Wege in der Begabungsförderung im Fach Englisch

Begabungsförderliche Methoden im Englischunterricht
(Grundstufe, Sekundarstufe 1 und 2)

Sandra Thomä

Wege in der Begabungsförderung im Fach Englisch
Begabungsförderliche Methoden im Englischunterricht (Grundstufe, Sekundarstufe 1 und 2)

Herausgeberin
MMag. Dr. Claudia Resch, BA (ÖZBF – NCOC an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig)

Autorin
Mag. Dr. Sandra Thomä

Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung
NCOC an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig
Salzburg, 2019

Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
SALZBURG
Stefan Zweig

Inhaltsverzeichnis

Einleitung ... 1

1 Das Drehtürmodell im Englischunterricht ... 2

2 Lernverträge im Englischunterricht ... 8

3 Atelierbetrieb mit Bezug zum Englischunterricht ... 12

4 Der Einsatz von Portfolios im Englischunterricht ... 16

5 Peer-Teaching im Englischunterricht ... 25

6 Differenzierte Lernziele und Lernprodukte ... 31

6.1 Zwei-Phasen-Unterricht zur Wiederholung von Grammatikkapiteln *(past tense)* ... 32

6.2 *British vs. American English* und *False friends* als Flipped classroom ... 35

7 Die Gestaltung „englischer“ Lerninseln (auch durch Schüler/innen) ... 41

8 Flexible Gruppierung im Englischunterricht anhand eines „Gruppenpuzzles“ ... 50

9 Offene Aufgaben im Englischunterricht ... 54

10 Forschendes Lernen im Englischunterricht anhand der „Thesenarbeit“ ... 59

11 Stationenlernen im Englischunterricht anhand eines MI-Rasters zu *work* ... 63

12 Begabungsfördernde Leistungsbeurteilung im Englischunterricht ... 69

13 Formatives Assessment im Englischunterricht – Zwei Beispiele: „Evaluationslandschaft“ und „Zeugnis für die Lehrperson“ ... 72

14 Förderorientierte Leistungsrückmeldung im Englischunterricht durch Peer-Feedback ... 79

15 Schlusswort ... 88

Einleitung

Begabungs- und Begabtenförderung wird oft als ein Zusatzangebot verstanden, das auf schulischer oder außerschulischer Ebene stattfindet – ersteres beispielsweise in Form von Freigegenständen, letzteres durch eine Teilnahme an Wettbewerben. Doch Begabungs- und Begabtenförderung meint mehr als das: Sie beinhaltet auch die Begabungsförderung im täglichen Unterricht. Eine begabungsfreundliche Unterrichtsgestaltung bedeutet, Schüler/innen gemäß ihrer Potenziale individuell auch im Unterricht zu fördern. Wie solche begabungsförderlichen Lernsettings und Methoden aussehen können, wurde bereits in der ÖZBF-Publikation *Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis* (ÖZBF, 2017) ausführlich beschrieben. Die vorliegende Publikation schließt nun daran an und stellt für jede am ÖZBF-Plakat genannte Methode ein konkretes Unterrichtsbeispiel aus dem Englischunterricht vor.

Die beschriebenen Unterrichtsbeispiele aus dem Englischunterricht sollen veranschaulichen, was es bedeutet, den eigenen Englischunterricht begabungsförderlich zu gestalten. Die beschriebenen Beispiele sollen Lehrenden (weitere) Möglichkeiten aufzeigen, begabungsfördernd zu wirken, ihnen gleichsam aber auch bewusst machen, dass vieles, was im Unterricht passiert, schon begabungsfördernd ist. Oft sind es auch nur kleine Maßnahmen, die gesetzt werden können, um begabungsfördernd zu agieren.

Die Beschreibung der Unterrichtsbeispiele zu 14 Methoden des ÖZBF-Plakats erfolgt nach folgendem Grundschema, das je nach Methode leicht variiert:

- Einleitung ins Thema
- Einsatzbereich
- Methodisch-didaktische Überlegungen
- Vorgehensweise
- Lernziele
- Stolpersteine
- Was macht die Methode begabungs- und begabtenförderlich?
- Aus der Unterrichtspraxis
- Produktbeispiele von Schülerinnen und Schülern
- Schüler/innenstimmen
- Anhang – Im Anhang gleich am Ende eines Kapitels finden sich Arbeitsaufträge, Vorlagen, Reflexionsbögen oder Produktbeispiele.

Die vorliegenden Beispiele sollen begabungsförderliche Zugänge aufzeigen und Lehrende in ihrer täglichen Arbeit unterstützen. Ziel ist, ansprechende Unterrichtsbeispiele zu beschreiben, die für den eigenen Unterricht als Anregung dienen und die je nach Vorliebe des Einzelnen adaptiert werden können, um authentisches Handeln zu gewährleisten.[1]

Literatur

ÖZBF – Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.). (2017). Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis (2. Aufl.). Salzburg: ÖZBF.

[1] Anmerkung: Wir bitten um Verständnis, dass es aus urheberrechtlichen Gründen nicht möglich ist, alle erwähnten Materialien abzudrucken. Literaturhinweise und Links sollen den Leserinnen und Lesern eine schnelle Recherche ermöglichen.

1 Das Drehtürmodell im Englischunterricht

Einleitung ins Thema

Beim Drehtürmodell wird den Lernenden eine „imaginäre Tür“ an einen anderen Lernort eröffnet. Beispielsweise fahren Lernende während der Unterrichtszeit an eine außerschulische Institution wie die Universität und besuchen dort eine Vorlesung. Oder aber Lernende setzen sich in einem Gegenstand in den Unterricht einer höheren Klasse, da sie in diesem Fach in ihrer aktuellen Klasse unterfordert sind. Das Drehtürmodell ist hier zu verstehen als eine schulische Maßnahme, die nicht direkt den Englischunterricht betreffen muss, aber durchaus kann, wenn die Lernenden eine Vorlesung des Anglistik-Instituts oder den Englischunterricht einer höheren Klasse besuchen.
Relevant für den eigenen Englischunterricht ist das Drehtürmodell vor allem dann, wenn es genau dort, nämlich direkt im Englischunterricht einer Klasse – quasi im Kleinen – angewendet wird. Während die Klasse einer bestimmten Aufgabe nachgeht, darf sich eine sprachbegabte Lernende/ein sprachbegabter Lernender mit herausfordernderen Aufgaben beschäftigen. Hierzu kann sie/er in der Klasse bleiben, eine „Lernecke“ im Klassenzimmer aufsuchen oder auch den Klassenraum verlassen, um in der Schulbibliothek oder an einem anderen Lernort zu arbeiten. Ideen, wie das Drehtürmodell im eigenen Englischunterricht umgesetzt werden kann, werden im Folgenden vorgestellt, und auf ein konkretes Beispiel wird eingegangen.

Einsatzbereich

Prinzipiell für alle Schulstufen geeignet

Methodisch-didaktische Überlegungen

Wird Lernenden die Möglichkeit gegeben, vom Drehtürmodell im Englischunterricht Gebrauch zu machen und sich mit „anderen Dingen“ zu beschäftigen, so ist es wichtig, gewisse Rahmenbedingungen zu klären. Folgendes ist zu bedenken:

- Wann genau darf die/der Lernende den Englischunterricht verlassen? Zu einer fix vereinbarten Zeit (z.B. jeden Montag in der 3. Stunde)? Für ein paar Wochen oder das ganze Semester oder Schuljahr? Abhängig vom regulären Lehrstoff (z.B. nur in Stunden, in denen Grammatik besprochen wird; nur in Stunden, in denen ein Roman besprochen wird, den der Schüler kennt)? Unabhängig vom Lehrstoff? Bei Bedarf?
- Womit darf sich die Schülerin/der Schüler beschäftigen? Mit dem gleichen wie alle anderen, nur auf höherem Niveau? Mit einem eigenen „Projekt“? Muss es überhaupt Englisch sein? Darf es ein anderes Projekt sein, an dem sie/er für eine gewisse Zeit arbeitet?
- Wie stellt man sicher, dass die Schülerin/der Schüler den regulären Lehrstoff beherrscht?
- Welche Lernziele soll die Schülerin/der Schüler durch das Drehtürmodell erreichen?
- Welche Lernprodukte muss die Schülerin/der Schüler erstellen? Müssen diese abgegeben werden? Wann? Sollen diese der Klasse präsentiert werden?
- Was bedeutet das Drehtürmodell für die Leistungsbeurteilung der Schülerin/des Schülers?
- Und abschließend als zusammenfassende Frage: Was erwarte ich konkret von der Schülerin/dem Schüler? Was erwartet sie/er?

Wirft man einen Blick auf diese Fragen, so wird klar, dass die Lehrperson genaue Vereinbarungen mit der/dem Lernende/n treffen muss. Sofern das Drehtürmodell den Bereich übersteigt, wo nur einzelne Englischstunden in Abhängigkeit vom Lehrstoff anderweitig verbracht werden, so empfiehlt sich der Einsatz eines Lernvertrags, konkret einer Vereinbarung zur Drehtür, um sicherzustellen, dass die Bedingungen für beide Seiten – Lehrperson und Lernende/r – akzeptabel sind.

Ein Beispiel für eine Drehtür-Vereinbarung im Englischunterricht in deutscher Sprache findet sich in der Publikation *Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis* (ÖZBF, 2017). Hinweise zu Lernverträgen liefert Kapitel 2 über Lernverträge im Englischunterricht.

Warum den Lernvertrag nicht auch in englischer Sprache abschließen? Ein englisches Beispiel samt Vorlage siehe Anhang 1.1 und 1.2. Zur Evaluation des Drehtürmodells dient die *Student Self-Evaluation Form* in Anhang 1.3.

Umsetzungsmöglichkeiten – Beispiele

Abhängig vom regulären Lehrstoff – die/der Lernende verlässt in einzelnen Stunden den Unterricht:

- Die/der Lernende liest den Roman, den die Klasse als *Easy Reader* liest, im Original.
- Die/der Lernende sieht sich als Vertiefung zur Klassenlektüre den Film zum Buch an und berichtet der Klasse darüber oder gibt ein *film review* ab.
- Bei der Behandlung eines Themas im Unterricht bereitet die Lehrperson für die Lernende/den Lernenden schwierigere und herausfordernde Aufgaben bzw. Zusatzaufgaben vor, die diese/dieser für sich bearbeitet.
- Während die Klasse bestimmten *listening tasks* nachgeht, erarbeitet die/der Lernende eine schwierigere *listening comprehension*.
- Die/der Lernende erhält eine *reading comprehension* mit höherer Schwierigkeitsstufe als die Klasse.
- Die/der Lernende beginnt gleich mit den Grammatikübungen, ohne die Erklärung der Lehrperson zu erhalten.
- usw.

An dieser Stelle sei zu erwähnen, dass manche Vorgehensweisen einen hohen Arbeitsaufwand für die Lehrperson bedeuten können. Folglich muss jede Lehrperson für sich festlegen, welche Vorgehensweise für sie im Rahmen des Machbaren ist.

Unabhängig vom regulären Lehrstoff:

- Die/der Lernende beschäftigt sich mit einem englischen Roman und bearbeitet Fragen dazu.
- Die/der Lernende beschäftigt sich mit einem englischen Sachbuch zu einem Thema ihrer/seiner Wahl und bereitet eine Präsentation für die Klasse vor.
- Die/der Lernende beschäftigt sich mit einem weiterführenden Thema passend zum aktuellen Themenkomplex und bereitet ein Handout für die Klasse vor. (Beispiel: Beim Themenkomplex *health* geht die/der Lernende genauer auf *mental disorders* ein, ein Thema, das im Englischunterricht nicht genauer behandelt werden würde.)
- Die/der Lernende beschäftigt sich mit einem Thema ihrer/seiner Wahl und gibt der Lehrperson ein zehnseitiges Dossier darüber ab oder startet einen Blog. Das Beispiel zu Anhang 1.1 fällt unter diesen Bereich und wird anschließend kurz beschrieben.
- usw.

Vorgehensweise

Bei dem in Anhang 1.1 dargelegten Drehtürmodell verbringt der betroffene Schüler einer 11. Schulstufe zwei der drei Englischstunden pro Woche mit der Erarbeitung eines eigenen Projekts zum Thema „Leben und Werk von Sigmund Freud“. Er hat dazu fast das gesamte erste Semester Zeit, konkret bis Mitte Jänner, damit noch Zeit für die geforderte Umsetzung der Lernprodukte – hier eine Peer-Teaching-Einheit mit der Klasse über Es, Ich und Über-Ich und eine 15-Minuten-Präsentation über Freud im Psychologie und Philosophie-Unterricht einer höheren Klasse – und somit für die Beurteilung durch die Lehrperson bleibt. Setzt der Schüler sein Projekt ideal um, steht einem „Sehr gut“ nichts mehr im Weg – abhängig natürlich von den anderen eingeforderten Leistungen des regulären Englischunterrichts. Im Lernvertrag wird festgehalten, dass der Schüler die regulären Inhalte des Englischunterrichts selbständig nachholt und dass auf Verlangen der Lehrperson der Schüler am Unterricht teilnehmen muss. Dies wird nötig bei Schularbeiten oder anderen Überprüfungen, der Rückgabe der Schularbeit oder bei von der Lehrperson als wichtig empfundenen Stunden.
Weiters wurde mündlich vereinbart, dass sich der Schüler jederzeit bei Fragen an die Lehrperson wenden kann bzw. die Lehrperson jederzeit eine Rückmeldung zum Lernfortschritt des Schülers bzw. zum

Fortschreiten des Projekts einholen kann. Da der Schüler ja einmal in der Woche am regulären Unterricht teilnimmt, bieten sich hierzu regelmäßig Gelegenheiten. Zudem wird die vom Schüler geforderte Planung aller relevanten Schritte gemeinsam diskutiert. Darüber hinaus wird die Selbstevaluation des Schülers, die er nach Fertigstellung des gesamten Projekts abgibt, gemeinsam besprochen.

Stolpersteine

Folgende Hindernisse können beim Einsatz des Drehtürmodells auftreten und sind zu bedenken:

- Das genaue Vereinbaren aller relevanten Parameter ist für das Drehtürmodell immens wichtig, damit es für beide Seiten funktioniert.
- Es kann zu einer Überforderung der/des Lernenden kommen.
- Zudem sei noch auf die Gefahr hingewiesen, dass die Lernenden, die die Drehtür nutzen, vom Umfeld als „Streber“ oder „Sonderlinge“ betrachtet werden. Deshalb ist es auch wichtig, dass das Drehtürmodell von den Betroffenen aktiv gewollt ist, damit sie besser mit möglichen Anfeindungen umgehen. Außerdem ist eine offene Haltung der Lehrperson wichtig – gegenüber der Klasse und gegenüber der/dem Lernenden, die/der die Drehtür nutzt. Je natürlicher die Lehrperson reagiert, desto eher kann die Klasse die Situation annehmen.

Was macht die Methode begabungs- und begabtenförderlich?

Die Lernenden erhalten die Möglichkeit, sich mit Themen, Inhalten und Aufgaben zu beschäftigen und diese zu vertiefen, die sie interessieren und die herausfordernder sind als der reguläre Englischunterricht. Die Lehrperson kann hier speziell auf die Bedürfnisse der sprachbegabten Schüler/innen eingehen. Zudem steigert es das Selbstbewusstsein der Schülerin/des Schülers, wenn sie/er Ergebnisse vor der Klasse (oder wie im Beispiel auch vor einer höheren Klasse) vortragen muss – die personale Kompetenz wird erhöht.

Literatur

ÖZBF – Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.). (2017). Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis (2. Aufl.). Salzburg: ÖZBF.

Anhang

Anhang 1.1: Beispiel für eine Drehtür-Vereinbarung im Englischunterricht
Anhang 1.2: Vorlage für eine Drehtür-Vereinbarung im Englischunterricht
Anhang 1.3: Student Self-Evaluation Form

Anhang 1.1: Beispiel für eine Drehtür-Vereinbarung im Englischunterricht

AGREEMENT
on the Use of the Revolving Door Model
during English lessons

between MAX MUSTERMANN, class 3B
(student)

and JANE DOE
(English teacher)

Due to excellent and above-average English skills, the student is allowed to leave the English classes on the following conditions:

(1) During the first term, from 27 September 2018 to 18 January 2019, the student uses every English lesson on Thursday and Friday to work on an individual project (while the remainder of the class is involved with the teacher).

(2) The student agrees to use this time responsibly.

(3) The student agrees to work on and complete the following project**: "The life and work of Sigmund Freud"**

(4) This project includes the detailed planning of relevant steps (aims, stages, possible obstacles, methods, cooperation with teacher etc.).

(5) The project end products are:

- a 10-page dossier handed in to the teacher
- a peer teaching unit (including a handout) on Freud's Id, Ego and Super-Ego in class
- a 15-minute presentation in English to a 4th form during a Psychology and Philosophy lesson at the end of the first term

(6) The student agrees to autonomously study the contents of the regular lessons he misses and hand in homework on time. Moreover, the student must attend regular English lessons when one day's notice is given by the teacher.

(7) The student agrees to fill in a "Student Self-Evaluation Form" that he hands in after completion of the project.

(8) The fulfilment of the project in outstanding quality serves as a precondition for the mark "Sehr gut" in the compulsory subject English.

(9) This contract can be terminated by either party without any consequences within six weeks, i.e. up to and including 6 November 2018.

The above-mentioned terms are agreed to by teacher and student.

25 September 2018

.....	.....	.....
Student signature	Teacher signature	Parent signature

Anhang 1.2: Vorlage für eine Drehtür-Vereinbarung im Englischunterricht

AGREEMENT
on the Use of the Revolving Door Model
during English lessons

between ……, class .....
(student)

and ……
(English teacher)

Due to ....., the student is allowed to leave the English classes on the following conditions:

(1) Period of time to work on an individual project (while the remainder of the class is involved with the teacher):

Date (from – to): ..... Lessons: .....

(2) The student agrees to use this time responsibly.

(3) The student agrees to work on and complete the following **project:**

.....

(4) This project includes: .....
.....

(5) The project end product/s is/are:

.....

.....

.....

(6) The student agrees to autonomously study the contents of the regular lessons she/he misses and hand in homework on time. Moreover, the student must attend regular English lessons when one day's notice is given by the teacher.

(7) The student agrees to fill in a "Student Self-Evaluation Form" that she/he hands in after completion of the project.

(8) Evaluation and grading: .....

.....

(9) This contract can be terminated by either party without any consequences within ..... weeks, i.e. up to and including ..... (date).

The above-mentioned terms are agreed to by teacher and student.

.....
(date)

.....	.....	.....
Student signature	Teacher signature	Parent signature

Anhang 1.3: Vorlage für ein Student Self-Evaluation Form zur Drehtür-Vereinbarung

STUDENT SELF-EVALUATION FORM

Answer the following questions to reflect on your individual project. Give reasons for your answers.

EVALUATION OF THE AGREEMENT ON THE USE OF THE REVOLVING DOOR MODEL

- After having completed your project, how did you like the chance of using the Revolving Door Model in English classes?
- Which expectations in connection with the Revolving Door Model did you have? Were they fulfilled?
- Would you make use of this model again in the future? Why? Why not?
- Was it still possible for you to follow the regular English classes or did you feel overtaxed?

EVALUATION OF THE INDIVIDUAL PROJECT (learning process, end product/s)

Your learning process

- How did you experience the process from beginning to end?
- Were there any problems you had to deal with?
- What resources helped you most?
- Is there something you would change next time?

Your final product

- What do you think about your final product? What do you like, what could be improved?
- From your teacher's point of view: What would she/he think about your final product? How would she/he grade it?
- From your classmates' point of view: What would they think about your product?
- From your parents' point of view: What would they think about your product?

2 Lernverträge im Englischunterricht

Einleitung ins Thema

Lernverträge helfen Lernenden und Lehrenden dabei, gemeinsam Verantwortung für Lernprozesse zu übernehmen. Lernende erhalten Mitspracherecht und die Möglichkeit, eigenverantwortlich zu handeln. Durch Unterschreiben des Vertrags wird das Bewusstsein für eigenverantwortliches Lernen zusätzlich gestärkt. Prinzipiell kann man zwischen individuellen Lernverträgen (d.h. einem Vertrag zwischen einer Schülerin/einem Schüler und der Lehrperson) und Lernverträgen mit der ganzen Klasse unterscheiden. Ideen, wie Lernverträge im eigenen Englischunterricht eingesetzt werden können, werden im Folgenden vorgestellt.

Einsatzbereich

Prinzipiell für alle Schulstufen geeignet

Methodisch-didaktische Überlegungen

Individuelle Lernverträge

Individuelle Lernverträge zwischen einer einzelnen Schülerin/einem einzelnen Schüler und der Lehrperson finden im Englischunterricht besonders Anwendung, wenn es um den Einsatz des Drehtürmodells oder um anderweitige freie Arbeitsphasen geht. Ein individueller Lernvertrag versucht, den Bedürfnissen der Schülerin/des Schülers gerecht zu werden. Wird Lernenden z.B. die Möglichkeit gegeben, vom Drehtürmodell im Englischunterricht Gebrauch zu machen, so ist eine Klärung der Rahmenbedingungen unerlässlich (z.B. wann verlässt die/der Lernende den Unterricht, womit beschäftigt sie/er sich, welche Lernziele gelten, welche Lernprodukte sind zu schaffen etc.). Genaueres hierzu erläutert Kapitel 1 übers Drehtürmodell im Englischunterricht, das dazugehörige Beispiel für ein *Agreement on the Use of the Revolving Door Model during English lessons* samt Vorlage siehe Anhang 1.1 und 1.2 des 1. Kapitels. Letzteres kann durch ein paar einfache Anpassungen als Lernvertrag zur Arbeit an einem individuellen Projekt verwendet werden, unabhängig vom Drehtürmodell. Eine Vorlage für einen *Individual Learning Contract* siehe Anhang 2.1, ein Beispiel in deutscher Sprache siehe *Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis* (ÖZBF, 2017, S. A46-47).

Lernverträge zwischen Klasse und Lehrperson

Lernverträge zwischen der Lehrperson und der ganzen Klasse – beginnend in der Volksschule hinauf bis zur Maturaklasse – dienen dazu, alle möglichen Vereinbarungen hinsichtlich des Englischunterrichts zu treffen, beispielsweise Deadlines für Hausübungen, von den Lernenden gewünschte Vertiefungsgebiete zusätzlich zum von der Lehrperson geplanten Lehrstoff, Auflistung der „Lieblings"-Sozialformen, Möglichkeiten der Leistungsverbesserung etc. Jeder Lernvertrag zwischen einer Klasse und einer Lehrperson wird somit anders aussehen, jeder Lernvertrag ist individuell und hängt von der Lehrperson und der Klasse ab. Was ist der Lehrperson wichtig? Was möchte sie vorgeben? Wo gewährt sie den Schülerinnen und Schülern Mitbestimmungsrecht? Was erwartet sie von den Lernenden? Und umgekehrt: Was ist den Lernenden wichtig? Wobei möchten sie mitbestimmen? Was erwarten die Lernenden von der Lehrperson und vom Englischunterricht? Treten Lehrperson und Klasse in einen Dialog, kann ein Vertrag abgeschlossen werden, der beide Seiten zufriedenstellt.
Hinweise auf mögliche Elemente eines Lernvertrags, die es zu bedenken gilt, gibt die Publikation *Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis* (ÖZBF, 2017, S. A48).
Dass Lernverträge zwischen Klasse und Lehrer/in manchmal auch spontan und schülerinduziert entstehen können, zeigt das amüsante und „kulinarisch verfeinerte" Beispiel in Anhang 2.2.

Evaluation des Contracting

Zudem sei noch auf die Wichtigkeit der Evaluation eines Lernvertrags hingewiesen. Sowohl bei individuellen Lernverträgen als auch bei Verträgen zwischen Klasse und Lehrer/in ist Feedback von beiden

Seiten wichtig, um Hinweise über das Gelingen und die Wirksamkeit des Vertrages zu erhalten und um in Zukunft Lernverträge „verfeinern“ zu können. Dabei können Lehrpersonen Feedback zu Arbeitsweisen und Lernprodukten der Lernenden geben. Bei individuellen Verträgen sollte jedenfalls das Lernprodukt von beiden Seiten evaluiert werden, wie auch das Beispiel für ein Evaluationsblatt für Schüler/innen, die eine Drehtür-Vereinbarung abgeschlossen haben, zeigt *(Student Self-Evaluation Form*, siehe Anhang 1.3 des 1. Kapitels). Dieses Beispiel enthält nur offene Fragen, jedoch kann ein Evaluationsblatt auch geschlossene Fragen stellen (z.B. Bewertung der Aussage “Der Lernvertrag hat mich beim Lernen unterstützt“ von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 5 = „trifft voll zu“). Ein Mix aus offenen und geschlossenen Fragen ist sicher empfehlenswert.

Stolpersteine

- Das genaue Vereinbaren aller relevanten Parameter ist enorm wichtig, damit Lernverträge zielführend sind. Es können immer wieder Schwierigkeiten auftreten, wenn die Vereinbarungen nicht genau genug getroffen worden sind. Ideal wäre es, möglichst vorausschauend zu sein und alle Möglichkeiten mitzudenken und festzuhalten, um dann nicht plötzlich mit einer unvorhersehbaren Situation konfrontiert zu werden, in der man nicht weiß, welche Konsequenzen nun folgen sollen (z.B. die/der Lernende hält die Zeitvorgaben nicht ein oder hält den Vertrag prinzipiell nicht ein).
- Bei Lernverträgen zwischen Klasse und Lehrperson kann es sein, dass gewisse Anforderungen nicht von beiden Seiten als gleich wichtig betrachtet werden. Die Lehrperson beispielsweise schwört auf Gruppenarbeit, die Lernenden wollen aber nicht. Hier ist es wichtig, einen Konsens zu finden, der für beide Seiten passt. Zudem liefert eine solche Diskussion der Lehrperson wertvolle Hinweise über Einstellungen der Schüler/innen zum Lernen, die ernst genommen werden sollen. („Warum eigentlich mögen die Schüler/innen Gruppenarbeiten nicht? Ließen sich diese Gründe ausmerzen? Lassen sich die Lernenden auf einen Versuch ein?“)
- Das gerade erwähnte Beispiel betont nochmals die Wichtigkeit von Feedback auch nach Ablauf des Lernvertrags.

Was macht die Methode begabungs- und begabtenförderlich?

Die Lernenden erhalten durch Lernverträge die Möglichkeit, das Unterrichtsgeschehen aktiv mitzubestimmen, das eigene Lernen zu reflektieren und Verantwortung für Lernprozesse zu übernehmen. Diese Aspekte fördern zudem die Motivation. Darüber hinaus erlauben Lernverträge der Lehrperson, auf die individuellen (Lern-)Bedürfnisse der Schüler/innen einzugehen.

Literatur

ÖZBF – Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.). (2017). Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis (2. Aufl.). Salzburg: ÖZBF.

Anhang

Anhang 2.1: Vorlage für einen individuellen Lernvertrag im Englischunterricht
Anhang 2.2: Beispiel für einen „spontanen“ Lernvertrag im Englischunterricht

Anhang 2.1: Vorlage für einen individuellen Lernvertrag im Englischunterricht

INDIVIDUAL LEARNING CONTRACT
in English

between ……, class .....
(student)

and ……
(English teacher)

The student works on an individual project on the following conditions:

(1) Period of time:

Date (from – to): ..... Lessons: .....

(2) The student agrees to use this time responsibly.

(3) The student agrees to work on and complete the following **project:**

.....

(4) This project includes: .....
.....
.....

(5) The project end product/s is/are:

.....
.....
.....

(6) Evaluation and grading: .....
.....

(7) This contract can be terminated by either party without any consequences within ..... weeks, i.e. up to and including ..... (date).

The above-mentioned terms are agreed to by teacher and student.

.....
date

.....	.....	.....
Student signature	Teacher signature	Parent signature

Anhang 2.2: Beispiel für einen „spontanen“ Lernvertrag im Englischunterricht

Aufgrund immer wiederkehrender Sprachfehler entstand eines Tages im Unterricht einer 2. Klasse BHS spontan die Idee, dass eine Schülerin/ein Schüler, die/der einen dieser besonderen, immer wiederkehrenden Fehler macht, einen Kuchen mitbringt. Nach einer Diskussion, wie diese Pflicht, einen Kuchen mitzubringen, auszusehen hat *(„Aber nicht, wenn man den Fehler mündlich macht!“, „Nicht, wenn wir im Unterricht etwas aufschreiben!*“, *„Aber nicht if-Sätze!*“), wurden die Einzelheiten dann kurz schriftlich von einer Schülerin festgehalten. Das Ergebnis sah so aus und wurde dann von allen Lernenden und der Lehrperson unterschrieben.

CONTRACT

I agree that I have to bring a cake if I make one of the following mistakes in tests and homework that we have to hand in!

→ information with -s
→ looking forward to without ing-form
→ drive instead of go

16 March 2018

signatures of all the students and the teacher

Der Vertrag erhielt dann einen Platz an der Pinnwand in der Klasse.
In der Folge war es nun Aufgabe der Lehrperson, nach Schularbeiten und Hausübungen anzukündigen, wer einen Kuchen mitzubringen hat – zur Freude der Klasse, weniger der Betroffenen.

3 Atelierbetrieb mit Bezug zum Englischunterricht

Einleitung ins Thema

Beim Atelierbetrieb bzw. an Ateliertagen löst sich das „normale“ Unterrichtsgefüge, eingeteilt in Unterrichtsstunden und Klassen, auf, indem an einem Tag oder an mehreren Tagen diverse „Ateliers“, also Kurse, angeboten werden, an denen die Lernenden teilnehmen. Der Unterricht findet an Ateliertagen somit geblockt und klassenübergreifend statt. Die Lernenden wählen frei, welchen Kurs bzw. welche Kurse sie für die Zeit besuchen wollen. „Kursleiter/innen“ können sowohl Lehrpersonen als auch Schüler/innen sein, die ihre Interessen und Stärken – auch außerschulischer Natur – hier zeigen können. Die Kursdauer ist variabel. Idealerweise wird für die Ateliertage ein Verzeichnis angelegt, das alle angebotenen Kurse listet und in das sich die Schüler/innen eintragen. Gerne finden solche Ateliertage in der letzten Schulwoche oder in Zusammenhang mit einem gewissen Projekt bzw. einer Ausschreibung statt. Man denke an den jährlich von der Bildungsdirektion Salzburg veranstalteten Tag der Talente, der sich dementsprechend auch als Atelierbetrieb umsetzen lässt.
Der Atelierbetrieb ist somit auf kein Schulfach festgelegt. Der Bezug zu Englisch bzw. zum Englischunterricht ist gegeben, wenn die Atelierleiterin/der Atelierleiter (sei es nun Lehrer/in oder Schüler/in) ein englisches Atelier anbietet, frei nach Interesse. Im Folgenden wird hierauf Bezug genommen und ein Praxisbeispiel aus der Volksschule wird vorgestellt.

Einsatzbereich

Für alle Schulstufen geeignet

Methodisch-didaktische Überlegungen

Ein Atelier kann von einer Lehrperson oder einer Schülerin/einem Schüler angeboten werden.

Eine Lehrperson bietet ein Atelier mit Englischbezug an:

- Methodisch-didaktische Überlegungen hängen in erster Linie vom übergeordneten Thema des Ateliertags (ein Ateliertag zum Sichtbarmachen von Talenten in der letzten Schulwoche versus ein Ateliertag zu einem vorgegebenen Thema mit Ateliers, die dieses Thema unterschiedlich beleuchten), weiters vom jeweiligen Kurs und den geplanten Aktivitäten zum Thema ab. Wichtig ist, sich die relevanten Lernziele vor Augen zu führen, damit die Umsetzung gelingt. Gerade Ateliers sind geschaffen für unterschiedliche Zugänge, Methoden und Lernarrangements!
- Zudem ist zu überlegen, ob das Atelier nur für eine bestimmte Altersgruppe angeboten wird oder ob es so ausgelegt werden kann, dass alle Schüler/innen der Schule teilnehmen können und gefordert sind. Eventuell sind hier Aktivitäten und Materialien an die verschiedenen Altersgruppen bzw. GERS-Levels anzupassen.

Eine Lernende/ein Lernender bietet ein Atelier mit Englischbezug an:

- Hinsichtlich methodisch-didaktischer Überlegungen kann es für die Lehrperson geboten sein, die Lernende/den Lernenden bei der Umsetzung ihrer/seiner Idee zu unterstützen. Man kann die Lernende/den Lernenden aber auch einfach „machen lassen“. Welcher Zugang bei dieser Form des Peer-Teaching der bessere ist, entscheidet die Lehrperson, die die Lernende/den Lernenden kennt.
- Die Lehrperson kann Lernende, die sie für geeignet hält, ein Atelier mit Englischbezug abzuhalten, ansprechen und ihnen den Vorschlag unterbreiten. Möchte die Schülerin/der Schüler, aus welchen Gründen auch immer, kein Atelier leiten, so sollte man dies akzeptieren. Willigt sie/er ein, so ist eine Unterstützung durch die Lehrperson (wahrscheinlich) gefragt.

Stolpersteine

- Braucht eine Schülerin/ein Schüler, die/der ein Atelier anbietet, Unterstützung oder nicht? Wie kann/soll diese Unterstützung aussehen? Unterm Strich entscheidet die Lehrperson, die die Lernende/den Lernenden kennt, inwiefern Hilfestellungen nötig sind. Empfehlenswert ist sicher, sich

im Vorhinein die Planung der Schülerin/des Schülers anzusehen und Feedback zu geben.

- Hinsichtlich Zeiteinteilung ist zu bemerken, dass ein Atelier, ob nun von einer Lehrperson oder einer Lernenden/einem Lernenden geleitet, zu schnell abgeschlossen sein kann. Für diesen Fall sollte die Kursleiterin/der Kursleiter noch weitere Aktivitäten/Übungen/Materialien in petto haben (also diesen Fall schon eingeplant haben) bzw. ein Ersatzprogramm bereithalten. Man kann die Schüler/innen, wenn möglich und sinnvoll, auch schon im Vorfeld bei der Kurswahl einen „Ersatzkurs" wählen lassen oder einen Treffpunkt vereinbaren, der nach Abschluss eines Ateliers von den jeweiligen Lernenden aufgesucht wird. Oder aber man gibt den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, bei den anderen, noch laufenden Kursen reinzuschnuppern. Es ist immer interessant zu sehen, was die anderen so machen.

Was macht die Methode begabungs- und begabtenförderlich?

Allgemein betrachtet bieten Ateliers mit Englischbezug die Möglichkeit, Interessen und Begabungen zu entdecken und zu vertiefen. Sprachinteressierte und sprachbegabte Schüler/innen wählen Ateliers in ihrem Interessensbereich und können sich eingehend mit der Sprache beschäftigen.
Sprachbegabte Schüler/innen können ihre Sprachbegabung sichtbar machen, indem sie ein eigenes Atelier anbieten, das von anderen Lernenden besucht wird. In diesem Zusammenhang ist auch von Peer-Teaching zu sprechen, was wiederum die Eigenverantwortlichkeit und die Motivation erhöht. Zudem sei auf die Wirksamkeit hingewiesen, die das eigene Unterrichten, d.h. das Aufbereiten des Themas, der Einsatz von Materialien etc. auf die Lernende/den Lernenden, die/der hier zum Lehrenden wird, hat. (Ein Beispiel aus der Praxis findet sich weiter unten.)
Weiters werden bei Ateliertagen auch Begabungen der teilnehmenden Lernenden sichtbar gemacht, die ihr Interesse kundtun.
Zudem ist erwähnenswert, dass auch Begabungen der Lehrpersonen an Ateliertagen sichtbar gemacht werden. Man denke nur an den Englischlehrer, der ein Atelier zu *Irish Dancing* anbietet und dort sein Interesse an Tanz zeigt, oder die Englischlehrerin, die einen Workshop zum Thema Jagd anbietet und somit den Schülerinnen und Schülern etwas über ihre Freizeitgestaltung offenbart.

Aus der Praxis

Die Volksschule Pfarrwerfen[2] nahm an einem vom (damals noch) Landesschulrat Salzburg ausgeschriebenen Tag der Talente teil und setzte diesen in Form eines Atelierbetriebs um. Lehrpersonen als auch Lernende boten verschiedene Ateliers an, die von den Lernenden besucht wurden.
Eine Volksschülerin mit englischen Vorkenntnissen nutzte die Gelegenheit, um ihren Mitschülerinnen und Mitschülern die englische Sprache näherzubringen. Ihr Atelier stellte den Teilnehmenden den britischen Kinderreim „*The house that Jack built*" vor, bei dem man in einem Satz die Reihenfolge von Dingen in Englisch korrekt wiedergeben muss, wobei gewisse Objekte und Aktivitäten (*house, jump*) nur als Bild vorgegeben sind. Der Text (etwas abweichend vom originalen *nursery rhyme*) lautet wie folgt:

- *This is the **house** that Jack built.*
- *This is the **door** to the house that Jack built.*
- *This is the **key** that <u>opens</u> the door to the house that Jack built.*
- *This is the **mouse** that <u>took</u> the key that opens the door to the house that Jack built.*
- *This is the **cat** that <u>jumped</u> at the mouse that took the key that opens the door to the house that Jack built.*
- *This is the **dog** that <u>growled</u> at the cat that jumped at the mouse that took the key that opens the door to the house that Jack built.*

[2] Praxisbeispiel zur Verfügung gestellt von Direktor Dipl.-Päd. Bernhard Hutter

- *This is the **cow** that <u>kicked</u> the dog that growled at the cat that jumped at the mouse that took the key that opens the door to the house that Jack built.*
- *This is the **maid** that <u>milked</u> the cow that kicked the dog that growled at the cat that jumped at the mouse that took the key that opens the door to the house that Jack built.*
- *This is **Jack** that <u>kissed</u> the maid that milked the cow that kicked the dog that growled at the cat that jumped at the mouse that took the key that opens the door to the house that Jack built.*

Für die fett gedruckten Wörter werden Bilder vorbereitet, alternativ auch für die Aktivitäten (im Text unterstrichen).
Der Satz wird mit der Zeit immer länger und länger, die englischen Bezeichnungen für die Objekte (fett gedruckt) und Aktivitäten (unterstrichen) muss man sich merken, denn diese sind am nächsten Kärtchen auch nur als Bild wiedergegeben. Das Beispiel ist auch im regulären Englischunterricht einsetzbar, vor allem auch zur Verdeutlichung und Übung von Relativsätzen. Die Bilder können als Kärtchen (siehe Abb. 1) oder auch als kleines Booklet gestaltet werden. Alternativ können die jeweiligen Begriffe einzeln auf Blättern dargestellt sein (siehe Abb. 2) oder es können echte Objekte (Puppenhaus, Türklinke, Schlüssel, Stoffmaus usw.) herumgereicht werden. Will man *„The house that Jack built“* singen, so finden sich auf *YouTube* auch Videos hierzu (z.B. https://www.youtube.com/watch?v=H-k5ba9VMm0).

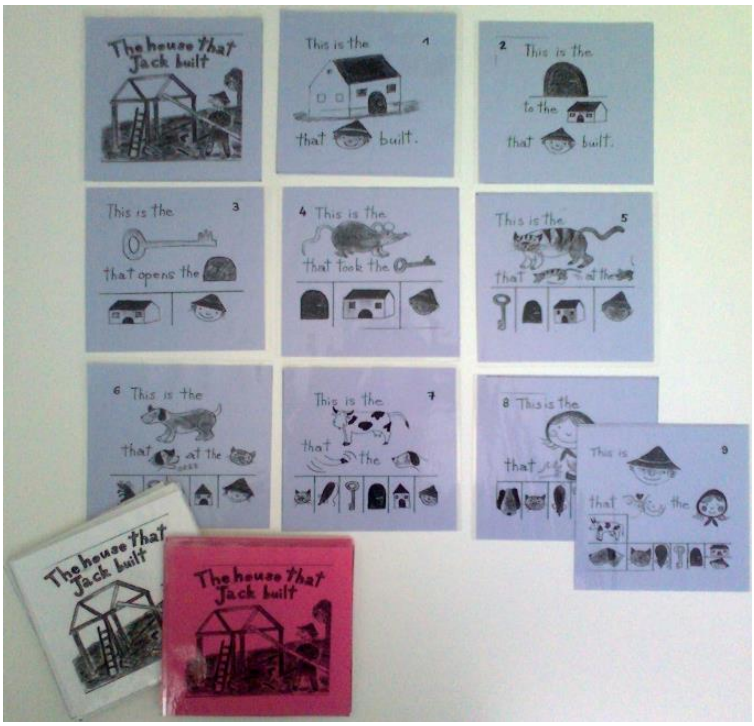


Abb. 1: „*The house that Jack built*“ in Kärtchenform

Abb. 2: „*The house that Jack built*“ mit Bildern

Literatur

ÖZBF – Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.). (2017). Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis (2. Aufl.). Salzburg: ÖZBF.

4 Der Einsatz von Portfolios im Englischunterricht

Einleitung ins Thema

Mit Portfolio meint man „eine dynamische, zielgerichtete und systematische Sammlung von Arbeiten, die Bemühungen, Fortschritte und Leistungen des Lernenden in einem oder mehreren Lernbereichen darstellt und reflektiert“ (Melograno, 1994, zitiert nach Müller-Oppliger, 2011). Im Mittelpunkt steht die/der Lernende und ihr/sein Lernen, ihre/seine Lernprozesse, ihre/seine Lernfortschritte, ihre/seine Stärken. Nach Keller & König (2017) unterscheidet man verschiedene Formen von Portfolios, abhängig von folgenden Aspekten:

- Zweck (z.B. Entwicklungsportfolio, Talentportfolio)
- Art der Qualifikation (z.B. Sprachenportfolio, Talentportfolio)
- Medium (z.B. elektronisches Portfolio, Bildportfolio)
- Unterrichtsform (z.B. Projektportfolio, Selbstlernportfolio)
- Zeitrahmen (z.B. Jahrgangsportfolio)

Portfolios können somit unterschiedlichste Lernziele verfolgen.
Manche Englischlehrer/innen schätzen die Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio (ESP), einem vom Europarat initiierten Reflexions- und Lerninstrument, das es für die Grundschule (6–10 Jahre), die Mittelstufe (10–15 Jahre) und die Oberstufe (Junge Erwachsene 15+) gibt. Das ESP besteht aus einem Sprachenpass, einer Sprachenbiografie und einem Dossier und unterstützt kompetenzorientiertes, individualisiertes, selbstbestimmtes und interkulturelles Lernen.[3]
Neben dem Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) bietet der Englischunterricht auch viele andere Einsatzmöglichkeiten für Portfolios. Im Folgenden wird eine – wie man sagen könnte – „reduzierte Portfolioarbeit“ (Stange, 2018, S. 227) vorgestellt, die Lernende freiwillig machen können und die als Bonus in die Leistungsbeurteilung miteinfließt. Die Portfolio-Arbeit ist hier aus dem Unterricht ausgelagert, im Unterricht werden aber Teile der fertiggestellten Portfolios vorgestellt. Dieser Ansatz kann als Einstieg in die Arbeit mit Portfolios genutzt werden.

Einsatzbereich

Prinzipiell für alle Schulstufen geeignet
Das vorliegende Beispiel 11. bis 13. Schulstufe

Methodisch-didaktische Überlegungen

Wenn Schüler/innen ein Portfolio gestalten, beschäftigen sie sich einerseits auf unterschiedliche Weise mit der englischen Sprache, andererseits mit dem eigenen Lernen. Dies wird beim vorliegenden Beispiel genutzt, um für die Schüler/innen das Spektrum der Leistungsbeurteilung zu erweitern (und somit eine Verbesserung der Englischnote zu ermöglichen). Das hier beschriebene Englisch-Portfolio umfasst sieben Aufgabenstellungen, die Schüler/innen während eines Semesters freiwillig machen und abgeben können.

Vorgehensweise

Zu Beginn des Semesters wird den Schülerinnen und Schülern die freiwillige Portfolio-Arbeit vorgestellt. Wer möchte, kann die sieben Aufgabenstellungen des *English Portfolio* (siehe Anhang 4.1) erledigen und termingerecht abgeben. Die einzelnen Aufgabestellungen dienen der Reflexion des eigenen Lernens, vertiefen Inhalte des Unterrichts und erlauben eine Auseinandersetzung mit der englischen Sprache. Zudem bieten sie oftmals Wahlmöglichkeiten hinsichtlich Schwierigkeitsgrad oder Art der Bearbeitung.

[3] Weitere Informationen zum ESP und diverse Publikationen zum Sprachenlernen finden Interessierte auf der Homepage des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums (ÖSZ) www.oesz.at.

Idealerweise werden die Aufgabenstellungen des Portfolios auf eine Lernplattform wie *Moodle* gestellt, damit alle Schüler/innen die Möglichkeit haben, die Aufgabenstellungen anzusehen und frei zu entscheiden, ob sie das Portfolio tatsächlich machen möchten. Sie können für sich abwägen, ob sich der „Aufwand" lohnt. Die Lehrperson kann alle Aufgaben des Portfolios zu Beginn des Semesters festlegen oder aber auch im Laufe des Semesters (abgestimmt auf den Unterricht) entwickeln und auf *Moodle* zur Verfügung stellen.
Im Folgenden werden nun die einzelnen Aufgabenstellungen des hier beschriebenen Portfolios kurz erläutert.

Ad Task 1: My learning diary
Die/der Lernende führt über einen gewissen Zeitraum regelmäßig ein Lerntagebuch zum Englischunterricht. Ein Lerntagebuch regt die Schülerin/den Schüler dazu an, über das eigene Lernen, Lernerfolge und den Unterricht zu reflektieren, um idealerweise Metakognition in Gang zu setzen (Stange, 2018). Entscheidend ist hierbei, dass die Einträge ins *learning diary* auch mit der Lehrperson besprochen werden.

Ad Task 2: My favourite English words or phrases
Die Aufgabenstellung des Englisch-Portfolios, mindestens zwei englische Lieblingswörter oder Lieblingsphrasen auszuwählen und die Auswahl zu begründen, erlaubt eine individuelle Reflexion über die englische Sprache. Zudem findet ein Austausch mit anderen statt, wenn die/der Lernende auch drei weitere Personen zu ihren englischen Lieblingswörtern befragen muss. (Im *Europäischen Sprachenportfolio für junge Erwachsene 15+* unter der Überschrift „Sprachen erforschen" (Abuja et al., 2014, S. 67) findet sich die Aufgabenstellung, über Lieblingswörter des Monats aus einer beliebigen Sprache nachzudenken.)

Ad Task 3: Our language trip
Das Anbieten von Aufgabenstellungen mit unterschiedlich hohen Anforderungen eignet sich für diverse Aspekte des Englischunterrichts (Grammatik, Übersetzungen, Hören, Schwierigkeitsgrad des Lesetextes usw.) – auch für die Nachbereitung einer Sprachwoche. Aus den sechs vorgegebenen Aufgaben, eingeteilt in Reproduktion, Transfer und Reflexion, müssen die Lernenden zwei wählen und bearbeiten. Welche der Aufgaben sie bearbeiten, bestimmen sie selbst. Die Aufgabenstellungen können natürlich noch detaillierter gestellt werden und eine Mindestwortanzahl beinhalten.

Ad Task 4: Reading novels
Als Begleitaufgabe zur Lektüre eines Romans wird ein Multiple Intelligenzen-Raster angeboten (mehr über MI-Raster siehe auch Kapitel 11 über Stationenlernen), der je eine Aufgabenstellung zu jeder Intelligenz laut Gardner enthält[4]. Die/der Lernende wählt für die Portfolio-Arbeit drei davon aus und begründet, warum sie/er sich für diese Aufgaben entschieden hat. Zudem kann der Lernende wählen, ob sie/er über den Roman schreibt, der als Klassenlektüre gelesen wurde, oder ob sie/er einen anderen Roman wählt, den sie/er gerade liest oder für die Aufgabe lesen möchte.

Ad Task 5: Working with words
Um die Wortschatzarbeit zu fördern, sucht sich die/der Lernende zehn Vokabeln zu einem im Unterricht behandelten Thema und wendet jedes Vokabel auf unterschiedliche Weise an: für ein Wort sucht sie/er Synonyme, ein anderes Wort wird gemalt, ein Wort wird in einem Akrostichon dargestellt usw.

Ad Task 6: Working with texts – asking questions
Die Schülerin/der Schüler liest einen vorgegebenen Artikel und stellt im Anschluss Fragen zum Text, wobei vier Reproduktionsfragen, zwei Transferfragen und eine Reflexionsfrage zu formulieren (und auch selber zu beantworten) sind. Als Hilfestellung sind die jeweiligen Operatoren beim Arbeitsauftrag

[4] Zur Verfügung gestellt von Mag. Ulrike Kempter

angegeben, ebenso Beispiele für Fragen. Dies schult die kompetenzorientierte Herangehensweise an Texte.
Die von der Schülerin/dem Schüler erarbeiteten Fragen können später als Arbeitsauftrag für die Mitschüler/innen verwendet werden.

Ad Task 7: Feedback to the tasks of the English portfolio
Abschließend beantwortet die/der Lernende noch einige Feedbackfragen zum Portfolio. Diese führen einerseits zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen und dienen andererseits als wertvolle Rückmeldung an die Lehrperson und ermöglichen somit eine ständige Optimierung der Aufgabenstellungen.

Nach **Abgabe** des *English Portfolio* durch die Schülerin/den Schüler und nach Durchsicht des Portfolios durch die/den Lehrenden wird ein **gemeinsamer Besprechungstermin** vereinbart, bei dem wichtige und interessante Aspekte (sowohl auf Schüler/innen- als auch auf Lehrer/innenseite) besprochen werden. Dies ist wichtig, um der Schülerin/dem Schüler zu zeigen, dass ihre/seine Mühe gewürdigt wird.
Zudem sollten einzelne Aspekte des Portfolios **in der Klasse vorgestellt**, präsentiert oder verwendet werden, z.B. die Fragen zum Artikel (Task 6), die Lieblingswörter des Monats (Task 2) oder die Präsentation zur Sprachreise (Task 3D), vorausgesetzt, der Schülerin/dem Schüler ist das recht. Hier kann beispielsweise eine Unterrichtsstunde genutzt werden, um Teile aller abgegebenen Portfolios vorzustellen. Aufgabenstellungen wie das Lerntagebuch (Task 1) sind aufgrund der persönlichen Reflexion von Lernprozessen und dem eigenen Lernerfolg eher nicht für eine Darstellung im Plenum geeignet. Hier wiederum ist die Besprechung mit der Lehrperson immens wichtig, die konstruktive Rückmeldungen geben kann – so werden Metakompetenzen trainiert.
Wenn diese Form der Portfolio-Arbeit von den Lernenden und der Lehrperson als zufriedenstellend erlebt wird, so kann die Lehrperson in weiterer Folge entscheiden, die Portfolio-Arbeit für alle einzuführen und vermehrt in den Unterricht zu integrieren. Hierfür – und für den Englischunterricht im Allgemeinen – bietet gerade das *Europäische Sprachenportfolio* hilfreiche Reflexionsbögen und Checklisten. Unter dem Punkt „Umgang mit Fehlern und Sprachbewusstsein“ findet sich im ESP 15+ ein Fragebogen für Lernende, um mehr Sprachbewusstsein zu entwickeln und somit schriftliche Arbeiten zu verbessern. Dieser hilfreiche Fragebogen „Strategien zur Verbesserung meiner schriftlichen Arbeiten“ (eine Druckversion ist auf der Homepage des ÖSZ online abrufbar unter http://www.oesz.at/sprachenportfolio/FORMULARE/frame2.php?table=b19) kann speziell für die Portfolio-Arbeit verwendet werden, prinzipiell aber als individuelle Nachbereitung für alle möglichen Schreibaufträge dienen. Der Einsatz dieses Reflexionsblattes nach Schularbeiten oder auch Hausübungen hilft allen Lernenden, das eigene Schreiben zu reflektieren.

Der Einsatz von Portfolios in der Volksschule
Portfolios können in jeder Schulstufe verwendet werden. Wie bereits erwähnt, gibt es das Europäische Sprachenportfolio auch für Volksschüler/innen. Zudem findet man im Internet diverse Beispiele des Einsatzes von Portfolios bereits im Englischunterricht der Volksschule. Als Beispiele erwähnt seien „My English Portfolio“ (https://faecher.lernnetz.de/faecherportal/index.php?DownloadID=2278) und „Mein Englisch Portfolio für die Grundschule“ zum Schulbuch *Playway* des Helbling-Verlags (https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/Playway_Portfolio_09_ohneBeschn_klein.pdf).

Lernziele
Die Schüler/innen ...
- beschäftigen sich mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen zu diversen Themen.
- wählen aus mehreren Aufgaben die für sie ansprechenden aus.
- reflektieren ihre Lernprozesse.
- sammeln Texte, Lerndokumente, Produkte und Reflexionen, die sie selbst erstellt haben.

Stolpersteine

- Da die freiwillige Portfolio-Arbeit eine gewisse Selbstdisziplin auf Schüler/innenseite voraussetzt und einen gewissen Zusatzaufwand bedeutet, nutzen nur einige die Chance.
- Je mehr Portfolios abgegeben werden, desto mehr Zeit braucht die Lehrperson für die Durchsicht und die Besprechung mit der/dem Lernenden.
- Bei der hier vorgestellten Portfolio-Arbeit findet diese sowohl freiwillig als auch neben dem Unterricht statt. Somit besteht die Gefahr, dass sie von der Klasse nicht richtig wahrgenommen wird. Insofern ist es wichtig, wenigstens eine Unterrichtsstunde zu nutzen, um der gesamten Klasse einzelne Ergebnisse und Produkte zu präsentieren.

Was macht die Methode begabungs- und begabtenförderlich?

Die Arbeit mit Portfolios motiviert Schüler/innen und leitet sie zu Eigenständigkeit an. Lernen findet selbstbestimmt statt und führt zu einer Auseinandersetzung, nicht nur mit einem ausgewählten Thema, sondern auch mit dem eigenen Lernen. Die Sammlung von Reflexionen und Produkten, die bei der Portfolio-Arbeit entsteht, zeigt die Mühe, die sich die Schüler/innen gemacht haben. Die Kreativität und die Leistung der Schüler/innen werden gewürdigt, was wiederum motivierend wirkt und den Selbstwert steigert.

Literatur

Abuja, G., Annau, E., Ganster, S., Keiper, A., Tauschitz, I., Mittendorfer, F., Nezbeda, M., Steinhuber, B. & Winkler, G. (2014). Das Europäische Sprachen-Portfolio für junge Erwachsene (ESP 15+). Sekundarstufe II. Linz/Graz/Salzburg: Veritas & Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) & Center für Berufsbezogene Sprachen (CEBS).

Abuja, G., Annau, E., Ganster, S., Horak, A., Keiper, A., Mittendorfer, F., Nezbeda, M., Öhler, R., Stefan, F., Steinhuber, B., Tauschitz, I. & Winkler, G. (2014). Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+): Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer (4. Aufl.). Linz/Graz/Salzburg: Veritas & Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) & Center für Berufsbezogene Sprachen (CEBS).

Hesse, I. & Latzko, B. (2011). Diagnostik für Lehrkräfte (2. Aufl.). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Keller, S. & König, F. (Hrsg.). (2017). Kompetenzorientierter Unterricht mit Portfolio. Bern: hep.

Müller-Oppliger, V. (2011). Portfolios in der Begabungsförderung. Abgerufen von www.edubs.ch/dienste/pz/dokumentensammlung/dokumentensammlung-archiv/unterricht-foerdern-und-beurteilen-portfolio-tagungen-1/portfolio-in-der-begabungsforderung.pdf [10.09.18]

ÖZBF – Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.). (2017). Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis (2. Aufl.). Salzburg: ÖZBF.

Stange, M. (2018). Diagnose und Evaluation. In C. Lütge (Hrsg.), Englisch-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II (2. Aufl., S. 216-237). Berlin: Cornelsen.

Stern, T. (2010). Förderliche Leistungsbewertung. Wien: ÖZEPS.

Anhang

Anhang 4.1: Portfolio-Arbeitsaufträge für Schüler/innen

Anhang 4.1: Portfolio-Arbeitsaufträge für Schüler/innen

English Portfolio

Deadline for submission: _____

Assessment criteria: detailedness, clarity, immersion in the topic, own ideas, arguments, critical remarks, …

Task 1: My learning diary

Keep a learning diary for at least two months to reflect on your personal learning and make regular entries (in full sentences).
Be creative when it comes to the design of your learning diary.

Your learning diary entries must include the following aspects:

- Date
- Topic/s of the lesson
- What was interesting? Why?
- What did you enjoy the most? Why?
- What was less interesting? Why?
- Was there something that surprised you? Why?
- What did you learn that you didn't know before?
- What would you like to learn more of?

Task 2: My favourite English words or phrases

Choose your "favourite English words or phrases" (at least two) and argue why you chose these words (spelling, pronunciation, meaning etc.).
Then ask three other people (classmates, friends, family) for their favourite English word or phrase and write down their explanations.

Task 3: Our language trip

Think of our language trip to Ireland and choose **two** of the following tasks.

Task A: Describe your host family. *(reproduction)*

Task B: Make a list of different sights you saw and describe them briefly. *(reproduction)*

Task C: Compare your language week to a holiday you had with your family. *(transfer)*

Task D: Prepare a presentation on your language week for students of your school who are also planning a week abroad. *(transfer)*

Task E: Write an article about your language week for the school magazine. *(reflection)*

Task F: Argue why language weeks like the one you had are important to students. *(reflection)*

Task 4: Reading novels

Choose – according to your personal preference – **three** of the following tasks, each assigned to one of Gardner's multiple intelligences. For accomplishing the tasks, you can choose between the novel we discussed in class and a novel of your choice (one you have already read or one you want to read for this task).
Start by writing down WHY you have chosen the particular tasks.

1 – BODILY-KINESTHETIC Taking the role of your novel's narrator, dramatize a scene or an action sequence. Audiotape or videotape your dramatization.	**2 – LOGICAL-MATHEMATICAL** Summarize the plot of your book by constructing a timeline of events, chapter by chapter.	**3 – NATURALIST** If your main character lived today, what kinds of things would you find in his/her back-pack/briefcase/purse? Be ready to defend your selections with evidence from the novel.
4 – VERBAL-LINGUISTIC As you have read your novel, record at least five phrases/ sections of a dialogue that you found interesting.	READING NOVELS	**5 – VISUAL-SPATIAL** Describe your novel's characters and their relationships to each other by creating a graph/ relationship map.
6 – INTRAPERSONAL Is there a message, lesson or reflection in your novel that is applicable to your life or circumstances? Write about what you have learned through reading and reflecting this novel.	**7 – INTERPERSONAL** With students who read other novels, discuss similarities and differences in novels and authors' lives.	**8 – MUSICAL-RHYTHMIC AND HARMONIC** Develop a visual or musical representation of your main character. Include physical characteristics and personal attributes.

(U. Kempter)

Task 5: Working with words

Choose ten important words from a topic we discussed in class. Below you will find ten different tasks. You decide which task you do with which word (a different task for every word). Write the word you have chosen in the line provided.
You can fill in the grid below or use the grid as a template to design your own sheet.

WORKING WITH WORDS

Define it: _____	**Use it in a sentence:** _____
Find an antonym/antonyms: _____	**Find a synonym/synonyms:** _____
Draw a mind map: _____	
Draw it: _____	**Rhyme time:** _____
Make an acrostic: _____ An **acrostic** is a poem in which the first letters of each line spell out a word or phrase. Here's an example: D – dusty I – irritating R – rather unhygienic T – trash Y – yucky	**Find appropriate nouns/verbs/adjectives/ adverbs/collocations, ...:** _____ (e.g. dirty: dirt, dirtiness (nouns) to dirty sth = etwas beschmutzen (verb) to play dirty = schmutzig spielen (collocation)
Look for a newspaper article in which the word is used and quote the sentence (and your source!): _____	

Task 6: Working with texts – asking questions

- Read the online article *"Teach five-year-olds to beware of advertising, says government inquiry"* by Jessica Shepherd (theguardian.com) and look up words you need to know.

- Then pose questions:
  a. **REPRODUCTION – KNOWLEDGE/COMPREHENSION:**
     four questions that can be answered simply by reading the text (use function words like *tell, recall, outline, explain, define, summarize, list, ...*)
     Examples: *Outline the writer's views on organ donation. Explain the phenomenon of social networking sites. Summarize the incident in the church.*
  b. **TRANSFER – APPLICATION/ANALYSIS/SYNTHESIS:**
     two questions that involve some kind of transfer and make students apply their knowledge (use function words like *compare, analyse, contrast, formulate, ...)*
     Examples: *Compare online shopping to "offline" shopping. Analyse the main elements of the poster. Contrast the author's concept of multiculturalism with other concepts you know.*
  c. **REFLECTION – EVALUATION:**
     a question which makes students reflect on something or evaluate something related to the text (use function words like *interpret, evaluate, judge, assess, criticize, decide, ...* → the person's opinion is wanted)
     Examples: *Predict possible future trends with regard to the Internet. Assess the situation of women today. Evaluate the success of the measures taken to reduce poverty.*

- Write down possible answers/solutions to your questions.

Task 7: Feedback to the tasks of the English portfolio

You have worked on a number of different tasks associated with topics discussed in the English lessons – thereby using the English language. Finally, please answer the following questions to reflect on your personal learning behaviour and to provide feedback to the teacher.

1. The aim of the English portfolio is that students deal with their own learning and with topics discussed in the English lessons in more detail. Do you think you have reached this aim? In your opinion, is it possible to reach this aim by working on the tasks of the English portfolio?

2. Did you like the different tasks of the English portfolio? Why? Why not? Which tasks did you especially like? Which tasks did you find uninteresting?

3. Which task/s would you especially like to discuss with your teacher? Why?

4. If you were the teacher of this class, what would you do to make the tasks more useful? Which tasks would you include in the portfolio?

5. What do you think about the possibility of improving your mark by creating an English portfolio? Is it a satisfying alternative?

6. Which possibilities to improve your mark in English would you wish to have?

5 Peer-Teaching im Englischunterricht

Einleitung ins Thema

Beim Peer-Teaching – auch genannt Lernen durch Lehren (LdL), *peer tutoring*, reziprokes (wechselseitiges) Lehren oder *peer-assisted learning* – werden die Lernenden zu Lehrenden und übernehmen die Rolle der Lehrperson. Sie empfangen Wissen nicht nur, sondern produzieren es aktiv für die Mitschüler/innen. Die/der Lernende muss

- den Stoff selbst verstehen,
- diesen so aufbereiten, dass er von der Klasse verstanden wird,
- überlegen, wie der Stoff präsentiert bzw. erarbeitet wird (z.B. bereitet die/der Lernende Übungen vor, leitet die Peers zu Partner- oder Gruppenarbeit an oder präsentiert den Stoff selbst) und
- evaluieren, ob die Klasse den Stoff verstanden hat (Martin, 2000).

Im Folgenden wird eine Einsatzmöglichkeit des Peer-Teaching vorgestellt, bei der eine Schülerin/ein Schüler eine Englischstunde zu einem vorgegebenen Thema vorbereitet und in dieser Stunde folglich der *English teacher* ist.

Einsatzbereich

Prinzipiell für alle Schulstufen geeignet
Das vorliegende Beispiel 12./13. Schulstufe

Methodisch-didaktische Überlegungen

Gerade in höheren Klassen, als Vorbereitung auf die Reifeprüfung, ist die intensive Auseinandersetzung mit einem Thema immens wichtig. Um dies abwechslungsreicher zu gestalten und die Beteiligung am Unterricht und die „Sprechzeit“ der einzelnen Schüler/innen zu erhöhen, erhält jede/jeder Lernende die Aufgabe, eine Peer-Teaching-Unterrichtsstunde vorzubereiten, die auf einem Artikel basiert, den die Lehrperson vorgibt. Die Themen dienen der Vorbereitung auf die schriftliche oder mündliche Matura. Jede Schülerin/jeder Schüler entscheidet dann, wie sie/er die Inhalte am besten für die Klasse aufbereitet.

Vorgehensweise

Die Lehrperson erklärt der Klasse, dass jede Schülerin/jeder Schüler eine Peer-Teaching-Unterrichtsstunde halten muss. Jede Schülerin und jeder Schüler kommt im Schuljahr einmal dran, in die Rolle der/des Unterrichtenden zu schlüpfen und ein Thema mit den Peers zu erarbeiten. Diese Stunde basiert auf einem Artikel, den die/der Lernende aus diversen Artikeln aussucht. Die Lehrperson hat Artikel zu diversen Themen ausgewählt, die Schüler/innen suchen sich einen Artikel bzw. ein Thema aus und vereinbaren einen Termin für ihre Peer-Teaching-Stunde.

Folgende Vorgaben gelten:

- Die unterrichtende Schülerin/der unterrichtende Schüler übernimmt die Lehrer/innenrolle. Der ausgewählte **Artikel** dient als Grundlage der Stunde, d.h. die unterrichtende Schülerin/der unterrichtende Schüler bereitet außerhalb des Unterrichts den Artikel vor und liest und bespricht ihn mit der Klasse. Sie/er muss auf Fragen der Klasse zu Vokabeln oder Inhalten vorbereitet sein bzw. selbst Fragen stellen.
- Die unterrichtende Schülerin/der unterrichtende Schüler gestaltet ein **zusätzliches Arbeitsblatt** mit Informationen zum Thema des Artikels/Ausgangstextes („*additional information*“). Dieses wird der Lehrperson rechtzeitig vor dem Peer-Teaching-Termin zur Korrektur und zum Kopieren für die Klasse abgegeben. Quellenangaben dürfen nicht vergessen werden. Zudem wird darauf hingewiesen, dass die präsentierte Zusatzinformation auch zur Leistungsüberprüfung aller herangezogen wird, d.h. für mündliche oder schriftliche Leistungsbeurteilungen eine Rolle spielt (und somit nicht „egal“ ist).

- Die unterrichtende Schülerin/der unterrichtende Schüler überlegt sich Fragen zu den Texten, stellt weiterführende Fragen und Diskussionsfragen, klärt Vokabel (inklusive Aussprache), gestaltet Übungen/Aufgaben/Rätsel, sucht passende Cartoons oder Grafiken usw. Der Kreativität sind keine Grenzen gesetzt.
- Die Peer-Teaching-Einheit soll/darf die gesamte Unterrichtsstunde dauern. Idealerweise bleiben am Ende ein paar Minuten über, um der/dem unterrichtenden Lernenden Feedback zu geben, sowohl durch die Klasse als auch durch die Lehrperson.

Als „Basis-Artikel" bzw. „Ausgangstext" geeignet sind im Grunde alle beliebigen Texte und Artikel aus Zeitungen, Magazinen oder dem Schulbuch. Zu empfehlen sind auch *debates* älterer *Spotlight*-Magazine (2015 und älter): Auf der ersten Seite wird das Thema, meist anhand eines Beispiels, aufbereitet, auf der zweiten Seite werden die Meinungen von acht Personen zum Thema wiedergegeben (bzw. von zwei Personen in den neueren *Spotlight*-Ausgaben ab 2015). Das „Alter" der Artikel stört hier oft nicht, denn die Schüler/innen können gerade dies nutzen, um aktuelle Informationen zum Thema zu suchen. Solche *debates* existieren zu Themen wie Organspende, Schönheitsoperationen, Abtreibung, Rauchen, Alkohol, Lebensmittelkennzeichnung, Familie, Soziale Medien, Atomkraft, Massentourismus usw.
Spotlight-, *Business Spotlight*-Artikel oder Artikel aus *World and Press* (für *advanced learners* von B1 bis C2) oder *Read On* (für die Sprachlevels A2 und B1) – alle als Klassensatz bestellbar, auch zurückliegende Ausgaben – eignen sich deshalb so gut, weil hier die wichtigsten Vokabel bereits angegeben sind.

Weitere Einsatzmöglichkeiten des Peer-Teaching

- Die oben beschriebene Vorgehensweise kann auch nur für einzelne Schüler/innen verwendet werden, wenn sie sich beispielsweise die Note verbessern wollen. Anstatt eine mündliche Prüfung abzulegen, bereiten sie eine Peer-Teaching-Einheit vor, wobei das Thema bzw. die Grundlage (Artikel, Seiten im Schulbuch) die Lehrperson vorgibt. Lässt man Lernenden die Wahl zwischen mündlicher Prüfung und Peer-Teaching, so wählen die meisten letzteres.
- Lernende erhalten die Möglichkeit, über ein Thema ihrer Wahl eine Unterrichtsstunde vorzubereiten. Sie wählen das Thema, den Zugang, die Materialien, Übungsblätter, Methoden usw. Dies ist bestens geeignet für begabte Schüler/innen, prinzipiell jedoch ideal für alle Schüler/innen.
- Ist eine Schülerin/ein Schüler schneller mit einer Übung fertig als die anderen, so könnte sie/er einen kurzen Text vorbereiten, den sie/er dann den Mitschülerinnen und Mitschülern vorstellt. Natürlich ist hier das Gespür der Lehrperson gefragt, ob dies sinnvoll ist, denn die betroffene Schülerin/der betroffene Schüler darf diese Maßnahme nicht als Strafe verstehen.
- Peer-Teaching kann laufend im Unterricht eingesetzt werden. So wird beispielsweise eine *unit* aus dem Schulbuch in mehrere Teile aufgeteilt und jeweils einer Zweiergruppe zugeordnet. Hier ist es möglich, differenzierend einzugreifen, indem man schwierigere Themen sprachbegabteren Schülerinnen und Schülern und etwas leichter verständliche Inhalte an weniger sprachbegabte Lernende überträgt. Die Schüler/innen bereiten nun den ihnen zugeteilten Stoff auf. In der Peer-Teaching-Kernphase übernimmt jedes Paar dann die Rolle der Lehrperson. Eine Feedbackrunde, in der sich das lehrende Schüler/innenpaar, die Mitschüler/innen und die Lehrperson zur Stunde äußern, beendet die Stunde. (Cau, 2015)
- Interessant ist auch der Ansatz von Zopf (2003), die *„pupils as 5-minute teachers"* zu Beginn der Stunde einsetzt. Jede Schülerin/jeder Schüler gestaltet dabei die ersten fünf Minuten der Unterrichtsstunde anhand einer von der Lehrperson vorgegebenen Aufgabe (z.B. mit der Klasse *Simon says* oder *Hangman* spielen, Sätze in der *past tense* verneinen lassen, Vokabel zu bestimmten Themenfeldern abfragen, *spelling*-Übungen, *true/false statements,* die die Klasse beantworten muss usw.). Zur Hilfe werden den Lernenden relevante *classroom phrases* zur Verfügung gestellt (Aufgaben und *classroom language* siehe Zopf, 2003).
- Möchte man Peer-Teaching das erste Mal für alle im Unterricht einsetzen, empfiehlt sich (abhängig von der Altersgruppe), mit einer einfachen Lehraufgabe zu beginnen, die den Schülerinnen und

Schülern übertragen wird, z.B. das Vorlesen eines Diktats. In weiterer Folge können Lernende neue Texte oder ein Grammatikkapitel gemeinsam mit den Peers erarbeiten. Die Vorbereitung erfolgt im Unterricht. So können die Aufgaben immer komplexer werden und die Vorbereitung und Leitung von Diskussionen oder die Durchführung von thematischen Einheiten umfassen. (Martin, 2000)

- Außerdem ist wichtig, dass am Ende der Peer-Teaching-Stunde Feedback gegeben wird. Durch die Rückmeldungen lernt nicht nur die/der unterrichtende Lernende, sondern alle Schüler/innen profitieren, da sie ja wissen, dass auch sie in die Rolle der/des Unterrichtenden schlüpfen.
- Auch das Gestalten von Unterrichtsmaterialien (z.B. *word-scramble exercises, crossword puzzles, reading material, story starters, visuals* usw.) kann als Lernen durch Lehren gesehen werden. Die Lehrperson erhält wertvolle Hinweise auf Interessen und Bedürfnisse der Lernenden. Darüber hinaus wirkt es positiv auf die Schüler/innen, wenn andere mit von ihnen kreierten Materialien arbeiten. Viele brauchbare Vorschläge über das Gestalten von Unterrichtsmaterialien für den Englischunterricht diverser Altersgruppen beschreibt Moiseenko (2015, siehe dazu auch Kapitel 7 zu Lerninseln im Englischunterricht).
- Ebenfalls im Bereich des Peer-Teaching anzusiedeln sind Peer-Feedback und „*peer correction*“. Lernende geben sich gegenseitig Feedback, zum Beispiel zu einem Text. Möglichkeiten der Umsetzung beschreibt Kapitel 14 über Förderorientierte Leistungsrückmeldungen.
- Hinsichtlich einer möglichen Beurteilung dieser von Lernenden gehaltenen Unterrichtsstunden ist zu sagen: Prinzipiell spricht nichts dagegen, die Unterrichtssequenz zu beurteilen, jedoch nicht nur hinsichtlich sprachlicher Fähigkeiten, sondern auch hinsichtlich Ideenreichtum, Umsetzung, verwendeter Materialien, Angabe von Quellen, Hilfestellung bei Vokabeln, *visuals* usw. Hier sollte jede Lehrperson selbst bestimmen, was ihr wichtig ist und was beurteilt werden kann. So kann eine Peer-Teaching-Unterrichtseinheit genauso als zusätzliche Mitarbeitsaufzeichnung in die Beurteilung mit einfließen.

Lernziele

Die Schüler/innen ...

- beschäftigen sich intensiv mit einem Text und dem übergeordneten Thema
- suchen passende Zusatzinformationen und geben Quellen an
- erstellen passendes Übungsmaterial für die Mitschüler/innen

Stolpersteine

- Einige Schüler/innen brauchen möglicherweise Unterstützung durch die Lehrperson bei der Wahl der Zusatzinformationen zum Thema bzw. der zusätzlichen Übungen.
- Da Schüler/innen schwer einschätzen können, was in einer Unterrichtsstunde zu schaffen ist, kann es sein, dass sie zu schnell fertig sind. Hier kann die Lehrperson spontan weitere Vorschläge machen (*“Ask your colleagues what they think about the topic.“, “You could ask your colleagues to sum up the most important information of your lesson*.“) oder die Stunde, nach der Feedbackrunde, selbst zu Ende führen. Zudem ist der Hinweis für alle nötig, für solche Fälle noch eine Übung in petto zu haben (Stichwort Zeitmanagement!).
- Die/der unterrichtende Lernende bringt das Geplante nicht in einer Stunde durch. Hier wäre es ratsam, sie/ihn das Vorbereitete in der nächsten Stunde fertigstellen zu lassen, um Wertschätzung für das Erarbeitete zu zeigen. Aber auch hier ist wieder ein Hinweis aufs richtige Zeitmanagement erforderlich.
- Manche Schüler/innen möchten sich die gesamte Planung von der Lehrperson im Vorfeld „absegnen“ lassen. Die *additional information*, die für alle kopiert wird, zu korrigieren bzw. auch zu ändern, wenn die Informationen irrelevant sind, ist wichtig, doch der „Rest“ sollte von den Lernenden eigenverantwortlich durchgeführt werden.
- Während der Peer-Teaching-Einheit macht die/der unterrichtende Lernende einen Fehler. Inwiefern die Lehrperson eingreift, hängt von der Art des Fehlers ab: Grammatikfehler brauchen wohl eher nicht sofort korrigiert zu werden, Aussprachefehler eher schon, vor allem wenn das Thema

der Stunde falsch ausgesprochen wird (z.B. *euthanasia*). Auf inhaltliche Fehler kann am Ende der Stunde hingewiesen werden; stört der inhaltliche Fehler den Verlauf der weiteren Stunde und das weitere Verständnis, muss er sofort richtiggestellt werden. An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass die Lehrperson während der Peer-Teaching-Einheit Zeit hat, sich Notizen zu machen, auch Notizen über häufige Fehler der/des Lernenden, die dann in der Feedbackrunde kurz besprochen werden können.

- Die/der unterrichtende Lernende nimmt immer dieselben Mitschüler/innen dran. – Kennen wir das nicht alle?

Was macht die Methode begabungs- und begabtenförderlich?

Peer-Teaching ist eine handlungsorientierte Unterrichtsmethode, bei der vor allem begabte Schüler/innen profitieren, weil sie sich intensiv mit dem Thema auseinandersetzen und autonom Entscheidungen treffen können, was den Zugang zum Thema und die Aufbereitung des Stoffes betrifft. Sie können sich kreativ entfalten. Im Allgemeinen fördert Peer-Teaching soziales Lernen, die Motivation und die Freude am Unterricht, denn die Hemmschwelle, sich am Unterricht zu beteiligen oder um Rat zu fragen, ist zwischen Schüler/in und Schüler/in geringer.

Aus der Unterrichtspraxis

Zu Beginn ist es für die Schüler/innen sicher eine ungewöhnliche Erfahrung, von einem Peer „unterrichtet“ zu werden. Es bringt jedoch viel Abwechslung in den Unterrichtsalltag, und Schüler/innen schätzen diese Abwechslung sehr. In den Peer-Teaching-Stunden wirken alle Schüler/innen aufmerksamer, denn es ist sicher interessant zu sehen, wie eine Mitschülerin/ein Mitschüler das Thema aufbereitet. Zudem zeigt sich eine erhöhte Beteiligung aller Schüler/innen am Unterricht, vor allem dann, wenn die Lehrpersonen sie darauf hinweist, dass sie in diesen Stunden viel Zeit für Mitarbeitsaufzeichnungen hat.

Es ist auch interessant zu beobachten, wie manche Schüler/innen in der Lehrer/innenrolle aufgehen und disziplinierend ins Unterrichtsgeschehen eingreifen oder Fehler (z.B. Aussprachefehler) der Mitschüler/innen korrigieren. Überdies zeigen die Schüler/innen, die gerade in der Lehrer/innenrolle stecken, oft Ungeduld, wenn ihre Frage nicht sofort beantwortet wird. Sie müssen lernen, den Mitschülerinnen und Mitschülern Zeit zum Nachdenken zu geben.

Ebenfalls beeindruckend sind die kreativen Zugänge zum Thema, die manche Schüler/innen wählen: Rätsel, Grafiken, selbst erstellte PowerPoint-Präsentationen, passende *YouTube*-Videos (als Einstieg, als Abschluss, zur Erklärung eines Inhalts) usw. Erwähnenswert ist eine Unterrichtseinheit einer Schülerin zum Thema *British/American/Austrian politics*. Sie brachte Fotos aller österreichischen Regierungsmitglieder mit, ebenso Zettel mit ihren Namen und Zettel mit ihren Funktionen (einmal in *British English*, einmal in *American English*). Die Klasse musste diese Informationen richtig zusammenstellen, wobei die unterrichtende Schülerin das Geschehen beobachtete und bei Bedarf eingriff (ohne jedoch zur Hilfe auf irgendeinen Lösungszettel zu schauen).

Wie bereits oben erwähnt, sollte die Lehrperson extra darauf hinweisen, dass auch die Zusatzinformationen von Belang für zukünftige Leistungsfeststellungen sind (und dies sollte nicht nur gesagt werden). Das zeigt Wertschätzung gegenüber den erarbeiteten Inhalten − die Lehrperson sieht die Zusatzinformationen als relevant. Zudem wissen die Lernenden, dass ihre Zusatzinformationen nützlich sein sollen und nicht zu komplex ausfallen dürfen – auch den Mitschülerinnen und Mitschülern zuliebe. Ein Beispiel: Eine Schülerin hat es verabsäumt, der Lehrperson die Zusatzinformation vorab zu zeigen und informierte die Klasse über diverse Abtreibungsmethoden – gespickt mit viel medizinischem Fachvokabular. Hier hätte sich eine weniger komplexe Zusatzinformation finden lassen.

Abschließend ist zu sagen, dass Peer-Teaching nicht bedeutet, dass Lehrer/innen weniger Arbeit haben; die Arbeit gestaltet sich einfach anders. Die Lehrperson ist und bleibt die Lehrperson, doch ihre Rolle im Unterricht verändert sich: sie berät, motiviert, moderiert und lernt mit (Cau, 2000).

Produktbeispiel einer Schülerin

Eine Schülerin der Maturaklasse bereitete eine Peer-Teaching-Einheit vor. Als Ausgangstext diente ein Artikel über den Kanadier Robert Latimer, der seine schwer kranke zwölfjährige Tochter tötete, um sie von ihren Qualen zu befreien – Mord oder Sterbehilfe? Die auf diesem Text basierende Peer-Teaching-Einheit der Schülerin zum Thema Euthanasie verlief wie folgt:

1. Als Einstieg zeigt die unterrichtende Schülerin der Klasse zwei Filmausschnitte/Trailer „*Me before you*" und stellt Fragen dazu.
   - *Me Before You* Official Trailer #1 (2016) – Emilia Clarke, Sam Claflin Movie HD (2:18 Minuten)
     Link: https://www.youtube.com/watch?v=Eh993__rOxA
   - *Me Before You* Official Trailer #2 (2016) – Emilia Clarke, Sam Claflin Movie HD (3:12 Minuten)
     Link: https://www.youtube.com/watch?v=ztA__cx5xDU
2. Das von der Schülerin vorbereitete Arbeitsblatt mit Zusatzinformationen „*Facts Euthanasia*" über verschiedene Arten von Sterbehilfe wird gemeinsam mit der Klasse besprochen, Vokabel werden geklärt (eine Liste mit allen Vokabeln der Stunde wird den Schülerinnen/Schülern für später auf dem Klassen-Laufwerk K: zur Verfügung gestellt).
3. Der Artikel (= Ausgangstext) wird gemeinsam mit der Klasse gelesen, Vokabel werden geklärt, Fragen zum Text werden gestellt, die Schüler/innen werden nach ihrer Meinung gefragt.
4. *Pros and cons of euthanasia* (als weitere Zusatzinformation) werden gemeinsam erarbeitet (Diskussion, Schüler/innen schreiben mit, die unterrichtende Schülerin notiert die Punkte an der Tafel – Zusammenfassung später abrufbar auf Klassen-Laufwerk K:).
5. Das von der unterrichtenden Schülerin vorbereitete Übungsblatt zu Euthanasie (mit Fragen, einem Cartoon zum Interpretieren etc.; siehe Anhang 5.1) wird gemacht/besprochen.
6. Hinweis am Schluss: Die Schüler/innen finden alle Unterlagen (*fact sheet, task sheet,* Vokabelliste, *pros and cons*) auf dem K:-Laufwerk.

Zusammenfassend: Die unterrichtende Schülerin bereitete für ihre Peer-Teaching-Einheit zusätzlich zum Ausgangstext folgende Inhalte vor:

- *types of euthanasia* (Kopie für alle)
- *pros and cons of euthanasia* (nachzulesen auf K:)
- *task sheet* mit Übungen (Kopie für alle, siehe Anhang 5.1)
- *trailer „Me before you"*
- Vokabelliste (nachzulesen auf K:)

Literatur

Cau, L. (2015). Lernen durch Lehren – ganz konkret. Erprobung eines herausfordernden Konzepts im Fremdsprachenunterricht. Pädagogik, 2/2015, 20-23.

Martin, J.-P. (2000). Lernen durch Lehren: ein modernes Unterrichtskonzept. Abgerufen von www.lernen-durch-lehren.de/Material/Publikationen/aufsatz2000.pdf [10.11.2015]

Moiseenko, V. (2015). Encouraging Learners to Create Language-Learning Materials. English Teaching Forum. 53 (4), 14-23.

ÖZBF – Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.). (2017). Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis (2. Aufl.). Salzburg: ÖZBF.

Zopf, U. (2003). Pupils as 5-minute teachers. Abgerufen von http://ldl.de/index.php?option=com_content&view=article&id=49:englisch&catid=1:nach-faechern-geordnet&Itemid=29 [12.11.2015]

Anhang

Anhang 5.1: Produktbeispiel: Von einer Schülerin erstelltes Übungsblatt zu „*Euthanasia*" für Schüler/innen

Anhang 5.1.: Produktbeispiel: Von einer Schülerin erstelltes Übungsblatt zu „*Euthanasia*“ für Schüler/innen

Task sheet EUTHANASIA

On the Internet, look for the cartoon “The medical case against euthanasia” by INKCINCT (2012-679, Nov. 2012) and interpret it. What does the doctor suggest?

_____
_____
_____
_____
_____

Explain different kinds of euthanasia:

_____
_____
_____
_____

Debate: What is your opinion? Discuss advantages and disadvantages of euthanasia with a partner. Make notes:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Case Robert Latimer:
Sum up the situation. Is the judgment fair? What was the court´s argument? Make notes:

_____
_____
_____
_____
_____

Search for a prominent example of active euthanasia on the Internet.

_____
_____
_____
_____

6 Differenzierte Lernziele und Lernprodukte

In der ÖZBF-Publikation *Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis* (ÖZBF, 2017) werden im Kapitel über differenzierte Lernziele und Lernprodukte fünf verschiedene Lernarrangements beschrieben: Zwei-Phasen-Unterricht, Assignments, Blooms Lernzieltaxonomie, Hausaufgaben und Übungsaufgaben sowie „Flipping the classroom". Die vorliegende Publikation stellt nun an dieser Stelle Beispiele aus dem Englischunterricht zum Zwei-Phasen-Unterricht und zu „Flipping the classroom" vor, die anderen Methoden werden an anderer Stelle erwähnt. Hier ein kurzer Überblick für interessierte Leser/innen:

Zwei-Phasen-Unterricht:

- Siehe 6.1 Zwei-Phasen-Unterricht zur Wiederholung von Grammatikkapiteln

Assignments:

- Das in Kapitel 11 beschriebene Multiple Intelligenzen-Raster eignet sich auch für Arbeitsaufträge eines Assignments. Zudem kann die in Kapitel 10 beschriebene Variante des Forschenden Lernens für ein Assignment herangezogen werden.

Blooms Lernzieltaxonomie:

- Folgende in Kapitel 4 erwähnten Beispiele beziehen sich auf Blooms Lernzieltaxonomie:
  - Task 3: *Our language trip* mit Aufgabenstellungen, die unterschiedlich hohe Anforderungen stellen.
  - Task 6: *Working with texts – asking questions*, wobei Schüler/innen Fragen auf den Niveaus Reproduktion, Transfer und Reflexion stellen und auch selbst beantworten müssen.
- Die in Kapitel 9 beschriebenen Fragen, die vor einer Diskussionsrunde bearbeitet werden, beziehen sich auf die oberen kognitiven Niveaus der Lernzieltaxonomie.

Differenzierte Hausaufgaben und Übungsaufgaben:

- Viele der auf diesen Seiten beschriebenen Lernarrangements eignen sich als Hausaufgaben oder Übungsaufgaben, die Wahlfreiheit gewährleisten, z.B. die Aufgabenstellungen des Portfolios in Kapitel 4 oder die Verwendung eines MI-Rasters, beschrieben in Kapitel 11. Auch eine Peer-Teaching-Einheit kann als Wahlaufgabe verwendet werden (Kapitel 5). Die in Kapitel 12 aufgezählten Aufgabenstellungen bieten Anregungen für (Haus-)Aufgaben zur Wahl und eröffnen so Wege der Differenzierung. Möchte eine Schülerin/ein Schüler eine Zusatzleistung erbringen, um so beispielsweise einen Hausübung-frei-Gutschein zu erwerben, so können diese Aufgabenstellungen gleichsam dazu dienen.

„Flipping the classroom":

- Siehe 6.2 *British vs. American English* und *False friends* als Flipped classroom

6.1 Zwei-Phasen-Unterricht zur Wiederholung von Grammatikkapiteln *(past tense)*

Einleitung ins Thema

Die Wiederholung von einzelnen Kapiteln der englischen Grammatik – im vorliegenden Beispiel die *past tense* – ist ein wichtiger Bestandteil des Englischunterrichts. Sie dient der Festigung, Erweiterung und Übung wichtiger grammatischer Strukturen. Da für sehr sprachbegabte Lernende die „Theorie" unter Umständen „langweilig" – da bekannt – ist, können sie beim Zwei-Phasen-Unterricht gleich in die eigenständige Erarbeitung gehen und ihr Wissen in Übungen anwenden. Schüler/innen, die noch Erklärungen benötigen, wählen den lehrerzentrierten Vortrag.

Einsatzbereich

Prinzipiell für alle Schulstufen geeignet
Das vorliegende Beispiel 7. und 8. Schulstufe NMS/AHS, 9. Schulstufe AHS/BMHS

Methodisch-didaktische Überlegungen

Durch den Zwei-Phasen-Unterricht werden den Schülerinnen und Schülern zwei Arten der Lehrstofferfassung zur Wahl angeboten: ein selbständiges Erarbeiten oder eine lehrerzentrierte Erarbeitung.

	Phase 1	**Phase 2**
Gruppe 1	Lehrerzentrierte Erarbeitung	Vertiefung durch eigenständiges Üben
Gruppe 2	Eigenständiges Erarbeiten	Diskussion des Erarbeiteten

Die Schüler/innen wählen, zu welcher Gruppe sie gehen wollen.

Vorgehensweise

Thema der Unterrichtsstunde ist die Wiederholung der *past tense.* Die Schüler/innen erhalten ein Handout mit den wichtigsten Informationen zur *past tense* (oder die Informationen stehen im Buch) und ein Übungsblatt zu *past simple and past progressive*.
Den Schülerinnen und Schülern wird der Zwei-Phasen-Unterricht erläutert. Jede/r Lernende soll entscheiden, ob sie die *past tense* selbständig wiederholen und üben will (und dann im Abschluss die erarbeiteten Inhalte mit der Lehrperson diskutieren) oder ob sie/er die *past tense* gemeinsam mit der Lehrperson wiederholen und danach eigenständig üben will. Die Schüler/innen treffen ihre Wahl; die Gruppe, die die *past tense* selbstständig erarbeitet (Gruppe 2 laut Tabelle oben), geht in einen anderen Raum.
Die Lehrperson erarbeitet gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern in der Klasse die *past tense* (Bildung, Unterschied *past simple – past progressive*). Danach werden einige Übungsbeispiele gemeinsam gemacht. Die Lehrperson wechselt nun in die andere Gruppe, die Schülerinnen üben selbständig weiter. In der anderen Gruppe stellt die Lehrperson sicher, dass das Erarbeitete verstanden wurde und geht die Übungsbeispiele mit den Lernenden durch.
Danach finden sich alle Schüler/innen wieder in der Klasse ein.

Lernziele

Die Schüler/innen ...

- können die *past tense* richtig bilden (*regular, irregular*).
- kennen den Unterschied zwischen *past simple* und *past progressive*.
- können die Strukturen richtig anwenden.
- reflektieren ihr Lern- und Arbeitsverhalten.

Stolpersteine

- Es kann passieren, dass keine zwei Phasen des Unterrichts zustandekommen, obwohl sie angeboten werden. Das heißt alle Schüler/innen wählen das selbstständige Erarbeiten oder alle wünschen die Erklärung durch den Lehrer. Dies sollte von der Lehrperson respektiert werden. Empfohlen wird in diesem Fall, ein Feedback einzuholen (zum Beispiel zu Beginn der nächsten Stunde), warum alle Lernende die eine Phase gewählt haben. Der Zwei-Phasen-Unterricht könnte dann – nach Einholung des Feedbacks – mit einem anderen Thema wieder probiert werden.
- Lernende, die aus Sicht der Lehrperson eher den lehrerzentrierten Vortrag hören sollten, gehen in die selbständige Erarbeitungsphase. Oder umgekehrt: Lernende, die aus Sicht der Lehrperson eher in die eigenständige Erarbeitung gehen sollten, wählen den Lehrervortrag. Beides ist zu respektieren. Die Lernenden wissen meist genau, welche Arbeitsweise sie bevorzugen, was jedoch abhängig vom Thema oder auch von der Tagesverfassung sein kann. Das heißt, dass der Zwei-Phasen-Unterricht die Schüler/innen dabei unterstützt, personale Kompetenzen hinsichtlich Lern- und Arbeitsverhalten und Selbstverantwortung auszubilden. (Trotzdem kann es passieren, dass sich Lernende falsch einschätzen. Als beispielsweise in derselben Klasse die *if*-Sätze wieder mit dem Zwei-Phasen-Unterricht umgesetzt worden sind, haben vier Lernende die Klasse verlassen, um gleich mit der eigenständigen Bearbeitung des Arbeitsblattes zu beginnen. Bei der Diskussion des Erarbeiteten mit der Lehrperson zeigte sich, dass die Lernenden *if*-Strukturen nicht richtig anwenden konnten.)
- Wichtig ist zudem, die Zeit im Auge zu behalten und beiden Gruppen das gleiche Maß an Aufmerksamkeit zu schenken.

Was macht die Methode begabungs- und begabtenförderlich?

Der Zwei-Phasen-Unterricht lässt sich kurzfristig planen und ist meist leicht zu realisieren. Er kommt sprachbegabten Lernenden vor allem deshalb zugute, da sie selbständig arbeiten und ein Thema vertiefen und üben können, wenn sie Erklärungen der Lehrperson als redundant empfinden.

Aus der Unterrichtspraxis

Bei der Durchführung des beschriebenen Zwei-Phasen-Unterrichts in der 9. Schulstufe einer BMHS sind 18 Schüler/innen in der Klasse geblieben, sieben Schüler/innen haben die *past tense* selbstständig erarbeitet. Die Wahl wurde schnell getroffen, es schien jeder/jedem Lernenden klar zu sein, was ihr/ihm lieber ist. Teilweise schien die Wahl von der Freundin/dem Freund beeinflusst, teilweise überhaupt nicht.

Kurzfristig prüft die Lehrperson, welcher Raum in der nächsten Umgebung frei ist.

Follow-up: Lernende, die das Übungsblatt zur *past tense* vollständig ausgefüllt haben, geben es ab. Die Lehrperson kontrolliert es. In der nächsten Stunde sind diese Schüler/innen, deren Übungsblatt kontrolliert wurde, die Lerncoaches für den Rest der Klasse. Um jeden Lerncoach versammeln sich einige Schüler/innen und üben in Kleingruppen weiter. Ideal wäre, wenn bei dieser Form des *peer learning* nicht nur Schüler/innen der Gruppe 2 als Lerncoach fungieren, sondern auch welche der Gruppe 1.

Auf die Beachtung der Aufsichtspflicht, vor allem hinsichtlich Schüler/innen mit Schulpflicht, sei verwiesen (siehe Grundsatzerlass zur Begabungs- und Begabtenförderung, Rundschreiben Nr. 25/2017).

Schüler/innenstimmen

Ein paar Unterrichtsstunden später (nach einer schriftlichen Überprüfung, unter anderem über die *past tense*) wurden die Schüler/innen gebeten, ihre Meinung zum Zwei-Phasen-Unterricht schriftlich zu äußern. Die Lehrperson verteilte A6-Zettel mit der Bitte festzuhalten, wie ihnen diese Erarbeitungsform gefallen hat und welche Form der Erarbeitung sie gewählt haben und warum. Alle Schüler/innen der Klasse schätzten diese Umsetzung als positiv ein. Hier ein paar Schüler/innenstimmen:

- *„Ich fand das eigentlich sehr gut. Jeder kann sich selbst einschätzen, ob man es verstanden hat oder nicht. Jedoch wenn man in der Gruppe ohne Lehrer ist, kann man nicht sofort nachfragen und man könnte es falsch lernen. Ich persönlich würde immer in der Klasse bleiben.“*

- *„… Und es ist einmal eine Abwechslung gewesen.“*
- *„Ich hab mich für das eigenständige Lernen entschieden, weil ich im Gymnasium auch in eine offene Lernklasse gegangen bin und schon sehr viel Erfahrung mit Planarbeit oder eigenständigen Aufgaben habe. Gerne mal wieder ☺“*
- *„Ich finde es gut, weil so können die Besseren schon üben und sind nicht gelangweilt. Stören die anderen nicht.“*
- *„… Außerdem trauen sich diejenigen, denen es nicht so leicht fällt, öfter zu fragen, weil sie wissen, dass alle anderen auch froh sind.“*
- *„I liked it because everybody could choose in which group they want to be and I think it’s also more fun for everybody. But I think when we begin with new topics everybody should be in the classroom.“*
- *„Mir ist es egal, da ich sowieso immer die Lehrer-Erklärung wähle. Dadurch lernt man sich selbst nichts Falsches.“*
- *„Mir hat das sehr gut gefallen, da die Schüler, die die Zeiten schon können, alleine und schneller arbeiten können, und die anderen, die diese nicht verstehen, alles erklärt bekommen. Ich war in der Gruppe, die die Zeiten schon konnte und fand es gut, dass Sie danach zu uns gekommen sind und die Übungen mit uns verglichen haben.“*

6.2 *British vs. American English* und *False friends* als Flipped classroom

Einleitung ins Thema

Im Englischunterricht scheint es naheliegend, das Thema „*English as a world language*“ zu behandeln. Ausgehend von den verschiedenen Ländern, in denen Englisch die National- oder Amtssprache ist, kann das Themenfeld auch andere sprachliche Aspekte beinhalten, wie zum Beispiel *British English vs. American English*, *false friends* (Wörter oder Ausdrücke aus zwei Sprachen, die orthographisch oder phonetisch ähnlich sind, jedoch unterschiedliche Bedeutungen haben), *pseudo-anglicisms* (z.B. *Handy, Smoking* usw.), deutsche Lehnwörter, die im Englischen verwendet werden (z.B. *angst, kindergarten, gesundheit* usw.), Denglish in Werbungen oder Beispiele interkultureller Kommunikation. Die jeweiligen Schulbücher bieten hier meist einiges an Material und Ideen. Separat verwiesen sei auf die diversen Bände mit dem Titel *Übelsetzungen*, erschienen im Langenscheidt Verlag, die auf witzige Weise demonstrieren, welche Folgen Sprachfehler bzw. Übersetzungsfehler haben können (ein Beispiel siehe weiter unten).

Das vorliegende Beispiel zeigt den Einsatz der „Flipping the classroom“-Methode bezüglich *British English vs. American English* und *false friends*. Das Input zu diesen Themen des Englischunterrichts erfolgt nicht im Unterricht, sondern wird von den Lernenden daheim im Selbststudium erarbeitet, was ein vertieftes Weiterarbeiten und Interagieren im Unterricht ermöglicht.

Einsatzbereich

Prinzipiell für alle Schulstufen geeignet

Das vorliegende Beispiel ab 11. Schulstufe AHS/BMHS

Methodisch-didaktische Überlegungen

Durch die Methode „Flipped classroom“ (umgedrehter Unterricht) wird die Inputphase des Unterrichts nach Hause verlegt. Beim vorliegenden Beispiel geht es um die Erarbeitung von Beispielen zu *British English/American English* und *false friends*, einerseits mit Hilfe von (Online-)Wörterbüchern, andererseits mit Hilfe von *YouTube*-Videos.

Vorteile eines Flipped Classroom-Unterrichts sind:

- Die Erarbeitung erfolgt daheim und somit ohne Zeitdruck – weder durch die Lehrperson noch durch andere Lernende, die schneller oder langsamer sind.
- Die Videos können so oft wie nötig angesehen werden.
- Die Lernenden arbeiten in einem ruhigen Umfeld.

Vorgehensweise

Hier das vorliegende Unterrichtsbeispiel im Überblick:

Phasen des Flipped classroom	Arbeitsaufträge
Inputphase daheim (Selbststudium)	Task 1: Arbeitsblatt *British English vs. American English* mit Hilfe von (Online-)Wörterbüchern ergänzen Task 2: Zwei *YouTube*-Videos (ein vorgegebenes, ein selbst gewähltes) zu Ausspracheunterschieden zwischen *British* und *American English* ansehen und Beispiele notieren Task 3: Zwei *YouTube*-Videos zu *false friends* ansehen und eine Liste von *false friends* erstellen
Verarbeitung im Unterricht (Übungsphase)	In Dreiergruppen schreiben die Lernenden einen (witzigen) Dialog. Ein Amerikaner, ein Brite und ein Österreicher, der der englischen Sprache nicht ganz mächtig ist, treffen sich. (Details zu Personen, Ort des Treffens etc. wählen die Schüler/innen.) Die Dialoge werden nach Fertigstellung im Plenum vorgelesen und diskutiert.

Inputphase daheim – der Flipped Classroom
Im Selbststudium (also als Hausübung) erfüllen die Lernenden die Arbeitsaufträge (siehe Anhang 6.2.1) und beschäftigen sich „im Vorfeld“ mit den Inhalten. Sie ergänzen ein Arbeitsblatt zu *British English vs. American English* mit Hilfe von (Online-)Wörterbüchern, sehen sich ein vorgegebenes und ein frei gewähltes *YouTube*-Video zu Ausspracheunterschieden zwischen *British* und *American English* an und notieren die Beispiele. Zuletzt schauen sie zwei *YouTube*-Videos zu *false friends* und schreiben die genannten Beispiele mit.

Kreative Auseinandersetzung im Unterricht
Die kreative Auseinandersetzung mit dem Thema erfolgt dann im Unterricht. In Dreiergruppen schreiben die Lernenden einen Dialog zwischen einer Person aus Amerika, einer aus Großbritannien und einer aus Österreich. Jedes Gruppenmitglied übernimmt eine Rolle. Wer diese Personen sind und wo sie sich treffen (im Urlaub, auf einer Party, im Job, …) entscheiden die Schüler/innen. Jede/r Lernende soll den Dialog mitschreiben.
Nach Fertigstellung der Dialoge werden diese im Plenum vorgetragen. Die Schüler/innen versuchen, die britische, amerikanische oder „österreich-englische“ Aussprache zu imitieren. Die absichtlichen Missverständnisse und „Sprachfehler“ hinsichtlich Vokabel sind witzig und fördern ein positives Unterrichtsklima.
Die Dialoge werden kurz besprochen. Am Ende wird ein kurzes Feedback von den Lernenden eingeholt.

Lernziele
Die Schüler/innen ...
- kennen Unterschiede zwischen *British* und *American English*.
- kennen die wichtigsten *false friends*.
- können *British English, American English* und *false friends* richtig anwenden.
- können Wörterbücher richtig benutzen
- wiederholen Bekanntes und erweitern ihren Wortschatz hinsichtlich *British English, American English* und *false friends*.

Stolpersteine
- Wie immer besteht auch hier die Gefahr, dass die Lernenden diese Hausübung nicht machen, sondern das Arbeitsblatt zu *British English vs. American English* und die Liste mit *false friends* von anderen abschreiben. Trotzdem können diese Schüler/innen aktiv bei der Gruppenarbeit mitarbeiten. Es ist jedoch zu hoffen, dass aufgrund der Attraktivität der Arbeitsaufträge die Schüler/innen diese selbst erfüllen, denn die Arbeit mit Online-Wörterbüchern oder *YouTube*-Videos scheint für Jugendliche ansprechender zu sein als das Lernen von vorgelegten Vokabellisten.

Was macht die Methode begabungs- und begabtenförderlich?
Jede/r Lernende kann in der Inputphase daheim ihrem/seinem eigenen Tempo folgen. Interessierte werden das Thema intensiver angehen und möglicherweise weitere Videos ansehen oder allgemein im Internet zu *British English/American English* und *false friends* recherchieren.
Da das erste Video über *false friends* auch Beispiele von *false friends* aus anderen Sprachen wie Französisch oder Spanisch erwähnt (beide Fremdsprachen lernen die Schüler/innen, die die hier beschriebenen Arbeitsaufträge ausgeführt haben), sind Sprachbegabte möglicherweise verleitet, weitere Beispiele aus diesen Sprachen zu finden. Die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit wird forciert.
Im Unterricht werden die Vokabel dann auf kreative Art und Weise angewendet, indem die Schüler/innen einen Dialog schreiben. Zudem ist diese Teamarbeit unterhaltsam und bietet eine andere Form des Übens von Vokabeln.
Beim Kreieren der Dialoge bauen manche Schüler/innen auch Beispiele ein, die sie selber kennen und die im Vorfeld nicht Teil des Arbeitsauftrags waren.

Aus der Unterrichtspraxis

Beim Vortragen der Dialoge imitieren die Schüler/innen die britische, amerikanische oder „österreich-englische“ Aussprache, was die Klasse meist zum Lachen bringt. Die absichtlichen „Sprachfehler“ sind witzig und schaffen ein angenehmes Unterrichtsklima. Aus diesen absichtlichen Sprachfehlern lernen nicht nur die Dialogschreibenden, sondern auch die Zuhörer/innen. Ein kurzes Besprechen der Dialoge wird diesbezüglich empfohlen.

Am Ende der Unterrichtssequenz wird von den Lernenden ein kurzes Feedback eingeholt, z.B. in Form von *exit cards*[5] (siehe auch Kapitel 13). Die Lernenden erhalten einen Zettel, auf dem sie am Ende der Unterrichtssequenz kurz eine Frage beantworten, die die Lehrperson stellt, hier zum Beispiel „*How did you like this group work?*“ oder „*What did you learn from this group work?*“.

Im Anschluss an die Dialoge ließe sich noch sehr gut mit den bereits oben erwähnten *Übelsetzungen*-Bänden arbeiten. Die Lernenden blättern die Bücher durch oder erhalten spezielle Beispiele daraus von der Lehrperson. Wenn man die Bücher nicht hat, so findet man auch einige Beispiele im Internet, sowohl als Video-Beitrag oder als Bild. Ein Beispiel: Ein Pub in Liverpool „*welcomes football fans of the world*“ in mehreren Sprachen, auch in Deutsch. Am Schild findet man dann die *Übelsetzung* „Fussball-Ventilatoren“ (Arnu, 2007, S. 116).

Produktbeispiele von Schülerinnen und Schülern

Hier zwei von Schülerinnen und Schülern geschriebene Dialoge:

American: Which bakery did he talk about?
Austrian: The bakery next to the handy shop.
American: Aren’t all the shops handy? Whatever, let’s have a look.
Austrian: Watch! I can see him!
British man: Hey mates! You have to try the biscuits here.
American: Oh, I don’t like cookies.
Austrian: I want to eat the menu.
American and Brit: Oh my god, why do you want to eat the menu?!?
…

Austrian 1: Schau, da gibt’s ein Kinderservice!
Austrian 2: Super, da können sie auf Franzi aufpassen!
Austrian 1: Gehen wir! … Hello, can you look on our child?
American: **laughs** So funny, yes, of course.
Brit: How old is your child? Does he need nappies?
Austrian 1: What are nappies?
American: Diapers?!
Austrian 2: I don’t know what this is.
American: The thing your kid pees into.
Austrian 2: Ah, Windeln!
Austrian 1: No, our kid doesn’t need diapers! He’s five!

---

[5] *„Exit cards are similar to entry cards in that students have a specific amount of time to complete them, and that teachers use them as a quick assessment tool. Exit cards are designed to collect feedback about a lesson from students. It’s meant to check for student understanding at the end of class. They are helpful in prompting students to fuse the information learned in class. An example of an exit card, or as some call them exit ‚Tickets’ or ‚Slips’, are to ask a student to summarize the key points of the lesson. Teachers use exit cards to verify the students can solve a problem, to allow students to ask any questions they may have about what they just learned, to see if students can apply the content just learned in a new way, or to have students demonstrate what they just learned.”* (Cox, 2019)

Austrian 2: Can you tell us where we can become the best chips?
Brit: **laughs** At the restaurant over there.
American: Why would you get chips in a restaurant?
…

Literatur

Arnu, T. (2007). Übelsetzungen – Sprachpannen aus aller Welt. Berlin & München: Langenscheidt.

Cox, J. (2019). Teaching Strategies: Entry and Exit Cards. Abgerufen von https://www.teachhub.com/teaching-strategies-entry-and-exit-cards [12.02.2019]

ÖZBF – Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.). (2017). Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis (2. Aufl.). Salzburg: ÖZBF.

Anhang

Anhang 6.2.1: Arbeitsauftrag und Arbeitsblatt für die Schüler/innen für Zuhause

Anhang 6.2.1: Arbeitsauftrag und Arbeitsblatt für die Schüler/innen für Zuhause

English as a global language:
British vs. American English & false friends

Task 1:

Read the worksheet on American and British English (see next page) and look up the missing German words in a dictionary.

Useful online dictionaries English – German / German – English:

- https://de.pons.com/
- https://dict.leo.org/

Task 2:

Watch the following *YouTube* video on differences in British and American pronunciation.
Look for another video on British and American pronunciation and watch it.
Make notes on the examples mentioned.

🎬 YouTube video: "BRITISH VS AMERICAN ACCENTS!" by Sarah Nourse (13:10)
Link: https://www.youtube.com/watch?v=hS2fdP1bNV0

Task 3:

Watch the following two *YouTube* videos on false friends and make a list.

🎬 YouTube video 1: "VOCABULARY: Dealing with false friends" by BBC Learning English (6:10)
Link: https://www.youtube.com/watch?v=0MKoWAKhqMI

🎬 YouTube video 2: "False Friends / cognates between German and English" (4:46)
Link: https://www.youtube.com/watch?v=ADzV__Bdk4U

Useful monolingual online dictionaries (English – English) (in case you want to check some words):

- https://dictionary.cambridge.org
- https://www.collinsdictionary.com
- http://learnersdictionary.com/ or https://www.merriam-webster.com/

British English (BE) versus American English (AE)

1) Vocabulary

BE	AE	*German*	BE	AE	*German*
railway	railroad		biscuit	cookie	
luggage	baggage		sweets	candy	
pavement	sidewalk		holiday	vacation	
lorry	truck		TV aerial	TV antenna	
petrol	gas(oline)		postbox, letterbox	mailbox	
tin	can		car	auto(mobile)	
autumn	fall		mate	buddy	
lift	elevator		cupboard, wardrobe	closet	
underground	subway		subway	underpass	
flat	apartment		freehold flat	condominium/condo	
trousers	pants		pants	underwear	
city centre	downtown		queue	line	
timetable	schedule		primary school	elementary school	
taxi	cab		chemist's (shop)	drugstore	
bobby	cop		zebra crossing	crosswalk	
aeroplane	airplane		driving licence	driver's license	
baker's	bakery		car park	parking lot	
ground floor	first floor		nappy	diaper	
motorway	freeway		mobile (phone)	cell(ular) (phone)	
rubber	eraser		garden	yard	
note	bill		bill	check	
full stop	period		pram (= perambulator)	baby carriage	
curtains	drapes		sellotape	Scotch tape	
vest	undershirt		waistcoat	vest	
chips	(French) fries		crisps	chips	
hoarding	billboard		cinema	movie theater, the movies	
courgette	zucchini		solicitor	lawyer	

2) Spelling

	BE	AE
-our / -or	neighbour, colour, behaviour, humour *	neighbor, color, behavior, humor *
	* But in both AE and BE: humorous, humorist, glamorous, honorary	
-re / -er	theatre, centre, metre, litre, fibre	theater, center, meter, liter, fiber
-ence / -ense	licence, defence, offence	license, defense, offense
-ll- / -l-	travelling, traveller,	traveling, traveler,
	cancellation, calcelled	cancelation, canceled
-l- / -ll-	enrol, fulfil, skilful	enroll, fulfill, skillful
-ogue / -og	dialogue, monologue, catalogue	dialog, monolog, catalog
-ise / -ize	In BE, both forms are accepted:	-ize is standard in the US:
	criticise, recognise, realise,	criticize, recognize, realize,
	civilisation, organisation	civilization, organization
	Some verbs always end in -ise: advertise, exercise, revise, supervise, surprise, …	
-yse / -yze	analyse, paralyse	analyze, paralyze

Other cases: BE cheque – AE check, BE programme – AE program, BE tyre – AE tire
BE grey – AE gray, BE pyjamas – AE pajamas, BE through – AE thru (familiar),
BE jewellery – AE jewelry, BE sceptical – AE skeptical, BE have got – AE have gotten

3) Pronunciation

a) British [ɑ:] → American [æ:] : half, grass, can't, laugh, ask, dance
b) British [ɒ] → American [ʌ] : not, shop, hot, fog, box, doctor, frog
c) British [ju:] → American [u:] : new, super, duty, stupid, steward
d) Br. and Am. r are different. In AE the r is pronounced. e.g. door – BE [dɔ:], AE [dɔ:r]; bird – BE [bɜ:d], AE [bɜ:rd]

7 Die Gestaltung „englischer“ Lerninseln (auch durch Schüler/innen)

Einleitung ins Thema

Englische Lerninseln sind Orte in Schulen, die extra dafür eingerichtet werden, den Lernenden die Beschäftigung mit der englischen Sprache zu ermöglichen. Das kann eine Förderecke im Klassenzimmer sein, ein Bereich der Schulbibliothek oder sogar ein ganzer Lernraum. Jede Schule muss für sich entscheiden, welche Möglichkeiten hier zur Verfügung stehen. Ideen, wie diese autonomen Lernzentren für Englisch sinnvoll eingerichtet werden können, sollen im Folgenden vorgestellt werden.

Einsatzbereich

Für alle Schulstufen

Methodisch-didaktische Überlegungen

Idealerweise enthält eine Lerninsel diverse Bücher, Arbeitsblätter, Materialien und eine Multi-Media-Ausstattung, die den Einsatz von Online-Lernprogrammen, die Benutzung von Online-Wörterbüchern, Online-Radiosendern oder Listening-CDs ermöglicht.
Folgende Produkte können – abhängig vom Alter der Lernenden – in Lerninseln zur Verfügung gestellt werden:

- Bücher: Geschichten/Romane diverser Sprachlevel, Grammatikbücher, Wörterbücher, Selbstlernbücher usw.
- Englische Sprachmagazine/-zeitungen, z.B. *join in – Fun with English* (für die Volksschule, zu bestellen unter www.lehrerservice.at), *Spotlight, Business Spotlight, World and Press, Read On*, die Mary Glasgow Magazines *Click* (A1), *Crown* (A2), *Team* (B1), *Club* (B2) und *Current* (C1) usw.
- Englischsprachige Zeitschriften/Magazine/Zeitungen, z.B. *Newsweek, Time, The Economist, The Times, USA Today* usw.
- Arbeitsblätter (z.B. eigene *listening-, reading-, writing-, vocabulary-* oder Grammatik-Mappen, Mappen mit Maturabeispielen, Spiele-Mappen z.B. mit Vorlagen zu Stadt – Land – Fluss (*Scattergories*), Linksammlungen zu Online-Übungen und -Spielen usw.), möglicherweise nach Schwierigkeitsgrad oder Level markiert
- CDs
- DVDs
- Lernvideos
- Lernspiele (gekauft oder selbst hergestellt durch die Lehrperson oder durch Lernende)
- *Tiptoi* von Ravensburger – das audiodigitale Lern- und Kreativsystem für Bücher, Spiele und Spielzeug (Genaueres siehe www.tiptoi.de) bietet beispielsweise Folgendes (geeignet für Volksschule und Beginn Sekundarstufe 1):
  - *Die Englisch-Detektive*
  - *Sprichst du Englisch*
  - *Erstes Englisch*
  - *Grundschulwörterbuch Englisch*
  - *Wir lernen Englisch*
- usw.

Abb. 1: *Tiptoi*-Bücher mit *Tiptoi*-Stift, Lernkarteien, Lernspiele und Ferienhefte für den Volksschulbereich

Abb. 2: Magazine und Zeitschriften für Sekundarstufe 2

Abb. 3: Bücher für Sekundarstufe 1 und 2

Abb. 4: Englische Uhr in einem Klassenzimmer der Volksschule Pfarrwerfen

Abb. 5: Englische Spiele und Bücher in der Bibliothek der Volksschule Pfarrwerfen

Das Gestalten von Materialien für Lerninseln durch Schüler/innen

Um Lerninseln mit Materialien zu füllen, kann das Gestalten von Unterrichtsmaterialien wie z.B. *word-scramble exercises, crossword puzzles, reading material, story starters, visuals* usw. auch in die Hand der Lernenden gelegt werden. Dies kann als Peer-Teaching (Lernen durch Lehren) gesehen werden, wo aus Schülerinnen und Schülern „*producers of knowledge*“ werden. Die Lehrperson erhält wertvolle Hinweise auf Interessen und Bedürfnisse der Lernenden. Darüber hinaus wirkt es positiv auf die Schüler/innen, wenn andere mit von ihnen kreierten (und sogar laminierten) Materialien arbeiten. Viele brauchbare Vorschläge über das Gestalten von Unterrichtsmaterialien für den Englischunterricht diverser Altersgruppen beschreibt Moiseenko (2015).

In diesem Zusammenhang sei hier beispielsweise auf *triminoes* verwiesen, die differenziert nach Schwierigkeitsgrad von den Lernenden selbst erstellt werden können – zu den unterschiedlichsten Themen. Je mehr Teile ein *trimino* hat, desto schwieriger ist die Erstellung und Bearbeitung. Weiters spielt es eine Rolle, ob ein *trimino*-Teilchen zwei oder drei Begriffe/Bilder/Fragen enthält (Beispiele für *triminoes* und *dominoes* siehe Anhang 7.1 bis 7.4; Word-Vorlagen und kostenlose Programme zum Generieren von *triminoes* lassen sich im Internet finden). Die Lernenden sollen außerdem Lösungsblätter zu jedem *domino* oder *trimono* erstellen. Und noch ein kleiner Hinweis: Manche Schüler/innen schätzen den Umgang mit dem Laminiergerät sehr!

Abb. 6: Erworbene und selbst hergestellte Materialien inkl. Lösungsblatt für Sekundarstufe 1

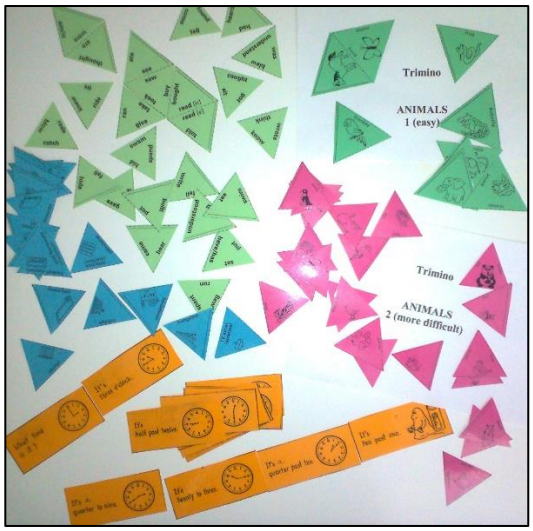


Abb. 7: *Dominoes* und *triminoes* für Sekundarstufe 1

Bei der Gestaltung von Materialien durch Schüler/innen folgt Moiseenko (2015, S. 16) dabei acht Prinzipien:

- *"Believe in students' creativity"*
- *"Set a clear goal for each activity"*
- *"Refer students to something familiar"* (Materialien, die sie schon von Büchern oder Arbeitsblättern kennen)
- *"Let students work on simple tasks first"*
- *"Provide examples"*
- *"Give scaffolded feedback"*
- *"Have students share their work"*
- *"Store students' materials"*

Des Weiteren sei noch auf die Möglichkeit von Online-Quizzes wie z.B. *Kahoot!* (https://kahoot.it*)* verwiesen. Auch hier können Schüler/innen online zu einem Thema ein Quiz erstellen und für die anderen den Link in der Lerninsel zur Verfügung stellen (z.B. auf einer Pinnwand, die nur für die Lerninsel verwendet wird). Interessant ist dies vor allem dann, wenn mindestens zwei Lernende gegeneinander spielen.
Bei *Quizlet* (*https://quizlet.com/de)* können Lernende eigene Karteikarten und Lernsets erstellen, die dann auch die Mitschüler/innen nutzen können.

Stolpersteine

- Das Einrichten der Lerninsel soll als Prozess betrachtet werden: Zu Beginn wird nur eine kleinere Anzahl an Materialien zur Verfügung stehen, die jedoch laufend erweitert wird (abhängig von finanziellen und zeitlichen Aspekten).
- Es sollte auf einen sorgfältigen Umgang mit den Materialien geachtet werden, damit Teile nicht verlorengehen. Die Materialien der Lerninsel sollten in einem Verzeichnis vermerkt und nach Verwendung wieder ordentlich verräumt werden. Wenn die Lerninsel Mappen mit Kopien enthält, sollten die Schüler/innen der Lehrperson mitteilen, wenn sie eine Kopie genommen haben, damit sie die fehlenden Blätter wieder nachkopieren kann.

Was macht die Methode begabungs- und begabtenförderlich?

Die Lernenden erhalten durch englische Lerninseln jederzeit Zugang zu englischen Materialien und können diverse Themen individuell vertiefen. Die Lehrperson kann speziell auf die Bedürfnisse der sprachbegabten Schüler/innen eingehen. Diverse Materialien können auch von den Schülerinnen und

Schülern selbst erstellt werden, was einerseits ihre Kreativität fördert, andererseits übernehmen die Schüler/innen Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Es stärkt auch das Selbstvertrauen derjenigen Schüler/innen, die Materialien erstellt haben, wenn andere Lernende mit diesen Unterlagen arbeiten.

Aus der Unterrichtspraxis

- Eine Hörübung soll in der Klasse geübt werden. Eine Schülerin mit sehr guten *listening comprehension skills* wäre bei dem Beispiel unterfordert. Während die Klasse die Hörübung absolviert, setzt sie sich vor den PC in der Lerninsel, öffnet eine *listening comprehension* eines höheren Levels, sucht sich die kopierte Aufgabenstellung aus der *listening*-Mappe, setzt die Kopfhörer auf und macht so das passende Beispiel.
- Ein Volksschüler ist mit seinem Wochenplan bereits fertig. Da er die freie Zeit so nutzen darf, wie er möchte, geht er in die englische Lernecke und schnappt sich das Kinderbuch *Telling the time*, um zu erfahren, wie man die Uhrzeit auf Englisch sagt.
- In der Mittagspause blättert ein Schüler regelmäßig die Zeitschriften *Business Spotlight* und *Scientific American Mind* durch, weil sie ihn interessieren und er gerne Texte in englischer Sprache liest.

Literatur

Moiseenko, V. (2015). Encouraging Learners to Create Language-Learning Materials. English Teaching Forum. 53 (4), 14-23.

ÖZBF – Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.). (2017). Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis (2. Aufl.). Salzburg: ÖZBF.

Anhang

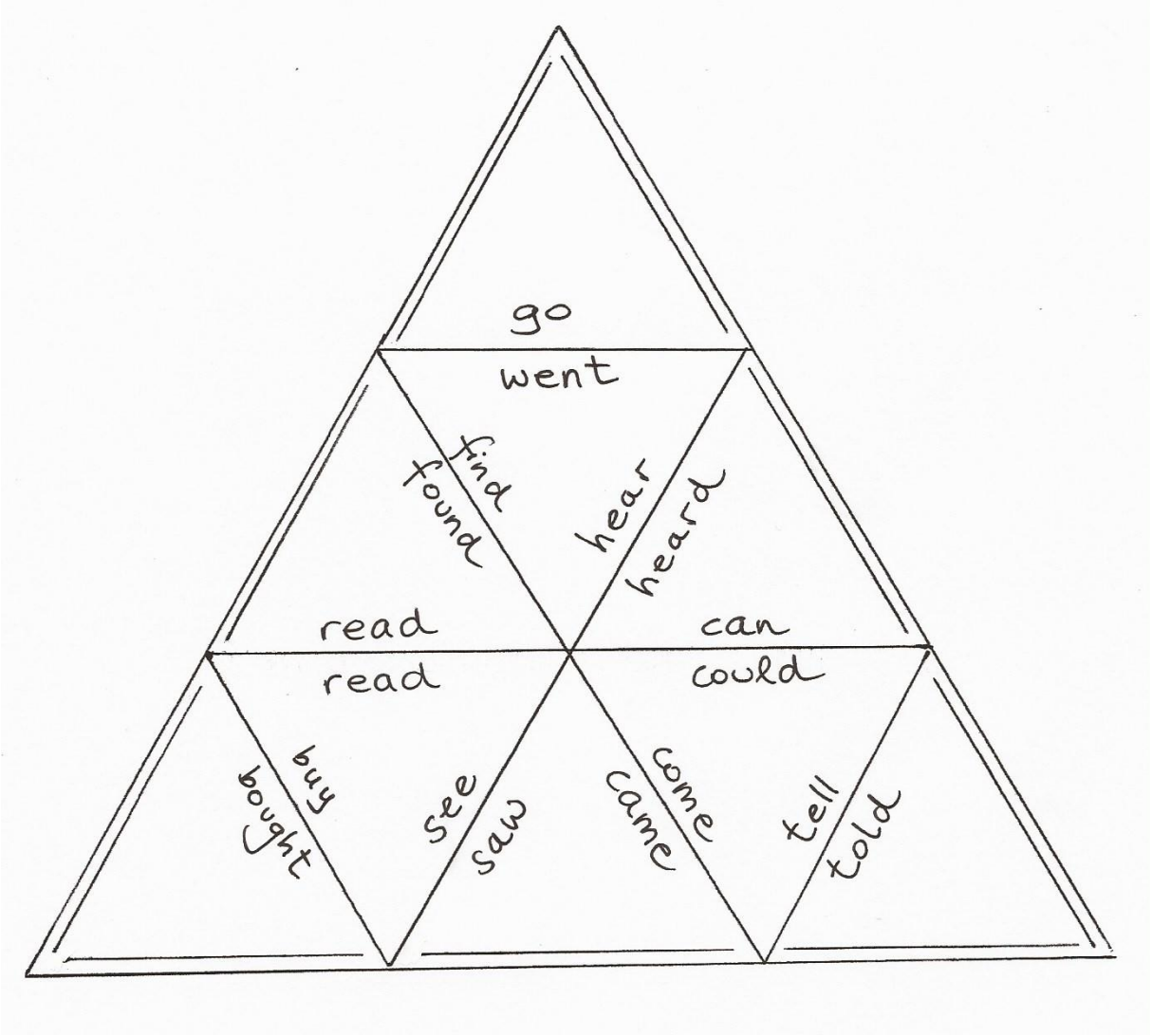
Anhang 7.1: Trimino – Irregular verbs (basic, 9 pieces)
Anhang 7.2: Trimino – Irregular verbs (advanced, 24 pieces)
Anhang 7.3: Create your own trimino (24 pieces)
Anhang 7.4: Create your own domino (24 pieces)

Anhang 7.1: Trimino – Irregular verbs (basic, 9 pieces)

Match the present forms with the past forms.

Put the pieces together so that they form a big triangle Δ.

Then check with the key.

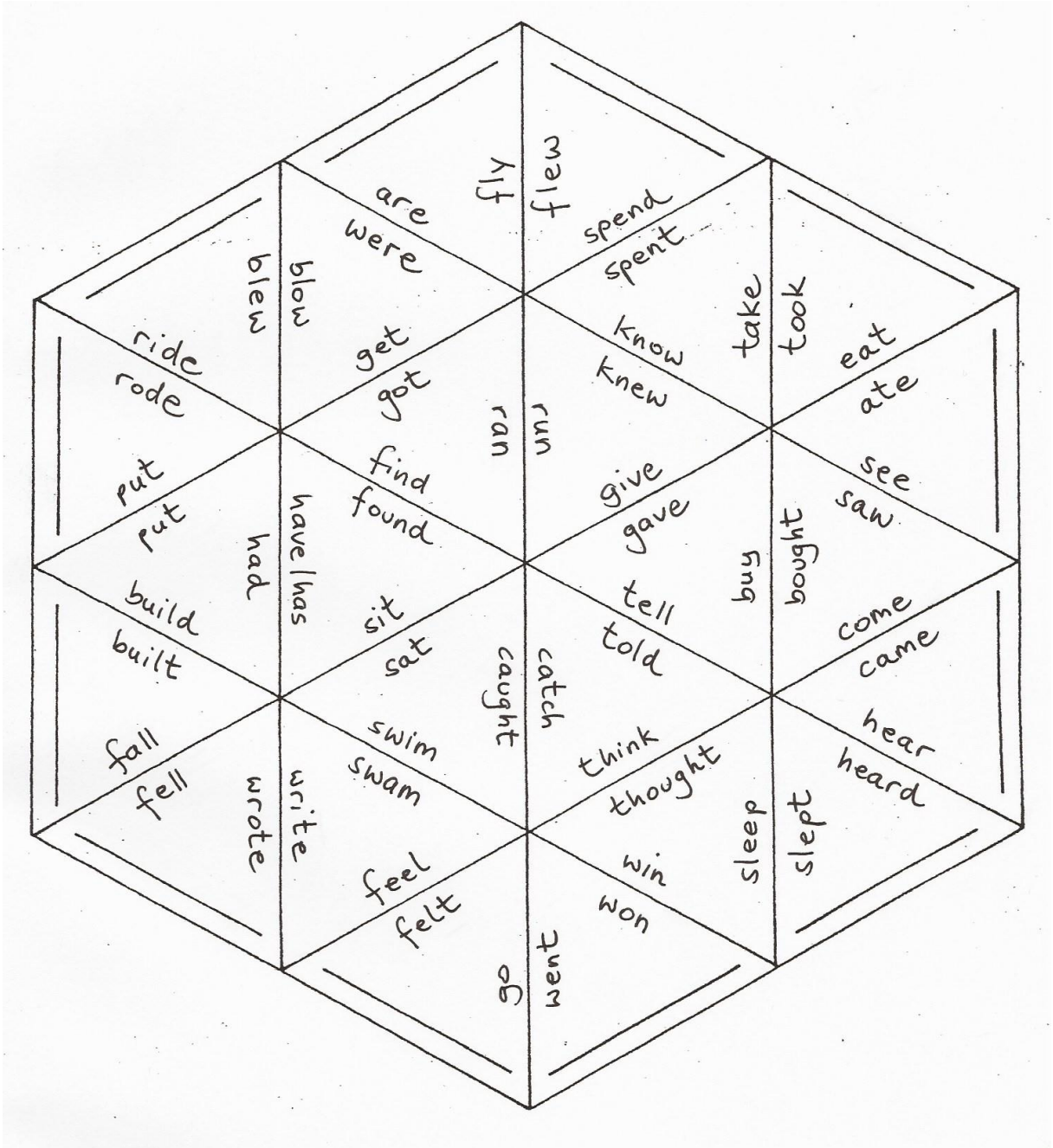


Anhang 7.2: Trimino – Irregular verbs (advanced, 24 pieces)

Match the present forms with the past forms.

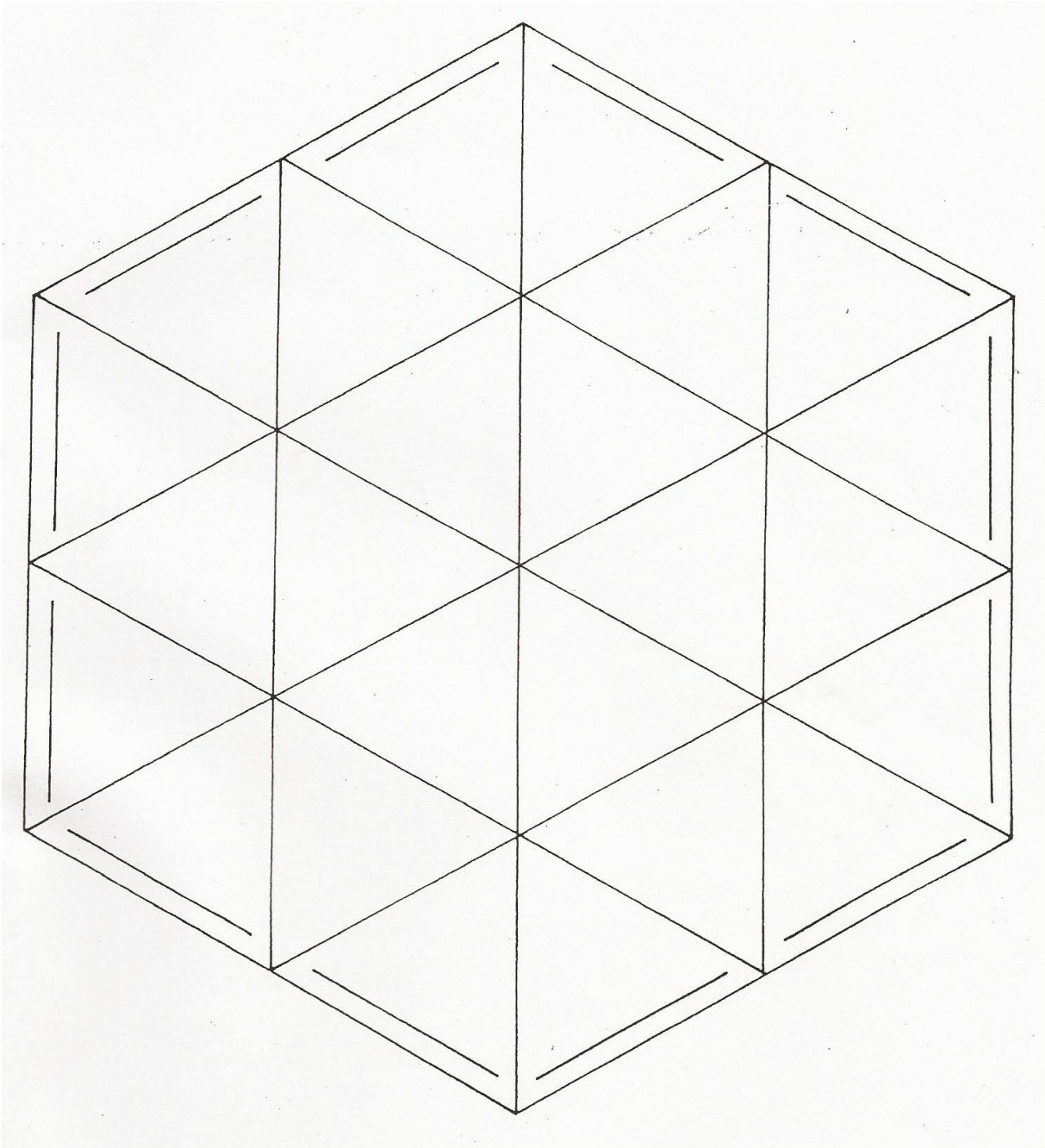
Put the pieces together so that they form a big hexagon ⬡.

Then check with the key.



Anhang 7.3: Create your own trimino (24 pieces)

Create your own trimino to practise irregular verbs. Cut out the pieces and give them to another student. Don’t forget to prepare a solution sheet.



Anhang 7.4: Create your own domino (24 pieces)

Create your own domino to practise vocabulary. Cut out the pieces and give them to another student. Don’t forget to prepare a solution sheet.

Start here!			

			The end!

8 Flexible Gruppierung im Englischunterricht anhand eines „Gruppenpuzzles“

Einleitung ins Thema

Eine flexible Gruppierung bedeutet, dass entweder die Lehrperson oder der Zufall über die Gruppeneinteilung entscheidet, nicht die Schüler/innen selbst. Sie gewährleistet, dass nicht immer die gleichen Lernenden bei Gruppenarbeiten zusammenarbeiten. So kann es in bestimmten Unterrichtssituationen zielführender sein, wenn die Gruppeneinteilung nach bestimmten Kriterien erfolgt – nach Homogenität, Heterogenität, Vorwissen, Interesse usw. – oder eben dem Zufall überlassen wird (indem sich z.B. Gruppen nach den Geburtsmonaten bilden).
Im Folgenden wird die Vorgehensweise eines Gruppenpuzzles (auch genannt Jigsaw-Methode), eines gestuften Verfahrens der arbeitsteiligen Gruppenarbeit, erläutert, um bei der Bearbeitung von Texten in insgesamt zwei verschiedenen Gruppen zu arbeiten.

Einsatzbereich

Prinzipiell für jede Schulstufe geeignet
Vorliegendes Beispiel: 11. Schulstufe

Methodisch-didaktische Überlegungen

Die Arbeit mit Texten spielt im Englischunterricht eine wichtige Rolle. Um dies abwechslungsreich zu gestalten, können unterschiedliche Sozialformen angewendet werden, wie z.B. eine Gruppenarbeit mit flexibler Gruppierung.

1. Konkret werden von der Lehrperson vier Texte zu einem Themenkomplex vorbereitet.
2. Jede Schülerin/jeder Schüler erhält einen Text, den sie/er bearbeitet, um ihn dann mit anderen Lernenden, die denselben Text bearbeitet haben, zu besprechen („Stammgruppe“).
3. Dann geht die/der Lernende mit anderen Mitschülerinnen und Mitschülern zusammen, die einen der anderen Texte bearbeitet haben („Expertengruppe“).
4. Nach diesem Austausch folgt wieder ein Austausch in der ursprünglichen Gruppe mit denselben Texten.

Das heißt: Nach der eigenständigen Bearbeitung eines Textes folgt der Austausch mit Mitschülerinnen und Mitschülern über diesen Text, bevor man von wieder anderen Lernenden über die drei anderen Texte erfährt.
Die/der Lernende arbeitet in zwei zufällig entstandenen Gruppen und befasst sich mit vier Texten zu einem Thema. Schematisch lässt sich dies wie folgt darstellen (die Farbe bezieht sich auf die Farbe des Blattes – Erklärung folgt unten):

Einzelarbeit		**Gruppenarbeit („Stammgruppe“)**		**Gruppenarbeit („Expertengruppe“)**		**Gruppenarbeit („Stammgruppe“)**
Text 2	→	Text 2 Text 2 Text 2 Text 2	→	Text 1 Text 2 Text 3 Text 4	→	Text 2 Text 2 Text 2 Text 2

Vorgehensweise

In der ersten Stufe erhält jede Schülerin/jeder Schüler einen Text zum Themenkomplex *work*. Für das vorliegende Beispiel wurden die folgenden vier Artikel ausgewählt:

- *Extreme loneliness or the perfect balance? How to work from home and stay healthy* von Dale Berning Sawa (2019) (theguardian.com) über das Arbeiten von zu Hause aus

- *The impact of social media at the workplace* von John Cleary (2019) (https://inhouse-legal.eu/in-house-managment/social-media-workplace) über die Nutzung sozialer Medien am Arbeitsplatz
- *Secret Snackers: Half of Britain's office workers eat at their desk in the morning* von Chris Riches (2017) (www.express.co.uk) über Essen am Arbeitsplatz und
- *Sitting is the Smoking of Our Generation* von Nilofer Merchant (2013) (www.huffpost.com) über die Rolle von Sport und Bewegung für die Arbeit.

Die Lehrperson teilt nun die Artikel so aus, dass Schüler/innen, die nebeneinander sitzen, nicht denselben Artikel erhalten. Jede Schülerin/jeder Schüler liest in Einzelarbeit den erhaltenen Artikel und arbeitet relevante Punkte heraus.
Im Anschluss bilden sich Vierergruppen aus Lernenden, die denselben Artikel bearbeitet haben („aufgabengleiche Stammgruppe"). Sie tauschen sich nun über den Inhalt aus, bevor jede/r Lernende nun in einer neuen Gruppe zusammenkommt mit Schülerinnen und Schülern, die jeweils einen der anderen Artikel bearbeitet haben. In dieser neuen Vierergruppe, der sogenannten „Expertengruppe", berichtet jede/r Lernende über den eigenen Text (ist quasi Experte) und lernt die drei anderen Texte kennen. Es ist ratsam, sich Notizen zu machen und Fragen zu stellen. Am Ende dieser Phase kennt nun jede/r Lernende den eigenen Text und die drei anderen Texte.
In der nächsten Stufe finden sich wieder die Lernenden der ursprünglichen Stammgruppe zusammen und erhalten nun den Auftrag, ein *Kahoot*-Quiz[6] mit zehn Fragen zu ihrem Text zu kreieren. Diese Aufgabenstellung überprüft, ob der Text verstanden wurde, denn dies setzt eine Erstellung der Fragen voraus. (Der Arbeitsauftrag, für die Mitschüler/innen ein *Kahoot* zu erstellen, soll erst an dieser Stelle erfolgen, damit die Schüler/innen nicht schon bei der Besprechung in der Expertengruppe nur auf *Kahoot*-fähige Fragen achten.)
Wenn alle Gruppen die *Kahoots* erstellt haben, werden sie gespielt. Selbstverständlich darf eine Schülerin/ein Schüler, die/der beispielsweise Text 1 bearbeitet hat, nur bei *Kahoots* über die Texte 2, 3 und 4 mitspielen.
Die Sieger/innen der einzelnen *Kahoots* geben bekannt, von welcher Person (von welcher Expertin/welchem Experten) sie über den Text gebrieft wurden. Die Lehrperson kann natürlich auch Preise vergeben, idealerweise für Gewinner/in und Expertin/Experte, die/der die Siegerin/den Sieger über den Text informiert hat. Hier eignet sich beispielsweise ein Hausübungsgutschein, d.h. die Lernenden brauchen die auf dieser Übung basierende Hausübung (falls die Lehrperson eine solche vorsieht) oder eine andere nicht machen.
Die Arbeitsanweisungen für Schüler/innen sind in Anhang 8.1 zusammengefasst und die jeweils aktuellen Anweisungen können während der Unterrichtsstunde als PowerPoint-Folie an die Wand projiziert werden.

Noch ein paar Worte zur Gruppenbildung: Die Lehrperson kann sich die Kopien vorab schon in der Reihenfolge vorbereiten, wie die Schüler/innen normalerweise sitzen. Unterstützend können die vier Texte auf unterschiedlichem Farbpapier kopiert werden, wobei es unterschiedliche Varianten gibt. Jedem Text kann beispielsweise eine Farbe zugeordnet werden (Text 1 auf gelbem Papier, Text 2 auf blauem usw.) oder aber jeder Textreihe von 1 bis 4 wird eine Farbe zugeordnet (die schematische Darstellung oben versucht dies abzubilden). Der Vorteil der zweiten Variante ist, dass man bei der Bildung der Expertengruppe auf die Farbe der Texte verweisen kann, d.h. die Lernenden mit derselben Blattfarbe bilden eine Expertengruppe. Wenn man beim Austeilen darauf achtet, lässt sich so verhindern, dass spätestens in der Expertengruppe wieder die Schüler/innen zusammenarbeiten, die dies ohnehin ständig tun.

Lernziele

Die Schüler/innen ...
- arbeiten in unterschiedlichen Gruppen zusammen.
- erfassen die wichtigsten Punkte eines Textes.

[6] *Kahoot!* (https://kahoot.com) ist eine kostenlose Lernplattform, auf der Quizzes erstellt werden können.

- berichten anderen über einen Text.
- erfragen Informationen zu einem Text und machen sich Notizen.
- erstellen Fragen zu einem Text.
- beantworten Fragen zu Texten.

Stolpersteine

- Abhängig von der Zahl der Schüler/innen in der Klasse kann natürlich sein, dass sich die Gruppeneinteilung, vor allem für die Expertengruppe, nicht ideal ausgeht. Man sollte darauf achten, dass trotzdem in jeder Expertengruppe jeder Text bearbeitet wird und jeder schlussendlich jeden Text kennt, d.h. somit mehrere Personen mit demselben Text in der Gruppe sind.
- Trotz der besten Vorbereitung kann es passieren, dass sich Gruppen wieder so zusammenfinden, wie es üblicherweise passiert, also Schüler/innen, die befreundet sind, nebeneinander sitzen etc. Beim Gruppenpuzzle stellt man zumindest sicher, dass wenigstens einmal die Gruppe eine andere Konstellation hat.

Was macht das Unterrichtsbeispiel begabungs- und begabtenförderlich?

Ganz allgemein fördern unterschiedliche Sozialformen die interpersonale Intelligenz der Lernenden. Die flexible Gruppierung und somit der Wechsel zwischen homogenen und heterogenen Gruppen ermöglicht allen Lernenden einen Erkenntniszuwachs hinsichtlich der eigenen Rolle in Gruppen, was sowohl kognitive als auch soziale Aspekte betrifft. Was besonders begabte Schüler/innen betrifft, konnte eine Studie (Adams-Byers, Whitsell & Moon, 2004) zeigen, dass diese homogene Gruppen vor allem hinsichtlich der kognitiven Herausforderung und des Lerngewinns als positiv wahrnehmen, an heterogenen Gruppen aber die soziale Diversität und das soziale Miteinander schätzen.

Aus der Unterrichtspraxis

Wie oben bereits erwähnt ist es ratsam, dass sich die Lehrperson die Kopien vorab schon in der Reihenfolge vorbereitet, wie die Lernenden normalerweise sitzen, um beim Austeilen schon bestimmten Gruppenbildungen zuvorzukommen. In der Praxis hat es sich bewährt, die Texte so zu kopieren, dass eine Textreihe von 1 bis 4 auf Blätter einer Farbe kopiert wird.
Was Schüler/innen an der vorgestellten Vorgehensweise oft mögen, ist, dass hier auch das Peer-Teaching zum Einsatz kommt. Eine Lernende/ein Lernender erfährt über die drei anderen Texte nur durch die Mitschüler/innen, nicht durch die Lehrperson.
Durch eine anschließende Hausübung, z.B. einen schriftlichen Arbeitsauftrag, kann die Lehrperson sicherstellen, dass sich wirklich alle Schüler/innen mit allen vier Texten ausreichend auseinandergesetzt haben.
Erwähnt sei noch, dass bei kleinen Klassen auch nur drei Texte zum Einsatz kommen können und dass die Arbeitsanweisungen zu den Texten natürlich variieren können (z.B. ohne die Erstellung eines *Kahoots*, dafür mit einem kurzen Multiple-Choice-Test über alle Texte, den die Lehrperson erstellt hat usw.).

Literatur

Adams-Byers, J., Whitsell, S. & Moon, S. (2004). Gifted Students' Perceptions of the Academic and Social/Emotional Effects of Homogeneous and Heterogeneous Grouping. Gifted Child Quarterly 48(1), 7-20.

ÖZBF – Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.). (2017). Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis (2. Aufl.). Salzburg: ÖZBF.

Klippert Medien (2016) Methoden-Kartei für die Sekundarstufe. 48 Lernkarten mit Kurzbeschreibung und Bild zu jeder Methode. Augsburg: AAP Lehrerfachverlage GmbH.

Anhang

Anhang 8.1: Anweisungen für Schüler/innen

Anhang 8.1: Anweisungen für Schüler/innen

WORK & EMPLOYMENT

Eating at work || Social media use at work || Working from home || Fit at work

TASKS

1. You are given an article about a work-related topic. Read the text thoroughly and make notes on the most important points. (Later you have to sum up the text for classmates who do not know it.)
2. Find three people in class who worked on the same text. Exchange information and discuss the text.
3. Find people in class who worked on the three other texts. In your group of four, inform the others about your text and get information on the other texts. Of course, you can ask questions and make notes.
4. Get together with the students from your first group. In your group, prepare 10 questions on your text and create a *kahoot*.
5. Finally, the games of *kahoot* are played. Of course, those people who created the *kahoot* or who studied the same text are not allowed to take part.
6. Any winners?

9 Offene Aufgaben im Englischunterricht

Einleitung ins Thema

Offene Aufgaben stehen im Englischunterricht an der Tagesordnung und das war bereits so, bevor vermehrt vom kompetenzorientierten Unterricht die Rede war. Offene Aufgaben bieten viel Handlungsspielraum und ermöglichen viele Lösungswege. Sie schaffen reale Kommunikationssituationen, die vor allem im Fremdsprachenunterricht wichtig sind. Als Beispiele für offene Aufgaben im Englischunterricht nennen Haß et al. (2016): „Personen/Gegenstände/ Situationen/Abläufe beschreiben, Meinungen ausdrücken, *creative writing, role plays, free conversations, project work, surveys, reading logs, debating, panel discussion*, etc.“. Hier steht die inhaltliche Bedeutung (nicht die sprachliche Form) und somit ein kommunikatives Bedürfnis im Vordergrund.
Im Gegensatz zu offenen, problemlöseorientierten Aufgaben stehen geschlossene Aufgaben mit geringem Handlungsspielraum (z.B. Einsetzübungen, *true/false*-Zuordnungen) und halboffene Aufgaben mit mittlerem Reaktionsspielraum (z.B. eine Textzusammenfassung, eine Bildgeschichte, ein *guided dialogue*). Alle Aufgabenarten (offen, geschlossen, halboffen) haben im Englischunterricht ihre Berechtigung.
Im Folgenden wird nun eine offene Aufgabe vorgestellt, die vor einer Diskussionsrunde zu einem beliebigen Thema durchgeführt werden kann, um Schüler/innen zur Reflexion anzuregen.

Einsatzbereich

Prinzipiell für alle Schulstufen geeignet
Das vorliegende Beispiel ca. ab der 11. Schulstufe

Methodisch-didaktische Überlegungen

Viele Lernende mögen Diskussionsrunden – auch im Fremdsprachenunterricht. Manche bringen sich bei Diskussionen verstärkt ein und schätzen, sich offen zu einem Thema äußern zu können, wieder andere sind zwar zurückhaltend, schätzen aber die Dynamik einer Diskussion. Um zu vermeiden, dass sich eine Diskussion in nur eine Richtung entwickelt und andere Perspektiven des Problems verlorengehen, ist es ideal, wenn Lernende vorab ihre Ideen festhalten, um jederzeit während der Diskussion auf frühere Ideen zurückgreifen zu können und die Diskussion folglich in Gang zu halten (Wittschier, 2013). Zudem werden eher zurückhaltende Lernende dazu veranlasst, einen Beitrag zu leisten, weil sie ihre Ideen schon vor sich liegen haben.

Vorgehensweise

Die Lehrperson kündigt das Thema der Diskussionsrunde an (hier: *„Is it ok to tell a lie?“)* und bittet die Lernenden, sich vor der Diskussionsrunde Gedanken zu den folgenden Fragen zu machen und ihre Ideen schriftlich festzuhalten:

- *Which questions first pop up in your mind when you hear the topic/problem?*
- *What are your own experiences with the topic? Have you already been confronted with the issue in your life?*
- *In your opinion, which aspects must definitely be mentioned in the discussion?*
- *Which aspects do you find worthwhile to investigate more about?*
- *If you look at the problem from a larger perspective, what is it like?*
- *What could be positive or negative consequences?*
- *Which future measures/invention would solve the problem altogether?*
- *What would happen if the problem disappeared altogether?*

Die Fragen werden als Arbeitsblatt „*Preparing for a discussion*“ (siehe Anhang 9.1) zur Verfügung gestellt, sie können aber auch als PowerPoint-Folie an die Wand projiziert werden.

Die Schüler/innen haben einige Minuten Zeit, sich den Fragen zu widmen und ihre Ideen zum Thema niederzuschreiben. Erst nach dieser Einzelarbeit beginnt die Diskussionsrunde. Die Lernenden können jederzeit einen Blick auf ihre Ideensammlung werfen und neue Aspekte in die Diskussion einbringen.
Als Follow-up-Aufgabe schreiben die Lernenden nach Beendigung der Diskussion noch ein Resümee nieder, in dem auch nicht angesprochene Aspekte festgehalten werden. Diese Texte werden der Lehrperson abgegeben. Erwähnenswerte Aspekte daraus können zu einem späteren Zeitpunkt nochmal angesprochen werden.

Lernziele

Die Schüler/innen ...

- reflektieren über ein Problem und betrachten es aus verschiedenen Perspektiven.
- bringen neue Aspekte in eine Diskussion ein.

Stolpersteine

- Den Schülerinnen und Schülern fällt nicht viel ein. Sie sind diese Übung wahrscheinlich nicht gewohnt und finden die Fragen zu komplex. Immerhin bewegt sich die Übung nach der Lernzieltaxonomie von Bloom in den oberen kognitiven Niveaus. Hier kann die Lehrperson unterstützend mit Kommentaren und Fragen zur Seite stehen, die den Lernenden verschiedene Perspektiven aufzeigen. („*What do you think, what do other people think?*“, „*In which situations does the problem appear?*“, „*What would be the consequences if everybody lied all the time or if nobody lied any longer?*“)
- Oft hilft eine Umformulierung des gestellten Problems, um die Lernenden zum Denken anzuregen (z.B. „*Is it ok to own guns?*“ statt „*Does America need stricter gun control?*“ oder „*Should students be allowed to use their mobile phones at school?*“ statt „*Should mobile phones be banned from school?*“).
- Die Fragen am Arbeitsblatt sorgen für Verwirrung und die Schüler/innen wissen nicht, welcher Frage sie ihre Idee zuordnen sollen. Hier muss gesagt werden, dass einzelne Ideen sicher mehreren Fragen zuzuordnen sind. Die Fragen dienen lediglich als Anreiz, über das Thema nachzudenken. Folglich ist eine Idee intuitiv einer Frage zuzuordnen. Darüber hinaus können natürlich auch mehrere Ideen zu einer Frage gesammelt werden.
- Die Schüler/innen tauschen sich während des Ausfüllens mit den Sitznachbarinnen und Sitznachbarn aus. Im Grunde genommen ist dies nicht schlimm, weil im Abschluss dann sowieso die Diskussion im Plenum erfolgt. Wichtig wäre einfach, eine Vielfalt an Ideen zu erhalten (und keine Gruppenarbeit), um eine lebendige Diskussion anzuregen, die in viele Richtungen geht.
- Für die Übung sind nur ein paar Minuten vorgesehen, aber es kann passieren, dass die Schüler/innen mehr Zeit benötigen, weil sie so viele Ideen haben. Diese Zeit sollte gewährt werden.

Was macht die Methode begabungs- und begabtenförderlich?

Offene Aufgaben sind problemlöseorientiert, erlauben viel Handlungsspielraum und sind somit komplexer – und insofern ideal, als sie deswegen eine Herausforderung darstellen. Begabte Lernende können sich intensiver mit der Fragestellung beschäftigen, was wiederum das Interesse und die Motivation steigert.

Aus der Unterrichtspraxis

Um das Arbeitsblatt „*Preparing for a discussion*“ ausfüllen zu können, kann es manchmal erforderlich sein, dass das Thema bereits im Unterricht behandelt worden ist, damit den Lernenden das nötige Vokabular und das nötige Hintergrundwissen zur Verfügung stehen (z.B. „*Does America need stricter gun control?*“). Andere Themen, die eher aus der Erfahrungswelt der Lernenden kommen, können „spontan“ mit Hilfe der Fragen reflektiert werden (z.B. „*Should mobile phones be banned from school?*“). Wieder andere Themen sind so breit gefächert und lassen immens unterschiedliche Zugänge zu, dass auch sie spontan behandelt werden können (wie z.B. Lügen). Prinzipiell hängt es vom Zweck der Diskussion ab, ob sie als Einstieg in ein Thema dient oder ein Thema abschließt. Das hier

beschriebene Beispiel über Lügen diente als Einstieg. Nachdem das Thema so breit angesiedelt ist und viele Zugänge offenlässt, konnten die Schüler/innen gleich mit dem Ideensammeln beginnen. Die folgende Diskussion war lebhaft und vielfältig.
Das Niederschreiben von Ideen vor einer Diskussion hat auch den Vorteil, dass die Lernenden sich schon in dieser Phase mit dem nötigen Vokabular auseinandersetzen und Mitschüler/innen oder die Lehrperson um Hilfe bitten (z.B. um das englische Wort für „Notlüge“).
Es ist empfehlenswert, sich als Lehrperson vorab Fragen zur Unterstützung zu notieren, sollten sich die Schüler/innen bei der Ideenfindung schwertun. Auch das Umformulieren des *topic for discussion* kann, wie bereits erwähnt, helfen, um das Problem aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten.
Hängt die Diskussion an einer Stelle, so reicht der Einwurf der Lehrperson, einen Blick auf die vorab notierten Ideen zum Thema zu werfen, um die Diskussion durch eine Schülerin/einen Schüler neu zu entfachen. Die neuen Aspekte kommen also nicht von der Lehrperson, sondern von Schüler/innenseite.

Produktbeispiele von Schülerinnen und Schülern

Hier werden zwei von Lernenden ausgefüllte Arbeitsblätter „*Preparing for a discussion*“ zum Thema „*Is it ok to tell a lie?”* vorgestellt, die die unterschiedlichen und vielfältigen Zugänge zum Thema widerspiegeln. Anhand der Antworten wird ersichtlich, in wie viele Richtungen gedacht werden kann:

Which questions first pop up in your mind when you hear the topic/problem?
Schüler 1: *What is a lie? What is truth?*
Schülerin 2: *Is it ok to tell a lie when applying for a job? (e.g. you don’t talk about a weakness)*

What are your own experiences with the topic? Have you already been confronted with the issue in your life?
Schüler 1: *• Friends lied to me. • How are you? – You are sad, but you don’t want to tell the other person, so you answer “fine“ – are you lying?*
Schülerin 2: *On the Internet ...*

In your opinion, which aspects must definitely be mentioned in the discussion?
Schüler 1: *• Are white lies ok? • What is the difference between lying and not telling?*
Schülerin 2: *Fake news!*

Which aspects do you find worthwhile to investigate more about?
Schüler 1: *• Telling lies in love relationships (cheating on the partner) • Do pictures lie? • Are fake fingernails a lie, too? • Do ads lie????*
Schülerin 2: *Are there people who lie more often than others? Why? What are these people like? Low self-esteem?*

If you look at the problem from a larger perspective, what is it like?
Schüler 1: *Who can you trust at all?? Politicians? Friends? Teachers? Parents? (Think of Osterhase and Christkind!!)*
Schülerin 2: *Lying is not always bad, e.g. when you save a life because of a lie.*

What could be positive or negative consequences?
Schüler 1: *Everybody lies: no more trust. – Nobody lies: People get hurt.*
Schülerin 2: *Can’t think of any ...*

Which future measures/invention would solve the problem altogether?
Schüler 1: *Good lie detectors; devices on the Internet to detect lies; laws?*
Schülerin 2: *Lie sensors that start ringing when a person is lying! Or: A tool that helps you remember the lies you have told.*

What would happen if the problem disappeared altogether?
Schüler 1: *All the people are nice and friendly and intelligent enough to know how to say something negative without hurting others.*
Schülerin 2: *Not possible in my opinion ... People won't stop lying. Lying is human.*

Literatur

Haß, F., Kieweg, W., Kuty, M., Müller-Hartmann, A. & Weisshaar, H. (2016). Fachdidaktik Englisch. Tradition – Innovation – Praxis. Stuttgart: Klett.

ÖZBF – Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.). (2017). Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis (2. Aufl.). Salzburg: ÖZBF.

Wittschier, M. (2013). Medienschlüssel Philosophie. 30 Zugänge mit Beispielen. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.

Anhang

Anhang 9.1: Preparing for a discussion (Arbeitsblatt für Schüler/innen)

Anhang 9.1: Preparing for a discussion (Arbeitsblatt für Schüler/innen)

PREPARING FOR A DISCUSSION

on

_____

1 Which questions first pop up in your mind when you hear the topic/problem?

2 What are your own experiences with the topic? Have you already been confronted with the issue in your life?

3 In your opinion, which aspects must definitely be mentioned in the discussion?

4 Which aspects do you find worthwhile to investigate more about?

5 If you look at the problem from a larger perspective, what is it like?

6 What could be positive or negative consequences?

7 Which future measures/invention would solve the problem altogether?

8 What would happen if the problem disappeared altogether?

10 Forschendes Lernen im Englischunterricht anhand der „Thesenarbeit“

Einleitung ins Thema

Forschendes Lernen (*inquiry-based learning*) bedeutet, dass die Lernenden ihr eigenes Lernen durch Fragenstellen, Forschen und Neugier leiten. Es kann auf unterschiedlichen Niveaus stattfinden (Banchi & Bell, 2008): von der *confirmation inquiry* zur *structured inquiry* über eine *guided inquiry* schließlich zur *open inquiry*:

- Bei der *confirmation inquiry* versuchen Schüler/innen, eine von der Lehrperson vorgegebene Forschungsfrage zu bestätigen (durch eine vorgegebene Methode und mit bekanntem Resultat), um die Schüler/innen ins Forschende Lernen einzuführen.
- Bei einer *structured inquiry* gibt nach wie vor die Lehrperson die Frage und Vorgehensweise vor, die Lernenden suchen nach Erklärungen und Belegen.
- Bei einer *guided inquiry* liegt nur die Forschungsfrage vor, die Lernenden wählen die Methode, um Erklärungen und Beweise zu finden.
- Das höchste Niveau des Forschenden Lernens ist die *open inquiry*, wobei hier die Schüler/innen wie Forscher/innen agieren und Forschungsfragen ableiten, Untersuchungen starten und ihre Ergebnisse kommunizieren, folglich alle Phasen eines Forschungsprozesses durchlaufen. Dies stellt kognitiv die höchste Herausforderung dar.

Hier die vier Stufen im Überblick:

Level	Fragestellung	Methode	Ergebnis
Bestätigendes Forschendes Lernen	*Lehrperson*	*Lehrperson*	*Lehrperson*
Strukturiertes Forschendes Lernen	*Lehrperson*	*Lehrperson*	Schüler/innen
Begleitetes Forschendes Lernen	*Lehrperson*	Schüler/innen	Schüler/innen
Offenes/freies Forschendes Lernen	Schüler/innen	Schüler/innen	Schüler/innen

(Hofer, Abels & Lembens, 2018)

Forschendes Lernen auf allen genannten Niveaus eignet sich für alle Unterrichtsgegenstände, selbstverständlich auch für den Englischunterricht. Im Folgenden wird die Methode der „Thesenarbeit“ (oder „Thesenpapier“, basierend auf Kossmeier, 2013 und Schitter, 2015) vorgestellt, die am ehesten dem strukturierten Forschenden Lernen entspricht.

Einsatzbereich

Ca. ab der 10. Schulstufe

Methodisch-didaktische Überlegungen

Warum soll immer die Lehrperson Thesen zu einem Thema besprechen und Pro- und Kontra-Argumente liefern? Die hier vorgestellte Methode ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, Thesen zu einem Thema selbst zu überprüfen und Argumente, Erklärungsansätze und Belege zu liefern, um sich dann eine eigene Meinung zu bilden. Je kontroverser das Thema, desto tiefer können Schüler/innen dabei in die Materie eintauchen. Gerade beim aktuellen Thema „*Is it right to eat meat?*“ gibt es eine Vielzahl von Argumentationen und Studien, die bei der eigenen Auseinandersetzung mit dem Thema ins Spiel kommen.

Vorgehensweise

Die Schüler/innen erhalten ein Arbeitsblatt mit zehn Thesen zum Thema „*Is it right to eat meat?*“ (siehe Anhang 10.1), die nicht von vornherein klar mit Ja oder Nein zu beantworten sind und viel Diskussionspotenzial beinhalten. Hier ein Überblick über die Thesen:

1. *Meat consumption destroys our environment.*
2. *Slaughtering animals is morally wrong.*
3. *Eating meat is a pleasure as meat tastes good.*
4. *Humans need meat as a source of protein, vitamins and minerals.*
5. *High meat consumption is unhealthy.*
6. *Eating meat causes unnecessary animal suffering.*
7. *Humans have always been meat eaters.*
8. *Animals also eat animals.*
9. *Eating meat is speciesism (= discrimination based on species membership).*
10. *Animals are bred to be eaten.*

Jede Schülerin/jeder Schüler liest sich die Thesen durch und wählt dann drei Thesen aus, die sie/ihn am meisten ansprechen, die sie/er für interessant oder am ehesten für richtig hält – sieben wenig interessante oder als falsch empfundene Thesen werden durchgestrichen. Die/der Lernende bildet nun mit zwei weiteren Schülerinnen/Schülern, die mindestens einmal eine gleiche These ausgewählt haben, eine Gruppe, um die ausgewählten Thesen zu besprechen und sich auszutauschen: Welche Meinung vertreten die anderen? Welche Erfahrungen haben sie gemacht? Welche Beispiele gibt es? Warum haben die anderen eine These, die man selbst verworfen hat, gewählt?
Nach dieser Gruppenphase wählt nun jede Schülerin/jeder Schüler in Einzelarbeit eine der drei Thesen aus und versucht, mithilfe einer gründlichen Internetrecherche die These zu beweisen oder zu widerlegen, Argumente und Expertenmeinungen zu finden und Studien und/oder Statistiken vorzulegen, um sich am Ende eine eigene Meinung zu bilden.
Den Lernenden kann eine Unterrichtsstunde Zeit gegeben werden, mit der Recherche zu beginnen. Als Hausübung muss die Recherche abgeschlossen werden, damit die Schüler/innen in der nächsten Unterrichtsstunde ihre Ergebnisse vor der Klasse präsentieren können. Die Klasse sollte die Möglichkeit haben, auf die These und die vorgetragenen Argumente zu reagieren.
Variante: Nachdem jede Schülerin/jeder Schüler drei Thesen ausgewählt hat, wird in der Klasse erhoben, welche drei Thesen am öftesten gewählt worden sind. Diese drei Thesen werden dann in Gruppen weiter bearbeitet. Mithilfe einer gründlichen Recherche versucht die Gruppe, die drei Thesen zu beweisen bzw. zu widerlegen.

Lernziele

Die Schüler/innen ...

- suchen nach Pro- und Kontra-Argumenten, Expertenmeinungen, Studien, Statistiken zu einem Thema.
- bilden sich eine eigene Meinung zu einem Thema.

Stolpersteine

- Aufgrund der dieser Aufgabe immanenten Wahlfreiheit kann es sein, dass letztendlich nicht alle zehn Thesen behandelt werden. Sollte dies der Lehrperson aber wichtig sein, so können die nicht behandelten Thesen noch mit der Klasse besprochen oder in Gruppenarbeit recherchiert werden.
- Obwohl die Freiheit bei der Aufgabenstellung meist zu interessanten Diskussionen und intensiver Recherchearbeit führt, kann es passieren, dass die Recherche im Internet von manchen eher oberflächlich gemacht wird. Wird dies von der Lehrperson bemerkt, sollte sie Hilfestellungen geben, die die Recherche der Schüler/innen intensiviert.

Was macht die Methode begabungs- und begabtenförderlich?

Forschendes Lernen steigert die Motivation und das Engagement aller Lernenden, indem ihre Neugier geweckt wird, einem Thema genauer nachzugehen. Dabei steuern sie ihren eigenen Lernprozess und treffen eigenverantwortlich Entscheidungen. Zudem wird der Forschungsprozess dabei als sinnvoll erlebt. Forschendes Lernen ist nachhaltig und bringt ein tieferes Verständnis, denn die leidenschaftliche Erforschung eines Sachverhalts geht über pures Faktenlernen hinaus. Aus all diesen Vorteilen ziehen gerade begabte Lernende einen großen Nutzen.

Aus der Unterrichtspraxis

Die „Thesenarbeit" wird von den Lernenden meist als Aufgabe empfunden, die sie (heraus)fordert – im positiven Sinne: Sie recherchieren engagiert und führen hitzige Diskussionen. Wird diese Art des Forschenden Lernens das erste Mal ausprobiert, so ist es eventuell nötig, etwas Hilfestellung bei der Recherche zu geben und die Schüler/innen auf verschiedene Aspekte hinzuweisen, die die These beinhaltet.

Die meisten Schüler/innen scheinen in der Aufgabe richtig aufzugehen. Dennoch ist es interessant zu sehen, dass manche Lernende lieber eine klare und richtige Antwort zu ihrer These hätten.

Schüler/innenstimmen

- *„Die Auswahl der Thesen fiel mir leicht – eine hat mich von Beginn an extrem angesprochen."*
- *„Was mir gefallen hat: Jeder konnte selbst entscheiden, welche These er wählt."*
- *„Ich war überrascht, wie viel man im Internet zu einer These findet und wie unterschiedlich die Meinungen dazu sind!"*
- *„Ich mag Diskussionen, und bei dem Thema sind Diskussionen vorprogrammiert."*
- *„Mir war nicht klar, wie kontrovers das ganze Thema ist. Wenn man da genauer recherchiert, weiß man ja gar nicht mehr, was man denken soll!"*
- *„Und was ist jetzt die richtige Antwort zu meiner These???"*
- *„Ich fand die Übung gut, aber ich hätte es besser gefunden, wenn wir die Recherche zur Gänze in der Schule gemacht hätten, nicht als Hausübung."*
- *„Als einziger Vegetarier in der Klasse hab ich jetzt das Gefühl, mehr Argumente parat zu haben."*

Literatur

Banchi, H. & Bell, R. (2008). The Many Levels of Inquiry. Science and Children, 46(2), 26-29.

Board of Regents of the University of Wisconsin System (2015). Inquiry-Based Learning. Abgerufen von https://ce.uwex.edu/wp-content/uploads/2015/06/Inquiry-basedlearning.pdf [13.01.2019]

Hofer, E., Abels, S. & Lembens, A. (2016). Forschendes Lernen und das 5E-Modell. Abgerufen von https://www.univie.ac.at/pluslucis/PlusLucis/161/S04.pdf [13.01.2019]

Kossmeier, E. (2013). Einzelnen gerecht werden. Chancen und Herausforderungen für einen Unterricht in heterogenen Klassen (3. Aufl.). Linz: PH OÖ.

ÖZBF – Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.). (2017). Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis (2. Aufl.). Salzburg: ÖZBF.

Schitter, H. (2015). Methodenvielfalt im PUP-Unterricht [Seminar]. PUP Herbsttagung, 22. Oktober 2015. PH Salzburg.

Anhang

Anhang 10.1: Thesenpapier „*Is it right to eat meat?*" (Arbeitsblatt für Schüler/innen)

Anhang 10.1: Thesenpapier *„Is it right to eat meat?“* (Arbeitsblatt für Schüler/innen)

Is it right to eat meat?

Tasks

1. **Read** the ten statements.
2. **Cross out** seven statements you don't like/you think are wrong/not interesting and **choose three statements** you like/you find interesting/you think are worth discussing.
3. **Group work**: Get together in a group with two students with a similar choice. In the group, discuss the statements.
   - Which statements do you have in common?
   - Why did the others choose a statement you discarded?
   - Discuss the statements and exchange opinions, experiences, examples.
4. **Individual work**: Choose one of your three statements and do some research on it on the Internet. (Start doing the research at school and finish at home.)
   - Look for arguments for and against it.
   - Find expert opinions.
   - Try to find studies/surveys/statistics that confirm or refute the statement.
   - Sum up your findings.
   - Express your own opinion.
5. **Present** your findings to class. React to students' arguments.

① **Meat consumption destroys our environment.**	**⑥** **Eating meat causes unnecessary animal suffering.**
② **Slaughtering animals is morally wrong.**	**⑦** **Humans have always been meat eaters.**
③ **Eating meat is a pleasure as meat tastes good.**	**⑧** **Animals also eat animals.**
④ **Humans need meat as a source of protein, vitamins and minerals.**	**⑨** **Eating meat is speciesism (= discrimination based on species membership).**
⑤ **High meat consumption is unhealthy.**	**⑩** **Animals are bred to be eaten.**

11 Stationenlernen im Englischunterricht anhand eines MI-Rasters zu *work*

Einleitung ins Thema

Unter Stationenlernen versteht man die Vorbereitung mehrerer Lernstationen zu einem übergeordneten Thema im Klassenraum. Die einzelnen Stationen eröffnen unterschiedliche Zugänge zum Thema und enthalten differenzierte Aufgaben und Materialien, verfolgen dementsprechend auch unterschiedliche Lernziele. Die Anzahl der Stationen ist variabel. Bei einem differenzierten Vorgehen wählen die Lernenden die Stationen selbst und eigenverantwortlich, müssen somit auch nicht alle Stationen durchlaufen.

Das folgende Beispiel zeigt den Einsatz des Stationenlernens im Englischunterricht zum Thema *work* unter Anwendung eines sogenannten MI-Rasters, d.h. eines Arbeitsplans, der entsprechend der Multiplen Intelligenzen (MI) nach Howard Gardner gestaltet wurde. Gardner zufolge besitzt der Mensch nicht nur eine Intelligenz, sondern acht Intelligenzbereiche, wobei jeder Bereich unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Für diese Theorie, wie sie in den 80er-Jahren von Gardner beschrieben wurde, liegen zwar in der psychologischen Fachwelt so gut wie keine empirischen Beweise vor (Huston, 2019), dennoch werden die Multiplen Intelligenzen vielfach für den Unterricht adaptiert, auch wenn Gardner betont, dass seine Theorie „kein Unterrichtskonzept“ (2002, S. 111) sei. Wenn Gardner meint „*Die Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit ernst zu nehmen ist innerster Antrieb und Kern des MI-Gedankens*“ (Gardner, 2002, S. 113), so scheint die Praktikabilität der MI-Theorie für einen begabungsförderlichen (Englisch-)Unterricht auf der Hand zu liegen.

Einsatzbereich

Prinzipiell für alle Schulstufen geeignet
Das vorliegende Beispiel ab der 11. Schulstufe AHS/BMHS

Methodisch-didaktische Überlegungen

Beim Stationenlernen geht es darum, vielfältige Zugänge zu einem Thema zu eröffnen und die Lernenden frei entscheiden zu lassen, welche Stationen sie bearbeiten. Um differenzierte Aufgaben unterschiedlichen Begabungen entsprechend zum Thema *work* anzubieten, wurde beim folgenden Beispiel auf ein **MI-Raster** zurückgegriffen. Ein MI-Raster ist eine Tabelle mit drei Zeilen und drei Spalten, in der Mitte steht das Thema. Die acht Felder rund um das Thema beziehen sich auf Gardners acht Intelligenzbereiche: sprachlich, logisch-mathematisch, musikalisch, interpersonal, intrapersonal, körperlich-kinästhetisch, räumlich und naturalistisch. Jedes Feld des Rasters bietet nun eine Aufgabe (es können auch mehrere sein) dem Intelligenzbereich entsprechend an, inhaltlich bezogen auf *work*. Die Aufgaben lassen sich hinsichtlich Schwierigkeitsgrad, Dauer, Lernweg etc. (auch innerhalb eines Intelligenzbereichs) differenzieren.

Vorgehensweise

Nach eingehender Beschäftigung im Unterricht mit verschiedenen Aspekten des Themenkomplexes *work/employment* (mit Inhalten wie *The changing workplace, Motivation, Discrimination, Women at work/glass ceiling, Writing a letter of application/a CV*) erhalten die Lernenden das Arbeitsblatt mit dem MI-Raster zu *work* (siehe Anhang 11.1). Die acht Stationen (*verbal-linguistic, logical-mathematical, musical-rhythmic, interpersonal, intrapersonal, bodily-kinesthetic, visual-spatial and naturalist*) werden hier nicht im Klassenraum aufgebaut, sondern befinden sich quasi nur am Arbeitsblatt.

Die Lernenden haben nun insgesamt fünf Unterrichtsstunden Zeit, an drei Stationen ihrer Wahl zu arbeiten. Ist eine Station schneller absolviert (was aufgrund der unterschiedlichen Arbeitsaufträge der Fall sein wird), so fahren sie mit einer weiteren Station ihrer Wahl fort.

Am Arbeitsblatt befinden sich auch Anweisungen bezüglich Endprodukt: Das Rollenspiel und der Song werden vor der Klasse vorgetragen, bei der naturalistischen Aufgabenstellung ist eine Präsentation

vorzubereiten, die sprachliche Aufgabenstellung sieht eine Peer-Teaching-Einheit mit der Klasse vor, die anderen Produkte werden der Lehrperson abgegeben.
Bei den meisten Aufgaben entscheiden die Schüler/innen, welchem Aspekt aus dem Themenfeld „Arbeit“ sie Aufmerksamkeit schenken. Zudem sei erwähnt, dass bei den Feldern 2, 4 und 5 die Lernenden Einfluss auf den Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung haben, da sie selbst eine Grafik, einen Cartoon oder eine Übung für die Mitschüler/innen auswählen. Welches Thema genau (beispielsweise) die Grafik veranschaulicht und wie komplex sie ist liegt also im Entscheidungsbereich der/des Lernenden.
In der sechsten Stunde (nach Bearbeitung der Stationen) präsentieren die Lernenden die Ergebnisse wie vereinbart.
Darüber hinaus müssen die Lernenden nach Wahl der Station kurz schriftlich festhalten, warum sie eine Station gewählt haben. Dies soll die Lernenden zum Nachdenken darüber bringen, warum sie genau diese Station wählen, was Aufschluss über Interessen und Lernverhalten gibt. Wichtig ist, dass die Lehrperson auf eine ehrliche Antwort drängt.
Die Lernenden kennen Gardners acht Intelligenzbereiche und brauchen insofern keine Einführung. Kennen Lernende diese nicht, so ist es sinnvoll, zusätzlich zu den Arbeitsanweisungen auch eine kurze Einführung zu Gardner (z.B. Betts & Kercher, 1999, 2008) zu geben, damit die Lernenden wissen, was es mit den acht Feldern auf ihrem Arbeitsblatt auf sich hat.
Am Ende der Einheit füllen die Schüler/innen einen kurzen Feedbackbogen zum Stationenlernen aus (siehe Anhang 11.2).

Allgemeine Hinweise zur Arbeit mit einem MI-Raster
An dieser Stelle sei kurz erwähnt, dass die Bearbeitung eines MI-Rasters unterschiedlich erfolgen kann und von der Lehrperson individuell festzulegen ist. So kann z.B. jede Schülerin/jeder Schüler nur eine Aufgabe/Intelligenz ihrer/seiner Wahl bearbeiten (die anderen Felder bleiben unbearbeitet), oder die Vorgabe enthält eine Beschäftigung mit mindestens drei Bereichen (wie beim vorliegenden Beispiel). Des Weiteren können in einem Feld des Rasters, also bei einer Station, mehrere Aufgaben gelistet sein, die zu bearbeiten sind, d.h. die Schülerin/der Schüler bleibt beim gewählten Intelligenzbereich, erfüllt aber mehrere voneinander unabhängige Aufgabenstellungen. Als Hausübung oder freiwillige Hausübung kann die Beschäftigung mit einem weiteren Begabungsbereich dienen.
Zudem muss die Lehrperson für sich klären, was mit den Ergebnissen passiert: Werden sie im Plenum vorgestellt? Auf der Pinnwand festgehalten? Der Lehrperson abgegeben? Müssen den Arbeitsauftrag zum Cartoon vielleicht alle als Hausübung bearbeiten? Wird das *role play* vorgespielt und der kreierte Song vorgesungen? Hier muss auch bedacht werden, dass ev. die Ergebnisse der intrapersonalen Aufgabenstellung von der/dem Lernenden nicht vorgestellt werden möchten, was akzeptiert werden sollte. Dies kann auch bei anderen Bereichen der Fall sein. Im vorliegenden Beispiel wollte die Schülerin, die die musikalische Aufgabenstellung bearbeitet hat, ihren Song nicht vor der Klasse vorsingen (und zum Bearbeiten durfte sie den Raum verlassen).
Was differenzierte Lernwege betrifft, so beziehen sich diese oft auf Howard Gardners Theorie der Multiplen Intelligenzen. Wenn die Bereiche, die Gardner als Intelligenzen bezeichnet, auch – wie bereits erwähnt – wissenschaftlich umstritten sind, dienen sie in der Praxis als übersichtliche Anregung, auf verschiedene Begabungen der Lernenden zu achten. Eine Übersicht über mögliche Aufgabenstellungen entsprechend der MI-Theorie im Englischunterricht verschiedener Jahrgänge, um unterschiedliche Begabungsbereiche anzusprechen und vielfältige Zugänge zu einem Thema zu eröffnen, findet sich in Anhang 11.3. Sie liefern der Lehrperson wertvolle Ideen bei der Erstellung und beim Einsatz eines MI-Rasters im eigenen Unterricht. Auch Brunner und Rottensteiner (2014) bieten Hilfe bei der Erstellung eines MI-Rasters und beschreiben Beispiele aus diversen Fächern für Primarstufe und Sekundarstufe I, die Englischlehrerinnen und -lehrern aller Jahrgänge viele Anregungen bieten.

Lernziele
Die Schüler/innen ...
- vertiefen das Gelernte zum Themenkomplex *work* und wenden es auf vielfältige Weise an

- wählen Aufgaben ihren persönlichen Vorlieben entsprechend
- reflektieren ihr Lernverhalten

Stolpersteine

- Gewisse Felder des MI-Rasters werden gar nicht gewählt. Das liegt in der Natur der Aufgabenstellung. Freie Wahl auf Seiten der Lernenden heißt auch, dass Aufgaben völlig unattraktiv für sie sein können und sie sie deshalb nicht wählen. In einer Feedbackrunde am Ende des Stationenbetriebs kann man hier genauer nachfragen und auf die erhaltenen Antworten reagieren (indem man z.B. die Aufgabenstellung beim nächsten Mal ändert).
- Während des Unterrichtsgeschehens kann es sein, dass die Lehrperson merkt, dass Anweisungen bei einigen Aufgaben zu ungenau sind. In dem Fall ist es notwendig, in der Situation die Anweisungen mündlich zu verfeinern. Wiederholt man das Stationenlernen mit einer anderen Klasse, weiß man, welche Aufgaben zu verdeutlichen sind.
- Die Lernenden sollen nach Wahl der Station kurz schriftlich festhalten, warum sie die Station gewählt haben. Eine ehrliche Antwort ist hierbei wichtig, auch wenn sie der Lehrperson vielleicht nicht passt. So wird es immer wieder Schüler/innen geben, die sagen, dass sie die Aufgabe gewählt haben, weil sie am wenigsten aufwändig, am einfachsten oder am unkompliziertesten ist.
- Die Schüler/innen wollen zwar eine Aufgabe bearbeiten, aber das Endprodukt nicht vor der Klasse präsentieren. Hier obliegt es der Lehrperson zu entscheiden, inwiefern hier vom Plan abgewichen werden kann. Es ist sicher ein Unterschied, ob jemand sich weigert, eine Präsentation zu halten (was ja eigentlich zur Routine eines Lernenden gehört und – nebenbei erwähnt – auch für die Matura zwingend notwendig ist) oder ob jemand Ergebnisse des intrapersonalen Bereichs, die beispielsweise doch sehr persönlich sein können, nicht vor der Klasse ausbreiten will.

Was macht die Methode begabungs- und begabtenförderlich?

Stationenlernen anhand eines MI-Rasters spricht aufgrund der differenzierten Herangehensweise alle Lernenden an. Sie wählen, was sie am meisten interessiert. Zudem kann jede/r Lernende ihrem/seinem eigenen Tempo folgen und teilweise sogar den Schwierigkeitsgrad selbst bestimmen (abhängig von der Aufgabenstellung). Stationenlernen ist optimal für begabte Lernende, da vielfältige Aufgaben und Unterrichtsmaterialien ihr Lernen intensivieren und die Eigenmotivation fördern.

Literatur

21st Century Learning Academy (2011). The 40 Reflection Questions. Abgerufen von https://backend.edutopia.org/sites/default/files/pdfs/stw/edutopia-stw-replicatingPBL-21stCAcad-reflection-questions.pdf [16.04.2019]

Betts, G. & Kercher, J. K. (1999). Autonomous Learner Model. Optimizing Ability. Greeley: ALPS Publishing.

Betts, G. & Kercher, J. K. (2008). Der Weg des selbstbestimmten Lernens. Auf dem Weg zum autonomen Leben. Berlin: LIT.

Brunner, I. & Rottensteiner, E. (Hrsg.). (2014). Mit multiplen Intelligenzen Begabungen fördern und Kompetenzen entwickeln. Praxisbeispiele für erfolgreiches Unterrichten in der Grundschule und der Sekundarstufe 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Gardner, H. (2002). Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart: Klett-Cotta.

Haß, F. (2008). Die Vielfalt der Intelligenzen. Intelligenzprofile im Englischunterricht berücksichtigen. Abgerufen von www.angewandte-didaktik.de/index.php/aufsaetze.html [20.10.2015]

Huston, M. (2019). 10 myths about the mind. Psychology Today, 10/2019, 52-61 & 88-89.

Anhang

Anhang 11.1: Arbeitsblatt für Schüler/innen (MI-Raster *WORK*)

Anhang 11.2: Feedback zum MI-Raster *WORK*

Anhang 11.3: Übersicht über mögliche Aufgabenstellungen entsprechend der MI-Theorie im Englischunterricht verschiedener Jahrgänge

Anhang 11.1: Arbeitsblatt für Schüler/innen (MI-Raster *WORK*)

To deepen your knowledge on

WORK

Choose – according to your personal preference – three of the following tasks, each assigned to one of Gardner's multiple intelligences. If you have completed the tasks and there is still time left, choose another one. You can work on the tasks in the next five English lessons.
Pay attention: For task 1 you need at least two more students who work on the task. All the other tasks are done individually.
After completion of the tasks, you should hand in or present your end product:

- Tasks 1 and 8: present to class
- Task 3: prepare a PowerPoint or Prezi presentation
- Task 4: prepare a one-page handout and do the tasks you created with your fellow students
- Tasks 2, 4, 5, 6 and 7: hand in to teacher

Start by writing down WHY you have chosen the particular task.

1 – BODILY-KINESTHETIC Role-play a job interview: boss, human resources manager, applicant and (optional) her/his friend (who is waiting outside during the interview). Mind your body language.	**2 – LOGICAL-MATHEMATICAL** Look for a graph or table that deals with the topic and describe and interpret it.	**3 – NATURALIST** Find jobs that need a lot of naturalist intelligence. Choose four and create job advertisements with interesting job descriptions.
4 – VERBAL-LINGUISTIC Prepare a fact sheet on important aspects of work. Include the most important vocabulary and definitions. Create tasks for your fellow students (fill in, multiple choice, true/false, …)	WORK	**5 – VISUAL-SPATIAL** Look for a cartoon that deals with the topic and describe and interpret it.
6 – INTRAPERSONAL Reflect on your strengths and weaknesses. Fill in the MI checklist* to find out more about yourself. Reflect: Where do you see yourself in 10 years' time? * https://www.wtc.ie/images/pdf/Multiple_Intelligence/mi7.pdf	**7 – INTERPERSONAL** Write the CV of one of your classmates. Interview her/him to receive all the relevant information you need.	**8 – MUSICAL-RHYTHMIC AND HARMONIC** Rewrite the lyrics of one of your favourite songs to make it about women and work/the glass ceiling.

Anhang 11.2: Feedback zum MI-Raster *WORK*

Feedback on the MI grid on work

	I completely agree	I somewhat agree	I am unsure	I somewhat disagree	I completely disagree
1. I like working with an MI grid.	1	2	3	4	5
2. I could easily choose my preferred task.	1	2	3	4	5
3. The tasks were clear to me. I knew what was expected.	1	2	3	4	5
4. The tasks made sense to me.	1	2	3	4	5
5. I felt encouraged to work well.	1	2	3	4	5
6. The allotted time was okay.	1	2	3	4	5
7. I would like to work with an MI grid again.	1	2	3	4	5
8. Any comments on the questions above?					
9. What do you like best about the MI grid on work?					
10. What would you like to change about the MI grid on work?					
11. What suggestions do you have to improve the MI grid?					

Anhang 11.3: Übersicht über mögliche Aufgabenstellungen entsprechend der MI-Theorie im Englischunterricht verschiedener Jahrgänge

Aufgaben mit sprachlichem Schwerpunkt ○ *Word detective*: In einem Text werden unsinnige Wörter eingefügt, die die Lernenden finden müssen. ○ *Creating a letter poster* (Anfangsunterricht Sek. I): Die Schüler/innen sammeln so viele Wörter wie möglich, die mit demselben Anfangsbuchstaben beginnen, und gestalten dazu ein Poster. Eine kreative Gestaltung der Wörter ist gewünscht. Als Alternative kann ein Thema vorgegeben werden, zu dem die Schüler/innen ein Poster kreieren (z.B. *weather words*). ○ *One-minute speech*: Die/der Lernende spricht eine Minute lang spontan über ein vorgegebenes Thema. Im Anfangsunterricht kann das Thema *My family* sein, bei Fortgeschrittenen eine Werberede zu einem von der Lehrperson mitgebrachten Produkt. ○ *Story computer*: Die Klasse wird in drei Gruppen eingeteilt. Zunächst schneidet jede Gruppe Wörter und Bilder aus englischsprachigen Zeitungen, Zeitschriften usw. aus und gibt diese an die nächste Gruppe weiter. Diese versucht nun, die Wörter und Bilder zu reihen und ein Textgerüst zu schaffen. Diese Unterlage wird an die nächste Gruppe weitergegeben, die die entstandene Geschichte dann präsentiert. ○ …	**Aufgaben mit logisch-mathematischem Schwerpunkt** ○ *What would happen if …: What would happen if someone invented an engine driven by milk? What would happen if all the plants disappeared?* Gedankenexperimente wie diese fordern die logische Intelligenz heraus. ○ *Jigsaw puzzles*: Diverse Puzzles, *dominoes* und *triminoes* (eine Art Domino mit dreieckigen Steinen, Vorlagen und Beispiele siehe Kapitel 7 über Lerninseln) usw. fördern die logisch-mathematische Intelligenz. Fertige Beispiele oder Vorlagen zum Selbermachen finden sich in Schulbüchern, im Internet oder sind leicht selbst herzustellen. Beispiele für *triminoes* können überdies von den Lernenden selbst hergestellt werden, was ihre Kreativität herausfordert. ○ *Graphs and tables*: Die Schüler/innen erstellen selbst Grafiken und Tabellen zu diversen Themen (oder zu selbst durchgeführten Umfragen) oder versprachlichen vorgegebene Grafiken und Tabellen, was die logisch-mathematische und die sprachliche Intelligenz fördert. ○ *Time lines*: Die Schüler/innen stellen bestimmte „Ereignisse" (z.B. Leben einer Person, Tagesablauf, historische Ereignisse, wirtschaftliche Entwicklungen, Ereignisse in einem Roman usw.) als *time line* dar. ○ …	**Aufgaben mit intrapersonalem Schwerpunkt** ○ *Barometer of mood*: Auch im Englischunterricht kann zu Beginn der Stunde zur Selbstmotivierung die eigene Verfassung der/des Lernenden über ein Stimmungsbarometer wiedergegeben werden – in englischer Sprache natürlich. ○ Blitzlicht: Am Ende der Stunde reflektieren die Schüler/innen kurz über ihre Eindrücke und Gefühle. ○ *Self-reflection*: Während des Unterrichts werden Impulse zur Selbstreflexion des eigenen Lernens gegeben – auf Englisch. Als Beispiel dient „*The 40 Reflection Questions*" (21st Century Learning Academy, 2011), unterteilt in *backward-looking, inward-looking, outward-looking* und *forward-looking questions*. Diese wurden für die Reflexion der eigenen Arbeit vor allem während eines Projekts entwickelt, können jedoch genauso auf andere Bereiche angewendet werden. Lehrer/innen können aus dieser Liste auch nur eine kleinere Anzahl von Fragen auswählen. ○ *Diaries/logs*: Ob als Lerntagebücher, Lesetagebücher, Projekttagebücher, Tagebücher zu einem bestimmten Thema – sie unterstützen die Selbstreflexion und den sprachlichen Ausdruck. ○ …
Aufgaben mit naturalistischem Schwerpunkt ○ *Nature diaries*: Die Schüler/innen verfassen Tagebücher zu Themen, die mit Natur und Umwelt zu tun haben, z.B. *A spring journal, Last week's weather, My personal energy saving measures.* ○ *Nature diagrams*: Informationen über bestimmte Tiere (wie Lebensalter, Schlafgewohnheiten usw.) oder Pflanzen werden gesammelt, verglichen und in Diagrammen dargestellt. ○ *Nature research*: Die Schüler/innen recherchieren Fakten und Studien zu einem Thema mit naturalistischem Schwerpunkt und erstellen eine Präsentation, eine Broschüre o.Ä. ○ …	**MI-Aufgaben im Englischunterricht**	**Aufgaben mit musikalisch-rhythmischem Schwerpunkt** ○ *Poems, rhymes, raps and songs*: Die Schüler/innen versuchen, Gedichte oder Reime musikalisch wiederzugeben, aus Texten *raps* oder *songs* zu schreiben oder ein bestimmtes Thema in einem *rap* oder *song* zu verarbeiten. Dabei können auch bekannte *songs* umgetextet werden. ○ *Story and sounds*: Während die Lehrperson eine Geschichte erzählt, versuchen die Schüler/innen, diese mit passenden Klängen und Geräuschen zu begleiten. ○ *Making a radio play*: Die Schüler/innen kreieren aus einem Text ein Hörspiel. ○ …
Aufgaben mit körperlich-kinästhetischem Schwerpunkt ○ *Miming stories*: Geschichten (oder Szenen) werden pantomimisch dargestellt. ○ *Role plays:* Jede Art von *role play* bringt nicht nur Abwechslung in den Unterricht, sondern fördert den körperlich-kinästhetischen Ausdruck. ○ *Barn dances, square dancing* usw.: Tänze fördern die körperlich-kinästhetische, ebenso die räumliche Intelligenz. Zudem sind sie Teil der Kulturkunde. ○ *Write on your partner's back*: Eine Schülerin/ein Schüler schreibt mit dem Finger auf dem Rücken einer Mitschülerin/eines Mitschülers ein Wort, das diese/r erraten muss. Weiters muss eine weitere Aufgabe gelöst werden, z.B. Plural bilden, *past participle* nennen, Antonym finden, Wort zu Kollokation erweitern usw. ○ …	**Aufgaben mit visuell-räumlichem Schwerpunkt** ○ *Picture stories*: Bildergeschichten, wie sie vielfach in Schulbüchern und diversen anderen Unterrichtsmaterialien vorkommen, unterstützen die bildlich-räumliche Intelligenz. Diese können von den Lernenden auch selbst gezeichnet werden. ○ *Creating posters/collages*: Wenn Schüler/innen Plakate erstellen, die Text und Bild kombinieren, fördert dies ihre sprachliche und bildlich-räumliche Intelligenz sowie ihre Präsentationskompetenz. Ähnliches gilt für das Gestalten einer Collage zu einem Thema (z.B. *health*). ○ *Picture puzzles*: Schüler/innen suchen in Bildern Gemeinsamkeiten und Unterschiede oder müssen ein Objekt in einem Wimmelbild finden. Aufgaben wie diese können genauso als Wettbewerbe konzipiert werden. ○ …	**Aufgaben mit interpersonalem Schwerpunkt** ○ *Questionnaires*: Umfragen in der Klasse oder Schule zu beliebigen Themen (*hobbies, pets, strengths and weaknesses, eating habits* usw.) fördern die interpersonale Intelligenz und unterstützen andere Bereiche wie den logisch-mathematischen oder den sprachlichen, wenn die Ergebnisse statistisch ausgewertet werden und beispielsweise ein Artikel über die Ergebnisse für die Schulzeitung verfasst wird. ○ *Giving positive feedback*: Am Ende der Stunde gibt eine Schülerin/ein Schüler der/dem nächsten eine positive Rückmeldung usw. ○ *Pair and group activities*: Selbstverständlich fördern unterschiedliche Sozialformen die interpersonale Intelligenz. So ist es wichtig darauf zu achten, dass die Gruppenmitglieder bei Partner- und Gruppenarbeiten mithin wechseln. Auch *discussions* sind empfehlenswert. ○ *Be somebody else*: Das Verfassen von Tagebucheinträgen aus der Sicht eines anderen fördert die Empathie. ○ …

(Beispiele aus Haß, 2008, ergänzt)

12 Begabungsfördernde Leistungsbeurteilung im Englischunterricht

Einleitung ins Thema

Differenzierung entsteht nicht nur durch Unterrichtsmethoden und Lernarrangements, sondern ist auch im Zuge der Leistungsbeurteilung umsetzbar. Eine begabungsfördernde Leistungsbeurteilung wird demnach den Bedürfnissen der einzelnen Lernenden gerecht. Hierbei können einerseits neue Wege abseits des traditionellen Notensystems beschritten werden (man denke an Pensenbücher oder Lernzielkataloge), andererseits aber einfach auch herkömmliche Wege entlang des traditionellen Notensystems „verbreitert“ werden, indem man differenzierte Angebote auch bei der Leistungsbeurteilung schafft.
Im Folgenden werden Möglichkeiten vorgestellt, wie die Leistungsbeurteilung im Englischunterricht begabungsfördernder gestaltet werden kann, indem den Lernenden Wahlmöglichkeiten geboten werden. Zudem wird aufgezeigt, wie eine Schüler/innenbeteiligung bei der Mitarbeitsnote aussehen kann.

Einsatzbereich

Für alle Schulstufen geeignet

Methodisch-didaktische Überlegungen

Neben den für den Englischunterricht „notwendigen“ Formen der Leistungsfeststellung (wie Schularbeiten, Mitarbeit, mündliche Prüfungen usw.) bieten sich viele **andere Möglichkeiten der Leistungsfeststellung** an. Schüler/innen schätzen ein differenziertes Angebot sehr. Im Folgenden werden einige dieser Möglichkeiten aufgelistet – sie unterscheiden sich jedoch in ihrer Wertigkeit. So bedeutet die Erstellung eines Stundenprotokolls weniger Aufwand als die Vorbereitung einer Unterrichtsstunde für die Mitschüler/innen. Die Wertigkeit der einzelnen Angebote sollte für die Schüler/innen transparent sein.
Es kann beispielsweise festgelegt werden, dass jede/r Lernende einmal im Semester eine Zusatzaufgabe nach Wahl erledigen muss, weitere Aufgaben erfolgen freiwillig. Zu Beginn des Semesters erhalten die Schüler/innen am besten eine Liste mit möglichen Aufgaben, aus der sie wählen können. Zusätzlich zu dieser Liste ist es auch denkbar, nach der Behandlung eines Themas im Unterricht eine Zusatzaufgabe anzubieten, die von den Lernenden freiwillig erledigt werden kann. Wie auch immer man vorgeht: Alle erledigten Aufgaben fließen letztendlich in die Leistungsbeurteilung mit ein.

Hier einige **Ideen für Schüler/innenaktivitäten**, die in die Leistungsbeurteilung miteinfließen können:

- Peer-Teaching: Die/der Lernende bereitet eine Unterrichtsstunde/eine Unterrichtssequenz zu einem von der Lehrperson vorgegebenen Thema vor (siehe auch Kapitel 5 über Peer-Teaching)
- Buchrezension/Filmrezension
- Zusammenfassung eines Artikels samt Stellungnahme
- schriftliches Stundenprotokoll
- mündliche Zusammenfassung der letzten Unterrichtsstunde am Beginn der Unterrichtsstunde
- Protokolle/Reflexionen/Dossiers zu Exkursionen/Wandertagen/Projekttagen/Sprachreisen usw.
- *English Portfolio* (siehe Kapitel 4) oder nur einzelne Arbeitsaufträge daraus
- Lerntagebuch
- Führen eines *Reading diary*
- Schriftliche Reflexion zu einer Unterrichtsstunde/zu einem Thema
- Schriftliche Reflexion zu einem Podcast
- Erstellung eines Podcast
- Erstellung eines Blogs/einer Website
- Erstellung eines Übungsblattes für die Mitschüler/innen (Vokabel, Grammatik usw.)

- Erstellung diverser Lernmaterialien (siehe Kapitel 7)
- Präsentation (zu einem vorgegebenen Thema, zu einem Thema nach Wahl der Schülerin/des Schülers, des Lieblingssongs usw.)
- Präsentation zu einem kontroversen Thema mit Einsatz von *Mentimeter* (www.mentimeter.com, Online-Tool zur Erstellung einer Präsentation mit Echtzeit-Feedback, d.h. Publikumsbeteiligung, mit Hilfe des Smartphones)
- *Three-minute presentation*
- Diverse Schreibaufträge: Brief, Erzählung, Broschüre, Artikel, Essay, Bericht, Grafikbericht, Cartooninterpretation, Gedichtinterpretation, Bildbeschreibung, fiktives Interview (z.B. mit einer Romanfigur, einer Politikerin/einem Politiker) usw.
- *Creative Writing*-Schreibauftrag (z.B. *Write a parody on a fairy tale. Write an interior monologue*.)
- Artikelsammlung zu einem Thema anlegen und kommentieren
- Collage aus Bildern, Artikeln usw. zu einem Thema anlegen und kommentieren
- Comic-Strip zu einem Unterrichtsthema kreieren mit www.makebeliefscomix.com (*Make Beliefs Comix* ermöglicht das schnelle Erstellen von Comic-Strips, kostenlos und ohne Registrierung)
- Brettspiel auf der Basis eines Textes/einer Kurzgeschichte/eines Romans usw. gestalten
- usw.

Der Kreativität der Lehrperson sind keine Grenzen gesetzt. Eine Anpassung an das jeweilige GERS-Niveau ist natürlich nötig.

Eine begabungsfördernde Leistungsbeurteilung bedeutet auch, den Lernenden eine Beteiligung, ein Mitspracherecht bei der Notengebung einzuräumen, z.B. bei der Mitarbeitsnote. Hierzu füllt die/der Lernende einen **Selbstbeurteilungsbogen zur Mitarbeit** aus, der die Elemente umfasst, die der Lehrperson wichtig sind. Dies können sein:

- *I contribute to class by volunteering answers, offering ideas or asking questions multiple times each class.*
- *My contributions are relevant.*
- *I pay attention and listen to my classmates and my teacher.*
- *I volunteer for reading.*
- *I am prepared for class (books, folder etc.).*
- *I take notes without being prompted.*
- *I do my homework.*
- *I never chat or display inappropriate behaviour.*
- *I actively contribute to pair and group work.*

Die einzelnen Bereiche können mit Punkten, mit Noten oder mit einer Einschätzungsskala von „immer“ bis „nie“ beurteilt werden. Die/der Lernende beurteilt die einzelnen Bereiche und ermittelt ihre/seine Mitarbeitsnote, die dann mit der Note der Lehrperson verglichen wird. Bei Differenzen sind mehrere Vorgehensweisen denkbar:

- In einem Gespräch erklärt die Lehrperson der Schülerin/dem Schüler die Mitarbeitsnote.
- In einem Gespräch wird versucht, einen Konsens zwischen der Note der Lehrperson und jener der/des Lernenden zu finden.
- Werte werden von der Lehrperson vorab festgelegt. Bis zu einer gewissen Abweichung, die jede Lehrperson für sich festlegen muss, wird die Note der Schülerin/des Schülers übernommen und fließt in die Gesamtnote mit ein, bei Überschreiten einer gewissen Abweichung die der Lehrperson. (Das kann auch dazu führen, dass die Lehrperson den Lernenden besser einschätzt als sie/er sich selbst und sie/er somit die selbst ermittelte schlechtere Note bekommt.)

Hoffmeister (2007) empfiehlt, den Lernenden zu Beginn des Schuljahres den Selbstbeurteilungsbogen auszuteilen, damit sie dann während des Schuljahres mehrfach Selbstbeurteilungen vornehmen können. Die Lehrperson bespricht dann mit der Schülerin/dem Schüler die Kriterien, bei denen es Unterschiede in der Wahrnehmung gibt. Zudem können bei Bedarf auch Mitschüler/innen in das

Gespräch miteinbezogen werden. Hoffmeister zufolge gleichen sich Schüler/innenwahrnehmungen und Lehrer/innenwahrnehmungen im Laufe der Zeit immer mehr an.
Selbstverständlich müssen die einzelnen Kriterien des Selbstbeurteilungsbogens individuell angepasst werden. Es ist denkbar, dass das regelmäßige Abgeben von Hausübungen von Lehrenden individuell stärker gewichtet wird und folglich als nur ein Kriterium von mehreren untergeht. Des Weiteren kann der Selbstbeurteilungsbogen, gerade in unteren Klassen, auch in deutscher Sprache formuliert sein. Zur Selbstbeurteilung kann auch ein Selbstbeurteilungsraster (Kompetenzraster oder *Rubrics*) verwendet werden (z.B. RCampus, 2019).
Abschließend sei noch auf die Problematik des „Noten Errechnens" verwiesen, denn die Selbstbeurteilung könnte den Eindruck erwecken, eine Note ließe sich rein mathematisch bis zur Kommastelle errechnen. Eine Note ist aber eine pädagogische Entscheidung unter Berücksichtigung der Lern- und Leistungsentwicklung.

Stolpersteine

- Nachdem die hier beschriebenen differenzierten Angebote der Leistungsfeststellung eigenständig außerhalb des Unterrichts zu erledigen sind, kann es passieren, dass wohlmeinende Erziehungsberechtigte oder Nachhilfelehrer/innen bei der Erstellung helfen. Hier muss von vornherein kommuniziert werden, dass dies die Wertigkeit des erstellten Lernprodukts massiv schmälert und somit unterlassen werden sollte. Dasselbe gilt auch fürs Übernehmen von Informationen aus dem Internet mit der *Copy-and-paste*-Methode.

Was macht die Methode begabungs- und begabtenförderlich?

Eine Leistungsbeurteilung, die Begabungen fördert, differenzierte Angebote schafft und auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden eingeht, ist für Schüler/innen motivierend, da ihre Bemühungen gewürdigt werden und sie ihrem Gerechtigkeitsempfinden entspricht. Eine begabungsfördernde Leistungsbeurteilung wird der Tatsache gerecht, dass Lernende Individuen sind, mit unterschiedlichen Zielen und Erwartungen.

Literatur

Eder, F., Neuweg, G. H. & Thonhauser, J. (2009). Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. In W. Specht (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (S. 247-267). Graz: Leykam. Abgerufen von https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB2009_Band2_Kapitel-B6.pdf [20.05.2019]

Hoffmeister, H. (2007). Möglichkeiten der Binnendifferenzierung bei der Leistungsbeurteilung – Beispiele aus der Praxis. In I. Scholz (Hrsg.), Der Spagat zwischen zwischen Fördern und Fordern. Unterrichten in heterogenen Klassen (S. 179-204). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2010/1451/pdf/Scholz_Spagat_Hoffmeister_Binnendifferenzierung_W_D_A.pdf [20.05.2019]

ÖZBF – Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.). (2017). Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis (2. Aufl.). Salzburg: ÖZBF.

RCampus (2019). iRubric: Class Participation Self-Assessment rubric. Abgerufen von https://www.rcampus.com/rubricshowc.cfm?code=SX9B646&sp=yes& [20.06.2019]

Stern, T. (2010). Förderliche Leistungsbewertung. Wien: ÖZEPS.

13 Formatives Assessment im Englischunterricht – Zwei Beispiele: „Evaluationslandschaft“ und „Zeugnis für die Lehrperson“

Einleitung ins Thema

Formatives Assessment bezeichnet die Nutzung systematisch erhobener Leistungsinformationen, „um pädagogische Entscheidungen mit dem Ziel einer Optimierung des Lehr-Lern-Prozesses zu treffen“ (Souvignier & Hasselhorn, 2018). Lernende erhalten Feedback über ihren Lernstand oder über ihre Stärken und Schwächen, Lehrende wiederum gewinnen Kenntnisse, die es ihnen erlauben, ihren Unterricht adaptiv zu gestalten. Durch formatives Assessment werden folglich Lern- und Lehrprozesse optimiert.

Formatives Assessment lässt sich auch im Englischunterricht mit den verschiedensten Methoden zu unterschiedlichen Bereichen umsetzen. Eine umfassende Liste mit diversen Techniken findet sich in der ÖZBF-Publikation *Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis* (ÖZBF, 2017, S. A71–74). Erwähnt sei als Beispiel das Entwerfen von Testfragen durch die Schüler/innen selbst, was den Lehrenden Aufschluss darüber gibt, ob das Gelernte verstanden wurde und richtig angewendet werden kann. Schnell einsetzbare Techniken zur Erhebung des Verständnisses sind beispielsweise „*Exit cards*“ (oder „*Exit tickets*“) und „*Thumbs U*p“ (Hagar, 2019):

- „*Exit cards*“ sind Zettel, die Schüler/innen am Ende der Stunde erhalten, um darauf die Antwort auf eine von der Lehrperson gestellten Frage kurz zu notieren und der Lehrperson dann abzugeben.
- Bei „*Thumbs up*“ geben die Lernenden durch Heben des Daumens nach oben, zur Seite oder nach unten an, ob sie verstanden haben.

Wer gerne mit Neuen Medien arbeitet, kann Onlineplattformen zur Erstellung von Umfragen wie z.B. *Survio* nutzen, um Feedback von der Klasse zu erhalten. Die Schüler/innen beantworten die von der Lehrperson erstellten Fragen auf dem Smartphone.

Im Folgenden werden nun zwei Beispiele formativen Assessments genauer vorgestellt. Das erste Beispiel „Evaluationslandschaft“ fordert die Lernenden auf, über ihren Lernerfolg nachzudenken, und liefert somit wertvolle Hinweise für die Lehrperson. Das zweite Beispiel zeigt den Einsatz eines Zeugnisses für die Lehrperson, ausgestellt von den Schülerinnen und Schülern.

Beispiel 1: Evaluationslandschaft

Einsatzbereich

Ca. ab der 7. Schulstufe, in deutscher Sprache bereits früher

Methodisch-didaktische Überlegungen

Ziel der Evaluationslandschaft (Scholz, 2018; Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule, 2018) ist, dass die Lernenden ihren Lernerfolg einschätzen. Dies erfolgt auf der Basis eines Landschaftsbildes, in dem sie den Punkt markieren, der ihrer aktuellen Situation entspricht. Das Bild hat metaphorischen Charakter und soll eine Übertragung auf die aktuelle Lage auslösen, denn Bilder ermöglichen intuitive Zugänge zu inneren Prozessen und sind Metaphern für Gefühle und Gedanken. Um die Assoziation für andere verständlich zu machen, soll die/der Lernende auch erklären, warum der jeweilige Punkt gewählt wurde. Immerhin werden Bilder unterschiedlich gedeutet. Das Interessante an dieser Übung ist gerade diese Verknüpfung mit einem Bild.

Da die Übung in englischer Sprache durchgeführt wird, wird den Lernenden auch vermittelt, dass sie über beliebige Dinge (und nicht nur über den aktuellen Lernstoff) in Englisch reden können, also auch über ihren Lernerfolg.

Vorgehensweise

Jede/r Lernende erhält eine Kopie der Evaluationslandschaft. Das hier verwendete Bild – eine Landschaft mit vielen unterschiedlichen Elementen, die die Lernenden als Metaphern verwenden können – stammt von der Homepage der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (2018) und ist online abrufbar unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/methodensammlung/pdf/051_Landschafts_Stimmungsbild.pdf. Der Arbeitsauftrag dazu lautet: "*Mark the spot in the landscape that expresses how you see your learning success in English. Write down why this spot symbolizes your learning success.*"

Die/der Lernende soll nun den Punkt im Bild farbig markieren, der symbolisch für die Einschätzung des eigenen Lernerfolgs im Fach Englisch steht. Die Einschätzung wird also mit einem Punkt auf der Landschaft verknüpft. Um die Zuordnung besser verstehen zu können, schreiben die Schüler/innen mit einem Satz auf, warum sie diesen Punkt gewählt haben.

Wenn alle Schüler/innen einen Punkt markiert haben, bittet die Lehrperson einzelne Schüler/innen, ihren gewählten Punkt zu nennen und eine Begründung zu geben. Die Lehrperson kann auf bestimmte Ideen reagieren („Das ist eine schöne Idee."), Fragen stellen („Was bedeutet für dich ein Tunnel?", „Woran, glaubst du, liegt das?", „Was könntest du deiner Meinung nach tun, um nächstes Jahr deine Lesekompetenz zu verbessern?") und Feedback geben.

Wichtig ist – abhängig von Alter bzw. Lernstand der Schüler/innen – Vokabel, die gebraucht werden, vorab zu besprechen (wie *Heißluftballon, Tunnel, Schilf* etc.), damit die Lernenden ihre Wahl ausdrücken können.

Wird die Evaluationslandschaft am Ende des ersten Semesters oder am Ende des Schuljahres durchgeführt, so können im Anschluss daran die Englischnoten besprochen werden. Dies bietet der Lehrperson Anknüpfungspunkte an die Aussagen der Schüler/innen.

Alternativ kann die Evaluationslandschaft auch als Wandbild aufgehängt werden und jede Schülerin/jeder Schüler trägt sich dort ein. Die Begründung kann auf Haftnotizen festgehalten werden, die rund um das Wandbild geklebt werden. Als Landschaft kann die Lehrperson im Grunde ein beliebiges Bild wählen (oder auch selber malen), das verschiedenartige landschaftliche Elemente darstellt, die eine Deutung in mehrere Richtung erlauben.

Lernziele

Die Schüler/innen ...

- reflektieren ihren Lernerfolg in Englisch, indem sie ihn bildlich als Punkt in einer Landschaft darstellen.
- begründen ihre Einschätzung.

Stolpersteine

- Der Einsatz der englischen Sprache könnte die Übung insofern erschweren, als manche Schüler/innen glauben, ihre Einschätzung nicht in Englisch ausdrücken zu können.
- Die Schüler/innen antworten in deutscher Sprache. Abhängig von Alter und Lernstand kann dies von der Lehrperson akzeptiert werden.
- Zudem kann sein, dass manche Lernende nicht vor der ganzen Klasse über ihren Lernerfolg reden wollen, was akzeptiert werden sollte. Ein kurzes Gespräch unter vier Augen kann Abhilfe schaffen. Alternativ kann die Lehrperson von Vornherein die Einschätzungen der Lernenden beim Durchgehen von Tisch zu Tisch erfragen, sodass die Evaluationslandschaft nicht im Plenum besprochen wird.
- Die Übung kann dazu führen, dass Schüler/innen Aussagen tätigen, die auf Probleme hinweisen, z.B. hinsichtlich der Einbettung in die Klassengemeinschaft oder der Einschätzung der eigenen Person. Ein angemessenes Reagieren von Seiten der Lehrperson ist gefragt.

Was macht die Methode begabungs- und begabtenförderlich?

Lernende, speziell sprachbegabte Lernende, reflektieren ihren Lernerfolg und können Lernprozesse optimaler steuern. Im Allgemeinen zeigt die Evaluationslandschaft als Beispiel für formatives Assessment das Interesse der Lehrperson an den Lernenden und ihren Lernprozessen. Zudem stärkt die Durchführung in englischer Sprache das Vertrauen der Schüler/innen in die eigene Sprachkompetenz.

Aus der Unterrichtspraxis

Es ist für die Lehrperson sehr interessant zu sehen, welche Stellen im Bild die Schüler/innen wählen und warum (einige Produktbeispiele siehe unten.) Auf gewisse Verknüpfungen würde man selbst nie kommen. Das Nachfragen liefert so wertvolle Erkenntnisse über die Gedanken und Einschätzungen der Lernenden. Wenn die Lehrperson die von den Lernenden gewählten Bilder mit ihrer Einschätzung des Lernerfolgs der jeweiligen Schülerin/des jeweiligen Schülers vergleicht, so passen diese meist optimal zusammen. Weiters ist, wie bereits erwähnt, ein Verknüpfen dieser Übung mit der Besprechung der Zeugnisnoten zu empfehlen.
Wie schätzt die Schülerin/der Schüler ihren/seinen Lernerfolg ein Jahr später ein? Dieser Frage kann nachgegangen werden, wenn die Lehrperson die Evaluationslandschaft einsammelt, aufbewahrt und am Ende des folgenden Schuljahres wieder austeilt bzw. wenn das Blatt in der Englischmappe der Schülerin/des Schülers bleibt.

Produktbeispiele von Schülerinnen und Schülern

Wo sehen sich Schüler/innen in der Evaluationslandschaft und warum? Hier einige Aussagen:

- *"I see myself sitting in the boat on the river. The water is dangerous, but in the boat I feel safe. Of course I shouldn't sink."*
- *"I see myself at the flag of the tower because a flag for me means reaching a goal and I think I have reached the goal in English."*
- *"I see myself in the tunnel because in a tunnel you can't see if there is light at the end of the tunnel. At the moment I do not know how the situation will go on."*
- *"I see myself in the hut in the mountains because when you go hiking your goal is a hut." – Teacher: "Don't you want to reach the summit of the mountain, don't you want to climb higher?" – "No, the hut is OK for me."*
- *"I see myself on the way that leads to the trees. You can walk and you can stop whenever you want."*
- *"I see myself in the hot air balloon because sometimes you can fly high, sometimes low. There are ups and downs. If I learn more, I move up, if I learn too little, I move down. "*
- *"I see myself as a tree. A tree is growing more and more all the time."*
- *"I see myself on the small hill on the left because I climbed the hill but I couldn't climb the mountain."*
- *"I see myself on the way up the mountain because we learned so much this year."*

Beispiel 2: Zeugnis für die Lehrperson

Einsatzbereich

Prinzipiell für alle Schulstufen (je nach Formulierung der zu beurteilenden Bereiche)

Methodisch-didaktische Überlegungen

Um von den Lernenden gezieltes Feedback zum eigenen Englischunterricht zu erhalten, ist es ideal, sich von den Lernenden ein „Zeugnis" ausstellen zu lassen, in dem die „Gegenstände", die zu beurteilen

sind, einerseits von der Lehrperson vorgegeben, andererseits aber auch von den Lernenden selbst ausgesucht werden (können). Die Lehrperson kann so gezielt abfragen, was Schüler/innen zu bestimmten Bereichen denken: Was denken meine Schüler/innen über die Zahl an Hausübungen? Wünschen sie sich mehr Gruppenarbeit? Verstehen sie die Anweisungen bei Arbeitsaufträgen? Kommen sie mit dem Lerntempo zurecht? Fühlen sie sich ideal gefordert? Sind die Noten ihrer Meinung nach gerechtfertigt? Zu allen möglichen Fragen kann die/der Lehrende, je nach Interesse, einen „Gegenstand" entwickeln und beurteilen lassen.
Nach Eintragung der Beurteilung in Form von Schulnoten durch die Lernenden geben sie zudem eine Begründung bzw. einen Verbesserungsvorschlag ab, um dem Lehrenden die Beurteilung verständlich zu machen.
Das Zeugnis an die Lehrperson könnte – wie auch die Evaluationslandschaft – in englischer Sprache gemacht werden. Für das vorliegende Beispiel wurde die deutsche Sprache gewählt, da der Fokus dezidiert auf dem Feedback liegt und nicht auf der Sprachkompetenz. Die Erfahrung zeigt, dass Schüler/innen trotzdem immer wieder unaufgefordert auf die englische Sprache zurückgreifen, um das Zeugnis auszufüllen.

Vorgehensweise

Die Schüler/innen erhalten von der Lehrperson eine Kopie des Arbeitsblattes „Zeugnis für die Lehrperson" (siehe Anhang 13.1). Die Lehrperson erklärt, dass sie sich von den Schülerinnen und Schülern Feedback zum Englischunterricht wünscht – in Form einer Schulnote zu den einzelnen „Gegenständen" bzw. Bereichen, die aufgelistet sind, wie z.B. Freundlichkeit, Begeisterung für das Fach oder Abwechslung bei Lernformen. Einige leere Zeilen lassen die Möglichkeit offen, dass Schüler/innen noch eigene Bereiche hinzufügen und beurteilen. Die Schüler/innen wählen nun eigenständig, ob sie das Zeugnis für die Lehrperson allein, zu zweit, zu dritt oder zu viert ausfüllen. Arbeiten sie in Gruppen, so füllen sie nur ein (!) Blatt gemeinsam aus. Weiters entscheiden sie, ob sie ihre Namen angeben oder ob sie anonym bleiben wollen und einen Spitznamen oder Decknamen erfinden.
Die fertig ausgefüllten Zeugnisse werden dann der Lehrperson abgegeben. Diese sieht die Rückmeldungen der Schüler/innen außerhalb des Unterrichts in Ruhe durch und notiert sich die wichtigsten Punkte. Hilfreich für die Lehrperson ist, eine Durchschnittsnote für jeden Bereich zu errechnen. So erkennt man sofort, in welchen Bereichen man gut oder weniger gut abgeschnitten hat. In der folgenden Stunde bespricht die Lehrperson ihre Zeugnisse mit der Klasse. Sie kann bei Ungereimtheiten nachfragen, weitere Erklärungen erbitten, Freude über bestimmte Noten ausdrücken, Wünsche besprechen usw. Interessant für die Schüler/innen sind auch jeweils die Durchschnittsnoten pro Bereich, denn es ist interessant für sie zu hören, wie andere die Lehrperson beurteilt haben. Diese Nachbesprechung ist von immenser Wichtigkeit, denn die Schüler/innen sollen nicht den Eindruck erhalten, dass ihre Beurteilung „im Sand verläuft". Sie müssen sehen, dass die Lehrperson ihre Rückmeldungen ernst nimmt.

Lernziele

Die Schüler/innen ...

- reflektieren das Unterrichtsgeschehen, indem sie bestimmte Aspekte beurteilen und begründen.
- geben Feedback an die Lehrperson.

Stolpersteine

- Ist man in der Klasse, in der man sich ein Zeugnis geben lässt, auch Klassenvorstand, oder unterrichtet man die Klasse auch in einem anderen Fach, so können sich Bereiche überschneiden bzw. sich Bewertungen auch auf „Geschehnisse" außerhalb des Englischunterrichts beziehen. Beispielsweise können Konflikte mit hineinspielen, die de facto nichts mit dem Englischunterricht zu tun haben.
- Die Lernenden geben keine Erklärungen für schlechtere Noten ab und die Lehrperson versteht somit nicht, warum ein Bereich schlecht beurteilt wurde. Oder es werden Punkte als verbesserungs-

würdig angeführt, die der Lehrperson unklar sind. Beide Fälle zeigen die Notwendigkeit einer Nachbesprechung.

Was macht die Methode begabungs- und begabtenförderlich?

Die Schüler/innen können sich durch die offene Aufgabenstellung zu Wort melden und Wünsche formulieren, können beurteilen, wie die Lehrperson auf sie eingeht. Kurz gesagt: Sie werden gehört. Dies ist für alle Lernende immens wichtig. Zudem betont diese Methode die Bedeutung einer begabungsfreundlichen Lernumgebung.

Aus der Unterrichtspraxis

Schüler/innen finden diesen Rollentausch meist ziemlich spannend, wenn sie in die Lehrer/innenrolle schlüpfen und Noten vergeben. Sie scheinen Spaß daran zu haben, was man auch daran sieht, dass sie sich die kreativsten Spitznamen einfallen lassen und das Zeugnis unter Umständen auch noch verzieren. Manchmal werden Zeugnisse auch in englischer Sprache ausgefüllt – und mit englischen Noten (*A, B* usw.) versehen. Viele Schüler/innen rechnen auch nach Vergabe der Noten den Schnitt aus und vermerken einen ausgezeichneten oder guten Erfolg.

Interessant ist auch zu sehen, welche weiteren, neuen Bereiche Schüler/innen einführen. Beispiele sind: Organisation, Verhalten in der Schule, Auftreten in der Schule, Wortwiederholungen, Lesbarkeit der Schrift, Arbeitsblätter/Übungen, Tafelbild. Beim letzten Punkt wies eine Schülerinnengruppe darauf hin, dass die Lehrperson an der Tafel des Öfteren „herumspringt“ und es den Lernenden somit schwerfällt zu folgen. Der Bereich „Wortwiederholungen“ (beurteilt mit *Sehr gut*) zeigte dezent die Tatsache auf, dass die Lehrperson gewisse Wörter, wie z.B. *exactly*, immer – und anscheinend zu oft – wiederholt. Der Bereich „Auftreten in der Schule“ lobte eine angemessene Kleidung.

Wenn Schüler/innen beispielsweise zu viert arbeiten, so ist es wichtig darauf zu achten, dass in dem Fall nur ein gemeinsames Zeugnisblatt ausgefüllt wird. Die Noten sind dann eine Gruppenentscheidung. Achtet man als Lehrperson nicht darauf, dann kann es passieren, dass ein Gruppenmitglied mit schlechten Erfahrungen mit der Lehrperson die Beurteilungen der anderen beeinflusst. Selbstverständlich ist eine Gruppenarbeit hier optional. Die Lehrperson kann natürlich von jeder Schülerin/jedem Schüler ein Zeugnis ausfüllen lassen.

Bei der Nachbesprechung kann die Lehrperson auf die Beurteilung reagieren und ihrerseits Feedback geben. Zudem können Punkte geklärt werden. Ein Beispiel: Die Schüler/innen beschweren sich über das zu häufige Vergleichen von Grammatikübungen im Unterricht. Den Vorschlag der Lehrperson, in Zukunft weniger Übungsmaterial zu geben, lehnen die Schüler/innen ab: Sie wollen viel Übungsmaterial, aber nur ein Teil soll gemeinsam gemacht werden, für den Rest des Materials sollen nur die Lösungen zur Verfügung gestellt werden. Somit können die Schüler/innen, die mehr üben wollen, üben, die anderen erledigen nur den „Pflichtteil“.

Ein großer Vorteil beim Zeugnis für die Lehrperson ist sicherlich die Tatsache, dass jede/r Lehrende individuell die Bereiche anführen kann, in denen sie/er beurteilt werden möchte. Zudem können die Bereiche auch sprachlich an das Alter der Schüler/innen angepasst werden, denn es macht einen Unterschied, ob Volksschüler/innen oder kurz vor der Matura stehende Gymnasiastinnen und Gymnasiasten das Zeugnis ausfüllen.

Prinzipiell kann der Einsatz eines Zeugnisses für die Lehrperson nur empfohlen werden, denn man gewinnt wertvolle Erkenntnisse über den eigenen Unterricht und die Bedürfnisse der Schüler/innen.

Literatur

Hagar, T. (2019). Practical Applications of TESOL’s *The 6 Principles for Exemplary Teaching of English Learners*. Englisch Teaching Forum. 57(1), 44-52.

Ludwig Erhard Schule Fürth (o. J.). Individualfeedback. Abgerufen von http://www.ludwig-erhard-schule.de/uploads/media/SchilF_Indidvidualfeedback_Handout.pdf [10. [17.02.2018]

ÖZBF – Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.). (2017). Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis (2. Aufl.). Salzburg: ÖZBF.

Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (2018). Methodensammlung. 051 Landschaft – Stimmungsbild. Abgerufen von https://www.schulentwicklung.nrw.de/methodensammlung/pdf/051_Landschafts_Stimmungsbild.pdf [02.02.2019]

Scholz, L. (2018). Methoden-Kiste. Abgerufen von https://www.bpb.de/shop/lernen/thema-im-unterricht/36913/methoden-kiste [13.01.2019].

Souvignier, E. & Hasselhorn, M. (2018). Formatives Assessment. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21(4), 693–696. Abgerufen von https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11618-018-0839-6.pdf [23.06.2019]

Anhang

Anhang 13.1: Zeugnis für die Lehrperson (Arbeitsblatt für Schüler/innen)

Anhang 13.1: Zeugnis für die Lehrperson (Arbeitsblatt für Schüler/innen)

Zeugnis

für _____

Leistungen in den einzelnen Bereichen des Englischunterrichts:

Bereich	Note	Begründung/Verbesserungsvorschlag
Freundlichkeit		
Verständliche Erklärungen		
Begeisterung für das Fach		
Abwechslung bei Lernformen (z.B. Gruppen-, Partnerarbeit, Diskussionen, ...).		
Angemessene Zahl an Hausübungen		
Erkennbarer Sinn hinter Hausübungen (*words, synonyms, text writing, grammar exercises, …*)		
Strukturierter Unterricht mit rotem Faden		
Klare Vorgaben (bei Arbeitsaufträgen, Hausübungen, Tests, Schularbeiten, …)		
Angemessenes Lerntempo		
Gerechte Notengebung		
Gerechte Behandlung aller		
Regelmäßiges Feedback		
Hilfsbereitschaft		
Fähigkeit, die Schüler/innen zum Lernen zu motivieren		
Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren, Pflichten einzuhalten		
Verständnis für Anliegen der Schüler/innen		
Verständnis für Humor		
Verhalten in Konfliktsituationen		

Im Großen und Ganzen ist der Unterricht der Lehrperson _____

Anmerkungen: _____

_____, am _____ Zeugnis ausgestellt von _____

Ort Datum

14 Förderorientierte Leistungsrückmeldung im Englischunterricht durch Peer-Feedback

Einleitung ins Thema

Eine förderorientierte Leistungsrückmeldung blickt auf das Individuum und seine Lernfortschritte. Diese personenzentrierte Sichtweise gibt den Lernenden Rückmeldung über Lernerfolge und findet somit nicht am Ende, sondern während eines Lernprozesses statt (Stern, 2010, S. 11). Selbstgesteuertes Lernen ist die Folge. Eine förderorientierte Leistungsrückmeldung kann in drei Richtungen erfolgen:

- von der Lehrperson an die Lernende/den Lernenden,
- von Schüler/in zu Schüler/in (Peer-Feedback) oder
- in Form einer Selbsteinschätzung (durch die Schülerin/den Schüler über sich selbst).

Im Folgenden wird nun genauer auf Möglichkeiten des Peer-Feedback eingegangen. Lernende geben dabei Rückmeldungen zu Texten anderer Lernender, letztere lernen aus diesen Peer-Rückmeldungen. Konkret vorgestellt werden folgende Methoden der *peer correction*: „Peer Feedback with Sticky Notes“, „Two Stars and a Wish“ und „How to give feedback on texts“.

Einsatzbereich

Ca. ab der 7. Schulstufe (bei Anpassung der Arbeitsanweisungen an das jeweils geforderte sprachliche Niveau)

Methodisch-didaktische Überlegungen

Englisch-Hausübung: einen Text verfassen. Die Schüler/innen schreiben daheim den Text, geben ihn ab, erhalten ihn dann mit Feedback von der Lehrperson zurück. Um dieses Schema zwischendurch aufzubrechen, lohnt es sich, ein Peer-Feedback zwischenzuschalten, bei dem die Schüler/innen die Texte ihrer Klassenkolleginnen und -kollegen lesen und dazu Rückmeldungen geben. Gleichzeitig erfahren sie, was andere über ihren Text denken. Die Methode „**Peer Feedback with Sticky Notes**“ (Tomas & Dils, 2015) ist eine Möglichkeit.

Vorgehensweise

1. Als Hausübung erhalten die Schüler/innen folgenden Schreibauftrag (siehe Anhang 14.1): Sie sollen eine Empfehlung eines Filmes oder einer Serie verfassen und dabei die üblichen Anforderungen an Schreibaufträge beachten (Text mit rotem Faden, Absätze, der Einsatz von Verbindungswörtern usw.). Diesmal soll der Text idealerweise am PC verfasst (und abgespeichert) werden. Auf den Ausdruck soll aber nicht der Name der Schülerin/des Schülers geschrieben werden.
2. Die Hausübung wird zu Beginn der Stunde abgesammelt.
3. Die Lehrperson erklärt, dass nun die einzelnen Texte an die Wand geklebt oder auf freie Tische gelegt werden.
4. Jede Schülerin/jeder Schüler erhält fünf Post-its und soll sich dann fünf Texte aussuchen, die sie/er liest, und dann dazu Feedback geben, indem auf ein Post-it eine positive und eine konstruktive/negative Beobachtung geschrieben wird.
5. Um den Schülerinnen und Schülern beim Feedbackgeben zu helfen – vor allem, wenn dies das erste Mal ausprobiert wird –, werden die Anweisung und einige Formulierungshilfen (siehe Anhang 14.2) als PowerPoint-Folie während der Stunde an die Wand projiziert (oder alternativ an die Tafel geschrieben oder als Arbeitsblatt ausgeteilt).
6. Die Texte werden dann von der Lehrperson mit Unterstützung durch die Lernenden an die Wand geklebt und auf freie Tische gelegt.
7. Die Schüler/innen nehmen sich fünf Post-its und verteilen ihr Feedback.
8. Zum Abschluss nimmt sich jede/r Lernende den eigenen Text und sieht sich das erhaltene Feedback an.

9. Die Texte sollen nun als Hausübung unter Einbeziehung des Peer-Feedback überarbeitet werden. Die Schüler/innen geben dann die Erstversion, die Post-its mit Feedback und die neue, überarbeitete Version ab. (Sind die Schüler/innen mit der Methode vertraut, reicht es auch, nur die Endversion abzugeben.)

Werden die Schüler/innen das erste Mal aufgefordert, Peer-Feedback zu geben, sollte abschließend ein Feedback über diese Möglichkeit eingeholt werden – einen Feedbackbogen in englischer Sprache siehe Anhang 14.3. Feedback kann natürlich auch ohne die Nutzung der Fremdsprache eingeholt werden, um zu erfahren, was die Schüler/innen darüber denken:

- Wie geht es ihnen beim Geben von Feedback?
- Wie gehen sie mit erhaltenem Feedback um?
- Was denken sie über das Feedback der anderen?
- Haben sie das Gefühl, dieses Procedere bringt einen Lerngewinn?

Abhängig von den Rückmeldungen der Lernenden können weitere Möglichkeiten des Peer-Feedback ausprobiert werden.

Weitere Möglichkeiten des Peer-Feedback zur Textoptimierung

Dem „Peer Feedback with Sticky Notes“ ähnlich ist „**Two Stars and a Wish**“ (Biederstädt, 2019; Stern, 2010). Die Schüler/innen geben Feedback zu einem Text, indem sie zwei positive Aspekte („*two stars*“) und einen konstruktiven bzw. negativen Aspekt („*a wish*“) herausgreifen und auf ein Blatt Papier schreiben. Den Zettel erhält dann die Person, der Feedback gegeben wurde. Ob Feedback nur der Sitznachbarin/dem Sitznachbarn oder mehreren Schülerinnen und Schülern der Klasse gegeben wird, kann von der Lehrperson festgelegt werden. Prinzipiell erleben es jedoch Schüler/innen als interessant, die Texte der anderen zu lesen. Ob der zu beurteilende Text als Hausübung oder im Unterricht verfasst worden ist, allein oder im Team, ist nicht relevant fürs Feedbackgeben. Zu erwähnen ist noch, dass auch hier den Schülerinnen und Schülern einige *useful phrases* (siehe Anhang 14.2) zur Verfügung gestellt werden können, um die Aufgabe (vor allem beim ersten Mal) leichter zu bewältigen.

Eine Variante des Peer-Feedback zu Texten mit ganz konkreten Fragen ist „**How to give feedback on texts**“ (Kempter, 2011; siehe Anhang 14.4). Die Lernenden erhalten Leitfragen, mit deren Hilfe sie Feedback zu einem Text einer Mitschülerin/eines Mitschülers geben, um den Text zu „optimieren“, nicht zu „verbessern“ (Kempter, 2011). Texte, die Schüler/innen im Unterricht oder als Hausübung produziert haben, werden dabei paarweise ausgetauscht. Mit Hilfe des Arbeitsblattes bearbeitet eine Schülerin/ein Schüler jeweils den Text der/des anderen.

Hier ist eine Vielzahl von Fragen zu berücksichtigen, während bei „Peer Feedback with Sticky Notes“ und „Two Stars and a Wish“ der Fokus auf einem (bzw. zwei) positiven und einem konstruktiven Aspekt liegt, der zu finden ist. Es liegt an der Lehrperson herauszufinden, welchen Zugang die jeweilige Klasse bevorzugt. Tomas und Dils (2015) beobachteten bei ihren Lernenden eine Vorliebe des Peer-Feedback mit Konzentration auf nur jeweils einen positiven oder konstruktiven Aspekt, was für Lernende einen geringeren Aufwand bedeutet. Im Sinne der Individualisierung wäre auch denkbar, gleichzeitig verschiedene Peer-Feedback-Methoden anzubieten, aus denen die Schüler/innen dann die bevorzugte Variante wählen.

Zu erwähnen sei hier auch noch die Verwendung eines **Feedback-Rasters** (*feedback grid,* siehe beispielsweise bei Biederstädt, 2019, S. 36) zu einem Text, das eine Mitschülerin/ein Mitschüler ausfüllt. Die Feedbackgeber schreiben hier nicht selbst eine Rückmeldung, sondern beurteilen eine vorgegebene Aussage (z. B. *Your introduction is interesting. You used paragraphs. You used linking devices*.) mit Schulnoten oder Smileys, wobei die im Raster verwendete Sprache nicht die Sprachkompetenz der Lernenden übersteigen darf. Ein Vorteil ist, dass die Feedbackgeber genau wissen, worauf sie achten sollen. Ein Nachteil ist, dass es für die Feedbackgeber möglicherweise schwierig ist, schlechte Noten zu vergeben oder traurige Smileys anzukreuzen. Die Beurteilung könnte aus sozialen Gründen zu gut ausfallen. Letzteres tritt auch auf, wenn Feedback zu Gruppenarbeit eingefordert wird und auch der Beitrag Einzelner zu bewerten ist.

Lernziele

Die Schüler/innen ...

- vergleichen ihre eigenen Texte mit anderen.
- lernen ihre Leistungen und die anderer einzuschätzen.
- geben positives und konstruktives Feedback zu den Texten anderer.
- lernen den Umgang mit erhaltenem Feedback, auch negativem.
- setzen erhaltenes Feedback ein, um ihre Texte zu optimieren.

Stolpersteine

- Gerade wenn Peer-Feedback das erste Mal eingesetzt wird, wird man bemerken, dass es Schülerinnen und Schülern schwerfällt, nützliches Feedback zu den Texten anderer zu geben. Hier ist einfach Übung nötig. Zudem achten Schüler/innen auf ganz andere Dinge als Lehrer/innen.
- Einigen Lernenden fällt es besonders schwer, etwas Negatives über den Text einer anderen Person zu sagen. Die Angst, den anderen zu verletzen, scheint vorzuherrschen.
- Einige Schüler/innen haben die Hausübung nicht gemacht oder nicht dabei. Eine Überarbeitung des Textes ist demnach nicht möglich.
- Das Feedback, das die Schüler/innen erhalten haben, ist nicht hilfreich für eine Optimierung des eigenen Textes. Sie können nichts damit anfangen oder verstehen nicht, was der Feedbackgeber sagen will.
- Gerade bei der Methode „Peer Feedback with Sticky Notes“ fällt auf, dass sich Botschaften auf den Post-its wiederholen. Manchen Lernenden fällt kein besonderer Aspekt auf und so wiederholen sie das, was sie auf den anderen Haftnotizen lesen. Für die Verfasserin/den Verfasser des Textes bringt dies recht wenig, weil die Rückmeldungen das gleiche aussagen und sich die Zahl der hilfreichen Rückmeldungen reduziert.

Was macht die Methode begabungs- und begabtenförderlich?

Eine förderorientierte Leistungsrückmeldung ist personenzentriert, denn individuelle Leistungen werden als solche wahrgenommen. Dies fördert die Motivation und den Selbstwert der Lernenden, dient zudem als Ermutigung. Stern spricht von „Schatzsuche statt Fehlerfahndung“ (2010, S. 11). Zudem wird den (sprachbegabten) Schülerinnen und Schülern bewusst, dass Anstrengung und Erfolg zusammenhängen, denn eine förderorientierte Leistungsrückmeldung gibt mehr Aufschluss als eine gute Note.

Speziell Peer-Feedback vermittelt den Schülerinnen und Schülern, dass auch ihre Meinung zählt. Besonders sprachbegabte Schüler/innen können bei *peer corrections* ihre Sprachkompetenzen gezielt einsetzen.

Aus der Unterrichtspraxis

Interessanterweise läuft „Peer Feedback with Sticky Notes“ meist sehr leise und ruhig ab, ohne dass man darauf hinweisen müsste. In einer normalerweise sehr aufgeweckten Klasse beispielsweise war es mit dem Start der Peer-Feedback-Phase mucksmäuschenstill. Keiner redete, alle widmeten sich ruhig dem ausgesuchten Text, schrieben ihr Feedback nieder und wanderten weiter zum nächsten Text. Diejenigen, die fertig waren, setzten sich ruhig auf ihre Plätze und beobachteten das Geschehen. Erst nach der Aufforderung durch die Lehrperson, nun den eigenen Text zu holen, war der Lärmpegel wieder auf „Normalniveau“. Es scheint fast so, als ob die Lernenden den Texten der anderen den Respekt zollen, den sie verdienen.

Peer-Feedback bzw. *peer correction* braucht viel Übung. Die Schüler/innen müssen sich erst daran gewöhnen, *peer corrections* zu machen und die Texte der anderen zu „optimieren“. Zu Beginn werden sie schnell fertig sein und es wird ihnen schwerfallen, über die Texte der anderen zu reden, vor allem wenn es um Aspekte geht, die zu optimieren sind. (Übrigens ruft das Wort „optimieren“ – statt „verbessern“ – oft ein Schmunzeln hervor.) Die Aufgabe, auf Fehler hinzuweisen, fällt schwer und wird definitiv der Lehrperson zugeschrieben. Das Korrigieren von Fehlern wird bei der Lehrperson eher

akzeptiert als bei einem Peer. Auch Biederstädt (2019) betont, dass die unterschiedlichen Feedbackmethoden behutsam eingeführt und trainiert werden müssen, und spricht davon, dass Schüler/innen erst bei Vorliegen einer gewissen Erfahrung zusätzlich auf Wortschatz und Grammatik achten.
Des Weiteren fällt auf, dass es den Lernenden oft schwer fällt, konkret einen Punkt zu benennen. Es kommen allgemeine Antworten („*It was a nice text.*"), die erst bei genauerem Nachfragen konkreter werden („*I liked it that X mentioned an interview with Y.", „I liked all the details at the beginning.", „I especially liked the first sentence because you think the text is about something idyllic but then there's a brutal ending.*"). Hier sieht man, wie wichtig es ist, dass die Lehrerin/der Lehrer für Fragen zur Verfügung steht und die Optimierungsprozesse unterstützt.
Wenn man die Lernenden dann fragt, wie sie das Geben und Erhalten von Peer-Feedback finden (z. B. mündlich oder durch den Feedbackbogen in Anhang 14.3), so berichten einige wenige, dass sie des Öfteren die Texte der anderen lesen und diese zu verbessern versuchen. Für die meisten handelt es sich um eine neue Erfahrung, die sie interessant finden, da sie sehen, was andere geschrieben haben. Meist geben alle Schüler/innen an, dass sie diese Aktivität mögen und als brauchbar empfinden. Sie bezeichnen sie als Spaß, als Abwechslung, als etwas Neues. Grund genug also, Peer-Feedback in unterschiedlichen Varianten immer wieder mal durchzuführen.

Produktbeispiele von Schülerinnen und Schülern

Rückmeldungen der Schüler/innen zu den Texten anderer auf Post-its:

⊕ *"I like the way you described the details."*
⊗ *"I would like it if you added some pictures."*

⊕ *"I like the layout of your text."*
⊗ *"Nothing negative."*

⊕ *"I like your style of writing very much."*
⊗ *"The text is pretty short."*

⊕ *"easily understandable"*
⊗ *"Maybe read it again to avoid mistakes."*

⊕ *"I like the way you wrote the text and that you also talked about the music."*
⊗ *"I think you have to write more about the story."*

⊕ *"You give all the important information to understand the movie."*
⊗ *"I really don't know what you can make better."*

⊕ *"I like that your text is clear."*
⊗ *"Maybe you should make more paragraphs in the main part."*

⊕ *"What I especially like about your text is that you included many nice linking words."*
⊗ *"You forgot to mention why you recommend the film."*

Schüler/innenstimmen

Anmerkungen der Schüler/innen beim Schüler/innen-Feedbackbogen:

- *„I like it because you can improve your text and it was something different."*
- *„I like giving feedback to others but I don't like getting feedback. I think I have to learn to handle it."*
- *„I think that was a nice idea to do such a funny exercise."*
- *„This exercise was very cool because you can see other opinions on your text, too."*
- *„I think this exercise was good because your classmates can help you make your English better."*

- *„We could do this more often!“*
- *„All in all it was a very funny and interesting exercise and I hope we'll do more exercises like this!“*

Literatur

Biederstädt, W. (2019). Lernförderliche Rückmeldungen und individuelles Lernen. Feedbackmethoden zur Steuerung individueller Lernprozesse im Englischunterricht. Friedrich Jahresheft 2019, Feedback. 34-37.

Kempter, U. (2011). Der Weg des selbstbestimmten Lernens. [Seminar]**.** Lehrgang Begabungs- und (Hoch-)Begabtenförderung. Block 2. 30.03.2011, PH Salzburg.

ÖZBF – Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.). (2017). Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis (2. Aufl.). Salzburg: ÖZBF.

Stern, T. (2010). Förderliche Leistungsbewertung. Wien: ÖZEPS.

Tomas, Z. & Dils, S. (2015). Encouraging Peer Feedback with Sticky Notes. Abgerufen von https://www.tesol.org/docs/default-source/books/6P/encouraging-peer-feedback-with-sticky-notes_full.pdf?status=Temp&sfvrsn=0.16656213734545755&status=Temp&sfvrsn=0.16656213734545755 [30.11.2018]

Anhang

Anhang 14.1: Schreibauftrag für Schüler/innen (Arbeitsblatt für Schüler/innen)

Anhang 14.2: Anweisungen zu Peer Feedback with Sticky Notes (als PowerPoint-Folie oder Tafelbild)

Anhang 14.3: Schüler/innen-Feedbackbogen zu „Peer Feedback with Sticky Notes“

Anhang 14.4: How to give feedback on texts (Arbeitsblatt für Schüler/innen zu *peer correction*)

Anhang 14.1: Schreibauftrag für Schüler/innen (Arbeitsblatt für Schüler/innen)

Recommendation of a film/series

An online movie platform for teenagers asks their members to discuss their favourite film or series. You decide to post your film/series description.
In your text you should

- provide basic information about the film or series (title, genre, director, production date)
- describe the main story and main characters
- give reasons why someone just has to watch this film/series

Write about 200 words.

<u>Don't forget:</u>

∗ Five paragraphs: introduction – bullet point 1 – bullet point 2 – bullet point 3 – conclusion
∗ Leave a blank line between paragraphs.
∗ Use linking devices.

AND:

∗ Don't copy from the Internet!!!

Anhang 14.2: Anweisungen zu Peer Feedback with Sticky Notes (als PowerPoint-Folie oder Tafelbild)

PEER FEEDBACK WITH STICKY NOTES

TASK:

Take five sticky notes. On each one, write down one <u>positive comment</u> and one <u>constructive comment</u> and stick a note to five different texts on the wall/desk.

USEFUL PHRASES:

<u>Positive comments/This was good:</u>
"It was a good idea to ..."
"What I especially like about your text is ..."
"One strength of your text is ..."
"I really liked the way you ..."
"... impressed me very much."
"It was interesting how you ..."
...

<u>Constructive comment/This is what you could do better next time:</u>
"One thing I would add/leave out is ..."
"A good idea would be to ..."
"What do you think about changing ...?"
"Next time maybe you could ..."
„To improve your text you need to …"
...

Anhang 14.3: Schüler/innen-Feedbackbogen zu „Peer Feedback with Sticky Notes“

Peer feedback with sticky notes

Giving peer feedback

How did you feel when looking for a positive aspect/a strength of a peer’s text?

_____

How did you feel when looking for a negative aspect/a weakness of a peer’s text?

_____

Was it difficult for you to give feedback on a peer’s text?

☐ Yes ☐ No because _____

Was it helpful for you to read through other students‘ texts?

☐ Yes ☐ No because _____

Receiving peer feedback

Was the feedback you received from your peers valuable?

☐ Yes ☐ No because _____

In your opinion, could you optimize your text because of the feedback you received?

☐ Yes ☐ No because _____

Overall

Do you agree that also students (and not just the teacher) can give valuable feedback on texts?

☐ Yes ☐ No because _____

Did you like this activity?

☐ Yes ☐ No because _____

Final remarks

_____

Anhang 14.4: How to give feedback on texts (Arbeitsblatt für Schüler/innen zu *peer correction*)

How to give feedback on texts

1. Say what you liked best about the text. Be precise: talk about certain sentences, paragraphs, words you like/you find striking.
2. Write down questions that come to your mind while reading the text:
   - Could you understand every sentence?
   - Did the writer use the words correctly?
   - Can the arguments/the course of events/the plot be understood?
   - Are there any open questions after reading?
   - What could have been added?
3. What did the writer want to convey? Finish the following sentences:
   - "I think this text was written in order to show that ..."
   - "This text reports on/describes ..."
4. Describe what effect the text had on you as a reader:
   - "When I started reading I felt ..."
   - "After reading the text it made me ..."
   - Look for reasons why the text made you feel surprised/astonished/concerned/...

(Kempter, 2011, adaptiert für Englisch)

15 Schlusswort

Im Englischunterricht bieten sich Lehrpersonen viele Möglichkeiten, den Unterricht differenziert und individualisiert zu gestalten und so begabungsförderlich zu agieren. Die beschriebenen Aktivitäten, Aufgabenstellungen und Lernarrangements zeigen, was eine begabungsfördernde Haltung auszeichnet und betonen, dass keine tiefgreifenden Umwälzungen des Unterrichts nötig sind, sondern dass es um kleine Schritte in eine „individualisierende und differenzierende Richtung“ geht – auf dem Weg zu einer begabungsfördernden Lernumwelt. Denn:

> *„Begabungs- und Begabtenförderung bedeutet nicht das Aufgeben traditioneller Unterrichtsformen; sie stellt eine Bereicherung in den Angeboten, Inhalten und Methoden dar.“* (Oswald & Weilguny, 2005, S. 12)

Literatur

Oswald, F. & Weilguny, W. M. (2005). Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung. Impulse zu einer begabungsfreundlichen Lernkultur. Salzburg: ÖZBF.