

## Schulbereich

## Musteraufgaben als Motoren der Unterrichtsentwicklung

In diesem Beitrag zeigen wir, wie Schulkollegien mithilfe sogenannter Musteraufgaben Sprachförderkonzepte zur Unterrichts- und Schulentwicklung erarbeiten und zur nachhaltigen Verankerung von Sprachlernkonzepten nutzen können. Musteraufgaben sind Lernaufgaben, die so strukturiert sind, dass sie Handlungsmuster von Lehrpersonen und Sprachlernmuster von Schülerinnen und Schülern sichtbar machen. Musteraufgaben haben daher zwei Ziele: Lehrpersonen können mit ihrer Hilfe den Unterricht vorbereiten und durchführen. Sie regen Lehrpersonen außerdem und vor allem dazu an, sich mit Kolleginnen und Kollegen über Unterrichtserfahrungen und über Konzepte für einen erfolgreichen Sprachunterricht auszutauschen. Dieser Wissens- und Erfahrungsaustausch hilft dabei, den Unterricht weiterzuentwickeln. Mit anderen Worten: Musteraufgaben sind nicht primär mustergültige Aufgaben, sondern machen Lehr- und Lernmuster sichtbar. Sie dienen primär der Unterrichtsentwicklung und sind nur sekundär für die Schülerinnen und Schüler gedacht: Damit sich Lehrpersonen Zeit für Unterrichtsentwicklung nehmen können, brauchen sie auch Entlastung – und das ist die zweite Funktion von Musteraufgaben, denn mit ihnen ist ein Teil von Unterricht bereits vorbereitet.

Damit Schulen und Lehrpersonen sprachliche Bildungsprozesse gemeinsam entwickeln und verbessern sowie auf neue oder veränderte Anforderungen reagieren können, sollten sie u. a. über folgende Fähigkeiten verfügen (vgl. Timperley et al., 2010):

1. Sie müssen mit Blick auf einen Lernbereich und mit Blick auf ihre Zielgruppen passende und zielführende Lehrentscheidungen fällen können. Das setzt einerseits ein Wissen über wirksame und nicht wirksame Förderansätze voraus, andererseits auch das Auswählen oder Entwickeln von entsprechenden Förderkonzepten bzw. Lehr-Lern-Arrangements.
2. Schulen müssen selbst evaluieren können und Fragen wie „Wohin soll es gehen?“, „Wie kommen wir dahin?“, „Wohin soll es als Nächstes gehen?“ beantworten können.

Dabei genügt es nicht, wenn Schulen ohne Unterstützung *bottom up* Sprachförderkonzepte entwickeln oder wenn die Bildungsforschung *top down* Sprachförderprogramme implementieren will. Das Wissen und die Vermittlungsansätze aus solchen Konzepten und Programmen werden von den Schulen zwar meist positiv aufgenommen. Sie führen jedoch nicht von selbst dazu, dass auf der Ebene der Lehrpersonen wie auch der Schule die nötige Dynamik ausgelöst wird, um die Sprachförderung an den Schulen wesentlich zu verbessern und nachhaltig im Unterricht aller Lehrpersonen zu verankern. Mit anderen Worten: Sprachförderkonzepte sind zwar notwendige Voraussetzungen für die Unterrichts- und Schulentwicklung, sie stellen aber noch keine hinreichende Bedingung für ein Gelingen in der Praxis dar.

Sprachförderkonzepte zur Schul- und Unterrichtsentwicklung werden häufig relativ abstrakt formuliert. Das liegt in der Natur der Sache: Konzepte müssen übersichtlich und stringent sein. Solche Konzepte können das Handeln von Lehrpersonen im Unterricht aber kaum beeinflussen, selbst wenn sie zentrale Elemente mit Beschreibungen zu Lernsituationen oder zu Lernarrangements illustrieren. Können Lehrpersonen dagegen einen Förderansatz konkret in ihrem Unterricht erproben und reflektieren, erfahren sie direkt, wie Schülerinnen und Schüler darauf reagieren, „welche Analogie zwischen ihren eigenen Lernaktivitäten und denen der Schüler besteht“ (Lipowsky & Rzejak, 2012, S. 7). Wenn sich die Lehrerinnen und Lehrer dazu auch im Kollegium verständigen, kann dies zu einer dauerhaften Erweiterung und Verbesserung des Unterrichts führen (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2012, S. 7).

Eine solche Dynamik erfordert Teamarbeit: Es hat sich bewährt, dass Lehrpersonen gemeinsam eine Aufgabe entwickeln, die einen Sprachlernaspekt in den Mittelpunkt stellt. Diese Aufgabe setzen die Lehrpersonen in ihren Klassen ein und reflektieren anschließend gemeinsam ihre Erfahrungen: Was ist gut gelungen und warum? Welche Stolpersteine gab es und worauf bezogen sie sich (auf die Aufgabe, auf die Erklärung der Aufträge, auf das Handeln der Lehrperson usw.)? Die Entwicklung und Erprobung einer solchen gemeinsamen Arbeit wird idealerweise von einer Sprachdidaktikerin oder einem Sprachdidaktiker begleitet und moderiert. Diese Expertin oder dieser Experte muss darauf achten, dass sich die Lehrpersonen auf die Sprachlernaspekte fokussieren – obwohl gerade bei Erprobungen auch das Classroom-Management, die Sozial- und Motivationsstruktur der Klasse und weitere Aspekte wichtig sind (vgl. dazu das hier auf S. 7 dargestellte Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke, 2015). Diese Überlegungen liegen dem Konzept von Musteraufgaben zugrunde (vgl. auch Lindauer & Sturm, 2017), das wir hier vorstellen und mit einem Fallbeispiel illustrieren.

## Die Funktion von Musteraufgaben

Mit Musteraufgaben sind nicht primär mustergültige Aufgaben gemeint, sondern Aufgaben, die sowohl die *Handlungsmuster* der Lehrpersonen wie auch das *Sprachlernmuster* der Schülerinnen und Schüler deutlich machen, damit sie im Kollegium überdacht werden können. Mit Blick auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung haben Musteraufgaben also eine doppelte Funktion:

1. Lehrpersonen können die Aufgaben direkt einsetzen, die Aufgaben leiten ihr Handeln. Die gemeinsam investierte Zeit in das Ausarbeiten einer strukturierten Musteraufgabe (vgl. dazu unten mehr) zahlt sich in Form von vorbereiteten Lektionen aus (Return of Invest). Zudem reflektieren die Teams die Sprachlernkonzepte, die der Aufgabe zugrunde liegen, beobachten, was ihre Schülerinnen und Schüler sprachlich bereits können, wo sie Schwierigkeiten haben usw.
2. Die Teams können die im Unterricht beobachtbaren Vorgehens- und Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler sowie die Ergebnisse daraus analysieren und

diskutieren. So machen die Lehrpersonen ihr eigenes Handeln im Unterricht und die beobachtbaren Sprachlernprozesse der gemeinsamen Reflexion zugänglich.

Bei der Ausarbeitung von Musteraufgaben müssen nicht zuletzt Entscheidungen über Förderansätze und die damit verbundenen Unterrichtshandlungen gefällt werden. Es gibt, wie Renkl (2008) zeigt, eine Vielzahl von verschiedenen Modellen oder Ansätzen, z. B. projektorientiertes Lernen und Lehren, Lernen durch Selbsterklären oder direkte Instruktion bzw. explizite Vermittlung, um nur wenige zu nennen. Dabei ist es keineswegs so, dass es nur einen richtigen Ansatz für guten Unterricht gibt: Während sich etwa mit Blick auf Lese- oder Schreibstrategien die explizite Vermittlung besonders bewährt hat, erzielen kooperative Lernformen wie Lautlese-Tandems mit Blick auf die Förderung von Leseflüssigkeit besonders gute Ergebnisse.

Lehrpersonen müssen also je nach Kontext, je nach Lernziel oder Lernergruppe den passenden Ansatz auswählen und umsetzen können. Im Rahmen der gemeinsamen Ausarbeitung muss man klären: Welche Förderansätze sind wirksam und welche sind nachweislich nicht wirksam? Wie lässt sich beobachten, wie Schülerinnen und Schüler auf einen Förderansatz reagieren? Wie können wir als Lehrpersonen das Lernen positiv beeinflussen? Welche (Muster-)Aufgaben sind geeignet und wie gestalten wir am besten die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung? Wenn das *Team* solche Fragen für sich beantwortet, ist eine Verbesserung der Lerneffekte bei den Schülerinnen und Schülern leichter zu erzielen (vgl. Hattie, 2012). Um so vorgehen zu können, braucht es nicht zuletzt ein Wissen über verschiedene Förderansätze: Eine Weiterbildung kann die Lehrerinnen und Lehrer dabei unterstützen (vgl. dazu auch die Leitfragen in Lindauer & Sturm, 2017, S. 31).

Ziel von Musteraufgaben ist es also, Lehrpersonen wie auch Weiterbildungsexpertinnen und Weiterbildungsexperten (sprach-)didaktische Handlungsmuster zur Verfügung zu stellen, die man anhand prototypischer bzw. geeigneter Aufgaben verankert. Dabei kommt es nicht auf die

Anzahl der entwickelten Aufgaben an. Es zählen vielmehr die Qualität der Aufgabe(n) und die Reflexion über die Konstruktion der Aufgabe und der Aufträge, die den Lernprozess strukturieren. Entscheidend ist auch die Reflexion darüber, was diese Aufgabe beim Sprachlernen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht ausgelöst hat.

Im Diskurs über Aufgaben, die damit verbundenen Lernziele und Konzepte des Sprachlernens sowie beim Austausch über Erfahrungen und Beobachtungen kann Unterrichtsentwicklung in Gang gesetzt werden. Musteraufgaben sind vor allem als Auslöser dafür gedacht, sich mit der Konzeption eines kompetenz- und förderorientierten Sprachunterrichts bzw. sprachsensiblen Fachunterrichts auseinanderzusetzen. Sie sind also der Motor für die Schul- und Unterrichtsentwicklung.

### Merkmale von guten Musteraufgaben

Musteraufgaben müssen bestimmte Kriterien erfüllen, damit sie als Motor die Auseinandersetzung mit einem

kompetenz- und förderorientierten Sprachunterricht bzw. sprachbewussten Fachunterricht antreiben: Sie dürfen nicht nur Lernaufgaben und -aufträge für die Schülerinnen und Schüler enthalten, sondern müssen die didaktische Umsetzung beschreiben – also *wie* man im Unterricht das vermittelt, was im Zentrum der Aufgabe steht. Dabei sollte die Musteraufgabe auch auf mögliche Schwierigkeiten eingehen. Des Weiteren sollte die Musteraufgabe den Lehrpersonen passende Beobachtungs- und Beurteilungsmöglichkeiten geben.

Unter guten (Muster-)Aufgaben verstehen wir „Ketten“ von Aufträgen für die Schülerinnen und Schüler, geplante und strukturierte Anweisungen oder didaktische Handlungsmöglichkeiten zuhanden der Lehrperson, die dazugehörigen Materialien, Lösungshinweise und dazu passende didaktische Formen der Fremd- und/oder Selbstbeurteilung.

Damit man nicht vor lauter Aufträgen das Ziel der Aufgabe aus den Augen verliert, ist eine klare Fokussierung

### Zentrale Aspekte von Musteraufgaben für das Sprachlernen

1. **Fokus auf einen Sprachlernaspekt** legen (z. B. Lesestrategie *Text überfliegen*, *Zuhörnotizen erstellen*).
2. **Sprachlernziele** deutlich machen (z. B. in einer Synopse zur Aufgabe).
3. **Situierung (Einordnung)** und Einbettung der Aufgabe in der Gesamtheit des Sprachlernens bzw. in einen relevanten Sprachhandlungsrahmen.
4. **Instruktionen** mit Blick auf Lernbereiche und Ziel begründen, daraus auch die entsprechenden Arbeits- und Sozialformen ableiten (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit, Arbeit und Austausch in der ganzen Klasse usw.) sowie die Instruktionen und Interventionen der Lehrperson.
5. **Handlungsorientierung**: Aufgabe durch passende Aufträge in für alle Schülerinnen und Schüler bewältigbare und (sprach-)lernpsychologisch sinnvolle Teilschritte zerlegen. In den Aufträgen darlegen, welche Handlungsschritte die Lernenden und welche Zwischenprodukte für die Weiterarbeit nötig sind.
6. **Produktorientierung**: Klären, welche Ergebnisse man von den Schülerinnen und Schülern erwartet.
7. **Lernspuren** in den Aufträgen dort anlegen, wo sie sinnvoll sind, damit bessere Beobachtungsmöglichkeiten für Sprachlernprozesse entstehen.
8. **Feedback-Schleife**: Beobachtungs- und Beurteilungsmöglichkeiten aufzeigen sowie Beurteilungskriterien so auswählen, dass sie für die Schülerinnen und Schüler handlungsleitend werden.
9. **Reflexion des Lernprozesses** muss in der Aufgabe angelegt sein. Aufgaben dienen nicht nur dem Lernen der Schülerinnen und Schüler, sondern müssen der Lehrperson die Möglichkeit eröffnen, ihren Unterricht und den Sprachlernprozess der Schülerinnen und Schüler zu reflektieren und entsprechende Handlungs- und Handlungsänderungen vorzunehmen.

auf einen Sprachlernaspekt (Reduktion der Komplexität) und eine entsprechende Orientierung an einem Sprachlernziel von zentraler Bedeutung. Dabei muss nicht nur die Lehrperson das Ziel im Blick haben, sondern auch die Schülerinnen und Schüler müssen bereits am Anfang des Lernprozesses eine möglichst konkrete Vorstellung von diesem Ziel entwickeln. Zur Zielorientierung gehört auch, dass die Aufgabe in einen für das sprachliche Lernen sinnvollen Handlungsrahmen eingebettet ist: Sprachliches Handeln lernt man in inhaltlich relevanten und kommunikativ-sozial sinnvollen Kontexten.

Musteraufgaben können zudem das Lernen der Schülerinnen und Schüler lernpsychologisch sinnvoll strukturieren, indem sie einen komplexen Lernprozess in überschaubare Einzelschritte (Aufträge, Instruktionen durch Lehrperson) zerlegen. In welche Einzelschritte ein Lernprozess aufzugliedern ist – mit Blick auf bestimmte Lernergruppen oder das Lernalter –, sollte den Lehrpersonen beim Konstruieren der Aufgabe und bei der Analyse der Erprobungen in den Klassen deutlich gemacht und im Team reflektiert werden. So kommen unterschiedliche Konzepte zum Sprachlernen in den Blick und in die Diskussion. Das dient wiederum der fachlichen Weiterentwicklung der Schulteams und bietet zudem einen Rahmen für die Reflexion nach der Erprobung.

Man soll sich nicht scheuen, bei der Formulierung von Aufträgen sehr deutlich und detailliert zu sein. Also nicht: „Dir fallen sicher noch weitere XY auf“, sondern: „Such noch drei weitere X sowie zwei Y. Notier sie in dein Arbeitsheft. Tausch dich mit der Banknachbarin oder dem Banknachbarn aus. Ergänze deine Liste.“ Das gilt auch für Leseaufträge: „Lies den Text einmal zügig durch, sodass du eine Ahnung vom Inhalt hast. Lies dann den Text ein zweites Mal gemeinsam mit deiner Banknachbarin oder deinem Banknachbarn. Fasst nach jedem Abschnitt das Gelesene mit wenigen Worten zusammen. Notiert in eure Arbeitshefte. Es müssen keine ganzen Sätze sein ...“ Auf den ersten Blick mag ein so hoher Grad an Explizitheit gängelnd wirken. Aber gerade die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, die ihr Lernen noch nicht selbst steuern können, zeigt, dass dank eines solchen Gerüsts, des so-

genannten Scaffoldings, auch schwächere Schülerinnen und Schüler Lernfortschritte und gelungene Arbeitsergebnisse erreichen. Durch eine solche Strukturierung macht man zudem einzelne Lern- und Arbeitsschritte für die Schülerinnen und Schüler sichtbar.

Den Schülerinnen und Schülern sollte bei jeder Aufgabe klar sein, was sie zu tun haben (Handlungsorientierung) und welches die erwarteten Ergebnisse (Produktorientierung) sind. Am besten macht man dies in einer kurzen Synopse für die Schülerinnen und Schüler verständlich: „In dieser Lektion lernen wir eine wichtige Lesestrategie kennen: das Überfliegen. Überfliegendes Lesen meint, dass man nicht jede einzelne Zeile durchliest, sondern den Text nur überblickt, Bilder zum Text anschaut, auf die Titel achtet, nur kleinere Teile liest.“

Wie bereits dargelegt, müssen Lehrpersonen je nach Kontext, je nach Lernziel oder Lernergruppe den passenden Ansatz auswählen und umsetzen können. Welche Art der Vermittlung zielführend ist, lässt sich kaum an den Aufträgen selbst ablesen. Entsprechend wichtig ist es, dass Musteraufgaben genauer ausführen, welche Form der Vermittlung für den ausgewählten Lernbereich zielführend ist und wie die konkrete Umsetzung aussehen kann. Um beim Beispiel der Lesestrategie des überfliegenden Lesens zu bleiben: Zahlreiche Studien zeigen, dass die explizite Vermittlung von Lesestrategien besonders wirksam ist (vgl. z. B. Gold, 2018). Ein wesentliches Element dieses Förderansatzes ist das Modellieren, bei dem die Lehrperson didaktisiert laut denkend vorführt, wie die Strategie anzuwenden ist. Dies kann man in der Musteraufgabe für die Lehrperson ebenso modellhaft vorführen, indem man das Modellieren exemplarisch ausformuliert: „Wenn ich einen Text überfliege, dann mach ich das so, dass ich ... Hier weiß ich bereits etwas über ... Ich fasse nochmals kurz zusammen, was ich gemacht habe: ...“ Solche ausformulierten Modellier-Bausteine können den Lehrpersonen neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen.

Zudem ist es sinnvoll, wenn die für das Modellieren notwendigen Materialien in die Musteraufgabe integriert

werden – in diesem Fall ein Text, der sich zum Modellieren der Lesestrategie eignet. Ein solcher Text sollte möglichst analog zu dem Text aufgebaut sein, den die Schülerinnen und Schüler danach mithilfe der Lese-strategie erarbeiten sollen.

Die Schülerinnen und Schüler müssen nicht nur eine klare Vorstellung darüber gewinnen, welche Handlungsschritte sie zur Bewältigung der Aufgabe vollziehen müssen und wie sie dabei konkret vorgehen. Zielorientierung bedeutet auch, dass sie verstehen, welche Produkte in welcher Qualität von ihnen erwartet werden. Zu den Produkt-erwartungen gehört die Erklärung der Kriterien, an denen sich die Schülerinnen und Schüler orientieren sollen und auf die sich ein Feedback beziehen muss (Selbst- und Fremdbeurteilung).

In diesem Zusammenhang bringt es Vorteile, wenn man sich überlegt, wo gezielt „Lernspuren“ angelegt werden können: Wenn man beispielsweise eine Musteraufgabe ausarbeitet, in deren Rahmen Schülerinnen und Schülern eine Planungsstrategie zum Verfassen eines argumentativen Textes vermittelt wird, bietet es sich an, dass Lehrpersonen Arbeitsblätter integrieren. Die Arbeitsblätter sollten die Planungsprozesse in Form von Planungsnotizen sichtbar machen. Das können auch Arbeitsblätter sein, die die Schülerinnen und Schüler zur Reflexion auffordern („Würdest du die Strategie X anderen Schülerinnen und Schülern empfehlen? Warum [nicht]?“). Steht das Textverstehen im Vordergrund, können die Fragen so formuliert sein, dass sie die Schülerinnen und Schüler auffordern, die konkrete Stelle im Bezugstext zu nennen („Markiere die Textstelle“). Lernspuren dieser Art ermöglichen den Lehrpersonen weitere Einblicke in das Lernen der Schülerinnen und Schüler.

### Im Kollegium die Erprobung einer Musteraufgabe reflektieren

Die Reflexion der Erprobung sollte gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen stattfinden, die die gleiche oder eine ähnliche Aufgabe in ihren Klassen bearbeitet und sie eventuell sogar mitentwickelt haben. Zentral ist dabei, dass man nicht isoliert über den methodischen Ansatz disku-

tiert. Stattdessen sollten die Lehrpersonen die beobachteten Lernwege und Lernleistungen möglichst anhand ausgewählter Beispiele aus der Erprobung einbeziehen.

Das kann man gezielter steuern, indem man vorab vereinbart, drei Beispiele aus der eigenen Durchführung auszuwählen. Dabei kann man sich vom Lernergebnis

#### Eine Musteraufgabe ist wie eine gut geplante Reise oder Wanderung

- Die Schülerinnen und Schüler müssen wissen, wo die Reise hingeht (*Zielorientierung*).
- Sie müssen außerdem wissen, zu welchem Zweck sie diese Reise antreten (*Situierung/ Einordnung*).
- Die einzelnen Aufträge in einer komplexen Aufgabe sind wie die Wegweiser auf der Wanderroute (*Handlungsorientierung*).
- Die Schülerinnen und Schüler müssen auch wissen, in welchen Gruppen und unter welcher Leitung sie die Reise antreten (*instruktorischer Ansatz*).
- Falls nötig, muss die Reiseleitung intervenieren, damit niemand vom Weg abkommt und alle das Ziel erreichen sowie die gewünschten Erfahrungen sammeln können (*Intervention*).
- Die Rastplätze sind Orte zum Austausch (*Feedback*).
- Auf der Reise haben die Schülerinnen und Schüler auch die Aufgabe, Interessantes zu sammeln (*Produktorientierung*) und zu dokumentieren (*Lernspuren*).
- Am Schluss der Wanderung blickt man auf das Geleistete zurück, ordnet es in andere Erfahrungen ein (*Feedback-Schleife*).
- Zur Aufgabe der Lehrperson gehört es, die Reise als Ganzes zu reflektieren und zu prüfen, was bei einer nächsten Wanderung zu beachten ist, zu überlegen, wie die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler längerfristig verankert werden können (*Reflexion des Lernprozesses*). Das gelingt am besten, wenn man sich darüber mit einer anderen Lehrperson austauschen kann, die die gleiche oder eine ähnliche Reise gemacht hat.



leiten lassen – aufgeteilt in ein gelungenes, ein weniger gut gelungenes und ein überdurchschnittlich gut gelungenes Ergebnis. Oder man orientiert sich an den mit der Aufgabe angelegten Lernspuren (Planungsnotizen, schriftliche Reflexionen der Schülerinnen und Schüler), alternativ auch an Ton- oder Videoaufnahmen, die im Rahmen der Durchführung erstellt wurden.

Die Diskussion und Reflexion kann man zusätzlich durch Leitfragen steuern und konkretisieren:

1. Was hat sich bewährt, was weniger? (Z. B.: War die Textauswahl geeignet?)
2. Wie reagierten die Schülerinnen und Schüler? (Z. B.: Wie sprachen sie auf das Modellieren an?)
3. Gab es positive oder negative Überraschungen? (Z. B.: Haben auch die schwächeren Schülerinnen und Schüler die Aufgabe bewältigen können?)
4. Was müssen wir beim nächsten Mal beachten? Wie könnte es weitergehen? (Z. B.: Das Modellieren müsste als Video oder Tonaufnahme verfügbar sein, damit es sich die schwächeren Schülerinnen und Schüler noch mal ansehen oder anhören können.)

Die Leitfragen können wir auch auf die Lehrpersonen selbst beziehen. So kann ein Ergebnis sein, dass ihnen das Modellieren schwerfiel. Mit Blick auf Leitfrage 4 könnten sich die Lehrpersonen darauf einigen, dass sie zu zweit zu ausgewählten Aufgaben ein Skript mit Modellierbausteinen erstellen, um so mehr Sicherheit zu gewinnen.

Der Diskurs über gemeinsam entwickelte und ausgewertete Aufgaben und Unterrichtsarrangements macht auch die unterschiedlichen Konzepte und (Vor-)Urteile der Beteiligten über gelingendes Sprachlernen sichtbar. Es empfiehlt sich deshalb, diesen Prozess zumindest in der Anfangsphase durch eine Sprachdidaktikerin oder einen Sprachdidaktiker begleiten und moderieren zu lassen.

### Fallbeispiel: Sprachliche Strukturierung und fachliches Lernen

Das folgende Beispiel stammt aus einem Projekt einer Schweizer Schulgemeinde mit zwölf Schulen vom



Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

Kindergarten bis zur neunten Klasse in einem mehrsprachigen Umfeld (Anmerkung: Kindergärten zählen in der Schweiz zum Schulbereich). Das Ziel des Gesamtprojekts: Die Lehrpersonen sollen Muster für ihr Handeln im Unterricht entwickeln, mit denen sie das Sprachlernen in allen Fächern mitfördern können. Zugleich sollen sie überlegen, wie sich ein sprachbewusster Fachunterricht über alle Schulstufen hinweg etablieren lässt. Dieser Unterricht soll vor allem das fachliche Lernen sprachlich unterstützen.

Unter anderem soll in allen Fächern das Textverstehen verbessert werden. Zum Erfolg sollen zum einen Lese-strategien führen, zum anderen soll eine explizite Kultur des Textverstehens mithilfe von drei Fragetypen verankert werden:

1. Fragen zum Nachschauen (*explizite Informationen*)
2. Fragen zum Verstehen (*implizite Informationen*)
3. Fragen zum Nachdenken (*Textreflexion*)

Ausgangspunkt für die Erarbeitung einer Musteraufgabe bildete in der Fachgruppe Mathematik eine scheinbar einfache Mathematikaufgabe. Die Lehrpersonen berichteten, dass sich diese Aufgabe im letzten Jahr für die meisten Schülerinnen und Schüler als zu schwierig erwiesen hatte. Mithilfe der drei Fragetypen konnte im zweiten Versuch das Lösungsverhalten der Schülerinnen und Schüler so weit strukturiert und angeleitet werden, dass die Aufgabe tatsächlich lösbar wurde.

Den Aufgabenkern bildete eine Anleitung für das Herstellen von Sandwiches, die dafür nötigen Mengen- und Preis-

angaben der Zutaten und der unten stehende Auftrag. Die Fachgruppe Mathematik, der vier Lehrpersonen angehörten, nutzte nun die drei Fragetypen, um für die Schülerinnen und Schüler den Lösungsweg in Handlungsschritte zu unterteilen, die sie bewältigen können, Zwischenergebnisse festzuhalten und damit sichtbar zu machen (vgl. unten stehende Tabelle).

Drei Lehrpersonen erprobten die so ausgearbeitete Musteraufgabe. Nach der Erprobung fand ein Treffen zwischen der Fachgruppe und der sprachdidaktischen Projektleitung statt. Dabei zeigte sich bereits am An-

Zutaten für 2 Sandwiches	2 Hähnchenfilets (je 100 g)	CHF 9.90/ 4er-Pack zu 440 g	Das Fleisch mit Salz, Pfeffer und Paprika würzen ...
	4 Scheiben Brot	CHF 3.60/ 500 g ergeben 16 Scheiben	... dünn mit Senf oder Mayonnaise bestreichen
	...		

**Aufgabe 1:** Eure Schule veranstaltet ein Sommerfest. An diesem Fest wollt ihr Hähnchen-Sandwiches zum Selbstkostenpreis verkaufen. In der Tabelle findet ihr das Rezept. Welcher Preis pro Sandwich ist nötig, wenn ihr 40 Sandwiches macht? Begründet euren Lösungsweg.

- Arbeite zu zweit. Studiere die Tabelle mit den Angaben für die Sandwiches.
- Arbeite dann allein weiter: Damit du die Aufgabe 1 lösen kannst, musst du zuerst folgende Fragen beantworten.
- Halte deine Antworten im Heft fest. Vergleiche nach jedem Block mit dem Lösungsblatt, das ich dir dann gebe. Korrigiere gegebenenfalls deine Antworten und rechne erst dann weiter.

**Fragen zum Nachschauen:**

- Für wie viele Sandwiches ist das Rezept?
- Wie viel kostet ein Viererpack Hähnchenfilets?
- Wie schwer ist ein Viererpack Hähnchenfilets? ...

**Fragen zum Verstehen:**

- Wie viele Hähnchenfilets braucht man für 10 Sandwiches?
- Wie viele ganze Packungen Hähnchenfilets braucht man für 10 Sandwiches?
- Wie viel kosten die Hähnchenfilets für 10 Sandwiches, wenn du nur ganze Packungen kaufen kannst? ...

**Fragen zum Nachdenken:**

- Berechne die Kosten für zwei Sandwiches mithilfe des Protokollblatts.
- Wie viel musst du also für zwei Sandwiches insgesamt ausgeben?
- Wie hoch ist also der Preis pro Sandwich, wenn du zwei Sandwiches machst?

fang der Reflexion, dass die Lehrpersonen unsicher waren, was genau eine Musteraufgabe ist und ob sie ihre Aufgabe „richtig“ gelöst hatten. Doch bevor die Projektleitung das Konzept nochmals erläutern konnte, begannen die Lehrpersonen, über ihre Erfahrungen aus der Erprobung zu erzählen, wie nun das erste Mal seit Jahren die Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler war, wie erstaunt und erfreut sie darüber waren. Mit anderen Worten: Die Lehrpersonen erfassten, worum es in einer Musteraufgabe geht – um den Austausch über gemeinsame Lehrerfahrungen und dadurch angestoßene Lernprozesse bei den Schülerinnen und Schülern.

Im Gespräch wurde deutlich, dass auch starke Schülerinnen und Schüler einfach überlesen haben, dass die in der Tabelle aufgeführten Zutaten für zwei Sandwiches gedacht sind und dass diese Mengenangabe die Grundlage für alle weiteren Berechnungen ist. Anders formuliert: Die erste Frage zum Nachschauen ist letztlich für den ganzen weiteren Lösungsweg entscheidend, und die Antwort der Schülerin bzw. des Schülers muss daher von der Lehrperson jeweils überprüft werden.

Eine Lehrperson erstellte für ihre Schülerinnen und Schüler für jeden Frageblock während der Feinplanung ihrer Lektion ein Lösungsblatt, das die Schülerinnen und Schüler jeweils nach dem Beantworten der entsprechenden Fragen erhielten. Eine andere merkte zu spät, dass manche Schülerinnen und Schüler bereits das scheinbar Offensichtliche übersehen. Die Lehrpersonen begannen ebenfalls, sowohl sprachliche wie auch mathematische Lösungsschritte zu reflektieren. Damit machten sie für sich deutlich, dass sich der Aufwand lohnt, die scheinbar einfache Aufgabe in strukturierende Aufträge zu zerlegen.

Ein Lehrer stand der ganzen Anlage von Anfang an kritisch gegenüber und beteiligte sich nicht an der Erprobung der Musteraufgabe. Doch nach dem Austausch der Kolleginnen, an dem er zunächst eher passiv teilnahm, wollte dann auch er diese mustergebende Aufgabe in seinem Unterricht einsetzen.

Fazit: Die Musteraufgabe war in diesem Sinne erfolgreich, da alle Lehrpersonen über die sprachliche Strukturierung von Aufgaben und Unterricht nachgedacht haben und auch der genannte Lehrer einen Lernprozess durchlaufen hat:

- Sie erreichte ihr Ziel – sie regte Lehrpersonen dazu an, anhand eines gemeinsam entwickelten Beispiels über Lernprozesse nachzudenken.
- Sie regte sie dazu an, die Durchführung im Unterricht hinsichtlich des eigenen Unterrichtshandelns und des Schülerhandelns zu reflektieren, und überzeugte selbst Skeptiker.
- Sie stärkte die Unterrichtsentwicklung im Team und nahm selbst Skeptiker auf diesem Weg mit.



Bild: BISS-Trägerkonsortium/Annette Etges



Gleichzeitig zeigt dieses Fallbeispiel auch Probleme auf:

1. Für die gemeinsame Erarbeitung von Musteraufgaben, die Erprobung und die Reflexion im Kollegium muss die Schul- und Projektleitung Zeit zur Verfügung stellen. Auch braucht die Arbeit und Reflexion im Kollegium einen verbindlichen Rahmen. Die Schulen müssen nicht nur den Lernprozess ihrer Schülerinnen und Schüler unterstützen und Ergebnisse evaluieren können, nötig sind auch organisatorische Fähigkeiten (vgl. Timperley et al., 2010).
2. Für die Fachgruppe Mathematik zeigte sich am Schluss dennoch ein für sie unlösbares Problem: Eigentlich müssten fast alle Aufgaben so bearbeitet werden wie diese eine Aufgabe. Dafür fehlt den Lehrpersonen aber die Zeit, denn das Entwickeln von solchen Aufgaben ist zeitintensiv, auch wenn diese Arbeit in Gruppen erfolgt.

Eine entsprechende Aufbereitung von Aufgaben müssten die Entwicklerteams von Lehrmitteln übernehmen. So würden gute Aufgaben nicht nur im Rahmen von Musteraufgaben, sondern auch über Lehrmittel Einzug in den Unterricht halten. Auch das gehört zur Unterrichtsentwicklung. Doch darauf haben Lehrpersonen und Schulkollegien keinen direkten Einfluss.



## Literatur

Gold, Andreas (2018). *Lesen kann man lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hattie, John (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London; New York: Routledge Chapman & Hall.

Lindauer, Thomas & Sturm, Afra (2017). Konzepte zur Sprachförderung entwickeln: Grundlagen und Eckwerte. In Cora Titz, Sabrina Geyer, Anna Ropeter, Hanna Wagner, Susanne Weber & Marcus Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln, Bd. 1* (S. 15–33). Stuttgart: Kohlhammer.

Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 3 (5), 1–17.

Renkl, Alexander (2008). *Lernen und Lehren im Kontext der Schule*. In Alexander Renkl (Hrsg.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (S. 109–153). Bern: Huber.

Timperley, Helen; McNaughton, Stuart; Lai, Mei; Hohepa, Margie; Parr, Judy & Dingle, Rachel (2010). Towards an optimal model for building better schools. In Helen Timperley & Judy Parr (Hrsg.), *Weaving evidence, inquiry and standards to build better schools* (S. 25–49). Wellington: NZCER Press.



CC BY SA 4.0 DE Thomas Lindauer, Afra Sturm

## Über den Autor und die Autorin

**Prof. Dr. Thomas Lindauer** ist Professor für Deutschdidaktik und Ko-Leiter des „Zentrums Lesen“ an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Er ist neben anderen Entwicklungsprojekten Projektleiter für das Sprachlehrmittel *Die Sprachstarken 2–9*.

**Prof. Dr. Afra Sturm** ist Professorin für Deutschdidaktik und Ko-Leiterin des „Zentrums Lesen“ an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Ihr Forschungsschwerpunkt ist die Schreibförderung auf allen Schulstufen und die Expertise von Lehrpersonen im Bereich „Schreiben“.