

Florian Hesse

Unterrichtsqualität

1 | Begriffsbestimmung

Qualitätvoller Unterricht liegt dann vor, wenn Schülerinnen und Schülern Lernangebote unterbreitet werden, die zu einer vertieften und fachlich angemessenen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand beitragen und somit das Erreichen etwa von kognitiven oder affektiv-motivationalen fachlichen Lernziele ermöglichen und befördern.

2 | Explikat

Der Begriff der Unterrichtsqualität mag zunächst selbsterklärend erscheinen, ist aber bei genauerer Betrachtung vielschichtig. Mit Berliner (2005, S. 207) ist festzuhalten, dass Unterrichtsqualität nur dann vorliegt, wenn *guter* und *effektiver* Unterricht zusammenfallen. Dabei bezieht sich *guter* Unterricht auf die in einer Community geteilten, theoretisch-normativ gefärbten Vorstellungen zur Gestaltung von Lerngelegenheiten, während *effektiver* Unterricht in empirischen Studien nachweislich zum Erreichen erwünschter Lernziele beiträgt. Nicht immer fallen beide Perspektiven zusammen. So erweist sich etwa die *Direkte Instruktion* in vielen Studien als *effektiver* Weg zur Wissensvermittlung, wenngleich sie in fachdidaktischen Diskursen geäußerte Ansprüche an eigenverantwortlich-entdeckendes Lernen nur bedingt einlösen kann. Umgekehrt erweisen sich nicht alle theoretisch-normativen Annahmen über *guten* Unterricht immer auch als *effektiv*. So hat sich etwa die in der Literaturdidaktik populäre Maxime, in Gesprächen über Literatur als Lehrkraft möglichst wenig einzugreifen, in empirischen Studien mindestens als modifikationsbedürftig herausgestellt (z. B. Magirius/Scherf/Steinmetz 2022).

Darüber hinaus liegt nicht nur dem Qualitäts-, sondern auch dem Unterrichts begriff ein spezifisches Verständnis zugrunde, insofern Unterricht in Anlehnung an *Angebots-Nutzungs-Modelle* als ein Zusammenspiel von Lernangeboten und deren Nutzung durch Lernende verstanden wird (z. B. Vieluf et al. 2020). Damit ist gemeint, dass sich die Qualität von Unterricht nicht in der Form entfaltet, dass die Lehrperson direkt auf den Wissenserwerb der Lernenden einwirkt, sondern dass sie im Sinne (sozial-)konstruktivistischer Lehr-Lerntheorien Angebote schafft, welche die Lernenden in Abhängigkeit von ihren persönlichen Voraussetzungen unterschiedlich nutzen (können). Nur wenn also die Angebote von hoher Qualität zeugen und von den Lernenden bestmöglich genutzt werden, findet nachhaltiges Lernen statt.

Vor diesem Hintergrund bemüht sich insbesondere die quantitativ ausgerichtete Unterrichtsforschung darum, jene Angebotsmerkmale zu identifizieren, die in hohem Maße Unterschiede

in den Lernoutcomes der Schülerinnen und Schüler erklären können (vgl. davon abgrenzend die rekonstruktive Perspektive der qualitativen Unterrichtsforschung bei Praetorius/Martens/Brinkmann 2022, S. 10–14). Von herausgehobener Bedeutung ist dabei die Trennung von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen des Unterrichts (z. B. Decristan et al. 2020). Unter Tiefen- oder auch Qualitätsmerkmalen werden dabei solche Unterrichtsmerkmale verstanden, die direkt auf die mentale oder motivational-emotionale (vs. rein behaviorale) Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Unterrichtsgegenstand zielen (z. B. kognitive Aktivierung) oder notwendige fachliche und überfachliche Rahmenbedingungen für entsprechende Verarbeitungsprozesse sichern (z. B. Klassenführung). Als Qualitäten des Lernprozesses sind sie in der Regel nicht direkt beobachtbar, sondern müssen als latente Konstrukte anhand von theoretisch fundierten Hinweisen auf der unterrichtlichen Oberfläche (sog. *Indikatoren*) erschlossen werden. Oberflächenmerkmale betreffen hingegen die Methoden und Sozialformen des Unterrichts, denen kein unmittelbarer Einfluss auf das Lernen zugeschrieben wird. Aus Sicht der Unterrichtsqualitätsforschung ist also beispielsweise weniger entscheidend, ob der Unterricht in Form einer Gruppenarbeit oder eines Plenumsgesprächs abgehalten wird, sondern wie Tiefenmerkmale im Rahmen bestimmter Sozialformen (oder auch Methoden) gestaltet werden.

Der letzte Gedanke verweist bereits darauf, dass die exakte Bestimmung von Unterrichtsqualität sowohl empirisch als auch konzeptionell herausfordernd ist. Dies liegt neben Herausforderungen bei der Erfassung latenter Konstrukte u. a. daran, dass Unterrichtsqualität von unterschiedlichen Akteur:innen mit heterogenen Vorwissensbeständen, Überzeugungen und Ansprüchen unterschiedlich wahrgenommen wird (z. B. Fauth et al. 2020) und dass darüber hinaus je nach Fach, Lernbereich oder sogar Lerngegenstand Vorstellungen von Unterrichtsqualität variieren können (vgl. Praetorius/Gräsel 2021). Hieraus resultieren nicht nur konkurrierende und im Diskurs immer neu auszuhandelnde Verständnisse von Unterrichtsqualität auf konzeptioneller Ebene, sondern auch Schwierigkeiten hinsichtlich der Vergleichbarkeit von Studien aufgrund äußerst heterogener Operationalisierungen (quantitatives Paradigma) bzw. Rekonstruktionslogiken (qualitatives Paradigma).

3 | Forschungsstand

3.1 | Historische Entwicklung der Unterrichtsqualitätsforschung

Bis in die 1990er-Jahre ging man in der Unterrichtsforschung davon aus, dass v. a. die Persönlichkeitsmerkmale von Lehrpersonen (z. B. Extraversion, Offenheit) oder deren Verhaltensweisen (z. B. Menge der gestellten Fragen) den Lernerfolg der Schüler:innen beeinflussen (vgl. Gräsel 2020; Mayr/Hanfstingl/Neuweg 2020). Die Ergebnisse entsprechender Studien wurden im deutschsprachigen Raum in Merkmalslisten guten Unterrichts zusammengeführt (z. B. Helmke 2014; Meyer 2016), welche in der Regel die Bedeutung isolierter Qualitätsmerkmale auf Basis einer Zusammenschau empirischer Einzelbefunde oder Metanalysen herausstellen, ohne diese in einen übergeordneten Forschungsrahmen einzuordnen.

Erst im Zuge von groß angelegten, z. T. ländervergleichenden Videostudien (z. B. TIMSS-Video) begann man Anfang der 2000er-Jahre, den Prozessqualitäten des Unterrichts mehr Bedeutung beizumessen und bei der Formulierung von Qualitätsdimensionen auf Sparsamkeit sowie theoretische Fundierung zu achten. Dies trifft auch auf das von Klieme et al. (2001) vorgelegte und

im deutschen Sprachraum verbreitete Modell der *Drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität*, das ursprünglich faktorenanalytisch gewonnen und in den Folgejahren sukzessive theoretisch untermauert wurde (vgl. Praetorius et al. 2018, 2020). Ähnlich wie vergleichbare internationale Modelle (z. B. CLASS: Pianta/Hamre 2009) wird bei den *Drei Basisdimensionen* angenommen, dass Unterricht dann qualitativ ist, wenn er durch ein hohes Maß an kognitiver Aktivierung, effektiver Klassenführung und konstruktiver Unterstützung gekennzeichnet ist. Kognitive Aktivierung meint dabei die Anregung der Lernenden zu einer aktiven mentalen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand auf Basis von Aufgabenstellungen und Gesprächsimpulsen, Klassenführung die Reduktion von Störungen im Sinne der Maximierung effektiver Lernzeit und konstruktive Unterstützung die kognitive (z. B. Scaffolding) sowie sozio-emotionale Unterstützung (z. B. bezogen auf das Klassenklima) der Lernenden bei der Bewältigung unterrichtlicher Anforderungen.

3.2 | Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen

Auch wenn die oben genannten Entwicklungen deutliche Fortschritte in der konzeptionellen und empirischen Erforschung von Unterrichtsqualität erkennen lassen, ist die Unterrichtsqualitätsforschung noch immer mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert, von denen hier nur exemplarische benannt werden (vgl. ausführlich Begrich et al. 2023):

- **Veränderungen im Bildungssystem:** Migration, Inklusion, soziale Ungleichheiten, Digitalisierung (samt Einsatz von KI) sind nur einige der Herausforderungen, mit denen das Bildungssystem in Gänze und damit auch der Literaturunterricht zunehmend konfrontiert wird – und das in Zeiten eines akuten Lehrkräftemangels. Immer mehr Schulen beginnen deshalb, Schul- und Unterrichtskonzepte zu erproben, die flexible Reaktionen auf die lückenhafte Personalstruktur, die Heterogenität der Lernenden sowie den technischen und gesellschaftlichen Wandel ermöglichen. Unterrichtsqualität und deren Messung müssen angesichts dieser Veränderungen neu bestimmt werden, indem z. B. stärker als bisher differenzielle Effekte von Lernangeboten auf unterschiedliche Lernende betrachtet werden.
- **fehlende Wirkungsnachweise:** Auch wenn die Unterrichtsforschung verschiedentlich behauptet, mit den Tiefenmerkmalen des Unterrichts nicht nur ‚guten‘, sondern auch ‚effektiven‘ Unterricht zu beschreiben (s. o.), ist die Wirksamkeit der Basisdimensionen insbesondere für sprachliche Fächer bislang nur teilweise belegt worden. Während etwa die Befunde zur Bedeutsamkeit der Klassenführung relativ robust sind (vgl. Marzano/Marzano/Pickering 2003), erweist sich die Studienlage sowohl im Bereich der kognitiven Aktivierung als auch im Bereich der konstruktiven Unterstützung noch immer als diffus (vgl. Lipowsky 2020; Praetorius et al. 2018).
- **mangelnde Fachspezifik:** Ein Grund dafür dürfte sein, dass es sich bei konstruktiver Unterstützung und kognitiver Aktivierung je nach Operationalisierung zumindest anteilig um gegenstandsbezogene Qualitätsdimensionen handelt, die wichtige Aspekte von Fachlichkeit (Korrektheit, Strukturiertheit, Auswahl der Inhalte) bislang kaum berücksichtigt haben (vgl. Praetorius/Gräsel 2021). Entsprechend verwundert nicht, dass etwa

Brunner (2017) in einer Einschätzung derselben Unterrichtsstunde mit Qualitätsrastern, die die fachliche Qualität des Unterrichts verschieden stark gewichten, zu höchst disparaten Ergebnissen kommt, die von niedriger bis hoher Unterrichtsqualität reichen. Viele Forschende bemühen sich deshalb mittlerweile um eine fachdidaktische Ausrichtung der Unterrichtsforschung, die Fach- und Gegenstandsspezifika stärker berücksichtigt.

4 | Besonderheiten im Kontext mit Kinder- und Jugendmedien

In der Literaturdidaktik wurden neuere Entwicklungen der Unterrichtsqualitätsforschung erst in den letzten Jahren aufgenommen. Ausgangspunkt war dabei die Feststellung, dass sich die Basisdimensionen grundsätzlich auch auf den Literaturunterricht übertragen lassen, dabei aber die Besonderheiten literarischer Gegenstände (z. B. Mehrdeutigkeit, Indirektheit) und deren Rezeption (z. B. Irritation, Offenhalten des Situationsmodells) stärker berücksichtigt werden sollten. Zentral ist dabei vor allem die Annahme, dass die Auseinandersetzung mit Literatur nicht mit Wissenserwerb gleichzusetzen ist, sondern kognitive Aktivierung im Literaturunterricht im Sinne eines literarischen Lernens (z. B. Spinner 2006) neben einer genauen Textwahrnehmung auch mit einer subjektiven Involvierung der Lernenden einhergehen sollte (vgl. Winkler 2017, S. 84). Da sowohl Textwahrnehmung als auch Involviertheit in diesem Zusammenhang nicht ausschließlich auf kognitive Prozesse zu reduzieren sind, sondern auch emotional-wertende Prozesse explizit einschließen, hat Hesse (2024, S. 87) vorgeschlagen, von „kognitiv-emotionaler Aktivierung“ zu sprechen.

Aktuelle Studien zum ersprachlichen Lese- und Literaturunterricht unter angehenden und erfahrenen Lehrpersonen deuten daraufhin, dass der Unterricht im Mittel eher wenig aktivierend ist und zahlreiche Möglichkeiten kognitiver bzw. kognitiv-emotionaler Aktivierung ungenutzt bleiben (z. B. Hesse 2024; Lotz 2016; Tengberg et al. 2022). Auffällig ist in besagten Studien allerdings auch, dass die Qualitätseinschätzungen eine hohe Streuung aufweisen und dass selbst bei Lehrpersonen, die an derselben Schule unterrichten, mit bedeutsamen Qualitätsunterschieden zu rechnen ist. Entsprechend indizieren die Befunde einen Bedarf an einer Verbesserung und Erweiterung von Aus- und Weiterbildungskonzepten im Rahmen aller Phasen der Professionalisierung. Die literaturdidaktische Lehrkräfteforschung hält hier anschlussfähige Befunde bereit (vgl. Hesse/Magirus/Heins 2024), deren Relationierung mit Befunden der Unterrichtsqualitätsforschung allerdings noch weitestgehend aussteht. Ebenso besteht eine maßgebliche Limitation aktueller Studien darin, dass Aussagen über Unterrichtsqualität meist auf Basis von videografierten Einzelstunden getroffen werden, während die Betrachtung größerer unterrichtlicher Zusammenhänge (z. B. Unterrichtsreihen) noch immer ein Desiderat darstellt.

Unterbelichtet sind in der (literaturbezogenen) Unterrichtsqualitätsforschung zudem Qualitätsdimensionen jenseits der kognitiv-emotionalen Aktivierung (vgl. Stahns 2021, S. 75), obgleich sich eine Beleuchtung gerade dieser Dimensionen hinsichtlich einer Beschäftigung mit Kinder- und Jugendliteratur und -medien besonders lohnen würde. Nur in Ansätzen erforscht ist etwa die Qualitätsdimension der Auswahl und Aufbereitung von Lerngegenständen und Fachmethoden, die neben Strukturierung und fachlicher Korrektheit u. a. auch Kriterien wie Textauswahl und -einsatz berücksichtigt (vgl. Hesse/Winkler 2022, S. 16–19). So kann eine Literaturstunde gerade mit Blick auf kinder- und jugendliterarische Texte dann fehlgehen, wenn sie Texte zum

Thema macht, die nur bedingt Fragen thematisieren, die für Kinder und Jugendliche bedeutsam sind, oder aber wenn die Texte lediglich als Themenlieferant eingesetzt werden, ohne eine Arbeit an und mit der Gestaltung des Textes anzubahnen (vgl. auch Heins 2018).

Unabhängig von den jeweils betrachteten Qualitätsdimensionen ist schließlich zu konstatieren, dass die literaturdidaktische Unterrichtsqualitätsforschung bislang einen engen Textbegriff zugrundelegt und damit vorrangig traditionelle, auf schriftliche Texte fixierte Aspekte literarischen Lernens ansteuert (vgl. Spinner 2006). So beziehen sich bisher durchgeführte Studien vorrangig auf (Kurz)Prosa (z. B. Hesse 2024; Magirius/Scherf/Steinmetz 2022; Winkler 2017). Gerade mit Blick auf die zentrale Bedeutung anderer Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen (vgl. etwa die JIM-Studie: mpfs 2023) und immer stärkeren normativen Forderungen, digitale Medien vermehrt im Unterricht zu berücksichtigen, täte die literaturdidaktische Unterrichtsforschung zukünftig gut daran, Texte unterschiedlicher Medialität stärker zu berücksichtigen. So weist etwa Boelmann (2023, S. 4) daraufhin, dass z. B. Computerspiele durch ihren grundlegend interaktiven Charakter anders als literarische Texte in „klassischen Lernsettings“ per se kognitiv aktivierendes Potenzial in sich trügen. Hierin deutet sich an, dass im Umgang mit (kinder- und jugend-)literarischen Texten zu berücksichtigen ist, dass die Gegenstände im Literaturunterricht möglicherweise aufgrund ihrer unterschiedlichen Appellstruktur und Medialität bereits aktivierendes Potenzial in sich tragen. Dieses liegt auf einer anderen Ebene als die sonst in der Unterrichtsforschung betrachteten Aktivierungspotenziale, die von der Lehrperson durch Aufgaben und Gesprächsimpulse initiiert werden.

5 | Literatur

- Begrich, Lukas/ Praetorius, Anna-Katharina/ Decristan, Jasmin/ Göllner, Richard/ Herrmann, Christian/ Kleinknecht, Marc/ Taut, Sandy/ Kunter, Mareike: Was tun? Perspektiven für eine Unterrichtsqualitätsforschung der Zukunft. In: *Unterrichtswissenschaft* (2023). S. 63–97.
- Berliner, David C.: The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. In: *Journal of Teacher Education* 56 (2005). S. 205–213.
- Boelmann, Jan M.: Lernförderliche Aspekte von Computerspielen im Unterricht. In: *Der Deutschunterricht* 75 (2023). S. 2–10.
- Brunner, Esther: Qualität von Mathematikunterricht: Eine Frage der Perspektive. In: *Journal für Mathematik-Didaktik* 39 (2017). S. 257–284.
- Decristan, Jasmin/ Fauth, Benjamin/ Heide, Eva Lena/ Locher, Franziska/ Troll, Bianka/ Kurucz, Csaba/ Kunter, Mareike: Oberflächen- und Tiefenmerkmale: Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (2020). S. 102–116.
- Fauth, Benjamin/ Göllner, Richard/ Lenske, Gerlinde/ Praetorius, Anna-Katharina/ Wagner, Wolfgang: Who Sees What? Conceptual Considerations on the Measurement of Teaching Quality from Different Perspectives. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (2020). S. 138–155.
- Gräsel, Cornelia: Prozess-Produkt-Paradigma in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Hrsg. von Colin Cramer/ Johannes König/ Martin Rothland/ Sigrid Blömeke. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2020. S. 148–153.
- Heins, Jochen: Was sind typische Problemsituationen im Literaturunterricht? Ein Rahmenmodell zur Systematisierung von Unterrichtssituationen für die Entwicklung von Vignetten. In: *Didaktik Deutsch* 23 (2018). S. 27–43.
- Helmke, Andreas: *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 5. Aufl. Stuttgart: Klett | Kallmeyer, 2014.
- Hesse, Florian: *Qualitäten von Literaturunterricht. Eine Videostudie im Praxissemester*. Berlin: Springer/ J. B. Metzler, 2024.

- Hesse, Florian/ Magirius, Marco/ Heins, Jochen: Literaturdidaktische Lehrer*innenforschung - ein Scoping Review. In: SLLD-Z, 2024 (eingereicht).
- Hesse, Florian/ Winkler, Iris: Fachliche Qualität im Literaturunterricht. In: SLLD-Z 2 (2022). S. 1–29.
- Klieme, Eckhard/ Schümer, Gundel/ Knoll, Steffen: Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In: TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Hrsg. von Eckhard Klieme/ Jürgen Baumert. Bonn: BMBF Publik, 2001. S. 43–57.
- Lipowsky, Frank: Unterricht. In: Pädagogische Psychologie. Hrsg. von Elke Wild/ Jens Möller. 3., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer, 2020. S. 70–118.
- Lotz, Miriam: Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule: Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr. Heidelberg: Springer VS, 2016.
- Magirius, Marco/ Scherf, Daniel/ Steinmetz, Michael: Lernunterstützung im Literaturgespräch: Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsförmigen Literaturunterrichts. In: SLLD (2022), S. 1–29.
- Marzano, Robert J./ Marzano, Jana S./ Pickering, Debra J.: Classroom Management that works: Research-Based Strategies for Every Teacher. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.
- Mayr, Johannes/ Hanfstingl, Barbara/ Neuweg, Georg Hans (2020): Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Hrsg. von Colin Cramer/ Johannes König/ Martin Rothland/ Sigrid Blömeke. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2020. S. 141–147.
- Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? 11. Auflage. Berlin: Cornelsen, 2016.
- mpfs: JIM-Studie 2023. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Online unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final_kor.pdf (25.06.2024).
- Pianta, Robert C./ Hamre, Bridget K.: Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. In: Educational Researcher 38 (2009). S. 109–119.
- Praetorius, Anna-Katharina/ Klieme, Eckard/ Herbert, Benjamin/ Pinger, Petra: Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. In: ZDM Mathematics Education 50 (2018). S. 407–426.
- Praetorius, Anna-Katharina / Klieme, Eckard/ Kleickmann, Thilo/ Brunner, Esther/ Lindmeier, Anke/ Taut, Sandy/ Charalambous, Charalambos: Towards Developing a Theory of Generic Teaching Quality: Origin, Current Status, and Necessary Next Steps Regarding the Three Basic Dimensions Model. In: Zeitschrift für Pädagogik (2020). S. 15–36.
- Praetorius, Anna-Katharina/ Gräsel, Cornelia: Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? In: Unterrichtswissenschaft 49 (2021). S. 167–188.
- Praetorius, Anna-Katharina/ Martens, Matthias/ Brinkmann, Malte: Unterrichtsqualität aus Sicht der quantitativen und qualitativen Unterrichtsforschung: Methodische Ansätze, zentrale Ergebnisse und kritische Reflexion. In: Handbuch Schulforschung. Hrsg. von Tina Hascher/ Till-Sebastian Idel/ Werner Helsper. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2022. S. 867–886.
- Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch (2006). S. 6–13.
- Stahns, Ruven: Zur Operationalisierung der kognitiven Aktivierung in Studien zum Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 26 (2021). S. 64–77.
- Tengberg, Michael/ van Bommel, Jorryt/ Nilsberth, Marie/ Walkert, Michael/ Nissen, Anna. The Quality of Instruction in Swedish Lower Secondary Language Arts and Mathematics. In: Scandinavian Journal of Educational Research 66 (2022). S. 760–777.
- Vieluf, Svenja/ Praetorius, Anna-Katharina/ Rakoczy, Katrin/ Kleinknecht, Marc/ Pietsch, Marcus. Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts: Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. In: Zeitschrift für Pädagogik 66 (2020). S. 63–79.
- Winkler, Iris: Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht: Fachspezifische Profilierung

eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. In: Didaktik Deutsch 22 (2017). S. 78–97.

Autoreninformation

Dr. Florian Hesse ist wissenschaftlicher Mitarbeiter (Postdoc) an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Seine Forschungsschwerpunkte bilden die Unterrichts- und Professionalisierungsforschung sowie der Einsatz digitaler Medien sowie Künstlicher Intelligenz im Deutschunterricht.

Florian Hesse
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Germanistische Literaturwissenschaft
Fürstengraben 18
D-07747 Jena
florian.hesse@uni-jena.de