David Gerlach/Eynar Leupold

Kontextsensibler Fremdsprachenunterricht

Online-Material

Inhalt und Struktur

Statt eines Inhaltsverzeichnisses, welches Sie ergänzend weiter unten finden, bietet Ihnen diese Seite die Möglichkeit, eigene Schwerpunkte für Ihre persönliche Entwicklung zu identifizieren und dann zum entsprechenden Material zu springen. Einzelne Arbeitsblätter, Gedanken und Ideen in dieser Materialsammlung lassen sich auch in Instanzen der Fremdsprachenlehrer/innenbildung in Universitätsseminaren, praktikabegleitenden Veranstaltungen, im Vorbereitungsdienst oder in Fortbildungen einsetzen.

Ich möchte …

... Kriterien guten Fremdsprachenunterrichts zur eigenen Reflexion nutzen.
> Material 1 <

... mein eigenes Wissen reflektieren.
> Material 2 und 3 <

... meine individuellen Ebenen der Reflexivität kennenlernen.
> Material 4 <

... meine ganz eigenen Überzeugungen zum FSU kennenlernen und hinterfragen.
> Material 5 und 6 <

... Kontextfaktoren des FSU kennenlernen und identifizieren.
> Material 7 bis 9 <

... herausfinden, wie Lernräume neu gestaltet werden können.
> Material 10 <

... mehr Reflexionstechniken kennenlernen und ausprobieren
> Material 11-14 <

... interessiere mich für die Bedeutung nonverbaler Kommunikation und Mimik.
> Material 15 <

... als Lehrerbildner/in Reflexionskompetenz stärker fördern.
> Material 16 <

... das Konzept "Kontextsensibler FSU" im Rahmen eines Seminars nutzen.
> Material 17 <

Kontakt zu den Autoren, Vorträge & Fortbildungen zum Konzept

Wir freuen uns über den Austausch und Feedback zum Material und Buch mit Ihnen als Nutzerinnen und Nutzer, Leserinnen und Leser. Außerdem stehen wir für Vorträge und Fortbildungen rund um unser Konzept gerne zur Verfügung. Schreiben Sie uns: mail@davidgerlach.de

David Gerlach & Eynar Leupold

Für eine Gesamtübersicht haben wir Ihnen hier auch alle Arbeitsmaterialien und Ideensammlungen in chronologischer Reihenfolge als Inhaltsverzeichnis zusammengestellt.

Inhalt

Inhalt und Struktur 2
1. Guter Fremdsprachenunterricht 4
2. Selbstdiagnosebogen: Bildungswissenschaftliche Standards 6
3. Selbstdiagnosebogen: Anforderungen Neue Fremdsprachen 9
4. Das Zwiebelmodell der Reflexion 11
5. Eigene Überzeugungen *(Beliefs)* identifizieren 12
6. *Challenging Beliefs* 13
7. Kontextfragen: Finden und bewerten 14
8. Kontext(faktoren) identifizieren 18
9. Kontext(faktoren) identifizieren (Vorlage) 19
10. Klassenzimmer oder moderner Lehr- und Lernraum? 20
11. Reflexionswerkzeuge 21
12. Tool zur Unterrichtsreflexion *(on action)* 25
13. Zitate als Reflexions- und Diskussionsanlässe 26
14. Unvorhergesehene Ereignisse – *Critical Incidents* 29
15. Non-verbale Kommunikation/non-verbales Verhalten 31
16. Für Lehrerbildner/innen: Implizite Reflexion 34
17. Für Fremdsprachenlehrer/innenbildung: *Kontextsensibler Fremdsprachenunterricht* – Seminarskizze 38

Dieses Material wird regelmäßig aktualisiert und ergänzt.

Alle Materialien sind urheberrechtlich geschützt. Verwendung nur mit Quellenverweis.
Abänderung und Verwendung des Materials nur mit vorheriger Genehmigung möglich.

1. Guter Fremdsprachenunterricht

„Guter Unterricht“ ist ein Begriff, der zur Diskussion und vertieften Reflexion anregt.

Je nach der Interessenlage werden mit dem Konzept unterschiedliche Erwartungen verbunden. Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, die Eltern, Fachdidaktiker/innen oder auch die Schulaufsicht haben vermutlich jeweils ein unterschiedliches Verständnis von „gutem“ Unterricht.

Versuchen Sie, sich die unterschiedlichen Interpretationen bewusst zu machen, indem Sie

a) aus dem Merkmalsbündel ein Merkmal (oder mehrere) dem jeweiligen Personenkreis zuordnen und
b) überlegen, wo es (wünschenswerte?) Schnittmengen gibt, die für ihren Unterricht relevant sind.

klar, verständlich, diszipliniert, offen, nachvollziehbar, anspruchsvoll, nicht zu schwer, lustig, motivierend, spannend, fordernd, strukturiert, streng, lernzielorientiert

Lehrpersonen	**Schülerinnen und Schüler**	**Eltern**

Fachdidaktiker/innen	**Schulleitung**	**Schulaufsicht**

In Kapitel 1 werden Qualitätskriterien für guten Fremdsprachenunterricht herausgestellt, u.a. mit Bezug auf Gehring (2015: 23). Bewerten Sie seine siebzehn Kriterien, die nachfolgend aufgeführt sind mit *10 = Ist mir sehr wichtig!* bis *1 = Ist mir gar nicht wichtig*.

Das Vorwissen der Lernenden wird aktiviert und integriert.	
Der Lerninput ist verständlich und nachvollziehbar.	
Die Leistungserwartungen werden verständlich kommuniziert.	
Das, was verstanden werden soll, wird kontinuierlich gesichert.	
Das Maß des Verstandenen wird kontinuierlich überprüft.	
Viele Fehler werden als Merkmal von Sprachentwicklung gewürdigt.	
Übungen und Aufgaben bedienen Lernansprüche und überschreiten sie.	
Lehr- und Lernphasen fördern die Selbsttätigkeit und leiten zum Lernen und Üben an.	
Die Lernumgebung fordert und sorgt für Erfolgserlebnisse.	
Die Lernangebote berücksichtigen vorgefundene Leistungsniveaus.	
Das Gelernte wird gesichert, wiederholt und vertieft.	
Erarbeitung und Verarbeitung sind ausgewogen.	
Das Lehrkonzept begünstigt das Hypothesentesten und versorgt mit Feedback.	
Vielfältige Angebote der Sprachbenutzung sorgen für hohe Aktivanteile.	
Methodenpluralismus ist Kernelement.	
Der Unterricht lässt Raum für Experimente mit der Lernsprache.	
Aufgaben regen auch zur Analyse und zur Problemorientierung an.	

Literaturangabe

Gehring, Wolfgang (2015): *Praxis Planung Englischunterricht*. Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt.

In **Kapitel 1** werden die Qualitätsansprüche an Fremdsprachenunterricht hinterfragt vor dem Hintergrund auch historisch gewachsener (Bildungs-)Ansprüche, die zunehmend adressiert werden müssen.

2. Selbstdiagnosebogen: Bildungswissenschaftliche Standards

zu den *Lehrerbildungsstandards: Bildungswissenschaften* (KMK 2004/2014)

Kompetenzen und Standards	**--**	**-**	**+/-**	**+**	**++**
Kompetenz 1: Ich plane Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führe ihn sachlich und fachlich korrekt durch.					
Ich kenne die einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien, verstehe bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektiere diese kritisch.					
Ich kenne allgemeine und fachbezogene Didaktiken und weiß, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten auch in leistungsheterogenen Gruppen beachtet werden muss.					
Ich kenne unterschiedliche Unterrichtsmethoden, Aufgabenformate bzw. Aufgabenformen und weiß, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt.					
Ich kenne Konzepte der Medienpädagogik und -psychologie und Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von Medien im Unterricht.					
Ich kenne Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität.					
Kompetenz 2: Ich unterstütze durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Ich motiviere alle Schülerinnen und Schüler und befähige sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.					
Ich kenne Lerntheorien und Formen des Lernens.					
Ich kenne Grundlagen und Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung und kann diese anwendungsbezogen reflektieren.					
Ich weiß, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Verstehen und Transfer unterstützt.					
Ich kenne Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und Möglichkeiten, wie sie im Unterricht angewendet werden.					
Kompetenz 3: Ich fördere die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.					
Ich kenne Lern- und Selbstmotivationsstrategien, die sich positiv auf Lernerfolg und Arbeitsergebnisse auswirken.					
Ich kenne Methoden der Förderung selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens.					
Ich weiß, wie man weiterführendes Interesse und Grundlagen des lebenslangen Lernens im Unterricht entwickelt.					

Kompetenzen und Standards	--	-	+/-	+	++
Kompetenz 4: Ich kenne die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler(n) und nehme im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.					
Ich kenne pädagogische, soziologische und psychologische Theorien der Entwicklung und der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen.					
Ich kenne etwaige Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern beim Lernprozess und Möglichkeiten der pädagogischen Hilfen und Präventivmaßnahmen.					
Ich kenne interkulturelle Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen.					
Ich kenne die Bedeutung geschlechtsspezifischer Einflüsse auf Bildungs- und Erziehungsprozesse.					
Kompetenz 5: Ich vermittele Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstütze selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Lernenden.					
Ich kenne und reflektiere demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung.					
Ich weiß, wie wesentlich Anerkennung von Diversität für das Gelingen von Lernprozessen ist.					
Ich weiß, wie man wertbewusste Haltungen und selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern fördert.					
Ich weiß, wie Schülerinnen und Schüler im Umgang mit persönlichen Krisen- und Entscheidungssituationen unterstützt werden.					
Kompetenz 6: Ich finde Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.					
Ich verfüge über Kenntnisse zu Kommunikation und Interaktion (unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer-Schüler-Interaktion).					
Ich kenne Regeln der Gesprächsführung sowie Grundsätze des Umgangs miteinander, die in Unterricht, Schule und Elternarbeit bedeutsam sind.					
Ich kenne Risiken und Gefährdungen des Kindes- und Jugendalters sowie Präventions- und Interventionsmöglichkeiten.					
Ich analysiere Konflikte und kenne Methoden der konstruktiven Konfliktbearbeitung und des Umgangs mit Gewalt und Diskriminierung.					
Kompetenz 7: Ich diagnostiziere Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; ich fördere Schülerinnen und Schüler gezielt und berate Lernende und deren Eltern.					
Ich kenne Begriff und Merkmale von Heterogenität bzw. Diversität.					
Ich weiß um die Vielfalt von Einflussfaktoren auf die Lernprozesse und den Auswirkungen auf die Leistungen.					
Ich weiß, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen Lehren und Lernen beeinflussen und wie sie im Unterricht in heterogenen Lerngruppenpositiv nutzbar gemacht werden können.					

Kompetenzen und Standards	**--**	**-**	**+/-**	**+**	**++**
Ich kenne Formen von Hoch- und Sonderbegabung.					
Ich kenne die Grundlagen der Lernprozessdiagnostik.					
Ich kenne Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen/ Schülern und Eltern.					
Ich kenne die unterschiedlichen Kooperationspartner und weiß um die differenten Perspektiven bei der Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen					
Kompetenz 8: Ich erfasse die Leistungsentwicklung Lernenden und beurteile Lernen und Leistungen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.					
Ich kenne unterschiedliche Formen und Wirkungen der Leistungsbeurteilung und -rückmeldung, ihre Funktionen und ihre Vor- und Nachteile.					
Ich kenne verschiedene Bezugssysteme der Leistungsbeurteilung und wäge sie gegeneinander ab.					
Ich kenne das Spannungsverhältnis von lernförderlicher Rückmeldung und gesellschaftlicher Funktionen von Leistungsbeurteilungen.					
Kompetenz 9: Ich bin mir der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Ich verstehe meinen Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.					
Ich kenne die Grundlagen und Strukturen des Bildungssystems und von Schule als Organisation.					
Ich kenne die rechtlichen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit (z. B. Grundgesetz, Schulgesetze, Menschenrechtskonventionen).					
Ich reflektiere meine persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen.					
Ich kenne wesentliche Ergebnisse der Belastungs- und Stressforschung.					
Kompetenz 10: Ich verstehe meinen Beruf als ständige Lernaufgabe.					
Ich kenne Methoden der Selbst- und Fremdevaluation im Kontext von Entwicklung und Sicherung der Unterrichts- und Schulqualität.					
Ich rezipiere und bewerte Ergebnisse der Bildungsforschung.					
Ich kenne organisatorische Bedingungen an Schulen sowie Kooperationsstrukturen im schulischen und außerschulischen Bereich.					
Ich reflektiere die professionellen Anforderungen des Umgangs mit Diversität und Heterogenität.					
Kompetenz 11: Ich beteilige mich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.					
Ich kenne und reflektiere den spezifischen Bildungsauftrag verschiedener Schularten und Bildungsgänge.					
Ich kenne Ziele, Methoden, Rahmenbedingungen und Prozessabläufe der Schulentwicklung und reflektiere die Herausforderungen inklusiver Schulentwicklung.					

3. Selbstdiagnosebogen: Anforderungen Neue Fremdsprachen

zu den *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (KMK 2008/2017)

Habe ich ein Bewusstsein dafür, was von mir als Lehrkraft moderner Fremdsprachen verlangt wird? Im Buch wird dies auch vor dem Hintergrund von Reflexionskompetenz, aber auch nötiger Adaptions- und Innovationsfähigkeit herausgearbeitet (**Kapitel 4**).

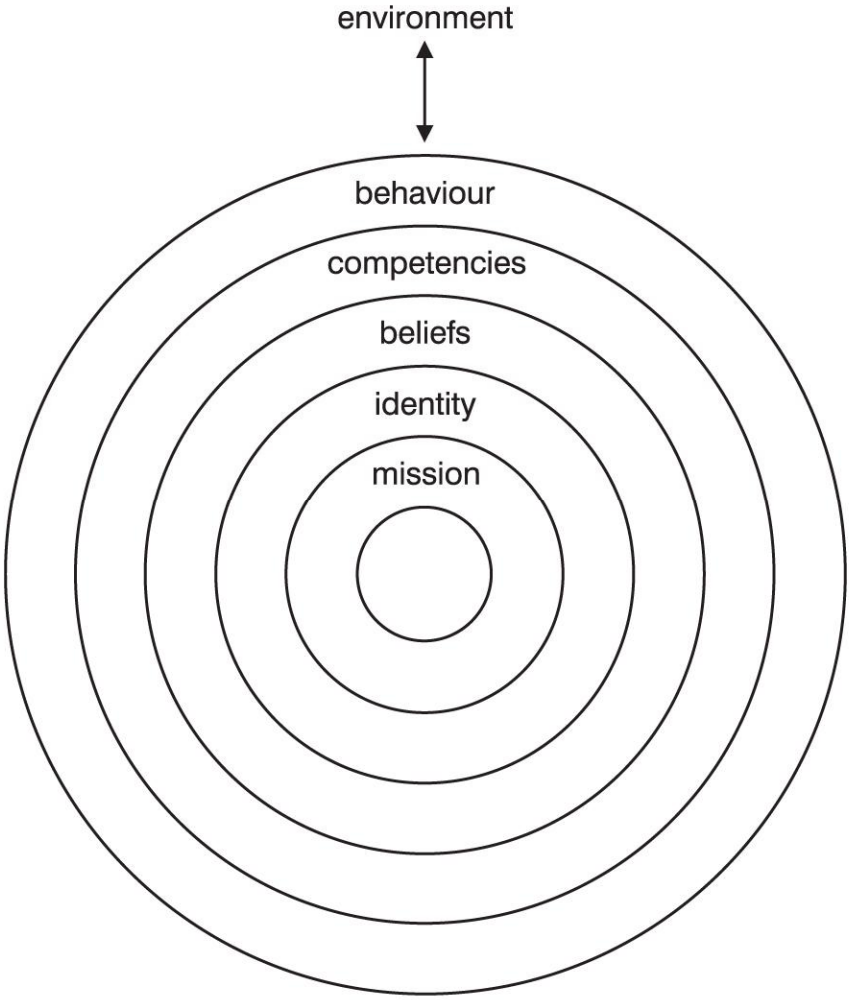
Kompetenzen und Standards	**--**	**-**	**+/-**	**+**	**++**
Fachspezifisches Kompetenzprofil					
Ich verfüge über ein vertieftes Sprachwissen und „nativnahes“ Sprachkönnen in der Fremdsprache;					
Ich bin in der Lage, meine fremdsprachliche und interkulturelle Kompetenz auf dem im Studium erworbenen Niveau zu erhalten und ständig zu aktualisieren.					
Ich kann auf vertieftes, strukturiertes und anschlussfähiges Fachwissen in den Teilgebieten der Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft zugreifen und grundlegende wie aktuelle Fragestellungen und Methoden erkennen und weiterentwickeln.					
Ich verfüge über Erkenntnis- und Arbeitsmethoden im Fach sowie über einen Habitus des forschenden Lernens.					
Ich besitze die Fähigkeit zur Analyse und Didaktisierung von Texten, insbesondere von literarischen, Sach- und Gebrauchstexten sowie von diskontinuierlichen Texten.					
Ich kann fachliche und fachdidaktische Fragestellungen und Forschungsergebnisse wissenschaftlich adäquat und reflektiert darstellen sowie die gesellschaftliche Bedeutung der Disziplin und des Fremdsprachenunterrichts in der Schule analytisch beschreiben.					
Ich kenne die wichtigsten Ansätze der Sprach-, Literatur-, Kultur- und Mediendidaktik und kann diese für den Unterricht nutzen.					
Ich verfüge über ausbaufähiges Orientierungswissen und Reflexivität im Hinblick auf fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse auch unter dem Gesichtspunkt von Mehrsprachigkeit, Heterogenität und inklusiven Unterricht.					
Ich kenne Möglichkeiten der Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements insbesondere unter Berücksichtigung heterogener Lernvoraussetzungen und Inklusion.					
Ich verfüge über vertieftes Wissen zur Entwicklung und Förderung von kommunikativer, interkultureller und textbezogener fremdsprachlicher Kompetenz, methodischer Kompetenz und Sprachlernkompetenz von					

Kompetenzen und Standards	**--**	**-**	**+/-**	**+**	**++**
Schülerinnen und Schülern.					
Ich verfüge über erste reflektierte Erfahrungen in der kompetenzorientierten Planung und Durchführung von Fremdsprachenunterricht in heterogenen Lerngruppen z. B. im Hinblick auf zieldifferenten und zielgleichen Unterricht und kenne Grundlagen der Leistungsdiagnose und -beurteilung im Fach.					
Ich kann auf der Grundlage meiner fachbezogenen Expertise hinsichtlich der Planung und Gestaltung eines inklusiven Unterrichts mit sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften und sonstigem pädagogischen Personal zusammenarbeiten und mit ihnen gemeinsam entsprechende Lernangebote entwickeln.					
Ich bin sensibilisiert für den Bedarf an barrierefreien Lernmedien von Lernenden mit Behinderungen.					
Wissensformen der Fachdidaktik Fremdsprachen					
Ich kenne Theorien des Sprachlernens und individuelle Voraussetzungen des Spracherwerbs auch unter Berücksichtigung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und interkultureller Kontexte.					
Ich kenne fachdidaktische Diagnoseansätze, Lernstandserhebung und darauf basierende Förderkonzepte.					
Ich kenne die die Theorie und Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts.					
Ich kenne Prinzipien der ziel-, schüler- und fachgerechten Planung, Durchführung und Reflexion kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts unter Berücksichtigung individueller Förderbedarfe in heterogenen Lerngruppen.					
Ich kenne Theorien, Ziele und Verfahren des sprachlichen und interkulturellen Lernens und deren Umsetzung im Unterricht.					
Ich kenne Literatur-, text-, kultur- und mediendidaktische Theorien, Ziele und Verfahren.					
Ich kenne fachdidaktische Besonderheiten in meinem jeweiligen Fremdsprachenunterricht.					
Ich kenne Anforderungen an bilinguales Lernen und Lehren.					
Ich kenne Konzepte, Medien und Methoden des inklusiven Fremdsprachenunterrichts.					
Ich kenne Formen der unterrichtlichen Kooperation mit sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften und sonstigem pädagogischen Personal bei der Planung, Durchführung und Reflexion inklusiven Unterrichts.					

4. Das Zwiebelmodell der Reflexion

Das im Buch vorgestellte Zwiebelmodell der Reflexion finden Sie hier noch einmal als Arbeitsvorlage zum Ausfüllen und Bearbeiten. Jede einzelne Schicht der Zwiebel beeinflusst die jeweils andere (in beide Richtungen). Das individuelle Verhalten von Ihnen, Ihren Schülerinnen und Schülern oder auch anderer Kontextfaktoren (der *environment*) wird von den innenliegenden Schichten nach und nach geprägt.

- Was prägt Sie? Was prägt Ihre Schülerinnen und Schüler?
- Wie würden Sie den Modellbestandteil „environment“ für sich illustrieren?



Literaturangabe

Korthagen, F./Vasalos, A. (2005): “Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth.” In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 11(1), 47-71.

5. Eigene Überzeugungen *(Beliefs)* identifizieren

Überzeugungen *(Beliefs)* bezogen auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen spielen im Buch *Kontextsensibler Fremdsprachenunterricht* eine große Rolle: Wir erwerben diese Überzeugungen nicht nur durch unsere eigene Biographie als Schülerin oder Schüler, sie begleiten uns auch in unserer Aus- und Fortbildung, im Alltag sowie bei der Gestaltung und Reflexion unseres Unterrichts.

Welche Überzeugungen von gelungenem Fremdsprachenunterricht tragen Sie in sich?

Was trägt dazu bei, dass Ihr Fremdsprachenunterricht "guter" Fremdsprachenunterricht wird?

Hier ist Raum für ein Brainstorming. :-)

6. *Challenging Beliefs*

Hier aufgeführt finden Sie einige der häufigsten Überzeugungen und Glaubenssätze, die seitens Lehrerinnen und Lehrer, aber auch der Lernenden, häufiger genannt werden. Überprüfen Sie selbst, wie Sie zu diesen Aussagen stehen. Manche davon erscheinen sinnvoll und sind tatsächlich wissenschaftlich als positiv und lernförderlich belegt, andere entbehren jeglicher logischer (und empirischer) Basis und sind daher eher als "Mythen" zu bezeichnen. Sie als solche zu identifizieren ist mittels eines kurzen Blicks in die einschlägige Einführungsliteratur zur Fremdsprachendidaktik einfach - aber wie steht es um Ihre eigenen Überzeugungen?

Die L1 sollte so wenig wie möglich im
Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden.

Kinder lernen Fremdsprachen schneller und besser als Erwachsene.

Man sollte unmittelbar jeden Fehler, den man hört, direkt korrigieren.

Nicht mehr als acht neue Vokabeln pro Stunde einführen!

Vokabellernen ist unnötig.

Diktate schreiben ist auch im Fremdsprachenunterricht sinnvoll.

Keine Leseübung oder Hörübung ohne entsprechenden Arbeitsauftrag!

Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht fördert
nur wenig Sprechen und kaum Interaktion.

Lernende sollten eher Vorgelesenes der Lehrkraft hören
anstatt einen Hörverstehenstext von CD.

Das Unterrichtsmaterial sollte nach verschiedenen Lerntypen
aufgeteilt werden (auditiver, visueller und haptischer Lerntyp).

Eher Übersetzungen zur Verfügung stellen anstatt Definitionen.

Aussprache ist erstmal nicht wichtig.
Es kommt mehr auf Grammatik und Wortschatz an.

7. Kontextfragen: Finden und bewerten

Wie Sie in unserem Buch erfahren haben, bestimmen Kontextfaktoren ständig unseren Fremdsprachenunterricht. Dabei treten manche Kontextfaktoren zeitweise stärker hervor, manche werden vielleicht über einen gewissen Zeitraum oder an bestimmten Stellen im Unterricht kaum greifbar. Es wäre daher vermessen, einen „Diagnosebogen“ zu erstellen, der versucht, alle diese Kontextfaktoren abzubilden. Dies würde auch gegen die Argumentation einer Kontextsensibilität sprechen, da Ihr Fremdsprachenunterricht sich grundlegend von dem der nächsten Fremdsprachenlehrkraft unterscheidet, Ihre Lerngruppen selbst sind unterschiedlich und auch die Schulkultur hat ja, wie im Buch gezeigt wird, einen bemerkenswerten Einfluss auf die Kontextfaktoren. Aus diesem Grund reißen wir auf den folgenden Seiten lediglich Reflexionsfragen und Ideen an, die für bestimmte Kontextfaktoren relevant sein könnten. Diese sind in Ergänzung zu den Reflexionsanlässen im Buch zu sehen und lassen sich beliebig ergänzen, erweitern oder austauschen, individuell bearbeiten, kooperativ mit Kolleginnen und Kollegen oder in Veranstaltungen in lehrerbildenden Institutionen einsetzen.

Natürlich kann diese Liste von Fragen nicht erschöpfend sein. Alle Leserinnen und Leser möchten wir auch dazu einladen, den Autoren ihre Ideen für Kontextfragen zukommen zu lassen. Dieses Online-Material soll entsprechend regelmäßig aktualisiert werden.

Lehrpersonen

Einzelne Kolleginnen und Kollegen öffnen ihren Mailaccount, um mit Schülerinnen und Schülern ihrer Klassen per E-Mail oder in einer WhatsApp-Grupe z.B. bei der Bearbeitung der Spanisch-Hausaufgaben zu kommunizieren oder Fragen zum letzten französischen Grammatikphänomen zu beantworten.

Wie stehen Sie zu einem solchen Verfahren? Welches sind die möglichen positiven Effekte eines solchen Angebots und wo liegen seine Grenzen?

Lernende

Nach dem Klingeln zur Unterrichtsstunde kommen Sie an Ihre Klassentür und bemerken zu Ihrem Erstaunen, dass sie von innen verbarrikadiert wurde, so dass Sie nicht hineinkönnen. Zugleich bemerken Sie, dass die Lernenden im Klassenraum sind.

- Was tun Sie, um in die Klasse zu kommen?
- Welches ist Ihre Reaktion gegenüber den Lernenden, nachdem Sie die Klasse betreten konnten?

- Welche Überlegungen und Reflexionen lassen sich entsprechend zum Kontextfaktor „Lernende“ anstellen?

Eltern

Ein alleinerziehender Vater eines Jungen einer 7. Klasse kommt zu Ihnen als Klassenlehrer und erzählt Ihnen, dass er als erfolgreicher Verkäufer eines Elektroprodukts als „incentive“ eine 5-tägige Reise nach Ägypten geschenkt bekommen hat. Der Vater würde gerne seinen Sohn mitnehmen und bittet Sie, den Sohn dafür zu beurlauben.

Welche juristischen und pädagogischen Kontextfaktoren müssen Sie bei Ihrer Entscheidung berücksichtigen?

Kolleginnen und Kollegen

Bei der korrigierenden Bewertung einer Klassenarbeit eines Schülers oder einer Schülerin ärgern Sie sich über eine Vielzahl durchgestrichener Passagen sowie eine kaum leserliche Schrift. Sie werden sich bewusst, dass sich Ihr Unmut auch auf die Erteilung der Gesamtnote Einfluss nimmt.

Wäre es für Sie in einem solchen Fall ein akzeptables Verfahren, die Arbeit einer Kollegin bzw. einer Kollegin aus dem Fach zu zeigen und ihn/sie um eine Beurteilung zu bitten?

Lernräume

Sie haben gute Gründe, um die traditionelle Sitzordnung der Tischreihen so zu verändern, dass Vierergruppen entstehen. Die Schülerinnen und Schüler zeigen großen Unwillen bei der Veränderung der Sitzordnung und äußern sich unmutig („Dann sag‘ ich gar nichts mehr!“).

→ Wie reagieren Sie?

Sie haben die Sitzordnung verändert, bemerken aber am nächsten Tag, dass die Tische wieder in Reihen hinter einander stehen. Sie erfahren, dass es diesmal der Hausmeister war, der aus Gründen der Vereinfachung der Reinigung des Klassenraums die Tische hat umstellen lassen.

→ Wie reagieren Sie?

Soziokulturelle Aspekte

Der Oberstufenkurs im Fach Französisch setzt sich zusammen aus 2 Jungen und 12 Mädchen.

Welche Herausforderungen sehen Sie angesichts dieser Zusammensetzung für die Auswahl der Unterrichtsinhalte?

Schulform

Tauschen Sie sich mit Freunden und Kolleginnen und Kollegen aus, die an anderen Schulformen Fremdsprachen unterrichten. Welche Überschneidungen finden Sie, welche Unterschiede? Welche der Unterschiede sind wirklich schulformbedingt, welche durch andere Kontextfaktoren?

Schulkultur/-programm

Sie bereiten mit Ihrer 10. Klasse, die Sie in Ihrer Fremdsprache unterrichten, einen festlichen Abend mit verschiedenen Darbietungen sowie einem Buffet vor, zu dem Kolleginnen und Kollegen sowie die Eltern der Schülerinnen und Schüler eingeladen werden sollen.

Um die Unkosten für das gedruckte Programm sowie das Buffet abzudecken, haben Sie die Idee, bei den Geschäften und Unternehmen der Stadt, die Produkte der zielsprachlichen Kultur anbieten (Weinhandlung, Autos, Bekleidung, Restaurant) um Spenden zu bitten.

- Würden Sie selbst (mit einzelnen Schülerinnen und Schülern?) zu den Geschäften/ Unternehmen gehen und um Spenden bitten?
- Der (französische) Händler ist bereit, Geld zu spenden, möchte aber im Programm eine Anzeige abgedruckt wissen? Geht das?

Unterrichtszeit und -abfolge

Unterrichtszeit im schulischen Kontext dekliniert sich in vielfacher Weise, angefangen bei der 45-Minuten-Stunde oder kürzeren Doppelstunden, dem Wochenpensum (je nach Fach) zwischen 2 und 5 Stunden, der Unterrichtszeit zwischen den jeweiligen Ferien und schließlich dem Pensum innerhalb eines Schuljahres.

- Skizzieren Sie, wie es Ihnen (auch im Sinne der Transparenz gegenüber den Lernenden und den Eltern) gelingt, die Lernanforderungen von einer Einzelstunde bis hin zum Jahrespensum kohärent anzulegen.

- Welche Rolle spielt das Lehrwerk für Ihre Strukturierung: Ist es hilfreiche Orientierung oder empfinden Sie es eher als Gängelung?

Medien und Lehrwerke

Lernende haben in der überwiegenden Mehrzahl heute Zugriff auf authentisches Material in der Zielsprache mittels der neuen Medien.

- In welcher Weise integrieren Sie dieses Angebot offensiv in ihren Unterricht?
- Welche Hilfen geben Sie den Lernenden und ihren Eltern bezüglich der Nutzung des Internet-Angebots?

Lehrpläne und Standards

Sie lesen in einem Artikel in der FAZ vom 10. Dezember 2018 folgendes Forschungsergebnis zum Einsatz von Leistungsüberprüfungen:

> „Unsere Ergebnisse zeigen, dass einige Formen der Leistungsüberprüfung den Lernerfolg der Schüler beeinflussen, während andere keinen erkennbaren Einfluss haben. Insbesondere verbessert eine Ausweitung von extern vergleichenden Prüfungen, die üblicherweise Konsequenzen für die Beteiligten haben, die Schülerleistungen, nicht jedoch eine Ausweitung interner Tests, die auf lokalen oder subjektiven Informationen beruhen.“

→ Welche konkreten Folgen leiten Sie aus dieser Information für Anzahl und Charakter der Leistungsüberprüfungen in Ihren Fächern ab?

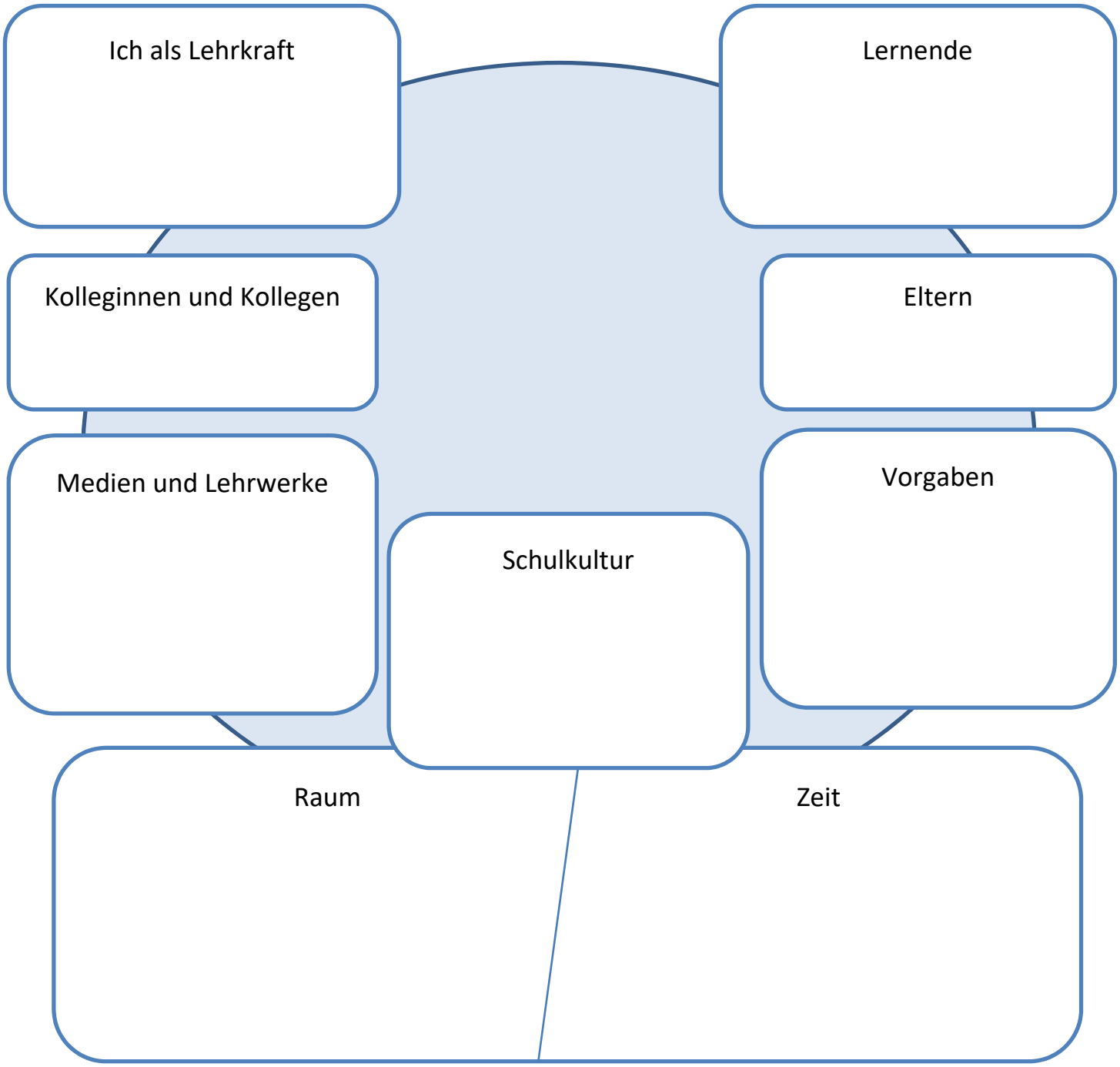
In **Kapitel 3** des Studienbuchs werden die verschiedenen Kontextfaktoren mit weiteren Beispielen unterlegt und grundsätzlich umrissen.

8. Kontext(faktoren) identifizieren

Mithilfe der zuvor aufgeführten Reflexionsfragen lassen sich Charakteristika Ihres Lehr- und Lernkontexts identifizieren. Dieser ist zum einen sehr spezifisch – teilweise nicht nur auf der Ebene Ihrer Schule, sondern auch auf Ebene von einzelnen Klassen oder innerhalb von Lerngruppen. Zum anderen ist er auch häufig Veränderungen unterworfen, die von unterschiedlichen Kontextfaktoren initiiert werden.

Zu Identifizierung (aktuell) relevanter Kontextfaktoren hat sich in Beratungsgesprächen sowie Fortbildungen mit Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern die auf der nächsten Seite dargestellte Strukturierung bewährt, die sehr offen dazu einlädt, aktuell relevante Charakteristika des Kontexts stichwortartig anzugeben und dann Verknüpfungen (z.B. dargestellt als Linien) zu finden, die relevant werden (könnten) für die Unterrichtsplanung und -durchführung. (Wir verzichten auf der Folgeseite ganz bewusst auf die Darstellung eines ausgefüllten Beispiels, weil wir die Erfahrung gemacht haben, dass dies normativ zu viel vorgibt – Kontexte des Fremdsprachenunterrichts sind schließlich höchst individuell.)

9. Kontext(faktoren) identifizieren (Vorlage)



10. Klassenzimmer oder moderner Lehr- und Lernraum?

Die triste Realität vieler Klassenräume ist wenig geeignet, um bei Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern Motivation für das Lehren und Lernen aufkommen zu lassen.

Angesichts der im Buch beschriebenen Bedeutung des Kontextfaktors „Lernraum" ist dieser Zustand gerade auch deshalb bedenklich, weil manche gute didaktische Idee für ein abwechslungsreiches Arbeiten durch den Raum selbst oder die Raumausstattung verhindert werden.

Es ist eine Sache, sich damit als Lehrkraft abzufinden. Es ist eine andere Sache, sich zu informieren, welche Überlegungen und Entwicklungen es hinsichtlich eines künftigen Lernraums gibt.

Der folgende Link bietet Ihnen dafür einen guten Einblick. Aber Halt! Die Internetseite eines Schulmöbelherstellers? Ja, warum denn nicht? Vor allem, wenn die Fachdidaktik offensichtlich dieses Kontextphänomen (noch?) ausblendet.

Link:

https://www.zukunftsraum-schule.de/pdf/kongress/klassenzimmer/Der_dritte_Lehrer_-_Einrichtungskonzepte_fuer_Lernraeume_der_Zukunft.pdf

Innovative Konzepte zur Gestaltung von Unterrichtsräumen oder ganzen Schulen werden die Schullandschaft in den kommenden Jahren verändern. Inwiefern diese Innovationen adaptiv Eingang in den Fremdsprachenunterricht haben können, wird in den **Kapiteln 4 und 5** des Studienbuches diskutiert.

11. Reflexionswerkzeuge

Kapitel 4 stellt die Bedeutung von Reflexivität und Reflexionskompetenz heraus für einen kontextsensiblen Fremdsprachenunterricht. Nachfolgend werden einige Tools vorgestellt, die diese Kompetenz fördern und unterstützen können.

Die nachfolgende Tabelle zeigt überblicksartig die aktuell am breitesten diskutierten Ansätze zur (lehrkraftseitigen) Reflexion von Fremdsprachenunterricht (vgl. u.a. auch Richards und Farrell 2005, Bailey 2012).

Mit * versehenen Werkzeuge sind die am positivsten bewerteten nach Springer/Bailey (2006; siehe Kapitel 4 im Studienbuch).

Ansatz	**Erläuterung**
Anmerkungen im eigenen Verlaufsplan*	Nutzt man grobe Verlaufspläne oder Skizzen zur Unterrichtsvorbereitung und -durchführung z.B. in Form eine Tabelle, kann eine zusätzliche (zunächst freie) Spalte im oder unmittelbar im Anschluss an Unterricht genutzt werden, um Notizen, Reflexionen und Bemerkungen zu fixieren.
Feedback von Lernenden*	Je nach neuer Methode, Übungsform, Unterrichtseinstieg, neuer Lektüre etc., die man eingesetzt hat, bieten sich kurze Feedbackbögen oder Feedbackgespräche mit den Lernenden an, die – je nach Alter – unterschiedlich differenziert ausfallen können.
Reflexionstagebuch *(Journals)*	Bei der Implementation eines grundlegend neuen Ansatzes kann die konsequente Begleitung mit einem Reflexionstagebuch förderlich sein, in dem man für sich selbst Leitfragen beantwortet, z.B.: „Was hat in dieser Stunde gut geklappt? Was müsste optimiert werden?“ Auch allgemein kann das Notieren von positiven Aufgabenformaten sowie No-Gos in einem Listenformat helfen, den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln. Hilfreich sind Erinnerungen im Kalender (im digitalen Kalender können die Wiederholungen automatisiert angelegt werden), die einen dazu anhalten, diejenigen Formate zu löschen, die im positiven Sinne zu Routinen geworden sind oder aus dem Handlungsrepertoire verbannt wurden.
Critical Incidents	Einen *Critical Incident* zu identifizieren bedeutet nicht zwangsläufig, dass man sich darüber bewusst wird, dass etwas sehr schief oder falsch gelaufen ist. Vielmehr geht es darum, ein Handeln zu identifizieren, dass sich so oder so ähnlich auch wiederholen könnte – im positiven wie im negativen Sinne – und dieses z.B. in Form

Ansatz	Erläuterung
	einer Fallbeschreibung festzuhalten. Diese Fallbeschreibung wiederum lädt dann ein, Alternativen durchzuspielen (ähnlich den oben vorgeschlagenen Reflexionsmodellen wie z.B. dem ALACT-Modell) und sie auch in Reflexionsgruppen mit Kolleginnen und Kollegen hineinzutragen.
Tonaufzeichnungen	Insbesondere wenn man sich der eigenen Sprache oder der rein sprachlichen Interaktion mit den Lernenden im Unterricht bewusst werden will (ein klassisches Beispiel ist die Formulierung von Fragen und Aufgabenstellungen), hilft eine Tonaufzeichnung (z.B. per Smartphone), die man sich im Anschluss (in Auszügen) anhören kann. Ein Vorteil ist hier, dass man sich auf den Ton konzentriert und der visuelle Input (im Vergleich zu Videoaufzeichnungen) bewusst herausgenommen wird.
Videoaufzeichnungen	Diese Form der Aufnahme bezieht auch das wichtige Element der Körpersprache und Proxemik bzw. Verhalten im Raum mit ein. Häufig werden die Videoaufnahmen per Smartphone von Kolleginnen oder Kollegen, ggf. auch Praktikant/innen durchgeführt. Bei einem vertrauensvollen Lehrkraft-Lernenden-Verhältnis kann das eigene Smartphone phasenweise auch in die Hände der Schülerinnen/Schüler gegeben werden.
Fragebögen	Kurze Frage- oder Evaluationsbögen vor oder nach unterrichtlichen Innovationen (s.u.) können unmittelbares und zudem offenes, weil anonymes, Feedback liefern.
(Kollegiale) Fallarbeit	Bei der Fallarbeit verabreden sich Kolleginnen und Kollegen, um über einen gemeinsamen Fall zu sprechen und erfahrungswissengeleitet Lösungen zu diskutieren. Fälle können Begegnungen und Interaktionen mit Lernenden sein, Lerngruppen insgesamt, eine neu einzuführende Lektüre, ein neues pädagogisches Konzept ...
Sich selbst beobachten lassen*	Um sich von einem Kollegen/einer Kollegin zielführend beobachten lassen zu können, ist wichtig, dass sich beide zum einen auf einer persönlichen Ebene verstehen und kein (allzu großes) Hierarchiegefälle besteht. Zum anderen sollte der/die Beobachter/in einen möglichst fokussierten Beobachtungsauftrag erhalten und auch hierzu Notizen erstellen, ggf. sogar kurze Unterrichtssequenzen mitfilmen (falls möglich). Mögliche Beobachtungsaufträge: Interaktion mit Lernenden, Einbezug aller Lernenden?, Ausgewogenheit der Sprechanteile ...
Hospitation bei	Auch Kolleginnen und Kollegen können Inspiration bieten, wenn

Ansatz	Erläuterung
anderen Kolleginnen/Kollegen*	man eine besondere Fragestellung hat, unter der man sich den Unterricht der Kollegin/des Kollegen anschauen möchte. Falls möglich, macht auch eine längere Begleitung ein und derselben Lerngruppe Sinn, um sie (und die Lehrkraft) zu verschiedenen Lernzeiten und unter sich leicht wechselnden Kontextfaktoren zu erleben.
Kollaborative Unterrichtsplanung	Die gemeinsame Unterrichtsplanung bezieht sich auf unterschiedliche Klassen einer Jahrgangsstufe, die ähnliche Themen bzw. Aufgaben bearbeiten sollen. Das Zusammenkommen der Lehrkräfte, die diese Klassen in dem bestimmten Fach unterrichten, schafft Räume für Erfahrungs- und Materialaustausch und lässt alternative Wege diskutierbar werden, die unter Umständen auch zum gleichen (oder ähnlichen) Ergebnis führen.
Team teaching	Beim gemeinsamen Unterrichten ist wichtig, dass die Rollenverteilung vorher klar festgelegt ist: Besteht eine gleichberechtigte Verteilung oder ist eine Person besonders für die Moderation und Interaktion mit der gesamten Klasse zuständig und die zweite Lehrkraft beispielsweise eher zur Unterstützung von schwächeren Lernenden (lehrpersonenfokussierte Differenzierung in heterogenen Lerngruppen)? Oder wird eine Lerngruppe nach einer gemeinsamen Einführungsphase geteilt und von je einer Lehrkraft unterstützt, bevor man zur Schlussphase und Ergebnissicherung wieder zusammen kommt? Es sind zahlreiche Varianten und Möglichkeiten denkbar. Zu einem Reflexionswerkzeug wird Team teaching durch den nötigen Austausch von Wissen, Erfahrungen und Materialien beider Lehrkräfte und der Bedeutung von Absprachen und der Interaktionen im Unterrichtsprozess *(reflection in action)*. Falls möglich, sollten nach dem gemeinsamen Unterricht einige Minuten zur offenen Reflexion und Diskussion zu zweit eingeplant werden, sodass Erfolgsfaktoren für das Team ständig weiterentwickelt werden können.
Reflexionsgruppen*	Im Gegensatz zur Kollegialen Fallarbeit ist das Zusammenkommen einer Reflexionsgruppe eher informeller Natur: Man bringt aus dem Unterricht eine Problemstellung oder neues Material mit, das man ausprobiert hat, auch eigene Unterrichtsvideos können beispielsweise fremdsprachendidaktische Fragestellungen relevant setzen und zum gemeinsamen Reflektieren einladen. Manuela Wipperfürth (2015) hat den Einsatz von Videos zum Reflektieren in kollegialen Gesprächen untersucht.
Aktionsforschung	Das Ziel von Aktionsforschung und Praxiserkundungsprojekten ist

Ansatz	Erläuterung
(Praxiserkundungs-projekte)	es, die Wirkung von neuen Methoden oder Interventionen auf der Ebene des eigenen Unterrichts und der Lerngruppe mit einfachen Werkzeugen zu evaluieren. Ein Beispiel liefert Legutke: https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/dll_10SchrittezumPEP.pdf Empfehlungen zur Umsetzung liefert auch z.B. Anne Burns (2010). Beispiele aus der Fremdsprachenforschung, wie Aktionsforschungsprojekte sinnvoll und wirksam eingesetzt werden, zeigen z.B. Nora Benitt (2015).

Literaturangaben

Bailey, Kathleen M./Springer, Sarah E. (2013): Reflective Teaching as Innovation. In: Hyland, Ken/Wong, Lillian L.C. (Hrsg.), *Innovation and Change in English Language Education*. London/New York: Routledge, S. 106-122.

Benitt, Nora (2015): *Becoming a (Better) Language Teacher. Classroom Action Research and Teacher Learning*. Tübingen: Narr.

Burns, Anne (2010): *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. New York/London: Routledge.

Farrell, Thomas S.C. (2015): *Promoting Teacher Reflection in Second Language Education: A Framework for TESOL Professionals*. New York/London: Routledge.

Richards, Jack C./Farrell, Thomas S.C. (2005): *Professional Development for Language Teachers. Strategies for Teacher Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Roters, Bianca (2012): *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität.* Münster: Waxmann.

Wipperfürth, Manuela (2015): *Professional vision in Lehrernetzwerken. Berufssprache als ein Weg und ein Ziel von Lehrerprofessionalisierung*. Münster: Waxmann.

12. Tool zur Unterrichtsreflexion *(on action)*

Das folgende Reflexionswerkzeug dient primär zur Selbstreflexion nach einer Unterrichtsstunde, kann aber beispielsweise auch als Grundlage für das gemeinsame Nachbesprechen oder Reflektieren genutzt werden.

In der linken Spalte werden die (im Nachhinein betrachtet) objektiven Ziel der Unterrichtsphasen untereinander knapp in Stichworten eingetragen. Die mittlere Spalte dient der Evaluation, ob das Ziel erreicht wurde oder nicht. Hier ist auch wichtig, Indikatoren zu erwähnen, die das Erreichen eines bestimmten Ziels anzeigen (oder eben nicht). Auf Basis dieser Evaluation in Spalte 2 dient die dritte Spalte dazu, stichwortartig alternative Handlungsweisen aufzuzeigen.

Tipp: Gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen oder Ausbildungskräften sollte dann diskutiert werden, welche der Alternativen man anschließend in welcher Klasse tatsächlich einmal ausprobieren möchte. Berücksichtigt werden sollte natürlich immer, dass ähnliche Kontextfaktoren vorliegen.

Objektives Ziel der Unterrichtsphase	**Ziel erreicht? Warum? Warum nicht?**	**Alternativen basierend auf der mittleren Spalte**

[Dieses Reflexionswerkzeug basiert auf dem Konzept des „Reflective Practice Model“ von David Kolb, umgewandelt in eine Seminaridee von Magnus Coney in seinem Buch *The Lazy Teacher Trainer Handbook* (2017, The Round).]

13. Zitate als Reflexions- und Diskussionsanlässe

Die folgenden Zitate, die Sie zum Teil im Buch finden, die wir selbst aber größtenteils auch in Seminaren und Workshops als Impulse einsetzen, können auch Ihnen ganz individuell zum Reflektieren nutzen oder in Lehrveranstaltungen und Fortbildungen eingesetzt werden.

Suppose all the syllabi and curricula and textbooks in the schools disappeared. Suppose all of the standardized tests – citywide, statewide and national – were lost. In other words, suppose that the most common material impeding innovation in the schools simply did not exist. Then suppose that you decided to turn this "catastrophe" into an opportunity ... What would you do?

Neil Postman/Charles Weingartner (1969): *Teaching as a Subversive Activity*, 59

I never teach my pupils. I only attempt to provide the conditions in which they learn.

Unbekannter Autor

Un corps enseignant sans foi pédagogique, c'est un corps sans âme.

Emile Durkheim, französischer Soziologie

Never believe that a few caring people can't change the world. For, indeed, that's all who ever have.

Margaret Mead

Learning and innovation go hand in hand. The arrogance of success is to think that what you did yesterday will be sufficient for tomorrow.

William Pollard

People never learn anything by being told;
they have to find out for themselves.

Paulo Coelho, *The Alchemist*

People always say, "You have to think outside the box."
But that only creates another box.
What I do is tell them, "Think between the boxes."

Lior Suchard, israelischer Mentalist

L'apprentissage de la vie est une promenade
dans l'univers du don.

Raoul Vaneigem (1995): *Avertissement aux écoliers et lycéens*, 36

Eine voll ausgebildete fachdidaktische Lehr-Lern-Forschung allein kann nie die hinreichende Basis für die qualifizierte Ausübung des Lehrerberufs sein, weil dieser zwar im Kern aus Unterrichten besteht, hierin aber natürlich nicht aufgeht. An dieser Stelle muss eine Erweiterung der analytischen Perspektive erfolgen, um die unterschiedlich tief gestaffelten kontextuellen Bedingungen für das Gelingen und Misslingen von Unterrichts- und Bildungsprozessen aufzuklären. Genau dieser Sprung in die Analyse von Kontexten wird derzeit von der empirischen Lehr-Lern-Forschung in ersten Ansätzen vollzogen.

Ewald Terhart (2009): *Didaktik. Eine Einführung*, 197-198

14. Unvorhergesehene Ereignisse – *Critical Incidents*

Routinen helfen der Lehrerin und dem Lehrer, den Schulalltag zu strukturieren. Sie bilden für Schülerinnen und Schüler die Grundlage für eine Verlässlichkeit bezüglich des Handelns der Lehrkraft. Und doch kommt es in der Unterrichtsstunde immer wieder auch zu unvorhergesehenen Situationen, die ein spontanes Handeln der Lehrkraft erfordern. Dieses ist umso wichtiger, als eine ausbleibende Reaktion einen Verlust der notwendigen Autorität zur Folge haben kann.

Die nachfolgenden Beispiele ermöglichen Ihnen, sich selbst zu fragen, wie Sie selbst in der jeweiligen Situation gehandelt hätten. Vielleicht haben Sie auch Lust, zusammen mit einem Kollegen oder einer Kollegin die mögliche oder notwendige Reaktion zu diskutieren? Die Beispiele sind in der Regel bewusst meist nicht mit einem spezifischen Bezug zum Fremdsprachenunterricht, lassen sich aber dennoch kontextuell jeweils immer für Ihren Kontext umwidmen.

Unvorhergesehenes Ereignis 1

Eine Schülerin kennt Sie und ruft Ihnen zu Beginn der Stunde in der Klasse zu: „Hallo Manuela, kommst du heute Nachmittag wieder zu uns?“

Unvorhergesehenes Ereignis 2

Sie brauchen die Tafel im Verlauf der Stunde, sehe aber, dass ein Kollege ein umfangreiches Tafelbild mit dem Hinweis versehen hat: „Bitte nicht abwischen“.

Unvorhergesehenes Ereignis 3

Eine Schülerin beginnt im Unterricht, ihren Zopf neu zu flechten.

Unvorhergesehenes Ereignis 4

Sie sehen, wie unter dem Tisch ein Gegenstand in der Klasse weitergereicht wird.

Unvorhergesehenes Ereignis 5

In der Klasse ist bei Ihrem Eintreten ein Durcheinander.

Unvorhergesehenes Ereignis 6

Es ist schönes Wetter und Sie werden gebeten, den Unterricht im Freien zu machen.

Unvorhergesehenes Ereignis 7

Sie werden gefragt, ob Sie einen Freund/eine Freundin haben.

Unvorhergesehenes Ereignis 8

Sie merken, dass sich Schüler/Schülerinnen offensichtlich über Ihre Kleidung unterhalten.

Unvorhergesehenes Ereignis 9

Sie stellen fest, dass Sie Ihr Buch zu Hause vergessen haben.

Unvorhergesehenes Ereignis 10

Ein Junge oder Mädchen sitzt weinend in der Klasse, als Sie den Klassenraum betreten.

Unvorhergesehenes Ereignis 11

Sie haben je eine Schülerin und einen Schüler beauftragt, die sehr gute Leistungen in der Fremdsprache erbringen, bei der Bearbeitung einer Übung einzelnen Mitschülerinnen/Mitschülern zu helfen. Sie hören aus der Klasse: „Diese Strebertypen."

Unvorhergesehenes Ereignis 12

Mitten in der Stunde verlässt ein Schüler/eine Schülerin den Klassenraum.

Unvorhergesehenes Ereignis 13

Sie stellen schon nach wenigen Stunden fest, dass eine Schülerin von der Klasse gemieden wird.

Quelle der Critical Incidents

Leupold, E. (2007): *Französischunterricht planen, durchführen, beurteilen*. Seelze-Velber: Klett Kallmayer, S. 92.

15. Non-verbale Kommunikation/non-verbales Verhalten

Kenntnisse über die Bedeutung der Körpersprache sind nicht nur für die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schüler von Bedeutung, sondern sie spielen auch in anderen Kontexten (Bewerbungsgesprächen, Kundengesprächen etc.) eine wichtige Rolle.

Die nachfolgende Übersicht nennt wichtige Merkmale aus den Bereichen Gestik, Mimik und Körperhaltung:

https://www.job-hotel.de/koerpersprache-verraet-mehr-als-sie-denken-gestik-mimik-und-koerperhaltung

a) Gibt es Hinweise, die für Sie neu sind und von denen Sie meinen, dass sie auch für Ihren Unterricht nützlich sind?
b) Fragen Sie sich selbst, in welchem Bereich Sie Ihre Kompetenz verbessern können.
c) Als Fremdsprachenlehrerin bzw. Fremdsprachenlehrer stellt sich auch die Frage, inwieweit spezifische nonverbale Zeichen der Kultur des Landes der Fremdsprache zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden können/sollen. Wie denken Sie darüber?

Weitere Link- und Literaturempfehlungen zum Thema

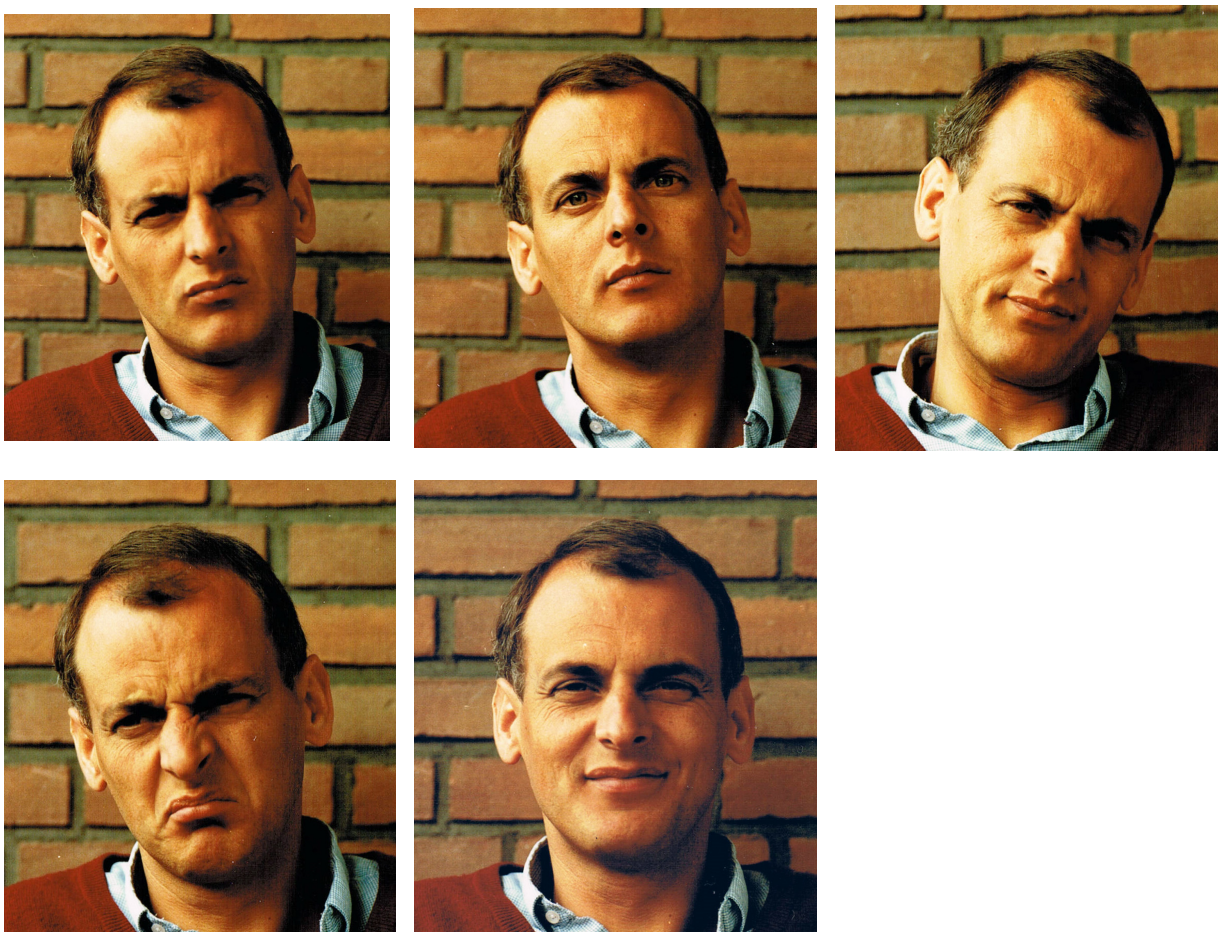
- Understanding Body Language and Facial Expressions: https://www.verywellmind.com/understand-body-language-and-facial-expressions-4147228
- Vorlesung von Prof. Dr. Thomas Goschke (TU Dresden) zum Thema Emotionen: https://tu-dresden.de/mn/psychologie/ifap/allgpsy/ressourcen/dateien/lehre/lehreveranstaltungen/goschke_lehre/ws_2013/vl_motivation/VL-Emotion-1.pdf?lang=de
- Artikel von Goschke in Lehrbuch: Goschke, T. & Dreisbach, G. (2010): Kognitiv-affektive Neurowissenschaft: Emotionale Modulation des Denkens, Erinnerns und Handelns. In: U. Wittchen & J. Hoyer (Hrsg.), *Klinische Psychologie und Psychotherapie*. Berlin: Springer.

Mimik

Haben Sie sich selbst schon einmal die Frage gestellt, über welches Repertoire an mimischen Elementen Sie verfügen, um nonverbal auf Beiträge oder Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern zu reagieren? Oder – anders gefragt: Sind Sie sich der kommunikativen Wirkungen bewusst, die durch Ihren Gesichtsausdruck bei Schülerinnen und Schülern ausgelöst werden?

Sicher, es ist nicht einfach, sich diesen Fragen zu stellen, aber ein Blick in den Spiegel kann zur Beantwortung hilfreich sein. Und wenn Sie dies nicht mögen, werfen Sie doch ein Blick auf die folgenden Bilder. Drucken Sie sich diese Seite aus, zerschneiden Sie die Bilder und ordnen Sie die Gesichtsausdrücke auf einer Horizontalen mit den Endpunkten „positiv ermutigend“ und „total negativ“ an. (Alternativ können Sie die Bilder auch durchnummerieren und dann auf einer Horizontalen abtragen.)

Zusätzliche Alternative: Diskutieren Sie Ihr Einteilungsergebnis mit Kolleginnen und Kollegen oder Freuden.



16. Für Lehrerbildner/innen: Implizite Reflexion

Die in Material 11 vorgestellten Reflexionswerkzeuge haben zum Ziel, bestimmte Aspekte von Unterrichtsplanung oder -durchführung, auch Ebenen der Lehrerpersönlichkeit reflektierbar zu machen. Die Reflexionen werden z.B. auch im Zusammenhang mit lehrerbildenden Institutionen wie der Universität (Schulpraktika) oder Studienseminaren (Vorbereitungsdienst/Unterrichtsbesuche) in mündlicher oder schriftlicher Form dokumentierbar. Häufig wird hier ein Fokus darauf gelegt, was die (angehenden Lehrkräfte) als Gegenstand reflektieren und damit relevant setzen, zum anderen interessiert, ob und wie Alternativen zu bestimmten Handlungen und Aktionen im Unterricht genannt und argumentativ zielführend präsentiert werden. Beides geschieht in der Regel auf der Ebene von explizitem Wissen, dessen sich die angehenden Lehrerinnen und Lehrer im direkten Zugriff bewusst sind.

In Kapitel 4 des Buches wurde jedoch auch herausgearbeitet, dass insbesondere das implizite Wissen, also dasjenige, das nicht direkt greifbar ist, als hochgradig handlungsleitend anzusehen ist. Wie kann innerhalb von schriftlichen oder mündlichen Reflexionen dieses Wissen gegriffen, diskutier- und reflektierbar werden? Wir möchten das Konzept „Implizite Reflexion“ für diesen Zweck vorstellen (vgl. auch Gerlach 2019).

Verschiedene Textsorten in Reflexionen

In der Wissenssoziologie geht man davon aus, dass bestimmte Äußerungsformen bzw. „Textsorten“ Hinweise darauf liefern, ob jemand gerade primär implizite oder explizite Wissensbestände aktiviert. Die vier primären Textsorten sind nachfolgend aufgeführt (je heller umso expliziter):

Während *Erzählungen* relativ spontan z.B. im Unterricht erlebte Episoden „erzählen“, zeigen sich in *Beschreibungen* regelmäßige (sich wiederholende bzw. übliche) Handlungen, die wiederholt (z.B. durchaus auch als Rituale) auftreten. *Bewertungen* zeichnen sich durch positive oder negative Attribuierungen aus, *Argumentationen* gehen einen Schritt weiter und führen explizites (reflexives) Wissen zur Begründung eines bestimmten Handelns auf.

In der Auftrennung und dem Erkennen dieser unterschiedlichen Textsorten ergibt sich in Reflexionen die Chance, stärker implizites Wissen (primär durch Erzählungen und Beschreibungen) aus (angehenden) Lehrkräften herauszukitzeln. Reflexionsaufforderungen müssen damit jedoch narrationsgenerierend sein. Dies wird erreicht, indem geschlossene Fragen vermieden werden („Wie ist die Stunde Ihrer Meinung nach gelaufen?“/„Wie würden Sie die Schülerleistung bewerten?“) und stattdessen offene Fragen bzw. Erzählaufforderungen ge-

stellt werden („Erzählen Sie mir, wie die Unterrichtsstunde gelaufen ist.“/„Können Sie mir etwas zum Stundenende erzählen?“).

Die Rolle von Metaphern

Lehrerinnen und Lehrer neigen dazu, in Erzählungen oder Beschreibungen von Unterricht in Metaphern zu sprechen. Wie würden Sie die folgenden (real von Lehrpersonen formulierten!) Metaphern von Fremdsprachenunterricht interpretieren?

- *Unterricht als Krieg/Schlacht*
- *die Interaktion mit Schülerinnen und Schülern als Eiszeit*
- *das Unterrichtsangebot als Supermarkt/Dönerstand*

In der Hoffnung, dass nicht jegliche Unterrichtssituation in schlachtartigen Zuständen ausufert, zeigt eine Bewusstmachung von Metaphern doch, wie wir – auch unbewusst – bestimmte Bilder unseres eigenen Unterrichts konstruieren, Vorstellungen darüber haben, was in unserem Unterricht geschieht und dies mit Bildern verknüpfen. Hinsichtlich deren Reflexion ist dann wichtig, sich bewusst zu machen, welche Rolle man selbst als Lehrperson in diesen Szenarien einnimmt: Ist man im Supermarkt selbst auch „Kunde“, gehört man in der „Schlacht“ zur verlierenden oder gewinnenden Truppe und welche Strategie verfolgt man?

Reflexionsniveaus

Neben der Frage eines Herauskitzelns und Interpretierens impliziter Wissensbestände spielt auch die Tiefe der Reflexion eine bedeutende Rolle. Dabei lässt sich der Reflexionsgegenstand auf unterschiedlichen Niveaus bzw. Stufen verorten (teilweise abhängig vom Wissen, teilweise natürlich auch davon, worüber gerade reflektiert wird).

Eine Einstufung von Reflexionsniveaus kann wie folgt vorgenommen werden:

Reflexionsniveau	**Merkmale der Reflexion**
1) deskriptiv-pauschalisierend	● deskriptive, d.h. nicht analytisch ausgerichtete Beschreibung von Unterricht ● normativ ausgerichtet ● Generalisierungen und Pauschalisierungen („Die Schülerinnen und Schüler waren zufrieden“) ● Fremdattribuierung (z.B. Fehler von Lernenden) ● defensive Grundhaltung zur eigenen Praxis
2) selbst-fokussiert	● deskriptive, d.h. nicht analytisch ausgerichtete Beschreibung von Unterricht mit Fokus auf der eigenen Rolle ● Generalisierungen, kein Perspektivenwechsel ● viel Kritik
3) instrumentell-reflexiv	● instrumentelle Reflexion mit Fokus auf methodische Fragen ● Generalisierungen (Methoden, Sozialformen, Unterrichtsphasen) ● keine konstruktiven Alternativen ● situationsspezifisch, aber eher technizistisch und methodenorientiert ● wenig reflektierte Anwendung von Routinen und Regeln
4) dialogisch-reflexiv	● geringer Anteil instrumenteller Reflexion ● (fach-)didaktische Begründungen für unterrichtliches Handeln ● ausgeprägter Grad an Selbstverantwortung für unterrichtliches Handeln ● situationsspezifische Anpassung von Verhalten ● Unterricht aus der Perspektive der Lernenden betrachtend
5) transformativ-reflexiv	● produktive Reflexion ● antizipative Verhaltensveränderung durch externe Anregungen ● geringer Anteil an Pauschalisierungen ● kontinuierliches Hinterfragen eigener Annahmen (Reflexionszyklus) ● Flexibilität in der Reflexion didaktischer Arrangements mit Benennen strukturiert hergeleiteter Alternativen

(mit leichten Kürzungen und Anpassungen nach Roters 2012: 212-265 und Roters 2016)

Bewusstmachung impliziten Wissens

Implizites Wissen für Reflexionsprozesse nutzbar zu machen, ist sicherlich kein leichtes Unterfangen, allerdings eines, das mittelfristig für eine echte Veränderung des eigenen (oder fremden) Handelns nötig ist. Nur die Bewusstmachtung impliziter Wissensbestände (aber auch von Überzeugungen/*Beliefs*) kann Mut zur Veränderung machen sowie Innovationsbereitschaft und Selbstwirksamkeit fördern. Erfahrungsgemäß muss implizite Reflexion bzw. die Interpretation der Interpretationen geübt werden. Dies fällt leichter, wenn man z.B. gemeinsam Unterrichtsreflexionen schriftlich fixiert und gemeinsam bespricht, möglicherweise

auch Gespräche über Unterricht aufzeichnet und einzelne Episoden anschließend noch einmal mit der „Brille Implizite Reflexion“ gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen oder Lehrerbildner/innen betrachtet.

Empfehlungen für Lehrerbildner/innen

Das Konzept impliziter Reflexion bedarf noch weiterer Ausschärfung. Dieses Material ist zunächst ein Versuch, ein Refokussierung hinsichtlich impliziter Wissensbestände zu fördern. Verschiedene Möglichkeiten, dies in der ersten oder zweiten Phase der Lehrer/innenbildung zu integrieren, sind denkbar: Von Reflexionsportfolios, die eng beratend begleitet werden, über eher interviewartige, narrationsgenerierende Unterrichtsnachbesprechungen, die stärker implizites Wissen reflektierbar machen, sind zahlreiche Varianten denkbar (vgl. auch Gerlach 2019). Reflexionen mit den Reflexionsniveaus als Analysebrille zu betrachten vermag zudem, bei (angehenden) Lehrkräften den Blick auf bzw. auch die Argumentationslinie für unterrichtliche Entscheidungen zu schärfen. Wird über einen Unterrichtseinstieg oder eine Sicherungsphase beispielsweise recht selbst-fokussiert reflektiert, kann gemeinsam überlegt werden, was für ein tiefergehendes Reflexionsniveau an Erinnerungen, Erfahrungen und Wissen nötig wäre.

Diskutieren Sie gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen, wie implizite Reflexion in Ihren Ausbildungskontexten integriert werden kann. Erste Ergebnisse der mittelfristigen Implementation dieser Reflexionsgelegenheiten sind höchst vielversprechend.

Literaturhinweise

Gerlach, David (2019): Implizite Wissensbestände für Reflexionsprozesse nutzbar machen. In: *SEMINAR* (in Vorbereitung).

Roters, Bianca (2012): *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität.* Münster: Waxmann.

Roters, Bianca (2016): Reflexionskompetenz als Merkmal der Professionalität von Lehrkräften. In: *SEMINAR* 1/2016, S. 46-57.

17. Für Fremdsprachenlehrer/innenbildung: *Kontextsensibler Fremdsprachenunterricht* – Seminarskizze

Im Folgenden finden Sie eine Skizze für ein Hochschulseminar oder auch eine Fortbildungsreihe, das Lehramtsstudierende und Fremdsprachenlehrpersonen für die Prinzipien des Konzepts „Kontextsensibler Fremdsprachenunterricht" zu sensibilisieren vermag. Grundlage ist dabei das Studienbuch selbst und die begleitenden Online-Materialien, die Sie gerade lesen.

Schritt/ Sitzung	Inhaltlicher Schwerpunkt	Materialien
1	• Teilnehmerinnen und Teilnehmer (TN) definieren, was „Kontext" für sie bedeutet • TN definieren Bestandteile modernen Fremdsprachenunterrichts • Übertragung auf Anforderungen des Fremdsprachenunterrichts • Aktivierung von Vorwissen	
2	• Prinzipien guten Fremdsprachenunterrichts (auch: *post-method*-Status in methodischer Hinsicht) • Einführung der Kontextfaktoren (kann arbeitsteilig in Form eines Gruppenpuzzles und gemeinsamer Reflexion erfolgen) • Bedeutung individueller Glaubenssätze zum Fremdsprachenlehren und -lernen	Kapitel 1 Online-Material 1 Online-Material 4
3	• Vorerfahrungen mit Kulturbegriff sammeln – Relevanz für Fremdsprachendidaktik diskutieren • Bedeutung des kontextsensiblen Kulturbegriffs für Fremdsprachenunterricht herausarbeiten entlang der Argumentationslinie in Kapitel 2 • TN suchen und kreieren Beispiele für die beiden Interaktionsebenen (Kapitel 2)	Kapitel 2
4	• Vertiefung der Kontextfaktoren vor dem Hintergrund der beiden Interaktionsebenen: eigene Vorerfahrungen der TN aktivieren, *Critical Incidents* generieren • Als Hausaufgabe und Vorbereitung der nächsten Sitzung: Selbstdiagnosebögen zu KMK-Standards ausfüllen lassen	Kapitel 3 Online-Material 2 und 3
…	…	…

Sie interessieren sich für das gesamte Seminarkonzept?
Schreiben Sie uns eine E-Mail (mail@davidgerlach.de) und Sie erhalten die komplett ausgearbeitete und erprobte Skizze gerne zugeschickt.