

Allgemein bildende Schulen

Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Den Schreibprozess sichtbar machen –
Selbstgesteuertes Üben und Aktivierung von
Vorwissen

Englisch, Klasse 9, Gymnasium

Stuttgart 2013 ■ NL-16/1



Landesinstitut für
Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung
Schulentwicklung

Bildungspläne

Redaktionelle Bearbeitung

Autorin Sybille Hoffmann

Stand Februar 2014

Impressum

Herausgeber Landesinstitut für Schulentwicklung (LS)
Heilbronner Straße 172, 70191 Stuttgart
Telefon: 0711 6642-0
Telefax: 0711 66 42-1099
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
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 2014

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	5
2	Erfassung von Kompetenzen – warum?	5
2.1	Die Bildungsstandards Englisch	5
2.2	Anknüpfung an vorhandene Kompetenzen	7
2.2.1	Aufbau von Englischkompetenzen	7
2.2.2	Die Bedeutung des Vorwissens	9
3	Erfassen von Kompetenzen – wie?	12
3.1	Möglichkeiten der Erfassung von Kompetenzen	12
3.2	Die Lernenden ins Boot holen	14
3.2.1	Transparenz	14
3.2.1.1	Überblicksraster Englisch GYM 8 (BP 2004)	16
3.2.2	Feedback	17
3.3	Individuelle Unterstützung	17
4	Lernende zu Experten für ihr eigenes Lernen machen	19
5	Das Lernheft	21
5.1	Beschreibung	21
5.1.1	Teilfertigkeiten im Schreibprozess	21
5.1.2	Materialien des Lernhefts	24
5.1.3	Metakognitive Elemente im Lernheft	26
5.2	Einsatz des Lernhefts	27
5.2.1	Wann ist der Einsatz sinnvoll?	27
5.2.2	Wie kann das Lernheft eingesetzt werden?	27
5.2.2.1	Verwendung des gesamten Lernheftes durch die Lernenden	28
5.2.2.2	Einsatz einzelner Materialien	29
6	Literatur	30

1 Vorwort

Die vorliegende Handreichung richtet sich an Englischlehrkräfte am Gymnasium, die zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 das Lernheft (*The art of writing. Skills trainer. NL-16/2*) ihren Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stellen möchten und diese beim eigenverantwortlichen Lernen unterstützen möchten. Das Lernheft ermöglicht es Lernenden, ihren individuellen Kompetenzstand im Bereich Schreiben selbstgesteuert zu diagnostizieren und zu trainieren.

Die vorliegende Handreichung beschreibt das dem Lernheft zugrunde liegende Förderkonzept und erläutert dabei die Grundlagen, die für die Erstellung des Lernheftes handlungsleitend gewesen sind. Dabei wird der Bezug zu der vielzitierten Studie des Neuseeländers John Hattie (2009) hergestellt, der den Einfluss von 150 Faktoren hinsichtlich ihrer Wirksamkeit für erfolgreiches Lernen untersucht hat. Einige besonders effektwirksame Faktoren haben sich in der Konzeption des Lernheftes niedergeschlagen, so beispielsweise die konsequente Verzahnung von Testen und Üben, die Aktivierung des Vorwissens und der besondere Stellenwert von metakognitiven Strategien, die die Grundvoraussetzung für selbstgesteuertes Lernen bilden.

Im letzten Kapitel der Handreichung wird der Aufbau des Lernheftes detailliert beschrieben und auf Möglichkeiten des Einsatzes des Heftes im Englischunterricht eingegangen. Im Grundsatz wurde das Lernheft zwar für die selbständige Verwendung durch die Lernenden konzipiert, die so ganz nach Hattie vermehrt zu Experten für ihr eigenes Lernen werden können, doch schließt dies einen variablen Einsatz auch einzelner Materialien im Englischunterricht nicht aus.

Bei der Erstellung des Lernheftes wurde versucht, das Lernen durch die Augen der Schülerinnen und Schüler zu sehen.

2 Erfassung von Kompetenzen – warum?

2.1 Die Bildungsstandards Englisch

„Bildungsstandards in Form von Kompetenzstandards formulieren den erwarteten und verbindlich anzustrebenden Ertrag von Bildungsgängen in Form von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und Einstellungen/Haltungen der Schülerinnen und Schüler. In allen veröffentlichten Bildungsstandards sind die Schülerinnen und Schüler deshalb entweder explizit oder jedenfalls sinngemäß das logische Subjekt. Schon durch diese sprachliche Form lässt sich festhalten: Bildungsstandards sind in ausdrücklicher Weise schüler- und ergebnisorientiert. (Ziener, 2008, S. 44)

Zu Beginn der Klassenstufe 9 haben die meisten Lernenden am Gymnasium vier Lernjahre Englischunterricht hinter sich und dabei insgesamt vier der an der Schule eingeführten Lehrbücher mit begleitendem Arbeitsheft (*workbook*) bearbeitet und im Durchschnitt Unterricht bei mindestens zwei verschiedenen Englischlehrkräften gehabt. Je nach Lehrkraft und Klassensituation sind sie in der Klassenstufe im Lehrwerk unterschiedlich weit gekommen – die einen mögen das gesamte Lehrwerk durchgearbeitet haben, die anderen haben eventuell die eine oder andere Lehrbuchunit ausgelassen – aber was sagt dies

alles über die bei den Lernenden tatsächlich vorhandenen Englischkompetenzen aus? Was können die Schülerinnen und Schüler also tatsächlich?¹

Outputorientierung der Bildungsstandards 2004

Die Bildungsstandards 8, Englisch, Baden-Württemberg 2004, Gymnasium weisen die jeweiligen Kompetenzen aus, die am Ende der Klasse 8 bei den Lernenden in der Regel vorhanden sein müssen. Sprechen wir seit der Bildungsplanreform von 2004 von einer „Output-Orientierung“, so ist damit gemeint, dass ausschlaggebend ist, was Lernende am Ende eines Doppeljahrganges können, das heißt über welche kommunikativen Fertigkeiten, Text- und Methodenkompetenzen sie im Englischen verfügen und welche damit verbundenen verbindlich ausgewiesenen Inhalte bei den Lernenden abrufbar sind. Während die Bildungsstandards für die Realschule in ihren Standards 8 den Bezug zum GER ausweisen, indem sie das Niveau A2 als Regelstandard 8 definieren, weisen die Standards für das Gymnasium für Klasse 8 kein GER Niveau aus. Dafür ist der Bezug zu den GER Niveaustufen für das bevorstehende Doppeljahr durch die KMK Standards für den mittleren Schulabschluss – im G8 Gymnasium am Ende der Klassenstufe 9 zu erreichen – und die Bildungsstandards Englisch 10, Gymnasium, BW 2004 folgendermaßen ausgewiesen: Zielniveau nach Klasse 9 ist das GER Niveau B1/B1+, während am Ende von Klasse 10 das GER Niveau B1/B2 in Teilen zu erreichen ist. Zusammengefasst bedeutet dies, dass die Schülerinnen und Schüler am Gymnasium von Beginn der Klasse 9 an zwei Lernjahre Zeit haben, das GER Niveau B1 (produktive Kompetenzbereiche) und B2 in Teilen (rezeptive Kompetenzbereiche) zu erreichen, so dass sie am Ende der Klassenstufe 10 auf die Arbeit in der Kursstufe vorbereitet sind.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GER)

Bezug der Bildungsstandards zu den GER Niveaustufen

Hat man zu Beginn eines neuen Schuljahres eine Klasse 9 in Englisch neu übernommen, gilt es zunächst festzustellen, welche Kompetenzen bei den Lernenden vorhanden sind bzw. ob diese die Bildungsstandards 8 erreicht haben.

Intrapersonelle Heterogenität heißt, dass Individuen in unterschiedlichen Kompetenzbereichen unterschiedlich entwickelte Fähigkeiten und Fertigkeiten haben.

Die damit verbundene grundlegende Frage darf deshalb nicht lauten „*Was hat der Kollege oder die Kollegin in den letzten zwei Jahren gemacht?*“, sondern vielmehr „*Was können meine Schülerinnen und Schüler am Beginn von Klasse 9, haben sie also die in den Bildungsstandards 8 ausgewiesenen Kompetenzen erreicht?*“ Hinzu kommt noch, dass der Ausprägungsgrad der jeweils aufgeführten Fähigkeiten und Fertigkeiten bei den einzelnen Lernenden jeweils unterschiedlich ist, d. h. dass die Lernausgangslage in den einzelnen Kompetenz- und Teilkompetenzbereichen immer individuell ist. Manche Lernenden verfügen im Bereich der mündlichen Kompetenzen über eine hervorragende Ausprägung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten, während in den schriftlichen Kompetenzbereichen die jeweiligen Fähigkeiten und Fertigkeiten noch weniger stark ausgeprägt sein können. Bei anderen Lernenden mag es genau umgekehrt sein: Sie zeigen bei den schriftlichen Kompetenzbereichen stark entwickelte Fähigkeiten, während die mündlichen Kompetenzbereiche vergleichsweise weniger stark ausgeprägt sind.

¹ Ein erster Hinweis auf den Kompetenzstand der Lernenden zu Beginn von Klasse 9 gibt die derzeit in Baden-Württemberg geschriebene DVA Englisch. Näheres hierzu in Kapitel 3.1

2.2 Anknüpfung an vorhandene Kompetenzen

"Seit langem wissen wir, dass Lernen dann erfolgreich ist, wenn Aufgaben und Fragen in einer optimalen Zone zwischen Unterforderung und Überforderung liegen, am besten knapp unter dem Rand des gegenwärtig gerade noch Gekonnten und Verstandenen. Verletzungen dieses lernpsychologischen Grundgesetzes können zu fatalen Abwärtsspiralen führen und damit das eigentliche Ziel jedes Unterrichts, das Potential jedes Einzelnen auszuschöpfen, verringern. (Helmke, 2013, S.7)."

Am Beginn eines neuen Schuljahres sollte also immer die Erfassung der Lernausgangslage stehen. Es gilt zu überprüfen, ob und inwiefern die Bildungsstandards des vorherigen Bildungsabschnittes von den Lernenden auch wirklich erreicht wurden. An sie kann dann jede weitere Unterrichtsplanung anknüpfen.

Auch für die Lernenden selbst ist es wichtig, am Beginn einer neuen Lerneinheit zu wissen, in welchen Kompetenzbereichen sie sicher sind und in welchen Bereichen eventuell noch Schwächen vorhanden sind. Jede sinnvolle Planung von Lernwegen muss an diesem Punkt ansetzen. Geht man von den Lernenden als handelnden Subjekten in aktiven Lernprozessen aus, dann wird Lernen von diesen nur dann als sinnvoll erlebt werden, wenn es an bereits vorhandenes Wissen und an bereits entwickelte Fähigkeiten und Fertigkeiten anknüpft. Aufgaben sind für Lernende nur dann motivierend, wenn sie in ihrem Anspruchsniveau als „herausfordernd, aber machbar“ empfunden werden, sich also im sehr feinen Bereich zwischen „anspruchsvoll genug“, aber nicht „überfordernd“ bewegen. Solche passgenauen Aufgaben können aber nur erstellt und Lernenden individuell zur Verfügung gestellt werden, wenn man den Ausprägungsgrad ihrer Kompetenzen zuvor festgesellt hat.

Motivierende Aufgaben sollen herausfordernd, aber machbar sein.

2.2.1 Aufbau von Englischkompetenzen

Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für moderne Fremdsprachen bildet in allen seinen Skalen (sowohl die Globalskala, als auch die Skalen für die einzelnen Kompetenzbereiche) den Kompetenzerwerb in insgesamt sechs Niveaustufen ab, die jeweils streng hierarchisch aufeinander aufbauen. Dabei bilden die Niveaus A1 und A2 den Bereich der elementaren Sprachverwendung ab, die Niveaus B1 und B2 den Bereich der selbständigen Sprachverwendung, während die Niveaus C1 und C2 dem Bereich der kompetenten Sprachverwendung zuzuordnen sind. Das höchste Niveau C2 entspricht der muttersprachlichen Sprachkompetenz.

Der GER ist für Erwachsene und lebenslanges Lernen konzipiert.

Betrachtet man den Aufbau der Skalen näher, wird deutlich, dass die Kompetenzbeschreibungen der einzelnen GER Niveaustufen dem kumulativen Prinzip folgen: Erreichen Lernende eine bestimmte GER Niveaustufe, ist damit impliziert, dass er oder sie über die Kompetenzen auf der vorherigen Niveaustufe verfügen. Dies sei am Beispiel der Skala für schriftliche Textproduktion illustriert².

² GER, 2001, S. 67.

Der Aufbau von Schreibkompetenz erfolgt in Stufen: Vom Schreiben einzelner Wörter zum Schreiben von Wendungen über das Schreiben von Sätzen zum Schreiben zusammenhängender Texte.

Schriftliche Produktion allgemein	
C2	Kann klare, flüssige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil schreiben, deren logische Struktur den Lesern das Auffinden der wesentlichen Punkte erleichtert.
C1	Kann klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen und dabei die entscheidenden Punkte hervorheben, Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele oder Begründungen stützen und den Text durch einen angemessenen Schluss abrunden.
B2	Kann klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus seinem/ihrem Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.
B1	Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren, vertrauten Themen aus seinem/ihrem Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Texte in linearer Abfolge verbunden sind.
A2	Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben und mit Konnektoren wie und, aber oder weil etc. verbinden.
A1	Kann einfache isolierte Wendungen und Sätze schreiben.

Der Kompetenzerwerb in den modernen Fremdsprachen erfolgt entlang von Stufen, die die Lernenden gewissermaßen Schritt für Schritt erklimmen. Das Verfügen über die Kompetenzen einer bestimmten Stufe verhilft zum erfolgreichen Erklimmen der jeweils nächsten Stufe. Für das Schreiben englischer Texte heißt dies konkret: Nur wer bereits einzelne Wendungen und Sätze bilden kann, kann im nächsten Schritt üben, diese durch Verknüpfungswörter sinnvoll zu verbinden. Und nur wer hernach mehrere, miteinander verbundene Sätze schreiben kann, kann im Anschluss auf die Textebene gelangen und das Verfassen von kurzen, aber zusammenhängenden Texten üben. Das Üben auf A2 Niveau setzt voraus, dass A1 Niveau erreicht wurde. Die Niveaustufen des GER machen auch deutlich, warum die Erfassung der Englischkompetenzen von Lernenden zwingend die Ausgangsbasis für jede weitere Lernplanung darstellen muss. Um das Bild vom Treppensteigen nochmals zu bemühen: Ein Aufstieg Stufe um Stufe ist für Lernende machbar und damit auch motivierend, während das Überspringen einer Stufe eine Überforderung für die Lernenden darstellen muss. Die notwendigen Voraussetzungen für sinnvolles Üben sind dann einfach nicht gegeben.

Prinzip des Spiralcurriculums.

Dasselbe kumulative Prinzip findet sich in den Bildungsplänen Englisch Gymnasium, Baden-Württemberg 2004, als sogenanntes Spiralcurriculum wieder: Prinzipiell werden alle relevanten Inhalte und Kompetenzen eines Faches von Beginn an von den Lernenden erworben, allerdings unter Berücksichtigung ihres jeweiligen Kompetenz- und Entwicklungsstandes. Die einzelnen Teilfähigkeiten und Inhalte werden im Verlauf des Lernprozesses in einem bestimmten Bildungsabschnitt eingeführt und geübt, um im darauffolgenden Bildungsabschnitt auf einem höheren Niveau und in differenzierterer Form wieder aufgegriffen zu werden. Dieselben Fähigkeiten und Fertigkeiten, die als Zielstandards am Ende eines Bildungsabschnittes jeweils ausgewiesen sind, werden im darauffolgenden Bildungsabschnitt erneut ausgewiesen, allerdings auf einem höheren Niveau.

Am Beispiel von zwei Teilkompetenzen aus dem Bereich der funktional-kommunikativen Kompetenzen Schreiben und Lesen soll das Prinzip des Spiralcurriculums im Bereich der Sekundarstufe I veranschaulicht werden:

Kompetenzbereich Schreiben: Korrespondenz schreiben

Standard 6: Die Schülerinnen und Schüler können Ansichtskarten und kurze persönliche Briefe schreiben.

Standard 8: Die Schülerinnen und Schüler können einen persönlichen Brief schreiben und darin in sprachlich korrekter Form detailliert über Erfahrungen, Gefühle und Ereignisse berichten.

Standard 10: Die Schülerinnen und Schüler können persönliche und einfache formelle Briefe adressatengerecht verfassen.

Kompetenzbereich Lesen: Mitteilungen lesen

Standard 6: Die Schülerinnen und Schüler können einfach gehaltene persönliche Mitteilungen lesen.

Standard 8: Die Schülerinnen und Schüler können persönliche Mitteilungen lesen.

Standard 10: Die Schülerinnen und Schüler können ausführliche persönliche Mitteilungen lesen.³

Dies bedeutet, dass um eine in einem bestimmten Bildungsabschnitt ausgewiesene Teilfertigkeit auszubauen zu können, gegeben sein muss, dass die Lernenden über dieselbe Teilfertigkeit aus dem vorherigen Bildungsabschnitt verfügen: Nur wenn Lernende am Ende der Klasse 6 die grundlegenden Textsortenmerkmale persönlicher Korrespondenz kennen und beispielsweise kurze Postkarten schreiben können, kann diese Teilfertigkeit in den Klassen 7 und 8 erfolgreich ausgebaut werden. Die Feststellung, ob die jeweilige Kompetenz bei den Lernenden vorhanden ist und ob damit einhergehende Inhalte, wie grundlegende Textsortenmerkmale, bei den Lernenden abrufbar sind, ist damit eine notwendige Voraussetzung für jede weitere Lernplanung.

2.2.2 Die Bedeutung des Vorwissens

„Die wichtigste Erkenntnis der Lernforschung ist, dass Vorwissen entscheidend für den weiteren Lernfortschritt ist. Auch hohe Intelligenz ist nur hilfreich, wenn sie zuvor in Wissen umgesetzt wurde. Je besser die Lernenden eine einhergehende Information an bestehendes Wissen anknüpfen können und je besser sie verstanden haben...welche Probleme sie damit lösen können, desto mehr bleibt haften.“ (Stern, 2012, S.1).

Jedes Lernen ist ein aktiver und fortschreitender Prozess, bei dem beständig erworbenes Wissen mit neuen Inhalten verknüpft und vernetzt wird. Der Rückgriff auf bereits Gelerntes ermöglicht es Lernenden, neue Probleme erfolgreich zu lösen. Eine Vielzahl von Studien aus der Lehr-/Lernforschung haben gezeigt, dass beim erfolgreichen Lernen neue Inhalte konsequent auf bereits erlernten Inhalten aufbauen und mit diesen verknüpft werden. Wäh-

³ Vgl. Bildungsstandards BW, 2004, Englisch, Gymnasium, S. 110-119.

Kumulatives Lernen verknüpft neue Informationen mit bereits Bekanntem und kreiert anschlussfähiges Wissen.

rend beim **additiven Lernen** neues Wissen lediglich hinzugefügt und isoliert abgespeichert wird – als sogenanntes "träges Wissen" wird es dann schnell vergessen und kann nicht angewendet werden – baut **kumulatives Lernen** konsequent auf bereits Erlerntem auf⁴: Neues Wissen wird hier immer in Bezug zu bereits Bekanntem gesetzt, kann auf neue Sachverhalte übertragen werden und im Laufe des Lernprozesses fortwährend differenziert und erweitert werden: Es ist anschlussfähig!

Kumulatives Lernen motiviert.

Dem kumulativen Lernen kommt aus lernpsychologischer Sicht eine entscheidende Bedeutung für intrinsische Motivation und das Erleben von Selbstwirksamkeit zu: Durch die fortwährende Vernetzung und Verdichtung von Wissen kommt es im Laufe des Lernprozesses zu einem vertieften Verständnis eines Themas bzw. zu einer verstärkten Durchdringung von Aufgaben und Problemstellungen. Dadurch ergibt sich bei den Lernenden ein Bewusstsein über den eigenen Lernzuwachs und ein Gefühl des Lernerfolgs. Sie machen die Erfahrung, dass sie immer schwierigere und komplexere Aufgaben bewältigen können und erwerben zunehmend Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten. Darüber hinaus ist es für Lernende motivierend, zu erkennen, in welchem Zusammenhang zuvor Gelerntes mit neu erworbenem Wissen steht. Indem Lernenden beispielsweise vor Augen geführt wird, inwiefern bereits erworbene Englischkenntnisse für die Weiterentwicklung ihrer kommunikativen Handlungsfähigkeit nützlich sind, wird ihnen Sinn und Zweck des eigenen Lernens vor Augen geführt.

Mit fortschreitender Lernzeit wird die Fähigkeit, Bekanntes mit Neuem zu verknüpfen sogar noch bedeutsamer. Die Aufnahme von neuem Wissen ist umso erfolgreicher, je mehr Vorwissen den Lernenden zur Verfügung steht. Umgekehrt erschweren Lücken den erfolgreichen Ausbau von Wissen, was eine gefährliche Abwärtsspirale zur Folge haben kann. Dieser kausale Zusammenhang wird in der Lehr- und Lernpsychologie als "Matthäus-Effekt" bezeichnet, einer Bibelstelle aus dem neuen Testament wo es heißt:

"Wer hat, dem wird gegeben. Wer aber nicht hat, von dem wird auch genommen was er hat." (Matthäus 13, Vers 12).

Leistungsunterschiede vergrößern sich im Laufe der Lernzeit.

Studien zu Folge hat das Vorwissen für den Lernerfolg sogar eine erheblich größere Bedeutung als Intelligenz und Motivation. Lernende, die über vergleichsweise viel und gut organisiertes Vorwissen verfügen, profitieren von Lernaufgaben in erheblich größerem Maße als Lernende, die über vergleichsweise geringeres Vorwissen verfügen. Fast alle schulischen Leistungen sind das Ergebnis kumulativer, also aufeinander aufbauender Lernprozesse, bei dem altes Wissen mit Neuem beständig vernetzt wird. Gelingt diese Vernetzung, dann ist der Erwerb neuen Wissens begünstigt, gelingt sie nicht – wenn die Vorkenntnisse lückenhaft oder unzureichend strukturiert sind – dann vergrößern sich Lücken und Schwächen bei den Lernenden.⁵ Die bereits vorhandenen Kenntnisse und Fertigkeiten sind im fortlaufenden Lernprozess sogar wichtiger als die Intelligenz. Um es in den Worten von Andreas Gold auszudrücken: „Vorwissen toppt Intelligenz!“⁶

Erfolgreiches Lernen ist also immer dann erfolgreich, wenn es auf bestehendem Wissen aufbaut und dieses aktiviert. Auch Hattie (2009) weist auf die hohe Wirksamkeit einer Aktivierung des Vorwissens der Lernenden hin. Im

⁴ Vgl. dazu Gold, 2011, S. 30.

⁵ Vgl. dazu Wahl, 2006, Ergebnisse der Lehr- und Lernpsychologie, S. 2-3.

⁶ Gold, 2013, Interview in der Frankfurter Rundschau, S. 2.

Folgendes ist unter einer **Aktivierung von Vorwissen** zu verstehen, wenn es

- den Lernenden bewusst gemacht wird.
- von den Lernenden abrufbar ist.
- von den Lernenden zur Lösung von Problemen angewendet wird.
- es auf neue Sachverhalte übertragen werden kann.
- es mit neuem Wissen vernetzt werden kann.

Im vorliegenden Förderkonzept erfolgt eine Aktivierung des Vorwissens bereits durch das Ablegen der Eingangstests, die es den Lernenden ermöglichen, ihre einzelnen, zum Schreibprozess gehörenden Teilfähigkeiten und Teilfertigkeiten zu testen. Indem die Lernenden sich während der Tests mit einzelnen kommunikativen Strategien, Techniken, aber auch Inhalten gezielt auseinandersetzen, aktivieren sie bereits bestehendes Wissen, das ihnen im Verlauf des weiteren Lernprozesses nun zur Lösung von kommunikativen Aufgaben zur Verfügung steht.

Aktivierung des Vorwissens
durch Selbsttests

3 Erfassen von Kompetenzen – wie?

Ebenfalls überraschend lernwirksam ist der Einsatz von Tests, Diagnose- und Vergleichsarbeiten, sofern das Testen mit Feedback verbunden ist. Als jemand, der vor vielen Jahren das Projekt VERA aus der Taufe gehoben hat, das inzwischen Alltag in allen deutschen Bundesländern ist, hat mich das einerseits gefreut. Andererseits ist es ein starkes Signal, dass solche Tests kein Selbstzweck sind, sondern ihr Potenzial für die ...Lernförderung nur dann entfalten können, wenn sie mit Feedback und individueller Unterstützung verknüpft werden, ggf. gefolgt von zusätzlichen Diagnosen. (Helmke, 2013, S. 10)

Das Zitat von A. Helmke verweist auf den im Eingangskapitel dargelegten Sinn und Zweck der Erfassung von Kompetenzen, aber auch auf deren Instrumente und zentrale Gelingensbedingungen. Sie seien im Folgenden kurz zusammengefasst und hernach für das Fach Englisch näher erläutert.

- Zur Erfassung von Kompetenzen gibt es vielfältige Instrumente. Dabei gilt es, sich die Möglichkeiten (Aussagekraft) und Grenzen der verschiedenen Instrumente bewusst zu machen und sie gezielt für klar definierte Zwecke einzusetzen.
- Die Erfassung von Kompetenzen ist für Lernende nur dann sinnvoll, wenn ihnen transparent gemacht wird, WAS und WIE erfasst wird und wenn die gewonnen Erkenntnisse in einem differenzierten Feedback mit den Lernenden gemeinsam besprochen werden.
- Die Erfassung von Kompetenzen ist kein Selbstzweck. Sie ist nur sinnvoll, wenn aus ihr Konsequenzen für den weiteren Lernweg gezogen werden. Aus individuell diagnostizierten Stärken und Schwächen ergeben sich individuelle Lernziele und individuelle Lernwege. Dabei benötigen die Lernenden individuelle Beratung und Unterstützung.

3.1 Möglichkeiten der Erfassung von Kompetenzen

Was erfasse ich und wie erfasse ich es?

Zur Erfassung der Kompetenzen der Lernenden gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Verfahren. Beispielsweise können systematische Beobachtungen, diagnostische Interviews und diagnostische Aufgaben eingesetzt werden. Auch Klassenarbeiten und standardisierte Lernstanderhebungen wie Vergleichsarbeiten können hierzu verwendet werden, allerdings ist es dabei wichtig, sich jeweils die Bezugsnorm der eingesetzten Verfahren bewusst zu machen.

In der Handreichung NL-01 „Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung – Individuelles Fördern durch Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten“⁷ (2009) werden drei Arten von Bezugsnormen unterschieden:

- Soziale Bezugsnorm - die individuelle Leistung wird mit der durchschnittlichen Leistung einer Bezugsgruppe (meist Klasse) verglichen.
- Kriteriale Bezugsnorm – die individuelle Leistung wird anhand zuvor festgelegter Kriterien gemessen.

⁷ Vgl. NL-01 Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Individuelles Fördern in der Schule durch Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten, Stuttgart 2009,

- Individuelle Bezugsnorm – der Fokus liegt auf dem individuellen Lernfortschritt in Bezug zu den individuellen Eingangsvoraussetzungen.

Derzeit schreiben alle Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg zu Beginn der Klasse 9 eine zentral erstellte Vergleichsarbeit in Englisch, Französisch oder Latein. In einzelnen ausgewählten Schwerpunktbereichen aus den Bildungsstandards 8 wird getestet, inwiefern die Lernenden die in den Standards ausgewiesenen Fähigkeiten erreicht haben. Die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten lassen erkennen, in welchen getesteten Kompetenzbereichen eine Klasse besonders leistungsstark ist oder auch in welchen Bereichen Schwächen vorhanden sind. Unterzieht man beispielsweise die Items, die auffallend häufig von Lernenden einer Klasse nicht erfüllt wurden, einer inhaltlichen Auswertung, kann man gegebenenfalls Erkenntnisse über "typische Fehler" erlangen und daraus Konsequenzen für Phasen direkter Instruktion und gemeinsamen Übens in Klassen ziehen. Die Leistungen der Klassen in Vergleichsarbeiten werden unterschiedlichen Leistungsgruppen zugeordnet und der Vergleichsstichprobe gegenübergestellt. Ein Vergleich der überprüften Schwerpunktbereiche hinsichtlich der Verteilung und der Vergleichsstichprobe kann aufzeigen, in welchen Bereichen die unteren Leistungsgruppen stark besetzt sind. Auffällige Schwerpunktbereiche können dann im Rahmen binnendifferenzierender Maßnahmen gezielt berücksichtigt und vertieft geübt werden.

Vergleichsarbeiten sind ein verbindliches Instrument der Selbstevaluation an Schulen und dienen der Qualitäts- und Schulentwicklung.

Vergleichsarbeiten liefern erste wichtige Hinweise auf bei einzelnen Lernenden vorhandene Stärken und Schwächen. Möchte man aber genauere Erkenntnisse über den Ausprägungsgrad einzelner Teilfähigkeiten und Teilfertigkeiten erhalten, sollte eine vertiefte Individualdiagnostik im Anschluss durchgeführt werden, die über die Item-Ebene der Vergleichsarbeiten hinausgeht. Im vorliegenden Förderkonzept erfolgt dies über kleine selbstdiagnostische Eingangstests, die es den Lernenden ermöglichen, differenzierte Informationen über ihre Stärken und Schwächen im Kompetenzbereich Schreiben zu erlangen.

Vergleichsarbeiten haben eine soziale Bezugsnorm.

Eingangsdiaognosen zu Beginn einer Lerneinheit bilden die Voraussetzung für das Setzen von sinnvollen Lernzielen und das Planen von adäquaten Lernwegen. Nach Abschluss einer Lerneinheit sollte dann überprüft werden, ob die vorgenommenen Ziele auch tatsächlich erreicht wurden und ob die eingeschlagenen Lernwege sinnvoll waren. Eine solche Zwischendiagnose erlaubt es, Lernziele und Lernwege zu überprüfen und gegebenenfalls zu adaptieren. Hattie (2009) verweist auf die große Bedeutung solcher formativer Rückmeldungen für erfolgreiches Lernen: Die Beobachtung, Beschreibung und Bewertung von Lernprozessen erscheint dabei als ein fortlaufendes, den Unterricht begleitendes Prinzip, aus dem sowohl Lehrende, als auch Lernende wichtige Erkenntnisse für die weiteren Lernwege gewinnen. Die 4B Förderspirale illustriert dieses Prinzip einer pädagogischen Diagnostik, bei der Üben und Testen in einem kontinuierlichen Kreislauf gegenseitig verzahnt sind. Dieses Prinzip ist auch dem Lernheft zum Testen und Üben von Schreibkompetenz zugrunde gelegt.

Formative Rückmeldungen sind kontinuierlich und begleiten den Lernprozess.



Abb. 1: Die 4B Förderspirale

3.2 Die Lernenden ins Boot holen

3.2.1 Transparenz

Bewerten ist nicht zwangsläufig Benoten.

Die Beobachtung, Beschreibung und Bewertung von Lernprozessen ist nicht zwangsläufig an deren Benotung gekoppelt. Häufig machen Lehrende die Erfahrung, dass eine Erfassung von Kompetenzen, die nicht in einer Note mündet, von einigen Lernenden nicht "ernst" genug genommen wird. Dies ist aber vor allem dann der Fall, wenn sich den Lernenden der Sinn von Lernstanderhebungen und diagnostischen Tests nicht erschließt, beispielsweise dann, wenn nicht bekannt ist, welche Kompetenzen erhoben werden, welche Instrumente eingesetzt werden, wie die Bewertung und Rückmeldung an die Lernenden erfolgt und welche Schlüsse aus den Ergebnissen gezogen werden.

Transparenz hinsichtlich der Bildungsstandards

Ein erster Schritt in Richtung einer solchen Transparenz kann es sein, die Bildungsstandards den Lernenden transparent zu machen, damit diese am Beginn eines neuen Bildungsabschnitts wissen, über welche Kompetenzen sie bereits verfügen sollten und welche Kompetenzen sie bis zum Ende des nächsten Bildungsabschnitts erwerben müssen. Eine solche Sichtbarmachung von Bildungsstandards kann über Kompetenzraster erfolgen, die die Bildungsstandards in komprimierter und für Lernende verständlicher Form abbilden und dabei die Schritte des Kompetenzerwerbs in Form von Lernfortschritten berücksichtigen.⁸

Kompetenzraster vs. "Überblicksraster"

Eine Variante, die vergleichsweise zeitsparend erstellt werden kann, ist ein sogenanntes "Überblicksraster" über die am Ende eines Doppeljahrgangs zu erreichenden Kompetenzen. Im Gegensatz zu einem Kompetenzraster, das die möglichen Schritte des Kompetenzerwerbs hin zu den Zielstandards abbildet, bildet ein Überblicksraster lediglich in komprimierter Form die Zielstandards des Bildungsplans ab. Individuelle Lernwege können zwar so nicht abgebildet werden, dafür macht es Lernenden zu Beginn eines neuen Bildungsabschnittes transparent, was sie bereits wissen und können sollten. Auch können in einem solchen Raster Teilkompetenzbereiche markiert werden, die in einer Eingangsdiagnose getestet werden und die Lernenden erhalten so beispielsweise Transparenz darüber, in welchen Bereichen ihre Fähigkeiten geprüft werden. Dies ist auch für die Rückmeldung der Ergebnisse an die Lernenden von zentraler Bedeutung – sie verstehen, auf welche Teilbereiche eines Faches sich die Testergebnisse beziehen und leiten daraus keine verallgemeinernden Schlüsse im Sinne von "Ich bin schlecht in Englisch" ab.

Überblick über die Standards 8, Englisch, Gymnasium

Das vorliegende "Überblicksraster" Englisch, Standard 8, Gymnasium weist in der Vertikalen die funktional-kommunikativen Kompetenzbereiche, die sprachlichen Mittel und die Methodenkompetenzen aus. Die Kompetenzbereiche Sprachmittlung, "Umgang mit Texten" und die kulturelle Kompetenz wurden an geeigneten Stellen in die im Raster ausgewiesenen Kompetenzbereiche integriert. Insgesamt war die Verständlichkeit für die Lernenden handlungsleitend – die doch recht komplexen Bildungsstandards werden für die Lernenden auf einer Seite in "Ich kann" Formulierungen zusammengefasst. Innerhalb eines solchen Rasters können in Vergleichsarbeiten getestete Schwerpunktbereiche hervorgehoben werden bzw. es können die Teilbereiche markiert werden, die durch diagnostische Tests geprüft werden. Im vorliegenden Überblicksraster sind die Teilkompetenzbereiche hervorgehoben, die im Förderkonzept des Lernheftes berücksichtigt wurden. Es wird ersichtlich, dass – obwohl es sich hier um ein Konzept zum Üben von Schreibkom-

⁸ Vgl. dazu die Handreichungen NL-04, NL-13/E, NL-22.

petenz handelt – Fähigkeiten und Fertigkeiten aus anderen Kompetenzbereichen, beispielsweise aus dem Bereich Lesen oder Methodenkompetenz, mitberücksichtigt wurden.

3.2.1.1 Überblicksraster Englisch GYM 8 (BP 2004)

Kompetenzen		Teilkompetenzbereiche			
Ich kann gesprochenes Englisch verstehen.	Ich kann Anweisungen und Mitteilungen verstehen, wenn sie in Standardsprache und relativ langsam geäußert werden.	Ich kann Erklärungen und Informationen zu vertrauten Themen verstehen, wenn relativ langsam und in Standardsprache gesprochen wird.	Ich kann Alltagsgespräche zu weitgehend vertrauten Themen verstehen, wenn relativ langsam und in Standardsprache gesprochen wird.	Ich kann ausgewählte Radiosendungen und Hörtexte mit überwiegend bekanntem Sprachmaterial verstehen, wenn in Standardsprache und normaler Sprechgeschwindigkeit gesprochen wird.	Ich kann in zweisprachigen Alltagssituationen die Rolle des Sprachmittlers übernehmen.
Ich kann zu anderen sprechen.	Ich kann über Erfahrungen und Ereignisse aus mir vertrauten Bereichen sprechen.	Ich kann über Gefühle, Hoffnungen und Ziele sprechen.	Ich kann meine Meinung darlegen und begründen und meine Reaktion auf Gesehenes, Gehörtes beschreiben.	Ich kann die Handlung einer Geschichte, eines Buches oder eines Filmes zusammenfassen.	Ich kann ein Thema aus dem Unterricht oder meines Interesses sachgerecht darstellen.
Ich kann an Gesprächen teilnehmen.	Ich kann Alltagssituationen auf Reisen und im englischsprachigen Ausland sprachlich sicher bewältigen.	Ich kann nach einer Vorbereitungszeit Informationen mit einem Partner austauschen.	Ich kann ohne große Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen.	Ich kann ohne Vorbereitung an einer Diskussion über vertraute Themen teilnehmen und dabei meine Meinung ausdrücken.	Ich kann Gefühle differenziert ausdrücken und auf Gefäußerungen anderer reagieren.
Ich kann Texte lesen und verstehen.	Ich kann die logischen Strukturen von Texten erkennen und beschreiben.	Ich kann Zeitungsartikel zu vertrauten Themen verstehen wenn mir die Vokabeln vertraut sind.	Ich kann Sachtexte zu unbekannt Themen verstehen, wenn überwiegend bekannte Vokabeln darin vorkommen.	Ich kann Textausschnitte verschiedener Textsorten ins Deutsche übertragen.	Ich kann literarische Texte inhaltlich und in ihren Merkmalen erfassen.
Ich kann Texte schreiben.	Ich kann kurze Notizen und Mitteilungen schreiben und das Wichtigste darin hervorheben.	Ich kann persönliche Briefe schreiben und detailliert über Erfahrungen, Gefühle und Ereignisse berichten.	Ich kann Erfahrungen, Berichte, Reportagen und Zusammenfassungen schreiben.	Ich kann eine Stellungnahme abgeben und meinen Standpunkt argumentativ untermauern.	Ich kann einfache Formen des kreativen Schreibens anwenden (Perspektivwechsel, Textsortenwechsel, Füllen von Leerstellen).
Ich kann Wörter richtig verwenden.	Ich kann wichtige grammatische Erscheinungen benennen.	Ich kann meine Kenntnisse im Bereich der Wortbildung anwenden.	Ich bin sicher in der Rechtschreibung.	Ich kann die unregelmäßigen Verben sicher verwenden.	Ich kann Verknüpfungswörter sicher verwenden.
Ich kenne grammatische Regeln und kann sie richtig anwenden.	Ich kann Sachverhalte und Handlungen als gegenwärtig, vergangene und zukünftig darstellen.	Ich kann das Geschehen aus der Sicht des Verursachers und des Objekts darstellen.	Ich kann Nebensätze bilden.	Ich kann Modalitäten ausdrücken.	Ich kann vom Deutschen abweichende Strukturen verstehen und angemessen verwenden.
Ich kann mit korrekter Aussprache und Intonation sprechen.	Ich kann die Laute und Diakleptika des britischen Englisch vom amerikanischen Englisch unterscheiden.	Ich kann die lautlichen Elemente des britischen und amerikanischen Englisch selbst verwenden.	Ich kann einen Text mit bekannten Wörtern korrekt vorlesen.	Ich kann einzelne Wörter korrekt und verständlich aussprechen.	Ich kann mit Hilfe der Lautschrift die korrekte Aussprache eines Wortes herausfinden.
Ich kann kommunikative Techniken und methodische Strategien anwenden.	Ich kann allgemeine und spezielle Informationen systematisch sammeln, strukturieren und ordnen.	Ich kann Verfahren zur Texterschließung und Worterschließung ausbauen.	Ich kann Formen der Selbsteinschätzung und Rückmeldungen von Mitschülern nutzen und fehlerbewusst arbeiten.	Ich kann formale Kriterien für die Textproduktion einhalten.	Ich kann einfache statistische Darstellungen auswerten.

3.2.2 Feedback

Lernen ist dann erfolgreich, so ein weiteres Ergebnis der Hattie Studie (2009), wenn es mit lernerbezogenem Feedback verknüpft ist. Die wichtigsten Merkmale eines solchen lernwirksamen Feedbacks seien im Folgenden kurz zusammengefasst.

- Feedback ist prozessbezogen. Im Gegensatz zu Lob und Tadel bezieht es sich nicht auf Personen, sondern auf den gesamten Lernprozess bzw. die konkrete Performanz von Lernenden.
- Feedback ist reziprok. Es findet sowohl unter Lernenden statt, als auch zwischen Lehrenden und Lernenden, und zwar in beide Richtungen.
- Feedback ist kontinuierlich. Es begleitet im Rahmen einer pädagogischen Diagnostik die Lernenden in ihrem gesamten Lernprozess.
- Feedback hat Konsequenzen. Es steht nie isoliert, sondern bildet die Brücke zur weiteren Planung von Lernwegen.
- Feedback ist transparent. Die Kriterien sind den Lernenden bekannt und jederzeit von diesen einsehbar.
- Feedback muss gelernt werden. Das Geben und Nehmen von Feedback muss beständig mit den Lernenden reflektiert und geübt werden.
- Feedback ist differenziert. Es fokussiert nicht nur auf beobachtete Schwächen, sondern es werden bewusst auch Stärken und der individuelle Lernzuwachs kommuniziert.

Eine solche Feedbackkultur muss natürlich wachsen und Lernende müssen behutsam und Schritt für Schritt an das Geben und Nehmen von Feedback herangeführt werden. Als wichtiges Element des selbstgesteuerten Lernens ist Feedback eine wichtige Kompetenz, die die Lernenden beständig üben und reflektieren müssen. Regeln zum Geben und Nehmen von Feedback müssen gemeinsam aufgestellt und eingehalten werden. Wenn die Lernenden früh dazu herangeführt werden, sich gegenseitig im Lernprozess zu beobachten und dabei Beobachtungsbögen mit genau definierten Kriterien zu nutzen, dann ist dies überaus lernwirksam. Dabei ist zu beachten, dass vor allem jüngere Lernende zunächst üben sollten, anhand nur sehr weniger und genau definierter Kriterien das Lernen ihrer Mitschüler zu beobachten. Für den Erwerb von Englischkompetenzen ist es durchaus erstrebenswert, das Geben und Nehmen von Feedback in der Zielsprache zu üben. Auch hier wird dies für jüngere Lernende noch wenig sinnvoll sein, doch kann im Laufe der Sekundarstufe I können auch wechselseitige Rückmelden auf Englisch eingeübt werden. Das im Förderheft enthaltene Beobachtungs- und Bewertungsraster für Textprodukte (*evaluation grid*) ist in der Zielsprache gehalten und weist jeweils Kriterien zur Beobachtung und abschließenden Bewertung von Textprodukten aus.

Das Geben und Nehmen von Feedback ist eine Kompetenz, die beständig geübt werden muss.

3.3 Individuelle Unterstützung

Sind die individuellen Kompetenzen diagnostiziert und eventuelle Stärken und Schwächen identifiziert, kann daran anknüpfend eine sinnvolle Planung des weiteren Lernweges erfolgen. Zunächst sollten sich dabei die Lernenden individuelle Ziele setzen, die erreichbar sind und als machbar empfunden werden. Einhergehend damit sollten auch Prioritäten gesetzt werden und eventuell eine Gewichtung der einzelnen Ziele vorgenommen werden, die

Individuelle Lernziele und individuelle Lernwege

Bewerten heißt zuallererst
Fördern.

selbstverständlich immer von der individuellen Motivation und den verfügbaren Ressourcen abhängig sind. Es empfiehlt sich, das Ergebnis der Diagnose und die anvisierten Ziele in verbindlicher Form schriftlich zu fixieren, sei es durch einen Lernkontrakt oder, bei der Arbeit mit Kompetenzrastern, durch Punkte im Raster. Eine solche Visualisierung von Ist-Zustand und Soll-Zustand ist für Lernende enorm motivierend, da sie so einen Einblick darüber gewinnen, welche Kompetenzen sie bereits erworben haben und an welchen Kompetenzen sie im Moment arbeiten. Eine solche Transparenz führt zu einer Bewusstheit auf Seiten der Lernenden, die eine notwendige Voraussetzung für die gelungene Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses ist.

Kompetenzen können
anhand von
unterschiedlichen Inhalten
trainiert werden.

Im vorliegenden Förderkonzept arbeiten die Lernenden eigenständig an ihren Kompetenzen und können in der Tabelle im Lernheft diejenigen Teilfertigkeiten markieren, die aus ihrer Sicht noch vertieft geübt werden sollten. Zusätzlich kann auch ein Ranking vorgenommen werden, das es den Lernenden erlaubt, die einzelnen, noch zu übenden Teilfähigkeiten und Inhalte nach ihrer (subjektiven und individuell empfundenen) Wichtigkeit zu kategorisieren und zu markieren.

Sind die Lernziele vereinbart und schriftlich fixiert, können geeignete Lernmaterialien ausgewählt werden, anhand derer die Lernenden die betreffenden Kompetenzen üben können. Im vorliegenden Förderkonzept sind exemplarische Materialien den einzelnen Teilfertigkeiten zugeordnet, mit denen Lernende diese eigenständig üben können. Die Materialien können beliebig ergänzt werden, auch mit Hinweisen auf geeignete Aufgaben und Methodenhinweise im Lehrwerk. Je größer die Auswahl von Materialien ist, desto eher können Lernende je nach individuellen Interessen entscheiden, anhand welcher Materialien sie eine Kompetenz üben möchten. Jüngere Lernende brauchen bei solchen Entscheidungen sicherlich noch viel Lenkung bzw. Beratung. Im vorliegenden Förderkonzept entscheiden die Lernenden grundsätzlich eigenverantwortlich über ihr Abschneiden im Eingangstest und darüber, welche Teilfertigkeiten sie anhand welcher Trainingsmaterialien noch üben möchten. Eine solche Selbststeuerung erfordert das Verfügen über metakognitive Strategien. Diese sollen im Folgenden näher beleuchtet werden.

4 Lernende zu Experten für ihr eigenes Lernen machen

"Wie soll ich bitte jeden Lernenden in allen Kompetenzbereichen individuell diagnostizieren und fördern? In meiner Klasse 9 sitzen 29 Schülerinnen und Schüler – ich kann nicht jede (n) individuell in den Blick nehmen und ihm oder ihr extra Zeit und Materialien zur Verfügung stellen!"

Dieses Zitat einer Englischlehrkraft verweist auf die ungünstigen Rahmenbedingungen, unter denen individuelle Förderung vermeintlich stattfinden soll – große Klassen, Zeitmangel und eine damit einhergehende verständliche Überforderung der Lehrkräfte angesichts der Aufgabe, jedes Kind individuell in den Blick zu nehmen. Individuelle Förderung – denkt man sie alleine als aktive Tätigkeit der Lehrkraft, die die Kompetenzen der Lernenden diagnostiziert, sie berät und unterstützt – ist so auch kaum umsetzbar. Verlagert man aber die Perspektive von der aktiven Handlung der Lehrenden auf die Lernenden, die sich nicht nur passiv fördern lassen, sondern als aktiv handelnde Subjekte selbst ihre Kompetenzen ausbauen, dann ergibt sich ein ganz anders Bild, das auf eine zentrale Gelingensbedingung von individueller Förderung bzw. individuellem Kompetenzerwerb abhebt: Nehmen die Lernenden ihren eigenen Lernprozess zunehmend selbständig in die Hand, indem sie ihre Kompetenzen selbstgesteuert diagnostizieren und üben, dann ergibt sich daraus automatisch ein individueller Zugang zu Lernprozessen, der nicht mehr alleine von der Lehrkraft geleistet werden muss.

Der Begriff "Individuelle Förderung" ist von den Lehrenden aus gedacht – der Begriff "individueller Kompetenzerwerb" ist von den Lernenden aus gedacht.

Ein Blick auf die vielzitierte Hattie Studie (2009) verdeutlicht, dass erfolgreiches Lernen dann stattfindet, wenn Lernende ihr eigenes Lernen zunehmend selbst planen und steuern. Eine solche Fähigkeit zur Selbststeuerung und Selbstreflexion ist aber kein naturgegebenes Talent, das den einen in die Wiege gelegt ist und anderen vorenthalten wird – die Fähigkeit zur Metakognition kann genau wie andere Kompetenzen geübt und beständig ausgebaut werden. Dazu bedarf es der schrittweisen Einführung und des beständigen Übens von metakognitiven Strategien, die mit Hilfe von pädagogischen Instrumenten wie Kompetenzrastern, Beobachtungs- und Bewertungsbögen etc. trainiert werden können. Im Folgenden seien die wichtigsten metakognitiven Strategien kurz zusammengefasst:

Metakognition ist das Nachdenken der Lernenden über das eigene Lernen.

- Die eigenen Kompetenzen einschätzen.
- Die eigenen Kompetenzen testen.
- Die eigene und fremde Performanz in Form von mündlichen und schriftlichen Textprodukten beobachten und bewerten.
- Differenziertes Feedback geben.
- Differenziertes Feedback annehmen und für das weitere Lernen nutzen.
- Sich eigene Ziele und Teilziele setzen.
- Eigene Lernwege planen, reflektieren und dokumentieren.
- Aufgaben selbst vorstrukturieren und die einzelnen Schritte im Prozess festlegen.
- Das Erreichen von Zielen selbst überprüfen.

Der GER misst besonders der Selbstbeurteilung durch die Lernenden einen hohen Stellenwert bei, die eine "wirkungsvolle Ergänzung für Tests und die

Beurteilung durch Lehrende sein kann" (GER, 2001, S. 186). Durch gezieltes Üben können Lernende dazu befähigt werden, ihre eigenen Stärken und Schwächen realistisch einzuschätzen, so dass die Übereinstimmungen zwischen den Bewertungen von Lehrenden und Lernenden genau so hoch sein können wie die zwischen mehreren Lehrenden. Den Haupterfolg von Selbstbeurteilungen beschreibt der GER wie folgt:

"Die größte Bedeutung hat die Selbstbeurteilung aber als ein Instrument für die Motivation und für ein bewusstes Lernen: So kann sie den Lernenden helfen, ihre Stärken richtig einschätzen zu lernen, ihre Schwächen zu erkennen und ihr Lernen effektiver zu gestalten." (GER, 2001, 186).

Das erfolgreiche Vermitteln metakognitiver Strategien ist die Schlüsselstelle im Übergang vom Lehren zum Lernen.

Es ist offensichtlich, dass solche komplexen metakognitiven Strategien sehr frühzeitig eingeführt, geübt und ständig ausgebaut werden müssen. Im Englischen kommt noch die Tatsache hinzu, dass der gesamte Bereich der Metakognition für jüngere Lernende kaum in der Fremdsprache leistbar ist. Für die Selbstbeurteilung und Fremdbeurteilung stellt der GER die inzwischen etablierten Dialangskalen, die in tabellarischer Form die Kompetenzniveaus A1 bis C2 abbilden, zur Verfügung. Auch sie wurden in insgesamt 13 Sprachen übersetzt, wobei die Verständlichkeit für die Lernenden das höchste Gütekriterium gewesen ist.⁹ Trotzdem ist es mit zunehmendem Lernfortschritt in der Fremdsprache denkbar, auch das Nachdenken über das eigene Lernen in der Zielsprache zu üben und die entsprechenden Instrumente in Form von Kompetenzrastern und Beobachtungsbögen den Lernenden auf Englisch zur Verfügung zu stellen. Im unten beschriebenen Lernheft wurde das Prinzip der Einsprachigkeit für alle metakognitiven Strategien umgesetzt.

⁹ Vgl. GER, 2001, S. 220.

5 Das Lernheft

5.1 Beschreibung

Das vorliegende Förderkonzept zum selbstgesteuerten Üben von Schreibkompetenz im Fach Englisch ermöglicht es Lernenden, ihre Fähigkeiten eigenständig zu testen und auszubauen. Über Selbsttests zu jeweils isolierten Teilfähigkeiten, die in ihrer Gesamtheit zum erfolgreichen Schreiben von englischen Texten beitragen, können Lernende selbst überprüfen, ob sie über die betreffenden Teilfähigkeiten verfügen. Dabei wird der prozessuale Charakter des Verfassens von Texten im Sinne des *process writing* abgebildet. Dabei erfolgt nicht nur eine Bewusstmachung der Schritte im Schreibprozess, die allesamt zu einem gelungenen Textprodukt beitragen – Verstehen von Texten und Aufgaben, Planen und Vorstrukturierung von Texten, Prüfllesen, Korrektur und Verbesserung derselben – sondern auch eine gleichzeitige Aktivierung des Vorwissen, auf der jede weitere sinnvolle Lernplanung basieren muss.

Den Schreibprozess abbilden

Das Förderkonzept zeigt eine Möglichkeit auf, wie Lernenden in stärkerem Maße als im traditionellen Englischunterricht die Verantwortung für ihre individuellen Lernprozesse übertragen werden kann, indem sie Verständnis für ihre eigenen Schwächen und Stärken entwickeln und ihr eigenes Lernen zunehmend selbst steuern. Dabei wurde dem Prinzip einer engen Verzahnung von Test- und Übungsphasen, metakognitiven Elementen und einer klaren Strukturierung und Selbsterklärung der Materialien Rechnung getragen.

5.1.1 Teilfertigkeiten im Schreibprozess

Insgesamt war bei der Erstellung des Lernheftes Hatties zentraler Ansatz, Lernen durch die Augen der Schüler zu sehen, handlungsleitend. Die Tabelle (*training plan*) zu Beginn des Lernheftes fungiert gleich einer Landkarte für die Lernenden, in der mögliche Lernwege abgebildet sind. In der linken Spalte sind Teilfertigkeiten und Inhalte, die zu einem gelungenen Textprodukt führen, aufgelistet, wobei hier der Schreibprozess von oben nach unten in chronologischer Reihenfolge abgebildet ist. Schon beim ersten Lesen der auf Englisch ausgewiesenen Teilfähigkeiten erlangen die Lernenden so ein Bewusstsein darüber, aus welchen Bausteinen sich gelungenes Schreiben zusammensetzt.

Bewusstmachung der Teilschritte im Schreibprozess

P R O C E S S	4. I can structure pieces of information from texts.
	5. I can make notes of my own ideas and structure them.
	6. I can make an outline.
	7. I can argue for and against something.
	8. I can write in a tone which is appropriate to a given situation.
	9. I know the characteristics of different types of texts.

Abb. 2: Auszug aus dem Lernheft NL-16/2

Jede Lehrkraft weiß, dass ein schlechtes Abschneiden bei Tests aller Art häufig durch das unzureichende Lesen von Aufgabenstellungen, Testhinweisen und eine unvollständige Umsetzung derselben verursacht wird. Auch beim

Das gründliche Lesen von Aufgaben ist notwendig zur vollständigen Umsetzung einer Schreibaufgabe.

Schreiben ist die Erfüllung einer Aufgabe (*task fulfillment*) an Lesekompetenz geknüpft, die Lernende dazu befähigt, Aufgabenstellungen zu verstehen und diese vollständig umzusetzen und angebotene Beispiele, Einstiegshilfen und Worthilfen für die Ausführung der Aufgabe gewinnbringend zu nutzen. Hinzu kommt noch, dass vor allem beim kreativen Schreiben sehr häufig auf zuvor gelesene Texte Bezug genommen werden muss. Ob beim Perspektivwechsel, dem Umschreiben einer Textsorte in eine andere oder dem Verfassen von Stellungnahmen und situations- und adressatengerechten Antwortschreiben – das Verständnis des Ausgangstextes ist eine grundlegende Voraussetzung für gelungenes kreatives Schreiben.

Um für Lernende zu verdeutlichen, dass gelungenes Schreiben eng mit Lesekompetenz verwoben ist, stellen die ersten vier Kompetenzformulierungen im Lernheft Teilfertigkeiten aus dem Bereich der Lesekompetenz (*skills 1 - 4*) dar. Lernende können anhand der damit korrelierenden vier Eingangstests herausfinden, ob ein möglicherweise schwaches Abschneiden in Tests zum Kompetenzbereich Schreiben, eventuell genau mit diesem Punkt zusammenhängt und gegebenenfalls diesen Teilbereich verstärkt üben. Das für das Erlernen einer Fremdsprache so grundlegende Prinzip der Integration verschiedener kommunikativer Kompetenzen im Prozess des Lernens – der sogenannte integrative Kompetenzerwerb – kommt hier zum Tragen: Der Erwerb von Schreibkompetenz ist nicht vom Erwerb von Lesekompetenz und vom Verfügen über bestimmtes Wissen – Textsortenmerkmale, Wortschatz und grammatikalische Strukturen – zu trennen.

Organisieren und Planen von Texten ist wichtig für Kohärenz.

Die Teilfähigkeiten 5 bis 6 betreffen die Vorstrukturierung von Ideen und die Planung des zu erstellenden Textes selbst, zwei notwendige Schritte auf dem Weg zu einem inhaltlich kohärenten und logischen Text. Während die Teilfähigkeit 5 sich auf das Notieren und Strukturieren von eigenen Ideen und Gedanken bezieht (*brainstorming, mindmapping*), umfasst die Teilfähigkeit 6 das von Hattie (2012) als hochwirksame metakognitive Strategie deklarierte Organisieren und Planen von komplexen Aufgaben – hier das Erstellen einer Gliederung für den zu schreibenden Text (*outlining*)¹⁰.

Textsortenangemessenes Schreiben

Die Kenntnis verschiedener Textsorten und der sie konstituierenden Merkmale ist spätestens für das Erreichen des GER Niveaus B1 im Kompetenzbereich Schreiben – dem Schreiben zusammenhängender Texte – unabdinglich. Lernende müssen sich der Tatsache bewusst sein, dass verschiedene Textsorten verschiedene Merkmale haben und müssen diese Merkmale bei der Produktion eigener Texte anwenden. Die Standards 8, Englisch, Gymnasium weisen für die Kompetenzbereiche Schreiben und Umgang mit Texten folgende Textsorten explizit aus:

- Persönliche Briefe
- Persönliche Erfahrungsberichte
- Persönliche Mitteilungen und Notizen
- Reportagen
- Textzusammenfassungen

Argumentatives Schreiben ist in den Bildungsstandards 8 auch ausgewiesen, kann sich aber in Form von verschiedenen Textsorten und Schreibaufgaben niederschlagen (Briefe, Füllen von Lücken etc.) und erscheint deshalb nicht als Textsorte in den Test- und Trainingsmaterialien zu dieser Fähigkeit. Die Teilfähigkeit 7 (*"I can argue for and against something."*) berücksichtigt dann diese Teilkompetenz gesondert.

Höflichkeit und Diplomatie

¹⁰ Vgl. Hattie, 2012, S. 104, nach Lavery, (2008).

Die Teilfertigkeit 8 weist den für situations- und adressatengerechtes Schreiben und gelungene interkulturelle Kommunikation so wichtigen bewussten Gebrauch von Sprachregister aus. Die Lernenden können hier ihre Fähigkeit, höflich und diplomatisch zu schreiben testen und üben. Dabei sind natürlich die Hilfsverben die wichtigsten sprachlichen Bausteine.

Die Teilfähigkeiten 10 bis 14 beziehen sich auf die sprachlichen Mittel, die die Grundbausteine für gelungene kommunikative Sprachhandlungen liefern: Das Wortschatzspektrum, die korrekte Verwendung des Wortschatzes und der grammatischen Formen, der Verknüpfungswortschatz und eine korrekte Rechtschreibung. Auf die Ausweisung des Spektrums für Grammatik wurde in diesem Lernheft verzichtet, da es bei der Anbahnung des GER Niveaus B1 (textproduktive Kompetenzen) noch weitgehend um die korrekte Bildung und den korrekten funktionalen Gebrauch der grammatischen Mittel geht.

Sprachliche Mittel sind die Bausteine von Texten und haben dienende Funktion.

Die Teilfähigkeit 15 bildet den letzten Baustein im Schreibprozess: Hier geht es um das Korrekturlesen, Bewerten und Überarbeiten von Textprodukten und zwar nach Kriterien, die den Lernenden nach der Ablegung der Eingangstests zu den einzelnen Teilkompetenzen nun vertraut sein dürften. Die Kompetenzformulierung „*I can proofread and evaluate texts and use feedback to improve my texts.*“ schließt alle zuvor aufgelisteten Teilfähigkeiten des Schreibprozesses mit ein: Nur wer über die zuvor aufgelisteten Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt und eine Bewusstheit über die einzelnen Schritte im Schreibprozess hat, kann eigene und fremde Texte kompetent bewerten und differenziertes Feedback geben. Mit Hilfe des Einschätzungsrasters für Textprodukte (*evaluation grid*) können die Lernenden ihre Beobachtungen notieren und im Anschluss den Text kriterien gestützt bewerten.

Korrekturlesen und Überarbeiten von Texten

Die insgesamt fünfzehn Teilfähigkeiten (*skills*) im Schreibprozess sind auf Englisch ausgewiesen. Die „*I can*“ Formulierungen beschreiben jeweils in der Zielsprache, worin im Einzelnen die Teilkompetenz besteht. Sind sich Lernende nicht sicher, was mit einer Formulierung gemeint ist, können sie am Beginn der Eingangstests detailliertere Erklärungen zur entsprechenden Kompetenz finden. Handlungsleitend bei der Erstellung der Formulierungen und Erklärungen auf Englisch war der Gedanke, dass Transparenz und Metakognition beim Kompetenzerwerb in modernen Fremdsprachen häufig zu Lasten der Einsprachigkeit geht. Kompetenzraster, Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen sind häufig auf Deutsch formuliert, was für jüngere Lernende durchaus sinnvoll ist, da es hier in erster Linie um das Verständnis der Kompetenzformulierungen und der Bewertungskriterien gehen muss. Bewegen sich Lernende im GER Niveau B1 und B2, also im Bereich der selbstständigen Sprachverwendung, ist es durchaus sinnvoll, die metakognitive Ebene in der Fremdsprache zu transportieren. Hier wird nicht nur englische Lesekompetenz gestärkt, sondern auch dem Prinzip der Einsprachigkeit Rechnung getragen.

Metakognitive Elemente erscheinen im Lernheft auf Englisch.

Der Pfeil am Rande der Tabelle verweist auf das übergeordnete Ziel bei der Arbeit mit dem Lernheft: Letztendlich sollen die Lernenden ihre Schreibkompetenz ausbauen. Alle kleinschrittigen Test- und Übungsaufgaben dienen diesem übergeordneten Ziel, das am Ende der Lernschleife von allen Lernenden nachgewiesen werden soll, indem diese einen der im Heft aufgelisteten Vorschläge für einen Kompetenznachweis aufgreifen oder ihren eigenen Vorschlag mit der Lehrkraft besprechen und diesen von derselben bestätigen lassen. Die durch ein schriftliches Textprodukt erfolgreich nachgewiesene Kompetenz kann durch die Ausstellung eines Zertifikates (*writing certificate*) von der Lehrkraft bestätigt werden.

Mit einem Kompetenznachweis zeigen die Lernenden, dass sie über Schreibkompetenz verfügen.

5.1.2 Materialien des Lernhefts

Die im Lernheft enthaltenen Materialien lassen sich in Eingangstests (*entrance tests*), Trainingsmaterialien (*training material*) und Abschlusstests (*final tests*) unterteilen. Sie sind allesamt in der Tabelle (*training plan*) einer der 15 Teilfähigkeiten zugeordnet.

Skills	Self-assessment	Entrance Test	Entrance Test Performance	Do you need further practice? Yes - please color the field red. No- please color the field green.	Training material, additional material	Final Test	Final Test Performance
	- 0 + ++		- 0 + ++	Yes No			- 0 + ++
1. I can find pieces of information in texts.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	ET 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	TM 1	FT 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Abb. 3: Auszug aus dem Lernheft NL-16/2.

Insgesamt fünfzehn Eingangstests decken alle Teilfähigkeiten im Schreibprozess vollständig ab; Trainingsmaterialien und Abschlusstests konnten nur exemplarisch erstellt werden; sie können von den Lehrkräften durch eigene Materialien bzw. Hinweise auf Seiten in den eingeführten Lehrbüchern, Workbooks etc. ergänzt werden.

Die Lernenden überprüfen ihre Teilfähigkeiten und Teilfertigkeiten im Schreibprozess.

Die Eingangstests bestehen aus Testaufgaben, anhand derer die Lernenden ihr Verfügen über eine isolierte Teilfertigkeit genau testen können. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass die Tests im Bereich der sprachlichen Mittel jeweils nur einen Aspekt der übergeordneten Teilfertigkeit testen. So bezieht sich der Test zur Grammatik beispielsweise lediglich auf die englischen Zeitformen und die Hilfsverben – eine häufige Fehlerquelle – und decken nicht das gesamte Spektrum aller bereits gelernten grammatischen Formen und Phänomene ab. Hier wird angeraten, sich von den Lernenden ein bereits geschriebenes Textprodukt zu einer differenzierteren Analyse der Verwendung der sprachlichen Mittel zeigen zu lassen.

Etwaige Schwächen und Lücken im Bereich der Grammatik können dann in die Tabelle unter "*special focus on*" eingetragen werden, damit die Lernenden dieses Teilgebiet dann vertieft trainieren können. Die große Mehrheit der Tests sind geschlossene Aufgaben und haben eindeutige Lösungen, die in Form von Lösungsblättern für die Lernenden zum Abgleich ihrer Testergebnisse einsehbar sind. Diese sollen von den Lernenden zur Selbstkontrolle herangezogen werden. Einige Tests bestehen aus halbgeschlossenen Aufgaben und lassen ein Spektrum verschiedener möglicher Lösungen zu. Hier stellen die Lösungen nur eine Möglichkeit dar ("*suggested solutions*") und Lernende benötigen hier sicherlich in höherem Maße zusätzlich zur Selbstbewertung die Rückmeldung durch die Lehrkraft um zu einer sicheren Einschätzung des eigenen Testergebnisses kommen zu können. Am Ende jedes Eingangstestes findet sich ein STOP Schild, das die Lernenden zum Vergleich ihrer Testergebnisse mit den Lösungsblättern, der Bewertung ihres Testergebnisses und dem Abgleich mit der vorangegangenen Selbsteinschätzung auffordert. Erst dann kann die letztendliche Entscheidung über das weitere Üben getroffen werden.

Die Trainingsmaterialien zeichnen sich durch einen klaren Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen aus.

Zu den Teilfertigkeiten 1, 6, 7, 8 und 9 finden sich Trainingsmaterialien, mit denen die Lernenden die jeweilige Teilfertigkeit vertieft üben können. Während für die Tests keine Hilfen zugelassen sind, sind die Lernenden beim Üben ausdrücklich aufgefordert, alle nur erdenklichen Hilfen in Form von Lexika, Grammatiken, Methodentipps im Lehrwerk (*skills files*) etc. zu nutzen.

Die Lehrkräfte können solche Hinweise in die jeweiligen Spalte in der Tabelle (*training plan*) eintragen. Die Trainingsmaterialien selbst enthalten auch derartige Tipps, Erklärungen und Hilfen, doch sind die Lernenden hier ausdrücklich aufgefordert, sich selbst in jeglicher nur erdenklicher Weise bei Schwierigkeiten zu helfen. Auch am Ende der Trainingsaufgaben finden sich die STOP-Schilder wieder: Auch hier sind die Lernenden wieder jeweils aufgefordert, ihre Lösungen zu vergleichen, über ihr Üben zu reflektieren und letztendlich zu entscheiden, ob sie noch weiter üben möchten oder bereits den Abschlusstest ablegen möchten.

Im Lernheft finden sich exemplarische Abschlusstests (*final tests*) zu den Teilfertigkeiten 1, 7 und 8, anhand derer die Lernenden überprüfen können, ob sie die jeweilige Teilfertigkeit abschließend erworben haben. Es werden keinerlei Hilfen angeboten, die Lernenden sollen die Tests alleine ablegen und sie im Anschluss zunächst selbständig mit Hilfe der Lösungsblätter auswerten. Die abschließende Bewertung aber sollte hier in jedem Fall durch die Lehrkraft erfolgen, die dann in einem kurzen Beratungsgespräch den Lernenden eine Rückmeldung geben sollte, ob immer noch Übungsbedarf besteht oder ob die betreffende Teilkompetenz nun erfolgreich nachgewiesen wurde.

Die Abschlusstests ermöglichen die Überprüfung des Lernerfolgs nach einer Übungsphase.

Das Bewertungsraster (*evaluation grid*) ist ein Instrument, mit dem Lernende ihre eigenen Textprodukte selbst analysieren und bewerten können. Es ist der Teilfähigkeit 15 zugeordnet, die das Korrekturlesen, Bewerten und Überarbeiten von Texten umfasst. Die im Raster ausgewiesenen Kriterien greifen allesamt zuvor geübte Teilfertigkeiten auf, die sich in der Qualität eines Textproduktes niederschlagen: Struktur und Kohärenz, Textsortenangemessenheit, Aufgabenumsetzung, Inhalt, Sprachregister und sprachliche Mittel. Mit dem Raster üben die Lernenden, Beobachtung (*observation*) von Bewertung (*evaluation*) zu trennen: In die ersten beiden Spalten werden lediglich die Beobachtungen zu einem Text eingetragen – Positiva, aber auch typische oder häufige Fehler – während in der letzten Spalte dann eine Bewertung vorgenommen wird. Es werden vier Symbole (++)/+/0/-) angeboten, mit denen die Lernenden kriteriengestützt ihre Texte bewerten können.

Beobachten von Bewerten trennen

Evaluation grid Name of author: _____ Observed by: _____ Date: _____

Text genre: _____ Topic: _____ Referring to text: _____

	Observations: WELL DONE	Observations: SHOULD BE IMPROVED	Evaluation ++/+/0/-
Logical structure Introduction- main body – conclusion; Paragraphs			

Abb. 4: Auszug aus dem Lernheft NL-16/2.

Das Schreibzertifikat (*writing certificate*) ist an die im amerikanischen Schulalltag häufig verwendeten Zertifikate angelehnt und bescheinigt den Lernenden das erfolgreiche Ablegen eines (Schreib)kompetenznachweises. Die Lernenden tragen das Thema ihres Kompetenznachweises in das Zertifikat ein und lassen dies von der Lehrkraft bestätigen. Der Lernnachweis selbst wird im Zertifikat lediglich bestätigt und nicht bewertet, es erfolgt also keine Dokumentation dessen wie gut der Nachweis gewesen ist – dokumentiert wird lediglich die nun erworbene Schreibkompetenz.

Ein Zertifikat dokumentiert einen erfolgreichen Kompetenznachweis.

5.1.3 Metakognitive Elemente im Lernheft

Das Lernheft beinhaltet wesentliche Elemente, mit der Lernende ihre metakognitiven Fähigkeiten üben können: Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten, Selbstüberprüfung von Tests, Selbstbewertung des Abschneidens in Tests, das Reflektieren über Übungsphasen, Bewertung eigener und fremder Schreibprodukte mit anschließendem Feedback und nicht zuletzt das kontinuierliche eigenverantwortliche Entscheiden über die weiteren Lernwege.

Selbsteinschätzung ist sinnvoll wenn sie mit Fremdeinschätzung oder konkreten Tests abgeglichen wird.

Wenn Lernende ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu Beginn einer Lerneinheit selbst einschätzen sollen, dann ist dies nur sinnvoll, wenn darauf die eigene Einschätzung mit dem Ergebnis von Tests verglichen werden kann und sich daran eine Lernberatung knüpft. Geschult werden soll in diesem Fall die eigene Selbstwahrnehmung, die immer mit der Wahrnehmung durch Andere bzw. mit realen Testergebnissen abgeglichen werden sollte. Im Lernheft sind beide Elemente enthalten – in der linken Spalte der Tabelle am Beginn des Lernhefts schätzen die Lernenden zunächst ihre Teilfähigkeiten selbst ein um im Anschluss die korrespondierenden Tests abzulegen und diese zu bewerten.

Um bei der Selbsteinschätzung und der Testbewertung dem sogenannten „Trend zur Mitte“ vorzubeugen – die meisten Lernenden tendieren bei drei Bewertungskategorien dazu, sich jeweils die Mittlere herauszusuchen – stehen den Lernenden jeweils vier Kategorien zur Verfügung, die das Spektrum *excellent – good – should be better – poor* abbilden.

Empfehlungen zur Bewertung von Tests finden sich im Eingangskapitel des Lernhefts (*“How to use this book“*).

Die Bewertung der Tests stellt die Lernenden vor eine nicht ganz einfache Herausforderung: Über den Abgleich mit den Lösungsblättern sollen die Lernenden zu einer eigenen Einschätzung ihrer Leistung gelangen. Dabei ist zunächst ein genaues Hinsehen und Prüfen der eigenen Ergebnisse notwendig. Die abschließende Bewertung des Testergebnisses erfolgt ohne Punkte oder gar Noten. Den Lernenden sollte klar gemacht werden, dass etwaiges "Schummeln" – die Lösungen sind ja jederzeit einsehbar – nicht zu schlechten Noten führt, sondern lediglich die Testergebnisse verfälscht und somit keine Aussagen über die tatsächlich vorhandenen Fähigkeiten gemacht werden können. Um den Lernenden eine Richtschnur für das Bewerten ihrer Ergebnisse zu geben, findet sich im Eingangskapitel des Lernhefts eine Empfehlung für das Bewerten der Testleistungen: Da die Eingangstests sehr kleinschrittig nur isolierte Teilfähigkeiten abprüfen, wird den Lernenden angeraten, ihr Testergebnis nur dann mit *excellent* zu bewerten, wenn die Lösungen zu 100 Prozent korrekt und vollständig sind.

Die Bewertung durch die Lehrkraft kann von der Selbstbewertung abweichen oder diese bestätigen.

Letztendlich braucht es aber immer eine Fremdbewertung, die den Lernenden zum Abgleich mit der eigenen Bewertung dient. In der abschließenden Gesamtschau von Selbsteinschätzung, Selbst- und Fremdbewertung kann sich dann ein rundes Bild ergeben, mit dem die Lernenden dann entscheiden können, ob sie über die jeweilige Teilfertigkeit bereits verfügen (und dann nicht weiter üben möchten) oder nicht (was zwangsläufig zum weiteren Üben führt).

Kontinuierliches Reflektieren über das eigene Lernen.

Das Prinzip der Selbstüberprüfung, Bewertung und Entscheidung über den weiteren Lernweg (*check – evaluate – decide*) zieht sich in Form eines STOP-Schildes wie ein roter Faden durch das gesamte Lernheft:



CHECK – EVALUATE – DECIDE

Abb. 5: Auszug aus dem Lernheft NL-16/2

Am Ende jeder Aufgabe (*entrance test, training material, final test*) werden die Lernenden zum Reflektieren und Nachdenken über ihr eigenes Lernen aufgefordert. Der Sinn von Selbsteinschätzungen und Tests erschließt sich so für die Lernenden – sie stehen nie isoliert und sind nie Selbstzweck. Aus ihnen werden immer Konsequenzen gezogen und Entscheidungen bezüglich des weiteren Lernweges getroffen. Letztendlich sind es immer die Lernenden, die entscheiden, ob sie eine Teilfähigkeit noch weiter üben sollten oder nicht. Dies kann in der jeweiligen Spalte in der Tabelle (*training plan*) angekreuzt werden.



Skills	Self-assessment	Entrance Test	Entrance Test Performance	Do you need further practice? Yes - please color the field red. No- please color the field green.	Training material, additional material	Final Test	Final Test Performance
	- 0 + ++		- 0 + ++	Yes No			- 0 + ++

Abb. 6: Auszug aus dem Lernheft NL-16/2

5.2 Einsatz des Lernhefts

5.2.1 Wann ist der Einsatz sinnvoll?

Das Lernheft ermöglicht das Testen und Üben der Standards 8, Englisch, Gymnasium mit dem Ziel, die Schreibkompetenzen der Lernenden zu stärken. Wie oben erläutert, sind Tests und Trainingsmaterialien zu Teilfähigkeiten aus den Kompetenzbereichen Lesen, Schreiben, Umgang mit Texten, sprachliche Mittel und Methodenkompetenz enthalten, die allesamt dazu beitragen, dass Lernende ihre Schreibkompetenz ausbauen können.

Da die einzelnen Tests jeweils nur sehr eng begrenzte Teilfertigkeiten isoliert testen, haben die Lernenden jeweils die Möglichkeit, sehr detaillierte Informationen über eventuelle Stärken und Schwächen zu erlangen. Aus diesem Grund stellt das Heft eine günstige Möglichkeit dar, mit der Lernende die in einer eventuell vorangegangenen Vergleichsarbeit im Schwerpunktbereich Schreiben „schwach“ abgeschnitten haben, herauszufinden, worin genau und im Einzelnen ihre Schwächen liegen und wie sie an diesen arbeiten können. Stellt eine Lehrkraft im Anschluss an Vergleichsarbeiten fest, dass in etwa die gesamte Klasse im Schwerpunktbereich Schreiben im Vergleich mit anderen Klassen unterdurchschnittlich abgeschnitten hat, können mithilfe einzelner Tests und Trainingsmaterialien gezielt einzelne Teilfertigkeiten unter die Lupe nehmen und mit der Klasse bzw. einzelnen Lerngruppe im Anschluss geübt werden. Dasselbe gilt natürlich auch für reguläre Klassenarbeiten, in denen Probleme bei Schreibaufgaben aufgetreten sind – auch hier kann durch die Tests im Lernheft gezielt der Frage "Woran lag es?" nachgegangen werden.

Woran lag es? - Das Lernheft kann helfen, ein differenzierteres Bild über Stärken und Schwächen zu bekommen und an Schwächen gezielt zu arbeiten.

5.2.2 Wie kann das Lernheft eingesetzt werden?

Der Einsatz der bereitgestellten Materialien ist an kein bestimmtes Schul- oder Unterrichtskonzept gebunden; es ist denkbar, das Gesamtmodell in Form des vollständigen Lernheftes den Lernenden zum selbstständigen Testen und Üben an die Hand zu geben oder aber auch einzelne Test- und Trainingsmaterialien gezielt im Englischunterricht einzusetzen. Die Entscheidung

hierüber wird natürlich immer davon abhängen, wie gut metakognitive Strategien und Techniken der Selbststeuerung bei den Lernenden bereits entwickelt sind. Denkbar ist es auch, die Lernenden in die Arbeit und dem Umgang mit dem Lernheft (*Skills trainer. The art of writing.*) in einer Phase direkter Instruktion einzuführen, gemeinsam einen Test abzulegen und das Bewerten desselben zu üben, um dann im Anschluss die Lernenden in die eigenverantwortliche Arbeit mit dem Lernheft zu entlassen.

5.2.2.1 Verwendung des gesamten Lernheftes durch die Lernenden

Für die Lernenden ist ein vollständig selbständiges Einschätzen, Testen und Üben ihrer Kompetenzen mit einem hohen Maß an Eigenverantwortung verbunden. Die Eigenschätzung der eigenen Kompetenzen anhand von einem Selbsteinschätzungsbogen und die Bewertung der eigenen Leistung allein durch den Abgleich mit vorgegebenen Lösungen, die im Falle von halboffenen Aufgaben zudem nicht immer eine eindeutige und allein mögliche Lösung darstellen, stellt Lernende vor eine große Herausforderung. Je nach individuellen Lernvoraussetzungen und individueller Lernmotivation, brauchen Lernende hierbei ein unterschiedliches Maß an Unterstützung.

Es wird angeraten, nach der Selbsteinschätzung durch die Lernenden und deren eigener Bewertung ihres Testabschneidens – sowohl bei den Eingangstests, als auch bei den Abschlusstests – einen Abgleich in Form einer Fremdbewertung durch die Lehrkraft vorzunehmen. Diese kann in Form eines Krings um ein Ankreuzkästchen in der Tabelle erfolgen, so dass die Lernenden daraus ersehen können, ob ihre eigene Einschätzung durch die Lehrkraft bestätigt wird (das von ihnen angekreuzte Kästchen wird dann von der Lehrkraft eingekreist) oder ob diese davon abweicht, eventuell sogar erheblich. Es ist in jedem Falle anzuraten, die Lernenden auf Basis ihrer Testergebnisse und deren Bewertungen bei der Entscheidung, ob ein individueller Bedarf nach vertieftem Üben einer Teilfertigkeit besteht, zu beraten. Mit jedem eigenständig abgelegten Eingangstest werden die Lernenden jedoch sicherer in ihrer Selbstbewertung und Entscheidung und werden zunehmend mehr Vertrauen in ihre metakognitiven Fähigkeiten entwickeln.

Beratung und Unterstützung der Lernenden bei der Selbstbewertung und beim Entscheid über den weiteren Lernweg

Der Umgang mit dem Lernheft wird den Lernenden im Eingangskapitel ("*How to use this book*") anhand einer Graphik genau erläutert. Dabei wird nicht nur in den Umgang mit den Tests und Trainingsmaterialien eingeführt, sondern es wird den Lernenden auch an mehreren Stellen das Grundprinzip des Lernheftes verdeutlicht: Das eigenverantwortliche und selbstgesteuerte Üben, das Testen und Üben konsequent verzahnt.

Nicht alle Lernenden müssen notwendigerweise das ganze Lernheft bearbeiten.

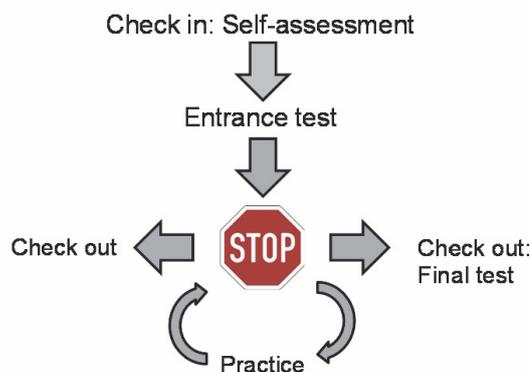


Abb. 7: Auszug aus dem Lernheft NL-16/2

Nach dem *check-in* in Form der Selbsteinschätzung eröffnet sich eine kontinuierliche Schleife von sich ablösenden Test- und Übungsphasen. Dabei ist es allerdings denkbar, dass Lernende nach den Eingangstests keinen vertieften Förderbedarf feststellen und die im Heft angebotenen Trainingsmaterialien nicht nutzen möchten. Dies würde auch einen eventuellen Abschlusstest überflüssig machen. Denkbar wäre es aber, in diesem Fall Trainingsmaterialien auf einem höheren Niveau anzubieten. Solche Materialien werden im Rahmen des vorliegenden Lernhefts nicht bereitgestellt. Sie könnten jedoch von der Lehrkraft über selbst erstellte Materialien bzw. Verweise auf Seiten im Lehrwerk den Lernenden zum weiteren individuellen Kompetenzerwerb angeboten werden und in der Tabelle (*training plan*) an entsprechender Stelle den Teilfertigkeiten zugeordnet werden.

Die im Lernheft enthaltenen Eingangstests sollten von allen Lernenden der Reihe nach gemacht werden. Da sie den gesamten Schreibprozess abdecken, sollten sie in der angegebenen Reihenfolge gemacht werden, zumal sich die Tests 1 bis 7 alle auf denselben Text „*Parents gone – freedom arrived?*“ beziehen. Bei Feststellen eines vertieften Trainingsbedarfs kann aber von den Lernenden eigenständig die Entscheidung getroffen werden, ob die betreffende Teilfertigkeit gleich im Anschluss geübt und dann der Abschlusstest gemacht werden soll oder ob zunächst alle Eingangstests gemacht werden sollen und dann in bestimmten Teilkompetenzen vertieft geübt werden soll. Im letzteren Fall empfiehlt es sich, ein Ranking vorzunehmen, bei dem die Lernenden entscheiden können, welche Teilfertigkeiten sie zuerst üben möchten. Auch kann hier nicht generell davon ausgegangen werden, dass alle Lernenden mit denjenigen Teilfertigkeiten zu üben beginnen, bei denen der meiste Übungsbedarf besteht. Sehr häufig werden Lernende eher motiviert sein, mit denjenigen Teilfertigkeiten zu beginnen, die sie schon relativ gut können. Es empfiehlt sich, diese Entscheidung ganz alleine den Lernenden zu überlassen.

In welcher Reihenfolge welche Teilfähigkeit geübt wird, entscheiden die Lernenden.

Die Zeit, die den Lernenden für die Arbeit mit dem Lernheft zur Verfügung gestellt werden sollte, muss natürlich individuell sein. Wie oben erläutert, kann es sein, dass einige Lernende nur die Eingangstests ablegen, während andere Lernende an einigen Trainingsmaterialien längere Zeit üben werden. Eine Möglichkeit, in der das Lernheft zum Einsatz kommen könnte, wäre, innerhalb des Englischunterrichts hierfür den Lernenden Zeit zur Verfügung zu stellen. Denkbar ist auch, das Lernheft von den Lernenden zu Hause bearbeiten zu lassen und im Unterricht die Testergebnisse und Übungsergebnisse mit den Lernenden gemeinsam zu begutachten.

Die Zeit für das Üben mit dem Lernheft ist individuell.

5.2.2.2 Einsatz einzelner Materialien

Einzelne ausgewählte Test- und Übungsmaterialien können natürlich gezielt im Unterricht eingesetzt werden und mit der gesamten Klasse oder innerhalb von binnendifferenzierenden Maßnahmen von einzelnen Lerngruppen bearbeitet werden. Hat beispielsweise eine Klassenarbeit oder eine zuvor stattgefundene Vergleichsarbeit ergeben, dass in Teilbereichen der Kompetenz Schreiben noch gezielter Förderbedarf für eine ganze Lerngruppe besteht, können einzelne Test- und Trainingsmaterialien hier gezielt eingesetzt werden, so dass Lernende die Möglichkeit erhalten, bestimmte Inhalte gezielt aufzuarbeiten bzw. bestimmte Teilfertigkeiten isoliert nochmals zu trainieren.

6 Literatur

Bohl, T./Meissner, S. (Hrsg.). (2013).

Expertise Gemeinschaftsschule. Weinheim/Basel: Beltz.

Fischer, M. Die Lernausgangslage im kompetenzorientierten Religionsunterricht.

Elektronisch verfügbar: [www.rpi-](http://www.rpi-ekhn.de/cms/fileadmin/rpz/download/schoenberger_hefte/2011/Heft_2/23-26_Fischer_LA.pdf)

[ekhn.de/cms/fileadmin/rpz/download/schoenberger_hefte/2011/Heft_2/23-26_Fischer_LA.pdf](http://www.rpi-ekhn.de/cms/fileadmin/rpz/download/schoenberger_hefte/2011/Heft_2/23-26_Fischer_LA.pdf)

[zuletzt 26.1.2014]

Goethe-Institut u. a. (Hrsg.)(2001).

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (GER).

Berlin etc.: Langenscheid.

Gold, A. (2011).

Lernschwierigkeiten Ursachen, Diagnostik, Intervention. In: Standards, Psychologie, (Hrsg. M. Hasselhorn u. a.) Stuttgart.

Gold, A. (2013).

Interview in der Frankfurter Rundschau: Vorwissen toppt Intelligenz.

Elektronisch verfügbar: www.fr-online.de/schule/interview-mit-psychologen-andreas-gold-vorwissen-toppt-intelligenz,5024182,8485342.html

(zuletzt 27.1.2014)

Harms, U./Gonzales-Weil, C.

Unterstützung kumulativer Lernprozesse durch den Einsatz metakognitionsfördernder Unterrichtsstrategien – ein Unterrichtsbeispiel für den Biologieunterricht zum Thema "Zelle". Ludwig-Maximilians-Universität, München.

Elektronisch verfügbar: [sinus-transfer.uni-](http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienDB/86/HARMS_Modul_5.pdf)

[bayreuth.de/fileadmin/MaterialienDB/86/HARMS_Modul_5.pdf](http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienDB/86/HARMS_Modul_5.pdf)

[zuletzt 27.1.2014]

Hasselhorn, M./Gold, A. (2006).

Erfolgreiches Lernen und Lehren.

Stuttgart: Kohlhammer.

Hattie, J. A. C. (2009).

Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. New York: Taylor and Francis.

Hattie, J. A. C. (2012).

Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning.

Oxon: Routledge.

Helmke, A. (2013).

Interview zur Hattie Studie. In: "Lehren und Lernen", 7-2013, S. 8-15.

Landesbildungsserver Baden-Württemberg.

Bildungsstandards, Bildungspläne Englisch, Gymnasium.

Elektronisch verfügbar: [www.bildung-staerkt-](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_E_1f_bs.pdf)

[menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_E_1f_bs.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_E_1f_bs.pdf)

[zuletzt: 14.1.2014]

Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2010).
Vergleichsarbeiten DVA. Umgang mit den Ergebnissen im Rahmen der
Selbstevaluation der Schulen.
Handreichung, Stuttgart.

Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2014).
The art of writing. Skills trainer. Handreichung NL-16/2. Stuttgart.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusam-
menarbeit mit dem Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2009).
Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Individuelles Fördern durch
Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten. Handreichung NL-01,
Stuttgart.

Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2012).
Mit Kompetenzrastern dem Lernen auf der Spur. Handreichung NL-04, Stutt-
gart.

Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2013).
Lernprozesse sichtbar machen. Arbeiten mit Kompetenzrastern in Lernland-
schaften. Englisch Orientierungsstufe 5/6. Handreichung NL-22, Stuttgart.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik
Deutschland (KMK). Bildungsstandards Englisch für die allgemeine Hoch-
schulreife (2012).

Stern, E. (2012).
Entscheidend ist das Vorwissen. Fragen an die Kognitionswissenschaftlerin
Elsbeth Stern. Elektronisch verfügbar.
www.academics.de/wissenschaft/entscheidend_ist_das_vorwissen_52653.htm
[zuletzt 26.1. 2014]

Wahl, D. (2006).
Ergebnisse der Lehr-Lern-Psychologie.
Elektronisch verfügbar:
www.dblernen.de/docs/Wahl_Ergebnisse-der-Lehr-Lern-Psychologie.pdf
[zuletzt 25. 1. 2014]

Ziener, G. (2008).
Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze-
Velber: Kallmeyer Verlag.

Landesinstitut für Schulentwicklung
Heilbronner Straße 172
70197 Stuttgart



www.ls-bw.de