

Allgemein bildende Schulen

Gemeinschaftsschulen

*Innovativer
Bildungsservice*

Praxis Gemeinschaftsschule Individualisierter Kompetenzerwerb im Fach Englisch

Umsetzungsbeispiele aus zwei
Gemeinschaftsschulen

Stuttgart 2016 ■ NL-28



Landesinstitut für
Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung
Schulentwicklung

Bildungspläne

Redaktionelle Bearbeitung

Redaktion	Sybille Hoffmann
Autorinnen	Sybille Hoffmann (LS) Katja Ibrahim (Elise von König-Gemeinschaftsschule Stuttgart-Münster, LS) Sonja Noller (Glemstalschule-Gemeinschaftsschule Schwieberdingen-Hemmingen)
Stand	Februar 2016

Impressum

Herausgeber Landesinstitut für Schulentwicklung (LS)
Heilbronner Straße 172, 70191 Stuttgart
Telefon : 0711 6642-0
Telefax: 0711 6642-1099
E-Mail: poststelle@ls.kv.bwl.de
www.ls-bw.de

Druck und Vertrieb Landesinstitut für Schulentwicklung (LS)
Heilbronner Straße 172, 70191 Stuttgart
Telefon 0711 6642-1204
Web www.ls-webshop.de

Urheberrecht Inhalte dieses Heftes dürfen für unterrichtliche Zwecke in den Schulen und Hochschulen des Landes Baden-Württemberg vervielfältigt werden. Jede darüber hinausgehende fotomechanische oder anderweitig technisch mögliche Reproduktion ist nur mit Genehmigung des Herausgebers möglich. Soweit die vorliegende Publikation Nachdrucke enthält, wurden dafür nach bestem Wissen und Gewissen Lizenzen eingeholt. Die Urheberrechte der Copyrightinhaber werden ausdrücklich anerkannt. Sollten dennoch in einzelnen Fällen Urheberrechte nicht berücksichtigt worden sein, wenden Sie sich bitte an den Herausgeber. Bei weiteren Vervielfältigungen müssen die Rechte der Urheber beachtet bzw. deren Genehmigung eingeholt werden.

© Landesinstitut für Schulentwicklung, Stuttgart 2016

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	1
2	Ausgangsüberlegungen für den Englischunterricht an Gemeinschaftsschulen	2
2.1	Interpersonelle und intrapersonelle Heterogenität im Fach Englisch	2
2.2	Die Bildungspläne Englisch Baden-Württemberg	5
2.2.1	Die Bildungspläne Englisch 2004/2012.....	5
2.2.1.1	Grundsätzliche Überlegungen für die Umsetzung an Gemeinschaftsschulen.....	6
2.2.1.2	Lernangebote auf drei Niveaus	9
2.2.2	Der gemeinsame Bildungsplan Englisch für die Sekundarstufe I (2016).....	9
2.2.2.1	Begrifflichkeiten und didaktische Hinweise	9
2.2.2.2	Überlegungen zum Umgang mit den Niveaustufen im gemeinsamen Bildungsplan für die Sekundarstufe 2016	10
2.3	Individuelle Lernprozesse in Englisch planen, gestalten und bewerten	14
2.3.1	Die Perspektive der Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter	14
2.3.2	Die Perspektive der Lernenden.....	22
3	Die Elise von König-Gemeinschaftsschule in Stuttgart-Münster	24
3.1	Von der Werkrealschule zur Gemeinschaftsschule	24
3.2	Begriffe und Strukturen der Gemeinschaftsschule im Hinblick auf den Englischunterricht	25
4	Erprobungsphase in den Klassen 8 und 9 der Werkrealschule	26
4.1	Niveaus	26
4.1.1	Diagnose und Einteilung	26
4.1.2	Durchlässigkeit	26
4.2	Organigramm des Englischunterrichts	27
4.2.1	Input.....	27
4.2.2	Talking Time.....	28
4.2.3	Working Plan	29
4.2.4	Kompetenznachweise und Bewertungen.....	34
4.3	Erfahrungen aus der Erprobungsphase	34
5	Erprobungsphase in der Gemeinschaftsschule Klassenstufe 5 – 1. Halbjahr	35
5.1	Konzept und Einstiegserfahrungen	35
5.2	Verändertes Organigramm des Englischunterrichts	36
5.2.1	Input.....	36
5.2.2	Working Plan	36
5.2.3	Workshop	38
5.2.4	Kompetenznachweise und Bewertungen.....	40
5.3	Reflexion nach dem ersten Halbjahr	40
6	Erprobungsphase in der Gemeinschaftsschule Klassenstufe 5 – 2. Halbjahr	41
6.1	Neuerungen in der Organisation	41
6.1.1	Einführung eines festen äußeren Rahmens	42

6.1.2	Vom Workshop zur Talking Time	45
6.1.3	Neues Format der Working Plans	45
6.1.4	Kompetenznachweise und Bewertungen im Lernentwicklungsbericht	46
7	Die Glemstalschule-Gemeinschaftsschule Schwieberdingen-Hemmingen	47
8	Erprobung in der Glemstalschule-Gemeinschaftsschule Schwieberdingen-Hemmingen	
	Klasse 5 und 6	48
8.1	Organigramm des Englischunterrichts	48
8.2	Der Klassenunterricht	48
8.3	Das Lernband	49
8.3.1	Rahmenbedingungen	49
8.3.2	Pflicht- und Wahlaufgaben	49
8.3.3	Auszüge aus Checklisten für das Lernband	52
8.3.4	Domainkurse	53
8.4	0Kompetenznachweise und Feedback – Beispiel Sprechen	54
8.5	Reflexion nach den ersten beiden Jahren Englischunterricht	56
8.5.1	Änderungen in der Planung der individualisierten Lernzeiten	56
8.5.2	Änderungen in der Checkliste	57
8.5.3	Erfahrungen aus dem Domainkurs	57
9	Erwerb von kommunikativen Kompetenzen – Umsetzungsbeispiele aus beiden	
	Gemeinschaftsschulen	57
9.1	Hörverstehen	57
9.1.1	Strategien	58
9.1.2	Individualisiertes Üben von Hörverstehen	58
9.1.3	Lernmaterialien zum Hörverstehen	60
9.2	Leseverstehen	61
9.2.1	Strategien	61
9.2.2	Individualisiertes Üben von Leseverstehen	62
9.2.3	Lernmaterial zum Leseverstehen	63
9.3	Sprechen	65
9.3.1	Monologisches Sprechen – <i>minute talks</i>	65
9.3.1.1	Strategien – Einführung der Redemittel für einen Vortrag	65
9.3.1.2	Lernmaterialien zum monologischen Sprechen	65
9.3.2	Dialogisches Sprechen	67
9.3.2.1	Dialogisches Sprechen in kooperativen Lernformen	67
9.3.2.2	Gesprächsstrategien und Redemittel	68
9.3.2.3	Lernmaterialien zum dialogischen Sprechen	68
10	Unterrichtseinheit Holidays in Great Britain	69
11	Rahmenbedingungen zur Umsetzung des Konzepts	78
11.1	Stundenplanorganisation	78
11.2	Personal effektiv nutzen	79
11.3	Lernräume schaffen	80

12	Fazit	84
13	Literatur	85

1 Vorwort

Individualisiertes Lernen und moderner Fremdsprachenunterricht – müssen bei dieser Kombination nicht zwangsläufig Kompetenzorientierung, Kommunikation und Kooperation zwischen den Lernenden zu kurz kommen? Führt der Erwerb von Englischkompetenzen während individualisierter Lernzeiten nicht häufig dazu, dass der Mündlichkeit zu wenig Raum gegeben wird und schriftliche Kompetenzbereiche den Lernprozess dominieren? Dies wäre weder im Sinne einer modernen Fremdsprachendidaktik, noch mit den Bildungsplänen 2004/2012 bzw. 2016 konform, die allesamt die kommunikative Handlungsfähigkeit als Ziel des Englischunterrichts hervorheben.

Die vorliegende Handreichung zeigt anhand von Praxisbeispielen aus zwei Gemeinschaftsschulen, wie Kommunikation, Mündlichkeit, Kompetenzorientierung und kooperative Lernformen im Englischunterricht an Gemeinschaftsschulen umgesetzt werden können. Ausgehend von den derzeit noch gültigen Bildungsplänen für Englisch in Baden-Württemberg (2004 bzw. 2012) sowie der Anhörungsfassung des gemeinsamen Bildungsplans Englisch für die Sekundarstufe I (2016) wird zunächst der Frage nachgegangen, wie den Anforderungen eines modernen Fremdsprachenunterrichts unter Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen und Bedürfnissen aller Lernenden an Gemeinschaftsschulen Rechnung getragen werden kann. Hierbei geht es auch um die zentrale Frage nach einer sinnvollen Verzahnung von traditionellen Unterrichtsphasen und Phasen personalisierten Lernens, in denen sehr wohl kommunikative Kompetenzen in kooperativen Lernformen weiterentwickelt werden können.

Die Entwicklung der jeweiligen Konzepte an den beiden Schulen wird im Prozess beschrieben, indem deren Weg von der Werkrealschule bzw. Realschule zur Gemeinschaftsschule nachgezeichnet wird, so dass sich hierüber die Möglichkeit eröffnet, an den jeweiligen Erwägungen, ersten Erfahrungen und Optimierungen des Englischkonzepts an den beiden Schulen vor Ort teilhaben zu können. Dabei wird deutlich, dass ein solcher Entwicklungsprozess nicht abgeschlossen sein kann, sondern im Zuge der Implementierung der gemeinsamen Bildungspläne Baden-Württemberg 2016 an den Gemeinschaftsschulen weitergeführt werden wird. An dieser Stelle sei explizit darauf hingewiesen, dass die vorgestellten Praxisbeispiele in keiner Weise den Anspruch erheben, *best-practice*-Beispiele zu sein, sondern vielmehr Ideen und Anregungen für die Entwicklung eigener Konzepte vor Ort liefern sollen. Überlegungen zu äußeren Gelingensbedingungen wie Stundenplanorganisation, aber auch zur Gestaltung von Lernmaterialien und Lernräumen erleichtern die Erprobung bzw. Adaptierung der vorgestellten Konzepte an der eigenen Schule vor Ort.

2 Ausgangsüberlegungen für den Englischunterricht an Gemeinschaftsschulen

2.1 Interpersonelle und intrapersonelle Heterogenität im Fach Englisch

*"In diversity there is beauty and there is strength."*¹ (Maya Angelou)

Wie auch das Zitat von Maya Angelou hervorhebt, geht der Begriff der Diversität über den Heterogenitätsbegriff hinaus, indem Unterschiede als Gewinn, Chance und Lernressource begriffen werden.

Heterogenität ist mittlerweile Realität an allen Schularten. Durch die aufgehobene verbindliche Grundschulempfehlung hat sie an Gymnasien ebenso verstärkt Einzug gehalten, wie an Realschulen, die durch die Fortentwicklung dieser Schulart in Zukunft gehalten sind, sowohl den Hauptschulabschluss, als auch den mittleren Schulabschluss den Lernenden an ihrer Schulart anzubieten. Es sind aber insbesondere die Gemeinschaftsschulen, die in besonderer Weise dazu verpflichtet sind, mit einer heterogenen Schülerschaft in konstruktiver Weise umzugehen und allen dort Lernenden die Chance zu eröffnen, entsprechend ihrer Lernvoraussetzungen, Begabungen und Zielsetzungen den für sie jeweils passenden Schulabschluss anzustreben.

Der Begriff der **interpersonellen Heterogenität** zielt auf die Unterschiede innerhalb einer Lerngruppe.

Eine Lerngruppe im Fach Englisch kann dementsprechend heterogener Zusammensetzung sein. Die Lernenden könnten sich in unterschiedlichster Weise voneinander unterscheiden hinsichtlich

- ihres kulturellen Hintergrundes
- ihres religiösen Hintergrundes
- ihrer Erstsprache
- ihrer Kompetenzausprägungen in Deutsch, falls dies eine Zweitsprache darstellt
- eines mehrsprachlichen Hintergrundes
- ihrer Kompetenzausprägungen in Englisch, die sie aus der Grundschule bzw. aus Aufhalten im englischsprachigen Ausland mitbringen
- ihres Interesses bzw. ihrer Motivation für das Fach Englisch
- ihrer bisheriger Schulerfahrungen hinsichtlich Umgang mit Fehlern, Bewertung oder auch Lernbegleitung im Allgemeinen
- der Ausprägung ihrer Sprachlernkompetenzen
- ...

Der Begriff der **intrapersonellen Heterogenität** zielt auf unterschiedliche Ausprägungen der einzelnen Kompetenzbereiche innerhalb eines Individuums ab.

Diese Aufzählung ließe sich noch beliebig um unzählige weitere Aspekte von Heterogenität innerhalb einer Lerngruppe ergänzen.

Von erheblicher Bedeutung für die individuelle Lernplanung ist jedoch auch die intrapersonelle Heterogenität. Das Fach Englisch setzt sich aus vielerlei unterschiedlichen Kompetenzbereichen zusammen, die bei jedem einzelnen Lernenden unterschiedlich ausgeprägt sein können²:

¹ <http://someonetotellitto.org/in-diversity-there-is-beauty-and-there-is-strength/> (zuletzt abgerufen am 04.02.2016)

² Die in Folge verwendeten Bezeichnungen für die Kompetenzbereiche Englisch orientieren sich an den Begrifflichkeiten der Bildungspläne Englisch 2004/2012.

- die sechs funktional-kommunikativen Kompetenzen Hör-/Hörsehverstehen, monologisches und dialogisches Sprechen, Leseverstehen, Schreiben und Sprachmittlung
- phonologische, lexikalische, grammatische Kompetenzen, die unter dem Bereich der sprachlichen Mittel subsumiert sind
- die kulturelle Kompetenz (unterteilt in soziokulturelles Wissen und interkulturelle Kompetenz)
- Umgang mit Texten
- Methodenkompetenz

Ist man sich der vielfältigen Dimensionen des Faches Englisch bewusst, wird deutlich, dass eine summative Bewertung in Form einer Note letztendlich wenig aussagekräftig hinsichtlich der bei den Lernenden entwickelten verschiedenen Kompetenzbereiche ist. Ein Kompetenzraster, über das beispielsweise die Ausprägung der einzelnen Kompetenzbereiche über Punkte sichtbar gemacht werden kann, eröffnet hier einen ungleich differenzierteren Blick auf die individuellen Kompetenzen der Lernenden. Im Beispiel unten verdeutlichen die Punkte, dass die jeweiligen funktional-kommunikativen Kompetenzen im jeweiligen Kompetenzbereich erfolgreich nachgewiesen wurden. Es wird deutlich, dass kein Schüler/keine Schülerin so noch von sich behaupten kann „gut oder schlecht“ in Englisch zu sein – das Kompetenzraster macht eine differenziertere Betrachtungsweise sichtbar, aus der sich in Folge wiederum Konsequenzen für den weiteren Sprachlernprozess ziehen lassen.

Sichtbarmachung der intrapersonellen Heterogenität innerhalb eines Faches über ein Kompetenzraster

Englisch: Kompetenzraster zum gemeinsamen Bildungsplan 2016 Sek I – Klassen 5/6 (Anhörungsfassung vom 11. Mai 2015)

	LFS 1	LFS 2	LFS 3	LFS 4	LFS 5	LFS 6
VERSTEHEN	1. Ich kann verstehen, was ich höre und sehe.	Ich kann kurze Anweisungen und Fragen im Klassenzimmer verstehen, wenn sehr deutlich und langsam gesprochen wird. (GME4)	Ich kann kurze Beschreibungen verstehen, wenn deutlich und langsam gesprochen wird. (GME3)	Ich kann kurze Geschichten verstehen, wenn deutlich und langsam gesprochen wird. (GME2)	Ich kann kurze Gespräche verstehen, wenn deutlich und langsam gesprochen wird. (GME4)	Ich kann kurze bildestützte Präsentationen verstehen, wenn deutlich und langsam gesprochen wird. (GME3)
	2. Methoden und Strategien	1. Ich kann angeleitet Methoden und Strategien anwenden, um mündliche Beiträge und Hör-Hörsehtexte zu verstehen. (GME3)	2. Ich kann angeleitet Methoden und Strategien anwenden, um Lesetexte zu verstehen. (GME3)	Ich kann kurze Sachtexte verstehen. (GME4)	Ich kann kurze persönliche Korrespondenz verstehen. (GME3)	Ich kann eine kurze Kinder- und Jugendlektüre mit Hilfe von Bildern und Wortschatzhilfen verstehen. (GME3)
	3. Ich kann Texte lesen und verstehen.	Ich kann kurze Gebrauchstexte verstehen, die mit Bildern unterstützt sind. (GME3)	Ich kann kurze Geschichten, Gedichte und Szenen verstehen. (GME3)	Ich kann in Alltagssituationen nach konkreten Informationen fragen und Informationen geben. (GME2)	Ich kann in Alltagssituationen Vorschläge, Wünsche und Bitten äußern und darauf reagieren. (GME4)	Ich kann in kurzen Gesprächen zu vertrauten Themen andere nach ihrer Meinung fragen und meine Meinungen sagen. (GME4)
SPRECHEN	4. Ich kann an Gesprächen teilnehmen.	Ich kann mich mit meinem Lehrer/meiner Lehrerin und meinen Mitschülern/Mitschülerinnen im Klassenzimmer verständigen. (GME3)	Ich kann in einem kurzen Kennlerngespräch Fragen stellen und beantworten. (GME4)			
	5. Methoden und Strategien	1. Ich kann angeleitet Methoden und Strategien anwenden, um mich mit anderen in einem Gespräch auszutauschen. (GME2)	2. Ich kann angeleitet Methoden und Strategien anwenden, um flüssig und zusammenhängend zu sprechen. (GME4)			
SCHREIBEN	6. Ich kann zu anderen sprechen.	Ich kann kurze bekannte Texte stimmgestaltend vorlesen und auswendig vortragen.	Ich kann in vollständigen Sätzen über mich und mein Umfeld sprechen.	Ich kann in vollständigen Sätzen über persönliche Erfahrungen und Ergebnisse sprechen.	Ich kann in vollständigen Sätzen sagen, wovon ein kurzer Text handelt.	Ich kann ein vertrautes Thema vorstellen.
	7. Methoden und Strategien	1. Ich kann mündliche Beiträge und Präsentationen angeleitet vorbereiten, halten und bewerten. (GME4)	2. Ich kann schriftliche Texte angeleitet planen, bewerten und überarbeiten. (GME2)			
SPRACHLICHE MITTEL	8. Ich kann Texte schreiben.	Ich kann Wörter und kurze Sätze richtig abschreiben und nach Gehör richtig aufschreiben. (GME2)	Ich kann eine Reihe von kurzen vollständigen Sätzen schreiben. (GME3)	Ich kann in einem kurzen Tagebucheintrag über persönliche Erfahrungen und Ergebnisse schreiben. (GME4)	Ich kann kurze persönliche Korrespondenz schreiben und beantworten. (GME3)	Ich kann kurze Geschichten, Gedichte und Szenen angeleitet schreiben. (GME3)
	9. Ich kann Inhalte von der einen in die andere Sprache übertragen.	Ich kann Informationen aus kurzen Gebrauchstexten in die jeweils andere Sprache übertragen. (GME4)	Ich kann Informationen aus kurzen mündlichen Mitteilungen und Erklärungen in die jeweils andere Sprache übertragen. (GME3)	Ich kann in kurzen Gesprächen Informationen in die jeweils andere Sprache übertragen. (GME4)	Ich kann Informationen aus kurzen Sachtexten in die jeweils andere Sprache übertragen. (GME4)	Ich kann Informationen aus kurzen persönlichen Korrespondenz in die jeweils andere Sprache übertragen. (GME3)
SPRACHLICHE MITTEL	10. Grammatik	Ich kann Menge und Ort von Lebewesen und Gegenständen angeben und ausdrücken, wenn etwas gehört. (GME3)	Ich kann Handlungen in der Gegenwart ausdrücken und näher beschreiben. (GME3)	Ich kann Handlungen in der Vergangenheit ausdrücken. (GME3)	Ich kann Handlungen in der Zukunft ausdrücken. (GME4)	Ich kann Sätze und Satzglieder untersuchen, bilden und miteinander verbinden. (GME3)
	11. Methoden und Strategien	1. Ich kann angeleitet Methoden einsetzen, um Grammatik zu erarbeiten. (GME3)	2. Ich kann angeleitet Methoden einsetzen, um meinen Wortschatz zu erweitern. (GME4)			
SPRACHLICHE MITTEL	12. Wortschatz	Mensch und Natur (GME3)	Alltag zu Hause und in der Schule (GME4)	Feste, Freizeit und Reisen (GME3)	Zahlen, Uhrzeit, Datum und Währung (GME3)	Grundlegende modale Hilfsverben in der Gegenwart (GME3)
	13. Aussprache und Sprachmelodie					

Abbildung aus: NL-44: Lernprozesse sichtbar machen. Arbeiten mit Kompetenzrastern und Lernwegelisten. Englisch als erste Fremdsprache. Basierend auf der Anhörungsfassung des gemeinsamen Bildungsplans 2016 Sek I, S. 7.

2.2 Die Bildungspläne Englisch Baden-Württemberg

Für die Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter Englisch an den Gemeinschaftsschulen im Land ist derzeit noch der Bildungsplan der Realschule 2004 die maßgebliche Grundlage für das Planen und Begleiten von Lernprozessen, wobei die Bildungspläne der Werkrealschule bzw. der Hauptschule (2012) bzw. des Gymnasiums (2004) bei der Planung und Begleitung von individualisierten Lernprozessen hinzuzuziehen sind. Ab dem Schuljahr 2016/17 lernen die Schülerinnen und Schüler der neuen fünften Klassenstufen nach dem gemeinsamen Bildungsplan für die allgemein bildenden Schulen für die Sekundarstufe I (2016).

2.2.1 Die Bildungspläne Englisch 2004/2012

In den Bildungsplänen für das Gymnasium, die Realschule und die Werkrealschule von 2004 bzw. 2012 finden sich in den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb für moderne Fremdsprachen allgemein und Englisch im Speziellen folgende Ausführungen, die unabhängig von der Schulart für alle Englischlehrkräfte für die Unterrichtsplanung handlungsleitend sein sollten.

- **Kompetenzorientierung:** Maßgeblich für die Planung und Durchführung von Lehr- und Lernprozessen sind die bei den Lernenden entwickelten Kompetenzen. Was die Lernenden können ist somit ausschlaggebend für die Unterrichtsplanung und dessen „Erfolg“, weniger welche Inhalte unterrichtet wurden bzw. wieviele Kapitel im Lehrwerk durchgenommen wurden.
- Ziel des Unterrichts ist es, die Lernenden **sprachlich und interkulturell handlungsfähig** zu machen. Die Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen hat dabei absoluten Vorrang vor der Vermittlung von Inhalten beispielsweise aus dem Bereich des soziokulturellen Wissens.
- Die **sprachlichen Mittel** (Grammatik, Wortschatz, Aussprache) haben lediglich eine **dienende Funktion**, d. h. der Erwerb derselben sollte immer dem übergeordneten Ziel einer kommunikativen Handlungsfähigkeit untergeordnet werden.
- Die Wichtigkeit des Ausbaus von **mündlichen Sprachkompetenzen** wird explizit betont.
- **Fremdsprachenunterricht** soll in der Regel in der **Zielsprache** stattfinden.
- Die Bildungspläne Englisch 2004/2012 für die einzelnen Schularten nehmen **Bezug auf die Niveaustufen des GER**³. Entsprechend erreichen die Lernenden beim Hauptschulabschluss das GER Niveau A2plus, beim mittleren Schulabschluss das Niveau B1/B1plus und im Abitur das Niveau B2/C1 in Teilen.

³ Die sechs Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für moderne Fremdsprachen (A1-C2) sind für lebenslanges Lernen und erwachsene Lernende konzipiert um Sprachenlernen in Europa vergleichbar zu machen. Die KMK Standards Englisch und die Bildungspläne Englisch von 2004/2012 nehmen auf dessen Niveaustufen Bezug.

- Die Vermittlung von Strategien für den Spracherwerb, die die Lernenden befähigen, ihren Lernprozess in zunehmenden Maß selbstständig zu gestalten, wird bereits in den Bildungsplänen von 2004/2012 erwähnt. Ausdrücklich wird hervorgehoben, dass eine solche Entwicklung von **Sprachlernkompetenz** immer unter Berücksichtigung der Voraussetzungen bei den Lernenden stattzufinden hat⁴.

2.2.1.1 Grundsätzliche Überlegungen für die Umsetzung an Gemeinschaftsschulen

"Your hand opens and closes, opens and closes. If it were always a fist or always stretched open, you would be paralyzed. Your deepest presence is in every small contracting and expanding, the two as beautifully balanced and coordinated as birds' wings." (Rumi)

Der Erwerb von Grammatik und Wortschatz sollte kein Selbstzweck sein. Das übergeordnete Ziel ist immer die kommunikative Handlungskompetenz.

Für die Umsetzung des Englischunterrichts an Gemeinschaftsschulen gilt es folglich sicherzustellen, dass der Mündlichkeit und dem Erwerb **kommunikativer Kompetenzen genügend Raum** gegeben wird. Dies kann in regulären Unterrichts- oder Inputphasen genauso erfolgen wie in Phasen individualisierten Lernens. Lernzeiten, in denen Schülerinnen und Schüler Englisch individualisiert üben dürfen, sollten auf keinen Fall lediglich dem isolierten Abarbeiten von Wortschatz und Grammatik vorbehalten sein. Auch hier kann durchaus Kommunikation – schriftliche und mündliche Kommunikation – von den Lernenden geübt werden.

Speziell dem monologischen als auch dialogischen Sprechen sollte genügend Raum gegeben werden. Auch im Hinblick auf die Abschlussprüfungen sollten die mündlichen Kompetenzbereiche konsequent angebahnt und aufgebaut werden. **Speziell ausgewiesene Sprechzeiten** für Lernende haben sich in diesem Zusammenhang als günstig erwiesen, da die Lehrkraft in solchen Phasen explizit in den Hintergrund treten kann und die Lernenden sich ganz auf das Sprechen mit anderen Lernpartnerinnen und Lernpartnern einlassen können. Die Lehrkraft kann sich auf das Beobachten und Bewerten von einzelnen Schülerinnen und Schülern konzentrieren⁵ und gezielt einzelne Schülerinnen/Schüler unterstützen.

Funktionale Einsprachigkeit vs. Metakognition auf Deutsch

Weiterhin gilt es abzuwägen, wie mit der Spannung zwischen dem Prinzip eines **Englischunterrichts in der Zielsprache** und der Forderung nach einer zunehmenden Selbststeuerung des Sprachlernprozesses durch die Lernenden begegnet werden soll. Zweifellos hat die sprachkompetente Englischlehrkraft eine hohe **(Sprach-)Vorbildfunktion** für die Lernenden, die deren sprachliche Äußerungen hören und nachahmen. Auf der anderen Seite müssen die Lernenden befähigt werden, ihren eigenen Sprachlernprozess zunehmend selbstständig zu gestalten und hierzu braucht es entsprechende **Sprachlernkompetenzen**. Diese müssen durch die Englischlehrkraft vermittelt und sukzessive aufgebaut werden. Jüngere Lernende brauchen dabei sicherlich mehr Anleitung und Begleitung als Lernende, deren Sprachlernkompetenzen weiter entwickelt sind. Selbstbewertung, *Peer-to-Peer* Bewertungen und Reflexion des eigenen Lernens sind vor allem in den unte-

⁴ In den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb für die modernen Fremdsprachen werden die individuellen entwicklungs- und lernpsychologischen Voraussetzungen bei den Lernenden erwähnt. Andere Heterogenitätsaspekte werden im Bildungsplan 2004/2012 nicht angesprochen.

⁵ Auch im Englischunterricht an anderen Schularten sind speziell ausgewiesene Sprechzeiten einfach zu implementieren und es kann den Lernenden so die Möglichkeit gegeben werden, frei von Angst vor Fehlern und mündlichen Noten Sprechen zu üben.

ren Klassenstufen nur schwer in der Fremdsprache durchzuführen. In Phasen, in denen Schülerinnen und Schüler eigene und fremde Lernprozesse beobachten und bewerten sollen sowie über ihr eigenes Lernen reflektieren sollen, kann es sinnvoll sein, für solche Phasen der Metakognition und Lernberatung Deutsch als Kommunikationssprache zuzulassen. Hier müssen Schulen vor Ort zu schlüssigen Konzepten für den Englischunterricht finden, in der beide zentrale Leitgedanken für den Kompetenzerwerb in Englisch – die kommunikative Handlungsfähigkeit und die Selbststeuerung der Lernenden – ihren angemessenen Platz finden. Denkbar ist die Einführung von Methoden und Strategien in Phasen regulären Unterrichtsphasen oder auch während niveaudifferenzierter Inputphasen. Im Anschluss können diese dann von den Lernenden geübt und zunehmend eigenständig genutzt werden. Auch die transparente Ausweisung von Lernphasen, beispielsweise Sprechzeiten oder Instruktionenphasen, in denen explizit nur Englisch gesprochen wird und deren Trennung von metakognitiven Phasen, in denen auch der Gebrauch der deutschen Sprache erlaubt ist, hat sich als günstig erwiesen. Sind solche Lernzeiten transparent und habitualisiert, kennen die Lernenden die an sie gesetzten Erwartungen und können sich leichter entsprechend darauf einlassen.

Zunehmende Steuerung des Sprachlernprozesses durch die Lernenden gelingt nur, wenn entsprechende Sprachlernkompetenzen bei den Lernenden entwickelt sind.

Ein weiterer zentraler Gesichtspunkt bei der Entwicklung schlüssiger Konzepte für den Englischunterricht an Gemeinschaftsschulen ist die Frage nach der Umsetzung des **integrativen Charakters des Erwerbs von Sprachkompetenzen**. Kommunikative Handlungsfähigkeit wird in Lernsituationen geschult, die für Lernende einen Lebenswelt- und Alltagsbezug haben und in denen das Ineinandergreifen von verschiedenen Kompetenzbereichen (rezeptive und produktive Kompetenzen) gewährleistet sein sollte. **Isoliertes Üben von einzelnen Teilkompetenzen** kann zwar im individuellen Lernprozess durchaus sinnvoll sein, insbesondere wenn in der Lernberatung entsprechender Lernbedarf festgestellt wurde und sich daran Phasen konkreten Einübens anschließen, sollte aber keinesfalls ein durchgängiges Unterrichts- bzw. Sprachlernprinzip darstellen. Bei der Planung von Lernprozessen gilt es also immer eine sinnvolle Verzahnung von gemeinsamen Unterrichtsphasen und individualisiertem Kompetenzerwerb zu gewährleisten, der dem integrativen Charakter des Kompetenzerwerbs in einer Fremdsprache ebenso gerecht wird, wie den individuellen Bedürfnissen der Lernenden.

Gemeinsame Unterrichtsphasen und individualisierte Lernphasen sollten in sinnvoll ineinandergreifen. Das Zitat von Rumi zu Beginn dieses Kapitels verweist auf diese Notwendigkeit. Letztendlich obliegt es den Fachlehrkräften die konkrete didaktische Ausgestaltung vorzunehmen,

Ebenso muss sichergestellt werden, dass kommunikative Handlungskompetenz anhand von Lernaufgaben geübt werden können, die reale kommunikative Situationen abbilden und in denen die Zusammenarbeit mit anderen Lernpartnern und Lernpartnerinnen gefordert ist. Es gilt hier auch zu überlegen, wie **kooperative Lern- und Arbeitsformen** sowohl in Phasen traditionellen Unterrichts, als auch in individualisierten Lernphasen sinnvoll verankert werden können. So können beispielsweise auch in die Lernmaterialien kooperative Lernformen integriert werden, die die Lernenden bei der selbständigen Bearbeitung mit anderen Lernpartnerinnen und Lernpartnern gemeinsam durchführen können.

Die Handreichung NL-27 „Alleine viel, gemeinsam mehr.“ stellt fachunabhängig Möglichkeiten vor, wie durch kooperative Lernformen alle Lernenden von der Vielfalt an der Schule profitieren können.

Der folgende Auszug aus einem Lernmaterial zum monologischen und dialogischen Sprechen verdeutlicht, wie das Prinzip von „Think-Pair-Share“ auch in Lernmaterialien seinen Niederschlag finden kann. Lernende können mit Hilfe solcher Vorstrukturierungen auch während individualisierter Lernphasen mit anderen kooperieren und kommunizieren. Mit Hilfe der Marginalien wird der Prozess von der Vorbereitung der Monologe bzw. Dialoge über das Sprechen selbst bis hin zu Feedback und Reflexion abgebildet. In der Randspalte finden Schülerinnen und Schüler Hinweise auf die entsprechenden Sprachlern- und kommunikativen Strategien. Die Nummerierungen beziehen sich auf Materialien zum Nachschlagen und Üben dieser Strategien.

In the following activity you will talk to one partner and form a team of two.

☞ Find a partner you want to talk to.

1. Preparation

☞ Decide with your partner on who uses which material.

☞ Prepare a short monologue/dialogue based on your material.

2. Monologue and feedback

☞ Present what you have prepared to your partner.

☞ Observe your partner. Use the observation sheet.

☞ Take turns.

☞ Give your partner feedback. Give him/her the observation sheet.

3. Dialogue and feedback

☞ Find another team.

☞ Team 1: Stick with your partner and present your dialogue to team 2.
Team 2: Observe team 1. Each of you observes one person only! Use the observation sheet.


☞ Take turns.

☞ Give feedback to the person you observed. Give him/her the observation sheet.


4. Reflexion

☞ Look at your observation sheet: Where did you do well? Where do you still need practice?


☞ Decide what you want to work on.




Diese Strategien und Methoden helfen dir, mündliche Beiträge und Gespräche vorzubereiten:
E7.03.01-E7.03.05
E5.03.01-E5.03.02



Diese Strategien und Methoden helfen dir, flüssig und zusammenhängend zu sprechen und mündliche Beiträge zu bewerten:
E7.03
E5.04



Diese Strategien und Methoden helfen dir, um dich mit anderen im Gespräch auszutauschen und Gespräche zu beobachten und zu bewerten.
E5.03
E5.04



Diese Strategien helfen dir, Feedback sinnvoll zu nutzen und dir Ziele für die nächste Sprechzeit (talking time) zu setzen.
E5.03.13
E7.03.09

Abbildung: LS AG Kompetenzraster Englisch

2.2.1.2 Lernangebote auf drei Niveaus

Da Gemeinschaftsschulen ihren Lernenden Wege zu allen Schulabschlüssen anbieten und in besonderem Maß dazu aufgefordert sind, die Chancen und Ressourcen einer stark heterogenen Schülerschaft für alle gewinnbringend zu nutzen, stehen Lehrkräfte zudem vor der Aufgabe, ganz nach dem Prinzip der Passung, Lerngelegenheiten für ihre Lernenden auf **drei Niveaus** anzubieten und die Performanz der Lernenden entsprechend zu bewerten. Wenngleich der Bildungsplan für die Realschule die maßgebliche normative Grundlage für die Gemeinschaftsschulen bis zur Einführung des gemeinsamen Bildungsplans für die Sekundarstufe I im Schuljahr 2016/17 ist, sollten hierzu auch der Bildungsplan für die Werkrealschule sowie des Gymnasiums hinzugezogen werden. Für die Festlegung von Niveaus ist es wichtig zu wissen, welche Kompetenzbereiche für den Hauptschulabschluss nicht relevant sind – beispielsweise muss hierfür keine schriftliche Sprachmittlung nachgewiesen werden – bzw. welche Kompetenzen für das gymnasiale Niveau zusätzlich zu erwerben sind. Das LS hat in der Handreichung NL-22 „Lernprozesse sichtbar machen. Arbeiten mit Kompetenzrastern in Lernlandschaften. Englisch Orientierungsstufe 5/6 (2013)“ ein Kompetenzraster publiziert, das die Bildungspläne aller drei Schularten abbildet.

Der Begriff **Niveau** in der vorliegenden Handreichung bezieht sich auf die Bildungspläne der Werkrealschule (2012) sowie der Realschule und des Gymnasiums (2004). Im dem ab dem SJ 2016/17 gültigen gemeinsamen Bildungsplan werden **Niveaustufen** GME ausgewiesen, die abschlussbezogen definiert werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es im Englischunterricht an Gemeinschaftsschulen in besonderem Maß darum gehen muss, Unterrichtsphasen und Phasen individualisierten Lernens sinnvoll miteinander zu verzahnen, so dass man sowohl den Bedürfnissen der einzelnen Lernenden, als auch der Lerngruppe als Ganzes gerecht wird und den Anforderungen eines modernen kommunikativen Fremdsprachenunterrichts dabei Rechnung getragen wird. Die **konkrete Umsetzung obliegt den Fachschaften Englisch** an den Gemeinschaftsschulen, die vor Ort die für die Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler geeigneten Konzepte entwickeln, ausprobieren und gegebenenfalls anpassen sollten.

2.2.2 Der gemeinsame Bildungsplan Englisch für die Sekundarstufe I (2016)⁶

2.2.2.1 Begrifflichkeiten und didaktische Hinweise

Der gemeinsame Bildungsplan für die Sekundarstufe I knüpft im Wesentlichen an den Bildungsplan für Englisch von 2004 an, indem der zentrale Leitgedanke der **Kompetenzorientierung konsequent fortgeführt**⁷ wird. Allerdings finden sich nun vergleichsweise mehr inhaltliche Konkretisierungen – beispielweise die Nennung spezifischer Textsorten und verbindliche Redemittel – und Verweise auf verbindliche soziokulturelle Inhalte, anhand derer die kommunikativen Kompetenzen erworben werden sollen. Dieses Prinzip hat sich in der **Bezeichnung „inhaltsbezogene Kompetenzen“** niedergeschlagen, unter der das soziokulturelle Orientierungswissen, die interkulturell kommunikative Kompetenz, die funktional-kommunikativen Kompetenzen sowie die sprachlichen Mittel und die Text- und Medienkompetenz subsumiert sind.

⁶ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die im Internet abrufbare Anhörungsfassung vom September 2015.

⁷ Ebenso werden andere bereits bekannte zentrale Leitgedanken der Bildungspläne 2004/2012 wie die Bedeutung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz als übergeordnetes Ziel des Fremdsprachenunterrichts, die dienende Funktion der sprachlichen Mittel sowie das Prinzip des Englischunterrichts in der Zielsprache aufgegriffen.

Demgegenüber werden **prozessbezogene Kompetenzen** ausgewiesen, die in die Kompetenzbereiche **Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz** unterteilt sind. Die prozessbezogenen Kompetenzen sind den inhaltsbezogenen Kompetenzen im Bildungsplan vorangestellt. Eine bewusste Rezeption und Verwendung von Sprache sowie die Beherrschung von Methoden und Strategien der bewussten und zielgerichteten Steuerung des eigenen Sprachenlernens sind in besonderem Maße unerlässlich für eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen. Diese Kompetenzen sind zwar teilweise in den Bildungsplänen von 2004/2012 unter dem Begriff „Methodenkompetenzen“ aufgeführt, erhalten jedoch durch die veränderte Benennung und die gesonderte Ausweisung nun einen größeren Fokus.

An dieser Stelle sei explizit darauf hingewiesen, dass es sich hier um didaktische Hinweise handelt, also vom Unterricht als Bezugsebene ausgegangen wird. Für die Gestaltung personalisierten Lernens ist die Metakognition als Wissenschaft vom Lernen relevant.

In den **didaktischen Hinweisen**, die es in dieser Form in den Bildungsplänen 2004/2012 nicht gibt, finden sich grundsätzliche Prinzipien, nach denen der Englischunterricht zu gestalten ist. An dieser Stelle sei besonders der **behutsame Umgang mit sprachlichen Fehlern** genannt, der immer das übergeordnete Ziel einer gelungenen Kommunikation im Auge haben sollte. Abweichungen von der standardsprachlichen Norm sollten weniger als Fehler, denn als Chance zum weiteren Lernen begriffen werden. Weiterhin wird die Bedeutung von **lehrwerksunabhängigen und authentischen Lernmaterialien** für die Motivation der Lernenden hervorgehoben. Dies bedeutet keinesfalls, dass von nun an nicht mehr mit Lehrwerken gearbeitet werden darf, die mittlerweile eine Vielzahl von niveaudifferenzierten Materialien anbieten. Im Zuge der Bildungsplanreform 2016 und der Einführung von Formen personalisierten Lernens ist es ein häufiges Missverständnis zu glauben, dass nun alle Lernmaterialien neu erstellt werden müssten. Es ist eher praktikabel, das an einer Schule eingeführte Lehrwerk mit aktuellen Materialien (auch aus dem Bereich der neuen Medien mit Bezug zur Leitperspektive Medienbildung) zu ergänzen, die darüber hinaus den Bezug zu realitätsnahen Kommunikationssituationen gewährleisten. Auch sollte der Fundus an bereits in Fachschaften vorhandenen Materialien unbedingt genutzt und weiterentwickelt werden.

Das LS hat exemplarische Lernmaterialien Englisch in der Handreichung NL-34, Anlage LM1 veröffentlicht. Sie können Anregungen zur Umgestaltung bereits vorhandener Unterrichtsmaterialien in Lernmaterialien geben.

Das Herzstück der Bildungsplanreform 2016 bildet aber die Ausweisung von **drei Niveaustufen GME** im gemeinsamen Bildungsplan für die Sekundarstufe I. Diese soll für Englisch im Folgenden näher erläutert werden.

2.2.2.2 Überlegungen zum Umgang mit den Niveaustufen im gemeinsamen Bildungsplan für die Sekundarstufe 2016

"You can't judge an album by a single song." (Trevor Rabin)⁸

Der gemeinsame Bildungsplan Englisch für die Sekundarstufe I (2016) weist die inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche auf jeweils drei Niveaustufen aus. Die prozessbezogenen Kompetenzen sind weder in Standard- noch Niveaustufen ausgewiesen. Die einzelnen Niveaustufen entsprechen dabei den unterschiedlichen Schulabschlüssen. Dabei führt

- das grundlegende Niveau (G) zum Haupt- bzw. Werkrealschulabschluss. Nach Definition der KMK erreichen die Lernenden in Englisch damit das GER-Niveau A2+.
- das mittlere Niveau (M) zum mittleren Schulabschluss. Nach Definition der KMK erreichen damit die Lernenden in Englisch das GER-Niveau B1/B1+.

⁸ <http://www.brainyquote.com/quotes/quotes/t/trevorrabi688717.html> (zuletzt abgerufen am 27. 1.2016)

- das erweiterte Niveau (E) zur allgemeinen Hochschulreife. Nach Definition erreichen die Lernenden in Englisch hier das GER-Niveau B2/B2+

Insgesamt ist die im Bildungsplan vorgenommene **Niveaustufendifferenzierung ein multidimensionales Konstrukt**, das sich aus verschiedensten Aspekten wie beispielsweise der Textlänge, dem sprachlichen und inhaltlichen Anspruchsniveau der Texte, den Aufgabenmerkmalen, aber auch dem Grad der Unterstützung/Hilfe, der zeitlichen Dimension und nicht zuletzt der Performanz zusammensetzt. Es ist also nicht möglich aufgrund nur eines Aspektes auf das gesamte Niveau zu schließen. Eine differenzierte Bewertung dessen, auf welcher Niveaustufe Lernende eine Kompetenz erworben haben, ist letztendlich nur durch die Lernbegleiter und Lernbegleiterinnen unter Einbeziehung all dieser Aspekte und unter Berücksichtigung von individuellen Lernprozessen möglich. Im Folgenden sollen verschiedene Möglichkeiten des Umgangs mit den Niveaustufen im Fach Englisch näher erläutert werden:

Das Zitat am Beginn des Kapitels verweist auf die Notwendigkeit, die Vielzahl der niveaunkonstituierenden Aspekte bei der Bewertung mit einzubeziehen.

Niveaudifferenzierte Lernmaterialien für rezeptive Kompetenzbereiche: Für Leseverstehen und Hör-/Hörsehverstehen lassen sich niveaudifferenzierte Lernmaterialien erstellen, indem die Texte selbst über deren Länge, Wortschatz, syntaktische Strukturen und inhaltliche Dichte auf Niveaustufen differenziert herausgegeben werden. Auch lassen sich über die Anzahl der Wortangaben und Vorstrukturierungen der Texte über das Layout, Bilder etc. Differenzierungen vornehmen. Die Anforderungsbereiche aus den allgemeinen Prüfungsanforderungen für das Abitur eignen sich gut zur Konstruktion von Aufgaben zu den Texten und könnten gut mit den entsprechenden Operatoren verknüpft werden.⁹

Über die Anforderungsbereiche lassen sich Aufgaben erstellen, die eine zunehmende Durchdringungstiefe der Texte verlangen.

Anforderungsbereich I: Anforderungen in den Bereichen Reproduktion und Textverstehen.

Hierunter fallen beispielsweise Aufgaben aus dem Bereich der *Reading Comprehension* wie *right/wrong* Aufgaben, *matching* Aufgaben oder auch Textwiedergaben. Typische Operatoren sind beispielsweise

- *Tick the correct statement.*
- *Match the pictures with the sentence.*
- *Find evidence from the text.*

Anforderungsbereich II: Anforderungen aus dem Bereich der Reorganisation und Analyse. Hierunter fallen Aufgaben, bei denen Texte vertieft gedeutet, erklärt oder strukturiert dargestellt werden. Typische Operatoren sind bspw.

- *Explain why...*
- *Compare...*
- *Outline how...*

⁹ Vergleiche hierzu die Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012).

Die Anforderungsbereiche sollten nicht dazu dienen, Lernende in ihren Lernfortschritten zu begrenzen. Auch Lernende, die in bestimmten Kompetenzbereichen auf G Niveau arbeiten, sollten die Möglichkeit erhalten, an ihren Aufgaben zu wachsen.

Anforderungsbereich III: Anforderungen aus dem Bereich Werten und Gestalten. Hierunter fallen Aufgaben, bei denen Lernende zu selbstständigen Lösungen, Folgerungen, Begründungen und Wertungen kommen sollen. Im Englischen ist das häufig eine vertiefte persönliche Auseinandersetzung mit einem Text, bei der die eigene Meinung dargestellt wird oder auch kreative Schreibformen im Anschluss an einen rezipierten Text. Typische Operatoren sind beispielsweise:

- *Comment on...*
- *Discuss the pros and cons of...*
- *Imagine you were XY. Write a letter to*

In der Handreichung NL-23, Anlage LM 1 (2015) finden sich Lernmaterialien zu den Kompetenzbereichen Persönliche Korrespondenz verstehen und Methoden und Strategien zum Lesen.

Bei der Konstruktion von Aufgaben über die Anforderungsbereiche ist es wichtig zu bedenken, dass Lernende hierüber nicht begrenzt werden sollten. Kein Kind sollte durchgängig immer auf dem Anforderungsbereich I arbeiten, ganz im Gegenteil: **Gemäß der Bildungspläne Englisch 2016 sind die Anforderungsbereiche grundsätzlich nicht niveaustufendifferenzierend.** Auch Lernende, die den Werkrealschulabschluss anstreben, sollten die Möglichkeit haben, Aufgaben aus allen Anforderungsbereichen zu bearbeiten. Es ist Aufgabe der Lernbegleiter und Lernbegleiterinnen die Lernenden entsprechend zu beraten und mit ihnen Zielvereinbarungen zu treffen, die es ihnen erlauben, an ihren Aufgaben zu wachsen.

Der folgende Auszug aus einem Lernmaterial zum Kompetenzbereich Leseverstehen illustriert die Konstruktion der Leseaufgaben über die Anforderungsbereiche. Dabei entsprechen die Aufgaben unter 3 der reinen Textverständnisebene (AFB I).

3. Understanding the text

3.1 Understanding the gist

Are the following statements right (✓) or wrong (✗)?

→ **Please skim the letter and tick the answer.**
 → **Also write down the lines where you can find the answer.**

Statements	right (✓)	wrong (✗)
Eileen hopes that Shirley can help her with her problem.		
Eileen's parents and her friends know about her problem.		
Eileen spends too much money.		

3.2. Finding details

→ **Please scan the text and highlight the keywords for every question in the text.**
 → **Then write down the answers in complete sentences.**

1. What does shopping mean to Eileen? *Shopping is very important for her.*
2. Where does Eileen go shopping?

Abbildung aus: NL-23, Anlage LM 1 (2015)

Aufgabe 4 entspricht einer vertieften Textdeutung (AFB II) und Aufgabe 5 erfordert eine persönliche Auseinandersetzung mit dem Text (AFB III).

4 Digging deeper

10-11: "For example I buy clothes, bling jewelry like rings and earrings, CDs, DVDs and **also things I don't really need.**"

→ Please explain what this sentence tells about Eileen.

→ Write complete sentences.

5 Writing what YOU think

Do you think Eileen is a shopaholic?

→ Look at the definition below:

"A shopaholic is someone who buys things without any control of his or her situation."

Would you say Eileen is a shopaholic? Here is a list to help you.

→ Check if the following statements are true or false when you think of Eileen.

Statements	true	false
Shopaholics can't control their shopping attacks.		
Shopping gives them a "high", ...		
... but the "low" follows quickly.		
Shopaholics owe a lot of money.		
Shopaholics lie about shopping.		
Shopaholics hide the things they buy.		
Shopaholics do anything to get money to shop.		
Shopaholics cannot stop shopping.		

→ Now have a look at the list and decide if Eileen is a shopaholic or not.

→ Then write down why you think she is a shopaholic or not.

→ Write in complete sentences.

I think Eileen *is/ is not* a shopaholic because she _____

Niveaudifferenzierte Lernmaterialien: Materialien zu den produktiven Kompetenzbereichen wie Sprechen und Schreiben lassen sich gut differenzieren, indem sie unterschiedlich stark vorstrukturiert werden und den Lernenden ein unterschiedliches Maß an sprachlichen Mitteln als Unterstützung zur Verfügung gestellt wird. Beim Schreiben können beispielsweise die Merkmale einer bestimmten Textsorte wie Korrespondenz vorstrukturiert werden, indem Datum, Adresse, Gruß-, Abschieds- und andere Höflichkeitsformeln vorgegeben sind. Auch Form und Anzahl der zur Verfügung gestellten sprachlichen Mittel (vollständige Sätze, Phrasen, einzelne Wörter) sind eine Form der Niveaustufendifferenzierung von sprachproduktiven Aufgaben.

Entscheidend aber für die Bewertung, auf welcher Niveaustufe eine Kompetenz letztendlich nachgewiesen wurde, ist die Performanz der Schülerinnen und Schüler. Bei den produktiven Kompetenzbereichen zur Bewertung von Sprachprodukten sind dabei Kriterien wie

- die sprachliche Korrektheit (Grammatik, Wortschatz, Intonation, Aussprache)
- das Spektrum der sprachlichen Mittel (Grammatik, Wortschatz, Intonation, Aussprache)
- der Inhalt (Aufgabenerfüllung, Kreativität, Hintergrundwissen, Struktur/Aufbau)
- kommunikative Strategien (Strategien der Interaktion, Umschreibung etc.)

Hier hilft das Prinzip der oben erläuterten zunehmenden Durchdringungstiefe, die zeigt wie tief inhaltlich ein Text verstanden, gedeutet und sich mit diesem auseinandergesetzt wurde.

Doch auch bei den rezeptiven Kompetenzbereichen ist letztendlich die Performanz entscheidend für die Zuordnung zu einer Niveaustufe. Es ist durchaus denkbar, dass die Lernenden sich an anspruchsvollen Lernmaterialien versuchen, in der Bearbeitung derselben aber eine vergleichsweise schwache Performanz an den Tag legen. Dabei ist es hilfreich, zwischen **prozess- und ergebnisbezogener Performanz** zu unterscheiden. Während die letztere das letztendliche Ergebnis einer konkreten Aufgabe in den Blick nimmt, werden bei ersterer Kriterien wie die Bearbeitungszeit und der Grad der benötigten Unterstützung in etwa durch die Lernbegleiterinnen/Lernbegleiter oder Lernpartnerinnen/Lernpartner, durch zusätzliche Übungen, Nachschlagen in Lexika etc. relevant.

2.3 Individuelle Lernprozesse in Englisch planen, gestalten und bewerten

2.3.1 Die Perspektive der Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter

“You cannot help people permanently by doing for them, what they could and should do for themselves.” (Abraham Lincoln)

Die Rolle von Lernbegleitern und Lernbegleiterinnen im Fach Englisch an Gemeinschaftsschulen besteht aus vielfältigen Teilaspekten, die sich selbstverständlich mit den herkömmlichen Aufgaben einer Englischfachlehrkraft decken, aber in Teilen darüber hinausgehen. Auf keinen Fall bedeutet der Begriff "Lernbegleiterin/Lernbegleiter", dass Fachlehrkräfte an Gemeinschaftsschulen lediglich passive Begleitende der Schülerinnen und Schüler sind, die vollkommen sich selbst überlassen alleine in Lernbüros vor sich hinarbeiten. Dies wäre eine **Fehlinterpretation des Begriffes „Lernbegleiter/Lernbegleiterin“** dar. Im Folgenden sollen die vielfältigen Aufgaben von Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern Englisch an Gemeinschaftsschulen kurz umrissen werden.

Genauso wie an anderen Schularten haben Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter Englisch an Gemeinschaftsschulen u. a. folgende Aufgaben: ¹⁰

- Sie sind Sprachvorbild für die Lernenden.
- Sie fungieren als Korrektiv, machen auf sprachliche Fehler aufmerksam und korrigieren diese.
- In Unterrichts- bzw. Inputphasen achten sie auf Einsprachigkeit.
- In Instruktionsphasen vermitteln sie kommunikative Methoden und Strategien und Inhalte wie beispielsweise soziokulturelles Wissen.
- Sie führen neue grammatikalische Inhalte ein und stellen sicher, dass die Schülerinnen und Schüler diese ausreichend üben und sicher anwenden können.
- Sie planen und gestalten Englischunterricht so, dass Lernende in kommunikativen Situationen kommunikative Aufgaben bearbeiten können.
- Sie ergänzen Lehrwerke gegebenenfalls mit eigenen bzw. aktuellen Materialien.
- Sie führen kompetenzorientierte Leistungsüberprüfungen durch.
- Sie bewerten Schülerleistungen kriteriengestützt und ziehen daraus Konsequenzen für ihre eigene weitere Unterrichtsplanung.

Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter Englisch sind Fachlehrkräfte. Was die Planung und Gestaltung von Unterricht angeht, verfügen sie über ein Repertoire an didaktisch-methodischen Kompetenzen.

Darüber hinaus planen, begleiten und bewerten Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter individualisierte Lernprozesse in Englisch. Sie nehmen also die Perspektive der Lernenden ein und initiieren und gestalten Lernphasen, in denen ihre Schülerinnen und Schüler ihre Englischkompetenzen zunehmend selbstgesteuert ausbauen können. Unter anderem ergeben sich daraus folgende weitere Aufgaben von Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern:

- Sie verzahnen Phasen des Lehrens sinnvoll mit Phasen des selbstgesteuerten Erwerbs von Englischkompetenzen.
- Sie erstellen kompetenzorientierte Lernmaterialien, die die Lernenden individuell bearbeiten können. Dabei stellen sie auch Lösungsblätter bereit, mit denen die Lernenden ihre Ergebnisse zunehmend eigenverantwortlich kontrollieren können.
- Sie vermitteln Strategien des selbstgesteuerten Lernens wie Selbsteinschätzung oder Partnerbewertungen. Bei der Anwendung dieser Techniken durch die Lernenden unterstützen und begleiten sie diese.
- Sie beobachten den Lernprozess der Lernenden und unterstützen und beraten fachbezogen. Gerade in Phasen individualisierten Lernens nutzen sie Möglichkeiten, einzelne Lernende ganz gezielt zu beobachten und zu beraten.

Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter Englisch planen und begleiten auch individualisierte Lernprozesse. Dazu verfügen sie auch über **metetische Kompetenzen**, die sie dazu befähigen, das Lernen ihrer Schüler anzuregen und zu begleiten.

Das Zitat von Abraham Lincoln zu Beginn des Kapitels verweist auf die Wichtigkeit, Schülerinnen und Schüler kompetent zu machen, ihr eigenes Lernen selbst in die Hand zu nehmen.

¹⁰ Vergleiche dazu auch die Standards für die Lehrerbildung der KMK (2014), die in den Anforderungen des beruflichen Handelns für Lehrkräfte für alle Schularten im Kompetenzbereich Unterricht Lehrkräfte als Fachleute für LEHREN und LERNEN bezeichnet. Dieser Kompetenzbereich gliedert sich folgendermaßen in: Unterrichtsgestaltung, Gestaltung von Lernsituationen und Förderung des selbstgesteuerten Lernens, S. 7-8.

- Sie erfassen in regelmäßigen Abständen die individuellen Englischkompetenzen ihrer Lernenden und geben individuelles und kriteriengestütztes Feedback, auch hinsichtlich der weiteren Lernwege ihrer Schülerinnen und Schüler.

Wenn Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter individuelle Lernprozesse bewerten, nutzen sie kriteriale und individuelle Bezugsnormen.

Gerade letzterer Punkt verdient eine nähere Betrachtung. Ausgangspunkt jeder individualisierten Lernplanung ist nämlich nicht die Lerngruppe, sondern das Individuum. Möchte man jede(n) Lernende(n) gemäß seiner/ihrer individuellen Lernvoraussetzungen und Lernziele möglichst passgenau fördern, braucht es ein genaues Hinschauen auf die bei den Lernenden ausgeprägten einzelnen Kompetenzbereiche (fachbezogen aber auch überfachlich). Hier steht weniger die Frage im Vordergrund „Was kann meine Klasse/Lerngruppe im Vergleich zu anderen Klassen/Lerngruppen?“ als die Frage „Was kann jede/r einzelne Schüler/Schülerin?“ Die Schulbuchverlage bieten in der Zwischenzeit eine Vielzahl an Online-Diagnosen an, doch auch herkömmliche Klassenarbeiten oder Lernnachweise können, sofern kompetenzorientiert entworfen, zur Erfassung der individuellen Kompetenzen und Teilkompetenzen der Lernenden genutzt werden.

Der Auszug auf der folgenden Seite ist einem Lernnachweis zum Kompetenzbereich Lesen entnommen, dessen Teilaufgaben gemäß den drei Anforderungsbereichen angeordnet sind; über die Lösung der Teilaufgaben lassen sich Rückschlüsse auf die bei den Lernenden jeweils ausgeprägten Teilkompetenzen ziehen. Mithilfe von Aufgabe 1 können Wortschließungsstrategien erfasst werden, Aufgabe 2 umfasst die Lesestrategien *skimming* und *scanning*, Aufgabe 3 hingegen eine vertiefte Textdeutung. In den Marginalien neben den Teilaufgaben sind die jeweiligen Teilkompetenzen für die Lernenden transparent ausgewiesen

1 Guessing words

→ Please read Joey's letter and guess the meaning of the words in bold letters.

- ... a huge male **orca bull** _____
- ... my cold and **sweaty hand** _____
- ... did many **tricks** with her **trainer** _____
- ... lots of fish as a **treat** _____
- ... and even **cuddled with him** _____

E2.02.05

Ich kann unbekannte Wörter erschließen.

_____ / 5 credits

2. Understanding the text.

2.1 Joey or Jamie?

→ Please skim both letters and answer the questions below. You do NOT have to write down complete sentences. Just write down the name.

1. Who loved SEAWORLD? _____
2. Who hated SEAWORLD? _____
3. Who knows a lot about orcas? _____
4. Who felt strong emotions at SEAWORLD? _____
5. Who cares about animal rights? _____

E2.02.10

Ich kann gezielt die Hauptaussagen entnehmen.

_____ / 5 credits

2.2 Scanning the letters

→ Please scan Joey's letter and tick off whether the statements below are true or false.

→ Give line(s), too.

Statement	True	False	Line(s)
1. Joey missed his grandmother during the show.			
2. The orca made Joey wet.			
3. The trainers were dressed up as cowboys.			
4. Joey took one picture of the orca			

E2.02.11

Ich kann gezielt Einzelinformationen entnehmen.

_____ / 4 credits (half a credit for each statement)

E2.02.13

Ich kann Textbelege finden und angeben.

_____ / 4 credits (half a credit for each statement)

Abbildung aus: NL-23, Anlage LM 1 (2015)

Aufgabe 3 umfasst eine vertiefte Textdeutung - erschließendes Lesen, Erläutern einzelner Textpassagen, Vergleichen -

3. Digging deeper

3.1 Please answer the questions in complete sentences.

1. Who paid for the trip to SEAWORLD?

 _____(1)

2. Why were Joey's hands "cold and sweaty" during the show?

 _____(1)

3. Joey writes "Just the thought of it gave me chills all over my body".
→ Explain what Joey means.

 _____(1)

4. Both boys sent their grandmother "wet kisses".
→ Explain why Joey's kiss is "wet" and why Jamie's kiss is "wet".

 _____(2)

E3.05.07
 Ich kann Korrespondenz genauer untersuchen.
 _____ / 5 credits

3.2 One trip, two different experiences...

→ Highlight in both letters what the boys feel and think about orcas and the show.

→ Then write notes in the table below.

E3.05.08
 Ich kann Korrespondenz vergleichen.
 _____ / 5 credits

	Joey	Jamie
1. What was the orca in the show like?		
2. What did Joey and Jamie think of the name killer whale?		
3. What did they think/feel when they looked in the orca's eye?		

Abbildung aus: NL-23, Anlage LM 1 (2015)

Aufgabe 4 stellt eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Texten dar, die eine Vorstufe für die in späteren Klassenstufen relevante Textsorte des *comment* ist. Aufgabe 5 erfasst Kompetenzen aus dem Kompetenzbereich der schriftlichen Sprachmittlung vom Englischen ins Deutsche.

4. Would you like to go to SEAWORLD and see a whale show?

→ Please explain and give reasons. Write complete sentences.

I would like to/ I would not like to _____

E3.05.09

Ich kann meine Meinung und meine Gefühle äußern.

_____/ 4 credits

5. Wusstest du, dass Orkas ... ?

Back in New York City Jamie's and Joey's great grandmother Hanny wants to tell her sister Gretchen, who is visiting from Germany, about her grandsons' trip to SEAWORLD. The sisters still talk in German because German is their native language.

You are Hanny. Tell Gretchen what you learned about Orcas. Complete the sentences in German.

E0.03.03

Ich kann die wichtigsten Informationen aus einem englischen Brief/E-Mail/Postkarte schriftlich auf Deutsch wiedergeben.

_____/ 6 credits

Orkas in freier Natur ...

- _____
- _____
- _____

Orkas in freier Gefangenschaft ...

- _____
- _____
- _____

Diagnostische Tests dürfen kein Selbstzweck sein, sondern die gewonnenen Erkenntnisse sollten **für die weitere Lernplanung nutzbar gemacht** werden. Lassen sich beispielsweise Schwächen im Bereich spezifischer kommunikativer Strategien identifizieren, können diese in individualisierten Lernphasen gezielt geübt werden. Hierbei sind kleinschrittige Lernmaterialien, anhand derer die Lernenden spezifische Teilfertigkeiten gezielt üben können, sinnvoll. In der Handreichung NL-22 „Lernprozesse sichtbar machen. Arbeiten mit Kompetenzrastern in Lernlandschaften. Englisch Orientierungsstufe 5/6“ (2013) werden solch kleinschrittige Lernmaterialien **Lernschritte** genannt.

Die Handreichung NL-10 „Lernprozesse sichtbar machen. Pädagogische Diagnostik als lernbegleitendes Prinzip“ (2014) führt in die grundlegenden Prinzipien der lernprozessbegleitenden Diagnostik ein.

Auch ausgewiesene Stärken sollten nicht einfach als solche zur Kenntnis genommen werden; in diesen Bereichen sind die Lernenden meistens besonders motiviert, ihre Kompetenzen auf einem entsprechend höheren Niveau weiter auszubauen. Wurden in Teilkompetenzbereichen Stärken identifiziert, dürfen solche Erfolgserlebnisse nicht einfach unter den Tisch fallen. Hier empfiehlt sich ein entsprechender Vermerk im Kompetenzraster, die Verleihung eines „Expertenstatus“, verbunden mit der Erlaubnis, in diesem Bereich auf einem entsprechend höheren Niveau zu üben. Ein solches prozessorientiertes Vorgehen entspricht dem Prinzip der **Lernprozessdiagnostik**, die durch kontinuierliche (formative) Rückmeldungen an die Lernenden den Lernprozess stetig begleitet und dadurch steuert.

Das folgende kriteriengestützte Bewertungsraster zum Kompetenzbereich dialogisches Sprechen verdeutlicht das Prinzip eines kontinuierlichen Feedbacks, aus dem sich immer wieder Konsequenzen für den weiteren Lernprozess ergeben. In der letzten Spalte (Reflexion und Weiterarbeit) können jeweils Lernmaterialien ausgewiesen werden, auch aus eingeführten Workbooks und Lehrwerken, anhand derer die Lernenden ihre Teilkompetenzen gezielt üben können. In die Zeile unten „Das nehme ich mir für meinen nächsten Dialog vor“ können Lernende persönliche Ziele eintragen. Dies könnte beispielsweise das gezielte Verwenden von *conversation phrases* oder *Füllwörtern* sein oder auch die bewusste Verwendung von Gesprächsstrategien.

Dialogisches Sprechen	Kriterien	Bewertung				Weiterarbeit
Inhalt	Ideenreichtum					
	Rollenidentifikation					
	Themenbezug					
Gesprächsstrategien	Eingehen auf den Partner (Frage und Antwort)/aktives Zuhören					
	Gesprächslenkung					
Sprechweise	Freie Rede/ <i>read and look up</i>					
	Körpersprache und Stimme					
Flüssigkeit und Redezeit	Füllwörter und Verknüpfungswörter					
	Umschreibungen					
	Sprechzeit eingehalten					
Sprachliche Richtigkeit und Spektrum <i>Durch die Lehrkraft auszufüllen.</i>	Grammatik					
	Wortschatz					
	Aussprache					
Das nehme ich mir für meinen nächsten Dialog vor:						

Abbildung: LS AG Kompetenzraster Englisch

2.3.2 Die Perspektive der Lernenden

Selbstgesteuertes Lernen will gelernt sein. Schülerinnen und Schüler bringen bereits aus den Grundschulen unterschiedlichste Ausprägungen an Sprachlernkompetenzen in die weiterführenden Schulen mit und es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Planung, Steuerung und Reflexion des eigenen Lernens bei den Lernenden bereits soweit entwickelt ist, dass sie längere individualisierte Lernphasen ohne jegliche Unterstützung ihrer Lerncoaches bzw. Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter¹¹ planen und reflektieren können.

Auch im Bildungsplan 2016 wird betont, dass Sprachlernkompetenz immer alters- und niveauangemessen geübt werden sollte.

Eine behutsame Anbahnung von Sprachlernkompetenz durch die begleitende Fachlehrkraft ist essentiell für erfolgreiches individualisiertes Sprachenlernen. Dabei ist es ratsam, spezifische Strategien zunächst in kurzen Instruktionsphasen einzuführen, gemeinsam zu üben und die Lernenden dann unter Anleitung zunehmend selbstständig diese einsetzen zu lassen. Dabei ist das Verhältnis von Steuerung des Lernprozesses durch die Lernbegleiter und Selbststeuerung durch die Lernenden gleich der Art einer antiproportionalen Zuordnung: Je mehr Selbststeuerung durch die Lernenden, desto weniger Steuerung durch die Lernbegleiter und Lernbegleiterinnen.

Auch das **Verhältnis von deutscher und englischer Sprache in Phasen der Selbststeuerung** des Lernprozesses sollte bedacht werden. Zu Beginn des Erwerbs von Englischkompetenzen wäre das Nachdenken über das eigene Englischlernen auf Englisch sicher eine Überforderung; hier ist es sicherlich ratsam, Phasen von Metakognition in deutscher Sprache durchzuführen. Doch auch hier gilt: Mit zunehmendem Kompetenzerwerb können Selbsteinschätzungen oder Peer Bewertungen auch in englischer Sprache vorgenommen werden. Sprachlichen Hilfen in Form einer *word bank* unter einem Bewertungsraster für Lernende können in solchen Phasen hilfreich sein.

Der GER nennt als wichtige Aspekte erfolgreicher Selbststeuerung u. a.

- in Partner- oder Gruppenarbeit erfolgreich zusammenzuarbeiten
- die Fähigkeit, ...Materialien für selbstständiges Lernen zu nutzen
- die Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen
- die Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse und Ziele zu identifizieren.

In den Bildungsplänen Englisch 2004/2012 sowie 2016 finden sich darüber hinaus folgende Konkretisierungen für schulisches Fremdsprachenlernen:

- Selbsteinschätzungen
- Rückmeldungen von/an Lernpartner und Lernpartnerinnen
- Dokumentation des eigenen Lernzuwachses
- Nutzen von individuellen Lernangeboten
- Selbstkorrektur
- Nutzen von Fehlern zum weiteren Lernen

Lernende sollten sich bei der Beobachtung auf wenige ausgewählte Kriterien konzentrieren können.

Auch bei Beobachtungen und Bewertungen durch Lernende gilt das Prinzip der pädagogischen Diagnostik: Selbst- und Fremdbewertungen sollten nie Selbstzweck sein, sondern immer Ausgangspunkt für die weitere individuelle Lernplanung sein. Es gilt auch zu bedenken, dass vor allem jüngere Lernende mit allzu

¹¹ Begriffe zur GMS werden im Kapitel 3.2 genauer erläutert.

ausgefeilten kriteriengestützten Bewertungsrastern überfordert sein können. Für die Selbst- und Fremdbewertung (*peer-to-peer evaluation*) empfiehlt es sich, die Anzahl der Beobachtungskriterien nicht nur zu beschränken, sondern auch Kriterien auszuwählen, die gut von Lernenden beobachtet werden können (beispielsweise die Sprachzeit oder die Körpersprache). Auch ist im Bereich der sprachlichen Korrektheit (Grammatik, Wortschatz, Aussprache) die Lehrkraft nach wie vor zentrales Korrektiv; in diesem Bereich sollten Lernende auf keinen Fall sich selbst überlassen werden.

Abschließend sei noch auf die hohe Bedeutung des Erwerbs **von kommunikativen Strategien** durch die Lernenden für gelungenen selbstgesteuerten Erwerb von Englischkompetenzen verwiesen. Wollen Lernende in individualisierten Lernphasen kommunikative Kompetenzen üben, müssen sie über die entsprechenden Methoden und Strategien verfügen. Auch diese sollten zunächst von der Lehrkraft eingeführt, besprochen und angeleitet werden. Es empfiehlt sich zunächst das isolierte Üben einzelner Strategien über kleinschrittige Übungsaufgaben; mit zunehmendem Lernfortschritt können Lernende diese Strategien zunehmend selbstständig für die Bewältigung kommunikativer Aufgaben nutzen, unter anderem beispielsweise beim/bei der

- Hör-/Hörsehverstehen: Hörstrategien wie *listening for the gist*, *listening for detail*; visuelle und auditive Informationen können zum Verstehen genutzt werden.
- Leseverstehen: Lesestrategien wie *reading for the gist*, *reading for detail*, Überschriften, Fragen zum Text, das Layout und Bilder können zum Textverstehen genutzt werden.
- dialogischen Sprechen: Interaktive Gesprächsstrategien wie aktives Zuhören, Nachfragen, aber auch Kompensationsstrategien können zum gelungenen Austausch beitragen.
- monologischen Sprechen: Das gezielte Sammeln und Ideen finden und diese strukturieren, Hilfsmittel wie Lexika nutzen, Redemittel wie Verknüpfungswörter einsetzen etc.
- Schreiben: Den Schreibprozess planen, durchführen und überarbeiten
- Sprachmittlung: kulturspezifische Begriffe umschreiben, Kompensationsstrategien etc.

3 Die Elise von König-Gemeinschaftsschule in Stuttgart-Münster

3.1 Von der Werkrealschule zur Gemeinschaftsschule

Die Elise von König-Gemeinschaftsschule ist aus der Grund- und Hauptschule Münster entstanden, wurde als Grund- und Werkrealschule weitergeführt und ist seit dem Schuljahr 2013/14 zur Gemeinschaftsschule umstrukturiert worden. Es ist eine Schule mit bewegungserzieherischem Schwerpunkt.

Bereits im September 2011 beschloss die GLK den Weg zur Gemeinschaftsschule und nutzte bereits erprobte Formen des individualisierten Lernens an der Schule als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung. In den eingerichteten SOL-Stunden (Selbstorganisiertes Lernen) arbeiteten die Lernenden von Klasse 5–9 bereits mit teilweise individualisierten Lernplänen. Es wurde im Atelierbereich (Fächer Kunst – Musik – Sport) bereits jahrgangsübergreifend gearbeitet und es gab auch jahrgangsgemischte Projekttag.

Zunächst wurde ein Lernbüro „Basics“ neu eingerichtet. Diese zwei Stunden pro Woche sollten einen Raum bieten, in dem Lernende ihre Lücken in den Hauptfächern in jahrgangsgemischten Gruppen schließen konnten. Lehrer und Lehrerinnen waren hier eingesetzt, die Lernenden nach selbst erstellten Lernstandserhebungen individuell zu begleiten, Förderpläne zu erstellen und gegebenenfalls Zusammenhänge nochmals zu erklären.

Derzeit besuchen rund 460 Kinder und Jugendliche die Elise von König-Gemeinschaftsschule in den Klassenstufen 1–10. Das Einzugsgebiet umfasst schwerpunktmäßig die Bezirke Stuttgart-Münster, Bad Cannstatt, den Hallschlag, Mühlhausen und Neugereut. Es kommen aber auch Kinder aus dem gesamten Stadtgebiet Stuttgart. Das soziale Umfeld der Kinder an der Schule ist also sehr vielfältig. Darüber hinaus hat die Schule einen relativ hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund. Diese Kinder haben bereits ihre erste Fremdsprache bzw. Zweitsprache erlernt und können auf bekannte Strategien des Fremdsprachenlernens im Fach Englisch zurückgreifen.

Das Kollegium besteht hauptsächlich aus Grund- und Hauptschullehrkräften. Ergänzt wird es durch zwei Gymnasiallehrkräfte, eine Realschullehrkraft, mehrere Sonderpädagoginnen und -pädagogen verschiedener Fachrichtungen und drei Lernassistentinnen und -assistenten. An Projekttagen kooperiert die Schule mit vielen außerschulischen Partnerinnen und Partnern und ist auch durch die Schulsozialarbeit unterstützt.

Die Primarstufe der Gemeinschaftsschule besteht aus zwei Lernhäusern (Klasse 1/2 und Klasse 3/4). Es besuchen derzeit ca. 200 Kinder die zweizügige Grundschule.

Die Sekundarstufe der Gemeinschaftsschule ist eine gebundene Ganztagschule und umfasst im Schuljahr 2014/2015 die Lernjahre 5 und 6. Sie wird in jedem Schuljahr um ein weiteres Lernjahr erweitert, so dass im Schuljahr 2017/2018 die letzten Werkrealschülerinnen und -schüler hier ihren Abschluss machen werden. Zurzeit besuchen ca. 140 Kinder die Gemeinschaftsschule (dreizügig in Klasse 5 und zweizügig in Klasse 6).

Die Schule verfügt über ein Raumkonzept, welches das Arbeiten in Kleingruppen ermöglicht. Zwei Klassen haben jeweils zwei Klassenzimmer und einen Inputraum

zur Verfügung. Zusätzlich sind im großen offenen Aula-Bereich ein Inputtisch und mehrere Arbeitsplätze für Einzel- oder Gruppenarbeit bereit gestellt.

3.2 Begriffe und Strukturen der Gemeinschaftsschule im Hinblick auf den Englischunterricht

An beiden vorgestellten Gemeinschaftsschulen wird ein entsprechendes Gemeinschaftsschulvokabular benutzt. Es soll an dieser Stelle kurz vorgestellt werden, um Missverständnisse beim weiteren Lesen zu vermeiden.

Die **Lernfamilie** umfasst ca. 12–14 Lernpartnerinnen und Lernpartner sowie einen Lerncoach. Sie ist die Kleingruppe, in der es vor allen Dingen darum geht, eine persönliche Beziehung untereinander zu entwickeln. Zwei Lernfamilien bilden eine Klasse. Bei Gruppeneinteilungen erleichtert die bestehende Einteilung in Lernfamilien den Unterricht ungemein.

Der **Lerncoach** führt die Coachinggespräche mit den Lernenden der Lernfamilie sowie die Rückmeldegespräche mit den Eltern. Er/Sie verfasst die Lernentwicklungsberichte und ist die beratende Kraft im individuellen Lernprozess über die Fächergrenzen hinweg.

Aufgabe einer **Lernbegleiterin bzw. eines Lernbegleiters** ist neben der Bereitung einer ansprechenden Lernlandschaft inkl. entsprechender Materialien, die Begleitung der Lernenden in ihrem Lernprozess. Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter sind Fachlehrkräfte.

Das **Lernbüro** ist als individuelle Lernzeit zu verstehen. Im Lernbüro arbeiten die Lernpartnerinnen und Lernpartner selbstständig.

Eine Besonderheit an der Elise von König-Gemeinschaftsschule ist die sogenannte **Werkstatt**. Diese umfasst zehn Wochenstunden und im Mittelpunkt steht handlungsorientiertes Lernen an herausfordernden Themen unserer Zeit. Die Werkstatt umfasst schwerpunktmäßig die Fächerverbünde NWA und EWG, hat aber auch Anteile aus Religion und den Fremdsprachen. Alle Fächer haben Kontingenzstunden in die Werkstattzeit gegeben.

In der Werkstatt wird während der ersten Hälfte Basiswissen zur Thematik erarbeitet. Anschließend vertiefen sich die Schülerinnen und Schüler in ein Forscherthema ihrer Wahl. Am Ende der Vertiefungsphase steht sowohl eine Lernzielkontrolle, die die Inhalte des Basisteils abfragt, als auch eine Präsentation des Vertiefungsbereichs.

Für das Fach Englisch werden viele Themen aus dem Bereich kulturellen Wissens in die Werkstatt hinein gegeben. Beim Thema Mittelalter wurde beispielsweise für Englisch das Thema *The three Lions* – rund um die Entstehung des englischen Wappens – bearbeitet. Die Verzahnung mit dem ausgewiesenen Englischunterricht besteht vor allem in der Rückmeldung durch die Lernzielkontrollen.

4 Erprobungsphase in den Klassen 8 und 9 der Werkrealschule

4.1 Niveaus

Da die Elise von König-Gemeinschaftsschule aus einer Werkrealschule heraus entstanden ist, war die größte Herausforderung, die Bildungsstandards der anderen Schularten bei der Lehr- und Lernplanung zu berücksichtigen.

Um individualisierten Kompetenzerwerb im Fach Englisch zu gewährleisten, musste bereits in der Werkrealschule¹² niveaudifferenziert gearbeitet werden. Hier sollten sich die Lernenden zum einen selbst auf einem Niveau verorten, zum anderen wurden sie aufgrund von Kompetenzerfassungen eingeteilt. Die Elise von König-Schule hatte sich für drei verschiedene Stufen entschieden. Level 1 = grundlegende Kompetenz, Level 2 = mittlere Kompetenz, Level 3 = erweiterte Kompetenz. Bezugsgröße war hierbei noch der Bildungsplan für die Werkrealschule 2012. Auch wenn die Heterogenität in einer Werkrealschulklasse nicht mit der Heterogenität in einer Gemeinschaftsschule vergleichbar ist, wurden selbstverständlich auch die Bildungspläne der Realschule 2004 und des Gymnasium 2004 im Blick behalten.

Die sich daraus ergebenden Schwierigkeiten und Lösungsansätze im Bereich der Notengebung werden in Punkt 4.2.4 genauer erläutert.

4.1.1 Diagnose und Einteilung

Am Anfang des Schuljahres wurde in den Klassen 8 und 9 eine alte Hauptschulabschlussprüfung geschrieben, um die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu erfassen. Ausgehend davon, dass eine Hauptschulabschlussprüfung widerspiegelt, welche Kompetenzen am Ende der neunten Klasse erreicht werden sollen (Sprechen, Hörverstehen, Leserverstehen, Schreiben), erschien diese Herangehensweise sinnvoll und alle Lernenden beider Klassenstufen schrieben dieselbe Arbeit.

Hier kommt die intrapersonelle Heterogenität zum Vorschein, die für eine individuelle Passung des Lernens entscheidend ist.

Die Ergebnisse waren erstaunlich: Es gab sowohl Achtklässler als auch Neuntklässler mit gleich guten bzw. schwachen Ergebnissen. Die Schülerinnen und Schüler wurden anhand dieser Ergebnisse drei Gruppen (Level 1 bis Level 3) zugeordnet. Zusätzlich gaben die Schülerinnen und Schüler eine Selbsteinschätzung ab. Diese wurden dann mit den Ergebnissen der Diagnosearbeiten abgeglichen. Erfreulich war, dass die meisten Schülerinnen und Schüler eine gute Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen hatten. In Fällen, wo ein großer Unterschied zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung entstand, wurden Gespräche geführt und gemeinsam – von Lehrkräften und Lernenden – beschlossen auf welchem Niveau zunächst gearbeitet werden sollte. Es ging hier nicht um die Bildung homogener Gruppen, sondern um eine Zuordnung der verschiedenen Arbeitsaufträge bzw. Lernmaterialien.

In wenigen Fällen zeigte sich eine größere Diskrepanz zwischen einzelnen Kompetenzbereichen (z. B. *Listening Comprehension* und *Reading Comprehension*). In diesen Fällen wurde mit den Schülerinnen und Schülern vereinbart, dass sie in einem Bereich beispielsweise auf Level 1 und in anderen auf Level 2 arbeiten.

4.1.2 Durchlässigkeit

Die thematischen Einheiten mit ihren individualisierten Lernmaterialien umfassten ca. 4–6 Wochen. Am Ende einer Einheit wurde eine Klassenarbeit geschrieben und die übrigen Lernmaterialien (*Working Plan* vgl. 4.2.3) eingesammelt und be-

¹² Die in Kapitel 5 beschriebene Umsetzung erfolgte von 2011 bis 2013 in den Klassen 8 und 9 der Werkrealschule.

wertet. Auch die Lernenden gaben ein Feedback, ob sie ihre Lernziele erreicht und auf der für sie richtigen Stufe gearbeitet haben. All diese Informationen wurden dazu genutzt, die Einteilung in die entsprechende Stufe zu prüfen und gegebenenfalls zu verändern. Es war also immer möglich, die Levels zu wechseln oder auch in einzelnen Kompetenzbereichen auf verschiedenen Levels zu arbeiten.

4.2 Organigramm des Englischunterrichts

Voraussetzung für die Umsetzung des neuen Konzepts war, dass der Englischunterricht der Parallelklassen immer auch parallel im Stundenplan verankert war. 8a und 8b hatten also immer zur gleichen Zeit Englisch. Die beiden Lehrkräfte in den Klassen haben gemeinsam den Unterricht vorbereitet und auch die Gruppen gemeinsam betreut. Der Englischunterricht bestand aus 3 Säulen:



Abbildung: Katja Ibrahim

Bei einer Klassenstärke von 20 Schülerinnen und Schülern hat also jeweils eine Lehrkraft die Angebote im Team (Kleingruppe von zehn Schülerinnen und Schülern) und die andere Lehrkraft die Gruppe in der Bearbeitung der individuellen Working Plans unterstützt (30 Schülerinnen und Schüler).

Beispiel:

Klasse 9a besteht aus Team 1 und Team 2.

Klasse 9b besteht aus Team 3 und Team 4.

Lehrkraft A gibt Team 1 eine *Talking Time*. Während dessen betreut Lehrkraft B Team 2, 3 und 4 im selbstständigen Bearbeiten des Working Plans. Anschließend bekommt Team 2 eine *Talking Time* mit Lehrkraft A und Team 1 geht zum selbstständigen Arbeiten über. In der nächsten Stunde kommen dann die Teams 3 und 4 an die Reihe. Wie die einzelnen Säulen ineinander greifen, wird in den folgenden vier Kapiteln (4.2.1 bis 4.2.4) erläutert.

4.2.1 Input

Thematische Inputs wurden meist zu Beginn einer Einheit im Klassenverband gegeben. Weitere Inputs konnten in den Themenfeldern Arbeitstechniken, Methoden und Grammatik und auch nach Bedarf während den ausgewiesenen Lernzeiten in Kleingruppen oder in der Großgruppe gegeben werden. Ein Input dauerte nicht länger als 20 Minuten, er sollte erklärend aber auch handlungsorientiert sein, so dass die Lernenden im Anschluss das Gelernte durch verschiedene Übungen selbstständig vertiefen konnten.

4.2.2 Talking Time

Letztendlich ist aber das Sprachprodukt (Performanz) entscheidend für die Zuordnung zu einer Stufe (Level).

Eine *Talking Time* fand immer in der Kleingruppe statt. Hier stand die mündliche Kommunikation der Lernenden im Mittelpunkt. Eine *Talking Time* dauerte immer 30 Minuten und fand parallel zum selbstständigen Lernen statt. Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer *Talking Time* arbeiteten also nicht mit den anderen im Lernbüro sondern in der Kleingruppe mit einer Lehrkraft. Diese war hier maßgebliches Sprachvorbild. Die Lernenden übten dialogisches aber auch monologisches Sprechen sowie mündliche Sprachmittlung in Kleingruppen.

Arbeitsaufträge zum monologischen Sprechen, auf drei Levels differenziert, konnten beispielsweise lauten:

New York – the city that never sleeps

- **Level 1:** Plan a trip to New York – tell the group where you want to go.
- **Level 2:** Plan a trip to New York – tell the group where you want to go and why you want to visit the places you chose.
- **Level 3:** Plan a trip to New York – tell the group where you want to go and why you want to visit the places you chose (don't forget to use if-clauses Type I or Type II).

Aufgabentext: Katja Ibrahim

Arbeitsaufträge zu dialogischem Sprechen konnten lauten:

Organizing a family dinner

Level 1:

- Partner A: Make a reservation at a restaurant for your family.
- Partner B: Ask about name, number of guests, date and time.

Level 2:

- Partner A: Make a reservation at a restaurant for your family. Ask about dishes for vegetarians and children.
- Partner B: Ask about name, number of people, date, time and make at least one offer for vegetarians and one for children.

Level 3:

- Partner A: Make a reservation at a restaurant for your family. You are a vegetarian, your mom is eating gluten-free only and your sisters are one and five years old. Make arrangements so everybody will have a nice evening.
- Partner B: Ask about name, number of people, date, time and come up different offers to keep the customers satisfied.

Aufgabentext: Katja Ibrahim

4.2.3 Working Plan

Im *Working Plan* wurde festgehalten, welche Kompetenzbereiche die Schülerinnen und Schüler anhand welcher Materialien in dieser Einheit üben sollten. Inputs, *Talking Times* und selbstständiges Lernen wurden hier dokumentiert.

Die *Working Plans* unterschieden sich sowohl quantitativ als auch qualitativ.


Die quantitative Differenzierung fand einerseits durch den allgemeinen Umfang der Pläne statt. Darüber hinaus beinhaltete jeder Plan noch einen freiwilligen Teil „Für Schnelle“.

Die qualitative Differenzierung bestand vor allen Dingen darin, so genannte *Helping Cards* zur Verfügung zu stellen. Diese beinhalteten Hilfsmittel zum Bearbeiten einzelner Aufgaben wie z. B. Formulierungshilfen, Wordfelder und vieles mehr.

Der *Working Plan* wurde zu Beginn auf Deutsch ausgegeben, um die Schülerinnen und Schüler bei dieser selbstorganisierten Art zu arbeiten nicht zu überfordern. Bei diesem Prozess sollte die Sprache nicht als eventuelle Hürde im Weg stehen. Zunehmend wurden die Pläne mehr in der Fremdsprache gestaltet. Für Level 3 bestand eine weitere Differenzierung darin, dass der Plan von Anfang an auf Englisch formuliert war. Hier erwartete man von den Schülerinnen und Schülern also die Bereitschaft, diese Hürde zu überwinden.


Die Pläne waren bereits kompetenzorientiert aufgebaut. Es gab Übungen zu den Bereichen Hörverstehen, Leseverstehen, etc. Um der intrapersonellen Heterogenität gerecht zu werden, bestand ebenfalls die Möglichkeit, einzelne Kompetenzbereiche auf verschiedenen Levels zu bearbeiten.

Im Folgenden wird exemplarisch ein *Working Plan* zur gleichen thematischen Einheit auf den drei verschiedenen Levels vorgestellt. Die Pläne basieren auf Lehrwerken für den Englischunterricht, die aus Gründen der Neutralität hier nicht genannt werden.



name: _____

class: 9




Working Plan Unit 1 – Level 1

Aufgabe	Fertig	Lehrer	Bewertung
<p>Looking ahead → Input: Going to Future – planende Zukunft (+ Eintrag ins grammar booklet) → In class: Buch S. 45 Nr. 1 → bearbeite im Buch S.46 Nr. 2 a) mündl., b) schriftl.</p>			
<p>Reading: Looking for a New Job → Input: handy reading strategies → bearbeite S. 47 Nr. 1 + 2 a) schriftl. im Heft</p>			
<p>Reading: Emma's Story → bearbeite im Buch S. 48 Nr. 1 mündlich → Lies nun den Text nach dem RC-Modell → bearbeite Nr. 2 + 3 + 4 auf S. 49 im Buch Schreibe dazu immer alles in dein Heft ab!</p>			
<p>Writing: Application Forms → Input: Application Forms - content → bearbeite im Buch S. 50 Nr. 1 a) + b) im Heft</p>			
<p>Listening: Different Lives Lies dir die Aufgaben auf Seite 51/52 genau durch. Schlage unbekannte Wörter nach. Wenn du weißt, was du herausfinden sollst, beginne mit dem Anhören der Hörtexte. → bearbeite Nr. 1 + 2 a), b) + 3 auf S. 51/52</p>			
<p>Speaking: Du nimmst an 3 talking times teil und trägst das jeweilige Thema hier ein. talking time 1 _____ talking time 2 _____ talking time 3 _____</p>			
<p>Looking at language: → Input: If-Sätze Typ II (+ Eintrag ins grammar booklet) → In class: Buch S. 53 Nr. 1 a + b → bearbeite Nr. 1 c) im Heft und lese deinen Text einem Partner vor. → WB S. 30 Nr. 16 + 17 → Input simple past / past progressive (+ Eintrag ins grammar booklet) → WB S.31 Nr. 19 + 20</p>			
<p>Lernbüro: immer 10 min. Vokabeln und Verben lernen → WB S. 32 Nr. 1 + 2 → WB S. 33-34 Nr. 4 – 7</p>			
<p>Für Schnelle: → Buch S. 39 test yourself → WB S. 35-41</p>			


Abbildung: Katja Ibrahim

Aufgabe	Fertig	Lehrer	Bewertung
Looking ahead → Input: Going to Future – planende Zukunft (+ Eintrag ins grammar booklet) → In class: Buch S. 45 Nr. 1 → bearbeite im Buch S. 46 Nr. 2 a) mündl., b) schriftl. → WB S. 30 Nr. 3			
Reading: Looking for a New Job → Input: handy reading strategies → bearbeite S. 47 Nr. 1 + 2 a) + b) schriftl. im Heft			
Reading: Emma's Story → bearbeite im Buch S. 48 Nr. 1 mündlich → Lies nun den Text nach dem RC-Modell → bearbeite Nr. 2 + 3 + 4 auf S. 49 im Buch Schreibe dazu immer alles in dein Heft ab!			
Writing: Application Forms → Input: Application Forms - content → bearbeite im Buch S. 50 Nr. 1 a) + b) + c) im Heft → bearbeite im Buch S. 50 Nr. 4 + 5 a)			
Listening: Different Lives Lies dir die Aufgaben auf Seite 51/52 genau durch. Schlage unbekannte Wörter nach. Wenn du weißt, was du herausfinden sollst, beginne mit dem Anhören der Hörtexte. → bearbeite Nr. 1 – 4 auf S. 51/52 → WB S. 29 Nr. 10 + 11			
Speaking: Du nimmst an 3 talking times teil und trägst das jeweilige Thema hier ein. talking time 1 _____ talking time 2 _____ talking time 3 _____			
Looking at language: → Input: If-Sätze Typ II (+ Eintrag ins grammar booklet) → In class: Buch S. 53 Nr. 1 a + b → bearbeite Nr. 1 c) ausführlich im Heft und lese deinen Text einem Partner vor. → WB S. 30 Nr. 16 + 17 + 18 → Input simple past / past progressive (+ Eintrag ins grammar booklet) → WB S. 31 Nr. 19 + 20			
Lernbüro: immer 10 min. Vokabeln und Verben lernen → WB S. 31 Nr. 1 + 2 → Buch S. 84 Nr. 3 + 4 Notiere Ergebnisse im Heft! → WB S. 32-33 Nr. 4 – 7 → WB S. 34 Nr. 8 + 9			
Für Schnelle: → Buch S. 55 check your knowledge → WB S. 35-41			

Abbildung: Katja Ibrahim



name: _____



class: 9

Working Plan Unit 2 – Level 3

Task	finished	teacher's signature	comments
Looking ahead → Input: Going to Future write into grammar booklet → In class: book p. 45 ex. 1 → book p. 46 ex. 2 a) orally+ b) written → WB p. 15 ex. 3			
Reading: Looking for a New Job → Input: handy reading strategies → p. 47 ex. 1 + 2 write into your exercise book			
Reading: Emma's Story → p. 48 ex. 1 orally → read the text with the help of the handy reading strategies → p.49 ex. 2 + 3 + 4 + 5 Always copy the complete exercise!			
Writing: Application Forms → Input: Application Forms - content → p. 50 ex. 1 a) + b) + c) + 4 + 5 a) + b)			
Listening: Different Lives Read the exercises on page 51/52 Look up words you don't know. The start listening to the texts on the mp3-player. → ex. 1 – 4 → WB p. 30 ex. 10 + 11			
Speaking: you attend in 3 talking times talking time 1 _____ talking time 2 _____ talking time 3 _____			
Look at language: → Input: If-Clause Type II (write into your grammar booklet) → In class: book p. 38 ex. 1 a + b → 1 c) written and present to a partner → WB p. 31 ex. 16 + 17 + 18 → Input simple past / past progressive (write into your grammar booklet) → WB p. 32 Nr. 19 + 20 +21			
Lernbüro: 10 min. vocab-training → WB p. 33-39 → p. 29 ex. 3 + 4			
Fast Workers: → book S. 39 test yourself → WB S. 39 – 41 → Prepare a minute talk on the topic "different jobs" and present it.			

Abbildung: Katja Ibrahim

Am Ende der Einheit gibt es die Möglichkeit zu beiderseitigem Feedback. Auf dem Feedbackbogen wurden die Termine für die Tests sowie ihre Ergebnisse festgehalten. Dieser Teil musste von den Eltern abgezeichnet werden.

<p>Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Ich habe einen Wortschatz zum Themenfeld „ Zukunftspläne und Berufe“. → Ich kann mich auf Englisch bewerben. → Ich kann um Rat bitten und Rat geben. → Ich kann einen Praktikumsbericht schreiben. → Ich kenne die If-Sätze Typ 1 und 2 und ihre Anwendung. <p>vocab (nur die fett gedruckten) + verbs:</p> <p>1) p.157 bis 'vet' + verbs deal – eat Test on _____</p> <p>2) p.157/158 bis 'encourage'+ verbs eat – fly Test on _____</p> <p>3) p. 158/159 bis 'digital' + verbs fly – grow Test on _____</p> <p>4) gesamte Unit 2 (p. 157 – 159)+ verbs deal – growTest on _____</p> <p>Classtest on _____</p> <p>Schüler - Feedback:</p> <p>1) Schreibe ein paar Sätze, was dir leicht gefallen ist und was du schwer fandest.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>2) Hast du auf dem für dich richtigen Level gearbeitet? Ja ___ oder Nein ___</p> <p>3) Möchtest du beim nächsten Lernplan auf demselben Level arbeiten?</p> <p>Ja _____ nein _____ , lieber auf Level _____.</p> <p>Lehrer-Feedback:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Note für Arbeitsweise und Leistung: _____</p> <p>Note für mündliche Leistungen: _____</p> <p>Vokabeltestnoten: _____</p> <p>Klassenarbeitsnote: _____ Unterschrift d. Eltern: _____</p>

Abbildung: Katja Ibrahim

4.2.4 Kompetenznachweise und Bewertungen

In der Erprobungsphase in der Werkrealschule gab es noch Noten. Folglich wurden benotete Klassenarbeiten und Tests geschrieben. Die Vokabeltests wurden ebenfalls auf drei Levels geschrieben, die sich durch die Menge der zu lernenden Vokabeln unterschied. Auch in Klassenarbeiten, gab es vor allem im Bereich der Textproduktion differenzierte Aufgaben. Die mündlichen Noten (aus Input und *Talking Time*) wurden um die Noten für Arbeitsweise und Leistung (*Working Plan*) erweitert.

Schriftliche, mündliche und *Working Plan* Noten wurden gedrittelt gerechnet. Wichtig hierbei war die Transparenz bezüglich der Zuordnung zwischen den verschiedenen Levels und den zu erreichenden Noten, die dem Werkrealschulniveau entsprechen mussten. Hierzu folgende Übersicht:

- Level 1 → Wenn alle Kompetenzen erreicht wurden, ergab das die Note 3,5.
- Level 2 → Wenn alle Kompetenzen erreicht wurden, ergab das die Note 2,3.
- Level 3 → Wenn alle Kompetenzen erreicht wurden, ergab das die Note 1,0.

Hier ein Rechenbeispiel:

Teilleistung	Erbrachte Leistung	Note
Klassenarbeit Level 2	28/28 Punkte erreicht	2,3 (2x)
Vokabeltest Level 3	20/20 Punkte erreicht	1,0 (1x) → 1,7
Vokabeltest Level 3	18/20 Punkte erreicht	1,5 (1x)
Mündlich Level 1	8/10 Punkte erreicht	3,7
<i>Working Plan</i> Level 2	fast vollständig bearbeitet, kleine Fehler, meist konzentriert gearbeitet	2,7
Gesamtleistung		2,7 → 3+

Für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler war diese Vorgehensweise von Vorteil, weil sie eine überschaubare Menge an Leistungsanforderungen bewältigen mussten und damit eine realistische Chance auf die Note 4 hatten.

Manche Schülerinnen und Schüler waren motiviert sich von Level zu Level hinaufzuarbeiten.

Es gab aber auch Schülerinnen und Schüler, die den „leichteren Weg“ gewählt haben und sich mit der entsprechenden Note arrangieren konnten. Aufgabe der Lehrkraft war es in solchen Situationen, die Lernenden zu fordern und sie zu motivieren.

4.3 Erfahrungen aus der Erprobungsphase

Nach anfänglichen Anpassungsschwierigkeiten seitens der Schülerinnen und Schüler an die neue Lernkultur, entwickelte sich eine lebendigere und zufriedenerere Lernatmosphäre, für die Lernenden und Lehrenden.

Die Arbeit mit den *Working Plans* brachte leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern ein schnelleres Vorankommen. Sie wurden zu Expertinnen und Experten für bereits geleistete Arbeit und festigten ihr Wissen auch dadurch, dass sie Gelerntes ihren schwächeren Mitschülerinnen und Mitschülern erklären konnten. Außerdem bekamen sie Gelegenheit durch Zusatzaufgaben ihre Leistungen noch zu steigern.

Langsamer Lernende bekamen in diesen Arbeitsphasen die nötige Zuwendung durch die Lehrkräfte und wie eben beschrieben, durch Expertinnen und Experten. Sie konnten auf Level 1 arbeiten, wurden nicht überfordert und hatten Erfolgserlebnisse.

Während der *Talking Times* entstanden zunehmend authentische Gesprächssituationen, da es in der Kleingruppe möglich war, freier und mit weniger strengen Gesprächsregeln zu sprechen. Die Kleingruppe bot einerseits einen Schutzraum für Schülerinnen und Schüler, die eher schüchtern sind. Andererseits machte die Kleingruppe alle Schülerinnen und Schüler „sichtbar“, das heißt, dass sie sich nicht in der Masse verstecken konnten.

Im Laufe der *Talking Times* entwickelten sich viele Schülerinnen und Schüler sichtbar weiter.

Die Inputs verliefen so, wie man Instruktionsphasen bereits kennt. Dadurch, dass es aber zusätzlich freie Lernzeiten gab, konnten Inputs nochmal in kleineren Gruppen wiederholt werden, falls es Bedarf dazu gab.

Die Unterrichtsvorbereitung im Team entlastete und bereicherte die Lehrkräfte durch Arbeitsteilung einerseits und neue Ideen andererseits. Praktisch hat sich das Team einen Nachmittag zusammengesetzt, die kommende Einheit geplant und zu erledigende Aufgaben (z. B. Erstellung der *Working Plans*, Erarbeiten der *Talking Times*, Herstellung für Inputmaterialien usw.) verteilt.

5 Erprobungsphase in der Gemeinschaftsschule Klassenstufe 5 – 1. Halbjahr

5.1 Konzept und Einstiegserfahrungen

Zu Beginn des ersten Halbjahres in Klasse 5 stand eine Kennenlernphase im Fach Englisch. Hier konnten die Lehrkräfte beobachten, dass die Niveauunterschiede innerhalb der Lerngruppe einerseits relativ groß waren. Darüber hinaus verband alle Lernenden eine gemeinsame Schwierigkeit: Die Schülerinnen und Schüler konnten auf der Wortebene ganz gut sprechend handeln, Sätze bilden oder gar Gespräche konnten sie aber noch gar nicht in der Fremdsprache führen.

Daraus ergaben sich Schwierigkeiten für die Umsetzung der *Talking Time*. Diese wurde dann in so genannte *Workshops* umgestaltet (siehe Punkt 5.2.3). Die Bausteine *Working Plan* und Input blieben erhalten.

Die *Workshops* sollten einerseits die Möglichkeit eines Sprachbades durch die Lehrkraft eröffnen. Wichtiger war aber die Schaffung von Situationen in denen die Lernenden beispielsweise auf Sprache handelnd reagieren konnten (*Total Physical Response*) und mit Hilfe von vorgegeben bzw. vorstrukturierten Phrasen und Strukturen sprechend handeln konnten.

Die Stunden, in denen *Workshops* stattfanden, wurden aus den regulären Englischstunden genommen.

5.2 Verändertes Organigramm des Englischunterrichts



Abbildung: Katja Ibrahim

5.2.1 Input

Inputs fanden im Klassenverband statt und dauerten maximal 20 Minuten. Inhalte hierbei waren beispielsweise:

- Einführungen in ein neues Thema
- das Erlernen von Methoden und Strategien (z. B. wie erarbeite ich Höraufgaben, wie erschließe ich Texte, etc.)
- grammatische Themen
- gemeinsames Singen
- Ausspracheübungen (auch chorisch)


5.2.2 Working Plan

Übungen zur Ergänzung bzw. Vertiefung und Wiederholung der in den Inputs erworbenen Kompetenzen waren auf dem *Working Plan* notiert. Diese *Working Plans* bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler in den Lernzeiten, die für das individualisierte Arbeiten vorhergesehen waren. Während dieser Zeiten waren meist drei Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter für zwei Klassen eingeteilt. Bearbeitete Aufgaben zeigten die Schülerinnen und Schüler den Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern oder nutzten Möglichkeiten zur Selbstkontrolle und haken die erledigten Aufgaben dann auf ihrem *Working Plan* ab.

Zur leichteren Handhabung wurden die *Working Plans* mit unterstützenden Symbolen ausgestattet, damit auch die Schülerinnen und Schüler, denen evtl. noch der entsprechende Wortschatz fehlte, sie bearbeiten und gleichzeitig den Wortschatz erschließen konnten. Die Differenzierung fand durch verschiedene Mengen an Vokabeln und unterschiedliche Übungsaufgaben zu den Inputs statt.

Darüber hinaus standen auch immer Rätsel, Knobelaufgaben und englische Bilderbücher zur selbstständigen Nutzung bereit.


Im Anschluss ist exemplarisch ein *Working Plan* zum Thema „*Friends*“ abgebildet.



Elise von
KÖNIG
GEMEINSCHAFTSCHULE
Herzogen-Neuburg


Working Plan:


Topic 1: Friends:





Ich kann die Formen von "to be" richtig einsetzen.
Ich kann wh-questions formulieren.
Ich kann Informationen aus einem Text entnehmen.

Inputs

 to be

 wh- questions

Vocab


Write and learn the vocab:  


p. 177 until "exercise book" (Level 1 - just the blue words)



(Level 2 - the blue and fat black words)


(Level 3 – all words)


Exercises


1) Workbook p. 4 ex. 3 


2) Workbook p. 4 ex. 4 


3) Book p. 15 ex 5 b) *Talk about Jeff.*  *Finish the sentences.* 

5) Workbook p. 5 ex 5 


6) Book, p. 16 ex 6 


a) *Find the names of the friends.* 

b) *What have they got?* 

7) Worksheet "to be" Level 1/2/3 

8) Worksheet "wh-questions" Level 1/2/3.

Write the questions. 

Talk to a partner. 

Teacher's comment:

Abbildung: Katja Ibrahim

Der *Working Plan* ist eine Vorstrukturierung, die der Entwicklung von Sprachlernstrategien dienen soll. Er hält die Bausteine der Inputs und die Übungen für die ausgewiesenen Lernzeiten fest. Die Kompetenzbeschreibungen dienen der Selbstreflexion der Lernenden. Außerdem ist der aktuelle Wortschatz transparent ausgewiesen.

5.2.3 Workshop

Wie bereits erwähnt, rückten die *Workshops* an die Stelle der *Talking Times*. Diese Möglichkeit des Sprachhandelns war vor allen Dingen für die untere Klassenstufe wichtig. Hier sollte einmal pro Woche in 60 Minuten der handelnde Umgang in der Fremdsprache im Mittelpunkt stehen. Themen waren beispielsweise:

- *Cooking English in English,*
- *Orientation in our neighbourhood (reading maps, following and giving directions, places in a town, u.v.m.),*
- *Arts and Crafts,*
- *Games (Twister, quick on the draw, charades, hangman, u.v.m.).*

Es sind an dieser Stelle noch weitere Themen vorstellbar.

Diese Themen bedienen nach Möglichkeit auch die Bereiche der kulturellen und interkulturellen Kompetenzen sowie Bereiche der Alltagskultur.

Exemplarisch sollen im Folgenden ein paar Eindrücke aus den *Workshops* „*Cooking English in English*“ vorgestellt werden.

Cooking English in English

Inhaltlich ging es sowohl um Wortschatzarbeit (*food, kitchen utilities*), als auch um das Einüben bestimmter Satzstrukturen, die Förderung von Lesekompetenz (Rezepte), sowie den Erwerb landeskundlicher Kenntnisse (Esskultur, Spezialitäten, landestypische Speisen).

British spreads für Sandwiches

Die Zutaten für vier verschiedenen Aufstriche waren in englischer Sprache beschriftet bereitgestellt.

Die Schülerinnen und Schüler bekamen die englischen Rezepte und mussten sich die richtigen Zutaten für ihr Rezept zusammen suchen.

Die Aufstriche und Sandwiches wurden dann zubereitet.

Zur Sicherung des Wortschatzes und als Vorstufe des Schreibens füllten die Schülerinnen und Schüler noch die Lücken auf folgendem Arbeitsblatt aus.

Die Schülerinnen und Schüler hatten insgesamt viel Freude an den *Workshops*. Sie berichteten, dass sie die Rezepte daheim mit ihren Familien zum Teil nachkochten und ihren Eltern stolz zeigen konnten, dass sie ein Rezept in englischer Sprache kochen bzw. backen konnten.

Der Wortschatz aus den *Workshops* war sehr präsent und problemlos abrufbar. Einzelne Redewendungen, die sich häufig wiederholten, gingen in den aktiven Sprachgebrauch der Lernenden über.

Sandwiches

Tuna – sweet corn – cream cheese

you need:

1 package of white cream cheese
1 tin of _____
4 spoons of _____
salt
pepper
cucumber (cut into thin slices)

how to do it:

Mix everything in a bowl until smooth. Spread the tuna-cheese-mix on a slice of bread. Put some cucumber on it. Put another slice of bread on top. Cut the sandwich diagonally into 4 pieces.

Bild: Katja Ibrahim

Abschließend wurde gemeinsam gegessen. Hier lernten die Kinder z. B. die Redewendung "Enjoy your meal" kennen. Darüber hinaus ergaben sich Sprechanlässe wie: "Do you like the tuna sandwich?" "I think the ham and egg sandwich was the best."



Bild: Katja Ibrahim



Bild: Katja Ibrahim

5.2.4 Kompetenznachweise und Bewertungen

Es wurden zur Feststellung von erworbenen Kompetenzen sowohl Vokabeltests zum neuen Wortschatz als auch kurze Lernzielkontrollen geschrieben. Hauptsächlich wurde aber beobachtet, wie die Schülerinnen und Schüler in der Fremdsprache agierten. Darüber hinaus wurden die bearbeiteten Aufgaben des *Working Plans* kontrolliert und ebenfalls bewertet. Die Rückmeldung erhielten sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch deren Eltern in zweifacher Form: Es erfolgte einmal eine Verbalbeurteilung im Lernentwicklungsbericht und zweitens eine genauere Erläuterung mit Hilfe der Kompetenzraster im Rückmeldegespräch. Hierzu wurden die schulartübergreifenden Kompetenzraster für die Orientierungsstufe, herausgegeben vom LS, für jede Schülerin und jeden Schüler entsprechend ihrer bzw. seiner erworbenen Kompetenzen wie in Kapitel 2.1 beschrieben bepunktet.

5.3 Reflexion nach dem ersten Halbjahr

Vor allem an den *Workshops* hatten die Schülerinnen und Schüler sehr viel Freude. Es war sehr schön zu beobachten, wie sie Fortschritte im Sprechen machten. Vor allen Dingen den angstfreien Umgang mit Sprechanschlüssen in für sie sinnvollen Situationen bewältigten die Kinder sehr gut.

Das selbstständige Arbeiten gelang den Kindern zunehmend besser und die Inputs nahmen alle Beteiligten gut auf. Dieser Teil des Lernens war ja der bislang vertrauteste.

Es ist überaus wichtig, allen Beteiligten des Schullebens klar zu machen, dass es nicht um die Anzahl der durchgenommenen Units geht, sondern darum, was Lernende am Ende können (Kompetenzorientierung).

Herausfordernd war, dass die *Workshops* viel Unterrichtszeit, mehr als eine von vier Stunden pro Woche, einnahmen und es beispielsweise im Lehrwerk nur langsam voran ging. Häufiges Nachfragen dazu seitens der Eltern sorgte leider für Verunsicherungen bei Lehrkräften und Lernenden.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler im Verlauf des ersten Halbjahrs innerhalb der *Workshops* immer sicherer im Umgang mit dem Sprechen wurden, führte dies zu einer erneuten Umstrukturierung zu Beginn des zweiten Halbjahres. Es wurde ein Weg zu den Talking Times angebahnt, um noch mehr tatsächliche Zeit für mündliche Kommunikation der Lernenden zu gewinnen.

6 Erprobungsphase in der Gemeinschaftsschule Klassenstufe 5 – 2. Halbjahr

6.1 Neuerungen in der Organisation

Nachdem es nun wieder *Talking Times* geben sollte, und es auch darum ging, die Inputs niveaudifferenzierter anzubieten, wurde die Unterrichtsstruktur neu überarbeitet. Der Unterricht bestand nun wieder aus den drei bekannten Säulen. Die Sprachmittlung ist hier nicht ausgewiesen, da diese in Klasse 5 noch nicht explizit geübt wird. Sie fließt eher während der Inputs mit ein, z. B. *"Can you explain in German?"*

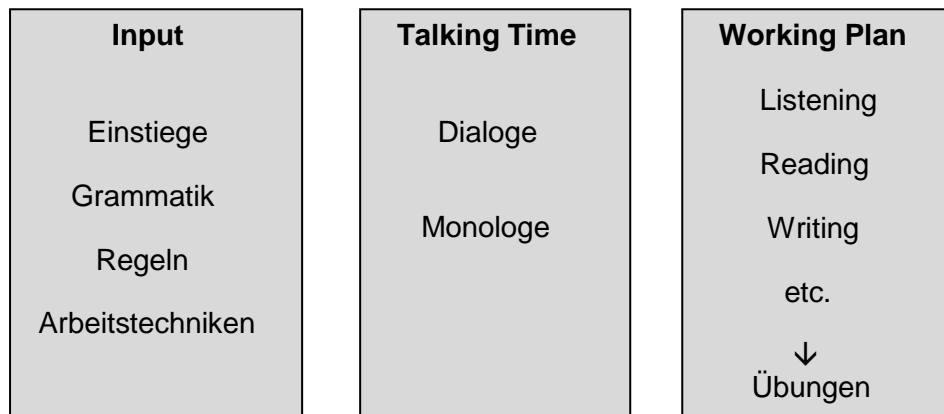


Abbildung: Katja Ibrahim

Ein Hauptunterschied im Bereich der Inputs bestand darin, dass diese nun für die Kinder zeitlich wählbar waren. Es wurde ein laminiertes Inputplan aufgehängt, in den sich die Kinder nach Bedarf eintragen konnten.

Zu Beginn gab es immer einen Basisinput für alle. Vertiefende Inputs konnten in den Plan eingetragen werden.

In den ausgewiesenen Lernzeiten waren immer wieder Möglichkeiten einen 1:1 Input anzubieten, also einzelnen Kindern etwas nochmal zu erklären.

Dazu standen die Kinder im Kreis und die Lehrkraft stellte zunächst den Sprechanlass vor. Dann übten die Kinder den Dialog in Kleingruppen und am Ende stellten einige den Dialog noch in der Großgruppe vor. Dieser Teil dauerte ca. fünf Minuten und diente dem Eintauchen in die Fremdsprache.

Anschließend bekamen die Schülerinnen und Schüler einen „*plan for today*“ – ein Arbeitsblatt auf dem sie ihr Arbeitspensum (auch die Inputs bzw. *Talking Times*) für den Englischunterricht an diesem Tag festlegten.

Es war wichtig diese Abläufe zu ritualisieren. Der gemeinsame Anfang und Abschluss stellte ein Gleichgewicht zwischen dem Lernen in der Gruppe und der individualisierten Lernzeit dar.

Dieser Rahmen kostete natürlich zunächst wieder Zeit, aber es war deutlich zu beobachten, wie es den Kindern immer leichter fiel, ihre Arbeit zu strukturieren.

Verändertes Organigramm :

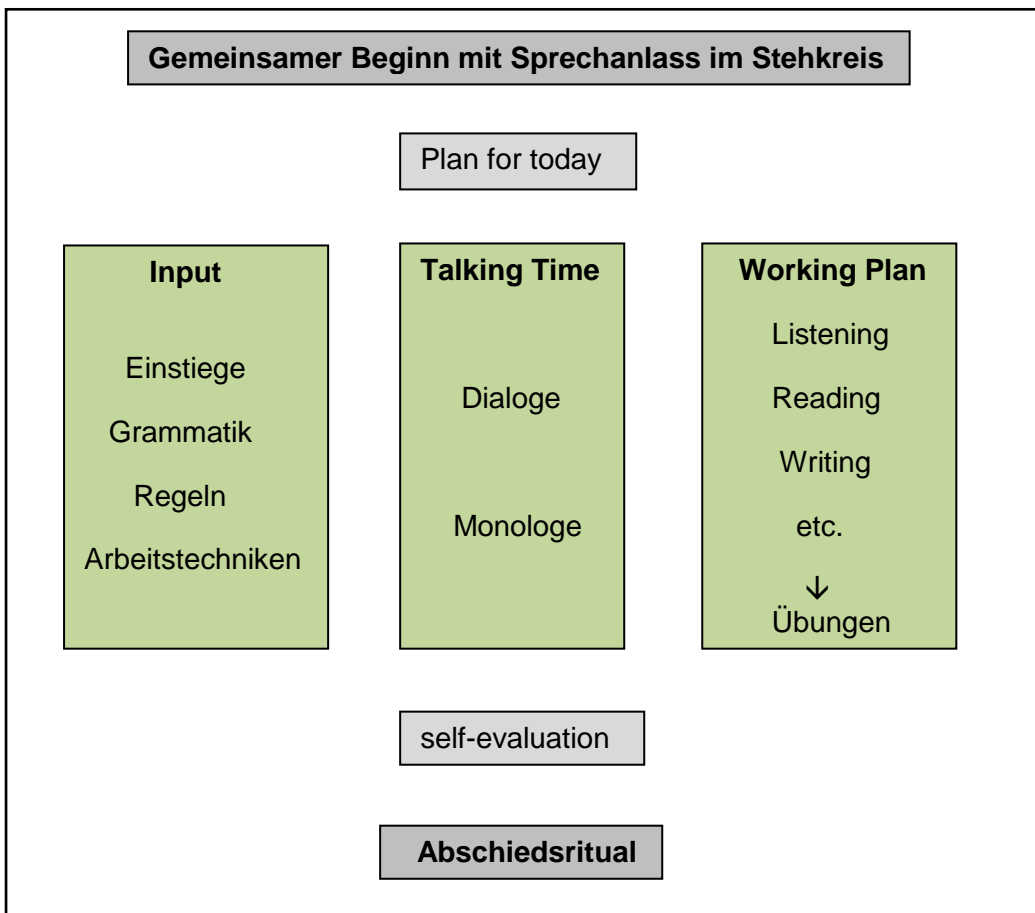




Abbildung: Katja Ibrahim



Plan for today

Name: _____ Date: _____

My goal for today: _____

Abbildung: Katja Ibrahim

Es wurde anfangs noch ausführlich, später stichprobenartig im Plenum besprochen, wer sich was vorgenommen hatte. Anschließend gingen die Kinder in die Arbeitsphasen. Dafür blieben ihnen etwa 40–45 Minuten (insgesamt dauert die Stunde 60 Minuten).

Nach der individuellen Arbeitsphase, die mit einem akustischen Signal beendet wurde, räumten dann die Kinder ihren Arbeitsplatz auf und bewerteten die Umsetzung ihres „*plan for today*“. Sie mussten einschätzen, ob sie ihr Arbeitspensum erfüllt und ihre Ziele für den Tag erreicht hatten. Außerdem mussten sie reflektieren, was sie leicht bzw. schwierig fanden und überlegen, wie sie sich beim nächsten Mal besser einschätzen können, falls sie ihre Ziele nicht erreicht hatten. Diese Phase dauerte ca. 8–10 Minuten. Den Abschluss der Englischstunde bildete meistens ein gemeinsam gesprochener Chant. An dieser Stelle sind vielfältige Abschlussrituale möglich.

Self-evaluation:

1) Have you reached your goal? yes no

2) Why? _____

3) What have you learned today?

4) What was easy for you today?

5) What was difficult for you today?

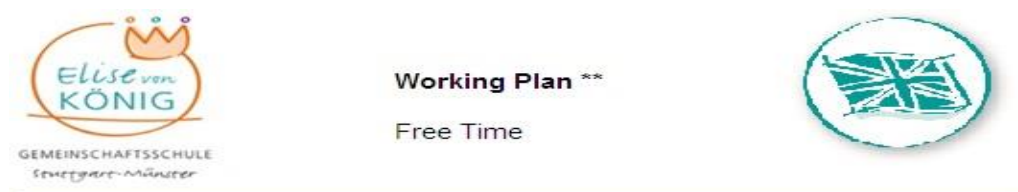
Abbildung: Katja Ibrahim

6.1.2 Vom Workshop zur Talking Time

Aufgrund der erkennbaren positiven Entwicklung im Bereich Sprechen sowie aus zeitlichen Gründen, wurde das System der *Workshops* zurück in Richtung *Talking Time* entwickelt. Es fanden nun Gesprächsanlässe in Kleingruppen mit fünf bis zehn Lernpartnerinnen und Lernpartnern statt. Diese dauerten in der Regel 15 Minuten und fanden parallel zur individuellen Bearbeitungszeit statt. Dieser Übergang wurde dadurch ermöglicht, dass die Lernenden inzwischen genügend Kompetenzen im Bereich Sprechen erworben hatten, um die *Talking Times* zum Sprechen wirklich nutzen zu können.

6.1.3 Neues Format der Working Plans

Es folgte im Zuge der Überarbeitung auch ein neues Format des *Working Plans*, welches mehr Übersichtlichkeit für die Schülerinnen und Schüler bieten sollte. Auch wurden alle Arbeitsaufträge in Deutsch und Englisch formuliert, um einen Übergang zu einsprachigen *Working Plans* anzubahnen. Die jeweiligen Kompetenzen wurden immer explizit genannt, damit es für die Lehrkräfte leichter ist mithilfe der Kompetenzraster und der bearbeiteten *Working Plans* Beurteilungen zu formulieren.



Subject: English	Theme 3 – Free time
------------------	---------------------

Task	Things you can learn in this task	Things you need	Check	Teacher Signature
<i>Aufgabe</i>	<i>Dinge, die du in dieser Aufgabe lernen kannst</i>	<i>Das brauchst du</i>	✓	<i>Unterschrift</i>
01 Input <i>Methods / Methodentraining</i>	How to work with a working plan. <i>Wie du mit dem Working Plan arbeitest.</i>	exercise book head phones working plan book		
VOCAB Learn the vocab from A1-A9 write the test on _____ (decide when you are ready) <i>Lerne alle Vokabeln A1-A9 schreibe den Test am _____ (Entscheide, wann du bereit bist)</i> <div style="text-align: right;">score / points <i>(deine Punkte)</i></div>				
02 A1, What's going on at Lincoln Park School? Page 50 Look at the posters. What clubs and activities are there at Lincoln Park School? Make a list. <i>Schau dir die Poster an. Welche Klubs und Aktivitäten gibt es an der Lincoln Park School? Erstelle eine Liste</i>	Lesen LFS 2 Ich kann einfache Text-Bild-Kompositionen verstehen. Schreiben LFS 1 Ich kann richtig abschreiben.	exercise book book		

Abbildung: Katja Ibrahim

Es hat sich allerdings in der Umsetzung gezeigt, dass solch einer Fülle an Papier (ein Plan zu einer Einheit war etwa fünf Seiten lang) ungeeignet war. Das aktuelle Format wird in Kapitel 9 im Rahmen der gezeigten Unterrichtseinheit präsentiert.

6.1.4 Kompetenznachweise und Bewertungen im Lernentwicklungsbericht

Am Ende jedes Halbjahres verfassen die Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter Lernentwicklungsberichte für jede Schülerin und jeden Schüler. Im Lernentwicklungsbericht wird festgehalten, welche Kompetenzen in welchem Teilbereich erreicht wurden.

Dies ist ein fiktiver Lernentwicklungsbericht. Die Niveaustufe muss nur am Ende und für das ganze Fach angegeben werden. Im Lernentwicklungsgespräch mit den Lernenden und Eltern werden die einzelnen Kompetenzbereiche und auf welcher Niveaustufe diese bearbeitet wurden, besprochen

Lernpartner XY arbeitet im Fach Englisch gut mit und beteiligt sich stets mit guten mündlichen Beiträgen. Selbstständig schriftlich zu arbeiten fällt ihm leicht.

Die Teilbereiche der Fremdsprache sind wie folgt zu bewerten:

Hörverstehen: Arbeitsanweisungen und Hörtexte versteht er fast vollständig.

Sprechen: XY kann über eigene Befindlichkeiten berichten und zu bekannten Themen in vorgegebenen Mustern selbstständig Sätze formulieren.

Leseverstehen: Das Erschließen von einfachen Texten fällt ihm zunehmend leichter.

Schreiben: Er kann einzelne Sätze nach vorgegebenen Mustern produzieren.

Wortschatz: Die Vokabeln lernt XY zufriedenstellend auf Niveau M.

Grammatik: Die gelernten Regeln kann XY zunehmend richtig anwenden.

Die Leistungen wurden hauptsächlich auf Niveau M erbracht. Darüber hinaus wurde auf Niveau E gearbeitet.

7 Die Glemstalschule-Gemeinschaftsschule Schwieberdingen-Hemmingen

Die Glemstalschule-Gemeinschaftsschule Schwieberdingen-Hemmingen ist aus einer Realschule entstanden. Im Schuljahr 2013/2014 startete die Gemeinschaftsschule in Klassenstufe 5 mit vier Klassen. Die Realschule hatte ab diesem Zeitpunkt keine Eingangsklasse mehr. Man nutzte bereits erprobte Formen des individualisierten Lernens (Lernband) der Schule als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung. Es wurden zusätzlich Lernbüros eingerichtet, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre Lücken in den Hauptfächern schließen bzw. nacharbeiten konnten – die Betreuung und Begleitung übernahmen von Anfang an die Lehrkräfte. Derzeit besuchen knapp 570 Schülerinnen und Schüler die Glemstalschule-Gemeinschaftsschule Schwieberdingen-Hemmingen – davon sind 215 Schülerinnen und Schüler in der GMS. Das Einzugsgebiet umfasst schwerpunktmäßig die Gemeinden Schwieberdingen und Hemmingen, es kommen aber auch Kinder aus den benachbarten Gemeinden an die Schule.

Das Kollegium besteht hauptsächlich aus Realschullehrkräften, das durch vier Grund- und Hauptschullehrkräfte und drei Gymnasiallehrkräfte verstärkt wird. Seit dem Schuljahr 2014/2015 ist auch eine Sonderpädagogin an der Schule tätig. Die Glemstalschule-Gemeinschaftsschule Schwieberdingen-Hemmingen ist Mitglied im Netzwerk der „Offenen Bürgerschulen“ und kooperiert mit vielen örtlichen außerschulischen Partnern. Seit einigen Jahren teilt sich die Gemeinschaftsschule mit der benachbarten GHWRS eine Schulsozialarbeiterin.

Die Sekundarstufe I der Gemeinschaftsschule ist eine gebundene Ganztageschule und umfasst derzeit die Klassenstufen 5 und 6. Sie wird jedes Jahr um einen weiteren Jahrgang ergänzt, so dass in vier Jahren die letzten Realschüler ihren Abschluss machen werden. In den Klassenstufen 5 ist die Schule fünfzügig, in der Klassenstufe 6 vierzügig.

Die Rhythmisierung des Schulalltags orientiert sich noch weitestgehend an den Unterrichtszeiten der Realschule: der Unterricht am Vormittag beginnt um 7:30 Uhr und endet unterschiedlich in den Klassenstufen: Klassenstufe 5 endet um 12:00 Uhr, Klassenstufe 6–10 um 12:45 Uhr. Es gibt zwei Pausen am Vormittag, einmal 20 Minuten und einmal 15 Minuten. Der Nachmittagsunterricht beginnt um 13:15 Uhr für die Klassenstufe 5 und für die Klassenstufe 6–10 um 14:00 Uhr. Unterrichtsschluss für alle Klassen ist 15:30 Uhr.

In der Mittagspause können die Schülerinnen und Schüler in der Mensa ein warmes Mittagessen zu sich nehmen und die vielfältigen Angebote, wie zum Beispiel Spielen an der Glems oder auf dem Sportplatz, nutzen.

Die Klassenzimmer der GMS sind mit Regalen für jedes Kind ausgestattet und in Gruppenblöcken gestellt. Diese ermöglichen einen schnellen Wechsel der Sozialformen.

Die Schule verfügt über zwei Computerräume mit jeweils 16 Plätzen, sowie einen Laptopwagen, der ebenfalls 16 Laptops zum Arbeiten bietet.

Die Klassen umfassen ca. 23–25 Kinder und werden von je zwei Lehrkräften betreut. Beide sind in der Klasse mit ihren Fächern und haben auch gemeinsam die Sozialstunde, in der der Klassenrat durchgeführt wird. Diese Lehrkräfte sind gleichzeitig Lerncoach, d. h. jeder Lerncoach betreut „seine“ 11–12 Kinder, mit denen er wöchentliche Coachinggespräche, sowie zweimal im Jahr das Schüler-Eltern-Lerncoach-Gespräch führt. Er/Sie berät das Kind im individuellen Lernprozess und steht mit den Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern der einzelnen Fächer der Klasse in engem Kontakt.

Die Aufgabe der Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter in Englisch ist, neben der Bereitstellung der entsprechenden Materialien für das Lernband, auch die Begleitung der Kinder im Lernprozess. Weiterhin stehen sie auch im engen Kontakt zu den Lerncoaches der Kinder – sollten sie das nicht selbst sein. Im Lernbüro arbei-

ten die Kinder selbstständig und können sich hier auf Lernnachweise vorbereiten, Vokabeln lernen usw.

8 Erprobung in der Glemstalschule-Gemeinschaftsschule Schwieberdingen-Hemmingen Klasse 5 und 6

Da die Glemstalschule-Gemeinschaftsschule aus einer Realschule heraus entstanden ist, in der Niveaustufe M bereits implementiert war, stellte der Ausbau in Richtung Niveaustufe G und E eine Herausforderung dar.

8.1 Organigramm des Englischunterrichts

Das Fach Englisch wurde im Schuljahr 2014/2015 mit fünf Unterrichtsstunden je Woche in den Klassen 5 und 6 unterrichtet. Zwei Stunden dienten dem individualisierten Lernen im Lernband und drei Stunden fanden im Klassenunterricht statt. Eine Unterrichtsstunde lag parallel in allen Klassen je Stufe und konnte als Domainkursstunde verwendet werden.

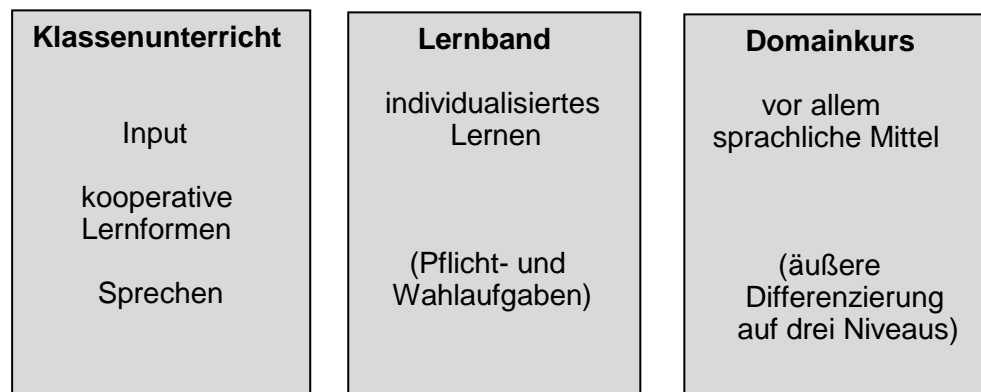


Abbildung: Katja Ibrahim

Die einzelnen Komponenten werden im Folgenden genauer erläutert.

8.2 Der Klassenunterricht

Im Klassenunterricht fanden die Inputs statt. Hier ging es beispielsweise um Einführungen in ein neues Thema, das Erlernen von Methoden, grammatische Themen und Ausspracheübungen im Chor. Außerdem wurde der Klassenunterricht für längere, gemeinsame kommunikative Phasen in der gesamten Lerngruppe genutzt. Insgesamt wurde darauf geachtet, dass dieser Teil des Englischunterrichts in der Zielsprache stattgefunden hat.

8.3 Das Lernband

8.3.1 Rahmenbedingungen

Effektives Arbeiten im Lernband funktioniert nur, wenn ganz bestimmte Strukturen eingeübt und ritualisiert sind. Nur auf solch einer Basis kann die Lehrkraft auch eine Unterstützung für die Kinder sein. Dafür gibt es verschiedene Helfersysteme. An der Glemstalschule wurde im letzten Schuljahr folgende Arbeitsweise verwendet:

So arbeite ich im Lernband:

1. Ich lese mir die Aufgaben durch.
2. Wenn ich die Aufgaben nicht verstehe, lese ich mir die Aufgaben nochmals durch und schaue ganz genau hin.
3. Wenn ich die Aufgaben noch immer nicht verstehe, obwohl ich ganz genau gelesen habe, verwende ich meine Hilfeflammer.

Die Schülerinnen und Schüler hatten eine Wäscheklammer mit ihrem Namen darauf. Bei Fragen konnte diese an einen Hilfestab beim Lehrer angebracht werden. Dies war das Zeichen, dass hier Hilfe benötigt wurde. Diese Symbole wurden mit den Kindern eingeübt und ritualisiert. Die Hilfeflammer waren während des Lernbands jederzeit sichtbar an der Tafel.

8.3.2 Pflicht- und Wahlaufgaben

Das Lernband bestand aus Pflichtaufgaben, die ganz grundlegende Kompetenzbereiche umfassten, und Wahlaufgaben. Während die Pflichtaufgaben in der Regel nur auf einem grundlegenden Niveau angeboten wurden, waren die Wahlaufgaben niveaudifferenziert. Die Aufgaben wurden in einer Checkliste festgehalten, mit der am Montagmorgen die Woche geplant wurde. Auf jeder Checkliste befand sich im Wahlbereich immer mindestens eine kommunikative Aufgabe, die im Lernband erledigt werden konnte. Die Pflichtaufgaben waren so gestaltet, dass es sich hier um absolute *Basics* handelte und dass den Lernenden immer genug Zeit blieb, aus dem Wahlbereich noch weitere Aufgaben zu bearbeiten. Hierüber sollte Motivation geschaffen werden und Selbststeuerung ermöglicht werden.

Um Wahlaufgaben auf verschiedenen Niveaus anbieten zu können, orientierten sich die Lehrkräfte an den drei Anforderungsbereichen. Die Aufgaben wurden je nach Niveau mit einem, zwei oder drei Sternchen (*) für die Lernenden transparent ausgewiesen.

Für die Erstellung von Aufgaben bedeutete dies im Folgenden:

Aufgaben auf dem Niveau 1 (*)

- Wiedergeben von Sachverhalten, die gelernt wurden
- Anwenden geübter Arbeitstechniken
- Verständnissicherung
- Wissen wiedergeben und angeleitet anwenden

Aufgaben auf dem Niveau 2 (**)

- Erklären und Darstellen bekannter Sachverhalte
- Übertragen und Anwenden des Gelernten auf vergleichbare neue Zusammenhänge und Sachverhalte
- Zusammenhänge erkennen

Aufgaben auf dem Niveau 3 (***)

- Verarbeiten komplexer Sachverhalte
- Verschiedene Ziele:
 - selbstständige Lösungen finden
 - Schlussfolgerungen ziehen
 - Begründungen und Wertungen formulieren

Für Schülerinnen und Schüler steht die Freude am Sprechen im Vordergrund. Die Lernenden unterstützen sich gegenseitig mit Freude an der Sprache.

Es bestand Einigkeit, dass die vorgestellten Niveaus durchlässigen Charakter haben mussten. Lernende sollten nicht bestimmten Aufgabentypen zugeordnet werden, sondern sollten im Lernprozess die Chance haben, in Absprache mit den Lehrkräften das Anspruchsniveau zu wechseln. Keine Schülerin und kein Schüler sollte auf ein Niveau längere Zeit beschränkt werden, da den Lernenden die Möglichkeit geboten werden sollte, sich in kleinschrittigeren Leistungsnachweisen immer wieder erfolgreich zu erleben.

In der Zeit des individuellen Lernens wurde darauf geachtet, dass diese Zeit eben nicht aus reinem „Abarbeiten“ von Arbeitsblättern bestand, sondern dass in dieser Zeit auch die Möglichkeit zum Sprechen gegeben wurde. Dies konnte ganz konkret das Üben von Vorträgen mit einem Partner/einer Partnerin oder auch angeleitete Mini-Dialoge zu bestimmten Themen (Schule, Wochenende, Arztbesuch) sein, die den Schülerinnen und Schülern auf unterschiedlichen Niveaus zugänglich gemacht wurden.

- Schülerinnen und Schüler, die im Bereich Sprechen noch Schwächen aufwiesen, verwendeten die *read and look up*-Methode oder **sie tauschten nur bestimmte Wörter in einem Dialog aus** und versuchten diesen zu sprechen. Weiterhin gab es die Möglichkeit, einen vorgegebenen Dialog nach dem Zusammenpuzzeln so weit wie möglich auswendig zu sprechen.
- Schülerinnen und Schüler, die im Bereich Sprechen weiter fortgeschritten waren, versuchten den Dialog über Stichworthilfen zu erstellen und wurden so angeleitet, eigene, kurze Dialoge zu entwerfen und diese im Anschluss frei zu sprechen, oder diese gar vorzuspielen:

✓		Ich kann einen Dialog mit meinem Partner/meiner Partnerin sprechen.	Zeit	Wo?
	W*	Practise and read out the dialogue from P in class.	30 min	Mappe 4
	W**	You can make your own dialogue now. Use the dialogue from P as a help and read it out in class.	30 min	Mappe 5
	W**	You can make your own dialogue now. Can you act it out? (act = schauspielern)	30 min	Mappe 6

Am Ende jeder sprachlichen Übung bot sich eine Überprüfung des Kompetenzzuwachses an. Das hat sich bewährt, da die Schülerinnen und Schüler zeigen wollten, in welchen Bereichen sie sich verbessert hatten und wie gut sie sprechen konnten. Das Ergebnis der Überprüfung wurde genutzt, um gezielt an bestimmten Teilbereichen weiterzuarbeiten. Sprechen im Lernband darf nicht komplett frei gestaltet sein, denn dies wäre eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler. Damit mündliche Kommunikation erfolgreich während individualisierter Lernphasen geübt werden kann, bedarf es strukturgebender Regeln. Dafür wurde ein sogenannter „**Könnnerbutton**“ eingeführt. Dieser Button erlaubt es den Lernenden, auf dem Gang zu arbeiten, wo individuelle Arbeitsplätze eingerichtet sind. Hierzu müssen von den Lernenden die Unterschriften von Lehrerinnen und Lehrern und Mitschülerinnen und Mitschülern eingeholt werden. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich in konzentriertem und sorgfältigem Arbeiten bewiesen haben, so dass sie durch den „Könnnerbutton“ auf die nächste Stufe selbstgesteuerten Lernens übergehen können.

Nicht jedes Lernband bot die Möglichkeit, eine kommunikative Aufgabe anzubieten. Es mussten auch grammatikalische Strukturen eingeübt werden. Wichtig und zentral aber war, dass die Kommunikation nicht zu kurz kam und somit wurde versucht, in jedes Lernband eine kommunikative Aufgabe einzubauen.

Abbildung Glemstalschule Schwieberdingen-Hemmingen

Mein KÖNNER-Abzeichen

Name: _____

Name: _____ Klasse 5 _____

3 Hauptfachlehrer(innen) bescheinigen mir gutes Arbeitsverhalten - d.h., dass ich ...

- ... mein Lerntagebuch immer pünktlich und vollständig führe.
- ... meine Aufgaben immer sorgfältig und regelmäßig erledige.
- ... immer mein Unterrichtsmaterial (z.B. Bücher, Heft, Ordner) dabei habe.
- ... meine Aufgaben ehrlich kontrolliere und Lösungen nicht einfach nur abschreibe.
- ... gute Leistungen in meinem Niveau erbringe.

Stimmt: (1) _____ | (2) _____ | (3) _____

(Unterschrift) (Unterschrift) (Unterschrift)

4 Klassenkameraden bescheinigen mir gutes Arbeitsverhalten - d.h., dass ich ...

- ... selbstständig arbeiten kann.
- ... leise und ohne andere zu stören arbeiten kann.

Stimmt: (1) _____ | (2) _____ | (3) _____ | (4) _____

(Name) (Name) (Name) (Name)

⇒ **Kinder aus anderen Klassen, die auch auf dem Flur arbeiten oder dort unterwegs sind, spreche ich nicht an!**

⇒ **Diese Bescheinigung berechtigt mich innerhalb eines zugewiesenen Bereiches im Flur zu arbeiten!**

⇒ **Verstoße ich gegen die hier genannten Bedingungen, wird mir das KÖNNER-Abzeichen entzogen!**

(Datum)

(Meine Unterschrift)

(Unterschrift TutorIn)

8.3.3 Auszüge aus Checklisten für das Lernband

Individualisiertes Lernen im Lernband braucht Struktur und Orientierung für die Lernenden.

Auch die Checklisten dienen der Vorstrukturierung des selbstständigen Arbeitens im Lernband. Es wurden auch Zeitfenster zur Bearbeitungsdauer als Orientierungshilfe hinzugefügt. Diese Zeitfenster waren nicht starr gedacht, da auch die zeitliche Dimension ein Faktor für individualisiertes Lernen ist. Es ist Aufgabe der Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter, die Lernenden in der Entwicklung eines angemessenen Arbeitstempos zu unterstützen.

Die Abkürzungen „P“ und „W“ stehen für Pflicht- und Wahlaufgaben. Die Anzahl der Sternchen bezeichnet das Niveau. Die in den Checklisten eingetragenen Aufgaben zeigen auch, dass mit dem eingeführten Englischlehrwerk gearbeitet wurde und nicht alle Aufgaben neu erstellt werden mussten.

Die Differenzierung der angebotenen Lernmaterialien fand über den Grad der Vorstrukturierung, der Anleitung und zusätzlichen Angebote aus dem Bereich der sprachlichen Mittel statt. Im folgenden Beispiel aus dem Bereich der Grammatik unterschieden sich die angebotenen Aufgaben zum *going-to-future* durch den Grad der Vorgaben bzw. Vorstrukturierungen. Insgesamt mussten hier Bildern Sätze mit dem *going-to-future* zugeordnet werden.

W*: Hier standen unter verschiedenen Bildern bereits vollständige Sätze mit dem *going-to-future*. Lediglich die korrekte Form von *to be* musste noch gebildet und eingefügt werden.

W**: Unter den Bildern stand das Verb in seiner Infinitivform. Die korrekte vollständige flektierte Form des *going-to-future* musste gebildet werden.

W***: Die Formen des *going-to-future* mussten nicht nur selbstständig gebildet, sondern auch den richtigen Bildern zugeordnet werden.

✓	Ich kann das <i>going-to-future</i> verwenden		Zeit	Wo?
	W*	WB p. 34 ex. 6a) and b)	15 min	Mappe 4
	W**	Worksheet: What are they going to do today?	15 min	Mappe 5
	W***	1. Access 2: P. 31 ex. 1a) 2. Worksheet: In the break	15 min	Mappe 6

Ist die Bildung und der Gebrauch einer grammatikalischen Struktur ausreichend geübt, bietet sich das Üben derselben anhand einer kommunikativen Aufgabe an. Mit dem folgenden Beispiel üben die Lernenden den funktionalen Gebrauch des *going-to-future*, indem sie mit einem Lernpartner/einer Lernpartnerin über ihre Pläne für das Wochenende sprechen.

✓	Are you ready for talking?		Zeit	Wo?
	W*	Make plans for the weekend. p. 76 and p.103	10 min	Hauptschulbuch
	W**/***	Make plans for the weekend. p. 53 and p.119/120	10 min	Realschulbuch

Es wird deutlich, dass die Niveaudifferenzierung hier nicht über die Aufgabe selbst ersichtlich ist. Alle Lernenden sollen ein Gespräch über ihre Wochenendpläne führen. Die Differenzierung bei solchen sprachproduktiven Aufgaben erfolgte über sogenannte *helping cards* vorgenommen. Diese bieten beispielsweise einen themenbezogenen Wortschatz oder entsprechende themenunabhängige Redemittel an, die die Bearbeitung der Aufgaben erleichtern können.

Helping Cards: Useful words and phrases

Questions with question words:

What: What are your plans for ...? What are you going to do?

When: When are you going to leave?

Who: Who are you going to meet/invite/call?

Where: Where are you going to go? Where are you going to meet?

Why: Why are you going to watch...? Why are you going to visit...?

Making suggestions:

Why don't we ...?

Let's got to ...!

Don't you think it would be great to ...?

Would you like to ...?

How about going to ...?

How do you feel about going to ...?

Reacting to suggestions:

☺

This is great/wonderful/awesome!

Sounds good to me.

I would love that!

My pleasure!

I'm all for it.

☹

I'm afraid I cannot come.

I'm sorry, I don't have time.

I'm not so sure.

I have other plans.

I would love to, but ...

Abbildung: Sybille Hoffmann

8.3.4 Domainkurse

Domainkurse sind an der Glemstalschule-Gemeinschaftsschule Schwieberdingen-Hemmingen eine **Form der temporären äußeren Differenzierung**. Sie finden entweder nach einer Unterrichtseinheit oder parallel zu bestimmten Unterrichtseinheiten statt und stellen eine Ergänzung zum Klassenunterricht dar. Bei der Einführung der Domainkurse war es wichtig, dass diese keine starre und langfristige Form der äußeren Differenzierung waren. Ziel eines Domainkurses war es, die Lernenden eine zeitlang in einem Kompetenzbereich gezielt und intensiv auf ihrem jeweiligen Niveau zu fordern und zu fördern. Die Einteilung in die jeweiligen Kurse erfolgte nach Überprüfung bestimmter Inhalte am Ende einer Unterrichtseinheit. Dann erfolgte auch im Anschluss die Planung der Kursinhalte in Teamarbeit aller

Domainkurse bilden keine Domänen oder Kompetenzbereiche ab. Es geht hier vielmehr um das Arbeiten in homogeneren Kleingruppen um gezielt v. a. sprachliche Mittel zu erarbeiten.

beteiligten Englischlehrkräfte. Übergeordnetes Ziel war es, sicherzustellen, dass das Anforderungsniveau der einzelnen Kurse jeweils passgenau auf die Kompetenzausprägungen der Lernenden eines Kurses zugeschnitten war.

Den Inhalt der Domainkurse bestimmt dann die Fachschaft Englisch im Anschluss der Überprüfung der jeweiligen Kompetenzbereiche.

Für einen Domainkurs bieten sich grundsätzlich alle Kompetenzbereiche an, je nachdem worauf der Schwerpunkt gesetzt werden soll. An der Glemstalschule-Gemeinschaftsschule Schwieberdingen-Hemmingen wurde der Hauptfokus auf die Wiederholung und das gezielte Üben von sprachlichen Mitteln gelegt. Beispielsweise wurden die Vergangenheitsformen in Domainkursen am Ende der Klassenstufe 6 gezielt wiederholt und dabei auch das *past progressive* neu eingeführt. Die Domainkurse auf den drei Niveaus waren durch die Namensgebung „A journey through time“ verbunden. Somit war das Rahmenthema für die Wiederholung der Vergangenheitszeiten bzw. Einführung des *past progressive* gegeben.

8.4 Kompetenznachweise und Feedback – Beispiel Sprechen

Kompetenzüberprüfungen betrafen immer jeweils einen Kompetenzbereich, z. B. dialogisches Sprechen.

Die Schülerinnen und Schüler erhielten nach jeder Kompetenzüberprüfung ein sogenanntes kompetenzorientiertes Feedback. Bei der Beobachtung und Bewertung wurden wiederum gezielte Schwerpunkte gesetzt, so dass die Schülerinnen und Schülern individuell zeigen konnten, welche Teilkompetenzen sie erworben hatten. Auch konnten auf diese Art und Weise die Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern sehen, an welchen Teilkompetenzen im Kompetenzbereich Sprechen sie noch arbeiten sollten.

Das folgende Bewertungsraster konzentriert sich lediglich auf Teilaspekte der sprachlichen Mittel: Hier wurden der themenbezogene Wortschatz, die Syntax der sprachlichen Äußerungen und die Aussprache in den Fokus genommen. Dies kann gerade für jüngere Lernende sinnvoll sein, da Rückmeldungen bezüglich aller Teilkompetenzen (Spektrum aller sprachlichen Mittel, kommunikative Strategien, Inhalt etc.) häufig eine Überforderung darstellen.

Kompetenzbereich: Sprechen

Nr	Kompetenz: Ich kann ...					
1	...in meinem Dialog Wörter zum Thema Krankheiten richtig verwenden.					
	Punkte	00,0	00,5	01,0	01,5	02,0
	Kompetenz	... nicht erreicht!		... erst teilweise erreicht!	... erreicht!	
2	... in vollständigen Sätzen sprechen.					
	Punkte	00,0	00,5	01,0	01,5	02,0
	Kompetenz	... nicht erreicht!		... erst teilweise erreicht!	... erreicht!	
3	... die verwendeten Worte richtig aussprechen.					
	Punkte	00,0	00,5	01,0	01,5	02,0
	Kompetenz	... nicht erreicht!		... erst teilweise erreicht!	... erreicht!	

Abbildung: Sonja Noller

Die Kompetenznachweise wurden auf verschiedenen Niveaus angeboten:

Kompetenznachweis/Thema 'At the doctor's' – Niveau 1 (sehr einfach):

Das Lernmaterial war laminiert und auseinandergeschnitten. Die Kinder mussten den Dialog in die richtige Reihenfolge bringen und ihn im Anschluss selbst sprechen. Sie konnten dafür auch die *read and look up*-Methode verwenden.

Good Morning.	Good Morning. What's wrong with you?
I don't feel very well. My leg hurts.	Let me look at your leg. Does this hurt?
That hurts!	I see.
What is it? Must I stay in bed?	You needn't stay in bed, but you need to get a cast.
Oh no! I have to go to work!	That is not possible. You broke your leg.
Oh no, that's horrible! I'm so scared!	Don't worry! We'll take care of you.
Ok. Thank you for your help.	We have to see you again in 10 days, ok? Goodbye.

Kompetenznachweis/Thema 'At the doctor's' – Niveau 2 und 3

Für Niveau 2 lagen den Schülerinnen und Schülern *helping cards* vor, auf Niveau 3 erarbeiten sie den Dialog ohne Hilfestellungen.

Situation:

While playing football during your holidays in England you have been fouled and your leg hurts very much! It could be broken. You have to go and see a doctor with your parents. Your parents don't speak English.
Write down your dialogue with the doctor.
One of you is the injured person, the other one the doctor.
You should be ready for presentation in 10 minutes.

Helping card: useful phrases

it hurts *we need your insurance card* **you need a cast**

can we talk to ... I have to work / go to school/ play a match ...

I cannot move **don't worry** *for how long* what happened?

Die Schülerinnen und Schüler präsentierten im Anschluss ihre Dialoge. Ausschlaggebend für die Beurteilung war die Performanz der Lernenden.

8.5 Reflexion nach den ersten beiden Jahren Englischunterricht

8.5.1 Änderungen in der Planung der individualisierten Lernzeiten

In den Klassenstufen 5 und 6 planten die Schülerinnen und Schüler zu Wochenbeginn ihre Lernbandaufgaben in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch. In dieser Stunde, die montags in der ersten Stunde fest im Stundenplan verankert war, wurde sowohl über die vergangene Woche reflektiert, als auch die folgende Woche geplant. Diese gemeinsame Planung und der damit verbundene Rückblick auf die vergangene Woche war notwendig und wichtig, um den Kindern einen Planungsrahmen für ihre individuelle Arbeit zu geben. Allerdings waren in dieser Phase lediglich die Lerncoaches anwesend, die nicht unbedingt Fachlehrkräfte für Englisch waren.

Diese Rück- und Ausblickstunde wird es im neuen Schuljahr für Englisch in dieser Form nicht mehr geben. Es hat sich gezeigt, dass die Lernenden ihre Aufgaben im Fach Englisch ohne die fachbezogene Unterstützung durch die Lernbeleiterinnen und Lernbegleiter Englisch nur schwer planen konnten. Es ergaben sich zu viele fachliche Fragen, bei der eine fachbezogene Beratung nötig gewesen wäre. Deshalb wurde entschieden, die Planung der Englischaufgaben zu Beginn des jeweiligen Lernbandes unter Anwesenheit der Englischlernbegleiterinnen und Englischlernbegleiter stattfinden zu lassen. Die jeweilige Fachlehrkraft als Experte bzw. Expertin für Englisch kann so die Lernenden besser bei der Planung beraten und unterstützen.

8.5.2 Änderungen in der Checkliste

Im Laufe des Schuljahres wurden die Checklisten in den Klassenstufen 5 und 6 überarbeitet und angepasst. Im alten Format waren die Wahlaufgaben durchnummeriert, was den Eindruck vermittelte, dass sie in einer vorgegebenen Reihenfolge abgearbeitet werden mussten. Der Sinn von Wahlaufgaben war, wie oben beschrieben, ein anderer. Hier sollten gezielt individuelle Stärken und Schwächen ausgebaut bzw. abgebaut werden. Durch das überarbeitete Format sollte den Kindern nun veranschaulicht werden, dass in diesem Bereich wirklich individuell gewählt werden sollte. Die Schülerinnen und Schüler haben sich nach anfänglichen Umstellungsschwierigkeiten auch gut darauf eingestellt und lernen so nun selbstgesteuert.

8.5.3 Erfahrungen aus dem Domainkurs

Gerade die in den Bereichen der sprachlichen Mittel schwächeren Schülerinnen und Schüler konnten enorm von den Domainkursen profitieren. Sie erhielten durch die Kurse eine solidere Basis an grammatikalischen und lexikalischen Fähigkeiten, was sich auf die allgemeine Kommunikationsfähigkeit und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten auswirkte. Die Schülerinnen und Schüler profitierten davon sowohl in gemeinsamen Unterrichtsphasen als auch bei der Arbeit im Lernband.

9 Erwerb von kommunikativen Kompetenzen – Umsetzungsbeispiele aus beiden Gemeinschaftsschulen

In diesem Kapitel werden Umsetzungsmöglichkeiten zu den Kompetenzbereichen Hörverstehen, Leseverstehen und Sprechen für den individualisierten Kompetenzerwerb vorgestellt. Dabei werden auch die entsprechenden kommunikativen Methoden und Strategien in den Blick genommen. Dabei wird besonders dem Kompetenzbereich Sprechen gebührend Raum gegeben, um zu zeigen, dass mündliche Kommunikation sehr wohl Bestandteil des individualisierten Lernens sein kann.

9.1 Hörverstehen

Der Kompetenzbereich Hörverstehen ist für viele Schülerinnen und Schülern eine Herausforderung. Klassischerweise wird der Hörtext zwei oder drei Mal für alle Lernenden gemeinsam vorgespielt. Im Anschluss werden Fragen beantwortet. Manchen Lernenden geht das zu schnell. Manche brauchen die Möglichkeit, einen Hörtext häufiger oder mit Pausen zu hören, um ihn sicher erfassen zu können. Auch Schülerinnen und Schüler, die z. B. sicher englische Texte lesen, können im Bereich Hörverstehen noch unsicher sein. Deshalb erschien es sinnvoll, die Höraufgaben selbstständig bearbeiten zu lassen. Die dazu benötigten Strategien und Umsetzungsmöglichkeiten werden im folgenden Kapitel beschrieben.

9.1.1 Strategien

Damit Lernende Höraufgaben richtig bearbeiten können, benötigen sie zunächst eine Anleitung in der Methodik. Hierfür steht ein Input, während dem gemeinsam eine Höraufgabe bearbeitet wird. Hierbei achtet die Lehrkraft auf die methodisch wichtigen Schritte. Anschließend wird der Input wie folgt festgehalten. Auch ein Lernplakat dazu wäre sinnvoll.

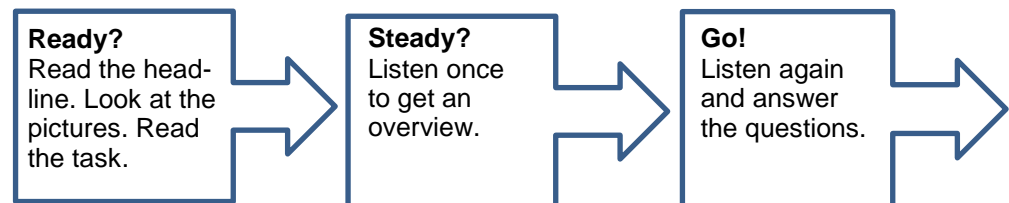


Abbildung: Katja Ibrahim

Mit diesem Modell werden die Teilbereiche *global listening (for gist)*, *careful/detailed listening (for main ideas and supporting details)* und *selective listening (for specific/required information)* trainiert. Die nächsten Schritte, *listening for implications and post-listening activities*, werden entweder in Einzelarbeit schriftlich oder im Gruppengespräch bearbeitet.¹³

9.1.2 Individualisiertes Üben von Hörverstehen

Wenn die Lernenden nun Höraufgaben bearbeiten, können sie dies selbständig tun. Es gibt verschiedene Möglichkeiten dies umzusetzen. In jedem Fall sind eigene Kopfhörer der Lernenden eine Voraussetzung.

An der Elise von König-GMS werden in den Klassenstufen 7 bis 10 MP3-Player benutzt. Die Geräte haben ein Display und sind dadurch leichter zu bedienen. Auch zur Handhabung der Geräte müssen Inputs gegeben werden. Die Hörtexte wurden im Vorfeld aufgespielt und die Lernenden können auf den MP3-Playern die entsprechenden Tracks anwählen. Die Erfahrung hat gezeigt, dass zehn Geräte pro Klasse ausreichend sind. Diese wurden in Transportboxen sortiert. Sie können auch von mehreren Klassenstufen genutzt werden, da die Audiodateien in verschiedenen Ordnern abgespeichert werden können. Bei dieser Arbeitsweise ist es wichtig, eine gute Organisation der Medien zu haben. Die MP3-Player sind mit Akkus betrieben und zu jeder Box gehören mindestens fünf extra Akkus und ein Ladegerät. Dieses wird vom Akkudienst versorgt. Das bedeutet, dass leere Akkus immer in einem Extrafach gesammelt werden, der Akkudienst diese auflädt und sie wieder in die Transportbox einsortiert.

Wichtig ist auch, dass bereits zu Schuljahresbeginn ein Paar Kopfhörer auf die Liste der zu beschaffenden Materialien der Lernenden eingetragen wird, so dass jedes Kind eigene Kopfhörer dabei hat. Selbstverständlich ist es hilfreich, 2–3 Ersatzkopfhörer vorrätig zu haben.

¹³ Vgl. VERA Handreichung 2009 Testheft C, IQB



Foto: Katja Ibrahim

In den Klassenstufen 5 und 6 stehen an der Elise von König-Gemeinschaftsschule Laptops bereit. An diesen können die Lernenden die entsprechenden CDs einlegen und ebenfalls selbstständig arbeiten. Diese Laptops sind fest im Klassenzimmer installiert und befinden sich an den Stehtischen. Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Lernenden zügiger arbeiten, wenn sie stehen müssen. Auch für das Arbeiten am Laptop benötigen die Lernenden eigene Kopfhörer.



Foto: Katja Ibrahim

Auf diese Art und Weise können Aufgaben aus dem Bereich *listening comprehension* in der selbstständigen Lernzeit bearbeitet werden. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden eingegangen werden kann, da jede und jeder die Hörtexte so oft hören kann, bis er oder sie diese erfasst hat.

9.1.3 Lernmaterialien zum Hörverstehen

Klassenstufe 6–7

Im Rahmen der grammatikalischen Einheit *will-future* wurde das Lied „Que sera, sera“ von Doris Day gehört.

Pre-reading activity:

What are your future dreams? Write down three of them.

Listening for gist – activity:

What kind of person is singing the song? *What do you think how old she is?*

Listening for detail – activity:

Write down all the questions using the *will-future*.

Listening for implications – activity:

What does ‘Que sera, sera’ mean?

Why is it an answer to all the different questions?

Post-listening activity:

What are your questions about the future? Write them down and discuss them with a partner.

Die letzten beiden Fragen ermöglichen ein Ineinandergreifen der Kompetenzbereiche Hörverstehen und Sprechen, da sie im Plenum oder auch in Kleingruppen besprochen werden. Eine weitere Idee, vor allem für Lernende auf erweitertem Niveau, wäre es, einen *minute-talk* dazu zu verfassen.

Klassenstufe 8–10

Wir haben im Rahmen der Unterrichtseinheit US-Politics den Song „Dear Mr. President“ der Künstlerin Pink als Höraufgabe bearbeitet.

Folgende Aufgaben wurden gestellt:

Pre-reading activity:

1. The following song is called ‘Dear Mr. President’. What do you think it is about?

Listening for gist – activity:

1. Listen to the song. Compare your expectations with the actual lyrics.
2. Write a summary of the song.

Listening for detail – activity:

1. The song is full of questions for President George W. Bush. Find them and write them down.

Listening for implications – activity:

1. Why has Pink written that song? What do you think?
2. How does the text make you feel?
3. Do you like the song? Give reasons.

Post-listening activity

What are the questions you would like to ask our German Chancellor? What would you like to ask her? Write a letter.

Aufgabenstellung: Katja Ibrahim

Die letzten drei Fragen kann man sowohl mündlich als auch schriftlich bearbeiten. Auch Varianten der kooperativen Lernformen können eingesetzt werden. Hier fließen also wieder Kompetenzbereiche ineinander. Eine Möglichkeit wäre zum Beispiel, sich im Kugellager zu gezielten Fragestellungen verschiedenen Mitschülerinnen und Mitschülern auszutauschen. Man könnte auch ein Schreibgespräch zu den einzelnen Fragen inszenieren und am Ende im Plenum besprechen. Zur schriftlichen Auseinandersetzung mit den letzten drei Fragen wäre es auch möglich, einen Essay schreiben zu lassen.

9.2 Leseverstehen

9.2.1 Strategien

Auch im Bereich des selbstständigen Bearbeitens von Leseverstehensaufgaben steht ein methodischer Input am Anfang. Die Lernenden erhalten hier das entsprechende Handwerkszeug, um Lesestrategien entwickeln zu können. Selbstverständlich wird diese Arbeitsweise immer wieder auch gemeinsam geübt, damit sie verinnerlicht werden kann. Hierzu wurde an der Elise von König-GMS folgendes Merkblatt entwickelt, das die Lernenden selbst gestalten, um einen persönlichen Bezug herzustellen. Lesestrategien wie *skimming (reading for gist)*, *detailed reading (for main ideas)* und *scanning (for specific information)* werden hier geschult. *Reading between the lines* wird im Gespräch mit der Lehrkraft geübt. Auch hier sieht man ein Ineinandergreifen der Kompetenzbereiche Verstehen und Sprechen.



Abbildung: Katja Ibrahim

9.2.2 Individualisiertes Üben von Leseverstehen

Um Lesekompetenz aufzubauen, sollten Schülerinnen und Schülern möglichst verschiedenen Textsorten begegnen. Schilder, Lernplakate und Texte aus dem eingeführten Lehrwerk sollten genauso genutzt werden wie englischsprachige Bücher und englische bzw. amerikanische Jugendzeitschriften. Auch ist das Internet eine Fundgrube für authentische und aktuelle englischsprachige Texte. Inhaltliche Interessen, Durchhaltevermögen und Konzentration beim Lesen und Lesegeschwindigkeit sind natürlich individuell. Hier stand die Bemühung im Vordergrund, ein möglichst breites Angebot für die Schülerinnen und Schüler zu schaffen. Auch standen jederzeit Hilfsmittel in Form von Nachschlagewerken und Lexika zur Verfügung, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler bei auftretenden Problemen selbst helfen konnten.

9.2.3 Lernmaterial zum Leseverstehen

Das folgende Lernmaterial zum Leseverstehen wurde Ende der Klassenstufe 6 eingesetzt. Das Material an sich war nicht niveaudifferenziert ausgewiesen; alle Schülerinnen und Schüler haben denselben Text erhalten. Die Aufgaben zum Text allerdings waren niveaudifferenziert.

School trips are fun??? Not so much!



We began our school trip on a grey, cold and very early morning in May. Actually we were all very excited to spend a night away from home. The teachers promised it was going to be fun. So we packed our backpacks and met at the station. It was deserted. Hardly anybody was there at 6 a.m. When the train arrived, we all found a place to sit down and we talked to each other.

Emma had an idea. She told us about the game ‚Truth or Dare‘. That sounded like so much fun that we decided to play the game at night, when the teachers are asleep.

Jenny thought of great questions to ask, like “Who would you like to kiss?” and Gillian thought of fun ideas for the dare, like: “Wake up the teacher and tell him you had a bad dream.”

Everybody was looking forward to that night.



When we arrived at Mullington Station it started raining. Unfortunately we had to hike to the hostel. It took us 4 hours through the rain. When we finally arrived, our clothes and backpacks were soaking wet. We had some dinner and went straight to bed, because we all felt cold.

We fell asleep and woke up the next morning. We didn’t play that game at night. We didn’t ask each other silly questions and we didn’t annoy the teachers.

It was such a boring event!

In the morning we hiked back to the station and went back to school.

School trips are fun, except when they’re not!

Text und Bilder: Katja Ibrahim

Exercise 1: True or false?

Diese Aufgabe ist eine vergleichsweise einfache Überprüfung des Textverständnisses.

	true	false
1. The class is going on an overnight trip.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Emma wanted to play cards.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. The weather was nice.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. In the evening they had dinner.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. They asked each other silly questions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. They hiked for three hours in the rain.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Exercise 2: True, false or not in the text?

Diese Aufgabe ist ein wenig schwieriger, da manche Inhalte nicht im Text direkt vorkommen, sondern erschlossen werden müssen. Hier müssen die Lernenden die Texte genauer lesen.

	true	false	not in the text
1. The class is going on an overnight trip.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Susan wanted to play 'Truth or Dare'!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. The weather was nice.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. They had hot soup for dinner.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Their clothes were wet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. They hiked for three hours in morning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Exercise 3: Fill in the gaps and finish the summary.

Diese Übung ist komplexer. Hier müssen die Lernenden nach einer kleinen Starthilfe in Form eines Lückentextes eigene Sätze formulieren.

Emma, Gillian and _____ are on a school trip. They are talking the _____ to Mullington. On the train the girls are having some fun _____. Emma wants to play _____.

Aufgabenstellungen: Katja Ibrahim

9.3 Sprechen

9.3.1 Monologisches Sprechen – *minute talks*

Um das monologische Sprechen zu trainieren und zu üben, haben sich die sogenannten *minute talk* bewährt. Hier werden die Kinder langsam an längeres englisches Sprechen herangeführt. Dies kann jedes Kind auf seinem Niveau leisten und gewinnt so an Sicherheit in der mündlichen Rede. Um die Lernenden nicht sofort zu überfordern, starten die *minute talks* zuerst mit einer Minute, dann zwei und dann drei Minuten Sprechdauer.

Um einen Vortrag halten zu können, bedarf es einiger Redemittel. Diese werden anhand eines Praxisbeispiels im Unterricht gemeinsam erarbeitet und somit zur Vorlage für einen eigenen Vortrag.

Der Ablauf der *minute talks* wird im Folgenden genauer beschrieben. Die Kinder bereiten ein Thema ihrer Wahl im Lernbüro vor. Dies kann am Anfang beim **one minute talk** etwas über sich selbst als Person, das Wochenende, die Hobbys etc. sein. Wichtig ist hier, dass es sich hierbei um sprachliche Bereiche handelt, zu denen sie einen persönlichen Bezug herstellen können. Ebenso wird beim **two minute talk** verfahren. Dem Medieneinsatz kommt beim **one minute talk** eine niedere Bedeutung zu, da die Schülerinnen und Schüler sich auf das Sprechen konzentrieren sollen. Beim **two minute talk** sollten Medien eingesetzt werden, ebenso beim **three minute talk**.

Die Reihenfolge der Vorträge kann nach Thema erfolgen, d. h. die Lernenden tragen sich vorab in eine Klassenliste ein und bekommen dann einen Termin von der Lehrkraft zugewiesen. Eine Alternative wäre das Zufallsprinzip, welches aber eigentlich nur für den **one minute talk** gelten kann, da beim **two minute talk** Medien eingesetzt werden sollen.

9.3.1.1 Strategien – Einführung der Redemittel für einen Vortrag

Die Schülerinnen und Schüler hören einen exemplarischen Vortrag, anhand dessen in die wichtigsten Kriterien für Präsentationen eingeführt wird. Die Lernenden bekommen einen Stichwortzettel, auf dem Lücken zu finden sind, die entsprechend ergänzt werden müssen. Im Anschluss daran sollen sie die wichtigsten Redemittel für eine Einleitung, Überleitung, Hauptteil und einen Schluss erkennen, und sie dann in die richtige Reihenfolge bringen. Diese Sätze und Redewendungen dienen später als Gerüst für den eigenen Vortrag.

Abschließend sollen die Lernenden auf sprachliche und methodische Aspekte einer gelungenen Präsentation aufmerksam gemacht werden. Diese werden dann in einem Kriterienkatalog zusammengefasst und im Klassenzimmer aufgehängt.

Beispielhafte Präsentationen dienen der Einführung maßgeblicher Strategien und Redemittel für eine eigene Präsentation.

9.3.1.2 Lernmaterialien zum monologischen Sprechen

Hier handelt es sich um eine Präsentation zum Thema Fußball. Es kann der Vortrag über die Lehrkraft erfolgen oder auch durch eine/n ältere/n Schülerin/Schüler der Schule, der eine Präsentation üben möchte (Klasse 7 oder 8 aufgrund des Themas). Alternativ gibt es auch solche Vorträge auf der CD zu den einzelnen Lehrwerken. Zunächst erhalten die Schülerinnen und Schüler Aufgaben, die sich auf das inhaltliche Verständnis des Textes beziehen. Im folgenden Beispiel erfolgte dies über das Identifizieren von Themen über Bilder, die anzukreuzen waren und Ausfüllen von Lückentexten. Der Hauptfokus lag im Folgenden dann aber auf der Analyse der sprachlichen Mittel sowie der Qualität des Vortrages. Dabei wurden die Kriterien für gelungene Vorträge eingeführt.

1. Listen to the talk. Which pictures does Carol talk about? Tick them off!

2. Listen to the talk and put the phrases into the correct order.

A Do you have any questions?

B Today I'm going to talk about....

C Can you look at the pictures please....

D First I'm going to show you some pictures.

E That's the end of my presentation.

F The next thing I'm going to talk about is....

G Thank you for listening.

3. Carol received the following evaluation for her talk. Do you agree with it? Why/why not?

Carol's presentation	excellent	pretty good	alright	try harder next time
Did she speak clearly?				✓
Did she use the phrases?		✓		
Did she show pictures?	✓			
Was there a plan for the talk?	✓			

4. Now listen to John's talk and evaluate it. Compare it to your classmates' evaluation.

John's presentation	excellent	pretty good	alright	try harder next time
Did he speak clearly?				
Did he use the phrases?				
Did he show pictures?				
Was there a plan for the talk?				

Das eingeführte kriteriengestützte Bewertungsraster kann nun zur Bewertung von Vorträgen der Lernenden eingesetzt werden.

In den unteren Klassenstufen (5–7) kann das noch auf Deutsch geschehen. In den höheren Jahrgangsstufen (8–10) kann dies zunehmend auf Englisch erfolgen, vor allem wenn das Raster nicht allzu viele Kriterien ausweist.

9.3.2 Dialogisches Sprechen

9.3.2.1 Dialogisches Sprechen in kooperativen Lernformen

Kooperative Lernformen können sowohl auf Unterrichtsebene und als auch in Phasen individualisierten Lernens zum Üben des dialogischen Sprechens eingesetzt werden. Das Sprechen in gemeinsamen Unterrichtsphasen ist wichtig, da hier die Lehrkraft die korrekte Aussprache sichern und Fehler korrigieren kann. Dazu ist auch lautes Vorlesen von Texten in verteilten Rollen hilfreich. Im Anschluss bietet es sich an, die Lernenden in Kleingruppen einzuteilen, um die Texte individuell zu lesen und auch szenisch umzusetzen.

Kommunikativ-kooperative Methoden, die sich leicht umsetzen lassen und sich im Alltag bewährt haben sind:

- *Appointments*: Die Schülerinnen und Schüler verabreden sich zu bestimmten Zeiten im Klassenzimmer. Ihre Partnerinnen/Partner tragen sie in die jeweilige Spalte der entsprechenden Uhrzeit ein. Nun beantworten sie die Fragen bzw. vervollständigen Sätze zuerst für sich und halten ihre Antwort in der Tabelle fest. Auf bestimmte Anweisungen der Lehrkraft (*It's 1/2/3 o'clock.*) gehen die Lernenden zu ihren jeweiligen Partnerinnen/Partnern und kommen miteinander ins Gespräch. Sie notieren sich die Antworten um dann im Plenum darüber zu berichten.
- *Double Circle* (Kugellager): Dadurch dass im *Double Circle* alle Beteiligten gleichzeitig im Gespräch sind, fällt es schüchternen Schülerinnen und Schülern leichter, öffentlich zu sprechen, da sie nicht im Mittelpunkt stehen. Des Weiteren haben die Lernenden die Möglichkeit, mit vielen verschiedenen Sprechpartnerinnen und -partnern in den Dialog zu gehen.
- *Bus Stop* (Lerntempoduell): Diese Methode bietet den Lernenden die Möglichkeit, gemäß ihrer individuellen Lerntempi zu arbeiten. Nach einer Phase der Einzelarbeit, in der sie eine Aufgabe ihrer Wahl bearbeiten, tauschen sie die Ergebnisse in Partnerarbeit aus. Dies geschieht an den verschiedenen *Bus Stops* im Klassenzimmer. Es bietet sich an, dass diese *Stops* durch Schilder visualisiert werden. Auch an der Tafel sollte festgehalten werden, wo welche Aufgabe ausgetauscht wird. Um englisches Sprechen zu gewährleisten, sollten Redemittel an die Hand gegeben werden.

Market-Place Activity/Milling-around Activity: Die Schülerinnen und Schüler sprechen mit verschiedenen Partnern über ein vorgegebenes Thema. Sie bewegen sich dabei frei im Klassenzimmer und nach einem vereinbarten Signal sprechen sie mit dem Partner, der vor ihnen steht. So können sie in einem begrenzten Zeitraum mit möglichst vielen anderen sprechen. Wenn sie die vollständigen Informationen erhalten haben, begeben sie sich wieder auf ihren Platz.

Sind die verschiedenen Methoden kooperativen Lernens mit den Lernenden im Unterricht geübt worden und diese verinnerlicht, können diese auch in individualisierten Lernzeiten eingesetzt werden. Dies erfordert natürlich ein höheres Maß an Selbststeuerung durch die Lernenden und auch hier sollten die Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter beobachten und behutsam korrigieren.

9.3.2.2 Gesprächsstrategien und Redemittel

Gelungene Gespräche zeichnen sich durch ein hohes Maß an Interaktion aus. Gesprächspartner sollten einander zuhören, aufeinander eingehen und einander unterstützen. Auch sollte hier kein Ungleichgewicht dahingehend entstehen, dass eine Seite lediglich Fragen stellt und die andere Seite darauf antwortet. Dazu müssen Kriterien für gelungene Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern entwickelt werden, die dann in einem entsprechenden Bewertungsraster ihren Niederschlag finden können. Auch dazu können gelungene und weniger gelungene Gespräche gemeinsam gehört und bewertet werden. Gerade der Austausch über Bewertungen ist wichtig, um sich im Geben und Nehmen von Feedback zu üben. Je mehr die Schülerinnen und Schüler selbst am Entwurf eines solchen Rasters beteiligt sind, desto größer ist die Akzeptanz desselben.

9.3.2.3 Lernmaterialien zum dialogischen Sprechen

Im Folgenden wird ein Beispiel für die Klassenstufe 6 zum Thema *My weekend* vorgestellt. Die hierzu eingesetzte kooperative Lernform ist *making appointments*. Diese dient auch der Festigung der Struktur *simple past*. Hierzu wird eine Umfrage über die Wochenendaktivitäten der Klasse erstellt. Die Schülerinnen und Schüler notieren sich zunächst ihre eigenen Wochenenderlebnisse (Tabellenspalte *Me*). Anschließend treffen sie sich zu ihren *Appointments* mit den Gesprächspartnerinnen und -partnern, tauschen sich aus und notieren sich deren Wochenenderlebnisse (Tabellenspalte *partner 1/partner 2*). Abschließend berichten die Lernenden über das Wochenende einer Interviewpartnerin bzw. eines -partners. Hier findet somit eine Vernetzung zum monologischen Sprechen statt.

		1 o'clock	2 o'clock	3 o'clock
	Me	Partner 1	Partner 2	Partner 3
I had a.... weekend.				
On Sunday I				
Then I....				
But I didn't....				
I went to bed....				

→ Ask your partner about his/her weekend activities.


→ Tell the class about one of your partners and his/her weekend.

→ Compare your weekend with one of your partner's. Tell the class about it.


10 Unterrichtseinheit Holidays in Great Britain

In diesem Kapitel wird eine kurze Unterrichtseinheit vorgestellt. Diese Einheit umfasst ca. 4–6 Zeitstunden. Der grammatikalische Fokus liegt auf der Einführung und Übung des *simple past*. Auf dem *Working Plan* finden sich die Kompetenzen, die in dieser Einheit geübt werden, sowie die Verweise auf die entsprechenden (niveaudifferenzierten) Materialien. Gemeinsame Unterrichtsphasen wechseln sich mit Phasen individualisierten Lernens ab.

Der gemeinsame Einstieg in das Thema erfolgt in einer gemeinsamen Unterrichtsphase, in der Hörverstehen geübt wird und im Anschluss gemeinsam über den Hörtext gesprochen wird. Je nach Bedarf kann der Hörtext in der individuellen Lernzeit nochmals gehört und die Ergebnisse überprüft werden.



Elise von KÖNIG
GEMEINSCHAFTSSCHULE
Sevelange-Münster



Working Plan

should be finished until: _____

topic: Holidays in Great Britain	focus: simple past		
task	completed	seen	proof read
Listening Comprehension in class: → listen to "School's out for summer" → talk about it in class			
Vocabulary Copy and study the vocabulary from the list. Take the test at the end of this topic on Thursday _____. I scored ____ / 10 / 15 / 20 points.			
Reading Comprehension: → level 1 reading: answer the tasks below → level 2 & 3 reading: answer the tasks below			
Input: simple past → copy the rules into your grammar booklet			
Training: → level 1: at least worksheet 1a+b → level 2: worksheet 1 and worksheet 2 at least a + b → level 3: worksheet 1 and 2			
Talking Time: → My holidays in Great Britain			

Completed wird von den Schülerinnen und Schülern abgehakt, wenn sie die Aufgabe fertig bearbeitet haben. **Seen** wird von der Lehrkraft oder den Lernassistentinnen und -assistenten abgezeichnet, wenn sie die bearbeitete Aufgabe gesehen haben. **Proof read** bekommt eine Unterschrift, wenn die Richtigkeit der Aufgabe in Selbst- oder Fremdkontrolle überprüft wurde.

Die Vokabeltests werden auf drei verschiedenen Niveaus geschrieben. So kommt es zu verschiedenen Gesamtpunktzahlen.

An dieser Stelle gibt es sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Differenzierung.

Abbildung: Katja Ibrahim

Das Üben von Leseverstehen erfolgt in einer Phase individualisierten Lernens, in der der Fokus auf das Lesen von Postkarten gelegt wird. Die folgenden Beispiele zeigen die Niveaudifferenzierung über die Lesetexte selbst sowie über die Aufgaben zum Text. Gleichzeitig erfolgt in dieser Phase eine Vorbereitung der Einführung der neuen Verbform *simple past*. Bei der Formulierung der Aufgaben zum Text ist es sinnvoll, Leseverstehensaufgaben von Aufgaben zur sprachlichen Untersuchung des Textes zu trennen. Auch sollten für die Schülerinnen und Schüler Lösungsblätter zum Selbstabgleich bereitgestellt werden.

Level 1: Summer Holidays in Scotland

Dear Emma,


the last week in Scotland was boring. We had a lot of rain and it was cold.

Dad wanted to go hiking in the Highlands. I went with him. We climbed up the Ben Nevis – the highest mountain in Scotland.

My mom didn't want to come with us. She visited the Ben Nevis Whiskey Distillery. She liked it there.

In the evenings we played some games.

Hugs & kisses
Callie



Callie Walker

56 Hatherden Avenue

BN1 BJ5 Brighton

England - GB

Text und Abbildung: Katja Ibrahim

1. Answer the following questions. You needn't write complete sentences.

- a. What was the weather like in Scotland?
- b. What is Scotland's highest mountain?
- c. Who did Callie go hiking with?
- d. Where did Callie's mother go?

2. Callie made a mistake, when she wrote her postcard. Can you find it?

3. Underline the verb forms in the text.

4. Match the verb forms you found to the infinitive forms listed below.

be	_____ was _____
have	_____
want	_____
go	_____
climb	_____
do	_____
visit	_____
play	_____

Level 2/3: Three days in London

Dear Emma,


I spent the last 3 days in London. This city is really amazing. I went to the Buckingham Palace and watched the changing of the guards. The guards didn't move at all before and after that. That was weird.

We also visited Madame Tussauds. I stood next to President Obama and his wife. That was fun. But the best part of my trip was the day I spent at Camden Market!!! I had so much fun there. Unfortunately I didn't have enough pocket money with me to buy everything I wanted. I saw so many great things at the market. I bought beautiful earrings, a nice shopping bag and some funny post cards.

How is your trip to the mountains? I hope you are having fun.

Lots of love,

Callie



Emma Smith

54 Hatherden Avenue

BN1 BJ5 Brighton

England - GB

Text und Abbildung: Katja Ibrahim

1. Answer the following questions. You may write complete sentences.

Level 2	Level 3
<i>Which part of her visit to London did Callie find "weird"?</i>	<i>Which part of her visit to London did Callie find "weird"? Why?</i>
<i>Which museum did Callie visit in London?</i>	<i>Who did she see in the museum? How did she like that?</i>
<i>Who did she see in the museum?</i>	<i>What was the best part of her stay in London? Why? What did she regret?</i>
<i>What was the best part of her stay in London?</i>	<i>Where is Emma? How do you know?</i>

2. Underline all verb forms in the text.

3. Make a list of all the verb forms you found. Write the infinitive forms of the verbs next to them.

Der Text für Level 2 und Level 3 unterscheidet sich in der Textlänge und Komplexität von dem Text für Level 1. Darüber hinaus ist eine Differenzierung in den Fragestellungen gegeben. Die Fragestellungen für Level 3 gehen inhaltlich tiefer, und erfordern das Formulieren von eigenen Gedanken, Gefühlen oder Meinungen.

Der grammatische Input kann auf den Vorarbeiten der Lernenden aufbauen. Gemeinsam werden die gefundenen Verbformen analysiert und die entsprechende Regel abgeleitet. Eine gemeinsame Ergebnissicherung in Form eines Tafelanschriebes oder eines gemeinsam ausgefüllten Arbeitsblattes ist eine wichtige Basis für die Lernenden um die neue Zeitform individualisiert zu üben. Da die Schülerinnen und Schüler mit den Begriffen *infinitive*, *simple past form* und *past participle* häufig noch nicht zurechtkommen, wurden sie der Einfachheit halber durchnummeriert:

Infinitive = 1. Form

Simple past form = 2. Form

Past participle = 3. Form

input

The Simple Past

Wann?
Die einfache Vergangenheit (simple past) verwendet man, wenn man über etwas spricht, das in der Vergangenheit stattgefunden hat (gestern, letzte Woche, letztes Jahr).

Wie?
Um die simple past form zu bilden brauchst du die 2. Form. Bei regelmäßigen Verben wird dafür einfach –ed an die Grundform angehängt.
I play football. → Yesterday I play**ed** football.

Die 2. Form der unregelmäßigen Verben musst du auswendig lernen. (Liste ist im Buch auf der Seite 238/239)
I go to school. → I **went** to school

Aussagesätze:

Verneinungen:

Fragen:

Text und Abbildung: Katja Ibrahim

Im Weiteren kann dann die neu eingeführte Verbform individualisiert geübt werden. Dabei werden die den Lernenden angebotenen Aufgaben zunehmend schwieriger. Die Aufgabe 1 ist nicht sehr anspruchsvoll und sollte von allen Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden können. Hier geht es lediglich um eine Zuordnung von *simple past* und Infinitivformen.

**1 Match the infinitive with the simple past form.
Draw lines.**

play	listened
run	had
go	talked
listen	ran
sing	went
have	did
do	sung
talk	played

Hier werden Aussagesätze im *simple past* geübt.

Diese Aufgabe erfordert einen größeren Wortschatz und das korrekte Einsetzen der entsprechenden Zeitform und ist folglich schwieriger als Aufgabe 1.

2 Fill in the correct form of the verb. Use the verbs from 1.

- I _____ football last Saturday.
- Last night we _____ on the phone.
- Last summer holidays my dad _____ a marathon.
- Emma _____ to a sad song all the weekend.
- My Mom _____ breakfast in bed for mother's day.
- The choir at my old school _____ beautifully.
- We _____ to church at Christmas.
- My brother isn't talking to me. I think I _____ something wrong.

Im Anschluss werden die Verneinungen im *simple past* geübt.

**3 Nothing happened! Change the sentences from exercise 2.
Write into your exercise book.**

- I didn't play football last Saturday.
- Last night we _____ on the phone.

Abschließend wird die Frageformulierung geübt. Auf diese Art und Weise entsteht eine weitere Sprechzeit, in der die erlernten Strukturen in einer echten Situation angewendet werden können. Diese Aufgabe ist die komplexeste. Die Lernenden müssen einerseits die eingeübten Strukturen anwenden, andererseits müssen sie die Fragen vorab verschriftlichen.

4 You meet one of your classmates after the summer.

→ Write down five questions you would like to ask him/her.

→ Use the simple past.

→ Now talk to your partner.

Die *Talking Time* am Ende der Unterrichtseinheit ist dem Thema Ferien in Großbritannien gewidmet. Das in der Einheit erworbene kulturelle Wissen und die neue Form des *simple past* sollen beim monologischen Sprechen angewendet werden. Auch der themenbezogene Wortschatz kann hier mit einfließen.

Zur Unterstützung werden folgende Begriffe als Wortkarten auf den Tisch gelegt. Die Schülerinnen und Schüler sprechen anschließend und benutzen dabei das *simple past*.

My holidays in Great Britain

Holidays	England	Scotland
free time	hills & mountains	castles
swimming	amusement arcades	flying kites
Wales	sea	lochs
lakes	monster	camps
fun	sport	nature
canoeing	pony trekking	rock climbing
morning	evening	kis

Abbildung: Katja Ibrahim

Im Bereich des themenbezogenen Wortschatzes wird differenziert, indem sowohl für alle verpflichtenden Vokabeln (fett gedruckt) und sogenannte „Kürvokabeln“ ausgewiesen werden.

Vocabulary: Holidays in Great Britain

English	German
go hiking	wandern gehen
boring	langweilig
climb	klettern
evening	der Abend
game	das Spiel
hug	die Umarmung
go swimming	Schwimmen gehen
mountain	der Berg
holidays	die Ferien
lake	der See
whiskey distillery	die Whiskeybrennerei
amusement arcades	die Spielhalle
go canoeing	kanufahren gehen
Great Britain	Großbritannien
amazing	unglaublich, toll
wife	die Ehefrau
pocket money	das Taschengeld
part	der Teil
fly kites	Drachen steigen lassen
Loch Ness	ein berühmter See in Schottland, in dem der Legende nach ein Monster leben soll
hugs & kisses	Fühl dich umarmt und geküsst. (Verabschiedung unter guten Freunden)
zip code	Postleitzahl
stamp	Briefmarke
memory / memories	die Erinnerung / die Erinnerungen
trip	die kurze Reise

Abbildung: Katja Ibrahim

Bei der Prüfung des Wortschatzes wird auf Level 1 lediglich der verpflichtende Grundwortschatz abgeprüft. Auf Level 2 werden einerseits der Pflichtwortschatz und andererseits der ergänzende Wortschatz abgeprüft. Auf Level 3 wird über Pflicht- und ergänzenden Wortschatz hinaus auch die Fähigkeit, Vokabeln in freien Satzzusammenhängen anzuwenden, überprüft.

name: _____

class: _____

vocabulary test

English	German
<i>Level 1</i>	
go hiking	
	langweilig
	klettern
evening	
	das Spiel
	baden gehen
	der Berg
sea	
Lake	
	Großbritannien
<i>Level 1 and 2</i>	
amazing	
	Seine Ehefrau ist klein.
I get 5€ of pocket money.	
	der beste Teil
	Postleitzahl
<i>Level 1, 2 and 3</i>	
	Ich liebe Drachen steigen lassen.
	Fühl dich umarmt und geküsst. (Verabschiedung unter guten Freunden)
stamp	
	Erinnerung, Erinnerungen
The best trip was to Cmaden Market.	

You scored ____ of 10/ 15/ 20 points.

Abbildung: Katja Ibrahim

11 Rahmenbedingungen zur Umsetzung des Konzepts

Im Folgenden werden die Rahmenbedingungen, die man zur Umsetzung dieser Unterrichtskonzepte für das Fach Englisch schaffen sollte, erklärt. Es kommt dabei auf stundenplanorganisatorische, personaltechnische und materialspezifische Faktoren an. Es wird immer das beim Erproben ermittelte Optimum der Gemeinschaftsschulen dargestellt. Sicher gibt es für andere Schulen auch andere Umsetzungsmöglichkeiten.

11.1 Stundenplanorganisation

Wie bereits erwähnt ist es wichtig, dass die Parallelklassen zeitgleich Englischunterricht haben. So kann man gemeinsame Inputs, *Talking Times* und Lernbürozeiten auch mit weniger Personal organisieren.

Hier zwei Stundenplanmodelle: das erste für Klasse 5, das zweite für Klasse 6.

Stundenplan der Elise von König-Gemeinschaftsschule

In Englisch sind an der Schule **mindestens drei** qualifizierte Lehrkräfte für zwei Klassen eingeteilt. Die Parallelklassen haben gleichzeitig Englisch, so dass klassenübergreifende Inputs, *Talking Times* und *Workshops* stattfinden können.

Lernjahr 5:

Zeit	Mo	Di	Mi	Do	Fr
8.00-8.30	Werk5 5a/5b	M Input / LB 5a/5b	R/WU 5a/5b	D Input / LB 5a/5b	D Input / LB 5a/5b
8.35-9.05	E 5a/5b				
9.05-9.35					
9.35-10.05	Lernfamilie	Lernfamilie	M Input 5a/5b	M Input 5a/5b	
Pause 10.05-10.35					
10.35-11.05	Werk5 5a/5b	EWG 5a/5b	LB 5a/5b	LB 5a/5b	Werk5 / NWA 5a/5b
11.05-11.35		Sp 5a/5b		BK 5a/5b	
11.40-12.10					E 5a/5b
12.10-12.40					
Mittagessen 12.45-13.50					Lernfamilie -13.10 Mittagessen mögl.
14.00-14.30	Werk5 / EWG 5a/5b	Atelier 5/6	Mu 5a/5b	Werk5 / NWA 5a/5b	
14.30-15.00					
15.00-15.30			E 5a/5b		
15.30-16.00					

Abbildung: Elise von König-Gemeinschaftsschule

Stundenplan der Glemstalschule-Gemeinschaftsschule Schwieberdingen-Hemmingen

Montags, wenn alle Klassen gleichzeitig Englisch haben, können die beschriebenen Domäinkurse stattfinden. Mittwochs findet eine Doppelstunde Englisch im Klassenverband statt, in der es Zeit für Inputs gibt. Donnerstag folgen dann die zwei Stunden Englisch im Lernband, in denen die Lernenden ihre individualisierten Lernaufträge bearbeiten.

Stunde	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1	Sozialstunde	Mathe	Englisch	Deutsch	NWA
2	Rück- und Ausblickstunde				
3	Englisch <i>(parallel in allen Klassen)</i>	Deutsch Lernband	Mathe Lernband	Englisch Lernband	Kursschiene
4	Mathe				
5	Sport	Kursschiene	Experimentieren (NWA)/IT	WIR	Deutsch
6					
	Mittagspause	Mittagspause	Mittagspause	Mittagspause	Mittagspause
8	Kursschiene	Kursschiene	Kursschiene	EWG	
9					

Abbildung: Glemstalschule-Gemeinschaftsschule Schwieberdingen-Hemmingen

11.2 Personal effektiv nutzen

Wenn zwei Parallelklassen im Fach Englisch für die Gemeinschaftsschule unterrichtet werden, hat es sich als sinnvoll erwiesen, je nach Klassenstärke mindestens drei Lehrkräfte einzusetzen. Wenn es weitere Ressourcen gibt, wie beispielsweise Lernassistentinnen und -assistenten, ISP-Praktikantinnen und -praktikanten etc., sollten diese genutzt werden. Je kleiner man die Arbeitsgruppen zusammenstellen kann, umso effektiver wird gearbeitet.

Wenn eine Lehrkraft einer kleineren Lerngruppe einen Input gibt, hat sie schneller und sicherer den Überblick, welche Kinder den Input verstanden haben und weiter arbeiten können, und welche Kinder beim Wiederholungsinput nochmal teilnehmen sollten.

Besonderer Wert sollte auch auf die professionelle Fachlichkeit der Lehrkräfte gelegt werden. Ein sicheres Sprachvorbild, das Wissen um den Verlauf des Fremdspracherwerbs, sowie fundierte Kenntnisse der Fremdsprachendidaktik sind Voraussetzung für eine effektive Vorbereitung und Umsetzung des individualisierten Fremdsprachenunterrichts.

Wie inzwischen wahrscheinlich deutlich geworden ist, müssen die Lernmaterialien für dieses Unterrichtskonzept individuell gestaltet bzw. zusammengestellt werden. Es gibt einige Lehrwerke, die speziell auf die GMS zugeschnitten sind. Trotzdem bleibt es nicht aus, zusätzliche Materialien bereit zu halten, da die Diversität innerhalb einer GMS-Klasse sehr hoch sein kann. Es hat sich als sinnvoll erwiesen, dass die Lehrkräfte sich in Teams zusammenschließen und die Materialien gemeinsam vorbereiten. Dabei ist es empfehlenswert, die Materialien für alle Kolleginnen und Kollegen auch digital zugänglich zu machen, so dass auch Lehrkräfte, die neu hinzukommen oder vertreten, leicht darauf zurückgreifen können.

Um alle Voraussetzungen zu erfüllen, die Lehrkräfte fit zu machen und Teamarbeit in der Unterrichtsvorbereitung zu implementieren, ist es empfehlenswert entsprechende Fortbildungen für Lehrkräfte zu ermöglichen.

11.3 Lernräume schaffen

Weitere Ideen zur Raumgestaltung:
Landesinstitut für Schulentwicklung (2010). Erfahrungen mit veränderten Schulraumkonzepten. NL-02.

Die Umstrukturierung der räumlichen Lernumgebung ist ein weiterer Gelingensfaktor. Es wäre von Vorteil, wenn Räume so gestaltet werden, dass sie beispielsweise Nischen für Kleingruppen, Stehtische für Inputgruppen und große Lernräume zur Stillarbeit bereithalten.

Da die Schulen nicht problemlos umgebaut werden können, empfiehlt es sich bei der Schaffung von Lernnischen erfinderisch zu sein. Vor allem bei den kommunikativen Partnerübungen gibt es unzählige Möglichkeiten, die jede Schule hat. Man muss sie nur finden und mutig nutzen. Um Gespräche zu üben, müssen die Lernenden nicht unbedingt an einem Tisch im Klassenraum sitzen.

Schüler üben Dialoge ein.

Talking Time in der Aula:



Foto: Katja Ibrahim

Individuelles Arbeiten kann im Sommer auch im Freien stattfinden.



Foto: Katja Ibrahim



Talking Time im Treppenhaus: Schülerinnen üben einen Dialog

Foto: Katja Ibrahim

Wenn es große Flure im Schulhaus gibt, kann man diese beispielsweise auch mit Hilfe von Stellwänden unterteilen bzw. Arbeitsplätze abschirmen. Wichtig an dieser Stelle ist es, die Maßnahmen im Hinblick auf Brandschutz zu überprüfen.

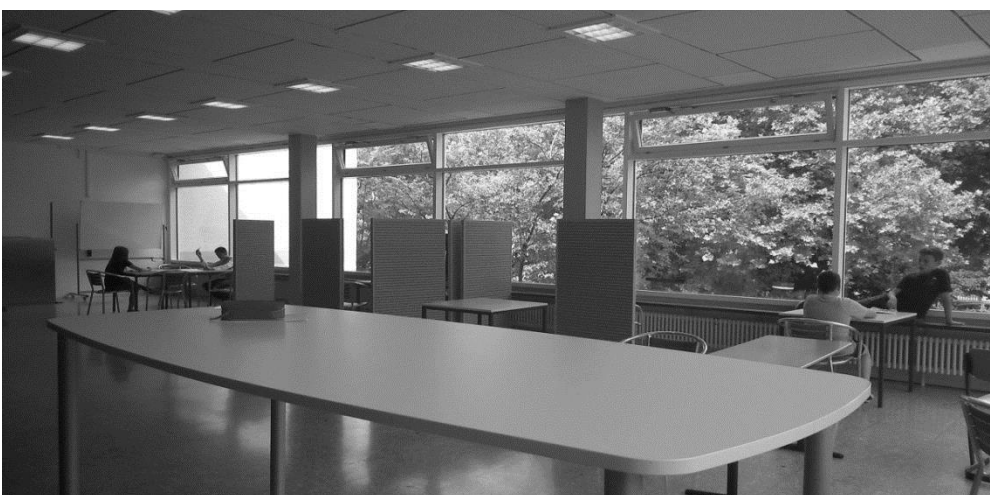


Foto: Katja Ibrahim

Auch größere Stehtische bieten eine gute Gelegenheit, einen Input-Platz zu schaffen, den man auch für *Talking Times* nutzen kann.

Input in der Kleingruppe am Stehtisch.



Foto: Katja Ibrahim

Die Klassenräume für die ersten GMS-Klassen an der Elise von König-Gemeinschaftsschule wurden extra umgebaut. Sie bestehen aus zwei großen Klassenräumen und einem kleineren Input-Raum. Alle drei Räume sind durch große Fenster miteinander verbunden. Somit ist es möglich, dass auch Lerngruppen ohne Lehrkraft im Inputraum arbeiten können, weil die Lehrkräfte in den Klassenzimmern sie dennoch permanent im Blick haben.

Wie man an der Skizze erkennt, sind unterschiedliche Sitzordnungen möglich.

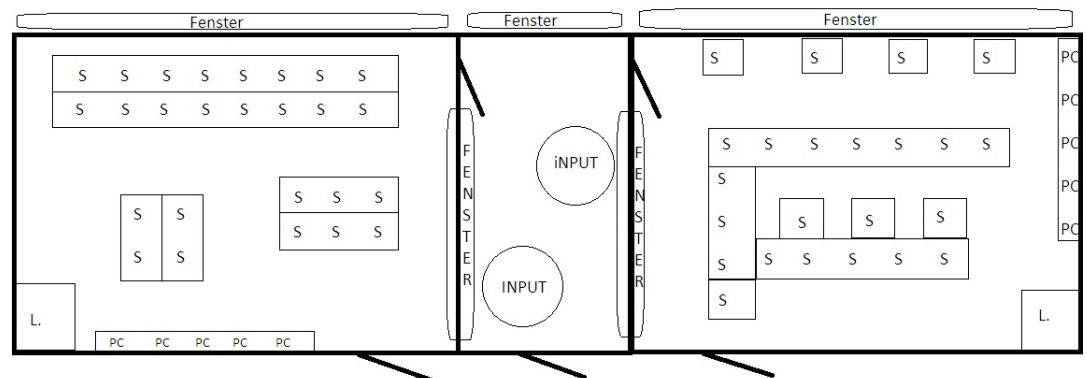


Abbildung: Katja Ibrahim



Foto: Katja Ibrahim

Um die Raumskizze visuell zu erfassen ist dieses Foto eingefügt. Diesen Blick hat die Lehrkraft von vorn auf die Klasse, dann durch den Inputraum (nach dem ersten Fenster) bis in das Klassenzimmer der Parallelklasse (nach dem zweiten Fenster).

12 Fazit

*"Conquering, holding, daring, venturing as we go the unknown ways,
Pioneers! O pioneers!" (Walt Whitman, 1865)*

Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter Englisch an Gemeinschaftsschulen haben sich der Herausforderung gestellt, ihre Lernenden individuell beim Ausbau ihrer Englischkompetenzen zu begleiten und gleichzeitig der inhärenten Notwendigkeit des Faches nach Kommunikation, Interaktion und Mündlichkeit gerecht zu werden. Die in dieser Handreichung vorgestellten Praxisbeispiele zeigen, dass sich die betreffenden Schulen auf neue, unbekannte Wege (vgl. das Zitat von Walt Whitman) gemacht haben, die weder vorgezeichnet, eben, noch geradlinig sind und es auch nicht sein können. Die Implementierung von neuen Konzepten zum Umgang mit Diversität im Englischunterricht erfordert Kreativität, Mut und die Bereitschaft, Altes kritisch zu überdenken, Bewährtes zu bewahren und fortzuführen, gleichzeitig aber Neues zu denken, auszuprobieren, zu integrieren oder gegebenenfalls zu verwerfen.

Grundsätzlich ist dieser Weg nicht ausschließlich Gemeinschaftsschulen vorbehalten. Auch andere Schularten können sich aufmachen und versuchen, den Bedürfnissen einer zunehmend heterogenen Schülerschaft und den veränderten äußeren Rahmenbedingungen gerecht zu werden. Hierzu braucht es nicht unbedingt die komplette Umgestaltung einer ganzen Schulstruktur auf Lernbüros und Lernbegleitung – auch innerhalb des Faches Englisch können erste Schritte in Richtung individualisierten Lernens erfolgen. Fachschaften können dabei auf Konzepte und Erfahrungen von Gemeinschaftsschulen zurückgreifen, diese auf die Tauglichkeit für die eigene Schulart prüfen, gegebenenfalls abändern und ausprobieren. Denn auch hier gilt:

*"Intelligence is the ability to adapt to change."*¹⁴(Steven Hawking)

¹⁴ <http://www.brainyquote.com/quotes/quotes/s/stephenhaw378304.html> (zuletzt abgerufen am 4. Februar 2016)

13 Literatur

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt

Gardner, Howard (1991): Abschied vom IQ – die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.

Institut für Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB): Vergleichsarbeiten 2010 8. Jahrgangsstufe (VERA-8) Englisch: DIDAKTISCHE HANDREICHUNG zu Testheft II.

www.nibis.de/.../V8-2009_ENG-Handreichung-TH-A_2009-03-13.pdf (letzter Zugriff am 9.11.2015)

Kultusministerkonferenz (KMK). Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004.

www.kmk.org/.../2004_10_15-Bildungsstandards-ersteFS-Haupt.pdf (letzter Zugriff am 9.11.2015)

Kultusministerkonferenz (KMK): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003

www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003 (letzter Zugriff am 9.11.2015)

Kultusministerkonferenz (KMK): Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)

www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012 (letzter Zugriff am 9.11.2015)

Kultusministerkonferenz (KMK): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014)

www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/lehrer/lehrerbildung (letzter Zugriff am 9.11.2015)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport/Landesinstitut für Schulentwicklung (2009). Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Individuelles Fördern in der Schule durch Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten (NL-01). Stuttgart.

Landesinstitut für Schulentwicklung (2012). Individueller Kompetenzerwerb im Englischunterricht: Gendersensible Förderung von Jungen und Mädchen (NL-03). Stuttgart.

Landesinstitut für Schulentwicklung (2010). Erfahrungen mit veränderten Schulraumkonzepten (NL-02). Stuttgart.

Landesinstitut für Schulentwicklung (2013). Lernprozesse sichtbar machen. Arbeiten mit Kompetenzrastern in Lernlandschaften. Englisch Orientierungsstufe (NL 22). Stuttgart.

Landesinstitut für Schulentwicklung (2013). Individualisierte Lernphasen planen dokumentieren und reflektieren. Die Lernagenda für die Orientierungsstufe 5/6 (NL 23). Stuttgart.

Landesinstitut für Schulentwicklung (2014). Lernprozesse sichtbar machen. Pädagogische Diagnostik als lernbegleitendes Prinzip (NL-10). Stuttgart.

Landesinstitut für Schulentwicklung (2015). Lerncoaching. Unterstützung des individuellen Lernprozesses (NL-24). Stuttgart.

Landesinstitut für Schulentwicklung (2014). Praxis Gemeinschaftsschule. Anregungen und Praxisbeispiele von und für Gemeinschaftsschulen (NL-25). Stuttgart.

Landesinstitut für Schulentwicklung (2015). Praxis Gemeinschaftsschule: Das Lerntagebuch an der Schillerschule in Heubach. Individualisiertes Lernen planen, dokumentieren und reflektieren (NL-26). Stuttgart.

Landesinstitut für Schulentwicklung (2015) Alleine viel gemeinsam mehr. Personalisiertes Lernen in Lernpartnerschaften (NL-27). Stuttgart.

Landesinstitut für Schulentwicklung (2015). Englisch Klassenstufe 5/6 im gemeinsamen Bildungsplan SEK I. Lernmaterialien zu den Kompetenzen (NL-34) Anlage LM1 (2015). Stuttgart.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2015). Schluss mit Schwarz-Weiß-Denken. Mehr Vielfalt.

www.kultusportal-bw.de/GEMEINSCHAFTSSCHULE-BW,Lde/Materialien (letzter Zugriff am 9.11.2015)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2015). Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg.

www.kultusportal-bw.de/GEMEINSCHAFTSSCHULE-BW,Lde/Materialien (letzter Zugriff am 9.11.2015)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2012). Bildungsplan für die Werkrealschule. Stuttgart.

www.schule-bw.de/schularten/hauptschule/bildungsplan-wrs (letzter Zugriff am 9.11.2015)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004). Bildungsplan für die Realschule. Stuttgart.

www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/Rs/bildungsstandards (letzter Zugriff am 9.11.2015)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004). Bildungsplan für das allgemeinbildende Gymnasium. Stuttgart.

www.bildung-staerkt-menschen.de/service/.../Gym/Gym_E_1f_bs.pdf (letzter Zugriff am 9.11.2015)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Gemeinsamer Bildungsplan für die Sekundarstufe I, Anhörungsfassung. Stuttgart.

www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/de_a/de_a_sek1

Theisen, Toni: Differentiated Instruction in the Foreign Language Classroom: Meeting the Diverse Needs of All Learners.

www.sedl.org/loteced/communiqué/n06.pdf (Stand 26.02.2015)



Landesinstitut für Schulentwicklung
Heilbronner Straße 172
70197 Stuttgart



www.ls-bw.de