

## تنمية بعض كفاءات التدريس لدى معلمى اللغة الألمانية فى ضوء "معايير الجودة"

د/هبة قناوى ابراهيم صالح

يعد المعلم حجر الزاوية فى العملية التعليمية، لذلك تتناول هذه الدراسة بعض كفاءات التدريس اللازمة لمعلم اللغة الألمانية أثناء تنفيذ الدروس وذلك فى ضوء "معايير الجودة" مثل كفاءة التهيئة وعرض الدروس واستخدام الوسائط التعليمية والإدارة الجيدة للصف والاتساق بين الأهداف والمحتوى واستراتيجيات التدريس وكفاءة إنهاء الدرس، وغير خاف أن الكفاءات التدريسية لازمة وضرورية لأى معلم، إذ بدونها لا يستطيع المعلم أداء أدواره المنوط بها على الوجه الأمثل ومن ثمّ لن يستطيع تحقيق معايير الجودة المنشودة للمعلم فى العصر الحالى.

تتحدد مشكلة هذه الدراسة فى تدنى مستوى بعض الكفاءات التدريسية لدى معلمى اللغة الألمانية والذى ينعكس بدوره على ضعف أداء المعلمين ويؤثر سلباً فى المنظومة التعليمية.

للتصدى لهذه المشكلة تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالى:  
كيف يمكن تنمية بعض كفاءات التدريس لدى بعض معلمى اللغة الألمانية وفقاً  
لـ"معايير الجودة"؟

ويندرج من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

(١) ما جوانب الكفاءة التدريسية اللازمة لمعلمى اللغة الألمانية فى ضوء "معايير  
الجودة"؟

(٢) ما الوحدة التدريبية لتنمية بعض كفاءات التدريس لدى بعض معلمى اللغة  
الألمانية فى ضوء "معايير الجودة"؟

(٣) ما فاعلية الوحدة التدريبية على تنمية بعض كفاءات التدريس لدى أفراد العينة؟

تتكون أدوات الدراسة الحالية من:

(١) قائمة بالكفاءات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة الألمانية في ضوء "معايير

الجودة" (إعداد الباحثة استناداً إلى آراء عالم التربية هيلبرت ماير)

(٢) بطاقة ملاحظة تتضمن تلك الكفاءات التدريسية

(٣) وحدة تدريبية مقترحة قائمة على مدخل الكفاءات التدريسية في ضوء "معايير

الجودة"

وقد أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الدارسين في الإختبار القبلي والبعدي لأدوات البحث لصالح التطبيق البعدي ، مما يشير إلى فاعلية المعالجة التجريبية لدى الأفراد مجموعة البحث.

**الكلمات المفتاحية:** كفاءات التدريس - معلمى اللغة الألمانية - معايير الجودة

# Development of Some Teaching Competencies of Teachers of German Language in the Light of "Quality Standards"

Dr. Heba Kinawi Ibrahim Saleh

## *Abstract*

This Paper works on some of the teaching low level competencies of the German language teachers.

To address this problem, the paper attempts to answer the following main question:

**How can we develop some teaching skills of some teachers of German in the light of „quality standards”?**

This question includes the following sub-questions:

- 1) What aspects of the instructional competence are required for teachers of German as a foreign language in the context of “quality standards”?
- 2) What is the proper module in the light of “quality standards”?
- 3) What is the effectiveness of teaching this module to develop some of the teaching competencies of the sample members?

The results indicate that there was a statistically significant difference between the mean scores of the students in the pre-test and the post-test in favor of the post application, indicating the effectiveness of the experimental treatment in the individuals of the research group.

**Keywords:** Module - Teaching Competencies - German as a foreign language

# Zur Förderung einiger Lehrkompetenzen bei den DaF-Lehrenden unter Berücksichtigung der „Gütekriterien“

vorgelegt von

**Dr. Heba Kinawi**

Dozentin an der Curricula- und Methodikabteilung  
Pädagogische Fakultät, Ain Schams Universität

## **1. 1. Einleitung**

Die berufliche Qualifizierung von Lehrenden<sup>1</sup> ist eine zentrale Aufgabe zur Verbesserung des Unterrichtsprozesses und der Lernergebnisse der Lernenden. Nun ist auch in Ägypten die Zeit reif für eine Diskussion über Lehrkompetenzen und Lehrerhandeln im Fremdsprachenunterricht. Diese stand lange Zeit im Schatten der Forschung. Noch vor zehn Jahren sah dies anders aus. Es gab nur wenige wissenschaftliche Veröffentlichungen<sup>2</sup> zu dieser Thematik. Erst in den letzten Jahren rückt die Qualität der Lehrtätigkeit stärker in den Fokus. Dabei gewinnt die Frage, welche Qualifikationen,

---

<sup>1</sup> Zwar wird in diesem Beitrag nur von Lehrern und Schülern gesprochen, aber selbstverständlich sind beide Geschlechter gemeint.

<sup>2</sup> wie z. B. die Dissertationen von Doaa Abdel Kareem (2008) unter dem Titel: „*Ein Trainingsprogramm zur Förderung der Unterrichtstätigkeiten bei den Lehrstudenten durch Integration vom sprachlichen Wissen, pädagogischen und methodischen Verfahren im DaF-Unterricht*“ und von Nermin Samir (2010), die den Titel trägt: „*Effizienz eines Lernprogramms zur Förderung der Sprachkompetenz bei den DaF-Studierenden an der Pädagogischen Fakultät der Universität Helwan nach Qualitätsstandards*“, sowie auch die Dissertation von Iman Maher (2014) unter dem Titel: „*Zur Erstellung von Niveaubeschreibungen für den DaF-Lehrer an der Oberschule und ihre Auswirkung auf seine Unterrichtstätigkeit*“ und der Beitrag von Nermin Samir (2016): *Kompetenzförderung der Binnendifferenzierung im DaF-Unterricht bei den Lehramtstudierenden an der Pädagogischen Fakultät der Universität Helwan*.

Fähigkeiten und Kompetenzen die Lehrenden benötigen, an Bedeutung.

Das Hauptaugenmerk der Lehrkompetenzforschung richtet sich auf vier Dimensionen bzw. Kompetenzbereiche und ihr harmonisches Zusammenwirken bei der Vorbereitung und der Durchführung vom Unterricht in Anlehnung an Brühwiler (2014: 16) und Weinert (1996, 2001), woraus die Lehrkompetenz im Wesentlichen besteht:

- Sachkompetenz (d.h. ein umfassendes klar strukturiertes und flexibel nutzbares Sachwissen),
- diagnostische Kompetenz (Dies impliziert die Fähigkeit, die Lernenden nach ihren Lernvoraussetzungen und ihren Lernergebnissen genau zu bewerten),
- didaktische Kompetenz (Die Lehrperson bietet ein vielfältiges methodisch-didaktisches Wissen und Können) und
- Klassenführungskompetenz (Dies beinhaltet die Fähigkeit einer Lehrperson, mit Störungen und Konflikten so umzugehen, dass dadurch den Lernprozess nicht behindert wird und die Zeit des Unterrichts optimal verwendet werden könnte)

Das Wissen der Lehrperson über den Unterrichtsgegenstand und ihre Handlungskompetenz unterstützen diese vier genannten Dimensionen. Außerdem soll im Lernprozess den verschiedenen Lernvoraussetzungen Rechnung getragen werden. Eine Lehrperson soll nicht nur über einfache Lehrkompetenz verfügen, sondern auch über *adaptive Lehrkompetenz*. Sie umfasst die Fähigkeit einer Lehrperson, bei der Planung und Durchführung des Unterrichts sich an den individuellen Lernvoraussetzungen der Lerngruppe zu orientieren. Und während des Unterrichts soll die Lehrperson weiters sich so möglichst anpassen, dass für viele Lerner ideale Bedingungen geschaffen werden, um die Lernziele zu erreichen (Beck et al. 2008: 9f.).

Das Konzept der adaptiven Lehrkompetenz ist aus einer Planungs- und einer Handlungsadaptivität zusammengesetzt. Die *adaptive Planungskompetenz* umfasst die Fähigkeit der Lehrperson, bei der Unterrichtsplanung unterschiedlichen Voraussetzungen (wie etwa Sachstruktur, Fachdidaktik, individuelle Lernvoraussetzungen der Lerngruppe) Rechnung tragen, um zum gelingenden Lernprozess beizutragen. Die *adaptive Handlungskompetenz* stützt sich darauf, wie Lehrpersonen verschiedene Informationen und Situationsveränderungen im Unterricht aufnehmen und in ihre Handlungsentscheidungen integrieren mit dem Ziel, die individuellen Lernprozesse auf eine perfekte Art und Weise zu fördern.

Den beiden Kompetenzen gemeinsam ist die hohe Anpassungsfähigkeit des Lehrerhandelns angesichts der breiten Palette an Bedingungen von Lehr-Lern-Situationen. Die hohen metakognitiven Kompetenzen von Lehrpersonen sind eine wichtige Voraussetzung, damit sie die verschiedenen Perspektiven und Wissensbereiche zur Planung und Durchführung von Unterricht beachten können (vgl. Brühwiler 2006: 430f.).

Die Erfahrungen aus der Arbeit mit betroffenen Lehrenden führten immer wieder zu Fragen und Hypothesen über die Entstehung des Problems der fehlenden Qualifikationen bei ihnen und zum Nachdenken über Antworten auf die Frage, wie man die Lehrkompetenz von DaF-Lehrern fördern kann. Die auf der nationalen Ebene durchgeführten Studien belegten schon früh die mangelnde Kompetenz von Lehrenden. Diese Mängel schlugen sich meist in mangelnder Motivation zum eigenen Unterricht und dann auch möglicherweise in absinkenden Unterrichtstätigkeiten nieder. Unter anderem werden in der Forschungsliteratur folgende Symptome ins Spiel gebracht: übermäßige Autoritätsausübung, schlechte pädagogische Fähigkeiten und negative Einstellung zu

Lernenden, Bedürfnis etwas zustande zu bringen, Überbetonung von Wettkampfsituationen mit Kollegen im Vergleich zu anderen, mangelnde Selbstkontrolle, Mangel an Ausdauer und temperamentvoller Charakter (vgl. Reinmann 2011a: 4ff.).

In diesem Rahmen stellt sich die Grundfrage: Was kennzeichnet einen guten erfolgreichen Unterricht? Bei der Beantwortung dieser Frage stützt sich Hilbert Meyer (2004) auf zehn empirisch abgesicherten Gütekriterien, die das aktuelle Wissen über erfolgreiche Unterrichtsstrukturen zusammenfassen. Er beschreibt Kompetenzfelder, die Lehrende haben und Lernende entwickeln sollen, um gemeinsam guten Unterricht gestalten zu können. Diese Kriterien sind: Klare Strukturierung des Unterrichts, hoher Anteil echter Lernzeit, lernförderliches Klima, inhaltliche Klarheit, sinnstiftendes Kommunizieren, Methodenvielfalt, individuelles Fördern, intelligentes Üben, transparente Leistungserwartungen und vorbereitete Umgebung.

Die vorliegende Arbeit legt den thematischen Schwerpunkt auf die Förderung von einigen Lehrkompetenzen bei den DaF-Lehrenden unter Berücksichtigung der Gütekriterien. In diesem Zusammenhang wird die Vielfalt an Kompetenzbereichen von Lehrtätigkeit aufgezeigt. Dabei rückt die Lehrkompetenz in den Fokus. In dieser Arbeit wird der Frage nachgegangen, welche Kompetenzen die DaF-Lehrenden für ihre Lehrtätigkeit in Bezug auf die klare Strukturierung des Unterrichts benötigen.

Diese Arbeit beschäftigt sich besonders mit der klaren Strukturierung als eines der Merkmale guten Unterrichts. Dieses Merkmal besitzt eine lern- und leistungsförderliche Bedeutung. Hilbert Meyer (2004) platziert es an den Anfang seiner empirisch fundierten zehn Merkmale der Unterrichtsqualität. Für Meyer schließt es die folgenden Indikatoren ein: Stimmigkeit von Zielen, Inhalten und Methoden, Folgerichtigkeit des methodischen Gangs,

Zur Förderung einiger Lehrkompetenzen bei den DaF-Lehrenden unter

### **Berücksichtigung der „Gütekriterien“**

---

Angemessenheit des methodischen Grundrhythmus, Regel- und Rollenklarheit.

## **2. 1.2 Problemstellung**

Das Problem der vorliegenden Untersuchung besteht im Mangel an einigen Lehrkompetenzen bei den DaF-Lehrenden. Um dieses Problem zu behandeln, wird eine Unterrichtseinheit zur Förderung von Lehrkompetenzen unter Berücksichtigung der Gütekriterien eines Unterrichts vorgeschlagen. Diese Einheit bietet geeignete Inhalte und Methoden an, auf die man für didaktische Angebote zur Lehrkompetenzförderung zurückgreifen könnte.

Der Ausgangspunkt der Untersuchung ist die Hauptfrage: **Wie können einige Lehrkompetenzen bei den DaF-Lehrenden unter Berücksichtigung der Gütekriterien entwickelt werden?**

Aus dieser Frage ergeben sich folgende Teilfragen, die der vorliegende Beitrag zu beantworten versucht:

- Über welche Lehrkompetenzen sollen die DaF-Lehrenden unter Berücksichtigung der Gütekriterien verfügen?
- Inwieweit sind diese Lehrkompetenzen bei den DaF-Lehrenden vorhanden?
- Durch welche vorgeschlagene Unterrichtseinheit werden diese Lehrkompetenzen entwickelt?
- Welche Wirkung hat die Realisierung der Einheit bei den DaF-Lehrenden auf die Förderung der Lehrkompetenzen?

## **3. 1.3 Eingrenzung der Untersuchung**

Die vorliegende Untersuchung beschränkt sich auf:



- die Gütekriterien, die vom Hilbert Meyer (2004) in seinem Zehnerkatalog „Merkmale guten Unterrichts“ verfasst worden sind.
- einige Lehrkompetenzen im Hinblick auf klare Strukturierung des Unterrichts nach der Auffassung von Hilbert Meyer (2004).

#### **4. 1.4 Zielsetzung und Begründung der Untersuchung**

Die vorliegende Untersuchung setzt sich zum Ziel, Lehrkompetenzen bei den DaF-Lehrenden auf Basis einer Unterrichtseinheit mit Fokus auf eine klare Strukturierung des Unterrichts zu entwickeln.

Ich habe mich mit der Thematik „Lehrkompetenz“ aus mindestens zwei Gründen beschäftigt. Als erstes könnte man die Frage stellen, ob die Lehrerausbildung an unseren Universitäten überhaupt adäquat ist, um qualitative Lehre an Schulen und verschiedenen Institutionen anzubieten. Als zweites könnte man auf die Idee kommen, dass die DaF-Lehrenden, immer wieder zusätzliche Unterstützung zur Optimierung ihrer Lehrtätigkeit bzw. zur Professionalisierung bräuchten. Außerdem ist es jedoch gleichzeitig zum einen zu beobachten, dass das Interesse an der Lehreraus- und Weiterbildung sowohl praktisch als auch wissenschaftlich wächst. Zum anderen gibt es häufig Lehrende, die insgesamt über wenig didaktisches Wissen und Können und/oder über geringe Lehrerfahrung verfügen. Ein weiterer Ansatzpunkt für eigene Konzepte zur Förderung der Lehrkompetenz betrifft die Erarbeitung von angestrebten Lehr-Lern-Formen und -qualitäten, die dann als Gegenstand in Fördermaßnahmen zum „Lehr-Lern-Prozess“ einfließen.

Es ist deshalb zu erwarten, dass der Einsatz dieser vorgeschlagenen Einheit im DaF-Unterricht hohe Lehrkompetenzen mitbringen würde und auch den Lehr-/ Lernprozess effektiviert.

## **5. 1.5 Hypothesen der Untersuchung**

Diese Forschung stellt prinzipiell die folgende Hypothese heraus:

Die Lehrkompetenz bei einigen DaF-Lehrenden wird durch den Einsatz einer auf Gütekriterien basierten Unterrichtseinheit entwickelt. Diese Einheit wird unter Berücksichtigung des Gütekriteriums „klare Strukturierung des Unterrichtsgeschehens“ aufgebaut.

Daraus resultiert die folgende Hypothese:

- Es sind abweichende Ergebnisse zwischen den Mittelwerten der Testgruppe im Vor- und Nachtest bezüglich der klaren Strukturierung des Unterrichts zugunsten des Nachtests zu erwarten.

## **6. 1.6 Terminologie der Untersuchung**

In diesem Teil soll eine Annäherung an die in der Untersuchung wesentlichen Begriffe, nämlich Lehrkompetenz und Gütekriterien des Unterrichts versucht werden. Als erster Schritt dazu soll eine Beleuchtung der Thematik von verschiedenen Seiten stattfinden.

### **1.6.1 Lehrkompetenz**

Kompetenzen werden für eine Sammlung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen gehalten. Vor diesem Hintergrund umfasst Lehrkompetenz: (a) pädagogische und didaktische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Planung, Entwicklung und Umsetzung von Lehre bzw. Unterricht in Schule, Hochschule oder Weiterbildung, (b) Inhaltswissen zum Gegenstand des Unterrichts und (c) persönliche Überzeugungen zum Lernen sowie zu Möglichkeiten und Grenzen des Lehrens. Man kann dieses

Konstrukt aus vielerlei Perspektiven betrachten: Aus einer beruflichen Perspektive (Lehren als Gestaltungsprofession), aus einer Perspektive der Arbeitstätigkeit (Lehren als Wissensarbeit) oder aus einer didaktischen Perspektive (Lehren als Lernförderung) (vgl. Reinmann/Vohle 2010).

**Lehren als Gestaltungsprofession:** Vor allem in der Lehrerbildung wird die Lehrkompetenz auch als Lehrexpertise (Expertenwissen, Fachkompetenz, Fachwissen) bezeichnet. Damit wird betont, dass erfolgreiche Tätigkeiten von professionellen Lehrpersonen auf einem Wissen und Können beruhen, das in der Ausbildung systematisch erworben und durch praktische Erfahrung weiter entwickelt wird (Bromme 2008: 159). Lehrkompetenz wird hier aus der Sicht des Lehrens als Beruf bzw. als Profession definiert. Die Tätigkeit des Unterrichtens wird so gesehen zur Gestaltungsarbeit und der Lehrberuf zu einer Gestaltungs- oder *Designprofession* (vgl. Simon 1999).

**Lehren als Wissensarbeit:** Wissensarbeit beschreibt Tätigkeiten, die komplex und wenig planbar sind. Diese Wissensarbeit erfordert einen hohen Grad an Informiertheit, Koordination und Kooperation, aber auch Schaffung neuen Wissens und Kreativität. Die Lehrperson bereitet Informationen auf und vermittelt diese sowie sein eigenes Wissen, kommuniziert und verändert es. Auf diese Weise trägt sie damit zum un abgeschlossenen Charakter des Wissens bei. Als Designprozess ist Lehren kreativ. Zudem stützt sich das Lehren gegebenenfalls auf wissenschaftliche Erkenntnisse zum Unterricht.

**Lehren als Lernförderung:** Aus einem didaktischen Gesichtspunkt wird Lehren an erster Stelle in seinem Zweck und seiner Funktion als Lernförderung verstanden. Lehren ist kein Selbstzweck, sondern orientiert sich darauf, dass andere

infolge des Lehrens etwas lernen. Deswegen sind zahlreiche Formen und Qualitäten des Lernens zu unterscheiden, die im Unterricht angestrebt werden können (vgl. Reinmann 2011b): Lernen kann sich darauf einschränken, sich zu informieren. Lernen kann anspruchsvoller sein und bezeichnen, sich Wissen anzueignen, das man versteht und einsetzen kann. Lernen kann bedeuten, Kompetenz zu entwickeln, um „echte“ Probleme zu lösen. Lernen kann schließlich das Ziel verfolgen, zum Experten in einer Domäne zu werden. Lehren hat je nach Lernziel und -qualität einen unterschiedlichen Stellenwert und Charakter.

Aus den drei Sichtweisen kann man die Definition der in dieser Arbeit verwendeten Lehrkompetenz ableiten: (a) Lehrkompetenz schließt erstens eine Expertise ein, die viel Erfahrung beansprucht und eine ganzheitliche Eigenart aufweist. (b) Lehrkompetenz enthält zweitens Aktivitäten mit Bezug zum Konstrukt der Wissensarbeit, in denen nicht nur Wissen wiedergegeben, sondern auch neues Wissen durch Lehrende und Lernende (und deren Interaktion) geschaffen werden kann. (c) Lehrkompetenz macht konkretes didaktisches Handeln aus, das man nur versteht und sinnvoll konzipiert unter der Bedingung, dass man den engen Bezug zu den vielfältigen Formen und Qualitäten des Lernens beachtet.

### **1.6.2 Gütekriterien des Unterrichts**

Die Kriterien für einen guten Unterricht repräsentieren ein Kriterien-Mix aus zehn Merkmalen, die von Hilbert Meyer formuliert werden. Guter Unterricht zeichnet sich nach Hilbert Meyer (2004) durch zehn Merkmale aus. Diese sind: Klare Strukturierung des Unterrichts, hoher Anteil echter Lernzeit, lernförderliches Klima, inhaltliche Klarheit, sinnstiftendes Kommunizieren, Methodenvielfalt, individuelles Fördern,

intelligentes Üben, transparente Leistungserwartungen und vorbereitete Umgebung.

In diesem Beitrag wird der Versuch unternommen, die Lehrkompetenz in Bezug auf die klare Strukturierung des Unterrichtsgeschehens zu fördern. Meyer definiert das Merkmal der klaren Strukturierung des Unterrichts folgendermaßen: „Unterricht ist dann klar strukturiert, wenn das Unterrichtsmanagement funktioniert und wenn sich ein für Lehrer und Schüler gleichermaßen gut erkennbarer „roter Faden“ durch die Stunde zieht“ (Meyer 2004: 26).

**7. 1.7 Das Forschungsdesign (Vortest-Nachtest-Design mit einer Testgruppe)**

8. In diesem Teil werden das Forschungsdesign und die angewandten Methoden erklärt. Das Forschungsdesign der vorliegenden Untersuchung lässt sich wie folgt beschreiben:
9. Man hat eine Testgruppe und erhebt Daten zu deren Lehrkompetenz („vorher“). Dann wird eine Unterrichtseinheit eingesetzt zur Förderung ihrer Lehrfähigkeiten bezüglich der klaren Strukturierung des Unterrichts („Behandlung“). Danach werden wieder von denselben Probanden Daten zur Lehrkompetenz erhoben („nachher“). Da die Leistung der gleichen Probanden zu verschiedenen Zeitpunkten gemessen wurde, sind die Daten der Stichprobe voneinander abhängig.

## **10.1.8 Methodisches Vorgehen**

In der vorliegenden Untersuchung wird wie folgt vorgegangen:

**1. Bestimmung der grundlegenden Lehrkompetenzen, über die die DaF-Lehrenden unter Berücksichtigung der Gütekriterien verfügen sollen.** Das wird dadurch geleistet:

- Sichtung der Fachliteratur in den folgenden Bereichen: „Lehrkompetenzen, Merkmale guten Unterrichts“
- Sichtung einiger Listen von Lehrkompetenzen im Allgemeinen und der Fremdsprachenlehrkräfte im Besonderen
- Analyse der Bedingungen vom Lehr-Lern-Prozess durch Identifizierung der Lernbedingungen der Studenten, ihre Interessen und ihre Lernbedürfnisse
- Erstellung der Lehrkompetenzen in einer Liste und Beurteilung der Liste durch Spezialisten im DaF-Bereich.
- Erstellung der Endfassung der Liste

**2. Bestimmung der vorhandenen Lehrkompetenzen bei der Zielgruppe.** Das wird durch folgende Schritte geleistet:

- Erstellung eines Beobachtungsbogens, der die wichtigsten Fertigkeiten des Lehrens unter Berücksichtigung der Gütekriterien umfasst.
- Durchführung des Bogens (Vortest)
- Validität und Reliabilität des Tests

**3. Erstellung einer vorgeschlagenen Unterrichtseinheit zur Förderung einiger Lehrkompetenzen bei den DaF-Lehrern.** Dies wird auf der Basis folgender Vorarbeit geleistet:

- Berücksichtigung der neuen Tendenzen im Bereich „Lehrkompetenzen“ und „Merkmale guten Unterrichts“

und Sichtung der Literatur im Bereich „Module, Programme, Lehrkompetenzentwicklung“

- Bestimmung der Ziele der verschiedenen Einheiten
- Auswählen von Inhalten jeder Einheit
- Bestimmung der Veranstaltungstypen jeder Einheit (wie z. B. Vorlesungen, Seminare, Übungen, Workshops, Projekte usw. ...)
- Bestimmung der Lehr- und Lernmethoden und der einzusetzenden Medien
- Erstellung von Lernaktivitäten und Aufgaben
- Bestimmung der Lehrer- und Lernerrollen
- Auswählen von Evaluationsverfahren der vorgeschlagenen Einheiten
- Aufbau der Einheit

**4. Realisierung der Unterrichtseinheit zur Förderung einiger Lehrkompetenzen bei den DaF-Lehrern.** Das wird durch Folgendes geleistet:

- Erstellung eines Leistungstests (Nachttest)
- Umsetzung der Einheit
- Durchführung des Nachttests, um die Effizienz der Einheit zu überprüfen.
- Die Ergebnisse werden statistisch ausgewertet.
- Schlussfolgerungen und Konsequenzen für die Förderung einiger Lehrkompetenzen bei den DaF-Lehrenden bezüglich der klaren Strukturierung des Unterrichts werden dargestellt.

**11.2. Theoretischer Teil**

12. Was versteht man unter Lehrkompetenz bzw. was sind die wesentlichen Bestandteile von Lehrkompetenz? Wie ist Strukturiertheit in einem Unterrichtsgeschehen zu

realisieren? Diese Fragen werden im Folgenden ausführlich diskutiert.

### **13. 2.1 Dimensionen der Lehrkompetenz als Determinanten des Lernerfolgs**

Im Folgenden werden die Hauptbestandteile von Lehrkompetenz, d.h. die Sachkompetenz, die Unterrichtsmethodische Kompetenz, Diagnosekompetenz und Klassenführung nach Weinert (2001: 27f.) näher erklärt. Als eine logische Fortsetzung sehe ich auch die Sozialkompetenz und Selbstkompetenz, denn sie nehmen in Lehr-Lern-Situationen eine entscheidende Rolle ein.

#### **14. 2.1.1 Die Sachkompetenz**

Als empirisch gut abgesichert gilt, dass das hohe Fachwissen der Lehrperson zum flexiblen und fachlich anregenden Lehrhandeln führt. Außerdem hat dies einen positiven Einfluss auf die Schülerleistungen (vgl. Sternberg/Horvath 1995; Muijs/Reynolds 2001). Mit anderen Worten: Fachliches Wissen ist mit der Lernentwicklung der Schüler eng verbunden. Trotzdem deutet die Erfahrung darauf hin, dass das Fachwissen allein keine Grundvoraussetzung für Schülerleistungen und fürs Verständnis des Unterrichtsgegenstandes ist.

So kommt es anfänglich nicht überraschend, dass die älteren Untersuchungen grundsätzlich keine direkte Beziehung zwischen Fachwissen der Lehrer und dem Lernerfolg der Schüler herstellen konnten (Bromme 1997). Dennoch erreichen Wayne und Youngs (2003) verschiedene Ergebnisse, nachdem sie sieben aktuelle Untersuchungen zum Verhältnis zwischen Fachwissen und Schülerleistungen analysiert haben. Vier davon weisen positive Relation auf, zwei aber negative Verbindung. Wayne und Youngs sind der Meinung, dass dieses überraschende Ergebnis von methodischen Problemen der Studien herleitet wird.



Im Fach Mathematik stellten Rowan, Chiang und Miller (1997) in ihrer Studie dar, dass das Fachwissen der Lehrenden eine wichtigere Bedeutung für den Lernfortschritt einer weniger leistungsfähigen Schülergruppe hat als in Schulen mit einer leistungsfähigeren Schülergruppe.

Amerikanische Untersuchungen messen die fachliche Expertise der Lehrpersonen durch verschiedene Ausbildungsmerkmale, wie z.B.: Studienabschluss (Bachelor vs. Master), wie viele fachwissenschaftliche Seminare und Weiterbildungen die Lehrperson besucht hat, Lehrerlaubnis für das jeweilige Fach bzw. die erlangten Zertifikate.

In diesem Sinne gingen Laczko-Kerr und Berliner (2002) der Frage nach, welchen Einfluss der Zertifikationsstatus der Lehrperson auf die Leistungsentwicklung von leistungsschwächeren Schülern des 2.-8. Schuljahres hat. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen jedoch, dass Schüler von Lehrern, die nicht voll ausgebildet waren, schlechter abgeschnitten haben (circa 20% geringer) als Schüler, deren Lehrer ein reguläres Zertifikat hatten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei der Mehrzahl der hier diskutierten Untersuchungen positive Zusammenhänge zwischen der fachlichen Expertise von Lehrern und dem Leistungszuwachs der Schüler bewiesen haben.

### **5.2.1.2 Unterrichtsmethodische Kompetenz**

Die oben genannten Untersuchungen haben einen positiven Zusammenhang zwischen der Unterrichtskompetenz der Lehrer und der Lernentwicklung der Schüler nachgewiesen. Außerdem wird diese These durch eine Metaanalyse der Ergebnisse von 65 Studien weiter bestätigt.

In einer Studie konnten Druva und Andersson 1983 nachweisen, dass es signifikante Zusammenhänge zwischen dem pädagogischen

Zur Förderung einiger Lehrkompetenzen bei den DaF-Lehrenden unter

### **Berücksichtigung der „Gütekriterien“**

---

Wissen der Lehrpersonen und dem Leistungszuwachs der Schüler gab.

Rosenshine und Stevens (1986) deuten auf mehrere Studien hin, die zum Ergebnis gekommen sind, dass Lehrertrainingsprogramme positive Effekte auf Schülerleistungen haben. Diese Programme rücken die fachunspezifischen Merkmale effektiven Unterrichts ins Blickfeld, wie beispielsweise die Steigerung der Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts.

Abschließend fassen Darling-Hammond, Berry und Thoreson (2001) die Literatur zum Zusammenhang zwischen pädagogischer Kompetenz und Lehrerhandeln zusammen. Sie gelangen zu dem Fazit, dass Lehrpersonen, die pädagogisch ausgebildet sind, eine effektive Klassenführung aufzeigen. Noch dazu können sie die Schülerleistungen zutreffender einschätzen und ihren Schülern passenderes Feedback geben. Nicht zuletzt sind sie flexibler und adaptiver im Unterrichten.

#### **2.1.3 Diagnosekompetenz**

Die diagnostische Kompetenz spielt eine wichtige Rolle im Rahmen der Lehrkompetenz. Diese Kompetenz betrifft die Fähigkeit der Lehrenden, die Lernvoraussetzungen der Lerngruppe bezüglich des entsprechenden Unterrichtsgegenstands zu diagnostizieren. Dies impliziert auch die ständige Analyse und Überwachung ihrer Lernprozesse und angemessene Orientierung des Unterrichtshandelns an die individuellen Lernbedürfnisse der Schüler.

Als zentrale Elemente vom Lehrprozess erweisen sich die Diagnose der Lernvoraussetzungen und das Überwachen der Lernentwicklung. Die Einschätzung von Schülerleistungen soll sich

auf klare Kriterien stützen, d. h. die Lehrperson kann mit Hilfe von Indikatoren feststellen, ob ein Lerner eine bestimmte Kompetenz hat oder nicht. Auf Grundlage der erhobenen Einschätzungen kann die Lehrperson den weiteren Verlauf des Unterrichts strukturieren. Übereinstimmend mit diesem Konzept besteht die Lehrerrolle nicht mehr in der Wissensvermittlung, sondern vielmehr hat die Lehrperson eine steuernde Funktion. Im Großen und Ganzen geht es um Lernerfolg. Wenn die Lehrerfunktion der Wissensvermittlung zum Lernerfolg führt, wird sie in den Lernprozess miteinbezogen. Die vielfältigen Funktionen von Lehrperson verursachen geistige Aktivitäten. Die Umsetzung solcher Aktivitäten führt zum Lernen oder sie gelten mindestens als wahrscheinlich.

In den beiden Fällen beurteilt und schützt die Lehrperson die individuellen Lernprozesse ihrer Schüler auf einer individuellen und lernförderlichen Art und Weise, wenn es möglich ist (vgl. Beck et al. 2008: 40).

Damit eine Lehrperson diese Fähigkeit besitzen kann, braucht sie ein hohes Maß an schülerbezogenem Wissen. Falls die Lehrperson über nicht ausreichende Informationen verfügt, muss sie bewusst bestimmte Methoden anwenden, die mehrere Informationen über den aktuellen Lernstand ermöglichen. Es wurde aber kritisiert, dass die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen mehr auf die ganze Klassensituation ausgerichtet wurde. Selten wurden dennoch die individuellen Lernschwierigkeiten der Schüler determiniert mit dem Zweck, die jeweiligen Lernprozesse zu optimieren.

### **2.1.4 Klassenführungskompetenz**

Die Klassenführungskompetenz ist eine wichtige Kompetenz eines Lehrers, da der Unterricht als komplexes Phänomen durch eine große Anzahl von Ereignissen gekennzeichnet ist. Diese Ereignisse im Unterricht sind miteinander eng verbunden und stehen

Zur Förderung einiger Lehrkompetenzen bei den DaF -Lehrenden unter

### **Berücksichtigung der „Gütekriterien“**

---

zueinander in Wechselwirkung. Es ist eine Herausforderung, mit heterogenen Gruppen umzugehen (Kounin 2006).

Der Begriff der Klassenführung umfasst alle Maßnahmen, die der Lehrende ergreift mit dem Zweck, auf Disziplin Acht zu geben und einen problemlosen Ablauf des Unterrichts sicherzustellen.

Weinert (1996: 124) definiert den Begriff „Klassenführung“ wie folgt:

„...die Schüler einer Klasse zu motivieren, sich möglichst lange und intensiv auf die erforderlichen Lernaktivitäten zu konzentrieren, und - als Voraussetzung dafür - den Unterricht möglichst störungsarm zu gestalten oder auftretende Störungen schnell und um dramatisch beenden zu können.“

Aus dieser Definition geht hervor, dass Klassenführung der Herbeiführung positiven und wünschten Verhaltens durch eine maximale Bereitstellung von effektiver Lernzeit dient. Überdies wird ein großer Wert auf die Förderung der Lernmotivation gelegt.

Die Untersuchungen von Jakob S. Kounin gelten als Wegweiser im Bereich der Klassenführung. Seine Forschungsarbeiten sind zum Ergebnis gekommen, dass eine effektive Klassenführung sich in fünf Merkmalsbereiche aufteilen lässt. Diese Dimensionen bilden

die theoretische und empirische Grundlage für zusätzliche Forschungsarbeiten. Im Folgenden werden diese fünf Dimensionen zur effektiven Klassenführung vorgestellt:



Abbildung 1: Dimensionen der Klassenführungs-kompetenz nach Kounin (2006) (Eigene Darstellung)

### (A) Disziplinierung

Dieser Bereich beinhaltet die Fähigkeit der Lehrenden, auf eine klare, feste und nicht zu harte Weise zu reagieren. Kounin ging der Frage nach, wie Lehrende mit Störungen umgehen und welchen Einfluss die Art und Weise, wie Lehrende für Disziplin sorgen, auf das Benehmen der Schüler in der Klasse hat. Die häufigen Störungen im Unterricht sind: Unterhaltungen (30%), Lärm, Gelächter und laute Unterhaltung (25%), sachfremde Orientierung (17,2%), Kaugummikauen (6,8%). Weitere Störungen sind festgestellt: Zuspätkommen, Vergessen von Hausaufgaben oder Arbeitsmittel und unberechtigtes Verlassen des Platzes.

Bezüglich diesen Bereichs haben die Untersuchungen von Counin gezeigt, dass harte Disziplinierung seitens der Lehrenden von der Lerngruppe negativ bewertet wird, aber ein fördernder Umgang positiven Einfluss einbringt.

## **(B) Allgegenwärtigkeit und Überlappung**

Allgegenwärtigkeit bedeutet die Fähigkeit des Lehrenden, den Schülern zu erklären, dass er ganz genau weiß, wie die Situation im Klassenzimmer verläuft. Mit anderen Worten soll er den Schülern mitteilen, dass er Augen im Hinterkopf hat.

Die empirischen Untersuchungen von Kounin haben bewiesen, dass es einen engen Zusammenhang zwischen der Allgegenwärtigkeit von Lehrenden und dem Erfolg der Klassenführung gibt. Eine hohe Allgegenwärtigkeit hat einen positiven Einfluss auf das Mitwirken und die Mitarbeit der Lernenden.

Überlappung schließt die Fähigkeit der Lehrenden ein, bei Problemen, die gleichzeitig auftauchen, die Aufmerksamkeit simultan auf mehrere Dinge zu richten. Überlappungssituationen resultieren oft aus Disziplinierungsmaßnahmen.

Die empirischen Befunde von Kounin bezüglich dieser Kompetenz verweisen auf einen positiven Bezug zwischen Überlappung und der aktiven Mitarbeit des Schüler. Wenn diese Überlappung positiv abläuft, treten weniger Fehlverhalten aufseiten der Lernenden auf, besonders bei Übungs- und Stillarbeitsphasen.

## **(C) Reibungslosigkeit und Schwung**

Reibungslosigkeit enthält die Fähigkeit des Lehrenden, für einen flüssigen Unterrichtsverlauf und besonders in Übergangsphasen für eine fortgesetzte Auseinandersetzung mit Lerninhalten Sorge zu tragen. Dies erfolgt durch den Einsatz von Aktivitäten. Allerdings beziehen sie sich nicht nur auf Übergangsphasen im Unterricht, sondern auch während einer Aktivität. Es ist auch von Bedeutung, die Schüler nicht von einzelnen Reizen ablenken zu lassen.

Kounins empirische Untersuchungen haben eine positive Beziehung zwischen Reibungslosigkeit/Schwung und aktive Mitarbeit bzw. Ausbleiben von Fehlverhalten aufseiten der Schüler bewiesen. Außerdem soll der Lehrer die Verhaltensweisen vermeiden, die einem flüssigen Ablauf des Unterrichts entgegenstehen.

### **(D) Gruppenmobilisierung**

Gruppenmobilisierung bezeichnet die Fähigkeit der Lehrenden, die ganze Lerngruppe in den Mittelpunkt zu stellen und zugleich jeden Schüler individuell zu fördern. Positive Gruppenmobilisierung hat bestimmte Merkmale, wie beispielsweise:

- Der Lehrer soll darauf achten, dass er möglichst viele verschiedene Schüler häufig aufruft.
- Der Lehrer soll sich auf Handlungen konzentrieren, die die nicht aufgerufenen Lernenden vermitteln, dass sie den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit bilden.
- Der Lehrer soll Wert darauf legen, dass er neue, merkwürdige Materialien integriert.

Auch für diesen Aspekt der Gruppenmobilisierung bestätigen die empirischen Untersuchungen von Kounin eine positive Relation zur aktiven Mitarbeit und zum mangelndem Fehlverhalten. Wenn die Schüler mobilisiert werden, kommen sie zu einer aktiveren Mitarbeit und zum geringen Fehlverhalten.

### **(E) Abwechslung und Herausforderung**

Abwechslung und Herausforderung stellen die Fähigkeit der Lehrenden dar, die Lernaktivitäten auf eine abwechslungsreiche und herausfordernde Art und Weise zu strukturieren. Dadurch befassen sich Schüler konzentriert und kognitiv aktiv mit ihren Lerninhalten.

Laut Kounin (2006) lässt sich ein positiver Zusammenhang zwischen Abwechslung und Herausforderung einerseits und dem Verhalten der Schüler andererseits vor allem bei Stillarbeitsphasen erkennen.

### **2.1.5 Soziale Kompetenz**

Mit der sozialen Kompetenz einer Person werden besondere Fähigkeiten assoziiert, „die dazu verhelfen, soziale Situationen im Beruf und Privatleben ganz allgemein besser bewältigen zu können“ (Greif 1997: 312), indem sie mit anderen Personen in gegenseitigem Austausch steht und das „Verhalten ein Maximum an positiven und ein Minimum an negativen Konsequenzen für eine der an der Interaktion beteiligten Personen mit sich bringt“ (Graf 2002: 379). Nach Fydrich/Bürgener (2005: 87) sind drei wichtige Aspekte bezüglich der Definition sozialer Kompetenz zu differenzieren: „1. Die Fähigkeit, soziale Situationen angemessen einschätzen zu können, 2. Die Verfügbarkeit eines Verhaltensrepertoires sozialer Kompetenzen und 3. Das Zeigen sozial kompetenten Verhaltens“. Personen können demnach die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu sozial kompetenten Verhalten besitzen, was allerdings nicht automatisch zur Folge hat, dass sie dieses Vermögen auch situationspezifisch in ein passendes Verhalten realisieren können.

Die soziale Kompetenz kann deswegen als multidimensionales, als Metakonstrukt erfasst werden, das sich aus allgemeinen und spezifischen Komponenten konstituiert (Kanning 2002: 161; 2005: 7).

In den von Frey/Balzer (2003, 2007) durchgeführten Studien wurden 5 Fähigkeitskonzepte bzw. „Bestandteile“ der Sozialkompetenz bestimmt, denen zusammen 27 Teilfertigkeiten zugeordnet werden. Im Folgenden unterscheiden sie zwischen der



Kooperationsfähigkeit, der sozialen Verantwortung, der Kommunikationsfähigkeit, der Konfliktfähigkeit und dem situationsgerechten Auftreten.



Abbildung 2: Soziale Kompetenz nach Frey (2008: 57f.) (Eigene Darstellung)

Aus den Ergebnissen der Studie von Frey/Balzer zur Selbsteinschätzung der sozialen Kompetenz bei den Studierenden auf Lehramt zeigt sich, dass sie ihre sozialen Fertigkeiten und Fähigkeiten höher einschätzen als die anderen Gruppen in den herangezogenen Stichproben. Unter den Fähigkeitskonzepten wird von den angehenden Lehrkräften das situationsgerechte Auftreten am höchsten ( $M = 2.11, SD = .726$ ) und die Konfliktfähigkeit ( $M = 2.50, SD = .71$ ) mit der niedrigsten Zustimmung eingeschätzt (Rothland 2010: 592f.). Dies liegt darin begründet, dass die soziale Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern nicht nur für das

Zur Förderung einiger Lehrkompetenzen bei den DaF -Lehrenden unter

### **Berücksichtigung der „Gütekriterien“**

---

Unterrichtshandeln wichtig ist, sondern auch für die kollegiale Interaktion<sup>3</sup> und Kooperation. Sie ist auch – laut der KMK – für die Qualität der Schule, die Wirksamkeit guten Unterrichts, für die Schulentwicklung und die Umsetzung eines Schulprogramms unabdingbar (KMK 2000: 4).

#### **2.1.6 Selbstkompetenz**

Als Kern der Selbstkompetenz ist die Frage: Wie gehe ich mit mir um? Die Selbstkompetenz umfasst eine Fülle von Kompetenzen, u.z. Selbstwahrnehmung, Stabilität, Belastbarkeit, Abgrenzungsfähigkeit, Ich-Stärken-und-Schwächen kennen zu lernen. Der Lehrer muss sich selbst vertrauen, indem er die Fähigkeit besitzt, sein Fachwissen richtig weitergeben kann. Er kann dies schaffen durch die allen verständliche und ausdrucksvolle Sprache. Außerdem enthält die Selbstwahrnehmung die Fähigkeit, die eigene Leistung richtig einzuschätzen, Verantwortung für das eigene Tun und Nichttun zu übernehmen, kritische Haltung zu entwickeln (vgl. Scherler1996: 168/ Bräutigam 2003: 37ff.).

Die Selbstkompetenz stützt sich auf der Fähigkeit des kritischen Perspektivwechsels. Dabei sollen verschiedene Aussichten beachtet werden. Hier soll die Lehrperson eine Außen- und Innenperspektive haben, mit deren Hilfe mit alltäglichen pädagogischen Situationen auseinandergesetzt und über die eigene Person reflektiert und in den Fokus genommen werden.

Man kann das eigene Selbst aus zwei Perspektiven wahrnehmen: aus einer **vertikalen** und aus einer **horizontalen** Sicht. Die vertikale Sichtweise konzentriert sich auf die biografische Entwicklung der Lehrperson seit dem Anfang der Lehrtätigkeit über die Gegenwart bis in die Zukunft. Demzufolge wird diese Sichtweise als Teil der

---

<sup>3</sup> durch aktive Mitwirkung, Mitverantwortung und Teamarbeit

biographischen Kompetenz bezeichnet. Im Gegensatz dazu rückt die horizontale Sichtweise die Beobachtung, Wahrnehmung und Bewertung der eigenen Person in den verschiedenen pädagogischen Situationen in den Mittelpunkt. Vom Standpunkt der Psychologie aus betrachtet wird dies als Selbststeuerung genannt. Diese horizontale Sichtweise stellt einen entscheidenden Teil dar, der die sogenannte metakognitive Kompetenz strukturiert (vgl. Bräutigam 2003: 40).

Auf diese Weise schaffen die biographische und die metakognitive Kompetenz die Grundlage für die Selbstkompetenz:

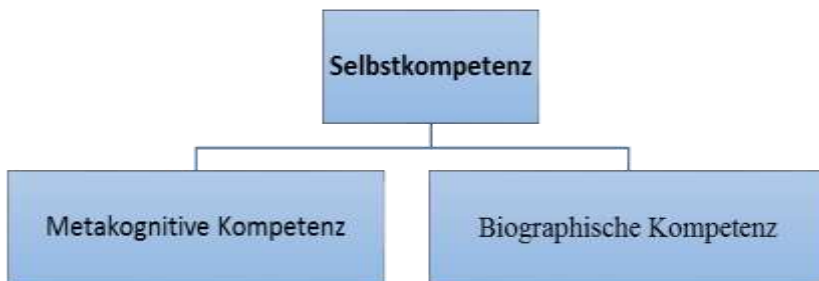


Abbildung 3: Selbstkompetenz von Lehrern (eigene Darstellung)

Wenn man beide Kompetenzkomplexe zusammen schließt, kommen darunter die folgenden Fähigkeiten:

- Typische eigene Verhaltens- und Reaktionsweisen wahrnehmen,
- Eigene Denk- und Handlungsweisen rücksichtsvoll zu kontrollieren, zu analysieren und zu reflektieren,
- Methoden der systematischen Erkenntnisgewinnung einzusetzen mit dem Ziel, eigene Fähigkeiten zu entfalten,
- ein berufliches Selbstkonzept zu erstellen und zu kontrollieren.

Zur Förderung einiger Lehrkompetenzen bei den DaF-Lehrenden unter

### **Berücksichtigung der „Gütekriterien“**

---

Aus den obigen Überlegungen zur Selbstkompetenz kann man schlussfolgern:

- 1) Selbstkompetenz umfasst die Fähigkeit, die eigene Identität zu erarbeiten und zu bewahren.
- 2) Selbstkompetenz schließt die Fähigkeit ein, mit eigenen Wünschen, Bedürfnissen, Stärken und Schwächen, Misserfolgen und inneren Konflikten umzugehen.
- 3) Selbstkompetenz bedeutet, über das eigene Denken, Fühlen und Handeln zu reflektieren.

### **15.2.2 Gütekriterien eines Unterrichts: Zehnerkatalog**

In seinem LEITFADEN UNTERRICHTSVORBEREITUNG (2007) hat Hilbert Meyer auf S. 229 vorgeschlagen, den ZEHNERKATALOG als theoretischen Orientierungsrahmen für die Auswertung des Unterrichts zu nutzen. Das macht Sinn, weil der Katalog die ganze Bandbreite von Aspekten erfasst, unter denen sich Unterricht betrachten lässt. Insbesondere als Anfänger sollten alle zehn Merkmale in ihrer Stunde im Blick haben.

In dem Buch „WAS IST GUTER UNTERRICHT“ (Meyer 2004) hat er die empirischen Forschungsergebnisse zusammengetragen, bildungstheoretisch gewichtet, am Didaktischen Sechseck auf Vollständigkeit überprüft und dann zu einem Merkmalskatalog zusammengefasst.

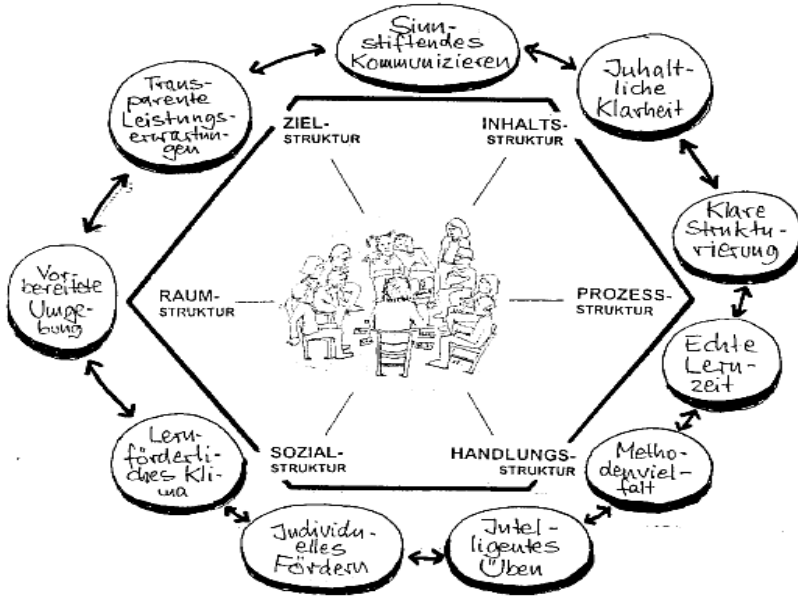


Abbildung 4: Didaktisches Sechseck (Meyer 2004: 25)

Guter Unterricht zeichnet sich nach Hilbert Meyer (2004) durch zehn Merkmale aus. Diese sind:

- (1) **Klare Strukturierung des Unterrichts** (Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen)
- (2) **Hoher Anteil echter Lernzeit** (durch gutes Zeitmanagement; Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram; Rhythmisierung des Tagesablaufs)
- (3) **Inhaltliche Klarheit** (durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Monitoring des Lernverlaufs, Plausibilität der Themenstrukturierung, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung)
- (4) **Transparente Leistungserwartungen** (durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes

Zur Förderung einiger Lehrkompetenzen bei den DaF -Lehrenden unter

### **Berücksichtigung der „Gütekriterien“**

---

Lernangebot und zügige förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt)

**(5) Methodenvielfalt** (Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Lernorte; Ausbalancierung der Grundformen des Unterrichts)

**(6) Lernförderliches Klima** (durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge)

**(7) Sinnstiftendes Kommunizieren** (durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Schülerkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback)

**(8) Individuelles Fördern** (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen)

**(9) Intelligentes Üben** (durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und „übefreundliche“ Rahmenbedingungen)

**(10) Vorbereitete Umgebung** (durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug)

### **2.2.1 Theoretische Befunde über die „Klare Strukturierung des Unterrichtsgeschehens“**

Zu den klassischen Merkmalen guten Unterrichts gehört klare Strukturiertheit. Dieses Merkmal hat einen lern- und leistungsförderlichen Stellenwert. Bei Hilbert Meyer (2004) steht es am Anfang seiner empirisch fundierten zehn Merkmale der Unterrichtsqualität. Für Meyer schließt es die folgenden Indikatoren ein: Stimmigkeit von Zielen, Inhalten und Methoden, Folgerichtigkeit des methodischen Gangs, Angemessenheit des methodischen Grundrhythmus, Regel- und Rollenklarheit. Aus *gedächtnispsychologischer Perspektive* betrachtet enthält der

Begriff „Strukturiertheit“ alle Formen des Informationsangebots, die der Lehrer einsetzt mit dem Ziel, eine gut geordnete Wissensbasis aufzubauen und diesen Aufbau immer wieder zu unterstützen. Aus *didaktischer Sicht* dient die Strukturiertheit dem Ziel, den Unterrichtsstoff auf eine Art und Weise zu vermitteln, dass sie zu einer gut organisierten Wissensbasis führt, d. h. der Unterricht ist so geplant, dass unterschiedliche Phasen aufeinander folgen und miteinander vernetzt sind. Dies setzt eine Verknüpfung zwischen Vorwissen und Vorerfahrungen zum einen und neuen Unterrichtsstoff zum anderen voraus. Damit soll ein flüssiger Wissenserwerb erleichtert werden. Als ein Beispiel für eine gute lernförderliche Sequenz kann man Folgendes anführen: Information über die Unterrichtsziele, Prüfung der Lernvoraussetzungen und Aktivierung von Vorwissen, darstellende Präsentation des Lernstoffs, angeleitete Übung und Verstehensprüfung, selbstständiges Üben und Vertiefung durch Hausaufgaben.

Die Sequenzierung kann sich entweder nach dem Lerner (und dessen Vorkenntnissen, Fähigkeiten und Interessen) oder nach Strukturelementen des Lehrinhalts richten. Zu den Kriterien der Kohärenz gehören, wie stimmen verbale und schriftliche Äußerungen überein (z. B. Buch, Tafelanschrieb) und ob viele Sinne (Hören, Sehen) angesprochen und variierende Lehr-Lern-Medien verwendet worden sind.

Die Klarheit als Merkmal vom guten Unterricht soll alle sechs Aspekte des unterrichtlichen Handelns betreffen, d.h. sie beruft sich auf der Ziel-, der Inhalts-, der Sozial-, der Prozess-, der Handlungs- und der Raumstruktur des Unterrichts.

Diese klare Strukturierung ist nach der Auffassung von Meyer (2004: 30) an den folgenden Indikatoren zu erkennen:

- verständliche Lehrer- und Schülersprache;
- klare Definition der Rollen der Beteiligten;

**Berücksichtigung der „Gütekriterien“**

---

- Konsequenz, mit der sich der Lehrer an die eigenen Ankündigungen hält;
- Klarheit der Aufgabenstellung;
- deutliche Markierung der einzelnen Unterrichtsschritte;
- klare Unterscheidung von lehreraktiven und schüleraktiven Unterrichtsphasen;
- geschickte Rhythmisierung des Unterrichtsablaufs und Einhalten von Pausen;
- Einhalten von Regeln und Einsatz von Ritualen;
- eine zum Ziel, zum Inhalt und zu den Methoden passende Raumregie.

### **16.3. Empirischer Teil**

In diesem Teil werden die in dieser Arbeit eingesetzten Forschungsinstrumente näher beschrieben. Dann wird der Aufbau der entwickelten Unterrichtseinheit genauer behandelt, indem die Lernziele, Inhalte, Sozialformen, die verwendeten Medien und Unterrichtsmittel und Evaluation geklärt werden. Im Anschluss daran werden die Schritte der Durchführung der Einheit dargestellt und die Ergebnisse der Vor- und Nachtests und deren Besprechung erläutert.

#### **3.1 Forschungsinstrumente**

In diesem Teil werden die Forschungsinstrumente vorgestellt, die zur Erhebung der Daten im Rahmen dieser Arbeit beigetragen haben. Die Darstellung der Forschungsinstrumente bietet die Möglichkeit der Erläuterung, wie es zu den Ergebnissen dieser Untersuchung gekommen ist.

Die Forschungsinstrumente, die im Rahmen dieser Arbeit eingesetzt werden, sind: eine Liste mit den Lehrkompetenzen in Bezug auf die klare Strukturierung des Unterrichts, Beobachtung von Lehrproben



und Ausfüllen von Beobachtungsbögen (vor und nach dem Training) und die Unterrichtseinheit. Im Folgenden werden diese Instrumente ausführlich behandelt.

### **3.1.1 Die Teilkompetenzliste**

Diese Arbeit verfolgt das Ziel, einige Lehrkompetenzen bei den DaF-Lehrenden auf Basis der Gütekriterien eines Unterrichts mit Fokus auf eine klare Strukturierung des Unterrichts zu entwickeln. Deswegen sind die Bestimmung der Schwierigkeiten und die erforderlichen Teilfertigkeiten der Lehrkompetenz für die Zielgruppe von besonderer Bedeutung. Die Bestimmung dieser Teilkompetenzen gilt als grundlegende Orientierung bzw. Ausgangspunkt zur Konstruktion der Einheit und somit auch der Beobachtungsbögen. Die in Form einer Befragung aufgebaute Liste zielt darauf ab, die Teilfertigkeiten der Lehrkompetenz zu bestimmen, die für die Entwicklung der Lehrkompetenz bei den DaF-Lehrenden erforderlich sind. Die Liste wird durch die Spezialisten im DaF-Bereich beurteilt. Dann wird die Endfassung der Liste erstellt.

### **3.1.2 Die Unterrichtseinheit**

In diesem Teil wird die Unterrichtseinheit näher beschrieben. Dies bezieht sich auf die Planung, die Grundsätze ihrer Konstruktion, ihren Aufbau, ihre Ziele und ihren Inhalt. Dann werden die Sozialformen geklärt, die in dieser Einheit verwendet werden.

Da die Unterrichtstätigkeit bei Lehrern stärker mit Angst als mit Spaß und Freude verbunden ist, zielt die vorliegende Einheit auf die Befähigung von Lehrenden ab, ihre Lehrkompetenz in Bezug auf die klare Strukturierung des Unterrichts positiv gestalten zu können und damit sie zu fördern. Die Einheit umfasst daher im weitesten Sinne Lehrerbildung wie auch die Persönlichkeitsbildung.

Zur Förderung einiger Lehrkompetenzen bei den DaF -Lehrenden unter

### **Berücksichtigung der „Gütekriterien“**

---

#### ***3.1.2.1 Planung der Unterrichtseinheit***

Zur Erstellung der Unterrichtseinheit werden die Lernziele als erster Schritt formuliert. Diese Lernziele werden von der Kompetenzliste zur Förderung einiger Lehrkompetenzen abgeleitet. Gefolgt von der Lernzielbestimmung wird die Auswahl der Themen getroffen. Dann werden die Lehr-/ Lernaktivitäten entworfen. Diese Aktivitäten finden im Rahmen von variierenden Sozialformen statt. Die Materialien und Medien werden für die Durchführung der Lernaktivitäten konzipiert.

#### ***3.1.2.2 Grundsätze zur Konstruktion der Unterrichtseinheit***

Im Rahmen dieser Einheit finden bestimmte Gesichtspunkte eine besondere Berücksichtigung. Diese Gesichtspunkte beziehen sich auf die Kompetenzverbesserung, Handlungskompetenz in Bezug auf klare Strukturierung des Unterrichts, methodischen Grundrhythmus und Rollenklarheit.

- **Kompetenzverbesserung:** Es stellt sich die Frage, wie eine Lehrperson vom Fachexperten zum Fachlehrenden wird und diese neue, verantwortungsvolle Rolle angemessen ausfüllen kann. Die Aufforderung zu einer verbesserten Lehrkompetenz signalisiert eine veränderte Wertschätzung der Lehrkompetenzen und setzt ihre ausdrückliche Förderung voraus. Die Kompetenzverbesserung ist ein wesentlicher Bestandteil der Unterrichtseinheit. Zudem muss sich jede Lehrperson bewusst werden, dass sich Kompetenzförderung in einem ständigen Wandlungsprozess befinden, und die Frage beantworten, wo man sich selbst zu diesem Prozess positionieren kann. Die Unterrichtseinheit geht im Grunde genommen von der Feststellung aus, dass die Kompetenz einer Lehrperson, den Lernzuwachs bei den Teilnehmern zu

fördern, zu unterstützen und zu begleiten, sich im gelingenden Zusammenwirken von Lehrer und Lerner zeigt. (vgl. Wörner 2006: 14)

- **Handlungskompetenz in Bezug auf klare Strukturierung des Unterrichts:** Klare Strukturierung als Qualitätsmaßstab von Unterricht kann sich nach Jank/Meyer (2002: 62) auf sechs grundlegenden Dimensionen unterrichtlichen Handelns beziehen: auf die Ziel-, die Inhalts-, die Sozial-, die Prozess-, die Handlungs- und die Raumstruktur des Unterrichts. Zwischen den Zielen, Inhalten und Methoden eines Unterrichts besteht eine Wechselwirkung. Die Stimmigkeit zwischen diesen Aspekten kann durch gute Planung, didaktisch-methodisches Geschick des Lehrers und durch konstruktive Mitarbeit der Lerner eingelöst werden.
- **Methodischer Grundrhythmus:** Es gibt viele methodische Schrittfolgen. Im Rahmen dieser Einheit lässt sich der methodische Gang durch den Dreischritt (Einstieg/ Erarbeitung/ Ergebnissicherung) erkennen. Dieser wird von Meyer als methodischer Grundrhythmus bezeichnet und im Laufe der Einheit eingehalten.
- **Rollenklarheit:** Sie bedeutet, dass die im Verlauf der Unterrichtseinheit notwendigen Rollendifferenzierungen sowohl vom Lehrer als auch vom Lerner klar zu erkennen sind. Lehrer und Lerner in dieser Einheit können folgende Rollen einnehmen:
  - Die Rolle des Unterrichtenden
  - Die Rolle des Lernenden
  - Die Moderatorenrolle
  - Die Organisatorenrolle

### ***3.1.2.3 Detaillierter Aufbau der Einheit***

Die Konzeption der Einheit orientiert sich an dem 4-Stufenmodell der Lehrkompetenz nach Weinert (2001). Bei der Konzipierung der Unterrichtseinheit wird der Fokus auf die Entwicklung von einigen Lehrkompetenzen gelegt. Dabei soll die Fähigkeit der Lehrenden „klare Strukturierung des Unterrichtsgeschehens“ vor allem bezogen auf den Lernprozess unterstützt werden.

Im ersten Modul lernen die Lehrenden das zugrundeliegende Modell der Lehrkompetenz kennen. Aus dem Modell kann abgeleitet werden, dass die Selbstkompetenz den Kern von Lehrkompetenzen bildet. Dazu gehört beispielsweise die Fähigkeit, dass Lehrende ein Gespür dafür entwickeln, wo ihre Stärken liegen und was sie verbessern können. Im Modell soll die Heterogenität und die Vorerfahrungen der Stichprobe berücksichtigt werden.

Das zweite Modul dient der Vermittlung von den verschiedenen Aspekten der „klaren Strukturierung“ bezüglich der Teilkriterien: Unterrichtsablauf, Lehrer-/ Schülerverhalten, Organisation des Unterrichts.

Im dritten Teil der Einheit erarbeiten die Lehrenden die Teilkriterien des Merkmals „klare Strukturierung“ und diskutieren, wie man diese Teilkriterien in Form eines Beobachtungsbogens entwerfen kann. Danach sollen sie es einmal im eigenen Unterricht erproben. Nach dem Einsatz dieses Bogens in ihrem Schulalltag sollen sie darüber reflektieren.

Ein wichtiger Bestandteil der Unterrichtseinheit ist das Feedback, das auf verschiedenen Ebenen realisiert wird. Alle Trainingsaufgaben werden vom Trainer korrigiert und an Lehrenden mit der Möglichkeit eines individuellen verbalen Feedbacks zurückgegeben. Außerdem fassen Lehrende am Ende jeder Sitzung

das Gelernte zusammen und bewerten die Trainingssitzung. Dadurch haben sie die Chance, die Elemente des Trainings zu nennen, die ihnen gut bzw. nicht so gut gefallen haben. Dies ermöglicht, dass das Training optimal auf die Bedürfnisse der Stichprobe abgestimmt wird.

Um den Lehrenden die Struktur der Unterrichtseinheit deutlich zu machen, wird ihnen das zugrunde gelegte Modell (in vereinfachter Form) transparent gemacht. In regelmäßigen Abständen wird im Training auf dieses Modell Bezug genommen.

### ***3.1.2.4 Ziele der Unterrichtseinheit***

Bei der Erstellung dieser Einheit wird die Zielsetzung verfolgt, die Lehrkompetenz zu fördern. Diese Lehrkompetenz wird auf der Grundlage des Kompetenzmodells von Weinert (2001) entwickelt. Dabei erhalten die Teilnehmer die Gelegenheit, ihr eigenes Wissen und Können zu überprüfen und dabei Ziele und Handlungen miteinander zu verbinden. Hier werden die Heterogenität, die Vorbildung und auch die Vorerfahrungen der Teilnehmer berücksichtigt. Das erste Modul in der Einheit wird als Einführung zum reflexiven Lernen durch Portfolioarbeit verwendet. Im Portfolio werden fortlaufend Kompetenzentwicklungen dokumentiert und rückgemeldet. Es ermöglicht außerdem eine bessere Einschätzung der Entwicklungsschritte für alle Teilnehmer. Die Teilnehmer sollen durch das zweite Modul als kurzfristiges Ziel Handlungskompetenz in Bezug auf klare Strukturierung des Unterrichts erlangen und als langfristiges Ziel soll die Übernahme von erworbenen Lehrkompetenzen in berufliches Handeln erreicht werden.

Im dritten Teil der Einheit sind die Erfahrungen der Teilnehmer mit Unterrichtsbeobachtung gefragt. Vielleicht erinnern sie sich an eine Situation, indem ihre Lehrerin oder ihr Lehrer beobachtet worden ist. Oder vielleicht hatten sie auch schon in ihrem eigenen

Zur Förderung einiger Lehrkompetenzen bei den DaF-Lehrenden unter

### **Berücksichtigung der „Gütekriterien“**

---

Unterricht Beobachter. Solche Erfahrungen sollen sie wieder wachrufen.

#### ***3.1.2.5 Inhalte der Unterrichtseinheit***

Dieser Teil beschäftigt sich mit der Erläuterung der verschiedenen Themenschwerpunkte, die zur Förderung der Lehrkompetenz bei den DaF-Lehrenden beitragen.

Im Modul 1 der Unterrichtseinheit werden Grundbegriffe des Umfelds der Lehrkompetenzen (Gedanken und Schlussfolgerungen zum Thema zusammenfassen) erklärt. Im Modul 2 werden die Verhaltensmerkmale für klare Strukturierung eines Unterrichts aufgestellt, umgesetzt und die Regeleinhaltung überprüft und reflektiert. Im Modul 3 wird die Unterrichtsbeobachtung für eine Veränderung des eigenen Unterrichtsverhaltens genutzt.

#### ***3.1.2.6 Sozialformen***

Die Sozialformen beschreiben die Art, wie das Lernen organisiert wird, oder das soziale Miteinander. Das bezieht sich auf die Organisationsform im Unterricht. Als solche werden die Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit und Plenum/Unterrichtsgespräch eingesetzt. An dieser Stelle ist es bedeutsam darauf hinzuweisen, dass der größte Teil der Aktivitäten in der Einheit durch kooperative Lernformen bearbeitet werden soll.

#### ***3.1.2.7 Medien und Unterrichtsmittel***

Unterrichtsmedien nehmen sowohl in der universitären Ausbildung der Lehrer, als auch in den Schulen einen immer größer werdenden Platz ein. Durch die große Auswahl verschiedener Medien sind die Lehrer verpflichtet, diese zweckmäßig auszuwählen und einzusetzen. Sie dienen zum einen dazu, den Lernstoff effizienter zu

präsentieren und zum anderen, die Schüler zu motivieren. Die in der Unterrichtseinheit verwendeten Medien und Unterrichtsmittel sind: Tafel/Tafelstifte, Fotos, Karten und Farbstifte, Plakate, CDs, Körperhaltung.

### **3.1.2.8 Evaluation**

Die Leistungen der Teilnehmer werden durch Beobachtungen ihrer Handlungskompetenzen sowie auch durch das Ausfüllen von Beobachtungsbögen (vor und nach dem Training) bewertet.

## **3.2 Die Durchführung der vorgeschlagenen Unterrichtseinheit**

Die Umsetzung der Einheit dauerte elf Wochen im akademischen Jahr 2017/2018, mit 2 Stunden wöchentlich. Die Zielgruppe war die Masterstudierenden des Exzellenzzentrums für Studium und Forschung in Deutsch und Arabisch als Fremdsprachen der Pädagogischen Fakultät/Ain Schams Universität in Kairo. Die Probanden hatten verschiedenes Hintergrundwissen über die Aspekte der Lehrtätigkeit, da einige ihr DaF-Studium in der Linguistik und Literatur der deutschen Sprache abgeschlossen haben. Andere Teilnehmer sind aber an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet. Im Rahmen des Masterstudiums wird das Modul Methodik/Didaktik angeboten. Sowohl Erst- als auch Drittsemester dürfen an diesem Modul teilnehmen. Die Praktizierung der Einheit begann am 14. 10. 2017 bis 13.01. 2018<sup>4</sup>. Die Unterrichtseinheit umfasst insgesamt 22 Wochenstunden, die wie folgt aufgeteilt werden:

- Beobachtung der DaF-Lehrer/Innen durch den Beobachtungsbogen dauert zwei Unterrichtsstunden (vor dem Training).

---

<sup>4</sup> Von 23.12.2017 bis 7.1.2018 fand keinen Unterricht statt, wegen der Weihnachtsfeiertage und wegen des Neujahrs.

Zur Förderung einiger Lehrkompetenzen bei den DaF-Lehrenden unter

### **Berücksichtigung der „Gütekriterien“**

---

- Eine Unterrichtsstunde für die Bewusstmachung und Erklärung von Zielen der Einheit und deren einzelnen Bestandteilen.
- 6 Treffen für Unterrichten der Unterrichtseinheit.
- Beobachtung der DaF-Lehrer/Innen durch den Beobachtungsbogen dauert zwei Unterrichtsstunden (nach dem Training).

### **3.3 Statistische Auswertung der Ergebnisse**

Da die Stichprobe ziemlich klein ist (13 Personen), wird der Wilcoxon-Test angewendet. Dieser Test stellt eines der nicht parametrischen Verfahren dar, die als „voraussetzungsfreie Verfahren“<sup>5</sup> bekannt sind. In diesem Fall ist die Normalverteilung der Daten keine Voraussetzung. Die Variablen müssen aber ordinalskaliert sein, weil sie einer Rangreihe bzw. „Rangskala, Ratingskala“ folgen. Auf dieser Skala legen die Werte eine Abstufung der Intensität dar – z.B. in der vorliegenden Untersuchung die Qualitätsmerkmale bezüglich der klaren Strukturierung des Unterrichts von „trifft überhaupt nicht zu“ bis zu „trifft vollständig zu“.

#### **3.3.1 Interpretation der Ergebnisse**

Die Nullhypothese besagt, dass die Mittelwertdifferenz der zwei Messzeitpunkte *null* ist. In Abbildung 5 lässt die Spalte des Mittelwerts die Differenz zwischen den Werten im Vor- und Nachtest klar zeigen. (Im Vortest beträgt der Mittelwert 26,46 und im Nachtest 41,62).

---

<sup>5</sup> Weil sie geringe Anforderungen an die Verteilung der Messwerte in der Grundgesamtheit stellen.



	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Nachtest	13	41.62	2.293	39	48
Vortest	13	26.46	2.504	21	31

Abbildung 5: Tabelle der deskriptiven Statistiken

Die Abbildung 6 weist in der Spalte „Mittlerer Rang“ eine unterschiedliche zentrale Differenz auf.

### Ränge

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Vortest - Nachtest	Negative Ränge	13 <sup>a</sup>	7.00	91.00
	Positive Ränge	0 <sup>b</sup>	.00	.00
	Bindungen	0 <sup>c</sup>		
	Gesamt	13		

- a. Vortest < Nachtest
- b. Vortest > Nachtest
- c. Vortest = Nachtest

Abbildung 6: Wilcoxon-Test

Die Teststatistik beträgt  $z=-3,186$  und der dazu gehörige Signifikanzwert  $p=0,001$  (Abbildung 7). Damit ist der Unterschied signifikant: Die zentralen Tendenzen der beiden Messzeitpunkte unterscheiden sich (Asymptotischer Wilcoxon-Test beträgt  $z=-3,186$ ,  $p=,001$ ,  $n=13$ ):

**Statistik für Test<sup>b</sup>**

	Vortest - Nachtest
Z	-3.186 <sup>a</sup>
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.001

a. Basiert auf positiven Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Abbildung 7: Statistik für Wilcoxon-Test

### 3.3.2 Berechnung der Effektstärke

Um die Effektstärke zu messen, eignet sich der Korrelationskoeffizient ( $r$ ) von Pearson sehr gut. Dabei steht der Wert der Effektstärke immer zwischen 0 (kein Effekt) und 1 (maximaler Effekt). Zur Berechnung des Korrelationskoeffizienten verwendet man die folgende Formel, deren Bestandteile den zwei letzten Abbildungen entnommen werden:

$$r = \left| \frac{z}{\sqrt{n}} \right|$$

$$r = \left| \frac{-3,186}{\sqrt{13}} \right|$$

$$r = 0.8$$

Somit entspricht eine Effektstärke von **0.8** einem **starken Effekt**.

### 3.4 Endergebnisse der Untersuchung

Es wurde statistisch bewiesen (s. Diagramm 1), dass die vorgeschlagene Unterrichtseinheit einem signifikanten Einfluss auf die Förderung der Lehrkompetenz bei den DaF-Lehrenden in Bezug auf das Merkmal im Zehnerkatalog von Hilbert Meyer „klare Strukturierung des Unterrichtsgeschehens“ hat ( $z = -3,186$ ,  $p = .001$ ,  $n = 13$ ). Nach der Realisierung der Unterrichtseinheit ( $M = 41,62$ ,  $SD = 2,293$ ) schneidet die Stichprobe signifikant besser ab als vorher ( $M = 26,46$ ,  $SD = 2,50$ ). Die Effektstärke liegt bei  $r = 0.8$  und hat damit einen starken Effekt.

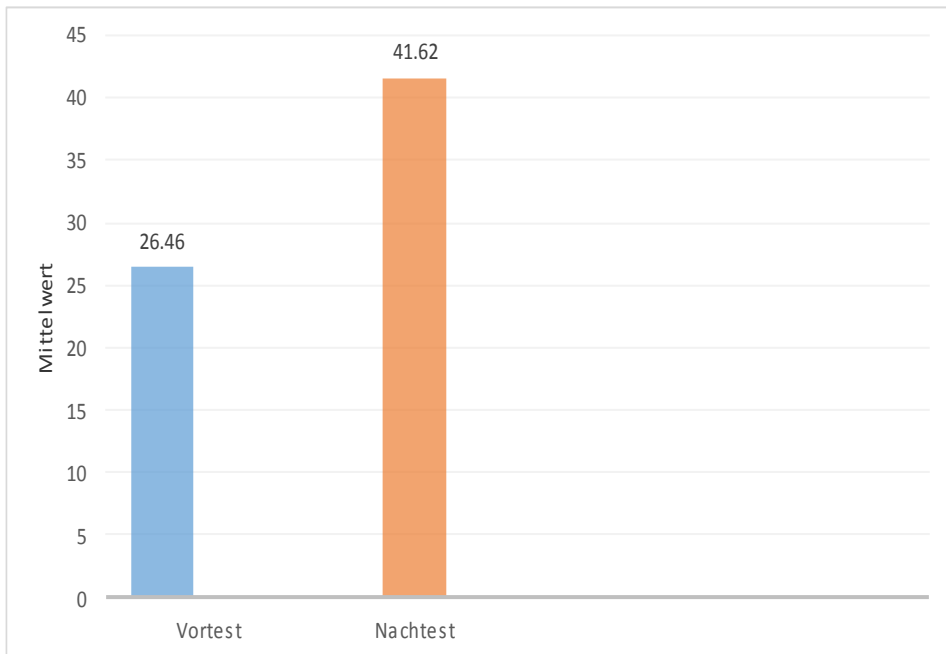


Diagramm 1: Die Ergebnisse der Testgruppe im Vor- und Nachtest bezüglich der klaren Strukturierung des Unterrichts

### **3.5 Abschließende Betrachtung und Diskussion**

Da Eltern, Schüler und Pädagogen dem Lehrer, seinen Kompetenzen und seinem unterrichtlichen Handeln große Bedeutung beimessen, verfolgt die Studie das Ziel, einige Lehrkompetenzen bei den DaF-Lehrenden zu fördern mit Hilfe einer vorgeschlagenen Unterrichtseinheit, die sich auf dem Merkmal „klare Strukturierung des Unterrichts“ stützt. Dabei liegt der Fokus auf die Fragen: Was ist die Lehrkompetenz? Aus welchen Teilen besteht sie und wie sind diese miteinander verbunden? Wie lässt sich Lehrkompetenz fördern? Hat diese Förderung einen günstigen Einfluss auf das Lernen?

Die Arbeit ist von der These ausgegangen, dass die berufliche Qualifizierung von DaF-Lehrpersonen einen zentralen Beitrag zur Verbesserung des Lehr-/Lernprozesses leistet. Die Ergebnisse der Studie haben gezeigt, dass die skizzierten empirischen Konzepte zur Förderung der Lehrkompetenz die DaF-Lehrenden unterstützen könnten, ihre Lehrkompetenzen zu entwickeln. Man kann diese Maßnahmen ergreifen, um die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung von Lehrenden zu professionalisieren.

Die Realisierung der Einheit hat dazu beigetragen, DaF-Lehrenden zu befähigen, mehr angepasst in die Weite und Breite der Lernvoraussetzungen ihrer Schüler zu gehen. Sie sollen aufgrund der heterogenen Zusammensetzung von Schulklassen nicht nur Stoff vermitteln, sondern ihr Handeln im Unterricht an die unterschiedlichen individuellen Lernbedürfnisse der einzelnen Schüler orientieren. Somit können sie ihr Lernen bestmöglich mit Rat und Tat unterstützen.

Grundsätzlich ist dabei zu berücksichtigen, dass die Qualifizierung von DaF-Lehrpersonen sich mit den Anforderungen und

Schwierigkeiten dieses Bereichs auseinandersetzen muss: Welche Merkmale haben DaF-Lehrer im ägyptischen Kontext im Hinblick auf ihren Berufsfeld bezüglich des Merkmals „klare Strukturierung des Unterrichts“? Dieser Fragestellung wurde im Laufe der empiriebasierten Arbeit nachgegangen. Im Mittelpunkt der Arbeit standen die Bestandteile der Lehrkompetenz. Hier ging es um Sachkompetenz, unterrichtsmethodische Kompetenz, Diagnosekompetenz, Klassenführungskompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz. Damit ist der Aufbau von Kompetenzen, Wissensbeständen, Motiven und Einstellungen gemeint, die für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen im Lehrbereich erforderlich sind und die maßgeblich durch Ausbildung und Übung erworben werden.

Aus dem Zusammenhang von Lehrkompetenz einerseits und klare Strukturierung andererseits ergibt sich für den Bildungsbereich „Deutsch als Fremdsprache“ die folgende Konsequenz: Die hochschuldidaktische Fortbildung als einführendes Ausbildungsprogramm wie auch als kontinuierliches Unterstützungssystem gewinnt immer wieder an Bedeutung, weil sie nicht nur didaktisch-methodische Anregungen für dringende und wichtige Probleme bietet, sondern Lehrern auch in ihrer Haltung zur Lehre dauerhaften sozialen Rückhalt gewährt.

## **Literaturverzeichnis**

BECK, E. et al. (2008): Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster [u.a.]: Waxmann.

BRÄUTIGAM, M. (2003): Sach- und Selbstkompetenz in der Sportlehrerausbildung (SaSeKo) - Fragmente eines Entwurfs einer begrifflich-konzeptionellen Fundierung und Orientierung. Dortmund: Institut für Sport und seine Didaktik.

BROMME, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe, S. 177–212.

BROMME, R. (2008): Lehrerexpertise. IN: Schneider, W./Hasselhorn, M. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe. S. 159-167

BRÜHWILER, C. (2006): Die Bedeutung schulischer Kontexteffekte und adaptiver Lehrkompetenz für das selbstregulierte Lernen. IN: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 28/3, S. 425-451.

BRÜHWILER, C. (2014): Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Münster: Waxmann.

DARLING-HAMMOND, L./BERRY, B./THORESON, A. (2001): Does teacher certification matter? Evaluating the evidence. In: Educational Evaluation and Policy Analysis 23, H.1, S. 57–77.

DRUVA, C.A./ANDERSON, R.D. (1983): Science teacher characteristics by teacher behavior and by student outcome: A meta-analysis of research. In: Journal of Research in Science and Teaching 20, S. 467ff.

FISCHER, C. (2014): Expertise: Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

FREY, A. (2008): Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung. Landau: Empirische Pädagogik.

FYDRICH, T./BÜRGENER, F. (2005): Ratingskalen zur sozialen Kompetenz. In: Vriends, N./Margraf, J. (Hrsg.): Soziale Kompetenz, Soziale Unsicherheit, Soziale Phobie – Verstehen und Verändern. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 86–101

GRAF, A. (2002): Schlüsselqualifikation soziale Kompetenz: Eine Vergleichsstudie in deutschen und US-amerikanischen Versicherungsunternehmen. In: Zeitschrift für Personalforschung 16, S. 376–391.

GREIF, S. (1997): Soziale Kompetenzen. In: Frey, D./Greif, S. (Hrsg.): Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. Weinheim: Psych. Verlags Union, S. 312–320.

JANK, W./MEYER, H. (2002): Didaktische Modelle: Berlin: Cornelsen

KANNING, U.P. (2002): Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. In: Zeitschrift für Psychologie 210, S. 154–163.

KANNING, U.P. (2003): Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen u.a.: Hogrefe.

KANNINH, U.P. (2005): Soziale Kompetenzen. Entstehung, Diagnose und Forderung. Göttingen u.a.: Hogrefe.

KANNING, U.P./Gartner, S. (2008): Soziale Kompetenzen von Lehrern als Determinanten der Schülerzufriedenheit in der gymnasialen Oberstufe. In: Empirische Pädagogik 22, S. 498–515.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2001): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000.

Zur Förderung einiger Lehrkompetenzen bei den DaF -Lehrenden unter

### **Berücksichtigung der „Gütekriterien“**

---

KOUNIN, J. S. (2006): Techniken der Klassenführung. Münster: Waxmann.

LACZKO-KERR, I./BERLINER, D.C. (2002): The effectiveness of „Teach for America“ and other undercertified teachers on student academic achievement: A case of harmful public policy. In: Education Policy Analysis Archives 10, H. 37, S. 1–52. URL: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n37>.

MEYER, H. (2004): Was ist guter Unterricht?. Berlin: Cornelsen.

MEYER, H. (2007): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung, Berlin: Cornelsen, Scriptor.

MUIJS, D./REYNOLDS, D. (2001): Effective teaching: Evidence and practice. London: Sage.

PAETZ, N.-V. et al. (2011): Kompetenz in der Hochschuldidaktik, Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

REINMANN, G. (2011a): Förderung von Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Ausgangslage, Anforderungen und erste Ideen. IN: M. et al.: Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs. Münster: Waxmann.

REINMANN, G. (2011b): Studententext Didaktisches Design. München: Universität der Bundeswehr München. URL: [http://lernen-unibw.de/sites/default/files/studententext\\_dd\\_sep10.pdf](http://lernen-unibw.de/sites/default/files/studententext_dd_sep10.pdf)

REINMANN, G./VOHLE, F. (2010): Lehren lernen mit Web 2.0. IN: Siepman, F./Müller, P. (Hrsg.): Jahrbuch E-Learning und Wissensmanagement 2011. Bildung in Zeiten von Web 2.0. Albstadt: Siepman Media. S. 18-23



ROSENSHINE, B./STEVENS, R. (1986): Teaching functions. In: Wittrock, M.C. (Ed.): Handbook of research on teaching. New York, NY: Macmillan, S. 376–391.

ROTHLAND, M. (2010): Soziale Kompetenz: angehende Lehrkräfte, Ärzte und Juristen im Vergleich. Empirische Befunde zur Kompetenzausprägung und Kompetenzentwicklung im Rahmen des Studiums. IN: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 4, S. 582-603.

ROWAN, B./CHIANG, F.-S./MILLER, R.J. (1997): Using research on employees' performance to study the effects of teachers on students' achievement. In: Sociology of Education 70, S. 256–284.

RUMMLER, M. (2006): Das Weiterbildungsprogramm für das wissenschaftliche Personal der FU Berlin. IN: Zeitschrift für Hochschulentwicklung. Jg.1/Nr. 2 Juni 2006.

SCHERLER, K. (1996): Sportlehrer/-innen heute: Selbstbezüge des Unterrichtens. IN: Körpererziehung, 46 (5), S. 165-172.

SIMON, H. (1999): The science of artificial. Cambridge MA: Massachusetts Institute of Technology.

STERNBERG, R.J./HORVATH, J.A. (1995): A prototype view of expert teaching. In: Educational Researcher 24, S. 9–17.

WAYNE, A.J./YOUNGS, P. (2003): Teacher characteristics and student achievement gains: A review. In: Review of Educational Research 73, H. 1, S. 89–122.

WEINERT, F. E. (1996): Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In F. E. Weinert (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie. Göttingen: Hogrefe. S. 1-48

WEINERT, F. E. (2001) (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz. S. 17-31

Zur Förderung einiger Lehrkompetenzen bei den DaF-Lehrenden unter

**Berücksichtigung der „Gütekriterien“**

---

WÖRNER, A. (Hrsg.) (2006): *Lehren an der Hochschule. Eine praxisbezogene Anleitung*. Wiesbaden: VS.