

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus: *Deutsch unterrichten*

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de



Vorwort	11
1 Guter Deutschunterricht	12
1.1 Was ist guter Deutschunterricht?	13
1.2 Welche Faktoren beeinflussen den Deutschunterricht?	13
1.3 Zehn Merkmale eines guten Deutschunterrichts	14
2 Die Vorgaben	23
2.1 Bildungsstandards	23
2.2 Rahmenpläne/Kerncurricula/Bildungspläne/(Kern-)Lehrpläne	24
2.3 Schulcurricula	30
3 Die Lernvoraussetzungen	32
3.1 Die Schülerinnen und Schüler	32
3.2 Die schulischen Rahmenbedingungen	38
4 Kompetenz- und Lernbereiche	39
4.1 Sprechen und Zuhören	40
4.2 Schreiben	44
4.3 Lesen – Umgang mit Texten und Medien	48
4.4 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	54
5 Zentrale Kompetenzen, Arbeitstechniken und Methoden des Deutschunterrichts	58
5.1 Kommunikationskompetenzen	58
5.1.1 Vor anderen sprechen	58
5.1.2 Mit anderen sprechen	62
5.1.3 Hören und Zuhören	64
5.1.4 Fremde Rollen annehmen	66
5.2 Schreibkompetenzen	69
5.2.1 Texte planen	69
5.2.2 Texte formulieren und verfassen	71
5.2.3 Texte überarbeiten	76

5.3 Lese- und Medienkompetenzen	78
5.3.1 Informationen aus Texten entnehmen, Inhalte sichern	78
5.3.2 Fragen entwickeln und artikulieren	79
5.3.3 Analysieren	80
5.3.4 Analytisch interpretieren	83
5.3.5 Gestaltend interpretieren	88
5.3.6 Recherchieren	91
5.4 Sprachreflexionskompetenzen	93
5.4.1 Definieren, klären	94
5.4.2 Den Umgang mit Sprache reflektieren	95
5.5 Bereichsübergreifende Kompetenzen	96
5.5.1 Einordnen	97
5.5.2 Beurteilen	97
5.5.3 Vergleichen	98
6 Lehr-/Lernziele	99
6.1 Grundsätzliches	100
6.2 Kategorisierungen	103
6.2.1 Kognitive Lernziele	104
6.2.2 Affektiv-emotionale Lernziele	104
6.2.3 Psychomotorische Lernziele	106
6.3 Lehr-/Lernzielbestimmung	106
7 Phasierung	111
7.1 Grundsätzliches	111
7.2 Einzelne Phasen	114
7.2.1 Einstieg	114
7.2.2 Erarbeitung	118
7.2.3 Ergebnissicherung	119
7.2.4 Plateaubildung	121
7.2.5 Vertiefung	121
7.2.6 Transfer	122
7.3 Gelenkstellen	122
7.4 Planung von Unterrichtsschritten	123

8 Handlungsmuster	124
8.1 Unterrichtskonzepte	124
8.1.1 Direkte Instruktion und Frontalunterricht	124
8.1.2 Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht	126
8.1.3 Projektunterricht	128
8.1.4 Offener Unterricht	130
8.2 Sozialformen	132
8.2.1 Einzelarbeit	132
8.2.2 Partnerarbeit	134
8.2.3 Gruppenarbeit	135
8.2.4 Arbeit im Klassenverband	138
8.3 Gesprächs- und Vortragsformen	139
8.3.1 Lehrervortrag	140
8.3.2 Gebundenes Unterrichtsgespräch	142
8.3.3 Zwischen den Gesprächsformen: Fragen und Impulse	144
8.3.4 Offenes Unterrichtsgespräch	148
8.3.5 Partner- und (Klein-)Gruppengespräche	150
8.3.6 Schülervortrag	150
9 Aufgaben	152
9.1 Funktionen	153
9.1.1 Lernaufgaben: Erarbeiten und Üben	153
9.1.2 Leistungsaufgaben: Lernerfolge demonstrieren	154
9.2 Anforderungen an gute (Lern-)Aufgaben	155
9.3 Mündliche Aufgaben	156
9.4 Schriftliche Aufgaben	157
10 Medieneinsatz	160
10.1 Schulbücher	160
10.2 Arbeitsblätter	162
10.3 Sachtexte	164
10.4 Literarische Texte	167
10.5 Filme	169
10.6 Hörspiele und Tondokumente	171
10.7 Abbildungen, Grafiken	173

10.8 Computer und Internet	174
10.9 Lernhilfen	177
10.10 Unterrichtshilfen	178
10.11 Darstellungsmedien	180
11 Planungseinheiten	183
11.1 Langfristige Unterrichtsplanung	183
11.1.1 Mehrjahresplanung	183
11.1.2 Jahresplanung	185
11.1.3 Halbjahresplanung	192
11.2 Mittelfristige Unterrichtsplanung	192
11.3 Stundenplanung	201
12 Der Stundenentwurf	212
12.1 Die Stundenskizze	213
12.2 Der Kurzentwurf	214
12.3 Der Langentwurf	218
13 Binnendifferenzierung und individuelle Förderung	223
13.1 Allgemeine Differenzierung	224
13.2 Individuelle Diagnostik	229
13.2.1 Leistungs- und Lernstandstest	230
13.2.2 Portfolio	231
13.2.3 Kompetenzmatrix	237
13.3 Förderplan	240
14 Leistungsdiagnose und -bewertung	244
14.1 Unterrichtsbeiträge, mündliche Leistungen	245
14.1.1 Unterrichtsbeiträge	246
14.1.2 Kriterien der Leistungsbewertung	247
14.2 Schriftliche Leistungsüberprüfungen	250
14.2.1 Konzeption	253
14.2.2 Korrekturen	257
14.2.3 Konsequenzen	264

15	Deutschunterricht auswerten und reflektieren	266
15.1	Beobachtungsschwerpunkte	267
15.2	Selbstreflexion	268
15.3	Fremdeinschätzung	269
15.3.1	Schüler-Feedback	269
15.3.2	Kollegiale Hospitationen	274
16	Schlussbemerkung	277
17	Materialien	279
17.1	Literaturhinweise	279
17.1.1	Allgemeinpädagogische Literatur zur Unterrichtsplanung	279
17.1.2	Einführungen in die (Teilgebiete der) Fachdidaktik	279
17.1.3	Gesamtdarstellungen zum Deutschunterricht	280
17.1.4	Ausgewählte Grundlagenliteratur zu Teilgebieten des praktischen Deutschunterrichts	280
17.1.5	Allgemeinpädagogische Grundlagenliteratur zur Didaktik und Methodik des Unterrichts	281
17.2	Zeitschriften für den Deutschunterricht	282
17.3	Unterrichtsmodelle und -materialien	282
18	Register	283

Vorwort zur achten Auflage

Innerhalb von zwölf Jahren erscheint „Deutsch unterrichten“ – in der Zwischenzeit mehrfach ergänzt, überarbeitet und aktualisiert – nun bereits in der achten Auflage und hat sich in beiden Phasen der Lehrerausbildung etablieren können. Dabei ersetzt dieses Buch keine Didaktik des Deutschunterrichts. Mein Ziel ist vielmehr, Ihnen für die ersten Unterrichtsversuche während des Studiums, für das Referendariat und vielleicht noch für die ersten Jahre im Beruf einen Ratgeber an die Hand zu geben, der möglichst viele Fragen verständlich und praxisnah beantwortet. Ich habe darum versucht, die Komplexität des Faches und seiner Anforderungen in separate Kapitel zu zerlegen, um so einen gezielteren Zugriff zu ermöglichen. Daher eignet sich das Buch ebenso zur vollständigen Lektüre wie zum Nachschlagen einzelner Aspekte.

Die Darstellung bewegt sich dabei in den Grenzen unseres Schulsystems und der praktizierten Lehrerausbildung. Gerne hätte ich diese an manchen Stellen überschritten, um alternative Wege von Deutschunterricht zu suchen, doch das kann nicht Aufgabe einer solchen Einführung sein. Deshalb eine Bitte: Hinterfragen Sie alle meine Ausführungen, gehen Sie eigene Wege, versuchen Sie Neues! Häufig gibt es zu dem, was ich dargestellt habe, von mir nicht berücksichtigte Alternativen derselben Berechtigung. Auch zwangen mich die unterschiedlichen Regelungen in den einzelnen Bundesländern immer wieder zu Verallgemeinerungen, die zwar meist tragfähig sind, jedoch den individuellen Anforderungen noch angepasst werden müssen. Zudem ist der Raum eines solchen Buches begrenzt, sodass jede Entscheidung für die Darstellung eines Aspekts gegen die Würdigung eines anderen steht.

Die meisten Kapitel enthalten Literaturhinweise zur Vertiefung des dargestellten Aspekts. Dabei gilt, dass Angaben hierarchisch höherer Kapitel sich auch auf deren Unterkapitel beziehen. Literaturnachweise für zitierte Literatur oder solche, auf die verwiesen wird, finden sich ebenfalls innerhalb des Kapitels und nicht zwingend am Ende des Buches, wo nur Werke grundsätzlicher Bedeutung aufgenommen sind.

Neben den vielen hier ungenannten Menschen möchte ich einer Reihe von Deutschlehrern danken, die in unterschiedlichen Abschnitten meines Lebens für mich und meine Arbeit bedeutend waren und die auf ihre Weise zum Erscheinen dieses Werkes beigetragen haben: Jan Weerda, Adolf Höfer, Jörn Stückrath, Konrad Notzon, Jörg Scherz, Clemens Kammler und Dieter Wrobel. Gewidmet ist dieses Buch zudem Wolfgang Berger, der von 1996 bis 2008 das Studienseminar Osnabrück leitete und leider viel zu früh verstarb. Wolfgang Berger war ein leidenschaftlicher Lehrer. Selbst während seiner schweren Krankheit hat er die Anfänge meiner Arbeit an diesem Buch noch unterstützt. Ich habe viel von ihm gelernt.

Ihnen wünsche ich einen erfolgreichen Neustart an der Schule und vor allem viel Freude beim Unterrichten des Faches Deutsch!

Großhansdorf im Januar 2022
Für Anregungen und Kritik: deutsch-unterrachten@vonBrand.de

Tilman von Brand

1 Guter Deutschunterricht

Wenn im Folgenden Verfahren und Techniken der Planung, Durchführung und Auswertung vorgestellt werden sollen, setzt dies notwendigerweise voraus, dass Maßstäbe geklärt werden. Natürlich soll am Ende guter Deutschunterricht stehen. Doch wann ist Deutschunterricht gut? Dass sich diese Frage nur schwer beantworten lässt, ist offensichtlich auch der Grund, warum ihr in der Deutschdidaktik so wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde (und erst langsam wird). Die Erziehungswissenschaft sowie die Pädagogische Psychologie haben in den vergangenen Jahren ein intensives Augenmerk auf die Frage nach der Unterrichtsqualität (vgl. beispielsweise die Arbeiten von Haenisch 2000, Hattie ³2015, Helmke ⁷2017, ⁵2014, Meyer ¹⁰2014) gelegt und sind hierbei auch zu aussagekräftigen empirischen Ergebnissen gekommen, sodass die Diskussion nicht mehr nur aus dem Bauch heraus oder auf Grundlage der eigenen Unterrichtserfahrungen geführt werden muss. Gleichwohl ist Vorsicht geboten: Die Merkmale guten Unterrichts sind abhängig von den Zielen, die gesetzt werden. Was auf den ersten Blick banal klingt, erweist sich in der Praxis als durchaus kompliziert: In Konsequenz von PISA und späteren Leistungsstudien wurde beispielsweise die Entwicklung von Kompetenzen zum obersten Lernziel erhoben. Zwar existieren noch keine fundierten Erkenntnisse darüber, ob das „gut“ ist, doch theoretisch klingt es zunächst durchaus überzeugend. Für die Unterrichtsqualität bedeutet dies aber automatisch auch, dass Unterricht nur dann gut sein kann, wenn er wirkungs- und kompetenzorientiert aufgebaut ist. Dieser Paradigmenwechsel von der Input- zur Outcomeorientierung, was heißt, stärker darauf zu schauen, was das *Ergebnis* von Unterricht ist und weniger, was die Schüler lernen sollen, verändert zugleich die Antwort auf die Frage, wann der Unterricht als gelungen gelten kann. Während also gute Lernwege in der Zwischenzeit gekennzeichnet und kartografiert sind, muss das Lernziel letztlich immer ein gesetztes sein, da man selbst bei größter Anstrengung nicht erforschen kann, was das Ergebnis von Deutschunterricht sein soll.

Weiterführende Literatur

- Bremerich-Vos, Albert ²2002: Was ist guter Deutschunterricht? In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Was ist guter Fachunterricht? Beiträge zur fachwissenschaftlichen Diskussion. Bönen. S. 54 – 74.
- Eikenbusch, Gerhard 2001: Qualität im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II. Berlin.
- Friedrich Jahresheft 2007: Guter Unterricht. Seelze.
- Haenisch, Hans 2000: Merkmale erfolgreichen Unterrichts. Forschungsbefunde als Grundlage für die Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Was ist guter Unterricht? Bönen. S. 42 – 53.
- Hattie, John ³2015: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler.
- Helmke, Andreas 2006: Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem „Kerngeschäft“ der Schule. In: Pädagogik Nr. 2, S. 42 – 45.

– ⁵2014: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze.

Meyer, Hilbert ¹⁰2014: Was ist guter Unterricht? Berlin.

Sandfuchs, Uwe 1982: Unterrichtsvorbereitung. Bedeutung und Probleme, Hinweise und Ratschläge. In: Praxis Deutsch. Sonderheft. S. 4–9.

1.1 Was ist guter Deutschunterricht?

In Anlehnung an Hilbert Meyer (¹⁰2014, S.13) definiere ich guten Deutschunterricht – um die Dimension des Wissens ergänzt – wie folgt:

Guter Deutschunterricht ist ein Unterricht, in welchem (a) im Rahmen einer demokratischen *Unterrichtskultur* (b) unter *Beachtung und Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrages* (c) in Form eines *gelingenden Arbeitsbündnisses* (d) eine *sinnstiftende Orientierung* gegeben, (e) ein *Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler* in den Bereichen *Sachkompetenz (insb. Lesekompetenz, Schreibkompetenz, Sprachkompetenz und Kommunikationskompetenz), Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz* geleistet und (f) *Sach-, Orientierungs- und Fachwissen* vermittelt wird.

1.2 Welche Faktoren beeinflussen den Deutschunterricht?

Auf den ersten Blick scheint durch Planung, Durchführung und Auswertung der gesamte Deutschunterricht abgedeckt zu sein, doch in der Tat werden hier wichtige Einflussfaktoren ausgeblendet, die von elementarer Bedeutung sind und die wir zwar zum großen Teil nicht (mehr) beeinflussen können, die wir uns für die Realisierung von Deutschunterricht aber immer wieder bewusst machen müssen (vgl. die aus gutem Grund eher unübersichtliche Abb. 1, S.15): Da sind beispielsweise die Vorgaben, denen wir folgen müssen: Erziehungsauftrag, Bildungsstandards, Curricula, schulinterne Lehrpläne etc. Noch entscheidender ist gerade im Deutschunterricht die Frage, welchen Hintergrund die Schülerinnen und Schüler (nicht nur) von zu Hause aus mitbringen: *Lesen sie gerne/viel? Wird im familiären Umfeld das Gespräch, die Diskussion geübt und gepflegt? Bringen die Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten der Reflexion mit? Nicht unwichtig sind auch die organisatorischen und materiellen Rahmenbedingungen an der Schule: Habe ich (einfachen) Zugriff auf neue Medien? Welche räumlichen Voraussetzungen bestehen, die unterschiedliche Lernarrangements zulassen? Lässt die Schulleitung bzw. lassen die Kollegen neue Lernwege zu?* John Hattie spricht dem Lernpotenzial der Schülerinnen und Schüler sowie deren außerschulischen Einflüssen eine Bedeutung von etwa 70 % für den schulischen Lernerfolg zu, dem Faktor Unterrichtsqualität und Lehrkompetenz indes nur ungefähr 30 % (Hattie ³2015). Das bedeutet zwar einerseits, dass ein Großteil des Lernpotenzials außerhalb der Erreichbarkeit schulischen Wirkens liegt, macht zugleich aber auch deutlich, wie wichtig es ist, das Drittel zu nutzen, welches maßgeblich von der Lehrperson und dessen verantwortetem Unterricht beeinflusst wird. Und die Effekte lassen sich deshalb so gut nachweisen, da die Unterschiede so groß sind.

1.3 Zehn Merkmale eines guten Deutschunterrichts

Die folgende Auflistung von zehn Merkmalen guten Deutschunterrichts folgt vor allem ähnlichen Katalogen von Helmke (⁷2017, ⁵2014), Meyer (¹⁰2014) und Haenisch (2000) sowie den auf den Deutschunterricht bezogenen Ausführungen von Bremerich-Vos (²2002), Eikenbusch (2001) und mit Einschränkungen Sandfuchs (1982).

Alle genannten Merkmale sind – mit Ausnahme von Nr. 10, der Wirkungs- und Kompetenzorientierung – daraufhin empirisch überprüft und abgesichert, dass sie für das Lernen im Schulunterricht förderlich sind. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Pädagogik und Pädagogischen Psychologie auf den Deutschunterricht übertragen und darauf zugeschnitten. Trotzdem muss darauf hingewiesen werden, dass wir bisher nur sehr allgemein wissen, welche Methoden beispielsweise zu welchen Inhalten des Deutschunterrichts passen, in welcher Abfolge Lerninhalte funktional sind oder in welchen Sozialformen sich welche Kompetenzen gut ausbilden lassen.

Die folgenden Merkmale sind nicht absolut zu sehen und ein Lernerfolg setzt nicht zwingend die Erfüllung aller Merkmale voraus. So erhöht die gesteigerte Motivation nicht zwingend den Lernerfolg, jedoch wird dieser wahrscheinlicher. Auch gilt, dass sich Defizite in einzelnen Merkmalen durch besondere Betonung anderer durchaus kompensieren lassen. Das Ziel sollte jedoch sein, möglichst alle Merkmale wenigstens hinreichend zu erfüllen. Darum sollte man sich auch immer wieder überprüfen (lassen), inwiefern der eigene Unterricht den aufgestellten Kriterien entspricht oder nicht (vgl. Kap. 15).

Merkmal 1: Klare Strukturierung

- ▶ Die Lerneinheit ist in sich schlüssig und funktional aufgebaut: Ziele, Inhalte und Methoden sind aufeinander abgestimmt.
- ▶ Die Schülerinnen und Schüler sind informiert über Schritte, Wege und (Teil-)Ziele der Lerneinheit.
- ▶ Dem Unterricht liegen explizite und implizite Regeln und Abläufe zugrunde, die allen Beteiligten vertraut sind und an die sich diese auch halten.

Die klare Strukturierung ist das Schlüsselmerkmal guten Unterrichts, denn kein anderes Merkmal hat so großen Einfluss auf den Lernerfolg (vgl. Meyer ¹⁰2014, S. 35). Die klare Strukturierung umfasst allerdings viele unterschiedliche Aspekte: Zunächst wäre da die Abstimmung der Ziele, Inhalte und Methoden. Ist das Unterrichtsziel beispielsweise das Erlernen von Epochenmerkmalen, also in erster Linie Wissenserwerb, so ist die direkte Instruktion der beste methodische Weg. Geht es dagegen um die Problematisierung des Epochenbegriffs, werden offenere Verfahren, wie beispielsweise eine Gruppendiskussion, den größten Erfolg bringen. Entscheidend sind hier zwei Fragen: *Mit welchem Lerninhalt lässt sich das Lernziel am besten erreichen?* Und: *Welche Methode ist am effektivsten (Zeit in Relation zum Nutzen), um das Lernziel zu erreichen?* Diese Fragen lassen sich nur unter besonderer Berücksichtigung der Lerngruppe abschließend beantworten, da die Lernvoraussetzungen



Abb. 1: Faktoren und Merkmale guten Deutschunterrichts (Quelle: Eikenbusch 2001, S. 85)

eine so entscheidende Rolle für den Lernerfolg spielen. Und hier ist nicht nur zu fragen, wie viel die Schülerinnen und Schüler schon wissen und können, sondern vor allem auch, welche Lernwege sie kennen und auf welchen Wegen sie zu welchen Lernergebnissen kommen.

In jedem Falle lässt sich der Lernerfolg dadurch steigern, dass die Schülerinnen und Schüler selbst einen Überblick darüber haben, wie die Struktur des Unterrichts aussieht. Man lernt leichter, wenn man das Ziel kennt, zu dem man gelangen soll. Das heißt zwar nicht, dass man als Lehrkraft unbedingt zu Beginn jeder Stunde den genauen Ablauf an die Tafel schreiben muss, aber spätestens nach dem Unterrichtseinstieg sollte die Lerngruppe einen Überblick über das Stundenziel gewinnen und möglichst auch über die Unterrichtsverfahren. Es fördert gewiss das Interesse der Schülerinnen und Schüler, sie auch immer wieder zu überraschen, allerdings sollte man immer bedenken, dass nicht jeder Planungsschritt, den man als Lehrerin oder Lehrer für einen ganz besonderen Coup hält, auch von der Lerngruppe als solcher gesehen oder gar honoriert wird. Vorher in etwa zu wissen, was in der Stunde passieren wird, macht diese nicht langweiliger. Vielmehr wissen die Schülerinnen und Schüler, was auf sie zukommt und vor allem, warum es auf sie zukommt. Und die Frage „Wozu machen wir das hier eigentlich?“ muss jeder Lehrer/jede Lehrerin ohnehin jederzeit schlüssig beantworten können.

Schließlich gehört zur Strukturierung auch das Vorhandensein von festen Regeln und Abläufen. Auch diese geben den Schülerinnen und Schülern Übersicht und damit Sicherheit. Zugleich lässt sich durch das Befolgen aber auch viel Zeit einsparen, da man Abläufe und Verhaltensweisen nicht immer neu verhandeln muss. Kennt und befolgt die Lerngruppe beispielsweise die Regel, dass zu Beginn der Stunde bereits alle Arbeitsmaterialien auf dem Tisch liegen sollen, lässt sich Zeitverlust und Unruhe vermeiden, wenn etwa der Wechsel von der Arbeit im Heft zur Sprachbucharbeit erfolgt.

Merkmal 2: Effiziente Zeitnutzung

- ▶ Es wird möglichst viel Unterrichtszeit als Lernzeit verwendet.
- ▶ Die vorhandene Zeit wird genau auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abgestimmt.

Je mehr Zeit zur Verfügung steht, desto mehr kann man auch lernen – die prinzipielle Gültigkeit dieser Aussage wird niemand in Frage stellen, auch wenn man sich davor hüten sollte, die Aussage umzudrehen und aus dem Vorhandensein von Zeit automatischen Lernerfolg ableiten zu wollen. Entscheidend für die Arbeit ist also, die gegebene Zeit maximal auszunutzen, was mit dem pünktlichen Unterrichtsbeginn und -schluss beginnt. Aber auch ganz im Sinne einer klaren Strukturierung sollte man darauf achten, schleppende Übergänge und unnötige Wartezeiten zu vermeiden. Hier gilt es insbesondere, den Umgang mit Technik, Materialien und Medien vorzubereiten und zu reflektieren. Ist beispielsweise der Einsatz eines Notebooks und Beamers geplant, sollten die Geräte vor dem Unterricht aufgebaut und getestet werden, das Austeilen von Texten oder Arbeitsblättern sollte derart ritualisiert sein, dass möglichst we-

nig Arbeitszeit verloren geht etc. Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang auch der Umgang mit Unterrichtsstörungen. Diese sollten natürlich vermieden werden, was in den meisten Fällen eine Illusion sein dürfte, sodass es umso wichtiger ist, sich an Regeln zu halten, welche der Störung möglichst wenig Raum im Unterrichtsgeschehen geben und die Reaktion im besten Falle auf die Zeit nach dem Unterricht verlagern.

Effiziente Zeitnutzung ist freilich mehr als Zeitmanagement für die Rahmenbedingungen. An dieser Stelle ganz pauschal: Sie ist dann gegeben, wenn inhaltliche, didaktische und methodische Entscheidungen in sich begründet und funktional aufeinander abgestimmt sind. Gutes Zeitmanagement heißt daher auch nicht, sich durch den Unterricht zu hetzen und möglichst viel Stoff in möglichst geringer Zeit durchzuziehen. Der Maßstab muss immer auch sein, wie viel Zeit die Schülerinnen und Schüler für das Erlernen der Inhalte benötigen, was Regenerationsphasen während des Unterrichts miteinschließt. Hier sind jedoch weniger Lernpausen als vielmehr methodische Wechsel gefragt, die funktional eingesetzt auch zu Entspannungseffekten führen.

Merkmals 3: Lernförderliches Klima

- ▶ Der Umgang aller am Unterricht Beteiligten ist respektvoll.
- ▶ Die Lehrkraft ist gerecht und fürsorglich.
- ▶ Regeln werden verlässlich eingehalten.
- ▶ Die Unterrichts Atmosphäre ist weitgehend entspannt.
- ▶ Alle Beteiligten sind sich der Verantwortung für das Gelingen des Unterrichts bewusst und nehmen diese auch wahr.

Ein gutes Lernklima, eine gute Lernatmosphäre ist zwar wichtig, lässt sich aber inhaltlich nicht exakt füllen. Die Begriffe bezeichnen zunächst die kollektive Wahrnehmung des Unterrichts und fördern in positiver Ausprägung Leistungsbereitschaft und Leistungsverhalten, die Interessenentwicklung, das Sozialverhalten sowie die allgemeine Einstellung dem Unterricht gegenüber. Damit hat das Lernklima zwar nur indirekten Einfluss auf den Lernerfolg, weil es letztlich nur die übrigen Merkmale guten Unterrichts fördert; dies jedoch sollte Grund genug sein, sich um ein lernförderliches Klima zu bemühen.

Prinzipiell sollte man den Unterricht so gestalten, dass die Leistungsbewertung so selten wie möglich im Mittelpunkt steht, was umgekehrt heißt, dass Leistungssituationen nur so oft wie nötig den Unterricht prägen sollten. Zudem bestimmt der allgemeine Umgangston im Wesentlichen das Geschehen im Unterricht. Nur in einer Atmosphäre gegenseitigen Respekts, in der die aufgestellten Regeln für alle gelten, können auch alle Schülerinnen und Schüler das nötige Selbstvertrauen gewinnen, sich konstruktiv und lernend am Unterricht zu beteiligen. Gerade in Hinblick auf Gerechtigkeit, die von der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler als wichtigstes Merkmal einer Lehrkraft gesehen wird, sollte man sich immer wieder überprüfen (lassen), z. B. in Form anonymer Befragungen, Hospitationen durch Kolleginnen und Kollegen oder auch das Durchsehen bewerteter Klassenarbeiten durch jene (vgl. Kap. 15).

Merkmal 4: Inhaltliche Klarheit

- ▶ Die jeweils zu bewältigende Aufgabe ist klar formuliert und wird von allen Schülerinnen und Schülern verstanden.
- ▶ Die Schülerinnen und Schüler können den inhaltlichen Schritten des Unterrichts folgen.
- ▶ Die Ergebnisse sind Konsequenz des Erarbeiteten und allen Schülerinnen und Schülern plausibel.
- ▶ Die Lernergebnisse sind sach- und fachlich richtig.
- ▶ Es wird eine angemessene Sprache verwendet.

Die inhaltliche Klarheit spielt im Deutschunterricht eine zentrale Rolle, sowohl im Unterrichtsgespräch als auch in der mündlichen und schriftlichen Formulierung von Aufgabenstellungen. Nachlässigkeiten führen schnell dazu, dass die Schülerinnen und Schüler entweder nicht verstehen (können), was von ihnen erwartet wird und/oder schlicht etwas ganz anderes tun. Die für den didaktischen Fortlauf der Stunde entscheidenden Impulse, Arbeitsaufträge und Aufgabenstellungen sollten daher bereits in der Vorbereitung sorgsam formuliert und auf mögliche Fehlinterpretationen hin überprüft werden. Auch hier muss wieder eine sorgsame Anpassung an die vielfältigen Voraussetzungen der Lerngruppe vorgenommen werden (vgl. Kap. 3.1).

Wenn die Aufgaben klar und angemessen formuliert sind und der didaktisch-methodische Weg schlüssig ist, werden die Schülerinnen und Schüler in der Regel auch den inhaltlichen Schritten folgen können. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass sie am Ende der Stunde auch die Ergebnisse nachvollziehen können, sofern die Ergebnisse sich wirklich aus der Stunde ergeben. Sollte die Stunde in eine andere Richtung verlaufen, als dies ursprünglich geplant war, macht es selten Sinn, die eigentlich anvisierten Ergebnisse noch schnell an die Tafel zu schreiben, um sie quasi noch zu sichern. Man sollte dann zu den wirklichen Ergebnissen stehen und einen neuen Weg *planen*, um in den folgenden Stunden das anvisierte Ziel zu erreichen – sofern dieses noch erstrebenswert ist.

Sach- und fachliche Richtigkeit sollten eigentlich eine Selbstverständlichkeit sein; dies schließt aber auch mit ein, dass ein Nebeneinander möglicher Ergebnisse – vor allem bei der Interpretation von Literatur – nicht verhindert wird und die in der Fachwissenschaft vorgenommenen Problematisierungen (z. B. von Begrifflichkeiten in der Grammatik oder der Literaturwissenschaft) zumindest angedeutet werden.

Merkmal 5: Variierende Methoden und Sozialformen

- ▶ Die Lehr- und Lernmethoden sowie Sozialformen werden an die Lerngruppe sowie die Unterrichtsinhalte angepasst.
- ▶ Es herrscht methodische Vielfalt, nicht methodische Beliebigkeit.
- ▶ Dem gemeinsamen Lernen in Teams und Gruppen kommt eine herausgehobene Bedeutung zu.
- ▶ Der Unterricht wird abwechslungsreich gestaltet.

Der Methodenstreit ist gerade in der Deutschdidaktik heftig ausgetragen worden und bestimmt die Diskussion noch heute. Jedoch wissen wir mittlerweile, dass es keinen

goldenen Weg gibt, sondern dass vielmehr die Methodik den Schülerinnen und Schülern einerseits und den Inhalten andererseits angepasst werden muss. Dabei kann man grob sagen, dass für die reine Vermittlung von Wissen die direkte Instruktion passender ist, während der offene Unterricht für die Urteilsbildung und die Übernahme fremder Perspektiven besser geeignet ist. Empirisch abgesichert ist in der Zwischenzeit zudem, dass sich in kooperativen Lernformen (d. h. Partner- und Kleingruppenarbeit) besonders gut lernen lässt.

Letztlich braucht es einen methodischen Mix, der vom Lehrervortrag im Frontalunterricht bis hin zur Freiarbeit im Projekt reicht, um dem breiten Inhaltsspektrum des Deutschunterrichts und zudem allen Lerntypen in der Klasse gerecht zu werden (vgl. Kap. 8).

Merkmals 6: Schülerorientierung

- ▶ Alle Schülerinnen und Schüler werden so individuell wie möglich gefördert.
- ▶ Der Unterricht ist binnendifferenziert organisiert.
- ▶ Inhalte, Methoden und Sozialformen werden auf alle Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe abgestimmt.
- ▶ Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich im Unterricht(-prozess) ernst genommen.
- ▶ Selbstständiges, eigenverantwortliches Lernen wird gefördert und gefordert.
- ▶ Möglichst alle Schülerinnen und Schüler erhalten vielfältige Sprech- und Lerngelegenheiten.
- ▶ Den Schülerinnen und Schülern bleiben Spielräume zur Organisation ihres Lernens.
- ▶ Die Schülerinnen und Schüler bestimmen im angemessenen Rahmen über Inhalte und Methoden mit.
- ▶ Die Schülerinnen und Schüler reflektieren die eigenen Lernprozesse.

Die Schülerorientierung liegt letztlich allen hier aufgeführten Merkmalen guten Deutschunterrichts zugrunde, denn die Schülerinnen und Schüler sind die Subjekte des Lernens und von ihnen ausgehend ist der Unterricht zu gestalten, um effektiv zu sein. Zugleich stellt einen das Ziel, den Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden, vor die größte Herausforderung, da alles Allgemeine – Inhalte, Methoden, Rezepte etc. – immer wieder von Neuem auf die konkrete Situation angepasst werden muss, und das ist nicht nur die neue Klasse, sondern das sind etwa 30 Kinder oder Jugendliche, denen man einzeln gerecht werden soll. Zwar wird seit jeher die *Binnendifferenzierung* gefordert und seit einigen Jahren verstärkt die *individuelle Förderung* angemahnt und diskutiert, für den Deutschunterricht liegen jedoch bisher in erster Linie methodische Konzepte vor, welche die Individualität berücksichtigen sollen (v. a. kooperative Lernformen), kaum didaktische. Die Kompetenzorientierung bietet hierfür vielleicht einen neuen Ansatz, wenn man es den Schülerinnen und Schülern tatsächlich ermöglicht, eigene Lernwege auszuprobieren und Lernstrategien zu entwickeln, auf die sie in anderen Zusammenhängen zurückgreifen können.



Tilman von Brand war Gymnasiallehrer für die Fächer Deutsch, Sozialwissenschaften und Politik. Seit 2013 lehrt er als Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Rostock mit den Arbeitsschwerpunkten Literaturdidaktik, Individualisierung / Differenzierung / Inklusion, historisch-politisches Lernen sowie Methodik des Deutschunterrichts. Er ist Mitherausgeber der Zeitschrift PRAXIS DEUTSCH und Autor des Buches *Deutsch unterrichten*.

Dieses Buch erfüllt alle Funktionen eines Ratgebers für die ersten eigenen Unterrichtsstunden während des Studiums, für das Referendariat und für die ersten Jahre im Beruf als Deutschlehrerin oder Deutschlehrer. Es beantwortet verständlich und praxisnah viele der aufkommenden Fragen zur Planung, Durchführung und Auswertung. Fachsystematik wie praktische Anwendungen im Deutschunterricht werden im Detail dargestellt und – der Komplexität des Faches und seiner Anforderungen gemäß – in separaten Kapiteln behandelt. Dies ermöglicht einen gezielten Zugriff auf die einzelnen Aspekte. Zugleich ist das Buch aber auch zur Aneignung von fachdidaktischem Überblicks- und Orientierungswissen geeignet.

Ergänzt wird das Buch durch zahlreiche anschauliche Beispiele und durch ausführliche weiterführende Literaturangaben. Zusätzliche Materialien wie z. B. exemplarische Unterrichtsentwürfe oder Beurteilungsbögen zu verschiedenen Textsorten befinden sich in dem zu dieser Publikation gehörigen Download-Material. Die aktualisierte Ausgabe enthält überdies ein neues Kapitel zu Aufgaben im Deutschunterricht.

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus: *Deutsch unterrichten*

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

