ganz

Mit Ganztag mehr Zukunft.
Das neue Ganztagsgymnasium NRW

Materialien für den Englischunterricht

Markus Ritter, Merle Florian,
Zuzanna Lewandowska

WAXMANN

ganz | Mit Ganztag mehr Zukunft.
Das neue Ganztagsgymnasium NRW

Materialien für den Englischunterricht

Markus Ritter, Merle Florian,
Zuzanna Lewandowska

Waxmann 2015
Münster • New York

STIFTUNG MERCATOR

IFS Institut für Schulentwicklungsforschung

UA RUHR

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen

Ganz In. Mit Ganztag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW

Praxishefte

herausgegeben von
Wilfried Bos und Heike Wendt

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3344-1
E-Book-ISBN 978-3-8309-8344-6

© Waxmann Verlag GmbH, 2015
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Jena
Umschlagfoto: © ALDECAstudio – Fotolia.com
Druck: mediaprint, Paderborn
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany
Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Vorwort der Herausgeber

Die Einführung des Ganztags ist mit unterschiedlichen Herausforderungen und Anstrengungen verbunden. „*Ganz In. Mit Ganztag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW*“ ist ein kooperatives Schulentwicklungsprojekt der Universitäten der Ruhrallianz, der Stiftung Mercator und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen mit dem Ziel, 30 ausgewählte Gymnasien in Nordrhein-Westfalen (NRW) auf ihrem Weg zu gebundenen Ganztagsschulen in ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Fortbildungsangebote und Netzwerkarbeit zu begleiten. Zentrale Zielstellungen sind dabei:

- durch die Verzahnung der unterschiedlichen Lerngelegenheiten eine allgemeine und fachliche Verbesserung der Schülerinnen- und Schülerleistungen zu erreichen;
- durch eine bedarfsorientierte Entwicklung von Ganztagsangeboten der auch an Gymnasien vorzufindenden Heterogenität von Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden und durch die Ausgestaltung spezifischer Angebote verbesserte Möglichkeiten der individuellen Förderung zu schaffen, von denen insbesondere Schülerinnen und Schüler profitieren, die in ihrem häuslichen Umfeld in Bezug auf ihre individuellen Entwicklungspotenziale auf keine adäquate Unterstützung zurückgreifen können.

Eine besondere Stärke des Projektes liegt darin, unterschiedliche schulische Akteursgruppen bedarfsorientiert zu unterstützen: Schulleitungen, Ganztagskoordinatorinnen und -koordinatoren sowie ausgewählte Lehrkräfte der Projektschulen erhalten die Möglichkeit an – durch Schulentwicklungsberatung organisierten und moderierten – regionalen Netzwerktreffen teilzunehmen und hier im professionellen Diskurs mit Kolleginnen und Kollegen die eigene inhaltliche Konzeptgestaltung, organisatorisch-strukturelle sowie personelle Weiterentwicklungen zu reflektieren und zu optimieren. Mit den Angeboten der Fachdidaktiken der Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Biologie, Chemie und Physik und der Lehr-/Lernpsychologie erhielten Fachlehrkräfte der Schulen zudem die Möglichkeit im Rahmen von bedarfsorientiert zugeschnittenen Fortbildungsveranstaltungen ihr Professionswissen zu stärken. Mit einer Schwerpunktsetzung auf Fachwissen und fachdidaktischem Wissen wurden speziell die Wissensbereiche fokussiert, die direkte Relevanz für die Entwicklung der Unterrichtsqualität haben.

Eine weitere besondere Stärke des Projektes liegt darin, dass im breiten Fächerkanon von drei Hauptfächern und den drei naturwissenschaftlichen Fächern für die vielfältigen Fragen nach optimierter Gestaltung von Lerngelegenheiten im Ganztag Lösungen erarbeitet werden. In thematischer Hinsicht werden insbesondere bei Aspekten der Entwicklung von Diagnose- und Förderinstrumenten, der Erarbeitung von für den Ganztag geeigneten Unterrichtskonzepten und für eine Verbindung der unterschiedlichen Lerngelegenheiten im Ganztag inhaltliche Schwerpunkte gesetzt.

Darüber hinaus stehen fächerübergreifend Konzepte zur Förderung des eigenständigen Arbeitens von Schülerinnen und Schülern sowie Möglichkeiten der Stärkung von Lern-, Sozial- und Personalkompetenzen im Fokus.

Die in dieser Reihe erscheinenden Praxisbände dokumentieren mit unterschiedlichen Schwerpunkten die vielfältigen Arbeitsergebnisse aller Projektbeteiligten und stellen erarbeitete Konzepte und Erfahrungen unter anderem in Form von Fortbildungs- und Unterrichtsmaterialien, Handlungsempfehlungen, Checklisten und Prozessbeschreibungen zur Verfügung. Damit sollen gewonnene Erkenntnisse und wirksame Konzepte für zukünftige Schulentwicklungsarbeit anderer Ganztagsschulen, insbesondere Gymnasien, nutzbar gemacht werden.

Gemeinsam ist allen Bänden dabei der Anspruch erfahrungsbasiert praxiserprobte Materialien auszuwählen und diese interdisziplinär mit Bezug zu aktuellen ganztagsspezifischen Diskursen und dem Forschungs- und Wissensstand der zentralen Referenzdisziplinen einzuordnen. Die Bände richten sich dabei jeweils an die unterschiedlichen durch das Projekt angesprochenen Akteure.

Wilfried Bos
Heike Wendt

Inhalt

Einleitung 7

1. Englisch als Kontinuum – Diagnose und Förderung nach dem Wechsel von der Grundschule zur Orientierungsstufe 9

2. Mündlichkeit im Englischunterricht – Vorbereitung, Durchführung und Evaluation mündlicher Klassenarbeiten 26

3. Qualität von Lernaufgaben in Lehrwerken – Analysen und Kriterien für die Bereiche Binnendifferenzierung und Kreativität 50

4. Hörverstehen und Hörstrategien in Lehrwerken – Aufgabenanalysen und Kriterien 68

Einleitung

Die vorliegenden Materialien für den Englischunterricht gehen zurück auf eine mehrjährige Lehrerfortbildungsreihe im Rahmen des Projekts *Ganz In – Mit Ganztag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW*. In den Jahren 2010 bis 2014 wurden insgesamt 12 ganztägige Workshops für das Fach Englisch mit insgesamt etwa 200 Lehrerinnen und Lehrern aus den 31 beteiligten Projektgymnasien durchgeführt. Dabei wurden in Anlehnung an die Ziele des Ganz-In-Projekts verschiedene Workshop-Schwerpunkte gesetzt, die insbesondere zur individuellen Förderung der heterogenen Schülerschaft im Rahmen des schulischen Ganztags an Gymnasien beitragen sollen. Vor dem zentralen Projekthintergrund, mehr Bildungsgerechtigkeit für Schülerinnen und Schüler mit niedrigem sozioökonomischen Status herzustellen und insbesondere dieser Gruppe eine erfolgreiche gymnasiale Laufbahn zu ermöglichen, wurden zusammen mit den Lehrkräften solche Handlungsfelder identifiziert, die hierzu und zur generellen Weiterentwicklung des Englischunterrichts beitragen können.

Dieser Praxisband bündelt einen Teil dieser Themenfelder in insgesamt vier Fortbildungstrainingsbausteinen:

1. Englisch als Kontinuum – Diagnose und Förderung nach dem Wechsel zur Orientierungsstufe
2. Mündlichkeit im Englischunterricht – Konzeption und Durchführung mündlicher Klassenarbeiten
3. Qualität von Lernaufgaben in Lehrwerken – Analysen und Kriterien für die Bereiche Binnendifferenzierung und Kreativität
4. Hörverstehen und Hörstrategien in Lehrwerken – Aufgabenanalysen und Kriterien

Die Bausteine 1 und 2 setzen schwerpunktmäßig bei der Stärkung der *diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte* an, während die Bausteine 3 und 4 primär auf die Qualität von *Lernaufgaben* als didaktisch-methodisches Handlungsfeld im Englischunterricht abzielen. Daraus bedingt sich eine unterschiedliche Konzeption der einzelnen Trainingsbausteine – Baustein 1 und 2 bieten eine Zusammenstellung verschiedener Materialien, während Baustein 3 und 4 primär Kriterien an die Hand geben, die von jeder Lehrkraft individuell genutzt werden können.

Die Trainingsbausteine folgen einer wiederkehrenden Struktur: Beginnend mit zentralen fachdidaktischen Hintergrundinformationen soll über konkrete Unterrichtsmaterialien, exemplarische Lernaufgaben, Kriterienkataloge oder Checklists eine größtmögliche Nähe zur *Unterrichtspraxis* hergestellt werden. Kopiervorlagen am Ende jedes Bausteins laden zur gemeinsamen Verwendung in den Englischkollegien oder zur individuellen Auseinandersetzung mit den Bausteinthemen ein. Jeder Baustein ist thematisch in sich abgeschlossen und einzeln nutzbar.

Wir wünschen den Leserinnen und Lesern einen hohen Informationsgewinn und freuen uns über Rückmeldungen zur Praxistauglichkeit der hier versammelten Materialien zur Weiterentwicklung des Englischunterrichts.

1. Englisch als Kontinuum – Diagnose und Förderung nach dem Wechsel von der Grundschule zur Orientierungsstufe

Hintergrund: Englischunterricht als Kontinuum

Mit der Vorverlegung des Englischunterrichts von der dritten in die erste Klasse im Schuljahr 2008/2009 sollen die günstigen Bedingungen des Fremdsprachenlernens bei jüngeren Schülerinnen und Schülern genutzt werden. Vor dem Hintergrund der physiologischen und psychologischen Entwicklung der Lernenden ist es von Vorteil, früh mit der Einführung des Englischen in der Grundschule zu beginnen, um gezielt vorhandene Sprachlernressourcen zu nutzen und das Sprachenlernen zu fördern.

Diese bildungspolitische Entscheidung führt zu curricularen Veränderungen in der Grundschule sowie in der Orientierungsstufe der weiterführenden Schule und stellt die Lehrkräfte beider Schulen vor neue Herausforderungen. Zwar gleicht der Grundschullehrplan weitgehend dem Lehrplan der Sekundarstufe l im Hinblick auf die Kompetenzorientierung sowie die Ausrichtung auf die Bildungsstandards (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2012, S. v), jedoch weicht die methodisch-didaktische Organisation des Unterrichts in der vierten Klasse der Grundschule traditionell stark von jener der fünften Klasse der weiterführenden Schule ab. Dadurch kann es zu einem Bruch beim Übergang in die nächste Schulform kommen, den die Schülerinnen und Schüler unter Umständen als irritierend erleben können.

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, dass die Englischlehrpersonen der Primar- und Orientierungsstufe kooperieren, um den Übergang als Kontinuum zu gestalten. Dabei können beispielsweise Unterrichtsvorhaben so geplant werden, dass sie aufeinander aufbauen und sich ergänzen, um den Lernenden einen kohärenten Einstieg in den gymnasialen Englischunterricht zu erlauben. Des Weiteren sollten die Lehrkräfte der fünften Klassen mit validen Diagnostikinstrumenten ausgestattet werden, um die Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler einschätzen zu können und ihren Unterricht dementsprechend zu planen und durchzuführen.

Im Folgenden werden zunächst die Vorteile des früh einsetzenden Englischunterrichts sowie die Ergebnisse ausgewählter wissenschaftlicher Studien zu dieser Thematik skizziert. Im Anschluss daran wird der Englischunterricht in der Grundschule und in der Sekundarstufe l vorgestellt. Der dritte Teil thematisiert die Bereiche Kooperation von Lehrkräften, Diagnostik und Unterrichtsgestaltung.

Vorteile des früh einsetzenden Englischunterrichts

Das Europäische Parlament kommt in der Charta der Grundrechte der EU zu der grundlegenden Auffassung, dass Mehrsprachigkeit ein zentrales Element europäischer Wettbewerbsfähigkeit sei (Sprachenpolitik aus der Lissabonstrategie, 2000). Daher sollen alle EU-Bürger neben ihrer Erstsprache auch zwei weitere Sprachen erwerben. Dieser Forderung kommt der Englischunterricht in NRW nach und stattet die Grundschülerinnen und -schüler früh mit einer Schlüsselkompetenz für ihr späteres Berufsleben aus. Die Bedingungen für das Fremdsprachenlernen sind zu Beginn der Grundschullaufbahn besonders günstig. Kindern ist es den Erkenntnissen der Zweitspracherwerbsforschung nach nur bis zu einer bestimmten kritischen Phase möglich, eine Sprache spielerisch und inzidentell zu erwerben. In dieser Zeit fällt es ihnen auch auf phonetischer Ebene leichter, neue Laute zu produzieren und früh eine neue Aussprache einzuüben. Mit dem Beginn der Pubertät büßen die Lernenden einen Teil dieser Fähigkeiten ein und müssen die pho-

netischen und grammatischen Phänomene stärker kognitiv erlernen. Auf psychologischer und pädagogischer Ebene ist der Englischunterricht ab der ersten Klasse vorteilhaft, weil die jungen Schülerinnen und Schüler weniger Hemmungen haben, neu Erworbenes zu üben. Ihre Neugier ist oft größer als die Scham über potentielle Fehler beim Sprechen der neuen Fremdsprache, was sich wiederum positiv auf motivationale Faktoren ausüben kann.

Im Rahmen des Projekts „Ganz In. Mit Ganztag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW" haben Raphaela Porsch, Eva Wilden und Markus Ritter (2013) die Ergebnisse der Lese- und Hörverstehenstests von zwei Kohorten ausgewertet, von denen die erste Schülergruppe ab der dritten Klasse und die zweite ab der ersten Klasse Englischunterricht erhielt. Die Analysen haben gezeigt, dass diejenigen Lernenden, die 3,5 Jahre Englischunterricht vor dem Übergang zum Gymnasium erhielten, im Mittel sowohl beim Lese- als auch beim Hörverstehen signifikant bessere Leistungen erzielten als jene Lernenden, die nur zwei Jahre Englischunterricht in der Grundschule hatten. Auch waren anteilig bei der zweiten Kohorte mehr Kinder dabei, die der leistungsstärksten Gruppe angehörten.

In der EVENING-Studie (Evaluation Englisch in der Grundschule) wurden für die Untersuchung des Lese- und Hörverstehens Diagnoseinstrumente entwickelt, welche diejenigen Kompetenzen testeten, die in dem damals aktuellen Lehrplan Englisch (2003) gefordert wurden. Insgesamt nahmen rund 3000 Grundschulkinder an der Testung teil. Es zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler gute bis sehr gute Ergebnisse in den teilweise sehr anspruchsvollen Aufgaben erzielten und ungeachtet einer ausgeprägten Heterogenität insgesamt gute Englischkompetenzen aufwiesen (Engel, Groot-Wilken & Thürmann, 2009).

Die KESS-Studie (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4) überprüfte im Hinblick auf die Fremdsprache Englisch das Hörverstehen der Lernenden. Bei dem Test wurden den Grundschulkindern einzelne Sätze und eine Geschichte von einem *native speaker* vorgelesen. Die Analyse ergab, dass die meisten Kinder am Ende der vierten Klasse einzelne Aussagen verstehen und einfache Fragen beantworten können. Die Kinder, die zu der oberen Leistungsgruppe gehören, können bereits Zusammenhänge in einem englischen Text verstehen und Textpassagen verknüpfen (Bos & Pietsch, 2012).

Insgesamt zeigen diese und weitere wissenschaftliche Untersuchungen, dass Englischunterricht in der Grundschule positive Ergebnisse im Hinblick auf den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler hat.

Englisch als Kontinuum – Curriculare Bedingungen

Im Zuge der Erneuerung des Kernlehrplans für die Grundschule für das Fach Englisch in NRW im Jahr 2008 kam es zu einer deutlichen Annäherung an den Kernlehrplan für die gymnasiale Sekundarstufe l. Diese Lehrpläne umfassen mit leichten begrifflichen Abweichungen die vier Kompetenzbereiche

- kommunikative Kompetenz,
- Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln,
- methodische Kompetenz
- interkulturelle Kompetenz

Lediglich sprachliche Korrektheit wird erst in der Orientierungsstufe explizit eingefordert. Im Hinblick auf die didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung wurden die Prinzipien ebenfalls angepasst und verlangen u.a. beide eine Handlungs-, Kommunikations- und Schülerorientierung sowie einen Themen-, Situations- und Lebensweltbezug im Engli-

schunterricht beider Schulformen. Auf inhaltlicher Ebene sollen in der Grundschule die Themen *Zu Hause hier und dort*, *Jeden Tag und jedes Jahr*, *Lernen, arbeiten, freie Zeit*, *Eine Welt für alle* und *Auf den Flügeln der Phantasie* behandelt werden. Dem stehen in der Sekundarstufe l folgende Themenbereiche gegenüber: *Persönliche Lebensgestaltung*, *Ausbildung / Schule*, *Teilhabe am gesellschaftlichen Leben* und *Berufsorientierung*.

Gelingensfaktoren für den Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule

Die Auseinandersetzung mit dem Thema „Übergang im Englischunterricht von der Primar- zur Sekundarstufe“ stellt sich an den Ganz-In-Gymnasien als sehr heterogen dar. Während einige Schulen eine Vielzahl von Maßnahmen zur erfolgreichen Gestaltung des Übergangs durchführen, zeigen sich manche Schulen in diesem Kontext noch wenig erfahren.

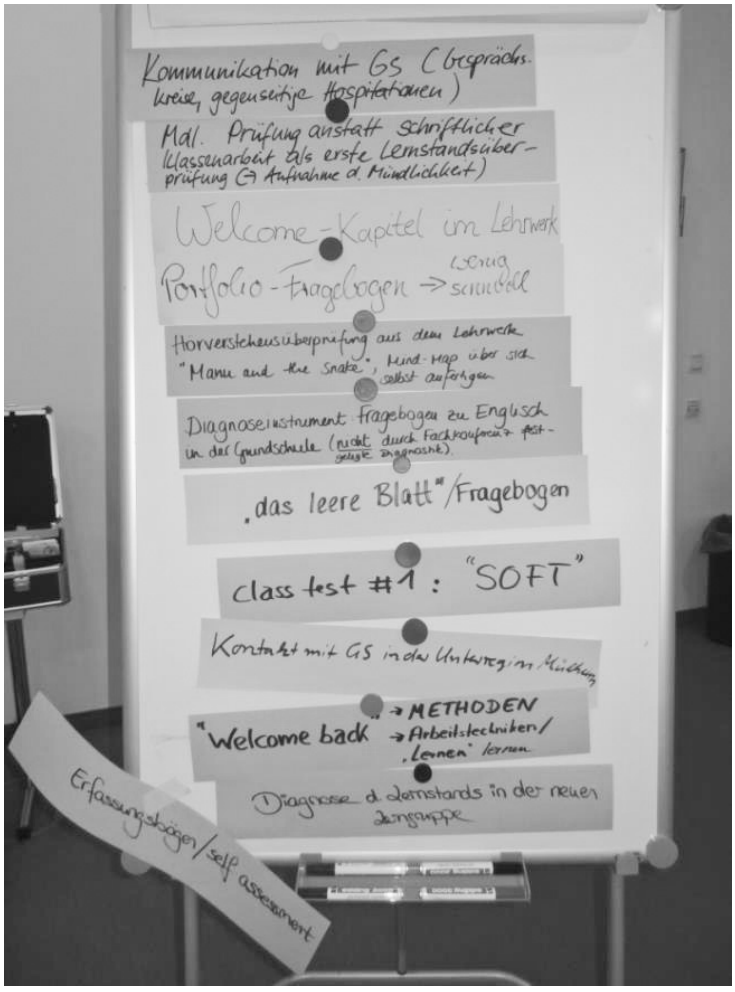


Abbildung 1: Heterogene Situation bei der Gestaltung des Übergangs an Ganz-In-Gymnasien

Sehr positiv berichten einzelne Ganz-In-Gymnasien von den Erfahrungen der Kooperation zwischen Grundschulen und Gymnasien auf institutioneller Ebene.

Eine institutionelle Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Gymnasium für das Fach Englisch kann sich unterschiedlich intensiv gestalten. In jedem Fall erscheint es ratsam, einige Monate vor Schuljahresbeginn ein Treffen zwischen den Englischlehrkräften der Grundschule und Sekundarstufe I durchzuführen. Dies mag sich in einigen Fällen schwierig gestalten, nämlich eben in solchen, in denen sich Klassen an weiterfüh-

renden Schulen aus Schülerinnen und Schülern zusammensetzen, die einer Vielzahl von Grundschulen entstammen. In der Praxis hat sich hier die Durchführung einer fachspezifischen Informationsveranstaltung für alle Schulen einer Stadt bzw. eines Kreises als sinnvoll erwiesen, um Wege der Zusammenarbeit anzubahnen bzw. bereits vorhandene Formen der Kooperation weiterzuentwickeln. Bei einer solchen Zusammenkunft der am Übergangsprozess beteiligten Akteure sollte neben der gegenseitigen Information über Unterrichtsinhalte und die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts (z.B. in Form von Impulsvorträgen) genügend Raum für einen persönlichen Austausch zwischen den Lehrkräften eingeräumt werden. Dabei können verschiedene Maßnahmen der Kooperation vereinbart werden, wie z.B.

- gegenseitige Hospitationen (von Primar- und Sekundarstufe-I-Lehrkräften)
- Besuch von Grundschülerinnen und -schülern im Englischunterricht an weiterführenden Schulen
- Gestaltung einer übergreifenden Unterrichtsreihe
- Teilnahme der Grundschülerinnen und -schüler an „Events" des Englischunterrichts an weiterführenden Schulen (z.B. englische Theaterstücke, englische Weihnachtsfeier, Feierlichkeiten zu Halloween, etc.)

Die beiden letztgenannten Aspekte sollen hier als *best-practice*-Beispiele kurz dargestellt werden.

Gestaltung einer Unterrichtsreihe nach dem Übergang

Ein viel versprechendes Element zur erfolgreichen Gestaltung des Übergangs ist die Konzeption der ersten Unterrichtsreihe an der weiterführenden Schule. Wie die folgende Abbildung zeigt, knüpfen die meisten Lehrwerke inhaltlich an die Themen der Grundschule an und greifen in den ersten beiden Kapiteln die Themenfelder *Zu Hause hier und dort* und *Lernen, arbeiten und freie Zeit* auf.

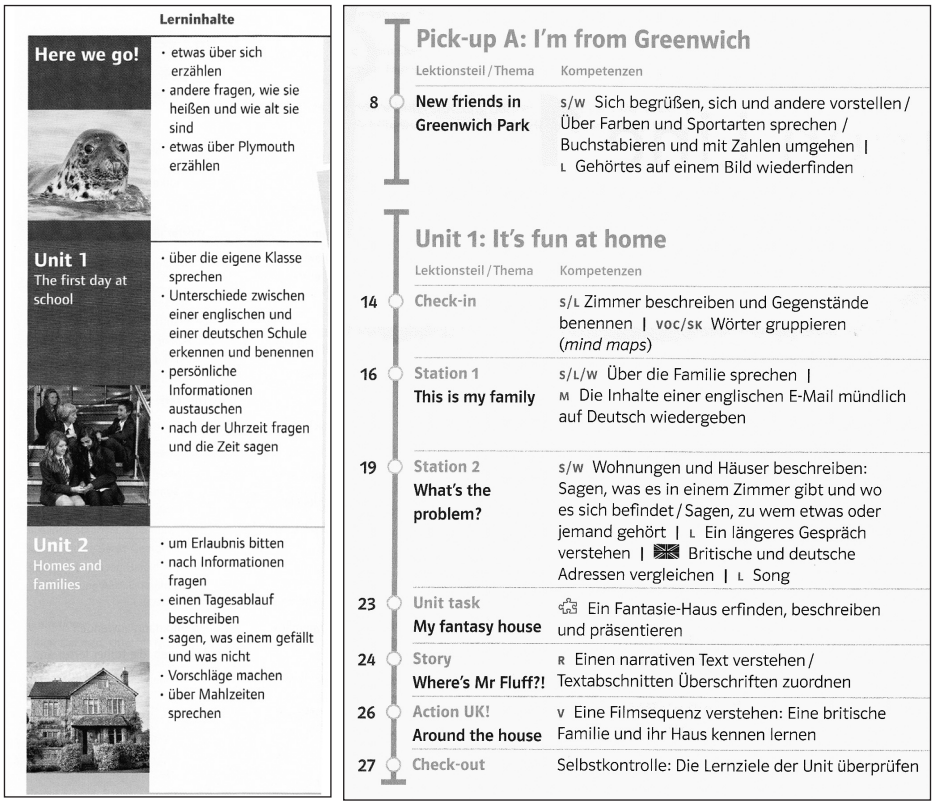


Abbildung 2: Themenüberblick der ersten beiden Units der Lehrwerke *Access 1* (Rademacher, 2014) und *Green Line 1*

Die erste Unterrichtsreihe im Englischunterricht am Gymnasium sollte der Lehrkraft zunächst einmal dazu dienen, den jeweiligen Lernstand der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren bzw. erste diagnostische Eindrücke zu vertiefen. Im nachfolgenden Kapitel wird der Bereich Diagnostik vertiefend thematisiert.

Bei der inhaltlichen Ausgestaltung der ersten Unterrichtseinheit sollte den mündlichen Sprechfertigkeiten der Lernenden eine zentrale Rolle zukommen. Eine Möglichkeit, den Leistungsstand der Schülerinnen und Schülern in diesem Kompetenzbereich mithilfe von *mini presentations* zu diagnostizieren, skizziert Christiane Dons (2010). Sie konzipiert ein Format, durch das die Schülerinnen und Schüler ihre fremdsprachlichen Vorkenntnisse an der neuen Schule einbringen können, indem sie die Gelegenheit erhalten, ihr Leistungsvermögen anhand der typischen Themenfelder der Grundschule (*That's me*; *At school*; *My friends*; *My family*; *My pets*; *My week*; *Food and drink*; *Hobbies and sports*; *Stories, Films and games*) auf unterschiedlichen Niveaus darzubieten. Das von Christiane Dons entwickelte dreistündige Modul gestaltet sich wie folgt:

1. Stunde: Monologisches Sprechen

Anhand von Themenkarten werden die Schülerinnen und Schüler in das Thema eingeführt, wobei entsprechende Redemittel wiederholt werden. Die Lehrkraft adressiert die Lernenden im anschließenden Unterrichtsgespräch mit Fragen zu den verschiedenen Themenblöcken. Danach erhalten die Schülerinnen und Schüler den Arbeitsauftrag, sich selbst vorzustellen und dabei möglichst viele dargestellte Aspekte aufzugreifen. Ihnen werden dabei Themenkarten zur Verfügung gestellt, so dass sie, falls nötig, die Satzanfänge als Hilfestellung für ihre Ausführungen verwenden können. In einer anschließenden Phase erhalten die Lernenden die Gelegenheit, sich anderen Schülerinnen und Schülern in Partner- oder Gruppenarbeit vorzustellen.

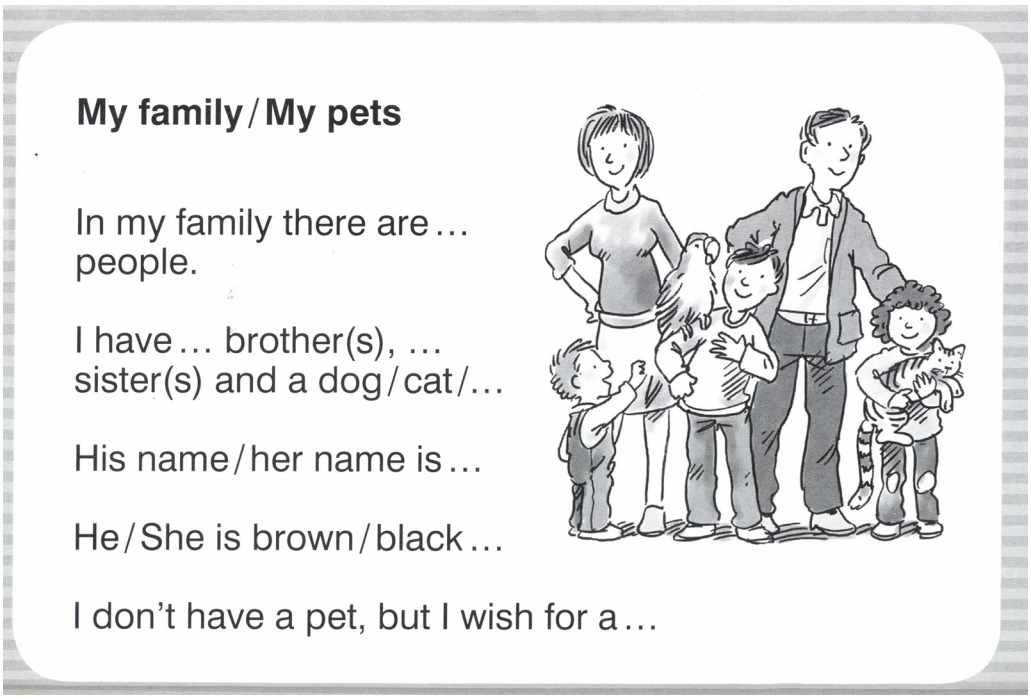


Abbildung 3: Beispiel für eine Themenkarte (Dons 2010)

2. Stunde: Dialogisches Sprechen
In dieser Stunde steht das dialogische Sprechen im Vordergrund. Die begrenzte Anzahl an Fragen (z.B. *What's your name?*, *How old are you?*, *What's your favourite hobby/sport/subject?*…), die den Schülerinnen und Schülern aus dem Englischunterricht der Grundschule geläufig sind, werden zunächst in Form eines Ballzuwerfspiels im Sitzkreis mündlich wiederholt und später in Form von Papierstreifen schriftlich eingeführt. Anschließend überlegen die Schülerinnen und Schüler, welche Fragen sie bereits stellen können, wobei sie das Schriftbild an der Tafel nutzen können, um Fragen und ihre Antworten auf den Themenkarten zu notieren. Anschließend erhalten die Lernenden die Gelegenheit, die Frage-Antwort-Kurzdialoge mit verschiedenen Partnern einzuüben.

3. Stunde: Differenzierendes Vorgehen
In der dritten Stunde wird leistungsdifferenziert gearbeitet. So kann eine Schülergruppe die *mini presentations* verschriftlichen, während eine andere Gruppe Redemittel wiederholt oder vertieft. Im Laufe der dreistündigen Auseinandersetzung mit den *mini presentations* bieten sich der Lehrkraft zahlreiche Möglichkeiten, Beobachtungen zur Grammatik, Aussprache/Intonation, Verfügbarkeit sprachlicher Mittel und Kreativität in Form von Notizen festzuhalten.

Durchführung eines gemeinsamen Projekts

Annika Kolb (2010) stellt ein dreiwöchiges Kooperationsprojekt zwischen einer vierten Grundschulklasse und einer fünften Klasse eines Gymnasiums zum Thema *Bilderbücher* vor. Dabei wurde den Kindern beider Klassen für die Dauer des Projekts jeweils eine Kiste mit neun verschiedenen Büchern zur Verfügung gestellt. Die Bücher wurden neben ihrem Inhalt und ihren Illustrationen auch in Bezug auf Interesse und sprachliches Niveau für die etwas älteren Kinder der fünften Klasse ausgewählt. Dabei wurden sowohl Bücher mit wenig Text wie auch solche, die umfangreichere Geschichten umfassten, und jene, zu denen zusätzlich Hörbuchfassungen angeboten wurden, ausgewählt[1]. In einem ersten Schritt erschlossen sich die Schülerinnen und Schüler in drei Unterrichtsstunden die Bücher in Zweier- oder Dreiergruppen selbstständig, wobei sie Bildwörterbücher zur Unterstützung des Verständnisses einsetzen konnten. Dabei dokumentierten die Schülerinnen und Schüler ihren Leseprozess in einem *reading log*, zu dem in den beiden Schulstufen differenzierte Vorgaben gemacht wurden. So erstellten die Grundschülerinnen und -schüler zur Charakterisierung der Protagonisten beispielsweise Steckbriefe, bei denen sie sich an vorgegebenen sprachlichen Strukturen orientieren konnten, während die Fünftklässlerinnen und Fünftklässler angehalten waren, einen freien Text zu schreiben. Nachdem sich die meisten Schülerinnen und Schüler mit zwei bis drei Büchern auseinandergesetzt hatten, begann die Vorbereitung des gemeinsamen Treffens, das schwerpunktmäßig auf die Durchführung eines *book quiz* abzielen sollte. Dazu entwickelten die Grundschülerinnen und -schüler auf Basis des Steckbriefs eine Präsentation zu einer Bilderbuchfigur, die die anderen erraten sollten. Der Vortrag wurde zunächst in Kleingruppen geübt und anschließend allen Schülerinnen und Schülern der Klasse vorgeführt. Die Fünftklässler arbeiteten an freieren Aufgabenstellung wie Rollenspielen, Kreuzworträtseln oder Bilderrätseln.

1 Überblick über die Bilderbücher: *Gorilla* (Brown, Anthony); *Monkey Puzzle* + CD (Donaldson, Julia; Scheffler, Axel); *The incredible boo-eating worm* + CD (Jeffers, Oliver); *The kiss that missed* (Melling, David); *The three wishes* + CD (Melling, David); *Professor Puffendorf's secret potions* (Korky, Paul; Tzannes, Robin); *The fish who could wish* (Korky, Paul; Bush, John); *Russel the sheep* + CD (Scotton, Rob); *The selfish crocodile* + CD (Terry, Michael).

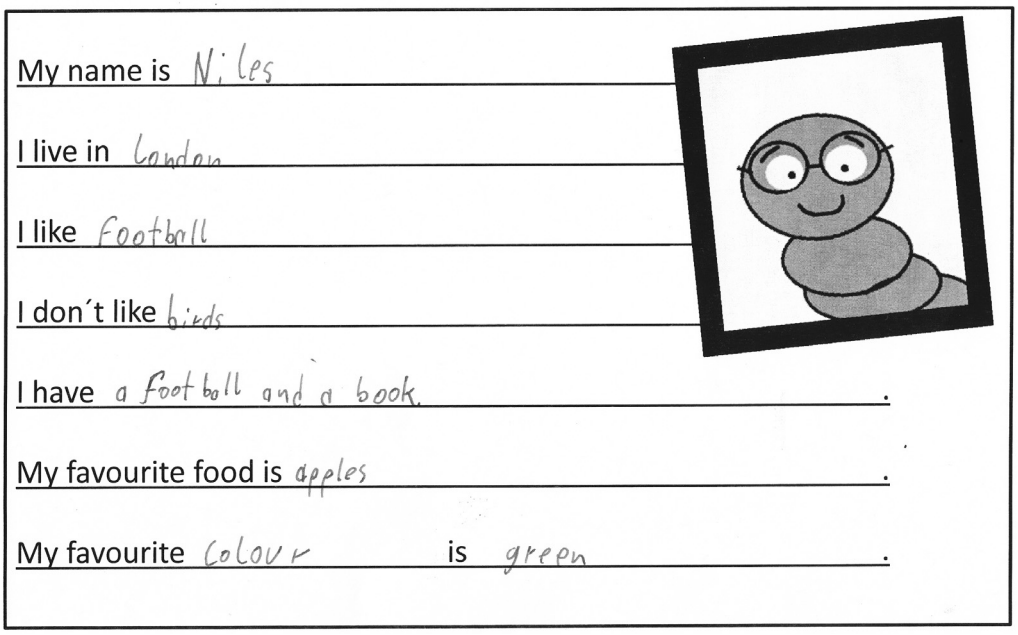


Abbildung 4: Ausgefüllter Steckbrief eines Grundschülers

Bei dem abschließenden Treffen wurden die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen, die sich gleichmäßig aus Schülerinnen und Schülern beider Klassen zusammensetzten, eingeteilt. In dem geschützten Raum einer Kleingruppenkonstellation stellten die Kinder sich die Rätsel gegenseitig vor und gewannen so Sicherheit, die sie dazu ermutigte, ihr *book quiz* abschließend vor der Gesamtgruppe vorzustellen.

Ein solches Projekt, das sich thematisch zu vielfältigen Schwerpunkten durchführen lässt (*children of the world*, *Olympic Games*, etc.), kann die Kooperation der beiden Schulstufen fördern und einen Anlass zum Austausch zwischen den Englischlehrkräften schaffen. Darüber hinaus bieten sich Möglichkeiten, das in der Grundschule erworbene sprachliche Können zu demonstrieren, so dass den Lehrkräften der weiterführenden Schule die Gelegenheit zur Diagnose geboten wird.

Die abschließende Reflexion des Kooperationsprojekts zeigte, dass die Schülerinnen und Schüler sehr zufrieden mit dem Projekt waren und der Besuch der Gymnasialklasse dabei half, bestehende Unsicherheiten und Vorurteile gegenüber weiterführenden Schulen abzubauen.

Diagnostik in der Orientierungsstufe

Wie bereits erwähnt spielt Diagnostik besonders in der ersten Phase im Übergang zwischen Grundschule und Gymnasium eine entscheidende Rolle. Es bieten sich der Lehrkraft verschiedene Ebenen an, um einen Überblick über den Kompetenz- und Wissensstand der SuS zu erhalten.

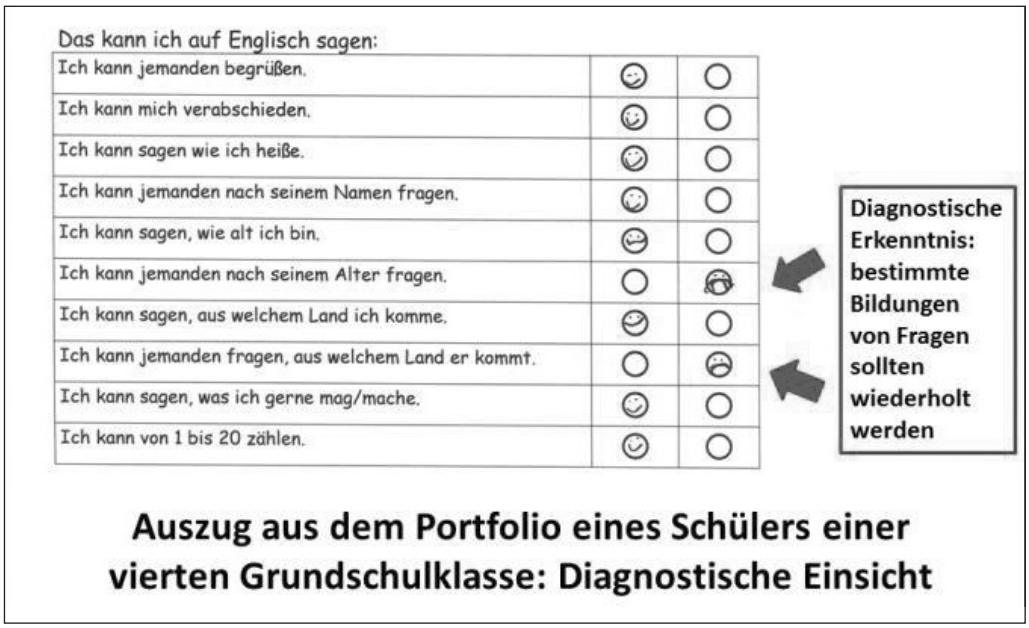
Die erste Unterrichtsreihe dient der Lehrkraft unter anderem zur Diagnose des Kenntnisstands des Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Orientierungsstufe. Es ist festzustellen, dass es dabei nicht primär darum geht, etwaige Leistungsdefizite zu ermitteln, sondern ihnen auf motivierende Weise die Möglichkeit einzuräumen, an verfügbare Kompetenzen anzuknüpfen und diese darzustellen. Da der Grundschulunterricht vornehmlich die rezeptive und produktive mündliche Sprachkompetenz fördert, sollte eben diese ins Zentrum der Diagnose rücken. Darüber hinaus gilt es herauszufinden, welche Themen und Wortfelder die Schülerinnen und Schüler in der Grundschule bereits vertieft haben.

Der in der Grundschule erworbene Wortschatz sollte im Rahmen der ersten Unterrichtsreihe reaktiviert und erweitert werden.

Neben den gängigen Tests zur Messung von sprachlichen Fähigkeiten im Englischunterricht, kann als Alternative auch eine Selbsteinschätzung bzw. Selbstauskunft der Fünftklässler hilfreich sein, um den Leistungsstand einzuschätzen. Diese Form der Leistungsmessung hat mehrere entscheidende Vorteile. Zum einen gibt diese Auskunft über die in den verschiedenen Grundschulen behandelten Themen, Methoden und Sprachfeldern. Hinzukommt, dass die Lehrkraft einen Überblick über die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler erhält, nach welcher sie den Unterricht der nächsten Wochen ausrichten kann. Zum anderen ermöglicht die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten dem Schülerinnen und Schülern einen ersten reflektierenden Umgang mit ihren Kompetenzen in der ersten Fremdsprache. Führt man diese Einschätzung am Ende der ersten gemeinsamen Unterrichtsreihe sowie am Ende des ersten Halbjahres durch, können die Schülerinnen und Schüler ihren Lehrprozess nachverfolgen und somit ihre Erfolge nachvollziehen.

Um einen Überblick über die behandelten Themen und die ausgeführten Aktivitäten zu erhalten, bieten sich der Lehrkraft verschiedene Möglichkeiten. Es ist sinnvoll herauszufinden, ob die Lernenden in der Grundschule mit Lerntagebüchern oder Portfolios gearbeitet haben. Diese bieten hervorragende Einblicke in das Leistungsvermögen der Lernenden.

Abbildung 5: Auszug aus dem Portfolio eines Schülers einer 4. Klasse



Eine weitere Gelegenheit stellen Selbsteinschätzungsbögen der Schülerinnen und Schüler dar. Diese können einen Überblick über die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler in der Grundschule gewähren, indem sie die Erfahrungen der Lernenden im Umgang mit diversen Medien und verschiedenen Präsentationsformen abbilden.

Selbsteinschätzungsbögen (in Anlehnung an BUND-LÄNDER-KOMMISSION, 2007

Ich habe diese Aktivitäten schon einmal in der Schule oder woanders gemacht:

Ich habe…	**gehört, gefühlt**	**vorgetragen, erzählt, gesungen**	**gelesen**	**geschrieben**
Geschichten Comics				
Briefe Postkarten E-Mails				
Gespräche				
Lieder Raps				
Präsentationen (z.B.„Mein Lieblingsessen“)				
Theaterstücke				
Reime Gedichte				

Rückblick

In der Schule und / oder zu Hause habe ich schon…

…ein Heft oder einen Ordner geführt. ☐

…mit einem Arbeitsheft gelernt. ☐

…Musik gehört. ☐

…Kassetten / CDs angehört. ☐

…den anderen etwas vorgestellt. ☐

…Filme geschaut. ☐

…mit einem Wörterbuch gearbeitet. ☐

…Spiele gespielt. ☐

…ein Theaterstück aufgeführt. ☐

…gemalt oder gebastelt. ☐

_____ ☐

_____ ☐

Abbildungen 6 & 7: in Anlehnung an BUND-LÄNDER-KOMMISSION (2007)

Die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden können durch eigene Angaben für die Bereiche Hörverstehen und Leseverstehen erhoben werden. Dabei kann ein Selbsteinschätzungsbogen, der auf den Formulierungen der Niveaustufe A 1 (Elementare Sprachverwendung) des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) basiert, eingesetzt werden.

Das kann ich schon alles auf _____ lesen:

A1 **Leseverstehen** ✓

Ich kann bekannte Wörter und einfache Texte lesen und verstehen.	

Das kann ich schon alles auf _____ schreiben:

A1 **Schreiben** ✓

Ich kann bekannte Wörter und Texte richtig abschreiben. Einige wenige Wörter und Sätze kann ich auch auswendig aufschreiben.	

Das kann ich schon alles auf _____ verstehen:

A1 **Hörverstehen** ✓

Ich kann verstehen, wenn andere mir Fragen zu meiner Person stellen.	
Ich kann verstehen, wenn andere sich selbst vorstellen.	
Ich kann einfache Informationen zum Tages- und Jahresablauf verstehen.	
Ich kann verstehen, wenn ich im Unterricht angesprochen werde.	
Ich kann einfache Arbeitsanweisungen verstehen.	
Ich kann verstehen, worum es geht, wenn ich Texte von einer CD oder Kassette höre.	

Abbildung 8 & 9: in Anlehnung an BUND-LÄNDER-KOMMISSION (2007)

Abschlussbemerkung und weiterführende Materialien

Es bleibt abschließend zu betonen, dass das Thema des Übergangs zwischen Grundschule und weiterführender Schule in den nächsten Jahren weiterhin von großer Bedeutung sein wird. Die Stärkung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften ist hier von höchster Priorität, um Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Kompetenzniveaus zu Beginn der fünften Klasse optimal zu unterstützen. Binnendifferenzierung spielt eine entscheidende Rolle, um die heterogene Schülerschaft innerhalb einer Schulklasse zu fördern und zu fordern. Vorschläge zu einem binnendifferenzierenden Englischunterricht in der Unterstufe bietet einer der weiteren Bausteine dieses Bandes.

Im Folgenden finden sich die im Text verwendeten Abbildungen als Kopiervorlagen im DIN A4 Format.

Kopiervorlage – Checkliste

Checkliste:

Ich übernehme eine 5. Klasse im Englischunterricht …

Was ist zu bedenken?

Im Idealfall ein halbes Jahr vor Schuljahresbeginn:

- Überprüfen, ob bereits Kooperationsstrukturen zwischen zuführenden Grundschulen und meiner Schule bestehen.
    - Sollte dies der Fall sein, können…
        - Absprachen zwischen Lehrkräften der beiden Schulen getroffen werden (z.B. Unterrichtsreiche für den Übergang).
        - gegenseitige Hospitationen in Erwägung gezogen werden.
        - gemeinsame Projekte organisiert werden.
    - Sollte dies nicht der Fall sein, sollten Sie versuchen Kontakt zu den Grundschulen aufzubauen, die Ihrer Schule hauptsächlich Schülerinnen und Schüler zuführt und Kooperationsstrukturen aufzubauen.
- Sich einen Eindruck über die Gestaltung und Konzeption des Englischunterrichts an Grundschulen zu verschaffen. Sollte dies nicht durch Hospitationen möglich sein, bietet die Internetpräsenz des MSW-NRW eine Möglichkeit sich durch Filmaufnahmen Einblicke zu gewinnen.

  http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/angebote/egs/praxis-unterrichtsmitschnitte/filmsequenzen-film-4/

Zu Beginn des Schuljahres:

- Erfragen, ob die Schülerinnen und Schüler in der Grundschule mit Produkten, die zu Diagnosezwecken herangezogen werden können (z.B. Portfolios) gearbeitet haben und diese begutachten.
- Möglichkeit der Selbstdiagnose der Schülerinnen und Schüler nutzen.
- Die erste Unterrichtsreihe des Schuljahres nutzen, um Inhalte der Grundschule aufzugreifen und dabei das Hauptaugenmerk auf die mündliche Sprechfähigkeit und das Hörverstehen zu richten.
    - Unterricht so gestalten, dass vielfältige Möglichkeiten zur Diagnose (z.B. durch Beobachtung) geboten werden.
- Mündliche Klassenarbeit als Ersatz für eine schriftliche Leistungsüberprüfung in Erwägung ziehen.

Steckbrief für die Schülerinnen und Schüler der fünften Klasse

My name is _____

I live in _____

I like _____

I don't like _____.

I have _____.

My favourite food is _____.

My favourite _____ is _____.

Selbsteinschätzungsbögen (in Anlehnung an BUND-LÄNDER-KOMMISSION, 2007)

Ich habe diese Aktivitäten schon einmal in der Schule oder woanders gemacht:

Ich habe…	**gehört, gefühlt**	**vorgetragen, erzählt, gesungen**	**gelesen**	**geschrieben**
Geschichten Comics				
Briefe Postkarten E-Mails				
Gespräche				
Lieder Raps				
Präsentationen (z.B. „Mein Lieblingsessen“)				
Theaterstücke				
Reime Gedichte				

Rückblick

In der Schule und / oder zu Hause habe ich schon…

…ein Heft oder einen Ordner geführt. ☐

…mit einem Arbeitsheft gelernt. ☐

…Musik gehört. ☐

…Kassetten / CDs angehört. ☐

…den anderen etwas vorgestellt. ☐

…Filme geschaut. ☐

…mit einem Wörterbuch gearbeitet. ☐

…Spiele gespielt. ☐

…ein Theaterstück aufgeführt. ☐

…gemalt oder gebastelt. ☐

_____ ☐

_____ ☐

Das kann ich schon alles auf _____ lesen:

A1 **Leseverstehen** ✓

Ich kann bekannte Wörter und einfache Texte lesen und verstehen.	

Das kann ich schon alles auf _____ schreiben:

A1 **Schreiben** ✓

Ich kann bekannte Wörter und Texte richtig abschreiben. Einige wenige Wörter und Sätze kann ich auch auswendig aufschreiben.	

Das kann ich schon alles auf _____ verstehen:

A1 **Hörverstehen** ✓

Ich kann verstehen, wenn andere mir Fragen zu meiner Person stellen.	
Ich kann verstehen, wenn andere sich selbst vorstellen.	
Ich kann einfache Informationen zum Tages- und Jahresablauf verstehen.	
Ich kann verstehen, wenn ich im Unterricht angesprochen werde.	
Ich kann einfache Arbeitsanweisungen verstehen.	
Ich kann verstehen, worum es geht, wenn ich Texte von einer CD oder Kassette höre.	

Literatur

Bos, W. & Pietsch, M. (2012). Erste Ergebnisse aus KESS 4 – Kurzbericht. Verfügbar unter: http://www.hamburg.de/contentblob/69684/data/bbs-hr-kess-09-04.pdf [01.09.2014].

BUND-LÄNDER-KOMMISSION (2007). *Europäisches Portfolio der Sprachen. Grundportfolio*. Berlin, Braunschweig, Stuttgart: Cornelsen, Diesterweg, Klett.

Dons, C. (2010). Lernstand diagnostizieren. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 44*, 10 ff.

Engel, G., Groot-Wilken, B. & Thürmann, Eike (Hrsg.). *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen. Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Europäisches Parlament. Sprachenpolitik: Artikel 2 und 3 EUV und Artikel 6 und 165 AEUV. Verfügbar unter: http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/de/FTU_4.17.3.pdf [16.07.2013].

Kolb, A. (2010). „Die machen ja dasselbe wie wir". *Grundschulmagazin Englisch,* 4, 9ff.

MSW NRW = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007). Kernlehrplan (KLP) für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen für das Fach Englisch, 1. Auflage. Verfügbar unter: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_englisch.pdf [01.09.2014].

Rademacher, J. (Hrsg.) (2014). *English G Access 1*. Lehrerfassung. Berlin: Cornelsen.

Weisshaar, H. (Hrsg.) (2014). *Green Line 1*. Prüfauflage. Stuttgart: Ernst Klett.

Wilden, E., Porsch, R. & Ritter, M. (2013). Je früher desto besser? – Frühbeginnender Englischunterricht ab Klasse 1 oder 3 und seine Auswirkungen auf das Hör- und Leseverstehen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)*, *24* (2), 171–201.

Überblick über die Bilderbücher: *Gorilla* (Brown, Anthony); *Monkey Puzzle* + CD (Donaldson, Julia; Scheffler, Axel); *The incredible boo-eating worm* + CD (Jeffers, Oliver); *The kiss that missed* (Melling, David); *The three wishes* + CD (Melling, David); *Professor Puffendorf's secret potions* (Korky, Paul; Tzannes, Robin); *The fish who could wish* (Korky, Paul; Bush, John); *Russel the sheep* + CD (Scotton, Rob); *The selfish crocodile* + CD (Terry, Michael)

2. Mündlichkeit im Englischunterricht – Vorbereitung, Durchführung und Evaluation mündlicher Klassenarbeiten

Hintergrund: Mündlichkeit im Englischunterricht

Die Bedeutung mündlicher Kommunikationsfähigkeit von Schülerinnen und Schüler ist in den zurückliegenden Jahren stetig gestiegen. Englisch als internationale Verkehrssprache macht diese Kompetenzen im globalisierten Berufs- und Privatleben unabdingbar. Trotz dieser Hinwendung zum Mündlichen im fremdsprachendidaktischen Diskurs sowie deren Implementierung in den Bildungsstandards sowie Kernlehrplänen sind die Bestandsaufnahmen zur mündlichen Sprechfähigkeit eines erheblichen Teils der Schülerinnen und Schüler oftmals ernüchternd (Schlimmer, 2012, S. 10). Eine Ursache für Defizite in der mündlichen Kommunikationskompetenz könnte der DESI-Studie zufolge in der insgesamt geringen Sprechzeit für Schülerinnen und Schülern liegen (Klieme & Eichler, 2006, S. 47). Eine stärkere Hinwendung zur Mündlichkeit geht aus fremdsprachendidaktischer Sicht einher mit einem handlungs- und aufgabenorientierten Unterricht, der den Lernenden in authentischen Unterrichtsarrangements Raum bietet, ihre Fremdsprachkenntnisse untereinander auszuprobieren und zu festigen. Um die Effizienz der auf Mündlichkeit ausgelegten Unterrichtsreihen zu überprüfen und den Lernstand sowie Fortschritt der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren, soll seit dem Schuljahr 2014/2015 eine schriftliche Arbeit in der Jahrgangsstufe 9 durch eine mündliche Leistungsüberprüfung ersetzt werden.

Dieser Baustein liefert zunächst eine Zusammenfassung der Vorgaben in den Kernlehrplänen 2007 (MSW NRW, 2007) zum Thema Mündlichkeit sowie die Vorgaben zu den mündlichen Prüfungen in NRW. Im zweiten Teil finden sich Anregungen zur Förderung mündlichkeitsorientierter Unterrichtsreihen. Daran schließen sich annotierte Handreichungen zur Durchführung, Bewertung und Evaluation mündlicher Klassenarbeiten in der Sekundarstufe I an.

Mündliche Prüfungen im Fremdsprachenunterricht – Kernlehrpläne und Standardsicherung NRW

Laut gymnasialem Kernlehrplan 2007 für das Fach Englisch sollen Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht Gelegenheit erhalten, ihre mündlichen Kompetenzen systematisch auszubauen und zu erproben (MSW NRW, 2007, o.S.). Dabei wird das „allgemeine Leitziel des modernen und kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts […] als die Förderung kommunikativer und reflektierter interkultureller Handlungsfähigkeit“ angegeben, wobei eben in erster Linie der „Entwicklung der Mündlichkeit besondere Bedeutung zu[kommt]“ (MSW NRW, 2012, S. 6). Die Kernlehrpläne, welche die Kompetenzerwartungen jeweils am Ende der Jahrgangsstufen 6, 8 und 9 beschreiben, orientieren sich an „Kann“-Beschreibungen. Für den Bereich **Sprechen** sind die Erwartungen jeweils in die Bereiche „an Gesprächen teilnehmen“ und „zusammenhängendes Sprechen“ unterteilt und zeigen eine Progression, beispielsweise von Rollenspielen in der sechsten Klasse bis hin zu der Teilnahme an einer Pro-Kontra-Diskussion in der neunten Klasse. Eine ausführliche Übersicht findet sich im Anhang.

Wie eingangs erwähnt, ist ab dem Schuljahr 2015/2016 zumindest in der Jahrgangsstufe 9 eine schriftliche Klassenarbeit durch eine mündliche Leistungsüberprüfung zu ersetzen. Die Prüfung sollte als Paar- oder Gruppenprüfungen durchgeführt werden und (bei Paarprüfung) eine Prüfungszeit von etwa 15 Minuten umfassen. Es wird empfohlen, die Prüfung mit zwei Lehrpersonen abzunehmen. Nachfolgend eine Kurzübersicht entsprechender Erlasse und Vorgaben:

1. Rechtlicher Rahmen für die mündlichen Prüfungen in der Sekundarstufe I

Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I – APO-S I) vom 29. April 2005, zuletzt geändert durch Verordnung vom 31. Januar 2007 (BASS 13-21 Nr. 1.1)

§ **6, Abs. 8:** „Einmal im Schuljahr kann pro Fach eine Klassenarbeit durch eine andere, in der Regel schriftliche, in Ausnahmefällen auch gleichwertige nicht schriftliche Leistungsüberprüfung ersetzt werden."

VV 6.8.1 zu Abs. 8: „Klassenarbeiten in modernen Fremdsprachen können mündliche Anteile enthalten."

VV 6.8.2 zu Abs. 8: „Eine schriftliche Klassenarbeit in den modernen Fremdsprachen kann einmal pro Schuljahr durch eine gleichwertige Form der mündlichen Leistungsüberprüfung ersetzt werden. Die Regelungen für Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung (§ 9) bleiben unberührt."

VV 6.8.3 zu Abs. 8: – ***Diese Änderung tritt am 1. August 2014 in Kraft*** „Im letzten Jahr der Sekundarstufe I wird eine schriftliche Klassenarbeit im Fach Englisch nach Festlegung durch die Schule durch eine gleichwertige Form der mündlichen Leistungsüberprüfung ersetzt. Im Grundsatz gelten die verpflichtenden Prüfungen auch für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen und/oder sonderpädagogischem Förderbedarf, jedoch unter Berücksichtigung der gegebenenfalls erforderlichen Nachteilsausgleiche."

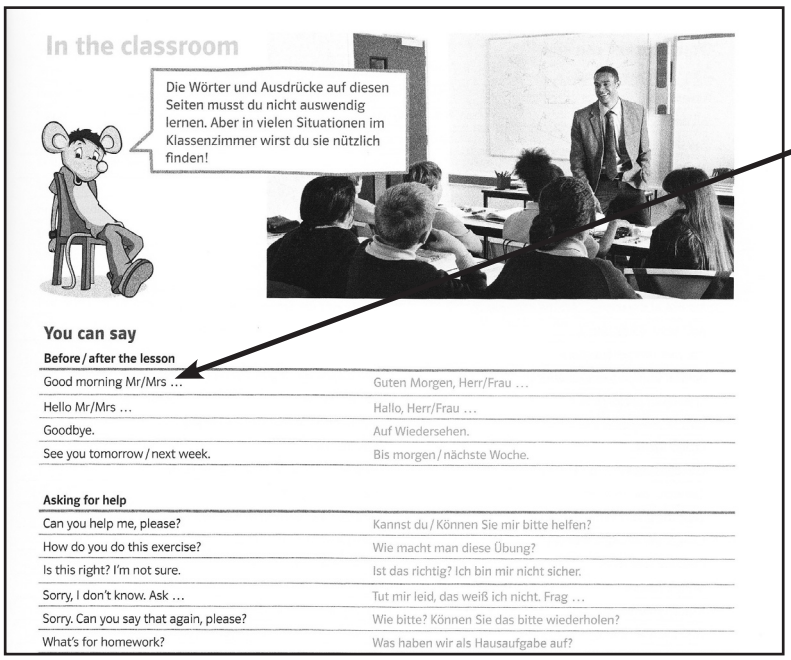
Förderung von Mündlichkeit im Englischunterricht

Durch die verpflichtende Einführung mündlicher Klassenarbeiten verschiebt sich auch in der Leistungsüberprüfung der Fokus vom Schriftlichen zum Mündlichen. Der in der Fremdsprachendidaktik seit langem postulierte Wechsel von formaler Sprachrichtigkeit zu kommunikativer Kompetenz ist dabei gerade für die Entwicklung der Sprechkompetenz entscheidend, denn auch hier soll der kommunikative Erfolg der Sprachhandlung vor die formale Korrektheit der einzelnen Äußerungen gestellt werden. Die Einbettung der Sprachhandlungen in einen authentischen Lernkontext trägt im Idealfall dazu bei, die Schüler/innen in ihrem Sprachgebrauch zu motivieren und den Sprechanteil der Lernenden im Unterricht insgesamt zu erhöhen. Im Folgenden werden verschiedene Möglichkeiten der Unterrichtsarbeit vorgestellt, um solche Redeanlässe unter den Lernenden zu schaffen.

Mögliche Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung von Mündlichkeit und Vorbereitung auf mündliche Prüfungen

Allgemeine Strategien	Monologisches Sprechen	Dialogisches Sprechen
Intonation (z.B. Chorsprechen) **Diskurskompetenz** (Kennenlernen von typischen Gesprächsverläufen) **Gesprächskompetenz** (Repertoire an Füllwörtern, Floskeln, Wendungen kennenlernen) **Handlungs- und Aufgabenorientierung** (mit authentischen Sprechanteilen zur Routine machen) **Think-Pair-Share** (in den drei Phasen sollen die SuS erst über einen Gegenstand nachdenken, ihre Gedanken dann mit einem Partner austauschen und zuletzt mit der Klasse teilen, d.h., ihre Ergebnisse vortragen)	**Simultanes, monologisches Sprechen** (erhöht individuelle Sprechzeiten während des EU) **Anreicherung** (Lernenden werden mit bestimmten Redemitteln ausgestattet und wenden diese in einem Vortrag zu einem bestimmten Thema an) **Präsentation** (zusammenhängendes Sprechen evtl. mit Hilfsmaterialien proben) **Visual Prompts** (schaffen Sprechanlässe, können mit kurzen Textbausteinen kombiniert werden)	**Einsatz digitaler Medien** (Kommunikation in authentischen settings, z.B. auf Skype oder E-Twinning) **Interviews** (Erarbeitung von Fragenkatalogen, die im Unterricht erprobt werden) **Omniumkontakt** (SuS kommunizieren und kooperieren mit wechselnden Gesprächspartnern innerhalb der Klasse) **Rollenspiele** (in vorgegeben Szenarien übernehmen SuS verschiedene Rollen und spielen Kurzdialoge in Kleingruppen und/oder vor der Klasse) **Debatten** (einzelne Schüler oder Gruppen müssen für ein bestimmtes Thema Pro- und Contra-Argumente finden und ggf. in einer Debatte ihren Standpunkt verteidigen) **Tandem** (in Partnerarbeit tauschen SuS Informationen aus, um gemeinsam neues Wissen zu konstruieren)

Im Folgenden werden die Unterrichtsmaßnahmen durch Beispiele aus verschiedenen Lehrwerken illustriert.



In the classroom

You can say

Before / after the lesson	
Good morning Mr/Mrs …	Guten Morgen, Herr/Frau …
Hello Mr/Mrs …	Hallo, Herr/Frau …
Goodbye.	Auf Wiedersehen.
See you tomorrow / next week.	Bis morgen / nächste Woche.

Asking for help	
Can you help me, please?	Kannst du / Können Sie mir bitte helfen?
How do you do this exercise?	Wie macht man diese Übung?
Is this right? I'm not sure.	Ist das richtig? Ich bin mir nicht sicher.
Sorry, I don't know. Ask …	Tut mir leid, das weiß ich nicht. Frag …
Sorry. Can you say that again, please?	Wie bitte? Können Sie das bitte wiederholen?
What's for homework?	Was haben wir als Hausaufgabe auf?

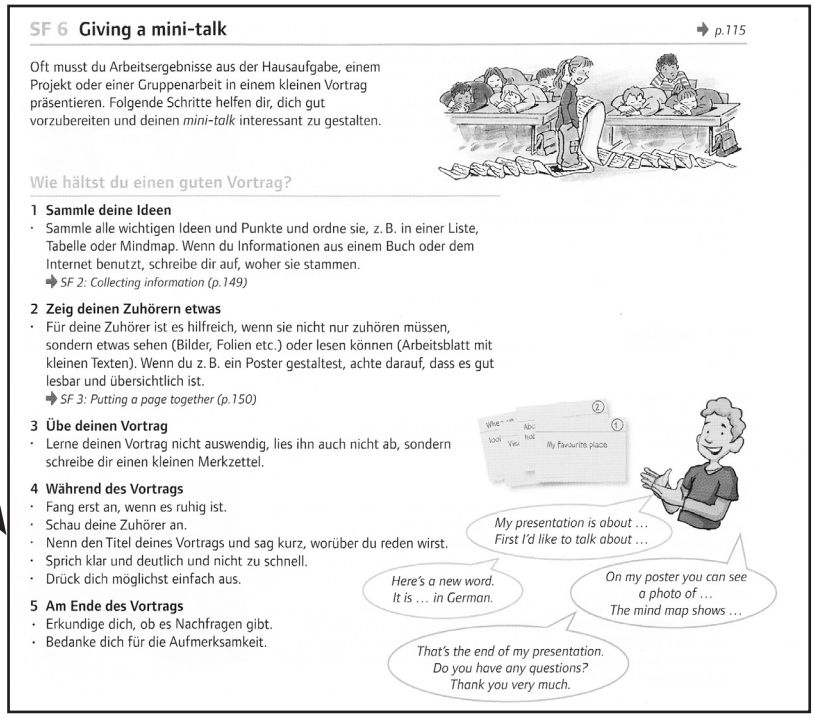
Beispiel: Gesprächskompetenz

Hier werden den SuS kurze Sätze und Redewendungen bereitgestellt, auf die sie im Unterricht zurückgreifen können.
(Auszug aus Klett Green Line 1, S. 239)[4]

Beispiel: Präsentation

Hier wird den Schülerinnen und Schülern eine Anleitung zur Erstellung von Präsentationen gegeben. Die einzelnen Schritte können in verschiedenen Phasen des Unterrichts bzw. der Unterrichtsreihe geübt werden. Der Vortrag dient der Ergebnissicherung.

(Auszug aus Cornelsen English G Access 1, S. 153)[5]



SF 6 Giving a mini-talk

p.115

Oft musst du Arbeitsergebnisse aus der Hausaufgabe, einem Projekt oder einer Gruppenarbeit in einem kleinen Vortrag präsentieren. Folgende Schritte helfen dir, dich gut vorzubereiten und deinen *mini-talk* interessant zu gestalten.

Wie hältst du einen guten Vortrag?

1 Sammle deine Ideen
- Sammle alle wichtigen Ideen und Punkte und ordne sie, z. B. in einer Liste, Tabelle oder Mindmap. Wenn du Informationen aus einem Buch oder dem Internet benutzt, schreibe dir auf, woher sie stammen.
  SF 2: Collecting information (p. 149)

2 Zeig deinen Zuhörern etwas
- Für deine Zuhörer ist es hilfreich, wenn sie nicht nur zuhören müssen, sondern etwas sehen (Bilder, Folien etc.) oder lesen können (Arbeitsblatt mit kleinen Texten). Wenn du z. B. ein Poster gestaltest, achte darauf, dass es gut lesbar und übersichtlich ist.
  SF 3: Putting a page together (p. 150)

3 Übe deinen Vortrag
- Lerne deinen Vortrag nicht auswendig, lies ihn auch nicht ab, sondern schreibe dir einen kleinen Merkzettel.

4 Während des Vortrags
- Fang erst an, wenn es ruhig ist.
- Schau deine Zuhörer an.
- Nenn den Titel deines Vortrags und sag kurz, worüber du reden wirst.
- Sprich klar und deutlich und nicht zu schnell.
- Drück dich möglichst einfach aus.

5 Am Ende des Vortrags
- Erkundige dich, ob es Nachfragen gibt.
- Bedanke dich für die Aufmerksamkeit.

C3 ❖ Extra

a) Choose one of the characters and think about his/her plans for the weekend:
What is he/she going to do? Where is he/she going to be?
Who is going to be with him/her?

1. banker 2. punk 3. teacher 4. film star 5. football player 6. stewardess

b) Work with a partner. Don't tell him/her who you are. Ask your partner questions and try to guess who he/she is.

What are you going to do at the weekend?

I'm going to make a new film with Leonardo DiCaprio.

You're lucky! You must be a film star!

LiF 27: Going to future, p. 162 WB C2, C3, p. 106

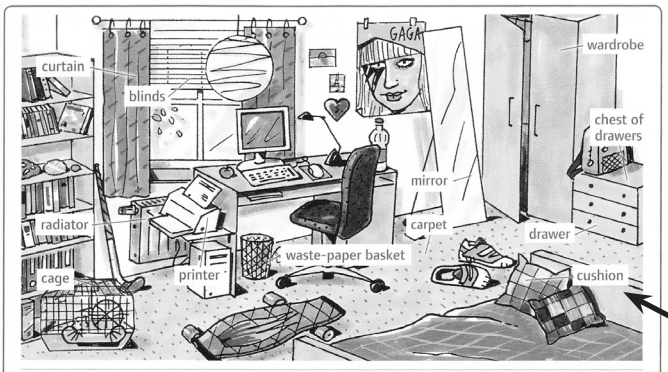
C4

Beispiel: Rollenspiele

Die Schülerinnen und Schüler versetzen sich in ihre Rolle und stellen und beantworten Fragen in Zusammenarbeit mit einem Partner. Diese Aufgabe kann mit Rollenkarten von Prominenten, wobei jedes Kind eine andere Person darstellt, mit der Omniumkontakt-Methode erweitert werden.

(Auszug aus Diesterweg Camden Town 1, S. 118)[6]

Wordbank 3: My bedroom → Unit 2 (p. 36)



blinds *(pl)* [blaɪndz] • **cage** [keɪdʒ] • **carpet** ['kɑːpɪt] • **chest of drawers** [ˌtʃest_ɔv 'drɔːz] Kommode • **curtain** ['kɜːtn] • **cushion** ['kʊʃn] • **drawer** [drɔː] • **mirror** ['mɪrə] • **printer** ['prɪntə] • **radiator** ['reɪdieɪtə] Heizkörper • **wardrobe** ['wɔːdrəʊb]

Beispiel: Visual Prompts

Visual Prompts dienen als Sprechanlässe, indem die Schülerinnen und Schüler die Bilder beschreiben oder bestimmte Fragen beantworten und/oder ihre Meinung formulieren. Wenn die Lernenden im Unterricht mit dem Bild aus ihrem Lehrwerk geübt haben, bietet es sich an, für die Prüfung ein vergleichbares Bild aus einem anderen Lehrwerk für die fünfte Klasse zu nehmen.

(Auszug aus Rademacher, 2014, S. 143; Weisshaar, 2014; Camden Town 1, 2012), S. 14, 15)

Mündliche Klassenarbeiten – Vorbereitung und Durchführung

Wahl der Aufgabenformate und Materialien

In den meisten mündlichen Prüfungen kommen die drei Hauptaufgabenformate: monologisches Sprechen, dialogisches Sprechen und *Visual Prompts* zum Einsatz. Je nach Alter und Prüfungsorganisation können dabei verschiedene Formate, mindestens jedoch zwei verschiedene, innerhalb einer Prüfung kombiniert werden. Ziel ist in jedem Fall, die Inhalte der Aufgaben authentisch zu gestalten und an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anzupassen; z.B. für die Erprobungsstufe Themen wie „My hobbies", „My family", „One day in London", um genügend Gesprächs- und Diskussionspotential zu bieten (MSW NRW, 2012, S. 11). Generell sollte die Unterrichtsreihe, die zur mündlichen Prüfung führt, die Lernenden mit dem für die Prüfung relevantem Vokabular ausgestatten. Es muss ein Pool unterschiedlicher Materialien zur Verfügung gestellt werden, die auf einem sprachlich und inhaltlich vergleichbaren Schwierigkeitsgrad liegen. Eine Tabelle mit einigen Aufgabenformaten, die in mündlichen Klassenarbeiten sowie im vorbereitenden Unterricht verwendet werden können, findet sich im Anhang.

Die Vorbereitung der mündlichen Prüfung bedarf einer Reihe verschiedener Planungsschritte, die sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch das Kollegium und die Erziehungsberechtigten betreffen. Es bietet sich an, für jede mündliche Klassenarbeit eine Checkliste anzufertigen, die zur Planung und Durchführung herangezogen werden kann. Im Anhang ist eine derartige Liste zu finden, die den Vorbereitungsprozess in die folgenden Abschnitte unterteilt: Hinführende Unterrichtsreihe, Organisation vor der Prüfung, Wahl der Aufgabenformate, Festlegung des Prüfungsformats und Entwicklung der Prüfungsmaterialien, Organisation am Tag der Prüfung, während der Prüfung und nach der Prüfung.

Bewertung der mündlichen Prüfung

Die Bewertung der mündlichen Leistung stellt die Lehrkräfte oft vor die größten Herausforderungen im Zusammenhang mündlicher Prüfungen. Um die individuelle Leistung der Lernenden zu erfassen, bietet sich ein kriterienorientiertes Bewertungsraster an, das gleichzeitig die Komplexität der Kommunikationssituation erfasst und für die Prüferinnen und Prüfer praktikabel bleibt. Kieweg (2007) rät, die Bewertung an den drei Hauptkategorien Inhalt, Sprache und Strategie mit diversen Subkategorien auszurichten.

- „Zu den wesentlichen Aspekten im Teilbereich **Inhalt** gehört dabei neben der Relevanz und Kohärenz auch der Grad der Genauigkeit und die allgemeine Aufgabenentwicklung sowie das vom Schüler präsentierte Sachwissen (vgl. Eisenmann, 2008).
- Die Bewertung **sprachlicher Leistungen** umfasst Aussprache und Intonation, Wortschatz und Verfügbarkeit sprachlicher Mittel.
- Der Bezugspunkt **Strategie** bezieht sich auf die Präsentations- und argumentative Kompetenz. Bereits im Anfangsunterricht lernen die Schülerinnen und Schüler ihre Vorträge mit einfach sprachlichen Mitteln zu strukturieren und Übergänge flüssig zu gestalten. Neben Aspekten wie Flüssigkeit und Flexibilität sollte auch auf Kompensation und Reparatur von kommunikativen Situationen eingegangen werden." (Ritter et al., 2011, S. 10)

Die Standardsicherung NRW stellt für mündliche Klassenarbeiten in der Fremdsprache verschiedene Bewertungsraster zur Verfügung, welche im Anhang als Kopiervorlage zu finden sind. Die Kategorien sind hierbei „Inhaltliche Leistung und Aufgabenerfüllung“ sowie „Sprachliche Leistung und Darstellungsleistung“. Durch die Zuordnung von Punktwerten werden die Kategorien unterschiedlich gewichtet. Während die inhaltliche Leistung mit 0 und 10 Punkten gewichtet ist, wird die sprachliche Leistung in insgesamt vier Subkategorien (Kommunikative Strategie und Präsentationskompetenz sowie Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachlicher Korrektheit mit den Bereichen Aussprache/Intonation, Wortschatz und Grammatische Strukturen) mit je 0 bis 4 Punkten unterteilt. Es empfiehlt sich, für mündliche Prüfungen in der Erprobungsstufe ein Bewertungsraster zu erstellen, das spezifischer auf die in dieser Prüfung zu erwarteten inhaltlichen und sprachlichen Kriterien ausgerichtet ist.

Evaluation der mündlichen Prüfung

Zur Qualitätssicherung der mündlichen Klassenarbeit sollte jede Prüfung von den Schülerinnen und Schülern sowie von den beteiligten Lehrkräften evaluiert werden. Ein Beispiel für einen Evaluationsbogen für die Prüflinge hat die Standardsicherung NRW herausgegeben (siehe Anhang).

Abschlussbemerkung und weiterführende Materialien

Der Kompetenzbereich *Sprechen* sollte mit Schülerinnen und Schülern in der Unterstufe systematisch trainiert werden, um diese auf eine mündliche Prüfung vorzubereiten. In den neuen Lehrwerksgenertationen finden sich hierzu zunehmend geeignete Materialien. Zudem befinden sich im Anhang die in diesem Baustein erwähnten Materialien, die bei der Vorbereitung, Durchführung und Evaluation einer mündlichen Prüfung in der Sekundarstufe I unterstützen. Es gibt zudem Verweise auf weiterführende Literatur.

Erwartungen an Schülerinnen und Schüler im Bereich Sprechen (Auszug aus dem Kernlehrplan NRW, MSW NRW, 2007)

Jahrgangsstufe 6

Sprechen: an Gesprächen teilnehmen
Die Schülerinnen und Schüler können sich in einfachen Alltagssituationen und vertrauten Gesprächssituationen verständigen.

Sie können
- am *classroom discourse* aktiv teilnehmen (u. a. einfache Beschreibungen, Erklärungen, Anweisungen),
- in Rollenspielen einfache Situationen erproben,
- auf einfache Sprechanlässe reagieren und einfache Sprechsituationen bewältigen (u.a. Begrüßungs- und Abschiedsformeln verwenden, Informationen austauschen, Auskünfte einholen und geben, sich und andere vorstellen)

Sprechen: zusammenhängendes Sprechen
Die Schülerinnen und Schüler können sich in einfachen thematischen Zusammenhängen nach Vorbereitung zusammenhängend mitteilen, d. h. beschreiben, berichten und erzählen.

Sie können
- unter Nutzung von sprachlichen und nichtsprachlichen Mitteln über Lehrbuchtexte sprechen und Arbeitsergebnisse vorstellen,
- sich selbst, ihre Familie, Freunde, Hobbys vorstellen und in einfacher Form aus dem eigenen Erlebnisbereich berichten und erzählen,
- einfache Texte (u. a. Lieder, Gedichte, kurze Geschichten) darstellend laut lesen und vortragen.

Jahrgangsstufe 8

Sprechen: an Gesprächen teilnehmen
Die Schülerinnen und Schüler können sich in einfachen themenorientierten Gesprächssituationen des Unterrichts sowie in außerunterrichtlichen Alltagssituationen im Umgang mit *native speakers* und *lingua-franca*-Sprecherinnen und -Sprechern an Gesprächen beteiligen, vorausgesetzt sie sind dafür unterrichtlich vorbereitet.

Sie können
- Gespräche beginnen, fortführen und beenden,
- am *classroom discourse* in der Form des freien Gesprächs teilnehmen
- in Gesprächssituationen Erfahrungen, Erlebnisse und Gefühle einbringen, Meinungen und eigene Positionen vertreten,
- in Rollenspielen und Partnerinterviews (u. a. *hot chair*) unterschiedliche Perspektiven erkunden.

Sprechen: zusammenhängendes Sprechen
Die Schülerinnen und Schüler können zusammenhängend sach- und problemorientiert zu vertrauten Themen sprechen und eigene Standpunkte bzw. Wertungen einbringen.

Sie können
- einfache Texte angemessen wiedergeben bzw. gestaltend vortragen (u. a. Geschichten, Gedichte),
- zu Themen, die im Unterricht behandelt werden, auch persönlich wertend sprechen,
- in kurzen Präsentationen Arbeitsergebnisse unter Verwendung von einfachen visuellen Hilfsmitteln oder Notizen vortragen,
- den Inhalt von Texten und Filmsequenzen wiedergeben und persönlich werten.

Jahrgangsstufe 9

Sprechen: an Gesprächen teilnehmen
Die Schülerinnen und Schüler können sich aktiv an unterschiedlichen Alltagsgesprächen sowie an Gesprächen über Themen von gesellschaftlicher Bedeutung beteiligen. Sie können sich im Umgang mit *native speakers* und *lingua franca*-Sprecherinnen und -Sprechern auch unvorbereitet an Gesprächen beteiligen, wenn ihnen die Themen vertraut sind.

Sie können
- bei sprachlichen Schwierigkeiten Gespräche aufrechterhalten und sich auf die Gesprächspartnerinnen und -partner einstellen,
- an einfachen förmlichen Pro- und Kontra-Diskussionen teilnehmen,
- in einem Interview konkrete Auskünfte geben (z. B. in Bewerbungsgesprächen).

Sprechen: zusammenhängendes Sprechen
Die Schülerinnen und Schüler können zu Themen ihres Interessen- und Erfahrungsbereichs sowie zu Themen von
gesellschaftlicher Bedeutung zusammenhängend sprechen, d. h. beschreiben, darstellen, berichten, erzählen, zusammenfassen und bewerten.

Sie können
- Arbeitsergebnisse präsentieren und Kurzreferate halten,
- den Inhalt von Texten oder Filmpassagen zusammenfassen und eine eigene Meinung dazu vertreten,
- über eigene Interessen und Erfahrungen berichten oder von einem erlebten Ereignis erzählen.

Mögliche differenzierte Aufgabenformate nach Schnitter (2010, S. 4):

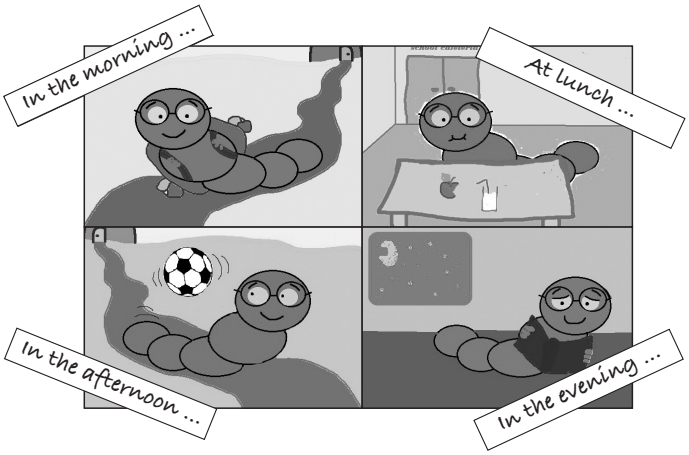
Aufgabenformate für mündliche Prüfungen			
Task	**Interaction**	**Input**	**Expected Output**
monologue	–	title, text etc. preparation time may or may not be given	stretch of uninterrupted speech on a pre-announced or selected topic
giving a presentation	–	–	stretch of uninterrupted speech on a prepared topic
narrating a story	with the examiner	picture story, a collection of objects, photographs etc.	narration of events, possibly speculation
description	with the examiner or with another candidate	photographs, pictures, sketches, maps etc.	description of what the candidate sees (speculation if necessary)
comparison / contrast	with the examiner or with another candidate	a set of different photographs, pictures, sketches, maps etc.	comparison of a set of pictures , presentation of description, justification of statements
sequencing pictures	with the examiner	picture story	sorting pictures in order, narration of chain of events
unstructured interview	candidate - examiner	–	respond to prompts from the examiner
guided interview	candidate - examiner	scripted questions (topic may or may not be known to the candidate)	respond to topics initiated by the examiner and express opinions
reverse interview	candidate - examiner	prompted questions	ask the examiner questions (and comment on the examiner's answers)
information gap	candidate - examiner candidate - candidate(s)	maps, diagrams, charts, timetables, diaries etc.	providing map directions, negotiating meeting times, providing information
questions and answers	candidate - candidate(s)	–	introduce themselves and ask questions to find out about their partners
discussion	candidate - candidate(s)	photographs, diagrams, charts, timetables, brochures etc.	exchange views and opinions, e.g. where to go on holiday, express and justify opinions
role play	candidate - examiner candidate - candidate(s)	perform (e.g. rent a room)	ask questions, initiate topics
solving a task	candidate - candidate(s)	photographs, diagrams, charts, timetables, brochures etc. There may be constraints within which a decision must be taken.	make suggestions and present opinions, reach a consensus and agree on a solution

Beispiel für eine mündliche Prüfung in der Klasse 5 (in Anlehnung an Kieweg, 2010, S. 12ff.)

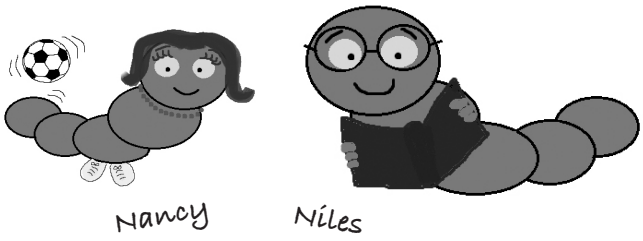
Name: _____ Datum:_____

Talk to your teacher

1. Hör deinem Lehrer genau zu und sprich ihm nach.



2. Beschreibe, wodurch sich die beiden Würmer unterscheiden.



3. Stell dir vor, du stehst an einem Hotdog-Stand und möchtest einen Hotdog kaufen. Dein Lehrer ist der Hotdog Verkäufer. Antworte auf seine Fragen.

4. Dein Lehrer versteht nur Englisch. Stell ihm Fragen auf Englisch.

- Frage, ob er Hotdogs mag.
- Frage, woher er stammt.
- Frage, ob er einen Bruder oder Schwester hat.
- Frage, ob er Fußball spielen kann.
- Frage, ob er ein Haustier besitzt.

Beispiel für ein Bewertungsraster einer mündlichen Prüfung in der Klasse 5 (in Anlehnung an Kieweg, 2010, S. 12ff.)

Name:_____ Datum:_____

Sprechleistung einschätzen

1. Nachsprechen

	Gut zu verstehen 2 Punkte	Noch zu verstehen 1 Punkt	Nicht zu verstehen 0 Punkte	Punkte
This is Niles.				
In the morning Niles walks to school.				
At lunchtime he eats an apple.				
In the afternoon Niles plays football.				
He reads a book in the evening.				
Summe				**/8**

2. Freies Sprechen auf der Satzebene (Vergleichen)

Nancy is wearing yellow shoes. Niles is wearing blue shoes.				
Nancy is playing football. Niles is reading a book.				
Nancy is smaller than Niles. Niles is taller than Nancy.				
Nancy has (got) long hair. Niles has (got) no hair.				
Summe				**/8**

3. Interaktiver Sprachgebrauch (Einkaufen)

(I'd like) a hotdog, please.				
(A) small/big (one), please.				
Yes, please. No, thanks.				
(Apple juice), please.				
How much is that?				
Summe				**/10**

4. Fragen stellen

Do you like hotdogs?				
Where are you from?				
Have you got a brother or sister?				
Can you play football?				
Have you got a pet?				
Summe				**/10**

Von 36 Punkten wurden _____ Punkte erreicht.

Checkliste mündliche Prüfung in der Sekundarstufe I

Lehrkraft: **Datum:**
Klasse: **Uhrzeit:** **Raum:**

	Notizen	✓
Hinführende Unterrichtsreihe		
Die SuS kennen das für die Prüfung benötigte Vokabular.		
Die SuS sind mit den Aufgabenformaten vertraut.		
Die Bewertungskriterien wurden den SuS transparent gemacht.		
Organisation vor der Prüfung		
Die Fachkonferenz ist über die Konzeption der Prüfung informiert.		
Die mündliche Leistungsüberprüfung wurde in das schulinterne Curriculum aufgenommen.		
Die Schulleitung (ggf. auch Sekretariat, Koordinatoren, Kollegium) wurde über die Prüfung in Kenntnis gesetzt.		
Aufsichten für den möglichen Vorbereitungsraum wurden gestellt, Absprachen zu Vertretungen der SuS der geprüften Klasse, die sich nicht im Prüfungsraum befinden, wurden getroffen.		
Die Eltern wurden am Elternabend und/oder schriftlich informiert.		
Der Termin wurde in Absprache mit allen Beteiligten früh genug festgelegt (inkl. Ausweichtermin).		
Die Prüflinge wurden bei Gruppenprüfungen vor der Prüfung eingeteilt (alphabetisch, nach Leistungsstand…).		
Die Prüflinge wurden über die Uhrzeit ihrer Prüfung, den Prüfungsraum und die benötigten Materialien schriftlich informiert.		
Der Prüfungsraum wurde für die gesamte Prüfung gebucht.		
Wahl der Aufgabenformate		
Die Aufgaben sind an das zutreffende Referenzniveau des GeR und an die Anforderungen der Lehrpläne angepasst.		
Die Aufgaben sind allen SuS entweder bekannt oder unbekannt.		
Es gibt verschiedene Aufgaben zur Verminderung der Informationsweitergabe unter den Prüflingen.		
Die Themen der Aufgaben sind an das Alter der SuS angepasst.		
Die Aufgaben bieten Gesprächs- und Diskussionsanlässe.		
Die Bewertungskriterien wurden an die Inhalte der Aufgaben und Kenntnisse der SuS angepasst.		
Festlegung des Prüfungsformats		
Einzelprüfung, Paarprüfung, Gruppenprüfung.		
Die einzelnen Prüfungsteile sowie ihre Dauer sind festgelegt (z.B. Präsentation 5 Min., Rollenspiel 10 Min.).		
Die Prüflinge erhalten eine ggf. eine Vorbereitungszeit.		
Festlegung der zweiten Lehrkraft.		

Organisation am Tag der Prüfung		
Sämtliche Prüfungsmaterialien sind vorhanden (Protokolle, Bewertungsraster, Visual Prompts, Notizzettel, Stifte …).		
Der Prüfungsraum ist geeignet (Störungen, Bestuhlung, Erreichbarkeit, Technik …).		
Im Lehrerzimmer sowie an der Tür des Raumes wurden Hinweiszettel angebracht.		
Die beteiligten Lehrkräfte kennen die Aufgaben sowie die Anforderungen.		
Während der Prüfung		
Dir Prüflinge werden aus dem Unterricht oder ggf. Vorbereitungsraum abgeholt.		
Festlegung der Aufgaben der Lehrkräfte (Interaktion, Protokoll …) während der Prüfung.		
Dem Prüfling bzw. den Prüflingen wird nach der Begrüßung der Prüfungsablauf erklärt.		
Die Lehrkräfte und Prüflinge werden daran erinnert, ihre Mobiltelefone auszuschalten.		
Die zweite Lehrkraft und ihre Rolle Interaktionspartner, Protokollant …) werden vorgestellt.		
Die Lehrkräfte leiten die Prüflinge, geben ihnen, wenn nötig, inhaltliche und sprachliche Stützen.		
Die Prüferinnen und Prüfer versuchen möglichst genau zentrale Aussagen der Prüflinge zu protokollieren.		
Nach der Prüfung		
Die Lehrkräfte beraten sich und bewerten den Prüfling anhand der Bewertungsraster.		
Die Lehrkräfte unterschreiben das Bewertungsraster (und ggf. das Protokoll).		
Der Prüfling erhält zeitnah mündlich oder schriftlich Rückmeldung über seine Leistung.		
Die Lehrkräfte sowie SuS evaluieren die mündliche Prüfung.		

Bewertungsraster für Mündliche Kommunikationsprüfungen – Sekundarstufe I (Stand: 15.06.2014)

Prüfungsteil 1: Zusammenhängendes Sprechen Name: _____

Inhaltliche Leistung / Aufgabenerfüllung		Begründung / Stichworte
10	☐	
9	☐ Die Aufgaben werden **ausführlich** und **präzise** erfüllt, wobei tiefer gehende **differenzierte** Kenntnisse deutlich werden.	
8	☐	
7	☐ Es werden **durchgängig sachgerechte** und **aufgabengemäße** Gedanken geliefert, die den behandelten Themenbereich auch erweitern können.	
6	☐	
5	☐ Die Ausführungen sind hinsichtlich Plausibilität und Argumentation **nachvollziehbar**. Die entwickelten Ideen beziehen sich auf die Aufgaben/ Dokumente und beruhen auf einem angemessenen Maß an **Sachwissen**.	
4	☐	
3	☐ Nur **wenige** der geforderten **Aspekte** bezüglich der Aufgaben werden erkannt und richtig angegeben. Die Ausführungen beziehen sich nur **eingeschränkt** auf die Aufgaben und sind manchmal unklar.	
2	☐	
1	☐ Die Ausführungen zeigen, dass die Aufgabenstellung / die Vorlagen **nicht verstanden** wurden. Auch durch zusätzliche Impulse werden nur **lückenhafte** Beiträge geliefert.	
0	☐	
	Die Punkte 0, 2, 4, 6, 8 und 10 werden nicht durch Deskriptoren definiert. Sie werden verwendet, wenn die Leistung nicht eindeutig einer Punktzahl mit Deskriptor zuzuordnen ist.	

Sprachliche Leistung / Darstellungsleistung

Die Bewertung erfolgt orientiert an den in den Lehrplänen ausgewiesenen Referenzniveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR).

	Kommunikative Strategie / Präsentations-kompetenz	Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit		
		Aussprache/ Intonation	Wortschatz	Grammatische Strukturen
4	☐ gedanklich stringent; effizient; klar und flüssig; weitgehend freier Vortrag		☐ präziser, differenzierter und variabler Wortschatz	☐ breites und differenziertes Repertoire an Strukturen; nahezu fehlerfrei
3	☐ vorwiegend kohärent und strukturiert; der Darstellungssituation angemessen; in der Regel sicher und flüssig	☐ klare, korrekte Aussprache und Intonation; Betonung / Intonation wird kommunikativ geschickt eingesetzt	☐ überwiegend treffende Formulierungen; z.T. idiomatische Wendungen	☐ gefestigtes Repertoire grundlegender Strukturen; weitgehend frei von Verstößen; Selbstkorrektur vorhanden
2	☐ grundlegende Struktur erkennbar; z. T. verkürzend und/oder weitschweifend; nicht durchgehend flüssig	☐ im Allgemeinen klare und korrekte Aussprache und Intonation	☐ einfacher, aber angemessener Wortschatz; Überwindung von Schwierigkeiten durch Umschreibungen	☐ Repertoire grundlegender Strukturen verfügbar; z.T. fehlerhaft
1	☐ sehr unselbständig, unstrukturiert; Zusammenhang kaum zu erkennen; stockend und unsicher	☐ Mangel an Deutlichkeit und Klarheit; Aussprachefehler beeinträchtigen Verständnis	☐ sehr einfacher und lückenhafter Wortschatz; häufige Wiederholungen	☐ auch grundlegende Strukturen nicht durchgängig verfügbar
0	☐	☐	☐	☐

Punktzahl Prüfungsteil 1: Inhalt ___ / 10 Pkt. + Darstellungsleistung ___ / 15 Pkt. = ____ **/ 25 Pkt.**

Prüfungsteil 2: An Gesprächen teilnehmen Name:_____

Inhaltliche Leistung / Aufgabenerfüllung		Begründung / Stichworte
10	☐	
9	☐ Die Aufgaben werden **ausführlich** und **präzise** erfüllt, wobei tiefer gehende **differenzierte** Kenntnisse deutlich werden.	
8	☐	
7	☐ Es werden **durchgängig sachgerechte** und aufgabengemäße Gedanken geliefert, die den behandelten Themenbereich auch erweitern können.	
6	☐	
5	☐ Die Ausführungen sind hinsichtlich Plausibilität und Argumentation **nachvollziehbar**. Die entwickelten Ideen beziehen sich auf die Aufgaben/ Dokumente und beruhen auf einem angemessenen Maß an **Sachwissen**.	
4	☐	
3	☐ Nur **wenige** der geforderten **Aspekte** bezüglich der Aufgaben werden erkannt und richtig angegeben. Die Ausführungen beziehen sich nur **eingeschränkt** auf die Aufgaben und sind manchmal unklar.	
2	☐	
1	☐ Die Ausführungen zeigen, dass die Aufgabenstellung / die Vorlagen **nicht verstanden** wurden. Auch durch zusätzliche Impulse werden nur **lückenhafte** Beiträge geliefert.	
0	☐	
	Die Punkte 0, 2, 4, 6, 8 und 10 werden nicht durch Deskriptoren definiert. Sie werden verwendet, wenn die Leistung nicht eindeutig einer Punktzahl mit Deskriptor zuzuordnen ist.	

Sprachliche Leistung / Darstellungsleistung

Die Bewertung erfolgt orientiert an den in den Lehrplänen ausgewiesenen Referenzniveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR).

	Kommunikative Strategie / Diskurskompetenz	Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit		
		Aussprache/ Intonation	Wortschatz	Grammatische Strukturen
4	☐ flexible, situations-angemessene und adressatengerechte Interaktion; durchgängiges Aufrechterhalten der Kommunikation		☐ präziser, differenzierter und variabler Wortschatz	☐ breites und differenziertes Repertoire an Strukturen; nahezu fehlerfrei
3	☐ weitgehend flexible Interaktion; in der Regel sicher, situations- angemessen und adressatengerecht	☐ klare, korrekte Aussprache und Intonation; Betonung / Intonation wird kommunikativ geschickt eingesetzt	☐ überwiegend treffende Formulierungen; z.T. idiomatische Wendungen	☐ gefestigtes Repertoire grundlegender Strukturen; weitgehend frei von Verstößen; Selbstkorrektur vorhanden
2	☐ gelegentlich stockende und unsichere Kommunikation; Hilfe wird u.U. benötigt; Reaktion auf Nachfragen; weitgehend flexibel; weitgehend angemessener Adressatenbezug	☐ im Allgemeinen klare und korrekte Aussprache und Intonation	☐ einfacher, aber angemessener Wortschatz; Überwindung von Schwierigkeiten durch Umschreibungen	☐ Repertoire grundlegender Strukturen verfügbar; z.T. fehlerhaft
1	☐ stockende und unsichere Kommunikation; Gespräch kann nicht ohne Hilfen fortgeführt werden; geringer Adressatenbezug	☐ Mangel an Deutlichkeit und Klarheit; Aussprachefehler beeinträchtigen Verständnis	☐ sehr einfacher und lückenhafter Wortschatz; häufige Wiederholungen	☐ auch grundlegende Strukturen nicht durchgängig verfügbar
0	☐	☐	☐	☐

Punktzahl Prüfungsteil 2: Inhalt ___ / 10 Pkt. + Darstellungsleistung ___ / 15 Pkt. = ____ **/ 25 Pkt.** **Gesamtpunktzahl:** _____ **/ 50 Pkt.**

Note: **Datum/Unterschrift:**

Note	1	2	3	4	5	6
Punkte	50 - 44	43 - 37	36 – 30	29 – 23	22 – 10	9 - 0

Datum

Elternbrief zur mündlichen Prüfung - Information

Liebe Eltern, liebe Schülerinnen und Schüler,

in diesem Schuljahr wird in dem Fach Englisch in der Jahrgangsstufe __ eine schriftliche Klassenarbeit durch eine mündliche Prüfung ersetzt. Mit der Einführung dieses Prüfungsformats in der Sekundarstufe I soll ein stärkerer Fokus auf die mündlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gerichtet werden. Die Lernenden werden durch einen noch stärker auf Mündlichkeit ausgerichteten Unterricht und die Besprechung der Aufgabentypen und Bewertungskriterien detailliert auf die Prüfung vorbereitet.

Die Prüfung wird voraussichtlich etwa ____ Minuten dauern und mit je _____Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Genauere Information zum Datum und zur Organisation der Prüfung werden Sie zeitnah erhalten.

Sollten Sie noch Fragen haben, melden Sie sich bitte bei mir.

Mit freundlichen Grüßen

Ich habe die Information zur mündlichen Klassenarbeit zur Kenntnis genommen.

_____	_____
Unterschrift der/des Erziehungsberechtigten	Name der Schülerin /des Schülers

Datum

Elternbrief zur mündlichen Prüfung – Thema und Termin

Liebe Eltern, liebe Schülerinnen und Schüler,

wie bereits angekündigt wird in diesem Schuljahr eine schriftliche Klassenarbeit durch eine mündliche Prüfung ersetzt. Die mündliche Klassenarbeit für die Klasse _____ findet am _____ statt. Die Prüfung dauert _____ Minuten und wird mit je __ Schülerinnen und Schülern durchgeführt.

Das Thema/die Themen der Klassenarbeit sind:

Sollten Sie noch Fragen haben, melden Sie sich bitte bei mir.

Mit freundlichen Grüßen

Der Termin für die Prüfung

von		**ist am:**	
um		**im Raum:**	

Ich habe die Information zur mündlichen Klassenarbeit zur Kenntnis genommen.

_____ _____

Unterschrift der/des Erziehungsberechtigten

Name der Schülerin /des Schülers

Evaluationsbogen für mündliche Prüfungen des Schulministeriums (MSW NRW, o.J.)

Evaluationsbogen

Mündliche Prüfung in den modernen Fremdsprachen in der gymnasialen Oberstufe

Schule:	**Sprache:**	**Jahrgang:**	**Kursart:**

Die Prüfung: Organisation und Durchführung (Zutreffendes ankreuzen)	
Die Prüfung verlief für mich … so wie erwartet. schlechter als erwartet. besser als erwartet.	 ❑ ❑ ❑
Die Prüfungsatmosphäre war… angenehm. unangenehm.	 ❑ ❑
Der Prüfungsablauf war… in Ordnung. unorganisiert.	 ❑ ❑
Die Prüfungszeit war insgesamt… zu kurz. angemessen. zu lang.	 ❑ ❑ ❑
Die Prüfungsaufgaben waren für mich… klar und verständlich. mit einigen Mühen zu bearbeiten. zu schwierig.	 ❑ ❑ ❑
Es gab einen Prüfungsteil, der mir besondere Schwierigkeiten bereitet hat („Zusammenhängendes (=monologisches) Sprechen“ / „An Gesprächen teilnehmen“). Ja ❑ Nein ❑ Wenn ja, welcher?	

Ich habe mich innerhalb der Gruppenprüfung meinem Leistungsvermögen entsprechend durchsetzen können. Ja ❑ Nein ❑ Wenn nein, warum nicht? a. Die Gesprächspartner waren zu dominant. ❑ b. Ich bin eher ein zurückhaltender Typ. ❑ c. Andere Gründe:	
Im Vergleich zu meinen Mitschülern/Mitschülerinnen empfand ich meine Aufgabe (Rolle) …. vergleichbar. schwerer. leichter.	 ❑ ❑ ❑
Anmerkungen: - Verbesserungsmöglichkeiten, besondere Umstände, etc.	
Prüfungsvorbereitung	
Insgesamt wurde ich im Unterricht angemessen auf das Prüfungsthema vorbereitet. (Unterrichtsbezug) Ja ❑ Nein ❑	
Insgesamt wurde ich im Unterricht angemessen auf die Prüfungsform (*discussion*, *débat*) vorbereitet. Ja ❑ Nein ❑	
Die verwendete Unterrichtszeit zur Vorbereitung der Prüfung war … zu kurz. angemessen. zu lang.	 ❑ ❑ ❑

Mein Zeitaufwand zur Vorbereitung der mündlichen Prüfung war größer als bei einer Klausur. wie bei einer Klausur. geringer als bei einer Klausur.	 ❑ ❑ ❑
Das hat mir bei der Vorbereitung gefehlt... / Folgende Verbesserungsvorschläge habe ich....	
Fazit	
Durch die mündliche Prüfung bzw. die Vorbereitung darauf habe ich mehr Sicherheit im Bereich „Sprechen“ gewonnen. Ja ❑ Nein ❑	
Die mündliche Prüfung bzw. die Vorbereitung darauf hat mich insgesamt sprachlich weiter gebracht. Ja ❑ Nein ❑	
Ich halte es für sinnvoll, im Verlauf der Oberstufe eine Klausur durch eine mündliche Prüfung zu ersetzen. Ja ❑ Nein ❑	
Weitere Bemerkungen:	

Bewertung	
Die Bewertung der mündlichen Prüfung entspricht meinen Erwartungen. Ja ❑ Nein ❑	
Der Bewertungsbogen ist für mich klar und verständlich verfasst. Ja ❑ Nein ❑	
Im Bezug auf meine Mitschüler/Mitschülerinnen empfand ich die Bewertung meiner Leistung... zu gut. angemessen. zu schlecht.	 ❑ ❑ ❑
Weitere Anmerkungen:	

Weiterführende Literatur

Dialogtraining Englisch: Klassen 8-10. Klett.

Let's talk! Parlos-en! ¡Hablemos! – Eine Handreichung für mündliche Prüfungen in den Klassen 5-12. Cornelsen.

Mündliche Prüfung Englisch. Vorbereitung auf die Kommunikationsprüfung Englisch in Baden-Württemberg und auf verwandte Prüfungsformate. Diesterweg.

Sicher zur mündlichen Prüfung. Methodenheft mit CD-ROM. ABI-Workbook Englisch. Klett.

Training für mündliche Prüfungen – Englisch Sekundarstufe II. Materialien zur Überprüfung von Sprechkompetenz. Übungs- und Testaufgaben helfen den Lernenden, ihre Diskurs- und Interaktionsfähigkeit zu entwickeln. Cornelsen.

Training mündliche Prüfung 9/10. Situationen einüben – Techniken anwenden – Lerninhalte beherrschen. Kopiervorlagen und Lösungen. Auer.

Literatur

Camden Town 1 (2012). Braunschweig: Diesterweg.

Eisenmann, M. (2008). Formen mündlicher Leistungsmessung im Fach Englisch. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, *5* (4), 26–30.

Kieweg, W. (2010). Tell your Teacher what you can say in English. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, *44*, 12 ff.

Klieme, E. & Eichler, W. et al. (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI)*. Verfügbar unter: http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde [01.09.2014].

MSW NRW = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007). Kernlehrplan (KLP) für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen für das Fach Englisch. 1. Auflage. Verfügbar unter: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_englisch.pdf [01.09.2014].

MSW NRW = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012). Mündliche Prüfungen in den modernen Fremdsprachen in der gymnasialen Oberstufe. Handreichung Oktober 2012. Verfügbar unter: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/muendl_kompetenzen/2013_10_Handreichung_Muendliche_Pruefungen.pdf [01.09.2014].

MSW NRW = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o.J.). Bewertungsraster für mündliche Prüfungen in der Sekundarstufe I. Verfügbar unter: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/muendl_kompetenzen/VVzAPO-SI_Anlage_55.pdf [01.09.2014].

Rademacher, J. (Hrsg.) (2014). *English G Access 1*. Lehrerfassung. Berlin: Cornelsen.

Ritter, M. et al. (2011). *Let's talk! Parlons-en! Hablemos! – Eine Handreichung für mündliche Prüfungen in den Klassen 5–12.* Berlin: Cornelsen.

Schlimmer, A. (2012). „‚Let's talk': Wie die Einführung der mündlichen Prüfung den Englischunterricht weiterentwickeln kann". *Englisch und Mehrsprachigkeit*, Mitteilungsblatt der Landessektion Westfalen-Lippe 4/2, 10–13.

Schnitter, T. (2010). Mündliche Prüfungen gestalten, Sprechkompetenz bewerten. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 108/44, 2–9.

Weisshaar, H. (Hrsg.) (2014). *Green Line 1*. Prüfauflage. Stuttgart: Ernst Klett.

3. Qualität von Lernaufgaben in Lehrwerken – Analysen und Kriterien für die Bereiche Binnendifferenzierung und Kreativität

Hintergrund: Lehrwerke im Englischunterricht

Lehrwerke werden im Englischunterricht traditionell als zentrales Leitmedium genutzt, das die Unterrichtsplanung in der Sekundarstufe I zu großen Teilen informiert und beeinflusst. Bekanntermaßen existieren zusätzlich zu einem zentralen Schülerbuch eine Sammlung weiterer Begleitmaterialien (z.B. Workbook, Lehrerhandreichung, Vokabelheft, Klassenarbeitstrainer, digitale Begleitmedien wie Web Units oder E-Workbooks). Die neue Lehrwerkreihe *English G Access* für das Gymnasium bietet beispielsweise für die fünfte Klasse neben dem Schülerbuch mehr als 20 Begleitmaterialien für Schülerinnen und Schüler bzw. Lehrkräfte.

Abbildung 1: Bestandteile eines Lehrwerks (5. Klasse)

Lehrwerke sind vermutlich auch deshalb als Leitmedium für den Unterricht attraktiv, da sie den Lehrerinnen und Lehrern eine Art rechtliche Absicherung bieten, die im Lehrplan eines Bundeslandes vorgesehenen Kompetenzen in koordinierter Lehrprogression (Neuner, 2007, S. 399) zu behandeln und Vorschläge für die Leistungsüberprüfung zu liefern.

Hintergrund: Binnendifferenzierung

Die heutige Gesellschaft ist durch eine Vielzahl unterschiedlicher Lebenswelten und Wertevorstellungen geprägt, die ihren Niederschlag analog in einer entsprechenden Heterogenität an Schulen findet. Gleichzeitig stehen Lehrerinnen und Lehrer vor der Herausforderung, ihre Klassen auf stärker zentralisierte Leistungsüberprüfungen (Vergleichsarbeiten, Zentralabitur usw.) vorbereiten zu müssen. Binnendifferenzierung, innere Differenzierung, Individualisierung sind die entsprechenden „buzz words" in den Fachdidaktiken, die dieses grundlegende Problem, eine Balance zwischen Schüler- und Standardorientierung herzustellen, zu lösen versprechen (Hass, 2008a, S. 2). Im Gegensatz zur äußeren Differenzierung, die Kinder und Jugendliche z.B. durch verschiedene Jahrgangsstufen oder Schulformen in vermeintlich homogenere Lerngruppen unterteilt, bezeichnet Binnendifferenzierung didaktische, methodische und organisatorische Entscheidungen, die die Individualität der Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Lerngruppe in den Fokus stellen.

Die folgende Tabelle illustriert eine mögliche Übersicht verschiedener Ebenen, in denen Lehrkräfte im Unterricht differenzierend vorgehen können (Handke, 2008, S. 45). Diese verschiedenen Ebenen sind eng miteinander verknüpft und beeinflussen sich gegenseitig. Differenzierung in den Unterrichtszielen spiegelt sich beispielsweise auch in der Auswahl der Unterrichtsmaterialien wider.

Differenzierung in den Unterrichtszielen	Differenzierung in den Unterrichtsinhalten	Differenzierung in der Unterrichtsorganisation	Differenzierung in den Unterrichtsmedien
• Festlegung von Mindestkompetenzen und Kürkompetenzen (Bick, 2008, S. 38) bei der Unterrichtsplanung	• Berücksichtigung verschiedener Interessen der Schülerinnen und Schüler • Wahlmöglichkeiten bieten, z.B. durch Projektarbeit	• offene oder kooperative Lernangebote, z.B. Lerntempoduett oder Lernen an Stationen	• Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, Aufgaben nach Können oder Interesse auszuwählen

Abbildung 2:
Ebenen der Differenzierung im Unterricht

Es ist wichtig festzuhalten, dass Binnendifferenzierung nicht bedeutet, die Unterschiede innerhalb einer Klasse zu nivellieren. Vielmehr zielt sie darauf ab, allen Schülerinnen und Schülern in ihrer Individualität Rechnung zu tragen (Handke, 2008). Eine ausgeprägte Diagnosefähigkeit der Lehrkraft sowie Kenntnisse binnendifferenzierender Unterrichtsarrangements erscheinen im Ganztag von besonders großer Bedeutung, da Ganztagsschulen „über den Tag verteilt mehr Zeit zum Lernen [bieten] und somit bessere Chancen zur professionellen Unterstützung von Schülerinnen und Schülern [eröffnen]" (Willems & Becker, 2015, S. 36).

Hintergrund: Kreativität

Kreativität ist keine „Kompetenz“ im engeren Sinne, die etwa explizit als solche in den Kernlehrplänen des Landes NRW eingefordert wird (Lange, 2013, S. 10). Allerdings eignen sich kreative Verfahren, also solche, bei denen Schülerinnen und Schüler selbstständig etwas entwickeln, entdecken, herausfinden oder umstrukturieren (Grenzlinger, 1980, S. 14), kommunikative und methodische Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu schulen sowie die Lernmotivation zu steigern (Lange, 2013, S. 26), da sie nicht nur die kognitive, sondern auch die affektive Ebene ansprechen und Schülerinnen und Schüler somit ganzheitlich fordern. Kreatives Arbeiten soll zu einem flexiblen Umgang mit Sprache führen und zur Steigerung der Sprachkompetenz, besonders des flüssigen Sprechens beitragen. Kreative Verfahren im Fremdsprachenunterricht lassen sich durch offene Aufgabenformate umsetzen, bei denen Schülerinnen und Schüler ihren bereits vorhandenen Sprachschatz nutzen, um selbstständig neue Sprache zu produzieren (Wernsing, 2006, S. 81). Diese Verfahren sind auf eine natürliche Weise differenzierend, da jedes Klassenmitglied selbst aktiv wird und sein individuelles Wissen nutzt, um einen seinem Leistungsstand angemessenen Text zu produzieren. Schwächere Schülerinnen und Schüler sollten dabei durch die Lehrkraft zusätzlich unterstützt werden (s.u., Beispielaufgabe).

Analyse von Lehrwerksaufgaben anhand eines Kriterienrasters

Im Folgenden soll die Qualität von Lernaufgaben (d.h. Aufgaben, die bei den Schülerinnen und Schülern den Lernprozess durch eine geeignete Aufgabenstellung anregen, Petschenka et al., 2004, S. 3) in Lehrwerken für die Bereiche Binnendifferenzierung und Kreativität analysiert werden. Als zentrales Instrumentarium dient dazu ein Kriterienkatalog mit acht Items, der sich in dieser Länge auch für den alltäglichen Unterrichtsgebrauch eignen soll. Die verschiedenen Kategorien, die dem Kriterienraster zugrunde liegen, werden zunächst erläutert und beispielhaft auf Aufgaben verschiedener neuerer Lehrwerke angewandt.

Es ist anzumerken, dass Lernaufgaben in den meisten Fällen nicht isoliert betrachtet werden können, sondern oft (wie auch in nachfolgenden Beispielen) in eine Abfolge von Aufgaben eingebettet sind, die aufeinander aufbauen. Nicht an jede einzelne Aufgabe kann der Anspruch gestellt werden, jeden einzelnen Lerntypen anzusprechen, den Schülerinnen und Schülern Wahlmöglichkeiten zu bieten sowie Kreativität zu fördern. Eine zentrale Schlüsselkompetenz bei der Bewertung von Lehrwerksaufgaben ist daher die Diagnosefähigkeit der Lehrkraft (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011, S. 16). Die Lernbedingungen jeder Klasse sind unterschiedlich, und oft funktioniert eine Aufgabe in einer Lerngruppe gut, während sie in einer anderen Gruppe zu einem geringeren Lernfortschritt führt. So sind unter Umständen Modifikationen der Aufgaben durch die Lehrkraft sinnvoll (siehe vierte Spalte des Rasters).

Kriterien	Ja	Nein	Nein, lässt sich aber durch folgende **Modifikation** erreichen
1. Werden in den Aufgaben unterschiedliche **Lerntypen** und **Intelligenzen** berücksichtigt?			
2. Geben die Aufgaben die Möglichkeit zum **kooperativen Lernen** oder lassen sich leicht abwandeln, sodass verschiedene Sozialformen Raum finden?			
3. Haben die Schülerinnen und Schüler **qualitative Wahlmöglichkeiten**?			
4. Haben die Schülerinnen und Schüler **quantitative Wahlmöglichkeiten**?			
5. Haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, Aufgaben nach **Interesse** auszuwählen?			
6. Gibt es beim Bearbeiten der Aufgabe **verschiedene Lösungswege**?			
7. Geben die Aufgaben die Möglichkeit, **Bekanntes mit Neuem** zu verknüpfen?			
8. Wird den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben, über ihren **Lernprozess zu reflektieren**?			

Abbildung 3: Kriterienraster zur Analyse von Lehrwerksaufgaben (Kurzform – Langfassungen im Anhang)

Die Kriterien im Fokus

Im Folgenden wird das Kriterienraster mithilfe eines Beispiels aus dem Lehrwerk *Camden Town 2* (Diesterweg) illustriert. Es handelt sich um eine offene Aufgabe, in der Schülerinnen und Schüler in Gruppen eine Geschichte über eine Party, die sie im Kontext „festivals" im Schülerbuch gelesen haben, weiterführen sollen. Sprachlich sollen hier Bedingungssätze geübt und selbstständig in einem Text genutzt werden. Es handelt sich um einen „Target Task" – laut Lehrwerks-Legende einen offenen Aufgabentypus, der differenzierte Ergebnisse hervorbringen soll (Wolff, 2009, S. 5).

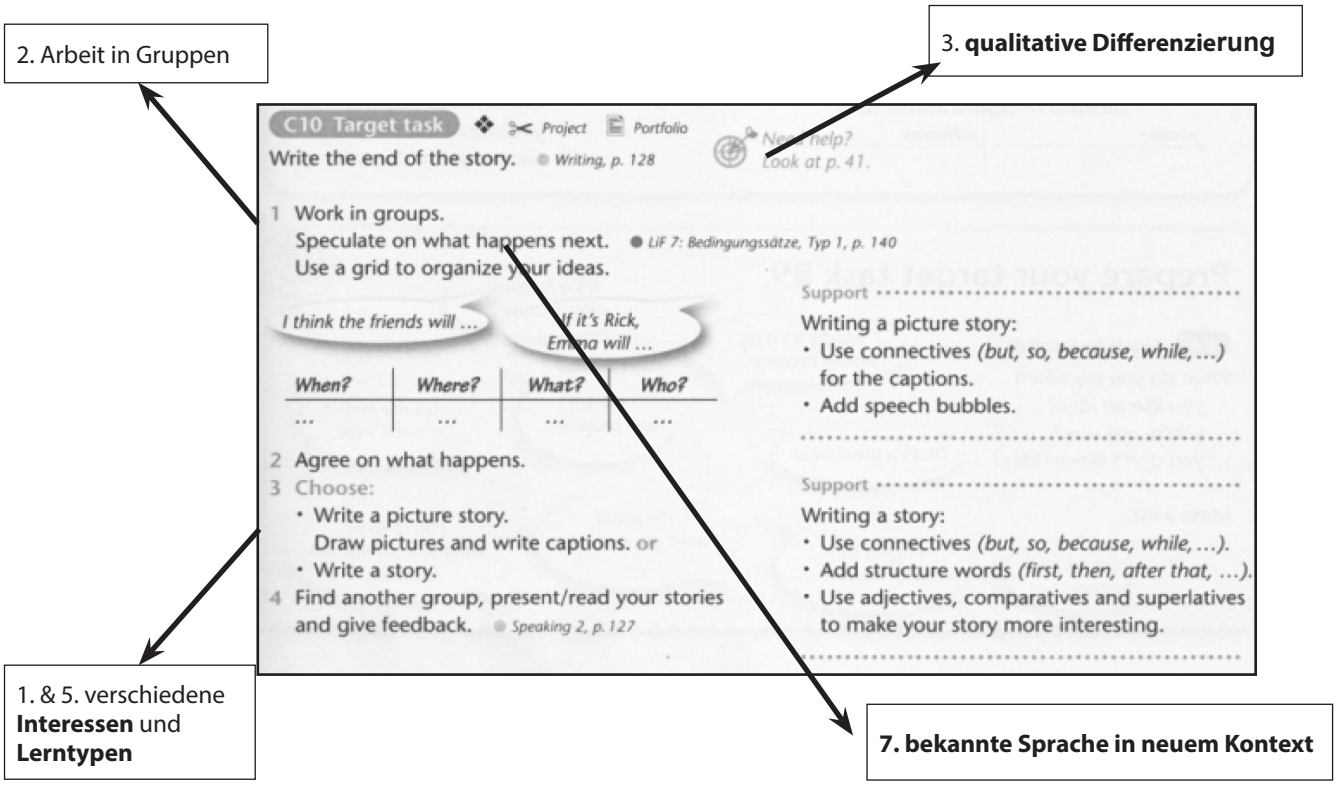


Abbildung 4: Beispielaufgabe (Camden Town 2, 2013, S. 39) mit Bezügen zum Kriterienraster

Es folgt eine detaillierte Analyse der Beispielaufgabe vor dem Hintergrund der acht Kriterien.

	Ja	**Nein**	Nein, lässt sich aber durch folgende **Modifikation** erreichen
1. Werden in den Aufgaben unterschiedliche **Lerntypen** und Intelligenzen berücksichtigt?	X		

Die Arbeiten der Kognitions- und Entwicklungspsychologie haben maßgeblich zu differenzierten Erkenntnissen über verschiedene Arten von Intelligenz und verschiedene Lerntypen geführt und somit die Notwendigkeit für Binnendifferenzierung auch im Fremdsprachenunterricht unterstrichen (Hass, 2008b, S. 30). Bei der Konzeption der Beispielaufgabe aus *Camden Town 2* (2013) wurden verschiedene Lerntypen und Intelligenzen berücksichtigt, da die Schülerinnen und Schüler frei auswählen können, ob sie die Weiterführung der Geschichte in Form eines Comics oder eines Fließtextes erstellen möchten und sie so nicht an eine spezifische Textform gebunden sind. Verschiedene Gruppenmitglieder mit verschiedenen Stärken können so nach ihren Präferenzen etwas zur Gruppenarbeit beitragen.

	Ja	**Nein**	Nein, lässt sich aber durch folgende **Modifikation** erreichen
2. Geben die Aufgaben die Möglichkeit **zum kooperativen Lernen** oder lassen sich leicht abwandeln, sodass verschiedene Sozialformen Raum finden?	X		

Kooperative Lernformen sowie ein Austausch untereinander kann sowohl für stärkere als auch für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler von Vorteil sein – während Schwächere von ihren Mitschülern lernen können, profitieren Stärkere davon, ihren Mitschülern die Unterrichtsinhalte zu erklären. Aufgaben, die einen Austausch in den Fokus stellen, sorgen ebenfalls für reale Sprechanlässe und können die Motivation steigern. Die Beispielaufgabe aus *Camden Town 2* (2013) ist als Gruppenarbeit angelegt, wobei die Gruppenarbeitsgröße und evtl. die Rollen innerhalb der Gruppe von der Lehrperson festgelegt werden müssten.

	Ja	**Nein**	Nein, lässt sich aber durch folgende **Modifikation** erreichen
3. Haben die Schülerinnen und Schüler **qualitative Wahlmöglichkeiten**?	X		

Lernaufgaben können aus verschiedenen, unterschiedlich schwierigen Komponenten bestehen und überlassen den Schülerinnen und Schülern die Entscheidung, ob sie eine „leichte“ oder „schwere“ Aufgabe lösen möchten. Aufgaben können verschiedenen Anforderungsbereichen zugeordnet werden: Reproduktionsaufgaben sind in der Regel einfacher zu lösen als Reorganisationsaufgaben oder Problemlöseaufgaben, da sie sich nur auf die Wiedergabe bereits vorhandenen Wissens zu einem eingegrenzten Themengebiet beschränken. Aufgaben höherer Anforderungsbereiche erfordern eine größere Eigenleistung der Schülerinnen und Schüler, beispielsweise eine Transferleistung (Mackens, 2008, S. 14). Ebenfalls denkbar, wie in unserem Beispiel aus *Camden Town 2* (2013) sind Hinweise, die bei der Bearbeitung der Aufgabe, z.B. durch den Verweis auf weitere Seiten im Buch, helfen.

	Ja	Nein	Nein, lässt sich aber durch folgende **Modifikation** erreichen
4. Haben die Schülerinnen und Schüler **quantitative Wahlmöglichkeiten**?	(X)		

Genauso wie eine qualitative Wahlmöglichkeit denkbar ist, können Lernaufgaben Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, zu entscheiden, wie viele Aufgaben sie (in einem bestimmten Zeitrahmen) bearbeiten wollen, bzw. ist es denkbar, dem schnelleren Teil der Schülerschaft zusätzliche Aufgaben anzubieten. In unserem Beispiel aus *Camden Town 2* sind keine zusätzlichen Aufgaben für Schülerinnen und Schüler, die mehr Aufgaben bearbeiten wollen oder früher fertig sind, vorgesehen. Die Gruppen werden jedoch dazu aufgefordert, ihren Text einer anderen Gruppe, die ebenfalls fertig ist, zu präsentieren. Es wird jedoch nicht deutlich, was geschehen soll, wenn einige Schülergruppen die Aufgabe bearbeitet haben, während andere noch präsentieren. Dies müsste von der Lehrkraft vorgegeben werden.

	Ja	Nein	Nein, lässt sich aber durch folgende **Modifikation** erreichen
5. Haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, Aufgaben nach **Interesse** auszuwählen?	(X)		

Differenzierende Aufgaben sollten nicht nur auf verschiedene Leistungsfähigkeit abzielen, sondern Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, Aufgaben nach Interesse auszuwählen, um ihre gesamte Persönlichkeit in den Lernprozess einzubeziehen (Didaktisches Lexikon, 2009). Die vorliegende Aufgabe aus *Camden Town 2* (2013) ermöglicht durch das offene Aufgabenformat einen hohen Individualisierungsgrad. Die Schülerinnen und Schüler haben innerhalb ihrer Gruppe alle dieselbe Aufgabenstellung, können jedoch dadurch, dass es viele verschiedene Bearbeitungsmöglichkeiten gibt, nach ihren eigenen Interessen entscheiden, wie die Geschichte weitergehen soll.

	Ja	Nein	Nein, lässt sich aber durch folgende **Modifikation** erreichen
6. Gibt es beim Bearbeiten der Aufgabe **verschiedene Lösungswege**?	X		

Um verschiedenen Lerntypen und Intelligenzformen Raum zu geben sowie um den Leistungsdruck für die Schülerinnen und Schüler zu verringern, bietet es sich an, Aufgaben so zu stellen, dass mehrere verschiedene Bearbeitungs- und Lösungswege denkbar sind und es nicht nur eine richtige Lösung gibt. Dies ist bei offenen Aufgabenformen selbstverständlich leichter möglich als bei geschlossenen Formaten. Wie bereits erwähnt, ermöglicht die Beispielaufgabe aus *Camden Town 2* (2013) durch das offene Aufgabenformat verschiedene Lösungswege und nicht nur eine richtige Lösung.

	Ja	Nein	Nein, lässt sich aber durch folgende **Modifikation** erreichen
7. Geben die Aufgaben die Möglichkeit, **Bekanntes mit Neuem zu verknüpfen**?	X		

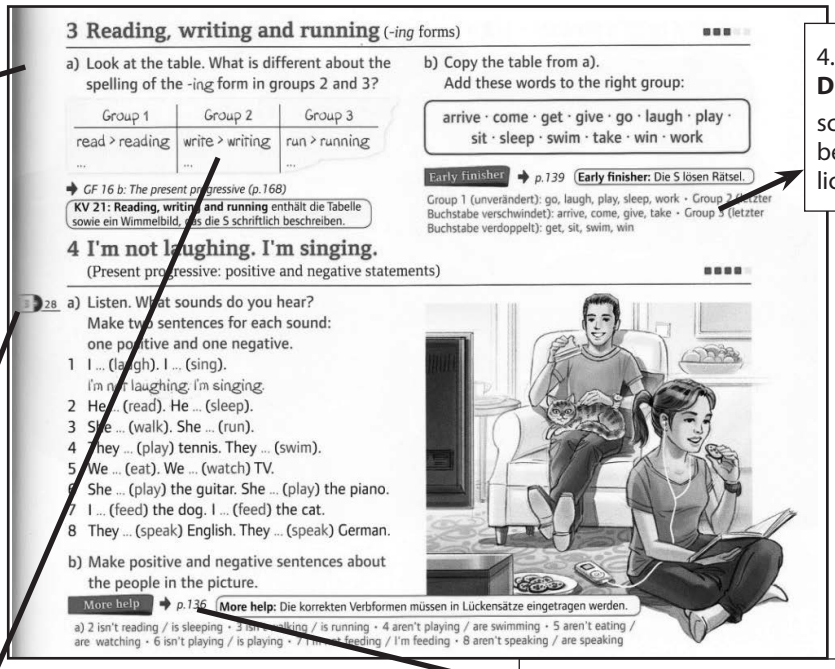
Aufgaben, die Schülerinnen und Schüler dazu anhalten, bereits bekanntes Wissen mit Neuem zu verknüpfen, helfen einerseits dabei, vorhandenes Wissen zu konsolidieren, andererseits fördern sie Problemlösefähigkeit und Kreativität. Kreative Arbeit im Fremdsprachenunterricht hat viele Vorteile, vor allem, da sie die gesamte Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler mit einbezieht und somit sowohl kognitive als auch affektive Faktoren anspricht (Caspari, 2003, S. 309) und zu einer Steigerung der Lernmotivation führen kann. Die vorliegende Aufgabe aus *Camden Town 2* (2013) gibt Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihren bereits vorhandenen Sprachschatz, der in diesem Kapitel um Bedingungssätze erweitert wurde, in einem neuen Kontext einzusetzen; die Aufgabe erfordert daraufhin eine gewisse Transferleistung.

	Ja	**Nein**	Nein, lässt sich aber durch folgende **Modifikation** erreichen
8. Wird den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, gegeben über ihren **Lernprozess zu reflektieren**?		(X)	Durch Portfolioarbeit am Ende der Unit, welche von der Lehrkraft im Anschluss gestellt werden müsste.

Konstruktivistischen Lerntheorien zufolge ist Lernen ein sehr subjektiver und individueller Prozess (Handke, 2008, S. 45). Aus diesem Grund ist es nicht nur besonders wichtig, Schülerinnen und Schülern verschiedene Bearbeitungswege zu ermöglichen, sondern sie auch dazu zu animieren, über ihren Lernprozess nachzudenken, was ihre Metakognition und Selbstständigkeit fördert. Viele Lehrwerke, wie auch *Camden Town 2* (2013), bieten Aufgaben am Ende einer Unit oder als separate Portfolio-Arbeitsblätter, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, über ihren Lernprozess zu reflektieren.

Beispielanalyse: Cornelsen Access 1

Die nachfolgenden Aufgaben stammen aus dem Lehrwerk *English G Access 1* (Rademacher, 2014) von Cornelsen. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten innerhalb der Unit „By the sea" die Regeln der verschiedenen *present progressive*-Formen und lernen, die neue Zeit in affirmativen und negierten Aussagesätzen zu benutzen. Abbildung 5 zeigt die zwei zusammenhängenden Aufgaben, Abbildung 6 und 7 die Aufgaben, auf die schnellere („Early finisher") bzw. schwächere Schüler („More help") verwiesen werden. Es handelt sich um die Lehrerausgabe des Schulbuches – die Anmerkungen in rot fehlen im Schülerband.



3 Reading, writing and running (-ing forms)

a) Look at the table. What is different about the spelling of the -ing form in groups 2 and 3?

Group 1	Group 2	Group 3
read > reading	write > writing	run > running
...	...	...

GF 16 b: The present progressive (p.168)

KV 21: Reading, writing and running enthält die Tabelle sowie ein Wimmelbild, das die S schriftlich beschreiben.

b) Copy the table from a). Add these words to the right group:

arrive · come · get · give · go · laugh · play · sit · sleep · swim · take · win · work

Early finisher → p.139 Early finisher: Die S lösen Rätsel.

Group 1 (unverändert): go, laugh, play, sleep, work · Group 2 (letzter Buchstabe verschwindet): arrive, come, give, take · Group 3 (letzter Buchstabe verdoppelt): get, sit, swim, win

4 I'm not laughing. I'm singing.

(Present progressive: positive and negative statements)

28 a) Listen. What sounds do you hear? Make two sentences for each sound: one positive and one negative.

1 I ... (laugh). I ... (sing).
I'm not laughing. I'm singing.
2 He ... (read). He ... (sleep).
3 She ... (walk). She ... (run).
4 They ... (play) tennis. They ... (swim).
5 We ... (eat). We ... (watch) TV.
6 She ... (play) the guitar. She ... (play) the piano.
7 I ... (feed) the dog. I ... (feed) the cat.
8 They ... (speak) English. They ... (speak) German.

b) Make positive and negative sentences about the people in the picture.

More help → p.136 More help: Die korrekten Verbformen müssen in Lückensätze eingetragen werden.

a) 2 isn't reading / is sleeping · 3 isn't walking / is running · 4 aren't playing / are swimming · 5 aren't eating / are watching · 6 isn't playing / is playing · 7 I'm not feeding / I'm feeding · 8 aren't speaking / are speaking

(6. **verschiedene Lösungswege**)
individuelle Erklärung der neuen Grammatikregeln

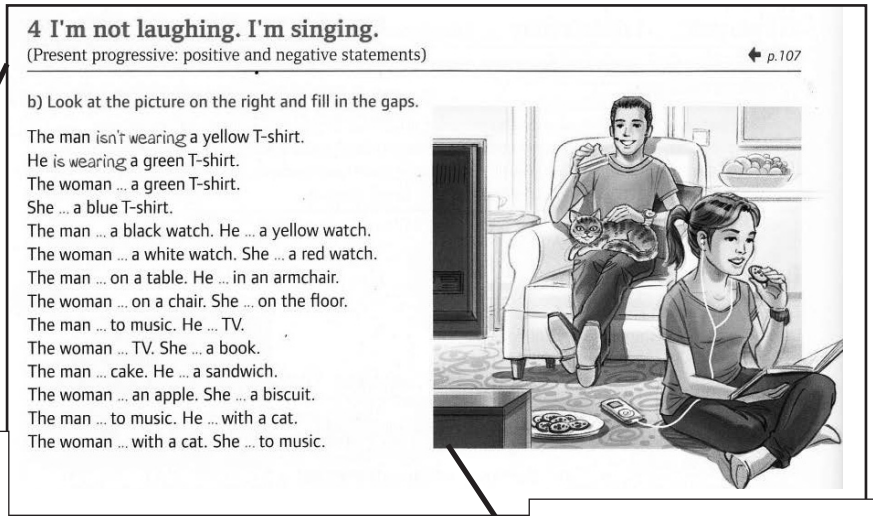
7. **Bekanntes mit Neuem verknüpfen**
bekanntes Sprachwissen, um neue grammatikalische Regeln zu erklären

4. **quantitative Differenzierung**
schnelle Schüler bearbeiten zusätzliche Aufgabe

1. verschiedene **Lerntypen**
Hören, Schreiben, visuelle Aufbereitung in Tabelle

3. **qualitative Differenzierung**:
Hilfestellung für schwächere Schülerinnen und Schüler (s. Abb. 5)

Abbildung 5: Beispielaufgabe (Rademacher, 2014, S. 107) mit Bezügen zum Kriterienraster



4 I'm not laughing. I'm singing.

(Present progressive: positive and negative statements) ← p.107

b) Look at the picture on the right and fill in the gaps.

The man isn't wearing a yellow T-shirt.
He is wearing a green T-shirt.
The woman ... a green T-shirt.
She ... a blue T-shirt.
The man ... a black watch. He ... a yellow watch.
The woman ... a white watch. She ... a red watch.
The man ... on a table. He ... in an armchair.
The woman ... on a chair. She ... on the floor.
The man ... to music. He ... TV.
The woman ... TV. She ... a book.
The man ... cake. He ... a sandwich.
The woman ... an apple. She ... a biscuit.
The man ... to music. He ... with a cat.
The woman ... with a cat. She ... to music.

3. **qualitative Differenzierung**
schwächere Schülerinnen und Schüler müssen nur die richtige Verbform einsetzen anstatt selbst Sätze zu schreiben

3. **qualitative Differenzierung**
Visualisierung der Sätze hilft schwächeren Schülerinnen und Schülern beim Verständnis der Sätze.

Abbildung 6: „More help" (Rademacher, 2014, S. 136)

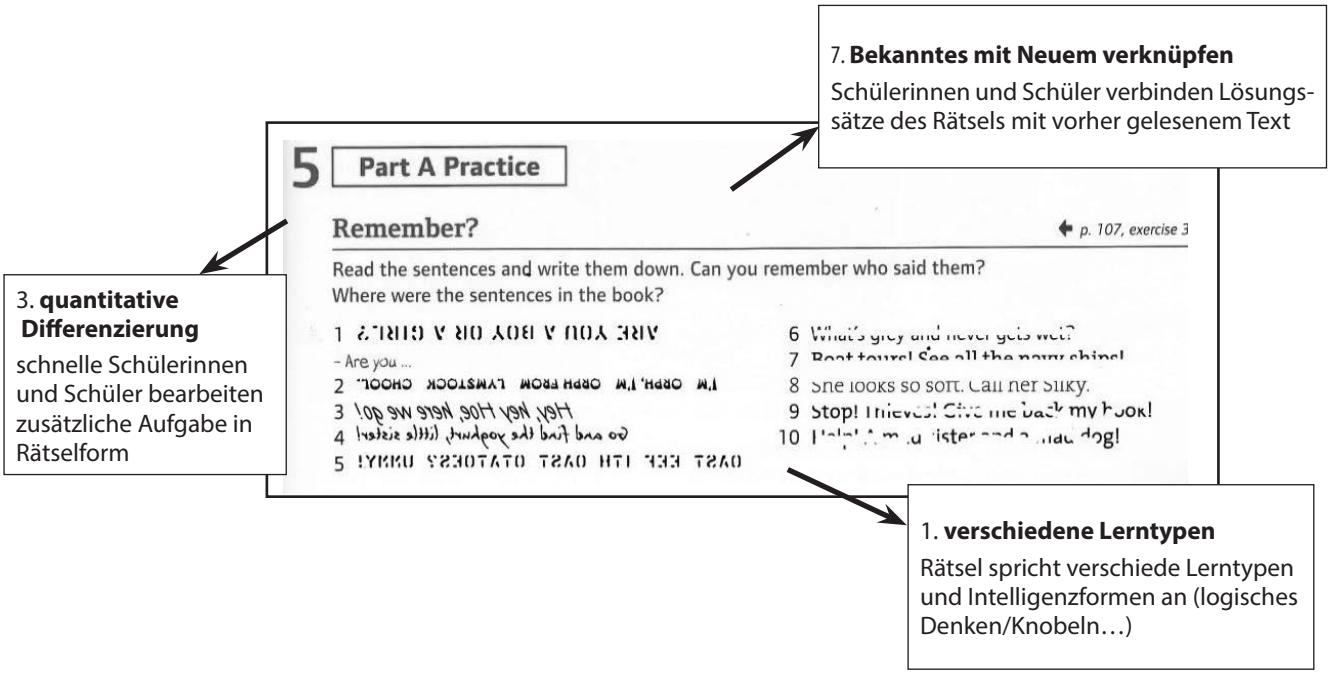


Abbildung 7: „Early finishers" (Rademacher, 2014, S. 139)

Die nachfolgende Übersicht des für die Aufgaben aus *Access 1* (Rademacher, 2014) beispielhaft ausgefüllten Kriterienrasters zeigt, dass dieses Schülerbuch als Vertreter einer neuen Generation von Lehrwerken Binnendifferenzierung bewusst zum Thema macht und eigens dafür Kategorien wie „Early finisher"-Aufgaben sowie eine „More help"-Sektion eingeführt werden, um qualitativen und quantitativen Wahlmöglichkeiten Raum zu geben. Die „More help"-Aufgabe zielt nur auf die Einübung der neuen Grammatik und nicht auf die Produktion ganzer Sätze ab, sodass schwächere Schülerinnen und Schüler, die mehr Übung brauchen, sich auf neue Aspekte der Sprache konzentrieren können. Es liegt im Ermessen der Lehrkraft, wie sie diese Aufgabe einsetzt und ob die Schülerinnen und Schüler (immer) selbst entscheiden dürfen, ob sie die schwierigere Aufgabe wählen oder sich für die „More help"-Sektion entscheiden. Die „Early finisher"-Aufgaben sind alle als Rätsel oder Knobelaufgaben angelegt, sodass Schülerinnen und Schüler sich nicht durch die zusätzliche Arbeit bestraft fühlen, nur weil sie die Aufgabe schneller gelöst haben als ihre Mitschüler.

Auch wenn die vorliegenden Aufgaben nicht als klassische kreative Aufgaben klassifiziert werden können, geben sie den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Neues und Bekanntes zu verknüpfen, was ihre Fähigkeit kreativ zu denken trotz des geschlossenen Aufgabenformates in gewisser Weise fördert.

	Ja	Nein	Nein, lässt sich aber durch folgende **Modifikation** erreichen
1. Werden in den Aufgaben unterschiedliche **Lerntypen** und Intelligenzen berücksichtigt?	X		
2. Geben die Aufgaben die Möglichkeit zum **kooperativen Lernen** oder lassen sich leicht abwandeln, sodass verschiedene Sozialformen Raum finden?		X	Die „early finishers" könnten sich beispielsweise in einem Lerntempoduett zusammenfinden, um ihre Ergebnisse zu vergleichen.
3. Haben die Schülerinnen und Schüler **qualitative Wahlmöglichkeiten**?	X		
4. Haben die Schülerinnen und Schüler **quantitative Wahlmöglichkeiten**?	X		
5. Haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, Aufgaben nach **Interesse** auszuwählen?		X	
6. Gibt es beim Bearbeiten der Aufgabe **verschiedene Lösungswege**?	(X)		
7. Geben die Aufgaben die Möglichkeit, **Bekanntes mit Neuem** zu verknüpfen?	X		
8. Wird den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben, über ihren **Lernprozess zu reflektieren**?		X	Nach Bearbeitung der Aufgabe müsste von der Lehrkraft eine Reflexionsaufgabe oder -frage gestellt werden, wie z.B.:„Was hat dir beim Bearbeiten der Aufgabe geholfen?" oder „Wie kannst du das heute Gelernte für zukünftige Unterrichtsstunden nutzen?"

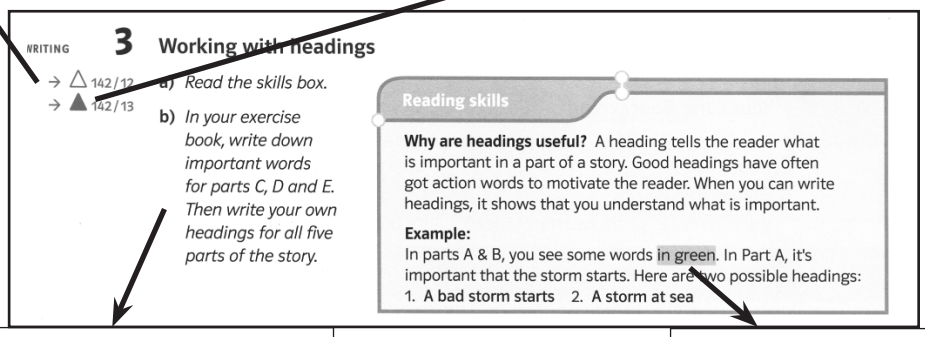
Abbildung 8: Kriterienraster zur Analyse von Lehrwerksaufgaben für *Access 1* (Rademacher, 2014, S. 107)

Beispielanalyse Klett Green Line 1

Die nachfolgenden Aufgaben stammen aus dem Lehrwerk *Green Line 1* von Klett (Weisshaar, 2014). Thematisch behandeln die Schülerinnen und Schüler in der Unit Freizeitaktivitäten (in London) und lesen in den vorangehenden Seiten eine ca. einseitige Geschichte über die „Cutty Sark". Bei der Aufgabe in Abbildung 9 handelt es sich um eine kurze Schreibaufgabe, die gleichzeitig die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler schult, da sie einen langen Text in fünf kurze Überschriften zusammenfassen sollen. Abbildung 10 bzw. 11 zeigen zwei Aufgaben aus dem „Diff Pool", auf den in der Aufgabe verwiesen wird. Diese sollen der Klasse beim Bearbeiten der Aufgabe helfen bzw. leistungsstarken Schülerinnen und Schülern eine zusätzliche Aufgabe als Additum bereitstellen.

3. **qualitative Differenzierung**
Schülerinnen und Schüler können Aufgabe aus „Diff Pool“ als Hilfe nutzen

4. **quantitative Differenzierung**
Schülerinnen und Schüler können zusätzliche (kreative) Aufgabe im „Diff Pool“ bearbeiten



5. **verschiedene Lösungswege**
Schülerinnen und Schüler entscheiden selbst, welche Wörter für sie wichtig sind; es gibt nicht eine richtige Lösung

1. **verschiedene Lerntypen**
farbige Visualisierung unterstützt verschiedene Lerntypen

Abbildung 9: Beispielaufgabe (Weisshaar, 2014, S. 83) mit Bezügen zum Kriterienraster

Symbol:
„Hilfe zur Unit-Aufgabe“

3. **qualitative Differenzierung**
schwächeren Schülerinnen und Schülern wird die Möglichkeit gegeben, aus Beispielen eine passende Überschrift auszuwählen anstatt sie selbst zu schreiben

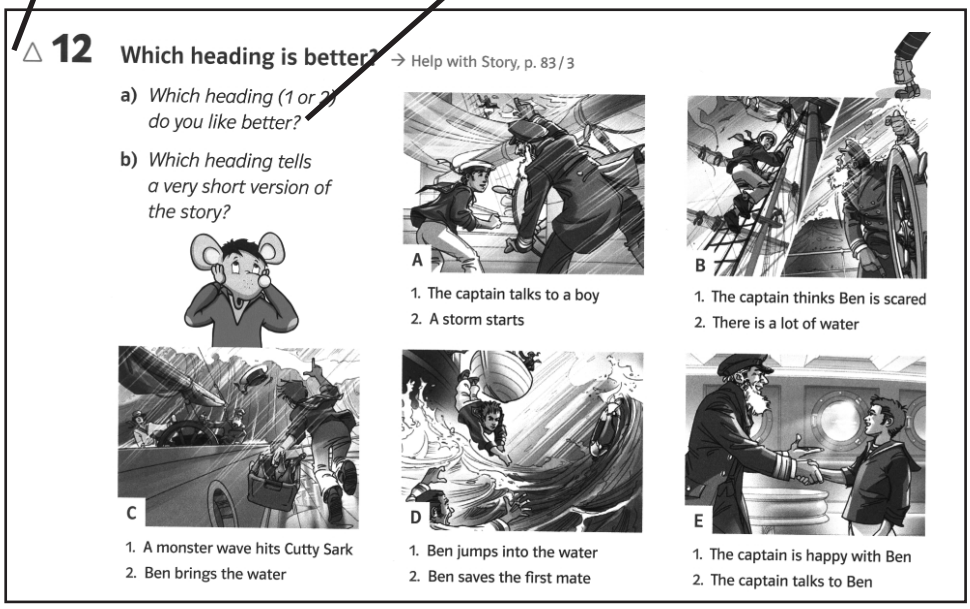


Abbildung 10: „Diff Pool“-Aufgabe (Weisshaar, 2014, S. 142)

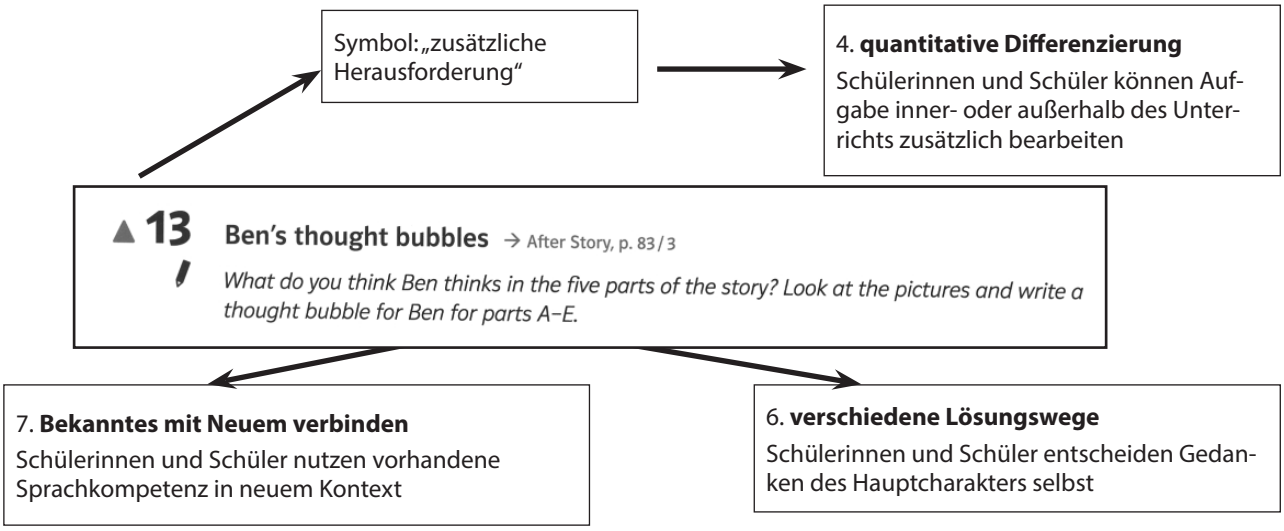


Abbildung 11: „Diff Pool“-Aufgabe (Weisshaar, 2014, S. 142)

Das nachfolgende Kriterienraster illustriert, dass sich das Lehrwerk *Green Line 1*, wie auch zuvor *Access 1*, bewusst mit dem Thema Binnendifferenzierung auseinandersetzt und systematisch in das Lehrwerk verankert. Klett widmet dem „Diff pool“ 21 Seiten des Buches und implementiert sowohl schwierigere, zusätzliche Aufgaben als auch Hilfestellungen zu Unit-Aufgaben bzw. leichtere Versionen der Unit-Aufgaben.

Neben dem hohen Differenzierungspotential der Aufgaben gibt besonders die zusätzliche Aufgabe 13 den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, kreativ zu denken und ihre Sprachkenntnisse zu benutzen, um einer anderen Person eine Stimme zu verleihen, was zusätzlich ihr Empathieempfinden schult.

	Ja	**Nein**	Nein, lässt sich aber durch folgende **Modifikation** erreichen
1. Werden in den Aufgaben unterschiedliche **Lerntypen** und Intelligenzen berücksichtigt?	X		
2. Geben die Aufgaben die Möglichkeit zum **kooperativen Lernen** oder lassen sich leicht abwandeln, sodass verschiedene Sozialformen Raum finden?		(X)	Die Aufgabe könnte als „Think, Pair, Share“-Übung angelegt werden; „Diff Pool“-Aufgabe 13 könnte als Partnerarbeit bearbeitet werden
3. Haben die Schülerinnen und Schüler **qualitative Wahlmöglichkeiten**?	X		
4. Haben die Schülerinnen und Schüler **quantitative Wahlmöglichkeiten**?	X		
5. Haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, Aufgaben nach **Interesse** auszuwählen?		X	
6. Gibt es beim Bearbeiten der Aufgabe **verschiedene Lösungswege**?	X		
7. Geben die Aufgaben die Möglichkeit, **Bekanntes mit Neuem** zu verknüpfen?		(X)	
8. Wird den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben, über ihren **Lernprozess zu reflektieren**?		X	Die Lehrkraft könnte eine Reflexionsaufgabe nach Bearbeitung der Aufgabe stellen, beispielsweise wie die Schülerinnen und Schüler vorgegangen sind und wie sie entschieden haben, welche Wörter für die Überschrift wichtig sind.

Abbildung 12: Kriterienraster zur Analyse von Lehrwerksaufgaben *Green Line 1* (Weisshaar, 2014, S. 83)

Abschlussbemerkung und weiterführende Materialien

Es bleibt abschließend erneut zu betonen, dass nicht alle Kategorien immer von jeder Aufgabe eines Lehrwerkes erfüllt werden können. Nicht bei jeder Aufgabe ist es beispielsweise möglich, jedes Mitglied einer Klasse verschiedene Aufgaben nach Interesse auswählen zu lassen – vor allem wenn die Aufgabe thematisch an eine Unit gebunden ist. Es ist als Lehrkraft wichtig, ein Gleichgewicht herzustellen und Schülerinnen und Schüler mit ihren Interessen und Bedürfnissen ernst zu nehmen, ohne dabei weitere Anforderungen, wie etwa die Vorbereitung auf standardisierte Prüfungssituationen, aus den Augen zu verlieren.

Im Folgenden befinden sich zusätzlich zu einer Kopiervorlage des oben eingeführten Kriterienrasters zwei deutlich umfangreichere Kriterienkataloge, mit deren Hilfe die Bereiche Binnendifferenzierung und Kreativität ganzer Lehrwerke analysiert werden können und die sich dazu nutzen lassen, verschiedene Lehrwerke in Bezug auf diese beiden Schlüsselparameter miteinander zu vergleichen.

Kriterienraster für den täglichen Unterrichtsgebrauch

Buch: _____

Seite(n): _____

Aufgabe(n): _____

Kriterien	**Ja**	**Nein**	Nein, lässt sich aber durch folgende **Modifikation** erreichen
1. Werden in den Aufgaben unterschiedliche **Lerntypen** und Intelligenzen berücksichtigt?			
2. Geben die Aufgaben die Möglichkeit zum **kooperativen Lernen** oder lassen sich leicht abwandeln, sodass verschiedene Sozialformen Raum finden?			
3. Haben die Schülerinnen und Schüler **qualitative Wahlmöglichkeiten**?			
4. Haben die Schülerinnen und Schüler **quantitative Wahlmöglichkeiten**?			
5. Haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, Aufgaben nach **Interesse** auszuwählen?			
6. Gibt es beim Bearbeiten der Aufgabe **verschiedene Lösungswege**?			
7. Geben die Aufgaben die Möglichkeit, **Bekanntes mit Neuem** zu verknüpfen?			
8. Wird den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben, über ihren **Lernprozess zu reflektieren**?			

Ausführliches Kriterienraster zur Lehrwerkanalyse: Kreativität (Lange, 2013)

Lehrwerk: _____

Jahrgangsstufe: _____

Allgemeine Kriterien	
Verbindung von verschiedenen Wissensbereichen	
Förderung von Neugier und Wissbegierde	
Berücksichtigung von Ganzheitlichkeit	
Förderung von Selbstevaluation	
Aufgabenbezogene Kriterien	
Berücksichtigung individueller Interessen	
Sprachmittel: hohe Bandbreite an Antworten	
Auswahlmöglichkeiten an Produkten	
Stundenübergreifende Projekte	
Offene Aufgabenformate	
Übungen	
Assoziieren	
… sich etwas vorstellen	
… etwas ergänzen/hinzufügen	
… Brainstorming/Networks	
… schreiben zu Stimuli	
Problematisieren	
… eine Lösung für etwas finden	
Experimentieren	
… etwas vorhersagen	
… etwas erfinden	
… etwas gestalten	
… Inszenierungen	
… etwas transformieren/rekonstruieren	
Kreatives Schreiben	
… Schreibspiele	
… Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern	
… Schreiben zu und nach literarischen Texten	

Legende:	- nicht oder mangelhaft realisiert o teilweise realisiert	+ zufriedenstellend realisiert ++ in besonderem Maße realisiert

Dieses Kriterienraster wurde von Nadine Lange im Rahmen ihrer Masterarbeit *„Kreativität" im Englischunterricht – Begriffsbestimmung, Bedeutung und Repräsentation in Lehrwerken* (2013) entwickelt und für die Zwecke dieses Praxisbandes geringfügig angepasst.

Ausführliches Kriterienraster zur Lehrwerkanalyse: Binnendifferenzierung (Merten, 2011)

Lehrwerk: _____

Jahrgangsstufe: _____

	Bemerkungen
1.1) Existiert ein Eingangstest als Ausgangsdiagnose?	
1.2) Berücksichtigt dieser Test alle vier Fertigkeiten?	
1.2.1) Lesen	
1.2.2) Hören	
1.2.3) Sprechen	
1.2.4) Schreiben	
1.3) Integriert das Lehrwerk eine begleitende Portfolioarbeit?	
1.4) Erhält die Lehrkraft Hilfestellungen zur Durchführung einer Prozess- und Förderdiagnostik?	
2) Lernstrategien	
2.1) Werden kognitive Lernstrategien berücksichtigt? Wenn ja, welche?	
2.1.1) Wird deren Aneignung an konkrete Inhalte angebunden?	
2.2) Werden meta-kognitive Lernstrategien berücksichtigt?	
2.2.1) Sieht das Lehrwerk eine regelmäßige Selbstkontrolle durch die Schülerinnen und Schüler vor?	
2.2.2) Können die Schülerinnen und Schüler ihre Leistung in regelmäßigen Abständen selbst einschätzen?	
2.2.2.1) Werden die Selbsteinschätzungen des eigenen Lernfortschritts mithilfe von Portfolios dokumentiert?	
2.2.3) Werden die Schülerinnen und Schüler in regelmäßigen Abständen zur Selbstbewertung angehalten?	
2.2.4) Bietet das Lehrwerk im Anschluss Übungen/Aufgaben an, welche zur Behebung möglicher Defizite dienen?	
2.2.5) Werden die Schülerinnen und Schüler angeleitet, die für sie relevanten Übungen/Aufgaben eigenständig zu identifizieren? Wenn ja, wie?	
3) Lernstile und Intelligenztypen	
3.1) Werden bei den Aufgaben verschiedene Lernstile berücksichtigt?	
Visuell	
Auditiv	
Taktil/kinästhetisch	
Intellektuell	
3.2) Werden bei den Aufgaben verschiedene Intelligenztypen berücksichtigt?	
Sprachlich-linguistische Intelligenz	
Logisch-mathematische Intelligenz	
Bildlich-räumliche Intelligenz	
Musikalisch-rhythmische Intelligenz	

Körperlich-kinästhetische Intelligenz	
Intrapersonale Intelligenz	
Interpersonale Intelligenz	
Naturalistische Intelligenz	
4) Interessendifferenzierung	
Besteht bei Aufgaben eine Wahlmöglichkeit hinsichtlich der individuellen Interessen der Schülerinnen und Schüler?	
5) Qualitative Differenzierung	
Besteht eine Wahlmöglichkeit hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades von Aufgaben?	
6) Quantitative Differenzierung	
Werden Aufgaben hinsichtlich ihrer Quantität differenziert?	
7) Differenzierung durch Unterrichtsmedien	
Sieht das Lehrwerk eine begleitende Arbeit mit Computerprogrammen/Audiodateien/CD-ROMs vor?	
8) Methodische Vielfalt	
8.1) Sieht das Lehrwerk eine Wahlmöglichkeit hinsichtlich der Sozialformen vor, in welchen Aufgaben bearbeitet werden?	
8.2) Integriert das Lehrwerk offene Unterrichtsformen?	
8.2.1 Wochenplanarbeit	
8.2.2 Freiarbeit	
8.2.3 Stationenlernen	
8.2.4 Projektarbeit	
8.3) Berücksichtigt das Lehrwerk kooperative Lernformen? Wenn ja, welche?	
9) Visuelle Strukturierung	
9.1) Werden die Ziele von Aufgaben benannt, sodass Schülerinnen und Schüler ihren Lernprozess eigenständig steuern können?	
9.2) Ist eine klare Einteilung in Fundamentum und Additum erkennbar?	
9.3) Werden quantitativ differenzierte Aufgaben mithilfe von Symbolen gekennzeichnet?	
9.4) Wird eine qualitative Differenzierung mithilfe von Symbolen gekennzeichnet?	
10) Lehrerhandreichung	
10.1) Leitet die Lehrerhandreichung die Lehrkräfte zu binnendifferenzierender Unterrichtsgestaltung an? Wenn ja, wie?	

Dieses Kriterienraster wurde von Miriam Merten im Rahmen ihrer Masterarbeit *Heterogenität im Englischunterricht der 5. Klasse und ihre Repräsentation im Lehrwerk* (2011) entwickelt und für die Zwecke dieses Praxisbandes geringfügig angepasst.

Weiterführende Literatur

Ahlring, I. (2002). Vielfalt als Chance. *Praxis Schule 5-10 Extra*, 8-12.
Bönsch, M. (2011). *Heterogenität und Differenzierung. Gemeinsames und differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch. Binnendifferenzierung, 94/2008. Friedrich Verlag.
Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (2011). *Task-Supported Language Learning*. Paderborn: Schöningh UTB.
Praxis Fremdsprachenunterricht. Individualisierung und Differenzierung, 3/2009. Oldenbourg Verlag.

Literatur

Bietz, C. (2008). Differenzierung im Alltag. Eine förderliche Lernatmosphäre schaffen, an differenzierten Aufgaben arbeiten. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, 94*, 36–39.
Camden Town 2 (2013). Braunschweig: Diesterweg.
Caspari, D. (2003). Kreative Übungen. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Auflage, S. 308–312). Tübingen: Francke.
Didaktisches Lexikon: Innere Differenzierung und Individualisierung (2009). Praxis Fremdsprachenunterricht 3/2009, München: Oldenbourg Verlag.
Grenzlinger, W. (1980). *Kreativität im Englischunterricht. Schöpferisches und spielendes Lernen in der Sekundarstufe I*. Bochum: Kamp Schulbuchverlag.
Handke, U. (2008). Making a difference! Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 94, 44–47.
Hass, F. (2008a). Keiner wie der andere. Im differenzierenden Unterricht Lernprozesse individualisieren. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 94*, 2–8.
Hass, F. (2008b). Auf unterschiedliche Weise schlau werden. Intelligenzprofile im Lernprozess berücksichtigen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 94,* 30–35.
Lange, N. (2013). *„Kreativität" im Englischunterricht – Begriffsbestimmung, Bedeutung und Repräsentation in Lehrwerken*. Masterarbeit Ruhr-Universität Bochum.
Mackens, A. (2008). Leicht, schwer, am schwersten. Aufgaben zum Thema Schottland differenziert gestalten. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 94,* 13–17.
Merten, M. (2011). *Heterogenität im Englischunterricht der 5. Klasse und ihre Repräsentation im Lehrwerk*. Masterarbeit Ruhr-Universität Bochum.
Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (2011). *Task-Supported Language Learning.* Paderborn: Schöningh UTB.
Neuner, G. (2007). Lehrwerke. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5. Auflage, S. 399–402). Tübingen: Francke.
Petschenka, A. et al. (2004). Lernaufgaben beim E-Learning. In A. Hohenstein, et al. (Hrsg.), *Handbuch E-Learning* (Kapitel 4.19). Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst.
Rademacher, J. (Hrsg.). (2014). *English G Access 1*. Lehrerfassung. Berlin: Cornelsen.
Weisshaar, H. (Hrsg.). (2014). *Green Line 1*. Prüfauflage. Stuttgart: Ernst Klett.
Wernsing, A. (2006). Kreative Aufgaben. In U. Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (4. Auflage, S. 81–85). Frankfurt am Main: Lang.
Willems, A. & Becker, D. (2015). Ganztagsschulen – Qualitätsmodelle, Potentiale und Herausforderungen für die Schulpraxis und die empirische Schul- und Entwicklungsforschung. In H. Wendt & W. Bos, (Hrsg.), Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In (S. 32–66). Münster: Waxmann.
Wolff, M. (2009). Individualisierung in Differenzierung. Ihre Bedeutung für schwächere Lerner. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, (3), 4–8.

4. Hörverstehen und Hörstrategien in Lehrwerken – Aufgabenanalysen und Kriterien

Hintergrund: *Skills* im kommunikativen Englischunterricht

Im kommunikativen Englischunterricht steht der Erwerb sprachlicher Fertigkeiten, namentlich der vier zentralen *skills* **Leseverstehen, Hörverstehen**, **Schreiben** und **Sprechen**, (sowie der Sprachmittlung **mediation**) an erster Stelle (Haß, 2006, S. 73). Dieser Trainingsbaustein legt den Schwerpunkt auf die traditionell weniger beachtete Fertigkeit des Hörverstehens und dessen Umsetzung in Lehrwerken.

Hintergrund: Hörverstehen

Der Unterschied zwischen bloßem Hören und der sprachlichen Fertigkeit des Hörverstehens besteht darin, dass Schülerinnen und Schüler bei Hörverstehensaufgaben der gesprochenen Sprache Informationen entnehmen (Thaler, 2012, S. 160). Beim Hörverstehen wird oftmals zwischen reinem Hörverstehen und Hör-Sehverstehen unterschieden, das beispielsweise durch das Ansehen und die Analyse von Filmen geschult wird und durch die visuelle Komponente für Schülerinnen und Schüler oftmals als leichter wahrgenommen wird (Haß, 2006, S. 73) als reines Hörverstehen. Das Hörverstehen ist zweifellos ein für die Lernenden sehr komplexer kognitiver Prozess, der Schülerinnen und Schülern viel abverlangt. Vor allem im Anfangsstadium des Erlernens einer Fremdsprache benötigen die Lernenden Zeit für den Umgang mit dieser Fertigkeit, da die Verarbeitungsprozesse – anders als in ihrer Muttersprache – noch nicht automatisiert sind. Schülerinnen und Schüler sind, auch wenn sie Sprache aufnehmen statt selbst zu produzieren, bei der Nutzung und Schulung rezeptiver Fertigkeiten keineswegs in einer passiven Rolle. Sie müssen nicht nur die Laute des Englischen erkennen, sondern auch ihr Vokabular sowie kulturspezifisches Weltwissen und Wissen über die Merkmale gesprochener Sprache aktivieren (Haß, 2006). Hinzu kommt, dass sie, anders als beim Lesen von Texten, das Tempo, in dem sie den Hörtext anhören, nicht selbst bestimmen (Solmecke, 2003) können. Anspruchsvoll sind Hörverstehensaufgaben zudem, da Probleme bei der Lesekompetenz Schülerinnen und Schüler daran hindern können, die Aufgabe richtig zu verstehen oder es können externe Probleme wie etwa der Schreibkompetenz zu unvollständigen oder missverständlichen Antworten führen. Auch Konzentrations- oder Gedächtnisprobleme können die Bearbeitung von Hörverstehensaufgaben weiter erschweren (Lynch, 1998). Aus diesem Grund ist die Bewusstmachung und der wiederholte Umgang mit geeigneten Hörstrategien von besonderer Bedeutung.

Hintergrund: Hörstrategien

Das Hörverstehen ist ein kognitiver Prozess, der in der Regel mit hoher Geschwindigkeit abläuft und den Schülerinnen und Schüler immer erst im Nachhinein reflektieren können. Das Einüben von Hörstrategien, die Schülerinnen und Schüler anwenden können, um Hörverstehensaufgaben zu lösen, kann für die Lernenden von großem Vorteil sein, da sie den komplexen Hörverstehensprozess erleichtern. Die folgende Aufteilung nach untergeordneten Hörstrategien ist in der fremdsprachendidaktischen Literatur verbreitet (Rampillon, 2003, S. 46):

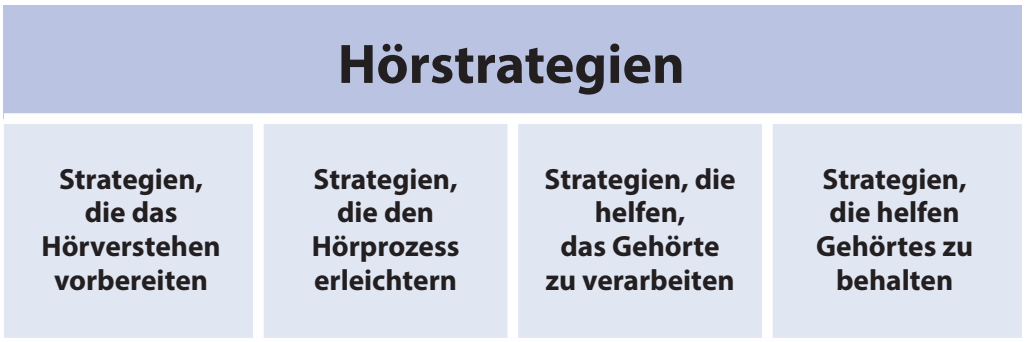


Abbildung 2: Hörstrategien im Fremdsprachenunterricht (Rampillon, 2003)

Strategien, die das Hörverstehen vorbereiten: Hier ist es besonders wichtig, sowohl Schülerinnen und Schüler als auch die Lernumgebung auf die Hörverstehensaufgabe vorzubereiten. Die Rahmenbedingungen zum Hören müssen gegeben sein, beispielsweise sollten möglichst wenige Hintergrundgeräusche potentiell von der Aufgabe ablenken. Es hat sich zudem gezeigt, dass „**predicting**", also das Voraussagen der Inhalte eines Hörtextes anhand verschiedener Anhaltspunkte, Schülerinnen und Schülern helfen kann, sich auf den bevorstehenden Hörtext einzustimmen (Rampillon, 2003, S. 5). Wenn die Lernenden eine Erwartungshaltung an die Aufgabe herantragen und sich des Kontextes bewusst sind, wird es leichter, einen Hörtext zu verstehen, da so beispielsweise Vokabular aktiviert werden kann. „Predicting" ist demnach ein wichtiger Bestandteil des lead-ins bzw. von *pre-listening tasks* und kann entsprechend in Hörverstehensaufgaben durch passende Bilder oder Überschriften unterstützt werden.

Strategien, die den Hörprozess erleichtern: Beim Einüben von Strategien, die den Hörprozess für Schülerinnen und Schüler erleichtern, ist es wichtig, dass Verknüfungen hergestellt werden können, die das Verstehen und Behalten des Hörtextes unterstützen. Eine **Segmentierung** des Textes durch die Lernenden kann helfen, Gehörtes länger zu behalten. Ebenfalls unterstützend wirkt das **Herstellen sprachlicher Bezüge** durch Formulierungen. Schülerinnen und Schüler lernen auf diese Weise beispielsweise häufig vorkommende Wörter wie *but* (= leitet einen Gegensatz ein) zu nutzen, um auf den Inhalt des Textes zu schließen. Es ist ebenfalls denkbar, Bezüge zu der Muttersprache oder anderen Fremdsprachen herzustellen. Diese sollen jedoch aufgrund der Existenz von *false friends* immer mit einer anderen Strategie, z.B. durch die Kontrolle des Verstandenen durch den Kontext, verifiziert werden (Rampillon, 2003).

Strategien, die helfen das Gehörte zu verarbeiten: Schülerinnen und Schüler können beispielsweise ein vor dem Hörtext vorbereitetes Raster nutzen, das die **W-Fragen** abdeckt, um das Gehörte zu strukturieren und Bezüge herzustellen (Rampillon, 2003). Oftmals können Höraufgaben mit entsprechenden Tabellen flankiert werden, die bei der Minimierung und Strukturierung der aufgenommenen Informationen helfen.

Strategien, die helfen, Gehörtes zu behalten: Für Schülerinnen und Schüler bedarf es einer großen Gedächtnisleistung, **Hörtexte in einer fremden Sprache aufzunehmen, zu verarbeiten und so zu behalten, dass sie Aufgaben, die sich auf den Hörtext beziehen, bearbeiten können.** Unterschiedliche Strategien wie Mnemotechniken oder das Vortstellen des Gehörten in Bildern können verschiedenen Lerntypen dabei helfen, Informationen zu speichern. Im Unterricht sollte auf jeden Fall das ***note taking*** eingeübt werden, bei dem Schülerinnen und Schüler beispielweise Notizen unter einem bestimmten Gesichtspunkt machen (Rampillon, 2003).

In modernen Lehrwerken befinden sich häufig *skills pages/skills files* am Ende des Buches, die unter anderem auch auf die grundlegenden Fertigkeiten eingehen. Das nachfolgende Beispiel bezieht sich auf das Hörverstehen und illustriert einige der genannten Hörstrategien:

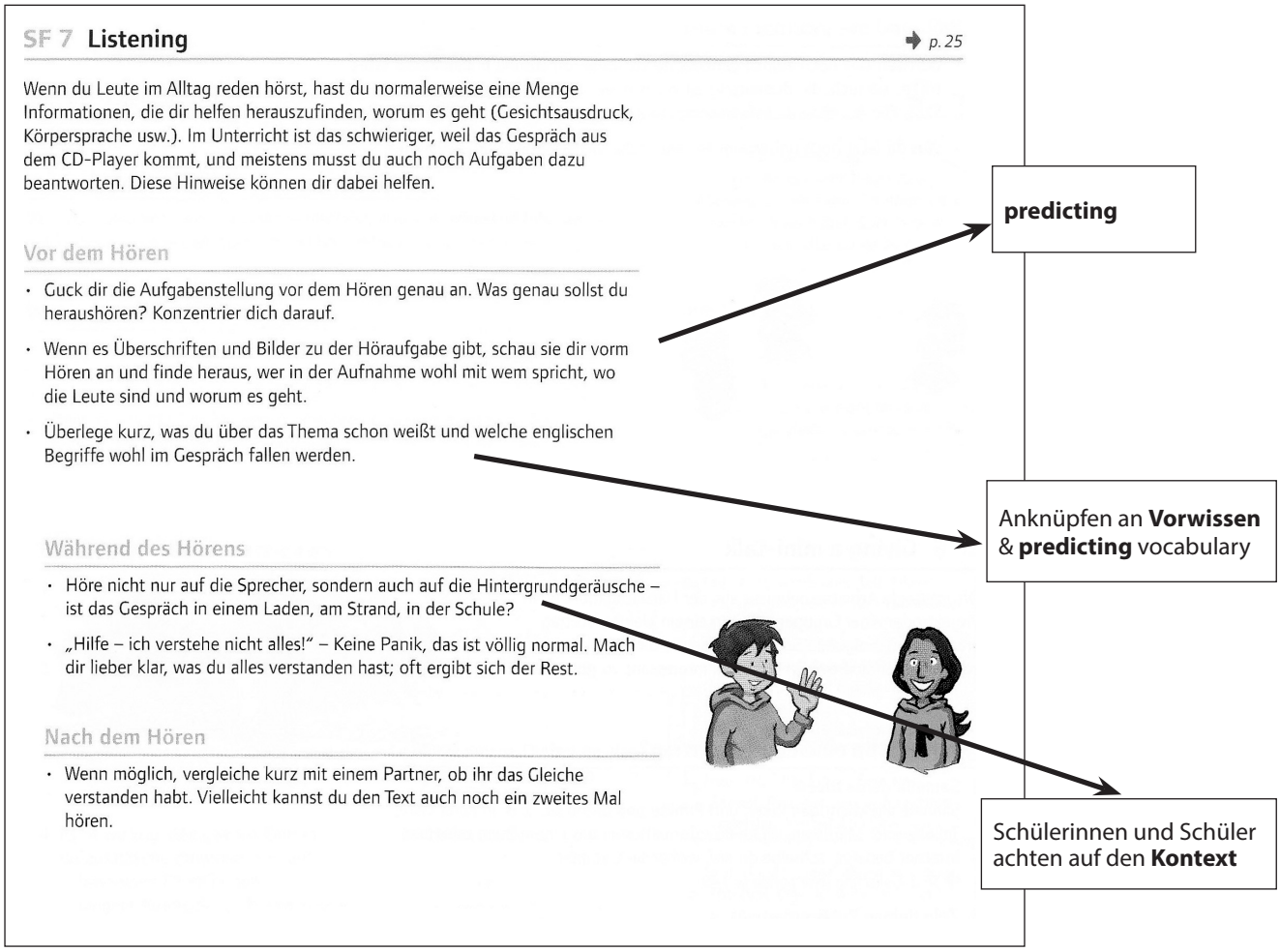


Abbildung 3: Auszug aus Rademacher, 2014a, S. 153f

Es bleibt festzuhalten, dass Hörstrategien im Unterricht systematisch eingeübt werden müssen. Die *skills files* in Lehrwerken können dabei unterstützend genutzt werden, sodass Schülerinnen und Schüler diese auch in Eigenarbeit selbstständig nutzen können.

Einsatz von Hörverstehensaufgaben im Unterricht

Für den Einsatz von Hörverstehensaufgaben im Unterricht sind verschiedene Unterrichtsmodelle denkbar. Im Folgenden werden der *pre-while-post* und *global to detail approach* vorgestellt, die sich gut für die Implementierung von Hörtexten in den Unterricht eignen.

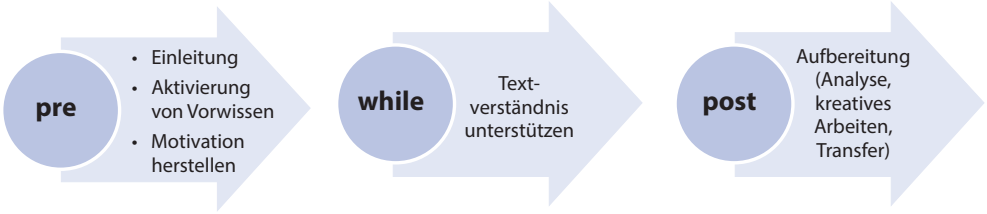


Abbildung 4:
Der *Pre-While-Post*-Ansatz (Thaler, 2012)

Pre-listening activities, die vor dem Anhören des Hörtextes durchgeführt werden, sollen den Schülerinnen und Schülern einen Einstieg in das Thema bieten, ihr Vorwissen aktivieren und so den anschließenden Hörprozess entlasten. Dies dient einerseits der Erzeugung von Motivation und führt andererseits auch zu besserem Verstehen, da die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe besser kontextualisieren können (Haß, 2006).

While-listening activities dienen der Steuerung des Hörens und fokussieren den Hörprozess auf unterschiedliche, für die Lernziele nötigen Aspekte (Haß, 2006). Es sind sowohl geschlossene (z.B. Multiple Choice, true/false, Bildersortierung) als auch halb-offene (Lücken ergänzen, Tabellen ausfüllen) oder offene Aufgabenformate (Fragen zum Text, Inhaltsangaben) denkbar (Thaler, 2012).

Post-listening activities können einerseits die Thematik des Hörtextes vertiefen und den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, sich mit dem Hörtext kreativ auseinanderzusetzen. Andererseits dienen sie auch der Kontrolle durch die Lehrkraft, da sie anzeigen (können), ob der Hörtext von der Klasse verstanden worden ist (Haß, 2006).

Abbildung 5:
Der *global-to-detail*-Ansatz (Thaler, 2012)

Beim *global-to-detail*-Ansatz sind mindestens zwei Hördurchgänge mit verschiedenen Aufgaben vorgesehen. Das erste Hören zielt auf ein Grobverständnis des Textes ab, während das zweite Hören auf Details fokussiert. Vor und nach dem Hören wird das Verständnis der Schülerinnen und Schüler mithilfe verschiedener Aufgaben unterstützt (Thaler, 2012).

Hörverstehensaufgaben in Lehrwerken

Konversationsmaxime nach Grice
„Sage nur, was informativ, wahr und wichtig ist und sage dies klar und deutlich." (Grice, 1993)

Diese Kurzfassung der Konversationsmaxime nach Grice kann herangezogen werden, um den Qualitätsanspruch an Hörverstehensaufgaben in Lehrwerken prägnant zusammenzufassen. Im Folgenden soll dies auf systematische und detailliertere Weise mit Zuhilfenahme eines Kriterienrasters erfolgen.

Hörverstehensaufgaben finden sich in allen Lehrwerken und werden jeder Englischlehrkraft bekannt sein. Man kann verschiedene Hörverstehensaufgaben unterscheiden, beispielsweise:

- Aufgaben, die *listening skills* systematisch traineren und bei denen Schülerinnen und Schüler Hörstrategien einüben
- Aufgaben mit Testcharakter, die Schülerinnen und Schüler gezielt auf Klassenarbeiten oder Lernstandserhebungen vorbereiten
- Aufgaben, die lange Hörtexte beinhalten und das Grobverständnis eines Textes abfragen (oftmals beinhalten Lehrwerke auch gesprochene Versionen der Lesetexte, die in Verbindung mit dem Lesetext verwendet werden)

Das nachfolgende Kriterienraster soll Lehrkräften dabei helfen, die Qualität von Hörverstehensaufgaben in Lehrwerken kriteriengeleitet zu überprüfen und gegebenenfalls qualitätssteigernde Modifikationen vorzunehmen. Die ersten drei Kriterien beziehen sich auf die Qualität der Lehrwerksaufgabe, während die Kategorien vier bis sechs auf die Unterrichtsmethodik und die Einbettung der Aufgabe in den Unterricht abzielen. Das Kriterienraster befindet sich als Kopiervorlage im Anhang.

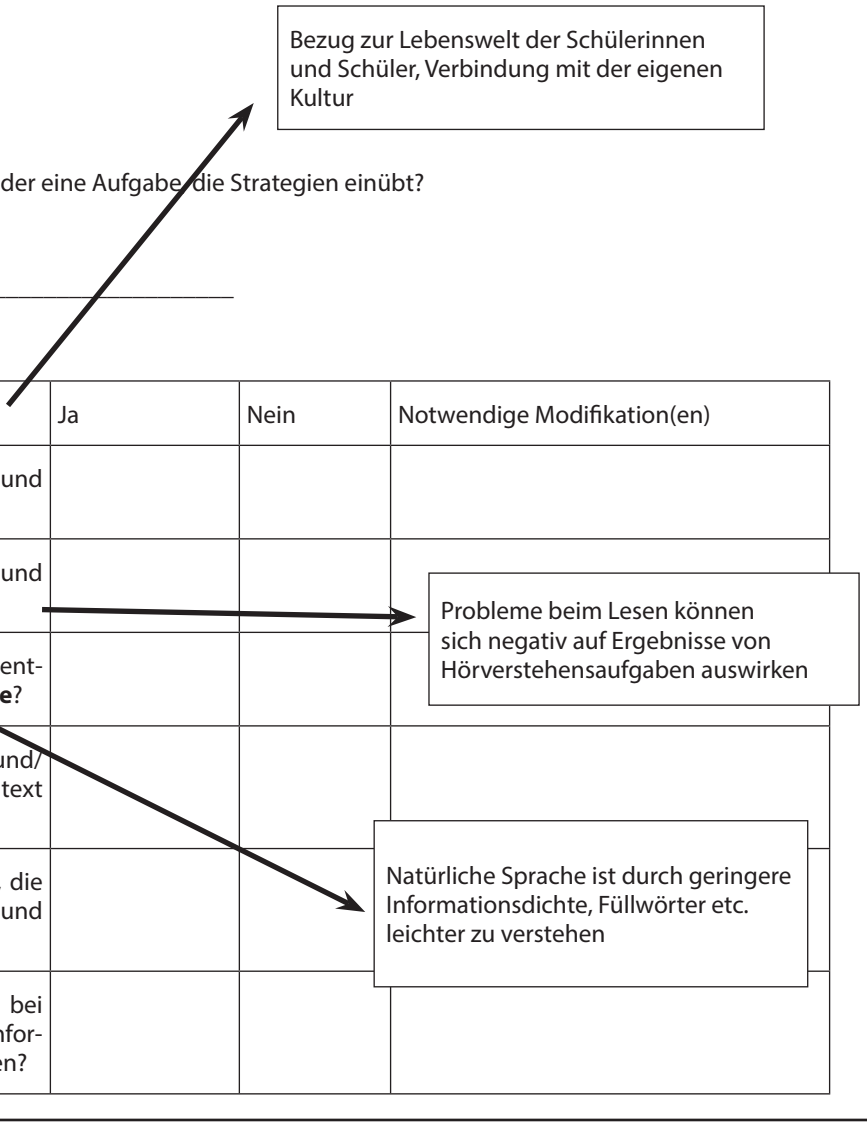
Lehrwerk: _____

Seite & Aufgabe: _____

Handelt es sich im eine Lernaufgabe oder eine Aufgabe, die Strategien einübt?

_____

Kriterien	Ja	Nein	Notwendige Modifikation(en)
1. Ist die Aufgabe für Schülerinnen und Schüler **relevant**?			
2. Ist die Aufgabe „einfach" gestellt und kommt mit **wenig Text** aus?			
3. Ist die Aufgabe **authentisch** und enthält Aspekte der **natürlichen Sprache**?			
4. Gibt es eine **pre-listening task** und/oder visuelle Hinweise, die den Kontext verdeutlichen?			
5. Gibt es eine **while-listening task**, die den Hörprozess der Schülerinnen und Schüler lenkt?			
6. Gibt es eine **post-listening task**, bei dem die Schülerinnen und Schüler Informationen aus dem Hörtext verwenden?			



Beispielanalyse Cornelsen Access 2

Bei der nachfolgenden Aufgabe lernen Schülerinnen und Schüler der sechsten Klasse im Rahmen einer Unit über Tintagel in Südwestengland Fakten über die britische Geschichte. Sie sollen den relativ langen Hörtext (7:39 Minuten) zwei Mal hören. Beim ersten Mal geht es um ein grobes Textverständnis – sie sollen Informationen über die Menschen und Sehenswürdigkeiten, die auf den Bildern und Zeichnungen abgebildet sind, herausfinden; beim zweiten Hören geht es um um konkrete Antworten zu einem Quiz, das der Tourguide im Hörtext mit einer Schülergruppe durchführt. Die Antworten werden von den Schülerinnen und Schülern anschließend untereinander verglichen. Die Höraufgabe folgt somit dem oben vorgestellten *global-to-detail*-Ansatz.

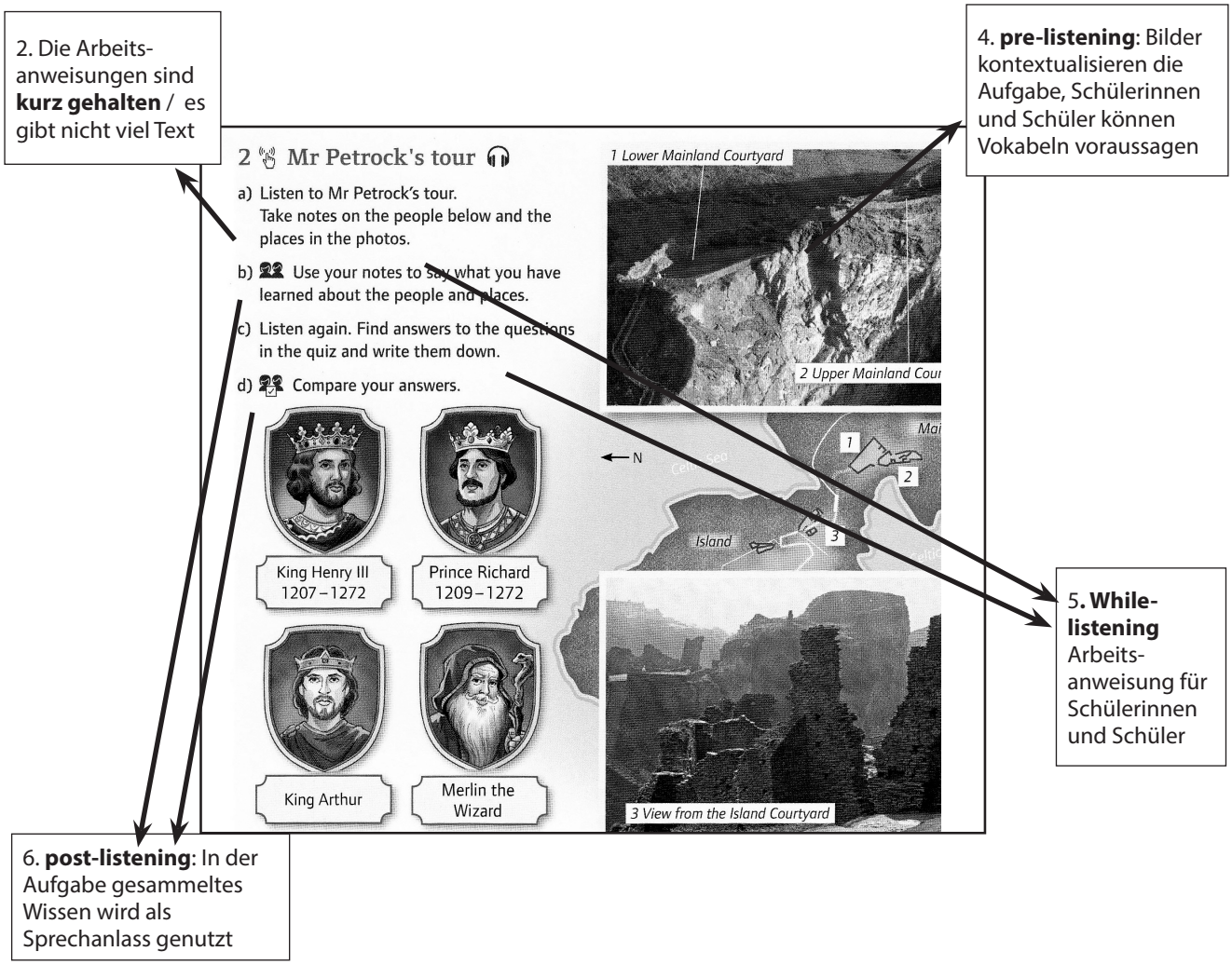


Abbildung 6: Beispielaufgabe aus *Cornelsen Access 2*, (Rademacher, 2014b, S. 104)

Lehrwerk: _____Cornelsen Access 2_____

Seite & Aufgabe: ___S. 104, Aufgabe 2_____

Handelt es sich im eine Lernaufgabe oder eine Aufgabe, die Strategien einübt?

_____Lernaufgabe_____

Kriterien	Ja	Nein	Notwendige Modifikation(en)
1. Ist die Aufgabe für Schülerinnen und Schüler relevant?	(X)		
2. Ist die Aufgabe „einfach" gestellt und kommt mit wenig Text aus?	X		
3. Ist die Aufgabe authentisch und enthält Aspekte der natürlichen Sprache?	X		
4. Gibt es eine pre-listening task und/oder visuelle Hinweise, die den Kontext verdeutlichen?	X		
5. Gibt es eine while-listening task, die den Hörprozess der Schülerinnen und Schüler lenkt?	X		
6. Gibt es eine post-listening task, bei dem die Schülerinnen und Schüler Informationen aus dem Hörtext verwenden?	X		

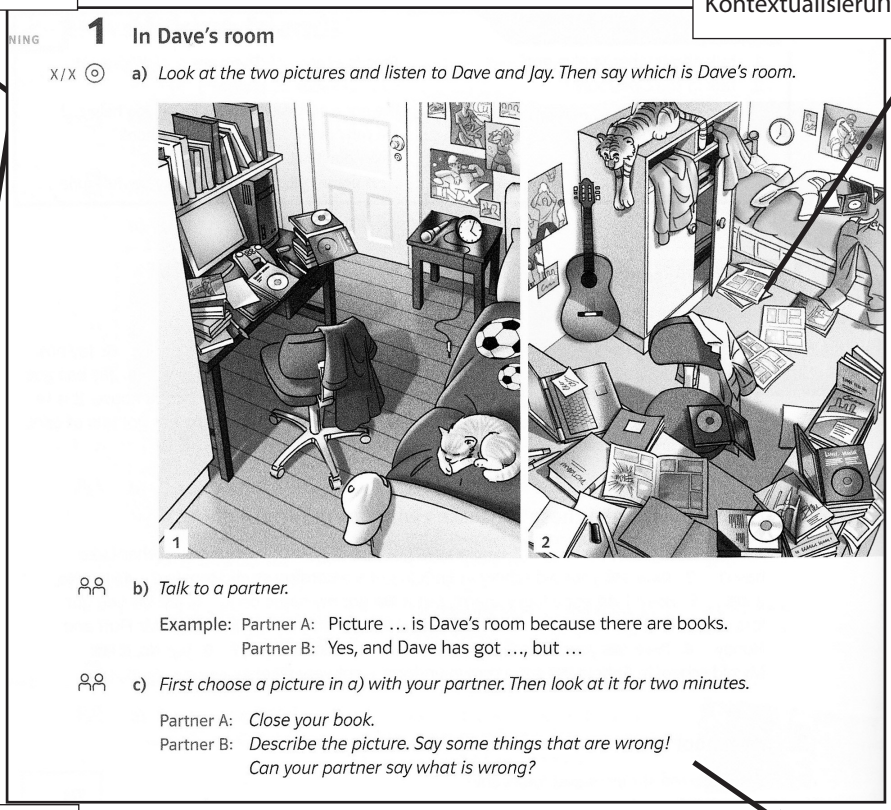
Das für die Beispielaufgabe ausgefüllte Kriterienraster zeigt, dass die Hörtextaufgabe den Schülerinnen und Schülern durch gute Aufgabenstellungen zugänglich gemacht wird. Obgleich der Hörtext mit einer Länge von über 7 Minuten recht lang ist, unterstützen die pre-, while- und post-listening tasks sowie das zweimalige Hören und der Austausch mit den Mitschülern das Hörerstehen. Die verwendete Sprache ist zudem relativ authentisch und durch häufige Wiederholungen und Sprechpausen für Schülerinnen und Schüler der sechsten Klasse leicht verständlich.

Beispielanalyse Green Line 1

Die nachfolgende Aufgabe aus *Green Line 1* für die fünfte Klasse entstammt einem Wiederholungsteil der zweiten Lehrwerksunit. Die Schülerinnen und Schüler hören die Beschreibung eines Zimmers und müssen anhand der im Lehrwerk abgebildeten Zeichnungen entscheiden, um wessen Zimmer es sich handelt. Dies soll genutzt werden, um danach einer Parterin oder einem Partner das Zimmer zu beschreiben, um so neue Vokabeln und Satzstrukturen zu verfestigen. Anschließend wählen die Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit ihrem Partner ein Bild aus und müssen selbst *true/false* Aussagen über die Bilder formulieren.

2. Arbeitsanweisungen sind **sehr kurz** gehalten

4. **pre-listening:** Bilder lassen Schüler für die Aufgabe relevante Vokabeln voraussagen und helfen bei der Kontextualisierung



1 In Dave's room

a) *Look at the two pictures and listen to Dave and Jay. Then say which is Dave's room.*

1 2

b) *Talk to a partner.*

Example: Partner A: Picture … is Dave's room because there are books.
Partner B: Yes, and Dave has got …, but …

c) *First choose a picture in a) with your partner. Then look at it for two minutes.*

Partner A: *Close your book.*
Partner B: *Describe the picture. Say some things that are wrong!*
Can your partner say what is wrong?

5. **while-listening:** Aufgabe, die das Hören der Schülerinnen und Schüler leitet

6. **post-listening:** das Gehörte wird durch Partnerarbeit vertieft und das Verständnis wird gesichert

Abbildung 7: Beispielaufgabe aus Klett *Green Line 1* (Weisshaar, 2014, S. 48)

Lehrwerk: _____Klett Green Line 1_____

Seite & Aufgabe: _____Seite 48, Aufgabe 1_____

Handelt es sich im eine Lernaufgabe oder eine Aufgabe, die Strategien einübt?

_____Lernaufgabe_____

Kriterien	Ja	Nein	Notwendige Modifikation(en)
1. Ist die Aufgabe für Schülerinnen und Schüler relevant?	(X)		Schülerinnen und Schüler könnten mit ihrem Partner beispielsweise auch über ihr eigenes Zimmer sprechen.
2. Ist die Aufgabe „einfach" gestellt und kommt mit wenig Text aus?	X		
3. Ist die Aufgabe authentisch und enthält Aspekte der natürlichen Sprache?	X		
4. Gibt es eine pre-listening task und/oder visuelle Hinweise, die den Kontext verdeutlichen?	X		
5. Gibt es eine while-listening task, die den Hörprozess der Schülerinnen und Schüler lenkt?	X		
6. Gibt es eine post-listening task, bei dem die Schülerinnen und Schüler Informationen aus dem Hörtext verwenden?	X		

Das Kriterienraster zeigt, dass die vorliegende Beispielaufgabe vor allem durch die Visualisierungen und kurz gehaltene Arbeitsanweisungen für Schülerinnen und Schüler der fünften Klasse gut verständlich ist. Der Hörtext ist in einem angemessenen Tempo gesprochen und enthält Aspekte der natürlichen Sprache, die es für die Schülerinnen und Schüler einfacher machen, das Gesagte zu verstehen. Da das Thema des eigenen Zimmers einen hohen Lebensweltbezug für die Schülerinnen und Schüler hat, wäre es denkbar, die Aufgabe auszuweiten und der Klasse die Möglichkeit zu geben, sich über ihre eigenen Zimmer auszutauschen.

Schlussbemerkung und weiterführende Materialien

Es bleibt festzuhalten, dass Hörverstehensaufgaben den Lernenden eine hohe kognitive Leistung abverlangen und sie aus diesem Grund von der Lehrkraft durch das Einüben von Hörstrategien unterstützt werden sollten. Bei der Auswahl der Texte sollte auf die Erfüllung der genannten Qualitätskriterien geachtet werden, sowie darauf, dass auf eine abwechslungsreiche Auswahl verschiedener Quellen, Formate und Genres vorliegt (Thaler, 2012).

Im Folgenden befindet sich das vorgestellte Kriterienraster zur alltäglichen Analyse von Hörverstehensaufgaben als Kopiervorlage.

Kriterienraster zur Analyse von Hörverstehensaufgaben in Lehrwerken

Lehrwerk: _____

Seite & Aufgabe: _____

Handelt es sich im eine Lernaufgabe oder eine Aufgabe, die Strategien einübt?

_____

Kriterien	Ja	Nein	Notwendige Modifikation(en)
1. Ist die Aufgabe für Schülerinnen und Schüler relevant?			
2. Ist die Aufgabe „einfach" gestellt und kommt mit wenig Text aus?			
3. Ist die Aufgabe authentisch und enthält Aspekte der natürlichen Sprache?			
4. Gibt es eine pre-listening task und/oder visuelle Hinweise, die den Kontext verdeutlichen?			
5. Gibt es eine while-listening task, die den Hörprozess der Schülerinnen und Schüler lenkt?			
6. Gibt es eine post-listening task, bei dem die Schülerinnen und Schüler Informationen aus dem Hörtext verwenden?			

Weiterführende Literatur

Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 4+5/2003. Hörverstehen. Seelze: Friedrich Verlag.
Haß, F. (Hrsg.) et al. (2006). *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis.* Stuttgart: Klett.
Thaler, E. (Hrsg.) (2012). *Englisch unterrichten: Grundlagen, Kompetenzen, Methoden.* Berlin: Cornelsen Schulverlage.

Literatur

Grice, P. (1993). Logik und Konversation. In G. Meggle (Hrsg.), *Handlung, Kommunikation, Bedeutung.* Suhrkamp: Frankfurt am Main.
Haß, F. (Hrsg.) (2006). *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis.* Stuttgart: Klett.
Lynch, T. (1998). Theoretical Perspectives on the Four Language Skills. *Annual Review of Applied Linguistics 18,* 3–19.
Rademacher, J. (Hrsg.) (2014a). *English G Access 1. Lehrerfassung.* Berlin: Cornelsen Schulverlage.
Rademacher, J. (Hrsg.) (2014b). *English G Access 2. Prüfauflage.* Berlin: Cornelsen Schulbuchverlage.
Rampillon, U. (2003). Lernerstrategien beim Hören und Verarbeiten englischer Texte. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 4+5,* 46–5
Solmecke, G. (2003). Das Hörverstehen und seine Schulung im Fremdsprachenunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 4+5,* 4–10.
Thaler, E. (Hrsg.) (2012). *Englisch unterrichten: Grundlagen, Kompetenzen, Methoden.* Berlin: Cornelsen Schulverlage.
Weisshaar, H. (Hrsg.) (2014). *Green Line 1. Prüfauflage.* Stuttgart: Ernst Klett.

Silvia-Iris Beutel, Birte Glesemann,
Inga Wehe, Martin Burghoff, Ferdinand Stebner

Selbstständigkeit fördern, Verständigung ermöglichen, Lernwege begleiten

Erste Ergebnisse des Teilprojekts „Individuell fördern im Ganztag - Vielfältige Zugänge zum Lernen schaffen"

2015, 62 Seiten, geheftet, 19,99 €, ISBN 978-3-8309-3358-8
E-Book: 18,99 €, ISBN 978-3-8309-8358-3

In diesem Band wird die Umsetzung individueller Förderung an Ganztagsgymnasien in NRW in den Blick genommen. Neben theoretischen Überlegungen zur Bedeutung der individuellen Förderung und deren Herausforderung für die Gymnasien stehen Erfahrungen und die im Projekt begleiteten Entwicklungsschritte von sieben Projektschulen im Mittelpunkt. Die Berichte der dargestellten Schulen basieren dabei auch auf Daten aus leitfadengestützten Interviews, die mit den jeweiligen Projektbeteiligten im Sommer 2014 geführt wurden. Zudem werden Materialien, die aus den Vorhaben und Konzepterneuerungen der Schulen resultierten, erläutert und zur Anschauung hinzugefügt. Der Band will mögliche Wege und vielfältige Ansätze der individuellen Förderung aufzeigen, um Schulen darin zu ermutigen, sich auf den Weg der Erneuerung zu begeben, und um heutigen sowie künftigen Schülergenerationen sinnvolle und zukunftsbeständige Bildungserfahrungen zu ermöglichen.