



DEUTSCH  
LEHREN LERNEN

# Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung

Michael Schart  
Michael Legutke

**L** Langenscheidt





# Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung

Michael Schart  
Michael Legutke

Телеграм Немецкие книги и учебники [t.me/lehrwerke](https://t.me/lehrwerke)

Klett-Langenscheidt

München

Fort- und Weiterbildungsprogramm des Goethe-Instituts  
Allgemeiner Herausgeber: Goethe-Institut e.V.  
Herausgeber dieser Einheit: Karin Ende, Goethe-Institut e.V.  
Fachlektorat: Karin Ende, Dr. Imke Mohr, Goethe-Institut e.V.  
Redaktion: Andrea Haubfleisch  
Manuskriptbetreuung: Steffi Borneleit, Sabine Hoppe  
Illustrationen: Daniela Kohl, heutebunt  
Filmproduktion: Magnus Froböse, CONTEXT FILM

Diese Einheit ist Bestandteil der Fort- und Weiterbildungsreihe *Deutsch Lehren Lernen*.

Die ersten sechs Einheiten der Reihe *Deutsch Lehren Lernen*, die auf einem gemeinsamen Curriculum basieren, wurden durch folgende Mitglieder des Beirats Sprache des Goethe-Instituts wissenschaftlich begleitet: Prof. Hans Barkowski (FSU Jena), Prof. Rüdiger Grotjahn (RU Bochum), Prof. Britta Hufeisen (TU Darmstadt) und Prof. Michael Legutke (JLU Gießen).

1. Auflage 1 5 4 3 2 | 2018 17 16 15 14

© 2012 Goethe-Institut e.V., München

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

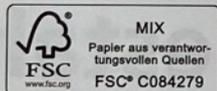
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Koordination: Sabine Wenkums  
Verlagsredaktion: Linda Grätz  
Covergestaltung: Bettina Lindenberg, München  
Innengestaltung: Ute Weber GrafikDesign, Geretsried  
Satz: kaltner verlagsmedien GmbH, Bobingen  
Gesamtherstellung: Print Consult GmbH, München  
ISBN 978-3-12-606522-1

ISBN 978-3-12-606522-1



9 783126 065221



## Symbole



Arbeitsblatt/Arbeitsmaterialien



www-Link



Auszug aus einem Lehrwerk



Video-QR-Code: weitere Informationen auf Seite 5



Video



Information zum verwendeten Video



Aufgabe möglichst in Partner- oder Gruppenarbeit zu bearbeiten



relevant für Präsenzphase, wenn kombinierte Fortbildungsveranstaltung besucht wird

**Blau** gesetzte Begriffe werden im Glossar erklärt. Sie sind dann blau, wenn sie eingeführt werden.

Weitere Informationen finden Sie auf [www.goethe.de/dll](http://www.goethe.de/dll).

<b>Inhalt</b>	
<b>Vorwort</b>	<b>4</b>
<b>Einleitung</b>	<b>6</b>
<b>1 Lehren verstehen</b>	<b>8</b>
1.1 Pädagogische Vorbilder	9
1.2 Die persönliche Lehrphilosophie	13
1.3 Die Kontextfaktoren des Lehrens	28
1.4 Die Komplexität von Unterricht	36
1.5 Die Paradoxien des Lehralltags	38
1.6 Normative Entscheidungen	50
1.7 Kompetenzen	52
<b>2 Spielräume gestalten</b>	<b>63</b>
2.1 Zentrale Beziehungen im Unterricht	64
2.2 Das Klassenzimmer als Landschaft	72
2.3 Das Klassenzimmer als Kultur	86
2.3.1 Regionale Lehr- und Lernkulturen	87
2.3.2 Das Lernen als individueller und sozialer Prozess	91
2.3.3 Regeln und Rituale	97
2.3.4 Das Lernklima	101
2.4 Das Klassenzimmer als Kommunikationszentrum	110
2.4.1 Das kommunikative Potenzial des Klassenraums	111
2.4.2 Die Qualität der Unterrichtskommunikation	113
2.5 Das Klassenzimmer als Trainingsplatz, Bühne, Textwerkstatt	137
<b>3 Professionalität entwickeln</b>	<b>149</b>
3.1 Das Verhältnis von Theorie und Praxis	149
3.2 Lehrende als Forschende	157
3.3 Praxiserkundungsprojekte planen	162
<b>4 Lösungsschlüssel</b>	<b>166</b>
<b>5 Glossar</b>	<b>182</b>
<b>6 Literaturhinweise</b>	<b>192</b>
<b>7 Quellenangaben</b>	<b>195</b>
<b>Angaben zu den Autoren</b>	<b>197</b>
<b>Übersicht über die Videos auf der DVD</b>	<b>199</b>

## Vorwort

Wir freuen uns, dass Sie sich entschieden haben, Ihre Kompetenz im Unterrichten von Deutsch als Fremdsprache mit der Fort- und Weiterbildungsreihe *Deutsch Lehren Lernen* weiterzuentwickeln.

Die ersten sechs Einheiten sind:

- Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung
- Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?
- Deutsch als fremde Sprache
- Aufgaben, Übungen, Interaktion
- Lernmaterialien und Medien
- Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung

Diese sechs Einheiten beschäftigen sich mit den Lehrenden als Hauptakteuren von Unterricht und den grundlegenden Elementen von Unterricht: den Lernenden, der deutschen Sprache als fremder Sprache, der Interaktion im Klassenzimmer, den Lernmaterialien und Medien sowie mit der Unterrichtsplanung und den Vorgaben für Unterricht wie Curricula und didaktisch-methodischen Prinzipien für die Unterrichtsplanung. In jeder der sechs Einheiten werden zunächst die grundlegenden Bedingungen des Lehrens und Lernens dargestellt, um besser zu verstehen, was das Lehren und Lernen einer Fremdsprache ausmacht. Anschließend wird erarbeitet, wie Lehrende in der Unterrichtspraxis mit diesen Erkenntnissen arbeiten können.

Die sechs Einheiten können Sie in jeder Reihenfolge bearbeiten. Sie sind so gestaltet, dass sie auch einzeln gelesen werden können.

Neben diesen Einheiten der Basisqualifizierung erscheinen künftig noch weitere Einheiten, mit denen Sie Ihr Wissen und Können als Lehrende vertiefen können.

Damit Sie dieses Material erfolgreich bearbeiten können, erhalten Sie hier einige Hinweise:

### **Bearbeitung der Aufgaben**

*Deutsch Lehren Lernen* ist ein Material, das sich durch die Bearbeitung der Aufgaben erschließt. Es gibt unterschiedliche Aufgabentypen. Zu den geschlossenen Aufgaben mit nur einer richtigen Lösung finden Sie die Antworten im Lösungsschlüssel. Zu halb offenen Aufgaben gibt es mehrere Antwortmöglichkeiten. Die hierzu im Lösungsschlüssel angebotenen Antworten sind also lediglich als eine von vielen vorstellbaren Lösungen zu verstehen. Es kommt sehr häufig vor, dass Sie in den Aufgaben Ihre persönlichen Erfahrungen oder die Bedingungen, unter denen Sie unterrichten, Ihre Beobachtungen und Einschätzungen reflektieren. Zu solchen Fragestellungen finden Sie keine Lösungen.

Im Buch selbst gibt es aus Platzgründen nur jeweils eine Schreibzeile. Schreiben Sie, wenn nötig, auf separaten Blättern. Wir empfehlen Ihnen, sich einen Ordner anzulegen, in dem Sie diese Blätter sammeln.

### **Arbeit mit den Unter- richtsmitschnitten**

Dieses Symbol zeigt Ihnen, dass Sie einen Unterrichtsmitschnitt sehen werden.



Durch die Beobachtung von Unterricht können Sie etwas über das Lehren und Lernen und damit indirekt auch etwas über Ihren eigenen Unterricht lernen. Die in dieser Einheit eingesetzten Unterrichtsdokumentationen zeigen keinen modellhaften, sondern authentischen Unterricht, sind also nicht immer als Best Practice zu verstehen. Sie sollen Ihnen helfen, Unterricht zu reflektieren und Antworten auf Fragen zu finden, die Ihnen in Ihrer Professionalisierung begegnen.

Die Unterrichtsmitschnitte sind in Sequenzen aufgeteilt und zum Teil für die Entwicklung von *Deutsch Lehren Lernen* aufgenommen worden, zum Teil handelt es sich um Archivaufnahmen, daher variiert die technische Qualität. Zusätzlich zu diesen Sequenzen finden Sie auch Zusammenschnitte zu bestimmten Themen oder Interviews mit Lehrenden.

Am Ende des Buches finden Sie eine Übersicht über die verwendeten Videos, die auf der beiliegenden DVD zu finden sind.

Die DVD ist so programmiert, dass Sie sie in einem DVD-Player oder aber an Ihrem Computer ansehen können. Um die Videos am Computer ansehen zu können, installieren Sie am besten den kostenfreien VLC-Player.

#### QR-Code



Über den QR-Code neben den Video-Icons können Sie die Videos auch direkt von Ihrem mobilen Endgerät sehen. Sie müssen dafür online sein: QR-Code einscannen, Passwort „Lehrkompetenz“ eingeben und Video ansehen. Weitere Informationen zu QR-Readern finden Sie unter: [www.goethe.de/dll/qr](http://www.goethe.de/dll/qr).

#### Austausch mit Kollegen



Der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen ist im Rahmen von Fort- und Weiterbildung besonders wertvoll. Selbst wenn Sie diese Einheit als Selbstlernmaterial bearbeiten, haben Sie vermutlich Gelegenheit, andere Lehrerinnen und Lehrer um ihre Einschätzungen zu bitten oder könnten sie einladen, sich gemeinsam mit Ihnen ein Interview oder einen Unterrichtsmitschnitt anzusehen und zu diskutieren. Dieses Icon markiert Aufgaben, die Sie in Kooperation mit einer Kollegin oder einem Kollegen bearbeiten können.

#### Praxiserkundungsprojekte

Das fortbildungsdidaktische Konzept von *Deutsch Lehren Lernen* ist der Aktions- oder Handlungsforschung verpflichtet: Das Lernen im Klassenzimmer/Kursraum kann dadurch optimiert werden, dass Sie als Lehrkraft fremden und eigenen Unterricht beobachten und reflektieren, neue Handlungsmöglichkeiten erkennen und in Ihrem Unterricht erproben. Sie erhalten deshalb in Ihren Fort- und Weiterbildungseinheiten immer wieder Anregungen dafür, Fragen an Ihren eigenen Unterricht zu stellen, sich mit anderen Fortzubildenden über Unterricht auszutauschen und über die Erweiterung Ihrer Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren. Wenn Sie dieses Material im Rahmen eines Fort- oder Weiterbildungskurses an einem Goethe-Institut oder an einer Universität absolvieren, bearbeiten Sie zu jeder Einheit themenbezogen eine konkrete Fragestellung aus Ihrer Praxis in Form eines sogenannten Praxiserkundungsprojekts.

#### Präsenzphase



In einer Präsenzphase innerhalb dieses Kurses präsentieren Sie dann Ihre Ergebnisse in der Gruppe. In diesem Sinne ermöglicht Ihnen *Deutsch Lehren Lernen* forschendes und reflektierendes Erfahrungslernen.

#### Informationen



Weitere Informationen finden Sie unter [www.goethe.de/dll](http://www.goethe.de/dll).

## Einleitung

Auf die Lehrerinnen und Lehrer kommt es an!

So lautet das Motto dieser Einheit aus der Reihe *Deutsch Lehren Lernen*. Ob der Deutschunterricht die erhofften Erfolge erzielt, wird natürlich von zahlreichen Faktoren beeinflusst. Die individuelle Motivation der einzelnen Lernerinnen und Lerner ist dabei sicher ebenso wichtig wie das schulische Umfeld oder die Besonderheiten des Bildungssystems in einem Land. Es ließe sich ein ganzes Bündel von Faktoren nennen, das sich auf den Verlauf eines Unterrichts auswirkt. Und dennoch besteht kein Zweifel daran, dass die Lehrperson die zentrale Rolle spielt. Das wissen wir aus den Forschungen zum Fremdsprachenunterricht und das können Sie sicher auch anhand vieler Erlebnisse aus ihrem Arbeitsalltag als Lehrerin oder Lehrer bekräftigen.

Dieser besonderen Bedeutung der Lehrenden möchten wir gerecht werden, indem sich diese Einheit ganz auf die Tätigkeit des Lehrens konzentriert. Wir werden den Deutschunterricht also vor allem aus Ihrer Perspektive betrachten. Die Informationen und Aufgaben dieser Einheit sollen Ihnen dabei helfen, sich mehr Klarheit darüber zu verschaffen:

- wer Sie als Lehrperson sind,
- was Ihren Beruf ausmacht,
- was Ihr Handeln bestimmt,
- wo Ihre besonderen Stärken liegen,
- was Sie noch lernen möchten,
- wie Sie sich beruflich weiterentwickeln können.

Das Unterrichten ist eine Tätigkeit, die sehr eng mit der Persönlichkeit der Lehrerinnen und Lehrer, ihren Lebens- und Berufserfahrungen, ihrem Wissen und Können und auch bestimmten Charaktereigenschaften verknüpft ist. Die Individualität ist also ein wichtiges Merkmal des Lehrberufs. Deshalb beschäftigt sich diese Einheit sehr intensiv mit der Frage, wie Sie selbst Ihre Rolle als Lehrerin oder als Lehrer sehen. Es geht darum zu erkunden, von welchen Zielen und Werten Sie sich bei der Gestaltung des Unterrichts leiten lassen. Auch Ihre individuellen Entwicklungspotenziale sollen erkannt und definiert werden. Denn wir wollen gemeinsam mit Ihnen nach Wegen suchen, auf denen Sie Schritt für Schritt Ihr Arbeitsumfeld besser gestalten können.

Dabei ist uns bewusst, dass Sie als Lehrkraft viele Rahmenbedingungen in Ihrer Tätigkeit nur schwer beeinflussen können. Umso wichtiger erscheint es uns, Ihre Handlungsspielräume im Unterricht auszuloten. Wir werden deshalb das Klassenzimmer als Ihren alltäglichen Handlungsort immer wieder ins Zentrum stellen und das Ihnen so vertraute Arbeitsumfeld aus wechselnden, teilweise sicher auch ungewohnten Perspektiven betrachten. Auf diese Weise möchten wir verschiedene Alternativen für Ihre Entscheidungen im Unterricht aufzeigen. Sie werden angeregt – auch in Kooperation mit anderen Teilnehmenden dieses Fortbildungsprogramms – zu überlegen, wie Sie Ihre Spielräume nutzen können, um einen lebendigen, motivierenden und ertragreichen Deutschunterricht zu gestalten.

Wir möchten Sie also zu einer Entdeckungsreise in die Welt Ihres eigenen Unterrichts einladen. Dabei werden Sie aber auch viele Gelegenheiten erhalten, andere Deutschlehrende bei ihrer Tätigkeit zu beobachten und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu Ihrem Arbeitsumfeld zu ergründen. Zugleich möchten wir Ihnen Möglichkeiten eröffnen, die anspruchsvolle Tätigkeit von Deutschlehrenden im Lichte des aktuellen Forschungsstandes zu betrachten. Denn neben Ihrer persönlichen Berufserfahrung und dem Austausch mit Kolleginnen und Kollegen stellt die Wissenschaft eine der wichtigen Quellen dar, aus denen Sie bei der Weiterentwicklung Ihres Unterrichts schöpfen können.

Diese Einheit gliedert sich in drei Teile:

- Im ersten Kapitel geht es darum, die komplexe Tätigkeit des Lehrens und ihre Einflussfaktoren zu verstehen.
- Das zweite Kapitel rückt die Gestaltung Ihrer Handlungsspielräume ins Zentrum.
- Das dritte Kapitel unterstützt Sie dabei, Ihren Unterricht weiterzuentwickeln, Neues zu versuchen und die Folgen dieser Veränderungen zu untersuchen.

## 1 Lehren verstehen

Im Alltag begegnen uns ständig Formen des Unterrichtens: man erklärt jemandem den Weg zum Bahnhof, man liest ein Kochrezept, ein Straßenschild informiert über eine Geschwindigkeitsbegrenzung. Was ist also das Besondere am Lehrberuf? Als grundlegende Merkmale können wir zunächst festhalten, dass sich Unterricht durch absichtsvolles und planmäßiges Lehren auszeichnet. Eine Lehrperson möchte die Lernenden dabei unterstützen, ein höheres Niveau an Kenntnissen und Fähigkeiten zu erreichen. Unterricht ist also eine Begegnung von Menschen, die ihre individuellen Biografien, Vorstellungen, Wünsche und Motive in den Klassenraum mitbringen. Da Unterricht normalerweise in Institutionen stattfindet, ist dieses Zusammentreffen an bestimmte Bedingungen gebunden: über die Orte und die Zeiten, aber auch über die Inhalte und Formen des Unterrichts können Lehrperson und Lernende deshalb nur zu einem Teil selbst entscheiden. Aus dieser kurzen Beschreibung der zentralen Merkmale von Unterricht ergibt sich ein Rahmen für das Thema dieses ersten Kapitels.

Wer das Lehren besser verstehen möchte, muss sich zunächst mit der Persönlichkeit der Lehrenden beschäftigen. Denn im Unterschied zu Berufen, bei denen es um die Organisation von technischen Abläufen geht, wirken sich am Arbeitsplatz Klassenraum individuelle Vorstellungen über die Tätigkeit besonders deutlich aus. Wir werden deshalb danach fragen, wie Lehrende zu ihren Ideen über erfolgreichen Deutschunterricht kommen. Wir möchten Ihnen berufliche Selbstporträts von Kolleginnen und Kollegen vorstellen und Sie dazu anregen, sich Ihrer eigenen Lehrphilosophie bewusst zu werden.

In einem nächsten Schritt wenden wir uns dann den Bedingungen Ihres Arbeitsumfeldes zu. Wir untersuchen dabei zunächst, welche äußeren Faktoren Sie bei Ihrer Lehrtätigkeit beeinflussen. Dann blicken wir auf die besonderen Anforderungen, die der Arbeitsalltag an Lehrende stellt. Unterricht ist ein sehr komplexes Geschehen, bei dem viele Prozesse gleichzeitig und nicht vorhersehbar ablaufen. Hinzu kommt, dass sich Lehrende bei Ihrem Bemühen um absichtsvolles und planmäßiges Lehren immer wieder vor Widersprüche gestellt sehen: Wie weit soll sich beispielsweise der Unterricht für die Welt außerhalb des Klassenraums öffnen, um den Sinn des Gelernten erfahrbar zu machen? Wie stark muss er sich abgrenzen, um planmäßiges Lernen in einem geschützten Umfeld zu ermöglichen? Wir werden eine Reihe solcher widersprüchlichen Situationen mit Ihnen gemeinsam erarbeiten und auch nach Ihren persönlichen Lösungsvorschlägen fragen.

Unterricht erfordert immer wieder positive oder negative Urteile über bestimmte Inhalte, Ziele oder methodische Vorgehensweisen. Solche normativen Entscheidungen bilden die Grundlage für jeden Unterrichtsplan. Aber sie müssen auch spontan im Klassenraum immer wieder gefällt werden. Deshalb möchten wir Ihnen die Gelegenheit geben, darüber nachzudenken, welche normativen Entscheidungen für Ihren Unterricht typisch sind und auf welchen Annahmen diese beruhen.

Am Ende dieses Kapitels werden wir uns mit der Frage auseinandersetzen, was eigentlich einen „guten Unterricht“ ausmacht. Die Grundlage dafür bilden Beschreibungen aus der allgemeinen Didaktik und der Fremdsprachendidaktik, die wir gemeinsam mit Ihnen erörtern und auch hinterfragen möchten. Denn das Ziel soll nicht darin bestehen, das Idealbild einer Lehrperson zu zeichnen. Stattdessen möchten wir am Ende dieses Kapitels die verschiedenen Kompetenzen thematisieren, mit denen Lehrende den besonderen Anforderungen ihres Berufs gerecht werden können.

## 1.1 Pädagogische Vorbilder

In diesem Kapitel geht es vor allem um die Frage, was gute Fremdsprachenlehrende ausmacht. Die möglichen Antworten auf diese Frage sind so vielfältig wie die Rahmenbedingungen, unter denen Deutschunterricht stattfindet. Denn ein Unterricht mit Schülerinnen und Schülern auf der Primarstufe in Ungarn erfordert andere Qualitäten als die Arbeit in einem Integrationskurs in München mit erwachsenen Lernerinnen und Lernern aus unterschiedlichen Ländern. Wir fragen deshalb in diesem Kapitel danach, welche individuellen Merkmale Ihrer Erfahrung nach wichtig sind, um den Lehrberuf erfolgreich ausüben zu können.

Mit diesem Kapitel möchten wir erreichen, dass Sie

- den Einfluss von positiven und negativen Vorbildern auf Ihr eigenes Handeln im Unterricht besser nachvollziehen können,
- die persönlichen Leitbilder (Lehrphilosophien) anderer Lehrender rekonstruieren können und dabei verstehen, welche grundlegenden Annahmen über das Lehren und Lernen ihnen zugrunde liegen,
- sich bewusst werden, welche Merkmale für Sie gute Deutschlehrende kennzeichnen.

In den vielen Jahren, in denen Sie in der Schule oder an der Universität Deutsch und andere fremde Sprachen erlernten, hatten Sie zahlreiche Begegnungen mit Lehrpersonen und ihrer Art zu unterrichten. Diese Erfahrungen haben Sie stark geprägt, auch wenn Ihnen das vielleicht nur teilweise bewusst ist.

Gerade bei jungen Lehrenden zeigt sich, dass sie bei ihren Entscheidungen im Klassenraum oft auf solche Vorbilder zurückgreifen. Der amerikanische Bildungsforscher Dan Lortie (1975) bezeichnet diese Form des Lernens deshalb als **Lehrzeit durch Beobachtung**. Die zahllosen Stunden, die Kinder, Jugendliche oder junge Erwachsene auf Schulbänken verbringen, hinterlassen also deutliche Spuren: Unsere Wahrnehmung von Unterricht wird dadurch geprägt. Was wir noch Jahre später als normales, gutes oder schlechtes Verhalten von Lehrenden und Lernenden empfinden, lässt sich zu einem sehr großen Teil auf die eigene Schulbiografie zurückführen.

Da in den ersten Kapiteln dieser Einheit vor allem Ihr persönliches Selbstverständnis als Lehrerin oder Lehrer im Zentrum der Betrachtung steht, liegt es nahe, unsere gemeinsame Arbeit mit einem Ausflug in Ihre eigene Schul- oder Studienzeit zu beginnen.

Um Ihnen das zu erleichtern, möchten wir Ihnen jetzt zwei Beispiele vorstellen. Diese kommen aus unterschiedlichen Kontexten und nutzen verschiedene Darstellungsformen. In beiden Fällen geht es aber um die Frage, wie Lehrerinnen oder Lehrer, die man selbst hatte, Jahre später beurteilt werden.

### Beispiel 1: Meine beste Englischlehrerin



In der 7. und 8. Klasse hatten wir Dr. S in Englisch. Er hat sich sehr bemüht, aber kein Bein auf den Boden gekriegt. Wir waren eine sehr schwierige Klasse. Besonders Dr. S hat gelitten. Zu Beginn des 9. Schuljahres kam Frau M. Ich kann mich noch sehr gut an die erste Stunde mit ihr erinnern. Sie war ziemlich klein, fast unscheinbar und nicht besonders schick angezogen [...]. Gleich als sie rein kam hat Boris, einer unserer Rädelsführer, eine Bemerkung gemacht. Wir haben alle gelacht. Frau M ist gar nicht bis nach vorne gegangen, sondern sofort auf Boris zu, ist ganz nah vor ihm stehen geblieben, hat sich auf English vorgestellt und nach seinem Namen gefragt. Es war mucksmäuschenstill in der Klasse. Boris hat supercool getan, aber man hat gemerkt, dass er überrascht war. Frau M sagte dann – immer noch auf English – zu Boris und zu uns allen: „Du hast über die Ferien sicher vergessen, dass wir jetzt English haben. Regel 1 ist, dass wir grundsätzlich English sprechen. Im fünften Jahr English kann ich das selbstverständlich erwarten. Ich bin sicher ihr könnt das (dabei hob sie den Daumen hoch). Es gibt weitere Regeln in meinem Unterricht. Darüber sprechen wir gleich.“ Frau M sprach nicht besonders laut, aber uns war allen klar – so wie sie vor Boris stand und sich dann zu uns drehte – sie meinte, was sie sagte. Und dann erzählte sie uns eine kurze Episode aus ihrer Zeit als Studentin in den USA. Es ging über Regeln, die man nicht gleich kennt, wenn man neu im Ausland ist und wie man leicht ins Fettnäpfchen tritt. Ich weiß noch, dass wir alle sehr gelacht haben. In wenigen Minuten hatte Frau M klar gemacht, wo es bei ihr lang geht und sie hatte Boris in die Schranken gewiesen, ohne ihn runterzuputzen. Sie war nicht immer einfach, sie hat uns gefordert und sich immer an die Regeln gehalten, die wir mit ihr in den ersten Stunden vereinbart hatten. Es gab noch manche Konflikte, doch die haben wir gemeistert. Ich glaube, wir haben mit ihr fast nie Deutsch gesprochen. Sie konnte einfach toll English. Wir haben viel mit ihr experimentiert und viel gelacht, aber sie war auch streng. Manchmal vielleicht zu streng. Vor allem die Jungs hatten es schwer mit ihr, weil sie schlecht geführte Hefte und Mappen überhaupt nicht leiden konnte. Dann ist sie manchmal richtig aus der Haut gefahren und wurde laut. Boris ist irgendwann aufgewacht und hat für English gearbeitet. Wenn ich mich richtig erinnere, hat er sogar mit einer 2 abgeschlossen.

(Verena A., Studentin 1. Semester, Einführung in die Fachdidaktik Englisch, WS 2009/10)

### Beispiel 2: Englisch in der Oberschule

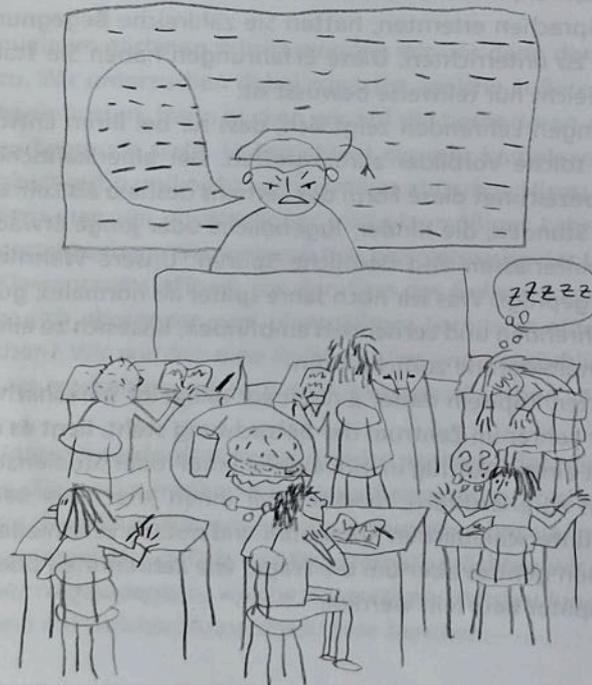


Illustration gestaltet nach der Zeichnung einer japanischen Studentin zu Beginn ihres Studiums zum Thema: Meine negativen Erfahrungen mit dem Fremdsprachenunterricht in der Schule (Original siehe Schart 2011)

Diese beiden Darstellungen geben Ihnen Anregungen für die folgende Aufgabe. Bitte denken Sie an Ihre Schulzeit. Erinnern Sie sich an Lehrerinnen oder Lehrer, die Sie mit besonders positiven oder negativen Erinnerungen verbinden?

Wenn Sie sich nur schwer in die eigene Schulzeit zurückversetzen können, greifen Sie bitte auf Ihre Erfahrungen beim Hospitieren im Unterricht von Kolleginnen und Kollegen zurück.

**Aufgabe 1** Beschreiben oder skizzieren Sie zwei Unterrichtssituationen, in denen Sie nicht selbst die Lehrperson waren. Wählen Sie ein positives und ein negatives Beispiel.

Positives Beispiel: \_\_\_\_\_

Negatives Beispiel: \_\_\_\_\_

Wenn Ihnen die erste Aufgabe gut gelungen ist, dann haben Sie jetzt zwei mehr oder weniger gegensätzliche Situationen vor Augen. Es fällt Ihnen sicher nicht schwer, die Unterschiede zwischen Ihren beiden Beispielen zu benennen. Aber können Sie auch Gemeinsamkeiten beschreiben? Werden beispielsweise ähnliche Lehrwerke benutzt? Sind die räumlichen Bedingungen des Unterrichts vergleichbar? Wählt die Lehrperson die gleichen Inhalte oder Arbeitsformen? Die folgende Aufgabe hilft Ihnen dabei, die beiden Situationen unter einem neuen Blickwinkel zu betrachten und damit besser zu verstehen.

**Aufgabe 2**

Welche Merkmale zeichnen die beiden Situationen aus, die Sie in Aufgabe 1 skizziert haben? Wo sehen Sie Gemeinsamkeiten, wo Unterschiede? Erstellen Sie eine Liste mit jeweils mindestens drei Aspekten.

Gemeinsamkeiten	Unterschiede
Die Lehrperson ...	Die Lehrperson ...
Die Lernenden ...	Die Lernenden ...
Der Unterricht ...	Der Unterricht ...
Das Unterrichtsmaterial ...	Das Unterrichtsmaterial ...
...	...

In der nun folgenden Aufgabe bitten wir Sie, sich in eine der von Ihnen beschriebenen Lehrpersonen hineinzusetzen. Haben Sie sich schon einmal überlegt, weshalb diese beiden Lehrenden genau so unterrichteten, wie Sie es erlebten? Was waren ihre Motive? Wie sahen sie ihre Rolle im Unterricht? Und was waren die Schülerinnen oder Studenten aus ihrer Sicht?

Mit den Antworten auf solche Fragen kommen wir den persönlichen **Lehrphilosophien** der beiden Personen näher, also den Wertvorstellungen und Überzeugungen, auf die sie bei ihren Entscheidungen zurückgegriffen haben. Das ist sicher eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, denn Ihre Begegnung mit diesen Lehrenden liegt möglicherweise bereits viele Jahre zurück. Sie werden daher vielleicht nur vermuten können, wie diese ihren Unterricht sahen. Aber das stellt an dieser Stelle kein Problem dar. Entscheidend ist, dass Sie den Versuch unternehmen, die Perspektiven von Kolleginnen und Kollegen zu verstehen. Bitte überlegen Sie, was die beiden Lehrenden über ihre Tätigkeit dachten. Sollte Ihnen das bei Ihren eigenen Beispielen nicht gelingen, können Sie sich auch auf die Skizze der japanischen Studentin aus Beispiel 2 beziehen.

## Aufgabe 3

Beschreiben Sie die Lehrphilosophie einer Lehrerin oder eines Lehrers aus Ihrer Schul- oder Studienzeit. Ergänzen Sie die Satzanfänge wie in den Beispielen in Spalte 2.

Lehrphilosophie	meine beste Englischlehrerin	mein Beispiel
Die wichtigste Aufgabe im Unterricht besteht darin, ...	den Lernenden eine gute Anleitung zu geben und ein Vorbild beim Sprechen der Fremdsprache zu sein.	
Die Lernenden ...	sollten sich an bestimmte Regeln halten. sollte man ernst nehmen.	
Es ist ein effizienter Lehrstil, wenn ...	man viel von den Lernenden fordert und relativ streng ist. Aber man muss sich auch bemühen, dass die Lernenden Freude am Unterricht haben.	
Es ist für Lehrende motivierend, wenn ...	sich die Lernenden aus eigenem Willen um eine Verbesserung ihrer Leistungen bemühen.	
Die Lernenden sollen im Unterricht ...	nur in der Fremdsprache sprechen und sich an die abgesprochenen Regeln halten.	
Eine Fremdsprache lernt man effektiv, indem man ...	die Fremdsprache benutzt und mit ihr experimentiert.	
Die Fremdsprache im Unterricht ist ...	das Hauptkommunikationsmittel.	
Disziplinschwierigkeiten begegnet man am besten, indem man ...	klare Regeln aufstellt.	

Haben Sie die Möglichkeit, sich über Ihre Erfahrungen bei der Bearbeitung der ersten drei Aufgaben dieses Kapitels mit Kolleginnen und Kollegen auszutauschen? Dann sollten Sie diese unbedingt nutzen. Die Gegenüberstellung unterschiedlicher Lehrender wird Ihnen viele Hinweise darauf geben, wie stark das Denken, die Einstellungen und das Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern das Geschehen im Klassenraum beeinflussen. Zugleich führt uns der Vergleich verschiedener Beispiele unmittelbar zu der Frage, ob es allgemeingültige Merkmale für gute Deutschlehrende geben kann. Wir möchten dieser Frage in der folgenden Aufgabe nachgehen und Sie zunächst bitten, Ihre eigene Sicht festzuhalten.

## Aufgabe 4

Durch welche Merkmale sollten sich gute Deutschlehrende Ihrer Meinung nach auszeichnen? Kreuzen Sie an und ergänzen Sie die Liste.

Die/Der Lehrende

- ... beherrscht die Zielsprache selbst sehr gut.
- ... hilft den Lernenden, selbstständig zu werden und ihren Lernprozess selbst zu organisieren.
- ... ist mit den neuesten Entwicklungen ihres/seines Faches vertraut.
- ... stellt die Lernenden immer wieder vor hohe Anforderungen.
- ... spricht selbst mehr als eine Fremdsprache.
- ... benutzt verschiedene Medien.

- ... hat selbst einige Zeit in den deutschsprachigen Ländern verbracht.
- ... gibt offen zu, wenn sie/er einen Fehler macht oder etwas nicht weiß.
- ... ist eine Lehrerin/ein Lehrer aus Leidenschaft.
- ... \_\_\_\_\_

Können Sie Ihre Auswahl in jedem Fall gut begründen? Wenn Ihnen das gelingt, ist Ihnen schon viel von dem bewusst, was für Sie persönlich den Lehrberuf ausmacht. Um Sie auf den weiteren Schritten zum Verstehen Ihrer eigenen Lehrphilosophie zu unterstützen, möchten wir Sie am Ende dieses Kapitels bitten, die Ihrer Meinung nach wichtigsten Merkmale in eine Reihenfolge zu bringen.

### Aufgabe 5



Erstellen Sie eine Reihenfolge von Merkmalen guter Deutschlehrender.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

Das Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen über die Frage, was gute Lehrende auszeichnet, kann zu sehr interessanten Einsichten in die Vielfalt von Lehrphilosophien führen. Wir hoffen daher, dass diese Aufgabe Ihnen die Möglichkeit gegeben hat, sowohl den eigenen Standpunkt als auch die Sichtweise anderer Lehrender besser zu verstehen.

### Zusammenfassung

Ausgehend von pädagogischen Vorbildern und deren Sicht des Lehrberufs haben Sie in diesem Kapitel über die Merkmale von guten Lehrenden nachgedacht. Sicher konnten Sie bei der Bearbeitung der einzelnen Texte und Aufgaben feststellen, wie unterschiedlich die individuellen Vorstellungen zu diesem Thema sind. Ihre eigene Lehrphilosophie rückte deshalb mehr und mehr in den Blickpunkt. Im folgenden Kapitel soll sie im Zentrum stehen.

## 1.2 Die persönliche Lehrphilosophie

In Ihrer Lehrphilosophie wird deutlich, wie Sie sich als Lehrkraft sehen, wie Sie ihre Rolle definieren, welche pädagogischen Ziele für Sie besonders wichtig sind oder was einen effektiven Unterricht für Sie ausmacht. Die Aufgaben in diesem Kapitel beschäftigen sich deshalb intensiv mit Ihrer beruflichen Selbstwahrnehmung.

Dieses Kapitel hilft Ihnen,

- Selbstporträts anderer Lehrerinnen und Lehrer systematisch zu analysieren,
- sich bewusster darüber zu werden, welche Rolle Sie im Klassenraum für sich selbst bevorzugen,
- Ihre eigenen Lehrphilosophie zu beschreiben.

Die didaktischen Vorstellungen von einzelnen Lehrenden gehen nicht selten weit auseinander. Das wird deutlich, wenn man eine Gruppe von Lehrkräften nach häufig gebrauchten didaktischen Begriffen befragt. Was beispielsweise **kommunikativer Unterricht** für das konkrete Handeln im Unterricht bedeutet, wird äußerst unterschiedlich interpretiert. Während die einen darunter den Verzicht auf die Muttersprache oder auf Grammatik-

unterricht verstehen, werten andere es bereits als kommunikativen Unterricht, wenn die Lernenden hin und wieder einen mündlichen Beitrag in der Fremdsprache leisten.

Weitere konkrete Beispiele finden Sie später in acht beruflichen Selbstporträts. In einem dieser Texte spricht beispielsweise der Lehrer Markus über seine Idee von **Lernerorientierung**. Wenn Sie sich später mit diesem Text beschäftigen, werden Sie sicher an einigen Punkten auf Unterschiede zu Ihrem eigenen Verständnis des Begriffes stoßen.

Wir möchten Sie deshalb an dieser Stelle bitten, einige Gedanken zu häufig gebrauchten didaktischen Begriffen zu notieren. Im Verlauf dieses und der folgenden Kapitel werden Sie auf diese Notizen zurückgreifen können.

### Aufgabe 6

**Was bedeuten für Sie die folgenden Begriffe? Notieren Sie Ihre Überlegungen zu mindestens zwei der Begriffe. Sie können eigene Begriffe ergänzen.**

**kommunikativer Unterricht:** \_\_\_\_\_

**Lernerorientierung:** \_\_\_\_\_

**autonomes Lernen:** \_\_\_\_\_

.....: \_\_\_\_\_

### Lehrphilosophien

Der ausgeprägt individuelle Charakter von Lehrphilosophien verwundert nicht. Zum einen bilden sie sich durch biografische Erfahrungen heraus. Wie wir in Kapitel 1.1 gesehen haben, spielen dabei vor allem die Erlebnisse der eigenen Schulzeit eine wichtige Rolle. Zum anderen fließen die beruflichen Erfahrungen als Lehrkraft, allgemeine Vorstellungen in der Gesellschaft über das Lehren und Lernen oder auch Theorien und Erkenntnisse aus wissenschaftlichen Disziplinen wie der Pädagogik, der Fremdsprachendidaktik oder der Psychologie ein. Schließlich zeigen sich in den Lehrphilosophien natürlich auch der Charakter und das Temperament der Lehrenden.

Eine Lehrphilosophie ist deshalb eine sehr komplexe Ansammlung von Denk- und Gefühlsmustern. Diese wirken sich unmittelbar – wenn auch häufig unbewusst – auf das Handeln im Unterricht aus, denn Lehrerinnen und Lehrer streben danach, im Einklang mit ihrer Lehrphilosophie zu unterrichten. Sie finden in ihr eine wichtige Orientierung bei den Entscheidungen, die sie im Unterricht treffen müssen. Das bedeutet aber auch: Wenn Lehrende sich beruflich weiterentwickeln möchten, dann sollten sie zunächst versuchen, sich der eigenen Lehrphilosophie bewusst zu werden. In den Texten und Aufgaben des ersten Kapitels haben Sie bereits verschiedene Anregungen dazu gefunden. Die nächste Aufgabe bietet Ihnen eine weitere Hilfestellung an.

### Metaphern für den Lehrberuf

Besonders klar zeigen sich die Vorstellungen von Lehrkräften, wenn man sie bittet, ihre Tätigkeit mit anderen Berufen zu vergleichen. Metaphern erleichtern den Zugang zu komplexen Erfahrungen und Situationen. Sie können Lehrenden deshalb beim Unterrichten eine Orientierung geben und ermöglichen es ihnen zugleich, ihre Denk- und Gefühlsmuster bewusster wahrzunehmen (Farrell 2007, S. 68f.).

## Aufgabe 7

## Wie gut beschreiben Ihrer Meinung nach folgende Metaphern den Lehrberuf?



a) Kreuzen Sie in der Tabelle an und begründen Sie Ihre Entscheidung.

Metapher	sehr gut	geht so	nicht gut	Begründung
Zauberer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Hebamme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Trainer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Managerin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Gärtner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Schauspielerin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Clown	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Künstlerin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Animateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Dirigentin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Dompteur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

b) Vorschläge für eigene Metaphern:

Fiel es Ihnen bei einigen dieser Metaphern schwer, Parallelen zum Lehrberuf zu entdecken? Das wäre nicht erstaunlich. Zweifellos lassen sich jedoch Kolleginnen und Kollegen finden, die wiederum Ihre Schwierigkeiten gar nicht nachvollziehen können und stattdessen gerade jene Metaphern ablehnen, bei denen Sie ohne große Überlegung ein Kreuz in die Spalte „sehr gut“ setzten. Gerade das macht es so interessant und auch für die eigene Weiterentwicklung lohnend, die Lehrphilosophien von Kolleginnen und Kollegen kennenzulernen. Es öffnen sich Ihnen dadurch nicht nur neue Perspektiven auf Ihr Berufsfeld. Sie können ebenso Bestätigung in Ihrer Sicht des Lehrberufs finden und feststellen, dass Sie mit Ihren Ideen nicht allein sind.

Der folgende Schritt soll Ihnen die Möglichkeit geben, dem Denken und Fühlen von Kolleginnen und Kollegen näherzukommen. Dafür stellen wir Ihnen die erwähnten beruflichen Selbstporträts vor.

#### berufliche Selbstporträts

Beginnen möchten wir mit einer Lehrerin aus den USA. Jennifer arbeitet in einer Oberschule (High School) im Staat Washington. Ihre Schülerinnen und Schüler können in der Regel eine Fremdsprache wählen. In ihrem Text beschreibt Jennifer ihr berufliches Selbstverständnis mit einer neuen Metapher.

## Selbstporträt: Jennifer



Meine Rolle im Klassenzimmer gleicht der eines Wanderführers im Hochgebirge. Wie Anfänger, die sich entschlossen haben, den Aufstieg auf den Gipfel zu wagen, so haben sich meine Schülerinnen und Schüler entschieden, Deutsch zu lernen und damit zumindest einen Hauch von Interesse für das Fach gezeigt. Sie sind allerdings wie die Wanderer nur Anfänger und haben keine Vorstellung davon, was sie auf der Wanderung erwartet. Als Führerin ist es meine Aufgabe, ihnen beim Lernen zu helfen und ihnen den Weg zu zeigen, der zum Erfolg führt. Dazu gehört, sie so stark zu machen, dass sie sich nicht von den anstrengenden grammatischen Passagen entmutigen lassen. Dazu gehört auch, dass ich Unterrichtsstunden entwerfe, die es ihnen möglich machen, die erworbenen Fertigkeiten zu nutzen.

Mir macht es Spaß, bei der Planung kreativ zu sein. Ich bekomme meine Inspirationen nicht nur von meinen Kollegen und Mentoren, sondern aus der Jugendliteratur, aus Spielen, der Popmusik und aus Fernsehshows. Fast alles kann man für den Deutschunterricht nutzen und ich liebe und genieße die Herausforderung, für meine Schüler neue Lernwege zu schaffen.

Wie ein guter Wanderführer, der auf die heimische Flora und Fauna hinweist, oder der den Wanderern interessante Geschichten und historische Anekdoten erzählt, so ergreife ich jede nur denkbare Möglichkeit, meinen Schülern Beispiele dafür zu geben, wie relevant das ist, was sie lernen. Mit Filmen und Musik, durch Ausflüge in die Geschichte und mithilfe aktueller Ereignisse versuche ich den Unterricht mit dem Alltag meiner Schüler zu verknüpfen und Situationen herzustellen, in denen sie die erworbenen Fertigkeiten anwenden können. Dies ist ein entscheidender Teil des Unterrichts, denn es gibt bei uns kaum Möglichkeiten, mit deutschen Muttersprachlern zu kommunizieren.

Der Wanderführer beflügelt die Gruppe mit dem Versprechen auf herrliche Ausblicke, wenn der Gipfel erreicht ist. Als Führerin im Klassenzimmer ermutige ich meine Schüler zu erkennen und anzuerkennen, dass der Gewinn, eine Fremdsprache sprechen zu können, die Mühen und Anstrengungen beim Lernen allemal aufwiegt. Mit Begeisterung berichte ich ihnen, wie vielfältig mein Leben dadurch bereichert wurde, dass ich Deutsch sprechen kann und fordere sie mit Nachdruck auf, Möglichkeiten für Reisen und zum Studium im Ausland zu nutzen. Ich berichte auch von meinen eigenen Lernerfahrungen und spare dabei die komischen und manchmal sogar beschämenden Fehler nicht aus, die ich beim Lernen der Sprache gemacht habe.

Die Schüler werden weiter lernen wollen, wenn der Lernprozess für sie bedeutsam ist und Spaß macht. Als Führerin bin ich mir bewusst, dass spielerische Elemente unbedingt in den Unterricht gehören. Meine Schüler sind eher bereit, Risiken im Sprachgebrauch einzugehen, wenn sie ein Spiel spielen, ein Lied singen oder eine Szene aufführen. Ich bemühe mich, eine vertrauensvolle Atmosphäre herzustellen: Meine Schüler wissen, dass ich sie nicht beschämen werde, wenn sie Fehler machen. Sie wissen: Ich möchte, dass sie lernen und erfolgreich sind. Genau deshalb sind sie fast immer bereit, hart zu arbeiten, die Vokabeln und grammatischen Strukturen zu lernen, die sie brauchen, um am „Spaß“ teilzuhaben. Ich bin davon überzeugt, dass positive Erfahrungen in frühen Phasen des Sprachenlernens die Türen aufmachen für weiteres Lernen und vielleicht sogar für mehr kulturelle Neugier und Toleranz.

Jennifer gibt uns mit ihrer Beschreibung des Deutschunterrichts als Wanderung im Hochgebirge ein sehr anregendes Beispiel dafür, wie mithilfe einer Metapher die verschiedenen Aspekte des Lehrberufs erfasst und in einen stimmigen Zusammenhang gebracht werden können.

Haben Sie Lust bekommen, Ihr eigenes berufliches Selbstverständnis auch in einer Metapher zu beschreiben? Sie erhalten dazu bald Gelegenheit. Zuvor möchten wir Ihnen jedoch noch einige Anregung für das Schreiben geben. Diese finden Sie auf den folgenden Seiten in den Selbstporträts von acht Lehrerinnen und Lehrern aus Deutschland. Mindestens zwei von diesen Texten sollten Sie intensiv bearbeiten. Aber je mehr Selbstporträts Sie lesen oder anhören, desto facettenreicher wird sich Ihnen natürlich das Bild des Lehrberufs zeigen.

Obwohl wir diese Texte als Selbstporträts bezeichnen, wurden sie – im Unterschied zu der Beschreibung von Jennifer – nicht von den jeweiligen Personen in dieser Form selbst verfasst. Die Grundlage bilden vielmehr ausführliche Interviews über verschiedene Aspekte des Arbeitsalltags dieser Lehrkräfte (Schart 2003). Vor allem die Aussagen, die ihre Lehrphilosophie betreffen, haben wir dann in diesen Selbstporträts zusammengeführt. Gemeinsam ist allen acht Lehrenden, dass sie an deutschen Universitäten multikulturelle Klassen unterrichten. Auch wenn sich dieses Arbeitsumfeld vielleicht deutlich von Ihrem unterscheidet, so steht das doch dem Verständnis der Texte nicht im Wege. Und aufschlussreich sind die Selbstporträts gerade in jenen Passagen, die sich Ihnen nicht sofort erschließen.

## Aufgabe 8

Lesen Sie das folgende Selbstporträt der Lehrerin Elena.

- a) Unterstreichen Sie im Text die Informationen, die zu den Kategorien am rechten Rand gehören.

## Selbstporträt 1: Elena



Ich bin ohne besondere zusätzliche Qualifikation zum Deutschunterricht mit ausländischen Studierenden gekommen. Deshalb musste ich mich zunächst erst einmal mit der Methodik beschäftigen. Ich habe mir einiges angelesen, habe Kolleginnen und Kollegen gefragt und mir ihren Unterricht angesehen. Ich muss sagen, dass ich diese neue Tätigkeit von Beginn an als sehr befriedigend erlebt habe, denn ich hatte sehr oft das Gefühl, etwas geschafft zu haben. Gerade auf den unteren Niveaustufen sieht man ja die Fortschritte sehr schnell. Das finde ich gut.

Ein Bild, das meinen Unterricht passend beschreibt, ist das des Gartens, in dem man etwas sät und hegt und pflegt und der Hoffnung ist, dass dann ein Ergebnis kommt. Ich bin die Gärtnerin und muss mich um sehr viele Dinge kümmern. Besonders wichtig sind dabei Geduld und Ruhe. In den Sprachunterricht übersetzt, bedeutet das, ganz systematisch, langsam und Schritt für Schritt vorzugehen, auch wenn das komisch klingt am Anfang. Ich bemühe mich, von den Lernenden bei Wortschatz und Grammatik nie etwas zu fordern, was im Unterricht noch nicht da war. Das ist übrigens aus meiner Sicht das Manko bei einigen Lehrwerken, bei denen die Lernenden plötzlich mit einem Haufen von Wörtern konfrontiert werden, die sie nicht kennen können. Es wird da sehr viel Wert darauf gelegt, dass man reagiert, dass man redet. Wie man redet, scheint egal zu sein. Ich finde das nicht so gut. Ich bevorzuge es, wenn die Lernenden mit ganz einfachen Mitteln kommunizieren, aber dafür grammatisch korrekt. Wenn man erst mal gelernt hat, dass die Verständigung auch mit grammatisch falschen Sätzen irgendwie funktioniert, dann lässt sich das später nicht mehr reparieren, glaube ich. Deshalb biete ich im Unterricht die Inhalte dar und erwarte von den Lernenden, dass sie sich daran orientieren. Wie auch im Garten kann man dabei die Erfolge nicht von Stunde zu Stunde feststellen. Sie werden manchmal erst nach vielen Wochen sichtbar.

Da gibt es dann zum Beispiel ein Thema, bei dem das zuvor Gelernte wichtig ist. Und die Lernenden versuchen tatsächlich es anzuwenden, korrigieren sich vielleicht selbst oder diskutieren über die richtige Lösung. In solchen Momenten bin ich dann als Lehrerin auf einmal so ein bisschen draußen und meine Anleitung ist gar nicht mehr nötig. Und das finde ich dann sehr zufriedenstellend. Aber bis ein solches Sprachniveau erreicht ist, sollten im Unterricht grammatische Schwerpunkte dominieren. Alles andere wirkt doch irgendwie künstlich und lenkt letztlich von der eigentlichen Zielsetzung ab. Das selbstständige Arbeiten der Lernenden sollte gerade bei Anfängern also nur am Rande eine Rolle spielen. Aufwand und Nutzen müssen ja immer in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen. Wenn die Lernenden ein Niveau erreicht haben, auf dem es ihnen keine Mühe mehr bereitet, sich frei und korrekt zu äußern, kann man auch mal an Projektarbeit oder ähnliches denken. Aber bis dahin sollte es ganz streng Sprachunterricht geben. Denn alles andere hat ja wenig Sinn.

Ausbildung

Vorbilder  
Lehren

Erfolge

Metapher

Lehren

Lehrwerke

Lernende  
Lernen

Erfolge

Lehren

Inhalte/  
methodisch-didak-  
tische Prinzipien  
LehrenInhalte/  
methodisch-didak-  
tische Prinzipien

b) Übertragen Sie die Informationen aus dem Selbstporträt von Elena in die Tabelle.

Kategorie	Elena
Metapher	Gärtnerin
Lehren	
Lernen	
Lernende	
Inhalte/ methodisch- didaktische Prinzipien	
Atmosphäre	
Lehrwerke	
Erfolge	schnelle Fortschritte bei Anfängern
Probleme	
Theorie	
Ausbildung	keine Qualifikation, lernen im Klassenraum

- c) Wählen Sie aus den folgenden Selbstporträts von Lehrenden zwei aus, die Sie interessieren. Suchen Sie in den zwei Texten Informationen zu den Kategorien in der Tabelle und übertragen Sie dann die Informationen.  
 Beachten Sie: Nicht alle Selbstporträts geben Auskunft zu allen Kategorien.

Kategorie	Selbstporträt Nr. ...	Name ...
Metapher		
Lehren		
Lernen		
Lernende		
Inhalte/methodisch-didaktische Prinzipien		
Atmosphäre		
Lehrwerke		
Erfolge		
Probleme		
Theorie		
Ausbildung		

Kategorie	Selbstporträt Nr. ...	Name ...
Metapher		
Lehren		
Lernen		
Lernende		
Inhalte/methodisch-didaktische Prinzipien		
Atmosphäre		

Kategorie	Selbstporträt Nr. ...	Name ...
Lehrwerke		
Erfolge		
Probleme		
Theorie		
Ausbildung		

### Selbstporträt 2: Rolf



Das Grundprinzip des Deutschlernens ist für mich sehr einfach: Eine Fremdsprache lernt man, indem man Grammatik lernt und Vokabeln lernt. Das ist die Wahrheit. Wir können uns zwar viele Methoden ausdenken, um das Lernen interessant und abwechslungsreich zu gestalten. Aber wir dürfen dieses Grundprinzip dabei nicht aus den Augen verlieren. Deshalb sehe ich mich selbst vor allem als Experte für die deutsche Sprache. Das ist ein systematisierter Gegenstand. Nur wenn ich diese Systematik genau kenne, kann ich im Unterricht mit einer gewissen Sicherheit vor die Lernenden treten und bleibe ihnen dann auch nie Antworten schuldig.

Unterricht bedeutet für mich, diese Systematik des Deutschen auf den Klassenraum zu übertragen. Das ist die große Herausforderung für Lehrende. Ich muss eine Progression erstellen, die die Lernenden fordert, aber nicht überfordert. Das heißt auch, dass ich als Lehrer das Geschehen ziemlich stark in der Hand haben muss. Damit habe ich kein Problem. Es gibt im Klassenraum nun einmal eine Hierarchie. Die lässt sich zwar verschleiern, aber nicht abschaffen. Ich glaube nicht, dass die Selbsttätigkeit der Lernenden eine Voraussetzung dafür ist, dass der Unterricht erfolgreich ist. Der Klassenraum kann die Realität nur simulieren. Deshalb sollten wir uns dort auf das Notwendige und das Mögliche beschränken. Und das bedeutet aus meiner Sicht, dass sich die Lernenden die deutsche Sprache systematisch erschließen. Ich denke, das sollte man ihnen auch immer wieder klar machen: Das Deutsche ist ihr Gegner, nicht der Lehrer oder der Unterricht. Deshalb stehe ich auch allen Methoden sehr skeptisch gegenüber. Und das vor allem dann, wenn sie die Lernenden im Unklaren darüber lassen, dass sie syntaktische Strukturen und Vokabeln lernen müssen.

Als Experte für deutsche Sprache habe ich also einen eher kognitiven Zugang zum Fremdsprachenlernen. Ich unterrichte aber nicht ausschließlich frontal oder lasse nur Grammatik pauken. In meinem Unterricht findet auch Gruppenarbeit statt und ich versuche immer, dialogische Situationen herzustellen. Aber ich bringe einen Wissensvorsprung mit. Deshalb fühle ich mich dafür verantwortlich, den Unterricht anzuleiten. Natürlich kann ich die Lernenden nicht auf eine von mir vorgeplante Bahn zwingen. Es gibt keinen unmittelbaren Zusammenhang zwischen meiner Planung des Unterrichts und dem, was die Lernenden davon annehmen oder behalten. Man ist ja vielleicht schon ein ganz guter Lehrer, wenn man die Lernenden möglichst wenig behindert. Ich sehe meine Aufgabe vor allem darin, Denkmöglichkeiten zu schaffen. Ich will den Lernenden Anstöße dazu geben, sich mit den Besonderheiten des Deutschen auseinanderzusetzen und die Probleme wirklich zu durchdringen. Dabei muss ich den Überblick behalten und jederzeit lenkend eingreifen können. Und das kann ich nur, wenn ich ein Experte für die Sprache bin.

Übrigens glaube ich nicht, dass man den Beruf des Lehrers erlernen kann. Das Unterrichten ist letztlich eine Frage der Persönlichkeit, nicht der Technik. Man muss sich als Person auf die relativ ungeschützte Situation im Klassenraum einlassen können und die Beulen aushalten, die man dann bekommt. Methoden bieten jedenfalls keine gute Rüstung. Als Lehrer sind wir relativ nackt.

## Selbstporträt 3: Dieter



Das menschliche Verhältnis ist für mich das Entscheidende im Unterricht. Deshalb halte ich es für meine wichtigste Aufgabe, auf eine Lernatmosphäre hinzuarbeiten, die einen angstfreien und partnerschaftlichen Umgang miteinander ermöglicht. In diesem Sinne könnte ich meine Tätigkeit mit der eines Managers vergleichen: Der muss auch einschätzen können, wie Menschen aufeinander wirken und sie in Teams so einzusetzen, dass sie effektiv arbeiten, dass sie sich gegenseitig stützen und dass ein kompaktes Team entsteht. Als Lehrer muss ich natürlich auch oft die Sprache darstellen oder in unvorhersehbaren Situationen improvisieren. So gesehen gibt es auch zu einem Schauspieler Parallelen. Aber dieser Vergleich stimmt nur teilweise. Auf der Bühne und im Film wird die Persönlichkeit des Schauspielers durch die verschiedenen Rollen verdeckt. Für mich ist es aber ganz wichtig, dass die Lernenden mich nicht nur als Lehrer sehen, sondern auch die Person erkennen. Da muss ich natürlich zulassen, dass ich etwas von mir preisgebe. Aber ohne diese Transparenz erscheint es mir unmöglich, einen guten Kontakt zu den Lernenden aufzubauen.

Andere Lehrerfunktionen wie etwa die der Wissensvermittlung stehen für mich eher im Hintergrund. Ich sträube mich zum Beispiel, zu viel Grammatik zu unterrichten. Der Deutschunterricht sollte sich nicht so sehr mit dem System der Sprache befassen, sondern mit ihrem kommunikativen Potenzial. In meinem Unterricht geht es deshalb immer darum, dass die Teilnehmenden lernen, Situationen sprachlich zu bewältigen. Und das muss nicht immer grammatisch hundertprozentig korrekt sein.

Lernende, die eher traditionellen Unterricht gewohnt sind, sind dabei zunächst einmal skeptisch. Die Leute haben natürlich Angst, nichts zu lernen. Dass sie die Fähigkeiten entwickeln, ein Problem zu lösen, erkennen sie zunächst nicht als Lernerfolg an. Viele konzentrieren sich nur auf den Grammatikerwerb. Denen ist ein Arbeitsblatt zu einem grammatischen Problem, das sie mit nach Hause nehmen können, lieber als ein aktiver Austausch in einer Arbeitsgruppe.

Solche Lernenden müssen Stück für Stück an die ungewohnte Form von Unterricht herangeführt werden, von der etwas stärker geführten Situation zu einer immer freieren Situation. Auch im Deutschunterricht sollte man die Fähigkeit entwickeln, den eigenen Arbeitsprozess effektiv zu organisieren und zu evaluieren oder in einer Gruppe zu kooperieren. Das sind Fähigkeiten, die in allen Gesellschaften heutzutage immer wichtiger werden.

Wichtig ist mir dabei, dass wir immer wieder gemeinsam reflektieren: Was machen wir jetzt eigentlich? Was bewirken wir damit? Die Leute sollen also nicht nur lernen, effektiv zu arbeiten, sondern auch kritisch.

## Selbstporträt 4: Katrin



Ich mag das Unterrichten sehr, weil man von den Lernenden immer sofort ein Feedback bekommt. Ich merke also gleich, was ich heute gut oder schlecht gemacht habe. Diese unmittelbaren Reaktionen der Lernenden sind für mich ein wichtiges Zeichen für einen erfolgreichen Unterricht, zum Beispiel wenn ich sehe, die Lernenden hören zu und sie lachen auch. Wenn sie zumindest freundliche Gesichter haben, dann weiß ich, dass es ihnen gefällt. Ich fühle mich deshalb oft wie eine Animateurin, die ständig versucht, die Leute wach zu halten oder am Ball zu halten. Ich bemühe mich immer, den Unterricht spielerisch zu gestalten, die Atmosphäre aufzulockern und vielleicht auch ein bisschen witzig zu machen. Ich denke, dass sich das Deutsche viel besser lernen lässt, wenn sich Sprache und Bewegung, Sprache und visuelle Eindrücke verbinden. Das ist auch der Grund, warum ich im Unterricht immer total in Aktion bin. Ich komme da auch immer völlig erledigt raus. Und ich hasse nichts mehr, als da zu sitzen und den Unterricht nach einem Lehrbuch abzuspielen. Das ist doch für alle langweilig.

Lehrbücher stellen mit ihren Textvorgaben die sprachlichen Probleme oft in einen künstlichen Zusammenhang und erschweren es damit den Lernenden, Sprache in ihrer Verbundenheit mit einem konkreten Kontext zu erleben. Deshalb ist es mir wichtig, dass wir im Unterricht Situationen schaffen, in denen die Lernenden merken, dass bestimmte sprachliche Mittel tatsächlich etwas bewirken. Ich denke, dann kann man sie auch leichter lernen, weil man dann schon die Situation kennt, in denen sie sinnvoll sind.

Ich möchte damit nicht sagen, dass ein grammatikorientiertes Vorgehen sinnlos ist. Beide Formen von Unterricht folgen zwar grundverschiedenen Ansätzen, aber sie schließen sich meines Erachtens nicht automatisch aus. Nur das eine oder nur das andere ist schlecht, meine ich. So kann man offene Aufgabenstellungen sehr gut mit Phasen der grammatischen Reflexion oder Übungsphasen verbinden. Wenn die Lernenden also zum Beispiel beim kreativen Schreiben auf grammatische Probleme stoßen, werden die einfach später thematisiert und geübt.

Die richtige Balance zwischen den verschiedenen Phasen im Unterricht ist sicher eine Frage des Sprachniveaus. Je fortgeschrittener die Lerner sind, desto sinnvoller ist es, sie mit echten Kommunikationssituationen und offenen Aufgabenstellungen zu konfrontieren, bei denen sie eigene Lösungen finden müssen. Aber man muss dabei auch immer beachten, dass es Lernende gibt, die dem selbstständigen Lernen eher skeptisch gegenüberstehen. Die brauchen dann eben eine gewisse Eingewöhnungszeit. Es hat, glaube ich, keinen Zweck, das vorher genau zu erklären, weil viele Lernende sich zunächst gar nicht vorstellen können, was das bedeutet. Man muss das mal ein paar Tage durchspielen. Dann verstehen die meisten auch, dass sich auf diese Art und Weise eine Fremdsprache lernen lässt.

**Selbstporträt 5:  
Johann**

Ich sehe mich selbst als Dirigent, denn der Unterricht ist eine soziale Situation, in der Anleiten und Führen wichtig sind. Und diese Rolle akzeptiere ich für mich hundertprozentig und ich würde auch nicht sagen, dass ein Lehrer sich da zurücknehmen müsste. Ich kann nun einmal etwas besser als die Lernenden und deshalb bin ich in der Verantwortung für das Geschehen im Klassenraum. Meine Hauptaufgabe sehe ich darin, eine strukturierte und sinnvolle Sprachvermittlung zu ermöglichen. Denn auch wenn man kommunikativ unterrichtet, ist es doch eigentlich trotzdem notwendig, sehr genau auf die Wortschatz- und Grammatikprogression zu achten. Ich halte überhaupt nichts von rein kommunikativen Ansätzen.

Aber die Systematik des Unterrichts kann natürlich immer nur anhand der Möglichkeiten und Bedürfnisse einer konkreten Zielgruppe konzipiert werden. Zu welchem Zeitpunkt etwa eine bestimmte grammatische Form eingeführt wird, hängt nicht von ihrer Bedeutung innerhalb einer grammatischen Theorie ab, sondern von den konkreten Bedingungen der Lernsituation. Für mich bedeutet das, dass ich vor der Aufgabe stehe, für die jeweilige Lerngruppe eine nachvollziehbare und angemessene Progression zu entwerfen. Dabei darf ich natürlich nicht der Illusion erliegen, die Lernenden ließen sich bis zu einem genau definierten Punkt führen.

Wenn die Lernenden ihre individuellen Erwartungen und Bedürfnisse berücksichtigt sehen und sie tatsächlich Lernerfolge im Unterricht haben, dann entsteht zwischen uns eine Art Harmonie, die für mich als Dirigent natürlich der Idealfall von Unterricht ist. Dafür muss ich aber erkennen, wo Hindernisse liegen, wen ich mehr unterstützen muss oder wem ich mehr Raum lassen kann. Nur wenn ich einen Zugang zu den einzelnen Lernenden finde und Vertrauen aufbauen kann, sehe ich überhaupt eine Möglichkeit, jemandem etwas zu vermitteln.

Kein guter Dirigent spielt ein Stück 35 Mal in derselben Art und Weise. Auch ich experimentiere immer ein bisschen und bin neugierig auf kleine Veränderungen, ohne grundsätzlich mein Konzept umzuwerfen. Aber manchmal nehme ich gerne auch mal eine andere Partitur für den Unterricht. Es ist ja zum Beispiel nicht in jedem Falle sinnvoll, den Lehrstoff zu zergliedern, um ihn dann häppchenweise zu präsentieren. Und ich muss auch nicht immer die ganze Bandbreite eines grammatischen Problems erklären. Anders als im normalen, strukturierten Unterricht ist es mir manchmal wichtiger, dass die Lernenden mit ihrer eigenen Kreativität und ihren eigenen Vorstellungen zu Wort kommen. Der Höhepunkt der Didaktik wäre es wahrscheinlich, wenn man beides, solche freien Phasen und die strukturierte Vermittlung, miteinander versöhnen könnte.

**Selbstporträt 6:  
Torben**

Der Regisseur ist vielleicht eine gute Metapher, um meine Tätigkeit zu beschreiben. Der Regisseur ist jemand, der natürlich manchmal auch Schauspieler ist und etwas vorspielen muss. Aber die meiste Zeit bleibt er mit seinem Konzept im Hintergrund. Ein guter Regisseur hält zwar die Fäden immer in der Hand und beobachtet genau, in welche Richtung sich das Stück entwickelt. Aber er ist auch bemüht, die Schauspieler mit ihrem besonderen Charakter oder ihren besonderen Fähigkeiten möglichst selber ins Spiel zu bringen.

Ich bin als Lehrer also nicht jemand, der anderen Menschen Dinge in den Kopf trichtern will. Ich agiere lieber aus dem Hintergrund heraus und lasse die Lernenden selber machen. Unterricht sehe ich vor allem als einen gemeinsamen Prozess. Lernende sind soziale Wesen, die sich meiner Meinung nach am besten in einer Umgebung entwickeln, in der sie sich unterstützen können. So werden sie gegenseitig zu wichtigen Ressourcen für ihren Lernfortschritt und ich kann mich als Lehrer zurücknehmen. Ich höre oft von Kollegen die Bedenken, dass man so etwas den Lernenden nicht zutrauen kann. Aber das sehe ich ganz anders. Wenn man ihnen nur den notwendigen Raum gibt, dann finden sie auch ihren Weg.

Im Idealfall vergessen die Lernenden in so einer Umgebung dann sogar, dass sie jetzt Deutsch lernen, weil sie zum Beispiel von einem Thema oder einer Aufgabe so fasziniert sind und gemeinsam an einer Lösung arbeiten. Aber als Regisseur bleibe ich natürlich trotzdem immer in der Verantwortung für den gesamten Unterricht und ich muss unbedingt vermeiden, dass er in Beliebigkeit ausartet. Es reicht eben keinesfalls aus, dass die Lernenden aktiv sind und dass es ihnen Spaß macht. Sie müssen auch das Gefühl bekommen, sie beschäftigen sich mit etwas, das sie fordert und voranbringt.

Natürlich habe ich ein bestimmtes Programm für meinen Unterricht. Und ich orientiere mich auch an systematischen Beschreibungen des Deutschen.

Aber ich glaube sehr wenig daran, dass die Lernenden ein bestimmtes grammatisches Phänomen beherrschen, nur weil wir es zuvor behandelt haben. Gerade stark grammatikorientierter Unterricht verleitet die Lernenden dazu zu glauben, etwas zu können, nur weil sie es kennen. Systematische Grammatikarbeit kann zweifellos eine große Hilfe sein. Und sie stellt gerade für erwachsene Lernende eine Abkürzung im Lernprozess dar. Aber das Erlernen der Sprache funktioniert nicht so, wie es die Grammatik vorgibt.

Wenn man den Unterricht deshalb so plant, dass es größere Freiräume für die Lernenden gibt, dann muss man die Lernenden zuerst davon überzeugen, dass es nicht nur den traditionell sichtbaren Lernerfolg gibt. Ich darf sie also nicht plötzlich mit ungeübten Situationen konfrontieren, ich muss zugleich auch transparent machen, warum ich den Unterricht so organisiere. Und es muss eine Zeit der Gewöhnung geben. Meine Erfahrung ist, dass sich dann das Engagement und die Motivation des Lehrers sehr schnell auf die Lernenden übertragen.

**Selbstporträt 7:  
Sophie**

Mir fallen viele Metaphern ein, die zu meiner Tätigkeit passen könnten. Manchmal fühle ich mich als eine Schauspielerin. Vor allem in den unteren Niveaustufen muss ich ja sehr viel durch Gestik und Mimik erklären. Aber ich brauche auch das Gespür einer Psychologin, weil ich auf die einzelnen Lernenden sehr genau eingehen muss. Für wichtig halte ich auch die Kompetenz als Managerin, denn ich muss ständig organisieren, ich muss die Ideen und Äußerungen von verschiedenen Leuten verbinden und ich muss die Fäden in der Hand behalten. Nicht zuletzt finde ich es wichtig, die Perspektive einer Wissenschaftlerin einnehmen zu können. Eigentlich sollten wir Lehrende das Geschehen im Unterricht auch theoretisch durchdringen können und immer auf dem aktuellsten Stand der Wissenschaft bleiben. Ich denke, man kann nur ordentlich unterrichten, wenn man Wissenschaft und Praxis verbindet.

Die Motivation der Lernenden und das soziale Klima im Klassenraum sind für mich ganz wichtige Voraussetzungen eines guten Unterrichts. Aber das sind auch Faktoren, auf die ich als Lehrerin nur wenig Einfluss habe. Es gibt einfach Gruppen, in denen stimmt die Chemie von Anfang an. Da versteht man sich gut, die Leute gehen untereinander auf sich ein und man hat einen direkten Draht zu ihnen. Mit einer Gruppe, in der sich alle untereinander gut verstehen, kann man ganz viel machen. Aber es passiert natürlich auch, dass der Unterricht scheitert, weil die Lernenden nicht zueinander finden. Als Lehrerin sind meine Möglichkeiten da leider sehr beschränkt.

Am erfolgreichsten fühle ich mich, wenn es mir gelingt, die Kreativität der Lernenden herauszulocken. Dafür sind natürlich Projekte oder Gruppenarbeiten gut geeignet. Sie bieten sehr viele Ansatzpunkte, um kreativ zu sein, miteinander zu arbeiten und viel Spaß zu haben. Und das bringt allen immer sehr viel neue Motivation. Aber ich denke, der Lerneffekt ist wesentlich stärker, wenn es Arbeitsblätter zu einzelnen grammatischen Phänomenen gibt. Für einen erfolgreichen Unterricht ist es letztlich wichtig, dass man eine gute Balance zwischen systematischem Sprachunterricht und Phasen eher selbstständigen Lernens findet. Und diese Entscheidung gehört natürlich zu den Aufgaben der Managerin.

### Selbstporträt 8: Markus



Ich weiß nicht so genau, was eine gute Metapher für den Lehrerberuf wäre. Unterrichten ist eine Tätigkeit, die sehr viel mit der Persönlichkeit zu tun hat. Die Offenheit für andere Menschen, die Freude an der Zusammenarbeit mit ihnen, die Fähigkeit, sie zu motivieren und sie in ihrer Eigenart zu akzeptieren, das alles sind wichtige Eigenschaften eines Lehrers, denke ich. Und das kann man eigentlich nicht lernen. Ein Abschluss in Germanistik oder Deutsch als Fremdsprache ist zwar nicht hinderlich für diesen Job, aber an der Universität lernt man nicht unbedingt die Dinge, die man braucht, um zu unterrichten. Man kann also nach der Universität vielleicht hervorragende Kochrezepte schreiben, aber man kann nicht kochen. Natürlich bekommt man durch ein Germanistik-Studium eine gewisse Standsicherheit in linguistischen Fragen. Was man nicht lernt, ist die emotionalen Anforderungen zu bewältigen, also vor der Klasse zu stehen und das Gefühl auszuhalten, dass einen vierzig Augen erwartungsvoll oder gelangweilt ansehen. In diesem Sinne haben mir meine negativen Erfahrungen beim eigenen Fremdsprachenlernen in der Schule viel mehr geholfen als das Studium. Ich will damit sagen: Ich wusste auf jeden Fall, was ich nicht machen würde, aber damit wusste ich noch lange nicht, was ich machen würde.

Ein gutes Klima im Klassenraum ist für mich die wichtigste Voraussetzung für guten Unterricht. Unter „Lernerorientierung“ verstehe ich, dass ich mir in einer neuen Klasse erst mal anschau: Wer sitzt da? Was für Interessen haben die Leute? Was wollen die von mir? Was wollen sie mit nach Hause nehmen? Und das frage ich sie oder ich lasse es aufschreiben und orientiere daran dann meinen Unterricht. Vielleicht ist das naiv, aber das ist für mich lernerorientierter Unterricht. Für mich ist es selbstverständlich, die Lernenden ernst zu nehmen. Ich finde es deshalb nicht akzeptabel, die Gestaltung des Unterrichts einem Lehrwerk zu überlassen. Ich kann doch nicht einfach sagen: Wir machen heute Lektion sieben. Das ist ein bisschen wenig. Ich möchte, dass der Unterricht für alle ein emotionales Erlebnis wird. Und das ist wirklich eine tolle Aufgabe.

Natürlich stößt dieses offene Konzept manchmal bei den Lernenden auf Bedenken. Sie meinen dann, der Lehrer müsse den Weg vorgeben und der Unterricht solle möglichst systematisch aufgebaut sein. Aber wenn sie wirklich lernen wollen, sich auf Deutsch zu verständigen, dann reicht es eben nicht, Grammatik zu pauken. Wenn ich Grammatik verstehen lernen will, dann muss ich sie anwenden. Warum zum Beispiel muss man Präpositionen im Klassenzimmer unterrichten? Ich gehe mit meinen Lernenden lieber raus auf die Wiese und dort machen wir dann eine Beschreibung von dem, was wir sehen. Dann komme ich automatisch zu den Präpositionen. Wenn Lernende einmal diese Erfahrung machen und sie auch reflektieren, verlieren sie schnell ihre Bedenken.

Es ist also nicht so, dass die Lernenden bei mir völlig selbstständig agieren und das Lernen dem Selbstlauf überlassen bleibt. Meine Aufgabe als Lehrer ist es, immer wieder neue Angebote zum Lernen zu schaffen. Und ich muss dann in der Lage sein, die sozialen Prozesse zu beobachten, zu analysieren und zu thematisieren. Nur so kommen wir zu einer Atmosphäre, die dem Lernen förderlich ist.

Haben Sie einige Argumente oder Denkweisen in den Selbstporträts noch nicht gut verstanden? Das wäre nach dem, was wir über die Individualität von Lehrphilosophien gesagt haben, nur natürlich.

Leider können wir diese Lehrerinnen und Lehrer nicht persönlich darum bitten, ihre Sicht des Unterrichtens noch genauer zu erklären. Aber Sie sollten die Möglichkeit nutzen, mit anderen Kolleginnen und Kollegen über die problematischen Passagen in den Texten zu sprechen. Sie werden vielleicht überrascht sein, wie unterschiedlich sich die Texte lesen lassen.

Die folgende Aufgabe bereitet ihr Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen vor.



- d) Formulieren Sie an jede Person, mit deren Selbstporträt Sie sich beschäftigt haben, mindestens eine Frage. Bringen Sie die Fragen in die Präsenzphase mit.

Wir hoffen, dass Sie bei der Beschäftigung mit den Selbstporträts in diesem Kapitel immer mit einem Auge auch sich selbst im Blick hatten. Bei vielen der Äußerungen hatten

Sie vielleicht das Gefühl, diese könnten auch von Ihnen selbst stammen. Andere haben möglicherweise bei Ihnen eher Unverständnis, Zweifel oder Kritik hervorgerufen. Auf jeden Fall sollten Sie aber nun ausreichend Anregungen bekommen haben, um jetzt Ihre Lehrphilosophie in einem eigenen Text festzuhalten.

## Aufgabe 9

Schreiben Sie ein berufliches Selbstporträt.



## Mein berufliches Selbstporträt

Metapher für den Lehrberuf

Ich sehe mich selbst als ...

---

denn \_\_\_\_\_

Lehrende

Meine Hauptaufgabe besteht darin, ...

---

Unterrichten bedeutet für mich ...

---

Auf jeden Fall muss ich als Lehrkraft ...

---

Auf keinen Fall darf ich als Lehrkraft ...

---

Unterricht

Für einen guten Unterricht ist es wichtig, dass ...

---

Ich bemühe mich im Unterricht immer ...

---

Ich halte viel/überhaupt nichts von ...

---

Lernende

Lernende sollten vor allem ...

---

Am besten lernen die Schüler Deutsch, wenn sie ...

---

Ich erwarte von den Lernenden ...

---

...

---



---



---

**Zusammenfassung** Nach der intensiven Beschäftigung mit beruflichen Selbstporträts von Kolleginnen und Kollegen haben Sie am Ende dieses Kapitels ein eigenes Selbstporträt formuliert. Auf diesen Text kommen wir im weiteren Verlauf zurück. Jetzt möchten wir uns jedoch den Bedingungen zuwenden, unter denen Sie unterrichten. Ihre Lehrphilosophie bildet fraglos eine wichtige Grundlage für Ihre Entscheidungen im Unterricht. Inwieweit sie sich in Ihrem Handeln aber tatsächlich verwirklicht, hängt auch von der konkreten Situation im Klassenraum ab.

Welche Rolle spielen also die verschiedenen Faktoren des beruflichen Umfelds, die sogenannten Kontextfaktoren, für Ihre Tätigkeit? Diese Frage bildet den Kern des folgenden Kapitels.

### 1.3 Die Kontextfaktoren des Lehrens

Als Lehrerin oder Lehrer sind Sie in sehr komplexe Zusammenhänge eingebunden. Ihre Einstellung zum Lehrberuf wird von kulturellen, sozialen, politisch-ökonomischen oder institutionellen Voraussetzungen entscheidend beeinflusst. Diese vielfältigen Bedingungen Ihres beruflichen Handelns nennen wir den **Kontext**, in dem Unterricht stattfindet.

Die Aufgaben dieses Kapitels unterstützen Sie dabei,

- sich der Besonderheiten lokaler Kontexte bewusster zu werden,
- die Wirkung einzelner Faktoren des Kontextes auf das Handeln von Lehrenden besser zu verstehen,
- Ihr eigenes Arbeitsumfeld zu analysieren.

In der ersten Aufgabe dieses Kapitels werden Sie mehrere Unterrichtsszenen aus verschiedenen Klassenräumen sehen. Versuchen Sie sich vorzustellen, was dort gerade passiert. Vielleicht empfinden Sie diese Aufgabe als schwierig, weil die Fotos zum Teil nicht aussagekräftig genug sind. Aber es reicht hier aus, wenn Sie Vermutungen anstellen. Überlegen Sie dann, ob es auch in Ihrem Unterricht solche Situationen gibt. Wie fühlen Sie sich dabei? Welche Gedanken gehen Ihnen durch den Kopf?

Aufgabe 10a

Markieren Sie, wie nah oder fern Sie sich der Lehrkraft auf den einzelnen Bildern fühlen. Halten Sie Ihre Gedanken und Gefühle zu den einzelnen Unterrichtsszenen in Stichpunkten fest.

Nr.		so nah/fern ist mir die Lehrperson					meine Gedanken und Gefühle zu der Situation
		1	2	3	4	5	
1	 <p>Lehrkraft: Martina Schäfer (Berlin) Die Lernenden stehen im Halbkreis um die Lehrkraft herum. Sie stellt Fragen, die Lernenden antworten.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2	 <p>Lehrkraft: Serafina Akino (Lissabon) Die Lernenden sitzen an Gruppentischen und die Lehrerin steht ihnen zugewandt vorn. Sie kontrollieren gemeinsam die Lösungen zu einer Aufgabe.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3	 <p>Lehrkraft: Mohita Miglani (New Delhi) Die Lehrerin wirft einem der Lernenden ihrer Großgruppe einen Ball zu; dieser übernimmt nun den nächsten Redebeitrag.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4	 <p>Lehrkraft: Abier El Hendawy (Kairo) Die Lehrerin schreibt die neuen Wörter an die Tafel. Die Lernenden in den Bankreihen sehen ihr dabei zu.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Nr.		so nah/fern ist mir die Lehrperson					meine Gedanken und Gefühle zu der Situation
		1	2	3	4	5	
5	 <p>Lehrkraft: Hanne Geist (Kopenhagen) Die Lehrerin steht hinter den Lernenden, die in Partnerarbeit eine Aufgabe bearbeiten, und berät sie.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

1 sehr fern  
2 fern  
3 mittel  
4 nah  
5 sehr nah

Würden wir die Lehrerinnen auf den Fotos bitten, diese Tabelle auszufüllen, bekämen wir sicher sehr unterschiedliche Antworten und Kommentare. Zum einen wäre das ein Ausdruck ihrer verschiedenen Persönlichkeiten und individuellen Vorlieben. Zum anderen würde sich aber auch der Einfluss der jeweiligen regionalen **Lehr- und Lerngewohnheiten** bemerkbar machen. Diese zeigen sich im Klassenzimmer zum Beispiel an der Art und Weise, wie Lehrende und Lernende miteinander kommunizieren, wie sie zusammen arbeiten, wie die Stühle und Tische aufgestellt sind, welche Methoden und Materialien benutzt werden und an vielem anderen mehr. Sicherlich fallen Ihnen in dieser Hinsicht viele Unterschiede zwischen den Fotos auf.

Im Kapitel 2.3 werden wir uns noch ausführlicher mit diesem Thema auseinandersetzen. Um Ihnen ins Bewusstsein zu rufen, wie stark Sie selbst möglicherweise beim Unterrichten von Ihrem kulturellen Umfeld geprägt werden, bitten wir Sie jedoch bereits an dieser Stelle, Ihren Kontext aus dieser Perspektive zu betrachten.

**Aufgabe 10b**

**Welche der Unterrichtssituationen auf den Fotos von Aufgabe 10a kann man in Ihrem Kontext häufiger sehen, welche selten und welche gar nicht?**

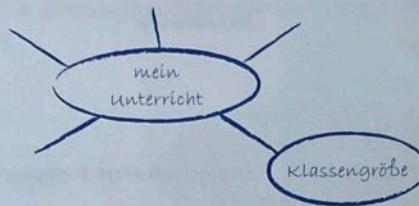
	häufig	selten	nie
Situation 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Situation 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Situation 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Situation 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Situation 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Der Einfluss der lokalen Lehr- und Lerngewohnheiten ist zweifellos wichtig, doch es gibt – wie wir in Kapitel 2.3 sehen werden – noch viele andere Faktoren, die Ihre Entscheidungen bei der Unterrichtsvorbereitung und im Klassenzimmer beeinflussen. Traditionen des Lehrens und Lernens stellen immer nur einen Teil der komplexen Zusammenhänge dar, die Sie im Unterricht vorfinden. Andere Faktoren sollen in den folgenden Aufgaben eingehender untersucht werden.

## Aufgabe 11

## Welche Faktoren bestimmen Ihren Unterricht?

a) Ergänzen Sie das Mindmap.



b) Wie wirken diese Faktoren auf Ihren Unterricht? Ergänzen Sie wie im Beispiel.

Faktor	Wirkung
Klassengröße	Wegen der großen Klasse kann ich oft nicht auf jeden Einzelnen eingehen.

In der folgenden Aufgabe finden Sie eine Reihe möglicher Faktoren, die sich auf die Gestaltung des Unterrichts auswirken. Sicher haben Sie einige davon eben schon festgehalten, weil sie in Ihrem eigenen Kontext von besonderer Bedeutung sind.

Für jeden einzelnen dieser Faktoren lassen sich verschiedene Beispiele aus der Unterrichtspraxis finden. So kann etwa die Größe einer Klasse sehr unterschiedlich ausfallen. Während der Deutschunterricht manchmal mit nur zwei oder drei Kursteilnehmenden stattfindet, stellen andernorts 20, 50 oder sogar 100 Lernende in einer Klasse den Normalfall dar. An diesem Beispiel wird besonders deutlich, dass die Form des Unterrichts dem Faktor Klassengröße angemessen sein sollte. Denn zweifellos gibt es Unterrichtsaktivitäten und auch Unterrichtsziele, die sich nur für eine bestimmte Zahl von Kursteilnehmenden eignen.

Bei anderen Faktoren fällt es Ihnen aber vielleicht schwerer, Beispiele aus der Unterrichtspraxis zu nennen und ihre Auswirkung auf den Unterricht abzuschätzen. Die folgende Aufgabe regt Sie dazu an, sich intensiver mit dieser Thematik auseinanderzusetzen.

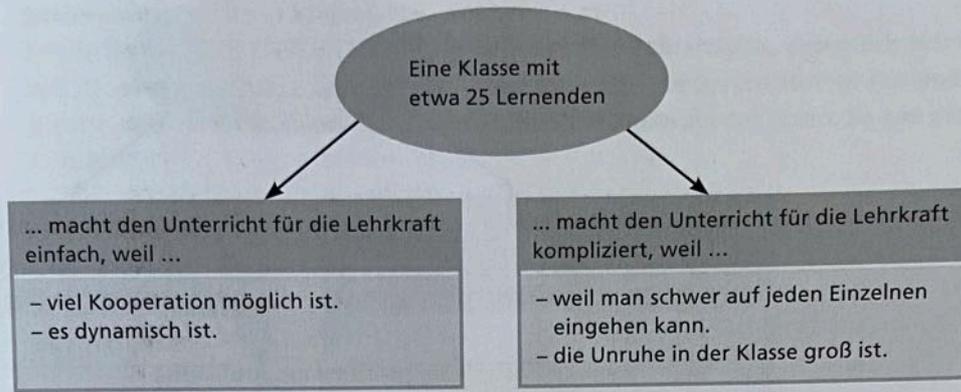
**Aufgabe 12a**



Ergänzen Sie für die einzelnen Faktoren je zwei konkrete Beispiele aus der Unterrichtspraxis. Im Lösungsschlüssel finden Sie weitere Möglichkeiten.

Faktoren	Beispiele aus der Unterrichtspraxis
Größe der Klassen	– Einzelunterricht – –
Ziele des Unterrichts	– Entwicklung der alltagssprachlichen Kommunikationsfähigkeit – –
Zielgruppen	– Studierende – –
Voraussetzungen der Lernenden	– Englisch als erste Fremdsprache – –
Maßstäbe der Bewertung	– standardisierte Tests – –
Unterrichtstyp/-zeiten	– Intensivkurs mit täglichem Unterricht – –
Unterrichtsmaterial	– kurstragendes Lehrwerk – –
Klassenraum	– flexible Sitzordnung möglich – –

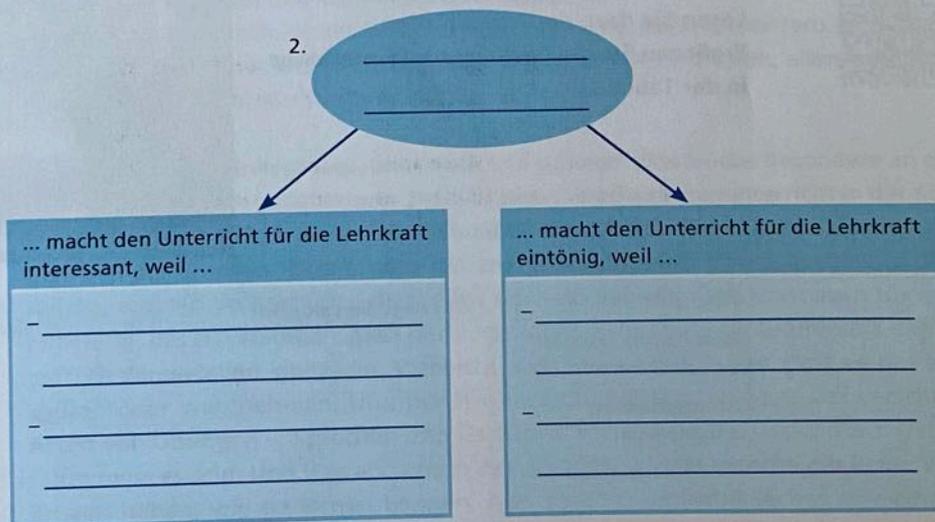
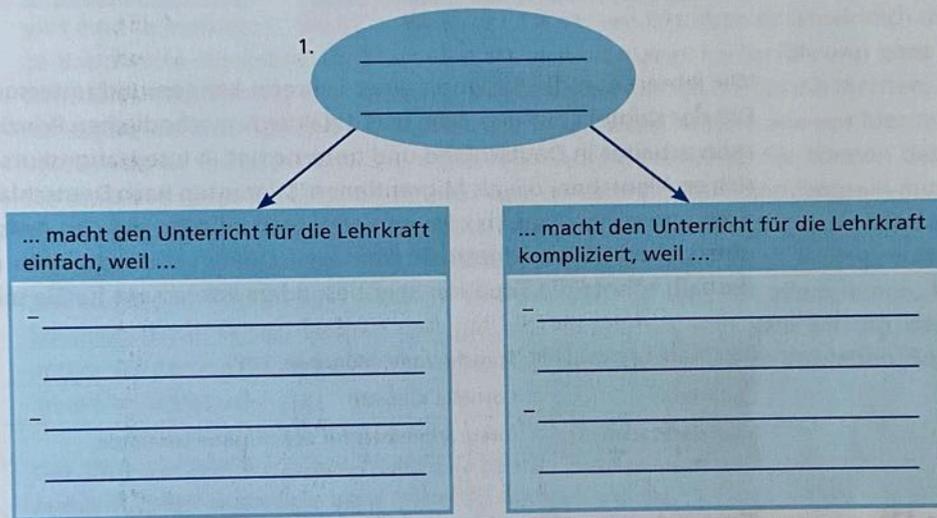
Wenn wir uns genauer überlegen, wie einzelne Faktoren den Unterricht beeinflussen, stellen wir sehr schnell fest, dass die Auswirkungen sowohl positiv als auch negativ sein können. Am Beispiel einer Klasse mit 25 Teilnehmenden möchten wir diesen Zusammenhang verdeutlichen. Auf der einen Seite wird der Unterricht für die Lehrkraft mit der wachsenden Zahl von Teilnehmenden natürlich komplizierter, weil nur wenig Zeit bleibt, um auf die Bedürfnisse einzelner Lernender einzugehen. Auf der anderen Seite können große Klassen aber auch verschiedene Formen der Kooperation ermöglichen. Es ist sicher interessant, sich mit anderen Lehrenden über dieses Thema auszutauschen. Was sind beispielsweise die kritischen Grenzen im Hinblick auf die Anzahl der Teilnehmenden? Ab wie viel Lernenden werden also bestimmte Lernformen möglich oder unmöglich? Diese Einschätzung hängt von vielem ab, beispielsweise der Berufserfahrung, den Voraussetzungen der Lernenden oder den lokalen Bedingungen. Mit der folgenden Abbildung möchten wir unsere Überlegungen zu den positiven und negativen Auswirkungen einzelner Kontextfaktoren am Beispiel einer Klassengröße von etwa 25 Lernenden zusammenfassen.

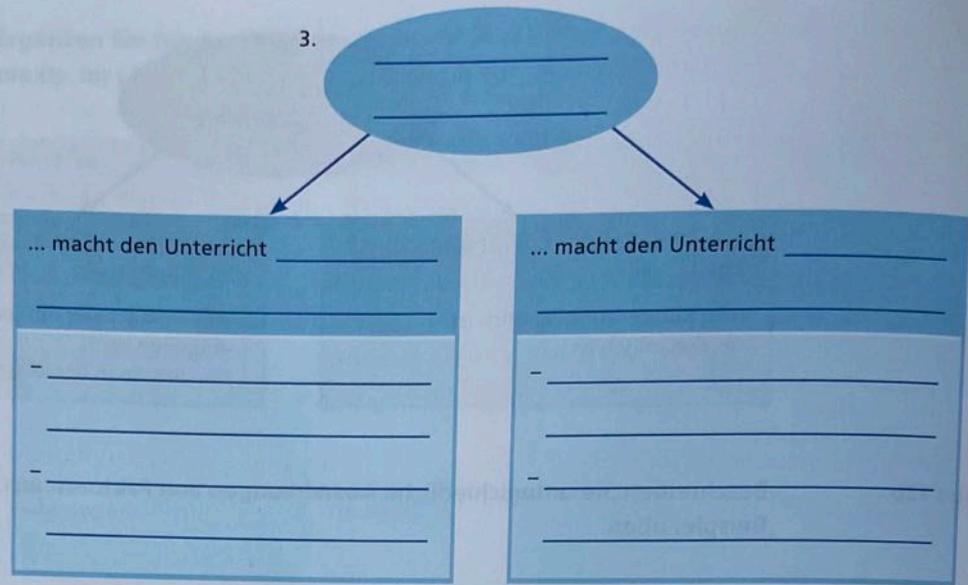


Aufgabe 12b



Beschreiben Sie unterschiedliche Auswirkungen von Faktoren aus Aufgabe 12a wie im Beispiel oben.





Wir lernen nun die Situation einer Lehrerin kennen und untersuchen, wie sich in ihrem Fall der Kontext auf ihre Ziele und didaktisch-methodischen Prinzipien auswirkt. Die Lehrerin arbeitet in Deutschland und unterrichtet in Integrationskursen. Diese Kurse richten sich an Menschen, die als Migrantinnen/Migranten nach Deutschland kommen, noch kein oder nur wenig Deutsch können und lernen müssen, mit den Anforderungen des Alltags umzugehen. Dieser Unterrichtskontext ist Ihnen wahrscheinlich nicht vertraut. Gerade deshalb könnte die Situation aber besonders interessant für Sie sein.



Institution, Ort, Jahr	Sprachschule, München, 2010
Lehrkraft	Cornelia Klepsch
Art des Kurses	Integrationskurs für erwachsene Lernende

**Aufgabe 13a**



**Gespräche über Unterricht:** Sehen Sie das *Interview mit Cornelia Klepsch* [bis 4:36]. Lesen Sie dazu die Transkription. Ergänzen Sie die wichtigen Informationen in der Tabelle.



Thema	Was sagt die Lehrerin?
Besonderheiten der Lernenden	
Atmosphäre im Klassenraum	
Kompetenzen der Lehrerin	
Inhalte und Methoden des Unterrichts	
Besonderheiten des Berufs	

**Interview mit Cornelia Klepsch**

Ich heiße Cornelia Klepsch und ich arbeite als Deutschlehrerin, eigentlich jetzt schon seit 20 Jahren. Ich habe zwischendrin zwei Jahre am Goethe-Institut im Ausland unterrichtet, aber ansonsten arbeite ich vorwiegend in Integrationskursen. So wie in diesem Kurs hier.

**In welchem Land?**

In Deutschland.

**Ne, ich meine ...**

Ach so, in Spanien habe ich unterrichtet auch.

**Und was denkst du, welche Kompetenzen braucht man als Lehrer in Integrationskursen?**

Also ich finde das Besondere von den Integrationskursen ist eigentlich, dass die Teilnehmer sehr heterogen sind, dass manche – also jetzt auch in dem Kurs, den wir hier gesehen haben – [...] es gibt einen Teilnehmer, der war zwei Jahre in der Schule. Es gibt eine Teilnehmerin, die ist Dozentin an der Universität. Also da ist wirklich die ganze Bandbreite eigentlich da. Dann sind sie auch von ihrer Lernerfahrung ganz unterschiedlich. Manche sind eher Frontalunterricht gewohnt. Eigentlich die meisten, würde ich sagen, mit Nachsprechen, Wiederholen. Und solche Sachen, wie wir hier machen, Spiele oder in Gruppen arbeiten, das ist für manche schwierig. Sie können das nicht. Sie finden es am Anfang vielleicht auch komisch oder unseriös und langsam muss man sie dahin führen. Weil ein Unterricht, der fünf Stunden am Tag ist, jede Woche kann eigentlich nur so sein. Man kann da keinen Frontalunterricht mit Nachsprechen und Schreiben und Abschreiben machen. Und sie sollen ja auch vor allem lernen, hier zu kommunizieren in Deutschland. Und deshalb finde ich es auch sehr wichtig, dass man immer wieder spricht und auch die Leute frei sprechen lässt, ohne Vorgaben. So wie es im realen Leben auch ist.

**Gut. War das dein Traumberuf oder wie bist du dazu gekommen?**

Ja durch Zufall eigentlich, aber es gefällt mir gut. Genau.

**Und welche Gruppen und Kursteilnehmer hast du so?**

Also es sind eigentlich immer diese Integrationskurse. Da sind meistens so zwischen 16 und 20 Leute in einer Klasse und aus allen Ländern, allen Kulturen, allen Gesellschaftsschichten. Das ist wirklich sehr vielfältig.

**Du hast es schon eben gesagt, aber noch mal gefragt: Was ist das Besondere an den Integrationskursen gegenüber zum Beispiel dem Fremdsprachenunterricht in der Schule?**

Also das erste ist, dass man eigentlich nicht darauf aufbauen kann, dass die Leute irgendwelche Grammatikkenntnisse haben. Man kann nicht davon ausgehen, dass die wissen, was ein Verb ist oder ein Artikel oder ein Subjekt. Und es ist auch für manche schwierig, das zu verstehen. Man muss irgendwie versuchen, die Grammatik ganz ganz einfach darzustellen, ganz klar. Vielleicht auch Sachen weglassen, dass sie das einfach spüren oder wahrnehmen. Und durch viele Übungen – auch ganz viel verschiedene Arten von Übungen –, Sprechen und Nachsprechen in Gruppe. Und einfach ganz vielfältig muss es sein. Und was auch noch dazugehört ist, dass manche gar keine Vorstellungen haben, wie sie lernen können. Also so ganz einfache Sachen wie eine Heftführung, dass man ein Heft hat und dass man die Blätter, die Fotokopien, die man bekommt, in einen Ordner einordnet, damit man später wieder darauf zurückgreifen kann. Das kann man nicht bei allen voraussetzen und das ist manchmal auch schwierig, ihnen beizubringen, weil sie keine Kinder sind, wo man jetzt am Anfang kommt und sagt: Ihr braucht einen roten Ordner für die Vokabeln, einen blauen ... Man muss das einfach vorsichtig ihnen vermitteln und immer wieder probieren. Manche fühlen sich dann auch auf den Schlips getreten oder manche sitzen immer da mit ihren elektronischen Wörterbüchern. Und man erklärt irgendwas und sie hören gar nicht zu, weil sie

immer denken, das elektronische Wörterbuch, das gibt es doch genau her, dann verstehen sie genau, was es bedeutet. Und dann ist es aber doch nicht so, weil die Sprache so komplex ist oder es passt dann nicht. Und da muss man irgendwie versuchen, [...], ihnen das anzubieten einfach und sie da abzuholen, wo sie herkommen, aus ihrer Kultur, mit ihren Vorstellungen, ihren Wünschen, mit ihren Problemen auch. [...]

**Aufgabe 13b**

**Beschreiben Sie nun, welche Faktoren auf Ihren Unterricht einwirken und mit welchen Maßnahmen Sie als Lehrkraft darauf reagieren.**

Faktoren	Auswirkungen und meine Maßnahmen
Zielgruppe	
Ziele des Unterrichts	
...	
...	

**Zusammenfassung**

In diesem Kapitel haben wir uns mit dem Kontext Ihrer Lehrtätigkeit beschäftigt. Dabei konnten wir jedoch die Bedeutung der einzelnen Faktoren nur anreißen. Jeder einzelne der genannten Aspekte Ihres Arbeitsumfeldes verdient natürlich eine genauere Betrachtung. Und deshalb geben Ihnen andere Einheiten des Fortbildungsprogramms *Deutsch Lehren Lernen* weitere Möglichkeiten, Ihren Arbeitskontext eingehend zu reflektieren. So können Sie sich beispielsweise in Einheit 2 ausführlich mit den Lernenden beschäftigen. Einheit 5 stellt die Lernmaterialien ins Zentrum und Einheit 6 geht auf die Rahmenbedingungen wie Standards und Curricula ein.

## 1.4 Die Komplexität von Unterricht

Die verschiedenen Kontextfaktoren, die wir in Kapitel 1.3 behandelt haben, vermittelten schon einen guten Eindruck davon, wie komplex das Arbeitsfeld von Lehrenden ist. In diesem Kapitel wollen wir uns nun genauer mit der Frage beschäftigen, weshalb diese Komplexität für den Lehrberuf eine so wichtige Rolle spielt.

Vielleicht hatten Sie schon einmal die Möglichkeit zu beobachten, wie eine Kollegin oder ein Kollege ein Lehrwerk einsetzt, mit dem Sie selbst auch unterrichten? Selbst wenn Sie in einem vergleichbaren Kontext arbeiten, ist Ihnen dabei sicher aufgefallen, wie unterschiedlich Sie im Detail vorgehen und wie anders die Lernenden auf einzelne Übungen oder Aufgaben reagieren. Kein Unterricht läuft genau so wie ein anderer. Und was in der nächsten Sekunde im Klassenraum passieren wird, ist immer mehr oder weniger ungewiss.

Dieses Kapitel setzt sich zum Ziel,

- dass Sie die Faktoren verstehen, die zur Komplexität von Unterricht führen,
- dass Sie sich die Folgen dieser Komplexität für die Planung des Unterricht bewusst machen.

Der Bildungsforscher Walter Doyle (2006, S. 98f.) hat sich intensiv mit der Komplexität von Unterricht beschäftigt und seine Erkenntnisse über deren Charakter in der folgenden Übersicht zusammengefasst:

1. Vielfalt der Ereignisse: Im Unterricht kommen viele Individuen mit unterschiedlichen Charakteren, Verhaltensweisen oder Interessen zusammen.
2. Gleichzeitigkeit: Es passieren ununterbrochen parallel zueinander verschiedene Ereignisse, die der Lehrende im Blick behalten und koordinieren muss.

3. Unmittelbarkeit: Es bleibt selten Zeit für die Lehrenden, Entscheidungen lange zu durchdenken. Sie müssen häufig spontan reagieren.
4. Nichtvorhersehbarkeit: Alle am Unterricht Beteiligten bringen ihre Individualität ein, weshalb sich Unterricht nicht wie Fließbandarbeit planen lässt.
5. Öffentlichkeit: Alle Handlungen der Lehrenden sind für die Lernenden sichtbar.
6. Geschichtlichkeit: Lehrende und Lernende verbringen einen bestimmten Zeitraum miteinander. In diesen Monaten oder sogar Jahren entwickeln sich Beziehungen, gemeinsame Routinen oder Rituale.

Weil Unterricht nicht vorhersehbar ist, ergibt sich für Lehrende eine paradoxe Situation: Von ihnen wird zwar erwartet, dass sie das Geschehen im Klassenzimmer planvoll gestalten. Zugleich muss ihnen aber auch klar sein, dass es nur sehr bedingt planbar ist. Mühlhausen (2008, S. 15) beschreibt drei Gründe, weshalb es unmöglich ist, eine Unterrichtsstunde vorab umfassend zu planen:

- Da sind zum ersten planerische Leerstellen, die Lehrende offen lassen, weil sie diese im Unterrichtsgeschehen spontan organisieren (z.B. eine Erklärung zu einem Arbeitsblatt).
- Zum zweiten gibt es viele planerische Grauzonen, die bei der Konzipierung des Unterrichts nur angedacht werden können (z.B. Ergebnisse von Gruppenarbeiten).
- Als drittes sind Entwicklungen zu nennen, die im Widerspruch zum ursprünglichen Plan stehen. Sie stellen das eigentliche Problem dar, denn sie gefährden den vorgesehenen Ablauf und erfordern eine schnelle Entscheidung über ein verändertes Vorgehen (z.B. erweist sich eine Aufgabe als zu schwer oder zu einfach).

Wenn Sie an Ihre eigene Unterrichtsplanung denken, können Sie diese drei genannten Gründe für Unsicherheit problemlos nachvollziehen. An einem Unterrichtsmitchnitt aus einer Schule in New Delhi möchten wir sie illustrieren. Die Lehrerin, Mohita Miglani, kennen Sie bereits aus einer früheren Aufgabe. Hier können wir sie in einer 9. Klasse beobachten. Alle drei genannten Gründe, nämlich planerische Leerstellen, planerische Grauzonen und ungeplante Entwicklungen, spielen in der Sequenz eine Rolle.



Schulart, Ort, Jahr	KHM-Schule, New Delhi, 2010
Zielgruppe	Sekundarstufe 1, Klasse 9, Niveau B1
Lehrkraft	Mohita Miglani
Globales Lernziel	Vergleiche anstellen: Delhi früher und heute
Lehr-Lernaktivitäten	Lehrkraft steigt ins Thema ein und erarbeitet mit der Klasse den Wortschatz (Wortfeld: Stadt und Umwelt): auf einem Arbeitsblatt sind Fotos von Delhi früher und heute abgebildet;

#### Aufgabe 14



Sehen Sie jetzt Sequenz 1 von *Schule New Delhi 3* [bis 4:17]. Achten Sie dabei auf die drei oben genannten Gründe für die Unsicherheit von Unterrichtsplanung.

Mohita Miglani hat einen dialogischen Ansatz für den Einstieg in das Thema „New Delhi früher und heute“ gewählt. Sie muss deshalb von Beginn an mit planerischen Grauzonen zurechtkommen.



Wir können vermuten, dass ihre erste Frage darauf abzielte, einige der Wörter zu aktivieren, die später auf dem Arbeitsblatt folgen. Die Lernenden schlugen aber eine andere Richtung ein und sprechen vor allem über das Wetter an diesem Morgen. Eine Schülerin sagt, dass sie eigentlich gar nicht zur Schule kommen wollte. Das Gespräch führt offensichtlich weg von dem, was die Lehrerin sich vorgestellt hatte, und es kommt zu einer ersten Entwicklung, die mit der Planung der Lehrerin nicht übereinstimmt. Die Entwicklung ist planungsdiskrepanz. Die Lehrerin greift steuernd ein, indem sie die Bemerkung der Schülerin unkommentiert lässt und durch genaues Nachfragen die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf die Verkehrssituation zu lenken versucht. Ihr gelingt mit dieser – wie wir annehmen können – spontanen Entscheidung der Übergang zum geplanten Thema.

Die anschließende Präsentation des Arbeitsblattes gehört sicher zu den **planerischen Leerstellen**, die sich Mohita Miglani aufgrund ihrer Routine erlauben kann.

Das Tafelbild dagegen war wahrscheinlich ein Bestandteil ihrer Vorbereitung auf diese Unterrichtsstunde.

Eine **ungeplante Entwicklung** können wir beobachten, als eine Schülerin um eine Erklärung des Wortes „Verkehrsstau“ bittet und dann einen eigenen Beispielsatz formuliert. Auch diese unerwartete Situation bewältigt die Lehrerin routiniert, indem sie zwar auf die Schülerin eingeht, aber den Fokus des Gesprächs im Auge behält. Es wäre zum Beispiel in dieser Situation auch denkbar gewesen, die grammatischen Probleme zu thematisieren, die durch den überraschenden Redebeitrag aufgeworfen werden.

Der Unterrichtsmitschnitt verdeutlicht somit auch, dass ungeplante Entwicklungen den Unterricht nicht zwangsläufig ins Chaos führen.

Auf die Frage, wie es Lehrenden gelingt, mit der Unvorhersehbarkeit des Unterrichts zurechtzukommen, kommen wir in Kapitel 2 noch mehrfach zurück.

### Zusammenfassung

Die Unsicherheit ist der ständige Begleiter von Lehrenden, wenn sie vor eine Lerngruppe treten. Deshalb erscheint es folgerichtig, den Unterricht als einen Vorgang zu verstehen, der sich nur zum Teil steuern lässt. Er ähnelt in dieser Beziehung einem Abenteuer, wie Mühlhausen (2008, S. 267ff.) es beschreibt – ein Bild, das sehr anschaulich zum Ausdruck bringt, dass der Lehrberuf eine ebenso anspruchsvolle wie reizvolle Tätigkeit sein kann. Immer wieder müssen Lehrende im Verlauf einer Unterrichtsstunde Leerstellen füllen, Grauzonen konkretisieren oder auf unerwartete Entwicklung reagieren. Ihnen werden fortlaufend Entscheidungen über das weitere Vorgehen abverlangt. Erschwert wird ihnen diese Arbeit, weil sie dabei ständig zwischen Anforderungen abwägen müssen, die eigentlich unvereinbar sind. Anforderungen, die unvereinbar sind, nennen wir Paradoxien. Diese Problematik möchten wir uns im folgenden Kapitel näher ansehen.

## 1.5 Die Paradoxien des Lehralltags

In den ersten beiden Kapiteln haben wir die Individualität von Lehrenden und die Besonderheit jedes einzelnen Unterrichtskontextes betont.

Von all diesen Unterschieden abgesehen stehen Deutschlehrende aber vor der gemeinsamen Schwierigkeit, mit einer Vielzahl von Paradoxien zurechtzukommen. Eine der wichtigsten haben wir bereits im vorangegangenen Kapitel angesprochen: der Widerspruch zwischen der Notwendigkeit von Planung und der Unmöglichkeit, ihr im Unterricht zu folgen. Die schrittweise Planung von Unterrichtsstunden gehört zweifellos zu den wichtigsten Fähigkeiten, die Sie als Lehrperson beherrschen sollten. Einheit 6 beschäftigt sich daher intensiv mit diesem Thema. Aus Ihrer beruflichen Erfahrung wissen Sie jedoch auch, dass nur in den seltensten Fällen ein Unterricht genauso verläuft, wie Sie ihn konzipiert hatten. Denn Lehr- und Lernsituationen sind grundsätzlich einmalig und nicht in allen Details planbar.

Für solche **Paradoxien** lassen sich zahlreiche weitere Beispiele finden. Sie entstehen vor allem aus den Erwartungen und Anforderungen, die an Sie herangetragen werden: von den Institutionen und ihren Curricula, von den Kursteilnehmenden, von den Lernmate-

rialien, von den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler und nicht zuletzt auch von der Fachwissenschaft.

Lehrkräfte müssen zu diesen Ansprüchen eine Position einnehmen und sie bei ihren alltäglichen Entscheidungen berücksichtigen. Das ist vor allem deshalb eine große Herausforderung, weil hinter diesen verschiedenen Erwartungen und Anforderungen oft sehr unterschiedliche Interessen, Ziele und Wertvorstellungen stehen. Wenn diese dann aufeinandertreffen, entstehen unvermeidlich Widersprüche.

So müssen Lehrende einerseits sehr große Klassen unterrichten, sollen aber andererseits auf jeden einzelnen Lernenden Rücksicht nehmen. Man erwartet von ihnen, dass sie den Lernenden Schritt für Schritt die grammatischen Strukturen des Deutschen erklären. Aber das soll zugleich mithilfe möglichst interessanter, motivierender und realitätsnaher Texte und Themen passieren. Lehrende sollen ein bestimmtes Lehrprogramm erfüllen, aber auch auf die Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden eingehen. Sie sind für einen geordneten Ablauf im Klassenzimmer verantwortlich und sollen doch gleichzeitig auch Freiräume schaffen, in denen die Kursteilnehmenden selbstbestimmt lernen können.

Es sind vor allem diese Paradoxien, die das Unterrichten zu einem sehr anspruchsvollen Beruf machen. Jank/Meyer (2002, S. 167) sehen deshalb die paradoxe Grundstruktur des Unterrichts als eines seiner wichtigsten Merkmale. Wir möchten uns deshalb im Folgenden dieser Problematik eingehender zuwenden.

Dieses Kapitel unterstützt Sie dabei,

- widersprüchliche Anforderungen an Lehrende zu erkennen,
- zu verstehen, welche didaktisch-methodischen Prinzipien hinter widersprüchlichen Anforderungen stehen können,
- nachzuvollziehen, wie Lehrende mit widersprüchlichen Anforderungen umgehen und welche Auswirkungen dies auf die Unterrichtspraxis hat.

Zu Beginn dieses Kapitels möchten wir uns einige der wichtigen Widersprüche genauer ansehen, mit denen vor allem Fremdsprachenlehrende häufig konfrontiert werden. Im Curriculum Ihrer Institution, in Ihrem Lehrwerk oder auch in didaktischer Fachliteratur finden Sie verschiedene Anforderungen an die Gestaltung Ihres Unterrichts. Diese lassen sich aber oftmals nicht vereinbaren, weil ihnen gegensätzliche Ideen über gutes, richtiges und erfolgreiches Lernen zugrunde liegen. Sie kommen also in Konflikte, wenn Sie diesen Anforderungen gleichermaßen gerecht werden möchten.

Verdeutlichen wir uns diese paradoxe Situation Ihres beruflichen Alltags an einem Beispiel. Die Forderung, Lehrende sollten die Aktivitäten der Lernenden im Klassenzimmer anleiten, lässt sich als das eine Ende eines Kontinuums denken. Die Lernfortschritte sollen von den Lehrenden detailliert geplant, gesteuert und abgeprüft werden.

An das andere Ende dieses Kontinuums passt dann die gegensätzliche Forderung, Lehrende sollten sich im Unterricht eher im Hintergrund halten und den Lernenden weitgehend Raum für selbstständiges Handeln mit der Fremdsprache lassen.

Die Gegenüberstellung von solchen Extrempunkten erleichtert ein systematisches Verständnis des Lehrberufs. Aber sie verleitet auch zu polarisierenden Beschreibungen und einem Denken in schwarz-weiß.

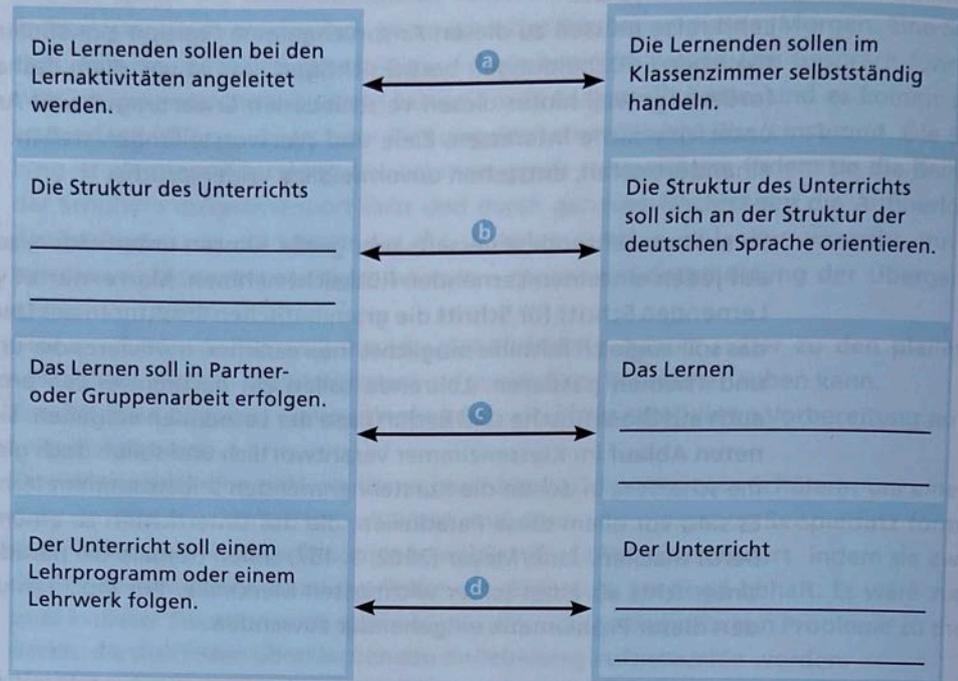
Wenn man ein so komplexes Geschehen wie den Unterricht verstehen will, bedarf es aber vor allem der Grautöne.

Wir bitten Sie deshalb, die Extrempunkte in der nun folgenden Aufgabe und im weiteren Text nur als Orientierungshilfen zu sehen. Ihre Aufmerksamkeit sollte immer auch auf dem Dazwischen liegen.

Die folgende Aufgabe zeigt Ihnen mehrere Anforderungen, mit denen Lehrende bei der Gestaltung ihres Unterrichts konfrontiert werden können. Einige sind Ihnen sicher aus Ihrem Arbeitsalltag vertraut. Ihre Aufgabe besteht darin, eine mögliche gegensätzliche Anforderung zu formulieren. Sollte Ihnen das Probleme bereiten, können Sie natürlich im Lösungsschlüssel nachsehen.

Aufgabe 15

Formulieren Sie die jeweils eine mögliche widersprüchliche Anforderung.



Es gibt zwei Möglichkeiten für Lehrende, mit solchen Widersprüchen umzugehen. Zum einen können sie eine Balance zwischen den Extrempunkten finden, zum anderen können sie sich natürlich auch für extreme Positionen entscheiden.

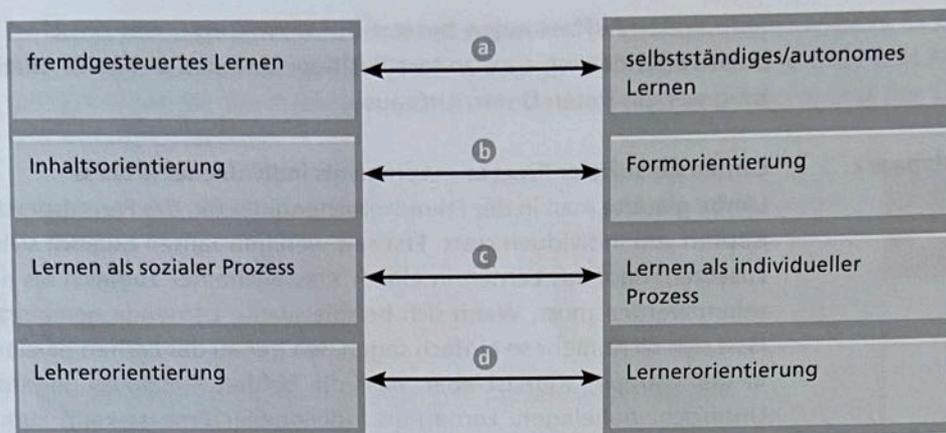
Der zweite Weg ist der angenehmere, denn er erleichtert die Gestaltung des Unterrichts. Beispielsweise ist es gerade für junge Lehrende eine große Hilfe, wenn sie sich konsequent an die Vorgaben eines Lehrwerks halten können und nicht ständig danach fragen müssen, ob sie damit den Lernenden gerecht werden. Aber die Entscheidung für extreme Positionen bringt einen großen Nachteil mit sich: Lehrende engen dadurch ihren Gestaltungsspielraum erheblich ein. Sie können nicht mehr angemessen auf ihre Unterrichtssituation und das komplexe Geschehen im Klassenzimmer reagieren. Und dadurch verschenken sie letztlich Lernmöglichkeiten. Diesen Zusammenhang werden wir uns im Kapitel 2 noch intensiv zuwenden.

Wir möchten deshalb mit Ihnen in dieser Einheit den zweiten, beschwerlicheren Weg einschlagen. Denn Lehrende können sich in ihrem Denken und Handeln nur dann weiterentwickeln, wenn sie sich bei ihrer Unterrichtsgestaltung mit solchen Widersprüchen auseinandersetzen, wie Sie sie eben gesehen haben. Die Herausforderung des Lehrberufs besteht darin, eine Balance zwischen den widersprüchlichen Anforderungen zu finden, die für die Bedingungen einer konkreten Lerngruppe sinnvoll, praktikabel und Erfolg versprechend ist. Diese Fähigkeit stellt ein zentrales Merkmal der Professionalität von Lehrenden dar.

**methodisch-didaktische Prinzipien**

Ein erster Schritt zur Weiterentwicklung dieser Fähigkeit besteht darin, die didaktischen und methodischen Überlegungen zu erkennen, die den oben genannten Widersprüchen zugrunde liegen. Genauer betrachtet lässt sich nämlich jede dieser Anforderungen auf ein didaktisch-methodisches **Prinzip des Fremdsprachenunterrichts** zurückführen. Diese Prinzipien stellen die grundlegenden Ideen dar, nach denen der Unterricht vorbereitet, strukturiert, durchgeführt und auch bewertet werden kann. Sie enthalten immer Aussagen darüber, wie guter, richtiger oder effektiver Unterricht aussehen sollte.

In vielen fachwissenschaftlichen Diskussionen der letzten Jahrzehnte ging es im Kern um genau die Gegensätze, die Sie sich oben erarbeitet haben. Wir möchten deshalb die Abbildung noch einmal mithilfe der entsprechenden Fachbegriffe darstellen. Einige sind Ihnen sicher nicht neu.



Beispiele für gegensätzliche didaktisch-methodische Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts

Diese Abbildung ermöglicht einen Überblick über die zentralen Gegensätze in der Fachdiskussion der letzten Jahrzehnte. Zu jedem der Prinzipien gab es ausführliche Debatten, die wir hier nicht im Einzelnen darlegen können. Wir möchten Ihnen aber die dargestellten Gegensätze in ihren Grundzügen verdeutlichen.

#### Gegensatzpaar a

#### fremdgesteuertes Lernen ↔ selbstgesteuertes/autonomes Lernen

Der Ausgangspunkt ist die Frage, nach welchem Prinzip die Aktivitäten im Unterricht arrangiert werden sollten. Zum einen kann die Planung des Unterrichts auf der Annahme beruhen, dass im Klassenzimmer Schritt für Schritt detaillierte Lernziele abgearbeitet werden sollten – **Fremdgesteuertes Lernen**. Die Lernenden werden also durch den Lernprozess geleitet. Um diesem Prinzip der kleinschrittigen Planung gerecht zu werden, müssen alle Lernaktivitäten möglichst auf das zuvor definierte Lernziel hinführen. Zugleich sollte alles vermieden werden, was von diesem geplanten Weg wegführen oder ablenken könnte. Die einzelnen Aktivitäten im Klassenzimmer sollten deshalb von der Lehrkraft oder vom Lehrwerk gesteuert werden. Sie tragen tendenziell geschlossenen Charakter. Das heißt, sie lassen jeweils nur eine richtige Lösung zu. Effizienz und Korrektheit sind daher wichtige Maßstäbe bei dieser Art der Unterrichtsplanung und -gestaltung.

Dem gegenüber steht ein Konzept der Unterrichtsplanung, das ganz auf das Potenzial reichhaltiger Lernmöglichkeiten setzt (siehe Allwright 2005). Es beruht auf dem Prinzip des selbstständigen und autonomen Lernens. Auch dabei spielt Planung eine wichtige Rolle. Aber Lehrenden fällt hier die Aufgabe zu, die Aktivitäten im Klassenraum so zu gestalten, dass die Kursteilnehmenden ihre eigenen Lernwege finden können. Sie werden deshalb mit offenen Aufgaben konfrontiert. Diese lassen vielfältige Lösungsvarianten zu. Sie regen dazu an, mit der Fremdsprache aktiv zu handeln. Als Konsequenz daraus müssen Lehrende sich bemühen, Kreativität und Spontaneität zu fördern. Die Korrektheit der Äußerungen der Lernenden erscheint weniger wichtig als deren Flüssigkeit oder Angemessenheit. Das macht nicht nur die Planung und Durchführung des Unterrichts insgesamt unsicherer, sondern erschwert auch die Bewertung des Lernfortschritts.

#### Gegensatzpaar b

#### Inhaltsorientierung ↔ Formorientierung

Die Unterscheidung zwischen **Inhaltsorientierung** und **Formorientierung** ist grundlegend für das Verständnis der gesamten Methodendiskussionen in der Fremdsprachendidaktik. Sie basiert auf der Frage, welche Rolle das Grammatikwissen beim Erlernen der Fremdsprache spielt und beeinflusst häufig die Konzeption von **Unterrichtsmethoden** (siehe Borg/Burns 2008). Müssen Lernende beispielsweise eine grammatische Regel kennen, um sie anwenden zu können? Oder reicht es aus, wenn sie die Regel durch vielfaches Wiederholen von Beispielsätzen trainieren? Oder entsteht das Regelwissen unbewusst, indem Lernende den grammatischen Phänomenen in komplexen Situationen begegnen und dadurch ein Gefühl für deren Funktionieren entwickeln?

Jede dieser Auffassungen besetzt auf dem Kontinuum zwischen Formorientierung und Inhaltsorientierung eine andere Position. Und das wirkt sich unmittelbar auf die Gestaltung des gesamten Unterrichts aus.

#### Gegensatzpaar c

##### Lernen als sozialer Prozess ↔ Lernen als individueller Prozess

Lange glaubte man in der Fremdsprachendidaktik, das Fremdsprachenlernen finde in den Köpfen von Individuen statt. Erst seit wenigen Jahren beginnt sich die Erkenntnis durchzusetzen, dass das Lernen in einem Klassenzimmer zugleich als ein sozialer Prozess gesehen werden muss. Wenn sich beispielsweise Lernende gemeinsam Wissen erarbeiten, lässt sich nicht mehr so einfach sagen, wo genau das Lernen passiert: im Individuum oder in der Gruppe? Klar ist aber, dass die beiden Prinzipien gegensätzliche Modelle von Unterricht nahelegen. Lernen als individueller Prozess kann zum Beispiel individuelles Lernen bzw. Einzelarbeit favorisieren, während Lernen als sozialer Prozess kooperative Arbeitsformen nahelegt. In Kapitel 2.3.2 werden Sie sich ausführlicher damit beschäftigen, was es für das Klassenzimmer bedeuten kann, wenn man Lernen als sozialen Prozess versteht.

#### Gegensatzpaar d

##### Lehrerorientierung ↔ Lernerorientierung

Lehrprogramme und Lehrwerke enthalten Vorstellungen darüber, welches Wissen und welche Fähigkeiten sich Lernende aneignen sollen und welche Rolle der Unterricht dabei spielt. Im Idealfall teilen die Lernenden diese Ideen, weil sie genau ihren Wünschen und Bedürfnissen entsprechen. Aber aus Ihrer eigenen Schulzeit oder aus Ihrer Berufserfahrung können Sie sicher auch viele Situationen anführen, die von einer solchen Harmonie weit entfernt sind. Lehrende geraten leicht in einen Widerspruch zwischen **Lernerorientierung** und **Lehrerorientierung**, wenn sie einerseits flexibel auf die Bedingungen in einer bestimmten Klasse reagieren wollen, sich aber andererseits auch nach einem bestimmten Lehrprogramm richten müssen oder wollen.

An diesen kurzen Beschreibungen der vier Gegensatzpaare lässt sich erkennen, weshalb einzelne didaktisch-methodische Prinzipien unterschiedlich gut miteinander harmonisieren. So ergänzt sich beispielsweise das Bemühen um eine detaillierte Planung aller Unterrichtsschritte gut mit einer Formorientierung. Für eine Unterrichtsplanung, die vor allem auf vielfältige Lernmöglichkeiten setzt, wird eine Formorientierung dagegen zum Problem, weil Lehrende nicht steuern können, welche grammatischen Phänomene in den offenen Aufgaben benutzt werden.

Wenn man einzelne, sich gut ergänzende Prinzipien auswählt und sie zu einem theoretisch schlüssigen Lehrkonzept verbindet, kommt man zu den verschiedenen Unterrichtsmethoden, die in den zurückliegenden Jahrzehnten von der Fachwissenschaft vorgeschlagen wurden. Das Problem von Methoden besteht aber darin, dass oft einzelne Prinzipien als besonders wichtig dargestellt werden. Das macht sie für Lehrende, die alle Kontextfaktoren bedenken müssen, so schwer handhabbar. Auch zu einem besseren Verständnis von Unterricht tragen sie nur bedingt bei. Ob eine Unterrichtssituation oder ein Lernmaterial eher dieser oder jener Methode zuzuordnen ist, halten wir für unwichtig. Entscheidender ist es, dass Lehrende möglichst genau erkennen, welche didaktisch-methodischen Prinzipien sich beispielsweise hinter den Anforderungen eines Lehrprogramms oder in einem Lehrwerk verbergen.

Wir möchten diesen Zusammenhang gemeinsam mit Ihnen an einigen Beispielen herausarbeiten. In vielen Kontexten spielt das Lehrwerk eine zentrale Rolle bei der Unterrichtsgestaltung. Seine Konzeption beruht immer auf bestimmten Vorstellungen über Lehrende und Lernende oder über erfolgreiches Lernen, auch wenn diese nicht immer offen beschrieben werden. Sie sind die Basis für die Auswahl und Gestaltung von Lehrwerkstexten oder von **Übungen** und **Aufgaben**.

Wir untersuchen deshalb in der folgenden Aufgabe, welche Unterschiede man zwischen verschiedenen Materialien erkennen kann, wenn man sie anhand der Gegensätze **fremdgesteuertes Lernen** ↔ **selbstgesteuertes Lernen** und **Formorientierung** ↔ **Inhaltsorientierung** analysiert.



Material 1

**Berufe**

**9** Welche Berufe kennt ihr? Sucht im Buch und sammelt an der Tafel. Zu schwer? Die Sätze unten helfen.

1: K... - 2: H... - 3: S... - 4: D... - 5: B... - 6: L... - 7: F... - 8: K... - 9: G...

Der K... sucht Bora. In jeder Schule gibt es einen H... Unsere S... heißt ... Der D... ist der Boss an der Schule. Der B... fährt mich jeden Morgen zur Schule. Wir haben an der Schule viele L... In Deutschland gibt es sogar einen F... für Hunde. Mein Papa Harald ist K... und meine Mutter ist G...

**10** Welche Berufe passen zu den Zeichnungen? Was war leicht? Was war schwer?



A...



A...



B...



Ä...



Sch...



B...



P...



M...

Schauspieler/-in - Schreiner/-in - Architekt/-in - Designer/-in - Automechaniker/-in - Bauer/Bäuerin - Computerspezialist/-in - Friseur/-in - Fußballspieler/-in - Taxifahrer/-in - Tierarzt/-ärztin - Zahnarzt/-ärztin - Model - Pilot/-in - Rechtsanwalt/-anwältin - Politiker/-in - Polizist/-in - Bäcker/-in

**11** Welche Berufe interessieren euch? Ergänzt die Liste.

**12** Hört die Berufe und übt die Aussprache.

**13** Berufe und typische Geräusche - Hört zu. Erkennt ihr die Berufe?

**14** Berufe und Aktivitäten - Macht zwei Gruppen. Gruppe A liest eine Tätigkeit aus dem Kasten vor. Gruppe B nennt den Beruf.

transportiert Leute im Auto  
backt Brot und Kuchen  
redet oft im Fernsehen  
macht Tiere gesund  
ist schön und bekommt viel Geld

repariert Zähne  
macht Essen im Restaurant  
macht die Haare schön  
hat oft viele Tiere  
repariert Autos

Er sucht Kriminelle.

Das ist ein ...

Sie repariert Zähne.

Das ist eine Zahnärztin.



## Übungen

Reihe 10

### Material 2

## Partnerübungen

### 1 Reflexives Verb sich interessieren für

Partner 1: Interessieren Sie sich für *Theater*?

Partner 2: Ja, aber ich interessiere mich auch für *Musik*.

Theater	Sport	Französisch	Technik	Chemie	Bücher
Deutsch	Musik	Medizin	Kunst	Englisch	Reisen

### 2 Fragewort wo- und Partikel da-

Partner 1: Wofür interessierst du dich eigentlich?

Partner 2: Für *Kunst*. Interessierst du dich auch dafür?

Partner 1:  $\left\{ \begin{array}{l} \text{Ja, ich diskutiere gern über Kunst.} \\ \text{Nein, dafür interessiere ich mich nicht.} \end{array} \right.$

Kunst	Fernsehen	Theater	Filme	Sport	Musik	Technik
-------	-----------	---------	-------	-------	-------	---------

### 3 Verben sich treffen mit, warten auf

Partner 1

Wo treffen *wir* uns mit *Peter*?

wir – Peter  
 Gerd – Herr Fischer  
 ihr – Rolf  
 Eva – Gerd  
 du – Thomas Heller  
 ihr – Frau Köbel  
 wir – Monika  
 Sie – Ihre Schwester  
 wir – Helga Kraus

Partner 2

Er wartet *vor dem Kino* auf uns.

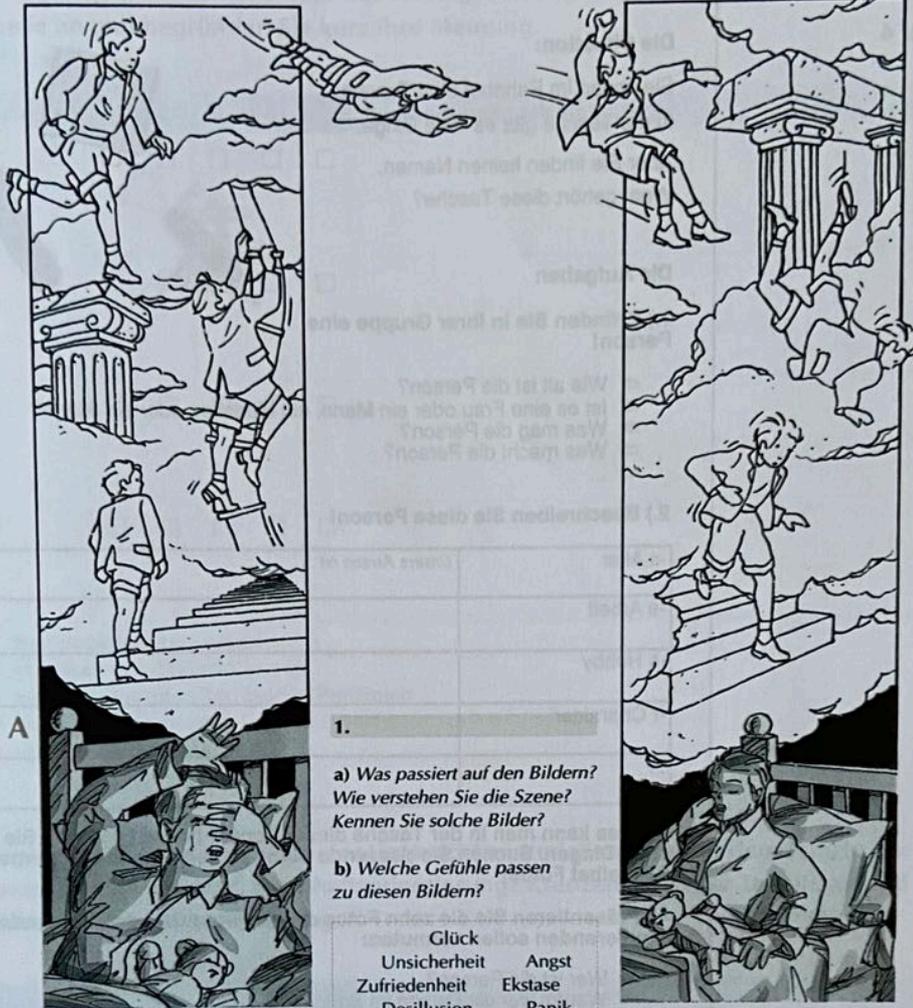
vor dem Kino  
 im Restaurant  
 am Bahnhof  
 zu Hause  
 vor der Universität  
 vor dem Theater  
 gegenüber von der Post  
 an der Ecke Blumenstraße  
 an der Haltestelle

139



10

Material 3



1. \_\_\_\_\_

a) Was passiert auf den Bildern?  
Wie verstehen Sie die Szene?  
Kennen Sie solche Bilder?

b) Welche Gefühle passen  
zu diesen Bildern?

- Glück
- Unsicherheit
- Zufriedenheit
- Desillusion
- Triumph
- Streß
- Angst
- Ekstase
- Panik
- Sicherheit
- Wut
- .....

62

Die Suche, Textbuch 1, S. 62.

Lernziel Deutsch, Grundstufe 1, S. 139.



Material 4

**Arbeitsblatt**

**Die Situation:**

Sie finden im Bahnhof eine Tasche.  
 In der Tasche gibt es viele Dinge.  
 Aber Sie finden keinen Namen.  
 Wem gehört diese Tasche?



**Die Aufgaben**

**1.) Erfinden Sie in Ihrer Gruppe eine Person!**

- ⇒ Wie alt ist die Person?
- ⇒ Ist es eine Frau oder ein Mann, ein Mädchen oder ein Junge?
- ⇒ Was mag die Person?
- ⇒ Was macht die Person?
- ⇒ ...

**2.) Beschreiben Sie diese Person!**

-s Alter	Unsere Person ist ...
-e Arbeit	
-s Hobby	
-r Charakter	
...	

**3.) Was kann man in der Tasche dieser Person finden? Machen Sie eine Liste mit zehn Dingen. Suchen Sie passende Fotos zu den Dingen im Internet oder machen Sie selbst Fotos!**

**4.) Präsentieren Sie die zehn Fotos den anderen Gruppen. Die anderen Studierenden sollen vermuten:**

- ⇒ Wer ist die Person?
- ⇒ Warum war die Person im Bahnhof?
- ⇒ Warum hat die Person ihre Tasche verloren?
- ⇒ ...

**5.) Sprechen Sie mit den anderen Studierenden über die Vermutungen!**

(Material der Autoren)

**Aufgabe 16a**

Liegen die Schwerpunkte der vier Unterrichtsmaterialien eher auf dem Prinzip des fremdgesteuerten Lernens oder des selbstgesteuerten Lernens? Kreuzen Sie in der Tabelle an und begründen Sie kurz Ihre Meinung.

Material	1	2	3	4	5	Begründung in Stichpunkten
1	<input type="checkbox"/>					
2	<input type="checkbox"/>					
3	<input type="checkbox"/>					
4	<input type="checkbox"/>					
1 fremdgesteuertes Lernen 2 eher fremdgesteuertes Lernen 3 ausgeglichen zwischen beiden Prinzipien 4 eher selbstgesteuertes Lernen 5 selbstgesteuertes Lernen						

**Aufgabe 16b**

Liegen die Schwerpunkte der vier Unterrichtsmaterialien eher auf dem Prinzip der Formorientierung oder der Inhaltsorientierung? Kreuzen Sie in der Tabelle an und begründen Sie kurz Ihre Meinung.

Material	1	2	3	4	5	Begründung in Stichpunkten
1	<input type="checkbox"/>					
2	<input type="checkbox"/>					
3	<input type="checkbox"/>					
4	<input type="checkbox"/>					
1 formorientiert 2 eher formorientiert 3 ausgeglichen zwischen beiden Prinzipien 4 eher inhaltsorientiert 5 inhaltsorientiert						

Die Einordnung der Unterrichtsmaterialien zwischen den didaktisch-methodischen Prinzipien sagt nichts über die Qualität der Unterrichtsmaterialien aus und noch weniger über die Qualität des Unterrichts, in dem sie verwendet werden. Wir können aber darüber nachdenken, mit welchen Lernmöglichkeiten oder auch Schwierigkeiten die Materialien wegen ihrer unterschiedlichen Gewichtung der beiden Prinzipien wahrscheinlich verbunden sind. Diesen Schritt möchten wir in der nächsten Aufgabe mit Ihnen gehen.

**Aufgabe 17** Überlegen Sie nun, welche Chancen und Risiken mit dem Einsatz der vier unterschiedlichen Unterrichtsmaterialien verbunden sind.

Material	Welche Chancen (Lernmöglichkeiten) bietet das Material?	Welche Risiken sind mit dem Einsatz des Materials verbunden?
1	- -	- Es gibt wenig Raum für eigene Gedanken der Lernenden. -
2	- - Die Lernenden verstehen die Wichtigkeit der grammatischen Phänomene.	- -
3	- - Die Lernenden können sehr kreativ arbeiten.	- -
4	- -	- Die Lernenden sprechen in der Gruppe nicht Deutsch. -

Die didaktisch-methodischen Prinzipien finden sich nicht nur in Unterrichtsmaterialien wieder, sondern auch in den beruflichen Selbstbildern von Lehrenden. Das kann nicht überraschen, denn Wissenschaftler und Lehrende ringen mit den gleichen Problemen. Unterschiedlich ist allein die Perspektive, aus der sie das tun, ihr Abstand zum Geschehen im Klassenzimmer. Wenn Lehrende ihre Lehrphilosophien beschreiben, verwenden sie daher nicht unbedingt fachwissenschaftliche Begriffe. Aber die einzelnen Prinzipien lassen sich auch in ihren Vorstellungen wiederfinden. Diese Parallelen möchten wir nun an den Selbstporträts der Lehrenden untersuchen, die Sie bereits aus einer früheren Aufgabe kennen.

**Aufgabe 18a** Lesen Sie folgende Aussagen. Welche didaktisch-methodischen Prinzipien können den Aussagen der Lehrenden zugeordnet werden? Nennen Sie jeweils ein Beispiel.

	Zitate von Lehrerinnen und Lehrern	didaktisch-methodische Prinzipien
1	Ich halte es als Lehrer für meine wichtigste Aufgabe, eine Lernatmosphäre zu schaffen, in der die Lernenden angstfrei miteinander kommunizieren können.	Lernen als sozialer Prozess
2	Der Deutschunterricht sollte sich nicht so sehr mit dem System der Sprache befassen, sondern mit ihrem kommunikativen Potenzial.	
3	Im Unterricht sollte man ganz systematisch, langsam und Schritt für Schritt vorgehen, auch wenn das komisch klingt am Anfang.	
4	Ich bevorzuge es, wenn die Lernenden mit ganz einfachen Mitteln kommunizieren, aber dafür grammatisch korrekt.	
5	Ich biete als Lehrerin im Unterricht die Inhalte dar und erwarte von den Lernenden, dass sie sich daran orientieren.	
6	Der Unterricht ist eine soziale Situation, in der das Anleiten und Führen durch den Lehrer wichtig sind.	
7	Ich halte überhaupt nichts von Unterrichtsmodellen, bei denen es nur darum geht, dass die Lernenden miteinander sprechen.	
8	Die Schülerinnen und Schüler müssen sehr viel Zeit zum Learning-by-doing bekommen.	



## 1.6 Normative Entscheidungen

Die Planung und Gestaltung von Unterricht ist untrennbar mit wertenden (normativen) Urteilen über bestimmte Inhalte, Ziele oder das methodische Vorgehen verknüpft. Ist es zum Beispiel wünschenswert, dass sich Lernende im Deutschunterricht mit literarischen Werken beschäftigen? Soll der Deutschunterricht dabei helfen, dass sich die Lernenden kritisch mit der eigenen Kultur auseinandersetzen? Ist es als Lehrperson wichtig, eine persönliche Beziehung zu den Lernenden aufzubauen? Die Antworten auf solche Fragen erfordern Entscheidungen, die positive oder negative Urteile enthalten. Diese bezeichnet man auch als **normative Entscheidungen**.

Dieses Kapitel soll Sie dabei unterstützen,

- die Bedeutung von normativen Entscheidungen für das Handeln Lehrender besser zu verstehen,
- die eigenen normativen Entscheidungen zu erkennen.

Wie wir in den beiden vorangegangenen Kapiteln gesehen haben, werden Lehrerinnen und Lehrer im Klassenraum oder bei der Vorbereitung des Unterrichts immer wieder mit widersprüchlichen und komplexen Situationen konfrontiert. Häufig lassen sich keine eindeutig richtigen oder eindeutig falschen Entscheidungen fällen. Wenn in diesen Situationen auch der Lehrplan oder das Lehrwerk keine Hilfestellung bieten, müssen Lehrende selbst eine geeignete Lösung finden. Das gelingt ihnen aufgrund ihrer Erfahrungen im Unterricht, ihrer Intuition, ihrer Ideale und Überzeugungen oder auch ihrer Kenntnisse über Lehr- und Lernprozesse.

Bei Ihren Entscheidungen stehen Lehrende aber oft unter einem hohen Druck. In Sekundenschnelle müssen sie Unterrichtssituationen beurteilen. Das Geschehen lässt ihnen keine Zeit, die jeweils maßgeblichen persönlichen Grundsätze zu hinterfragen. Es ist ihnen auch unmöglich, bei jeder neuen Entscheidung zunächst zu prüfen, ob sie in der jeweiligen Situation wirklich angemessen ist. Das ist natürlich ein Ansatzpunkt für Kritik, weil diese Entscheidungen ausschließlich auf den individuellen Erfahrungen der Lehrperson beruhen. Allerdings können Lehrerinnen und Lehrer – wie wir vor allem in Kapitel 3 noch sehen werden – diesem Einwand entgegenwirken, wenn sie nachträglich die Grundlage ihrer Entscheidungen reflektieren und überprüfen. Dies kann zum Beispiel dadurch geschehen, dass Lehrende sich Fragen wie die folgenden stellen: Warum habe ich mich so entschieden? Welche Erfahrungen liegen der Entscheidung zugrunde? Wie kann ich mein Vorgehen im Unterricht erklären?

Für die Weiterentwicklung Ihrer Professionalität als Lehrerin oder Lehrer ist es deshalb wichtig, dass Sie erkennen, auf welchen Grundlagen Ihre Entscheidungen beruhen. Sie können das im Folgenden zunächst wieder anhand der schon bekannten Lehrerporträts üben. In den Texten finden sich zahlreiche Beispiele dafür, wie Lehrende mit normativen Entscheidungen auf die Anforderungen des Unterrichts reagieren. Elena (Selbstporträt) beispielsweise versucht die Komplexität zu reduzieren, indem sie sich für eine sehr langsame Vorgehensweise ausspricht. Sie glaubt, ihren Lernenden so am besten helfen zu können. Zugleich legt sie großen Wert auf die grammatische Korrektheit der Äußerungen. Beide Ansichten ergänzen sich und stützen sich gegenseitig.

**Aufgabe 19a**

Finden Sie in zwei anderen Selbstporträts weitere Beispiele für normative Entscheidungen. Tragen Sie auch ein, auf welchen Erfahrungen sie beruhen.

Name	Erfahrung	normative Entscheidung
Elena	Lehrwerke enthalten häufig Wortschatz oder grammatische Phänomene, die die Lernenden noch nicht kennen. Das verunsichert oder verwirrt sie. Sie machen Fehler, die sich festsetzen.	Der Unterricht muss ganz systematisch, langsam und Schritt für Schritt aufgebaut werden.
...		
...		

Wir bitten Sie nun, Ihre eigenen Entscheidungen zu reflektieren. Sehen Sie sich dazu bitte noch einmal alle Aufgaben an, in denen Ihre eigene Lehrphilosophie thematisiert wurde (Aufgaben 6, 7, 9, 11 und 13).

**Aufgabe 19b**

Und wie ist das bei Ihnen? Welche normativen Entscheidungen treffen Sie? Und auf welchen Erfahrungen beruhen sie? Ergänzen Sie die Tabelle.



Erfahrung	normative Entscheidung

**Zusammenfassung**

Was ergibt sich für Lehrende aus den Erkenntnissen, die wir uns bis hierhin erarbeitet haben? Zusammenfassend möchten wir eine zentrale Konsequenz herausstellen: Wenn sich Lehrende die eigenen Entscheidungen bewusst machen und ihre gewohnten Grundsätze hinterfragen, nutzen sie eine Erfolg versprechende Möglichkeit, professionell mit den zahlreichen Widersprüchen des Lehrberufs umzugehen.

Ergänzen möchten wir an dieser Stelle weitere Strategien, die Jank/Meyer (2002, S.168f.) zusammengetragen haben. Diese beruhen auf der systematischen Beobachtung von Lehrenden bei der Entscheidungsfindung in komplexen, widersprüchlichen Situationen. Am besten kommen Lehrerinnen und Lehrer demnach mit solchen paradoxen Situationen zurecht,

- wenn sie immer wieder versuchen, durch Reflexion eine Distanz zum eigenen Handeln herzustellen,
- wenn sie nicht starr an Gewohntem festhalten, sondern offen sind für Veränderungen,
- wenn sie sich mit ihrer Arbeit stark identifizieren und den Lehrberuf als sinnstiftend erfahren,
- wenn sie widrige Arbeitsbedingungen nicht einfach nur erdulden, sondern sich für Verbesserungen einsetzen.

Diese Liste bildet eine Brücke zu dem Thema, das wir im folgenden Kapitel mit Ihnen bearbeiten möchten. Denn nachdem wir in den Kapiteln 1.3 bis 1.6 die Besonderheiten des beruflichen Kontextes besprochen haben, möchten wir uns nun ausführlicher mit den Kompetenzen von Lehrenden beschäftigen. Was sollten sie wissen und können, um unter den genannten Bedingungen erfolgreich zu unterrichten?

## 1.7 Kompetenzen

### Tätigkeitsfelder

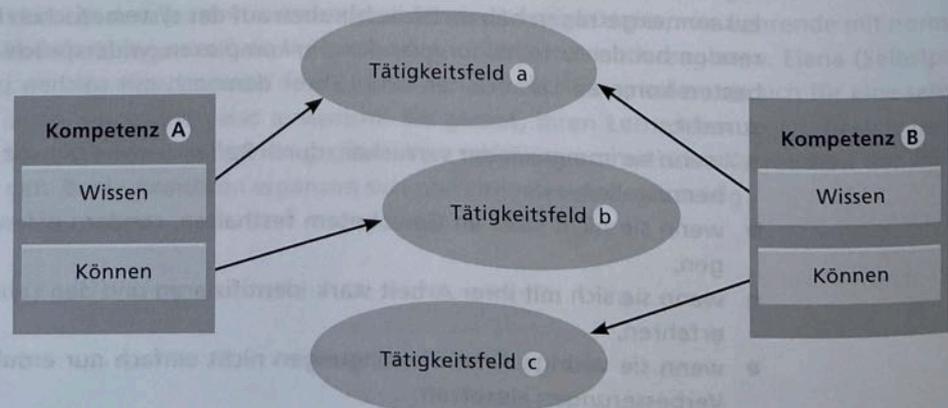
Zu Beginn dieser Einheit haben Sie in einer Aufgabe bereits darüber nachgedacht, welche Merkmale Lehrerinnen und Lehrer besitzen sollten. Neben charakterlichen und biographischen Aspekten ging es dabei auch darum, was man als Lehrperson können sollte. In der Wissenschaft spricht man in diesem Zusammenhang von **Kompetenzen**. Dieser Begriff verweist darauf, dass sich die Professionalität von Lehrenden nicht über die Ansammlung von Wissen (zum Beispiel Kenntnisse über didaktisch-methodische Prinzipien und Modelle von Unterricht) herausbildet. Entscheidend ist die Entwicklung einer Lehrerpersönlichkeit, die mit ihren Fähigkeiten den Unterrichtsalltag erfolgreich bewältigen kann. Lehrerinnen und Lehrer sollten also versuchen, auf den verschiedenen Tätigkeitsfeldern des Deutschunterrichts umfassende Kompetenzen auszubilden. Wir möchte das an zwei Beispielen zeigen:

- das Tätigkeitsfeld **Diagnose**: Lehrerinnen und Lehrer müssen Lernfortschritte feststellen und Ideen für die Unterstützung der Lernenden entwickeln können. Darüber hinaus müssen sie über die Fähigkeit verfügen, ihre Diagnose so zu kommunizieren, dass sie nicht demotivierend auf die Lernenden wirkt.
- das Tätigkeitsfeld **Planung von Unterricht**: Lehrende müssen Lernziele definieren, Materialien auswählen, Aufgaben stellen und Lernsequenzen zusammenstellen können. Das setzt bestimmte Kenntnisse über das System der deutschen Sprache und über das Sprachenlernen voraus.

Für jedes dieser Tätigkeitsfelder braucht die Lehrkraft demnach vielfältiges Wissen und Können. Im Tätigkeitsfeld **Planung von Unterrichtseinheiten** sind das beispielsweise:

- Wissen: Wissen über Themen und Texte. Welche Themen entsprechen der Lebenswelt in den deutschsprachigen Ländern? Welche Themen sind interessant für die Lerngruppe? Welche Texte sind ansprechend? Wie anspruchsvoll dürfen die Texte sein?
- Können: Wie kann man Originaltexte vereinfachen? Welche Übungen und Aufgaben lassen sich sinnvoll mit den Texten verknüpfen?

Die folgende Abbildung stellt das Zusammenwirken von Wissen und Können in den einzelnen Kompetenzen dar. Außerdem wird deutlich, dass Kompetenzen für verschiedene Tätigkeitsbereiche des Deutschunterrichts bedeutsam sein können.



Zusammenhang von Tätigkeitsfeldern und Kompetenzen im Lehrberuf

Wenn wir von Kompetenzen sprechen, meinen wir also immer die enge Verbindung von Wissen und Können. Während Lehrende in ihren Beruf hineinwachsen, müssen sie diese Verbindung bewältigen. Sie selbst sind es also, die das Lehrer-sein in einem aktiven Prozess selbstverantwortlich gestalten. Individuelle Voraussetzungen wie Temperament, Charaktereigenschaften oder Lebenserfahrung bilden die Basis, auf der Lehrende die spezifischen Kompetenzen für ihr Fach entwickeln. Und erst diese Kompetenzen ermöglichen es ihnen, in ihrem jeweiligen Kontext, ihren Klassenzimmern, mit ihren Lerngruppen sachgerecht und erfolgreich zu handeln.

Wir wollen uns im Folgenden die Tätigkeitsfelder und die ihnen zugehörigen Kompetenzen genauer ansehen.

Dieses Kapitel hilft Ihnen dabei,

- besser zu verstehen, welche Kompetenzen aus wissenschaftlicher Perspektive für den Lehrberuf wichtig sind,
- die Bedeutsamkeit einzelner Kompetenzen für Ihren Unterricht einschätzen zu können,
- sich Ihrer eigenen Stärken und Schwächen in den einzelnen Kompetenzbereichen bewusst zu werden.

In den folgenden Texten 1 bis 3 finden Sie die Meinung von Forschenden darüber, welche Merkmale guten Unterricht auszeichnen. Deshalb geht es in diesen Merkmalslisten nicht explizit um das Wissen und Können von Lehrenden. Aber lassen sich aus den Merkmalen guten Unterrichts nicht immer auch bestimmte Kompetenzen der Lehrenden ableiten? Diese Verbindungslinien zu ziehen, soll Ihre Aufgabe werden.

#### Aufgabe 20a

Versuchen Sie zunächst, die folgenden drei Merkmalslisten zu verstehen. Das Glossar hilft Ihnen dabei.

#### Text 1



Was bedeutet guter Unterricht in der Schule?

- Die Klasse wird sehr gut geführt und die verfügbare Zeit wird optimal genutzt.
- Das Unterrichtsklima fördert das Lernen.
- Der Unterricht ist sehr abwechslungsreich und motiviert zum Lernen.
- Er ist gut und klar strukturiert; die Inhalte werden sprachlich und fachlich richtig dargestellt.
- Wichtigstes Bildungsziel ist die Vermittlung von Wissen und Können. Das Können beinhaltet fachliche und nichtfachliche Aspekte (z.B. die Bereitschaft zur Kooperation). Ein solcher Unterricht wird deshalb als **kompetenzorientiert** bezeichnet (**Kompetenzorientierung**).
- Der Unterricht geht von den Schülerinnen und Schülern aus. Er fördert sie, unterstützt sie, erlaubt ihnen Mitsprache (**Schülerorientierung**).
- Er fördert aktives und selbstständiges Lernen.
- Er bietet vielfältige Sprech- und Lerngelegenheiten für möglichst alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse.
- Er variiert in angemessener Weise die **Methoden** und **Sozialformen**.
- Er sorgt dafür, dass das Gelernte durch intelligentes Lernen gefestigt und gesichert wird.
- Er passt die fachlichen und überfachlichen Inhalte an die Möglichkeiten und Bedürfnisse der Schüler an.
- Er passt die Schwierigkeit und das Tempo an die jeweilige Lernsituation und die Lernvoraussetzungen der Schüler an.

nach: Andreas Helmke: *Was wissen wir über guten Unterricht?*

## Text 2



## Merkmale guten Unterrichts

- klare Strukturierung des Unterrichts, d.h., der Unterricht ist gut gegliedert, die Lernenden wissen, was sie machen sollen;
- hoher Anteil echter Lernzeit, d.h., die vorhandene Zeit wird wirklich für Lernen genutzt und nicht mit Nebensächlichkeiten vergeudet;
- lernförderliches Klima, d.h., die Lernenden werden ermutigt, ihnen wird etwas zuge-  
traut, die Atmosphäre ist freundlich;
- inhaltliche Klarheit, d.h., die Lernenden wissen, was im Mittelpunkt einer Stunde steht;
- sinnstiftendes Kommunizieren, d.h., der Unterricht bietet Situationen und Gelegen-  
heiten, in denen die Lernenden wirklich etwas zu sagen haben, etwas Sinnvolles mit-  
teilen können;
- **Methodenvielfalt**, d.h., die Lehrkraft benutzt unterschiedliche Methoden und wech-  
selt diese;
- individuelles Fördern, d.h., die Lehrkraft kann gezielt auf einzelne Lernende eingehen  
und diese unterstützen und fördern;
- **intelligentes Üben**, d.h., die Lehrkraft bietet Übungen an, die die Lernenden motivie-  
ren, die ihnen Spaß machen und sie zugleich herausfordern, die die Lernvoraussetzungen  
der Lernenden berücksichtigen;
- klare Leistungserwartungen und klare, gerechte und zügige Rückmeldungen
- vorbereitete Umgebung, d.h., ein Unterricht, der die Lernenden systematisch auf An-  
forderungen (z.B. ein Rollenspiel) vorbereitet, der Hilfen bereitstellt (z.B. Wortkarten,  
Plakate, Lexika, Lernprogramme, Realia).

nach: Hilbert Meyer (2004): *Praxisbuch: Was ist guter Unterricht?*, S. 17f.

## Text 3



## Prinzipien eines effektiven Sprachunterrichts

- Prinzip 1: Der Unterricht stellt sicher, dass die Lernenden sowohl ein reichhaltiges Re-  
pertoire sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten erwerben als auch **grammatische Kom-  
petenz**.
- Prinzip 2: Der Unterricht sollte darauf zielen, dass die Lernenden ihre Aufmerksamkeit  
überwiegend auf die Bedeutung von sprachlichen Äußerungen richten.
- Prinzip 3: Der Unterricht sollte aber auch darauf achten, dass die Lernenden auf die  
formale Gestaltung von sprachlichen Äußerungen achten.
- Prinzip 4: Der Unterricht sollte darauf gerichtet sein, dass die Lernenden Wissen über  
die Fremdsprache überwiegend **implizit** erwerben, ohne **explizites Wissen** zu vernach-  
lässigen.
- Prinzip 5: Der Unterricht sollte in Rechnung stellen, dass Lernenden Individuen sind,  
die individuelle **Lernverläufe** haben.
- Prinzip 6: Fremdsprachenlernen ist dann erfolgreich, wenn die Lernenden vielfältige  
Möglichkeiten erhalten, der Fremdsprache und Sprechenden der Fremdsprache zu be-  
ggnen.
- Prinzip 7: Fremdsprachenlernen ist dann erfolgreich, wenn die Lernenden ausreichen-  
de Möglichkeiten erhalten, sich in der Fremdsprache zu äußern.
- Prinzip 8: Die Möglichkeit der **Interaktion** in der Fremdsprache ist die zentrale Voraus-  
setzung für deren Erwerb.
- Prinzip 9: Unterricht muss die Unterschiede bei den Lernenden ernst nehmen.
- Prinzip 10: Um die Fortschritte der Lernenden in der Fremdsprache bewerten zu kön-  
nen, ist es notwendig, dass sowohl freie als auch kontrollierte Sprachproduktion ge-  
testet wird.

nach: Rod Ellis: *Principles of Instructed Language Learning*.

**Aufgabe 20b**

Ordnen Sie die Beispiele A bis L einer oder mehreren Kompetenzen in der Tabelle zu. Suchen Sie dann in den Texten 1 bis 3 der Aufgabe 20a nach weiteren Beispielen. Sie können auch eigene Beispiele nennen.

Die Lehrerin/Der Lehrer ...	
A	kennt die eigenen Stärken und Schwächen.
B	weiß, wie man Übungen sinnvoll in den Unterrichtsablauf einbaut.
C	kennt die Grammatik der deutschen Sprache.
D	weiß, wie man Konflikte mit und zwischen Lernenden bewältigen kann.
E	kennt eine Vielzahl von Unterrichtsmethoden und Unterrichtsmodellen und weiß, wie man sie umsetzen kann.
F	erklärt die Kriterien ihrer/seiner Bewertung.
G	schafft eine Atmosphäre im Unterricht, die zum Lernen anregt.
H	ist sich darüber bewusst, welche Werte, Ziele und Ideen dem eigenen Handeln im Klassenraum zugrunde liegen.
I	weiß, wie Beschreibungen der Grammatik für den Unterricht adaptiert werden können, damit sie die Lernprozesse fördern.
J	erlaubt den Schülerinnen und Schülern Mitsprache.
K	versteht es, Aufgabenstellungen für einzelne Lernende zu variieren.
L	ist sich darüber bewusst, wie man in unterschiedlichen Situationen korrigiert.

Kompetenzen von Lehrenden	Beispiele A-L	weitere Beispiele
didaktische Kompetenz		
unterrichtsorganisatorische Kompetenz		
Selbstkompetenz (Belastbarkeit, Stressresistenz, Umgang mit Paradoxien, Klarheit eigener Werte, Ideen und Ziele, realistische Selbsteinschätzung)		
Gesprächskompetenz (Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit, Führungsqualität, Autorität)		
fachliche Kompetenz		
Beziehungskompetenz (Beziehungsstärke, Konfliktfähigkeit, Einfühlungsvermögen)		

Beim Lesen und Bearbeiten dieser Texte wird Ihnen möglicherweise der Nachteil solcher Merkmalslisten aufgefallen sein. Sie zeichnen ein Idealbild von Unterricht, in dem Lehrende mit ihren persönlichen Vorlieben, Angewohnheiten und auch menschlichen Schwächen

nur schwer Platz finden. Die Merkmalslisten besitzen daher die Tendenz, unrealistische Erwartungen zu wecken. Sie müssen deshalb mit einem kritischen Auge betrachtet werden.

Für unseren Einstieg in das Thema **Kompetenzen** bilden sie dennoch eine gute Grundlage, denn sie zeigen die Vielfalt der Tätigkeitsfelder, auf denen Lehrende ihr Wissen und Können entwickeln sollten. Wir möchten nun gemeinsam mit Ihnen überlegen, wie man die einzelnen Kompetenzen mit Blick auf den Deutschunterricht gewichten kann.

**Aufgabe 21**

**Wie wichtig sind die einzelnen Kompetenzen in Ihrem Kontext? Kreuzen Sie in der Tabelle an.**

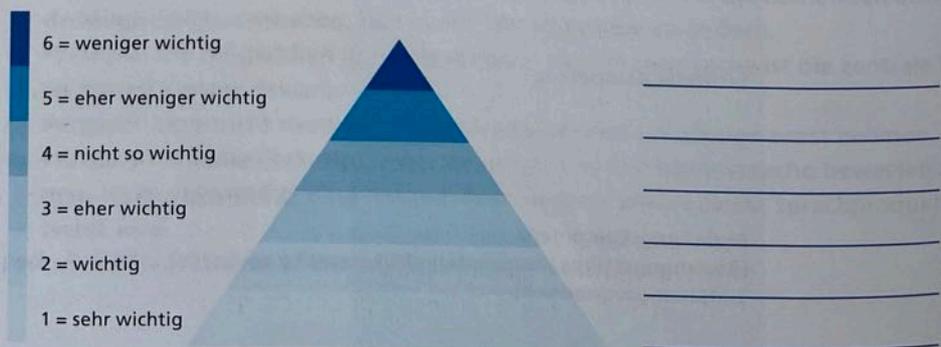
Kompetenzen	für mich / für meinen Kontext				
	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	eher unwichtig	unwichtig
	1	2	3	4	5
didaktische Kompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
unterrichtsorganisatorische Kompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbstkompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gesprächskompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fachliche Kompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beziehungskompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Auch in der Wissenschaft hat man sich natürlich Gedanken über die Wichtigkeit der einzelnen Kompetenzen für den Lehrberuf im Kontext Fremdsprachen gemacht. Einen Vorschlag für eine hierarchische Anordnung finden Sie in der folgenden Aufgabe. Bevor Sie sich das Original ansehen, bitten wir Sie, auf der Grundlage Ihrer Notizen selbst eine Hierarchie der einzelnen Kompetenzen zu erstellen. Welche Kompetenzen müssen Ihrer Meinung nach als grundlegend für den Lehrberuf betrachtet werden? Welche sind eher nachgeordnet?

**Aufgabe 22a**

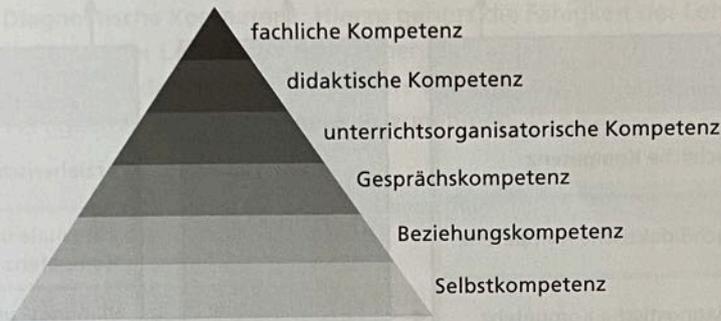
**Was macht eine gute Lehrkraft aus? Tragen Sie in das folgende Schaubild die Bereiche von Lehrkompetenz ein, sodass eine Hierarchie von wenig wichtig zu sehr wichtig entsteht.**

Beziehungskompetenz • didaktische Kompetenz • fachliche Kompetenz • Gesprächskompetenz • Selbstkompetenz • unterrichtsorganisatorische Kompetenz



Hans Rudolf Lanker, nach: Schocker-von Ditfurth (2002): *Unterricht verstehen*. S. 7

Sehen wir uns nun das originale Modell an. Der Autor hat dieses aufgrund langjähriger Erfahrung in der Lehrerbildung und durch theoretische Überlegungen unterstützt formuliert. Das Können von Lehrenden, so die Aussage des Modells, beruht vor allem auf der Selbstkompetenz von Lehrenden. Die Grundlage ihres Handelns bilden also die Vorstellungen über sich selbst und die Lernenden, die Klarheit der eigenen Ziele und Werte oder ein geübter Umgang mit den eigenen Gefühlen. Die fachliche Kompetenz hingegen stellt diesem Modell zufolge keine grundlegende Fähigkeit von Lehrenden dar (siehe Schocker-von Ditfurth 2002, S. 6f.).



Kompetenzen von Lehrenden (Hans Rudolf Lanker, nach: Schocker-von Ditfurth 2002, S. 7)

Das führt möglicherweise bei Ihnen zu großen Zweifeln: Ist nicht ein umfangreiches Wissen über die deutsche Sprache und Literatur eine grundlegende Voraussetzung, um als Deutschlehrerin oder Deutschlehrer arbeiten zu können? Wir möchten Sie bitten, in der folgenden Aufgabe solche Bedenken zu notieren.

#### Aufgabe 22b



**Was ist für Sie an der Darstellung überraschend? In welchen Punkten stimmen Sie mit der Anordnung des Originals überein? In welchen nicht? Warum?**

Am Aufbau dieser Einheit können Sie erkennen, dass auch wir der Selbstkompetenz von Lehrenden einen hohen Stellenwert beimessen. Dazu zählen wir beispielsweise die Fähigkeit, dass Lehrende ein Gespür dafür entwickeln, wo ihre Stärken liegen und was sie verbessern könnten. Wir werden diesen Aspekt noch häufiger aufgreifen.

Die bisher besprochenen Kompetenzen können sicher dabei helfen, die Tätigkeiten von Lehrkräften im Deutschunterricht zu beschreiben. Dennoch könnte man einwenden, dass die Begriffe sehr allgemein sind. So haben Sie sicher angemerkt, dass wichtige Kompetenzen nicht explizit angeführt werden. Dazu zählt beispielsweise die Diagnosekompetenz, also die so wichtige Fähigkeit von Lehrkräften, Lernfortschritte festzustellen und Vorstellungen zu entwickeln, wie die erworbenen Kenntnisse und das Können der Lernenden weiterentwickelt werden müssen. Es ist deshalb nicht verwunderlich, wenn Sie die Pyramide von Lanker kritisiert haben.

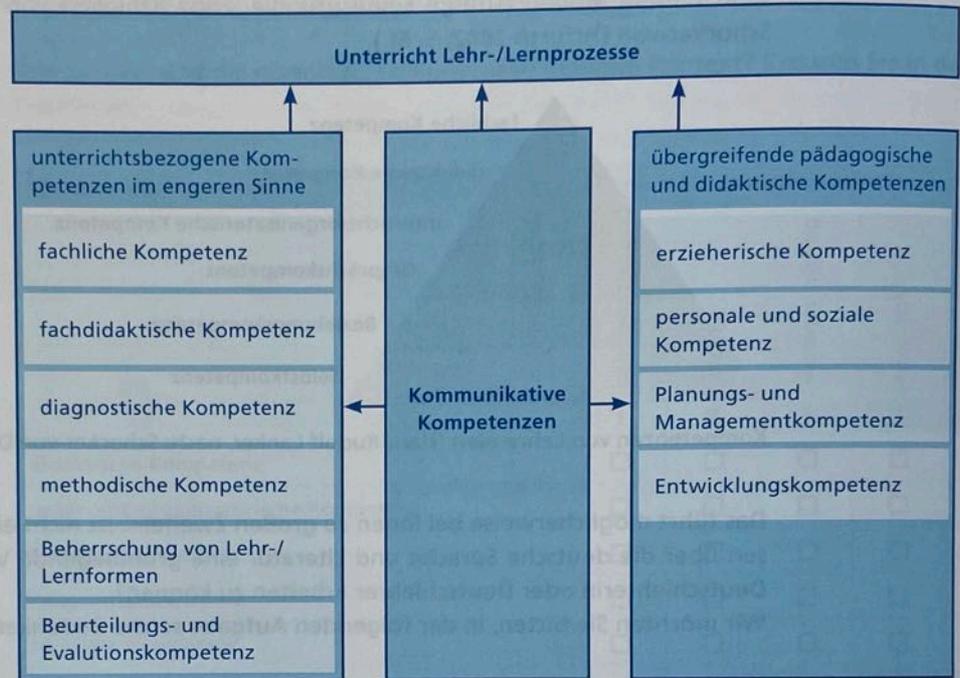
Als ein anregendes Gegenmodell soll uns deshalb jetzt die folgende Systematik didaktischer Kompetenzen von Hallet (2006, S. 36) dienen. Sie versucht, der Komplexität des fremdsprachlichen Unterrichts gerecht zu werden. Der Autor hierarchisiert die einzelnen Kompetenzen nicht. Er ordnet sie dem Unterrichtsgeschehen zu und unterscheidet zwischen didaktischen Kompetenzen, die direkt mit dem Fach, also in unserem Fall dem Deutschunterricht, zu tun haben (linke Seite), und solchen, die allgemeiner bzw. pädagogischer Natur sind und für jeden Unterricht gelten (rechte Seite).

Bitte bedenken Sie: Das Modell erlaubt, einzelne Aspekte zu isolieren. Das hilft, Unterricht besser zu verstehen. Gleichzeitig gilt jedoch auch, dass im Alltag und der Dynamik des Unterrichts die Grenzen fließend sind. Die Kompetenzen vermischen sich und ergänzen einander. Dieses dynamische Zusammenspiel ist einer der Gründe, warum das Lehren

und Lernen des Deutschen ein spannendes Abenteuer für die darstellt, die damit befasst sind: die Lehrpersonen.

**Aufgabe 23a**

Studieren Sie die folgende Abbildung: Didaktische Kompetenzen im Überblick. Versuchen Sie, die einzelnen Begriffe zu verstehen und sich zu erklären. Beginnen Sie mit den Begriffen, die Ihnen sofort einleuchten.



Didaktische Kompetenzen im Überblick (Hallet 2006, S. 36)

**Aufgabe 23b**

Lesen Sie nun den folgenden Text (nach: Hallet 2006, S. 32–35). Sie finden darin Erklärungen zu den Kompetenzbegriffen. Schätzen Sie Ihre jeweilige Kompetenz ein und notieren Sie als Kommentar, was Sie verändern möchten.

**Text 4**



**Fachliche Kompetenz:** Eine Lehrperson für Deutsch als Fremdsprache braucht nicht nur gute Kenntnisse der deutschen Sprache, der Literatur und Kultur, sondern diese Kenntnisse müssen durch Fortbildung lebendig erhalten werden. Zur fachlichen Kompetenz gehört nicht zuletzt die sprachliche Kompetenz im Deutschen.

					Kommentar
sehr hoch	hoch	ausreichend	kaum ausreichend	Ich möchte mich weiterentwickeln	
<input type="checkbox"/>					

**Fachdidaktische Kompetenz:** Auch wenn die fachlichen Kenntnisse des Deutschen und die Sprachkompetenz eine wichtige Grundlage für den Deutschunterricht bilden, kann man aus ihnen nicht die Vorgehensweise im Unterricht herleiten. Wer einen Text von Goethe lesen und verstehen kann, hat damit noch nicht die Frage geklärt, wie man mit dem Text im Unterricht arbeiten muss, damit die Lernenden ihre Sprachkompetenz erweitern. Zur fachdidaktischen Kompetenz gehört das Wissen über die Lerngruppe(n), über Lernschritte und Aufgaben, über Unterrichtsziele sowie die Fähigkeit, auf der Basis dieses Wissens, konkrete Schritte im Unterricht zu planen und umzusetzen.

sehr hoch	hoch	ausreichend	kaum ausreichend	Ich möchte mich weiterentwickeln	Kommentar
<input type="checkbox"/>					

**Diagnostische Kompetenz:** Hierzu gehört die Fähigkeit der Lehrkraft, Kenntnisse und Fertigkeiten der Lernenden wahrzunehmen und zu entscheiden, welche von ihnen wie ausgebaut werden können. Besonders wichtig ist die Fähigkeit, individuelle Kenntnisse und Fertigkeiten der Lernenden wahrzunehmen.

sehr hoch	hoch	ausreichend	kaum ausreichend	Ich möchte mich weiterentwickeln	Kommentar
<input type="checkbox"/>					

**Methodische Kompetenzen:** Die Lehrkraft hat differenzierte Kenntnisse von Methoden und kann diese im Deutschunterricht gezielt einsetzen. Sie gestaltet den Unterricht abwechslungsreich, anregend und herausfordernd.

sehr hoch	hoch	ausreichend	kaum ausreichend	Ich möchte mich weiterentwickeln	Kommentar
<input type="checkbox"/>					

**Beherrschung von Lehr- und Lernformen:** Diese Kompetenz ist eng verknüpft mit der vorhergehenden. Die Lehrkraft kennt vielfältige Übungsformen und Aufgaben zur Förderung des Wortschatzerwerbs, der Entwicklung der einzelnen Fertigkeiten und kann diese produktiv im Unterricht einsetzen.

sehr hoch	hoch	ausreichend	kaum ausreichend	Ich möchte mich weiterentwickeln	Kommentar
<input type="checkbox"/>					

**Beurteilungs- und Evaluationskompetenz:** Die Lehrperson muss in der Lage sein, die Ergebnisse des Deutschunterrichts, d.h. vor allem den Kompetenzzuwachs der Lernenden, einzuschätzen und den Lernenden Rückmeldungen über das Erreichte zu geben. Diese Rückmeldungen müssen klar und verständlich sein und den Lernenden helfen, sie ermutigen, weiterzulernen.

sehr hoch	hoch	ausreichend	kaum ausreichend	Ich möchte mich weiterentwickeln	Kommentar
<input type="checkbox"/>					

**Erzieherische Kompetenz:** In vielen Fällen ist auch bei erwachsenen Lernenden die Lehrperson ein Erzieher, ein Ratgeber, ein Helfer und jemand, der Werte vermittelt. Umso mehr ist dies bei Kindern und Jugendlichen der Fall.

sehr hoch	hoch	ausreichend	kaum ausreichend	Ich möchte mich weiterentwickeln	Kommentar
<input type="checkbox"/>					

**Personale und soziale Kompetenzen:** Lehren ist auf Beziehungen angewiesen. Lehrende müssen Beziehungen zu allen Lernenden aufbauen können. Sie müssen Konflikte überwinden helfen, müssen mit ihren positiven und negativen Gefühlen in einer Gruppe umgehen können. Sie müssen nicht zuletzt auch Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen pflegen, mit ihnen lernen und sie unterstützen können.

sehr hoch	hoch	ausreichend	kaum ausreichend	Ich möchte mich weiterentwickeln	Kommentar
<input type="checkbox"/>					

**Planungs- und Managementkompetenz:** Hierher gehört die Fähigkeit, die Kontextbedingungen einschätzen zu können, für einen spezifischen Kontext zu planen, Entscheidungen über zeitliche Abläufe und die Gestaltung des Lernraumes treffen zu können. Hierhin gehört ferner die Fähigkeit, Materialien zu beschaffen und bereitzustellen.

sehr hoch	hoch	ausreichend	kaum ausreichend	Ich möchte mich weiterentwickeln	Kommentar
<input type="checkbox"/>					

**Entwicklungscompetenz:** Dies meint die Fähigkeit und Bereitschaft, Bedingungen nicht als gegeben hinzunehmen, sondern an ihrer Veränderung mitzuarbeiten und diese weiterzuentwickeln. Dies betrifft die Institution (Schule, Kindergarten) genauso wie die Beziehungen zu den Kolleginnen und Kollegen oder den Eltern der Schülerinnen und Schüler.

sehr hoch	hoch	ausreichend	kaum ausreichend	Ich möchte mich weiterentwickeln	Kommentar
<input type="checkbox"/>					

**Kommunikative Kompetenzen:** „Nicht nur den vorstehend genannten Kompetenzen, sondern praktisch allen Tätigkeiten einer Lehrkraft ist gemeinsam, dass sie im Kern auf erfolgreiches Kommunizieren angewiesen sind. Diese Kommunikation reicht von der Teilhabe an fachlichen und gesellschaftlichen Diskursen bis hin zur interkulturellen Kommunikation in Partnerschaftsprojekten. Kommunikative Fähigkeiten in einem umfassenden Sinne sind eine übergreifende Kompetenz und betreffen alle Seiten des Lehrberufs.“ (Hallet 2006, S. 35).

sehr hoch	hoch	ausreichend	kaum ausreichend	Ich möchte mich weiterentwickeln	Kommentar
<input type="checkbox"/>					

**Zusammenfassung**

Ausgehend von Merkmalen guten Unterrichts haben Sie sich mit der zentralen Frage befasst, über welche Kompetenzen Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache verfügen müssen. Dabei hat sich gezeigt, dass diese sehr vielfältig sind und nicht nur sprachliche und kulturelle Aspekte betreffen. Sie haben ferner überlegt, welche Kompetenzen für Sie besonders wichtig sind. Schließlich konnten Sie festhalten, welche Kompetenzen Sie weiter ausbauen wollen.

### Zwischenbilanz

Am Ende jedes Hauptkapitels erwartet Sie in diesem Fortbildungsprogramm eine Aufgabe, für die Sie in Ihrem Arbeitsumfeld aktiv werden müssen. Dem Thema der vorangegangenen Kapitel entsprechend möchten wir deshalb an dieser Stelle auf Ihr Selbstporträt zurückkommen.

#### Aufgabe 24

**Nehmen Sie sich Ihr Selbstporträt noch einmal vor.**

- a) Gibt es Aspekte, die Sie nach der Bearbeitung der bisherigen Kapitel dieser Einheit ergänzen, verändern oder streichen möchten?
- b) Überarbeiten Sie den Text und schicken Sie ihn dann per E-Mail einer Kollegin oder einem Kollegen zum Lesen. Sprechen Sie gemeinsam über den Text und versuchen Sie dabei, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszufinden.
- c) Was haben Sie aus dem Gespräch mit der Kollegin oder dem Kollegen über sich als Lehrperson gelernt?

Wir haben bis hierher mit Ihnen die Frage erörtert, welche Faktoren Sie als Lehrerin oder Lehrer beeinflussen und mit welchen Anforderungen Ihres Arbeitsumfeldes Sie zurecht kommen müssen. Der Schwerpunkt lag also auf den Bedingungen, unter denen Unterricht stattfindet.

Wir haben ferner versucht, den Kompetenzbegriff zu klären und mit Ihnen die verschiedenen didaktischen Kompetenzen besprochen.

Jetzt wollen wir uns dem zentralen Ort des Geschehens, dem Klassenzimmer, zuwenden und mit Ihnen überlegen, welche aktive Rolle Sie bei der Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse übernehmen können.

Die nun folgenden Kapitel werden einzelne Ihrer Kompetenzen in den Mittelpunkt rücken. Der Ausgangspunkt wird stets der konkrete Deutschunterricht sein, das zentrale Handlungsfeld der Lehrperson. Es geht also um Ihre Möglichkeiten, Unterricht zu gestalten.

## 2 Spielräume gestalten

In Kapitel 1 haben wir uns sehr intensiv mit Ihrer Lehrphilosophie beschäftigt. Sie wurden zu Ihren pädagogischen Vorbildern befragt und dazu angeregt, sich Ihre grundlegenden Annahmen über erfolgreichen Deutschunterricht bewusst zu machen. Es ging uns in diesem Zusammenhang auch um die Frage, wie der konkrete Kontext Ihre Sicht des Unterrichts und Ihr Handeln im Klassenraum beeinflusst. Vielleicht sehen Sie Ihre Lehrphilosophie jetzt in einem ganz neuen Licht.

Auch die Kompetenzen, die für den Lehrberuf wichtig sind, wurden bereits thematisiert. Trotzdem endete Kapitel 1 ohne eine Beschreibung von gutem oder effektivem Lehren. Aus unserer Argumentation sollte deutlich geworden sein, weshalb allgemein gültige Empfehlungen für das Handeln von Lehrenden nur bedingt möglich sind. Der große Einfluss der Lehrerpersönlichkeit steht dem ebenso entgegen wie die Verschiedenartigkeit der Kontexte von Unterricht. Hinzu kommt – wie wir in diesem Kapitel sehen werden – die Dynamik des Geschehens. Sie entsteht aus der **Interaktion** zwischen Ihnen als Lehrperson und den Lernenden sowie dem Austausch innerhalb der Lerngruppe. Durch das sprachliche und nichtsprachliche Handeln bauen alle Beteiligten im Klassenraum Beziehungen zueinander auf und wirken gegenseitig aufeinander ein. Und wie jede zwischenmenschliche Begegnung sind auch diese Beziehungen geprägt von individuellen Charaktereigenschaften, Vorstellungen und Wünschen – und damit nicht vorhersehbar.

Angesichts dieser Merkmale des Unterrichts kann es nicht eine bestimmte Methode geben, die unabhängig vom Kontext erfolgreiches Deutschlernen garantiert. Jedes methodische Vorgehen führt bei einer Gruppe von Lernenden zu sehr unterschiedlichen individuellen Resultaten. Und zugleich lässt sich jedes Lernziel auf verschiedenen Wegen erreichen. Das stellte für die Fachwissenschaft eine ernüchternde Erkenntnis dar. Mit der Suche nach der einen idealen Unterrichtsmethode war sie lange einer nicht realisierbaren Vision gefolgt. Heute geht man davon aus, dass generelle Handlungsempfehlungen nicht zu besserem Unterricht führen. Für Lehrende ist es sinnvoller, wenn sie sich mit solchen didaktisch-methodischen Prinzipien vertraut machen, wie sie Ihnen bereits in Kapitel 1.5. begegnet sind.

Sie werden also auch am Ende dieses Kapitels kein Rezept für guten Unterricht in Händen halten. Vielleicht fühlen Sie sich dadurch in Ihren Erwartungen enttäuscht? Wir sehen das eher positiv, denn dadurch wird letztlich Ihre Position als Expertin oder Experte gestärkt. Es gehört zu den wichtigsten Aufgaben von Lehrenden, das Potenzial von Unterrichtssituationen zu erkennen und es im Sinne der jeweiligen Unterrichtsziele wirksam zu nutzen. Diese Arbeit kann Ihnen von keinem Curriculum, keinem Lehrwerk und auch keiner wissenschaftlichen Beschreibung abgenommen werden. Flexibel und kreativ müssen Sie als Lehrkraft auf die Komplexität von Unterrichtssituationen reagieren. Sie brauchen die Fähigkeit, die Beziehungen zwischen den einzelnen Unterrichtselementen so zu arrangieren, dass Lernprozesse ermöglicht, angestoßen und unterstützt werden. Und dieses Kapitel soll Ihnen helfen, diese Kompetenz weiterzuentwickeln. Indem wir das Klassenzimmer aus der Perspektive verschiedener Metaphern betrachten, werden wir gemeinsam mit Ihnen die Spielräume für das Handeln von Lehrenden im Deutschunterricht ausleuchten.

Bevor wir damit beginnen, möchten wir eine für das Verständnis des gesamten Kapitels 2 grundlegende Annahme offenlegen. Bei unserer Argumentation werden wir immer davon ausgehen, dass die Schülerinnen und Schüler durch den Deutschunterricht befähigt werden sollen, mit der deutschen Sprache zu handeln. Das heißt, sie können andere verstehen und sich anderen gegenüber verständlich machen. Sie können eigene Auffassungen ausdrücken und auf andere eingehen. Sie können deutsche Texte verstehen und Texte auf Deutsch verfassen. Sie können mit Menschen anderer Kulturen sprachlich angemessen umgehen. Kurz, sie können selbstbewusst am gesellschaftlichen Leben teilnehmen, denn sie haben gelernt zu kommunizieren.

Wir folgen damit einem didaktisch-methodischen Prinzip, das in der Fachwissenschaft als **Handlungsorientierung** bezeichnet wird. Diesen Ausgangspunkt zu verdeutlichen, halten wir für sehr wichtig. Denn was in einem Unterricht als Lernpotenzial wahrgenommen

Dynamik des  
Geschehens

Handlungsspielräume  
von Lehrkräften

wird und wie in einem Unterricht Lerngelegenheiten gestaltet werden, das hängt untrennbar mit dessen Zielsetzung zusammen. Diese Beziehung wird unmittelbar einsichtig, wenn wir uns beispielsweise einen Deutschunterricht vorstellen, der die Lernenden ausschließlich zum rezeptiven Verstehen technischer Fachtexte führen möchte. Lehrende in diesem Unterricht sollten bestrebt sein, möglichst viele der Lernaktivitäten mit der Arbeit an den technischen Fachtexten zu verknüpfen. Das Lernpotenzial eines handlungsorientierten Unterrichts dagegen liegt vor allem im aktiven Umgang mit der deutschen Sprache im Klassenzimmer. Denn nur wenn Lernende sich im Unterrichtsgeschehen als sprachlich – das heißt in Wort und Schrift – Handelnde erfahren, wenn sie geübt haben, Sprache in vielfältigen Situationen zu verwenden, wenn sie im Klassenzimmer kommuniziert haben, werden sie auch jenseits des Klassenzimmers handlungsfähig sein.

## 2.1 Zentrale Beziehungen im Unterricht

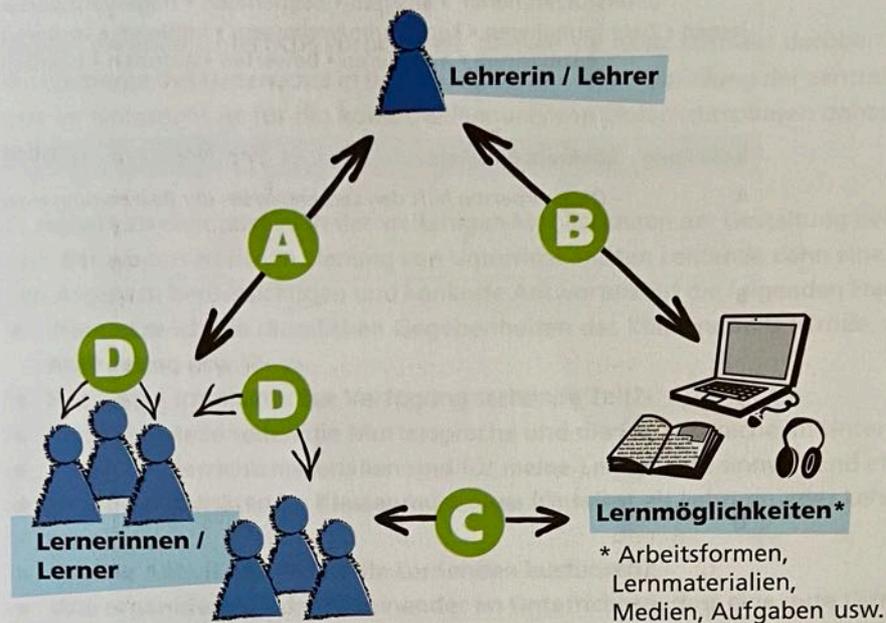
Unterricht ist das Zusammenspiel von absichtsvollem Lehren und Lernen. Lehrkraft und Lernende treten also in eine Beziehung zueinander, um das Wissen und Können der Kurs teilnehmenden zielgerichtet zu verbessern. Als ein drittes elementares Unterrichtselement kommen dazu die Lernmöglichkeiten, zu denen Lernmaterialien ebenso zählen wie Aufgaben und Übungen, Medien oder Arbeitsformen. So entsteht im Klassenzimmer ein Netz von Beziehungen. Indem Lehrende dieses Zusammenwirken der einzelnen Unterrichtselemente reflektieren, vertiefen sie ihr Verständnis für das Geschehen im Klassenzimmer und können angemessener agieren und reagieren.

Deshalb möchten wir Sie mit diesem Kapitel dabei unterstützen, dass Sie

- die verschiedenen Elemente des Klassenzimmers und ihre Beziehungen zueinander wahrnehmen,
- besser verstehen, welche Spielräume sich Ihnen ergeben, wenn Sie die Beziehungen zwischen den Elementen verändern,
- nachvollziehen können, wie sich mithilfe von Metaphern charakteristische Beziehungsmuster von Unterricht beschreiben lassen.

Dieses Kapitel möchten wir mit einigen grundsätzlichen Überlegungen zum Zusammenwirken der drei wichtigsten Unterrichtselemente beginnen. Das folgende Modell veranschaulicht Ihnen in vereinfachter Form das für den Unterricht konstitutive Beziehungsgeflecht. Die Pfeile zwischen den drei Elementen Lehrerin/Lehrer, Lernerin/Lerner und Lernmöglichkeiten verdeutlichen, dass diese sich gegenseitig beeinflussen.

## Zentrale Beziehungen im Unterricht



Zentrale Beziehungen im Unterricht (nach: Wright 2005, S. 17)

Die Beziehungen zwischen den drei Elementen erschließen sich nicht auf den ersten Blick. Deshalb möchten wir uns die Abbildung zunächst ein Stück gemeinsam erschließen, bevor Sie sich dann in der darauf folgenden Aufgabe selbstständig mit ihr beschäftigen sollen.

Beziehung A: Dass es im Unterricht Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden gibt, ist ein grundlegendes Merkmal von Unterricht. Aber welche konkreten Tätigkeiten passen zu den beiden Richtungen des Pfeils?

Beziehung B: Es ist normalerweise die Lehrperson, die eine Aufgabe stellt, einen Text auswählt oder den Medieneinsatz koordiniert. Aber wie wirken diese Lernmöglichkeiten auf die Lehrenden zurück?

Beziehung C: Dass sich die Lernenden mit den Lernmöglichkeiten auseinandersetzen, also zum Beispiel einen Text lesen oder eine Aufgabe bearbeiten, ist sicher eine für den Unterricht konstitutive Beziehung. Sehen Sie darüber hinaus noch andere Möglichkeiten, die Beziehung zwischen den Lernenden und den Lernmöglichkeiten zu gestalten?

Beziehung D: Diese Beziehung verweist darauf, dass während des Unterrichts unter den Lernenden ein Austausch stattfindet. Wie lässt er sich charakterisieren?

Mit der folgenden Aufgabe bitten wir Sie, die offengebliebenen Fragen zu klären. Überlegen Sie sich dazu, mit welchen konkreten Tätigkeiten die einzelnen Beziehungen charakterisiert werden können. Zum Beispiel ist ein Verb wie „fragen“ offensichtlich gut geeignet, um die Tätigkeit der Lehrkraft in Beziehung A zu beschreiben. Denn Untersuchungen von Unterrichtskommunikation haben gezeigt, dass 60 Prozent der Sprache von Lehrenden im Klassenzimmer Fragen sind (Farrell 2007, S. 80). Ist das auch in Ihrem Fall so? Und passt dieses Verb genau so gut zu anderen Beziehungen des Modells? Zu solchen Überlegungen möchten wir Sie mit der folgenden Aufgabe anregen.

**Aufgabe 25a**

Beschreiben Sie, wie die Beziehungen A bis D in Ihrem Unterricht normalerweise gestaltet sind. Geben Sie je zwei typische Beispiele.

unterstützen/helfen • anleiten • kooperieren • fragen/antworten • kontrollieren •  
 lernen • Ziele formulieren • korrigieren/verbessern • initiieren • vorbereiten • erstellen/herstellen •  
 beobachten • motivieren • bewerten • aufrufen • bearbeiten • ... • ...

Beziehung	konkrete Beispiele
A	- Die Lehrperson hilft den Lernenden bei der Bearbeitung einer Aufgabe. -
B	- -
C	- -
D	- -

Sicher fiel es Ihnen nicht schwer, geeignete Beispiele für die einzelnen Beziehungen zu finden. Denn viele der möglichen Kombinationen von Unterrichtselementen und Verben gehören zu Ihrem Arbeitsalltag.

Wir möchten Ihnen einige Kombinationen vorstellen, die Ihnen vielleicht weniger vertraut sind und Sie um Ihre Meinung bitten.

**Aufgabe 25b**



Schätzen Sie ein, wie oft es diese Beziehungen in Ihrem Unterricht gibt. Begründen Sie, warum das so ist. Finden Sie andere, weniger typische Beispiele für die vier Beziehungen.

Beziehung	Beispiele	Das passiert in meinem Unterricht					Begründung
		nie	selten	mittel	nicht so oft	oft	
A	Die Lernenden formulieren die Lernziele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
A		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
B	Die Lehrperson lernt bei der Gestaltung eigener Unterrichtsmaterialien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
B		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
C	Die Lernenden stellen die Unterrichtsmaterialien her.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
C		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
D	Die Lernenden bewerten sich gegenseitig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
D		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Ist Ihnen durch diese Aufgabe bewusst geworden, dass einige Beziehungen in Ihrem Unterricht keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielen, während anderen eine dominante Rolle zukommt? Falls das so ist: Verstehen Sie die Gründe für diese Situation?

Wenn Lehrende Unterricht vorbereiten, denken sie nicht abstrakt darüber nach, wie sie die Elemente des Unterrichts in Beziehung setzen. Die Darstellung der zentralen Beziehungen im Unterricht ist für die konkrete Planung von Unterrichtsphasen daher nur bedingt tauglich.

**Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichts**

Es eignet sich eher dazu, sich der vielfältigen Möglichkeiten der Gestaltung bewusst zu werden. Bei der tatsächlichen Planung von Unterricht müssen Lehrende dann eine größere Zahl von Aspekten berücksichtigen und konkrete Antworten auf die folgenden Fragen finden:

- Wie nutze ich die räumlichen Gegebenheiten des Klassenraums (Größe, Ausstattung, Anordnung usw.)?
- Wie nutze ich die mir zur Verfügung stehende Zeit?
- Welche Anteile sollen die Muttersprache und die Fremdsprache im Unterricht haben?
- Welche Unterrichtsmaterialien sind für meine Lerngruppe sinnvoll und effektiv?
- Welche Aktivitäten im Klassenraum muss ich selbst als Lehrerin oder Lehrer übernehmen?
- Welche Aktivitäten sollen die Lernenden ausführen?
- Wie organisiere ich das Miteinander im Unterricht so, dass eine gute Lernatmosphäre entsteht? Und nicht zuletzt:
- Welche Themen sind interessant für die Lernenden, welche fordern sie heraus? Welche eröffnen ihnen (neue) Perspektiven auf deutschsprachige Kulturen?

Am Beispiel von zwei Unterrichtssequenzen möchten wir uns ansehen, wie unterschiedlich die Antworten auf solche Fragen in der Praxis ausfallen können. Die Bedingungen in den beiden Klassenzimmern sind durchaus verschieden, weisen aber auch eine Reihe von Gemeinsamkeiten auf: Es handelt sich um schulischen Deutschunterricht für Kinder, und in beiden Szenen geht es den Lehrerinnen darum, in ein neues Thema einzuführen.



<b>Schulart, Ort, Jahr</b>	Sekundarstufe 1, Toulouse, 1998
<b>Zielgruppe</b>	Schüler, ca. 12 Jahre, A2
<b>Lehrkraft</b>	Eliane Leduc
<b>Material/Medien</b>	Figur, Arbeitsblatt, Tafel
<b>Globales Lernziel</b>	Arbeit mit Comics
<b>Lehr-Lernaktivitäten</b>	Einstieg in Unterrichtssequenz, Sprung zur Aufgabe in Partnerarbeit, Arbeitsphase, Präsentation der Ergebnisse



<b>Schulart, Ort, Jahr</b>	Sekundarstufe 1, Krakau, 1992
<b>Zielgruppe</b>	Schüler, A1
<b>Lehrkraft</b>	Ewa Krawczyk
<b>Material/Medien</b>	<i>Deutsch konkret</i> , OHP, Tafel
<b>Globales Lernziel</b>	Arbeit mit Lehrwerkslektionen: Orientierung in der Stadt
<b>Lehr-Lernaktivitäten</b>	die TN äußern, durch die Fragen der Lehrerin geleitet, ihre Vermutungen zu einem Bild: Personen in der Stadt; in der Muttersprache werden eigene Erfahrungen einbezogen; Wortschatzsammlung

**Aufgabe 26a**

Sehen Sie Sequenz 1 von *Schule Toulouse* und Sequenz 1 von *Schule Krakau*. Notieren Sie Ihre Beobachtungen zu einzelnen Aspekten des Unterrichts in der Tabelle in Stichpunkten.



Aspekte des Unterrichts	Schule Toulouse	Schule Krakau
Nutzung der Zeit	Lehrerin drängt auf ein zügiges Vorankommen	kein Zeitdruck, Lehrerin verwendet viel Zeit darauf, Details zu klären
Nutzung des Raumes		
Sprachgebrauch		
Lernmaterialien		
Aktivität der Lernenden		
Aktivität der Lehrperson		
Atmosphäre im Klassenraum		

Natürlich können wir anhand dieses kurzen Besuchs in den Klassenräumen nur sehr wenig über die Arbeitsweise der beiden Lehrerinnen sagen. Vor allem sollte es nicht darum gehen, ihre Vorgehensweise zu kritisieren.

Wenn wir die Spielräume bei der Gestaltung des Deutschunterrichts besser verstehen wollen, müssen wir zunächst die einzelnen Aspekte des Unterrichts genauer betrachten. Sehen wir uns als Beispiel den Sprachgebrauch in den beiden Klassenzimmern an. Die Lehrerinnen haben sich für unterschiedliche Möglichkeiten entschieden, die Beziehung zwischen sich und den Lernenden in dieser Hinsicht zu gestalten: Während Eliane Leduc in Toulouse konsequent Deutsch verwendet, ist für Ewa Krawczyk eher die Mischung von Mutter- und Fremdsprache kennzeichnend. Was könnten die Lehrerinnen damit beabsichtigt haben? Eliane Leduc betrachtet es wahrscheinlich als wichtig, den Lernenden ein Modell zu bieten. Sie möchte die Schülerinnen und Schüler dazu anregen, selbst auch Deutsch zu sprechen. Vielleicht hat sie auch die effektive Zeitnutzung im Blick: Die Lernenden sollen in der gegebenen Zeit möglichst viel Kontakt mit der deutschen Sprache haben. Sicher spielt bei ihrer Entscheidung auch der Lernstand der Klasse eine Rolle.

Ewa Krawczyk hingegen legt offensichtlich mehr Wert darauf, dass alle Schülerinnen und Schüler genau verstehen, was gerade im Klassenraum passiert und was von ihnen gefordert wird. Vielleicht möchte sie verhindern, die Lernenden zu überfordern.

Wir bitten Sie nun, eigene Überlegungen zu zwei weiteren Aspekten des Unterrichts in den beiden Sequenzen anzustellen.

**Aufgabe 26b** Was glauben Sie? Warum haben sich die Lehrerinnen für die Sitzordnung und die Auswahl der Lernmaterialien entschieden?

Aspekte des Unterrichts	Toulouse	Krakau
Sitzordnung		
Lernmaterialien		

Wir möchten nun gemeinsam mit Ihnen darüber nachdenken, was sich in den beiden Klassenzimmern verändern würde, wenn man einzelne Aspekte des Unterrichts anders gestaltete. Nehmen wir zum Beispiel an, Ewa Krawczyk nähme sich vor, mehr Deutsch im Unterricht zu benutzen. Das würde Veränderungen bei der Gestaltung notwendig machen, denn das Verständnis für die Situation müsste sie dann mithilfe anderer Strategien sichern, etwa durch den Einsatz von nicht-sprachlichen Mitteln (Stadtplan, Pantomime, Fotos usw.). Eine mögliche Folge könnte sein, dass die Schülerinnen und Schüler dadurch ermutigt würden, selbst auch im Klassenraum mehr Deutsch zu sprechen.

## Aufgabe 26c

Überlegen Sie sich zwei alternative Möglichkeiten der Gestaltung des Unterrichts und ergänzen Sie die Tabelle.

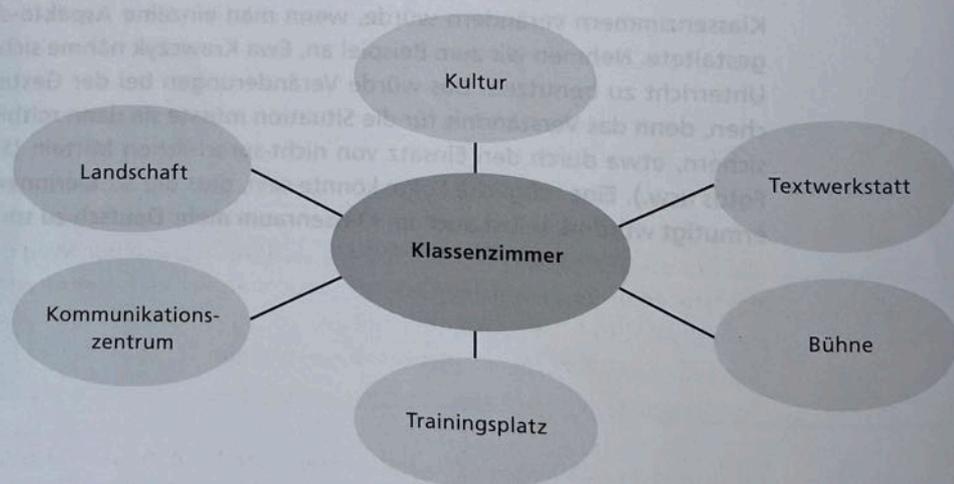
Aspekt	Toulouse	Krakau
Realisierung im Film		
Alternative Idee der Gestaltung		
Konsequenzen für die Lehrerin		
Konsequenzen für die Lernenden		

Unser kurzer Besuch in den beiden Klassenzimmern hat uns vor Augen geführt, wie sich die unterschiedliche Gestaltung der Beziehungen im Klassenraum unmittelbar auf das Unterrichtsgeschehen auswirkt.

Nach dem Modell der zentralen Beziehungen im Klassenzimmer und der Beschäftigung mit diesen beiden Beispielen aus der Praxis möchten wir am Ende dieses Teilkapitels noch eine dritte Perspektive auf die Unterrichtselemente und ihr Zusammenwirken einnehmen.

Diese neue Perspektive ergibt sich aus der Überlegung, dass für einzelne Unterrichtsphasen ein bestimmtes Muster der Beziehungen im Klassenzimmer charakteristisch ist. Wenn Lernende in Einzelarbeit eine Grammatikübung bearbeiten, sind die Unterrichtselemente offensichtlich anders arrangiert, als wenn sie in Kleingruppen Rollenspiele vortragen.

In der Fachwissenschaft wurden eine Reihe von Metaphern vorgestellt, mit denen solche unterschiedlichen Konstellationen im Klassenzimmer greifbar gemacht werden können. Die folgende Abbildung fasst einige dieser Metaphern zusammen:



Metaphern für verschiedene Phasen des Unterrichts (Legutke 2010)

Stellen Sie sich bitte das Klassenzimmer, in dem Sie Deutsch unterrichten, mithilfe dieser Metaphern vor. Wenn Sie das Klassenzimmer zum Beispiel als einen Trainingsplatz sehen, was machen dann die Schülerinnen und Schüler? Was ist in diesem Fall Ihre Funktion?

**Aufgabe 27a**

Was bedeuten diese Metaphern für das Klassenzimmer?

Wie leicht oder schwer fällt es Ihnen, sich eine konkrete Situation unter dieser Metapher vorzustellen?

Metapher	Was machen die Schüler?	Was macht die Lehrkraft?	Wie schwer fällt es Ihnen, den Unterricht so zu sehen?		
			leicht	schwer	weiß nicht
Landschaft			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kultur			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikationszentrum			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trainingsplatz			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bühne			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Textwerkstatt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Labor			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sie haben sicher gemerkt, dass Ihnen das metaphorische Sehen nicht immer gelingt. Vielleicht haben Sie auch Zweifel, ob die von uns gewählten Metaphern überhaupt für Ihren Deutschunterricht passen. Diese Bedenken können Sie in der folgenden Aufgabe festhalten.

**Aufgabe 27b**

Welche Metapher/n treffen auf Ihren Unterricht am ehesten zu und warum?

Die Beschäftigung mit den Metaphern stellt nicht nur einen Weg dar, die grundlegenden Beziehungen von Unterricht besser zu verstehen. Sie bereitet zugleich auf die nun folgenden Kapitel vor. Denn wir möchten uns nun den einzelnen Metaphern ausführlich zuwenden und gemeinsam untersuchen, welche Gestaltungsspielräume die betreffenden Unterrichtsphasen eröffnen.

**Zusammenfassung**

In diesem Kapitel haben wir uns mit einzelnen Elementen des Unterrichts befasst und aus verschiedenen Perspektiven untersucht, welche Möglichkeiten es gibt, ihr Zusammenspiel im Unterricht auszugestalten. Natürlich hängt die konkrete Realisierung immer vom jeweiligen Umfeld und den jeweiligen Lernzielen ab. Wenn aber einzelne dieser Möglichkeiten von vornherein vernachlässigt werden, bedeutet das: Lernpotenzial wird verschenkt. Für die folgenden Kapitel ist es daher wichtig, dass Sie die Vielfalt an Handlungsmöglichkeiten, die wir uns in diesem Kapitel erschlossen haben, im Blick behalten. Die Kapitel 2.2, 2.3, 2.4 und 2.5 befassen sich nun genau mit diesen Metaphern.

## 2.2 Das Klassenzimmer als Landschaft

Möglicherweise war die Metapher Landschaft unter denen, die Ihnen besondere Schwierigkeiten bereitet haben. Dieser wollen wir uns zuerst zuwenden. Wir haben bereits mehrfach betont, dass Sie als Lehrerin oder Lehrer in einem Spannungsfeld arbeiten: Da sind auf der einen Seite die Anforderungen des Kontextes, denen Sie gerecht werden müssen. Beispielsweise sollen Sie sich nach einem nationalen **Curriculum** richten oder Ihre Schule macht Ihnen bestimmte Vorgaben für Ihre Arbeit. Das engt Ihren Gestaltungsspielraum zum Teil erheblich ein.

Auf der anderen Seite möchten Sie aber einen Unterricht gestalten, der Ihrem Ideal möglichst nahekommt oder Ihren persönlichen Vorstellungen von erfolgreichem Unterricht zumindest nicht deutlich widerspricht.

In der konkreten Unterrichtssituation stehen Sie deshalb fortwährend vor der Aufgabe, zwischen diesen beiden Einflussfaktoren einen Ausgleich zu finden.

Das Ergebnis dieses Balanceaktes lässt sich dann im Klassenzimmer beobachten. In Kapitel 2.1 haben wir uns anhand der Unterrichtsmitschnitte aus Krakau und Toulouse bereits einen ersten Überblick über die dabei wichtigen Aspekte verschafft. Im Folgenden werden wir uns auf einen dieser Aspekte konzentrieren: die Ausgestaltung des Lernraums.

Wir möchten in diesem Kapitel mit Ihnen dahin kommen, dass Sie

- die Gestaltung des Klassenraums bewusster wahrnehmen und die Folgen abschätzen können, die sich daraus für das Lernen ergeben,
- besser verstehen, wie sich pädagogische Ziele und soziale Ziele in der Gestaltung des Lernraumes widerspiegeln,
- die körperliche und geistige Dimension der Gestaltung von Klassenräumen verstehen,
- selbst geeignete Unterrichtslandschaften für verschiedene Unterrichtsaktivitäten entwerfen können.

Jedes Klassenzimmer zeichnet sich durch ein bestimmtes Design aus. Es ergibt sich aus der Anordnung von Tischen und Stühlen, der Gestaltung der Wandflächen, der Verteilung der Personen im Raum oder auch aus den Wegen, die Lehrende und Lernende während des Unterrichts durch das Klassenzimmer nehmen. Vielleicht inspiriert Sie folgende Abbildung:



Toni Wright spricht sehr treffend von der **Geografie des Klassenraums** (Wright 2005, S. 64): Unterricht lässt sich demnach als Landschaft denken.

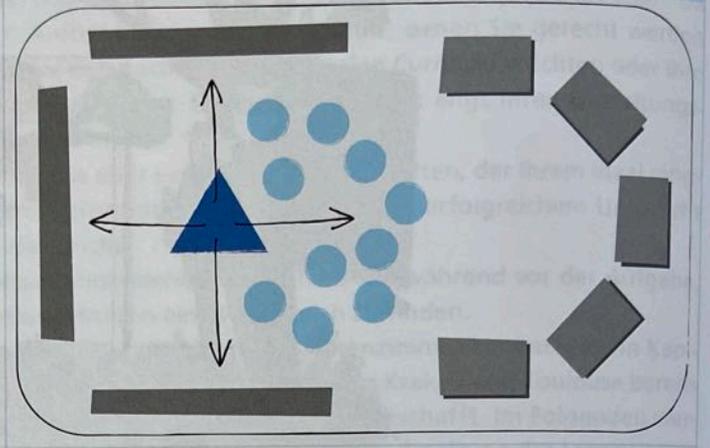
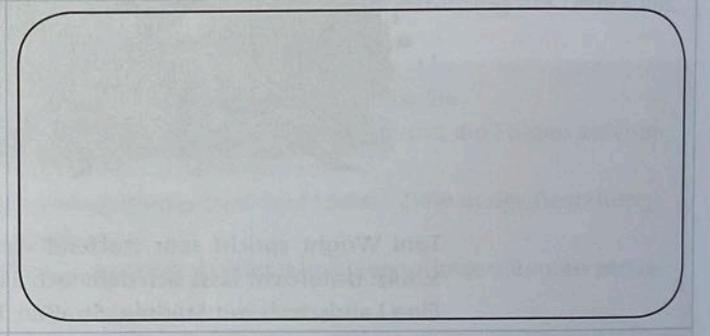
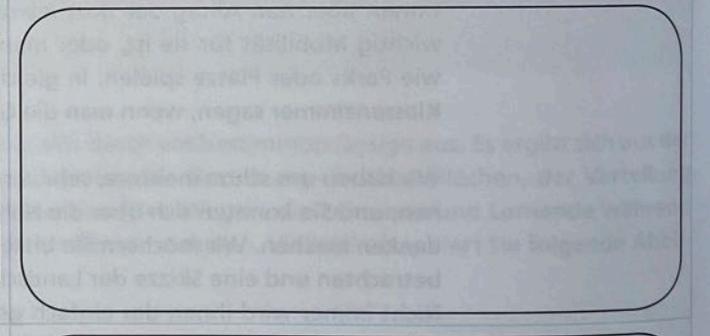
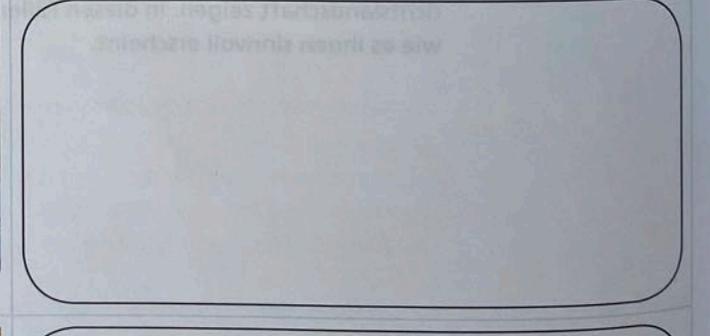
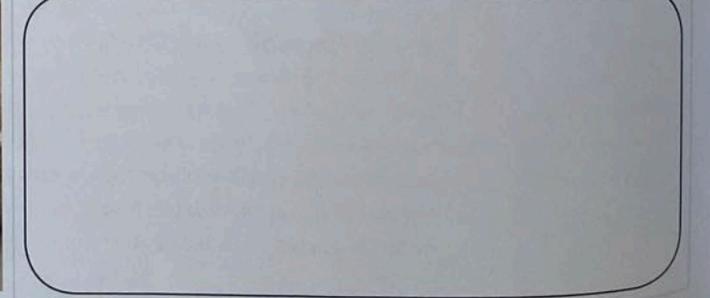
Eine Landschaft mit Städten, Straßen, Feldern oder Wäldern transportiert viele Informationen über den Alltag der dort lebenden Menschen. Man erkennt beispielsweise, wie wichtig Mobilität für sie ist, oder man kann vermuten, welche Rolle öffentliche Räume wie Parks oder Plätze spielen. In gleicher Weise lässt sich viel über das Lernen in einem Klassenzimmer sagen, wenn man die Gestaltung des Raumes genau betrachtet.

Wir haben uns schon mehrere, sehr verschiedene Geografien von Klassenräumen angesehen, und Sie konnten sich über die Nähe und Ferne zu den abgebildeten Situationen Gedanken machen. Wir möchten Sie bitten, diese Fotos nun unter der neuen Perspektive zu betrachten und eine Skizze der Landschaften dieser Klassenzimmer anzufertigen.

Nicht immer wird Ihnen das einfach gelingen, weil die Fotos nur Ausschnitte der Unterrichtslandschaft zeigen. In diesen Fällen können Sie die fehlenden Elemente so ergänzen, wie es Ihnen sinnvoll erscheint.

Aufgabe 28

Entwerfen Sie in einer Skizze die Geografie der Klassenräume. Markieren Sie dabei die möglichen Bewegungsspielräume der Lehrerin mit kleinen Pfeilen.

	Klassenräume	Skizze
1		
2		
3		
4		
5		

### Die pädagogischen und sozialen Aspekte des Lernraumes

Lehrende sollten sich bewusst darüber sein, dass sich jede Veränderung des Lernraumes gleich zweifach auswirkt: Zum einen werden pädagogische Möglichkeiten eröffnet oder verschlossen. Beispielsweise werden bestimmte Interaktions- und Kooperationsformen wahrscheinlicher oder bestimmte Lernaktivitäten bieten sich an, andere lassen sich kaum durchführen.

Zum anderen verändern sich die sozialen Prozesse im Klassenraum, etwa die Beziehung der Lernenden untereinander oder zur Lehrperson. Auch die Atmosphäre insgesamt wird von diesen Veränderungen beeinflusst.

Diese Zusammenhänge möchten wir an den Situationen 1 bis 5 konkretisieren. Sehen wir uns dafür zunächst die Situation 5 etwas genauer an. Die Lehrerin, Hanne Geist, hat sich sehr bewusst für ihre Raumgestaltung entschieden. Diese ermöglicht ihr eine besondere Form des Unterrichts, wie die folgende Collage mit typischen Situationen aus einer Stunde von Hanne Geist zeigt.



Szenen aus dem Unterricht der Lehrerin Hanne Geist

#### Aufgabe 29a

Ergänzen Sie Merkmale der Geografie des Klassenraumes von Hanne Geist.

Beispiel: Die Tische sind in U-Form angeordnet.

- Die Lehrerin bewegt sich \_\_\_\_\_
- Die Sitzordnung der Schülerinnen und Schüler \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Nachdem wir die Besonderheiten des Klassenraums von Hanne Geist gesehen haben, bitten wir Sie, zu überlegen, warum die Lehrerin das Klassenzimmer so gestaltet hat. Wir können davon ausgehen, dass sie sowohl pädagogische als auch soziale Aspekte im Auge hatte.

## Aufgabe 29b

Welche pädagogischen und sozialen Ziele werden durch die Merkmale des Klassenraumes erreicht?

Merkmale	pädagogische Ziele	soziale Ziele
Die Tische sind in U-Form angeordnet.		
Die Lehrerin bewegt sich frei im Raum.		
Die Sitzordnung der Schülerinnen und Schüler ist flexibel.		
Während des Unterrichts können Tische und Stühle zu neuen Formationen verstellt werden.		
Auch die Lernenden bewegen sich während des Unterrichts im Raum.		

Mit den Schülerinnen und Schülern auf der Collage wurden Interviews über den Unterricht von Hanne Geist geführt. Auch die Lehrerin selbst wurde um Kommentare zu ihrem Lehrstil gebeten (siehe Schocker-von Ditfurth 2001, S. 31–34). Die Unterteilung in pädagogische und soziale Ziele gehörte zwar nicht zu den Fragen, die dabei gestellt wurden. Dennoch liefern die Aussagen, die Sie in der folgenden Aufgabe finden, auch unter diesem Blickwinkel viele interessante Informationen. Bitte nutzen Sie die Kommentare, um Ihre Überlegungen in oben stehender Teilaufgabe zu überprüfen und zu ergänzen.

## Aufgabe 29c

Lesen Sie die folgenden Ausschnitte aus Interviews mit der Lehrerin Hanne Geist und mit einigen ihrer Schülerinnen und Schüler. Markieren Sie, über welche pädagogischen und sozialen Ziele gesprochen wird. Notieren Sie diese.

## a) Hanne Geist

Ich finde es sehr wichtig, dass der Fremdsprachenunterricht kommunikativ ist. Aber mir ist auch sehr wichtig, dass die Kommunikation nicht nur als Übung – z.B. von bestimmten sprachlichen Strukturen – da ist. Mir ist sehr wichtig, dass die Schüler sprechen, weil sie einen Grund haben, also weil sie ein Bedürfnis haben, etwas auszudrücken. Und deswegen versuche ich, Übungen zu machen, in denen sie Gelegenheit bekommen, etwas zu sagen, was entweder für sie interessant ist oder wichtig – oder etwas zu sagen, was der Gesprächspartner nicht weiß. Also so, dass es eine Art echte Kommunikation wird.

---

## b) Hanne Geist

Ich arbeite sehr viel mit **Binnendifferenzierung**. Das macht natürlich die Arbeit größer, aber ich glaube auch, dass sie dadurch etwas sinnvoller wird für die Schüler.

---

## c) Hanne Geist

Ich bin eine Lehrerin, ein Lehrertyp, der sich gerne zurückzieht. Ich bin nicht gerne im Mittelpunkt. Zum Beispiel ist es oft so bei mir, dass die Schüler mehr Fragen stellen als ich. Jedenfalls ist das mein Ziel.

---

## d) Hanne Geist

Da habe ich die Klasse aufgeteilt in zwei Gruppen und die Schüler konnten dann so zusammenarbeiten, wie sie wollten, also zu zweit, zu dritt, zu viert.

---

## e) Hanne Geist

Die **Denkfragen** sind die wichtigen, also wirklichen Fragen. Ich glaube, da haben wir als Lehrer den Fehler begangen, wir haben lange diese **Kontrollfragen** gestellt und damit die Schüler gelangweilt. Davon möchte ich abkommen.

---

## f) Schülerin/Schüler

Wenn wir in der Klasse Deutsch reden, geht es uns eigentlich ganz gut dabei, wir finden das nicht schlimm. Wir haben keine Angst davor zu sprechen. Natürlich ist man nervös, wenn man vor der Klasse etwas sagen soll. Aber innerhalb der Gruppe denkt man nicht so viel darüber nach.

---

## g) Schülerin/Schüler

Den Deutschunterricht mögen wir, weil es mehr Gruppenarbeit und mehr Abwechslung gibt als in anderen Stunden.

---

## h) Schülerin/Schüler

Bei der Gruppenbildung gehen wir zu den Leuten, die wir kennen. Es kommt aber auch vor, dass unsere Lehrerin die Gruppen einteilt. Auf jeden Fall würde in unserer Klasse jeder mit jedem zusammenarbeiten.

---

## i) Schülerin/Schüler

Die Atmosphäre in unserer Klasse ist sehr gut – sozial, es ist gemütlich. Alle können sich mit allen unterhalten. Die Meinung des Einzelnen wird respektiert. Während der Gruppenarbeit oder wenn jemand etwas präsentiert, hören wir auch alle einander zu. Man kann sich doch nicht leisten, nicht zuzuhören. Das wäre unhöflich. Außerdem interessiert es uns ja auch, was die anderen zu sagen haben.

---

## j) Schülerin/Schüler

Wir sprechen auch ziemlich konsequent Deutsch während der Gruppenarbeit. Das ist normal und ganz selbstverständlich. Natürlich redet man Dänisch, wenn man nicht mehr weiter weiß. Oder man sagt es auf Dänisch, und die anderen helfen einem dann, das auf Deutsch zu übersetzen.

---

Leider haben wir keine Interviews mit den Lehrerinnen und Lernenden aus den vier anderen abgebildeten Unterrichtsszenen. Wenn Sie sich im Folgenden Gedanken über die pädagogischen und sozialen Ziele in diesen Situationen machen, sind Sie also wieder auf Vermutungen angewiesen. Eine Herausforderung stellen bei der Bearbeitung der folgenden Aufgabe jene Fotos dar, zu denen Ihnen nicht sofort geeignete pädagogische oder

soziale Zielsetzungen einfallen. Versuchen Sie bitte dennoch auf mögliche Lösungen zu kommen.

**Aufgabe 29d**



Ergänzen Sie zu den folgenden Unterrichtslandschaften jeweils die pädagogischen und sozialen Ziele.

	Situation	pädagogische Ziele	soziale Ziele
1			
2			
3			
4			
5			

Mit den sozialen und pädagogischen Zielsetzungen haben wir uns ein erstes Kriterium erarbeitet, mit dessen Hilfe die Geografie von Klassenräumen beschrieben und gestaltet werden kann. Wir hoffen, dass Ihnen die sehr unterschiedlichen Unterrichtssituationen auf den Fotos das Verstehen dieses Zugangs erleichtert haben. Eine andere Perspektive auf das Thema dieses Kapitels ergibt sich, wenn man den Begriff des Raumes nicht auf seine greifbaren, gegenständlichen Aspekte beschränkt. Raum kann also mehr bedeuten als nur die Größe des Zimmers oder die Anordnung von Tischen und Stühlen. Dieser Gedanke ist der Ausgangspunkt für den nun folgenden Abschnitt.

### Körperliche und geistige Bewegungsspielräume

Im Folgenden möchten wir Ihr Augenmerk darauf lenken, dass der Begriff **Raum** sowohl eine physische Dimension hat als auch eine psychisch-geistige: Er kann sich also auf greifbare, gegenständliche Aspekte beziehen, wie wir sie an der Anordnung der Möbel oder der Bewegungen im Klassenraum bereits analysiert haben. Zugleich kommt dem Begriff **Raum** im Zusammenhang mit Lehr- und Lernprozessen auch eine geistige Dimension zu. Was meinen wir konkret mit körperlichen und geistigen Bewegungsspielräumen? Als Lehrperson können Sie den Lernenden, sofern es die Bedingungen zulassen, im wörtlichen Sinn **Bewegungsspielräume** geben. Wenn beispielsweise während des Unterrichts die Sitzordnungen gewechselt werden, wenn die Lernenden ihre Position im Klassenzimmer verändern, wenn sie abwechselnd stehen, laufen oder sitzen, dann kommt es zu einer körperlichen Dynamik. Es entstehen körperliche Bewegungsspielräume. Ganz unabhängig davon, was die Lernenden dabei konkret machen, kann diese Bewegung an sich bereits sehr sinnvoll sein, denn sie bringt Abwechslung in das Geschehen und wirkt sich dadurch möglicherweise positiv auf die Aufmerksamkeit aus.

Körperliche Dynamik ist aber nicht zwangsläufig ein Merkmal guten oder effektiven Unterrichts – ebenso wenig, wie ihr Fehlen einen Makel für den betreffenden Unterricht darstellt.

Die für das Deutschlernen wichtige Frage lautet nicht: „Wie viel Bewegung passiert im Klassenraum?“, sondern: „Wie groß sind die geistigen Bewegungsspielräume und welchen Anteil am Unterricht haben sie?“

Die psychische Dimension von Raum bezieht sich also auf die Möglichkeiten der Lernenden, eigene Gedanken einzubringen, selbstständig Neues zu entdecken, kreativ tätig zu werden oder persönliche Ansichten zu äußern. Das verstehen wir unter geistigen Bewegungsspielräumen.

Zieht man diese beiden Dimensionen des Begriffs in Betracht, dann bedeutet Unterrichten, fortwährend die Räume zu erweitern und zu verengen, in denen sich die Lernenden körperlich und geistig bewegen. Was das konkret besagt, wollen wir uns an einem Beispiel ansehen.



Schulart, Ort, Jahr	Goethe-Institut, New Delhi, 2010
Niveau	Erwachsene, A1
Lehrkraft	Poonam Saxena
Globales Lernziel	Persönliche Fragen stellen: Ja/Nein- und W-Fragen
Lehr-Lernaktivitäten	Wortreihenfolge im Satz: TN stellen sich in einer Reihe auf, das Plenum dirigiert die Reihenfolge

In diesem kurzen Unterrichtsmitschnitt können wir verfolgen, wie die Lehrerin die Möglichkeiten der Raumgestaltung handhabt. Überlegen Sie bitte, in welchen Situationen die Lernenden Freiräume erhalten, um sich körperlich zu bewegen oder eigene Gedanken zu entwickeln.

## Aufgabe 30



Sehen Sie Sequenz 6 von *Goethe-Institut New Delhi 1*. An welchen Handlungen der Lehrerin und der Lernenden können Sie beobachten, dass Bewegungsspielräume erweitert oder verengt werden? Ergänzen Sie die Tabelle.



	körperliche Bewegungsspielräume	geistige Bewegungsspielräume
Sie erweitert die Spielräume, ...	... weil sie an den Rand geht und den Platz vor der Tafel den Lernenden überlässt.	... weil ...
Sie verengt die Spielräume, ...	... weil ...	... weil ...

Ist Ihnen an diesem Video deutlich geworden, dass die Position im Raum nicht unbedingt einen Einfluss darauf hat, welche geistigen Spielräume es gibt?

Indem sich die Lehrerin Poonam Saxena in Richtung Wand zurückzieht und einige Lernende nach vorne bittet, öffnet sie den Raum, sowohl für die körperliche als auch für die geistige Bewegung der Lernenden. Das Klassenzimmer wird zu einer Landschaft, in der die Lernenden selbstständig etwas entdecken können. Allerdings sind in diesem Fall die Wege für diese Entdeckungstour bereits relativ eng abgesteckt. Die Aufgabe für die Lernenden besteht also darin, gemeinsam das zu finden, was die Lehrerin zuvor versteckt hat. Nachdem ihnen das gelungen ist, verengt die Lehrerin wieder den Raum, ohne dabei ihre Position zu verändern. Warum sie so handelt, ergibt sich unseres Erachtens aus den Lernzielen in dieser Situation. Ihr geht es in dieser Unterrichtssequenz vor allem darum, das grammatische Phänomen der W-Frage zu üben. Auch die richtige Aussprache und die Satzmelodie in einem Fragesatz sind ihr wichtig. Um die Aufmerksamkeit der Lernenden auf ihre Fehler zu richten, muss sie den Raum der Betätigung wieder verengen.

Man erkennt am Verhalten der Lernenden, dass hier auch ein anderes Vorgehen möglich gewesen wäre. Viele Lernende möchten sich zum Beispiel zur Frage der Lehrerin äußern, was sie in ihrer Freizeit tun. Sie versuchen also, weiter in die eingeschlagene Richtung zu gehen und damit ihren Spielraum zu vergrößern. Aber an diesem Punkt des Unterrichts hält die Lehrerin es für wichtiger, einzelne Äußerungen zu korrigieren. Das gelingt ihr nur, indem sie den Lernenden Grenzen setzt. Damit führt uns dieser Unterrichtsmitschnitt auch zurück zu den didaktisch-methodischen Prinzipien, die wir in Kapitel 1.5 mit Ihnen besprochen haben. Es ist ein anschauliches Beispiel dafür, wie eine Lehrerin zwischen fremd- und selbstgesteuertem Lernen eine eigene Position bestimmt, die ihrem Lernziel in dieser konkreten Unterrichtssituation angemessen ist.

### Unterrichtslandschaften gestalten

Zum Abschluss dieses Kapitels möchten wir Sie bitten, selbst tätig zu werden.

Ihre Aufgabe wird darin bestehen, zu mehreren Lehrwerksbeispielen einen passenden Klassenraum zu gestalten. Sie haben dabei weitgehende Entscheidungsfreiheit. Die einzige Vorgabe, die Sie beachten sollten, ist eine Klassengröße von 25 Lernenden. Die Aufgabe ist nicht einfach. Denn es fehlen wichtige Informationen, die Sie normalerweise für Ihre Planung haben: Was sind die Lernziele in dem betreffenden Unterricht? Was passierte im Unterricht vorher? Was ist für den weiteren Verlauf vorgesehen? Wie reagiert diese Klasse auf diese Art von Übungen oder Aufgaben? Weil Sie also vieles nicht wissen, ist zu jedem Material eine Vielzahl von Arrangements denkbar und auch sinnvoll.

Deshalb werden wir Sie auch bitten, die Gründe für Ihre Entscheidung in Stichpunkten festzuhalten.

Zunächst sehen wir uns ein Beispiel gemeinsam an. Bei Material 5 gibt uns schon die Aufgabenstellung einen Hinweis darauf, wie der Klassenraum gestaltet sein könnte. Denn Teilaufgabe 2b fordert einen Austausch mit anderen Lernenden. Die Anordnung der Tische sollte dies natürlich nicht behindern. Entscheidender ist beim folgenden Lehrwerksausschnitt jedoch, dass es eine Reihe von Leerstellen lässt, die von den Lehrenden bei ihrer Planung gefüllt werden müssen.



### Material 5

**2a Was gehört für Sie zum Glück? Wählen Sie fünf Begriffe aus dem Kasten aus. Welche Wörter würden Sie noch ergänzen?**

Reichtum	Harmonie	Gesundheit	Auto	Arbeit	Freunde	Haus
Naturgenuss	Schönheit	Lottogewinn	Familie	Karriere	Liebe	Frieden
Freiheit	Hobbies	Freude	Entspannung	Erfolg	Ruhe	

**b Begründen Sie Ihre Auswahl und vergleichen Sie im Kurs.**

*Am wichtigsten ist für mich Gesundheit. Was nützt mir Geld, wenn ich krank bin?*

Zunächst sollen die Lernenden anhand einer Auswahl von Wörtern ihre persönlichen Auffassungen von Glück reflektieren. Offen bleibt, ob dies in Einzelarbeit geschehen soll oder bereits an dieser Stelle ein Austausch zwischen den Lernenden angestrebt wird. Beide Varianten sind denkbar.

Für die Gestaltung des Klassenraums ist die Entscheidung für eine Variante jedoch folgenreich. Konzentrieren wir uns also auf das kommunikative Potenzial dieser Aufgabe und nehmen an, die Kursteilnehmenden erarbeiten sich bei Aufgabe 2a in Kleingruppen eine Liste von fünf Begriffen, die alle Gruppenmitglieder mit Glück assoziieren. In diesem Fall müssten die 25 Lernenden so im Raum verteilt werden, dass sie sich möglichst ungestört austauschen können. Wir schlagen vor, sie auf fünf Gruppen zu verteilen.

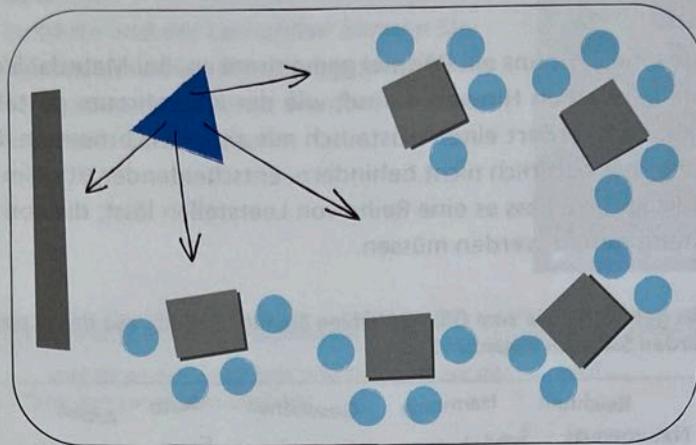
Aufgabe 2b regt dann dazu an, die unterschiedlichen Lösungen von 2a zu vergleichen. Auch hier erscheinen wieder mehrere Aktivitäten sinnvoll. Die Größe der Klasse legt es zum Beispiel nahe, die Lernenden zu fünf völlig neuen Gruppen zu ordnen (Gruppenpuzzle oder Jigsaw-Methode).

Vorstellbar ist auch, dass die Gruppen aufgelöst werden und die Lernenden in Partnerarbeit kleine Gespräche über das Thema führen. In beiden Fällen müssten die Gruppenteile so platziert werden, dass ausreichend Raum für Bewegung in der Klasse bleibt.

Wir entscheiden uns aber für eine Variante, bei der die Ergebnisse der Gruppenarbeit im Plenum diskutiert werden. Dafür bleiben die Lernenden an ihren Plätzen, sollten aber einen möglichst freien Blick zur Tafel haben. Dort werden die fünf Listen mit den Begriffen aus jeder Gruppe angeschrieben. Die einzelnen Gruppen überlegen sich dann eine Frage zu jeder der vier anderen Listen. Wir verändern also an diesem Punkt die originale Aufgabenstellung von 2b, um den Bedingungen dieser Klasse gerecht zu werden. Über diese Fragen kommen wir letztlich auch zu dem Ziel, das in Material 5 angelegt ist: Die Lernenden begründen ihre Auswahl. Dieser Austausch zwischen den Gruppen könnte bei entsprechender Aktivität der Lernenden einen Großteil der restlichen Unterrichtsstunde in Anspruch nehmen.

Die folgende Abbildung stellt eine geeignete Klassenraumgestaltung für unsere Bearbeitungsvariante von Material 5 dar.

Die folgende Abbildung stellt unsere Überlegungen zu Material 5 bildlich dar.



Nun bitten wir Sie, vier weitere Materialien auf ähnliche Art und Weise zu bearbeiten, wobei Ihre Begründungen nicht so umfangreich ausfallen müssen. Es reichen jeweils einige Stichpunkte.

**Aufgabe 31**



**Wie würden Sie den Klassenraum gestalten, um effektiv mit den Materialien 6 bis 9 zu arbeiten? Machen Sie eine Skizze und begründen Sie in Stichpunkten Ihre Entscheidung.**



**b** Hör das Interview mit Susanna aus Kenia. Was fand sie in Deutschland positiv?

**Material 6**



- |                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| 1 das Klima                         | 7 die Freundschaft zwischen Jungen und Mädchen   |
| 2 ihre Gastfamilie                  | 8 die Schuluniformen                             |
| 3 die Schule                        | 9 die Schulgebäude                               |
| 4 die Sprache                       | 10 die Freizeitaktivitäten der deutschen Schüler |
| 5 die alten Gebäude                 |  |
| 6 die Arbeitsteilung in der Familie |  |

Skizze	Begründung



Material 7

A25 Sortieren Sie die Wörter.

Hip-Hop • Rockmusik • Gymnastik • Gitarre • Trompete • Klavier • Gedichte • Portugiesisch • Musik • Salsa • Schach • Briefmarken • Fußball • Fahrrad • Tennis • Pingpong • Mathematik • Literatur • Zeitung • Tango • Karten • klassische Musik • Saxofon • Deutsch • Motorrad • Golf • Ski • Euromünzen

Das kann man spielen: Violine, Volleyball, ...  
 Das kann man machen: Yoga, ...  
 Das kann man lesen: Romane, ...  
 Das kann man lernen: Latein, ...



Das kann man hören: Jazz, ...  
 Das kann man tanzen: Walzer, ...  
 Das kann man fahren: Auto, ...  
 Das kann man sammeln: Briefmarken, ...

Begegnungen A1 plus, Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch, S. 45.

Skizze

Begründung



Material 8

9. Sehen Sie sich die Fotos von verschiedenen Lehrern an.

Was meinen Sie:  
 Wie sind diese Lehrer?



A Ergänzen Sie jeweils das Gegenteil.  
 modern – un modern  
 freundlich – un freundlich  
 interessant – un interessant  
 sympathisch – un sympathisch

humorvoll – humorlos  
 gefühlvoll – gefühllos  
 liebevoll – lieblos  
 fantasievoll – fantasielos

Themen aktuell, Kursbuch 3, S. 76.

Skizze

Begründung



Material 9



**8 Spielt Minidialoge.**

- Kannst du klettern?
- Nein, aber ich will es lernen.
- Dann musst du einen Kletterkurs besuchen.

*Ebenso mit:*

- schwimmen → Schwimmkurs
- reiten → Reitkurs
- surfen → Surfkurs
- Tennis → Tenniskurs
- Ski fahren → Skikurs
- Gitarre spielen → Musikkurs

Skizze	Begründung

Ist es Ihnen gelungen, für jedes Material einen geeigneten Klassenraum zu skizzieren? Möglicherweise haben Sie – wie wir in unserem Entwurf für Material 5 – die Arbeitsaufträge an die Lernenden etwas verändert. Wir würden das sehr begrüßen, denn in diesem gesamten Kapitel geht es letztlich um die Frage, wie sich Lehrende eigene Handlungsspielräume erschließen können.

Aufgabe 32

Und für welche Lehr- und Lernaktivitäten könnten sich wohl diese Unterrichtslandschaften eignen?



Situation	mögliche Lehr- und Lernaktivitäten
<p>A</p>	
<p>B</p>	
<p>C</p>	

Die gezeigten Unterrichtslandschaften sind vielleicht für Sie weniger vertraut oder in Ihrem Kontext nur schwer realisierbar. Dennoch halten wir es für wichtig, dass Sie die Spannweite der Möglichkeiten kennenlernen. Dass Lernende wie in Situation A manchmal selbst die Lehrerrolle übernehmen, ist in jedem Klassenraum möglich. Situation B wird häufig von unflexiblen Einrichtungen in den Klassenzimmern verhindert. Aber es lassen sich Alternativen vorstellen: Beispielsweise könnte diese Form des Unterrichts auch auf einem Schulhof stattfinden. Bei Situation C denken wir zum Beispiel an einen Unterricht, in dem die Lernenden gemeinsam an Computern sitzen, um Informationen zu recherchieren oder Texte zu verfassen. Oft ist das noch nicht möglich, weil die technische Ausstattung fehlt. Aber in den letzten Jahren hat sich gerade diese Form des Lehrens und Lernens sprunghaft weiterentwickelt. Wir möchten deshalb abschließend auf diese Tendenz zu sprechen kommen.

virtuelle Unterrichtslandschaften

Die Unterrichtslandschaft wird nicht unbedingt von den vier Wänden des Klassenzimmers begrenzt. Die digitalen Medien haben die Möglichkeit der Vernetzung des Klassenzimmers mit den Welten der Zielsprache eröffnet. Auch in der Vergangenheit haben sich Lehrkräfte bemüht, direkte Kontakte zu Deutsch Sprechenden in den Unterricht einzubringen, etwa durch Briefkontakte. Berichte aus der ganzen Welt dokumentieren Projekte, in denen Lernende „Deutsch um die Ecke“ erkunden: Deutsche Spuren in Kanada, in den USA, Japan, Italien oder Russland (Wicke 1993). Die digitale Revolution im Bildungsbereich hat die Wände des traditionellen Klassenzimmers aber sehr viel durchlässiger gemacht. Das große Angebot an multimedialen Texten, aber auch an Begegnungsmöglich-

keiten durch Web 2.0-Technologien sind eine Chance und eine Herausforderung zugleich. Wir kommen auf die Chancen zurück, wenn wir mit Ihnen die Metapher Kommunikationszentrum erörtern.

Im Detail können Sie das Potenzial der digitalen Medien in Einheit 5 bearbeiten. Wenn die bisherigen Aufgaben in diesem Kapitel Ihr Interesse an der Gestaltung einer Unterrichtslandschaft geweckt haben, dann sollten Sie sich unbedingt auch mit Einheit 4 beschäftigen. Dort werden Sie die verschiedenen Arbeits- und Sozialformen des Unterrichts genauer kennenlernen und sich systematisch mit ihrem Einsatz vertraut machen können.

### Zusammenfassung

Die Geografie des Klassenraumes wurde zu Beginn des Kapitels vor allem anhand der Anordnung von Tischen und Stühlen oder der Bewegungen der Personen betrachtet. Fraglos handelt es sich dabei um ganz zentrale Elemente der Raumgestaltung. Mit der Unterscheidung von körperlichen und geistigen Bewegungsspielräumen haben wir dann verdeutlicht, dass die Gestaltung einer Unterrichtslandschaft nicht auf diese beiden Aspekte beschränkt bleiben darf.

Tatsächlich lässt sich bei genauerer Betrachtung noch eine ganze Reihe von Elementen der Geografie eines Klassenraumes nennen, die eine entscheidende Rolle spielen. Denken wir beispielsweise an die vielen architektonischen und innenarchitektonischen Merkmale, die das Befinden von Lehrenden und Lernenden oder ihre Aktivitäten im Unterricht beeinflussen. Sie wissen sicher aus eigener Erfahrung, wie etwa die Größe der Räume, die Farbe von Wänden und Mobiliar, die verwendeten Baumaterialien, die Belichtung, die klimatischen Raumverhältnisse, die Akustik und nicht zuletzt die Ausstattung mit Medien oder eine das Lernen unterstützende Wandgestaltung auf das Unterrichtsgeschehen einwirken. Auf all diese Punkte konnten wir in diesem Kapitel nicht im Detail eingehen. Wir möchten Sie deshalb bitten, in den Unterrichtsmit schnitten, denen Sie in diesem und den anderen Einheiten begegnen, immer auch auf den Einfluss des Raumes zu achten und sich dazu Notizen zu machen.

Bereits die bisherigen Unterrichtsmit schnitte führten uns eindrücklich vor Augen, wie stark Lehrerinnen und Lehrer mit ihrer Gestaltung der Geografie des Klassenraumes einzelne Aspekte des Unterrichts steuern können. Sie ermöglichen und unterstützen dabei nicht nur die Lernprozesse der Kursteilnehmenden. Sie schaffen auch die Grundlage für die sozialen Beziehungen in der Klasse.

In einer sinnvollen Gestaltung des Klassenraumes zeigen sich somit Ihre Planungs- und Managementkompetenz ebenso wie Ihre personale und soziale Kompetenz, ihre methodische Kompetenz oder Ihre Beherrschung von Lehr- und Lernformen. Das Klassenzimmer als Landschaft zu denken, bietet Ihnen als Lehrkraft daher einen wichtigen Ansatzpunkt, um Ihr berufliches Wissen und Können besser zu verstehen und auszubauen.

## 2.3 Das Klassenzimmer als Kultur

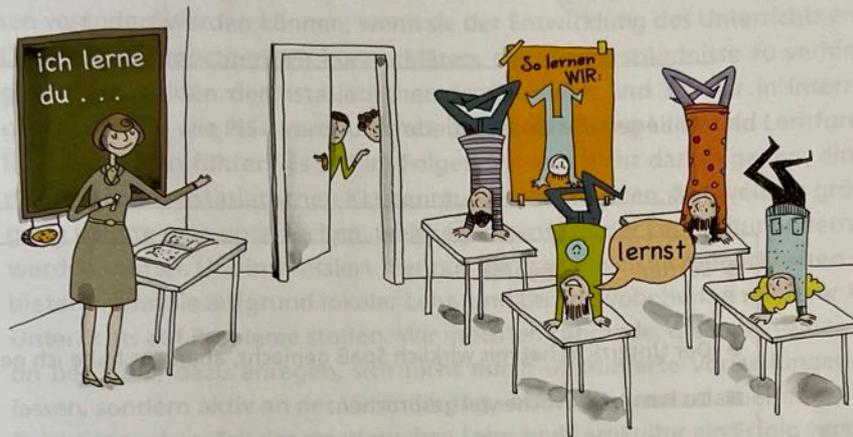
Welche Assoziationen haben Sie, wenn Sie den Begriff **Kultur** im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht hören?

Möglicherweise denken Sie zuerst an bestimmte **Lehr- und Lerngewohnheiten**, die für Ihr Land typisch sind. Der Einfluss solcher Traditionen gehört für Lehrende zu den alltäglichen Erfahrungen ihrer Arbeit. Sie beeinflussen das Handeln aller Personen im Unterricht. Sie spiegeln sich in ihren Erwartungen und Zielen wider. Sie zeigen sich aber auch in der Gestaltung von Klassenräumen und Unterrichtsmaterialien. Wenn wir in diesem Kapitel das Klassenzimmer als eine Kultur betrachten wollen, sollten wir uns also unbedingt diesen Traditionen des Lehrens und Lernens zuwenden. Allerdings meinen wir, dass sich die Metapher Kultur nicht in diesem Verständnis erschöpft. In diesem Kapitel zeigen wir, welche weitreichendere Bedeutung mit ihr verknüpft ist.

Unterricht ist ein soziales Geschehen, bei dem Menschen für eine gewisse Zeit zusammenkommen und sich in der Gemeinschaft einer Aufgabe widmen: in unserem Fall dem Erlernen der deutschen Sprache. Während dieser gemeinsamen Wochen, Monate oder vielleicht sogar Jahre bilden sich persönliche Beziehungen heraus. Es werden **Regeln** für das Miteinander verabredet, es entstehen **Rituale**, und die Kommunikation folgt be-

stimmten Mustern. Außenstehende, die für kurze Zeit einen Unterricht beobachten, verstehen deshalb nur bedingt, was sich dort gerade abspielt. Oder sie nehmen einzelne Handlungen gar nicht wahr, weil sie deren Bedeutung nicht kennen. Wenn man Unterricht aus dieser Perspektive betrachtet, weist er viele Merkmale auf, die wir normalerweise Kulturen zusprechen. Es ist deshalb sinnvoll, jede Lerngruppe als eine eigenständige, wenn auch sehr kleine Kultur zu betrachten.

Mit diesen beiden Sichtweisen auf den Begriff Kultur ist das Gebiet umrissen, das wir in diesem Kapitel gemeinsam mit Ihnen bearbeiten möchten.



### 2.3.1 Regionale Lehr- und Lernkulturen

In Kapitel 1.3 haben wir uns intensiv mit dem Zusammenspiel von Unterricht und den lokalen Kontexten beschäftigt, in denen er stattfindet. Wir haben dabei festgestellt, dass sich einzelne Faktoren des Umfeldes darauf auswirken, wie der Deutschunterricht organisiert und durchgeführt wird. Dieser Einfluss von sozialen, wirtschaftlichen, politischen, historischen oder religiösen Faktoren führt dazu, dass regional unterschiedliche **Lehr- oder Lernkulturen** entstehen.

Mit diesem Kapitel möchten wir erreichen,

- dass Sie den Einfluss von Lehr- und Lerntraditionen auf den Unterricht besser einschätzen können,
- dass Sie innerhalb einer Lehr- und Lerntradition die Handlungsspielräume von Lehrenden erkennen.

Lehr- und Lernkulturen entstehen durch die jeweiligen **Lehr- und Lerntraditionen**. Man erkennt sie zum Beispiel daran, dass Lehrende in einem Land ähnliche Lehrphilosophien entwickeln. Bestimmte Denkmuster werden innerhalb einer solchen Lehr- und Lernkultur von einer Generation auf die nächste überliefert, sodass sich ein allgemein akzeptiertes Bild davon herausbildet, wie Unterricht aussehen sollte.

Diese tradierten Denkmuster enthalten gesichertes Wissen über den Unterricht und erleichtern deshalb Lehrenden die Arbeit erheblich. Sie als Lehrkraft können sich also, wenn sie vor einer Klasse stehen, auf das beziehen, was bei vielen Kolleginnen und Kollegen als üblich, alltäglich und bewährt gilt. Sie brauchen nicht jede Ihrer Handlungen zu hinterfragen. Gerade die Normalität ist es jedoch, die es uns erschwert, die eigenen Denkmuster und deren blinde Flecken zu verstehen. Deutlich zu Tage treten sie vor allem dann, wenn sie auf Widerspruch stoßen, wenn also beispielsweise eine andere Person das Normale in unserer Sichtweise gerade nicht erkennen kann.

Bei der Auseinandersetzungen mit den Lehrphilosophien von Kolleginnen und Kollegen in den bisherigen Aufgaben gab es für Sie vielleicht bereits den einen oder anderen Moment, in dem Sie selbst das Gefühl hatten, dass Sie die Argumentation nicht gut nachvollziehen konnten. Wir sehen uns in der nun folgenden Aufgabe eine Situation an, in der

unterschiedliche Denkmuster aufeinander treffen. In dem kurzen Dialog unterhält sich ein Lehrer aus den USA nach einem Englischkurs an einer chinesischen Universität mit einem chinesischen Studenten. Dieses Gespräch hätte sicher auch am Ende eines Deutschkurses stattfinden können. Vielleicht haben Sie sogar selbst schon eine ähnliche Situation erlebt.

### Aufgabe 33

**Welche Vorstellungen vom Lehren und Lernen einer fremden Sprache treffen in diesem Dialog aufeinander?**

a) In welchen Punkten stimmen Lehrer und Lerner überein?

b) Wo liegen die Unterschiede?

● Lerner    ■ Lehrer

- Der Unterricht hat mir wirklich Spaß gemacht, aber was habe ich gelernt?
- Du hast jede Woche viel gesprochen.
- Aber was habe ich gelernt?
- Du hast zu sprechen gelernt.
- Aber was kann ich mit nach Hause nehmen? Ich habe nichts in meinem Heft, keine Notizen, keine Grammatik.
- Aber du kannst jetzt eine Fremdsprache sprechen!
- Wird mir das bei meiner Prüfung helfen?

(Cortazzi/Jin 1996, S. 186, übersetzt)

Der kurze Dialog des chinesischen Studenten mit seinem Englischlehrer verdeutlicht sehr anschaulich, dass das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Lehr-Lerntraditionen leicht zu Missverständnissen führt. Wenn Unterrichtsmethoden und -materialien unbedacht in einen bestimmten Kontext importiert werden, sind deshalb häufig Unzufriedenheit, Abwehrhaltungen oder sogar offene Konflikte die Folge. Lehrende sollten daher für die lokalen Lehr-Lerntraditionen sensibel sein. Sie sollten aber zugleich auch abschätzen können, inwieweit sich diese verändern bzw. beeinflussen lassen.

### ostasiatische Lehr-Lernkultur

Was das konkret bedeutet, möchten wir exemplarisch an der ostasiatischen Lehr- und Lernkultur verdeutlichen, mit der wir in dem Gespräch in der vorigen Aufgabe bereits in Kontakt gekommen sind.

Ländern wie China, Korea oder Japan werden aufgrund ihrer Prägung durch den Konfuzianismus und Kollektivismus häufig sehr ähnliche Lehr- und Lerntraditionen zugeschrieben. Liest man Berichte über ostasiatische Lernende im Fremdsprachenunterricht, dann tauchen immer wieder Begriffe wie Passivität und Zurückhaltung, Fixierung auf Schriftlichkeit, das Auswendiglernen oder mechanisches Üben auf. Der Unterricht in den betreffenden Ländern wird als lehrerdominiert, grammatikzentriert und prüfungsorientiert dargestellt (siehe die Übersicht bei Cheng 2000, S. 436ff., Scharf/Schütterle 2006, S. 83ff.). Als Ursachen für diese Lehr- und Lerntradition gelten sowohl historische und religiöse Aspekte als auch die besonderen Bedingungen der Bildungssysteme der betreffenden Länder, etwa die wesentliche Rolle der Aufnahmeprüfungen für die Universitäten.

Es ist wichtig für Lehrende, solche Zusammenhänge zu erkennen. Sie bilden einen wichtigen Bestandteil ihrer Planungs- und Managementkompetenz. Im ersten Kapitel haben wir uns deshalb am Beispiel konkreter Unterrichtssituationen schon mit dem Einfluss des Kontextes beschäftigt. In diesem zweiten Kapitel steht jetzt die Frage im Mittelpunkt, wie Lehrende ihre Spielräume bei der Gestaltung des Unterrichts erweitern können. An dieser Stelle ist also eher die Entwicklungskompetenz von Lehrenden angesprochen. Sie führt uns dazu, die regionalen Lehr- und Lernkulturen nicht als eine stabile Einflussgröße zu verstehen, der sich Lehrerinnen und Lehrer anpassen müssen. Vielmehr legt die Entwicklungskompetenz die Frage nahe, ob und in welcher Form gewohnte Denk- und Verhaltensweisen verändert werden können, wenn sie der Entwicklung des Unterrichts entgegenstehen. Diesen Punkt möchten wir kurz erklären, um Missverständnisse zu verhindern. Das sehr gute Abschneiden der ostasiatischen Schülerinnen und Schüler in internationalen Vergleichsstudien wie **PISA** verdeutlicht, dass die dortigen Lehr- und Lernformen zu beachtlichen Erfolgen führen. Es soll im Folgenden also nicht darum gehen, ein negatives Bild des Lernens in ostasiatischen Klassenräumen zu zeichnen. Mit weitaus größerer Berechtigung könnte man untersuchen, welche Elemente dieser Lernkultur andernorts importiert werden sollten. Uns interessiert hier nur die Frage, welche Möglichkeiten sich Lehrenden bieten, wenn sie aufgrund lokaler Lehr- und Lerngewohnheiten mit ihrer Konzeption des Unterrichts auf Probleme stoßen. Wir möchten Lehrende, die sich in einer solchen Situation befinden, dazu anregen, sich nicht durch überlieferte Vorstellungen bestimmen zu lassen, sondern aktiv an der Veränderung von Traditionen zu arbeiten. Dass dies auch im Fall der ostasiatischen Lehr- und Lernkultur ein Erfolg versprechender Ansatz ist, lässt sich an den folgenden Zeichnungen japanischer Studierender demonstrieren.

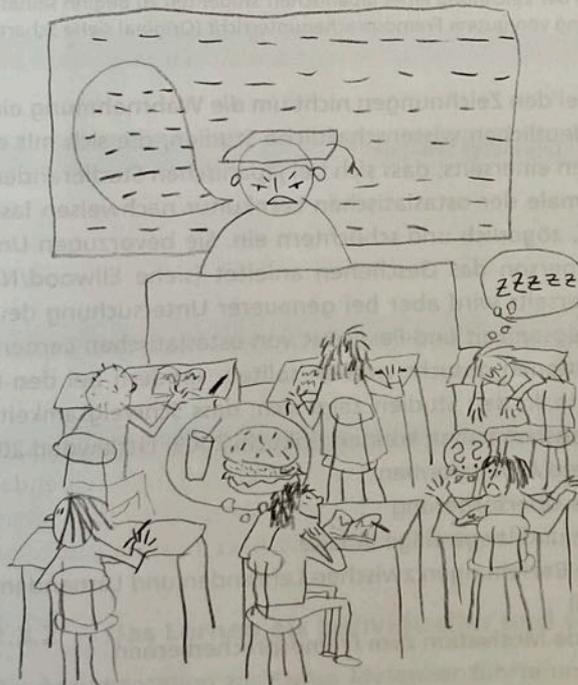
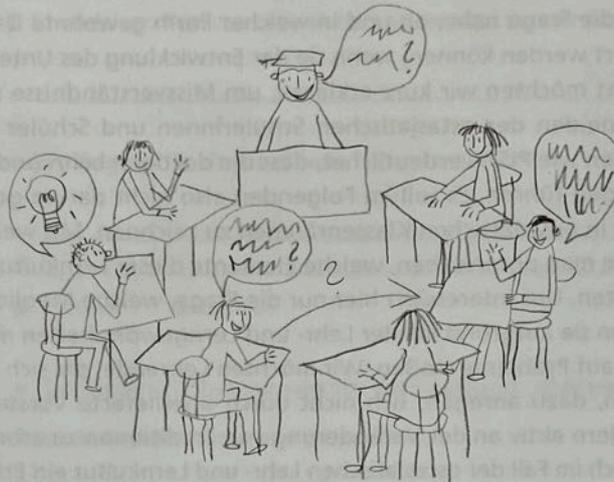


Illustration gestaltet nach der Zeichnung einer japanischen Studentin zu Beginn ihres Studiums zum Thema: Meine negativen Erfahrungen mit dem Fremdsprachenunterricht in der Schule (Original siehe Schart 2011)

Diese Abbildung ist Ihnen bereits aus Kapitel 1.1 bekannt. Die Studentin hält mit diesem Bild ihre negativen Erfahrungen mit dem Englischunterricht in ihrer Oberschule fest. Die Zeichnung bestätigt auf den ersten Blick einige der oben genannten Merkmale der ostasiatischen Lehr- und Lernkultur. So treten zum Beispiel die Dominanz des Lehrers und die Passivität der Lernenden deutlich hervor. Dass der hier abgebildete Frontalunterricht auch sinnvoll sein kann, werden Sie in Einheit 4 der Reihe *Deutsch Lehren Lernen* noch ausführlicher besprechen. Dem Lehrer aus der Abbildung jedoch misslingt es offensichtlich, die Mehrheit der Lernenden zu erreichen.

Interessant ist nun zu beobachten, welche Art von Zeichnungen japanische Studierende anfertigen, wenn sie nach ihrem Idealbild des Fremdsprachenunterrichts gefragt werden. In diesem Fall erhält man keine Zeichnungen, die den Frontalunterricht in einem positiven Licht zeigen. Typisch sind vielmehr Bilder, die scheinbar nicht so recht zur ostasiatischen Lehr- und Lernkultur passen wollen. Die folgende Abbildung ist dafür ein typisches Beispiel. Auf ihr sieht man einen sehr kommunikativ ausgerichteten Unterricht, in dem sich die Lernenden sprechend oder mitdenkend aktiv beteiligen.



Die Lernenden äußern ihre Meinung zur Frage des Lehrers. Die Lernenden tauschen auch untereinander ihre Meinungen aus.

Illustration nach der Zeichnung eines japanischen Studenten zu Beginn seines Studiums zum Thema: Meine Vorstellung von gutem Fremdsprachenunterricht (Original siehe Schart 2011)

Dass es sich bei den Zeichnungen nicht um die Wahrnehmung eines einzelnen Lernenden handelt, verdeutlichen wissenschaftliche Studien, die sich mit diesem Thema beschäftigen. Sie zeigen einerseits, dass sich bei japanischen Studierenden tatsächlich die oben zitierten Merkmale der ostasiatischen Lernkultur nachweisen lassen. So schätzen sie sich selbst als still, zögerlich und schüchtern ein. Sie bevorzugen Unterrichtsformen, bei denen die Lehrperson das Geschehen anleitet (siehe Ellwood/Nakane 2009; Littlewood 2010). Andererseits wird aber bei genauerer Untersuchung deutlich, dass die Ursachen für die Schweigsamkeit und Passivität von ostasiatischen Lernenden nicht in erster Linie bei den Traditionen gesucht werden sollten, sondern bei den konkreten Bedingungen des Unterrichts. In den Studien zeigt sich, dass Schweigsamkeit und Passivität auch die folgenden Ursachen haben können (Kikuchi 2009; Littlewood 2000; Cheng 2000):

- ungeeignete Arbeitsformen
- sprachliche Überforderung
- irrelevante und langweilige Inhalte
- schwierige Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden
- der Lehrstil
- die fehlende Motivation zum Fremdsprachenlernen

Anders als beim relativ abstrakten Begriff der Lehr- und Lernkultur öffnet sich durch eine solche Liste der Blick auf einzelne Aspekte des Lehrerhandelns, an denen eine Veränderung ansetzen kann. Das abstrakte und statische Konzept **Lehr- und Lernkultur** wandelt sich: Das Besondere der Kultur wird fassbarer und handhabbarer. Betrachtet man die Kultur so konkret, erkennt man schnell, dass Lehrende sie beeinflussen können. Kultur wird zu einer veränderbaren Variable des Kontextes von Unterricht. Dieser Perspektivenwechsel erweitert also den Spielraum beträchtlich, den Lehrende für die Gestaltung ihres Unterrichts haben. Das lässt sich an zahlreichen Beispielen aus der Forschung und der Unterrichtspraxis demonstrieren. So hat Klaus-Börge Boeckmann (2006) in einer empirischen Studie überzeugend dargestellt, dass auch japanische Lernende entgegen der genannten Traditionen interaktiven Lernformen gegenüber aufgeschlossen sind. Er zeigt beispielsweise, wie flexibel sie sich auf die Bedingungen eines Unterrichts einstellen können: Je nach Lehr-

person ändert sich ihr Kommunikationsverhalten abrupt. Auch auf Seiten der Lehrenden findet Boeckmann keine Anhaltspunkte dafür, dass Lehr- und Lernkulturen unüberwindbar wären. Es sind vielmehr die individuellen Präferenzen der Lehrenden, die den Ausschlag für eine bestimmte Form von Unterricht geben. Die Lehr- und Lernkultur hindert japanische Deutschlehrende beispielsweise nicht daran, kommunikativ orientierten Unterricht zu gestalten, wenn sie entsprechende Qualifikationen oder Persönlichkeitsmerkmale haben oder eigene Lernerfahrungen mit dieser Unterrichtsform sammeln konnten.

**Kultur des Klassenraums**

Die lokale Lehr- und Lernkultur, so lassen sich die bisherigen Überlegungen zusammenfassen, kann man auf der Ebene einzelner Unterrichtsstunden nur bedingt feststellen. Was sich im Unterricht zeigt, ist eine Kultur des Klassenraums. Diese wird von den Beteiligten – Lehrperson und Lernenden – gemeinsam geschaffen. Und weil die Lehrperson dabei eine wichtige Rolle spielt, müssen wir auf diesen Zusammenhang in den folgenden Kapiteln 2.3.2 und 2.3.3 ausführlich zu sprechen kommen.

Davor bitten wir Sie, Ihre eigenen Erfahrungen mit Lehr- und Lerntraditionen festzuhalten. Haben Sie selbst vielleicht schon einmal bewusst oder unbewusst entgegen einer solchen Tradition im Unterricht gehandelt? Falls Ihnen diese Erfahrung bisher fehlt, möchten wir Sie bitten, sich mögliche Situationen vorzustellen. Bei den Videos und Fotos, die Ihnen in dieser Einheit bisher begegnet sind, finden sich dazu einige Anregungen.

**Aufgabe 34**

**Beschreiben Sie in Stichpunkten zwei Unterrichtssituationen, die für die Lehr- und Lernkultur in Ihrem Arbeitsumfeld eher untypisch sind. Welche positiven und/oder negativen Erfahrungen haben Sie gemacht bzw. würden Sie erwarten?**

<b>Unterrichtssituation 1:</b>	
<b>positive Erfahrung</b>	<b>negative Erfahrung</b>
<b>Unterrichtssituation 2:</b>	
<b>positive Erfahrung</b>	<b>negative Erfahrung</b>

**2.3.2 Das Lernen als individueller und sozialer Prozess**

Die Argumentation zur Kultur-Metapher führte uns zu der Konsequenz, dass Lehrende für die Lehr- und Lerntraditionen eines Landes zwar sensibel sein sollten, diese aber nicht als unveränderlich betrachten dürfen. Um den Unterricht besser zu verstehen, ist es hilfreich, jedes Klassenzimmer als eine Kultur wahrzunehmen. Diese entsteht aus dem Zusammenspiel von Lehrenden und Lernenden. Wie sich dieser Prozess konkret vollzieht, möchten wir uns nun genauer ansehen.

Es geht uns in diesem Kapitel darum,

- dass Sie den Unterschied zwischen individuellen und sozialen Lernprozessen nachvollziehen können,
- dass Sie verstehen, wie sich soziales Lernen in der Interaktion von Lernenden zeigt.

**Unterricht ist kein Labor**

Die Überlegung, dass Lehr- und Lernprozesse besser verstanden werden, wenn man den Unterricht als eine Form von Kultur betrachtet, gehört zu den neueren Entwicklungen in der Fachwissenschaft. Sie stellt einen deutlichen Bruch zu traditionellen Vorstellungen dar. Aus der sprachwissenschaftlichen Perspektive, die lange Zeit in der Fremdsprachendidaktik den größten Einfluss hatte, erscheint das Klassenzimmer eher als ein Labor: Durch geschicktes Aufbereiten und Präsentieren von sprachlichem **Input** – so die wesentliche Annahme der Labor-Metapher – lässt sich der sprachliche **Output** der Lernenden steuern. Bei einer solchen Auffassung rückt bei der Planung von Unterricht die Frage ins Zentrum, wie sich der Input (z.B. grammatische Regeln, Wortschatz, Satzstrukturen) so anordnen und darbieten lässt, dass er von den Lernerinnen und Lernern verstanden, in der vorgesehenen Reihenfolge erlernt und als Output wiedergegeben wird.

Dass von der Idee einer direkten Verbindung zwischen Erklären und Erlernen eine starke Anziehungskraft ausgeht, verwundert nicht. Sie erleichtert die Planung des Unterrichts sehr, bietet eine überzeugende Grundlage für die Erstellung von Lernmaterialien und schafft damit Sicherheit in einer unübersichtlichen Situation. Sie richtet die Aufmerksamkeit darauf, dass erfolgreiches Lernen auch davon abhängt, welches Deutsch zu welchem Zeitpunkt und in welcher Form im Klassenraum auftaucht. Und dennoch hat die Labor-Metapher einen entscheidenden Schwachpunkt: Sie reduziert das Lernen auf ein Input-Output-Schema. Es sind zwei wichtige Argumente, die gegen diese Sicht von Unterricht sprechen.

**Lernen als individueller Prozess**

Lernen muss als ein aktiver Prozess von Individuen gesehen werden, nicht als ein passives Aufnehmen von dargebotenen Inhalten. Auch im Lernen spiegelt sich deshalb die Vielfalt der Menschen. Das wird deutlich, wenn man sich Lernverläufe einzelner Lernerinnen und Lerner ansieht. Diese folgen zumeist sehr gewundenen Pfaden, wie Sie sicher aus den Erfahrungen Ihrer alltäglichen Praxis bestätigen können. Es gibt wohl keine Lehrperson, die ihn nicht kennt, diesen verzweifelten Ausruf: „Aber das habe ich doch schon dreimal erklärt!“ Was die Lernenden aus dem Unterricht letztlich mitnehmen, lässt sich nicht genau vorhersagen und unterscheidet sich außerdem noch erheblich von Person zu Person. Die Bedingungen des Kontextes, zum Beispiel große Klassen, bringen es mit sich, dass Lernende entgegen dieser Erkenntnis nur in einer Art und Weise unterrichtet und geprüft werden. Das sollte Lehrende jedoch nicht zu der Annahme verführen, sie könnten eine Gruppe von Individuen durch eine bestimmte Anordnung von Unterrichtsinhalten auf den gleichen Lernweg führen.

**Lernen als sozialer Prozess**

Gegen das Input-Output-Schema spricht auch der schon mehrfach erwähnte soziale Charakter des Unterrichts. Dass sich das Lernen ausschließlich in den Köpfen von Individuen abspiele, ist eine traditionelle und sehr beharrliche Vorstellung über den Lernprozess. Nicht nur für Lehrende stellt sie häufig die Grundlage ihrer Arbeit dar. Auch die meisten Forschungsprojekte rund um den Fremdsprachenunterricht setzen voraus, dass man Lernen individuell deuten muss.

Diese Vorstellung hat zweifellos dann ihre Berechtigung, wenn man ausschließlich im Selbststudium lernt oder wenn ein Sprachlabor zum Einsatz kommt. Findet das Lernen jedoch zusammen mit anderen in einem Raum statt, darf der Anteil der Gruppe am Lernprozess nicht unterschätzt werden. Das Lernen muss dann auch als ein Ergebnis der Interaktion im Klassenraum gesehen werden: Gemeinsam konstruieren Lernende Wissen oder handeln gemeinsam Bedeutungen aus. Man spricht auch von **Ko-Konstruktion**.

Was das konkret bedeutet, möchten wir an einem Beispiel aus einem Unterricht für junge Erwachsene auf der Niveaustufe A1 verdeutlichen. Es handelt sich um eine relativ kleine Klasse von nur zehn Studierenden, die an einer japanischen Universität Deutsch im Nebenfach belegt haben.

Die Gruppe beschäftigt sich in mehreren Unterrichtseinheiten mit Lebensformen in Deutschland. In dieser Stunde sprechen die Studierenden anhand der folgenden Statistik über die verschiedenen Lebensformen in der deutschen Gesellschaft.

In kleinen Gruppen haben sich die Studierenden als Hausaufgabe einzelne Themen in der Statistik genauer angesehen und sich Gedanken über die Fragen auf dem folgenden Arbeitsblatt gemacht. Im Unterricht entwickelt sich dann das Gespräch, das Sie hier in Auszügen in einem Transkript verfolgen können.



Schulart, Ort, Jahr	Universität Yokohama, 2009
Zielgruppe	Erwachsene, A1 (nach 80 Unterrichtsstunden à 90 Minuten)
Material/Medien	Statistik über Lebensformen in Deutschland
Globales Lernziel	soziale Struktur der deutschen Gesellschaft kennenlernen, Ursachen und Folgen klären, Situation mit der japanischen Gesellschaft vergleichen
Lehr-Lernaktivitäten	TN diskutieren über die Interpretation von Daten der Statistik

**Aufgabe 35a**

Machen Sie sich mit **Material 10** aus diesem Unterricht vertraut.



**Material 10**

1. Auf welche Frage antwortet die Information? 2. Welche Tendenz sehen Sie in den Zahlen? 3. Welche Ursachen gibt es? Und welche Folgen hat diese Tendenz für die Gesellschaft? 4. Wie ist die Tendenz in Japan?					
Nr.		1960	1980	1995	2005
1	Single-Haushalte (in % von allen Haushalten)	21,0	30,0	37,0	38,8
2	Heiratsalter Frauen	23,4	22,9	27,3	29,4
3	Heiratsalter Männer	25,4	25,7	29,9	32,6
4	Eheschließungen (Hochzeiten) (in 1000)	9,5	6,3	5,1	4,7
5	Scheidungen (in 1000)	1,0	1,8	2,3	2,4
6	Kinder je Frau	2,4	1,6	1,3	1,3
7	außereheliche Geburten (in % von allen Geburten)	8,0	12,0	23,0	30,0
8	Ein-Eltern-Familien (in Mio.)	0,3	0,7	1,9	2,2
9	nichteheliche Lebenspartnerschaften (in Mio.)	keine Informationen	keine Informationen	1,8	2,4
10	Öffentliche Ausgaben für Familien (z.B. Kindergrippe, Kindergarten, Kindergeld) (in Milliarden Euro)	-	21,9	51,3	65,8
11	binationale Eheschließungen (in % aller Eheschließungen)	keine Informationen	keine Informationen	10	12,5
12	gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften	2007: ca. 15.000, davon ca. 13 % mit Kindern Tendenz zunehmend			

(Auszug aus dem Arbeitsblatt zum Thema Lebensformen. Material der Autoren)

**Aufgabe 35b**

Lesen Sie die vier Ausschnitte aus dem erwähnten Unterrichtsgespräch an einer Universität in Japan. Was handeln die Studierenden aus? Notieren Sie in Stichpunkten.

Ausschnitt 1: \_\_\_\_\_

Ausschnitt 2: \_\_\_\_\_

Ausschnitt 3: \_\_\_\_\_

Ausschnitt 4: \_\_\_\_\_

## Erklärung zur Transkription:



S	ein Student / eine Studentin spricht
SS	mehrere Studierende sprechen gleichzeitig
L	die Lehrperson spricht
nu-	abgebrochene Äußerung
(lachen)	nonverbales Verhalten
<janakute (nein ...) >	Japanisch, Englisch (deutsche Übersetzung)
(unverständlich)	unverständliche Äußerung

## Ausschnitt 1

- S1: Ich habe eine Frage für Nu- Nummer neun. Es gibt das Wort „keine Information“ in neunzehnhundertundsechzig und neunzehnhundertundachtzig. Denn warum die Frage neunzehnhundertundfünf- fünfundneunzig und <two-two> <janakute (nein, das ist falsch)> zweitausendundfünf am- aufnehmen?
- SS: Eh? Mmh?
- S1: Warum die Frage
- S5: aufnehmen?
- S1: Es gibt das Wort „keine Information“ in neunhundert ah neunhundert- ah neunzehnhundertund-
- S4: „und“ <iranai (das braucht man nicht)>
- S1: neunzehnhundertsechzig und neunzehnhundertachtzig, aber- aber nein, denn warum die Frage in neunzehnhundertvierund- ah fünfundneun- ach <ehto (also)> neunzig und zweitausendvier- fünf aufnehmen (Handbewegung zu „aufnehmen“)
- S8: Was ist aufnehmen?
- S5: abnehmen?
- S1: abnehmen?
- S4: zu- zunehmen (Fingerbewegung nach oben)
- S9: ah ah aufnehmen (Handbewegung nach unten)
- S5: auf- abneh- abnehmen
- S9: abnehmen
- S5: abnehmen, zunehmen (mehrere Stimmen durcheinander)
- S4: abnehmen (Handbewegung nach unten) zunehmen (Handbewegung nach oben). Das ist zunehmen oder?
- S5: abnehmen, zunehmen (mehrere Stimmen durcheinander)
- S4: Du sprichst aufnehmen oder?
- S1: Ja aufnehmen.
- S4: Was ist aufnehmen?
- S1: Es gibt- früher es gibt keine Information, aber heute es gibt Information.
- S4: Das ist aufnehmen?
- S1: Das ist aufnehmen.

## Ausschnitt 2

- S2: Was bedeutet „nichteheliche“?
- S1: „Nichteheliche“ ist nicht heiraten.
- S4: Lebenspartnerschaften (liest leise vom Arbeitsblatt, eher zu sich selbst)
- L: nicht heiraten aber?
- S1: aber <ehto (also)> zusammen wohnen.
- S9: Ah!

## Ausschnitt 3

- S4: Was ist „in Mio“? M I O?
- S5: Millionen.
- S4: Oh!
- L: Also die Frage ist: Warum gibt es ab neunzehnhundertfünfundachtzig eh neunzig eine Statistik? Warum gibt es vorher keine Statistik?
- S1: Ja.
- S4: Warum (leise)?
- S5: Warum „keine Information“?
- S5: Mhm.
- S4: Das ist die Frage.
- S5: <eh to (also)>
- S4: Mhm?
- S6: Gibt es- gab es- es gab nicht <eh nanda eh (Wie hieß das noch?)>
- S4: Die Statistik?
- S6: (unverständlich)
- S5: West- und Ostdeutschland.
- S5: Mhm?
- S1: Noch einmal bitte.
- S5: <eh eh eh to nanda (Wie hieß das noch?)>
- S5: Ah!
- S5: Bis neunhundertneunundachtzig
- S4: neunzehn?
- S5: neunzehnhundertneunundachtzig bis bis bis eh Deutsch- Deutschland ist nicht ein (Handbewegung beide Zeigefinger gehen zusammen)
- S4: < nandake? yatta na (Wie hieß das noch? Das haben wir doch gehabt.)> ein-?
- S6: Nicht West und Ost zusammen.
- S5: War- Deutschland war zwei Ländern Länder. So gibt es keine Information.
- S4: Vielleicht.
- S5: Vielleicht.

## Ausschnitt 4

- S4: Aber aber das war keine Information, ob ob es gibt kein keine nichteheliche Lebenspartnerschaften. Das war null. (Handbewegung für „null“)
- S1: null ja ja
- S7: aber mhm
- S10: Ich denke, das ist nicht- das war nicht groß groß <eh to (also)>
- S4: groß Problem?
- S10: Thema These These in Gesellschaft
- S5: ja ja ja
- S1: Ja, ich denke auch.
- S4: Warum das ist sehr <li- li- linked (verbunden)>? (Handbewegung verbunden)
- S5: Bedeutet
- S6: Bedeutung
- S3: Verbinden
- S5: Beziehung Beziehung
- S4: mit Nummer 8: Ein-Eltern-Familien. So das ist ein Problem, ich denke.
- S7: Eh, mhm (überlegt) <nihongode itai (Das möchte ich auf Japanisch erklären.)> (lacht)
- S5: (lachen)
- L/S5: Nein nein nein!

Bei diesem Auszug aus dem Unterrichtsgespräch fällt sofort ins Auge, wie viel Zeit die Lernenden benötigen, um Missverständnisse aus dem Weg zu räumen. Diese liegen in ihrer mangelnden Ausdrucksfähigkeit und ihrem sehr begrenzten Wortschatz begründet, was für Lernerinnen und Lerner der Niveaustufe A1 typisch ist. Im ersten Abschnitt dreht sich beispielsweise die Interaktion vor allem um die Bedeutung des Verbes „aufnehmen“, das mehrere Kursteilnehmende nicht kennen oder mit den Verben „abnehmen“ und „zunehmen“ verwechseln.

Es sind genau diese Brüche in der Interaktion, die das Gespräch für uns interessant machen. Denn sie fordern die Lernenden dazu heraus, gemeinsam nach Auswegen zu suchen. Bezeichnend für diese Klasse ist offensichtlich, dass sie diese Bemühungen sehr ernsthaft und beharrlich betreibt. Wir möchten nun gemeinsam mit Ihnen untersuchen, wann genau dabei das gemeinsame Konstruieren eine Rolle spielt.

### Aufgabe 35c

**Welche Beispiele für Ko-Konstruktionen finden Sie in diesen Ausschnitten? Tragen Sie die Nummern der Ausschnitte in die Tabelle ein.**

Lernaktivitäten	Ausschnitte
Die Lernenden klären gemeinsam die Bedeutung eines Wortes/einer Situation.	
Die Lernenden erarbeiten sich gemeinsam neues Wissen.	
Die Lernenden helfen sich gegenseitig beim Lernen.	

Dieser Blick in den Unterricht an der japanischen Universität verdeutlicht, was wir zum Beginn dieses Kapitels gesagt haben: Die Lernenden verhalten sich in keiner Weise passiv oder zurückhaltend, wie es für ihre Lerntradition typisch wäre. Auch wenn sie sich unterschiedlich aktiv an diesem Gespräch beteiligen und einige von ihnen die Szene dominieren (vor allem S1, S4, S5), agieren sie als eine Gruppe und zeigen Interesse an einem Austausch in der Fremdsprache. Natürlich dürfen wir zugleich nicht übersehen, dass es sich um eine ungewöhnlich kleine Klasse mit spürbar gut motivierten Lernenden handelt. Und wir können auch davon ausgehen, dass sich der Lehrer nicht in jeder Unterrichtsstunde so weit zurücknimmt. Insofern stellt dieser kurze Ausschnitt sicher weder ein typisches Beispiel für den Deutschunterricht in Japan dar noch für den Unterricht in dem betreffenden Kurs.

Für die Metapher Klassenzimmer als Kultur ist diese Szene aber sehr aufschlussreich: Die besonderen Merkmale der Kultur des Klassenraumes treten in einem relativ kurzen Ausschnitt des Unterrichts deutlich hervor. So erkennt man, dass die Kultur einer Klasse sehr stark von der **Interaktion** der Beteiligten geprägt wird. Durch die Art und Weise, wie die Personen miteinander kommunizieren, bekommen wir auch einen Eindruck von den zwischenmenschlichen Beziehungen in der Lerngruppe und der Atmosphäre im Klassenraum. Darüber hinaus werden bestimmte Werte und Regeln deutlich, die für das Verhalten in diesem Unterricht gelten und sich unmittelbar auf die Lernprozesse auswirken. Diese Kultur des Klassenraumes hat sich, wie man leicht vermuten kann, nicht von heute auf morgen gebildet. Hinter dem, was wir in der Szene beobachten können, verbirgt sich also ein gewisser Zeitraum, in dem die Beteiligten gemeinsam zu dieser Form des Miteinanders gefunden haben. In diesem Sinn stellt die Klassenraumkultur immer ein kooperatives Produkt der gesamten Lerngruppe mit einer ganz eigenen Geschichte dar.

### Zusammenfassung

Mit diesem Kapitel wollten wir Ihre Aufmerksamkeit auf das Besondere der sozialen Situation **Unterricht** lenken. Im Klassenzimmer gestalten Lehrende und Lernende gemeinsam eine eigene Kultur und bei diesem Prozess spielt die Lehrperson eine besondere Rolle. Denn selbst wenn sie sich, wie im Fall des Unterrichtsausschnitts aus Japan, im Hintergrund hält, ist das Verhältnis zu den Lehrenden immer asymmetrisch. Sie trägt letztlich die Verantwortung für die Gestaltung der Kultur des Klassenraumes. Mit ihrer Planung entscheidet sie beispielsweise darüber, wie umfangreich die Möglichkeiten zur Interaktion im Klassenraum sind. Sie sorgt für verbindliche Strukturen und beeinflusst mit ihrem Verhalten maßgeblich die Atmosphäre, in der Lehren und Lernen stattfinden.

Diesen Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Lehrenden und der Kultur des Klassenraumes möchten wir in den folgenden beiden Kapiteln genauer betrachten.

### 2.3.3 Regeln und Rituale

Jede Kultur zeichnet sich durch eine Vielzahl von **Regeln** und **Ritualen** aus, die für das konfliktfreie Zusammenleben in einer Gemeinschaft von elementarer Bedeutung sind. In ihnen spiegeln sich die jeweils geltenden Werte der sozialen Gruppe. Und sie geben den Menschen für ihre alltäglichen Handlungen Orientierung und Struktur.

Solche Regeln und Rituale findet man auch in jeder Lerngruppe und sie erfüllen dort ganz ähnliche Funktionen: Sie sind ein Ausdruck bestimmter Werte, sie strukturieren den Ablauf und sie verleihen Sicherheit.

Dieses Kapitel möchte Sie dabei unterstützen,

- dass Sie beurteilen können, wie Regeln und Rituale das Geschehen im Klassenraum beeinflussen,
- dass Sie sich eigener Regeln und Rituale in Ihrem Unterricht bewusst werden.

Regeln sind ein wichtiges Mittel, um das Verhalten aller Beteiligten im Klassenraum so zu organisieren, dass die gesetzten Ziele möglichst konfliktfrei und in der gegebenen Zeit erreicht werden können. Hinter Regeln sollte in diesem Sinne also immer eine rationale Begründung stehen, die alle Beteiligten auch kennen.

Regeln können alle Aspekte des Unterrichtsgeschehens betreffen: den Umgang miteinander, das Verhalten während der Gruppenarbeit, die Verwendung von Mutter- und Fremdsprache, die Konsequenzen bei verspätetem Erscheinen zum Unterricht und vieles andere mehr. Ihnen fallen wahrscheinlich sofort eine Reihe weiterer Regeln ein, die in Ihrem Unterricht gelten.

Erinnern wir uns unter diesem Gesichtspunkt noch einmal an den Unterricht an der japanischen Universität zum Thema Lebensformen in Deutschland. Sehen Sie sich noch einmal das Foto aus dem Unterricht an.

**Aufgabe 36**

**Was denken Sie? Welche Regeln gelten in diesem Unterricht und welche möglichen Funktionen erfüllen sie? Nennen Sie zwei weitere Beispiele.**

Regel	Funktion (z.B. Werte/Orientierung/Struktur)
Der Lehrer ruft die Lernenden nicht auf.	Sie sollen selbstständig entscheiden, wann sie einen Beitrag leisten möchten.

Aus Ihrer eigenen Erfahrung wissen Sie sicher, dass eine Regel nur dann etabliert werden kann, wenn die Begründung für alle Beteiligten einsichtig ist und von allen akzeptiert wird. Notwendig ist also ein Konsens in der Lerngruppe über den Sinn einer Regel. Deshalb sollten Regeln zur Diskussion gestellt werden und auch für Modifikationen offen sein, wenn eine veränderte Situation es erfordert. Es empfiehlt sich, sie zu Beginn eines Kurses zu besprechen und dann gemeinsam auf die konsequente Einhaltung zu achten. Dafür müssen natürlich von vornherein die Sanktionen klar sein, die der Verstoß gegen eine Regel nach sich zieht.

Regeln stellen – so lässt sich zusammenfassend sagen – ein gemeinsames Produkt der Lerngruppe dar, ob es sich nun um mündliche Absprachen handelt oder die Regeln schriftlich festgehalten (und möglicherweise mit den Unterschriften aller Beteiligten versehen) werden.

Hinter dieser Überlegung steht allerdings ein sehr optimistisches Bild von den Lernenden. Nicht immer sind sie daran interessiert oder dazu fähig, gemeinsam mit der Lehrperson Regeln zu verabreden. In diesen Fällen bleibt den Lehrenden zunächst nur, ihrer besonderen Stellung gerecht zu werden und die für alle verbindlichen Regeln selbst zu setzen. Es sollte dennoch ein wichtiges Ziel bleiben, die Verantwortung für die Lehr- und Lernprozesse mit den Lernenden zu verabreden, das heißt, die Regeln des Unterrichts zur Diskussion zu stellen. Denn es wäre ein Widerspruch, von den Lernenden selbstbestimmtes Handeln mit der Fremdsprache zu erwarten und zugleich alle Bedingungen zu diktieren, unter denen dies geschehen soll.

### Aufgabe 37



Überlegen Sie, welche Regeln in Ihrem Unterricht gelten. Sind diese Regeln mit den Lernenden abgesprochen oder haben Sie diese aufgestellt? Und was passiert, wenn diese Regeln verletzt werden? Ergänzen Sie die Tabelle.

meine Regeln	Zweck	Abgesprochen?		Konsequenz bei Nichteinhalten
		ja	nein	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Ebenso wie Regeln helfen auch **Rituale** dabei, eine bestimmte Kultur des Klassenraumes zu etablieren und die Lehr- und Lernprozesse effektiv und effizient zu organisieren.

Das Besondere an Ritualen ist ihre symbolische Bedeutung. Der Zusammenhang zwischen der Handlung und dem erwünschten Ziel erschließt sich häufig nur denjenigen, die mit der Situation vertraut sind und diese Symbole deshalb zu deuten wissen. Für die Mitglieder der Kultur ist die Bedeutung natürlich klar. Sie sind Eingeweihte, und das Ritual stellt damit ein Element der Gruppenidentität dar.

Bei Ritualen handelt es sich häufig um Handlungen, die auf den ersten Blick nicht alltäglich wirken. Dieser Eindruck kann durch Gesten ebenso erzeugt werden wie durch Sprache oder Gegenstände, die für den Unterricht außergewöhnlich sind oder in ungewöhnlicher Art und Weise verwendet werden. Gerade durch diese Nichtalltäglichkeit ziehen sie die Aufmerksamkeit auf sich. Rituale eignen sich deshalb besonders für die Gestaltung der Übergänge zwischen den verschiedenen Phasen des Unterrichts. Das Lied zu Beginn der Stunde, eine Konzentrationsübung in der Mitte oder ein bestimmtes Ritual zum Abschluss jeder Stunde stellen dafür Beispiele dar.

Rituale erfüllen innerhalb der Gesamtstruktur des Unterrichts in einer Klasse eine wichtige Funktion, beispielsweise wenn die neue Woche mit einem **Morgenkreis** begonnen wird oder die Geburtstage von Schülerinnen und Schülern nach einem wiederkehrenden Ablauf gefeiert werden. Rituale können aber auch für einzelne Unterrichtsaktivitäten oder Unterrichtsphasen von großem Nutzen sein. Sie haben beispielsweise in Kapitel 1 schon die Lehrerin kennengelernt, die in ihrer großen Klasse einen Ball zu einem der Schüler wirft.



Es ist ein Ritual, mit dem das Recht oder auch die Pflicht zum Sprechen unter den Lernenden weitergereicht werden. Nimmt die Lehrerin den Ball, wissen alle, was nun kommt. Diese Vorhersehbarkeit strukturiert das Geschehen im Raum und den zeitlichen Ablauf. Gerade in großen Klassen wie in unserem Beispiel ist dieses Ritual bei kommunikativen Aktivitäten sehr sinnvoll. Der immer gleiche Ablauf dieser Handlungssequenz, das Wissen um seine Wiederholbarkeit macht die Situation leichter handhabbar.

Betrachten wir noch ein weiteres Beispiel:



Ist Ihnen die Geste des Lehrers im Vordergrund links auf dem Foto in der japanischen Universität aufgefallen? Hier sehen Sie ein weiteres Foto aus dem Unterricht dieser Klasse. Während einer Partnerarbeitsphase richtet sich eine Studentin mit einer Frage an den Lehrer.



Können Sie sich denken, welchen Zweck das Ritual erfüllt, das beide Fotos zeigen? Das aus dem Sport bekannte Zeichen für Auszeit, ein mit beiden Händen gebildetes T, wird in dieser Situation vom Lehrer benutzt, um den Wechsel zwischen den Sprachen zu kennzeichnen. Das Ritual ist aber nicht nur der Lehrperson vorbehalten. Alle Beteiligten – so lautete die Verabredung in dieser Klasse – sollten mit diesem Zeichen deutlich anzeigen, wenn sie vom Deutschen ins Japanische wechseln möchten. In diesem Fall wurde das Ritual vom Lehrer vorgeschlagen und von den Lernenden als sinnvoller Bestandteil der Unterrichtskultur akzeptiert. Es ist aber ebenso denkbar, dass sich solche Rituale im Laufe der Zeit in einer Klasse entwickeln.

Aufgabe 38

Sind folgende Beispiele aus dem Unterricht Regeln oder Rituale? Kreuzen Sie an.

	Beispiele aus dem Unterricht	Regel	Ritual
1	Wer ein Wort in der Muttersprache sagt, muss als Hausaufgabe fünf deutsche Sätze aufschreiben, in denen das Wort vorkommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Zu Beginn jedes Unterrichts singen alle gemeinsam ein deutsches Lied.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Der Reihe nach schreiben alle Kursteilnehmenden ein Protokoll zu einer Unterrichtsstunde, das später von allen kommentiert und ergänzt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Bei Gruppenarbeiten erhält jede Gruppe immer auch einen Würfel. Mit ihm wird bestimmt, wer die Ergebnisse später im Plenum vortragen wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Bei Fragen wenden sich die Schülerinnen und Schüler prinzipiell zuerst an die gesamte Klasse. Erst wenn niemand die Antwort weiß, spricht die Lehrkraft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Wenn ein bestimmtes Musikstück erklingt, wissen die Lernenden, dass eine neue Unterrichtsphase oder eine neue Aktivität beginnt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sie werden nun anhand von drei kurzen Sequenzen aus dem Deutschunterricht an einer spanischen Grundschule beobachten können, welche Funktion Rituale bei der Gestaltung des Unterrichts spielen können. Beim Betrachten der Unterrichtsmitschnitte wird Ihnen schnell auffallen, dass in dieser Klasse besondere Rituale eine wichtige Rolle spielen. Das Foto unten hält beispielsweise das gemeinsame Spielen eines Fingertheaters fest, dessen Dramaturgie den Lernenden gut vertraut ist. Wir als Zuschauer erwarten gespannt, wie sich das Geschehen im nächsten Moment entwickeln wird. Die Schülerinnen und Schüler wissen aber sofort, was von ihnen erwartet wird. Wir möchten Sie bitten, sich zu überlegen, welche Funktion solche Rituale im Unterricht von Michael Priesteroth erfüllen.



Schulart, Ort, Jahr	Deutsche Schule Sevilla, Sevilla 2011
Zielgruppe	Primarstufe, A2
Lehrkraft	Michael Priesteroth
Globales Lernziel	Lied hören und verstehen, nachsingen und eigene Strophe verfassen, Wortschatzerweiterung zum Thema Freizeit
Lehr-Lernaktivitäten	Lied hören, nachsingen, eigene Strophe singen, aufnehmen und auf interaktiver Tafel abspielen.

Aufgabe 39



Sehen Sie den Zusammchnitt *Rituale im Unterricht* und beschreiben Sie in Stichpunkten drei Rituale und ihre Funktionen.



Sequenz	Ritual	Funktion
1		
2		
3		

Dieser Lehrer hat in seiner Klasse Rituale etabliert, die ganz offensichtlich zu seinem individuellen Unterrichtsstil passen. Sie lassen sich nicht ohne weiteres auf andere Kontexte übertragen. Das Video verdeutlicht somit noch einmal sehr anschaulich, was wir in Kapitel 1 mehrfach betont haben: Die Individualität der Lehrperson, ihr Temperament oder auch – wie in diesem Fall – ihr schauspielerisches Talent sind entscheidend für das Geschehen im Klassenraum.

## bewusster Umgang mit Regeln und Ritualen

Bisher haben wir vor allem die positiven Effekte von Regeln und Ritualen für das Entstehen einer Klassenraumkultur betont. Doch die negativen Effekte dürfen nicht unerwähnt bleiben. So geben Regeln und Rituale dem Unterricht zwar eine verständliche Struktur und verleihen dadurch Sicherheit. Sie können aber auch die Gestaltungsspielräume und die Kreativität einengen. Sie erleichtern Lehrenden die Organisation des Unterrichts, behindern aber dann dessen Weiterentwicklung, wenn sie zu **Routinen** erstarren, deren Sinn nicht mehr verstanden wird. Sie helfen den Beteiligten dabei, ein Arbeitsbündnis zu schließen und fördern das Bewusstsein für die Lerngemeinschaft, haben jedoch ebenso das Potenzial, übermäßigen Anpassungsdruck zu erzeugen. Sie helfen dabei, die begrenzte Unterrichtszeit sinnvoll zu nutzen, können sich aber bei unreflektierter Anwendung auch leicht ins Gegenteil verkehren. Deshalb ist es notwendig, Regeln und Rituale regelmäßig danach zu befragen, ob sie in den Augen von Lehrenden und Lernenden noch die gewünschten Effekte erzielen oder angepasst werden sollten.

Und wie ist das in Ihrem Unterricht? Welche Regeln oder Rituale gelten bei Ihnen?

### Aufgabe 40



**Überlegen Sie, welche Rituale Sie in Ihrem Unterricht etabliert haben. Welche Funktion erfüllen Sie? Strukturieren Sie den gesamten Unterricht oder nur einen Teil davon? Ergänzen Sie die Tabelle.**

Ritual	Funktion
Morgenkreis	Begrüßung und Sammeln der Konzentration

### Zusammenfassung

Wir haben in diesem Kapitel gesehen, dass Regeln und Rituale einen großen Einfluss auf die Kultur des Klassenraumes ausüben. Sie können dazu beitragen, das Wir-Gefühl zu stärken und ein Lernklima zu etablieren, das den Unterricht für alle Beteiligten attraktiv macht. Weitere Möglichkeiten, eine lernförderliche Atmosphäre zu gestalten, erarbeiten wir uns im nun folgenden Kapitel.

### 2.3.4 Das Lernklima

Das **Lernklima** einer Klasse lässt sich an der Interaktion der Beteiligten untereinander und ihrem individuellen Verhalten im Klassenzimmer erkennen: Arbeiten die Lernenden konzentriert an den Übungen und Aufgaben oder eher gelangweilt und desinteressiert? Kommt es während der Gruppenarbeit zu einem intensiven Austausch oder sitzen die Lernenden einfach nur nebeneinander? Reagieren sie engagiert auf die Impulse der Lehrperson oder wirken sie abwesend und lustlos? Wie gehen die Lernenden miteinander um? Wie ist ihr Verhältnis zur Lehrperson? All das sind Aspekte, an denen sich die Atmosphäre eines Unterrichts ablesen lässt. Wie wir am Beispiel der Regeln und Rituale gesehen haben, können Lehrende unmittelbar Einfluss auf dieses Lernklima nehmen. Aber aus Ihrer alltäglichen Praxis wissen Sie auch, dass jede Klasse ihre ganz eigene Atmosphäre hervorbringt.

Lehrende wären überfordert, wenn sie glaubten, sie alleine seien verantwortlich für die Atmosphäre einer Klasse. Denn auch die interessanteste Aufgabe kann zum Beispiel den Liebeskummer nicht vergessen machen, den eine Schülerin mit in den Unterricht bringt, oder die wichtige Prüfung, die am selben Tag noch in einem anderen Fach ansteht, oder die Antipathien zwischen zwei Lernenden, die nun zufällig gemeinsam eine Gruppenarbeit erledigen sollen. Für Lehrende ist es deshalb wichtig, ihre Einflussmöglichkeiten auf die Unterrichtsatmosphäre realistisch einzuschätzen.

Dieses Kapitel will Ihnen dabei helfen,

- besser zu verstehen, welche Rolle Ihr Verhalten als Lehrperson für das Lernklima spielt,
- die Fähigkeiten weiterzuentwickeln, durch die Unterrichtsstruktur und die Gestaltung der Aufgaben das Lernklima positiv beeinflussen.

Aus der Schulforschung wissen wir, dass die Lernfreude und die Motivation der Lernenden steigen, wenn die Atmosphäre als entspannt wahrgenommen wird und auch das gemeinsame Lachen zum Lernen gehört. Aber das bedeutet nicht, dass Unterricht immer nur Spaß machen muss. Seine Effektivität bemisst sich nicht an der Zeit, die mit Lachen verbracht wird. Lernen darf vielmehr auch Mühe kosten. Und Ernsthaftigkeit ist zuweilen sinnvoller als Humor. Forschungen weisen ebenso darauf hin, dass eine entspannte, von allen Beteiligten als angenehm empfundene Unterrichtsatmosphäre gerade dann wahrscheinlich wird, wenn Extreme vermieden werden (siehe Helmke 2009, S. 225). Auch hier begegnen wir also wieder einer paradoxen Situation: Lehrende sollten eine Balance finden zwischen einer humorfreien, angespannten oder gedrückten Atmosphäre einerseits und einer ausgelassenen und exzessiv humorvollen Atmosphäre andererseits. Entscheidend dabei ist, dass sie von den Lernenden als authentisch wahrgenommen werden. Ein Unterricht, wie wir ihn in der deutschen Schule Sevilla gesehen haben, lässt sich nicht kopieren. Die Schülerinnen und Schüler würden sicher schnell die Begeisterung an dem Fingertheater verlieren, wenn ein Lehrer mit deutlich weniger schauspielerischem Talent diese Technik einsetzen würde. Lehrerinnen und Lehrer müssen also einen Stil entwickeln, der tatsächlich zu ihnen passt.

Die Präsentationen scheinbar perfekt gelungener Unterrichtsstunden anderer Lehrender sollten Sie demnach ebenso mit gewissen Abstand betrachten wie Beschreibungen der vermeintlich idealen Lehrkraft. Das können wertvolle Quellen für Ihre persönliche Weiterentwicklung sein. Sie ersetzen aber nicht die Mühe, sich Klarheit über den eigenen Stil zu verschaffen.

Ein realistischer Blick auf die Atmosphäre im Klassenraum führt deshalb zu der Frage, wie sich Lernumgebungen so gestalten lassen, dass tatsächlich die Förderung des Lernens im Zentrum steht und nicht das Wohlfühl. Als wir uns in Kapitel 2.2 mit der Geografie des Klassenraums beschäftigten, sind wir bereits mehrfach auf dieses Thema gestoßen. Andere, für ein lernförderliches Klima wesentliche Aspekte werden in den folgenden Kapiteln und in den anderen Einheiten dieses Fortbildungsprogramms aufgegriffen und vertieft. Dazu zählen beispielsweise die Motivation der Lernenden, eine verständliche Struktur des Unterrichts, der sinnvolle Umgang mit Fehlern und andere mehr. Wir möchten deshalb das Kapitel Klassenräume als Kultur beschließen, indem wir anhand einiger ausgewählter Faktoren mit Ihnen gemeinsam überlegen, was Sie für eine lernförderliche Atmosphäre in Ihrem Unterricht tun können.

#### Lehrperson als Vorbild und Modell

Als Lehrperson stellen Sie für die Lernenden in vielerlei Hinsicht ein Modell dar. So stoßen Forschungen in unterschiedlichen regionalen und institutionellen Kontexten immer wieder auf einen engen Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Lehrenden und ihrer Einstellungen zum Unterricht einerseits und der Motivation der Lernenden andererseits (Dörny/Ushioda 2011). Das ist natürlich keine überraschende Erkenntnis. Aus gutem Grund wurde der Selbstkompetenz von Lehrenden in Kapitel 1 eine so große Bedeutung beigemessen. Denn darf eine Lehrkraft Engagement und Enthusiasmus von seinen Schülerinnen und Schülern erwarten, wenn sie/er selbst nur den notwendigsten Aufwand betreibt? Wie soll eine Lehrkraft in ihrer Klasse Begeisterung für das Erlernen des Deutschen entfachen, wenn sie/er selbst eigentlich kein besonderes Interesse an der deutschen Sprache und den deutschsprachigen Ländern hat und das auch im Unterricht fortwährend kommuniziert? Selbst wenn sie es nicht direkt sagt, merken die Schüler sofort das fehlende Engagement. Und ist es nicht unwahrscheinlich, dass sich ein respektvoller Umgang im Klassenraum entwickelt, wenn die Lehrperson im Grunde keinen Respekt vor ihrer Tätigkeit und auch sich selbst hat? Und nicht zuletzt: Kann von den Lernenden er-

wartet werden, dass sie sich an Regeln halten, wenn die Lehrkraft offensichtlich selbst gegen sie verstößt?

Sie sehen, es geht hier vor allem um die Glaubwürdigkeit im Auftreten von Lehrenden. Wenn Sie die Kultur in Ihrem Klassenraum verstehen und verbessern möchten, sollten Sie sich daher immer auch die Frage stellen, ob sich die Leitbilder und Ziele Ihres Unterrichts, in Ihrem Verhalten und in Ihren Einstellungen widerspiegeln.

Dazu soll Sie die folgende Aufgabe ermutigen.

#### Aufgabe 41



**Wie können Sie mit Ihrem Verhalten und Ihren Einstellungen eine lernförderliche Atmosphäre schaffen?**

a) Verhalten im Unterricht:

---

b) Einstellung zur deutschen Sprache und den deutschsprachigen Ländern:

---

c) Einstellung zum eigenen Beruf:

---

Neben der Selbstkompetenz haben wir in Kapitel 1.7 auch die personale und soziale Kompetenz betont. Es bietet sich an, diesen Punkt hier noch einmal aufzugreifen, denn ob eine lernförderliche Atmosphäre entsteht, hängt entscheidend von den zwischenmenschlichen Beziehungen im Klassenraum ab. Die Lehrerin Mohita Miglani, der wir bereits mehrfach begegnet sind, beschreibt diesen Zusammenhang in dem folgenden Video.



Institution, Ort, Jahr	Sekundarschule New Delhi, 2010
Lehrkraft	Mohita Miglani
Thema	Schaffen eines lernförderlichen Klassenklimas

Im Video spricht Mohita Miglani über einige Aspekte, die sie für wichtig hält, um ein lernförderliches Klassenklima zu schaffen.

#### Aufgabe 42



Sehen Sie das Gespräch über *Lernatmosphäre in Großgruppen*. Notieren Sie, wie Mohita Miglani ein gutes Klassenklima schafft.



Die Schülerinnen und Schüler persönlich anzusprechen und ihre Redebeiträge nicht durch Korrekturen zu stören, sind für Mohita Miglani zwei wichtige Strategien, um in ihrer großen Lerngruppe eine lernförderliche Atmosphäre zu schaffen. Welche weiteren Möglichkeiten sehen Sie? Die nächste Aufgabe gibt Ihnen Gelegenheit, Ihre Perspektive auf dieses Thema darzustellen.

**Aufgabe 43**

Welche Vorstellungen haben Sie von einem lernförderlichen Miteinander im Klassenraum?



a) Kreuzen Sie an, wie wichtig das folgende Verhalten der Lehrkraft ist. Ergänzen Sie Aspekte, die Ihnen fehlen.

	nicht wichtig	kaum wichtig	etwas wichtig	wichtig	sehr wichtig
Die Lehrkraft begrüßt und verabschiedet die Lernenden persönlich.	<input type="checkbox"/>				
Die Lehrkraft gibt persönliche Informationen über sich preis.	<input type="checkbox"/>				
Die Lehrkraft spricht ihre Lernenden mit ihrem Namen an.	<input type="checkbox"/>				
Die Lehrkraft lässt die Lernenden über die Inhalte des Unterrichts mitentscheiden.	<input type="checkbox"/>				
Die Lehrkraft spricht mit den Lernenden über das Lernen (Ängste, Probleme usw.).	<input type="checkbox"/>				
Die Lehrkraft lässt den Unterricht von den Lernenden bewerten.	<input type="checkbox"/>				
Die Lehrkraft verabredet gemeinsam mit den Lernenden Regeln.	<input type="checkbox"/>				
Die Lehrkraft erklärt die Kriterien für die Bewertung von Leistungen.	<input type="checkbox"/>				
Die Lehrkraft bemüht sich, niemanden zu benachteiligen oder zu bevorzugen.	<input type="checkbox"/>				
Die Lehrkraft geht auf Lernende mit Problemen oder Ängsten zu.	<input type="checkbox"/>				
Die Anforderungen des Unterrichts (z.B. zu erreichende Kompetenzen) macht die Lehrkraft transparent.	<input type="checkbox"/>				
Die Lehrkraft ist selbstironisch.	<input type="checkbox"/>				
Mit den Fehlern der Lernenden geht die Lehrkraft behutsam um.	<input type="checkbox"/>				
...	<input type="checkbox"/>				
...	<input type="checkbox"/>				

b) Finden Sie Beispiele für ein lernförderliches Klima im Klassenraum, die zu den Adjektiven in der linken Spalte passen.

Der Umgang ist ...	Beispiel für die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Lernenden	Beispiel für den Umgang der Lernenden untereinander
respektvoll.	<i>Die Lehrperson kennt die Namen der Lernenden.</i>	<i>Die Lernenden hören sich (z.B. bei Präsentationen) gegenseitig zu.</i>
kooperativ.		
vertrauensvoll.		
fordernd.		
rücksichtsvoll.		
freundlich.		
gerecht.		
verlässlich.		

Der Umgang ist ...	Beispiel für die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Lernenden	Beispiel für den Umgang der Lernenden untereinander
persönlich.		
humorvoll.		
ernsthaft.		
fürsorglich.		

**der rote Faden im Unterricht**

Eine lernförderliche Atmosphäre wird nicht nur von den Personen und ihrem Umgang miteinander beeinflusst, sondern ganz entscheidend auch von den Inhalten des Unterrichts und von den Arbeitsformen. Da Sie dieses Thema in Kapitel 2.5 bearbeiten werden und Sie sich auch in den Einheiten 4 und 6 intensiv mit ihm beschäftigen können, werden wir an dieser Stelle nur einige grundlegende Prinzipien ansprechen.

Dass Lernende die Relevanz einer Aufgabe oder Übung verstehen müssen, um motiviert zu arbeiten, liegt auf der Hand. Wir wissen aber auch, dass Lehrende in einem Kontext handeln. Sie sind durch das Curriculum oder das Lehrwerk an bestimmte Inhalte gebunden. Es kann also nicht prinzipiell darum gehen, nur solche Themen in den Unterricht aufzunehmen, deren Bedeutung den Lernenden sofort einsichtig ist. Damit Lernende den Sinn dessen verstehen, was sie gerade im Unterricht tun sollen, sind Erklärungen notwendig. Und es sind die Lehrenden, die diese Erklärungen anbieten müssen. Sie dürfen also nicht davon ausgehen, dass sich das Lernziel einer Übung oder Aufgabe von selbst erschließt. Vielmehr gehört es zu ihren Aufgaben, Lernziele transparent zu machen, den roten Faden im Unterrichtsablauf deutlich zu zeigen und damit für den notwendigen Zusammenhang zwischen den einzelnen Unterrichtsphasen zu sorgen.

Dabei ist vor allem ihre fachliche und didaktische Kompetenz gefragt. Zur fachlichen Kompetenz von Deutschlehrenden gehört unter anderem, dass sie das System der deutschen Sprache durchschauen. Aber Deutsch zu unterrichten ist vor allem deshalb eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, weil sich aus diesem System keine Begründung für die Gestaltung des Unterrichts ableiten lässt. Die Entscheidung über eine bestimmte Anordnung von Inhalten und Arbeitsformen kann nur auf der Grundlage didaktischer Überlegungen erfolgen. Nicht das System der deutschen Sprache, sondern Lernstand und Lernziele sollten also darüber bestimmen, zu welchem Zeitpunkt des Unterrichts man das Perfekt behandelt, über Hobbys spricht oder die Lernenden eine erste selbstständige Recherche im Internet machen lässt.

Die Gründe für Ihre Unterrichtsplanung nennen, beeinflusst das Lernklima positiv, denn nur so wissen die Lernenden, warum sie etwas tun (sollen). Dabei spielt der Kontext wiederum eine wichtige Rolle, denn Schülerinnen und Schüler der Primarstufe müssen natürlich andere Erklärungen bekommen als Studierende. Prinzipiell sollten Lehrerinnen und Lehrer jedoch immer bestrebt sein, die Idee hinter ihrer Unterrichtsplanung transparent zu machen. Wir werden Ihnen in Kapitel 2.5 eine Möglichkeit vorstellen, wie Sie Ihrem Unterricht eine nachvollziehbare Struktur geben und wie Sie diese Kohärenz herstellen können.

**offene Aufgabenstellungen**

Ein letzter Punkt, den wir in diesem Zusammenhang thematisieren möchten, ist der Einfluss der Aufgabenstellung auf die Lernatmosphäre. Hier kommen wir zurück auf den oben erwähnten Unterschied zwischen einer Betrachtung des Unterrichts als Labor und als Kultur. Gibt man die Idee der Steuerbarkeit von Lernprozessen auf, öffnet sich der Blick auf die vielfältigen Möglichkeiten, die **offene Aufgabenstellungen** mit sich bringen. Es kann einen großen Gewinn für die Arbeitsatmosphäre in einem Klassenraum darstellen, wenn die Lernerinnen und Lerner zur Kreativität herausgefordert werden und sie sich mit paradoxen, problematischen, unerwarteten oder kontroversen Fragestellungen auseinandersetzen dürfen. Wir möchten uns das an zwei Beispielen aus Lehrbüchern ansehen. Was mit diesen beiden Aufgaben im Unterricht tatsächlich passiert, können wir natürlich nur vermuten. Es geht also auch bei diesen Unterrichtsmaterialien vor allem darum, welches Potenzial sie zur Schaffung einer positiven Lernatmosphäre besitzen.

Aufgabe 44

Sehen Sie sich die Materialien 11 und 12 an und versuchen Sie, die Unterschiede in den Aufgabenstellungen herauszuarbeiten.



Material 11

Ergänzen Sie.

Fernsehen    Musik hören    Wandern    Sport treiben    Zeitschriften und Bücher lesen  
 Zeitung lesen    Essen gehen    fernsehen



**Medienkonsum am wichtigsten**  
 Die Deutschen sind in ihrer Freizeit nicht besonders aktiv. Am liebsten bleiben sie zu Hause und \_\_\_\_\_ oder \_\_\_\_\_ Und wenn sie ausgehen, dann vor allem, um gut \_\_\_\_\_ zu \_\_\_\_\_  
 steht dagegen erst auf dem dreizehnten Platz, \_\_\_\_\_ auf dem vierzehnten Platz der Freizeit-Hits. Der Medienkonsum spielt eine große Rolle bei der Freizeitgestaltung: 34 Prozent der Deutschen nennen \_\_\_\_\_ als bevorzugte Freizeitbeschäftigung, 33 Prozent \_\_\_\_\_ und 20 Prozent \_\_\_\_\_.



Material 12

B



d) Diagramm B: Notieren Sie drei Informationen, die Sie wichtig finden.

1. ....
2. ....
3. ....

e) Ausländer in Deutschland: Was erklärt dieses Diagramm nicht?

Fragen: .....

Die Aufgabenstellungen in Material 11 und 12 regen die Lernenden jeweils dazu an, sich mit Grafiken auseinanderzusetzen. Im ersten Material wird dafür ein bewährtes Vorgehen gewählt: Die Lernenden sollen die Informationen in eine andere Textsorte umformen. Das setzt natürlich voraus, dass sie sich zuvor erschlossen haben, was die Grafik ausdrückt. Ohne Zweifel kann dieses Arbeitsmaterial eine sinnvolle Aufgabe für Lernende auf Anfängerniveau darstellen. Wir haben sie also keineswegs deshalb ausgewählt, weil sie uns als ein Negativbeispiel dienen soll. Uns ist hier wichtig zu erkennen, dass ihre Bearbeitung keine besonders kreative Leistung erfordert. Die Lernenden müssen einem logischen, planmäßigen Denkprozess folgen. Dieser steuert, wenn er erfolgreich verläuft, direkt auf die eine Lösung zu, die der Lückentext zulässt. Geübten Lernerinnen und Lernern gelingt dies ohne größere Anstrengung, weil sie Strategien im Umgang mit solchen Aufgabentypen entwickelt haben. Sie können also auf erprobte Muster zurückgreifen. Im Vergleich dazu liegt das Besondere der beiden Aufgabenstellungen in Material 12 darin, dass sie nur mithilfe einer kreativen Eigenleistung bewältigt werden können. Auch in diesem Fall müssen sich die Lernenden zunächst den Informationsgehalt der Grafik erschließen, um weiterzukommen. Doch im nächsten Schritt sollen sie überlegen, was für sie persönlich an diesen Daten wichtig ist. Es geht also um eine subjektive Bewertung der Informationen. Nicht weniger herausfordernd ist die anschließende Frage danach, was die Grafik nicht erklärt. Um hierauf eine Antwort geben zu können, sind andere Denk-

prozesse notwendig als bei Material 11. Sie laufen nicht geradlinig auf ein Ziel zu, sondern streben in unterschiedliche Richtungen und lassen auch Assoziationen zu, die vom Thema wegführen.

Durch die Art der Fragestellung schafft Material 12 nicht nur mehr Denkmöglichkeiten als Material 11, sondern öffnet auch den Raum für einen intensiven Austausch über unterschiedliche Interpretationen und Ideen. Das kann zur Entwicklung eines lernförderlichen Klimas beitragen. Denn dieser ergebnisoffene Ansatz spricht die Lernenden in ihrer Individualität an. Durch unterschiedliche individuelle Lösungen erhöht sich die Chance, dass Lernende versuchen, miteinander zu kommunizieren. Wenn das gelingt, werden sie die deutsche Sprache im Sinne des Prinzips der Handlungsorientierung aktiv im Unterricht gebrauchen.

Mit Material 11 lässt sich dieses Ziel schwieriger verwirklichen, denn es stellt ein Beispiel für die sogenannte Osterhasenpädagogik (siehe Wahl 2006, S. 9ff.) dar. Das ist die ironische Bezeichnung für eine Vorgehensweise im Unterricht, bei der die Lehrkraft das Wissen zunächst geschickt versteckt und es die Lernenden dann suchen lässt.

Die grundlegende Idee von Material 12 hingegen ist es, die Kreativität der Lernenden zu wecken und Austausch anzustoßen. Auch jüngere Lernende können mit solchen Aufgaben konfrontiert werden. Allerdings sind je nach Alter und Unterrichtskontext möglicherweise stützende Maßnahmen notwendig. Wie Dubs (2009, S. 335ff.) ausführlich beschreibt, sind Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Schulsozialisation häufig auf ein Richtig-Falsch-Schema programmiert. Sie suchen bei jeder Aufgabenstellung nach der einen korrekten Antwort und sind verunsichert, wenn sich unterschiedliche Lösungswege ergeben. Lehrende müssen daher die Arbeit mit offenen und kreativen Aufgabenstellungen intensiv begleiten. Das erfordert eine gewisse Gewöhnungsphase und Anleitung. Zudem sollten im Unterricht prinzipiell originelle Ideen und herausfordernde Fragen von Lernenden willkommen sein. Es muss also zu den festen Bestandteilen der Kultur im Klassenzimmer gehören, dass spontane Abweichungen vom Unterrichtsprogramm möglich und wünschenswert sind (siehe dazu ausführlich Dubs 2009, S. 336f.). Wiederum stoßen wir also hier auf das zentrale Paradox des Lehrberufs: planen zu müssen, ohne tatsächlich detailliert planen zu können.

Veranschaulichen wir uns die Wirkung der Aufgabenstellung abschließend an einem weiteren Beispiel.

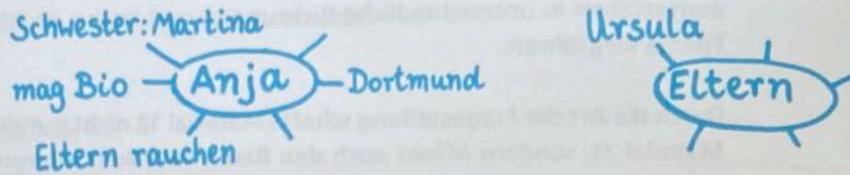
#### Aufgabe 45

**Sehen Sie sich das Material 13 an. Wie könnte man die Aufgaben so umgestalten, dass sie offener und kreativer werden?**



## Material 13

14 Ein Artikel aus einer Jugendzeitschrift. Lies den Text und ergänze die Diagramme.



### Eltern und Kinder: Was nervt euch oder auch nicht?

**Zum Beispiel Anja Schroeter, 16 Jahre, aus Dortmund:**

Anja wohnt mit ihrer Mutter Ursula, ihrem Vater Hermann, ihrer älteren Schwester Martina und dem Hund Cora in einem Haus mit großem Garten. Anja geht aufs Gymnasium: „Meine Lieblingsfächer sind Biologie, Mathematik und natürlich Sport.“ Auch in ihrer Freizeit ist sie sportlich aktiv: Sie reitet auf ihrem eigenen Pferd, sie fährt gerne Fahrrad und macht Karate. Mit ihren Eltern versteht sie sich „eigentlich ganz gut“.

Anja findet es toll, dass Ursula und Hermann so tolerant sind. Sie darf in Diskos, Freunde besuchen und im nächsten Jahr (wahrscheinlich) auch allein in Urlaub fahren. „Der Vater meiner Freundin ist viel strenger.“

Doch es gibt auch Probleme. „Anja ist nicht so ordentlich“, ärgert sich ihre Mutter. Und was ist Anjas größtes Problem mit den Eltern? „Die beiden rauchen zu viel. Wenn wir mit dem Auto fahren, wird mir immer schlecht.“ Dazu sagen Hermann und Ursula nichts mehr.

15 Fragen an Anja. Antworte mit „Ja“ oder „Nein“.

Fährst du Fahrrad?  
Gehst du auf die Universität?  
Habt ihr einen Hund?  
Hast du eine Schwester?

Hast du Probleme mit den Eltern?  
Magst du Englisch?  
Tanzst du gerne?  
Heißt deine Mutter Martina?

siebenundvierzig 47

Material 13 stammt aus einem Lehrwerk für jugendliche Lernende. Die Aufgaben 14 und 15 bilden eine Einheit und sind in eine Lektion zum Thema Familie eingebunden. Wie auch im Fall von Material 11 und 12 betrachten wir die Aufgabe isoliert von ihrem Kontext. Das ist natürlich problematisch, weil die Autorinnen und Autoren einem bestimmten Konzept folgten, als sie die Lehrwerke erstellten. Wir reißen die Materialien also aus einem größeren Zusammenhang. Unsere Bemerkungen zu den einzelnen Übungen und Aufgaben dürfen deshalb nicht als eine Kritik des gesamten Lehrwerks missverstanden werden. Die Materialien erfüllen in erster Linie den Zweck, unsere Argumentation mithilfe konkreter Beispiele aus der Unterrichtspraxis anschaulich nachvollziehbar zu gestalten.

In Aufgabe 14 von Material 13 sollen die Lernenden Aussagen des Textes in ein Diagramm einordnen. Die Informationen werden also in eine andere Darstellungsform überführt,

was eine sehr sinnvolle Möglichkeit darstellt, das Textverständnis zu unterstützen. Die Anforderung an die Schülerinnen und Schüler besteht hier jedoch vor allem darin, Informationen zusammenzutragen. Weiterführende Denk- und Handlungsmöglichkeiten werden durch die Aufgabe nicht angestoßen. Das ließe sich relativ einfach ändern, wenn die individuelle Perspektive der Lernenden einbezogen würde. Nachdem die Schülerinnen und Schüler die Informationen über Anja und ihre Eltern zusammengetragen haben, könnte man sie zum Beispiel dazu auffordern, im Diagramm alles zu markieren, was ihnen an den Personen gefällt oder nicht gefällt. Das würde weiteren Denkprozessen einen Weg bereiten. Zum anderen könnten sich die Chancen dafür erhöhen, dass ein Austausch innerhalb der Klasse in Gang kommt.

Noch drängender ruft die Aufgabe 15 von Material 13 nach einer anspruchsvolleren Umgestaltung. Interessant ist dort die Idee, dass die Lernenden sich in Anja hineinversetzen sollen. Aber mit der dann erwarteten Aktivität wird unseres Erachtens viel Potenzial verschenkt. Alle Antworten auf die Fragen der Liste ergeben sich unmittelbar aus dem Text und regen weder zum Nachdenken noch zum sprachlichen Handeln an. Als Alternative wäre denkbar, dass die Lernenden in Partnerarbeit selbst kleine Interviews gestalten, bei denen jeweils eine Person die Rolle von Anja übernimmt. Wichtig dabei wäre, dass die Fragen stellende Person auch Themen anspricht, die noch nicht im Text erwähnt werden. Dann müssen passende Antworten auf der Grundlage des Textinhalts erstellt und möglicherweise auch vor der Klasse argumentativ verteidigt werden.

Zum Abschluss dieses Kapitels möchten wir nun Sie bitten, in Ihren Lehrwerken nach Übungen und Aufgaben zu suchen, die sich ergebnisoffener und kreativer gestalten lassen.

#### Aufgabe 46

**Verändern Sie zwei Aufgabenstellungen in Ihrem Unterrichtsmaterial, sodass diese offener und kreativer werden und dadurch die Lernenden zu einem aktiven Gebrauch des Deutschen anregen.**

#### Zusammenfassung

In diesem Kapitel haben wir die Kultur des Klassenraums aus sehr unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Wir wollten verdeutlichen, welchen entscheidenden Beitrag Lehrende zum Entstehen dieser Kultur leisten. In jeder Klasse werden sie zwar mit Bedingungen konfrontiert, die sie nicht beeinflussen können, aber überall lassen sich auch Gestaltungsmöglichkeiten finden. Verstehen Lehrerinnen und Lehrer es, diese zu erkennen und zu nutzen, so zeigt sich darin eine hohe Entwicklungskompetenz. Ihr Ziel sollte eine Lernatmosphäre sein, die von den Schülerinnen und Schülern als motivierend und herausfordernd empfunden wird.

Wie sich ein solches lernförderliches Klima herausbilden kann, haben wir in diesem Kapitel an praktischen Beispielen demonstriert. Wir haben dabei gesehen, welche Rolle ansprechende Aufgabenstellungen spielen können. Darüber hinaus sind wir aber auch immer wieder auf die Bedeutung der Persönlichkeit von Lehrerinnen und Lehrern und ihrer Einstellung zum Lehrberuf gestoßen. Wenn sie sich Klarheit über den eigenen Lehrstil verschaffen, sich für den Lernerfolg einer Klasse verantwortlich fühlen und den Lernenden mit Wertschätzung und Offenheit begegnen, dann sind zugleich auch die Grundsteine für eine lernförderliche Unterrichtsatmosphäre gelegt.

Der Enthusiasmus von Lehrenden und ihr Engagement für ein erfolgreiches Lernen äußern sich unter anderem auch in ihrem kommunikativen Verhalten im Klassenraum: Wie setzen sie zum Beispiel Lob und Anerkennung ein? Wie ermutigen sie die Lernenden? Wie korrigieren sie deren Fehler? Wie formulieren sie verständliche Fragen und Arbeitsanweisungen? Und wie nutzen sie Mimik und Gestik, um die Lernprozesse zu unterstützen? All das sind wichtige Themen, die uns unmittelbar zu einer weiteren Metapher führen. Wir möchten im Folgenden den Klassenraum als ein Kommunikationszentrum betrachten und gemeinsam mit Ihnen danach fragen, wie sich aus dieser Perspektive die Tätigkeit von Deutschlehrenden darstellt.

## 2.4 Das Klassenzimmer als Kommunikationszentrum

Ein Kommunikationszentrum ist ein Ort für den Austausch zwischen Menschen. Sie treffen sich dort freiwillig, um auf gleichberechtigter Basis Gedanken zu teilen, Diskussionen zu führen oder gemeinsam Probleme zu lösen.

Aber wie nah kann die Kommunikation im Klassenzimmer diesem Ideal überhaupt kommen? Wird nicht immer ein gewisses Maß an Künstlichkeit bleiben, das sich nicht überwinden lässt?

Tatsächlich stößt die Metapher des Kommunikationszentrums an Grenzen, wenn es um Aspekte wie Freiwilligkeit und die Gleichberechtigung geht. Viele Lernende kommen nicht unbedingt aus freiem Willen zum Deutschunterricht, und die besondere Stellung der Lehrperson lässt sich nicht einfach ausblenden. Zugleich wissen wir aber auch, dass der Unterricht Möglichkeiten für eine realitätsnahe Kommunikation bieten muss, wenn es zu seinen Zielen gehört, genau diese Kompetenz zu fördern. Das Gefühl der Künstlichkeit zu verringern, ohne es völlig aufheben zu können, gehört somit zu den wichtigen Aufgaben von Lehrenden. Wie kann ihnen das gelingen?

Sie können beispielsweise Kommunikationssituationen schaffen, in denen es verwunderlich wäre, Deutsch nicht zu benutzen. Wenn sich zwei Schulklassen aus Moskau und Athen in einem E-Mail-Projekt im Deutschunterricht über ihre unterschiedlichen Lebenswelten austauschen, dann erscheint es als natürlich, das auf Deutsch zu tun. Oder wenn Studierende an einem germanistischen Institut einer Universität in Südafrika selbst ein kleines Theaterstück schreiben, dann liegt es ebenfalls nahe, dass sie sich dafür des Deutschen bedienen. Und auch wenn im Geschichtsunterricht eines zweisprachigen Zweigs an einem Gymnasium in Frankreich Deutsch gesprochen wird, wirkt das nur bedingt wie künstliche Kommunikation.

Diese drei Situationen sind Beispiele dafür, wie Lernende im Unterricht tatsächlich mit der Fremdsprache handeln. Sie spiegeln aber nur den Alltag von wenigen Deutschlehrenden wider. Wie lässt sich also der Unterricht jenseits von solch günstigen Bedingungen so gestalten, dass er zumindest phasenweise den Charakter eines Kommunikationszentrums annimmt? Diese Frage bildet den Dreh- und Angelpunkt unserer Überlegungen in diesem Kapitel.

Dafür befassen wir uns eingehend damit,

- wie wir als Lehrende eine gute, offene, realitätsnahe Kommunikation im Klassenzimmer anregen können,
- welche Rolle die Wahl der Unterrichtssprache dabei spielt,
- welche sprachlichen und nicht-sprachlichen Mittel förderlich sind,
- was gute und klare Arbeitsanweisungen ausmacht,
- wie Impulse von Lehrenden kommunikationsfördernd wirken können,
- wie Korrekturverhalten sein muss, um Kommunikation nicht zu gefährden,
- wie Kommunikation ausgehend von Unterrichtsmaterial schrittweise aufgebaut werden kann und
- wie wichtig es ist, den Lernenden im Unterricht auch wirklich Zeit und Gelegenheit zum Sprechen zu geben.



### 2.4.1 Das kommunikative Potenzial des Klassenraums

Eigentlich bietet der Deutschunterricht kein besonders gutes Umfeld, um die deutsche Sprache zu erlernen. Selbst wenn Sie in einem vorteilhaften Kontext unterrichten und mehrmals in der Woche mit einer Lerngruppe arbeiten dürfen, bleibt der Zeitraum eng begrenzt, in dem Ihre Lernenden mit dem Deutschen in Kontakt sind. Und auch wenn wir die Hausaufgaben und eigenständige Lernaktivitäten hinzurechnen, erscheint die jährliche Lernzeit relativ gering – vor allem im Vergleich zu jener, die uns beim Erwerb der Muttersprache zur Verfügung steht.

Es gibt zwei Möglichkeiten, auf diese ungünstige Situation zu reagieren. Die erste besteht darin, gar nicht erst zu versuchen, den aktiven Gebrauch des Deutschen im Klassenzimmer zu fördern. Stattdessen können Lehrende die beschränkte Zeit beispielsweise dafür nutzen, um den Lernenden das System der deutschen Sprache näherzubringen. Dieses Ziel lässt sich vor allem mit der Hoffnung darauf begründen, dass die Schülerinnen und Schüler in einer zukünftigen Lebenssituation bessere Bedingungen für den aktiven Gebrauch des Deutschen vorfinden werden, beispielsweise während eines längeren Aufenthaltes in einem deutschsprachigen Land.

Es gibt gewiss zahlreiche Menschen, die auf diesem Wege ein sehr hohes Sprachniveau erreichen konnten. Und vielleicht sehen Sie sich selbst auch als ein Beispiel für das Gelingen dieses Konzepts. Aber ob das eine realistische Hoffnung für die Mehrheit der Deutschlernenden weltweit darstellt, möchten wir infrage stellen.

Diese Zweifel führen uns zu der zweiten Möglichkeit, wie Lehrende mit der ungünstigen Ausgangslage für den Deutschunterricht umgehen können. In diesem Fall wird der Lernerfolg – also die mündliche und schriftliche Kommunikation in der Fremdsprache – nicht auf später verschoben. Sie ist vielmehr eine Aufgabe für das Hier und das Jetzt. Die Lehrenden schaffen im Klassenraum Möglichkeiten, Gedanken und Gefühle in der Fremdsprache auszudrücken und auf Deutsch zu kommunizieren. Sie schaffen die Voraussetzungen dafür, dass die deutsche Sprache in realitätsnahen und komplexen Situationen benutzt wird. Und sie geben den Lernerinnen und Lernern zahlreiche Gelegenheiten, solche Situationen selbst zu gestalten. Die Erfahrung, dass man auf Deutsch tatsächlich handeln kann, rückt somit ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens. Und um dies zu ermöglichen, stellen sich Lehrende immer wieder die Frage, welches kommunikative Potenzial im Klassenraum selbst steckt und wie es genutzt werden kann.

Wir möchten in diesem Kapitel erreichen, dass Sie

- sich der Bedeutung des Handelns mit der Fremdsprache im Unterricht bewusster werden,
- die Vor- und Nachteile des Handelns in der Fremdsprache im Unterricht besser einschätzen können.

**Deutsch als Lerngegenstand und Mittel**

Ein Deutschunterricht, der darauf zielt, in der Fremdsprache zu handeln, unterscheidet sich in einem zentralen Punkt von anderen Fächern: Die fremde Sprache ist dann nicht nur der Gegenstand des Lernens, sondern zugleich auch das Mittel.

Hieraus ergibt sich eine besondere Schwierigkeit für Deutschlehrende, denn der Grat zwischen sprachlicher Überforderung der Lernenden und ihrer intellektuellen Unterforderung ist schmal: Damit die Lernerinnen und Lerner bereits in einem frühen Stadium des Lernprozesses mit dem Deutschen aktiv handeln können, dürfen der Wortschatz und die grammatischen Strukturen nicht zu anspruchsvoll sein. Gleichzeitig müssen aber die Inhalte so gewählt werden, dass sie von Lernenden als altersgerecht bzw. ihrem geistigen Entwicklungsstand angemessen betrachtet werden. Nur dann besteht die Chance, dass sie sich wirklich als Individuen in das Unterrichtsgeschehen einbringen und nicht nur als Lernende einer Sprache.

Dieses Einbringen als Individuum birgt allerdings ein neues Risiko, das Lehrende nicht außer Acht lassen dürfen: Wenn Lernende aufgrund ihrer geringen Sprachkompetenzen ihre Gedanken oder Gefühle nicht so ausdrücken können, wie sie es von der Kommunikation in der Muttersprache gewöhnt sind, dann erleben sie diese Situation leicht als bedrohlich für ihr Selbstwertgefühl. Der Deutschunterricht berührt dadurch die Identität der Lernerinnen und Lerner viel stärker als Unterrichtsinhalte wie Mathematik oder Biologie. Eine lernförderliche Atmosphäre zu etablieren, wie wir sie in Kapitel 2.3 beschrieben haben, ist auch unter diesem Gesichtspunkt eine der wesentlichen Aufgaben von Lehrenden.

**Aufgabe 47**



**Welche Argumente für und gegen den aktiven Gebrauch des Deutschen im Klassenzimmer haben Sie bisher kennengelernt? Welche weiteren fallen Ihnen ein? Sammeln Sie die Argumente in Stichpunkten.**

pro	kontra

**über das „So-tun-als-ob“**

Haben Sie bei Ihren Notizen auf die Widersprüchlichkeit dieses Modells von Unterricht verwiesen? Das wäre ein durchaus berechtigter Einwand. Der Klassenraum kann, wie wir weiter oben erwähnt haben, die Bedingungen des Spracherwerbs in der Muttersprache nicht imitieren. Muss er nicht zwangsläufig scheitern, wenn er die Lebenswelt in den deutschsprachigen Ländern nachzubilden versucht? Kommt es nicht unweigerlich zu einem Widerspruch zwischen dem Ziel des realitätsnahen kommunikativen Handelns und der Künstlichkeit der Situation, in der dieses stattfinden soll?

Auf den ersten Blick scheint es wenig sinnvoll zu sein, dass sich beispielsweise eine ägyptische Lehrerin mit ihren ägyptischen Schülerinnen und Schülern auf Deutsch austauscht. Tatsächlich funktioniert dieses Modell von Unterricht nur dann, wenn sich die Lehrkraft und die Lernenden auf eine Art Rollenspiel einlassen. Ob dies nun durch eine stillschweigende Übereinkunft geschieht oder durch Regeln verabredet wird: Die Beteiligten müssen sich darüber einig sein, dass es für den Lernprozess hilfreich ist, sich auf ein „So-tun-als-ob“ einzulassen.

Bitte werfen Sie noch einmal einen Blick auf die Transkription des Unterrichts an der japanischen Universität zum Thema Lebensformen. Im Abschnitt 4 sehen wir, dass die Studentin S7 große Mühe dabei hat, ihre Meinung in deutsche Wörter zu fassen. Genau solche Momente sind gemeint, wenn wir von der tendenziellen Bedrohlichkeit des Deutschunterrichts für die Identität sprechen. Die Lernerin wünscht sich in diesem Moment, Japanisch benutzen zu dürfen, weil sie ein echtes Mitteilungsbedürfnis hat. Genau besehen, wäre Japanisch zu sprechen auch das rationalere Verhalten gewesen. Schließlich geht es den Studierenden darum, eine inhaltliche Frage zu klären. In der Muttersprache hätten sie das Problem nicht nur viel schneller, sondern auch differenzierter besprechen können.

Aber warum bleiben die Studierenden beim Deutschen? Diese Klasse hat offensichtlich akzeptiert, dass nur das „So-tun-als-ob“ ihnen die Möglichkeit gibt zu erfahren, wie sie selbst die Interaktion in der Fremdsprache gestalten können. Und offensichtlich betreiben sie dieses Spiel mit Ernsthaftigkeit, großer Kooperationsbereitschaft und auch mit Spaß an der Sache.

### sprachliches Wissen und sprachliches Können

So widersprüchlich dieses Unterrichtsmodell auf den ersten Blick auch sein mag, die Forschungen zu den Erwerbsprozessen von Fremdsprachenlernenden zeigen, dass es für die Mehrheit der Lernenden keine Alternative gibt, wenn der aktive Gebrauch der Fremdsprache das Ziel des Unterrichts darstellt. Das systematische und isolierte Erlernen von explizitem Regelwissen mündet jedenfalls nicht automatisch in aktive Sprachfähigkeiten. Ein direkter Transfer vom Kennen einer grammatischen Regel zu ihrer korrekten Anwendung in einer komplexen Kommunikationssituation ist eher unwahrscheinlich (Diehl u. a. 2000; Tschirner 2004).

Können Sie diesen Erkenntnissen der Forschung aufgrund Ihrer Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis zustimmen? Vielleicht reagieren Sie zunächst mit Skepsis. Aber bestätigt sich hier nicht einfach nur ein Zusammenhang, den wir aus alltäglichen Situationen kennen? Man erlernt das Schwimmen nicht, indem man ein Buch über Schwimmtechniken liest oder im Gras liegend die einzelnen Bewegungsabläufe isoliert voneinander übt. Beides hat seine Berechtigung, doch es ist nur dann sinnvoll, wenn es auch Wasser gibt, in das man springen kann. Sicher fallen Ihnen zahlreiche andere alltägliche Situationen ein, die diesen Zusammenhang bestätigen.

### Zusammenfassung

Wenn die Lernenden dazu befähigt werden sollen, auf Deutsch sprachlich zu handeln, muss der Unterricht immer wieder den Charakter eines Kommunikationszentrums annehmen. Dies gelingt, indem sich alle auf das „So tun als ob“ einlassen und angeregt durch die Inhalte und Aufgabenstellungen ihre Gefühle und Gedanken mitteilen oder gemeinsam Probleme lösen. Wie Lehrende diese Interaktion im Klassenraum initiieren, unterstützen und anleiten können, wird uns im folgenden Kapitel beschäftigen.

#### 2.4.2 Die Qualität der Unterrichtskommunikation

In Kapitel 1.7 haben wir die kommunikative Kompetenz als grundlegend für alle anderen Kompetenzen von Lehrenden definiert. Ihre besondere Bedeutung ergibt sich daraus, dass Lehrerinnen und Lehrer auf allen Tätigkeitsfeldern mehr oder weniger intensiv mithilfe kommunikativer Prozesse auf das Unterrichtsgeschehen einwirken. Als wir zum Beispiel in Kapitel 2.3 untersucht haben, wie Lehrende zu einer lernförderlichen Atmosphäre im Klassenraum beitragen können, sind wir immer wieder auf diesen Zusammenhang gestoßen.

Wir möchten erreichen, dass Sie am Ende dieses Kapitels

- besser einschätzen können, wie sich die Unterrichtskommunikation positiv beeinflussen lässt,
- besser verstehen, mit welchen Arbeitsanweisungen, Impulsen, Korrekturen und Aktivitäten Sie Kommunikation im Klassenzimmer initiieren und fördern können.

Ob Lehrkräfte etwas erklären, eine Arbeitsanweisung geben, eine Leistung beurteilen oder sich einfach nur nach dem Befinden ihrer Schülerinnen und Schüler erkundigen: Die Lernenden erleben ihre Lehrkräfte als Kommunikatoren. Der Unterricht ist gleichsam durchweht von kommunikativen Prozessen. Und deren Qualität wird von mehreren Faktoren beeinflusst, wie die folgende Abbildung verdeutlicht.



Faktoren der Qualität von Unterrichtskommunikation (nach: Dubs 2009, S. 119f.)

#### Qualitätsfaktoren

Sehen wir uns nun die einzelnen Faktoren, die die Qualität der Unterrichtskommunikation bestimmen, näher an:

1. **Individualität:** Nimmt die Lehrkraft in der Kommunikation auf die Eigenarten der Lernenden Rücksicht und spricht sie als Individuen an?
2. **Offenheit:** Lässt die Lehrkraft eine offene Kommunikation zu, in die sich die Lernenden einbringen können?
3. **Effizienz und Effektivität:** Erfasst die Lehrkraft die Aktionen und Reaktionen der Lernenden und verknüpft sie mit den eigenen Gedankengängen? Gibt sie den Lernenden effektive Hilfestellungen bei der Formulierung ihrer Gedanken?
4. **Flexibilität:** Gestaltet die Lehrkraft die Kommunikation variabel? Sieht sie das Verhalten der Lernenden und mögliche Missverständnisse voraus und vermeidet somit Stockungen im Unterrichtsverlauf?
5. **Spontaneität:** Reagiert die Lehrkraft in der Kommunikation spontan und zugleich vernünftig abwägend?
6. **Authentizität:** Kommuniziert die Lehrkraft als sie selbst? Können die Lernenden ihre Äußerungen und die Reaktionen immer richtig interpretieren?
7. **Emotionalität und Persönliches:** Versteht es die Lehrkraft, die Kommunikation im geeigneten Moment mit Persönlichem anzureichern? Lässt sie auch Emotionen einfließen?

Die Abbildung ermöglicht einen Überblick über die Faktoren, die die Qualität der Kommunikation im Unterricht beeinflussen. Aus ihrer Auflistung lassen sich nicht unmittelbar Handlungsanweisungen für Lehrende ableiten. Beispielsweise wird eine Lehrkraft in einer Klasse mit 50 Lernenden anders Rücksicht auf die einzelnen Individuen nehmen können als in einer Klasse mit zehn Kursteilnehmenden. Offene Kommunikation bedeutet auf der Primarstufe etwas anderes als im universitären Unterricht. Und Emotionalität wird in den einzelnen Kulturkreisen unterschiedlich wahrgenommen und bewertet. Sie haben beim Durchgehen der Liste also wahrscheinlich sehr individuelle Vorstellungen davon entwickelt, was die einzelnen Formulierungen konkret für Ihr eigenes kommunikatives Verhalten bedeuten. In der folgenden Aufgabe möchten wir Sie bitten, diese Gedanken festzuhalten.

Aufgabe 48

Wie gestalten Sie die Kommunikation in Ihren Klassen? Nennen Sie konkrete Beispiele zu den einzelnen Faktoren.

Faktoren der Qualität der Unterrichtskommunikation	So gestalte ich die Kommunikation in meinem Unterricht.
Individualität	
Offenheit	
Effizienz/Effektivität	
Flexibilität	
Spontaneität	
Authentizität	
Emotionalität/Persönliches	

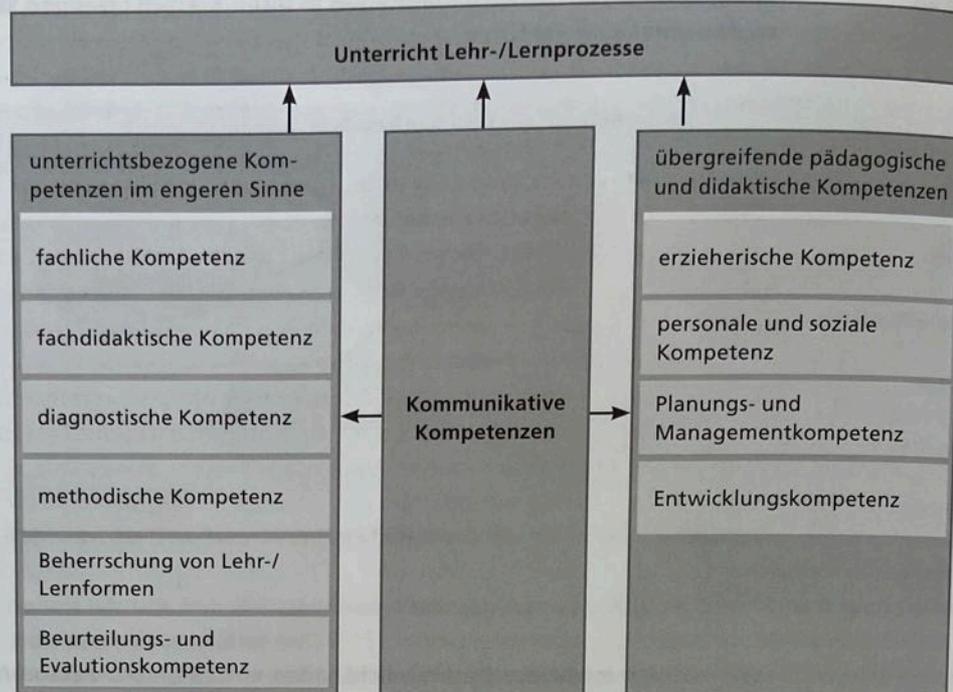
Wir können in diesem Kapitel nicht jeden einzelnen der Faktoren, die auf die Qualität von Unterrichtskommunikation einwirken, detailliert besprechen. Zum Teil sind sie Ihnen auch bereits in den vorangegangenen Kapiteln begegnet. So haben wir etwa im Zusammenhang mit der Gestaltung einer lernförderlichen Atmosphäre bereits die Bedeutung der Authentizität von Lernenden hervorgehoben. Lernende brauchen eine gewisse Sicherheit darüber, wer die Person vor der Klasse ist und was ihr Verhalten oder ihre Reaktionen bedeuten. Passen beispielsweise die Mimik und die Gestik eines Lehrers nicht zu seinen Aussagen, leidet seine Glaubwürdigkeit.

Auch von der Offenheit war bereits die Rede, als wir am Beispiel von Lernmaterialien die Gestaltung einer lernförderlichen Atmosphäre thematisierten. Mit Blick auf die Kommunikationsprozesse müssen wir an dieser Stelle ergänzen, dass diese Offenheit bei den Lehrenden die Fähigkeit voraussetzt, aktiv zuhören zu können. Dazu zählt in erster Linie, dass sie sich zurücknehmen können und die Kommunikation im Klassenraum nicht fortwährend dominieren. Aktives Zuhören heißt auch, dass die Lehrenden nicht ihre gesamte Aufmerksamkeit auf die formale Gestaltung der Äußerungen ihrer Lernenden richten. Das führt nämlich häufig dazu, dass die Lernenden vorschnell unterbrochen und korrigiert werden. Die inhaltlichen Botschaften der Lernenden sollten wahrgenommen und zugleich auch ernst genommen werden.

Im Folgenden sehen wir uns an konkreten Beispielen an, wie und auf welchen Ebenen Lehrende mit ihrem Verhalten die Qualität der Unterrichtskommunikation positiv beeinflussen können.

**Die Wahl der Unterrichtssprache**

Eine grundlegende Voraussetzung dafür, dass es im Klassenraum zu einer echten Kommunikation auf Deutsch kommt, ist die Bereitschaft der Lehrenden dazu. Dies wird oft dadurch beeinträchtigt, dass Lehrende glauben, selbst nicht ausreichend gut Deutsch zu sprechen. Der Druck, der in dieser Hinsicht auf Lehrkräften lastet, ist sehr groß. Er entsteht aus der Annahme, Lehrende müssten selbst dem sprachlichen Niveau von deutschen Muttersprachlern sehr nahe kommen, um Deutsch unterrichten zu können. Ein Blick auf das Kompetenzmodell zeigt jedoch, dass dieser Erwartung ein zu schlichtes Bild des Lehrberufs zugrunde liegt: Die kommunikative Kompetenz besitzt zwar für alle anderen Kompetenzen große Relevanz, sie darf aber nicht mit ihnen gleichgesetzt werden. Eine hohe fachdidaktische, methodische oder soziale Kompetenz kann Schwächen bei der (fremdsprachlichen) kommunikativen Kompetenz ausgleichen. Dass Lehrende selbst zu einem gewissen Grad Deutsch beherrschen müssen, sobald sie das kommunikative Handeln im Klassenraum als ihr Ziel betrachten, steht außer Frage. Welches Sprachniveau erforderlich ist, hängt aber von der Niveaustufe der Lernenden und den Lernzielen ab.



Didaktische Kompetenzen im Überblick (Hallet 2006, S. 36)

Weiter oben haben wir bereits gesehen, wie wichtig die Vorbildfunktion von Lehrenden ist. Diesen Aspekt möchten wir hier wieder aufgreifen, denn eine Vorbildwirkung sollten Deutschlehrende gerade in der Kommunikation ausstrahlen. Indem sie selbst immer wieder das Deutsche benutzen, zeigen sie ihren Lernenden nicht nur, wie groß ihr eigenes Interesse am Unterrichtsgegenstand ist. Sie bieten den Lernenden auch ein Modell für ihren eigenen Lernprozess. Mit möglichen Wissenslücken und Fehlern machen Lehrende dabei vor allem deutlich, dass man eine fremde Sprache ein Leben lang erlernt.

Wenn Lehrkräfte davor zurückschrecken, die eigenen Schwächen vor Schülerinnen und Schülern zu zeigen, so ist das ein durchaus verständliches Verhalten. Sie schützen damit ihr Selbstwertgefühl, ihre Stellung innerhalb des Kollegiums und vielleicht sogar ihre Arbeitsstelle. Es gibt also berechtigte Motive dafür, Deutsch nicht oder nur wenig als Unterrichtssprache zu verwenden. Und dennoch können Lehrkräfte von ihren Schülerinnen und Schülern nicht erwarten, das Deutsche aktiv zu benutzen, wenn sie es selbst nicht tun.

Andererseits verlangen die oben erwähnte Effizienz und Effektivität der Kommunikation, dass Deutschlehrende auch gezielt auf die Muttersprache der Lernenden oder eine Verkehrssprache – eine Sprache die von allen Beteiligten verstanden wird - zurückgreifen. Denn die Lernenden kommen nicht als unbeschriebene Blätter in den Unterricht, sondern verfügen bereits über vielfältiges sprachliches Wissen und Können, ob in der Muttersprache oder in anderen Fremdsprachen. Diese Ressource nicht zu nutzen, wäre ebenso kurz-sichtig, wie den gesamten Unterricht auf Deutsch zu führen.

#### Aufgabe 49



In welchen Unterrichtssituationen ist es sinnvoll, die Muttersprache der Lernenden oder eine Verkehrssprache zu benutzen? Ergänzen Sie.

Als Lehrkraft sollte man die Muttersprache der Lernenden oder eine Verkehrssprache dann einsetzen, wenn ...

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Mit unseren Lösungsvorschlägen für diese Aufgabe möchten wir zeigen, dass die begrenzte Unterrichtszeit teilweise verschwendet würde, wenn im Unterricht ausschließlich Deutsch gesprochen werden dürfte. Für die Effizienz und Effektivität von Kommunikation wäre das von Nachteil. Die Muttersprache der Lernenden oder einer Verkehrssprache erleichtern nicht nur die Organisation der Unterrichtsabläufe. Sie stellen eine wichtige Hilfe dar, um grammatische Phänomene in der Fremdsprache zu verstehen. Und sie können auch benutzt werden, um Defizite in der Fremdsprache auszugleichen und eine flüssige Kommunikation aufrechtzuerhalten. So werden beim sogenannten **Code-Switching** oder **Code-Mixing** die Fremd- und die Muttersprache teilweise vermischt. Lehrende und Lernende benutzen also beispielsweise innerhalb einer fremdsprachlichen Äußerung ein Wort oder eine Struktur aus der Muttersprache.

Mit der **Sandwich-Technik** schlägt Butzkamm (2007) eine interessante Möglichkeit vor: Bei dieser Technik wird ein in der Fremdsprache gesprochener Satz zunächst in der Muttersprache der Lernenden oder in einer Verkehrssprache wiederholt und dann abermals in der Fremdsprache.

Ein Beispiel aus einem Deutschunterricht für englischsprachige Kinder könnte also so aussehen:

- Was denkst du darüber?
- What do you think about that?
- Was denkst du darüber?

Das Wichtige dabei ist, dass die Zielsprache, also das Deutsche, bestimmend bleibt. Das kurze Ausweichen in die Mutter- oder Verkehrssprache ist nur eine Hilfe, die ermöglicht, dass man ohne Probleme in der Zielsprache fortfahren kann. Je nach dem Niveau der Lerngruppe kann die Lehrkraft diese Sequenz unterschiedlich gestalten. Beispielsweise kann sie die Sprechgeschwindigkeit variieren (schnell – langsam – schnell) und auch die Lautstärke (laut – leise – laut).

### Verbale und nonverbale Kommunikation

Die Sandwich-Technik stellt einen Weg dar, den Anteil des Deutschen in der Unterrichtskommunikation zu erhöhen, ohne die Lernenden sprachlich zu überfordern oder Missverständnisse zu erzeugen. Eine vergleichbare Wirkung können Lehrende erreichen, indem sie ihre Sprache an das Niveau der Lerngruppe anpassen.

Im Folgenden möchten wir thematisieren, wie Lehrende durch Mimik und Gestik sowie durch den Einsatz von visuellen und auditiven Mitteln (Bildern, Tönen oder Ähnlichem) ihre Äußerungen veranschaulichen können. Vielleicht gehören all diese Möglichkeiten bereits zu Ihrem Repertoire an Lehrtechniken. In ihnen kommt die kommunikative Kompetenz von Lehrkräften ebenso zum Ausdruck wie die unterrichtsorganisatorische Kompetenz.

Wir werden uns anhand kurzer Unterrichtsmittschnitte ansehen, wie Lehrende mithilfe von Gesten das Verständnis von Arbeitsanweisungen oder Erklärungen auf Deutsch fördern.

Davor möchten wir Sie bitten, den eigenen Gebrauch des Deutschen in Ihrem Unterricht zu reflektieren. Setzen Sie bewusst oder unbewusst bestimmte Techniken ein, die es Ihren Schülerinnen und Schülern erleichtern sollen, die Kommunikation auf Deutsch zu verstehen? Falls Sie bisher nur selten im Unterricht Deutsch sprechen, überlegen Sie bitte, wie sich die einzelnen Aspekte in Ihrem Kontext sinnvoll realisieren lassen könnten.

**Aufgabe 50 Was macht gute Lehrersprache aus?**

a) Ordnen Sie die Beispiele A bis F der Tabelle zu.

Beispiele für konkrete Techniken:  
Die Lehrkraft ...

- A spricht mit einer deutlich akzentuierten Intonation.
- B vermeidet es, zur Tafel oder zur Wand zu sprechen.
- C benutzt pantomimische Mittel, um Situationen zu erklären.
- D äußert ihre Gefühle, indem sie Sprache mit Mimik und Gestik verbindet.
- E benutzt für bestimmte Arbeitsanweisungen immer die gleichen Wendungen.
- F illustriert unbekannte Wörter mit Zeichnungen an der Tafel.

Merkmale verbaler und nonverbaler Kommunikation von Lehrenden	Beispiele A bis F
verständliche Aussprache (Deutlichkeit, Geschwindigkeit, Intonation)	A
angemessene sprachliche Mittel (Wortschatz, Strukturen)	
Einsatz nonverbaler Mittel (Mimik, Gestik, Visualisierung)	

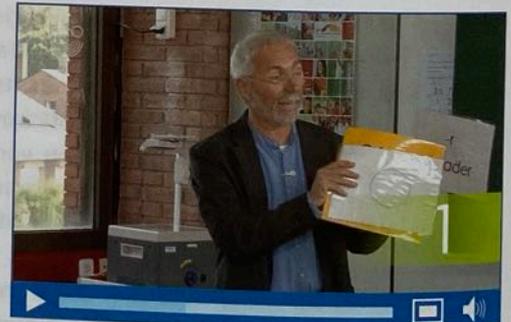
b) Ergänzen Sie konkrete Techniken, die Sie in Ihrem Unterricht einsetzen.

Werfen wir nun wieder einen Blick in die Praxis des Deutschunterrichts. Sie werden einen Zusammenschnitt von mehreren Unterrichtsszenen aus der Deutschen Schule Barcelona sehen, zunächst ohne Ton, dann mit Ton. Die Lehrenden unterstützen die Kommunikation mit verschiedenen Gesten. Diese sind in ihrer Funktion der jeweiligen Lerngruppe vertraut. Sie können also als Routinen verstanden werden.

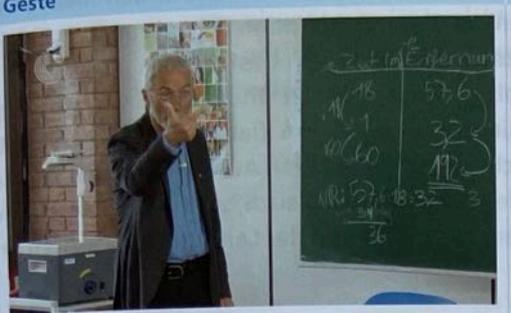
**Aufgabe 51**



Sehen Sie sich den Zusammenschnitt *Nonverbale Routinen im Unterricht ohne Ton* an. Vermuten Sie, was die Lehrperson mit der Geste ausdrücken möchte. Notieren Sie Ihre Ideen in der Tabelle. Sehen Sie dann den Zusammenschnitt mit Ton und ergänzen Sie die nächste Spalte der Tabelle.



Nr.	Geste	Vermutung ohne Ton	Vermutung mit Ton
1			

Nr.	Geste	Vermutung ohne Ton	Vermutung mit Ton
2			
3			
4			
5			
6			
7			

Haben Sie die Gesten der Lehrenden auch ohne Ton verstanden? In den meisten Fällen hatten Sie wahrscheinlich kaum Probleme damit, die Intention der Lehrenden nachzuvollziehen. Das verdeutlicht die unterstützende Funktion von Gesten.

Wir möchten hier nicht diskutieren, ob es für einige der Situationen vielleicht bessere Gesten gibt. Entscheidend ist nur, ob sie in den jeweiligen Klassenzimmern die beabsichtigte Wirkung erzielen, und das lässt sich anhand der kurzen Ausschnitte nicht beurteilen. Wir möchten Sie an dieser Stelle wieder dazu anregen, auch bei allen weiteren Videos, die Sie in dieser Fortbildungsreihe sehen, auf die Gesten der Lehrenden zu achten und sie zu analysieren.

### Arbeitsanweisungen

Im nächsten Schritt werden wir uns Arbeitsanweisungen zuwenden, die Lehrende im Unterricht mündlich erteilen. In Bezug auf Lehrersprache haben wir bereits Kriterien kennengelernt, die auch für gute Arbeitsanweisungen maßgeblich sind. Diese sind:

- Ist meine Aussprache verständlich? (Deutlichkeit, Geschwindigkeit, Intonation)
- Ist meine Arbeitsanweisung für die Lernenden sprachlich verständlich? (Wortschatz, Strukturen)
- Setze ich nonverbale Mittel zur Veranschaulichung ein? (Mimik, Gestik, Visualisierung)

Über diese hinaus sind folgende Fragen für die Qualität von Arbeitsanweisungen ausschlaggebend:

- Ist meine Position im Raum geeignet für die Arbeitsanweisung?
- Haben die Lernenden einen guten Blick auf das Lernmaterial?
- Konzentriere ich mich auf die wesentlichen Informationen?
- Enthält die Arbeitsanweisung alle nötigen Instruktionen und Vorgaben?

Sehen Sie bitte den Zusammenschnitt *Arbeitsanweisungen im Unterricht* an und überlegen Sie, inwieweit die genannten Merkmale einer guten Lehrersprache von den Lehrenden umgesetzt werden. Da es sich um sehr kurze Ausschnitte aus dem Unterricht handelt und uns viele Kontextinformationen fehlen, lassen sich nicht zu allen Kriterien Aussagen treffen.

Aufgabe 52



Sehen Sie den Zusammchnitt *Arbeitsanweisungen im Unterricht* und notieren Sie, wie die Lehrenden jeweils die Kriterien erfüllen.



Kriterien	1	2	3	4
verständliche Aussprache				
angemessene sprachliche Mittel				
Einsatz nonverbaler Mittel				
Position im Raum	- L* bewegt sich in der Klasse; spricht dadurch alle Lernenden an; hat die gesamte Klasse im Blick			
Sichtbarkeit von Lernmaterialien				
Konzentration auf das Wesentliche				
ausreichende Instruktionen und Vorgaben				

\*Lehrkraft

Nun soll eine hypothetische Situation das Material für die nächste Aufgabenstellung liefern. In der folgenden Tabelle finden Sie die mündliche Arbeitsanweisung eines Lehrers für eine Lerngruppe auf dem Niveau A2, die mehrere Probleme aufweist. Ihre Aufgabe wird darin bestehen, den Text verständlicher zu gestalten.

## Aufgabe 53



Analysieren und verbessern Sie die Arbeitsanweisung an eine Lerngruppe auf Anfängerniveau (A1/A2).

- a) Lesen Sie die Arbeitsanweisung und notieren Sie, wo welche Kriterien für eine gute Arbeitsanweisung missachtet werden:

Verständliche Aussprache • Angemessene sprachliche Mittel • Einsatz nonverbaler Mittel • Position im Raum • Sichtbarkeit von Lernmaterialien • Konzentration auf das Wesentliche • Ausreichende Instruktionen und Vorgaben

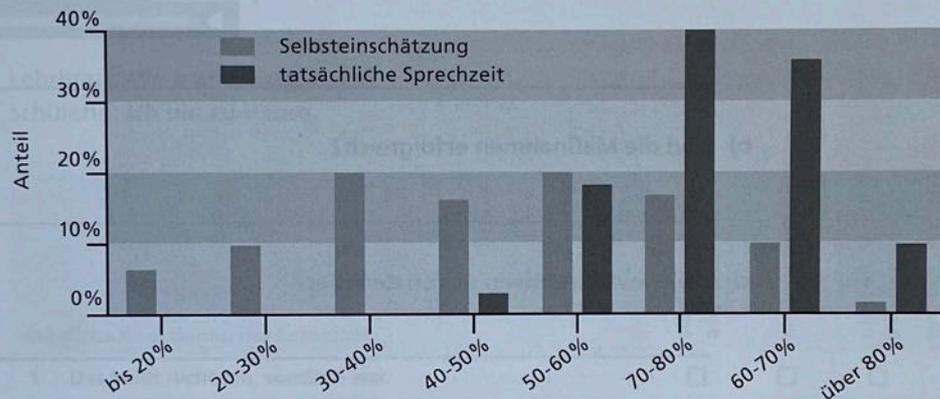
Arbeitsanweisung	Probleme
<p>(Der Lehrer steht drei Meter von der Tafel entfernt und spricht zur Klasse.)</p> <p>Also, bitte hört jetzt mal genau zu. Ich möchte euch nun die nächste Aufgabe erklären. Hier vorne an der Tafel habe ich ein paar Fotos aufgehängt. Oder sagen wir besser angeklebt. Das sind alles Fotos von Gebäuden in deutschen Städten. Die habe ich übrigens alle selbst gemacht, als ich letztes Jahr im Sommer für vier Wochen in Deutschland war. Ich habe mir dafür extra eine neue Kamera gekauft. Gefallen sie euch? Also, was ihr machen sollt, ist Folgendes: Ich möchte euch erst mal bitten, diese Gebäude in den Stadtplan einzutragen, den ihr in euren Büchern auf Seite 56 habt. erinnert ihr euch an die Namen der Gebäude? Wir haben das doch schon in Lektion 4 kurz behandelt. Na, kommt es langsam wieder? Da gab es doch diese Wegbeschreibung: Die Frau hat das Rathaus gesucht, aber alle Leute haben ihr einen anderen Weg empfohlen. Jetzt erinnert ihr euch, oder? Das war doch eine lustige Geschichte. Und am Ende stand sie vor dem Bahnhof. Also, ihr seht euch jetzt die Fotos hier vorne an (zeigt hinter sich an die Tafel) und dann schreibt ihr einfach die kleinen Nummern. Ach so, seht ihr die kleinen Nummern rechts unten neben den Fotos? (zeigt wieder hinter sich) Also diese kleinen Nummern sollt ihr irgendwie in den Stadtplan auf Seite 56 in eurem Buch eintragen. Dort gibt es zwar keine Fotos, aber die Bezeichnungen der Gebäude sind vermerkt. Seht ihr das alle auf Seite 56? Da oben rechts steht „Post“. Ihr seht das sicher alle. Und nun stellt sich also die Frage, welches Foto von denen hier vorne an der Tafel eine Post ist. Ist doch gar nicht kompliziert, oder? Also überlegt jetzt einfach mal, wie das geht. Am besten, ihr macht das zu zweit oder zu dritt. Aber ihr könnt auch gerne alleine arbeiten. Übrigens, diese Person hier vorne vor dem alten Gebäude, habt ihr schon eine Idee, was das sein könnte? Diese Person hier vorne ist mein deutscher Freund. (Geht an die Tafel und zeigt die Person auf dem Foto.) Er hat wohnt in dieser Stadt und hat mir geholfen, die Fotos zu machen. Wisst ihr, wo das ist? Ach, das machen wir später. Bitte fangt jetzt an.</p>	<p><i>Position im Raum</i></p>

- b) Schreiben Sie nun eine bessere Version der Arbeitsanweisung.

Wenn Ihnen die Aufgabe Schwierigkeiten bereitet, können Sie auch unsere alternative Version der Arbeitsanweisung im Lösungsschlüssel lesen. Der Vergleich mit dem Original hilft Ihnen, die Probleme im Text zu finden.

### Sprechanteile

Ob ein Klassenzimmer den Charakter eines Kommunikationszentrums annimmt, hängt besonders davon ab, wieviel die Lehrperson selbst im Unterricht spricht, also wie die Sprechanteile zwischen Lehrperson und Lernenden aufgeteilt sind. Die eben bearbeitete Arbeitsanweisung war in diesem Zusammenhang sicher kein nachahmenswertes Beispiel. Um die Lernzeit effektiv zu nutzen, müssen Lehrende darüber nachdenken, wie sie selbst das Deutsche im Unterricht sinnvoll einsetzen können. Zugleich sollten sie sich aber auch fragen, ob sie die Lernenden nicht sprachlich dominieren. Forschungen zu diesem Thema verdeutlichen immer wieder, wie schwer es Lehrenden fällt, sich im Unterricht zurückzunehmen. Dazu kommt, dass sie dieses Problem selbst nicht als Problem erkennen. Die folgende Abbildung bestätigt das sehr anschaulich. In einer Videostudie wurden Englischlehrkräfte an deutschen Schulen nach einer Unterrichtsstunde danach gefragt, wie groß sie ihren Anteil an der Sprechzeit einschätzen (**DESI-Studie**). Diese Angaben wurden dann mit der Auswertung des betreffenden Unterrichts verglichen. Das Ergebnis fällt überraschend deutlich aus und beweist, dass Lehrende dazu neigen, ihre eigene Sprechzeit zu unterschätzen (Helmke 2009, S. 141): Nur ein Drittel der befragten Personen meinten, mehr als 60 Prozent der Sprechzeit für sich in Anspruch zu nehmen. Tatsächlich trifft das aber auf den überwiegenden Teil der beobachteten Lehrenden zu.



selbsteingeschätzter und tatsächlicher Sprechanteil von Lehrkräften im Englischunterricht (<http://www.dipf.de/de/projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde>, S.48)

Wir haben bereits wichtige Gründe dafür angesprochen, weshalb Lehrerinnen und Lehrer ihr Verhalten im Klassenzimmer oft nicht realistisch einschätzen können: Zum einen sehen sie das Geschehen im Klassenraum durch die Brille ihrer Lehrphilosophie. Zum anderen ist es nur schwer möglich, sich selbst zu beobachten, wenn man unter hohem Handlungsdruck steht.

In Kapitel 3.2 werden wir auf diese Problematik zurückkommen und Wege aufzeigen, wie Lehrende trotz dieser Widerstände ein besseres Verständnis für ihr Verhalten im Klassenraum entwickeln können. Hier geht es uns jetzt um die Frage, mit welchen Mitteln sich der Sprechanteil der Lernenden erhöhen lässt. Wir möchten das anhand einer Unterrichtssequenz untersuchen.



Schulart, Ort, Jahr	Goethe-Institut Berlin, 2009
Zielgruppe	A1, Erwachsene
Lehrkraft	Martina Schäfer
Globales Lernziel	Einführung Perfekt: Urlaub und Reise
Unterrichtsphase	Abschluss der Stunde, Gespräch über Arbeitsprodukte der Lernenden
Lehr-Lernaktivitäten	Plenum: Die Teilnehmer gehen herum von Plakat zu Plakat und lesen die Reisetagebücher der anderen Gruppen, stellen sich in einen Kreis und sagen, was ihnen als Urlaubsziel am besten gefallen hat. Die Kursleiterin gibt eine Hausaufgabe (einen kleinen Text zum Wochenende in der Vergangenheit).

## Aufgabe 54



Sehen Sie die Sequenz 14 von *Goethe-Institut Berlin*.

- a) Mit welchen Mitteln versucht die Lehrerin in dieser Unterrichtssequenz den Sprechanteil der Lernenden zu erhöhen?



- b) Sind die Maßnahmen erfolgreich?

- c) Welche Alternativen wären denkbar?

Zuerst fällt in dieser Unterrichtssequenz auf, dass die Lehrerin die Möglichkeiten ihrer Unterrichtslandschaft nutzt, um den Sprechanteil der Lernenden zu erhöhen: Die Kursteilnehmenden versammeln sich in einem Kreis, wodurch eine alltägliche Kommunikationssituation von Gruppen entsteht. Die körperliche Nähe schafft gute Voraussetzungen für einen aktiven Austausch.

Als zweite Maßnahme fordert die Lehrerin die Lernenden dazu auf, sich gegenseitig zu befragen. Sie gibt somit Lehrfunktionen ab und erhöht dadurch den Sprechanteil der Lernenden. Allerdings entsteht dadurch kein aktiver Austausch. Eine Möglichkeit, diesen in Gang zu bringen, wäre die Frage nach den Gründen der Entscheidungen in den einzelnen Gruppen gewesen. Die Lehrerin gibt dafür auch ein Beispiel, das jedoch von den Kursteilnehmenden nicht aufgegriffen wird.

Da wir nur diesen kleinen Ausschnitt einer Unterrichtsstunde vor Augen haben, müssen wir mit Bewertungen der Situation vorsichtig sein. Mehr als vage Vermutungen lassen sich auf dieser Grundlage nicht anstellen. Unseres Erachtens ist es aber dennoch sinnvoll, Alternativen zu überlegen.

Vielleicht wäre der Austausch zwischen den Lernenden noch länger und intensiver gewesen, wenn die Lehrerin ihnen mehr Denkpausen gegeben hätte. Dem stand möglicherweise aber das nahende Stundenende entgegen. Denkbar wäre in dieser Situation auch gewesen, die Aufmerksamkeit weniger auf grammatische Probleme, sondern eher auf die inhaltlichen Botschaften der Lernenden zu richten.

Diese Überlegungen sind natürlich spekulativ, weil wir nicht wissen, ob es überhaupt die Absicht der Lehrerin war, mehr Kommunikation anzuregen, als wir im Unterrichtsmit-schnitt beobachtet haben. Auch als sie am Ende der Videos nach der möglichen Hausaufgabe fragt, handelt es sich vielleicht nur um eine rhetorische Frage. Sie wartet jedenfalls nicht auf die Ideen der Lernenden, sondern übernimmt die Antwort selbst. Vielleicht hat sie dadurch eine Möglichkeit verschenkt, von ihren Lernenden eine interessante Aufga-

benstellung zu erfahren oder sogar in ein Gespräch über eine sinnvolle Hausaufgabe zum Thema der Stunde zu kommen.

### Korrektur mündlicher Lerneräußerungen

Die Videosequenz, die wir eben gesehen haben, verweist auf einen weiteren Aspekt des Lehrerverhaltens, der sich unmittelbar darauf auswirkt, ob es zu einer flüssigen Interaktion im Klassenraum kommt: die Reaktion auf die Fehler der Lernenden. Vielleicht ist Ihnen beim ersten Betrachten des Videos bereits aufgefallen, dass in dieser Sequenz auch das Korrekturverhalten eine Rolle spielt. Da die Einheit 4 von *Deutsch Lehren Lernen* die Gelegenheit geben wird, sich mit dem Thema Fehler und Fehlerkorrektur intensiv auseinanderzusetzen, beschränken wir uns in diesem Kapitel auf einige grundsätzliche Überlegungen.

Wir möchten Ihnen dazu wieder eine hypothetische Unterrichtssituation vorstellen: Nachdem das Präteritum geübt wurde, versucht ein Lehrer, mit einer Schülerin ein Gespräch aufzubauen.

#### Aufgabe 55

**Für wie angemessen halten Sie in der beschriebenen Situation die möglichen Reaktionen der Lehrkraft auf den Fehler der Schülerin? Welche weiteren Reaktionen sind denkbar?**

Lehrkraft: Wo warst du gestern?

Schülerin: Ich bin zu Hause.

mögliche Reaktionen der Lehrkraft		sehr angemessen	angemessen	nicht so angemessen	unangemessen
1	Das heißt nicht bin, sondern war.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Ich war zu Hause.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Gestern ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Bitte sage das im Präteritum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Was ist das zweite Wort?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Was denkt ihr zu diesem Satz? (an die Lerngruppe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Bitte sage das noch einmal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	(Die Lehrkraft schüttelt den Kopf.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Was?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Noch einmal. Wo warst du gestern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Wirklich? Es war doch so schönes Wetter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Du warst also zu Hause. Was hast du dort gemacht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(nach: Borg 2006, S. 177)

Wie sich an diesen Beispielen nachvollziehen lässt, nimmt die Lehrperson mit ihrem Korrekturverhalten unmittelbar Einfluss auf das Sprechverhalten der Lernenden. Wenn sie eine Lerneräußerung als sprachlich nicht korrekt bewertet, kann sie die Schülerin oder den Schüler unterbrechen, um zu korrigieren oder um den Fehler bewusst zu machen. Tut sie das zu oft, besteht die Gefahr, dass die Lernenden sich zurückziehen oder sogar verstummen. Die Offenheit als ein Qualitätsmerkmal der Unterrichtskommunikation wird beeinträchtigt. Andererseits gehört es natürlich zu den Aufgaben von Lehrenden, auf Fehler hinzuweisen.

Entscheidend für ein angemessenes Korrekturverhalten ist deshalb die jeweilige Situation. In einer Unterrichtssequenz, in der es um die Leistungsbewertung der Lernenden geht, rücken die Fehler automatisch stärker ins Blickfeld. Geht es aber darum, Meinungen oder Gedanken zu einem Thema auszutauschen, sollte der Inhalt der Äußerung im Zentrum stehen und nicht ihre formale Richtigkeit. Letztlich können die Lehrenden aufgrund ihrer Kenntnis des Kontextes und der Lerngruppe nur selbst entscheiden, welches Korrekturverhalten angemessen ist. Sie sollten dabei jedoch die möglichen Folgen ihres Vorgehens reflektieren. Wenn durch die Fehlerkorrektur die Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes grammatisches Phänomen gerichtet werden soll, dann ist beispielsweise Reaktion 6 zielführender als die Reaktion 4. Denn das Einbinden der gesamten Lerngruppe in die Fehlerkorrektur erhält den Charakter des Kommunikationszentrums, auch wenn sich dabei das Thema verändert.

Wenden wir uns nun nochmals dem Unterrichtschnitt aus dem Goethe-Institut Berlin zu. Bitte achten Sie beim zweiten Ansehen des Videos vor allem auf die Fehlerkorrektur der Lehrerin

## Aufgabe 56



Sehen Sie sich Sequenz 14 von *Goethe-Institut Berlin* noch einmal an, diesmal mit Blick auf das Korrekturverhalten. Notieren Sie Ihre Beobachtungen und Überlegungen in die Tabelle.



Fehler der Lernenden	Korrektur der Lehrerin	mögliche Intention der Lehrerin bei der Korrektur	Ihre Meinung zu diesem Korrekturverhalten
„Die schönste Reise ist unsere Reise.“	<i>keine Reaktion, obwohl sie später diese Formulierung korrigiert</i>		
„Paula, welche Reise ist...“	<i>unterbricht den Lerner: „war am schönsten“ Geste, die auf die Vergangenheitsform hinweist</i>		
„Ja, ich auch.“			
„Welche war schönste-“			
„Welche Reise schönste-“			
„Unsere Reise am schönsten, ich denke.“			

Sie sehen an diesem Unterrichtschnitt, dass das Korrekturverhalten von Lehrenden keineswegs einheitlich ist. Lehrkräfte müssen in Bruchteilen von Sekunden Entscheidungen treffen und dabei viele Faktoren bedenken. Deshalb kann man dieser Lehrerin auch keinen Vorwurf machen. Es ist unmöglich, das eigene Korrekturverhalten zu analysieren, während man sich auf die Lernenden und ihre Äußerungen konzentriert.

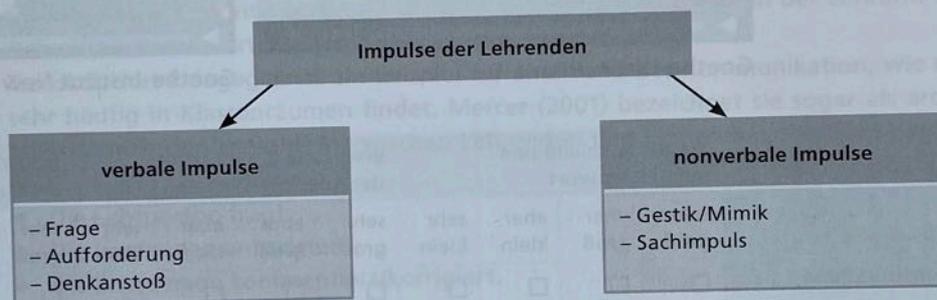
Ebenso wenig kann man diese Lehrerin dafür verantwortlich machen, dass es den Lernenden am Ende der Stunde nicht gelingt, die Vergangenheitsformen korrekt anzuwenden. Bitte erinnern Sie sich an das, was wir weiter oben über den schwierigen Transfer vom Wissen zum Können besprochen haben. Dieses Video liefert dafür ein sehr gutes Anschauungsmaterial. Dass sich die Lernenden vor diesem Unterrichtsmitschnitt sehr intensiv mit den Vergangenheitsformen beschäftigt haben, ist keine Garantie dafür, dass sie diese auch tatsächlich anwenden.

Was wir in Kapitel 1 auf theoretischer Ebene mit Ihnen besprochen haben, lässt sich an diesem kurzen Video sehr anschaulich nachvollziehen: Unterricht ist ein unvorhersehbarer und sehr komplexer Prozess, der zwar im Voraus geplant werden muss, aber oft einen überraschenden Verlauf nimmt.

### Impulse

Die sprachliche Gestaltung von Arbeitsanweisungen haben wir uns bereits weiter oben angesehen. Nun möchten wir gemeinsam mit Ihnen untersuchen, wie die Kommunikation im Klassenraum durch die Impulse der Lehrenden gesteuert werden.

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten von Impulsen der Lehrenden. Sie alle haben das Ziel, Aktivitäten der Lernenden auszulösen, sie zu motivieren oder den Unterricht zu strukturieren.



Impulse der Lehrenden (Mühlhausen/Wegner 2010, S. 169f.)

Drei Fragen entscheiden letztlich darüber, ob ein Impuls dazu beiträgt, dem Klassenzimmer den Charakter eines Kommunikationszentrums zu geben:

- Welchen Spielraum eröffnet ein Impuls?
- Wie komplex sind die zu erwartenden Antworten oder Reaktionen?
- Welche Intention steht hinter dem Impuls? (Besteht ein tatsächliches Interesse an der Antwort/Reaktion?)

Bitte sehen Sie sich vor diesem Hintergrund die folgenden beiden Unterrichtssequenzen aus Indien an.



Schulart, Ort, Jahr	Goethe-Institut Pune, 2008
Zielgruppe	Erwachsene, B2
Lehrkraft	Boddypaty Shubhada
Globales Lernziel	Landeskunde: Feste und Bräuche
Unterrichtsphase	Einstieg: Geburtstag feiern in Deutschland und in Indien
Lehr-Lernaktivitäten	Impulse der Lehrerin (Fragetechniken)



Schulart, Ort, Jahr	Goethe-Institut New Delhi, 2010
Zielgruppe	B2.2, Erwachsene, Berufsorientierung
Lehrkraft	Manveen Kaur Anand
Globales Lernziel	über einen Film/einen Beruf sprechen
Unterrichtsphase	Abschluss der Stunde, Individualisierung, Diskussion
Lehr-Lernaktivitäten	Plenum: die TN tauschen sich zu einer Frage an der Tafel aus („Welchen Beruf würden Sie nie ausüben?“)

Aufgabe 57



Sehen Sie Sequenz 2 von *Goethe-Institut Pune 1* und Sequenz 9 von *Goethe-Institut New Delhi 2*.

Beurteilen Sie die Impulse, die die Lehrerinnen durch ihre Fragen geben. Kreuzen Sie in der Tabelle an.



Goethe-Institut Pune 1



Goethe-Institut New Delhi 2

	mögliche Spielräume bei der Antwort				erwartete Komplexität der Antwort/Reaktion				inhaltliches Interesse an der Antwort			
	sehr groß	eher groß	eher klein	sehr klein	sehr groß	eher groß	eher klein	sehr klein	sehr groß	eher groß	eher klein	sehr klein
Goethe-Institut Pune 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Goethe-Institut New Delhi 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Besonders interessant, aber aus der Beobachterposition auch sehr schwierig zu beurteilen, sind sicher die Intentionen der beiden Lehrerinnen, also die Frage, inwieweit Interesse am Inhalt der Antworten besteht. Da wir nicht genau wissen, welche Rolle die jeweilige Sequenz innerhalb der Unterrichtseinheit spielt, können wir auch hier wieder nur Vermutungen anstellen. Ein Unterschied zwischen den beiden Videos ergibt sich aus der Position im Unterrichtsablauf. Während das Video *Goethe-Institut Pune 1* den Beginn der Stunde markiert und auf das Thema hinführen soll, markiert Video *Goethe-Institut New Delhi 2* den Abschluss des Themas. Der Lehrerin in Pune geht es deshalb eher darum, für die verschiedenen Aspekte des Themas „Geburtstage feiern in Deutschland und Indien“ zu sensibilisieren. Hier liegt wahrscheinlich die zentrale Intention ihrer Fragen, die sie bereits vor dem Unterricht formuliert hat und von ihren Notizen abliest. Dennoch reagiert sie an mehreren Stellen sehr flexibel und geht mit neuen Fragen direkt auf die Inhalte der Antworten ein. In diesen Momenten ändert sich der Charakter der Kommunikation. Dadurch finden wir in dem Video *Goethe-Institut Pune* zwei unterschiedliche Muster von Unterrichtskommunikation, wie die folgenden beiden Auszüge verdeutlichen:

**Transkription 1**

Lehrerin: Wie feierst du Geburtstag?

Lernerin: Ich lade viele Freunde ein. Und danach feiern wir eine große Party. Ich lade auch meine Verwandten ein.

Lehrerin: Aha.

Lernerin: Wir haben viel Spaß.

Lehrerin: Ach so. Schön. Und noch eine Person ...

**Transkription 2**

Lehrerin: Was macht Geburtstag so wichtig? Was ist am schönstem am Geburtstag?

Lernerin: Dass wir noch ein Jahr ah gele- (sucht nach passender Formulierung)

Lehrerin: älter werden?

Lernerin: älter werden, ja.

Lehrerin: Und das findest du schön?

Die Antwort der Lernerin in Transkription 2 kommt überraschend, und die Lehrerin nutzt diese Situation, um von ihrem Plan abzuweichen und eine weitere Frage zu stellen. Diese zweite Frage entsteht, wie wir annehmen können, spontan und unmittelbar aus der Überraschung. Das Interesse verdrängt die ursprüngliche Intention der Lehrerin und die Kommunikation wirkt dadurch natürlicher.

Transkription 1 dagegen ist ein Beispiel für eine Form der Kommunikation, wie man sie sehr häufig in Klassenräumen findet. Mercer (2001) bezeichnet sie sogar als archetypisches Muster der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. Sie folgt diesem Ablauf:

- Die Lehrperson fragt.
- Die Lernenden antworten.
- Die Lehrperson kommentiert/korrigiert.

Am Beginn des Videos *Schule Krakau* konnten Sie bereits einen dazu passenden Unterrichtsmitschnitt verfolgen:

**Transkription 3**

Lehrerin: Wen siehst du?

Lernerin: Eine Mädchen und eine Junge.

Lehrerin: Und einen Jungen. Gut. Und sag mir jetzt bitte, wo kann das sein?

Lernerin: In Stadt.

Lehrerin: In der Stadt. Ja. Und was hat das Mädchen in der Hand?

Mehrere

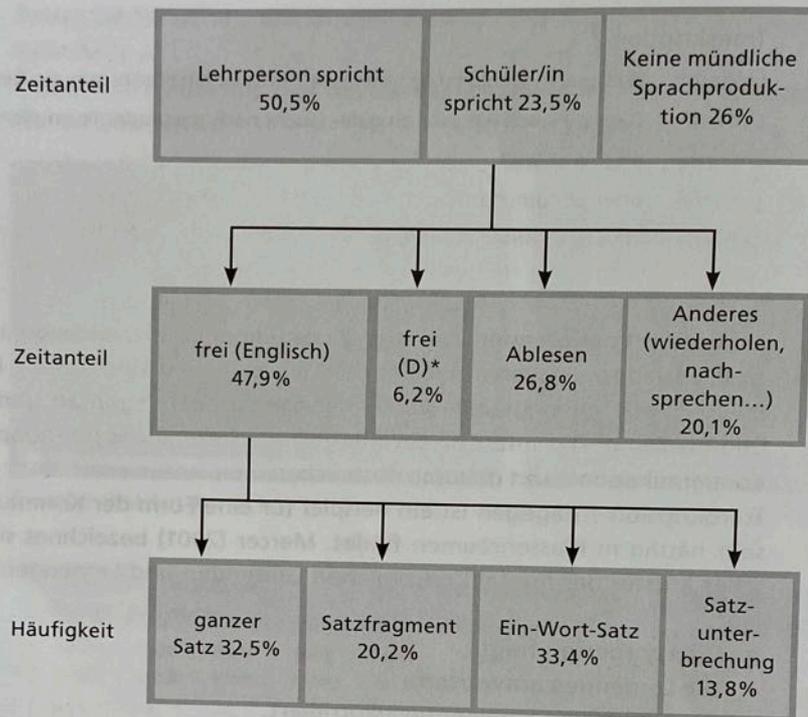
Lernende: Stadtplan

Lehrerin: Einen Stadtplan.

Vielleicht setzen Sie selbst auch häufig dieses Muster ein, um die Lernenden zum aktiven Gebrauch des Deutschen zu bringen? Es stellt ein mögliches und in vielen Kontexten unverzichtbares Element des „So-tun-als-ob“ dar. Seine Nachteile sind aber nicht zu übersehen. Bei dieser Form der Unterrichtskommunikation liegt die Initiative bei der Lehrperson. Sie entscheidet über den Beginn, den Umfang und das Ende der Interaktion. Die Lernenden kommunizieren also unter einer mehr oder weniger strikten Führung durch die Lehrkraft. Ihre Spielräume sind klein. Das hat Folgen für die Komplexität der Äußerungen.

Die folgende Abbildung zeigt noch einmal Ergebnisse der oben erwähnten Videostudie im Englischunterricht an deutschen Schulen (DESI-Studie). Im Verlauf dieser Studie wurde

die Unterrichtskommunikation in über 100 Schulklassen der Jahrgangsstufe 9 im Fach Englisch analysiert. Dabei ergab sich die Erkenntnis, dass der Sprechanteil der Lehrperson durchschnittlich etwas mehr als die Hälfte der gesamten Schulstunde beansprucht. Die Schülerinnen und Schüler dagegen sprechen nur in etwa einem Viertel der Zeit. Von diesem Anteil wiederum fällt weniger als die Hälfte auf Äußerungen in der Fremdsprache. Und am unteren Teil der Abbildung können Sie ablesen, dass ganze Sätze nur etwa ein Drittel aller englischsprachigen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht ausmachen. Alles andere sind Satzfragmente, Ein-Wort-Sätze oder Satzunterbrechungen.



\*D = Deutsch

Art und Länge von Schüleräußerungen im Englischunterricht  
(<http://www.dipf.de/de/projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde>, S.48)

Bei einer kritischen Analyse des Frageverhaltens von Lehrenden in den drei Schritten Impuls – Reaktion – Kommentar kommen wir zu dem Schluss:

- dass es tendenziell die Spielräume der Lernenden einengt,
- dass es tendenziell wenig komplexe Äußerungen hervorruft,
- dass es tendenziell unnatürlich wirkt, weil es eigentlich nicht um die Inhalte der Antwort geht.

Im Klassenraum ist diese Form der Kommunikation natürlich legitim, wenn sie in der betreffenden Situation zum gewünschten Ziel führt und von den Beteiligten akzeptiert wird. Lehrende dürfen aber nicht übersehen, dass sie auf diese Weise den kreativen Gebrauch der Fremdsprache behindern.

Wenn es Aufgabe des Deutschunterrichts ist, das sprachliche Handeln der Lernenden zu fördern, dann muss der Klassenraum Bedingungen für eine realitätsnahe Interaktion bieten. Dazu gehört auch, dass die Lernenden den Austausch in die eigenen Hände nehmen und dabei möglicherweise in eine Richtung führen, die von der Lehrkraft zuvor nicht geplant war. In solchen Situationen zeigt sich dann ganz konkret, dass unterrichtliche Prozesse nicht immer vorhergesehen werden können.

Auch die beiden Videos aus Indien bieten dafür interessante Beispiele. Im Video *Goethe-Institut Pune 1* bittet die erste Lernerin erneut um das Rederecht, weil sie einen Geburtsbrauch in ihrer Familie erläutern möchte. Die Lehrerin akzeptiert das, obwohl sie schon die nächste Frage auf den Lippen hat. Auch im Video *Goethe-Institut New Delhi 2* begegnen wir einer solchen Situation.



Das Foto hält den Moment fest, als die Lernenden zeitweise die Regie über den Austausch selbst übernehmen. Der Kursteilnehmer wendet sich von der Lehrerin ab und blickt zu der Lernerin, die ihm eine direkte Frage stellte. Ob das von der Lehrerin in dieser Form so geplant war, lässt sich schwer sagen. Mit ihrem sprachlichen Impuls hat sie aber eine wichtige Voraussetzung für diese Entwicklung geschaffen. Dieser Impuls war offen genug formuliert, um die Kursteilnehmenden zu einem persönlichen Beitrag zu motivieren. Vor allem war in dem Satz an der Tafel „Als ... würde ich nie arbeiten.“ bereits die Frage nach dem Warum enthalten.

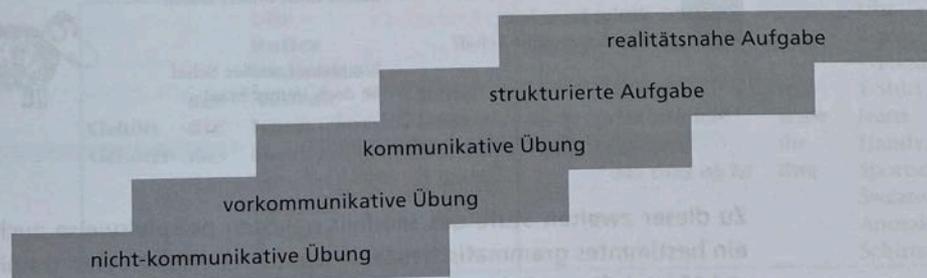
An diesem Beispiel lässt sich daher gut erkennen, wie sich eine inhaltlich offene Kommunikation in Gang setzen lässt, sobald die Impulse nach einer kreativen Reaktion verlangen.

In Video *Goethe-Institut New Delhi 2* reagiert die Lehrerin sehr schnell auf die Rückfrage einer Lernerin und nutzt diese Gelegenheit, die Führung des Gesprächs abzugeben. Und die Lernenden wissen offensichtlich, dass es in diesem Unterricht möglich und erwünscht ist, sich in dieser Form einzubringen. Es gehört also zu der bereits etablierten Kultur dieses Klassenraums, ihn gemeinsam als ein Kommunikationszentrum zu gestalten.

### Das Potenzial von Aufgaben und Übungen für eine realitätsnahe Unterrichtskommunikation

Nachdem wir uns in diesem Kapitel bisher vor allem mit dem Verhalten von Lehrenden beschäftigt haben, möchten wir abschließend einen Blick auf Unterrichtsmaterialien werfen. Auch einzelne Übungen und Aufgaben besitzen nämlich ein unterschiedliches Potenzial für die Gestaltung des Klassenzimmers zu einem Kommunikationszentrum.

Von Littlewood (2007) kommt der Vorschlag, die Integration des sprachlichen Handelns als ein Kontinuum zu denken. Der Anteil realitätsnaher Kommunikation im Unterricht nimmt in seinem Modell Schritt für Schritt zu und führt von einer stark gelenkten Übung sprachlicher Strukturen hin zu einem freien Austausch von Gedanken und Meinungen, wie er auch in alltäglichen Diskussionen oder Problemlösungsprozessen üblich ist.



Fünf Stufen zu einer realitätsnahen Unterrichtskommunikation  
(nach: Littlewood 2007, S. 247, übersetzt)

Das Modell stellt keinen starren Ablaufplan für die Gestaltung einer Unterrichtseinheit dar. Das Kriterium für die Anordnung der Elemente ist hier allein die Frage, welches kommunikative Potenzial die einzelnen Formen von Übungen und Aufgaben besitzen. Um dieses Modell verständlicher zu machen, beschreiben wir die einzelnen Stufen anhand von Unterrichtsmaterialien. Dabei stehen wir wieder einmal vor dem Problem, dass

wir von einer Übung oder einer Aufgabe aus einem Lehrwerk nicht unmittelbar darauf schließen können, was im Klassenraum passiert. So kann sich eine Grammatikübung, die auf den ersten Blick in Einzelarbeit gelöst werden muss, sehr schnell zu einer kommunikativen Aufgabenstellung verwandeln, wenn die Lernenden die Lösungen in einem mündlichen Austausch auf Deutsch gemeinsam erarbeiten. Die grammatischen Phänomene bilden dann den Ausgangspunkt für eine inhaltsorientierte Kommunikation. Diese Einschränkungen dürfen wir nicht aus den Augen verlieren, wenn wir uns nun die einzelnen Stufen des Modells genauer ansehen.

Beginnen wir mit der ersten Stufe des Modells, der nicht-kommunikativen Übung. Es handelt sich dabei um eine Aktivität, die ausschließlich zum isolierten Einüben sprachlicher Strukturen gedacht ist. Typisch ist das Fehlen einer kontextuellen Einbindung der zu üübenden Phänomene. Ein Beispiel dafür finden wir in der folgenden Ausspracheübung.



Material 14

A Hören Sie, und sprechen Sie nach:

- |                         |       |
|-------------------------|-------|
| fällt                   | bellt |
| oben                    | Ofen  |
| Fieber                  | Biber |
| fa-ba-fi-bi-bu-fu-fo-bo |       |

Sprechen Hören Sprechen, S. 52.

Um Aussprache geht es auch im nächsten Beispiel. Anders als bei Material 14 erhalten die Wörter hier einen inhaltlichen Kontext. Neben der Form kommt auch die Bedeutung ins Spiel. Dieses Material lässt sich also als vorkommunikative Übung auf der zweiten Stufe des Modells einordnen.



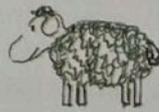
Material 15

19

Fokus Sprechen

4
**Der große nasse Fisch ...**
2 | 21
26

a. Hören Sie die Reime und sprechen Sie nach.

Ist er denn auch frisch, der große nasse Fisch?	Ein großer nasser Fisch ist doch immer frisch!	
Macht sie sehr viel Durst, die lange scharfe Wurst?	Eine lange scharfe Wurst macht doch immer Durst!	
War es heute brav, das kleine weiße Schaf?	Ein kleines weißes Schaf ist doch immer brav!	

Lagune 2, Kursbuch, S. 94.

Zu dieser zweiten Stufe des Modells gehören beispielsweise auch Übungen, bei denen ein bestimmtes grammatisches Phänomen an Beispielsätzen trainiert werden soll. Material 16 ist dafür typisch.



Material 16

„dir“ oder „dich“. Ziehen Sie das richtige Wort in die Lücke.

Dir oder dich?

1. In dieser Frage hat man \_\_\_\_\_ falsch informiert.
2. Hat man \_\_\_\_\_ nicht auf dieses Gesetz hingewiesen?
3. Wie ist es \_\_\_\_\_ bei dem Seminar ergangen?
4. Hat \_\_\_\_\_ der Film gefallen?
5. Da hat man \_\_\_\_\_ ein Märchen erzählt.
6. Ich habe \_\_\_\_\_ schon oft vor dieser Situation gewarnt.
7. Ich habe \_\_\_\_\_ mein neues Buch gewidmet.
8. Er hat \_\_\_\_\_ nicht einmal angesehen.
9. Da hat man \_\_\_\_\_ eine große Aufgabe übertragen.
10. Haben Sie \_\_\_\_\_ schon dein Eintrittsgeld zurückgezahlt?
11. Ich möchte \_\_\_\_\_ etwas fragen.
12. Ich habe \_\_\_\_\_ gestern eine E-Mail geschickt.
13. Hat \_\_\_\_\_ noch niemand benachrichtigt?

dir	dir	dir	dich	dich
dir	dir		dich	dich
dir	dir		dich	dich

Zurücksetzen ◀ ▶ nächste Übung     Lösung

(<http://www.grammatiktraining.de/dativakkusativ/diroderdich.html>)

Material 17 geht einen weiteren Schritt in Richtung Kommunikation. Die Aufgabenstellung stößt einen kommunikativen Austausch zwischen Lernenden an, aber dieser erfolgt in sehr engen Grenzen. Die Übung besteht darin, Wörter in einer Äußerung zu variieren. Sie kann Stufe 3 zugeordnet werden, dem kommunikativen Üben.



Material 17

23 Übt zu zweit.

	<b>Uhr</b>							
	<b>Roller</b>							
	<b>Walkman</b>							
Gehört	<b>der Anorak</b>	Stefan?		das ist	sein			Uhr.
Gehören	<b>die Jeans</b>	Tina?	Ja,	das ist nicht	seine			Roller.
	<b>das Handy</b>	Markus?	Nein,	das sind	ihr			Walkman.
	<b>die Sportschuhe</b>	Brigitte?		das sind nicht	ihre			T-Shirt.
	<b>Sweater</b>							Jeans.
	<b>T-Shirt</b>							Handy.
	<b>Schirmmütze</b>							Sportschuhe.
								Sweater.
								Anorak.
								Schirmmütze.

W/r, Lehrbuch, S. 15.

Die nächste Stufe, die strukturierte Kommunikation, zeichnet sich dadurch aus, dass sich – anders als beim kommunikativen Üben – der Schwerpunkt auf die Bedeutung der verwendeten Sprache verschiebt. Um die fehlenden sprachlichen Mittel der Lernenden auszugleichen, erhalten sie in der strukturierten Kommunikation verschiedene Hilfestellungen. Das können zum Beispiel Listen mit sprachlichen Wendungen sein, die benutzt werden sollen. Manchmal ist auch die Kommunikationssituation schon strukturiert, und

die Lernenden sollen nur einzelne Aspekte kreativ verändern. Entscheidend ist, dass die Lösungen der Lernenden zumindest teilweise nicht vorherbestimmt sind. An diesem Punkt wird aus einer Übung eine Aufgabe. Material 18 illustriert diese neue Stufe des Modells.



Material 18



- 9. Ihre jüngere Schwester findet keinen Freund. Geben Sie ihr ein paar gute Ratschläge.**
- Körperhaltung: Setz dich doch mal gerade hin. Zeig den Jungen, dass du Temperament hast. ...
  - Kleidung: Zieh dich anders an. ...
  - Ausdruck: Mach doch mal ein fröhliches Gesicht. Sei nicht so ...
  - Taktik: Warte nicht, bis einer zu dir kommt. Nimm selber Kontakt auf. ...
  - Die Jungen: Vergiss doch den Walter! Achte mal auf seine Arme: Er ... Such dir lieber ...

Themen aktuell/ 3. Kursbuch, S. 82.

Realitätsnahe Kommunikation, also Stufe 5 in unserem Modell, ist schließlich erreicht, wenn alle sprachlichen Hilfestellungen wegfallen, und die Lernenden auf der Grundlage ihrer bisher erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten eine Aufgabe kreativ bearbeiten müssen. Material 19 ist ein Beispiel dafür.



Material 19

**20 B** Haatschi! – Ich habe Grippe!

**B1 BESPRECHEN**  
Schaut die Fotos an. Überlegt:  
Was passiert im Hörtext?

deutsch.com 2. Kursbuch, S. 18.

Wie an den Unterrichtsmaterialien deutlich werden sollte, markieren die einzelnen Stufen des oben genannten Modells das Potenzial von Aufgabenstellungen für die Gestaltung des Klassenzimmers als Kommunikationszentrum.

Wir bitten Sie nun, selbst ein Unterrichtsmaterial aus diesem Blickwinkel zu analysieren.

## Aufgabe 58

Sehen Sie sich die thematische Einheit „Wohnungssuche“ aus dem Lehrwerk *eurolingua* an und ordnen Sie die einzelnen Übungen und Aufgaben den „Fünf Stufen zu einer realitätsnahen Unterrichtskommunikation“ zu.



## Material 20

## 3 Wohnungssuche

3.1 15 Punkte für die Wohnungssuche. Welche davon sind wichtig / nicht so wichtig? Nummerieren Sie sie nach der Bedeutung für Sie persönlich. Sie können weitere Punkte ergänzen. Machen Sie danach eine gemeinsame Liste im Kurs.

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Kinos/Theater | <input type="checkbox"/> Einkaufsmöglichkeiten                 |
| <input type="checkbox"/> Lärm/Ruhe     | <input type="checkbox"/> Größe der Wohnung                     |
| <input type="checkbox"/> Licht         | <input type="checkbox"/> Kindergarten/Spielplätze              |
| <input type="checkbox"/> Luft          | <input type="checkbox"/> Nähe zum Arbeitsplatz                 |
| <input type="checkbox"/> Nachbarn      | <input type="checkbox"/> Sportmöglichkeiten (z. B. Schwimmbad) |
| <input type="checkbox"/> Parkplätze    | <input type="checkbox"/> Straßenbahn/Bus/Bahn                  |
| <input type="checkbox"/> Miete         |  |
| <input type="checkbox"/> Restaurants   |  |
| <input type="checkbox"/> Schulen       |  |

3.2 In Wohnungsanzeigen gibt es viele Abkürzungen. Wir haben hier einige aus den Anzeigen in 3.3 zusammengestellt. Ordnen Sie bitte zu.

- |                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| 1-Zi-App <input type="checkbox"/> 1   | <input type="checkbox"/> a Zimmer-Küche-Bad   |
| Balk. <input type="checkbox"/> 2      | <input type="checkbox"/> b Heidelberg (= Auto-Nummernschild)                            |
| Bf <input type="checkbox"/> 3         | <input type="checkbox"/> c Balkon   |
| Gar. <input type="checkbox"/> 4       | <input type="checkbox"/> d Mannheim (= Auto-Nummernschild)                              |
| HBf <input type="checkbox"/> 5        | <input type="checkbox"/> e Stellplatz (Parkplatz für das Auto)                          |
| HD <input type="checkbox"/> 6         | <input type="checkbox"/> f Hauptbahnhof   |
| HZ <input type="checkbox"/> 7         | <input type="checkbox"/> g öffentlicher Personennahverkehr (Straßenbahn/Bus/S-Bahn ...) |
| Komf.-Whg. <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> h Garage   |
| MA <input type="checkbox"/> 9         | <input type="checkbox"/> i Bahnhof  |
| NK <input type="checkbox"/> 10        | <input type="checkbox"/> j Nebenkosten (Wasser, Straßenreinigung, ...)                  |
| ÖPNV <input type="checkbox"/> 11      | <input type="checkbox"/> k Ein-Zimmer-Appartement                                       |
| Stellpl. <input type="checkbox"/> 12  | <input type="checkbox"/> l Komfort-Wohnung  |
| ZKB <input type="checkbox"/> 13       | <input type="checkbox"/> m Heizung  |

3.3 Lesen Sie die Wohnungsanzeigen und vergleichen Sie sie mit Ihren Wünschen aus Aufgabe 3.1. Ist etwas für Sie dabei? Begründen Sie Ihre Entscheidung.

1 1-Zi.-App Kochnl., Bad, Balk., MA-City, Nähe HBF, ab 1.8. DM 410 + NK, Tel.: 06202/56874

4 Ilvesheim 4 ZKB, 110 m<sup>2</sup>, ruhige Lage, Nähe Hallenbad

6 Günstig: 5 ZKB, 130 m<sup>2</sup>, MA-Neckarstadt, Altb., 5. OG, Ofenhz., DM 1100,- + NK

2 ZKB/WC, DU, 83 m<sup>2</sup>, Stellpl., MA-Seckenh., ÖPNV 10 Min MA-City, DM 950,- + NK

3 MA-Oststadt, 3 ZKB, 95 m<sup>2</sup>, an ält. Ehepaar (keine Tiere!), DM 1100,- + NK

5 Unterer Luisenpark: 2½ ZKB Komf.-Whg. Blick ü.d. Park, DM 1150,- + NK 100,- + HZ 60,-

7 ZKB Wieblingen (Nähe Bf), (HD 10 Min. / MA 20 Min. ÖPNV)

3.4 Wohnungen in Deutschland und in Ihrem Land: Größe, Komfort, Miete – was ist gleich, was ist anders?

3.5 Suchspiel: Schreiben Sie Sätze wie im Beispiel auf einen Zettel. Notieren Sie sich Lösungen. Tauschen Sie die Zettel im Kurs und lösen Sie die Aufgaben.

Beispiel:

1. Diese Wohnung liegt in der Nähe von einem ...
2. Diese Vermieter wollen ...
3. Diese Wohnung ist ...
4. Bei diesen Wohnungen gibt es ...
5. Hier steht, dass die Wohnung ...
6. ...

Aussagen

1. Bei dieser Wohnung muss man sportlich sein.
2. Diese Wohnung liegt in der Nähe

Lösungen:

1. Wohnung 6 – 5. Stock / Altbau

3.6 Rollenspiel

1. Suchen Sie sich einen Partner / eine Partnerin.
2. Wählen Sie zu zweit eine Anzeige aus.
3. Verteilen Sie die Rollen: Vermieter/in (V), Interessent/in (I). I schreibt für sich fünf Fragen zur Wohnung auf. V schreibt für sich fünf Fragen an I auf.
4. Spielen Sie das Telefongespräch.



Art der Übung	Nummer der Übungen bzw. Aufgaben
nicht-kommunikative Übung	
vorkommunikative Übung	
kommunikative Übung	
strukturierte Aufgabe	
realitätsnahe Aufgabe	

Wenn man Übungen und Aufgaben in einem Lehrwerk anhand des Stufen-Modells untersucht, lässt sich voraussagen, ob sich in dem betreffenden Unterrichtsabschnitt die Kursteilnehmenden eher als Lernende der deutschen Sprache angesprochen fühlen oder als Personen mit einem individuellen Charakter und eigenen Vorstellungen, Gedanken und Meinungen.

Wir möchten dieses Kapitel jedoch nicht mit dem Eindruck beschließen, ein möglichst großer Anteil realitätsnaher Kommunikation sei ein Qualitätsmerkmal für jeden Deutschunterricht. Die Erfahrung realitätsnaher Kommunikation ist zwingend notwendig, wenn wir diese Kompetenz als Ziel des Lehrens anerkennen. Aber sie entsteht in den meisten Fällen nicht spontan, sondern nur durch die Einbindung in eine Vielzahl anderer Aktivitäten. Alle fünf Stufen des Modells haben deshalb ihre Berechtigung, sofern sie im Unterrichtsgeschehen sinnvoll Anwendung finden. Deshalb erscheint uns als besonders wichtig, das Zusammenspiel der einzelnen Übungen und Aufgaben zu verstehen. Unter anderem dieser Aufgabe wenden wir uns in Kapitel 2.6 zu.

### Zusammenfassung

Das Kapitel 2.4 hat einen weiten Bogen geschlagen. Da die Kommunikation in jedem einzelnen der vielen Tätigkeitsfelder von Deutschlehrenden eine tragende Rolle spielt, mussten wir sie aus sehr unterschiedlichen Perspektiven betrachten. Dabei sollte deutlich werden, wie die Lehrkraft durch die Auswahl und den Einsatz sprachlicher und nichtsprachlicher Mittel dazu beitragen kann, das Klassenzimmer in ein Kommunikationszentrum zu verwandeln.

Wir haben aber auch betont, dass der Deutschunterricht trotz aller Bemühungen um realitätsnahe Kommunikation seine Künstlichkeit nicht verliert. Die Vereinbarung des „Sotun-als-ob“ wird den Unterrichtsalltag immer mehr oder weniger bestimmen. Doch diese Bedingung muss nicht nachteilig sein. Sie kann zu einem produktiven Nährboden für die Entfaltung von Kommunikation werden, wenn Lehrende durch die Gestaltung der Interaktion, durch ihre Impulse oder ihr Korrekturverhalten ein förderliches Umfeld schaffen. Dieses Kapitel hat verdeutlicht, wie fachdidaktische, fachliche und personale Kompetenzen dabei zusammenspielen.

Auch bei der Diskussion der folgenden Metaphern wird uns der zentrale Begriff der Kommunikation begleiten.

## 2.5 Das Klassenzimmer als Trainingsplatz, Bühne, Textwerkstatt

Wir wollen die drei Metaphern Trainingsplatz, Bühne und Textwerkstatt zusammen behandeln, um erstens zu zeigen, dass das Klassenzimmer ständig wechselnde Gestalten annehmen muss, damit die Lernenden im Deutschen kompetent werden, dass es also weder nur Trainingsplatz noch nur Bühne sein kann und/oder soll. Zweitens wollen wir deutlich machen, dass der Wechsel von einer Gestalt oder Handlungsform in die andere nicht willkürlich erfolgt und/oder erfolgen sollte, sondern geplant und gesteuert werden muss.

Um diese Zusammenhänge klar zu machen, wollen wir mit Ihnen ein Beispiel untersuchen. Der Blick durch die Brille der Metaphern gibt uns außerdem die Möglichkeit, ein wichtiges Planungsprinzip von Unterricht einzuführen, die sogenannte **Rückwärtsplanung**. Dieses kann helfen, das Klassenzimmer zu strukturieren, den Handlungsraum zu erweitern oder zu verengen, die Interaktionen zu intensivieren und die Lernaktivitäten zu fokussieren.

Schließlich bieten uns die drei Metaphern in ihrem Zusammenhang die Möglichkeit, Sie mit dem Konzept des aufgabenbasierten Lernens im Deutschunterricht vertraut zu machen, bei dem Übungsphasen in die Bearbeitung einer kommunikativ sinnvollen Aufgabe münden.

In diesem Kapitel möchten wir erreichen, dass Sie

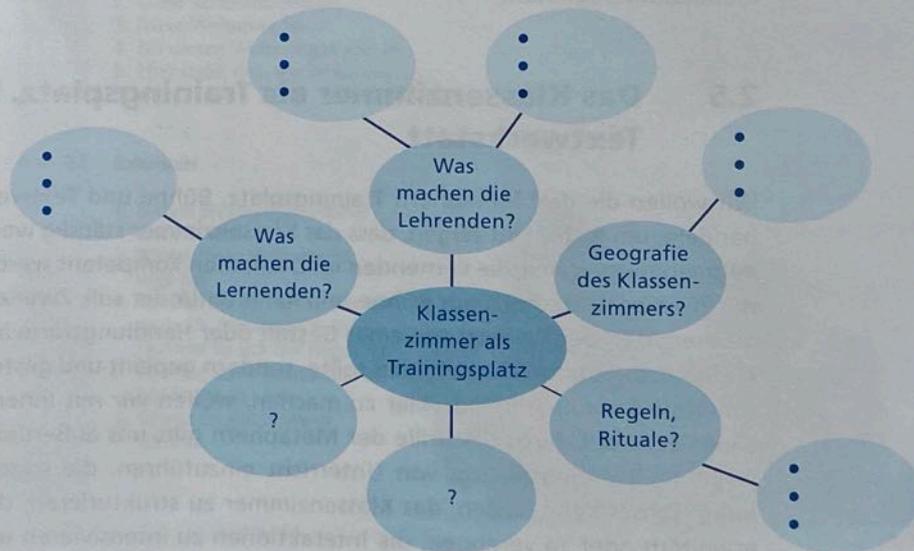
- die Handlungsmöglichkeiten für Lernende und Lehrende einschätzen können, wenn das Klassenzimmer als Trainingsplatz, Bühne und Textwerkstatt gedacht wird,
- verstehen, wie die Handlungsformen sinnvoll miteinander verknüpft werden können/sollten,
- das Prinzip der Rückwärtsplanung und das Konzept der Aufgabenbasierung kennenlernen.

**Der Trainingsplatz**

Üben und Trainieren sind für das Erlernen einer Fremdsprache unverzichtbare Aktivitäten. Wir können sie hier aber nicht umfassend behandeln, denn das geschieht in der Einheit 4 von *Deutsch Lehren Lernen*. Im Folgenden werden wir uns deshalb auf die Rolle des Übens und Trainierens bei der Gestaltung eines handlungsorientierten Unterrichts konzentrieren. Doch was ist gemeint, wenn wir uns das Klassenzimmer als Trainingsplatz vorstellen? Vielleicht hilft Ihnen diese Zeichnung oder Sie sehen sich noch einmal das Modell der Fünf Stufen zur realitätsnahen Kommunikation an.



**Aufgabe 59** Ergänzen Sie das Mindmap für die Metapher Trainingsplatz.



Stellen Sie sich vor, Sie wollten eine gute Fußballspielerin / ein guter Fußballspieler werden. Sie werden viele Stunden auf dem Sportplatz verbringen, Ihre Laufschnelligkeit und Sprungkraft trainieren, sie werden immer wieder Schuss- und Dribbeltrainings absolvieren, mit Ihrem Trainer Videoaufzeichnung ansehen, sich Rat holen und Rat bekommen. Wenn Ihnen die Sportart Fußball fremd ist, wählen Sie eine andere Mannschaftssportart und stellen sich vor, was und wie Sie trainieren werden. Auf jeden Fall werden Sie immer wieder versuchen, Ihre Leistungen kontinuierlich zu verbessern oder zu halten. So wie den Sportlern und Sportlerinnen geht es Ihren Schülern und Schülerinnen. Sie sind die Trainerin / der Trainer. Ohne wiederholtes und gezieltes Üben werden Ihre Lernenden nicht das Hauptziel erreichen, die deutsche Sprache kompetent nutzen zu können. „Übung macht den Meister“, heißt das Sprichwort. So auch im Deutschunterricht! Er gleicht deshalb einem Trainingsplatz. Auch wenn es um den Erwerb individueller Kompetenzen geht, dürfen wir nicht vergessen, dass Lernen in Schule und Universität immer in Gruppen stattfindet. Die Metapher

Klassenzimmer als Trainingsplatz fokussiert deshalb zugleich auch das Team, in dem und mit dem man übt: Als gute Fußballerin / guter Fußballer sind Sie auf das Team angewiesen, sie profitieren von ihm und sie tragen dazu bei, dass es mit ihrer Hilfe erfolgreich ist. Vor allem aber üben und trainieren Sie das Spiel, weil Sie den Ernstfall suchen.

Im Deutschunterricht müssen viele sprachliche Fertigkeiten geübt/trainiert werden: Aussprache, Satzmelodie, angemessene Redewendungen, Verwendung von Strukturen, Beachtung von grammatischen Regeln – um nur einige Übungsbereiche für die Fertigkeit Sprechen zu nennen. Sie können sicher weitere Fertigkeiten für die Bereiche Hören, Lesen und Schreiben nennen.

Geübt werden muss aber auch, wie die Zusammenarbeit im Klassenzimmer funktioniert, wie die Medien zu nutzen sind oder wie man sich gegenseitig Rückmeldungen gibt.

Zwei große Herausforderungen stellen sich der Lehrkraft:

1. Üben ist mühsame, harte Arbeit und verlangt ständiges Wiederholen. Die Lehrkraft muss deshalb motivieren und stützen.
2. Unterschiedliche Lernende brauchen unterschiedliche Übungen.

Die Lehrkraft muss deshalb sorgfältig beobachten, individuell ermutigen und fördern. Die Lehrkraft ist gefordert. Sie handelt wie eine Trainerin / ein Trainer. Sie muss die Übungsangebote an die einzelnen Lernenden anpassen, differenzieren.

**Aufgabe 60**

**Ordnen Sie die Aktivitäten und Beschreibungen aus der Liste in die Tabelle ein.**

- nicht verstehen, warum sie üben sollen
- steuern
- jeder kommt dran
- wiederholen
- Klasse in Partnergruppen oder an Gruppentischen
- Beispiele geben
- probieren
- zur Wiederholung auffordern
- keine Lust haben, nicht üben wollen
- mit zwei oder drei anderen Partnern üben
- ein Lernender nimmt den nächsten dran
- gelangweilt sein
- mit immer anderer Ausdrucksweise (laut, leise, geflüstert, nur mit den Lippen) wiederholen
- loben und verstärken
- Lehrer im Zentrum
- sich selbst ermutigen
- Klassenzimmer erweitert (eine Gruppe übt vor der Tür, eine auf dem Hof, eine in der Bibliothek)
- Rückmeldung geben
- andere ermutigen
- Lösungen zuflüstern
- korrigieren
- beobachten
- üben

Lehraktivitäten	Lernaktivitäten	Regeln/Rituale	räumliches Arrangement

In der Forschung unterscheidet man zwei grundlegend unterschiedliche Formen des Übens: Auf der einen Seite steht das **repetitive/mechanische Üben** auf der anderen Seite das **elaborierte/intelligente Üben**. Ersteres geht auf die Vorstellung zurück, dass unser Gehirn durch Wiederholung das Handeln automatisiert. Für bestimmte Fertigkeiten kann diese Form des Übens auch sehr sinnvoll sein (zum Beispiel für das Aussprachetraining). Aber es besteht die Gefahr, dass die isoliert geübten Elemente in Kommunikationssituationen nicht abgerufen werden können. Es entsteht träges Wissen (Wahl 2006), das nicht anwendungsfähig ist. Somit verfehlt das Üben seine Wirkung. Elaboriertes, intelligentes Üben dagegen ist immer auf Transfer angelegt, es zeichnet sich durch Variation aus und

vergrößert schrittweise die Anforderungen. Es fordert die Lernenden kognitiv und/oder emotional. Elaboriertes Üben kann man immer daraufhin befragen, warum hier geübt wird oder geübt werden soll: Man übt, um etwas mit Sprache zu tun. Genauso erträgt die Fußballerin / der Fußballer die Mühen des Trainings nur, weil sie sich auf das Spiel freut. Im Spiel wird es ernst, im Spiel kann sie sich bewähren und die Früchte ihrer Mühen ernten. So muss es auch im Deutschunterricht sein: Die Übungen müssen mit einem „Ernstfall“ verbunden sein, mit Situationen, die den Lernenden einen sinnvollen Sprachgebrauch ermöglichen. Der Trainingsplatz ist zum einen eng verknüpft mit dem Kommunikationszentrum, das wir in Kapitel 2.4 beschrieben haben, zum anderen aber auch mit der Bühne, auf die wir nun zu sprechen kommen.

### Die Bühne

Der Gebrauch der deutschen Sprache im Klassenraum beruht auf der Vereinbarung des „So-tun-als-ob“. Wir spielen ein gemeinsames Spiel. Und seine wichtigste Regel heißt, dass wir das Miteinander im Klassenzimmer mithilfe der fremden Sprache gestalten. Schon aus diesem Grund ähnelt das Klassenzimmer einer Bühne. Aber auch im engeren Sinn gleicht es immer wieder einer Bühne, dann nämlich, wenn die Lernenden einen Ernstfall proben: ein Rollenspiel aufführen, ein selbst geschriebenes Gedicht vortragen, eine Umfrage in der Klasse durchführen, einen Besucher interviewen oder eine Geschichte erzählen.

Diesen Zusammenhang von Übung und Ernstfall, von Trainingsplatz und Bühne, wollen wir an einem Beispiel genauer untersuchen.



#### Beispiel: Eine Modenschau

Die folgende Szene ist fiktiv. Sie wurde auf der Basis eines Unterrichtsdokuments aus dem frühen Englischunterricht gestaltet:

Sie sind Zeuge in einem dritten Schuljahr in der Grundschule. Die Kinder haben seit etwa einem halben Jahr viermal die Woche Deutschunterricht. Die 24 Kinder inszenieren eine Modenschau, welche die Zielaufgabe dieser 45-minütigen Stunde darstellt. Tische und Stühle der Kinder bildet das Publikum und flankiert den Laufsteg, der klar markiert ist. Ein Teil der Ereignisse ein zusätzliches Flair von Ernsthaftigkeit. Die Kinder arbeiten in Partnerteams (ein Kind spielt das Model, das andere den Showmaster). Ein Paar folgt dem anderen. Während vom Showmaster, der ein Mikrofon in der Hand hält, eingeführt und vorgestellt wird es sprechen ohne Spickzettel, sie produzieren ihre Texte aus dem Gedächtnis. Ein begeisterter Applaus beschließt jede Präsentation. Dann tritt das nächste Paar in Aktion. Obwohl deutliche Unterschiede in der mündlichen Kompetenz zwischen den einzelnen Kindern festzustellen sind (Aussprache, Intonation, Differenziertheit des Wortschatzes), bewältigen alle Teams die Zielaufgabe. „Das ist Daniel. Er trägt eine rote Kappe, schwarze Jeans und Cowboystiefel. Er sieht klasse aus. Er ist cool.“ Die Körpersprache der Kinder zeigt deutlich, dass alle Kinder begeistert und hoch konzentriert bei der Sache sind. Die Lehrerin hält sich im Hintergrund, handelt gelegentlich als Souffleuse und gibt bei den ersten Paaren die Einsätze, bis die Show

routiniert abläuft. Während der gesamten Präsentation wird nur Deutsch gesprochen. Die Show wird mit einer Digitalkamera aufgezeichnet, damit sie später nochmals kritisch angesehen und auf dem Elternabend vorgespielt werden kann. In der folgenden Stunde wird die Show wiederholt, Model und Showmaster wechseln dann die Rollen.

(nach: Grau/Legutke 2008, S. 19)



(Justus-Liebig-Universität Gießen)

Dieses Foto zeigt eine Momentaufnahme der Modenschau. Das Klassenzimmer ist zu einer Bühne geworden. In der folgenden Aufgabe möchten wir Sie dazu anregen, den Weg zurückzuerfolgen, den die Lerngruppe bis zu dieser Szene gehen musste.

**Aufgabe 61a**



Überlegen Sie, was die Kinder vorher geübt haben, bevor sie auf die Bühne traten? Welche Kenntnisse und Fertigkeiten mussten sie vorher erworben und geübt haben, um auf der Bühne erfolgreich zu sein? Um welche Art von Anforderung handelt es sich jeweils?

- sprachliche Anforderungen (Wortschatz und Redemittel, formelhafte Wendungen)
- soziale Anforderungen
- situative Anforderungen (mit Körperausdruck etwas darstellen, transportieren)

Kennnisse und Fertigkeiten	Anforderung	Wie würden Sie das im Unterricht üben?
Wortfeld Kleidung	sprachlich	Bodenkreis, Koffer mit Kleidern in der Mitte, ein Kind zieht ein Kleidungsstück aus dem Koffer, die anderen nennen die richtige Bezeichnung auf Deutsch und den Artikel.
Wortschatz Farbadjektive		
Kleidungsstücke und ihre Farbe beschreiben		
Anwendung von formelhaften Wendungen aus dem Kontext Modenschau (das ist..., hier ist..., er/sie trägt..., ein super Model... usw.)		
mit anderen kooperieren		
sich mit anderen abstimmen		
vor der Klasse auftreten		
die anderen unterstützen		

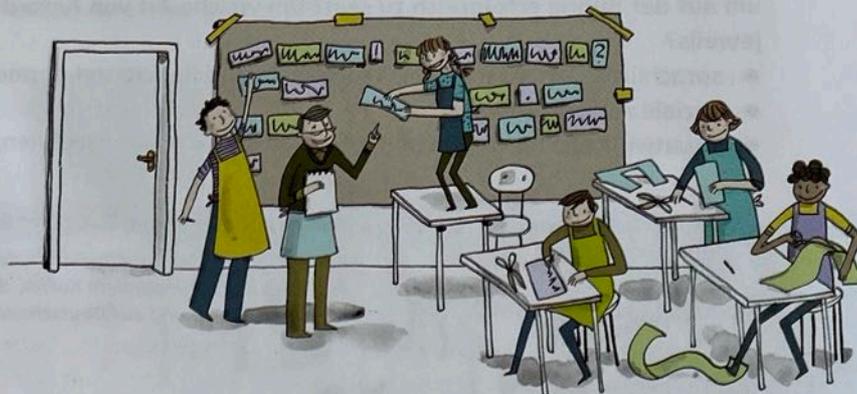
## Aufgabe 61b

Skizzieren Sie nun die Geografien des Klassenzimmers, die zu diesem Beispiel passen. Berücksichtigen Sie sowohl die Proben als auch die Aufführung.

Im Lösungsschlüssel haben wir mögliche Proben und Geografien skizziert. Beides könnte auch anders gestaltet werden. Wichtig ist, dass die Übungen konsequent auf die Anforderungen der Aufführung abgestimmt sind.

### Die Textwerkstatt

Bleiben wir noch einen Moment bei der Inszenierung der Modenschau. Die Moderation des Showmasters können wir als mündlichen **Lernertext** bezeichnen, der aus einer **kommunikativen Situation** hervorgeht. Diese hat folgende Merkmale: ein Thema (Mode), eine soziale Situation (zwei Kinder agieren in unterschiedlichen Rollen), ein Publikum (die Klasse und die Lehrkraft) und einen Kontext (den Klassenraum). Dazu kommt, dass es sich nicht um eine wirkliche Modenschau handelt, sondern um ein Spiel (So-tun-als-ob). Der mündliche Lernertext ist Ergebnis einer **kommunikativen Aufgabe** und beinhaltet mehr als nur eine Kette von Äußerungen, denn die Lernenden teilen sich den anderen mit, indem sie die Situation mit ihren Möglichkeiten und ihrer ganzen Person gestalten. Die Lernenden sind mit Kopf, Herz, Hand und Fuß dabei. Sie sind aufgeregt, sie benutzen mimische Ausdrucksmittel, sie setzen sich in Szene, indem sie diesen mündlichen Lernertext gestalten.



Mündliche und schriftliche Lernertexte können im Deutschunterricht viele Gestalten annehmen. Das Besondere an Lernertexten ist, dass sie in erster Linie nicht für die Bewertung durch die Lehrkraft geschaffen werden, sondern um etwas mitzuteilen, etwas Sinnvolles auszudrücken. Lernertexte sind immer Experimente im Sprachgebrauch. In jedem Fall werden sie durch Übungsphasen vorbereitet, wie das Beispiel zeigt: Trainingsplatz, Bühne und Textwerkstatt gehören deshalb zusammen.

Die Modenschau ist für die Schülerinnen und Schüler ein Ernstfall. Durch die Inszenierung des mündlichen Textes testen sie ihre Möglichkeiten, sich sprachlich mitzuteilen. Ausgehend von dem Beispiel können wir Lernertexte wie folgt charakterisieren:

- Sie bringen die Individualität des Einzelnen oder einer Gruppe zum Ausdruck.
- Sie bieten den Produzentinnen und Produzenten die Möglichkeit zur Identifikation („Das ist mein Text, das kann ich, darauf bin ich stolz.“).
- Sie haben Bedeutung, sie teilen etwas mit.
- Sie sind auf ein Publikum gerichtet, das heißt, sie haben Adressatenbezug.
- Sie sind Sprachexperimente.
- Sie bieten die Möglichkeit des kreativen Spiels mit Sinn und Form.
- Sie sind auch Gegenstand individueller und gemeinsamer Reflexion, die den Lernenden ihre Grenzen und Möglichkeiten des Umgangs mit sprachlichen und nicht sprachlichen Ausdrucksmitteln bewusst macht.

- Lernertexte sind auch Anlass zur Bewertung durch die Lehrenden, aber auch durch Mitglieder der Lerngruppe. Außerdem bieten sie die Chance zur Selbstbewertung für die Lernenden („Das konnte ich schon gut, das gefällt mir, hier hatte ich Schwierigkeiten, das muss ich noch mal versuchen.“).

Lernertexte, so wie wir sie hier eingeführt haben, sind von großer Bedeutung für den Deutschunterricht. Sie sind oft direkt mit einem Ernstfall verknüpft. Aus diesem Grund haben wir auch die Metapher Klassenzimmer als Textwerkstatt hier eingeführt. In der Einheit 5 der Fortbildungsreihe *Deutsch Lehren Lernen* erhalten Sie eine detaillierte Einführung in die Bedeutung von Texten im Deutschunterricht. Dort können Sie Ihr Wissen zu diesem Komplex weiter ausbauen. Für uns halten wir hier fest: Die didaktische Kompetenz einer Lehrkraft zeigt sich unter anderem darin, dass sie den Lernenden immer wieder Ernstfälle bereitstellt, die Letztere dazu ermutigt, mündliche und schriftliche Lernertexte zu produzieren. Solche Ernstfälle müssen immer, wie wir bei der Modenschau gezeigt haben, durch passende Übungen vorbereitet werden.

Die Metapher Klassenzimmer als Textwerkstatt ist nicht zuletzt deshalb passend, weil sie zwei Aspekte des Klassenzimmers deutlich macht:

- Texte von Lernenden werden ernst genommen. Sie werden entworfen, bearbeitet und verändert.
- Sie sind sowohl individuelle Produkte als auch Ergebnis gemeinsamen Arbeitens und Schaffens – und in diesem Sinn in einer Werkstatt entstanden.

Das Beispiel der Modenschau erlaubt uns nicht nur, die Idee des Ernstfalls in den Vordergrund zu rücken und auf die Bedeutung von Lernertexten hinzuweisen, sondern wir können auch auf ein zentrales Planungsprinzip für den Deutschunterricht aufmerksam machen: das Prinzip der Rückwärtsplanung.

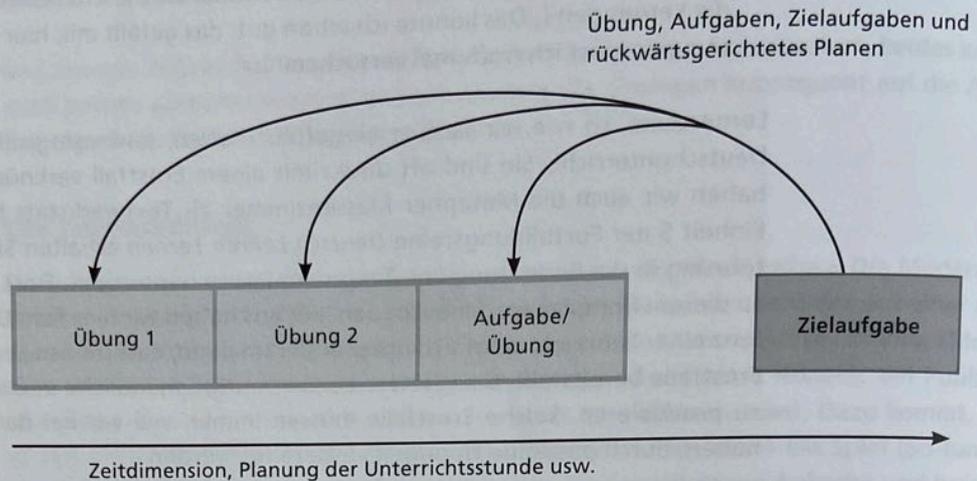
### Das Prinzip der Rückwärtsplanung

Die zentrale Aufgabe, nämlich die Inszenierung der Modenschau, stellt an die Kinder eine ganze Reihe von Anforderungen. Diese sind – wie wir gesehen haben – sprachlicher Natur (Wortschatz, Aussprache, Benutzung angemessener Redemittel), sozialer Natur (die Kinder müssen in Partnerteams zusammenarbeiten), emotionaler Natur (die Kinder brauchen Mut für ihren Auftritt) und nicht zuletzt auf die Inszenierung bezogen (die Kinder müssen sich verkleiden und selbst darstellen). Man kann deshalb die Aufgabe eine **Zielaufgabe** nennen. Hat die Lehrkraft die Anforderungen der Zielaufgabe bestimmt, greift die Rückwärtsplanung. Die Lehrkraft prüft (zusammen mit der Lerngruppe), welche Fertigkeiten die Schüler noch erwerben müssen, damit sie den Anforderungen gewachsen sind, welche Fertigkeiten reaktiviert werden müssen und welche als vorhanden angenommen werden können.

Eine weitere Frage ist: Müssen die Lernenden neben Fertigkeiten noch zusätzliches Wissen erwerben oder reicht ihr Vorwissen zur Bearbeitung der Zielaufgabe aus?

Auf der Basis dieser Überlegungen werden Arbeitsschritte geplant, die auf die Zielaufgabe vorbereiten, und eine Auswahl von Hilfen und Übungsangeboten getroffen: zum Beispiel gezielte Übungen aus dem Lehrwerk, Wiederholung von Wortschatz und Redemitteln, Fokussierung von Modelltexten (zum Beispiel aus dem Lehrwerk). Die Zielaufgabe hat noch eine weitere wichtige Funktion, denn von ihr ausgehend lässt sich die Frage beantworten, ob die verschiedenen Übungen wirklich auf die Zielaufgaben vorbereiten, also die Aufgaben kohärent miteinander verknüpft sind.

Schematisch lässt sich die Rückwärtsplanung so darstellen:



Die Rückwärtsplanung hilft nicht nur, konkrete Lernsequenzen zu planen, sondern kann auch als kritische Lupe für die Bewertung der Angebote im Lehrwerk dienen. Bevor wir uns dieser Möglichkeit zuwenden, wollen wir noch einen weiteren Aspekt ansehen, der sich aus dem Beispiel der Modenschau ergibt.

### Aufgabenbasiertes Lehren und Lernen

Wie das Beispiel der Modenschau verdeutlicht, stellen wir uns das Klassenzimmer als einen Raum vor, in dem Trainingsplatz, Bühne und Textwerkstatt ineinandergreifen. Dieser Raum wird von einem Wechselverhältnis von Themen, Übungen und Aufgaben bestimmt. Dieses Verhältnis wird in der Fremdsprachendidaktik von einem Ansatz thematisiert, der als **aufgabenbasiertes Lehren und Lernen** von Fremdsprachen bezeichnet wird. Diesem wollen wir uns in der gebotenen Kürze zuwenden. Wieder dient uns die Modenschau als Bezugspunkt.

Übungen und Aufgaben spielen eine Schlüsselrolle im Deutschunterricht. Sie werden deshalb ausführlich in der Einheit 4 von *Deutsch Lehren Lernen* behandelt. Da Übungen und Aufgaben wesentliche Mittel sind, mit denen Lehrkräfte die Spielräume in ihrem Klassenzimmer gestalten, Interaktionen steuern und Kommunikation ermöglichen, müssen sie auch hier einen Platz erhalten.

Die Grundprinzipien aufgabenbasierten Lernens sind den Annahmen sehr ähnlich, die auch dieser Einheit zugrunde liegen. Ziel des Deutschunterrichts ist es, so haben wir mehrfach betont, dass die Lernenden in der Sprache handlungsfähig werden. Sie können dann etwas mit Sprache tun: Kontakte knüpfen, sich verständigen, andere verstehen, Texte lesen und Texte verfassen, mit denen sie eigene Vorstellungen ausdrücken. Aus diesem Grund sind mündliche und schriftliche Lernertexte auch so wichtig. Letztlich geht es darum, dass die Lernenden im Unterricht die Fähigkeit erwerben, sich in der Welt jenseits des Klassenzimmers mithilfe der Sprache erfolgreich zu bewegen und für ihr Leben relevante Aufgaben zu lösen. Aufgaben im Unterricht helfen, diese Fähigkeiten für die Sprachverwendung draußen in der Welt zu entwickeln. Dabei ist wichtig festzuhalten, dass Aufgaben im Klassenzimmer nicht mit Übungen gleichgesetzt werden dürfen, wie wir am Beispiel der Modenschau betont haben. Übungen sind wichtig, sie bereiten vor, der Unterricht kann sein Potenzial nur entfalten, wenn die Übungen wirklich zu Aufgaben führen und deren Inhalte die Lernenden ansprechen, wenn die Themen interessant sind und die Aufgaben als abwechslungsreich und herausfordernd empfunden werden.

Es gehört zur didaktischen Kompetenz von Lehrkräften, dass sie nicht nur Übungen von Aufgaben unterscheiden können und verschiedene Übungs- und Aufgabenformate kennen, sondern dass sie Übungen und Aufgaben auch zu Sequenzen verknüpfen können. Dabei hilft das Prinzip der Rückwärtsplanung, das wir oben eingeführt haben. Dieses ist deshalb auch für das aufgabenbasierte Lehren und Lernen zentral. Das Prinzip der Rückwärtsplanung kann, wie schon gesagt, als kritische Lupe für die Lehrwerksanalyse dienen, indem Übungen und Aufgaben damit untersucht werden können. Hier nun ein Beispiel aus einem Lehrwerk:



Material 21

Kannst du inline skaten? Modul 4, Lektion 1

## Wir singen **Die bunten Noten**

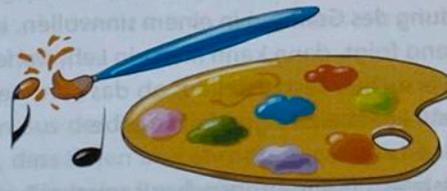
rot schwarz weiß blau gelb grün braun rot

Rot rot gelb gelb grün grün gelb blau blau weiß weiß schwarz schwarz rot!

Gelb gelb blau blau weiß weiß schwarz gelb gelb blau blau weiß weiß schwarz.

Rot rot gelb gelb grün grün gelb blau blau weiß weiß schwarz schwarz rot!

AB S. 12: Ü. 25



### 26 Mein Sweater ist nicht blau, sondern rot.

- Ich finde meinen Sweater nicht. Wo ist er denn?
- Ist das dein Sweater?
- Nein, mein Sweater ist nicht blau, sondern rot.

- Ebenso mit:
- das T-Shirt → schwarz, weiß
  - die Schirmmütze → grün, blau
  - das Handy → gelb, schwarz
  - die Schuhe → schwarz, braun
  - der Pullover → rot, braun
  - der Anorak → grün, weiß
  - die Jeans → schwarz, blau



AB S. 12-13: Ü. 26, 27

Wir, Lehrbuch 1, S. 17.

Nummer 26 ist eine Übung wie viele andere in Lehrwerken. Sie ist einfach da, aber wohin führt sie? Die Übung gehört auf den Trainingsplatz und wird im Arbeitsbuch noch zusätzlich variiert. Doch wofür wird hier trainiert? Es fehlt ein Angebot für die Lernenden, das Geübte in einer bedeutungsvollen kommunikativen Situation anzuwenden. Es fehlt eine Aufgabe. Wenn man sich eine ganze Sequenz vorstellt, dann fehlt die Zielaufgabe, der Ernstfall, der die Übung legitimiert.

Bitte überlegen Sie deshalb, wie diese Übung mit einer interessanten Aufgabe verknüpft werden kann. Die Aufgabe soll den Lernenden die Möglichkeit bieten, das Gelernte kommunikativ zu gebrauchen. Möglicherweise möchten Sie eine kurze Sequenz planen. Die Aufgabe, auf die die Sequenz zuläuft, wäre dann die Zielaufgabe. Versuchen Sie nicht, die Modenschau zu wiederholen.

## Aufgabe 62

Überlegen Sie sich eine Zielaufgabe, auf die die Übung 26 in Material 21 vorbereitet.



## Material 21



## 26 Mein Sweater ist nicht blau, sondern rot.

- Ich finde meinen Sweater nicht. Wo ist er denn?
- Ist das dein Sweater?
- Nein, mein Sweater ist nicht blau, sondern rot.

*Ebenso mit:*

das T-Shirt	→	schwarz, weiß
die Schirmmütze	→	grün, blau
das Handy	→	gelb, schwarz
die Schuhe	→	schwarz, braun
der Pullover	→	rot, braun
der Anorak	→	grün, weiß
die Jeans	→	schwarz, blau



AB S. 12-13: Ü. 26, 27

siebzehn 17

Wir, Lehrbuch 1, S. 17.

Wenn Übungsangebote in den einzelnen Lektionen eines Lehrwerks mit kommunikativen Ernstfällen (Situationen) verknüpft sind, wenn auf das Training auch die Möglichkeit der Verwendung des Geübten in einem sinnvollen, interessanten und herausfordernden Zusammenhang folgt, dann kann man ein Lehrwerk als aufgabenbasiert bezeichnen. Sie können nun versuchen festzustellen, ob das Lehrwerk, mit dem Sie arbeiten, aufgabenbasiert ist. Dabei hilft die folgende Aufgabe.

## Aufgabe 63a



Stellen Sie Beispiele aus Ihrem Lehrwerk zusammen, bei denen Übungen und Aufgaben sinnvoll verknüpft werden. Sollte das nicht gelingen, weil die Übungen ins Leere führen, weil die Verknüpfung mit einer Anwendung, einem Ernstfall fehlt, versuchen Sie das Lehrwerk an zwei Beispielen so zu verändern oder zu ergänzen, dass die Übung auch kommunikativ sinnvoll ist. Bringen Sie Ihre Vorschläge in die Präsenzphase mit.

## Aufgabe 63b

Stellen Sie eine Liste möglicher Ernstfälle nach dem Modell der Modenschau für Ihren Unterricht zusammen. Durch welche Übungen sollten diese vorbereitet werden? Welche mündlichen und schriftlichen Lernertexte könnten dabei entstehen?

**Zusammenfassung**

Wenn es Ziel des Deutschunterrichts ist, dass die Lernenden in der fremden Sprache handlungsfähig werden, dann spielen die Erfahrungen im Umgang mit der deutschen Sprache im Hier und Jetzt des Unterrichts eine Schlüsselrolle. Denn nur wenn Lernende sich selbst als sprachlich (in Wort und Schrift) Handelnde erfahren, wenn sie geübt haben, Sprache in kommunikativen Situationen zu verwenden, werden sie später auch außerhalb des Klassenzimmers handlungsfähig sein. Das Klassenzimmer als dynamischer Lernort muss Wege zu dem Ziel anbieten. Es nimmt dabei unterschiedliche Gestalten an, die wir mit den Metaphern ausgedrückt haben: Kommunikationszentrum, Trainingsplatz, Bühne und Textwerkstatt, um nur einige zu nennen. Im Unterrichtsgeschehen sind diese Gestalten eng miteinander vernetzt. Kommunikatives Handeln im Klassenzimmer setzt nicht nur interessante Inhalte voraus, über die sich zu kommunizieren lohnt, sondern auch systematisches Üben. Lebendige Klassenzimmer bieten den für die Entstehung von Lernertexten notwendigen Raum. Ihr Produktionsprozess wird vorbereitet und begleitet. Wie wir gesehen haben, spielen Übungen und Aufgaben dabei eine zentrale Rolle, die wir hier nur streifen konnten.

**Zwischenbilanz**

Wir haben in diesem zweiten Kapitel mit Ihnen den Handlungsraum des Klassenzimmers erkundet. Unterricht ist immer von vielen Faktoren beeinflusst. Wie wir in Kapitel 1 festgestellt haben, können Sie viele dieser Faktoren nur schwer oder gar nicht verändern. Anders verhält es sich mit den zentralen Beziehungen im Unterricht, die wir in Kapitel 2 herausarbeiten konnten. Hier ergeben sich für Sie vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten, denen wir uns mithilfe der folgenden Metaphern genähert haben:

- Landschaft,
- Kultur,
- Kommunikationszentrum,
- Trainingsplatz,
- Bühne,
- Textwerkstatt.

Blickt man aus der Perspektive der einzelnen Metaphern auf den Deutschunterricht, so zeigt sich, dass Ihnen als Lehrperson zahlreiche Wege offenstehen, das Lernen zu gestalten. Haben Sie beim Bearbeiten der Aufgaben Anregungen für Ihre Praxis bekommen? Der Zwischenbilanz am Ende des Kapitels 1 entsprechend möchten wir Sie bitten, sich zu notieren, welche Gestaltungsspielräume für Ihren eigenen Unterricht Ihnen bewusst geworden sind. Überfliegen Sie dazu noch einmal die Zusammenfassungen der Kapitel 2.1 bis 2.5 und bearbeiten Sie dann die folgende Aufgabe:

**Aufgabe 64a**

Welche Ideen für die Gestaltung Ihres Unterrichts sind Ihnen bei der Bearbeitung von Kapitel 2 gekommen? Ergänzen Sie die Tabelle:

Landschaft	Kultur	Kommunikationszentrum	Trainingsplatz	Bühne	Textwerkstatt

**Aufgabe 64b** Wobei brauchen Sie möglicherweise noch Unterstützung oder Austausch mit anderen?

---

**Aufgabe 64c** Welche Aspekte von Unterrichtsgestaltung sind Ihnen unklar geblieben? Wen werden Sie um Unterstützung bitten?

---

Sie haben bei der Bearbeitung der Aufgabe sicher gemerkt: Die Fähigkeit, den Handlungsraum Unterricht zu gestalten, hängt in besonderem Maße von Ihrer fachdidaktischen und Ihrer methodischen Kompetenz ab. Sie haben aber auch erfahren, in welcher Weise die anderen Kompetenzen gefordert sind, wie zum Beispiel die personalen und sozialen Kompetenzen oder die Planungs- und Managementkompetenz.

Im letzten Kapitel möchten wir Sie ermutigen, Ihren eigenen Unterricht im Lichte dessen, was wir bisher mit Ihnen bearbeitet haben, kritisch zu betrachten. Dabei wird es vor allem darum gehen, dass Sie Ihre persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten erkennen und nutzen.

### 3 Professionalität entwickeln

In den ersten beiden Kapiteln haben wir die komplexen Bedingungen Ihres Arbeitsumfeldes untersucht und die vielfältigen Spielräume ausgeleuchtet, die sich Ihnen bei der Gestaltung des Unterrichts bieten. Wir kamen dabei immer wieder auf drei zentrale Fragen zurück:

- Wie lässt sich eine gegebene Situation besser verstehen und
- welches Potenzial für eine Weiterentwicklung birgt sie?
- Welche Handlungsalternativen gibt es und wie kann ich sie im Klassenzimmer umsetzen?

Mit der Betonung der Spielräume wollen wir nicht den Eindruck erwecken, Unterricht könne ganz beliebig gestaltet werden. Sie handeln als Lehrerinnen und Lehrer professionell, wenn Sie sich bewusst darüber sind, was Sie tun, warum Sie es tun und mit welchen Folgen.

Eine solche kritische Distanz zum eigenen Tun setzt voraus, dass Sie wissen, wo Ihre Stärken liegen, was Sie auszeichnet, was Ihren Stil ausmacht. Sie erkennen dadurch Ihre Kompetenzen als Deutschlehrkraft.

Zu diesen Kompetenzen gehört auch die Entwicklungskompetenz, nämlich die Bereitschaft zu erkunden, was Sie noch lernen wollen und müssen, um die Lernbedingungen und Lernmöglichkeiten für Ihre Schüler und Schülerinnen zu verbessern.

Die Möglichkeit solcher Erkundungen wollen wir in unserem letzten Kapitel betrachten. Dabei wird es zunächst um die Frage gehen, ob und – wenn ja – in welcher Weise die Erkenntnisse der Fachdidaktik als Wissenschaft für diesen Prozess bedeutsam sind.

#### 3.1 Das Verhältnis von Theorie und Praxis

Die Wissenschaft konfrontiert Lehrende fortwährend mit Ideen, Konzepten oder Empfehlungen. Die Merkmalslisten für guten Unterricht, mit denen Sie sich in Kapitel 1.7 beschäftigt haben, sind dafür ein Beispiel. Lehrerinnen und Lehrer reagieren häufig mit großer Skepsis auf solche Forschungsergebnisse und bezweifeln deren Relevanz angesichts ihrer jeweils besonderen Kontextbedingungen. Darstellungen einer fruchtbaren Zusammenarbeit von Theorie und Praxis findet man hingegen eher selten. Wie die Erkenntnisse der Forschung für Lehrende größere Bedeutung gewinnen können, das gehört seit vielen Jahrzehnten zu den intensiv diskutierten Problemen der Fremdsprachendidaktik.

Im Folgenden möchten wir Sie dazu anregen, Ihre eigene Position im Spannungsfeld von Theorie und Praxis, von Forschung und Unterricht zu finden.

Am Ende dieses Kapitels sollten Sie

- den Zusammenhang von wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handlungswissen besser verstehen,
- die Besonderheiten des Erfahrungswissens erklären können.

Haben Sie sich schon einmal genauer überlegt, woran Sie sich orientieren, wenn Sie Ihren Unterricht planen und im Klassenraum Entscheidungen fällen?

## Aufgabe 65

Sehen Sie sich die Liste möglicher Quellen an, aus denen Lehrende schöpfen, um Entscheidungen im Klassenraum zu fällen.

a) Was trifft auf Sie zu? Kreuzen Sie an?

Quellen	trifft zu	trifft nicht zu
die eigene Intuition	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wissen aus meiner Ausbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wissen aus Fortbildungsveranstaltungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ideen aus Büchern und Zeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erinnerungen aus meiner eigenen Schulzeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erfahrungen mit meinen Kindern (oder Kindern von Verwandten/ Bekannten)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientierung an einer bestimmten didaktischen Theorie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorbilder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die eigene berufliche Erfahrung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Ergänzen Sie weitere Quellen.

---

c) Welche Quellen sind für Sie die wichtigsten und verlässlichsten? Welche sind für Sie weniger wichtig. Warum?

---

**Aufgabe 66**

Vergleichen Sie nun Ihre Antworten mit den Antworten von deutschen Lehrerinnen und Lehrern in der folgenden Tabelle. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede finden Sie?



Sie treffen eine pädagogische Entscheidung, bei der Sie *nicht unter Zeitdruck* stehen (z.B. Anordnung, Vergabe einer Strafe, Festlegung von Umgangsformen, pädagogische Beurteilung, Ausnahmeregelung). Woran orientieren Sie sich dabei?

An eigenen beruflichen Erfahrungen	81,7 %
An Erfahrungen mit eigenen Kindern (oder denen von Verwandten/Bekanntem)	44,9 %
Ohne viel Nachdenken an meiner Intuition	36,9 %
An Vorbildern anderer Lehrer bzw. Lehrerinnen	29,4 %
An Überlegungen, die ich gelesen habe	27,4 %
An Fortbildungsveranstaltungen	21,4 %
An Erinnerungen an die eigenen Schulzeit	18,9 %
An Erinnerungen an die 2. Ausbildungsphase (Referendariat)	15,5 %
An einer bestimmten pädagogischen Theorie	7,0 %
An Erinnerungen an die 1. Ausbildungsphase (Studium)	6,4 %

(Terhart, E. u.a. 1994: *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*)

**Lehrende auf Distanz zur Wissenschaft**

Aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft sind die Ergebnisse der Umfrage in oben stehender Abbildung ernüchternd. Scheinbar spielen wissenschaftliche Erkenntnisse für Lehrende keine besonders große Rolle. Aber woher kommt diese offensichtliche Distanz zwischen der Praxis des Unterrichts und der wissenschaftlichen Erforschung des Unterrichts? Wir möchten einer Antwort mit der folgenden Aufgabe näher kommen.

**Aufgabe 67**

**Lehrende bewerten wissenschaftliche Erkenntnisse oft als wenig hilfreich. Warum könnte das so sein? Formulieren Sie drei Argumente.**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**Lernprozesse im Lehrberuf**

Für Joachim Appel stellte die selbst erlebte Distanz zwischen Theorie und Praxis eines der Motive dar, seine Erfahrungen im Unterricht in einem Tagebuch festzuhalten. In seiner interessanten Studie „Diary of a Language Teacher“ (1995) lässt sich nachlesen, wie er in seinen ersten Jahren als Lehrer versuchte, komplizierte Fragen der Praxis mithilfe der Theorien und Konzepte aus seiner universitären Ausbildung zu beantworten. Dabei stieß er immer wieder auf Probleme. Er entdeckte, wie schwer es war, das an der Universität erworbene Wissen für Alltagsentscheidungen zu nutzen. Die Unterrichtspraxis stellte ihn immer wieder vor Herausforderungen, denen er mit seinem Theoriewissen nicht begegnen konnte. Warum ist das so?

Wissenschaftliche Theorien sind Abstraktionen. Das ist ihre Natur und darin liegt ihre Stärke. Sie sollen praktische Probleme möglichst einfach erklären, grundlegende Ursachen identifizieren oder allgemeingültig Prognosen treffen. Das kann nur gelingen, indem die Besonderheiten einzelner Lerngruppen oder lokaler Kontexte ausgeblendet werden. Aber dadurch gehen auch viele der Faktoren verloren, die für die soziale Situation Unterricht ganz zentral sind: Biografie und Charakter, Temperament und Intuition, individuelle Stärken und Schwächen, zwischenmenschliche Beziehungen und vieles andere mehr. Die bereits mehrfach erwähnte Komplexität des Geschehens im Klassenraum wird also im abstrakten Denken aufgelöst. In vielen wissenschaftlichen Modellen handeln deshalb keine Lehrenden und Lernenden, sondern mehr oder weniger ideale Konstruktionen von ihnen. Sie wirken deshalb oft leblos und haben die Tendenz, Lehr- und Lernprozesse zu trivialisieren (Allheit, 2001, S. 11).

Auch Joachim Appel hat das in seiner alltäglichen Arbeit im Klassenraum erfahren. Er wurde dadurch gezwungen, neues Wissen zu entwickeln, das seiner Situation gerecht wird. Die nächste Aufgabe gibt Ihnen die Möglichkeit, diesen Entwicklungsprozess nachzuempfinden.

### Aufgabe 68

Lesen Sie die Auszüge aus dem Tagebuch von Joachim Appel. Beantworten Sie folgende Fragen.

- a) Benennen Sie die Herausforderungen, vor denen er als Lehrender steht.

---

- b) Wie bewerten Sie den Lösungsansatz des jungen Lehrers?

---

- c) Welche Lösungen würden Sie ihm vorschlagen? Welchen Rat würden Sie ihm geben?

---

9. Dezember: Ich will mit meinen Freunden arbeiten

Heute sage ich der 6. Klasse, sie sollen in Vierergruppen arbeiten. Sie sollen einen Dialog in Gruppen lesen und dann vor der Klasse vorspielen. Kaum hab ich gesagt, dass sie in Gruppen arbeiten sollen (jede Gruppe entsprach einer Sitzreihe), brach auch schon Tumult aus. In einer Reihe waren nur drei Schüler. Ich steckte einen vierten Schüler in diese Gruppe. Er weigert sich direkt. „Ich will mit meinen Freunden arbeiten“. Seine vier Freunde haben bereits eine andere Gruppe gebildet. Es gibt für ein fünftes Mitglied keinen Platz. Der Lärmpegel steigt. Es ist wie eine Kettenreaktion. Ich muss die Frage, in welche Gruppe der Junge kann, fallen lassen. Ich brülle so laut ich kann und erwarte dabei, dass mir einer der anderen Lehrer zu Hilfe kommt. Aber niemand kommt. Beim Verlassen der Stunde denke ich: Mir reicht's mit Lernerautonomie und freizügigen Methoden.

8. Januar: Noch ein Versuch

Gute Vorsätze im neuen Jahr. Mir ist aufgefallen, dass ich bisher auf Schwierigkeiten immer mit einem Kurswechsel reagiert habe. Wenn was schief läuft, versuch ich etwas anderes. Ich bezweifle langsam, ob das klug ist. Ich brauche mehr Standhaftigkeit. Der Wechsel von einer „normalen“ lehrerzentrierten Stunde zur Gruppenarbeit bringt offensichtlich für mich und die Klasse ein Element von Unsicherheit und Ungewissheit mit sich. Ein Versuch, mittendrin abzubrechen, vergrößert die Unsicherheit. Deshalb: weniger Kehrtwenden. Wenn etwas daneben geht, versuch es wenigstens noch einmal. Was ich auch noch brauche, sind Rituale, die in jeder Stunde vorkommen und die durchschaubar sind.

15. Januar: Heute kamen sie zu mir

Vor ein paar Tagen habe ich in der 6. Klasse ein Lied vorgespielt, das mir sehr gefällt. Die Melodie war ziemlich schwer und der Wortschatz zu anspruchsvoll für Anfänger. Beim ersten Zuhören haben sie gelacht. Sie könnten das nicht singen, weil es so seltsam klingt. Ich war etwas entmutigt und überlegte das Vorhaben fallen zu lassen. Dann schlug ich vor, es noch

einmal zu versuchen. Wir brachten einen stockenden Durchgang zustande. Ich dachte, damit lasse ich es gut sein. Heute kamen sie zu mir und fragten, warum wir nicht mit dem komischen Lied weitermachen.  
(Appel 1995, S. 25, übersetzt)

Joachim Appel hat in seinem Tagebuch nicht nur solche Beschreibungen von Erfahrungen notiert. Es gibt in seinem Tagebuch auch einen Reflexionsteil, in dem er das Geschehen analysiert.

## Aufgabe 69

Lesen Sie den folgenden Auszug aus dem Reflexionsteil des Tagebuchs. Wie bewerten Sie die Interpretation von Joachim Appel und die Konsequenzen, die er für sich zieht?

Sobald Disziplinprobleme auftauchen, muss man auf sie reagieren. Das hat hohe Priorität. Allerdings sollt diese Dringlichkeit nicht die Frage vernebeln, warum solche Probleme überhaupt auftauchen und wie man sie von Anfang an vermeiden kann. (...) Ich habe lange gebraucht, bis ich verstanden habe, dass ich folgendem Handlungsmuster im Klassenzimmer folgte: Ich änderte immer den Kurs, wenn irgendetwas schief lief. Das führte oft dazu, dass ich von einem Extrem ins andere fiel, z.B. von liberalem Lehrstil zum plötzlich scharfen Durchgreifen. Die Episoden „Noch ein Versuch“ und „Heute kamen sie zu mir“ zeigen, dass ich langsam lernte, dass Standhaftigkeit etwas für sich hat: Ich blieb bei meinem Kurs, den ich eingeschlagen hatte. Manchmal bedeutete das, unpopuläre Dinge zu machen, wie mit Sprachübungen weiterzumachen. Obwohl sie das nicht offen zugaben, wollten die meisten Gruppen tatsächlich Konsistenz. Es hat sich deshalb oft ausgezahlt, wenn ich Kurs hielt, denn ein zweiter Versuch erwies sich oft als erfolgreich.  
(Appel 1995, S. 33, übersetzt)

vom Handlungs-  
wissen zum  
Erfahrungswissen

Die drei Episoden und die Reflexionen zeigen, wie der junge Lehrer auf der Basis seiner Erfahrungen mit konkreten Klassen und konkreten Bedingungen neues Wissen erwirbt, in das zu einem Teil auch die Kenntnisse aus der Ausbildung eingehen. Dieses neue Wissen wird **Handlungswissen** genannt. Es ist persönlich und durch vielfältige Erprobungen entstanden, durch Krisen und Erfolgserlebnisse geprägt.

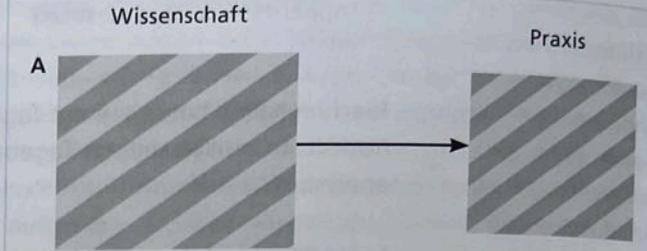
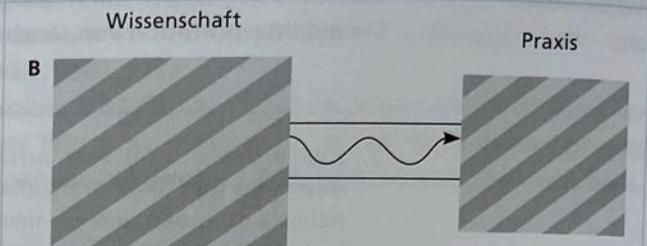
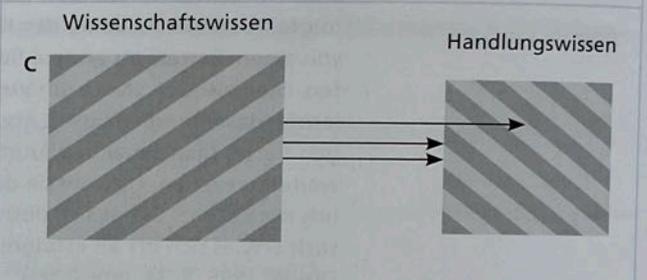
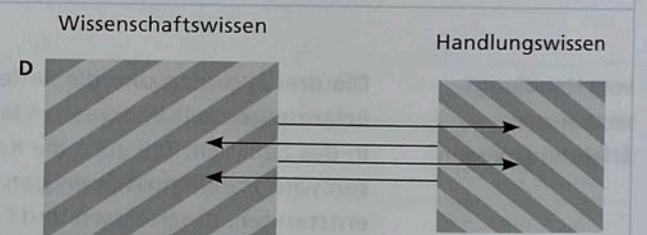
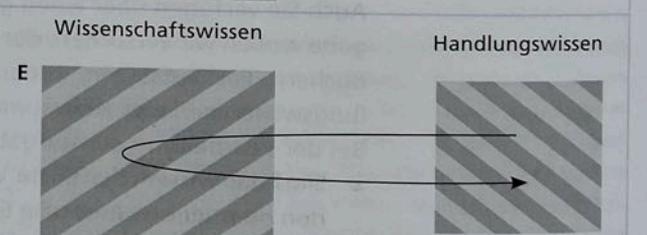
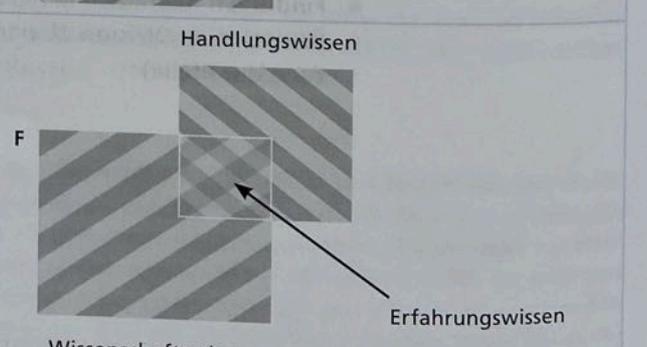
Auch Sie verfügen über einen großen Schatz an Handlungswissen. In der folgenden Aufgabe wollen wir versuchen, das Verhältnis zwischen wissenschaftlichem Wissen, wie es in Büchern, Fachaufsätzen, in der Ausbildung und auf Konferenzen erscheint, und Handlungswissen genauer zu bestimmen.

Bei der Bearbeitung der Aufgabe können folgende Fragen und Erläuterungen helfen:

- Sind das wissenschaftliche Wissen und das Handlungswissen grundsätzlich verschieden oder gleich? (über die Schraffur dargestellt)
- Findet ein Austausch in beide Richtungen oder nur in eine statt? (Pfeilrichtung)
- Wie wird das Wissen übertragen? Wird es dabei verändert oder angepasst? (Gestaltung der Pfeile)

Aufgabe 70

Ordnen Sie den Beschreibungen auf der linken Seite die passenden Abbildungen zu.

<p><b>Selektion</b> Das wissenschaftliche Wissen und das Handlungswissen von Lehrenden sind grundsätzlich (strukturell) verschieden. Nur einzelne Aspekte des Wissenschaftswissens können von der Praxis übernommen werden.</p>	<p>C</p> 
<p><b>Transfer</b> Wissenschaft und Praxis arbeiten mit der gleichen Form des Wissens. Lehrende übernehmen die Erkenntnisse aus der Wissenschaft und verbessern so ihren Unterricht.</p>	<p>B</p> 
<p><b>Adaption</b> Es gibt keinen direkten Weg von der wissenschaftlichen Erkenntnis zur Unterrichtspraxis. Die Praxis bildet den Ausgangspunkt für die Nutzung von wissenschaftlichem Wissen in den Unterricht. Nur die Lehrenden selbst können also vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Bedingungen Wissenschaftswissen für die Lösung von praktischen Problemen benutzen. Sie passen Erkenntnisse der Wissenschaft an die Praxis an. Sie adaptieren sie.</p>	<p>C</p> 
<p><b>gegenseitige Bereicherung</b> Das wissenschaftliche Wissen und das Handlungswissen von Lehrenden sind strukturell verschieden. Sie beschreiben das Lehren und Lernen aus einer jeweils anderen Perspektive. Beide Formen des Wissens können sich daher gegenseitig ergänzen und bereichern. Man könnte sagen, sie lernen voneinander.</p>	<p>D</p> 
<p><b>Didaktik</b> Wissenschaft und Praxis arbeiten mit der gleichen Form des Wissens. Aber die Praxis kann die wissenschaftlichen Erkenntnisse nicht direkt übernehmen. Man braucht dafür bestimmte Strategien der Vermittlung.</p>	<p>E</p> 
<p><b>gegenseitige Relativierung</b> Die Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis wird nicht mehr als ein Modell des Austausches gedacht. Es gibt eine eigenständige, dritte Form des Wissens. Sie entsteht, wenn sich wissenschaftliche und berufspraktische Perspektiven begegnen. In dieser neuen Wissensform, dem <b>Erfahrungswissen</b>, werden die beiden anderen relativiert.</p>	<p>F</p> 

(nach: Dewe u.a. 1992, S. 71ff.)

Die oben stehenden Abbildungen A bis F lassen sich als ein Überblick lesen, der die Entwicklung zu diesem Thema in den letzten Jahrzehnten nachzeichnet. Die Abbildung A zeigt die traditionelle Vorstellung, nach der das wissenschaftliche Wissen als bessere Form des Wissens gilt, mit dessen Hilfe sich der Unterricht unmittelbar beeinflussen lässt.

Als man merkte, dass dieses Transferdenken zu einfach war und in der Praxis immer wieder scheiterte, kam das didaktische Modell (Abbildung B) in Mode. Man vermutete, dass das wissenschaftliche Wissen nur geschickter erklärt werden müsste, um in der Praxis wirksam zu werden.

Weil sich auch diese Annahme als wenig erfolgreich erwies, reifte die Erkenntnis, dass wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen genau betrachtet verschiedene Wissensformen darstellen. Nur einzelne Aspekte des wissenschaftlichen Wissens – so eine erste Konsequenz – können deshalb in der Praxis übernommen werden (Abbildung C).

Stellt man aber die Dominanz der Wissenschaft infrage, liegt die Idee nahe, dass der Austausch auch in die andere Richtung verlaufen kann: Das wissenschaftliche Wissen kann seinerseits also von den Erkenntnissen profitieren, die sich im Handlungswissen finden (Abbildung D).

Aber muss die Beziehung zwischen den beiden Wissensformen überhaupt als ein Austausch gedacht werden? In Abbildung E werden die Zweifel an diesem Modell deutlich. Wenn man nämlich die Wirkung wissenschaftlichen Wissens in Praxiskontexten untersucht, dann zeigt sich, dass Lehrende dieses nicht übernehmen, sondern an ihre speziellen Bedingungen anpassen. Dadurch verändert sich das wissenschaftliche Wissen.

Von diesem Punkt ist es dann nur noch ein kleiner Schritt zu der Erkenntnis, dass die Begegnung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen eine ganz neue Form von Wissen hervorbringt: das Erfahrungswissen (Abbildung F).

Dieses neu entstandene Erfahrungswissen ist eine Brücke für die oben beschriebene Distanz zwischen Wissenschaft und Praxis. Lehrerinnen und Lehrer können also aufgrund ihrer Vertrautheit mit dem Unterricht die wissenschaftlichen Theorien ganz im wörtlichen Sinne mit Leben füllen. Sie bereichern sie mit ihrem Gespür für das Funktionieren von Handlungsabläufen und ihrem Gefühl für die sozialen Konstellationen im Klassenraum. Als Expertinnen und Experten in ihrem Handlungsfeld sollten Lehrkräfte deshalb nach Möglichkeiten suchen, ihr Handlungswissen in die Zusammenarbeit mit der Wissenschaft einzubringen.

#### Philosophie des Fortbildungs- programms

Aber warum konfrontieren wir Sie mit dieser komplizierten Thematik? Drei Gründe sprechen dafür, die unmittelbar mit der Philosophie dieses Fortbildungsprogramms zu tun haben:

1. Wir wollten die Wichtigkeit des Handlungswissens hervorheben. Ihr Wissen, das Sie durch Ihre Tätigkeit erworben haben, ist bedeutsam. Sie haben eine Menge über Ihre Tätigkeit zu sagen. Und das bildet den Ausgangspunkt für die Arbeit mit dieser Einheit und dem gesamten Fortbildungsprogramm.
2. Die Erkenntnisse der Wissenschaft(en) sind ebenfalls wichtig. Sie stellen aber keine höhere oder bessere Form des Wissens dar, der Sie sich unterordnen müssten. Erkenntnisse der Wissenschaften können Orientierung bieten, Anregungen geben, sie fordern zum Dialog auf, sind Anstoß zur (kritischen) Reflexion.
3. Aus der ständigen Reflexion über Praxis entwickelt sich das, was wir Erfahrungswissen nennen. In dieses gehen Ihr Handlungswissen genauso ein wie das Ihrer Kolleginnen und Kollegen, wenn Sie mit ihnen in Dialog treten, aber auch Aspekte des Wissenschaftswissens. Dem Wissenschaftswissen sind Sie in der Ausbildung begegnet. Oder Sie begegnen ihm in Fachbüchern und Fachaufsätzen, in Vorträgen und Seminaren.

Wir möchten also erreichen, dass Sie realistisch einschätzen, was die Wissenschaft zur Entwicklung der Praxis beitragen kann. Dazu gehört sicher nicht, alles Theoretische radikal abzulehnen. Dazu gehört aber ebenso wenig, unerfüllbare Hoffnungen in wissenschaftliche Theorien und Konzepte zu setzen. Sie werden dort keine konkreten Handlungsanweisungen für Ihren Unterrichtsalltag finden. Und falls doch, sollten Sie diese kritisch prüfen. Die Wissenschaft kann die Probleme der Unterrichtspraxis nicht lösen. Im besten Fall bietet sie Hypothesen an, die in konkreten Unterrichtskontexten von den Lehrenden auf ihre Relevanz getestet werden können (Stenhouse 1985, S. 13). Letztlich sind also immer Sie selbst als Expertin und Experte Ihres Arbeitsumfeldes gefragt.

**Handlungswissen**

Zu einer realistischen Perspektive zählt außerdem die Einsicht, dass auch Lehrerinnen und Lehrer den Unterricht nicht in seiner Gesamtheit erfassen oder verstehen. Sie haben – ebenso wie Forschende, die von außen auf das Geschehen im Klassenzimmer blicken – Ihre blinden Flecken. Mehrfach sind wir in den zurückliegenden Kapiteln bereits auf solche Beschränkungen gestoßen. Wir haben in Kapitel 1 die Bedeutung der **Lehrzeit durch Beobachtung** besprochen und untersucht, wie **normative Entscheidungen** das Handeln im Unterricht bestimmen. In Kapitel 2 haben wir uns mit dem Einfluss der **Lehrkultur** beschäftigt und uns angesehen, welche Schwierigkeiten Lehrende dabei haben, ihren Sprechanteil richtig einzuschätzen. An solchen Beispielen wird deutlich, dass dem Handlungswissen auch konservative Tendenzen innewohnen. Um diesen Punkt hier noch einmal zu verdeutlichen, möchten wir auf ein Problem zurückgreifen, das wir in Kapitel 2 angesprochen haben: die Schwierigkeit, grammatisches Regelwissen in sprachliches Können zu überführen.

Eine Vielzahl von Forschungsarbeiten zeigt, dass es keinen Transfer zwischen dem expliziten Wissen über Sprache, ihre Formen und Regeln und dem sprachlichen Können der Lernenden gibt. Anders ausgedrückt: Das Wissen über sprachliche Formen, das Kennen grammatischer Strukturen führt nicht automatisch zu ihrer Verwendung im Sprachgebrauch. Hier gibt es große Übereinstimmung in der Forschung.

Die Forschungen weisen auch darauf hin, dass das Lenken der Aufmerksamkeit auf die Regeln und die Formen der Sprache sehr wohl positiv für den Erwerbsprozess sein kann. Bedingungen dafür sind allerdings: (1) Das Lenken der Aufmerksamkeit ist dosiert und (2) mit sinnvoller Sprachverwendung verknüpft.

Betrachtet man Lehrwerke und die Praxis in vielen Ländern, dann zeigt sich, dass Lehrwerksautoren und Lehrende nach wie vor die Rolle des expliziten Grammatikwissens für den Fremdspracherwerb erheblich überschätzen. Man kann annehmen, dass in der Praxis zu viel Zeit für unproduktives Grammatiklernen und -üben verwendet wird. Bei der Frage der Bedeutung von Grammatik scheint sich also deutlich zu zeigen, wie konservativ Unterrichts- und Lehrwerkstraditionen wirken. Lehrende konzipieren ihren Grammatikunterricht eher vor dem Hintergrund ihrer eigenen Lehr- und Lernerfahrungen und nur selten auf der Grundlage von Ergebnissen wissenschaftlicher Studien.

(nach: Waychert u.a. 2010, S. 133ff.)

Dieses Beispiel führt uns noch einmal vor Augen, weshalb das so wichtige Handlungswissen der Lehrkräfte die produktive Herausforderung durch die Forschung braucht. Neben der Intuition, der Erfahrung oder dem Talent stellen wissenschaftliche Erkenntnisse eine der fruchtbaren Quellen dar, aus denen Lehrende bei ihrer Weiterentwicklung schöpfen können. Wissenschaft liefert zum Beispiel Informationen, die für Lehrende nur schwer zugänglich sind. Sie stellt alternative Vorgehensweisen und Technologien zur Diskussion und erklärt deren mögliche Vor- und Nachteile. Sie regt Lehrende dazu an, ihr Handlungswissen zu hinterfragen und scheinbare Gewissheiten zu überdenken. Nicht zuletzt kann sie Lehrerinnen und Lehrer auch in ihrer Praxis bestätigen. Eine Ermutigung, auf die sie nicht verzichten sollten.

Erfahrungswissen kann sich dann herausbilden, wenn Lehrende die Möglichkeiten nutzen, ihr Handlungswissen mit anderen Formen der Erkenntnis über das Lehren und Lernen zu konfrontieren. In vielen Aufgaben dieser Einheit haben wir in diesem Sinne versucht, Ihre persönlichen Erfahrungen mit dem Deutschunterricht einzubeziehen oder zu berücksichtigen.

**Beurteilung**

An dieser Stelle bietet es sich an, auf die vorangegangenen Kapitel zurückzublicken und zu überlegen, wie Sie die gemeinsame Arbeit bisher beurteilen. Zu diesem Zweck könnten Sie sich folgende Fragen stellen:

- Was können Sie von dieser Fortbildung erwarten?
- Welche Rolle spielt Ihr Handlungswissen und das Ihrer Kolleginnen und Kollegen bzw. wie sollte es berücksichtigt werden?
- Wie bedeutsam ist Ihre Praxis?
- Wie werden Erkenntnisse der Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache berücksichtigt bzw. wie sollten sie berücksichtigt werden?

## Zusammenfassung

Als eine wichtige Erkenntnis dieses Kapitels möchten wir festhalten, dass das Erfahrungswissen durch die Reflexion über das eigene Handeln aufgebaut wird. Dieses Nachdenken über sich selbst kann durch verschiedene Impulse unterstützt werden. Die einfachste Möglichkeit besteht darin, das Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen zu suchen und sich gezielt über ein zu lösendes Problem auszutauschen. Auch die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Publikationen zum betreffenden Thema kann den Prozess in Gang setzen, der das durch Handeln entstandene Wissen in Erfahrungswissen transformiert. Im nächsten Kapitel wird uns ein anderer Weg zum Erfahrungswissen beschäftigen. Er führt über das eigene Forschen von Lehrenden.

### 3.2 Lehrende als Forschende

Der im vorhergehenden Kapitel immer wieder erwähnte Gegensatz von Wissenschaft und Praxis lässt außer Acht, dass Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht auch selbst beforschen können. Was das für Lehrkräfte bedeutet, werden wir uns jetzt ansehen.

Mit diesem Kapitel möchten wir erreichen,

- dass Sie wissen, wie Lehrerforschung im Einzelnen funktioniert,
- dass Sie die Bedeutung eigener Forschung von Lehrenden nachvollziehen können.

Wir beginnen mit einem kleinen Exkurs auf ein Gebiet, das auf den ersten Blick nur wenig mit dem Deutschunterricht zu tun hat. Sie werden in einem literarischen Text einen sehr engagierten Biologielehrer kennenlernen. Und Sie werden miterleben, wie er sich bemüht, durch Forschung seinen Unterricht besser zu verstehen.

## Aufgabe 71a

Lesen Sie den folgenden Text. Versuchen Sie, sich in den Biologielehrer hineinzusetzen.



Der Lehrer für Biologie legte großen Wert auf anschaulichen Unterricht. Deshalb brachte er die Tiere, deren Merkmale und Lebensweise er im Unterricht erklären wollte, stets in die Schule mit. Aus seinen zahllosen Unterrichtsstunden, die sich mehr oder weniger in gleicher Weise abspielten, soll hier eine als Beispiel herausgegriffen werden. Diese Stunde war dem Bären gewidmet.

Die Schüler wussten bereits, dass sie an diesem Tag einem Bären begegnen würden, denn der Unterricht folgte streng dem Lehrbuch. Sie waren daher nicht erstaunt, als der Lehrer einen großen braunen Bären an der Kette hinter sich herzog. Und doch waren einige der Schüler sehr enttäuscht, weil sie mit einem Eisbären gerechnet und kleine Geldbeträge darauf verwettet hatten. Den größten Verlust musste ein Schüler namens Artur hinnehmen. In der Annahme, Malaienbären seien wegen ihrer geringen Größe für einen Klassenraum besonders geeignet, hatte er sein ganzes Geld auf eben diese Bärenart gesetzt. Da aber die Gewinner der Wette unter den Schülern in der Überzahl waren, wurde das Tier mit Beifall empfangen.

Diese freundliche Begrüßung des Bären erfreute den Lehrer natürlich. Aber da er von den heimlichen Wetten nichts wusste, konnte er sich – wie in vielen anderen Stunden zuvor – auch diesmal nicht erklären, warum einige Tiere von den meisten Schülern enthusiastisch begrüßt, andere hingegen eher unfreundlich empfangen wurden. Er vermutete als Ursache eine seltsame, seit Urzeiten bestehende Wechselbeziehung zwischen Mensch und Tier. In seiner Freizeit arbeitete er deshalb an einem wissenschaftlichen Werk über dieses Thema, das vor allem auf den Erfahrungen mit seinen Schülern beruhte.

(nach: Kusenberg, K. 2002: *Eine Schulstunde*. S. 109–113).

## Aufgabe 71b

Beschreiben Sie die Stärken und Schwächen des Biologielehrers in Hinblick auf seine Tätigkeit als Lehrender und Forschender?

	Lehrender	Forschender
Stärke	<i>Er bereitet seinen Unterricht gewissenhaft vor.</i>	<i>Er ist neugierig. Er möchte einem Problem auf den Grund gehen.</i>
Schwäche		

Wir haben die fiktive Geschichte an den Beginn dieses Kapitels gestellt, um Ihnen zu verdeutlichen, dass die Forschung von Lehrenden keine Kopie der akademischen Forschung darstellt. Neugier und Interesse sind in beiden Kontexten sicher grundlegende Voraussetzung und Triebfedern. Die Erfahrungen des Biologielehrers zeigen aber, dass Lehrende sehr leicht ihr Problem aus den Augen verlieren können, wenn sie sich auf abstrakte Überlegungen konzentrieren. Wollen Lehrende mit ihrer Forschung den eigenen Unterricht verstehen und verbessern, dann müssen sie zuerst die Informationen nutzen, die sie im Klassenraum und seinem Umfeld vorfinden. Hätte der Biologielehrer genauer untersucht, was da eigentlich in seinem Unterricht passiert, wäre seine Hypothese sehr schnell widerlegt worden.

Bereits vor 100 Jahren hat sich der amerikanische Pädagoge und Philosoph John Dewey sehr intensiv mit der forschenden Haltung von Lehrenden beschäftigt. Für ihn spielten die Erfahrungen der Lehrenden eine zentrale Rolle bei der Formulierung von praxisrelevanten Theorien und pädagogischen Konzepten. Er plädierte deshalb für ein reflexives Lehren, bei dem die Praktikerinnen und Praktiker die Motive, die Folgen und die Beschränkungen ihres alltäglichen Handelns selbst ergründen. John Dewey kann somit als Begründer dessen gelten, was wir heute als **Aktionsforschung** bezeichnen. Darunter versteht man eine Forschungsform, in der Praktiker (z.B. Ärztinnen/Ärzte, Sozialarbeiterinnen/Sozialarbeiter oder Lehrerinnen/Lehrer) ihre Praxis mit dem Ziel untersuchen, diese weiterzuentwickeln.

Da Aktionsforschung in vielen Bereichen Anwendung findet und auch von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in großen Forschungsprojekten betrieben wird, bevorzugen wir den Begriff **Lehrerforschung**. Wir meinen damit Forschungen, die Lehrende in ihrer Praxis durchführen. Ihre besonderen Merkmale sollen Sie sich mit der nun folgenden Aufgabe erarbeiten.

Aufgabe 72



Entscheiden Sie, ob es sich bei den folgenden Situationen um Lehrerforschung handelt und begründen Sie Ihre Wahl.

Situation	Ist das Forschung?			Warum haben Sie so entschieden?
	ja	vielleicht	nein	
A Eine Lehrerin bemerkt, dass in ihrem Unterricht eine Aktivität nicht gut funktioniert. Sie macht sich dazu nach der Stunde Notizen. Auf dieser Grundlage entwickelt sie dann ein anderes Vorgehen, das sie im nächsten Unterricht ausprobiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
B Ein Lehrer hat in einer Zeitschrift etwas über eine neue Methode für den Grammatikunterricht gelesen. Er probiert sie in mehreren Klassen aus, aber sie funktioniert nicht wie erwartet. Er verwirft diese Methode als unbrauchbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
C Eine Lehrerin hat nach einer Fortbildung mehrere Artikel über effektiven Grammatikunterricht gelesen. Sie fasst ihre Erkenntnisse in einem Text zusammen und hält darüber einen Vortrag auf einem Treffen mit anderen Lehrenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
D Ein Lehrer bemerkt, dass seine Schüler in der Gruppenarbeit immer wieder in die Muttersprache zurückfallen. Er initiiert über dieses Thema eine Diskussion mit den Schülern. Weil die Schüler ebenfalls der Meinung sind, dass in der Unterrichtszeit mehr Deutsch gesprochen werden sollte, verabreden sie gemeinsam verschiedene Strategien, um auch während der Gruppenarbeit bei der Fremdsprache zu bleiben. In den folgenden Stunden nimmt der Lehrer den Unterricht mit einer Kamera auf und analysiert dann den Erfolg der Maßnahmen. Die Ergebnisse bespricht er wieder mit den Schülern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
E Zwei Lehrerinnen unterrichten in unterschiedlichen Schulen. Sie sprechen sehr häufig über ihre Arbeit und tauschen Ideen und Materialien aus. Wenn es die Zeit erlaubt, besuchen Sie sich auch gegenseitig in ihren Klassenräumen und machen dabei Notizen über einzelne Aspekte des Geschehens. Sie planen, auf der Grundlage ihrer Erfahrungen und Beobachtungen einen gemeinsamen Artikel über die positiven und negativen Seiten des neuen Lehrwerks zu schreiben, das sie gemeinsam benutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
F Ein Lehrer führt ein Projekt mit einer Klasse durch, an dem die Schüler offensichtlich viel Spaß haben. Er schreibt über diese Erfahrung einen Artikel für eine didaktische Zeitschrift.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

(nach: Borg, Simon 2006: *Teacher Cognition and Language Education*. S. 180)

Bei der Bearbeitung dieser Aufgabe haben Sie Ihr implizites Wissen über Forschung und über Gütekriterien von Forschung mobilisiert. Wir möchten Sie nun bitten, Ihre Ergebnisse mit der nachstehenden Übersicht zu vergleichen und gegebenenfalls zu korrigieren. Der folgende Text orientiert sich an dem Standardwerk „Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht“ von Herbert Altrichter und Peter Posch (2007).

Lehrerforschung: das Verhältnis von Aktion und Reflexion

Lehrerforschung kann man sich am besten als Spirale vorstellen. Aktion und Reflexion lösen einander ab und durchdringen sich. Lehrerforschung findet im Klassenzimmer statt. Sie besteht aus folgenden sieben Elementen:

- (1) Ausgangspunkt: Sie sind auf etwas gestoßen, das Sie neugierig macht. Sie suchen eine Antwort auf eine unbefriedigende Situation in ihrem Klassenzimmer. Diesen Anstoß gilt es in einer möglichst genauen Frage auszudrücken. Was wollen Sie herausfinden?
- (2) Vergewisserung und Vermutungen: Auch wenn Sie die Antwort auf Ihre Frage noch nicht kennen, können Sie sich auf Ihr Vorwissen verlassen. Was wissen Sie schon über die Frage, das Problem? Wo können Sie Hilfe/Anregungen finden? Was, vermuten Sie, wird passieren, wenn Sie das oder jenes machen, um eine Antwort auf die Frage, eine Lösung für das Problem in ihrem Unterricht zu finden?

- (3) Der Kontext im Fokus: Bevor Sie eine Maßnahme planen, die Ihnen helfen soll, eine Antwort auf Ihre Frage zu finden, überlegen Sie, was Sie über den Kontext (Ihre Klasse, Ihre Lernenden) wissen, das Sie unbedingt berücksichtigen sollten, wenn Sie sich an die Planung machen.
- (4) Planung und Durchführung: Planen Sie nun einen Versuch und führen Sie ihn durch.
- (5) Beobachtung und Datensammlung: Halten Sie fest, was Ihnen auffällt, sammeln Sie Dokumente, die Ihnen helfen zu verstehen, was bei dem Versuch, der Maßnahme passiert (Reaktionen von Lernenden, Texte von Lernenden, Bilder).
- (6) Interpretation und Konsequenzen: Wie interpretieren Sie Ihre Beobachtungen? Welche Einsichten sind deutlich? Welche Konsequenzen ergeben sich? Was wollen Sie anders oder genauso machen, wenn Sie den Versuch, die Maßnahme wiederholen?
- (7) Mitteilung und Gespräch: Lehrerforschung verdient nur dann den Namen, wenn Sie das, was Sie gemacht und herausgefunden haben, mit anderen besprechen, wenn Sie Ihre Einsichten dem (kritischen) Blick der Kolleginnen und Kollegen zugänglich machen. Dazu gibt es viele Gelegenheiten in der Fachkonferenz, im Lehrerseminar – oder Sie schreiben einen kleinen Bericht für die Lehrerzeitung.

Das Bild der Spirale ist deshalb zutreffend, weil Sie am Ende zu Ihrer Ausgangsfrage zurückkehren. Sie werden möglicherweise Ihren Versuch wiederholen, Sie werden ihn möglicherweise verändern. Auf jeden Fall aber wissen Sie beim zweiten Mal mehr, Sie haben nachgedacht, sich mit anderen ausgetauscht, Sie haben sich verändert, Ihr Wissen hat sich verändert.

Dass die Lehrerforschung der Wirklichkeit und den Möglichkeiten des Alltags entsprechen muss, ist eines ihrer wesentlichen Prinzipien. „Klein, aber fein“ sollte deshalb das Motto für solche Forschungsprojekte lauten. Die Praxiserkundungsprojekte, zu denen wir Sie immer wieder anregen, sollten Sie als mögliche Realisierungen von Lehrerforschung betrachten.

#### Lehrerforschung: ein Beispiel

Um Ihnen das Prinzip der Lehrerforschung noch anschaulicher zu machen, geben wir Ihnen ein Beispiel aus der Praxis des Deutschunterrichts. Unter dem Titel „Vergangenheit bewältigen“ haben sich bei diesem Projekt fünf Kollegen zusammengetan, um gemeinsam mehr darüber zu erfahren, wie ihre Lernerinnen und Lerner sprachliche Äußerungen über Vergangenes im Unterricht realisieren.

#### Vergangenheit bewältigen – ein kooperatives Forschungsprojekt von Lehrenden

Die meisten von uns unterrichten seit vielen Jahren Deutsch an japanischen Hochschulen in Kursen für Studierende ohne Vorkenntnisse (Niveau A1; Deutsch als zweite Fremdsprache im Wahlpflichtsystem) und benutzen dabei unterschiedliche Lehrwerke. Bei einem Erfahrungsaustausch fiel uns auf, dass die Vergangenheitsformen Präteritum und Perfekt in den meisten „kommunikativen“ DaF-Lehrwerken zwar durchaus unterschiedlich, tendenziell aber relativ spät eingeführt werden (*Schritte International* 1 in Lektion 7 von 7; *Szenen neu* 1 in Lektion 10 von 12; *Berliner Platz* 1 in Lektion 10 von 12 usw.), sodass die Vergangenheitsformen erst gegen Ende des ersten Studienjahres bzw. im zweiten Studienjahr im Unterricht behandelt werden.

Wir fragten uns, ob möglicherweise ein früherer Einsatz von Vergangenheitsformen gerechtfertigt wäre. Beim Erfahrungsaustausch über den Umgang mit den Vergangenheitsformen bemerkten wir, dass zumindest auf Seiten von uns Lehrenden im Unterricht recht früh Äußerungsabsichten in Bezug auf die Vergangenheit bestehen (zum Beispiel „Was war die Hausaufgabe?“, „Was haben Sie am Wochenende gemacht?“ oder Ähnliches). Dennoch hielten sich diejenigen von uns, die mit Lehrwerken arbeiten, in der Unterrichtskommunikation meist an die darin vorgeschlagene Grammatik-Progression. Dieser Widerspruch führte dazu, dass wir Vergangenheitsäußerungen in der Regel unterdrückten oder so modifizierten, dass sie das bisher erreichte Grammatik-Niveau der Lernenden gemäß der Lehrwerksprogression nicht überstiegen. Teilweise nahmen wir auch Fehler in Kauf, um die Kommunikation nicht abbrechen zu lassen bzw. um andere Strukturen trainieren zu können („Was essen Sie heute Morgen?“). Diese Situation erschien uns als unbefriedigend, weil sie unserem Sprachempfinden widerspricht und auch unserem Wunsch, den Lernenden ein natürliches, authentisches Deutsch beizubringen. Wir vermuteten, dass es auch auf Seiten der Lernenden Äußerungsabsichten geben könnte, die mangels sprachlicher Mittel jedoch bedauerlicherweise nicht realisiert werden. Wir beschlossen zu untersuchen, wann und unter welchen Bedingungen im

Anfänger-Unterricht Äußerungsabsichten in Bezug auf Vergangenes entstehen – sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch der Lernenden – und was geschieht, wenn diese Äußerungen zugelassen werden.

Vor diesem Hintergrund verabredeten wir ein Aktionsforschungsprojekt, an dem sich fünf Lehrende beteiligten, die unter unterschiedlichen Voraussetzungen Deutsch an drei japanischen Hochschulen unterrichten. Im Laufe eines Jahres haben wir mithilfe von Selbstbeobachtungsprotokollen, Tagebüchern, Videoaufzeichnungen und gegenseitigen Hospitationen Daten gesammelt und unsere Erfahrungen ausgetauscht. Ziel unserer Untersuchungen war es vor allem, den eigenen Unterricht besser zu verstehen und neue Handlungsstrategien für den Unterricht zu entwickeln.

Als ein gemeinsames Ergebnis unseres Forschungsprojekts kann festgehalten werden, dass wir Lehrende bereits ab einem frühen Zeitpunkt Vergangenheitsformen als Bestandteil der natürlichen Unterrichtssprache Deutsch verwenden und diese in der Regel auch von den Lernenden im Kontext verstanden werden. Daraus folgern wir, dass man bei grammatikalischen Phänomenen, die noch nicht explizit im Unterricht eingeführt worden sind, weder auf unnatürliches oder gar „falsches“ Deutsch noch auf die japanische (oder englische) Sprache ausweichen muss.

Bezüglich unserer Lernenden konnten wir feststellen, dass die Häufigkeit der angewendeten Vergangenheitsformen deutlich von der einzelnen Unterrichtssituation abhängt: In den lehrwerkbasierten Kursen mit entsprechender Progression gab es wenig Versuche, sich in der Vergangenheit auszudrücken. Dagegen wurde die Vergangenheit relativ häufig in den Kursen benutzt, in denen überwiegend authentische Materialien eingesetzt und den Lernenden Anlässe sowie kommunikative Freiräume geboten wurden, sich stärker unter anderem zu ihrer persönlichen Erfahrungswelt zu äußern. Umgekehrt ausgedrückt: Äußerungsabsichten zur Vergangenheit entstehen nur dann, wenn sie nicht von der Unterrichtsstruktur behindert werden.

Die aktive Verwendung von Vergangenheitsformen durch die Lernenden führte zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen, aber es scheint, dass sie umso fehlerhafter waren, je ungenakter sie erfolgten.

In unserem Aktionsforschungszyklus klammerten wir die Beweggründe der Studierenden aus, das heißt, wir gingen nicht der Frage nach, warum sie in konkreten Situationen auf eine bestimmte Formulierung zurückgriffen oder es aber umgingen, Vergangenes zu versprachlichen. Diese Fragestellung könnte nun ebenso Anlass für einen weiteren Zyklus bilden wie auch zum Beispiel die Untersuchung von subjektiven Grammatiktheorien der Studierenden. Ein weiterer Untersuchungsgegenstand könnte ferner darin bestehen zu ergründen, inwieweit unkorrigierte Fehler zu Fossilisierungen führen, die später nur schwer rückgängig gemacht werden können.

Unsere enge Zusammenarbeit erwies sich unter anderem bedingt durch die Tatsache, dass die Mehrheit der beteiligten Kollegen Anfänger der Aktionsforschung waren, als notwendige Voraussetzung, um das Forschungsprojekt überhaupt zu realisieren und erfolgreich zu Ende zu führen. Vor diesem Hintergrund schränkten wir unsere Fragestellung zum Thema Grammatik stark ein, um die Durchführung für alle zu erleichtern und entsprechende Ergebnisse erzielen zu können.

Die empirische Unterrichtsforschung durch den Lehrenden selbst ist vor allem aufgrund der Begrenztheit von Ressourcen mit Schwierigkeiten verbunden. Generell stellt sich die Frage, wie sich die Forschungsinstrumente in den Unterricht implementieren lassen, um einerseits den Unterricht nicht in Mitleidenschaft zu ziehen und andererseits zu validen Ergebnissen zu kommen. Von einigen Teilnehmern wurde die Frage aufgeworfen, inwieweit man Unterrichtszeit und die Lernenden für seinen Forschungsprozess beanspruchen darf. Ein weiteres Problem entstand durch die Schwierigkeit, interessierte Kolleginnen und Kollegen für die Unterrichtshospitationen zu finden, die nicht nur für die empirische Unterrichtsforschung von Bedeutung, sondern grundsätzlich auch für die Verbesserung des eigenen Unterrichts von hoher Relevanz sind. Die genannten Probleme lassen daher die Zusammenarbeit auch mit externen Forschenden sinnvoll erscheinen.

(nach: Waychert u.a. 2010)

### Zusammenfassung

Die Geschichte vom Biologielehrer war für uns Anlass über die Frage nachzudenken, ob Lehrerinnen und Lehrer ihren eigenen Unterricht erforschen können. Sie haben dann das Konzept der Aktionsforschung kennengelernt, das eine Möglichkeit der Lehrerforschung darstellt.

### 3.3 Praxiserkundungsprojekte planen

Damit haben wir nun den Punkt erreicht, an dem Sie sich als Forschende erproben können, indem Sie ein **Praxiserkundungsprojekt**, in dem Sie Ihren Unterricht beforschen, planen und durchführen. Wir ermutigen Sie, diese neue und interessante Rolle zu übernehmen. Der Gegenstand ist Ihr Unterricht.

Dieses Kapitel soll sie dazu befähigen,

- Ideen für Praxiserkundungsprojekte zu formulieren,
- einen Plan für die Durchführung eines Praxiserkundungsprojekts aufstellen zu können.

Damit Sie sich für ein Praxiserkundungsprojekt auf dem Hintergrund dieser Einheit entscheiden können, schlagen wir vor, dass Sie zunächst zurückblättern und Ihre Notizen studieren.

#### Aufgabe 73

**Blättern Sie die Aufgaben dieser Einheit nochmals durch und studieren Sie Ihre Anmerkungen. Überlegen Sie: Welche Anregungen habe ich erhalten, über meine Praxis neu nachzudenken?**

a) Was war für mich neu?

---

b) Was hat mich überrascht?

---

c) Was finde ich interessant?

---

d) Worüber möchte ich mehr wissen?

---

e) Wo stimme ich nicht zu?

---

Sie haben beim Bearbeiten der letzten Aufgabe damit begonnen, eine Ideensammlung zu erstellen, aus der Sie eine Fragestellung, einen Anstoß für Ihr Praxiserkundungsprojekt wählen. Bevor Sie sich entscheiden, auf welche für Sie interessante Frage Sie in Ihrem Unterricht nach dem Modell der Lehrerforschung eine Antwort suchen wollen, könnten Sie sich nochmals die Metaphern vornehmen, die wir in Kapitel 2 mit ihnen besprochen haben. Die Metaphern sollten Ihnen eine neue Sicht auf Ihr Klassenzimmer eröffnen und zugleich Spielräume deutlich machen, die Sie nutzen können.

Haben Sie beim Blick auf das Klassenzimmer durch die Brille der Metaphern Spielräume entdeckt, die Sie nun gerne mithilfe eines Praxiserkundungsprojekts genauer untersuchen wollen?

Im Folgenden machen wir Ihnen einige Vorschläge für mögliche Projekte. Mit diesen Vorschlägen wollen wir Ihre eigenen Vorstellungen nicht einschränken. Da es Ihr Praxiserkundungsprojekt sein wird, versteht es sich von selbst, dass Ihre Entscheidung Priorität hat.

Hilfen für die konkrete Durchführung eines Praxiserkundungsprojekts finden Sie auf der Internetseite zur Fort- und Weiterbildungsreihe *Deutsch Lehren Lernen* unter [www.goethe.de/dll](http://www.goethe.de/dll). Denken Sie vor allem daran: Klein, aber fein sollte es sein!

### Vorschläge für Praxiserkundungsprojekte

Wenn Sie ihr Klassenzimmer als

- Trainingsplatz,
- Bühne,
- Kommunikationszentrum,
- Textwerkstatt,
- Kultur

denken, welche Spielräume würde es geben, die Sie noch nicht genutzt haben? Was wollen Sie versuchen?

Wählen Sie eine der Metaphern, die Sie besonders interessant, anregend oder auch problematisch finden. Was könnte sie für Sie leisten, wenn Sie diese benutzen, um über Ihren Unterricht nachzudenken? Welche neuen Perspektiven könnten sich zeigen? Was wollen Sie gerne ausprobieren? Welche Situationen in Ihrem Unterricht sind besonders geeignet? Wie wollen Sie Ihren Versuch dokumentieren?

#### Merkmale guter Deutschlehrender (Aufgabe 4)

Sehen Sie sich noch einmal Ihre Merkmalsliste aus Aufgabe 4 an. Bei welchen dieser Merkmale würden Sie sich gern weiterentwickeln? Berücksichtigen Sie dabei, was Sie in Kapitel 1.2 bearbeitet haben. Konzentrieren Sie sich auf einen Bereich, den Sie gern verbessern möchten. Grenzen Sie Situationen im Unterricht ein, die überschaubar und klein genug sind, damit Sie darin etwas ausprobieren können. Formulieren Sie eine Frage, die genau angibt, was Sie erkunden möchten. Was wollen Sie genau machen, um eine Antwort zu finden? Wie dokumentieren Sie Ihre Erkundung? Wie können Sie anderen Ihre Erkundungen verdeutlichen?

#### normative Entscheidungen (Aufgabe 19)

Sie wollen herausfinden, welche Bedeutung normative Entscheidungen in Ihrem Lehralltag haben. Dazu wollen Sie auf eine Entdeckungsreise in Ihrem Unterricht gehen. Sie könnten zunächst überlegen, in welchen Phasen des Unterrichts diese möglicherweise besonders in Erscheinung treten. Sie beobachten sich selbst in diesen Phasen und versuchen, zunächst die normativen Entscheidungen zu entdecken. Sie versuchen dann zu klären, welche Überlegungen in Ihre Entscheidungen und Handlungen eingegangen sind. Schließlich überlegen Sie, ob es Alternativen zu Ihrem Handeln / Ihren Entscheidungen geben könnte. Wenn ja, warum haben Sie diese nicht gewählt? Sie stellen Ihre Entdeckungen zusammen und berichten Kolleginnen und Kollegen anhand von Beispielen darüber.

#### didaktische Kompetenzen (Aufgabe 23)

Sie könnten sich eine der didaktischen Kompetenzen aus der Aufstellung von Wolfgang Hallet vornehmen, beispielsweise die personale und soziale Kompetenz, und in Ihrem Praxiserkundungsprojekt ein doppeltes Ziel verfolgen:

1. Sie möchten diese Kompetenz genauer verstehen. Dafür würden Sie sich genauer beobachten: In welchen Situationen spielten die Beziehungen eine wichtige Rolle? Wie wichtig sind diese Situationen? Worin zeigt sich Ihre personale und soziale Kompetenz? Welche Wirkungen hat sie?
2. Sie möchten herausfinden, wie Sie diese Kompetenz weiterentwickeln können. Welche Situationen sind besonders interessant? Wo hätten Sie anders handeln können oder müssen? Diese Bestandsaufnahme könnte die Grundlage für ein kleines und überschaubares Projekt sein. Sie planen eine sehr überschaubare Initiative und versuchen etwas Neues. Sie beobachten sich und versuchen zu verstehen, was passiert ist. Sie fassen Ihre Einsichten zusammen und überlegen, wie Sie anderen über Ihre Einsichten berichten können.

### Geografie des Klassenzimmers

Sie könnten sich dafür interessieren, wie genau die Geografie Ihres Klassenzimmers aussieht. Sie könnten sich dann die Frage stellen, ob Sie Möglichkeiten sehen, die Geografie zu verändern, um damit die Lernchancen der Lernenden zu erweitern. Um diese Frage zu beantworten, müssten Sie zunächst die besondere Geografie, die auf Ihr Klassenzimmer zutrifft, dokumentieren. (Zum Beispiel könnten Sie sich auf die Wege konzentrieren, die Sie im Unterricht zurücklegen und Ihre Position im Raum bestimmen: Dann bestimmen Sie die Wege der Lernenden.) Sie würden anschließend versuchen zu verstehen, welche Bedeutung diese besondere Geografie hat. Warum ist sie so, wie sie ist? Schließlich könnten Sie überlegen, ob es sinnvoll sein könnte, kleine Veränderungen vorzunehmen. Was müssen Sie bedenken, wenn Sie das versuchen? Was passiert tatsächlich, wenn Sie mit den Veränderungen experimentieren? Lohnt sich der Aufwand? Wie können Sie Ihre Einschätzung begründen?



Faktoren der Qualität von Unterrichtskommunikation (nach: Dubs 2009, S. 119f.)

### Qualität der Unterrichtskommunikation

Wichtig wäre dabei, dass Sie sich zunächst auf einen Aspekt konzentrieren. Denn Kapitel 2.5 hat Ihnen die Vielschichtigkeit der Kommunikation im Klassenraum vor Augen geführt. Entscheiden Sie sich also für ein eng begrenztes Thema, beispielsweise die Offenheit der Kommunikation. Ist Ihnen bewusst, in welchen Situationen Sie es zulassen, dass die Lernenden in eine andere Richtung gehen, als von Ihnen zunächst geplant war? Was passiert genau in solchen Momenten? Wie reagieren Sie? Gibt es bestimmte, immer wiederkehrende Muster in Ihrem Verhalten? Wo erkennen Sie eine Notwendigkeit, Ihr sprachliches Verhalten zu verändern? Und was passiert, wenn Sie dieses Vorhaben umsetzen?

Um auf solche Fragen Antworten finden zu können, ist es wichtig, dass Sie die Interaktion aufzeichnen. Die Transkription solcher Mitschnitte ist sehr aufwändig und sollte daher auf die entscheidenden Unterrichtssituationen beschränkt werden. Die Transkripte der Unterrichtsausschnitten aus dem Video *Goethe-Institut Pune* oder das Transkript des Unterrichts an der japanischen Universität zum Thema Lebensformen in Deutschland könnten Ihnen dabei als Orientierung dienen.

#### Noch ein letzter Vorschlag

Die Arbeit an Ihrer Praxiserkundung wird sicher besonders interessant, wenn Sie den Fokus Ihrer Erkundung mit Ihren Lernpartnerinnen und Lernpartnern abstimmen. Ein besonderer Reiz besteht oft darin, dass dieselbe Fragestellung von verschiedenen Personen in ihren jeweiligen Kontexten bearbeitet wird. Sie können dann bei der Präsentation Ihrer Ergebnisse übereinstimmende Antworten auf die gemeinsame Frage finden, aber sicher auch Unterschiede erkennen. Vielleicht können Sie die Vorschläge mit Blick auf die Rahmenbedingungen Ihres Unterrichts auch erklären.

## Aufgabe 74

Formulieren Sie eine Leitfrage zu Ihrer Praxiserkundung und notieren Sie diese und Ihre Überlegungen sowie Aktivitäten zur Erkundung der Frage.

a) Was ich erkunden möchte ist:

---

b) Ich möchte dabei so vorgehen:

---

c) Meine Ergebnisse sammle ich so:

---

(z.B. in Form von nachträglichen Notizen zu meinem Unterricht, durch kollegiale Hospitation, Fragebogen, Interviews)

d) Die Ergebnisse meiner Erkundung stelle ich so dar:

---

## Zusammenfassung

Der Blick zurück auf die Arbeit mit dieser Einheit hat Ihnen die interessanten Ansatzpunkte verdeutlicht, die Sie zu einem eigenen Projekt motivieren könnten. Sie haben konkrete Vorschläge erhalten, die Sie zu eigenen Praxiserkundungsprojekten anregen sollen und über die Sie mit Ihren Kolleginnen und Kollegen zu einem intensiven Austausch kommen können.

Wir wünschen Ihnen eine spannende Forschungsreise in die Welt Ihres Unterrichts.

## 4 Lösungsschlüssel

Hier stehen Ihnen die Lösungen zu geschlossenen Aufgaben zur Verfügung. Sie finden auch für einige der offenen Aufgaben Lösungsvorschläge.

### Aufgabe 8

b)/(c)

Kategorie	Elena	Rolf	Dieter	Katrin
Metapher	<i>Gärtnerin</i>	Experte	Manager Schauspieler	Animateurin
Lehren	ganz systematisch, Lernende nicht überfordern	Systematik des Deutschen auf den Klassenraum übertragen/anpassen, kognitiver Zugang, kein direkter Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen, Lehren nicht erlernbar	Schaffen einer guten Arbeitsatmosphäre, Improvisation	körperliche Anstrengung
Lernen	soll den Vorgaben der Lehrkraft folgen	Grammatik und Vokabeln lernen im Zentrum, Selbstständigkeit keine Voraussetzung für Erfolg	Situationen sprachlich bewältigen, eigenen Lernprozesse effektiv organisieren, Kooperation	Lernen effektiv, wenn sich Sprache mit Bewegung und visuellen Eindrücken verbindet, konkrete Kontexte für das Lernen wichtig
Lernende	sollen einfach, aber korrekt kommunizieren	erschließen sich die Sprache systematisch nach Vorgabe des Lehrenden	langsame Gewöhnung an ungewohnte Unterrichtsformen	sollen im Unterricht mit Sprache etwas bewirken, langsame Gewöhnung an ungewohnte Unterrichtsformen
Inhalte/ methodisch- didaktische Prinzipien	bei Anfängern vor allem grammatische Schwerpunkte, selbstständiges Lernen nur am Rande	Methoden können das Lernen abwechslungsreich machen, aber müssen dem Grundprinzip des Unterrichts folgen, Methodenskepsis, Denkmöglichkeiten schaffen	nicht zu viel Grammatik, kommunikatives Potenzial, gemeinsame Reflexion, von stärker geführten Situationen zu immer freieren Situationen	spielerische Gestaltung, Balance zwischen offenen Aufgaben und Übungsphasen
Atmosphäre		dialogische Situationen	zwischenmenschliches Verhältnis das Wichtigste im Unterricht, angstfreie und partnerschaftliche Atmosphäre	lockere Atmosphäre
Lehrwerke	oft Überforderung bei Anfängern			Unterricht nach Lehrwerk langweilig, Künstlichkeit der Texte
Erfolge	<i>schnelle Fortschritte bei Anfängern</i>			unmittelbare Reaktionen der Lernenden (Zuhören, Lachen)
Probleme			Skepsis der Lernenden, wenn zu wenig Grammatik geboten wird	Skepsis der Lernenden bei offenen Aufgaben
Theorie				
Ausbildung	<i>keine Qualifikation, lernen im Klassenraum</i>	Lehren nicht erlernbar		

Kategorie	Johann	Torben	Sophie	Markus
Metapher	Dirigent	Regisseur	SchauspielerIn, Psychologin, Managerin, Wissenschaftlerin	-
Lehren	Anleitung und Führung sind wichtig, strukturierte und sinnvolle Sprachvermittlung, Wortschatz- und Grammatikprogression wichtig, rein kommunikative Ansätze nicht gut, Hemmnisse erkennen, Unterstützung geben, immer wieder experimentieren – flexibel sein	vorspielen können, aber meistens im Hintergrund bleiben, die Fäden in der Hand behalten, Unterrichtsplanung muss transparent sein	Mimik und Gestik vor allem in Grundstufe wichtig, Verstehen der einzelnen Lernenden wichtig, Lehren bedeutet, Ideen und Äußerungen der KTN verbinden	hat viel mit der Persönlichkeit des Lehrenden zu tun, erfordert Offenheit für andere Menschen, Freude an der Zusammenarbeit, Fähigkeit, andere zu motivieren, sich an den Vorstellungen und Bedürfnissen der Lernenden orientieren, die Lernenden ernst nehmen, Unterricht ist emotionales Erlebnis, Lehren heißt Angebote zum Lernen machen und soziale Prozesse beobachten
Lernen	erfordert Vertrauen in den Lehrenden	gemeinsamer Prozess von allen Teilnehmenden, Lernen lässt sich nicht steuern, Lernen folgt nicht dem Grammatikunterricht	Lerneffekte bei Arbeitsblättern zu einzelnen Phänomenen der Grammatik größer als bei Projekten	Grammatik versteht man nur, wenn man sie anwendet
Lernende	müssen sich in individuellen Erwartungen und Bedürfnissen berücksichtigt sehen	sind gegenseitig auch Lernressourcen, finden ihren Weg, wenn sie den notwendigen Raum bekommen, müssen sich gefordert fühlen, Erfolg fühlen, denn aktiv sein und Spaß haben reicht nicht aus	Motivation Voraussetzung für guten Unterricht, aber von Lehrenden nur bedingt beeinflussbar	
Inhalte/Methoden	Verbindung von freien Phasen und strukturierter Vermittlung	im Idealfall vergessen die KTN*, dass sie gerade Deutsch lernen, weil das Thema so faszinierend ist	Projekte fördern das Zusammenwachsen der Klasse	
Atmosphäre	Harmonie zwischen Lehrendem und Lernenden wichtig (Dirigent – Orchester) Zugang zu den Einzelnen finden, Vertrauen als Voraussetzung für Lernen	Engagement und Motivation des Lehrenden übertragen sich auf die Lernenden	gutes Klima Voraussetzung guten Unterrichts, aber von Lehrenden nur bedingt beeinflussbar	gutes Klima wichtigste Voraussetzung für guten Unterricht, förderliche Lernatmosphäre erfordert vom Lehrenden, die sozialen Prozesse genau zu analysieren und zu thematisieren
Lehrwerke				Unterricht darf nicht dem Lehrwerk überlassen werden
Erfolge			für Erfolge wichtig ist gute Balance zwischen systematischem Unterricht und selbstständigem Lernen	
Probleme		Skepsis der Lernenden, wenn sie zu große Freiräume bekommen	Scheitern ist möglich, wenn die Lernenden nicht zueinander finden	Lernende fordern systematischen Unterricht und haben bei offenen Lernformen Bedenken

\*KTN = Kursteilnehmende

Kategorie	Johann	Torben	Sophie	Markus
Theorie			Lehrende sollten Unterricht auch theoretisch durchdringen und auf dem aktuellsten Stand der Wissenschaft bleiben	Germanistik gibt Standsicherheit in linguistischen Fragen, aber bereitet nicht auf emotionale Anforderungen des Lehrberufs vor
Ausbildung				Lehren kann man nicht an der Universität lernen

## Aufgabe 12a

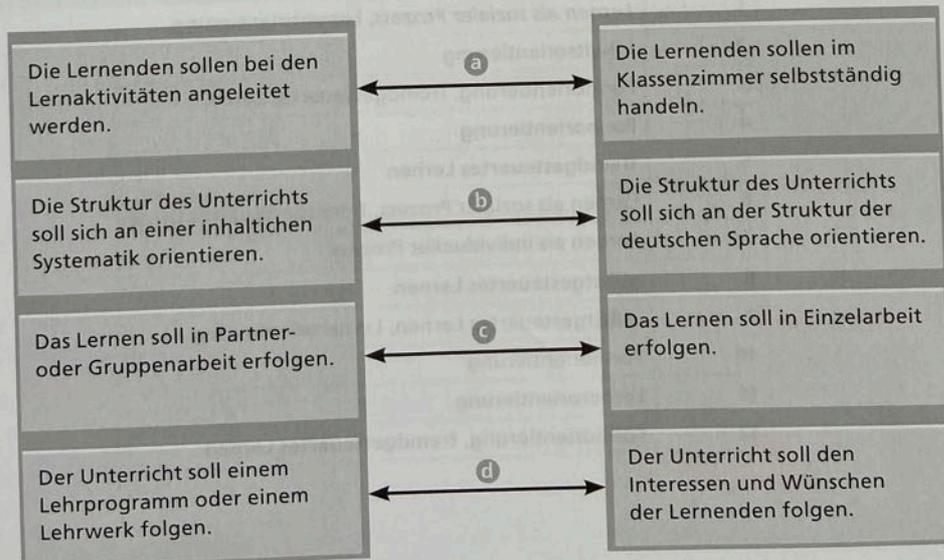
## Lösungsvorschläge

Faktoren	Beispiele aus der Unterrichtspraxis
Größe der Klassen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einzelunterricht</li> <li>- Kleingruppenunterricht</li> <li>- Klassengrößen von mehr als 50 Teilnehmenden</li> </ul>
Ziele des Unterrichts	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entwicklung der <i>alltagssprachlichen Kommunikationsfähigkeit</i></li> <li>- Lesekompetenz für deutsche Fachkenntnisse</li> <li>- Vorbereitung auf eine Prüfung</li> <li>- Vorbereitung auf Gebrauch der deutschen Sprache in einem bestimmten Arbeitsgebiet (z.B. Tourismus, Gastronomie usw.)</li> <li>- Kombination von fachlichem Lernen und Fremdsprachenunterricht (bilingualer Unterricht, CLIL usw.)</li> </ul>
Zielgruppen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Studierende</li> <li>- Kinder (Kindergarten, Grundschule)</li> <li>- Jugendliche (Sekundarstufe 1, Sekundarstufe 2)</li> <li>- Migrantinnen/Migranten</li> <li>- Erwachsene</li> <li>- ältere Lernende</li> </ul>
Voraussetzungen der Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Englisch als erste Fremdsprache</i></li> <li>- keine Vorkenntnisse im lateinischen Schriftsystem</li> <li>- Zweisprachigkeit</li> <li>- Sprachlernerfahrung</li> <li>- Verfügen über Problemlösekompetenz</li> <li>- Verfügen über Schlüsselkompetenzen</li> <li>- Risikobereitschaft</li> <li>- Ängstlichkeit</li> </ul>
Maßstäbe der Bewertung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>standardisierte Tests</i></li> <li>- Selbstbeurteilung</li> <li>- Bewertung durch die Lehrenden</li> </ul>
Unterrichtstyp/-zeiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Intensivkurs mit täglichem Unterricht</i></li> <li>- Unterricht, der nur ein- oder zweimal pro Woche stattfindet</li> <li>- Kombination von Präsenzphasen und Selbstlernphasen</li> </ul>
Unterrichtsmaterial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>kurztragendes Lehrwerk</i></li> <li>- Lehrwerk mit ergänzenden Materialien</li> <li>- von Lehrenden selbst gestaltete Materialien</li> <li>- Realien</li> </ul>
Klassenraum	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>flexible Sitzordnung möglich</i></li> <li>- keine Veränderung der Sitzordnung möglich</li> <li>- technische Ausstattung</li> <li>- Wandflächen, die selbst gestaltet werden können</li> </ul>

Aufgabe 13a

Thema	Was sagt die Lehrerin?
Besonderheiten der Lernenden	zwischen 16 und 20 Teilnehmenden in einer Klasse; aus verschiedenen Ländern/Kulturen; Teilnehmende sehr heterogen (z.B. Universitätsdozentin und ein Teilnehmer mit nur zwei Jahren Schulbildung); Lernerfahrungen unterschiedlich, aber Frontalunterricht oft die gewohnte Unterrichtsform (z.B. gemeinsames Nachsprechen); Unterricht kann nicht auf Grammatikkenntnissen aufbauen; kaum Sprachlernbewusstheit und effektive Lernstrategien
Atmosphäre im Klassenraum	Wichtig für die Atmosphäre: Angst abbauen, sich wohl fühlen, sich trauen, Fehler zu machen; Unruhe ist typisch, Lernende haben manchmal Schwierigkeiten sich zu konzentrieren; Lernende hören sich gegenseitig nicht gut zu; Wichtig: viel offen über sich selbst sprechen, so entsteht Verständnis und Respekt; manchmal Spannungen zwischen den Lernenden durch äußere Einflüsse; ungewohnte Unterrichtsformen werden von Lernenden als unseriös wahrgenommen
Kompetenzen der Lehrerin	die Lernenden abholen können, wo sie sind; die Lernenden als erwachsene Menschen behandeln, trotz niedrigen sprachlichen Niveaus; auf die Teilnehmer in ihrer Verschiedenheit eingehen können, Verschiedenheit akzeptieren, zuhören können auch bei privaten Problemen; Gruppe zusammenführen können, Spannungen abbauen; Ansprechpartnerin für Probleme sein; Differenzierung und Balance zwischen Druck und Ermutigung; mit Konflikten in der Klasse umgehen können; Angst vor Fehlern nehmen, Sicherheit geben können; Geduld; komplexe Dinge einfach und klar darstellen können; kreativ sein
Inhalte und Methoden des Unterrichts	Ziel: Kommunikationsfähigkeit und sich zurechtfinden im Alltagsleben in Deutschland; intensiver Unterricht muss vor allem in Gruppenarbeit passieren, freies Sprechen wichtig; Grammatik ganz einfach darstellen; viele verschiedene Arten von Übungen; freies Sprechen, Spiele, Gruppenarbeit, vielfältige Übungen
Besonderheiten des Berufs	Schlechte Bezahlung, kein Urlaubsanspruch; nie langweilig, immer Kontakt mit vielen interessanten Menschen; kreative Tätigkeit

Aufgabe 15



## Aufgabe 16a/16b für beide Fragen gleiches Antwortmuster

Material	1	2	3	4	5	Begründung in Stichpunkten
1			X			Lenkung durch das Lehrwerk, überwiegend geschlossene Aktivitäten (Übungen) zum Wortschatz und zur Grammatik, spielerische Arbeitsform bei Aufgabe 14
2		X				starke Lenkung durch das Lehrwerk, ausschließlich geschlossene Aktivitäten (Übungen) mit Fokus auf grammatischer Korrektheit
3				X		Bedeutung der Äußerungen im Fokus, Flüssigkeit wichtiger als Korrektheit, Abbildung nur als Auslöser für kreative Aktivität, vielfältige Möglichkeiten für den Austausch in der Lerngruppe
4				X		Lernaktivitäten durch Aufgabenstellung geleitet, Fokus auf Bedeutung, vielfältige Möglichkeiten für den Austausch in der Lerngruppe

## Aufgabe 17

Material	Welche Chancen (Lernmöglichkeiten) bietet das Material?	Welche Risiken sind mit dem Einsatz des Materials verbunden?
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Lernenden wiederholen oder lernen Wortschatz zum Thema Berufe.</li> <li>– Es werden unterschiedliche Sinne angesprochen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Es gibt wenig Raum für eigene Gedanken der Lernenden.</i></li> <li>– Die Lernenden empfinden die Inhalte nicht als interessant.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Lernenden erhalten in der Partnerarbeit Möglichkeiten zum Sprechen.</li> <li>– <i>Die Lernenden verstehen die Wichtigkeit der grammatischen Phänomene.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Inhalte spielen keine Rolle bei der Bewältigung der Übungen.</li> <li>– Die Lernenden lösen die Übungen oberflächlich, ohne sich eingehend mit den grammatischen Phänomenen zu beschäftigen.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Das Material hat einen Bezug zur Lebenserfahrung der Lernenden und motiviert, von eigenen Erfahrungen zu berichten.</li> <li>– <i>Die Lernenden können sehr kreativ arbeiten.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Lernenden auf Anfängerniveau empfinden die Aufgabe als zu schwierig.</li> <li>– Die Lernenden scheuen sich, vor den anderen von den eigenen Träumen zu erzählen.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Das Material bietet vielfältige Möglichkeit für den Austausch zwischen den Lernenden.</li> <li>– Das Material regt zum selbstständigen Lernen an (z.B. muss neuer Wortschatz erschlossen werden).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Die Lernenden sprechen in der Gruppe nicht Deutsch.</i></li> <li>– Bei der Gruppenpräsentation verstehen sich die Lernenden gegenseitig nur schwer, weil viele neue Wörter benutzt werden.</li> </ul>

## Aufgabe 18a

Zitate	didaktisch-methodische Prinzipien
1	Lernen als sozialer Prozess, Lernerorientierung
2	Inhaltsorientierung
3	Formorientierung, fremdgesteuertes Lernen
4	Formorientierung
5	fremdgesteuertes Lernen
6	Lernen als sozialer Prozess, fremdgesteuertes Lernen
7	Lernen als individueller Prozess
8	selbstgesteuertes Lernen
9	selbstgesteuertes Lernen, Lernerorientierung
10	Formorientierung
11	Lernerorientierung
12	Formorientierung, fremdgesteuertes Lernen

Aufgabe 19a

Name	Erfahrung	normative Entscheidung
Elena	Lehrwerke enthalten häufig Wortschatz oder grammatische Phänomene, die die Lernenden noch nicht kennen. Das verunsichert oder verwirrt sie. Sie machen Fehler, die sich festsetzen.	Der Unterricht muss ganz systematisch, langsam und Schritt für Schritt aufgebaut werden.
Rolf	Die Lernenden erlernen die Systematik des Deutschen nicht in der vorgegebenen Progression.	Der Unterricht soll vor allem Denkmöglichkeiten anbieten und den Lernenden Anstöße geben, sich mit den Besonderheiten des Deutschen auseinanderzusetzen.
Dieter	Das Fremdsprachenlernen ist nicht effektiv, wenn zu viel Grammatik unterrichtet wird.	Der Unterricht soll eine angstfreie und partnerschaftliche Atmosphäre anbieten. Die Lernenden sollen sich frei äußern können und nicht ständig auf grammatische Richtigkeit achten.
Katrin	Lernen ist dann effektiv, wenn sich Sprache mit Bewegung oder visuellen Eindrücken verbindet.	Der Unterricht soll mit vielen, auch körperlichen Aktivitäten gestaltet werden, bei denen die Lernenden die Verbindung von konkreter Handlung und Sprache erfahren können.

Aufgabe 20b

Kompetenzen von Lehrenden	Beispiele A-L
didaktische Kompetenz	E, F, G, I, L
unterrichtsorganisatorische Kompetenz	B, G, J, K, L
Selbstkompetenz	A, H
Gesprächskompetenz	G, J, L
fachliche Kompetenz	C
Beziehungskompetenz	D, G, J, L

## Aufgabe 26a

Aspekte des Unterrichts	Schule Toulouse	Schule Krakau
Nutzung der Zeit	Lehrerin drängt auf ein zügiges Vorankommen	kein Zeitdruck, Lehrerin verwendet viel Zeit darauf, Details zu klären
Nutzung des Raumes	Tische in U-Form, Lehrerin steht die meiste Zeit vor der Klasse, geht bei der Partnerarbeit aber auch zu einzelnen Lernenden	Tische in U-Form, Lehrerin steht die meiste Zeit vor der Klasse
Sprachgebrauch	Lehrerin verwendet konsequent Deutsch, auch wenn Lernende sie auf Französisch ansprechen, alle Äußerungen der Lernenden im Plenum auf Deutsch	starke Vermischung der Sprachen, Lehrerin fragt auf Deutsch, erklärt ihre Fragen dann auf Polnisch, Lernende antworten in Wörtern oder Satzfragmenten auf Deutsch, überwiegend jedoch auf Polnisch
Lernmaterialien	Comic-Figur, Tafelbild, Kopie eines Comics mit leeren Sprechblasen	Bild einer Straßenszene in der Stadt auf OHP, das nach und nach aufgedeckt wird, Notizen an der Tafel
Aktivität der Lernenden	Lernende antworten auf die Impulse der Lehrerin, Lernende erarbeiten einen Dialog, lesen den Dialog im Plenum vor	Lernende antworten auf die Fragen der Lehrerin
Aktivität der Lehrperson	Lehrerin gibt Impulse zum Nachdenken über das Thema, stellt Fragen, korrigiert die Äußerungen der Lernenden	gibt Impulse zum Nachdenken über das Thema, stellt Fragen, korrigiert die Äußerungen der Lernenden
Atmosphäre im Klassenraum	Schülerinnen und Schüler wirken interessiert und aktiv, Lehrerin ist den Lernenden zugewandt	Schülerinnen und Schüler wirken interessiert und aktiv, viele Zwischenrufe erzeugen eine lebendige Atmosphäre, Lehrerin ist den Lernenden zugewandt

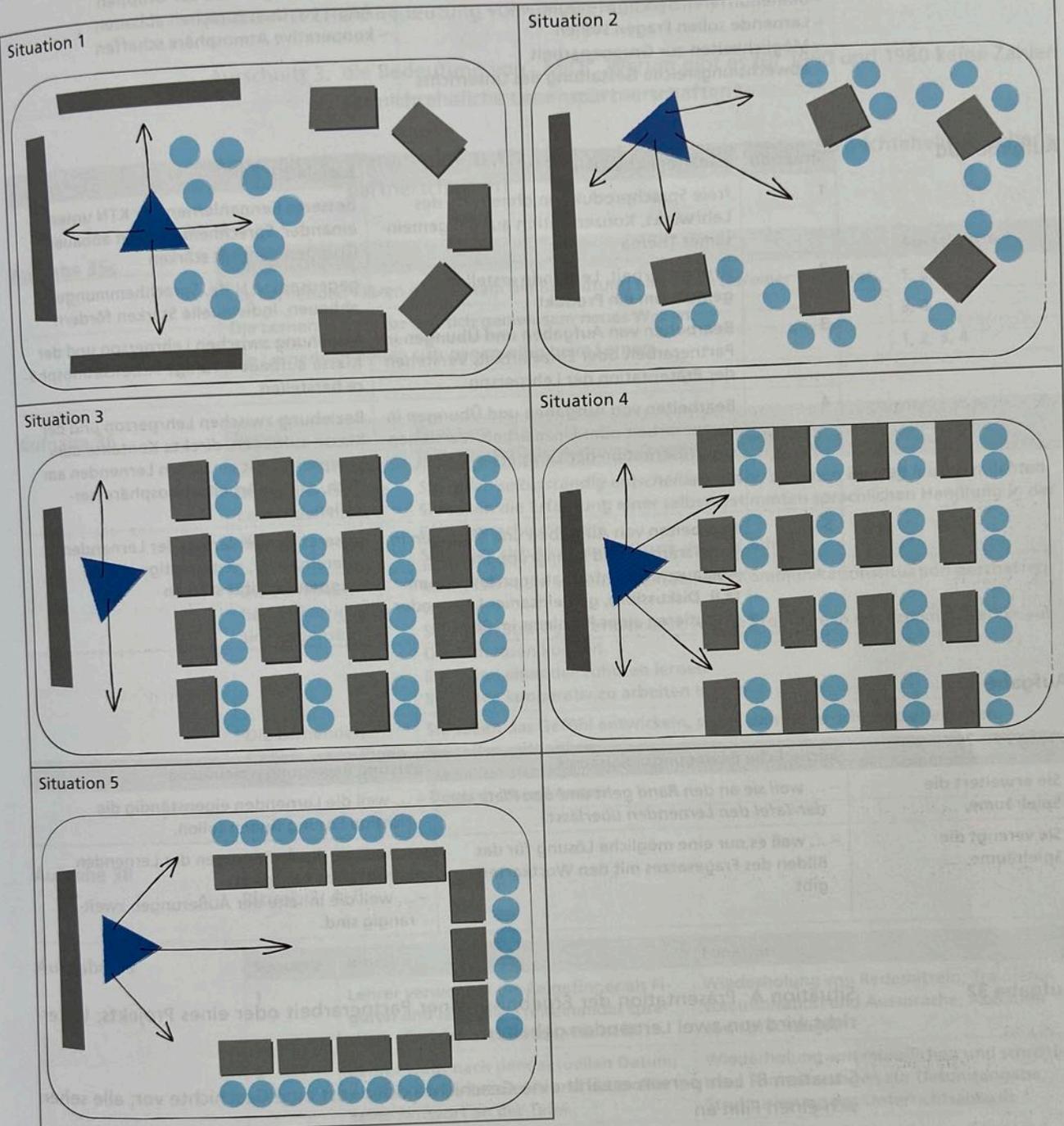
## Aufgabe 26b

Aspekte des Unterrichts	Toulouse	Krakau
Sitzordnung	Interaktion erleichtern	Interaktion erleichtern
Lernmaterialien	Kreativität fördern (Comic mit leeren Sprechblasen)	Anschaulichkeit erhöhen (Bild, das nach und nach aufgedeckt wird)

## Aufgabe 26c

Aspekt	Toulouse	Krakau
Realisierung im Film	Aktivität der Lehrerin	Sprachgebrauch
Alternative Idee der Gestaltung	Ich würde versuchen, die Lernenden weniger zu korrigieren.	Ich würde versuchen, nur Deutsch zu sprechen.
Konsequenzen für die Lehrerin	Ich würde versuchen, eine Balance zwischen Inhalts- und Formorientierung zu finden.	Das Verständnis für die Situation müsste ich durch nicht-sprachliche Mittel unterstützen (Stadtplan, Pantomime, Fotos usw.).
Konsequenzen für die Lernenden	Die Schülerinnen und Schüler würden dann vielleicht komplexere Äußerungen versuchen.	Das hätte vielleicht zur Folge, dass sich die Schülerinnen und Schüler schneller daran gewöhnen, im Klassenraum Deutsch zu sprechen.

Aufgabe 28



Aufgabe 29a

- Die Tische sind in U-Form angeordnet.
- Die Lehrerin bewegt sich frei im Raum.
- Die Sitzordnung der Schülerinnen und Schüler ist flexibel.
- Während des Unterrichts können Tische und Stühle neu angeordnet werden.
- Auch die Lernenden bewegen sich während des Unterrichts im Raum.

**Aufgabe 29b und c**

pädagogische Ziele	soziale Ziele
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interaktion im Unterricht fördern</li> <li>- Binnendifferenzierung ermöglichen</li> <li>- Lernende sollen Fragen stellen</li> <li>- Möglichkeiten zur Gruppenarbeit</li> <li>- abwechslungsreiche Gestaltung des Unterrichts</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- selbstständige Wahl der Gruppen</li> <li>- Angst vor dem Sprechen abbauen</li> <li>- kooperative Atmosphäre schaffen</li> </ul>

**Aufgabe 29d**

Situation	pädagogische Ziele	soziale Ziele
1	freie Sprachproduktion ohne Hilfe des Lehrwerks, Konzentration auf ein gemeinsames Thema	besseres Kennenlernen der KTN untereinander, Sprechhemmungen abbauen, Gruppenidentität stärken
2	Gruppenarbeit, Lernende erstellen gemeinsam ein Produkt	gegenseitige Hilfe, Sprechhemmungen abbauen, individuelle Stärken fördern
3	Bearbeiten von Aufgaben und Übungen in Partnerarbeit oder Einzelarbeit, Verstehen der Präsentation der Lehrperson	Beziehung zwischen Lehrperson und der Klasse aufbauen, ruhige Arbeitsatmosphäre herstellen
4	Bearbeiten von Aufgaben und Übungen in Partnerarbeit oder Einzelarbeit, Verstehen der Präsentation der Lehrperson	Beziehung zwischen Lehrperson und der Klasse aufbauen, direkte Kontakte der Lehrperson mit einzelnen Lernenden am Tisch, ruhige Arbeitsatmosphäre herstellen
5	Bearbeiten von Aufgaben und Übungen in Partnerarbeit und Kleingruppenarbeit, Austausch von Informationen im Plenum (z.B. Diskussion), gemeinsames Lösen oder Diskutieren eines Problems im Plenum	besseres Kennenlernen der Lernenden untereinander, gegenseitige Hilfe, Gruppenidentität stärken

**Aufgabe 30**

	körperliche Bewegungsspielräume	geistige Bewegungsspielräume
Sie erweitert die Spielräume, ...	- ... weil sie an den Rand geht und den Platz vor der Tafel den Lernenden überlässt.	- ... weil die Lernenden eigenständig die richtige Lösung finden sollen.
Sie verengt die Spielräume, ...	- ... weil es nur eine mögliche Lösung für das Bilden des Fragesatzes mit den Wortkarten gibt.	- ... weil sie die Äußerungen der Lernenden unmittelbar korrigiert. - ... weil die Inhalte der Äußerungen zweitrangig sind.

**Aufgabe 32**

Situation A: Präsentation der Ergebnisse einer Partnerarbeit oder eines Projekts; Unterricht wird von zwei Lernenden gehalten

Situation B: Lehrperson erzählt eine Geschichte oder liest eine Geschichte vor; alle sehen sich einen Film an

Situation C: die Lernenden recherchieren in Partnerarbeit am Computer; die Lernenden schreiben eine Prüfung

**Aufgabe 33**

a)/b)

Sicht des Lehrers	gemeinsame Ideen	Sicht des Lerners
Im Unterricht geht es vor allem darum, die Lernenden zum Sprechen zu bringen. Unterricht soll natürliche Kommunikationssituationen simulieren. Unterricht soll Spaß machen. Prüfungen sind kein geeignetes Lernziel.	Im Unterricht entscheidet der Lehrer, was gemacht wird. Unterricht ist eine geeignete Umgebung, um eine Fremdsprache zu lernen.	Im Unterricht soll nicht nur gesprochen werden. Unterricht soll die Grammatik der Fremdsprache verständlich machen. Unterricht soll so gestaltet werden, dass man die wichtigen Punkte festhalten und zu Hause wiederholen kann. Das Können in der Fremdsprache kann durch eine Prüfung nachgewiesen werden. Die Prüfung ist ein sehr wichtiges Element von Unterricht.

Aufgabe 35b

Ausschnitt 1: die Bedeutung von „aufnehmen“

Ausschnitt 2: die Bedeutung von „nichteheliche“

Ausschnitt 3: die Bedeutung von „MIO“. Warum gibt es für 1960 und 1980 keine Zahlen für nichteheliche Lebenspartnerschaften?

Ausschnitt 4: Warum gibt es für 1960 und 1980 keine Zahlen für nichteheliche Lebenspartnerschaften?

Aufgabe 35c

Lernaktivitäten	Ausschnitte
Die Lernenden klären gemeinsam die Bedeutung eines Wortes/einer Situation.	1, 3, 4
Die Lernenden erarbeiten sich gemeinsam neues Wissen.	3, 4
Die Lernenden helfen sich gegenseitig beim Lernen.	1, 2, 3, 4

Aufgabe 36

Regel	Funktion (z.B. Werte/Orientierung/Struktur)
Der Lehrer ruft die Lernenden nicht auf.	Sie sollen selbstständig entscheiden, wann sie einen Beitrag leisten möchten. Sie sollen die Erfahrung einer selbstbestimmten sprachlichen Handlung in der Fremdsprache machen. Sie sollen sich nicht unter Druck gesetzt fühlen.
Die Lernenden helfen/korrigieren sich gegenseitig.	Im Klassenraum soll eine realitätsnahe Kommunikationssituation geschaffen werden. Sie sollen Strategien entwickeln, wie sie Probleme in der Kommunikation auf Deutsch lösen können. Sie sollen einander zuhören lernen. Sie sollen kooperativ zu arbeiten lernen.
Die Lernenden fragen, wenn ihnen etwas unklar ist.	Sie sollen das Gefühl entwickeln, selbst den Unterricht mitzugestalten. Sie sollen mitdenken. Sie sollen Strategien entwickeln, wie sie Probleme in der Kommunikation auf Deutsch lösen können.

Aufgabe 38

Regel: 1, 3, 5  
Ritual: 2, 4, 6

Aufgabe 39

Sequenz	Ritual	Funktion
1	Lehrer verwendet die Zeigefinger als Figuren und lässt diese miteinander sprechen; die Schüler machen alles nach	Wiederholung von Redemitteln; Trainieren von Intonation und Aussprache; Abbauen von Sprechangst
2	Lehrer fragt nach dem aktuellen Datum; ein Schüler nennt dieses und kontrolliert seine Antwort an der Tafel	Wiederholung von mündlichen und schriftlichen Formulierungen zur Datumsangabe, Strukturierung des Unterrichtsablaufs
3	Es soll ein Lied gehört werden; die Schüler legen ihre Köpfe auf die Tische.	Schüler konzentrieren sich so auf das Lied und werden nicht durch andere abgelenkt.

Aufgabe 47

pro	kontra
<ul style="list-style-type: none"> <li>- auf Deutsch zu sprechen oder zu schreiben nur durch das Sprechen und Schreiben auf Deutsch erlernbar</li> <li>- Individualität der Lernenden wird angesprochen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kommunikation auf Deutsch im Klassenraum wirkt künstlich</li> <li>- Lernende werden intellektuell unterfordert oder sprachlich überfordert</li> <li>- bedrohlich für die Identität der Lernenden</li> </ul>

Aufgabe 49

Als Lehrkraft sollte man die Muttersprache der Lernenden oder eine Verkehrssprache einsetzen, wenn ...

1. Missverständnisse auftauchen.
2. Arbeitsaufträge nicht verstanden werden.
3. sich komplexe Themen nicht angemessen erklären lassen.

## Aufgabe 50

a)

Merkmale verbaler und nonverbaler Kommunikation von Lehrenden	Beispiele A bis F
Verständliche Aussprache (Deutlichkeit, Geschwindigkeit, Intonation)	A, D
Angemessene sprachliche Mittel (Wortschatz, Strukturen)	E
Einsatz nonverbaler Mittel (Mimik, Gestik, Visualisierung)	B, C, F

## Aufgabe 51

Nr.	Was möchte die Lehrperson mit der Geste ausdrücken?
1	Sprecht zusammen! Wiederholt!
2	Verändere die Wortfolge!
3	Denkt nach!
4	Sprich im ganzen Satz!
5	Unterstreicht!
6	Das ist nicht richtig.
7	Das ist nicht richtig.

## Aufgabe 52

Kriterien	1	2	3	4
verständliche Aussprache	- L* spricht langsam und deutlich	- L spricht langsam und deutlich	- L spricht relativ schnell, aber verständlich	- L spricht langsam und deutlich
angemessene sprachliche Mittel	- L spricht dem Niveau der Lernenden angemessen	- L spricht in einfachen Sätzen und erklärt mithilfe der Sandwich-Technik	- L spricht ohne Pausen und mit komplexen Sätzen	- L spricht in einfachen Sätzen
Einsatz nonverbaler Mittel	- L unterstützt seine Anweisungen sehr stark durch Mimik und Gestik	- L setzt Gesten ein, um einzelne Wörter zu erklären (z.B. hören, Dialog)	- L setzt nur wenige nonverbale Mittel ein	- L benutzt teilweise Gesten
Position im Raum	- L bewegt sich in der Klasse; spricht dadurch alle Lernende an; hat die gesamte Klasse im Blick	- L spricht zumeist der Klasse zugewandt, teilweise mit Blick zur Tafel	- L spricht vor Klasse und ist von allen gut zu sehen und zu hören	- L spricht vor der Klasse, wird aber nicht von allen gesehen
Sichtbarkeit von Lernmaterialien	- durch Tafelgestaltung wird Verständnis der Aufgabenstellung unterstützt	- Wortkarten unterstützen das Verständnis der Aufgabenstellung	- ?	- Fotos in angemessener Größe liegen auf dem Tisch
Konzentration auf das Wesentliche	- wird beachtet	- wird beachtet	- wird weitgehend beachtet	- wird beachtet
ausreichende Instruktionen und Vorgaben	- ausreichend	- ausreichend	- es ist schwer einzuschätzen, ob die Lernenden die Anweisung verstehen	- ausreichend

L\* = Lehrkraft

Aufgabe 53

b)

Formulierung	Anschaulichkeit (Position, Gestik usw.)
Bitte hört zu. Ich möchte die nächste Aufgabe erklären.	Lehrer steht nah an den Lernenden. Deutet mit einer Geste an, dass die Lernenden jetzt zuhören sollen.
Bitte seht in das Lehrbuch auf Seite 56. Dort gibt es einen Stadtplan. Im Stadtplan findet ihr die Namen von Gebäuden. Hier steht zum Beispiel „Post“.	Wartet, bis alle das Lehrbuch aufgeschlagen haben. Hebt das Buch hoch und zeigt auf das Wort.
Aber wir sehen nicht, wie eine Post in Deutschland ist. Ist es ein großes Gebäude? Oder ist es ein kleines Gebäude?	Deutet mit einer Geste ein großes und ein kleines Haus an.
Hier an der Tafel gibt es viele Fotos von Gebäuden in einer deutschen Stadt.	Geht an die Tafel neben die Fotos.
Jedes Foto hat eine kleine Nummer. Das ist die Post und sie hat die Nummer 3.	Zeigt auf die Nummer. Zeigt auf das Foto der Post.
Bitte schreibt die Nummer 3 in den Stadtplan.	Benutzt eine Geste für Schreiben.
Jetzt arbeitet in Gruppen mit 3 Personen.	Gesten für Gruppenarbeit und drei.
Schreibt alle anderen Nummern in den Stadtplan.	Zeigt auf mehrere andere Nummern. Geste für Schreiben.
Ihr habt dafür 5 Minuten.	Geste für 5. Zeigt auf die Uhr.

Aufgabe 54

- a) ● Lernende sollen sich im Kreis versammeln (alltägliche Kommunikationssituation herstellen)
- Lehrerin fordert Lernende auf sich gegenseitig zu befragen
- Lehrerin gibt Lehrfunktion ab
- b) Es findet kein aktiver Austausch statt.
- c) Alternativen:
  - mehr Denkpausen geben
  - Aufmerksamkeit weniger auf grammatische Probleme richten, mehr auf Inhalt eingehen
  - mehr nachfragen

Aufgabe 55

mögliche Reaktionen der Lehrkraft		++	+	-	--
1	Das heißt nicht bin, sondern war.				X
2	Ich war zu Hause.			X	
3	Gestern ...			X	
4	Bitte sage das im Präteritum.				X
5	Was ist das zweite Wort?				X
6	Was denkt ihr zu diesem Satz? (an die Lerngruppe)		X		
7	Bitte sage das noch einmal.			X	
8	(Der Lehrer schüttelt den Kopf.)				X
9	Was?			X	
10	Noch einmal. Wo warst du gestern?			X	
11	Wirklich? Es war doch so schönes Wetter.	X			
12	Du warst also zu Hause. Was hast du dort gemacht?	X			

## Aufgabe 56

Fehler der Lernenden	Korrektur der Lehrerin	mögliche Intention der Lehrerin bei der Korrektur
„Die schönste Reise ist unsere Reise.“	keine Reaktion, obwohl sie später diese Formulierung korrigiert	Sie möchte den Redefluss nicht unterbrechen.
„Paula, welche Reise ist ...“	unterbricht den Lerner: „war am schönsten“ Geste, die auf die Vergangenheitsform hinweist	Sie möchte deutlich machen, dass es ihr bei dieser Aufgabe auch um das grammatische Thema der Stunde geht.
„Ja ich auch.“	„Ja für Sie auch?“	Sie möchte dem Lerner zeigen, welche Formulierung in diesem Kontext angemessen ist, ohne direkt zu korrigieren.
„Welche war schönste-“	(leise) „welche Reise“	Sie erwartet eine korrekte Formulierung der Frage, die bereits mehrfach gestellt wurde.
„Welche Reise schönste-“	„Welche Reise – war am schönsten?“	Sie erwartet eine korrekte Formulierung der Frage, die bereits mehrfach gestellt wurde.
„Unsere Reise am schönsten, ich denke.“	wieder keine Reaktion auf Fehler bei Vergangenheitsform	Sie möchte den Redefluss nicht unterbrechen.

## Aufgabe 57

	mögliche Spielräume bei der Antwort				erwartete Komplexität der Antwort/Reaktion				inhaltliches Interesse an der Antwort			
	sehr groß	eher groß	eher klein	sehr klein	sehr groß	eher groß	eher klein	sehr klein	sehr groß	eher groß	eher klein	sehr klein
Goethe-Institut Pune 1		X				X					X (?)	
Goethe-Institut New Delhi 2			X					X		X (?)		

## Aufgabe 58

Art der Übung	Nummer der Übungen bzw. Aufgaben
nicht-kommunikative Übung	
vorkommunikative Übung	3.2
kommunikative Übung	3.5, 3.1
strukturierte Aufgabe	3.6
realitätsnahe Aufgabe	3.4, 3.3

## Aufgabe 59

mögliche Antworten auf die Fragen:

- Was machen die Lehrenden?  
steuern, geben Beispiele, korrigieren, fordern zur Wiederholung auf, geben Rückmeldung, loben und verstärken, ermutigen, flüstern Lösungen zu usw.
- Wie ist die Geografie des Klassenzimmers?  
klassisches Arrangement des Klassenzimmers, Lehrer im Zentrum, Klasse in Partnergruppen oder an Gruppentischen, Klassenzimmer erweitert (eine Gruppe übt vor der Tür, eine auf dem Hof, eine in der Bibliothek)
- Welche Regeln, Rituale gibt es?  
jeder kommt dran, ein Lernender nimmt den nächsten dran, Üben mit zwei oder drei anderen Partnern, Wiederholen mit immer anderer Ausdrucksweise (laut, leise, geflüstert, nur mit den Lippen)
- Was tun die Lernenden?  
üben, wiederholen, probieren, beobachten, geben Rückmeldung, ermutigen sich selbst und die anderen, sind gelangweilt, haben keine Lust, wollen nicht üben, verstehen nicht, warum sie üben sollen, usw.

## Aufgabe 60

## Beispiele für Zuordnungen

Lehraktivitäten	Lernaktivitäten	Regeln/Rituale	räumliches Arrangement
steuern, Beispiele geben, zur Wiederholung auffordern, loben und verstärken, sich selbst ermutigen, andere ermutigen, Rückmeldung geben, korrigieren, beobachten	nicht verstehen, warum sie üben sollen, wiederholen, probieren, keine Lust haben, nicht üben wollen, gelangweilt sein, üben	jeder kommt dran, ein Lernender nimmt den nächsten dran, mit immer anderer Ausdrucksweise (laut, leise, geflüstert, nur mit den Lippen) wiederholen, mit zwei oder drei anderen Partnern üben, Lösungen zuflüstern	Klasse in Partnergruppen oder an Gruppentischen, Lehrer im Zentrum, Klassenzimmer erweitert (eine Gruppe übt vor der Tür, eine auf dem Hof, eine in der Bibliothek)

## Aufgabe 61a

Kenntnisse und Fertigkeiten	Anforderung	Wie würden Sie das im Unterricht üben?
Wortfeld Kleidung	sprachlich	Bodenkreis, Koffer mit Kleidern in der Mitte, ein Kind zieht ein Kleidungsstück aus dem Koffer, die anderen nennen die richtige Bezeichnung auf Deutsch und den Artikel.
Wortschatz Farbadjektive	sprachlich	Zunächst noch im Bodenkreis, dann an Gruppentischen: Wort und Farbkarten zu Einführung; dann spielen wir das Spiel: „Ich sehe was, was du nicht siehst. Es ist rot ... (gelb, grün, rosa, blau)“
Kleidungsstücke und ihre Farbe beschreiben	sprachlich	Kinder sitzen an Gruppentischen: Kettenübung: Kinder machen falsche Aussagen: „Ich sehe ein T-Shirt. Das ist blau“; anderes Kind korrigiert „Nein, das T-Shirt ist gelb“. „Das ist ein Hut. Er ist schwarz“. „Nein, er ist ...“
Anwendung von formelhaften Wendungen aus dem Kontext Modenschau (das ist..., hier ist..., er/sie trägt..., ein super Model... usw.)	sprachlich	Bodenkreis: Zwei Kinder haben sich als Clown verkleidet. Klasse bildet Kreis. Clowns sitzen in der Mitte. Kinder beschreiben die Clowns. Erst das Mädchen, dann den Jungen. Kinder bilden immer einen Satz. Lehrkraft gibt Beispiel. Lehrkraft korrigiert.
mit anderen kooperieren	sozial	Kinder über in Partnerteams den Auftritt, tauschen die Rollen, korrigieren sich gegenseitig
sich mit anderen abstimmen	sozial	Sie überlegen, wer zuerst das Model ist.
vor der Klasse auftreten	situativ	Kinder proben in Partnerteams oder in Vierergruppen den Auftritt. Sie üben Mimik und Gestik für den Ernstfall.
die anderen unterstützen	sozial, sprachlich	Kinder schreiben Stichwortkarten, die sie beim Üben hochhalten.

## Aufgabe 61b

Üben: Bearbeitung des Wortfeldes: Bodenkreis, dann Gruppentische.

Proben des Ernstfalls: Partnerteams überall im Klassenzimmer verteilt, auch vor dem Klassenzimmer im Gang.

Aufführung: Simulierter Laufsteg mit Klebeband auf dem Boden markiert, Publikum sitzt am Laufsteg, Musikanlage im Hintergrund, Showmaster hat Mikrofon in der Hand.

## Aufgabe 62

Möglichkeit 1: Ratespiel in Partnerarbeit. Jedes Kind hat eine Bildvorlage in schwarz-weiß (ein Mädchen oder ein Junge). Sie stellen sich vor, das Kind auf dem Bild zu sein. Die Kinder dürfen 5 (oder 6 oder 7) bekannte Farben benutzen und malen die Kleidungsstücke an, ohne den anderen Kindern ihre Lösung zu zeigen. Kind A vermutet, was Kind B anhat. Es sagt: „Deine Schuhe sind ...“. Kind B antwortet entweder mit „Ja, meine ...“ oder mit „Nein, meine Schuhe sind ...“. Wer von den beiden hat als erster alle Farben gefunden?

Möglichkeit 2: Wie im Beispiel: eine Modenschau organisieren.

## Aufgabe 68

- a) 9. Dezember: Ich will mit meinen Freunden arbeiten (Herausforderung)
- Lehrperson will Gruppenarbeit einführen. Er hat sich Gedanken über die Aufteilung in Gruppen gemacht, sie aber nicht bis zu Ende durchdacht
  - Schülerinnen und Schüler haben eigene Vorstellungen
  - die räumlichen Bedingungen sind nicht günstig
  - die Schülerinnen und Schüler setzen ihre Lösungen durch
  - Lehrperson muss der Unruhe begegnen; er versucht es mit Lautstärke
  - Lehrperson lässt die Idee der Gruppenarbeit (zumindest momentan) fallen
8. Januar: Noch ein Versuch (Herausforderung)
- mit Unsicherheit umgehen
  - bei einer Sache bleiben, auch wenn es Widerstand gibt
  - Rituale finden, die Sicherheit schaffen

## Aufgabe 70

Selektion	C
Transfer	A
Adaption	E
gegenseitige Bereicherung	D
Didaktik	B
gegenseitige Relativierung	F

## Aufgabe 71b

	Lehrender	Forschender
Stärke	<i>Er bereitet seinen Unterricht gewissenhaft vor. Er sorgt für sehr anschaulichen Unterricht.</i>	<i>Er ist neugierig. Er möchte einem Problem auf den Grund gehen. Er ist sehr innovativ. Er ist beharrlich und verfolgt seine Forschungsfrage.</i>
Schwäche	<i>Unterricht folgt immer dem gleichen Schema.</i>	<i>Er arbeitet mit Vermutungen, die er nicht überprüft; er interessiert sich nicht für die Gründe, die hinter den Reaktionen der Schülerinnen und Schüler stehen könnten. Er denkt über die Motive der Lernenden nach und kommt zu Schlüssen, ohne die Schülerinnen und Schüler zu befragen.</i>

## Aufgabe 72

Situation	Ist das Forschung?			Warum haben Sie so entschieden?
	ja	vielleicht	nein	
A Eine Lehrerin bemerkt, dass in ihrem Unterricht eine Aktivität nicht gut funktioniert. Sie macht sich dazu nach der Stunde Notizen. Auf dieser Grundlage entwickelt sie dann ein anderes Vorgehen, das sie im nächsten Unterricht ausprobiert.		X		Könnte Ausgangspunkt für Forschung sein, denn sie sammelt systematisch Informationen über ihren Unterricht. Das weitere Vorgehen müsste eingeschätzt und reflektiert werden. Sie müsste sich mit anderen über ihre Einsichten austauschen.
B Ein Lehrer hat in einer Zeitschrift etwas über eine neue Methode für den Grammatikunterricht gelesen. Er probiert sie in mehreren Klassen aus, aber sie funktioniert nicht wie erwartet. Er verwirft diese Methode als unbrauchbar.			X	Was heißt ausprobieren? Wie ist er dabei vorgegangen? Was sind die Hinweise dafür, dass etwas nicht funktioniert? Der Lehrer versucht nicht, die Veränderung seiner Praxis zu reflektieren.
C Eine Lehrerin hat nach einer Fortbildung mehrere Artikel über effektiven Grammatikunterricht gelesen. Sie fasst ihre Erkenntnisse in einem Text zusammen und hält darüber einen Vortrag auf einem Treffen mit anderen Lehrenden.		X		Könnte Ausgangspunkt für Lehrerforschung sein. Zunächst ist das nur eine Zusammenfassung der Meinung anderer. Wie verhalten sich diese Ideen zum eigenen Unterricht?
D Ein Lehrer bemerkt, dass seine Schüler in der Gruppenarbeit immer wieder in die Muttersprache zurückfallen. Er initiiert über dieses Thema eine Diskussion mit den Schülern. Weil die Schüler ebenfalls der Meinung sind, dass in der Unterrichtszeit mehr Deutsch gesprochen werden sollte, verabreden sie gemeinsam verschiedene Strategien, um auch während der Gruppenarbeit bei der Fremdsprache zu bleiben. In den folgenden Stunden nimmt der Lehrer den Unterricht mit einer Kamera auf und analysiert dann den Erfolg der Maßnahmen. Die Ergebnisse bespricht er wieder mit den Schülern.	X			Ein interessanter Ansatz für Lehrerforschung. Neben dem Gespräch mit den Schülern könnten auch andere Lehrkräfte von den Erkenntnissen der Gruppe profitieren. Weitergabe der Einsichten an andere ist ein wichtiges Element von Lehrerforschung.
E Zwei Lehrerinnen unterrichten in unterschiedlichen Schulen. Sie sprechen sehr häufig über ihre Arbeit und tauschen Ideen und Materialien aus. Wenn es die Zeit erlaubt, besuchen sie sich auch gegenseitig in ihren Klassenräumen und machen dabei Notizen über einzelne Aspekte des Geschehens. Sie planen, auf der Grundlage ihrer Erfahrungen und Beobachtungen, einen gemeinsam Artikel über die positiven und negativen Seiten des neuen Lehrwerks zu schreiben, das sie gemeinsam benutzen.	X			Es ist zu vermuten, dass die beiden Lehrerinnen darlegen, welche Indikatoren (Anzeichen, Merkmale) ihnen die positiven und negativen Seiten des Lehrwerks sichtbar machen. Ferner sagen sie, was für sie positiv und was für sie negativ ist. Was auf jeden Fall für Lehrerforschung spricht, sind das systematische Vorgehen, die Beobachtung und die gemeinsamen Reflexionen.
F Ein Lehrer führt ein Projekt mit einer Klasse durch, an dem die Schüler offensichtlich viel Spaß haben. Er schreibt über diese Erfahrung einen Artikel für eine didaktische Zeitschrift.		X		Könnte Lehrerforschung werden, wenn er deutlich macht, was er wie beobachtet hat, und wenn er darlegt, was er während des Projekts gelernt hat und wie er zu seinen Erkenntnissen gelangt ist.

## 5 Glossar

### A ... Aktionsforschung → Lehrerforschung

**Aufgaben** Aufgaben sind Angebote im Deutschunterricht, durch die die Lernenden die deutsche Sprache verwenden. Aufgaben bringen die Lernenden dazu, Deutsch zu verstehen, zu produzieren und auf Deutsch zu interagieren. Sie unterscheiden sich von → **Übungen**. Übungen schaffen die Voraussetzung dafür, dass Lernende Aufgaben bearbeiten können. Aufgaben verlangen die Integration von mehreren Teilfertigkeiten. Sie werden häufig interaktiv und in Gruppenarbeit gelöst. Wichtige Merkmale von Aufgaben sind: klare Zielstellung der Aufgabe, genau beschriebener Ablauf der Aufgabebearbeitung, konkretes Ergebnis/Produkt (z.B. ein mündlicher oder schriftlicher Lernertext). Bei der Aufgabenstellung sollte die Lehrkraft folgende Punkte berücksichtigen: → **Kontext**, → **Sozialformen**, → **Lernziel**, Ergebnis/Produkt, zeitlicher Rahmen und die Form der Rückmeldung. Aufgaben spielen im dem Konzept des aufgabenbasierten bzw. aufgabenorientierten Fremdsprachenlernens eine besondere Rolle. Es können folgende Aufgabentypen unterschieden werden:

**geschlossen**: Antwort- bzw. Lösungsmöglichkeiten sind vorgegeben;

**halboffen**: eine bestimmte Antwort/Lösung wird erwartet, aber nicht vorgegeben;

**offen**: Antwort-/Lösungsmöglichkeiten werden weder vorgegeben noch erwartet. Offene Aufgaben ermöglichen selbstständiges und kreatives Handeln;

**komplexe Aufgaben** bestehen aus mehreren Teilaufgaben, die bewältigt werden müssen, bevor es zu einem Ergebnis kommen kann, z.B. Planspiele.

Bei → **kommunikativen Aufgaben** handelt es sich um Aufgaben, die Kommunikation simulieren (z.B. eine Partneraufgabe, bei der Partner die Unterschiede ähnlicher Bilder herausfinden müssen, ohne sich die Bilder zu zeigen; eine Expertenrunde zu einem interessanten Thema, auf die sich Gruppen vorbereitet haben und jeweils einen Experten in die Runde schicken) und die authentische Kommunikation sind (z.B. Interview mit einer Muttersprachlerin im Klassenzimmer, Kontaktaufnahme mit Deutschen in der Umgebung der Schule). In einem Unterricht, der dem Prinzip der → **Aufgabenorientierung** folgt, liegt der Schwerpunkt auf → **Interaktion** und der Bewältigung einer konkreten Aufgabe. Es steht nicht das Üben sprachlicher Strukturen im Vordergrund, sondern schafft ein Bewusstsein für Formen, die in authentischen Situationen angewendet werden und auf die am Ende ein Feedback gegeben wird.

### aufgabenbasiertes Lehren und Lernen → Aufgabenorientierung

**Aufgabenorientierung** Das methodisch-didaktische Prinzip der Aufgabenorientierung hat einen engen Bezug zur → **Handlungsorientierung**. Aufgabenorientierung geht davon aus, dass Lernen im Sprachunterricht durch die Bearbeitung von Aufgabenstellungen geschieht, die auf die authentische Kommunikationssituationen außerhalb des Klassenzimmers vorbereiten. Aufgabenorientierung zielt z.B. auf die Lösung einer inhaltlichen Fragestellung mit sprachlichen Mitteln. Formale sprachliche Mittel und Regeln können dabei durchaus explizit Berücksichtigung finden, sie stehen jedoch nicht – wie etwa im Fall von isolierten Grammatikübungen – im Fokus des Interesses.

**B ... Binnendifferenzierung** Binnendifferenzierung bezeichnet Unterrichtsformen und -angebote, die unterschiedlichen Voraussetzungen, Leistungsvermögen und Lernständen der Lernenden gerecht werden. Lernende bearbeiten differenzierte Lernangebote zur selben Zeit. Binnendifferenzierung kann in verschiedenen → **Sozialformen** erfolgen.

**C ... Code** Der Code/Kode beschreibt ein vereinbartes Inventar sprachlicher Zeichen und Regeln, durch die Menschen miteinander kommunizieren. Code kann eine Einzelsprache, wie Deutsch, sein, oder auch eine Fachsprache, ein Dialekt usw. → **Codemixing** bezeichnet das Vermischen von zwei oder mehr Sprachen. Das kann beispielsweise in einem Satz erfolgen: Ein Deutschlernender möchte etwas ausdrücken. Weil ihm das deutsche Wort fehlt, ersetzt er dieses durch ein Wort aus der Muttersprache und **wechsel** bezeichnet den Wechsel von einer Sprache, einem Kode, (z.B. Deutsch) in eine andere Sprache. Codeswitching kann im Unterricht systematisch als Teil von → **Routinen** erfolgen oder unsystematisch, wenn beispielsweise Probleme bei Verstehen auftauchen oder die Ausdrucksmöglichkeiten der Lernenden an Grenzen stoßen. Es erfolgt dann ein Ausweichen in die Verkehrssprache.

**Code-Mixing** → Code

**Code-Switching → Code**

**Curriculum** Ein Curriculum macht Angaben über Lehr- und Lernziele eines Faches, über Wege, wie diese erreicht werden können, über die Materialien, die eingesetzt werden sollen und über Formen, mit denen der Lernerfolg festgestellt werden kann. Der Begriff Curriculum wird oft mit Lehrplan gleich gesetzt. Der Begriff wird zum Teil als Überbegriff zu Rahmenlehrplan oder Lehrplan verwendet. Bei einem **Kernlehrplan** handelt es sich um eine spezifische Form eines Curriculums.

Der → **Lehrplan** ist eine Sammlung von Lehr- und Lernzielen, die Lehrkräften und Schulen zur Orientierung dienen. Lehrpläne werden von Institutionen (Staat, Region, Schulen) formuliert. Sie müssen immer für einzelnen Lerngruppen konkretisiert werden. Der Begriff Lehrplan wird oft mit Curriculum gleichgesetzt. Lehrpläne formulieren verbindliche Vorgaben für den Unterricht: seine Ziele, seine Inhalte und die Abfolge der Inhalte in einem festgelegten Zeitraum (meist für eine Schulstufe). Manche Lehrpläne geben Auskunft zu den methodischen Verfahren, nach denen Lernziele vermittelt werden, Beispiele für Unterrichtsplanungen, Übungen und Aufgaben sowie zu Prüfungsformen. Solche Lehrpläne nennt man inputorientiert.

**Stoffverteilungspläne** machen über den Lehrplan hinaus genaue Angaben darüber, welche Lernziele und Inhalte zu welchem Zeitpunkt des Unterrichts umgesetzt werden sollen.

Bei einem **Kernlehrplan** handelt es sich um eine spezifische Form eines Curriculums. Ein Kernlehrplan weist in der Regel folgende Merkmale auf: Er beschränkt sich auf das Notwendigste, liefert keinen genauen Verlaufsplan und in der Regel keine verbindliche Auflistung von zu verfolgenden Inhalten. Er gibt stattdessen ein sprachliches Abschlussprofil in Form von gestuften Teilkompetenzen vor. Das Abschlussprofil stellt einen verbindlich zu erreichenden Standard dar. Er begrenzt sich auf die Beschreibung der Kompetenzerwartungen vor dem Hintergrund des → **GER**, die man am Ende eines bestimmten Abschnittes erreichen möchte. Die Beschreibungen müssen für alle, also Lehrende, Lernende oder auch Eltern usw. so transparent wie möglich gemacht werden. Kernlehrpläne lösen in vielen Ländern mittlerweile die inputorientierten Curricula ab.

**Rahmenlehrpläne** für Fremdsprachen orientieren sich am GER und an fremdsprachlichen Bildungsstandards. Sie beschreiben Unterrichtsvorgaben, die im Sinne von Kompetenzerwartungen am Ende wichtiger Ausbildungsabschnitte (z.B. Jahrgangsstufe 6 und Jahrgangsstufe 9) erreicht werden sollen. Wenn Inhalte oder auch Beispiele für Aufgabentypen aufgeführt sind, haben sie in erster Linie einen exemplarischen Charakter. Rahmenlehrpläne haben zum Ziel, dass die Ziele des Unterrichts für alle Adressaten (insbesondere Lehrende, Lernende oder auch Eltern) möglichst transparent sind. Da sie nicht alles genauestens beschreiben, sind sie viel kürzer als die entsprechenden inputorientierten Lehrpläne.

**D ... Denkfragen → Fragen**

**DESI-Studie** Die DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) untersuchte 2003/4 die sprachlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern in der neunten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Englisch in Deutschland. Im Verlauf dieser Studie wurde die Unterrichtskommunikation in über 100 Schulklassen der Jahrgangsstufe 9 im Fach Englisch aufgrund von Videomitschnitten analysiert. Diese Analyse lässt auch Rückschlüsse zu über den Einfluss von äußeren Kontextfaktoren auf die sprachliche Kompetenz der Lernenden. Faktoren wie Redeanteil der Schülerinnen und Schüler in der Klasse, Haltung der Eltern, Sprachlernbewusstsein usw. wurden dabei deutlich.

**E ... elaboriertes Üben → Übungen**

**Erfahrungswissen → Wissen**

**explizites Wissen → Wissen**

**F ... Formorientierung** Formorientierung meint die Ausrichtung des Deutschunterrichts an formalen Aspekten der Sprache, insbesondere ihrer Grammatik. Der Unterricht kann insgesamt formorientiert ausgerichtet sein. Es können aber auch nur bestimmte Unterrichtsphasen (→ **Übungen**) formorientiert sein. Formorientierung ist oftmals mit einer starken Betonung der Sprachrichtigkeit verbunden.  
→ **Inhaltsorientierung**

**Fragen** Lehrende steuern durch Fragetechniken und Frageformen den Unterricht. → **Denkfragen** sind Fragen, die die Lernenden kognitiv und kreativ herausfordern. Sie unterscheiden sich von → **Kontrollfragen**, die vor allem absichern sollen, dass etwas gewusst wird. Fragen stellen eine Form von → **Impulsen** von Lehrenden im Unterricht dar.

**fremdgesteuertes Lernen** → **Lernerorientierung**. Lernen im Klassenzimmer ist immer zu einem gewissen Grad fremdgesteuert: durch die Curricula, das Lehrmaterial (Texte, Übungen Aufgaben), die Tätigkeiten der Lehrkraft. Die wichtige Frage ist jedoch, wie viel Raum die Lernenden trotzdem für → **selbstgesteuertes Lernen** erhalten können. Es geht folglich um die Frage, wie viel fremdgesteuertes Lernen notwendig und wie viel selbstgesteuertes Lernen möglich ist.

**G** ... **Geografie des Klassenraums** Dieser Begriff ist eine Übersetzung aus dem Englischen, er bedeutet so viel wie Klassenraumgestaltung. Für die Lehr- und Lernprozesse im Klassenzimmer ist entscheidend, wie dieses gestaltet bzw. arrangiert ist. Wie sind die Stühle und Tische aufgestellt? Gibt es Gruppentische oder sind Tische und Stühle wie im Theater arrangiert? Gibt es Ausstellungsflächen, wo hängt die Tafel? Gibt es Raum für Präsentationen? Wie groß ist der Bewegungsraum für die Lehrkraft und für die Lernenden? Alle diese Gestaltungsmerkmale zusammen machen die Geographie des Klassenzimmers aus. Sie beeinflusst auch die → **Sozialformen**.

**Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GER)** Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) wurde von Sprachlehreexperten für den Europarat entwickelt und ist ein Orientierungsrahmen für das Lernen, Lehren und Prüfen von Sprachen. Er wurde nach einer langen Entwicklungsphase 2001 in einer englischen und französischen Version sowie in einer deutschen Übersetzung veröffentlicht. Der GER ist eine Beschreibung sprachlicher Leistungen, Kompetenzen und Aktivitäten und verfolgt damit das Ziel, fremdsprachliche Kompetenzen zu beschreiben und damit vergleichbar zu machen. Bekannt wurde der GER durch die Beschreibung der Niveaustufen A1 bis C2 auf der Basis von sogenannten Kann-Beschreibungen, an denen Curricula und Sprachprüfungen ausgerichtet wurden. Der GER beeinflusste aber nicht nur die Erstellung von Prüfungen und Curricula, sondern auch die Methodik-Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts. Grundlegend dafür ist das Verständnis, dass Sprache – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – als Handlung verstanden wird. Für das sprachliche Handeln müssen eine Vielzahl kommunikativer Sprachkompetenzen entwickelt werden. Auf diese Kompetenzen greifen die Individuen zurück, wenn sie sprachliche Aktivitäten wie mündliche oder schriftliche Produktion, mündliche oder schriftliche Rezeption oder Sprachmittlung ausführen. Die Erfahrungen, die Lernende in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen. Der GER war damit auch richtungsweisend für das methodisch-didaktische Prinzip der → **Handlungsorientierung** und der → **Aufgabenorientierung**.

**geschlossene Aufgabe** → **Aufgaben**

**grammatische Kompetenz** → **Kompetenz**

**H** ... **halboffene Aufgabe** → **Aufgaben**

**Handlungsorientierung** Dem Prinzip der Handlungsorientierung liegt ein bestimmtes Verständnis von Sprache und eine bestimmte Auffassung von der Zielsetzung fremdsprachlichen Unterrichts zugrunde: Demnach ist das Ziel von Sprachunterricht Lernende zu befähigen, mit der deutschen Sprache zu handeln. Mit Sprache handeln heißt, Deutsch Sprechende zu verstehen, sich auf Deutsch verständlich sprachige Texte und Hör-Sehtexte verstehen zu können und Texte auf Deutsch verfassen zu können. Das Ziel ist also, dass die Lernenden in authentischen Kommunikationssituationen auf Deutsch angemessen handeln können. In einem handlungsorientierten Unterricht dienen Lehr-Lernaktivitäten dazu, diese Kompetenz zu erwerben. Der Unterricht simuliert oft eine Handlungssituation: Im Unterricht wird so viel wie möglich in der Fremdsprache gehandelt.

**Handlungswissen** → **Wissen**

## I ... implizites Wissen → Wissen

**Impulse** Impulse von Lehrenden setzen Lernprozesse und → **Interaktion** im Klassenzimmer in Gang. Impulse können verbal sein, beispielsweise → **Fragen**, Aufforderungen oder Denkanstöße. Sie können aber auch non-verbal sein wie Mimik, Gesten oder Sachimpulse (Gegenstände, Texte, Materialien usw.) Für die Qualität der Kommunikation im Klassenraum ist entscheidend, wie offen ein Impuls ist, das heißt, ob er inhaltliche Auseinandersetzung zu einer Fragestellung / einem Thema zulässt.

**Inhaltsorientierung** Im Gegensatz zur → **Formorientierung** betont die Inhaltsorientierung die zentrale Bedeutung der Inhalte, die Ausdruck in den Themen und Texten eines Lernprogramms finden. Die Inhaltsorientierung ist von dem Gedanken getragen, dass es die Inhalte sind, die Lernende motivieren, eine Sprache zu lernen und ihre Kulturen zu erkunden. Lerneinheiten werden nach thematischen Aspekten strukturiert, denen formbezogene Aspekte nachgeordnet werden. In einem handlungsorientierten Deutschunterricht wird es immer um eine Balance der Orientierungen gehen.

**Input** Als Input bezeichnet man jede Art von sprachlichem Material, das Lernenden im Sprachunterricht oder außerhalb des Sprachunterrichts begegnet. Dies kann eine mündliche Äußerung der Lehrperson sein, das Lehrwerk, ein Lied, ein literarischer Text, Werbeanzeigen usw. Eine bestimmte Spracherwerbtheorie geht davon aus, dass durch gesteuerten Input bei den Lernenden auch der erwünschte → **Output** entsteht.

## intelligentes Üben → Übungen

**Interaktion** Interaktion bezeichnet die soziale Beziehung zwischen Lernenden untereinander oder zwischen Lernenden und Lehrenden im Unterricht. Mit dem Begriff wird erfasst, wie die Handlungen der Lernenden untereinander und/oder der Lernenden und Lehrenden wechselseitig aufeinander einwirken: Wer initiiert? Wer steuert? Wer unterstützt? Wer setzt fort? Wie sind die Rechte verteilt? Welche → **Rituale** werden eingesetzt? Welche Regeln gelten? Interaktion ist eng mit dem Begriff Kommunikation verknüpft, denn Kommunikation setzt Interaktion voraus. Interaktion schließt nonverbale Kommunikation oder Kommunikationsverweigerung ein.

## K ... Kodewechsel → Codeswitching

**Ko-Konstruktion** Ko-Konstruktion bezeichnet Prozesse im Klassenzimmer, die folgende Ziele verfolgen: gemeinsam Lösungen finden, gemeinsam Bedeutungen aushandeln, Ideen, Gefühle, Gedanken austauschen, verschiedene Sichtweisen kennenlernen, neues Wissen erarbeiten. Ko-Konstruktion bezieht sich nicht nur auf Aspekte der deutschen Sprache und Kulturen, sondern auch auf den Lernprozess und dessen Organisation sowie die Gestaltung des Lernraums. Der Begriff stammt aus dem Englischen. Auf Deutsch ist auch Kooperation / kooperatives Lernen gebräuchlich.

## kommunikative Aufgabe → Aufgaben

**kommunikative Situation** Gemeint sind Situationen im Unterricht, in denen es notwendig und sinnvoll ist, miteinander in der Zielsprache zu kommunizieren. Kommunikative Situationen ergeben sich sowohl im alltäglichen Klassenzimmerdiskurs (Begrüßungen, Feststellen der Anwesenheit, Erkundigungen über Befinden der Schüler, Geburtstage, Austeilen von Arbeitsmaterial usw.) als auch durch die Inszenierung von → **Aufgaben**.

**Kompetenzen** Der Kompetenzbegriff beinhaltet Facetten wie → **Wissen**, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation, Emotion, Einstellungen, metakognitive Kontrolle und Bereitschaft zum Handeln (volitionale Merkmale), die es einem Individuum erlauben, komplexe Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Zudem bezieht sich der Kompetenzbegriff sowohl auf relativ stabile als auch durch Lernen mehr oder minder schnell veränderbare Merkmale von Individuen sowie auf bereicherspezifische Kompetenzen wie z.B. fremdsprachliche Lesekompetenz und fachübergreifende Kompetenzen wie Lernfähigkeit. Kompetenzen beruhen i.d.R. auf Erfahrungen und Lernen. Es handelt sich bei dem hier verwendeten Begriff um ein sehr breites Verständnis von Kompetenz. Entsprechend breit definiert der → **GER** Kompetenzen als die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen.

→ **Grammatische Kompetenz** ist die Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden (Europarat 2001: GER. München: Langenscheidt, S. 113)

→ **Sprachliche Kompetenz** umfasst das Wissen und Können eines Sprechers in einer Sprache. Man kann es in die Bereiche Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, Wortschatz und Grammatik unterteilen. Kommunikative Teilkompetenz Aktivitäten wie Sprechen, Schreiben, Leseverstehen, Hörverstehen sowie Hör-Seh-Verstehen und Sprachmittlung wurden meist als Fertigkeiten bezeichnet. Im Zuge der → **Kompetenzorientierung** wird in letzter Zeit zunehmend an Stelle oder in Ergänzung von Fertigkeit auch der Begriff Teilkompetenz verwendet. Daneben wird im GER in Übereinstimmung mit dessen handlungsorientierten Ansatz auch von kommunikativen oder sprachlichen Aktivitäten gesprochen.

**Kompetenzorientierung** Kompetenzorientierung ist ein Schlüsselprinzip modernen Fremdsprachenunterrichts. Es betont, dass es im Unterricht vor allem darauf ankommt, zu lernen, was man mit der Sprache tun kann: andere Menschen und Kulturen verstehen können, sich mit anderen verständigen können, Texte verstehen und produzieren können, am gesellschaftlichen und kulturellen Leben aktiv teilnehmen können.

**Kontext** Unterricht findet immer unter Bedingungen statt. Diese werden bestimmt durch die Institution Schule, die Gemeinde und das Schulamt, aber auch durch die Normen und Werte der Gesellschaft. Alle diese Aspekte bilden den Kontext von Unterricht.

**Kontrollfragen** → Fragen

## L ... **Lehr- und Lerngewohnheiten** → Lehr- und Lernkulturen

**Lehr- und Lernkulturen** Lehr- und Lernkulturen kann als Sammelbegriff für verschiedene Aspekte des kulturell und individuell geprägten Lehrens und Lernens verstanden werden. → **Lehrgewohnheiten** sind fast automatisierte Handlungen von Lehrkräften, die sich aus verschiedenen Quellen speisen: den kulturellen Traditionen, den Lehrerfahrungen und den persönlichen Lehrstilen der Lehrkräfte. Auf der Ebenen der kulturellen Traditionen gibt es Parallelen zu den Lerntraditionen. Mit → **Lehrphilosophie** bezeichnet man die Überzeugungen und Wertvorstellungen von Lehrkräften, auf die sie bei ihren Entscheidungen und Erklärungen zurückgreifen bzw. die ihre Entscheidungen und Erklärungen bestimmen. Die verschiedenen Aspekte der Lehrphilosophie sind den Lehrkräften nicht immer sofort bewusst. Oft stammen einzelne Vorstellungen aus der → **Lehrzeit der Beobachtung**. Sie prägen das Leitbild der Lehrkraft. Lehrkräfte haben ein Bild von sich, wie sie als Lehrkräfte wirken und wahrgenommen werden wollen. Diese Vorstellung ist nicht immer bewusst, bestimmt aber das Handeln im Unterricht. Es ist eng mit der **Lehrphilosophie** der Lehrkraft und **Lehrzeit der Beobachtung** verknüpft. → **Lerngewohnheiten** sind fast automatisierte Handlungen von Lernenden, die sich vorwiegend aus kulturellen Traditionen speisen. Sie werden durch die schulische Arbeit (Sozialisation) aufgebaut. Lerngewohnheiten sind oft mit bestimmten Übungs- und Sozialformen gekoppelt, die den Lernenden sehr vertraut sind. Lerngewohnheiten sind nicht starr, sondern können verändert werden. → **Lernkultur** hat eine weitere und eine engere Bedeutung. In der weiteren Bedeutung bezeichnet der Begriff Formen des Lernens, die für bestimmte Kulturen kennzeichnend sind und von Generation zu Generation weitergegeben werden. Dies sind → **Lerntraditionen**. In der engeren Bedeutung wird damit Lehrkraft hat für die Gestaltung der konkreten Lernkultur eine zentrale Verantwortung, die sie jedoch mit allen Lernenden teilen muss (→ **Lernklima**). Lern- und Lehrkultur gehören deshalb eng zusammen.

**Lehr- und Lerntraditionen** → Lehr- und Lernkulturen

**Lehrerforschung** Das Konzept der Lehrerforschung geht davon aus, dass Lehrende – wie andere Professionelle auch – die Bedingungen und Möglichkeiten ihrer eigenen Praxis erforschen können. Lehrdurchführen. Dennoch muss Lehrerforschung bestimmten Kriterien genügen: sie geht von einer Forschungsfrage aus, muss systematisch sein, die besonderen Voraussetzungen des Kontexts (der Klasse, (Gespräch über Einsichten aus der Forschung). Besonderes Instrument der Lehrerforschung ist das → **Praxiserkundungsprojekt (PeP)**. Das PeP ist ein zentrales Instrument der Lehrerforschung. Mit dem PeP versuchen Lehrende, einen für sie wichtigen oder interessanten Aspekt der eigenen Praxis zu

erkunden. Das PeP wird in der Regel durch einen Impuls (eine neue Idee, ein Vorschlag etwas zu verändern, eine Anregung durch einen Vortrag) angestoßen und von einer Erkundungsfrage bestimmt. Auf diese Frage versucht die Lehrkraft alleine oder mit anderen eine Antwort in ihrem Unterricht zu finden. Sie plant Unterricht und sie beobachtet ihn. Sie sammelt Daten (Texte von Schülern, Aufgaben und Übungen, Beobachtungen in Form von Notizen). Die Daten helfen dabei zu verstehen, was im Klassenzimmer passiert ist. Die Lehrkraft fasst ihre Erkenntnisse zusammen, um sich mit anderen darüber auszutauschen. Eine komplexere und anspruchsvolle Form der Lehrerforschung ist die → **Aktionsforschung**. Aktionsforschung bezeichnet einen Forschungstyp, bei dem Professionelle (z.B. Lehrende) ihre eigene Praxis erforschen mit dem Ziel, sie besser zu verstehen und zu optimieren. Der Forschungsprozess wird oft als Spirale dargestellt: Alltagsproblem, Untersuchungsfrage, Ermittlung des Ist-Zustandes, Plan für Erprobung und Untersuchung, Vermutungen über Wirkungen, Durchführen des Plans und Sammeln von Daten, Auswertung und Reflexion, Diskussion mit Kolleginnen und Kollegen, neuer Versuch.

**Lehrerorientierung** Lehrerorientierung bezeichnet Vorstellungen von Unterricht, in denen die Lehrkraft durchweg eine dominierende Rolle einnimmt, d.h., sie bestimmt die Auswahl der Inhalte, die Arbeitsweisen, sie kontrolliert in jeder Phase das Geschehen im Unterricht, indem sie alle Interaktionen bestimmt. → **Lernerorientierung**

**Lehrgewohnheit** → **Lehr- und Lernkulturen**

**Lehrkultur** → **Lehr- und Lernkulturen**

**Lehrphilosophie** → **Lehr- und Lernkulturen**

**Lehrplan** → **Curriculum**

**Lehrzeit durch Beobachtung** Der Begriff geht auf Forschungen des Amerikaners Dan Lortie (1975) zurück, der herausfand, dass die Zeit als Schülerin oder Schüler für Lehrkräfte von großer Bedeutung ist. Die vielen tausend Stunden von Teilnahme am Unterricht in der Schülerrolle hinterlassen deutliche Spuren. Vorstellungen von Lehren und Lernen, die Lehrkräfte haben, sind u.a. durch diese Lehrzeit durch Beobachtung bestimmt. Lortie, Dan (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: Chicago University Press.

**Lernerorientierung** Lernerorientierung ist ein methodisch-didaktisches Prinzip für Unterricht, nach dem individuellen Lernbedarf und Lernverhalten der Lernenden im Unterricht möglichst Raum gegeben wird. Lehrkräfte berücksichtigen in ihrem Unterricht das Alter, den sozioökonomischen Hintergrund, die vorhandenen Sprachen und Interessen ihrer Lernenden sowie deren Bedürfnis autonom zu lernen. **Lernerorientierter** Unterricht ist ein Unterricht, in dem die Lernenden möglichst viele Aktivitäten selbst verrichten, dabei aber von ihren Lehrenden in vielfacher Hinsicht unterstützt und beraten werden. Bei der Organisation von lernerorientiertem Unterricht und bei der Planung von Lerneraktivitäten berücksichtigt die Lehrkraft das Lernverhalten ihrer Lernenden → **Lehrerorientierung**.

**Lernertext** Texte von Lernenden, die nicht primär für die Korrektur durch die Lehrkraft geschrieben oder gesprochen wurden. Lernertexte sind Versuche der Lernenden, anderen (Lernenden, der Lehrkraft, anderen Menschen) etwas Sinnvolles, Bedeutendes in der fremden Sprache mitzuteilen. Lernertexte können in vielen mündlichen und schriftlichen Textsorten erscheinen.

**Lerngewohnheit** → **Lehr- und Lernkulturen**

**Lernklima** Ein positives Lernklima ist eine wesentliche Bedingung für erfolgreiches Lernen. Das Lernklima wird sowohl von den räumlichen Bedingungen (Möbel, Farben, Raumanordnung) (siehe → **Geografie des Klassenraums**) als auch von den sozialen Beziehungen im Klassenzimmer bestimmt. Die Lehrkraft kann entscheidend zum Lernklima beitragen: Wie werden die Lernenden angesprochen? Werden sie ernst genommen? Wie werden sie korrigiert und ermuntert? Ein positives Lernklima erfordert den Beitrag aller Mitglieder in der Lerngruppe (→ **Lehr- und Lernkulturen**). Gemeinsam besprochene → **Regeln** sind dabei hilfreich.

**Lernkultur** → **Lehr- und Lernkulturen**

**Lernverlauf (individueller)** Lernverlauf bezeichnet den Weg, den Lernende zurücklegen, um bestimmte → **Kompetenzen** zu erwerben. Da Lernende aufgrund ihrer Lebensgeschichte und ihrer individuellen

Dispositionen und Möglichkeiten sehr unterschiedlich sind, unterscheiden sich auch die Lernverläufe. Diese Unterschiede müssen Lehrende wahrnehmen und im Unterricht berücksichtigen (→ **Lernerorientierung**; → **Lehr- und Lernkulturen**)

**Lernziel** Lernziele sind diejenigen Ziele oder auch Kompetenzen, die die Lernenden durch Unterricht erreichen sollen. Lernziele beziehen sich im Fremdsprachenunterricht auf die drei Bereiche wissen, tun oder handeln können und auf Einstellungen oder Haltungen.

### M ... mechanisches Üben → Übungen

**Methoden** Eine Methode ist die Art und Weise und die ihnen zugrunde liegenden Konzepte, wie ein Lernziel und die Ziele des → **Lehrplans** erreicht werden sollen. Lange Zeit hat die Forschung versucht, eine optimale Methode für erfolgreiches Fremdsprachenlernen zu finden. Heute geht man davon aus, dass es keine beste Methode gibt. Vielmehr müssen verschiedene Methoden zusammenwirken. Sie müssen an die Bedingungen des → **Kontexts**, an die Lerngruppen und die → **Curricula** angepasst werden. Unter → **Methodenvielfalt** wird folgendes verstanden: Damit Lernen möglichst abwechslungsreich und motivierend erfahren wird, empfiehlt es sich, dass Lehrkräfte ihr Vorgehen immer wieder variieren, indem sie eine Vielfalt von Methoden einsetzen.

### Methodenvielfalt → Methode

**Morgenkreis** Eine → **Sozialform**, die vor allem im Kindergarten und in der Grundschule den Tag einleitet. Der Sitzkreis auf dem Boden oder auf Sitzkissen bietet die Möglichkeit zur Begrüßung, zum gemeinsamen Lied, zum Gespräch, zur Besprechung wichtiger Ereignisse und zur Planung der Tagesaufgaben.

**N ... normative Entscheidungen** Unterricht ist sehr komplex. Um diese Komplexität bewältigen zu können, müssen Lehrende permanent Entscheidungen fällen. Dabei orientieren sie sich an Wertvorstellungen (z.B. „Was ist gut für die Schüler, was hilft beim Lernen?“), an Erfahrungen (z.B. „Das hat schon immer so geklappt.“), an (persönlichen) Theorien über Lernen (z.B. „Hörverstehen ist erfolgreich, wenn die Schüler eine klare Aufgabe haben.“). Wertvorstellungen, Theorien und Erfahrungen liefern die Normen für die Entscheidungen. Normative Entscheidungen sind eng mit der → **Lehrphilosophie** der Lehrkraft verbunden.

### O ... offene Aufgabe → Aufgaben

#### offene Aufgabenstellung → Aufgaben

**Output** Mit Output werden alle mündlichen und schriftlichen Äußerungen der Lernenden im Gegensatz zu → **Input** bezeichnet.

**P ... Paradoxie** Eine Paradoxie bezeichnet den Widerspruch zwischen zwei gegensätzliche Haltungen/Positionen oder Konzepten. Lehrende sind im Unterricht sehr oft Paradoxien ausgesetzt, beispielsweise zwischen dem Anspruch, mit einem (curricularen) Plan im Unterricht durchzukommen und gleichzeitig auf individuelle Bedürfnisse und Lernstile einzelner Teilnehmender einzugehen.

**PISA-Studie** PISA = Programme for International Student Assessment. Es handelt sich um Studien, die im Auftrag der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), die Leistungen von Schülern ermitteln. Diese Studien werden seit 2000 regelmäßig durchgeführt. Ihre Ergebnisse werden veröffentlicht und sollen helfen, Bildungsprogramme zu optimieren.

### Praxiserkundungsprojekt → Lehrerforschung

**Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts** Mit Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts sind generelle Leitlinien gemeint, die das Handeln von Lehrkräften in ihrem Unterricht steuern und ihnen dadurch Orientierung bieten. Grundlegende Prinzipien wie z.B. → **Handlungsorientierung** oder **Lerneraktivieren** legen wiederum bestimmte Organisationsprinzipien, Verfahrensweisen und methodische Prinzi-

→ **Kompetenzorientierung**: Jeglicher Unterricht zielt auf die Entwicklung von Kompetenzen. Und zu einem auf Kompetenzentwicklung zielenden Unterricht gehört, dass Unterricht von den zu erreichenden Kompetenzen aus geplant wird und dass Leistungserwartungen in Form von expliziten Wissens-

und Kann-Beschreibungen formuliert werden. Kompetenzorientierung meint auch, dass überprüft wird, ob und in welchem Umfang die Lernenden am Ende eines bestimmten Zeitabschnittes über die angezielten Kompetenzen verfügen. Natürlich kann man nicht alle Kompetenzbereiche überprüfen, die entwickelt werden sollen. Anders ausgedrückt: Nicht alle Lernziele sind zugleich Prüfungsziele. So wird man im Fremdsprachenunterricht in der Regel keine persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen, sondern eher prozedurale Teilkompetenzen wie etwa Hörverstehen, Sprechen usw. überprüfen.

→ **Lernerorientierung** berücksichtigt die Individualität, die Interessen und Sprachlernbedürfnisse der Lernenden. Dies heißt u.a., dass vielfältige Lernmaterialien und Arbeitsformen mit Blick auf die spezifische Lernergruppe eingesetzt werden und dass den Lernenden z.B. auch eine Auswahl von unterschiedlichen Aufgaben und Vorgehensweisen angeboten wird. Man geht dabei davon aus, dass dies die Motivation der Lernenden positiv beeinflusst.

**Lerneraktivierung** geht davon aus, dass Lernende, die sich im Unterricht aktiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen, diesen tiefer verarbeiten und dadurch möglicherweise bessere Lernergebnisse erreichen. Aktive Lernende beteiligen sich durch Fragen und Rückschlüsse am Unterrichtsgeschehen, sie tauschen sich untereinander aus, sie entdecken sprachliche Strukturen selbst oder versuchen Regelmäßigkeit zu beschreiben, sie übernehmen organisatorische und lernsteuernde Aufgaben bis hin zu Lehraktivitäten. Aktive Lernende arbeiten in entsprechenden Aufgabenkontexten motivierter und konzentrierter. Sie entwickeln verstärkt ein Bewusstsein dafür, was sie können und wie sie Sprache lernen. Interaktionsorientierung erfordert, dass die Lernenden durch Aufgabenstellungen dazu angeregt werden sollen, miteinander zu kooperieren. Das heißt z.B., dass sie eigene Auffassungen ausdrücken und auf andere eingehen können u.v.m. Aufgaben müssen dementsprechend so angelegt sein, dass die Lernenden miteinander interagieren müssen, z.B. in Form von Rollenspielen, durch den Einsatz unterschiedlicher Sozialformen oder durch Aufgabenstellungen, die dazu auffordern, etwas auszuhandeln, jemanden zu überzeugen oder zu informieren über etwas, das der Gesprächspartner noch nicht weiß.

**Förderung von Lernerautonomie:** Lernende sollen im Sinne der Lernerautonomie dabei unterstützt werden, bewusst und selbstreflexiv mit ihrem eigenen Lernen umzugehen. Unterrichtliche Entscheidungen und Verfahren sollten von Anfang an darauf abzielen, die bereits vorhandenen Sprachen und Sprachlernerfahrungen möglichst effektiv zu nutzen und zugleich auch auf das Lernen weiterer (Fremd-)Sprachen vorzubereiten.

**Interkulturelle Orientierung:** Sprachliches Handeln ist immer in kulturell geprägte soziale Kontexte eingebunden. Deshalb ist es wichtig, dass der Unterricht Lernsituationen schafft, in denen die Lernenden die kulturelle Geprägtheit kommunikativer Handlungen in der Fremdsprache erfahren können. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum eigenen kommunikativen Handeln wahrnehmbar. Im besten Fall erwerben die Lernenden Kenntnisse und kommunikative Strategien, damit sie sich in der Lebenswirklichkeit der deutschsprachigen Umgebung orientieren können.

→ **Aufgabenorientierung** hat einen engen Bezug zur Handlungsorientierung. Nach diesem Prinzip sollten Lernende schwerpunktmäßig mit Aufgaben konfrontiert werden, die entweder mit ihrer Lebenswelt zu tun haben oder zukünftige sprachliche Handlungen anbahnen. Sie sollen Gelegenheit haben „echte“ Fragestellungen zu entdecken und in der Fremdsprache zu beantworten. Neuer Wortschatz und grammatische Regeln können dabei eine Rolle spielen, sie stehen jedoch nicht – wie etwa im Fall von isolierten Grammatikübungen – im Fokus des Interesses.

**Mehrsprachigkeitsorientierung:** Meist haben Deutschlernende schon eine andere Fremdsprache gelernt, die ihnen dabei helfen kann, z.B. bestimmte Strukturen der Zielsprache schneller zu erkennen und die Bedeutung von Wörtern zu erschließen. Der Unterricht soll deshalb im Sinne der Mehrsprachigkeitsorientierung an den Sprachlern- und Kommunikationserfahrungen der Lernenden anknüpfen.

Weitere Prinzipien sind → **Inhaltsorientierung** und → **Formorientierung**.

**prozedurales Wissen** → Wissen

**R**

... **Regeln** → Ritual

**repetitives Üben** → Übungen

**Rituale** Rituale sind im Unterricht wiederkehrende Handlungen, die wesentlich dazu beitragen, das Lehr- und Lerngeschehen zu ordnen und dadurch einfacher zu machen. Oft werden sie durch Gesten der Lehrkraft ausgelöst: Gesten, die zu Wiederholung auffordern, die ermutigen, die Aufmerksamkeit

wieder auf die Lehrkraft richten. Unterrichtsstunden können mit einem Ritual beginnen und enden (Morgenkreis; Begrüßungsritual, Abschiedsritual), Geburtstage werde mit einem kurzen Ritual gewürdigt, Spiele und Lieder werden mit einem Ritual eingeleitet. Neben den → **Regeln** für sprachliche Phänomene und ihre Verwendung sind vor allem die Regeln für das soziale Miteinander im Unterricht von Bedeutung. Diese Regeln ergeben sich einmal aus dem Kontext der Institution (Schule, Oberschule, Universität) und werden oft unausgesprochen befolgt, sie müssen aber immer wieder auch für den Deutschunterricht ausgehandelt und vereinbart werden. Wichtig sind auch Vereinbarungen, wie mit Verstößen gegen die Regeln umgegangen wird.

**Routinen** Als Routinen kann man → **Rituale** im Unterricht bezeichnen, die sich nicht weiterentwickeln und die habitualisiert ausgeführt werden, ohne dass der Sinn verstanden wird und ohne dass darüber ein Einverständnis in der Lerngruppe hergestellt wurde.

**Rückwärtsplanung** → **Unterrichtsplanung**

### **S** ... **Schülerorientierung** → **Lernerorientierung**

**selbstgesteuertes Lernen** Selbstgesteuertes Lernen ist gekennzeichnet durch Lernaktivitäten, die die Lernenden ohne direkte Anleitung durch andere ausführen. Allerdings ist zu bedenken, dass Lernen in schulischen Kontexten immer auch fremdbestimmt sein muss. Lernen ist deshalb immer auch von außen (fremd)gesteuert (Materialauswahl, Themen, Übungen, Aufgaben). Der Lernerfolg ist nicht zuletzt davon abhängig, wie stark Lernende eigene Wege entdecken, für sich wählen und dann auch gehen können. Selbstgesteuertes Lernen bedarf am Anfang der Anleitung durch die Lehrkraft oder durch erfahrenere Lernende.

**Sozialformen** Sozialformen bezeichnen die Art der Zusammenarbeit des Unterrichtenden mit den Lernenden und der Lernenden untereinander: Man unterscheidet Unterricht im Plenum bzw. Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit; diese Formen werden im Unterricht zumeist miteinander kombiniert.

**Einzelarbeit** ist diejenige der Sozialformen, in der Lernende für sich alleine eine Aufgabe bearbeiten, beispielsweise durch das individuelle Lesen eines Textes, das Ausfüllen eines Arbeitsblattes oder der Durchführung einer Recherche.

**Frontalunterricht** ist diejenige Sozialform, in der eine einzelne Person (Lehrender oder Lernender) sich an eine Gruppe Lernender richtet, z.B. mit einem Vortrag. Sie bezeichnet die räumliche Anordnung, denn in der Regel findet Frontalunterricht in zwei Fronten statt, d.h., eine einzelne Person spricht vor einer Gruppe von Zuhörenden. Frontalunterricht kann damit also auch ein Schülervortrag sein.

Im Unterricht im **Plenum** steht das Gespräch zwischen Lehrkraft und Lernenden oder der Lernenden miteinander im Mittelpunkt, in dem über das Fragen und Antworten neues Wissen entwickelt oder ausgehandelt wird.

**Gruppenarbeit** ist die gemeinsame Arbeit von mehreren Lernenden mit dem Ziel, eine Aufgabe zu lösen. Außerdem fördert die Gruppenarbeit die Interaktion und die Kommunikationsfähigkeit, und ermöglicht es den Lernenden, sich intensiver am Unterricht zu beteiligen. Auch kooperatives und autonomes Lernen wird durch Gruppenarbeit gefördert. Lernende müssen das Arbeiten in Gruppen zunächst lernen, wenn sie Unterricht gewöhnt sind, der stark von der Lehrkraft geleitet wird. Wichtig ist, dass Gruppenarbeit gut vorbereitet ist (Ziel, Prozess der Bearbeitung, Ergebnis), dass es eine klare Aufgabenstellung gibt, dass den Lernenden Redemittel bekannt sind oder ihnen angeboten werden, mit denen sie die Aufgabe lösen können, dass den Lernenden Redemittel bekannt sind oder ihnen angeboten werden, mit denen sie die Aufgabe lösen können, und dass das Ergebnis der Gruppenarbeit klar ist (Text, Collage, kurze Präsentation usw.). Die Lehrkraft initiiert die Gruppenarbeit und berät die Lernenden im Arbeitsprozess.

**Partnerarbeit** ist die Sozialform, bei der zwei Lernende gemeinsam eine Aufgabe bearbeiten. Partnerarbeit ist deshalb effektiv, weil Aufgaben in Partnerarbeit durch intensive sprachliche Interaktion gelöst oder bearbeitet werden. Die Lernenden haben dabei mehr Gelegenheit zu sprechen als in der Großgruppe, sind weniger isoliert und zumeist motivierter als in der Einzelarbeit.

### **U** ... **Übungen** Übungen dienen dazu, sprachliche Strukturen und Teilfertigkeiten zu üben und ihren Gebrauch zu automatisieren. (z.B. Übungen zur Aussprache, Übungen zur Wortstellung, zum Gebrauch der Modalpartikel, zur Entwicklung von Schreibfertigkeit). Sie unterscheiden sich von → **Aufgaben**. Übungen sind häufig mit anderen Übungen verknüpft (Übungsketten) und schaffen die Vorausset-

zung dafür, dass Lernende Aufgaben bearbeiten können. Im Gegensatz zum → **repetitiven Üben** ist → **elaboriertes Üben** auf Transfer angelegt, d.h., das Geübte ist mit Situationen verknüpft, die den Einsatz des Geübten erfordern. Es folgt nicht immer den gleichen Verfahren und fordert die Lernenden kognitiv und/oder affektiv. Es ist variantenreich und steigert die Anforderung an die Lernenden. → **Mechanisches Üben** ist für bestimmte Ziele geeignet (Aussprachetraining, Verbformen).

**unterrichtlicher Kontext** → **Kontext**

**Unterrichtsmethoden** → **Methode**

**Unterrichtsplanung** Die Planung des Unterrichts kann nach verschiedenen Prinzipien verlaufen und hängt ab vom → **Lernziel**, der Lernergruppe u.Ä. **Rückwärtsgerichtetes Planen** oder → **Rückwärtsplanung** ist ein Prinzip Unterricht zu planen. Dabei beschreibt man zunächst die Anforderungen, denen die Lernenden bei der Bearbeitung einer Aufgabe gewachsen sein sollten. Wenn absehbar ist, dass einzelne Teilfertigkeiten oder Kenntnisse ausgebaut oder reaktiviert werden müssen, kann man daraus die Teillernziele zur Vorbereitung auf die Aufgabe ableiten. PPP ist ein bekanntes Stundenplanungsmodell, das von einem Dreischritt im Unterricht ausgeht: present = Präsentieren des Lernstoffs; practice = (Ein-)Üben des Gelernten; produce = Anwenden des Gelernten. Ein alternatives Planungsmodell ist z.B. das Modell Didaktische Analyse.

**W** ... **Wissen** → **Erfahrungswissen** ist explizites Wissen. Es setzt sich zusammen aus dem → **Handlungswissen** von Lehrkräften, die Experten ihrer Handlungen sind, und den Reflexionen über die Handlungen. Anstoß für Reflexionen bietet das veröffentlichte Wissen (Fachzeitschriften, Bücher), das Wissen anderer Experten und das (Fach)Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen. → **Explizites Wissen** wird oft mit dem Verb „kennen“ in Verbindung gebracht und liegt dann vor, wenn jemand genau erklären kann, warum er etwas tut, wie ein Sachverhalt zusammenhängt, warum diese oder jene Struktur verwendet werden muss, wie diese oder jene Verbform gebildet wird. Lehrende verfügen über explizites Wissen genauso wie Lernende. Es wird dem → **implizierten Wissen** gegenübergestellt. Implizites oder stilles Wissen wird oft mit dem Verb „können“ in Verbindung gebracht. Man kann etwas, ohne genau sagen zu können, wie und warum man das gemacht hat. Jemand weiß, wie es geht. Implizites Wissen spielt beim Fremdsprachenlernen eine große Rolle. Es wird über → **Routinen**, Vorbilder und Wiederholungen gebildet. Auch Lehrende verfügen über große implizite Wissensbestände etwa aus der Lehrzeit der Beobachtung. **Handlungswissen** ist implizites Wissen, das Lehrkräfte in Laufe ihrer Tätigkeit aufbauen und auf das sie routiniert zugreifen können. Sie sind Experten auf ihrem Feld. Durch Reflexion kann Handlungswissen zu Erfahrungswissen werden. Bei dem → **prozeduralen Wissen** handelt es sich um mehr oder minder automatisierte praktische, kognitive, soziale oder auch interkulturelle Fertigkeiten/Kompetenzen. Prozedurales Wissen ist Wissen, wie man etwas tut und bedeutet z.B., dass man die Normen und Werte der Zielgesellschaft nicht nur kennt, sondern dass man auch entsprechend den Normen und Werten (sprachlich) handeln kann. Bei prozeduralem Wissen handelt es sich häufig um implizites Wissen. Deshalb wird hier auch häufig von „Können“ gesprochen. Prozedurales Wissen wird i.d.R. gegen deklaratives Wissen abgegrenzt. **Deklaratives Wissen** ist Wissen, dass etwas der Fall ist. Es handelt sich also um Faktenwissen und Kenntnisse. Deklaratives Wissen umfasst z.B. das explizite Wissen darüber, was für eine bestimmte Kultur charakteristisch ist oder was in einer Gesellschaft als höflich gilt. Im Gegensatz zu prozeduralem Wissen kann deklaratives Wissen wahr oder falsch sein.

**Z** ... **Zielaufgabe** Zielaufgaben sind komplexe Lernaufgaben, die in der Regel eine Sequenz aus → **Übungen** und → **Aufgaben** abschließen (Realisierung einer Talkshow, Aufführung eines Rollenspiels, das eigenständige Schreiben eines Gedichtes). Die Lehrenden müssen die Anforderungen der Zielaufgabe erkennen und die Lernenden darauf vorbereiten, diese Anforderungen bewältigen zu können. Auch die Lernenden müssen sich klar machen, was von ihnen bei der Bearbeitung der Zielaufgabe erwartet wird.

## 6 Literaturhinweise

- ALLHEIT, Peter (2001): „Ethnographische Pädagogik“. Eine andere Sichtweise des pädagogischen Feldes. In: *Die deutsche Schule*. Heft 1/1993. S. 10–16.
- ALLWRIGHT, Dick (2005): *From Teaching Points to Learning Opportunities and beyond*. In: *TESOL Quarterly*. Jahrgang 39,1. S. 9–31.
- ALTRICHTER, Herbert / POSCH, Peter (2007): *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- APPEL, Joachim (1995): *Diary of a Language Teacher*. Oxford: Heinemann.
- BOECKMANN, Klaus-Börge (2006): *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und regionale Lehr- und Lernkultur. Eine empirische Untersuchung zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- BORG, Simon (2006): *Teacher Cognition and Language Education*. London: Continuum.
- BORG, Simon / BURNS, Anne (2008): *Integrating Grammar in Adult TESOL Classrooms*. In: *Applied Linguistics*. Jahrgang 29,3. S. 456–482.
- BUTZKAMM, Wolfgang (2007): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- CHENG, Xiaotang (2000): *Asian Student's Reticence Revisited*. In: *System*. Jahrgang 28,3. S. 435–446.
- CORTAZZI, Martin / JIN, Lixian (1996): *Cultures of Learning: Language Classrooms in China*. In: COLEMAN, Hywel (Hrsg.): *Society and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 169–206.
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG (2006): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI)*. Abrufbar unter: <http://www.dipf.de/de/projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde>, S. 48. [Abrufdatum 01.02.2012].
- DEWE, Bernd / FERCHHOFF, Wilfried / RADTKE, Frank-Olaf (1992): *Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissentheoretischer Rekonstruktionsversuch*. In: Dies. (Hrsg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske+Budrich. S. 70–91.
- DIEHL, Erika / CHRISTEN, Helen / LEUENBERGER, Sandra (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- DÖRNEY, Zoltán / USHIODA, Ema (2011): *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson.
- DOYLE, Walter (2006): *Ecological Approaches to Classroom Management*. In: EVERTSON, Carolyn M. / WEINSTEIN, Carol S. (Hrsg.): *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. New York: Erlbaum. S. 97–125.
- DUBS, Rolf (2009): *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- ELLIS, Rod (2005): *Principles of Instructed Language Learning*. In: *ASIAN EFL-Journal*. Jahrgang 7,3. [http://www.asian-efl-journal.com/sept\\_05\\_re.pdf](http://www.asian-efl-journal.com/sept_05_re.pdf) [Abrufdatum 03.01.2012].

- ELLWOOD, Constance / NAKANE, Ikuko (2009): *Privileging of Speech in EAP and Mainstream University Classrooms: a Critical Evaluation of Participation*. In: *TESOL Quarterly*. Jahrgang 43,2. S. 203–230.
- FARRELL, Thomas (2007): *Reflective Language Teaching. From Research to Practice*. London: Continuum.
- GRAU, Maike / LEGUTKE, Michael (2008): *Fremdsprachen in der Grundschule. Bestandsaufnahme, Prinzipien und Perspektiven*. In: Dies. (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur*. Frankfurt/Main: Grundschulverband. S. 14–38.
- GUDJONS, Herbert (2007): *Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HALLET, Wolfgang (2006): *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett.
- HELMKE, Andreas (2006): *Was wissen wir über guten Unterricht?* In: *Pädagogik*. Heft 2. S. 42–45.
- HELMKE, Andreas (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- JANK, Werner / MEYER, Hilbert (2002): *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Skriptor.
- KIKUCHI, Keita (2009): *Listening to our Learners' Voices: what Demotivates Japanese High School Students?* In: *Language Teaching Research*. Heft 13. S. 453–471.
- KUSENBERG, Kurt (2002): *Eine Schulstunde*. In: GELBERG, Hans-Joachim (Hrsg.): *Eines Tages. Geschichten von überallher*. Weinheim: Beltz. S. 109–113.
- LEGUTKE, Michael (2010): *Merkmale des fremdsprachlichen Klassenzimmers*. In: HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. S. 156–160.
- LITTLEWOOD, William (2000): *Do Asian Students Really Want to Listen and Obey?* In: *ELT Journal*. Jahrgang 54,1. S. 31–35.
- LITTLEWOOD, William (2007): *Communicative and Task-based Language Teaching*. In: *East Asian classrooms. Language Teaching*. Heft 40. S. 243–249.
- LITTLEWOOD, William (2010): *Chinese and Japanese Students' Conceptions of the 'Ideal English Lesson'*. In: *ELC Journal*. Jahrgang 41,1. S. 46–58.
- LORTIE, Dan (1975): *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- MERCER, Neil (2001): *Language for Teaching Language*. In: CANDLIN, Christopher N. / MERCER, Neil (Hrsg.): *English Language Teaching in its Social Context*. London: Routledge. S. 243–257.
- MEYER, Hilbert (2004): *Praxisbuch: Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag.
- MÜHLHAUSEN, Ulf (2008): *Abenteuer Unterricht. Wie Lehrer/innen mit überraschenden Unterrichtssituationen umgehen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

MÜHLHAUSEN, Ulf / WEGNER, Wolfgang (2010): *Erfolgreicher Unterrichten?! Eine erfahrungsfundierte Einführung in unterrichtliches Handeln*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

SCHART, Michael (2003): *Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider.

SCHART, Michael / SCHÜTTERLE, Holger (2007): *Die japanische Lernkultur: Annäherungsversuche an ein flüchtiges Konstrukt*. In: ESSER, Ruth / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Bausteine für Babylon*. München: Iudicium. S. 82–90.

SCHART, Michael (2011): *A Strong Version of Task-based Design at Beginner's Level*. Vortrag auf der TBLT 2011 Auckland. <https://sites.google.com/site/tblt2011/home/paper-presentations/michaelschart> [Abrufdatum: 14.12.2011].

SCHOCKER-VON DITFURTH, Marita (2002): *Unterricht verstehen. Medienpaket zur Förderung reflektierter Unterrichtspraxis. Modul 1: Erfahrungswissen reflektieren und den eigenen Unterricht weiter entwickeln*. München: Goethe-Institut.

STENHOUSE, Lawrence (1985): *Research as a Basis for Teaching. Readings from the Work of Lawrence Stenhouse*. London: Heinemann.

TERHART, Ewald u.a. (1994): *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt: Lang.

TSCHIRNER, Erwin (2004): *Kommunikative Grammatik, oder wie man lernt, grammatisch richtig zu sprechen*. In: DOMÍNGUEZ, José u.a. (Hrsg.): *El alemán en su contexto español. Die deutsche Sprache im spanischen Kontext*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, S. 39–62.

WAHL, Diethelm (2006): *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

WAYCHERT, Carsten u.a. (2010): *Vergangenheit bewältigen – zur sprachlichen Umsetzung von Vergangenem im Anfängerunterricht. Ein kooperatives Aktionsforschungsprojekt an japanischen Universitäten*. In: HOSHII, Makiko u.a. (Hrsg.): *Grammatik lehren und lernen im Deutschunterricht in Japan – empirische Zugänge*. München: Iudicium. S. 132–154.

WICKE, Rainer (1993): *Aktive Schüler lernen besser. Ein Handbuch aus der Praxis für die Praxis*. München: Edition Klett.

WRIGHT, Tony (2005): *Classroom Management in Language Education*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

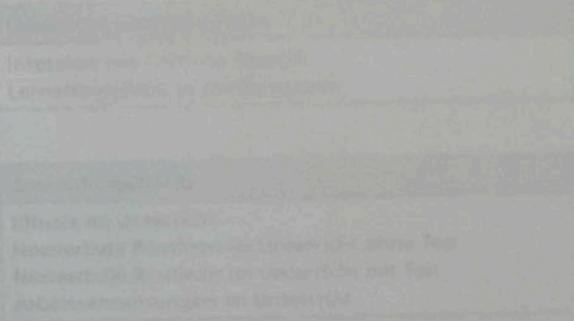
## 7 Quellenangaben

- Aspekte* (2007): Lehrbuch 1. Von Ute KOITHAN u.a. Berlin, München: Langenscheidt. S. 10.
- Ausblick* (2007): Kursbuch 1. Von Anni FISCHER-MITZIVIRIS u.a. Ismaning: Hueber. S. 12.
- Begegnungen Deutsch als Fremdsprache A1 plus* (2007): Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch A. Von Anne BUSCHA und Szilvia SZITA. Leipzig: Schubert. S. 45.
- deutsch.com* (2009): Kursbuch 2. Von Lina PILYPAITYTE u.a. Ismaning: Hueber. S. 18.
- Die Suche. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache* (1994): Textbuch 1. Von Volker EISMANN u.a. Berlin, München: Langenscheidt. S. 62, 179.
- Eurolingua* (1998): Kursbuch 2. Von Hermann FUNK und Michael KOENIG. Berlin: Cornelsen. S. 53, 54.
- geni@l* (2007): Kursbuch A1. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Von Hermann FUNK u.a. Berlin, München: Langenscheidt. S. 87.
- Lagune* (2010): Kursbuch 2. Von Hartmut AUFDERSTRASSE u.a. Ismaning: Hueber. S. 94.
- Lernziel Deutsch* (1983): Grundstufe 1. Von Wolfgang HIEBER. Ismaning: Hueber. S. 139.
- Sowieso* (1995): Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch 1. Von Hermann FUNK u.a. Berlin, München: Langenscheidt. S. 47.
- Sprechen Hören Sprechen. Übungen zur deutschen Aussprache* (2011): Von Doris MIDDLEMAN. Ismaning: Hueber/Verlag für Deutsch. S. 52.
- Themen aktuell* (2005): Kursbuch 3. Von Michaela PERLMANN-BALME u.a. Ismaning: Hueber. S. 76, 82.
- Wir* (2007): Lehrbuch A1. Von Giorgio MOTTA und Hans-Jürgen KRUMM. Stuttgart: Klett. S. 10, 15, 17.
- Wirtschaftsdeutsch für Anfänger. Aufbaustufe* (2002): Lehr- und Arbeitsbuch 2. Von Dominique MACAIRE und Gerd NICOLAS. Stuttgart: Klett. S. 149.

## Angaben zu den Autoren auf der DVD

Michael Schart, Hochschullehrer an der Juristischen Fakultät der Keio-Universität in Tokio, Japan, unterrichtet seit 15 Jahren Deutsch als Fremdsprache auf allen Niveaustufen. Er hat sich in seiner Dissertation mit dem beruflichen Selbstverständnis von Deutschlehrenden und ihren individuellen didaktischen Vorstellungen befasst. Einer seiner Arbeitsschwerpunkte liegt auf der Erforschung und Evaluation von Unterrichtsprozessen.

Michael Legutke war sieben Jahre Englischlehrer am Gymnasium und an einer Gesamtschule. Er hat als Fachberater für Deutsch im Pazifischen Nordwesten der USA viele Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer betreut und beraten und das Referat Fortbildung beim Goethe-Institut in München geleitet. Eines seiner Forschungsgebiete als Professor für Englischdidaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen ist die fremdsprachliche Lehrerbildung.



## Übersicht über die Videos auf der DVD

Aus der Datenbank mit Unterrichtsmitschnitten des Goethe-Instituts werden in dieser Einheit folgende Videos oder Ausschnitte aus Unterrichtsmitschnitten – Sequenzen – benutzt. Sie finden sie auf der beiliegenden DVD.

### Unterrichtsmitschnitte

Schule New Delhi 3  
Schule Toulouse  
Schule Krakau  
Goethe-Institut New Delhi 1

Goethe-Institut Berlin  
Goethe-Institut Pune 1  
Goethe-Institut New Delhi 2

### Gespräche über Unterricht

Interview mit Cornelia Klepsch  
Lernatmosphäre in Großgruppen

### Zusammenschnitte

Rituale im Unterricht  
Nonverbale Routinen im Unterricht ohne Ton  
Nonverbale Routinen im Unterricht mit Ton  
Arbeitsanweisungen im Unterricht



Lehrerinnen und Lehrer bestimmen das Unterrichtsgeschehen ganz entscheidend. Sie stehen deshalb in Einheit 1 der Reihe *Deutsch Lehren Lernen* im Mittelpunkt.

Die Einheit geht folgenden Fragen nach:

- Was prägt Lehrende und welche Vorbilder haben sie?
- Welche Vorstellungen von gutem Unterricht bringen Lehrende mit?
- Welche besonderen Herausforderungen gibt es im Sprachunterricht?
- Welche Gestaltungsspielräume haben Lehrende?
- Wie können Lehrende eine angstfreie, motivierende und produktive Atmosphäre in der Klasse erreichen?
- Wie steuern Lehrende Prozesse im Unterricht und wie begleiten sie die Lernenden auf ihrem Weg?
- Wie können Lehrende sich und ihren Unterricht professionell weiterentwickeln?

