

Reihe „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“

Herausgegeben vom Institut für
„Unterricht und Schulentwicklung“

School of Education
der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Sonja Gaul

Das Verfassen von Texten im Englischunterricht

PFL Englisch

Klagenfurt, 2014

Betreuung:
Mag. Gabriele Isak

Die Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/-innen“ (PFL) sind interdisziplinäre Lehrerfortbildungsprogramme des Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung. Die Durchführung der Lehrgänge erfolgt mit Unterstützung des BMBF.

Inhaltsverzeichnis

Das Verfassen von Texten im Englischunterricht

(Abstract / Kurzfassung)

1 Einleitung	1
1.1 Meine Motivation, Aktionsforschung zu betreiben	1
1.2 Ausgangspunkt meiner Forschungsfrage	1
1.2.1 Begründung der Themenwahl.....	2
1.2.2 Ziele, die ich persönlich erreichen wollte	2
1.3.Hypothesen/Vermutungen	2
1.4 Forschungsfrage	3
1.5 Grundlagen	3
1.5.1 Lehrplan und GERS als Grundlagen/Bildungsstandards.....	3
1.5.2 Kompetenzorientierter Englischunterricht	4
1.5.2.1 Kommunikationsfähigkeit als Grundprinzip.....	4
1.5.2.2 Die rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen	5
1.5.2.3 Die produktive Fertigkeit Sprechen	5
1.5.2.4 Die produktive Fertigkeit Schreiben	5
1.6 Kontext	7
2 Durchführung	8
2.1 Die Arbeit im Unterricht am Beispiel des Themas <i>Healthy Diet</i>	8
2.1.1 Vorgehensweise beim prozessorientierten Schreiben	8
2.1.2 Auswertung	9
2.1.3 Diskussion der Ergebnisse	10
2.2 Die Arbeit im Unterricht am Beispiel der Geschichte <i>The Fridge</i>	11
2.2.3 Diskussion der Ergebnisse	12
2.2.4 Auswertung des Memos.....	13
2.2.5 Diskussion der Ergebnisse	13

2.3 Die Arbeit im Unterricht am Beispiel des Unterrichtsabschnittes Dilemmas/ mit der Geschichte A real break.....	14
2.3.1 Vorgehensweise beim Sammeln von Inhalten und Ideen.....	14
2.3.1 Diskussion der Ergebnisse	16
3 Methoden.....	16
3.1 Sammlung von Daten.....	16
3.1.1 Die schriftliche Befragung- Fragebogen.....	16
3.1.2 Die schriftliche Befragung- Memo	17
3.1.3 Das Interview	17
3.2 Analyse von Daten	18
3.2.1 Fragebogen November 2012, Juni 2013, Mai 2014	18
3.2.1.1 Auswertung der Fragebögen.....	19
3.2.1.2 Auswertung der Fragebögen	21
3.2.1.3 Diskussion der Auswertung/ Ergebnisse.....	22
4 Ausblick.....	23
Literaturliste.....	24
Anhang	25
A1 Fragebogen	25
A2 Vocabulary-Food	27
A3 Writing Task	28
A4 Peer Editing Sheet	29
A5 Text einer Schülerin	30
A6 Memo	32
A7 Fragebogen 2013	33
A8 Fragebogen 2014	34
A9 Interview 1	35
A 10 Interview 2	36
A 11 Interview 3	37

Das Verfassen von Texten im Englischunterricht

(Abstract / Kurzfassung)

Ist das Verfassen von Texten in der Muttersprache bereits schwierig, erscheint den Schüler/innen das Schreiben in einer Fremdsprache als die noch größere Herausforderung.

Es hat den Anschein, dass das Schreiben von Texten in einer Fremdsprache komplexer und zeitaufwändiger ist, sodass auch die Motivation der Schülerinnen und Schüler nicht immer ausreichend vorhanden ist, diese Aufgabe zufriedenstellend zu bewerkstelligen.

In meiner auf zwei Schuljahre angesetzten Studie, von November 2012 bis Mai 2014, untersuchte ich in einer 3./4. Klasse der Europaschule Möglichkeiten, die Schreibfertigkeit in der englischen Sprache zu verbessern.

Meine Themenstellung „Das Verfassen von Texten im Englischunterricht“ führte zu folgender Forschungsfrage:

„Wie kann ich die Schreibkompetenz meiner Schüler/innen mit vielfältigen Methoden verbessern?“

„Wie kann ich die Lust am Schreiben von Texten im Englischunterricht heben?“

Aus den Ergebnissen ist ersichtlich, dass sich durch Schwerpunktsetzungen im Unterricht und spezielle Methodik die Schreibfertigkeit steigern lässt.

In meiner Arbeit möchte ich dokumentieren, wie es zu einer Qualitäts- bzw. Motivationssteigerung beim Verfassen von Texten gekommen ist.

Des Weiteren werde ich meine Arbeit und deren Ergebnisse präsentieren, mich mit den Ergebnissen auseinandersetzen und meine daraus resultierenden Lernergebnisse erläutern.

Abschließend möchte ich darlegen, welche Konsequenzen ich aus meinem praktischen Handeln gezogen habe bzw. ziehen werde.

Prof. Sonja Gaul

Europaschule – Linz

Praxisschule der Pädagogischen Hochschule OÖ

Ledergasse 35 | 4020 Linz | Austria

sonja.gaul@ph-ooe.at

1 Einleitung

1.1 Meine Motivation, Aktionsforschung zu betreiben

Ich möchte meine Arbeit mit einer Definition beginnen, die in ein paar Sätzen den Ausgangspunkt meiner Forschungstätigkeit treffend beschreibt:

„Thomas beschreibt Handeln als ein ziel- und erwartungsgesteuertes (motiviertes) Verhalten. Das Handeln ist zielgerichtet. Es ist ein auf die Erreichung eines subjektiv wertvoll angesehenen und erlebten „Sollzustandes“ hin gerichtetes Tun. Das Handeln ist erwartungsgesteuert, d.h. es ist ein aus bestimmten Bedürfnissen und Motiven heraus entstehendes und auf der Grundlage subjektiver und situativer Erfolgserwartungen gesteuertes Verhalten.“ (vgl. Thomas, 1976, S.4)

Meine Motivation, Aktionsforschung zu betreiben, lässt sich wie folgt beschreiben: Sie besteht darin, die Qualität meiner Arbeit zu verbessern, eventuell auftretende Probleme der Praxis selbst zu bewältigen und Innovationen durchzuführen. Neues auszuprobieren, um Handeln nicht erstarren zu lassen, war eine wesentliche Triebfeder im Forschungsprozess.

Die Erwartungshaltung stellte sich als hoch dar, denn es war auch mein Ziel, Wissen und berufliche Kompetenz zu erweitern, neue Sichtweisen zu erlangen, Schwächen zu überwinden und Stärken weiterzuentwickeln.

Mit dem folgenden Zitat, welches meine Arbeit treffend beschreibt, möchte ich gerne beginnen:

„Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern.“¹²

1.2 Ausgangspunkt meiner Forschungsfrage

Das Schreiben von Texten in der englischen Sprache bereitet meinen Schüler/innen auch im 2. Forschungsjahr noch Schwierigkeiten. Obwohl bereits Fortschritte erzielt wurden, sind sprachliche und inhaltliche Anforderungen an das Texteschreiben für die Schülerinnen und Schüler nach wie vor eine Herausforderung.

Diese Tatsache hat mich dazu bewogen, am Thema meiner Forschungstätigkeit festzuhalten.

¹ Definition von Aktionsforschung in Anlehnung an John Elliott (1981a,1)

² Das Zitat aus der englischsprachigen Quelle wird in der Übersetzung des Verfassers wiedergegeben.

1.2.1 Begründung der Themenwahl

Diese Beobachtungen erschienen mir Grund genug, mehr Zeit und Aufmerksamkeit auf die Schreibkompetenz meiner Schüler/innen zu legen und etwas gegen die permanente „Unzufriedenheit“ sowohl meiner Schüler/innen (mit wenigen Ausnahmen) als auch gegen meine eigene zu tun.

1.2.2 Ziele, die ich persönlich erreichen wollte

Ich habe mir zum Ziel gesetzt herauszufinden, welches die Gründe für die Schreibschwierigkeiten sind; wie ich durch vielfältige Methoden die Schreibkompetenz meiner Schülerinnen und Schüler verbessern und die Freude am Schreiben steigern kann.

Es war mir auch wichtig, dass Schülerinnen und Schüler das Schreiben von Texten nicht als „notwendiges Übel“ ansehen müssten und ich das Korrigieren dieser.

Auch wollte ich herausfinden, wie die Schülerinnen und Schüler sich in Hinsicht auf Schreibkompetenz selbst einschätzten.

Diese Zielsetzungen, die vorrangig im 1. Forschungsjahr relevant waren, möchte ich durch weitere ergänzen.

Als eine weitere Zielsetzung im 2. Forschungsjahr möchte ich den stufenweisen Kompetenzaufbau im Bereich des Schreibens von Texten anführen.

Ich wollte den Schülerinnen und Schülern bewusst machen, warum das Schreiben wichtig ist, für wen/ an wen geschrieben wird, um welche Textsorte es sich handelt, wird formell oder informell geschrieben und was genau ausgedrückt werden soll. Dabei waren mir die Organisation von Texten und der sprachliche Ausdruck wesentliche Zielsetzungen.

Das bedeutete ein Erproben von effizienten Strategien, um die Gestaltung eines schriftlichen Textes optimal vorzubereiten und zu begleiten.

1.3.Hypothesen/Vermutungen

Sprachliche, strukturelle und inhaltliche Anforderungen an das Schreiben von Texten erscheinen nach wie vor als eine große Herausforderung. Dies bewog mich an meiner Schwerpunktsetzung festzuhalten und einen verstärkten Fokus auf die Arbeit mit Texten auch im 2. Forschungsjahr zu legen. Aufgrund des hohen Komplexitätsgrades der Aufgabenstellung und dem somit höheren Zeitaufwand, leidet nach wie vor die Freude am Verfassen von Texten, obwohl in diesem Bereich bereits Verbesserungen erzielt werden konnten. Ich denke, dass sich Schreibfertigkeiten verbessert haben, es jedoch nach wie vor an Wortschatz, grammatischer Korrektheit und Themenentwicklung mangelt, sodass ich mein angestrebtes Ziel noch nicht erreicht habe.

So beschloss ich im Schuljahr 2013/14 verstärkt Vokabel- und Wortschatzarbeit zu fördern. Weiters war und ist es mir ein Anliegen, dass nicht nur das Produzieren von

Texten im Vordergrund steht, sondern auch das Editieren und Überarbeiten in den Beurteilungsprozess verstärkt eingebunden werden.

In der Folge wollte ich erheben, welche der durchgeführten Übungen bzw. bereitgestellten Materialien den Schülerinnen und Schülern konkret geholfen haben, erfolgreich Texte zu gestalten.

Weiters wollte ich meine Schülerinnen und Schüler wieder in die Weiterentwicklung miteinbeziehen, indem ich ihre Meinung mittels Fragebogen, Interviews und Memos erfragte.

Durch vielfältig gesetzte Maßnahmen erwartete ich eine weitere Verbesserung der Schreibfertigkeit und die Hypothese lautet, dass diese Verbesserungen nach zwei Forschungsjahren sichtbar und messbar sein würden.

1.4 Forschungsfrage

Diese Überlegungen haben zur Formulierung meiner Forschungsfrage geführt:

- Wie kann ich die Schreibkompetenz meiner Schüler/innen mit vielfältigen Methoden verbessern?
- Wie kann ich die Lust am Schreiben von Texten im Englischunterricht heben?
- Wie kann formative Bewertung im Lernprozess die Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung erhöhen?

1.5 Grundlagen

Eine wesentliche Überlegung im „Gesamtpaket Unterricht“ bedeutet, trotz Schwerpunktsetzung, alle Kompetenzen gleichmäßig zu fördern. Das heißt, *Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend Sprechen* und *Schreiben* sollen gleichermaßen gefördert werden.

Dies wollte ich mir einmal genauer ansehen und ich setzte mich mit Begriffen wie: *GERS, Bildungsstandards* und *Kompetenzen* eingehend auseinander.

Anschließend möchte ich Beispiele für einen kompetenzorientierten Unterricht anführen. Das bedeutet, dass Sprachfunktionen wie *describe, compare, narrate, agree/ disagree, persuade, explain...* in vielen verschiedenen Unterrichtssituationen zur Anwendung kommen.

1.5.1 Lehrplan und GERS als Grundlagen/Bildungsstandards

Die Grundlagen für weitere Überlegungen stellt der GERS (= Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) dar.³ Dies ist ein vom Europarat initiiertes Grundlagendokument zur Sprachverwendung. Ein handlungsorientierter, also kompetenzorientierter Unterricht steht im Mittelpunkt der Diskussion.

³ Europarat: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1-A2-B1-B2-C1-C2. Berlin/München/Wien/Zürich/New York, Langenscheidt 2001.

Das Inkrafttreten des Lehrplans für die erste und zweite lebende Fremdsprache der AHS-Unterstufe am 22. September 2006 verändert den Blickwinkel auf die Ziele des Englischunterrichts.⁴ Kommunikative Kompetenzen der Lernenden stehen im Mittelpunkt. Eine erfolgreiche Kommunikation wird angestrebt, die allerdings nicht mit fehlerfreier Kommunikation verwechselt werden soll. Ganz wesentlich im Lernprozess wird das *risk taking* beschrieben; nur dann ist auch ein „kreativer“ Zugang zum Sprachenlernen gewährleistet.

Der GERS beschreibt fünf prinzipiell gleichwertige Fertigungsbereiche:

- Die rezeptiven Bereiche: *Hören und Lesen*
- Die produktiven Bereiche: *Schreiben; An Gesprächen teilnehmen; Zusammenhängend Sprechen*

Der GERS beschreibt auch sechs gemeinsame Referenzniveaus:

A1, A2, B1, B2, C1, C2

Der Lehrplan definiert als Zielbereich für die 8. Schulstufe das Niveau A2 (B1).

In der Verordnung über Bildungsstandards im Schulwesen (2009) werden auf grundlegenden Kompetenzen basierende konkrete Lernergebnisse festgelegt, über die Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Schulstufe in der Regel verfügen sollten.

Grundlage für die Bildungsstandards sind fachspezifische Kompetenzmodelle auf der Basis der jeweiligen Lehrpläne.

Das Ziel ist nachhaltig erworbenes Wissen. Das bedeutet in vielfachen Situationen einsetzbare, dauerhaft vorhandene kommunikative Fertigkeiten.

1.5.2 Kompetenzorientierter Englischunterricht

1.5.2.1 Kommunikationsfähigkeit als Grundprinzip des modernen

Fremdsprachenunterrichts

Das Ziel ist die Teilnahme an kommunikativen Ereignissen. Es kann zum Beispiel nicht Inhalt eines lehrplankonformen Unterrichts sein, grammatikalische Strukturen in isolierten Äußerungen zu erarbeiten und ohne Einbettung in einen sinnvollen Kontext zu überprüfen.

Wichtiger als die Frage nach den grammatikalischen Strukturen ist jene nach den lexikalischen Kenntnissen, die es Schülerinnen und Schülern erlauben, über ein Thema zu kommunizieren. Lexikalisches Wissen bedeutet nicht, isoliert Vokabel zu vermitteln. Der Fokus liegt auf dem Erwerb der Fähigkeit, eigenständig Sprachhandlungen zu setzen.

⁴ Titel des Beitrags: Kommentar zum Lehrplan der AHS-Unterstufe 2006 „Erste und zweite lebende Fremdsprache“ Lehrplankommentar AHS-Unterstufe/HS.

1.5.2.2 Die rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen im kompetenzorientierten

Unterricht

Gelungene Kommunikation umfasst auch die Fähigkeit, Gehörtes und Gelesenes richtig zu erfassen.

Der rezeptive Prozess des Hörens bzw. Lesens beinhaltet das ständige Erfassen und Erschließen von Hinweisen in einem Text. Schüler und Schülerinnen sind in der Lage die kommunikative Absicht möglichst vollständig zu erfassen.

1.5.2.3 Die produktive Fertigkeit Sprechen im kompetenzorientierten Unterricht

Auch im Bereich des Sprechens stellt sich die Frage nach den Kompetenzen, über die Schülerinnen und Schüler auf der 8. Schulstufe verfügen sollen.

Sprechhandlungen beinhalten dabei zwei unterschiedliche Aspekte, nämlich das monologische und das interaktive Sprechen.

Wollen Schülerinnen und Schüler erfolgreich kommunizieren, so erscheint es plausibel, dass das Sprechen und Hören jene Fertigkeiten sind, die besonders zu fördern sind.

Nun möchte ich mich dem Schwerpunkt meiner Forschungsarbeit widmen, nämlich der Fertigkeit des Schreibens.

1.5.2.4 Die produktive Fertigkeit Schreiben im kompetenzorientierten Unterricht

Der Schwerpunkt meiner Arbeit beinhaltet die Umsetzung von Schreibaufgaben im Unterricht unter Berücksichtigung des Kompetenzmodells nach GERS.

Im Laufe meiner Forschungstätigkeit habe ich mir vorgenommen, den Übungsprozess des Schreibens zu intensivieren. Lexikalisches Wissen, grammatikalische und textorganisatorische Kenntnisse sollten erweitert und vermehrt zur Anwendung kommen.

Ich versuchte meinen Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass nicht nur das „Endergebnis“ ihrer Arbeiten zählt, sondern auch und vor allem der Weg, der zum angestrebten Ziel führt.

Obwohl ich mir für die Phase der Einführung Zeit ließ, merkte ich dennoch, dass ich im Begriff war „neue Wege“ zu beschreiten, da ich mit anfänglichem Unverständnis seitens meiner Schülerinnen und Schüler konfrontiert war.

Meine Absicht war es...

... mich der Planung des Schreibthemas eingehender zu widmen.

... prozessorientierter zu arbeiten.

... Möglichkeiten des Nachbesserns zu geben.

... Fehler bewusst zuzulassen.

... zusätzliche Förderangebote zu ermöglichen.

Dazu verfolgte ich einen Dreischritt bei der Vorbereitung; nämlich den der Planung, der Kompensation und Kontrolle und den der Reparatur.

In der Planung kamen verstärkt unter anderen *Mind maps* und *Lists of ideas* zum Einsatz. Die Lernenden selber wurden von mir in ihrem eigenen Planungsprozess unterstützt und zu mehr Selbständigkeit angeregt.

In dieser Phase ist mir aufgefallen, dass eher lexikalische Lücken als grammatikalische das Problem waren.

Somit befanden wir uns mitten im Prozess der Kompensation und in der Folge hat die Wortschatzarbeit im Vorfeld des Schreibprozesses einen besonderen Stellenwert erlangt, der sich im Sinne der „Zielerreichung“ als sehr förderlich darstellen sollte.

In meiner bisherigen Arbeit als Englischlehrerin war es mir geläufig, dass ausschließlich Lehrerinnen und Lehrer Texte kontrollieren und Anweisungen zur Reparatur geben.

Obwohl ich nach wie vor einzelne Texte kontrolliere und Vorschläge zu Veränderungen gebe, habe ich versucht, Selbstkontrollmechanismen von Schülerinnen und Schülern zu entwickeln. Mitschülerinnen und Mitschüler geben sich in Partner- oder Gruppenarbeit gegenseitig Feedback zu Texten und bieten Korrekturvorschläge an. (A4)

“Peer feedback is a practice in [language education](#) where feedback is given by one [student](#) to another. Peer feedback is used to provide students more opportunities to learn from each other. After students finish a writing assignment two or more than two students work together to check each other's work and give comments to the peer partner. Peer feedback can be in the form of corrections, opinions, suggestions, ideas to each other. Peer feedback is a two-way process in which one cooperates with the other.”⁵

Dieser Prozess des *peer feedback* hat sich nur teilweise als hilfreich erwiesen und daher sehe ich diesen nicht als abgeschlossen. Es verlangt einiges an Übung seitens der Schülerinnen und Schüler, wertschätzend, sinnstiftend und zielorientiert zu handeln. Daraus gewinne ich die Erkenntnis, dass es im Sinne eines eigenverantwortlichen und selbstgesteuerten Lernens sinnvoll und effizienter ist, diesen Prozess so früh wie möglich zu beginnen.

Wie bereits erwähnt, werden einzelne Texte von mir kontrolliert. Doch auch dabei habe ich versucht, anders vorzugehen. Ich halte es nicht für sinnvoll, fertig korrigierte Texte zu reproduzieren, da die Verbesserung dieser keine eigene Denkleistung darstellt. Anweisungen am Rand des Textes wie *wrong tense*, *find a better word/ expression*, *check spelling* oder *link the sentence with...* ohne eine eigene Korrektur, verbunden mit dem farblichen Markieren jener Textpassagen, die der Veränderung bedürfen, haben einen Teil meiner Schülerinnen und Schüler dazu motiviert, sich selbständig auf „Fehlersuche“ zu begeben.

Tatsächlich nützen nicht alle Lernenden diese Form der Fehlerkorrektur. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass es leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern leichter fällt, eigenständig ihre Texte zu verbessern. Vielleicht liegt es daran, dass die Anzahl der Fehler überschaubarer und die Motivation daher hoch ist, jene auch selbständig

⁵ Wikipedia, the free encyclopedia

zu korrigieren. Eine Fülle an notwendigen Veränderungen bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern kann möglicherweise die Motivation schwächen, selbsttätig zu agieren.

Das hat für mich zur Folge gehabt, dass ich in fehlerhaften Arbeiten nur einen Teil der Fehler zur „Selbstkorrektur“ markiert habe, was sich aus meiner Sicht auch als sinnvoll erwiesen hat.

Die Motivation, sich selbständig mit Reparaturprozessen auseinanderzusetzen, wurde auch dadurch erhöht, dass der Prozess der Verbesserung ebenso in die Bewertung einfließt wie die Qualität des Endprodukts.

Dass das Schreiben von Texten prozessorientiert stattfinden soll, hat einen Umdenkprozess nicht nur meinerseits, sondern speziell bei den Lernenden zur Folge.

Um die Nachhaltigkeit des Schreibens ins Zentrum zu rücken, habe ich mit Beginn der 4. Klasse das Schreibportfolio eingeführt. Bis zum Ende des Schuljahres sollen mindestens zehn Texte bearbeitet und überarbeitet worden sein. Bei diesem Schreibprozess kommt verstärkt das *peer feedback* zum Einsatz. Dazu gibt es terminliche Festlegungen, wann Schülerinnen und Schüler ihre Texte im Unterricht vorstellen und von Mitschülerinnen und Mitschülern Feedback erhalten.

1.6 Kontext

Die Klasse, die ich zu Beginn meiner Forschungstätigkeit im Jahr 2012 für meine Untersuchungszwecke gewählt habe, war eine 3. Klasse/ 7. Schulstufe. Ich unterrichtete diese Klasse in Englisch, BSP und Bildnerische Erziehung. Ich war auch Klassenvorstand (gemeinsam mit einer Kollegin, die Deutsch in der Klasse unterrichtete). Gemeinsam betreuten wir auch den Gegenstand „Soziales Lernen“.

Das bedeutet, dass ich die Schülerinnen und Schüler in meiner Klasse recht gut kannte und ihren Leistungsstand ziemlich gut einschätzen konnte.

Da ich in jenem Jahr (im Zuge der NMS) die Klasse im Klassenverband unterrichtete, geschah das gemeinsam mit einer Kollegin, die im vorangegangenen Schuljahr neu in die Klasse gekommen war.

In den ersten beiden Jahren an der Europaschule waren die Kinder in Gruppen geteilt. Meine Gruppe bestand in den ersten beiden Jahren aus 14 leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern.

Mit Einzug der „Neuen Mittelschule“ musste ich „umdenken“. Ich war es bislang (und das schon sehr lange) gewöhnt gewesen in kleineren, jedoch meist heterogenen Gruppen, zu unterrichten.

Der Unterricht mit 25 Schülerinnen und Schülern unterliegt „anderen Gesetzen“ und verlangt „logistisches Umdenken“ und noch mehr Differenzierung als ohnehin notwendig.

Im 2. Forschungsjahr haben sich die Rahmenbedingungen nicht wesentlich verändert. Auch das Arbeiten in meiner Klasse ist nach wie vor ein sehr angenehmes.

Trotz annähernd gleichgebliebener Rahmenbedingungen hat sich aber der Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler maßgeblich verändert. Ein Großteil der Schüler stellt sich heuer als motiviert, leistungsorientiert und zielstrebig dar. Bei den Schülerinnen zeigt sich eine etwas andere Tendenz. In etwa die Hälfte der Schülerinnen ist ebenfalls zielorientiert, doch erleben aus meiner Sicht einige Mädchen zurzeit einen Motivations- und Interessenseinbruch, was die schulische Entwicklung anbelangt. Das hat mich auch dazu bewogen, teilweise bei meinen Messinstrumenten zwischen Burschen und Mädchen zu unterscheiden.

2 Durchführung

2.1 Die Arbeit im Unterricht am Beispiel des Themas *Healthy Diet*

Im Herbst 2013 setzten wir uns mit dem Thema *Healthy Diet* auseinander. Dabei kamen sowohl das Lehrbuch *The New You and Me 4* als auch andere unterschiedliche Materialien zum Einsatz. Im Verlauf wurden Bereiche wie *eating habits, junk food, fast food, sporting activities, roleplays at a restaurant, quantities, being a vegetarian and cooking* bearbeitet.

Am Ende dieses Themenblocks galt es, einen Text zum Thema zu schreiben.

In der Planungsphase überlegten wir, wer die Leserinnen und Leser sein werden und um welche Textsorte es sich handeln könnte. Wir einigten uns auf einen Artikel, der Leserinnen und Lesern Informationen zum Thema Essen geben sollte.

2.1.1 Vorgehensweise beim prozessorientierten Schreiben:

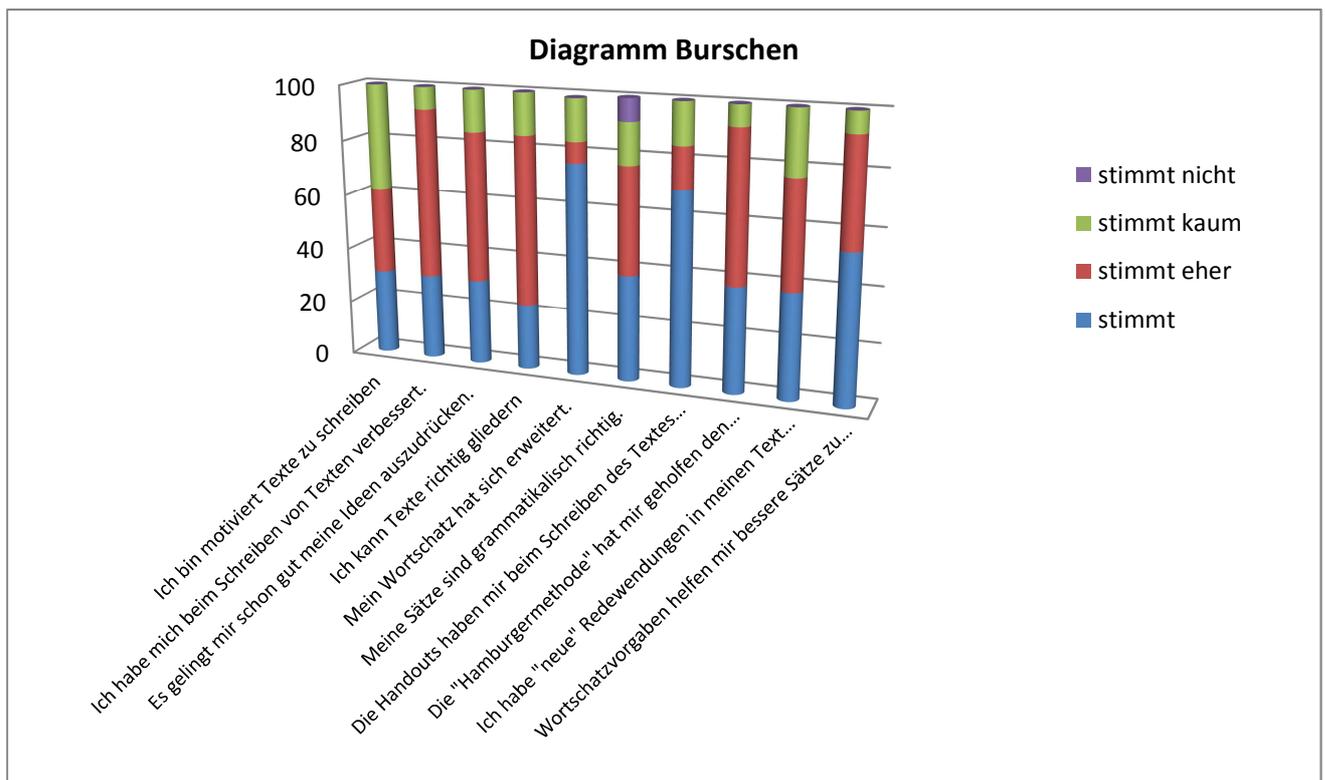
- In Gruppen zu je vier Schülerinnen und Schülern werden Ideen in Form von Verzweigungsmodellen gesammelt.
- Die Ideen werden im Plenum gesammelt und geordnet.
- Anschließend verbalisieren die Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit die Ideen in einem *first draft*. Dabei zeigt die Erfahrung, dass es zu einem *lack of words* kommt.
- Um sich einer *lexical accuracy* zu nähern, werden einzelne Wörter, Satzformeln und Wendungen erarbeitet.
- Zusätzlich konnten die Schülerinnen und Schüler in Zusatzinformationen Einsicht nehmen. Das war optional, wurde aber doch von den meisten in Anspruch genommen.
- Erste Änderungen des Textes werden vorgenommen.
- Schülerinnen und Schüler arbeiten nun zu zweit und lesen jeweils den Text der/des anderen.
- Sie geben einander möglichst detaillierte Rückmeldung. Ich habe dafür den Feedbackraster (Praxisreihe Heft 17, Aufbau von Schreibkompetenzen in der Sekundarstufe I, Kapitel 3.2.3) verwendet.
- Im nächsten Schritt wird der Text ein zweites Mal überarbeitet (*second draft*).
- Der fertige Text wird mir ausgehändigt. Das Feedback erfolgt, je nach

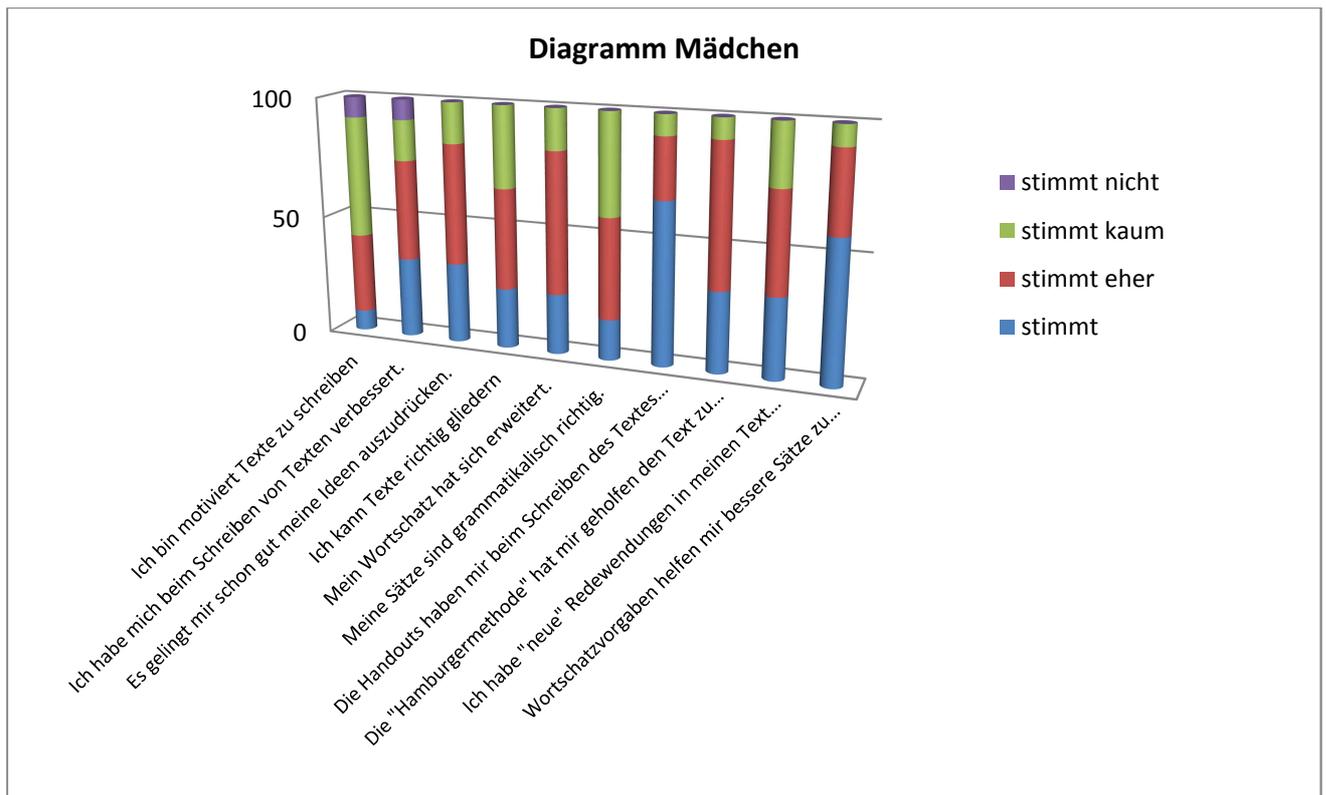
Leistungsstand, mittels Korrekturcodes. (siehe 1.5.2.4) Zusätzlich könnte ein Feedbackraster eingesetzt werden, den ich aber nicht verwendete.

- Der korrigierte Text wird noch einmal geschrieben, eventuell illustriert. Das Endergebnis kann präsentiert werden. Abschließend werden der endgültige Text und die Vorbereitungsarbeiten im *Writing Portfolio* abgelegt.

Ich war mit dem Ergebnis der Arbeiten sehr zufrieden und wollte von meinen Schülerinnen und Schülern wissen, ob sie aus ihrer Sicht Fortschritte im *Text Writing* erzielt haben und wie es ihnen generell bei der Arbeit mit diesem Thema ergangen ist. Zu diesem Zweck setzte ich einen Fragebogen ein. (siehe Abschnitt 3)

2.1.2 Auswertung





Bei der Motivation Texte zu schreiben, ergibt sich ein unterschiedliches Bild zwischen Mädchen und Burschen. Vergleicht man die Werte bei stimmt/ stimmt eher, so ist bei den Burschen eine größere Motivation feststellbar.

Bei der Verbesserung im Schreiben, beim Ausdruck der Ideen und bei der Gliederung liegen Mädchen und Burschen in etwa gleich auf. Deutliche Unterschiede sind bei der Erweiterung des Wortschatzes zu finden. Der Zuwachs bei den Schülern ist hier deutlich höher als bei den Schülerinnen. Bei der grammatikalischen Richtigkeit der Sätze stufen sich Schüler höher ein. Sowohl Schülerinnen als auch Schüler bewerten die Handouts als hilfreich. Hilfen für die Gliederung werden eher als hilfreich gehalten. Neue Wörter und Redewendungen werden vorwiegend „eher“ in den Text eingebaut.

2.1.3 Diskussion der Ergebnisse

Grundsätzlich kann ich bei der Selbsteinschätzung der Lernenden eine Verbesserung beim Texteschreiben erkennen. Im Durchschnitt sehen etwa 30% eine eindeutige Verbesserung und 41- 61% eine „eher“ Verbesserung. Ich bin mit diesem Ergebnis zufrieden, hätte mir aber im Stimmt-Bereich einen stärkeren Anstieg erwartet. Sehr positiv stimmt mich der Teilbereich Ideenreichtum, da kann ich eine eindeutige positive Veränderung erkennen. Sehr interessant ist für mich der Bereich Wortschatzerweiterung. Die Burschen bewerten „stimmt“ mit 76,5%, die Mädchen mit 25%. Die Burschen bewerten „stimmt eher“ mit 7,5%, die Mädchen mit 58,3%. Diese unterschiedliche Bewertung überraschte mich zunächst, doch Gesprächen mit einzelnen Schülerinnen konnte ich entnehmen, dass generell ein gewisser

Motivationsverlust in unterschiedlichen Schulbereichen festzustellen war/ ist. Aussagen, wie „Ich habe den Anschluss verpasst“, „Ich habe zum Lernen keine Lust mehr“, und ähnliche sind mir bei diesen Gesprächen untergekommen. Da Übereinstimmungen mit anderen Gegenständen feststellbar waren, wurden einzelne Schülerinnen einem Förderprogramm zugeteilt. Mit der Einschätzung der Motivation beim Texteschreiben bin ich nur teilweise zufrieden und auch das nur bei den Burschen. 62% der Schüler sind beim Schreiben von Texten motiviert/ eher motiviert, bei den Mädchen sind es nur 41,6%.

2.2 Die Arbeit im Unterricht am Beispiel der Geschichte *The Fridge*

Bei der Arbeit mit der Geschichte *The Fridge* habe ich besonders darauf geachtet, dass die Fertigungsbereiche wie *listening, reading, speaking* und *writing* vorkommen.

Der Ablauf ist wie folgt beschrieben:

The Fridge

Teacher reads the story

It happened on Friday night at 10 o'clock. Lisa, Sophie, Stephen and Thomas were riding their bikes through a small wood close to their small town.

→ Write down what the wood looked like.

Suddenly they heard a noise and stopped. They got off their bikes and walked on until they could see a car.

→ Write down what the car looked like.

A man was unloading things and throwing them into the wood.

→ Write down how the children felt when they saw what the man was doing.

“Let’s go closer,” Lisa said, „and look at his number plate.” They went closer. A few minutes later the man started the car. When he switched on the lights, they could clearly see the number. “I know what we’ll do,” Sophie said, and told the others her plan.

→ Write down what you think Sophie’s plan was.

1. Complete your notes. Look words up in the dictionary.

2. Exchange ideas with your partner.

3. Add new ideas.

4. Tell the story to your partner. Change roles.

5. Give your partner feedback. Change roles.

Listening

Talking

Reading

Writing

6. Tell the story to class.

7. Read the story in your textbook.

8. Write an ending to the story in your textbook with the help of the questions.

9. Put your text on your chair.

10. Walk around in class, read three texts of your classmates, give feedback. → Please use the feedback sheets you get from your teacher.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten *Feedback* von den Mitschülerinnen und Mitschülern. Die Texte werden überarbeitet und dabei gegebenenfalls Änderungsvorschläge berücksichtigt. Die fertigen Texte werden in der Klasse ausgestellt.

2.2.3 Diskussion der Ergebnisse

Wenn ich die Punkte von eins bis zehn für meine Analyse der Ergebnisse heranziehe, ergibt sich folgendes Bild:

Die abwechslungsreichen Aufgabenstellungen kamen bei den Schülerinnen und Schülern sehr gut an. Die Kinder hörten sehr aufmerksam zu und nahmen die Aufforderung, Ideen auszutauschen, sehr positiv auf. Partnergespräche nehmen, meiner Erfahrung nach, den Versagensdruck und geben den Lernenden genügend Zeit zur Vorbereitung auf anstehende Aufgaben. Selbst leistungsschwächere Kinder nehmen dann Sprechansätze besser wahr. Da ich die Schülerinnen und Schüler immer wieder dazu anhalte, „drauf los zu sprechen“ und weniger auf Fehler zu achten, gelingt es so besser, Sprechsituationen in einer Klasse mit 25 Schülerinnen und Schülern einzubauen.

Punkt sechs, also *tell the story to class*, ist dann schon etwas schwieriger durchzuführen. Dabei melden sich meistens die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler. Um dieser Tendenz entgegenzusteuern, habe ich gute Erfahrungen gemacht, von der Partnerarbeit in die Gruppenarbeit (4 Personen) zu wechseln. In der Vierergruppe findet noch einmal der Erfahrungsaustausch statt und es wird dann mittels Würfelwahl (rot, grün, blau oder gelb) eine Schülerin oder ein Schüler ermittelt, die/ der dann die Aufgabe zu erfüllen hat.

Punkt acht, also *write an ending to the story*, wurde in Einzelarbeit durchgeführt. Die Ergebnisse waren für mich weitgehend positiv, auf alle Fälle aber sehr unterschiedlich. Dabei ist mir wiederholt aufgefallen, dass der Zugang zur Aufgabenstellung verschieden ausfällt. Von in wenigen Minuten fertig ohne Hilfen, bis zur Verwendung von Hilfen und großer Genauigkeit war alles dabei. Zwei Schülerinnen sind mir dabei besonders aufgefallen. Sie waren mit dem Text in fünf Minuten fertig, obwohl eine Zeit von fünfzehn Minuten vereinbart war. Mit beiden führte ich im Anschluss an die Stunde ein Gespräch. Das Ergebnis war mangelnde Motivation zum Schreiben an jenem Tag. Wir vereinbarten, dass sie das Ende der Geschichte als Hausübung überarbeiten sollten, da auch das Feedback der Mitschülerinnen und Mitschüler nicht sehr positiv ausfiel.

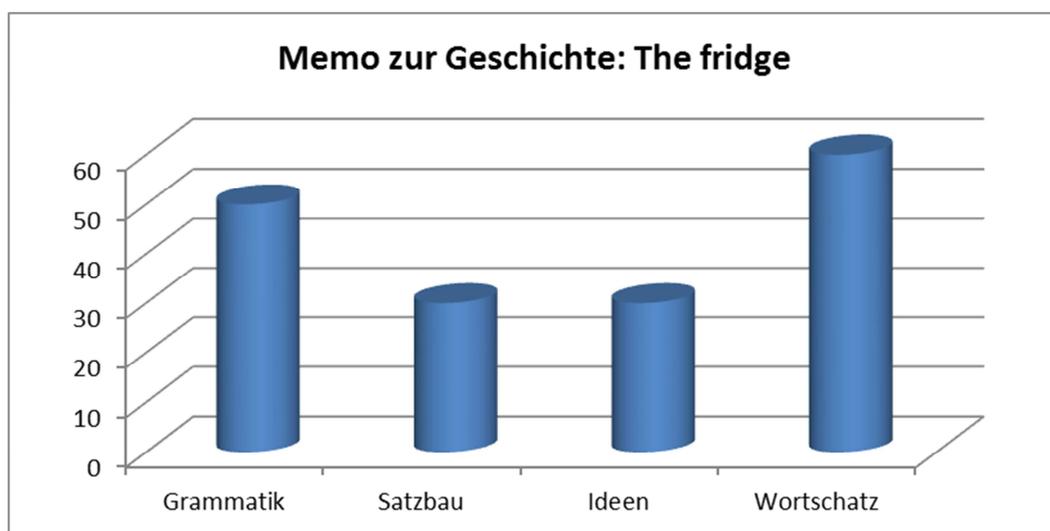
Punkt zehn, also *give your classmates feedback*, hat brauchbare Erkenntnisse gebracht. Dies entnahm ich den Aussagen der Lernenden im abschließenden

Sesselkreis. Es wurde auch eine Verbesserung der Feedbackkultur festgestellt. Die Rückmeldungen waren weitgehend wertschätzend. Negative Abweichungen wurden ebenfalls im Sesselkreis besprochen und Formulierungen zum Feedback noch einmal festgehalten.

In der darauffolgenden Unterrichtsstunde erläuterte ich den Kindern meine Beobachtungen, wie zuvor beschrieben. Ich ersuchte sie, mir mittels eines Memos, Rückmeldung über den erlebten Schreibprozess zu geben.

Im Memo wollte ich wissen, welche Bereiche Schwierigkeiten gemacht hatten. Die Bereiche Grammatik, Satzbau, Ideen und Wortschatz sollten angekreuzt werden. Mehrfachnennungen waren möglich.

2.2.4 Auswertung des Memos



2.2.5 Diskussion der Ergebnisse

Wortschatz und Grammatik stellen die beiden größeren Problemfelder beim Schreiben dar. Zum Thema Grammatik reflektieren die Schülerinnen und Schüler sehr selbstkritisch. Dabei kommen Äußerungen wie: „Bei der Schularbeit schaffe ich die Grammatik halbwegs, doch beim Schreiben weiß ich nicht mehr so genau, wie ich sie anwenden soll.“ Oder: „Ich übe die Vokabel im Vokabelheft und da kann ich sie ganz gut, aber dann fallen sie mir plötzlich nicht mehr ein.“

Diese Aussagen decken sich weitgehend mit meinen Beobachtungen und ich bin der Meinung, dass sich allmählich Dinge verbessern, aber das Zusammenführen von einzelnen *skills* zu einem harmonischen Ganzen ein langandauernder Prozess ist, dessen „Früchte“ noch in der Unterstufe, aber wahrscheinlich erst in der Oberstufe zu ernten sein werden.

2.3 Die Arbeit im Unterricht am Beispiel des Unterrichtsabschnittes Dilemmas/ mit der Geschichte *A real break* (The New You & Me 4)

2.3.1 Vorgehensweise beim Sammeln von Inhalten und Ideen:

- Einstieg in das Thema.
- Was ist ein Dilemma, Definition auf Deutsch und in Englisch.
- Die Lehrerin erzählt die Geschichte der *Sandquist family*.
- Anschließende Partnerarbeit/ Gruppenarbeit (4 Personen) wie die Entscheidung der Familie ausfallen könnte.
- Ein Gruppenmitglied berichtet über die Ergebnisse der Gruppenarbeit.
- Nun erhalten die Schülerinnen und Schüler das Arbeitsblatt mit den Arbeitsaufträgen.
- Nach Zeitvorgabe Erörterung der Ergebnisse im Plenum.

This is the story of the Sandquist family

The family consists of four people. Mr and Mrs Sandquist, Lori, their 18-year-old daughter and Ray, their 17-year-old son.

1. Read the story in your textbook. **TBB 98/1-TBE 105/1**

2. Answer the following questions.

- ✓ What sort of problems did the Sandquists have?
- ✓ What did the children do?
- ✓ What happened when Ray was playing baseball?
- ✓ Why was it the happiest moment in Ray's life?
- ✓ What did Lori do the same day?
- ✓ Why did she feel happy?
- ✓ What happened when Dad came home?
- ✓ What kind of job was he offered?
- ✓ Why did Mrs Sandquist, Lori and Ray feel alarmed?

3. Do the following exercises in your workbook. WBB 75/5,

WBB 77/9 or **WBE 85/7**

4. Answer the following questions. (Work with a partner!)

- ✓ Do you think that the father is fair to his family? Why/ why not?
- ✓ How would you feel if you were Mrs Sandquist, Lori or Ray?
- ✓ Which of these possible solutions to the Sandquists' dilemma do you think would be the best?
 - Mr Sandquist moves to Madison. His family stays in San Francisco.
 - They all move to Madison.
 - They all stay in Francisco and Dad has no job.
 - The parents move to Madison. Lori and Ray stay in San Francisco.
- ➔ give reasons for your solution.
- ✓ The position of the mother seems very difficult. Explain why.

✓ Have you ever been asked to give up a dream because your family wanted you to? What was it?

- Im zweiten Teil der Doppelstunde geht es um das Schreiben eines Textes.
- Das Thema wird vorgestellt.
- Die Schülerinnen und Schüler finden in Partnerarbeit Vor- und Nachteile zum Leben im Ausland.



Goodbye, Austria
Power Point.pptx

- Mittel einer PPP präsentiere ich meine Überlegungen.
- Die Ergebnisse werden verglichen bzw. ergänzt und im Raster eingetragen.
- Es wird besprochen, welche *bullet points* zu berücksichtigen sind.
- Ich lege Hilfen zum Texteschreiben bereit. Dies sind Materialien, die schon öfter zum Einsatz gekommen sind. Dabei erhalten die Schülerinnen und Schüler den Auftrag, mindestens drei neue Ausdrücke in den Text einzubauen.

5. Write a composition with the following title:

Goodbye, Austria

Imagine (=Stell dir vor) your family has decided to go and live abroad (=Im Ausland). Discuss your feelings about leaving your home country. Use the words, phrases and writing tips in your textbook. TBB 106/ Text writing- TBE 110/ Text writing

advantages living abroad	disadvantages living abroad
...	...
...	...

Write about the following:

Where you are moving and why

Advantages/disadvantages of living there

Things you would be worried about

Whether you would like to stay forever or move back one day

2.3.1 Diskussion der Ergebnisse

Dieser Text diente gleichzeitig als Vorbereitung für die letzte Schularbeit und dafür hatten die Lernenden länger als eine Woche Zeit. Ich wies darauf hin, dass sie sich wirklich Zeit dafür nehmen sollten. Die Schülerinnen und Schüler erhielten noch ein zusätzliches *Handout* mit nützlichen Phrasen, die wir besprachen und von denen mindestens fünf in den Text einzubauen waren. Ebenfalls wies ich die Kinder auf die Gliederung hin und wir überlegten gemeinsam, wie der Text beginnen könnte. Auch über ein mögliches Ende wurde diskutiert.

Das Ergebnis war zufriedenstellend bis beachtlich. Allerdings hatten fünf Schülerinnen und Schüler von 25 den Text zum vereinbarten Termin nicht dabei. Die Texte wurden mit der Partnerin oder dem Partner ausgetauscht und besprochen. Es folgte die Überarbeitung der Texte. Ein Text befindet sich im Anhang. Das war aus meiner Sicht der beste Text. **(A5)**

3 Methoden

3.1 Sammlung von Daten

3.1.1 Die schriftliche Befragung- Fragebogen

*Die schriftliche Befragung ist eine Art formalisiertes Interview.*⁶ Das bedeutet, dass der schriftlichen Befragung eine strengere Form auferlegt ist als dem Interview. *Schriftliche Befragungen dienen vor allem der Erfassung spezifischer Entwicklungs- und Verhaltensaspekte*⁷. Fragebögen werden nach folgenden Kriterien unterschieden: Grad der Standardisierung, Gültigkeitsbereich der Aussagen, Inhalt sowie Antwortmodus.⁸ Der Fragebogen wird gerne als Instrument für die Datenerhebung gewählt. Dabei ist es wichtig auf die Formulierung der Fragen zu achten. Porst (2000) hat zehn bedeutende Regeln der Fragebogenformulierung zusammengefasst (nach Rammstedt, 2006, S.113f.):

- Einfache, unzweideutige Begriffe verwenden, die von allen Befragten gleichermaßen verstanden werden.
- Lange und komplexe Fragen vermeiden.
- Hypothetische Fragen vermeiden.
- Es darf lediglich ein Tatbestand in der Frage angesprochen werden.
- Unterstellungen und suggestive Fragen vermeiden.
- Fragen vermeiden, wenn befürchtet werden kann, dass nicht alle Befragten denselben Informationsstand haben.
- Der zeitliche Bezug muss eindeutig gegeben sein.
- Antwortkategorien verwenden, die eindeutige Ergebnisse liefern.

⁶ Altrichter, Posch 2007, S. 167, Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht, 4. Auflage.

⁷ Methoden in der Diagnostik. S. 78. A

⁸ Rammstedt, 2006, S. 109

- Unklare Begriffe sollen definiert werden.
- Der Kontext einer Frage sollte sich nicht auf deren Beantwortung auswirken.⁹

Während meiner Forschungstätigkeit kamen Fragebögen dreimal zum Einsatz. Sie enthielten sowohl offene als auch geschlossene Fragen. Die Fragebögen kamen im November 2012, im Juni 2013 und im Mai 2014 zum Einsatz. **(A1,A6,A7)**

3.1.2 Die schriftliche Befragung- Memo

Zur Begrifflichkeit *Memo* kann gesagt werden, dass es die Kurzform für Memorandum bedeutet. Das Wort ist lateinischen Ursprungs und heißt wörtlich „das zu erinnernde“ beziehungsweise „das, an das sich erinnert werden soll“.¹⁰ Ein Memorandum kann im Sinne der Aktionsforschung als eine Notiz mit denkwürdigem Inhalt bezeichnet werden.

Mein zweites Aktionsforschungsinstrument stellte ein Memo dar, welches ich im Herbst 2013 einsetzte. Anhand dieser Methode wollte ich überprüfen, in welchen Bereichen die Schülerinnen und Schüler möglicherweise Schwierigkeiten beim Schreiben haben. Dabei wählte ich eine Form, bei der die Lernenden Bereiche ankreuzen konnten. Mehrfachkreuzungen waren möglich. Ich habe mich für diese Form entschieden, da durch das Ankreuzen konkrete Ergebnisse zu erwarten waren. Bei allzu offenen Fragen könnten die Ergebnisse indifferenter sein und sich eine Auswertung daher schwieriger gestalten. **(A6)**

3.1.3 Das Interview

Als dritte Methode wählte ich das Interview. Dadurch erhoffte ich mir Zugang zu Informationen meiner Interviewpartnerinnen und Interviewpartner, die darin bestanden, neben Informationen zur Ausprägung ihrer *writing skills*, auch mehr über ihre Gedanken, Einstellungen und Haltungen zu erfahren. Dabei erhoffte ich mehr Verständnis für Situationen im Unterricht zu gewinnen.

„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.“¹¹

Damit das Interview gelingt, muss bewusst werden, dass das Gespräch auf zwei Ebenen abläuft. Auf der inhaltlichen Ebene und auf der Beziehungsebene. Der Beziehungsrahmen der Gesprächsteilnehmer/innen ist Ausgangssituation für das Gespräch. Bei einer schwierigen Beziehung zwischen den Gesprächsteilnehmern ist es ratsam, eine dritte Person als Interviewpartnerin/partner einzuladen.

In meinem Fall war weder das Thema der Befragung¹² noch der Beziehungsrahmen ein schwieriger. Der Gewinn, selbst das Interview zu führen, war ein großer. Wie oben bereits erwähnt, habe ich tatsächlich über Gedanken und Haltungen meiner

⁹ Die Regeln wurden von mir teilweise übernommen, teilweise umformuliert.

Interviewpartnerinnen und Interviewpartner einiges erfahren. (A9, A10, A11)

3.2 Analyse von Daten

In der Phase der Datenanalyse war es mein Anliegen, eine Interpretation der Situation zu finden, die meine Überlegungen und Handlungen bestätigten. Gleichzeitig war mir bewusst, dass mein Handeln im Laufe der beiden Forschungsjahre einer Art „Bewährungsprobe“ unterzogen werden würde. Spannend war es daher herauszufinden, ob sich Annahmen zu Beginn des Prozesses, bestätigten und mit Beobachtungen und Ergebnissen übereinstimmten oder sich unterschieden.

Der folgende Satz beschreibt den Prozess der Datenanalyse sehr gut: *„Wer analysiert, strukturiert sein Daten- und Erfahrungsmaterial auf neue Weise, arbeitet an seiner praktischen Theorie.“*¹³

3.2.1 Fragebogen November 2012, Juni 2013, Mai 2014

Durch den ersten Fragebogen wollte ich Daten für die Ausgangssituation gewinnen. Da ich noch nie eine Befragung in dieser Form durchgeführt hatte, und auch Schülereinschätzungen zum Thema im Detail nicht kannte, erhoffte ich mir eine für mich aufschlussreiche Momentaufnahme.

Der zweite Fragebogen kam im Juni 2013 zum Einsatz und ich war schon sehr gespannt auf die Ergebnisse und die Gegenüberstellung der beiden Befragungen.

Den dritten Fragebogen setzte ich dann im Mai 2014 ein.

¹⁰ <http://www.wikipedia.org>

¹¹ Altrichter, Posch, Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht, 4. Auflage, 2007, S.151

¹² Ein Interview über emotionale Themen zu führen, erscheint mir viel schwieriger. In diesem Fall würde ich eine „neutrale“ Person zum Interview einladen.

¹³ Altrichter, Posch 1998, S.170)

3.2.1.1

Auswertung der Gegenüberstellung der Fragebögen (November 2012, Juni 2013)

	stimmt	stimmt	stimmt eher	stimmt eher	stimmt kaum	stimmt kaum	stimmt nicht	stimmt nicht
	November 12	Juni 13	November 12	Juni 13	November 12	Juni 13	November 12	Juni 13
1. Teil								
Das Schreiben von Texten macht mir Spaß.	12	15	40	20	36	55	12	10
Das Schreiben von Texten macht mir Probleme.	8	5	48	45	32	25	12	25
Ich habe gute Ideen.	28	0	48	80	20	20	4	0
Ich kann meine Ideen schriftlich gut ausdrücken.	20	10	10	40	48	45	12	5
Ich sitze meist lange bei meinen Texten.	20	20	44	20	28	55	8	5
Mir fällt nichts ein, was ich schreiben könnte.	16,67	5	12,5	15	29,17	45	41,67	35
Ich schiebe das Schreiben eines Textes oft auf.	18,18	20	27,27	25	36,36	30	18,18	25
2. Teil								
Ich kann sinnvolle Sätze bilden.	12	25	52	50	24	20	12	5
Ich kann Satzverbindungen (z.B. so, because...) abwechslungsreich anwenden.	52	35	36	40	12	25	0	0
Ich kann Satzzeichen richtig setzen.	40	45	40	45	20	10	0	0
Ich kann einen Text gut gliedern.	4,17	10	54,16	60	41,67	25	0	5
Ich habe einen großen englischen Wortschatz und kann Vokabel richtig verwenden.	24	15	36	40	32	40	8	5
Ich kann die Grammatik (z.B. die Zeiten...) richtig verwenden.	12	10	36	40	40	30	12	20
Ich mache keine Rechtschreibfehler.	4	5	16	25	44	50	36	20

Aufgrund der Anzahl der Fragen beim Fragebogen war es nicht einfach, alle Werte von November und Juni miteinander zu vergleichen.

So habe ich mich bei den Positivstatements auf die „stimmt/ stimmt eher“- Werte beschränkt und bei den Negativstatements auf die „stimmt kaum/ stimmt nicht“-Werte.

Positiv erlebte ich die Verbesserung im Bereich Ideenreichtum und die Verschriftlichung der Ideen. Auch bei einigen *skills* sind Verbesserungen zu erkennen.

Überraschend war das Ergebnis der Verwendung der Satzverbindungen. Da konnte scheinbar keine Verbesserung erzielt werden. Zu diesem Zeitpunkt sah ich dieses Ergebnis aufgrund der Schülerleistungen/ Schülerinnenleistungen anders. Für mich waren die Ergebnisse besser, als sich Schüler/Schülerinnen in diesem Bereich einschätzten. Die weniger gute Einschätzung seitens meiner Schüler und Schülerinnen kam vielleicht dadurch zustande, dass wir den Einsatz von Satzverbindungen wiederholt geübt haben und bei einigen Schüler/innen dennoch/ oder gerade deswegen, eine Unsicherheit/ Verwirrung vorhanden war, diese sinnvoll einzubauen.

Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse konnte ich erkennen, dass generell das Schreiben von Texten den Schüler/innen immer noch Probleme verursacht.

Erwähnenswert ist, dass die Ergebnisse der Auswertung bei mir eine gewisse „Enttäuschung“ ausgelöst haben, die ich nicht so im Raum stehen lassen wollte. Ich habe mich daher spontan entschlossen, eine Klassenbefragung durchzuführen.

Die Rückmeldungen der Schüler und Schülerinnen waren sehr interessant für mich.

Dazu ist zu bemerken, dass der zweite Fragebogen nach der letzten Englischschularbeit zum Einsatz kam. Die Ergebnisse der Schularbeit waren sehr unterschiedlich. Im Besonderen hat der freie Text den Kindern Probleme verursacht. Trotz einiger Vorbereitungsarbeit waren die Ergebnisse eher schwach.

Die Schüler/innen erklärten mir, dass sie die Schularbeit generell als eher schwierig und zu lange empfunden hatten. Da bei den meisten das Schreiben des Textes eher am Ende erledigt wird, war nicht ausreichend „Energie“ vorhanden, eine entsprechende Leistung abzuliefern. Diese Tatsache hat laut Aussage der Schüler/innen zu diesem nicht zufriedenstellenden Ergebnis geführt. Ebenfalls erklärten sie mir, dass sie schon glauben, dass sie sich beim Texteschreiben verbessert hätten, aber einfach nach einem Schuljahr „ausgelaugt“ wären.

Diese Antworten haben mich einigermaßen „beruhigt“ und ich denke, hätte ich den Fragebogen vor der Schularbeit ausgegeben (der von mir gewählte Zeitpunkt war eindeutig zu spät), wäre in einigen Bereichen ein vielleicht anderes Ergebnis zu vermerken gewesen.

3.2.1.2

Auswertung der Gegenüberstellung der Fragebögen (November 2012, Juni 2013, Mai 2014)

Auswertung der drei Fragebögen 2012-2014

	Nov 12	Juni 13	Mai 14	Nov 12	Juni 13	Mai 14	Nov 12	Juni 13	Mai 14	Nov 12	Juni 13	Mai 14
	stimmt			stimmt eher			stimmt kaum			stimmt nicht		
Das Schreiben von Texten macht mir Spaß	3	3	3	19	5	11	9	11	8	3	3	2
Ich habe gute Ideen	7	0	6	12	16	17	5	4	2	1	0	0
Ich kann meine Ideen schriftlich gut ausdrücken	5	2	6	5	8	14	12	9	5	3	1	0
Ich kann sinnvolle Sätze bilden	3	5	10	13	10	13	6	4	2	3	1	0
Ich kann Satzverbindungen abwechslungsreich verwenden	13	7	16	9	8	7	3	5	2	0	0	0
Ich kann Satzzeichen richtig setzen	10	9	13	10	9	12	5	2	0	0	0	0
Ich kann den Text gut gliedern	1	2	5	13	12	13	10	6	6	0	1	0
Ich habe einen großen Wortschatz und kann Vokabel richtig verwenden	6	3	4	9	8	15	8	8	5	2	1	1
Ich kann die Grammatik richtig anwenden	3	2	5	9	8	10	10	6	8	3	4	2
Ich mache keine Rechtschreibfehler	1	1	0	4	5	12	11	10	8	9	4	5
Das Schreiben von Texten macht mir Probleme	2	1	0	12	9	4	8	5	13	3	5	8
Mir fällt nichts ein, was ich schreiben könnte	5	1	0	3	3	1	7	9	13	10	7	11
Ich schiebe das Schreiben eines Textes oft auf	7	4	4	6	6	8	8	6	8	4	5	4
Ich sitze meist lange bei meinen Texten	5	4	5	11	4	14	7	11	6	2	1	0

3.2.1.3 Diskussion der Auswertung/ Ergebnisse

Überblicksmäßig kann ich sagen: „Das Üben hat sich bezahlt gemacht.“ In den *writing skills* haben sich die Schülerinnen und Schüler verbessert. Trotz dieser Steigerung in den einzelnen Bereichen, ist die Motivation nicht gestiegen.

In der Auswertung der Fragebögen habe ich den Satz *-Ich sitze meist lange bei meinen Texten-* an den Schluss gestellt, weil nicht klar daraus hervorgeht, was damit genau gemeint ist. Wir haben in der Klasse festgestellt, dass dies sowohl positiv als auch negativ gemeint sein kann. Einerseits im Sinne von *-Ich nehme mir viel Zeit dafür-* andererseits *-Es fällt mir nichts ein, darum sitze ich so lange.* Einige Kinder haben diese Aussage beim Ausfüllen des Fragebogens kommentiert und ich konnte sie als eindeutig positiv oder negativ zuordnen. Trotzdem bringt dieses Statement kein eindeutiges Ergebnis.

Das Ergebnis, die Motivation betreffend, deckt sich nur teilweise mit meinen Beobachtungen. In den Interviews und in Einzelgesprächen habe ich herausgefunden, dass sich auch die Motivation beim Schreiben von Texten erhöht hat, allerdings nicht bei allen. In den Interviews konnte ich persönliche Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler erfahren und das habe ich als sehr motivierend erlebt. Leider eignet sich das Instrument des Interviews für die Datensammlung nicht, es „flächendeckend“ einzusetzen. Das würde den Zeit- und Organisationsrahmen übersteigen.

Das Memo einzusetzen, habe ich auch sehr positiv erlebt, da die Antworten der Schülerinnen und Schüler teilweise ausführlich waren, und somit aufschlussreich.

Eher skeptisch betrachte ich den Einsatz der Fragebögen. Obwohl mit wenig Zeitaufwand viele Daten gesammelt werden können, ist das Ergebnis meiner Meinung nach sehr von der Tagesverfassung abhängig und von Stimmungen oder der Verfassung einzelner beeinflusst.

Insgesamt gesehen, bin ich mit dem Ergebnis meiner Arbeit sehr zufrieden. Die Arbeit hat zahlreiche Erkenntnisse geliefert, die sowohl meinen Schülerinnen und Schülern als auch mir viel gebracht haben.

4 Ausblick

Vor dem Ausblick ein Rückblick...

Rückblickend kann ich sagen, dass ich mich der Herausforderung gestellt habe, und mir die Arbeit an diesem Forschungsprojekt immer mehr Spaß gemacht hat.

Ich setzte mich mit unterschiedlichen Inhalten systematisch auseinander und nahm folglich meinen eigenen Unterricht „unter die Lupe“. Dabei erkennbare Schwachstellen versuchte ich zu verbessern, „alte“ Muster aufzubrechen, Neues auszuprobieren und Bewährtes auszubauen.

Dabei holte ich Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler ein, die mir halfen, Bedürfnisse besser zu erkennen und entsprechend darauf zu reagieren.

Trotz der intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema Schreiben, habe ich nie auf die anderen *skills* vergessen. Im Gegenteil, die Wechselwirkung der einzelnen Fertigkeiten im Unterricht sind mir in der Auseinandersetzung mit den Bildungsstandards viel bewusster geworden; dass es unumgänglich ist, alle vier Fertigungsbereiche im Unterricht einzusetzen.

Erkenntnisse, die ich in der Arbeit mit dieser Klasse gewonnen habe, werde ich im nächsten Schuljahr in meinen beiden „neuen“ ersten Klassen anwenden. Die Chance, gute Ergebnisse zu erzielen, ist gegeben, da ich bereits in der 5. Schulstufe beginnen kann, meine Arbeit fortzusetzen.

Literaturliste

Brock, Rainer. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht- Sekundarstufe I- Englisch

Brock, Rainer. (2008). Standards-Training 8. Schulstufe Englisch. Wien: ÖBV-Verlag

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

Wöll, G. (1998). Handeln: Lernen durch Erfahrung. Handlungsorientierung und Projektunterricht. Band 23, Grundlagen der Schulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren

Mewald, C. Assessing written performances. Skriptum 2014

Grieser-Kindel, C. & Henseler, R. & Möller, S. (2006). Method Guide. Schüleraktivierende Methoden für den Englischunterricht in den Klassen 5-10. Paderborn: Schöningh Verlag

Praxishandbuch: Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch). Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Praxisreihe Heft 4

Praxisreihe Heft 17, Aufbau von Schreibkompetenzen in der Sekundarstufe I, Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Österreichisches Sprachen- Kompetenz- Zentrum, Wien/ Salzburg/ Graz 2012

Elliott, J. Action- research: A framework for self- evaluation in schools. TIQL- Working Paper No. 1. Institute of Education: Cambridge 1981b.

Rammstedt, 2006; Bortz & Döring, 2006, Schriftliche Befragung, Methoden in der Diagnostik

Anhang

A1 Fragebogen

Liebe Schülerin/Lieber Schüler,

jetzt arbeitest du bereits das 2. Jahr daran, deine Schreibkompetenz im Englischunterricht zu verbessern.

Bevor du startest, sag mir bitte, ob du weiblich oder männlich bist.

weiblich männlich (bitte ankreuzen)

	stimmt	stimmt eher	stimmt kaum	stimmt nicht
Ich bin motiviert, Texte zu schreiben.				
Ich habe mich beim Schreiben von Texten verbessert.				
Es gelingt mir schon gut, meine Ideen auszudrücken.				
Ich kann Texte richtig gliedern. (Einleitung-Hauptteil-Schluss)				
Mein Wortschatz hat sich erweitert.				
Meine Sätze sind grammatikalisch richtig.				
Denke an den Schreibauftrag: <i>You are what you eat</i> Du hast 3 Handouts bekommen, die dir beim Schreiben des Textes helfen sollten. Dazu schätze folgende Aussagen ein.				
Die Handouts haben mir beim Schreiben des Textes geholfen.				
Die „Hamburgermethode“ hat mir geholfen, den Text zu gliedern.				
Ich habe „neue“ Redewendungen in meinen Text eingebaut. (Z.B. In my opinion...)				
Wortschatzvorgaben helfen mir, bessere Sätze zu schreiben.				
Bitte beantworte folgende Frage: Was kann dir noch helfen, einen guten Text zu schreiben?				

(Du kannst auch auf der Rückseite weiterschreiben.)

Was möchtest Du mir zu diesem Thema sonst noch sagen? (Du kannst auch auf der Rückseite weiterschreiben.)

Danke für Deine Mithilfe!

A2 Vocabulary-Food

peanuts
chocolate cookies
biscuits **snacks** chips
crisps buns doughnuts
almonds salted nuts
walnuts

light heavy fattening
hot **food** spicy
tasty **snacks can be** healthy
delicious sour sweet

too much ... makes you fat
is unhealthy

too many ... make you fat
are unhealthy

like ...
love ...
cannot do
cannot live without ...
eat too many ...
much ...

I never eat ...
buy ...
touch ...

sausages
pasta cornflakes
cheese ham meat
fish scampi
butter **food** rolls bread
vegetables:
peas beans strawberries apples
potatoes onions raspberries pears
cabbage lettuce melons apricots
peaches



... is junk food
... are

fast food

contains too much ...
is ...
makes ...

tonic water coke bitter lemon
lemonade **something** juices
apple juice **to drink** orange juice
grapefruit juice tea
iced tea coffee
chocolate cocoa
still mineral water
sparkling



soup steak bread rolls
cake toast sandwiches
tart ice-cream snacks cookies
pizza **something** biscuits
spaghetti **to eat** chips
tomato sauce hot dogs
fried
mashed potatoes
boiled
boiled
fried
scrambled eggs
poached



I like good food.
My... is a perfect cook.
I am very fond of his / her ...
My favourite drink is ... with ... and ...
We often have lunch / dinner at a ... restaurant.
I do not particularly like ... food.
I do not like ...
I hardly ever eat ...
I hate ... I cannot stand the smell of ...
The other day we went ...
I had ... It was very ...

Greek
Chinese
Italian
Turkish
Mongolian
Russian
Mexican

cooking
food
restaurants
snacks
take-aways

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

A3 Writing Task

Writing Task

Write about ...

- ... what you eat /drink
- ... how often you eat/drink
- ... healthy diet (=Ernährung)
- ... junk food
- ... the difference between junk food and fast food
- ... a healthy lifestyle (...sports,...)
- ... your experience (Erfahrung) with foreign meals/ restaurants
- ... cooking

→ Try to use passive sentences → e.g. French food is served in...

→ Überlege dir den Aufbau genau und verwende das "Hamburgerprinzip"

Opening: Why do you write
about this topic

what you eat and drink and
how often

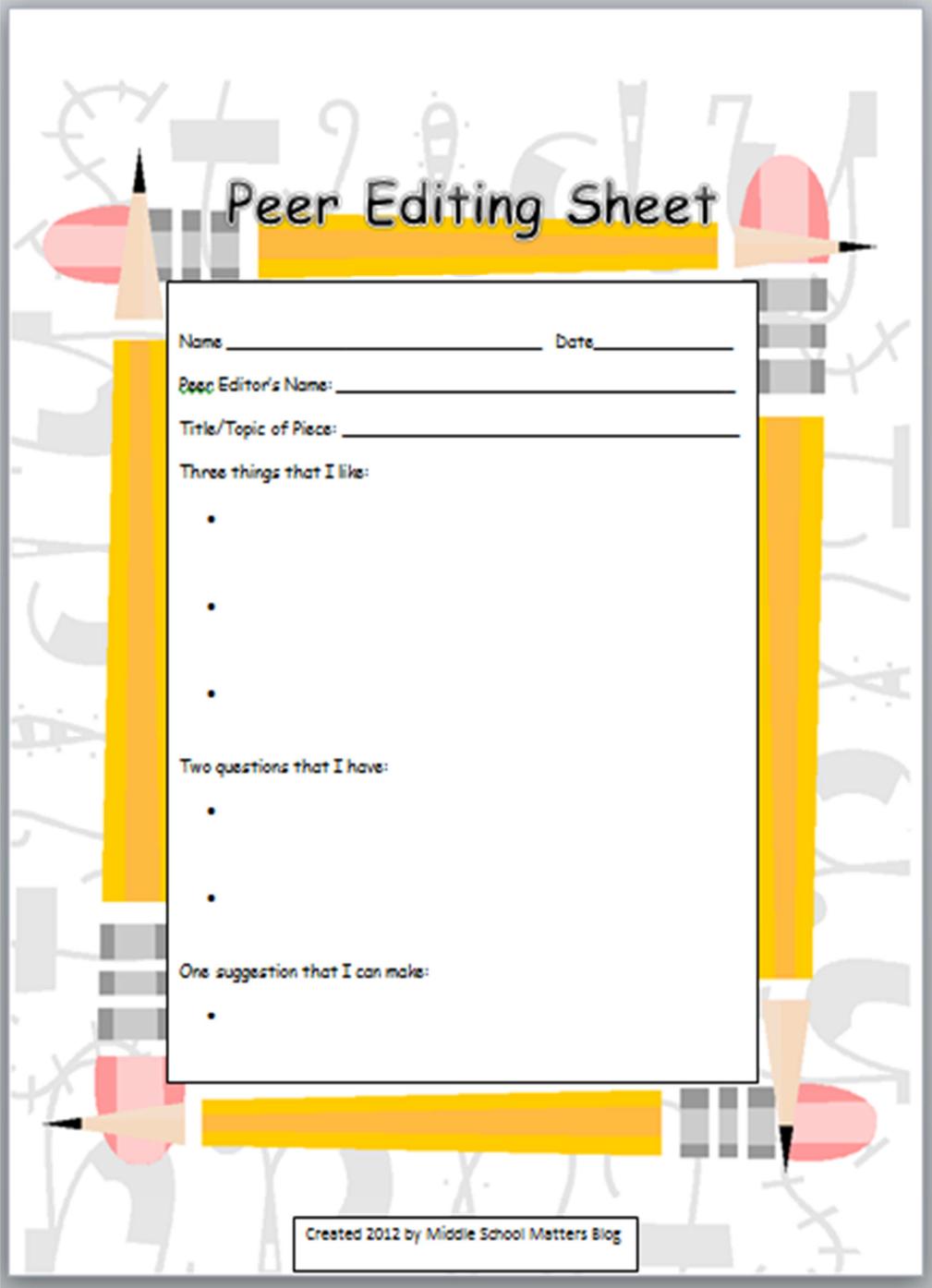
junk food/ fast food

healthy lifestyle

cooking/ experience

Ending: Summarize your text

A4 Peer Editing Sheet



The form is titled "Peer Editing Sheet" and is framed by two large yellow pencils with pink erasers. The background features faint icons of various school supplies like a ruler, compass, and pencil sharpener. The form contains the following sections:

Name _____ Date _____

Peer Editor's Name: _____

Title/Topic of Piece: _____

Three things that I like:

-
-
-

Two questions that I have:

-
-

One suggestion that I can make:

-

Created 2012 by Middle School Matters Blog

A5 Text einer Schülerin

Text einer Schülerin zum Thema *Living abroad- Goodbye Austria*

Today I am writing about the theme emigrating and moving. I think, that that ^{is} ^{some} ^{thing} is very important for me, because I get older and I would like to go my own way. Maybe I will live in another city in some years. I do not know, but now I'd like to tell you my imaginations.

If I would move, then I wouldn't stay in Austria. I would emigrate into another country. But at the moment I do not know which one. There are hundreds of countries in which I would like to stay, like Australia, Sweden, Norway, England or Hawaii. So, there are many options, ideas.

I do not know why, but I really want to move. I love Austria, but I am not interested in staying ^{able} to stay in Austria for my whole life. I have that feeling inside of me that I have to move. If I don't move my life ^{seems} to boring and pointless. I would ^{be} ^{able} to see other cities, other cultures or other countryside.

On the one hand there are many advantages of moving to another country. For example if I would move to England I'd have more options for jobs. Maybe I'd find new friends and there would be a better infrastructure. On the other hand there are also disadvantages like natural disasters. I am too afraid of natural disasters like tornadoes or tsunamis ^{where} I would not be able to live in a country with natural disasters. ^{appear very often} Even if it is the most beautiful country in the world. Therefore I rule out Hawaii of my dream-countries. But that isn't the single disadvantage. There are hundreds more, like a higher crime, ^{rate} prison^s, ^{and} ^{poor} ^{animals}, guns or war.

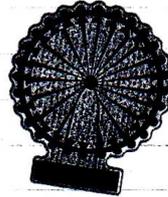
Things I would ^{be} worried about are my family, my friends, my flat and my garden, the good air and water, the sun and all the nice places where I am often like the Donauinsel. I would miss all those things. So it would be hard to say goodbye if I would move. →

But I believe that if I'd be at my goal (maybe Sweden or Hawaii) I would be so happy and lucky that I'd forget all my worries.

If I'd move to another city/country I would ^{not} stay there forever, because I am sure that I'd like to have one. I would ^{only} stay in a country if I get the perfect job, or children, or a perfect boyfriend. It offers me the...

^{these} ^{ideas} ^{about} So ~~this~~ were my opinions ~~to~~ the theme emigration and moving. I hope that my views get real in some years and that I have enough money to move to another country. Because then, one of my biggest dreams will get real: To live ~~in~~ abroad.

Toll!



A6 Memo

Denke an die Geschichte *The Fridge!*

In welchen Bereichen hast du Schwierigkeiten gehabt?



(Du kannst mehr Bereiche ankreuzen!)

Grammatik	
Satzbau	
Mangelnde Ideen	
Wortschatz	

A7 Fragebogen 2013

Liebe Schülerin/Lieber Schüler,

jetzt arbeitest du bereits das 2. Jahr daran, deine Schreibkompetenz im Englischunterricht zu verbessern.

Bevor du startest, sag mir bitte, ob du weiblich oder männlich bist.

weiblich männlich (bitte ankreuzen)

	stimmt	stimmt eher	stimmt kaum	stimmt nicht
Ich bin motiviert, Texte zu schreiben.				
Ich habe mich beim Schreiben von Texten verbessert.				
Es gelingt mir schon gut, meine Ideen auszudrücken.				
Ich kann Texte richtig gliedern. (Einleitung-Hauptteil-Schluss)				
Mein Wortschatz hat sich erweitert.				
Meine Sätze sind grammatikalisch richtig.				
Denke an den Schreibauftrag: <i>You are what you eat</i>				
Du hast 3 Handouts bekommen, die dir beim Schreiben des Textes helfen sollten. Dazu schätze folgende Aussagen ein.				
Die Handouts haben mir beim Schreiben des Textes geholfen.				
Die „Hamburgermethode“ hat mir geholfen, den Text zu gliedern.				
Ich habe „neue“ Redewendungen in meinen Text eingebaut. (Z.B. In my opinion...)				
Wortschatzvorgaben helfen mir, bessere Sätze zu schreiben.				
Bitte beantworte folgende Frage: Was kann dir noch helfen, einen guten Text zu schreiben?				
(Du kannst auch auf der Rückseite weiterschreiben.)				

Was möchtest Du mir zu diesem Thema sonst noch sagen? (Du kannst auch auf der Rückseite weiterschreiben.)

Danke für Deine Mithilfe!

A8 Fragebogen 2014

Liebe Schülerin/Lieber Schüler,

Abschlussfragebogen

Ich bin ein  _____

ein  _____

Bitte kreuze die folgenden Aussagen an. Überlege gut, was auf Dich zutrifft.

	stimmt	stimmt eher	stimmt kaum	stimmt nicht
1. Teil				
Das Schreiben von Texten macht mir Spaß.				
Das Schreiben von Texten macht mir Probleme.				
Ich habe gute Ideen.				
Ich kann meine Ideen schriftlich gut ausdrücken.				
Ich sitze meist lange bei meinen Texten.				
Mir fällt nichts ein, was ich schreiben könnte.				
Ich schiebe das Schreiben eines Textes oft auf.				
2. Teil				
Ich kann sinnvolle Sätze bilden.				
Ich kann Satzverbindungen (z.B. so, because...) abwechslungsreich verwenden.				
Ich kann Satzzeichen richtig setzen.				
Ich kann einen Text gut gliedern.				
Ich habe einen großen englischen Wortschatz und kann Vokabel richtig verwenden.				
Ich kann die Grammatik (z.B. die Zeiten...) richtig verwenden.				
Ich mache keine Rechtschreibfehler.				

Was möchtest Du mir zum Thema Schreiben sonst noch sagen? (Du kannst auch auf der Rückseite weiterschreiben.)

Danke für Deine Mithilfe!

A9 Interview 1- S. Dauer: (1:54)

Ich möchte mit dir über das Thema Schreiben im Englischunterricht sprechen. Wie du weißt, ist es mein Anliegen, die Schreibkompetenz zu verbessern.

I: Wie geht es dir beim Texteschreiben?

S: Gut, ich tu mir auch nicht recht schwer. Nur bei den Zeiten ein bisschen.

I: Wie geht es dir mit der Motivation, wenn du zu einem Thema etwas schreiben sollst?

S: Am Anfang freut es mich eigentlich nicht so, aber wenn ich so mitten drin bin, dann macht es mir schon Spaß. Wenn ich ein paar Sätze geschrieben habe, dann geht es ganz einfach.

I: Hast du das Gefühl, dass du dich verbessert hast?

S: Ja, schon.

I: Woran merkst du das?

S: Jetzt kenne ich viel mehr Wörter und ich habe mir gar nicht vorstellen können, dass ich in der Vergangenheit schreibe.

I: Was war der Grund dafür, dass du dich verbessert hast?

S: Ich glaube, wir haben schon viel geübt.

I: Haben dir Unterlagen, die du von mir bekommen hast, geholfen?

S: Ja, die Seiten, die wir bekommen haben sind hilfreich.

I: Was war da hilfreich?

S: Dass draufgestanden ist, worüber wir schreiben sollen und die Wörterlisten, die wir gemacht haben. Auch beim Thema Zukunft. Ich wäre nicht draufgekommen, dass ich auch über Häuser, Essen,... schreiben könnte.

I: Wie war es mit den Arbeitsblättern, wo zum Beispiel *I hope*,... draufgestanden ist?

S: Ja, die haben mir auch geholfen, die habe ich auch verwendet.

I: Gibt es etwas, das dir noch helfen könnte?

S: Ja, wenn wir zum Beispiel einen Textanfang gemeinsam schreiben würden ...

I: Gibt es sonst noch etwas, das dir helfen würde?

S: Nein, eigentlich nicht.

A 10 Interview 2- M. Dauer: (2:05)

I: Wie geht es dir beim Texteschreiben?

S: Ganz gut.

I: Hast du das Gefühl, dass du dich in der letzten Zeit verbessert hast?

S: Ja, schon.

I: Warum glaubst du, dass du dich verbessert hast? Woran liegt das?

S: Wie ich mir mehr die Arbeitszettel anschau.

I: Was bedeutet das genau?

S: Weil ich die Wörter verwende, die schwieriger sind.

I: Das heißt, die Hilfen sind dir tatsächlich eine Hilfe.

S: Ja.

I: Was hat sich noch geändert, außer dass du Hilfen einbaust?

S: Ich glaube, die Satzstellung. Da schreibe ich die Sätze nicht mehr so wie im Deutschen.

I: Hat sich bei dir auch etwas bei der Einstellung zum Schreiben geändert?

S: Ich schreibe jetzt Anfang- Hauptteil- Schluss.

I: Also du beachtest die Gliederung deiner Texte.

S: Ja.

I: Macht dir Texte schreiben Spaß?

S: Ja, Texte schreiben macht mir generell mehr Spaß als Grammatik...

I: Gibt es sonst noch etwas, das dir helfen könnte?

S: Ja, wenn ein neues Thema kommt, dass wir wieder Hilfen bekommen. Das mit den Wörtern sammeln hilft mir auch.

A 11 Interview 3- L. Dauer: (2:15)

I: Wie geht es dir beim Texte schreiben?

S: Also, es geht. Das Texte schreiben fällt mir nicht leicht, nämlich bei den Zeiten. Ich verwechsle die Zeiten immer.

I: Abgesehen von der Grammatik, was ist schwierig für dich?

S: Die Wörter am Anfang von den Sätzen.

I: Du meinst first ...?

S: Ja.

I: Diese „kleinen Wörter“, kannst du sie richtig anwenden?

S: Naja, manchmal fallen sie mir nicht ein, dann verwende ich immer die gleichen Satzanfänge.

I: Du hast zum letzten Thema drei Merktzettel bekommen, unter anderem zur Gliederung.

Wie geht es dir dabei?

S: Ganz gut.

I: Hat sich dein Gliedern von Texten verbessert?

S: Ja.

I: Kannst du sagen, warum sich das verbessert hat?

S: Ich denke durch die vielen Arbeitspläne und das Texte schreiben. Ich habe einfach immer wieder probiert die Texte zu gliedern. Das Schreiben hat mir früher nicht so viel Spaß gemacht, also es wird immer lustiger. Es fällt mir nicht mehr so schwer.

I: Kann es sein, dass wir immer wieder darüber sprechen, dass das Thema einfach bewusster wir?

S: Ja.

I: Also du glaubst, dass du dich generell verbessert hast.

S: Ja.

I: Gibt es etwas, dass dir noch helfen könnte?

S: Eigentlich nicht, vielleicht, dass wir im Unterricht auch Texte gemeinsam schreiben.

