

## Fokusevaluation



**Fokusthema**

**Englisch**

**Weitergehende Erläuterungen  
zum  
Unterrichtsbeobachtungsbogen**

---

---



**NLQ**  
Hildesheim



In den weitergehenden Erläuterungen zum Unterrichtsbeobachtungsbogen des Fokusthemas wird zum einen der theoretische Hintergrund ausgewählter Merkmale und Indikatoren dargestellt. Zum anderen dienen die Erläuterungen als Grundlage für ein einheitliches Verständnis der im Unterrichtsbeobachtungsbogen verwendeten Begriffe.

Die weitergehenden Erläuterungen sind analog dem Unterrichtsbeobachtungsbogen angeordnet.

| <b>Qualitätsrelevante Daten (Teil I)</b>    |  |
|---|--|
| <b>Anzahl Unterrichtende</b>                | Hier wird die Anzahl der unterrichtenden Lehrkräfte angegeben. Sozialpädagogen, Lernhelfer etc. zählen nicht dazu.   |
| <b>Verwendete Medien bzw. Arbeitsmittel</b> | <p>Aus den im Unterricht verwendeten Medien und Arbeitsmitteln können Daten über die Bedingungen und die Gestaltung von Unterricht erhoben werden. Insofern handelt es sich vor allem auf systemischer Ebene um qualitätsrelevante Daten, die im Unterrichtsbeobachtungsbogen erfasst werden.</p> <p>In der Liste mit häufig verwendeten Medien und Arbeitsmitteln finden sich in der linken Spalte klassische, analoge Medien und Arbeitsmittel, rechts sind digitale Werkzeuge zu finden. Durch diese Anordnung kann auch zwischen Hard- und Software unterschieden werden. Eine eindeutige Festlegung bezüglich analoger und digitaler Medien wird hier nicht vorgenommen, zumal Mischformen möglich sind. Im Zweifelsfall sollte der Beobachtende versuchen, ein Medium/Arbeitsmittel so spezifisch wie möglich zu erfassen.</p> <p>Eine Bewertung des Medieneinsatzes gilt es zu vermeiden. Ein interaktives Whiteboard ist beispielsweise beim Einsatz als solches zu klassifizieren, wenn es softwaregesteuert und mit einem Projektionsgerät betrieben wird, auch wenn der Nutzer dieses ggf. nur als Tafelersatz nutzt.</p> <p>Die Liste kann keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Es ist zu erwarten, dass sich mit der zunehmenden Digitalisierung der Medieneinsatz in der Schule noch erweitern und verändern wird. Sollten Medien oder Arbeitsmittel nicht zugeordnet werden können, bietet sich das Feld „Sonstige“ an.</p> |



| Effiziente Klassenführung   |  |
|---|--|
| <b>M 1</b><br><b>Der Unterricht ist gut organisiert.</b>  |  |
| Indikator:  |  |
| Die LK achtet auf <u>eine lernförderliche Sitzordnung</u> im Hinblick auf akustische, visuelle und kommunikative Erfordernisse. | Durch die Anordnung der Raumelemente (z. B. Ausrichtung der Tische) sind unter einem „technisch-funktionalen“ Aspekt günstige Lernvoraussetzungen gegeben. Dabei ist <u>lernförderlich</u> als für den Lernprozess hilfreich zu verstehen.   |
| <b>M 2</b><br><b>Die Unterrichtszeit wird effektiv für Lernaktivitäten genutzt.</b>   |  |
| Indikatoren:  |  |
| Der Unterrichtsgegenstand bleibt fokussiert.  | Abschweifungen werden eingegrenzt.   |
| Die Übergänge einzelner Unterrichtsphasen verlaufen fließend.   | Eine gute Klassenführung verfügt über Verfahrensabläufe, die den Unterricht „flüssig“ machen. In stör anfälligen Situationen, wie z. B. dem Wechsel zur Kleingruppenarbeit / der Sozialform, wissen die Schülerinnen und Schüler, was sie zu tun haben und erhalten auf diese Weise Sicherheit. Dadurch erhöht sich die effektive Lernzeit. <sup>1</sup>   |
| <b>M 3</b><br><b>Der gesamte Stundenablauf ist für die Schülerinnen und Schüler transparent.</b>                                | Im Sinne einer „Effizienten Klassenführung“ erhalten die Schülerinnen und Schüler einen Überblick über den Gesamtverlauf der Stunde, der zur Orientierung und Fokussierung auf den Unterrichtsgegenstand beiträgt. Zudem eröffnet ein transparenter Stundenablauf Möglichkeiten zur Partizipation.   |
| <b>M 4</b><br><b>Der Unterrichtsverlauf lässt eine klare Struktur erkennen („Roter Faden“).</b>                                 | Eine didaktisch-methodische Linienführung ist erkennbar. Ziele, Inhalte und Methoden sind aufeinander abgestimmt.  |
| <b>M 5</b><br><b>Die Lehrkraft behält den Überblick über das Unterrichtsgeschehen.</b>  |  |
| Indikator:  |  |
| Die Lehrkraft zeigt <u>Präsenz</u> .  | Der Begriff <u>Präsenz</u> ist hier im Sinne der Störungsprävention durch die Wahrnehmung von Allgegenwärtigkeit der Lehrkraft gemeint. Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Lehrkraft durch ihre Körpersprache und ihre Aufmerksamkeit gegenüber der gesamten Lerngruppe so wahr, als bekäme sie alles mit, was im Klassenraum vorgeht. <sup>2,3</sup> |
| <b>M 6</b><br><b>Die Lehrkraft geht effektiv mit Störungen um.</b>  | „Eine Unterrichtsstörung liegt dann vor, wenn der Unterricht gestört ist, d. h. wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird.“ <sup>4</sup>   |

<sup>1</sup> vgl. Eichhorn, Ch. (2014). Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten. Stuttgart: Klett-Cotta

<sup>2</sup> vgl.: [http://uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erziehungswissenschaft/documents/studium/Textboerse/pdf-Dateien/nolting\\_unterrichtsstoerungen.pdf](http://uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erziehungswissenschaft/documents/studium/Textboerse/pdf-Dateien/nolting_unterrichtsstoerungen.pdf) (letzter Zugriff: 17.11.2017)

<sup>3</sup> vgl.: <https://bildungsklick.de/schule/meldung/gute-lehrer-fuer-guten-unterricht> (letzter Zugriff: 08.11.2017)

<sup>4</sup> Winkel, R. (2005). Der gestörte Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 29



| Unterstützendes Unterrichtsklima   |   |
|--|---|
| <b>M 7</b><br><b>Die Lehrkraft geht wertschätzend mit den Schülerinnen und Schülern um.</b>  |   |
| Indikator:   |   |
| Die Lehrkraft lässt Raum für Humor.  | Humor im Unterricht kann die Aufmerksamkeit und die Motivation steigern. <sup>5</sup>   |
| <b>M 9</b><br><b>Die Schülerinnen und Schüler zeigen untereinander sozial kompetentes Verhalten.</b>                                   | Sozial kompetentes Verhalten der Schülerinnen und Schüler untereinander zeigt sich in allen Sozialformen durch Einhalten verabredeter Regeln, in Einzelarbeitsphasen beispielsweise durch Gewährleistung der Arbeitsruhe.   |
| <b>M 10</b><br><b>Die Lehrkraft zeigt gegenüber den Schülerinnen und Schülern positive Erwartungen im Hinblick auf deren Leistung.</b> | In offenen Unterrichtssituationen kann nach vorheriger Rücksprache mit der Lehrkraft die Einnahme einer aktiv teilnehmenden Beobachterrolle erforderlich sein (Bewegung im Klassenraum, annähern an Lerngruppen, wahrnehmen der Interaktionen zwischen Lehrkraft und einzelnen Lernenden).  |
| Indikatoren:   |   |
| Die Lehrkraft gibt positive individuelle Rückmeldungen.  | Durch individuelle Rückmeldungen erhalten Schülerinnen und Schüler Auskunft zu ihrem persönlichen Lern- und Leistungsstand. Individuelle Rückmeldungen können Lob, das Vermitteln von Zutrauen oder ein Vergleich mit der individuellen Bezugsnorm sein. Die Rückmeldungen sollen dazu führen, dass sich Schülerinnen und Schüler in ihrer Kompetenz unterstützt fühlen. <sup>6</sup> |
| Die Lehrkraft gibt sachlich-konstruktive Rückmeldungen.  | Sachlich-konstruktive Rückmeldungen an Schülerinnen und Schüler werden so formuliert, dass sie Lernende motivieren, korrigierende und weiterführende Hilfestellungen geben, die sowohl inhalts- als auch prozessbezogen sein können. Eine sachliche Formulierung bedeutet immer, Informationen zum Lernprozess und seinen Resultaten zu geben. <sup>7</sup>                           |
| <b>M 11</b><br><b>Die Lehrkraft geht mit Fehlern positiv um.</b>   | Das Merkmal ist vor dem Hintergrund der Basisdimension „Unterstützendes Unterrichtsklima“ zu betrachten. Durch das Zulassen von Fehlern sowie eine möglichst angstfreie Fehleranalyse wird eine positive Atmosphäre geschaffen. Schülerinnen und Schüler sollen sich etwas trauen, dabei dürfen sie Fehler machen.  |

<sup>5</sup> Ullmann, E: „Humor entspannt Konflikte und macht den Unterricht spannender“. In: SchVw spezial 4/2017

<sup>6</sup> vgl.: <ftp://ftp.rz.uni-kiel.de/pub/ipn/misc/TechnBerichtVideostudie-VH.pdf>, 2003, S.176ff. (letzter Zugriff: 05.11.2017)

<sup>7</sup> ebd.



| <b>Kognitive Aktivierung</b>   |  |
|--|--|
| <p><b>M 12</b><br/><b>Die in der Stunde zu erwerbenden bzw. zu fördernden Kompetenzen sind deutlich.</b></p>   | <p>Kompetenzen umfassen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen, über die Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um Anforderungssituationen gewachsen zu sein.<sup>8</sup></p> <p>Die <u>inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche</u> sind fachbezogen. Es wird bestimmt, über welches Wissen die Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Inhaltsbereich verfügen sollen.<sup>9</sup></p> <p>Die <u>prozessbezogenen Kompetenzbereiche</u> beziehen sich auf die Verfahren, die von Schülerinnen und Schülern verstanden und beherrscht werden sollen, um Wissen anwenden zu können. Sie umfassen diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, die einerseits die Grundlage, andererseits das Ziel für die Erarbeitung und Bearbeitung der inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche sind.<sup>10</sup></p> <p>Wissen bleibt „träges“, an spezifische Lernkontexte gebundenes Wissen, wenn es nicht aktuell und in verschiedenen Kontexten genutzt werden kann. Wissen und Können sind gleichermaßen zu berücksichtigen.<sup>11</sup></p> <p>Das Verdeutlichen der zu erwerbenden Kompetenzen ist eine wesentliche Voraussetzung für lernförderliche Rückmeldeprozesse (vgl. M16: Reflexion eigener Lernprozesse).</p> |
| <p><b>M 13</b><br/><b>Der Unterricht berücksichtigt problemlösende Aufgabenstellungen.</b></p>   |  |
| <p>Indikatoren:</p>  |  |
| <p>Die Lehrkraft regt an, Ansätze bzw. Strategien zur Problemlösung zu entwickeln (z. B. <i>Task-based Learning</i>). Die Schülerinnen und Schüler wenden Ansätze bzw. Strategien zur Problemlösung an (z. B. <i>Task-based Learning</i>).</p> | <p>Beim <i>Task-based Learning</i> handelt es sich um eine Sprachlernmethode, bei der bedeutungsvolle Aufgaben (<i>tasks</i>) die interaktive Verwendung der Sprache in komplexen Sprachlernaktivitäten erfordern, welche die Lernenden mit einer realitätsnahen Handlungssituation konfrontieren, in der sie Probleme bewältigen und Bedeutung aushandeln. Dabei liegt der Fokus auf dem Ergebnis der Aufgabe (<i>task</i>) und weniger auf der Form.<sup>12</sup></p>  |
| <p>Die Lehrkraft fördert das Entdecken von Strukturen (Gesetzmäßigkeiten, Muster, Regeln, z. B. <u>beim induktiven Verfahren</u> - Grammatik).</p>   | <p>Beim <u>induktiven Verfahren</u> handelt es sich um ein Unterrichtsverfahren, bei dem eine Reihe von Beispielen präsentiert und daraus eine (z. B. grammatikalische) Regelmäßigkeit abgeleitet wird; im Gegensatz zum <u>deduktiven Verfahren</u>, bei dem zunächst eine (z. B. grammatikalische) Regel präsentiert und dann an Beispielen angewendet wird.<sup>13</sup></p>  |

<sup>8</sup> vgl. Vorwort der Kerncurricula Niedersachsen zum kompetenzorientierten Unterricht

<sup>9</sup> vgl. Vorspann der Kerncurricula, 2011

<sup>10</sup> ebd.

<sup>11</sup> ebd.

<sup>12</sup> vgl. Thaler, 2012, S. 331

<sup>13</sup> Thaler, 2012, S. 332 ff.



|   |  |
|---|--|
| <b>M 14</b><br><b>Der Unterricht unterstützt das selbstgesteuerte Lernen der Schülerinnen und Schüler.</b>  |  |
| Indikatoren:  |  |
| Die Schülerinnen und Schüler wenden Verfahren an zur Vernetzung [...], Strukturierung [...] und Speicherung [...] von <u>sprachlichen Mitteln</u> . | Im Bereich der funktionalen kommunikativen Kompetenz haben die kommunikativen Teilkompetenzen (Hör- und Hör- / Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung) Priorität, <u>sprachliche Mittel</u> dienen lediglich ihrer Realisierung. Vorrangig ist demnach die kommunikative Absicht, die durch unterschiedliche <u>sprachliche Mittel</u> verwirklicht werden kann. Zu diesen gehören Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Intonation und Orthografie. Sie sind funktionale Bestandteile der Kommunikation und haben grundsätzlich dienende Funktion. <sup>14</sup> |
| Die Schülerinnen und Schüler eignen sich grammatische Strukturen und Wortschatz im Sinne des <i>lexical approach</i> im Kontext an.                 | Hierbei handelt es sich um einen lexikalischen Ansatz, nach dem Wörter im Fremdsprachenunterricht nicht als isolierte Einzelwörter, sondern in einem grammatikalisierten Umfeld gelernt werden sollten, in sogenannten <i>chunks</i> . Dies sind inhaltlich zusammengehörende Wortgruppen wie feste Wendungen, Kollokationen oder Sprachformeln. Anstatt also z. B. als englisches Äquivalent von Zug das Wort <i>train</i> einzuführen, wird sofort die Kollokation <i>go by train</i> gelernt. <sup>15</sup>   |
| <b>M 15</b><br><b>Die Lehrkraft unterstützt die Motivation für den Unterrichtsinhalt.</b>   |  |
| Indikator:  |  |
| Die Lehrkraft wählt einen Einstieg in die Stundenthematik, der die <u>Neugier</u> der Schülerinnen und Schüler weckt.                               | <u>Neugier</u> ist das Bedürfnis, Neues erfahren zu wollen und insbesondere Verborgenes kennenzulernen.  |
| <b>M 16</b><br><b>Die Reflexion eigener Lernprozesse / des Lernstandes ist Bestandteil des Unterrichts.</b>   | Die Reflexion des eigenen Lernprozesses bzw. des Lernstandes ist im engen Zusammenhang mit den zu erwerbenden bzw. zu fördernden Kompetenzen (Merkmal 12) zu sehen. Für die Reflexion des Lernprozesses bzw. des Lernstandes nutzen die Schülerinnen und Schüler auf den Kompetenzerwerb bezogene Kriterien, z. B. Kriterienkatalog, Checkliste.   |
| Indikator:  |  |
| Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ihren eigenen Sprachlernprozess ( <i>language learning awareness</i> ).                                   | Hierbei geht es um die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Sprachenlernen selbstständig zu reflektieren, bewusst zu gestalten und zu optimieren, z. B. beim Wortschatzerwerb unter Rückgriff auf individuelle Sprachlernerfahrungen. <i>Sprachlernkompetenz</i> zeigt sich im Verfügen über sprachbezogene Lernmethoden und in der Beherrschung daraus abgeleiteter, konkreter Strategien, in der Beobachtung und Evaluation der eigenen Sprachlernprozesse sowie in der Bereitschaft und Fähigkeit, begründete Konsequenzen daraus zu ziehen. <sup>16</sup>                          |

<sup>14</sup> Niedersächsisches Kultusministerium, 2015, S. 7

<sup>15</sup> vgl. Thaler, 2012, S. 226

<sup>16</sup> vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2017, S. 23



|   |  |
|---|--|
| <p><b>M 17</b><br/><b>Der Unterricht berücksichtigt das Festigen des Gelernten (bezogen auf die zu erwerbenden Kompetenzen).</b></p>  | <p>Um den Schülerinnen und Schülern einen tragfähigen Kompetenzaufbau zu ermöglichen, muss der Unterricht nachhaltiges Lernen durch den Einsatz unterschiedlicher Übungsformate berücksichtigen. „Unter ‚Üben‘ seien alle eigenen Aktivitäten verstanden, die [...] helfen, neu aufgenommene Informationen, neu erkannte Zusammenhänge und im Prinzip erfasste Abfolgen von Denk- und / oder Handlungsschritten auf eine Weise präsent zu machen, dass [...] über sie in Situationen [...] möglichst problemlos verfügt werden kann. Durch Üben werden also neu angeeignete Wissens Elemente und Prozeduren zu anwendbarem Wissen und Können verdichtet. [...] Als Ergebnis des mit Übung verbundenen Lernens entwickeln sich Kompetenzen.“<sup>17</sup></p> |
| <p><b>M 18</b><br/><b>Der Unterricht folgt dem Prinzip der funktionalen Fehlertoleranz</b></p>  |  |
| <p>Indikator:<br/>Die Lehrkraft korrigiert Fehler in kommunikativen Phasen zurückhaltend (<i>message before accuracy</i>).</p>  | <p>In kommunikativen Phasen wie Diskussionen sollte hohe Fehlertoleranz herrschen, um den Redefluss und die Motivation nicht zu schwächen. In formbezogenen Phasen wie Grammatikübungen ist dagegen konsequentes Korrigieren angebracht.<sup>18</sup></p>  |
| <p><b>M 19</b><br/><b>Die Lehrkraft ist Sprachvorbild.</b></p>  |  |
| <p>Indikator:<br/>Die Lehrkraft ist im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch Modell in Bezug auf ihre Unterstützung, wie z. B. <i>paraphrasing, scaffolding</i>.</p>                          | <p>Zur Unterstützung von Lernenden bei fremdsprachlichen Äußerungen werden sprachliche und grafische „Stützgerüste“ angeboten, z. B. Bereitstellung von <i>useful phrases</i> [hilfreiche Redewendungen], Vorstrukturierung eines Antworttextes.<sup>19</sup></p>  |
| <p><b>M 20</b><br/><b>Der Unterricht folgt dem Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit.</b></p>  | <p>Ein Unterricht, der dem Prinzip der <u>funktionalen Einsprachigkeit</u> folgt, ist ein im Wesentlichen in der Fremdsprache geführter Unterricht, in dem die Muttersprache zu Hilfe genommen werden darf, wenn die Interaktion sonst zu kompliziert, unverständlich oder langwierig werden würde.<sup>20</sup></p>   |
| <p>Indikatoren:<br/>Die Lehrkraft spricht Englisch auch im Rahmen des <i>classroom discourse</i>. Die Schülerinnen und Schüler sprechen Englisch auch im Rahmen des <i>classroom discourse</i>.</p> | <p><i>Classroom English</i> [ist ein] spezifisches Vokabular für die Steuerung von Lehr- und Lernprozessen, über das Lehrkraft und Lernende in einem einsprachig geführten Unterricht [<i>classroom discourse</i>] verfügen müssen.<sup>21</sup></p>   |

<sup>17</sup> vgl.: Heymann, Werner: Schüler beim Aufbau von Kompetenzen unterstützen. In: Pädagogik 12/2012, S.7

<sup>18</sup> Thaler, 2012, S. 318

<sup>19</sup> Thaler, 2012, S. 340

<sup>20</sup> Thaler, 2012, S. 331

<sup>21</sup> Thaler, 2012, S. 332



|  |   |
|--|---|
| <b>M 21</b><br><b>Sprachliche Mittel (Wortschatz/ Grammatik) dienen der Realisierung von Kommunikationsabsichten.</b>                                  |   |
| Indikator:   |   |
| Die Lehrkraft fördert die Entwicklung einer sensiblen <u>Sprachbewusstheit</u> ( <i>language awareness</i> ) der Schülerinnen und Schüler.             | <u>Sprachbewusstheit</u> ( <i>language awareness</i> ) beinhaltet explizites Wissen und Nachdenken über Sprache als System und als Medium der Kommunikation. Sie ermöglicht Schülerinnen und Schülern, die Ausdrucksmittel und Varianten einer Sprache bewusst zu nutzen; dies schließt eine Sensibilität für Stil und Register sowie für kulturell bestimmte Formen des Sprachgebrauchs, z. B. Formen der Höflichkeit, ein. [...] Sprachbewusstheit befähigt nicht nur zu einer reflektierten Gestaltung von Kommunikation, sondern auch zur Reflexion über die Rolle und Verwendung von Sprachen in der Welt, z. B. im Kontext kultureller und politischer Einflüsse. <sup>22</sup>   |
| <b>M 22</b><br><b>Die Gesprächsführung in Plenumsphasen zielt auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen.</b>                      | <u>Schalterfunktion:</u><br>Der Schalter wird auf <i>Ja</i> gesetzt bei Gesprächen in Plenumsphasen, die mindestens fünf Minuten dauern und auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen zielen (keine Organisation, keine Instruktion).<br>„Das Unterrichtsgespräch ist eine Lehrmethode, welche die gesamte Klasse in eine Diskussion einbezieht. [...] Dabei übernimmt die Lehrperson eher moderierende Aufgaben, regt Beiträge an und lenkt das Gespräch. Das Unterrichtsgespräch erlaubt Schülerinnen und Schülern, ihre kommunikativen Fertigkeiten zu verbessern, indem sie ihre Meinungen und Gedanken verbalisieren und untereinander diskutieren.“ <sup>23</sup>  |
| <b>M 23</b><br><b>Ein <u>vorbereitetes</u> differenziertes Unterrichtsangebot berücksichtigt unterschiedliche Lernstände innerhalb der Lerngruppe.</b> | Ein differenzierender Unterricht passt die Lernangebote an verschieden leistungsstarke Gruppen an, um der Heterogenität einer Lerngruppe zu entsprechen und alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe bei der Aneignung von Erkenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern und zu fordern. Dies ist bereits bei der Planung zu berücksichtigen. Dabei ist es auch erforderlich, die Inhalte und Materialien auf sprachliche Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu prüfen.<br>In Abgrenzung dazu werden beim Individualisierten Lernen sowohl die persönliche Leistungsfähigkeit der einzelnen Schülerin / des einzelnen Schülers als auch deren Interessen, Persönlichkeiten und emotional-soziale Entwicklung berücksichtigt. |

<sup>22</sup> Niedersächsisches Kultusministerium, 2017, S. 22

<sup>23</sup> vgl. Glossar auf <https://www.visible-learning.org> (letzter Zugriff: 02.11.2017)



|  |  |
|--|--|
| Indikatoren:   |  |
| Die Lehrkraft differenziert die Aufgaben nach unterschiedlichen Niveaustufen.              | Die Schülerinnen und Schüler arbeiten am gleichen Lerngegenstand, aber auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus. Aufgaben können auch Themen oder Inhalte sein, das Niveau bezieht sich dann Komplexität der Themen oder Inhalte. Der Indikator ist <i>nicht</i> gegeben, wenn sich das differenzierte Lernangebot nur auf Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf bezieht.   |
| Die Lehrkraft bietet unterschiedliche Lernzugänge an.                                      | Über auditive Lerneingangskanäle (Hören und Sprechen), visuelle (Sehen) sowie die kinästhetischen (Bewegen, Handeln, Schmecken, Riechen, Fühlen) werden alle Sinne angesprochen: „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“.   |
| Die Lehrkraft stimmt den Einsatz der Sozialformen auf die Heterogenität der Lerngruppe ab. | In der Beobachtungssituation kann es erforderlich sein, die Lehrkraft nach Kriterien für die Auswahl der Sozialformen zu fragen (aktiv teilnehmende Beobachterrolle einnehmen). Die jeweils ausgewählte Sozialform (PA/GA) orientiert sich an den Schülerinnen und Schülern (Leistungsvermögen, Sozialverhalten, Motivation, Interesse...). Eine Tischgruppe ist demnach nicht automatisch die passende Sozialform im Sinne der Differenzierung. |



| Kompetenzbereiche  |  |
|--|--|
| <b>A</b><br><b>Hör- und Hör- / Sehverstehen</b>  | Im Unterschied zum bloßen Hören (Wahrnehmung von Geräuschen, <i>hearing</i> ) versteht man unter Hörverstehen ( <i>listening</i> ) die Informationsaufnahme aus der gesprochenen Sprache. <sup>24</sup><br>Beim Hör-Seh-Verstehen wird das Hören durch eine visuelle Komponente ergänzt, zur authentischen Sprache gesellt sich die beobachtbare Handlung, nonverbale Bedeutungsträger werden sichtbar, „körperlose Stimmen“ verwandeln sich in lebendige Sprecherinnen und Sprecher, landeskundliche Elemente werden seh-/einseh-/versteh-bar. <sup>25</sup>  |
| <b>A.2</b><br><b>Das Lernarrangement unterstützt das Hör- und Hör-/Sehverstehen der Schülerinnen und Schüler.</b>  |  |
| Indikatoren:   |  |
| Der Unterricht folgt einer klaren Struktur durch eine <i>pre-listening</i> , <i>while-listening</i> und <i>post-listening</i> Phase.   | Die <i>pre-listening</i> Phase [...] schärft die Aufmerksamkeit, baut eine Erwartungshaltung auf, fokussiert das Hörinteresse, aktiviert das Vorwissen und erleichtert somit die <i>while-listening</i> Phase. [...]<br>In der <i>while-listening</i> Phase wird das Textverständnis überprüft. <i>While</i> ist dabei nicht unbedingt in einem temporalen Sinn zu verstehen, sondern als Art der Auseinandersetzung, die dem Textverstehen dient und noch nicht über den Text hinausgeht. [...]<br>In der <i>post-listening</i> Phase geht die Perspektive über den Text hinaus. Im Vordergrund stehen nun Vertiefung, Transfer oder Anwendung [...]. <sup>26</sup> |
| Die Lehrkraft nutzt eine <i>pre-listening</i> Phase zur Vorentlastung (z. B. Aktivierung des Vorwissens, Aufbau einer Erwartungshaltung, Fokussierung des Hörinteresses, lexikalische Vorentlastung).  | Bei der lexikalischen Vorentlastung handelt es sich um die Erklärung von neuen Wörtern, bevor ein Text gelesen oder gehört wird. <sup>27</sup>   |
| Die Lehrkraft nutzt eine erste <i>while-listening</i> Phase zur Überprüfung des Globalverstehens ( <i>listening for gist</i> ). Die Lehrkraft nutzt eine zweite <i>while-listening</i> Phase zur Überprüfung des Detailverstehens ( <i>listening for detail</i> ). | Globalverstehen ( <i>listening for gist</i> ) ist die Art des Textverständnisses, bei dem der Inhalt eines Textes in wesentlichen Zügen erfasst wird, im Gegensatz zum Detailverstehen ( <i>listening for detail</i> ), bei dem auch Einzelheiten eines Textes verstanden werden sollen. <sup>28</sup>   |

<sup>24</sup> Vgl. Thaler, 2012, S. 160

<sup>25</sup> Vgl. Thaler, 2012, S. 169

<sup>26</sup> Thaler, 2012, S. 163f.

<sup>27</sup> Thaler, 2012, S. 342

<sup>28</sup> Vgl. Thaler, 2012, S. 333f.



|   |  |   |
|---|--|---|
| <p>Die Lehrkraft setzt geschlossene Aufgabenformate zur Überprüfung des Textverständnisses ein (z.B. <i>multiple choice, matching, listen and act</i>).</p>   | <p>Es gibt geschlossene, halb-offene und offene (siehe D.2) Aufgabenformate.<sup>29</sup></p>  |   |
|   | <p>geschlossene Aufgabe:</p>   | <p>Hierbei handelt es sich um einen Aufgabentyp mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, die eindeutig richtig oder falsch sind, z. B. <i>right/wrong</i>-, <i>Multiple-Choice</i>- oder Aufgaben der Zuordnung (<i>matching</i>).</p>  |
| <p>Die Lehrkraft setzt halb-offene Aufgabenformate zur Überprüfung des Textverständnisses ein (z.B. <i>gap filling</i>, kurze Notizen, Ausfüllen von Tabellen, Vervollständigung von Sätzen).</p>                 | <p>halb-offene Aufgabe:</p>  | <p>Hierbei handelt es sich um einen Aufgabentyp, bei dem keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind, aber die Anzahl richtiger Lösungen begrenzt ist, weil die Lernenden meist nur kurze Antworten oder Stichworte formulieren, z. B. relevante Informationen aus einem Text zusammenstellen.</p> |
| <p>Die Lehrkraft thematisiert Hörstrategien zur Vorbereitung des Hörverstehens, Erleichterung des Hörprozesses, Verarbeitung des Gehörten, Kompensation von Verständnislücken und Verbesserung des Behaltens.</p> | <p>Für erfolgreiches Hörverstehen ist auch eine gezielte Förderung strategischer Fertigkeiten unabdingbar. Folgende Strategien können u. a. unterschieden werden: Strategien zur Vorbereitung des Hörverstehens, z. B. die Arbeitsanweisung genau lesen, Strategien zur Erleichterung des Hörprozesses, z. B. eigene Fragen an den Hörtext stellen, Strategien zur Verarbeitung des Gehörten, z. B. Notizen machen auf der Basis von Leitfragen, Strategien zur Kompensation von Verständnislücken, z. B. die Bedeutung aus dem Kontext erschließen, Strategien zur Verbesserung des Behaltens, z. B. Notizen zu thematisch geordneten <i>clusters</i> weiterverarbeiten.<sup>30</sup></p> |   |
| <p><b>B</b><br/><b>Leseverstehen</b></p>  | <p>Leseverstehen bedeutet [...] Informationsentnahme aus geschriebenen Texten. Der Leseprozess selbst ist dabei ein höchst komplexes kognitives Zusammenspiel von Wiedererkennungs- und Dekodierungsprozessen von graphischen Zeichen und der sich anschließenden Bedeutungskonstruktion, die zum Textverständnis führt.<sup>31</sup></p>  |   |
| <p><b>B.2</b><br/><b>Das Lernarrangement unterstützt das Leseverstehen der Schülerinnen und Schüler.</b></p>  |  |   |
| <p>Indikatoren:</p>   |  |   |
| <p>Der Unterricht folgt einer klaren Struktur durch eine <i>pre-reading, while-reading und post-reading Phase</i>.</p>  | <p>Die <i>pre-reading</i> Phase kann die folgenden Funktionen erfüllen und damit das Verständnis des Textes erleichtern: Aktivierung des Vorwissens, Motivierung zum Lesen, Hinführung zum Thema und Text, Steuerung der Rezeption durch Leseaufgaben sowie (lexikalische) Vorentlastung des Textes.</p>   |   |
|   | <p>In der <i>while-reading</i> Phase wird der Text gelesen. [...] Sparsam eingesetzte Lesebeobachtungsaufgaben erleichtern das Lesen; die Überfrachtung eines Textes mit <i>while-reading questions</i> hingegen kann den natürlichen Lesefluss blockieren.</p>  |   |

<sup>29</sup> Vgl. Thaler, 2012, S. 334ff.

<sup>30</sup> Vgl. Thaler, 2012, S. 165

<sup>31</sup> Vgl. Haß, 2016, S. 138



|   |  |  |
|---|--|--|
|   | Obwohl sich Prozesse während und nach dem Lesen oft überlappen, ist eine separate <i>post-reading</i> Phase sinnvoll. Die Aktivitäten in dieser dritten Phase hängen vom Lesezweck und dem Informationsgehalt des Textes ab. Normalerweise drehen sie sich um Evaluation, kreative Produktion und Transformation des Textes und gehen damit über den Text selbst hinaus. <sup>32</sup>   |  |
| Die Lehrkraft nutzt eine <i>pre-reading</i> Phase zur Vorentlastung (z. B. Aktivierung des Vorwissens, Motivierung zum Lesen, Hinführung zum Thema, lexikalische Vorentlastung).  | Bei der lexikalischen Vorentlastung handelt es sich um die Erklärung von neuen Wörtern, bevor ein Text gelesen oder gehört wird. <sup>33</sup>   |  |
| Die Lehrkraft setzt geschlossene Aufgabenformate zur Überprüfung des Textverständnisses ein (z.B. multiple choice, matching, right- / wrong-Fragen mit Kurzbegründung, Textteile in richtige Reihenfolge bringen).  | Es gibt geschlossene, halb-offene und offene (siehe D.2) Aufgabenformate. <sup>34</sup>  |  |
|   | geschlossene Aufgabe:  | Hierbei handelt es sich um einen Aufgabentyp mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, die eindeutig richtig oder falsch sind, z. B. right-/ wrong-, Multiple-Choice- oder Aufgaben der Zuordnung ( <i>matching</i> ).  |
| Die Lehrkraft setzt halb-offene Aufgabenformate zur Überprüfung des Textverständnisses ein (z.B. Überschriften zu Textpassagen, kurze Notizen / Antworten, Textergänzungen).  | halb-offene Aufgabe:   | Hierbei handelt es sich um einen Aufgabentyp, bei dem keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind, aber die Anzahl richtiger Lösungen begrenzt ist, weil die Lernenden meist nur kurze Antworten oder Stichworte formulieren, z. B. relevante Informationen aus einem Text zusammenstellen. |
| Die Lehrkraft thematisiert Lesestrategien zur Vorbereitung des Leseverstehens, Erleichterung des Leseprozesses, Verarbeitung des Gelesenen, Kompensation von Verständnislücken.<br>Die Schülerinnen und Schüler wenden Lesestrategien an zur Vorbereitung des Leseverstehens, Erleichterung des Leseprozesses, Verarbeitung des Gelesenen, Erschließung unbekannter Vokabulars, Kompensation von Verständnislücken. | Für erfolgreiches Leseverstehen ist auch eine gezielte Förderung strategischer Fertigkeiten unabdingbar.<br>Folgende Strategien können u. a. unterschieden werden: Strategien zur Vorbereitung des Leseverstehens, z. B. Reaktivierung des thematischen Vorwissens, Strategien zur Erleichterung des Leseprozesses, z. B. Vermutungen zum Textinhalt aussprechen, Strategien zur Verarbeitung des Gelesenen, z. B. Notizen machen auf der Basis von Leitfragen, Strategien zur Kompensation von Verständnislücken, z. B. die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext erschließen oder Informationsgewinnungsverfahren anwenden, Strategien zur Verbesserung des Behaltens, z. B. Visualisierungstechniken oder grafische Ordnungstechniken einsetzen. <sup>35</sup> |  |

<sup>32</sup> Vgl. Thaler, 2012, S. 192f.

<sup>33</sup> Thaler, 2012, S. 342

<sup>34</sup> Vgl. Thaler, 2012, S. 334ff.

<sup>35</sup> Vgl. Haß, 2016, S. 146



|   |  |   |
|---|--|---|
| <p><b>B.3</b><br/><b>Der Unterricht fördert die Anwendung von Lesetechniken.</b></p>  |  |   |
| <p>Indikator:</p>   |  |   |
| <p>Im Unterricht kommen folgende Lesetechniken zur Anwendung: stilles / sinnentnehmendes Lesen, <i>skimming (reading for gist)</i>, <i>scanning (reading for specific information)</i>, <i>intensive reading (reading for detailed information)</i>, <i>extensive reading</i> (kursorisches Lesen), <i>critical reading (reading between / beyond the lines)</i>, szenisches Lesen.</p> | <p>Lesetechnik:</p>  | <p>Hierbei handelt es sich um ...</p>   |
|   | <p><i>skimming (reading for gist)</i></p>  | <p>... überfliegendes Lesen mit dem Ziel, den Textinhalt in wesentlichen Zügen zu erfassen.</p>   |
|   | <p><i>scanning (reading for specific information)</i></p>  | <p>... suchendes Lesen mit dem Ziel, schnell bestimmte Teilinformationen zu finden.</p>   |
|   | <p><i>intensive reading (reading for detailed information)</i></p>   | <p>... stararisches, verweilendes Lesen; genaues, mehrmaliges, textnahes Lesen geringer Textmengen zur genauen Informationsentnahme.</p>                              |
|   | <p><i>extensive reading (kursorisches Lesen)</i></p>   | <p>...umfängliches, schnelles Lesen. Es dient der Unterhaltung (<i>reading for fun</i>), ist rascher Sprachumsatz und festigt Wortschatz und Strukturen nebenbei.</p> |
|   | <p><i>critical reading (reading between / beyond the lines)</i></p>  | <p>... kritisches Lesen, bei dem über den Text hinausgegangen wird, z. B. durch Betrachtung des Kontextes oder der Intention.<sup>36</sup></p>                        |
| <p><b>C.1</b><br/><b>Der Unterricht unterstützt die sprachliche Aktivierung der Schülerinnen und Schüler.</b></p>   |  |   |
| <p>Indikator:</p>   |  |   |
| <p>Der Unterricht ermöglicht fremdsprachliches Handeln in authentischen Situationen.</p>  | <p>Das Sprachhandeln im Englischunterricht findet in möglichst authentischen, bedeutsamen und herausfordernden Situationen statt; es gilt das Prinzip der Authentizität.<sup>37</sup> Authentizität lässt sich [...] nicht nur durch Materialien realisieren, sondern auch durch Kommunikationssituationen und Aufgaben, wenn sie eine subjektive Relevanz für Jugendliche haben.<sup>38</sup></p> |   |

<sup>36</sup> Vgl. Thaler, 2012, S. 191f.; vgl. Haß, 2016, S. 141f.

<sup>37</sup> Niedersächsisches Kultusministerium, 2015, S. 9

<sup>38</sup> Thaler, 2012, S. 60



|  |   |   |
|--|---|---|
| <p><b>D.1</b><br/><b>Die Schreibaufgabe ist in einen Kontext eingebettet.</b></p>  |   |   |
| <p>Indikator:<br/>Die Lehrkraft verdeutlicht die Funktion des Schreibens (Lernfunktion zum Üben und Festigen, kommunikative Funktion).</p> | <p>Das Schreiben hat im Unterricht verschiedene Aufgaben. Es wird zwischen einer <i>Lern-Funktion</i> (zum Üben und Festigen [...]) und einer <i>kommunikativen Funktion</i> unterschieden (mitteilungsbezogenes Schreiben [...]). Im schulischen Kontext schließt die zweite Funktion immer auch die erste mit ein.<sup>39</sup></p>   |   |
| <p><b>D.2</b><br/><b>Das Lernarrangement unterstützt das Schreiben (im Sinne der Texterstellung).</b></p>                                  |   |   |
| <p>Indikator:<br/>Der Unterricht folgt einer klaren Struktur durch eine Phasierung des Schreibprozesses.</p>                               | <p>Zur Phasierung des Schreibprozesses gehören ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... eine Sammelphase (collecting): anzufertigendes Textformat vergegenwärtigen, Ideen sammeln, Spracharbeit.</li> <li>... eine Planungsphase (planning): Ideen ordnen und organisieren, Grobplanung erstellen, Details planen.</li> <li>... ein erster Textentwurf (drafting): Gedanken versprachlichen, Ideen verschriftlichen.</li> <li>... eine Überarbeitung / Revision (rewriting): ersten Textentwurf verbessern, korrigieren und umformulieren, endgültige Version erstellen.</li> <li>... eine Präsentation (presentation): Würdigung der Ergebnisse, Schülerinnen und Schüler geben und bekommen Feedback.<sup>40</sup></li> </ul> |   |
| <p>Der Unterricht berücksichtigt offene Schreibaufgaben (kreatives Schreiben).</p>   | <p>Es gibt geschlossene, halb-offene (siehe A.2 und B.2) und offene Aufgabenformate.<sup>41</sup></p> <p>offene Aufgabe:</p>  | <p>Hierbei handelt es sich um einen Aufgabentyp, bei dem es eine unbegrenzte Anzahl richtiger Lösungen gibt, weil selbstständiges Agieren, problemlösendes und kreatives Denken sowie freie Sprachproduktion gefordert sind.</p> <p>Texte werden neu gestaltet, nachgestaltet, umgestaltet oder in andere Medien übertragen, angeregt z. B. durch einen vollständigen oder unvollständigen Text oder keinen Text (wie z. B. eine Überschrift), durch eine Textstruktur (wie z. B. eine Gedichtform), durch akustische oder visuelle Anreize (wie z. B. Geräusche oder ein Bild).<sup>42</sup></p> |

<sup>39</sup> Thaler, 2012, S. 198

<sup>40</sup> Vgl. Thaler, 2012, S. 204

<sup>41</sup> Vgl. Thaler, 2012, S. 334ff.

<sup>42</sup> Vgl. Thaler, 2012, S. 200, 205f.



|   |   |
|---|---|
| <b>E</b><br><b>Sprachmittlung</b>   | Sprachmittlung ist die Fertigkeit des sinngemäßen Übertragens in Fremd- und Herkunftssprache zur Bewältigung von Kommunikationssituationen. Dabei geht es weder um eine wortwörtliche Übersetzung noch um Dolmetschen, also nicht um eine detaillierte Wiedergabe des Gesagten. Mündliche und schriftliche Sprachmittlung zeichnet sich immer durch spezifische Aufgabenorientierung, Situations- und Adressatenbezug aus. <sup>43</sup>  |
| <b>E.1</b><br><b>Die Aufgabenstellung unterstützt die Sprachmittlung.</b>                               |   |
| Indikator:  |   |
| Die Aufgabe zur Sprachmittlung ist in einen klar definierten authentischen Handlungsrahmen eingebettet. | Das Sprachhandeln im Englischunterricht findet in möglichst authentischen, bedeutsamen und herausfordernden Situationen statt; es gilt das Prinzip der Authentizität. <sup>44</sup> Authentizität lässt sich [...] nicht nur durch Materialien realisieren, sondern auch durch Kommunikationssituationen und Aufgaben, wenn sie eine subjektive Relevanz für Jugendliche haben. <sup>45</sup>   |
| <b>F</b><br><b>Interkulturelle kommunikative Kompetenz</b>  | Hierbei handelt es sich um die Fähigkeit, mit Menschen zu kommunizieren und zu interagieren, die eine andere Sprache sprechen und in einem anderen kulturellen Kontext leben; bestehend aus Wissen, Fertigkeiten und Haltungen; heute eine Kernkompetenz des Englischunterrichts. <sup>46</sup>   |
| <b>G</b><br><b>Text- und Medienkompetenz</b>  | Text- und Medienkompetenz bezieht sich auf die Rezeption und Produktion mündlicher, schriftlicher und medial vermittelter Texte im Sinne des erweiterten Textbegriffs. <sup>47</sup> Sie umfasst zum einen die Fähigkeit, Texte selbstständig und zielbezogen zu verstehen, zu deuten und eine Interpretation zu begründen, ggf. auch unter Hinzuziehung der jeweiligen historischen und sozialen Kontexte. Sie umfasst zum anderen das Erkennen konventionalisierter, kulturspezifisch geprägter Charakteristika von Texten (Genres), die Verwendung dieser Charakteristika bei der Produktion eigener Texte sowie die Reflexion des individuellen Rezeptions- und Produktionsprozesses. <sup>48</sup> |

<sup>43</sup> Niedersächsisches Kultusministerium, 2015, S. 21

<sup>44</sup> Niedersächsisches Kultusministerium, 2015, S. 9

<sup>45</sup> Thaler, 2012, S. 60

<sup>46</sup> Thaler, 2012, S. 335

<sup>47</sup> Niedersächsisches Kultusministerium, 2017, S. 8

<sup>48</sup> Niedersächsisches Kultusministerium, 2017, S. 21



|   |   |
|---|---|
| <p><b>G.1</b><br/><b>Der Unterricht fördert die Text- und Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler.</b></p>   |   |
| <p>Indikator:</p>   |   |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler erklären Bezüge zwischen einzelnen Textelementen bei mehrfach kodierten / diskontinuierlichen Texten (z. B. Film, Karikaturen, Comics, Grafiken).</p> | <p>In der Linguistik wird heute jede zusammenhängende sprachliche Äußerung mit einer kommunikativen Funktion als Text bezeichnet – mit diesem weiten Textbegriff können mündliche Äußerungen genauso eingefangen werden wie schriftliche und darüber hinaus [...] mehrfach kodierte Texte wie Filme [...] sowie diskontinuierliche [Formen] wie Statistiken oder Grafiken.<sup>49</sup></p> |

| Qualitätsrelevante Daten (Teil II)  |  |
|---|--|
| <p><b>Sozialformen</b></p>  | <p>Der ungefähre Zeitanteil, den eine Sozialform in einer Unterrichtsstunde einnimmt, wird erfasst.</p>  |
| <p><b>Operatoren</b></p>  | <p>Die Operatoren sind den aktuellen Kerncurricula entnommen und nach Anforderungsbereichen geordnet.<br/>Die Operatoren, die in den Sozialformen Anwendung finden, werden zusammen mit dem entsprechenden Anforderungsbereich erfasst.</p>  |
| <p><b>Redeanteil der Lehrkraft, davon Instruktion / organisatorische bzw. erzieherische Tätigkeiten</b></p> | <p>Der Redeanteil der Lehrkraft in Plenumsphasen wird in ungefährender prozentualer Angabe erfasst und ist bei der Auswertung der Unterrichtsergebnisse im Zusammenhang mit dem Merkmal 20 („Die Gesprächsführung im Plenum zielt auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen.“) zu interpretieren. Gesondert wird erfasst, ob es sich um Instruktion oder organisatorische bzw. erzieherische Tätigkeiten handelt, in der der Redeanteil der Lehrkraft ohnehin hoch ist.</p> |

<sup>49</sup> Thaler, 2012, S. 251



---

## Literatur in Auswahl zum Fokusthema *Englisch*

### Curriculare Vorgaben

- ▶ Niedersächsisches Kultusministerium (2017). *Kerncurriculum für das Gymnasium - gymnasiale Oberstufe - die Gesamtschule - gymnasiale Oberstufe - das Berufliche Gymnasium - das Abendgymnasium - das Kolleg: Englisch*. Hannover.<sup>50</sup>
- ▶ Niedersächsisches Kultusministerium (2015). *Kerncurriculum für das Gymnasium - Schuljahrgänge 5 – 10: Englisch*. Hannover.

### Literatur aus dem Kontext Fachdidaktik und Unterrichtsforschung in Auswahl

- ▶ Haß, F. (Hrsg.). (2016). *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis* (2. überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- ▶ Thaler, E. (2012). *Englisch unterrichten. Grundlagen, Kompetenzen, Methoden* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

---

<sup>50</sup> Für die Einführungsphase am Gymnasium, an integrierter Gesamtschule, Beruflichem Gymnasium, Abendgymnasium und Kolleg verbindlich zum 01.08.2018; ab dem 01.08.2019 für das erste Jahr der Qualifikationsphase, ab dem 01.08.2020 für das zweite Jahr der Qualifikationsphase.