

Veranstaltungsinhalte

Veranstaltungsinhalte

10. (B 5) Schreiben Sek I/II

Curriculare Vorgaben

- GeR/ CEFR und KMK BiStas inkl. Basiskompetenzen digitale Medien, SAVOGym 2019 bzw. GemVO 2019, NuNVO 2022
- Fachanforderungen Sek I/II inkl. Leitfaden Sek I, Bewertungsbogen „Schreiben“, Deskriptoren, Korrekturzeichen, mögliche Textprodukte im Abitur
- notwendige Festlegungen im SiFC

Schwerpunkte

- u.a. Phasen des Schreibprozesses, Lernen durch Engagement

Kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung

- zielgerichtete Schulung der Schreibkompetenz
- Formulierung/ Nutzung funktionaler Aufgabenformate

Valide Leistungsmessung und transparente Leistungsbewertung

- Konzeption, Korrektur und Bewertung von Klassenarbeiten Sek I und Sek II
- Korrektur und Bewertung von Schreibaufgaben in zentralen Abschlussprüfungen (ESA, MSA, Abitur)
- Umgang mit: Bewertungsbogen „Schreiben“ (Sek I in angepasster Form), Korrekturzeichen, Deskriptoren

Veranstaltungsziele

Schreiben Sek I/II

I. Wissensebene

Die LiV

- kennen die verschiedenen Phasen des Schreibprozesses
- wissen, wie Schreiben allgemein vorzubereiten und durchzuführen ist
- kennen didaktische Richtlinien, wie die Schreibkompetenz gefördert werden kann
- kennen die Konventionen verschiedener Textsorten und Adressaten
- verstehen Schreibkompetenzschulung als Teil der Schulung von Text- und Medienkompetenz
- kennen zentrale Schreibhandlungen (erklären, beschreiben, überzeugen und erzählen)
- kennen Techniken und Strategien des formellen, informellen und kreativen Schreibens
- kennen Schreibanlässe auf den verschiedenen Stufen des Fremdsprachenunterrichts (Progression)

II. Kompetenzebene

Die LiV

- verstehen Schreibausbildung als eine umfassende Schreibkompetenz, für deren Erreichen die Berücksichtigung aller Teilkompetenzen nötig ist
- entwickeln Schreibaufgaben mit einer konkreten Schreibabsicht, einem klaren Adressatenbezug und einer Textsorte (kommunikative Absicht des Schreibens)
- planen Unterricht, der den Dreischritt des Schreibprozesses berücksichtigt (Planung, Gestaltung, Überarbeitung)
- nutzen Rückmeldung als Mittel zur Schreibkompetenzförderung
- geben den SuS diagnosebasierte und konstruktive Rückmeldung zu Schwächen und Stärken des Schreibprodukts (prozessbegleitend und summativ)
- leiten die SuS zu Selbstkorrektur und Peer-Feedback an
- initiieren (computergestützte) Schreibprojekte

Veranstaltungshinweise

Problematisierung	
1.	Wie sieht Schreibkompetenzschulung im kompetenzorientierten Englischunterricht aus?
2.	Anknüpfen an Vorerfahrungen & bestehende Herausforderungen/ Reaktivierung von Vorwissen (u.a. vorbereitende Aufgabe)
Professionswissen zur Schulung von Schreibkompetenzen	
3.	<i>Task-based-learning</i>
4.	Schreibprojekte gestalten und initiieren
Anwendung	
5.	Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht (BNE)
6.	Reflexion der Erkenntnisse und Kompetenzerweiterung
7.	Nachbereitung
Feedback zum Modul jederzeit willkommen!	

Inhaltsverzeichnis

	Seite
A. Vorbereitende Aufgabe – Theoretische Grundlagen Schreiben	
Vorgaben der Bildungsstandards und Fachanforderungen	1 - 4
Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GeR)	5 - 10
Fachartikel: Schreiben mit dem Genre-Ansatz fördern	11 - 26
Empirische Bildungsforschung	27 – 28
B. Unterrichtsplanung	
<i>Task-based learning</i>	29 - 36
<i>Postcrossing</i>	37 - 40
Ein BNE-Projekt planen: <i>Greenwashing</i>	41 -50
C. Schreibkompetenzen schulen – Unterrichtsbeispiele	
<i>You've got mail</i> – Briefe schreiben	51 - 68
<i>Make a change</i> – Eine Petition verfassen	69 - 80
Webseiten erstellen	81 - 82
D. Der Faktor des Monats	
Erfolgskriterien erklärt von Klaus Zierer – Üben	83 - 84

Vorbereitung

– Grundlagen –



Bildungsstandards

Schreiben ist auf die Produktion schriftlicher Texte ausgerichtet. Dabei ist es in der Regel eine auf die zwischenmenschliche Kommunikation zielende Aktivität, die allerdings auch individuellen Lern-, Erkenntnis- und Reflexionsprozessen dienen kann. Es wird jedoch im Folgenden zwischen schriftlicher Interaktion (Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Partnern) und schriftlicher Produktion (Verfassen von Texten, die keine direkte Reaktion beabsichtigen) unterschieden, da sie unterschiedliche Teilkompetenzen und Strategien erfordern. Die schriftliche Kommunikation umfasst unterschiedliche Genres, d.h. diskursive Textformen, die für die Alltagskommunikation der Schülerinnen und Schüler relevant sind. Durch die digitale Transformation hat die schriftliche Kommunikation an Bedeutung gewonnen und neue (multimodale) Textsorten sind entstanden.

Erster Schulabschluss

Die Schülerinnen und Schüler können

- aufgabenbezogen bzw. zweckgerichtet in sehr einfachen Texten zu vertrauten Themen schriftlich interagieren.
- kurze, einfache, formelhafte Korrespondenzen verfassen, um andere über unmittelbar notwendige Sachverhalte zu informieren.
- in kurzen Korrespondenzen Informationen austauschen und dabei auf die Fragen einer anderen Person eingehen und antworten.
- kurze, einfache Notizen und Mitteilungen formulieren, die sich auf unmittelbare Bedürfnisse beziehen.
- sich an einfacher sozialer Kommunikation online beteiligen.
- die eigenen Reaktionen auf einen literarisch-ästhetischen Text und die eigenen Gefühle und Gedanken dazu in einfacher Sprache ausdrücken. Mitunter benötigen sie dabei Hinweise und Unterstützung.
- (digitale) Hilfsmittel nutzen, um in einfachen Texten schriftlich zu interagieren. Mitunter benötigen sie dabei Hinweise und Unterstützung.
- aus dem eigenen Repertoire passende Wendungen abrufen und erproben.
- mithilfe von Routinewendungen um Wiederholung oder Klärung von Schlüsselwörtern in digitalen Kommunikationsformen bitten.
- die in einer Sprache/weiteren Sprachen verfügbaren Kenntnisse, Fertigkeiten und erlernten Strategien aktivieren, um schriftlich in der Zielsprache zu interagieren. Mitunter benötigen sie dabei Hinweise und Unterstützung.

Bildungsstandards

Mittlerer Schulabschluss

Die Schülerinnen und Schüler können

- adressaten-, situations- und zweckangemessen in einfachen Texten zu vertrauten Themen schriftlich interagieren.
- in persönlichen Korrespondenzen einfache Informationen von unmittelbarer Bedeutung geben oder erfragen und dabei deutlich machen, was sie für wichtig halten.
- persönliche Korrespondenzen verfassen und darin detailliert über Erfahrungen, Gefühle, Ereignisse, Meinungen berichten.
- adressaten-, situations- und zweckangemessen Notizen mit einfachen, unmittelbar relevanten Informationen formulieren.
- formelle Schreiben, die inhaltlich, sprachlich und formal korrekt gestaltet sein sollen, verfassen und bei Bedarf (digitale) Hilfen nutzen.
- Beitrag zu einer Online-Diskussion über ein vertrautes Thema formulieren und individuell und weitgehend detailliert auf die Kommentare anderer eingehen.
- in der Regel selbständig erklären, warum bestimmte Teile oder Aspekte eines literarisch-ästhetischen Textes für sie von besonderem Interesse sind.
- (digitale) Hilfsmittel in der Regel selbstständig nutzen, um in einfachen Texten schriftlich zu interagieren.
- sprachlich oder inhaltlich ähnliche Wörter verwenden, im Versuch ein fehlendes Wort zu paraphrasieren.
- andere um Erklärung, mehr Details oder Wiederholung in digitalen Kommunikationsformen bitten.
- die in einer Sprache/weiteren Sprachen verfügbaren Kenntnisse, Fertigkeiten und erlernten Strategien in der Regel selbstständig für schriftliche Interaktion in der Zielsprache nutzen.

Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss. 2023. 15-16

Fachanforderungen

Schreiben		
Anforderungsebene		
Erster allgemeinbildender Schulabschluss	Mittlerer Schulabschluss	Übergang in die Oberstufe
Die Schülerinnen und Schüler können...		
· kurze, einfache Informationen notieren und kurze persönliche Mitteilungen schreiben	· einfache Informationen notieren und in persönlichen Mitteilungen einfache Informationen und Gedanken darlegen	· Informationen notieren und in Mitteilungen Informationen und Gedanken darlegen
· einfache, persönliche und standardisierte Briefe und E-Mails schreiben	· einfache, persönliche und standardisierte Briefe und E-Mails adressatengerecht formulieren	· persönliche und standardisierte Briefe und E-Mails adressatengerecht formulieren
· kurze einfache fiktionale und nichtfiktionale Texte zu vertrauten Themen nach sprachlichen Vorgaben verfassen	· kurze fiktionale und nichtfiktionale Texte zu vertrauten Themen schreiben, darin gegebenenfalls Informationen weitergeben, Gründe für Handlungen angeben und Stellung nehmen	· fiktionale und nichtfiktionale Texte schreiben, darin gegebenenfalls Informationen weitergeben, Gründe für Handlungen angeben und Stellung nehmen
· auf der Grundlage auditiver, visueller und audiovisueller Impulse textsortenspezifisch kurze, sehr einfache Texte nach sprachlichen Vorgaben zu vertrauten Themen schreiben	· auf der Grundlage auditiver, visueller und audiovisueller Impulse textsortenspezifisch zu vertrauten Themen schreiben	· auf der Grundlage auditiver, visueller und audiovisueller Impulse textsortenspezifisch schreiben
Mögliche Textsorten / Kommunikationssituationen: <i>advertisements, applications, blogs, blurbs, brochures, captions, cartoon bubbles, CVs, diary entries, drafting, formal and informal emails / letters, leaflets, logs, notes, photo stories, poems, postcards, posters, post-it notes, questionnaires, replies, reviews, stories etc.</i>		

Fachanforderungen S. 21

Fachanforderungen

Die Schülerinnen und Schüler können Texte zu einem breiten Spektrum von Themen des fachlichen und persönlichen Interesses adressatengerecht und textsortenspezifisch verfassen. Sie verfügen über Techniken und Strategien des formellen, informellen und kreativen Schreibens.

Grundlegendes Niveau

Die Schülerinnen und Schüler können

- Schreibprozesse selbstständig planen, umsetzen und reflektieren
- Texte in formeller oder persönlich-informeller Sprache verfassen und dabei wesentliche Konventionen der jeweiligen Textsorten beachten
- Informationen strukturiert und kohärent vermitteln
- sich argumentativ mit unterschiedlichen Positionen auseinandersetzen
- Texte zu literarischen und nicht-literarischen Textvorlagen verfassen
- eigene kreative Texte verfassen, gegebenenfalls in Anbindung an eine Textvorlage
- Textsorten zielorientiert in eigenen Textproduktionen situationsangemessen verwenden
- diskontinuierliche Vorlagen in kontinuierliche Texte umschreiben.

Erhöhtes Niveau

Die Schülerinnen und Schüler können darüber hinaus

- aus einem breiten Spektrum eine Textsorte auswählen, diese in eigenen Textproduktionen situationsangemessen und adressatengerecht umsetzen und dabei die Konventionen der jeweiligen Textsorte beachten
- bei der Textgestaltung funktionale Gesichtspunkte, zum Beispiel Leserlenkung und Fokussierung, beachten
- literarische und nichtliterarische Textvorlagen transformieren, zum Beispiel einen historischen Text in einen modernen Text umwandeln, einen Text mit fachsprachlichen Elementen für eine andere Zielgruppe adaptieren.

Fachanforderungen S. 46

Schriftliche Produktion allgemein

Schriftliche Produktion allgemein	
C2	Kann klare, flüssige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil verfassen, deren logische Struktur den Leserinnen und Lesern die Identifikation wesentlicher Punkte erleichtert.
C1	Kann klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen und dabei die entscheidenden Punkte hervorheben, Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele oder Begründungen stützen und den Text durch einen angemessenen Schluss abrunden. Kann die Struktur und die Konventionen verschiedener Genres verwenden und dabei Ton, Stil und Register adressatenbezogen, textsorten- und themengerecht variieren.
B2	Kann klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus dem eigenen Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.
B1	Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus dem eigenen Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.
A2	Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze verfassen und mit Konnektoren wie „und“, „aber“ oder „weil“ verbinden.
A1	Kann Informationen über Angelegenheiten von persönlicher Relevanz geben (z. B. Vorlieben und Abneigungen, Familie, Haustiere) und dabei einfache Wörter / Gebärden und elementare Ausdrücke verwenden. Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze verfassen.
vor A1	Kann schriftlich grundlegende persönliche Informationen geben (z. B. Name, Adresse, Nationalität), gegebenenfalls mithilfe eines Wörterbuchs.

Kreatives Schreiben

Diese Skala betrifft persönliche, fantasievolle Ausdrucksweise in einer Vielzahl von Textsorten in schriftlicher Modalität. Zu den Schlüsselkompetenzen, die in der Skala operationalisiert werden, gehören:

- **Beschriebene Aspekte:** von einfachen Alltagsinformationen über eine Vielzahl von Themen mit Bezug zu bestimmten Interessengebieten bis hin zu spannenden Geschichten und Beschreibungen eigener Erfahrungen;
- **Textsorten:** von Tagebucheinträgen und kurzen fiktiven Biographien sowie einfachen Gedichten bis hin zu gut strukturierten und gut entwickelten Beschreibungen und fantasievollen Texten;
- **Komplexität des Diskurses:** von einfachen Wörtern/ Gebärden und Ausdrücken über klar, zusammenhängende Texte bis hin zur Beachtung etablierter Konventionen des betroffenen Genres in klarem, gut strukturiertem, flüssigem Text;
- **Sprachgebrauch:** von grundlegendem Vokabular und einfachen Sätzen bis hin zu sicherem, persönlichem und natürlichem Stil, der vom gewählten Genre und den Lesenden angemessen ist.

Kreatives Schreiben	
C2	Kann klare, flüssige und fesselnde Geschichten und Beschreibungen von Erfahrungen verfassen und zwar in einem Stil, der dem gewählten Genre angemessen ist. Kann idiomatische Wendungen und Humor angemessen einsetzen, um die Wirkung eines Textes zu verstärken.
C1	Kann klare, detaillierte, gut strukturierte und ausführliche Beschreibungen oder auch eigene fiktionale Texte in lesergerechtem, überzeugendem, persönlichem und natürlichem Stil verfassen. Kann idiomatische Wendungen und Humor miteinbeziehen, wenn auch die Verwendung des Letzteren nicht immer angemessen ist. Kann eine detaillierte Rezension zu kulturellen Ereignissen (z. B. Theaterstücke, Filme, Konzerte) oder literarischen Werken verfassen.
B2	Kann klare, detaillierte zusammenhängende Beschreibungen realer oder fiktiver Ereignisse und Erfahrungen verfassen, dabei den Zusammenhang zwischen verschiedenen Ideen deutlich machen und die für das betreffende Genre geltenden Konventionen beachten. Kann klare, detaillierte Beschreibungen zu verschiedenen Themen aus ihrem / seinem Interessengebiet verfassen. Kann eine Rezension eines Films, Buchs oder Theaterstücks schreiben.
B1	Kann die chronologische Abfolge in einem narrativen Text klar anzeigen. Kann eine einfache Rezension zu einem Film, Buch oder einer Fernsehsendung verfassen und dabei ein begrenztes sprachliches Spektrum einsetzen. Kann unkomplizierte, detaillierte Beschreibungen zu einer Reihe verschiedener Themen aus dem eigenen Interessengebiet verfassen. Kann Erfahrungsberichte schreiben, in denen Gefühle und Reaktionen in einem einfachen zusammenhängenden Text beschrieben werden. Kann eine Beschreibung eines realen oder fiktiven Ereignisses oder einer kürzlich unternommenen Reise verfassen. Kann eine Geschichte erzählen.
A2	Kann in Form verbundener Sätze etwas über alltägliche Aspekte des eigenen Umfelds schreiben, wie z. B. über Menschen, Orte, einen Job oder Studienerfahrungen. Kann eine sehr kurze, elementare Beschreibung von Ereignissen, vergangenen Handlungen und persönlichen Erfahrungen verfassen. Kann eine einfache Geschichte erzählen (z. B. über Ferienerlebnisse oder über das Leben in einer fernen Zukunft). Kann in einer Reihe einfacher Sätze über die eigene Familie, die Lebensumstände, den Bildungshintergrund oder die momentane oder vorige berufliche Tätigkeit schreiben. Kann kurze, einfache fiktive Biographien und einfache Gedichte über Menschen verfassen. Kann Tagebucheinträge verfassen, welche Aktivitäten (z. B. Alltagsroutinen, Ausflüge, Sport, Hobbys), Menschen und Orte beschreiben, und dabei elementaren, konkreten Wortschatz sowie einfache Wendungen und Sätze mit einfachen Konnektoren wie „und“, „aber“ und „weil“ verwenden. Kann eine Einleitung oder Fortsetzung zu einer Geschichte zusammenstellen, sofern ein Wörterbuch und andere Hilfsmittel (z. B. Verbtabelle in einem Lehrbuch) zurate gezogen werden können.
A1	Kann einfache Wendungen und Sätze über sich selbst und fiktive Menschen verfassen, wo sie leben und was sie tun. Kann in sehr einfacher Sprache beschreiben, wie ein Raum aussieht. Kann einfache Wörter / Gebärden und Wendungen verwenden, um bestimmte Alltagsobjekte (zum Beispiel die Farbe eines Autos, ob es groß oder klein ist) zu beschreiben.
vor A1	Keine Deskriptoren verfügbar

Berichte und Aufsätze schreiben

Diese Skala deckt er formelle Sorten des transaktionalen und evaluativen Schreibens ab. Zu den Schlüsselkompetenzen, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

Inhalt: vertrauten Themen und alltäglichen Sachinformationen bis hin zu komplexen akademischen oder beruflichen Themen, wobei zwischen eigenen Ansichten und denjenigen in den Quellen unterschieden wird;

Textsorten: von kurzen Berichten und Postern bis hin zu komplexen Texten, die einen Sachverhalt schildern oder eine kritische Würdigung von Vorschlägen oder literarischen Werken bieten;

Komplexität des Diskurses: vom Verknüpfen von Sätzen mit einfachen Konnektoren bis hin zur flüssig entwickelten Darlegung mit wirkungsvoller logischer Struktur.

Berichte und Aufsätze schreiben	
C2	Kann klare, flüssige, komplexe Berichte, Artikel oder Aufsätze verfassen, in denen ein Argument entwickelt oder ein Vorschlag oder ein literarisches Werk kritisch gewürdigt wird. Kann den Texten einen angemessenen, effektiven logischen Aufbau geben, der den Lesenden hilft, die wesentlichen Punkte zu identifizieren. Kann bei komplexen wissenschaftlichen oder beruflichen Themen verschiedene Perspektiven darlegen und dabei klar eigene Ideen und Meinungen von jenen in den Quellentexten unterscheiden.
C1	Kann klare, gut strukturierte Ausführungen zu komplexen Themen verfassen und dabei zentrale Punkte hervorheben. Kann Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte, geeignete Beispiele oder Begründungen stützen. Kann eine angemessene Einleitung und einen angemessenen Schluss zu einem längeren Bericht, Artikel oder zu einer wissenschaftlichen Arbeit über ein komplexes wissenschaftliches oder berufliches Thema verfassen, sofern dieses Thema im eigenen Interessengebiet liegt und es möglich ist, den Text neu zu schreiben oder zu überarbeiten.
B2	Kann einen Aufsatz oder Bericht verfassen, in dem etwas systematisch erörtert wird, wobei entscheidende Punkte angemessen hervorgehoben und stützende Details angeführt werden. Kann eine detaillierte Beschreibung eines komplexen Vorgangs verfassen. Kann verschiedene Ideen oder Problemlösungen gegeneinander abwägen. Kann in einem Aufsatz oder Bericht etwas erörtern, dabei Gründe für oder gegen einen bestimmten Standpunkt angeben und die Vor- und Nachteile verschiedener Optionen erläutern. Kann Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen.

B1	Kann einen kurzen, einfachen Aufsatz zu Themen von allgemeinem Interesse verfassen. Kann einen Text über ein aktuelles Thema von persönlichem Interesse verfassen und dabei einfache Sprache benutzen, um Vor- und Nachteile aufzulisten sowie die eigene Meinung zu äußern und zu begründen. Kann im eigenen Sachgebiet mit einer gewissen Sicherheit größere Mengen von Sachinformationen über vertraute Routineangelegenheiten und über weniger routinemäßige Dinge zusammenfassen, darüber berichten und dazu Stellung nehmen. Kann in einem üblichen Standardformat sehr kurze Berichte verfassen, in denen Sachinformationen weitergegeben und Gründe für Handlungen angegeben werden. Kann ein Thema in einem kurzen Bericht oder auf einem Poster präsentieren und dafür Fotos und kurze Textblöcke benutzen.
A2	Kann einfache Texte über vertraute Themen von Interesse verfassen und dabei die Sätze mit Konnektoren „und“, „weil“ oder „dann“ verbinden. Kann eigene Eindrücke und Meinungen zu Themen von persönlichem Interesse (z. B. Lebensweisen und Kultur, Geschichten) äußern und dabei elementare Alltagswörter und Ausdrücke verwenden.
A1	Keine Deskriptoren verfügbar
vor A1	Keine Deskriptoren verfügbar

Produktionsstrategien

Kommunikationsstrategien werden im GeR entsprechend der klassischen Darstellung von Strategien bei der Kommunikation in einer Interimssprache präsentiert: Planung, Ausführung, Kontrolle und Reparaturhandlungen. Bei Produktionsstrategien ist *Kompensieren* diejenige Ausführungsstrategie, für die es eine Beispielskala gibt. Bis zur Veröffentlichung des GeR war dies oft die wichtigste Kommunikationsstrategie, die in Betracht gezogen wurde. *Kontrolle* und werden dann in einer einzigen Skala zusammengeführt.

Planen

Diese Skala befasst sich mit der mentalen Vorbereitung des Sprechens, Gebärdens oder Schreibens. Dies kann bedeuten, sich bewusst Gedanken zu machen, was zu sagen ist und wie es formuliert werden kann; es kann ebenso bedeuten, zu proben oder Entwürfe anzufertigen. Zu den Schlüsselkompetenzen, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- sich zurechtlegen, wie ein wesentlicher Punkt übermittelt werden soll, und eventuell üben, wie man sich ausdrückt;
- überlegen, wie Empfänger / Empfängerinnen auf das Gesagte reagieren könnten.

GeR

PROSIGN Planen	
C2	Keine Deskriptoren verfügbar; siehe C1
C1	Kann bei der Vorbereitung eines eher formellen gesprochenen oder geschriebenen Textes bewusst Konventionen anwenden, die mit der jeweiligen Textsorte verbunden sind (z.B. Struktur, Grad der Formalität).
B2	Kann bei der Vorbereitung auf eine möglicherweise komplizierte oder unangenehme Situation planen, was er / sie sagen könnte, falls unterschiedliche Reaktionen erfolgen, und dabei überlegen, welche Ausdrücke angemessen wären.
	Kann planen, was und wie er / sie etwas sagen will, und dabei die Wirkung auf die Zuhörer / innen berücksichtigen.
B1	Kann neue Ausdrücke und Kombinationen von Ausdrücken einüben und ausprobieren und um Rückmeldung dazu bitten.
	Kann planen, wie er / sie die wichtigsten Punkte, die er / sie vermitteln will, am besten zum Ausdruck bringt, wenn er / sie alle verfügbaren Mittel einsetzt und die Aussage den verfügbaren Ausdrucksmitteln entsprechend begrenzt.
A2	Kann aus dem eigenen Repertoire eine passende Serie von Wendungen abrufen und erproben.
A1	Keine Deskriptoren verfügbar
vor A1	Keine Deskriptoren verfügbar

Kompensieren

Kompensieren ist eine Strategie, Kommunikation aufrechtzuhalten, wenn einem der passende Ausdruck nicht einfällt. Zu den Schlüsselkompetenzen, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- begleitende Gesten zur Unterstützung von Sprache;
- absichtlich ein(e) „falsche(s)“ Wort / Gebärde verwenden und es / sie relativieren;
- das fehlende Konzept definieren;
- Paraphrasieren und der Grad, bis zu dem die Paraphrase erkennbar ist.

C2	Kann ein Wort / eine Gebärde, an das / die sie / er sich nicht erinnert, so reibungslos durch einen gleichbedeutenden Ausdruck ersetzen, dass dies kaum bemerkt wird.
C1	Kann das zur Verfügung stehende Wortschatzspektrum kreativ verwenden und es leicht und effektiv für Umschreibungen in fast allen Situationen nutzen.
B2	Kann etwas paraphrasieren und umschreiben, um Wortschatz- oder Grammatiklücken zu überbrücken.
	Kann die meisten Kommunikationsprobleme durch die Verwendung von Umschreibungen oder durch die Vermeidung von schwierigen Ausdrücken lösen.
B1	Kann die Merkmale von konkreten Dingen beschreiben, wenn ihm / ihr das entsprechende Wort / die entsprechende Gebärde nicht einfällt.
	Kann ausdrücken, was sie / er meint, indem sie / er ein Wort / eine Gebärde mit einer ähnlichen Bedeutung verwendet und näher bestimmt (z.B. „ein Bahnhof für Flugzeuge“).
	Kann ein einfaches Wort / eine einfache Gebärde verwenden, das / die etwas Ähnliches bedeutet, wie das, was er / sie ausdrücken will, und eine „Verbesserung“ herausfordern.
A2	Kann ein Wort / eine Gebärde aus der Muttersprache mit zielsprachlicher Aussprache verwenden und nachfragen, ob es / sie verstanden wird.
	Kann aus dem eigenen Repertoire ein nicht ganz passendes Wort / eine Gebärde verwenden und durch Gesten klar machen, was er / sie meint.
A1	Kann durch Zeigen das Gemeinte identifizieren („Ich möchte das da, bitte“).
vor A1	Kann Gesten benutzen, um damit einfache Wörter / Gebärden zum Ausdruck eines Bedürfnisses zu unterstützen.
vor A1	Kann auf etwas zeigen und fragen, was es ist.

Council of Europe. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Begleitband. Stuttgart 2020. S. 81-86

Vorbereitung

– Fachartikel –



Schreiben Genreansatz

MATTHIAS HUTZ

Schreiben mit dem Genre-Ansatz fördern

Textsortenkompetenz erwerben, Schreibschwierigkeiten überwinden

Schreiben in der Fremdsprache ist eine Schlüsselkompetenz – in der digitalisierten Welt mit ihrer schriftlichen Kommunikation in Mails, *social media* & Co mehr denn je. Doch es fällt Lernenden schwer englische Texte zu verfassen, wenn Ideen, Schreibziel, Publikum, Textstrukturen und sprachliche Mittel fehlen. Neben der Begleitung im Schreibprozess brauchen sie eine Vorstellung von der Textsorte, die entstehen soll. Die genrebasierten Schreiberziehung verbindet Sprache, Inhalt und Kontexte so, dass Lernende relevante Textsorten verstehen und systematisch verfassen können.

Die Schreibkompetenz in der Fremdsprache ist eine Schlüsselkompetenz – auch wenn in der Fremdsprachendidaktik in den vergangenen Jahren dem Schreiben im Vergleich zum Sprechen wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden ist. Doch in den digitalisierten und globalisierten Informations- und Mediengesellschaft geht es mehr denn je darum, rasch in der Fremdsprache zu kommunizieren oder Wissen zu speichern. Auch durch *social media* oder *instant messaging*-Dienste hat die schriftliche Kommunikation deutlich an Bedeutung gewonnen: Selbst in der persönlichen Kommunikation wird häufig der schriftliche Modus dem mündlichen vorgezogen, und es haben sich neue Textsorten herausgebildet. Diese Entwicklungen gelten sowohl für die Muttersprache als auch für die Kommunikation in der Fremdsprache. Deshalb ist es notwendig, der Förderung der Schreibkompetenz wieder mehr Aufmerksamkeit zu widmen.

Mögliche Schwierigkeiten im Schreibprozess

Das Schreiben in der Fremdsprache ist ein äußerst komplexer Prozess, denn die Fähigkeit zur erfolgreichen Textproduktion erfordert die Koordination von kognitiven, emotionalen, sozio-pragmatischen, sprachlichen und motorischen Prozessen (vgl. Sieber 2003: 209). Schreibkompetenz kann deshalb nicht vorausgesetzt, sondern muss intensiv trainiert und begleitet werden. Vier Kernbereiche bzw. Teilkompetenzen (vgl. Fix 2008: 26ff.) sind dabei entscheidend für das erfolgreiche Schreiben von Texten:

- die Zielsetzung bzw. Kommunikationsintention (Warum schreibe ich, und für wen schreibe ich?)
- der Inhalt (Worüber schreibe ich?)
- die Strukturierung (Wie baue ich meinen Text auf?)
- die sprachliche Formulierung (Wie formuliere ich meine Gedanken?).

In jedem der vier Bereiche können Lernende Schwierigkeiten haben. Hier einige Lösungsansätze.

Zielsetzungskompetenz

Potenzielle Probleme:

- Schreibaufgaben bieten geringe Motivationsanreize.
- Schreiben wird als Selbstzweck betrieben.
- Adressat oder Adressatin und das Schreibziel sind unklar.

Gängige Schreibenanlässe im Fremdsprachenunterricht nutzen das Schreiben häufig als reines Lernwerkzeug, sei es beim Ausfüllen von Lückentexten bei Grammatikübungen oder beim Führen von Vokabellisten. Auch Textzusammenfassungen, die Bearbeitung von Essayfragen oder das schriftliche Vorformulieren von Dialogen, die anschließend mündlich vorgetragen werden, gehören zu den häufigen Schreibenanlässen. Wenn die Schreibenanlässe jedoch primär mit einem Fokus auf Form verknüpft (z.B. bei Grammatikübungen) oder allein mit der Reproduktion von Textinhalten – wie bei Zusammenfassungen – verbunden sind, ist die Schreibmotivation häufig gering. Dies kann auch der Fall sein, wenn Schreiben als reiner Selbstzweck angesehen wird („Schreiben um des Schreibens willen“) und wenn die Schreibintention bzw. der Adressat oder die Adressatin

Schreiben Genreansatz

★★★★★ 247 ratings

Banana bread

Prep time: 10 minutes

Cook time: 55 minutes

Yield: Makes one loaf

No need for a mixer for this recipe! Clean-up is easy, too: You can mix everything in one mixing bowl.

The best bananas to use for banana bread are those that are over-ripe. The yellow peels should be at least half browned, and the bananas inside squishy and browning.



METHOD

- 1 Preheat the oven to 350°F (175°C), and butter a 4 x 8-inch loaf pan.
- 2 In a mixing bowl, mash the ripe bananas with a fork until completely smooth. Stir the melted butter into the mashed bananas.
- 3 Mix in the baking soda and salt. Stir in the sugar, beaten egg, and vanilla extract. Mix in the flour.
- 4 Pour the batter into your prepared loaf pan. Bake for 50 minutes to 1 hour at 350°F (175°C), or until a tester inserted into the center comes out clean.
- 5 Remove from oven and let cool in the pan for a few minutes. Then remove the banana bread from the pan and let cool completely before serving. Slice and serve. (A bread knife helps to make slices that aren't crumbly.)

INGREDIENTS

- 2 to 3 very ripe bananas, peeled (about 1 1/4 to 1 1/2 cups mashed)
- 1/3 cup melted butter, unsalted or salted
- 1 teaspoon baking soda
- pinch of salt
- 3/4 cup sugar (1/2 cup if you would like it less sweet, 1 cup if more sweet)
- 1 large egg, beaten
- 1 teaspoon vanilla extract
- 1 1/2 cups all-purpose flour

unklar bleiben. Letzteres ist z.B. bei allgemein gestellten Essaythemen der Fall („Discuss the causes and effects of the popularity of fast-food restaurants“).

Wichtig für eine hohe Schreibmotivation ist daher, dass reale außerschulische Schreibenanlässe in den Unterricht mit-einbezogen werden und dass die eigenständige, kreative Textproduktion im Mittelpunkt steht. Den Lernenden muss deutlich werden, was die Schreibintention ist: Geht es darum, jemanden zu informieren oder zu überzeugen oder darum, etwas zu beschreiben oder ein Ereignis zu erzählen? Ebenso müssen sie wissen, mit wem sie kommunizieren, sei es mit realen Kommunikationspartnern, z.B. in einem Telekollaborationsprojekt, oder mit zwar imaginären, aber klar benannten Adressanten.

Schreibaufgaben sollten daher immer Hinweise auf den Gesamtkontext der Sprachhandlung und die potenziellen Rezipienten geben, z.B. das Verfassen einer englischsprachigen Broschüre, die Gäste über Sehenswürdigkeiten in der Heimatstadt informiert und ihnen Tipps für einen Kurzaufenthalt gibt („Discover Bielefeld in three hours“).

Inhaltliche Kompetenz

Potenzielle Probleme: Den Lernenden fällt es schwer,

- Ideen zu generieren und Inhalte zu entwickeln,
- geeignete Informationen zu beschaffen
- zu erkennen, welche Inhalte besonders relevant sind und welche eher weniger.

Die inhaltliche Ebene des Schreibprozesses ist eng mit der Kommunikationsintention und der Schreibmotivation ver-

bunden. Es kommt darauf an, Ideen zu entwickeln, wesentliche Informationen zu recherchieren und anschließend die Inhalte in angemessener Weise zu kommunizieren. Der Schreibprozess sollte gemäß dem Prinzip der Themenorientierung in thematische Einheiten eingebettet sein. Die Schreibaufgabe soll die Vorstellungskraft, das Weltwissen und die Vorerfahrungen der Lernenden aktivieren. Das Schreiben soll auch stets mit anderen *skills* verbunden werden, z.B. mit Sprechaufgaben oder dem Lesen oder Hören von Texten, die als Vorbild für das Verfassen eigener Texte dienen (s. *Unterricht Englisch*, Ausgabe 164: Integrated Skills, <https://bit.ly/2K3XA19>).

Für Schreibaufgaben wie die Tourismus-Broschüre „Discover Bielefeld in three hours“ soll der Schreibprozess in einen größeren thematischen Kontext wie „Sehenswürdigkeiten“ oder „mein Wohnort“ eingebunden sein. In einem ersten Schritt lesen die Lernenden dann englischsprachige Broschüren zu anderen Orten oder sehen Videos von Touristenattraktionen. Diese *pre-writing-Phase* lässt sich gut mit verschiedenen Sprechanlässen verknüpfen (z.B. Welche Sehenswürdigkeiten in unserer Stadt lohnen einen Besuch?). Anschließend recherchieren und präsentieren die Lernenden wesentliche Informationen zu den Attraktionen.

Formulierungskompetenz

Potenzielle Probleme:

- Die sprachliche Kompetenz der Lernenden in der Fremdsprache ist nicht ausreichend, um die Inhalte in angemessener Weise zu kommunizieren.

Foto: © Nasser Resazadeh/istock.com

Schreiben Genreansatz

- Sprachliche Probleme treten auf mehreren Ebenen auf (Orthographie, Lexik, Morphologie, Syntax und Stil).
- Es fehlt an sprachlichen Verknüpfungsmitteln, um Kohärenz zu erzeugen.

Lernende sind schnell frustriert, wenn eine große Diskrepanz besteht zwischen dem, was sie sagen möchten und dem, was sie sagen können. Deshalb kommt es darauf an, ihnen sprachliche Unterstützung und weiteres *scaffolding* anzubieten (s. *Methode im Fokus*). Für das Verfassen der Tourismusbrochure sind lexikalische Hilfestellungen (Gebäude, Transportmittel, beschreibende Adjektive), aber auch Textkonnektoren hilfreich (z. B. zur Beschreibung des Ablaufs: *first, next, then, finally*). Mit deren Hilfe können die Lernenden einzelne Gedanken miteinander verknüpfen und Textkohärenz herstellen. Für die Veröffentlichung einer Broschüre ist darüber hinaus auch ein intensiver Feedback- bzw. Editing-Prozess unerlässlich.

Strukturierungskompetenz

Potenzielle Probleme:

- Den Lernenden fällt es schwer, die Gedanken anzuordnen und eine konzeptionelle Vorstellung vom Text zu entwickeln.
- Die Lernenden sind mit bestimmten Textmustern bzw. Textsortennormen nicht vertraut.

Es kann nicht automatisch vorausgesetzt werden, dass Lernende mit bestimmten Gliederungskonzepten oder mit verschiedenen Konventionen und Normen von Textsorten vertraut sind. Eine Strukturierungskompetenz beinhaltet somit zum einen, dass Lernende ihre Gedanken in eine logische Reihenfolge bringen können. Zum anderen müssen sie aber auch zusätzlich zum inhaltlichen und sprachlichen Wissen über ein spezifisches Textsortenwissen verfügen. Die Vertrautheit mit Textbauplänen ist wichtig für die Textproduktion und die Textrezeption, da Rezipientinnen und Rezipienten bestimmte Leseerwartungen an einen Text hinsichtlich des Aufbaus und der sprachlichen Realisierung haben. In einer Tourismusbrochure würden sie vermutlich Informationen zur Stadtgeschichte und zur heutigen Größe und Bedeutung der Stadt, zu den Hauptsehenswürdigkeiten inklusive Öffnungszeiten, Eintritt, Anfahrtsweg usw. und auch zu Transportmöglichkeiten und regelmäßig stattfindenden Veranstaltungen erwarten.

Die Entwicklung einer Genre- bzw. Textsortenkompetenz ist zentral für den gesamten Schreibprozess. Die Lernenden können sie mit Hilfe eines *teaching – learning cycle* (Hyland 2007, Hallet 2016: 103 ff.) systematisch erwerben.

Der Genre-Ansatz

Jede Gesellschaft verfügt in ihrer Alltagskommunikation über fest etablierte Textmuster, die einen bestimmten kommunikativen Zweck erfüllen. Sie folgen einer mehr oder wenig festen Struktur und weisen typische sprachliche Merkmale auf: Wenn ein Text mit „*Once upon a time ...*“ beginnt,

erwarten wir ein Märchen. Wenn wir einen Wetterbericht hören oder lesen, erwarten wir Informationen darüber, wie sich das Wetter im Laufe der nächsten Stunden bzw. Tage entwickeln wird und mit welchen Niederschlagsmengen, Temperaturen und Windstärken zu rechnen ist. Wenn wir eine Rezension zu einem Buch oder Film lesen, erwarten wir neben sachlichen Informationen zu Inhalt und Handlung auch eine wertende Kritik des Werks.

Konventionalisierte Kommunikationsformen

Der Begriff „Genre“ ist sehr komplex und facettenreich und kann aus sehr unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. Unter Genres kann man zunächst ganz allgemein kulturell determinierte Formen der sozialen Interaktion verstehen (vgl. Hallet 2016: 35). In diesen werden bestimmte Kommunikationsakte vollzogen, die mehr oder weniger stabile Diskursverläufe aufweisen, z. B. in Einkaufssituationen oder bei episodischen Alltagserzählungen.

Genres sind durch einen bestimmten sozialen oder kulturellen Kontext bestimmt, wodurch sich unterschiedliche Diskurskonventionen ergeben können. Blog-Einträge, die sich an eine bestimmte Zielgruppe richten, weisen andere Themen, Textstrukturen und stilistische Mittel auf als stärker konventionalisierte Textformen wie Zeitungsartikel oder Bedienungsanleitungen. Darüber hinaus kann die gleiche Textsorte in verschiedenen Kulturen sehr unterschiedliche Merkmale aufweisen, z. B. Lebensläufe oder Traueranzeigen. Deshalb müssen Schülerinnen und Schüler diese komplexen Ausdrucksformen im Fremdsprachenunterricht systematisch erlernen und einüben, damit sie in realen Interaktionssituationen verfügbar sind (Hallet 2016: 18).

Prototypische Textstrukturen

Genres bzw. Textsorten sind eng mit bestimmten prototypischen Textstrukturen verknüpft (vgl. Swales 1990, Hutz 1997): Sie verfügen über relativ fest etablierte Strukturen, die wiederum eng mit bestimmten Diskursfunktionen verbunden sind (Kirchhoff 2018: 114). Es handelt sich bei Textsorten also um „konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen“ (Brinker 2001: 135) mit jeweils typischen Verbindungen von kommunikativ-funktionalen und strukturellen Merkmalen. Ein zentrales Unterscheidungskriterium ist dabei die jeweilige Textfunktion wie beispielsweise Beschreiben, Informieren oder Erzählen.

Zudem muss man bei Genres zwischen einer Makro- und einer Mikroebene unterscheiden. Auf der Makroebene geht es um eine charakteristische Anordnung von Gedanken bzw. eine konventionalisierte Abfolge bestimmter Textelemente, die insgesamt eine diskursive Einheit bilden. Textsorten können in ihrem Konventionalisierungsgrad stark voneinander unterscheiden: Während manche Textsorten stark normiert sind (z. B. Rezepte, Wetterberichte, Horoskope, Lexikonartikel, CVs), sind andere in ihren Textstrukturen deutlich variabler (z. B. Reiseberichte, Tagebucheinträge).

Schreiben Genreansatz

Textmuster und Schreibfunktionen in der Schule

Schreibfunktion/ Textmuster	Schreibziel	Beispiele für Textsorten	Charakteristika auf der Makroebene (Textstruktur)	Sprachliche Realisierung auf der Mikroebene
Erzählen (narrative Textmuster)	Wiedergabe eines erzählwürdigen Ereignisses, das in der Vergangenheit stattgefunden hat (s. die Unterrichtsvorschläge von Matthias Hutz und Anne Herlyn)	text messages zu persönlichen Erlebnissen, Blogs, Anekdoten	Klärung des <i>setting</i> (Wo und wann?) und der handelnden Personen (Wer?) – episodenhafte Darstellung von Ereignissen (Was?) – abschließende Auflösung (ggf. mit Evaluation)	Präteritum als dominante Zeitform; wörtliche Rede; abwechslungsreiche Satzmuster
Beschreiben (deskriptive Textmuster)	Sachliche, informative und möglichst präzise Darstellung eines Gegenstandes, Prozesses oder Sachverhalts	Lebenslauf, Enzyklopädieartikel, Inhaltsangaben, Bildbeschreibung	z. B. chronologische Anordnung von Ereignissen oder Tätigkeiten; Anordnung vom Allgemeinen zum Besonderen oder vom Bekannten zum Unbekannten	Präsens als vorherrschende Zeitform; sachliche bzw. nicht-wertende Adjektivattribute, Fachtermini; Passivformen
Argumentieren (evaluierende Textmuster)	Bewertende Darstellung eines Problems oder Sachverhalts mit dem Ziel, den Rezipienten vom eigenen Standpunkt zu überzeugen (s. die Unterrichtsvorschläge von Alexander Hallet und Heiko Kist)	Rezensionen, YouTube-Kommentare	einleitende Darstellung einer Fragestellung oder Problems – Auflistung von Argumenten (ggf. auch Pro/Contra) – Begründung des eigenen Standpunkts	Präsens als vorherrschende Zeitform; wertende Ausdrücke; themenorientierte Beispiele zur Illustration
Anleiten (direktive Textmuster)	Instruieren der Rezipienten mit dem Ziel, sie zu befähigen, etwas eigenständig durchzuführen (s. den Unterrichtsvorschlag von Thomas Raith)	Gebrauchsanweisungen, Spiel- oder Bauanleitungen, <i>how-to videos</i> , Rezepte	Chronologische Auflistung von einzelnen Handlungsanweisungen; Darstellung von Regeln usw.	Imperative, Durchnummerierung einzelner Handlungsschritte
Auffordern (appellative Textmuster)	Handlungsaufforderung (z. B. in Form von Bitten oder Anweisungen)	Petitionen, Werbung	Darstellung eines Problems oder Sachverhalts – Argumente – Empfehlung zur Veränderung von Einstellungen und Haltungen	Imperative, emotionale Ausdrücke

Die Mikroebene bildet bestimmte genre-spezifische sprachliche Merkmale ab, z. B. charakteristische lexikalische oder grammatikalische Phänomene. Beide Ebenen lassen sich an dem einfachen Beispiel eines Backrezepts verdeutlichen (s. Bild S. 3 und den Unterrichtsvorschlag von Thomas Raith).

Auf der Makroebene lässt sich folgende Abfolge finden:

1. Allgemeine Informationen (Vorbereitungszeit, Backzeit, Empfehlungen)
 2. Zutatenliste mit Maßangaben
 3. Beschreibung der Vorgehensweise beim Backen
- Auf der Mikroebene finden wir auf der lexikalischen Ebene die Maßeinheiten (*pint, lb./pound, a teaspoon*), die benötigten Zutaten (*flour, baking soda, sugar*), die Backutensilien (*mixing bowl, loaf pan, tester*) sowie charakteristische *action verbs* (*mash, stir, mix*). Auf der Ebene der Syntax sind bei Rezepten vor allem Imperative charakteristisch (*preheat the oven, pour the batter*). Die syntaktischen Strukturen sind wenig komplex oder sogar elliptisch (*slice and serve*).

Bei Rezepten steht die Kommunikationsfunktion „Instruieren/Anleiten“ im Vordergrund, ähnlich wie bei Bedienungsanleitungen. Das führt u. a. dazu, dass insbesondere

die Verwendung des Imperativs charakteristisch ist. Dass Textsorten dabei immer kulturell geprägt sind, erkennt man z. B. daran, dass die Mengenangaben nicht wie im deutschsprachigen Raum üblich exakt in Gramm, sondern mit Hilfe allgemeiner Maßeinheiten wie *cup* angegeben werden.

Textmuster und Schreibfunktionen

Bei der Entwicklung einer Textsortenkompetenz geht es darum, sich Wissen über bestimmte Textmuster anzueignen und sich der unterschiedlichen Schreibfunktionen bewusst zu werden. Diese sind Teil einer Methodenkompetenz (vgl. Fix 2006: 93) und befähigen versierte Schreibende dazu, bestimmte Muster flexibel und situationsadäquat einzusetzen. **Kasten 1** zeigt einige grundlegende Schreibfunktionen bzw. Textmuster, die für den schulischen Kontext relevant sind. Diese Schreibfunktionen werden auch als „Makrogenres“ bezeichnet (vgl. hierzu auch Fix 2006: 106 ff., Hallet 2016: 78).

Dabei weisen viele Textsorten durchaus mehrere Textfunktionen und Textmuster auf: So können sich z. B. in Reiseberichten sowohl narrative als auch beschreibende Textmuster finden (s. den Unterrichtsvorschlag von Anne Herlyn).

Schreiben Genreansatz

Textsortenkompetenz erwerben

In der Vergangenheit dienten vor allem prozessorientierte Ansätze dazu, die Schreibkompetenz im Fremdsprachenunterricht zu fördern. Sie lehnten sich häufig an das Schreibmodell von Flower und Hayes (1981) an, das sich in die drei Hauptphasen *planning* (u. a. Ideen generieren), *composing* (Ideen in Sprache umsetzen) und *reviewing* (Text überarbeiten und modifizieren) untergliedert. Ein systematischer Blick auf das Schreibprodukt selbst hat in der Schreibdidaktik bislang jedoch erstaunlicherweise eine eher untergeordnete Rolle gespielt (Hallet 2016: 12).

Textorientiertes Schreiben

Dabei gibt es viele entscheidende Argumente dafür, das prozessorientierte Schreiben durch einen produktorientierten bzw. genrebasierten Ansatz zu ergänzen:

- Textsortenwissen ist für die Textrezeption förderlich, da wir uns leichter im Text orientieren können: Wir bauen bestimmte Erwartungen daran auf, wo welche Informationen im Text zu erwarten sind. Deshalb erhöht ein schemageleitetes Textsortenwissen die Lesegeschwindigkeit deutlich.
- Umgekehrt kann Textsortenwissen auch die Textproduktion unterstützen, denn es hilft, Informationen oder Gedanken in angemessener Weise zu strukturieren.
- Ein genrebasierter Ansatz verlässt die Satzebene und wendet sich der Text- bzw. Diskursebene zu und zeichnet sich somit durch Ganzheitlichkeit aus.
- Ein Genre-Ansatz schließt immer die kulturelle Dimension mit ein, da Diskursmuster kulturspezifisch sind. Er ermöglicht damit Vergleiche zwischen unterschiedlichen Realisierungsformen.
- Ein genrebasierter Ansatz bietet Lernenden neue Zugangsformen zu Texten und erleichtert ihnen somit die kommunikative Teilhabe (Hallet 2016: 11) an Diskursen, die in ihrer Lebenswelt relevant sind – entweder jetzt (z. B. *text messages*, Tagebücher, Blogbeiträge) oder zukünftig (z. B. Lebensläufe, E-Mails).
- Ein Genre-Ansatz bietet aus Lehrendenperspektive viele Möglichkeiten, um Lernenden systematisch *language support* und textsortenbasiertes *scaffolding* anzubieten. Dieses soll ihnen textsortenspezifisches Wissen und potenzielle sprachliche Realisierungsformen bewusst machen.

Merkmale guter Schreibaufgaben

Grundlegend für einen genrebasierten Ansatz ist eine klare Themen- und Aufgabenorientierung. Denn letztlich kann man nur erfolgreich über etwas schreiben, das man als relevant erachtet, das einen interessiert oder wovon man bereits Kenntnis hat (Fix 2006: 149). Gute Schreibaufgaben sollten deshalb bestimmte Kriterien erfüllen, die auch für Aufgaben ganz allgemein gelten (vgl. Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth 2011: 63 ff.); Schreibaufgaben sollten

- die Lernenden zur inhaltlichen Beschäftigung mit dem Thema motivieren, indem ihnen lebensweltliche Bezüge deutlich werden (z. B. „Choose a recent music album and write a music review“, „Choose a job opening you find interesting and apply for the job“, „Select an interesting gadget and write a manual for it“).
- klar in einen situativen Kontext eingebunden sein
- eine gewisse Komplexität und eine gut nachvollziehbare Gliederung in einzelne Aktivitäten aufweisen
- sowohl prozess- als auch produktorientiert sein
- Auswahlmöglichkeiten bieten
- sowohl individuelle als auch kollaborative Arbeitsformen ermöglichen
- neben dem *focus on content* auch einen *focus on form* haben
- diverse Formen der sprachlichen Unterstützung bieten.

Digitale Texte schreiben

Durch die Digitalisierung ist die Möglichkeit hinzugekommen, eigene Texte in einen multimodalen Kontext einzubetten, indem Texte mit Bildern oder Audio- und Videossequenzen verknüpft werden (s. die Unterrichtsvorschläge von Matthias Hutz und Anne Herlyn). Digitale Kommunikationsformen mittels *social media*-Plattformen und Kommunikationswerkzeugen wie *messenger*-Dienste und *chats* ermöglichen zusätzlich „interaktionsorientiertes Schreiben“ (Storror 2018). Das interaktionsorientierte Schreiben zielt dabei weniger auf Prägnanz und sprachliche Elaboriertheit ab als auf das Gelingen einer synchronen oder asynchronen Interaktion in relativ kurzer Zeit (Storror 2018: 228). Daher finden sich bei dieser Kommunikationsform z. B. in *chats* oder Diskussionsforen viele Charakteristika der mündlichen Kommunikation wie Abkürzungen oder umgangssprachliche Wendungen. Viele digitale Genres zeichnen sich auch dadurch aus, dass textorientiert verfasste Texte (z. B. Blogbeiträge, Online-Artikel) sogar direkt mit interaktionsorientierten Texten (z. B. Kommentaren) verbunden sind. In jedem Fall ermöglicht digitales Schreiben es, Texte einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Textsortenkompetenz systematisch aufbauen: Ein Vier-Phasen-Modell

Textsortenkompetenz stellt sich nicht beim Schreiben nebenher ein, sondern muss systematisch entwickelt werden. Das Vier-Phasen-Modell in **Kasten 2** zeigt, wie sich ein passender *teaching-learning cycle* konzipieren lässt (vgl. hierzu auch die Modelle von Feez 2002: 53 bzw. Paltridge 2001: 30 ff., Hammond 2001, Hyland 2007: 128 ff., Hallet 2016: 65, Sara/Elis 2017: 6).

Genre awareness

Zu Beginn steht die Aktivierung des Vorwissens über den Inhalt, die situative und kulturelle Einbettung der Texte sowie über ihre kommunikative Funktionen im Vordergrund:

Schreiben Genreansatz

- In welchem Kontext finden sich die Texte üblicherweise?
- Wer ist der Adressat oder die Adressatin?
- Was ist das Ziel des Textes?
- Mit welchen sprachlichen Konventionen bin ich in meiner Muttersprache vertraut?

Dies kann in Form eines Brainstormings oder mittels eines ersten Textsortenbeispiels (z. B. Kleinanzeigen, Lebenslauf, Bewerbungsschreiben) erfolgen. Zur Klärung des situativen Kontexts kann aber auch zunächst ein indirekter Weg über einen Bildimpuls oder eine Überschrift gewählt werden.

Genre analysis

Im Mittelpunkt der zweiten Phase steht die konkrete Analyse von Genres: Anhand von ausgewählten Texten machen sich die Lernenden typische Textmuster und Textkonventionen bewusst. Sie erkennen charakteristische sprachliche Merkmale (z. B. zur Herstellung von Kohärenz) und kulturspezifische Merkmale. Diese Merkmale von Textsorten werden induktiv erarbeitet, d. h. indem die Lernenden Textbeispiele auf Gemeinsamkeiten hin untersuchen.

Anknüpfend an die Kenntnisse und Vorerfahrungen der Lernenden aus Phase 1 werden folgende Leitfragen gestellt:

- Wie ist der Text (z. B. ein Rezept oder eine Todesanzeige) üblicherweise aufgebaut?
 - Welche Elemente sind obligatorisch, welche optional?
 - In welcher Abfolge kommen sie normalerweise vor?
- Dafür sind mehrere repräsentative Modelltexte erforderlich (Hyland 2007: 154), denn nur durch einen konkreten intertextuellen Vergleich mehrerer Beispiele lässt sich ein kognitives Textschema bzw. ein *template* ableiten. Es geht dabei vornehmlich darum, die charakteristische Abfolge der hierarchisch geordneten Textsegmente zu betrachten, die den Gedankengang des Textproduzenten widerspiegeln. Wichtig ist in dieser Phase, dass den Lernenden bewusst wird, dass Inhalt und Sprache eine diskursive Einheit bilden.

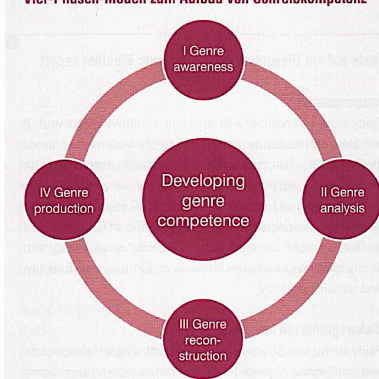
Die folgenden Analyseaufgaben unterstützen die Lernenden beim Entdecken und Reflektieren von Textschemata (vgl. Hutz 1997: 292). Gleichzeitig bilden sie die Grundlage für die Verbesserung der eigenen Ausdrucksfähigkeit.

- „Textpuzzle“: Ein Text wird in inhaltlich zusammenhängende Textteile zerschnitten, die die den Lernenden in Partner- oder Kleingruppenarbeit in einer sinnvollen Weise wieder zusammensetzen.
- „Textchaos“: Ein Originaltext wird so verändert, dass er keine Unterteilungen oder Interpunktion mehr enthält. Die Lernenden gliedern dann den Text mittels Satzzeichen und Absatzmarken in sinnvolle Abschnitte.
- „Kontrastive Textanalyse“: Die Lernenden vergleichen deutsch- und englischsprachige Textsorten und entdecken sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede.

Genre reconstruction: (Re-)Konstruktion von Texten

Die Bewusstmachung diskursiver Strukturen schafft die Grundlage für die Verwendung eigener Schemata. Sie ist aber in der Regel nicht ausreichend, um eigenständig Texte

Vier-Phasen-Modell zum Aufbau von Schreibkompetenz



zu produzieren. Deshalb müssen die Lernenden diese Muster sukzessive einüben, z. B. indem sie Paralleltexte mithilfe von Textrastern entwerfen. Dazu reduzieren sie in Gruppenarbeit Ausgangstexte auf ein „Diskursgerüst“ mit *language support* (**Kasten 3**), anhand dessen sie dann eine eigene Textvariante erstellen. Diese ähnelt zwar von der Struktur her dem Ursprungstext, gesteht aber den Lernenden gewisse Freiräume bei der inhaltlichen Gestaltung zu (Hutz 1997: 295).

Genre production: Eigenständige Textproduktion

Im letzten Schritt der Entwicklung einer Textsortenkompetenz geht es um die Erprobung der eigenen Diskursfähigkeit, d. h. um das eigenständige Verfassen von Texten auf der Basis von Aufgabenszenarios und Textfunktionen. Die Textproduktion muss dabei jedoch nicht rein individuell erfolgen, sondern die Texte können auch kooperativ entstehen (z. B. *Write a small ad for a magazine or an online shop*). Mittels *think-pair-share*-Verfahren generieren die Lernenden in Einzelarbeit zunächst Ideen (*Read a page with small ads. Then think of an item you would like to sell and write down some possible incentives for potential buyers*). Diese entwickeln sie dann in Tandemarbeit weiter (*Which attributes should be mentioned in your ads and in which order?*). Die gemeinsamen Schreibprodukte werden dann einem (Lese-) Publikum präsentiert und mit verschiedenen Sprechaktivitäten verknüpft (*Which items would you buy? Why?*). Das Schreiben in digitaler Form ermöglicht es, gemeinsam an Texten zu arbeiten, z. B. in Form von Wikis oder *chats* oder mithilfe von *online tools* wie Etherpad (<https://etherpad.org/>). Während dieser Phase ist das Feedback der Lehrperson bzw. *peer feedback* und eine kritische Selbstreflexion wichtig, die anhand von kriterienbezogenen Evaluationsbögen erfolgen kann (vgl. Hallet 2016: 110). Am Ende der Überarbeitungsschleifen sollte stets die Präsentation der Schreibprodukte erfolgen, z. B. auf Postern oder in einer Textsammlung.

Schreiben Genreansatz

Schreiben Genreansatz

3 Texte auf ein Diskursmuster reduzieren: Weather report

Ausgangstext

Fairly windy tomorrow with a strong south-westerly wind. It will stay rather cloudy with spells of showery rain at times throughout the day. Feeling mild. The weather associated with Storm Dennis will persist into Sunday, with very strong winds and outbreaks of heavy rain continuing. Further high rainfall amounts are expected, with a continued risk of flooding. Drier on Sunday night, but the strong winds will persist. Windy with sunny spells and scattered showers on Monday and Tuesday, and remaining windy.

Diskursgerüst mit language support

Fairly sunny / windy / stormy tomorrow with a light / strong south-westerly / northerly wind. It will stay rather cloudy / warm / rainy with spells of rain / sunshine throughout the day. Further strong wind / heavy rainfall / sunshine is expected on Monday as well as some scattered showers / more sunny intervals.

Schlussfolgerungen

Es spricht sehr viel dafür, unter Berücksichtigung textlinguistischer Erkenntnisse zusätzlich zum prozessorientierten Schreiben die Schreibprodukte selbst stärker in den Fokus zu rücken. Beide Ansätze widersprechen sich nicht, sondern ergänzen sich vielmehr. Ein genrebasierter Ansatz dient dazu, Textsortenkompetenz systematisch zu entwickeln und Schwierigkeiten der Lernenden bei der Zielsetzung, dem Finden von Inhalten, der Formulierung und der Strukturierung eigener Texte entgegenzuwirken.

Zielsetzung

Der Genre-Ansatz hilft sowohl bei der Textrezeption als auch bei der Textproduktion, die Kommunikationsintentionen deutlich zu machen und die Schreibziele und mögliche Leserschaft klar zu benennen (Kirchhoff 2018: 124). Das vermeidet, dass Lernende Schreiben als Selbstzweck ansehen.

Inhalt

Das genrebasierte Lernen kann die inhaltliche und die sprachliche Arbeit sehr gut integrieren (vgl. Sara/Elis 2017: 4), da die inhaltlich orientierte Makro-Ebene und die sprachliche Realisierung auf der Mikro-Ebene unmittelbar miteinander verknüpft sind. Im Vordergrund stehen dabei die Inhalte selbst, nicht das Abarbeiten von Textbauplänen.

Formulierung

Die Beschäftigung mit Modelltexten sowie sprachliche Unterstützung tragen dazu bei, dass Lernenden die Textproduktion leichter fällt. Gerade die Textebene ermöglicht es, speziell auf sprachliche Verknüpfungsmittel und Kohärenz-

stiftende Textkonnectoren einzugehen. So können die Inhalte in angemessener Weise kommuniziert werden.

Strukturierung

Der genrebasierte Ansatz ist besonders beim Anordnen der Ideen und Gedanken hilfreich: Wenn sich Lernende des Bauplans einer Textsorte bewusst sind, können sie auch leichter eine konzeptionelle Vorstellung vom eigenen Text entwickeln. Dabei müssen sie nicht nur erkennen, welche Textelemente obligatorisch oder fakultativ sind, sondern auch, welche Anordnung der Textelemente sinnvoll ist. So werden sie mit relevanten Textmustern vertraut.

Die genrebasierte Schreiberverziehung verbindet also Sprache, Inhalt und Kontexte in einer Weise, die es Lernenden erleichtert, relevante Textsorten besser zu verstehen und systematisch selbst zu verfassen. Gleichzeitig bietet der genrebasierte Ansatz Lehrenden einen Weg an, diese Kenntnisse und Fähigkeiten strukturiert zu vermitteln.

Literatur

- Brinker, Klaus (2001): *Linguistische Textanalyse*. Berlin: Schmidt.
- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Hallet, Wolfgang (2016): *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht: Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Seelze: Klett/Kallmeyer. (<https://bit.ly/38CKLaO>)
- Feez, Susan (2002): "Heritage and Innovation in Second Language Education". In: Johns, Ann M.: *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives*. Mahwa, NJ/London: Erlbaum. 43–69.
- Flower, Linda / John Hayes (1980): "The Dynamics of composing: Making plans and juggling constraints". In: Gregg, Lee/Steinberg, Erwin (Hrsg.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Erlbaum. 3–30.
- Halliday, Michael A.K. (1978): *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hammond, Jennifer (Hrsg.): (2001): *Scaffolding: Teaching and learning in language and literacy education*. Newtown NSW, Australia: Primary English Teaching Association.
- Hutz, Matthias (1997): *Kontrastive Fachtextlinguistik für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht: Fachzeitschriftenartikel der Psychologie im interlingualen Vergleich*. Trier: WVT.
- Hutz, Matthias (2001): "Insgesamt muss ich leider zu einem ungünstigen Urteil kommen: Zur Kulturspezifität wissenschaftlicher Rezensionen im Deutschen und Englischen". In: Fix, Ulla/Habscheid, Stephan/Klein, Joseph (Hrsg.): *Zur Kulturspezifität von Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg. 109–130.
- Hyland, Ken (2004): *Genre and second language writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Hyland, Ken (2007): "Genre Pedagogy: Language, literacy, and L2 writing instruction." In: *Journal of Second Language Writing* 16. 148–164.
- Hyland, Ken (2011). "Learning to write: Issues in theory, research, and pedagogy". In: Manchón, Rosa (Hrsg.): *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins. 17–35.
- Kirchhoff, Petra (2018): "Productive Competences – Speaking, Writing, Mediating". In: Carola Surkamp / Britta Viebrock (Hrsg.): *Teaching English as a Foreign Language: An Introduction*. Stuttgart: Metzler. 109–132.
- Müller-Hartmann, Andreas / Marita Schocker-von Dittfurth (2011): *Teaching English: Task-supported Language Learning*. Paderborn: Schöningh UTB.
- Paltridge, Brian (2001): *Genre and the Language Learning Classroom*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Sara, Kira/Elis, Franziska (2017): „Creative Writing: Generisches Schreiben auf literarische Genres anwenden“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. Heft 150 [Creative Writing]. 2–7. (<https://bit.ly/2Xzvzu>)
- Sieber, Peter (2003): „Modelle des Schreibprozesses“. In: Bredel, Ursula et al. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch*. Paderborn: Schöningh UTB.

Schreiben Genreansatz

METHODE IM FOKUS

alle Schuljahre

Sprachrichtigkeit überprüfen und trainieren

MATTHIAS HUTZ

Beim Schreiben im Fremdsprachenunterricht stehen die Inhalte im Vordergrund – wie bei mündlichen Äußerungen auch. Im Vergleich zum Sprechen bietet der Schreibprozess jedoch die Chance, die sprachliche Richtigkeit bzw. die situativen Angemessenheit von Äußerungen in den Blick zu nehmen: Man hat Planungszeit für die Äußerungen und stärkere Kontrollmöglichkeiten in Form von Hilfsmitteln wie Wörterbüchern oder bestimmten Feedback-Verfahren.

Zwar ist das fehlerfreie Verfassen von Texten kein realistisches Ziel des Englischunterrichts – dafür ist der Schreibprozess zu komplex. Dennoch ist eine Annäherung an einen möglichst hohen Grad an situativer Adäquatheit und sprachlich-formaler Korrektheit erstrebenswert – besonders in höheren Jahrgängen. Denn Unangemessenheiten auf der stilistischen Ebene können für Irritationen sorgen und Verstöße gegen die Normen der sprachlichen Korrektheit das Lesen der Texte erschweren.

Was ist mit „Sprachrichtigkeit“ gemeint?

Im genrebasierten Ansatz geht das Konzept der Sprachrichtigkeit über das traditionelle Verständnis der formalen Korrektheit auf der Mikroebene hinaus. Vielmehr umfasst es die Wahl aller genre-adäquaten sprachlichen Mittel und Formen, die in unmittelbarem Zusammenhang mit den jeweiligen Kontexten und Zielen stehen, mit denen wir kommunizieren (vgl. Hallet 2016:32). Dies schließt sowohl die Textorganisation als auch die Wahl kohärenzstiftender und stilistischer Mittel, syntaktischer Strukturen sowie lexikogrammatischer Mittel ein.

Genrespezifische Spracharbeit: Textbaupläne und sprachliche Realisierungsformen identifizieren

Im Verlauf des Sprachlernprozesses müssen sich Lernende Wissen über Organisationsformen von Texten und die Funktion bestimmter sprachlicher Mittel in verschiedenen Genres aneignen. Im Zentrum einer genre-orientierten Spracharbeit steht daher der systematische Aufbau eines sprachlichen Repertoires, das es Lernenden ermöglicht, Texte eigenständig und situationsadäquat zu verfassen. Dieses Repertoire muss regelmäßig trainiert und angewendet werden.

Beispiel book review

Ein *template* kann Lernenden helfen, den inhaltlich-funktionalen Bauplan eines Texts zu ermitteln und dessen charakteristische sprachliche Merkmale und Realisierungsformen wie Kollokationen bzw. lexikalische Einheiten zu sammeln (vgl. Hallet 2016:34). Die Klasse erarbeitet dies exemplarisch an einem *book review* z. B. von <https://www.thechildrens-bookreview.com/> (Kasten 1).

Im ersten Schritt werden einzelnen Textpassagen inhaltliche Funktionen zugeordnet. Bei einem *book review* sind dies z. B. Angaben zum Inhalt oder eine Bewertung des Buches. So machen sich die Lernenden die Textorganisation bewusst und gewinnen Erkenntnisse über die Funktionen der einzelnen Textsegmente. Dann werden charakteristische lexikogrammatische Merkmale für die jeweiligen Textteile in das *template* eingetragen, die ebenfalls eng mit der jeweiligen Textfunktion verknüpft sind. Zuletzt tragen die Lernenden die themenbezogenen Einzellexeme, Kollokationen oder *phrases* ein, die in den Teiltexträumen häufig auftreten.

Im Laufe der Zeit bauen die Lernenden so ein genrespezifisches lexikalisches Repertoire auf und können sich eigenständig und idiomatisch zu Sachverhalten äußern. Ein solches *template* kann dabei nur als Analyseinstrument, sondern auch als Planungsinstrument für das Verfassen eigener Texte dienen (Hallet 2016:34).

Prinzipien des Monitoring-Prozesses

Um bei den Lernenden ein möglichst hohes Maß an Akzeptanz für die Ziele der situativen Angemessenheit und Sprachrichtigkeit zu erreichen, sollte ein systematischer *monitoring*-Prozess beim Schreiben gewährleistet sein. Dieser soll die folgenden Prinzipien beachten.

Sprachrichtigkeitsförderung sollte in einen inhaltlichen Kontext eingebettet sein

Sprachrichtigkeit sollte kein Selbstzweck sein wie z. B. beim isolierten Trainieren der Rechtschreibfertigkeit in Diktaten. Stattdessen sollte die Förderung der Sprachrichtigkeit eng mit der eigentlichen Schreibaufgabe und einem klaren Adressatenbezug verknüpft sein. So ist sie in einen *meaningful context* eingebettet, der für die Lernenden den Zusammenhang zwischen Form und Bedeutung nachvollziehbar macht.

Gute Textpräsentationsmöglichkeiten beeinflussen die Sprachrichtigkeit positiv

Die Bereitschaft der Lernenden, ein möglichst hohes Maß an sprachlich-formaler Korrektheit zu erzielen, ist eng an die Optionen der Textpräsentation gekoppelt. Je größer die Anzahl der möglichen Rezipienten ist und je mehr Raum für die Würdigung der Schreibprodukte zur Verfügung steht, umso größer ist auch die Motivation der Lernenden, die eigenen Texte auch in formaler Hinsicht auf das höchstmögliche Niveau zu heben. Die öffentliche Präsentation der Schreibprodukte muss dabei nicht nur das mündliche Vortragen der Texte umfassen. Sie kann auch auf eine längerfristige Öffentlichkeitswirkung abzielen, z. B. mit Hilfe von Wandfriesen, Klassenzeitungen oder Webseiten.

Schreiben Genreansatz

Textbauplan und charakteristische sprachliche Merkmale eines book review

Text passages	Function of the text passage	Characteristic lexico-grammatical features	Characteristic words, collocations and phrases
"The story deals with ..." "There were three threads in the story: ..." The story is told from the perspective of three characters: ..."	information about the content	e.g. use of 3rd person, matter-of-fact style; simple present	e.g. <i>the story centres around; the story deals with; the story is about</i>
"I have really grown to love this book and love the suspense and twist and turns that she can create from her book." "Every one of her books is a page-turner and this one won't disappoint."	positive evaluation	e.g. frequent use of "positive" adjectives, adverbs and intensifiers	e.g. <i>the story was absolutely gripping; brilliant storytelling; a suspenseful story; a page-turner; hard to put down; a very intriguing and captivating read; I enjoyed this book immensely; I strongly recommend this book</i>
"I thought this book was very poor – unbelievable plotlines and weak characters."	negative evaluation	e.g. frequent use of "negative" adjectives, adverbs, intensifiers and hedges (word or phrase that expresses ambiguity, probability, or indecisiveness)	e.g. <i>weak characters; predictable ending; extremely boring; somewhat disappointing</i>

Der Überarbeitungsprozess setzt frühzeitig ein

Der Überarbeitungsprozess sollte nicht erst am Ende des Schreibens einsetzen. Denn dann ist der Text – zumindest aus Lernendenperspektive – fertig und ihre Bereitschaft, sich erneut mit ihm auseinanderzusetzen, sinkt fast zwangsläufig. Stattdessen sollten sie schon nach dem ersten Entwurf Feedback zur sprachlichen Qualität ihrer Texte erhalten.

Sprachreflexion ist ein wichtiger Teil der Sprachrichtigkeit

In allen Überarbeitungsphasen sollen die Lernenden reflektieren, ob sie die passenden genre-spezifischen sprachlichen Mittel eingesetzt haben oder ob und wo es noch Verbesserungsmöglichkeiten gibt. Sie sollten Gelegenheit erhalten, ihre Fehler selbst zu entdecken und zu verbessern, auch wenn sie sicher nicht alle Fehler finden.

Ein Fehler muss nicht unbedingt ein Fehler sein

Die Verwendung von standardsprachlichen Normen ist zwar wichtig. Jedoch sollten sich Lehrende bewusst machen, dass sich Normen verändern können und dass in verschiedenen Varietäten des Englischen unterschiedliche Normen bestehen. So kann z. B. im amerikanischen Englisch die Verwendung von *would* in *if-clauses* durchaus akzeptabel sein.

Feedback zur Sprachrichtigkeit sollte positive Aspekte nennen

Beim *feedback* geht es primär darum, Defizite zu beheben und auf die falsch verwendeten Formen und Strukturen einzugehen. Um die Motivation und das Selbstvertrauen der Lernenden zu fördern, sollten Lehrkräfte sie aber auch für die korrekte Verwendung komplexerer Formen loben!

Sprachrichtigkeit überprüfen

In allen Phasen des Schreibprozesses – während der Planung, der Formulierung bzw. der Überarbeitung der Texte – können Lernende bei Sprachrichtigkeit einen Kompetenzzuwachs erreichen (Kasten 2).

Die Überprüfung der Sprachrichtigkeit kann individuell, in Partner- oder Kleingruppenarbeit durch die *peer group* oder durch die Lehrenden erfolgen. Alle Formen haben Vorteile.

Self-feedback

Bevor ihr Text durch andere Personen begutachtet wird, setzen sich die Lernenden zunächst selbst intensiv damit auseinander, um ihn mit eigenen Mitteln zu optimieren. Dafür bietet sich eine Checkliste zu genre-spezifischen bzw. sprachlichen Aspekten an (*worksheet 1*). Im *self-monitoring* richten die Lernenden ihre Aufmerksamkeit auch auf die sprachlichen Aspekte und entwickeln so eine Sensibilität für mögliche Fehlerquellen. Selbst wenn sie so nicht alle Fehler erkennen, erleichtert dieses Verfahren den *monitoring*-Prozess in den nachfolgenden Phasen.

Peer feedback

In einer *peer feedback*-Phase werden die unfertigen Texte ausgetauscht und in Partner- und Kleingruppenarbeit gegengelesen, um neben der inhaltlichen Textqualität auch die situative Angemessenheit und die sprachliche Richtigkeit der Texte zu verbessern. Dieser partnerschaftliche *monitoring*-Prozess sensibilisiert Lernende für die soziale Dimension des Schreibens (vgl. Thürmann 2013:7): Sie merken, dass Texte für eine Leserschaft verständlich sein müssen. Beim *peer feedback* kommt es darauf an, miteinander auszuhandeln, welche sprachlichen Formen und Strukturen für die jeweilige Textsorte und das Schreibziel angemessen und korrekt sind. Ein Mehrwert des *peer feedback* liegt zudem darin, dass die korrigierenden *peers* nicht nur Mitverantwortung für die Qualität des Endprodukts übernehmen, sondern auch ihre eigene Sprachreflexionsfähigkeit schulen.

Für das *peer feedback* bietet sich eine ähnliche Checkliste an wie beim *self feedback* (*worksheet 1*). Oder die Texte werden nach zuvor festgelegten Sprachrichtigkeitskriterien durchgesehen, wobei auch inhaltliche oder textorganisatorische Aspekte mitberücksichtigt werden. Die Lernenden können auch selbst Sätze auswählen, bei denen sie unsicher sind.

Schreiben Genreansatz

Sprachrichtigkeit herstellen

I Vorbereitung	Sprachliche Probleme antizipieren <i>Focus on form</i> -Plakate: Im Klassenzimmer werden Poster mit sprachlichen Warnhinweisen zu potenziellen sprachlichen oder genrespezifischen Problemen aufgehängt (z.B. Verwendung einer bestimmten Zeitform, bestimmte Kollokationen oder Rechtschreibprobleme („ <i>Make sure to spell these words correctly: ...</i> “)).	Die <i>focus on form</i> -Plakate weisen die Lernenden bereits im Vorfeld explizit auf bestimmte Schwierigkeiten hinsichtlich der Makro- oder Mikrostruktur hin und regen sie zur Sprachreflexion während des Schreibens an. So dienen sie der Fehlerprophylaxe.
	Externe Hilfsmittel nutzen Die Lernenden erhalten Wörterbücher, nutzen <i>online dictionaries</i> oder Kollokationslexika	Während des Schreibprozesses sollten die Lernenden auch die Möglichkeit haben, eigenständig Lösungen für einfache Probleme auf der Mikro-Ebene (z.B. Lexik, Orthographie) finden zu können.
II Formulierung	Die Lehrkraft um Rat fragen Die Lernenden erhalten mehrere <i>help cards</i> (z.B. für die Bereiche <i>text organisation, style, vocabulary, spelling, grammar</i> ; s. <i>worksheet 2</i>), auf denen sie während der <i>drafting</i> -Phase spezifische Probleme notieren können. Die Lehrkraft sammelt die <i>help cards</i> dann ein und gibt sie mit Tipps an die Hilfesuchenden zurück. Aspekte, die von allgemeinem Interesse sind, werden in der gesamten Klasse thematisiert. Alternativ können auch die <i>peers</i> um Rat gefragt werden.	Die Lernenden können mittels der <i>help cards</i> auf diskrete Weise genrespezifische Hilfestellungen erhalten, ohne dass der Schreibprozess in der Klasse gestört wird.
	Sprachreflexion anregen mittels Selbstevaluation Die Lernenden erhalten eine <i>self-feedback</i> -Checkliste (vgl. <i>worksheet 1</i>)	Die Checkliste dient dazu, den eigenen Schreibprozess kritisch zu reflektieren hinsichtlich Inhalt, Textorganisation oder Sprachrichtigkeit.
III Überarbeitung	Sprachreflexion anregen mittels <i>peer feedback</i> Kollaborative Bearbeitung der Texte mittels Checklisten oder bestimmter Kriterienkataloge	Die <i>peer group</i> begutachtet die Texte und gibt Hinweise zum Inhalt und zur sprachlichen Angemessenheit.
	Sprachreflexion anregen mittels eigener Fehlerforschung Verschiedene Aktivitäten zum Entdecken von Fehlern wie z.B. <i>grammar auction</i>	Die Lernenden versuchen, ihre eigenen Fehler zu analysieren, so dass die Wahrscheinlichkeit geringer wird, dass sie erneut auftreten.
	Fehler dokumentieren Fehlerkartei: Auf Karteikarten werden gravierende Fehler sowie die entsprechenden korrekten Lösungen notiert	Eine Fehlerkartei dient primär der kritischen Selbstreflexion, aber auch der Dokumentation des eigenen sprachlichen Kompetenzzuwachses.

Die Korrektur durch die *peers* kann anonym erfolgen. Abschließend entscheiden die Lernenden, ob sie die Vorschläge annehmen und überarbeiten ihre Texte entsprechend.

Teacher feedback

Der *monitoring*-Prozess durch die Lehrkraft kann bereits sehr frühzeitig einsetzen, z.B. mittels *focus on form*-Plakaten oder *help cards*. Eine simple Korrektur von Fehlern ist allerdings problematisch, da nicht gewährleistet ist, dass sich die Lernenden noch einmal bewusst mit den richtigen Formen auseinandersetzen. Stattdessen sollte die Lehrkraft lediglich Hinweise auf die Fehler geben. Die Lernenden spüren diese dann eigenständig auf. Das kann auch spielerisch erfolgen (vgl. z.B. Kleppin 2001, Bartram/Walton 2002). Mehrere Varianten mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden sind denkbar:

- Es wird lediglich die Anzahl der Fehler in den Lernertexten genannt. Die Lernenden finden sie anschließend.
- Die Fehler werden unterstrichen, die richtigen Lösungen aber nicht genannt. In Kleingruppen sollen die Fehler diskutiert und Korrekturvorschläge gemacht werden.
- Die Fehler werden unterstrichen. Die Lernenden haben maximal drei Fragen, um die richtige Version zu finden.
- Die Fehler werden mit einfachem Korrektursystem kodiert (z.B. s = *spelling*, t = *tense*), müssen aber von den Lernenden selbst korrigiert werden.

- Die Lehrkraft unterstreicht Fehler und korrigiert sie. Die Lernenden diskutieren in Partnerarbeit, warum sie die Fehler gemacht haben (Interferenzen mit dem Deutschen: *I 'become a steak*, Übergeneralisierungen: **informations*).
- *Grammar auction* (vgl. Bartram/Walton 2002:76): Die Lehrkraft wählt aus verschiedenen Lernertexten einige Sätze aus, die fehlerlos sind und einige, die Fehler enthalten. In Gruppen erhalten die Lernenden eine bestimmte Summe, die sie für den „Kauf“ korrekter Sätze einsetzen können. Ziel ist es, möglichst viele Sätze zu ersteigern, aber möglichst wenig Geld dafür auszugeben. Siegerin ist die Gruppe mit den meisten korrekten Sätzen. Vor der Versteigerung bekommen die Gruppen Zeit, um zu überlegen, welche Sätze korrekt sind und wie viel man dafür ausgeben sollte. Nach der Versteigerung werden die falschen Sätze korrigiert.

Literatur

- Bartram, Mark/Walton, Richard (2002): *Correction: A Positive Approach to Language Mistakes*. Chertown House: Heinle Cengage Learning.
- Hallet, Wolfgang (2016): „Sprach- und genrebewusstes Lernen: Chunks und phrases in der politischen Rede“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 140. 31 – 37. (<https://bit.ly/35GRLI5>)
- Hedge, Tricia (2005): *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Kleppin, Karin (2001): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.
- Thürmann (2013): „Scaffolding: Unterstützung für die Konstruktion von Sprechgeräten“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 126 [Scaffolding], 2–8. (<https://bit.ly/2Ne4JKL>)
- Wajnryb, Ruth (2013): *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.

Schreiben Genreansatz

name:

date:

Check your text

Text function and text organization

What is the overall function of my text?

What are the functions of the individual text parts?

Have I structured my text in a way that is typical of this genre? yes ☐ no ☐

Is the paragraph structuring okay? yes ☐ no ☐

Text coherence

Is my text coherent? yes ☐ no ☐

Have I used text connectors to link the ideas in the text? yes ☐ no ☐

Vocabulary

Have I used all the words and collocations correctly? yes ☐ no ☐

Are there any words or phrases that sound very "German"? yes ☐ no ☐

What I'm not quite sure about:

Grammar

Have I used the verbs in the correct form and the correct tense? yes ☐ no ☐

Have I used the adjectives and adverbs correctly? yes ☐ no ☐

Is my syntax correct? yes ☐ no ☐

Are all sentences complete? yes ☐ no ☐

What I'm not quite sure about:

Spelling

Have all the words been spelled correctly? yes ☐ no ☐

What I'm not quite sure about:

Punctuation

Have I used punctuation correctly? yes ☐ no ☐

What I'm not quite sure about:

Schreiben Genreansatz

THOMAS RAITH

Schreiben unterstützen

Das Schreiben eines Textes ist ein Prozess, der in mehreren Phasen erfolgt. Egal ob beim Planen, Formulieren oder Überarbeiten – die Schülerinnen und Schüler benötigen Zeit für diese Arbeiten, eine genaue Kenntnis der zu erstellenden Textsorte, eine Vorstellung vom Adressaten und der Präsentationsform sowie Hilfestellungen wie Checklisten zu Struktur und Inhalt oder Formulierungshilfen.

Die Tätigkeit des Schreibens ist ein komplexer Prozess, der Kenntnisse und Kompetenzen auf unterschiedlichen Ebenen erfordert. Um schriftlich kommunizieren zu können, müssen Fremdsprachenlernende Lexik, Syntax und Grammatik beherrschen und anwenden können. Diese Teilfertigkeiten des Schreibens sind fester Bestandteil des Englischunterrichts. Das Lernen und Üben im Unterricht konzentriert sich dabei aber meistens darauf, Sätze korrekt zu formulieren. Rückmeldung zu einem Text wird dann

auch auf Grundlage der Satzebene als abgeschlossener Einheit gegeben. Weniger Beachtung finden die generischen Schreibkompetenzen, die sich auf das Verfassen adressatengerechter Texte und auf die Textsortenkompetenz der Schülerinnen und Schüler ausrichten (ZUR SACHE).

Kompetenzentwicklung in Schreibphasen fördern

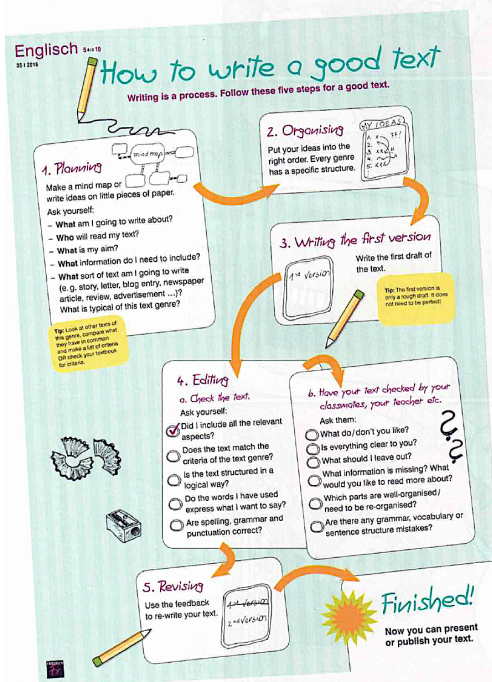
Wenn wir Schreibkompetenz auch als die Fähigkeit, komplexere Texte zu verfassen, fördern wollen, muss ein didaktischer Zugang gewählt werden, der diese generischen Schreibprozesse ermöglicht. Lernern muss das benötigte Sprach-, Adressaten- und Diskurswissen vermittelt werden und sie benötigen einen Rahmen, in dem sie den Text gründlich planen und bearbeiten können (s. ZUM UNTERRICHT). Es bietet sich an, den Aufgabenprozess im Unterricht an folgenden Schreibphasen zu orientieren, die so oder ähnlich in der Schreibdidaktik üblich sind:

Planen → Formulieren → Überarbeiten

Die Phasen sind nicht als abgeschlossene Einheiten zu verstehen. Sie können sich auch gegenseitig beeinflussen bzw. wiederholt durchlaufen werden. Schreibkompetenz zu fördern bedeutet zunächst, den Lernern in allen drei Phasen die Hilfsmittel (wie z. B. Formulierungshilfen, Definitionen der Textsorte oder Schreibtipps) zur Verfügung zu stellen, die sie benötigen, um einen Text verfassen zu können, der den Adressaten und dem Textgenre gerecht wird. Das Poster **How to write a good text** im Materialpaket leitet den Schreibprozess der Schüler an und gibt viele hilfreiche Tipps und Checklisten für die Überarbeitungsphase. Und es ermutigt: Auch und gerade professionelle Schreiber entwerfen ihren Text zunächst, bevor sie ihn ggf. mehrfach überarbeiten.

Schreibphase 1: Planen

Mit den Schülern werden zu Beginn der Planungsphase Qualitätskriterien für die spezifische Textsorte erarbeitet, die in die Planung des individuellen Textes mit einbezogen werden. Solange die

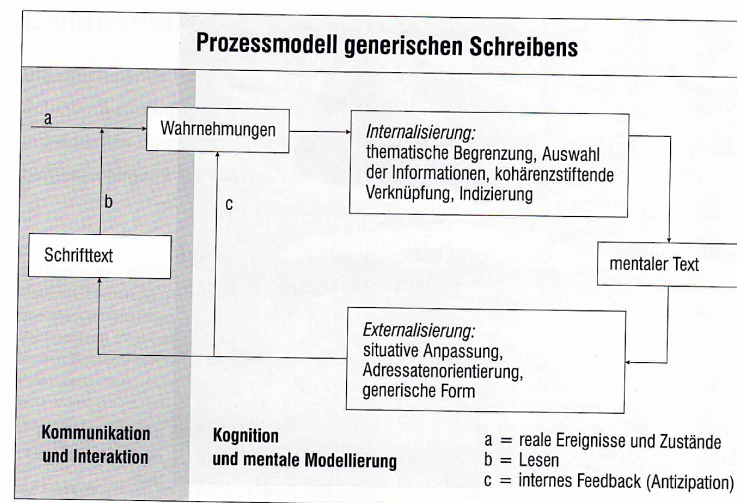


28

ENGLISCH | 35 | 2016

Schreiben Genreansatz

UNTERRICHT AKTUELL



1 | Prozessmodell generischen Schreibens

Schüler die spezifischen Eigenschaften einer Textsorte noch nicht ganz verinnerlicht haben, empfiehlt es sich, mit einem Modelltext zu arbeiten. Die Schüler erarbeiten die Kriterien aus dem Text und halten sie beispielsweise in Form einer *checklist* fest, die ihnen im weiteren Verlauf bei der Strukturierung und Formulierung ihres eigenen Textes dient.

Schreibphase 2: Formulieren

Zum Formulieren des Textes ist es hilfreich, differenzierende Unterstützungsangebote zur Verfügung zu stellen, die sich ebenfalls auf die mit den Schülerinnen und Schülern erarbeiteten Qualitätskriterien beziehen. Das können Textbeispiele sein, anhand derer die Lerner charakteristische formale und sprachliche Elemente

ZUM UNTERRICHT Lernprozesse durch kommunikativen Kontext aktivieren

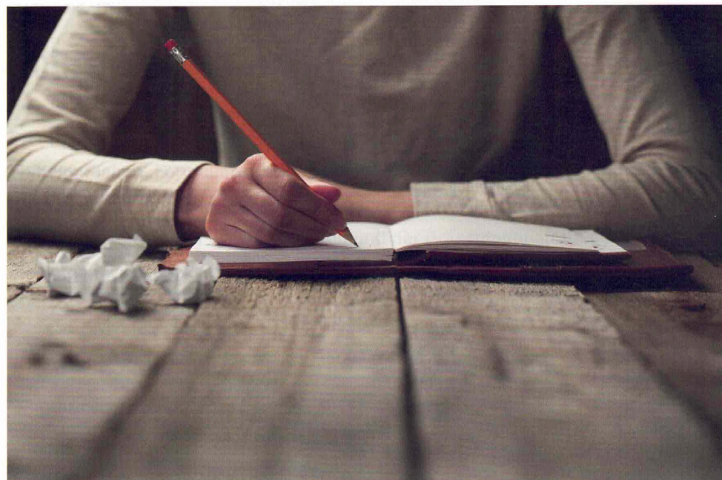
Generisches Schreiben ist in der Regel in einen auf Kommunikation ausgerichteten inhaltlichen Kontext eingebunden. Das Verfassen eines Textes setzt demnach einen situativen Kontext voraus, in dem ein Sender einem Empfänger anlassbezogen etwas mitteilt. Eine Textnachricht auf dem Smartphone kann sich zum Beispiel auf eine Terminabsprache für ein Treffen mit einem Freund (situativer Kontext) beziehen und beinhaltet einen Vorschlag zu Termin und Ort (Mitteilung), die ich (Sender) an einen Freund sende (Empfänger). Generische Schreibkompetenz bedeutet, dass der Verfasser eines Textes Sprache und Form so verwenden kann, dass sie dem Kontext, Adressaten und dem Mitteilungsanlass angemessen sind. Für die Förderung generischer Schreibkompetenzen ist es von zentraler Bedeutung, dass die Schreibaufgaben einen möglichst authentischen kommunikativen Kontext bieten, in den

die Lerner aktiv einbezogen werden. Zum einen erschließen sich so genrespezifische Merkmale einer Textsorte den Schülerinnen und Schüler aus dem funktionalen Kontext. Zum anderen motivieren solche realitätsbezogenen und für die Schüler relevanten Kontexte dazu, sich aktiv in der Schriftsprache mitzuteilen und die mentalen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler werden aktiviert.

In den einzelnen Beiträgen in diesem Heft werden in unterschiedlichen kommunikativen Kontexte generische Tagesabläufe (*My day*, S. 4 f.), Briefe (*You've got mail*, S. 8 f.), *mystery short stories* (*Can you solve the crime?*, S. 12 f.), *blurbs* (*A truly great show*, S. 18 f.) und Petitionen (*Make a change!*, S. 24 f.) verfasst.

normen und Muster der sprachlichen Interaktion. Seebe: Kien/Kellmeyer: 113.

Schreiben Genreansatz



Ganz so leicht ist es mit dem Schreiben dann doch nicht ...

ZUR SACHE Generisches Schreiben

Unter „generischem Schreiben“ versteht man in der Fremdsprachendidaktik das genrespezifische Verfassen längerer zusammenhängender Texte.

Genres, die „nicht erst im Textunterricht erlernt werden, sondern in unauf löslichem Zusammenhang mit der sprachlichen und kulturellen Sozialisation erworben werden und als Schemalernen mit der kognitiven Entwicklung des Menschen verbunden sind“ (Hallet 2016), bieten den Lernern dabei Orientierungshilfen und ein strukturierendes Gerüst, das sie meist schon mitbringen. So können sie auf Bekanntes zurückgreifen und neu Gelerntes nach vertrauten Kategorien ordnen.

Gerade beim Verfassen bestimmter Textsorten, die klaren formalen Kriterien unterworfen sind, berücksichtigen die Schreibenden die Merkmale bestimmter Genres und erstellen so adäquate adressatengerechte Texte, die ihren Zweck erfüllen (s. auch Abb. 1 „Prozessmodell generischen Schreibens“).

Für die Diskurskompetenz in einer globalisierten Gesellschaft ist die Förderung generischer Schreibkompetenzen im Englischunterricht von zunehmender Bedeutung, da auch schriftliche Kommunikation an Regeln und kulturelle Konventionen der sozialen Interaktion gebunden ist.

der jeweiligen Textsorte erkennen und auf ihre Texte übertragen können. Weitere Möglichkeiten sind vorstrukturierte Arbeitsblätter oder sprachliche Mittel, die zur Verfügung gestellt werden.

Schreibphase 3: Überarbeiten

Im Unterrichtsaltag kommt der Überarbeitungsphase oftmals eine untergeordnete Rolle zu oder sie wird nicht aktiv angeleitet. Dabei handelt es sich bei dieser Schreibphase um die entscheidende Phase für den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler und für die Verbesserung der Textqualität.

Entscheidend ist dabei, dass die Überarbeitungsphase als Teil des Schreibprozesses verstanden wird und nicht erst stattfindet, nachdem der Text schon bei den Adressaten angekommen ist. Die Schüler sollten eine Rückmeldung auf ihre Texte bekommen, z. B. in einer *peer conference*, über Checklisten oder als Feedback vom Lehrer, und die Möglichkeit zur Überarbeitung haben, bevor sie diese Endversion an die Adressaten übermitteln oder einem Publikum präsentieren. In dieser Phase sind die mentalen Prozesse der Lerner aktiviert und eine Textüberarbeitung führt dann auch mit höherer Wahrscheinlichkeit zu einem Kompetenzzuwachs. Eine Rückmeldung zur Qualität der Texte, nachdem die Schreibprozesse bereits abgeschlossen sind und der Text bei den Empfängern schon angekommen ist, führt hingegen zu einer geringen Aktivierung der Lerner und mindert den Kompetenzzuwachs.

Die Überarbeitungsphase sollte von der Lehrkraft explizit angeleitet und begleitet werden. Dazu werden die zuvor eingeführten Qualitätskriterien wieder aufgegriffen. In den Überarbeitungsprozess kann eine Selbstevaluation oder *peer feedback* mit einbezogen werden. ■

Foto: Alamy / Fotolia

Schreiben Genreansatz

Vorbereitung

– Empirische Bildungsforschung –



Empirische Bildungsforschung

Schreiben mit der Hand fördert die kognitive Entwicklung

Neuere Studien belegen, dass das Schreiben mit der Hand digitalen Schreibtechniken (teilweise) überlegen ist.

Davon, dass Schreiben mit Stift und Papier auch im digitalen Zeitalter seine Berechtigung hat, sind der Psychologe und Hirnforscher Professor Markus Kiefer und die Biologin Dr. Petra Arndt von der Universität Ulm überzeugt. Sie haben gemeinsam mit ihrem Team den Einfluss analoger und digitaler Schreibwerkzeuge auf die Lese- und Schreibkompetenz von Kindern im Vorschulalter untersucht.

„Eine Gruppe hat mit Papier und Bleistift gearbeitet, die zweite Gruppe hat für das Lese- und Schreibtraining einen Tablet-Computer mit virtueller Tastatur genutzt, die dritte einen Tablet-Computer mit einem digitalen Stift“, erläutert Professor Markus Kiefer den Aufbau der Studie. Die Jungen und Mädchen lernten spielerisch 16 Buchstaben kennen und daraus gebildete kurze Wörter lesen und schreiben.

Motorische Gedächtnisspur

Die Kinder der Stift-und-Papier-Gruppe unterschieden sich beim Lesen und Schreiben nicht von der Tastaturgruppe. Beim Erkennen von Buchstaben schnitten die Stifte-Kinder dagegen besser ab. Schreiben mit der Hand ist ein hochkomplexer Vorgang, bei dem 12 Hirnareale aktiv sind und mehr als 30 Muskeln und 17 Gelenke zusammenarbeiten. „Handbewegungen helfen uns im wahrsten Sinne des Wortes, die Welt zu begreifen“, sagt Professor Kiefer. „Es gibt einen direkten Zusammenhang zwischen der Form der Buchstaben und der ausgeführten Bewegung. Wenn wir mit der Hand schreiben, werden nicht nur visuelle, sondern auch motorische Bereiche des Gehirns aktiviert und es wird eine motorische Gedächtnisspur im Gehirn angelegt.“ Diese hilft den Kindern, Buchstaben zu erkennen, aber auch, andere Informationen zu behalten und zu verarbeiten. „Was wir mit der Hand schreiben, bleibt besser im Gedächtnis. Schreiben mit der Hand fördert die kognitive Entwicklung.“

So verbesserten sich auch die räumlich-visuellen Fähigkeiten der Kinder durch das Schreiben mit der Hand. „Die Kinder müssen beim Schreibenlernen sehr genau hinschauen. Sie müssen auf Details der Buchstaben achten und sich die räumliche Anordnung der Striche präzise merken. Vom genauen Beobachten profitieren sie auch in vielen anderen Bereichen und Fächern, zum Beispiel in den Naturwissenschaften“, betont Professor Kiefer.

Schlechte Ergebnisse für das Schreiben mit Stift auf dem Tablet

Beim Schreiben mit dem Stift auf dem Tablet stellen sich diese positiven Effekte überraschenderweise nicht ein – im Gegenteil. Obwohl dieses Schreibgerät auf den ersten Blick die Vorzüge des analogen und des digitalen Schreibens vereint, schnitt es bei der Studie am schlechtesten ab. Doch das liegt möglicherweise an der noch nicht ausgereiften Technik. „Den Kindern fällt es schwer, ihre Schreibbewegungen auf den rutschigen Tabletoberflächen zu kontrollieren. Das erfordert viel Aufmerksamkeit und schmälert möglicherweise den Lernerfolg“, erklärt Professor Kiefer. Eine bessere Haptik, zum Beispiel papierähnliche Oberflächen, könnten hier Abhilfe schaffen – und zu besseren Ergebnissen führen.

Empirische Bildungsforschung

Viele Vorteile – wenig Nachteile

„Das Schreiben mit Stift und Papier hatte die meisten Vorteile und die wenigsten Nachteile“, fasst Professor Kiefer die Ergebnisse der Studie zusammen. Die Vorteile beschränken sich nicht nur auf das Schreibenlernen: Amerikanischen Studien zufolge schnitten Studierende, die handschriftliche Vorlesungsnotizen machten, bei Verständnistests deutlich besser ab als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen, die per Laptop mitschrieben. Die Studierenden aus der Laptopgruppe schrieben die Vorlesung wortgetreu mit. Dagegen zwingt die geringere Schreibgeschwindigkeit die Studierenden beim handschriftlichen Notieren dazu, sich schon während des Schreibens aktiv mit dem Lerninhalt auseinanderzusetzen und die wichtigsten Punkte zusammenzufassen. Dies wirkt sich offenbar positiv auf das Verständnis aus.

Zum besseren Verstehen und Behalten trägt möglicherweise auch bei, dass handschriftliche Notizen räumlich organisiert sind: „Wir merken uns vielleicht, dass wir eine bestimmte Information in einem roten Ordner abgeheftet haben oder dass sie in der Mitte eines Blattes steht. Das hilft uns, uns an den Inhalt zu erinnern“, nennt Professor Kiefer ein Beispiel. „Diese stützende räumliche Struktur fehlt, wenn wir in eine Datei schreiben und sie dann in einem Ordner im Computer abspeichern.“

Zu Hause schreiben üben

Schon eine Stunde besonderer Handschreibförderung in der Woche reicht aus, um die Schreibmotorik von Kindern deutlich zu verbessern. Hausaufgaben sollten deshalb immer auch wieder ganz klassisch mit Stift und Papier angefertigt werden.

vgl. Stepstudie 2019

Kompetenzorientierung

– *Task-based-learning* –



Task-based Learning

Definition Task-based Learning and Teaching (TBL):

Unterrichtsmodell, das zu einem Bild des Lerner als aktiv handelndes und selbst verantwortliches Individuum passt und die Gelegenheit für natürliche Sprachbegegnung und Sprachanwendung im Klassenzimmer mit entsprechenden Differenzierungsmöglichkeiten bietet. Im Mittelpunkt steht der einzelne *task* mit kommunikativem Potenzial, dessen Gestaltungskriterien die Schülerinnen und Schüler aktivieren, motivieren und individuelle Lernwege unterstützen können.

Kommunikation und damit Sprache werden genutzt, um bestehende Lücken (*gaps*) in der Verständigung zwischen Individuen zu schließen. Im Kontext „Unterricht“ wird versucht, die Fähigkeit zum Schließen dieser Lücken in authentischen Situationen zu fördern, indem diese simuliert werden und vom Lerner verlangt wird, Inhalte zu verstehen, auszudrücken und auszuhandeln.

Begründer: u.a. David Nunan (1989), Rod Ellis (2003), Jane Willis (1996), Peter Skehan (1998)

Es ist wichtig, dass ...

- erkennbar ist, was zu tun ist
- es in erster Linie nur um den Inhalt geht
- eine realitätsähnliche Sprachanwendung gefordert wird (*meaningful*)
- alle Kompetenzen oder eine Kombination aus diesen angesprochen werden können
- eine *task* kognitiv anspruchsvoll (*challenging*) ist
- eine *task* ein Resultat ermöglicht und auch verlangt

vgl. Ralph Carstens, *Engaging Learners in Meaning-Focused Language Use*, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4/2005, S. 7

Gute Lernaufgaben

- sind authentisch, orientieren sich an für Lerner bedeutsamen Themen und Inhalten
- fördern bei Lernern ergebnisorientiertes Denken, eigenständige Arbeits- und Rechercheprozesse sowie Bedeutungskonstruktionen, lösen kognitive Prozesse aus
- ermöglichen unterschiedliche Zugänge und Lösungswege, individuelle Erkenntnisse, durch eigene Biografie entstandene Deutungsmuster und Äußerungen
- fördern gesellschaftlich relevante Kompetenzen, entwickeln die Persönlichkeit
- planen Lerneraktivität und integrieren Vorwissen der Lerner
- nennen Zweck der *task* und klar definiertes kommunikatives Ergebnis
- verwenden Sprache, wie sie im Alltag vorkommen könnte (*real or authentic language use*)
- haben interaktiven Teil: Routine in Kommunikationsstrategien wie umschreiben, erfragen und klären, Feedback einholen und geben, Kommunikationsprobleme lösen
- sind gleichberechtigt interaktiv
- gestehen den Lernern Wahlfreiheit zu

vgl. Andreas Müller-Hartmann / Marita Schocker-V. Dittfurth, Aufgaben bewältigen, in: *DFU 84. Task-based language learning*, Friedrich Verlag 2006, S. 4

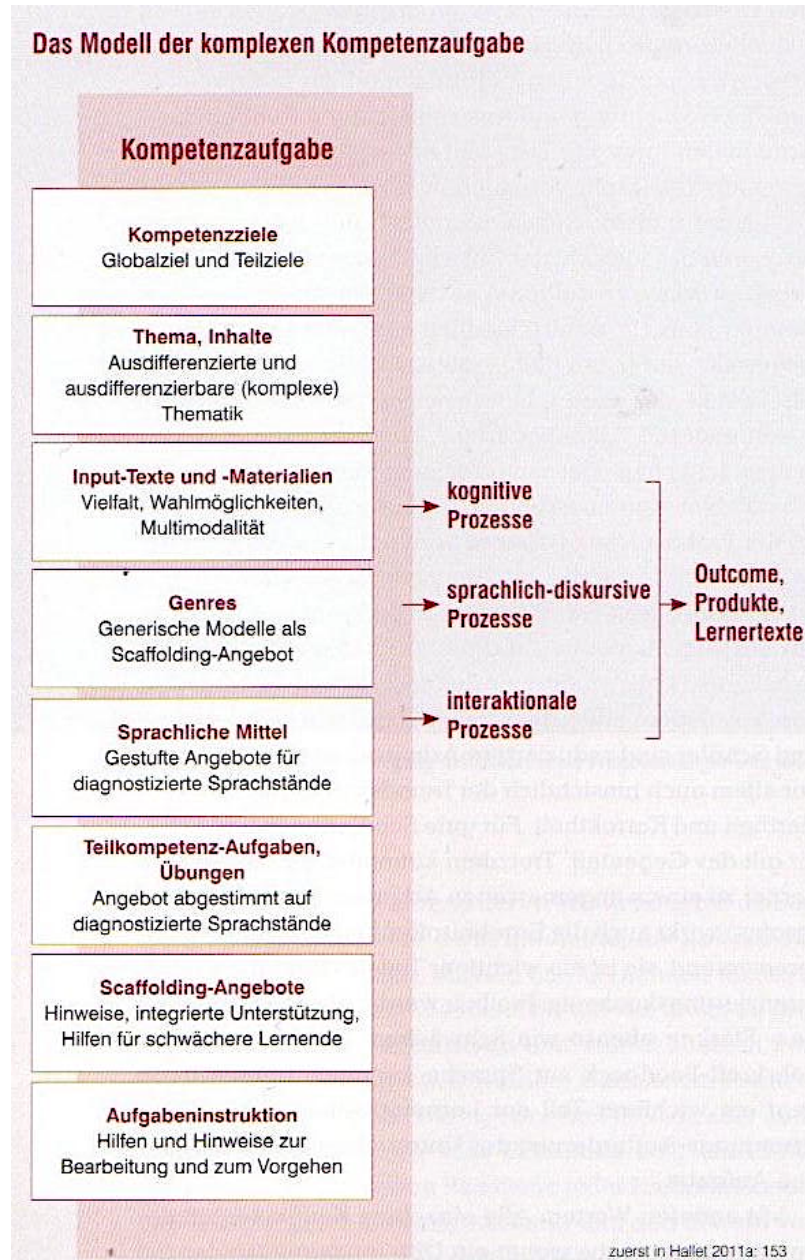
Task-based Learning

Lern- und Testaufgaben dienen unterschiedlichen Zwecken, weisen aber im Grundsatz gemeinsame Merkmale auf. Sie sind als Kontinuum zu denken, bei dem der Fokus variiert. Gleiches gilt für Übungsaufgaben, deren Schwerpunkt auf dem strukturellen Aspekt von Sprache liegt.

Lernaufgaben	Testaufgaben
motivieren die Lerner, sich engagiert auf eine Aufgabe einzulassen	motivieren die Lerner, sich engagiert auf eine Aufgabe einzulassen
initiiieren vorwiegend Verstehens- und Äußerungsprozesse im Bereich IKK (<i>integrating skills</i>)	testen Verstehens- und Äußerungsleistungen im Bereich bestimmter sprachlicher Fertigkeiten
orientieren sich an lebensweltlichen Problemstellungen und knüpfen an die lebensweltlichen Diskurse der Lerner an und sind damit kontextualisiert	orientieren sich an lebensweltlichen Problemstellungen und knüpfen an die lebensweltlichen Diskurse der Lerner an und sind damit kontextualisiert
sind eher komplex und erlauben eine persönliche Schwerpunktsetzung, je nach Interessenlage (<i>choice</i>)	beschränken sich auf die Überprüfung von (sprachlichen) Teilkompetenzen oder von integrierten Kompetenzen, eine persönliche Schwerpunktsetzung ist nur bedingt möglich (z. B. können Lerner ein Bild von dreien auswählen, über das sie schreiben / sprechen wollen)
geben lediglich den Rahmen für diverse Lernaktivitäten vor, indem sie vielfältige Ressourcen bereitstellen, eine Problemstellung formulieren, eine problemlösende Interaktion initiieren und das Produkt der Aufgabebearbeitung vorgeben	legen die erwarteten Kompetenzen fest, die durch eine Aufgabe demonstriert werden sollen
ermöglichen es den Lernern, ihre Aufmerksamkeit der Sprache zuzuwenden, nachdem sie sich mit dieser zunächst inhaltlich beschäftigen (<i>focus on form follows focus on meaning</i>)	ein inhaltlicher Schwerpunkt ist gegeben, aber der eigentliche Fokus liegt im Bereich der sprachlichen Fertigkeiten (<i>focus on form</i>)
unterstützen den Lernprozess durch ihre Sequenzierung (<i>task cycle, focus on form, pre-, while-, post-tasks, subtasks and target task</i>)	sind in der Regel Einzelaufgaben
streben einen Ausgleich zwischen <i>task demand</i> und <i>task support</i> an	im Vordergrund steht die Bewältigung der <i>task demands</i>
ermöglichen die selbstständige und kooperative Problembearbeitung in interaktionalen Formen	stellen in der Regel den individuellen Lernstand zu einem bestimmten Zeitpunkt fest (Ausnahme: z. B. die gemeinsame Präsentation eines Projektes oder Dialogform in der mündlichen Prüfung)
sind eher prozessorientiert, d. h. sie sind veränderbar im Prozess durch die Lerner (<i>negotiated curriculum</i>) und ermöglichen deshalb die Demonstration erworbener Kompetenzen in unterschiedlichen Produkten (z. B. Beitrag zu einer Internetseite, Plakat, Booklet)	sind produktorientiert, d. h. sie fokussieren das Ergebnis des Lernprozesses

vgl. Andreas Müller-Hartmann und Marita Schocker-von Dittfurth, Mit Lernaufgaben Kompetenzen entwickeln, in: *DFU 109. Lernaufgaben: Kompetenzen entwickeln*, Friedrich Verlag 2011, S. 4

Task-based Learning



Wesentliche Merkmale **komplexer Kompetenzaufgaben**:

Lebensweltbezug und Topikalität

- Modellieren oder Aufnahme diskursiver Prozesse und Bedeutungsaushandlungen in Analogie zu Problemstellungen, Aushandlungsprozessen, Thematiken in realweltlichen Diskursen
- bedeutungshaltige und relevante Aufgaben mit Orientierung an realen Alltagshandlungen

Komplexität

- Orientierung an realen Problemlagen
- Aktivierung von Erfahrungs-, Welt- und ggf. domänenspezifischem Wissen, von Schemawissen und bereits erworbenen Kompetenzen

Kompetenzentwicklung

- Wiederaufnahme, Weiterentwicklung und Vernetzung sprachlicher und interaktionaler lebensweltlicher Kompetenzen, ggf. Erwerb neuer Kompetenzen oder Teilkompetenzen
- übergeordnetes Bildungsziel: fremdsprachige Diskurs- und Partizipationsfähigkeit
- **zone of proximal development (ZPD)**: Lernende lösen Aufgabe weitgehend selbstständig und mit Hilfe von *Scaffolding*-Angeboten und gelangen so zu höherer Kompetenzstufe

Offenheit

- Definition der generischen Form des *outcome*, aber nicht des Problemlösungsweges

Prozessstrukturierung

- Antizipation notwendiger kognitiver, sprachlich-diskursiver und interaktionaler Schrittfolgen
- Unterstützung der Lernenden bei der Strukturierung und Organisation des Arbeitsprozesses: Hinweise zum Vorgehen sowie Erarbeitung sprachlicher Mittel für die Bearbeitung

Thema und Inhalte

- kontroverse Themen des 21. Jahrhundert, damit Erfordernis echter Problemlösestrategien

Input-Texte, Bilder, Materialien

- sprachlicher Schwierigkeitsgrad und inhaltliche Komplexität gemäß **zone of proximal development (ZPD)**
- Vielfalt, Multimedialität und Multimodalität der Texte (erweiterter Textbegriff)
- Widerspiegelung der Komplexität der Problemstellung

Task-based Learning

Genres

- Bereitstellung textueller und medialer generischer Modelle sowie diskursiver und interaktionaler Formen für die zu produzierenden Texte
- Bewusstmachung generischer Formen sowie Erwerb von Strukturregeln (generische Muster)

Sprachliche Mittel

- funktionale Bestimmung durch das Kommunikations- und Interaktionsziel
- ggf. Ansiedelung in eigener *focus on form*-Phase

Teilkompetenzaufgaben und Übungen

- Auswahl oder Bereitstellung sprachlicher Übungen und Aufgaben (*pre-communicative tasks*), die die erfolgreiche Bewältigung der komplexen Aufgabe ermöglichen und befördern

Scaffolding-Angebote

- teilredundante Inputmaterialien (z.B. Bilder zur Erleichterung des Textverstehens), Vorstrukturierung der Arbeitsschritte, gezielte Hinweise zu Bearbeitung und Nutzung von Hilfsmitteln, Erarbeitung und Bereitstellung sprachlicher Mittel / generischer Modell-Texte

Kognitive, interaktionale und diskursive Prozesse

- Bestimmung und Antizipation der Prozessarten und ihres Beitrags zum Kompetenzerwerb

Outcome

- Vordefinition des Produktes in Aufgabenstellung bzgl. Kontext, Zweck, Funktion, Genre

Aufgabeninstruktion

- Anweisungen und Hinweise zu allen Elementen, die im Arbeitsprozess zu beachten sind
- Herausgabe in für Lernende nachlesbarer Form für gesamten Arbeitsprozess

Differenzierung

- Einplanung des Differenzierungspotenzials aller Einzelkomponenten (Planung, Text- und Materialarrangement, Konzipierung der Sozial- und Interaktionsformen)

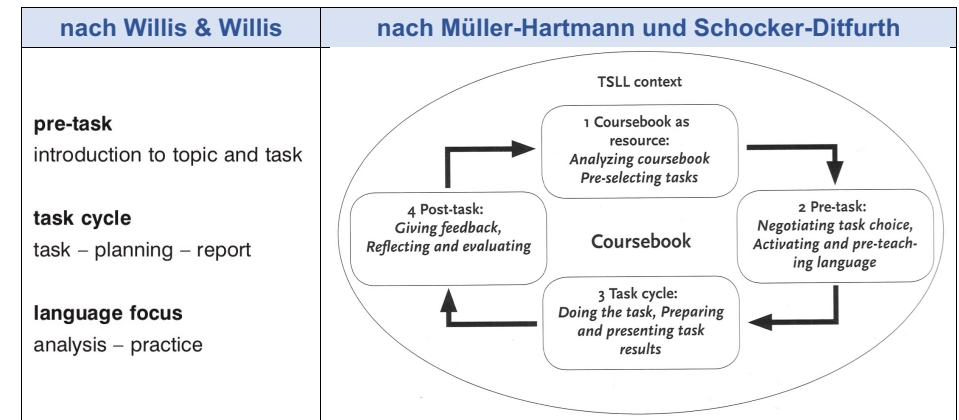
Evaluation und Leistungsbeurteilung

- Transparenz der Evaluationsart und -kriterien vor Beginn der Arbeit (*Erarbeitung mit Schülerinnen und Schülern*)

vgl. Wolfgang Hallet, Die komplexe Kompetenzaufgabe, in: *DFU* 124, 2013, S. 2-8

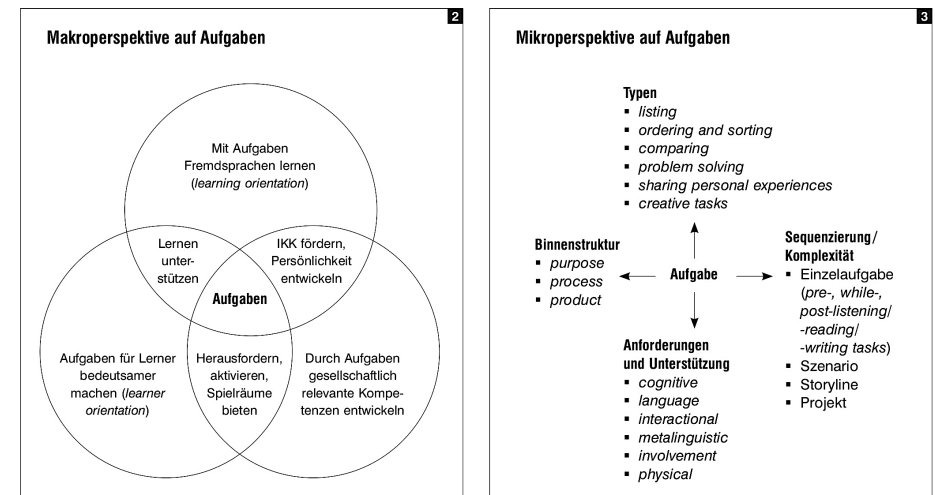
Task-based Learning

Der task cycle



Andreas Müller-Hartmann / Marita Schocker-V. Ditfurth, *Teaching English: Task-supported Language Learning*, S. 92

Aufgabentypen



Andreas Müller-Hartmann / Marita Schocker-V. Ditfurth, Aufgaben bewältigen, in: *DFU* 84: *Task-based language learning*, Friedrich Verlag 2006, S. 5f.

Task-based Learning

Zu den didaktischen Leitlinien der Fachanforderungen zählt *Aufgabenorientiertes Arbeiten*, in dessen Zentrum der sogenannte *task cycle* steht. Dieser besteht gemäß *Jane Willis* aus Phasen, die in der folgenden Tabelle am Beispiel der Planung und Präsentation eines Kurzurlaubes benannt, erklärt und mit Beispielen illustriert werden.

Phasen	Erläuterung	Beispiel: Planung und Präsentation eines Kurzurlaubes
Pre-Task (Vorbereitungsphase)	Dem <i>task cycle</i> geht eine <i>pre-task</i> voraus, in der die Einführung in das Thema und die <i>task</i> erfolgt. In dieser Phase wird das inhaltliche und sprachliche Vorwissen der Schüler aktiviert. Es werden hilfreiche Wörter und <i>lexical chunks</i> erarbeitet und die Lehrkraft unterstützt die Lernenden dabei, die Aufgabenstellung zu verstehen und sich auf die Bearbeitung vorzubereiten.	Einführung von relevantem Wortschatz (z.B. im Hinblick auf den Flug: <i>departure time, flight connection, final destination</i>) Vermittlung bzw. Wiederholung der notwendigen grammatischen Strukturen (z.B. Verwendung von Komparativen bei Preisvergleichen, Gebrauch unterschiedlicher Formen des Futurs für die Ablaufplanung, Umgang mit dem Konditional, beispielsweise um zu erklären, welche Aktivitäten in Abhängigkeit vom Wetter vorgesehen sind.) Einführung bzw. Bereitstellung der <i>lexical chunks</i> (z.B. <i>to check in at / into a hotel, to rent a car, to experience a theme park</i>)
Task (Task-Bearbeitung)	Die Schüler bearbeiten in Partner- oder Gruppenarbeit die <i>task</i> , während die Lehrkraft den Prozess begleitet und die Lernenden unterstützt.	<i>As a birthday present, your grandparents surprise you with the following idea: They will pay for a weekend trip to [XY] if you organize it.</i> These are the requirements: • <i>The trip has to take place during Easter vacation.</i> • <i>You have a limited budget of ... €.</i> • <i>Your budget has to cover all the expenses.</i> • <i>The itinerary includes at least five different places, events and sights to visit.</i> • <i>The accommodation, the choice of food and the means of transportation have to be approved by you and your grandparents.</i> • <i>Remember that your grandparents would like to share as many activities as possible with you.</i> • ...
Planning (Vorbereitung der Präsentation)	Die Lernenden bereiten sich darauf vor, der Klasse in mündlicher oder schriftlicher Form zu berichten, wie sie die <i>task</i> bearbeitet haben, welche Entscheidungen sie getroffen und was sie herausgefunden haben.	Bereitstellung von unterschiedlichen Materialien und Medien Freie Wahl des Präsentationsmediums und der Präsentationsform Selbstevaluation des Arbeitsprozesses (Portfolio, <i>Monitoring</i>) Festlegung von Evaluationskriterien
Report	Schüler präsentieren ihre	Kriteriengeleitetes Feedback durch Schüler

Task-based Learning

(Ergebnispräsentation)	Ergebnisse mündlich oder tauschen schriftliche Berichte untereinander aus und vergleichen diese.	
Im Anschluss an den <i>task cycle</i> liegt ein Fokus auf der Sprache. Die Schüler analysieren und reflektieren die verwendeten sprachlichen Mittel und ggf. die Aufgabenbewältigung. Während oder nach dieser Phase leitet die Lehrkraft die Anwendung neuer Wörter, <i>lexical chunks</i> und grammatischer Strukturen an. Die <i>tasks</i> erfordern eine interaktive Verwendung der Sprache. Die Schüler erkennen die Verzahnung von Inhalt und Sprache beispielsweise an der Tatsache, dass Handlungen in der Zukunft mithilfe unterschiedlicher Tempusformen ausgedrückt werden. Sie werden durch authentische Kommunikationssituationen dafür sensibilisiert, dass die Abflugzeiten von Flugzeugen bzw. die Abfahrzeiten von Bussen mit dem <i>present tense</i> in futurischer Bedeutung ausgedrückt werden, während das <i>going-to future</i> verwendet wird, um zu sagen, was sie an ihrem Zielort vorhaben bzw. beabsichtigen zu tun. Zunächst wird die sprachliche Ausgangsbasis der Lernenden aktiviert, bevor die Lehrkraft der Lerngruppe authentisches Material (z.B. in Form von Prospekten oder Flyern) zur Verfügung stellt, das zur inhaltlichen Bewältigung der <i>task</i> benötigt wird. Die Aufgaben werden so gestaltet, dass sie <i>real language use</i> einbeziehen und die Sprache „systematisch und auf Progression ausgerichtet“ erweitert wird (siehe FA II.1.3). Neben der inhaltlichen Bewältigung geht es auf der jeweiligen Anforderungsebene um die Reflexion der verwendeten sprachlichen Mittel. Hierbei werden die unterschiedlichen sprachlichen Ebenen beleuchtet, die zur Bewältigung der <i>task</i> benötigt werden: Überprüfung des relevanten Wortschatzes, der grammatischen Strukturen und der <i>lexical chunks</i> (s.o.).		

Für die im Zusammenhang mit dem *task cycle* zu entwickelnden *tasks* gelten nach Willis folgende Kriterien:

- eine Einheit schaffen, die das Interesse der Lernenden weckt
→ Motivation: unbekanntes Reiseziel
→ Anreize schaffen (z.B. durch Wettbewerbscharakter)
- den Fokus auf den Inhalt des Themas legen → Herausforderung durch situative Rahmenbedingungen, z.B. saisonale Preise, Wahl der Unterkunft, Entfernung zwischen den einzelnen Programmpunkten, usw.
- ein Ergebnis/ Ziel festlegen → z.B. mediengestützte Präsentation
- den Erfolg der Einheit im Hinblick auf dieses Ziel definieren → z.B. Einsatz von Evaluationsbögen
- der Bewältigung der Aufgabe die Priorität geben → z.B. Selbstorganisation
- einen Bezug zur realen Welt herstellen → Reiseplanungen und Reisevorbereitungen als lebensnahe Handlungen

vgl. *Leitfaden zu den Fachanforderungen Englisch*, Kiel, S. 18-19

Postcrossing

– *Postkarten in die Welt* entsenden und empfangen –



Postcrossing Project

UNTERRICHTSPRAXIS

Mit Postcrossing die weite Welt ins Klassenzimmer holen

Marco Schöber
Geschwister-Scholl-Gymnasium,
Taucha

Schüler verschicken Postkarten im Zeitalter von Web 2.0.

Schon der GER legt nahe, dass Fremdsprachenlerner mit Erreichen des Referenzniveaus A1 in der Lage sein sollten, eine einfache Postkarte zu schreiben. Dennoch tun sich Schüler schwer damit, einen kurzen Gruß zu formulieren. Postcrossing ist eine Onlineplattform, auf der Menschen aus aller Welt Postkarten miteinander austauschen können – eine ideale Möglichkeit, interkulturelle Begegnungen im Web 2.0 zu ermöglichen und junge Menschen wieder für das Medium Postkarte zu begeistern.

Postcards connecting the world

Das Prinzip von Postcrossing ist denkbar einfach: Jeder Postcrosser, der selbst eine Karte versendet, erhält von anderen Postcrossern einen Gruß zugesandt. Nach der Registrierung mit Post- und E-Mail-Adresse „zieht“ man eine Adresse aus einem Pool von mittlerweile 410 000 Nutzern weltweit. Jede Karte wird durch den Absender neben einem Gruß mit einer Identifikationsnummer aus Ländercode und Postkartennummer (z. B. DE-123456) versehen, sodass der Empfänger den Eingang durch das Hochladen der Postkarte auf der Webseite bestätigen kann. Je mehr Postkarten durch den Nutzer versendet werden, desto mehr erhält dieser auch. Zu Beginn der Nutzung von Postcrossing lassen sich nicht mehr als fünf Karten gleichzeitig verschicken.

Auch diese Zahl erhöht sich, je aktiver der Postcrosser ist. Leider kommt es gelegentlich vor, dass Postkarten auf dem Postweg verloren gehen oder Empfänger die Karte aus verschiedenen Gründen nicht registrieren. Nach 60 Tagen erhalten diese Karten den Status „Expired“; der Nutzer kann dann wieder andere Karten verschicken. Für den Englischunterricht von größter Bedeutung ist jedoch die Tatsache, dass die gesamte Webseite auf Englisch gestaltet ist und alle Postcrosser in der lingua franca miteinander kommunizieren.

en-gsg-taucha are a group of people in Germany. They have been members for over 2 years (963 days).

Postcards Sent: 11
Postcards Received: 12
Distance Sent: 40,779 km
Last Seen: less than a minute ago
Interested in direct swaps: No

Send en-gsg-taucha a message!

About en-gsg-taucha...

Hi!

We're a group of 25 pupils from Germany. We're 11 boys and 14 girls. We're in year 9 at a German high school in Taucha. Taucha is a small town in Central Germany. Most of us started learning English seven years ago, and we hope to learn more about a variety of different cultures all over the world through exchanging postcards. The current topic of our English lessons is human rights. That's why we'd like to know more about the human rights situation in your country. Maybe you can write something about it on your card. If there is something interesting or typical of your country, we'd like to know it, too. We'd like to receive cards with sights, landscapes or cards with celebrities and sports stars. Especially our boys like football (soccer).

We're looking forward to receiving your cards! :)



Mailbox location



Leaflet | Data, Imagery and maps provided by MapQuest, OpenStreetMap and contributors, CC-BY-SA

Lat: 51.4, Lon: 12.5 | Open in google maps

View en-gsg-taucha's wall of postcards
View list of postcards exchanged

Abb. 1 Die Schüler haben einen Profiltext erstellt.

Postcrossing Project

UNTERRICHTSPRAXIS

Mögliches Unterrichtsvorgehen

Ein Vorzug von Postcrossing besteht in der hervorragenden Integrierbarkeit in den Englischunterricht. Die Lehrkraft muss sich vorher mit einem Nicknamen für die Klasse bzw. den Kurs registrieren und eine Adresse (Schule, Postfach, Privatadresse) hinterlegen.

Für den ersten Unterrichtsschritt könnte die Lehrkraft einen kurzen Text über Postcrossing vorbereitet haben, der je nach Leistungsvermögen der Lerngruppe durch Mediation in die Mutter- oder Zielsprache übertragen wird. Als Ausgangstext für die Mediation könnte beispielsweise der vorangegangene Abschnitt genutzt werden.

Bei entsprechend vorhandener Computerausstattung können die Schüler alternativ in Partnerarbeit die englischsprachige Webseite von Postcrossing erkunden und ihren Mitschülern die Funktionsweise auf Deutsch oder Englisch erklären. Die organisatorisch in vielen Fällen umständliche Nutzung eines Computerkabinetts ist jedoch grundsätzlich nicht erforderlich, da für die weitere Arbeit ein Lehrercomputer, ein Beamer und ein Internetanschluss ausreichend sind.

Den zweiten Unterrichtsschritt bildet das Verfassen eines Profiltexts. Aspekte könnten sein: Informationen zu Klasse und Schule, Interessen der Schüler, das derzeitige Unterrichtsthema (sofern die Absender der Karten etwas darüber schreiben sollen) oder Kartenpräferenzen (Landschaften, Sehenswürdigkeiten, etc.). Zur Förderung kooperativen Lernens und der Lernerautonomie wird in Kleingruppen gearbeitet. Die Gruppen tauschen ihre Texte untereinander aus und geben sich gegenseitig schriftliches Feedback zu ihren Texten. Nach einer Überarbeitung und Ergän-



Abb. 2 Postkarten aus aller Welt treffen ein.

zung der Texte mit den Hinweisen der Mitschüler wird der beste Text mehrheitlich gewählt und für das Profil verwendet (vgl. Abb. 1).

Im dritten Unterrichtsschritt „zieht“ einer der Schüler oder der Lehrer eine zuvor vereinbarte Anzahl von Adressen. Durch die gemeinsame Lektüre der Profiltex-te können Vokabelkenntnisse im authentischen Sprachkontext erweitert und gefestigt werden. Ausgehend vom Profil und den Wünschen des jeweiligen Users wird in Einzel- oder Partnerarbeit bzw. im Plenum ein Kartentext verfasst,

der im Tafelbild festgehalten wird. An dieser Stelle kann beispielsweise wiederholend auf Datumsformate oder Grußformeln eingegangen werden. Ein Schüler schreibt die Karte und die ganze Klasse unterschreibt darauf. Die Karten und Briefmarken können von Schülern oder vom Lehrer zur Verfügung gestellt werden. Anschließend erklärt sich ein Schüler bereit, die Karten in den Briefkasten einzuwerfen.

Nachdem die Karten bei ihren Empfängern angekommen sind, werden die Schüler ebenfalls Post erhalten (Abb. 2). Der Lehrer kann die Karten in Vor-

Postcrossing Project

UNTERRICHTSPRAXIS

bereitung lesen und sich eventuell zum Unterrichtsthema passende Leitfragen überlegen.

Im **vierten Unterrichtsschritt** übersetzen die Schüler die erhaltenen Karten. Diese können entweder per Beamer oder Overheadprojektor für alle vergrößert projiziert werden. Die Bildseiten der Karten eignen sich für Bildbeschreibungen, Kurzvorträge über die abgebildeten Sehenswürdigkeiten und vieles mehr. Der Kreativität von Lehrern (aber auch Schülern) hinsichtlich von *follow up*-Aktivitäten sind keine Grenzen gesetzt.

Travelling the world by postcard

Eine mögliche Erweiterung stellt die schuljahresbegleitende Durchführung eines Postcrossing-Projekts dar. Jeder Schüler schreibt im Laufe des Schuljahres eine Postkarte und versendet diese. Der Lehrer sammelt alle Karten, die die Klasse bzw. der Kurs im Gegenzug erhält. Im Rahmen einer Postkartentombola zieht jeder eine Karte. Danach ermitteln die Schüler selbstständig, aus welchem Land ihre Karte kommt, und bereiten eine Präsentation dazu vor. In Abhängigkeit vom Lernstand werden Leitfragen für die Präsentation vorgegeben und Kriterien für die Bewertung festgelegt (vgl. Abb. 3). Im Anschluss finden wöchentlich zwei bis drei Länderpräsentationen statt, die das Unterrichtsgeschehen auflockern und aufgrund des authentischen Materials und des fächerübergreifenden Moments zu einer nachhaltigen Auseinandersetzung mit der Fremdsprache anregen. Als motivierender Hingucker könnte außerdem eine große Weltkarte an der Wand des Unterrichtsraums angebracht werden, an deren Rand nach der erfolgreichen Präsentation die Postkarten angebracht und mit einem

Travelling the world by postcard

Prepare a presentation (7–10 minutes) on the country your card comes from.

1. Identify the country by looking at the content of your card and the stamp(s) used.
2. Make your presentation as interesting as possible. Don't stick to just mere travel guide facts. Here are some ideas:
 - ▶ Is the country a former colony? When did it become independent?
 - ▶ Has the country had any other names in the past?
 - ▶ Are there any political or economic or ... problems the country has to tackle? What geographical records does the country hold?
 - ▶ Find famous people from the country. What are their achievements?
 - ▶ What is the national dish, and what does it consist of?
 - ▶ What other fun facts did you come across while doing research?

As usual, any presentation benefits from visual aids. Think of preparing OHP transparencies, PowerPoint presentations, posters, printouts, etc. Make sure to cite your sources properly.

Have fun researching your topic and good luck!

Abb. 3 Leitfragen für die Präsentation und Kriterien für die Bewertung

dicken Filzstift die Herkunftsorte eingezeichnet werden.

Fazit

Bei Postcrossing werden auf ansprechende Art und Weise fächerübergreifende Aspekte des fremdsprachlichen (Englisch) und gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts (Geografie, Sozialkunde/Politik) mit einer zur Partizipation einladenden Anwendung des Web 2.0 verknüpft. Auf interkultureller Ebene wird die Neugier der Lerner für andere Kulturen geweckt, der Blick auf die eigene Kultur eventuell relativiert. Die Schüler treten in Interaktion über die eigene und die fremde Kultur und lernen, diese wertzuschätzen. Durch das Entdecken von Neuem erweitern sie nicht nur ihre kommunikativen Kompetenzen, sondern entwickeln auch Offenheit, Toleranz und Empathie. Darüber hinaus gelingt es dem Lehrer ohne

größeren Aufwand, handlungs- und schülerorientierte Lernarrangements zu schaffen, die auf Schüler wegen ihrer Authentizität sehr motivierend wirken. Durch die Lebensweltnähe und Anwendbarkeit eignet sich Postcrossing zum Einsatz in allen Schulstufen sowie -formen und kann schuljahresbegleitend (z. B. als unterrichtsbegleitendes Projekt) die Relevanz des Fremdsprachenlernens stets lebendig vor Augen führen.

Bibliografie

Postcrossing (2015): Postcrossing Website <http://www.postcrossing.com> (11.02.2015)

Risch, Maren (2010): Postcrossing – Wörst du Schüler schicken Postkarten in die ganze Welt <http://medienundbildung.com/index.php?id=868/> (23.06.2013)

Postcrossing Project

Bildung für nachhaltige Entwicklung

– *Greenwashing* –



BNE Projekt – Greenwashing

The green, green grass of marketing: Greenwashing als Thema für den Englischunterricht in Klasse 9/10

Im November 2020 kritisierte die Klimaaktivistin Greta Thunberg die internationalen Klimagipfel als „empty words and greenwash“ (Carrington 2020) und sprach damit ein Problem an, das schon lange existiert (vgl. z. B. Dahl 2010), aber in jüngster Zeit immer drängender wird: Produkte, Dienstleistungen und Projekte werden als klimaneutral und umweltfreundlich vermarktet, obwohl die Hersteller die ‚grünen‘ Versprechen wissentlich umgehen. Der vorliegende Beitrag geht von der Annahme aus, dass Greenwashing einen klaren Bezug zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen hat, aber nicht leicht von ihnen zu erkennen, zu durchschauen und zu bewerten ist. Medienberichte über spektakuläre Fälle von Manipulation und Desinformation (z.B. Abgasskandale in der Autoindustrie) können auch bei Jugendlichen Misstrauen gegenüber allen Produkten mit Öko-Siegeln und Zertifikaten schüren und die fatale Haltung begünstigen, dass man keinem umweltschonenden Produkt trauen (vgl. Fernandes/Segev/Leo-pold 2020, S. 1118f.) und als Einzelperson ohnehin nicht viel für Umwelt- und Klimaschutz tun könne. Da es sich um ein Phänomen mit breiter Wirkung auch auf Einstellungen handelt, ist es wichtig, dass SuS zur Entwicklung ihrer kritischen Diskursfähigkeit lernen, in der Fremdsprache Englisch an internationalen Diskursen zum Greenwashing zu partizipieren. Der Fremdsprachenunterricht wirkt dabei als Multiplikator: Die Sprache der Werbung ist auch in Deutschland stark durch das Englische geprägt, was immer wieder zu Missverständnissen führt, wenn unverstandene Begriffe und Phrasen nicht hinterfragt werden (vgl. z. B. Endmark 2016). Zudem bedienen sich auch Umweltschutzorganisationen, YouTuber und Influencer zu Werbezwecken einer Sprache, mit der die Aufmerksamkeit und Zustimmung von Rezipient:innen gewonnen werden soll (vgl. Abbamonte 2021).

Die bewusst machende Unterrichtsarbeit an Beispielen von Greenwashing soll daher das Verständnis für die grundsätzliche Notwendigkeit des genauen Hinschauens und Lesens wecken. Die skizzierte Unterrichtseinheit stellt einen Vorschlag dar, den Lehrkräfte je nach den Bedürfnissen ihrer Lerngruppen kürzen, ausweiten oder modifizieren können. Die Einheit mündet in eine **target task**, die als komplexe läutert Kompetenzaufgabe konzipiert ist.

Sustainable Cities and Communities - didaktische Bezüge zum Thema Greenwashing

Der vorliegende Beitrag beruht auf der Annahme, dass das Phänomen Greenwashing über ein hohes Potenzial für die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Allgemeinen und für die Thematisierung des SDG 11 Sustainable Cities and Communities im Speziellen verfügt. Es wird ein didaktisches Unterrichtskonzept zu Greenwashing im Fach Englisch für Klasse 9/10 skizziert – ein Konzept, das die theoretischen Ausführungen zu BNE-spezifischen Kompetenzen und zum Sprachlernen mit Nachhaltigkeitsthemen mithilfe einer Skizze für eine Unterrichtseinheit konkretisiert. Sie dient der Entwicklung der **advertising literacy**, also der Fähigkeit, als Verbraucher:in aufgeklärt und kritisch mit Werbung in verschiedenen medialen Formen umzugehen.

BNE Projekt – Greenwashing

Das Thema ‚Greenwashing‘ eignet sich in besonderem Maße, um die komplexen Zusammenhänge zwischen dem Leben in Städten und Gemeinden einerseits und Konsum und Produktion (SDG 12), Armut (SDG 1), Gesundheit (SDG 3), Arbeit und Wirtschaftswachstum (SDG 8) andererseits aufzuzeigen.

Die folgenden beispielhaft genannten Zusammenhänge zwischen Sustainable Cities and Communities und Greenwashing können für die Gestaltung von Unterrichtseinheiten sowohl implizit angenommen als auch explizit thematisiert werden:

- In Städten und Ortschaften begegnen Kinder und Jugendliche zahlreichen Werbebotschaften, etwa an Plakatwänden und Displays an Straßen oder in Schaufenstern. Im öffentlichen Raum ist Werbung geradezu invasiv und unausweichlich, weil sie unseren Blick ohne unsere Entscheidung oder Zustimmung auf sich lenkt. Die wiederholte Konfrontation mit denselben Botschaften hinterlässt neuronale Spuren und heizt übermäßigen Konsum an (Simms 2021). In Großbritannien z. B. fordern Umweltaktivist:innen wie Adfree Cities daher ein Werbeverbot in Städten.
- Viele Unternehmen wie Autohäuser, Baumärkte, Kaufhäuser und Supermärkte sind in Städten oder nah an Stadträndern zu finden, wo sie um die Kund:innen werben und damit auch die Infrastruktur und das Mobilitätsverhalten beeinflussen (Bau von Einkaufszentren, Ausbau von Zubringerstraßen, Ausbau des Flugverkehrs).
- Auf die Nachhaltigkeit von Städten hat die Bauindustrie großen Einfluss. Sie ist für 50% der Abfälle in Deutschland verantwortlich und trägt mit verschiedenen Baustoffen zur Umweltbelastung bei (vgl. Hillebrandt/Blass 2019). In dieser Branche kommt es daher auch zu Werbeversprechen, z. B. von Traumhäusern, die kritisch zu hinterfragen sind. Projekte zum *urban mining* versuchen daher in jüngster Zeit, die in Städten reichlich vorhandenen Rohstoffe wiederzugewinnen und die Wiedergewinnung bereits bei der Errichtung neuer Gebäude zu berücksichtigen (ebd.).
- Grünflächen, Parks, Tierparks und Zoos schaffen in Städten einen Ausgleich zu bebauten Flächen und vielbefahrenen Straßen. Gerade mit Blick auf Tierparks und Zoos werden aber immer wieder Stimmen laut, die infrage stellen, ob es sich dabei um eine nachhaltige und artgerechte Tierhaltung handelt.
- Zwischen lokalen Entscheidungen und globalen Auswirkungen bestehen komplexe Zusammenhänge. Beispielsweise kann das Kauf- und Konsumverhalten in einer deutschen Stadt Einfluss auf bauliche Gegebenheiten für die Textilproduktion in den Städten der Ausgangsländer haben.

BNE Projekt – Greenwashing

Green marketing or greenwashing? - Ein Unterrichtskonzept zur Förderung kritischer Diskursfähigkeit im Englischunterricht

Aufgrund der zahlreichen Fälle von Greenwashing dürfte es nicht schwer sein, aktuelle Beispiele für den Unterricht zu finden. Auch für jüngere Lernende lassen sich geeignete Themen finden, die schon in Klasse 5 oder 6 behandelt werden können, wie z. B. die Frage „How green is the zoo in [name of a town e.g. Cincinnati]?“ (vgl. z. B. The Straits Times, 29.08.2017).

Gründliche Recherchen zu den Hintergründen und Fakten sollten Lehrpersonen in jedem Fall vorab durchführen. Selbstverständlich sollen die Lernenden ihre kritische Medienkompetenz durch eigene Recherchen weiterentwickeln. Dennoch muss die Lehrperson vorher prüfen, ob und wo entsprechende Informationen zu finden sind.

Des Weiteren muss sie sich bei der Planung fragen, welches Hintergrundwissen vorhanden sein oder erarbeitet werden muss, welche Komplexität der Analyse und welche Differenziertheit der Bewertung von ihren realen Lerngruppen erwartet werden kann. Die hier skizzierte Unterrichtseinheit für ca. 8 bis 10 Unterrichtsstunden (siehe Tab. 1) ist für Lernende der 9. oder 10. Klasse konzipiert, die seit ca. 7 Jahren Englisch lernen und über Fremdsprachenkompetenzen auf mindestens B1-Niveau verfügen. In Teil VI der Unterrichtseinheit schafft eine komplexe Kompetenzaufgabe die Gelegenheit, neu erworbenes Wissen, sprachliche Mittel und diskursive Strategien einzusetzen, um eine eigenständige Position zu einem anspruchsvollen Gegenstand (hier: dem Werbeclip von Ryanair) zu vertreten und damit auch die Kompetenz zum Handeln unter Beweis zu stellen.

BNE Projekt – Greenwashing

Didaktische Leitidee und Gegenstand	Thematischer Fokus	Unterrichtliche Umsetzung
Teil I:		
Einführung in grundlegende Zusammenhänge zwischen Konsumverhalten und Umweltbelastung sowie Verständnis des themenspezifischen Vokabulars		
The environmental footprint calculator, e. g. by World Wildlife Fund: https://footprint.worldwildlife.org/uk/#/questionnaire		
The impact of consumption on carbon emissions:	• food and diet • transport and mobility • housing • everything else ('stuff')	• Bearbeitung in anonymer Einzelarbeit oder in Gruppen für einen fiktiven Jugendlichen • Sicherung von ca. vier Kernaussagen zu den vier Bereichen des <i>footprint calculator</i> • Erstellung eines Vokabelposters (siehe Tab. 2)
Teil II:		
Identifizierung der potenziellen Umweltbelastung durch Textilien		
The environmental footprint calculator: 'Stuff' question 2 'Clothes' (Berners-Lee 2020, S. 207)		
	• What have our clothes got to do with the climate crisis? • What can people do to reduce CO₂ emissions from clothes?	• Spekulation über die Bedeutung der Frage • Diskussion der Vorschläge zur CO₂-Minderung (M 13.1)
Teil III:		
Problematisierung von Greenwashing anhand der Werbekampagne eines Textilunternehmens mit Bezug zu Nachhaltigkeit im Bereich Kleidung		
A: Recycle your clothes (H&M 2015): https://www.youtube.com/watch?v=s4xnyr2mCul B: Bring it on (H&M 2017): https://www.youtube.com/watch?v=4bgVj1-AqxY		
	• What may young people like about this video clip? • How does the video clip get the company's message across? • What could be problematic about these video clips?	• Bearbeitung der ersten beiden Impulse in Gruppen zu A oder B: • Erarbeitung der persuasiven Strategie des jeweiligen Clips • im Plenum: induktive Annäherung an das Phänomen Greenwashing (exemplarische Response-Aufgabe zu A siehe Kapitel 13.4.3)

BNE Projekt – Greenwashing

Teil IV:

Systematische Zusammenfassung zentraler Kriterien für Greenwashing

(ungenau, fehlerhafte und irreführende Informationen)

Six sins of greenwashing (TerraChoice 2007): Auszüge mit jeweils einem Indikator und einem Beispiel

- What makes the feature X a 'sin of greenwashing'?
- What could be a green guide for evaluating advertisements?
- arbeitsteilige Gruppenarbeit zur Erarbeitung von 6 Indikatoren von Greenwashing (M 13.2)
- Neubewertung der H&M-Clips aus Teil III

Teil V:

Sicherung des bisher Erarbeiteten mithilfe von knappen Definitionen bei gleichzeitiger Problematisierung des Verlusts von Differenziertheit

Wörterbuchdefinitionen von Greenwashing, z. B.:
<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>

- How do these definitions compare with the list of criteria of greenwashing?
- Abgleich der kriterialen Beschreibung mit einer knappen Definition

Teil VI:

Vertiefung der Diskussion durch institutionelle Dimensionen des Phänomens Greenwashing am Beispiel von Ryanair

Brief an die Fluggesellschaft Ryanair (Komplexe Kompetenzaufgabe)

Ryanair-Videoclip (2019):
<https://www.youtube.com/shorts/rJ3FQwVI7HE>

- Low-emission flying: a myth or a reality?
- Anwendung der zuvor erarbeiteten Definition und Kriterien auf den Videoclip

Auszüge aus der Einschätzung der Advertising Standards Authority (ASA; ein nichtstaatliches Aufsichts- und Kontrollorgan der britischen Werbebranche):

<https://www.asa.org.uk/rulings/ryanair-ltd-cas-571089-p1w6b2.html>

- List the main reasons for ASA's ruling
- Erarbeitung der ASA-Beurteilung

Persönliche Stellungnahme zu dem irreführenden Videoclip

- Expressing personal opinions about the videoclip and concerns about greenwashing
- Nutzung des zuvor erworbenen Wissens über Greenwashing und Könnens zum Ausdruck einer eigenständigen Position

BNE Projekt – Greenwashing

Werbung für Produkte großer Unternehmen finden sich in den meisten Städten an Plakatwänden, an Hauswänden und in Schaufenstern. Diese Texte lassen sich mit multimedialen Texten aus dem Internet kombinieren. Dadurch eröffnen sich Möglichkeiten, die Zusammenhänge zwischen lokalen und globalen Auswirkungen und Belangen (z. B. Wasserverbrauch durch die Textilindustrie und Wasserknappheit in Ländern der Produktionsstätten) zugänglich zu machen. Die Gegenstände in der hier skizzierten Unterrichtseinheit können durch Beispiele ergänzt oder ersetzt werden, die von den Lernenden in öffentlichen Räumen und zunehmend auch in den sozialen Medien selbst entdeckt werden.

Sprachliches Lernen mit Nachhaltigkeitsthemen verknüpfen

Anhand der Einstiegssequenz (Teil I) zu der oben skizzierten Unterrichts-einheit wird ersichtlich, wie die Einschätzung der Lernenden ihres eigenen ökologischen Fußabdrucks, *your carbon footprint*, die kritische inhaltliche Reflexion mit dem sprachlichen Lernen verknüpft. Die Lernenden erkennen einerseits erste Zusammenhänge zwischen dem individuellen Konsumverhalten und den CO₂-Emissionen und erwerben andererseits für die weitere Beschäftigung mit dem Thema Einzelwörter und Phrasen im bildungssprachlichen Register, um sich wechselseitig ihre Vermutungen und Erklärungen vorzustellen. Exemplarisch sei dies an einem der vier Bereiche (stuff) aus dem *footprint calculator* veranschaulicht (Tab. 2).

Unterthema Teil I	the impact of consumption on carbon emissions
Aktivitäten	filling in the questionnaire section on 'stuff', i. e. things people buy in shops (clothes, cosmetics, household goods) and explaining to fellow students one's understanding of the survey results
Sprachhandlungen, Mitteilungsbereiche	summarizing the results, forming assumptions about the reasons for the CO ₂ emissions, evaluating the recommendations made by the calculator
Sprachstrukturen	The production of ... requires energy for ... Household appliances use more/less energy, when ... In a typical month the average teenager spends ... on ... Waste goes to a landfill/is incinerated/is recycled. The use of chemicals/pollutants is (not) strictly regulated. I assume that A leads to B, because ... I wonder how ... / why ... Comparing teenagers to adults, I assume that ...
Vokabular	nouns/noun phrases: household appliances; health, beauty and grooming products; energy consumption; brand-new or second-hand clothes; massive amounts of energy; fast fashion; microplastics; microfibres verbs/verb phrases: purchase, consumption has an impact on, can be recycled/composted, dump something in a landfill

Tab. 2: Analyse bildungssprachlicher Mittel für die Benutzung des *footprint calculator* nach der Systematik von Quehl/Trapp (2013, S. 37)

BNE Projekt – Greenwashing

Einen multimodalen Text zur induktiven Erarbeitung von Greenwashing nutzen

Da in Teil III eine möglichst selbstständige Problematisierung irreführender Werbung mit Nachhaltigkeitsversprechen erfolgen soll, sei exemplarisch an einer Response-Aufgabe zum H&M-Videoclip A veranschaulicht, wie Lehrkräfte diese Unterrichtsphase planen und anleiten können (zu Response-Methoden vgl. Schädlich 2020). Für sprachlich schwächere Lerngruppen könnte eine vorgeschaltete Aufgabe darin bestehen, den als voice over gesprochenen Begleittext des Clips zunächst zu transkribieren. Da die im Clip verwendete Sprache aus einer Reihe von einfachen Imperativen und hochfrequenten Lexemen für Kleidungsstücke und Farben (z. B. shoes, hat, skirt, socks, red, pink) besteht, dürfte diese Aufgabe angemessen sein und zudem die Aufmerksamkeit auf die Wirkstrukturen, insbesondere Wiederholungen, lenken. Leistungsstärkere Lernende sollen sofort nach dem ersten Anschauen des 1,5-minütigen Clips über seine potenzielle Wirkung reflektieren: „What may young people like about this video clip?“ Zu diesem Zweck sollen sie in Partner- oder Kleingruppenarbeit rezeptionsbegleitend in Stichpunkten (Schädlich 2020, S. 210) festhalten, was aus ihrer Sicht junge Leute an diesem Clip ansprechen könnte. Die Lehrkraft kann alternativ bei miteinander vertrauten Lerngruppen im Plenum nach der tatsächlichen Wirkung auf die Schüler innen fragen:

„Did you enjoy watching this clip?“ Erwartbare Antworten lauten: short video, colourful pictures, cool people, fashionable clothes, ethical message of recycling and saving water. Um anschließend zur Restrukturierung und Bewusstmachung anzuregen, lautet der zweite Impuls „What is the company's message and how does the video clip get it across?“ Eine aufmerksamkeitslenkende Response-Methode (ebd.) kann hier mit einer Grafik zum Einsatz kommen, die in der Mitte des Handouts die explizite Botschaft des Clips enthält. Mit Pfeilen auf diesen Mittelpunkt des Handouts Leave your unwanted garments identifizieren die Lernenden die folgenden persuasiven Strategien:

„Leave your unwanted garments in any of our 3,300 stores. We reuse them or recycle them into new clothes. Recycling one single T-shirt saves 2,100 litres of water.“

- The speaker addresses viewers directly using the pronouns 'you' and 'your' repeatedly to create an atmosphere of familiarity.
- The clip leaves a strong impact on viewers as it showers them with 34 imperatives e.g.: "Wear a hat indoors. Dress like a man. Mix pink and red." It makes them think about fashion trends and their own garments.
- Every imperative is matched with the picture of a cool and self-confident person encouraging viewers to copy their fashionable style, be unconventional, and reject any rules, except the rule of recycling.
- The speaker creates a sense of solidarity by using the pronoun 'we' in connection with recycling.
- The clip describes what the company and its customers can do together to protect the environment. It assures viewers that they can actively do something.
- The clip reassures H&M customers that they can save water by taking unwanted clothes to one of the H&M shops.

BNE Projekt – Greenwashing

Im besten Fall entdecken die Lernenden in ihren Kleingruppen, dass der Clip nicht nur zum Recyceln von Textilien auffordert, sondern noch eine unausgesprochene Botschaft enthält: Kunden, die einen H&M-Laden aufsuchen, um ein paar abgelegte T-Shirts abzugeben, nehmen unweigerlich neue Werbebotschaften und aktuelle Auslagen wahr. Damit steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie nach einem neuen Kleidungsstück (z. B. „hat, short skirt“) Ausschau halten, mit dem sie einem der zahlreichen Imperative (z. B. „wear, try, dress, mix“) folgen können und sich damit der Gruppe vermeintlicher Nonkonformisten anschließen. Ohne das Verb *buy* zu benutzen, fordert das Werbevideo implizit zum Kauf auf, suggeriert aber gleichzeitig die Möglichkeit zum umweltbewussten Recyceln. Zwischen den Zeilen bzw. Bildern versichert der Clip, dass H&M Konsum ohne schlechtes Gewissen ermöglicht.

Falls die Lernenden diese Textbedeutung nicht eigenständig entschlüsseln, kann die Lehrperson sie anregen, nach einer versteckten Botschaft zu suchen: *„Think of another, a hidden message behind this clip that could replace the sentences at the centre of the diagram.“* Erwartbare Antworten könnten lauten: *„Bring your old T-shirt and buy a new skirt to look cool. You need not worry about the environment, because we recycle your clothes!“*

Im Plenum stellen die Lernenden sich gegenseitig ihre Ergebnisse zu den Videoclips A und B vor und stellen fest, dass sie ähnlich aufgebaut und strukturiert sind und zu einem angeblich ressourcenschonenden Konsum auffordern. Mit der offenen Frage *„What could be problematic about these video clips?“* nähern sich die Lernenden dem Problem des Greenwashing. In beiden Werbevideos geht es nicht um ein bestimmtes Produkt, sondern um den umweltbewussten und gleichzeitig ‚hippen‘ Eindruck, den das Unternehmen in der Öffentlichkeit hinterlassen will, um Kund: innen zu gewinnen oder zumindest nicht zu verlieren. Mit dieser Form der Imagewerbung präsentiert sich das Unternehmen als grün, liefert aber keine Belege für sein tatsächliches Umweltengagement (vgl. Busshaus/Zillich 2020; Karlsson/Ramasar 2020). Selbst wenn die Lernenden zu diesem Zeitpunkt noch nicht zu der Einschätzung kommen, dass hier Greenwashing vorliegt, bietet sich die Chance, dass sie den Widerspruch zwischen der Aufforderung zum Kauf von neuer Kleidung und der Aufforderung, alte Kleidung zurückzugeben, benennen. Die Beschäftigung mit den beiden Clips legt somit auf induktive Weise die Grundlage für die systematische Erarbeitung des Phänomens Greenwashing in Teil IV der Unterrichtseinheit. Dort lassen sich z. B. the sin of no proof und the sin of irrelevance auf beide Videoclips anwenden.

BNE Projekt – Greenwashing

Greenwashing als Gegenstand einer komplexen Kompetenzaufgabe

Mit der *target task* zu einem Werbevideo der Fluglinie Ryanair können die Lernenden am Ende der oben beschriebenen Unterrichtseinheit ihre zuvor erworbenen Erkenntnisse anwenden und auf ein neues Beispiel von Greenwashing transferieren. Ihre kritische Diskursfähigkeit wird dadurch geschult, dass sie sich ein selbstständiges Urteil sowohl zu dem betreffenden Clip als auch zu der Einschätzung durch die ASA bilden und ihre Haltung in einem Brief an die Fluggesellschaft zum Ausdruck bringen. In Übereinstimmung mit Wolfgang Halletts Ausführungen zum Modell der komplexen Kompetenzaufgabe (2012, S. 14-18) werden wesentliche Elemente der *target task* zu Ryanair nachfolgend erläutert.

- **Aufgabeninstruktion:** Die *target task* besteht aus einem Brief an Ryanair, der als gemeinsame Botschaft der Lerngruppe an den Firmensitz in Dublin/Re-public of Ireland geschickt werden soll. Die Instruktion lautet: *„Write a letter to Ryanair's Customer Service Department, PO Box 11451, Swords, Co Dublin, Republic of Ireland. Tell the company what you think about their videoclip, how you feel about this case of greenwashing, and how you expect Ryanair to respond to your critical comments. You can draw on the ideas expressed in the ASA ruling concerning the Ryanair advertisement.“*
- **Kompetenzziele:** Die Schülerinnen beziehen aufgeklärt und kritisch zu einer multimodalen Werbung (Videoclip der Fluglinie Ryanair) Stellung. Zum Erreichen dieses anspruchsvollen Ziels benötigen sie Teilkompetenzen, die sich darin zeigen, dass sie Ryanairs Anspruch, die führende Fluglinie für emissionsarme Flüge zu sein, benennen, dass sie diesen Anspruch kritisch mithilfe der Kriterien für Greenwashing beurteilen und dass sie in dem Schreiben an das Unternehmen ihre Verärgerung über die Irreführung der Verbraucherinnen zum Ausdruck bringen und Forderungen für faire und transparente Werbung benennen. Dabei können sie auf die Einstufung durch ASA zurückgreifen.
- **Input:** Das Material für die *target task* besteht zum einen aus dem Videoclip und zum anderen aus seiner Beurteilung durch ASA, die auf der Homepage der britischen Werbeaufsicht einsehbar ist. Der Werbeclip dauert nur 34 Sekunden, in denen 7 Folien die kurze, leicht verständliche Botschaft in Schriftform vermitteln: *„Europe's lowest fares, lowest emissions airline“*. Die Botschaft entfaltet sich vor dem grünen Hintergrund eines bird's eye view auf Baumwipfel, der die Perspektive eines Fluggastes simuliert, der aus einem startenden Flugzeug auf den Boden schaut. Die Entscheidung der ASA hingegen wird in einem umfangreichen Text von knapp 1.400 Wörtern erläutert. Er ist in einem formalen Register mit zahlreichen niedrigfrequenten Lexemen und komplexer Syntax verfasst (z.B. „seating density“ und „We told Ryanair Ltd to ensure that when making environmental claims, they held adequate evidence to substantiate them and to ensure that the basis of those claims were made clear“). Je nach Leistungsstand der Lerngruppe empfiehlt es sich, die ASA-Entscheidung auf den Abschnitt „Assessment“ zu kürzen (729 Wörter), der auf den irreführenden Claim und die fehlenden Belege verweist.
- **Sprachliche Mittel:** Zusätzlich zu dem Vokabular, das in den vorangehenden Teilen

BNE Projekt – Greenwashing

der Unterrichtseinheit zu Energieverbrauch, Emissionen und CO₂-Reduktion eingeführt wurde, und zusätzlich zu den Formulierungen, mit denen die Schülerinnen gelernt haben, Greenwashing zu kategorisieren, benötigen die Lernenden für das Erreichen des kommunikativen Zwecks Formulierungen, mit denen sie ihre Kritik und ihre Einstufung des Clips als Greenwashing sachlich in einem formalen Brief zum Ausdruck bringen. Des Weiteren sollen sie in die Lage versetzt werden, die Forderung, den genannten Claim nicht weiter zu verbreiten, höflich, aber bestimmt vorzubringen.

- **Scaffolding-Angebote:** Da das Video nur eine halbe Minute umfasst, sollte die Rezeption auf eigenen Laptops oder Tablets erfolgen, damit die Lernenden den Clip nach jeder Folie anhalten und Screenshots oder Notizen anfertigen können. Weitere Hilfen sind für dieses Material nicht vorgesehen. Die Begründung der ASA für die Nicht-Verbreitung des Ryanair-Clips hingegen erfordert Unterstützungsmaßnahmen, die von einer kurzen Vorstellung der Organisation ASA und ihrer Funktion (z. B. über ein fact sheet) über Vokabel-hilfen (z.B. *breach*, *substantiate*) bis hin zu gezielten Hinweisen für die inhaltliche Erarbeitung reichen. Die Möglichkeit, in Kleingruppen die Argumente für den gemeinsamen Brief vorzubereiten, sollte als weiteres Scaffolding-Angebot berücksichtigt werden. Für Lerngruppen, die noch nicht mit dem Genre formaler Briefe vertraut sind, bietet es sich an, einen Beispielbrief mit Standardformulierungen für Briefanfang und -ende zur Verfügung zu stellen.

Fazit

Die vorgeschlagene Unterrichtseinheit soll in Verbindung mit dem Phänomen Greenwashing das Interesse der Lernenden für die damit verbundene Problematik des Anheizens von übermäßigem Konsum wecken, ihre kritische Urteilsfähigkeit anhand der Gattung multimodaler Werbung ausbilden und ihre Fremdsprachenkompetenz in allen drei Dimensionen fördern: z.B. Rezeption des vielfältigen Inputmaterials, Reflexion schönfärberischer Formulierungen, schriftliche Produktion eines formalen Briefes. Die Schwerpunktsetzung auf eine kritische Diskurs- und Medienkompetenz erfordert eine explizite Reflexion sprachlicher Phänomene wie z. B. eine euphemistische Wortwahl (z.B. *„most fuel-efficient engines“*) oder die unvollständige Verwendung von Komparativen oder die Wiederholung von rhythmisch unterlegten Imperativen (z. B. *„wear, dress, try, look“*). Damit schärft die Unterrichtseinheit zum Greenwashing die Sprachbewusstheit, die einen wichtigen Bestandteil der Bildung für nachhaltige Entwicklung und der politischen Bildung ausmacht.

vgl. Bärbel Diehr (2022) The green, green grass of marketing: Greenwashing als Thema für den Englischunterricht in Klasse 9/10. In: Carola Surkamp (Hrsg.) (2022) *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Kallmeyer: Hannover. S. 194-209

Schreibkompetenz schulen

– Unterrichtsbeispiele –



You've got mail

KLASSE 5/6	UNTERRICHT		MATERIALPAKET Arbeitsblätter im Artikel im Materialheft und als Materialeinheit 2 zum Download via Benutzerkonto	KOMPETENZEN
	PL 10'	Über Typen und Inhalte von Briefen sprechen		
ZEIT 2 x 45 min	PA/GA 20'	Briefe rekonstruieren, Methodenkarten erstellen	- Four letters (2.1) - Four letters: solutions (2.2) - How to write different letters (2.3)	Schreiben: Briefe in unterschiedlichen Stilen verfassen Methodenkompetenz: verschiedene Schreibstile unterscheiden und anwenden können, Feedback zu einem Text geben Sprechen: sich über unterschiedliche Briefformen austauschen
	EA 15'	Briefe schreiben	- Role cards (2.4) - Write a letter (2.6)	
	PA/GA 20'	Feedback erhalten, Briefe überarbeiten	Checklist (2.5)	
	EA 25'	Briefe beantworten	Write a letter (2.6)	

DANIELA ANTON

You've got mail ...

Briefe schreiben



Ein persönlicher Brief ist auch heute noch etwas ganz anderes als eine SMS oder WhatsApp-Nachricht

E-Mails, Chats, Freundschaftsbücher, Geburtstagseinladungen, Urlaubspostkarten oder Briefe an eine Freundin, die in eine andere Stadt gezogen ist ... es lassen sich unzählige Beispiele für Briefformen finden, die Schülerinnen und Schüler in ihrem Alltag nutzen. Situationen, in denen sie sich sachlich ausdrücken und

höflich mit einer ihnen unbekannten Person kommunizieren müssen, überfordern sie dagegen oft – einfach weil ihnen die Übung fehlt. Doch weil sowohl in höheren Klassen als auch außerhalb der Schule solche Texte immer wichtiger werden, lernen die Schüler in dieser Unterrichtsidee, unterschiedliche Brieftypen zu verfassen.

Dafür schlüpfen sie in verschiedene Rollen und schreiben sich gegenseitig Briefe, die in unterschiedliche Kategorien fallen. Dabei wird sowohl die Lese- als auch die Schreibkompetenz geschult und das Bewusstsein für Sprachebenen und die Rollen des Briefeschreibers und Empfängers geschärft.

Foto: bang/PhotoCase.de

You've got mail

LERNEN & ÜBEN

Einstieg: Briefe im Schüleralltag

Den Einstieg bildet ein Brainstorming in der Klasse, das durch die Fragen *When do you write letters or postcards?* und *Who do you write them to?* eingeleitet wird. Über weitere Impulse (*Do your parents get letters, too? What kind of letters do you all get and send? What would you rather write in a letter than in a text message, a WhatsApp message, an email ...?*) werden dabei auch formelle Briefe einbezogen.

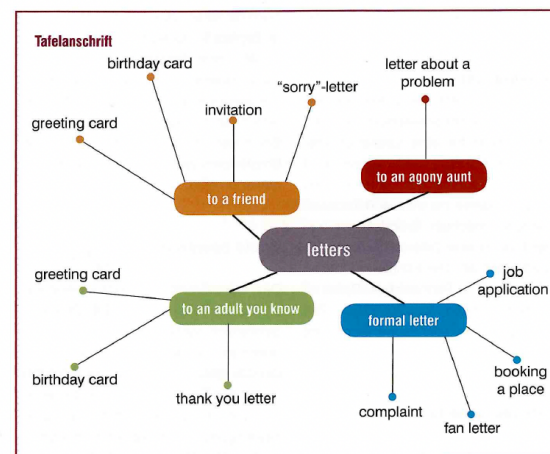
Die Briefsorten, die die Schüler nennen, werden vom Lehrer an der Tafel gesammelt und in Form einer Mindmap (Abb 1, rechts) in vier Kategorien einsortiert: *Letter to a friend*, *letter to an adult you know*, *formal letter* und *letter to an agony aunt*. Wenn die Schüler den *letter to an agony aunt* noch nicht kennen, muss diese Möglichkeit durch weitere Impulse (*Who can you write a letter to when you have got a problem and need help?*) gesteuert oder abschließend durch die Lehrkraft ergänzt werden. Dabei sollte ebenfalls der Begriff *agony aunt* erklärt werden.

Briefe rekonstruieren, Methodenkarten erstellen

In einem weiteren Schritt (*think-pair-share*) werden Vorkenntnisse der Schüler zu sprachlich-stilistischen und inhaltlichen Aspekten aktiviert. Sie schneiden das Textpuzzle *Four letters* (2.1) auseinander und fügen die Brieffragmente zu vier Texten zusammen. Mit einem Partner überprüfen sie diese auf Stimmigkeit und ordnen sie den zuvor benannten Brieftypen zu. Jeweils ein Schüler liest einen Brief in der Klasse vor und nennt die passende Kategorie, sodass die Mitschüler ihre Ergebnisse gegebenenfalls verbessern können, bevor sie sie ins Heft einkleben.

In dieser Phase lässt sich Zeit einsparen, wenn die Schüler die Brieffragmente als laminierte Textabschnitte erhalten, die sie dann in Partner- oder Gruppenarbeit zusammensetzen. Wenn die Ergebnisse in der Klasse abgeglichen sind, erhalten die Schüler die *Solutions* (2.2) als Kopie.

Anhand der vier Modelltexte vervollständigen die Schüler die Methodenkar-



ten *How to write different letters* (2.3) zu den verschiedenen Brieftypen. Die Überprüfung erfolgt im Plenum oder anhand von Lösungskarten, die auf dem Pult zur Verfügung stehen.

DIFFERENZIERUNG

Von der Wahl unterschiedlicher Sozialformen (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit, *think-pair-share* etc.) über die Lückenkarten (2.3), auf denen die Schüler anhand der zusammengesetzten Briefe die Hilfestellungen zum Verfassen unterschiedlicher Briefformen ergänzen und ihre Ergebnisse selbstständig mithilfe der auf dem Pult zur Verfügung gestellten Lösungskarten oder schon der *Checklist* (2.5) überprüfen bieten sich verschiedene Hilfen an.

Briefe schreiben

Die Schüler erhalten jeweils eine der *Role cards* (2.4), die Hinweise zu ihrer Rolle und den Inhalten des Briefs sowie die Empfängernummer enthält. Jeweils aufeinanderfolgende Rollenkarten (1 und 2, 3 und 4, ...) bilden ein Paar. In Klassen mit einer ungeraden Schülerzahl wird eine *role card* von zwei Schülern in Partner-

arbeit bearbeitet. Alternativ ist auch die Zusammenarbeit in einem Dreierverbund denkbar, wobei hierzu die Nummern auf den Rollenkarten angepasst werden müssen. Im Downloadbereich zu diesem Heft erhalten Sie die Rollenkarten in Farbe, so dass Sie auch gezielt einzelne Brieftypen auswählen können (z. B. nur *letters to an agony aunt*). Die Paarungen sind so gewählt, dass jeder Schüler Briefe in zwei unterschiedlichen Stilen (z. B. umgangssprachlich und neutral) verfassen muss. Beim Schreiben vollziehen die Schüler einen doppelten Perspektivenwechsel: Sie müssen sowohl die Rolle des Briefeschreibers übernehmen als auch mögliche Reaktionen des Empfängers antizipieren. Entsprechend müssen sie ihre Botschaft und ihr Anliegen deutlich formulieren und gleichzeitig die geforderte Sprachebene berücksichtigen. Die Folienvorlage *Write a letter* (2.6) erläutert den Schülern, wie sie vorgehen sollen. Dazu wird die Folie schrittweise mit den Schülern erarbeitet, wobei hier nur Phase 1 besprochen wird.

Da die Bearbeitungsgeschwindigkeiten und die Sprachkompetenz der Schüler unterschiedlich sind, ist es wichtig, zu Beginn dieser Phase den zeitlichen und methodischen Rahmen der Aktivitäten

You've got mail

abzustecken und Differenzierungsmöglichkeiten auszuweisen.

DIFFERENZIERUNG

Neben der quantitativen Differenzierung über die Länge der Schülertexte gibt es Möglichkeiten für eine Leistungs-differenzierung in Bezug auf inhaltliche und sprachliche Aspekte. Die Lerner können z. B. selbst wählen, mit welcher Rollenkarte sie arbeiten möchten. Grundsätzlich bietet sich auch eine Differenzierung nach Sozialformen an. Die Schüler verfassen die Briefe z. B. in Partnerarbeit. Dabei ist zu berücksichtigen, dass zusätzliche Zeit für die Koordination der Partner eingeplant werden sollte.

Briefe überarbeiten

Die Briefe werden in Partnerarbeit mithilfe der **Checklist** (2.5) überprüft, wobei auch die Rollen- und Methodenkarten herangezogen werden sollten. Als Variante ist hier

auch die Bearbeitung im Lerntempoduett (s. **Englisch 5–10**, Heft 28, S. 27) denkbar.

Mit einem Bleistift werden Verbesserungsvorschläge im Text markiert und Schwierigkeiten besprochen. Danach erfolgt die individuelle Überarbeitung des Briefs, der schließlich mit der Nummer des Empfängers versehen in den Briefkasten geworfen wird.

Briefe beantworten

Das weitere methodische Vorgehen wird im Plenum besprochen (2.6, Phase 2). Schließlich verfassen alle Schüler ihre jeweiligen Antwortbriefe, wobei sie wieder das gesamte Material, die Modelltexte und den Tafelanschrieb zu Rate ziehen.

Die Antwortbriefe werden in den Briefkasten geworfen und von einer/m *post(wo)man* verteilt. Die Schüler finden sich mit ihrem Briefpartner zusammen, lesen sich ihre Briefe gegenseitig vor und klären, ob der Stil angemessen ist und alle Fragen

beantwortet sind (*Are the letters correct with regard to style, structure and language? Have all the questions been answered? Is anything missing?*). Die Briefpartner wählen dann anhand der besprochenen Kriterien die ihrer Meinung nach gelungenere Kommunikation aus, die sie in der Folgephase vor der Klasse vortragen.

Schülerprodukte präsentieren

Im letzten Schritt lesen einige Schüler ihre Briefkommunikationen vor der Klasse vor. Die Zuhörer haben dabei die Aufgabe, den Stil und den Inhalt zu bewerten. Dabei kann die Klasse in zwei Gruppen eingeteilt werden: Eine Gruppe konzentriert sich auf die Art der Briefe und die Stilebenen, die andere macht sich Stichpunkte zu den Fragen und Antworten. In jedem Fall ist eine kurze Feedbackrunde unerlässlich, um den Vortragenden Rückmeldung zu geben und die Zuhörer zu aktivieren. ■

2.5

worksheets

name: _____ date: _____

Checklist

Read your partner's text and tick the boxes.

You use the right style (informal, neutral, formal): ☐ yes ☐ no

You use a good greeting: ☐ yes ☐ no

You use a good salutation: ☐ yes ☐ no

You have included all the information from the role card: ☐ yes ☐ no

This is missing:

You've got mail

2.4

Role cards

1 A birthday invitation

Situation:

It's your birthday. Send an invitation to a friend.

Say:

- When the party is going to take place (date and time)
 - What you are going to do (go swimming/go to the cinema/go ice skating, visit the zoo, ...)
 - If the friend needs to bring anything (bathing suit, good shoes, things for a sleepover, ...)
 - When the party is going to end
- Ask:
- If he/she is going to come to the party

Addressee: Send your letter to



3 A letter to an Agony Aunt – cool clothes?

Situation:

You have got two older sisters so your parents always make you wear your sisters' old clothes. The children at school think you look uncool. You send a letter to Agony Aunt Lucy and ask her about it.

Say:

- Who you are (you can invent a name)
 - What your problem is (give details and examples)
 - How you feel about the situation
 - What you would like to change
- Ask:
- If the Agony Aunt can help you

Addressee: Send your letter to



5 A birthday letter

Situation:

Scott, a family friend in the USA, has finished High School. You send him a letter and a present from the whole family.

Say:

- That you all congratulate (*gratulieren*) him
 - What you are sending him and why you are sending these presents (e.g. a book about Germany because he likes reading and he wants to visit Germany)
- Ask:
- What his plans for the future are
 - If he's going to visit you soon

Addressee: Send your letter to



2 Booking a "birthday special" at the swimming pool

Situation:

You want to spend your birthday party at the swimming pool with your parents and seven of your friends. You send a letter to Mr Brickson.

Say:

- That you want to book the "birthday special"
 - When you want to visit the swimming pool
 - How many adults and children are coming
 - What food and drinks you want to order
- Ask:
- What it costs per person
 - If the birthday boy/girl is free

Addressee: Send your letter to



4 A holiday letter from Spain

Situation:

You are on a summer holiday in Spain and you send a letter to your grandparents.

Say:

- Where you are and what the holiday is like
 - What you do every day
 - What happened yesterday (something exciting / boring / dangerous / special?)
 - What you like or don't like about the holiday
- Ask:
- What your grandparents are doing
 - If your pet is okay

Addressee: Send your letter to



6 Introducing yourself

Situation:

Your class is going on a school exchange (*Schüleraustausch*) to England next April. You will all be staying with families. Now you write to your host parents, Heather and John Mills.

Say:

- Who you are (name, age, family, ...)
 - What your hobbies are
 - If you have ever been to England (and where)
- Ask:
- If the Mills can tell you anything about themselves
 - If you need to bring anything special (a sleeping bag, special clothes, ...)

Addressee: Send your letter to



You've got mail

2.1

material: Four letters

Dear Sarah,

Maybe we can fly to London together next year. That'd be great!

I hope it'll help you with your English presentation. I think the pictures are cool and the language is not too difficult.

See you soon in Germany, Tim

How are you? I hope you're healthy and you're enjoying the summer.

Yours, Harvey

I am sending you the book about London that I told you about on the phone last Tuesday.

My party is on 5th June and we would like to be at the ice rink all day. There will be one adult and five children.

Dear Grandma, dear Grandpa,

Every time we write a test I am so nervous that I forget everything I have learned.

Yesterday we went on a trip to Rome. I liked the pizza there, but the old buildings were a bit boring and I missed the beach and the swimming.

My name is Linda Moore and I would like to book a "birthday special".

Love, Jessica

How are you? I'm fine, but very busy. Lots of school stuff and parties ... :)

I'm usually okay in lessons but now my grades in the tests are so bad I am that scared that I will have to repeat the school year.

At five o'clock we would like to have dinner for all of us: sausages and chips with lemonade for the children and lasagne and coke for my father.

Is my hamster Lilo okay? She looked a bit sad when we left.

Dear Mr Smith,

Italy is fantastic! It's very hot and sunny and we spend lots of time at the beach. The ice cream is great, too!

Have you got any tips for me to stop the panic during the tests?

My name is Harvey and I have got a big problem at school.

Thank you very much. Yours, Linda Moore

Dear Agony Aunt,

How much does the "birthday special" cost? Is it free for me on my birthday?

© Friedrich Verlag GmbH | English 5-10 | 38 | 2016 | zum Beilieg S. 8-11

You've got mail

2.2

material: Four letters: solutions

Dear Sarah,



How are you?
I'm fine, but very busy.
Lots of school stuff and parties ... ☺
I am sending you the book about London that I told you about on the phone last Tuesday. I hope it'll help you with your English presentation. I think the pictures are cool and the language is not too difficult.
Maybe we can fly to London together next year. That'd be great!

Love,
Jessica

Dear Mr Smith,



My name is Linda Moore and I would like to book a "birthday special".

My party is on 5th June and we would like to be at the ice rink all day. There will be one adult and five children.

At five o'clock we would like to have dinner for all of us: sausages and chips with lemonade for the children and lasagne and coke for my father.

How much does the "birthday special" cost? Is it free for me on my birthday?

Thank you very much.

Yours,
Linda Moore

Dear Agony Aunt,



My name is Harvey and I have got a big problem at school.

Every time we write a test I am so nervous that I forget everything I have learned.

I'm usually okay in lessons but now my grades in the tests are so bad that I am scared that I will have to repeat the school year.

Have you got some tips for me to stop the panic during the tests?

Yours,
Harvey

Dear Grandma, dear Grandpa,



How are you? I hope you're healthy and you're enjoying the summer.

Italy is fantastic! It's very hot and sunny and we spend lots of time at the beach. The ice cream is great, too!

Yesterday we went on a trip to Rome. I liked the pizza there, but the old buildings were a bit boring and I missed the beach and the swimming.

Is my hamster Lilo okay? She looked a bit sad when we left.

See you soon in Germany.
Tim

© Friedrich Verlag GmbH | ENGLISH 5-10 | HEFT 38 | 2016 | zum Beilieg S. 8-11

You've got mail

How to write different letters

A letter to a friend

You usually send text messages or e-mails to friends, but sometimes you still write a letter, for example when you send a present, an invitation or a birthday card. You can use *colloquial* (= *informal*) style.



Dear Susan,

Happy birthday to you! I'm sending you this birthday card and a book about horses because I know how much you love them 😊 ...

Here is some help:

Start with a greeting (Hi / Hello / Dear ...)

Start your first sentence with a capital letter.

Use many adjectives and expressive verbs.

You can use smileys 😊 and short forms (I'll, I'm ...).

Start a new paragraph for every new idea.

End with a salutation (Yours, / Bye, / Love, ...).

A letter to an adult you know

There are people in your family who like getting letters, for example your grandparents. So sometimes you will send a letter, a postcard or a birthday card to them. When you write to them, be careful to use *neutral* style.



Dear Grandpa,

How are you? I'm fine. I'm on a weekend trip with a friend's family ...

Here is some help:

Start with a greeting (Hi / Hello / Dear ...)

Start your first sentence with a capital letter.

Give good descriptions and explanations.

Link your sentences (then, and, but, ...).

Start a new paragraph for every new idea.

End your letter with a salutation (Goodbye / Yours / Love, ...).

name: _____

date: _____

You've got mail

How to write different letters

A letter to an Agony Aunt



When you have a problem, you can call a helpline – or send a letter to an Agony Aunt. She can answer your questions and give advice. Use *neutral style*.

Dear Lucy,

There are some boys at my football club who say bad things about me and my family...

Here is some help:

Start with a _____ greeting (Hello/Dear...)

Start your first sentence with a _____ capital letter.

Describe your problem with lots of details.

Talk about your _____ feelings (I'm sad, scared, angry, ...).

Start a new _____ paragraph for every new idea.

End your letter by signing with your name.

A formal letter



Many letters your parents write are formal letters. You write them to people you do not know, e.g. to book something or complain about something. Use *formal style*.

Dear Mr. Hobbart,

I am writing to you to book the "Event Room" at the "Bowling Centre" for my birthday party on 16th May ...

Here is some help:

Always start with a _____ greeting (Dear Mr / Mrs ...)

Start your first sentence with a _____ capital letter.

Be precise (give facts like dates and numbers).

Do not use _____ short forms (I'll, I'm...), slang or smileys ☺.

Start a new _____ paragraph for every new idea.

End your letter with a _____ salutation (Goodbye / Yours sincerely, ...)

name: _____

date: _____

You've got mail

2.4

Role cards

1 A birthday invitation

Situation:

It's your birthday. Send an invitation to a friend.

Say:

- When the party is going to take place (date and time)
- What you are going to do (go swimming/go to the cinema/go ice skating, visit the zoo, ...)
- If the friend needs to bring anything (bathing suit, good shoes, things for a sleepover, ...)
- When the party is going to end

Ask:

- If he/she is going to come to the party

Addressee: Send your letter to



2 Booking a "birthday special" at the swimming pool

Situation:

You want to spend your birthday party at the swimming pool with your parents and seven of your friends. You send a letter to Mr Brickson.

Say:

- That you want to book the "birthday special"
- When you want to visit the swimming pool
- How many adults and children are coming
- What food and drinks you want to order

Ask:

- What it costs per person
- If the birthday boy/girl is free

Addressee: Send your letter to



3 A letter to an Agony Aunt – cool clothes?

Situation:

You have got two older sisters so your parents always make you wear your sisters' old clothes. The children at school think you look uncool. You send a letter to Agony Aunt Lucy and ask her about it.

Say:

- Who you are (you can invent a name)
- What your problem is (give details and examples)
- How you feel about the situation
- What you would like to change

Ask:

- If the Agony Aunt can help you

Addressee: Send your letter to



4 A holiday letter from Spain

Situation:

You are on a summer holiday in Spain and you send a letter to your grandparents.

Say:

- Where you are and what the holiday is like
- What you do every day
- What happened yesterday (something exciting/ boring/dangerous/special?)
- What you like or don't like about the holiday

Ask:

- What your grandparents are doing
- If your pet is okay

Addressee: Send your letter to



5 A birthday letter

Situation:

Scott, a family friend in the USA, has finished High School. You send him a letter and a present from the whole family.

Say:

- That you all congratulate (*gratulieren*) him
- What you are sending him and why you are sending these presents (e.g. a book about Germany because he likes reading and he wants to visit Germany)

Ask:

- What his plans for the future are
- If he's going to visit you soon

Addressee: Send your letter to



6 Introducing yourself

Situation:

Your class is going on a school exchange (*Schüleraustausch*) to England next April. You will all be staying with families. Now you write to your host parents, Heather and John Mills.

Say:

- Who you are (name, age, family, ...)
- What your hobbies are
- If you have ever been to England (and where)

Ask:

- If the Mills can tell you anything about themselves
- If you need to bring anything special (a sleeping bag, special clothes, ...)

Addressee: Send your letter to



You've got mail

2.4

Role cards

7 A holiday job – paper round

Situation:

You would like to do a paper round in the holidays. You send a letter to Mr Turner from the "Weekly News" to ask for a job.

Say:

- Who you are and how old you are (in England you must be 13 to have a job)
- Why you are writing
- When you have got time (three weeks in the holidays; give dates)

Ask:

- If you should come to the newspaper for a job interview

Addressee: Send your letter to



9 Sending a present to an exchange partner

Situation:

Marc, your English exchange partner, is turning 15. You send three presents and a letter.

Say:

- Happy birthday
- What you are sending him and why you are sending these presents (e.g. a German book because he likes reading and he learns German at school)
- That you hope he likes his presents

Ask:

- What he did on his birthday last year
- What he is doing on his birthday this year

Addressee: Send your letter to



8 A party invitation – Halloween

Situation:

You are planning a Halloween party. Send an invitation to a friend.

Say:

- When the party is going to take place (date and time)
- What you are going to do
- If the friend needs to bring anything (costume, things for a sleepover, CDs, ...)
- When the party is going to end

Ask:

- If he/she is going to come to the party

Addressee: Send your letter to



10 A letter to an Agony Aunt – still friends?

Situation:

There is a new boy/girl in your class and now your best friend always talks to him/her during the breaks and also meets him/her in the afternoons. You feel left out and don't know if you are still friends. So you ask Agony Aunt Lucy about it.

Say:

- Who you are (you can invent a name)
- What your problem is (give details and examples)
- How you feel about the situation

Ask:

- If the Agony Aunt (Lucy) can help you

Addressee: Send your letter to



11 A party invitation – a sleepover

Situation:

You are planning a sleepover party. Send an invitation to a friend.

Say:

- When the party is going to take place (date and time)
- What you are going to do
- If the friend needs to bring anything (pyjamas, sleeping bag, CDs, ...)
- When the party is going to end

Ask:

- If he/she is going to come to the party

Addressee: Send your letter to



12 A fan letter to a film star

Situation:

You have seen an article about your favourite film star in the magazine "Movie Fan". You send a letter to him/her.

Say:

- Who you are
- That you have seen the article in "Movie Fan"
- What your favourite film is
- Why you like him/her so much

Ask:

- What is cool about being a film star
- If he/she can send you a picture with an autograph

Addressee: Send your letter to



You've got mail

2.4

Role cards

13 A fan letter to a singer

Situation:

You have seen an article about your favourite singer in the magazine "Music Fan". You send a letter to him/her.

Say:

- Who you are
- That you have seen the article in "Music Fan"
- What your favourite song is
- Why you like him/her so much

Ask:

- What is cool about being a singer
- If he/she can send you a picture with an autograph

Addressee: Send your letter to



14 Saying thank you

Situation:

You have been on a school exchange to England. It was great and you now want to say thank you to your host family, the Watsons.

Say:

- Why you are writing
- What you liked about your time with the Watsons (e.g. the food, that they talked to you a lot, ...)
- That you would like to stay in touch

Ask:

- What Tony Watson's mobile number is (you can't find it anymore)
- If they'd like to visit you in Germany

Addressee: Send your letter to



15 A mini job – babysitting

Situation:

You would like to be a babysitter and you see a note at the supermarket. An organisation brings together families and babysitters. You send a letter to the organisation.

Say:

- Who you are and how old you are (in England you must be 13 to have a job)
- Why you are writing
- Why you are good for the job
- When you usually have time

Ask:

- If you should come to the organisation for a job interview

Addressee: Send your letter to



16 A holiday letter from Austria

Situation:

You are skiing in Austria and you send a letter to your grandparents.

Say:

- Where you are and what the holiday is like
- What you do every day
- What happened yesterday (something exciting / boring / dangerous / special?)
- What you like or don't like about the holiday

Ask:

- What your grandparents are doing
- If your pet is okay

Addressee: Send your letter to



17 A letter to an Agony Aunt – new boy/girl

Situation:

There is a new boy/girl in your class who is very cool. You really want to be friends with him/her as you like him/her a lot (maybe you're in love?), but you don't know how to talk to him/her. So you ask Agony Aunt Lucy about it.

Say:

- Who you are (you can invent a name)
- What your problem is (give details and examples)
- How you feel about the situation

Ask:

- If the Agony Aunt (Lucy) can help you

Addressee: Send your letter to



18 A letter of complaint

Situation:

You had a birthday party at the bowling alley a week ago and you are very disappointed: You had to share the place with another group, the food was cold and you (the birthday boy/girl) had to pay although birthday boys/girls are usually free. You send a letter to Mr Pete.

Say:

- Who you are and why you are writing
- What wasn't so good about the party (you can think of more things)

Ask:

- If the bowling alley will give you some of the money back

Addressee: Send your letter to



You've got mail

2.4

Role cards

19 Saying sorry

Situation:

Your best friend and you have been in a big fight. Send a letter to him/her to say that you're sorry.

Say:

- Why you are writing
- What happened and why you were so angry/said things you didn't want to say
- How you felt and feel about the situation
- That you want to be friends again

Ask:

- If he/she wants to meet you for an ice cream to talk about the situation

Addressee: Send your letter to



21 Sending a Christmas present to your sister

Situation:

Your sister is in the USA for five months. It's Christmas so you send her some German Christmas specialties and a letter.

Say:

- Merry Christmas
- What you are sending her and why (e.g. Some Christmas biscuits that you made with your mum, because you always made them together)
- That you hope she likes the presents

Ask:

- How she celebrates Christmas this year

Addressee: Send your letter to



20 A fan letter to a sports star

Situation:

You have seen an article about your favourite sports star in the magazine "Sports Fan". You send a letter to him/her.

Say:

- Who you are
- That you have seen the article in "Sports Fan"
- What sports you are interested in
- Why you like him/her so much

Ask:

- What is cool about being a sports star
- If he/she can send you a picture with an autograph

Addressee: Send your letter to



22 A letter to an Agony Aunt – Camping trip

Situation:

Your best friends are planning a weekend camping trip but your parents think that you are too young and they don't want to let you go. So you ask Agony Aunt Lucy what you can do.

Say:

- Who you are (you can invent a name)
- What your problem is (give details and examples)
- How you feel about the situation

Ask:

- If the Agony Aunt (Lucy) can help you

Addressee: Send your letter to



23 Booking a "birthday special" at the cinema

Situation:

You want to spend your birthday party at the cinema with your parents and five of your friends. You send a letter to Mrs Miller to book the tickets and food.

Say:

- When you would like to visit the cinema and which film you would like to watch
- How many adults and children are coming
- What food and drinks you want to order in the restaurant of the cinema

Ask:

- What it costs per person
- If the birthday boy/girl is free

Addressee: Send your letter to



24 A letter from a class trip

Situation:

You are on a class trip on a farm and you send a letter to your grandparents.

Say:

- Where you are and what the class trip is like
- What you do every day
- What happened the day before (something exciting / boring / dangerous / special?)
- What you like or don't like about the trip

Ask:

- What your grandparents are doing
- If your grandparents have ever worked on a farm

Addressee: Send your letter to



You've got mail

2.4

Role cards

25 Saying sorry

Situation:

Your best friend and you have been in a big fight. Send a letter to him/her to say that you're sorry.

Say:

- Why you are writing
- What happened and why you were so angry/said things you didn't want to say
- How you felt and feel about the situation
- That you would like to be friends again

Ask:

- If he/she would like to meet you for an ice-cream to talk about the situation



Addressee: Send your letter to

27 Keeping in touch with your friend

Situation:

One of your friends from school has moved to Manchester. You miss him/her, so you send him/her a letter and a small present.

Say:

- How you are and why you are writing
- What is going on at school and in your town
- What you are sending him/her and why (e.g. some photos of your class because you want him/her to remember everybody)

Ask:

- What is different in English schools
- If he/she has found some new friends



Addressee: Send your letter to

29 A party invitation – a boys only party/girls only party

Situation:

You are planning a boys only party/girls only party. Send an invitation to a friend.

Say:

- When the party is going to take place (date and time)
- What you are going to do
- If the friend needs to bring anything special (video games, CDs, DVDs, make-up, ...)
- When the party is going to end

Ask:

- If he/she is going to come to the party



Addressee: Send your letter to

26 A letter to an Agony Aunt – your little brother

Situation:

Your little brother really gets on your nerves. He plays tricks on you, but your parents are never angry with him. He always comes into your room when your friends are there and he always gets everything he wants from your parents. So you ask Agony Aunt Lucy about it.

Say:

- Who you are (you can invent a name)
- What your problem is (give details and examples)
- How you feel about the situation

Ask:

- If the Agony Aunt can help you



Addressee: Send your letter to

28 A letter to an Agony Aunt – money problems

Situation:

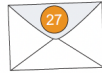
Many of your friends get lots of pocket money but you never have enough money at the end of the month to do things with them (e.g. go to the cinema). So your friends often do things without you. So you ask Agony Aunt Lucy about it.

Say:

- Who you are (you can invent a name)
- What your problem is (give details and examples)
- How you feel about the situation

Ask:

- If the Agony Aunt (Lucy) can help you



Addressee: Send your letter to

30 A letter to your parents

Situation:

You are on a two-week holiday with your grandparents in the Black Forest. You send a letter to your parents.

Say:

- What you do every day (e.g. hiking, swimming...)
- What happened the day before (something exciting/boring/dangerous/special?)
- What you like or don't like about the holiday

Ask:

- What your parents are doing
- If your pet (maybe a dog?) is okay



Addressee: Send your letter to

You've got mail

2.5

Worksheet

© Friedrich Verlag GmbH | Englisch 5–10 | Heft 36 | 2016 | Zum Beilieg S. 8–11

2.5

Worksheet

© Friedrich Verlag GmbH | Englisch 5–10 | Heft 36 | 2016 | Zum Beilieg S. 8–11

name:

date:

Checklist

Read your partner's text and tick the boxes.

You use the right style (informal, neutral, formal): ☐ yes ☐ no

You use a good greeting: ☐ yes ☐ no

You use a good salutation: ☐ yes ☐ no

You have included all the information from the role card: ☐ yes ☐ no

This is missing:

name:

date:

Checklist

Read your partner's text and tick the boxes.

You use the right style (informal, neutral, formal): ☐ yes ☐ no

You use a good greeting: ☐ yes ☐ no

You use a good salutation: ☐ yes ☐ no

You include all the information from the role card: ☐ yes ☐ no

This is missing:

You've got mail

You've got mail

2.6

worksheet

name: _____

date: _____

Write a letter

Phase 1

1. Take a role card and read the instructions carefully.

Decide what kind of text (informal, neutral, formal) you have to write.

2. Write your text.

Use the method card as well as your sample letter to help you.

For quick writers:

Add more information or ask more questions.

You can also add pictures to informal letters or holiday cards.

3. Get together with your partner.

Check each other's texts with the checklist.

4. Finalise your letter and put the addressee's number on it (see role card).

Put your letter in the letterbox so it can be delivered.

Phase 2

5. Read the letter you got.

Decide what kind of text (informal, neutral, formal) it is.

The mind map, the method cards and the sample letters can help you here.

6. Answer the letter.

Be careful to answer all the questions.

For quick writers:

Add more information or ask questions.

You can also add pictures to informal letters or cards.

7. Finalise your letter and put the addressee's number on it (see role card).

Put your letter in the letterbox so it can be delivered.

Phase 3

8. Read your answer letter.

9. Meet up with your partner. Sit down and talk about the texts:

- Have all the questions been answered?
- Are there any parts you do not understand?
Make suggestions for improvements.
- Which of the communications is better?

Make a change

Make a change

LERNEN & ÜBEN

ZEIT 3 x 45 min	KLASSE 9/10	UNTERRICHT		MATERIALPAKET	KOMPETENZEN
				Arbeitsblätter im Artikel im Materialheft und als Materialeinheit 5 zum Download via Benutzerkonto 	
		EA/PA/PL 15'	Einstieg: Was ist eine Petition?	▪ Petition for a new computer game (5.1)	Schreiben: Eine Petition verfassen und nach Rückmeldung überarbeiten
		EA/PA/GA 30'	Aufbau einer Petition erarbeiten	▪ Petition for a vegetarian lunch option (5.2) ▪ Petition against starting school earlier (5.3) ▪ Checklist (5.6)	Leseverstehen: Einen Cartoon verstehen, Petitionen lesen
		GA/PA 45'	Petitionen verfassen	▪ Writing a petition (5.4) ▪ Helpful phrases (5.5)	Sprechen: Mit Partnern über verschiedene Ideen diskutieren
		PA/GA 25'	Petitionen überarbeiten	▪ Checklist (5.6)	
		EA 20'	Petitionen unterstützen	▪ Schülerarbeiten	

Make a change!

Eine Petition verfassen



Kein Fracking in der Nachbarschaft, Wahlrecht ab 16, der Jugendclub soll weiter geöffnet bleiben – es gibt viele Anliegen, mit denen sich Bürgerinnen und Bürger per Petition an die Behörden wenden

Die Schulkantine serviert ab 14 Uhr kein warmes Essen mehr. Alle Schüler, die in der 6. Stunde Sport haben, schaffen es aber regelmäßig erst um halb drei in die Kantine und bekommen dann nach zwei anstrengenden Sportstunden nur noch kaltes Essen. Die Schulleitung findet, dass man das einmal in der Woche

schon aushalten kann und möchte dem Kantenbetreiber die zusätzliche Stunde nicht zahlen.

Was tun? Sitzt die Schulleitung tatsächlich am längeren Hebel? Bleibt den Schülern nur übrig, sich mit der Situation abzufinden? Nein! Wie zum Beispiel in der Einführung zum baden-württembergischen Bildungsplan 2016 formuliert, soll Schule ein „Gelegenheitsraum für gelebte Demokratie sein, eine Kultur der Konfliktlösung im schulischen Alltag aufweisen und darauf ausgerichtet sein, Lernprozesse partizipativ zu gestalten.“

Ein Werkzeug der demokratischen Teilhabe, das sich gut für den Einsatz im

Foto: chrispachschneiders | Fotok

schulischen Umfeld eignet, ist die Petition (ZUR SACHE). Eine Petition bietet die Möglichkeit, mitzusprechen, zu kritisieren und Dinge zu ändern.

Fast alle Initiatoren von Petitionen nutzen mittlerweile das Internet, um Unterschriften zu sammeln und über ihr Anliegen zu informieren – oft auf Englisch, um möglichst viele Menschen zu erreichen. Umso wichtiger ist es, dass Schülerinnen und Schüler Inhalte auch auf Englisch verstehen und formulieren können.

Die Schüler lernen den Aufbau und die Funktion von Petitionen anhand von Beispielen kennen und verfassen eigene Petitionen zu Themen, die sie in der Schule betreffen.

Einstieg: Was ist eine Petition?

Der Einstieg erfolgt über den Comicstrip **Petition for a new computer game (5.1)**: Ein Junge möchte eine Petition unterschreiben, die beim Computerspielerhersteller Nintendo eingereicht werden soll und das Ziel verfolgt, dass ein neues 2D Metroid-Spiel auf den Markt gebracht wird. In einer *think-pair-share*-Phase denken die Schüler zunächst selbst über die Aufgabenstellung *Read the cartoon. What is a petition?* nach und tauschen sich mit einem Partner über ihre Ideen aus, bevor sie auch im Plenum darüber sprechen. Unterstützend kann die Lehrkraft nachfragen: *What does the petition want to achieve? Why does the boy want to sign it? What happens if the petition gets 30,000 signatures?*

Im Plenum wird nun auch allgemein über Möglichkeiten und Ziele einer Petition gesprochen. Die Ergebnisse werden an der Tafel z. B. in Form eines Clusters gesammelt (s. Tafelanschrift rechts).

Aufbau einer Petition erarbeiten

In der nun folgenden Phase erarbeiten die Schüler den typischen Aufbau einer Petition in einem Partnerpuzzle. Anhand zweier beispielhaft ausgewählten Petitionen (**Petition for a vegetarian lunch option, 5.2** und **Petition against starting school earlier, 5.3**). Zwei Partner A erhalten den ers-

ZUR SACHE Was ist eine Petition?

Artikel 17 des Grundgesetzes gibt jedem Bürger in Deutschland das Recht, sich mit einer schriftlichen Beschwerde oder einer Bittschrift an eine zuständige Behörde, Verwaltung oder sogar an das Parlament oder den Bundespräsidenten zu wenden. Man kann also direkt auf Ungerechtigkeiten oder Benachteiligungen aufmerksam machen.

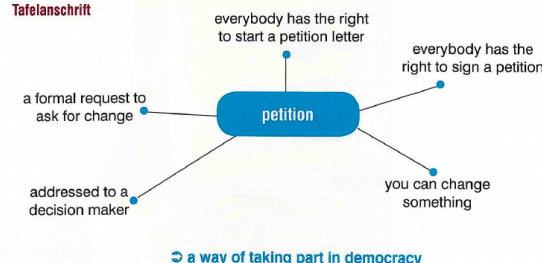
Eine Petition einreichen darf man immer, egal wie viele Unterstützer man hat. Je mehr Unterstützer sich jedoch anschließen und die Petition unterzeichnen, desto größer ist der Druck auf die zuständigen Behörde, über das Thema zu entscheiden. Der Empfänger einer Petition ist verpflichtet, sie anzunehmen, er ist aber nicht dazu verpflichtet, sie auch zu erfüllen. Anonyme Petitionen werden allerdings nicht bearbeitet.

Da jeder das Recht hat, eine Petition einzureichen, gibt es keine formalen Vorschriften. Jeder soll sein Anliegen so vortragen können, wie er es möchte und wie seine Ausdrucksfähigkeit es ihm ermöglicht.

Auf internationaler Ebene gibt es seit 2007 die Internetplattform **change.org**, auf der man Online-Petitionen in elf verschiedenen Sprachen einreichen kann. Ziel der weltweit agierenden Plattform ist es, Einzelpersonen die Möglichkeit zu geben, gesellschaftliche Veränderung auf lokaler, nationaler oder globaler Ebene anzustoßen. Derzeit werden ca. 25.000 Petitionen pro Monat auf **change.org** gestartet.

Derzeit hat eine Petition schon nach wenigen Tagen immense Zahlen an Unterzeichnern zu verzeichnen. Die ursprünglich von einem Brexit-Befürworter vor dem Referendum gestartete Petition, das Referendum zu wiederholen, wenn bei einer Wahlbeteiligung von unter 75 % weniger als 60 % der Wähler für *leave* oder *remain* gestimmt haben, erhielt nach dem Referendum unerwarteten Aufschwung durch Stimmen aus dem *remain*-Lager.

Tafelanschrift



ten Text, zwei andere Partner B den zweiten Text. Zunächst liest jeder seinen Text allein, um ihn dann mit seinem Partner, der denselben Text gelesen hat, zu bearbeiten. Im Anschluss setzen sich die vier Schü-

ler (AABB) zusammen und tauschen sich über Inhalt und Struktur der beiden Petitionen aus. Dabei erkennen sie, dass beide Petitionen gleich aufgebaut sind. Der Aufbau wird im Anschluss kurz im Plenum

Make a change

besprochen und durch wichtige Punkte von der **Checklist (5.6)** die die Schüler später erhalten, ergänzt.

Petitionen verfassen

Da es in beiden Petitionen um Themen geht, die die Schule betreffen, überlegen die Schüler ebenfalls, was sie in ihrer Schule für verbesserungswürdig halten. In ihrer Kleingruppe vom Partnerpuzzle sammeln sie Themen, schreiben diese auf Karten und befestigen die Karten an der Tafel (z. B. *Mobile phones should be allowed at school, There should be a school canteen, There should be a school party every year, Breaks should be longer, School should start later in the day* usw.).

Die Karten mit den Themen verteilen sie dabei so an der Tafel, dass sie sich im Anschluss zu einem Thema stellen können, das sie interessiert, und dort einen Partner finden, mit dem zusammen sie

eine Petition schreiben wollen. Als Hilfestellung erhalten sie das vorstrukturierte Arbeitsblatt **Writing a petition (5.4)**. Außerdem liegen im Klassenraumzettel Karten **(5.5)** bereit, auf denen die Schüler **Helpful phrases for a discussion** finden, die sie bei Bedarf nutzen dürfen. Es ist sinnvoll, diese Karten immer an derselben Stelle im Klassenzimmer ausulegen, damit die Schüler sie sich auch in anderen Stunden selbstständig holen können.

Petitionen überarbeiten

Die Schüler finden sich nun wieder in Vierergruppen (je zwei Paare aus dem vorherigen Schritt) zusammen und geben sich in einer *peer conference* mithilfe der **Checklist (5.6)** Feedback. Pro Petition wird eine Checkliste ausgefüllt und den Verfassern überreicht, die ihre Petition mit deren Hilfe überarbeiten.

Petitionen unterstützen

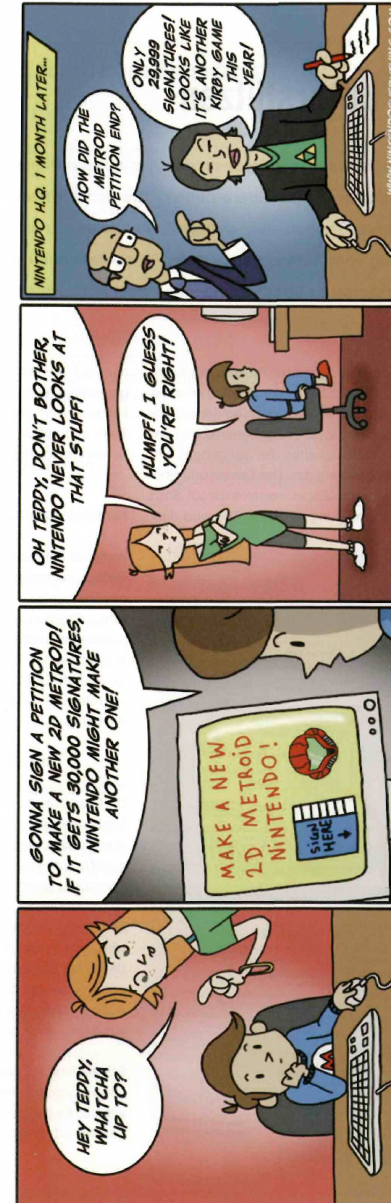
Die überarbeiteten Petitionen werden nun im Klassenzimmer ausgestellt. Das kann z. B. in Form eines *gallery walk* geschehen. Die Schüler lesen die Petitionen noch einmal und haben die Möglichkeit, drei Petitionen ihrer Wahl mit ihrer Unterschrift zu unterstützen. Die Petitionen, die nun schon im Klassenverband die meisten Unterstützer gefunden haben, können dann auch im Schulgebäude ausgehängt werden, um weitere Mitschülerunterschriften zu erhalten und dann an die Schulleitung weitergegeben zu werden. Reichen die Unterschriften der Mitschüler noch nicht, besteht natürlich auch die Möglichkeit, die Petition ins Internet zu stellen, um weitere Unterstützer zu finden. In diesem Fall ist es besonders sinnvoll, dass sie auf Englisch verfasst sind, denn im World Wide Web ist der Unterstützerkreis natürlich viel größer, wenn die Petition international verständlich ist. ■

5.1

worksheet

name:

date:



Petition for a new computer game

1. Read the cartoon. What is a petition?
2. Talk about your ideas with a partner.
3. Talk about your ideas in class. Can you explain what a petition is?

5.5

name:

date:

Helpful phrases for a discussion

Expressing an opinion

- I think / believe that ...
- I'm sure that ...
- I'm convinced that ...
- It's obvious that ...
- In my opinion ...

Agreeing

- I totally agree with you.
- I think so, too.
- That's true.
- I couldn't agree more.
- Good point!

Giving reasons

- The reason is ...
- Let me explain: ...
- Look, it's like this: ...
- It's a fact that ...
- According to ... it's ...
- The reason is that ...

Disagreeing

- I don't agree with you.
- I don't really think so.
- I see what you mean, but ...
- Yes, but on the other hand ...
- I'm not convinced that ...
- However, ...

Asking for clarification

- I'm sorry?
- Pardon?
- Could you repeat that, please?
- What do you mean?
- Could you say that again, please?
- Could you be more precise, please?

Make a change

Petition for a vegetarian lunch option

Help me convince my Middle School to add healthy vegetarian lunch options

by: Elly Kirk

48,597 supporters (3rd April 2016)

audience: School board at Carmel Middle School

GOAL: 50,000 supporters

Elly's petition

At my school, healthy options for vegetarians are rare. I don't buy my lunch, but my friends who don't eat meat and DO buy the cafeteria food come back with barely anything to eat at all. Not even the salads are meat-free. It's closed-minded and disrespectful.

How would you feel if your child was eating junk every day because they don't have access to the food they can actually eat? I'm not saying we should cut meat entirely - that wouldn't be fair, either. I'm only saying there should be more options for every child that attends school. Just because we're kids doesn't mean we should eat whatever someone puts on our plates - we have minds of our own, and we should be able to make the decision for ourselves.

[...]

In my opinion, and hopefully yours too, not including healthy vegetarian options in a public school's lunch menu is a violation of human rights. It shows we don't have a choice in what we do or do not consume on a daily basis. I think every aspect of school should be an enjoyable experience if we are required by law to attend it, and going hungry all day because we weren't offered the food we need isn't what I would call enjoyable.

This shouldn't be a big deal. Change a few things on the menu, send kids home happier and more refreshed than usual, make going to school a more look-forward-to experience. It's a win-win situation.

Please sign my petition to ask Carmel Middle School to create more vegetarian-friendly lunch options.

What does Elly do? Use the phrases at the bottom of the page.

→

→

→

→

→

→ Request for signing – supporting arguments – the issue –
disadvantages of current situation – current situation

name:

date:

Make a change

Petition against starting school earlier

Stop Mill River from changing the schedule! Start later!

by: Alyssa Shaw

245 supporters (3rd April 2016)

audience: Mill River Union High School, Vermont

GOAL: 1,000 supporters

Alyssa's petition

Mill River High school would like to start school at 7:30 am and end at 2:30 pm.

This is completely illogical! Starting earlier will not only distract the students more, I'll make the bus drivers get up earlier, students (and teachers) unhappy, and cause complete chaos. It's extremely unfair to us, including parents, who have to drive the students. The buses will also be overworked, rushing to pick up both high school and elementary school students!

School should start later and end later. Studies have shown that starting school later does nothing but help students. It'll give us high school students the much needed rest at night. We would get the recommended 8.5 to 9.5 hours of sleep every night. We are already overworked, and getting up earlier will only have negative effects on our school performance, our moods and our bodies.

Signing this petition will hopefully stop this from happening. Maybe we can get our school to start later and end later. It would only benefit all of us: the students, staff and faculty!

What does Alyssa do? Use the phrases at the bottom of the page.

→

→

→

→

→ request for signing – supporting arguments – the issue –
disadvantages of current situation – current situation

name:

date:

Make a change

5.4

worksheet

name: _____

date: _____

Writing a petition

A petition gives people one collective voice on an important issue.

It is a formal written document which is given to an authority in an attempt to get that authority to make some changes on the issue in question.

Write your own petition. Keep the following aspects in mind:

Headline: Give your petition a headline that says what you want.

Keep it short and simple, but at the same time interesting and appealing.

Audience: Decide who your audience is (class teacher, headteacher etc.).

Main part: In the body of your petition,

- explain your issue.
- write what you want changed (current situation) and why (disadvantages of current situation).
- give supporting arguments for your side to convince the reader.
- ask the readers of your petition to support you (request for signing).

by: _____ audience: _____

GOAL: _____ supporters

_____	→ your issue

_____	→ current situation

_____	→ disadvantages of current situation

_____	→ supporting arguments

_____	→ request for signing

Make a change

5.5

worksheet

name: _____

date: _____

Helpful phrases for a discussion

Expressing an opinion	Agreeing
- I think / believe that ...	- I totally agree with you.
- I'm sure that ...	- I think so, too.
- I'm convinced that ...	- That's true.
- It's obvious that ...	- I couldn't agree more.
- In my opinion ...	- Good point!
Giving reasons	Disagreeing
- The reason is ...	- I don't agree with you.
- Let me explain: ...	- I don't really think so.
- Look, it's like this: ...	- I see what you mean, but ...
- It's a fact that ...	- Yes, but on the other hand ...
- According to ... it's ...	- I'm not convinced that ...
- The reason is that ...	- However, ...
Asking for clarification	
- I'm sorry?	
- Pardon?	
- Could you repeat that, please?	
- What do you mean?	
- Could you say that again, please?	
- Could you be more precise, please?	

5.5

worksheet

name: _____

date: _____

Helpful phrases for a discussion

Expressing an opinion	Agreeing
- I think / believe that ...	- I totally agree with you.
- I'm sure that ...	- I think so, too.
- I'm convinced that ...	- That's true.
- It's obvious that ...	- I couldn't agree more.
- In my opinion ...	- Good point!
Giving reasons	Disagreeing
- The reason is ...	- I don't agree with you.
- Let me explain: ...	- I don't really think so.
- Look, it's like this: ...	- I see what you mean, but ...
- It's a fact that ...	- Yes, but on the other hand ...
- According to ... it's ...	- I'm not convinced that ...
- The reason is that ...	- However, ...
Asking for clarification	
- I'm sorry?	
- Pardon?	
- Could you repeat that, please?	
- What do you mean?	
- Could you say that again, please?	
- Could you be more precise, please?	

Make a change

Make a change

5.6

worksheet

name: _____ date: _____

Checklist

Writer of the petition: _____

Editor of the petition: _____

✓ Tick as appropriate: The petition ...

	very good	okay	needs work
... has an appealing title.			
... describes the current situation.			
... explains the disadvantages of the current situation.			
... explains the issue.			
... uses supportive and convincing arguments.			
... requests the reader to sign the petition.			
... uses different sentence openers.			
... uses varied transition words.			
... uses different adjectives and adverbs.			
... uses different verbs.			
... uses the correct tenses, grammar, spelling.			
... is good and interesting and makes sense to the reader.			

I really liked: _____

This could be improved: _____

Webseiten und Blogs schreiben

MARTIN BASTKOWSKI | NIKOLAS GROTE

Telegra.ph

Eigene Webseitenartikel und Blogbeiträge erstellen

Besonders beim Training der Schreibkompetenz werden digitale Formate immer populärer. Mit Telegra.ph steht den Lernenden ein leicht zu bedienendes Tool zur Verfügung, das weder eine Anmeldung noch eine Einarbeitung erfordert und vielfältige Möglichkeiten der Textproduktion bietet.

Konzept von Telegra.ph

Telegraph gehört zu den sogenannten Instant-Blogging-Webseiten, auf denen Texte wie Artikel und Blogbeiträge in einfacher Weise rein intuitiv veröffentlicht werden können. Damit ist dieses digitale Tool auch für unerfahrene Lernende und Lehrkräfte geeignet.

Da keine Registrierung verlangt wird, kann man direkt mit der Umsetzung starten. Dafür stehen am Anfang drei Eintragungsmöglichkeiten zur Verfügung: *Title/Your name/Your story*. Im Bereich *Your story* gibt es zahlreiche Optionen, einen eigenen Beitrag zu entwerfen und anschließend zu veröffentlichen, unter anderem folgende:

- weitere Überschriften sowie verschiedenste Textformen zu erstellen
- Bilder und Videolinks (beispielsweise zu YouTube) einzufügen
- Posts (etwa auf Twitter oder Facebook) zu verlinken.

In der Rubrik *Your name* sollten die Lernenden nicht den eigenen Namen bzw. andere persönliche Informationen eintragen, sondern ein Pseudonym oder ein Kürzel verwenden. Weiterhin ist es sinnvoll, sie bereits vorab über Bildrechte zu informieren und auf Agenturen zu verweisen, die frei verfügbare Bilder anbieten, darunter pixabay.com. Ebenso sollte darauf hingewiesen werden, dass auch bei selbst angefertigten Fotografien Persönlichkeitsrechte gelten.

Nachdem die Lernenden einen eigenen Artikel erstellt haben, kann dieser veröffentlicht und geteilt werden. Eine nachträgliche Bearbeitung ist dann nicht mehr möglich bzw. es gibt nur eine komplizierte Ausnahme über gespeicherte Cookies.

Potenzial des Tools

Mit Telegra.ph können die Lernenden selbstständig und kreativ eigene Schreibprodukte

entwerfen. Unter Zuhilfenahme einer Bandbreite von Medieninputs (Texte, Bilder, Videos usw.) entstehen individuelle und vielfältige Lernprodukte, die gemeinsam in der Klasse vorgestellt oder später von der Lehrkraft gelesen werden können. Die Aussicht, ihr eigenes Schreibprodukt durch das Versenden des Links zu teilen, kann die Motivation beim Erstellen der Einträge steigern. Da die Schülerinnen und Schüler in ihrer Freizeit ohnehin zahlreiche Medien gemeinsam mit ihrem Freundeskreis nutzen, wird so ein Teil ihrer Lebenswelt in den Unterricht integriert und die Lernerorientierung erhöht.

Einbindung in den Unterricht

Bei der Erstellung von Webbeiträgen bieten sich vielfältige inhaltliche und gestalterische Möglichkeiten. Hier einige bewährte Vorschläge:

- Dokumentationen bzw. Zusammenfassungen von Themen
- Vorstellung von Schulprojekten
- Rezensionen von Büchern oder Filmen
- Präsentationen in Form digitaler Handouts oder Visualisierungen von Informationen
- kreative Produkte, etwa Fotocollagen
- abschließende Betrachtungen von Themen in Form von Essays mit differenzierter Meinungsäußerung
- digitale Lernzettel zur klasseninternen Nutzung
- „Fahrplan“ für Unterrichtsstunden, der von der Lehrkraft erstellt wird

Format/Voraussetzungen:

- webbasierte Anwendung: <https://telegra.ph/>
- PC oder Tablet

Kosten:

- keine

Datenschutz:

- keine Registrierung erforderlich; Pseudonym empfehlenswert

Einsatzmöglichkeiten:

- Erstellung eines Artikels oder Blogbeitrags auf einer Website

Digitale Kompetenzen gemäß MKM-Strategie (2017):

- 2. Kommunizieren und Kooperieren
- 3. Produzieren und Präsentieren

Webseiten und Blogs schreiben

Praktische Umsetzung

Dokument erstellen

Man steigt damit ein, der eigenen Website einen Titel (1) zu verleihen und einen Autorennamen (2) einzutragen. Es empfiehlt sich, ein Pseudonym (*nickname*) oder ein Kürzel zu verwenden.

Einfügen erster Inhalte

Danach können die Lernenden damit beginnen, unter *Your story* erste Inhalte in einen Artikel oder Blog einzufügen (3). Dies lässt sich entweder durch das Initiieren des Schreibprozesses oder aber durch das Einfügen von Fotos (Symbol Kamera) oder externen Links, etwa von YouTube oder Twitter (Symbol <>), umsetzen (4).

Textgestaltung und Medien

Durch Markieren einzelner Wörter kann man weitere Optionen der Textgestaltung festlegen (5). Das Eintippen von Zahlen oder Bindestrichen macht Aufzählungen und Nummerierungen möglich (6). Das Drücken der Enter-Taste beendet einen Abschnitt. Erneut

tauchen daraufhin die Optionen auf, verschiedene Medien einzubetten, beispielsweise Bilder (7).

Über- und Unterschriften

Durch Markieren lassen sich einzelne Wörter bzw. Phrasen ebenfalls als Überschriften festlegen (8). Das Einfügen von *captions* wird möglich, sobald man ein Bild oder Video geladen hat (9).

Veröffentlichung und Editieren

Ist man bereit, einen Artikel- oder Blogbeitrag zu veröffentlichen, so klickt man auf *publish* (10). Daraufhin fügt das Tool automatisch ein Datum zum Eintrag hinzu (11). Nun ist nur noch die Edit- statt der Publish-Funktion verfügbar (12). Vorsicht: Sollte der Browser keine Cookies speichern, so erlischt die Möglichkeit des Editierens nach Schließen des Browser-Fensters – auch ein Löschen des Beitrags wird unmöglich. Durch Versenden des Links wird der Artikel- oder Blogbeitrag schließlich geteilt.

The screenshot shows the Telegra.ph interface with the following elements:

- 1:** Title input field containing "What could we do at school to be more eco-friendly?".
- 2:** Author name input field containing "globalgoalie17".
- 3:** "Your story..." section with a plus icon for adding content.
- 4:** Insertion options: link, photo, video, etc.
- 5:** Text formatting options: bold, italic, etc.
- 6:** Numbered list options.
- 7:** Image insertion option.
- 8:** Text formatting options: underline, etc.
- 9:** Video insertion option.
- 10:** "PUBLISH" button.
- 11:** Date "January 07, 2021".
- 12:** "EDIT" button.

Screenshots: © telegra.ph.com
Einworte für Bloggele: Martin Bastkowski | Nikolas Grote

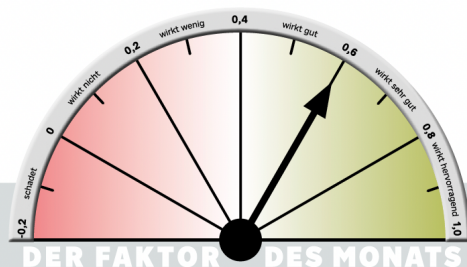
Der Faktor des Monats

– Üben –



Der Faktor des Monats

Der Faktor des Monats – Notizen



ÜBEN

Auch wenn viele Lernende immer wieder glauben, alles sofort zu können und nichts üben zu müssen: Es gehört zu den ältesten didaktischen Einsichten, dass Übung für den Lernerfolg notwendig ist. Im Gegensatz dazu ist vielen nicht klar, wie man erfolgreich übt. Im Unterricht können hierfür die Weichen gestellt werden, wenn die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung berücksichtigt werden.

In »Visible Learning« finden sich aktuell vier Faktoren, die sich mit dem Üben als Prozess und Ergebnis des Wiederholens und Vertiefens von Lerninhalten auseinandersetzen. Jeder ist für sich genommen interessant, und zusammengeführt liefern sie wichtige Aspekte eines erfolgreichen Übens. Es handelt sich dabei um die Faktoren »Bewusstes Üben« mit einer Effektstärke von 0,49, »Verschachteltes Üben« mit 0,44, »Rhythmisiertes vs. geballtes Üben« mit 0,59 und »Übungstest« mit 0,57. In der Synthese führen die 27 Meta-Analysen mit über 2000 Primärstudien zu einem Gesamteffekt von 0,60.

Im Kern sind es vier Punkte, die entscheidend für erfolgreiches Üben sind:

Erstens ist erfolgreiches Üben herausfordernd. Es knüpft am Erkenntnisstand der Lernenden an und setzt den Schwierigkeitsgrad so, dass die Aufgaben gerade noch gelöst werden können. Sie dürfen also nicht zu leicht und nicht zu schwer sein.

Zweitens ist erfolgreiches Üben vielfältig. Es hat nichts mit einem Drill zu tun, in dem monoton und stupide Sachen wiederholt werden, was dann schnell zu einem »drilling and killing« wird. Ein solches Vorgehen mag noch auf den untersten Schwierigkeitsgraden funktionieren, aber für ein tieferes Verstehen ist Abwechslung in den Aufgaben notwendig.

Drittens ist erfolgreiches Üben regelmäßig. Bekannt ist in diesem Zusammenhang die Vergessenskurve von Hermann Ebbinghaus, der argumentiert, dass mindestens sechs bis acht Wiederholungen notwendig sind, um eine Information vom Kurzzeitgedächtnis ins Langzeitgedächtnis zu bringen. Je nach Kontext wird es bei der Anzahl sicherlich Abweichungen nach oben und unten geben, aber unstrittig ist, dass Wiederholungen wichtig sind und dass ein zeitlich versetztes Üben effektiver ist als ein geballtes. In diesem Kontext entfallen Übungstests ihre Wirkung, weil sie nicht nur Prüfungssituationen simulieren, sondern auch Erfahrungen damit reflektieren lassen.

Und viertens ist erfolgreiches Üben fokussiert. Es wird nicht nebenbei oder zwischendurch geübt, sondern dem Üben ist die ganze Aufmerksamkeit zu schenken. Hierfür notwendig sind eine bewusste Kennzeichnung der Übungsphasen und eine entsprechende Klarheit in den Zielen. Nur dann lässt sich sicherstellen, was nun besser beherrscht wird und wo nochmals nachzusteuern ist.

Üben erfordert folglich von den Lernenden Konzentration, Anstrengung und Ausdauer. Es liefert eine Reihe von Rückmeldungen: Die Lehrperson erhält beispielsweise Informationen darüber, was die Lernenden verstanden haben und was nicht, und die Lernenden erhalten Hilfestellung von der Lehrperson in Form von ergänzenden Erklärungen.

HINWEISE FÜR DIE PRAXIS

1. Planen Sie Übungsphasen ein – in Ihrem Unterricht, insbesondere als Übungstests, und auch in den Hausaufgaben. Üben muss zu einer Selbstverständlichkeit werden.
2. Beachten Sie in den Übungsphasen die Kennzeichen erfolgreichen Übens: vielfältig, regelmäßig, herausfordernd und fokussiert.
3. Nutzen Sie die Ergebnisse der Übungsphasen als Feedback, um den Lernenden zu zeigen, was sie schon können und was noch nicht, und die nächsten Schritte für den Unterricht daraus abzuleiten.
4. Sehen Sie im Üben mehr als das Wiederholen von Gelerntem und den Transfer des Gelernten auf neue Sachgebiete. Erfolgreiches Üben ist vor allem auch eine Lernhaltung: es immer und immer wieder zu versuchen, seine Leistungsgrenzen ein Stück weiter zu verschieben beziehungsweise sein Leistungsniveau zu festigen.

Gerade der zuletzt genannte Punkt ist wichtig, um den Lernenden die Bedeutung, Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit von Üben aufzuzeigen. Wenn dies gelingt, ist ein höherer und nachhaltiger Lerneffekt die Folge und Lernende werden verstanden haben, dass sie alles nochmals üben müssen, auch wenn sie das Gefühl haben, alles bereits zu können.

DR. KLAUS ZIERER ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Augsburg. In dieser Kolumne stellt er jeden Monat einen Faktor aus der Hattie-Studie vor und erläutert, was daraus für die Schulpraxis folgt.