



# Leitfaden

# Beratung nach Unterricht

Kompetenzwerb	(Fach-)Didaktisches Konzept	Eröffnungsphase
<b>Fachliches/Überfachliches Kompetenzzuwachs</b> (KL_01) <b>Umsetzung (Fach-)didaktische Perspektive/Struktur</b> (KL_02) <b>Umsetzung (Fach-)Methoden und (Fach-)Medien</b> (KL_03) <b>Feedback und Reflexion</b> (KL_04) <b>Ergebnissicherung und Konsolidierung</b> (KL_05) <b>Umgang mit (fachlichen) Lernschwierigkeiten/Fehlern</b> (KL_06)	<b>Didaktische Abschnittsplanung</b> (KL_01_K2) <b>(Fach-)Didaktische Perspektive/Struktur</b> (KL_02) <b>(Fach-)Methoden und (Fach-)Medien</b> (KL_03) <b>Komplexität</b> (KL_04)	<b>Lernaufgabe und Anschuldigung</b> (KL_01) <b>Aktivierung und Motivierung</b> (KL_01) <b>Problemlösungsstrukturierung</b> (KL_01) <b>Lernprozessbegleitung</b> (KL_01)
<b>Klarheit und Struktur</b> (KL_07) <b>Zielklarheit</b> (KL_07) <b>Prozessklarheit</b> (KL_07) <b>Lernprozesssteuerung</b> (KL_07) <b>Inhaltsklarheit</b> (KL_07) <b>Mediengestaltung und -nutzung</b> (KL_07)	<b>Kommunikation und Interaktion</b> (KL_07) <b>Mediation und Gesprächsführung</b> (KL_07) <b>Interaktionsformen (3-4 und 5-5)</b> (KL_07) <b>Fach- und Bildungssprache</b> (KL_07) <b>Lernförderliches Klima</b> (KL_07) <b>Klassenmanagement</b> (KL_07) <b>Feedback und Beteiligungskultur</b> (KL_07)	<b>Aktivierung und Motivierung</b> (KL_07) <b>Lernumgebung und Lernaufgabe</b> (KL_07) <b>Verhalten der Lehrperson</b> (KL_07) <b>Hängenspielszene</b> (KL_07)
<b>Umgang mit Heterogenität</b> (KL_08) <b>Differenzierte Unterrichtsgestaltung</b> (KL_08) <b>Differenzierende Methoden</b> (KL_08) <b>Differenzierende Medien (analoge und digitale)</b> (KL_08) <b>Individuelle Begleitung und Unterstützung im Lernprozess</b> (KL_08)	<b>Kommunikation und Interaktion</b> (KL_08) <b>Mediation und Gesprächsführung</b> (KL_08) <b>Interaktionsformen (3-4 und 5-5)</b> (KL_08) <b>Fach- und Bildungssprache</b> (KL_08) <b>Lernförderliches Klima</b> (KL_08) <b>Klassenmanagement</b> (KL_08) <b>Feedback und Beteiligungskultur</b> (KL_08)	<b>Aktivierung und Motivierung</b> (KL_08) <b>Lernumgebung und Lernaufgabe</b> (KL_08) <b>Verhalten der Lehrperson</b> (KL_08) <b>Hängenspielszene</b> (KL_08)

3. Auflage vom 07. Februar 2024

# INHALTSVERZEICHNIS

1	Guter Unterricht .....	3
2	Die Beratungskarten .....	5
2.1	Kompetenzerwerb .....	5
2.2	(Fach-)Didaktisches Konzept .....	7
2.3	Eröffnungsphase.....	9
2.4	Klarheit und Struktur .....	11
2.5	Kommunikation und Interaktion .....	12
2.6	Aktivierung / Motivierung .....	13
2.7	Umgang mit Heterogenität.....	15
3	Quellen und weiterführende Literatur .....	17

# 1 Guter Unterricht

Die Merkmale guten Unterrichts sind komplex und vielfältig wie das Unterrichtsgeschehen selbst. Sie reichen nach Helmke von der Ausrichtung am Erwerb von Kompetenzen über das Herstellen von Klarheit und Struktur bis zur Kommunikation und Interaktion der beteiligten Akteure.

Die wirkungsmächtigsten Kriterien für „guten“ Unterricht sind untrennbar verbunden mit den Handlungskompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer, die diesen Unterricht konzipieren, anbieten, durchführen und reflektieren. Guter Unterricht braucht Lehrerinnen und Lehrer, die professionelle Techniken des Unterrichtens beherrschen, sich aber auch für ihre Fachdidaktik und die Begleitung junger Menschen auf ihrem Weg ins Berufsleben begeistern können. Wir tragen diesem Umstand durch eine enge Verzahnung zwischen der vorliegenden Vorstellung von „gutem“ Unterricht und unserem Kompetenzprofil für erfolgreich agierende Lehrerinnen und Lehrer Rechnung. Unser Kompetenzraster beschreibt die notwendigen Kompetenzen in fünf Bereichen und schließt die Vorstellung der Gestaltung von gutem Unterricht als „professionelle Techniken“ ein, geht aber weit darüber hinaus (s. Leitfaden Kompetenzraster). Zu den einzelnen Beratungsaspekten auf den Karten finden sich deshalb auch immer Bezüge zu den Modulen und Einzelkompetenzen des Rasters. (z. B. M1\_K3).

Aufgabe eines Studienseminars in der zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist es, Leitlinien und handhabbare Konzepte vorzulegen, die die Seminar Teilnehmer/-innen dabei unterstützen, eine aktuelle Vorstellung und individuelle Ausprägung von zeitgemäßem und gelingendem Unterricht zu entwickeln und diese auch tatsächlich in der täglichen Praxis bestmöglich umzusetzen. Diese Kompetenzen im „Kerngeschäft Unterricht“ müssen auf der Basis aktueller Theoriebezüge mit reflektierten Praxiserfahrungen über die Zeit des Vorbereitungsdienstes in einer relativ kurzen Zeit (weiter-) entwickelt werden. Eine evaluative Grundorientierung und reflektierte didaktische Entscheidungen sind dabei Kernkompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern.

Unsere Vorstellung von gutem Unterricht in berufsbildenden Schulen fußt auf den Paradigmen der Kompetenz- und Handlungsorientierung. Dies ergänzt die allgemeindidaktische Vorstellung von Lernen und gutem Unterricht und fokussiert auf die speziellen Anforderungen eines berufsorientierten Kontextes.

Um in Zukunft berufliche Chancen wahrnehmen zu können, wird u. a. ein intelligentes, d. h. anwendungs- und anschlussfähiges Handlungswissen benötigt, das die Fähigkeiten zu kreativer Problemlösung, zur Teamarbeit sowie zu selbstständigem Handeln und Weiterentwicklung unter Nutzung digitaler Medien einschließt. Reichhaltiges aber vor allem auswendig gelerntes Fachwissen wird nicht ausreichen, um junge Menschen auf die Anforderungen der zukünftigen, digitalen Arbeitswelt vorzubereiten. Wir sprechen deshalb vom Paradigma der Kompetenzorientierung, die u. a. ein tiefes Verstehen, situativ kombinierbare Anwendbarkeit und selbstständige Aktualisierung von fachlichem Wissen voraussetzt. Der Erwerb von Handlungskompetenzen dieser Art im Unterricht benötigt zwingend einen authentischen, situativen Kontext, in dem durch reflektiertes (Probe-) Handeln für die Bewältigung komplexer Herausforderungen in der Praxis individuell gelernt werden kann. Lernsituationen und -aufgaben nehmen typische Handlungssituationen aus dem Erfahrungskontext der Schüler auf und verbinden die Fachebene (Wissen) mit der Handlungsebene (Können und Wollen).

Das Paradigma des handlungsorientierten Unterrichts bezeichnet Lehr-Lernarrangements, in denen Lehrerinnen und Lehrer ausgehend von einer alltagsrelevanten, problemhaltigen Handlungssituation (► Karte „Eröffnungssituation“) eine anregende Lernumgebung als unterrichtlichen Rahmen zum Kompetenzaufbau bereitstellen. Gemeinsam mit den Lernenden wird das Problem

strukturiert und eine Vereinbarung über den Lösungsweg und das zu erarbeitende Handlungsprodukt als Ziel der unterrichtlichen Arbeit getroffen. Die eigentliche Aktivität im Unterricht liegt bei den Lernenden, die Lehrperson selbst tritt mehr in die Rolle des Lernbegleiters. Die Lernenden planen ihr Vorgehen, erschließen inhaltliche Informationen und präsentieren eine Problemlösung in Begleitung und Unterstützung der Lehrperson. Die Besprechung und Reflexion der Ergebnisse unter Bezug zur Ausgangssituation runden die Arbeit ab und schulen die Fähigkeit zur Selbststeuerung des Lernens.

Auf dieser Basis und den daraus resultierenden Merkmalen für guten Unterricht, wurden im Studienseminar für berufsbildende Schulen Speyer/Kaiserslautern Beratungskarten zu sieben Perspektiven auf Unterricht entwickelt. Auf der Vorderseite der Beratungskarten sind die Oberbegriffe zu den einzelnen Perspektiven festgehalten, auf der Rückseite die zugehörigen Erläuterungen. Von den sieben Perspektiven werden für die Beratung im Anschluss an eine Unterrichtseinheit i.d.R. drei Perspektiven (= Beratungskarten) ausgewählt, die zur genaueren (Teil-)Analyse des Unterrichtsgeschehens herangezogen werden können. Bei der Auswahl spielen die Wünsche der zu Beratenden eine entscheidende Rolle. Es geht um Weiterentwicklung der Merkmale von zeitgemäßem Unterricht mit dem Ziel eines größtmöglichen Kompetenzerwerbs für die Lernenden. Diesbezügliche, anschlussfähige Beratung von Seminarteilnehmer/-innen ist unser Anliegen, nicht die Bewertung einer besuchten Unterrichtsstunde.

Aufgrund der Komplexität von Unterricht bestehen vielfältige Beziehungen zwischen den einzelnen Beratungsaspekten. Ziel ist es, effiziente Gespräche im Nachgang von Unterricht mit einer gemeinsamen Terminologie zu ermöglichen und dabei Redundanzen zu minimieren. Deshalb ist nicht daran gedacht, jeden einzelnen Oberbegriff der Vorderseite oder jeden Unterpunkt der Rückseite zu thematisieren, sondern Schwerpunkte auch innerhalb der einzelnen Beratungskarten zu setzen. Eine Beratungskarte initiiert dabei eine bestimmte Perspektive auf das Unterrichtsgeschehen, ohne die Ganzheitlichkeit des Beziehungsgeflechts aus dem Auge zu verlieren. Ein Unterrichtselement (z. B. ein Arbeitsauftrag) kann unter ganz unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden (z. B. Eröffnungsphase, Umgang mit Heterogenität, didaktisches Konzept, Kommunikation). Die Wahrnehmung und Einschätzung der Akteure aus ihren individuellen Perspektiven können sich zu einzelnen Aspekten unterscheiden. Diese Differenzen im Erleben von Lernelementen bieten vielfältige Gesprächsanlässe für alle Beteiligten.

## 2 Die Beratungskarten

### 2.1 Kompetenzerwerb

Der Sinn von gutem Unterricht ist es, längerfristig und nachhaltig (berufliche) Handlungskompetenzen anzubahnen, woraus sich die grundlegende Frage nach dem erreichbaren „Lernertrag“ der Lernenden für die Reflexion und Beratung nach gesehenem Unterricht ableitet: „Was konnten die Schüler\*innen lernen bzw. welche fachlichen Vorstellungen und Fähigkeiten konnten die Lernenden im Unterricht neu erwerben oder weiterentwickeln?“. Der fachliche Verstehensprozess ist nicht nur für eine Unterrichtseinheit (Lernaufgabe), sondern auch für den gesamten Abschnitt (Lernsituation) angelegt. Somit kann eine Progression des Lernzuwachses langfristig und systematisch stattfinden.

Lernprozesse sind aktive und individuell wirksame Konstruktionsprozesse. Es ist von besonderer Bedeutung, die unterschiedlichen Ressourcen (= vorhandene Kompetenzen, z.B. Vorwissen) und die Erfahrungen der Schüler\*innen anschlussfähig einzubeziehen und nutzbar zu machen. Um den Kompetenzzuwachs zu analysieren, ist auf die Qualität der Handlungsprodukte je nach Lern- und Leistungsfähigkeit der Schüler\*innen zu achten. Diese Beobachtungen ermöglichen Rückschlüsse über die erworbenen Fähigkeiten der Lernenden, welche stets für eine Diagnose des Lernzuwachses und für die weiteren Planungen genutzt werden sollten. Hierbei ist darauf zu achten, dass neben dem Lernprodukt auch der Prozess des Entstehens und die kognitive Durchdringung des Lerngegenstands angemessene Beachtung findet.

Kompetentes Handeln nimmt stets die ganze Person der Handelnden und deren Lebenssituation in den Blick – nicht nur die berufliche Qualifikation. Deshalb sollte der Unterricht neben dem **fachlichen** auch den **überfachlichen Kompetenzzuwachs** ermöglichen. Dazu zählen die Entwicklung der Personal-, Sozial- und Methodenkompetenzen. Um sich in unserer modernen, digitalisierten Welt zurechtzufinden, ist der Erwerb von Kompetenzen zum Einsatz digitaler Medien als integraler Bestandteil der Handlungskompetenzen erforderlich. Generell gilt: Kompetenzentwicklung kann nicht gelehrt werden, sie ist eine Konstruktion, die jeder Schüler\*innen im praktischen Lernhandeln selbst leisten muss.

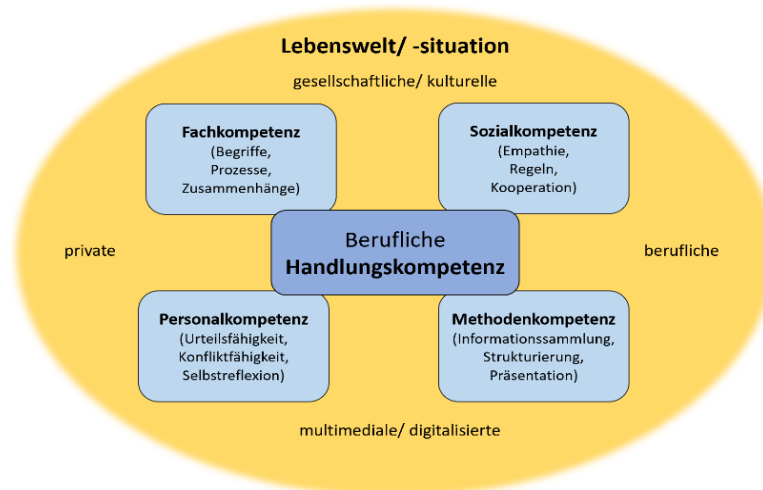


Abb. 1: Bereiche beruflicher Handlungskompetenz

Die Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs in einer konkreten Unterrichtssituation sind Gegenstand einer Beratung nach Unterricht mit dieser Beratungskarte. Sie basieren unabhängig von der situativen **Umsetzung** auch auf planerischen Entscheidungen der Lehrkraft über Elemente der

**(fach-)didaktischen Perspektive/Struktur** und **(Fach-)Methoden bzw. (Fach-)Medien**. Diese Entscheidungen liegen i.d.R. zeitlich **vor** der konkreten Präsenz des Unterrichts, beziehen sich evtl. auf die übergreifende Lernsituation oder waren bereits Gegenstand von Beratungen mit der Fachleitung im Vorfeld des Unterrichtsbesuchs. Aus Gründen der Komplexitätsreduktion erscheint es uns sinnvoll, **mit dieser Karte nur die Umsetzung des (fach-)didaktisch/methodischen Konzepts zum Kompetenzerwerb im Überblick zu thematisieren**. Soll explizit auch über diese planerischen Aspekte in der Beratung nach Unterricht gesprochen werden, ist die entsprechende Karte (► Karte (Fach-)Didaktisches Konzept) ergänzend heranzuziehen.

Mithilfe eines vielfältigen fachdidaktisch-methodischen Handlungsrepertoires, das Lehrende adressatengerecht, situationsangemessen und zielorientiert anwenden, sollen berufliche Handlungskompetenz und fachlicher Kompetenzzuwachs kontinuierlich gefördert werden. Die Umsetzung eines zugrunde gelegten fachdidaktischen Konzeptes und einer fachdidaktisch relevanten Perspektive auf einen Lerngegenstand sorgt dabei wesentlich für Struktur und Transparenz in Hinblick auf Ziele des Lernprozesses.

Ganzheitliche Kompetenzentwicklung geschieht für die Lernenden selbst wahrnehmbar, wenn Lehrende Unterrichtsprozesse im Sinne des „visible learning“ (Hattie) konzipieren und Lernenden ihren Kompetenzzuwachs durch Verknüpfungen mit früheren, aktuellen und zukünftigen Lerninhalten und Kompetenzen bewusst machen. Die **Reflexion** des Kompetenzerwerbs, also die Fähigkeit, das eigene (Lern-) Handeln und das (Lern-)Produkt wertend zu überdenken, ist ein wesentliches Anliegen des handlungsorientierten Unterrichts und essenziell, um Selbstwirksamkeit zu erfahren. Der Ertrag des individuellen Lernens wird erst (be-)greifbar, wenn das aufgebaute Wissen genutzt, flexibel angewendet und zur kreativen Lösung von Problemen herangezogen werden kann. Demnach ist im Verlauf und am Ende des Lernprozesses eine lernwirksame Gestaltung individuellen **Reflexionen** wichtig, um den Kompetenzerwerb für die Schüler\*innen sichtbar zu machen (auch im Hinblick auf die didaktische Abschnittsplanung). Die Auswahl der Reflexionsmethoden sollte niveau- und zweckorientiert erfolgen; darüber hinaus sollte den Schüler\*innen eine individuelle, prozessorientierte Reflexionsgestaltung im Sinne eines Portfolios, Lerntagebuchs etc. ermöglicht werden. Formatives, also das Lernen begleitendes Feedback, hilft durch geeignete Rückmeldung von Lehrenden und auch Mitlernenden, Lernwege und -ergebnisse einzuschätzen und ggf. zu modifizieren. Nach Hattie wird dem Feedback daher eine besonders hohe Wirksamkeit für den Lernfortschritt und die Lernmotivation zugeschrieben.

Eine passende **Ergebnissicherung und Konsolidierung** ist die Voraussetzung für nachhaltiges Lernen sowie die Vorbereitung auf eine spätere Leistungsfeststellung. Die Ergebnissicherung, z.B. in Form von Handlungsprodukten, kann neben dem Ergebnis auch den Arbeitsprozess der Schüler\*innen widerspiegeln (z.B. Lernlandkarte, Schreibkonferenz). Sie ist auf die Nachhaltigkeit des Kompetenzerwerbs über die Stunde hinaus gerichtet und dokumentiert (Teil-) Schritte bzw. Ergebnisse im fortlaufenden Lernprozess. Diese ermöglicht zu späterer Zeit den Rückgriff auf bereits Erarbeitetes im Sinne einer Anschlussbildung und unterstützt damit Vertiefung des Kompetenzerwerbs oder die Entwicklung neuer Ideen. Nachhaltiges Lernen setzt eine Konsolidierung neu gewonnener Kenntnisse und Fähigkeiten (z.B. durch Übungs-, Anwendungs-, und Transferphasen im Unterricht) voraus, damit Gelerntes variabel verfügbar, schnell anwendbar und zur stabilen Grundlage für spätere Vernetzungen wird.

Im Rahmen eines pädagogisch sinnvollen **Umgangs mit (fachlichen) Lernschwierigkeiten/Fehlern** sind falsche Ergebnisse, divergierende Vorstellungen und Schwierigkeiten im Lernprozess willkommene Chancen bzw. unabdingbare Voraussetzungen zur gemeinsamen Weiterentwicklung. Dies setzt einen sensiblen Umgang mit typischen kognitiven Dissonanzen und Schwierigkeiten im (fachlichen) Lernprozess und eine positive Fehlerkultur voraus (vgl. Modul 4, Kompetenz 7). Entscheidend dabei ist, dass im Unterricht bewertungsfreie Handlungs- und Lernräume vorgesehen

werden, in denen sich die Lernenden ausprobieren dürfen. Diese sind von Bewertungs- und Überprüfungssituationen deutlich zu trennen, um eine hohe Lernaktivität zu ermöglichen. In der bewertungsfreien Arbeit sind Fehler und Umwege erlaubt, Fehler werden als Chance bewusst gemacht und im besten Fall von den Schüler\*innen selbst entdeckt.

## 2.2 (Fach-)Didaktisches Konzept

Dieses Kriterium nimmt bewusst eine *fachliche bzw. (fach-)didaktische Perspektive* auf die Planung und Anlage von Unterricht ein. Abhängig von der Fachrichtung/einem bestimmten Fach/Lernfeld/Lernbereich sowie des Lehrplans und der Lerngruppe ergeben sich die zu fördernden (Fach-)Kompetenzen. Zudem sind auch fachübergreifende Kompetenzen bei der Gestaltung des didaktischen Konzepts zu berücksichtigen. Hinzu kommt übergeordnet das Ziel „beruflicher Bildung“ im ausgewählten dualen oder vollschulischen Bildungsgang (z. B. Berufsschule vs. BGY), das die Idee von Handlungskompetenzen spezieller ausformt.

Um einen nachhaltigen Kompetenzerwerb zu ermöglichen, ist die (fach-)didaktische Struktur bedeutsam, die sowohl bei der Planung einer Unterrichtseinheit sowie bei der Erstellung der **didaktischen Abschnittsplanung** berücksichtigt werden muss. Die zentrale Frage lautet, ob (Fach-)Kompetenzen in einer sinnvollen Weise aufeinander aufbauen, verknüpft sind oder sich (fachspezifische oder fächerübergreifende) Synergie-Effekte ergeben. Vielfach müssen zunächst Basiskompetenzen sicher erworben sein, um eine komplexere Handlungskompetenz in einem Lernfeld/Lernbereich anzulegen. Die Fokussierung auf die inhaltlich relevanten Aspekte und deren bedeutsamen Zusammenhänge kennzeichnet guten Fachunterricht. Erfolgreiche Lehrpersonen sind in der Lage, wichtige und unwichtige Informationen zu trennen und die relevanten Elemente des Unterrichtsgegenstands zu einem kohärenten Ganzen zusammenzufügen.<sup>1</sup>

Der Sinn eines didaktischen Abschnittsplans ist es, darzulegen, wie der *Aufbau umfassender Handlungskompetenzen einer Lerngruppe über einen längeren Zeitraum hinweg, geplant wird und der Lernprozess systematisch* in einem im Lehrplan festgelegten Inhaltsbereich, Lernfeld, Lernbaustein oder Thema angelegt werden kann. Didaktische Entscheidungen zum Aufbau praktisch nutzbarer Kompetenzen beschränken sich nicht nur auf eine einzige Unterrichtseinheit, sondern umfassen die Gesamtheit aller in einer oder mehreren Lernsituationen eingebetteten Unterrichtsstunden. Diese werden nach fachdidaktischen oder fachdidaktisch-übergreifenden Gesichtspunkten zur Förderung von Handlungskompetenzen in eine bestimmte Abfolge gebracht und zu einem didaktischen Abschnittsplan kombiniert. Der Plan gibt auch Auskunft über die für die jeweiligen Unterrichtseinheiten konzipierten Lernaufgaben, die angestrebten Kompetenzen, die damit verknüpften Inhalte sowie die methodische Vorgehensweise. Sowohl fachspezifische Vernetzungen als auch Verknüpfungen mit anderen Fächern werden dargelegt. Basis für die didaktischen Abschnittspläne der Referendare sind die kompetenzorientierten Jahresarbeitspläne der Ausbildungsschulen, die seit dem Jahr 2005 von den Bildungsgangkonferenzen in den berufsbildenden Schulen zu erstellen sind.

Richtungsweisend für die Beurteilung der didaktischen Konzeption einer Unterrichtsstunde ist die fachdidaktische Perspektive, die von einer Lehrerin/einem Lehrer zur Förderung der Kompetenzen aus Schülersicht bewusst gestaltet wird. Unter einer **(fach-)didaktischen Struktur** wird hier die Gesamtheit aller Entscheidungen einer Lehrerin oder eines Lehrers verstanden, die sich auf Auswahl, Kombination, Abfolge und Komplexität der (fachlichen) Lerngegenstände (Lerninhalte/-elemente)

---

1 Vgl. Lipowsky, Frank: Was wissen wir über guten Unterricht? - Im Fokus: die fachliche Lernentwicklung, in Friedrich Jahresheft 2007 S. 26 – 30.

zur Förderung der ausgewählten (Fach-)Kompetenzen einer Lerngruppe beziehen. Sie ermöglicht aus einer **(fach-)didaktischen Perspektive** einen Zugang für die Lernenden zu einem (fachlichen) Lernraum, z.B. zum Aufbau vernetzten Handlungswissens.

Die *Gestaltung einer Lernaufgabe* mit einer herausfordernden Problemstellung, die zu Beginn eines Lernprozesses gemeinsam mit den Schüler\*innen konstruiert wird (s. Karte „Eröffnungsphase“), bestimmt diese Perspektive maßgeblich mit. Die Bedeutsamkeit der zu fördernden Kompetenzen und ausgewählten Inhalte wird für Schüler\*innen dann besonders deutlich, wenn sich die Themen und Problemstellungen *exemplarisch* an ihrer Alltags- (privat, beruflich, gesellschaftlich) und Berufssituation orientieren. Dabei sind zum einen die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen und zum anderen die zielgerichtete Lernprozessgestaltung mit entsprechenden Hilfestellungen aufzubereiten.

In den Lehrplänen werden vielfältige Freiheitsgrade für (fach-) didaktische Entscheidungen gegeben. Zur Förderung einer bestimmten Handlungskompetenz (z.B. der Fachkompetenz) eignen sich in der Regel mehrere Lerninhalte/Lerngegenstände. Die Sinnhaftigkeit der Auswahl und Komplexität von Lerngegenständen ist dahingehend zu beurteilen, inwieweit sie sich zur Förderung der ausgewählten Kompetenzen für die Lerngruppe eignet („*Inhalt folgt der Kompetenz*“). Hierbei kann auch das methodische Arrangement in den Blick genommen werden. In den *schriftlichen Entwürfen* zu einem Unterrichtsbesuch begründen Referendarinnen und Referendare im Rahmen einer didaktischen Analyse ihre Auswahlentscheidungen. Dabei nehmen sie Bezug auf die Bedeutung für den Bildungsgang, die Lerngruppe sowie exemplarische *Berufs-/Zukunftsrelevanz und Aktualität*. Didaktische Analysen sind ein Kernbereich jeder Fachdidaktik. Die Lerngegenstände und -aktivitäten sind auf eine exemplarische und zugleich für den Lebens- und Berufsalltag der Schülerinnen und Schüler relevante Auswahl zu beschränken. Die kompetenzorientierten Lehrpläne enthalten wenige, explizit ausgewiesenen (Mindest-)Inhalte, die zu Förderung von Kompetenzen herangezogen werden sollen. Diese offene Form schafft Gestaltungsräume und erfordert die Konkretisierung auf die privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Belange und Lernbedürfnisse der Schüler\*innen. Lernaufgaben werden damit zur entscheidenden Gelenkstelle zwischen Lehrplan, Lernenden und realisiertem Unterricht. Bei der Wahl der Schülersicht auf einen Inhaltsbereich können/sollen im Unterricht wichtige *(fach-)didaktische Herangehensweisen/Prinzipien* umgesetzt werden (z. B. Kommunikationsorientierung, naturwissenschaftliche Erkenntniswege, Entscheidungsorientierung, systemanalytischer Ansatz...).

Bei der *zielgerichteten Lernprozessgestaltung* wird die kreative Gestaltung eines Zugangs zu einem Inhaltsbereich/Lerngegenstand/Thema genauer betrachtet. Diese Zugänge aus Sicht der Lernenden werden durch die Wahl von **(Fach-)Methoden und (Fach-)Medien** eröffnet und begleitet. *Kognitive Aktivierung* meint in diesem Kontext die Anregung der Lernenden zu einem vertieften fachlichen Nachdenken über den Unterrichtsinhalt.<sup>2</sup> Unterricht ist dann kognitiv aktivierend, wenn die Schülerinnen und Schüler auf einem anspruchsvollen Niveau fachlich miteinander interagieren, herausfordernde Aufgaben bearbeiten, Meinungen und Konzepte austauschen und miteinander vergleichen, Lösungswege und Ergebnisse begründen sowie sich aktiv mit inhaltlichen Fragen am Unterricht beteiligen. Die Initiierung und Unterstützung von Lernaktivitäten (z. B. durch Aufgaben oder Arbeitsschritte), die zu einer oder mehreren Lösungen von (fachlichen) Problemstellungen führen, ermöglichen den Schülern den aktiven Aufbau von Kompetenzen. Dabei können auch spezielle *methodisch-didaktische Anforderungen des Fachs und verfügbare (digitale) Medien bzw. Ressourcen* berücksichtigt werden (z. B. Laborunterricht, Video-Tools, Lernplattformen).

---

2 Vgl. ebda.



Die **Komplexität** eines (fach-) didaktischen Konzepts wird aus der Sicht von Schüler\*innen u. a. bestimmt durch den Umfang, die wechselseitigen Beziehungen, sowie die Abstraktheit und Offenheit von Elementen eines Wissensgebietes. Die didaktische Struktur eines Inhaltsbereichs lässt sich z. B. in einem Advance Organizer abbilden und erweitern. Wie komplex ein konkretes Lernarrangement sein kann/darf, hängt von den zu fördernden Kompetenzen, dem Bildungsgang, den Ressourcen einer Lerngruppe und der zur Verfügung stehenden Lernzeit ab. Grundsätzlich ist ein im Verhältnis zur Realität vertretbares Höchstmaß an Komplexität anzustreben, um die Schüler\*innen mit möglichst realistischen Anforderungen aus der Praxis zu konfrontieren. Die Fokussierung auf inhaltlich relevante Aspekte und deren Zusammenhänge bzw. Realitätsbezug trägt zur effizienten Nutzung von Lernzeit bei.

### 2.3 Eröffnungsphase

Mit dem folgenden Zitat lässt sich vieles charakterisieren, was eine „gute“ Anfangsphase eines Lernprozesses aus Sicht von Lernenden kennzeichnet:

"Wer von einem Problem durchdrungen ist, bemüht sich in aller Regel, eine Lösung zu finden. Es braucht keine oder nur wenige didaktische Kunstgriffe, um Lernenden einen Gegenstand oder ein Ziel mit extrinsischen Mitteln schmackhaft zu machen und ihre Such- und Denktätigkeit anzustacheln. Die motivierende Funktion von Problemen stellt allein deshalb schon einen wichtigen Grund zu einem entsprechenden Vorgehen im Unterricht dar."<sup>3</sup>

In einem hohen Maße kann eine professionell gestaltete Anfangsphase eines Unterrichts bzw. Lernprozesses zum Lernertrag für die Lernenden beitragen. Der Bedeutung dieser Phase entsprechend ist diese Beratungskarte die Einzige, die sich an einer Unterrichtsphase orientiert. Das bedeutet nicht, dass die anderen Phasen weniger wichtig wären, aber zu Beginn werden eben entscheidende „Voraussetzungen“ geschaffen und „Weichen“ gestellt, die den sich anschließenden Erarbeitungsprozess der Schüler\*innen begünstigen.

Lehrer\*innen konstruieren aus didaktisch/methodisch-reflektierten Teilschritten im fortlaufenden Lernprozess **Lernaufgaben**<sup>4</sup> zur Bewältigung komplexer Lern- und Handlungssituationen. Lernaufgaben sind Kernelemente der Lernumgebung mit entsprechenden Materialien, die ausgewählte Kompetenzen und inhaltliche Teilaspekte fokussieren. Die Lernaufgabe als unterrichtstragende Problem- oder Fragestellung, die es zu lösen bzw. zu beantworten gilt, wird im Unterricht mit den Lernenden aus einem Eingangsimpuls (z. B. Situation, Karikatur, Abbildung...) in der Problemstrukturierungsphase formuliert.

Jede Lernaufgabe ist als Lernschritt in die didaktische Abschnittsplanung eingebettet, sodass sich ein stetig fortschreitender Prozess zum Aufbau von Kompetenzen über einen längeren Zeitraum ergibt (► Abb. 2). Problemstellungen als Kernelemente von Lernaufgaben sollen in *sinnstiftende Kontexte* eingebunden werden. Dieser Sinn muss sich unbedingt situativ aus der Perspektive der Lernenden ergeben und nicht (nur) aus der Perspektive des Lehrenden oder weil sich ein Thema im Lehrplan findet.

---

3 Reusser, K.: Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. In: BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG, 23 (2), 2005.

4 Vgl. dazu auch die Ausführungen von Reusser, Kurt: Aufgaben – Träger von Lerngelegenheiten und Lernprozesse im kompetenzorientierten Unterricht in: SEMINAR 4/2004, S. 77ff.

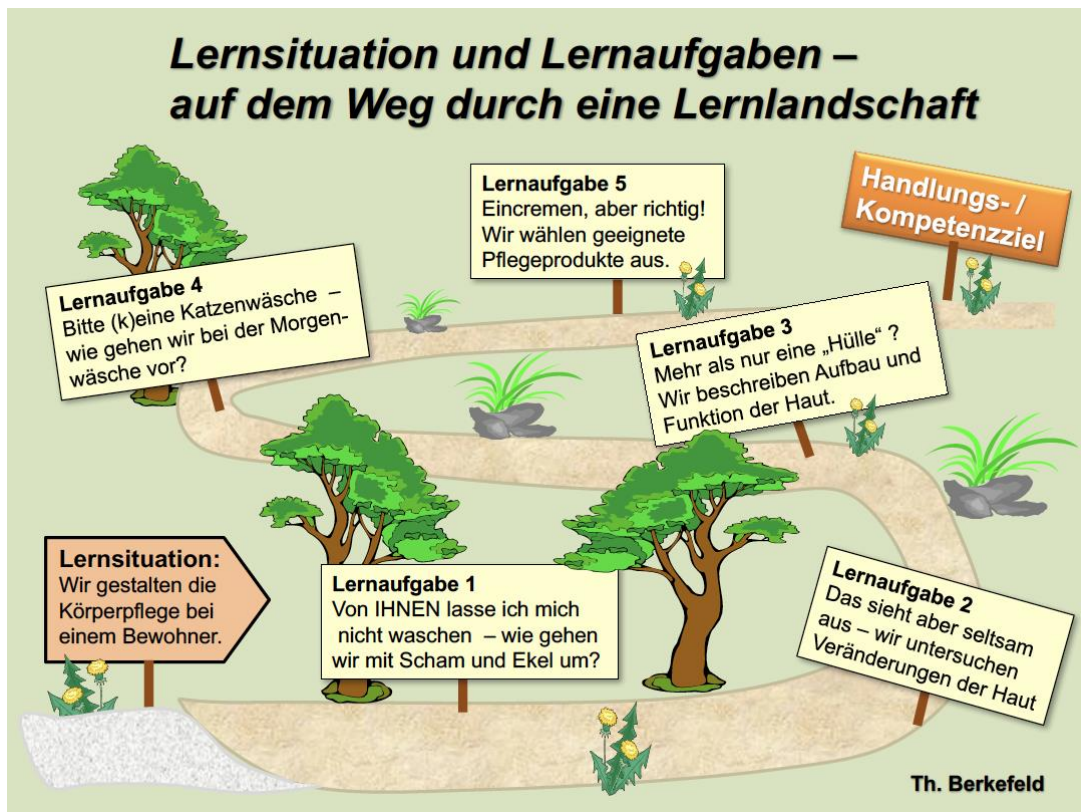


Abb. 2: Lernsituation und Lernaufgaben in der didaktischen Planung im Fach Pflege

Über die **Anschlussbildung** an bereits erarbeiteten Lernaufgaben und/ oder vorhandene bzw. erworbene Kompetenzen nehmen die Lernenden Zusammenhänge zwischen den einzelnen Kompetenzen und damit verknüpften Lerninhalten wahr. Es ist ihnen möglich, auf Kenntnisse und Fähigkeiten zurückzugreifen, um sie im nächsten Schritt zur Bewältigung einer neuen Lernherausforderung zu nutzen. Ebenso bieten sich Anschlüsse an Erfahrungen aus dem privaten und beruflichen Umfeld an, um die Lernenden in ihrer unmittelbaren Betroffenheit abzuholen und sie darüber kognitiv wie auch emotional im Unterrichtsgeschehen zu ankern.

Indem die Lernenden erfahren, dass ihre vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht ausreichen, um das konstruierte Problem zu lösen, werden (kognitive) Lücken aufgezeigt. Diese passend bemessene Überforderung weckt idealerweise Neugier und wirkt als Anreiz für den Lernprozess **aktivierend und motivierend**. Nachhaltiges Lernen ist ein aktiver, selbstgesteuerter und anstrengender Konstruktionsprozess, der von den Lernenden nur gestartet wird, wenn sie sich mit Unterstützung ihrer Lehrerinnen und Lehrer zu Lernaktivitäten selbst sinnerkennend motivieren können. Positive Handlungsenergie erwächst wesentlich durch eine lernbegünstigende Emotionalisierung. Überraschung und (Vor-)Freude können nur in einer ermutigenden und angstfreien Lernatmosphäre im sozialen Kontext von Lehrenden und Lernenden entstehen. Lernenden werden Gestaltungs- und Handlungsspielräume ermöglicht, die von gegenseitigem Ver- und Zutrauen geprägt sind.

**Lernaufgaben** nehmen typische Herausforderungen und problemhaltige Situationen aus dem Erfahrungskontext der Schüler auf und verbinden die Fachebene (Wissen) mit der Handlungsebene (Können und Wollen). Die Lernenden sollen sich mit der Rolle des Handelnden identifizieren und die Lösung der dort aufgegriffenen Probleme zu ihrer Aufgabe machen. Gerade in den Wahlschulen (BGY, HBF, BF, BVJ) ist dabei zu bedenken, dass „klassische“ berufliche Situationen aufgrund mangelnder Praxiserfahrung für die Schülerinnen und Schüler oft schwerer nachvollziehbar als bei

Lernenden, die im Rahmen einer dualen Ausbildung parallel in einem Unternehmen arbeiten (z. B. BS).

Die Lebenswirklichkeit ist komplex und erfordert zahlreiche, ganz unterschiedliche Kenntnisse und Fähigkeiten. Daher spannen gute Lernaufgaben ihrerseits ein angemessen komplexes Spektrum von fachlichen und überfachlichen Aspekten des zu erarbeitenden Lerngegenstands auf. In der **Problemstrukturierung** werden unter Begleitung der Lehrkraft fachliche und überfachliche Aspekte des Problems/Lerngegenstandes analysiert. (Kognitive) Dissonanzen werden genauer beleuchtet bzw. diskutiert (z. B. Worin bestehen diese genau?; Was löst sie aus?; Was genau ist neu bzw. unbekannt?). Es werden gemeinsam Wege ausgelotet, wie ein Ausgleich herbeigeführt werden kann. Während des Lernprozesses wird der Output des Lernens für die Lernenden konkret erfahrbar, indem Kenntnisse und Fähigkeiten zur Lösung der Aufgabenstellung allmählich herangezogen werden können. Im Rahmen der oben schon erläuterten Problem- und Handlungsorientierung erschließt sich der Sinn des Lernens und der spannungsreichen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand konkret durch den praktischen Nutzen. Dieser besteht für die Lernenden in einem für sie wahrnehmbaren Zuwachs an Verhaltensdispositionen zum erfolgreichen Lösen von Problemen.

So dient die Lernaufgabe nicht zuletzt auch der **Lernprozessanbahnung**. Bereits in der Lernaufgabe können Hinweise gegeben werden, die den Lernenden einen vom Lehrenden antizipierten Arbeitsprozess, das soziale Setting und/oder ein Lernprodukt nahelegen, ohne dies jedoch unbedingt abschließend festzulegen. Damit bleibt der Weg offen für angemessene Gestaltungs- und Handlungsspielräume mit u. U. alternativen Lernwegen (z. B. die Wahl von Informationsquellen oder eines anderen Lernproduktes). Die Frage, wie offen derartige Lernaufgaben im Unterricht umgesetzt werden können, kann nur mit Blick auf die Fähigkeiten der Lerngruppe zur Selbststeuerung beantwortet werden. Denn auch die Schüler\*innen müssen den Umgang mit anspruchsvollen Lernaufgaben oft erst stufenweise erlernen, ehe sie Planungs- und Durchführungsverantwortung übernehmen können. Ein innerer roter Faden im Übergang vom Problem zum Lösungsprozess muss für die Schüler\*innen erkennbar werden. Der antizipierte Arbeitsprozess, das soziale Setting und/oder ein Lernprodukt werden gemeinsam konstruiert (= Handlungsplan mit -schritten zur Lösung der Problemstellung).

## 2.4 Klarheit und Struktur

Die Anforderung an Klarheit und Struktur hat ganz verschiedene Einflussfaktoren und ist im Ergebnis sehr bedeutsam für guten Unterricht. Lernprozesse brauchen eine aus Schülersicht subjektiv empfundene Sicherheit, um positive Emotionen entstehen zu lassen, die lernpsychologisch von großer Bedeutung sind. Sowohl im Hinblick auf das Unterrichtsziel, den Lernprozess und die Inhalte als auch auf den Methoden- und Medieneinsatz sind Klarheit und Struktur als essenziell für die Qualität von Unterricht anzusehen. Dabei ist nicht die Perspektive der Lehrerin und des Lehrers entscheidend, sondern die Sicht der Lernenden.

Ausgehend von einer Lernaufgabe, die eine für die Lernenden subjektiv bedeutsame Problemstellung enthalten muss, wird das Ziel der Stunde schlüssig abgeleitet (= **Zielklarheit**). Das Problem wird benannt, eine leitende Fragestellung entwickelt und es werden Erwartungen an das Handlungsergebnis/Lernprodukt geklärt. Die leitende Fragestellung bleibt während des gesamten Lernprozesses sichtbar und im Fokus der Betrachtung. Der Schwerpunkt der zu erwerbenden Kompetenzen und Erwartungen an mögliche Handlungsergebnisse/Lernprodukte werden transparent.

Von der Zielsetzung der Unterrichtsstunde ausgehend wird das Problem gemeinsam in für seine Lösung relevante Teilaspekte strukturiert und es werden daraus Handlungsschritte entwickelt. Diese müssen klar kommuniziert werden, so dass die Lernenden im Lernprozess orientiert sind und **Prozessklarheit** entstehen kann. Die Prozessklarheit selbst hat eine innere und eine äußere Dimension: Die innere Dimension verweist auf einen „roten Faden“, der die innere Logik der Problemlösung in den einzelnen Handlungsschritten, die zur Bewältigung der Lernaufgabe notwendig sind, sinnhaft widerspiegeln. Diese Handlungsschritte sollen so weit wie möglich von Schülerseite generiert werden. In der äußeren Dimension sehen sich die Schüler zu jeder Zeit in Struktur und Ablauf des Arbeitsprozesses orientiert. Die deutliche Sequenzierung des Unterrichts in einzelne Phasen und Schritte, durch klare Aufgabenstellungen und Anforderungen sowie transparente Übergänge tragen in dieser Dimension zur Klarheit des Lernprozesses bei. Dies wird durch mediale Repräsentation der Arbeitsaufträge, Phaseneinteilungen und -übergänge mit definierten Handlungsergebnissen und klaren Zeitvorgaben sowie Sozialformen für selbstständige Arbeitsphasen unterstützt. Die äußere Klarheit entfaltet sich auch in einer professionellen Lernorganisation (z. B. Raumgestaltung, vorbereitete Materialien, Setting).

Um den **Lernprozess** transparent zu gestalten, spielt auch die Steuerung des Unterrichtsverlaufs eine wichtige Rolle. Dazu führt die Lehrperson eine sprachlich klare Moderation und übergibt eindeutige wie auch verbindliche Arbeitsaufträge, die sich in den Medien, Materialien sowie verwendeten Methoden widerspiegeln.

Für die **inhaltliche Klarheit** sollen die Lerngegenstände in Bezug auf das Kompetenzniveau der Lerngruppe angepasst werden. Dies erfolgt unter Berücksichtigung fachdidaktischer Prinzipien und unter Beachtung der von Helmke beschriebenen Prinzipien Kohärenz, Strukturiertheit und Verständlichkeit. Der Aufbau, die Abfolge und insbesondere die Erschließbarkeit von Inhaltselementen unterstützt den Kompetenzerwerb. Weitere Anforderungen an die Darstellung der Lerninhalte sind die sprachliche sowie die fachliche Eindeutigkeit, Richtigkeit und Präzision in Fachsprache und Begriffsbildung. Die Lehrperson steht in der Verantwortung, dass inhaltliche Zusammenhänge von Lernenden in der Form zugänglich gemacht und diskutiert werden, sodass sie transparent werden.

Über die **analoge und digitale Mediengestaltung und deren Nutzung** sollen die verschiedenen Aspekte der Klarheit und Struktur aus Schülerperspektive unterstützt werden. Die Auswahl, die Anzahl und der konkrete Einsatz dieser Medien fördern den Lernprozess zielgerichtet. Die Gestaltung und Nutzung von Medien unterliegt folgenden Anforderungen: Übersichtliche, strukturierte Darstellung, gute Lesbarkeit, nachvollziehbare Inhalte, anschauliche Visualisierung und eine lerngruppenadäquate Aufbereitung mit Ergebnissicherung. Analoge und digitale Medien sollen zielführend, lernförderlich und lerngruppenadäquat eingesetzt werden. Die Ressourcen der Ausbildungsschule sollten genutzt werden (z. B. Lernplattformen, digitale Tafeln, Tablets...).

## **2.5 Kommunikation und Interaktion**

Die Fähigkeiten der Lehrenden sowie der Lernenden zur **Moderation und Gesprächsführung** sind in den verschiedenen Unterrichtsphasen von essenzieller Bedeutung. Die Moderation in diesen Phasen ist elementar für Transparenz und Klarheit. Eine zielorientierte Gesprächsführung durch Nutzung verbaler wie auch nonverbaler Impulse, offener Fragen und schülerorientierter Fokussierungen zur gemeinsamen Klärung der Lernerwartungen, des Lernprozesses sowie des Handlungsziels gehören zum Handwerkszeug jeder Lehrperson. Diese fördert mit ihrer Moderation die Schüleraktivierung, ausgewogene L-S-Redeanteile sowie S-S-Interaktion und fungiert als Lernbegleitung.

**Interaktionsformen** in individuellen und kooperativen Lernformen unterstützen das schüleraktivierende Kommunizieren und Interagieren im Unterricht. Das Grundprinzip "Denken-Austauschen-Vorstellen" (Think - Pair - Share) ermöglicht die Verzahnung zwischen eigener Denkzeit, (Co-)Konstruktion im Austausch mit dem Lernpartner und einer Vorstellung im Plenum. Unterricht wird auf diese Weise zu einem Mit- und Voneinander-Lernen, bei dem sich die Beteiligten wertschätzend auf Augenhöhe begegnen.

Der Erwerb und der Gebrauch von **Fach- und Bildungssprache** ist Voraussetzung für eine fundierte Kommunikation auch in der Berufswelt und grundlegend für den Kompetenzerwerb. Lehrende und Lernende sprechen mit- und untereinander auf einem möglichst hohen Niveau in der entsprechenden Fachsprache/Fremdsprache. Fachlich-inhaltliche Korrektheit, sprachliche Prägnanz, angemessene Rhetorik und überschaubare Sätze erhöhen die Verständlichkeit der Lehrperson aus der Schülerperspektive. Die Wirksamkeit der Kommunikation hängt auch von der akustischen Verstehbarkeit ab: z. B. Lautstärke, Artikulation, Stimmmodulation, Dialekt und Körpersprache.

Die Fähigkeiten einer Lehrperson zur Führung von Lerngruppen sind zur Gestaltung eines **lernförderlichen Klimas** von wesentlicher Bedeutung für den erfolgreichen Lernprozess. Eine angstfreie, konstruktive Arbeitsatmosphäre und ein wertschätzender, empathischer Umgang aller Beteiligten prägen eine positive Lernumgebung. Kongruenz in der Lehrer-Schüler-Beziehung erlaubt ein authentisches Agieren unter den Beteiligten, sodass Bedürfnisse angstfrei artikuliert und die Lernenden ermutigt werden, sich bei Schwierigkeiten zu äußern. Toleranz, Geduld, konstruktives Feedback und positive Fehlerkultur kennzeichnen eine lernförderliche Atmosphäre.

Das lernförderliche Klima ist eng verzahnt mit einem effektiven **Klassenmanagement**. Effiziente Klassenführung und Zeitnutzung ist eine notwendige Bedingung für erfolgreiches und anspruchsvolles Unterrichten. Eine weitere Voraussetzung einer effizienten Klassenführung ist eine aufmerksame und präzise Lehrperson. Die Klassenführung selbst umfasst drei Aspekte: Die Etablierung und konsequent-konsistente Realisierung verbindlicher Regeln mit dem Ziel der Prävention von Störungen, ein effektives Zeitmanagement mit einem hohen Maß an aktiver Lernzeit und der wirksame Umgang mit Störungen. Alle drei Aspekte lassen sich durch Rituale, Routinen und Regelsysteme erreichen.

Differenzierte, sachlich orientierte Rückmeldungen der Lehrperson oder der Lernenden auf Beiträge, angemessene Antwortzeiten und so viele bewertungsfreie Lernräume wie möglich zeugen von einer pädagogisch professionellen **Feedback- und Beteiligungskultur**. Lehrende agieren schülerorientiert und ermöglichen vielfältige Sprechgelegenheiten. Sie geben den Lernenden in angemessenem Rahmen die Möglichkeit den Unterricht mitzubestimmen und leben eine evaluative Grundhaltung auch in herausfordernden Unterrichtssituationen. (Feedback, visible learning and teaching“). Diese Grundhaltung wird von Lehrenden insbesondere dann beibehalten, wenn sie sich selbst in herausfordernden Unterrichtssituationen befinden (z.B. bei Zeitdruck, eigener Unsicherheit, in UB/UM oder Prüfungssituationen).

## **2.6 Aktivierung / Motivierung**

„Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird.“ (Franz E. Weinert). Diese Aussage ist als Anforderung an alle didaktischen und methodischen Entscheidungen einer Lehrerin oder eines Lehrers zu verstehen, aktives und selbstständiges Lernen der Schüler\*innen soweit es irgendwie geht, zu ermöglichen. Alle nachfolgend aufgeführten Unterkriterien folgen dieser Idee, die sich aus einem modernen, lernpsychologischen Grundverständnis von Lernen ableiten lässt: Lernen ist ein aktiver, situativer und individueller Konstruktionsprozess! Ohne äußere und vor allem innere (kognitive) Aktivitäten von Schüler\*innen findet kein Lernen statt. Alles, was die Lehrerin oder



der Lehrer dazu beitragen kann, dass im Sinne des Kompetenzerwerbs sinnstiftende Aktivitäten (vs. Aktionismus!) der Schüler\*innen initiiert werden, hat eine positive Wirkung auf den Lernertrag. Die hier beschriebenen Gestaltungselemente von Unterricht sind professionelle Techniken, mit denen die Lehrpersonen zur Aktivierung und Motivierung der Schüler\*innen beitragen können, denn Aktivität verbraucht Energie und braucht deshalb Motivation. Motivation entsteht situativ in der Person des Lernenden selbst. Lernende müssen zudem Selbstwirksamkeit erfahren, um zu wachsen. Die gemeinsame Thematisierung unterschiedlicher lernrelevanter Motive mit der Lerngruppe (vor allem intrinsische, Lern-/ Leistungsmotive), das Lernen am Modell des Lehrers oder der Lehrerin („enthusiasm“), das Aktivieren von eigenen Konzepten sowie angemessene Handlungsspielräume können die Schüler\*innen zum aktiven und gleichzeitig selbstständigen Lernen bewegen.

Nachhaltiges Lernen kann gelingen, wenn die Lernenden in einer anregenden **Lernumgebung** mit vielfältigen **Lernanlässen** die Gelegenheit bekommen, aktiv zu handeln. Neben einer Raum- und Unterrichtsorganisation, die den Bedürfnissen des Lernprozesses entspricht, spielt dabei die Auswahl ansprechender Materialien und aktivierender Unterrichtsformen sowie (digitaler) Medien eine wesentliche Rolle. Sie laden den Lernenden dazu ein, sich in einem reichen, anspruchsvollen und auch herausfordernden (fachlichen) Kontext vielfältig mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen. Im sozialen Kontext einer Präsenzsituation brauchen (perspektiven-) vielfältige Sprechgelegenheiten für Lernende einen angemessenen Raum.

Das wichtigste Element einer aktivierenden Lernumgebung ist das positiv wahrgenommene **Verhalten der Lehrperson** selbst: z. B. durch Akzentuierung der Wichtigkeit und Nützlichkeit des Lerninhalts, beispielsweise für andere Fächer, für den Alltag, für den Beruf (instrumentelle Motivierung) sowie die Fähigkeit der Lehrkraft, die Schüler\*innen für den Unterricht zu begeistern, wobei vor allem die Vorbildwirkung der Lehrperson (Schwung, Engagement, Freude am Fach und am Unterrichten) ins Spiel kommt. Das Verhalten der Lehrerin und des Lehrers ist an den Lernbedürfnissen der Lernenden orientiert. Andererseits wird die Lern- und Anstrengungsbereitschaft der Schüler\*innen auch durch klar kommunizierte, anspruchsvolle Erwartungen der Lehrperson gefördert.

Ein Unterricht, der konsequent vom Lernenden und seinen Lernbedürfnissen her gedacht wird, beinhaltet möglichst große **Handlungsspielräume** und Freiräume für eigene Ideen und Vorgehensweisen. Dies insbesondere auch dort, wo Lehrenden ihr direkter Weg auf der Zielgeraden viel naheliegender und effizienter erscheint. Die Lernenden sind/werden zur Hauptperson ihres eigenen Lernprozesses. Ihnen wird innerhalb eines passend gesetzten Rahmens bewusst zugetraut, dass sie eigene (Lern-)Wege finden und den Lernprozess in geeigneter Weise mitgestalten.

Lernen ist ein interaktiver Prozess, der im Sinne einer Co-Konstruktion auf Zusammenarbeit und Austausch von Vorstellungen und Erkenntnissen beruht. Guter Unterricht zeichnet sich durch eine intelligente und didaktisch begründete Verknüpfung lehrer- und schülerzentrierter Phasen aus. Direkte Instruktion bzw. lehrergelenkter Unterricht in dem hier verstandenen Sinne ist ein Unterricht, in dem die Lehrperson neue Inhalte kurz, interessant, prägnant, klar, verständlich, gut gegliedert und vernetzt präsentiert und zusammenfasst bzw. zusammenfassen lässt und den Fokus auf die relevanten Aspekte richtet. In anderen Phasen wird, insbesondere durch die Auswahl entsprechender Methoden, individuelles und kooperatives Lernen ermöglicht. Sprechgelegenheiten werden integriert und unterschiedliche Lernwege initiiert. Je weiter Lernende ihre Fähigkeiten des selbstständigen Lernens entwickelt haben, desto mehr kann die Lehrerin oder der Lehrer als Lernbegleiter/in agieren: sie/er informiert, begleitet und unterstützt den Lernprozess. Ziel ist die Schüleraktivität immer weiter zu erhöhen und letztlich zum gänzlich selbstorganisierten Bewältigen von Lernaufgaben durch die Lernenden auszubauen.

## 2.7 Umgang mit Heterogenität

Der professionelle Umgang mit Heterogenität war und ist ein Alleinstellungsmerkmal berufsbildender Schulen. Die Vielfalt an Schulformen, Berufsbildern, Eingangsvoraussetzungen und Abschlüssen ist eine Ressource, die es im Unterricht zur Kompetenzförderung durch Differenzwahrnehmungen und durch individuelle Förderungen zu nutzen gilt. Die Vielfalt an individuellen Lernvoraussetzungen, Denk- und Herangehensweisen, aber auch Interessen und Begabungen unserer Schüler\*innen ist ein Schatz, kein Problem! (Ressourcenorientierung)

Durch eine passende und **Vielfalt ermöglichende Unterrichtsgestaltung (Differenzierung)** - basierend auf einer entsprechenden Lerngruppenanalyse - kann es jedem Lernenden ermöglicht werden, seine individuellen Anschlussmöglichkeiten zu finden und seinen eigenen Lernprozess gemäß seinen Ressourcen zu gestalten. So können die Lernenden durch variierende und zu ihren Fähigkeiten passende Tätigkeiten und die Wahl eines eigenen Tempos ihre individuellen Arbeitsprozesse gestalten. Dabei sind besonders handlungsorientierte Anschlussmöglichkeiten nach dem ermöglichungsdidaktischen Prinzip sinnvoll. Man kann den Lernenden auch die Wahl unterschiedlicher Lernpartner\*innen ermöglichen oder durch Aufgabenvariationen differenzierte Zugangsweisen anbieten. Hilfen (zum Beispiel durch Lerntheken, Lexika und Internetquellen) sind so zu gestalten und anzubieten, dass die Lernenden sie sinnvoll als Unterstützung für ihren individuellen Lernprozess nutzen können.

Als zentrales Element von Unterricht spielt die Sprache eine entscheidende Rolle im Umgang mit Heterogenität. Um gewinnbringend am Unterricht teilzunehmen, braucht der Lernende die Gelegenheit in seiner individuellen Sprache den Anschluss an seine Lebenswelt herzustellen. Dies setzt eine adressatenorientierte Kommunikation von Seiten der Lehrperson voraus.

Ein besonderes Augenmerk beim Umgang mit Heterogenität ist auch der **differenzierte und niveauangepasste Einsatz von Methoden und Medien**. Wünschenswert ist hierbei u.a. die Lernenden bei der Erstellung von Medien mit einzubeziehen sowie die eigene Methode zu lehren und zu reflektieren. Es werden Sozialformen und Methoden eingesetzt, mit denen sich Schüler\*innen in ihrer Unterschiedlichkeit unterstützen und kooperieren, um ein gemeinsames Ziel (= Handlungsergebnis) zu erreichen. Sie nutzen Synergieeffekte und lernen damit, dass das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile. Die Schüler\*innen können unterschiedliche Kompetenzen zur Nutzung analoger und digitaler Medien austauschen und voneinander lernen. Es werden Medien eingesetzt, die sie auch tatsächlich nutzen und beherrschen können (z. B. Erklärvideos). Synchron und asynchrone Kooperationsformen (z. B. Videokonferenzen/Chat/Messenger/Lernplattformen) unterstützen den Austausch und das kooperative Arbeiten.

Das Gefühl der **Selbstwirksamkeit** trägt gerade in heterogenen Lerngruppen zur erfolgreichen Bewältigung von Aufgaben bei, dies konnten zahlreiche Studien belegen (vgl. Rechter 2011: 85). So beeinflusst ein mangelndes Gefühl der Selbstwirksamkeit die Kognitionen des Menschen und sein Verhalten insofern, dass ein Lernender zwar über effektive Lernstrategien verfügen kann, diese jedoch nicht einsetzt, wenn er sein eigenes Handeln für wirkungslos hält. Wenn ein Lerner also nicht daran glaubt, eine Anforderung erfolgreich bewältigen zu können, wird er nicht sein volles Potenzial entfalten können und vielleicht bereits erworbene Strategien und Fähigkeiten bleiben ungenutzt. Selbstvertrauen ist also eine wesentliche Basis, um vor allem komplexe Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können. Selbstwirksame Personen setzen sich auch höhere Ziele als Personen mit geringer Selbstwirksamkeit, da sie sich mehr zutrauen. Solche Schüler\*innen begegnen Widerständen optimistischer und ihnen gelingt es auch, sich in anstrengenden und Ausdauer fordernden Phasen immer wieder selbst zu motivieren. Lerner mit hoher Selbstwirksamkeit gehen souveräner mit Misserfolgen und Schwierigkeiten um und sehen diese eher als Herausforderungen anstatt als Entmutigungen. Sie bleiben langfristig zuversichtlich und motiviert.

Um das Maß der Selbstbestimmung und Selbstorganisation im Unterricht kontinuierlich zu steigern, benötigen viele Lernende **individuelle Begleitung und Unterstützung** u.a. beim Erwerb von Lernstrategien. Sie brauchen Möglichkeiten der Selbstkontrolle und differenzierte Unterstützung bei der strategischen Planung von Lernprozessen. Das beinhaltet unter Umständen banal erscheinende Dinge, wie z.B. die richtige Vorbereitung auf eine Klausur, die Strukturierung von Aufzeichnungen, Möglichkeiten der selbstständigen Kontrolle von Arbeitsergebnissen oder das selbstständige Erschließen und Zuordnen von Informationen. Um den Lernenden zu unterstützen ist es hilfreich, diese Überlegungen im Dialog aller Beteiligten transparent zu gestalten und gegebenenfalls die Entwicklungsprozesse zu dokumentieren. Dies kann in Form von Förderplänen oder Entwicklungsdokumentationen geschehen. In diesen werden Vereinbarungen festgehalten, Ziele formuliert, Strukturierungshilfen besprochen und für den Lernenden hilfreiche Möglichkeiten dokumentiert.

Im Sinne des Rechts auf individuelle Förderung sowie Inklusion und der damit verbundenen sozialen Teilhabe, sollte die Lerngemeinschaft besondere Beachtung finden. Nicht nur Regeln des Zusammen-Arbeitens, auch die Regeln des Zusammen-Lebens sind ein wichtiger Bestandteil des Klassenmanagements im Umgang mit Heterogenität. Diese Regeln sind besonders wirksam, wenn diese mit Schüler\*innen zusammen erarbeitet und auch gemeinsam in einem Forum, wie z.B. in einem wöchentlichen Klassenrat, gepflegt werden.

Ein weiterer Baustein eines gemeinschaftlich orientierten Klassenmanagements sind Aktionen, Projekte, Feiern, etc., die Zusammengehörigkeit erzeugen und in denen jeder sonst unentdeckte Stärken und Ressourcen einbringen kann. Eine Kultur der Wertschätzung „Du kannst etwas, wir brauchen dich!“ ist für die Gemeinschaft stets erstrebenswert. Viele Methoden aus der Erlebnispädagogik haben diese Themen zum Gegenstand.



### 3 Quellen und weiterführende Literatur

Brüning, Ludger und Saum, Tobias: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen - Strategien zur Schüleraktivierung (Band 1), 5. überarbeitete Auflage, Essen 2009: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH

Gudjons, H.: Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung. Selbsttätigkeit. Projektarbeit. 8. Auflage, Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 2014.

Hattie John (Autor), Zierer Klaus (Übersetzer), Beywl Wolfgang (Übersetzer), Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, Schneider Hohengehren, 2014

Helmke Andreas, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, 6. Aufl., Klett 2015

Helmke, Andreas: was wissen wir über guten Unterricht? – Wissenschaftliche Erkenntnisse zu Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung, 2007, URL: [https://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst\\_schule/downloads/andreas\\_helmke .pdf](https://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke.pdf) (Stand: 26.07.2017)

Lipowsky, Frank: Was wissen wir über guten Unterricht? - Im Fokus: die fachliche Lernentwicklung, in Friedrich Jahresheft 2007

Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden I – Theorieband, Cornelsen 2013

Orientierungsrahmen Schulqualität RLP MfB 2017, URL: ORIENTIERUNGSRAHMEN SCHULQUALITÄT – ors.bildung-rp.de Zugriff am 07.08.2017 18:34 Uhr.

Reusser, Kurt: Aufgaben – Träger von Lerngelegenheiten und Lernprozesse im kompetenzorientierten Unterricht in: SEMINAR 4/2004, S. 77ff.

Wahlster, W.: Industrie 4.0 – Das Internet der Dinge kommt in die Fabriken; [www.dfki.de/wwdata/Zukunft\\_der\\_Industrie/](http://www.dfki.de/wwddata/Zukunft_der_Industrie/); Zugriff am 03.07.2017 12:33 Uhr.



## Studienseminar Speyer

Geisselstraße 1

67346 Speyer

[office@bbs-sp.semrlp.de](mailto:office@bbs-sp.semrlp.de)

[studienseminar.rlp.de/bbs/speyer.html](http://studienseminar.rlp.de/bbs/speyer.html)

## Teildienststelle Kaiserslautern

Pirmasenser Straße 65

67655 Kaiserslautern

[officekl@bbs-sp.semrlp.de](mailto:officekl@bbs-sp.semrlp.de)

**3. Auflage vom 07. Februar 2024**