

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
26. Jahrgang 2021 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Ruven Stahns

**ZUR OPERATIONALISIERUNG DER
KOGNITIVEN
AKTIVIERUNG IN STUDIEN ZUM
DEUTSCHUNTERRICHT**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 26. H. 51. S. 64-77.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Ruven Stahns

ZUR OPERATIONALISIERUNG DER KOGNITIVEN AKTIVIERUNG IN STUDIEN ZUM DEUTSCHUNTERRICHT

1. Einleitung

In den letzten Jahren wurden Ergebnisse einiger empirischer Studien zum Deutschunterricht veröffentlicht, in denen Aspekte der Qualität des Deutschunterrichts untersucht wurden. In vielen dieser Studien stand die Qualitätsdimension kognitive Aktivierung im Mittelpunkt (Stahns 2013, Lotz 2016, Winkler 2017, Hanisch 2018). Durch kognitiv aktivierenden Unterricht können Schüler/-innen zu einer tiefen Auseinandersetzung mit Lerninhalten angeregt werden, die sich qualitativ und quantitativ auf den Lernerfolg auswirken kann (Lipowsky/Bleck 2019: 224–226). In der Forschungsliteratur wird darauf hingewiesen, dass für einzelne Fächer zu klären ist, was kognitiv aktivierenden Unterricht kennzeichnet (Klieme 2006: 770). Für das Fach Deutsch wird meist von einer auf einzelne Lernbereiche ausgerichteten Modellierung der Dimension ausgegangen: Studien fokussieren Lernbereiche wie Rechtschreibung (Hanisch 2018), Lesen (Lotz 2016), Grammatik (Stahns 2013) oder Literatur (Winkler 2017).

In diesem Forschungsbericht wird dargestellt, wie die kognitive Aktivierung in ausgewählten Studien zum Deutschunterricht operationalisiert wird. Auf diese Weise soll gezeigt werden, wie auf der Ebene der Operationalisierung mit der Anforderung umgegangen wird, Besonderheiten (der Lernbereiche) des Deutschunterrichts bei der Erfassung dieser Dimension zu berücksichtigen. Dabei wird der Annahme gefolgt, dass fach- bzw. lernbereichsspezifische und fach- bzw. lernbereichsbezogene Aspekte kognitiver Aktivierung unterschieden werden können (Wiprächtiger-Geppert et al. im Druck). Berücksichtigt werden Studien zum Unterricht in den Lernbereichen Lesen/literarisches Lesen und Grammatik sowie Untersuchungen zum Deutschunterricht im Allgemeinen.¹

Die kognitive Aktivierung wurde in den vergangenen Jahren mit relativ viel Aufmerksamkeit vonseiten der Forschung bedacht. Eine eindeutige Bestimmung kognitiver Aktivierung ist auf Grundlage des aktuellen Forschungsstands allerdings nicht möglich. Das wird im Folgenden zunächst an einem Versuch der Annäherung an das Konstrukt verdeutlicht (Abschnitt 2). Erst in studienspezifischen Operationalisierungsansätzen erschließt sich im Detail, wie kognitive Aktivierung in einzelnen

¹ Der Bereich Rechtschreibung wird bereits in Wiprächtiger-Geppert et al. (im Druck) fokussiert. Zu den anderen Lernbereichen des Deutschunterrichts liegen m. W. keine empirischen Studien vor, die hier zu berücksichtigen wären.

Studien verstanden wird. In Abschnitt 3 dieses Forschungsberichts wird skizziert, wie die kognitive Aktivierung in Studien zum Deutschunterricht operationalisiert wird. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, wie in diesen Studien mit der Anforderung umgegangen wird, die kognitive Aktivierung so zu operationalisieren, dass Besonderheiten des Fachs bzw. Lernbereichs berücksichtigt werden. Der Beitrag endet mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse und mit einem Ausblick auf Forschungsanliegen im Zusammenhang mit der Modellierung und Operationalisierung der Qualität des Deutschunterrichts (Abschnitt 4). Dabei wird die Frage aufgeworfen, ob es auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstands angemessen erscheint, dass die kognitive Aktivierung in der Diskussion um fachliche Aspekte von Unterrichtsqualität im Mittelpunkt steht.

2. Zum Konstrukt kognitive Aktivierung

In Studien zur Qualität des Deutschunterrichts orientiert man sich bei der Auswahl potenziell lernwirksamer Unterrichtsmerkmale häufig an Befunden der allgemeinen empirischen Unterrichtsforschung. Der Forschungsfokus dort richtet sich zunehmend auf sogenannte Tiefenmerkmale des Unterrichts (Lipowsky/Bleck 2019: 219). Viele dieser Merkmale können den Dimensionen Unterrichts- bzw. Klassenführung, konstruktive Lernunterstützung bzw. unterstützendes Unterrichtsklima und kognitive Aktivierung zugeordnet werden (Klieme et al. 2006: 131, Lipowsky/Bleck 2019: 232).

Mit Klieme (2006) ist die kognitive Aktivierung² „für systematischen Wissensaufbau und Verstehen besonders relevant“ (ebd.: 770). Die empirischen Befunde dafür stammen im Wesentlichen aus Forschungsarbeiten zum Mathematikunterricht; sie sind nicht problemlos auf den Deutschunterricht zu übertragen. Zu berücksichtigen

² Da die kognitive Aktivierung von Schüler/-innen nicht unmittelbar zu beobachten ist, müssen für die Erhebung Indikatoren festgelegt werden (Lipowsky 2015: 89). Diese beziehen sich in vielen Studien auf das Unterrichtsangebot, das aus Beobachtersicht eingeschätzt wird. Dabei wird häufig von einem „Potenzial zur kognitiven Aktivierung“ gesprochen, das von der kognitiven Aktivierung der Lernenden zu unterscheiden sei (Winkler 2017: 79). Der Beitrag der Schüler/-innen zur Qualität des Lernangebots und die Nutzung des Lernangebots werden bei der Erfassung der kognitiven Aktivierung seltener fokussiert. Grundsätzlich ist das aber möglich, wie das Lipowsky (2015: 90) z. B. für Schülerfragen als Indikator für die Nutzung eines Lernangebots vorschlägt. Schülerfragen sind aber auch als Indikator der kognitiven Aktivierung des Lernangebots zu berücksichtigen – wenn es um das Lernangebot für die anderen Schüler/-innen einer Klasse geht. Demnach könnten Schülerfragen sowohl Ausdruck der kognitiven Aktivierung von Schüler/-innen als auch Indikator für das Potenzial zur kognitiven Aktivierung sein. Im Fall von Studien auf der Grundlage von Schüler- oder Lehrerbefragungen käme es bei der Unterscheidung von kognitiver Aktivierung und dem Potenzial zur kognitiven Aktivierung in hohem Maß auf die Item-Formulierungen und die Interpretation der Items durch die Befragten an (die i. d. R. nicht zugänglich ist). Da in den im Folgenden berücksichtigten Studien unterschiedliche Zugänge zur Erfassung der kognitiven Aktivierung gewählt werden, wird durchgehend die Bezeichnung ‚kognitive Aktivierung‘ verwendet.

ist, dass „die Ausgestaltung des Bereichs ‚kognitive Aktivierung‘ je nach Fach und Zielbereich unterschiedlich ausfällt“ (Klieme 2006: 772).

Ausgangspunkt der Beschäftigung mit der kognitiven Aktivierung sind gemäßigt konstruktivistische Vorstellungen kognitiver Lernprozesse: Lernen ist demnach u. a. ein von kognitiver Eigenaktivität der Lernenden gekennzeichneter Konstruktionsprozess, in dem auf Grundlage bereichsspezifischen Vorwissens Wissensstrukturen auf- und umgebaut werden (Reusser 2016: 41 f.). Dieser Prozess ist im Unterricht anzuregen. Mit Helmke (2017) können Lernende durch kognitiv aktivierenden Unterricht zur tiefgehenden Verarbeitung von Lerninhalten angeregt werden, die über Formen der „mechanischen Wiederholung“ (ebd.: 205) hinausgeht. Im Anschluss an Craik und Lockhart (1972) geht Helmke (2017: 205) davon aus, dass Informationen unterschiedlich tief verarbeitet werden können. Der Einsatz bestimmter Lernstrategien sei der tiefen Verarbeitung zuträglich. Dazu gehören elaborierende Strategien (z. B. die Aktivierung von Vorwissen) und organisierende Strategien (z. B. das Zusammenfassen von Sachverhalten in eigenen Worten). Die Anregung zum Einsatz dieser Typen von Strategien kennzeichnet kognitiv aktivierenden Unterricht im Sinne Helmkes (ebd.). Ein Fokus auf die Verarbeitungstiefe ist auch für andere Ansätze, die kognitive Aktivierung zu bestimmen, von Bedeutung: Mit Lipowsky (2015) ist Unterricht kognitiv aktivierend, „wenn er Lernende zum vertieften Nachdenken und zu einer elaborierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand anregt“ (ebd.: 89). Ähnliches dürfte gemeint sein, wenn Klieme et al. (2001) kognitive Aktivierung über die „Intensität des fachlichen Lernens“ (ebd.: 51) bestimmen.

Diese Versuche, die kognitive Aktivierung zu bestimmen, lassen erkennen, dass es sich um ein Konstrukt handelt, das erst durch die Operationalisierung ‚greifbar‘ wird (Stahns 2013: 38). Dabei sind Merkmale und Indikatoren festzulegen, die ein Urteil darüber ermöglichen, ob in einem Fach oder Lernbereich zur tiefen Verarbeitung von Lerninhalten angeregt wird.

3. Zur Operationalisierung der kognitiven Aktivierung

Im Folgenden wird anhand von Operationalisierungsansätzen aus Studien zum Deutschunterricht gezeigt, wie die Anforderung umgesetzt wird, bei der „Ausgestaltung“ (Klieme 2006: 772) der kognitiven Aktivierung fachliche Besonderheiten zu berücksichtigen. In der Auseinandersetzung mit der kognitiven Aktivierung in Studien zum Deutschunterricht wird häufig darauf hingewiesen, dass dabei Fachspezifisches zu berücksichtigen ist: Stahns (2013) spricht von einer Operationalisierung unter Berücksichtigung von „fachspezifischen Bedingungen“ (ebd.: 14), Winkler (2017) geht von der Anforderung aus, „das Konstrukt fachspezifisch zu modellieren“ (ebd.: 79), weist aber auch auf die für den Literaturunterricht ausstehende „fachbezogene Konzeptspezifikation“ (ebd.: 78) hin. Im Folgenden wird

die Frage fokussiert, inwieweit die kognitive Aktivierung in Studien zum Deutschunterricht fach- bzw. lernbereichsspezifisch operationalisiert wird.

In der allgemeinen empirischen Unterrichtsforschung werden bei der Operationalisierung der kognitiven Aktivierung v.a. die im Unterricht eingesetzten Aufgaben sowie die Gestaltung klassenöffentlicher Gesprächsphasen fokussiert: Kognitiv aktivierende Aufgaben können z.B. zu unterschiedlichen Lösungen führen und unterschiedliche Lösungswege erlauben, kognitive Konflikte auslösen und Zusammenfassungen zentraler Erkenntnisse fordern. Kognitiv aktivierende Unterrichtsgespräche sind z. B. durch die Aktivierung des Vorwissens der Schüler/-innen gekennzeichnet, durch anspruchsvolle Lehrerfragen, das Einfordern von Erklärungen nach Schülerantworten, die Anregung zur Diskussion von Ideen und Meinungen von Schüler/-innen, die Anregung, Wissen auf neue Bereiche zu übertragen, sowie einen konstruktiven Umgang mit Schülerfehlern durch die Lehrperson (Klieme et al. 2006: 131, Fauth/Leuders 2018: 8–12, Lipowsky/Bleck 2019: 224f.). Um zu prüfen, ob die kognitive Aktivierung in Studien zum Deutschunterricht fach- bzw. lernbereichsspezifisch operationalisiert wird, kann untersucht werden, ob man sich in diesen Studien an solchen Aufstellungen potenziell fachübergreifend relevanter Merkmale kognitiv aktivierenden Unterrichts orientiert oder andere Merkmale berücksichtigt. Zu prüfen wäre, ob aus der fachdidaktischen Diskussion zum Deutschunterricht fach- bzw. lernbereichsspezifische Merkmale kognitiv aktivierenden Deutschunterrichts abgeleitet werden, die dann auch mit fach- bzw. lernbereichsspezifischen Items/Indikatoren erfasst werden. Allerdings kann auch eine Operationalisierung der kognitiven Aktivierung auf der Grundlage der oben aufgeführten Merkmale als fach- bzw. lernbereichsspezifisch angesehen werden: Eine fachliche Perspektive auf das Konstrukt kann bereits in der Auswahl von Merkmalen zu erkennen sein, wenn diese aufgrund von Besonderheiten des Deutschunterrichts vorgenommen wird. In diesem Fall wäre die Auswahl der Merkmale fach- bzw. lernbereichsspezifisch, aber die Merkmale wären es nicht und auch die Items/Indikatoren müssten es nicht sein. Auf eine andere Weise fach- bzw. lernbereichsspezifisch wäre eine Operationalisierung, wenn aus einer solchen Aufstellung Merkmale ausgewählt werden, die mit fach- bzw. lernbereichsspezifischen Items/Indikatoren erfasst werden. In diesem Fall wäre nicht nur die Auswahl der Merkmale fach- bzw. lernbereichsspezifisch, sondern auch die Items/Indikatoren wären es. Das Fach- bzw. Lernbereichsspezifische einer Operationalisierung kann demnach auf unterschiedlichen Ebenen verortet werden.

Wiprächtiger-Geppert et al. (im Druck) schlagen vor, zwischen einer *fachbezogenen* und einer *fachspezifischen* Operationalisierung von Unterrichtsqualität auf unterschiedlichen Ebenen (Merkmale, Items und Indikatoren) zu unterscheiden. Eine *fachbezogene* Operationalisierung der kognitiven Aktivierung erfolgt in Verbindung mit der fachdidaktischen Diskussion zum Deutschunterricht über Merkmale, die auch in anderen Fächern für eine Operationalisierung genutzt werden können. In einer *fachspezifischen* Operationalisierung werden in Verbindung mit der fach-

didaktischen Diskussion zum Deutschunterricht Merkmale fokussiert, die nur für den Deutschunterricht von Bedeutung für die Operationalisierung der kognitiven Aktivierung sind. Oben wurde angedeutet, dass Fachspezifisches im Rahmen einer Operationalisierung nicht unbedingt bereits auf der Ebene der Merkmale berücksichtigt werden muss. Eine Operationalisierung kann also auf der Ebene der Merkmale fachbezogen sein, während die Items/Indikatoren zur Erfassung der Merkmale fachspezifisch formuliert werden können (vgl. auch Praetorius et al. 2020: 425–427). Die Unterscheidung lässt sich auf die Ebene der Lernbereiche übertragen. Demnach wären eine lernbereichsspezifische und eine lernbereichsbezogene Operationalisierung zu unterscheiden.³ Von der Unterscheidung zwischen einer fach- bzw. lernbereichsbezogenen und einer fach- bzw. lernbereichsspezifischen Operationalisierung ausgehend werden im Folgenden Operationalisierungsansätze der kognitiven Aktivierung für den Deutschunterricht diskutiert.

3.1 Operationalisierung der kognitiven Aktivierung in Fragebogenstudien

Ein Teil der Forschung zur Qualität des Deutschunterrichts beruht auf Daten aus Schüler- und Lehrerbefragungen (Hertel et al. 2010, Klieme et al. 2010, Tarelli et al. 2012, Stahns/Rieser 2018, Stahns et al. 2020, Böhme et al. 2018).

Im Rahmen von IGLU 2016 wurden Grundschüler/-innen gebeten, den Deutschunterricht im Hinblick auf die kognitive Aktivierung einzuschätzen (Stahns et al. 2020). Mit den Items wird der Grad der Zustimmung der Kinder zu vorgegebenen Aussagen erfragt. Zu beurteilen ist z. B., ob die Deutschlehrperson möchte, dass die Kinder ihre Antworten erklären, ob die Lehrperson das Vorwissen der Kinder durch Fragen aktiviert und mit den Unterrichtsinhalten in Verbindung setzt und ob den Kindern Lebenswelt- und Anwendungsbezüge der Unterrichtsinhalte vermittelt werden (Hußmann et al. 2020: 61). Damit werden Sachverhalte berücksichtigt, die auch für die kognitive Aktivierung in anderen Fächern von Bedeutung sind. Im oben genannten Sinne sind die Items fachbezogen, der Bezug zum Deutschunterricht wird durch die Item-Formulierungen hergestellt.

In der Studie PISA 2009 wurden Schüler/-innen im Sekundarstufenalter um eine Einschätzung der kognitiven Aktivierung im Deutschunterricht gebeten (Hertel et al. 2010: 131). Erfragt wird mit den eingesetzten Items z. B., wie häufig die Lehrperson im Deutschunterricht dabei „hilft“ (Hertel et al. 2014: 58), Bezüge zwischen dem Gelesenen und der Lebenswelt herzustellen, oder dazu „ermuntert“ (ebd.), die „eigene Meinung zu einem Text zu äußern“ (ebd.). Zu beurteilen ist des Weiteren, ob den Schüler/-innen „anspruchsvolle Fragen“ (ebd.) gestellt werden, „damit sie den Text besser verstehen“ (ebd.). Auch wird gefragt, wie häufig die Schüler/-innen dazu aufgefordert werden, „die Bedeutung eines Textes zu erklären“ (ebd.). Mit den

³ Auf der Ebene der Lerngegenstände wären zudem eine gegenstandsbezogene und eine gegenstandsspezifische Operationalisierung der kognitiven Aktivierung zu unterscheiden.

Items ist Lehrerverhalten einzuschätzen, das in einem Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit Texten steht. Zum Teil wird mit den Items erfragt, ob im Unterricht zum Einsatz von Lern- bzw. Lesestrategien angeregt wird. Eine verständnisorientierte Auseinandersetzung mit Texten unter Rückgriff auf Strategien ist allerdings fachübergreifend möglich. Zudem wird Verhalten erfragt, das nicht nur von Bedeutung für die kognitive Aktivierung sein dürfte, wenn Schüler/-innen sich mit Texten auseinandersetzen. Anspruchsvolle Fragen zu stellen, Erklärungen von Lernenden einzufordern und Lebensweltbezüge herzustellen sind fachübergreifende Aspekte kognitiv aktivierenden Lehrerhandelns, die in dem Fragebogen auf die Textarbeit und den Deutschunterricht bezogen werden.

Auch im Rahmen von DESI wurde die kognitive Aktivierung des Deutschunterrichts aus Schülersicht eingeschätzt (Klieme et al. 2010). Bei der Bearbeitung der Fragebogen-Items ist z. B. anzugeben, wie wichtig es der Deutschlehrperson ist, dass die Schüler/-innen „grammatikalisch richtig schreiben“ (Wagner et al. 2009: 124) und „grammatikalisch richtig sprechen“ (ebd.). Gefragt wird auch, wie wichtig es der Lehrperson ist, dass die Schüler/-innen Texte schreiben sowie „Fragen an den Text stellen“ (ebd.) können, „im Gespräch dem Partner zuhören und auf ihn eingehen“ (ebd.) sowie „überzeugend argumentieren“ (ebd.) können. Weiterhin wird z. B. erfragt, wie wichtig es der Lehrperson ist, dass die Schüler/-innen „wichtige grammatische Begriffe“ (ebd.) kennen und „die Rechtschreibung und Zeichensetzung beherrsch[en]“ (ebd.). Die Items sind zum Teil fachübergreifend einsetzbar (z. B. das Zuhören und das Eingehen auf den Gesprächspartner), zum Teil sind sie fach- und lernbereichsspezifisch (z. B. die Kenntnis grammatischer Begriffe). Auf Grundlage dieser Items ist allerdings nicht die *Prozessqualität* des Unterrichts einzuschätzen. Klieme et al. (2008) äußern sich zurückhaltend, wenn es darum geht zu beurteilen, ob mit den Items tatsächlich die kognitive Aktivierung des Unterrichts einzuschätzen ist. Erhoben würden „Teilaspekte einer im weitesten Sinne kognitiv aktivierenden Unterrichtsführung“ (ebd.: 337).⁴

Neben Schülerbefragungen werden in der Unterrichtsforschung auch Lehrerbefragungen durchgeführt (Tarelli et al. 2012, Stahns/Rieser 2018).

Im Rahmen von IGLU 2011 wurde das „kognitive Anregungspotenzial“ (Tarelli et al. 2012: 157) des Leseunterrichts aus Perspektive der Lehrkräfte eingeschätzt. Die Skala Lesestrategien beinhaltet Items, mit denen erfragt wird, wie häufig die Kinder im Leseunterricht dazu aufgefordert werden, bestimmte Lesestrategien einzusetzen (z. B. Voraussagen treffen). Mit den Items der Skala Instruktion wird u. a. erfragt,

⁴ In den Daten aus DESI ist ein Zusammenhang zwischen der kognitiven Aktivierung und der Leistungsentwicklung in den Bereichen Lesen und Sprachbewusstheit nachzuweisen: „Je wichtiger die Lehrkräfte – aus der Perspektive ihrer Schüler gesehen – sprachliche Basiskompetenzen wie richtiges Sprechen und Schreiben oder angemessene Wortwahl nehmen, desto stärker fällt der Leistungszuwachs bei DESI aus. Damit ergibt sich ein eindeutiges Plädoyer für einen sprachbewussten, in diesem Sinne kognitiv aktivierenden Unterricht“ (Klieme et al. 2008: 343). Ob der letzte Teil dieser Einschätzung haltbar ist, wäre aufgrund der Einschränkungen bei der Operationalisierung der kognitiven Aktivierung zu diskutieren.

wie häufig die Lehrperson im Unterricht Lesestrategien vermittelt (Wendt et al. 2016: 334–336). Für die Items der Skala Lesestrategien gilt, was im Zusammenhang mit der Schülerbefragung aus PISA 2009 zur kognitiv aktivierenden Auseinandersetzung mit Texten gesagt wurde: Der Einsatz von Lesestrategien ist fachübergreifend für den kognitiv aktivierenden Umgang mit Texten relevant. Die auf die Vermittlung von Lesestrategien bezogenen Items wird man als lernbereichsspezifisch ansehen können. Stahns und Rieser (2018: 142) weisen aber darauf hin, dass die Items nur in eingeschränktem Maß ein Urteil darüber erlauben, ob der Leseunterricht kognitiv aktivierend gestaltet wird: Dafür müsste nicht nur erfragt werden, *ob* oder *wie häufig* Lesestrategien vermittelt werden, sondern *wie* Lehrkräfte Lesestrategien vermitteln.

In der Studie TAMoLi wurden Lehrpersonen und Schüler/-innen zu Aspekten kognitiver Aktivierung im Deutschunterricht in der Sekundarstufe I befragt (Kernen et al. in Vorb.). Auf Grundlage von Items aus dem Lehrerfragebogen wird in diesem Zusammenhang ermittelt, wie häufig Schüler/-innen zum Einsatz ausgewählter Lesestrategien angeregt werden (z. B. Vorwissen mit dem Textinhalt in Beziehung setzen, Texte vergleichen). Für diese Items gilt, was im Zusammenhang mit den Items aus PISA 2009 und IGLU 2011 zur Anregung des Einsatzes von Lesestrategien gesagt wurde (s. o.). Des Weiteren finden sich im Lehrer- und Schülerfragebogen aus TAMoLi einige Items, mit denen die Ausprägung der kognitiven Aktivierung in der Anschlusskommunikation ermittelt werden kann. Anschlusskommunikation ist fach- bzw. lernbereichsübergreifend ein Teil der Auseinandersetzung mit Texten. Die in TAMoLi genutzten Items sind allerdings auf die Auseinandersetzung mit literarischen Texten ausgerichtet – damit kann man sie als lernbereichsspezifisch ansehen. Erfragt wird z. B., ob die Schüler/-innen dazu angehalten werden, Interpretationen von Texten auf ihre Schlüssigkeit zu prüfen oder ihre Einschätzungen von Figuren und Handlungen zu vergleichen.

Im Ergebnis zeigt sich, dass in Fragebogenstudien zum Deutschunterricht sowohl fach- bzw. lernbereichsspezifische als auch fach- bzw. lernbereichsbezogene Aspekte kognitiv aktivierenden Unterrichts erhoben werden. In IGLU 2011, PISA 2009 und TAMoLi wird die Anregung zum Einsatz von Lese- und Lernstrategien als Facette einer kognitiv aktivierenden Unterrichtsgestaltung erhoben. Die entsprechenden Items sind fach- bzw. lernbereichsbezogen ausgerichtet und fach- und lernbereichsübergreifend einsetzbar (mit entsprechenden Anpassungen bei den Item-Formulierungen). Ebenfalls fachbezogen im oben genannten Sinne sind die Items aus IGLU 2016: Zweifel an der Validität von Schülereinschätzungen haben dazu geführt, dass auf eine fach- bzw. lernbereichsspezifische Einschätzung der kognitiven Aktivierung (die potenziell fachliche Kompetenzen voraussetzt) verzichtet wurde (Stahns et al. 2020: 679). Dass Möglichkeiten bestehen könnten, aus der Perspektive zumindest älterer Schüler/-innen Fach- bzw. Lernbereichsspezifisches zu erfassen, zeigt sich an einigen Items aus TAMoLi. Fach- bzw. lernbereichsspezifische Aspekte werden auch mit einigen Items erhoben, die sich in den Frage-

bögen von DESI (Schülerperspektive) und IGLU 2011 (Lehrerperspektive) finden. Auf Grundlage der erfragten Sachverhalte ist allerdings keine Evaluation des Unterrichtsprozesses möglich. Ob mit diesen Items die kognitive Aktivierung als Merkmal der Prozessqualität des Unterrichts einzuschätzen ist, kann durchaus bezweifelt werden.

3.2 Operationalisierung der kognitiven Aktivierung für Beobachtereinschätzungen

Weitere Erkenntnisse zur Operationalisierung der kognitiven Aktivierung ergeben sich durch die Berücksichtigung von Studien, in denen (videografierter) Deutschunterricht durch Externe eingeschätzt wird (Stahns 2013, Lotz 2016, Winkler 2017, Schmitz et al. 2020).

Im Rahmen von PERLE wurde ein Rating-Instrument für die Einschätzung der kognitiven Aktivierung im Leseanfangsunterricht entwickelt (Lotz 2016). In dem Instrument werden z. B. die Qualität von Lehrerfragen und Rückmeldungen sowie die Aktivierung des Vorwissens der Lernenden berücksichtigt. Es handelt sich um Merkmale, die fachübergreifend für die kognitive Aktivierung von Bedeutung sind. Auf der Ebene der Indikatoren wird bei einigen dieser Merkmale Fachspezifisches berücksichtigt, z. B. bei der Aktivierung des Vorwissens: „Die Lehrperson stellt Fragen, die darauf abzielen, Buchstaben/Laute bzw. grammatische Eigenschaften aus vergangenen Stunden zu wiederholen/zu nennen/abzuleiten“ (Hess 2019: 281). Zudem kann mit dem Instrument aus PERLE die Thematisierung von Lesestrategien in Leseübungen beschrieben werden. Wiprächtiger-Geppert et al. (im Druck) kommen zu der Einschätzung, dass die dafür verwendete Kodierung für den Leseunterricht spezifisch und prozessbezogen ist: Erfasst wird nicht nur, welche Lesestrategien im Leseunterricht angesprochen werden, sondern auch, wie die Vermittlung der Strategien durch die Lehrperson erfolgt (explizit, modellierend, laut denkend usw.).

Schmitz et al. (2020) präsentieren ein Beobachtungsinstrument für den Leseunterricht in der Sekundarstufe I, mit dem Lehrerhandeln eingeschätzt werden kann, das zur Förderung der Kompetenz beitragen soll, Sachtexte selbstreguliert zu lesen. Neben der Art der im Unterricht thematisierten Lesestrategien (kognitive Strategien etc.) kann das Instruktionsverhalten von Lehrkräften bei der Thematisierung von Lesestrategien eingeschätzt werden. Beurteilt wird z. B., ob der Einsatz einer Strategie in der Textarbeit von der Lehrperson ‚nur‘ gefordert oder modelliert und erläutert wird und ob die Lernenden im Unterricht Zeit haben, den Einsatz von Lesestrategien selbstständig zu üben. An dem Instrument von Schmitz et al. (ebd.) und den auf die Vermittlung von Lesestrategien bezogenen Items, die Hess (2019) vorstellt, lässt sich etwas zeigen, das bei der lernbereichsspezifischen Erfassung der

kognitiven Aktivierung des Leseunterrichts⁵ zu beachten ist: Mit Schmitz et al. (2020: 103) trägt selbstreguliertes Lesen, bei dem Lesestrategien in der Textarbeit zum Einsatz kommen, zur kognitiven Aktivierung von Leser/-innen bei. Die kognitive Aktivierung ist hier das Resultat oder eine Begleiterscheinung selbstregulierten Lernens; sie kann zur verständnisorientierten Auseinandersetzung mit einem Text beitragen. Davon ist die kognitive Aktivierung bei der Vermittlung der beim selbstregulierten Lesen einzusetzenden Strategien zu unterscheiden. Eine offene Frage ist, ob der mit den Instrumenten von Schmitz et al. (2020) oder Hess (2019) zu erfassende Prozess der Vermittlung von Lesestrategien, der in lesedidaktischen Publikationen häufig in ähnlicher Form beschrieben wird (explizite Vermittlung von Strategien, Modellierung und Erläuterung des Strategieeinsatzes), per se kognitiv anregender ist als andere Arten der Lesestrategievermittlung. Kommt man zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte diesen Prozess unterschiedlich kognitiv aktivierend gestalten können, müssten die Instrumente ggf. so ergänzt werden, dass das Ausmaß kognitiver Aktivierung während des Vermittlungsprozesses einzuschätzen ist.

Winkler (2017) stellt einen Vorschlag zur Operationalisierung der kognitiven Aktivierung für den Literaturunterricht in der Sekundarstufe I aus der Studie KoALa vor. Sie fokussiert Merkmale von Aufgabenstellungen und der Aufgabenimplementation (ebd.: 83). Die Operationalisierung der kognitiven Aktivierung leitet sie u. a. aus der Diskussion um Aspekte literarischen Lernens ab. Eine lernbereichsspezifische Ausrichtung der Operationalisierung ist an der Kategorie „Aufgabenfokus“ (ebd.: 85) zu erkennen, die sie zur Einschätzung der kognitiven Aktivierung der Aufgabenstellungen u. a. einsetzt: „Je mehr eine Aufgabenstellung Lernende dazu anregt, ihre Überzeugungen, Emotionen und Wissensbestände in ein Wechselspiel zu Merkmalen des Textes zu bringen, desto höher aus literaturdidaktischer Sicht das Potenzial zu kognitiver Aktivierung“ (ebd.). Ein Aspekt zur Einschätzung der kognitiven Aktivierung in Phasen der Aufgabenimplementation ist die „Verarbeitungstiefe“ (ebd.: 87), die von Merkmalen der Gespräche beeinflusst wird, in denen eine Auseinandersetzung mit Literatur stattfindet. Die in dem Zusammenhang genannten Indikatoren werden auch in Studien zu anderen Fächern bei der Einschätzung der kognitiven Aktivierung genutzt, z. B. das Einfordern von Begründungen nach Schülerantworten oder ein offener Austausch von Meinungen (ebd.). Winkler spricht von „Parallelen zwischen fachübergreifenden Anforderungen an verständnisorientierte Gesprächsführung und spezifisch literaturdidaktischen Erwartungen an Gespräche über Literatur im Unterricht“ (ebd.: 93). Ob im Weiteren lernbereichsspezifische Merkmale und Items/Indikatoren für die Einschätzung der Phasen der Aufgabenimplementation berücksichtigt werden, muss offenbleiben, weil das Rating-Instrument noch nicht in finaler Form veröffentlicht ist.

⁵ Die vorliegenden Studien beziehen sich auf den Einsatz von Lesestrategien. Vergleichbare Studien zur kognitiven Aktivierung des Leseunterrichts, in denen z. B. die Leseflüssigkeit im Mittelpunkt steht, liegen m. W. nicht vor.

Im Rahmen von TAMoli wurde ein weiteres Rating-Instrument für die Einschätzung der kognitiven Aktivierung im Literaturunterricht in der Sekundarstufe I entwickelt (Kernen et al. in Vorb.; Depner et al. 2020). Mit dem Instrument ist u. a. zu beurteilen, ob die im Unterricht eingesetzten Aufgaben und die Gesprächsführung aus Beobachterperspektive kognitiv aktivierend sind. Im Hinblick auf die Gesprächsführung wird z. B. beurteilt, ob die Lehrperson in der Anschlusskommunikation über literarische Texte Nachfragen stellt und Revoicing nutzt. Berücksichtigt wird aber auch, ob die Lehrperson die Schüler/-innen mit ihren Gesprächsbeiträgen zu literarischen Texten ‚proviziert‘. Neben dem Potenzial zur kognitiven Aktivierung des Unterrichtsangebots wird die kognitive Aktivierung der Lernenden aus Beobachterperspektive eingeschätzt. Dabei steht die Beteiligung der Schüler/-innen an der Anschlusskommunikation über Texte im Mittelpunkt. Eingeschätzt wird u. a., ob sich die Schüler/-innen mit Beiträgen substanziell am Austausch beteiligen und das Gespräch inhaltlich in neue Richtungen lenken. Inwieweit darüber hinaus die Items/Indikatoren, die in TAMoLi entwickelt wurden, lernbereichsspezifisch im Sinne von Wiprächtiger-Geppert et al. (im Druck) sind, muss bis zur Veröffentlichung der Instrumente offenbleiben.

Abschließend wird ein Operationalisierungsansatz aus einer Videostudie zum Grammatikunterricht in der Sekundarstufe I betrachtet. Stahns (2013) berücksichtigt in einer Operationalisierung der kognitiven Aktivierung die Länge, Häufigkeit und Art der Schüler- und Lehrerbeiträge im Klassengespräch. Des Weiteren wird eingeschätzt, ob die Lernenden im Klassengespräch als ‚Stichwortgeber‘ für die Lehrperson fungieren, wie die Lehrperson mit Schülerfehlern umgeht und welches ‚lernbegleitende‘ Verhalten sie im Unterricht zeigt. In der Arbeit wird die Fachspezifität der kognitiven Aktivierung hervorgehoben, aber: „Bei dem gegenwärtigen Stand der Forschung in der Deutschdidaktik scheint es für die Einschätzung der kognitiven Aktivierung [...] angeraten, auf eine Operationalisierung zu setzen, die nah an fachübergreifenden Merkmalen kognitiv aktivierenden Unterrichts ist“ (ebd.: 83). Fach- oder Lernbereichsspezifisches im oben genannten Sinne wird weder auf der Ebene der Merkmale noch auf der Ebene der Items/Indikatoren durchgehend berücksichtigt: „Für die Einschätzung einiger der Aspekte (Häufigkeit und Länge der Lehrer- und Schülerbeiträge, Art der Schüler- und Lehrerbeiträge, Engführung des Unterrichts) scheint fachspezifisches Wissen nicht unmittelbar von Nutzen und damit eine fachdidaktische Perspektive verzichtbar“ (ebd.: 191). Stahns (2013) nutzt demnach in Teilen fach- bzw. lernbereichsbezogene Merkmale und Items/Indikatoren für die Einschätzung des Grammatikunterrichts. Auch das ‚Fachliche‘ bei der Einschätzung der übrigen Merkmale resultiert nur zum Teil aus einer fach- bzw. lernbereichsspezifischen Formulierung von Items/Indikatoren, sondern auch daraus, dass fachdidaktische Kompetenzen aufseiten der Rater/-innen bei dem Rating vorausgesetzt werden (z. B. muss zur Einschätzung des Umgangs mit Schülerfehlern erkannt werden, wann ein Fehler vorliegt und wie dieser aus fachdidaktischer Sicht aufgearbeitet werden könnte).

Ratings auf Grundlage von Videoaufzeichnungen des Unterrichts bieten ein großes Potenzial für eine prozessnahe Einschätzung des Unterrichts unter Einbezug einer fachdidaktischen Perspektive. Dabei finden sich in den vorliegenden Studien zum Deutschunterricht fach- bzw. lernbereichsspezifische Operationalisierungsansätze neben solchen, die im Sinne des vorliegenden Forschungsberichts als fach- bzw. lernbereichsbezogen anzusehen sind. In den Rating-Instrumenten der meisten vorliegenden Video- bzw. Beobachtungsstudien zum Deutschunterricht werden beide Zugänge verbunden.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Im Mittelpunkt des Beitrags stand die Frage, wie in Studien zum Deutschunterricht die Anforderung interpretiert wird, Besonderheiten eines Faches bei der Operationalisierung der kognitiven Aktivierung zu berücksichtigen.

Es zeigt sich, dass es einen recht großen Überschneidungsbereich in der Operationalisierung der kognitiven Aktivierung in Studien zum Deutschunterricht und zu anderen Fächern gibt. Es scheinen zahlreiche Merkmale zu existieren, die fachübergreifend für die Operationalisierung kognitiv aktivierenden Unterrichts genutzt werden können. Auch in Studien zum Deutschunterricht, in denen eine fachspezifische Modellierung der kognitiven Aktivierung gefordert wird, werden z. T. fachbezogene Merkmale im oben genannten Sinne berücksichtigt. Die fachliche Perspektive auf den Unterricht ist dann ‚nur‘ in der Auswahl der Merkmale und ggf. in der fach- bzw. lernbereichsspezifischen Ausrichtung der Items/Indikatoren zu erkennen. Daneben gibt es Versuche, fach- bzw. lernbereichsspezifische Merkmale kognitiv aktivierenden Deutschunterrichts zu bestimmen. Schülerbefragungen sind aufgrund von Zweifeln an deren Validität dafür sicherlich nicht die erste Wahl (Klieme et al. 2008: 336f.), aber auch in Lehrerbefragungen und in Videostudien, die für solche Analysen prädestiniert sind, werden keineswegs ausschließlich solche Merkmale berücksichtigt.

Wenn in der deutschdidaktischen Unterrichtsforschung Konsens herrscht, dass die kognitive Aktivierung fach- bzw. lernbereichsspezifisch bestimmt werden muss, wird man sich in Zukunft noch stärker mit der Operationalisierung der Dimension beschäftigen müssen. Dabei wäre m. E. zu prüfen, wie sich die in der Deutschdidaktik im Rahmen von didaktischen Konzepten entwickelten Vorstellungen lernwirksamen Unterrichts zu dem Konstrukt kognitive Aktivierung verhalten. Die Diskussion um die Lernwirksamkeit des Deutschunterrichts wird bislang parallel auf zwei Ebenen geführt: Auf der einen Seite gibt es normativ und/oder empirisch ausgerichtete Forschung zu didaktischen Konzepten, in der die Tiefenmerkmale des Unterrichts im Sinne der allgemeinen empirischen Unterrichtsforschung (meist) nicht (systematisch) berücksichtigt werden. Auf der anderen Seite gibt es eine stark an der allgemeinen empirischen Unterrichtsforschung orientierte deutschdidaktische Forschung zu Dimensionen wie der kognitiven Aktivierung, die hinsichtlich

fachdidaktischer Konzepte häufig ‚neutral‘ agiert. Es wäre m.E. zu klären, ob Merkmale, die entscheidend dafür sind, dass didaktische Konzepte lernwirksam sind (oder im Fall rein normativ entwickelter Konzepte: sein könnten), sich mit den Vorstellungen hinter dem Konstrukt kognitive Aktivierung in Verbindung bringen lassen und sich zur fach- bzw. lernbereichsspezifischen Operationalisierung dieser Dimension eignen.

Des Weiteren wäre es wünschenswert, intensiver zu diskutieren, ob es auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstands in der allgemeinen empirischen Unterrichtsforschung weiterhin angemessen erscheint, dass die Dimension kognitive Aktivierung in der Auseinandersetzung mit der fachlichen Qualität des Deutschunterrichts im Mittelpunkt steht. Zum einen können auch Merkmale anderer Dimensionen von Unterrichtsqualität mit einem Bezug zu fachlichen Besonderheiten gedacht werden, z.B. die (inhaltliche) Strukturierung oder die Unterstützung (nicht die *Anregung*) kognitiver Lernprozesse. Zum anderen weisen Befunde zum Mathematikunterricht darauf hin, dass nicht alle aus fachlicher Sicht relevanten Aspekte von Unterrichtsqualität abzubilden sind, wenn nur die Dimensionen Klassenführung, Unterstützung und kognitive Aktivierung berücksichtigt werden. Aktuell werden weitere Dimensionen als Erweiterungen dieses Modells diskutiert (Lipowsky/Bleck 2019: 228–232, Praetorius et al. 2020). Aus deutschdidaktischer Perspektive müsste in einer Erweiterung des Modells berücksichtigt werden, dass darin bislang Aspekte wie die fachliche Korrektheit sowie eine fachsprachlich angemessene Präsentation der Inhalte keine Berücksichtigung finden. Gleiches gilt für die Frage, ob der inhaltliche Fokus im Unterricht auf den für den Lerngegenstand relevanten Sachverhalten liegt (Wiprächtiger-Geppert et al. im Druck). Solche Aspekte dürften von übergeordneter Bedeutung für die Unterrichtsqualität sein: Werden z.B. Sachverhalte nicht fachlich korrekt dargestellt, dürfte auch eine kognitiv aktivierende Unterrichtsgestaltung nicht zu Lernzuwächsen bei den Schüler/-innen führen. Die Entwicklung hin zu einer stärkeren Berücksichtigung von Fachlichkeit in Modellen der Unterrichtsqualität ist aus deutschdidaktischer Perspektive interessant: Wie viele und welche (Sub-)Dimensionen notwendig sind, um fachliche Aspekte der Unterrichtsqualität zu erfassen, ist aus der Forschung zu einem Fach, einem Lernbereich oder einem Lerngegenstand abzuleiten. Insofern besteht ein erhebliches Potenzial, eine genuin deutschdidaktische Perspektive auf Unterrichtsqualität in die empirische Unterrichtsforschung einzubringen. Dieses Potenzial geht weit über die Frage hinaus, wie die kognitive Aktivierung aus deutschdidaktischer Sicht zu bestimmen ist.

Literatur

Böhme, Katrin/Bertschi-Kaufmann, Andrea/Pieper, Irene/Fässler, Dominik/Depner, Simone/Kernen, Nora/Siebenhüner, Steffen (2018): Leseverstehen und literarische Bildung – Welche Schwerpunkte setzen Lehrpersonen in ihrem Deutschunterricht und welche Texte wählen sie aus? Erste Befunde der TAMoLi-Studie. In: https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/642/2018_3_de_boehme_et_al.pdf

- Craik, Fergus I. M./Lockhart, Robert S. (1972): Levels of processing. A framework for memory research. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. Vol. 11. pp. 671–684.
- Depner, Simone/Kernen, Nora/Pieper, Irene (2020): Gegenstandskonstitution und literarisches Lernen im Unterrichtsgespräch: Die Videostudie im Projekt TAMoLi – Texte, Aktivitäten und Motivationen im Literaturunterricht der Sekundarstufe I. In: Dawidowski, Christian/Hoffmann, Anna Rebecca/Stolle, Angelika Ruth/Witte, Jennifer (Hg.): *Schulische Literaturvermittlungsprozesse im Fokus empirischer Forschung*. Berlin u. a.: Lang. S. 141–160.
- Fauth, Benjamin/Leuders, Timo (2018): *Kognitive Aktivierung im Unterricht*. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung.
- Hanisch, Anna-Katharina (2018): *Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht. Eine Interventionsstudie in der Grundschule*. Münster u. New York: Waxmann.
- Helmke, Andreas (2017): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 6. Auflage. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hertel, Silke/Hochweber, Jan/Mildner, Dorothea/Steinert, Brigitte/Jude, Nina (2014): *PISA 2009 Skalenhandbuch*. Münster u. New York: Waxmann.
- Hertel, Silke/Hochweber, Jan/Steinert, Brigitte/Klieme, Eckhard (2010): Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster u. New York: Waxmann. S. 113–151.
- Hess, Miriam (2019): Hoch inferentes Rating: Qualität von Leseübungsphasen. In: Hess, Miriam/Denn, Ann-Katrin/Lipowsky, Frank (Hg.): *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (PERLE)*. Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien. Band 2: Beobachtungssysteme zur Beschreibung und Qualität von Grundschulunterricht. Frankfurt am Main: DIPF. S. 271–334.
- Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Rieser, Svenja (2020): *IGLU 2016: Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente und Arbeit mit den Datensätzen*. Münster u. New York: Waxmann.
- Kernen, Nora/Depner, Simone/Bertschi-Kaufmann, Andrea/Pieper, Irene (in Vorb.): *Kognitive Aktivierung in der literaturbezogenen Anschlusskommunikation der Sekundarstufe I*.
- Klieme, Eckhard (2006): Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 52 (6). S. 765–773.
- Klieme, Eckhard/Schümer, Gundel/Knoll, Steffen (2001): Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In: Klieme, Eckhard/Baumert, Jürgen (Hg.): *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente*. Bonn: BMBF. S. 43–57.
- Klieme, Eckhard/Lipowsky, Frank/Rakoczy, Katrin/Ratzka, Nadja (2006): Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“. In: Prenzel, Manfred/Allolio-Näcke, Lars (Hg.): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms BiQua*. Münster: Waxmann. S. 127–146.
- Klieme, Eckhard/Jude, Nina/Rauch, Dominique/Ehlers, Holger/Helmke, Andreas/Eichler, Wolfgang/Thomé, Günther/Willenberg, Heiner (2008): Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. In: DESI-Konsortium (Hg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz. S. 319–344.
- Klieme, Eckhard/Steinert, Brigitte/Hochweber, Jan (2010): Zur Bedeutung der Schulqualität für Unterricht und Lernergebnisse. In: Bos, Wilfried/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hg.): *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert*. Münster u. New York: Waxmann. S. 231–255.

- Lipowsky, Frank (2015): Unterricht. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hg.): Pädagogische Psychologie. 2. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin u. Heidelberg: Springer. S. 69–105.
- Lipowsky, Frank/Bleck, Victoria (2019): Was wissen wir über guten Unterricht? – Ein Update. In: Steffens, Ulrich/Messner, Rudolf (Hg.): Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens – Grundlagen der Qualität von Schule. Münster u. New York: Waxmann. S. 219–249.
- Lotz, Miriam (2016): Kognitive Aktivierung im Leseunterricht in der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr. Wiesbaden: Springer.
- Praetorius, Anna-Katharina/Herrmann, Christian/Gerlach, Erin/Zülsdorf-Kersting, Meik/Heinitz, Benjamin/Nehring, Andreas (2020): Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. In: Unterrichtswissenschaft. 48 (2). S. 409–446.
- Reusser, Kurt (2016): Jenseits der Beliebigkeit. „Konstruktivistische Didaktik“ auf dem Prüfstand der empirischen Unterrichtsforschung. In: journal für lehrerInnenbildung. 16 (2). S. 40–48.
- Schmitz, Anke/Karstens, Fabiana/Jost, Jörg (2020): Der Beobachtungsbogen Lestra-BD für die Analyse der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen im Deutschunterricht. In: Mackowiak, Katja/Beckerle, Christine/Gentrup, Sarah/Titz, Cora (Hg.): Forschungsinstrumente im Kontext (schrift-)sprachlicher Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 103–119.
- Stahns, Ruven (2013): Kognitive Aktivierung im Grammatikunterricht. Videoanalysen zum Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stahns, Ruven/Rieser, Svenja (2018): Qualität des Leseunterrichts in vierten Klassen in der Grundschule unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Ergebnisse der Lehrkräftebefragung von IGLU 2011. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. 11 (1). S. 131–145.
- Stahns, Ruven/Rieser, Svenja/Hußmann, Anke (2020): Können Viertklässlerinnen und Viertklässler Unterrichtsqualität valide einschätzen? Ergebnisse zum Fach Deutsch. In: Unterrichtswissenschaft. 48 (3). S. 663–682.
- Tarelli, Irmela/Lankes, Eva-Maria/Drossel, Kerstin/Gegenfurtner, Andreas (2012): Lehr- und Lernbedingungen an Grundschulen im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried/Tarelli, Irmela/Bremerich-Vos, Albert/Schwippert, Knut (Hg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u. New York: Waxmann. S. 137–173.
- Wagner, Wolfgang/Helmke, Andreas/Rösner, Ernst (2009): Deutsch Englisch Schülerleistungen International. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte. Frankfurt am Main: DIPF.
- Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Tarelli, Irmela/Vaskova, Anna/Walzebug, Anke (2016): IGLU & TIMSS 2011. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente und Arbeit mit den Datensätzen. Münster u. New York: Waxmann.
- Winkler, Iris (2017): Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht. Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. In: Didaktik Deutsch. 43. S. 78–97.
- Wiprächtiger-Geppert, Maja/Stahns, Ruven/Riegler, Susanne (im Druck): Fachspezifität von Unterrichtsqualität in der Deutschdidaktik. In: Unterrichtswissenschaft. 49 (2).

Anschrift des Verfassers:

Ruven Stahns, Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Primarstufe, Deutschdidaktik und ihre Disziplinen, Hofackerstrasse 30, 4132 Muttenz (CH)
ruven.stahns@fhnw.ch