



Universitätslehrgang
„Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen – PFL“

Universitätslehrgang
„Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen (PFL) –
Englisch Sekundarstufe

Reflective Paper

**ENTWICKLUNG DER SCHREIBLEISTUNG VON
SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN DURCH UNTER-
SCHIEDLICHE METHODIK**

Sylvia Huber

Radstadt, 2017

INHALTSVERZEICHNIS

ABSTRACT	4
1 EINLEITUNG	4
2 FORSCHUNGSFRAGE	5
2.1 Ausgangssituation	5
2.2 Welche Bedeutung hat "Schreiben" heutzutage	6
2.2.1 Schreibanlässe und Schreibabsichten	6
2.2.2 Der Schreibprozess allgemein	7
2.2.3 Fremdsprachliche Schreibkompetenz entwickeln	8
2.3 Beurteilungsgrundlagen für die Fertigkeit "Schreiben"	9
2.4 Arten der Rückmeldung	10
2.4.1 Lehrerrückmeldung und/ oder Korrektur	10
2.4.2 Peer review	10
2.4.3 Selective correction	10
3 VORGANGSWEISE.....	12
3.1 Erhebung des Ist-Zustands	12
3.2 Maßnahmen	12
3.3 Retest.....	12
3.4 Interviews	13
4 ERGEBNISSE.....	15
4.1 Auswertung der Daten der Testungen	15
4.1.1 Testung im September	15
4.1.2 Testung im April	16
4.2 Interpretation der Daten	17

5	REFLEXION	22
5.1	Was hat das Ergebnis für mich bedeutet?	22
5.2	Was bedeuteten die Interviews für mich?	23
5.3	Was war gut/ hinderlich während der Durchführung?	23
5.4	Was bedeutet das für meine weitere Arbeit?	24
6	LITERATURVERZEICHNIS	26
7	ANHANG	27
7.1	Beurteilungsgrundlagen für die Fertigkeit "Schreiben"	27
	Englisch 8. Schulstufe: Lehrplan Sekundarstufe 1 allgemeine Fachziele:	27
	Lehrplan Sekundarstufe 1 Kernbereich verbindliche Ziele und Niveaus für „Schreiben“	27
	Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe:	27
7.2	Ad 3.2 Durchführung	29
7.3	Beispiel für die Entwicklung einer Textsort	30
7.4	Rückmeldeformulare	34
7.5	Ad 4.1.1 Bewertungsbogen 1	37
7.6	Ad 4.1.2 Bewertungsbogen 2	38
7.7	Ad 4.1.3 Schülerinterview	39

ABSTRACT

Bei meiner Arbeit soll die Wirksamkeit unterschiedlicher Methodik im Englischunterricht der Sekundarstufe I erforscht werden. Die Ergebnisse zweier Unterrichtsgruppen werden miteinander verglichen, um Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der Methoden ziehen zu können.

Während eine Gruppe produktorientiert arbeitet, wird bei der zweiten Gruppe der Prozess des Schreibens, das textsortenspezifische bzw. das kreative Schreiben in den Vordergrund gestellt. Ausgangs- und Endprodukt der Studie ist ein Schreibauftrag, der von beiden Gruppen bearbeitet wird. Die Auswertung erfolgt mittels Beurteilungsraster E8 und Interviewfragebogen.

1 EINLEITUNG

Beim Unterrichten einer sehr leistungsstarken Gruppe fiel mir auf, dass die Fortschritte im Bereich „Writing“ nicht meinen Erwartungen entsprachen. Aus diesem Grund entschloss ich mich dazu, meinen Fokus im Unterricht auf die Entwicklung der Schreibleistung zu legen. Durch abwechslungsreiche Schreibanlässe und unterschiedliche Rückmeldeverfahren versuchte ich, die Motivation zu steigern, vermehrt Schreibaufträge durchzuführen und dadurch die Ergebnisse zu verbessern.

In der siebten Schulstufe begann der Prozess des Schreibtrainings. Da die Schülerinnen und Schüler bezüglich der Anforderungskriterien beim Schreiben von Texten zu jenem Zeitpunkt kaum geschult waren, machte ich sie im ersten Schritt damit vertraut. Dies geschah, indem sie den Beurteilungsraster für schriftliche Arbeiten kennenlernten und in weiterer Folge damit arbeiteten. Als nächstes legte ich in der siebten Schulstufe den Fokus auf das Kennenlernen von Textsorten. Auch wurde großer Wert auf Kohärenz und Kohäsion und komplexere Satzstrukturen, sowie auf Umschreibungsmöglichkeiten gelegt. Die Schülerinnen und Schüler lernten außerdem, dass bei längeren Texten Absätze gemacht werden müssen, weil ein logischer, strukturierter Aufbau das Lesen und Verstehen eines Textes erleichtert (*Horak, Nezbeda, Schober & Weitensfelder, 2012*).

Da ich bei den Bildungsstandardstestungen als Rater tätig war, sind mir die Dimensionen, welche zur Beurteilung von Schreibleistungen herangezogen werden, vertraut. Die Forschungsfrage meines Kleinprojektes befasste sich mit der Verbesserung der Schreibleistung, durch Kenntnis der Beurteilungskriterien. Von den Ergebnissen des Kleinprojektes beflügelt, beschloss ich, mich noch eingehender mit dem Thema „Schreiben“ zu befassen.

In der achten Schulstufe wurde hauptsächlich prozessorientiert gearbeitet.

Das Buch „How to teach writing“ (*Harmer, 2004*), lieferte mir interessante Informationen, welche methodischen Möglichkeiten beim „Schreiben lernen“ unterstützend wirken können. Anhand dieser methodischen Vorschläge, versuchte ich während des Forschungsprozesses die Schreibleistungen noch zu verbessern.

2 FORSCHUNGSFRAGE

„Wie entwickelt sich die Schreibleistung von Schülerinnen und Schülern durch unterschiedliche Methodik?“

Mit der Durchführung meiner Forschungsfrage möchte ich herausfinden, wie sich unterschiedliche Methodik auf die Entwicklung der Schreibkompetenz und somit auf die Ergebnisse von Schreibaufträgen auswirkt, um zukünftig meinen Unterricht daran zu orientieren. Mit der Befragung von Jugendlichen beider Unterrichtsgruppen im Anschluss an den Forschungszeitraum möchte ich die Sichtweise der Lernenden in meine Arbeit inkludieren, um auch auf deren Bedürfnisse Rücksicht nehmen zu können.

Ich erwarte mir, dass in den Bereichen "Task achievement" und "Coherence/ Cohesion" eine deutliche Verbesserung bei der Gruppe zu erkennen sein wird, die prozess- bzw. genreorientiert gearbeitet hat.

2.1 Ausgangssituation

Um meine Forschung durchführen zu können, wählte ich zwei Unterrichtsgruppen aus, die vergleichbare Voraussetzungen mitbringen.

Diese zwei Gruppen wurden in den ersten beiden Englischlernjahren gemeinsam unterrichtet. Im dritten Lernjahr wurde die Gruppe geteilt. Gruppe H setzt sich aus fünf Buben und acht Mädchen zusammen.

Gruppe H bearbeitete im 3. und 4. Lernjahr regelmäßig (1 mal im Monat) kompetenzorientierte Schreibaufträge. Weiters wurde diese Unterrichtsgruppe geschult, welche Beurteilungskriterien für die Texte herangezogen werden. Außerdem erfolgte eine Schulung hinsichtlich der zu bearbeitenden Textsorten. Auch die Form des kreativen Schreibens wurde durchgeführt.

In Gruppe G werden fünf Buben und sechs Mädchen unterrichtet. Der unterrichtende Lehrer legt beim Schreiben den Fokus auf das Produkt.

Er erklärte sich bereit, seine Gruppe für meine Forschungszwecke zur Verfügung zu stellen und die erforderlichen Schreibaufträge in seiner Unterrichtsgruppe durchzuführen.

Gruppe G bearbeitete während des Beobachtungszeitraumes die herkömmlichen Schreibaufträge aus den Lehrbüchern und erfuhr keine spezielle Schulung, die Beurteilungskriterien bzw. Textsorten betreffend.

Die Unterrichtsgruppen sind leistungsmäßig gut vergleichbar, da es sich in beiden Fällen um eine erste Leistungsgruppe handelt.

Vor der Durchführung meiner Forschung stellte ich folgende Überlegungen an, um die Notwendigkeit der Schreibförderung zu unterstreichen:

- Welche Bedeutung hat Schreiben heutzutage?
- Welche Schreibanlässe und Schreibabsichten gibt es?
- Wie funktioniert der Schreibprozess?
- Wie entwickelt sich fremdsprachliche Schreibkompetenz?
- Welche Beurteilungskriterien für Schreibkompetenz gibt es?
- Welche Arten der Rückmeldung möchte ich anwenden?

2.2 Welche Bedeutung hat “Schreiben” heutzutage

Durch die modernen Medien wurde das Schreiben für Jugendliche globalisiert und wieder interessant. Jonann Aßbeck vermutet, dass junge Menschen heutzutage mehr schreiben als je zuvor und auch mehr in englischer Sprache. Schreiben dient der Kommunikation über sprachliche Grenzen hinweg. (Aßbeck, Schreibkompetenztraining im Englischunterricht Klasse 5/6, 2014, S. 1)

Damit die Kommunikation erfolgreich ist, müssen die Schülerinnen und Schüler über ein gewisses Maß an Schreibkompetenz verfügen. Aufgabe des Englischunterrichts ist es, diese Schreibkompetenz zu vermitteln. Bei der Vermittlung dieser Kompetenz müssen die unterschiedlichen Schreibanlässe berücksichtigt werden. Der stufenweise Kompetenzaufbau erfolgt, indem die Schülerinnen und Schüler im 5. und 6. Lernjahr mit einfachen, alltagsrelevanten Textsorten vertraut gemacht werden. In der 7. und 8. Schulstufe werden die Lernenden an komplexere Textsorten herangeführt.

2.2.1 Schreibanlässe und Schreibabsichten

Laut Kieweg gibt es unterschiedliche Situationen, die die Produktion unterschiedlicher Schriftstücke erfordern. Man unterscheidet:

- **Schreiben, um etwas zu lernen oder zu behalten** (*writing to learn*): taking notes, writing a to do-list etc.
- **emotives Schreiben** (*writing to convey feelings/ emotive writing*): love letter, thank you note etc.
- **informatives Schreiben** (*writing to convince*): wanted posters, description of people etc.
- **argumentatives Schreiben** (*writing to persuade*): composition, letter to the editor etc.
- **unterhaltsames/ kreatives Schreiben** (*writing to entertain/ delight/ please*): poem, dialogue etc.
- **Schreiben zum Erhalten persönlicher Kontakte** (*writing to keep in touch with someone/ phatic writing*): postcard, personal letter etc.

(Kieweg, 2009, S. 2-3)

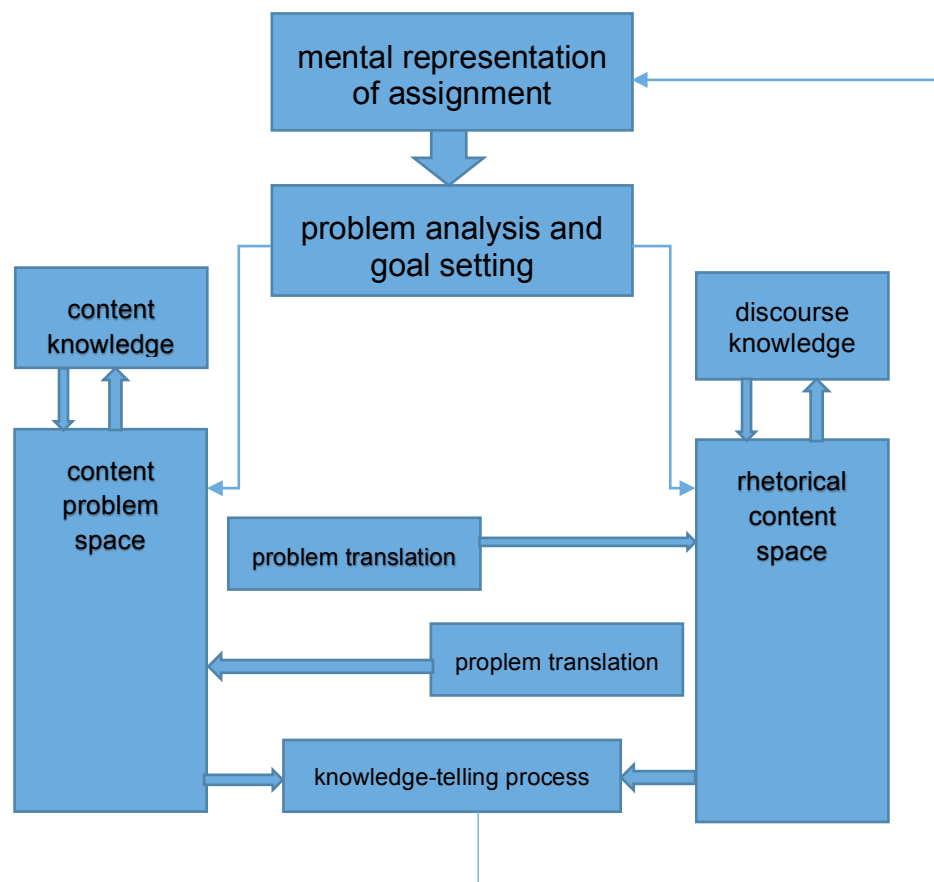
Aus der Fülle von Schreibanlässen müssen im Englischunterricht Aufgaben ausgewählt und bearbeitet werden, um in den entsprechenden Situationen über die erforderliche Kompetenz der Sprachproduktion zu verfügen.

2.2.2 Der Schreibprozess allgemein

Der Schreibprozess kann als Kreislauf dargestellt werden, bei dem der Schreibende versucht, seine Ideen zu Papier zu bringen. Er aktiviert wechselseitig sein Themen- und Inhaltswissen (content knowledge) sowie sein rhetorisches Wissen (discourse knowledge).

Abbildung 1

(Kieweg, Schreibprozesse gestalten, Schreibkompetenz entwickeln, 2009, S. 4)



“eig. Grafik nach Kieweg”

Die beiden Bereiche des Wissens spielen ständig zusammen, das bereits Geschriebene wird ständig miteinbezogen. Von der Planung bis zum fertigen Produkt durchläuft der Schreibprozess mehrere Phasen. (Kieweg, Schreibprozesse gestalten, Schreibkompetenz entwickeln, 2009)

Phase 1: Ideen sammeln, eine Grobplanung erstellen

Phase 2: Ideen ordnen und organisieren

Phase 3: Details planen

Phase 4: Gedanken werden versprachlicht

Phase 5: Ideen verschriftlichen

Phase 6: Schreibprozess überwachen

Phase 7: Korrigieren und umformulieren

2.2.3 Fremdsprachliche Schreibkompetenz entwickeln

Da das Schreiben in der Fremdsprache eine sehr komplexe Tätigkeit ist, empfiehlt sich eine klare Strukturierung der Schritte, wie vorzugehen ist, damit der Jugendliche erfolgreich Texte produzieren kann. Schreiben ist kein linearer Prozess. Besonders längere Texte müssen mehrfach überarbeitet werden. Deshalb ist es notwendig, den Fokus auf den Erwerb von Schreibstrategien zu legen, die immer wieder angewendet werden können.

2.2.3.1 Prozessorientiertes Schreiben

Beim prozessorientierten Schreiben kann nach folgenden Schritten vorgegangen werden:

Pre- writing

Think about your readers, who will read it and why. Brainstorm ideas, a list of words, chunks of language. Think about what you want to say. Plan how you will say it. Organise your thoughts.

First draft

Choose ideas and develop them. Order your text. Write down your text.

First feedback

Have others read your text and ask them for feedback. They should offer suggestions.

Revising

Read what you wrote and what others said and rearrange words or ideas, add or take out parts. Change overused or unclear words.

Proofreading

Make sure that all your sentences are complete. Check tenses, linking words, paragraphs. Check your spelling. Look if all your words are used correctly.

Second feedback

Ask your teacher for feedback.

Revising

Rewrite your text once again.

Publishing

Read your text aloud to a group. Illustrate it. Display it for others to read. Talk it over with someone. Make it part of your dossier in the ELP.

(Horak, Nezbeda, Schober & Weitensfelder, 2012, S. 28)

2.2.3.2 Erwerb generischer Schreibkompetenzen

Für das Erstellen von qualitativ hochwertigen Texten ist außerdem erforderlich, dass die Jugendlichen im Englischunterricht generische Schreibkompetenzen entwickeln, damit sie Aufgaben situationsgerecht bewältigen und (gegebenenfalls) Textmerkmale berücksichtigen können. Genres (Textsorten) müssen im Unterricht erlernt und geübt werden, damit sie dem Schreiber später zur Verfügung stehen. Für die didaktischen Überlegungen im Fremdsprachenunterricht bedeutet das:

Aufbau von

- genre knowledge (Wissen um die Textsorte)
- genre awareness (Bewusstsein der Merkmale)
- language production (Produktion des Textes)

Durch **Scaffolded Writing** können Lernende beim Erwerb des Wissens über Textgattungen unterstützt werden. Unter dieser Methode versteht man, dass das Produkt, das erarbeitet werden soll, gemeinsam besprochen wird, und Vorlagen, Modelltexte oder Textgerüste angeboten werden. Anhand von Vorlagen, Checklisten und Beurteilungsrastern werden die geforderten Texte erstellt. In dieser Phase eignet sich das Arbeiten in Teams sehr gut, weil dabei sehr produktiv gearbeitet werden kann. Außerdem können Jugendliche mit unterschiedlichen Lernniveaus zusammenarbeiten. Auch die Möglichkeit der Differenzierung ist gegeben, da die Menge der Zusatzinformation variabel ist.

Bei der Auswahl der Schreibanlässe ist wichtig, dass diese authentisch und handlungsorientiert sind.

2.3 Beurteilungsgrundlagen für die Fertigkeit “Schreiben”

Schreiben hat im Unterricht lernunterstützende Funktion und dient der Erstellung von schriftlichen Unterlagen, die eine große Hilfe beim Abrufen von bereits Gelerntem sind. Auch zur Beurteilung werden schriftliche Arbeiten herangezogen, weil das “Schreiben” einen von 4 Kompetenzbereichen im Fremdsprachenerwerb darstellt. Verschiedene Beurteilungskriterien werden zur Einstufung von produzierten Texten herangezogen. Sie dienen zur Rückmeldung, wie gut der Schreibauftrag bewältigt wurde. Die zu erwerbenden Kompetenzen sind durch den Lehrplan und den GERS festgelegt. Bei der Auswertung der Ausgangs- und der Abschlussarbeiten wurde der Writing Scale E8 verwendet. (Siehe Anhang Beurteilungsgrundlagen)

(Horak, Nezbeda, Schober & Weitensfelder, 2012)

2.4 Arten der Rückmeldung

„A man who has comitted a mistake and doesn't correct it is comitting another mistake.“ CONFUCIUS

Auf dieses Zitat Bezug nehmend, muss auf jeden Schreibauftrag eine Rückmeldung erfolgen, damit der Lernende daraus einen Nutzen ziehen kann.

Neben den „offiziellen Beurteilungskriterien“ ist es empfehlenswert, beim prozessorientierten Schreiben neben der herkömmlichen auch noch andere Formen der Rückmeldung anzuwenden, um einerseits die Motivation der Schüler zu erhalten, die Korrektur von Fehlern dennoch zu gewährleisten und andererseits den Korrekturaufwand gering zu halten. Bei meiner Forschungsarbeit habe ich drei Formen des Feedbacks angewendet.

2.4.1 Lehrerrückmeldung und/ oder Korrektur

Nicht nur Sprachrichtigkeit, sondern auch Inhalt und Aufbau des Geschriebenen müssen kommentiert werden. Beim prozessorientierten Schreiben ist es für den Jugendlichen oft hilfreicher, wenn er Vorschläge zur Verbesserung seines Entwurfes erhält, anstatt nur die Korrektur des geschriebenen Textes. Die Rückmeldung des Unterrichtenden erfolgt aus verschiedenen Blickwinkeln, die manchmal zueinander im Gegensatz stehen. Lehrer und Lehrerinnen agieren nicht nur als „Prüfer“, sondern auch als „Zuhörer“, „Assistenten“, „Resourcegebende“, „Bewerter“ und „Autoren/ Verleger“. Der Blickwinkel des „Prüfers“ soll nicht immer im Vordergrund stehen, er verhindert oftmals kreative Lösungen. Rückmeldungen können mündlich und schriftlich erfolgen.

2.4.2 Peer review

Die Möglichkeit der Peer Correction ist eine besonders motivierende Form der Rückmeldung. Mithilfe von verschiedenen Vordrucken können die Jugendlichen dabei gut unterstützt werden (siehe Anhang „Writing Letters“). Rückgemeldet wird, welche Bereiche gut gelungen sind, bzw. welche noch überarbeitet werden sollen. Es ist die Entscheidung des jugendlichen Autors eines Textes, was er bei der Überarbeitung einfließen lässt.

2.4.3 Selective correction

Von selektiver Verbesserung spricht man, wenn nur Bereiche eines Textes korrigiert werden. Wichtig ist bei dieser Form der Rückmeldung, dass die Schülerinnen und Schüler darüber informiert sind. Der Vorteil dieser Form der Rückmeldung ist, dass das Augenmerk auf einen kleinen Bereich gelegt werden kann, die Motivation bleibt erhalten, weil keine Überforderung stattfindet

(Harmer, 2004, S. 108-110)

3 VORGANGSWEISE

Der Beobachtungszeitraum meiner Forschungstätigkeit erstreckte sich von September 2016 bis April 2017. Während dieses Zeitraumes wurden Daten gesammelt und ausgewertet. Die durchgeführten Schreibaufträge wurden den Lehrbüchern entnommen.

3.1 Erhebung des Ist-Zustands

Im September 2017 absolvierten die Schülerinnen und Schüler beider Unterrichtsgruppen einen Schreibauftrag, der nach der Beurteilungsskala E8 bewertet wurde.

(siehe Anhang)

3.2 Maßnahmen

- Im weiteren Verlauf führte **Gruppe G** Schreibaufträge durch, die sich nur auf das Produkt konzentrierten.
- **Gruppe H** bearbeitete die entsprechenden Textsorten prozess- und genreorientiert. In dieser Art und Weise wurden 14 unterschiedliche Schreibaufträge bearbeitet. Unterstützung wurde angeboten, indem z.B fertige Textsorten besprochen wurden, die Erarbeitung der Zieltexte erfolgte zum Teil in Einzelarbeit, zum Teil in Gruppen.
(siehe Vorlage E-mail im Anhang), (Aßbeck, Schreibkompetenztraining im Englischunterricht Klasse 7/8, 2015, S. 6-11)
- Die Rückmeldung erfolgte entweder in schriftlicher Form als Kommentar durch den Lehrer oder die Lehrerin, in Partnerarbeit oder in der Gruppe mittels "Evaluation Sheets" in unterschiedlicher Form (siehe Anhang). (Kieweg, Schriftliche Leistungen evaluieren, 2009, S. 11-12)
- Anschließend wurden die Texte wieder überarbeitet, von der Lehrperson nochmals korrigiert und von den Jugendlichen eine endgültige Version erstellt.

3.3 Retest

Ende April 2017 bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler beider Unterrichtsgruppen wiederum den Schreibauftrag, der zu Beginn des Forschungsprozesses bearbeitet worden war. Die Beurteilung erfolgte wiederum mittels E8 Scale für "Writing".

Die Frage, wie gut es gelingt, Texte zu erstellen, beantwortete eine Person mit *Sehr gut*, drei Personen mit *Gut*.

Nach eigenen Angaben würde den Schülerinnen und Schülern folgendes helfen, bessere Texte erstellen zu können:

- Vokabellernen (H)
- Verwendung von Medien (Computer, Handy, Wörterbuch), um größeren Umfang an Vokabeln verwenden zu können (G,H)
- mehr auf Englisch lesen (G)

Eine befragte Person gab an, ausreichend in der Lage zu sein, sehr gute Texte zu verfassen.

Alle Befragten gaben an, sehr gut bis gut motiviert zu sein, Schreibaufträge zu bearbeiten. Die Begründungen waren sehr unterschiedlich: "weil es mir gut gelingt"(H); "wenn es nicht zu oft ist" (H,G); "freie Themen habe ich lieber"(G).

Je zwei Schülerinnen und Schüler jeder Gruppe sind der Meinung, dass es "*sehr wichtig*" bzw. "*wichtig*" ist, schriftlich kommunizieren zu können.

Verbesserungsvorschläge für den Unterricht hinsichtlich des Schreibtrainings wurden nicht gemacht. Alle Befragten gaben an, mit dem Maß an Schreibaufträgen als Hausübungen und im Unterricht zufrieden zu sein.

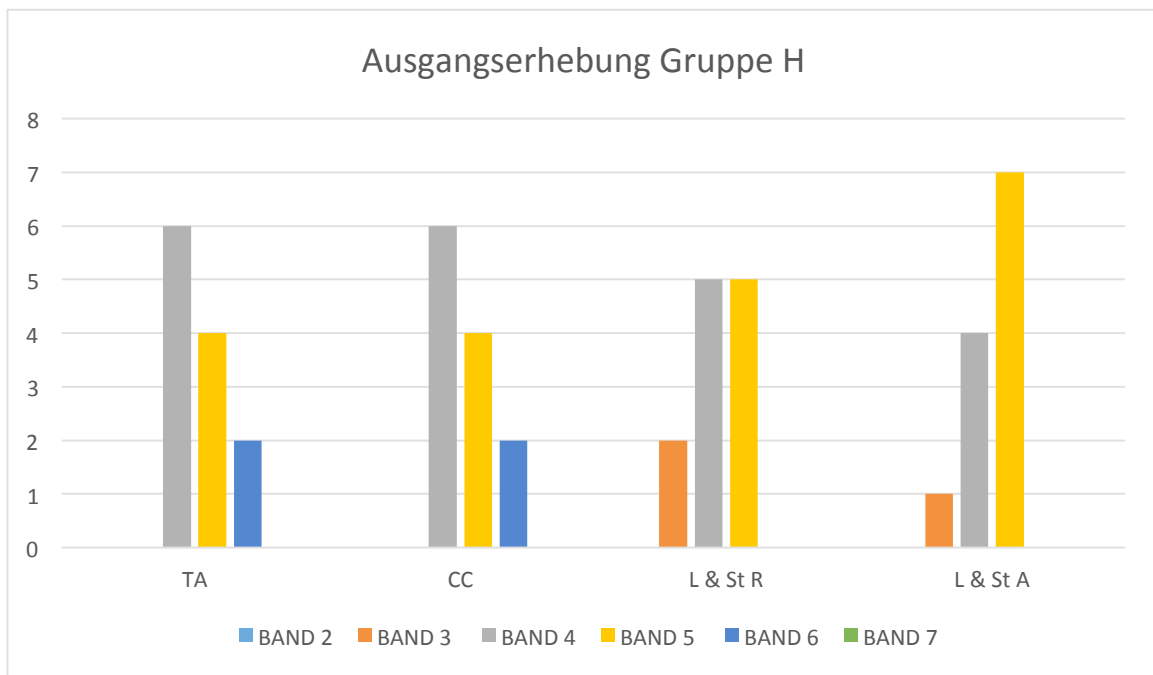
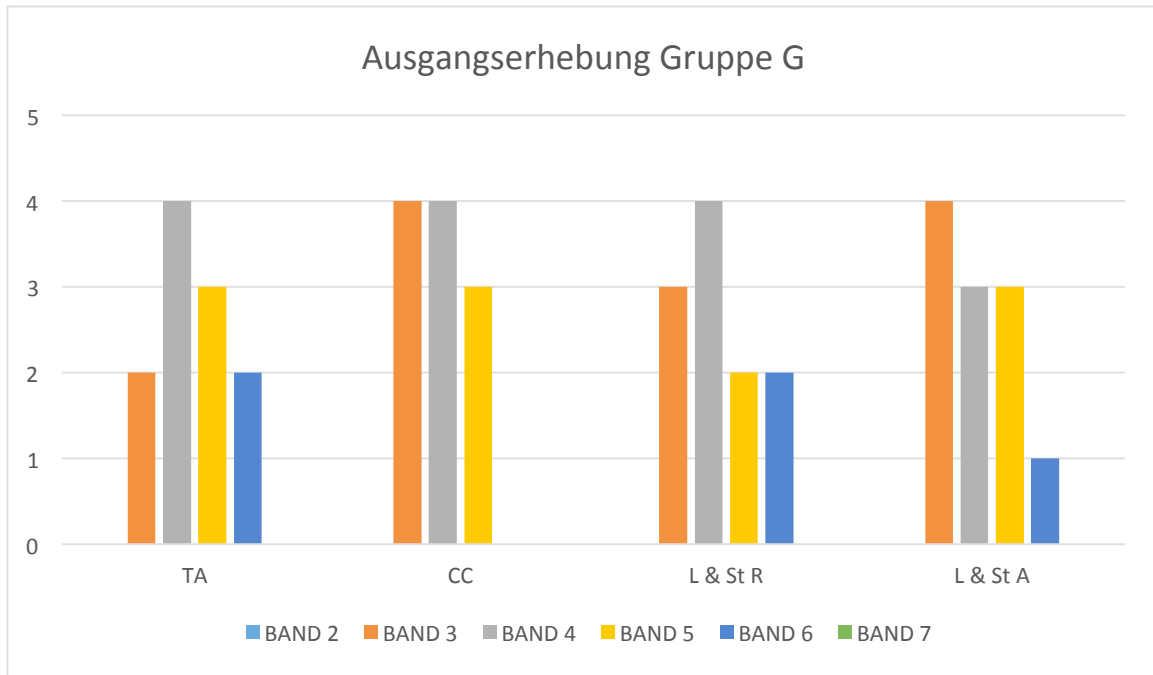
Eine Schülerin erwähnte, dass ihr das Kennenlernen der Beurteilungskriterien sehr geholfen hat, besser Texte zu verfassen, weil sie jetzt genau weiß, worauf es ankommt.

Auch wurde genannt, dass es in der 8. Schulstufe gut wäre, noch mehr zu sprechen, damit man die Scheu vor dem Sprechen verliert. Dies sei aber im Klassenverband oft schwer durchführbar, weil die Mitschüler sehr kritisch sind.

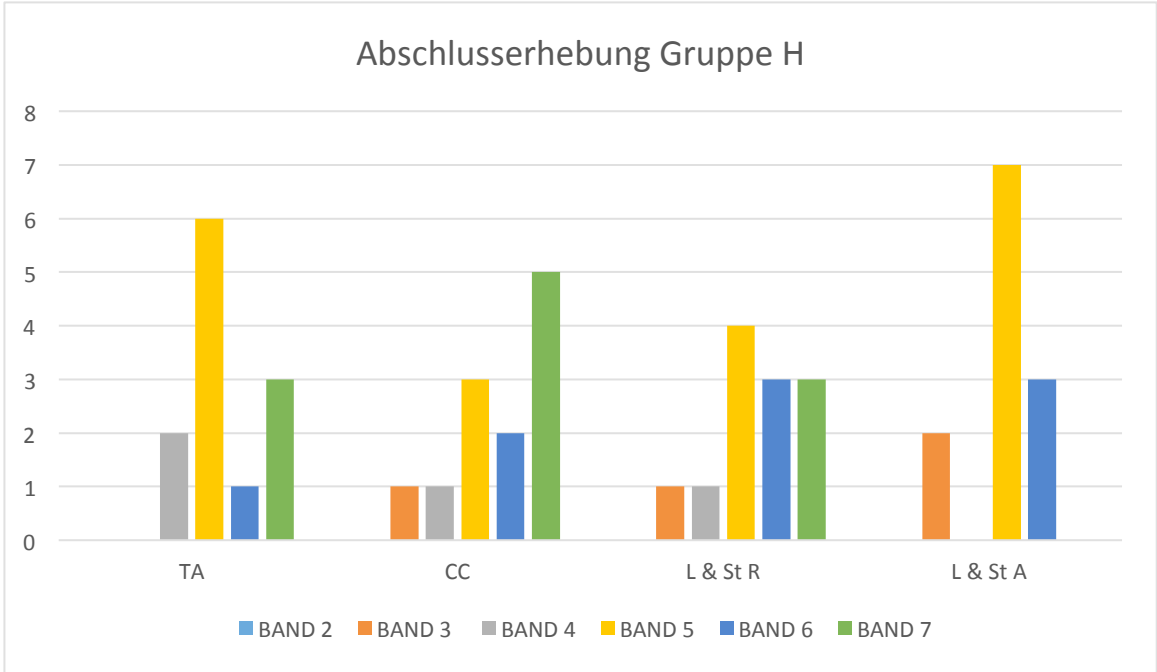
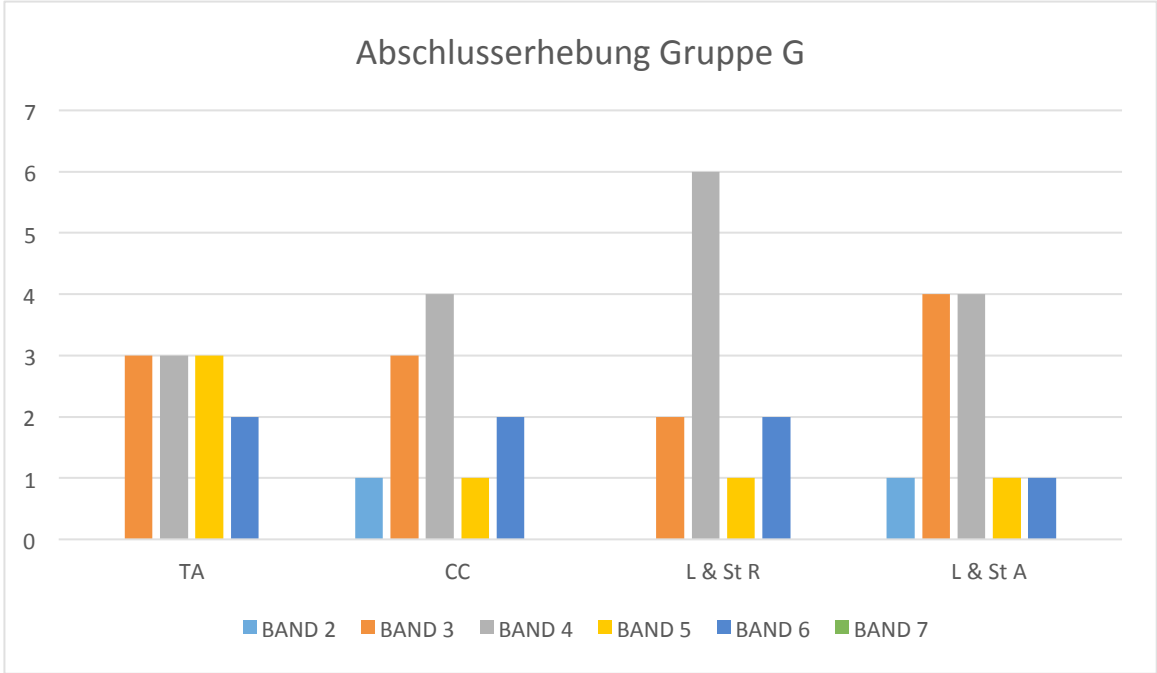
4 ERGEBNISSE

4.1 Auswertung der Daten der Testungen

4.1.1 Testung im September

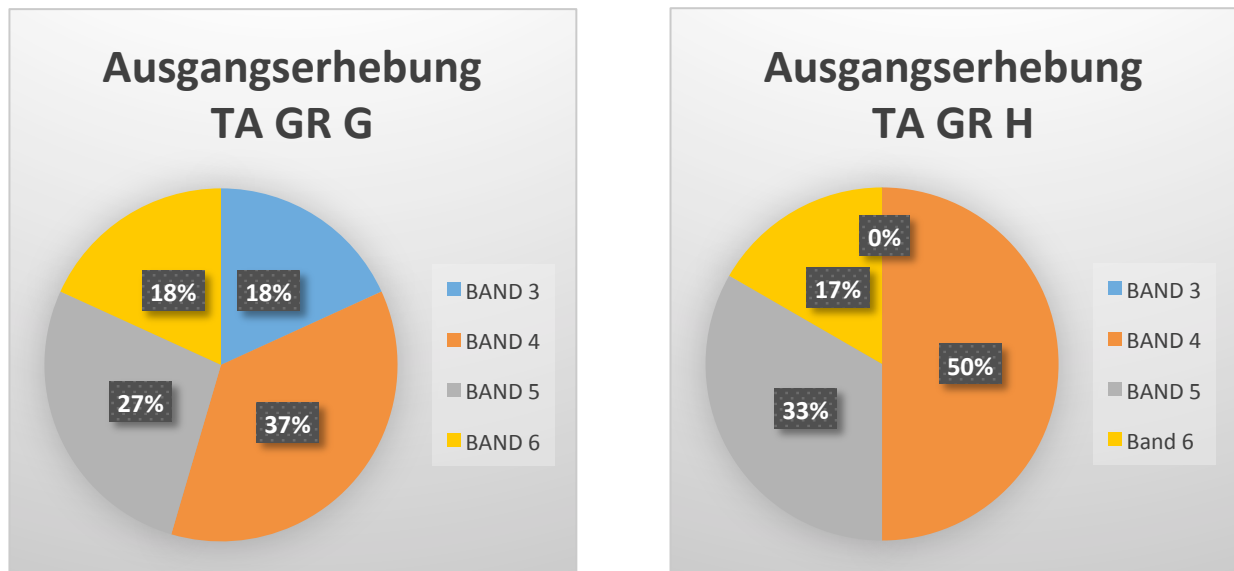


4.1.2 Testung im April



4.2 Interpretation der Daten

Bei der Ausgangstestung im September erreichten im Bereich Task Achievement 18% der Schülerinnen und Schüler der Gruppe G Band 3 und Band 6. 37% der Testpersonen wurden mit Band 4 bewertet und 27% erreichten Band 5.



In Gruppe H erreichten in diesem Bereich 50% der Schülerinnen und Schüler Band 4, 33% der Testpersonen erreichten Band 5 und 17% der Schülerinnen und Schüler erreichten Band 6. Kein Testteilnehmer dieser Gruppe erreichte Band 3.

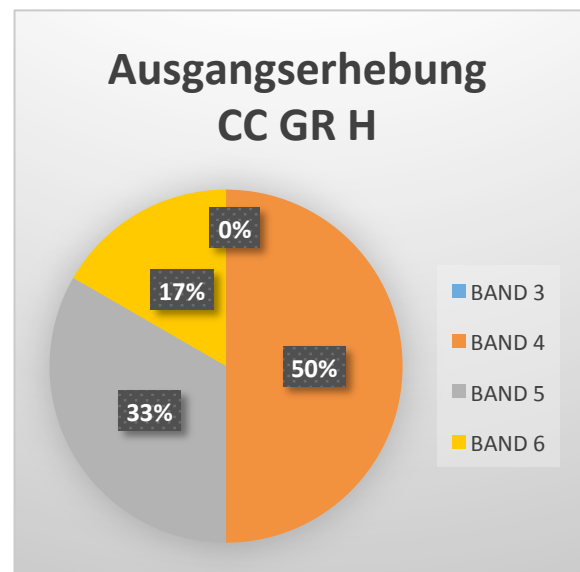
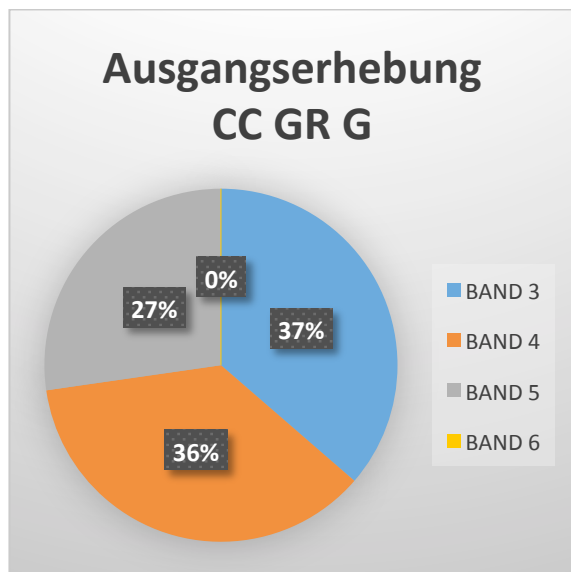
Gruppe H hat im vergangenen Unterrichtsjahr bereits Schreibaufträge bearbeitet, die mit dem E8 Scale für Writing beurteilt wurden. Auch wurden die Beurteilungsbereiche immer wieder besprochen. Da der Bereich Task Achievement sehr klare Vorgaben enthält, ist es für die Schülerinnen und Schüler möglich, gute Ergebnisse zu erzielen, wenn sie die Vorgaben kennen. Dies ist möglicherweise der Grund für die besseren Ergebnisse von Gruppe H in diesem Bereich.

Im Bereich Coherence and Cohesion erreichten je 37% der Schülerinnen und Schüler der Gruppe G Band 3 und 36% Band 4. 27% erreichten Band 5.

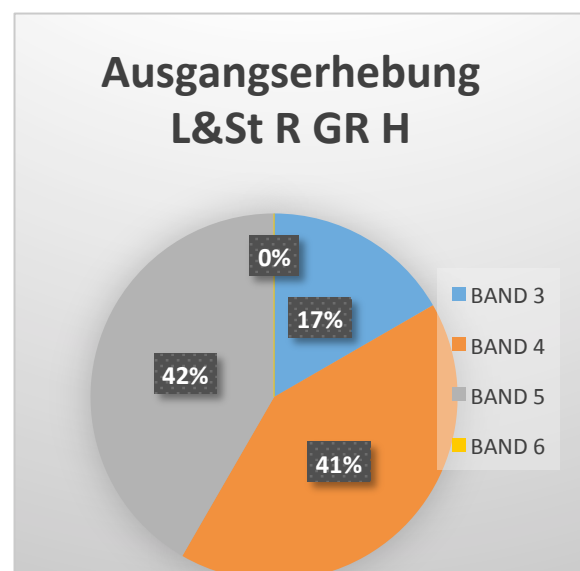
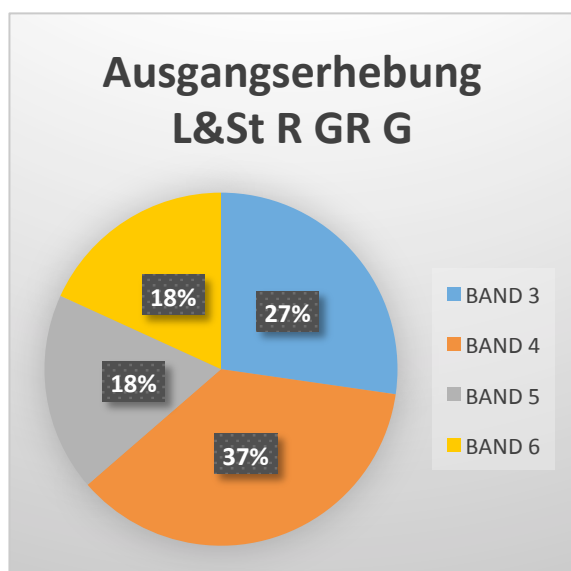
In diesem Bewertungsbereich erreichten 50% der Schülerinnen und Schüler der Gruppe H Band 4. 33% der Testpersonen erreichten Band 5 und 17% erreichten Band 6.

Auffallend ist, dass in den Bereichen TA und CC die Ergebnisse in Gruppe H identisch sind.

Da auch die Organisation von Texten im Vorjahr mit Gruppe H geübt wurde, ist das bessere Ergebnis von Gruppe H in der Ausgangstestung erklärbar.



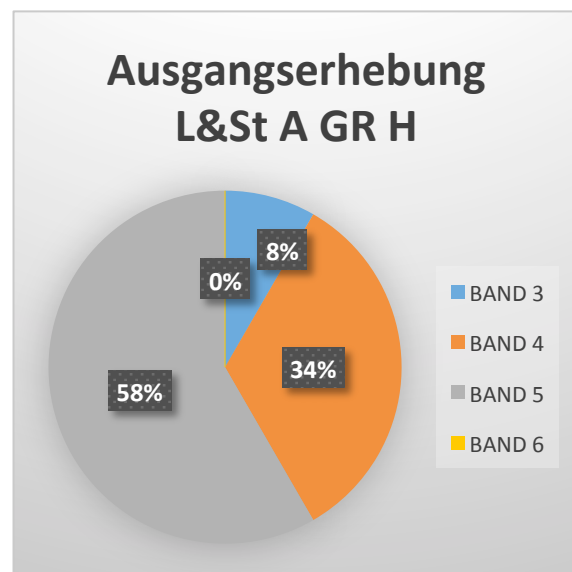
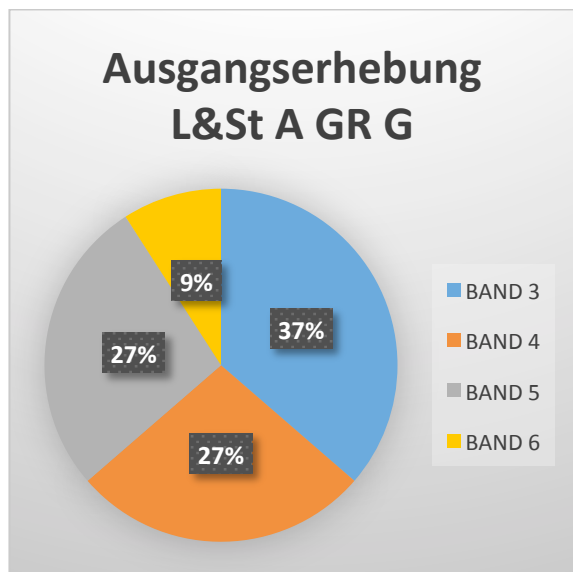
Im Bereich Lexical and Structural Range ergab die Ausgangstestung folgende Ergebnisse: Gruppe G: 27% der Schülerinnen erreichten Band 3, 37% erreichten Band 4 und je 18% erreichten Band 5 und 6.



Gruppe H: 17% erreichten Band 3 und 41% erreichten Band 4 und 42% Band 5.

In diesem Bewertungsbereich erreichte Gruppe G bessere Ergebnisse in der Ausgangstestung. Der Grund dafür könnte die auf Sicherheit bedachte Wortwahl von Gruppe H sein, um Fehler zu vermeiden.

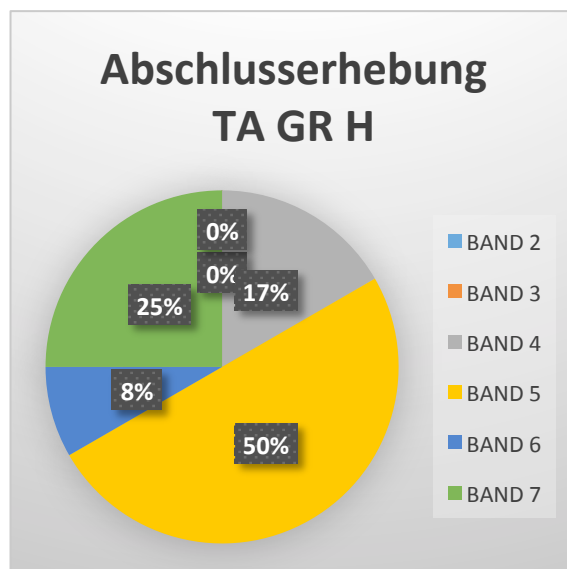
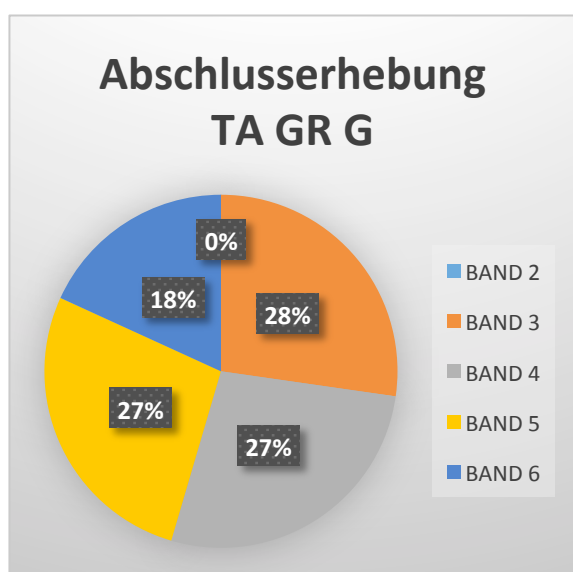
Als letzter Bereich wurde der Bereich Lexical and Structural Accuracy bewertet. Folgende Ergebnisse wurden festgestellt: 37% der Gruppe G erreichten Band 3, je 27% erreichten Band 4 und 5. 9% der Testpersonen erreichten Band 6.



In Gruppe H erreichten 8% der Personen Band 3, 34% Band 4 und 58% Band 5. Keine Testperson der Gruppe H erreicht Band 6 in diesem Bereich.

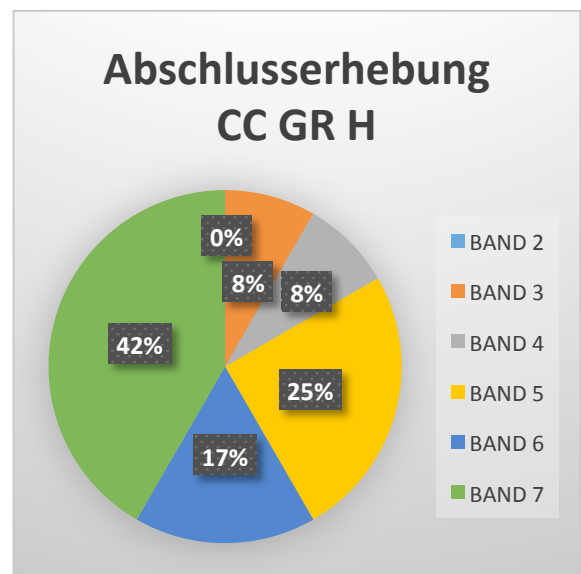
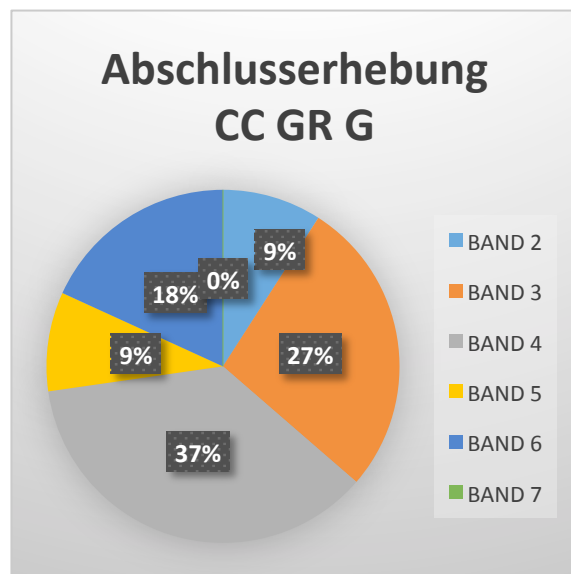
Vergleicht man die beiden letzteren Bereiche kann man feststellen, dass Gruppe G im Bereich Range bessere Ergebnisse erzielte. Die Kontrolle der verwendeten Sprachmittel war aber bei Gruppe H erfolgreicher, da 92% der Schülerinnen und Schüler Band 4 und 5 erreichten. In Gruppe G erreichten zwar 9% der Testpersonen Band 6, aber nur 54% der Getesteten erreichten Band 4 und 5. 37% der Schülerinnen und Schüler erreichten nur Band 3.

Bei der Abschlusserhebung der Gruppe G waren die Ergebnisse im Bereich TA homogener, aber eine Verbesserung war nicht feststellbar. Es fand sogar eine Verschlechterung insgesamt statt. Je 27% erreichten im Bereich TA Band 3, 4 und 5. Nur 19% erreichten Band 6, keine Testperson erreichte Band 7.



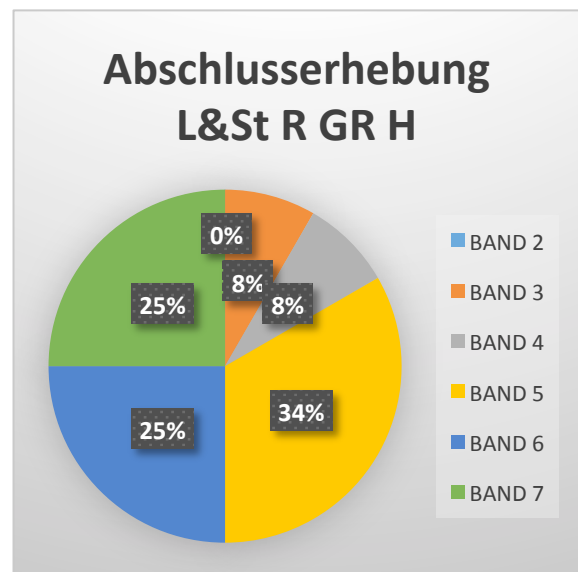
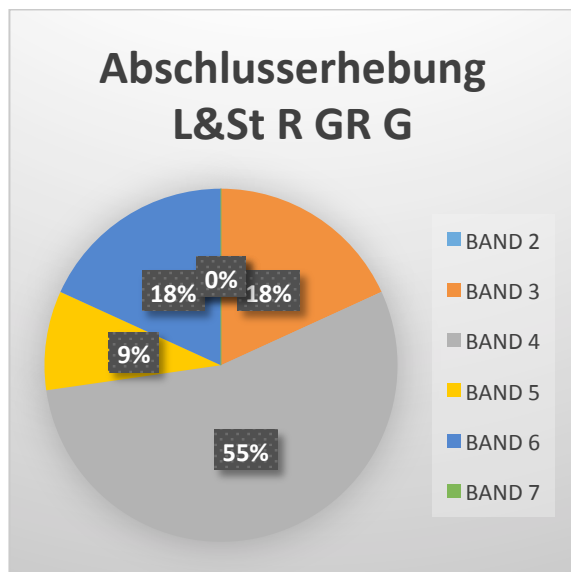
Die Schülerinnen und Schüler der Gruppe H erreichten zu 50% Band 5. Nur 17% erreichten Band 4. 8% erreichten Band 6 und ein Viertel der Testpersonen erreichten Band 7. Dieses Ergebnis ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass sich die Schülerinnen und Schüler in Schreibaufträgen in unterschiedlicher Form immer wieder mit dem Bereich Task Achievement auseinandergesetzt haben. So ist ihnen bewusst, dass für eine gute Bewertung in diesem Bereich alle Inhaltspunkte behandelt werden müssen und dass eine ausführlichere Behandlung von Inhaltspunkten die Qualität eines Textes erhöht.

(Horak, Nezbeda, Schober & Weitensfelder, 2012, S. 13)

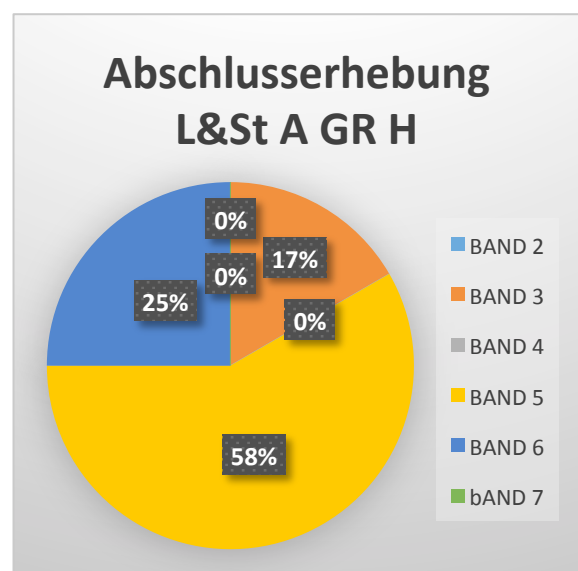
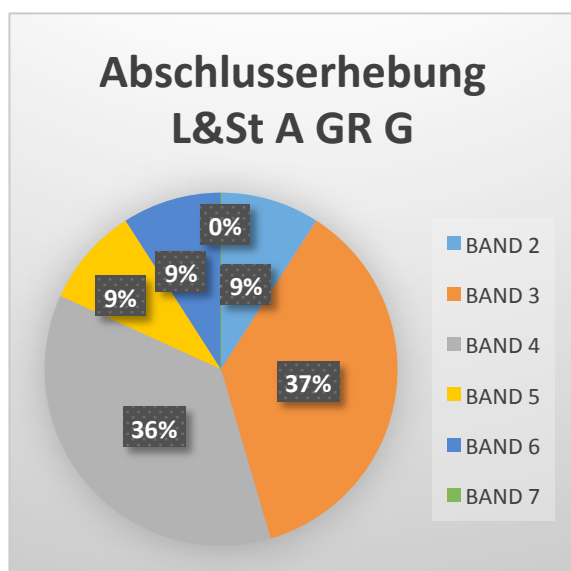


Im Bereich Coherence and Cohesion erreichten 9% der Gruppe G nur Band 2. Keine Testperson erreichte Band 7. Die Teilnehmer der Gruppe H erreichten mindestens Band 3. 42% der Schülerinnen und Schüler erreichten sogar Band 7.

Wie aus den Ergebnissen ersichtlich ist, ist die Schulung dieses Bereiches der Beurteilung ebenfalls sehr erfolgreich, wenn sie über einen längeren Zeitraum erfolgt. Die Schülerinnen und Schüler der Gruppe H befassten sich eingehend mit der sinnvollen Strukturierung von Texten und wie sprachliche Elemente angeordnet und verbunden werden sollen, damit ein Text gut lesbar ist. Dies spiegelt sich in den Ergebnissen der Gruppe wider.



Bei der Abschlusserhebung zeigten die Texte der Gruppe H eine deutliche Steigerung in diesem Bereich. Die Ergebnisse bei Gruppe G blieben weitgehend unverändert.



Ähnlich präsentieren sich die Ergebnisse im Bereich Lexical and Structural Accuracy: Bei Gruppe G war sogar eine leichte Verschlechterung der Ergebnisse festzustellen. In Gruppe H erreichten 58% der Schülerinnen und Schüler Band 5 und 25% der Testteilnehmer erreichten Band 6. Die Schülerinnen und Schüler der Gruppe H wurden dahingehend geschult, dass *Risk taking* durchaus erwünscht ist. Der Grundsatz *range over accuracy* wurde immer wieder betont, da erwiesen ist, dass *Risk taking* zu erhöhtem Lernzuwachs führt und Zeichen eines reifen Lernverhaltens ist. Die Balance zwischen Range und Accuracy ist sehr wichtig, um anspruchsvollere Texte zu erhalten. Betrachtet man die Ergebnisse der Abschlusserhebung, kann man feststellen, dass Gruppe H sich deutlich verbessern konnte. Die Ergebnisse von Gruppe G sind sehr schwer zu interpretieren. In Teilbereichen fand eine Verbesserung statt, in anderen Bereichen waren die Ergebnisse der Abschlusserhebung unter denen der Ausgangserhebung.

5 REFLEXION

5.1 Was hat das Ergebnis für mich bedeutet?

Die Durchführung der Studie hat gezeigt, welche Bereiche im Lernprozess zu einer positiven Veränderung der Schülerarbeiten führen. So ist feststellbar, dass durch das Erarbeiten der unterschiedlichen Textsorten die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, die Merkmale der jeweilig geforderten Textsorte in ihren Arbeiten zu berücksichtigen und somit gute Ergebnisse im Bereich Task Achievement zu erzielen. Wie die Ergebnisse zeigen, kann auch der Aufbau und die Gliederung eines Textes durch regelmäßiges Üben erlernt und nachhaltig verbessert werden. Schwieriger ist es, die Verbesserung in den Bereichen Lexical and Structural Range und Lexical and Structural Accuracy nachzuweisen. Zwar ist es durch das zur Verfügungstellen von Redemitteln für bestimmte Situationen möglich, die Lernenden zu unterstützen, die Anwendung der neu erlernten Redemittel wird aber in Prüfungssituationen oft zugunsten der Fehlervermeidung vermieden. Durch die kognitive Entwicklung, die im Laufe eines Unterrichtsjahres allgemein stattfindet, ist außerdem eine Verbesserung ersichtlich, die aber nicht auf das gezielte Üben zurückzuführen ist.

Besonders interessant war die Entwicklung der einzelnen Studienteilnehmer während des Beobachtungszeitraumes. So war bei sehr leistungsstarken Schülerinnen und Schülern eine wesentlich größere Steigerung festzustellen als bei durchschnittlichen und schwachen Jugendlichen. Wenn man bedenkt, dass der Entwicklungsspielraum bei den schwächeren weitaus größer ist, würde man erwarten, dass hier die größte Entwicklung stattfinden kann. Die Umsetzung des Gelernten gelingt aber den sehr guten Schülerinnen und Schülern offensichtlich noch besser.

Die Vorbereitung für die Durchführung der Studie bedurfte sehr guter Planung, da sie ja im Zuge des Unterrichts stattgefunden hat. Der Arbeitsaufwand für die Planung war sehr hoch, die Durchführung funktionierte dafür reibungslos, da der zeitliche Rahmen gut durchdacht war. Zeitdruck entstand lediglich dadurch, dass das prozessorientierte Arbeiten zeitintensiv ist. Im laufenden Stundenplan sind nur Einzelstunden vorgesehen, so war immer wieder ein Einstieg in die Thematik notwendig.

Durch den Fokus auf den Bereich Writing, lebt man als Unterrichtender außerdem ständig in der Sorge, die anderen Kompetenzbereiche zu vernachlässigen, obwohl diese Bereiche in der Planung in gleichem Maß berücksichtigt wurden.

Während meiner Studie stellte ich mir immer wieder die Frage, ob meine Beurteilung neutral ist. Hilfreich wäre die zusätzliche Beurteilung der Arbeiten durch einen neutralen Rater gewesen, um eine subjektive Bewertung zu gewährleisten. Dies war jedoch nicht durchführbar, weil die zeitlichen und personellen Ressourcen nicht zur Verfügung standen.

Bei der Durchführung der Studie stellte ich auch fest, dass die intensive Arbeit mit einem Bereich dazu führen kann, dass man das Ziel zu hoch steckt und die Erreichbarkeit unrealistisch wird. Die Erwartungshaltung wird manchmal zu groß und es besteht die Gefahr, sich in Details zu verzetteln. Daraus resultiert eine Unzufriedenheit

mit den Ergebnissen, obwohl die Leistungen gemessen an den Lernenden der Vergleichsgruppe sehr gut sind. Durch Gespräche mit anderen Kollegen gelang es, die Beurteilung der Schreibaufträge nicht zu streng zu gestalten. Dies war im Zuge meiner Arbeit auch sehr wichtig, da die Motivation der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund stehen muss, um überhaupt gute Ergebnisse erzielen zu können.

5.2 Was bedeuteten die Interviews für mich?

Die Durchführung der Interviews mit den Schülerinnen und Schülern ermöglichten mir, deren Sichtweise zu erfahren. Die Sicht des Unterrichtes aus ihrer Perspektive lieferte eine gute Rückmeldung darüber, wie die angewandte Methodik und die dahinterliegenden didaktischen Überlegungen von den Jugendlichen empfunden wurden. Bei der Befragung stellte ich auch fest, dass bei den Schülerinnen und Schülern andere Faktoren im Blickpunkt stehen, die Beurteilungskriterien für einen gelungenen Unterricht sind.

So war es für alle Befragten sehr wichtig, dass neben dem Inhaltlichen auch die spielerische Komponente nicht vernachlässigt wird. Lernen passiert laut Schüleraussagen von selbst, wenn die Lernatmosphäre angenehm gestaltet ist und der Druck nicht als allzu groß empfunden wird, obgleich auch von allen erwähnt wurde, dass in erster Linie nur dann gelernt wird, wenn eine Überprüfung des angeeigneten Wissens stattfindet. Als Begründung für dieses Verhalten wurde die Belastung in vielen Bereichen gleichzeitig genannt. Die Ressourcen müssen laut Interviewpartner entsprechend eingeteilt werden. Dennoch zeigte mir diese Aussage, dass es extrem wichtig ist, die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu bewahren, damit sie bereit sind gute Leistungen abzuliefern.

Die Meinung darüber, wie hilfreich theoretische Information (Aufbau von Textsorten, Beurteilungskriterien, ...) bei der Erstellung von Schreibaufträgen sei, war geteilt. Wiederum war festzustellen, dass sehr leistungsstarke Studienteilnehmer die Information hilfreich empfinden und diese auch umsetzen können. Schwächere Schülerinnen und Schüler empfinden zu viel Information als Belastung, die keinesfalls unterstützend wirkt. Um dem zu entsprechen, ist in der Vorbereitung darauf zu achten, dass nicht alle Schüler dieselbe Menge an Vorinformation bekommen, weil eine individuell angepasste Infomenge von den Jugendlichen als hilfreicher empfunden wird.

Die Zufriedenheit mit dem jeweiligen Unterricht war in beiden Gruppen gegeben.

5.3 Was war gut/ hinderlich während der Durchführung?

Besonders positiv an der Studie war, dass ich mich über einen längeren Zeitraum mit einem Ausschnitt meiner Unterrichtsarbeit befasst habe und so Dinge wahrnehmen konnte, die mir im herkömmlichen Unterricht nicht auffallen würden.

Ein weiterer positiver Aspekt meiner Forschung war, dass ich neue Materialien entdeckt habe, die sehr gut einsetzbar sind und die ich auch weiterhin verwenden wer-

de. Besonders im Bereich der Textsorten gibt es sehr brauchbares Material, das die Unterrichtsarbeit hervorragend unterstützt.

Durch die intensive Beschäftigung mit dem Thema „Writing“ wurden mir außerdem viele Prozesse klar, die ablaufen, wenn Schülerinnen und Schüler Texte erstellen. Auch wurde klar, wie Verbesserung stattfinden kann. Diese Erkenntnis ist besonders hilfreich, weil es ja meine Hauptintention war, Jugendliche dazu zu bringen, schriftlich gut kommunizieren zu können.

Während der Forschungsarbeit gelang es mir sehr gut, durch abwechslungsreiche Arbeitsweisen die Neugier und Motivation der Lernenden zu erhalten. Hinsichtlich der Motivation war bestimmt besonders wichtig, dass das Produkt nicht immer im Vordergrund stand. Sehr häufig wurde das Augenmerk auf die **Entstehung** des Produktes und den **Prozess** dahin gelegt.

Durch die abwechslungsreiche Form der Rückmeldung lernten die Schülerinnen und Schüler sehr viel über alle Bereiche des Schreibens. Besonders die Art der Rückmeldung, bei der nur ein Teilbereich kommentiert wird, erscheint mir als sehr hilfreich, weil dadurch eine Überforderung vor allem von schwächeren Lernenden vermieden werden kann.

Das Erstellen von Texten in Gruppen stellte sich auch als sehr gute Methodik heraus, um mit sehr wenig Zeitaufwand viele Jugendliche am Schreibprozess zu beteiligen. Da bei dieser Form des Schreibens nicht das Produkt des Einzelnen im Vordergrund steht, ist diese Methodik sehr gut für heterogene Gruppen geeignet. Nicht so leistungsstarke Schülerinnen und Schüler sind auch motiviert mitzuarbeiten, weil ihre persönlichen Leistungen nicht gesondert bewertet werden.

Als besonders negativ empfand ich während meiner Forschungsarbeit den ständigen Zeitdruck: zum einen der Druck der 50-minütigen Unterrichtseinheit, zum anderen der Druck neben der Forschungsarbeit die anderen Bereiche nicht zu vernachlässigen. Außerdem war die zusätzliche Korrektur- und Planungsarbeit umfangreicher, als ich es im Vorfeld eingeschätzt hatte.

5.4 Was bedeutet das für meine weitere Arbeit?

Da mir die Durchführung der Studie gezeigt hat, je besser die Planung im Vorfeld war, umso reibungsloser funktionierte die Durchführung der Aufgaben, werde ich in Zukunft mehr Zeit in die Planung im Vorfeld investieren, um dann produktiv arbeiten zu können.

Ein weiteres Ziel meiner zukünftigen Arbeit ist die Erarbeitung von gemeinsamen Beurteilungskriterien mit den Kollegen meiner Schule. Die Kriterien sind ja weitgehend vorgegeben, dennoch werden sie nicht von allen Kollegen zur Bewertung von Texten herangezogen.

Die Schülerinterviews waren sehr interessant und haben den Lernenden die Möglichkeit gegeben, aktiv mitzugestalten. Da die Motivation erhöht werden kann, wenn die Schülerinnen und Schüler in den Prozess des Lernens eingebunden werden,

möchte ich in Zukunft öfters Rückmeldungen einholen, um Veränderungen dementsprechend durchführen zu können.

Für die Erstellung des Stundenplanes für das kommende Schuljahr werde ich empfehlen, eine Doppelstunde vorzusehen. Diese wäre bestimmt in vielen Situationen des Unterrichtens hilfreich, da Lerprozesse einfach Zeit brauchen.

Abschließend muss ich feststellen, dass die Durchführung der Unterrichtsbeobachtung sehr viel Positives bewirkt hat.

6 LITERATURVERZEICHNIS

- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.
- Aßbeck, J. (2014). *Schreibkompetenztraining im Englischunterricht Klasse 5/6*. Donauwörth: Auer-Verlag.
- Aßbeck, J. (2015). *Schreibkompetenztraining im Englischunterricht Klasse 7/8*. Donauwörth: Auer-Verlag.
- Brock, R. (2008). *Standards-Training Englisch 8. Schulstufe*. Wien: ÖBV-Verlag.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Harlow: Pearson Education Limited-Verlag.
- Horak, A., Nezbeda, M., Schober, M., & Weitensfelder, D. (2012). *Aufbau von Schreibkompetenzen in der Sekundarstufe I. ÖSZ Praxisreihe 17*. Wien/Salzburg/Graz: BIFIE/ÖSZ.
- Kieweg, W. (Jänner 97/2009). Schreibprozesse gestalten, Schreibkompetenz entwickeln. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 97*, S. 2-9. Seelze: Friedrich-Verlag.
- Kieweg, W. (Jänner 97/2009). Schriftliche Leistungen evaluieren. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 97*, S. 10-13. Seelze: Friedrich-Verlag.
- Kieweg, W. (Jänner 97/2009). Workshop: Writing. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 97*, S. 37-45. Seelze: Friedrich-Verlag.
- Preker-Franke, A. (2008). *Fördern! Englisch Schreiben*. Stuttgart: Ernst Klett-Verlag.

7 ANHANG

7.1 Beurteilungsgrundlagen für die Fertigkeit „Schreiben“

Ad 2.3

Englisch 8. Schulstufe: Lehrplan Sekundarstufe 1 allgemeine Fachziele:

- *Die produktive schriftliche Anwendung der erworbenen Sprachmittel in adressadäquater und mediengerechter, das heißt der jeweiligen Textsorte entsprechender Form,*
- *eine zielorientierte, d.h. auf den Fremdsprachenunterricht abgestimmte, Einbeziehung der neuen Informationstechnologien (z.B. Textverarbeitung, Internet, E-Mail)*

Lehrplan Sekundarstufe 1 Kernbereich verbindliche Ziele und Niveaus für „Schreiben“

6. Schulstufe: A2

„Die SchülerInnen können kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Sie können einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z.B. sich für etwas bedanken.“

7. und 8. Schulstufe: A2 (siehe oben) und aus B1:

„Die SchülerInnen können über Themen, die ihnen vertraut sind oder sie persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Sie können persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.“

„Schreiben“ im Europäischen Sprachenportfolio für die Mittelstufe (Neuaufgabe 2012)

Checklisten für die Fertigkeit „Schreiben“ auf den Niveaus A1-B1

Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe:

8 Diskriptoren

1. *Kann Erfahrungsberichte schreiben, in denen Gefühle und Reaktionen in einem einfachen, zusammenhängenden Text wiedergegeben werden. (B1)*
2. *Kann eine Beschreibung eines realen oder fiktiven Ereignisses, z.B. einer Reise, verfassen. (B1)*
3. *Kann eine Geschichte erzählen. (B1)*
4. *Kann in Form verbundener Sätze etwas über das alltägliche Umfeld schreiben, wie z.B. über Familie, andere Menschen, Orte, Schule. (A2+)*
5. *Kann kurze, einfache Biografien und andere einfache fiktionale Texte schreiben. (A2)*
6. *Kann ausführlichere Karten, persönliche Briefe und E-Mails schreiben und darin auch über Ereignisse, Erfahrungen und Gefühle berichten. (B1)*

7. Kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben, die sich auf unmittelbare Bedürfnisse beziehen.
8. Kann einfache Texte z.B. zu Bildimpulsen oder Schlüsselwörtern (key words) schreiben. (A2)

https://www.bifie.at/system/files/dl/Assessment_Scale_Writing_E8%E2%80%932016_NEU.pdf (30.05.2017)

E8 Writing Rating Scale (June 2016)

	Task Achievement	Coherence and Cohesion	Grammar	Vocabulary
7	<ul style="list-style-type: none"> • complete TA • all 4 content points mentioned & 1 or more elaborated • all 6 content points mentioned & 3 or more elaborated 	<ul style="list-style-type: none"> • clear and coherent text • cohesion on both sentence and paragraph level • cohesive devices used successfully to produce a fairly fluent text 	<ul style="list-style-type: none"> • good range of structures • relatively high degree of control, with few inaccuracies which do not impair communication 	<ul style="list-style-type: none"> • good range of vocabulary • generally accurate vocabulary • formulations sometimes varied to avoid repetition
6	<ul style="list-style-type: none"> • good TA • all 4 content points mentioned & 1 weakly elaborated • 5 content points mentioned & 2 or 3 elaborated OR • all 6 content points mentioned & 1 or 2 elaborated 	<ul style="list-style-type: none"> • mostly clear and coherent text • good sentence level cohesion as a linear sequence on a simple level • some paragraph level coherence and cohesion 	<ul style="list-style-type: none"> • sufficient range of structures • occasional inaccuracies which do not impair communication 	<ul style="list-style-type: none"> • sufficient range of vocabulary • occasionally inaccurate vocabulary • major errors possible when expressing more complex ideas
5	<ul style="list-style-type: none"> • sufficient TA • 3 content points mentioned & no elaboration OR • 2 content points mentioned & 1 elaborated • 4 content points mentioned & 1 or 2 elaborated OR • all 6 content points mentioned & no elaboration 	<ul style="list-style-type: none"> • text often lacks clarity and/or coherence • some simple sentence level cohesion using simple connectors like 'and', 'but' and 'because' • frequent lack of coherence and cohesion on paragraph level 	<ul style="list-style-type: none"> • limited range of simple structures • some inaccuracies which can impair communication 	<ul style="list-style-type: none"> • limited range of vocabulary • frequently inaccurate vocabulary, generally without causing breakdown of communication • tendency to use phrases from the prompt
4	<ul style="list-style-type: none"> • some TA • 2 content points mentioned & no elaboration • 3 content points mentioned & no elaboration 	<ul style="list-style-type: none"> • text not coherent • basic linear connectors ('and', 'then') on word or word group level 	<ul style="list-style-type: none"> • extremely limited range of simple structures • limited control, with frequent inaccuracies sometimes causing breakdown of communication 	<ul style="list-style-type: none"> • extremely limited range of vocabulary • mostly inaccurate vocabulary causing frequent breakdown of communication • several chunks lifted from the prompt
3	<ul style="list-style-type: none"> • some TA • 2 content points mentioned & no elaboration • 3 content points mentioned & no elaboration 			
2				
1				
0				

7.2 Ad 3.2 Durchführung

Task 1	Long prompt	
Task 2	SBp 13/15	a) E-mail (Vorlage; peer review) b) Story for the school mag about a holiday adventure
Task 3	Wbp 20/14	Answer to a letter (problems/ advice)
	SBp 26/11	Answer to an e-mail (problems/ advice)
Task 4	Wbp 24/9c	How to organise a text (paragraphs+ topic sentence for each)
Task 5	Wbp 30/9	Letter of application (Vorlage)
Task 6	Wbp 31/11	Text about jobs in your family
Task 7	SBp 51/18b	Letter to the editor (Vorlage; useful phrases; process)
Task 8	SBp 57/13	Create a superhero (peer review; Rückmeldesheet)
Task 9	WS	Travel blog
Task 10	SBp 78/6	Summary of a story (keywords)
Task 11	SBp 80/15	Two texts about crazy collectors (creative; peer review)
Task 12	1st Test	Letter to a friend (opinion, advice)
Task 13	2nd Test	Write about sports in your country
Task 14	3rd Test	Write about a superhero (picture)

7.3 Beispiel für die Entwicklung einer Textsorte

(Aßbeck, Schreibkompetenztraining im Englischunterricht Klasse 7/8, 2015, S. 6-11)



Writing letters

Didaktische Anmerkungen

Wenn (noch) Briefe geschrieben werden anstelle des schnellen, flüchtigen Informationsaustausches per E-Mail, dann dienen sie häufig als Ausdruck der Wertschätzung des Adressaten. Ihre Intention ist meist das Reflektierende und Strukturierte über Erfahrungen. Sie orientieren sich auch an gewissen formellen Konventionen, deren Nichtberücksichtigung oft als Unhöflichkeit empfunden wird. Der Brief ist also noch eine genuine Form der schriftlichen Kommunikation, während sich bei E-Mails die Merkmale schriftlicher und mündlicher Kommunikation vermischen und die Grenzen zwischen beiden von Nutzer zu Nutzer ganz unterschiedlich gesetzt werden.

Schüler müssen daher als textsortenspezifische Merkmale zwei Aspekte zunächst bewusst wahrnehmen und dann in eigenen Texten auch zielgerichtet anwenden:

- a) die sprachlichen Konventionen von Begrüßung und Einleitung des Briefes ebenso wie die gleichermaßen formelhaften Konventionen von Briefabschluss und Verabschiedung
- b) die Notwendigkeit der leserfreundlichen Strukturierung der Informationen und der Verwendung von Wörtern (Kohärenzsignalen) wie *then, after that, at first* etc., die dem Leser diese Strukturiertheit verdeutlichen

Da Briefe schriftliche Kommunikation darstellen, ist es auch wesentlich, dass Schüler erkennen, auf welche Teile eines erhaltenen Briefes sie angemessen eingehen müssen und welche Informationen von ihnen in einem Antwortbrief erwartet werden. Vor dem Verfassen eines Briefes muss daher das „richtige“ Lesen des Ausgangsbriefes geübt werden.



Kommunikative follow-up activity

Sagen Sie den Schülern nach dem Verfassen des Briefes (siehe S. 11), dass sie anschließend den Briefinhalt mehreren Zuhörern so erzählen sollen, dass diese Mühe haben, Ort und Zeit des Geschehens zu erraten. Zu diesem Zweck sollen alle „verräterischen“ Wörter durch das Kunstwort „woggle“ ersetzt werden, z. B.: *Then we suddenly saw about 20 woggles (= Indians) riding towards us.* Die Schüler üben auf diese Weise zunächst leise das Erzählen ihres Briefinhalts ein und setzen sich dann in Gruppen von vier bis fünf Schülern zusammen, in denen ein Schüler nach dem anderen seinen Briefinhalt vorstellt. Er darf nicht durch Vermutungen unterbrochen werden – erst am Ende dürfen die Zuhörer beraten, um welche Epoche und welche Gegend etc. es sich handelt. Sie müssen sich auf eine Vermutung einigen oder über die Mehrheitsmeinung abstimmen und dann dem Erzähler ihre Vermutung mitteilen, der sie bestätigt oder verneint (und sie dann über die richtige Lösung informiert).



Writing letters – How to do it (Analysis)

1. Read the two letters and

- underline the phrases and sentences at the beginning and at the end of the letters which you can use in many other letters, too;
- circle the words which structure the content (*Inhalt*) of the main parts; and
- put a wiggly line under the sentences you should respond to in your answer letters.

Dear Julia,

Inverness, 25th June

Thank you so much for your letter and the lovely photos of your hometown.

Have you always lived there? It's a wonderful place with all these old buildings and the medieval town wall.

By the way, my parents took me to York for a weekend trip. Have you ever been there? It's a very impressive old town. At first we joined a guided tour through the town centre with its narrow lanes and romantic buildings. Then we visited the cathedral – it's huge, I was really impressed. After that we wanted to walk around and do some shopping, but it started to rain, so we went to our hotel and had dinner there – yummy! I had the best chocolate mousse I've ever tasted! What's your favourite dessert?

Well, that's all for today – I've got to do my homework for tomorrow's French lesson.

Write soon.

Lots of love

Elaine

Hi Fabian,

Chester, 18th October

How are things? I've just returned home from hospital – with a broken ankle (*Fußknöchel*).

Do German pupils go on class trips? Well, we do.

We went to see a Norman keep (*Wohnturm*) yesterday, you know, one of those big stone towers the Normans built everywhere in this country. Have you ever seen a picture of one of them? They are huge.

At first we had a look at the little museum on the 1st and 2nd floor (and Mr Duncan had us take notes, of course). Then we could walk up to the top of the keep – what a terrific view! We could even see the sea. Finally we wanted to meet in the tea room and have a snack before going back to the coach. But I wanted to take a picture of the keep first and so I walked round the tower – I slipped on a wet rock and broke my ankle. How stupid!

Why do these things always happen to me? But now I've got lots of time to write letters ...

Bye for now.

Love

Liz



Writing letters – How to do it (Analysis)

2. Now write the words and phrases you underlined into the suitable columns.

Beginning/salutation (<i>Begrüßung</i>)	Ending/signing off (<i>Schlussformel</i>)

Introductory phrases (<i>Einleitungssätze</i>)	Closing phrases (<i>Schlussätze</i>)

3. Which words or phrases did you circle? Why are they important for the reader?
You may write down the reason(s) in German.

Words/phrases	Why are they helpful for the reader?

4. Which sentences should you respond to in your letters? How would you do this?

Elaine's/Liz' sentences	Your responses



Writing letters – Now it's your turn!

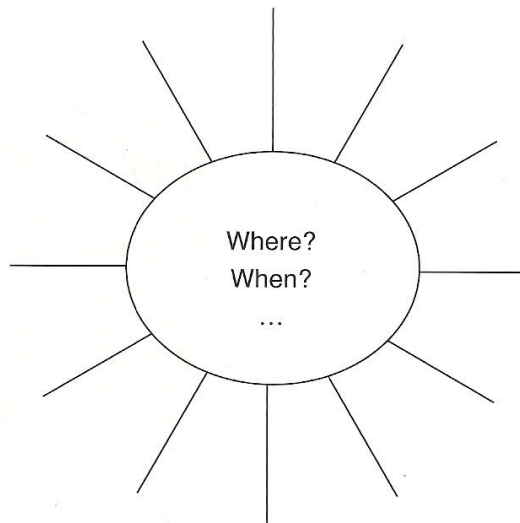
You found a time machine, pressed a button and spent a day in ...

- the Wild West;
- Africa in the 1850s;
- a medieval town in the 13th century.

Choose one of these places and write a letter to a friend about what happened to you.

First collect ideas and words, e. g.

- What did the place (landscape, town) look like?
- Describe the people you saw or met.
- Describe what happened (adventures, dangers, what you or others did, ...).



Now write your letter and try to make it interesting.

7.4 Rückmeldeformulare

Comment Form

→ When reading your classmates' texts, tell them your responses to the following points:

My immediate reactions to this piece of writing are _____

I find the content _____

I like the part on _____

The best part of this writing is _____

The part on _____

_____ should be improved.

The part on _____

_____ could be further developed/elaborated.

The part on _____

_____ should be reduced.

You tend to _____

I'm not sure about _____

The specific language errors that I have noticed are _____

Evaluating a Text

Relevance and adequateness

- 3** Relevant and adequate answer to the task set.
- 2** For the most part answers the tasks set, though there may be some gaps or redundant information.
- 1** Answer of limited relevance to the task set. Possibly major gaps in treatment of topic and/or pointless repetition.
- 0** The answers bear almost no relation to the task set. Totally inadequate answer.

Compositional organisation

- 3** Overall shape and internal pattern clear. Organisational skills controlled.
- 2** Some organisational skills in evidence, but not adequately controlled.
- 1** Very little organisation of content. Underlying structure not sufficiently controlled.
- 0** No apparent organisation of content.

Cohesion

- 3** Satisfactory use of cohesion resulting in effective communication.
- 2** For the most part satisfactory cohesion although occasional deficiencies may mean that certain parts of the communication are not always effective.
- 1** Unsatisfactory cohesion may cause difficulty in comprehension of most of the intended communication.
- 0** Cohesion almost totally absent. Writing so fragmentary that comprehension of the intended communication is virtually impossible.

Adequacy of vocabulary for purpose

- 3** Almost no inadequacies in vocabulary for the task. Only rare inappropriacies and/or circumlocution.
- 2** Some inadequacies in vocabulary for the task. Perhaps some lexical inappropriacies and/or circumlocution.
- 1** Frequent inadequacies in vocabulary for the task. Perhaps frequent lexical inappropriacies and/or repetition.
- 0** Vocabulary inadequate even for the most basic parts of the intended communication.

Grammar

- 3** Almost no grammatical inaccuracies.
- 2** Some grammatical inaccuracies.
- 1** Frequent grammatical inaccuracies.
- 0** Almost all grammatical patterns inaccurate.

Punctuation

- 3** Almost no inaccuracies in punctuation.
- 2** Some inaccuracies in punctuation.
- 1** Low standard of accuracy in punctuation.
- 0** Ignorance of conventions of punctuation.

Spelling

- 3** Almost no inaccuracies in spelling.
- 2** Some inaccuracies in spelling.
- 1** Low standard of accuracy in spelling.
- 0** Almost all spelling inaccurate.

OBSERVATION TASKS FOR WRITING



VERSION FOR PUPILS (7. / 8. 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				
I find your text interesting				
You organise your text in logical paragraphs				
You use linking words correctly				
You can express your opinion/feelings when necessary				
I like your ending				
Your text has the right length				

What I like best:

I'd like to know more about:

7.5 Ad 4.1.1 Bewertungsbogen 1

Bewertungsbogen 1 Forschungsfrage Ausgangserhebung Gruppe G					
Name	TA	CC	L & St R	L & St A	
1	6	5	6	5	22
2	6	5	6	6	19
3	5	5	5	5	20
4	4	4	4	4	16
5	3	3	3	3	12
6	4	3	3	3	13
7	3	3	4	3	13
8	4	4	4	4	16
9	5	4	4	5	18
10	4	3	3	3	13
11	5	4	5	4	18

Bewertungsbogen 1 Forschungsfrage Ausgangserhebung Gruppe H					
Name	TA	CC	L & St R	L & St A	
1	4	4	3	4	15
2	5	5	4	5	19
3	4	4	5	5	18
4	4	4	5	5	18

5	4	4	4	4	16
6	4	4	4	4	16
7	5	5	4	5	19
8	5	5	5	5	20
9	6	6	5	5	22
10	5	5	3	3	16
11	4	4	4	4	16
12	6	6	5	5	22

7.6 Ad 4.1.2 Bewertungsbogen 2

Bewertungsbogen 2 Forschungsfrage Abschlusserhebung Gruppe G					
Name	TA	CC	L & St R	L & St A	
1	4 -2	6 +1	6	6 +1	22
2	5 -1	6 +1	6	5 -1	22 -1
3	4 -1	3 -2	4 -1	3 -2	14 -6
4	3 -1	4	4	3 -1	14 -2
5	3	2 -1	3	2 -1	10 -2
6	4	5 +2	5 +2	4 +1	18 +5
7	6 +3	4 +1	3 -1	3	16 +3
8	6 +2	4	4	4	18 +2
9	5	4	4	4 -1	17 -1

10	5 +1	3	4 +1	4 +1	16 +3
11	3 -2	3 -1	4 -1	3 -1	13 -5

Bewertungsbogen 2 Forschungsfrage Abschlusserhebung Gruppe H					
Name	TA	CC	L & St R	L & St A	
1	4	7 +3	5 +2	5 +1	21 +6
2	4 -1	7 +2	5 +1	5	21
3	5 +1	5 +1	6 +1	5	21 +3
4	7 +3	7 +3	7 +2	6 +1	27 +9
5	6 +2	4	6 +2	5 +1	21 +5
6	5 +1	3 -1	4	3 -1	15 -1
7	5	5	5 +1	5	20 +1
8	7 +2	7 +2	7 +2	6 +1	27 +7
9	7 +1	7 +1	7 +2	6 +1	27 +5
10	5	6 +1	3	3	17 +1
11	5 +1	5 +1	5 +1	5 +1	20 +4
12	5 +1	6	6 +1	5	22 +2

7.7 Ad 4.1.3 Schülerinterview

Interviewfragen

1) Welche Bereiche werden im E- Unterricht beurteilt?

Reading

Listening

Speaking

Writing

2) Welche Textsorten kennst du/ sollst du nach der 8. Schulstufe bearbeiten können?

Letters formal/ informal, e-mails, postcards, reports, summaries,
picture stories, diary entries, stories, giving recommendations,

3) A) Welche möglichen Arten von Feedback zur Verbesserung der schriftlichen Arbeiten gibt es?

Lehrer-, Peer-, Gruppen-, mündl., schriftl., _____

B) Welche Kriterien werden zur Beurteilung von schriftlichen Arbeiten verwendet? TA CC GR VOC

4) Welche Vorteile/ Nachteile hat das Peer Feedback?

5) Welche Vorteile/ Nachteile hat das Lehrerfeedback?

6) Wie gut gelingt es dir schriftliche Arbeiten zu erstellen?

Sehr gut gut weniger gut schlecht

7) Was bräuchtest du um deine Schreibleistung verbessern zu können?

8) Wie motiviert bist du Schreibaufträge zu bearbeiten? Warum?

9) Wie wichtig ist deiner Meinung nach, schriftlich kommunizieren zu können?

Sehr wichtig wichtig weniger wichtig gar nicht wichtig

10) Was könnte man hinsichtlich des Schreibtrainings im Unterricht verbessern?

11) Verbesserungsvorschläge allgemein: