

Fokusevaluation



Fokusthema

Deutsch

Handreichung



NLQ
Hildesheim



Wissenschaftliche Herleitung

Der Unterrichtsbeobachtungsbogen für das Fach Deutsch (UBB-DE) ist ein Instrument im Fokusthema *Fachbezug Deutsch* der niedersächsischen Fokusevaluation. Er dient vorrangig dazu, die Wirksamkeit von Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung im Unterricht zu evaluieren. In zweiter Linie ist seine Anlage dazu geeignet, Schulen bei der Formulierung von Unterrichtsentwicklungszielen zu unterstützen. Diese beiden Funktionen kann der UBB-DE erfüllen, weil bei seiner Entwicklung drei Fragestellungen berücksichtigt worden sind:

1. Welchen Mehrwert bietet eine fokusspezifische Präzisierung der Unterrichtsbeobachtung gegenüber einer Beobachtung, die lediglich auf allgemeinen Merkmalen beruht?
2. Was ist zu berücksichtigen, wenn man den Blick von der Kompetenzorientierung des Unterrichts (Output¹) auf die Kompetenzorientierung des Unterrichtens und Lernens (Input²) wendet?
3. Wie kann der Blick auf lernwirksamen Fachunterricht den Blick auf allgemeine Merkmale lernwirksamen Unterrichts ergänzen?

Die dritte Frage formuliert den Zusammenhang zwischen der Grundstruktur des Unterrichtsbeobachtungsbogens und dem fokusspezifischen Teil, hier dem Fachfokus *Deutsch*. Die Grundstruktur aller Bögen, die im Rahmen der niedersächsischen Fokusevaluation zum Einsatz kommen, erfasst die Tiefenstrukturen des Unterrichts (vgl. Kunter & Trautwein, 2013) in drei Basisdimensionen, mit 21 Unterrichtsmerkmalen und insgesamt 119 Indikatoren. Diese Basisdimensionen sind: *Effiziente Klassenführung* (Merkmale 1 – 6), *Unterstützendes Unterrichtsklima* (Merkmale 7-11) sowie *Kognitive Aktivierung* (Merkmale 12 – 21). Mit diesen drei Basisdimensionen sind Merkmale guten und lernwirksamen Unterrichts allgemein erfasst. Daher gilt ebenso für den Fachunterricht, dass die qualitative Ausprägung von Merkmalen der Klassenführung, des Klimas und der kognitiven Aktivierung auch guten und lernwirksamen Fach-Unterricht erfasst. (vgl. Helmke, 2015, S. 158-271 und Hattie, 2015, 43f) Worin also könnte eine fachspezifische Ergänzung dieser allgemeinen Merkmale liegen? Im Anschluss an Hattie (2015) und Mayer (2004) kann diese Ergänzung darin gesehen werden, dass der Unterricht der fachlichen sowie fachdidaktischen Logik und Struktur entspricht. Lernwirksamer Fachunterricht bildet also die Fachlichkeit inhaltlich und strukturell ab, er ergänzt allgemeine mit domänenspezifischer Lernwirksamkeit. Dieser Bezug auf die Inhalte und Strukturen eines Fachs erlaubt und begründet die fachspezifische Ergänzung der Unterrichtsbeobachtung mit eigenen, domänenspezifischen Merkmalen. Für das Fach *Deutsch* stellt sich dabei jedoch die Frage, was genau unter Domänenspezifik zu verstehen ist. Die Domäne *Deutsch(unterricht)* ist traditionell in vier Lernbereiche untergliedert:

- Sprechen und Zuhören,
- Schreiben,
- Lesen – mit Texten und Medien umgehen,
- Sprache und Sprachgebrauch untersuchen.

Auf den ersten Blick scheint nur der Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ eine Domäne zu beschreiben, die spezifisch für den Deutsch-Unterricht ist. Und selbst hier kann man einwenden, dass auch

¹ Der Begriff „Output“ meint das Ergebnis von Prozessen, hier des schulischen Lernens. Beschrieben wird der „Output“ in der Regel in Standards bzw. in curricularen Kompetenzbeschreibungen.

² Der Begriff „Input“ meint die Ressourcen, Planungen etc., die nötig sind, um ein Ergebnis (Output) zu erzielen. Im Falle des schulischen Lernens bezeichnet „Input“ also all das, was im System Schule nötig ist, um einen „Output“ zu erreichen. Es handelt sich dabei beispielsweise um den Einsatz von Ressourcen (Lehrerstunden), aber auch um die Planung von konkreten Vermittlungsprozessen durch die Fachkonferenzen (schuleigene Arbeitspläne).



in den Fächern Geschichte oder Politik Sprachbetrachtung, beim Quellenstudium etwa, eine wichtige Rolle spielt. Das Besondere des Fachs *Deutsch* besteht also darin, dass es grundlegende Aufgaben in der Vermittlung kultureller Schlüsselkompetenzen wahrnimmt (Schreiben, Lesen, Sprechen). Es handelt sich hierbei um prozessbezogene Kompetenzen (vgl. KC-GO-G9, S.8f)³, die im Prinzip in allen Fächern vorkommen und dort fachspezifische Ausprägungen finden. Das Schreiben, Sprechen, Zuhören und Lesen ist aber in diesen Fächern nicht in gleicher Weise expliziter Gegenstand der Vermittlung. Dass das Schreiben, das Sprechen, das Lesen etc. ausdrücklich Gegenstand des Lernens wird, ist das Besondere dieser Kompetenzen und ihrer Vermittlung im Fach Deutsch. Und zur ausdrücklichen Behandlung dieser Kompetenzen gehört es dann auch, dass die mit ihnen verbundenen Handlungen im funktionalen Kontext reflektiert werden (s. dazu weiter unten). Den Gebrauch der prozessbezogener Kompetenzen und situativ-funktionale Optionen des Sprechens, des Zuhörens, des Schreibens und des Lesens zu vermitteln und zu üben, darin liegt die fachspezifische Besonderheit der Vermittlung dieser allgemeinen Schlüsselkompetenzen. Diese Besonderheit gilt es also in einem UBB-DE in Merkmalen und Indikatoren abzubilden (s. unten).

Wendet man den Blick von der Kompetenzorientierung des Unterrichts auf die Kompetenzorientierung des Unterrichtens und Lernens, so lässt sich zunächst das Folgende feststellen: Standardisierte Unterrichtsbeobachtung ist auch im Zusammenhang einer Fokusevaluation ein Element des school-monitoring (vgl. Slepcevic-Zach/Tafner, 2012). Während jedoch für den sog. „Output“ schulischen Lernens in den letzten Jahren und Jahrzehnten zahlreiche Instrumente entwickelt wurden und zum Einsatz kommen (Schulleistungstests, Vergleichsarbeiten etc.), tut sich die universitäre Deutschdidaktik schwer, den „Input“ des Unterrichtens so zu beschreiben, dass sich eine möglichst genaue Korrelation zwischen erwarteter Kompetenz einerseits (Output) und den Prozessen der Kompetenzvermittlung (Input) herstellen lässt. Die Fachdidaktik hat sich infolge der ersten PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium, 2001) intensiv mit dem Konzept der Kompetenzen (vgl. u.a. Ossner 2006; Klieme u.a. (Hg.) 2007) beschäftigt. Die Anregungen zur kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung im Fach sind jedoch meist nicht kompetenzspezifisch genug angelegt (vgl. u. a. Behrens (Hg.) 2014; Bremerich-Voss (Hg.) 2014; Gailberger/Wietzke (Hg.) 2013). Daher können sie nur bedingt als Grundlage für die Konzeption einer kompetenzorientierten Beobachtung von 45- bis 90-minütigen Unterrichtssequenzen herangezogen werden. Außerdem gestalten viele Anregungen eine konkrete Unterrichts-idee oder eine konkrete Unterrichtsreihe, um kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung zu veranschaulichen. Dadurch fehlt diesen Veranschaulichungen aber die notwendige Metaperspektive, um für kompetenzorientierten Unterricht generell gültig zu sein. Ein allgemeiner Beobachtungsbogen muss vermeiden, Fachunterricht zu normativ und zu sehr bestimmt durch konkrete Realisierungsvorstellungen zu beschreiben. Das würde die Beobachtung zu sehr einengen. Ein Beobachtungsbogen muss so allgemein bleiben wie nötig und so fachspezifisch-kompetenzorientiert sein wie möglich, um für eine breite und unterschiedliche Umsetzung von Kompetenzvorgaben geeignet zu sein. Dies setzt allerdings bei den Beobachtern und Beobachterinnen die Fähigkeit voraus, vergleichsweise allgemein beschriebene Kompetenzen in konkreten Realisierungen von Unterricht zu identifizieren und qualitativ einzuschätzen (s. unten „Beobachterrolle“).

³ http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_deutsch_go_i_2009.pdf, letzter Zugriff 14.11.2017. Allerdings unterscheiden die KC-Autorinnen und -Autoren erst mit den ab 1.8.2018 geltenden KC-Deutsch für die gymnasiale Oberstufe (G9) ausdrücklich zwischen prozessbezogenen und domänenspezifischen Kompetenzen (S. 8). Daraus ergibt sich, dass eine Anpassung des UBB-DE für die Sekundarstufe nötig wird, wenn der Bogen auch in der Sekundarstufe II Verwendung finden soll.



Der UBB-DE hat den Anspruch, eine fachliche Ergänzung der Unterrichtsbeobachtung zu ermöglichen, die die angestrebte Unterrichtsentwicklung unterstützen soll. Diese Unterstützung soll durch Daten geschehen, die eine Evaluation eingeleiteter Maßnahmen erlauben, die aber auch Impulse für die Weiterarbeit ermöglichen. Diesem Anspruch versucht der UBB-DE mit folgenden Entscheidungen gerecht zu werden:

1. Kompetenzbereiche als Grundanlage des Bogens

Bei der Entwicklung des Unterrichtsbeobachtungsbogens *Deutsch* wurde die Gliederung des Deutschunterrichts in Lernbereiche bzw. Kompetenzbereiche übernommen. Damit orientiert sich der UBB-DE gleichermaßen an den Bildungsstandards wie an den niedersächsischen Kerncurricula. Insgesamt gliedert sich der Bogen in vier Kompetenzbereiche, die mit jeweils zwei bzw. drei Unterrichtsmerkmalen Unterricht zu erfassen versuchen (s. unten Abschnitt 2.1.1). Bei der konkreten Formulierung der Merkmalsgruppen orientiert sich der Bogen an den niedersächsischen Kerncurricula, sodass es vier Kompetenzbereiche gibt:

- ▶ Sprechen und Zuhören (SZ)
- ▶ Schreiben (S)
- ▶ Lesen – Umgang mit Texten (LT) (zur Abweichung bei der Formulierung hier s.u.)
- ▶ Sprache und Sprachgebrauch untersuchen (SSU)

2. Kompetenzverbindende Anlage des Unterrichts

Über die Schulformen hinweg betonen die Curricula für das Fach Deutsch, dass Kompetenzen nicht isoliert voneinander existieren und damit auch nicht isoliert voneinander unterrichtet werden können. Schreiben und Lesen sind voneinander abhängige, sich gegenseitig beeinflussende Kompetenzen. Auch Sprechen und Zuhören ist ein Erzeugen und Verstehen von Zeichen und damit eng mit dem Schreiben und Lesen verbunden. Vor allem der Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ ist immer als Form der „Text“untersuchung zu gestalten: funktional und anwendungsbezogen (mehr dazu s. u.). Diese Forderung der KC wird der UBB-DE dadurch gerecht, dass den Kompetenzbereichen ein Merkmal KVU (kompetenzverbindende Anlage des Unterrichts) vorgeschaltet ist. Dieses Merkmal erfasst den Grad der Kompetenzverbindung als Qualitätsmerkmal des Deutschunterrichts.

3. Funktionalität und Anwendungsbezug als Grundprinzipien von Sprechen, Schreiben und Lesen

Kompetentes Sprechen, Schreiben und Lesen zeigt sich vor allem daran, dass Sprechende (Schreibende/ Lesende) beim Sprechen konkrete Entscheidungen treffen. Sie sind sich darüber bewusst, was sie sagen wollen, zu wem sie sprechen, in welcher Situation sie sprechen etc. Abhängig von diesem Wissen um die Situation und die Adressaten des Sprechens treffen kompetent Sprechende Entscheidungen: Welche sprachliche Gestaltung wird gewählt (Satzbau, sprachlicher Stil, parasprachliche Elemente⁴)? Diese Fragen lassen sich analog auch für das Schreiben und das Lesen formulieren. All dies ist gemeint, wenn im UBB-DE von Funktionalität und Anwendungsbezug des kompetenten Sprechens, Zuhörens, Schreibens und Lesens die Rede ist. Die Beachtung der Funktionalität und des Anwendungsbezugs liefert u.a. die Kriterien für die Reflexion der Schülerinnen und Schüler. Und sie macht deutlich, worin die fachspezifische Vermittlung von Sprechen, Schreiben, Lesen als Schlüsselkompetenzen besteht.

⁴ Parasprache bezeichnet die Mittel, die Sprache begleiten (Tonfall, Lautstärke, Pause u.a.m.). Es gibt sie nicht nur in der Kommunikation als sog. Non-verbale Kommunikation. Es gibt sie auch bei geschriebenen Texten als sog. Paratexte.



4. Bedeutung der Indikatoren im Zusammenhang des kompetenzorientierten Unterrichts und Lernens

Fachspezifische Unterrichtsmerkmale sind auch im fokusspezifischen Teil des UBB-DE Dimensionen des Unterrichts, die gewissermaßen eine fachliche Tiefenstruktur des Unterrichts erfassen. Wenn es also darum geht, den Blick auf die Lernwirksamkeit des Fachunterrichts zu lenken, müssen Dimensionen der Sichtstruktur des Unterrichts ins Spiel kommen. Diese sind konkrete Handlungen der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler, an denen sich der im Merkmal erfasste Kompetenzerwerbsprozess zeigt bzw. zeigen sollte. Der UBB-DE folgt den Kerncurricula auch bei der Formulierung dieser als Indikatoren gefassten Dimensionen der Sichtstruktur. Die Kerncurricula weisen den Kompetenzen Handlungen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu, aus denen die Indikatoren vorrangig abgeleitet wurden. Neben den Kerncurricula bildet die einschlägige Fachliteratur sowie die fachdidaktische Literatur eine weitere wichtige Quelle der Indikatorenformulierung (zur Orientierung s. Gailberger, S. & Wietzke, F., 2013). So sind es auch insbesondere die Indikatoren, die eine fachspezifische Pointierung der prozessbezogenen Kompetenzen ermöglichen. Eine kulturelle Schlüsselkompetenz wie etwa das „Sprechen zu, vor und mit anderen“ wird eine fachspezifische Kompetenz, weil bewusste Vermittlung und kriteriengestützte Reflexion und Problematisierung die Anwendung der Kompetenz ergänzen.

5. Der weite Textbegriff

Oben wurde erläutert, dass sich die Formulierung der Kompetenzbereiche an der entsprechenden Formulierung in den Kerncurricula orientiert. Dies gilt für den Kompetenzbereich „Lesen“ nur mit Einschränkungen. Er heißt in den Kerncurricula „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ und im UBB-DE „Lesen – Umgang mit Texten“. Dies ist durch folgende Entscheidung bei der Erstellung des UBB-DE begründet und verweist auf eine generelle Verwendung des Textbegriffs im UBB-DE, die hier erläutert werden soll:

Für den UBB-DE wird insgesamt ein breiter und umfassender Textbegriff zugrunde gelegt. Daher ist unter Text vielerlei zu verstehen:

- ▶ Sachtexte/nicht-fiktionale Texte und literarische/fiktionale Texte
- ▶ lineare/kontinuierliche und non-lineare/diskontinuierliche Texte
- ▶ analoge Printtexte und digitale Medientexte (etwa Texte im WWW mit hypertextueller Struktur)
- ▶ audio-visuelle Texte mit akustischen und visuellen Elementen der „Text“gestaltung.

Dies gilt sowohl für „Texte“ als Produkt des Schreibprozesses (Kompetenzbereich „S“) als auch für „Texte“, die im Kompetenzbereich „LT“ im Unterricht behandelt werden. Letztlich erzeugt auch das Sprechen „Texte“ und das „Zuhören“ ist eine Form des „Text“verstehens.



Unterrichtsbeobachtungsbogen *Deutsch*

Allgemeine und fokusspezifische Merkmale

Grundsätzlich basiert der UBB Deutsch auf der Annahme, dass auch die allgemeinen Merkmale, die in der Tiefenstruktur des Unterrichts wirksam sind, eine Aussage über die Qualität des Fachunterrichts erlauben (s.o.). 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 Indikatorebene 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 macht der UBB-Deutsch deutlich, dass die kognitiv-aktivierenden Aufgabenformate in besonderer Weise den Anforderungen des Kompetenzerwerbs gerecht werden. Problemlösendes Lernen fordert kompetenzverbindendes Herangehen und fördert die Reflexion des Vorgehens bei der Lösungsfindung. Das Merkmal ist fokusspezifisch geeignet, weil 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.

Die Aufnahme des Merkmals 18 als fokus-ergänzendem Unterrichtsmerkmal ist darin begründet, dass damit insbesondere das Merkmal SZ.1 („Der Unterricht fördert das Sprechen zu, vor und mit anderen“) des Kompetenzbereichs „Sprechen und Zuhören“ ergänzt wird. Während das Fokus-Merkmal SZ.1 auf Indikatorebene die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten im Blick hat, betont das fokus-ergänzende allgemeine Unterrichtsmerkmal den Vorbildcharakter und die Haltung der Lehrkraft.

Übersicht über die Merkmale

Fokusspezifische Merkmale

Kompetenzbereichsverknüpfende Anlage des Unterrichts (KVU):

Der Unterricht verfolgt das Prinzip kompetenzübergreifenden Lehrens und Lernens.

Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ (SZ)

SZ.1 Der Unterricht fördert das Sprechen zu, vor und mit anderen.

SZ.2 Der Unterricht fördert das verstehende Zuhören.

Kompetenzbereich „Schreiben“ (S)

S.1 Der Unterricht stellt das Schreiben in einen funktionalen und anwendungsbezogenen Kontext.

S.2 Der Unterricht fördert die planvolle Gestaltung von Schreibprozessen.

S.3 Der Unterricht fördert das richtige Schreiben.



Kompetenzbereich „Lesen – Umgang mit Texten“ (LT)

LT.1 Der Unterricht fördert die Entwicklung von Lesetechniken und Lesestrategien.

LT.2 Der Unterricht fördert einen analytischen Umgang mit Texten.

LT.3 Der Unterricht fördert das Verstehen und Nutzen von Texten.

Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ (SSU)

SSU.1 Der Unterricht fördert das Verstehen von Äußerungen und Texten in Verwendungszusammenhängen.

SSU.2 Der Unterricht entwickelt die Kenntnis von Wortarten und Sätzen sowie ihrer sprachlichen Leistung.

Fokusergänzende Merkmale aus der Basisdimension *Kognitive Aktivierung*

Merkmale 13: Der Unterricht berücksichtigt problemlösendes Lernen.

Merkmale 18: Die Lehrkraft ist Sprachvorbild im Sinne der Sprachbildung.

Schaltermerkmale

Der UBB-DE besitzt keine Schalter bei einzelnen fokusspezifischen Merkmalen. Nur die entsprechenden Merkmale in den Basisdimensionen (Merkmale 6, 11 und 20) können über die dafür vorgesehene Markierung „ausgeschaltet“ werden. Allerdings gibt es im UBB-DE einen für Merkmalsgruppen / Kompetenzbereiche generell wirksamen Schalter. Die in einer Stunde beobachteten Kompetenzbereiche werden vor dem Basisteil abgefragt. Die hier getroffene Auswahl schaltet die Merkmale im Bogen zu bzw. lässt sie unberücksichtigt, wenn sie hier nicht angekreuzt sind. Im Sinne der Kerncurricula und ihrer kompetenzverbindenden Anlage sollten in der Regel mindestens zwei Kompetenzbereiche angekreuzt sein. Diese können im Unterricht in unterschiedlicher Gewichtung und Bedeutung vorkommen. Eine Einschätzung über die Qualität der kompetenzverbindenden Anlage des Unterrichts geschieht im Merkmal KVV, das den Anfang des fokusspezifischen Teils des Bogens bildet. Es ist immer sicht- und bearbeitbar.

Rolle der Beobachtenden

Sowohl die Merkmale wie auch die zugehörigen Indikatoren für den UBB-DE orientieren sich eng an fachdidaktisch-curricularen Konzepten und Beschreibungen. Darüber hinaus setzt die im Merkmal KVV vorzunehmende Einschätzung voraus, dass in der Unterrichtseinsichtnahme beobachtete Handlungen im Unterricht kompetenzorientiert identifiziert und Kompetenzbereichen zugeordnet werden können. Daher ist es erforderlich, dass Personen, die Unterrichtseinsichtnahmen im Fach Deutsch vornehmen, über die Fachfakultas verfügen und mit fachdidaktischen Fragestellungen vertraut sind.



Beispiele für unterrichtsbezogene Entwicklungsziele

Grundlegendes zur Konzeption von unterrichtsbezogenen Entwicklungszielen

Abschließend seien beispielhaft zwei unterrichtsbezogene Entwicklungsziele aus dem Fokusthema *Fachbezug Deutsch* dargestellt. Mit diesen Beispielen soll gezeigt werden, wie das Zusammenspiel von Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsbeobachtungsbogen aussehen kann. Der Unterrichtsbeobachtungsbogen formuliert umfassend und zugleich differenziert Merkmale lernwirksamen Unterrichts. Im fokusspezifischen Teil werden die allgemeinen Merkmale des Fachunterrichts ergänzt. Diese Ergänzung orientiert sich an zu erwerbenden Kompetenzen (vgl. oben Abschnitte 1 und 2). Die Merkmale sind hinterlegt mit Indikatoren, die im Unterricht zu beobachten sind bzw. mit Blick auf eine bestimmte Zielvorstellung zu sehen sein sollten. Insofern kann der Unterrichtsbeobachtungsbogen in zweierlei Weise genutzt werden. Er kann als Instrument dienen, um das Erreichen der unterrichtsbezogenen Entwicklungsziele im Unterricht zu messen, indem die Ergebnisse bei den Merkmalen und/oder den Indikatoren betrachtet werden. Er bzw. einzelne Unterrichtsmerkmale können zweitens die Grundlage für die Erzeugung und Formulierung unterrichtsbezogener Entwicklungsziele sein. (Handeln im und im Kontext des Unterrichts)

Auf der Ebene des Handelns in den schulischen Gremien (vgl. Lindemann, 2010) überlegt die Schule, wie das unterrichtsbezogene Entwicklungsziel erreicht werden kann (stützende Prozesse). Hierfür plant sie entsprechende Maßnahmen, legt Verantwortlichkeiten fest, skizziert einen Terminplan mit Enddatum und Meilensteinen und beschreibt und verteilt die notwendigen Ressourcen. Die Maßnahmen ordnet sie dazugehörigen Teilmerkmalen im Orientierungsrahmen Schulqualität Niedersachsen (bzw. einem vergleichbaren Qualitätsentwicklungsmodell) zu. Umgekehrt können aus Teilmerkmalen auch Maßnahmen und weitere Elemente des Projektmanagements im Rahmen der Qualitätsentwicklung gewonnen werden.

Beispiel 1: Argumentierendes und appellierendes Schreiben

Unterrichtsbezogenes Entwicklungsziel

Der Deutschunterricht in der Integrierten Gesamtschule „Schreibhausen“ (IGS SH) entwickelt innerhalb der folgenden 16 Monate für die Doppeljahrgänge 5/6, 7/8 und 9/10 die Kenntnis und das sachgerechte Nutzen der Schreibformen des argumentierenden und des appellierenden Schreibens (Kompetenzbereich „Schreiben“). Dabei wird der Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ für alle Jahrgänge mit einbezogen. Der Kompetenzbereich „Lesen“ wird ebenso berücksichtigt. Dies gilt besonders für den Doppeljahrgang 9/10, in dem das „Materialgestützte Schreiben“ einen Schwerpunkt bilden soll. Mit Bezug auf den gewählten Unterrichtsbeobachtungsbogen werden die Ausprägungen in den Merkmalen 14, 21, S.1 – S.3 sowie SSU.1 und SSU.2 als Indiz für das Erreichen des Ziels herangezogen. Darüber hinaus soll das ZiSch-Projekt (Zeitung in der Schule), das in einem Jahr geplant ist, gemeinsam mit Redaktionsvertretern der kooperierenden Zeitung mit Bezug auf das Unterrichtsentwicklungsziel ausgewertet werden. Dabei werden Textmerkmale argumentierender Texte zugrunde gelegt.



Stützende Prozesse – Qualitäts- und Teilmerkmale – Maßnahmen

Qualitäts- und Teilmerkmale (Orientierungsrahmen Schulqualität Niedersachsen)	Maßnahmen
Stützender Prozess: Gesamtprozess leiten und organisieren	
Qualitätsmerkmal 3.1 Leitungsverantwortung	
Teilmerkmal 3.1.2 Steuerung der Qualitätsentwicklung	Entscheidung über Modell der Delegation für den Prozess (lose Kopplung ↔ enge Kopplung) Formulierung des Delegationsauftrags Delegation der Durchführung an FK-Leitung FK Deutsch
Stützender Prozess: Kompetenzen erweitern	
Qualitätsmerkmal 4.3: Berufliche Kompetenzen	
Teilmerkmal 4.3.2 Fort- und Weiterbildung	Durchführung einer SchILF der Fachgruppe Deutsch gemeinsam mit Redaktionsmitgliedern der kooperierenden Tageszeitung zum Thema „Textformate argumentativen und appellierenden Schreibens“
Stützender Prozess: Curriculum entwickeln	
Qualitätsmerkmal 5.2: Schuleigenes Curriculum	
Teilmerkmal 5.2.1: Fachbezogene schuleigene Arbeitspläne	Erstellung / Erweiterung der fachbezogenen schuleigenen Arbeitspläne im Fach Deutsch in den Kompetenzbereichen des Unterrichtsentwicklungsziels
Teilmerkmal 5.2.3: Unterrichtsergänzende Angebote	Integration der ZiSch-Kooperation in die schuleigenen Arbeitspläne
Stützender Prozess: Kooperationen gestalten	
Qualitätsmerkmal 6.1: Kooperation im Kollegium	
Teilmerkmal 6.1.1 Kooperationsstrukturen	Einrichtung einer ZiSch-Koordinationsgruppe
Teilmerkmal 6.1.2: Absprachen und Vereinbarungen	Vereinbarung in den Teams der Doppeljahrgänge über Erprobung der neuen fachbezogenen schuleigenen Arbeitspläne
Stützender Prozess: Bildungsangebote erweitern	
Qualitätsmerkmal 6.2: Kooperation nach außen	
Teilmerkmal 6.2.3: Erweiterung des Bildungsangebots	Integration des ZiSch-Angebots sowie die Kooperation mit der regionalen Tageszeitung in das schulische Bildungsangebot



Beispiel 2: Texte verstehen und nutzen als problemlösende Aufgabe

Unterrichtsbezogenes Entwicklungsziel

Der Deutschunterricht am Gymnasium „Texteln“ verbindet innerhalb der folgenden 16 Monate das Verstehen und Nutzen literarischer Texte in den Jahrgängen 9 und 10 mit Ansätzen des problemlösenden und kooperativen Lernens. Mit Bezug auf den gewählten Unterrichtsbeobachtungsbogen werden die Ausprägungen in den Merkmalen 14 und 21 sowie in allen fokusspezifischen Merkmalen als Indiz für das Erreichen des Ziels herangezogen. Zudem liefern die von den Schülerinnen und Schüler begleitend zu schreibenden Portfolios Hinweise auf den Grad der Zielerreichung.

Stützende Prozesse – Qualitäts- und Teilmerkmale – Maßnahmen

Qualitäts- und Teilmerkmale (Orientierungsrahmen Schulqualität Niedersachsen)	Maßnahmen
Stützender Prozess: Gesamtprozess leiten und organisieren	
Qualitätsmerkmal 3.1 Leitungsverantwortung	
Teilmerkmal 3.1.2 Steuerung der Qualitätsentwicklung	Entscheidung über Modell der Delegation für den Prozess (lose Kopplung ↔ enge Kopplung) Formulierung des Delegationsauftrags Delegation der Durchführung an FK-Leitung FK Deutsch
Stützender Prozess: Kompetenzen erweitern	
Qualitätsmerkmal 4.3: Berufliche Kompetenzen	
Teilmerkmal 4.3.2 Fort- und Weiterbildung	Durchführung einer SchILF der Fachgruppe Deutsch zum Thema „Bewertung von Gruppenleistungen und Projektarbeit“
Stützender Prozess: Curriculum entwickeln	
Qualitätsmerkmal 5.2: Schuleigenes Curriculum	
Teilmerkmal 5.2.1: Fachbezogene schuleigene Arbeitspläne	Erstellung / Erweiterung der fachbezogenen schuleigenen Arbeitspläne im Fach Deutsch in den Kompetenzbereichen des Unterrichtsentwicklungsziels – Berücksichtigung von Aufgabenformaten des problemlösenden und des kooperativen Lernens
Stützender Prozess: Leistungskriterien entwickeln	
Qualitätsmerkmal 5.3: Leistungsbewertung	
Teilmerkmal 5.3.1: Grundsätze der Leistungsbewertung	Formulierung von Grundsätzen der Bewertung von Gruppenleistungen und Projektarbeit
Stützender Prozess: Kooperationen gestalten	
Qualitätsmerkmal 6.1: Kooperation im Kollegium	
Teilmerkmal 6.1.2: Absprachen und Vereinbarungen	Vereinbarung in den Teams der Doppeljahrgänge über Erprobung der neuen Aufgabenformate
Teilmerkmal 6.1.3: Weitergabe von Expertise	Organisation der Weitergabe von Medienexpertise bei der Bearbeitung der im Kontext des UEZ entwickelten Aufgabenstellungen



Literatur in Auswahl

Standards und Curriculare Vorgaben

- ▶ Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf (letzter Zugriff: 14.11.2017)
- ▶ Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (letzter Zugriff: 14.11.2017)
- ▶ Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (letzter Zugriff: 14.11.2017)

Kerncurricula im Fach Deutsch für

- ▶ KC-GO-G8 (Abendgymnasium / Berufliches Gymnasium / Gymnasiale Oberstufe / Gymnasiale Oberstufe – Gesamtschule / Gymnasiale Oberstufe – Gymnasium Kolleg)
letztmalig verbindlich für das erste Jahr der Qualifikationsphase im Schuljahr 2017/18, für das zweite Jahr der Qualifikationsphase im Schuljahr 2018 /19
http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_deutsch_go_i_2009.pdf (letzter Zugriff: 14.11.2017)
- ▶ KC-GO-G9 (Abendgymnasium / Berufliches Gymnasium / Gymnasiale Oberstufe / Gymnasiale Oberstufe – Gesamtschule / Gymnasiale Oberstufe – Gymnasium Kolleg)
für Einführungsphase am Gymnasium, an integrierter Gesamtschule, Beruflichem Gymnasium, Abendgymnasium und Kolleg verbindlich zum 1.8.2018; ab 1.8.2019 für das erste Jahr der Qualifikationsphase, ab 1.8.2020 für das zweite Jahr der Qualifikationsphase
http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/de_gym_go_kc_2016.pdf (letzter Zugriff: 14.11.2017)
- ▶ KC-GO-G9 KC-GYM-SI (Gymnasium Sek I)
verbindlich ab dem Schuljahr 1.8.2015 für die Schuljahrgänge 5-8, ab dem 1.8.2016 für den Schuljahrgang 9, ab dem 1.8.2017 für den Schuljahrgang 10
http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/de_gym_si_kc_druck.pdf (letzter Zugriff: 14.11.2017)
- ▶ KC-HS (Hauptschule)
<http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kcdeutschhs.pdf> (letzter Zugriff: 14.11.2017)
- ▶ KC-IGS (Integrierte Gesamtschule)
http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_igs_deutsch_nib.pdf (letzter Zugriff: 14.11.2017)
- ▶ KC-OBS (Oberschule)
http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_obs_deutsch.pdf (letzter Zugriff: 14.11.2017)
- ▶ KC-RS (Realschule)
<http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kcdeutschrs.pdf> (letzter Zugriff: 14.11.2017)



Fachdidaktik, Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung

- ▶ Becker-Mrotzek, M. (2012). Kompetenzorientiertes Unterrichten und Bildungsstandards in der Allgemeinbildung. In M. Paechter, M. Stock, S. Schmölzer-Eibinger, P. Slepcevic-Zach, W. Weirer (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. (S. 272-287). Weinheim: Beltz.
- ▶ Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.). (2015). *Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Diesterweg.
- ▶ Becker-Mrotzek, M., Böttcher, I., Dreher, J., Jost, J., Schneider, F., Tetling, K. (2015). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen* (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- ▶ Becker-Mrotzek, M., Grabowski, J., Steinhoff, T. (Hrsg.). (2017). *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann.
- ▶ Behrens, U. (Hrsg.). (2014): *Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- ▶ Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.). (2015). *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. (5. Aufl.). Zug: Klett und Balmer.
- ▶ Bremerich-Vos, A., Granzer, D., Köller, O. (Hrsg.), (2008). *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- ▶ Gailberger, S., Wietzke, F. (Hrsg.). (2013). *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim: Beltz.
- ▶ Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske&Budrich.
- ▶ Hattie, J., Beywl, W., Zierer, K. (2015). *Lernen sichtbar machen*. (3., erw. Aufl. mit Index und Glossar). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- ▶ Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. (6. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- ▶ Klieme, E. (Hrsg.). (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: BMBF.
- ▶ Kunter, M., Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- ▶ Lersch, R., Schreder, G. (2015). Bildungsstandards, Kerncurricula, Schulcurricula und kompetenzorientierter Unterricht. In Rolff, H.-G. (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 77–91). Weinheim: Beltz.
- ▶ Lindemann, H. (2010). *Unternehmen Schule: Organisation und Führung in Schule und Unterricht*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- ▶ Mayer, R. E. (2004). Teaching of subject matter. *Annual review of psychology* 55, 715–744. doi: 10.1146/annurev.psych.55.082602.133124
- ▶ Ossner, J. (2006). Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. *Didaktik Deutsch*, 12, 5–19.
- ▶ Paechter, M., Stock, M., Schmölzer-Eibinger, S., Slepcevic-Zach, P., Weirer, W. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim: Beltz.



-
- ▶ Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Unterrichtsentwicklung*. Weinheim: Beltz.
 - ▶ Slepcevic-Zach, P., Tafner, G. (2012). Input - Output - Outcome: Alle reden von Kompetenzorientierung, aber meinen alle dasselbe? Versuch einer Kategorisierung. In Paechter, M., Stock, M., Schmölzer-Eibinger, S., Slepcevic-Zach, P., Weirer, W. (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. (S. 27-41). Weinheim: Beltz.
 - ▶ Sturm, Afra; Weder, Mirjam (2016): Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis. 1. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer (Reihe Lehren lernen - Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung).
 - ▶ Ziegler, E., Stern, E., Neubauer, A. (2012). Kompetenzen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften und der Lehr-Lern-Forschung. In Paechter, M., Stock, M., Schmölzer-Eibinger, S., Slepcevic-Zach, P., Weirer, W. (Hrsg.). *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* (S. 14-26). Weinheim: Beltz.