

„Look at the pictures again, maybe you can find it out“. Kompetenzorientierte Erarbeitung einer Bildergeschichte im Englischunterricht

02

Jana Groß Ophoff

1. Einführung

Die vorliegende Videoaufzeichnung zeigt eine weitestgehend in Englisch gehaltene Doppelstunde im Fach Englisch in der Klasse 6b. Nach dem Begrüßungsritual werden zunächst kurz unterrichtsorganisatorische Fragen besprochen. In der daran anschließenden Einstiegsphase werden Vokabeln im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch wiederholt. Im Mittelpunkt der Erarbeitungsphase und damit der gesamten Unterrichtsstunde steht eine Bildergeschichte im Lesebuch, die im Plenum angehört und nach einer vertiefenden Erarbeitung mit der gesamten Klasse „lesend“ inszeniert wird. In der letzten Unterrichtsphase bearbeiten die Schülerinnen und Schüler zur Sicherung weitere Aufgaben im Arbeitsheft. Währenddessen verweist die Lehrperson auf die an die Tafel geschriebene Hausaufgabe und verabschiedet die Klasse.

Im Folgenden wird diese Unterrichtsstunde aus einer kompetenzorientierten Perspektive analysiert. Somit befasst sich das vorliegende Kapitel mit der Frage, was (über die Anwendung von Testaufgaben hinaus) einen kompetenzorientierten Unterricht auszeichnet und inwiefern sich dies in der vorliegenden videografierten Unterrichtsstunde niederschlägt. Die Herausforderung liegt darin, dass in dem vorliegenden Datenmaterial weder bei den zu beobachtenden Schülerinnen und Schülern noch bei der unterrichtenden Lehrperson die vorhandenen Kompetenzen beziehungsweise deren Entwicklung zugänglich sind. Stattdessen ist es erforderlich, Sequenzen zu identifizieren

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75456>



ren, die Hinweis darauf geben, welche Kompetenzen auf Schüler/-innenseite durch die Lehrperson adressiert beziehungsweise von Schülerinnen und Schülern durch konkretes Verhalten gezeigt und somit durch die Lehrperson beobachtet werden (können).

2. Hintergrund und Forschungsstand

Der Begriff *Kompetenz* (lat. *competere* = zu etwas fähig sein, wetteifern, Dorsch Lexikon für Psychologie) wurde im Bildungsbereich insbesondere durch pädagogisch-psychologische Zugänge geprägt. Im Zuge der empirischen Wende im Nachgang zum schlechten Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in internationalen Schulleistungstudien gewannen entsprechende kompetenzorientierte Ansätze in der deutschen Bildungslandschaft deutlichen Aufwind, was sich u. a. in einer explizit geforderten Outputorientierung in den mit Beginn 2003 veröffentlichten Bildungsstandards für verschiedene Fächer und Bildungsabschlüsse ausdrückt (Klieme et al., 2003). Kompetenz wird als kontextspezifische persönliche Leistungs- beziehungsweise Handlungsdisposition beschrieben, die erforderlich ist, um komplexe (mit Bezug zum Fremdsprachenlernen: mehrsprachige) Anforderungen bewältigen zu können. Angesichts der zunehmenden Globalisierung werden im Sinne Weinerts in schulischer Bildung umfassende Kommunikationsfähigkeiten in einer Fremdsprache wie z. B. Englisch und damit verbunden interkulturelle Kompetenz angestrebt. So sollen gemäß den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Kultusministerkonferenz, 2004) Schülerinnen- und Schülern folgende Kompetenzen vermittelt werden:

1. Funktionale kommunikative Kompetenzen, darunter kommunikative Fertigkeiten (Hör-/ Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung) und Verfügung über die sprachlichen Mittel (Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Intonation, Orthografie),
2. Interkulturelle Kompetenzen (soziokulturelles Orientierungswissen, Umgang mit Differenz, praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen) und
3. Methodische Kompetenzen (Textrezeption, Interaktion, Textproduktion, Lernstrategien, Präsentation und Mediennutzung, Lernbewusstheit und Lernorganisation)

Grundlegender Gedanke *kompetenzorientierten Unterrichtens* (Wiater, 2013) ist, dass Schülerinnen und Schüler in ihrer Bildungsbiografie Kompetenzen erwerben, die sich in ihrer Ausprägung auf Niveaus beschreiben lassen. Beispielsweise werden in Anlehnung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Euro-

parat, 2001) im Fach Englisch für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss jeweils sechs Kompetenzstufen für kommunikative Fertigkeiten unterschieden (Kultusministerkonferenz, 2014): A1/A2: Elementare Sprachverwendung; B1/B2: Selbständige Sprachverwendung; C1/C2: Kompetente Sprachverwendung.

Das im deutschen Sprachraum etablierte Angebots-Nutzungs-Model (Helmke, 2010) veranschaulicht weitergehend, dass die Nutzungs- beziehungsweise Verarbeitungsprozesse durch die Schülerinnen und Schüler für erfolgreiches Lernen grundlegend sind. Dabei ist ein Kompetenzgewinn umso wahrscheinlicher, je besser die Qualität der Lerngelegenheiten ist, die von Lehrpersonen in ihrem Unterricht angeboten werden. Dies ist wiederum beeinflusst durch individuelle Merkmale der Lehrperson. Diesbezüglich wird in kompetenzorientierten Ansätzen zur Professionalität insbesondere die pädagogische Professionalität von Lehrpersonen in den Blick genommen: So unterscheiden Baumert & Kunter (2006) in Anlehnung an Shulman (1987) zwischen Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und allgemeinem pädagogischem Wissen. Diese Kompetenzaspekte lassen sich für die Kompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen empirisch trennen, wobei König et al. (2016) die hohen Interkorrelationen als Hinweis darauf deuten, dass fachdidaktisches Wissen auf der Integration von Fach- und pädagogischem Wissen basiert.

Nach Wiater (2013) ist für kompetenzorientiertes Unterrichten die Anwendung konstruktivistischer Prinzipien charakteristisch, wonach Lehrpersonen Unterricht

1. planen,
2. gestalten und
3. evaluieren,

der individuelles Lernen der Schülerinnen und Schüler ermöglicht. Demnach wird Unterricht vom Ende her *geplant* (1), indem ausgehend von vorhandenen und angestrebten Kompetenzen, wie sie in den Bildungsstandards formuliert sind, kurz-, mittel- oder auch langfristig Lernaufgaben beziehungsweise -einheiten konzipiert werden, die kumulativen Wissenserwerb und zugleich individuelle Differenzierung ermöglichen. Entsprechende Lernaufgaben werden als „ein sich an Lernzielen orientierendes, pädagogisch-didaktisches Instrument verstanden, das durch gelenkt-entdeckendes, problemorientiertes, selbständiges Lernen die Monotonie des fragend-entwickelnden Unterrichts aufbricht und so vertiefte Lernprozesse ermöglicht“ (Reinfried, 2016, S. 6). Dies ist abzugrenzen von sogenannten Wiederholungs- oder Übungsaufgaben, die der Konsolidierung von Erlerntem dienen, sowie von Transferaufgaben, in denen vorhandene Kompetenzen beispielsweise auf andere fachliche Gegenstände oder andere

Fächer angewendet werden. Eine *kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung (2)* zeichnet sich nach Wiater (2013) ferner dadurch aus, dass die Lehrperson Lehr-Lernprozesse moderiert (statt informiert), zum (Weiter-)Lernen motiviert und den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit einräumt, Lernergebnisse zu präsentieren, zu diskutieren und zu reflektieren. Ein kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht unterscheidet sich dabei von anderen Schulfächern durch die Einheit von Inhalt und Medium mit Fokus auf Lehr-Lern-Methoden zur Vermittlung von schriftlichen, aber noch deutlicher von mündlichen Kommunikationskompetenzen (Kultusministerkonferenz, 2011). Aus diesem Grund benötigen Englisch(wie auch andere Fremdsprachen)-Lehrpersonen nicht nur Sprachbewusstheit und interkulturelle Kompetenzen, sondern auch diagnostische Kompetenzen, um Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler im Erwerb kultureller sowie medien- und textbezogener Kompetenzen erkennen und fördern zu können (Tesch et al., 2017). Schließlich basiert eine *kompetenzorientierte Unterrichts-evaluation (3)* nach Wiater (2013) auf der transparenten Kommunikation von Anforderungen, die in Abgleich mit individuellen Lernergebnissen für die Leistungsbeurteilung genutzt und durch systematische Beobachtung durch die Lehrperson ergänzt werden. Hierzu zählen Test- oder Klassenarbeitsergebnisse, die in der Regel als summatives Instrument (Leistungsmessung) verstanden, aber auch als formative Informationsquelle (Lernkontrolle) zur Verbesserung von Lehren und Lernen genutzt werden können. Dass kompetenzorientierte Unterrichts-evaluation auf ein deutlich breiteres Repertoire zurückgreifen kann, verdeutlicht Shavelson (2006). Demnach nutzen Lehrpersonen „teachable moments“ spontan im Unterrichtsverlauf, wenngleich solche beiläufig als diagnostisches Moment identifizierte Sequenzen („on-the-fly assessments“; Shavelson et al., 2008, S. 300) intuitiv erfolgen und auf (zunehmendem) Erfahrungswissen basieren, weshalb sie auch nur bedingt erlernbar sind. Dagegen werden in geplanten Frage-Antwort-Sequenzen („planned-for interactions“; Shavelson et al., 2008, S. 300) kognitive Konflikte bewusst inszeniert. Zentrales lernförderliches Element beider Formen formativen Evaluierens ist das Feedback durch die Lehrperson.

3. Konkretisierung der Fragestellung

Gemäß der *Theorie der Kompetenzorientierung des Unterrichts* Wiater (2013) werden die folgenden drei Aspekte in den Blick genommen und die im Unterrichtsgeschehen als relevant identifizierten Stellen anhand der abgeleiteten Fragestellungen analysiert:

1. Unterrichtsplanung: Welche Lernaufgaben beziehungsweise -einheiten, oder besser Lerngelegenheiten werden eingesetzt, um kumulativen Wissenserwerb und zugleich individuelle Differenzierung zu ermöglichen? Folgende Merkmale kompetenzfördernder Lernaufgaben (Luthiger et al., 2014; Burwitz-Melzer & Caspari, 2017) werden in den Blick genommen:
 - a. Authentizität (Kompetenzabbild, Lebensnähe)
 - b. Kognition (Arbeit an [Prä-]Konzepten, Wissensart, Kognitiver Prozess)
 - c. Komplexität (Strukturierung, Repräsentationsform)
 - d. Differenzierung (Offenheit, Lernunterstützung, Vielfalt der Lernwege)
2. Unterrichtsgestaltung:
 - a. In welchen Sequenzen wurden eher schülerzentrierte beziehungsweise lehrerzentrierte Lehr-Lern-Formen realisiert und warum?
 - b. Wie werden die Schülerinnen und Schüler motiviert?
 - c. Gibt es Möglichkeiten zur Präsentation, Diskussion und Reflexion von Lernergebnissen?
3. Unterrichtsevaluation: Werden die Anforderungen von der Lehrperson kommuniziert? Welche Möglichkeiten zur Leistungsbeurteilung bestehen und werden diese von der Lehrperson sichtlich genutzt?

4. Fallanalyse

Zunächst ist festzuhalten, dass die vorliegende Unterrichtsstunde sich sowohl in der Planung als auch der Gestaltung durch die Adressierung verschiedener (Teil-)Kompetenzen durch abwechslungsreiche Methoden beziehungsweise Aufgabenstellungen auszeichnet, während evaluative Aktivitäten weniger offensichtlich sind – was sicherlich in Verbindung steht mit dem deutlichen Fokus auf kommunikative Kompetenzen (vgl. 2).

4.1. Unterrichtsplanung und gestaltung

Im gesamten Unterrichtsverlauf werden unterschiedliche (Teil-)Kompetenzen adressiert, wobei insbesondere die Einstiegsphase durch Vokabelarbeit und Lehrerzentrierung geprägt ist. Dagegen ist die Vertiefungsphase deutlich schülerzentrierter angelegt, die im Folgenden vertiefend analysiert wird mit Blick auf die ersten beiden Fragestellungen.

Sequenz 3: Ab Minute 8 leitet die Lehrperson – ohne Hinweis auf den Zusammenhang zu früheren Stunden oder Lernzielen – zum Hauptteil der Stunde über, nämlich der Arbeit an einer Bildergeschichte, wo die Schülerinnen und Schüler „*more about the children from the book*“ lernen sollen, wie es die Lehrperson in Minute 9 zum Ausdruck bringt. Zunächst werden von der Lehrperson verschiedene, für das Verständnis der Bildergeschichte relevante Vokabeln (*chaos, corner shop, master, always*) eingeführt, indem sie weitestgehend auf Englisch erläutert, an die Tafel geschrieben und von der gesamten Klasse nachgesprochen werden. Ausgehend von dem fragend-entwickelnden Erschließen der bekannten und unbekanntenen Protagonistinnen und Protagonisten, führt die Lehrperson die unregelmäßigen (und unterschiedlich ausgesprochenen) Pluralformen von *man/men* und *woman/women* ein, indem er die Vokabeln vorspricht und die Schülerinnen und Schüler aufruft diese zu buchstabieren. Trotzdem diese Sequenz recht kurz ausfällt, handelt es sich um eine Schlüsselsituation hinsichtlich des Themas dieses Kapitels: Denn mit Blick auf die *Unterrichtsplanung* (1) werden nicht nur der Wortschatz, sondern auch Grammatik und Aussprache als sprachliche Mittel (a) angesprochen. Die lebensweltliche Bedeutung der unregelmäßigen Pluralbildung als häufige Fehlerquelle wird dadurch besonders hervorgehoben, da die Lehrperson dies abschließend noch einmal auf Deutsch erläutert. Präkonzepte, nämlich die lautgetreue Schreibweise im Deutschen, werden in dieser Sequenz explizit aufgegriffen und die Komplexität der Integration von Gehörtem in Geschriebenes (c) verdeutlicht. Dabei ist der Arbeitsauftrag eindeutig, sodass eine differenzierende Lernunterstützung nicht erforderlich zu sein scheint. Auf Ebene der *Unterrichtsgestaltung* (2) ist auch für diese Sequenz eine klare Lehrerzentrierung zu konstatieren (a), wobei der freundliche Umgang mit Fehlern in den Beiträgen der Schülerinnen und Schüler als motivierendes Element hervorzuheben ist.

Sequenz 4: Nach dem ersten Anhören der Bildergeschichte (und zeitgleichen Mitlesen im Lesebuch), erkundigt sich die Lehrperson, ob der Klasse die Geschichte gefallen hat (*ab Minute 22*). Einzelne Schülerinnen und Schüler melden sich und äußern sich dazu. Selbst wenn sie unsicher im freien Sprechen sind und um die richtigen Vokabeln ringen, werden sie von der Lehrperson zum freien Englischsprechen ermutigt (z. B. Minute 22: „*Can you explain that?*“). Zum Teil hilft die Lehrperson auch aus, indem Aussagen vorgeschlagen oder Sätze ergänzt werden. Ab Minute 25 erhalten die Schülerinnen und Schüler den Auftrag, im Lesebuch Übung 1 zu bearbeiten, worin sie Aussagen zum Text als richtig oder falsch beurteilen und einen Antwortsatz auf Basis der Bildergeschichte formulieren sollen. In Vorbereitung fordert die Lehrperson einen Schüler auf, die Aufgabenstellung vorzulesen und anschließend in eigenen

Worten zu wiederholen. Während der Einzelarbeitsphase geht die Lehrperson nach Bedarf zu einzelnen Schülerinnen und Schülern, um Fragen zu beantworten und Hilfestellung zu geben. Auffällig ist hier, dass es viele Rückfragen zum Verständnis der Aufgabenstellung sowie zum Formulieren der Antwortsätze gibt. Dass die Lehrperson in dieser Sequenz deutlich schülerorientierter arbeitet und in die Rolle des Moderators tritt, zeigt sich daran, dass er während der Einzelarbeit die Schülerinnen und Schüler immer wieder auffordert, ihre Fragen in Englisch zu formulieren („*in English, please ...*“) und sich bei der Formulierung der Antworten auf die Bildergeschichte beziehungsweise das dort angebotene Vokabular zu stützen („*take a look at the pictures again, maybe you can find it out*“). Dass auf diesem Weg jedoch nicht alle Schülerinnen und Schüler erreicht werden, wird deutlich, als in der Phase der Ergebnissicherung (Minute 35) sich ein Schüler meldet und sagt, dass sie doch nur mit „*yes*“ und „*no*“ geantwortet und keine vollständigen Sätze formuliert hat. Das Arbeitstempo ist in der Klasse insgesamt sehr unterschiedlich und es wird zunehmend unruhig, während die Lehrpersonen weiterhin individuelle Fragen beantwortet. In der anschließenden Präsentation der Arbeitsergebnisse durch eine Schülerin gibt der Lehrer (vermutlich spontan) Raum, eine „strittige“ Lösung im Plenum zu diskutieren. In Minute 37 fasst er die verschiedenen Standpunkte zusammen und erklärt, dass manchmal auch unterschiedliche Antworten zulässig sein können. Interessant ist hierbei, dass bei einer anschließenden Diskussion einer weiteren Aufgabenlösung sich die Schülerinnen und Schüler offensichtlich zunehmend trauen, auf Englisch Diskussionsbeiträge zu formulieren – was die Lehrperson mit deutlich formulierten Lob quittiert („*very good, that's also correct*“, Minute 38). Ab Minute 38 bearbeiten alle Schülerinnen und Schüler Übung 2 (Einschätzung der Gefühle der Protagonist/-innen) im Lesebuch, und zwar ebenfalls in Einzelarbeit während die Lehrperson individuelle Fragen beantwortet.

Für die *Unterrichtsplanung* (1) kann für diese Sequenz Authentizität (a) konstatiert werden, da in Übung 1 verschiedene kommunikative Fertigkeiten (Hör-/Sehverstehen, Leseverstehen) und in Übung 2 interkulturelle Kompetenzen die Emotionen der Akteure in der Bildgeschichte (praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen) angesprochen werden. Lebensnähe wird außerdem dadurch hergestellt, dass die für das Lesebuch konstruierte Handlung einerseits Bezug zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen (Treffen mit Freundinnen und Freunden in der Freizeit) aufweist, aber auch die in der Handlung vorkommenden Figuren den Schülerinnen aus früheren Unterrichtseinheiten mit dem Lesebuch bekannt sind, wofür schon in Sequenz 3 das Bewusstsein angebahnt wurde. In der Erarbeitung werden mit Blick auf die Kognition (b) zwar keine Präkonzepte thematisiert, aber über die Wiedergabe

von Faktenwissen hinaus gelingt es der Lehrperson insbesondere im Rahmen der Ergebnissicherung dazu anzuregen, dass vertraute, alltagsbezogene Konzepte genutzt werden, um einen nahen Transfer (hier Diskussion und Reflexion von Informationen in der Bildergeschichte) sowohl schriftlich als auch verbal im Englischen zu leisten. Auch wenn verschiedene Repräsentationsformen (Text-, Bild-, auditive Informationen) integriert werden müssen, ist die Komplexität der Aufgabenstellung nicht zu hoch, da die Aufgabenstellung durch das Lesebuch teilstrukturiert ist. Dadurch, dass zumindest zum Teil unterschiedliche Lösungen möglich sind und die Lehrperson individuell unterstützt, besteht in dieser Sequenz prinzipiell Raum zur Differenzierung (d). Jedoch ist das Arbeitstempo sehr unterschiedlich in der Klasse. Beispielsweise sind zwei Schüler in dieser Sequenz (Minute 29 und 32) früher fertig als ihre Mitschülerinnen und -schüler, weshalb sie schon vorzeitig mit Übung 2 im Lesebuch beginnen dürfen. Das hat zur Folge, dass einer dieser Schüler, auch in der anschließenden eigentlichen Bearbeitungsphase von Übung 2 (ab Minute 38) erneut früher fertig ist als die anderen. Auch in diesem Fall erhält der Schüler von der Lehrperson die Anweisung, vorzeitig die Folgeaufgaben zu bearbeiten (Minute 44). Hierzu hat der Schüler immer wieder Rückfragen, welche die Lehrperson von den Rückfragen anderer Schülerinnen und Schüler (Minute 46) beziehungsweise von der Einführung des Arbeitsauftrags (Minute 48) in der Folgesequenz 5 (s.u.) ablenken. Das hat zur Folge, dass gegen Ende beider Einzelarbeitsphasen die Unruhe im Raum ansteigt und diese deutlich länger als die jeweils von der Lehrperson angekündigten fünf Minuten dauern. Hinsichtlich der *Unterrichtsgestaltung* (2) erweist sich diese Unterrichtssequenz im Vergleich zu anderen Sequenzen in dieser Unterrichtsstunde als ausgesprochen schülerorientiert. Der Wechsel zwischen Sozialformen und Medien wirkt in dieser Sequenz zusätzlich motivierend. Darüber hinaus bestehen Möglichkeiten, Arbeitsergebnisse eigenständig zu erarbeiten, zu präsentieren und in einem geschützten Rahmen zu diskutieren und reflektieren.

Sequenz 5 (ab Minute 47): Die Lehrperson beginnt, vorbereitete Zettel (Sprechblasen aus der Bildergeschichte) für die nächste Unterrichtssequenz zu verteilen. Verzögert durch diverse Rückfragen ist der eigentliche Beginn aber erst in Minute 52. Für die Erläuterung der Aufgabenstellung von Übung 3 im Lesebuch wechselt die Lehrperson ins Deutsche (das „*English only*“-Schild wird von ihm demonstrativ umgedreht). Aufgabe ist, dass die Schülerinnen und Schüler reihum die Bildergeschichte anhand der ihnen zugewiesenen Sprechblase lesend inszenieren. Dabei sollen sie ihre Erkenntnisse aus Übung 2 nutzen, in der sie die Emotionen einzelner Akteure in den verschiedenen Szenen erschlossen haben. Um sich in die zugeteilte Rolle einzufinden und die

Szene mit dem oder der Sitznachbar/-in zu üben, räumt die Lehrperson etwas Zeit ein, und geht währenddessen auf einzelne Fragen ein. Die Vorleserunde wird zweimal (mit Rollenwechsel) durchgeführt (bis Minute 62). Die Schülerinnen und Schüler lesen sehr engagiert und es gelingt ihnen z.T. auch die Emotionen aus der Geschichte zu inszenieren. Währenddessen gibt die Lehrperson vereinzelt Hinweise zur richtigen Aussprache. Am Ende der jeweiligen Vorleserunde wird die Klasse von der Lehrperson gelobt (Minute 60: „*very good, good job, guys*“) und es wird Applaus gegeben. Anschließend wird ähnlich wie in Sequenz 4 (Vorlesen der Aufgabenstellung, Herumgehen zur Beantwortung individueller Fragen) erneut eine Arbeitsphase – dieses Mal in Partnerarbeit – eingeleitet, in der die Schülerinnen und Schüler das Ende der Bildergeschichte zeichnen sollen (Übung 4). Die abschließende Präsentation der Arbeitsergebnisse im Plenum ab Minute 72 wird durch den Lehrer unterstützt, indem er Vokabeln vorschlägt und deutsche Äußerungen auf Englisch wiederholt.

Auch diese Sequenz weist Elemente kompetenzorientierten Unterrichtens auf, wofür sich die Lehrperson in der *Unterrichtsplanung* (1) vornehmlich auf das vorhandene Lehrmaterial gestützt hat (u. a. ersichtlich anhand der Abfolge der Aufgabenbearbeitung). Insbesondere hervorzuheben ist, dass in einer realitätsnahen Situation (s. o.) bislang in dieser Stunde z. T. noch nicht adressierte Kompetenzaspekte durch vorhergehende Sequenzen angebahnt und nun integrativ behandelt werden (a, Funktionale kommunikative Kompetenzen: Sprechen; sprachliche Mittel: Aussprache und Intonation; interkulturelle Kompetenzen: praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen; methodische Kompetenzen: Textrezeption, Interaktion, Präsentation und Mediennutzung). Dabei sind die Schülerinnen und Schüler speziell in Übung 4 gefordert, kreativ zu transferieren, indem sie die Abschlusszene der Bildergeschichte entwerfen. Jedoch zeigt sich die Komplexität dieser Übung (c: unstrukturierte Aufgabe, Transformation von Repräsentationen) darin, dass die Schülerinnen und Schüler in ihren Rückfragen artikulieren, dass sie unsicher sind beziehungsweise nicht wissen, wie sie ihre Ideen in Worten ausdrücken sollen, wie z. B. in Minute 71: Eine Schülerin fragt „*what's, war' in English*“ und die Lehrperson muss in seiner Antwort einräumen „das könnt Ihr ja noch nicht machen, das habt ihr noch nicht gelernt“. Anschließend formuliert er dennoch einen Vorschlag, bittet aber die Schülerin anschließend „*just use the words you already know*“. Auch in der Präsentationsphase wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler nicht alles so ausdrücken können, wie sie es in diesen eher freien Aufgaben gerne würden. Hier besteht offensichtlich eine gewisse Überforderung, was sich auch in dem Lärmpegel in der Klasse niederschlägt. Die Lehrperson unterstützt (d) und ermutigt die Schülerinnen und Schüler durchweg und behält dabei die ganze Klasse im Blick in der Vielfalt ihrer Lösungsvor-

schläge. Mit anderen Worten ist die Sequenz 5 im Sinne kompetenzorientierten Unterrichts deutlich schülerorientierter *gestaltet* (2a), in der sich die Schülerinnen und Schüler insbesondere bei der Inszenierung der Bilder Geschichte engagieren und selbst bei der komplexen Übungsaufgabe 4 durch das Lob der Lehrperson und den Applaus der Klasse in einem wertschätzenden Klima Fehler machen dürfen und sich in der Kommunikation in einer Fremdsprache erproben dürfen (b). Auch wenn die Ergebnisse präsentiert werden, besteht jedoch kein Raum für Diskussion oder Reflexion der Arbeitsergebnisse (c).

In der Zusammenschau zeigt die vorliegende Unterrichtsaufzeichnung eine Stunde, in der ein breites Spektrum der in den Bildungsstandards (Kultusministerkonferenz, 2004) formulierten Kompetenzen für die erste Fremdsprache integrativ behandelt werden. In der *Unterrichtsplanung* (1) wurden auf Basis einer möglichst lebensweltlichen Situation in der Bildgeschichte und Aufgabenstellungen unterschiedlicher Komplexität, Strukturierung und Offenheit verschiedene Wissensarten und kognitive Prozesse angesprochen. Auch ein Wechsel zwischen stärker lehrerzentrierten (Wiederholung und Einführung neuer Inhalte) mit stärker schülerzentrierten Phasen (Üben kommunikativer Fertigkeiten und interkultureller Kompetenzen) ist mit Blick auf die zu vermittelnden Inhalte durchaus einleuchtend. In der *Unterrichtsgestaltung* (2) konnte die Lehrperson durch ihr konstantes Lob und den positiven Umgang mit Fehlern eine motivierende Lernatmosphäre schaffen, in der sich die Schülerinnen und Schüler zusehends getraut haben, trotz ihres zwangsläufig begrenzten Wortschatzes freie Redebeiträge einzubringen und ihre Arbeitsergebnisse zu präsentieren.

Eine Arbeit an (*Prä-*)*Konzepten* war dagegen kaum zu beobachten – einzige Ausnahme war hier die Einführung der Schreibweise von „man/men“ und „woman/women“ in Sequenz 3 – was möglicherweise der stark auf interkulturelle kommunikative (vornehmlich mündliche) Kompetenzen konzentrierten Unterrichtsplanung und -gestaltung geschuldet ist. Mögliche Zugänge hierzu sind bislang eher im Bereich naturwissenschaftlicher Fächer untersucht worden, wobei speziell für die (Fremd-)Sprachenförderung ein Potenzial im Vergleich zwischen Sprachen gesehen wird (Budde, 2016; Oomen-Welke, 2010).

Ein weiterer, vermutlich auch von der Lehrperson als Stressmoment erlebter Punkt betrifft die *Differenzierungsmöglichkeiten* in der Unterrichtsstunde, insbesondere in Sequenz 4 und den folgenden. Angesichts der ausschließlich an den Aufgabenstellungen im Lesebuch ausgerichteten Unterrichtsplanung konnte die Lehrperson nur den früheren Beginn der Bearbeitung an den Folgeaufgaben als Differenzierungsmaßnahme anbieten. Eine möglicherweise entlastende Alternative hätte sein können, andere, von den in der aktuellen Stunde bearbeiteten Aufgaben unabhängige Zusatzaufgaben

bereit zu halten oder sogar die früher fertigen Schülerinnen und Schüler in die Unterstützung anderer einzubeziehen. Der dadurch evozierte erhöhte Fragebedarf in den Einzel- und Partnerarbeitsphasen hätte zusätzlich stärker gebündelt werden können, indem beispielhaft eine erste Teilaufgabe im Plenum gemeinsam gelöst worden wäre. Eine weitere (zeitsparende) Alternative hätte außerdem sein können, dass ähnliche Rückfragen zur Aufgabenstellung unmittelbar im gesamten Plenum geklärt werden – auch wenn dies die (ohnehin zeitweise unruhige) Einzelarbeitsphase unterbrochen, vermutlich aber mittelfristig zu mehr Ruhe im Klassenzimmer geführt hätte.

4.2. Unterrichtsevaluation

Außerdem ist in der Analyse der vorliegenden Unterrichtsstunde die Unterrichtsevaluation in den Blick zu nehmen (vgl. Kapitel 3). Zunächst fällt hinsichtlich der in Kapitel 3 formulierten Fragestellung auf, dass von der Lehrperson weder Bezüge zu früheren Unterrichtseinheiten explizit hergestellt werden oder erläutert wird, was das Ziel dieser Unterrichtsstunde ist – was jedoch ohne großen zeitlichen Aufwand zu Beginn einer Unterrichtsstunde erläutert werden kann (und sollte). Auch sind nur wenige Momente einer möglichen Unterrichtsevaluation zur Beurteilung des Lernbeziehungsweise Leistungsstandes einzelner Schülerinnen und Schüler zu erkennen. Das ist mit Blick auf schriftliche Formen der Unterrichtsevaluation (also die häufig mit kompetenzorientiertem Unterrichten assoziierten Testaufgaben) wenig verwunderlich, da der Fokus der hier analysierten Unterrichtsstunde auf (vornehmlich mündlich geäußerten) interkulturellen kommunikativen Kompetenzen lag. Dennoch wären für die vorliegende Unterrichtsstunde (oder im Anschluss an eine mehrstündige Unterrichtseinheit) schriftliche Formen der Leistungsüberprüfung durchaus denkbar, um z. B. den Lern- und Leistungsstand im Hör-/Sehverstehen beziehungsweise Leseverstehen anhand von ähnlich komplexen Texten gezielt in den Blick zu nehmen.

Natürlich finden sich in der Unterrichtsstunde durchaus evaluative Ansatzpunkte, wie z. B. das von der Lehrperson wiederkehrend genutzte Unterrichtsgestaltungselement, die gesamte Klasse dazu aufzufordern, einzelne Vokabeln im Sprechchor nachzusprechen („Repeat after me!“, z. B. Sequenz 3). Darüber kann zumindest ein grundsätzlicher Gesamteindruck von der Aussprache der gesamten Klasse, nicht aber von etwaigen individuellen Förderbedarfen gewonnen werden.

Darüber hinaus zeigt sich in den Sequenzen 1, 4, und 5 das Potenzial, beiläufig die Leistungen (z. B. Präsentation von Arbeitsergebnissen, Wortmeldungen) einzelner Schülerinnen und Schüler zu evaluieren. Wesentliches lernförderliches Element formativen Assessments ist hierbei das Geben von Feedback. Diesbezüglich setzt die

Lehrperson v. a. lobende Worte (z. B. „*good job*“, Minute 8) ein, um vermutlich den Schülerinnen und Schülern Angst zu nehmen und Motivation aufrechtzuerhalten. Das eigentliche Lernmoment ist in Anlehnung an Hattie & Timperley (2007) insbesondere darin zu sehen, dass die Lehrperson nach Bedarf fehlende Vokabeln oder ganze Sätze vorschlägt und/oder die korrekte Aussprache modelliert, also Feedback auf Prozessebene gibt. Um den entsprechenden Input zu verfestigen, würde es sich in diesem Zusammenhang anbieten, neue, über das Lesebuch hinausgehende Vokabeln zu dokumentieren. Eine Möglichkeit, den Schülerinnen und Schülern einen Rahmen für selbstwirksamkeitsförderliche Erfahrungen zu bieten, wäre beispielsweise die Arbeit mit Wörterbüchern (z. B. in Sequenz 5), die natürlich mittel- bis langfristig als konstantes Unterrichtselement einzuführen wäre.

Die einzige Situation, in der in dieser Unterrichtsstunde gezielt ein kognitiver Konflikt (vermutlich als eine „planned-for interaction“) im Sinne von Shavelson et al. (2008) inszeniert wurde, findet sich in der als Schlüsselsequenz identifizierten Sequenz 3 (vgl. 4.1.1). In dieser Situation wird Raum dafür gegeben, dass die Klasse anhand der falschen Buchstabierung die Einsicht gewinnen kann, dass im Englischen die Aussprache nicht zwingend mit der Schreibweise übereinstimmt: So schlägt eine Schülerin vor, das Wort „*women*“ mit „i“ zu schreiben. Hierfür zeigt der Lehrer Verständnis, indem er sagt „*I see why you get there*“. Anschließend weist er freundlich auf die korrekte Schreibweise hin und schließt diese Unterrichtssequenz mit dem Hinweis, dass „*it's really important that you learn that because this is a very common mistake*“ (Minute 20). Abschließend ist an dieser Stelle das Fazit zu ziehen, dass es auch in einem auf mündliche Kommunikationskompetenzen fokussierten Fremdsprachenunterricht durchaus Möglichkeiten gibt, den Lernprozess der einzelnen Schülerinnen und Schüler formativ zu evaluieren und Feedback zu geben, um davon ausgehend den weiteren Unterricht zu adaptieren. Ohne also kompetenzorientiertes Unterrichten auf einen Unterricht durch Testaufgaben zu reduzieren, besteht im Rückblick auf die vorliegende Doppelstunde das größte Entwicklungspotenzial in Hinsicht auf den Einsatz und die Nutzung von spontanen Evaluationen oder geplanten, kognitive Konflikte evozierenden Interaktionen.

5. Fazit

Die Auseinandersetzung mit dem Konzept Kompetenzorientierten Unterrichtens wurde v. a. durch die Verabschiedung der Bildungsstandards durch die Kultusministerkonferenz angestoßen, wie es einleitend zu diesem Kapitel verdeutlicht wurde.

Aber es finden sich – unter anderem mit dem Verweis auf eine nicht hinreichende Befundlage zur tatsächlichen prognostischen Validität – durchaus kritische Stimmen: So wird beispielsweise von Wiater (2013) explizit die Frage formuliert, ob es sich dabei um „alten Wein in neuen Schläuchen“ (S. 145) handelt, nämlich, so Arnold (2013), einer Lernzielorientierung wie sie in der Didaktik in den 1970er Jahren behandelt wurde. Der Erfolg des Kompetenzkonzepts kann unter anderem darauf zurückgeführt werden, dass zu einer (empirisch vertieften) fachlichen und fachdidaktischen Klärung der Operationalisierung von Lern- beziehungsweise Kompetenzziele angeregt wurde. Gewissermaßen als Begleiterscheinung dieses Prozesses wurde eine veränderte, deutlich konstruktivistisch geprägte Sichtweise auf das Unterrichten etabliert (Wiater, 2013), wonach weniger die durch die Lehrperson vorgenommene Unterrichtsplanung, sondern v. a. der kumulative Aufbau von Handlungskompetenzen durch jeden einzelnen Schüler beziehungsweise jede einzelne Schülerin selbst im Mittelpunkt steht – und das ist aus Sicht von Wiater durchaus neuer Wein. Die über die Jahre konstant bleibende, tendenziell sogar seit 2013 rückläufige Anzahl der im Fachinformationssystem Bildung erfassten Publikationen zum Thema (Schlagwortkombination „Kompetenzorientierung“ und „Unterricht“) weist jedoch darauf hin, dass sich der Diskurs in diesem Zusammenhang verändert hat. Beispielsweise finden sich die – in dem im vorliegenden Beitrag beschriebenen – Aspekte kompetenzorientierten Unterrichts in dem Syntheseframework zur Unterrichtsqualität (Praetorius et al., 2020) wieder, wie z. B. das Angebot und die Nutzung von formativem Assessment sowie von einem produktiven und proaktiven Lernumfeld, in dem Möglichkeiten zur Differenzierung vorhanden sind. Darüber hinaus werden als weitere Dimensionen der Unterrichtsqualität die folgenden Aspekte genannt: eine angemessene Inhaltsauswahl und thematisierung, eine elaborierte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand durch kognitive Aktivierung, die Konsolidierung durch Übungsgelegenheiten, sozio-emotionale Unterstützung und effektive Klassenführung. Für eine Professionalisierung der Unterrichtsentwicklungs Kompetenzen gilt es daher, alle genannten Aspekte in den Blick zu nehmen – und zwar sowohl auf der Ebene des durch die Lehrkraft geplanten, gestalteten und evaluierten Angebots als auch auf der Ebene der Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler.

Literatur

Arnold, K.-H. (2013). Kompetenz-versus Lernzielorientierung von Unterricht? *Bildung und Erziehung*, 66(2), 173–188.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.

- Budde, M. A. (2016). Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21(2).
- Burwitz-Melzer, E. & Caspari, D. (2017). Lernaufgaben. In B. Tesch, X. von Hammerstein, P. Stanat & H. Rossa (Hrsg.), *Bildungsstandards aktuell: Englisch/Französisch in der Sekundarstufe II* (S. 244–265). Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- Hattie, J. & Timperley, H. S. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (3. überarb. Aufl.). Klett/Kallmeyer.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. BMBF.
- König, J., Lammerding, S., Nold, G., Rohde, A., Strauß, S. & Tachtsoglou, S. (2016). Teachers' Professional Knowledge for Teaching English as a Foreign Language: Assessing the Outcomes of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 320–337.
- Kultusministerkonferenz (2004). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003. Wolters Kluwer.
- Kultusministerkonferenz (2011). *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Kultusministerkonferenz (2014). *Integrierte Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss im Fach Englisch (Hörverstehen und Leseverstehen)*. https://www.iqb.hu-berlin.de/bistal/ksm/iKSM_Englisch_Le.pdf
- Luthiger, H., Wilhelm, M. & Wespi, C. (2014). Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets. Prozessmodell und Kategoriensystem. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3(2014), 56–66.
- Oomen-Welke, I. (2010). Sprachförderung durch Erkunden von Sprachen. Präkonzepte und Selbststeuerung, Reflexion und Kompetenzerwerb durch Sprachvergleich. *Der Deutschunterricht*, 62(6), 69–80.
- Praetorius, A.-K., Rogh, W. & Kleickmann, T. (2020). Blinde Flecken des Modells der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität? Das Modell im Spiegel einer internationalen Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 303–318.
- Reinfried, S. (2016). Kompetenzorientierte Lernaufgaben – mehr als alter Wein in neuen Schläuchen. *Geographie aktuell und Schule*, 223(38), 4–14.
- Shavelson, R. J. (2006). On the integration of formative assessment in teaching and learning: Implications for new pathways in teacher education. In F. K. Oser, F. Achtenhagen & U. Renold (Hrsg.), *Competence Oriented Teacher Training* (S. 61–78). Brill Sense.
- Shavelson, R. J., Young, D. B., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A., Tomita, M. K. & Yin, Y. (2008). On the Impact of Curriculum-Embedded Formative Assessment on Learning: A Collaboration between Curriculum and Assessment Developers. *Applied Measurement in Education*, 21(4), 295–314.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Tesch, B., von Hammerstein, X., Stanat, P. & Rossa, H. (2017). *Bildungsstandards aktuell: Englisch/Französisch in der Sekundarstufe II*. Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Wiater, W. (2013). Kompetenzorientierung des Unterrichts – Alter Wein in neuen Schläuchen? Anfragen seitens der Allgemeinen Didaktik. *Bildung und Erziehung*, 66(2), 145–162.