

8. Lehrwerk

Das Lehrwerk soll den Unterricht begleiten,
ihn aber nicht bestreiten.

BINSENWEISHEIT

Auch wenn im Englischunterricht, wie Kapitel A 7 zeigt, eine Vielzahl an Medien verwendet werden kann, stellt das Lehrwerk zweifellos das Kernmedium dar. Aus diesem Grund wird ihm hier ein ganzes Kapitel gewidmet.

Ursprünglich bestand das Lehrwerk tatsächlich nur aus einem einzelnen Lehrbuch, in dem die Lernenden Texte und Aufgaben fanden. Heute umfasst das Lehrwerk in aller Regel neben dem Schülerbuch eine Vielzahl an Medien wie *Workbook*, CD oder Handreichung für den Unterricht. Deshalb wird zwischen den Begriffen *Lehrwerk* und *Lehrbuch* differenziert, auch wenn sie fälschlicherweise oft synonym verwendet werden.

Das **Lehrbuch** (*textbook, pupils'/students' book*) ist das für die Hand der Lernenden entwickelte Einzelbuch mit üblicherweise in Units gegliederten Texten, Aufgaben (und Wortschatz-/Grammatikanhang).

Das **Lehrwerk** (*course*) umfasst das Lehrbuch und alle weiteren darauf abgestimmten, für die Lernenden und die Lehrkraft gedachten schriftlichen, auditiven, visuellen, audiovisuellen und interaktiven Begleitmaterialien eines Verlags (Peripherie, Produktkranz) – und zwar für alle Jahrgangsbände.

8.1 Bestandteile

Komponenten des Lehrwerks

Ein modernes Lehrwerk kann durchaus über 40 Komponenten nur für eine einzige Jahrgangsstufe umfassen. Einige der Materialien richten sich an die Lehrkraft, andere an die Lernenden; sie können als gedruckte oder digitale Medien auf CD oder online angeboten werden. Diese Einzelmateriale lassen sich zu folgenden Gruppen bündeln:

- ▶ **Lehrbuch:** Schülerbuch, kartoniert oder im Festeinband, gelegentlich auch in einer Lehrerversion angeboten, in der neue Wörter und Strukturen farbig markiert sind;
- ▶ **Handpuppe** (für die unteren Klassen);
- ▶ **Audio-CDs und Video-DVDs** mit Hör- bzw. Hör-Seh-Texten, die inzwischen integraler Bestandteil jedes modernen Lehrwerks sind;

- ▶ **Workbook:** auf das Lehrbuch abgestimmtes Übungsheft, mit oder ohne Lösungsteil und/oder Audio-CD;
- ▶ **Handreichung für den Unterricht** (*teacher's manual*): Lehrerhandbuch mit methodischen Tipps zu den Lektionen, Lösungsvorschlägen, oft ergänzenden Kopiervorlagen;
- ▶ **Vorschläge zur Leistungsmessung:** fertig ausgearbeitete Aufgabensammlungen mit Lösungshinweisen;
- ▶ **Klassenarbeitstrainer/Abiturtrainer:** Prüfungsvorbereitungshäfte für die Lernenden;
- ▶ **Folien:** Bild- und Arbeitsfolien, meist für den Anfangsunterricht, mit Hinweisen zum Einsatz im Unterricht;
- ▶ **ergänzende Materialien für die Lernenden** zu Wortschatz (Vokabellernbuch, Schulwörterbuch), Grammatik (Grammatiktrainer, Grammatikheft), spezifischen Kompetenzen wie Mediation;
- ▶ **ergänzende Materialien für die Lehrenden** zur Differenzierung (Fördermaterial, Freiarbeitsmaterialien, Portfolioarbeit, Materialien für die Inklusion);
- ▶ **Lektüren** (oft mit den Charakteren des Lehrwerks);
- ▶ **digitale Medien für Lehrkräfte** (digitaler Unterrichtsplaner, interaktive Tafelbilder für Whiteboard und Beamer, Onlineangebot mit aktuellen Texten und Materialien);
- ▶ **digitale Medien für Lernende** (elektronisches *Workbook*, Vokabeltrainer, Online-Angebote zum Wiederholen des Lernstoffs).

Wenn man die Entwicklung auf dem Lehrwerksmarkt der letzten Jahrzehnte Revue passieren lässt, fallen neben der **Expansion** des Produktkranzes noch weitere Tendenzen auf. Die quantitative Ausdehnung geht zunächst einher mit einer qualitativen **Differenzierung**:

- ▶ **Schülerbuch:** In der Regel enthalten die Schülerbücher binnendifferenzierende Angebote z. B. durch Modularisierung, Trennung in obligatorische und fakultative Teile oder Abstufung in leichtere und schwierigere Aufgaben oder Texte;
- ▶ **Begleitmaterialien:** Der Produktkranz umfasst z. B. Hefte für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf, für die Bedürfnisse verschiedener Lerntypen (Freiarbeitsmaterialien) oder zur Selbstevaluation (Portfolios). Sie berücksichtigen unterschiedliche Vorkenntnisse (Klassen mit/ohne Grundschul-Englisch) oder ermöglichen die individuelle Vorbereitung auf Prüfungen (Abitur- und Klausurentrainer).

Das ursprünglich rein schriftliche Medium Schulbuch ist in den letzten Jahrzehnten im Zuge der **Multimedialisierung** mit auditiven, visuellen, audiovisuellen und interaktiven Elementen angereichert worden (→ A 7.7–7.9):

- ▶ **Audioaufnahmen** zur Entwicklung von Hörverstehen
- ▶ **DVDs** mit authentischem Filmmaterial
- ▶ **Übungssoftware** für heimisches Lernen am PC
- ▶ **interaktive Tafelbilder:** Materialien für Whiteboard und Beamer
- ▶ **Internet:** aktuelle Materialien zum Download, weiterführende Hypertext-Projekte, komplette Web-Units als Ausstiegspunkte.

Tendenzen der Lehrwerksentwicklung

Die Entwicklung neuer Komponenten und die Verfeinerung bestehender Medien können die Arbeit der Lehrkraft erleichtern, vereinfachen und verbessern. Diese **Arbeitsoptimierung** wird z. B. erreicht durch:

- ▶ Lehrerhandreichung: Lösungshinweise, methodische Vorschläge und Ideen für alternative Herangehensweisen
- ▶ Lehrerfassung des Schülerbuchs: Markierung neuer Strukturen
- ▶ Workbook: gestufte Aufgaben zu Units, die die differenzierte Zuweisung von Aufgaben an Lernende ermöglicht
- ▶ DVD und CD mit Hörtexten und Filmausschnitten, auf Inhalt und Vorgehensweisen des Schülerbuchs abgestimmt, mit ergiebigen Aufgabenstellungen im Schülerbuch versehen und ohne Copyright-Bedenken einsetzbar
- ▶ digitaler Unterrichtsplaner: mit den meisten Materialien des Lehrwerks und einem Stoffverteilungsplaner, mit dem sich die Inhalte von Lehrbuch und Produktkranz einer Jahresplanung zuordnen und immer wieder anpassen lassen.

So hilfreich diese Materialien sind, birgt die Größe des Begleitmedienspools dennoch die Gefahr, dass Lehrende den Überblick über das Materialpaket verlieren oder sich einem **Abarbeitungsdruck** unterworfen sehen (s. u.). Wer alle Materialien seines Lehrwerks anschaffen möchte, wird möglicherweise schnell an seine finanzielle Schmerzgrenze geraten.

Der bildungspolitische Föderalismus führte in letzter Zeit zu einer regionalen Ausdifferenzierung der Lehrwerke. Diese **Regionalisierung** bedeutet, dass es für (fast) jedes Bundesland eine eigene Länderausgabe des Bundeswerks gibt, die mit dem jeweiligen Lehrplan übereinstimmt.

Ob der begonnene Trend zur **digitalen Zentralisierung** anhält und ausgebaut wird, bleibt indes abzuwarten. Denkbar wären:

- ▶ für die Lehrkräfte: eine digitale Lehrerfassung des Schülerbuchs, die den zentralen Zugriff auf alle Komponenten eines Lehrwerks ermöglicht und sie mit Hilfe einer elektronischen Planungs- und Organisations-Plattform konkreten Unterrichtsstunden zuweist
- ▶ für die Lernenden: eine digitale Lernplattform zur Information, Übung, Kommunikation und Präsentation.

Der neueste Trend liegt schließlich im Bereich der Digitalisierung des Schulbuchs. Im Frühjahr 2012 begann Apple, amerikanische Schulbücher für das iBook anzubieten. Im selben Jahr wurde das Gemeinschaftsprojekt „Digitales Schulbuch“ ins Leben gerufen, eine Initiative deutscher Bildungsverlage, die eine wachsende Anzahl ihrer Lehrwerke in digitaler Form auf einer gemeinsamen Plattform anbieten. Diese Entwicklung wirft die Frage auf, inwieweit unsere Lernenden in Zukunft die Lehrwerke in elektronischer Form auf einem speziellen digitalen Lesegerät nutzen werden oder sollen (zu mobilem Lernen → B 7.9).

8.2 Bedeutung

Schulische Bildung ist eine zentrale Aufgabe der Länder; es verwundert also nicht, dass die Kultusministerien auch ein Auge auf die Qualität von Lehrwerken haben. Nachdem ein Schulbuch von einem Team aus Autoren und Herausgebern geschrieben und von der Verlagsredaktion bearbeitet wurde, muss es in den meisten Ländern dem Kultusministerium zur **Genehmigung** vorgelegt werden. Erst wenn es diese Prüfung bestanden hat, kann es vom Lehrerkollegium einer Schule eingeführt werden. Das Lehrwerk nimmt so eine bedeutende Stellung als Mittler zwischen **offizielltem Lehrplan** und konkreter Stunde ein (vgl. THALER 2011d). In der Praxis wirkt das Lehrwerk deshalb nicht selten wie der **Stellvertreter des Lehrplans** im Unterricht, der für einige Lehrkräfte eine Auseinandersetzung mit ministeriellen Richtlinien überflüssig zu machen scheint. In einer Untersuchung von Stoffverteilungsplänen konnte diese These belegt werden: In Stoffverteilungsplänen legen Lehrkräfte für ihre jeweiligen Klassen fest, welcher Lernstoff in welchem Zeitraum durchgenommen werden soll. FINKBEINER (1998: 43) fand in ihrer Untersuchung heraus, dass die von ihr analysierten Pläne genau den Aufbau der Lehrbuch-Units des jeweils verwendeten Lehrbuchs widerspiegeln – nicht etwa den Lehrplan des Landes! Wenn das Lehrwerk auf seine Lehrplankonformität geprüft wurde, so denken sich wohl manche Lehrkräfte, warum sollte man sich dann noch mit dem Lehrplan selbst auseinandersetzen?

Tatsächlich ist von Lehrkräften wie Didaktikern vielfach auf die positiven Wirkungen eines Lehrwerks auch jenseits der Lehrplankonformität hingewiesen worden (vgl. auch THALER 2011d):

Lehrwerk und Lehrplan

Kultusministerium aus
Bücher genehmigen

Vorteile des Lehrwerks

Arguments for using the course

1. System: You know where you are, what you have done, where you are going.	2. Syllabus: A built-in language syllabus is provided.	3. Guideline: The teacher has a plan of work.	4. Security: The students are given a clear programme of study.
5. Progress: Students realise that they have improved (or not).	6. Core: A common core of language is taught, which learners in different schools share.	7. Revision: Students and teacher can go back at any time and review material.	8. Timesaver: Pre-planned materials save time for busy teachers.
9. Form: Courses are compact (easily stacked, stored and carried) and professional.	10. Extras: There are enriching components (keys, workbooks, CDs, etc.).	11. Acceptance: Teachers – and students – appreciate the benefits of courses.	12. Alternatives: The alternatives to using a course all have severe drawbacks.

Abb. 29: Argumente für das Lehrwerk

Was das Argument der Beliebtheit betrifft (Nr. 11), sind Lehrbücher – entgegen weitverbreiteter Gerüchte – auch bei den Lernenden insgesamt akzeptiert. Eine Befragung von Schülerinnen und Schülern der Klassen 5, 7 und 8 zeigte beispielsweise, dass „[b]ei der Verwendung neuerer Lehrwerke 95 % [...] bis 100 % der Befragten an[gaben], zufrieden oder sehr zufrieden zu sein“ (SAMBANIS 2009: 11).

Auch von einer dynamisch-zukunftsorientierten Perspektive aus erscheinen Lehrwerke notwendig. Bildungspolitische, fachdidaktisch-methodische und curriculare Innovationen können am besten durch Lehrwerke multipliziert werden. Wer also an einer flächendeckenden Disseminierung von $\nearrow$ Bildungsstandards und $\nearrow$ Kompetenzorientierung interessiert ist, sollte das Lehrwerk nicht zu heftig kritisieren.

Die Kritik am Lehrwerk kann dennoch auf eine lange Tradition zurückblicken. Die Kritiker führen dabei mit schöner Regelmäßigkeit folgende Kritikpunkte ins Feld (vgl. THALER 2011d, zu den dabei verwendeten Metaphern im englischen Sprachraum vgl. MCGRATH 2006: 173 ff.):

Arguments against the course

Courses may not be relevant to the needs of a particular group of learners.	Courses ignore the heterogeneity of pupils we find in most classrooms.	Courses include texts which may be too long or too short.	Courses include texts which may be too difficult or too easy.
Courses quickly go out of date.	Courses deal with topics that aren't always interesting or fun for pupils.	Courses can be repetitive (same characters, same topics, same format for every unit).	Course activities do not really activate pupils.
Courses present a middle-class view of reality.	Courses prohibit the learner's freedom of choice.	Courses threaten the teacher's freedom of action.	Courses are merely money-spinners for publishers.

Abb. 30: Argumente gegen das Lehrwerk

Sicher mögen einzelne Kritikpunkte für das eine oder andere Material zutreffen. Dennoch ist zu beobachten, dass die Kritik am Lehrwerk häufig mit veralteten Exemplaren belegt wird – süffisant gegen diese zu polemisieren, ist ein Leichtes. Zeitgenössische Englischbücher lassen sich aber von der didaktisch-methodischen Konzeption und der professionell-handwerklichen Umsetzung nicht mehr mit Ausgaben der 1950er und 1960er Jahre vergleichen, denn die Lehrbuchentwicklung hat in den letzten Jahrzehnten große Fortschritte gemacht.

Wer den Argumenten gegen das Lehrwerk folgen möchte, dem bleibt nur eine Alternative: der Verzicht darauf. Dazu ruft beispielsweise THORNBURY (2000) auf, der zur Jahrtausendwende mit seinem *Dogme Approach* den auf dem Lehrwerk fußenden Unterricht frontal att-

kierte. Da seiner Meinung nach das Lehrbuch und die Fülle zusätzlicher Materialien eine echte Kommunikation zwischen Lehrer und Schülern sowie zwischen den Schülern untereinander behindert, forderte er Lehrkräfte auf, Abschied zu nehmen von einem mediendominierten Unterricht. Mit seiner Variante eines „**teaching unplugged**“ forcierte er eine „pedagogy of bare essentials“, die neben Lerngruppe und Lehrkraft höchstens noch einen Notizblock erlaubt: „Learning takes place in the here and now. Teaching – like talk – should centre on the local and relevant concerns of the people in the room, not on the remote world of coursebook characters“ (THORNBURY 2000: 2).

Da er für sein medienabstinentes Konzept viel **Kritik** einstecken musste, unterschied Thornbury später zwischen einer *strong version of Dogme* (vollkommene Verbannung des Lehrbuchs und auch anderer Materialien aus dem Klassenzimmer) und einer *weak version* (spärlicher Einsatz dieser Medien). Vor allem die *strong version of Dogme* stellt höchste Ansprüche sowohl an die didaktisch-methodische als auch die fremdsprachliche Kompetenz der Lehrkräfte, die ja meist keine *NESTs* (*native English speaker teachers*) sind. Wer genügend Unterrichtserfahrung gesammelt hat, mag auch einmal quasi nackt das Klassenzimmer betreten, wenn er es für eine bestimmte Stunde als sinnvoll erachtet – und solche Stunden können tatsächlich erfrischend unkonventionell und dennoch ertragreich verlaufen. Auf die Dauer erscheint eine solche Auto-Didaktik, bei der die Stunde auf der Fahrt zur Schule entworfen wird, allerdings verantwortungslos und unprofessionell, da eine durchdachte Auswahl und Anordnung von Inhalten und Methoden so nicht gewährleistet werden kann. Und auch die *weak version* von *Dogme* kann nur mit Einschränkungen empfohlen werden: Wer seine Arbeitsmaterialien permanent im zeitaufwändigen Do-it-yourself-Verfahren selbst erstellt, wird sehr bald an Arbeitsüberlastung erkranken.

Zu dem Konflikt für oder wider das Lehrwerk schreibt PRODROMOU (2002: 25) „Neither the textbook nor the lack of a textbook are good or bad in themselves“: Selbst konzipierte Materialien können ähnlich einseitig, einschränkend und langweilig sein wie es Verlagsprodukten vorgeworfen wurde, und ein Lehrbuchtext kann den Nerv von Lernen ähnlich treffen wie eine selbst geschriebene Geschichte. Inwieweit das Potenzial von Lehrwerken genutzt wird, hängt in entscheidendem Maß von der Lehrkraft ab, denn „a textbook does not teach itself“ (PRODROMOU 2002: 27). Die Lehrkraft kann das Lehrbuch sinnvoll nutzen, gezielt Texte und Aufgaben auswählen und hier und da ergänzen – sie kann es aber auch missbrauchen, indem sie sklavisch an Inhalten und Progression klebt, nie die Relevanz der Angebote für ihre Lerngruppe überprüft und ihr Ziel in einem Abarbeiten aller Inhalte sieht. Sie kann gar die von den Lehrwerk-Verfassern intendierte Konzeption an eine lernbiografisch bedingte und verfestigte Lehrpräferenz anpassen – als Variante des Aphorismus: „Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach.“ Generell ist aber davon auszugehen, dass erfahrene Lehrer, Referendare und Berufseinsteiger

Sinnvolle
Lehrwerknutzung

Thornburys
Dogme Approach

gleichermaßen von der Stützfunktion eines Lehrwerks profitieren, insbesondere angesichts eines Lehrdeputats von bis zu 27 Stunden.

Ein balancierter Umgang mit dem Lehrwerk versucht, $\nearrow$ Instruktivismus und $\nearrow$ Konstruktivismus, Lehrbuch-angeleiteten und Schüler-aktivierenden Unterricht, traditionelle Lehrbucharbeit und aktive Gesprächsphasen zu verbinden.

8.3 Nutzung

Auswahl aus
Lehrwerkinhalten

Auch in behördlichen Vorgaben wird die Notwendigkeit einer bewussten Auswahl von Inhalten aus dem Lehrwerk formuliert: „Die Lehrbücher helfen den Lehrkräften bei der fachlichen Umsetzung der Lernziele und Lerninhalte des Lehrplans [...] Sie sind jedoch keine verbindliche Vorgabe für den Unterricht. Die einzelne Lehrkraft entscheidet im Rahmen ihrer Gestaltungsverantwortung, welche Teile des Lehrwerks sie zur Erreichung der Lernziele und zur Vermittlung der Lerninhalte mit den Schülerinnen und Schülern durchnehmen will“ (ISB 2010).

Wenn sogar staatliche Verlautbarungen einen mündigen Umgang mit dem Lehrbuch einfordern, sollten Lehrkräfte den Freiraum bereitwillig nutzen. Lehrwerksangebote wollen im Hinblick auf Leistungsfähigkeit, Vorlieben und Interessen der Klasse und der Lehrkraft ausgewählt und ggf. durch eigene Materialien ergänzt werden. Zudem enthalten die meisten Lehrwerke bewusst ein Überangebot an Materialien und Aufgaben, sind also von der Konzeption her schon darauf ausgerichtet, nicht von A bis Z abgearbeitet zu werden. Insofern ist also umso mehr die Notwendigkeit zu bewusster Selektion gegeben:

Optimale Lehrwerksverwendung bedeutet nicht maximale Lehrwerkbindung. (KURTZ 2010: 156)

Nutzungsverhalten
von Lehrkräften

Alle Lehrkräfte stehen also vor der entscheidenden Aufgabe, das Lehrwerk zielorientiert zu verwenden. Grundsätzlich wird immer wieder auf drei **Lehrertypen** verwiesen:

- ▶ Typ A (Lehrbuch-Typ): Er hält sich völlig an die Progression des eingeführten Lehrbuchs und arbeitet das Pensum ab;
- ▶ Typ B (Kombi-Typ): Er ergänzt das Lehrbuch, das er grundsätzlich akzeptiert, um selbst erstellte Materialien und solche, die er aus anderen Lehrwerken kopiert;
- ▶ Typ C (DIY-Typ): Er erstellt die Materialien weitgehend selbst oder übernimmt sie aus unterschiedlichen Lehrwerken.

Aufgrund der Vielzahl von Bestandteilen und der unterschiedlichen Zusammensetzung der Produktkränze bei den einzelnen Verlagen las-

sen sich kaum quantitative Aussagen zur Nutzung machen (KURTZ 2010: 150); es kann aber sicher davon ausgegangen werden, dass der Typ C eher selten vorkommt. Auch lassen sich in den einzelnen **Schulstufen** unterschiedliche Nutzungstendenzen beschreiben. In der Sekundarstufe I wird der Unterricht weitgehend vom Lehrbuch geprägt. Darunter (in der Primarstufe) spielt es *noch nicht* die prägende Rolle, weil der frühe Fremdsprachenunterricht stark auf die Mündlichkeit fokussiert ist und die ministeriellen Vorgaben recht viel Freiraum lassen. Darüber (in der Sekundarstufe II) ist es *nicht mehr* das zentrale Medium, da auch Ganzschriften gelesen werden und Lehrkräfte in der Oberstufe häufiger als in der Sekundarstufe I eigene Materialien auswählen.

Wer dem Typ B entspricht und das Lehrwerk seinen Bedürfnissen und denen seiner Klasse **anpassen** will, kann die Lehrbuchseite ergänzen, kürzen, umschreiben, umstellen, teil- oder vollständig ersetzen; beispielsweise indem nicht mehr brandneue Inhalte durch aktuelle Texte aktualisiert werden. Wenn Lehrkräfte dabei ihre individuellen Ressourcen nutzen, wird das sowohl ihre eigene Motivation als auch die Wertschätzung durch ihre Klasse erhöhen. Ob passender Rocksong, kontroverser Film, witziger YouTube-Clip, selbst entdeckte *young adult novel*, aktueller *Guardian*-Artikel: Die Lernenden werden die persönlichen Schätze der Lehrkraft anerkennen – denn schließlich „macht sie nicht immer das Gleiche“.

Um ein Lehrwerk optimal verwenden zu können, benötigen Lehrkräfte eine ausgeprägte **Lehrwerk-Kompetenz**. Deshalb sollten sie in der Lehrerbildung in stärkerem Maße als bisher mit den wichtigsten Kriterien der Lehrwerkkritik und Lehrwerkanalyse bekannt gemacht werden, um das später verwendete Werk besser auf die jeweilige Lerngruppe anzupassen.

Lehrwerk-Kompetenz
von Lehrkräften

Aufgaben:

1. Erläutern Sie kurz fünf Tendenzen in der Lehrwerksentwicklung der letzten Jahrzehnte.
2. Skizzieren Sie einen in Ihren Augen sinnvollen Umgang mit dem Lehrwerk.
3. Skizzieren und diskutieren Sie den *Dogme*-Ansatz von Thornbury.

Lese-Empfehlungen:

KIEWEG, Werner. 1998. „Lernprozessorientierte Kriterien zur Evaluierung von Englisch-Lehrwerken.“ In: Der neusprachliche Unterricht Englisch 4/34, 27–38.

NOLD, Günter. 1998. „Die Arbeit mit dem Lehrwerk.“ In: TIMM, Johannes-Peter (Hg.). Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen, 127–136.

THALER, Engelbert. 2012. „Zukunft des Lehrwerks – Lehrwerk der Zukunft.“ In: Fremdsprachen lehren und lernen 2, 15–30.

9. Unterrichtsplanung

Wege entstehen beim Gehen, aber Ziele entstehen im Kopf.

HILBERT MEYER

Eine zielorientierte Unterrichtsstunde bedarf einer genauen Planung. Ziele, Inhalte und Verlauf sollten deshalb nicht erst während der Fahrt zur Schule oder beim Betreten des Klassenzimmers festgelegt werden. Eine genaue und gewissenhafte Planung jeder Unterrichtsreihe wie auch jeder einzelnen Stunde ist vonnöten, weil

- ▶ der Unterrichtsverlauf nur dann systematisch, zielführend und effektiv sein kann: Ohne Planung besteht beispielsweise die Gefahr, dass Lerninhalte ohne sinnvolle Progression präsentiert oder zentrale Aspekte ausgelassen werden; dass unausgewogene methodische Schwerpunkte gesetzt oder Materialien gewählt werden, die nicht zielführend sind;
- ▶ jede Einzelstunde ihren Beitrag zum Gelingen der Unterrichtsreihe leisten und ihre Planung immer mit Blick auf die Reihe erfolgen muss;
- ▶ nur so Lernerfolgskontrollen möglich werden: Das Erreichen von Lernzielen lässt sich nur dann überprüfen, wenn Gegenstand und Form der Lernerfolgskontrolle durch die Reihe systematisch vorbereitet wurde;
- ▶ eine übersichtliche Planung paradoxerweise Freiräume eröffnet und Raum für Spontaneität schafft: Wer bei der Unterrichtsplanung zwischen unbedingt erforderlichen und optionalen Unterrichtsgegenständen unterscheidet, kann flexibel auf Unvorhergesehenes reagieren und dennoch das Ziel der Planung erreichen;
- ▶ die Unterrichtsplanung der Lehrkraft Sicherheit vermittelt.

Planung mit Blick auf Reihe
Lernerfolgskontrolle nach Reihe vorbereiten

more self-confidence
due to lesson planning

9.1 Planungsprinzipien

Bei der Planung von Englischunterricht gibt es vielfältige Dimensionen zu berücksichtigen. Anhand der Leitfragen „Was? Wann? Wozu? Wer? Wo? Wie? Warum?“ sollen sie hier dargestellt werden.

Was?

Rechtsgrundlage: Als offizielle Leitlinie der Planung gilt der Lehrplan des jeweiligen Bundeslandes (→ A 2.4).

➤ **Lehrwerk:** Insbesondere in der Sekundarstufe I fungiert oft das an der Schule eingeführte Lehrbuch (→ A 8) als das Leitmedium: Da Lehrwerke auf der Basis von Lehrplänen entwickelt und von den Kulturm-

nisterien genehmigt werden, wähnt sich auf der sicheren Seite, wer seinen Unterricht auf dem Lehrwerk aufbaut und damit offenbar automatisch den Lehrplan umsetzt. Dennoch ersetzt das Lehrwerk nicht die Kenntnis des Lehrplans und seine Inhalte wollen gezielt ausgewählt werden (→ A 8.2).

Unterrichtsgegenstand: Eine gründliche, fachwissenschaftliche Analyse des Unterrichtsgegenstands ist die Voraussetzung für einen gelingenden Unterricht. Soll z. B. mit Hilfe eines Textes die regelmäßige Bildung des *past tense* eingeführt werden, gilt es genau zu prüfen, ob die dort verwendeten Verben ihre *past-tense*-Form tatsächlich durch Anhängen von *-ed* bilden.

Zeitraum: Man unterscheidet zwischen einer langfristigen Planung (Halbjahr oder Schuljahr, also netto ca. 16 bzw. 32 Wochen), einer mittelfristigen (Unterrichtsreihe, mehrere Wochen) und einer kurzfristigen Planung (einzelne Unterrichtsstunde).

Einbettung: Da jede Stunde in eine größere Sequenz eingebettet ist, sind zumindest Vor- und Folgestunde zu berücksichtigen.

Position der Stunde: Eine Doppelstunde verlangt eine andere Rhythmisierung als eine Einzelstunde; in Stunden nach dem Sportunterricht oder am Ende des Schultages ist mit geringerer Aufnahmefähigkeit der Lernenden zu rechnen.

Ziele (→ A 3): Die erste Frage zur Planung einer Stunde oder Reihe sollte den anzustrebenden Zielen gelten. Sie lassen sich in Grobziele und Feinziele unterteilen, die einer umfassenden Stundenidee verpflichtet sein sollten: Wird z. B. als Grobziel die Fähigkeit definiert, Informationen aus einem Lesetext zu verarbeiten, so tragen Feinziele wie die Anordnung der Informationen in einer Mindmap und ihre Ergänzung durch Hintergrundwissen zur Realisierung dieses Grobziels bei. Die verschiedenen Kompetenzbereiche der Bildungsstandards (→ A 3.1) müssen bei der Zielbestimmung berücksichtigt werden.

Adressaten: Je präziser die Lehrkraft Hintergrund, Leistungsvermögen, Bedürfnisse, Vorkenntnisse und Interessen der Lernenden einschätzen kann, umso besser wird es ihr gelingen, geeignete Materialien und Herangehensweisen zu finden (→ A 6).

Lehrkraft: Auch über eigene Interessen und Neigungen, über Kenntnislücken und Abneigungen gegen bestimmte Methoden sollte sich die Lehrkraft bewusst sein (→ A 5).

Ort: Der Raum neben dem Musikraum trägt möglicherweise zu Unruhe bei; außerschulische Lernorte (→ B 8) sind schwieriger zu organisieren, ermöglichen aber reale Begegnungen.

Verfahren: Methoden, Sozialformen (→ B 3.1), Medieneinsatz sind ebenso zu planen wie die Strukturierung der Stunde in Unterrichtsphasen (→ A 9.3).

Einheit: Alle Einzelentscheidungen bei der Planung einer Stunde sollten ein einheitliches Ganzes ergeben (keinen *mixed bag*).

U- Gegenstand

Wann?

Einbettung
in Reihe
Sequenz
↓
WB

Wozu?

Ziel

Wer?

Wo?

Wie?

Zeitbedarf: Besonders Lehrkräfte in den „Lehrjahren“ planen für bestimmte Aufgaben zu wenig Zeit ein, z.B. für Gruppenarbeit oder Schreibphasen von Anfängern. Ein Verlaufsplan (→ A 9.3) sollte deshalb Optionen für Auslassungen (*cuts*) und Puffer (*fillers*) bereithalten (→ DVD C 9–R 3).

Ergebnissicherung: Was gelehrt wird, wird nicht immer gelernt. Gut gegliederte Tafelbilder (und entsprechende Hefteinträge), die Verwendung von Farben für bestimmte Funktionen, übersichtliche Handouts oder präzise Zusammenfassungen tragen zur Nachhaltigkeit bei (→ A 7.3, → DVD C 9–U 3 für ein strukturiertes Tafelbild mit vorbereiteten Blättern). Für das Abschreiben eines Tafelbildes ist gerade bei jüngeren Lernern ausreichend Zeit einzuplanen.

Übergänge: Zwischen den einzelnen Phasen einer Stunde zeigen Brücken das Ende des vorhergehenden und den Beginn des kommenden Lernschritts an. Wenige Sätze genügen, um der Klasse die Struktur der Stunde zu verdeutlichen und ihre Motivation zu erhöhen.

Pausen: *Breaks* (WOODWARD 2001: 62–65) finden im fachdidaktischen Diskurs kaum Beachtung, können aber verschiedene Funktionen erfüllen: Mini-Pausen z.B. bei Nachlassen der Konzentrationsfähigkeit, Abwechslung, Beruhigung oder Aktivierung nach vorhergehender oder für folgende Phase, Abrundung, Rückblick, Markierung einer Zäsur, Steigerung der Effektivität. Woodward schlägt dafür so unterschiedliche Formen vor wie ein Wörter-Domino, die Entschlüsselung eines Anagramms oder den Blick aus dem Fenster mit Beschreibung des Gesehenen.

↗Differenzierung: Unterschiedliche Angebote für lernschwächere und lernstärkere Schüler, zum Ausgleich von Lernbehinderungen und für verschiedene Interessen und ↗Lernertypen (→ A 6.2) sollten in jeder Stunde eingeplant werden.

Leistungsmessung (→ D): Formen und Inhalte der Leistungsmessung müssen im Unterricht eingeführt worden sein, bevor sie in der konkreten Testsituation verwendet werden (↗*teaching to the test*).

↗Balanced Teaching: Die Grundsätze von *Balanced Teaching* im weiteren Sinn ermöglichen einen abwechslungsreichen Unterricht (→ B 2).

Warum?

Reflexion: Alle Entscheidungen bei der Unterrichtsplanung sollten bewusst getroffen und idealerweise nach dem Unterricht auf ihre Stichhaltigkeit überprüft werden, um perspektivisch die eigene Planungskompetenz zu vergrößern (vgl. *reflective teaching*, → A 5.6; → DVD C 6–R 3).

9.2 Planungsmodelle

Für die Gestaltung von Englischstunden gibt es viele Planungsmodelle, die sich zwischen den Ländern und Ausbildungsorten zum Teil sehr unterscheiden. Ein traditionelles Modell, das in der Referendar-

Traditionelles Planungsmodell

ausbildung oft Anwendung findet, soll hier als erstes vorgestellt werden. Der Stundenkern, die „*Neudurchnahme*“, umfasst hier sieben Unterphasen, die aus inhaltlichen und zeitlichen Gründen nicht alle durchlaufen werden müssen (so findet z.B. die ↗Kognitivierung hauptsächlich bei Grammatikstunden statt). Die (fakultative) Besprechung der (mündlichen und/oder schriftlichen) Hausaufgabe steht hier am Stundenbeginn.

Zeit	Phase	Funktionen
1 Minute	A. Aufwärmphase	▶ phatische Funktion: Herstellung des Kontakts mit Lernenden ▶ Einstimmung auf die Zielsprache
5–15 Minuten	B. (fakultativ) Besprechung der mündlichen und/oder schriftlichen Hausaufgabe	▶ Kontrolle, Wiederholung ▶ Klärung von Problemen ▶ Möglichkeit der Notengebung ▶ bei mündlichen Hausaufgaben: Vorbereitung auf mündliche Tests
30–35 Minuten	C. Neudurchnahme z.B. Bildung des <i>past tense</i> 1. Einstieg: inhaltliche Einstimmung auf Text 2. Präsentation: Text mit <i>past-tense</i> -Formen 3. Erarbeitung: Identifizieren der <i>past-tense</i> -Formen 4. Kognitivierung: Formulierung der Regeln für Bildung des <i>past tense</i> 5. Ergebnissicherung: Tafelbild 6. Übung: geschlossene Einsetzübung 7. Anwendung/Transfer: kurzer Bericht vom gestrigen Tag	▶ schrittweise Erarbeitung des Unterrichtsgegenstandes (hier: induktive Grammatikeinführung) ▶ Präsentation der neuen Formen in einem kommunikativen Kontext ▶ Schüleraktivierung durch ↗induktives Verfahren ▶ Berücksichtigung imitativer und kognitiver ↗Lernertypen durch einfache Einsetzübung bzw. Kognitivierung
2 Minuten	D. Hausaufgabenstellung	▶ Übung/Vertiefung ▶ Vorbereitung der Folgestunde

Abb. 31: Traditionelles Planungsmodell

Zwei verwandte Planungsmodelle gliedern die „*Neudurchnahme*“ in die Phasen Einstieg, Erarbeitung, Sicherung bzw. Einsteigen, Erarbeiten, Einüben, Anwenden.

Ein weitverbreitetes, wenn auch nicht unumstrittenes Modell vor allem für die Erstbegegnung mit neuen sprachlichen Erscheinungen ist PPP. Es besteht aus dem Dreischritt *presentation, practice, production*:

Presentation – practice – production

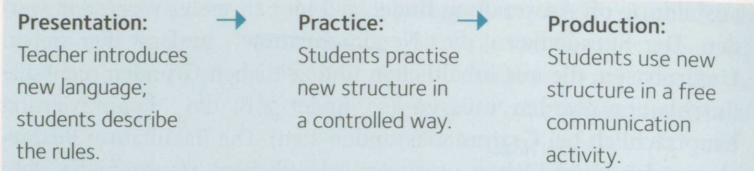


Abb. 32: Presentation – practice – production

Global-to-detail approach

Für die schwerpunktmäßige Förderung rezeptiver Kompetenzen wie Hören und Lesen (vgl. → C1, 2) eignet sich auch der *global-to-detail approach*, der aus sechs Schritten besteht (s. u.). Er geht von einem zweimaligen Hören bzw. Lesen eines Textes aus. Nach dem ersten Durchgang wird das »Global- oder »Grobverständnis überprüft, nach dem zweiten das »Detail- oder »selektive Verständnis (für Beispiele vgl. → C1, 2). Die letzte Phase, das *follow-up*, ist nicht notwendigerweise Bestandteil derselben Stunde; sie kann in die Hausaufgabe verlegt werden oder Schwerpunkt der nächsten Stunde sein.

1. Lead-in (e.g. introduction of topic, author or vocabulary)
2. First listening/reading
3. Global comprehension
4. Second listening/reading
5. Detailed/selective understanding
6. Follow-up (analysis, transfer, creation)

Abb. 33: Global-to-detail approach

Pre-While-Post-Modell

Ebenfalls mit Bezug auf rezeptive Kompetenzen wird das – aus dem angloamerikanischen Raum kommende – PWP-Modell favorisiert (→ auch C1, 2). Aber auch Stunden, in denen Sprechen, Schreiben oder Sprachmitteln im Zentrum stehen, lassen sich danach gliedern.

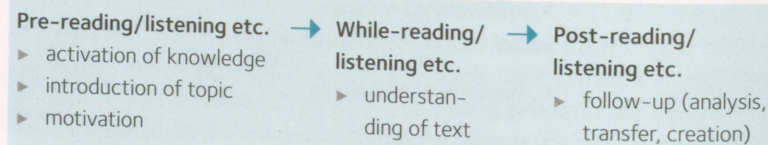


Abb. 34: PWP-Modell

Task-Based Language Learning

Das *Task-Based Language Learning* (TBLL) schließlich wurde v.a. als Gegenentwurf zu PPP entwickelt, das als zu starr und formalistisch, zu wenig kommunikativ, bedeutungs- und »aufgabenorientiert empfunden wurde. Das bekannteste TBLL-Modell stammt von WILLIS (1996) und besteht aus drei Hauptphasen mit mehreren Unterphasen, die sich in der Regel auf mehrere Unterrichtsstunden verteilen:

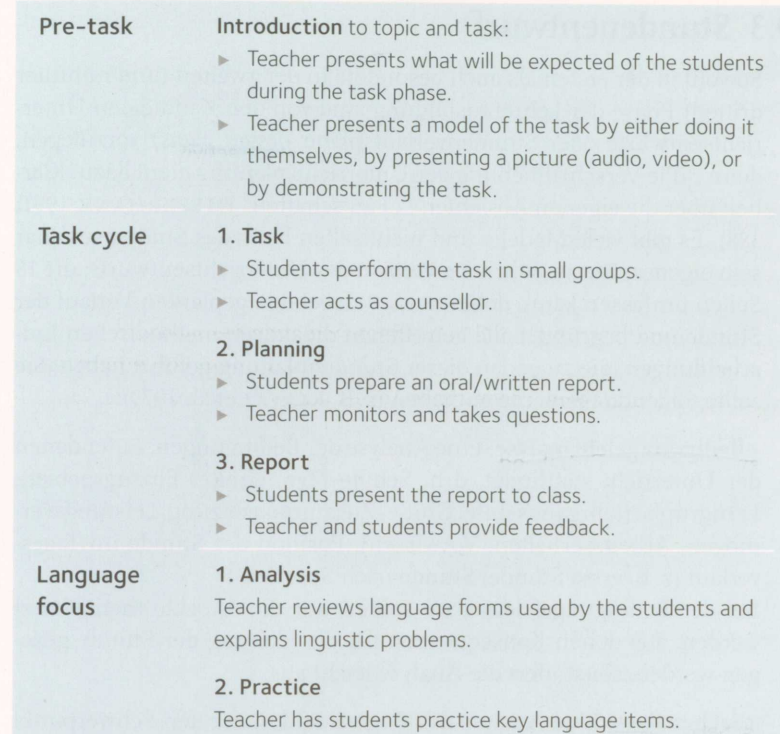


Abb. 35: Unterrichtsplanung nach dem Task-Based Language Learning

Besondere Studententypen und Lernarrangements verlangen auch besondere Planungsmerkmale. Dazu gehören:

- ▶ **Übungs- und Wiederholungsstunden:** Um Ermüdung zu vermeiden, sollte auf Abwechslung geachtet werden, z.B. bezüglich des Erarbeitungsmodus (schriftlich vs. mündlich), der Kompetenzen (sprechen, schreiben ...) oder der Medien;
- ▶ **offene Lernarrangements**, bei denen die Lernenden z.B. über längere Zeit eigenverantwortlich Inhalte erarbeiten, bevor die Ergebnisse im Plenum präsentiert werden: Auch wenn die Klasse selbstgesteuert arbeitet, sollte es eine Phase geben, in der die Aufmerksamkeit kurz gebündelt wird, z.B. durch ein *warm-up*, eine Bestandsaufnahme oder die Besprechung von Problemen o.ä.

All diese Modelle verstehen sich als Orientierungshilfen, denen nicht sklavisch zu folgen ist. Mit je mehr Strukturmustern die Lehrkraft jedoch vertraut ist, desto größer ihr Handlungsspielraum und ihre unterrichtliche Souveränität.

Besondere Studententypen

Einsteig (überall in der Klasse)
Erarbeitung (in der Klasse)
Sicherung (Diktat / Projektion)
Reflexion / Feedback

9.3 Stundenentwurf

Sowohl in der ersten als auch besonders in der zweiten (und mitunter dritten) Phase der Lehrerausbildung sind von den Kandidaten Unterrichtsentwürfe oder Stundenverlaufspläne (*lesson plans*) vorzulegen, denn „[d]ie Verschriftlichung der Unterrichtsplanung dient dazu, Klarheit über die eigenen Absichten [...] zu schaffen“ (MEYER/JANK 1991: 388). Es gibt viele Modelle und nicht selten hat jedes Studienseminar sein eigenes. Die ausführliche Version des Unterrichtsentwurfs, die 15 Seiten umfassen kann, dokumentiert dabei den geplanten Verlauf der Stunde und begründet alle getroffenen didaktisch-methodischen Entscheidungen, die zu genau dieser Stundenplanung geführt haben. Sie sollte folgende Elemente enthalten (z. B. KŁAFKI et al. 1979):

➤ **Bedingungsfeldanalyse:** Eine Analyse der Bedingungen, unter denen der Unterricht stattfindet, d. h. Schule (Typ, Größe, Einzugsgebiet), Lerngruppe (Jahrgangsstufe, Größe, Zusammensetzung, Leistungsvermögen, Arbeitsverhalten, Vorwissen), Position der Stunde im Tagesverlauf (z. B. erste Stunde, Stunde nach Sport etc.).

Bei der Bedingungsfeldanalyse sollten nur die Aspekte thematisiert werden, aus denen Konsequenzen für die Planung der Stunde gezogen werden, sonst ufer die Analyse leicht aus.

➤ **Sachanalyse:** Eine Analyse des Gegenstandes, der den Schwerpunkt der Stunde bildet, und zwar unter rein fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten (Überlegungen zur Vermittlung des Gegenstandes werden erst bei der didaktisch-methodischen Analyse angestellt). Soll in der Stunde ein Sonett behandelt werden, umfasst die Sachanalyse seine literarische Analyse und Interpretation. Wie in einer wissenschaftlichen Arbeit wird der aktuelle Forschungsstand dokumentiert und durch geeignete Literaturhinweise belegt.

Didaktisch-methodische Analyse: An dieser Stelle werden die methodisch-didaktischen Entscheidungen beschrieben und begründet, die aufgrund der Bedingungsfeld- und Sachanalyse getroffen wurden:

- Auswahl des Unterrichtsgegenstandes (z. B. Vorgaben durch Lehrpläne oder Schulcurricula, Relevanz für die Altersgruppe etc.)
- angestrebte Lernziele/➤Kompetenzen (Bezug auf Lehrplan)
- Abstufung der Inhalte (z. B. den Verzicht auf unregelmäßige Formen des *past tense* in der Einführungsstunde)
- Einbettung der Stunde in die Unterrichtseinheit
- Schwierigkeitsanalyse ausgewählter Aspekte
- gewählte Methoden, Verfahren, Techniken
- ➤Sozialformen wie Partner-, Gruppen- oder Einzelarbeit (→ B 3.1)
- Medien
- Formen der Lernzielkontrolle (→ D) oder Ergebnissicherung
- ➤Differenzierung
- Hausaufgaben.

Geplanter Stundenverlauf (Tabellenform): s. u.

Anhang: ggf. geplantes Tafelbild, Arbeitsblätter, Folien, Kopien (Lehrbuch, Zusatzmaterialien), Erwartungshorizonte (zu Aufgaben, Materialien), Literaturverzeichnis (Lehrplan, ➤GeR, Fachliteratur etc.)

Die Langfassung eines Unterrichtsentwurfs enthält auch eine tabellarische Verlaufsplanung der Stunde. Diese wird z. B. bei Praktika, Begleitseminaren zu Praktika oder im Referendariat oft auch ohne erläuternde Langversion verlangt. Der folgende **Entwurf** stellt eine unter mehreren Möglichkeiten dar: Die Reihenfolge und Anzahl der Spalten kann variieren, oft ist eine Spalte für einen didaktisch-methodischen Kommentar vorgesehen; Hinweise auf Alternativen sowie *cuts* und *filers* können integriert werden. In den Unterrichtsbeispielen im Bereich C werden auch andere Darstellungsformen illustriert.

Tabellarischer
Stundenverlaufsplan

School: ...	Class: ...	Teacher: ...	Topic: ...		
Time	Phase/ Activities	Teacher	Students	Inter- action	Media
2'	Warm-up	T greets S and talks about last night's soccer match.	S participate in small talk.	T-S talk	T, S
5'	Lead-in (listening)	T plays song and asks S to imagine their dreams.	S listen to song and describe their dreams.	Individual work, T-S talk	CD player, song
3'	Setting aim of lesson	T describes aim and steps of lesson.	S listen.	T-S talk	Black-board
3'	Pre-reading phase (speaking)	T, "Choose one picture and prepare three sentences to describe it."	S choose one picture, collect ideas, and present it to class.	Individual work, T-S talk	Textbook
13'	While-reading phase (reading, note-taking, speaking)	T, "Read the text, take notes on the most important facts and be prepared to present them."	S read text on picture chosen, take notes, present facts in group, correct them.	Individual work, group work	Textbook, folders
12'	Post-reading phase (writing, self-correction, speaking)	T moderates post-reading phase, takes notes on L's individual/social competences.	S discuss and choose one statement in group, write and edit it, hang it up, move around and discuss.	Group work, plenary: gallery walk	Textbook, pieces of paper
5'	Rounding-off, feedback	T moderates decision-making.	S choose best statement, justify decision.	T-S talk	T, S
2'	Closing, home-work	"Justify why you chose your statement."	S note down assignment.	T talk	Black-board

Abb. 36: Exemplarischer Verlaufsplan

Gerade in der Ausbildungsphase wird oft von Referendaren verlangt, erwartete **Schülerantworten** zu formulieren. Doch auch ohne diese Verpflichtung kann es bei der Stundenplanung sehr hilfreich sein zu versuchen, mögliche Antworten zu verschriftlichen – nur so ist besonders für Neulinge feststellbar, dass eine Antwort z. B. Lexik oder grammatische Formen enthält, die die Lernenden noch nicht kennen. Auch **Lehrerimpulse** wollen insbesondere von Neulingen gut geplant sein – eine schriftliche Fixierung hilft sicherzustellen, dass sie knapp, klar und verständlich sind.

Stundenreflexion

Nach Durchführung des Unterrichts ist es besonders für Junglehrer essenziell, über Planung und Verlauf zu reflektieren: Welche Phasen verliefen wie geplant, wo gab es Abweichungen und warum? In der Praxis wird eine solche Stundenreflexion leider zu selten durchgeführt und noch seltener dokumentiert. Da sie für die professionelle Entwicklung der Lehrkraft jedoch sehr wichtig ist, sollte sie automatisiert werden und folgende Punkte umfassen:

- ▶ kritische Evaluation der durchgeführten Stunde
- ▶ Festhalten der gelungenen und der verbesserungswürdigen Elemente
- ▶ Ideen für die Verbesserung der nicht so gelungenen Aspekte
- ▶ Konsequenzen für die Planung der folgenden Stunden.

9.4 Einstiege

Lead-in vs. warm-up

Der Einstieg in ein Thema kann von entscheidender Bedeutung für das Gelingen einer Stunde sein: Schon hier kann sich entscheiden, ob der Funke zu den Lernenden überspringt oder ihr Interesse erlischt. Dabei ist der thematische Einstieg (*lead-in*) abzugrenzen von der Stundeneröffnung (*warm-up*), die mit dem Eintritt der Lehrkraft in das Klassenzimmer beginnt und z. B. *small talk* oder Rituale umfasst. Der Zungenbrecher, den die Klasse in einem Unterrichtsmitschnitt zu Beginn der Stunde vorträgt, ist ein schönes Beispiel für ein derartiges Ritual (→ DVD C 1–U 2).

Funktion des Einstiegs

Das *lead-in* als Beginn eines neuen Lernabschnitts (der nicht unbedingt am Beginn der Stunde liegen muss) erfüllt im Wesentlichen zwei Funktionen (SOLMECKE 2001: 5):

- ▶ Motivation: Einstimmung auf den Unterrichtsgegenstand, Wecken von Neugier, Schaffung subjektiver Relevanz, Aufzeigen von Lernzielen, Abbau emotionaler Barrieren
- ▶ Lern-Erleichterung: Reaktivierung des Hintergrundwissens, Liefern von Hintergrundinformationen, Schaffung von Transparenz (z. B. durch Einordnung des Themas in die Reihe), Förderung sprechmotorischer Geläufigkeit, Bereitstellung von Materialien.

Für die Wahl des Einstiegs können die folgenden Tipps hilfreich sein:

- ▶ Er sollte sprachlich und inhaltlich nicht zu schwer sein, um auch die schwächeren Lerner mitzunehmen und die gesamte Klasse zu befähigen, dem Unterricht zu folgen.
- ▶ Er sollte anschaulich und schülergerecht sein; idealerweise bei der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ansetzen.
- ▶ Er sollte an Dinge anknüpfen, die den Lernenden vertraut sind, und vernetztes Lernen ermöglichen.
- ▶ Er sollte eine Frage oder Problematik aufwerfen, die im Verlauf der Stunde bearbeitet wird, und neugierig machen.

In der Unterrichtsstunde zur Sprechkompetenz steigt die Lehrerin beispielsweise über ein Filmplakat in das Thema ein und zeigt damit einen schülernahen, mediengestützten, motivierenden Einstieg (→ DVD C 3–U 2).

Ein traditioneller Einstieg kann z. B. darin bestehen, über Ziel und Aufbau der Stunde zu informieren oder in einer Mindmap Assoziationen der Lernenden zum Stundenthema oder zu einem Kernbegriff zu sammeln. Auch die Besprechung der Hausaufgabe (→ A 9.5) kann als Einstieg in die neue Stunde dienen. In einem der Unterrichtsmitschnitte informiert der Lehrer beispielsweise über den geplanten Verlauf der Stunde und bindet die Hausaufgabe, die Sammlung von Materialien, in die Stunde ein (→ DVD C 14–U 2). Auch die Spekulation über den Gegenstand der Stunde, wie sie in der Unterrichtsstunde zur interkulturellen Kompetenz gezeigt wird (→ DVD C 13–U 2), ist ein möglicher Einstieg.

Weitere Möglichkeiten des Einstiegs werden in der folgenden Tabelle vorgestellt:

Type	Example
Provocative statement	The teacher provokes students to express their personal views by means of a surprising quotation or statement.
Zipper technique	Students sit in two circles, facing each other, and exchange their views on a new topic. The inner circle moves and students talk to a different person.
Pantomime	Students mime different professions as an introduction to job titles.
Acting feelings	As an introduction to a poetry reading students present emotions using words or gestures.
Silent impulse	The teacher presents a picture or quotation to the class and – without setting a task – waits for their reactions.
Film excerpt	Students watch an extract from a film based on the novel they are going to read or from a film that is thematically related.

Tipps

Beispiele für Unterrichtseinstiege

Musical opening	Before reading a piece of literature students listen to a song with the same title or a similar atmosphere (e.g. Dire Straits: "Romeo & Juliet").
Grammar game	A grammar game introduces a phase in which the structure in question is consolidated.
Chain poem	Students are given the first line of a poem and each of them contributes one line.
Realia	The teacher uses concrete objects to introduce aspects of the foreign culture.

Abb. 37: Lerneinstiege

Bei der Wahl des Einstiegs sollte auf Abwechslung geachtet werden. Eine ritualisierte langatmige Darstellung der Unterrichtsstruktur jeder Stunde wird auf Dauer keine Motivation schaffen. Dabei sollte aber das Verhältnis von Aufwand und Ertrag sehr genau geprüft werden – für einen halbsminütigen YouTube-Clip lohnt es sich eher nicht, Computer, Beamer und Boxen in den Klassenraum zu tragen.

9.5 Stundenausstiege und Hausaufgaben

Stundenausstiege

Dem Stundenausstieg können drei grundlegende Funktionen zugeschrieben werden:

- ▶ Abschluss der Stunde
- ▶ Brücke zur Hausaufgabe
- ▶ Vorbereitung der Folgestunde.

Der Stundenausstieg hat eine wichtige Funktion für die Verbindung der Unterrichtsstunden und sollte als eigene Phase des Unterrichts behandelt werden. Er beginnt einige Minuten vor dem Läuten.

Um die Vorbereitungsfunktion des Ausstiegs zu betonen, kann hier bereits über die Folgestunde gesprochen werden (→ DVD C2–U4). Denkbar ist neben einer Information über den geplanten Verlauf auch ein Einbezug der Klasse in die Stundenplanung, z. B. indem sie eigene Vorschläge einbringt.

Hausaufgaben

Obwohl die Hausaufgabe nicht notwendigerweise am Ende der Stunde gestellt werden muss, ist sie in der Praxis doch oft ein Bestandteil des Ausstiegs. Idealerweise ist sie eine sich harmonisch aus dem Stundenthema ergebende Aufgabe, die präzise und für alle verständlich formuliert, vor allem in den unteren Lernjahren von der Lehrkraft schriftlich an der Tafel fixiert (am günstigsten immer an der gleichen

Stelle der Tafel) und von der Klasse in ihr Heft übertragen wird. Eine sehr ausführliche Stellung und Erläuterung der Hausaufgabe (auch durch die Lernenden) mit Tafelanschrieb wird beispielsweise im Unterrichtsmitchnitt zum Leseverstehen demonstriert (→ DVD C4–U5).

Die Hausaufgabe kann verschiedene **Aufgaben** erfüllen (vgl. HEUER/KLIPPEL 1987: 157):

- ▶ Übung im Unterricht eingeführter Aspekte, z. B. grammatische Formen, Gedichtanalyse
- ▶ Training von Arbeits- und Lerntechniken, z. B. das Schreiben eines Spickzettels als Lernhilfe
- ▶ Rückmeldung für die Lernenden über ihren Leistungsstand
- ▶ Entlastung der Lehrkraft und der Unterrichtszeit von Aufgaben, z. B. das Überarbeiten eines Schülertextes, das Recherchieren von Fakten
- ▶ Förderung der Kreativität, z. B. durch das Stellen offenerer Schreibaufgaben
- ▶ Individualisierung des Unterrichts.

In der Regel werden vier grundlegende **Formen** von Hausaufgaben unterschieden (vgl. HEUER/KLIPPEL 1987: 158):

- ▶ Nacharbeiten (z. B. im Unterricht gesammelten Wortschatz strukturieren)
- ▶ Weiterarbeiten (z. B. im Unterricht behandelte Texte umschreiben)
- ▶ Wiederholen (z. B. neu eingeführte Vokabeln lernen)
- ▶ Vorarbeiten (z. B. einen Podcast anhören, der später behandelt werden soll).

Für ein nachhaltiges Lernen sind Hausaufgaben mit Übungs- und Wiederholungscharakter unerlässlich, die häufig aus 7geschlossen Aufgabenformen bestehen. Um auch bei der Hausaufgabe die Prinzipien 7Individualisierung, Selbstständigkeit und 7Differenzierung walten zu lassen, empfiehlt es sich jedoch, auch 7offenere Aufgabentypen anzubieten (THALER 2010i), z. B.:

- ▶ Vorbereitung eines einminütigen Referats über ein frei gewähltes Thema
- ▶ Kurzzusammenfassung eines gelesenen Textes
- ▶ Beschreibung eines (seltsamen) Objektes
- ▶ Erstellung eines Wörtersuchrätsels
- ▶ Selbstgespräch in der Zielsprache
- ▶ *action log*: Schüler schreiben nieder, was sie in der abgelaufenen Stunde (nicht) gelernt haben, ihnen (nicht) gefallen hat und was sie sich für die nächste Stunde (nicht) wünschen
- ▶ *dialogue journal*: In einem vertraulichen Notizbuch führen Lehrkraft und einzelne Schüler ein schriftliches Gespräch, das in zu vereinbarenden regelmäßigen Abständen zwischen den zwei Personen ausgetauscht wird. Themen können von beiden Beteiligten festgelegt werden (z. B. Unterrichtsstoff, Methoden, aber auch persönliche Themen).

Individualisierung wird hier nicht nur durch die freie Wahl von Ort, Zeit und Tempo der Hausaufgaben erledigung realisiert. Die Aufgaben sind vielmehr auf den individuellen Leistungsstand der Schüler bezogen, haben subjektive Relevanz für den Einzelnen und fördern selbstständiges Arbeiten.

Wenn Hausaufgaben nur als freiwilliges Angebot gemacht werden, werden die Lernenden leicht zum süßen Nichtstun verführt; mit einem noch nicht genügend trainierten Verantwortungsbewusstsein ist dies allein nicht zu entschuldigen. Mehrere Studien zeigen, dass es eine positive Relation zwischen den Hausaufgaben und der Leistung gibt (COOPER et al. 2006., THALER 2010i): Je mehr Hausaufgaben gegeben wurden, desto bessere Schulleistungen wurden tendenziell erbracht. Deshalb ist es unerlässlich, eine Rückmeldung zur Hausaufgabe zu geben – meist in der Folgestunde, bei langfristig angelegten Aufgaben auch später. Ohne eine solche **Kontrolle** ist die Gefahr groß, dass sie von einigen Lernenden nicht erledigt wird. Eine Rückmeldung kann sich – je nach Aufgabenstellung – auf Inhalt oder Form der Hausaufgabe beziehen. Ideal, aber in der Realität zu zeitaufwändig wäre es, alle Hefte einzusammeln und zu kontrollieren. Beschränkt man sich jedoch auf einzelne Hefte, korrigiert nur einige Arbeiten im Unterricht oder lässt sie in Partnerarbeit korrigieren, kann der Aufwand spürbar verringert werden (vgl. auch die *homework check cards* mit hilfreichem Sprachmaterial und Kriterienlisten für die Lernenden, THALER 2006: 95 ff.).

9.6 Überraschungen

Trotz aller Unterrichtserfahrung und Sorgfalt bei der Planung kommt es im Unterricht immer wieder zu überraschenden Ereignissen:

„Unvorhergesehenes ist im Unterricht so sicher wie das Amen in der Kirche.“
(MÜHLHAUSEN 1994: 22)

Beispiele für Überraschungen

In der Pädagogik plädiert MÜHLHAUSEN (1994) deshalb für eine tolerante Haltung gegenüber Überraschungen und lotet die Bedingungen einer überraschungsoffenen Unterrichtsplanung aus. Auch WOODWARD (2001) betont die Notwendigkeit, jederzeit mit unvorhersehbaren Ereignissen zu rechnen, die durch keinerlei vertraute Routinen zu kontrollieren sind (sogenannte *hijacks*). Beispiele hierfür können sein:

- ▶ Abweichungen vom Thema der Stunde
- ▶ unangemessene oder falsche Beiträge
- ▶ Kritik am Unterricht
- ▶ dringende Anliegen, z. B. Konflikte zwischen Lernenden
- ▶ Verweigerungen und Störungen
- ▶ plötzliche Erkrankungen (Unterzuckerung, Epilepsie etc.).

Umgang mit Überraschungen

Keine auch noch so gut durchdachte Unterrichtsplanung kann derartige Unwägbarkeiten stets antizipieren. Ein **überraschungstoleranter Unterricht** akzeptiert daher, dass kein Unterricht vollständig planbar sein kann und auch nicht soll. Denn in überraschenden Wendungen des Unterrichtsverlaufs verbirgt sich oft eine kostbare Gelegenheit, wirkliche Schülerorientierung zu realisieren. John Lennons Definition von Leben als „Life is what happens to you while you're busy making other plans“ trifft bisweilen auch auf den Unterricht zu.

Ein Überraschungstraining schlägt deshalb GRESSMANN (1987) vor. Dabei werden erlebte Überraschungen dokumentiert, auf die unangemessen reagiert wurde, und alternative Reaktionen notiert, die bei späteren Überraschungen umgesetzt werden sollen.

Nicht jede Abweichung verdient eine Abkehr vom geplanten Unterrichtsverlauf. Folgende **Kriterien** können dafür sprechen:

- ▶ Die Lernenden haben ein echtes Mitteilungsbedürfnis.
- ▶ Die Richtungsänderung ist sinnvoller oder interessanter als der geplante Verlauf.
- ▶ Die Änderung erweitert oder vertieft die geplante Unterrichtsphase.
- ▶ Die Mehrheit der Lernenden bekundet ihr begründetes Interesse an der Änderung.
- ▶ Der Wechsel ist von begrenzter Dauer.
- ▶ Die $\nearrow$ Lernstile bestimmter Schüler werden angesprochen ($\rightarrow$ A 6).
- ▶ Der Richtungswechsel wird als willkommene Abwechslung empfunden.
- ▶ Es bleibt keine andere Wahl, z. B. bei einer plötzlichen Erkrankung.

Überraschungstoleranz darf nicht mit Beliebigkeit des unterrichtlichen Handelns verwechselt werden. Ein Selbstdarsteller im Klassenzimmer, der die Klasse langweilt oder verärgert, aber auch eine Lehrkraft ohne Konfliktfähigkeit und Durchsetzungsvermögen sind sicher keine Faktoren, die für einen Richtungswechsel sprechen.

Aufgaben:

1. Nennen Sie fünf Formen von Einstiegen und veranschaulichen Sie diese jeweils an einem Beispiel.
2. Nennen und diskutieren Sie die Faktoren, die Sie für die Planung Ihres Unterrichts am wichtigsten finden.
3. Welches der verschiedenen Planungsmodelle bevorzugen Sie? Begründen Sie Ihre Entscheidung.

Lese-Empfehlungen:

MEYER, Hilbert / JANK, Werner. 1991. Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Scriptor.
MÜHLHAUSEN, Ulf. 1994. Überraschungen im Unterricht. Weinheim: Beltz.
WOODWARD, Tessa. 2001. Planning Lessons and Courses. Cambridge: Cambridge University Press.

