



Universitätslehrgang
„Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen – PFL“

Universitätslehrgang
„Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen – Englisch
Sekundarstufe“

Reflective Paper

WRITING TO THE TOP

Christa Hochreiter

Klagenfurt, 2017

Anschrift der Verfasserin:

Christa Hochreiter
Neue Mittelschule Vorderweißenbach
Müllergasse 2
4191 Vorderweißenbach
07219/7015-2
christahochreiter@yahoo.de

Zitiervorschlag:

Hochreiter, C. (2017). Writing to the top. Reflective Paper im Rahmen des Universitätslehrgangs „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen – Englisch Sekundarstufe“. Klagenfurt: Alpen-Adria Universität Klagenfurt.

INHALTSVERZEICHNIS

ABSTRACT	4
1 EINLEITUNG	4
1.1 Vom Ausgangspunkt zur Forschungsfrage	5
1.2 Schulischer Kontext	5
2 DURCHFÜHRUNG UND METHODEN	6
2.1 Memo	8
2.1.1 Analyse des Memos	8
2.1.2 Reflexion des Memos	9
2.2 Das Schreiben von Texten als Prozess	9
2.3 Fragebogen	13
2.3.1 Analyse des Fragebogens	13
2.3.2 Reflexion des Fragebogens	14
2.4 Kreatives Schreiben	15
2.5 Das Interview	21
2.5.1 Analyse der Interviews	21
2.5.2 Reflexion der Interviews	22
3 SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK	23
4 LITERATUR	25
5 ANHANG	26
5.1 Methoden	26
5.2 Unterrichtsmaterialien	31
5.3 Schülerergebnisse	34

ABSTRACT

Aufgrund der Einführung der Neuen Mittelschule mit dem Schuljahr 2015/16 standen wir als LehrerInnen einer völlig neuen Unterrichtssituation gegenüber.

Es hieß nun den teils Hochbegabten als auch jenen SchülerInnen mit Sprachdefiziten im Englischunterricht gerecht zu werden und das natürlich in allen Fertigkeiten.

Writing to the Top legt das besondere Augenmerk darauf, welche Maßnahmen können gefunden werden, um SchülerInnen, insbesondere begabte, in der Fertigkeit Schreiben zu fördern.

In meiner in einem Schuljahr 2016/17 durchgeführten Studie untersuchte ich in der sechsten Schulstufe der NMS Vorderweißenbach Möglichkeiten, wie zum Beispiel dem process writing oder das creative writing, die Schreibfertigkeit in der englischen Sprache zu verbessern. Dabei wurden unterschiedliche Textsorten bearbeitet und mit Mitteln der Aktionsforschung, wie Memo, Fragebogen und Interview hinterfragt. Des Weiteren setze ich mich mit den Ergebnissen dieser auseinander und versuche, meine daraus resultierenden Lernergebnisse zu beschreiben.

Abschließend wird erläutert, welche Konsequenzen ich aus meinem praktischen Handeln gezogen habe bzw. ziehen werde.

1 EINLEITUNG

Mit der Einführung der Neuen Mittelschule im Schuljahr 2015/16 an unserer Schule der NMS Vorderweißenbach, einer kleinen Landschule im Mühlviertel, begann für mich der Prozess einer Umstellung meines bisherigen Englischunterrichts. Ich unterrichtete fast 25 Jahre sehr homogene, kleine Gruppen mit ähnlichen Sprachbegabungen oder auch Sprachdefiziten.

Im Herbst 2015 standen ich und mein Teampartner plötzlich vor einer heterogenen Gruppe mit 25 SchülerInnen mit äußerst unterschiedlichen Sprachbegabungen. Dabei reichte die Bandbreite von einem Flüchtlingsmädchen mit absolut keinen Englischkenntnissen bis zu äußerst sprachbegabten Kindern mit relativ großen Vorkenntnissen. In der Gestaltung des Sprachunterrichts musste nun ein Umdenken Einzug halten. Wir versuchten in unsere Unterrichtsplanung möglichst viel Differenzierung einfließen zu lassen. Als eine Möglichkeit wählten wir UNIT PLANS, eine Art Planarbeit, die die SchülerInnen erhielten (Beispiel: siehe Kapitel 2.).

Unter dieser Methode versteht man einen differenzierten Plan, der eine Liste von Arbeitsaufträgen darstellt, die Übungen aus den unterschiedlichen Kompetenzbereichen enthalten. Zur Erfüllung dieser Unit Plans erhielten die Lernenden ein bestimmtes Stundenausmaß. Sie bestanden aus Pflicht- und Wahlaufgaben sowie Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden. Dies ermöglicht das Eingehen auf unterschiedliche Begabungen. Dabei waren die Aufgaben gekennzeichnet in * und ** Aufgaben, die sich dadurch unterschieden, dass * Übungen immer von allen SchülerInnen und ** Übungen nur Zusatzübungen darstellten. Dabei hatte ich oftmals den Eindruck, dass Übungen, die der Förderung der Schreibkompetenz der SchülerInnen dienen, etwas zu kurz kamen bzw. auch von begabten SchülerInnen nur in dem ge-

forderten Ausmaß (und ja nicht mehr!!) erledigt wurden bzw. es insbesondere leistungsschwächeren SchülerInnen häufig sehr schwer fällt, eigenständige Texte zu produzieren. Schreiben in der Fremdsprache Englisch erscheint vielen unserer Schülerinnen meist schwierig, da Texte nicht nur die Beherrschung des nötigen Wortschatzes und der grammatikalischen Strukturen voraussetzen, sondern auch die Notwendigkeit Texte zu organisieren und die geforderten Merkmale einer Textsorte zu erfüllen.

1.1 Vom Ausgangspunkt zur Forschungsfrage

In meiner Aktionsforschung möchte ich nun Wege und Aufgaben finden, die im Rahmen der Unit plans erledigt werden können, die es zum Ziel haben, die Schreibkompetenz der SchülerInnen aufzubauen, zu erweitern und insbesondere begabte SchülerInnen darin zu fördern.

Im meinem bisherigen Unterricht habe ich der Fertigkeit Schreiben in der Unterrichtsstunde oftmals zu wenig Raum gelassen und Themen zum Schreiben von Texten zwar in der Schule erarbeitet, aber geschrieben wurden sie letztlich als Hausübung in unserer fachbezogenen Lernstunde (im Rahmen der Ganztagschule).

Ich möchte den SchülerInnen bewusst machen, warum die Kompetenz Schreiben wichtig ist, für wen/an wen geschrieben wird, um welche Textsorte es sich handelt und was genau ausgedrückt werden soll. Dabei geht es mir auch zu zeigen, dass Schreiben ein Prozess ist und unterschiedlich gestaltet werden kann. Dabei sollen auch lexikalisches Wissen, grammatikalische und textorganisatorische Kenntnisse erweitert und verstärkt zur Anwendung kommen.

Daraus resultiert meine Forschungsfrage: **durch welche Maßnahmen kann ich SchülerInnen, insbesondere begabte, in der Fertigkeit Schreiben fördern.**

1.2 Schulischer Kontext

Dieser Frage bin ich an meiner Schule der NMS Vorderweißenbach in einer sechsten Schulstufe nachgegangen. Diese Schülergruppe besteht aus 22 Schülern: 9 Knaben / 13 Mädchen und wird von meinem Kollegen und mir in Teamteaching bereits das zweite Jahr in Englisch unterrichtet.

Da wir eine kleine Mühlviertler Landschule im Grenzgebiet zu Tschechien mit derzeit 6 Klassen (104 SchülerInnen) sind und die Anfahrtswege zu Gymnasien eher sehr weit sind, sind wir in der glücklichen Lage quasi als „Gesamtschule“ SchülerInnen mit allen Leistungsniveaus zu unterrichten, d.h. auch sehr leistungsstarke und sprachbegabte SchülerInnen, die in städtischen Gebieten eher Gymnasien besuchen würden und nicht eine NMS.

Ich bin in dieser Klasse nun das zweite Jahr Klassenvorstand, unterrichte diese auch in Deutsch, Geografie und fachbezogenen Lernstunden im Rahmen der Ganztagschule, kenne die SchülerInnen relativ gut und habe mit ihnen ein angenehmes Arbeitsklima. Die Klasse setzt sich aus einem Großteil sehr leistungsstarken und ehrgeizigen SchülerInnen zusammen, aber es befinden sich auch einige sehr leistungsschwache bis zu einer SchülerIn mit fast sonderpädagogischem Förderbedarf in der Gruppe.

Da ein großer Teil unserer Schulabgänger weiterführende Schulen besucht, muss es auch ein langfristiges Ziel unseres Englischunterrichts sein, diese SchülerInnen im Englischunterricht der NMS so vorzubereiten, dass sie in diesen Schulen auch ohne Probleme bestehen können.

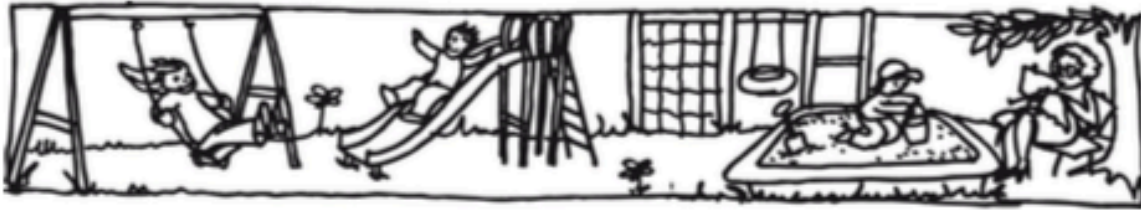
Somit ist eine ausreichende Differenzierung und Förderung unumgänglich. Das Hauptziel meiner Studie ist, Möglichkeiten und Wege zu finden, um die „writing skills“ der SchülerInnen zu verbessern.

2 DURCHFÜHRUNG UND METHODEN



















Im September 2016 habe ich mit meinen SchülerInnen am Projekt „text writing“ zu arbeiten begonnen. Hier ein kurzer Abriss der einzelnen Schritte des Projektes:

Wie bereits in der Einleitung geschildert, war ich im vergangenen Schuljahr mit der Erledigung der Aufgaben bei unit plans nicht immer zufrieden, daher begann ich meine Aktionsforschung mit einem Memo zu den Unit plans.

Aus den Erkenntnissen dieses Memos wurde der Unit plan „Holidays“ erstellt.



UNIT PLAN : HOLIDAYS

	Meine Aufgaben		<input checked="" type="checkbox"/>
	*Revision: Wb 4/1,2,3,4		
	*Reading Comprehension: Wb 5/5		
	*Holidays: Dialogue: Work with the dialogue cards. Practice the dialogue and act it out. Your teacher will listen to you.		
	*Revision: Past simple Wb 7/10,11		
	*Revision: Past simple Wb 8/12, 13, 14		
	*Pre- writing task: Grammar: Wb 10/2, 3: Fill in the verbs in the past simple.		
	* Pre - writing task: Worksheet: Fill: but - and - so - because Find the correct order of the text.		
	* Rewrite the corrected the text HOLIDAYS for your Portfolio. Draw or add a nice picture.		
	** Interview a partner about his/her holidays. (where? how? what? how long? Write a short report about his/ her holidays (about 60 words)		

Ziel dieser Unterrichtsmethode ist es, SchülerInnen die Möglichkeit zu bieten, eigenständig nach jeweiligem Arbeitstempo und Können zu arbeiten, wobei die Aufgaben, die bedeutend für den Schreibprozess waren, verpflichtend für alle zu erledigen waren. Das übergeordnete Lernziel dieses Unit plans war, über Ferienerlebnisse erzählen zu können (sowohl in der Fertigkeit Schreiben als auch in den Fertigkeiten Sprechen). Dabei war ein weiteres Lernziel die past simple anwenden zu können.

Um die Schreibkompetenz der SchülerInnen zu verbessern, habe ich für den Text „HOLIDAYS“ das „process writing“ inklusive peer feedback gewählt.

Im Anschluss an diesen längeren Abschnitt habe ich die Aktionsforschungsmethode des Fragebogens eingesetzt.

Ein weiteres Beispiel zum „process writing“ erfolgte im November, als wir mit der gesamten Klasse zum Thema „Fantasy Animals in Atlantis“ ein booklet mit kreativen Texten zu erfundenen Tieren und eigener graphischer Gestaltung erstellten. Lernziel dieser Schreibaufgabe war es, die Textsorte Tierbeschreibung auf möglichst kreativem Weg zu lösen, wobei dies eine besondere Differenzierungsmöglichkeit für besonders begabte SchülerInnen darstellte. Im Anschluss hat mein Kollege im November zwei Interviews mit begabten SchülerInnen durchgeführt. Diese durchgeführten Aktionsforschungsmethoden werden zunächst erläutert, anschließend einer Analyse und Reflexion unterzogen.

2.1 Memo

Zu Beginn des Projektes setzte ich ein Memo ein, dessen Ziel es war, Meinungen meiner SchülerInnen zum Thema unit plans zu erfahren. Natürlich war meine Absicht in Hinblick auf mein Projekt „Writing to the top“, möglichst viel über die Einstellung der SchülerInnen zu Schreibaufgaben zu erhalten, um anschließend die Ergebnisse dieser Befragung in die Erstellung weiterer Aufgaben von unit plans einfließen zu lassen.

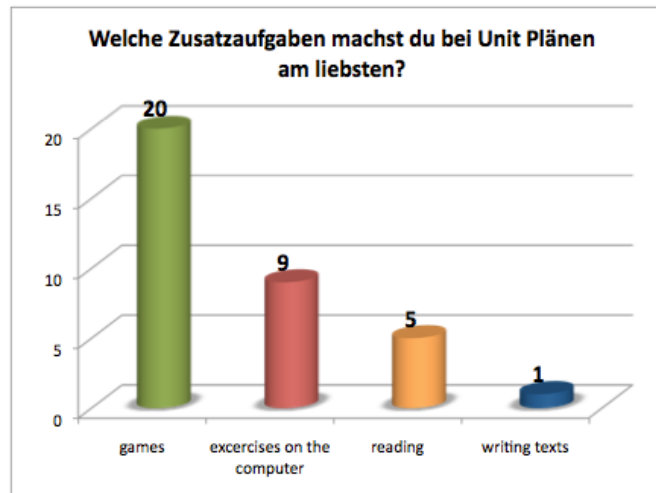
Meine SchülerInnen erhalten bei jeder Unit unit plans als Freiarbeit, d.h. jeder/e SchülerIn muss die mit * gekennzeichneten Aufgaben erledigen, ** sind zusätzlich Übungen mit denen man sich Zusatzpunkte verdienen kann, d.h. diese werden meist nicht von allen SchülerInnen erledigt, sondern in erster Linie von den leistungsstärkeren SchülerInnen, die meist rasch alle * Übungen erledigt haben. Es gibt dabei für alle Fertigkeiten unterschiedliche, differenzierte Arbeitsaufgaben.

Bei diesem Memo (Anhang 1) habe ich folgende Fragen gestellt:

- A) Welche Übungen haben dir am besten gefallen? Warum?**
- B) Welche Zusatzaufgaben machst du bei Unit Plänen am liebsten?**
- C) Das würde ich mir bei Unit Plänen noch wünschen.**

2.1.1 Analyse des Memos

Natürlich haben ich mich die Ergebnisse dieses Memos insbesondere in Bezug auf die Fertigkeit Schreiben interessiert. Als sehr häufige Antworten bei Frage A erhielt ich Partnerdialoge, Workbookübungen, die zur Übung und Vertiefung des Wortschatzes und der Grammatik dienen, Cyber Homework, Spiele, Texte lesen, alles Angaben die sich auf die Fertigkeiten Sprechen, Lesen, Hören beziehen. Die Begründungen, die angegeben wurden, reichten von „*Spaß machen, lustig, hilfreich für mich, schnell fertig sein und untereinander vergleichen können*“. Jedoch die Aussage „*Texte schreiben hat mir gut gefallen*“ kam nur ein einziges Mal vor.



Anhand der Grafik zur Frage B lässt sich deutlich erkennen, dass auch bei den Zusatzaufgaben das Schreiben von Texten nur einmal genannt wird.

Als Wünsche für weitere Unitpläne kamen häufig die Antworten „mehr Spiele, Partnerarbeiten, Gruppenarbeiten und mehr mit dem Computer arbeiten, aber nicht ein einziges Mal das Schreiben von Texten.“ (siehe Anhang 2)

2.1.2 Reflexion des Memos

Meiner persönlichen Einschätzung nach bin ich davon ausgegangen, dass einige SchülerInnen doch das Schreiben von Texten als Übung, die ihnen gefällt, nennen würden. In Hinblick auf mein Ziel die Schreibfähigkeit der SchülerInnen zu verbessern bedeutet dies, dass ich mir Schreibübungen überlegen muss, die sowohl motivationsfördernd sind als auch einen unterschiedlichen Differenzierungsgrad aufweisen, da es mir auch ein großes Anliegen ist, Textschreiben bei begabteren SchülerInnen zu fördern.

2.2 Das Schreiben von Texten als Prozess

„Writing is a process – or, at least, it should be. It involves thinking, jotting down ideas, refining these ideas, thinking about the structure, linking ideas and much more. One problem is that writing is often neglected in the classroom – it’s seen as time-consuming and ends up being relegated to a homework task with little or no proper preparation. If we want our students to become good writers, then we have to spend more time in the classroom teaching them how to write. This doesn’t simply mean getting them to write, as that isn’t teaching. Of course, practice is important but you can only practise something if you have a clear idea of what your goal is and how to reach it¹.“

Dieses Zitat drückt genau die Ausgangssituation aus, in der ich mich mit meiner Klasse befand. Daher habe ich unseren ersten Schreibprozess besonders genau vorbereitet und auch genügend Zeit eingeplant.

¹<http://www.onestopenglish.com/skills/writing/writing-matters/writing-matters-planning-drafting-and-editing/554184.article> abgerufen am 5.6.2017

Schreiben sollte von den SchülerInnen als „rekursiver Prozess“² erlebt werden, indem vom Planungsstadium, first draft und Feedbackprozess bis zur final version mehrere Stadien durchlaufen werden.

Der GERS gibt dazu vier verschiedene Stadien des Arbeitsprozesses vor und erläutert mögliche Strategien dazu³:

- a. Planung: Hier gilt es zu überlegen, wer die LeserInnen des Textes sein werden, was sind die Besonderheiten dieser Textsorte. Als Hilfestellung kann eine gemeinsame Ideensammlung dienen.
- b. Ausführung: Dazu benötigen die SchülerInnen passende Sprachbausteine bzw. auch die Ermutigung, dass sie manchmal sicheres Terrain verlassen und sich auf das risk taking einlassen, um eigene Ideen auszudrücken. Dabei dürfen natürlich Fehler passieren, die laut GERS als notwendiger und natürlicher Teil des Spracherwerbs gelten.
- c. Kontrolle und Reparatur: Es bedarf eines Lernprozesses, dass SchülerInnen ihre Texte kritisch sehen und auch in der Lage sind, diese zu überarbeiten. Dabei sollten folgende Fragen berücksichtigt werden: Wurde die Aufgabenstellung (task achievement) in allen Punkten erfüllt? Entspricht der Text der richtigen Länge? Ist der Text in logische Absätze gegliedert? Wurden die Merkmale der Textsorte bedacht? Ist der Text inhaltlich und sprachlich kohärent? Ist er auch sprachlich korrekt (grammar, vocabulary, spelling)? Als Hilfe dazu habe ich Feedbackbögen von SchülerInnen und Lehrperson eingesetzt.

Bei meiner ersten konkreten Umsetzung bin ich so vorgegangen: Zu Beginn des Jahres habe ich mit den SchülerInnen, die Kriterien nach denen Texte beurteilt werden, bekanntgeben bzw. nach der 5. Schulstufe wieder in Erinnerung rufen. Dazu erhielten die SchülerInnen ein Merkblatt mit der genauen Auflistung über task achievement, cohesion, coherence, grammar, vocabulary und spelling. Natürlich wurden sie mit diesen Begriffen erst einmal vertraut gemacht. (siehe Anhang 6).

In der 6. Schulstufe beginnt sich die Schreibkompetenz erst so richtig zu entwickeln, und es wird hier noch vieler Hilfestellungen bedürfen, um die SchülerInnen zum Schreiben der Texte anzuleiten.

Ich habe mit einem zu Schulbeginn passendem Thema „My holidays“ begonnen. Um die SchülerInnen in der Entwicklung ihres Schreibprozesses zu fördern, habe ich zunächst sogenannte pre-writing tasks zum Thema „Holidays“ eingesetzt.

Ich habe folgende Vorgangsweise gewählt:

- a. Als ersten Schritt habe ich mit den SchülerInnen gemeinsam den nötigen Wortschatz in Form einer mind-map erarbeitet: things to do, places to go, countries, means of transport (siehe Anhang 8)
- b. Um die Textorganisation bzw. Textaufbau zu verbessern, machten die SchülerInnen in Partnerarbeit Pre-writing-exercises (connecting sentences, jumbled texts – siehe Anhang 7).
- c. Anschließend erhielten die SchülerInnen folgende writing task mit vorgegebenen bullet points:

² vgl. Praxisreihe Heft 17, 2012, S.27

³ Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, 2001, S. 69

MY SUMMER HOLIDAYS

Write a short holiday report (about 80 words) telling us:

- where you went
- who went with you
- how long you stayed
- what you did
- one special thing about your holidays



- d. Als nächsten Schritt durften sie in der Gruppe Ideen sammeln und anschließend erstellte jede/jeder einzelne einen first draft. (Hier bin ich dem Wunsch nach einer Gruppenarbeit nachgekommen, denn dieser wurde von mehreren SchülerInnen im Memo geäußert.)
- e. Peer feedback: Unter peer feedback verstehe ich eine Unterrichtsmethode, bei der SchülerInnen sich gegenseitig feedback geben. Nach einem erstellten Entwurf eines Textes wird dieser vom peer gelesen und dieser gibt mittels feedback sheet Rückmeldung über seinen Eindruck des Textes. Es geht dabei nicht darum, möglichst viele kritische Punkte anzumerken, sondern darum, die SchülerInnen eigene Ideen, Vorschläge und auch positive Statements zum Text abgeben können, aber auch Korrekturen anbringen können. Es bietet die Chance, den anderen zu unterstützen bzw. von einander zu lernen. Nach Atay and Kurt gibt es klare Vorteile für den Einsatz von peer feedback in der Klasse:

„First, it provides diversity with teaching compared with the traditional way of giving teacher feedback. In peer feedback sessions, students do not just listen to teacher' instructions, but work with their peers to do more practices in writing. In this case, students' anxiety becomes lower and learning motivation can be higher. Second, sharing opinions with peers is helpful in building and increasing one's confidence. Clearly expressing what one is trying to say requires confidence and sufficient knowledge; people need to self dress what to say with their own knowledge or experiences. Thus, giving useful feedback definitely strengthens one's confidence. Moreover, peer feedback helps student to take more responsibilities in learning process. Besides doing assignments, students have to read others' work carefully as well so that one is not only responsible for his/her own work but also the others.“⁴

Diese Form des Feedbacks war meinen SchülerInnen noch neu und wurde hier das erste Mal eingesetzt. Der first draft wurde von einem peer gelesen und mit Bleistift korrigiert bzw. durch Anmerkungen ergänzt. Bei diesem Schritt habe ich besonders die sprachbegabten SchülerInnen angehalten, zusätzliche Ideen zu Texten zu liefern. Zusätzlich habe ich einen Feedbackbo-

⁴ vgl. Atay, D & Kurt, G., 2006, S.100-118

gen⁵ (Anhang 9) eingesetzt. Dabei beschränkte ich mich auf sechs verschiedene Aussagen zu task fulfillment, coherence, structuring a text (beginning, ending, length) und Kommentar zu „What I liked best“.

Da ich mit meinen SchülerInnen diese Form von feedback erst das erste Mal durchführte, waren die Kommentare (auch auf Deutsch erlaubt, da es in der 6. Schulstufe noch an geeignetem Wortschatz mangelt!) etwas bescheiden und reichten von „*great beginning/ending, I like your text, super, nice holidays bis toller Text*“. Aber ich denke, diese Form des Feedbackbogens öfter einsetzen zu wollen und somit auch mehr und aussagekräftigere Kommentare in der Folge zu erhalten. Dies ist auch ein Prozess, der mit SchülerInnen früh begonnen werden sollte, wobei sie auch einen wertschätzenden Umgang miteinander und Kritikfähigkeit erlernen. Außerdem ist es auch ein wichtiger Schritt in Richtung eigenverantwortlichem und selbstgesteuertem Lernen.

- f. Teacher's correction: Die verbesserte Version aufgrund des peer Feedbackbogens erhielt nun ich zur Korrektur. Dazu erhielten die SchülerInnen auch von mir einen Feedbackbogen. Auch dies war für meine SchülerInnen Neuland, dass sie in Form eines Bogens eine detaillierte Rückmeldung über ihren Text erhielten⁶. (siehe Anhang 10)

Auch für mich war diese Feedbackkultur eine neue, deren Durchführung natürlich wesentlich zeitintensiver ist, als den Text nur mit einem kurzen Kommentar, wie „excellent“ oder im schlimmsten Fall „try again“ zu versehen. Ich habe erstmals versucht, den Text in zwei unterschiedlichen Farben zu korrigieren, habe die gut gewählten linking words, vocab oder structures mit einem Highlighter versehen und die unpassenden Stellen in einer anderen Farbe markiert. So ist selbst für sehr schwache Schreiber etwas Positives, wenn auch bei manchen sehr wenig, als optisches Feedback zurückgekommen, was die SchülerInnen im anschließenden Fragebogen sehr häufig als positive Rückmeldung angegeben haben. (siehe Ergebnisse des Fragebogens - Anhang).

Dabei habe ich auch versucht die Fehler am Rand mit GR (grammar), Voc (vocab), SP (spelling) oder TA (Task achievement) zu markieren, was für die SchülerInnen bedeutete, sich eigenständig auf Fehlersuche zu begeben. Dies fiel natürlich den leistungsstärkeren SchülerInnen wesentlich leichter als den schwächeren, die natürlich sehr viel nachgefragt haben, was natürlich für uns Lehrkräfte mühsam war. Aber sie haben dabei sicher mehr gelernt, als wenn sie nur einen von mir korrigierten Text bei der Verbesserung nur reproduziert hätten.

- g. Erst nach meiner Korrektur wurde der Text für die Portfolio-Mappe, die wir bereits in der 5. Schulstufe zu führen begonnen haben, nochmals neu geschrieben und graphisch gestaltet. (Beispiele von Texten im Anhang) Natürlich sind manche SchülerInnen nicht besonders motiviert, den Text nochmals in einer korrigierten Fassung zu schreiben.

Doch bereits der Novelist Michael Crichton sagte:

⁵ vgl. Praxisheft 17, S.30

⁶Praxisheft 17, 2017, S.32 – for teachers

„Books aren't written, they're rewritten ... It's one of the hardest things to accept, especially after the seventh rewrite hasn't quite done it!“⁷

Aber nur durch die Bereitschaft, dass ein Text korrigiert und nochmals verbessert wird, hat der/ die SchülerIn die Chance, sich im Schreibverhalten zu steigern und das bezieht sich nicht nur auf Grammatik- oder Rechtschreibfehler, sondern darauf den gesamten Text zu verbessern.

- h. Publishing: Die SchülerInnen präsentierten ihre Texte vor der Klasse und wurden in der Klasse zum Lesen ausgestellt.

2.3 Fragebogen

Mein Kollege und ich waren mit den Ergebnissen der „Holiday“ Texte durchaus zufrieden, aber wollten mehr über die writing skills der SchülerInnen erfahren, daher bot sich als Aktionsforschungsmethode eine Schülerbefragung in Form eines Fragebogens an. (siehe Anhang 3)

Altrichter/Posch (2007, S.167) bezeichnen einen Fragebogen als „eine Art formalisiertes Interview“⁷ wobei der Unterschied zum Interview darin besteht, dass Antworten nicht unmittelbar nachgefragt oder Fragen präzisiert werden können.

Für meine Untersuchung habe ich sowohl geschlossene als auch offene Fragen verwendet.

2.3.1 Analyse des Fragebogens

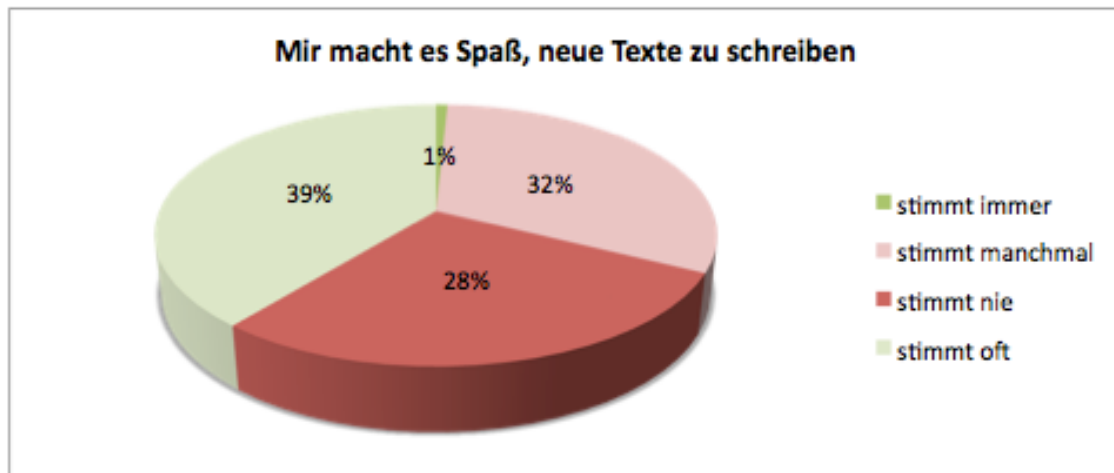
Anhand der Ergebnisse zur ersten Frage bezüglich der Ideen lässt sich erkennen, dass es fast drei Viertel der SchülerInnen nicht an Ideen beim Schreiben mangelt. Anders ist dies bei der Frage nach dem notwendigen Wortschatz.

Hier geben 66% der SchülerInnen einen Mangel an notwendigem Vokabular an. Dieses Ergebnis hat mich nicht besonders verwundert, denn am Beginn der 6. Schulstufe ist der Wortschatz, um Texte zu schreiben, doch noch etwas bescheiden. Wahrscheinlich haben die SchülerInnen ihre Antwort generell auf Texte bezogen und nicht in erster Linie auf den zuletzt produzierten, denn wie das Ergebnis der Frage zu den Wortschatzvorgaben erkennen lässt, sind Mindmaps für mehr als 70% der SchülerInnen eine Hilfe, bessere Texte zu schreiben.

Sehr positiv überrascht hat mich das Ergebnis zur Frage, ob es Spaß macht neue Texte zu schreiben. Für 71% der Befragten trifft dies nämlich immer oder manchmal zu. Dieser Wert erscheint mir relativ hoch, wenn man es mit dem Memo Ergebnissen zu Beginn des Jahres vergleicht. Hier hat nämlich nur jeweils einer/eine der Befragten angegeben, Texte gerne zu schreiben, was sich allerdings auf Aufgaben aus den Unitplänen bezog, die ja oftmals in Einzelarbeit und nicht nach diesem oben angeführten Schreibprozess durchgeführt werden. Daraus leite ich die Hypothese ab, dass die Vorgehensweise des beschriebenen Schreibprozesses sich durchaus als

⁷<http://www.onestopenenglish.com/skills/writing/writing-matters/writing-matters-planning-drafting-and-editing/554184.article> abgerufen am 5.6.2017

motivationssteigernd erwiesen hat und somit eines meiner Ziele, nämlich die Freude am Schreiben von Texten zu fördern, zumindest hier erfüllt wurde.



Bei der Fragestellung „Wenn ich Texte schreibe, kann ich die richtige Zeit verwenden“ erscheint mir der Prozentwert von 48% der Befragten, die angeben, immer die richtige Zeit zu verwenden etwas hoch (present /past – mehrere Zeiten waren den SchülerInnen zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht bekannt). Die Praxis zeigt aber, dass sicher weit mehr als die Hälfte der SchülerInnen in ihren Texten (verständlicherweise, denn es handelt sich um eine 6. Schulstufe) noch Probleme mit der Zeitenbildung bzw. richtigen Verwendung haben – und diese auch haben dürfen!

Der Aufbau von Texten erscheint nur 14% manchmal leicht, d.h. dass der Großteil der Klasse keine Probleme damit hat. Dies lässt sich vielleicht damit erklären, dass die bisher geschriebenen Texte noch relativ kurz waren (zw. 60 – 100 Wörtern) und meist nur in beginning, main part und ending gegliedert waren.

Bei der offenen Frage „Das möchte ich zum Schreiben von Texten noch sagen“ sind siebzehn Mal viele positive Meinungen zum peer reading geäußert worden, wie zum Beispiel *“Peer reading finde ich toll. Mir hat peer reading sehr gut gefallen, weil so kann ich Fehler bemerken, die ich gemacht habe. Ich finde das peer reading und feedback sheet sehr sinnvoll, peer reading hat mir geholfen. Peer reading und feedbacksheet finde ich lehrreich. Man kann mehr lernen.“*

Nur von einem Befragten wurde peer reading abgelehnt. Zwei andere SchülerInnen wollten eine Textvorlage als Hilfestellung zum Verfassen eines eigenen Textes oder auch einen bereits begonnen Text, der zum Weiterschreiben anregen soll, haben.

2.3.2 Reflexion des Fragebogens

Die Angaben der SchülerInnen beim Thema Wortschatz müssen natürlich einen Einfluss auf das folgende Unterrichtsgeschehen haben. So werde ich verstärkt bei allen Themenbereichen mit Mind-maps arbeiten, da diese als sehr hilfreich angesehen wurden. Außerdem erscheinen mir Wortfelder und Vokabellisten (z. B.: aus dem Smart Trainer) als eine weitere mögliche Hilfestellung.

Persönlich sehr gefreut hat mich das äußerst positive Ergebnis, dass die SchülerInnen zu einem hohen Prozentsatz Freude am Schreiben angaben und ich mich in

meiner Vorgehensweise des beschriebenen Schreibprozesses durchaus bestätigt sehe, aber mir ist auch bewusst, dass dies natürlich eine Momentaufnahme war.

Bei den offenen Fragen war ich äußerst positiv überrascht, dass das neu eingeführte peer reading und feedback sheet der SchülerInnen und der LehrerIn so positiv bewertet und angenommen wurde. Dies bestärkt mich natürlich in meiner Meinung, diese Form der Feedbackkultur weiter verstärkt einzusetzen und den SchülerInnen tatsächlich die Chance zu geben, selbstständig aus den Fehlern lernen zu können und dadurch das Schreibverhalten zu steigern und zu verbessern. Auch der Einsatz des Feedback sheets, das die SchülerInnen von mir erhalten haben, werde ich weiterhin einsetzen, denn alle SchülerInnen konnten durch die detaillierte Angaben zu vocabulary, linking words, spelling und Aufbau des Textes nur profitieren. Außerdem habe ich bei allen SchülerInnen einen Kommentar zu „What I liked best“ gefunden (auch wenn es bei einer SchülerIn, die eigentlich einen sonderpädagogischen Förderbedarf bräuchte, etwas schwierig war!). Aber ich habe auch klare Antworten zur Frage „what you need to work on“ gefunden und die SchülerInnen haben mir auch mündlich nochmals versichert, dass ihnen das bei der Verbesserung ihrer Texte äußerst hilfreich war.

Natürlich bedarf eine solche Textkorrektur bei 22 SchülerInnen einiges an Zeitaufwand, Mühe und Geduld, denn es ist sicherlich weit weniger mühsam, einfach in roter Tinte das Richtige über einen fehlerhaften Text zu schreiben und ohne, dass der/die SchülerIn sich anstrengen muss, wird dies dann reproduziert. Nur hier ist die eigene Denkleistung des/der SchülerIn gleich null und er/sie hat nicht wirklich selbstständig etwas dazugelernt. So gesehen sind peer reading und feedback sheet „worth the effort“!

2.4 Kreatives Schreiben

„Creative writing normally refers to the production of texts which have an aesthetic rather than a purely informative, instrumental or pragmatic purpose. One of the chief distinguishing characteristics of creative writing texts is a playful engagement with language, stretching and testing its rules to the limit in a guilt-free atmosphere, where risk is encouraged. Such writing combines cognitive with affective modes of thinking.“⁸

Als nächstes Ziel wollte ich den SchülerInnen, insbesondere den begabteren, die Möglichkeit bieten, eine kreative Tierbeschreibung als Textsorte (entsprechend dem A2 Niveau) kennenzulernen und einen eigenen Text zu produzieren. Dabei wollte ich insbesondere die begabteren SchülerInnen im kreativen Schreiben fördern und fördern, denn auch begabtere SchülerInnen bedürfen einer Förderung.

So ist der Begabungsforscher Mähler⁹ der Ansicht, dass Hochbegabung nur bestehen kann, wenn Kreativität und Motivation als wichtige Faktoren gefördert werden.

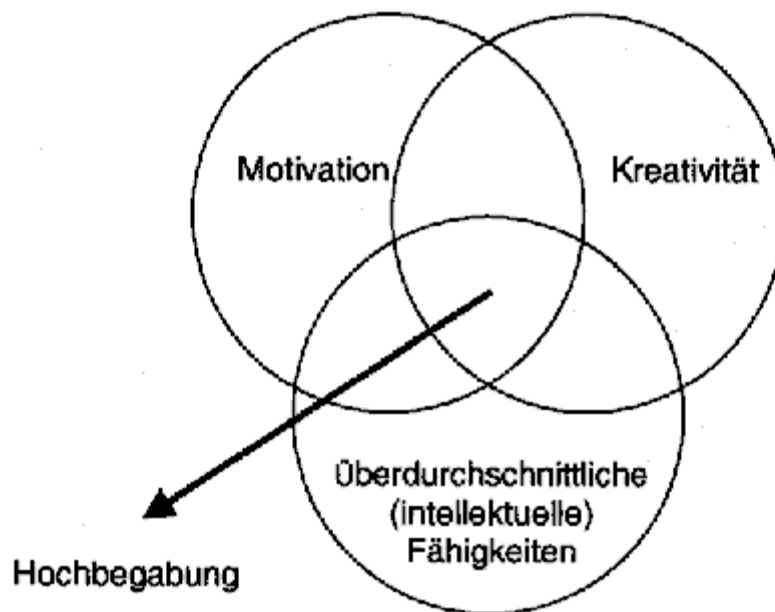
In einer der einflussreichsten Theorien in der Begabungsforschung, nämlich der von Joseph Renzulli, hat die Kreativität einen sehr zentralen Platz. Renzulli stellt im „Drei-

⁸<https://www.teachingenglish.org.uk/article/creative-writing-language-learners-teachers>

⁹vgl. Mähler, 2008, S.22

Ring-Konzept¹⁰ den Zusammenhang her, dass Hochbegabung zu Höchstleistungen führen kann, wenn die drei Persönlichkeitsmerkmale, wie er sie bezeichnet, nämlich Above Average Ability, Task Comittment, Creativity zusammenspielen. In seinem Konzept „the ingredients of giftedness“ wird „giftedness“ durch die Schnittmenge der drei Persönlichkeitsmerkmale symbolisiert. Laut Renzulli kann ein Persönlichkeitsmerkmal keine Hochbegabung ausmachen:

„It's the interaction among the three clusters that research has shown to be the necessary ingredient for creative/productive accomplishment (...) It is also important to point out that each cluster is an "equal partner" in contributing to giftedness.“¹¹



Zum Begriff der Kreativität findet sich in der Literatur keine eindeutige Definition, aber Kreativität wird oft mit unterschiedlichen Begriffen wie Phantasie, Einfallsreichtum, Originalität, Wendigkeit im Denken, Interesse an Neuem, Neugierverhalten, Findung ungewöhnlicher Ideen und Lösungen umschrieben.

Einen für mich ansprechenden Versuch einer Definition bringt die Begabtenforscherin Huser, in Anlehnung an Cropley¹², indem sie unter Kreativität ein schöpferisches und unkonventionelles Denken und Tun versteht, das sich auf verschiedene Intelligenzbereiche – sowohl kognitive wie musische – bezieht und das zu sozial wünschenswerten Ergebnissen führt. Sie vergleicht dies bildlich mit dem Verlassen einer

¹⁰ Renzulli, 1978, S.182

¹¹ Renzulli, 1978, S.182

¹² vgl. Cropley, 1991, S.10

stark befahrenen Autobahn und sich stattdessen auf Waldwege zu begeben, wo man sich auch mal verirren kann.¹³

Huser vergleicht kreativitätsförderndes Unterrichten mit der Arbeit einer Gärtnerin, die ihren Garten so bepflanzt und pflegt, dass alle Arten von Pflanzen, Kräutern und Blumen mit den unterschiedlichsten Formen, Farben, Blüten und Düften je nach Wachstumsstand und Art mehr oder weniger Wasser, Dünger, Halt und Licht erhalten.¹⁴

Umgemünzt auf unseren Schulalltag heißt das, dass alle SchülerInnen mit ihren unterschiedlichen Potenzialen durch gezielte Formen der Förderung und natürlich auch durch die menschliche Begegnung und Zuwendung der Lehrperson in ihren Begabungen und schöpferischen Tätigkeiten unterstützt werden, sodass kreative Ideen entstehen und umgesetzt werden können.

Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass die Lehrperson Hilfestellungen anbieten muss, die helfen, die SchülerInnen zu motivieren und den Einfallsreichtum der Kinder fördern und gezielt eine Unterrichts Atmosphäre schaffen muss, in der sich kindliche Kreativität entfalten kann. Die SchülerInnen müssen auch die Möglichkeit erhalten, selbst nach neuen Ideen zu suchen, Probleme zu lösen und dabei originelle Kompromisse zu erzielen.

Kreatives Schreiben soll dabei folgende Bereiche fördern:

„Imagination

Creative writing encourages kids to exercise their creative minds and practice using their imaginations. It improves their ability to come up with alternatives. This broadens their thought processes, which can lead to success in many areas, including problem solving and analysis.

Self-Expression

Children often have difficulty understanding and expressing how they feel. Through writing, children have a safe place to explore, and this can be a highly beneficial tool for expressing their feelings.

Self-Confidence

Writing gives children more opportunity to assert themselves and their opinions and develop their “voice.” These developments can really strengthen their self-confidence.

Communication

A well-written piece involves a lot of thought, planning, organization, and use of language to get a point across. What great practice for kids at laying out their thoughts and trying to clearly convince someone of their point of view.“¹⁵

Alan Maley nennt klare Vorteile des kreativen Schreibens:

„Creative writing aids language development at all levels: grammar, vocabulary, phonology and discourse. (...) Much of the teaching we do tends to focus

¹³ vgl. Huser, 2001, S. 42

¹⁴ vgl. Huser, 2001, S. 44

¹⁵ <http://www.simplek12.com/reading-writing/4-benefits-to-creative-writing/abgerufen> am 5.6.2017

on the left side of the brain, where our logical faculties are said to reside. Creative writing puts the emphasis on the right side of the brain, with a focus on feelings, physical sensations, intuition and musicality.“¹⁶

Diesem sehr hohen Anspruch wollte ich mit der Idee, einen Text über ein „Fantasy Animal from Atlantis“ zu schreiben, gerecht werden. Die Planung und Durchführung des Schreibprozesses ist wie folgt abgelaufen:

- a. Als ersten Schritt habe ich mit den SchülerInnen gemeinsam den nötigen Wortschatz in Form von Vokabellisten und einer mind-map erarbeitet: different animals, what animals have got, what can animals be like (list of adjectives + opposites)
- b. Um die Textorganisation bzw. Textaufbau zu verbessern, machten die SchülerInnen in Partnerarbeit Pre-writing-exercises.
- c. Ein großes Grammatikkapitel wurde hier ebenfalls miteingebunden: Comparison. Die SchülerInnen sollten nämlich in der Lage sein bzw. es war sogar ein Teil des task achievements ihr designed animal mit einem anderen oder mehreren bekannten Tieren zu vergleichen. Somit waren Superlativ und Comparativ unbedingt notwendige Strukturen, die eingeübt werden mussten.
- d. Anschließend erhielten die SchülerInnen folgende writing task mit vorgegebenen bullet points¹⁷:

A designed animal

➔ **Find a special name for your animal.**

➔ **Structure your text:**

- introduction
What kind of animal is it?
Where did it live?

- main part
What did it look like?
What did it eat?
What was it like?
Compare it with other animals!

➔ **Use connecting words: and, but, because**

- e. Als nächsten Schritt durften sie in der Gruppe Ideen sammeln und anschließend erstellte jeder einzelne einen first draft. (Hier bin ich wiederum dem Wunsch nach einer Gruppenarbeit nachgekommen, denn diese wurde von mehreren SchülerInnen im Memo geäußert.)
- f. Peer feedback: Aufgrund der ersten positiven Rückmeldungen über Feedbackraster wurden hier diese wieder eingesetzt.

¹⁶ <https://www.teachingenglish.org.uk/article/creative-writing-language-learners-teachers> abgerufen am 5.6.2017

¹⁷vgl. Gerngroß, 2008, S.37

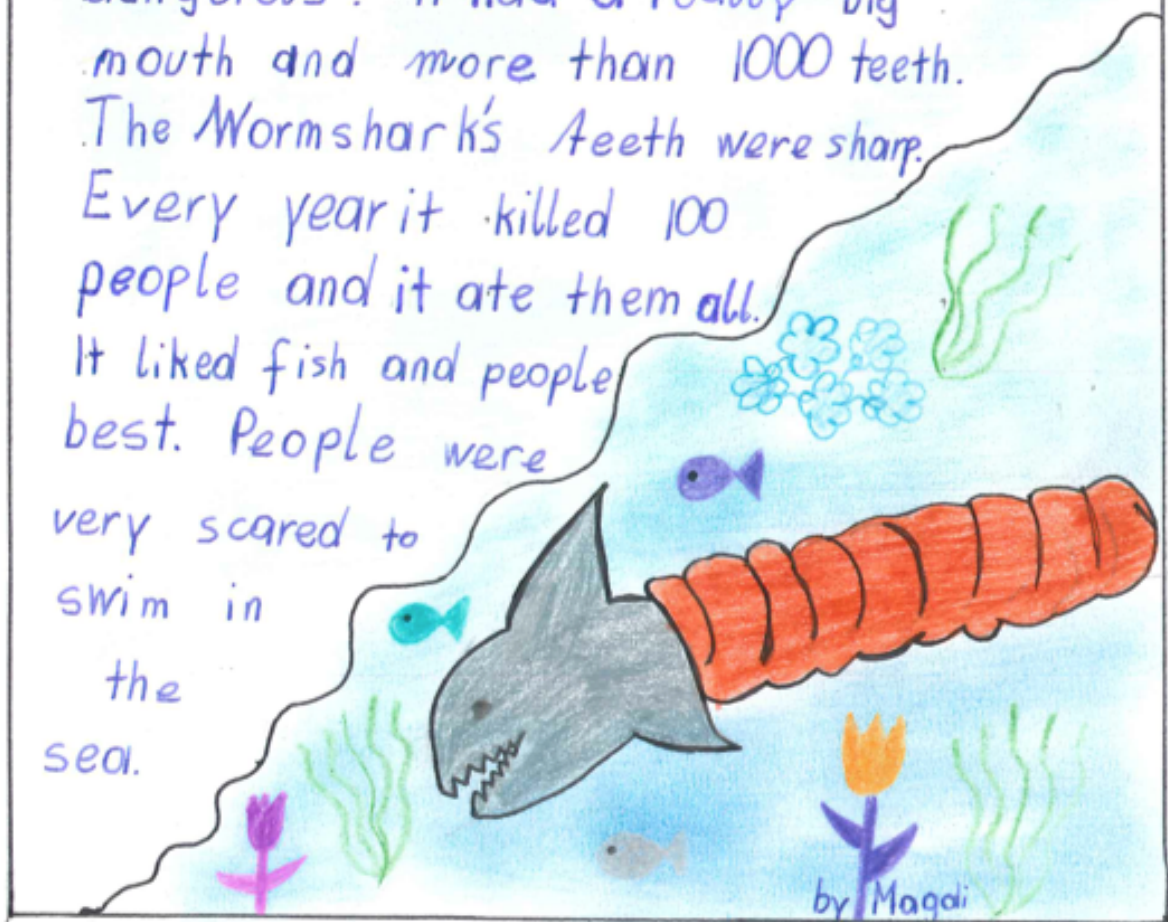
- g. Nur die Form des Publishings war hier eine völlig andere. Die so tolle graphische Aufbereitung der Texte inspirierte meinen Kollgen und mich, ein booklet über „Fantasy animals from Atlantis“ (Auszüge – Anhang 13) aus den einzelnen Texten zu machen, wobei wir nicht nur die besonders gelungenen Texte unserer begabteren SchülerInnen abgedruckt haben, sondern die final versions aller SchülerInnen. Das booklet wurde anschließend für die SchülerInnen auf die homepage gestellt wurde und natürlich auch zum Lesen für alle ausdruckt und in der Klasse aufgelegt und in der Bücherei, wo es nun für SchülerInnen aller Schulstufen zum Lesen bereitsteht und auch insbesondere von den SchülerInnen der 5. Schulstufe gerne in Anspruch genommen wird.

Hier eine Leseprobe eines sehr gelungenen Schülertextes, der alle geforderten bullet points ausführlich behandelt. Es werden sowohl für die SchülerInnen neue grammatikalische Strukturen (Comparison) als auch sentence connectors verwendet. Neben den gut gewählten structures ist auch das verwendete Vokabular äußerst umfangreich.

Neben der äußerst guten Formulierung des Textes hat mich auch die perfekte graphische Gestaltung sehr beeindruckt.

THE WORMSHARK

The Wormshark was a kind of shark. It lived around the coast of Atlantis in the cold water. It was heavier than a whale. It was as big as an elephant. It could weigh 1000 tons. It looked nice and friendly but it was very dangerous. It had a really big mouth and more than 1000 teeth. The Wormshark's teeth were sharp. Every year it killed 100 people and it ate them all. It liked fish and people best. People were very scared to swim in the sea.



2.5 Das Interview

Im Anschluss an das Produzieren des gemeinsamen Booklets wählte ich das Interview als eine Methode der Aktionsforschung. Dadurch erhoffte ich mir Zugang zu Informationen der beiden InterviewpartnerInnen über die Ausprägung ihrer *writing skills*, aber auch mehr über ihre Gedanken, Einstellungen und Haltungen zum Thema Schreiben zu erfahren.

Die Interviews wurden nicht von mir, sondern von meinem Kollegen geführt, der die SchülerInnen gemeinsam mit mir im Teamteaching drei Stunden pro Woche unterrichtet und somit mit ihnen eine gute Gesprächsbasis hat. (Die aufgezeichneten Interviews befinden sich auf der CD im Anhang.)

„Interviews sind Gespräche, deren Zweck es vor allem ist, Sichtweisen, Interpretationen, Bedeutungen kennen zu lernen, um das Verständnis einer Situation zu verbessern. Die wichtigste Voraussetzung für das Gelingen von Interviews besteht darin, den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern deutlich zu machen, dass die Informationen, die man von ihnen erwartet, bedeutsam sind.“¹⁸

Damit das Interview gelingt, muss bedacht werden, dass das Gespräch auf zwei Ebenen abläuft, nämlich der inhaltlichen Ebene und der Beziehungsebene. Der Beziehungsrahmen der Gesprächsteilnehmer/innen ist Ausgangssituation für das Gespräch. Da mein Kollege diese Schülergruppe bereits seit der 5. Schulstufe auch in Musik unterrichtet, kennt er diese SchülerInnen sehr gut und er hat mit den SchülerInnen ein äußerst gutes Arbeitsklima, was für Beziehungsebene des Interviews sicher sehr förderlich war.

Es wurden bewusst diese zwei SchülerInnen ausgewählt, da beide sehr sprachbegabt sind, und ich detaillierte Angaben über ihre Sicht zu *writing skills* erfahren wollte.

2.5.1 Analyse der Interviews

Der Junge, der seiner Aussage nach nicht gerne schreibt, begründet die Frage, warum er nicht gerne schreibt, damit, dass er richtige „*Phrasen nicht weiß*“, er gibt an, dass es ihm leichter fällt etwas „*auszufüllen*“ als eigene Texte zu formulieren. Nur wenn es Texte zu bestimmten Themen sind, wo ihm „*gleich etwas einfällt*“, macht es ihm Spaß.

Das Mädchen hingegen findet Schreiben „*cool*“, ihr fallen sowohl in Englisch als auch in Deutsch viele Ideen ein und sie denkt sich gerne Geschichten aus, formuliert eigene Gedanken aus und findet keine Schwierigkeiten beim Schreiben. Die einzige Hilfestellung, die sie sich wünscht, sind vorgegebene Bilder, die ihr das Schreiben erleichtern.

Als zeitliches Problem beim Schreiben führt der Schüler „spät am Nachmittag“ (ich vermute, dass er damit unsere Lernstunde Englisch im Rahmen der Ganztagschule gemeint hat) oder auch das Schreiben „*nach der großen Pause*“.

¹⁸ Altrichter, Posch (2007), S.151

Alle interviewten SchülerInnen betonten, dass der Feedbackbogen der Lehrkraft sehr hilfreich sei, denn „man *weiß, was besser gemacht werden kann*“, aber auch die positive Rückmeldung der Lehrperson zu einem Text wurde von den SchülerInnen als gut empfunden.

Beiden Interviewten hat das peer-reading gut gefallen, denn es hilft „*Texte besser zu machen*“. Der Schüler weist aber daraufhin, dass es bei ihm Probleme gegeben hat, weil sein peer reader einen Begriff nicht richtig verstanden hat und SchülerInnen in so einem Fall die Lehrkraft fragen sollten. Außerdem erwähnt er, dass es mühsam sein kann, wenn durch ein Feedbackraster neue Vorschläge entstehen und er diese dann bei der Verbesserung in den bereits vorhandenen Text einbauen soll.

2.5.2 Reflexion der Interviews

Ich habe diesen Schüler, der einer der begabtesten in der Gruppe ist, deswegen ausgewählt, weil es mich interessiert, warum er möglichst nur das schreibt, was er muss und ja nicht mehr, oder wie sein Interviewpartner es auch formuliert hat: „*Du schreibst ja tolle Texte!*“ Seine Aussagen waren für mich insofern interessant, als er von bestimmten Themen spricht, die ihn ansprechen, denn nur dann macht ihm Schreiben auch Spaß. Als nächsten Schritt werde ich durch gezieltes Nachfragen versuchen herauszufinden, welche Themen das für ihn sind.

Ein anderer Punkt, der von ihm angesprochen wurde, ist der unzureichende Wortschatz, der manchmal ein Hindernis für das Schreiben bedeutet. Natürlich ist im ersten Semester der 6. Schulstufe klar, dass es noch gewaltiger Wortschatzarbeit bedarf, um das Schreiben der Texte zu erleichtern. Aber wie bereits erwähnt, werde ich weiterhin verstärkt mind-mapping, word lists, opposites oder word fields vor einem jeweiligen Schreibenanlass einsetzen.

Inhaltlich wurden von der Schülerin Bilder als Schreibenanlass gewünscht. Dieser Forderung werde ich sicher durch Bildgeschichten oder Bildbeschreibungen nachkommen.

Interessant war für mich auch die Aussage, dass der zeitliche Faktor, nämlich zu welcher Tageszeit Texte verfasst werden, auch für sprachbegabte SchülerInnen eine Rolle spielt. Somit muss ich auch das häufige Verlegen des Textschreibens von der Englischstunde am Vormittag auf die Lernstunde nachmittags überdenken und einfach mehr Zeit während des regulären Unterrichts verwenden.

Sehr positiv beeindruckt haben mich die Kommentare beider zu Feedbackrastern, die ihnen eine tatsächliche Hilfestellung zur Verbesserung ihrer Texte bedeuten. Da sehe ich mich, wie bereits nach dem Fragebogen, darin bestärkt, dass sich der für die Lehrkraft wesentlich höhere Aufwand jedoch für den Schüler/die Schülerin absolut lohnt.

Um etwaige Probleme beim peer-reading in den Griff zu bekommen, glaube ich bedarf es einfach weiteren Trainings, da dies in dieser Gruppe in dieser Form erst das zweite Mal durchgeführt wurde. In Zukunft werde ich SchülerInnen verstärkt daraufhin weisen, dass sie bei auftretenden Unklarheiten lieber vorher fragen, als einen unsinnigen Kommentar aufgrund ihres Unwissens abzugeben.

Was mich jedoch beim peer-reading gewundert hat, ist, dass weder die interviewten SchülerInnen noch die Auswertung des Fragebogens, negative oder abwertende Äußerungen für sehr schwache Texte enthalten haben. Ich habe nämlich die Texte von leistungsschwächeren SchülerInnen meist leistungsstärkeren zugeteilt und dies

nicht einfach dem Zufall überlassen mit dem Hintergedanken, dass die eher einfach gehaltenen Texte mancher SchülerInnen tatsächlich eine echte Verbesserung erfahren, und dies ist auch wirklich so geschehen.

3 SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK

Ausgehend von meiner Forschungsfrage **durch welche Maßnahmen ich SchülerInnen, insbesondere begabte in der Fertigkeit Schreiben fördern kann**, bin ich auf das process writing und peer-reading gestoßen und habe diese Methoden mit meinen SchülerInnen erprobt. Wie die Forschungsergebnisse (Interview- und Fragebogenergebnisse) zeigen, sind sie von den SchülerInnen als sehr positiv aufgenommen worden. Ich werde diese Form des process writings sicher weiterhin in meinen NMS-Klassen durchführen, auch wenn es mehr Arbeitsaufwand bedeutet, der sich aber laut Schüleraussagen jedoch wirklich lohnt.

Hier einige Punkte, die ich Hinkunft in meiner Arbeit als Englischlehrerin besonders berücksichtigen möchte:

- Aus dem durchgeführten Schülerinterview mit dem sehr sprachbegabten Schüler habe ich den wichtigen Hinweis erhalten, wie wichtig es für Schüler ist, dass einem das, das man tut, auch Freude bereiten soll. Begabung und Talent kann nur dann richtig zum Blühen gebracht werden, wenn dies mit Freude geschieht und damit wären wir wieder bei J. Huser die, die kreativitätsfördernde Arbeit einer Lehrkraft mit der einer Gärtnerin vergleicht. Das bedeutet natürlich für mich als Lehrerin eine enorme Herausforderung, Schreiblässe so zu gestalten, dass sie für die Lernenden auch wirklich von Interesse sind, sodass im Garten die Blumen auch wirklich zu blühen beginnen.
- Etwas, das mir „Writing to the top“ gezeigt hat, ist, dass sich der Zeitaufwand lohnt, den man in pre-writing tasks steckt bzw. je besser die SchülerInnen wissen, wie sie ihre Texte organisieren sollen, desto leichter fällt ihnen das Schreiben. Das heißt für meinen Unterricht, mir und den SchülerInnen dafür wirklich Zeit zu geben und das Schreiben von Texten nicht einfach in den Bereich der Hausübung zu verlegen, sondern dafür ausreichend Zeit im Unterricht einzuplanen.
- Auch die von den SchülerInnen immer wieder geforderte pairwork bei Schreibaufgaben werde ich in Zukunft verstärkt einsetzen, denn hier sind die SchülerInnen gezwungen gemeinsam zu überlegen, wie sie den Text gliedern, ob sie mind-mapping oder wordlists einsetzen bzw. wie sie sich auf eine gemeinsame Vorgehensweise einigen. Somit kann auch die Qualität der Arbeiten verbessert werden.
- Außerdem können die Lernenden in der Partnerarbeit durchaus voneinander profitieren, sich gegenseitig inspirieren und hier kann der/die schwächere SchülerIn (wie bereits beim peer-reading gezeigt wurde) sehr profitieren.
- Auf jeden Fall werde ich peer-reading als einen wichtigen Bestandteil des Schreibens von Texten beibehalten, da dies auch laut meinen Forschungsergebnissen eine äußerste hilfreiche Maßnahme bei der Verbesserung von Texten darstellt. Hier sind wir – Lehrende und SchülerInnen – uns einig, dass dies nur zum Vorteil unserer gemeinsamen Arbeit ist.

- Ein weiterer Bereich, worin ich mich in meiner Arbeit mit SchülerInnen vermehrt vertiefen möchte, ist das Thema „Creative Writing“, da ich hier auch besonders begabte SchülerInnen fördern kann. Dabei ist ein Teilaspekt das „freewriting“, das ich mit meinen SchülerInnen im nächsten Schuljahr verstärkt ausprobieren möchte.

Abschließend denke ich, dass mir dieses Projekt eine neue Sichtweise der Fertigkeit Schreiben eröffnet hat, mein Unterricht durchleuchtet wurde und ich meine Erkenntnisse sicher in meiner weiteren Tätigkeit als Lehrerin einfließen lassen werde. Wenn in Hinkunft meine SchülerInnen etwas mehr Freude am Schreiben ihrer Texte haben und ihr Können dadurch besser entfalten können, war dieses Projekt jede Anstrengung Wert.

Außerdem hat es beigetragen, die anfänglich schwierige Situation der Umstellung eines gut funktionierenden Leistungsgruppenunterrichts an einer Landhauptschule auf den heterogenen Unterricht einer NMS zu erleichtern bzw. sehr wohl auch die positiven Aspekte einer heterogenen Gruppe, wie das gegenseitige voneinander Lernen durch gemeinsames Arbeiten aufzuzeigen.

Aber im Sinne von J. Huser werde ich mich bemühen, im Garten der NMS alle Pflanzen und Pflänzchen zur best möglichen Blüte zu führen.

DANK

Abschließend möchte mich herzlich bei Fr. Drⁱⁿ. Mag^a. Christine Lechner für die kompetente Betreuung dieser Arbeit sowie bei meinen KollegInnen der Regionalgruppe Nord für ihre unterstützenden Inputs bedanken.

4 LITERATUR

Altrichter, H. & Posch, P. (2007). Lehrer erforschen ihren Unterricht, 4. Auflage, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Atay, D. & Kurt, G. (2006). "Prospective Teachers and L2 Writing Anxiety". Asian EFL Journal, 8 (4), S. 100–118.

Cropley, A. (1991). Unterricht ohne Schablone. Wege zur Kreativität. München: Ehrenwirt

Gerngroß, G. u.a. (2008). Student's Book More! 2, 2. Auflage 2009, Helbling Languages.

Horak, A. u.a. (2012). Aufbau von Schreibkompetenzen in der Sekundarstufe I. ÖSZ Praxisreihe Heft 17. Wien/Salzburg/Graz: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Österreichisches Sprachen- Kompetenz- Zentrum.

Huser, J. (2000). Lichtblicke für helle Köpfe. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Mähler, B. & Hofmann, G. (2008). Ist mein Kind hochbegabt? Besondere Fähigkeiten erkennen, akzeptieren und fördern. Reinbeck: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Praxishandbuch: Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe. Praxisreihe 4. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Österreichisches Sprachen- Kompetenz- Zentrum (Hrsg.), Wien/Salzburg/Graz: Leykam 2011.

Piepho, H. (2002). SMART text trainer. Oberursel: Finken-Verlag

Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. Phi Delta Kappan

Trim, J. u.a. (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München: Langenscheidt

Internetquellen:

<http://www.teachingenglish.org.uk/article/creative-writing-language-learners-teachers> abgerufen am 5.6.2017

<http://www.onestopenglish.com/skills/writing/writing-matters/writing-matters-planning-drafting-and-editing/554184.article> abgerufen am 5.6.2017

<http://www.simplek12.com/reading-writing/4-benefits-to-creative-writing> abgerufen am 5.6.2017

5 ANHANG

5.1 Methoden

Anhang 1: **MEMO**

Welche Übungen haben dir am besten gefallen? Warum?

Welche Zusatzaufgaben machst du bei Unit Plänen am liebsten?

- games
- exercises on the computer
- reading
- writing texts

Das würde ich mir bei Unit Plänen noch wünschen.....

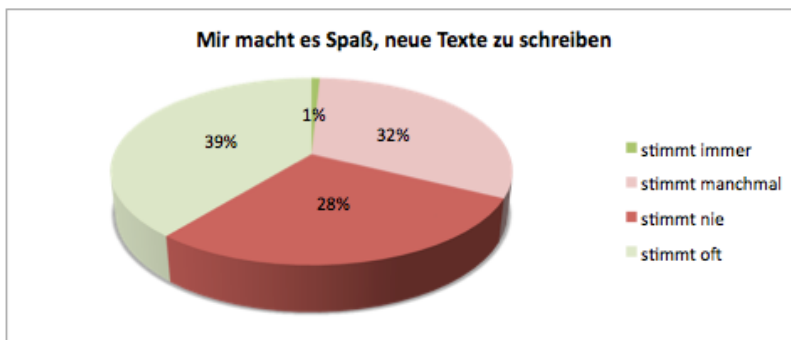
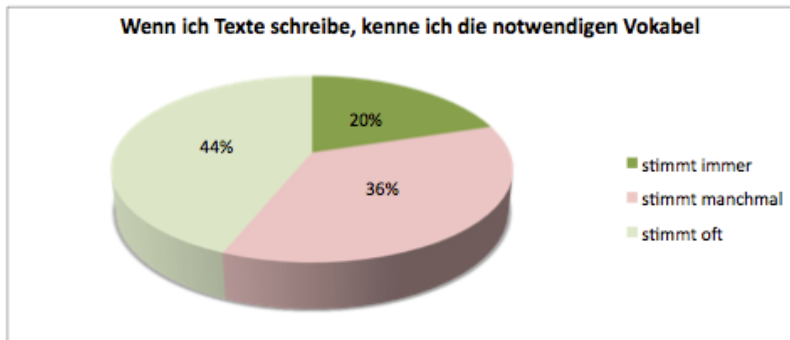
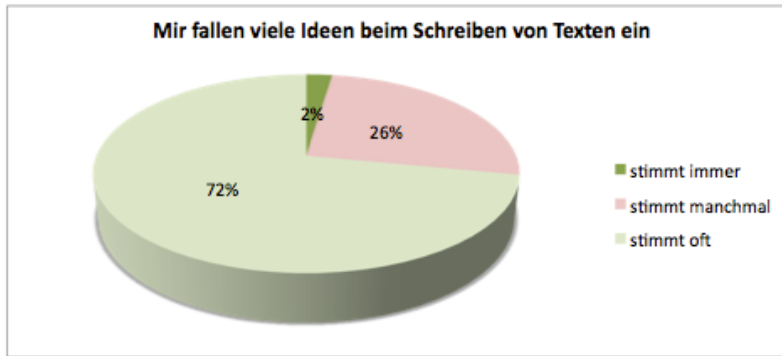
Anhang 2: Textantworten Memo:

Nr	Welche Übungen haben dir am besten gefallen?	Das würde ich mir bei Unitplänen noch wünschen
1	DVD: Story of the Stones	mehr Spiele einbauen
2	Cyber Homework, readings haben mir gut gefallen	
3	Gruppenarbeiten, Texte schreiben, Partnerarbeit	mehr Gruppenarbeit
4	Partnerübungen	mehr Spiele, weniger Übungen
5	Übungen mit einem Partner, Workbook Übungen	dass es mehr Partnerübungen gibt
6	Workbook Übungen	mehr mit dem Computer arbeiten
7	DVD: Story of the Stones	mehr games
8	Workbook Übungen, weil sie nicht so schwierig sind	etwas mehr Spiele
9	Partnerdialoge	weniger Übungen und mehr Partnerarbeiten
10	Workbook, weil man kein Heft braucht	mehr Partnerarbeit
11	Partnerarbeit, weil es sehr viel mehr Spaß macht	mehr Partnerarbeiten bitte
12	Spiele, weil sie cool sind	mehr Spiele
13	Workbookübungen, weil sie lustiger sind	etwas mehr Zeit
14		mehr Spiele
15	Workbookübungen, weil sie lustig sind, man ist schnell fertig	Spiele
	Workbookübungen, weil sie für mich hilfreich sind.	
	Miteinander Texte lesen, weil ich mich viel besser	
16	auskenne, wenn wir gemeinsam lesen	am Computer Übungen lösen
	Vokabel schreiben, weil sie sehr hilfreich waren, Dialoge	
17	üben Beim Computer etwas machen	
18	Workbook, weil wir untereinander vergleichen können	Übungen am Computer
19	Cyberhomework	
20	Cyberhomework	mehr games

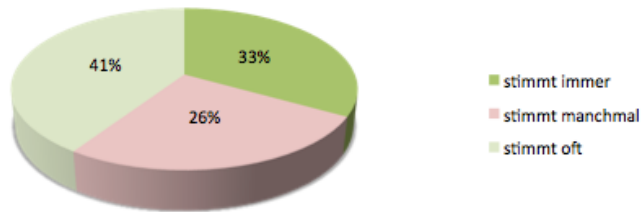
Anhang 3: Fragebogen

	stimmt immer	stimmt oft	stimmt manchmal	stimmt nie
Mir fallen viele Ideen beim Schreiben von Texten ein.				
Wenn ich Texte schreibe, kenne ich die notwendigen Vokabel.				
Mir macht es Spaß, neue Texte zu schreiben.				
Mir helfen Wortschatzvorgaben wie mind maps, um bessere Texte zu schreiben.				
Wenn ich Texte schreibe, kann ich die richtige Zeit (present tense/ past tense) anwenden.				
Der Aufbau eines Textes fällt mir leicht.				

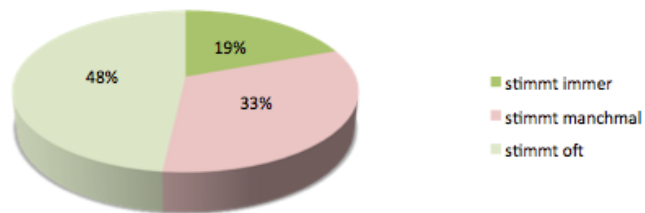
Anhang 4: Fragebogen Auswertung



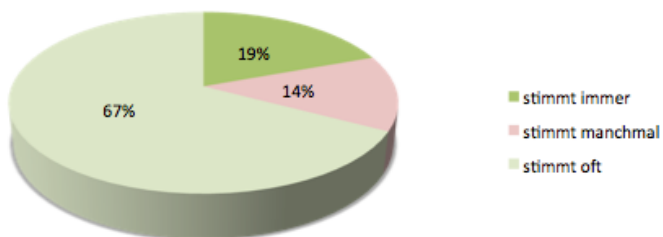
Mir helfen Wortschatzvorgaben wie Mindmaps, um bessere Texte zu schreiben



Wenn ich Texte schreibe, kann ich die richtige Zeit(present tense/ past tense) anwenden



Der Aufbau eines Textes fällt mir leicht



Anhang 5: Textantworten Fragebogen

Das möchte ich zum
Schreiben von Texten noch
sagen

peer reading finde ich toll

mir hat peer reading sehr gut gefallen

mir bringt es viel zuerst Dialoge zu schreiben und dann
erst einen Text schreiben, weil dann fällt es mir leichter
und mir fällt mehr ein. eier reading hat mir gut gefallen,
weil so kann ich Fehler bemerken, die ich gemacht
habe.

Mir hat am besten Peer reading gefallen

Dass der Text schon angefangen ist und man ihn fertig
schreiben soll

öfter peer reading

Ich finde das peer reading und feedback sheet sehr
sinnvoll

Das peer reading hat mir geholfen

peer reading

Peer Reading finde ich toll. Grammar rhythm ist sehr
hilfreich .

Peer Reading war hilfreich und feedbacksheet auch

öfter feedbacksheet und peer reading

feedback sheet finde ich hilfreich und peer reading auch

feedback sheet peer reading

peer reading und feedbacksheet öfter machen

immer peer reading aber mit nachbarn tauschen

das feedbacksheet möchte ich öfter machen

dass ein Text anfängt und man ihn weiterschreiben soll

feedbacksheet öfter machen

ich mag nicht die peer reading

mir fällt es leichter wenn ich beim Texte schreiben eine

Vorlage habe. Peer reading und feedbacksheet finde ich

lehrreich. Man kann mehr lernen.

5.2 Unterrichtsmaterialien

Anhang 6

Bei **text writing** (Schreiben) gibt es **vier Kriterien**, die den Bildungsstandards entsprechen und nach denen Texte beurteilt werden.

Task achievement	Inhalt: wurden die vorgegebenen Inhaltspunkte behandelt wurde der Text / ein Punkt sprachlich ausgebaut, Textsorte richtig behandelt (Bsp: email, Brief..) Einhaltung der Wortanzahl
Cohesion and coherence	Textflüssigkeit, Verwendung von Bindewörtern, Einleitewörtern, Textstruktur, logische Textabfolge
Grammar	Grammatik (Zeiten, Satzbau) Verschiedene grammatikalische Anwendungen
VOCABULARY / spelling	Wortschatzbeherrschung wird das neue Vokabular richtig verwendet, welche Bandbreite von Vokabeln wird eingesetzt, Rechtschreibung

Anhang 7: Holidays: pre-writing tasks

HOLIDAYS

- ___ Now he has got some new friends he wants to visit next summer.
___ Tim's summer holidays were great. In August he went to Spain with his family.
___ He went snorkelling and met some kids from Great Britain.
___ but he didn't speak Spanish.
___ Back at home Tim wrote a lot of e-mails to his new friends.
___ They had a lot of fun together. So Tim could use his English a lot
___ There they stayed at a little hotel near the beach and they went swimming every day because the weather was so hot.

Fill in: **and (2)– because (1) – but (2) – so (1)**

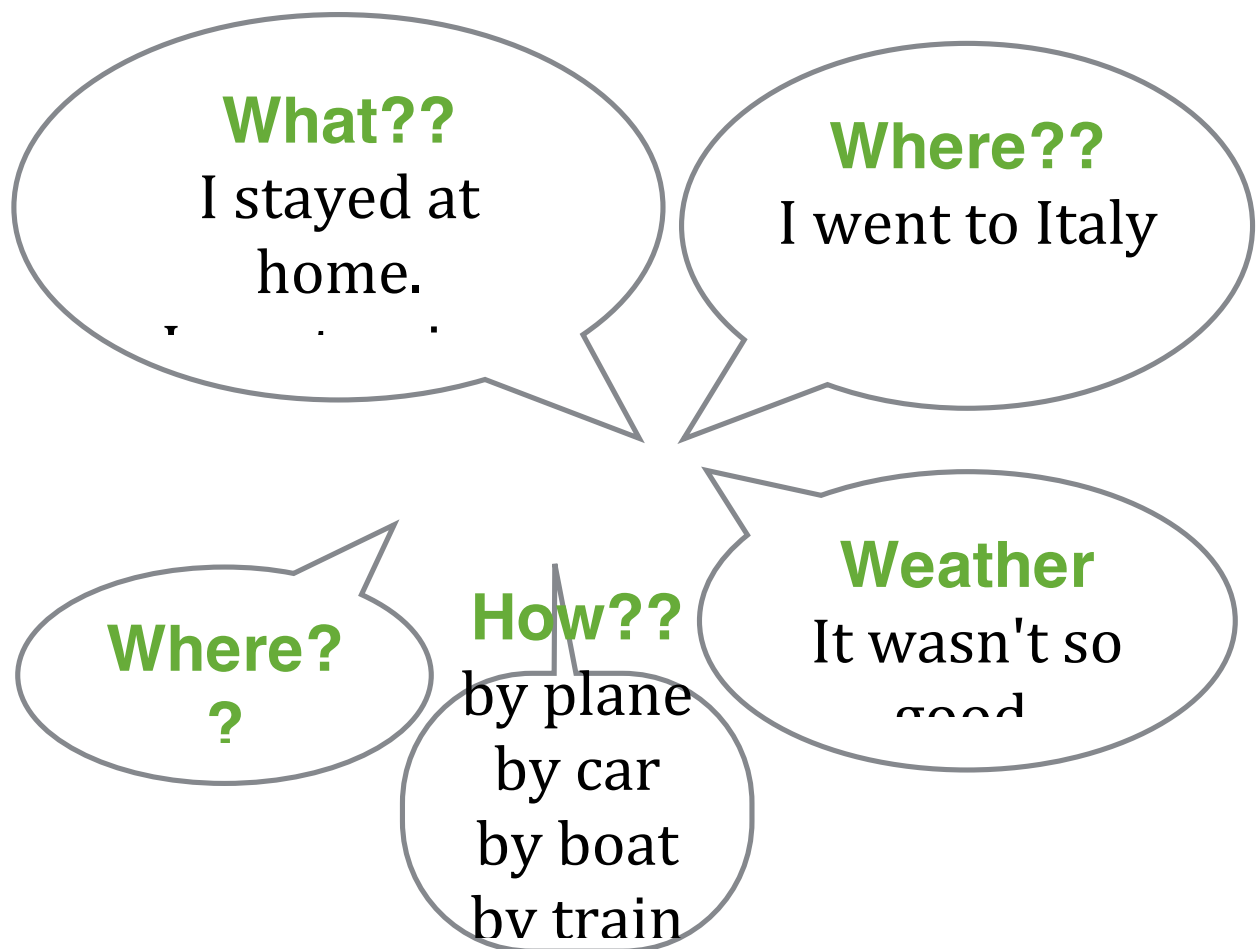
Tim's summer holidays were great. In August he went to Spain with his family. There they stayed at a little hotel near the beach they went swimming every day the weather was so hot.

He went snorkelling.....met some kids from Great Britain. They had a lot of fun together. Tim could use his English a lot he didn't speak Spanish.


Back at home Tim wrote a lot of e-mails to his new friends. Now he has got some new friends he wants to visit next summer.

He really loved his summer holidays when school started in September, he was not sad.

Anhang 8 : mind-map



Anhang 9

 VERSION FOR PUPILS (5. / 6. Schst.)

Writing – feedback grid

- ++ very well
- + well
- ~ tolerably (so-so)
- ! this part needs work

	++	+	~	!
I like your beginning				
You write about all the points on the prompt card				
Your text is easy to read				
You use <i>and, but, because</i>				
I like the ending				
Your text has the right length				

What I like best:

Anhang 10

Writing – feedback grid

- ++ very well
- + well
- ~ tolerably (so-so)
- ! this part needs work

	++	+	~	!	Notes
I like the beginning of your text					
You write about all the points on the prompt card					
I find your text interesting					
You use good vocabulary					
Your sentences are correct					
You use <i>and, but, because</i> correctly					
I like the ending					
Your text has the right length					

What I like best:

What you need to work on:

5.3 Schülerergebnisse

Anhang 11: Textbeispiele: Holidays



My summer holidays

My summer holidays were ~~very~~ great. In August I went to Carinthia with my parents and my little brother. We stayed at an apartment near the lake and the restaurant. I was often swimming because the weather was hot. Two days I wasn't swimming because it was rainy. My brother and I went to the playground and we met two girls from Salzburg. We had a lot of fun together. My family and me stayed for one week. My friends (the two girls) and I wrote letters everyday. I really loved this summer holiday and I'm looking forward to the next holiday.



Anhang 12: Textbeispiele aus dem booklet „Fantasy Animals in Atlantis“

The Watercat

The Watercat is a very friendly animal in Atlantis, but it gets angry when you hurt it.

It can disturb your house when you hurt it. It's very funny and is very good at swimming. It can live in the water or on land. It eats fruit and vegetables. It has flippers and scales. It's expensive because it's seldom. The watercat is half fish and half cat. The watercat is very clever. In the water, the watercat is very fast. On land it's faster than 10 kmh. It is as big as a tiger, but smaller than a horse and taller than a rabbit.

The Atlantians kept it as a pet. It could live 700 years old. It liked to play games. In fact, it was a very good pet.



by Violetta

The monkeyhorse



The monkeyhorse was a kind of horse but it wasn't a kind of snake. It lived in a stable of a farmhouse. It wasn't as big as a hamster and it wasn't dangerous. It did not have a really big mouth and not a lot of teeth. Some people rode on the monkeyhorse's back. They had a lot of fun. The animal had a small head. It looked like a monkey's head. The monkeyhorse made funny noises. When it made funny noises everybody had to laugh. Its favourite food were bananas and carrots. The monkeyhorse was hairier than a hamster. It wasn't as small as a guinea pig but it was very clever and friendly. It wasn't as long as an anaconda. It had a brown fur. The monkeyhorse wasn't a wild animal. I love this animal, because it was very friendly and funny.

by Lara

THE WORMET

The wormet was half worm and half cat. It was a popular pet. Many Atlantians kept it as pet.

It ate eggs from snakes. The wormet was colorful. When it was born, it wasn't naked.

The animal was as slow as a tortoise.

The pet didn't have sharp teeth. It wasn't shorter than an anaconda. The wormet wasn't as

poisonous as a snake. It could weigh five kilograms. It was five meters long. The wormet was a bit hairy and it lived in a cage. But it was the friendliest animal in the world.

In fact, the Atlantians loved it.

