

Veranstaltungsinhalte und -ziele

Veranstaltungsinhalte

6. (B 1) Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung und -gestaltung (Sek II)

Curriculare Vorgaben

- KMK BiStas inkl. Basiskompetenzen digitale Medien, IQB-Themen
- Fachanforderungen inkl. Leitfaden Sek I
- notwendige Festlegungen im SiFC

Schwerpunkte

- u.a. Kompetenzorientierung, *Task-based Learning*, Lernlinien Demokratiebildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Lernen durch Engagement

Diagnostik (*formative assessment*)

- Lernausgangslage
- Leistungsniveau

Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung

- Planung einer Einheit
- Planung einer Einzelstunde

Kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung

- Gelingenbedingungen für die Einhaltung der funktionalen Einsprachigkeit
- funktionale Impulse im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch
- Sichtbarkeit eines fundierten inhaltlichen Lernzuwachses
- Sichtbarkeit eines angemessenen sprachlichen Lernzuwachses

Veranstaltungsziele

Kompetenzbereich: Unterrichten

Lehrkräfte sind Fachleute für das Lehren und Lernen

Kompetenz 1:

Lehrkräfte planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.

Die LiV • kennen die einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien • verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch. • kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten auch in leistungsheterogenen Gruppen beachtet werden muss. • kennen unterschiedliche Unterrichtsmethoden, Aufgabenformate bzw. Aufgabenformen und wissen, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt. • kennen Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität-	Die LiV ... • können aus den einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien Zielperspektiven und Handlungsprinzipien ableiten. • verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente und planen und gestalten Unterricht auch unter Berücksichtigung der Leistungsheterogenität. • wählen Inhalte, Medien und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen anhand entsprechender Qualitätskriterien unter Bezug auf Curricula und ggf. individuelle Förderpläne aus. • überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens und reflektieren die Passung zu den Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler.
---	---

Veranstaltungsziele

Kompetenz 2:

Lehrkräfte unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren alle Schülerinnen und Schüler und befähigen Sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.

Die LiV ... • kennen Lerntheorien und Formen des Lernens einschließlich Theorien des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien. • kennen Grundlagen und Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung und können diese anwendungsbezogen reflektieren. • wissen, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Verstehens- und Transferprozesse unterstützt. • kennen Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und Möglichkeiten, wie diese im Unterricht angewendet werden.	Die LiV ... • regen unterschiedliche Formen des Lernens an und unterstützen diese. • gestalten Lehr-Lernprozesse unter Berücksichtigung der Erkenntnisse über den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten. • stärken die Lern- und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schülern.
--	--

Kompetenzbereich: Erziehen

Lehrkräfte üben ihre Erziehungsaufgabe aus.

Kompetenz 5:

Lehrkräfte vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes und reflektiertes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.

Die LiV ... • kennen und reflektieren demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung. • wissen, wie wesentlich Anerkennung von Diversität für das Gelingen von Lern- und Identitätsbildungsprozessen ist. • wissen, wie wertbewusste Haltungen sowie selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern gefördert werden.	Die LiV ... • reflektieren Werte und Werthaltungen und handeln entsprechend. • üben mit den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln ein. • setzen Formen des konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten ein.
--	--

Verlaufsplan

1. Problematisierung: Wie plane ich kompetenzorientierten EU? (Teil II)
2. Vorerfahrungen & Herausforderungen / Reaktivierung von Vorwissen
Professionswissen zur kompetenzorientierten Unterrichtsplanung
3. Spracharbeit in Zeiten der Kompetenzorientierung
4. Sicht- und Tiefenstrukturen
5. Unterricht planen: Unterrichtsgespräche und Sicherungen
6. Themen in der Oberstufe
Anwendung
7. Bearbeitung einer Lernaufgabe
8. Reflexion der Erkenntnisse und Kompetenzerweiterung
9. Nachbereitung
Feedback zum Modul jederzeit willkommen!

Inhaltsverzeichnis

	Seite
A. Vorbereitung – Theoretische Grundlagen I	
Fachartikel 1: Spracharbeit in Zeiten der Kompetenzorientierung	1 - 8
Fachartikel 2: Die komplexe Kompetenzaufgabe	9 - 18
Empirische Bildungsforschung: Sicht- und Tiefenstrukturen	19 - 28
Unterrichtsraster: Sicht- und Tiefenstrukturen	29 - 30
B. Theoretische Grundlagen II	
Lehrerzentrierter vs. Offener Unterricht	31 - 34
Unterrichtsgespräche	35 - 36
Unterrichtseinstiege	37 - 38
Ziele von Unterrichtsgesprächen	39 - 40
Unterrichtsgespräche auswerten	41 - 42
Unterrichtsgespräche in der Erarbeitung und Sicherung	43 - 44
Sicherungen und Unterrichtsausstiege	45 - 48
Unterrichtsgespräche planen	49 - 56
Themen in der Oberstufe	57 - 58
C. Der Faktor des Monats	
Erfolgskriterien erklärt von Klaus Zierer	59 - 60
D. Nachbereitung	
PFDS-Aufgabe Unterrichtsgespräch	61 - 62

Veranstaltungsinhalte und -ziele

Veranstaltungsinhalte

6. (B 1) Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung und -gestaltung (Sek II)

Curriculare Vorgaben

- KMK BiStas inkl. Basiskompetenzen digitale Medien, IQB-Themen
- Fachanforderungen inkl. Leitfaden Sek I
- notwendige Festlegungen im SiFC

Schwerpunkte

- u.a. Kompetenzorientierung, *Task-based Learning*, Lernlinien Demokratiebildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Lernen durch Engagement

Diagnostik (*formative assessment*)

- Lernausgangslage
- Leistungsniveau

Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung

- Planung einer Einheit
- Planung einer Einzelstunde

Kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung

- Gelingenbedingungen für die Einhaltung der funktionalen Einsprachigkeit
- funktionale Impulse im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch
- Sichtbarkeit eines fundierten inhaltlichen Lernzuwachses
- Sichtbarkeit eines angemessenen sprachlichen Lernzuwachses

Veranstaltungsziele

Kompetenzbereich: Unterrichten

Lehrkräfte sind Fachleute für das Lehren und Lernen

Kompetenz 1:

Lehrkräfte planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.

Die LiV • kennen die einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien • verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch. • kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten auch in leistungsheterogenen Gruppen beachtet werden muss. • kennen unterschiedliche Unterrichtsmethoden, Aufgabenformate bzw. Aufgabenformen und wissen, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt. • kennen Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität-	Die LiV ... • können aus den einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien Zielperspektiven und Handlungsprinzipien ableiten. • verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente und planen und gestalten Unterricht auch unter Berücksichtigung der Leistungsheterogenität. • wählen Inhalte, Medien und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen anhand entsprechender Qualitätskriterien unter Bezug auf Curricula und ggf. individuelle Förderpläne aus. • überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens und reflektieren die Passung zu den Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler.
---	---

Veranstaltungsziele

Kompetenz 2:

Lehrkräfte unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren alle Schülerinnen und Schüler und befähigen Sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.

Die LiV ... • kennen Lerntheorien und Formen des Lernens einschließlich Theorien des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien. • kennen Grundlagen und Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung und können diese anwendungsbezogen reflektieren. • wissen, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Verstehens- und Transferprozesse unterstützt. • kennen Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und Möglichkeiten, wie diese im Unterricht angewendet werden.	Die LiV ... • regen unterschiedliche Formen des Lernens an und unterstützen diese. • gestalten Lehr-Lernprozesse unter Berücksichtigung der Erkenntnisse über den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten. • stärken die Lern- und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schülern.
--	--

Kompetenzbereich: Erziehen

Lehrkräfte üben ihre Erziehungsaufgabe aus.

Kompetenz 5:

Lehrkräfte vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes und reflektiertes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.

Die LiV ... • kennen und reflektieren demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung. • wissen, wie wesentlich Anerkennung von Diversität für das Gelingen von Lern- und Identitätsbildungsprozessen ist. • wissen, wie wertbewusste Haltungen sowie selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern gefördert werden.	Die LiV ... • reflektieren Werte und Werthaltungen und handeln entsprechend. • üben mit den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln ein. • setzen Formen des konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten ein.
--	--

Vorbereitung

– Fachartikel –



Kompetenzorientierte Spracharbeit

KATHRIN SOMMERFELDT

„Verfügen über die sprachlichen Mittel“

Spracharbeit in Zeiten der Kompetenzorientierung

Früher war Spracharbeit klar: Da gab es Grammatik, da gab es Wortschatz, das wurde (oft lehrerzentriert und deduktiv) vermittelt – meist mit den Schritten: Präsentation, Übung, Transfer und Anwendung – und fertig war der „gute“ Fremdsprachenunterricht. Dann kam erst die kommunikative Wende, später die Kompetenzorientierung – und nun ist die Verunsicherung groß ...

Die Bildungsstandards der KMK und die Lehrpläne bzw. Fachanforderungen, die in ihrem Gefolge in den Bundesländern entstanden sind, haben die vermeintlichen Monolithen Grammatik und Wortschatz subsumiert unter der Teilkompetenz „Verfügen über die sprachlichen Mittel“ und ihnen in der Sekundarstufe I noch Aussprache/Intonation und Orthografie sowie in der Sekundarstufe II kommunikative Strategien zur Seite gestellt (Kasten 1). Zusammen mit den kommunikativen Fertigkeiten als weiteren Teilkompetenzen ergibt das „Verfügen über die sprachlichen Mittel“ dann die funktionale kommunikative Kompetenz. Was bedeutet das nun für die Spracharbeit? Welchen Stellenwert können/dürfen beispielsweise Wortschatz- und/oder Grammatikstunden im kompetenzorientierten Spanischunterricht noch haben?

Die Unsicherheit wird verschärft durch den „Verlust“ weiterer vermeintlich unumstößlicher Größen im Fremdsprachenunterricht. Da ist zum einen die sprachliche Korrektheit. Das Feld, in dem die Lehrkraft „Herrschaftswissen“ hat und das eine „objektive“ Bewertung erlaubt. In Zeiten der Kompetenzorientierung wurde der Fehlerindex als Gütekriterium für schriftliche Textproduktion abgeschafft und zugleich im Zuge der Aufwertung der Mündlichkeit eine größere Fehlertoleranz propagiert. Aber wie weit geht die? Wie genau muss Spracharbeit heutzutage noch sein? Und wie passt die Fokussierung auf die Kommunikation, d.h. den Austausch über Inhalte, mit der Tatsache zusammen, dass in der Bewertung – zumindest im Abitur – die Sprache 60% zählt und der Inhalt nur 40%? Da ist zum anderen der Bereich der Kontrolle: Schüleraktivierung statt Lehrerzentrierung wird großgeschrieben, und das bedingt veränderte methodische Verfahren, auch bei der Spracharbeit. Die Lernenden erschließen sich gram-



© Ingrid/Lars Reinmann

Kompetente Sprachlerner bewegen sich auf einem Grat, der Sprachwissen und -handeln in einen effektiven Ausgleich bringt.

matische Formen und Strukturen induktiv selbst, sie bestimmen bei der Arbeit mit Lernaufgaben sogar selbst mit, welche sprachlichen Mittel sie benötigen, sie üben selbstständig in kooperativen Lernformen. Dabei ist doch Spracharbeit „Lehrersache“, oder nicht?

Anliegen dieses Basisartikels ist es, die Rolle der Spracharbeit im kompetenzorientierten Spanischunterricht zu klären. Ausgangspunkt dafür sind drei gängige Irrtümer.

Kompetenzorientierte Spracharbeit

Anschließend wird die zentrale Frage beleuchtet, wie die „dienende Funktion“ der Spracharbeit – insbesondere der Grammatik – aussehen und wie kompetenzorientierte Unterrichtsplanung angelegt sein kann. Schließlich werden neuere Tendenzen der Spracharbeit aufgezeigt, die auf das „Verfügen über die sprachlichen Mittel“ zielen.

Drei Irrtümer

1. Kompetenzorientierung heißt: Es werden nur noch Fertigkeiten trainiert.

Der vielbeschworene Paradigmenwechsel vom Input zum Output im Zuge der Kompetenzorientierung hat zu einer starken Betonung der kommunikativen Fertigkeiten geführt. Nicht mehr der „Stoff“, der vermittelt werden soll, steht im Zentrum des Unterrichts, sondern die Sprachhandlungen, die die Lernenden ausführen. In der Tat realisiert sich ja der Output im Sprechen, im Schreiben, beim Nachweis der rezeptiven Fertigkeiten sowie in der Sprachmittlung. Es ist jedoch zu kurz gegriffen, daraus abzuleiten, Grammatik- und Wortschatzstunden hätten ihre Berechtigung verloren. Denn Kompetenz ist nach Weinert definiert als „handelnder Umgang mit Wissen“¹. Diese Definition legitimiert Wissensvermittlung nicht nur, sie macht sie zwingend erforderlich! Kompetenz ist ohne Wissen nicht denkbar; kompetentes Sprachhandeln nicht ohne Sprachwissen, also Wortschatz und Grammatik. Folglich wird es auch Stunden geben müssen, in denen dieses Wissen erworben wird. Die Frage kann daher lediglich sein, WIE das geschieht, da doch die sprachlichen Mittel dienende Funktion haben sollen. Wenn man sich den sprachlichen Kompetenzerwerb als Diagonale zwischen der Wissensachse und der Handlungsachse vorstellt (vgl. Kasten 2 im Basisartikel von FUS 44), dann lässt sich leicht erkennen, dass, wenn Schüler immer „nur“ sprachhandeln, sich die Aufgaben also immer in der Nähe der Handlungsachse bewegen und nicht in der Nähe der Diagonalen, der Wissenszuwachs gering ist und der Unterricht eher Beschäftigungs- als Lerncharakter hat.

2. Kompetenzorientierung heißt: Grammatik wird immer induktiv erarbeitet.

Dass Grammatik induktiv erarbeitet werden müsse, die Lernenden also aus einer Reihe von Beispielen die neuen Formen und bestimmte Regeln selbst erschließen sollen, ist in den letzten Jahren fast zum Dogma geworden. Den Hintergrund bildet die Erkenntnis der konstruktivistischen Lerntheorie, dass Lernen ein individueller Konstruktionsprozess ist. Beim induktiven Vorgehen sei eine größere Eigenaktivität der Lernenden möglich, die zu nachhaltigerem Verstehen und Behalten führe, so das Credo. Außerdem könne dabei im Sinne von Methodenkompetenz noch

1a

Kompetenzbereiche gemäß Bildungsstandards SEK I

Funktionale kommunikative Kompetenzen	
Kommunikative Fertigkeiten	Verfügen über die sprachlichen Mittel
• Hör- und Hör-/Sehverstehen • Leseverstehen • Sprechen – an Gesprächen teilnehmen – zusammenhängendes Sprechen – Schreiben – Sprachmittlung	Wortschatz Grammatik Aussprache und Intonation Orthographie
Interkulturelle Kompetenzen	
• Soziokulturelles Orientierungswissen • Verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz • Praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen	
Methodische Kompetenzen	
• Textrezeption (Hör-, Hör-/Sehverstehen und Leseverstehen) • Interaktion • Textproduktion (Sprechen und Schreiben) • Lernstrategien • Präsentation und Mediennutzung • Lernbewusstheit und Lernorganisation	

1b

Kompetenzbereiche gemäß Bildungsstandards SEK II

Sprachlernkompetenz	Interkulturelle kommunikative Kompetenz	Sprachbewusstheit
	Verstehen Handeln Wissen Einstellungen Bewusstsein	
	Funktionale kommunikative Kompetenz	
	Hör-/Hörsehverstehen Leseverstehen Schreiben Sprechen Sprachmittlung Verfügen über sprachliche Mittel und kommunikative Strategien	
Text- und Medienkompetenz		mündlich schriftlich medial

Kompetenzorientierte Spracharbeit



Mehrsprachigkeitsdidaktik nutzt die Transfermöglichkeiten lexikalischer und grammatikalischer Elemente verschiedener Sprachen.

das entdeckende, problemlösende Aufstellen und Überprüfen von Hypothesen geübt werden, das für das nach- oder außerschulische Leben so wichtig sei. Allerdings, und das wird kaum erwähnt, haben empirische Untersuchungen gezeigt, dass mit dem induktiven Vorgehen mitnichten bessere Lernerfolge erreicht werden als mit dem deduktiven, bei dem die Lehrkraft die Regel(n) erläutert². Wenn man bedenkt, wie zeitaufwändig das induktive Vorgehen teilweise ist, muss die Frage nach der effektiven Nutzung der begrenzten Unterrichtszeit erlaubt sein. Dies gilt insbesondere dann, wenn das induktive Vorgehen nicht so angelegt ist, dass es zu einem „Aha“-Effekt bei den Lernenden führt, sondern zu einer kleinschrittigen „Osterhasenpädagogik“³, bei der alles bereits vorgedacht ist und die Schülerinnen und Schüler etwas finden sollen, was die Lehrkraft versteckt hat. Selbstständiges und entdeckendes Lernen heißt aber nicht, dass Schülerinnen und Schüler „allein“ lernen sollen mit vorstrukturierten Arbeitsblättern, sondern dass sie selbstständig denken sollen.

3. Kompetenzorientierung heißt: Inhalt ist wichtiger als Korrektheit.

Selbstverständlich ist es in einer authentischen Kommunikationssituation so, dass das Sich-Verständlich-Machen, die erfolgreiche Übermittlung eines Inhalts, wichtiger ist als die vollständige sprachliche Korrektheit der Aussage. Daraus jedoch zu folgern, dass dies auch im Unterricht im-

mer so gelte, ist ein Trugschluss. Schließlich soll der Unterricht ja überhaupt erst dazu befähigen, möglichst korrekte – und daher verständliche – Äußerungen zu tätigen; er selbst ist per se keine authentische Kommunikationssituation, es sei denn, es wird über die Unterrichtsgegenstände kommuniziert.

Gleichwohl führt die Fokussierung auf die Kommunikation über Inhalte zurzeit häufig dazu, dass die Spracharbeit zugunsten eines munteren, aber sprachlich z. T. fragwürdigen Austausches zurückgestellt wird, wenn beispielsweise in Anwendungs- oder Transferphasen lediglich „überlagernd“ korrigiert wird, die Lehrkraft also die fehlerhafte Schüleräußerung „en passant“ richtig umformuliert. Die Konzentration auf die Inhalte führt zwangsläufig zu einer Vernachlässigung der Konzentration auf die Formen. Dies ist eine Zwickmühle, für die es Lösungen zu suchen gilt, denn „Korrekturen sind bei der korrekten Aneignung sprachlicher Formen hilfreich. Dazu ist es notwendig, dass die Korrekturen selbst und ihr Inhalt wahrgenommen werden. Dies scheint insbesondere dann der Fall zu sein, wenn in eher inhaltsbezogenen Unterrichtsphasen explizit auf Fehler hingewiesen wird und in eher formbezogenen Unterrichtsphasen implizit.“⁴

Planung von kompetenzorientierter Spracharbeit

Können/Sollen wir angesichts der Einwände auf die Irrtümer nicht einfach zum frontalen, deduktiven Sprachunterricht der Zeit vor der Kompetenzorientierung zurückkehren? – Nein, auf gar keinen Fall! Es reicht, sich ins Gedächtnis zu rufen, welche Errungenschaften die Kompetenzorientierung hervorgebracht hat – viel höherer Sprachumsatz im Klassenraum, Transparenz des Lernprozesses und der Bewertungskriterien, Berücksichtigung der Mündlichkeit in Klassenarbeiten bis hin zum Abitur, Aufwertung aller Fertigkeiten neben dem Schreiben, Abkehr von der Fehlerfixierung, Orientierung an Niveaustufen des GeR – um von einer Rückwendung Abstand zu nehmen. Was nötig ist, ist vielmehr eine Weiterentwicklung und Konkretisierung des Verständnisses von kompetenzorientiertem Sprachunterricht. Die modernen Lehrwerke versuchen dies. Sie haben inzwischen „den grammatischen Phänomenen Kommunikationsabsichten zugeordnet“⁵ und sie liefern sogenannte *tareas finales*, bei deren Bearbeitung die Schülerinnen und Schüler die erworbenen Kompetenzen nachweisen sollen. Gleichzeitig halten sie jedoch an ihrer jahrzehntelang tradierten, systemlinguistischen Progression fest. Daher ist zu beobachten, dass sich „im konkreten Umgang mit der Grammatik wenig verändert und dass lediglich der ideologische Überbau mit neuen Begriffen eine Überarbeitung erfahren hat.“⁶ Tatsächlich setzt Kompetenzorientierung aber veränderte Unterrichtsplanung voraus.

Kompetenzorientierte Spracharbeit

Die „dienende Funktion“ der sprachlichen Mittel

Die – naheliegende – Ausgangsfrage bei der Stundenplanung lautet häufig: „Was (welcher Stoff) ist in dieser Lektion neu?“ Damit orientiert sich die Planung unverändert an einer fachlichen Systematik und bleibt inputorientiert. Ausgangspunkt kompetenzorientierter Planung ist hingegen immer die Frage: „Was sollen meine Schülerinnen und Schüler am Ende dieser Stunde/dieser Einheit KÖNNEN?“ Die Planung erfolgt vom Ziel her, also quasi „von hinten“, und reflektiert intensiv darüber, wie Prozesse zu initiieren sind, die sprachliches Handeln in sinnhaften situativen Kontexten ermöglichen. Voraussetzung für die Realisierung einer kompetenzorientierten Planung ist die Festlegung einer lebensweltlichen Zielvorstellung für jede Stunde und auch jede Unterrichtseinheit. Die Frage „wozu“ (Wozu brauchen die Schülerinnen und Schüler das?) liefert meist die entscheidende Antwort, um von einer stoffzentrierten zu einer kompetenzorientierten Planung zu kommen.

Ein Beispiel: Bei der im Lehrbuch stets vorkommenden Lektion zur Zimmerbeschreibung werden außer dem Wortfeld „Wohnen“ meist auch die Präpositionen des Ortes sowie der Gebrauch von *ser – estar – hay* thematisiert und eventuell weitere grammatikalische Themen behandelt (zum Beispiel Adjektivangleichung, Zusammenziehung von Präposition und Artikel zu *al* und *del*, Possessivbegleiter, Fragewörter). Statt als Ziel einer der Übungsstunden nun festzulegen „die Schülerinnen und Schüler festigen den Gebrauch von *ser – estar – hay*“, was den Fokus auf die Grammatik als solche legen würde, losgelöst von einem Kontext, für den sie funktional ist, ergibt sich ein anderer Schwerpunkt, wenn die Zielvorstellung heißt: „Die Schülerinnen und Schüler können ein Zimmer und die darin befindlichen Gegenstände beschreiben.“ Denn aus der angestrebten lebensweltlichen Sprachhandlungssituation leitet sich ein „roter Faden“ der Stunde ab: Sukzessive wird das an sprachlichen Mitteln – Wortschatz und Grammatik – bereitgestellt (entweder neu eingeführt oder wiederholt), was zu einer zunächst gelenkten und dann freieren Zimmerbeschreibung benötigt wird.⁷ Bei einer solchen Planung ergibt sich die Kombination von Wortschatz- und Grammatikstunden mit der Schulung der kommunikativen Fertigkeiten nicht als Zwang, sondern aus der Sache heraus.

Ein weiteres Beispiel: Eine Stunde, in der die Schülerinnen und Schüler die Formen des *indefinido* anwenden sollen, könnte die folgende lebensweltliche Sprachhandlungssituation als Ziel haben: „Die Schülerinnen und Schüler können über vergangene Ferienerlebnisse berichten.“ Nach anfänglichem mündlichen Brainstorming zu möglichen Urlaubsländschaften (*la playa, la montaña, la ciudad etc.*) und denkbaren Urlaubsaktivitäten (*nadar, caminar, visitar algo, leer, dormir, etc.*) werden bestimmte Verbkonjugationen im *indefinido* eingeführt oder wiederholt. In der Fol-

ge wird die Stunde jeweils anders verlaufen, wenn der Bericht über die Ferienerlebnisse mündlich oder aber schriftlich erarbeitet werden soll. Deshalb bietet es sich an, stets auch eine kommunikative Fertigkeit als Schwerpunkt der Stunde festzulegen. Denn sowohl die geeigneten Kommunikationsanlässe für die Fertigkeiten als auch die bei der Schulung der Fertigkeiten integrativ zu schulenden Lern-techniken im Bereich der Methodenkompetenz unterscheiden sich. Für den mündlichen Ferienbericht kann z. B. die Form einer *charla de un minuto* oder einer *entrevista* gewählt werden. Die Schülerinnen und Schüler machen sich dann Notizen, bereiten *fichas* vor und sprechen mit deren Hilfe. Für den schriftlichen Ferienbericht kommen z. B. eine *carta personal* oder eine *postal* zum Einsatz. Die Schülerinnen und Schüler trainieren beim Verfassen Techniken wie z. B. das Arbeiten mit Schreibschablonen (Modellen) oder die Autokorrektur mit einem Kontroll- oder Fehlerpapier. Die schwerpunktmäßige Schulung bestimmter kommunikativer Fertigkeiten findet sich auch in vielen Lektionen der Lehrbücher. Das zeigt sich auch in der vorgesehenen *tarea final*. Diese komplexen Lernaufgaben implizieren ebenfalls eine Planung „von hinten“ und unterstützen insofern den kompetenzorientierten Unterricht.

Die didaktische Route

Eine weitere Möglichkeit, Unterricht kompetenzorientiert zu planen und die Spracharbeit im Spannungsfeld zwischen Wissen und Handeln zu verorten, ist die Planung mit der didaktischen Route. Dieses Verfahren wurde von Kees Vreugdenhil⁸ entwickelt. Es legt die Erkenntnis zugrunde, dass Lernen auf zweifache Weise stattfinden kann: Erstens durch Informationen, die aber nicht direkt vom Lehrenden auf den Lerner übertragen werden können, sondern die der Lernende sich aktiv aneignen muss, damit daraus Kenntnisse werden. Und zweitens durch Erfahrung, also praktisches Tun, das aber reflektiert werden muss, um überhaupt erst zu Erfahrung zu werden. Die beiden wichtigen Prozesse, die das Lernen ausmachen, finden im Subjekt statt und verändern sein jeweils individuelles subjektives Konzept. **Kasten 2** zeigt schematisch eine didaktische Route. Folglich, und das ist das Wichtige an diesem Planungsinstrument (mit dem man Unterricht auch gewinnbringend reflektieren kann), sollte es keine Information ohne entsprechende Verarbeitungsaufgaben geben, noch praktisches Tun ohne entsprechende Reflexion (**Kasten 3**). Es verbietet sich gleichsam, von der Information, die aus einem Text, einem Arbeitsblatt, einem Lehrervortrag, einem Film o. Ä. stammen kann, direkt zum Üben, also zum praktischen Tun, überzugehen ohne sicherzustellen, dass die Information im subjektiven Konzept „angedockt“ hat. Ebenso wäre es nicht lernförderlich, nach Übungs- oder Anwendungspha-

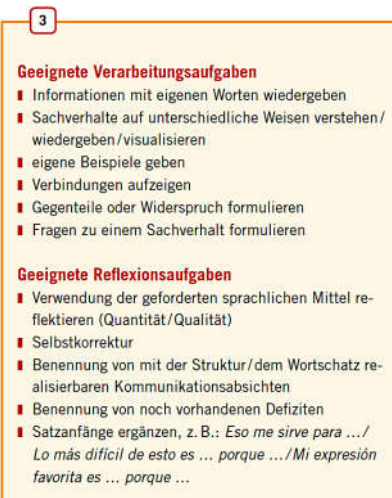
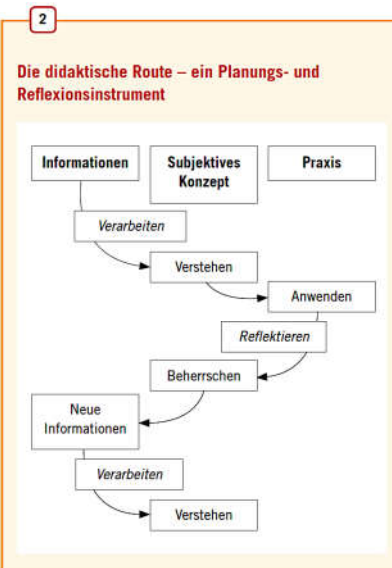
Kompetenzorientierte Spracharbeit

sen – also Phasen, in denen nicht neue Informationen angeeignet, sondern die Informationen genutzt werden, um zu handeln – den Unterricht fortzusetzen, ohne dass der Lernertrag reflektiert würde.

Eine didaktische Route kann an beliebiger Stelle beginnen, d. h. mit einem Input, mit dem Anknüpfen an Vorwissen oder mit dem praktischen Tun. Wichtig ist lediglich, dass die Abfolge im Anschluss stets den Schritt über das subjektive Konzept berücksichtigt und dass der Lernprozess stets mit dem subjektiven Konzept endet. Setzt man die didaktische Route als Reflexionsinstrument für Unterricht ein, so stellt man häufig fest, dass die Lehrkraft davon ausgeht, dass Informationen, die sie gibt, automatisch zu Kenntnissen bei den Schülerinnen und Schülern werden. Gleiches gilt auch für viele Wortschatz- und Grammatikübungen in Lehrwerken, bei denen die Informationen (Elemente, die verwendet werden sollen) vorgegeben sind. Die Schülerinnen und Schüler üben dann, ohne zu verstehen, was sie eigentlich tun, bilden richtige Sätze und beherrschen die Struktur im Anschluss doch nicht. Sinnvoller im Sinne der Aktivierung des subjektiven Konzepts wäre es, nach einer grammatischen Information den Beispielsatz/das Muster von Schülern selbst formulieren zu lassen und bei Wortschatzarbeit nicht auf ein Wörter-Menü in einem Kasten im Buch zurückzugreifen, sondern das Wortfeld zunächst von den Schülerinnen und Schülern selbst zusammenstellen zu lassen, bevor damit geübt wird. Das Modell der didaktischen Route variiert je nachdem, ob vornehmlich Kenntnisse erworben werden sollen oder Fertigkeiten geübt. In beiden Fällen werden jedoch alle drei Bereiche „bedient“, allerdings wird sich im ersten Fall die Route überwiegend im linken Bereich und der Mitte und sich im zweiten Fall eher rechts und in der Mitte bewegen. Auf jeden Fall eröffnet sie die Möglichkeit, der Stundenplanung bestimmte Muster zugrunde zu legen. Dies ist auch der Ansatz des Praxisbeitrags von **Anne Fehrmann**, die ein Planungsmuster für schülerzentrierte Wortschatzarbeit vorstellt.

Neuere Tendenzen der Spracharbeit

Obwohl Spracharbeit das Herzstück des FremdSPRACHenunterrichts ist und war und sein muss, liegen erstaunlich wenig empirische Forschungsergebnisse zu wichtigen Fragen vor, wie z. B. nach der Wirksamkeit bestimmter Präsentations- oder Übungsformen, nach den Auswahlkriterien für sprachliche Mittel im Hinblick auf die Bewältigung kommunikativer Aufgaben oder nach alters- und entwicklungsbedingten Faktoren (vgl. Schmelter 2013: 75–78). Ohne solche Hilfestellungen bleiben Unterrichtsvorschläge überwiegend auf die Methodik begrenzt und wird sich die Spracharbeit inhaltlich weiterhin im Wesentlichen an



den verwendeten Lehrwerken orientieren, die in ihrem Aufbau einer – wissenschaftlich nicht hinterfragten – tradierten grammatischen Progression folgen. Im Folgenden sollen einige neuere Tendenzen aufgezeigt werden, die Anlass geben zu überlegen, ob Spracharbeit nicht auch anders ablaufen könnte – oder müsste, als es derzeit üblich ist.

Kompetenzorientierte Spracharbeit

Integrierte Vermittlung von Wortschatz und Grammatik

Die interessanteste Weiterentwicklung von Spracharbeit basiert auf Erkenntnissen der angewandten Linguistik über Spracherwerb und Lerner Sprache sowie auf Ergebnissen der Korpuslinguistik. Demnach entspricht die uns vertraute Trennung der sprachlichen Mittel in Wortschatz und Grammatik weder dem natürlichen Spracherwerb noch der Struktur von Sprache, in der die Lexik die Grammatik oft bedingt. Die künstliche Trennung beider Bereiche „erschwert das Erlernen der Sprache oft unnötig, was Studien belegen, die die Intensität der Behandlung einer Grammatik im Unterricht mit deren Auftreten in der fremdsprachlichen Realität vergleichen (...)“⁹ Daraus ergibt sich die Forderung, überall dort, wo es irgend möglich ist, sprachliche Formen als *chunks* zu vermitteln, d. h. als Wortverbindungen, die vielfältig verwendbar sind und Kommunikationsbausteine liefern. Sinnvoll bei der lexikogrammatischen Spracharbeit ist der Dreischritt „Grammatik zunächst als lexikalische Einheit verwenden“, „sprachliche Routine entwickeln“ und „eventuell Strukturmerkmale analysieren“ (vgl. Müller-Hartmann/Schocker: 2016). Der letzte Schritt birgt die Gefahr, „dass die Bewusstmachung der Formelemente einer Struktur dazu führt, dass Lernende eine neue Form nicht mehr verwenden, weil sie zu viel über die neue Form nachdenken“¹⁰ und ist daher mit Augenmaß einzusetzen. Das nicht analytische, holistische Lernen findet bereits manchmal im Anfangsunterricht statt, wenn Strukturen wie *ir a* oder *acabar de* rein lexikalisch vermittelt und angewendet werden, sollte aber insgesamt viel stärker in den Fokus rücken und auch Niederschlag in den Lehrwerken finden. In diesem Heft macht **Katharina Kracht** einen Unterrichtsvorschlag zur Arbeit mit *chunks*.

Explizite Spracharbeit

Gleichzeitig gerät durch die neuen, in den Bildungsstandards für das Abitur ausgewiesenen Kompetenzen „Sprachbewusstheit“ und „Sprachlernkompetenz“ die explizite Spracharbeit zunehmend in den Blick. „Explizitere und u. U. sogar metasprachliche Lehr- und Lernformen sind demgegenüber eventuell dann angezeigt, wenn Lernende Sprachformen erlernen sollen, die kommunikativ redundant, und/oder perzeptuell unauffällig sind, denen formal und/oder funktional komplexe Regularitäten zugrunde liegen und die ein starkes Kontrastverhältnis zur Muttersprache der Lernenden aufweisen bzw. in dieser überhaupt nicht vorhanden sind.“¹¹ Ziel des Ansatzes der Formfokussierung ist es, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf Merkmale der Sprache zu lenken, die sie ohne diese Lenkung nicht bemerken würden, und auf Diskrepanzen zwischen zielsprachig mehr oder weniger gelungenen Äußerungen bzw. Diskrepanzen zwischen den intendierten und den erreichten Äußerungen. Die Möglichkeit der Umwandlung von „explizitem Regelwissen in kompetentes Sprachhan-

deln und umgekehrt“¹² wurde in der Forschung lange kontrovers diskutiert (*Interface-Debatte*); inzwischen gibt es zunehmend Konsens bzgl. der Existenz eines schwachen *Interface*. Zu den expliziten Verfahren der Spracharbeit gehören sprachbewusstheitsfördernde Aufgaben wie z. B. die Arbeit an Fehlerpapieren bzw. Textreparaturaufgaben¹³ (**Abb. S. 10**), sowie explizite Korrekturen, z. B. als Unterrichtsroutine am Ende jeder Stunde (d. h. die häufigsten Fehler werden gemeinsam an der Tafel korrigiert).

Explizite Spracharbeit ist nicht notwendigerweise gleichzusetzen mit deduktivem Vorgehen bzw. mit direkter Instruktion. Diese können an bestimmten Stellen auch sinnvoll sein. Grundsätzlich ist aber immer zu prüfen, ob explizite Spracharbeit wirklich aus der Sache gerechtfertigt ist oder nicht vielleicht missbraucht wird: „Immer wenn Grammatikvermittlung mit Aspekten wie Leistungskontrolle, Sozialprestige, Unterrichtsmanagement und (unbewusster) Traditionspflege einhergeht, befriedigt sie keine Lern-, nicht einmal Lehr-, sondern ausschließlich Lehrerbedürfnisse.“¹⁴ Bei der expliziten Spracharbeit im Sinn der Formfokussierung geht es hingegen um Bewusstmachung, um dadurch „die Korrektheit zu steigern, der Fossilisierung von Fehlern vorzubeugen, Aneignungsprozesse zu beschleunigen und lernproblematische (...) Phänomene (...) in den Griff zu bekommen.“¹⁵ Explizite Spracharbeit setzt den entsprechenden kognitiven Reifegrad der Lernenden voraus und muss daher über die verschiedenen Stufen dosiert eingesetzt werden. Dabei kann sicher die alte Faustregel gelten: „Je jünger die Schüler, desto imitierender die Spracharbeit, je älter, desto kognitiver.“

Sprachvergleich

In den Bereich der expliziten Spracharbeit gehört auch die Nutzung von Ansätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Sie machen sich die sprachvernetzende Struktur des mentalen Lexikons zunutze sowie die Transfermöglichkeiten lexikalischer und grammatikalischer Elemente zwischen verschiedenen Sprachen. „Zu unterscheiden ist hier zwischen retroaktivem und proaktivem Transfer. Ersterer ist darauf gerichtet, beim Erwerb einer bestimmten Fremdsprache konsequent auf Vorgelesenes in einer oder mehreren Sprachen zurückzugreifen. Letzterer meint den (unterrichtlich gesteuerten) Vorverweis auf die Erleichterungen, die eine aktuell zu lernende Sprache in Hinblick auf das Erlernen weiterer Sprachen bietet.“¹⁶ In diesem Heft liefert der Beitrag von **Ramin Azadian** einen Unterrichtsvorschlag zu retroaktivem Transfer bei Konditionalsätzen. Aufgaben zu retroaktivem Transfer finden sich auch in Spanischlehrwerken. In Zukunft müssten zwei Entwicklungen stärker berücksichtigt werden: Zum einen, dass Schülerinnen und Schüler, die Spanisch neubeginnend in der Oberstufe belegen, dies heute oft nicht mehr als 3. oder 4. Fremdsprache tun, sondern als 2., sodass ihnen Sprachwissen und

Kompetenzorientierte Spracharbeit

Fehlerpapier zur Textproduktion:

Los niños de la calle (9. Klasse, 2. Lernjahr)

Tarea: En cada frase hay un error. Encuéntralo, corrígelo y explica la regla.

1. Un hombre encontró al chico.
2. Su situación es muy difícil.
3. Él quiere que escribir una carta.
4. Los materiales son muy fácil.
5. El texto de el libro no me gusta.
6. Creo el niño es un niño de la calle.
7. Solo las canciones me gustaron

Fehlerpapier „Tengo“ (Nicolás Guillén)

(11. Klasse, 4. Lernjahr)

Tarea: En cada frase hay un error. Encuéntralo y corrígelo.

1. Somos acostumbrados a un estándar elevado.
2. No tiene tierra y yate.
3. Compara su vida antes y después la Revolución.
4. Antes de la Revolución se llamó «Juan sin Nada».
5. Es importante que la población puede decir su opinión.
6. Muchos partes de la población son pobres.
7. «Juan con Todo» puede leer, escribir y contar

Metasprache aus vorgelernten Sprachen teilweise fehlen. Umso wichtiger wäre es für den Spanischunterricht, dass in den Englischlehrwerken der proaktive Transfer viel stärker verankert wird, als es derzeit der Fall ist! Zum anderen ist auch Spanisch, dort wo es als 2. Fremdsprache in der Sekundarstufe I angeboten wird, zunehmend in der Verantwortung, proaktiv auf das Erlernen weiterer Sprachen vorzubereiten.

Ein über die rezeptive Interkomprehension hinausgehender neuerer Ansatz, der auf Sprachvernetzung und Sprachproduktion zielt, arbeitet mit mehrsprachigen Aufgabenplattformen (MAPs), bei denen die Schülerinnen und Schüler zum bewussten *code-switching* zwischen Englisch und Spanisch angeleitet werden.¹⁷ Auch hier findet Spracharbeit im Bereich Wortschatz und Grammatik sowie Reflexion über Sprache statt.

Mehrkanalige Spracharbeit

Nicht wirklich neu, aber noch zu wenig genutzt, sind Formen der mehrkanaligen Spracharbeit. Sie kann implizit oder explizit erfolgen, spricht aber immer außer der kognitiven auch die affektive Dimension des Lernens an. Henning Poppel zeigt in seinem Beitrag, wie Schülerzeichnungen die Erarbeitung des Gegensatzes von *imperfecto* und *indefinido* unterstützen können. Über auditive und visuelle Elemente lassen sich häufig Wege finden, entweder den Input perceptuell auffälliger zu machen, eine Regel im Sinne der „Signalgrammatik“ zu visualisieren, ohne sie metasprachlich-kognitiv zu „verkopfen“, oder aber das Behalten von Wortschatz und Grammatik zu unterstützen. Darauf zielt auch der Ansatz von Inga-Miriam Tams, die in ihrem Beitrag aufzeigt, wie Verfahren des kreativen Schreibens genutzt werden können, um sprachliche Mittel im Rahmen der Lektionsarbeit einzuüben. Mit kreativen Verfahren werden auch andere Lernertypen als der analytische angesprochen. Gleichzeitig erlaubt diese Art der Spracharbeit Individualisierung im Unterricht.

Zu erwähnen wäre im Zusammenhang des mehrkanaligen Lernens auch der wichtige Aspekt des Wortschatz- und Grammatiklernens mit Bewegung, der bislang viel zu wenig genutzt wird. Dazu existieren in der Englischdidaktik einschlägige und spannende Arbeiten, z. B. von Michaela Sambanis¹⁸. Nicht nur für das Einüben von Imperativen ergeben sich hier tolle Möglichkeiten!

Differenzierung

Differenzierung bei der Spracharbeit ist eine spezielle Herausforderung, weil das Sprachenlernen ein kumulativer und progressiver Prozess ist, bei dem nicht beliebig auf Teilbereiche verzichtet werden kann. Daher ist in den meisten Bundesländern zwar ein neigungs-differenziertes, nicht aber ein ziel-differentes Vorgehen vorgesehen²⁰. Trotzdem gibt es eine große Bandbreite von Verfahren, um im Sprachunterricht zu differenzieren und allen Schülerinnen und Schülern Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Dazu gehören z. B.

- individualisiertes Üben nach einer gemeinsamen Inputphase und Überprüfung der Beherrschung der sprachlichen Mittel,
- punktuell Differenzieren über die Variablen Bearbeitungszeit, Hilfestellung oder Anzahl der Durchgänge,
- Aufgabenmodellierung durch Öffnen und Schließen von Aufgaben je nach vorhandenem Angebot im Lehrwerk,
- Bearbeitungsdifferenzierung durch alternative Aufgaben bzw. Präsentationsformen für denselben Inhalt,
- Einsatz von Kompetenzrastern,
- Arbeit mit Lernaufgaben,
- kooperative Arbeitsformen.

Der Beitrag von Ina Jacobi und Martin Keller in diesem Heft zeigt, wie bei der Einübung des *indefinido* verschiedene dieser Differenzierungsformen zum Einsatz kommen können. Eine ausführliche Darstellung der aufgelisteten Differenzierungsformen mit Beispielen zur Spracharbeit findet sich im Leitfaden zu den Fachanforderungen Spanisch Sekundarstufe I Schleswig-Holstein.²⁰

Kompetenzorientierte Spracharbeit

Fazit: Plädoyer für aufgeklärte Spracharbeit

Welche Schlussfolgerungen lassen sich abschließend bzgl. der Spracharbeit in Zeiten der Kompetenzorientierung ziehen?

1. Spracharbeit sollte sich durch Methodenvielfalt und Pragmatismus auszeichnen. Es gibt auch hier nicht das eine „richtige“ Verfahren. Die Entscheidung ob induktiv oder deduktiv, implizit oder explizit, imitatorisch oder metakognitiv, proaktiv oder reaktiv hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab, die sich aus der Sache (also der Sprache selbst) und den Lernenden (ihrem Alter, ihrer Lerndisposition) ergeben und muss in Hinblick auf Funktionalität und Effektivität immer wieder neu beantwortet werden.
2. Die Diskussion um Kompetenzorientierung hat bei vielen – Lehrkräften wie Lernenden – zu einem Gefühl der Überforderung geführt. Was noch alles soll man denn unterrichten/können? Es ist Zeit für die Besinnung auf den Kern, und das ist die Sprache. Nur so kann der Unterricht der 60%–40% Gewichtung im Abitur gerecht werden und nur so wird sich auch verhindern lassen, dass die Diskrepanz zwischen dem Anspruch und dem tatsächlichen Niveau der Lernenden immer weiter auseinanderfällt. Ansonsten wird die Orientierung der schulischen Sprachabschlüsse an den standardisierten GeR-Stufen ad absurdum geführt.
3. Zugleich gilt es, die derzeitigen Verunsicherungen nicht als Anlass für einen Rückschritt zu nehmen, sondern den fundamentalen Wechsel zur Kompetenzorientierung als Chance zu begreifen, Spracharbeit neu zu denken. Vielleicht lassen sich die neueren Ansätze ja zu einem dreistufigen Modell kombinieren, das sicher noch genauer durchdacht werden müsste: Die Anfänger, insbesondere die ganz jungen, lernen fast ausschließlich in *chunks*, wobei Sprache und lebensweltliche Inhalte zusammengehen. Die fortgeschrittenen Anfänger erweitern ihre fremdsprachliche Kompetenz über induktive Spracharbeit und Sprachvergleich, mit deutlich markierten, getrennten Inhalts- und Sprachlernphasen. Die Fortgeschrittenen schließlich beschäftigen sich vorwiegend mit Inhalten, wobei sie die Feinheiten des Spanischen über explizite Spracharbeit perfektionieren. Vielleicht lassen sich auch wirklich unterschiedliche Sprachlehrgänge für die Lernenden der verschiedenen Zielgruppen (2., 3. und spätbeginnende Fremdsprache) konzipieren und damit die Didaktik des Spanischunterrichts weiterentwickeln, die immer noch stark von der Tradition und Progression des Spanischen als spätbeginnende Fremdsprache geprägt ist. Und auch die Umsetzung folgender Erkenntnis wäre revolutionär: „Insgesamt spricht vieles dafür, nicht die gesamte Grammatik unterrichten zu wollen, sondern sich auf solche Formen zu beschränken, deren explizite Vermittlung besonders hilfreich bei der Aneignung kommunikativer Kompetenz sind. Schlak (2003)

nennt hier als Auswahlkriterien die Häufigkeit eines Phänomens, die Zuverlässigkeit der Regel, die für das Phänomen formuliert werden kann, sowie deren Reichweite.“ (Schmelter 2013: 84).

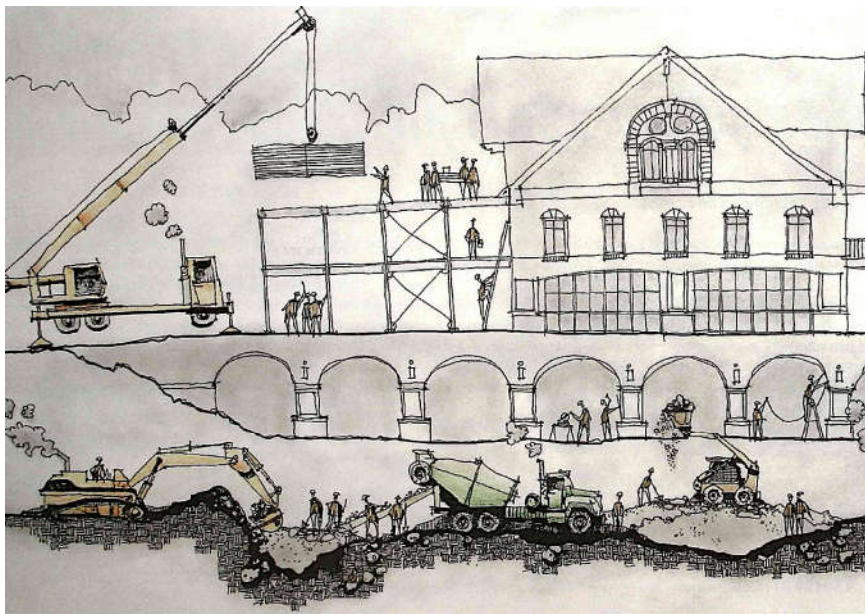
Anmerkungen

- 1 Weinert, Franz (ed.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel (Beltz).
- 2 Siepmann, Dirk (2007): „Wortschatz und Grammatik: zusammenbringen, was zusammen gehört“. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 46, 59–80.
- 3 Begriff der Psychologin und Lehr-Lernforscherin Prof. Elsbeth Stern, die damit das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch kritisiert, z. B. unter <http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungsplus.html?artid=221>.
- 4 Lars Schmelter (2013): „Die dienende Funktion der Grammatik im Französischunterricht“. In: Köster, Lutz/Krämer, Ulrich (Hrsg.), Mythos Grammatik. Kompetenzorientierte Spracharbeit im Französischunterricht. Seelze (Kallmeyer), 84.
- 5 Corinna Koch (2015): „Dienen, nicht dominieren“. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch 135, Seelze (Friedrich), 6.
- 6 Schmelter (2013): 76.
- 7 Eine detailliertere Anleitung zur kompetenzorientierten Planung findet sich im Leitfaden zu den Fachanforderungen Spanisch Sekundarstufe I Schleswig-Holstein unter: <http://www.faecher.lernnetz.de/faecherportal/index.php?key=2&wahl=341&auswahl=107>.
- 8 Kees Vreugdenhil (1995): Didactisch routeboek. Een leer-en werkboek voor de pabo. Groningen: Wolters-Noordhoff. Die Darstellung hier folgt Kerstin Tschekan (2011): Kompetenzorientiert unterrichten. Eine Didaktik. Berlin (Cornelsen Scriptor), 17–23.
- 9 Müller-Hartmann, Andreas/Schocker, Marita (2016): „Let's chunk it! Wortschatz und Grammatik integriert entwickeln“. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 140. Seelze (Friedrich), 2.
- 10 Müller-Hartmann, Andreas/Schocker, Marita (2016): „Grammatik als ‚chunk‘ verwenden“. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 140. Seelze (Friedrich), 12.
- 11 Manfred Schiffko (2008): „... oder muss ich expliziter werden?“ Formfokussierung als fremdsprachendidaktisches Konzept: Grundlagen und exemplarische Unterrichtstechniken“. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 38, 45.
- 12 Koch (2015, wie Anm. 5): 5.
- 13 Johannes Eckerth (2003): „Grammatik- und Partnerarbeit im DaF-Unterricht – empirisch betrachtet“. In: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) 2003: 224–249.
- 14 Horst Raabe (2005): „Wieviel Grammatik braucht der Mensch? – Reflexionen aus Praxis und Forschung“. In: Duxa, Susanne / Hu, Adelheid / Schmenk, Barbara (Hrsg.), Grenzen überschreiten. Menschen. Sprachen. Kulturen. Tübingen (Narr), 276f.
- 15 Koch (2015, wie Anm. 5): 5.
- 16 Lutz Köster (2013): „Wortschatzarbeit – neu gedacht“. In: Köster / Krämer (2013, wie Anm. 4): 50.
- 17 Vgl. den Beitrag von Eva Leitzke-Ungerer (2015): „Can I help you? ¿Te puedo ayudar? Vom Sprachvergleich zur Kommunikation in mehrsprachigen Situationen“. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch 51, Seelze (Friedrich), 25–32.
- 18 Vgl. u. a. Michaela Sambanis (2013): Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften, Tübingen (Narr).
- 19 Vgl. LISUM Fremdsprachen: Neigungsdifferenzierende Klassenarbeiten: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/Aufgabenformate_zur_Neigungsdifferenzierung_in_Klassenarbeiten_im_FSU.pdf
- 20 Unter: <http://www.faecher.lernnetz.de/faecherportal/index.php?key=2&wahl=341&auswahl=107>.

KATHRIN SOMMERFELDT, Studienleiterin und Landesfachberaterin für Spanisch am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH).

Sommerfeldt, K. (2016) *Verfügen über die sprachlichen Mittel: Spracharbeit in Zeiten der Kompetenzorientierung*. In: DFU Spanisch. 55. S. 4-11.

Komplexe Kompetenzaufgabe



WOLFGANG HALLET

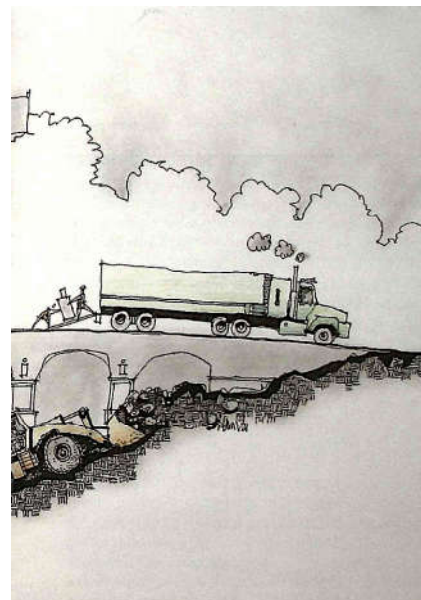
Die komplexe Kompetenzaufgabe

Eine komplexe Kompetenzaufgabe ist mehr als eine Lernaufgabe: Auch sie definiert ein klares Lernergebnis, organisiert die Lern- und Arbeitsprozesse auf dem Weg zum fertigen Produkt und stellt die dafür notwendigen Materialien, Modelle, Erläuterungen und Unterstützung zur Verfügung. Darüber hinaus hat sie kontroverse Themen zum Inhalt, wie sie in der Lebenswelt des 21. Jahrhunderts vorkommen, und erfordert deshalb echte Problemlösestrategien.

Kein Unterricht kann erfolgreich sein, der sich nicht Rechenschaft ablegt über die Ziele, die er ausbilden möchte. Und eigentlich gehört es zu den didaktischen Selbstverständlichkeiten, dass die im Unterricht zu vermittelnden und erwerbenden Kompetenzen von übergeordneten Bildungszielen abgeleitet werden, sollen sie nicht völlig willkürlich definiert werden. Die Bildungsstandards für die ersten Fremdsprachen (KMK 2004) leisten beides jedoch in sehr unzureichendem Maße: Den Begriff der Diskursfähigkeit sucht man dort (anders als z.B. in den Standards für die

Naturwissenschaften!) vergebens, und als ‚Kompetenzen‘ werden kurzerhand die traditionellen *skills* (also Leseverstehen, Schreibfähigkeit usw.) ausgewiesen. Komplexere Fähigkeiten hingegen wie z.B. fremdsprachige ‚Textrezeption‘, ‚Interaktion‘ oder ‚Textproduktion‘ werden unter die methodischen Kompetenzen subsumiert (vgl. KMK 2004: 8), obwohl sie doch den Kern der fremdsprachigen Diskursfähigkeit ausmachen. Solch fehlende didaktische Systematik führt beinahe zwangsläufig zu Unklarheiten über die zentralen Kompetenzen, die im Fremdsprachenunterricht

Komplexe Kompetenzaufgabe



BASISARTIKEL

Wenn am Ende ein Haus entstehen soll, muss allen Gewerken auf der Baustelle ein Modell davon vor Augen sein, ein Plan die verschiedenen Arbeitsabschnitte und Tätigkeiten organisieren, ausreichend Beton, Holz und Sachverstand zur Verfügung stehen und Gerüste die Arbeitenden unterstützen und absichern – die Baustelle als Metapher für eine komplexe Kompetenzaufgabe

fähigkeit‘ und ‚fremdsprachige Partizipation‘ sind demzufolge Schlüsselbegriffe, die auf die bildungstheoretische Begründung des fremdsprachlichen Lernens und der damit verbundenen Kompetenzziele verweisen: Die in der Schule erworbenen Kompetenzen müssen dazu dienen, gesellschaftliche und kulturelle Herausforderungssituationen und Problemlagen sowie die mit ihnen verbundenen diskursiven und kommunikativen Anforderungen zu bewältigen. Gemäß einem solchen funktionalen Kompetenzbegriff lassen sich mit Weinert (2001: 27f.; vgl. auch Kiemer et al. 2003: 72) unter Kompetenzen

die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [verstehen], bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen.

Gemäß dieser Definition sind ‚Kompetenzen‘ also stets komplex und mehrdimensional; sie lassen sich nicht auf einfaches Können oder einfache Fertigkeiten (*skills*) reduzieren. Umgekehrt müssen kompetenzentwickelnde Lernarrangements und Aufgaben im Englischunterricht so angelegt sein, dass sie die zur fremdsprachigen Partizipation an gesellschaftlichen Diskursen erforderlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen entwickeln.

ausgebildet werden sollen, und über die Art der Aufgaben, mittels derer diese entwickelt werden sollen.

Am Beginn eines Themenheftes, das einem Aufgabenkonzept für die Kompetenzentwicklung gewidmet ist, muss deshalb eine kurze Reflexion über die Bildungs- und Kompetenzziele des Englischunterrichts stehen. Dabei lässt sich durchaus an die den Bildungsstandards vorausgehende Bildungsstudie anschließen, in der für alle schulische Bildung das Leitziel festgelegt wird,

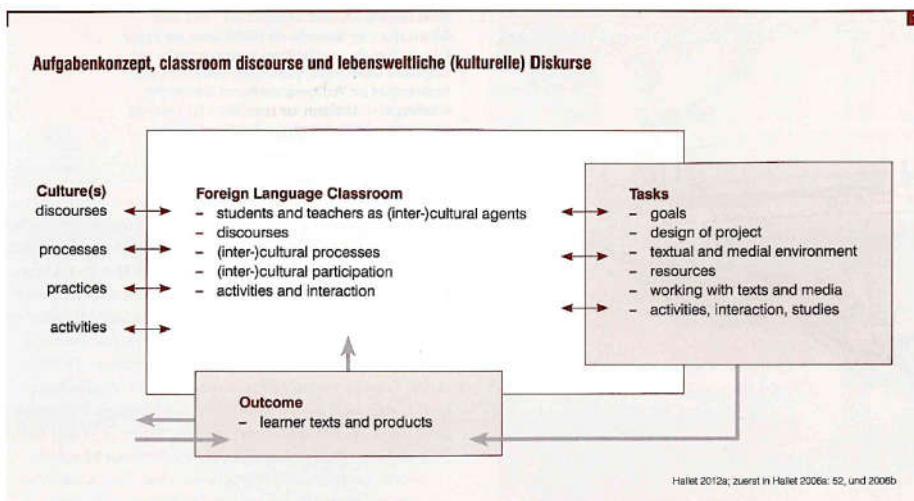
dass alle Heranwachsenden einer Generation, und zwar unabhängig von Herkunft und Geschlecht, dazu befähigt werden, in der selbstständigen Teilhabe an Politik, Gesellschaft und Kultur und in der Gestaltung der eigenen Lebenswelt diesem Anspruch gemäß zu leben und als mündige Bürger selbstbestimmt zu handeln (Kiemer et al. 2003: 63).

Es ist keine Frage, dass im 21. Jahrhundert Selbstbestimmtheit und soziokulturelle Partizipationsfähigkeit des Individuums nur voll gültig entwickelt werden können, wenn sie eine fremdsprachige Dimension besitzen. Daher lässt sich aus diesen allgemeinen Bildungszielen auch ‚fremdsprachige Diskursfähigkeit‘ als übergeordnetes Ziel unmittelbar ableiten. Wenn man unter ‚Diskurs‘ Ensembles und Abfolgen von Rede und Gegenrede oder von Texten zu gesellschaftlichen Fragestellungen, Themen und Wissenskomplexen versteht, dann erkennt man, dass die Geläufigkeit in einer Fremdsprache dazu befähigt, an Aushandlungsprozessen, Sinngebungen und Bedeutungszuschreibungen teilzuhaben, die auch in anderen als der eigenen Sprache stattfinden. ‚Fremdsprachige Diskurs-

Die komplexe Kompetenzaufgabe

Aus den vorangegangenen Überlegungen ergibt sich, dass Lernarrangements und Aufgaben für den Englischunterricht, welche ‚Kompetenz‘ in einem komplexen Sinne – also fremdsprachige Diskursfähigkeit – entwickeln und fördern sollen, als Modellierungen realer Problemstellungen und der damit verknüpften diskursiven Verhandlungen angelegt sein müssen. Zu ihrer Bewältigung müssen die SchülerInnen und Schüler problemlösende Strategien sowie kognitive, sozial-interaktionale und diskursive Fähigkeiten anwenden und (weiter-)entwickeln – und dies alles in der Fremdsprache. Kompetenzaufgaben initiieren daher nach dem Vorbild lebensweltlicher Herausforde-

Komplexe Kompetenzaufgabe



rungssituationen komplexe Interaktionen und Aushandlungsprozesse im Klassenzimmer. Im Idealfall partizipieren sie aber auch unmittelbar an realen kulturellen Diskursen und an gesellschaftlichen Prozessen. Kompetenzaufgaben sind also notwendigerweise immer komplex. Auch ist die unmittelbare Orientierung an lebensweltlichen Diskursen und Problemlagen oder deren Modellierung die beste Gewähr dafür, dass komplexes und authentisches Problemlösungshandeln initiiert wird. Komplexe Kompetenzaufgaben verknüpfen daher die Sphäre des Unterrichts mit der Lebenswelt und schließen schulisches Lernen und kulturelles Handeln zusammen. Wie man in dem Modell in → Kasten 1 (oben) erkennen kann, fasst das Konzept der komplexen („echten“) Kompetenzaufgabe die Schülerinnen und Schüler als kulturelle Aktanten und Subjekte von Diskursen und Prozessen auf, die auf die eine oder andere Weise stets an realen gesellschaftlichen Diskursen partizipieren. Umgekehrt nehmen sie als kulturelle Subjekte und Persönlichkeiten mit ihren eigenen Wertvorstellungen, Haltungen, Meinungen, Sinnstiftungen usw. am Lern- und Unterrichtsprozess teil (vgl. umfassend Kramsch 2010). Von daher begründet sich auch, warum diese Art Kompetenzaufgabe mehr ist als eine ‚Lernaufgabe‘ und warum sie, wie es alle Praxisartikel zeigen, auf Fragestellungen angewiesen ist, deren Gehalt *meaningful* und *relevant* ist (vgl. Hallett 2011: 97 ff.). Daraus erwächst der Problemgehalt der Aufgabe, der eine intensive, problemlösende Beschäftigung mit Aufgabe als lohnend, sinnvoll, vielleicht sogar als notwendig erscheinen lässt. Komplexe Kompetenzaufgaben modellieren oder sind selbst ‚Ernstfälle‘, in denen, wie in lebensweltlichen Herausforderungssituationen auch, alle

bereits vorhandenen Kompetenzen aktiviert und zielorientiert eingesetzt werden müssen, wie es z.B. bei der Bewertung von *street art* (s. S. 16 ff.), bei der Beschäftigung mit den lebensweltlichen Auswirkungen globalisierter Produktionsbedingungen (s. S. 40 ff.) oder mit Verhaltensweisen und -regeln in *social networks* (s. S. 22 ff., S. 26 ff. und S. 30 ff.) der Fall ist.

Die wesentlichen Merkmale komplexer Kompetenzaufgaben sollen im Folgenden umrissen werden (vgl. auch Müller-Hartmann/Schocker-von Dittfurth 2011a: 63 ff. sowie 2011b).

Lebensweltbezug und Topikalität

Komplexe Kompetenzaufgaben modellieren diskursive Prozesse und Bedeutungsaushandlungen in Analogie zu Problemstellungen, Aushandlungsprozessen und Thematiken in realweltlichen Diskursen oder nehmen diese auf. Sie sind bedeutungshaltige und relevante, „entschulte“ Aufgaben, die an Handlungen von realen Aufgaben im Alltag orientiert sind, um Kompetenz sichtbar zu machen.“ (Schratz / Westfall-Greiter 2010: 109).

Komplexität

Kompetenzaufgaben sind aufgrund ihrer Orientierung an realen Problemlagen ihrer Natur nach komplex. Ihre Bearbeitung erfordert die umfassende Aktivierung von Erfahrungswelt-, Welt- und ggf. domänenspezifischem Wissen, von Schemawissen und bereits erworbener Kompetenzen. Die Komplexität der Problemstellung spiegelt sich in dem der Aufgabe zugrundeliegenden Text-, Medien- und Materialarrangement, das nie ‚eindimensional‘, sondern stets multitextuell und multimodal ist.

Komplexe Kompetenzaufgabe

Kompetenzentwicklung

Die komplexe Aufgabe zielt auf die Wiederaufnahme, Weiterentwicklung und Vernetzung (fremd-)sprachlicher und interaktionaler lebensweltlicher Kompetenzen sowie ggf. auf den Erwerb neuer Kompetenzen oder Teilkompetenzen, dies alles im Hinblick auf das übergeordnete Bildungsziel der fremdsprachigen Diskurs- und Partizipationsfähigkeit. Sie ist in der *zone of proximal development* angesiedelt, auf einer Kompetenzstufe also, auf der die Lernenden die Aufgabe weitgehend selbstständig unter Anwendung der bereits erworbenen Kompetenzen, aber auch unter Nutzung von Unterstützungsangeboten (*scaffolding*) lösen und zu einer höheren Kompetenzstufe gelangen können.

Prozessinitiation

Es ist sinnvoll, drei verschiedene Arten von Prozessen zu unterscheiden, welche durch komplexe Aufgaben initiiert oder entlang lebensweltlicher Anforderungen modelliert werden: kognitive Prozesse, die für das Verstehen und die inhaltliche Bewältigung einer Problemstellung erforderlich sind; sprachlich-diskursive Prozesse der Problemlösung, der Aushandlung, der Kommunikation und der Präsentation; soziale und interaktionale Prozesse, in denen sich die Arbeit und die Verhandlungen über die Problemlösung vollziehen.

Offenheit

Komplexe Aufgaben determinieren weder die Problemlösungswege noch den inhaltlichen *outcome*: „it is part and parcel of openly-framed, learner-centred tasks that it is not possible to predict their discursive outcomes.“ (Legutke/Thomas 1991: 61). Allerdings definiert die Aufgabenstellung im Sinne der Zielorientierung und der verlässlichen Darstellbarkeit der Ergebnisse die generische Form des *outcome* (z.B. *wall display, essay, dialogue* usw.).

Prozessstrukturierung

Komplexe Aufgaben antizipieren die notwendigen kognitiven, sprachlich-diskursiven und interaktionalen Schrittfolgen und die möglichen oder erwünschten Verläufe des Lern- und Arbeitsprozesses. Sie unterstützen die Lernenden bei der Strukturierung und Organisation des Arbeitsprozesses, indem sowohl Hinweise zum Vorgehen als auch sprachliche Mittel für die Bearbeitung geübt, erlernt, zur Verfügung gestellt oder aktiviert werden.

Das Aufgabenmodell

Das im Folgenden vorzustellende Konzept der komplexen Kompetenzaufgabe ist ein Modell in mehrfachem Sinn (→ Kasten 2, S. 8). Es ist ein

- **Kompetenzmodell**, da es der Abbildung und Modellierung jener Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten

dient, die für die Bewältigung entsprechender lebensweltlicher Problemsituationen und kultureller Handlungsanforderungen erforderlich sind.

- **didaktisches Prozessmodell**, das eine Vorstellung von den Tätigkeiten und Prozessen der Lernenden, deren Initiierung und Zusammenwirken im Verlauf der Problembearbeitung vermitteln soll. Dazu gehören auch Differenzierungsoptionen, wie sie in der → *Methode im Fokus* (S. 10 f.) beschrieben werden.
- **Aufgaben- und Planungsmodell**, das Lehrkräfte bei der vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Reflexion von aufgabeninitiierten Lern- und Arbeitsprozessen im Englischunterricht durch die Aufschlüsselung in einzelne, operable Komponenten benutzen können.

Kompetenzziele

Die übergreifenden Kompetenzziele der Aufgabe orientieren sich an der Bewältigung einer lebensweltlichen Problem- oder Interaktionssituation sowie an den kommunikativen, diskursiven und sozial-interaktionalen Anforderungen, die damit verbunden sind. Die Kompetenzziele geben an, welche kognitiven, sozial-interaktionalen und sprachlich-diskursiven Fähigkeiten weiterentwickelt oder erworben werden sollen. Natürlich handelt es sich um eine didaktische Setzung, mit der auch Lernschwerpunkte kognitiver, fremdsprachlicher und sozial-interaktionaler Art verbunden sind. Umgekehrt sind die Kompetenzziele und das jeweils gewählte Thema sowie die modellierte Situation so gewählt, dass bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt werden. Daher sind unterhalb des globalen Kompetenzziels auch Teilkompetenzen, Fähigkeiten, Kenntnisse und *skills* zu definieren, die zur Erreichung des Globalziels erforderlich sind.

Thema und Inhalte

Die gesamte Aufgabe wird von einem übergreifenden Thema bestimmt, welches an die Erfahrungswelt der Lernenden, an lebensweltliche Diskurse und/oder an gesellschaftliche Problemlagen anschließt. *Meaningfulness* und *relevance* des Themas sind vorentscheidend für den Grad der Involviertheit und der Motivation der Lernenden.

Input-Texte, Bilder, Materialien

Das Material- und Textarrangement repräsentiert die Problemlage und den Diskursausschnitt aus dem Thema und stellt die Grundlage des gesamten Arbeitsprozesses dar. Der sprachliche Schwierigkeitsgrad und die inhaltliche Komplexität der Texte und Materialien definieren auch die aktuelle Lernzone, die *zone of proximal development*, in der der Lern- und Arbeitsprozess angesiedelt ist. Die Vielfalt, Multimedialität und Multimodalität der Texte, Materialien und Darstellungen sowie der symbolischen Formen (fremdsprachige Texte, Bilder, grafische oder diagrammatische Darstellungen) spiegelt die Komplexität der Problemstellung.

Komplexe Kompetenzaufgabe



Die komplexe Kompetenzaufgabe modelliert reale Fragestellungen und lässt Lernende an lebensweltliche Diskurse teilnehmen

Genres

Im Hinblick auf die während der Arbeit benötigten diskursiven Formen sowie die Lernerprodukte, die aus der Arbeit hervorgehen sollen, müssen den Lernenden textuelle und mediale generische Modelle für die von ihnen zu produzierenden Texte, diskursiven und interaktionalen Formen zur Verfügung gestellt werden. Generische Formen, z. B. ein argumentativer Dialog oder eine E-Mail, aber auch komplexere Formen wie eine Erzählung oder eine Talkshow sind die wichtigsten Bausteine jeder Kommunikation und müssen durch Bewusstmachung und den Erwerb von Strukturregeln erlernt werden. Gerade für schwächere Lernende sind solche generischen Muster eine wichtige Unterstützung (*scaffolding*; vgl. zu allem genauer Hallet 2009: 130ff., sowie Hallet 2011b).

Sprachliche Mittel

Die zu erwerbenden sprachlichen Mittel und Elemente (Formen, grammatische Strukturen, Lexik, *chunks* und *phrases* usw.) werden funktional durch das Kommunikations- und Interaktionsziel determiniert. Oft ist es sinnvoll, den Erwerb sprachlicher Mittel in einer eigenen *focus on form*-Phase (oder *language loop*; vgl. Hallet 2011a: 102ff.) anzusiedeln. Im Anschluss daran wird unter Verwendung der neu erworbenen (oder reaktivierten) sprachlichen Mittel die inhaltlich-thematische Arbeit fortgesetzt.

Teilkompetenzaufgaben und Übungen

Im direkten Zusammenhang mit dem Zuerwerb sprachlicher Strukturen, Fertigkeiten (z. B. des Leseverstehens)

oder Teilkompetenzen (auch z. B. methodischer oder sozialer Art) sind sprachliche Übungen und Aufgaben als eigenständige Elemente (*pre-communicative tasks*) auszuwählen (Lehrwerk!) oder bereitzustellen, die die erfolgreiche Bewältigung der komplexen Aufgabe ermöglichen und befördern.

Scaffolding-Angebote

In die komplexe Aufgabe sind Formen der Unterstützung integriert, die die Lernenden individuell und je nach Bedarf in Anspruch nehmen können. Das ‚Stützgerüst‘ setzt sich zusammen aus teil-redundanten Inputmaterialien (z. B. Bilder, die das Textverstehen erleichtern), der Vorstrukturierung der Arbeitsschritte, gezielten Hinweisen zur Bearbeitung und zur Nutzung von Hilfsmitteln, der Bereitstellung sprachlicher Mittel und dem Verweis auf wichtiges Welt- und Vorwissen oder generischen Modell-Texten zur Vorstrukturierung der Arbeitsprodukte (vgl. das Kap. 4.6.3. „Scaffolding“ in Hallet 2011a).

Kognitive, interaktionale und diskursive Prozesse

Für die Aufgabenkonzeption ist es wichtig, die verschiedenen Prozessarten und ihren Beitrag zum Kompetenzerwerb jeweils zu bestimmen und, soweit möglich, zu antizipieren: Was soll kognitiv erkannt, verstanden und an Wissen über Sachverhalte, Kulturen oder über die Fremdsprache erlernt werden? In welchen sprachlich-diskursiven Formen wird verhandelt, kommuniziert und präsentiert? Von welchen sozialen und interaktionalen Formen sollen die Arbeit im Klassenzimmer und das Arbeitsprodukt bestimmt sein?

Komplexe Kompetenzaufgabe

Die Unterscheidung der Prozessarten ermöglicht es besser, einen Fokus für die Aufgabe zu definieren, Schwerpunkte zu setzen und denjenigen Aspekt der fremdsprachigen Diskursfähigkeit in den Mittelpunkt zu stellen, der mit dem Thema und dem angestrebten Arbeitsprodukt bzw. -ergebnis kongruent ist.

Outcome

Das Arbeitsergebnis ist der Zielpunkt aller Lern- und Arbeitsprozesse, die durch die Aufgabe initiiert werden. Was und wie im Verlauf der Aufgabebearbeitung gelernt wird, bestimmt sich von diesem Ende her. Das Arbeitsprodukt muss daher in der Aufgabenstellung sorgfältig hinsichtlich seines Kontextes, seines Zweckes, seiner Funktion und seiner sprachlich-diskursiven oder textuellen Gestalt (also des Genres) vordefiniert werden.

Aufgabeninstruktion

In der Differenziertheit und Strukturiertheit der Aufgabeninstruktion spiegelt sich die Komplexität der Aufgabe ebenso wie des Problemlösungs- und Arbeitsprozesses wider. Die Instruktion muss Anweisungen und Hinweise zu allen Elementen enthalten, die Eingang in das Lern- und Materialarrangement finden und im Arbeitsprozess zu beachten sind. Sie wird in einer für die Lernenden nachlesbaren Form (*worksheet* als Handout, Overhead-Folie oder digitale Projektion) herausgegeben, damit sie ihnen während des gesamten Arbeitsprozesses zur Verfügung steht.

Differenzierung mit der komplexen Kompetenzaufgabe

Differenzierendes Arbeiten ist Bestandteil des Konzepts der komplexen Kompetenzaufgabe. ‚Einfache‘ Aufgaben und Übungen sind oft auf Eindeutigkeit der Beantwortung angelegt oder es fehlt an einem Problemgehalt, der unterschiedliche Lösungswege, Verarbeitungstiefen und Qualitäten des Ergebnisses (jenseits von ‚richtig‘ – ‚falsch‘, ‚gelungen‘ oder ‚misslungen‘ usw.) zulassen würde. Eine komplexe Problemsituation hingegen, wie sie der Kompetenzaufgabe in Anlehnung an lebensweltliche Anforderungen zugrunde liegt, schließt die Verschiedenheit der Lösung und Bearbeitung ein, und zwar auf allen Stufen und in allen Dimensionen der Bearbeitung und Verarbeitung. Individuelle Differenzen können sich bereits in der Interpretation der Aufgabenziele und der Aufgabeninstruktion durch die Lernenden zeigen, da ja die dort angesprochenen fremdsprachigen Interaktionssituationen, Rollen von Beteiligten oder deren Verhalten durch Aktivierung eigener, jeweils individueller Erfahrungen und Kenntnisse imaginiert und strukturiert werden müssen. Das Gleiche gilt z. B. für die Art und Tiefe der Verwendung und Verarbeitung der Informationen aus den Texten und Input-Materia-

lien: Wenn das präsentierte Material aus einer Vielzahl von textuellen, grafischen und visuellen Informationen besteht, werden die individuellen Zugriffe darauf, die Interpretationen, die Gewichtung und Auswahl der vorgefundenen Informationen sowie die Tiefe, mit der diese verarbeitet werden, individuell sehr verschieden sein.

Aus der individuellen Verschiedenheit der Ausgangslagen und der Vielzahl der Entscheidungen im Verlauf des Arbeitsprozesses resultieren auch Arbeitsprodukte, die in vielerlei Hinsicht unterschiedlich sind. Die Unterschiede zeigen sich auf jeden Fall in der sprachlichen und medialen Gestalt des Produkts (ein wichtiger Unterschied zu vielen anderen Aufgabenarten), aber auch im Grad seiner (sprachlichen oder symbolischen) Elaboriertheit, in der inhaltlichen Angemessenheit, Differenziertheit und ‚Tiefe‘ der Problemlösung ebenso wie in der Akkuratheit der Form (übrigens in exakter Analogie zu lebensweltlichen Situationen). Eigentlich ist dieser differenzierende Blick auf das Arbeitsprodukt und die Lernertexte eine Selbstverständlichkeit, muss aber dennoch betont werden: Für lernschwächere oder langsamer arbeitende Schülerinnen und Schüler sind reduzierte Arbeitsergebnisse möglich, vor allem auch hinsichtlich der fremdsprachigen Differenziertheit und Korrektheit. Für gute Schülerinnen und Schüler gilt das Gegenteil. Trotzdem können auch schwächere Lerner zu einem angemessenen Arbeitsergebnis kommen. Insofern wirkt auch die Ergebnisoffenheit der Aufgabe differenzierend, sie ist ein wichtiger Teil des integrierten Differenzierungskonzepts. Freilich werden diese Unterschiede – Stärken ebenso wie Schwächen – im *peer*- und im Lehrkraft-Feedback zur Sprache kommen; gerade darin liegt ein wichtiger Teil der Lernmotivation und der Anstrengungs-Aufforderung des Unterrichts mit der komplexen Aufgabe.

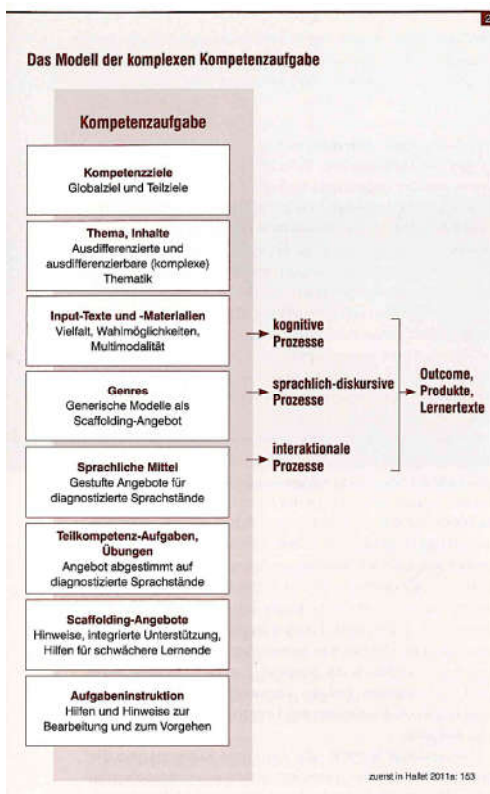
Mit anderen Worten: Alle einzelnen Komponenten der komplexen Aufgabe wohnt ein Differenzierungspotenzial inne, das bei der Planung, beim Text- und Materialarrangement oder bei der Konzipierung der Sozial- und Interaktionsformen sorgfältig eingeplant werden muss (→ *Methode im Fokus*, S. 10f.).

Evaluation und Leistungsbeurteilung

Die Evaluation der Arbeitsprodukte oder verschiedener Zwischenstufen auf dem Weg dorthin und die Selbst- oder *peer*-Evaluation durch die Lernenden ist zunächst aus dem Arbeitsprozess und aus dem Aufgabenmodell ausgegliedert, um deren eigene und besondere Funktionalität auch für die Lernenden zu beachten. Dennoch muss sie von Beginn an in den Unterrichtsverlauf eingeplant werden. Im Prinzip sind in jedem Stadium und auf allen Stufen der Arbeit an der Aufgabe evaluative Maßnahmen denkbar, auch sehr kleinschrittige. Beispielsweise kann man bereits

Komplexe Kompetenzaufgabe

Komplexe Kompetenzaufgabe



bei der Bearbeitung des Input-Materials verschiedene Verstehensfähigkeiten durch integrierte Abfragen auf einem *worksheet* beurteilen. In der Bearbeitungsphase kann man die Art der Vorstrukturierung des Endprodukts oder auch die Kooperationsfähigkeit in einer Kleingruppe evaluieren (z. B. die Qualität der Erfüllung vordefinierter Rollen; vgl. Grieser-Kindel et al. 2006, 2009). Wichtig ist aber, dass die Evaluationspunkte, die Art der Evaluation und die Kriterien dafür zusammen mit der Aufgabenstellung vor Beginn der Arbeit bekannt sind oder auch mit den Lernenden erarbeitet werden.

Zu beachten ist auch, dass es für jede komplexe fremdsprachige Interaktionssituation, die als Endprodukt angestrebt wird, zentrale fremdsprachliche *skills* und Kenntnisse gibt; z. B. ist für eine Debatte über Arbeitsbedingungen

(s. S. 40 ff.) die Verfügbarkeit argumentativer Diskursmuster und der entsprechenden Lexik essenziell. Diese Teilkompetenz kann im Anschluss an die Präsentation in Form der Leistungserhebung überprüft werden. Die Teilkompetenzübungen sollten dann auch systematisch darauf vorbereiten. In einem anderen Fall, etwa bei der Präsentation von *street art* (s. S. 16 ff.), ist die Fähigkeit zum Verfassen kurzer bildbeschreibender Texte zentral und kann daher auch in isolierter und reduzierter Form überprüft und beurteilt werden. Wichtig ist auch hier, dass im Sinne des generischen Lernens die Merkmale für diese Textsorte erlernt und eingeübt werden.

Fazit

Wenn so verfahren wird, stellt sich auch heraus, dass man keine Sorge haben muss, dass der Erwerb der in den Bildungsstandards niedergelegten und schließlich getesteten *skills* und die Arbeit mit komplexen Kompetenzaufgaben Gegensätze sind. Vielmehr ist das Aufgabenkonzept so angelegt, dass der Erwerb der *skills* stets ein integrierter Bestandteil der Arbeit an der Kompetenzaufgabe ist. Freilich gilt: Die komplexe Kompetenzaufgabe bleibt nicht auf der Stufe des *skills*-Erwerbs stehen, sondern sie weist den *skills* – auch auf für eine Lernende transparente Weise – ihren funktionalen Ort zu in einem Bündel von Kompetenzen, wie sie auch in lebensweltlichen Interaktions- und Anforderungssituationen verlangt werden und zur Anwendung kommen.

Literatur

- Grieser-Kindel, Christin/Henseler, Roswitha/Möller, Stefan (2006): *Method Guide. Schüleraktivierende Methoden für den Englischunterricht in den Klassen 5–10*. Paderborn: Schöningh.
- Grieser-Kindel, Christin/Henseler, Roswitha/Möller, Stefan (2009): *Method Guide. Methoden für einen kooperativen und individualisierenden Englischunterricht in den Klassen 5–12*. Paderborn: Schöningh.
- Hallet, Wolfgang (2006a): *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett.
- Hallet, Wolfgang (2011b): „Generisches Lernen. Muster und Strukturen der sprachlichen Interaktion erkennen und anwenden.“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 114 [Generisches Lernen]. (November 2011). 2–7 und 11.
- Klieme, Eckehardt et al. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- [KMK] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (2004): *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Bildungsabschluss. Beschluss der KMK vom 4.12.2003*. München/Neuwied: Wolters Kluwer.
- Kramsch, Claire (2010): *The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Weinert, Franz-Emanuel (2001): „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit.“ In: Weinert, Franz-Emanuel (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz. 17–31.

Heft 124 | 2013 Kompetenzaufgaben

Zusammengestellt von WOLFGANG HALLET

Handbibliothek

Hallet, Wolfgang (2011): *Lernen fördern – Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Kap. 4.9: „Aufgabenorientierung“
Kap. 5: „Die komplexe Kompetenzaufgabe“
Der Band enthält eine umfassende Diskussion und Begründung des komplexen Kompetenzbegriffs sowie der aufgabenorientierten Kompetenzentwicklung (Kapitel 4.9), beschreibt in Kapitel 5 das Aufgabenmodell umfassend und illustriert es am Beispiel einer Aufgabe zu „Good Food – Bad Food at School“.

Hallet, Wolfgang (2012a): „Die komplexe Kompetenzaufgabe: Fremdsprachliche Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis.“ In: Hallet, Wolfgang/Krämer, Ulrich (Hrsg.) (2012): 8–19.

Hallet, Wolfgang (2012b): „Die Entwicklung von Unterrichtseinheiten, Kompetenzaufgaben und Evaluationsaufgaben für den Englischunterricht.“ In: Hallet, Wolfgang/Krämer, Ulrich (Hrsg.) (2012): 92–97.

Hallet, Wolfgang/Krämer, Ulrich (Hrsg.) (2012): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

In diesem Band werden insgesamt acht Unterrichtsbeispiele für alle Klassenstufen von Klasse 5 bis zur Oberstufe vorgestellt, die alle auf der Grundlage des Aufgabenmodells und mit Lehrwerkmaterialien als Ausgangspunkt entwickelt wurden. Außer den Materialien (alle als Download) enthalten die Beiträge auch Vorschläge für die Evaluation und die Leistungsbeurteilung. Die Themen reichen von brisanten gesellschaftlichen (z. B. *child labour*) und medienkritischen Fragen (TV Castings) bis zu einer literarischen

Unterrichtseinheit für die Klasse 9 (zum Jugendroman *Stone Cold* von Robert Swindells). Im ersten Teil des Bandes werden alle theoretischen Grundlagen der aufgabenbasierten Kompetenzentwicklung im Detail diskutiert.

Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-von Dittfurth, Marita (2011a): *Teaching English. Task-Supported Language Learning*. Paderborn: Schöningh.

Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-von Dittfurth, Marita (2011b): „Mit Lernaufgaben Kompetenzen entwickeln.“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 109 [Lernaufgaben: Kompetenzen entwickeln]. (Januar 2011). 2–8.

Das Buch zu *task-supported language learning* und das FUE-Themenheft zu Lernaufgaben gehen ebenfalls vom Konzept der aufgabenbasierten Kompetenzentwicklung aus. Anhand der Analyse von Lehrwerksaufgaben werden Kriterien für gute Lernaufgaben entwickelt und Wege der Aufgabenkonstruktion vorgeführt. Es werden Wege aufgezeigt, wie ein Curriculum- oder lehrwerksbasierter Lehrgang zugleich aufgabengesteuert gestaltet werden kann.

Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-von Dittfurth, Marita (2013): *Englischkompetenzen entwickeln: Praxiserprobte Lernaufgaben für die Sekundarstufe I*. Braunschweig: Diesterweg.

Dieser Band illustriert am Beispiel der im IQB-Projekt „Lernaufgaben Englisch Sekundarstufe I (alle Schularten)“ entwickelten Aufgaben, wie Englischlehrkräfte die Bildungsstandards nutzen können, um in ihren Klassen anhand geeigneter Aufgaben zu unterrichten und Prozesse und Ergebnisse gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern zu reflektieren. DVDs mit Unterrichtsvideos zeigen konkrete Möglichkeiten der Umsetzung aus vielen Klassenzimmern der Sekundarstufe I für jede Kompetenzstufe.

Zum Weiterlesen

- Hallet, Wolfgang (2008b): „Tasks in kulturwissenschaftlicher Perspektive: Kulturelle Partizipation und die Modellierung kultureller Diskurse durch tasks.“ In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Tübingen: Narr. 72–83.
- Hallet, Wolfgang (2009): „Available Design. Kulturelles Handeln, Diskursfähigkeit und generisches Lernen im Englischunterricht.“ In: Abendroth-Timmer, Dagmar/Litge, Christiana/Elsner, Daniela/Viabrock, Britta (Hrsg.): *Handlungsorientierung im Fokus: Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert*. Frankfurt/Main: Lang. 117–142.
- Legutke, Michael/Thomas, Howard (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. London/New York: Longman.
- Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-von Dittfurth, Marita (Hrsg.) (2004): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning*. Tübingen: Narr.
- Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-von Dittfurth, Marita (Hrsg.) (2006): *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 84 [Task-Based Language Learning.] (November 2006).
- Schatz, Michael/Westfall-Greiter, Tanja (2010): *Schulqualität sichern und weiterentwickeln*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Komplexe Kompetenzaufgabe

Differenziert arbeiten mit der Kompetenzaufgabe

WOLFGANG HALLET

Der dem Aufgabenmodell zugrunde liegende komplexe Kompetenzbegriff lenkt den Blick auf die Vielzahl und Differenziertheit von individuellen Faktoren und Wegen der Kompetenzentwicklung. Die komplexe Kompetenzaufgabe ist ein Aufgabentypus, der diese verschiedenen Faktoren zur Geltung bringt und entwickelt. Die Kenntnis der verschiedenen Kompetenz- und Sprachstände auf der Basis eines differenzierten Diagnose-, Evaluations- und Beurteilungsinstrumentariums ist daher eine der Voraussetzungen für die individualisierte Arbeit an der Aufgabenstellung. Wenngleich es sich paradox anhört, so gilt doch, dass die Definition und Beschreibung von Kompetenzen, die am Ende eines Lernprozesses von allen erreicht werden sollen, eine Voraussetzung für die Erfassung individueller Leistungsstände und Lernfortschritte sowie zur Einschätzung der individuellen Unterschiede zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern (und damit des individuellen Förderbedarfs) ist. Die Aufgabenstellung muss daher prinzipiell von allen, auch von schwächeren Lernenden, bearbeitbar sein. Zugleich lässt die gleiche Aufgabenstellung Bearbeitungen und *outcomes* auf verschiedenen Niveau- oder Komplexitätsstufen zu.

Komplexität und Differenzierung

„Komplexität“ bezieht sich auf die an realen Situationen orientierten Problemlösungsanforderungen und die Integration einer Vielzahl von Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bearbeitungsprozess. „Komplex“ bedeutet jedoch nicht „schwierig“. Für frühe Lernstufen muss der Situations- und Problemlösungsgehalt (z.B. sprachlich-diskursiv) vereinfachend modelliert werden. Wichtig ist auch der curriculare Kompetenzaufbau: Die Bearbeitung von komplexen Aufgaben muss von Beginn des Fremdsprachenlernens an (also schon in der Grundschule) eingeübt werden, damit sich Routinen einstellen.

Das Differenzierungspotenzial der Aufgabenkomponenten

Auf dieser Doppelseite werden anhand des Aufgabenmodells (vgl. auch → **Kasten 2**, S. 8) für alle Aufgabenkomponenten das Differenzierungspotenzial und die Differenzierungsoptionen sowie die damit verbundenen Vorkehrungen beschrieben. Im Zusammenwirken all der einzelnen Faktoren wird erkennbar, dass „Differenzierung“ als eine wichtige, der komplexen Aufgabe inhärente Dimension planbar und operationalisierbar ist.

Literatur
siehe Basisartikel

Kompetenzziele

Neben einem globalen Kompetenzziel werden auf der Ebene darunter auch Teilziele definiert und ausdifferenziert, die auch einzeln je nach Leistungsfähigkeit einzeln oder in Zwischenstufen erreichbar sind.

Thema, Inhalte

Der Vorteil einer komplexen, lebensweltbezogenen Thematik liegt darin, dass sie erfahrungsbezogen, wissensbasiert und individuell interpretierbar ist. Daraus ergeben sich individuelle Bearbeitungsweisen und -niveaus.

Input-Texte und -Materialien

Die Vielfalt und Verschiedenartigkeit der Materialien und Texte, Bilder, Grafiken usw. spricht verschiedene, sich gegenseitig stützende Wahrnehmungskanäle und Sinne an. Gestufte sprachliche und inhaltliche Niveaus gewährleisten, dass für jede/n bearbeitbare Materialien dabei sind.

Genres

Die Lernenden erhalten und bearbeiten Modell- und Mustertexte, Textskelette oder templates als Vorbild für die eigenen mündlichen, schriftlichen oder multimodalen Texte aller Art, vor allem für das Outcome-Produkt. Wichtig ist es, einfache Strukturregeln für die eigenen Texte zu finden. Gerade für schwächere Lernende sind generische Formen wichtige scaffolds.

Sprachliche Mittel

Die Reaktivierung, Festigung oder Einführung sprachlicher Mittel sowie die Bereitstellung sprachlicher Hilfen orientiert sich an den unterschiedlichen Sprach- und Leistungsständen der Lernenden. Was für einige bereits sprachliche Routine ist, muss für andere ggf. nochmals eingeführt und geübt werden.

Teilkompetenz-Aufgaben und Übungen

Das Angebot an Übungen und Aufgaben zum Erwerb und zur Sicherung von skills und Fähigkeiten orientiert sich am individuellen Übungsbedarf der Lernenden. Alle üben nur das, was bei ihnen nicht gut verfügbar oder gesichert ist.

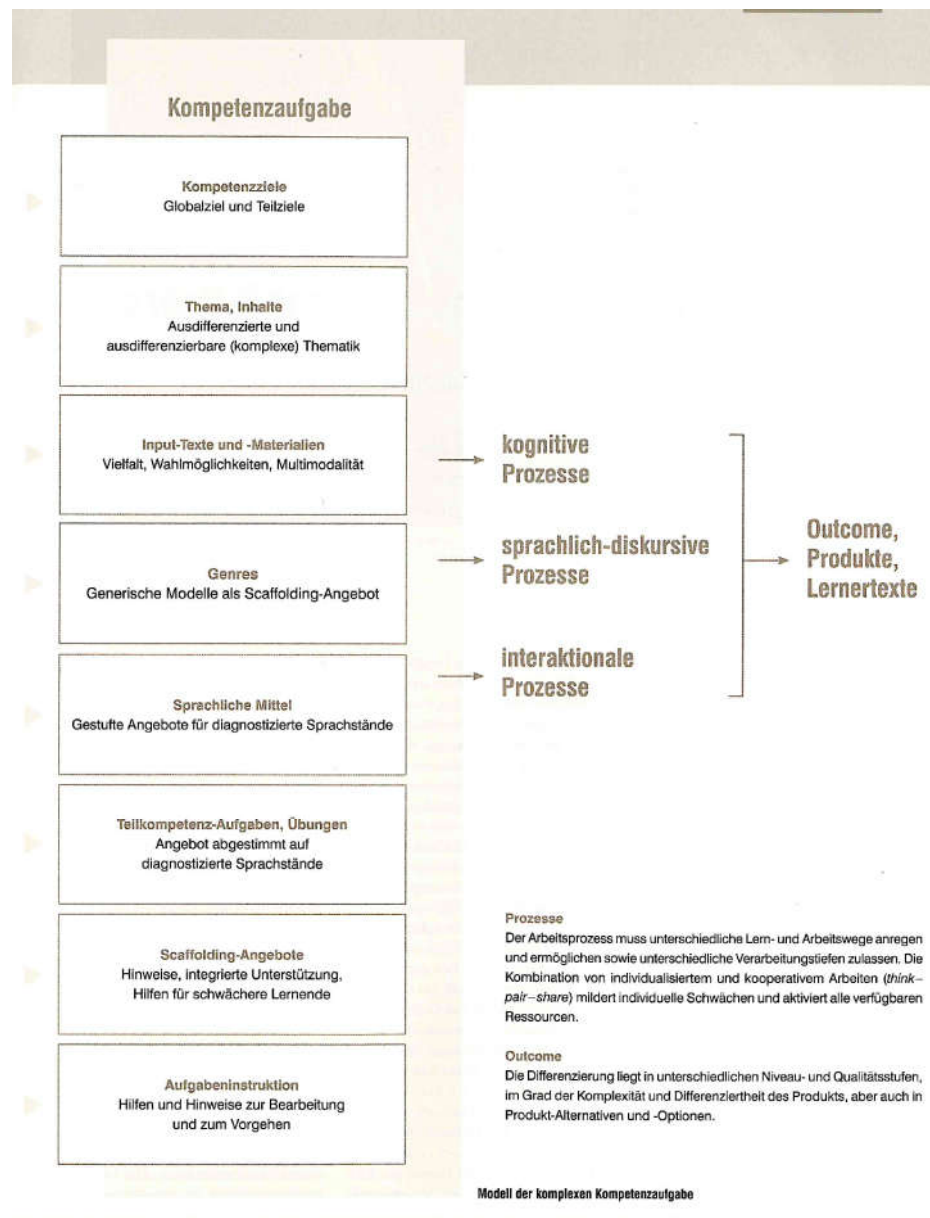
Scaffolding-Angebote

Das Aufgabenarrangement enthält für alle Phasen und Elemente der Aufgabe (*input, process, output scaffolding*) integrierte, implizite und explizite Elemente der Unterstützung und Hilfe. Das Unterstützungsangebot ist so konstruiert, dass es individuell in Anspruch genommen werden kann, aber nicht muss.

Aufgabeninstruktion

Detaillierte Hinweise zu den Zielen, zum Umgang mit dem Material, zu den Aufgaben, zur Organisation der Arbeit usw. zielen darauf, auch schwächeren Lernenden die selbständige Bearbeitung der Aufgabe zu ermöglichen.

Komplexe Kompetenzaufgabe



Vorbereitung

– Empirische Bildungsforschung –



Sicht- und Tiefenstrukturen

Unterricht aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie

Unterricht zu planen, zu gestalten und durchzuführen, kann als Kerngeschäft von Lehrkräften bezeichnet werden. Denkt man an die Unterrichtstätigkeit von Lehrkräften im Klassenzimmer, so gibt es ganz unterschiedliche Vorstellungen darüber, was „guten“ Unterricht ausmacht. Mag guter Unterricht für den einen bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler aktiv an der Erarbeitung von Lernstoff beteiligt sind (Merkmale des Prozesses), definiert ein anderer guten Unterricht möglicherweise darüber, wie viel Schülerinnen und Schüler durch ihn lernen oder inwieweit sie Interesse an einem Thema entwickeln (Merkmale der Produkte). Ansätze zur Beschreibung von Unterricht gibt es viele. Um die Komplexität von Unterricht empirisch zugänglich zu machen, hat sich in der deutschsprachigen Unterrichtsforschung die Unterscheidung von drei grundlegenden Dimensionen der Unterrichtsqualität durchgesetzt, anhand derer wir aktuelle Befunde der Forschung vorstellen.

1 Was ist guter Unterricht?

Hinsichtlich der Beschreibung von Unterrichtsqualität gibt es unterschiedliche Forschungstraditionen. Das hier vorliegende Kapitel beschreibt fach-, inhalts-, jahrgangsstufen- und schulformübergreifende Aspekte von Unterricht aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie und empirischen Unterrichtsforschung. Diese Art von Forschung analysiert fachunabhängige Prinzipien des Unterrichtens und die zugrunde liegenden Lernprozesse, um daraus theoretisch basiertes Wissen zu generieren, das für Lehrkräfte in der Praxis hilfreich sein kann.

Ein in diesem Kontext typischer Zugang zur Untersuchung von Unterricht stellt das sogenannte „Prozess-Produkt-Paradigma“ dar, innerhalb dessen untersucht wird, welche Unterrichtsmerkmale (= Prozesse) mit einer positiven Entwicklung der Schülerinnen und Schüler (= Produkt) einhergehen. Um den „Prozess“ zu beschreiben, lassen sich eine Vielzahl von Merkmalen heranziehen (s. Abschnitt zu Sicht- und Tiefenstrukturen). Das Wort „Produkt“ mag sich zunächst im Unterrichtskontext etwas befremdlich anfühlen. Gemeint sind damit die Veränderungen, die man auf Seiten der Schülerinnen und Schüler anstrebt. In erster Linie ist natürlich hier an den Aufbau und die Weiterentwicklung des fachlichen Wissens zu denken, doch auch die Entwicklung fachübergreifender Kompetenzen wie Selbstregulations- oder soziale Fähigkeiten, die Förderung von Interessen und lernunterstützender Motivation oder die Vermittlung bestimmter Werthaltungen können als Ziele von Unterricht und somit als Kriterien für die Effektivität herangezogen werden (Weinert 2000).

Die Vorstellungen des Prozess-Produkt-Paradigmas führte Berliner (2005) fort, indem er zunächst zwischen gutem Unterricht und effektivem Unterricht unterscheidet. Während ersterer eine normative Vorstellung über Kennzeichen guten Unterrichts beschreibt (im Sinne der Prozesse), handelt es sich bei effektivem Unterricht um die Tatsache, inwieweit durch das Unterrichtsangebot die Lernziele aufseiten der Schülerinnen und Schüler erreicht werden. Normative Vorstellungen darüber, wie Unterricht gestaltet werden soll, beruhen auf theoretischen Vorstellungen über die Repräsentation und den Erwerb von Wissen (vgl. auch Kapitel „Lernen“, S. 106ff.). Durch aktive, individuelle Lernprozesse, die von den Schülerinnen und Schülern selbst

Sicht- und Tiefenstrukturen

gesteuert werden, sollen verschiedene Arten von Wissen (z. B. Wissen, dass [deklarativ]; Wissen, wie [prozedural]; Wissen, wann und warum [metakognitiv]) aufgebaut und Wissensrepräsentationen (weiter-)entwickelt werden (Artelt & Wirth 2014). Diese Lernprozesse können sich in ihrer Qualität und Tiefe der Verarbeitung (z. B. Elaboration, Memorieren) unterscheiden und werden einerseits bestimmt durch kognitive Voraussetzungen (z. B. Kapazität des Arbeitsgedächtnisses) und andererseits durch motivationale Ressourcen der Lernenden (z. B. Anstrengungsbereitschaft).

Als Ziel von Unterricht kann die Unterstützung von nachhaltigen Lernprozessen und die Förderung des aktiven Aufbaus von Wissen angesehen werden. Diese Form des Lernens ist immer mit Eigeninitiative seitens der Lernenden verbunden. Unterricht stellt so im Sinne des Angebot-Nutzungs-Modells der Schülerleistung (Fend 1981; Helmke 2009) eine Lernumgebung dar, die zwar von der Lehrkraft gestaltet wird, deren Nutzung (und damit die Initiierung und Aufrechterhaltung von Lernprozessen) jedoch nur zu einem gewissen Grad durch eine Lehrkraft kontrolliert werden kann (Kunter & Voss 2011). Es stellt sich folglich die Frage, welche Merkmale der Unterricht aufweisen sollte, damit dieser als „optimale“ Lernumgebung für Schülerinnen und Schüler gelten kann. Berliner (2005) spricht dann auch von einem qualitativ hochwertigen Unterricht, der sowohl guten als auch effektiven Unterricht kombiniert.

2 Sicht- und Tiefenstrukturen des Unterrichts

Unterrichtsgeschehen ist sehr komplex. Will man Unterricht analysieren und bewerten, ist es notwendig, diese Komplexität in gut beschreibbare Aspekte zu unterteilen. Unterrichtsqualität wird in der Unterrichtsforschung unter verschiedenen Perspektiven beleuchtet (Berliner 2005; Ditton 2006; Kiel 2010; Klieme et al. 2006; Seidel & Shavelson 2007). Dabei kann zwischen Sicht- und Tiefenstrukturen unterschieden werden (Kunter & Voss 2011; Oser & Baeriswyl 2001).

Unter Sichtstrukturen werden übergeordnete Organisationsformen (z. B. Rahmenbedingungen wie Unterricht im Klassenverband oder Kursangebot), methodische Unterrichtselemente oder Sozialformen (z. B. Gruppenarbeit) verstanden (Kunter & Trautwein 2013). Methodische Unterrichtselemente können weiter differenziert werden in stärker lehrergesteuerte Unterrichtsmethoden (z.B. direkte Instruktion) oder Methoden des situierten, problemorientierten Lernens (z. B. entdeckendes Lernen, Discovery Learning). Im Rahmen der „direkten Instruktion“ beispielsweise bietet die Lehrkraft anhand von explizierten Lernzielen und der Wiederholung von Lernvoraussetzungen Unterrichtsinhalte kleinschrittig dar; das anschließende Üben und Überprüfen (inkl. Feedback) soll dann die Integration in bestehendes Wissen unterstützen (Renkl 2007). Hingegen nehmen Lernende beim Discovery Learning eine aktivere Rolle im Wissenserwerb ein, der von sozialer Interaktion gekennzeichnet ist (Greeno, Collins & Resnick 1996), und bei dem Schülerinnen und Schüler aus dem Alltag abgeleitete wissenschaftliche Problemstellungen eigenständig bearbeiten (Bruner 1961).

Sicht- und Tiefenstrukturen

Sichtstrukturen beschreiben also die generelle Organisation des Unterrichts. Jeder, der einmal unterrichtet hat, weiß jedoch, dass unterschiedliche Unterrichts-sequenzen zwar äußerlich die gleiche Form haben können, beispielsweise Gruppenarbeit mit anschließender Diskussion, innerhalb dieser übereinstimmenden Sichtstruktur die Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt (z. B. Aufgabengestaltung und Interaktion) jedoch vollkommen unterschiedlich ausgestaltet sein (Li-powsky 2002; Veenman, Kenter & Post 2000) und damit unterschiedliche Konsequenzen für Schülerinnen und Schüler mit sich bringen kann. Die innerhalb der Sichtstrukturen auftretenden Prozesse der Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden, den Lernenden untereinander oder der Lernenden mit dem Lernstoff werden als Tiefenstrukturen bezeichnet (Kunter & Trautwein 2013).

Wie bisherige Forschungsarbeiten bereits zeigen konnten, besitzen Tiefenstrukturen mehr Erklärungskraft für Lernzuwächse bei Schülerinnen und Schülern als Sichtstrukturen (Hattie 2009; Wang, Haertel & Walberg 1993). Trotz der breiten Diskussion über die Wahl der richtigen Unterrichtsmethoden sind es also interessanterweise nicht die Oberflächenstrukturen, die darüber entscheiden, ob einsichtsvolles Lernen stattfindet. Daher werden im Folgenden unterschiedliche Klassifikationen von Unterrichtsqualität beschrieben, die sich auf die Tiefenstruktur des Unterrichts beziehen.

Merkmale des Unterrichts – Fokus auf Tiefenstrukturen

Bei der Beschreibung von Tiefenstrukturen ist es keinesfalls möglich, ein theoretisches, normatives Modell günstiger Unterrichtsmerkmale darzulegen. Vielmehr umfasst Unterrichtshandeln eine Vielzahl unterschiedlicher Verhaltensweisen (z.B. Brophy & Good 1986; Doyle 1977; Oser & Baeriswyl 2001).

3 Drei grundlegende Dimensionen der Unterrichtsqualität

Wie in Tabelle 1 erkennbar ist, beschreiben die fachübergreifenden unterrichtsrelevanten Qualitätsbereiche Tiefenstrukturen, weisen jedoch durchaus Überlappungen zwischen den Konzeptualisierungen auf und unterscheiden sich hinsichtlich ihres Abstraktionsniveaus. Deutlich wird jedoch auch, dass die unterschiedlichen Merkmale mehrere unterschiedliche Themen widerspiegeln, wie etwa den Anregungsgehalt des Unterrichts, die Strukturierung und Ordnung im Unterricht oder die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehungen. Diese übergeordneten Dimensionen werden beispielsweise sehr deutlich bei den Systematisierungen von Klieme et al. (2001) und Kunter et al. (2006), die im deutschsprachigen Raum viel Verbreitung gefunden haben. Beide unterscheiden generell drei Dimensionen der Tiefenstruktur des Unterrichts: 1) Potenzial zur kognitiven Aktivierung, 2) Klassenführung und 3) konstruktive Unterstützung (wobei hier die Begrifflichkeiten nicht ganz deckungsgleich sind). Diese drei Dimensionen spiegeln sich in den meisten Konzeptualisierungen von Unterricht wider (s. Tabelle 1) und integrieren unterschiedliche theoretische Ansätze (Klieme, Schümer & Knoll 2001; Kunter et al. 2008). So lassen sie sich beispielsweise auch auf die von Pianta und Hamre (2009) vorgestellten drei Dimensionen instructional support (kognitive Aktivierung), classroom organization (Klassenführung) und emotional support (konstruktive Unterstützung) abbilden. Die drei Dimensionen stellen zunächst

Sicht- und Tiefenstrukturen

fachunabhängige Beschreibungen des Unterrichts dar, die jedoch für einzelne Fächer jeweils spezifiziert werden können. Im Folgenden werden zunächst die drei Dimensionen genauer beschrieben und anschließend Befunde der empirischen Unterrichtsforschung dargestellt.

3.1 Kognitive Aktivierung

Unterricht, der hohe kognitive Aktivierung aufweist, regt die Lernenden zur vertieften Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und zu mentaler Selbstständigkeit an, um eine erfolgreiche Integration neuer Wissensinhalte in bestehendes Wissen zu erreichen (Lipowsky et al. 2009; Pianta & Hamre 2009).

Kognitive Aktivierung umfasst auf Handlungsebene eine angemessene Auswahl von Aufgaben, die auf Vorwissen aufbaut und zum Nachdenken anregt (z. B. durch die Darstellung eines Alltagsphänomens, widersprüchliche Informationen oder mehrere mögliche Lösungen) und deren anschließende Implementation im Unterricht (z. B. Einbezug der Schülerideen und ein konstruktiver Umgang mit Fehlern). Dass beide Aspekte kognitiver Aktivierung berücksichtigt werden sollten, lässt sich an dem Umgang mit einer komplexen Aufgabe erkennen. Machen wir dies einmal an dem Aufgabenbeispiel „Blauer Dunst“ aus den Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss deutlich (KMK 2005). Darin werden Schülerinnen und Schüler aufgefordert, ein Plakat für jüngere Schülerinnen und Schüler zu gestalten, das überzeugen soll, nicht mit dem Rauchen anzufangen. Hierfür müssen die Schülerinnen und Schüler unter anderem Informationen zum Thema recherchieren und verarbeiten. Geben Lehrkräfte nun allerdings konkrete Anweisungen, in welchen Quellen zu recherchieren ist bzw. stellen diese gar zur Verfügung und erarbeiten dann mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam die für das Poster relevanten Informationen, so wird der kognitive Anregungsgehalt geringer sein als bei der selbstständigen Bearbeitung durch die Schülerinnen und Schüler. Am Beispiel wird deutlich, dass eine Aufgabe zwar per se dem Wunsch nach kognitiver Aktivierung nachkommen kann, der anschließende Umgang der Lehrkraft mit dieser Aufgabe im Unterricht jedoch für positive Effekte entscheidend ist (Klieme et al. 2001). Dabei ist zu beachten, dass hohe kognitive Aktivierung nicht zwangsläufig mit vermeintlich schwierigen Unterrichtsinhalten, die einen hohen Grad an Komplexität oder erforderlichem Vorwissen erfordern, einhergeht. Auch bei weniger komplexen Stoffen – wie beispielsweise in der Grundschule – können Denkprozesse von Schülerinnen und Schülern mehr oder weniger angeregt werden.

Schließlich kann das Klassengespräch auch einen unterschiedlichen Grad an kognitiver Aktivierung aufweisen. Unterricht, in dem Schülerinnen und Schüler ihre Gedankengänge erklären und begründen müssen oder selbst Fehler in ihrem Vorgehen entdecken müssen, regt die Schülerinnen und Schüler deutlich mehr zum Nachdenken an als Unterricht, den Lehrkräfte sehr stark steuern und in dem weniger anregendes Feedback gegeben wird.

Sicht- und Tiefenstrukturen

3.2 Klassenführung

Ziel von Klassenführung (auch „Klassenmanagement“ oder „classroom management“) ist es, die zur Verfügung stehende Zeit (*time on task*) effizient und bestmöglich für Lernprozesse zu nutzen und Zeitverluste, die durch nicht lernbezogene Aktivitäten entstehen, zu minimieren (Emmer & Stough 2001; Kounin 1976; Ophardt & Thiel 2008; Pianta 2006). Um dieses Ziel zu erreichen, steuern Lehrkräfte das Unterrichtsgeschehen im Klassenzimmer, indem sie durch ihr Verhalten: Unterbrechungen des Unterrichtsflusses präventiv vermeiden, Schülerinnen und Schüler aktiv in das Unterrichtsgeschehen einbeziehen und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler aufmerksam verfolgen.

Da durch effektive Klassenführung die aktive Lernzeit gesteuert wird, gilt diese als unabdingbare Voraussetzung für das Lernen und damit als zentrale Qualitätsdimension des Unterrichts (Helmke 2009; Pianta 2006). Mit seinen Arbeiten in den 1970er-Jahren kann Kounin als Pionier der Klassenführung bezeichnet werden. Er beschreibt folgende Aspekte von Klassenführung (Kounin 1976):

- Allgegenwärtigkeit (*withitness*; Kenntnis über sämtliche Vorgänge im Klassenzimmer) und Überlappung (*overlapping*; mehreren Dingen gleichzeitig nachkommen),
- Reibungslosigkeit (*smoothness*; Unterricht ohne sachlogische Brüche) und Schwung (*momentum*; Vermeiden unnötiger Unterbrechungen des Unterrichtsflusses)
- Gruppenmobilisierung (*group focus*; Sicherstellen der aktiven Teilnahme der Schülerinnen und Schüler, Fokus gerichtet auf die gesamte Klasse).

Insbesondere durch die Allgegenwärtigkeit und Überlappung von Lehrkräften können potenzielle Störungen oder konkurrierende Aktivitäten schnell erkannt und unterbunden werden. Neben Kounins Techniken der Klassenführung, die verstärkt auf die präventive Vermeidung von Störungen zielen, beschreibt Klassenführung auch den reaktiven Umgang mit Störungen (falls diese trotz präventiver Maßnahmen auftreten), das Management von Lernzeit – unter anderem durch das Einführen von Regeln und Prozeduren – und die Begleitung von akademischen wie auch sozial-emotionalen Lernprozessen bei Schülerinnen und Schülern (Ophardt & Thiel 2013; Seidel 2015).

3.3 Konstruktive Unterstützung

Konstruktive Unterstützung (auch „individuelle Lernunterstützung“ oder „Schülerorientierung“) beschreibt einerseits Aspekte der Strukturierung wie

- den Grad, zu dem die Lehrkraft adaptive Erklärungen im Lernprozess gibt,
- konstruktiv und geduldig mit Fehlern umgeht und
- der Unterricht angemessene Geschwindigkeit hat.

Andererseits geht es dabei auch um Qualitätsaspekte der Beziehung, wie

- ob die Lehrer-Schüler-Interaktion respektvoll und fürsorglich gestaltet ist,
- ein konstruktives Klima in der Klasse herrscht und inwieweit eine Sozialorientierung, d.h. Ansprechbarkeit bei persönlichen oder sozialen Schwierigkeiten, vorliegt (Baumert et al. 2010; Kunter & Voss 2011; Reyes et al. 2012).

Sicht- und Tiefenstrukturen

Die Aufführung der verschiedenen Aspekte macht deutlich, dass konstruktive Unterstützung zwar im Wesentlichen auf die Lehrer-Schüler-Interaktion abzielt, zugleich aber mehr ist als ein freundlicher und wertschätzender Umgang. Vielmehr bieten Lehrkräfte lernrelevante Unterstützung, die zwar nicht primär auf Wissensvermittlung zielt, die aber nicht weniger entscheidend für qualitativvolles Unterrichtsgeschehen anzusehen sind.

4 Empirische Forschungsbefunde zu Effekten unterschiedlicher Unterrichtsmerkmale

Die eben dargestellte Systematisierung der Tiefenstrukturen des Unterrichts in drei Dimensionen ist nicht willkürlich entstanden, sondern durch zahlreiche empirische Studien belegt. Mittlerweile weisen viele Forschungsergebnisse darauf hin, dass Unterricht, der hohe kognitive Aktivierung, effektive Klassenführung und hohe Unterstützung aufweist, eine sehr gute Voraussetzung ist, um das Lernen und die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern zu fördern. Im Folgenden werden exemplarisch einige Befunde der empirischen Unterrichtsforschung herausgegriffen. Hierbei werden meist einzelne Lehrerverhaltensweisen in ihren Zusammenhängen mit Ergebnisvariablen untersucht, wobei vor allem die kognitive und emotionale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern als Kriterien für qualitativvollen Unterricht dienen.

Kognitive Aktivierung (instruktionale Aspekte)

Dass es nicht egal ist, wie neuer Lernstoff im Unterricht eingeführt wird, welche Aufgaben ausgewählt werden und wie diese in den Unterricht eingebettet werden, wurde bereits in mehreren Studien untersucht, die zeigten, dass der Grad der kognitiven Aktivierung im Unterricht mit dem Wissenserwerb von Schülerinnen und Schülern (kognitive Entwicklung) zusammenhängt (Baumert et al. 2010; Hamre & Pianta 2005; Klieme et al. 2001; Lipowsky et al. 2009; Nitz et al. 2014). So untersuchten zum Beispiel Baumert et al. (2010) in einer Studie mit 181 Mathematikschulklassen das Potenzial zur kognitiven Aktivierung im Mathematikunterricht anhand der im Unterricht eingesetzten Klausuraufgaben und konnten unabhängig von der Schulform zeigen, dass Lernende in Klassen mit Aufgaben, die anspruchsvollere Lösungsprozesse erforderten, nach einem Jahr bessere Mathematikleistungen aufwiesen als Klassen mit geringerem Potenzial zur kognitiven Aktivierung. Allerdings erstreckte sich dieser positive Effekt allein auf die Mathematikleistung, während motivationale Merkmale, wie die Freude an Mathematik, nicht durch die Aufgabenart beeinflusst wurde.

Klassenführung

Effektive Klassenführung und damit einhergehend effektive Nutzung von Lernzeit stehen sowohl in Zusammenhang mit kognitiven als auch mit motivationalen Lernerfolgen von Schülerinnen und Schülern. Je weniger Störungen im Unterricht auftreten und je mehr Lernzeit zur Verfügung steht, umso mehr lernen Schülerinnen und Schüler bzw. umso besser schneiden sie in Wissenstests ab (Baumert et al. 2010; Fauth et al. 2014; Klieme & Rakoczy 2008; Kunter et al. 2007; Lipowsky et al. 2009;

Sicht- und Tiefenstrukturen

Seidel & Shavelson 2007). Diese Ergebnisse konnten insbesondere für Mathematik und Naturwissenschaften gezeigt werden. Fauth et al. (2014) untersuchten beispielsweise die Unterrichtsqualität im Sachunterricht der Grundschule in 54 Klassen der dritten Jahrgangsstufe bei 1070 Schülerinnen und Schülern anhand von Videoanalysen, Schüler- und Lehrerfragebögen. Sie konnten zeigen, dass gut strukturierte Klassenführung, unabhängig davon, ob Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte oder Beobachter(-innen) diese beurteilten, den Zuwachs an Wissen im Sachunterricht positiv vorhersagte. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass effektive Klassenführung die Freude an und die intrinsische Motivation in Mathematik der Schülerinnen und Schüler vorhersagte (Klieme & Rakoczy 2003; Kunter et al. 2013).

Konstruktive Unterstützung (emotional-interaktionale Aspekte)

Merkmale der konstruktiven Unterstützung (z.B. autonomieunterstützende Verhaltensweisen der Lehrkraft) werden meist in Zusammenhang mit motivationalen Merkmalen aufseiten der Schülerinnen und Schüler untersucht; hier zeigen sich durchgängig positive Effekte (Patrick, Ryan & Kaplan 2007; Reeve et al. 2004; Roth et al. 2007; Skinner & Belmont 1993; Wentzel et al. 2010). Ein Beispiel ist eine experimentelle Studie von Reeve et al. (2004), in der Lehrkräfte der Experimentalgruppe ein Training für autonomieunterstützendes Verhalten erhielten, in dem sie unter anderem unterschiedliche Arten von Motivation und unterstützende Verhaltensstrategien lernten, während die Wartegruppe erst nach der Beobachtung des Trainings erhielt. Nach dem Training ließen sich im Unterricht der trainierten Lehrkräfte nicht nur deutlich mehr autonomieunterstützende Verhaltensweisen (z.B. Motivationsförderung, Kenntlichmachen der Relevanz, Zulassen negativer Gefühle) beobachten; darüber hinaus zeigten die Schülerinnen und Schüler der trainierten Klassen auch deutlich mehr Engagement im Unterricht. In einer Metaanalyse zeigte Cornelius-White (2007), dass die Lehrer-Schüler-Beziehung als Facette konstruktiver Unterstützung nicht nur mit motivationalen Merkmalen, sondern auch mit der Lernleistung und schulischem Verhalten (z. B. störendes Verhalten, Abwesenheiten) in einem positiven Zusammenhang steht.

Zusammenspiel der Unterrichtsdimensionen

Der Rückgriff auf die im Vorangegangenen erläuterten Dimensionen ist zwar nützlich, um Unterricht anhand klar definierter Merkmale zu beschreiben, das tatsächliche Unterrichten erfordert allerdings gleichzeitiges Handeln in verschiedenen Bereichen (Doyle 1977). Unterricht wird daher manchmal auch als „Choreographie“ bezeichnet, bei der die Lehrkraft verschiedene Elemente situativ angemessen miteinander kombinieren muss (Oser & Baeriswyl 2001).

Demzufolge ist die empirische Unterrichtsforschung auch bemüht, das Verhältnis der Unterrichtsdimensionen und die gemeinsam entstehenden Wirkungen zu untersuchen. Erste Forschungsarbeiten zeigen, dass die Unterrichtsdimensionen positiv korreliert sind (Kunter et al. 2008). Es ist aber auch denkbar, dass Lehrkräfte Schwerpunkte im Unterricht setzen, die beispielsweise durch die individuelle Wahrnehmung der Lehrerrolle entstehen können, also ob sich Lehrkräfte in erster Linie als Organisatoren (ggf. Fokus auf Klassenführung), Erzieher (ggf. Fokus auf Unterstützung) oder

Sicht- und Tiefenstrukturen

Instrukteure (ggf. Fokus auf kognitive Aktivierung) verstehen (vgl. Klieme et al. 2001). Wie Lehrkräfte verschiedene Unterrichtsmerkmale, insbesondere die drei Dimensionen, in ihrem Handeln verbinden und inwieweit Schwerpunkte gesetzt werden, ist bislang vonseiten der Forschung noch nicht zufriedenstellend geklärt. Im naturwissenschaftlichen Unterricht wurden unterschiedliche Muster (beispielsweise gemischter und weniger lernbegleitender Unterricht; schülerzentrierter, lernbegleitender Unterricht und lehrerzentrierter, lernbegleitender Unterricht) identifiziert (Dalehefte

2007; Kobarg et al. 2011). Für den Mathematikunterricht deuten erste Ergebnisse darauf hin, dass Lehrkräfte die drei Dimensionen gleich stark oder gleich schwach bedienen und keine Schwerpunkte setzen (Holzberger et al. im Druck Vieluf et al. 2012).

5 Fazit und Perspektiven

Dieses Kapitel beschäftigte sich mit Unterrichtsqualität aus Sicht der Pädagogischen Psychologie und empirischen Unterrichtsforschung. In den vorangegangenen Abschnitten sind wir auf fachübergreifende Vorstellungen von qualitativem Unterricht eingegangen und haben gezeigt, dass es sinnvoll ist zu unterscheiden zwischen dem im Unterricht zu beobachtenden Strukturen und Prozessen einerseits und den durch den Unterricht erzielten Ergebnissen andererseits (die neben dem fachlichen Lernen auch Aspekte wie Motivation umfassen können). Die Beschreibung der Unterrichtsprozesse anhand der drei Dimensionen kognitive Aktivierung, Klassenführung und konstruktive Unterstützung erlaubt es, das komplexe Geschehen im Unterricht zu systematisieren und ist durch die empirische Forschung bereits hinlänglich untermauert worden.

Natürlich umfassen diese Dimensionen nicht erschöpfend alle Geschehnisse des Unterrichts (s. auch Tabelle 1) - dennoch zeigen uns Praxiserfahrungen, dass gerade für angehende Lehrkräfte diese Systematisierung eine Hilfe sein kann, um die Analyse und Bewertung von Unterricht zu unterstützen. Abschließend wollen wir noch ein paar Gedanken für Ihren Alltag thematisieren, die Ihnen, als (zukünftige) Lehrkraft oder als in der Lehrerbildung tätige Person, am Ende dieses Kapitels vielleicht durch den Kopf gehen.

Der gleiche Unterricht zu jeder Zeit, in jedem Fach, in jeder Jahrgangsstufe, in jeder Schulform?

In der Praxis kann letztlich jede Unterrichtsstunde hinsichtlich der drei grundlegenden Dimensionen von Unterrichtsqualität sowie diverser Sichtstrukturen beschrieben werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass jede Unterrichtsstunde gleichermaßen gestaltet ist bzw. sein sollte. Die Einführung von Regeln und Prozeduren (u.a. Aspekte der Klassenführung) kann beispielsweise besonders zu Schuljahresbeginn relevant sein. Die Umsetzung von kognitiver Aktivierung kann von Inhalt und Art der Stunde (z. B. Einführung in ein Thema vs. Vertiefung) abhängig sein (Praetorius et al. 2014). Ebenso wie Unterricht an Inhalt und Art der Unterrichtsstunde angepasst werden muss, hat jedes Fach, jede Jahrgangsstufe und jede Schulform ihre eigenen Besonderheiten, die sich auch im Unterricht niederschlagen. Da sich die Pädagogische Psychologie mit

Sicht- und Tiefenstrukturen

grundlegenden Lern- und Entwicklungsprozessen beschäftigt, haben wir im vorliegenden Kapitel Unterricht aus einer eher abstrakten Perspektive fach- und jahrgangsstufen-übergreifend dargestellt. Auf Sie als Lehrkräfte, die Sie sowohl Fach- als auch Bildungsexperten sind, kommt nun die Aufgabe zu, dies in den konkreten Unterricht, ihr Fach, ein bestimmtes Thema, einer bestimmten Klasse umzusetzen.

Guter Unterricht – unabhängig von der Schülerschaft, unabhängig vom Kontext?

Sicherlich ist es Ihnen als aufmerksame Leserin oder aufmerksamer Leser bereits aufgefallen, dass im vorliegenden Kapitel Unterricht anhand allgemeiner Merkmale unabhängig von Schüler- und Kontextmerkmalen beschrieben wurde. Unterricht wird zwar maßgeblich von Lehrkräften geplant und durchgeführt. Erfolgreiche Lehrkräfte orientieren sich bei der Planung und Durchführung ihres Unterrichts jedoch nicht ausschließlich an dem zu vermittelnden Lernstoff, sondern viel mehr auch an den Voraussetzungen und Eigenschaften ihrer Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus ist auch die Bedeutung von den Bedingungen an der Schule für den Unterricht nicht zu unterschätzen (Holzberger, Philipp & Kunter 2014). Im Angebot-Nutzungsmodell (Fend 1981; Helmke 2009; s. Kapitel 3) werden verschiedenste Einflüsse zusammengefasst, die auf Unterricht und Lernaktivitäten von Schülerinnen und Schülern wirken. Neben Einflüssen auf den Unterricht, gibt es natürlich auch Einflüsse von Unterricht. Schülerinnen und Schüler haben unterschiedliche Bedürfnisse für einen erfolgreichen Lernprozess und Unterrichtsmerkmale wirken demnach nicht für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen (vgl. Aptitude-Treatment-Forschung; Cronbach & Snow 1977). Dies ist wohl zugleich Herausforderung und Reiz des Lehrerberufs.

Qualitätvoller Unterricht – (wie) kann ich das schaffen?

Entgegen der häufig vorherrschenden Meinung, es gäbe die geborene Lehrerpersönlichkeit, der dies alles scheinbar in die Wiege gelegt wurde, wollen wir mit einer guten Nachricht zum Schluss enden: qualitätvoller Unterricht kann erlernt werden. Sicher gibt es schon einiges in Ihrem Unterricht, das Ihnen gut gelingt, alles andere kann noch gelernt und erworben werden. Um kognitiv aktivierenden Unterricht zu gestalten, ist es wichtig, dass sich Lehrkräfte sowohl gut in dem zu unterrichtenden Fach auskennen als auch über fachdidaktisches Wissen zur Vermittlung der Lerninhalte verfügen. Bezüglich Klassenführung existieren einige Programme, die Wissen ebenso wie Fähigkeiten über Klassenführung vermitteln (Dicke et al. 2015; Piwowar, Thiel & Ophardt 2013) oder die auch die professionelle Wahrnehmung von Unterrichtssituationen verbessern (Gold, Förster & Holodyski 2013; Van Es & Sherin 2002). Ähnliche Trainingsprogramme gibt es auch für Aspekte der konstruktiven Unterstützung, die unter anderem auf einen positiven Umgang mit Stress und Belastung abzielen (Jennings & Greenberg 2009).

Holzberger D. & Kunter, M. (2016) Unterricht aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie und der empirischen Unterrichtsforschung. In: *Basiswissen Lehrerbildung: Schule und Unterricht Lehren und Lernen*, Seelze: Klett-Kotta. S. 39-52

Sicht- und Tiefenstrukturen – Notizen

Sicht- und Tiefenstrukturen – Stundenablauf

Phase	Arbeitsschritte und Rahmung (Sichtstruktur)	Aktivierungspotenzial und Sinnstiftungen (Tiefenstruktur)
Einstieg	Begrüßung der SuS Impuls: <i>People who speak dialect are uneducated.</i> LK fordert SuS auf, sich auf einer Meinungslinie zur Aussage der LK zu positionieren und sich mit nebenstehender Person auszutauschen; anschließend werden die Meinungen der SuS im Plenum gesammelt, LK notiert diese stichwortartig an der Tafel	bewusst stereotyper Impuls (Ziel: Reaktivierung von Vorwissen → Vorerfahrungen sowie Provokation) Meinungslinie und Austausch (Ziel: Sichtbarwerden der Präkonzepte der SuS) Sammlung der SuS-Äußerungen an der Tafel (Ziel: Sichtbarmachung möglicher Präkonzepte Ausgangspunkt für Reflexion der Aussagen in der Sicherung → inhaltlicher Lernzuwachs)
Erarbeitung 1	LK spielt das Gedicht Dis Poetry vor und bittet SuS, erste Eindrücke zum Gedicht und zum Autor zu verbalisieren. <i>Verbalize your first impression of the poem and the artist.</i> LK notiert Eindrücke an der Tafel <i>Speculate on reasons for the author's use of dialect.</i> LK notiert Hypothesen an der Tafel	SuS erfassen auf akustischer Ebene eine extreme Form des Dialekts (Dub-Poetry) und erfassen falsche Grammatik, mitreißende Performance, Schnelligkeit; Impulse der LK zielen bewusst auf erste Eindrücke der SuS und nicht auf Vorwissen, um die SuS bzgl. ihrer eigenen Voreingenommenheiten herauszufordern und unbewusste Präkonzepte sichtbar zu machen (z.B. SuS-Äußerungen zum Gedicht: <i>incorrect English, very distinct dialect, He/she uses dis for that, He/she uses me for my. etc.</i> / SuS-Äußerungen zum Sprecher: <i>He is not able to speak proper/ standard English. He wants to express his identity. His English sounds very wrong, he might be on drugs, he is at the beach drinking etc.</i>)
Gelenk	<i>The author of the poem is Benjamin Zephaniah. He is a famous British poet. In 2003 he received an invitation to the palace to receive the Order of the British Empire, a very prestigious award rewarding outstanding contributions to society. Let's find out more about him.</i>	SuS sind über den nächsten Unterrichtsschritt informiert, können diesen erläutern und ihre Lernumgebung entsprechend einrichten.
Erarbeitung II	SuS sammeln Informationen zu Benjamin Zephaniah und vergleichen diese anschließend mit ihren Hypothesen aus Erarbeitung I. Die SuS werden gebeten, ihre Ergebnisse im Lerntempoduett zu vergleichen. Im Klassenraum hängen hierfür verschiedene <i>discussion points</i> aus.	SuS lesen den Text und finden heraus: dass der Autor jamaikanische Wurzeln hat; dass der Autor aufgrund der Geschichte gegen das British Empire ist; dass der Autor ein Intellektueller ist, der sich eloquent auszudrücken vermag. Die SuS vergleichen ihre Ergebnisse mit ihren zuvor gewonnenen Eindrücken und reflektieren den Ursprung ihrer Vermutungen. Sie erfassen Übereinstimmungen und ggf. Abweichungen durch den Austausch im Lerntempoduett. Die Annotationen helfen den SuS, sich in der Zielsprache auszudrücken.
Sicherung & Transfer	fordert SuS auf, Informationen zum Autor zu verbalisieren. <i>Compare your results on the author with your first impression.</i> notiert Äußerungen an der Tafel <i>Having read the text, explain the author's use of Jamaican English in his poems.</i> notiert Äußerungen an der Tafel <i>Evaluate his decision not to accept the OBE.</i>	Die SuS erkennen ihre eigenen (ggf. inkonsistenten) Präkonzepte zur Bedeutung von Dialekt. Sie erleben sich als <u>selbstwirksam</u> , da sie diese Erkenntnis selbstständig im Unterrichtsgang gewonnen haben. Die SuS reflektieren ihre eigenen Präkonzepte und die Bedeutung von Dialekten. Sie erkennen, dass der Autor Dialekt bewusst nutzt, um seine Vorfahren und sein kulturelles Erbe zu ehren; dass er Sprache nutzt, um Kritik am Empire auszudrücken. SuS erkennen, dass Dialekt Ausdruck von Identität ist. Die SuS können ihre <u>Erkenntnisse</u> nutzen, um die Haltung des Autors zu bewerten.

Englischunterricht planen

– Unterrichtsformen –



Kritik Lehrerzentrierung

Wer geschlossen unterrichtet, steht in der Kritik



Sie glauben an den lehrerzentrierten Allein-Unterricht.

- Sie können den Schülern zeigen, was Sie alles können – und was die Schüler nicht können.
- Machen Sie alles allein: Wiederholen Sie den Stoff der Vorstunde allein. Beantworten Sie Ihre eigenen Fragen selbst. Schreiben Sie die Antworten an die Tafel ... und: Reinigen Sie die Tafel am Schluss auch selbst.
- *It is your right to be right.*



Sie haben eine hohe TTT (Teacher Talking Time).

- Der durchschnittliche Anteil der TTT beträgt 80%. Versuchen Sie, ihn auf 90% zu erhöhen.
- PAVLOV: *Imitation ist the mother of learning.*
- SKINNER: *Parrots learn best.*



Sie lieben sich. Im Unterricht befriedigen Sie Ihr narzisstisches Bedürfnis nach Selbstdarstellung.



Sie möchten der Boss sein.

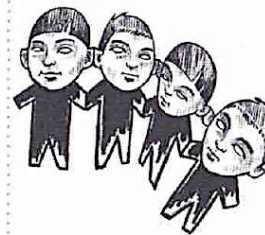
- Ihre Autorität wird zementiert.
 - Ihr Kontroll-, Sicherheits- und Machtbedürfnis wird befriedigt.
- Kollateralschäden:
- Vernachlässigung der Demokratieultur
 - Verkümmern moralischer Kompetenzen durch direkte Steuerung
 - nur formale, äußerliche Unterrichtsdisziplin



Sie benutzen den „Nürnberger Trichter“.

- passives und rezeptives Lernen
- Lernen im Gleichschritt
- Ignorieren von Individualität
- Verhindern von Autonomie
- Absage an alle Formen selbstorganisierten Lernens
- Vernachlässigung sozialer Kompetenzen

Kritik Lehrerzentrierung



Sie glauben an Gleichheit.

- Alle Klassen sind gleich.
- Alle Schüler sind gleich.
- Alle Stunden sind gleich.

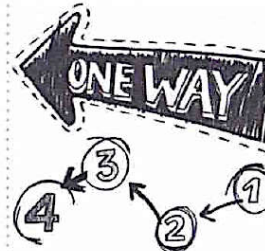
Geopfert werden:

- Heterogenität
- Individualisierung
- Differenzierung



Sie setzen nichts voraus ... und verlangen alles.

- *I can't draw on their experience of life, their knowledge of the world.*
- *If they haven't got it – their problem.*
- G.W. BUSH: *If they can't stand the heat, they should get out of the kitchen.*



Sie sind vorhersehbar.

- Ich beginne immer mit *Presentation*, mache dann *Practice* und schließlich *Production*.
- ▶ *Stick to PPP and you'll never come unstuck.*



Sie sind langweilig.

- Ich führe das Unterrichtsgespräch nach dem IRE-Muster (Impuls – Reaktion – Evaluation)
- Ich variiere meine Stimme nicht. Ich unterscheide nicht zwischen Aussagen und Fragen, Erläuterungen und Nebenbemerkungen, Anfang und Ende, den wichtigen und den unwichtigen Sachen, den ernsten und den lustigen.
- HAMLET: *God gave you one voice – you should not make yourself another.*

Thaler, E. (2010) *Lernerfolg durch Balanced Teaching*. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 10-11

Kritik Lehrerzentrierung

Das Potenzial geschlossener Lernarrangements

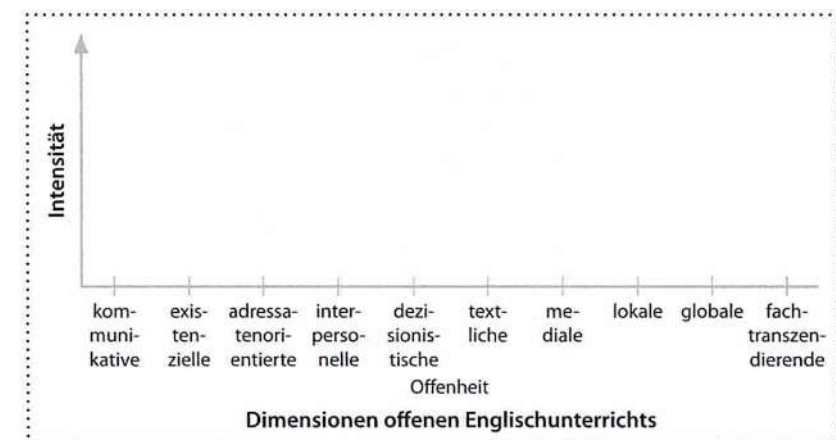
1.	Effektivität des Unterrichts durch sorgfältige Planung und klaren zeitlich-inhaltlichen Rahmen
2.	Intensive Vermittlung kognitiver Wissensbereiche (Lehrervortrag, erarbeitendes Unterrichtsgespräch)
3.	Orientierung über größere Zusammenhänge durch Zeigen, Erklären und Verknüpfen
4.	Lebendige Interaktion mit der Persönlichkeit der Lehrkraft
5.	Modellbildende Funktion der Lehrkraft: Verhalten, Sprache, Methodik
6.	Ermöglichung direkter Rückkopplungen an die Lernenden
7.	Willkommene Entlastung für die SchülerInnen (innere Auszeit)
8.	Kontinuierlicher Aufbau einer Gesprächskultur
9.	Anwendung einer breiten Palette unterschiedlicher Lehrtechniken
10.	Nutzung der Potenziale der ganzen Klasse bei Problemlösungen
11.	Günstiges Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag (wenig Vorbereitung)
12.	Beliebtheit bei SchülerInnen (Gefühl, etwas zu lernen und auf Prüfungen gut vorbereitet zu werden)

Thaler, E. (2010) *Lernerfolg durch Balanced Teaching*. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 13-14

Offener Fremdsprachenunterricht

Parameter offenen Fremdsprachenunterrichts

Parameter	Erklärung
Kommunikative Offenheit	• <i>Message before form</i> • Prozessorientierung • situative Flexibilität • pragmatische Aufgaben
Existentielle Offenheit	• Ganzheitlichkeit • multimodales Lernen
Adressatenorientierte Offenheit	• Schülerorientierung • Differenzierung • Individualisierung
Interpersonale Offenheit	• Schüler-Schüler-Interaktionen • Schüler-als-Lehrer-Situationen
Dezisionistische Offenheit	• Mitsprache der Schülerinnen und Schüler • Autonomie und Selbstbestimmung
Textliche Offenheit	• Offenheit eines Textes • Erweiterung des Lesekanons • offene Auseinandersetzung mit Texten
Mediale Offenheit	• Lehrwerk als Wegweiser • auditive, visuelle, audiovisuelle, interaktive Medien
Lokale Offenheit	• Verbindungen mit Leben außerhalb der Schule • Partnerschaften, Experten, außerschulische Lernorte
Globale Offenheit	• Geografisch-kulturelle Öffnung • inhaltliche Erweiterung der Themen • <i>global education</i>
Fachtranszendierende Offenheit	• fächerübergreifender Unterricht • fächerverbindendes Lernen



Englischunterricht planen

– Unterrichtsphasen –



Das Unterrichtsgespräch

Gesprächsformen: Ziel- und ergebnisorientierte Gesprächsformen

niedrig	Schülergespräch	Austausch der SuS untereinander, Partner- bzw. Gruppenarbeit, Diskussion, Streitgespräch, Klassenrat
L E N K U N G ↑ ↓	freies Unterrichtsgespräch	Lehrgespräch – weitgefaste Impulse zur Aktivierung und Einbindung der SuS
	fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch	Nutzung der Vorkenntnisse, Interessen der SuS, geschickte Fragestellung, die zum eigenständigen Denken anregt
	gelenktes Unterrichtsgespräch	Inhalt und Ziel sind vorgegeben, regelmäßige Zwischen- und Rückfragen zum Nachvollziehen des Gedankenganges
hoch		

Das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch

- häufigste Gesprächsform im Unterricht aller Schulen
- Dominanz der Lehrer- gegenüber Schüleräußerungen (siehe DESI-Studie)
- i.d.R. erarbeitendes Unterrichtsgespräch, das in jeder Phase des Unterrichtsverlaufes von der Handlungsebene auf die Reflexionsebene führen kann
- thematische Vorbereitung, Zusammenfassung, Vertiefung und Einordnung von Arbeitsergebnissen, planende Weiterführung der Thematik (Reflexionskompetenz), bei Schwierigkeiten während der eigenständigen Arbeit
- Gefahr der Suggestion
- Gefahr der Reduzierung auf mechanisches Frage-Antwort-Ritual (vs. dauerhaftes Lernen)
- Gefahr der Kleinschrittigkeit: einer L-Frage kann nur eine S-Antwort entsprechen
- sukzessive Entwicklung von eng angelegtem Frageunterricht zu offenem Lehrgespräch: Förderung der Entwicklung kommunikativer und kooperativer Kompetenzen
- sokratisches Gespräch: L leitet SuS zu eigenständigem Finden einer Lösung

fragend-entwickelnde Methoden

- induktives Verfahren (Abstrahierung vom Besonderen auf das Allgemeine)
- deduktives Verfahren (Anwendung allgemeiner Regeln auf den Einzelfall)
- analytisches Verfahren (Zerlegen des Lerngegenstandes in Einzelheiten, für Zusammenfügung in synthetischem Verfahren)
- genetisches Verfahren (Zurückführen von Phänomenen auf Ursprung; SuS stellen sich Fragen, die sich bspw. Wissenschaftler vor der Entdeckung dieser Gegebenheiten gestellt haben, gelangen im Unterrichtsverlauf zur gleichen Lösung)

Das Unterrichtsgespräch

Stolperfallen von Fragen: zu wenig Zeit zum Nachdenken, Frageketten, Bloßstellen von SuS, Lehrerecho, Suggestivfragen

Impulse

- Antizipation möglicher Erfolg versprechender und anregender Impulse bei der Planung sowie spontane Impulsgebung während des Unterrichts
- Arten: L-Körpersprache (Mimik, Gestik ...), Medien (Bilder, Film ...), Peer-Impulse
- Vorteile: Anregung von mehr Schülerinitiative und höherem Lernzuwachs, Zulassen von mehr Offenheit im Lernprozess als Fragen, Zulassen des Findens eigenständiger Lösungswege, Provokation eigener Versprachlichung von Lerninhalten

offenes Unterrichtsgespräch (Entstehung in Zeiten der Reformpädagogik)

- keine inhaltliche Beliebigkeit, nach dem Motto, alles ist irgendwie richtig!
- Aufgabe L: SuS miteinander ins Gespräch zu bringen und Gespräch moderieren
- SuS setzen sich fragend und diskutierend mit Problem auseinander, finden selbstständig Lösungsmöglichkeiten und bestimmen weitgehend den Gesprächsverlauf
- Voraussetzung: hohes Maß an Disziplin, grundlegende Gesprächskompetenzen
- größtmögliche Zurückhaltung des Lehrers, wachsende Eigenaktivität der SuS
- Methoden: Erzählstein, Blitzlicht, Murrelphasen, Partnerinterview, Bienenkörbe, Kugellager- oder Doppelkreismethode, Stilles Gespräch u.v.a.

Aufgaben der Lehrkraft (sofern nicht durch S*S möglich!)

Impulsgeber, Initiierung von S-S-Interaktion, Moderator beim Austausch von Ideen, ausgleichendes Einwirken bei Polarisierungen und Meinungsverschiedenheiten, Konkretisierung oder Veranschaulichung der Beiträge, Unterscheidung wichtiger von weniger wichtigen Beiträgen, Aufdecken objektiv falscher Einschätzungen, Bündelung der erarbeiteten Erkenntnisse unter übergeordneten Gesichtspunkten

Checkliste Schüleraktivierung

- Entscheidungen treffen (Thema/ Arbeitsform/ Schwerpunkt)
- Auswahl (Material/ Schwerpunkt)
- Wissen einbringen (Vorwissen/ Erfahrungen)
- selbständiges Erschließen (Wortbedeutungen/ Grammatikregeln)
- Entwickeln (Ideen/ Fragen/ Aufgaben)
- Kooperieren (Partner/ Gruppe)
- Bewerten (*peer correction*/ Evaluation)
- Vortragen (Präsentation in GA/ im PL)
- Verantwortung übernehmen (Referat/ LdL)

Unterrichtsgespräche

Lehrersätze im Unterricht

1. Die folgenden Sätze wurden aufgeschnappt: in einem Labor, in einem Büro, auf einer Konferenz und in einem Klassenzimmer. Welche Sätze sind Ihrer Meinung nach Lehrersätze aus dem Unterricht?
2. Stellen Sie Charakteristika typischer Lehrersätze heraus.

1	Yes, Lina, that's right.
2	I don't know.
3	What is the name of this construction?
4	A good question, Jason. Let's ask the others.
5	I really don't understand why the solution turns blue.
6	So you are saying that the relationship between father and son is good? What do the others think?
7	Debby, which tense do we have to use here?
8	Mhh, I've never really asked myself this question. And honestly, I don't have an answer.
9	You have just watched carefully. What did you recognize?
10	While reading, I kept stumbling over the same passage. I don't understand it. Have any of you understood it?

Unterrichtseinstiege

Der Einstieg

Drei wesentliche Funktionen von Einstiegen können in den Mittelpunkt gerückt werden:

- Der Einstieg sollte **motivieren**, also Neugierde wecken bzw. eine kognitive Dissonanz erzeugen und eine persönliche Relevanz für die SuS haben.
- Der Einstieg sollte **orientieren**, also das Neue mit Vorwissen verbinden und somit an Erarbeitetes aus Vorstunden anknüpfen.
- Der Einstieg sollte **informieren**, also klären, was und warum und wie etwas gelernt werden soll und somit Transparenz schaffen.

Typische Moderationsfehler im Einstieg

Kommentierung der ersten Schüleräußerung:	Auf Impulse, die ein breit angelegtes Gespräch in der Gruppe in Gang bringen sollen, wird oft schon in der ersten Wortmeldung eines Lernenden ein kluger Gedanke geäußert. Dem Drang, hierauf gleich zu reagieren, muss die LK widerstehen. Faustregel; Ein Eröffnungsimpuls dient dazu, 5-10 SuS hintereinander sprechen zu lassen.
Rasche Lenkung der Beiträge:	Da LK wissen, was das Ergebnis des Einstiegs sein soll (eine Frage, eine Planung), und dass der Einstieg wenig Zeit kosten soll, ist es naheliegend, sofort sehr eng auf diese Ziele zuzusteuern. „Ankommen“ können die SuS aber nur, wenn sie ohne frühe Steuerung Ideen einbringen dürfen. Eine konvergente Zuspitzung kann später bewusst angeregt werden.
Lauern auf das Stichwort:	Zu vermeidende Fehler: Statt mit der Lerngruppe ein echtes Gespräch zu gestalten, lauert die LK nur darauf, dass die Stichworte fallen, die sie braucht, um eine Leitfrage formulieren zu können, eine erste Hypothese an die Tafel zu schreiben.
Didaktisierung statt Staunen:	Einstiege, die auf kognitive Unruhe zielen, setzen oft darauf, ein Staunen zu erzeugen. Dieses kann durch eine Überdidaktisierung solcher Einstiege aber leicht schon im Keim erstickt werden. Die Entstehung eines Warum? Braucht Zeit und Ruhe statt didaktische Mikroplanung.

Erst zum Ende des Einstiegs ist es die Aufgabe der LK, Zuspitzungen anzuregen, also die Leitfrage formulieren zu lassen oder selbst zu formulieren, einen Informations- oder Orientierungsinput zu geben oder erste Hypothesen gegenüberstellen zu lassen.

Unterrichtsgespräche

Sieben zentrale Aufgaben der allgemeinbildenden Schulen

- Lebensvorbereitung
- Stiftung kultureller Kohärenz
- Weltorientierung
- Anleitung zum kritischen Denken
- Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft
- Einübung in Verständigung und Kooperation*
- Stärkung des Schüler-Ichs

* Hier geht es u.a. um Fähigkeiten (Kompetenzen), sich anderen verständlich zu machen und sich zu verständigen, auch bei abweichenden Interessen und Überzeugungen Toleranz zu üben und miteinander im Gespräch zu bleiben, in strittigen Fragen tragfähige Kompromisse auszuhandeln sowie zu bewältigende Aufgaben gemeinsam mit anderen anzugehen, sich im Handeln mit anderen abzustimmen, gemeinsam Zielvorstellungen zu entwickeln und die eigenen individuellen Kräfte und Möglichkeiten dafür einzusetzen. (nach Heymann 1996, 1997, 2019)

Implikationen für die Planung von Unterricht

Typische Unterrichtsphasen zur Entwicklung eines Meinungsbildes

Problem-entwicklung (oft im Einstieg)	Die Problemfrage / Leitfrage wird präsentiert oder aus dem im Einstieg angebotenen Material entwickelt.
Methoden-planung	Präzisierung der Leitfrage und Planung des methodischen Vorgehens (Welche Materialien werden wie bereitgestellt und mit welchem Ziel?)
Erarbeitung von Positionen	Die SuS erarbeiten anhand ihres Vorwissens und des Materials im Austausch miteinander mindestens eine Position zur Problemfrage / Leitfrage
Problematisierung	Die kontroversen Positionen und deren Begründung werden benannt, verglichen und – bevorzugt an benennbaren Kriterien – beurteilt. Solche Kriterien können sein: Triftigkeit (Plausibilität und Faktenbezug); Relevanz (für die Problemfrage; Gültigkeit (für einige? für alle?)) Im Idealfall entwickeln die SuS aus der Problematisierung und Bewertung eine eigene begründete Position und reflektieren daraus erwachsene Handlungsoptionen im Umgang mit dem Problem.
Meta-kommunikation	Der Unterricht wird unter Metafragen beleuchtet, die sich auf die Unterrichtskommunikation beziehen können, aber auch auf das inhaltliche Vorgehen im Unterricht bzw. dessen inhaltlichen Ertrag.

Unterrichtsgespräche

Wenn die Problematisierungsphase fehlt oder zu knapp ausfällt, kann es leicht passieren, dass Diskussionen in einer unstrukturierten Kontroverse enden, bei der alle vorgetragenen Argumente gleich wichtig erscheinen. So ein Unterricht schult nicht die Fähigkeit zu fundierter Meinungsbildung, sondern sieht sich zu Recht der Schülerkritik ausgesetzt, nur aus „Laberei“ zu bestehen.

Es ist Aufgabe der Lehrkraft, nach dem Austausch von Positionen und Argumenten Gewichtungen einzufordern.

mögliche Fragen	mögliche Impulse
<i>What essential arguments have been mentioned for the different positions?</i>	<i>Sketch / Sum up the arguments that have been mentioned for the different positions.</i>
<i>Which arguments are particularly plausible?</i>	<i>Explain / Assess/ Evaluate which arguments are particularly plausible?</i>
<i>Which arguments comprehensively incorporate all the facts?</i>	<i>Assess / Evaluate / Discuss which arguments incorporate all the facts.</i>
<i>What impact do the proposed solutions have?</i>	<i>Assess / Evaluate / Discuss the impact of the proposed solutions.</i>
<i>When weighing the arguments in terms of their significance: Which arguments carry particular weight?</i>	<i>Assess / Evaluate / Discuss which arguments carry particular weight.</i>
<i>What position do you arrive at? Justify your weighting.</i>	<i>Explain which position you arrive at.</i>

Zu vermeidende Fehler:

- Den Eindruck zu erwecken, dass es eine richtige Position gibt, die als Lernergebnis zu erreichen ist (**Dogmatismus**).
- Den Eindruck zu erwecken, alle Argumente seien gleich wichtig (**Beliebigkeit**).
- Den Eindruck zu erwecken, es gehe vor allem um die Anzahl der Argumente (Es gibt fünf Argumente für Pro, aber nur drei für Kontra, also ...).
- Meinungen (Ich finde ...) ohne Begründungen (... weil ...) oder Rückfrage zuzulassen.
- Einzelne SuS mit ihren Begründungsnotén bloßzustellen, ohne Begründungshilfen aus dem Kurs anzuregen.
- Polemische Auseinandersetzungen ohne argumentative Substanz zwischen den SuS im Raum stehen zu lassen.
- Bei reinen Positionierungen ohne Rückbezug zu den vorgetragenen Argumenten enden.

Neben dem Inhalt geht es bei der meinungsbildenden Erarbeitung im Unterrichtsgespräch auch um eine Schulung der Sprech- und Argumentationsfähigkeit, deren Reflexion vor allem über Metaphasen etabliert werden muss. Darin wird das Argumentationsverhalten thematisiert, etwa indem die Diskussion durch (Selbst-) Beobachtungsbögen begleitet wird, mit dem die SuS sich (untereinander) in der Diskussion beobachten.

Unterrichtsgespräche auswerten

(Self-)Evaluation sheet for class discussions

name of student	refers to previous speaker	supports / weakens arguments	introduces new ideas	speaks appreciatively	speaks concisely and to the point
	☐ ☐	☐ ☐	☐ ☐	☐ ☐	☐ ☐
	example	example	example	example	example
	☐ ☐	☐ ☐	☐ ☐	☐ ☐	☐ ☐
	example	example	example	example	example
	☐ ☐	☐ ☐	☐ ☐	☐ ☐	☐ ☐
	example	example	example	example	example

Unterrichtsgespräche

Moderative Anforderungen für Erarbeitungs- und Sicherungsgespräche

	mögliche Impulse	zu vermeidende Fehler
Klärung der Problemfrage	- die LK nennt die Leitfrage oder bittet SuS diese zu formulieren - die Leitfrage wird visualisiert	- die Leitfrage ist ungenau oder zu allgemein - fehlende Visualisierung
Ideensammlung	LK bittet SuS, erste Ideen zu benennen	vorschnelle Kommentierung und Bewertung bzw. willkürliches Herausgreifen einzelner Ideen
Reaktivierung von Vorwissen	LK bittet SuS, das Vorwissen noch einmal zu explizieren	vorschnelle Korrekturen bzw. Ergänzungen durch LK, bevor SuS reagieren und klären bzw. ergänzen können
Bewertung der Lösungsideen	konkurrierende Lösungsideen müssen von Lerngruppe diskutiert werden	- LK lässt sofort durchblicken, welche Lösungsidee sie präferiert - LK würdigt nur Argumente, die zur Planung passen
Realisierung einer oder mehrerer Lösungsideen	die von den SuS als aussichtsreich bewerteten Ideen werden erprobt und auf ihre Tauglichkeit hin überprüft	die LK bezieht vorschnell Stellung und würgt anders ausgerichtete Versuche von vornherein ab
Visualisierung der Lösungs-ideen und Ergebnisse	- um Denkprozesse zu unterstützen, sind Visualisierungen hilfreich - die LK kann diese anbieten oder die SuS auffordern, solche zu erstellen	- die Visualisierung ist zu komplex und wirkt auf die SuS verwirrend - es wird mehr Zeit und Energie auf die gestalterische Qualität als auf den Inhalt gelegt
Bewertung der Ergebnisse	die Ergebnisse werden auf ihre Tragfähigkeit hin beleuchtet; daraus resultiert ggf. die Hinwendung zu einer alternativen Idee	aus vermeintlicher SuS-Orientierung lässt die LK eindeutig falsche Einschätzungen im Raum stehen
Nennung / Fixierung von Ergebnissen	- wenn wesentliche Ergebnisse von der gesamten Lerngruppe erarbeitet und akzeptiert werden, werden sie (mdl., schriftl. etc.) als Ergebnis benannt und ggf. fixiert. - es erfolgt eine Rückversicherung, ob die SuS ihre Ergebnisse als angemessen erfasst anerkennen	- die LK formuliert die Ergebnisse der Lerngruppe zu stark fachsprachlich, sodass die SuS ihre Ergebnisse darin nicht wiedererkennen - es wird fachlich Falsches als Ergebnis festgehalten
Üben / Anwenden	das Ergebnis wird in Übungen erprobt oder auf andere Fragestellungen angewendet	der Transfer überfordert die Vorstellungskraft der SuS

Unterrichtsgespräche

Zu vermeidende Fehler in der Moderation v. Erarbeitungs- u. Sicherungsphasen

Lehrerdominanz	Weil die LK den SuS eine selbstständige Erarbeitung nicht wirklich zutraut, redet sie vorsorglich selbst.
Zwiesgespräche mit einzelnen SuS	Ein Lernender, der eine gute Idee hat, wird von der LK in ein Zwiesgespräch verwickelt, weil die Idee eine Lösung verspricht und somit weiterentwickelt werden soll. Der Rest der Klasse schaltet ab.
Erarbeitung nur mit der Leistungsspitze	Die Leistungsspitze meldet sich immer – wie naheliegend, allein mit ihr zu arbeiten. Erarbeitung bedeutet aber auch für die anderen mehr, als der Leistungsspitze nur staunend und schweigend zuzusehen.
Scheinsicherheit durch Selbstberuhigung:	Oft wird die Orientierung an der Leistungsspitze von Selbstberuhigungsfragen begleitet: Ist das allen klar? Hierauf nicken die SuS in der Regel nur ermattet. Wirkliches Verständnis kann nicht erfragt, sondern muss überprüft werden.
Pausenloses Reden	Um Gedanken zügig zu entwickeln, neigen Erarbeitungsgespräche dazu, ohne Pause fortzuschreiten. Für das gründliche Durchdenken müssen jedoch immer wieder Denk- und Murrephasen eingebaut werden.
Gedanken ohne Erklärung abweisen	Wenn eine LK nach einer SuS-Antwort einfach zur nächsten Frage übergeht, bleibt für die SuS unklar, warum ihre Gedanken offenbar ignoriert werden.
Unzulässige Engführung	Geht es darum, vielfältige individuelle Denkprozesse der Lernenden in Gang zu setzen, sollten diese nicht immer wieder durch eine enggeführte Moderation beschränkt werden, d.h. durch Fragen der LK, von denen die SuS wissen, dass die LK die Antwort bereits weiß.
Unzulässige Offenheit	Geht es darum, klare Inhalte zeitökonomisch zu vermitteln, sollte nicht der Eindruck vermittelt werden, als könne dennoch ein breiter und offener Diskurs über Inhalte geführt werden.
Belehrung statt Austausch	Ein Unterrichtsgespräch setzt auf Austausch und wird durch ein unreflektiertes Abrutschen in Belehrung verhindert. Ein reflektierter und gut geplanter LV ist damit nicht gleichzusetzen.
Dauerlob	Wenn SuS lernen sollen, selbstständig zu denken, sollten ihre Gedanken nicht allein dadurch gehaltvoll erscheinen, dass die LK sie als solche bezeichnet. Das eigentliche Lob für eine Idee besteht darin, sich als Beitrag zu einer Lösung zu bewähren.

Frank Schneider et al. (2020) *Unterrichtsgespräche: Gespräche in der Klasse initiieren, moderieren, reflektieren*. Berlin: Cornelsen. S. 34-41

Sicherungen

Wenn Sicherungsphasen nicht bei der Unterrichtsplanung schon mitbedacht sind, können Lehrkräfte am Ende ins Schwimmen geraten. Das kann Unterrichtsstörungen begünstigen oder das Lernergebnis für die Lernenden diffus werden lassen – leider keine gute Basis für die Weiterarbeit.

Hier sind klassische Probleme in der Schlussphase einer Unterrichtsstunde und ein paar Ideen zum *troubleshooting*.

Es ist nicht klar, was gesichert werden soll.

→ Form, Inhalt und kompetenzorientierte(s) Ziel(e) vor Beginn festlegen:

- Soll die Sicherung mündlich oder schriftlich erfolgen?
- Soll die Sicherung in Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit oder im Plenum erfolgen?
- Ziel: problemorientierter Transfer (z.B. Übertragung der Ergebnisse auf eine andere Perspektive)
- Ziel: Gewichtung oder Beurteilung der Ergebnisse (→ mit *self-/peer assessment sheets* oder *rubrics* arbeiten, die einen Sprachumsatz erfordern. Dafür müssen den Lernenden die Kriterien transparent sein.)

Die Sicherungsphase doppelt die Gruppenarbeitsphasen.

→ Die Sicherung muss über das bereits Erarbeitete hinausgehen, indem

- sie eine höhere Stufe der kognitiven Operationen nach Bloom anstrebt.
- ein genauer Beobachtungs- oder Hörauftrag für die Zuhörer vorliegt.
- sie einen Aspekt des fremdsprachlichen Lernens (zusammenhängendes Sprechen, Anwendung einer Struktur, eines neuen Wortfelds, einer Fertigkeit, einer Lernstrategie etc.) fokussiert.
- aus arbeitsteiliger Gruppenarbeit ein Ganzes zusammengesetzt wird, Ergebnisse eingeordnet, verglichen, systematisiert werden, eine neue Aufgabe gelöst wird, ein Kompromiss erarbeitet werden muss.
- die Ergebnisse aus verschiedenen Präsentationen kategorial zugespitzt werden.

Die Präsentationen von Ergebnissen aus der Gruppenarbeit heraus sind unzureichend, weil fehlerhaft, weil rein reproduktiv, weil schlecht aus der Sicht einer ‚guten Präsentation‘.

→ Fehlerquellen antizipieren und ggf. scaffolding bereitstellen durch:

- Strukturierung der Gruppenarbeitsphasen, Zwischensicherungen, Beobachtung der Gruppenarbeit und ggf. Intervention, anspruchsvolle Arbeitsaufträge.
- Bereitstellung eines Erwartungshorizonts, mit dem Gruppen ihre Ergebnisse vor der Präsentation vergleichen können.
- Anleitung zu Formen der Selbstkorrektur.
- Thematisierung von Kriterien guter Präsentationen.

Sicherungen

Die Ergebnisse der Präsentationen werden von den Zuhörern nur oberflächlich aufgenommen.

→ Aufnahme der Ergebnispräsentation unterstützen durch:

- Visualisierung von schriftlichen Produkten auf Folie, per Dokumentenkamera, durch Abfotografieren und Präsentieren
- fordernde und differenzierende Beobachtungsaufträge, die über das bloße Mitschreiben von Informationen hinausgehen (Verarbeitung der Informationen auf einem höheren Niveau nach Bloom)
- Diskussion der Präsentationsergebnisse in einem abschließenden Unterrichtsgespräch (Achtung Zeitplanung!)

Die Diskussion der Ergebnisse findet im Wesentlichen nur zwischen der Lehrkraft und den Vortragenden statt.

→ Schülerbeteiligung in Sicherungsphasen sicherstellen durch:

- Bereitstellung von situationsspezifischen Redemitteln (language support)
- Verdeutlichung der Arbeitsaufträge der Zuhörer und der Struktur des Gesprächsverlaufs,

z.B. bei Standbildern:

- a) Describing impressions: Describe what you can see.
- b) The actor's impressions: What did you feel in your role as the character?
- c) Discussion: To what extent was it a successful interpretation of the scene?

- Bereitstellung oder Erarbeitung von Kriterienkatalogen für die Diskussion von schriftlichen Produkten.
- Vorschaltung von peer feedback vor der Präsentation in der Klasse.

Die sprachliche Korrektur und das Potenzial von Präsentationsphasen für den Spracherwerb bleiben ungenutzt.

→ Beobachtungsaspekt und Form der Rückmeldung festlegen, z.B.:

- sprachliches Lernen (z.B. beobachtbare Verwendung des language support), Anwendung einer grammatikalischen Struktur in einem neuen Zusammenhang
- Training kommunikativer Fertigkeiten (z.B. zusammenhängendes Sprechen, Aussprache)
- Rückmeldeverfahren: z.B. mit Tonaufnahmen arbeiten, individuelle Rückmeldungen
- differenzierte Höraufträge für die Lerngruppe, um die Aufnahmekapazitäten zu entlasten

Stefan Möller. *Let's sum up what we've found out so far. Mit Unterrichtsergebnissen umgehen, Sicherungsphasen moderieren.* In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch. Classroom Management. 154. 2018. S. 31-32

Unterrichtsausstiege

Gespräche zum Unterrichtsausstieg

„Lehrer sind Weltmeister im Abbrechen und Stümper im Fertigwerden.“ (Meyer 2001, 117) Hilbert Meyers Urteil beschreibt in der für ihn so typischen Zuspitzung ziemlich treffend, wie die letzten Minuten in vielen Unterrichtsstunden gestaltet werden: Der Arbeitsprozess, die Diskussion, die Auswertung werden gehetzt vorangetrieben, damit man noch in dieser Stunde irgendwie „fertig“ wird, die Lehrkraft schaut ständig auf die Uhr und mahnt zur Eile, bis das Klingeln dem Ganzen ein Ende setzt, was die Lehrkraft dazu veranlasst, in die allgemeine Unruhe als letzten Beitrag der Stunde noch die Hausaufgaben zu rufen.

An solche Stundenenden mögen die SuS zwar gewöhnt sein, einen gelungenen Abschluss einer Arbeit stellen sie jedoch nicht dar. Die Hauptfunktion eines Unterrichtsausstiegs besteht ja gerade darin, **ein Ende zu gestalten**, einen Zustand herbeizuführen, in dem man die Arbeit für heute beenden und an den man in der nächsten Stunde sinnvoll anknüpfen kann – und sei es nur ein gestalteter Zwischenhalt.

Typische Fallen eines Unterrichtsgesprächs, das die Ergebnisse von Arbeitsphasen reflektiert

Die Sicherungsfalle	In der guten Absicht, Arbeitsphasen so genau wie möglich zu „sichern“, wird die Arbeitsphase detailverliebt gespiegelt, indem etwa eine erarbeitete Tabelle Punkt für Punkt an die Tafel geschrieben und besprochen wird. Stundenausstiege sollen Erarbeitungen aber nicht doppeln, sondern auswerten.
Die Schülerorientierungsfalle	In der guten Absicht, die Beiträge der SuS ernst zu nehmen und wertzuschätzen, wird alles, was von ihnen gesagt wird, unhinterfragt akzeptiert. Die Lehrkraft schweigt weitgehend, lässt die Auswertung uneingeschränkt laufen, sodass sachliche Korrekturen, Strukturierungen und Vertiefungen ausbleiben.
Die Sekretärinnenfalle	Ebenfalls aus Gründen einer vermeintlichen Wertschätzung beschränkt sich die Lehrkraft auf Sekretariatsfunktionen, versteht sich als diejenige, die alles an der Tafel notiert, was SuS sagen: ohne Struktur, ohne sachliche Schärfung, ohne Pointierung - in kommunikativ fragwürdiger Haltung mit dem Rücken zur Klasse.
Die Bäume-statt-Wald-Falle	Um ja kein Detail aus der Arbeitsphase zu vergessen, wandert das Gespräch von Einzelheit zu Einzelheit. Am Ende steht eine Fülle von Details ohne jede übergeordnete Einsicht im Raum: Viele Bäume, wenig Wald.
Die Nachfragefalle	In der Absicht, sachliche Klärungen herbeizuführen, neigen Lehrkräfte zuweilen dazu, Vortragende ständig zu unterbrechen, Fragen zu formulieren, auf Antworten wieder zu reagieren - sodass etwa aus der Ergebnispräsentation rasch ein fragend-entwickelndes Gespräch wird.

Unterrichtsausstiege

Die Ergebnis- illusionsfalle	Wenn etwas nicht erarbeitet wurde, erliegen Lehrkräfte oft der Versuchung, es trotzdem einfach an die Tafel zu schreiben – man will ja ein Ergebnis haben. Wenn das wirklich nötig ist, muss es transparent gemacht werden (<i>I'd like to add ... because ...</i>).
Die Schnell- erarbeitungsfalle	Weil es so wichtig erscheint, ein Ergebnis zu erreichen, liegt es nahe, dieses mit der Leistungsspitze der Klasse schnell noch zu erarbeiten – und damit den größten Teil der Klasse abzuhängen. Ergebnisse, die nur wenige verstanden haben, müssen aber ohnehin neu erarbeitet werden. Für die Schnellerarbeitung mit wenigen SuS wird also in der nächsten Stunde „bezahlt“.
Die Gesprächs- organisations- falle (gefährliche Meldekettten)	Meldekettten gelten als hohe Form der Schülerorientierung. Oft werden sie zum Problem: Wenn es in einer Ergebnisauswertung darum geht, die Beiträge verschiedener SuS aufeinander zu beziehen, zu gewichten und synthetisch zu verbinden, ist eine Meldekette dysfunktional. Hier muss die LK moderativ für die gewünschten Verbindungen sorgen.
Die Klingel- ignoranzfalle	Lehrkräfte sagen, während sie gerade das Klingeln ignorieren, gern: Ich beende die Stunde. Bei den SuS kommt das aber nicht an. Das Klingeln ist für sie das Signal, sich auf Kommendes einzustellen: die nächste Stunde in einem anderen Raum, die Klassenarbeit, den Sportunterricht. Das ist ihr gutes Recht und die Lehrkraft wird es auch mit strengsten Appellen nicht verhindern können. Agieren Lehrkräfte professionell, sind sie vor dem Klingeln fertig.
Die Hausauf- gaben-nach- dem-Klingeln- Falle	Hausaufgaben müssen begründet und schriftlich formuliert werden. Nach dem Klingeln ist dies nicht mehr legitim.

Äußere Merkmale, die als Indiz für einen anregenden Unterricht gelten:

Die Lehrkräfte ...

- hören den SuS länger zu.
- leisten häufiger Unterstützung.
- geben mehr Zeit.
- erfragen die Vorgehensweise der Lernenden.
- ermuntern die SuS zu Eigeninitiative.
- pflegen einen konstruktiven Umgang mit Fehlern.
- fragen häufig nach Zusammenhängen und deren Erklärungen.
- fordern Argumentationen statt faktischen Wissens.
- prägen eine kollegiale Atmosphäre.
- bemühen sich um eine lernförderliche Interaktion zwischen den Lernenden.

Englischunterricht planen

– Unterrichtsgespräche –



Unterrichtsgespräche planen

Die Vermutung, Moderationskompetenz sei schwer erwerbbar, spiegelt sich oft in fehlender Planung wider: Unterrichtsgespräche gelten vielen als situativ geprägte Unterrichtsphase, die kaum vorbereitet werden kann. Diesem Gedanken liegt jedoch ein Missverständnis zugrunde: Zwar erfordern die meist nicht detailliert antizipierbaren Unterrichtsgespräche eine kommunikative Flexibilität, diese ist aber ohne Planung kaum zu erreichen, sie setzt vielmehr eine besonders genaue, auch fachlich präzise Planung voraus. **Je offener das Gespräch geführt werden soll, desto umfassender sollte sich die Lehrkraft in der Sache auskennen, unterschiedliche Gesprächsverläufe gedanklich durchspielen und Varianten für Steuerungselemente entwickeln.** Was im Gespräch spontan und leicht erscheint, basiert meist auf besonders gründlicher gedanklicher Vorbereitung.

Wie sich eine solche Vorbereitung gestalten lässt, soll an zehn wesentlichen Planungsentscheidungen gezeigt werden:

1. Funktion der Phase bestimmen und Methode wählen

Die Entscheidung, ob das Unterrichtsgespräch überhaupt die angemessene Methode ist, hängt von der Funktion der Unterrichtsphase ab. Um diese zu bestimmen, lässt sich eine Kurz-Überprüfung durchführen, die zumindest einige Ja-Kreuze erbringen sollte:

Check: Unterrichtsgespräch als angemessene Methode?	Ja	Nein
Es geht darum, gemeinsam eine Problem- oder Fragestellung zu entwickeln.		
Es geht darum, Ausgangslagen des Lernens zu klären (Vorwissen).		
Es geht darum, Arbeitsprozesse zu planen und vorzubereiten.		
Es geht darum, abgegrenztes Wissen zu vermitteln.		
Es geht darum, gemeinsam Wissen anzuwenden, um ein komplexes Problem zu lösen.		
Es geht darum, eine fachliche Routine zu erwerben.		
Es geht darum, Multiperspektivität zu erzeugen.		
Es geht darum, Arbeitsergebnisse zusammenzutragen und zu reflektieren.		
Jede/r einzelne Schüler/in kann das Lernziel in der Gesamtgruppe erreichen.		
Eine Differenzierung ist bei diesem Lernziel nicht möglich oder nicht erforderlich.		
Es ist ein Vorteil (Zeit, Lernweg ...), dass die gesamte Lerngruppe das Geschehen gleichzeitig wahrnimmt.		
Der Rahmen für ein Unterrichtsgespräch ist gegeben (Zeitlimit, Redekultur, Raumgestaltung).		

Unterrichtsgespräche eignen sich somit etwa ...

- für das exemplarische Entwickeln von Lösungsverfahren, die die Lernenden allein nicht entwickeln können.
- für den Austausch von Positionen und deren Begründungen.
- für das Vorstellen von Arbeitsergebnissen aus Partner- oder Gruppenarbeitsphasen.
- für Metagespräche zu Lernstrategien.

Unterrichtsgespräche planen

2. Rahmen planen

Zu jeder Planung eines Unterrichtsgesprächs gehört es, sich über den Gesprächsrahmen Gedanken zu machen:

Sitzordnung: Ist die Sitzordnung der Klasse dazu geeignet, dass die Schülerinnen und Schüler miteinander sprechen? Falls nicht: Lassen sich ohne großen Aufwand Optimierungen vornehmen?

Zeit: Ein Unterrichtsgespräch sollte zeitlich limitiert werden, damit es bis zum Ende konzentriert gestaltet werden kann und zur Fokussierung zwingt. Es hilft, diesen Zeitrahmen für sich selbst und gegenüber der Lerngruppe transparent zu gestalten.

Redeanteil Lehrkraft: Die Lehrkraft sollte von vornherein überlegen, wo der eigene Redeanteil gering sein kann und wie er begrenzt wird, etwa indem die Verteilung des Rederechts an Schülerinnen und Schüler delegiert wird (in Meldekettens usw.). Zugleich sollte klar werden, wo die Lehrkraft in zentraler Position wichtig ist und etwa Meldekettens kontraproduktiv sind.

Anmoderation: Was muss die Lehrkraft in der Anmoderation mitteilen, damit das Unterrichtsgespräch im angemessenen Rahmen abläuft? (Z.B. Zeit, Rede-regeln, Höraufträge usw.)

3. Den Inhalt klären: didaktisierte Sachanalyse

Vor der eigentlichen inhaltlichen Unterrichtsplanung sollte sich die Lehrkraft intensiv in das Thema einarbeiten, um eine fachliche Flexibilität im Unterricht zu gewährleisten. Sinnvoll ist es, hier nicht nur mit einem Medium zu arbeiten, sondern verschiedene Lehrwerke, didaktische Literatur, Internetquellen usw. heranzuziehen, um unterschiedliche Schwerpunktsetzungen im inhaltlichen Zugang kennenzulernen.

Erst nach der eigenen umfassenden fachlichen Einarbeitung sollte die Schülerperspektive eingenommen werden:

- Welche der inhaltlichen Aspekte sind für den Lernweg der Schülerinnen und Schüler zentral?
- Was könnte sie persönlich interessieren?
- Mit welchen Dingen aus ihrer Lebenswelt oder mit welchen bisherigen Unterrichtskenntnissen lässt sich der Inhalt verknüpfen?

Die eigene fachliche Vorbereitung und die Übernahme der Schülerperspektive bilden zusammen das, was man die didaktisierte Sachanalyse nennen kann.

Unterrichtsgespräche planen

4. Zentrale Frage und Ziel festlegen

Nicht immer, aber doch meistens lässt sich aus der **Schülerperspektive** auf den fachlichen Gegenstand eine **zentrale Frage ableiten**, die durch das Unterrichtsgespräch beantwortet werden soll, manchmal sind es auch mehrere Fragen. Oft ist für den Unterricht von Vorteil, wenn die Frage, auch für die Lehrkraft spannend ist und sie oder er deshalb besonders neugierig auf die Beiträge der SuS ist.

Im Sinne der **Zieltransparenz** ist zu planen, wie die zentrale Frage den SuS in der Anfangsphase des Unterrichtsgesprächs deutlich gemacht werden kann:

- Können die Lernenden sie selbst entwickeln?
- Muss die Lehrkraft sie einbringen?
- Muss sie als Leitfrage visualisiert werden?
- Ist sie vielleicht implizit klar, ohne dass sie einer Erwähnung bedürfte?
- Bedarf es einer Erläuterung ihrer Relevanz: Wofür ist die Frage wichtig?

Die Zieltransparenz sollte durch eine **Prozesstransparenz** ergänzt werden, also um Erläuterungen zum methodischen Vorgehen. Hierbei geht es insbesondere um die Frage, warum für dieses Ziel gerade das Unterrichtsgespräch als ertragreiche Unterrichtsform erscheint und worauf die SuS bei ihrer Durchführung gegebenenfalls zu achten haben.

5. Roter Faden: Leitimpulse entwickeln und Denkpausen setzen

Um das Unterrichtsgespräch zielführend zu gestalten, sollten im Vorfeld wesentliche **Leitimpulse** entwickelt werden. Dies ist das Herzstück der Planung.

Meist reichen drei gut überlegte Impulse, um einen roten Faden im Gespräch herzustellen und zugleich eine Progression zu gewährleisten. Die Leitimpulse sollten kurz und auch als solche erkennbar sein. Ein Gütekriterium ist, dass der Impuls so formuliert ist, dass mehrere Lernende ohne weitere Lehrerintervention darauf reagieren und Beiträge dazu leisten können.

Erscheinen deutlich mehr als drei Impulse nötig, sollte geprüft werden, ob das Unterrichtsgespräch die richtige Methode ist, denn in diesem Fall droht in der Regel ein sehr eng geführter fragend-entwickelnder Unterricht.

Sinnvoll ist es, schon in der Planung nicht nur den Impuls selbst zu entwickeln, sondern auch die dazu nötigen Denkpausen planerisch zu berücksichtigen. Wenn ein Leitimpuls kognitiv anregend gewählt ist, ist es häufig erforderlich, nach der Impulsgebung eine Denkpause zu gewähren.

6. Organisation der Schüler-Schüler-Interaktion gestalten

Gute Unterrichtsgespräche bringen Gespräche zwischen möglichst vielen Lernenden in Gang. Die Lehrkraft beschränkt dabei ihre Beiträge auf das Nötigste.

Sollen im Laufe eines Gesprächs möglichst viele Lernende daran beteiligt werden, ist es oft ratsam, schon früh in der jeweiligen Stunde eine Phase vorzusehen, in der jeder Lernende etwas sagen muss. In Form eines Blitzlichts kann etwa ein Wort oder ein Satz zu einer themenrelevanten Frage abgerufen werden. Dieser Mundöffner kann der erste

Unterrichtsgespräche planen

Impuls für das Unterrichtsgespräch sein. Haben sich alle SuS jeweils einmal geäußert, steigt meist auch die Bereitschaft, sich im weiteren Verlauf des Gesprächs einzubringen.

Wenn anschließend im eigentlichen Unterrichtsgespräch die für das Lernen wesentliche Interaktion zwischen den Lernenden gefördert werden soll, ist zu überlegen, wie dies durch die Raumregie unterstrichen werden kann: Welche Interaktion wünscht sich die Lehrkraft? Welcher Standort/Sitzort der Lehrkraft im Raum spiegelt dies am besten wider?

Zudem ist im Vorfeld zu überlegen, wie das Rederecht vergeben wird. Einerseits stärkt eine Meldekette oft die Interaktion zwischen den SuS, vor allem wenn die Lehrkraft sich in dieser Phase auch räumlich aus der Mitte der Klasse entfernt. Andererseits produziert eine Meldekette zunächst eine unstrukturierte Sammlung von Gedanken.

Für Phasen, die gerade Kontrastierungen, Verbindungen und andere Strukturen von Schülergedanken herausarbeiten wollen, ist die Meldekette nicht geeignet, sondern eine Lehrermoderation zu bevorzugen, die Strukturierungen einfordern oder vornehmen kann.

7. Schüleräußerungen antizipieren

Um im Unterricht souverän moderieren zu können, sollte schon in der Planung antizipiert werden, welche Äußerungen von SuS in Reaktion auf die Leitimpulse denkbar sind. Dies kann auch dazu dienen, besser auf unerwartete Äußerungen der Lernenden zu reagieren.

Die Vorüberlegungen können auch einbeziehen, was Lernende schwierig finden werden, wo Widersprüchlichkeiten zu erwarten, welche Fehlvorstellungen denkbar oder welche Interaktionsschwierigkeiten möglich sind. Ist dies bedacht, lässt sich darauf später leichter reagieren.

8. Bündelungen und Folgeimpulse skizzieren

Wichtige Gelenkstellen in einem Gespräch sind die Momente, in denen die Lehrkraft nach einer längeren Phase von Schüleräußerungen aktiv wird. Hier zeigt sie Strukturen der Diskussion auf, bündelt, pointiert und entwickelt daraus dann Impulse, die zu einer Vertiefung des schon Bedachten anregen.

Diese Bündelung kann auf der Basis der Antizipation bereits geplant und der Folgeimpuls in einer ersten Fassung formuliert werden.

Im Unterricht selbst müssen Bündelung und Folgeimpuls in der Regel leicht variiert werden, weil die Diskussion natürlich nicht exakt so verlaufen wird, wie zuvor entworfen. Eine Bündelung folgt typischerweise einem Dreischritt:

1. **Aufzeigen von zentralen Ergebnissen/Diskussionslinien** (*Ich habe den Eindruck, dass es zwei Interpretationsansätze bei euch gibt: Der eine wurde z. B. von Sina formuliert ..., der andere ...*)
2. **Rückversicherung**: Finden sich alle mit ihren Äußerungen in dieser Zusammenfassung wieder oder habe ich irgendetwas nicht bedacht?
3. **Folgeimpuls**: Aus meiner Sicht sollten wir uns jetzt der Frage widmen, ...

An das Überlegen der Folgeimpulse schließt sich wieder eine Antizipation an usw.

Unterrichtsgespräche planen

9. Visualisierungsideen für die Ergebnisse entwickeln

Wurde über die Leitimpulse ein möglicher Weg zur Beantwortung der Leitfrage der Stunde entworfen, ist es hilfreich, sich über ein mögliches Ergebnis der Stunde Gedanken zu machen und sich zu überlegen, wie dieses sichtbar werden kann. Es kann etwa ein Tafelbild entworfen werden, das ein denkbares Ergebnis in anschaulicher, knapper Form abbildet. Wenn die Stunde dann andere Ergebnisse hervorbringt, lässt sich das geplante Tafelbild meist rasch daran anpassen.

Die **Verschriftlichung** des möglichen Ergebnisses schon **in der Planung** zwingt dazu, sich selbst darüber klar zu werden, welches Ziel, welche Erkenntnis konkret angestrebt werden. Denkbar ist auch, mit Alternativen im Sinne eines Minimal- und eines Maximalziels zu arbeiten. Diese Pointierung hilft in der Regel, im Unterricht einen roten Faden herzustellen.

Die Visualisierung sollte für den Unterricht als **eigenständige Phase** geplant werden. Normalerweise sollte die Lehrkraft nicht während des Unterrichtsgesprächs visualisieren, weil ein ständiges Abwenden von der Gruppe, um etwa an die Tafel oder am PC zu schreiben, den Gesprächscharakter stark beeinträchtigt und die nebenbei erfolgende Visualisierung in der Regel dann wenig systematisch ausfällt.

Auch ist nicht jede Gesprächsphase gleichermaßen sinnvoll visualisierbar. Wenn die Stunde eine Ausdifferenzierung unterschiedlicher Standpunkte zum Ziel hat, könnte die zentrale Visualisierung durch die Lehrkraft aus Gründen der Platz- und Zeitökonomie auf eine starke Vereinfachung dessen hinauslaufen, was im Gespräch mündlich erreicht wurde. Hier könnte eine individualisierte Sicherung zu vereinbarten Leitfragen (z.B.: Welche Aspekte waren mir besonders wichtig?, Welche Argumente haben mich besonders beeindruckt?) die bessere Alternative sein.

10. Den Abschluss des Unterrichtsgesprächs planen

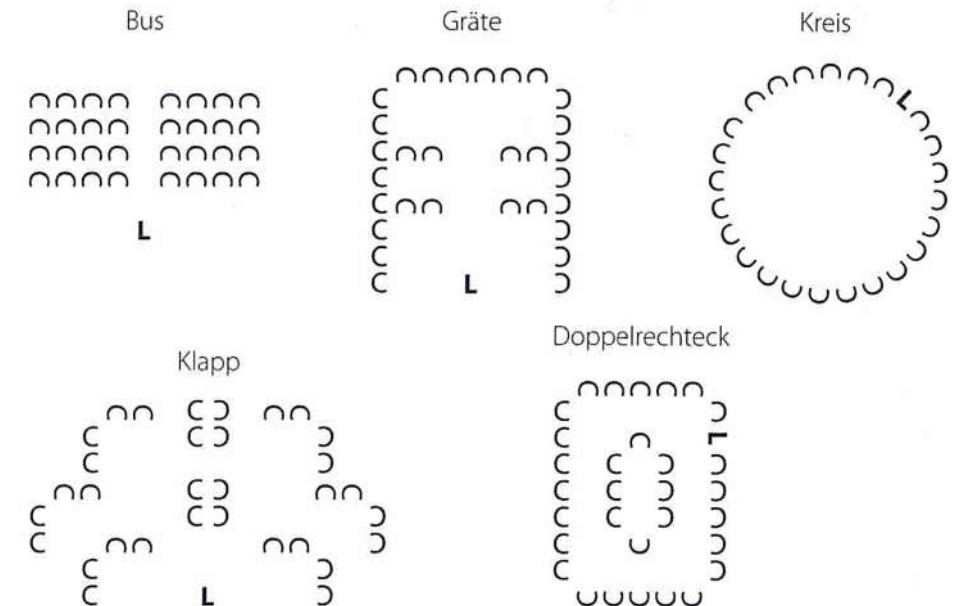
Ist das Gespräch in seiner Grundstruktur geplant, richtet sich der Blick auf das Ende:

- Ist eine Transferphase in der Stunde sinnvoll und machbar?
- Kann eine Hausaufgabe das Gelernte üben lassen, weiterführen oder Neues vorbereiten?
- Wie kann ein Abschluss aussehen, wenn die Diskussion bis zum Stundenende intensiv geführt wird? (z. B.: Nutzung der letzten Minuten für eine Sammlung von Ergebnissen und offenen Fragen oder individuelle Notiz aller Lernenden: *Das ist für mich bisher der wichtigste Gedanke ... Diese Frage muss noch geklärt werden ...*)
- Was soll in der Stunde noch geschehen? (z.B.: Vernetzung mit Früherem, Metareflexion des Lernens, Schülerfeedback, Ausblick ...)
- Es sollte zuvor überlegt werden, wie zumindest einzelne Lernende ein kurzes Feedback zu ihrer Arbeit in dieser Stunde erhalten können (z. B.: Mini-Rückmeldung an zwei oder drei SuS nach der Stunde).

Moderation & Sitzordnung

Impulsgebung in der Moderation

Die zentrale Steuerungsmöglichkeit für das Unterrichtsgespräch ist der verbale Impuls durch die Lehrkraft. Ebenso wirksam sind häufig auch die Steuerungen, die die Lehrkraft non-verbal und oft unbewusst vornimmt. Eine wichtige Basis für ein gelungenes Gespräch ist die **räumliche Gestaltung des Klassenraumes** und dabei vor allem die Sitzordnung. Die Sitzordnung vermittelt eine klare Botschaft darüber, wie die Lehrkräfte sich Gespräche in der Klasse vorstellen.



Die **Bussitzordnung** spiegelt oft ein transmissives Unterrichtsverständnis: Was es zu lernen gilt, wird vorn präsentiert, wo die Lehrkraft steht. Das Gespräch der SuS untereinander ist offenbar nicht gewünscht, alle sollen zur Lehrkraft sprechen.

Das Gegenteil ist der **Stuhlkreis**. Er deutet eine Symmetrie aller Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer an und erlaubt ein Gespräch, bei dem sich alle gegenseitig sehen können. Leider ist dieser Kreis in Klassen mit bis zu 35 Kindern oder Jugendlichen meist nicht realisierbar.

Je nach Klassenraumformat lassen sich Kompromissformen finden, die es erlauben, dass alle SuS zumindest die meisten ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ansehen können. Der Lehrkraft ist dabei nicht unbedingt eine zentrale, herausgehobene Position zugewiesen.

Unterrichtsgespräche planen

Die **Grätensitzordnung** orientiert die Lernenden aufeinander und kann die Ausrichtung auf die Lehrkraft noch mehr abmildern, wenn diese sich selbst auch in das Hufeisen setzt.

Die **Klappsitzordnung** lässt einen schnellen Wechsel zwischen einer frontal ausgerichteten Sitzweise und Gruppentischen zu. So kann im Unterricht ein Gespräch geführt werden, bei dem sich alle einigermaßen ansehen können, und, wenn nötig, für dezentrale Phasen rasch ein Gruppensetting hergestellt werden kann.

Sehr günstig für ein Gespräch ist auch die Konferenzsitzordnung des **Doppelrechtecks**, die in der Realität meist aus zwei ineinander geschachtelten Rechtecken besteht. Hier hat die Lehrkraft von vornherein einen Platz in der Gesprächsgruppe.

Außerdem legt die Sitzordnung aus sich heraus bereits nahe, dass alle Lernenden miteinander sprechen sollen.

Insgesamt deutet die Lehrkraft also durch die gewählte Sitzordnung und durch ihren Stand-/Sitzort in der Klasse an, wie sie ihre Rolle versteht. Die zentrale Position ist dabei selbstverständlich sinnvoll, wenn die Lehrkraft phasenweise eine exponierte Rolle einnimmt, etwa Ergebnisse bündelt. Während des Austauschs der SuS untereinander führt der gleiche Standort aber oft zu dysfunktionalen Mustern, indem die Lernenden etwa nicht mehr miteinander, sondern zur Lehrkraft sprechen. Selbst bei zentral ausgerichteten Sitzordnungen kann diese also ein wichtiges kommunikatives Signal setzen, wenn sie in bestimmten Phasen eine dezentrale Position einnimmt.

Möglichkeiten, um Impulse zu öffnen

Explizit sagen, dass verschiedene Antworten möglich sind: <i>There isn't just one right answer. There are surely plenty of ideas from all of you on this.</i>
Explizit formulieren, dass eine individuelle Schülerposition gefragt ist: <i>What's your personal take on this matter? What's your opinion on this?</i>
Die eigene Neugierde zum Ausdruck bringen: <i>I'm curious to know what you think about .../ I am wondering what you think about it.</i>
Eng gefasste Ergebnisse hinterfragen: <i>Now we've all been referring to two explanations. Are there perhaps any other ideas for an explanation?</i>
Fragen ansprechen, die „automatisch“ zu Divergenz anregen: <i>Do you perceive any contradictions in the text?</i>

Frank Schneider et al. (2020) *Unterrichtsgespräche: Gespräche in der Klasse initiieren, moderieren, reflektieren*. Berlin: Cornelsen. S. 70-86

Englischunterricht planen

– Unterrichtsthemen –



Themen Oberstufe

Themen und Inhalte des Unterrichts

Die in der nachfolgenden Tabelle aufgeführten Themenbereiche ermöglichen die Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit Kernproblemen (vergleiche Kapitel I.2.2). Sie weisen Gegenwartsbezug und historische Perspektiven auf. Die Notwendigkeit ihrer Einordnung in den nationalen, europäischen und globalen Kontext erlaubt den Zugang zu unterschiedlichen kulturspezifischen Sichtweisen und die Berücksichtigung der in den anderen Fächern erworbenen Wissens- und Erfahrungsbestände. Die Themenbereiche bieten Anknüpfungspunkte für authentische und kommunikative Situationen, die motivierend und lebensweltorientiert sind und die Erweiterung hin zur Wissenschaftspropädeutik erlauben.

Alle nachfolgend aufgeführten Themenbereiche werden anhand unterschiedlicher Inhalte und unter

Berücksichtigung der sich bietenden Medien- und Textsortenvielfalt in der Sekundarstufe II verbindlich behandelt.

Die Themenbereiche werden in ebenbürtigem Umfang behandelt. Die Fachschaften legen die Reihenfolge der Themenbereiche fest. Shakespeare und sein historisches Umfeld sind in gebührendem Umfang zu berücksichtigen (vergleiche Kapitel III.1.3). Jede Lehrkraft ist darüber hinaus frei, eigene Wege in der inhaltlichen Ausgestaltung der Themenbereiche zu gehen und eigene Themen und Inhalte zu finden.

Die lateral angeordneten Bereiche sind verbindliche übergeordnete Themenbereiche, die durchgängig zu behandeln sind.

in allen Themenbereichen zu berücksichtigen	verbindliche Themenbereiche	mögliche Themen	in allen Themenbereichen zu berücksichtigen
English in Action · social life · travel · work · study	Regional Identities	· democracy in action · power and corruption · ethnicities · migration · ...	Experiencing Literature and the Arts · addressing the viewer / reader · interacting · reacting towards fictional texts · creating texts
	Global Challenges	· exploiting and preserving nature · health · technology · dependency, interdependency and cooperation · ...	
	The Individual and Society	· concepts of life · gender roles · social strata · individuality vs. mainstream conformity · ...	

Fachanforderungen S. 51

Themen Oberstufe

Abiturthemen Schleswig-Holstein

The Individual and Society (2024-2029)

- Questions of identity: ambitions and obstacles, conformity vs. individualism
- Chances and challenges for society: ethnic, cultural and social diversity, gender issues

Global Chances and Challenges (2024-2026)

- Working towards social, environmental and economic sustainability
- International relations: conflict and cooperation, peacekeeping, migration

Politics, culture, society – between tradition and change (Bezugskultur: Vereinigtes Königreich) (2027-2032)

- From past to present: the way to independence and the legacy of British rule
- Current issues: questions of identity, political, cultural and social developments

KMK Themenfelder

1. The individual and society

- Questions of identity: ambitions and obstacles, conformity vs. individualism
- Chances and challenges for society: ethnic, cultural and social diversity, gender issues

2. Politics, culture, society – between tradition and change (Bezugskultur: USA)

- From past to present: American ideals and realities – freedom, equality and the pursuit of happiness
- Current issues: questions of identity, political, cultural and social developments

3. Politics, culture, society – between tradition and change (Bezugskultur: Vereinigtes Königreich)

- From past to present: the way to independence and the legacy of British rule
- Current issues: questions of identity, political, cultural and social developments

4. Politics, culture, society – between tradition and change (Bezugskultur: ein weiteres englischsprachiges Land)

- From past to present: the way to independence and the legacy of British rule
- Current issues: questions of identity, political, cultural and social developments

5. The media

- The changing media landscape: traditional and modern media
- The impact of the media on the individual and society: information, entertainment, manipulation

6. The world of work

- Changes in the world of work: automation and digitalization, distribution of work and of opportunities
- The global job market: English as a lingua franca, career paths, competition

7. Global chances and challenges

- Working towards social, environmental and economic sustainability
- International relations: conflict and cooperation, peacekeeping, migration

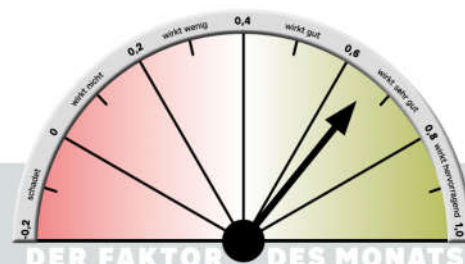
8. Science and technology

- Scientific and technological progress and its impact on society
- Visions of the future: utopia vs. dystopia

Der Faktor des Monats

– Erfolgskriterien –





ERFOLGSKRITERIEN

Erfolgskriterien sind als Faktor in der deutschsprachigen Didaktik relativ neu und werden häufig mit Zielen verwechselt. Der Unterschied weist bereits auf die Bedeutung von Erfolgskriterien hin: Während Ziele festlegen, was die Lernenden erreichen sollen, zeigen Erfolgskriterien auf, ob die Lernenden das Ziel erreicht haben. Zur Umschreibung dieses Zusammenhangs finden sich häufig die Fragen »Wie weiß ich, dass ich das Ziel erreicht habe?« oder »Bin ich erfolgreich, wenn ich was kann?«. Ähnlich wie Ziele können Erfolgskriterien auf unterschiedlichen Ebenen formuliert werden, beispielsweise im Bereich des Oberflächenverständnisses oder des Tiefenverständnisses.

Im aktuellen Datensatz von »Visible Learning« sind zwei Meta-Analysen enthalten, die sich mit der Wirkung von Erfolgskriterien befassen. Mit einer Effektstärke von 0,64 ist die Wirksamkeit als sehr hoch einzuschätzen. Die Integration von Erfolgskriterien in den Unterricht ist in allen Schularten, in allen Jahrgangsstufen und in allen Fächern bedeutsam und hat daher einen allgemeindidaktischen Charakter.

Die Wirkung von Erfolgskriterien lässt sich damit erklären, dass sie den Lernenden vor Augen führen, was sie können müssen, um das Ziel zu erreichen. Während die Ziele den Lernenden häufig einsichtig sind, wissen sie nicht immer, wann sie erfolgreich sind. Besonders auffallend wird dies im Unterricht, wenn Lernende sich melden und fragen: »Ist das wichtig für die Schulaufgabe?« Diese und ähnliche Fragen verdeutlichen die Unsicherheit der Lernenden im Hinblick auf die Erfolgskriterien und sind insofern wichtige Rückmeldungen für Lehrpersonen, in ihrem Unterricht innezuhalten und über die Klarheit der Ziele und Erfolgskriterien nachzudenken. Je besser es gelingt, dass die Klarheit der Lehrperson zur Klarheit der Lernenden wird und auf beiden Seiten ein Konsens bezüglich der Ziele und Erfolgskriterien des Unterrichts besteht, desto wirksamer ist der Unterricht. Darüber hinaus basieren viele Aussagen zur Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit, Selbstkontrolle und Selbstbewertung darauf, dass Lernende sowohl um die Ziele als auch um die Erfolgskriterien Bescheid wissen. Ohne dieses Verständnis können die genannten Faktoren ihre positiven Wirkungen auf den Lernprozess nicht entfalten.

Ziele und Erfolgskriterien sind folglich zwei Seiten einer Medaille und bedingen sich gegenseitig in ihrer Wirkung. Das Sichtbarmachen von Lernzielen und das Thematisieren der Erfolgs-

kriterien führen dazu, dass Lernende besser verstehen können, wo sie sich im Lernprozess befinden, wo sie ihre Stärken und Schwächen haben und wo die Dissonanz zwischen dem Können und dem Noch-nicht-können zu sehen ist.

HINWEISE FÜR DIE PRAXIS

1. Machen Sie die Ziele transparent und berücksichtigen Sie mindestens zwei Ebenen, auf denen Sie die Ziele definieren: Oberflächenverständnis und Tiefenverständnis.
2. Beschreiben Sie dazu Erfolgskriterien, die anders als Ziele nicht angeben, was Lernende können sollen, sondern Kriterien nennen, die belegen, ob Lernende die Ziele erreicht haben.
3. Berücksichtigen Sie in der Unterrichtsplanung, wann Sie im Unterrichtsverlauf die Erfolgskriterien jeweils sichtbar machen.
4. Weisen Sie die Lernenden darauf hin, wann das Ziel erreicht worden ist, und lassen Sie die Lernenden das jeweilige Erfolgskriterium benennen.
5. Holen Sie am Ende der Unterrichtsstunde Rückmeldungen der Lernenden ein, um sichtbar zu machen, dass die Ziele und die dazugehörigen Erfolgskriterien verstanden wurden.
6. Nutzen Sie diese Rückmeldungen für die Bewertung des Unterrichtserfolges und die Planung der nächsten Unterrichtsstunde.

Aus dem Blickwinkel einer deutschsprachigen Didaktik mag man sich angesichts dieser Zusammenhänge an die Unterscheidung zwischen Grobzielen und Feinzielen, die durch entsprechende Phasen der Sicherung gefestigt werden, erinnert sehen und viele Parallelen erkennen. Jedoch kann die Betonung der Perspektive der Schülerinnen und Schüler, aus ihrer Sicht Unterricht zu sehen und ihr Lernen sichtbar zu machen, als entscheidende Ergänzung und Weiterentwicklung begriffen werden. Erfolgskriterien sind in Kombination mit den Zielen ein wesentliches Element eines wirksamen Unterrichts.

DR. KLAUS ZIERER ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Augsburg. In dieser Kolumne stellt er jeden Monat einen Faktor aus der Hattie-Studie vor und erläutert, was daraus für die Schulpraxis folgt.