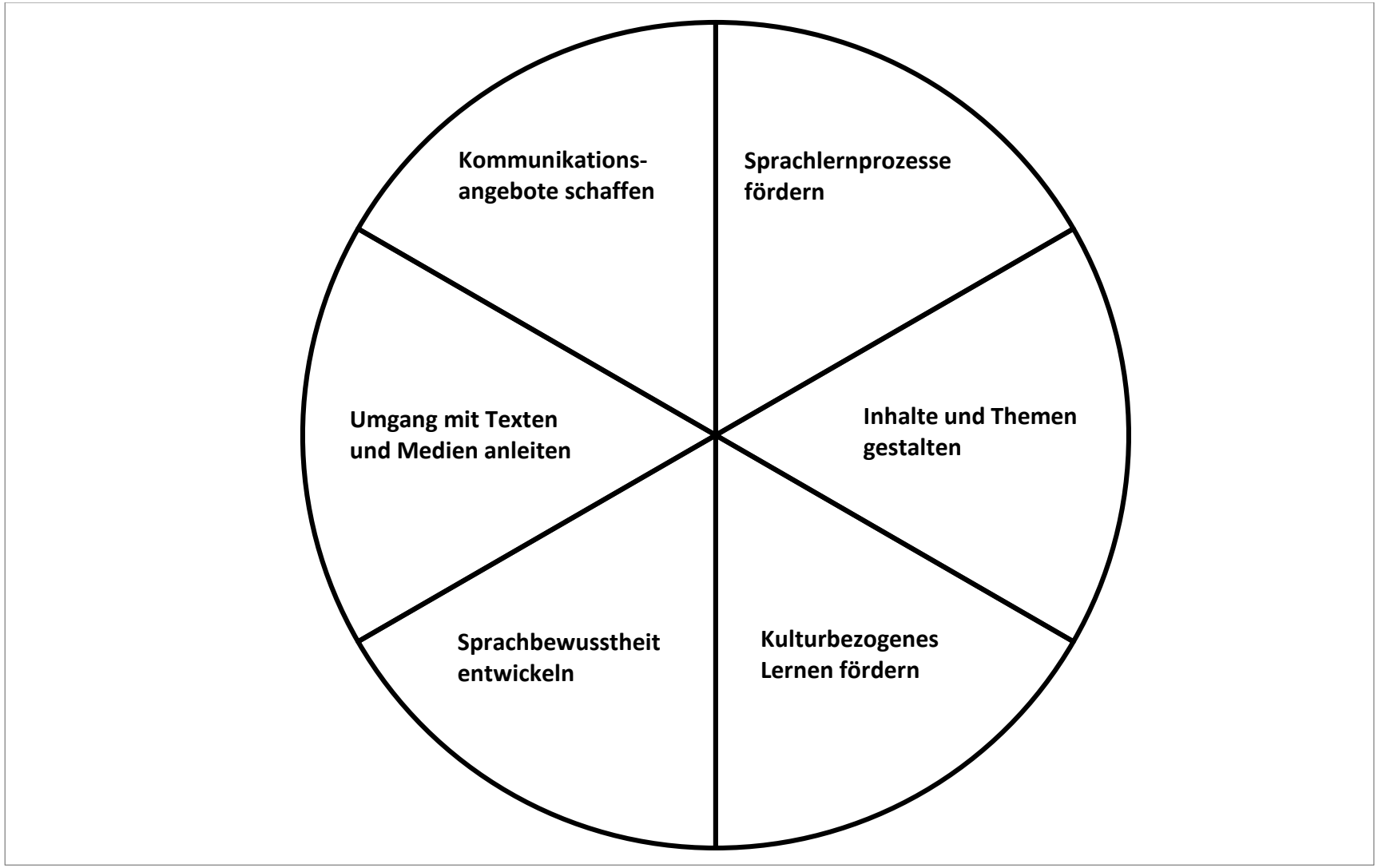
Bärbel Diehr/Agnes Bryan/Lea Steinkuhle/Susannah Ziegler (2020). **Pro Plan Englisch. Ein Kompetenzstrukturmodell zur Unterrichtsplanung** (*work in progress*)



Planung von Englischunterricht - Dimension ‚Sprachlernprozesse fördern'

	Niveaustufen / Komponenten	I	II	III	IV
1	**Identifizierung sprachlicher Ziele**	Sprachliche Ziele werden allgemein formuliert (z. B. dass die SuS ihr Englisch verbessern sollen).	Auf die curricularen Vorgaben und Niveaus (KLP und GeR) zu sprachlichen Zielen wird Bezug genommen.	Die Formulierung der sprachlichen Ziele enthält einen Sachbezug (zu Thema und Kernaufgabe) und einen Lernerbezug (Interesse, Lernbedarf).	Die sprachlichen Ziele werden in ihrem Bildungsanspruch und ihrer Relevanz für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben reflektiert.
2	**Beschreibung des angestrebten Sprachzuwachses mit Fachtermini**	Der Sprachzuwachs wird lediglich pauschalisierend angegeben (z. B. „SuS sollen einen Brief schreiben können.")	Der Sprachzuwachs wird durch Einzelbeispiele konkretisiert (z.B. „SuS sollen die richtige Anrede 'Dear Sir' benutzen").	Der Sprachzuwachs wird bezogen auf die spezifische Themenstellung und die semantischen Felder präzisiert, wobei zwischen sprachlichen Kompetenzen und sprachlichen Mitteln differenziert wird.	Der Sprachzuwachs wird theoriebasiert systematisiert (phonologisch, semantisch, grammatisch, pragmatisch; rezeptiv, produktiv; Frequenzangaben; implizites u. explizites Lernen) und in einem Planungsrahmen (vgl. Tajmel 2009, in Quehl/ Trapp 2013) festgehalten.
3	**Theoriebasierte Analyse potenzieller Lernschwierigkeiten und Herausforderungen**	Sprachbezogene Lernschwierigkeiten und Herausforderungen des Spracherwerbs werden nicht benannt oder fehlerhaft angegeben.	Sprachbezogene Lernhürden werden global mit kurzen Hinweisen, z. B. auf das Register eines Ausgangstextes oder Genres („leicht", „schwer"), eingeschätzt.	Sprachbezogene Herausforderungen werden in einer *Demand-and-Support* Analyse differenziert eingeschätzt (vgl. Cameron 2001).	Zu den antizipierten Herausforderungen werden gezielte Stützmaßnahmen genannt (z.B. Hinweise zum *noticing*, Visualisierungen, beispielhafte Demonstrationen).
4	**Gestaltung sprachorientierter Lern- und Übungsprozesse**	Lern- und Übungsphasen werden nicht ausgewiesen.	Lern- und Übungsphasen werden angezeigt, z. B. Vokabelerläuterung vor oder nach einer Textlektüre.	Lern- und Übungsprozesse werden mit einer komplexen Kompetenzaufgabe (vgl. Hallet 2012) verknüpft.	Zusätzlich werden die Lern- und Übungsprozesse mithilfe theoriebasierter Kenntnisse, z. B. Nations Unterscheidung von form / meaning / use sowie *learning burden* und Scriveners 2005 Phasen (*understanding, noticing, use*) differenziert.
5	**Berücksichtigung der eigenen Sprachkompetenz**	Instruktionen und Arbeitsblätter enthalten gravierende Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit.	Instruktionen und Arbeitsblätter sind in verständlichem Englisch verfasst, jedoch mit starker Vereinfachung und kleinen Fehlern.	Instruktionen und Arbeitsblätter sind fehlerfrei und in idiomatischem Englisch verfasst.	Zusätzlich ist das Register dem Sprachstand der Lerngruppe sowie den (auch komplexen) Sachverhalten angepasst.

Planung von Englischunterricht – Dimension ‚Kulturbezogenes Lernen fördern'

	Niveaustufen / Komponenten	I	II	III	IV
1	**Identifizierung kulturbezogener Ziele sowie inter- und transkultureller Kompetenzen**	Auf die kulturbezogenen Aufgaben und Ziele des Faches Englisch wird pauschalisierend verwiesen.	Das Leitziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit wird berücksichtigt und zu curricularen Angaben in Bezug gesetzt (KLP, GeR).	Die Formulierung der kultur-bezogenen Ziele enthält einen Bezug zur eigen- und fremd-kulturellen Orientierung (z. B. Byram 1997). Erfahrungen der Lernenden werden einbezogen.	Die Komplexität der interkulturellen Handlungs-fähigkeit (affektiv, kognitiv, pragmatisch) und ihr Bildungs-anspruch werden berücksichtigt (z.B. Erll/Gymnich 2007).
2	**Vermittlung sozio- kulturellen Orientierungswissens**	Erweiterung des sozio- kulturellen Orientierungs- wissens über anglophone Bezugskulturen bleibt dem Zufall überlassen.	Erweiterung des sozio-kulturellen Orientierungs-wissens wird pauschalisierend ausgewiesen.	Konkrete Bestandteile des zu erwerbenden Orientierungs-wissens werden differenziert (materielle, mentale, soziale Dimension) benannt. Phäno-mene aus unterschiedlichen Bereichen (Literatur, Mode usw.) werden einbezogen.	Zusätzlich werden Vergleiche zwischen verschiedenen anglophonen Bezugskulturen und Herkunftskulturen zur Entwicklung von Selbstreflexivität angeregt. Aktualität und Relevanz der Themen werden reflektiert.
3	**Förderung kultur- bezogener Deutungsfähigkeit**	Basale Vorannahmen zum Verständnis von Kultur(en) werden aktiviert.	Lernende werden allgemein auf das Beachten kulturspezifischer Phänomene hingewiesen; Schwerpunkte liegen auf der materiellen Dimension (z.B. Hall *Circuit of Culture*)	Lernende werden angeregt, verschiedene Dimensionen von Kultur zu unterscheiden. Der kognitive und interaktive Anspruch wird dabei explizit genannt (*demand-and-support analysis*).	Zusätzlich strebt der Unterricht die Entwicklung angemessener Interpretations- und Aushand-lungsstrategien an (vgl. z.B. Byram 1997), die von spezifischen Stützmaßnahmen begleitet werden (*demand-and-support analysis*).
4	**Förderung der interkulturellen Interaktion**	Kulturspezifische Prägung der Interaktion wird nicht berücksichtigt.	Auf kulturspezifische Interaktionsformen wird stereotypisierend hingewiesen.	Die in Sprache sichtbar werdenden Deutungsangebote werden thematisiert; der Stereotypenbildung wird vorgebeugt.	Kulturbewusste Interaktion - auch in *critical incidents* - wird mithilfe spezifischer Stützmaßnahmen eingeübt (vgl. z.B. Bennett 1993, Göbel 2007).
5	**Förderung des Perspektivwechsels (Haltung)**	Perspektivierung einer im Material enthaltenen Haltung wird nicht aufgegriffen.	(Verschiedene) Perspektive(n) wird/werden ausgewiesen, Neugier und Offenheit werden angeregt.	Lernende werden angeleitet, verschiedenen Perspektiven in soziokulturelle Zusammen-hänge einzubetten und Toleranz zu entwickeln.	Perspektivwechsel und Dezen-trierung werden altersgerecht angeregt. Fremdverstehen als hermeneutische Vermittlung zwischen Innen- und Außenperspektive wird gefördert.

Planung von Englischunterricht – Dimension ‚Sprachbewusstheit entwickeln'

	Niveaustufe / Kompetenz	I	II	III	IV
1	**Identifizierung des Stellenwerts der Sprachbewusstheit**	Sprachbewusstheit wird nicht erwähnt. Eine Betrachtung der Sprache als Objekt wird nicht angestrebt.	Auf curriculare Angaben (KLP, GeR) zur Sprachbewusstheit und pragmatischen Kompetenz wird knapp verwiesen.	Zwischen form- und inhaltsbezogenen Zielen wird unterschieden.	Die formbezogenen Ziele und pragmatischen Kompetenzen werden zur eingesetzten Aufgabe in Beziehung gesetzt.
2	**Sprachwissenschaftliche Analyse des gewählten Textes (mündlich/schriftlich)**	Die formalen Besonderheiten der im gewählten Text verwendeten Sprache werden nicht benannt.	Formale Besonderheiten der im gewählten Text verwendeten Sprache werden sprachwissenschaftlich korrekt beschrieben.	Die formalen Besonderheiten werden in ihrer Funktion für den Lernprozess reflektiert.	Zusätzlich wird für die Thematisierung der formalen Besonderheiten Zeit zur Reflexion eingeplant.
3	**Förderung des kognitivierenden Potenzials von Spracharbeit**	Zwischen linguistischen und metalinguistischen Merkmalen wird nicht unterschieden. Sprache wird ausschließlich als Medium verwendet.	Formale Eigenschaften der Sprache werden zur Bewusstmachung ausgewählt und mit korrekter Terminologie beschrieben.	Die Reflexion über Sprache sowie über ausgewählte formale Eigenschaften wird ausgewiesen. Dabei wird zwischen verschiedenen Aspekten der MLB differenziert (phonologische, semantische, morphologische, syntaktische, pragmatische MLB).	Zusätzlich wird der Anspruch an ein punktuelles kognitivierendes Reflektieren über Sprache in der *Demand-and-Support* Analyse herausgearbeitet und ggf. mit geeigneten Unterstützungsmaßnahmen ausbalanciert.
4	**Berücksichtigung des Zusammenspiels zwischen der metakulturellen (MKB) und metalinguistischen (MLB) Bewusstheit**	Zusammenspiel zwischen den beiden Bewusstheitsebenen wird nicht erfasst.	Berücksichtigung des Zusammenspiels zwischen MKB und MLB ist in Ansätzen sichtbar.	Lernende werden angeregt, das Zusammenspiel zwischen MKB und MLB zu entdecken.	Es gibt sinnvoll integrierte Zeitpunkte für die Reflexion über das Zusammenspiel von MKB und MLB. So wird das Bewusstsein über Sprache und ihre Verwendung in unterschiedlichen Situationen geschult.
5	**Bewusstheit über den eigenen Sprachgebrauch**	Die Planung enthält keine Angaben zum Sprachgebrauch der Lehrperson.	Lehrerseitige Erläuterungen oder Definitionen zu ausgewählten formalen Merkmalen werden in der Planung ausgewiesen.	Aufgabenstellungen werden in ihrer sprachlichen Form bewusst gestaltet (Anpassung an das Niveau der Lerngruppe bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Rolle des Sprachvorbildes).	Zusätzlich werden die Aufgabenstellungen mit alternativen Formulierungen versehen, die bei Verständnisproblemen unterstützend wirken.

Planung von Englischunterricht – Dimension ‚Umgang mit Texten und Medien anleiten'

	Niveaustufen / Komponenten	I	II	III	IV
1	**Identifizierung von text- und medienbezogenen Zielen und Kompetenzen**	Auf die Aufgaben und Ziele des Faches Englisch im Umgang mit Texten und Medien wird pauschalisierend verwiesen.	Textuelle Kompetenz und Medienkompetenz werden unter Bezug auf curriculare Angaben (KLP, GeR) genannt.	Komponenten textueller Kompetenz und kritischer Diskurskompetenz werden differenziert beschrieben (z.B. Scholes, Foucault, Richardson).	Die Relevanz der konkreten Ziele für eine selbstbestimmte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben wird aufgezeigt.
2	**Begründung der Auswahl des konkreten Textes und Mediums**	Die Text- und Medienwahl wird allgemein begründet (z.B. interessanter Zeitungsartikel, altersgerechter Roman).	Die Text- und Medienwahl wird fachlich begründet (z.B. Einbettung eines literarischen Textes in eine literaturgeschichtliche Tradition, Bedeutung eines Dokuments für das Verständnis eines kulturspezifischen Phänomens).	Die Text- und Medienwahl wird mit Bezug auf die konkreten Interessen und Bedürfnisse der Lernenden begründet (z.B. *graphic novel* zu einem aktuellen Thema).	Der gewählte Text und das gewählte Medium besitzen Relevanz, die über den schulischen Raum und den aktuellen Bezug hinausweisen.
3	**Theoriebasierte Analyse, Interpretation und Kritik des konkreten Textes und seiner medialen Form**	Der konkrete Text wird in groben Zügen beschrieben.	Die Analyse und Interpretation des Textes wird unter Zuhilfenahme kultur- u. literaturwissenschaftlicher Verfahren (z.B. Nünning/ Nünning 2016) vorgenommen.	Text und Medium werden einer kritischen Analyse und Bewertung unterzogen (z.B. Richardson, Scholes).	Gesellschaftliche Relevanz und Bildungsgehalt des Textes werden auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse reflektiert.
4	**Förderung der textuellen und medienkritischen Kompetenz**	Grundlegende Maßnahmen zum Aufbau von globalem Textverständnis sind vorgesehen.	Maßnahmen zur Sicherung von Global- und Detailverständnis werden ergriffen; zwischen Impulsen zur (a) Analyse, (b) Interpretation und (c) Kritik des konkreten Textes wird unterschieden (e.g. Scholes).	Lernende werden mit Analyse-verfahren vertraut gemacht, die dem konkreten Text und Genre angemessen sind (z.B. Erzählperspektive, Intertextualität) und einen eigenständigen Umgang sicherstellen. Der kognitive, sprachliche und metasprachliche Anspruch wird dabei explizit genannt (*demand-and-support analysis*).	Zusätzlich strebt der Unterricht die Entwicklung einer kritischen Diskursfähigkeit an, die den Transfer auf andere Texte, Medien und Themen ermöglicht. Der Transfer wird von spezifischen Stützmaßnahmen begleitet (*demand-and-support analysis*).
5	**Verknüpfung von textuellem, kulturellem und sprachlichem Lernen**	Die Integration der Lernbereiche ist nicht erkennbar.	Lernende werden auf die Bezüge zwischen Text, Sprache und Kultur aufmerksam gemacht.	Lernende werden angeleitet, eigenständig Verknüpfungen herzustellen.	Die Diversität kultureller Phänomene und ihrer sprachlichen Vermittlung wird thematisiert.

Planung von Englischunterricht - Dimension ‚Kommunikationsangebote schaffen'

	Niveaustufen / Komponenten	I	II	III	IV
1	**Auswahl und Begründung von Kommunikationsanlässen [Conceptualization]**	Es werden keine tragfähigen Kommunikationsanlässe ausgewählt und geplant. Der kommunikative Wert/ die Relevanz der ggf. vorhandenen Kommunikationsanlässe ist nicht ersichtlich.	Es werden in Ansätzen tragfähige Kommunikationsanlässe ausgewählt und eingeplant, deren kommunikativer Wert / Relevanz erkennbar ist (ggf. noch stark formorientiert).	Kommunikationsanlässe werden zielgruppenorientiert formuliert, deren kommunikativer Wert / Relevanz deutlich erkennbar ist. Fokus liegt auf der Bedeutung und nicht der Form (Levelt, Swain).	Zusätzlich werden kohärente Diskurse initiiert. Es ist eine lern- und lernerorientierte Begründung für die präsentierten Kommunikationsanlässen vorhanden.
2	**Planung der potenziell benötigten Redemittel [Formulation]**	Die potenziell benötigten Redemittel zur Realisierung der Sprechaufgabe werden nicht ausgewiesen.	Von den potenziell benötigten Redemitteln werden einige punktuell genannt.	Die potenziell benötigten Redemittel werden systematisch aktiviert oder eingeführt.	Wiederholung, Häufigkeit, Salienz, Semantisierung der benötigten Redemittel wird gezielt vorbereitet.
3	**Einbindung unterschiedlicher Aufgaben- und Kommunikationsformen (Interaktionsformen) [Articulation]**	Handlungsbezogene Aufgabentypen sind nicht ersichtlich.	Handlungsbezogene Aufgaben- und Kommunikationsformen werden erwähnt, so dass SuS zur Artikulation ihrer Beiträge Gelegenheit erhalten.	Die Aufgaben- und Kommunikationsformen sehen vor, dass möglichst alle SuS zur Artikulation von Beiträgen aufgefordert werden. Anforderungen an Interaktion und Motivation (*demand-and-support analysis*) werden explizit berücksichtigt.	Es werden vielfältige und weitreichende Interaktions-formen berücksichtigt. Diese werden in detaillierte und authentische Sprachhandlungskontexte und Übungsformate eingebettet, die entsprechende Stützangebote (gemäß *demand-and-support analysis*) aufweisen.
4	**Aufbau von Aufgaben und Kommunikationsanlässen**	Ein strukturierter Aufbau des handlungsorientierten Arbeitens und des Sprechens ist nicht ersichtlich.	Interaktive Aufgaben und Kommunikationsanlässe lassen eine Struktur erkennen, die den Phasen angemessen sind. Die Phasen Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung werden in Ansätzen berücksichtigt.	Die Sprechaufgaben beinhalten klar definierte und theoriebasierte Lern- und Arbeitsschritte (Übergänge, Abfolgen). Es wird ein klares Lernergebnis definiert.	Die Planung beruht auf einem theoriebasierten, sprachlich und konzeptionell ausgewogenen Ansatz (z.B. komplexe Kompetenzaufgabe nach Hallet 2012).
5	**Berücksichtigung des Verhältnisses zwischen Lehrerlenkung und Schülerselbstbestimmung**	Es wird nicht erkenntlich, in welchem Umfang die Gesprächsanlässe strukturierte Vorgaben beinhalten oder freie Interaktion zulassen.	Strukturierte Vorgaben und freie Interaktion sind vorhanden und ersichtlich.	Das Verhältnis von Instruktion und freien, lernerzentrierten Unterrichtsphasen ist klar erkennbar und ausgewogen.	Es gibt ein differenziertes Konzept zur „Arbeitsteilung" zwischen Lernenden und Lehrenden. Zusätzlich ist Raum für Kreativität und Reflexion über Kommunikation gegeben.

Literatur

Bennett, Milton (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, Michael R. (Hrsg.). *Education for the Intercultural Experience.* Yarmouth: Intercultural Press. 21-72.

Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cameron, Lynne (2001). *Teaching Languages to Young Learners.* Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989 (25.11.2020).

Erll, Astrid / Gymnich, Marion (2007). *Interkulturelle Kompetenzen: erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett.

Fairclough, Norman (1995). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. London: Longman

Göbel, Kerstin (2007). *Qualität im interkulturellen Englischunterricht: Eine Videostudie*. Münster: Waxmann.

Hallet, Wolfgang (2012). Die komplexe Kompetenzaufgabe. Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis. In: Hallet, Wolfgang/Krämer, Ulrich (Hrsg.). *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht*. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele. Seelze: Klett Kallmeyer. 8-19.

Levelt, Willem (1989). *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Medienberatung NRW (2020). Medienkompetenzrahmen NRW. https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR_ZMB_MKR_Rahmen_A4_2020_03_Final.pdf (24/11/2020).

MSW NRW (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Englisch*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/19/KLP_GOSt_Englisch.pdf (24/11/2020).

Nation, Paul (2013). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nünning, Ansgar / Nünning, Vera (2016). *An Introduction to the Study of English and American Literature*. 3rd ed. Stuttgart: Klett.

Quehl, Thomas / Trapp, Ulrike (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding Konzept unterwegs zur Bildungssprache.* Münster: Waxmann.

Richardson, John E. (2007). *Analysing newspapers: an approach from critical discourse analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Scholes, Robert (1985). *Textual Power: literary theory and the teaching of English*. New Haven: Yale University Press.

Scrivener, Jim (2005). *Learning Teaching: A guidebook for English*. Oxford: Macmillan.

Swain, Merrill (1993). Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. In: *Canadian Modern Language Review* 50 (1). 158-164.

Tajmel, Tanja (2009). Ein Beispiel: Physikunterricht. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.). *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden: VS-Verlag. 139-155.