



**Professur für die Didaktik
der romanischen Sprachen, Literaturen und Kulturen**

**Leitfaden zur Gestaltung
eines ausführlichen Unterrichtsentwurfs
in den Fächern Französisch und Spanisch**

Leitfaden zur Gestaltung eines ausführlichen Unterrichtsentwurfs in den Fächern Französisch und Spanisch¹

Wozu ein Unterrichtsentwurf?

Die Unterrichtsvorbereitung ist ein Prozess, der die Auswahl von und die Entscheidung für bestimmte(n) Inhalte(n) mit Ideen für ihre Vermittlung an bestimmte Lerngruppen kombiniert. Dabei stellt die ausführliche Planung und Reflexion des eigenen Handelns die zentrale Aufgabe von Lehrer*innen dar: Es gilt einerseits zu berücksichtigen, wo die Schüler*innen fachlich und individuell stehen und was sich als nächster Lernschritt im Sinne der geplanten Kompetenzentwicklung und Progression für sie empfiehlt; andererseits muss beachtet werden, welche konkreten Anforderungen der Lerninhalt stellt.

In diesem Zusammenhang besitzt der ausführliche Unterrichtsentwurf eine dokumentierende und eine reflektierende Funktion: Zum einen spiegelt er die fachlichen und fachdidaktisch begründeten Vorstellungen davon wider, was (inkl. wie und weshalb) in der Lehr- und Lernsituation geschehen soll. Zum anderen dient er der schriftlichen Dokumentation der Unterrichtsplanung im Sinne einer gezielten, nach wissenschaftlichen Erkenntnissen (weitere Sekundärliteratur, die Ihnen helfen kann, einen ausführlichen Unterrichtsentwurf zu erstellen, finden Sie am Ende dieses Leitfadens) gestalteten Auseinandersetzung mit Voraussetzungen, Inhalten und Strukturen der Unterrichtsstunde. Der Entwurf unterstützt ein ‚forschendes‘ Herangehen an den eigenen Unterricht und ermöglicht z.B. Überlegungen, warum ein Inhalt mit einer bestimmten Methode besonders gut funktioniert.

Die Gestaltung des schriftlichen Unterrichtsentwurfs

a) Formale Anforderungen

- Länge: In der Regel soll ein schriftlicher Unterrichtsentwurf (ohne Anhang) einen Umfang von 10-12 Seiten nicht überschreiten.
- Formale Gestaltung: Die formale Gestaltung des Unterrichtsentwurfs inkl. Quellenverweisen, Zitaten und Bibliographie orientiert sich an den für die Erstellung wissenschaftlicher Arbeiten geltenden Standards.
- Typographische Gestaltung: Es sind folgende Stilmerkmale erforderlich: Ränder oben und unten 2,0 cm, links und rechts 3,0 cm, Calibri *oder* Times New Roman, Schriftgröße 12pt, Zeilenabstand 1,5fach, Blocksatz, Hervorhebung von Überschriften, nummerierte Gliederung und Angabe der Seitenzahl.

¹ Den Orientierungsrahmen für diesen Leitfaden bilden die Publikationen des Landesinstituts für Lehrerbildung des Landes Brandenburg (2018): *Vorbereitungsdienst im Land Brandenburg. Handreichung für Lehramtskandidaten und Lehramtskandidatinnen*. Potsdam: GS Druck und Medien GmbH sowie die der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin (2017): *Handbuch Vorbereitungsdienst. Materialien für den reformierten Berliner Vorbereitungsdienst*. 6. Auflage, Berlin: Ruksaldruck.

b) Deckblatt

- Thema der Unterrichtsstunde und Hauptkompetenz
- Angaben zum Unterrichtenden: Vorname und Name, Matrikelnummer, E-Mail-Adresse, Universität, Studienfächer und Semester
- Angaben zur Ausbildungsschule: Schultyp, Schulleiter*in, Mentor*in
- Fach, Lerngruppe, Lernjahr
- Datum, Zeit und Raum

WICHTIG für das **Praxissemester im Master**: Geben Sie auf dem Deckblatt bitte an, worauf bei Ihrem Unterrichtsbesuch besonders geachtet werden soll (Absprache mit betreuender Lehrkraft der Universität).

c) Inhaltsverzeichnis und Aufbau

Das Inhaltsverzeichnis ermöglicht einen besseren Überblick und muss neben den Einzelkapiteln auch alle im Anhang enthaltenen Dokumente (d.h. auch Anlagen, wie beispielweise tabellarische Darstellungen, Kopien wesentlicher Medien und Lernmaterialien, wie Arbeitsblätter + Erwartungshorizonte, Folien etc.) umfassen. Es empfiehlt sich die folgende Gliederung:

1. Lerngruppenanalyse

Notieren Sie bitte nur die für Ihren Entwurf relevanten Besonderheiten der Lerngruppe (z.B. Lernstand der Schüler*innen in Bezug auf die zentrale Kompetenz Ihrer Stunde)

2. Darstellung und Begründung didaktisch-methodischer Entscheidungen der Sequenz

- 2.1 Zielvorstellungen zur geplanten Kompetenzentwicklung und Einordnung in curriculare Vorgaben
- 2.2 Aufbau der Sequenz und Schilderung des Verlaufs

3. Didaktisch-methodisches Konzept der Unterrichtsstunde²

- 3.1 Didaktische Schwerpunktsetzung
- 3.2 Begründung der Hauptkompetenz und Benennung der Unterrichtsziele
- 3.3 Unterrichtsgegenstand, didaktische Reduktion und Analyse der Hauptkompetenz³
- 3.4 Darstellung und Begründung des geplanten Lehr-Lern-Prozesses

→ Es geht darum, dass Sie sowohl in **Bezug auf die Sequenz** als auch die Stunde genau erläutern, was Sie wann, wie und warum machen. Zu diesem Zweck ist der **Einsatz von Sekundärliteratur** zwingend nötig.

4. Literatur- und Medienverzeichnis

5. Anhang

Im Folgenden finden Sie Hinweise zu den einzelnen Teilen Ihres Unterrichtsentwurfs. Ziel ist es, zu verdeutlichen, welche Informationen diese enthalten sollen und wie sie konkret im Verhältnis zum Gesamttext zu gestalten sind.

² Die genaue Reihenfolge der vier in diesem Kapitel zu erläuternden Unterkapitel ist Ihnen freigestellt.

³ Nach den Vorgaben des Landes Brandenburg für den Vorbereitungsdienst wird eine solche Analyse nicht als eigenständiges Kapitel verlangt.

1. Lerngruppenanalyse

Die Darstellung des aktuellen Lernstands Ihrer Zielgruppe stellt den ersten Schritt der Planung dar. Geben Sie hier Auskunft über die wesentlichen Lernvoraussetzungen, die im Hinblick auf die Zielsetzung der Stunde bedeutsam sind, denn Ihre Planung orientiert sich an den Bedürfnissen der Lerngruppe.

Die Lerngruppenanalyse bildet die Grundlage für die didaktischen und methodischen Entscheidungen, die Sie für Ihre Stunde treffen. Sie beziehen sich zum einen auf die vorhandenen Kompetenzvoraussetzungen, zum anderen auf die Kompetenzen, die Sie in Ihrem geplanten Unterrichtsvorhaben fördern wollen. Sofern diese für die Planung Ihres Unterrichtskonzepts relevant sind, fokussieren Sie neben den funktionalen und interkulturellen kommunikativen Kompetenzen auch die Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen. Der dargestellte Kompetenzstand der Lerngruppe wird als Regelniveau (Klassendurchschnitt) dargestellt. Dabei soll sich die Analyse der Lernvoraussetzungen insbesondere auf die nachfolgenden Punkte konzentrieren:

→ Analyse der Lerngruppe („äußere“ Aspekte):

- Größe
- Alter
- Gender-Aspekt
- Heterogenität
- Lernjahr
- Unterrichtszeiten/-Stunden pro Woche

→ Analyse des Lernstands der Gruppe („innere“ Aspekte):

- Leistungsspektrum in Bezug auf die zu fördernde Kompetenz
- Vorwissen der Schüler*innen bezüglich des Lerngegenstandes
- Mehrsprachigkeit

Ebenso beschreiben Sie hier die **für die geplante Unterrichtsstunde** relevanten

- methodischen Vorkenntnisse
- gruppenspezifischen Besonderheiten
- bekannten Arbeits- und Sozialformen

Am Ende Ihrer Lerngruppenanalyse leiten Sie anhand der Darstellung der Voraussetzungen die Bedürfnisse der Schüler*innen ab, die sich in der vorliegenden Unterrichtsplanung widerspiegeln (vgl. Bsp.)

ZU VERMEIDEN!

- **Benennung von Klarnamen:** Dies ist aufgrund des Datenschutzes unbedingt zu vermeiden! Arbeiten Sie mit Abkürzungen und anonymisieren Sie so Ihre Lernenden. Klarnamen sind nicht relevant.
- **Rein deskriptive, redundante** oder auch umständlich formulierte Darlegungen, die insofern nicht zielführend sind, als dass daraus keine didaktisch-methodischen Konsequenzen abgeleitet werden.
- **Etikettierungen** (sog. ‚Labeling-Approach‘): *Schüler AL ist der Klassenkasper/Schülerin BK ist ein Mau-erblümchen.* → Stattdessen empfiehlt sich eine beschreibende Darstellung: *Schüler AL läuft mehrmals umher und unterbricht die Arbeit/ Schülerin BK spricht ungerne spontan und braucht ständige Aufforderung.*
- **Bewertend anmutende Äußerungen:** *Schüler CS kann kaum Texte laut vorlesen und muss ständig korrigiert werden.* → Die Darstellung erfolgt eher aus einer rein beobachtenden Perspektive: *Schüler CS erlebt noch Schwierigkeiten beim lauten Vorlesen französischer Texte und braucht Unterstützung, damit es ihm gelingt. Diese wird in der Regel in Form von ... zur Verfügung gestellt.*
- **Benennung von Faktoren, die Ihren Unterricht nicht beeinflussen:** *Die Schule ist mit einem Tennis-Court ausgestattet.*

- **Pauschale Formulierungen:** *Mehrere Kinder haben im Lesebereich Schwierigkeiten.* (Welche Probleme genau? Leseschwäche? Ausspracheprobleme beim lauten Lesen? Probleme beim Leseverstehen? Und wie gehen Sie damit um?)
- **Voreilige kausale Zusammenhänge und Klischees:** *Schülerin DL und Schüler NF machen häufig keine Hausaufgabe, was auch nicht weiter verwundert, da sie intensiv Fußball spielen.*

Beispiel: Lerngruppenanalyse

Die Schule, an der ich seit Februar 2019 unterrichte, ist das XX. Der Französischunterricht des Wahlpflichtkurses 8b findet seit Beginn des Schuljahres immer dienstags im vierten Block (13:50-15:20 Uhr) und mittwochs im dritten Block (11:30-13:00 Uhr) statt.

Die Lerngruppe setzt sich aus 14 Schüler*innen, davon 9 Mädchen und 5 Jungen, ohne französische Muttersprachler*innen, zusammen. Die Leistungsspitze setzt sich aus AR, AL, MF zusammen, die sich durch XX charakterisiert. Gute Leistungen erzielen BS, KP, ZR, was sich anhand von XX äußert. Größere Schwierigkeiten beim XX liegen bei LK, PH, FW. Bei Partnerarbeiten ist unter anderem der positive Kontakt der Schüler*innen untereinander zu bemerken. Dies ist besonders hervorzuheben, da die Klasse ein sehr differenziertes Leistungsniveau hat, was sich in reger bzw. zurückhaltender Beteiligung und ordnungsgemäßer bzw. teilweise nachlässiger Aufgabenbewältigung widerspiegelt. Zudem hebt sich die Leistungsspitze durch länger anhaltende Konzentration und präzises Arbeiten von den lernschwächeren Schüler*innen der Lerngruppe ab. Leistungsschwächere Schüler*innen sind ebenso bemüht, zielstrebig am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen, benötigen jedoch mehr Zeit und Hilfestellungen der Lehrkraft. Bei Wiederholungen und Sicherungen im Plenum ist eine insgesamt gute Beteiligung am Unterricht sowie ein sehr kooperatives Arbeiten sichtbar. Die Schüler*innen sind bereits mit den drei Kompetenzschwerpunkten (Kommunikation, Methodik und Interkulturalität) entsprechend des Leistungsstandes vertraut und können Lern- und Arbeitstechniken erarbeiten und mit Texten und Medien umgehen. Im Hinblick auf die erwünschten Zielkompetenzen: Sach- und Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Personal-/Sozialkompetenz sind folgende Leistungsstände erkennbar.

Sachkompetenz: Die Schüler*innen kennen eine Auswahl an Kleidungsstücken (Anzahl 24) in der Fremdsprache. Sie können diese ausgewählten Kleidungsstücke sowohl schriftlich als auch mündlich abrufen. Die Schüler*innen sind in der Lage, neu erlerntes Vokabular überwiegend angemessen anzuwenden, wobei durch die leistungsheterogene Lerngruppe einige Schüler*innen noch Schwierigkeiten haben, über die reine Reproduktion hinaus, das Vokabular kontextualisiert zu verwenden. Weiterhin sind die Lernenden in der Lage, Sätze in der einfachen Struktur S – P – O zu bilden. Sie können französische Begriffe weitgehend sicher aussprechen. In Aussprachetrainingsphasen sind die Schüler*innen engagiert, die Aussprache des sprachlichen Vorbilds anzunehmen. Leistungsschwächere Schüler*innen benötigen für diesen Lernprozess mehr Zeit.

Methodenkompetenz: Den Schüler*innen ist die Methode „Think-Pair-Share“ bekannt und sie nutzen diese als dienenden Austausch, um mit mehr Vertrauen Beiträge im Plenum abzugeben. Der Großteil der Lerngruppe kann sich neuen Wortschatz und grammatische Inhalte induktiv erschließen. Ausnahmen bilden die genannten lernschwächeren Schüler*innen, die noch einige Schwierigkeiten (z.B. durch Verständnis- und Konzentrationsprobleme) bei der Erschließung neuer Inhalte und Strukturen aufweisen. Die Schüler*innen sind in der Lage, die erschlossenen, neuen grammatischen Inhalte selbstständig auf einem vorgefertigten, lückenhaften Arbeitsbogen zu sichern. Die Lernenden können ihre Kenntnisse selbstständig strukturieren und sichern.

Personal- und Sozialkompetenz: Die Schüler*innen arbeiten in einem sehr respektvollen Umgang miteinander und unterstützen sich in ihren Lernprozessen. Dies wird besonders in Partnerarbeiten oder bei Nachfragen im Plenum deutlich. Sie sind in der Lage, respektvoll den Ergebnissen der Mitschüler*innen zuzuhören, sodass Informationen in der Zielsprache abschließend zusammengeführt und gesichert werden können. Das Arbeitstempo erweist sich als heterogen in Bezug auf die Schnelligkeit der Auffassungsgabe. Durch Differenzierungsmethoden erreichen jedoch stets alle Schüler*innen am Ende der Stunde das Lernziel.

Beispiel: Sprechkompetenz (dialogisches Sprechen) und Wortschatz

Der Stand der Schüler*innen bezogen auf die in der Stunde zu entwickelnden Kompetenzen wurde folgendermaßen diagnostiziert: Die Schüler*innen entwickeln und strukturieren einfache, kurze Dialoge und führen einfache Alltagsgespräche zu ihnen vertrauten Situationen. Sie verwenden bereits eine Auswahl an situationstypischen Redemitteln für Dialoge bzw. Gespräche und nutzen ausgewählte Redemittel sowie für die Zielsprache typische Formulierungen bei der Bildung einfacher Sätze. Es fällt ihnen noch schwer, unbekannte Lexeme zu umschreiben und flexibel auf unvorhergesehene Repliken zu reagieren. In Bezug zum Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg entspricht dies der Niveaustufe XX.

Beispiel: Grammatik

Die Schüler*innen formulieren schriftlich weitgehend fehlerfrei einfache Sätze im *passé composé*. Es fehlt ihnen jedoch an Praxis, solche Sätze auch mündlich und spontan zu äußern.

2. Darstellung und Begründung didaktisch-methodischer Entscheidungen der Sequenz

Hier stellen Sie didaktisch-methodische Überlegungen als konzeptuelle Voraussetzungen für die Unterrichtssequenz dar, in die die aktuelle Unterrichtsstunde integriert ist. Bitte markieren Sie der Übersichtlichkeit halber die zu haltende Unterrichtsstunde durch einen farblich abgehobenen Hintergrund in der Tabelle.

Die zeitliche Abfolge der bereits realisierten bzw. der im Folgenden geplanten Stunden im Zusammenhang mit den Kompetenzschwerpunkt(en) wird in der Regel zur besseren Übersichtlichkeit anhand einer Tabelle gezeigt, die dem Anhang beizufügen ist.

Im Folgenden finden Sie einen beispielhaften Tabellenausschnitt für den Französischunterricht. Ähnlich könnte dieser Ausschnitt auch für den Spanischunterricht aussehen, da es sich bei den zu fördernden Kompetenzerwartungen in den beiden Fremdsprachen um dieselben Bezeichnungen und Niveaustufen handelt.

Nr.	Datum/ Umfang	Inhaltlicher Schwerpunkt	Kompetenzschwer- punkt	Kommentar (Ziel und Funktion in Bezug auf die Sequenz; z.B. Bedeutung für die Pro- gression etc.)
1.	02.11.2020 90min	Une promenade à Montpellier – les curiosités – Die Stadt Montpellier und ihre Sehenswürdigkeiten kennenlernen	HK: Interkulturelle kommunikative Kompetenz/ funktional kommunikative Kompetenz: Lesen TK: Methodenkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> einfachen authentischen Texten gezielte Hauptausagen und Einzelinformationen entnehmen, um erstes Grundwissen über die Stadt Montpellier zu erhalten. Internetrallye durchführen und einen Fragebogen ausfüllen, um das angeeignete Wissen erstmals anzuwenden. Orientierungswissen aneignen
				<ul style="list-style-type: none"> einfache kurze Vorträge zu Sehenswürdigkeiten der

2.	04.11.2020 90min	Une promenade à Montpellier – les activités – Sehenswürdigkeiten und die Stadt Montpellier vorstellen, wichtige Gebäude einer Stadt kennenlernen	HK: Funktional kommunikative Kompetenz: monologisches Sprechen TK: Funktional kommunikative Kompetenz: sprachliche Mittel zum Themenwortschatz Stadt	Stadt anhand der Methode Kugellager halten, um Orientierungswissen in Verbindung mit dem monologischen Sprechen weiter auszubauen. • sprachliche Mittel (Wortschatz) zum Thema ‚wichtige Gebäude/Orte‘ (<i>cinéma, pharmacie, théâtre, musée, piscine</i>) erarbeiten und vertiefen
3.

Verweisen Sie im Fließtext über die Zielvorstellungen zur geplanten Kompetenzentwicklung und Einordnung in curriculare Vorgaben (2.1) auf die Tabelle. Nehmen Sie dabei Bezug auf die

- Lernaufgabe der Sequenz und leiten Sie daraus
- die Hauptkompetenz und Teilkompetenzen sowie
- die kommunikativen Schwerpunkte und
- die entsprechenden sprachlichen Mittel ab.
- Schildern Sie, ob und warum es sich um eine lehrwerksabhängige oder -unabhängige Sequenz handelt.
- Legitimieren Sie Ihre Sequenz, indem Sie die zentralen Schwerpunkte des Lehrvorhabens den thematischen Vorgaben des Rahmen- und des schulinternen Lehrplans sowie den dort geforderten, kompetenzorientierten Standards zuordnen.

Stellen Sie im Aufbau der Sequenz und Schilderung des Verlaufs (2.2) die Sequenzplanung vor, indem Sie kurz skizzieren, wie sich die Progressionskurve durch die gewählte inhaltliche Reihenfolge, die Methodik und die zu fördernden Kompetenzen innerhalb der Sequenz aufbaut. Kurz: Beschreiben Sie, was Sie wann, warum und wie tun. Beschränken Sie sich bitte auf maximal zwei Sätze pro Unterrichtsstunde innerhalb der Sequenz.

ZU VERMEIDEN!

- **Grammatisches Phänomen als Stundenthema angeben:** Im Kontext des kommunikations- und aufgabenorientierten Unterrichts dürfen Sie kein grammatisches Phänomen (z.B. „*L'imparfait*“) als Stundenthema angeben. Da die Grammatik eine dienende Funktion im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht hat, soll das Thema schüler*innenorientiert formuliert sein und sich auf eine kommunikative Handlungssituation beziehen (z.B. « On invente un conte de fées », « Quand Mamie était petite » / “Inventamos un cuento de hadas“, “Cuando la abuela era pequeña“).
- **Ausschließliche Nennung der zu fördernden Hauptkompetenz:** Den Kompetenzschwerpunkt dürfen Sie nicht nur im Sinne der zu schulenden Fertigkeit (z.B. Hör- und Hörsehverstehen, Leseverstehen, monologisches Sprechen, dialogisches Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung) angeben, *ohne* diese durch einen kommunikativen Kontext zu präzisieren (z.B. „Ein Einkaufsgespräch auf dem Markt führen“; „Eine E-Mail an einen Austauschschüler schreiben“).

Beispiel: Ausschnitt aus dem Fließtext der Sequenzplanung (ohne einzelne Stunden vorzustellen)

In der lehrwerksunabhängigen Unterrichtsreihe « On fait la fête » stellen sich die Schüler*innen der langfristig angelegten Lernaufgabe, eine Geburtstagsfeier zu planen und zu gestalten. Aus der Lernaufgabe ergeben sich folgende kommunikative Schwerpunkte für die Sequenz: a) über meinen Geburtstag sprechen, b) eine Einladung schreiben, c) ein Rezept verstehen, d) eine Einkaufsliste anfertigen, e) ein Einkaufsgespräch führen und f) die Zubereitung einer Speise präsentieren. Hieraus ergibt sich u. a. die Einführung folgender sprachlicher Mittel: a) die Datumsangabe, b) Wortschatz zum Themenfeld „Essen und Trinken“, c) die Form « *il faut + infinitif* », d) die Mengenangabe und e) der Teilungsartikel.

Die Hauptkompetenz der Reihe ist das dialogische Sprechen, Nebenkompetenzen sind das monologische Sprechen, das Schreiben und das Hörverstehen.

Die zeitliche Abfolge, die unterrichtlichen Schwerpunkte und die detaillierte Struktur der Unterrichtsreihe kann im Sequenzplan nachvollzogen werden, der dem Anhang als Dokument 2 beigelegt ist. Im Kapitel 2.3. wird das methodisch-didaktische Vorgehen in der Sequenz begründet.

Beispiel: Legitimation der Sequenz

Der Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg (2017) sieht für Französisch in der gymnasialen Oberstufe im Themenbereich „4.3 Eine Welt – globale Fragen“ u. a. den inhaltlichen Schwerpunkt « L'immigration et l'émigration » vor. Die Schüler*innen lernen in der von mir geplanten Sequenz ausgewählte Migrationsprozesse und deren Folgen im Einwanderungs- bzw. Auswanderungsland kennen, stellen interkulturelle Konfliktsituationen im eigenen und in französischsprachigen Ländern dar und beurteilen Interventionsspielräume zur angemessenen Steuerung dieser Prozesse. Anhand dieser thematischen Inhalte trainieren die Schüler*innen die mündliche und schriftliche Kompetenz, u. a. *écrire un résumé, décrire une image/une carte géographique/une caricature, analyser une statistique*.

Beispiel: Legitimation der Sequenz/Kommunikativer Schwerpunkt

Die Sequenz widmet sich den im Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen des Landes Brandenburg (2011) ausgewiesenen Themen „Freizeit – Kultur – Tourismus“ (S. 28) sowie „Familie – Freunde – Wertvorstellungen“ (S. 25). Für den Anfangsunterricht ist vorgesehen, dass die Schülerinnen und Schüler „über sich selbst und ihr persönliches Umfeld (Familie, Freunde usw.) in der Fremdsprache Auskunft [geben]“ (S. 25) und „einfache reale Kommunikationssituationen des täglichen Lebens“ (S. 28) bewältigen können. Hierbei wird auch explizit das Themengebiet „Verabredungen“ genannt. Die von mir geplante Sequenz fokussiert auf die Ausbildung und Förderung der Sprechkompetenz. Hierzu heißt es laut Rahmenlehrplan, dass die Schülerinnen und Schüler „sich in überschaubaren und geläufigen Alltagssituationen [verständigen]. Sie stellen Sachverhalte zusammenhängend dar“ (S. 16). Dazugehören die Aspekte „Auskünfte über die eigene Person geben und über andere erfragen“ sowie „Vorlieben und Abneigungen ausdrücken“ (S. 16). Letzteres wird auch für das Aushandeln von Verabredungen benötigt.

Beispiel: Haupt- und Teilkompetenzen der Sequenz

Die Schüler*innen können einfache Dialoge frei und unter Verwendung typischer Ausdrücke und Redewendungen führen. Hierbei verwenden sie Konnektoren, unterstützen die Aussage durch entsprechende Mimik, Gestik und Intonation und reagieren flexibel auf ihr Gegenüber. Die Lernenden erlangen Selbstvertrauen im Umgang mit der Fremdsprache zu altersgemäßen Themen, Inhalten und Medien.

Beispiel: Haupt- und Teilkompetenzen der Sequenz

Dieses Orientierungsziel werden Sie anschließend präzisieren bezüglich der geplanten Kommunikationssituation, der fachlichen, methodischen, sozialen und personellen Kompetenz. Als **Hauptkompetenz** könnten Sie hier beispielhaft festgehalten haben:

„Die Schüler*innen lernen, einen Einkaufsdialog in einer französischen/spanischen Bäckerei zu gestalten und durchzuspielen.“ [Kompetenz: Dialogisches Sprechen]

Hierzu sind u.a. folgende **Teilkompetenzen/Nebenkompetenzen** notwendig:

1. „Die Schüler*innen erweitern ihre lexikalische Kompetenz im Bereich ‚Einkaufen‘ und ‚Lebensmittel‘. [Kompetenz: Verfügen über sprachliche Mittel (Wortschatz)]
2. „Die Schüler*innen und Schüler schreiben ein Rollenspiel auf Französisch/Spanisch und üben es.“ [Kompetenz: Schreiben, Verfügen über sprachliche Mittel (Aussprache)]
3. „Die Schüler*innen lernen, thematischen Wortschatz nach Wortfamilien bzw. Wortfeldern zuzuordnen.“ [Kompetenz: Reflexionskompetenz, Sprachbewusstheit]
4. „Die Schüler*innen bereiten mit Hilfe von Notizen ein einfaches Einkaufsgespräch beim Bäcker vor.“ [Kompetenz: Methodenkompetenz – Gespräche vorbereiten]
5. „Die Schüler*innen lernen, sich gegenseitig Feedback zu geben und zu erkennen, welche Aspekte in den durchgeführten Gesprächen gelungen bzw. welche noch zu verbessern sind.“ [Kompetenz: Methodenkompetenz - Evaluation, soziale Kompetenz]

3. Didaktisch-methodisches Konzept der Unterrichtsstunde

Dieser Teil des Unterrichtsentwurfs soll die zentrale Frage beantworten: Was genau sollen die Schüler*innen in der geplanten Unterrichtsstunde wie und warum lernen? Dies erfolgt unter Bezug auf fach- und allgemeindidaktische Aspekte; allerdings immer im Zusammenhang mit Ihrer konkreten Lerngruppe. Zu klären und zu begründen ist, welche fachlichen, methodischen und lerngruppenspezifischen Schwerpunkte gerade für diese Schüler*innen und zur Förderung des gesetzten Kompetenzschwerpunktes in den Mittelpunkt rücken. Hierfür müssen Sie zwingend auf Sekundärliteratur zurückgreifen. Bitte beachten Sie, dass die hier aufgeführte Reihenfolge der Unterkapitel Ihnen freisteht. Sie entscheiden, welche Herangehensweise Sie bevorzugen.

Zunächst erörtern Sie bei der didaktischen Schwerpunktsetzung (3.1) das für die Stunde gewählte didaktisch-methodische Prinzip in Bezug auf das Stundenthema aus schülerbezogener Sicht unter Berücksichtigung der fachlichen und gesellschaftlichen Bedeutsamkeit des geplanten Lernstoffes, der curricularen Vorgaben sowie des diagnostizierten kompetenzorientierten Förderbedarfs der Lerngruppe.

- Im Konkreten sind u.a. die folgenden Fragen zu beantworten:
 - Zur didaktischen Schwerpunktsetzung: Nach welchem didaktischen Prinzip (Schwerpunkt) wird die Unterrichtsstunde gestaltet?
 - Wie ist die Hauptkompetenz meiner Stunde in den Rahmenlehrplan eingebettet und um welche Niveaustufe geht es in meinem Unterricht?
 - Welche Kenntnisse (z.B. sprachliche Mittel) sind besonders zur Entwicklung dieser Kompetenz relevant und sollten daher in der Stunde angewendet werden?

Beispiel: Didaktischer Schwerpunkt

Das primäre Ziel des Fremdsprachenunterrichts (FU) ist „die Entwicklung fremdsprachiger Handlungsfähigkeit zur Vorbereitung auf authentische Sprachbegegnungen“ (RLP 2015, 3). Der Unterrichtsinhalt dieser Stunde knüpft an die Interessen und die Erfahrungswelt der SuS an. Den SuS wird Raum für selbstorganisiertes Lernen geboten, indem sie sich individuell und kollaborativ Inhalte zum Thema X eigenständig erarbeiten und systematisieren, und folgt daher der übergeordneten Leitvorstellung der Schülerorientierung. Darüber hinaus handelt es sich um ein instrumentelles Lernziel, da sich die Schüler*innen im Unterricht auf einen korrekten Umgang mit fachspezifischen Methoden und Arbeitspraktiken durch entsprechende Sozialformen fokussieren. Nach Nieweler kann Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht heute als „sprachliches Probehandeln in realitätsnahen Situationen“ (Nieweler 2017, 74) definiert werden. Dies erreichen die SuS, indem sie den Alltagslook ihrer Mitschüler*innen und in der an die Unterrichtsprobe anschließenden Stunde ihren eigenen anlassgerechten Look mithilfe von ausgewählten Kleidungsstücken und Farben beschreiben. Demnach lautet der didaktische Schwerpunkt „Handlungsorientierung“ (vgl. Nieweler 2017, 74-76).

Danach kommen Sie zur Begründung der Hauptkompetenz und Benennung der Unterrichtsziele (3.2). Im Folgenden finden Sie Formulierungsbeispiele für eine kompetenzorientierte intentionale Zielsetzung einer Unterrichtsstunde im Fach Französisch. Gehen Sie dabei am besten in drei Schritten vor:

- **Schritt 1:** Im ersten Satz wird ein übergeordneter Bezug zu dem für diese Stunde wichtigsten Kompetenzbereich hergestellt. Dies geschieht unter explizitem Verweis auf den Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg für die modernen Fremdsprachen.
- **Schritt 2:** Im zweiten Satz wird im Hauptsatz das formuliert, was die Schüler*innen *am Ende der Stunde* konkret können. Zudem soll der Gegenstand der Stunde konkret benannt werden.
- **Schritt 3:** An diesen zweiten Hauptsatz schließen sich in der Regel zwei bis sechs Modalsätze an (... *indem sie...*), in denen die konkret beobachtbaren Handlungen der Schüler*innen präzisiert werden. Es ist jedoch nicht sinnvoll, hier den Stundenverlauf in seinen Einzelschritten insgesamt abzubilden; vielmehr sollen Schwerpunkte gesetzt werden.

Bei den Inhalten der in den Modalsätzen aufgeführten, beobachtbaren Handlungen der Schüler*innen im Unterrichtsgeschehen handelt es sich auch um Teillernziele, die die Lerngruppe während der Stunde schrittweise erreichen soll. Gehen Sie diese Teillernziele nacheinander durch, müssen Sie darauf achten, dass ein progressiver Verlauf der Stunde deutlich zu erkennen ist.

Beispiel: Begründung der Hauptkompetenz und Benennung der Unterrichtsziele

Die Schüler*innen erweitern schwerpunktmäßig ihre interkulturelle kommunikative Kompetenz im Bereich „Interkulturelle Einstellungen und Bewusstheit“ (RLP 2015, XX).

Am Ende dieser Unterrichtseinheit verfügen die Schülerinnen und Schüler über eine gefestigte interkulturelle Einstellung und Bewusstheit in Bezug auf neue Informationen und zuvor kooperativ erarbeitete Erwartungen an ausgewählte kulturelle Besonderheiten Belgiens und ihre Bedeutung für Jugendliche und junge Erwachsene, indem sie

- sich zu Beginn der Unterrichtseinheit sprachlich und inhaltlich auf das Schwerpunktthema der Unterrichtseinheit vorbereiten und dieses im Anschluss selbst ausformulieren,
- durch Einsatz des Platzdeckchens (*set de table*) Erwartungen an die erarbeiteten kulturellen Besonderheiten Belgiens für Jugendliche und junge Erwachsene formulieren und diese hierarchisieren,
- sich in Expertengruppen zusammenschließen und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ihre in den Stammgruppen vorbereitete Wandzeitung in der Form eines Museumsgangs präsentieren,
- mittels einer selbst gewählten Transfer- und Vertiefungsaufgabe die neuen Inhalte kontextgebunden verarbeiten und präsentieren und
- abschließend gegebenenfalls unter Rückbezug auf ihre zu Beginn der Stunde aufgestellten Erwartungen kurz darlegen, inwiefern sich ihre interkulturellen Einstellungen und Bewusstheit gefestigt oder sogar geändert haben.

Der anschließende Abschnitt umfasst den Unterrichtsgegenstand, die didaktische Reduktion und die Analyse der Hauptkompetenz (3.3) mit Blick auf Ihre Unterrichtsstunde. In diesem Unterkapitel setzen Sie sich mit jeweils *maximal* einer dreiviertel Seite mit den Punkten Ihrer Planung auseinander. Beachten Sie, dass Sie alle drei Komponenten in diesem Unterkapitel analysieren. Sollten Sie jedoch das Gefühl haben, dass es dadurch innerhalb des Unterrichtsentwurfes zu Doppelungen kommt, sind Querverweise zu anderen Kapiteln möglich.

1. Sie betrachten und analysieren den **Unterrichtsgegenstand** unter fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten. Sie bringen den Nachweis Ihrer fundierten wissenschaftlichen Kenntnis zum Inhalt und zum Thema der Unterrichtsstunde. Sie heben Ihren Unterrichtsgegenstand folglich auf eine hypothetische Ebene und belegen Ihre Ausführungen zwingend mithilfe geeigneter fachwissenschaftlicher Literatur. Das Ziel ist eine möglichst vollständige, fachwissenschaftlich fundierte Übersicht unter Rückgriff auf relevante Quellen je nach Schwerpunktsetzung.

2. Im Anschluss daran erläutern die kurz, wie der Unterrichtsgegenstand in Bezug auf die Lerngruppe reduziert wird. Durch diese **didaktische Reduktion** zeigen Sie, was von dem, was Sie als Expert*in über den Unterrichtsgegenstand wissen, der Lerngruppe in Ihrer Unterrichtsstunde zu vermitteln ist: Was braucht die Lerngruppe bzw. was muss sie *nicht* lernen und *warum nicht* (Rückgriff auf Lernstand)? Die zentrale Frage, die Sie sich zu stellen haben, lautet: Welche Aspekte können reduziert werden bzw. welche können als unentbehrlich für meine Unterrichtsstunde gelten?
3. In einem letzten Schritt analysieren Sie – ebenfalls unter Zuhilfenahme fachwissenschaftlicher Quellen – die zentrale **Hauptkompetenz** Ihrer Unterrichtsstunde. Hier könnte dementsprechend das dialogische Sprechen, ein grammatisches Phänomen, Hörverstehen (z.B. Strategien des Hörverstehens) ins Zentrum Ihrer wissenschaftlichen Darlegung gerückt werden. Welche Besonderheiten/Schwierigkeiten ergeben sich hier aus fachwissenschaftlicher Perspektive? Auch hier ist zu beachten, dass eine ausführliche Erklärung bzw. Abhandlung zum Thema nicht notwendig ist.

Beachten Sie: Hier geht es schwerpunktmäßig um eine kohärente Darstellung dieser drei Aspekte innerhalb eines Fließtextes. Sie schreiben keine ausufernden Hausarbeiten zu diesen Punkten! Versuchen Sie, die maximale Länge von insgesamt gut zwei Seiten nicht zu überschreiten und fokussieren Sie sich unbedingt ausschließlich auf das Wesentliche.

ZU VERMEIDEN!

- **Selbstverständlichkeiten darlegen:** Sie sollen nur die Aspekte darstellen, die für die aktuelle Stunde von Belang sind.
- **Ausschweifende Darstellungen:** Gehen Sie nicht zu weit! Sie sollen in letzter Konsequenz einen adäquaten Überblick bieten, der sich auf wesentliche Zusammenhänge beschränkt.
- **Übersteigerte Erwartungen formulieren:** „Durch die Behandlung des Themas ‚La publicité et les stereotypes‘ lernen die Schüler und Schülerinnen, respektvoller mit Anderen umzugehen.“
- **Argumente „an den Haaren herbeiziehen“:** „Die Schüler sollen die Hauptfiguren und -ereignisse der Französischen Revolution kennen, damit sie später im Leben auch gut mit Reiseerfahrungen wie zum Beispiel Besuchen an historischen Orten und Museen zurechtkommen“ bzw. „Die Schüler sollen die Hauptfiguren und -ereignisse der Reconquista kennen, damit sie später im Leben auch gut mit Reiseerfahrungen, wie z.B. Besuchen an historischen Orten und Museen zurechtkommen.“
- **Begründungen einführen, die nicht für den geplanten Unterricht geeignet sind:** „Der gewählte Auszug aus « Poil de Carotte » eignet sich sehr für die szenische Umsetzung“ (aber die von Ihnen geplante Stunde umfasst vorrangig die Behandlung des Textes zur Förderung des Leseverstehens!)

Beispiel: Sprechkompetenz

Zentral für diese Unterrichtsstunde sind die Sprachmittel zu den Wortfeldern *“presentar a una persona”* (,eine Person vorstellen‘). Dazu gehören u. a. folgende Aspekte: *„el lugar de residencia“* (,der Wohnort‘), *„el lugar de nacimiento“* (,der Geburtsort‘), *„la edad“* (,das Alter‘), *„la profesión“* (,der Beruf‘), *„la nacionalidad“* (,die Nationalität‘), *„la familia“* (,die Familie‘), *„la novia/el novio“* (,der feste Freund/ die feste Freundin‘), *„los amigos“* (,die Freunde‘), *„las lenguas habladas“* (,die gesprochenen Sprachen‘) und *„las actividades de tiempo libre“* (,die Freizeitaktivitäten‘). Da es sich um eine Stunde zur Reaktivierung und Automatisierung bereits bekannter Lexik handelt, werden keine neuen Vokabeln vermittelt (Ausnahme: *el intercambio* – der Austausch). Es ist daher kaum mit Verständnisschwierigkeiten zu rechnen. Die Probleme werden eher beim Abrufen und der Anwendung bereits bekannter Lexeme im situativen Kontext auftreten. Die Leistung der Schüler*innen besteht primär darin, die Fakten mithilfe geeigneter Verben zu versprachlichen. Das bedeutet beispielsweise, dass sie die Angabe des Geburtsortes mit dem Verb *nacer* (,geboren sein‘)

ausdrücken oder das Alter mit *tener* („haben“) und nicht (aufgrund ihrer Prägung durch das Deutsche) mit *ser* („sein“) angeben. Hierbei müssen die Lernenden die richtige Zeitform (*perfecto simple* oder *presente*) und die richtige Konjugationsform wählen. Erfahrungsgemäß haben sie Probleme bei der Verwendung des reflexiven Verbs *llamarse* („heißen = sich nennen“), da Verbform und Reflexivpronomen gleichermaßen angepasst werden müssen. Auch bei der Bildung der *perfecto simple*-Formen, sofern sie notwendig sind, erwarte ich Schwierigkeiten. Die Endungen und die unregelmäßigen Stammformen (z.B. *hacer – hice – hizo* – machen) sind noch nicht ausreichend automatisiert. In den vergangenen Unterrichtsstunden habe ich mit den Schüler*innen eine umfangreiche Sammlung der Lexik zu Freizeitaktivitäten erarbeitet (vgl. Grünewald/Küster 2017, 170-176), die ich in einem Arbeitsblatt zusammengefasst habe (siehe Anhang im Dokument 8). Ich gehe nicht davon aus, dass alle Lernenden in der Lage sind, diesen reichen Wortschatz beim Sprechen auch abzurufen, aber jeder sollte in der Lage sein, entsprechend persönlicher Vorlieben eine Auswahl aktiv zu beherrschen (vgl. ebd., 170-171). Schwierigkeiten treten bei diesem Wortfeld vor allem bei der richtigen Verwendung der Präpositionen im Zusammenhang mit dem Verb *ir* auf. So heißt es „*ir de compras* – einkaufen gehen“ (da feste Wendung), „*ir a bailar* – tanzen gehen“ (da ein Verb folgt), „*ir a la playa* – zum Strand gehen“ (da es sich um eine Bewegungsrichtung handelt) und „*ir en bici* – Fahrrad fahren“ (da ein Fortbewegungsmittel angegeben wird). In der geplanten Unterrichtsstunde müssen die Schüler*innen auch Fragen formulieren (vgl. u.a. Azadian 2017, 145-146 und Nieweler 2019, 156-159). Dabei verwenden sie primär die Fragepronomen *¿qué?*, *¿cuándo?*, *¿con quién?*, *¿cuántas veces?*, *¿dónde?* und *¿cómo?* oder formulieren Entscheidungsfragen (*¿Te gusta cocinar?* – Kochst du gern?). Probleme könnten hier bei der Verwendung des Personalpronoms auftreten. Im Spanischen kann dies in der Regel weggelassen werden, da die Person durch die Endung des Verbs deutlich wird. Bei Fragen muss das Personalpronomen (wenn es denn benutzt werden soll) und das Verb invertiert werden (*¿Qué haces tú?* oder *¿Qué haces?*, aber nicht: **¿Qué tú haces?*). Im Deutschen verwenden wir zwar die gleiche Struktur („Was machst du?“), doch erfahrungsgemäß fällt dies den Lernenden häufig schwer. Schwierigkeiten bereitet den Schüler*innen auch das in diesem Kontext wichtige Verb *gustar* („gefallen“). Sie neigen häufig dazu, es falsch zu konjugieren, wenn es mit einem Objektpronomen steht: *me gusta* („es gefällt mir“) und *te gusta* – („es gefällt dir“) und nicht **me gusto* („ich gefalle mir“) und **te gustas* („du gefällst dir“).

Die Darstellung und Begründung des geplanten Lehr-Lern-Prozesses (3.4) stellen Sie zunächst in tabellarischer Form durch einen Unterrichtsverlaufsplan (Phasenplan) dar, der dem Anhang des ausführlichen Unterrichtsentwurfs beigelegt wird. Seine Funktion ist einerseits, die Ergebnisse der strukturellen, methodischen und medialen Entscheidungen und deren Zusammenwirken übersichtlich und nachvollziehbar darzustellen. Andererseits dient er aber auch zur schnellen Orientierung sowohl der Lehrperson bei der Durchführung des Unterrichts als auch der Hospitierenden bei der Unterrichtsbeobachtung.

Merken Sie sich:

Sie verdeutlichen, warum Sie so (und nicht anders) vorgehen, warum Sie diese oder jene Phase und Methode einbauen und welche Funktion den jeweiligen Phasen zuzuschreiben ist.

Deshalb ist es sinnvoll, darin genaue französische/spanische Arbeitsanweisungen (Impulse) aufzunehmen, um während des Unterrichts die Aufträge präzise und dem Sprachniveau der Lernenden entsprechend formulieren zu können. Dies betrifft allerdings nur die für den Unterrichtsverlauf wesentlichen Impulse! Falls Sie Abkürzungen verwenden, müssen Sie diese in einer Legende erklären (z.B. PA = Partnerarbeit, UG = Unterrichtsgespräch, etc.). Oft bietet es sich an, der Übersichtlichkeit Ihrer Planung und Nachvollziehbarkeit Ihrer Unterrichtsdurchführung zuliebe, das Querformat als Formatierung zu wählen! Die Gestaltung des Verlaufsplans, der max. 2 Seiten umfassen sollte, kann sich an dem folgenden Schema orientieren:

Schema für die tabellarische Verlaufsplanung

Zeit/Phase	geplantes Lehrerverhalten	geplantes Schülerverhalten	Sozialform/ Methoden	Medien/ Material	OPTIONALE SPALTE ⁴
8:00 Einstieg (3')	AA	EWB	GA	AB I	
8:05 Hinführung (1')					
8:03 Erarbeitung (15')					
8:18 Sicherung (8')					
...					

Im Anschluss an den tabellarischen Verlaufsplan erläutern Sie, wie Sie in der geplanten Stunde vorgehen möchten. Sie beschreiben detailliert Ihr Vorgehen in den jeweiligen Phasen, vor allem hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen diesen, der gewählten Methode, der Sozialform sowie den Medien und Materialien, die Sie einsetzen. Sie begründen zudem didaktisch-methodische Entscheidungen. Folgende Operatoren können Ihnen eine Orientierung bieten:

- Beschreiben und reflektieren Sie Lehrer- und Schülerverhalten ausführlich.
- Begründen Sie den **Progressionsverlauf** innerhalb Ihrer Stunde und nutzen Sie die einzelnen Phasen als Bausteine zum Erreichen des entsprechenden Kompetenzerwerbs. Die Leitfrage lautet: Können meine Schüler*innen am Ende der Stunde mehr als zu Beginn? Was?
- Nennen Sie **binnendifferenzierende Maßnahmen**, die den Lernertrag in jeder Phase erhöhen.
- Nennen Sie bereits vorhandenes deklaratives und prozedurales Wissen (kommunikative Fertigkeit, Wortschatz, grammatische Strukturen, soziokulturelles Orientierungswissen usw.), das die einzelnen Phasen voraussetzen.
- Begründen Sie einen eventuellen Einsatz der Muttersprache logisch und nachvollziehbar.
- Nennen Sie ebenfalls einen **Minimalausstieg** bei etwaiger Zeitknappheit bzw. eine **didaktische Reserve** bei verbleibender Zeit am Ende der geplanten Unterrichtseinheit.
- Zeigen Sie, warum Sie auf diese oder jene (naheliegende) Alternative verzichten und begründen Sie Ihre Entscheidung sowohl unter Berücksichtigung fachdidaktischer Modelle und Theorien als auch unter Berücksichtigung der von Ihnen bereits dargelegten Diagnosen.

⁴ Diese Spalte ist **optional**. Hier ist es Ihnen möglich, **reduziert und in Stichworten** Notizen zum **didaktisch-methodischen Vorgehen** vorzunehmen oder auch Schwierigkeiten (z.B. für einzelne Lernende) in Bezug auf die Unterrichtsstunde hervorzuheben und im Vorfeld bereits Lösungen anzubieten. Die Spalte dient Ihnen in Ihrer Unterrichtsplanung als Hilfestellung und kann aufzeigen, ob Sie als Lehrkraft an alle relevanten Gesichtspunkte gedacht haben. Vergessen Sie allerdings nicht – sollten Sie auf diese Spalte zurückgreifen –, diese auch konkret umzubenennen (z.B. „didaktisch-methodischer Kommentar“, „antizipierte Schwierigkeiten und Lösungen“, etc. Vermeiden Sie bitte auch hier, dass es zu Doppelungen mit einzelnen Aspekten aus dem Fließtext kommt.

Beispiel: Lehr-Lern-Prozess

Die Unterrichtsstunde beginnt mit einem **informierenden Einstieg** (vgl. Grünewald/Küster 2017, 276-277 und Azadian 2017, 78-79), bei dem die Schüler*innen erfahren, was das Lernziel der Stunde ist und welche Arbeitsschritte anstehen. Visuell wird dies an der Tafel unter der bereits bekannten Formel „El plan para hoy“ festgehalten. Zweck dieses Vorgehens ist, dass die Schüler*innen eine klare Zielorientierung bekommen und sie somit von Anbeginn der Stunde wissen, was von ihnen erwartet wird. Der informierende Einstieg wird von mir knapp gestaltet, da Wesentliches in den Gelenkstellen der Stunde nochmals angesprochen wird.

In der **Aufwärm- und Wiederholungsphase** (*calentamiento*) (Grünewald/Küster 2017, 277) werde ich die Marktplatz-Methode anwenden. Hierbei laufen die Schüler*innen zu spanischsprachiger Musik im Klassenraum herum (vgl. Steveker 2017, 31). Sobald die Musik aufhört, wenden sie sich einem/r in der Nähe stehenden Schüler bzw. Schülerin zu. Sie fragen diese/n, wie es ihr/ihm geht und welche Pläne er/sie für das Wochenende hat. Die Schüler*innen halten dabei als Hilfe ihr Arbeitsblatt (Mat 1) mit den Redemitteln zum Thema „quedar con amigos“ in der Hand. Diese Phase dient vor allem der Aktivierung, bei der zugleich einige der für die Erarbeitungsphase benötigten Redemittel nochmals in Erinnerung gerufen werden. Ich habe mich ganz bewusst dagegen entschieden, in dieser Phase bereits freie Dialoge zum Thema „sich verabreden“ führen zu lassen. Dies würde für einen Großteil der Schüler*innen eine Überforderung darstellen und entspräche zeitlich nicht mehr einer Aufwärmphase.

Die Schüler*innen sollen mit ihrem Sitznachbarn bzw. ihrer Sitznachbarin zusammenarbeiten, um durch kollaborativen Unterricht ihre Sozialkompetenz zu festigen. Eine von mir kontrollierte Zuteilung halte ich auch angesichts der knappen Zeit für unnötig. Im ersten Teil der Erarbeitungsphase haben die Schüler*innen die Gelegenheit, sich alleine mit ihrem Dialogteil auseinanderzusetzen und sich ggf. Notizen zu machen (Think-Phase). Daran anschließend tauschen sie sich mit ihrem Partner bzw. ihrer Partnerin aus und üben den Dialog ein (Pair-Phase) (Grünewald/Küster 2017, 279). Hierfür müssen sie die Lücken auf den Dialogkarten (Mat 2) – beispielweise Uhrzeit, Kosten für die Aktivität – selbst füllen. Gegen Ende dieser Phase mache ich sie nochmals darauf aufmerksam, dass sie auch Mimik und Gestik beim Vorspielen des Dialogs einsetzen sollen. Einige Schüler*innen können in dieser Phase auch leise auf dem Flur üben, da der Klassenraum für solche Übungen zu klein ist und sie sich somit in einem geschützten Rahmen nochmals ausprobieren können.

In der sich anschließenden **Präsentationsphase** sollen einige Schüler*innen ihre Dialoge vor der Klasse präsentieren (vgl. Grünewald/Küster 2017, 267-269). Als binnendifferenzierende Maßnahme werde ich an dieser Stelle erwähnen, dass sie ihre Notizen an die Tafel heften können, wenn sie sich noch unsicher sind. Falls sich auch nach gutem Zureden keine Freiwilligen finden sollten, werde ich einen der vorbereiteten Namenszettel ziehen. Mir ist dieses Zufallsprinzip wichtig, da einige Schüler*innen manchmal dazu neigen, irgendwelche Gründe zu suchen, warum sie nun (ausgerechnet) für solch eine Präsentationsphase ausgewählt wurden. Aus vorhergehenden Stunden weiß ich, dass den Schülerinnen und Schülern die Einschätzung von (insbesondere mündlichen) Leistungen oftmals sehr schwer fällt und diese wenig ergiebig sind. Ich gebe daher zwei unterschiedliche Höraufträge: Ein Teil der Gruppe achtet auf einzelne inhaltliche Details (Aktivität, Uhrzeit, Kosten), die anderen geben eine Rückmeldung bzgl. der allgemeinen Sprech- sowie Präsentationskompetenz (Mimik, Gestik, deutliche Aussprache, Einsatz der erarbeiteten Redemittel). Im Anschluss an die Schülerkommentare werde ich ggf. grobe sprachliche Fehler korrigieren.

Am Ende der Stunde werde ich zur **Evaluation** überleiten (Grünewald/Küster 2017, 269 und Nieweler 2019, 171-173). Alle Schüler*innen sollen nun ihren eigenen Lernzuwachs und diejenigen, die ihren Dialog vorgetragen haben, zusätzlich die empfundene Atmosphäre während der Präsentationen mittels einer Punktabfrage einschätzen. Hierfür werde ich ein Plakat mit zwei Aussagen an die Tür hängen (Mat 3). Beim Herausgehen aus dem Klassenzimmer sollen sich die Schüler*innen auf der Skala eintragen. Die Ergebnisse werden jedoch in dieser Stunde nicht mehr ausgewertet, sondern erst in der Folgestunde.

4. Literatur- und Medienverzeichnis

Der Unterrichtsentwurf ist ein Text, der die Standards des professionellen und wissenschaftlichen Schreibens erfüllen muss. Wie üblich in wissenschaftlichen Arbeiten soll die Literatur vollständig und einheitlich wiedergegeben werden:

- Autor*in oder Herausgeber*in (Name, Vorname); Jahreszahl, *Titel*, Verlagsort, Verlag; evtl. Seitenangaben.

Beispiel: Literaturverzeichnis

Fritsch, Anette (2007): „Förderung der Lesekompetenz“, in: Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.): *Französisch Methodik*, Berlin: Cornelsen Verlag, 98-119.

Landesinstitut für Lehrerbildung des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2014): *Vorbereitungsdienst im Land Brandenburg. Handreichung für Lehramtskandidaten und Lehramtskandidatinnen*, Potsdam: GS Druck und Medien GmbH.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2017): Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen. 2./3. Fremdsprache, Teil C, Ludwigsfelde, LISUM; Onlinedokument: http://bildungsserver.berlinK.brandenburg.de/curricula_s1_bb.html (01.10.2021).

Plikat, Jochen (2012): „Hable con ellos. Sprechkompetenz im Spanischunterricht gezielt fördern“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 39, 4-9.

Rössler, Andrea (2008): „Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht“, in: *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* 2:1, 53-77.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss, Beschluss vom 04.12.2003, Neuwied, Luchterhand. Onlinedokument: <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html> (01.10.2021).

Sobel, Martina (2014): *Das schnelle Methoden 1x1 Französisch*, Berlin: Cornelsen Scriptor.

5. Anhang

Zunächst gehören in den Anhang alle Dokumente, die aus Gründen der Übersichtlichkeit bzw. des Layouts (Querformats) aus dem Fließtext „ausgelagert“ wurden. Ferner werden im Anhang alle im Unterricht verwendeten Materialien und Medien nummeriert und entsprechend gekennzeichnet dokumentiert:

- Texte/Materialien [z.B. Arbeitsblätter und (Haus-)aufgaben (mit Erwartungsbild)]
- Rollenkarten, Tandembögen, Evaluationsbögen usw.
- Tafelbilder, Folien sowie PPT-Präsentationen
- kommentierter Sitzplan (Beachten Sie: Hier kann zum Beispiel mit den Symbolen \pm , \circ , $-$ oder auch mit den Farben **rot**, **gelb**, **grün** zu den Leistungen in der Mündlichkeit und Schriftlichkeit gearbeitet werden)

Es empfiehlt sich, bereits im Inhaltsverzeichnis (s.o.) eine Übersicht der im Anhang enthaltenen Materialien zu erstellen. Alternativ oder zusätzlich kann dies jedoch auch zu Beginn des Anhangs selbst erfolgen.

Literaturhinweise als weitere Hilfestellung

Hier finden Sie einen aktuellen Link zu einer PDF-Datei mit dem Teil C des Rahmenlehrplans Berlin-Brandenburg für die modernen Fremdsprachen [letzter Zugriff: 01.10.2021]:

https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Mod_Fremdsprachen_2015_11_16_web.pdf

Die folgenden Literaturhinweise bieten Ihnen die Möglichkeit einer weiteren Auseinandersetzung mit dem Thema der **Gestaltung eines Unterrichtsentwurfes** für die modernen Fremdsprachen. Es besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit. Schauen Sie sich ebenfalls die in den folgenden Werken zitierten *weiteren* Literaturhinweise an.

Azadian, Ramin (2017): *Erste Hilfe für das Referendariat und die Berufseinstiegsphase Spanisch*. Stuttgart: Schmetterling Verlag, 2., erweiterte Auflage.

Bär, Markus / Franke, Manuela (Hrsg.) (2016): *Spanisch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.

Burwitz-Melzer [et al.] (Hrsg.) (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage.

Fäcke, Christiane (2017): *Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempo, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage.

Grünewald, Andreas / Küster, Lutz (Hrsg.) (2017): *Fachdidaktik Spanisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett, 2., überarbeitete Auflage.

Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.) (2014): *Französisch unterrichten: planen, durchführen, reflektieren*. Berlin: Cornelsen.

Leupold, Eynar (2007): *Französischunterricht planen, durchführen, beurteilen. Hilfen für den Berufsalltag*, Seelze-Velber: Kallmeyer, Klett.

Nieweler, Andreas (Hrsg.) (2017): *Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett.

Nieweler, Andreas (2019): *Fremdsprachen unterrichten. Ein Ratgeber für Studium und Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Klett.

Sommerfeldt, Kathrin (Hrsg.) (2012): *Spanisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 3. Auflage.

Steveker, Wolfgang (2017): *Das schnelle Methoden 1x1 Spanisch*. Berlin: Cornelsen, 3. Auflage.

Surkamp, Carola (Hrsg.) (2017): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler.

In allen oben **in Auswahl** angegebenen Werken finden Sie in teilweise extra verfassten Kapiteln weitere hilfreiche Hinweise zur Gestaltung eines ausführlichen Unterrichtsentwurfs. Eventuell sind einige Werke auch als E-Book über das Uni-Netz erhältlich.