

Thorsten Zimmer

Fachseminar Deutsch

Materialien für die Ausbildung von Deutschlehrerinnen
und Deutschlehrern am Gymnasium

Inhaltsverzeichnis

Die Intensivphase

Grundlagen gelungenen Deutschunterrichts

1. Grundlagen: Was ist „guter Deutschunterricht am Gymnasium?“
 - 1.1. Was bedeutet *Gymnasium*?
 - 1.2. Was bedeutet *Deutschunterricht*?
 - 1.3. Was bedeutet *guter Unterricht*?
 - 1.4. Guter Deutschunterricht am Gymnasium – Ein erstes Modell
2. Unterrichtsinhalte, Lernziele und Kompetenzen – Grundlagenbegriffe
 - 2.1. Lehrpläne, Bildungsstandards, Arbeitspläne
 - 2.2. Ziele und Kompetenzen
 - 2.3. Die Anspruchsprogression
3. Hermeneutisch-diskursiver Deutschunterricht: Ein Modell
 - 3.1. Der Anspruch des Modells
 - 3.2. Hermeneutisch-diskursiver Deutschunterricht
 - 3.3. Theorieanbindung
 - 3.4. Momente gelungenen gymnasialen Deutschunterrichts nach dem Modell

Eine Stunde planen

1. Ein Grundmodell zur Planung einer Unterrichtsstunde
2. Prozessphasen des Unterrichts

- 2.1. Phasenmodelle
- 2.2. Katalog möglicher Phasen eines Unterrichtsprozesses
- 2.3. Ein einfacher Stundenaufbau
- 2.4. Modellhafte Stundenverläufe für verschiedene Kompetenzbereiche
- 2.5. Beobachtungsbogen
- 3. Materialien, Lehrerrolle und Sozialform
- 4. Eine eigene Stunde planen
- 5. Der schriftliche Entwurf zu einer Stundenplanung
 - 5.1. Sinn und Zweck des Entwurfs
 - 5.2. Der Aufbau eines Entwurfs
 - 5.3. Die Lernziele
 - 5.4. Die Beschreibung der Lerngruppe und die Einordnung der Einzelstunde
 - 5.5. Die Sachanalyse: „Darstellung des Fachgegenstands“
 - 5.6. Didaktische Überlegungen: „Begründung des Lerngegenstands“
 - 5.7. Methodische Überlegungen: „Darstellung des Lehr-Lernprozesses“
 - 5.8. Der Stundenablaufplan
 - 5.9. Literaturliste, antizipierte Lernprodukte und Material

Unterrichtsreihen planen

- 1. Zur Vorgehensweise
- 2. Einfache Reihenverläufe zu den verschiedenen Kompetenzbereichen
- 3. Typische Leistungssituationen im Fach Deutsch
- 4. Einfache Planungshilfe für eine Unterrichtsreihe

Standardsituationen

Eine neue Klasse im Fach Deutsch übernehmen

1. Grundsätzliches
2. Informationen, die Sie vor der ersten Stunde sammeln sollten
3. Tipps für die ersten Stunden
4. Planen Sie das gesamte Halbjahr grob im Voraus

Didaktische Positionen entwickeln

1. Braucht man das im Leben? Warum unterrichten Sie das?
2. Exkurs: Historische (, teilweise sehr fragwürdige) didaktische Positionen
3. Kompetenzen und (didaktisch orientierte) Lernziele

Aufgabenformate unterscheiden und nutzen

1. Grundsätzliches: Aufgaben und Aufgabentypen im Deutschunterricht
 - 1.1. Vorbemerkung
 - 1.2. Erste Differenzierung: Sinn und Zweck einer Aufgabe
 - 1.3. Zweite Differenzierung: Grad der Öffnung
 - 1.4. Dritte Differenzierung: Die Steuerungsseiten
 - 1.5. Schnell auswertbare Diagnoseaufgaben
2. Lernaufgaben im lernprozessorientierten Unterricht
 - 2.1. Die Aufgabenkultur prägt die Unterrichtskultur
 - 2.2. Aufgaben haben unterschiedliche Funktionen

2.3. Kompetenzorientierte Lernaufgaben steuern und initiieren Lehr-Lernprozesse

3. Übung zu den Aufgabentypen
4. Planungsmaske zur Gestaltung einer Lernaufgabe

Einen Stundenverlauf moderieren

1. Verschiedene Gesprächssituationen
2. Moderation als „personale Steuerung“
 - 2.1. Moderieren
 - 2.2. Diagnose und Rückmeldung
3. Ein Grundmodell der Gesprächsführung
 - 3.1. Öffnende Fragen an den Gelenkstellen
 - 3.2. Weitere Standardsituationen der Gesprächsführung
4. Ein modellhafter Musterverlauf eines Einstiegsgesprächs
5. Schema zur Antizipation eines Einstiegsgesprächs
6. Am Beispiel
7. Zur Übung
8. Im Unterricht Diskursivität herstellen
9. Strukturierungshilfe „Lernprodukte verhandeln“
10. Lernprodukte verhandeln - Übersicht

Leistungssituationen planen, durchführen und bewerten

1. Klassenarbeiten schreiben
 - 1.1. Grundsätzliches
 - 1.2. Der Aufbau einer Klassenarbeit
 - 1.3. Durchführung der Klassenarbeit

2. Thesen zum Einsatz von Bewertungsbögen im Schreibunterricht
3. Ein Beispiel-Bewertungsbogen

Medienkompetenzen vermitteln

1. Didaktische Positionen
 - 1.1. Digitale Medien im Deutschunterricht
 - 1.2. Aus den Bildungsstandards
 - 1.3. Teilkompetenzen und Beispiele
2. Übersichtsmatrix: Neue Medien im Deutschunterricht
3. Arbeitsblatt: Kompetenzstufung Medienerziehung
4. Beispielsequenz: Meinungsbildung im Internetforum
5. Die Tafel als Präsentationsmedium nutzen
 - 5.1. Alternative Medien für die Schule?
 - 5.2. Der Einsatz der Tafel im Deutschunterricht
 - 5.3. Literatur/ Links

In der Sekundarstufe II unterrichten

1. Grundsätzliches
2. Didaktische Grundlagen
3. Methodische Besonderheiten
4. Leistungsfeststellungen

Einzelne Kompetenzbereiche

Schreiberziehung

1. Didaktische Positionen und Grundsätze des Schreibunterrichts
 - 1.1. Grundsätzliches

1.2. Schreiben als Prozess – Die Didaktik des Schreibunterrichts

1.3. Intentionen und Strategien des Schreibunterrichts

1.4. Schreibunterricht in verschiedenen Klassenstufen

1.5. Zusammenfassung und Blick auf fächerverbindende Möglichkeiten

2. Zwischen Norm und Kreativität: Positionen der Schreib- und Aufsatzdidaktik

3. Schreiber-, themen- und adressatenbezogener Schreibunterricht

4. Schreibprodukte vorstellen, besprechen und bewerten

5. Zusammenfassung: Konsequenzen für die Unterrichtspraxis

6. Literatur

7. Arbeitsblatt Schreibunterricht: Klassenstufenfolge

Rechtschreibung unterrichten

1. Fachwissenschaftliche Aspekte

2. Thesen zur Rechtschreibdidaktik

3. Thesen zur Methodik des Rechtschreibunterrichts

4. Exkurs: Das Diktatproblem

5. Notenschlüssel für Diktate

6. Literaturhinweise

7. Im Überblick: Rechtschreibunterricht am Gymnasium – mehr als „Regeln lernen“ und „Regeln anwenden“

8. Ein pragmatisches Rechtschreib- und Aufgabenkonzept: Einfache Lerner- und Kompetenzorientierung

Grammatikunterricht als Sprachunterricht

1. Grammatik unterrichten
 - 1.1. Der Gegenstandsbereich
 - 1.2. Stationen der „Grammatik-Geschichte“
 - 1.3. Zur Didaktik des Grammatikunterrichts
 - 1.4. Wie denn jetzt? – Eine Didaktik für die heutige Praxis
 - 1.5. Modellschritte einer Unterrichtsstunde
 - 1.6. Literatur

Sachtext-Lesekompetenz aufbauen

1. Vorbemerkungen
 - 1.1. Arbeite die Hauptthesen heraus!
 - 1.2. Fachliches: Was ist ein (Sach-)text?
 - 1.3. Didaktisches: Sachtexte im Deutschunterricht
 - 1.4. Methodisches: Grundsätzliche Überlegungen
 - 1.5. Ein Lese-curriculum
2. Methoden im Sachtext-Leseunterricht
 - 2.1. Lesemethoden/ Lesetechniken
 - 2.2. Leseleistungsdiagnose
 - 2.3. Leseförderung/ Beratungsideen
 - 2.4. Bearbeitungsmethoden
 - 2.5. Unterrichtsmethoden
3. Literatur
4. Material

Dialogische Texte wirkungsvoll und verstehbar machen

1. Grundsätzliches
 - 1.1. Besonderheiten der Textsorte
 - 1.2. Didaktisches
 - 1.3. Methodisches
 - 1.4. Basisliteratur
2. Didaktische Zielfelder im Dramenunterricht
3. Einfacher Aufbau einer Dramensequenz
4. Methodenideen für den analytischen Unterricht
5. Standbilder als Lernprodukte im analytischen Dramenunterricht

Lyrik verstehen und vollziehen

1. Zum Einstieg
2. Thesen zum Lyrikunterricht
3. Didaktische Zielfelder des Lyrikunterrichts

Unterrichtsreihen zu erzählender Literatur planen und durchführen

1. Literatur analysieren und interpretieren
 - 1.1. Der hermeneutische Zirkel
 - 1.2. Verschiedene Interpretationsansätze
2. Erzählende Jugendbücher im Deutschunterricht
 - 2.1. Definitionen
 - 2.2. Spannungsfelder der Definition
 - 2.3. Zur Didaktik des Jugendbuchunterrichts
 - 2.4. Die Auswahl eines Jugendbuchs als Unterrichtsgegenstand
 - 2.5. Thesen zur Methodik des Jugendbuchunterrichts

2.6. Grundlagenliteratur

3. Romane und Kurzgeschichten im Unterricht

3.1. Zur Didaktik

3.2. Mögliche Themen und Themenschwerpunkte für eine Unterrichtsreihe

4. Standard-Ablauf einer Roman-Reihe

5. Der Aufbau am Beispiel: Irmgard Keun, Das kunstseidene Mädchen

6. Progressionsstufen des Literaturunterrichts

Vorwort

Sehr geehrte Kollegin, sehr geehrter Kollege,

„Unterrichten kann doch jeder.“ – Vielleicht haben Sie diese oder eine ähnliche Aussage in Ihrem Umfeld schon einmal gehört, vielleicht haben Sie selbst auch früher so gedacht. Wie falsch und unangemessen diese Unterstellung ist, merkt jeder, der über einen längeren Zeitraum hinweg die Verantwortung für den Lernprozess in einer Lerngruppe übernimmt.

Es mag in der Tat manchmal leicht sein, Jugendliche durch eine geschickte Ansprache oder ein motivierendes Thema kurzfristig zu gewinnen. Nachhaltiges und differenziertes Lernen ist dabei allerdings noch längst nicht gewährleistet.

Um zu einer Lehrerin oder einem Lehrer zu werden, der bzw. dem es gelingt, Lernsituationen so zu gestalten, dass sie wirkungsvoll und ertragreich sind, müssen einige Voraussetzungen erfüllt sein. Dass Lehrpersonen Persönlichkeiten sind, die sich empathisch auf Kinder und Jugendliche einlassen können, sollte selbstverständlich sein. Auch die Freude an der Entwicklung und Begleitung von Arbeits- und Denkprozessen stellt eine wichtige Grundlage des Lehrberufs dar.

Nun gründet die Fähigkeit, den Beruf der Lehrerin und des Lehrers auszuüben, allerdings nicht allein in grundsätzlichen Persönlichkeitsmerkmalen und affektiven Fähigkeiten. Vielmehr ergibt sich die Profession letztendlich aus einer

guten Ausbildung, welche sowohl aus fachlichen wie aus fachdidaktischen und -methodischen Komponenten besteht.

Meine Materialsammlung möchte Sie bei der Ausbildung im fachdidaktischen und unterrichtsmethodischen Bereich unterstützen. Beginnend bei der Modellierung einer grundsätzlichen Vorstellung von gelingendem Unterricht sollen einige grundsätzliche Hinweise vorgestellt und erörtert werden. Darüber hinaus erhalten sie Hinweise zum Umgang mit typischen Standardsituationen des Fachunterrichts und zur Gestaltung des Unterrichts in den gängigen Kompetenzbereichen des Unterrichtsfaches Deutsch.

Alle meine Ideen gründen in einer langen Praxis als reflektierter Fachlehrer und Ausbilder. Prüfen Sie, ob das Beschriebene zu Ihnen und Ihren Unterrichtsvorstellungen passt. Ich wünsche Ihnen viel Freude und Erfolg bei der zunehmenden Professionalisierung in einem der wichtigsten Berufe, die es innerhalb einer Gesellschaft zu bewältigen gilt.

A handwritten signature in black ink, reading "Thorsten Zimmer". The signature is written in a cursive, slightly slanted style.

Thorsten Zimmer

Die Intensivphase

Grundlagen gelungenen Deutschunterrichts

1. Grundlagen: Was ist „guter Deutschunterricht am Gymnasium“?

Arbeitsauftrag

- *Als „Warm Up“: – Notieren Sie zwei assoziative Antworten auf die Frage „Was ist guter Deutschunterricht am Gymnasium“.*

Sicherlich führt die spontane Ideensammlung zu interessanten und diskutierbaren Ergebnissen. Ihre Assoziationen verdeutlichen, wo Ihre eigenen Schwerpunkte bei der Beantwortung der Qualitätsfrage liegen. Wie es zu dieser Schwerpunktbildung kommt, lässt sich sicherlich zum Teil mit einem Blick auf Ihre eigene Schulzeit, Ihre Schwerpunkte während des Studiums und die Erfahrungen in den Schulpraktika erklären. Dass die Kapitelfrage allerdings nicht durch eine Sammlung von Assoziationen zu beantworten ist, werden Sie gemerkt haben. Die folgende Ausdifferenzierung der Phrase vom „guten Deutschunterricht am Gymnasium“ bereitet eine weitere Fundierung und Präzisierung Ihrer Vorstellungen vor.

1.1. Was bedeutet *Gymnasium*?

Schon die Definition der Schulform „Gymnasium“ ist nicht so leicht, wie sie auf den ersten Blick wirkt. Die größte Übereinstimmung der unterschiedlichen Konkretisierungen des „Gymnasiums“ scheint zunächst in dem – trotz aller Diskussionen – noch bestehenden Ausbildungsziel, nämlich der Vorbereitung auf ein Hochschulstudium, zu liegen. Dass längst nicht mehr alle Gymnasiasten ausdrücklich auf ein Hochschulstudium hinarbeiten und dass es inzwischen zahlreiche Ausbildungsberufe gibt, die den gymnasialen Abschluss – offiziell und inoffiziell – als Zulassungsvoraussetzung implizieren, relativiert diesen Definitionsansatz allerdings. Entsprechend formuliert die Kultusministerkonferenz, dass das Abitur den „Zugang zu jedem Studium an einer Hochschule, aber auch den Weg in eine vergleichbare berufliche Ausbildung ermöglicht.“¹

Verschiedene Ausprägungen und Profilierungen, unterschiedliche Möglichkeiten bei der Kurswahl, die Stoffverteilung auf 8 oder 9 Schuljahre, Unterrichtssituationen in einer Ganztags- oder einer Halbtagschule und verschiedene Umgangsweisen mit dem Zentralabitur sind sicherlich weitere Aspekte, die einer allzu pauschalen Definition der Schulform entgegenstehen. Nimmt man die gymnasialen Institutionen der Erwachsenenbildung bzw. des zweiten Bildungswegs hinzu, wird das Bild noch facettenreicher.

1.2. Was bedeutet *Deutschunterricht*?

Etwas überschaubarer ist die Antwort auf die Frage nach dem Inhalt des Begriffs *Deutschunterricht*. Je nach Gliederung blicken *Lehrpläne*, *Bildungsstandards* und Sekundärliteratur auf unterschiedliche Bereiche des Fachunterrichts, denen

konkrete *Inhalte*, zu erwerbende *Kompetenzen* und *Anforderungsprofile* zugeschrieben werden. Die einzelnen Bereiche werden in der Regel bereits in den Klassen 5 und 6 grundgelegt – oder setzen Ansätze aus der Grundschule fort – und werden immer wieder aufgegriffen, geübt und präzisiert.

Die einzelnen Schuljahre sind entsprechend angeordnet und organisieren den Unterricht im Sinne einer *Lernspirale* – in der eben jeder Aspekt wieder aufgegriffen und auf ein höheres Niveau gehoben wird.

Die Bezeichnungen der Themen- und Kompetenzbereiche erklären sich im Großen und Ganzen von selbst. Gängige Einteilungen unterscheiden ...

Inhalts-/ Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts

<i>Sprechen</i> 	<i>Schreiben</i> 	<i>Lesen/ Mit Texten umgehen</i> 	<i>Sprache und Sprachgebrauch</i> <i>untersuchen</i> 
---	--	--	--

- ***Sprechen***: Hier geht es darum, die Fähigkeiten der Schüler als Teilnehmer intentionaler mündlicher Kommunikation zu schulen. Der Lernbereich *Sprechen* blickt auf Kompetenzen, die relevant sind in Bezug auf alle Größen des einfachen Kommunikationsmodells, also des *Senders*, des *Empfängers* und des *Codes*.
- ***Schreiben***: Hier geht es um das grammatisch, stilistisch und orthografisch richtige Schreiben, wie auch um das Training von Kompetenzen in der Anwendung freier und konventionalisierter

Schreibformen (der „Aufsatzunterricht“ gehört hierher).

- **Lesen/ Mit Texten und Medien umgehen:** Kompetenzen im Umgang mit verschiedenen Medien, im Lesen von Sachtexten und vor allem literarischen Texten gehören zu diesem Bereich.
- **Sprache und Sprachgebrauch untersuchen:** Der Lernbereich ist zwangsläufig eng mit dem Bereich „Sprechen“ verbunden. Der Sprachunterricht blickt dabei ausdrücklicher auf die Metaebenen der Sprache, sucht und benennt Regeln und Regelmäßigkeiten der Sprachkonvention. Der Rechtschreib- und Grammatikunterricht gehören in diesen Lernbereich. Ebenso auch sprachhistorische und sprachpragmatische Themen.

Die Bezugswissenschaft des Deutschunterrichts und seiner Inhalte ist zunächst die *Germanistik*, aufgegliedert in Sprach- und Literaturwissenschaft. Der genauere Blick zeigt aber, dass sich die gängigen Studieninhalte keinesfalls einfach auf die Fachinhalte abbilden lassen. Weder erschöpfen sich die wissenschaftlichen Grundlagen des Fachunterrichts *Deutsch* in den Themen der Germanistik – mindestens pädagogische und gesellschaftswissenschaftliche Theorien müssen hinzugenommen werden – noch vertritt der Deutschunterricht das Ziel, einen bestimmten, formal definierten Umfang an Studieninhalten zu vermitteln.

Als Instanz der Vermittlung zwischen universitärem Lehrinhalt des Faches Germanistik und den schulischen Notwendigkeiten des Deutschunterrichts wird in der Regel die *Fachdidaktik* des Faches Deutsch angesehen. Der Fachdidaktik diese Vermittlerinstanz zuzusprechen, ist allerdings keine unhinterfragbare Annahme. Es lässt sich ebenso die Position einnehmen, die Fachdidaktik sei eine

eigene wissenschaftliche Disziplin innerhalb oder neben der germanistischen Fachwissenschaft.

Arbeitsauftrag

- *Notieren Sie zu jedem der oben genannten Kompetenzbereiche einen möglichen konkreten Unterrichtsinhalt. Nutzen Sie ggf. ein Schulbuch.*

1.3. Was bedeutet *guter Unterricht*?

Neben subjektiv bestimmten Diskussionen über Unterrichtsqualität sind inzwischen zahlreiche tragfähige und sinnvolle objektivierbare Kriterien für guten Unterricht - insbesondere auch für guten Deutschunterricht - formuliert. Ein verbreiteter und trotz aller Kritik brauchbarer Kriterienkatalog stammt von *Hilbert Meyer*. Er formuliert die Anforderungen:

- „Klare Strukturierung des Unterrichts (Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen)
- Hoher Anteil echter Lernzeit (durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram; Rhythmisierung des Tagesablaufs)
- Lernförderliches Klima (durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge)
- Inhaltliche Klarheit (durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Monitoring des Lernverlaufs, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung)

- Sinnstiftendes Kommunizieren (durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Schülerkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback)
- Methodenvielfalt (Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen)
- Individuelles Fördern (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen)
- Intelligentes Üben (durch Bewusstmachen von Lernstrategien, Passgenauigkeit der Übungsaufgaben, methodische Variation und Anwendungsbezüge)
- Klare Leistungserwartungen (durch Passung und Transparenz) und klare Rückmeldungen (gerecht und zügig)
- Vorbereitete Umgebung (= verlässliche Ordnung, geschickte Raumregie, Bewegungsmöglichkeiten und Ästhetik der Raumgestaltung)¹

1.4. Guter Deutschunterricht am Gymnasium - Ein erstes Modell

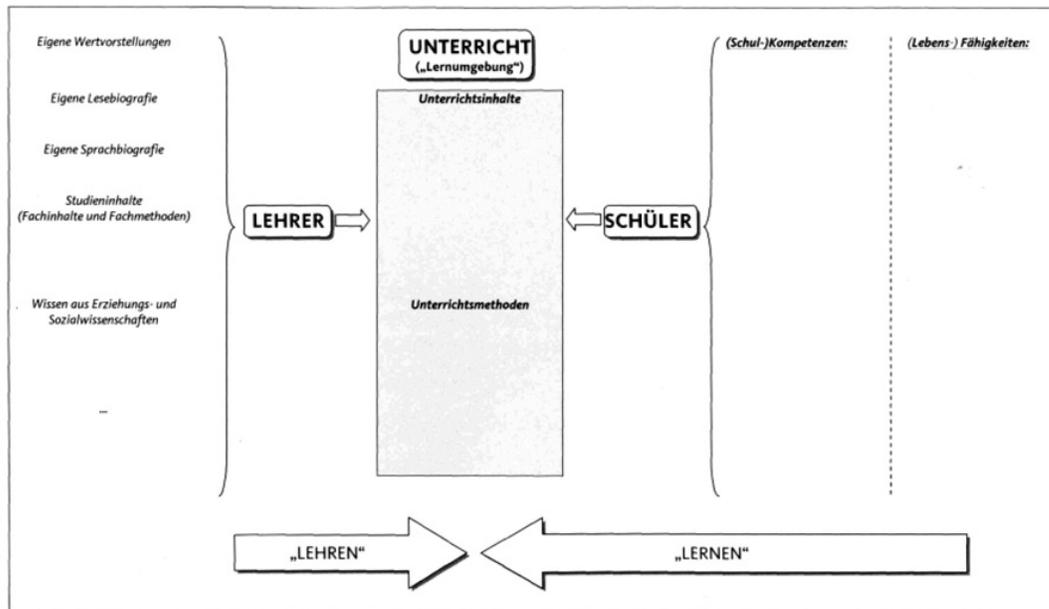
Die Vorüberlegungen verdeutlichen die Komplexität der Fragestellung nach gutem Deutschunterricht und lassen ahnen, dass die Frage nicht endgültig beantwortet werden kann. Dass die Qualität des Deutschunterrichts allerdings beschrieben - und damit auch diagnostiziert und verbessert -

werden kann, steht außer Frage. Je präziser dabei auf grundlegende Aspekte und Faktoren des Deutschunterrichts geblickt wird, umso größer ist die Chance, wirklich zu einer Qualitätsverbesserung zu gelangen. Die modellhafte Ausdifferenzierung der relevanten Aspekte und Faktoren kann dabei eine wichtige Grundlage bilden.

Arbeitsaufträge

- *Ordnen Sie Ihre eingangs formulierten spontanen Überlegungen in das folgende Schaubild ein - oder entwickeln Sie aufgrund Ihrer bisherigen Überlegungen ein eigenes Modell. Welchen Faktoren haben Sie am meisten Verantwortung gegeben? Werten Sie ihre Zuordnungen aus.*
- *Sicherlich kennen Sie die Phrase von der „Schülerorientierung“. Überlegen Sie, welche Bereiche des Modells „schülerorientiert“ gefüllt werden können und was es für diese Bereiche konkret bedeutet, sich „an den Schülern zu orientieren“.*

„Was ist guter Deutschunterricht am Gymnasium?“ - Unsere Antworten als Grundlagen für ein erstes Lehr-Lernmodell



Die vorgegebene Modellfolie enthält bereits einige Implikationen, die zur Fundierung eines zeitgemäßen Deutschunterrichts notwendig sind, indem sie sich vor allem darum bemüht, eine konsequente und grundsätzliche Schülerorientierung abzubilden. Modelle „zeitgemäßen Deutschunterrichts“ sind in diesem Sinne eher **„Lernmodelle“** als **„Lehrmodelle“**. Unterricht wird dabei weniger verstanden als direkte Kommunikationssituation zwischen Lehrern und Schülern, deren Äußerungsakt in der „Belehrung“ besteht, sondern definiert sich als intentional arrangierte Lernumgebung, die den Schülern ermöglicht, sich individuell lernend mit den Fachinhalten auseinanderzusetzen. Möglichkeiten, eigene Lernreihenfolgen zu bilden, eigene Schwerpunkte zu setzen oder nach der eigenen Lerngeschwindigkeit zu arbeiten, konkretisieren beispielsweise die geforderte Individualität, die zunächst als modellierte Idealisierung zu verstehen ist. Dass individualisiertes Lernen grundsätzliche und

pragmatische Grenzen haben muss, steht dabei außer Frage, wo diese Grenzen liegen und wie weit individualisiertes Lernen gehen kann, wird in konkreten Unterrichtskontexten immer wieder neu zu klären sein.

Weiterhin suggeriert die Modellfolie eine erste Differenzierung zwischen konkreten *Kompetenzen* (Was genau lernt der Schüler in der Stunde?) und tiefergehenden *grundsätzlichen Fähigkeiten* („Was lernt der Schüler im Blick auf seiner Lebensgestaltung?“).

2. Unterrichtsinhalte, Lernziele und Kompetenzen - Grundlagenbegriffe

2.1. Lehrpläne, Bildungsstandards, Arbeitspläne

Um die Frage nach den Inhalten des Deutschunterrichts zu beantworten, werden Sie sicherlich auf die Fachinhalte des Studiums zurückgreifen, vielleicht werden Sie sich auch an die Themen Ihres eigenen schulischen Deutschunterrichts erinnern. Sie werden persönliche Schwerpunkte einbringen und Aspekte ausblenden, die Ihnen weniger sympathisch sind. Auch der Blick in die gängigen Schulbücher kann dabei helfen, die Frage nach den Inhalten des Deutschunterrichts zu beantworten. Vielleicht gibt es situative Notwendigkeiten für die Auswahl eines bestimmten Themas oder Absprachen zwischen Kollegen, an denen sich die Wahl orientiert.

Dass der professionelle und authentische Deutschlehrer diese Antriebe nutzt, um seinen Unterricht inhaltlich zu füllen, ist ohne Frage richtig und sinnvoll. Wichtige, gewissermaßen verbindliche Informationen zu den Inhalten und den Zielen des Deutschunterrichts enthalten allerdings die Lehrpläne, die Bildungsstandards der KMK, die schulinternen Arbeitspläne und die EPAs - das sind die einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur.

Die **Lehrpläne**² werden von sogenannten *fachdidaktischen Kommissionen*, die in der Regel aus Fachlehrern bestehen, für ein Bundesland erstellt. Sie spiegeln dabei die jeweils aktuellen fachdidaktischen Ausrichtungen des Deutschunterrichts im jeweiligen Bundesland und enthalten oft Kapitel, in denen eine explizite didaktische Verortung des Deutschunterrichts in den Blick genommen wird. In unterschiedlicher Konkretetheit werden – darauf gründend – Unterrichtsinhalte vorgeschlagen, denen Kompetenzen und Teilkompetenzen zugeordnet sind.

Bundesweit gemeinsam gültig sind die **Bildungsstandards**, die ein zentrales Ergebnis der Inhalts- und Kompetenzdiskussion seit der PISA-Studie 2000 darstellen. Die Bildungsstandards sind weniger ausdrücklich didaktisch ausgerichtet – bzw. verfolgen eine eher berufspragmatische didaktische Vorstellung vom Zweck und Anspruch des Deutschunterrichts. Sie formulieren für die einzelnen Themenbereiche des Faches sehr konkrete und messbare Einzelkompetenzen und sind in diesem Sinne „output-orientiert“.

Die Bildungsstandards verstehen sich als Regelstandards, die beschreiben, über welche Fähigkeiten ein Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt – konkret am Ende der Klassenstufen 6, 8 und 10 – in der Regel verfügen soll. Abgestimmte Aufgabenbeispiele und ausführliche Erwartungshorizonte sind ebenfalls formuliert und veröffentlicht und konkretisieren den Anspruch der Bildungsstandards.³

Die **Fachkonferenzen** der Schulen haben immer wieder die Aufgabe, die bundesweit gültigen Bildungsstandards in der Form von schulinternen **Arbeitsplänen** zu konkretisieren. Dabei entstehen und entwickeln sich sehr unterschiedliche Dokumente, die in den meisten Schulen zu einer guten Kombination der jeweiligen Tradition und Profilierung mit den

allgemeinen Vorgaben führen. Die Arbeitspläne der Schulen sollten für Eltern und Schüler veröffentlicht sein und die Grundlage des Unterrichts bilden. Theoretisch ist das Erreichen der besprochenen Standards die verpflichtende Aufgabe des Lehrers, für die er verantwortlich ist.

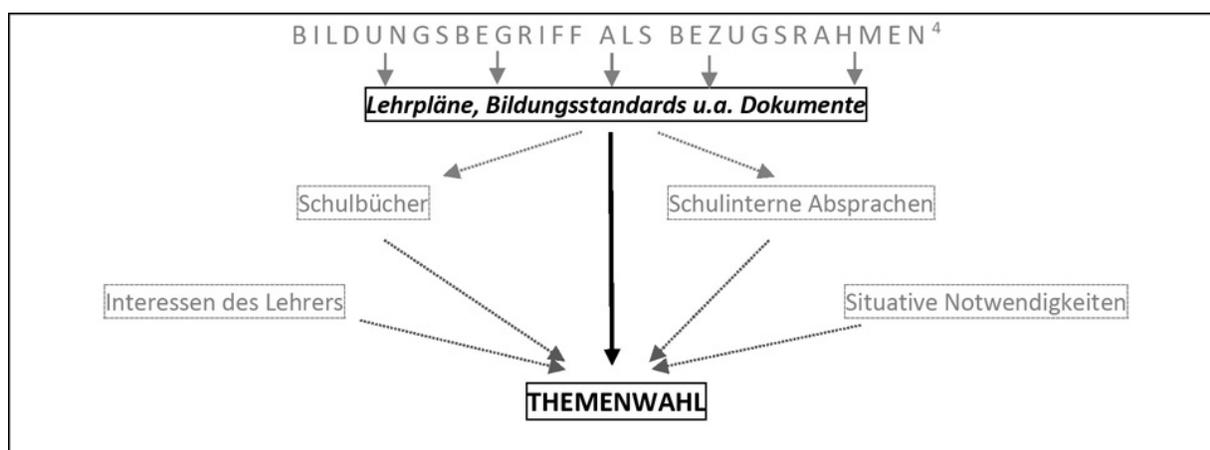
Für die Sekundarstufe II existieren ebenfalls **Lehrpläne** und – in einigen Fächern – auch **Bildungsstandards**. Inhaltliche und methodische Vorgaben für das mündliche und schriftliche Abitur, die natürlich auch Auswirkungen auf die Gestaltung des Unterrichts in der Sekundarstufe II haben, sind hierin formuliert.

Arbeitsauftrag

- *Besorgen Sie sich den Mittelstufenlehrplan, die Bildungsstandards und den Arbeitsplan Ihrer Schule und vergleichen Sie die Dokumente – zum Beispiel hinsichtlich des Aufbaus, der Themensortierung oder der Formulierung der Ziele.*

Faktoren bei der Bestimmung der Unterrichtsthemen

4



2.2. Ziele und Kompetenzen

Der **Lernzielbegriff** wurzelt in der didaktischen Diskussion der 1960er- und 1970er Jahre und beschreibt dort den intendierten Lerngewinn der Schüler angesichts bestimmter Lerninhalte. Gerade die problematische Messbarkeit des angestrebten und erreichten Lerngewinns und die Beschränkung der Perspektive auf die Lehrtätigkeit des Lehrers – im Gegensatz zur Lerntätigkeit der Schüler – sind häufig Gegenstand der Kritik.

Gleichwohl ist es unumstritten, dass der Unterrichtspraxis eine intentionale Planung vorausgehen muss. In diesem – einem etwas offeneren Sinn – beschreiben Lernziele heute den in arrangierten Lehr-Lernsituationen intendierten Zuwachs an Wissen, Fähigkeiten und Haltungen. Es kann hilfreich sein, die gängige Differenzierung der Lernziele in *kognitive, affektive* und *psychomotorische* Lernziele⁵ im Blick zu behalten. Verschiedene Lernzieltaxonomien – etwa die dreischrittige Lernzielprogression *Rekapitulation* – *Reproduktion* – *Transfer* – differenzieren die Vorstellung von Lernzielen weiterhin.⁶

Die Bildungsdiskussionen des 21. Jahrhunderts sprechen im Zusammenhang mit der unterrichtlichen Zielorientierung eher von **Kompetenzen** als von Lernzielen. Die derzeit gängigste Definition des Begriffs stammt von Franz Weinert. Er definiert Kompetenzen als "bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare, kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen, und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können"⁷. Eine pragmatische Definition des Kompetenzbegriffs formuliert Josef Leisen, wenn er im Blick auf einen an Lernprozessen und Lernprodukten ausgerichteten Unterricht von Kompetenzen als einem **handelnden Umgang mit Wissen**⁸ spricht.

In der derzeitigen Begriffsdichotomie von Lernzielen und Kompetenzen kann es zu Verwirrungen kommen, da sowohl der Lernzielbegriff als auch die Kompetenzdefinition vielfach variiert wurden und gerade in den definitorischen Grenzbereichen aufgeweicht und kaum mehr voneinander zu unterscheiden sind.

Ohne die problematischen Unschärfen freilich völlig beseitigen zu können, erweist sich die folgende Unterscheidung von Kompetenzen und Zielen bei der Planung und Beschreibung von Unterricht als brauchbar. Hiernach wird das Lernziel eher in den Kontext des *grundsätzlichen* fachdidaktischen Potentials einer Stunde gestellt. Das Lernziel benennt neben dem Unterrichtsinhalt präzise und pointiert *den Sinn* des Erarbeiteten im lebensweltlichen Zusammenhang. Es beschreibt, *was* gelernt werden soll, und erklärt, *warum* und inwiefern dies für das Lernen und die Lebensgestaltung des Schülers von Belang sein kann.

Der Kompetenzbegriff ist demgegenüber enger und konkreter gefasst. Ihm geht es um eine möglichst exakte Beschreibung der Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die ein Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügen wird. Vor allem die *Messbarkeit* und *Überprüfbarkeit* der Kompetenz stellen einen wesentlichen Unterschied zum Lernziel, - wie es hier verstanden wird -, dar.

Lernziel

Die Schüler erkennen die Entfremdung der Tochter und den Generationenunterschied als wesentliche und kaum zu reduzierende Ursache der gescheiterten Kommunikation in Peter Bichsels Kurzgeschichte Die Tochter, reflektieren die Situation aufgrund eigener Erfahrungen und verbessern ihre Fähigkeiten zu einer

empathischen Wahrnehmung ihrer eigenen Alltagsgespräche.

Kompetenzen

- *Die Schüler können eine Deutungshypothese zu einer Kurzgeschichte formulieren und begründen.*
- *Sie üben die Fähigkeit, Deutungshypothesen mithilfe des Textes zu überprüfen und zu überarbeiten.*
- ...

Die Beispiele in der Tabelle geben einen weiteren Einblick in die oben beschriebene Nuancierung. Sie sind bewusst plakativ formuliert:

Kompetenzen und Lernziele

Themen/ Inhalte	Kompetenzen (Konkret beschreibbare Einzelfähigkeit)	Lernziele/ didaktische Intentionen (grundsätzlicher werdend)
z. B. „ Erörterung “ (Schreiberziehung)	<ul style="list-style-type: none"> o Eine Fragestellung verstehen o Eine Meinung zu einem Thema haben o Die Meinung differenzieren können o Die Meinung verstehbar und präzise mündlich ausdrücken können o Die Meinung angemessen schriftlich formulieren können o Überzeugungsstrategien kennen und anwenden können o ... 	<ul style="list-style-type: none"> o Alltägliche Fragestellungen wahrnehmen und verstehen o Sich an öffentlichen Diskursen beteiligen können o Seine Meinung vertreten und durchsetzen können o ... <p>→ Eigene Ziele wahrnehmen und erreichen können</p> <p>...</p> <p>→ Aufgeklärt und verantwortungsbewusst handeln</p> <p>...</p> <p>→ „Ein gelingendes Leben führen“</p>
z. B. „ Kurzgeschichte “ (Literaturunterricht)	<ul style="list-style-type: none"> o Einen literarischen Text inhaltlich erfassen o Den Aufbau eines literarischen Textes erfassen o Konflikte wahrnehmen und ihren Verlauf beschreiben können o Charakterzüge einzelner Figuren erkennen und zu einer Charakterisierung zusammenfügen können o Kommunikationsprozesse durchschauen können o Sprachliche Besonderheiten wahrnehmen und erklären können o ... 	<ul style="list-style-type: none"> o Einzelne Literarische Texte kennen o Texte verstehen können o Zwischen den Zeilen lesen können o Literatur schätzen lernen o ... <ul style="list-style-type: none"> o Eigene Positionen zu Konfliktthemen differenzieren o Konfliktverläufe durchschauen o die Empathiefähigkeiten verbessern o ... <p>→ Aufgeklärt und verantwortungsbewusst handeln</p> <p>→ „Ein gelingendes Leben führen“</p>
Weitere Themenbereiche: Grammatikunt. Rechtschreibunt.		

- 
- Bildungsstandards
 - Arbeitspläne
 - Einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur (EPAs) - Lehrpläne OS/Sek I und Sek II

Arbeitsauftrag

- *Formulieren Sie auch für die anderen Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts – zum Beispiel für den Grammatikunterricht – Kompetenzen und didaktische Ziele.*

2.3. Die Anspruchsprogression

Um das Anspruchsniveau von Lernzielen genauer erfassen und beschreiben zu können, wurden verschiedene Lernzieltaxonomien entwickelt. So unterscheidet der amerikanische Psychologe *Benjamin S. Bloom* (1913-1999) zum Beispiel im Bereich der kognitiven Lernziele sechs Niveaustufen. Auch für die psychomotorischen und die affektiven Lernzielbereiche sind entsprechende Niveaubeschreibungen formuliert.

Lernzieltaxonomien⁹

Kognitive Lernziele

Psychomotorische Affektive Lernziele

<ul style="list-style-type: none"> • Wissen • Verstehen • Anwendung • Analyse • Synthese • Bewertung 	<ul style="list-style-type: none"> • Beachtung • Reaktion • Wertung • Aufbau einer • Wertordnung • Bestimmtheit durch Werte 	<ul style="list-style-type: none"> • Imitation • Manipulation • Präzision • Handlungsgliederung • Naturalisierung
--	---	--

Vereinfachte Lernzieltaxonomien unterscheiden im Wesentlichen die drei Anforderungsbereiche *Reproduktion* („Anforderungsbereich I“), *Reorganisation* („Anforderungsbereich II“) und *Transfer* („Anforderungsbereich III“). Oft lassen sich einzelne handlungsanweisende Verben („Operatoren“) ganz konkreten Anforderungsbereichen zuordnen.

Matrix der Kompetenzprogression

<i>Übergeordnete didaktische Ebene/ Bildungsbegriff</i>		<i>Identitätsfindung- Fremdverstehen - Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen - Demokratieerziehung</i>				
<i>Kompetenzbereiche des Lehrplans und der Bildungsstandards</i>		<i>Sprechen</i>	<i>Schreiben</i>	<i>Lesen/ Mit Texten umgehen</i>	<i>Sprache und Sprachgebrauch untersuchen</i>	<i>Fachmethodische Kompetenzen</i>
Anforderungsbereiche	I	Sich an einem alltäglichen oder fachlichen Gespräch angemessen beteiligen.	Vorgegebene und einfache offene Schreibsituationen bewältigen.	Einfache Textinhalte und Textformen erfassen und wiedergeben bzw. benennen.	Regeln kennen und an typisierten Beispielen anwenden.	Notwendige Methoden kennen und sich über ihre Anwendungspraxis und ihre Einsatzbereiche bewusst sein
	II	Wirkungen von Redeweisen wahrnehmen und selbst wirksam reden.	Wirkungen von Geschriebenem wahrnehmen und selbst wirkungsvoll schreiben.	Sich schrittweise und präzisierend der Deutung von anspruchsvollen nicht-fiktionalen und fiktionalen Texten annähern.	Den Einfluss der verschiedenen sprachlichen Beschreibungsebenen auf die Textaussage wahrnehmen und beschreiben.	Situationsbezogen, individuell, angemessen und kritisch über das Methodenrepertoire verfügen.
	III	Komplexe Kommunikationssituationen bewusst, intentional und reflektiert bewältigen und bewerten.	Ideen, Gedanken, Überlegungen, Erfahrungen intentional, authentisch und wirkungsvoll – in Bezug auf Inhalt und Form – ausdrücken.	Begründbare Deutungen anspruchsvoller Texte finden, ausdrücken, werten und diskutieren.	Den Einfluss der verschiedenen sprachlichen Beschreibungsebenen auf die Textaussage komplexer Texte wahrnehmen, beschreiben und werten.	Das Methodenrepertoire selbstständig verfeinern und erweitern.

Gängige Operatoren zu den einzelnen Anforderungsbereichen

Anforderungsbereich 1

- Erfassen Sie ...
- Beschreiben Sie ...
- Stellen Sie dar...
- Geben Sie wieder...
- Geben Sie den Argumentationsgang wieder...
- Benennen Sie...
- ...

Anforderungsbereich 2

- Analysieren Sie...
- Untersuchen Sie
- Vergleichen Sie mit...
- Ordnen Sie ... in den Zusammenhang ein
- Setzen Sie ... in Beziehung zu...
- Erläutern Sie...
- Erklären Sie ...
- ...

Anforderungsbereich 3

- Interpretieren Sie...
- Beurteilen Sie...
- Nehmen Sie kritisch Stellung...
- Erörtern Sie...
- Setzen Sie sich mit ... auseinander ...
- Begründen Sie...
- Bewerten Sie
- ...

Arbeitsauftrag

- *Wählen Sie einen überschaubaren Fachgegenstand - etwa eine Kurzgeschichte - und formulieren Sie didaktische Ziele und Einzelkompetenzen, die bei der Bearbeitung dieses Gegenstandes relevant sein könnten.*

¹ Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? 2. durchgesehene Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor 2005. 17-18.25ff./ Auch: Brand, Tilman von: Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen. Seelze-Velbert: Friedrich Verlag 2010. S. 13ff.

² Weiterführend siehe: Martial, Ingbert von: Einführung in didaktische Modelle. 2. überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2002. S. 247-255./ Auch: Kämper-van den Boogaart, Michael: Lehrpläne und Deutschunterricht. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor 2006. S. 12-33.

³ Für einen ausführlichen Blick auf die Bildungsstandards siehe: Kämper-van den Boogaart, Michael: Bildungsstandards für den Deutschunterricht. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor 2006. S. 288-302.

⁴ Die Überlegungen zu den Unterrichtsinhalten beginnt freilich nicht erst bei den aufgeführten Faktoren, sondern berücksichtigt grundsätzliche - etwa bildungstheoretische und didaktische - Positionen.