

Schriftenreihe **F**achdidaktische **F**orschung

Nr. 6, Oktober 2012

Juliane Köster

Task as workplan, task in process: Welche Aufschlüsse gibt eine Unterrichtsaufzeichnung zu Lernaufgaben im Fach Deutsch?

Key words: Aufgabenanalyse, Unterrichtsprozess, Deutschunterricht, Lehrerbildung, Lehrer-Lerner-Interaktion

Herausgeber der Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung:

Peter Frei, Katrin Hauenschild, Irene Pieper, Barbara Schmidt-Thieme
Forum Fachdidaktische Forschung
Universität Hildesheim

Redaktion: Sarah Böse, Stefanie Quedenfeld

ISSN 2193-5912

Verfügbar unter: <http://www.uni-hildesheim.de/sff>

Juliane Köster

Task as workplan, task in process: Welche Aufschlüsse gibt eine Unterrichtsaufzeichnung zu Lernaufgaben im Fach Deutsch?

Abstract

Der Beitrag setzt sich anhand einer videografierten Deutschstunde mit „Aufgaben im Prozess“ auseinander und stellt Kriterien für gute Aufgaben und deren Verankerung im Unterricht vor. Der analytische Blick ist dabei auf die inhaltlichen und interaktionsbezogenen Entscheidungen der Lehrkraft gerichtet. Es kann gezeigt werden, dass der Lernerfolg entschieden davon abhängt, ob die gewählten Arbeits- und Sozialformen zu den Anforderungen der eingesetzten Aufgaben passen. Fehlende Passung zwischen Anforderung der Aufgabe und Sozialform wird als Hemmnis des Lernens evident. Folglich sollten Aufgaben Hinweise auf die Lernphase, für die sie geeignet sind, enthalten, eventuell auch auf ihre Relevanz und den Umfang benötigter Lernzeit sowie auf passende Sozialformen.

This paper discusses process-oriented learning tasks on the basis of a video-taped German lesson for native speakers. It establishes criteria for good learning tasks, while the analytical focus is on the teacher's decisions in respect of content and classroom interaction. Findings show that the adequacy of the mode of social interaction for the chosen learning tasks has a crucial effect on the students' performance. An unsatisfactory matching of the two factors is detrimental to the students' success in learning. Hence, tasks should include suggestions regarding their appropriate implementation into a learning phase, possibly also their relevance and the required time to process them, as well as for suitable modes of social interaction.

1 Rahmenbedingungen und Erkenntnisinteresse

Wenn wir Unterrichtsaufzeichnungen im Hinblick auf den Einsatz von Lernaufgaben analysieren, dann tun wir eigentlich nichts Neues. Denn der Dreischritt von Planung, Realisation und Reflexion des Unterrichts ist wohl bekannt. Neu ist die Fokussierung auf die Variable „Aufgabe“. Lechner hat 2007 nachdrücklich auf die Aufgabe als zentrale Planungsvariable hingewiesen (vgl. Lechner 2007, S. 127). Gleichwohl ist die Aufgabe kein Selbstzweck, sondern hat als Lern- oder Leistungsaufgabe eine bestimmte Funktion zu erfüllen. Die Aufgabe soll funktionieren, also in erster Linie inhaltlich valide sein. Sie muss bewirken, was sie bewirken soll – und nicht etwas anderes. Zugleich soll sie für (den einzelnen) Lerner optimalen Lernfortschritt ermöglichen.

Die Unterscheidung von **task as workplan** und **task in process** geht auf Legutke (vgl. Legutke 2006, S. 140-148) zurück, der das Konzept aufgabenbasierten Lernens im Fremdsprachenunterricht etabliert hat – und zwar vor allem in Abgrenzung zu „stark gelenkten, kleinschrittigen und in erster Linie formorientierten Aufgaben“ (Hu 2006, S. 84). Die Lerner werden als verantwortliche Subjekte im Handlungsraum Fremdsprachenunterricht betrachtet und Unterricht wird in möglichst weitgehender Analogie zu den natürlichen Spracherwerbsprozessen modelliert (vgl. Hallet 2006). Neben workplan (d. h. die Aufgabe als Plan in den Lehrbüchern und Vorstellungen der Lehrperson) und process (d. h. die Aufgabeninterpretation der Lernenden) unterscheidet Legutke noch weitere Aspekte, die bei der Diskussion einer Aufgabe bzw. einer Aufgabensequenz eine Rolle spielen.

Für die folgenden Analysen ist sowohl das Verhältnis von „demand“ und „support“ relevant als auch die Dimensionen der Verknüpfung einzelner Aufgaben und der Inszenierung von Aufgaben. Während „demand“ die fachspezifische Anforderung als Wissens- bzw. Könnensziel – als Zielgröße des Lernens – bezeichnet, verweist „support“ auf die Hilfestellungen, die eine Aufgabe bietet, um die an sie gebundene Anforderung zu erfüllen (vgl. Legutke 2006, S. 141). Was die Frage der Aufgabenverknüpfung betrifft, so geht es zum einen um die Position einer Aufgabe in einer Lernsequenz und zum anderen um differenzierte Arrangements von Aufgaben als Antwort auf unterschiedliche Lernermerkmale. Der Aspekt der Aufgabeninszenierung verlangt demgegenüber vor allem die Bestimmung des Entscheidungsspielraums, der den Lernern durch die Aufgabe eingeräumt wird. Hier zeigt die Stunde deutliche Defizite – sowohl in der Hinführung zum Thema und zur Aufgabe als auch bei der Besprechung der Ergebnisse, sodass die Inszenierung zur eigentlichen Zielgröße dieses Beitrags gerät. Ich werde zunächst die Aufgaben als Plan vorstellen, und zwar sowohl unter Berücksichtigung ihrer Einbettung und Verknüpfung untereinander als auch im Hinblick auf das Verhältnis von „demand“ und „support“. In einem zweiten Schritt wird die unterrichtliche Realisation anhand von Filmsequenzen analysiert und kommentiert. Abschließend soll die Frage beantwortet werden, welche Erkenntnis hinsichtlich der Aufgabenqualität aus dem Vergleich von „task as workplan“ und „task in process“ resultiert.

2 Theoretische Analyse des Aufgabenangebots

2.1 Lehrmittel – Thema und Sequenzen

Das der aufgezeichneten Stunde zugrunde liegende Lehrmittel ist „Praxis Sprache 6“, ein Sprachbuch für Real- und Gesamtschulen. Das Inhaltsverzeichnis zeigt, dass es sich um ein themengeleitetes integratives Unterrichtsangebot handelt, und zwar zum Thema: „Angst haben – Mut beweisen“. Die vorliegenden Aufgaben zur **Wortfeldarbeit** sind eingebettet zwischen Angebote zur Rezeption und Produktion von Texten. Unmittelbar vorausgegangen ist eine Pro-und-Kontra-Debatte zum Thema „Bungee-Springen“¹ (vgl. Menzel 2002b, S. 30-47).

2.2 Task-as-workplan – Aufgaben als Plan

2.2.1 Unterrichtsgegenstand: Wortfeld

Die zu analysierenden Wortfeld-Aufgaben fokussieren die Lexeme „Angst“ und „Mut“. Fragen wir zunächst, was ein Wortfeld ausmacht. Coseriu gibt 1970 folgende Definition.

„Ein Wortfeld ist eine paradigmatische Struktur, die aus lexikalischen Einheiten besteht, die sich eine gemeinsame Bedeutungszone teilen und in unmittelbarer Opposition zueinander stehen. [...] Es handelt sich immer um

¹ Praxis Sprache 6, hrsg. v. Wolfgang Menzel. Braunschweig 2002, S. 30-47.

lexikalische Einheiten, zwischen denen man an einem gewissen Punkt der chaine parlée die Wahl hat.“² (Coseriu 1970, S. 111f.)

Didaktisches Ziel von Wortfeldarbeit ist die sichere Wahl des treffenden Lexems aus einem Feld bedeutungsähnlicher Lexeme. Dem dienen in der Regel Aufgaben zum Sortieren und Kategorisieren von Wortmaterial³ (vgl. Spiegel 2009, S. 14-19). Beim Sortieren geht es darum, die Wörter in die bestmögliche Reihenfolge zu bringen. Lässt sich z.B. ein Steigerungsprinzip erkennen? Beim Kategorisieren sind Gesichtspunkte zu finden, unter denen sich die Wortinhalte vergleichen und unterscheiden lassen.

2.2.2 Aufbau der Lerneinheit

Die hier genutzte Lerneinheit zur Wortfeldarbeit besteht aus zwei Teilen und sechs Aufgaben. Je drei Aufgaben werden auf zwei Seiten präsentiert. Im ersten Teil (vgl. Menzel 2002b, S. 37f.) geht es um die semantische Zuordnung von Nomen und Adjektiven zu einem aus zwei Wortfeldern. Der zweite Teil (vgl. ebd, S. 38) bietet unter der Überschrift „Hier stimmt etwas nicht!“ elf Sätze, deren Prädikativ semantisch nicht passt. Die drei Aufgaben des zweiten Teils sind lose über den „Anwendungsbezug“ verbunden. Sie sind prinzipiell ohne Lösung der Aufgaben des ersten Teils zu bewältigen, stellen aber deutlich höhere Anforderungen als diese. Hinweise auf benötigte Lernzeit werden auch in der Lehrerhandreichung nicht gegeben.

2.2.3 Die Aufgaben im Einzelnen

S. 37, Aufgaben 1-3:

- Die Seitenüberschrift heißt: Wortfeld „Angst“ – Wortfeld „Mut“
- Es folgt eine Anmoderation in zwei Blöcken.

„Wer sich etwas klarer über die Gefühle von Angst und Mut werden möchte, dem können manchmal auch Wörter helfen. Wörter können nämlich Gefühle sehr genau beschreiben – und unterscheiden.“

So sagt zum Beispiel das Wort risikofreudig, dass jemand sich traut, etwas Riskantes zu unternehmen, dass er dabei aber nicht leichtsinnig ist. Das Wort tollkühn dagegen bedeutet, dass einer sich eher unvorsichtig in eine unsichere Sache hineinstürzt. Hier ist eine Reihe von Nomen, die alle etwas Genaueres über Angst und Mut aussagen.“

Die Rolle der Anmoderation besteht darin, auf die Leistung eines differenzierten Wortschatzes hinzuweisen: „Wörter können nämlich Gefühle sehr genau beschreiben – und unterscheiden.“ Trotz der Darstellung in zwei Blöcken stellt die Anmoderation eine Einheit dar. Block 2 gibt Beispiele für differenzierende Wortwahl und zielt am Ende mit der Erwähnung der „Nomen“ auf Aufgabe 1.

² Coseriu, Eugenio 1970. Einführung in die strukturelle Betrachtung des Wortschatzes. Tübingen: Narr. S. 111f.

³ vgl. Ute Spiegel, Wörter erkunden. Anregungen zur Wortschatzarbeit im frühen Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 218 ((2009), S. 14-19.

- Im Anschluss daran wird „eine Reihe von Nomen, die alle etwas Genaueres über Angst und Mut aussagen“ angekündigt. Hier die 21 Nomen in alphabetischer Reihenfolge:

*Angst Bammel Courage Furcht Grauen Grausen Gruseln Kühnheit Lampenfieber
Leichtsinn Mut Schauer Schauer Schreckhaftigkeit Tapferkeit Tollkühnheit
Unerschrockenheit Verwegenheit Wagemut Waghalsigkeit Zaghaftigkeit*

- **Zitat Aufgabe 1:** „Hier findest du 21 Nomen. Ordne die Wörter in eine Tabelle ein. Welche Wörter haben eher mit **Angst**, welche eher mit **Mut** zu tun?“
Rechts davon findet sich eine zweiseitige Tabelle, in die pro Wortfeld zwei Lexeme eingetragen sind:

| Wortfeld „Angst“ | Wortfeld „Mut“ |
|-------------------|-------------------|
| Angst, Bammel ... | Courage, Kühnheit |

Analyse: Aufgabe 1, S. 37

Ein „demand“ im Sinne der kognitiven Anforderung wird nicht formuliert. Was soll die Aufgabe leisten? Der Auftrag, „die Wörter in eine [vorgegebene] Tabelle ein-[zuordnen]“, bleibt hinter der Anmoderation zurück, die auf Bedeutungs-differenzierung setzt. Die Aufgabe verlangt eine dichotome Verarbeitung des Materialpools aus 21 Nomen, keine skalar differenzierende Wortfeldarbeit. Um die geht es erst auf S. 38. Konzepte von Angst und Mut sind den Lernern schon früh, sicher seit der Grundschule bekannt. Sofern die Lerner die Bedeutung der einzelnen Lexeme kennen, dürfte deren Zuordnung keinerlei Schwierigkeit darstellen. Die implizite Leistungsanforderung besteht also eher in der Erweiterung des wortfeldbezogenen Wortschatzes.

Allerdings erscheint die dichotome Zuordnungsaufgabe auch zur Wortschatzerweiterung nur bedingt geeignet. Auch die „support“-Angebote setzen die Lexeme zumindest als überwiegend bekannt voraus. Das gilt nicht nur für die Frage „Welche Wörter haben eher mit Angst, welche eher mit Mut zu tun?“, sondern auch für die Vorgabe der mit jeweils zwei Beispielwörtern versehenen Tabelle. Nimmt man die Aufgabe ernst, dann besteht die geforderte Leistung darin, durch richtige Zuordnung die Kenntnis der Wortbedeutungen nachzuweisen.

Aufgabe 2 ist fast identisch mit Aufgabe 1. Zitat Aufgabe 2: „Im folgenden Kasten stehen 24 Adjektive. Ordne auch diese Wörter in eine Tabelle ein. Welche von ihnen haben eher mit **ängstlich**, welche eher mit **mutig** zu tun?“

- Hier die 24 Adjektive in alphabetischer Reihenfolge. Zehn davon sind neu (von mir unterstrichen), d.h. nicht von den in Aufgabe 1 aufgelisteten Nomen abgeleitet.

*ängstlich bange besorgt draufgängerisch feige furchtsam gruselig kühn leichtsinnig
mutig risikofreudig scheu schreckhaft schüchtern tapfer tollkühn unbesonnen
unerschrocken unsicher verwegen vorsichtig wagemutig waghalsig zaghaft*

Weder in der Anforderung noch im „support“ findet sich eine Variation gegenüber Aufgabe 1. Bei beiden Aufgaben geht es um die Aktivierung zweier zentraler, lebensweltlicher Konzepte und die Zuordnung passender Lexeme. Wenn die Wortbedeutung bekannt ist, dann ist die Anforderung für die Altersstufe trivial. Das hieße aber auch, dass sie keinen „support“ benötigen. Folgt man der Lehrerhandreichung, so dienen sie jedoch „in erster Linie dazu das Repertoire an Begrifflichkeiten zu erweitern“⁴ (Menzel 2002a, S. 63).

- **Aufgabe 3** bildet eine Ergänzung zu den Aufgaben 1 und 2. Sie kann auch als eine Art weiterer „support“ verstanden werden. Ich zitiere: „Wenn ihr die Bedeutung einzelner Wörter nicht kennt, dann versucht sie euch gegenseitig zu erklären oder schaut in einem Wörterbuch nach.“

Analyse: Aufgabe 3, S. 37

Diese Aufgabe beruht auf der Annahme, dass „die Bedeutung der einzelnen Wörter“ nicht **allen** Lernern bekannt ist. Die daraus resultierende **implizite** Anforderung bezieht sich darauf, die Bedeutung aller aufgelisteten Lexeme zu kennen. Der Hinweis auf die gegenseitige Erklärung bzw. auf das Wörterbuch mag als „support“ betrachtet werden. Dabei wird vorausgesetzt, dass es in den Klassenzimmern Bedeutungswörterbücher gibt.

Fazit der Aufgabenanalyse: Die Aufgaben im ersten Teil der Lerneinheit sind kleinschrittig, stark gelenkt und ohne klares Anforderungsprofil.

Kommen wir zur Analyse des zweiten Teils der Lerneinheit, der Aufgaben auf S. 38. Die Kopfzeile bildet der Satz „Hier stimmt etwas nicht!“ Darauf folgen elf Sätze, die mit a) bis k) gekennzeichnet sind.

Hier stimmt etwas nicht!

- a) Wer nicht gut schwimmen kann und trotzdem ins tiefe Wasser geht, ist feige.
- b) Wer sich traut, zwei Streithähne auseinander zu bringen, der ist überängstlich.
- c) Wer bei einem starken Gewitter Schutz in einem Haus sucht, ist mutig.
- d) Wer beim Anblick einer kleinen Maus auf den Tisch flüchtet, ist leichtsinnig.
- e) Wer nicht gern bei Dunkelheit in den Keller geht und sich trotzdem traut, eine Flasche Apfelsaft zu holen, der ist ängstlich.
- f) Wer eine Frage an die Lehrerin hat und sich nicht traut, sie auch wirklich zu stellen, der ist unerschrocken.
- g) Eine Geschichte, die man trotz ein bisschen Angst im Bauch gern liest, ist tollkühn und unvorsichtig.
- h) Ein Spiel, bei dem man Geld in einen Automaten steckt, weil man hofft zu gewinnen, ist gruselig und spannend.
- i) Wer sich ängstliche Gedanken um seine kranke Mutter macht, ist riskant.
- j) Wer von einer hohen Brücke in einen Fluss springt und nicht weiß, wie es unten

⁴ vgl. Lehrmaterial zu Praxis Sprache 5/6, S. 63.

aussieht, ist besorgt.

k) Wer nachts von einem Geräusch aufwacht und sich traut nachzusehen, was es sein könnte, der ist bestimmt nicht vorsichtig.

- Zitat **Aufgabe 1**: „Hier stimmt tatsächlich etwas nicht! Die Wörter am Ende der einzelnen Sätze sind nämlich vertauscht worden. Sie passen aber alle an eine andere Stelle. Setze sie richtig ein. Damit dir das leichter gelingt, findest du sie noch einmal unten in alphabetischer Reihenfolge.“

Es handelt sich um 19 Adjektive; vier davon sind gegenüber S. 37 neu (von mir unterstrichen):

ängstlich, besorgt, feige, gruselig und spannend, leichtsinnig, mutig, riskant, schreckhaft, schüchtern, tapfer, tollkühn und unvorsichtig, überängstlich, unbesonnen, unerschrocken, vorsichtig, waghalsig, zaghaft

Analyse: Aufgabe 1, S. 38

Diese Aufgabe zielt **implizit** auf die semantischen Differenzen innerhalb eines Wortfelds. Die mit dem „richtigen“ Einsetzen verbundene kognitive **Anforderung** besteht darin, das „treffende“ Wort zu wählen. Das ist anspruchsvoll, denn der Entscheidungsspielraum ist durch das reichhaltige lexikalische Angebot groß und die geforderten mentalen Operationen sind komplex: Es muss erkannt werden, dass das Wortfeld nicht passt, und im jeweils anderen Wortfeld muss das geeignetste Lexem aus einer Reihe von Lexemen gewählt werden. Es geht also nicht nur um die dichotome Zuordnung wie in den Aufgaben auf S. 37, sondern um eine **situationsspezifische** Auswahl, d. h. um eine skalare Entscheidung. Dabei müssen einzelne Optionen gegeneinander abgewogen werden.

Folglich scheint die Aufgabe reichlich „support“ zu geben. Sie bietet

1. eine redundante Einleitung (Etwas stimmt tatsächlich nicht; Wörter sind vertauscht worden; Wörter passen an anderer Stelle),
2. die alphabetische Auflistung der Adjektive,
3. den Hinweis auf die damit verbundene Erleichterung.

Betrachtet man diese Angebote genauer, dann zeigt sich, dass sie kaum eine Hilfestellung bedeuten. Lediglich die separate Auflistung der Lexeme erleichtert den Prozess des Abgleichens.

Ich verzichte hier auf eine eingehende Analyse der Aufgaben 2 und 3, da sie in der aufgezeichneten Stunde nicht bearbeitet werden.

Aufgabe 2 soll Aufgabe 1 ergänzen. Zitat Aufgabe 2: „Wir haben auch noch einige andere Wörter hinzugefügt, die in diese Sätze hineinpassen. Probiere sie aus!“ Aufgabe 3 verlangt, dass die Lerner zwei auf einem Bild repräsentierte Figuren „mit Adjektiven“ „bezeichne[n]“. Auf dem Bild sind vier Figuren zu sehen: zwei in einem Boxkampf und zwei, die eher abwehrend daneben stehen. Es ist unklar, auf welche beiden sich die Aufgabe bezieht.



Abb. 1: Abbildung aus dem Schulbuch Praxis Sprache 6.

Das Bild wirkt wie eine Adaption von Satz b): „Wer sich traut, zwei Streithähne auseinander zu bringen, der ist ...“. Es passt eigentlich nur: mutig und unerschrocken; möglich wäre auch „beherzt“.

3 Task in process – Der Prozess unter dem didaktischen Mikroskop

Das Erkenntnisinteresse gilt der Beschaffenheit und Lernwirksamkeit der Aufgabe, um daraus Merkmale guter Lernaufgaben abzuleiten. Besondere Berücksichtigung erfährt dabei nicht nur der Umgang der Lerner mit der Aufgabe, sondern auch die Inszenierung durch die Lehrperson (LP). Der Film zeigt Unterricht, der die im Lehrbuch angebotenen Aufgaben nutzt. Die LP orientiert sich streng am Lehrmittel und lässt Aufgaben in der gegebenen Reihenfolge abarbeiten.

Aus welchen Beobachtungen erschließt sich die **Differenz zwischen „task as plan“ und „task in process“**? Auch hier helfen die vier von Artelt genannten Komponenten des Lernens. An erster Stelle steht dabei die Frage, **ob** die **Anforderung** der einzelnen Aufgabe bzw. der Aufgabenserie erfüllt wird. Neben der „Papierform“ der Aufgabe kommen im Prozess notwendig die Akteure des Unterrichts ins Spiel: Lerner und Lehrperson. Bezogen auf die Lerner fragen wir, welche **Lernervoraussetzungen** gegeben sind. Bezogen auf die Lehrperson fragen wir erstens, wie sie den **Unterrichtsgegenstand** modelliert, wie souverän sie ihn beherrscht. Und zweitens, mit welchen **exekutiven Verfahren** (direkt wahrnehmbare Lerneraktivität) sie die Anforderungen/ „demand“ der Aufgaben zu realisieren sucht. Es geht weder darum, die Lehrperson aus der bequemen Beobachterperspektive heraus klein zu machen noch darum, die Beteiligten (Lerner und Lehrperson) gegeneinander auszuspielen. Vorab sei gesagt: das Verhältnis zwischen Klasse und LP ist gut. Die LP hat deutlich erkennbare Qualitäten und macht Vieles richtig. Gleichwohl muss die Variable „Lehrperson“ berücksichtigt und das Handeln der Lehrperson präzise analysiert werden, wenn es um die Perspektive „task in process“ geht. Dabei werden kritische Momente in der Durchführung des Unterrichts deutlich.

3.1 Beschreibung der Lehrer-Lerner-Interaktion im Rahmen des Stundenverlaufs

Die Stunde lässt sich in vier Phasen gliedern. **Phase 1** hat zwei Teile und dient der **gegenstandsbezogenen Eröffnung** der Stunde. Sie dauert 5 Minuten. Die **Phasen 2 und 3** dienen der **Arbeit am Gegenstand** und sind identisch strukturiert: Konfrontation der Lerner mit einer Lehrmittel-Aufgabe, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Ergebnispräsentation. **Phase 4** setzt an wie 2 und 3, wird aber nach gut 4 Minuten (in der 44. Minute) abgebrochen. Die Stunde ist reihend aufgebaut und zeigt wenig Dynamik bzw. keine Finalstruktur. Eine Hausaufgabe zur Stunde wird nicht eingefordert.

Phase 1: Gegenstandsbezogene Eröffnung

Folgend das Transkript für die erste Unterrichtsphase (T: Lehrperson, S: SchülerIn)

T: es ist sonntagmorgen (---) hannes und anne langweilen sich (---) sie gehen nach drAUßen und treffen die zwillinge (--) ulli und ulla(---) (---) sie beschließen zu viert zur nahen BAUStelle zu gehen (---) dort VERsuchen sie zuerst eine hütte zu bauen (-) ABer die (.) herumliegenden BRETter sind viel zu lang und zu schwer (---) deshalb (.) gucken sie sich die BAUgrube an(---) da soll wohl ein GROßes haus gebaut werden (.) denn die baugrube ist ziemlich tief (---) wie tief ist die wohl? fragt (.) hannes (---) zehn meter meint anne (---) ihr kommt die grube SEHR SEHR tief vor (---) zehn meter (.) du spinnst ja ruft <<lacht> hannes lachend> (---) hä das sind allerhöchstens drei meter (---) zwei meter fünfzig schätzt ulli (---) da kann man ja runterspringen äh das sind höchstens zwei meter fünfzig (---) RUNTERspringen? ruft anne entsetzt und schaut ulli an (.) um zu sehen ob er vielleicht nur spaß gemacht hat? (---) da kann man doch nich runterspringen NIE, nie, nie, (---) warum denn nicht? fragt ulli großspurig (---) JETzt pass mal auf (---) er hält sich an ein paar dicken grasbüscheln fest die am rand der baugrube wachsen (.) und rutscht vorsichtig über die grubenwand hinunter (--) bis er mit ausgestreckten armen an den grasbüscheln hängt (---) nun sind seine füße nicht mehr weit vom boden entfernt (---) ulli lässt los und springt (---) er selbst ist überRASCHT dass er so gut unten angekommen ist und brüllt gleich begeistert (---) <<ruft> ganz einfach war ganz leicht> (---) das könnt ihr auch (---) los kommt (.) herunter (---) ulla schaut vorsichtig über den rand der grube (---) sei kein angsthase schreit ulli von unten (---) da macht sie es genau wie er (---) sie hält sich an den gras- grasbüscheln fest und springt hinunter (---) <<ruft> jetzt ist hannes dran>, rufen beide in der grube (---) los hannes, spring hannes, (---) hannes hat angst (---) aber als die beiden da unten immer wieder

rufen (---) los spring doch traue dich doch da springt er auch (2)
 nun steht anna ganz allein oben (---) die drei in der grube rufen
 (---) <<ruft> anne, jetzt bist du dran (.) los spring> (---) aber
 anne traut sich nicht (.) nein, ich mag nicht sagt sie (---) ist
 gar nicht schlimm (.) bestimmt ruft hannes (---) nein ich hab
 keine lust (.) antwortet anne (---) du hast ja nur angst (.)
 schreien die drei in der grube (---) ANGSThase, ANGSThase, du hast
 ja A:Ngst (---) ja: sagt anne (---) äh was heißt ja? fragt ulli
 erstaunt (---) ja ich habe angst (.) ich springe nicht sagt anne
 (---) ANGSThase ANGSThase ANGSThase singen die drei unten in der
 grube (---) anne ist sauer (---) wenn ihr so doof seid geh ich
 heim (.) droht sie und dreht sich um (---) die drei in der grube
 singen noch lauter(---)ANGSThase ANGSThase ANGSThase (---) da (.)
 geht anna (.) wirklich weg (---) ((legt Buch zur Seite,
 verschränkt die Arme und wartet))(24)

S1: wie wollen die eigentlich (.) später wieder rauskommen?

S2: ist doch egal

T: mattheus hat irgendeiner gesagt du sollt dazwischen rufen?

S2: mhmm (nein) (4)

T: is richtig (---) <<flüstert> nils> (6) carolina

S3: () mutig

T: laut

S3: sie is nicht mutig

T: aha (---) sehr gut (7) jana

S4: auch wenn sie nicht mutig ist da muss man sie dazu nicht zwingen

T: ja (--) prima

S5: ist doch seine sache ob man da runter will oder nicht

T: ja (--) auch richtig (---) nils

S6: sie steht dazu dass sie angst hat

T: priMA (-) wunderbar (---) mattheus

S2: sie GLAUben ihr (.) nicht (.) dass sie weggeht

T: ja (---) richtig (5) es wurden äh zwei begriffe eben genannt (3)
 carolina was hatst du gesagt?

S3: dass sie mutig is

T: mutig (.) und das andere (was) wa- der andere begriff der da
 auftauchte? (4)

S5: angst

T: la- richtig (---) diese beiden begriffe (2) die wollen wir heute
 mal ein bisschen näher unterSUCHen angst und MUT (2) wir wollen

uns da äh mit (---) den (--) wortfeldern angst und mut mal nen
 bisschen beschäftigen wir äh brauchen das ja für die
 erlebniserziehung das eh erzählung dass wir dann (.) son (.)
 bisschen (.) mit solchen Begriffen (-) weiter arbeiten können und
 dazu wollen wir wie gesagt die wortfelder angst und mut mal
 untersuchen (.) im buch auf seite (-) siebenunddreißig (4) haben
 wir (1) wortfeld angst und wortfeld mut (.) seite siebenunddreißig
 (5) und (4) auf der seite steht oben drüber ein kleiner (1) text
 der uns (1) hilft (--) das noch ein bisschen besser (-) zu
 verstehe? wer liest mal den text (---) vor gabriel?

Die Eröffnung besteht aus einem Präsentationsteil und einem Dialogteil.

Phase 1a: Präsentationsteil: Unabhängig von der im Lehrmittel angebotenen Einbettung stellt die LP den Aufgaben und deren Gegenstand einen literarischen Text (eine Erzählung zum Thema „Angst“) voran. Die LP liest den Text gut vor, die SuS hören teilweise konzentriert und interessiert zu. Andere sind durch Umräumen der Taschen oder den Blick auf die Kamera abgelenkt.

Phase 1b: Die LP wartet stumm auf Schüleräußerungen. Dieser Gestus signalisiert Offenheit für ein großes Spektrum an Hörerreaktionen. Es zeigen sich aufmerksame und kompetente Lernerreaktionen auf die Erzählung, die LP reagiert gleichmäßig bestätigend (richtig! Gut! Auch richtig!). Undiskutiert bleibt dabei, ob es Anne tatsächlich an Mut fehlt. Die LP blendet alle auf den Plot der Erzählung bezogenen Äußerungen aus und ist auf die Isolierung der zwei Lexeme „Angst“ und „Mut“ fixiert. Diese Phase dauert zwei Minuten, in der Überleitung zu den Aufgaben fokussiert die LP die „Begriffe ‚Angst‘ und ‚Mut‘“.

Rückblickend stellt sich die Frage, ob die LP bewusst die von der U-Reihe vorgesehene Verknüpfung mit „Bungee-Springen“ verlässt oder ob sie sich des Lehrmittels wie eines Steinbruchs bedient. Zu konstatieren ist, dass **keine Verknüpfung mit vorausgegangenen Lernergebnissen** vorgenommen wird, auch keine Erhebung der Lernausgangslage stattfindet (Wortfeldarbeit ist den Lernern schon aus der Grundschule bekannt), sondern dass die LP den Unterrichtsgegenstand prospektiv begründet: „Ihr braucht das für die Erlebniserzählung.“ Ihnen gelte die Arbeit in dieser Stunde, denn das bräuchten die Lerner für die Erlebniserzählung.

Phase 2: Arbeit am Gegenstand 1

Der Lehrer bittet zunächst einen Schüler, die Anmoderation im Lehrbuch vorzulesen, bevor auf die zu lösenden Aufgaben verwiesen wird:

S7: wortfeld angst (-) wortfeld mut (-) wer sich etwas klarer über die
 gefühle (-) v- von angst und mut werden möchte den können manchmal
 auch wörter helfen (-) wörter können nämlich gefühle sehr genau
 beschreiben und untersch- und unterscheiden

- T: danke (---) das andere möchte ich noch NICHT vorgelesen haben (2)
da drunter gehts weiter (---) gabriel
- S7: hier ist eine reihe von nomen die alles etwas genaueres über angst
und mut aussagen (2)
- T: ja (.) die brauchst du jetzt nicht vorzulesen die in die die da
rot geschrieben sind die nomen aber die AUFGabe da drunter die wir
jetzt (--) ausführen wollen die liest du bitte noch vor
- S7: hier findest du einundzwanzig nomen (-) ordne die wörter in eine
tabelle ein (.) welche wörter haben eher mit angst welche eher mit
mut zu tun? (3)
- T: klar was gemacht werden soll joel? (2)
- T: wiederholst dus nochmal mit eigenen worten?
- S1: man soll ähm (-) man soll ne tabelle machen und (auf einmal) die
nomen zuordnen (.) welche nomen zu angst und welche zu mut gehört
- T: richtig (---) äh es kann sein (.) dass das bei dem ein oder anderen
nicht ganz sicher ist dass ihr euch nicht sicher seid gehörts zu
angst oder gehörts zu mut (--) dann schreibt es entweder erst mal
drunter (2) und ihr einigt euch dann nachher wenn ichs sage mit
euern partner da drüber wo ihrs einordnen wollt JETZT ordnets erst
mal JEDER selbst die einundzwanzig nomen (-) in eine tabelle (.)
entweder angst (.) oder (.) mut bitte jeder (.) JETzt einordnen

Phase 2: Die Lerner hören den ersten Teil der Anmoderation (S. 37, linke Spalte) sowie die Aufgabenstellung, danach wiederholen sie den Arbeitsauftrag mit eigenen Worten. Die LP verweist darauf, dass sich die Lexeme nicht immer eindeutig zuordnen lassen. Zu fragen ist, warum die LP die Anmoderation nur zur Hälfte vorlesen lässt. Das widerspricht der Konzeption der Anmoderation und suspendiert deren „support“-Charakter.

Die folgende zwölfminütige Arbeitsphase zeigt, dass die LP mit den Verfahren des kooperativen Lernens vertraut ist und die Abfolge von „think – pair – share“ (http://wiki.zum.de/Think_-_Pair_-_Share (21.11.2010)) im Unterricht nutzt. Die Lerner lassen sich auf die Aufgabe ein: Auf sieben Minuten Einzelarbeit folgen fünf Minuten Partnerarbeit, in deren Verlauf die Lerner das angebotene Hilfsmittel (RS-Duden) nutzen. Sie stellen dessen Insuffizienz fest, äußern diese aber nicht. Im Sinne des kooperativen Lernens mischt sich die Lehrperson nur wenig in die Aufgabebearbeitung ein. Sie überwacht die Lernertätigkeit durch Präsenz und „walking around“. Anschließend erfolgt der Vergleich der Ergebnisse:

- T: okAY (-) dann bitte jetzt unterbrechen (1) wir wollen sie mal (--)
mit allen (.) verGLEICHen (.) ich sage aber gleich (-) dazu (--)
man KAnn (2) manche worte bei- ins wortfeld (.) angst mit hinein
nehmen manche ins wortfeld MUT (---) je nachdem aus welcher sich

man es betrachtet (2) das ist bei manchen also durchaus möglich und wenn ihr deswegen manches (-) das ein oder andere wort unten drunter stehen habt kann das auch ohne weiteres zutreffen (--) MANche lassen sich ganz klar einordnen (1) und (.) ähm beginn wa mal mit dem wortfeld angst (.) welche (.) wörter habt ihr da EINGeordnet (---) taleA?

S5: angst (-) bammel (-) furcht (-) grauen (-) grausen (-) gruseln (-) lampenfieber (-) schauder (-) schauer (-) schreckhaftigkeit und zaghaftigkeit (2)

T: prima gibts (--) äh (---) andere vorschläge? von irgendjemand anders?(2) carolina

S3: wir (haben) da noch verwegenheit

T: mhh (1) lassen wirs mal offen wir kommen ja gleich zu den anderen bereich (1) gibts noch irgendwelche anderen anmerkungen?

S?: nein

T: talea genauso hab ichs auch aufgeschrieben (.) prima gut, nimm jemand dran der MUT vorliest

S3: svenja

T: ha mhh

S8: also courage (-) kühnheit (-) leichtsinn (-) mut (-) tapferkeit (-) tollkÜHNheit (-) unerschrockenheit (-) verwegenheit (-) wagemut und waghalsigkeit

T: (2) carolina du hatst ja das eine äh - verwegenheit hatst du ja ne?

S8: mhh ja

T: hattet ihr ins andere genommen wie sieht das (.) ach so gibts hier bei dem noch irgendwelche änderungen (---) dann müssten wir da ja mal drauf eingehen (.) ah (---) warum (---) hat jetzt svenja (---) ah und äh (--) talea verwegenheit bei MUT eingeordnet und nicht da drüben ah (--) willst du ihr erklären warum du das gemacht hast?

S8: verwegenheit (.) ähm ja das heißt (.) ähm das man vor nichts zurück schreckt (-) so (.) ungefähr

T: ja (4) is klar? (-) ne? man schreckt vor nichts zurück man ist verwegen man ist (.) MUTig sagt man auch dazu ne? (.) man hat MUT deswegen verwegenheit da einzuordnen (-) is richtig (3) aus (--) ähm ist klar? (-) courage ist auch jedem (-) klar?

S9: nein.

T: das ers- lisa dir nicht? (-) wer (.) erklärt (.) lisa (.)den begriff courage?

- T: hatste im duden mal nachgeguckt? (--) bei courage? hätteste machen sollen gleich (2) mh nimm jemand ran der dirs erklärt
- S9: svenja
- S8: das heißt bei auftreten dass du kein lampenfieber hast.
- S9: (oh okay)
- T: ja? (.) courage ist ein fremdwort für mut (1) ne? gut (-) ist hat (.) kommt aber im deutschen (.) vielleicht hast du den begriff zivilcourage schon mal gehört
- S9: nein
- S?: ich ja
- T: noch nicht? (-) ähm wenn du (.) ein (.) des (.) äh unglück st (.) wenn du an das (.) unglück (.) jetzt in münchen bei der s-bahn denkst wo der fünfzig jährige mann tot getreten wurde (--) ja? ähm da kommt immer der begriff jetzt dazu (.) dass (.) äh der mann zivilcourage gezeigt hat er hat MUT gezeigt und ist eingeschritten in ein streit (2) ja? und (-) der hat (.) das nennt man zivilcourage das BÜRGER in der öffentlichkeit mut zeigen und ein (-) sich einsetzten für schwächere (---) und dann zeigt man mut und deswegen gehört courage hier zu dem begriff mut (---) ist jetzt klar lisa? gut (1) okay (1) bitte stift aus der hand legen (--) zuhören das was wir jetzt für NOMEN gemacht haben (1) geht natürlich auch für (-) ADJEKTIVE (.) klar wer liest erst mal oben rechts äh nehmen wir wieder gabriel (.) wo du vorhin weiterlesen wolltest (---) liest du mal (.) dort (.) bitte weiter psst
- S7: so sagt man zum beispiel das wort risikofreudig das jemand sich traut etwas riskantes zu unternehmen er dabei aber nicht leichtsinnig ist (-) das wort tor
- T: tollkühn
- S7: dagegen bedeutet dass einer sich eher unvorsichtig in einer (-) äh eine unsichere sache hineinstürzt
- T: ja (-) prima (-) ah das ist noch mal eine nähere erklärung (.) und auch hier haben wa jetzt unten (--) in der aufgabe zwei (--) zwei wortfelder aufgabe zwei

Die LP hat die **Richtigkeit** der Zuordnungen im Blick und realisiert nicht die **Dysfunktionalität des Hilfsmittels Rechtschreibduden**. Bezogen auf das Lexem „Verwegenheit“ eröffnen die Lerner einen minimalen Gesprächsraum, den die LP durch eine Entscheidung schließt.

Insgesamt **werden für Aufgabe 1 18,50 Minuten Lernzeit verwendet. Im Einzelnen:**

a) Konfrontation der Lerner mit Aufgabe 1

Instruktion: 2,50'

- | | |
|--------------------------------------------------------|---------|
| b) EA an Aufgabe 1 | EA: 7' |
| c) PA an Aufgabe 1 | PA: 5' |
| d) Vergleich/Präsentation der Ergebnisse von Aufgabe 1 | vgl. 4' |

Was haben die Lerner in diesen 19 Minuten gewonnen? Welche **Lernprogression** ist erkennbar? Die Lerner haben realisiert, dass sie die Bedeutung einzelner Lexeme/ Nomen nicht kennen. Sie dürften realisiert haben, dass es eine Vielzahl bedeutungs-ähnlicher Wörter gibt. Ob dafür allerdings das aufwändige „**think, pair, share**“-Verfahren und der entsprechend hohe Zeitaufwand erforderlich sind, erscheint fraglich. Wie bereits die theoretische Analyse der Aufgabe unterstellt, zeigt der Prozess, dass die **dichotome Zuordnungsaufgabe** weder zur Wortschatzerweiterung noch zur Bedeutungs-differenzierung geeignet ist. Eine Arbeit an der Bedeutungs-differenz findet in der kurzen Auswertungsphase nicht statt.

Ein fast identisches Bild ergibt sich für **Phase 3** (hier ohne Transkript) – mit dem Unterschied, dass alles etwas schneller geht (Instruktion: 1,10'; EA: 6'; PA: 4'; Vergleich: 3'). Dennoch beansprucht die Bearbeitung von Aufgabe 2 14,10 Minuten der Lernzeit, sodass 33 von 42 Minuten auf die Aufgaben 1 und 2 entfallen.

Die Lerner hören den zweiten Teil der Anmoderation sowie die Aufgabenstellung. Sie lassen sich auf die Redundanz der Aufgabe ein, wirken aber insgesamt etwas ermüdet und weniger konzentriert. Der RS-Duden wird – konsequenterweise – nicht mehr genutzt. Die Lehrperson überwacht die Lerneraktivitäten, achtet auf Vollständigkeit der Aufgabenbearbeitung und hält an der Abfolge von „**think – pair – share**“ fest. Das in der Aufgabenstellung angelegte Missverhältnis von trivialer Anforderung und aufwändigem Verfahren realisiert sie nicht: kooperatives Lernen (http://wiki.zum.de/Kooperatives_Lernen (21.11.2010)) ist zur Lösung *komplexer* Anforderungen erforderlich. Vielmehr stellt sich die Frage verschärft, was hier überhaupt gelernt werden soll. Wie in Phase 2 machen die Lerner während der Präsentation ein sprachreflexives Debattenangebot („gruselig“ und „unbesonnen“), das wiederum nicht zum Gespräch führt, sondern durch Erklärung der LP beendet wird. Die Nachfrage der Lerner hätte genutzt werden können, um in die Leistung von Wortfeldarbeit und Wortfeldern einzuführen oder um die Aufnahme des Lexems in die Liste zu problematisieren. Hinzu kommt als fachliches Problem: Wenn sich ein Lexem beiden Wortfeldern zuordnen lässt – wie die LP unterstellt –, dann gehört es zu keinem der beiden Wortfelder, sondern zu einem dritten.

Der Prozess zeigt, dass die Lerner nicht alle Lexeme kennen und der zur Verfügung stehende RS-Duden das Problem nicht lösen kann. Dass die Lerner Wortschatzprobleme haben und die Aufgabe eher zur Wortschatzerweiterung als zur Wortfeldarbeit geeignet ist, wird nicht thematisiert. Was also bewirkt die Bearbeitung der Aufgaben 1 und 2? In erster Linie Wortschatzerweiterung. Wortfeldarbeit als Arbeit an der Differenz auf paradigmatischer Ebene wird weder durch Aufgabe 1 noch durch Aufgabe 2 begünstigt. Erst mit Aufgabe 1 auf S. 38 sollen die semantischen Differenzen innerhalb eines Wortfelds **implizit** verhandelt werden.

Phase 4: Arbeit am Gegenstand 3

T: gut (3) wir wollen (---) das jetzt auch noch ANwenden die beiden wortfelder und zwar (.) wollen wir die wortfel- nicht mit den nomen sondern dis mit den adjektiven das was wa zuletzt gemacht haben (--) sollt ihr () genau zuhörn auf der nächsten seite stehen gleich sätze (-) da sind diese adjektive (1) jeweils in einer situation gebraucht (.) ABER (1) sie sind FALSCH (-) gebraucht (--)) und zwar hat man ein satz genommen ich les ein beispiel vor (3) überschrift hier stimmt etwas nicht wer nicht gut schwimmen kann und trotzdem ins tiefe wasser geht ist (--) feige steht hier (2) stimmt natürlich nicht (--) IHR sollt jetzt (--) auf der seite achtunddreißig (1) euch diese sätze durchlesen (---) a bis k (2) seite achtunddreißig (1) sätze a bis k durchlesen (-) UND entscheiden (.) WELches adjektiv daZUgehört (.) ihr braucht nur aufzuschreiben a (.) und dann das adjektiv was ihr dahinter setzten würdet b (.) das adjektiv was EUrer Meinung nach passt ist das klar? a b c d (.) ähm (-) marcel (.) kannst dus nochmal wiederholen was ihr machen sollt?

S10: äh ja wir sollen auf seite achtunddreißig a, a bis

T: k

S10: genau ähm wir solln (hinter) den sätzen (3) ähm ja äh

T: Wer (-) wer hilft ihm? was soll gemacht werden? (1)

T: joel

S1: man soll ähm das erst mal durchlesen

T: ja

S1: dann soll man (-) die passenden adjektiv die adjektive zur passenden (--) zur passenden sätzen hintertragen

T: richtig und ihr braucht nur das adjektiv aufzuschreiben also den buchstaben a bei den satz a und dann das adjektiv was IHR dort einsetzen würdet was EURER meinung nach besser passt (-) zur hilfe stehen sie unten nochmal alle alphabetisch aufgeführt (2) man kann aber auch (.) bei den andern sätzen gucken was da steht (1) jeder für sich jetzt bitte (---) seite achtunddreißig (2) a bis k (---) entsprechende adjektive finden (2) (jum) (26) ((T. geht durch die Klasse und bleibt an einigen Tischen stehen))

T: wenn ihr bei einem nicht ganz sicher seid lasst es offen. (5)

S10: eigentlich müsste hier ja steht der beweist courage eigentlich müsste man das da hin schreiben

T: nee keine nomen adjektive

S10: ja leider

- T: es geht um adjektive mhh (3) dann lass es noch offen (29)
- T: du hast die alle hier nochmal natürlich kannst du hier auch welche raussuchen (.) aber hier stehen sie auch nochmal alle und noch andere dabei
- S8: ach so
- T: und du kannst natürlich hier auch gucken welche hier noch dabei sind (120)
- T: ((T. steht vor der Klasse)) gut da es gleich klingelt und wir es nicht mehr ganz schaffen (.) der rest ist hausaufgabe das heißt ihr tragt (.) nehmt es bitte mit und tragt zu hause dort (.) die adjektive die dazu gehören (.) dort EIN (1) ist das (.) ja? und morgen (.) vergleichen wirs dann (.) morgen früh in der deutschstunde
- T: lukas kann das sein dass du i- irgendwas im mund hast was da nicht reingehört? aber schnell raus (6)
- T: mattheus (2) das gleiche? (---) also los schnell (6)
- T: packt deutsch dann bitte weg jetzt (-) und (-) die biobücher dann bitte austeilen

Noch einmal lassen sich die Lerner auf die Prozedur von Instruktion und Einzelarbeit ein. Sie hören der Instruktion der LP zu und wiederholen die Aufgabenstellung mit eigenen Worten. Das gelingt erst beim zweiten Versuch. Die LP sagt, dass es nun um die Anwendung des Gelernten geht. Nach zweieinhalb Minuten Einzelarbeit weist die LP auf die fortgeschrittene Zeit hin und ordnet die Fertigstellung der Bearbeitung als Hausaufgabe an. Nach dem Abbruch der Einzelarbeit äußert ein Schüler, dass er schon fertig sei. Festzuhalten ist, dass die komplexeste der drei Aufgaben an den Rand der Stunde gerät, sodass die Relevanz der Aufgabe den Lernern nicht hinreichend präsent ist. Es geht also weniger um das, was die Schüler aus der Aufgabe machen, sondern um die Inszenierung der Aufgabe. Aufgrund des äußerst geringen Entscheidungsspielraums der Lerner treten die Probleme der Inszenierung in den Vordergrund.

3.2 Fazit

3.2.1 Fazit im Hinblick auf die Lerner

Insgesamt kann festgestellt werden, dass sich die Schüler als durchaus motivierbar und arbeitswillig präsentieren: Sie realisieren auch wenig anregende Aufträge und zeigen Frustrationstoleranz. Auch nutzen sie die von der LP angebotenen Hilfsmittel, kommentieren aber nur sehr geringfügig deren Unbrauchbarkeit. Die Schüler sind während der gesamten Unterrichtszeit beschäftigt, jedoch tun sie lediglich das, was sie

bereits können: Die Bedeutung unbekannter Lexeme wird nicht hinreichend ermittelt, sie lernen nichts dazu.

3.2.2 Fazit im Hinblick auf die Lehrperson

Was fällt positiv auf? Sechs Aspekte

In Bezug auf die LP kann konstatiert werden, dass sie ein gutes Verhältnis zu ihrer Klasse hat, sie ist in der Lage, die Disziplin der Klasse über die Stunde hinweg zu erhalten. Auch zeichnet sie sich durch performative Qualitäten im Sinne eines gelungenen Lesevortrags aus. Des Weiteren findet ein strukturierter, in Phasen gegliederter Unterricht statt, die LP wendet Verfahren des kooperativen Lernens an und gibt genügend Raum für Lerneraktivitäten, die das Zentrum der Stunde bilden.

In diesen Bereichen wird die pädagogische Kompetenz der Lehrperson deutlich.

Kommentierung der Lehrer-Interventionen im Einzelnen

Im Vorfeld: Die LP hat keine Hausaufgabe zur Stunde gestellt. Zumindest wird sie nicht eingefordert.

Phase 1:

- Die LP stellt **keinen Bezug zum Zusammenhang der Lehrbuch-Sequenz** her, sondern nimmt eine neue Einbettung vor. Das lässt eine gewisse **Freiheit** gegenüber dem Angebot des Lehrmittels erkennen. Diese zeigt sich auch – wenngleich wenig sinnvoll – in der Zweiteilung der Anmoderation.
- Die neue Einbettung ist gut gewählt, gut präsentiert, wird aber nicht für die Wortfeldarbeit genutzt. Insofern erhält sie den Charakter der **Pseudo-Einbettung**. Ist sich die LP bewusst, dass sie die Erzählung stark funktionalisiert, missbraucht? So lobt die LP eine Schülerin, die feststellt, Anne sei nicht mutig. Eine Aussage, die Widerspruch auf den Plan rufen müsste. Die Schülerbeiträge zeugen vom Appeal der Erzählung für die Schülerinnen und Schüler, ein Aspekt, den die Lehrperson aber nicht aufnimmt.

Phase 2-4: Sechs Aspekte

- Die LP verwendet die vorliegenden Aufgaben **vollständig** und in der **angebotenen Reihenfolge**.
- Die LP hat offensichtlich Probleme, die **fachliche Relevanz** der einzelnen Aufgaben angemessen einzuschätzen.
- Die LP verkennt folglich die Schwächen der Aufgaben und setzt Verfahren des kooperativen Lernens ein, die den Anforderungen der Aufgaben 1 und 2 keinesfalls entsprechen (obwohl sie durch Aufgabe 3 provoziert, wenn nicht gar gefordert werden). Wortschatzerweiterung verlangt entweder die individuelle Arbeit mit dem Bedeutungswörterbuch oder die Erschließung der Wortbedeutung aus dem Kontext einer kommunikativen Situation. Hier stehen **Anforderung und Verfahren** in einem eklatanten Missverhältnis. Das gilt vor allem für den unangemessenen Zeitaufwand. Die trivialen Aufgaben nehmen den größten **Zeitraum** ein.

- Die LP erkennt die Dysfunktionalität des **Hinweises auf das Wörterbuch (Duden)**, an dieser Stelle hätte ein Bedeutungswörterbuch verwendet werden müssen, um Bedeutungsunterschiede adäquat erschließen zu können.
- Die LP verzichtet auf **diskursive Elemente** in der unterrichtlichen Kommunikation; sie vereindeutigt und belehrt, statt die Lerner reflektieren zu lassen. Während Baumert 2002 vom Unterrichtsgespräch als flächendeckender und umfassender Unterrichtschoreografie (vgl. Baumert 2002, S. 146) spricht, ist hier das Gespräch **durchgängig suspendiert**. Die verbale Kommunikation besteht aus Zuhören und Vortragen. Ein Gespräch als Debatte findet nicht statt. Keine der Aufgaben macht diesen Anspruch explizit. Implizit ist er mit den Aufgaben auf S. 38 verbunden.
- Die LP sichert keine **Ergebnisse** an Tafel oder OHP: es findet kein Begriffslernen statt hinsichtlich dessen, was ein Wortfeld ausmacht und was wortfeldspezifisch ist.

Die Schwachstelle der Lehrperson besteht im Bereich der Fachlichkeit, näherhin der fachlichen Expertise.

3.3 Rückschlüsse auf die Beschaffenheit der Aufgaben und des Aufgabenarrangements

Welche Erkenntnis bringt der Vergleich von „task as plan“ und „task in process“ im Hinblick auf die Aufgabenqualität? Es liegt an der Lehrperson, ob problematische Aufgaben, wie die vorgestellten, im Prozess ihr **maximales Problempotenzial entfalten** oder nicht. Die im Folgenden noch einmal aufgelisteten Aufgabenmerkmale sind zum großen Teil bereits Ergebnis der theoretischen Analyse gewesen. Der Blick auf den Prozess verhilft ihnen jedoch zu größerer Evidenz. Zugleich zeigt er, dass fachliche Defizite der LP Schwächen des Aufgabenangebots noch verschärfen können.

Die vorliegenden Aufgaben

- enthalten keinen Auftrag zur **Aktivierung von Vorwissen** der Lerner im Hinblick auf den Unterrichtsgegenstand,
- bewirken nicht das, was sie bewirken sollen. Einige Lerner haben vielleicht ihren Wortschatz erweitert. Sie haben aber nichts über „Wortfelder“ gelernt. Dieser Anspruch ist jedoch mit der Seitenüberschrift verbunden. Es wäre also von fehlender **Passung** zwischen **intendierter** und **realer Anforderung** zu sprechen. Die mangelnde Konstruktvalidität der Aufgaben 1 und 2 wird evident,
- enthalten **zu viel Implikation** hinsichtlich der Anforderung, sind zu wenig explizit. Sowohl auf S. 37 als auch auf S. 38 muss die mit den Aufgaben 1 und 2 verbundene Anforderung erschlossen werden. Die Aufgaben auf S. 37 bewirken allenfalls Wortschatzerweiterung, führen aber nicht zu Wortfeldarbeit. Auf S. 38 bleibt unklar, ob es um die Unterscheidung zweier Wortfelder geht oder um die Differenzierung innerhalb jeweils eines Wortfelds,
- vermischen **Ebenen, die getrennt zu halten** sind: geht es um die – **dichotome** – Entscheidung zwischen richtig und falsch (z. B. die Entscheidung für das richtige Wortfeld) oder um die – **skalare** – Differenzierung innerhalb eines

Wortfelds? Wenn skalare Entscheidungen zu treffen sind, geht es nicht um Richtigkeit, sondern um Angemessenheit,

- zeigen Probleme im Bereich des „**support**“: Ein deutliches Beispiel für einen **dysfunktionalen „support“** ist beispielsweise die Empfehlung eines Wörterbuchs, obwohl dieses keinerlei Worterklärungen bietet. Andere „support“-Angebote wirken durch **Redundanz** oder haben einen rein **dekorativen** Charakter,
- sind unzureichend **untereinander verknüpft**. Die Aufgaben auf S. 37 sind redundant und bieten keinen Brückenpfeiler zu den komplexen Aufgaben 1 und 2 auf S. 38.
- bieten keine explizite Anregung zur **Debatte**,
- geben keine Hinweise auf die **Art der Bearbeitung** (ob mündlich oder schriftlich; allein oder mit anderen).

Der Vergleich macht vor allem eines evident: Die LP ist die zentrale Variable des Unterrichts, sie hat stärkeres Gewicht als das Aufgabenangebot. Deshalb kommt alles auf die fachdidaktische Kompetenz der LP an, **denn die fachlichen Kompetenzen zeigen für gelingende Lernprozesse stärkere Wirkung als interaktionsbezogene und soziale Kompetenzen** (vgl. COACTIV-Studie 2009).

4 Konsequenzen für die Entwicklung von Lernaufgaben

Den bekannten Merkmalen guter Lernaufgaben (kognitive Anregung bieten, Gespräch bzw. Debatte initiieren, auf Begriff oder Evidenz zielen) wäre folgendes hinzuzufügen:

Gute Lernaufgaben sollen

- **die Konstruktvalidität der Aufgabe gewährleisten:** eine Aufgabe soll den Lernfortschritt ermöglichen, den sie intendiert. Das bedeutet im Detail
 - die Anforderung/„demand“ an den Lernermerkmalen auszurichten,
 - die Anforderung fachlich präzise zu bestimmen und konkret zu benennen, zumindest in den Erläuterungen für die LP,
 - funktionalen „support“ zu bieten,
- **aufeinander aufbauen, sinnvoll untereinander verknüpft sein, unnötige Redundanzen** (v. a. im Trivialen) **vermeiden**,
- **darüber hinaus Hinweise geben, für welche Lernphase sie geeignet sind; evtl. auch Hinweise auf die Relevanz der Aufgabe und auf den Umfang benötigter Lernzeit.**

Anhang: Stundenverlauf

| Lehrerverhalten | Gegenstand | Aufgabe Demand und Support | Schülerverhalten | Zeit |
|-----------------|-----------------------|----------------------------|------------------------|----------------------------------|
| | | | | 1,40' Small talk |
| Lesevortrag | Erzählung „Angsthase“ | Zuhören Hörverstehen | Konzentriertes Zuhören | 3' Lesevortrag: „Anne hat Angst“ |

| | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Warten auf Schüleräußerungen Auswahl der Schüleräußerungen: Fixierung auf die Lexeme „Angst“ und „Mut“ | Erzählung Reizwörter | Unbestimmt: Sich äußern | Äußerungen zum Inhalt der Erzählung Gehorsam | 2' Schüleräußerungen über das Gehörte [5' für die gegenstandsbezogene Eröffnung] |
| Konfrontation der Lerner mit Aufgabe 1 | Wörterliste mit Nomen zu den Semantischen Feldern „Angst“ und „Mut“. Wortschatz oder Wortfeld? | „Hier findest du 21 Nomen. Ordne die Wörter in eine Tabelle ein. <u>Welche Wörter haben eher mit Angst, welcher eher mit Mut zu tun?</u> “ | Zuhören Wiederholen des Auftrags mit eigenen Worten | Instruktion: 2,50' |
| Verwaltungsarbeit | | EA+ RS-Duden | Exekution des Auftrags | EA: 7' |
| Überwachung Walking around | | PA | Exekution des Auftrags | PA: 5' |
| | Sortierte Wörter Tabelle | Präsentation | Exekution des Auftrags | Vgl. 4' 18,50' Aufgabe 1 |
| Konfrontation der Lerner mit Aufgabe 2 | Wörterliste mit Nomen zu den semantischen Feldern „ängstlich“ und „mutig“. Wortschatz oder Wortfeld? | „Im folgenden Kasten stehen 24 Adjektive. Ordne auch diese Wörter in eine Tabelle ein. <u>Welche von ihnen haben eher mit ängstlich, welcher eher mit mutig zu tun?</u> “ | | Instruktion: 1,10' |
| Überwachung Walking around | | EA | Exekution des Auftrags | EA: 6' |
| | | PA | Exekution des Auftrags: unkonzentriert | PA: 4' |
| Erklärung/Vereinbarung g statt Debatte | Sortierte Wörter Tabelle | Präsentation | Exekution des Auftrags Initiierung einer kleinen Debatte | Vgl. 3' 14,10' Aufgabe 2 33' für die Aufgaben 1 und 2 |
| Konfrontation der Lerner mit Aufgabe 3 (S. 38, 1) | 11 Sätze 19 Adjektive, 17 Optionen | „Hier stimmt tatsächlich etwas nicht! Die Wörter am Ende der einzelnen Sätze sind nämlich vertauscht worden. Sie passen aber alle an eine andere Stelle. Setze sie richtig ein. <u>Damit dir das leichter gelingt, findest du sie noch einmal unten in alphabetischer Reihenfolge.</u> “ | Zuhören Wiederholen des Auftrags mit eigenen Worten | Instruktion: 2' |
| Rest in der Hausaufgabe | | EA | Exekution des Auftrags | EA 2,30' 4,30' Aufgabe 3 (S. 38, Aufgabe 1) |

Tab. 1: Stundenverlauf

Literatur

- Artelt, C. (2004). Zur Bedeutung von Lernstrategien beim Textverstehen. In: J. Köster, W. Lütgert, J. Creutzburg (Hgg.): *Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen* (S. 61-75) Frankfurt/M.: Lang.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: N. Killius, J. Kluge & L. Reisch, (Hgg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100 – 150). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Burkhardt, U. u.a. (1999). *Magazin 5. Ein Lesebuch für junge Leute*. Berlin. Cornelsen.
- Coseriu, E. (1970). *Einführung in die strukturelle Betrachtung des Wortschatzes*. Tübingen: Narr. S. 111f.
- Lechner, M. (2007). Unterrichten heißt: Aufgaben stellen. Befunde und Konsequenzen. In: *Seminar 2*, S. 122-133.
- Legutke, M. K. (2006). Aufgabe – Projekt – Szenario. Über die großen Perspektiven und die kleinen Schritte. In: Bausch, K.-R.; Burwitz-Melzer, E.; Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, S. 140-148). Tübingen: Narr.
- Menzel, W. (Hrsg.) (2002a). *Praxis Sprache 5/6. Lehrband*. Braunschweig: Westermann.
- Menzel, W. (Hrsg.) (2002b). *Praxis Sprache 6. Neubearbeitung*. Braunschweig: Westermann.
- Spiegel, U. (2009). Wörter erkunden. Anregungen zur Wortschatzarbeit im frühen Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch 218*, S. 14-19.
- Hu, Adelheid (2006): Aufgabenorientierung. Überlegungen zu einem pragmatischen Konzept sprachlichen Lernens zwischen *Task Based Learning*, und Testaufgaben. In: *Aufgabenorientierung als Aufgabe*, S. 84-89
- Hallet, Wolfgang (2006): *Tasks* in kulturwissenschaftlicher Perspektive: kulturelle Partizipation und die Modellierung kultureller Diskurse durch *tasks*. In: *Aufgabenorientierung als Aufgabe*, S. 72-83.
- COACTIV-Studie (2009): <http://www.mpib-berlin.mpg.de/coactiv/studie/ergebnisse/index.html>. (Abgerufen am: 21.11.2010).
- http://wiki.zum.de/Kooperatives_Lernen (Abgerufen am: 21.11.2010).
- http://wiki.zum.de/Think_-_Pair_-_Share (Abgerufen am: 21.11.2010).

Zur Autorin

Juliane Köster
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Germanische Literaturwissenschaft
Lehrstuhl Fachdidaktik Deutsch
Fürstengraben 18
07743 Jena
E-Mail: juliane.koester@uni-jena.de

Zitation

Bitte zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:

Köster, Juliane (2011). Task as plan, task in process: Welche Aufschlüsse gibt eine Unterrichtsaufzeichnung zu Lernaufgaben im Fach Deutsch? In: *Schriftenreihe*

Fachdidaktische Forschung, Nr. 6, November 2011. Online verfügbar: http://www.uni-hildesheim.de/media/fff/Koester_05-2011.pdf.

Respondenz zum Beitrag von Juliane Köster

Johannes Reinert, Universität Hildesheim

Im Anschluss an die Analysen von Juliane Köster möchten wir nun einige pointierte Schlaglichter auf die Untersuchungen werfen und vor dem Hintergrund eigener Arbeiten Konsequenzen für die didaktische Forschung sowie Ausbildung von Lehrkräften formulieren. Unser Ziel ist es, die Differenzen zweier möglicher Blickwinkel auf den Beitrag Kösters zuzuspitzen – gewisse Unschärfen werden dabei in Kauf genommen: Dabei wird Johannes Reinert zunächst für die Bedeutung der deutschdidaktischen Perspektive im Zusammenhang des fachlichen Lernens argumentieren und Claudia Gassmann anschließend eine Replik aus Allgemeindidaktischer Sicht unter besonderer Beachtung der Unterrichtsplanung vorlegen.

Erstens: Den Berichten angehender Lehrkräfte aus dem Vorbereitungsdienst ist immer wieder zu entnehmen, dass Unterricht in Fachseminaren verstärkt unter dem Gesichtspunkt von eingesetzten Sozial- und Gesprächsformen sowie organisatorischen Maßnahmen betrachtet wird; eine empirische Studie zu »Unterrichtsbesprechungen in der Deutschlehrausbildung« von Susanne Göllitzer (1999) bietet Indizien, die in eine ähnliche Richtung weisen. Und ein Forschungsprojekt von Reinert (siehe unten) zeigt unter anderem, dass Lehrkräfte die von ihnen durchgeführten Unterrichtsstunden im Anschluss zunächst oft auf einer methodischen Ebene reflektieren.

Das Interesse von Kösters Unterrichtsanalysen nun gilt den Anforderungen, Zielen und Funktionen, kurz gesagt der Qualität der im Unterricht eingesetzten Aufgaben. Erst auf dieser Grundlage beurteilt sie auch das vom Lehrer eingesetzte und von ihr als »think, pair, share« kategorisierte Arbeitsverfahren. Es zeigte sich, dass der Lehrer bestimmte Methoden auswählt, sie aber nicht auf fachliche Erfordernisse beziehungsweise den konkreten Unterrichtsgegenstand abstimmt. Mit anderen Worten: Die Forderung nach Passung von Methode und Lerngegenstand bleibt uneingelöst. Dabei wird deutlich, dass Fragen zum eingesetzten Verfahren sinnvoll nur auf der Basis einer eingehenden Analyse des Lerngegenstands und der Lernziele verhandelt werden können.

Diese Erkenntnis kann man exemplarisch anhand des Aspekts »Klarheit und Strukturiertheit«, der als Merkmal guten Unterrichts gilt (Helmke 2009; siehe auch Meyer 2009), pointieren. Andreas Helmke (2009, S. 191ff.) bezieht sich dabei insbesondere auf die Art der Lehreräußerungen, den Aufbau der Unterrichtsstunde und die Wissensdarbietung. Dass »Klarheit und Strukturiertheit« für den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung ist, leuchtet ›theoretisch‹ umgehend ein. Allerdings bieten die empirischen Ergebnisse dazu kein eindeutiges Bild: Während einige Studien Effekte nachweisen konnten, zeigte sich zum Beispiel im Rahmen der DESI-Studie kein nennenswerter Einfluss (siehe ebd., S. 200).

Im Zusammenhang der von Köster analysierten Unterrichtsstunde nun darf man – freilich grob verkürzt – davon ausgehen, dass eine entsprechende Kodierung durch Rater den Schluss zugelassen hätte, dass die Lehreräußerungen ›klar‹ sind und die Stunde (hoch) strukturiert ist: Die Lehrkraft bedient sich einer verständlichen Sprache, gibt zahlreiche Hinweise zu Aufgabenbearbeitung, Leistungserwartungen sowie Lernhilfen und markiert die Phasenwechsel jeweils deutlich (siehe ebd., S. 197). Damit ist zur fachlichen Qualität des Unterrichts und der Aufgaben allerdings noch nichts gesagt: So sind zum Beispiel das vermittelte Wissen (beispielweise die Frage, ob ein Lexem den Wortfeldern Angst *und* Mut zugeordnet werden kann) und das Unterstützungsangebot (der Rechtschreibduden) aus fachlicher Sicht zweifelhaft.

Zu bedenken ist somit, ob es nicht sinnvoller ist, ein allgemeines Merkmal wie »Klarheit und Strukturiertheit« aus fachdidaktischer Perspektive zu reformulieren – möglicherweise hätte dies auch Auswirkungen auf die entsprechenden empirischen Ergebnisse. In jedem Fall zeigt sich, dass – mit dem Ziel, die fachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler beziehungsweise den von ihnen zu erzielenden Lernfortschritt in einer Unterrichtsbesprechung zu analysieren – die Orientierung an situationsabstrakten und fachlich unspezifischen Merkmalslisten guten Unterrichts seine Grenzen hat. Deshalb scheint es wichtig, den fachlichen und fachdidaktischen Blick auf unterrichtliche Praxis auch in der zweiten Phase der Lehrerbildung verstärkt zu profilieren: Ohne diesen wird nicht deutlich, inwiefern die Strukturiertheit des von Köster untersuchten Unterrichts möglicherweise auf Kosten der von den Schülerinnen und Schülern vorgebrachten Diskussionsangebote geht. Und ohne diesen Blick bleibt ebenso offen, dass bereits der Aufgabenvorschlag aus dem Lehrwerk hinsichtlich der Validität und fachlichen Stimmigkeit eingeschränkt ist. Allgemein gesprochen heißt das: Die Möglichkeit, die Qualität des Unterrichts ohne fachliche und fachdidaktische Perspektive sinnvoll zu analysieren (und schließlich auch zu beurteilen), muss zurückgewiesen werden.

Zweitens: Köster arbeitete in ihrer Untersuchung heraus, welche Lernfortschritte die Aufgaben, die die Lerner exekutieren, zu bewirken imstande sind – und welche nicht: Es wurde deutlich, dass die Schüler *womöglich* ihren Wortschatz erweitert haben. Allgemeine Ziele der Wortfeldarbeit wie die Vertiefung des Wortschatzes oder die Entwicklung eines Konzepts von Wortfeld kamen aber nicht zur Geltung. Dies weist darauf hin, dass Themen des Unterrichts und die Mittel, bestimmte Kompetenzen zu fördern beziehungsweise Lernziele zu erreichen, generell kritisch zu betrachten sind.

Im Curriculum für die Realschule (Niedersächsisches Kultusministerium, Hg., 2006, S. 42) wird die Beschäftigung mit Wortfeldern dem Kompetenzbereich »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen« zugeordnet. In diesem Feld sollen die Schüler »... sprachliche Einsichten sowie im steigenden Maße ein Sprachbewusstsein [erwerben]« (ebd., S. 41). Der Lehrer seinerseits rekurriert etwas diffus darauf, dass die Arbeit mit Wortfeldern für die Erlebniserzählung, einer traditionellen und heute zum Teil kritisch gesehen Aufsatzform (siehe dazu Fix 2008, S. 94ff.), benötigt wird. Es bleibt hier aber offen, weshalb im Hinblick auf die allgemeinen von Curriculum und Lehrer in Anschlag gebrachten Kompetenzbereiche beziehungsweise Lernziele der Beschäftigung mit der Wortfeldtheorie, die durchaus ihre Schwächen hat (siehe dazu Ulrich 2006, S. 819; Pospiech 2004, S. 169), der Vorzug vor der Arbeit mit anderen Modellen von Sprache gegeben wird. Die Notwendigkeit einer solchen Begründung zeigt sich, wenn in

Erinnerung gerufen wird, dass die Entscheidung für einen Unterrichtsgegenstand vor dem Hintergrund nur begrenzt zur Verfügung stehender Lernzeit oft auch die Entscheidung gegen einen anderen bedeutet. Das bedeutet hier: Nicht nur übergreifende Ziele des Deutschunterrichts sind begründungspflichtig, sondern auch die Entscheidungen für bestimmte Lerngegenstände wie die Wortfeldtheorie als Mittel, um diese Ziele zu erreichen.⁵

In einem aktuellen Forschungsprojekt von Reinert, in der die viel kritisierte Textform Inhaltsangabe im Mittelpunkt steht, zeigt sich die Bedeutung einer solchen Legitimation ganz verschärft: Sie hat bei Lehrerinnen und Lehrern und zum Teil auch in der Fachdidaktik derzeit einen schweren Stand. Und obwohl gute Gründe dafür sprechen, dass es sich bei ihr um eine wichtige Textform handelt, ist diese ›Krise‹ nachvollziehbar, denn es ist lange versäumt worden, Ziele, Möglichkeiten und Grenzen der Einführung und Arbeit mit der Inhaltsangabe herauszustellen.

Die Notwendigkeit zur Legitimation von Lerngegenständen weist zudem auf die Notwendigkeit weiterer empirischer Studien hin (siehe auch Pieper 2007, S. 127). So sind zum Beispiel im Rahmen der Wortfeldarbeit sehr unterschiedliche Aufgaben denkbar: Neben den von Köster analysierten Aufgaben aus dem Lehrwerk und dem von ihr vorgestellten Angebot von Ute Spielgel (2009) sind weitere Zugänge möglich. Dabei hängt eine Entscheidung für eine bestimmte Aufgabe oder ein bestimmtes Vorgehen – bei der Erarbeitung von Wortfeldern – von vielen (unter anderem situativen) Faktoren ab, so zum Beispiel von den bisherigen Unterrichtsinhalten und der Lerngruppe. Eine Entscheidung für eine bestimmte Aufgabe kann aber umso besser gefällt werden, je mehr darüber bekannt ist, welchen Beitrag im Hinblick auf die Förderung einer bestimmten Kompetenz beziehungsweise eines bestimmten Lernziels sie überhaupt leisten kann. Mit anderen Worten: Es muss nicht nur geklärt werden, im Hinblick auf welches übergeordnete Ziel eine Aufgabe konzipiert wurde. Es muss auch geklärt werden, welche Lernfortschritte mit einer bestimmten Aufgabe überhaupt ins Auge gefasst werden können. Fundierte Entscheidungen für Aufgaben setzen somit weitere empirische Untersuchungen zum Potenzial von Aufgaben voraus.

Drittens: Kösters Analysen sind nicht nur kritisch, sondern auch konstruktiv: So entzieht sie sich der in sozialwissenschaftlicher Forschung oft zu beobachtenden Tendenz, das »Handeln unter Druck« (Wahl 1991) zu vernachlässigen und (Unterrichts-)Praxis in der Distanz zum Geschehen abzuwerten, indem sie auch positive Aspekte der von ihr untersuchten Unterrichtsstunde hervorhebt. Außerdem vermeidet Köster es, die in der Stunde eingesetzten Aufgaben lediglich abzuqualifizieren, insofern sie Angebote für bessere Aufgaben im Zusammenhang der Wortfeldarbeit vorstellt. Was bleibt, ist die Frage, wie solche Vorschläge im ›alltäglichen Unterricht‹ implementiert werden können. Geht man von den Analysen Kösters aus, so rücken für die Weiterentwicklung des Unterrichts und der

⁵ Auf die Bedeutung entsprechender Analysen im Fremdsprachenunterricht weist z. B. Michael K. Legutke (2006), dessen Dimensionen von Aufgaben Köster für ihre Untersuchung fruchtbar macht, hin. Im Zusammenhang des »Verknüpfung« genannten Aspekts betont Legutke (2006, S. 141), »... dass Aufgaben nicht isoliert betrachtet werden können, sondern vielmehr auch darauf hin zu bestimmen sind, wie sie sich zu Sequenzen von Aufgaben im Sinne des übergeordneten Zieles, die kommunikative Kompetenz der Lernenden entwickeln zu helfen, verknüpfen.«

Lernaufgaben auf der einen Seite Verlage beziehungsweise Lehrbuchautoren, auf der anderen Seite die Lehrkräfte selbst ins Blickfeld.

Zunächst ist daran zu erinnern, dass Lehrkräfte in ihrem Beruf mit einer Reihe von Aufträgen konfrontiert sind, die unterschiedlichste Aspekte betreffen. Sie dürfen deshalb erwarten, dass sie bei der Planung des Unterrichts von Lehrwerken unterstützt werden, die angemessene Vorschläge für Lernaufgaben bieten. Im Rahmen der DESI-Studie berichten Deutschlehrkräfte denn auch, dass sie im Unterricht Lehrbücher und Arbeitsblätter häufiger als alle anderen Textsorten und Materialien verwenden (Klieme et al. 2008, S. 327f.). Deshalb sind Verlage und Lehrbuchautoren wichtige Ansprechpartner, wenn es darum geht, gute Lernaufgaben im Unterricht zu verankern.

Die Qualität des Unterrichts jedoch hängt entscheidend immer von der Lehrperson ab: Sie hat vielfältige Verantwortungsbereiche, muss sich unter anderem um die Organisation einer Lerneinheit, die Progression in einem Gegenstandsbereich und die Auswahl oder Konstruktion von Aufgaben kümmern. Bei der Arbeit mit Aufgaben wiederum muss sie zum Beispiel in der Lage sein, die Schüler angemessen zu instruieren, Hilfestellungen bei der Bearbeitung zu geben oder Auswertungsgespräche zu führen. Gibt es Schwierigkeiten mit den Aufgaben, fällt es oft der Lehrkraft zu, Unterstützungsangebote und Lösungsvorschläge zu machen. Dafür muss sie über das notwendige fachdidaktische und fachliche Wissen verfügen.

Köster konnte nun zeigen, dass die Lehrkraft der von ihr untersuchten Unterrichtsstunde hier offenbar selbst Probleme hat, das heißt konkret, die entscheidende Dimension der Wortfeldtheorie wohl nicht übersieht und die Angemessenheit der eingesetzten Verfahren sowie Aufgaben nur schwer zu beurteilen imstande ist (siehe oben). Das weist darauf hin, wie wichtig fachliches und fachdidaktisches Wissen ist, wenn es um den Lernfortschritt von Schülerinnen und Schülern geht. Mit entsprechendem Wissen wäre es dem Lehrer vielleicht schon im Vorfeld möglich gewesen, die Defizite des Aufgabenangebots zu erkennen und die Relevanz der Methoden besser zu einzuschätzen.

Die Bedeutung des fachlichen Wissens führt auch die COACTIV-Studie vor Augen: Hier konnten die Effekte des fachbezogenen Wissens der Lehrerinnen und Lehrer auf die Unterrichtsqualität und die Mathematikleistungen der Schüler belegt sowie Hinweise darauf gefunden werden, dass jenes Wissen eng mit fachdidaktischem Wissen zusammenhängt (Brunner et al. 2006; Baumert und Kunter 2006, S. 495). Insgesamt unterstreichen diese Ergebnisse ebenso wie die Untersuchungen von Köster die Bedeutung einer soliden fachlichen und fachdidaktischen Aus- bzw. Weiterbildung und führen das Manko des fachfremden Unterrichtens vor Augen. Mit anderen Worten: Der entscheidende Ansatzpunkt für bessere Aufgaben und eine Weiterentwicklung des Unterrichts sind die Lehrkräfte (siehe auch Pieper 2007, S. 123, 132).

Claudia Gassmann, Universität Hildesheim

Nach der Fokussierung der fachdidaktischen Sicht auf das ausgewählte Unterrichtsvideo durch die Analyse Kösters und den Beitrag Johannes Reinerts lässt sich aus allgemeindidaktischer Perspektive ein ganz neuer Impuls für die Diskussion setzen.

Zunächst machte Johannes Reinert darauf aufmerksam, dass das von Hilbert Meyer (2009) als »klare Strukturierung« und von Helmke (2009) als »Klarheit und Strukturiertheit« betitelte »Durchführungsprinzip« von »gutem Unterricht« alleine offensichtlich nicht weiterbringt und der fachdidaktische Blick auf unterrichtliche Praxis gewinnbringend erscheint. Dies sollte allerdings keine Geringschätzung der Allgemeinen Pädagogik bedeuten. In Reinerts Statement sind für mich gleich zwei diskussionswürdige Aspekte enthalten:

Erstens: Bereits im Jahre 2006 hat Arnold das von Helmke postulierte Angebot-Nutzungs-Modell von Unterricht um allgemeindidaktische Planungskonzepte erweitert. Unterschieden werden dabei explizit planbare – an den »großen« didaktischen Modellen ausgerichtete – Aspekte auf der Makroebene von situativ hervorgebrachten, hauptsächlich durch die Lehr-Lernforschung fokussierte Elemente auf der Mikroebene. Interessanterweise tauchen „Klarheit und Strukturiertheit“ in Arnolds Modell nicht als Merkmale des Unterrichts, sondern als solche der Unterrichtsplanung auf (siehe Arnold 2006, S. 23). Bezogen auf die Situation im Unterrichtsvideo wäre also aus meiner Perspektive deshalb erweiternd zu fragen, wie die Unterrichtsplanung der Lehrkraft ausgesehen hat. Dazu lag mir ein Dokument vor, in dem der Lehrer aufgefordert war, schriftlich in Form einer Tabelle einen Überblick über die bevorstehende Stunde zu geben. Dieser gestaltete sich wie folgt (siehe Kasten unten).

Nun stellte Frau Köster als wesentliches Ergebnis heraus, dass die Schüler – wenn überhaupt – ihren »Wortschatz erweitert«, allerdings nichts über »Wortfelder« gelernt haben und damit offenbar ein Missverständnis von intendierter und realer Anforderung vorliegt.

Mit Blick auf die schriftliche »Kurzplanung«, die für erfahrene Lehrer typisch erscheint, fällt auf, dass über den »klassischen Dreischritt« (Finalstruktur jedoch fehlend) durchaus versucht wurde, Klarheit und Strukturiertheit zu generieren. Zudem zeigt sich in beträchtlicher Kohärenz zu den Forschungsergebnissen Brommes (1992) auch in diesem Falle, dass die Aufgabenauswahl sozusagen der »Kern« ist, um den herum sich andere wichtige Kriterien der Unterrichtsgestaltung gruppieren. So vermerkt der Lehrer in der schriftlichen Kurzplanung nur noch Seitenzahlen und Aufgabennummern (siehe Bromme 1992).

Die Abfrage des Lernziels allerdings ist erfolglos (keine Angaben). Insbesondere mit Blick auf das von Frau Köster herausgestellte Missverständnis wäre aber von besonderem Interesse gewesen, welches Ziel genau der Lehrer für diese Stunde formuliert hätte. Insbesondere aus Sicht der Allgemeinen Didaktik ist es durchaus Aufgabe der Lehrperson für einen zu vermittelnden Lerninhalt eine gewisse Explikation und Rechtfertigung von Unterrichtszielen und Lerngegenständen anzudeuten bzw. vorzunehmen. Nicht zuletzt zu diesem Zweck entwarf Wolfgang

Klafki (1985) als renommierter Vertreter der bildungstheoretischen Didaktik die „didaktische Analyse“ zur Unterrichtsplanung.

Festzuhalten bleibt, dass sich die fehlende Explikation des Ziels in der Planung auch im Unterricht an der Stelle widerspiegelt, als der Lehrer den Schülern mitteilt, wofür die von ihm gestellte Aufgabe bedeutsam ist. Er formuliert äußerst unscharf: *Angst und Mut ... Wir wollen uns da- äh- mit- den Wortfeld Angst und Mut mal nen bisschen beschäftigen. Wir äh- brauchen das ja für die Erlebniserziehung, das eh Erzählung, das ihr dann son' bisschen mit solche Begriffen weiter arbeiten könnt* (siehe Transkript Zeile 32ff.).

Der an dieser Stelle lediglich beispielhaft herausgegriffene und zugleich vermutete Zusammenhang soll alles in allem verdeutlichen, dass Unterricht in hohem Maße als planbar gilt. Auch das durch Wahl (1991) bekannt gewordene »Handeln unter Druck« wird über die Planungsaktivitäten der Lehrperson zeitlich extensivierbar. Bei der videogestützten Auswertung von Unterrichtssequenzen ist somit auch die Planungskomponente einzubeziehen, zumal die äußerst wertvollen Planungsunterlagen für alle archivierten Unterrichtsmitsschnitte vorliegen.

Die Analyse von studentischen statt durch Experten angefertigte Unterrichtsplanungen – deren unter dem Oberbegriff der »didaktischen Analyse« subsummierbare Teilbereiche in der Lehrerbildung als »Aufgaben« gelten können – und damit verbundenen Schwierigkeiten erfolgt in meinem Dissertationsprojekt.

Zweitens: Weiterhin rekurriert Johannes Reinert implizit eben doch auf die bereits vielfach geführte Debatte zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik, die – zumindest der Publikationsebene folgend – bereits an vielen Stellen einigermaßen »friedlich gelöst« werden konnte. Verdeutlicht werden soll allerdings hier noch einmal, dass aus notwendig fachgebundener Perspektive der Fachdidaktik nicht eindeutig bestimmbar ist, wie fachübergreifende Intentionen des Unterrichts aussehen können. Aus der Perspektive der Allgemeinen Didaktik wiederum lässt sich jedweder Fachunterricht in der Schule nur über das Konzept der Allgemeinbildung begründen. Eine derartige Konstellation zeigt, dass just der andere Bereich jene Ergänzungskomponenten enthält, die dem anderen fehlen (siehe Arnold et al. 2007).

Mit Blick auf die Lehrerbildung erscheint es vor diesem Hintergrund durchaus sinnvoll, die fachdidaktische Perspektive zu stärken. So verdeutlichte uns Herr Reinert ja schließlich gegen Ende seiner Respondenz, dass der entscheidende Ansatzpunkt für bessere Aufgaben und eine Weiterentwicklung des Unterrichts der Lehrer selbst und sein fachliches Wissen ist. Allerdings gilt zugleich im Hinterkopf zu behalten, dass immer stärker geforderter fachübergreifender Unterricht in gewisser Weise eine die fachgebundenen Didaktiken übergreifende Wissensbasis voraussetzt.

Übergreifend bleibt zu fragen, ob »Bildung« im Sinne »kategorialer Bildung« Klafkis als »doppelseitige Erschließung der Lebenswelt« überhaupt aufgabenbezogen durch den Lehrer bestimmt werden kann. Falls ja, sind hierfür vermutlich insbesondere bildungstheoretisch ausgerichtete didaktische Fähigkeiten des Lehrers erforderlich.

Literatur

- Arnold, K.-H.; Koch-Priewe, B.; Lin-Klitzing, S. (2007): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Unterrichtsqualität. In: K.-H. Arnold (Hg.): *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik* (S. 19-50). Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Arnold, K.-H. (2006): Unterricht als zentrales Konzept der didaktischen Theorienbildung und der Lehr-Lern-Forschung. In: K.-H. Arnold; U. Sandfuchs ; J. Wiechmann (Hgg.): *Handbuch Unterricht* (S. 17-26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Artelt, C. (2004): Zur Bedeutung von Lernstrategien beim Textverstehen. In: J. Köster, W. Lütgert, J. Creutzburg (Hgg.) *Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen* (S. 61-75) Frankfurt/M.: Lang
- Baumert, J.; Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bromme, R. (1992): Aufgabenauswahl als Routine: Die Unterrichtsplanung im Schulalltag. In: K. Ingenkamp; R. S. Jäger; H. Petillon ; B. Wolf (Hgg.): *Empirische Pädagogik 1970-1992. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. II* (S. 535-544). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Brunner, M.; Kunter, M.; Krauss, S.; Klusmann, U.; Baumert, J.; Blum, W.; Neubrand, M.; Dubberke, T.; Jordan, A.; Löwen, K. ; Yi-Miau, T. (2006): Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassen und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In: M. Prenzel; L. Allolio-Näcke (Hgg.) *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 54–82). Münster: Waxmann.
- Fix, M. (2008): *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht* (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Göllitzer, S. (1999): *Unterrichtsbesprechungen in der Deutschlehrausbildung: Falluntersuchungen zur Ausbildungspraxis im Grundschullehramt*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Helmke, A. (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (Neubearb.). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Klafki, W. (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: *Die Deutsche Schule* 50 (10), S. 450-471.
- Klieme, E.; Jude, N.; Rauch, D.; Ehlers, H.; Helmke, A.; Eichler, W.; Thomé, G.; Willenberg, H. (2008): Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. In: E. Klieme; W. Eichler; A. Helmke; R. H. Lehmann; G. Nold; H.-G. Rolf; K. Schröder; G. Thomé; H. Willenberg (Hgg.) *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 319–344). Weinheim: Beltz.
- Legutke, M. K. (2006): Aufgabe – Projekt – Szenario. Über die großen Perspektiven und die kleinen Schritte. In: K. R. Bausch; E. Burwitz-Melzer; F. G. Königs; H.-J. Krumm (Hgg.) *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 140–148). Tübingen: Narr.
- Meyer, H. (2009): *Was ist guter Unterricht?* (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2006c): *Kerncurriculum für die Realschule, Schuljahrgänge 5–10: Deutsch*. Hannover: Unidruck.
- Pieper, I. (2007): Bildungsstandards, Kompetenzen und die Arbeit am Kanon: Was mag eine gut stehende Fachdidaktik gegenwärtig eigentlich leisten? In: S. Gailberger; M. Krelle (Hgg.): *Wissen und Kompetenz: Entwicklungslinien und Kontinuitäten in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Heiner Willenberg zum 65. Geburtstag gewidmet* (S. 121–135). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

- Pospiech, U. (2004): Semantik: Bedeutungsstrukturen der Wörter. In: J. Volmert (Hg.) *Grundkurs Sprachwissenschaft: Eine Einführung in die Sprachwissenschaft für Lehramtsstudiengänge* (Unveränd. Nachdr. d. 4. Aufl.). München: Fink.
- Wahl, D. (1991): *Handeln unter Druck: Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Dt. Studien-Verl..
- Winfried, U. (2006): Wortschatzarbeit. In: H.-J. Kliewer; I. Pohl (Hgg.) *Lexikon Deutschdidaktik. Band 2: M–Z* (S. 817–823). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Spielgel, U. (2009): Wörter erkunden: Anregungen zur Wortschatzarbeit im frühen Deutschunterricht. *Praxis Deutsch* (218), 14–19.

Die Respondenz bezieht sich auf

»Task as plan, task in process: Welche Aufschlüsse gibt eine Unterrichtsaufzeichnung zu Lernaufgaben im Fach Deutsch?«

Vortrag von Prof. Dr. Juliane Köster (Friedrich-Schiller-Universität Jena), gehalten am 30.11.2010 auf dem 4. Hildesheimer Gespräch zur Fachdidaktik des Forum Fachdidaktische Forschung der Universität Hildesheim.

Kontakt

Johannes Reinert, Claudia Gassmann

Stiftung Universität Hildesheim

Marienburger Platz 22

31134 Hildesheim

johannes.reinert@uni-hildesheim.de

claudia.gassmann@gmx.net