

Florian Hesse & Iris Winkler

Fachliche Qualität im Literaturunterricht

Domain-Specific Teaching Quality in the Literature Classroom

Abstract: In der Unterrichtsqualitätsforschung der letzten Jahre setzt sich vermehrt die Auffassung durch, dass für eine Modellierung von Unterrichtsqualität die Berücksichtigung generischer und fachlicher Aspekte der Unterrichtsgestaltung notwendig ist. In der Deutsch- und Literaturdidaktik liegen solche Modellierungen bislang allerdings nur in Ansätzen vor. Der vorliegende Beitrag greift dieses Desiderat auf und stellt aufbauend auf zentralen Grundannahmen sowie Forschungsergebnissen der erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Unterrichtsqualitätsforschung ein hierarchisches Qualitätsmodell für den Literaturunterricht vor. Der Schwerpunkt des Beitrages liegt dabei auf der angebotsseitigen Konzeptionalisierung, Relationierung und Operationalisierung der fachlichen Qualitätsdimensionen.

Keywords: Kognitiv-emotionale Aktivierung, fachliche Angemessenheit, Fachspezifik, Unterrichtsqualität, Fachdidaktik Deutsch

Abstract: In recent years, research on teaching quality has increasingly come to the conclusion that it is necessary to take into account generic and subject-specific aspects of teaching in order to model teaching quality adequately. In the discourse on teaching German resp. teaching literature, however, models of teaching quality have so far only existed in rudimentary form. The present article takes up this desideratum and presents a hierarchical model for teaching quality in the field of literature instruction based on assumptions as well as research findings of educational and pedagogical-psychological instructional quality research. The paper focusses on the conceptualization, relation, and operationalization of the subject-related quality dimensions on the side of learning opportunities.

Keywords: Cognitive-emotional activation, subject-specific adequacy, subject-specificity, teaching quality, teaching German

© 2022, Florian Hesse & Iris Winkler
Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Lizenz [CC BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) „Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen“.



Zeitschrift für Sprachlich Literarisches Lernen und Deutschdidaktik 2 (2022)
veröffentlicht am 11.08.2022
<https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9605>



1 | Ausgangslage und Zielstellung

Was guten Fachunterricht ausmacht, kann als Kernfrage der Fachdidaktik betrachtet werden. Die Fachdidaktik Deutsch wählt vielfältige Zugänge, um sich mit dieser Frage zu befassen. Überlegungen und Befunde der quantitativ-empirischen, hauptsächlich von der Erziehungswissenschaft und Psychologie getragenen Unterrichtsqualitätsforschung (im Folgenden kurz als „allgemeine Unterrichtsqualitätsforschung“ bezeichnet) werden dabei bislang selten berücksichtigt. Umgekehrt wurde die Diskussion um Unterrichtsqualität in der allgemeinen Unterrichtsqualitätsforschung lange Zeit vorwiegend von generischen (d. h. fachindifferenten) Qualitätsmerkmalen dominiert. In dieser Hinsicht prominent ist im deutschsprachigen Raum das Modell der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität, das Klassenführung, konstruktive Unterstützung sowie kognitive Aktivierung als Qualitätsdimensionen zentral setzt (vgl. im Überblick Praetorius et al., 2018; Praetorius, Rogh & Kleickmann, 2020) und an internationale Modellierungen von Unterrichtsqualität anschlussfähig ist (vgl. etwa das ähnlich gelagerte CLASS-Modell in Pianta et al., 2012; Pianta & Hamre, 2009). Zwar gilt die kognitive Aktivierung seit längerem als Qualitätsdimension, die fachlich zu konkretisieren ist (vgl. dazu auch selbstkritisch Klieme, 2006, S. 772; Klieme & Rakoczy, 2008, S. 235). Doch haben insbesondere Studien zum Mathematikunterricht darauf aufmerksam gemacht, dass Unterrichtsqualität nur unzureichend erfasst wird, wenn darüber hinaus gehende fachliche Aspekte wie die fachliche Korrektheit oder die Auswahl und Strukturierung von Unterrichtsgegenständen ausgeblendet bleiben (Brunner, 2018; Lipowsky et al., 2018). Die Frage, wie Besonderheiten von Unterrichtsfächern und fachspezifischen Lerngegenständen angemessen berücksichtigt und auf allgemeine Modellierungen von Unterrichtsqualität bezogen werden können, wird deshalb jüngst verstärkt diskutiert (Lindmeier & Heinze, 2020; Praetorius & Gräsel, 2021; Praetorius, Herrmann et al., 2020).

Für die Deutschdidaktik stellen Wiprächtiger-Geppert et al. (2021, S. 206) diesbezüglich fest, dass der „Diskurs darüber, in welcher Art und auf welcher Ebene die postulierte Fachspezifik für den Deutschunterricht zu konzeptualisieren wäre, [...] noch am Anfang [steht]“. Die Autor:innen werfen zudem die Frage auf, inwiefern fachspezifische Aspekte für den Deutschunterricht eher in Bezug auf die einzelnen Lernbereiche und nicht für das Fach insgesamt zu bestimmen sind (ebd.). Für den Rechtschreibunterricht legen sie zugleich ein Qualitätsmodell vor, das sowohl generische als auch fachbezogene und fachspezifische Aspekte von Unterrichtsqualität differenziert und integriert.

Für den Literaturunterricht fehlt bislang ein solches Qualitätsmodell. Zwar hat Winkler (2017, 2020) eine Annäherung an die Konkretisierung kognitiver Aktivierung für den Literaturunterricht vorgelegt. Doch weist sie bereits selbst auf das offene Problem hin, wie im Rahmen der vorgeschlagenen Operationalisierung mit fragwürdiger fachlicher Angemessenheit umzugehen ist (vgl. Winkler, 2017, S. 92f.). Hesse (in Dr., in Vorb.) hat diese Vorarbeiten auf den inzwischen fortgeschrittenen Diskurs zu Unterrichtsqualität in der allgemeinen empirischen Unterrichtsforschung bezogen und weitergedacht. Als Ergebnis wurde ein hierarchisches Qualitätsmodell für den Literaturunterricht entwickelt, das generische und fachliche Aspekte umfasst. Der vorliegende Beitrag bündelt zunächst den aktuellen Forschungsstand (Abschnitt 2), bevor darauf aufbauend das Modell samt erster Überlegungen zu Konstruktspezifikationen und Operationalisierungen vorgestellt (Abschnitt 3) sowie Limitationen und Forschungsperspektiven aufgezeigt werden (Abschnitt 4).

2 | Grundannahmen und Forschungsstand

2.1 | Verständnis von Unterricht und Unterrichtsqualität

In der allgemeinen Unterrichtsqualitätsforschung wird davon ausgegangen, dass es sich bei Unterricht gemäß einem erweiterten Prozess-Mediations-Produktparadigma um ein ko-konstruktives Zusammenspiel von Lernangeboten und deren individueller Nutzung durch die Lernenden mit ihren je unterschiedlichen Voraussetzungen handelt. Dieses Zusammenspiel *kann* zu kognitiven, affektiven und/oder motivationalen Lernerträgen führen, ohne dass dies zwingend der Fall sein *muss* (zsf. Vieluf et al., 2020). Aus diesem Verständnis folgt auch, dass Lehrpersonen im Unterricht nicht direkt auf das Lernen der Schüler:innen einwirken, wohl aber eine Umgebung schaffen können, die ein möglichst hohes Potenzial bietet, fachliche Lernprozesse zu initiieren und zu begleiten.

Das Verständnis von Unterrichtsqualität basiert auf der Unterscheidung normativer und deskriptiver Perspektiven auf Unterricht. Diesbezüglich prägend für den Diskurs ist eine von Berliner (2005) eingeführte Differenzierung, der zufolge ‚guter‘ Unterricht normativ erwünschte Merkmale aufweist und ‚effektiver‘ Unterricht tatsächlich zu angestrebten Lernergebnissen führt. Beide Facetten müssen nicht notwendigerweise in Einklang stehen – wenn sie es aber tun, kann von qualitativem Unterricht gesprochen werden (vgl. auch Kunter & Ewald, 2016, S. 10–13).

Nach Lernangeboten, ihrer Nutzung sowie Lernerträgen seitens der Schüler:innen kann man demnach sowohl aus normativ-konzeptioneller als auch aus empirisch-deskriptiver Perspektive fragen. Praetorius, Martens und Brinkmann (2020) haben darauf hingewiesen, dass auch der deskriptive Blick quantitativer Unterrichtsqualitätsforschung stets normativ gefärbt ist (sog. ‚beobachtende Normativität‘), und zwar insofern, als es sich bei den an den Unterricht herangetragenen Beschreibungskriterien um ausgewählte, theoretisch begründete Wertvorstellungen handelt, die es hinsichtlich ihrer (Nicht-)Ausprägung zu überprüfen gilt.

Der untersuchende Blick kann sich entweder mehr oder weniger isoliert auf Angebot, Nutzung oder Wirkungen richten, oder er kann Zusammenhänge zwischen diesen Facetten fokussieren. Ohne der Spezifikation unseres Qualitätsmodells an dieser Stelle vorgreifen zu wollen, sei angemerkt, dass sich die im Beitrag vorgestellte Modellierung von Unterrichtsqualität zunächst ausschließlich auf die Angebotsseite des Unterrichts bezieht, wenngleich es perspektivisch auch darum gehen soll, Zusammenhänge zwischen Angebot, Nutzung und Wirkungen zu erhehlen.

2.2 | Zur Unterscheidung von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen

Grundlegend für die Bestimmung von Unterrichtsqualität ist in der allgemeinen Unterrichtsqualitätsforschung auch die Unterscheidung von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen des Unterrichts (zsf. Decristan et al., 2020). Von Oberflächenmerkmalen wird angenommen, dass sie allenfalls „einen mehr oder weniger geeigneten Rahmen schaffen können, um die Voraussetzungen für die Anregung von Denkprozessen bereitzustellen“ (Hess & Lipowsky, 2020, S. 118). Wie der Unterricht an der Oberfläche organisiert ist – also bspw. welche Sozialform oder welche Methode zum Einsatz kommt – sagt deshalb *allein* noch nichts darüber aus, welche Lernprozesse im Unterricht potenziell angeregt werden (vgl. auch Mayer, 2004, S. 17; Renkl, 2020,

S. 6–12). Um die für das Lernen bestimmenden Prozesse zu betrachten, ist die Fokussierung von Tiefenmerkmalen des Unterrichts von Nöten, die die Qualität von „Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie deren Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt“ (Decristan et al., 2020, S. 107) betreffen. Ob beispielsweise eine Gruppenarbeitsphase im Unterricht als qualitativ betrachtet werden kann, hängt demzufolge nicht ausschließlich von der Wahl dieser Sozialform selbst ab, sondern vom innerhalb der Arbeitsphase geschaffenen Potenzial zur kognitiven Aktivierung oder dem Ausmaß effektiver Lernzeit, das durch eine gute Klassenführung ermöglicht wird. Was wiederum unter kognitiver Aktivierung oder effektiver Klassenführung zu verstehen ist, muss im Vorfeld *theoretisch* ausgelotet und anschließend über konkret beobachtbare Verhaltensindikatoren operationalisiert werden. Anders als häufig mit dem Begriff der ‚Sichtstrukturen‘ suggeriert, geht es bei der Unterscheidung von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen des Unterrichts also zusammenfassend weniger darum, ob ein bestimmtes Merkmal direkt beobachtbar ist; denn auch die auf theoretischer Basis festgelegten Verhaltensindikatoren für die Ermittlung von Tiefenmerkmalen sind ja vollumfänglich ‚sichtbar‘. Vielmehr resultiert die Einordnung eines Unterrichtsmerkmals als Oberflächen- oder Tiefenmerkmal aus dem zugrundeliegenden theoretischen Verständnis von Lehren und Lernen (vgl. dazu Decristan et al., 2020, S. 110–111).

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die bisherige literaturdidaktische Unterrichtsfor- schung, ist auffällig, dass eine Unterscheidung zwischen Oberflächen- und Tiefenmerkmalen im obigen Sinne häufig übergangen wird. So kontrastieren beispielsweise Fritzsche et al. (2006) mit handlungs- und produktionsorientierten Verfahren einerseits und analytischen Verfahren andererseits zwei methodische Zugänge zum Literaturunterricht lediglich auf Oberflächen- ebene, ohne dabei zu berücksichtigen, dass diese auf Tiefenmerkmalsebene jeweils völlig un- terschiedlich realisiert werden können. Dasselbe gilt für die Gegenüberstellung von fragend- entwickelnden Gesprächen und offenen Interpretationsgesprächen, die vorwiegend im Sinne „erkenntnishemmender Dichotomien“ (Brüggemann et al., 2017, S. 62) gegeneinander ausge- spielt werden. Statt den Gesprächsformen an sich einen mehr oder weniger großen Wert für das Lernen bzw. Verstehen der Schüler:innen zuzuschreiben, wäre es gemäß der Unterschei- dung von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen zielführender, beide Formen zunächst deskriptiv als kategorial unterschiedliche Gesprächsformen zu fassen. Als solche stellen sie zwar als Ober- flächenmerkmale des Unterrichts einen je anderen Rahmen für die Anregung von Lernprozes- sen bereit. Für die Gesprächsqualität als Tiefenmerkmal dürfte aber letztlich der Anregungsge- halt der Gesprächsimpulse, der Umgang mit Beiträgen der Schüler:innen usw. entscheidend sein.

2.3 | Tiefenmerkmale von Unterricht: Das Modell der drei Basisdimensionen

Folgt man der Annahme, dass sich qualitativvoller Unterricht weniger an seiner Oberflächen-, sondern an seiner Tiefengestaltung festmachen lässt, stellt sich die Frage, wie die Tiefenmerk- malsebene von Unterricht modelliert werden kann. Das in der deutschsprachigen Unterrichts- qualitätsforschung verbreitete Modell der drei Basisdimensionen liefert Antworten auf diese Frage. Es geht seinem Namen nach davon aus, dass drei Tiefenmerkmale bzw. Qualitätsdimen- sionen in besonderer Weise ausgeprägt sein müssen, um bestmögliche Voraussetzungen für das Lernen von Schüler:innen zu schaffen (vgl. ausführlich Praetorius et al. 2018; Lipowsky

2020): Gute Klassenführung sorgt für einen hohen Anteil effektiver Lernzeit, konstruktive Unterstützung zielt auf die Erfüllung der Bedürfnisse Lernender nach Autonomie, sozialer Eingebundenheit und Kompetenzerleben, kognitiv aktivierende Unterrichtsgestaltung sorgt für eine vertiefte Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Unterrichtsgegenstand.

Bei der *Klassenführung* (auch: „Klassenmanagement“, „Classroom Management“, „Instruktionseffizienz“) handelt es sich um diejenige Dimension von Unterrichtsqualität, die im Vergleich zu den anderen beiden Dimensionen am konsistentesten konzeptualisiert und operationalisiert ist. Einigkeit herrscht etwa dahingehend, dass das Störungs- und Zeitmanagement zentrale Subdimensionen des Konstrukts darstellen; hier unterscheiden sich die Operationalisierungen in verschiedenen Studien allenfalls in Fragen der Gewichtung und Nuancierung (vgl. entsprechende Ratingmanuale/Indikatoren bei: Gabriel & Lipowsky, 2013a; Helmke et al., 2007, S. 15–17; Pianta et al., 2012, S. 41–60; Praetorius et al., 2018, S. 412; Praetorius, Rogh & Kleickmann, 2020, S. 313). Folglich wird auch plausibel, dass es sich bei der Klassenführung um die hinsichtlich ihrer Wirksamkeit am besten belegte Dimension handelt (vgl. Seidel, 2020; Lipowsky & Bleck, 2019, S. 220–222).

Ganz anders verhält es sich bei der Dimension der *konstruktiven Unterstützung*, bei der schon die Vielzahl divergierender Begrifflichkeiten („Klassenklima“, „lernförderliches Klima“, „sozio-emotionale Unterstützung“, „Schülerorientierung“ usw.) auf größere Uneinheitlichkeit schließen lässt. Tatsächlich umfasst die Dimension in einigen Ansätzen *sowohl* Aspekte kognitiver Unterstützung wie Scaffolding und Feedback *als auch* Aspekte emotionaler Unterstützung (so etwa bei Kunter & Trautwein, 2013; Kunter & Voss, 2011; Sliwka et al., 2019), während andernorts im Sinne einer engeren Begriffsbestimmung *ausschließlich* Fragen der Beziehungsgestaltung zwischen den Handelnden im Klassenraum fokussiert werden (vgl. z. B. Gabriel & Lipowsky, 2013b; Helmke et al., 2007, S. 18–19; Pianta et al., 2012, S. 21–40; Praetorius, Rogh & Kleickmann, 2020, S. 313). Aktuell scheint sich konzeptionell wie empirisch eine klarere Trennung von Aspekten einer eher generischen Dimension der sozio-emotionalen Unterstützung (Fokus: Beziehungsgestaltung) einerseits und der eher gegenstandsbezogenen Dimension der kognitiven Unterstützung andererseits durchzusetzen (Kleickmann et al., 2020), wobei noch nicht abschließend geklärt ist, inwiefern die Annahme einer eigenen Dimension „kognitive Unterstützung“ möglicherweise mit Abgrenzungsproblemen hinsichtlich der Dimension „kognitive Aktivierung“ einhergeht. Angesichts dieser Unstimmigkeiten überrascht es jedenfalls wenig, dass Einschätzungen zur Wirksamkeit der konstruktiven Unterstützung auf kognitive bzw. affektive Lernerträge mitunter sehr stark dahingehend variieren, wie eng oder weit das Konstrukt gefasst wird. Grundsätzlich spricht aber vieles dafür, dass sich die konstruktive Unterstützung der Schüler:innen insbesondere affektiv-motivational auswirkt und kognitive Lernerträge allenfalls indirekt begünstigt werden (Lipowsky & Bleck 2019, S. 223).

Mit Blick auf *kognitive Aktivierung* besteht schließlich weitgehend Einigkeit dahingehend, dass das Konstrukt in Anlehnung an konstruktivistische Lehr-Lerntheorien angebotsseitig das Potenzial des Unterrichts erfasst, Lernende „zum vertieften Nachdenken und zu einer elaborierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand [anzuregen]“ (Lipowsky 2020, S. 92). Konsensfähig ist im Weiteren auch, dass sich dieses Potenzial am besten über die im Unterricht gestellten Lernaufgaben sowie über unterschiedliche Facetten der darauf aufbauenden Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden erfassen lässt (z. B. Fragen der Lehrperson oder

Aufforderungen zum Erklären oder Begründen). Zudem wird auch die Förderung metakognitiver Fähigkeiten (z. B. Reflexion der eigenen Vorgehensweise, Aufbau von Lernstrategien) in mehreren Arbeiten als wichtiger Bestandteil des Konstrukts betrachtet (Lipowsky & Bleck 2019, S. 224–227). Dass die Befundlage zur Wirksamkeit dieser Basisdimension trotz allem uneindeutig ist, hängt u. a. mit dem Gegenstandsbezug zusammen, der dem Konstrukt per Definition (s. o.) eingeschrieben ist. Damit ist nicht nur die Frage adressiert, ob kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht möglicherweise anders zu denken ist als im Deutschunterricht. Vielmehr weisen Studien darauf hin, dass das Potenzial kognitiver Aktivierung im Gegensatz zu den anderen Dimensionen in Abhängigkeit der jeweils verfolgten Zielsetzungen und thematisierten Inhalte stark variiert (Praetorius et al. 2014). Im Zuge der so erreichten Komplexität steht schließlich auch die Frage im Raum, aus wessen Perspektive das Potenzial zu kognitiver Aktivierung überhaupt sinnvoll eingeschätzt werden kann. So scheinen beispielsweise Einschätzungen von (insbesondere jüngeren) Schüler:innen tendenziell problematisch (Fauth et al. 2014).

Betrachtet man das Modell der drei Basisdimensionen insgesamt, ist anzunehmen, dass die drei Dimensionen auf unterschiedlichen Ebenen anzusiedeln sind. Denn eine vertiefte Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lerngegenständen (im Modell der drei Basisdimensionen angesteuert durch ein kognitiv aktivierendes Unterrichtsangebot) erscheint nur dann möglich, wenn durch eine gelingende Klassenführung sowie eine positive Lern- und Unterstützungskultur die nötigen „Rahmenbedingungen“ (Lotz, 2016, S. 75f.) etabliert werden, die einen bestimmten „Schwellenwert“ (Reusser 2020, S. 243) nicht unterschreiten dürfen. Analog dazu platzieren auch Charalambous und Praetorius (2020, S. 6) in einem neu entwickelten, mehrschichtigen Modell von Unterrichtsqualität sozio-emotionale Unterstützung und Klassenführung auf derjenigen Ebene, die die Bedingungen für die gegenstandsbezogenen Lernprozesse abbildet. Inwiefern sich diese Überlegungen auch auf den Literaturunterricht übertragen lassen, wurde bislang noch nicht überprüft.

Generell lassen sich in der literaturdidaktischen Unterrichtsforschung bislang nur in wenigen Arbeiten Bezüge zum Modell der drei Basisdimensionen ausmachen. Gegenwärtig am stärksten ausgeprägt ist die Beschäftigung mit dem Konstrukt der kognitiven Aktivierung, das aufgrund seines Gegenstandsbezuges aus fachdidaktischer Sicht von besonderem Interesse ist (Winkler 2017, S. 79). Unter besonderer Berücksichtigung der literaturdidaktischen Aufgaben- und Gesprächsforschung gelang es hier in den vergangenen Jahren, erste Konzeptualisierungen und Operationalisierungen des Konstrukts vorzulegen (Depner et al. 2020; Hesse et al. 2020; Hesse, i. Dr., in Vorb.; Schwahl 2019; Winkler, 2017, 2020), die im vorliegenden Artikel aufgegriffen und weitergedacht werden (s. Abschnitt 3.3). Jenseits dieser Bemühungen steht ein Einsatz entsprechender Instrumente im Feld abgesehen von ersten Pilotierungsstudien bislang allerdings noch weitgehend aus (vgl. aber Hesse, in Vorb., für erste Befunde zur Qualität im Literaturunterricht Studierender). Lediglich im Projekt ÄSKIL wurden die Interventionsgruppen KOKIL und ÄSKIL entlang ihres Potenzials zu kognitiver bzw. emotionaler/subjektiver Aktivierung unterschieden (Frederking & Albrecht, 2016; Frederking et al., 2016). Einschränkend ist hierzu allerdings anzumerken, dass innerhalb dieses Projekts die Bezüge zur allgemeinen Unterrichtsqualitätsforschung als eher lose zu bezeichnen sind, insofern beispielsweise zentrale Grundannahmen dieses Diskurses wie etwa die Unterscheidung von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen keine Berücksichtigung finden (Winkler 2017, S. 82).

Bezüglich der beiden anderen Dimensionen ist der Forschungsstand in der literaturdidaktischen Unterrichtsforschung ebenfalls als heterogen zu beschreiben. Während die Klassenführung in der literaturdidaktischen Diskussion kaum thematisiert, sondern vielmehr als allgemeindidaktische Rahmenbedingung von Literaturunterricht stillschweigend vorausgesetzt wird, spielen Aspekte konstruktiver Unterstützung in der Literaturdidaktik – wenn auch ohne entsprechendes Label – eine größere Rolle. Betrachtet man beispielsweise die Hinweise zur Realisierung eines literarischen Gesprächs nach dem Heidelberger Modell, so wird dort explizit auf die Bedeutung „einer vertrauensvollen Atmosphäre“ verwiesen (Steinbrenner und Wiprächtiger-Geppert 2010, S. 6f.). Neben solcher, auf die Beziehung der Lernenden zielenden Ansätze erfährt auch die Frage nach angemessener kognitiver Unterstützung vermehrt Aufmerksamkeit. So nehmen etwa Magirius et al. (2022) mit der Lernunterstützung im Literaturgespräch einen ‚potenziellen Qualitätsaspekt‘ von Literaturunterricht konzeptionell wie empirisch in den Blick. Auch in diesem Forschungsfeld haben empirische Arbeiten aber ähnlich wie beim Konstrukt der kognitiven Aktivierung angesichts klein(st)er Stichproben noch Pilotcharakter.

2.4 | Fachliche Ergänzung der Basisdimensionen

Eine stärkere Annäherung von literaturdidaktischer und allgemeiner Unterrichtsqualitätsforschung wird in letzter Zeit dadurch begünstigt, dass sich in der allgemeinen Unterrichtsqualitätsforschung zunehmend die Auffassung durchsetzt, dass bei der Erfassung von Unterrichtsqualität immer auch die konkreten Lerninhalte und damit die Spezifik des untersuchten Faches berücksichtigt werden müssen. Reusser und Pauli (2021, S. 192) meinen hierin eine „fachdidaktische Wende“ innerhalb der allgemeinen Unterrichtsqualitätsforschung zu erkennen, die sich zuletzt auch in zahlreichen Themenheften zur Bedeutung der Fachspezifik in der Unterrichtsqualitätsforschung widerspiegelt hat (z. B. *Unterrichtswissenschaft* 48/3 und 49/2).

Diskutiert wird dabei unter anderem die Frage, wie eine fachliche Konkretisierung des Modells der drei Basisdimensionen aussehen könnte und sollte. Diesbezüglich deutet sich die Tendenz an, dass neben der fachlichen Konkretisierung bestehender Konstrukte (z. B. der kognitiven Aktivierung) eine Ergänzung des Modells um eine oder mehrere weitere Qualitätsfacetten vorgenommen wird, die Aspekte fachlicher Unterrichtsqualität (z. B. Auswahl, Strukturierung oder Korrektheit der Lerninhalte) eigens berücksichtigen (vgl. z. B. Lipowsky et al., 2018; Praetorius & Charalambous, 2018; Praetorius & Gräsel, 2021). Auf die daraus resultierende Frage, wie sich die ergänzten fachlichen Qualitätsaspekte zu den bereits vorhandenen verhalten, liefert beispielsweise die mathematikdidaktische Studie von Brunner (2018) eine mögliche Antwort. In ihrem Qualitätsmodell für den Mathematikunterricht betrachtet sie die von ihr sog. ‚fachliche Fundierung‘ als Bedingung für weitere fachlich relevante Qualitätsmerkmale wie die kognitive Aktivierung (ebd., S. 278), da Defizite in der fachlichen Fundierung unter der Perspektive fachlichen Lehrens und Lernens nicht kompensierbar seien. Anders formuliert könnte man auch sagen, dass den generischen Gelingensbedingungen von Unterricht (Klassenführung, konstruktive Unterstützung) fachliche Gelingensbedingungen an die Seite gestellt werden. Nur wenn diese gegeben sind, können kognitiv aktivierende Lernangebote ihr Potenzial gänzlich entfalten. Im vorzustellenden Qualitätsmodell greifen wir diesen Vorschlag einer hierarchischen Anordnung generischer und fachlicher Qualitätsmerkmale auf.

2.5 | Unterrichtsqualität aus literaturdidaktischer Sicht

Wie oben (2.1) bereits erwähnt, unterliegt die empirisch-deskriptiv ausgerichtete Unterrichtsforschung beobachtender Normativität (Praetorius et al., 2020), die sich in Auswahlentscheidungen und Schwerpunktsetzungen hinsichtlich der an Unterricht herangetragenen Beschreibungskriterien äußert. So bezieht sich unser Qualitätsmodell auf Literaturunterricht, in dem vorrangig eine (vertiefte) Auseinandersetzung der Schüler:innen mit einem literarischen Text angestrebt wird. Literaturstunden oder -einheiten, die primär oder ausschließlich auf Wissenserwerb (literaturhistorisches Wissen, Gattungswissen etc.) zielen, stehen demzufolge nicht im Kern unseres Interesses. Eine weitere limitierende Entscheidung besteht darin, dass sich unsere Überlegungen zunächst nur auf schriftlich fixierte literarische Texte beziehen. Wir gehen aber von einer gewissen Übertragbarkeit auch auf literarische Texte anderer (Sym-)Medialität aus, die wir für den Literaturunterricht gleichfalls als relevant erachten. Dass Fachlichkeit nicht nur durch die Spezifika von Lerngegenständen, sondern auch durch kulturelle Praktiken ihrer Verhandlung etabliert wird (Martens et al., 2018), ist uns bewusst. Dennoch erachten wir es hinsichtlich der Frage nach fachlicher Unterrichtsqualität für fachdidaktisch besonders relevant, die Beziehung zwischen Lernenden und fachlichen Lerngegenständen zu fokussieren. Es ist also festzuhalten, dass sich unser Beitrag zur Qualitätsmodellierung nur auf einen – wenn auch wohl grundlegenden – Teil des Lernbereichs ‚Umgang mit literarischen Texten‘ bezieht.

Die Frage nach dem spezifischen Kern qualitätvollen Literaturunterrichts muss vor diesem Hintergrund zunächst an den Merkmalen literarischer Texte als Lerngegenständen ansetzen und daran, was in Bezug auf diese Lerngegenstände und durch sie gelernt werden soll. Wir betrachten literarische Texte als ästhetische Gegenstände, die durch Indirektheit, Unbestimmtheit, Verknüpfungsdichte und daraus resultierende Mehrdeutigkeit gekennzeichnet sind (Zabka, 2006).¹ Diesen Texteigenschaften sollte in einem ihnen entsprechenden Lesemodus begegnet werden, in dem sich Immersion und Reflexion (Zabka, 2015b), subjektive Involviertheit und genaue Textwahrnehmung (Spinner, 2006), emotional grundierte ästhetische Erfahrung und kognitiv grundiertes ästhetisches Verstehen verbinden (Abraham, 2010, S. 17; Frederking & Albrecht, 2016, S. 61–63; Wintersteiner, 2010, S. 29).

Um das im literarischen Text Dargestellte textadäquat rekonstruieren und zwischen zweifelsfrei beschreibbaren und deutungsoffenen Textmerkmalen unterscheiden zu können, ist es erforderlich, Aspekte der Darstellung zu durchschauen. Dies macht genaue Textwahrnehmung und auch Wissen über Ordnungs- und Beschreibungskategorien für literarische Darstellungsformen nötig (vgl. z. B. Köster & Matuschek, 2019; Zabka, 2019, S. 70–72). Fritzsche (1994, S. 98–101) hat diesbezüglich von „Erziehung zur Literatur“ als Lehr-/Lernziel gesprochen. Dass die Beschäftigung mit literarischen Texten zudem dazu beitragen soll, dass Schüler:innen etwas über sich selbst und ihre Mitmenschen lernen, ist unter der Zieldimension „Erziehung durch Literatur“ (ebd.) zu bündeln. Die konzeptionelle literaturdidaktische Idee besteht darin, dass durch subjektives Angesporensein die Wahrnehmung für objektive Textmerkmale geschärft wird und diese Objektivierung wiederum zur Weiterentwicklung subjektiver Sichtweisen führt (Kreft,

¹ Mit der Betonung textseitiger Literarizitätskennzeichen wird bewusst ein eingeschränkter Literaturbegriff gewählt, der bspw. die Praktiken der Hervorbringung von Literatur oder Spielregeln literarischer Kommunikation ausblendet. Die Gründe dieser Auswahlentscheidung liegen wiederum in der zu Beginn dieses Kapitels erläuterten Priorisierung der Relation zwischen Lernenden und Lerngegenstand i. e. S., die Verstehensanforderungen und -potenziale literarischer Texte in den Vordergrund fachdidaktischer Qualitätsüberlegungen rückt.

1977, S. 379–386; Spinner, 2006, S. 8). Dass textorientierte und auf die Lernenden ausgerichtete Zugänge zu Literatur im Unterricht ausbalanciert werden sollten, hat sich aus theoretisch-normativer Sicht in der Literaturdidaktik als Konsens etabliert (zsf. Winkler, 2015). Der sozialen Einbettung des Umgangs mit Literatur und dem intersubjektiven Austausch darüber kommt dabei besondere Bedeutung zu, wobei das (kompetente) Gespräch über Literatur nicht nur als Lernmedium, sondern auch als Lerngegenstand resp. -ziel modelliert wird (vgl. z. B. Rosebrock & Nix, 2020; Zabka, 2015a).

Eine Reihe von deutschsprachigen und internationalen Interventionsstudien deuten mittlerweile trotz unterschiedlicher Settings darauf hin, dass ein zwischen Fokussierung von Text und Lernenden ausbalancierter Literaturunterricht auch tatsächlich zu erwünschten Lernergebnissen führt, also nicht nur ‚gut‘, sondern auch ‚effektiv‘ und mithin ‚qualitätvoll‘ ist (zsf. Winkler, 2020, S. 5–8; Winkler 2021, S. 7–9). Beispielsweise zeigt sich in verschiedenen Studien, dass ein Lernangebot, das subjekt- und textorientierte Zugänge kombiniert, gegenüber einem rein kognitiv-analytischen, auf den Text ausgerichteten Lernangebot bessere Effekte in Bezug auf motivationale Aspekte, die empfundene Empathie mit den literarischen Figuren bzw. dem lyrischen Ich erzielt (Frederking & Albrecht, 2016; Henschel et al., 2016) oder sogar, weiter gefasst, im Hinblick auf „insight into human nature“ (Schrijvers, Janssen, Fialho, Maeyer & Rijlaarsdam, 2019; Schrijvers, Janssen, Fialho & Rijlaarsdam, 2019). In der Untersuchung von Schrijvers, Janssen, Fialho, Maeyer & Rijlaarsdam (2019) zeigen sich darüber hinaus zusätzliche Vorteile des kombinierten Lernangebots u. a. hinsichtlich des ästhetischen, auf Stil und Sprache bezogenen Bewusstseins der Lernenden. Doch auch ein kognitiv-analytisch ausgerichtetes Lernangebot kann in Bezug auf bestimmte Ziele zweckmäßig sein. So wurden diesbezüglich Vorteile mit Blick auf das ideolektale Verstehen (Frederking & Albrecht 2016) oder das semantische und ideolektale Verstehen (Henschel et al. 2016) berichtet. Empirische Anhaltspunkte gibt es zudem dafür, dass Support, der das Verständnis bestimmter Textaspekte unterstützt, in Settings, die eher kognitiv-analytisch auf Literaturinterpretation ausgerichtet sind, nicht nur zu besseren Interpretationsleistungen führt, sondern auch das Lernerleben (Steinmetz, 2020) bzw. die Freude im Umgang mit Lyrik (Peskin, 2011) unterstützt. Es lässt sich mit Blick auf die empirische Befundlage also zusammenfassend feststellen, dass sich erwünschte Effekte der Erkenntnis von Literatur und durch Literatur wohl dann einstellen, wenn Lernangebote sowohl subjektive Involviertheit als auch genaue Textwahrnehmung anregen, in ein Wechselspiel bringen und ggf. zielbezogen gewichten und anleiten.

In unserem Qualitätsmodell, das im folgenden Abschnitt vorgestellt wird, schließen wir an die skizzierte theoretische und empirische Befundlage an, indem wir es über die Dimension der kognitiv-emotionalen Aktivierung am Wechselspiel von subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung ausrichten.

3 | Qualitätsmodell für den Literaturunterricht

3.1 | Überblick

Das von uns entwickelte Qualitätsmodell für den Literaturunterricht fußt auf den zuvor erläuterten Grundannahmen und dem aktuellen Forschungsstand. Im Folgenden wird in geraffter Form zunächst das Modell in Gänze präsentiert und kommentiert, bevor die Bestandteile des

Modells schrittweise erläutert werden. Neben der Konkretisierung der einzelnen Qualitätsdimensionen werden dabei auch Vorschläge für eine Operationalisierung unterbreitet. Diese dient der Beobachtung von Lernangeboten in alltäglichem (d. h. nicht durch forschungsseitige Intervention beeinflussten) Literaturunterricht durch geschulte Rater:innen.

Bei Betrachtung des Modells (Abbildung 1) wird zunächst die oben angesprochene Unterscheidung von Angebot, Nutzung und Wirkungen deutlich, wobei der vorliegende Beitrag ausschließlich auf die Angebotsseite fokussiert. Den Kern der mehrschichtigen, angebotsseitigen Modellierung bildet die Dimension kognitiv-emotionaler Aktivierung, die bezogen auf den Literaturunterricht die intensive Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Text und damit auch das in der Literaturdidaktik immer wieder als Zieldimension betrachtete Wechselspiel subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung aufgreift (s. o., 2.5). Damit sich das Potenzial zu kognitiv-emotionaler Aktivierung bestmöglich entfalten kann und zu intendierten Lernergebnissen führt, ist es erforderlich, dass die Lerninhalte fachlich angemessen ausgewählt und aufbereitet werden. Die Dimension „Auswahl und Aufbereitung der Lerngegenstände“ wird deshalb als konditionaler Rahmen um die Dimension „Kognitiv-emotionale Aktivierung“ modelliert (s. u., Abschnitt 3.4). Beide aus fachlicher Sicht zentralen Qualitätsdimensionen unterliegen wiederum den generischen Bedingungen von Klassenführung und sozio-emotionaler Unterstützung (s. o., 2.3) und werden deshalb im Modell von ihnen umschlossen.

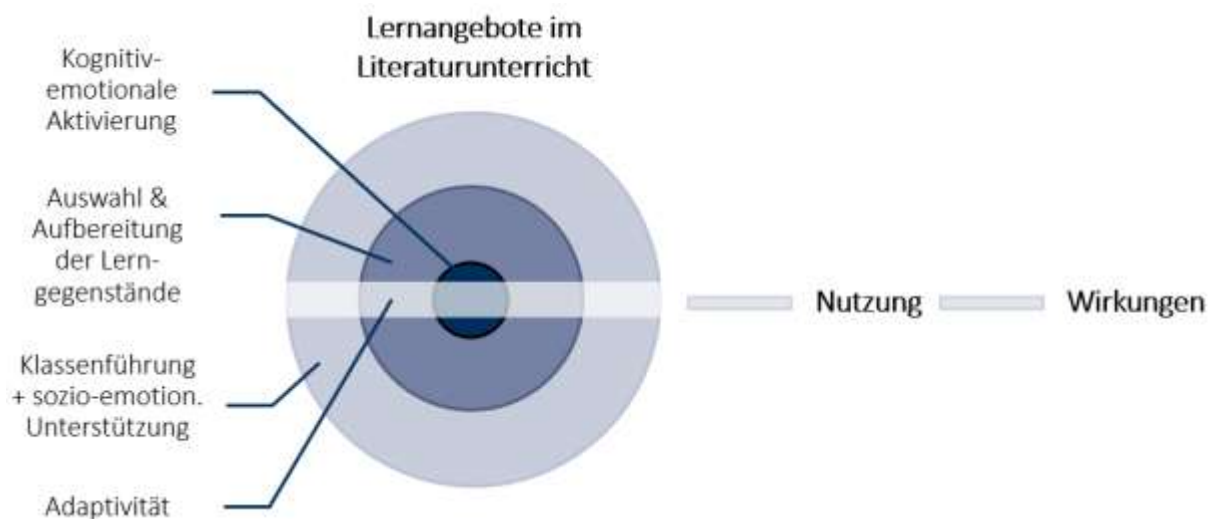


Abb. 1: Qualität im Literaturunterricht (Fokus: Lernangebote)

Quer zu den genannten Dimensionen modellieren wir die Adaptivität des Lernangebots, also die Frage, inwieweit das Angebot auf die Voraussetzungen und Lernprozesse in der Lerngruppe in der konkreten Situation eingeht. Fragen der Adaptivität als Querschnittsdimension zu betrachten, haben jüngst auch Rakoczy et al. (2021, S. 239) sowie Praetorius und Gräsel (2021, S. 183) vorgeschlagen. Für die Operationalisierung der übrigen Dimensionen hat dies zur Folge, dass die Ratingstufen für die jeweiligen Items sich auch am mehr oder weniger adaptiven Einsatz der fraglichen Variablen orientieren müssen. Das heißt auch, dass ein gehäuftes Auftreten

bestimmter Indikatoren nicht per se hoch eingeschätzt wird (nicht „viel hilft viel“, sondern „das passende Maß hilft viel“).

Spitzt man die vorangegangenen Überlegungen zu, ließe sich die zukünftig zu prüfende Hypothese formulieren, *dass qualitätvoller Literaturunterricht nur gelingen kann, wenn*

- *kognitiv-emotional aktivierende Lernangebote in adaptiver Weise zur Verfügung gestellt werden und*
- *sowohl von einer fachlich angemessenen sowie auf die Lernenden und Unterrichtsziele bezogenen Auswahl und Aufbereitung von Lerngegenständen*
- *als auch von effektiver und adaptiver Klassenführung sowie sozio-emotionaler Unterstützung gerahmt werden.*

Nachfolgend werden die einzelnen Qualitätsdimensionen vom Kern des Modells ausgehend schrittweise vorgestellt, wobei wir uns schwerpunktmäßig den beiden fachlichen Dimensionen, kognitiv-emotionale Aktivierung sowie Auswahl und Aufbereitung der Lerngegenstände, widmen. Der Bezug zur Querschnittsdimension Adaptivität wird dabei innerhalb der Dimensionsbeschreibung hergestellt.

3.2 | Kognitiv-emotionale Aktivierung

3.2.1 | Konstruktspezifikation

Wie bereits oben (2.5) erläutert, nehmen wir an, dass die Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Text im Literaturunterricht zentral ist. Diese unterliegt der allgemeinen – jeweils im Unterrichtskontext zu konkretisierenden – Zielstellung, Verständnis des Dargestellten und der literarischen Darstellung zu gewinnen sowie ästhetische Erfahrung zu ermöglichen und Zusammenhänge zum eigenen Leben herzustellen. In dieser Zielstellung verbinden sich eher textorientierte und subjektorientierte, kognitiv-analytische und auf emotionale Beteiligung zielende Aspekte. Die Verbindung resultiert aus dem spezifischen, nämlich ästhetischen Charakter literarischer Texte.

Mit Blick auf das Konstrukt der kognitiven Aktivierung ergibt sich aus dieser Spezifik literarischer Gegenstände und der diesbezüglich für adäquat erachteten Rezeptionshaltung die Frage, wie eine lernbereichsspezifische Konstruktspezifikation aussehen kann (vgl. Klieme & Rakoczy 2008, S. 229). Bereits im von Winkler (2017) vorgelegten Vorschlag zur Spezifizierung kognitiver Aktivierung für den Literaturunterricht wird hervorgehoben, dass kognitive Aktivierung „nicht als Gegensatz zu emotional-affektivem Angesprochensein durch Literatur [...] verstanden wird, sondern dieses mit einschließen kann“ (ebd., S. 85). Für den Kunstunterricht schlagen Rakoczy et al. (2021, 239) vor, die entsprechende Qualitätsdimension als „kognitive und emotionale Aktivierung“ zu bezeichnen, um den Besonderheiten künstlerischer Lerngegenstände und der darauf bezogenen Verschränkung sinnlich-ästhetischer, emotionaler und rationaler Wahrnehmung im Kunstunterricht gerecht zu werden. Hesse (in Dr., in Vorb.) folgt einer vergleichbaren Überlegung, wenn er für den Literaturunterricht die Konstruktbezeichnung „kognitiv-emotionale Aktivierung“ einführt, die in Abgrenzung zur additiven Bezeichnung bei Rakoczy et al. (2021) die Interdependenz von Kognition und Emotion stärker hervorhebt. Diese Bezeichnung übernehmen wir im vorgelegten Qualitätsmodell.

Der von uns dabei zugrunde gelegte Emotionsbegriff bezeichnet komplexe Konstrukte, die im Kern durch eine emotionsspezifische Gefühlsqualität entlang des Wertekontinuums ‚positiv‘ vs. ‚negativ‘ geprägt sind, sich aber auch durch das Zusammenspiel unterschiedlicher weiterer Komponenten (motivational, expressiv, physiologisch, kognitiv) auszeichnen (Frenzel et al., 2020, S. 212f.). Im Literaturunterricht sind Emotionen sowohl objektseitig als in literarischen Texten thematisierte oder durch sie intendierte Emotionen auszumachen als auch subjektseitig hinsichtlich der tatsächlich (oder im Sinne von Scherf, 2021, vermeintlich) bei den Leser:innen evozierten Emotionen (Albrecht & Frederking, 2022, S. 135–137; Frederking, 2022, S. 48–50). Objektseitig repräsentierte Emotionen sind bei der Beschreibung von Unterrichtsqualität dem Lernangebot zuzuordnen, während subjektseitig evozierte Emotionen als Aspekte der Nutzung zu modellieren sind. Für eine Ausschärfung des Konstrukts „kognitiv-emotionale Aktivierung“ legen wir auch im Folgenden die Unterscheidung von Angebot, Nutzung und Wirkungen zur Beschreibung von Unterrichtsqualität an, und zwar in umgekehrter Reihenfolge des Auftretens im Modell.

Wirkungen. Geht man vom Ergebnis literaturbezogener Verstehensprozesse aus, ist ein Befund erwähnenswert, der zunächst einer Verbindung von Kognitionen und Emotionen in einer unterrichtlichen Qualitätsdimension zuwiderzulaufen scheint: Frederking et al. (2016, S. 118f.) können im Projekt LUK III zeigen, dass sich das Verständnis textseitig intendierter Emotionen (ebd., S. 111; Frederking 2022, S. 49) als eigene, unterscheidbare Teilkompetenz literarischen Verstehens erweist, die neben die literarästhetische Textverstehenskompetenz (bestehend aus semantischer und ideolektaler literarischer Textverstehenskompetenz) tritt. Damit rücke „die emotionale Seite des Modell-Lesers kompetenztheoretisch in den Fokus“ (Frederking et al. 2016, S. 119). Abgesehen davon, dass das Verständnis von Emotionen, die ein Text intendiert, nicht mit leserseitigen Emotionen in Bezug auf einen literarischen Text gleichzusetzen ist (ebd., S. 108f.; Frederking 2022, S. 49): Eine potenzielle Trennbarkeit von Emotionen und Kognitionen im Bereich von Wirkungen, welche an Lernangebote und deren Nutzung anschließen, bedeutet noch nicht, dass beide Facetten bei der Beschreibung von Angebots- und Nutzungsmerkmalen separiert werden können oder müssten.

Nutzung. Historisch betrachtet wurden Emotionen in Pädagogik, Literaturwissenschaft, Linguistik und anderen geisteswissenschaftlichen Disziplinen lange Zeit im Sinne des von René Descartes geprägten Leib-Seele-Dualismus der Kognition untergeordnet (Gläser-Zikuda & Hofmann, 2022, S. 15–30; Schwarz-Friesel, 2013, S. 89–92; Winko, 2019, S. 397). Demgegenüber plädieren neuere Ansätze bspw. unter Rekurs auf Forschung im Bereich Embodied Cognition (Shapiro, 2011) bzw. Embodied Emotion (Fuchs, 2019) für eine weit stärkere, die Kognition mitunter dominierende Bedeutung von Emotion, Affekt und Körperlichkeit beim literarischen Verstehen (Caracciolo, 2014; Odendahl, 2018). In unserem Modell greifen wir diesen *emotional turn* zwar auf, räumen dabei aber weder Emotion noch Kognition per se eine wichtigere Rolle für den Verstehensprozess ein. Stattdessen gehen wir mit Schwarz-Friesel (2013) von einem interaktiven Verhältnis aus, demzufolge Emotion und Kognition zwar grundsätzlich als zwei unterschiedliche Systeme funktionieren, aber einander dennoch gegenseitig vorausgehen, überwachen und/oder folgen (Schwarz-Friesel, 2013, S. 109–117) und bei genauerer Betrachtung mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede aufweisen (zsf. Schwarz-Friesel, 2008, S. 291–296). Für die Literaturdidaktik hat Rosebrock (2018, S. 15f.) in ähnlichem Sinn gegen eine „Gegenüberstellung von Kognition und Emotion [...] beim Lesen literarischer Texte“ plädiert.

Für diesen Ansatz sprechen auch empirische Belege. So haben literaturdidaktische Rezeptionsstudien zur Lektüre literarischer Texte wiederholt gezeigt, dass emotional-wertende Reaktionen im Verstehensprozess nicht nur eine wichtige Rolle spielen, sondern diese – wenn auch in unterschiedlicher Qualität und Ausprägung – von Schüler:innen reflektiert und verbalisiert werden (z. B. Janssen et al., 2006; Kubik, 2018; Schlachter, 2018; Schmidt, 2018; Stark, 2019). Was das im Literaturunterricht beobachtbare Verhältnis von Kognition und Emotion betrifft, berichten Frederking et al. (2016) aus der Studie ÄSKIL, dass die „videographierten Gesprächsverläufe“ im ÄSKIL-Setting zeigen, dass die Gesprächsbeiträge der Lernenden „zwischen Emotion und Kognition changierten“ (ebd., S. 125) bzw. „durch eine spezifische Verbindung von Kognition und Emotion, Reflexion und Erleben, Objektivität und Subjektivität geprägt“ (ebd., S. 126) waren. Dies wird auf die Merkmale des Lernangebots im ÄSKIL-Setting zurückgeführt, das subjektiv-emotionale Zugänge zum literarischen Text mit objektivierenden Zugängen kombiniert.

Angebot. Der Verweis auf die ÄSKIL-Studie sowie weitere empirische Befunde (s. o., 2.5) machen es deutlich: Lernangebote, die Lernende zu einem – normativ erwünschten wie empirisch potenziell wirkungsvollen – Wechselspiel von subjektiver Beteiligung und genauer Textwahrnehmung anregen bzw. aktivieren sollen, müssen sowohl kognitive als auch emotional-affektive Facetten berücksichtigen. Es handelt sich gewissermaßen um zwei unterschiedliche Seiten einer Medaille. Folglich gehen wir angebotsseitig nicht von zwei distinkten Konstrukten aus – also einer kognitiven und einer emotionalen Aktivierung. Vielmehr modellieren wir ein Konstrukt der kognitiv-emotionalen Aktivierung, in dem „Formen emotionaler und kognitiver Aktivierung eine Synthese [finden]“ (Frederking & Albrecht 2016, S. 65). Das heißt, dass jedes Item, das zur Operationalisierung kognitiv-emotionaler Aktivierung herangezogen wird, immer sowohl kognitive als auch emotionale Facetten berücksichtigt. So werden beispielsweise beim Item „Anregung subjektiver Involviertheit“ (s. ausführlich unten) sowohl Indikatoren formuliert, die sich auf die Einbindung von Vorwissensbeständen beziehen, als auch solche, die Gefühle, Emotionen und Wertungen aufgreifen. Obgleich hier eine Trennung in Kognition (z. B. „Anregung Vorwissen“) und Emotion (z. B. „Anregung Emotion“) auf konzeptioneller Ebene grundsätzlich denkbar wäre, lässt sich diese zumindest bei der Beobachtung alltäglichen, nicht gescripteten Literaturunterrichts kaum durchhalten.² Wenn eine Lehrperson ihre Schüler:innen etwa danach fragt, ob sie in ihrem Leben bereits eine ähnliche Situation ‚erlebt‘ haben wie eine der literarischen Figuren in einem Text, dann lässt sich keine klare Grenze zwischen Kognition und Emotion ziehen, insofern zwar Gedächtnisinhalte kognitiv abgerufen werden sollen, die aber i. d. R. emotional gefärbt sind. Ähnlich schwierig einzuordnen – um ein weiteres Beispiel zu nennen – sind Aufgabenstellungen oder Impulse, die von den Lernenden verlangen, spontane Eindrücke, Gefühle oder Assoziationen zu einem gelesenen Text zu verbalisieren. Obgleich es hier auf den ersten Blick so aussieht, als würde das Angebot zunächst primär auf Emotionales zielen, erfordert die Benennung von Gefühlen u. ä. eine vorherige kognitive Auseinandersetzung, denn über Gefühle sprechen kann nur, wer sich dieser bewusst ist. Schwarz-Friesel (2008, S. 286) kann deshalb auch widerspruchsfrei von „kognitiven Emotionen“ sprechen.

² Dies hat auch die in der Studie von Hesse (in Vorb.) durchgeführte Pilotierung und Anwendung der Ratingmanuale ergeben, die auf der im Folgenden vorgestellten Operationalisierung basieren.

3.2.2 | Operationalisierung

Bei der Entwicklung eines Beobachtungsinstruments war für uns zunächst die in der Unterrichtsforschung verbreitete Annahme leitend, dass sich das Potenzial zu kognitiv-emotionaler Aktivierung über die im Unterricht gestellten Lernaufgaben und deren Realisierung erfassen lässt. Hinsichtlich der Aufgabenrealisierung sind insbesondere die seitens der Lehrperson eingebrachten Fragestellungen und Impulse in (aufgabenbezogenen) Unterrichtsgesprächen relevant (Kunter & Trautwein, 2013, S. 87–91; Lipowsky & Bleck, 2019, S. 224f.; Praetorius et al., 2018, S. 410). Zum anderen gingen wir davon aus, dass ein kognitiv-emotional aktivierender Unterricht nicht ausschließlich darauf zielt, die Lernenden mit möglichst (maximal) komplexen und offenen Aufgaben und Fragen zu konfrontieren, sondern sie dort, wo es aufgrund der Lernvoraussetzungen notwendig erscheint, immer auch bei der Bewältigung aufgabenseitiger Anforderungen zu unterstützen (vgl. dazu pointiert auch Heins, 2018a). Dass die Bereitstellung solchen Supports keine Minderung der bei den Lernenden zu erwartenden kognitiv-emotionalen Aktivität bedeuten muss, sondern diese mitunter überhaupt erst ermöglicht, konnten empirische Studien im Bereich der literaturdidaktischen Aufgabenforschung eindrücklich zeigen (Heins, 2017; Steinmetz, 2020). Zudem wird auch in der Forschung zum Gespräch im Literaturunterricht neuerdings wieder verstärkt die Annahme vertreten und z. T. empirisch untersucht, dass gerade in einem – sinnvoll dosierten – unterstützenden Lehrpersonenhandeln die Chance liegt, Verstehensprozesse im Gespräch anzuregen (Harwart et al., 2020; Harwart & Scherf, 2018; Magirius et al., 2022; Zabka, 2015a, 2020).

Vor diesem Hintergrund lassen sich die von uns entwickelten Items zur Erfassung kognitiv-emotionaler Aktivierung heuristisch in ein Vier-Felder-Schema einordnen (Tab. 1), das sich einerseits aus der Gegenüberstellung von Aufgabenstellungen und ihrer weiterführenden gesprächsförmigen Realisierung ergibt, andererseits aus der Gegenüberstellung von Aufgabenanforderung (Demand) und Unterstützung (Support).³ Für jedes Item werden vier Ratingstufen angelegt, die Abstufungen entlang der Pole „wird nicht adaptiv realisiert“ (Stufe 1) bis „wird adaptiv realisiert“ (Stufe 4) einschließen.

³ Anders als in der allgemeinen Unterrichtsqualitätsforschung zum Teil angenommen, gehen wir also von einem weiten Begriff kognitiver bzw. kognitiv-emotionaler Aktivierung aus, der die Anregung von Lernprozessen ebenso umfasst wie deren Begleitung und Unterstützung (vgl. ähnlich Hanisch 2018; Lotz 2016). Folglich fassen wir die Dimension „konstruktive Unterstützung“ im Sinne einer „sozio-emotionalen Unterstützung“, die sich ausschließlich auf die Beziehungsebene zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen bzw. Schüler:innen untereinander bezieht, deutlich enger, um hier Überlappungen zu vermeiden (siehe auch Abschnitt 3.5).

| | <i>Anforderungen bzw. Demand („D“)</i> | | <i>Unterstützung bzw. Support („S“)</i> | | |
|--|--|---|---|--|--|
| <i>Aufgabenstellung bzw. Aufgabenset</i> | D1 | Anregung genauer Textwahrnehmung | S1 | Bereitstellung von aufgaben(set)immanentem Verstehenssupport | <i>Aufgabenstellung bzw. Aufgabenset</i> |
| | D2 | Anregung subjektiver Involviertheit | | | |
| | D3 | Anregung des Wechselspiels subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung | | | |
| | D4 | Anregung zur Reflexion des Verstehensprozesses | | | |
| <i>Aufgabenbearbeitung</i> | D5 | Anregung zur Elaboration von Schüler:innen-Äußerungen | S2 | Bereitstellung von Verstehenssupport im Bearbeitungsprozess | <i>Aufgabenbearbeitung</i> |

Tab. 1: Item-Systematik „Kognitiv-emotionale Aktivierung“

Betrachtet man zunächst ausschließlich die Zeile der Aufgabenstellungen, dann sollte sich qualitativvoller Literaturunterricht daran messen lassen, dass er über Aufgabenstellungen verfügt, die eine genaue Textwahrnehmung anregen (D1), die Lernenden subjektiv involvieren (D2), beide zuvor genannten Aspekte miteinander ins Spiel bringen (D3) sowie eine meta-kognitive und -emotionale Reflexion des Textverstehensprozesses anregen (D4). Zugleich sollten die Schüler:innen bei der Bewältigung dieser Anforderungen unterstützt werden, indem bereits in den Aufgabenstellungen (differenzierte) Hilfestellungen (Support) angeboten werden (S1) (Steinmetz, 2020, S. 101–122).

Im Rahmen der Auswertung der Aufgaben ist die Lehrperson dann gefordert, auf der Seite des Demands Schüler:innen zu ermuntern, bereits durch die Aufgabenstellung ausgelöste kognitive und/oder emotionale Prozesse weiter zu elaborieren (D5; bspw. durch Aufforderung zur Begründung von Deutungsansätzen). Support bei der Aufgabenrealisierung im Gespräch (S2) äußert sich demgegenüber z. B. darin, dass die Lehrperson adaptiv Impulse einsetzt, wenn Verstehensprobleme auftreten, die die Schüler:innen nur mit Hilfe bearbeiten können.⁴

Die Differenzierung der Items nach Demand und Support illustriert, wie Adaptivität als Querschnittsdimension von Unterrichtsqualität in die Dimension „kognitiv-emotionale Aktivierung“ integriert wird. Was die Fachlichkeit der Dimension betrifft, liegt sie zum einen insofern auf der Ebene des Konstrukts „kognitiv-emotionale Aktivierung“, als dieses lernbereichsspezifisch aus dem ästhetischen Charakter literarischer Texte und einem übergeordneten Ziel des Literaturunterrichts abgeleitet ist. Zum anderen ergibt sie sich zum überwiegenden Teil erst aus der Anwendung von Indikatoren auf den konkreten Unterricht, da erstellte Items und Indikatoren im Prinzip auch in anderen Fächern (z. B. „Anregung subjektiver Involviertheit“ in Kunst, Ethik) angewendet werden könnten (Stahns, 2021, S. 73; Wiprächtiger-Geppert et al., 2021, S. 207).

⁴ Dass insgesamt nur zwei vergleichsweise globale supportbezogene Items konstruiert wurden, lässt sich mit Erfahrungen der Pilotierungsphase begründen. Hier hat sich gezeigt, dass eine zu starke Ausdifferenzierung unterschiedlicher Supportpraktiken insofern nicht weiterführt, als zum einen nicht jede Supportform in jeder Unterrichtsstunde (für valide Einschätzungen ausreichend oft) beobachtbar ist und zum anderen offenbleibt, wie die möglicherweise voneinander abweichenden Urteile zu unterschiedlichen Supportpraktiken zueinander in Beziehung zu setzen sind.

3.3 | Auswahl und Aufbereitung der Lerngegenstände

3.3.1 | Konstruktspezifikation

Wie bereits ausgeführt, reicht eine kognitiv-emotionale Aktivierung der Schüler:innen allein nicht aus, um qualitätvollen Literaturunterricht zu gewährleisten. Grundsätzlich unberücksichtigt bleiben dabei nämlich die aus fachdidaktischer Sicht relevanten Fragen, was Gegenstand der unterrichtlichen Auseinandersetzung ist und wie die fachliche Auseinandersetzung erfolgt. So ist eine kognitiv-emotionale Aktivierung der Schüler:innen grundsätzlich auch dann denkbar, wenn die mangelnde Berücksichtigung gegenstandsseitiger Angemessenheit die Qualität der Stunde einschränkt (vgl. bzgl. des Mathematikunterrichts Brunner, 2018).

Über fachliche Korrektheit bzw. Angemessenheit hinaus lassen sich allerdings noch weitere Faktoren ausmachen, die die wahrgenommene Qualität des Unterrichts mit Blick auf die Auswahl und Aufbereitung von Lerngegenständen beeinflussen. Neben der bereits angesprochenen Untersuchung von Lipowsky et al. (2018), die das Vorkommen, die Strukturierung und die Repräsentationsform der zum Verstehen eines Konzeptes notwendigen ‚Verstehenselemente‘ betont, hat sich für uns der von Praetorius und Charalambous (2018) erarbeitete „Syntheseframework“ von Unterrichtsqualität als fruchtbar erwiesen. Dieser weist u. a. auch die Dimension der „Auswahl und Thematisierung von Inhalten“ als relevante Dimension aus. Diese wiederum umfasst (1) die „Auswahl von bedeutungsvollen, dem Lernstand angemessenen Inhalten“, (2) die „Motivierung von Inhalten“ (unter schulisch-curricularen und lebensweltlichen Gesichtspunkten), (3) die „Strukturierung der thematisierten Inhalte“ sowie (4) die bereits angesprochene „Akkuratheit und Korrektheit der thematisierten Inhalte“ (Praetorius & Charalambous, 2018, S. 546; Praetorius, Rogh & Kleickmann, 2020, S. 311).

Dass es sich bei den genannten Aspekten um solche handelt, die nicht nur für den Mathematik-, sondern auch für den Deutsch- bzw. Literaturunterricht von Relevanz sind, zeigt ein Blick auf jene Facetten, die Heins (2018b) in einer Expert:innenbefragung unter Deutschdidaktiker:innen (N=45) sowie Interviews mit Fachleiter:innen (N=6) als ursächlich für „typische Problemsituationen“ (d. h. aus literaturdidaktischer Sicht problematisch erscheinende Situationen) im Literaturunterricht ermittelt hat. So weisen die bei ihm u. a. aufgeführten „Probleme der Gegenstandsauswahl und -bewertung“, „Probleme der Phasierung“ sowie „Probleme der Gegenstandsangemessenheit“ erhebliche Schnittmengen zu den oben genannten Aspekten auf und unterstreichen somit deren Bedeutung für das Ge- bzw. Misslingen von Literaturunterricht.

3.3.2 | Operationalisierung

Ausgehend von den aufgezeigten Parallelen orientiert sich unser Vorschlag für eine Operationalisierung eng an der entsprechenden Dimension des bereits vorgestellten Syntheseframeworks und verbindet die fachübergreifenden Aspekte mit denjenigen fachlich konkretisierten Problemstellungen des Unterrichts, die Heins (2018b) als typisch für den Literaturunterricht herausgearbeitet hat. Tabelle 2 veranschaulicht die entsprechenden Zusammenhänge in gebündelter Form.

| <i>Fachübergreifend: Syntheseframework (Praetorius & Charalambous 2018)</i> | <i>Operationalisierungsvorschlag (Hesse & Winkler 2022)</i> | <i>Fachbezogen: Problemsituationen im Literaturunterricht (Heins 2018b)</i> |
|---|---|---|
| Auswahl bedeutungsvoller Inhalte | Textauswahl und -einsatz | Probleme der Gegenstandsauswahl und -bewertung |
| Motivierung der Inhalte | | |
| Strukturierung der Inhalte | Strukturierung des Unterrichts | Probleme der Phasierung |
| Akkuratheit und Korrektheit der Inhalte | Fachliche Korrektheit und Angemessenheit | Probleme der Gegenstandsangemessenheit |
| - | Passung der Methoden und Sozialformen | Probleme der Methoden-Funktionalität |

Tab. 2 Operationalisierung der *Auswahl und Aufbereitung von Lerngegenständen*

Deutlich wird, dass die im Syntheseframework angelegten Facetten einer angemessenen Gegenstandsauswahl und -aufbereitung auch in der literaturdidaktischen Diskussion als qualitätsbedingende (bzw. bei Heins: potenziell „problematische“) Facetten der Unterrichtsgestaltung verhandelt werden. Darüber hinaus wurde angesichts der vielfältigen methodischen Zugänge für den Literaturunterricht, die in der rekonstruktiven und konstruktiven literaturdidaktischen Forschung vielfältig bearbeitet werden und hinsichtlich derer sich im Unterricht Problemsituationen ergeben können, ein zusätzliches Item „Passung der Methoden und Sozialformen“ hinzugefügt. Grundsätzlich anzumerken ist, dass es sich bei allen Items dieser Dimension um solche handelt, die ihre fachliche Relevanz dadurch gewinnen, dass sie auf konkrete Fachinhalte *bezogen* werden, ohne notwendigerweise für diese *spezifisch* zu sein. Die Herstellung des fachlichen Bezugs kann dabei in den Items, den Indikatoren oder auch erst in deren Anwendung beim Rating angelegt sein (Stahns, 2021, S. 73; Wiprächtiger-Geppert et al., 2021, S. 207).

(1) *Textauswahl und -einsatz*. Was heißt ‚angemessen‘ in Bezug auf die Auswahl literarischer Texte für den Unterricht? Wie bereits Zabka (2012, S. 140f.) unter Rekurs auf Klafki feststellt, unterliegt die Frage der Textauswahl und der damit einhergehenden Verstehensanforderungen einer doppelten Relativität: Zum einen ist die Textauswahl nicht losgelöst von den Schüler:innen und deren Vorwissen, Interessen etc. zu denken, zum anderen hängt die Frage danach, was ‚Anforderungen‘ oder ‚Potenziale‘ literarischer Texte sind, auch immer von den im Unterricht verfolgten Zielen ab. Entsprechend ist es kaum möglich, die im Rahmen der Unterrichtsplanung getroffene Textauswahl als solche entlang der Kategorien ‚gelingen‘ vs. ‚nicht gelingen‘ bzw. ‚passend‘ vs. ‚unpassend‘ einzuschätzen. Vielmehr ist zu fragen, inwiefern es der Lehrperson gelingt, die im Text (mehr oder weniger umfangreich) angelegten Potenziale (inkl. die textseitig dargestellten oder intendierten Emotionen; s. o., 3.3.1) mit Blick auf Schüler:innen und Lernziel im tatsächlich stattfindenden Unterricht fruchtbar zu machen. Damit sind einerseits die bereits im Rahmen der kognitiv-emotionalen Aktivierung vorgestellten Überlegungen zum Anforderungs- und Unterstützungscharakter einer Unterrichtsstunde adressiert (z. B. In welchem Maße werden die Schüler:innen angeregt, sich intensiv mit dem Text auseinanderzusetzen? Inwiefern kann die Lehrperson Schwierigkeiten in der Auseinandersetzung durch ge-

eigneten Support begegnen?). Andererseits ist in Anlehnung an die bereits erwähnte Untersuchung von Lipowsky et al. (2018) zu fragen, ob im Unterricht überhaupt jene ‚Verstehens-elemente‘ bzw. ‚Verstehenspotenziale‘ (Zabka) thematisiert werden, die ein über die Oberfläche hinausgehendes Verständnis des Textes ermöglichen. So schildert etwa Winkler (2017, S. 92) das Problem einer Unterrichtsstunde, bei dem die Schüler:innen zwar über die Stunde hinweg mittels verschiedener Aufgaben und Impulse zu einer genauen Wahrnehmung des Textes *Streuselschnecke* (J. Franck) angeregt werden. Allerdings enthält die Lehrperson der Klasse das Ende der Kurzgeschichte bis kurz vor Stundenende vor, sodass die Schüler:innen fälschlicherweise von einer Liebes- und nicht von einer Vater-Tochter-Beziehung der Hauptfiguren ausgehen. Qualitätseinschränkungen bzgl. des Textesinsatzes können auch dann entstehen, wenn die Darstellungsweise des Textes vernachlässigt wird. Bezogen auf Francks *Streuselschnecke* ist bspw. ein tiefergehendes Verständnis des Textes noch nicht erreicht, wenn die Aufmerksamkeit der Schüler:innen darauf gerichtet ist, dass es sich bei dem Mann um den Vater des Mädchens handelt. Wichtiger erscheint die Anschlussfrage, warum diese Information so lange verschwiegen wird und welche Bedeutung dieser speziellen Form der Informationsregulation im Text zukommt (Winkler, 2016).

(2) *Strukturierung des Unterrichts*. Bei der Strukturierung der Unterrichtsstunde geht es um den inhaltlichen Zusammenhang der einzelnen Unterrichtsphasen. Eine gelungene Strukturierung zeigt sich beispielsweise darin, dass die im Unterricht gestellten Aufgaben einem klar erkennbaren ‚roten Faden‘ folgen und die Lehrperson sowohl auf der Ebene der Aufgabenstellungen als auch auf der Ebene der Interaktion durch Rückverweise oder Zusammenfassungen um inhaltliche Kohärenz bemüht ist. Demgegenüber treten Probleme hinsichtlich der Strukturierung der Unterrichtsstunde etwa dann auf, wenn am Übergang zwischen einzelnen Unterrichtsphasen Kohärenzbrüche entstehen oder einzelne Phasen des Unterrichts nicht oder nur oberflächlich mit anderen verknüpft werden (Heins, 2018b, S. 34). So konnte z. B. Burkhardt (2021) zeigen, dass die von Studierenden im Praxissemester eingesetzten Unterrichtseinstiege in Literaturstunden in den seltensten Fällen inhaltliche Verbindungen zum Hauptteil der Stunde aufwiesen bzw. die Einstiege im Laufe des Unterrichts nicht wieder aufgegriffen wurden. Zu betonen ist, dass eine klare Strukturierung der Unterrichtsstunde nicht als eine Form der Einengung von Verstehensmöglichkeiten missverstanden werden sollte, aufgrund derer Schüler:innen nur noch darauf abgerichtet werden, möglichst geradlinig das (eine) von der Lehrperson bereits im Vorfeld gefasste Verständnis des Textes nachzuvollziehen (Spinner, 1992; Wieler, 1989). Strukturierung ist hier also nicht als Gegenbegriff zu textueller Mehrdeutigkeit bzw. leser:innenseitiger Irritation aufzufassen. Überdies ist Strukturierung im Idealfall nicht nur als stundenimmanentes Phänomen zu begreifen. So zeichnen sich gut strukturierte Unterrichtsstunden auch dadurch aus, dass sie Bezüge zu vergangenen Unterrichtsstunden herstellen oder auf kommende Unterrichtsstunden verweisen.

(3) *Fachliche Korrektheit bzw. Angemessenheit*. Wenn es um die Beschreibung literarischer Texte oder die Darstellung von Kontext- bzw. Weltwissen geht, lässt sich durchaus auch im Literaturunterricht von Korrektheit sprechen: So können fachliche Beschreibungskategorien richtig oder falsch verwendet werden (z. B. bei der Bestimmung der Erzählperspektive eines literarischen Textes). Sobald allerdings mehrdeutige Textstellen thematisiert werden, kann aufgrund von deren Auslegbarkeit allenfalls mit den Kriterien Angemessenheit, Plausibilität oder Nachvollziehbarkeit operiert werden. Eine Interpretation kann also mehr oder weniger plausibel

sein, nicht aber richtig oder falsch (Köster & Matuschek, 2019, S. 25; vgl. auch Magirius et al., 2021, S. 2–6, zu Strittigkeit und Überprüfbarkeit literaturbezogener Fragestellungen). Guter Unterricht zeichnet sich unseres Erachtens folglich dadurch aus, dass die Lehrperson einerseits selbst korrekte bzw. angemessene Textbeschreibungen bzw. -deutungen vornimmt sowie auf die Korrektheit ggf. eingebrachter Materialien, Tafelbilder etc. achtet. Andererseits liegt ein Augenmerk darauf, inwiefern die Lehrperson auch von den Schüler:innen einen korrekten und präzisen Gebrauch von Beschreibungskategorien einfordert sowie auf die Plausibilität ihrer Deutungsansätze achtet. Analog dazu sehen es auch die von Heins befragten Expert:innen als problematisch an, wenn der Interpretationsprozess „ohne Anspruch auf Intersubjektivität und Falsifizierung am Text vollzogen wird“ (Heins, 2018b, S. 35) bzw. „im Verstehens- und Interpretationsprozess Textbelege und genaue Textarbeit ausbleiben“ (Heins, 2018b, S. 36). An diesem Punkt zeigt sich exemplarisch auch für die Dimension „Auswahl und Aufbereitung der Lerngegenstände“, dass Aspekte der Adaptivität integrativ berücksichtigt werden müssen.

(4) *Passung der Methoden und Sozialformen.* Dass die Passung der Methoden und Sozialformen gegenüber dem Syntheseframework als zusätzliches Qualitätskriterium hinsichtlich der Auswahl und *Aufbereitung* von Lerngegenständen aufgenommen wird, mag angesichts der oben hervorgehobenen Unterscheidung von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen des Unterrichts zunächst irritieren. Betont sei allerdings, dass die hier ins Blickfeld gerückten Fragen der tiefenstrukturellen *Passung* von Oberflächenmerkmalen zu Zielen, Inhalten und Lernenden nicht gleichzusetzen sind mit der Frage, ob sich Oberflächenmerkmale *per se* förderlich oder hinderlich auf das Lernen der Schüler:innen auswirken. Für den Literaturunterricht sind Fragen der methodischen Passung insofern von besonderer Relevanz, als Lehrpersonen eine kaum übersehbare Vielzahl von methodischen Zugriffen zur Verfügung steht, die von eher analytischen hin zu eher handlungs- und produktionsorientierten Methoden reicht (Möbius & Steinmetz, 2019). Die Methoden wiederum lassen sich mit unterschiedlichen Sozialformen kombinieren, die ebenfalls ein breites Spektrum von eher individuellen Arbeitsformen über Kleingruppen bis hin zum Plenumsunterricht abdecken. Entsprechend besteht eine besondere Herausforderung (möglicherweise gerade) für den Literaturunterricht darin, die Oberflächenstruktur des Unterrichts auf Inhalte, Ziele und Lernendengruppen abzustimmen, nicht zuletzt ohne dass sich Methodenparadigmen wie die Handlungs- und Produktionsorientierung verselbstständigen, die von Lehrpersonen in der Vergangenheit teils als Unterscheidungsmerkmal guten Unterrichts betrachtet wurden (zsf. Winkler, 2011, S. 253f.; zur Verselbstständigung von Oberflächenmerkmalen in der Literaturdidaktik siehe auch oben, Abschnitt 2.2). Dass es hierbei aus Sicht von literaturdidaktischen Expert:innen wiederkehrend zu Problemen kommt, verdeutlicht erneut die Befragung von Heins (2018b, S. 36), in der er herausarbeitet, dass der Einsatz von Methoden im Literaturunterricht dann zu Problemen führt, wenn die Methoden hinsichtlich des Textes oder des Verstehensziels dysfunktional sind, ihr Potenzial nicht ausgeschöpft wird oder wenn den Lernenden der Einsatz einer Methode uneinsichtig bleibt, also die Methode aus Sicht der Lernenden offensichtlich um ihrer selbst willen eingesetzt wird (vgl. für ein Beispiel zur Verselbstständigung handlungsorientierter Methoden auch Winkler, 2017, in Bezug auf die Kurzgeschichte *Streuselschnecke*).

3.4 | Klassenführung und sozio-emotionale Unterstützung

In unserem Modell gehen wir schließlich davon aus, dass sich kognitiv-emotional aktivierende Lernangebote unter Berücksichtigung einer fachlich adäquaten Auswahl und Aufbereitung der Lerngegenstände nur dann entfalten können, wenn Lehrpersonen zum einen durch ein effektives Zeit- und Störungsmanagement für ein hohes Maß an echter Lernzeit sorgen (Dimension „Klassenführung“). Zum anderen ist nicht nur, aber gerade auch für die Auseinandersetzung mit literarischen Texten eine Lernatmosphäre von Nöten, die es bspw. erlaubt, in einem geschützten Rahmen Deutungsansätze zu einem Text zu formulieren, textbezogen über persönliche Erfahrungen zu diskutieren oder auch (noch) Unverstandenes zu artikulieren. Um diese angebotsseitige Qualität zu bezeichnen, haben wir uns für den Begriff der „sozio-emotionalen Unterstützung“ entschieden (vgl. Praetorius, Rogh & Kleickmann, 2020, S. 313), weil dieser anders als die ‚konstruktive Unterstützung‘ explizit auf die Beziehungsebene zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen bzw. Schüler:innen untereinander zielt. Eine Verengung auf diesen Bereich ist nicht nur mit Blick auf den aktuellen Forschungsdiskurs sinnvoll (s. oben, Abschnitt 2.3), sondern im Falle unserer Modellierung auch notwendig, um eine klare Abgrenzung zur Dimension der kognitiv-emotionalen Aktivierung herzustellen: Die kognitiv-emotionale Aktivierung enthält zwar ebenfalls emotional-unterstützende Komponenten (s. oben, Abschnitt 3.2), ist dabei aber nicht generisch angelegt, sondern dezidiert lernbereichsbezogen auf das Wechselspiel von Text und Leser ausgerichtet. Einen weiteren Vorteil des Begriffs der „sozio-emotionalen Unterstützung“ sehen wir schließlich darin, dass er anders als Begriffe wie „Unterrichtsklima“ oder „Lernatmosphäre“ deutlicher auf das Unterrichtsangebot bezogen und analog zu den Bezeichnungen der anderen Qualitätsdimensionen eher von der Lehrperson aus gedacht ist, die ein positives Klima nicht erzwingen, sondern allenfalls dessen Kultivierung befördern kann. Insofern sowohl für die Klassenführung als auch für die sozio-emotionale Unterstützung bereits erprobte Instrumente vorliegen (vgl. für entsprechende Referenzen Abschnitt 2.3), empfiehlt es sich, auch im Sinne einer besseren Vergleichbarkeit von Studien auf diese zurückzugreifen.

4 | Diskussion und Perspektiven

Im vorliegenden Beitrag wurde ein Qualitätsmodell vorgestellt, das aktuelle Konzeptionen der allgemeinen Unterrichtsqualitätsforschung für den Literaturunterricht spezifiziert. Grundsätzlich für das Modell waren nicht nur Überlegungen zur Fachlichkeit von Unterrichtsqualität, sondern auch zur Hierarchie von Qualitätsmerkmalen. Beide Aspekte bleiben – neben anderen – diskussionswürdig.

Die Dimension „Auswahl und Aufbereitung von Lerngegenständen“ verdeutlicht, dass Fachlichkeit von Unterrichtsqualität durch den Bezug auf fachliche Gegenstände plausibel beschrieben werden kann, ohne dass es der Fachspezifik von Kriterien bedarf. Die Kategorien, die wir in dieser Dimension vorsehen, schließen einerseits wie dargestellt an den fächerübergreifenden Diskurs an. Andererseits zeigt insbesondere die Begründung für die Kategorie „Passung der Methoden und Sozialformen“, dass Auswahlentscheidungen (und damit eine Gewichtung von Qualitätsmerkmalen) sehr wohl aus der Fachkultur und dem fachspezifischen literaturdidaktischen Forschungsdiskurs resultieren.

Was die Dimension „kognitiv-emotionale Aktivierung“ betrifft, muss weiter diskutiert werden, inwieweit es sich tatsächlich um ein spezifisches Qualitätsmerkmal des unterrichtlichen Umgangs mit literarischen Texten handelt. Als Argument dafür haben wir angeführt, dass das Verhältnis von Text- und Subjektorientierung einen Dreh- und Angelpunkt des literaturdidaktischen Diskurses bildet und es Evidenz für die Lernförderlichkeit des Wechselspiels von subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung gibt (s. o., 2.5). Doch angesichts des Umstandes, dass auch für den Kunst- und Musikunterricht die Einbeziehung emotionaler (Kunst) bzw. ästhetischer Aktivierung (Musik) für die Spezifikation des Konstrukts kognitive Aktivierung für relevant erachtet wird (Kranefeld, 2021; Rakoczy et al. 2021) – in beiden Fällen, weil auch in diesen Fächern künstlerische Gegenstände Lerngegenstände sind – spricht einiges dafür, dass perspektivisch weniger eine fachspezifische (bzw. lernbereichsspezifische) als eine gegenstandsbezogene Modellierung zu verfolgen wäre. Diese könnte von Charakteristika ausgehen, die Lerngegenstände über Fächer hinaus gemeinsam haben (vgl. z. B. die Modi der Weltbegegnung nach Baumert 2002). Weiterführend wäre zudem zu fragen, ob die Rede von ‚kognitiver Aktivierung‘ nicht ohnehin für alle Fächer zu kurz greift, um die vertiefte Auseinandersetzung mit Lerngegenständen (Lipowsky 2020, S. 92) zu fassen. Schließlich spielen beim Lernen generell Kognitionen, Emotionen und Motivationen zusammen, und auch der Bezug von Lerngegenständen auf Erfahrungszusammenhänge der Schüler:innen (Stichwort Subjektorientierung) gilt als generelles Merkmal kognitiv aktivierender Aufgaben (z. B. Kunter & Trautwein 2013, S. 87f.)

Für die beiden fachlich ausgerichteten Qualitätsdimensionen im Kern unseres Modells haben wir ausgeführt, in welcher Relation wir sie zueinander und im Verhältnis zu generischen Rahmenbedingungen von Unterrichtsqualität sehen. Die Frage nach der Hierarchie von Qualitätsmerkmalen stellt sich allerdings auch mit Blick auf die Binnenstruktur der beiden fachlichen Dimensionen. Zwar muss die grundsätzliche Tragfähigkeit der vorgeschlagenen Binnenstruktur erst noch empirisch überprüft werden. Doch wie sich die vorgesehenen Merkmale innerhalb der Dimensionen zueinander verhalten, ist zunächst eine konzeptionelle Frage. Sollen beispielsweise geringe Werte bei einem Merkmal durch hohe Werte bei anderen Merkmalen kompensierbar sein? Sind die Merkmale innerhalb einer Dimension voneinander unabhängig? Auf die Dimension „Auswahl und Aufbereitung der Lerngegenstände“ angewendet heißt das: Kann sie noch als hoch eingeschätzt werden, wenn das Item „fachliche Korrektheit bzw. Angemessenheit“ gering ausgeprägt ist? Oder führen niedrige Werte bei der fachlichen Korrektheit und Angemessenheit vielleicht zu niedrigen Werten auch bei allen anderen Merkmalen der Dimension? Letzteres wiederum bedarf der empirischen Überprüfung.

Bezüglich der Dimension „Kognitiv-emotionale Aktivierung“ betrifft die Frage der Kompensierbarkeit insbesondere die Anregung des Wechselspiels von subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung. Kann Unterricht – insbesondere über die Einzelstunde hinaus betrachtet – in dieser Dimension noch ‚gut‘ sein, wenn er bei der Anregung genauer Textwahrnehmung *oder* subjektiver Involviertheit stehen bleibt?

Die zuletzt aufgeworfene Frage markiert, dass auch die Beobachtungseinheiten, auf die das Qualitätsmodell angelegt wird, der Reflexion bedürfen. Aus fachdidaktischer Sicht ist zentral, dass Unterricht in Zusammenhängen stattfindet. Innerhalb eines Stundenausschnitts (Beobachtungseinheit ‚Aufgabe‘) oder einer Einzelstunde mag das Wechselspiel von subjektiver

Involviertheit und genauer Textwahrnehmung gering ausgeprägt sein, innerhalb einer Unterrichtsreihe kann das anders aussehen.

Die von uns vorgestellten Operationalisierungen sind auf die Einheit ‚Stunde‘ gerichtet. Das ermöglicht es, in einer größer angelegten, quantitativ ausgerichteten empirischen Studie zunächst einen breiteren Überblick über die Gestaltung von Lernangeboten im Literaturunterricht zu gewinnen. Die Berücksichtigung von größeren Zusammenhängen (Reihe) ist dabei aber ebenso wichtig wie weiterführende qualitative Detailanalysen. Zusätzlich bleibt zu bedenken, dass Unterrichtsqualität immer auch an den konkreten Lehr-/Lernzielen einer Unterrichtseinheit gemessen werden muss und nicht nur an extern gesetzten Kriterien.

Wie das vorgeschlagene Qualitätsmodell zeigt, kann die literaturdidaktische Anknüpfung an die allgemeine Unterrichtsqualitätsforschung eine Grundlage dafür bieten, Antworten auf die fachdidaktisch zentrale Frage nach gelingendem Unterricht zu strukturieren und fachlich zu konkretisieren. Die vorgelegte Konkretisierung dient der Fundierung künftiger Erforschung und Weiterentwicklung des Literaturunterrichts. Aus der literaturdidaktischen Perspektive können wiederum Impulse für den fächerübergreifenden Diskurs zu Unterrichtsqualität resultieren. Innerhalb der Literaturdidaktik verstehen wir unseren Beitrag als Anregung, verschiedene Zugänge der Untersuchung von fachlicher Unterrichtsqualität konstruktiv aufeinander zu beziehen.

Literaturverzeichnis

- Abraham, U. (2010). P/poetisches V/verstehen: Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht. In I. Winkler, N. Masanek, & U. Abraham (Eds.), *Poetisches Verstehen: Didaktische Positionen – empirische Forschung – Unterrichtsprojekte*. (pp. 9–22). Schneider Verlag Hohengehren.
- Albrecht, C., & Frederking, V. (2022). Emotionen im Deutschunterricht. In M. Gläser-Zikuda, F. Hofmann, & V. Frederking (Eds.), *Emotionen im Unterricht: Psychologische, pädagogische und fachdidaktische Perspektiven*. (pp. 130–142). Kohlhammer.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge, & L. Reisch (Eds.), *Die Zukunft der Bildung*. (pp. 100–150). Suhrkamp.
- Berliner, D. C. (2005). The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 205–213. <https://doi.org/10.1177/0022487105275904>
- Brüggemann, J., Albrecht, C., Frederking, V., & Göllitz, D. (2017). Literarisches Lernen durch Unterrichtsgespräche. Ein Beitrag über Unterrichts- als Interventionsforschung und deren Herausforderungen für die empirische Literaturdidaktik. In C. Dawidowski, A. R. Hoffmann, & A. R. Stolle (Eds.), *Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik: Band 36. Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik: Konzepte und Projekte*. (pp. 61–79). Peter Lang.
- Brunner, E. (2018). Qualität von Mathematikunterricht: Eine Frage der Perspektive. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 39(2), 257–284.
- Burkhardt, K. (2021). *Unterrichtseinstiege im Literaturunterricht im Praxissemester: Wissenschaftliche Hausarbeit zum ersten Staatsexamen*. Friedrich-Schiller-Universität, Jena.
- Caracciolo, M. (2014). *The Experientiality of Narrative: An Enactivist Approach*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110365658>

- Charalambous, C. Y. & Praetorius, A.-K. (2020). Creating a forum for researching teaching and its quality more synergistically. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100894>
- Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D., & Praetorius, A.-K. (2020). Oberflächen- und Tiefenmerkmale: Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(66. Beiheft), 102–116.
- Depner, S., Kernen, N., & Pieper, I. (2020). Gegenstandskonstitution und literarisches Lernen im Unterrichtsgespräch: Die Videostudie im Projekt TAMoLi – Texte, Aktivitäten und Motivationen im Literaturunterricht der Sekundarstufe I. In C. Dawidowski, A. R. Hoffmann, A. R. Stolle, & J. Witte (Eds.), *Schulische Literaturvermittlungsprozesse im Fokus empirischer Forschung*. (pp. 141–160). Peter Lang.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Grundschulunterricht aus Schüler-, Lehrer- und Beobachterperspektive: Zusammenhänge und Vorhersage von Lernerfolg. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 28(3), 127–137. <http://doi.org/10.1024/1010-0652/a000129>
- Frederking, V. (2022). Emotionen als Gegenstand fachdidaktischer Forschung. In M. Gläser-Zikuda, F. Hofmann, & V. Frederking (Eds.), *Emotionen im Unterricht: Psychologische, pädagogische und fachdidaktische Perspektiven*. (pp. 45–63). Kohlhammer.
- Frederking, V., & Albrecht, C. (2016). Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht. Theoretische Modellierung und empirische Erforschung unter besonderer Berücksichtigung 'emotionaler Aktivierung'. In M. Krelle, & W. Senn (Eds.), *Qualitäten von Deutschunterricht*. (pp. 57–81). Fillibach bei Klett.
- Frederking, V., Brüggemann, J., Albrecht, C., Henschel, S., & Göllitz, D. (2016). Emotionale Facetten literarischen Verstehens und ästhetischer Erfahrung. Empirische Befunde literaturdidaktischer Grundlagen- und Anwendungsforschung. In J. Brüggemann (Ed.), *Literarizität: Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. (pp. 87–132). Schneider Verlag Hohengehren.
- Frenzel, A. C., Götz, T., & Pekrun, R. (2020). Emotionen. In E. Wild & J. Möller (Eds.), *Pädagogische Psychologie*. (3rd ed., pp. 211–234). Springer.
- Fritzsche, J. (1994). *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts: Band 3: Umgang mit Literatur*. Klett.
- Fritzsche, J., Krempelmann, A., Tosun, C., & Zaborowski, K. (2006). *Literaturunterricht kontrastiv: Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht auf dem Prüfstand*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Fuchs, T. (2019). Verkörperte Emotionen. Emotionskonzepte der Phänomenologie. In H. Kappelhoff, J.-H. Bakels, H. Lehmann, & C. Schmitt (Eds.), *Emotionen: Ein interdisziplinäres Handbuch*. (pp. 95–101). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05353-4_12
- Gabriel, K., & Lipowsky, F. (2013a). Hoch inferentes Rating: Klassenführung in Deutsch, Kunst und Mathematik. In M. Lotz, F. Lipowsky, & G. Faust (Eds.), *Materialien zur Bildungsforschung: 23/3. Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts "Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern" (PERLE): 3. Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien*. (pp. 145–168). GPF.
- Gabriel, K., & Lipowsky, F. (2013b). Hoch inferentes Rating: Unterrichtsklima in Deutsch, Kunst und Mathematik. In M. Lotz, F. Lipowsky, & G. Faust (Eds.), *Materialien zur Bildungsforschung: 23/3. Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts "Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern" (PERLE): 3. Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien*. (pp. 169–190). GPF.

- Gläser-Zikuda, M., & Hofmann, F. (2022). Emotionen in Schule und Unterricht aus pädagogischer Sicht. In M. Gläser-Zikuda, F. Hofmann, & V. Frederking (Eds.), *Emotionen im Unterricht: Psychologische, pädagogische und fachdidaktische Perspektiven*. (pp. 15–30). Kohlhammer.
- Hanisch, A.-K. (2018). *Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht: Eine Interventionsstudie in der Grundschule*. Waxmann.
- Harwart, M., Sander, J., & Scherf, D. (2020). Adaptives Lehrerhandeln: Zu Modellierung, Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsförmigen Literaturunterrichts. In F. Heizmann, J. Mayer, & M. Steinbrenner (Eds.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch: Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. (pp. 255–276). Schneider Verlag Hohengehren.
- Harwart, M., & Scherf, D. (2018). "Vielleicht muss man aber auch so damit leben können und es aushalten.": Zur Bedeutung des Lehrerhandelns in schulischen ästhetischen Rezeptionsprozessen. In A. Bertschi-Kaufmann, & D. Scherf (Eds.), *Lesesozialisation und Medien. Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. (pp. 149–163). Beltz Juventa.
- Heins, J. (2017). *Lenkungsgrade im Literaturunterricht: Zum Einfluss stark und gering lenkender Aufgabensets auf das Textverstehen*. Springer Fachmedien.
- Heins, J. (2018a). Lernaufgaben im Literaturunterricht – Zwischen normativer Diskussion, empirischer Wirkungsforschung und (unterrichts)praktischen Konsequenzen. *leseforum.ch*(3), 1–17.
- Heins, J. (2018b). Was sind typische Problemsituationen im Literaturunterricht? Ein Rahmenmodell zur Systematisierung von Unterrichtssituationen für die Entwicklung von Vignetten. *Didaktik Deutsch*, 23(44), 27–43.
- Helmke, A., Helmke, T., Schrader, F.-W., & Wagner, W. (2007). *Der Ratingbogen der DESI-Videostudie*. Universität Koblenz-Landau.
- Henschel, S., Meier, C., & Roick, T. (2016). Effects of two types of task instructions on literary text comprehension and motivational and affective factors. *Learning and Instruction*, 44, 11–21. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.005>
- Hess, M., & Lipowsky, F. (2020). Zur (Un-)Abhängigkeit von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen im Grundschulunterricht: Fragen von Lehrpersonen im öffentlichen Unterricht und in Schülerarbeitsphasen im Vergleich. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 66(66. Beiheft), 117–131.
- Hesse, F. (in Dr.). Unterrichten üben im Schulpraktikum? Theoretische Überlegungen und Konzeption einer Videostudie zum Literaturunterricht von Studierenden. In: J. Heins, K. Kleinschmidt-Schinke, D. Wieser, & E. Wiesner (Eds.): *Üben. Theoretische und empirische Perspektiven in der Deutschdidaktik*. SLLD-B.
- Hesse, F. (in Vorb.). *Literaturunterricht im Schulpraktikum: Eine Videostudie zur Gestaltung von Lerngelegenheiten durch angehende Deutschlehrkräfte*.
- Hesse, F., Allerdt, C., Heinrich, F., & Winkler, I. (2020). Rollenwechsel. Schülerfragen als Indikatoren für Irritation und kognitive Aktivierung im Literaturunterricht. In R. Freudenberg, & M. Lessing-Sattari (Eds.), *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen*. (pp. 91–110). Peter Lang.
- Janssen, T., Braaksma, M., & Rijlaarsdam, G. (2006). Literary reading activities of good and weak students: A think aloud study. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 35–52. <https://doi.org/10.1007/BF03173568>

- Kleickmann, T., Steffensky, M., & Praetorius, A.-K. (2020). Quality of Teaching in Science Education: More Than Three Basic Dimensions? *Zeitschrift Für Pädagogik*, 66(66. Beiheft), 37–55.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 765–773. <https://doi.org/10.25656/01:4487>
- Klieme, E., & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik: Outcome-orientierte Messung und Prozessqualitäten des Unterrichts. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 54(2), 222–237.
- Köster, J., & Matuschek, S. (2019). Elf Thesen zum Literaturunterricht. *Didaktik Deutsch*, 24(47), 23–27.
- Kranefeld, U. (2021). Der Diskurs um Unterrichtsqualität in der Musikdidaktik zwischen generischen und fachspezifischen Dimensionen. *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 221–233. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00113-y>
- Kreft, J. (1977). *Grundprobleme der Literaturdidaktik: eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Quelle & Meyer.
- Kubik, S. (2018). Eine Geschichte von "fäulnis, kot und tod" – wie unterschiedlich Schüler/-innen eine Geschichte auffassen können. In A. Bertschi-Kaufmann, & D. Scherf (Eds.), *Lesesozialisation und Medien. Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. (pp. 56–69). Beltz Juventa.
- Kunter, M., & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. M. Gebauer, & F. Schwabe (Eds.), *Dortmunder Symposium der Empirischen Bildungsforschung: Vol. 1. Bedingungen und Effekte guten Unterrichts*. (pp. 9–32). Waxmann.
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts. StandardWissen Lehramt: Vol. 3895*. Ferdinand Schöningh.
- Kunter, M., & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse aus dem Forschungsprogramm COACTIV* (pp. 85–113). Waxmann.
- Lindmeier, A., & Heinze, A. (2020). Die fachdidaktische Perspektive in der Unterrichtsqualitätsforschung: (bisher) ignoriert, implizit enthalten oder nicht relevant? *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(66. Beiheft), 255–268.
- Lipowsky, F. (2020). Unterricht. In E. Wild, & J. Möller (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (3rd ed., pp. 70–118). Springer.
- Lipowsky, F., & Bleck, V. (2019). Was wissen wir über guten Unterricht? - Ein Update. In U. Steffens & R. Messner (Eds.), *Unterrichtsqualität: Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens*. (pp. 219–249). Waxmann.
- Lipowsky, F., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2018). Generische oder fachdidaktische Dimensionen von Unterrichtsqualität - zwei Seiten einer Medaille? In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy, & C. Schelle (Eds.), *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen der empirischen Unterrichtsforschung*. (pp. 183–202). Klinkhardt.
- Lotz, M. (2016). *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule: Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr*. Springer VS.

- Magirius, M., Scherf, D., & Steinmetz, M. (2021). Lernförderliche Gespräche im Literaturunterricht: Zur Identifikation klärungswürdiger Fragen und lernunterstützenden Lehrerhandelns. *Leseräume*, 8(7), 1–21.
- Magirius, M., Scherf, D., & Steinmetz, M. (2022). Lernunterstützung im Literaturgespräch: Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsförmigen Literaturunterrichts. *SLLD-Z*, 2, 1–30. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9552>
- Martens, M., Rabenstein, K., Bräu, K., Fetzer, M., Gresch, H., Hardy, I., & Schelle, C. (2018). Einleitung in den Band: Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy, & C. Schelle (Eds.), *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen der empirischen Unterrichtsforschung*. (pp. 9–18). Klinkhardt.
- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *The American Psychologist*, 59(1), 14–19. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.14>
- Möbius, T., & Steinmetz, M. (Eds.). (2019). *Methoden des literarischen Lernens: Bausteine des erfolgreichen Literaturunterrichts*. Westermann.
- Odendahl, J. (2018). *Literarisches Verstehen: Grundlagen und didaktische Perspektiven*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b14297>
- Peskin, J. (2011). The social and educational benefits of the scientific study of literature: From picture books to poetry. In F. Hakemulder (Ed.), *De stralende lezer: Wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van het lezen*. (pp. 25–54). Eburon.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System: Secondary Manual*.
- Praetorius, A.-K., & Charalambous, C. Y. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward. *ZDM*, 50(3), 535–553. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0946-0>
- Praetorius, A.-K., & Gräsel, C. (2021). Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 167–188. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00119-6>
- Praetorius, A.-K., Herrmann, C., Gerlach, E., Zülsdorf-Kersting, M., Heinitz, B., & Nehring, A. (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 409–446. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00082-8>
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM Mathematics Education*, 50(3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Praetorius, A.-K., Martens, M., & Brinkmann, M. (2020). Unterrichtsqualität aus Sicht der quantitativen und qualitativen Unterrichtsforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Eds.), *Handbuch Schulforschung*. (pp. 1–20). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_40-1

- Praetorius, A.-K., Pauli, C., Reusser, K., Rakoczy, K., & Klieme, E. (2014). One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons. *Learning and Instruction, 31*, 2-12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.12.002>
- Praetorius, A.-K., Rogh, W., & Kleickmann, T. (2020). Blinde Flecken des Modells der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität? Das Modell im Spiegel einer internationalen Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft, 48*(3), 303–318. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00072-w>
- Rakoczy, K., Wagner, E., & Frick, U. (2021). Wie in Mathe so auch in Kunst? Zur Konzeption von Unterrichtsqualität im Kunstunterricht. *Unterrichtswissenschaft, 49*, 235-241. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00104-z>
- Renkl, A. (2020). Wissenserwerb. In E. Wild & J. Möller (Eds.), *Pädagogische Psychologie*. (3rd ed., pp. 3–24). Springer.
- Reusser, K. (2020). Unterrichtsqualität zwischen empirisch-analytischer Forschung und pädagogisch-didaktischer Theorie: Ein Kommentar. *Zeitschrift für Pädagogik, 66*(66. Beiheft), 236–253.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2021). Unterrichtsqualität ist immer generisch und fachspezifisch. Ein Kommentar aus kognitions- und lehr-lerntheoretischer Sicht. *Unterrichtswissenschaft, 49*, 189–202. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00117-8>
- Rosebrock, C. (2018). Strategien des ästhetischen Lesens: Literarisches Lernen in rezeptionsästhetischer Perspektive. In A. Bertschi-Kaufmann, & D. Scherf (Eds.), *Lesesozialisation und Medien. Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. (pp. 14–27). Beltz Juventa.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (9th ed.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Scherf, D. (2021). Subjektsein im Literaturunterricht: Eine Auseinandersetzung mit einer fachdidaktischen Konvention. *Didaktik Deutsch, 26*(50), 76–95.
- Schlachter, B. (2018). Wie lesen Jugendliche privat? Erkenntnisse zu mentalen Handlungen beim außerschulischen Lesen. In A. Bertschi-Kaufmann, & D. Scherf (Eds.), *Lesesozialisation und Medien. Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. (pp. 101–115). Beltz Juventa.
- Schmidt, F. (2018). Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen und bewerten: Konkretisierung eines prominenten Aspekts literarischen Verstehens. In A. Bertschi-Kaufmann, & D. Scherf (Eds.), *Lesesozialisation und Medien. Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. (1st ed., pp. 116–129). Beltz Juventa.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., Maeyer, S. de, & Rijlaarsdam, G. (2019). Transformative Dialogic Literature Teaching fosters adolescents' insight into human nature and motivation. *Learning and Instruction, 63*(101216), 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101216>
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., & Rijlaarsdam, G. (2019). Gaining Insight Into Human Nature: A Review of Literature Classroom Intervention Studies. *Review of Educational Research, 89*(1), 3–45. <https://doi.org/10.3102/0034654318812914>
- Schwahl, M. (2019). "... aber jetzt zerbreche ich mir den Kopf darüber!" – Kognitive Aktivierung im Literaturunterricht. In A. Gawatz, & K. Stürmer (Eds.), *Kognitive Aktivierung im Unterricht: Befunde der Bildungsforschung und fachspezifische Zugänge*. (pp. 86–103). Westermann.
- Schwarz-Friesel, M. (2008). Sprache, Kognition und Emotion: Neue Wege in der Kognitionswissenschaft. In H. Kämper & L. M. Eichinger (Eds.), *Sprache – Kognition – Kultur: Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung* (pp. 277–301). Walter de Gruyter.

- Schwarz-Friesel, M. (2013). *Sprache und Emotion* (2nd ed.). Narr Francke Attempto.
- Seidel, T. (2020). Klassenführung. In E. Wild, & J. Möller (Eds.), *Pädagogische Psychologie*. (3rd ed., pp. 119–131). Springer.
- Shapiro, L. (2011). *Embodied cognition*. Routledge.
- Sliwka, A., Klopsch, B., & Dumont, H. (2019). *Konstruktive Unterstützung im Unterricht. Wirksamer Unterricht: Vol. 3. IBBW*.
- Spinner, K. H. (1992). Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung: Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. *Diskussion Deutsch*, 23(126), 309–321.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*(200), 6–13.
- Stahns, R. (2021). Zur Operationalisierung der kognitiven Aktivierung in Studien zum Deutschunterricht. *Didaktik Deutsch*, 26(51), 64–77.
- Stark, T. (2019). Verstehenshinderliche Prozesse beim Zusammenwirken von Weltwissen, normativen Wertungen und Textverstehen: Ergebnisse einer qualitativen Leseprozessuntersuchung mithilfe von Lautdenkprotokollen. *Didaktik Deutsch*, 24(47), 65–85.
- Steinbrenner, M., & Wiprächtiger-Geppert, M. (2010). Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. *Ieseforum.ch*, 3, 1–14.
- Steinmetz, M. (2020). *Verstehenssupport im Literaturunterricht: Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung*. Springer VS.
- Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M., & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts: Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(66. Beiheft), 63–79.
- Wieler, P. (1989). *Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem*. Peter Lang.
- Winkler, I. (2011). *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. VS.
- Winkler, I. (2015). "Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen". Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. *Leseräume*(2), 155–168.
- Winkler, I. (2016). "Können ja auch Donuts oder so sein": Zur Deutung von Julia Franks Streuselschnecke im Literaturunterricht. *Literatur im Unterricht*(2), 173–186.
- Winkler, I. (2017). Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht: Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. *Didaktik Deutsch*, 22(43), 78–97.
- Winkler, I. (2020). Cognitive Activation in L1 Literature Classes: A content-specific framework for the description of teaching quality. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.03>
- Winkler, I. (2021). Literarisches Lernen im Spiegel internationaler Forschung. *SLLD - Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 1, 1–16. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2021.8771>
- Winko, S. (2019). Literaturwissenschaftliche Emotionsforschung. In H. Kappelhoff, J.-H. Bakels, H. Lehmann, & C. Schmitt (Eds.), *Emotionen: Ein interdisziplinäres Handbuch* (pp. 397–401). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05353-4_54

- Wintersteiner, W. (2010). Wir sind, was wir tun. Poetisches Verstehen als fachdidaktische Herausforderung. In I. Winkler, N. Masanek, & U. Abraham (Eds.), *Poetisches Verstehen: Didaktische Positionen – empirische Forschung – Unterrichtsprojekte*. (pp. 23–36). Schneider Verlag Hohengehren.
- Wiprächtiger-Geppert, M., Stahns, R., & Riegler, S. (2021). Fachspezifität von Unterrichtsqualität in der Deutschdidaktik. *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 203–209. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00109-8>
- Zabka, T. (2006). Typische Operationen literarischen Verstehens. In C. Kammler (Ed.), *Literarische Kompetenzen - Standards im Literaturunterricht: Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. (pp. 80–101). Klett | Kallmeyer.
- Zabka, T. (2012). Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In D. A. Frickel, C. Kammler, & G. Rupp (Eds.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie: Perspektiven und Probleme*. (pp. 139–162). Fillibach Verlag.
- Zabka, T. (2015a). Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. *Leseräume*, 2(2), 169–187.
- Zabka, T. (2015b). Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? *Didaktik Deutsch*, 20(38), 136–150.
- Zabka, T. (2019). Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsüberprüfung: Nacherzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation und benachbarte Aufgaben. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Eds.), *Lese- und Literaturunterricht. Teil 3. Erfolgskontrollen und Leistungsmessung*. (3rd ed., pp. 63–92). Schneider Verlag Hohengehren.
- Zabka, T. (2020). Ins Offene gekommen, in die Enge geführt: Ein Versuch, Kategorien der Aufgabenanalyse für die Gesprächsanalyse zu nutzen. In F. Heizmann, J. Mayer, & M. Steinbrenner (Eds.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch: Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. (pp. 113–132). Schneider Verlag Hohengehren.

Autor:inneninformation

Florian Hesse ist Promotionsstipendiat der Studienstiftung des deutschen Volkes und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur Fachdidaktik Deutsch der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören die literaturdidaktische Professionalisierungs- und Unterrichtsforschung ebenso wie die Auseinandersetzung mit aktuellen Kinder- und Jugendmedien.

Iris Winkler ist Professorin für Fachdidaktik Deutsch an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der literaturdidaktischen Unterrichtsforschung, der Professionalisierung von Deutschlehrer:innen sowie der Aufgabenentwicklung.

Florian Hesse
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Germanistische Literaturwissenschaft
Fachdidaktik Deutsch
Fürstengraben 18
07743 Jena
florian.hesse@uni-jena.de

Iris Winkler
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Germanistische Literaturwissenschaft
Fachdidaktik Deutsch
Fürstengraben 18
07743 Jena
iris.winkler@uni-jena.de