

Das MACS-Modell für Lernszenarien im schulischen DaF- und akademischen Didaktikunterricht

Tom F. H. Smits, Ferran Suñer, Gorik Hageman

Im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes konzipieren und erproben Fachdidaktiker*innen und Deutschlehrkräfte aus Belgien, Italien, Polen und Schweden Lernszenarien (LS) für DaF/DaZ im Primar- und Sekundarbereich zur Unterstützung eines inklusiven Sprach- und Kulturunterrichts in heterogenen Schulklassen. Dieser Beitrag berichtet über die Implementierung der LS im Unterricht und Lehramtsstudium. Wie alle beteiligten Lehrkräfte, Lehramtsstudierenden sowie Schüler*innen diese Implementierung erfahren haben, wurde anhand von Fragebögen sondiert, die auf einem holistischen Unterrichtsmodell basieren: MACS steht für Motivieren, Aktivieren, Coachen und Strukturieren und umfasst damit alle Aspekte eines qualitativen und effektiven Unterrichts.

1 Einleitung

Durch den GER (Europarat, 2001) und die darauf basierten Schul- und Rahmencurricula für Fremdsprachen wurde u. a. die Wichtigkeit eines ganzheitlichen Ansatzes des Sprachenlernens und -lehrens deutlich, mit dem Lehrkräfte der Komplexität der individuellen Lerner*innen und daher der Heterogenität in den Klassen gerecht werden sollen (z. B. unterschiedliche Lernerfahrungen, -motivationen, -typen etc., vgl. Hölscher, 2009). Außerdem soll der Erwerb fachübergreifender, transversaler Kompetenzen gefördert werden, was zu einer Erweiterung der Lernziele im Fremdsprachenunterricht über das sprachliche Handeln hinaus geführt hat. Dabei spielt die Handlungsorientierung, die sich u. a. aus dem in der Berufsschulpädagogik bekannten Prinzip der vollständigen Handlung speist, eine wichtige Rolle. Die Lernszenariendidaktik, die als ein besonders lerneraktives und handlungsorientiertes Verfahren gilt (Hölscher, 2009; Roche et al., 2012), hat soweit Eingang in den Bereich der Berufsintegrations- und -vorbereitungsklassen sowie in den DaZ-Bereich gefunden. So wird Schüler*innen zu einem Kernthema (z. B. Sicherheit im Netz) eine Reihe von Aufgaben angeboten (Erstellung eines Animationsfilms zur Sensibilisierung von Mitschüler*innen, Herausarbeiten der Wirkung von Cybermobbing durch einen Flyer etc.), die ihnen die Bearbeitung von (Fach-)Inhalten nach eigenen Interessen und damit die Verbesserung ihrer sprachlichen Ausdrucksfähigkeit erlauben. Das reichhaltige Angebot an Arbeitsformen, Werkzeugen, Medien usw. ermöglicht allen einen maßgeschneiderten Zugang zum Kernthema. Nach Roche, Reher und Simic (2012, S. 34–36) und Hölscher (2009, S. 114–116) lassen sich die entscheidenden Vorteile der Szenariendidaktik folgendermaßen festhalten:

- Die Offenheit der Aufgaben in Lernszenarien (LS) erlaubt es den Schüler*innen, sich mit ihren eigenen Interessen, Vorkenntnissen und Kompetenzen in die Durchführung vollständiger Handlungen einzubringen;
- in der handlungsorientierten Lernsituation greifen die Schüler*innen auf vielfältige Kommunikationsformen zurück und sie lernen an ihrem Erfolg, vor allem im gegenseitigen Austausch;
- die Ergebnisse des sprachlichen Handelns sind greifbar und für die unmittelbare Welt der Schüler*innen relevant;
- die reichhaltigen Lernimpulse, Lernformen und Aufgaben in Szenarien ermöglichen Schüler*innen einen individuellen Zugang zum Kernthema, die Übernahme von Eigenverantwortung für die Planung und Durchführung vollständiger Handlungen und die Thematisierung interkultureller Aspekte.

Im Bereich der Lehrwerkentwicklung wurden bisher wenige systematische Versuche unternommen, konkrete und anwendbare Konzepte für die Umsetzung von Lernszenarien im DaF-Unterricht zu erstellen. Im Rahmen des EU-Projektes E-LearnScene (<https://lernszenarien.eu>) wurde die Expertise eines internationalen Konsortiums im DaF- und DaZ-Bereich genutzt, um LS zu entwickeln, implementieren und evaluieren, die berufstätige Lehrkräfte und Lehramtsstudierende bei der Durchführung von kollaborativen und lernerorientierten Unterrichtsmaßnahmen in heterogenen Klassen unterstützen.

2 Methode

Aus diesen Überlegungen hat das E-LearnScene-Projekt zur Unterstützung eines inklusiven Sprach- und Kulturunterrichts folgende Forschungsfragen abgeleitet, von denen die erste anhand der 2021–22 gesammelten Daten hier beantwortet werden soll. Die Datensammlung zu den anderen Fragen ist noch nicht abgeschlossen.

- 1) Wie werden LS im DaF-Unterricht didaktisch implementiert?
- 2) Wie werden LS in Fortbildungen disseminiert?
- 3) Wie werden LS online disseminiert?

Zur Beantwortung von Forschungsfrage 1 identifizierte diese Studie drei Zielgruppen in den vier beteiligten Ländern, aus denen 101 Schüler*innen und neun Lehrkräfte befragt wurden: Schüler*innen der Projektpartner, die schulischen Partner*innen (Deutschlehrkräfte) selbst sowie künftige Deutschlehrkräfte (Lehramtsstudierende der akademischen Projektpartner). Es folgte die Erprobung der LS im Unterricht bzw. Lehramtsstudium und die Datensammlung anhand einer Videoaufzeichnung (der Implementierung) und Vor- und Nachbefragung der Lehrperson. In den Schulklassen wurden diese Daten noch von einer Nachbefragung der Schüler*innen ergänzt; im Lehramtsstudium von Observationen durch die Fachdidaktiker*innen.

Die Frage- und Observationsbögen gehen auf eine Checkliste zurück, die von Smits und Schelfhout auf der Grundlage des MACS-Modells entwickelt wurde

(Schelfhout et al., 2006). In diesem Beitrag gehen wir lediglich auf die Ergebnisse aus den Fragebögen ein. Ausgangspunkte des MACS-Modells sind, dass guter Unterricht sich durch Binnendifferenzierung zum Zwecke des Erwerbs tiefgreifender Einsichten und Fähigkeiten auszeichnet, die Bestand haben und angewendet werden können. Damit die Fähigkeiten erworben, die Lernziele realisiert und ein optimaler Lernerfolg erzielt werden, ist die Berücksichtigung der verschiedenen Ausgangssituationen der Lernenden (z. B. Begabtheit, Geschlecht, Muttersprache, Alter, kultureller Hintergrund) unentbehrlich. Vor diesem Hintergrund betont die MACS-Szenariendidaktik die Wichtigkeit eines angemessenen Gleichgewichts zwischen den Dimensionen Motivieren, Aktivieren, Coachen und Strukturieren (Schelfhout et al., 2006). LS legen didaktische Maßnahmen fest, die Lernenden Lust auf das Lernen machen. Interesse wecken kann dabei helfen, reicht aber nicht aus. Außerdem müssen sie Lernende zu nachhaltigen Lernanstrengungen anregen, die auf tiefes Lernen abzielen. Zur Aktivierung bieten sich Lernaufgaben, die Lernende zu ausreichend komplexen Lernaktivitäten anregen. Soweit möglich, führen sie diese selbstständig durch (Individual-/Paar-/Gruppenarbeit), wobei Verbindungen zwischen vorhandenem Vorwissen und neuen Infos hergestellt werden. Frontalunterricht in Verbindung mit Aufgaben kann manchmal am meisten aktivieren, aber das gilt nicht für Lernziele, bei denen komplexere Arbeitsformen erforderlich sind. Um Lernende dabei zu unterstützen den nächsten Schritt im Lernprozess selbst vorzunehmen, können Lehrpersonen gezieltes Coaching einsetzen – was ihnen die autonomiefördernden Arbeitsformen von LS ja ermöglichen. Hier liegt das Wesen der formativen Bewertung: zwischenzeitliche Einblicke in Lernsituationen und Lernbedürfnisse der Lernenden erlauben (Smits & Suñer, 2021). Die Strukturierung schließlich konzentriert sich darauf, einen Überblick über die Lerninhalte zu verschaffen und alle didaktischen Maßnahmen (innerhalb eines LS) ggf. über einen längeren Lernzeitraum zu einem ausgewogenen Ganzen zu organisieren. So wird tiefgreifendes Lernen erleichtert und das Gleichgewicht zwischen erforderlicher Lernzeit und angestrebten Lehrplanzielen, zwischen Qualität des Lernprozesses und Quantität der Lerninhalte, berücksichtigt.

3 Ergebnisse und Diskussion

Die gewonnenen Daten, hier schwerpunktmäßig präsentiert, zeigen die deutlich positive Wirkung von LS auf die Motivation der Schüler*innen: Nur 52,5 % geben an, im herkömmlichen DaF-Unterricht richtig motiviert zu sein. Für LS liegen die Werte merklich höher (82,5 %). In Bezug auf den Nutzen des Deutschunterrichts liegt aber kein signifikanter Unterschied in den Antworten der Lernenden vor: 87,1 % finden den traditionellen und 92,8 % den Szenarienunterricht (sehr) relevant. Während die Nutzung traditioneller Medien (Texte, Bilder) keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Didaktiken aufweist (71,3 % ohne vs. 71 % mit LS), finden Schüler*innen moderne Medien deutlich interessanter (64,8 % vs. 89,8 %). Auch stellt sich heraus, dass die Szenariendidaktik Lernende mehr aktiviert (52,5 % vs. 81,1 %). Die Rolle der

Lehrperson als Coach wird ebenfalls positiver beurteilt als im traditionellen Unterricht (65,3 % vs. 89,9 %). Anfangs gaben nur 43,6 % der Schüler*innen an, dass auf unterschiedliche Kompetenzen geachtet wurde, während 81,2 % in der Postbefragung angaben, bei den verschiedenen Aufgabenstellungen in LS werde tatsächlich viel mehr differenziert. 91,3 % der Schüler*innen meinen zudem, dass die Lernziele der Arbeit mit LS viel klarer sind als in herkömmlichen Deutschstunden (65,4 %).

Für die Motivationsdimension der LS ergibt sich, dass vor allem Autonomie motiviert. Während nur 46,5 % der Schüler*innen im regulären Unterricht ein gewisses Maß an Selbstständigkeit erleben, zielen LS für 69,5 % der Lernenden darauf ab selbstgesteuertes Lernen zu fördern und sie dazu zu ermutigen, Lerninhalte ohne viel Anleitung von der Lehrkraft zu verarbeiten. Ein zweiter motivierender Faktor sind moderne Medien wie Apps und Online-Tools (Book-Widgets, Kahoot, Padlet). Zuletzt wirkt auch die Kreativität, die Schüler*innen in den Aufgaben zeigen können, sehr motivierend. Darüber hinaus fühlen sie sich in beiden Unterrichtskontexten ermutigt, ihr Wissen in authentischen Situationen anzuwenden (79,3 % ohne vs. 81,2 % mit LS). Besondere Aufmerksamkeit verdienen jedoch die Themen der LS: Etwa jeder vierte Lernende findet die Thematik nicht motivierend, was besser als in der Nullmessung (42,5 %), aber immerhin eine beträchtliche Gruppe ist. Bessere Abstimmung auf das Interessengebiet der Lernenden ist angebracht, zumal die Lehrpersonen mehr oder weniger davon überzeugt waren, dass die LS fesselnde Beispiele vermittelten.

Angesichts der Aktivierung sind sowohl Lernende (91,3 %) als auch Lehrende (8 von 9) mehrheitlich der Meinung, dass LS kreative Arbeit ermöglichen, was dafür sorgt, dass sie stärker aktivieren (52,5 % ohne vs. 81,1 % mit LS). Auch die gebotene Möglichkeit, gesammelte Infos selbstständig zu verarbeiten, ist bei Schüler*innen sehr beliebt (84 %). Außerdem hat nur eine(r) von zehn das Gefühl, dass die Erwartungen zu hoch sind. Selbstgesteuertes Lernen kombiniert mit individueller Feedbackgelegenheit sind wichtige Säulen der Szenariendidaktik, in der Lehrende Schüler*innen herausfordern aus ihren Fehlern zu lernen und sich proaktiv zu verbessern.

Was das Coaching durch Lehrkräfte angeht, beobachten Schüler*innen, dass sie bei der Arbeit an LS mehr ermutigt werden (65,3 % ohne vs. 89,9 % mit LS) und mehr individuelles Feedback bekommen (58,4 % ohne vs. 81,2 % mit LS). Auch die unterschiedlichen Aufgabenstellungen werden begrüßt: LS sorgen fast für eine Verdoppelung der Aufmerksamkeit, die der Heterogenität unter Schüler*innen gewidmet wird (43,6 % ohne vs. 81,2 % mit LS). Zu berücksichtigen aber sind die Wiederholungsmöglichkeiten während der Lernszenariendarbeit: Vier der neun Lehrpersonen sehen zwar genügend Gelegenheit dazu, während 29 % der Lernenden hinreichende Wiederholung im Plenum vermissen. Wieder schneiden LS besser ab als in der Nullmessung mit der traditionellen DaF-Methodik (47,6 %), aber der Punkt soll bei der Entwicklungsarbeit berücksichtigt werden.

Als vierte MACS-Dimension zeigt die Szenariendidaktik ein starkes Engagement für eine klare Strukturierung der Lerninhalte, was von allen Befragten positiv bewertet wird. Knapp 90 % der Lernenden und alle befragten Lehrkräfte meinen, dass LS schrittweise und machbar aufgebaut sind. 79,7 % der Lernenden finden zudem, dass LS den Erwerb von Lerninhalten durchschnittlich stärker unterstützen und dass die Lernziele klarer sind als im traditionellen Unterricht (91,3 % mit LS vs. 65,4 % ohne). Allerdings geben Schüler*innen für die beiden Didaktiken an, dass neue Lerninhalte zu schnell eingeführt werden, ohne dass ausreichend überprüft wird, ob der vorherige Inhalt beherrscht wird (56,4 % ohne vs. 47,8 % mit LS). Auch dieser Punkt verdient mehr Aufmerksamkeit.

4 Fazit

Didaktik ist die Wissenschaft des Lehrens und Lernens. Entscheidungen über die Gestaltung von Bildungsprozessen müssen darauf basieren, wie Schüler*innen lernen und sich entwickeln: Wie kann der individuelle Lernprozess möglichst gut unterstützt werden, damit wichtige Lernziele erreicht werden, und wie kann die angestrebte Tiefe erreicht werden, damit Schüler*innen die relevanten Kompetenzen erwerben? Die Aufwändigkeit dieser differenzierten Lernprozesse macht es unentbehrlich von einem konzeptionellen Rahmen für einen hybriden, langfristigen Unterrichtsansatz auszugehen, der den Überblick über die wichtigen Unterrichtsdimensionen erlaubt. Als Rahmen dafür bot sich das MACS-Modell, das sich in den LS veräußern und mit dem sich Motivation, Aktivierung, Coaching und Strukturierung in der Szenariendidaktik prüfen ließen. Der herkömmliche Unterricht (ohne LS) bleibt selbstverständlich wichtig, um eine erste Wissensgrundlage (etwa zu grammatischen oder lexikalischen Strukturen) zu vermitteln. Voraussetzung für ein vertieftes Lernen ist jedoch, dass Lernende neue Informationen selbst auf der Grundlage ihres Vorwissens sinnvoll einordnen und damit verankern. Je besser Lerninhalte in einen angemessen strukturierten Wissensbestand integriert sind, desto besser haften sie und desto leichter können sie in neuen Situationen angewendet werden.

Dank der Parallelität in den auf dem MACS-Modell basierenden Evaluationsinstrumenten für Lehrende und Lernende besteht beim gleichzeitigen Einsatz beider Instrumente die Möglichkeit einen Abgleich beider Perspektiven vorzunehmen und einen Einblick in die Wirkung der LS zu erhalten. Die hier präsentierten Ergebnisse haben gezeigt, dass die im Projekt entwickelten und implementierten LS für einen inklusiven DaF- und Kulturunterricht positive Effekte auf die MACS-Dimensionen haben. Am motivierendsten wirken das Autonomieprinzip und die (multi-)mediale Umgebung von LS. Als bedeutungsvoller Motivationsfaktor haben sich außerdem lebensnahe Lernszenarienthemen ausgewiesen, wenn deren Wahl auch eine Herausforderung darstellen mag. Die Kreativität, die mit der Aktivierung durch LS einhergeht, wird sehr geschätzt. Deutlichkeit der Instruktion sowie die Gruppendynamik erfordern allerdings

mehr Aufmerksamkeit von Lehrenden. Ihre Rolle als Coach nehmen sie in der Szenariendidaktik dann wieder mühelos auf. Alle Beteiligten rühmen die Struktur, die LS bieten. Jedoch müssen genügend Unterrichtsphasen zur Wiederholung sowie Vorentlastung des Lernstoffes eingebaut werden, denn die stark auf Aktivierung und Handlung ausgerichtete Szenariendidaktik dürfte diese unerlässlichen Lerngelegenheiten sonst vernachlässigen.

Literatur

- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages. Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Hölscher, P. (2009). Texten begegnen in Szenarien: Die Antwort auf Heterogenität in Klassen. In N. Kimmelmann (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende* (S. 114–119). Shaker.
- Hölscher, P., Roche, J. & Simic, M. (2009). Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 14 (2), 43–54.
- Roche, J., Reher, J. & Simic, M. (2012). *Focus on Handlung*. Lit.
- Schelfhout, W., Dochy, F., Janssens, S., Struyven, K., Gielen, S. & Sierens, E. (2006). Towards an equilibrium model for creating powerful learning environments. Validation of a questionnaire on creating powerful learning environments. *European Journal for Teacher Education*, 29 (4), 471–503.
- Smits, T. F. H. & Suñer, F. (2021). Formative Evaluation in Theorie und Praxis. *Germanistische Mitteilungen*, 47, 5–14.