

Franke, Manuela

Wie setzen Lehrkräfte das Lehrwerk im Französisch- und Spanischunterricht ein? Eine Studie zu Unterrichtsqualität in der Sekundarstufe I mit Fokus auf Sozialform, Binnendifferenzierung und Feedback

Lohe, Viviane [Hrsg.]; Lindl, Alfred [Hrsg.]; Kirchhoff, Petra [Hrsg.]: *Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen. Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse aus den Fachdidaktiken*. Münster ; New York : Waxmann 2024, S. 85-107



Quellenangabe/ Reference:

Franke, Manuela: Wie setzen Lehrkräfte das Lehrwerk im Französisch- und Spanischunterricht ein? Eine Studie zu Unterrichtsqualität in der Sekundarstufe I mit Fokus auf Sozialform, Binnendifferenzierung und Feedback - In: Lohe, Viviane [Hrsg.]; Lindl, Alfred [Hrsg.]; Kirchhoff, Petra [Hrsg.]: *Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen. Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse aus den Fachdidaktiken*. Münster ; New York : Waxmann 2024, S. 85-107 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-324237 - DOI: 10.25656/01:32423; 10.31244/9783830999201.04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-324237>

<https://doi.org/10.25656/01:32423>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Wie setzen Lehrkräfte das Lehrwerk im Französisch- und Spanischunterricht ein? – eine Studie zu Unterrichtsqualität in der Sekundarstufe I mit Fokus auf Sozialform, Binnendifferenzierung und Feedback

Abstract (der Herausgeber:innen)

In her article “How do teachers use textbooks in French and Spanish classes? – A study on instructional quality in lower secondary school with a focus on interactional formats, internal differentiation and feedback,” Manuela Franke considers textbooks as an essential element of the material culture of language teaching. She argues that it is not the textbook itself that influences the quality of teaching, but rather the teaching and learning processes that teachers initiate with it. The article presents part of her empirical study on how French and Spanish teachers work with textbooks at lower secondary level, focussing on the ways in which textbook-based phases are implemented and their significance for instructional quality. At the end, she develops hypotheses based on the research results of an ongoing empirical study.

1 Einleitung

Der Einsatz von Lehrwerken im Französisch- und Spanischunterricht muss basierend auf ihrer maßgeblichen Rolle im Unterrichtsalltag – vor allem der Sekundarstufe I – als wesentliches Element der Materialkultur schulischen Lernens und Lehrens verstanden werden. Im Durchschnitt ist ca. die Hälfte der Unterrichtszeit lehrwerkbasiert (Franke, in Vorbereitung). Das Lehrwerk stellt als konstituierender Faktor eines zeitgemäßen Unterrichts einen entscheidenden Aspekt hinsichtlich der Unterrichtsqualität dar (Fuchs et al., 2014, S. 23; Gräsel, 2010, S. 137). Die Qualität von Unterricht hängt allerdings nicht ausschließlich von der Qualität der in ihm verwendeten Materialien ab, sondern insbesondere davon, wie diese von Lehrkräften eingesetzt werden, um Lernprozesse zu initiieren. Auch wenn durch Lehrwerke bestimmt wird, was Schüler:innen lernen und den Lehrpersonen eine einfache Möglichkeit gegeben wird, sich an die Vorgaben der Curricula zu halten (Sandfuchs, 2010, S. 23), beeinflusst die didaktische Expertise von Lehrkräften die Unterrichtsqualität also maßgeblich. Je nachdem welche Inhalte und Aufgaben Lehrkräfte aus Lehrwerken auswählen und wie sie diese in ihren Unterricht integrieren, ergeben sich (mehr oder weniger) qualitativ hochwertige Lerngelegenheiten für Schüler:innen (siehe Kaskadenmodell nach Krauss et al. 2020, Säulen 3 und 4; ausführlich Lindl et al., in diesem Band).

Franke, M. (2024). Wie setzen Lehrkräfte das Lehrwerk im Französisch- und Spanischunterricht ein? – eine Studie zu Unterrichtsqualität in der Sekundarstufe I mit Fokus auf Sozialform, Binnendifferenzierung und Feedback. In V. Lohe, A. Lindl & P. Kirchoff (Hrsg.), *Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen* (S. 85–107). <https://doi.org/10.31244/9783830999201.04>

Aktuelle Französisch- und Spanischlehrwerke bieten basierend auf Prinzipien eines modernen Fremdsprachenunterrichts ein vielseitiges Angebot an Materialien, Aufgaben und Übungen (differenzierendes Zusatzmaterial, konkrete Hinweise zur Gestaltung des Unterrichts usw.), sodass ein qualitativ hochwertiger Unterricht mit dem Lehrwerk möglich ist. Dennoch vernachlässigt ein Unterricht, der statt auf didaktischen Entscheidungen beruhend auf einem dogmatischen und strikt chronologischen Einsatz des Lehrwerks erfolgt, wie beispielsweise von Nieweler (2000, S. 17) und Kurtz (2010) kritisiert, die Kriterien eines qualitätvollen Fremdsprachenunterrichts. Hierzu zählen z. B. die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse der Lernenden (Differenzierung und Adaptivität) oder der Einbezug aktueller Inhalte und Themen sowie wissenschaftlicher Aspekte in den Unterricht (Auswahl und Thematisierung von Inhalten und Fachmethoden; siehe *Multi-layered and integrated in conceptualizing the quality of teaching* (MAIN-TEACH)-Modell; Charalambous & Praetorius, 2020; Praetorius & Gräsel, 2021, Ufer & Praetorius, 2022, Lindl et al., in diesem Band).

In den letzten Jahrzehnten wurden neben theoretischen Arbeiten zur Verwendung des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht (z. B. Caspari, 2010; Martinez, 2005) auch einige empirische Studien publiziert. In der Regel handelt es sich bei diesen um Interviews mit Lehrkräften (z. B. Allen, 2008; Harlan, 2000), schriftliche Umfragen mit Schüler:innen und Lehrkräften (z. B. Bohnensteffen, 2011) und/oder um Unterrichtsbeobachtung weniger Unterrichtseinheiten (z. B. Sikorová & Červenková, 2014; Nausica Marcos, 2015), die bestätigen, dass das Lehrwerk in der Sekundarstufe I regelmäßig verwendet wird. Die Fragebogenstudie von Bohnensteffen (2011) verdeutlicht zudem, dass Lehrkräfte sich nur schwer vorstellen können, ohne ein Lehrwerk zu unterrichten. Dennoch variiert der Grad des Lehrwerkeinsatzes und dessen Anpassung unter den Lehrpersonen stark (Nausica Marcos, 2015; Fuchs & Bock, 2018). Die bis dato vorliegenden Studienergebnisse verweisen auf ein Spannungsfeld zwischen der Verbreitung des Mediums bzw. dessen intensiver Nutzung in der Sekundarstufe I und den individuellen Anpassungs- und enthaltenen Variationsmöglichkeiten zur Gestaltung von Unterrichtsettings. Während eine ausgiebige Nutzung der Lehrwerke auf ihre Eignung als Ressource hinweisen kann, um bestimmte Lehrinhalte zu vermitteln und Unterricht transparent zu strukturieren, ist die Variation im Einsatz und die Anpassung an spezifische Kontexte und Lerngruppen von der Lehrkompetenz der Lehrkraft abhängig. Von der Prämisse ausgehend, dass Lehrwerke das Leitmedium im Französisch- und Spanischunterricht der Sekundarstufe I darstellen (u. a. Fuchs, Niehaus & Stoletzki, 2014, S. 9; Wiater, 2005, S. 43; Kurtz, 2011, S. 3; Stöber, 2010, S. 6; Thaler, 2011, S. 18), ist die Qualität des Unterrichts eng mit dem Einsatz des Lehrwerks und damit mit der Fähigkeit der Lehrpersonen verbunden, das im Lehrwerk offerierte Material effektiv und unter Berücksichtigung der Prinzipien eines modernen Fremdsprachenunterrichts an die Bedürfnisse der Lerngruppe und das jeweilige Kompetenzziel anzupassen und gegebenenfalls zu modifizieren.

Auch wenn die Nutzungskontexte von Lehrwerken in den letzten Jahren vermehrt fokussiert wurden (Fuchs & Bock, 2018, S. 1–2), liegen bislang keine empirisch abgesicherten Informationen vor (Fuchs & Bock, 2015, S. 370), die den Zusammenhang zwischen Lehrwerken und der Qualität von Unterricht mit einem unterrichtspraktischen Blick auf den tatsächlichen Einsatz von Lehrwerken durch Lehrkräfte betrachten (Säule 3 des Kaskadenmodells nach Krauss et al. 2020: „Bereitstellung eines möglichst qualitativvollen Unterrichtsangebots durch die Lehrkraft“; ausführlich Lindl et al., in diesem Band).

Die hier präsentierten Ergebnisse sind Teil einer empirischen Studie, die basierend auf 133 beobachteten Unterrichtseinheiten (45 oder 90 Minuten) Einblicke in die Französisch- und Spanischunterrichtsgestaltung mit dem Lehrwerk in der Sekundarstufe I bieten. Die erhobenen Daten versprechen Hinweise zu ausgewählten Aspekten verschiedener Dimensionen von Unterrichtsqualität nach Praetorius et al. (2020, S. 417–421, siehe Abschnitt 2) und sollen Routinen des Lehrwerkeinsatzes sichtbar machen: Wie wird Fremdsprachenunterricht mit dem Lehrwerk praktiziert? Welche Unterrichtsmuster und Zugänge zum Lehrwerk sind typisch? Etc.

In diesem Beitrag wird – mit dem Ziel der Hypothesenbildung – eine erste Auswertung hinsichtlich der Inszenierungsformen von lehrwerkbasierter Unterrichtsphasen und deren Bedeutung hinsichtlich der Unterrichtsqualität vorgenommen, die zusammen mit der später erfolgenden qualitativen Analyse ausgewählter Aspekte (z. B. die Arbeit mit Lehrwerktexten oder die Art der Differenzierung lehrwerkbasierter Aufgaben) die Grundlage für weitere Forschungsarbeiten darstellt und eine kritische Reflexion der aktuellen Unterrichtspraxis mit dem Lehrwerk erlaubt.

2 Zum Zusammenhang von fremdsprachlicher Unterrichtsqualität und Lehrwerkeinsatz

Untersuchungen der Unterrichtsqualität basieren häufig auf dem von Klieme et al. (2006) vorgeschlagenen Modell, das drei Basisdimensionen (Klassenführung, konstruktive Unterstützung und kognitive Aktivierung) beinhaltet, wobei Unterrichtsqualität als „nicht substantiell definiert“ wird. Stattdessen umfasse sie „jegliches Merkmal der Lernumgebung, das dazu beitragen könnte, investierte Lernzeit möglichst effizient zu nutzen“ (Klieme et al., 2006, S. 127). Die drei Basisdimensionen werden von Praetorius et al. (2020, S. 417–421) zu sieben generischen Dimensionen erweitert, wobei diese konkret naturwissenschaftliche Fächer, Sport und Geschichte in den Blick nehmen: I Auswahl und Thematisierung von Inhalten und Fachmethoden, II kognitive Aktivierung, III Unterstützung des Übens, IV formatives Assessment, V Unterstützung des Lernens aller Schüler:innen, VI sozio-emotionale Unterstützung und VII Klassenführung. Diese sieben Dimensionen werden im MAIN-TEACH-Modell (Praetorius & Gräsel, 2021; Ufer &

Praetorius, 2022) in Form einer integrativen Systematisierung zusammengeführt (ausführlich zum MAIN-TEACH-Modell siehe Lindl et al., in diesem Band). Einen Vorschlag zur Berücksichtigung der Schulfremdsprache Englisch, der auch auf die zweiten und dritten Fremdsprachen übertragbar ist, beinhaltet

„die Doppelrolle der Zielsprache [...] als Gegenstand und Medium des Unterrichts, die Bedeutung der Sprach*nutzung* durch Schüler*innen in kommunikativen und interaktiven Unterrichtssituationen, die auf den hohen Stellenwert der Lerner*innenorientierung hinweist, [den] positive[n] Umgang mit Fehlern als integralem Bestandteil des Sprachlernens, welcher im Zusammenhang mit der Funktion des Übens gesehen werden muss [...] [Hervorhebungen im Original]“ (Wilden, 2021, S. 217).

Durch das Lehrwerk bzw. dessen Einsatz kann jede der sieben Dimensionen von Unterrichtsqualität nach Praetorius et al. (2020; auch Praetorius & Gräsel, 2021; Ufer & Praetorius, 2022) beeinflusst werden. Denn durch die Vorauswahl von Inhalten bedingt es die im Unterricht tatsächlich bearbeiteten Themen und Aufgabenformate. Dabei sollten Lehrwerke auf das kognitive Niveau der Lernenden abgestimmt sein und die Leistungsüberprüfung z. B. durch den Einsatz von Zusatzmaterialien wie Klassenarbeitstrainer unterstützen. Zur Förderung des globalen Lernens und zum Erwerb von Lernstrategien tragen beispielsweise Grammatikbeilagen und Vokabeltrainer bei. Das Lehrwerk kann die Klassenführung durch einen ritualisierten Aufbau von Unterrichtsstunden und den Einsatz von Hausaufgaben strukturieren. Es ermöglicht zudem die Schaffung von Transparenz – Lernende können bei lehrwerkbasierendem Unterricht im Falle von Abwesenheit verlässlich nacharbeiten, sie können kommende Stunden vorbereiten, zum Teil Lösungen oder Transkripte von Hörtexten einsehen etc. Zudem kann durch den Einsatz des Lehrwerks die Interaktion zwischen Lernenden und Lehrkräften im Sinne einer sozio-emotionalen Unterstützung gestärkt werden (z. B. durch Strategieteile, Tipps, motivierende Begleiter:innen wie wiederkehrende Lehrwerkfiguren oder Tiere wie der Hund in *Découvertes*, Klett, direkte Ansprache der Lernenden).

In diesem Beitrag werden auf Unterrichtsbeobachtungen basierende Daten (Näheres hierzu in Abschnitt 3) hinsichtlich der folgenden Aspekte der Dimensionen III, IV und V von Unterrichtsqualität (Praetorius et al., 2020, S. 417–421), die auch in den Ebenen des MAIN-TEACH-Modells (Charalambous & Praetorius, 2020, ausführlich Lindl et al., in diesem Band) verankert sind, sowie der von Wilden (2021, S. 217) für die Schulfremdsprache Englisch vorgeschlagenen Ergänzung ausgewertet:

III. Unterstützung des Übens

III.2 Konstruktiver Umgang mit Fehlern und Schwierigkeiten von Schüler:innen beim Üben

IV. Formatives Assessment

IV.3 Qualitativ hochwertiges **Feedback** an die Schüler:innen (z.B. beinhaltet feed-back, feed-up und feed-forward Komponenten)

IV.4 Nutzung des **Feedbacks** als Grundlage für die Ausrichtung des weiteren Unterrichts

V. Unterstützung des Lernens aller Schüler:innen

V.1 Bereitstellung eines Lernumfelds, das **produktives Verhalten** fördert

V.2 **Differenzierung** und Adaptivität

V.3 Förderung der **aktiven Mitwirkung von allen Schüler:innen**

Ergänzung: fremdsprachenspezifisches Merkmal

Bedeutung der *Sprachnutzung* durch Schüler:innen in **kommunikativen und interaktiven Unterrichtssituationen**

In den einzelnen Komponenten eines Lehrwerks sind verschiedene Elemente integriert, die gezieltes Üben unterstützen sollen. Besonders im Arbeitsheft finden sich Aufgabenformate, die darauf abzielen, Schüler:innen tiefer in die Lehrinhalte einzuführen und das Verständnis bzw. fremdsprachliche Fertigkeiten zu festigen. Jedoch sind Lerngruppen äußerst vielfältig und heterogen in ihren individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen. Zudem ist Lernen ein äußerst individueller Prozess (Hoffmann, 2010, S. 161) und somit erfolgt auch der (Fremd-)Spracherwerb auf sehr unterschiedliche Art und Weise, wobei Lernende auf eine Vielfalt an sprachlichem und lerntheoretischem Wissen zurückgreifen können (Caspari & Holzbrecher, 2016, S. 9; Hoffmann, 2010, S. 162). Die folgenden Differenzlinien können hierbei Berücksichtigung finden: a) Leistungsfähigkeit, b) Motivation, Interesse, Lern- und Leistungsbereitschaft, c) Vorwissen, Sprachkenntnisse, Lernvoraussetzungen, d) Lernstil, e) Lerntempo, f) Lebenswelt, soziokulturelle Herkunft, g) Zuwanderungsgeschichte: Sprachlernerfahrungen, Sprachregister (Caspari & Holzbrecher, 2016, S. 10–13).

Die Heterogenität der Lernenden bringt primär die Aufgabe mit sich, Lerngelegenheiten zu gestalten, in denen alle Schüler:innen ihrer eigenen Vorgehensweise im Lernprozess folgen können und individuelle Änderungen derselben möglich sind bzw. zu solchen angeregt wird (Hoffmann, 2010, S. 162). Entsprechend eignen sich „didaktische Formen [...], die unterschiedliche Lernniveaus und Leistungsstände und damit diverse Aktivierungsstufen und Bewusstseinsstufen zulassen und entsprechend fördern“ (Hoffmann, 2010, S. 163). Aktuelle Lehrwerke bieten insbesondere hinsichtlich des Anforderungsniveaus verschiedene Differenzierungsmöglichkeiten an, die zur gezielten und individuellen Unterstützung nicht nur, aber auch des Übens genutzt werden können. Zusätzlich ergibt sich aus der Heterogenität von Lerngruppen die Notwendigkeit der Adaptation von Lehrwerkelementen durch Lehrkräfte (unterste Ebene des MAIN-TEACH-Modells

„Differenzierung und Adaptation“, Charalambous & Praetorius, 2020; Praetorius & Gräsel, 2021, Ufer & Praetorius, 2022, Lindl et al., in diesem Band). Für die in diesem Beitrag durchgeführte Analyse wird Differenzierung als die „Gesamtheit der unterrichtsorganisatorischen und didaktisch-methodischen Maßnahmen [verstanden], die innerhalb einer Lerngruppe mit der Intention ergriffen werden, die unterschiedlichen Voraussetzungen und individuell angemessene Lernprozesse zu ermöglichen“ (Tönshoff, 2004, S. 277), sodass alle Lernenden bestmöglich gefördert werden können.

Neben der Differenzierung gehört auch ein konstruktiver Umgang mit Fehlern bzw. Feedback zur Unterstützung des Lernens und stellt eine weitere wichtige Säule für die Förderung der Unterrichtsqualität dar (hinsichtlich naturwissenschaftlicher Fächer, Sport und Geschichte siehe: Dimension III.2 konstruktiver Umgang mit Fehlern und Schwierigkeiten von Schüler:innen beim Üben, IV.3 Qualitativ hochwertiges Feedback an die Schüler:innen und IV.4 Nutzung des Feedbacks als Grundlage für die Ausrichtung des weiteren Unterrichts, Praetorius et al., 2020, S. 415–416 und S. 419; für die Fremdsprachen siehe Wilden, 2021, S. 217; Charalambous & Praetorius, 2020, ausführlich Lindl et al., in diesem Band). Lehrkräfte können eine lernförderliche Umgebung schaffen, in der Schüler:innen Fehler als Gelegenheiten zur Reflexion und Verbesserung betrachten. Dabei liegt die Verantwortung für die Anleitung zum Umgang mit Fehlern ausschließlich bei den Lehrkräften, denn das Lehrwerk bietet Feedback in erster Linie durch die Bereitstellung von vereinzelt Selbstbewertungsbögen oder Lösungen zu Aktivitäten vor allem aus dem Arbeitsheft. Um die Schüler:innen zu ermutigen, aus Fehlern zu lernen und ihre Herangehensweise kontinuierlich zu verbessern, sind einfühlsame pädagogische und didaktische Ansätze im Umgang mit dem Lehrwerk erforderlich. Eine solche Feedbackkultur ermöglicht den Lernenden, ihre Fortschritte zu bewerten und an ihren Schwächen zu arbeiten. Dies kann beispielsweise durch den Austausch über Lösungsstrategien oder die Diskussion über Fehler (Steffens & Haenisch, 2019, S. 299) geschehen. Feedback kann zudem dafür sorgen, dass Lernende (mehr) Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen (können), ihr Selbstbewusstsein stärken und entsprechend als zentral für die Förderung der Autonomie der Lernenden verstanden werden. Dabei wird Feedback hier nach Rösler (2004, S. 177) als Hinweis definiert, den Lernende hinsichtlich ihrer schriftlichen wie mündlichen Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht erhalten und der der Einschätzung in Bezug auf die Angemessenheit bzw. Korrektheit dient (siehe auch Hattie & Timperley, 2007, S. 82).

Um die im Kontext des Fremdsprachenunterrichts zentralen sprachlichen Fertigkeiten optimal zu entwickeln, bedarf es entsprechender, an den Lernenden orientierter Voraussetzungen, Schauplätze und Anlässe (Wapenhans, 2018, S. 256). Hierzu zählt auch die Gestaltung von Lernsettings, in denen möglichst viele Schüler:innen über einen möglichst langen Zeitraum aktiviert sind (vgl. in Bezug auf die Relevanz der Aktivierung der Lernenden im Kontext der Förderung von Mündlichkeit u. a. Blume & Nieweler, 2018, S. 5) und in denen den Lernenden eine Fremdsprachennutzung in „kommunikativen und interaktiven Unterrichts-

situationen“ (Wilden, 2021, S. 217) ermöglicht wird. Die Wahl von Sozialformen kann Aussagen hinsichtlich der kommunikativen Gestaltung des Unterrichts ermöglichen und trägt daher wesentlich zur Erfassung qualitativer Aspekte des Unterrichts bei (Wilden, 2021, S. 217), da die Förderung einer aktiven Beteiligung aller Lernenden als Teil der Unterrichtsdimensionen V Unterstützung des Lernens aller Schüler:innen sowie VII Klassenführung und somit als grundlegender Bestandteil eines interaktiven Lehr- und Lernprozesses betrachtet werden kann (Praetorius et al., 2020, S. 420–421; Charalambous & Praetorius, 2020; Lindl et al., in diesem Band).

Unter Berücksichtigung der genannten Aspekte ergeben sich folgende Fragestellungen für die anschließende Datenanalyse:

- Welche Sozialform wählen Lehrkräfte für die Arbeit mit dem Lehrwerk aus? (Abschnitt 4.1)
- Wie wird bei der Arbeit mit dem Lehrwerk differenziert? (Abschnitt 4.2)
- In welcher Form geben Lehrkräfte in lehrwerkbasierten Unterrichtsphasen Feedback? (Abschnitt 4.3)

3 Studiendesign

Die hier vorgestellte qualitative Studie gründet sich auf Beobachtungen von Französisch- und Spanischunterricht der Sekundarstufe I, in denen eine möglichst präzise Protokollierung der von den Lehrkräften formulierten Aussagen (z. B. Arbeitsaufträge, Impulse usw.) zur Anleitung von Unterrichtsphasen mit dem Lehrwerk vorgenommen wurde (siehe Abschnitt 3.1 zur Darstellung des Erhebungsinstrumentes). Die Datenerhebung fand im Rahmen des Praxissemesters im Master Lehramt Französisch und Spanisch an der Universität Potsdam statt und wurde von den Studierenden durchgeführt (jeweils 16 Personen pro Fach). Diese Form der Datenerhebung wurde gewählt, da die Beobachtung durch Studierende im Praxissemester für die Lehrkräfte ein vertrautes und alltägliches Setting darstellt. Ihr Unterricht wurde vier Monate lang regelmäßig von den jeweiligen Studierenden hospitiert. Dadurch ergab sich – im Gegensatz zu z. B. gefilmten Stunden – ein dem tatsächlichen alltäglichen Unterrichtsgeschehen sehr nahekommendes Setting und blieb die Reaktivität durch die Beobachtungssituation gering (Döring & Bortz, 2016, S. 330). Zusätzlich konnten sich Beobachtungsfehler aufgrund der Anzahl an Beobachter:innen (32 Personen) ausmitteln, sodass Verzerrungen in den dokumentierten Unterrichtseinheiten minimiert werden (zu den Vor- und Nachteilen verschiedener methodischer Zugänge zur Erfassung von Unterrichtsqualität siehe Lindl et al., in diesem Band).

Es wurden in sich abgeschlossene Unterrichtseinheiten mit einer Dauer von 45 oder 90 Minuten beobachtet. Ganze Unterrichtsreihen bzw. -sequenzen wurden nicht dokumentiert. Das Beobachtungsobjekt (Döring & Bortz, 2016, S. 326) war die durch die Lehrkraft gestaltete Arbeit mit dem jeweiligen Lehrwerk. Die beobachteten Unterrichtseinheiten dienten gleichzeitig im das Praxissemester be-

gleitenden Seminar als Ausgangspunkt für die Reflexion des beobachteten und eigenen Lehrwerkseinsatzes, die in Implikationen für zukünftige Unterrichtsplanungen mit dem Lehrwerk überführt wurde.

3.1 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst 133 Französisch- und Spanischunterrichtseinheiten. Sie wurden von 44 Lehrkräften an 31 Schulen (17 an Gymnasien, 7 an Gesamtschulen und 4 an Integrierten Sekundar- bzw. Oberschulen) in Berlin und Brandenburg vor Einsetzen der pandemiebedingten Einschränkungen (Oktober 2019 bis Februar 2020) durchgeführt. Die relativ große Anzahl an beobachteten Unterrichtseinheiten minimiert den möglichen Einfluss des Unterrichtsstils einer bestimmten Lehrkraft auf die Gesamtstichprobe. Eine Lehrkraft wurde mindestens einmal und höchstens neunmal beobachtet. Eine informierte schriftliche Einwilligungserklärung der Lehrkräfte wurde eingeholt, die zusätzliche Informationen zum Forschungsprojekt bereitstellte, sodass es sich um eine offene Beobachtung handelte (Döring & Bortz, 2016, 329).

Es wurden Unterrichtseinheiten mit 31 verschiedenen Lehrwerken beobachtet, wobei das älteste Lehrwerk aus dem Jahr 2008 (*¡Apúntate!* 1, 1 Unterrichtsstunde¹) stammt und die beiden jüngsten Lehrwerke aus dem Jahr 2019 (*¡Apúntate!* 4 und *¿Qué pasa?* 4). Die genutzten Französischlehrwerke sind zwischen 2012 (*Découvertes* 1) und 2017 (*Horizons, À toi!* 3) erschienen. Alle in der Stichprobe verwendeten Lehrwerke verfügten über Differenzierungsangebote (in der Regel wurde durch ein Symbol auf entsprechende leichtere oder schwerere Aktivitäten im hinteren Teil des Lehrwerks verwiesen). Zu den Sozialformen, in denen Aktivitäten stattfinden sollten, waren in allen Lehrwerken vereinzelt entweder durch entsprechende Symbole oder aufgrund der Aufgabenstellung selbst Vorschläge zu finden. Alle Lehrwerke verfügten über Lösungen zu einzelnen Aktivitäten vor allem aus den Arbeitsheften, die den Lernenden entweder zur Verfügung stehen (z. B. in Form eines integrierten Lösungshefts oder -teils) oder von der Lehrkraft bereitgestellt werden konnten.

3.2 Datenerhebung

3.2.1 Aufbau des Beobachtungsinstruments

Die von den Studierenden durchgeführte teilstrukturierte Beobachtung (Martin & Hanington, 2019, S. 158; Döring & Bortz, 2016, S. 328) erfolgte anhand eines zur inhaltlichen und methodischen Absicherung im *peer-group*-Verfahren entwickelten Beobachtungsbogens. Die Studierenden verzeichneten in diesem unter ande-

1 Die neueste Ausgabe von *¡Apúntate!* 1 (2016) wurde in 22 Einheiten genutzt.

rem die eingesetzte Lehrwerkkomponente (z. B. Arbeitsheft oder Schulbuch), Seitenzahl und Aufgabennummer, Beginn und Ende der Arbeit mit dem jeweiligen Lehrwerkelement (z. B. Aufgabenstellungen, Lehrwerktexte, Hörtexte, Zeichnungen etc.) sowie möglichst wortwörtlich den von der Lehrkraft formulierten Arbeitsauftrag und die Sozialform.

3.2.2 Prüfung des Beobachtungsinstruments

Zur Prüfung des Beobachtungsinstruments hinsichtlich seiner Eignung zur Dokumentation des Unterrichtsgeschehens durch mehrere Beobachter:innen wurde dieses von neun Lehramtsstudierenden des Faches Französisch und/oder Spanisch (nachfolgend vereinfacht Test-Beobachter:innen genannt) sowie der Autorin im Rahmen eines Pre-Tests im Vorfeld der Studie eingesetzt, um das lehrwerk-basierte Unterrichtsgeschehen in einer videographierten Unterrichtseinheit Englisch² zu dokumentieren. Anschließend wurde eine qualitative Prüfung des Instruments hinsichtlich der Anfälligkeit für Wahrnehmungsfehler (z. B. Döring & Bortz, 2016, S. 331) durchgeführt. Hierzu wurde ein Abgleich der zu der videographierten Unterrichtsstunde entstandenen Beobachtungsprotokolle hinsichtlich der Vollständigkeit der dokumentierten Lehrwerkelemente und der nachvollziehbaren Erfassung des Unterrichtsgeschehens mit dem Lehrwerk (z. B. (un-)veränderte Durchführung der Lehrwerkaktivitäten³, gewählte Sozialform oder Binnendifferenzierung usw.) vorgenommen. Die Sichtung der zur Testung des Instruments ausgefüllten Beobachtungsprotokolle erfolgte zur Qualitätssicherung durch eine dritte, nicht in das Projekt involvierte Person aus der *Peer-Group* der Autorin.

In der dokumentierten Videostunde wurden insgesamt sechs Aktivitäten exklusive der Hausaufgabe beobachtet. Die Lehrkraft gestaltete die lehrwerk-basierten Unterrichtsaktivitäten unterschiedlich komplex. Zum Teil wurden die Aktivitäten aus dem Lehrwerk (*New English File Elementary*) ergänzt: So besteht Aufgabe 1b auf Seite 20 darin, Begriffe aus einer Liste den passenden Beschreibungen zuzuordnen. Die Lehrkraft ließ die Lernenden zusätzlich die Beschreibungen laut

-
- 2 Die Videographie und die in ihr verwendeten Lehrwerkseiten sind öffentlich unter folgendem Link zugänglich: <https://tube.switch.ch/videos/el59906>. Es handelt sich um eine Stunde von 45 Minuten, die aufgrund des Zuschnitts ein 36 Minuten langes Video ergibt. Die Stunde wurde 2010 an der Kantonsschule Freudenberg (Zürich, Schweiz) in einer achten Klasse mit dem Lehrwerk *New English File Elementary*, o. J. durchgeführt. Im Video sind sowohl die Lehrkraft als auch Schüler:innen, Tafelbild und zum Teil die Materialien der Lernenden zu sehen. Die Videographie einer Englischstunde wurde gewählt, um die Prüfung des Beobachtungsinstruments sowohl mit Spanisch als auch Französischstudierenden an einem gemeinsamen Termin durchzuführen. Alle Personen gaben in einer mündlichen Abfrage an, dass sie Englisch mindestens auf B2-Niveau beherrschen.
 - 3 Unter Lehrwerkaktivitäten sind Arbeitsaufträge, die Lehrkräfte zu Materialien (z. B. einem Bild, Text usw.) aus dem Lehrwerk formulieren, oder im Lehrwerk abgedruckte Aufgaben und Übungen gefasst.

im Plenum vorlesen. Die Dokumentation einer Aktivität durch die Test-Beobachter:innen galt dann als vollständig, wenn alle von der Lehrkraft formulierten Arbeitsaufträge nachvollziehbar festgehalten wurden. Zusätzlich sollten Seitenzahl und Aufgabennummer sowie die Bearbeitungsdauer einer Aktivität notiert werden. Letzteres erfolgte, indem der Beginn und das Ende der Arbeit an einer Aktivität dokumentiert wurden. Das Video wurde einmalig im Plenum ohne Unterbrechung gezeigt, da auch im zu beobachtenden Unterricht im Rahmen der Hospitationen *ad hoc*-Notizen angefertigt werden mussten.

Der Vergleich der Beobachtungsprotokolle des Testdurchlaufs zeigte, dass nicht immer alle von der Lehrkraft zu einer Aktivität aus dem Lehrwerk geforderten Handlungen von allen Test-Beobachter:innen korrekt wiedergegeben wurden. Von den insgesamt 15 zu benennenden Handlungen der Lernenden wurden nur sechs von allen Test-Beobachter:innen festgehalten. Drei der gewünschten Lernendenhandlungen wurden von acht Test-Beobachter:innen notiert, fünf von sieben Test-Beobachter:innen und eine von den Schüler:innen auszuführende Tätigkeit wurde nur von lediglich sechs Test-Beobachter:innen erfasst. Auslassungen wurden in 94,4% der Fälle durch „...“ kenntlich gemacht. Auf dieser Erkenntnis fußend wurden alle Unterrichtsprotokolle aus der Studie ausgeschlossen, in denen durch „...“ auf eine unvollständige Dokumentation der Unterrichtseinheit verwiesen wurde, um die sich aus den Auslassungen in der Dokumentation ergebende verfälschte Darstellung des Unterrichtsgeschehens zu minimieren. Das Beobachtungsinstrument wurde zudem in verschiedenen weiteren Teststufen geringfügig modifiziert.

3.2.3 Schulung der Beobachter:innen

Um eine möglichst hohe Objektivität bei der Beobachtung zu gewährleisten, wurde vor dem Einsatz des Beobachtungsbogens eine methodologische Schulung der Beobachter:innen abgehalten (Döring & Bortz, 2016, S. 332), die unter anderem folgende Bereiche abdeckte: theoretischer Input zum Thema Unterrichtsbeobachtung, Verwendung des Beobachtungsinstruments am Beispiel einer Videostunde, Reflexion über die Beobachtung, Klärung der Abkürzungen, Sensibilisierung für den Unterschied zwischen Beobachtung und Interpretation.

3.3 Datenauswertung

Im ersten Auswertungsschritt wurden je Unterrichtseinheit folgende Informationen aus den Beobachtungsprotokollen in einer Excel-Tabelle festgehalten: Schultyp, Klassenstufe und Lernjahr, Unterrichtsform, Angaben zum Lehrwerk, Anzahl der Aktivitäten mit dem Lehrwerk pro Stunde, Gesamtzeit des Lehrwerkeinsatzes pro Stunde und die erteilten Hausaufgaben. Anschließend wurden die beobachteten Unterrichtseinheiten nach Aktivitäten mit dem Lehrwerk (z. B. Lesen eines

Textes, Lösen einer Aufgabe usw.) sortiert. Als mit dem Lehrwerk durchgeführte Aktivität zählen Arbeitsaufträge, die die Lehrkräfte selbst zu Elementen (z. B. einem Bild, Text usw.) aus dem Lehrwerk formulieren oder im Lehrwerk formulierte Aufgaben und Übungen. Jede Teilaufgabe aus dem Lehrwerk zählt als einzelne Aktivität, da nicht immer alle Teilaufgaben von Lehrkräften eingesetzt bzw. nicht immer alle Teilaufgaben einer Aufgabennummer in derselben Sozialform, mit derselben Differenzierung usw. verwendet werden.

Zu jeder mit dem Lehrwerk durchgeführten Aktivität wurden die Aussage der Lehrkraft, die gewählte Sozialform sowie Informationen zur Differenzierung der Aktivität und zum Feedback zu den Ergebnissen aus der Aktivität vermerkt. Ausgehend von einem breiten Verständnis von Differenzierung, wie es beispielsweise Schulz bereits im Jahr 1969 vorschlägt, wurde bei der Kodierung der Beobachtungsprotokolle jegliche Vorgehensweise der Lehrkräfte, die dazu diente, die Lernenden zu unterstützen, als Differenzierung kodiert, so z. B. auch Verweise auf die Vokabelliste im hinteren Teil des Lehrbuchs. Nicht als Differenzierung erfasst wurden individuelle Zuwendungen von Lehrkräften, wie sie beispielsweise in Einzel- oder Gruppenarbeiten üblich sind. Da diese aus den Daten nicht zweifelsfrei ermittelbar sind, wird durch deren Ausschluss einer Verfälschung der Ergebnisse vorgebeugt.

Die Beobachtungsprotokolle wurden zudem hinsichtlich der eingesetzten Sozialformen zu jeder Unterrichtsaktivität kodiert (siehe Abschnitt 4.1). Es wurde zum einen ausgewertet, in welcher Sozialform Lehrende Aktivitäten aus dem Lehrwerk durchführen, zum anderen, ob sie im Lehrwerk für bestimmte Aktivitäten vorgeschlagene Sozialformen übernehmen oder ändern. Wenn die im Lehrwerk vorgegebene Sozialform im Wesentlichen erhalten blieb, aber beispielsweise ergänzt wurde (z. B. im Lehrwerk vorgeschlagene Partner:innenarbeit wird als solche durchgeführt und im Plenum gesichert), wurde dies nicht als Veränderung der Sozialform kodiert.

Differenzierungsmaßnahmen wurden immer gemäß der Ausgangsaktivität kodiert, d. h. es wurden nicht die Aktivitäten oder das Material gezählt, die der Differenzierung dienten (z. B. zusätzliche Aktivitäten oder eine Liste mit Redemitteln), sondern diejenigen, zu deren Unterstützung sie herangezogen wurden (siehe Abschnitt 4.2). Es wurden nur Aktivitäten als differenziert bewertet, wenn die Lehrkraft die Differenzierung explizit formulierte. Wenn die Lernenden beispielsweise Begriffe im Lehrwerk nachschlugen, ohne von der Lehrkraft dazu aufgefordert worden zu sein (z. B. [Hinweis zur S-Aktivität: LW wird als Hilfsmittel z. B. Vokabel nachschlagen genutzt] (BoSp.19/20_7.5a+b)), wurde dies nicht als Differenzierung kodiert, da es sich hierbei nicht um eine von der Lehrkraft vorgesehene Maßnahme handelte.

Hinsichtlich des Feedbacks zu Aktivitäten gibt das Lehrwerk selbst kaum Vorgaben. Entsprechend liegt es in der Verantwortung der Lehrkräfte, die Methode (z. B. direkte Ergebnissicherung, Autokorrektur durch *peer-to-peer*-Feedback) zu bestimmen, die am besten zu den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Lernenden passt und ihnen die bestmögliche Unterstützung im Lernprozess bietet. In Ab-

schnitt 4.3 wird die vorliegende Stichprobe bezüglich der Häufigkeit und des Zeitpunkts von Feedback sowie der rückmeldenden Person ausgewertet. Ob es sich bei den beobachteten Rückmeldungen um eine Fehlerkorrektur oder um Lob handelt und wie genau dieses gestaltet wird, wird in der qualitativen Auswertung genauere Betrachtung finden und ist nicht Gegenstand des vorliegenden Beitrags.

Mit dem Ziel der Qualitätssicherung wurden 30 % der Kodierungen hinsichtlich dieser Aspekte zur Feststellung der *Intrarater*-Übereinstimmung nach über zwölf Wochen erneut geprüft (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). 125 von 133 (93,9 %) Kodierungen stimmten überein. Doppelte oder fehlende Kodierungen wurden nachfolgend identifiziert und gelöscht bzw. ergänzt. Ebenfalls wurden strittige Kodierungen nach Diskussion mit einer Fachkollegin aus der *Peer-Group* im gesamten Material überarbeitet. Nach der in diesem Beitrag präsentierten quantitativen Verarbeitung der Daten wird eine qualitative Analyse nach Kuckartz (2012) einen vertiefenden Einblick in den Einsatz des Lehrwerks (z. B. zur Arbeit mit Lehrwerkstexten oder -bildern) ermöglichen.

4 Ergebnispräsentation und -diskussion

Die nachstehende Analyse hat zum Ziel, einen ersten Einblick zu geben, wie Lehrende das Lehrwerk nutzen, um so Rückschlüsse auf mögliche Fragen zur Strukturierung des Unterrichts zu ziehen (Stichwort: „Auswahl und Thematisierung von Inhalten und Fachmethoden“, Charalambous & Praetorius, 2020; Lindl et al., in diesem Band). Es geht also nicht darum, die Bedeutsamkeit der aus den Lehrwerken ausgewählten Lehrinhalte oder deren fachliche Richtigkeit zu bewerten. Für diese Analyse wurden lediglich Unterrichtseinheiten ausgewählt, in denen das Lehrwerk genutzt wurde; hierzu zählen auch Unterrichtseinheiten, in denen nur die Hausaufgabe lehrwerkbasierend war, in der tatsächlichen Kontaktzeit mit den Lernenden jedoch ohne Lehrwerk unterrichtet wurde. Im Folgenden wird die Stichprobe hinsichtlich des Einsatzes von Sozialformen (4.1), Binnendifferenzierung (4.2) und Feedback (4.3) in lehrwerkbasierten Unterrichtsphasen ausgewertet.

4.1 Einsatz von Sozialformen in lehrwerkbasierten Unterrichtsphasen

4.1.1 Lernjahre 1 bis 5

Die $n = 441$ Aktivitäten mit dem Lehrwerk wurden in Einzel- (EA), Partner:innen- (PA), Gruppenarbeit (GA), Plenum oder in verschiedenen Kombinationen aus den Sozialformen durchgeführt (siehe Abb. 1). Vor allem wurden Aktivitäten mit dem Lehrwerk in Einzelarbeit (86 Aktivitäten, 20,5 %) oder Plenum (122 Aktivitäten, 29,1 %) sowie einer Kombination aus beiden (112 Aktivitäten, 26,7 %) beobachtet.

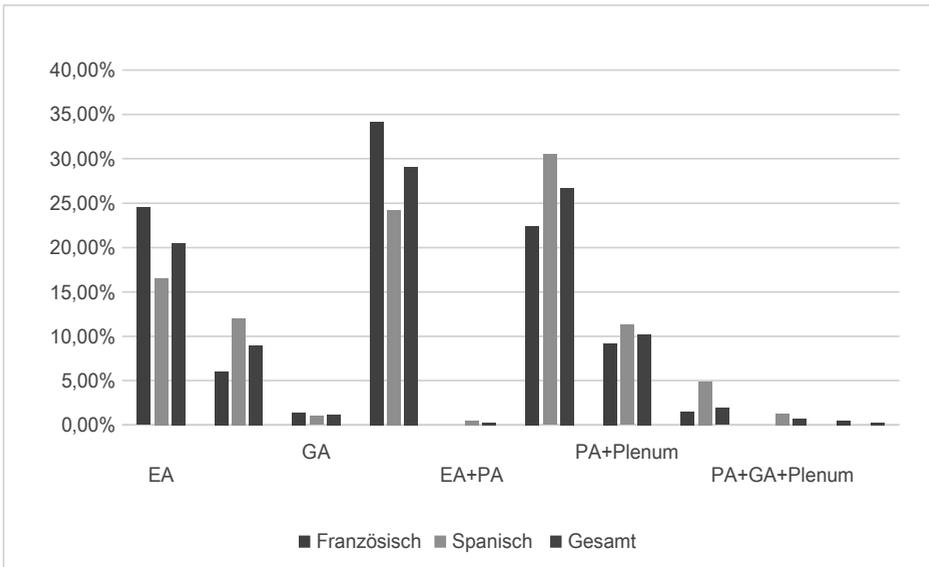


Abbildung 1: Sozialformen in lehrwerkzentrierten Unterrichtsphasen (1. bis 5. Lernjahr)

Insgesamt wurden 320 der mit dem Lehrwerk bearbeiteten Aktivitäten (76,3%) in Einzelarbeit oder im Plenum durchgeführt.

4.1.2 Lernjahre 3 bis 5

Die Vorteile von Einzel- und Plenumsarbeit für niedrige Lernjahre legen die Vermutung nahe, dass die oben dargestellten Ergebnisse (siehe Abschnitt 4.1.1) mit der Tatsache, dass die Stichprobe zu über 60% aus Lernenden der siebten Klasse, erstes Lernjahr, besteht, zusammenhängen. Aus diesem Grund wird im Folgenden eine Auswertung einer Substichprobe ($n = 60$) vorgenommen, bei der das erste und zweite Lernjahr ausgeschlossen werden. Diese ergibt, dass auch von den im dritten bis fünften Lernjahr beobachteten 60 Aktivitäten über 70% in Einzel- (8 Aktivitäten, 13,5%) oder Plenumsarbeit (22 Aktivitäten, 37,4%) bzw. in einer Kombination aus beiden (19 Aktivitäten, 32,3%) durchgeführt wurden, wobei die Arbeit in lehrwerkbasierter Phase bevorzugt im Plenum oder in einer Kombination aus Einzelarbeit und Plenum stattfand (Abb. 2). Im vierten und fünften Lernjahr wurde keine Aktivität aus dem Lehrwerk nur in Gruppenarbeit durchgeführt; einmal wurde im vierten Lernjahr eine Kombination aus Gruppenarbeit und Plenum für eine Lehrwerksaktivität eingesetzt. Partner:innenarbeit wurde im vierten und fünften Lernjahr immer mit einer Plenumsarbeitsphase kombiniert, wohingegen sie im dritten Lernjahr auch allein eingesetzt wurde (siehe Abb. 2).

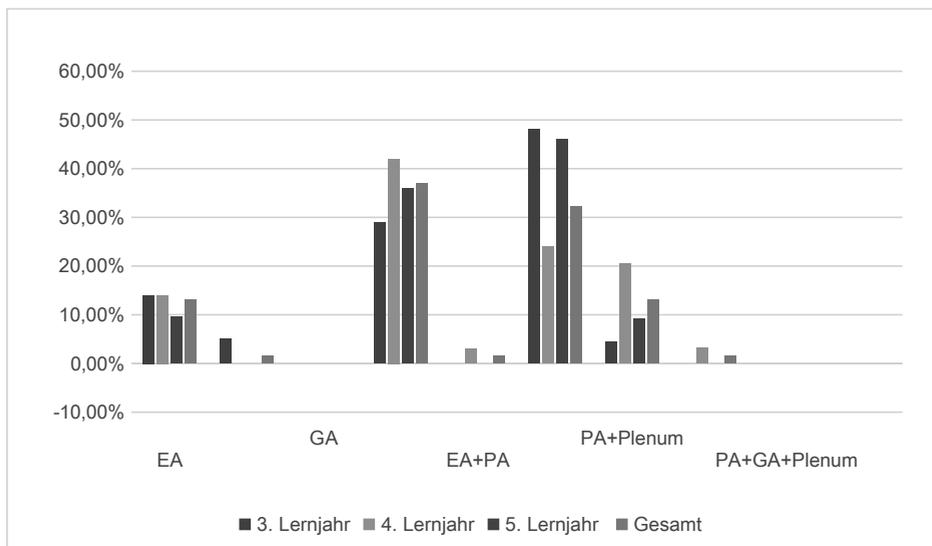


Abbildung 2: Sozialformen in lehrwerkzentrierten Unterrichtsphasen (3. bis 5. Lernjahr)

4.1.3 Veränderung der vom Lehrwerk vorgeschlagenen Sozialform

Insgesamt sind in der vorliegenden Untersuchung 53 Aktivitäten beobachtet worden, bei denen die Sozialform vom Lehrwerk vorgeschlagen wurde. Bei 38 dieser Aktivitäten erfolgte keine Änderung der empfohlenen Sozialform durch die Lehrkräfte: In Französisch wurden entsprechend der Vorschläge aus dem Lehrwerk fünf Aktivitäten als Einzelarbeit (EA), zwölf als Partner:innenarbeit (PA) und zwei als Gruppenarbeit (GA) durchgeführt. In Spanisch hingegen wurden bei einer Aktivität die vom Lehrwerk vorgeschlagene Sozialform Einzelarbeit, bei 13 Partner:innenarbeit und bei fünf Gruppenarbeit übernommen. Die 15 beobachteten Modifikationen der Sozialform verteilten sich, wie in Tabelle 1 dargestellt ist.

Tabelle 1: Veränderung der im Lehrwerk vorgeschlagenen Sozialform

Änderung der Sozialform	Französisch	Spanisch	Gesamt
PA zu Plenum	4	6	10
PA zu EA	1	1	2
EA zu PA	2	0	2
GA zu EA	1	0	2
Gesamt	8	7	16

Besonders häufig wurden im Lehrwerk vorgeschlagene Partner:innen- bzw. Gruppenarbeiten in Plenums- bzw. Einzelarbeit durchgeführt (insgesamt 14-mal). In zwei Aktivitäten aus dem Französischunterricht wurde eine Einzelarbeit in Partner:innenarbeit geändert (z.B. einen Text statt allein zu zweit schreiben; siehe Tab. 1).

4.2 Binnendifferenzierung mit dem Lehrwerk

Von den beobachteten 44 Lehrkräften haben elf Französisch- und elf Spanischlehrkräfte Differenzierungsangebote zu den Aktivitäten aus dem Lehrwerk gemacht. Nur bei 45 (23 Französisch, 22 Spanisch; zusammen 10,3%) Aktivitäten greifen die Lehrenden auf eine Differenzierung zurück, 396 Aktivitäten (89,7%) werden entsprechend nicht differenziert (siehe Tab. 2). In der Stichprobe konnten folgende Arten der Differenzierung beobachtet werden: Lerntempo, Hilfestellung, Neigungs- und Themenwahl sowie eine Kombination aus Lerntempo und Hilfestellung. Hauptsächlich fand eine Differenzierung hinsichtlich des Lerntempos (17-mal, z. B.: „Wenn ihr fertig seid, dann macht die Übungen Nr. 8 und Nr. 9. [...]“ (BoFr.19/20_2.3a+b)) oder durch die Bereitstellung von unterstützenden Materialien (18-mal) statt (siehe Tab. 2): „Wenn ihr nicht weiter wisst [sic], dürft ihr euch vorne eine Hilfe nehmen“ [Hinweis der/s Studierenden: „L. [=Lehrkraft] hält Zettel mit Hilfestellung hoch und legt sie anschließend vorne hin.“ (BoFr.19/20_4.4). Eine Kombination aus Lerntempo und Hilfestellung konnte in drei Fällen verzeichnet werden, z. B.: „Wenn Ihr Wörter nicht wisst, schaut im Buch S. 165. [...] So, allez, commencez. Mindestens vier Fragen müsst ihr machen.“ (BoFr.19/20_8.5a+b). Nach Neigung oder Thema wurde in zehn Fällen differenziert. Hierbei gilt es zu beachten, dass sechs dieser Aktivitäten im Rahmen eines Stationenlernens frei gewählt werden konnten (BoSp.19/20_10.2), weshalb alle sechs Aktivitäten als differenziert gezählt wurden.

Tabelle 2: Binnendifferenzierung mit dem Lehrwerk

Art der Differenzierung	Französisch	Spanisch	Gesamt
Lerntempo	17	2	19
Hilfestellung	4	9	13
Neigungs- und Themenwahl	1	9	10
Kombination: Lerntempo und Hilfestellung	1	2	3
Gesamt	23	22	45

Zwar ist die Menge an differenzierten Aktivitäten in beiden Sprachen ungefähr gleich, die Art der Differenzierung unterscheidet sich je nach Fremdsprache jedoch gravierend, wobei alle Lehrkräfte zielgleich arbeiten. So werden in Französisch 17 Aktivitäten, in Spanisch hingegen nur zwei Aktivitäten nach Lerntempo

differenziert. Auch im Bereich der Hilfestellungen und der Neigungs- und Themenwahl unterscheiden sich die Sprachen grundlegend. Neun Aktivitäten werden im Spanischunterricht mit Hilfestellungen durch die Lehrkraft versehen, vier im Französischunterricht. Nur im Falle einer Aktivität findet in Französisch eine Differenzierung hinsichtlich der Neigungs- und Themenwahl statt, während in Spanisch neun Aktivitäten neigungs- und themendifferenziert sind. Hierbei ist – wie bereits erwähnt – jedoch zu beachten, dass sechs der neigungs- und themendifferenzierten Aktivitäten in derselben Spanischunterrichtseinheit stattfanden und somit als typisch für diese eine Lehrkraft zu interpretieren sind:

„Hoy vamos a trabajar con el autocontrol del cuaderno de actividades. Abrid la p. 42–43. [...] Die Ergebnisse / Lösungen findet ihr hinten im AH [=Arbeitsheft]. Die Lösungen, die nicht hinten stehen, hängen vorne am Smartboard. [Hinweis der/s Studierenden: Die SuS dürfen sich Aufgaben aus dem Autocontrol selbst anschauen. [...]]“ (BoSp.19/20_10.2).

Die Lernenden können in diesem Fall – in einem sehr eng gesteckten Rahmen (sechs Aktivitäten stehen zur Auswahl) – die Lerninhalte selbst bestimmen. Da es sich hierbei um eine Überprüfung des bisher Gelernten handelt, kann auch diese Differenzierung nicht als zieldifferent bezeichnet werden.

4.3 Feedback zu lehrwerkbasierenen Aktivitäten

Für die Analyse des Feedbacks wurde eine Substichprobe von $n = 406$ gezogen, wobei die folgenden Kriterien angelegt wurden: Aktivitäten, die zwar in der beobachteten Unterrichtsstunde begonnen, aber nicht beendet wurden (14 Aktivitäten) sowie Aktivitäten, die der Vorbereitung einer anderen Aktivität dienten (z. B. das Sammeln von Stichworten, auf dem basierend in der Folge ein kurzer Text geschrieben wurde, 21 Aktivitäten), wurden nicht berücksichtigt, sodass sich eine Substichprobe von $n = 406$ ergibt. Aktivitäten, die im Plenum bearbeitet wurden und auf die im Zuge dessen direkt Feedback erfolgte, werden der Kategorie ‚zeitnah durch Lehrkraft‘ zugeordnet.

In der hier vorliegenden Substichprobe ($n = 406$ Aktivitäten) konnten drei verschiedene Arten der Rückmeldung zu Aktivitäten der Lernenden aus dem Lehrwerk beobachtet werden: a) zeitnahes Feedback durch die Lehrkraft, b) zeitversetztes Feedback durch die Lehrkraft und c) Autoevaluation. In 25,5% der Fälle (30,0% Französisch, 20,2% Spanisch) erfolgte in der jeweiligen beobachteten Unterrichtseinheit keine Rückmeldung.

Passend zu der starken Fokussierung auf die Arbeit im Plenum (20,5%) bzw. die Kombination aus Einzelarbeit und Plenum (26,7%) erfolgen die Rückmeldungen zu den Aktivitäten in 68,5% direkt im Anschluss an die Aktivität durch die Lehrkraft (67,0% Französisch, 68,0% Spanisch). Ein zeitversetztes Feedback, ebenfalls durch die Lehrkraft (z. B. Korrektur von Hausaufgaben oder von in vor-

herigen Unterrichtseinheiten begonnenen Aktivitäten) war nur in 4,7 % der Fälle (2,5 % Französisch, 6,9 % Spanisch) zu beobachten. Aktivitäten, zu denen eine Autoevaluation durchgeführt wurde, bei der Lernende ihre Ergebnisse selbst z. B. anhand von vorgegebenen Lösungen korrigierten, machen lediglich 2,5 % der Stichprobe aus (0,5 % Französisch, 4,4 % Spanisch).

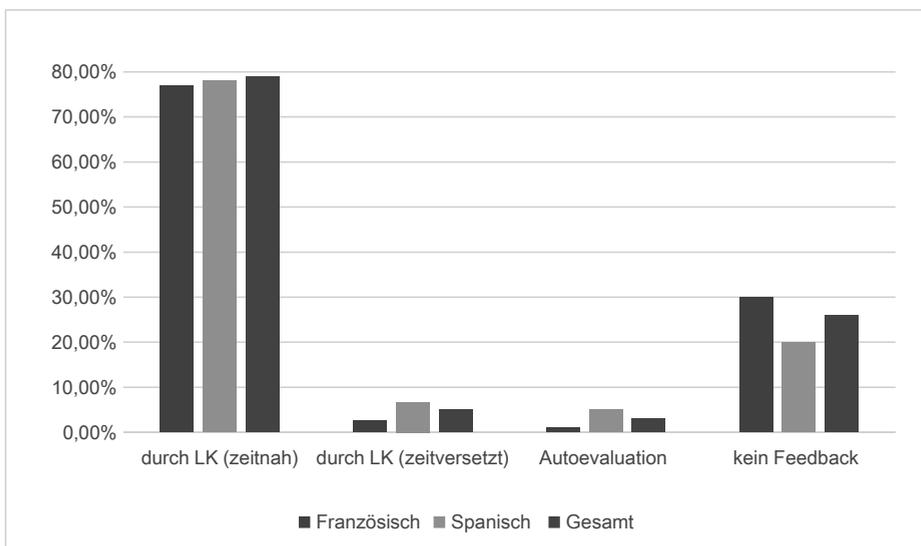


Abbildung 3: Art des Feedbacks zu lehrwerkbasierten Aktivitäten

Das Geben von Rückmeldungen zu lehrwerkbasierten Aktivitäten spielt in der hier vorgestellten Stichprobe also eine zentrale Rolle und erfolgt insgesamt in 95 % der Fälle.

5 Diskussion der Ergebnisse und Limitationen

Die hier vorgestellten Ergebnisse deuten auf einen prinzipiell stark durch die Lehrpersonen gesteuerten Wissensaufbau in lehrwerkbasierten Unterrichtsphasen hin, der sich durch viel Einzel- und Plenumsarbeit auszeichnet. Durch die Fokussierung der Beobachtung auf den Einsatz des Lehrwerks, geht aus der hier vorliegenden Stichprobe nicht hervor, inwieweit der Unterricht mit dem Lehrwerk durch kollaborative Unterrichtsphasen ohne Lehrwerk ergänzt wird. Zudem wurden isolierte Einzeleinheiten beobachtet, sodass keine Aussagen hinsichtlich einer Lehrwerknutzung in aufeinanderfolgenden Unterrichtseinheiten getroffen werden können. Die hier präsentierten Ergebnisse sind unter der Prämisse zu verstehen, dass es durch Schwerpunktsetzungen der verschiedenen Lehrkräfte innerhalb der Beobachtungen – eine Lehrkraft macht mindestens 0,8 %, maximal 7 % der Stichprobe aus – zu Verzerrungen der Daten kommen kann.

Das in allen in der Stichprobe genutzten Lehrwerken inkludierte Angebot binnendifferenzierter Aktivitäten wird nur selten genutzt (10,3%). Indem Differenzierung und Adaptivität in lehrwerkbasierter Unterrichtsphasen eine untergeordnete Rolle spielen, fehlt den im MAIN-TEACH-Modell dargestellten Unterrichtsdimensionen Klassenführung, sozio-emotionale Unterstützung, Unterstützung der aktiven Beteiligung (mittlere Ebene) und kognitive Aktivierung, Unterstützung des Übens, Formatives Assessment, Auswahl und Thematisierung von Inhalten und Fachmethoden (oberste Ebene) die erforderliche Basis (Charalambous & Praetorius, 2020; Praetorius & Gräsel, 2021, Ufer & Praetorius, 2022, Lindl et al., in diesem Band). Die Schwerpunkte hinsichtlich der einbezogenen Differenzlinien variieren je nach Fach stark (z.B. 17-mal Berücksichtigung der Differenzlinie „Lerntempo“ im Französischunterricht vs. zweimal Spanischunterricht; Hilfestellungen: viermal im Französischunterricht vs. neunmal im Spanischunterricht). Um ausgehend von diesen Beobachtungen den fächerbedingten Unterschieden auf den Grund zu gehen, bedarf es einer vertieften Beschäftigung mit dem Thema, z.B. anhand einer Befragung von Lehrkräften hinsichtlich der didaktischen Begründung der Differenzierungsmaßnahmen sowie der qualitativen Analyse der differenzierten Aktivitäten.

Auch wenn das durch die Lehrwerke bereitgestellte Material noch andere Formen der Nutzung ermöglicht und zum Teil sogar nahelegt (alle Lehrwerke schlagen auch kollaborative Sozialformen vor und verfügen über – zumindest als solche bezeichnete – Lernaufgaben), findet die fremdsprachliche Interaktion in erster Linie im Plenum statt (mehr als 50%): Zum Teil ändern Lehrkräfte vom Lehrwerk als kollaborativ gedachte Aktivitäten zudem in Einzel- oder Plenumsarbeit. Obwohl in diesen Sozialformen diverse Modalitäten der reproduktiven Sprachanwendung (z.B. Chorsprechen, Abschreiben) denkbar sind (vgl. hierzu in Bezug auf Plenumsarbeit Haß, 2016, S. 337), ist die individuelle Kommunikationszeit der einzelnen Lernenden in der Gesamtstichprobe und im Kontext der Lehrwerksarbeit als gering einzuschätzen. Auch die Prüfung einer Substichprobe, die nur dritte bis fünfte Lernjahre umfasst, ergab, dass der lehrwerkbasierte Unterricht eher instruktionsorientiert und stark durch die Lehrkräfte gelenkt gestaltet wird. Die Aktivität der Lernenden und insbesondere der Sprechanteil der Lernenden fallen demnach auch in fortgeschrittenen Lernjahren in dieser Stichprobe relativ gering aus. Da sich die hier analysierte Stichprobe jedoch hauptsächlich auf Unterrichtseinheiten der siebten Klasse im ersten Lernjahr bezieht (über 50%), bietet sie somit keinen repräsentativen Überblick über alle Lernjahre.

Die starke Führung durch die Lehrkräfte kann vor allem in niedrigen Lernjahren, wenn die Schüler:innen noch an ein bestimmtes sprachliches Niveau herangeführt werden müssen, hilfreich sein. Sie kann darüber hinaus zu einem Gefühl von Sicherheit auf Seiten der Lernenden wie Lehrenden führen und dadurch ein erfolgreiches Lernen unterstützen (Haß & Kiemweg, 2013, S. 27–28). Für den Fremdsprachenunterricht ist insbesondere die sprachliche Vorbildfunktion der Lehrenden, die in Plenumsphasen gegeben ist, hervorzuheben (Haß, 2016, S. 337). Zum Aufbau einer kommunikativen Kompetenz bedarf es jedoch

auch Unterrichtsphasen, in denen reproduzierbares Wissen „sowohl durch gezieltes sprachorientiertes Üben (*focus on language*) als auch besonders durch Phasen inhaltsorientierter Kommunikation (*focus on communication*) in die Anwendung überführt [Hervorhebungen im Original]“ (Haß, 2016, S. 337) wird. Dies kann in Plenums- und Einzelarbeit jedoch nur bedingt stattfinden. Ein abwechslungsreicher Einsatz verschiedener Sozialformen, wie Haß (2016, S. 339) ihn vorschlägt und der eine „aktive Mitwirkung von allen Schüler:innen“ bzw. ein „Lernumfeld, das produktives Verhalten fördert“ (Praetorius et al., 2020, S. 417–421; Charalambous & Praetorius, 2020; Lindl et al., in diesem Band), kann demnach nicht verzeichnet werden. Dies lässt auf wenig interaktive und kommunikative Lernsettings mit dem Lehrwerk schließen. Diese sowie eine möglichst lange Aktivität möglichst vieler Lernender wären aber für eine optimale Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten notwendig (vgl. Dimension V Unterstützung des Lernens aller Schüler:innen; Praetorius et al., 2020, S. 417–421; Charalambous & Praetorius, 2020; Lindl et al., in diesem Band; Wilden, 2021, S. 217).

Kooperative Lernformen bzw. ein ausgewogener Wechsel von Methoden und Sozialformen, die es Schüler:innen ermöglichen, an ihr Vorwissen anzuküpfen und für den eigenen Lernprozess Verantwortung zu übernehmen, gewährleisten „Lernerfolge, erhöhte Leistungsbereitschaft und damit die Möglichkeit zu kumulativem Lernen“ (Steffens & Haenisch, 2019, S. 296). Der vermehrte und einseitige Einsatz von Einzel- und Plenumsarbeit kann hingegen eine angemessene Berücksichtigung heterogener individueller Lernvoraussetzungen verhindern (Haß, 2016, S. 337). Inwieweit sich die Handlungsmuster in den Plenums- und Einzelarbeitsphasen unterscheiden (z. B. fragenentwickelnde Vorgehensweise, Referate, Erzählen von Geschichten usw.), kann dem Datenmaterial nicht entnommen werden. Auch für die Überprüfung der Anwendung von Inszenierungstechniken (z. B. Fragen beantworten lassen, Vor- und Nachsprechen usw.) ist weitere Forschung, z. B. anhand von Videostudien, nötig.

Feedback als Teil der IV Dimension Formatives Assessment (Praetorius et al., 2020, S. 415–416; für die Fremdsprachen siehe Wilden, 2021, S. 217; Charalambous & Praetorius, 2020; Lindl et al., in diesem Band) ist in lehrwerkbasierter Unterrichtsphasen stark durch die Lehrenden gesteuert und nimmt eine zentrale Rolle im Unterrichtsgeschehen ein. Obwohl Lehrwerke auch die Möglichkeit zur Selbstevaluation (z. B. durch das Vorhandensein von Lösungen) bereithalten, wurde auf 68,5 % der beobachteten Aktivitäten zeitnah und durch die Lehrenden Feedback gegeben. Letztere fungieren entsprechend nicht als Organisator:innen bzw. Moderator:innen (z. B. Klieme et al., 2006, S. 131–132), sondern nehmen scheinbar eine eher traditionell geprägte Rolle als Wissensvermittler:innen ein. Durch die häufig frontal gestaltete Ergebnissicherung wird die Entwicklung einer positiven Abhängigkeit der Lernenden (Bonnet & Hericks, 2020, S. 101) z. B. in Partner:innen- oder Gruppenarbeiten (in dieser Stichprobe immerhin 23,7 % der Aktivitäten mit dem Lehrwerk) unmöglich. Da keine Datentriangulation stattgefunden hat wie beispielsweise durch eine Befragung der Lehrkräfte zu ihrem Lehrwerkeinsatz,

können keine Aussagen zu den Gründen für die Vorgehensweise der Lehrkräfte gemacht werden.

6 Fazit und Ausblick

Die Qualität des Unterrichts ist eng mit der Auswahl und Anwendung der Lehr- bzw. Lerninhalte verknüpft, sodass den Auswahl- und Gestaltungsprozessen der Lehrkräfte eine entscheidende Rolle hinsichtlich der Unterrichtsqualität zukommen. Indem sie Inhalte und Material aus Lehrwerken auswählen, methodisch aufbereiten und an die Bedürfnisse der Lerngruppe anpassen, bestimmen sie die den Lernenden dargebotenen Lern-Lehr-Settings. Entsprechend kommt der Erforschung des Lehrwerkeinsatzes neben der Analyse der Qualität der Lehrwerke selbst eine zentrale Rolle mit Blick auf Unterrichtsqualität zu und ein möglichst unverstellter Blick in den tatsächlichen Unterrichtsalltag der Lehrkräfte unter Einsatz des Lehrwerks kann Antworten auf die Frage nach Unterrichtsqualität im schulischen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I bieten (siehe Kaschadenmodell nach Krauss et al. 2020, Säulen 3 und 4; ausführlich Lindl et al., in diesem Band).

Mit Blick auf die hier schwerpunktartig gewählten Dimensionen von Unterrichtsqualität (III Unterstützung des Übens, IV formatives Assessment, V Unterstützung des Lernens aller Schüler:innen) zeigt sich, dass einerseits das Angebot der Lehrwerke nicht vollends ausgeschöpft wird und in diesen Bereichen wenig von den Lehrkräften initiierte Prozesse integriert werden, die beim kooperativen, selbstbestimmten Lernen oder auch bei der Förderung der Autonomie unterstützen. In diesem Zusammenhang ist die plenumslastige, starke Steuerung des Unterrichts seitens der Lehrkräfte hervorzuheben, wodurch eine hohe Strukturierung in enger Anlehnung an das vom Lehrwerk vorgelegte Material oder Aufgabenarrangement zu beobachten ist.

Für die weitere Auswertung der erhobenen Daten ergeben sich aus den hier vorgestellten Ergebnissen folgende Fragen: Welche Arten von Aktivitäten wählen die Lehrkräfte zur Bearbeitung im Unterricht aus dem Lehrwerk aus? Lässt sich daraus ein Muster aus „Lieblingsaktivitäten“ ableiten? Welche Arten von Aktivitäten werden mit dem Lehrwerk wie durchgeführt (z. B. kognitive Aktivierung)? Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Art der Aktivität und der gewählten Sozialform? Wie wird das Feedback zu den Aktivitäten aus dem Lehrwerk gestaltet? Inwiefern wird Feedback als Grundlage für die Ausrichtung des weiteren Unterrichts genutzt? Diesen und weiteren Fragen wird im Kontext der qualitativen Auswertung der Daten nachgegangen.

Literatur

Lehrwerke

- ¡Apúntate! 1. *Método de español. Spanisch als 2. Fremdsprache.* (2008). Berlin: Cornelsen.
- ¡Apúntate! 1. *Nueva edición. Spanisch als 2. Fremdsprache.* (2016). Berlin: Cornelsen.
- ¡Apúntate! 4. *Nueva edición. Spanisch als 2. Fremdsprache.* (2019). Berlin: Cornelsen.
- À toi! 3. *Lehrwerk für den Französischunterricht.* (2017). Berlin: Cornelsen.
- Découvertes 1. *Série jaune.* (2012). Stuttgart: Klett.
- Horizons. (2017). Stuttgart: Klett.
- ¿Qué pasa? 4. *Nueva edición.* (2019). Braunschweig: Westermann.

Sekundärliteratur

- Allen, H. (2008). Textbook materials and foreign language teaching: Perspectives from the classroom. *NECTFL Review*, 62, 5–28.
- Blume, O.-M. & Nieweler, A. (2018). Raus mit der Sprache! Mündlichkeit stärken im Französischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 152, 2–8.
- Bohnensteffen, M. (2011). Englischlehrwerke und ihre unterrichtliche Verwendung – Ergebnisse einer nicht repräsentativen Umfrage. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40(2), 120–135.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule.* Tübingen: Narr.
- Caspari, D. (2010). Lehrwerksunterricht = Frontalunterricht? Mehr Schülerbeteiligung bei der Arbeit mit dem Lehrbuch! *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 1, 3–6.
- Caspari, D. & Holzbrecher, A. (2016). Individualisierung und Differenzierung im kompetenzorientierten Französischunterricht. In L. Küster (Hrsg.), *Individualisierung im Französischunterricht. Mit digitalen Medien differenzierend unterrichten* (S. 7–37). Seelze: Klett & Kallmeyer.
- Charalambous, C. Y. & Praetorius, A.-K. (2020). Creating a forum for researching teaching and its quality more synergistically. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100894. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100894>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin & Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Franke, M. (in Vorbereitung). *Der Lehrwerkeinsatz im Französisch- und Spanischunterricht der Sekundarstufe I: eine qualitative Studie.*
- Fuchs, E. & Bock, A. (2018). Introduction. In E. Fuchs & A. Bock (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies.* (S. 1–9). New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_1
- Fuchs, E., Niehaus, I. & Stoletzki, A. (2014). *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis.* Göttingen: V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737003858>
- Gräsel, C. (2010). Lehren und Lernen mit Schulbüchern – Beispiele aus der Unterrichtsforschung. Fuchs, E. & Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht* (S. 137–148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Harlan, K. (2000). Foreign Language Textbooks in the Classroom: Bridging the Gap Between Second Language Acquisition Theory and Pedagogy. *Honors Projects*, 5, 1–23.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Haß, F. (2016). Sozialformen im Überblick. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 335–339) Tübingen: A. Francke Verlag.
- Haß, F. & Kiemweg, W. (2013). *I can make it! Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten*, Stuttgart: Klett/Kallmayer.
- Hoffmann, S. (2010). Heterogenität und Differenzierung. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 160–164). Stuttgart: Klett.
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projektes „Pythagoras“. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.) *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DGF-Schwerpunktprogramms* (S. 127–146). Münster: Waxmann.
- Krauss, S., Bruckmaier, G., Lindl, A., Hilbert, S., Binder, K., Steib, N. & Blum, W. (2020). Competence as a continuum in the COACTIV study: the “cascade model”. *ZDM – Mathematics Education*, 52, 311–327. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01151-z>
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methode, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Kurtz, J. (2010). Zum Umgang mit dem Lehrwerk im Englischunterricht. In E. Fuchs, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte, Produktion, Unterricht* (S. 149–163). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kurtz, J. (2011). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40, 3–14.
- Martin, B. & Hanington, B. (2019). *Universal Methods of Design. 125 Ways to Research Complex Problems, Develop Innovative Ideas, and Design Effective Solutions*. Beverly: Rockport Publishers.
- Martinez, H. (2005). Lehrwerke auf dem Prüfstand. Ist jedes Lehrbuch auch ein Lernbuch? *Französisch heute*, 2, 110–122.
- Nausica Marcos, M. (2015). Textbook consumption in the classroom: Analyzing a classroom corpus. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 198, 309–319. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.449>
- Nieweler, A. (2000). Sprachenlernen mit dem Lehrwerk – Thesen zu Lehrbucharbeit im Fremdsprachenunterricht. In R. Fery & V. Raddatz (Hrsg.), *Lehrwerke und ihre Alternativen* (S. 13–19). Frankfurt am Main: Lang.
- 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, 409–446. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00082-8>
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung*. München: Oldenbourg Verlag. <https://doi.org/10.1524/9783486719550>
- Rösler, D. (2004). *E-Learning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

- Sandfuchs, U. (2010). Schulbücher und Unterrichtsqualität – historische und aktuelle Reflexionen. In E. Fuchs, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht* (S. 11–24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schulz, W. (1969). Differenzierung an Gesamtschulen. In A. Rang & W. Schulz (Hrsg.), *Die differenzierte Gesamtschule. Zur Diskussion einer neuen Schulform* (S. 181–204). München: Piper.
- Sikorová, Z. & Červenková, I. (2014). Styles of textbook use. *The New Educational Review*, 35(1), 112–122. <https://doi.org/10.15804/tner.14.35.1.09>
- Steffens, U. & Haenisch, H. (2019). Gut unterrichten – erfolgreich lernen. Versuch einer Forschungsbilanz unter unterrichtspraktischer Perspektive. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität: Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens* (S. 279–312). Münster: Waxmann.
- Stöber, G. (2010). „Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen“. *Eckert. Beiträge*, 3, <http://repository.gei.de/handle/11428/92>, Zugriff: 30.08.2023.
- Thaler, E. (2011). „Die Zukunft des Lehrwerks – Das Lehrwerk der Zukunft“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 2, 15–30.
- Thaler, E. (2014). Lehrwerk-Kompetenz. *Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft*, 1, 4–8.
- Tönshoff, W. (2004). Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 4, 227–231. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2004.04.07>
- Ufer, S. & Praetorius, A.-K. (2022). Unterrichtsqualität im Mathematikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In T. Rolfes, S. Rach, S. Ufer & A. Heinze (Hrsg.), *Das Fach Mathematik in der gymnasialen Oberstufe* (S. 287–315). Münster: Waxmann.
- Wapenhans, H. (2018). Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit – Anforderungen an die schulische Praxis und die universitäre fachdidaktische Ausbildung von Russischlehrkräften. In A. Bergmann, O. Caspers & Stadler, W. (Hrsg.), *Didaktisch der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis Berlin (12.–14.9.2016)* (S. 255–269). Innsbruck: Innsbruck University Press. <https://doi.org/10.15203/3187-11-5-14>
- Wiater, W. (2005). Lehrplan und Schulbuch – Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens. In: E. Matthes & C. Heinze (Hrsg.), *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis* (S. 41–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wilden, E. (2021). Fachspezifische Aspekte von Unterrichtsqualität im Schulfach Englisch. *Unterrichtswissenschaft*, 49, 211–219. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00105-y>

