

Bedingungen und Herausforderungen

A.

Komplexität des Prozessmanagements

Die Herausforderungen des *classroom management* ergeben sich zunächst ganz grundsätzlich durch die Komplexität der in der Interaktion einer heterogenen Lerngruppe ablaufenden Prozesse, die es zu strukturieren gilt (vgl. Wright 2005: 89). Als besonders herausfordernd gilt das *classroom management* nach wie vor bei kooperativen Lernformen (vgl. Müller-Hartmann / Schocker / Pant 2013: Kapitel 2). So scheint Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht oft nicht vorzukommen. Als Gründe werden Angst vor Kontrollverlust, die erhöhte Lautstärke und die Heterogenität der Beiträge genannt (s. DESI-Konsortium 2008, van Avermaet et al 2006: 182, Van den Branden 2006: 228). Die Lehrenden fragen sich, ob ihre Kompetenz in der Zielsprache ausreicht, um flexibel auf die wenig vorhersehbaren Schülerbeiträge reagieren zu können. Sie ziehen deshalb oft Aufgaben mit einem Formfokus vor, da dann die Schülerbeiträge berechenbarer werden und eher den Kategorien ‚richtig oder falsch‘ zugeordnet werden können. Aus dieser Praktik resultiert oft eine negative Fehlerkultur, die eine aufgabenorientierte Kommunikation, der es zunächst um einen Austausch relevanter Inhalte geht, zu wenig unterstützt.

B.

Vorherrschende Diskurskonventionen

Die DESI-Studie konnte durch videografierte Unterrichtsstunden belegen, dass die Lehrenden durchschnittlich mehr als doppelt so lange sprechen wie alle Lernenden zusammen: Ihr Anteil am Unterrichtsdiskurs liegt durchschnittlich bei 32 Prozent. Schwerer noch wiegt die Qualität des Unterrichtsdiskurses, wie Klieme darstellt (2008: 350 – 353):

- Lehrerfragen fallen zu fast 70 Prozent in die Kategorie ‚niedrige Authentizität‘ und zu mehr als 80 Prozent in die Kategorie ‚niedriger Lebensweltbezug‘.
- Die Lernenden sprechen zu 50 Prozent frei in englischer Sprache, zu 25 Prozent wird abgelesen (z. B. Vorlesen) und 20 Prozent entfallen auf andere Sprechaktivitäten wie Wiederholen oder Nachsprechen.
- Ein gutes Fünftel aller Schüleräußerungen ist fehlerhaft. Die Hälfte der Fehler wird korrigiert, wobei aber nur in knapp 15 Prozent der Fälle die Lernenden dies selber tun (Selbstkorrektur). Peer-Korrektur als die aus fachdidaktischer Sicht günstigste Art der Behandlung von Fehlern kommt so im Unterricht kaum vor.

Auch erklären Lehrende Fehler nur in 8 Prozent der Fälle. Aktuellere empirische Studien sind uns nicht bekannt und angesichts der heterogenen Praktiken in den Fremdsprachenklassenzimmern sind Pauschalisierungen nicht angebracht. Dennoch kann dieser Befund für Lehrende Anlass einer kritischen Reflexion der eigenen Praxis sein.

C.

Die Rolle der Lehrkraft

Sowohl die in den letzten Jahren einsetzende empirische Aufgabenforschung in Klassenzimmern (vgl. Müller-Hartmann / Schocker / Pant 2013; Van den Branden 2006) wie auch die allgemeinpädagogische Forschung (Hattie 2012) bestätigen die wichtige Rolle der Lehrerinnen und Lehrer beim *classroom management*. Sie sind weit mehr als Unterrichtsplanende, die Lernprozesse bloß vorstrukturieren. Ihre Rolle lässt sich eher als die ‚reflektierter Praktiker‘ beschreiben: Sie lernen aus ihren Erfahrungen und versuchen, Unterrichtsprozesse unter Einbeziehung der Lernenden zu verstehen und sie gemeinsam mit ihnen (und ihren Kolleginnen und Kollegen) weiter zu entwickeln. Dieses Rollenverständnis ist auch deshalb angemessen, da jede Unterrichtssituation einzigartig ist, je nach Kontext, Wertvorstellungen, Personen und Institution. Wenn es um effektives *classroom management* geht, ist es ratsam, sich nicht nur auf seine eigene Wahrnehmung zu verlassen: „Für Lehrkräfte ist es schwierig, ihr eigenes Handeln realistisch zu beurteilen. Tendenziell überschätzen sie die Qualität ihres pädagogischen Handelns, wenn man die Aussagen von Schüler/innen oder externen Beobachter/innen als Kriterien nimmt“ (Lenske / Mayr 2015: 77). Auch deshalb empfiehlt es sich, die Perspektive der Lernenden konsequent einzubeziehen.

D.

Sichere und anregende Lernatmosphäre

Die grundlegende Notwendigkeit, eine sichere und anregende Lernatmosphäre zu schaffen, wird durch zahlreiche Studien belegt: In ihrem Konzept zur Entwicklung einer *powerful learning environment* haben Devlieger und Goossens (2007: 61) nach langjähriger empirischer Forschung eine *safe, positive atmosphere* (die sie operationalisieren) als grundlegende affektive Dimension von Unterricht beschrieben, die durch einen wertschätzenden Umgang miteinander gekennzeichnet ist (s. Kasten 2). Dies wird durch Hatties Metastudie bestätigt:

▼ **Beobachtbare Kriterien für ein effektives classroom management: Lernatmosphäre (Klassen 1 – 6)**

An optimal classroom climate for learning is one that generates a climate in which it is understood that it is okay to make mistakes, because mistakes are the essence of learning ... Expert teachers ... achieve this by developing a climate of trust between teacher and student, and between student and student. The climate is one in which 'learning is cool', worth engaging in, and everyone – teachers and student – is involved in the process of learning. (Hattie 2012: 26)

Auch Scrivener (2012: 1) schließt sich dem an:

The classroom management choices you make play a large part in creating the individual working atmosphere of your class – how it feels to be in a room with you as a teacher. Whether it is an enjoyable, engaging place to be learning or whether it is dull, uninvolved and uninspiring. (Scrivener 2012: 1)

Damit wird die demokratische Selbstverantwortung der Lernenden im Unterrichtsprozess gestärkt. Die Lehrenden unterstützen sie dabei, im Sinne der sekundären Sozialisierung in die entsprechenden Fachgebiete und kulturellen Praktiken hinein zu wachsen: „*Teachers provide the means for learners to enter the culture in which they live, or aspire to live, in many ways*“ (Wright 2005: 134). Das ist auch der Bereich, den der Europarat in den neuen weit gefassten Kompetenzbeschreibungen für *democratic cultures* nennt (Council of Europe 2016). Es geht dabei um grundsätzliche Kompetenzen in den Bereichen *valuing human rights*, *analytical critical thinking skills* oder *conflict-resolution skills*, die selbstverständlicher Inhalt des Unterrichts sein sollten. Die demokratische Beteiligung der Lernenden am *classroom management* durch die Übernahme von Aufgaben im Lernprozess (s. die Artikel von Bitan und Polte), die Rückmeldung an die Lehrkraft nach der Aufgabensequenz (s. den Artikel von Ade-Thurow) sowie der Ansatz, Konflikte in der Klasse sowie zwischen Lernenden und Lehrkraft mit Hilfe des Klassenrats zu lösen (s. die Methode im Fokus) unterstützt die Entwicklung dieser Kompetenzen.

Lehrkompetenzen

1.

Lehrkompetenz #1: Motivierende Aufgaben stellen

Zunächst muss die Lehrkraft Aufgaben auswählen oder entwickeln, die die Lernenden motivieren, sich engagiert auf deren Bearbeitung einzulassen. Das wird wahrscheinlicher, wenn

- Inhalte unter Beteiligung der Lernenden ausgewählt werden, die lebensweltlich relevant sind
- die Lernenden den Raum (Gelegenheit / Zeit) haben, vorhandene Kompetenzen zu zeigen und diese wahrgenommen, wertgeschätzt und weiterentwickelt werden
- der Zweck der Aufgabe klar ist und man sich auf die Adressaten verständigt, an die sich die Mitteilung richtet
- *classroom management*-Aufgaben an die Lernenden übertragen werden.

Klare vereinbarte und gemeinsam geteilte Strukturen bzw. Regeln nach der Prämisse ‚so wenig und so einsichtig wie möglich‘ sind die Grundlage. Diese Regeln sollen möglichst positiv formuliert sein (Hauser 2015: 36). Eine effektive Interaktion im Klassenraum setzt vielfältige Routinen voraus, die es zunächst anzubahnen gilt (s. den Artikel von Frischholz). Auch eine die Interaktion unterstützende Sitzordnung trägt dazu bei (s. Anregungen in Wright 2005: 58 – 62 und Scrivener 2012, Kapitel 1). Die Lernenden entwickeln ein Gemeinschaftsgefühl, in dem sie verantwortlich an den Entscheidungen beteiligt werden (s. Methode im Fokus). Dazu gehören auch alle Formen gemeinsamer Unternehmungen außerhalb des Klassenzimmers (s. Schönbachler 2008: 23, 27). Methodisch heißt das unter anderem:

- Auswahl der Inhalte: gemeinsam das Aufgabenangebot des Lehrwerks zu einem Rahmenthema einer *unit* begutachten. Sowohl die Lehrkraft als auch die Lernenden können Vorschläge für alternative Aufgaben oder Bearbeitungsformen machen, aus denen dann eine oder auch mehrere ausgewählt werden (s. Artikel Polte)
- Bedeutung des Arbeitsauftrages: den Zweck klären und sich gemeinsam auf mögliche Adressaten verständigen. Auftrag verständlich formulieren, visualisieren, Beispiele geben, bei längeren Aufgaben *advance organizer* entwickeln, die Aufgabe modellieren oder demonstrieren oder von den Lernenden gegebenenfalls erläutern lassen (*mediating a task*).
- Rolle der vorbereitenden (Haus)aufgabe: je nach Kontext (nicht alle Schulen sehen Hausaufgaben vor) erhalten die Lernenden die Gelegenheit, ihr Vorwissen zu aktivieren und Vorschläge einzubringen. Auf diese Weise kann dann ein Thema ausgehend von ihren Vorstellungen, Erfahrungen und Assoziationen und zusammen mit ihnen entwickelt werden, anstatt dass – wie oft als gängige Praxis zu beobachten – ein Thema von den Lehrenden vorstrukturiert wird. Ein Negativbeispiel wäre es, wenn das Thema *Sharing ideas about friendship* lautet und die Lehrkraft Fotos mitbringt, die aus ihrer Perspektive Freundschaften darstellen. Diese nutzt sie als Redeanlass für die Lernenden. Stattdessen können die Lernenden das Thema ausgehend von ihren Geschichten, Gegenständen, Texten usw., die sie mit dem Thema verbinden, als Ausgangspunkt in den Unterricht mitbringen. Dann verständigen sie sich zunächst darüber in der Gruppe und notieren gemeinsame, aber auch unterschiedliche Vorstellungen darüber für die Rückmeldung im Plenum (s. *Unterricht Englisch 143*: Lernerorientierung). Die Lehrkraft kann dazu auf verschiedene methodische Verfahren zurückgreifen, um die heterogenen Vorerfahrungen der Lernenden zu aktivieren, zu sammeln und zu strukturieren (z. B. *placemat*, *snowball*, *writing conference*).

Quelle: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch. Classroom Management. Heft 154. Juli 2018. Friedrich Verlag. S. 2 – 7.

2.

Lehrkompetenz #2: Aufgabe planen, strukturieren und unterstützen

Eine zweite wichtige Kompetenz besteht darin, eine komplexe Aufgabe planen und die daraus resultierenden Prozesse bewältigen zu können. Ebenso müssen Lehrkräfte Aufgabenanforderungen und Unterstützungsangebote aufeinander abstimmen können. Das bedeutet für die Lehrenden, einen Rahmen für diverse Aktivitäten anzubieten und innerhalb dessen individuelle Schwerpunktsetzungen und Lösungswege sowie unterschiedliche Lernprodukte zu ermöglichen. Methodisch heißt das unter anderem:

- Die Lernenden teilen sich in Paar-/Gruppenarbeit komplexe Aufgaben auf und übernehmen Teilaufgaben (s. den Artikel von Polte). Unterschiedliche Aufgaben führen zu unterschiedlichen, aber thematisch vergleichbaren Aufgabenprodukten.
- Sammeln, Strukturierung und Festigung der erarbeiteten sprachlichen Mittel im Prozess. So erstellen die Lernenden z. B. zunächst ein individuelles *word web*, dann einigen sie sich in der Gruppenarbeitsphase auf ein gemeinsames *word web*, indem sie als wichtig empfundene Begriffe aus Texten als Paar oder Gruppe sammeln. Inhaltlich strukturierte Unterstützungsangebote werden gemeinsam mit den Lernenden erarbeitet. Über eine vorbereitende Hausaufgabe aktivieren sie individuell ihre Vorstellungen und damit die entsprechenden sprachlichen Mittel.
- Lernende bei der sprachlichen und inhaltlichen Problemlösung anleiten: selbstständige Erschließung von neuem Wortschatz, *peer support*: Lernende unterstützen sich gegenseitig bei der Texterstellung und -überarbeitung (z. B. Lupenarbeit, Strategietraining, Schreibkonferenz).
- Modellieren von Aufgaben durch die Lehrkraft oder einen Mitschüler.

Die Lernenden übernehmen dabei verschiedene *classroom management*-Aufgaben: Ein *teacher assistant* sammelt Aufgabenprodukte auf Folie oder an der Tafel. Ein *grammar expert* hilft bei der kognitiven Bearbeitung von grammatikalischen Funktionen oder der Regelfindung. *Vocabulary test creators* erstellen in Teams aufgabenbasierte Vokabeltests. Auch die Mitglieder einer Gruppe können bei der Gruppenarbeit entsprechende Aufgaben übernehmen: Eine *reference person* schlägt den Wortschatz in einem Online-Lexikon nach, ein *secretary* notiert sich die Arbeitsergebnisse oder ein *organizer* besorgt notwendiges Material für die Gruppenarbeit. Der Artikel von Stefan Möller zeigt, wie es gelingt, die heterogenen Lernprodukte zusammenzuführen.

3.

Lehrkompetenz #3: Schüler anleiten, Interaktion ermöglichen

Englisch ist kein Gegenstand, sondern ein Kommunikationsmittel, mit dem sich Menschen mündlich oder schriftlich über Inhalte verständigen. Dem müssen Aufgaben Rechnung tragen, dadurch dass sie Aushandlungsprozesse (Interaktion) ermöglichen. Die Lernenden entwickeln Kompetenzen in der Interaktion, indem sie im geschützten Rahmen mit der Sprache experimentieren und im Prozess sehen: Bin ich kommunikativ erfolgreich? Sie lernen nicht erst sprachliche Mittel, um sie danach anzuwenden. Man erwirbt eine Sprache, indem man probierend mit ihr umgeht. Es handelt sich also um einen zyklischen, nicht um einen linearen Prozess. Methodisch heißt das unter anderem:

- Verwenden der Zielsprache, Kommunikation untereinander, einander zuhören, vielfältige Unterstützungsangebote (s. Anregungen in Scrivener 2012, Kapitel 5)
- Organisation von Partner- und Gruppenarbeit (Gruppenzusammensetzung, Rollenverteilung, vgl. Scrivener 2012)
- Verfahren, heterogene Arbeitsergebnisse auszuwerten (zu systematisieren), z. B. individuell und/oder in Gruppen gesammelte Wortfelder zu einem für die Klasse verbindlichen Wortfeld zusammenführen (s. Artikel Bitan)