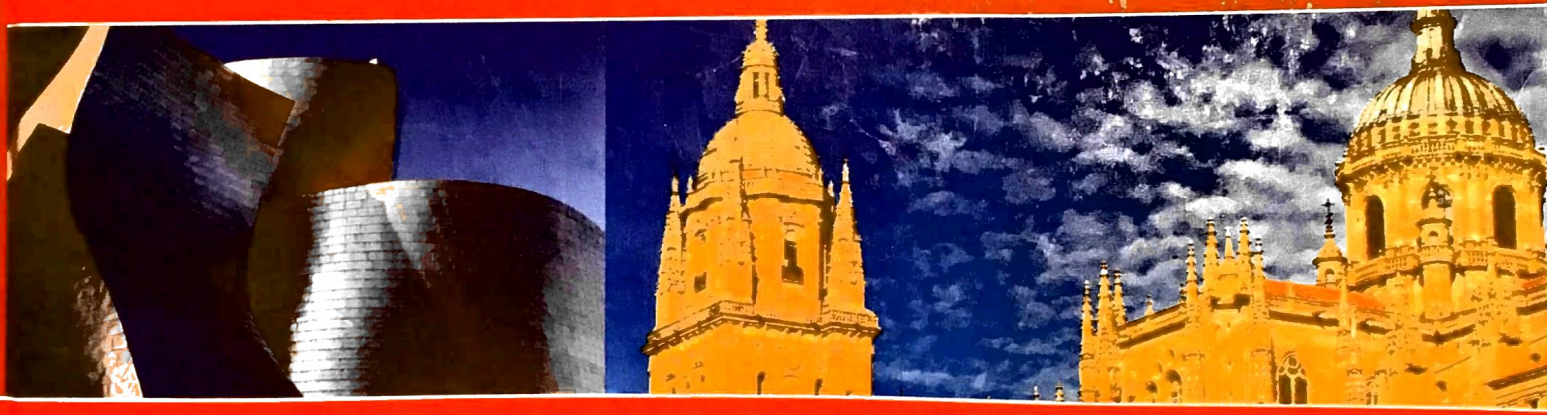
Andreas Grünewald · Lutz Küster (Hrsg.)

Fachdidaktik Spanisch

Tradition | Innovation | Praxis



mit CD-ROM

Klett Kallmeyer

4.5.2 Planerische Leitlinien

Was ist guter Unterricht?

Guter Unterricht aus aktueller allgemeindidaktischer Sicht entspricht u. a. folgenden Anforderungen (vgl. Meyer 2004: 17, 18; Becker u. a. 2007: 64 und Petillon 2002: 2):

Merkmale guten Unterrichts nach Hilbert Meyer	Elemente des Methodenrepertoires
klare Strukturierung des Unterrichts: Rollen- und Regelklarheit, gut erkennbarer roter Faden	Unterrichtsmanagement: methodische Schrittfolgen, Regeln und Rituale usw.
inhaltliche Klarheit: verständliche Aufgabenstellung, klare Ergebnissicherung	Lernstandsanalyse, Aufgabenstellung, Rückmeldung, Ergebnissicherung, Wiederholung, Medieneinsatz usw.
lernförderliches Klima: Respekt, Regeln, Verantwortung, Gerechtigkeit, Fürsorge	transparente Leistungsbeurteilung, soziales Lernen, Konfliktmediation, Mitsprache der Schüler usw.
sinnstiftendes Kommunizieren: Feedbackkultur, Gesprächskultur, Planungsbeteiligung, Sinnkonferenz	Planungsbeteiligung, Kommunikation fördernde Sozialformen, Lerntagebuch, Portfolioarbeit usw.
hoher Anteil echter Lernzeit: von den Schülern aktiv genutzte Zeit für das Erreichen von Zielen	Rhythmisierung des Unterrichts, schüleraktivierende Methoden, Herstellung von Unterrichtsfähigkeit: *warming up*, *cooling down* usw.
Methodenvielfalt: Vielfalt an Handlungsmustern, Verlaufsformen, „Inszenierungen"	Erweiterung des Methodenrepertoires von Lehrern und Schülern, Integration von unterschiedlichen Unterrichtsmethoden usw.
individuelles Fördern: Diagnose, Förderplan, gegenseitige Unterstützung	Differenzierungsstrategien, diagnostisches Vorgehen, individuelle Förderkonzepte usw.
intelligentes Üben: Festigung, Qualitätssteigerung, Transfer	variantenreiche Übungsformen, Vermittlung von Übungsstrategien, kooperative Lernformen, Übungsrhythmen usw.
transparente Leistungserwartungen: Orientierung am Lernstand, Bezugsnorm, Rückmeldung	Alternative Leistungsdokumentationen und -kontrollen, Feedbacktechniken, Bewertungsgespräche, Portfolioarbeit usw.
vorbereitete Umgebung: Klassenraum als „materialisiertes Curriculum des Unterrichts"	effektive Raumregie, Mediennutzung, unterschiedliche Sozialformen, Erarbeitung von Nutzungsregeln für Schüler usw.

Mögliche Struktur einer Einzelstunde (45 oder 90 Minuten)

Phasierung	„Klassische" Phasierung
Phase 1: Einstieg	**Ziele (aus der Perspektive der Lehrkraft):** • Kontinuität und Kohärenz des Arbeitsverlaufs verdeutlichen, Aufmerksamkeit auf das Thema und wesentliche Problem lenken, Interesse wecken und sprachliche „Blockaden" lösen **Möglichkeiten:** • Orientierung über den Arbeitsstand und die geplanten Arbeitsschritte geben (Rückblick auf die vergangenen Stunden, informierender Überblick über Vorhaben für die neue Stunde); • Eindrücke zu einem Bild als Hinführung zum Stundenthema nutzen; • anhand eines Mind-Map Assoziationen zu einem Leitbegriff zusammentragen; • Vorerfahrungen der Schüler sammeln; • Vermutungen zu einer Situation, einer Geschichte sammeln.
Phase 2: Erarbeitung	**Ziele (bezogen auf die Aktivität der Lerner):** • sich neue Inhalte und Strukturen erschließen, die zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln anwenden und erweitern **Möglichkeiten:** • Texterschließungsstrategien anwenden; • Vermutungen an den neuen Inhalt stellen; • (weitere) Fragen an den Text stellen; • sprachliche „Modelle" oder „nützliche" Redemittel herausarbeiten; • Verstandenes systematisieren, Unbekanntes klären; • wichtige Inhalte/Argumente herausarbeiten; • neue Lexik aus dem Kontext soweit als möglich erschließen. • Grammatische Strukturen induktiv herleiten
Phase 3: Anwendung	**Ziele:** • die neue Lexik und Grammatik mit Bezug zum Problem bzw. der entsprechenden Kommunikationssituation anwenden und einüben, sprachliche Möglichkeiten in Bezug auf den Inhalt und die Bearbeitung der Situation erweitern, mit alten und neuen Redemitteln und Strukturen zum Thema Stellung nehmen **Möglichkeiten:** • gesteuerte Übungen der neuen Strukturen möglichst in persönlich relevanten bzw. subjektiv urteilenden Kontexten (*A mí (no) me gusta(n) …. porque …. Si estuviera en su lugar, ….);* • alternativ: eigenes ungesteuertes Erproben der neuen Strukturen und Vergleich in der Gruppe/im Plenum.

Phase 4: Freiere Anwendung, Festigung

Ziele:
- Arbeitsergebnisse festhalten, Neues mit dem bisher Gelernten verknüpfen, die individuellen Lernfortschritte wahrnehmen

Möglichkeiten:
- anhand einer Leitfrage einzelne inhaltliche oder sprachlich-formale Aspekte genauer(e) analysieren, die eingeführten sprachlichen Mittel im Rahmen einer Zusammenfassung, eines Kommentars anwenden;
- narrative Texte in eine Nachricht, einen Dialog, einen Tagebucheintrag etc. umformulieren;
- individuell oder in Gruppen Stellungnahmen bzw. weitere Fragen an das Thema entwickeln;
- Fremdkulturelles auf eigene Lebenskontexte beziehen (Wie sieht es in meinem Land mit diesem Problem aus?).

Phase 5: Evaluation

- das bisher Erarbeitete gemeinsam evaluieren (Was können wir sprachlich verbessern? Welche Aspekte fehlen bei den Inhalten? Was war besonders interessant? Was habe ich persönlich geleistet? Wo lagen meine Stärken/Probleme?)

Kritische Reflexion aus Lehrersicht:
- Gelingt die Balance des „doppelten Fokus" von Inhalt und Sprache?
- Steht evtl. nur noch die Sprache, z. B. die Erarbeitung des neuen Wortschatz oder der Grammatik, im Mittelpunkt?
- Geraten dementsprechend die thematischen Inhalte bzw. die Kommunikationssituation zu stark in den Hintergrund?
- Wie lässt sich stärker mitteilungsbezogen arbeiten?

Presentation – Practice – Production

Binnendifferenzierung

Die oben aufgezeigte **Phasierung des Unterrichts** ist angelehnt an das PPP-Modell *(Presentation – Practice – Production)* und geht eher von der Annahme eines gleichschrittigen Lernens aus. Allerdings sind natürlich auch dort individuelle Lernwege möglich. Zusätzliche Möglichkeiten der Binnendifferenzierung und Individualisierung des Lernens wären z. B. die Zahl der Aufgaben, ihren Schwierigkeitsgrad und die Ausführlichkeit von Vorentlastungen zu variieren. So ist es bei der Textarbeit möglich, unterschiedlich didaktisierte Texte zugrunde zu legen *(easy reader* oder Original). Bewährt hat sich das Verfahren, Schüler unterschiedlich schwere Teile eines Textes erarbeiten zu lassen. Da sich alle Teile zu einem Ganzen ergänzen, sind auch die Textteile der schwächeren Schüler für das Verständnis wichtig. Umgekehrt helfen die stärkeren Schüler den leistungsschwächeren bei den komplizierteren Textteilen. Andere Formen der Unterrichtsgestaltung, wie das Stationenlernen, die Frei- oder Wochenplanarbeit bieten implizit vielfältigere Möglichkeiten der Binnendifferenzierung.

task-based-learning

Bei der folgenden Strukturierung nach dem Modell des *task-based-learning* werden das Aushandeln von Bedeutung und somit problemlösendes Sprachhandeln in den Mittelpunkt gestellt. Das formale Sprachenlernen vollzieht sich erst in der letzten Phase, im Rückblick auf die „erlebte" Situation.

Mögliche Stuktur eines aufgabenorientierten Lernens und Lehrens

Phasierungsmodell eines *task-based-learning* nach Willis (1996)

Phase 1: Vorbereitende Aufgabe *(pre-task)*
Hier werden **inhaltliche Impulse** gesetzt. Vielfältige Texte (Thesen, Charts, Hörtexte etc.) zu einem Thema bilden den Ausgangspunkt für eine Aufgabenstellung/ein Problem. Diese Phase kann auch in eine kognitive und eine assoziative Phase unterteilt werden. Ziel ist das **Klären der Sachlage** und die **Verständigung auf gemeinsame Aufgaben.** Neben dem inhaltlichen Input darf in dieser Phase auch sprachlicher Input (als Angebot) auf der Metaebene zur Verfügung gestellt werden, z. B. eine Liste von Ausdrücken zur Meinungsäußerung, Diskussion oder Präsentation als Vorbereitung auf die sprachliche Arbeit in Phase 2.

Phase 2: Handlungszyklus *(task cycle)*
Am Anfang dieser Phase steht die **Durchführung der eigentlichen Aufgabe,** wie z. B. das Bilden eines Rankings, einer Zuordnung, die Ausarbeitung einer individuellen Problemlösung. In der Regel erfolgt dies in Partnerarbeit oder kleinen Gruppen.
Es folgen eine **Vorbereitung der Präsentation von Ergebnissen** und schließlich deren **Präsentation und Diskussion** im Plenum oder mit anderen Kleingruppen. In der Regel wird neben inhaltlichen Aspekten auch der Prozess der Ergebnisfindung dargestellt. Im Mittelpunkt stehen folglich die Inhalte, die individuellen Lösungen, der Vergleich mit anderen Lernern und das gemeinsame Aushandeln von Bedeutung.

Phase 3: Sprachlicher Fokus *(language focus)*
Erst in einer letzten Phase wird im Rückblick die **formale sprachliche Lernarbeit** in das Zentrum der Aktivitäten gestellt. Es werden die sprachlichen Erfolge und Schwierigkeiten der Lerner analysiert, damit aus den erkannten Defiziten Anschlussmöglichkeiten für weiteres sprachliches Lernen gewonnen werden können. Hier ist der Ort, an dem z. B. Ergänzungen und Systematisierungen der Redemittel vorgenommen werden oder zusätzliche grammatikalische Klärungen und Übungen erfolgen. Nach diesen Übungen kann ein entsprechend der Lernaufgabe gestalteter Test Aufschluss über den Leistungsstand und die individuellen Lernzuwächse bei den Lernern geben.

4.5.4 Die Unterrichtsatmosphäre

Begegnet man als Lehrer einer neuen Lerngruppe, so wünscht man sich, eine möglichst gute Lernatmosphäre aufzubauen. Zu dieser gehört natürlich die Freude am Fach Spanisch und die Neugier und Bereitschaft, die Fremdsprache zu erwerben und mehr über die Kulturen der Zielsprachenländer zu erfahren. Die motivationalen Voraussetzungen sind aber gerade im Schulunterricht schon zu Beginn stark divergent. So haben einige Schüler das Fach aus „Begeisterung" gewählt, andere eher, weil es das „kleinere Übel" war und mit dem Fremdsprachenlernen eventuell auch schon negative Vorstellungen aus dem Erwerb der ersten oder zweiten Fremdsprache vorliegen.