



**HANDREICHUNG
für Lehrerinnen
und Lehrer**

BAND 2

Hrsg. Mayr Werner
Niedertscheider Franz | Schlichtherle Birgit

KOMPETENZWERKSTATT UND PORTFOLIOARBEIT auf den Punkt gebracht

WACHSEN MIT KOMPETENZEN

MODELLREGION BILDUNG ZILLERTAL



Sehr geehrte Pädagoginnen und Pädagogen der Modellregion Bildung Zillertal!

Liebe Leserinnen und Leser der vorliegenden Handreichung

Im ersten Band der Handreichung „Kompetenzwerkstatt und Portfolioarbeit auf den Punkt gebracht“ stand für die fünfte Schulstufe der Modellregion Bildung Zillertal die Arbeit mit dem Stärkenportfolio im Zentrum der Überlegungen. Sie ermöglicht den Schülerinnen und Schülern den Aufbau von Selbstbewusstsein, entwickelt die Fähigkeit zum Selbstmanagement, zur Reflexion, zu Selbstkontrolle, Pflichtbewusstsein und Ausdauer. All das sind grundlegende Kompetenzen für ein nachhaltiges Bestehen des Menschen in unserer modernen Gesellschaft. Der Erwerb dieser Kompetenzen muss durch die Schule im Sinne von Verlässlichkeit für jeden Schüler und jede Schülerin – ausgehend von der individuellen persönlichen Disposition - sichergestellt werden. Dass dies in der Modellregion Bildung Zillertal im ersten Jahr ausgezeichnet gelungen ist, bewiesen die Präsentationen der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Stärkentage in allen Schulen der Modellregion. Die Leistungen waren beeindruckend und ich danke an dieser Stelle auch allen Pädagoginnen und Pädagogen sowie dem Projektteam der Kompetenzwerkstatt für den unermüdlichen persönlichen Einsatz, der die Grundlage für diesen Erfolg war.

Der vorliegende Band 2 der Handreichung „Kompetenzwerkstatt und Portfolioarbeit auf den Punkt gebracht“ bildet als zweiter Baustein des Gesamtprojektes die konsequente und systematische Fortführung des für die Modellregion Bildung Zillertal entwickelten innovativen Lehr- und Lernkonzepts für eine

gemeinsame Schule der 10 bis 14-Jährigen. Allerdings war es notwendig, das Werk diesmal in vier Einzelbände aufzuteilen. Neben dem vorliegenden Grundlagenband wurden noch drei weitere Broschüren für die Unterrichtsfächer Deutsch, Englisch und Mathematik verfasst.

Mir und den Autorinnen und Autoren der einzelnen Beiträge war es dabei ganz wichtig - aufbauend auf der Darstellung eines fundierten theoretischen Konzepts - sehr viele praktische Beispiele zu entwickeln und vorzulegen. Diese sollen Ausgangspunkt und Vorlage für die Erarbeitung eigener Unterrichtssequenzen durch die Lehrerinnen und Lehrer sein. Natürlich stehen sie auch für eine direkte Umsetzung im Unterricht zur Verfügung. Dabei sollen die Praxisbeispiele aber keinesfalls Rezepte im Sinne von „Wir zeigen euch, wie es geht!“ sein.

Gedankt sei allen Autorinnen und Autoren, die für die Broschüre einen Beitrag verfasst haben; dem Kernteam der Kompetenzwerkstatt Franz Niedertscheider, MA und Mag. Birgit Schlichtherle sowie Frau PSI Mag. Astrid Rödlach. Ohne den unermüdlichen Einsatz all dieser Personen gäbe es weder das pädagogische Konzept noch die Broschüren. Ein herzlicher Dank gebührt auch der Agentur „die praxis“ für die Layoutierung.

Besonders herzlich zu danken ist der Tiroler Landesregierung, namentlich unserer Landesrätin für Bildung und Amtsführenden Präsidentin des Landesschulrates für Tirol, Frau Mag. Dr. Beate Palfrader, die durch die Installierung der Modellregion Bildung Zillertal und deren Finanzierung die aktuellen Entwicklungen und Innovationen überhaupt erst ermöglichen.

Dr. Werner Mayr
Landesschulinspektor





Liebe Pädagoginnen und Pädagogen!

Die Modellregion Bildung Zillertal geht im Schuljahr 2015/16 in das zweite Jahr der operativen Umsetzung. Mit dem Projekt hat die Tiroler Landesregierung in Zusammenarbeit mit dem Landesschulrat für Tirol ein sehr starkes Signal für innovative Bildung in der Sekundarstufe I gesetzt. Bereits im ersten Jahr konnten viele erfolgreiche Detailschritte umgesetzt werden. So wurden neben den konkreten pädagogischen Maßnahmen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung eine wissenschaftliche Begleitung durch die Universität Innsbruck, School of Education, installiert, die inzwischen eine umfangreiche Begleitforschung und Entwicklungsbegleitung aufgenommen hat und deren erste Ergebnisse in Form von Schulporträts bereits vorliegen. Daneben wurde von der Pädagogischen Hochschule Tirol in Zusammenarbeit mit dem Projektteam ein innovatives Konzept für gelingende Bildungspartnerschaften in der Region ausgearbeitet, das im kommenden Schuljahr in die Umsetzungsphase kommt.

Den zentralen Teil in der Unterrichtsentwicklung stellt die „Kompetenzwerkstatt und Portfolioarbeit“ dar. Dieses über vier

Schuljahre konzipierte innovative Lehr- und Lernkonzept – basierend auf den neuesten Erkenntnissen der Unterrichtsforschung und aufbauend auf dem Konzept der Neuen Mittelschule - stellt sicher, dass jedes Kind in der Modellregion ausgehend von seinen Begabungen und persönlichen Voraussetzungen eine maßgeschneiderte ausgezeichnete Ausbildung in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen erhält.

Stand im ersten Projektjahr die Entwicklung der allgemeinen persönlichen Kompetenzen wie zum Beispiel das Selbstbewusstsein und die Reflexionsfähigkeit im Fokus, so stehen nunmehr der Aufbau von Lernkompetenz und die Erstellung eines Lernportfolios im Mittelpunkt der Anstrengungen.

Die vorliegende Broschüre soll Sie in Ihrer täglichen Unterrichtsarbeit sowohl durch theoretische Grundlegungen als auch durch gezielte praktische Beispiele unterstützen. Für eine direkte fachspezifische Umsetzung erscheinen in den nächsten Wochen noch drei weitere Broschüren mit gezielten Praxisbeispielen für Deutsch, Mathematik und Englisch, die ebenfalls dazu beitragen sollen, das neue Lehr- und Lernkonzept möglichst gut umzusetzen. Schließlich wird das Konzept in einer eigenen Fortbildungsreihe für die Lehrerinnen und Lehrer der Modellregion praktisch vermittelt.

Von der Arbeit und dem Erfolg des ersten Jahres konnte ich mich persönlich bei den Stärkentagen im Juni 2015 an den einzelnen Schulen überzeugen. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler waren äußerst beeindruckend und zeugen davon, dass Sie als Lehrerinnen und Lehrer mit höchstem Einsatz und unermüdlich an der Arbeit waren. Dafür danke ich Ihnen von Herzen!

Ich wünsche Ihnen für das zweite Jahr der Umsetzung viel Erfolg, gutes Gelingen und freue mich jetzt schon auf tolle Ergebnisse im Juni 2016!

Dr. Beate Palfrader

INHALT

1. KOMPETENZWERKSTATT UND PORTFOLIOARBEIT	6
1.1. Allgemeine Aspekte	6
1.2. Das Kompetenzportfolio der 6. Schulstufe = LERNPORTFOLIO.....	8
1.3. Lehrseits versus Lernseits.....	8
1.4. Lernen und Kompetenzorientierung: Jede/jeder ist kompetent.....	10
1.5. Lernkompetenz – Basis für Differenzierung und Individualisierung	11
2. KOMPETENZORIENTIERTE UND DIFFERENZIERENDE AUFGABENSTELLUNGEN	12
2.1. Grundsätzliche Überlegungen	12
2.2. Lerndesign.....	14
2.2.1. Kernidee	15
2.2.2. Lernziele	15
2.2.3. Authentische Leistungsaufgabe(n).....	15
2.2.4. Aufgaben und Methoden	15
3. MATHEMATIK-LERNDDESIGN: Bruchrechnen	16
3.1. Kernidee	16
3.2. Lernziele	16
3.2.1. Variante A	16
3.2.2. Variante B	17
3.2.3. Variante C	17
3.3. Authentische Leistungsaufgaben:	18
3.3.1. Gerecht teilen	18
3.3.2. Fair vergleichen.....	19
3.3.3. Anteile bestimmen	19
3.4. Analyse von unterschiedlichen Aufgabentypen.....	21
3.4.1. Messbecher.....	21
3.4.2. Internetsuchmaschine.....	22
3.4.3. Eine Kaufentscheidung	22
3.4.4. Brüche am Punktraster	23
3.4.5. Brüche sind anders.....	24
3.4.6. Erdachte Dialoge	24
3.4.7. Fehlerkultur.....	25
3.4.8. Regellernen	25
4. DEUTSCH-LERNDDESIGN: Tierbeschreibungen	26
4.1. Kernideen	26
4.2. Lernziele	26
4.3. Authentische Leistungsaufgaben	27
4.3.1. Authentische Leistungsaufgabe „Schreiben“	27
4.3.2. Authentische Leistungsaufgabe Zuhören und Sprechen.....	29
4.3.3. Authentische Leistungsaufgabe Zuhören	30
4.3.4. Beispiel zu authentischer Leistungsaufgabe Lesen.....	31
4.4. Analyse von unterschiedlichen Aufgabentypen.....	33
4.4.1. Aufgabe zum Aktivieren von Vorwissen	33
4.4.2. Lern- und Übungsaufgaben	33



4.4.2.1 Lern- und Übungsaufgaben für Webb Bereich 1:.....	34
4.4.2.2 Lern- und Übungsaufgaben für Webb Bereich 2:.....	36
4.4.2.3 Lern- und Übungsaufgabe für Webb Bereich 3:	38
4.4.2.4 Lern- und Übungsaufgaben für Webb Bereich 4:.....	39
5. ENGLISCH-LERNEDESIGN: This is me	40
5.1. Kernideen	40
5.2. Lernziele	40
5.3. Authentische Leistungsaufgaben	41
5.3.1. Authentische Leistungsaufgabe „Schreiben“	41
5.3.2. Authentische Leistungsaufgabe „An Gesprächen teilnehmen“	42
5.3.3. Authentische Leistungsaufgabe „Zusammenhängend Sprechen“	43
5.3.4. Authentische Leistungsaufgabe „Lesen“	46
5.3.5. Authentische Leistungsaufgabe „Hören“	49
5.4. Analyse von unterschiedlichen Aufgabentypen.....	51
5.4.1. Lern- und Übungsaufgaben für Webb Bereich 1	51
5.4.2. Lern- und Übungsaufgaben für Webb Bereich 2	53
5.4.3. Lern- und Übungsaufgabe für Webb Bereich 3	54
5.4.4. Lern- und Übungsaufgabe für Webb Bereich 4	55
6. IMPULSE ZU SCHUL- UND UNTERRICHTSENTWICKLUNG.....	56
IMPULS 1: Der Fokus auf die Lernkompetenz der Schülerinnen und Schüler steuert das Denken und Handeln aller Lehrerinnen und Lehrer.....	56
IMPULS 2: Die Stärkung der Lernkompetenz gelingt durch die enge Verbindung mit fachlichen Inhalten und Aufgaben.....	56
IMPULS 3: Lernkompetenz kann erst in offenen Unterrichtsphasen zur Anwendung kommen und weiter wachsen.	56
IMPULS 4: Kern der Lernkompetenz ist das Nachdenken über das eigene Lernen im Kompetenzportfolio.	56
IMPULS 5: Eine konsequente Förderung der Lernkompetenz erfordert neue Formen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung.	57
IMPULS 6: Angemessene und transparente Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen lassen die Stärkung der Lernkompetenz nachhaltig gelingen.	57
IMPULS 7: Die wissenschaftliche Begleitung der Modellregion Bildung Zillertal garantiert eine qualitative Weiterentwicklung der Kompetenzwerkstatt.	57
7 LITERATUR	58
8. Anhang: KOOPERATIVE UNTERRICHTSFORMEN	61
8.1. Grundprinzipien des kooperativen Lernens	61
8.1.1. Strukturierung der Gruppenarbeit:.....	61
8.1.2. Gruppenzusammensetzung:.....	61
8.1.3. Positive Abhängigkeit:.....	61
8.1.4. Soziale Fertigkeiten:.....	61
8.1.5. Reflexion der Gruppenarbeit:	61
8. 2. Methodenbeispiele.....	61
8.2.1. ICH – DU – WIR („Think – Pair – Share“)......	61
8.2.2. Wachsende Gruppe.....	62
8.2.3. PLACEMAT (Platzdeckchen)	62
8.2.3. Lerntempoduett.....	62
IMPRESSUM.....	63

1. KOMPETENZWERKSTATT UND PORTFOLIOARBEIT

1.1. Allgemeine Aspekte

VIELFALT
DES LERNENS

Das zentrale Anliegen der Kompetenzwerkstatt für die 6. Schulstufe ist die Auseinandersetzung mit dem Lernen der Schülerinnen und Schüler.

Im Mittelpunkt aller Überlegungen steht die Leitfrage: „Welche Kompetenzen brauchen die Schülerinnen und Schüler?“, damit sie möglichst optimal für die weitere Schullaufbahn bzw. für die Berufswahl und das Berufsleben vorbereitet sind.

Abbildung 1 fasst zusammen, welche Herausforderungen an die Schule in einer Zeit des sozialen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandels gestellt werden.

ABBILDUNG 1
Niedertscheider





Einerseits müssen Lehrerinnen und Lehrer überlegen, was mit Kompetenz gemeint ist und was es für Schülerinnen und Schüler bedeutet, in Englisch, Deutsch und Mathematik kompetent zu sein.

Andererseits geht es darum aufzuzeigen, wie Kompetenzentwicklung durch Aufgabenstellungen und ihre Bearbeitung im Unterricht ermöglicht werden kann. In einer gemeinsamen Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen braucht es dafür Lernkonzepte, die einen personalisierten Zugang für jedes einzelne Kind ermöglichen.

Die Arbeit mit dem Stärkenportfolio in der 5. Schulstufe ist ein Baustein für dieses Ziel. Sie ermöglicht den Aufbau von Selbstbewusstsein, entwickelt die Fähigkeit zum Selbstmanagement, zur Reflexion, zu Selbstkontrolle, Pflichtbewusstsein und Ausdauer. So können Mut und Bereitschaft zu lebenslangem selbstständigem Lernen entstehen.

Die Handreichungen für Deutsch, Englisch und Mathematik auf der 6. Schulstufe bieten keine Rezepte im Sinne von „Wir zeigen euch, wie es geht“. Sie wollen an je einem ausgewählten Thema Modelle aus der Praxis zeigen, um die Auswirkungen der pädagogischen Zugänge und Ansätze zu illustrieren und damit Anregungen für die eigene Praxisentwicklung zu bieten. Die Schwerpunkte liegen dabei – ausgehend von einem Lerndesign - auf Möglichkeiten der Differenzierung in heterogenen Lerngruppen einer gemeinsamen Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen.

Die Handreichungen behandeln folgende Themen:

- *Franz Niedertscheider, Birgit Schlichtherle: Kompetenzwerkstatt und Portfolioarbeit auf den Punkt gebracht. Band 2.*
- *Judith Blomberg in Zusammenarbeit mit Bärbl Barzel, Timo Leuders u. a.: Möglichkeiten der inneren Differenzierung im Mathematikunterricht am Beispiel der Bruchrechnung.*
- *Ulrike Gärtner in Zusammenarbeit mit Claudia Rauchegger: Möglichkeiten der inneren Differenzierung im Deutschunterricht am Beispiel „Grafiken lesen und beschreiben“.*
- *Nadine Ulseß-Schurda: „I am a reader“ und „I am a writer“ – Möglichkeiten der inneren Differenzierung im Englischunterricht am Beispiel eines Lese- und Schreibprojektes.*

Für das Kompetenzportfolio der 6. Schulstufe werden überwiegend Belege ausgewählt, die die Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit kompetenzorientierten Aufgabenstellungen dokumentieren und reflektieren. Damit wird der Schwerpunkt für die 7. Schulstufe vorbereitet, die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung mithilfe von vorgegebenen kriterialen Rastern. Dies führt zu einem neuen Prozessschritt: In Orientierungsgesprächen erörtern die Schülerinnen und Schüler mit der Lehrperson und den Eltern ihren aktuellen Lern- und Entwicklungsstand und ihre Potentiale und erarbeiten gemeinsam erste Überlegungen hinsichtlich Schul- und Berufswahl. Dabei setzen sie sich individuelle Ziele, an deren Erreichung die Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit ihren Lehrpersonen und Eltern arbeiten.

Zudem können bzw. sollen auch weiterhin Belege zu den Themen der 5. Schulstufe für das Portfolio ausgewählt werden.

1.2. Das Kompetenzportfolio der 6. Schulstufe = LERNPORTFOLIO

Vielen Lehrenden ist bewusst, dass Lernen nur selten so stattfindet, wie sie es sich erwarten bzw. vorstellen und es wächst der Wunsch, mehr über Voraussetzungen, Erleichterungen und Stolpersteine des Lernens zu wissen.

Für F. Leon Paulsen (1994) erzählt ein Portfolio die Geschichte des Lernens. Die Lehrpersonen unterstützen die Lernenden dabei all das aufzunehmen, was diese Geschichte zu erzählen hilft.

Die wesentlichen Ziele eines Lernportfolios sind:

- *Weiterentwicklung der Lernkompetenz:*
Das Lernportfolio ermöglicht die Auswahl eigener Lernresultate und deren systematische Reflexion in allen Unterrichtsgegenständen. In Verbindung mit der Präsentation erbrachter Leistungen bei KEL-Gesprächen und Elternabenden wird kontinuierlich an der Weiterentwicklung der Lernkompetenz gearbeitet.

- *Nachhaltiges Lernen:*
Schülerinnen und Schüler lernen nicht nur sporadisch und gezielt für summative Leistungsfeststellungen, sondern sie dokumentieren und reflektieren ihre Lernfortschritte kontinuierlich (Arbeiten im Unterricht erhalten einen „Wert“).
- *Teilhabe an der Leistungsbeurteilung:*
Die Portfolioarbeit ermöglicht es den Lernenden, aktiv in die Auswahl und Interpretation ihrer Lernfortschritte einzugreifen und diese zu dokumentieren. Formen der formativen (Informationsfeststellung und Lernstandserhebung) und besonders der partizipativen Leistungsfeststellung (Lernende bewerten mit) werden weiter entwickelt. Eine erfolgreiche Feedbackkultur (siehe Hattie 2013, 2014) kann entfaltet werden, die dann als Grundlage für Ziel- und Fördergespräche herangezogen werden kann.

Geeignete Aufgabenstellungen (kompetenzorientiert und differenzierend) sind die Voraussetzung für die Arbeit mit dem Lernportfolio.

1.3. LEHRSEITS versus LERNSEITS

Lernseitige Orientierung bedeutet für die Lehrperson: Wie wirkt mein Handeln im Unterricht auf die Lernenden? Was ereignet sich im Moment? Wie erfahren die Lernenden das, was gerade passiert? Welche Wirkung hat mein Lehren und Tun auf die Lernenden? (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012).

Schratz (2013) betont, dass Lehren und Lernen einander bedingen. Somit sind lehrseits und lernseits die zwei Seiten der pädagogischen Medaille. Laut Schratz braucht es beides: eine lehrseitige und eine lernseitige Orientierung. Lehrseits orientiert zu sein bedeutet, dass der Fokus auf das WAS (welche Themen, Ziele, Kriterien) und das

WIE (welche Methoden, Arbeitsformen, Aufgaben, ...) gerichtet ist, also auf die Elemente eines Lerndesigns. Lernseits orientiert zu sein bedeutet, während des Unterrichtens darauf zu achten, welche Wirkung mein Lehren und Tun auf die Lernenden hat. Schratz verwendet folgende Illustration, um das Wechselspiel zwischen den beiden Perspektiven zu verdeutlichen.





Gleichzeitig verweist er auf einen Mythos, der auch in den Konferenzzimmern immer wieder aufflammt: Lernen ist nach dem Motto „Ich lehre, also lernen sie“ das Produkt von Lehren. Dieses kausale Verhältnis gibt es nicht, sonst würde überall, wo gelehrt

wird, gleichermaßen gelernt, und das wird von der Schulwirksamkeitsforschung eindeutig widerlegt. Der Pädagoge John Holt (2009) bestätigt dies in seiner Erkenntnis, dass Lehren kein Lernen erzeugt, sondern die Lernenden selbst Lernen erschaffen.



ABBILDUNG 3
Teaching vs. Learning

Illustration Johannes Schwemberger

LEHRSEITS	LERNSEITS
<ul style="list-style-type: none"> • Inhalte strukturieren und portionieren • Aufgaben stellen und kontrollieren • Sequenzen taktieren und durchführen • Aktivitäten methodisch inszenieren und variieren • Verhalten bestrafen und belohnen • Geplantes durchbringen 	<ul style="list-style-type: none"> • Sachverhalte erschließen und Weltbezüge herstellen • Respektvolle Aufgaben gestalten • Taktvoll handeln (vor allem beim Bewerten und Rückmelden) • Responsiv (auf Ansprüche antwortend) lehren • in Beziehung zur Sache und zueinander sein • Geplantes laufend bedarfsgerecht adjustieren

Schwarz 2012

Kernaufgaben für die Portfolioarbeit sind:

- Sachverhalte mittels respektvoller Aufgaben zu erschließen (das WAS),
- auf Sachverhalte im Dialog eingehen (kooperatives Lernen),
- Reflexion und Rückmeldung zum Lernen (das WIE).

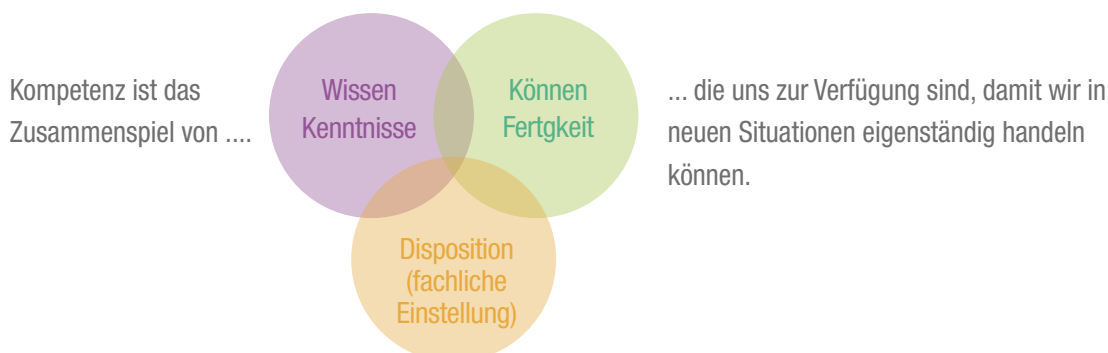
Somit hat das Lernportfolio eine äußerst förderliche und unterstützende Wirkung auf die Lernseitigkeit und das Lernen an sich.

Durch Aufgaben kann Lernen auf eine höchst individuelle und personalisierte Art und Weise in Gang gesetzt werden. Anstelle von Geplantes durchbringen, was einem abhakenden Lernen entspricht, gilt es im lernseitigen Denkmodus, Geplantes zu erforschen, zu reflektieren und zu dokumentieren. Damit werden gleichzeitig Lernfortschritte für die Lernenden sichtbar. Das Lernportfolio ist somit ein geeignetes Instrument, um in der Sprache Hatties „das Lernen sichtbar zu machen“ (Hattie, 2013).

DIE LERNSEITIGKEIT
STÄRKEN

1.4. Lernen und Kompetenzorientierung: Jede/jeder ist kompetent.

ABBILDUNG 4:
Kompetenz (Hofbauer &
Westfall-Greiter 2011)



KOMPETENZ IST
HANDELN
UND/ODER
ERFOLGREICHES
HANDELN

Im Rahmen der Entwicklung der Bildungsstandards hat man sich auf den psychologisch-wissenschaftlichen Kompetenzbegriff von Weinert geeinigt (Weinert, 2001 sowie Abb. 4). Kompetenz ist nach diesem Verständnis dann erreicht, wenn eine Person anstehende Probleme erfolgreich lösen kann.

Vonken (2005) fasst den Kompetenzbegriff weiter. Für ihn verfügt jede/jeder über Kompetenzen, da wir in jeder Situation in der Lage sind mehr oder weniger kompetent zu handeln: „Fassen wir den Kompetenzbegriff so, [...] dann heißt dies aber auch, dass jeder Mensch Kompetenz besitzt, allerdings in unterschiedlichen Ausprägungen“ (Vonken 2005, S. 188). Für ihn ist also jede/jeder auf alle Fälle mehr oder weniger kompetent. Damit der Grad der Kompetenz gesteigert wird, müssen Fähigkeiten und Fertigkeiten trainiert und Wissen angeeignet werden.

Da Kompetenz nur in Handlungen sichtbar wird, bedeutet das im Hinblick auf den geforderten Kompetenzaufbau, dass die Lehrperson laufend Lernsituationen erzeugen muss, die Schülerinnen und Schüler zum Handeln in komplexen Situationen herausfordern. Dies passiert vor allem durch das Angebot von authentischen, komplexen und offenen, selbstdifferenzierenden Aufgabenstellungen und die Auseinandersetzung damit. Das Trainieren von Teilfertigkeiten wie

das Ausfüllen von Lückentexten oder das Üben von Rechenoperationen sind wichtige Voraussetzungen, um authentische Aufgaben lösen zu können.

Der Fortschritt der Lernenden im Aufbau von Kompetenzen wird sichtbar durch Lernprodukte, die als Beweisstücke für das Kompetenzportfolio ausgewählt wurden.

Inwieweit stehen Kompetenz und Lernen im Zusammenhang? Ist Lernen eine Kompetenz?

Bei der Bearbeitung von fachspezifischen Kompetenzaufgaben sind immer auch überfachliche Kompetenzen wie methodische, personale und soziale Kompetenzen notwendig. Das Zusammenspiel dieser Kompetenzen wird im nächsten Kapitel mit dem Begriff „Lernkompetenz“ zusammengefasst (siehe Bertelsmann Stiftung 2002, Buschmann 2010, Müller 2013, OECD 1996, Spiel 2006, Svecnik 2004).



1.5. Lernkompetenz – Basis für Differenzierung und Individualisierung

„Differenzierung erschöpft sich bei weitem nicht in einem Ausgleich von Defiziten, sondern enthält das Bestreben, den Unterricht so zu gestalten, dass alle Schüler ihre Potenziale optimal ausschöpfen können.“ (Storz 2014, S. 12).

Je mehr das Maß an Selbstregulierung und Selbstverantwortung für das Lernen zunimmt, desto mehr wird man von einem individualisierten Unterricht sprechen können. Nachvollziehendes oder reproduzierendes Lernen im Gleichschritt wäre in diesem Sinne ein Gegenentwurf zur Differenzierung, wie Holger Strohm etwas überspitzt formuliert: „Denken kann man nur selbst. Deswegen ist die Idee des Zwangsdenkens der Schulen, in vorgegebenen, abfragbaren, aber ansonsten unsinnigen Portionen, der beste Weg, um einem das Denken endgültig zu verleiden.“ (Strohm 2010, S. 99).

Blömeke & Müller (2008) stellen in ihrer Untersuchung fest, dass vor allem Mathematiklehrkräfte rezeptives (aufnehmendes bzw. nachvollziehendes) Lernen und ein Konzept des wiederholenden Übens bevorzugen. Nur selten kommen Lernprozesse vor, die auf Verstehen, Interpretieren und Reflektieren abzielen. Damit wurden Befunde von Hage et al. (1985) bestätigt, die sich auf den Unterricht in allen Fächern beziehen.

Hattie (2013) zeigt, dass die Methode der „Direkten Instruktion“ hohe positive Effekte für den Lernerfolg hat. Die Grundprinzipien dieses Verfahrens finden sich auch im Lehr- und Lernkonzept der Neuen Mittelschule (siehe Rückwärtiges Lerndesign):

- Die Lehrperson muss eine klare Vorstellung darüber haben, was die Lernintentionen sind: Was sollen die Lernenden in der Lage sein zu tun und zu verstehen, und was soll den Lehrenden als Resultat des Unterrichts wichtig sein?
- Die Lehrperson muss wissen, an welchen Kriterien der Lernerfolg sichtbar wird.
- Die Lernenden müssen über diese Kriterien bereits im Vorfeld informiert sein.

- Die Lehrperson muss wissen, wann und wofür die Lernenden in Bezug auf die Lernaktivitäten verantwortlich gemacht werden.
- Es ist notwendig, dass Lernende Eigenverantwortung und Engagement für ihr Lernen aufbauen (Hattie 2013, S. 242ff).

Nach Hattie müssen wir „ein Bewusstsein davon entwickeln, was wir tun, wohin wir gehen und wie wir dorthin gelangen. Wir müssen wissen, was zu tun ist, wenn wir nicht weiterwissen. Diese Fähigkeiten der Selbstregulation oder metakognitiven Fähigkeiten sind eines der ultimativen Ziele allen Lernens: Sie sind das, was wir oft mit ‚lebenslangem Lernen‘ meinen. Sie sind auch der Grund, warum wir wollen, dass ‚Schülerinnen und Schüler zu ihren eigenen Lehrpersonen werden‘“ (Hattie 2014, S. 116).

Eine Möglichkeit, dieses Grundprinzip des Lernens („Nachdenken über das Lernen“) regelmäßig zu thematisieren, ist die Arbeit mit dem Kompetenzportfolio: In regelmäßigen Abständen werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, ausgewählte Aufgabenbearbeitungen zu reflektieren und in ihr Portfolio aufzunehmen. Leitideen für die Auswahl und Reflexion der ausgewählten Dokumente können sein:

Mit diesem Dokument kann ich zeigen, wie es mir gelungen ist ...

- Informationen zusammenzutragen, zu verstehen, auszuwerten und einzuordnen;
- Lernstrategien erlangt zu haben, die zum erfolgreichen Bearbeiten der Aufgabe geführt haben;
- meine Zeit effizient einzuteilen;
- allein und/oder in einer Gruppe lernen zu können;
- Hindernisse oder Frustrationen zu überwinden;
- mich selbst einschätzen zu können und bei Bedarf Beratung in Anspruch zu nehmen;
- Aussagen über die eigene Motivation zum Lernen machen zu können und daraus Konsequenzen zu ziehen.

LERNEN BRAUCHT
(SELBST-) VERANT-
WORTUNG

Ausführliche Informationen in der Seminarhandreichung von Isolde Giesenkirchen 2015: Stärkenorientierung, Selbst- und Fremdeinschätzung, Reflexion.

2. KOMPETENZORIENTIERTE UND DIFFERENZIERENDE AUFGABENSTELLUNGEN

2.1. Grundsätzliche Überlegungen

AUFGABENKULTUR
ALS GRUNDLAGE
DER
DIFFERENZIERUNG

Aufgaben sind die „Motoren“ eines differenzierenden und kompetenzorientierten Unterrichts. Kaum ein Aspekt der Planung, Gestaltung und Reflexion von Unterricht dürfte im Alltag eine derart dominante Rolle einnehmen.

Lehrpersonen planen täglich Aufgaben, begleiten Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung, kontrollieren Lösungen und beurteilen diese. Deshalb sind Aufgaben in den letzten Jahren verstärkt zum Gegenstand der pädagogischen, fachdidaktischen und psychologischen Forschung sowie der bildungspolitischen Reformbestrebungen (siehe Bildungsstandards) geworden (Kleinknecht et al. 2013, Bohl et al. 2013, Keller et al 2012, Storz 2014).

In der allgemeinen Didaktik, den Fachdidaktiken und in der Lehr-Lern-Forschung gilt eine **kognitiv-aktivierende Aufgabenkultur** als ein zentraler Aspekt von Unterrichtsqualität.

Damit werden in der aktuellen Forschung **Lerngelegenheiten** bezeichnet, durch die alle Lernenden zur aktiven Auseinandersetzung mit den Lerninhalten auf einem für sie optimalen Niveau angeregt werden. Zudem wird ihr Vorwissen aktiviert und sie können eigene Ideen, Konzepte, Lösungen etc. erklären. Durch den **flexiblen Umgang** mit diesen Lerngelegenheiten ermöglichen die Lehrpersonen einen personalisierten Unterricht (Hattie 2013, Hugener, Pauli & Reusser, 2007).

Im Sinne einer lernseitigen Orientierung erweist sich eine solche Aufgabenkultur vor allem dann als wichtig, wenn an-

spruchsvolle Ziele der Kompetenzorientierung und das Prinzip der inneren Differenzierung verfolgt werden sollen (Hattie 2013, Blömeke, Herzig & Tulodziecki 2007).

Für die allgemeine Didaktik unterscheiden sich **Aufgaben in ihrer Funktion**. Es gibt Aufgaben zum Lernen, die Wissen und Kompetenzen aufbauen und vertiefen und Aufgaben zum Leisten, mit denen sich Lernstände überprüfen und diagnostizieren lassen. Je nach **didaktischer Absicht** können Aufgaben der Erarbeitung, Sicherung bzw. Übung, Anwendung bzw. Vertiefung, Diagnose oder Leistungsbewertung dienen.

In der Unterrichtsforschung wird davon ausgegangen, dass beim Einsatz von kognitiv-aktivierenden Aufgaben der Lehrperson eine hohe Bedeutung zukommt (Hattie 2013, 2014). Erst das Handeln der Lehrperson ermöglicht verstehendes Lernen und Vernetzung von Wissen. Solch ein Unterricht ist prozessorientiert und erfordert in allen Unterrichtsphasen die Aktivierung des Vorwissens und das Herausarbeiten der Konzepte bzw. Denkleistungen der Lernenden (wichtige Aspekte der Lernseitigkeit).

Mit der gesetzlichen Verankerung der Bildungsstandards 2008 wurden für die Analyse von Aufgabenstellungen die Begriffe „Kompetenzorientierung“ und „Komplexität“ bedeutsam. Die Kompetenzmodelle für Deutsch, Englisch und Mathematik beschreiben jeweils jene Anforderungen, die Aufgaben erfüllen müs-



sen, damit sie als kompetenzorientiert gelten und einer bestimmten Komplexitätsstufe zugeordnet werden können (BIFIE, 2013).

Das pädagogische Konzept der Neuen Mittelschule erweiterte den Fokus bei der Analyse von Aufgabenstellungen: Im Zentrum stehen der lernseitige Zugang, die Kompetenzorientierung und die Differenzierungsmöglichkeiten.

Leitfragen sind:

- *Ist die Aufgabe komplex genug, dass Schülerinnen und Schüler ihre Fachkompetenz auf unterschiedlichen Niveaus zeigen können?*
- *Ist die Aufgabe authentisch genug, dass die Handlungskompetenz der Lernenden sichtbar wird?*
- *Ist die Aufgabe herausfordernd (kognitiv aktivierend) genug, dass Lernen ausgelöst werden kann? (Wir wissen NICHT, wann und wie lernen passiert.)*
- *Macht die Aufgabe das Zielbild sichtbar, damit die Denkleistungen der Lernenden diagnostiziert bzw. bewertet werden können?*
- *Ermöglicht die Aufgabe verschiedene Zugänge und Darstellungsmöglichkeiten, um den unterschiedlichen Lernprofilen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden?*
- *Ist die Aufgabe selbstdifferenzierend in dem Sinn, dass ein Einstieg für jeden möglich ist, sie aber gleichzeitig unterschiedlich komplexe*

Problembearbeitungen und Problemlösungen zulässt?

- *Kompetenzen zeigen sich in komplexen Aufgaben, Teilfertigkeiten müssen gelernt und geübt werden. Löst die Aufgabe Aktivitäten aus, bei denen Teilfertigkeiten und spezifische Inhalte erlernt, geübt und vertieft werden können?*
- *Lässt die Aufgabe verstehendes und entdeckendes Lernen zu?*

Natürlich kann eine einzelne Aufgabe all diesen Anforderungen nicht gerecht werden. Wichtig ist aber, dass Aufgaben in einem kompetenzorientierten und differenzierenden Unterricht möglichst vielen dieser Leitfragen entsprechen. Ist dies der Fall, kann von **respektvollen Aufgaben** gesprochen werden.

KOMPLEXITÄT DER AUFGABE

Ein entscheidender Aspekt der Kompetenzorientierung und kriterienorientierten Leistungsbeurteilung im Sinne der LBVO i.d.g.F. ist der Umgang mit Komplexität. Lehrpersonen stehen dabei einerseits vor der Herausforderung festzulegen, welche Art und Komplexität des Denkens die Lösung einer Aufgabe von den Lernenden erfordert und andererseits sollen sie die Denkleistungen der Schülerinnen und Schüler bei der Aufgabenbearbeitung bewerten. In der NMS-Entwicklung hat sich dafür das „Depths of Knowledge“-Modell (Tiefe des Wissens) von Norman Webb (2009) bewährt (siehe Abb. 5)

EIGENSCHAFTEN
VON
RESPEKTVOLEN
AUFGABEN

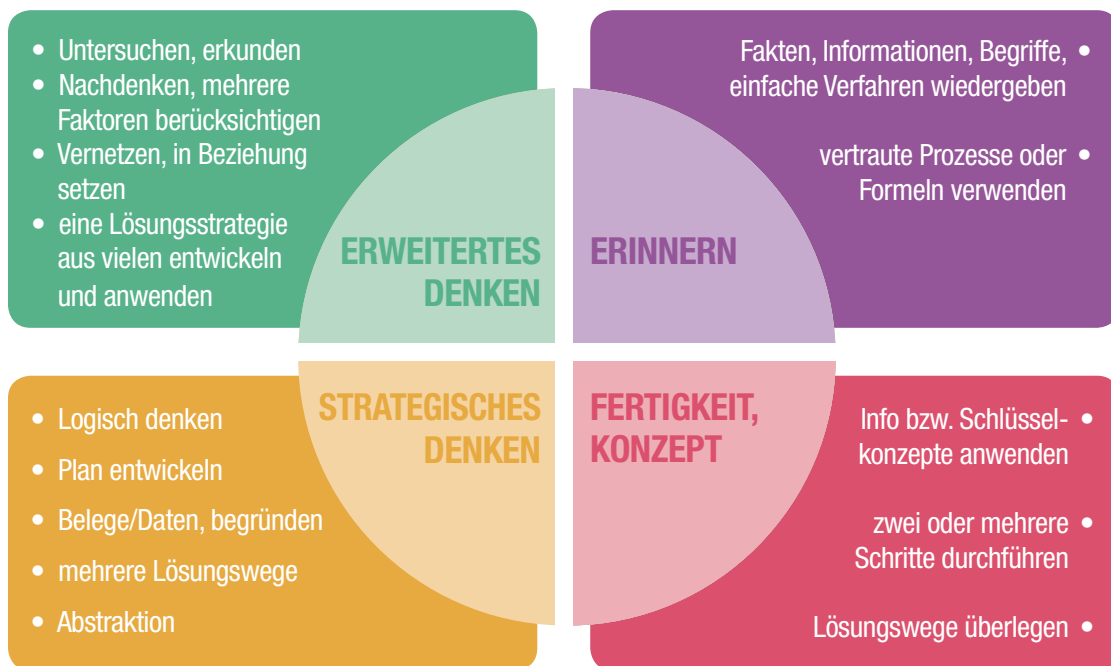


ABBILDUNG 5: Westfall-Greiter 2012

Die Entscheidung, das Webb-Modell für die Bestimmung von Komplexität zu verwenden, wurde in Absprache mit der Schulaufsicht bundesweit getroffen (Westfall-Greiter 2012).

Das Modell von Webb kann in allen Fächern und auch bei fächerübergreifenden Aufgabenstellungen zur Einschätzung der Komplexität von Aufgaben verwendet werden. Ergänzt bzw. vertieft werden kann die Bestimmung der Komplexität auch mithilfe der Kompetenzmodelle der einzelnen Fächer (BIFIE 2013).

2.2. Lerndesign

Der Prozess für die inhaltliche Entwicklung eines kompetenzorientierten Unterrichts nach dem Prinzip „vom Ende her“ wird in der NMS-Begrifflichkeit als „rückwärtiges Lerndesign“ bezeichnet. **Lerndesignarbeit** steht in diesem Sinne als Überbegriff für Unterrichtsentwicklung. Das dabei entstehende Produkt ist ein **Lerndesign**. „Das Produkt Lerndesign besteht aus Kernideen, [...] Lernzielen (Verstehen, Wissen

und Tun-Können), die einen klaren Bezug zu den Bildungsstandards (BiSta) aufweisen, einer oder mehreren authentischen Leistungsaufgaben, die den Lernerfolg sichtbar machen, sowie Kriterien, anhand derer die Lernleistung/das Lernprodukt auf unterschiedlichen Qualitätsstufen beschrieben und letztendlich beurteilt werden kann.“ (Führer, Rothböck & Schubert 2015, S. 5)



ABBILDUNG 6: Astrid Rödlach

Zu einem Lerndesign gehören auch:

- Aufgaben zur Aktivierung des Vorwissens (Voraussetzung für Differenzierung)
- Lernaufgaben (Bearbeitung mithilfe kooperativer Unterrichtsmethoden)
- Übungsaufgaben (zur Stärkung der Basiskompetenzen im Themenbereich, z.B. Aufgaben im Lehrbuch)



Die folgenden Lerndesigns für die 6. Schulstufe basieren auf den gesetzlichen Grundlagen zur rückwärtigen Entwicklung von Lehr- und Lerninhalten (BGBI. II 2012) und wurden nach den Vorgaben von LSI Dr. Werner Mayr (Rahmenbedingungen für Tiroler NMS vom 26. Mai 2015) und der daraus entwickelten grafischen Darstellung von PSI Mag. Astrid Rödlach erstellt.

2.2.1. KERNIDEE

Für das Bestimmen der Kernidee findet man in der Literatur vor allem zwei Zugänge. Nach Gallin & Ruf (1998) eröffnet die Kernidee einem Lernenden eine Vorschau auf ein noch unbekanntes Handlungsfeld und lenkt seinen Blick auf den Kern der Sache, ohne ihn mit Informationen zu überschütten.

Wiggins & McTighe beschreiben eine Kernidee als „große Idee“, die einem Sachverhalt Bedeutung, Sinn und Tragweite verleiht (Wiggins & McTighe 2006).

2.2.2. LERNZIELE

Das Festhalten von Lernzielen ist die Voraussetzung für eine wirksame Unterrichtsgestaltung. Lernziele beziehen sich auf den jeweiligen Lehrplan und berücksichtigen das Kompetenzmodell der BiSta des jeweiligen Faches. Sie geben Auskunft über die Unterrichtsinhalte und über die Kompetenzen, welche die Lernenden letztendlich erwerben sollten. Daraus ergeben sich automatisch Richtlinien für die Unterrichtsplanung und in weiterer Folge für die Leistungsfeststellung und -beurteilung. **Für die Lernenden sind Lernziele wichtige Orientierungshilfen im Lernprozess.** Sie beschreiben, was die Schülerinnen und Schüler am Ende erreichen sollen: Was werden sie zu einem Themenbereich **wissen, verstehen** und **tun können**?

2.2.3. AUTHENTISCHE LEISTUNGSAUFGABEN

Das Lerndesign schließt mit einer oder mehreren authentischen, kompetenzorientierten Leistungsaufgaben. Die Bearbeitung dieser Aufgaben zeigt die Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler.

Eine authentische Leistungsaufgabe macht die fachlichen Kompetenzen in einer authentischen Handlungssituation sichtbar.

Merkmale authentischer Leistungsaufgaben:

- *Sie haben einen Lebensbezug, d. h. sie sind (in der Regel) mit realen Themen verknüpft und somit authentisch.*
- *Die Anweisungen sind verständlich.*
- *Die Leistungen, die bei der Lösung der Aufgabe erbracht werden, sind mithilfe von Skalen mit klaren und verlässlichen Kriterien beschrieben.*
- *Sie ermöglichen ein breites Spektrum von unterschiedlich komplexen Leistungen und erfüllen damit die Anforderungen der LBVO für alle Beurteilungsstufen.*
- *Die Denkleistungen, die von den Lernenden gefordert werden, erfüllen nach Möglichkeit alle Stufen des Denkens nach dem Modell von Norman Webb.*

2.2.4. AUFGABEN UND METHODEN

Zur Umsetzung eines Lerndesigns braucht es auch Aufgaben zur Aktivierung des Vorwissens, Lern- und Übungsaufgaben. Im Sinne der Lernseitigkeit braucht es dazu eine Auswahl an angemessenen Methoden, die das kooperative Lernen fördern und unterstützen. Einige Beispiele sind im Anhang angeführt.

ELEMENTE EINES
LERNDESIGNS
(LD)

3. MATHEMATIK-LERNDISIGN: Bruchrechnen

3.1. Kernidee

Mathematik hilft, gerecht zu teilen und fair zu vergleichen.

3.2. Lernziel

Die Beschreibung der Lernziele erfolgt hier in unterschiedlichen Darstellungen. In der Alltagsarbeit der Lehrerinnen und Lehrer werden sich bei allen drei Varianten Vor- und Nachteile ergeben. Jeder Schulstandort muss für sich entscheiden, welcher formalen Gestaltung der Vorzug gegeben wird, um die Lernziele festzulegen. So werden z.B. in den Varianten B und C die Bereiche „Verstehen, Wissen und Tun Können“ nicht getrennt dargestellt, sie werden hier unter anderen Gesichtspunkten beschrieben.

Entscheidend ist, dass die formulierten Lernziele das gesamte Spektrum des Kompetenzmodells (Handlungsdimensionen, Komplexitätsstufen) der Bildungsstandards abdecken.

3.2.1 VARIANTE A

LERNZIELE	
VERSTEHEN	Die Lernenden werden verstehen, dass ...
	<ul style="list-style-type: none"> • Bruchzahlen als Maßzahlen ein Hilfsmittel zur exakten Angabe von Größen sein können. • Informationen über Teile oder Anteile nur zu erklären sind, wenn man sie auf das richtige Ganze bezieht. • man mithilfe der Bruchzahlen ohne Rest teilen kann. • das Vergleichen und Zusammenfassen von Anteilen ein wichtiger Bestandteil für das Erstellen von fairen Vergleichen sein kann.
WISSEN	Die Lernenden werden als Wissen zur Verfügung haben:
	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschiedliche Grundvorstellungen zu Brüchen: Bruchzahl als Teil eines Ganzen oder mehrerer Ganzer, als relativer Anteil, als Vergleichsoperator, als Ergebnis einer Division, ... • unterschiedliche Darstellungsarten (Dezimalzahl, Bruchzahl), • Grundkenntnisse über Maße.
TUN KÖNNEN	Die Lernenden werden ...
	<ul style="list-style-type: none"> • einfache Rechenoperationen mit Bruchzahlen durchführen können. • Zahlen in unterschiedlichen Schreibweisen, als Bilder oder auf der Zahlengeraden darstellen können. • unterschiedliche Grundvorstellungen von Bruchzahlen zur Darstellung und Interpretation von Informationen nutzen und zur Lösung von Problemen verwenden können. • flexible Strategien zum Vergleichen von Anteilen anwenden können (arithmetisch, geometrisch, Zahlengerade, Sachkontexte, ...) • für Sachsituationen mit Anteilen die passende Rechenart finden und Lösungen berechnen können. • selbstständig über die unterschiedlichen Eigenschaften von Bruchzahlen und natürlichen Zahlen berichten können.

Quelle:
Niedertscheider Franz



3.2.2 VARIANTE B

	BASIS	BASIS PLUS	ZIEL	ZIEL PLUS
Teile und Ganze, Anteile (H1 bis H4)	Zu einer Verteilungssituation oder einem Bruchbild den passenden Bruch angeben.	Die Anteile von 10, 60 und 100 (auch im Zusammenhang mit Maßzahlen) angeben.	Unterschiedliche Grundvorstellungen von Bruchzahlen zur Darstellung und Interpretation von Informationen nutzen und zur Lösung von Problemen verwenden. Grundvorstellungen: Bruchzahl als Teil eines Ganzen oder mehrerer Ganzer, als relativer Anteil, als absoluter Anteil, als Vergleichsoperator, als Ergebnis einer Division, ...	
	Bruchzahlen als Maßzahlen in Größenangaben (eineinhalb Stunden, drei Viertel Liter, ein halber Meter, ...) konkret, zeichnerisch und im Kopf interpretieren und einfache Berechnungen durchführen.		Flexible Strategien zum Vergleichen und Anordnen von Brüchen anwenden (arithmetisch, geometrisch, Zahlenstrahl, Sachkontexte).	
Rechenverfahren (H1 bis H4)	Das Ergebnis von Rechentermen mit Bruchzahlen mithilfe des Taschenrechners berechnen.	Schriftliche Rechenverfahren für einfache Brüche (mit Nenner 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 100) beherrschen.	Mithilfe von Fehleranalysen, Veranschaulichungen, Anwenden der Umkehroperationen, ... zeigen, dass die schriftlichen Rechenverfahren verstanden worden sind.	
Strukturen erkennen und nutzen (H1 bis H4)		Bruchzahlen in Dezimalzahlen umwandeln und Dezimalzahlen in Bruchform darstellen.	Den Zusammenhang zwischen Bruch- und Dezimalzahlen mithilfe von passenden Beispielen erklären.	Selbstständig über die unterschiedlichen Eigenschaften von Bruchzahlen und natürlichen Zahlen berichten.
			Für Sachsituationen mit Anteilen die passende Rechenart finden und Lösungen berechnen. Sachsituationen: Zusammenfügen, Wegnehmen, Vorwärts- bzw. Rückwärtsschreiten, Anteile von Ganzen, Anteile von Anteilen, Aufteilen und Verteilen	Situationen, in denen Anteile addiert, subtrahiert, multipliziert und dividiert werden, durch eigene Aufgaben beschreiben.

Quelle:
Niedertscheider Franz

3.2.3 VARIANTE C

Zielbild übertroffen	Selbstständig über die unterschiedlichen Eigenschaften von Bruchzahlen und natürlichen Zahlen berichten. Situationen, in denen Anteile addiert, subtrahiert, multipliziert und dividiert werden, durch eigene Aufgaben beschreiben.
Zielbild erreicht	Unterschiedliche Grundvorstellungen von Bruchzahlen zur Darstellung und Interpretation von Informationen nutzen und zur Lösung von Problemen verwenden. Grundvorstellungen: Bruchzahl als Teil eines Ganzen oder mehrerer Ganzer, als relativer Anteil, als absoluter Anteil, als Vergleichsoperator, als Ergebnis einer Division, ... Flexible Strategien zum Vergleichen von Bruchzahlen anwenden (arithmetisch, geometrisch, Sachkontexte, Zahlenstrahl, ...). Mithilfe von Fehleranalysen, Veranschaulichungen, Anwenden der Umkehroperationen, ... zeigen, dass die schriftlichen Rechenverfahren verstanden worden sind. Den Zusammenhang zwischen Bruch- und Dezimalzahlen mithilfe von passenden Beispielen erklären. Für Sachsituationen mit Anteilen die passende Rechenart finden und Lösungen berechnen. Sachsituationen: Zusammenfügen, Wegnehmen, Vorwärts- bzw. Rückwärtsschreiten, Anteile von Ganzen, Anteile von Anteilen, Aufteilen und Verteilen
Zielbild teilweise erreicht	Schriftliche Rechenverfahren für einfache Brüche (mit Nenner 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 100) beherrschen. Bruchzahlen in Dezimalzahlen umwandeln und Dezimalzahlen als Bruchzahl darstellen. Die Anteile von 10, 60 und 100 (auch im Zusammenhang mit Maßzahlen) angeben.
Am Anfang	Bruchzahlen als Maßzahlen in Größenangaben (eineinhalb Stunden, drei Viertel Liter, ein halber Meter, ...) konkret, zeichnerisch und einfache Berechnungen durchführen. Zu einer Verteilungssituation oder einem Bruchbild den passenden Bruch angeben. Das Ergebnis von Rechentermen mit Bruchzahlen mithilfe des Taschenrechners berechnen.

Quelle:
Niedertscheider Franz

3.3. Authentische Leistungsaufgaben

3.3.1. GERECHT TEILEN

Veronika hat Geburtstag und lädt sieben Freundinnen und Freunde zu einer Pizzaparty ein. In der Pizzeria „Bell’Italia“ bestellt sie telefonisch sechs Pizzas. Außerdem möchte sie, dass diese bereits so zerteilt werden, dass alle acht Kinder gleich viele Stücke essen können.



- a) Der Pizzakoch überlegt, wie er die Pizzas teilen soll, damit alle gleich viel erhalten. Welche Möglichkeiten gibt es?
- b) Da die Pizzas von „Bell’Italia“ sehr groß sind, werden meist nur halbe oder Drei-Viertel-Pizzas pro Kind bestellt. Aus Erfahrung weiß der Pizzakoch, dass am häufigsten zwischen 8 und 15 Kinder bei einer Party anwesend sind. Als Hilfe benötigt er eine Darstellungsform, aus der er sofort ablesen kann, wie viele Pizzas er liefern muss, damit sich für jedes Kind eine halbe oder Drei-Viertel-Pizza ausgehen. Mache zwei Vorschläge, wie dieses Hilfsmittel aussehen könnte.

Kriterien zur Leistungsbewertung

a)

Zielbild übertroffen 4.0	Die Darstellung zeigt, dass ein umfassendes Verständnis der Thematik vorhanden ist. Es gibt mindestens zwei Lösungsvorschläge, die gut nachvollziehbar dargestellt sind. Zur Praxistauglichkeit der Lösungsvorschläge wird Stellung genommen.
Zielbild erreicht 3.0	Die Darstellung zeigt, dass ein Verständnis der Thematik vorhanden ist. Es gibt mindestens einen richtigen Lösungsvorschlag, der gut nachvollziehbar dargestellt ist.
Zielbild teilweise erreicht 2.0	Die Darstellung zeigt, dass ein Verständnis der Thematik vorhanden ist. Es gibt einen Lösungsvorschlag, der ungenau bzw. nicht leicht nachvollziehbar ist.

b)

Zielbild übertroffen 4.0	Zwei Vorschläge wurden sachlich richtig und vollständig gemacht. Die Darstellungen sind praxistauglich.
Zielbild erreicht 3.0	Ein Vorschlag wird gemacht, dessen Darstellung fehlerfrei, vollständig und praxistauglich ist. Zwei Vorschläge wurden gemacht, deren Daten nicht ganz vollständig bzw. bei denen einige Daten fehlerhaft sind.
Zielbild teilweise erreicht 2.0	Es wurde zumindest ein Vorschlag gemacht, dessen Daten (fast) fehlerfrei sind oder zwei Vorschläge wurden erstellt, bei denen jedoch viele Daten fehlerhaft sind oder fehlen. Die Darstellung ist nicht praxistauglich.

Wichtig ist, dass bei der Erstellung von Skalen die Qualität der Antworten entscheidender ist als die Quantität. So kann hier für die 4.0-Leistung auch EINE qualitativ hochwertige Ausführung genügen, die sich vor allem durch die Kreativität, das Denken und die nachvollziehbare Ausführung auszeichnet.

3.3.2. FAIR VERGLEICHEN

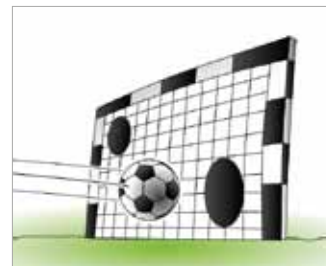
Bei einem Spielenachmittag der Jugendgruppe gab es auch Wettkämpfe im Papierkorbball und Torwandschießen. Dabei sind Mädchen und Knaben in gemischten Gruppen gegeneinander angetreten.

Das sind die Ergebnisse der Gruppen von Tamara, Helmut und Buket.

	Torwand
Tamaras Gruppe (4 M/4 K)	###
Helmut's Gruppe (7 K/2 M)	IIII
Bukets Gruppe (5 M/1 K)	III



	Papierkorbball
Tamaras Gruppe (4 M/4 K)	### ### ### IIII
Helmut's Gruppe (7 K/2 M)	### ### ### ### III
Bukets Gruppe (5 M/1 K)	### ### ###



Frau Wechselberger, die Gruppenleiterin, sucht nun nach einer Möglichkeit, wie sie die Ergebnisse für jede Einzeldisziplin und für eine Gesamtwertung miteinander vergleichen kann.

Erstellt eine Wertung für Torwandschießen, für Papierkorbball und für eine Gesamtwertung.

Schreibt auch auf, wie sie ihre Entscheidung den Jugendlichen erklären kann.

Kriterien zur Leistungsbewertung

Zielbild übertroffen 4.0	Die Ranglisten wurden vollständig und (fast) richtig erstellt. Die Darstellung ist gut nachvollziehbar. Konzepte zum Vergleichen der Anteile wurden flexibel verwendet und gut verständlich erklärt.
Zielbild erreicht 3.0	Die Ranglisten wurden (fast) vollständig und richtig erstellt. Die Darstellung ist gut nachvollziehbar. Erklärungen sind ansatzweise vorhanden oder beschränken sich auf ein Rechenverfahren.
Zielbild teilweise erreicht 2.0	Die Ranglisten wurden teilweise richtig erstellt. Die Darstellung ist nachvollziehbar. Erklärungen sind nicht vorhanden oder schwer verständlich.

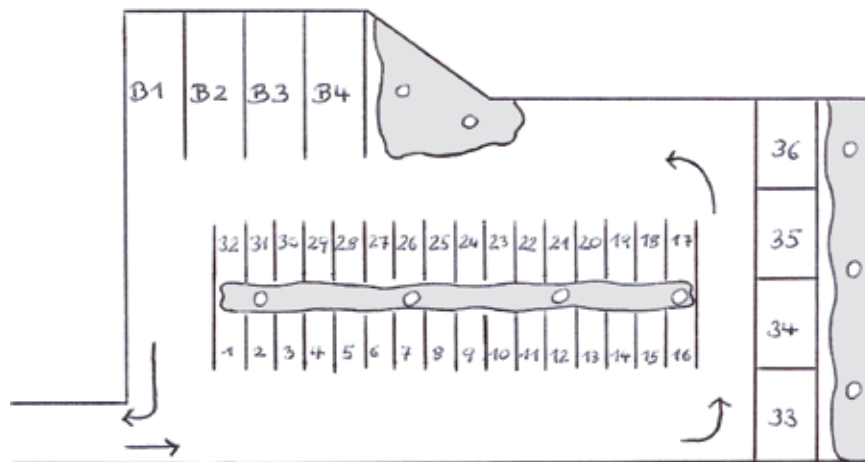
3.3.3. ANTEILE BESTIMMEN

Die Gemeinde Hintergrün hat ein 1 500 m² großes Grundstück für einen Parkplatz gekauft. Der Bauamtsleiter Ing. Wurmeier hat eine Planskizze entworfen. Der Bürgermeister stellt die Ausarbeitung samt Datenblatt dem Gemeinderat bei der nächsten Sitzung vor. Welche Informationen könnte er dabei mitteilen?

Datenblatt:

Grundstücksgröße:
ca. 1 500 m²
benötigte Fläche für
PKW-Stellplätze: ca. 600 m²
benötigte Fläche für
Busstellplätze: ca. 300 m²

Planskizze:



Kriterien zur Leistungsbewertung

Zielbild übertroffen 4.0	Die wichtigsten Informationen werden übersichtlich dargestellt. Vergleiche werden mithilfe von Stammbrüchen bzw. gekürzten Brüchen angegeben und überwiegend auch sprachlich interpretiert. Die Aufzählung von Besonderheiten findet unter ganz neuen Aspekten statt, die über die gewöhnliche Betrachtungsweise hinausgehen.
Zielbild erreicht 3.0	Die wichtigsten Informationen werden übersichtlich dargestellt: Anzahl der Parkplätze, Anteile der Parkflächen an der Gesamtfläche, ... Vergleiche werden durchgeführt und Besonderheiten aufgezählt.
Zielbild teilweise erreicht 2.0	Ein Verständnis der Thematik ist vorhanden, da Informationen teilweise richtig dargestellt und einfache Vergleiche durchgeführt werden.



3.4. ANALYSE von unterschiedlichen Aufgabentypen

In der grafischen Darstellung eines Lerndesigns von PSI Mag. Astrid Rödlach wird das Lerndesign noch durch folgende Elemente ergänzt:

- Aufgaben zur Aktivierung des Vorwissens (Voraussetzung für innere Differenzierung)
- Lernaufgaben
- Übungsaufgaben (zur Stärkung der Basiskompetenzen im Themenbereich, zB Aufgaben im Lehrbuch)

Die folgenden Beispiele zeigen exemplarisch an ausgewählten Formaten, welche Aufgaben in einem kompetenzorientierten und differenzierenden Unterricht angeboten werden sollen, damit Schülerinnen und Schüler am Ende einer Unterrichtseinheit oder eines Themenbereichs die authentische(n) Leistungsaufgabe(n) bewältigen können.

KOMMENTIERTE
AUFGABENBEISPIELE

3.4.1. MESSBECHER

Im Messbecher ist jene Menge Milch, die für einen Kuchenteig gebraucht wird.

Wie viel Milch wird laut Rezept anscheinend benötigt?

Die Liter-Skala ist nicht vollständig beschriftet, wahrscheinlich sollten nur häufige Kochrezept-Angaben aufgedruckt werden. Was muss man tun, wenn man doppelt so viel Milch abmessen will?

Erkläre, warum man für eine Beschriftung in Achtel-Schritten nur noch $\frac{3}{8}$ -Liter, $\frac{5}{8}$ -Liter und $\frac{7}{8}$ -Liter ergänzen müsste.

Vervollständige die Skala in der Zeichnung.

Marina möchte nur die halbe Menge Teig machen. Wie viel Milch braucht sie dafür?

Erkläre, wie eine Skala aussehen könnte, damit die halbe Milchmenge genau abgelesen werden kann.



Kommentar:

Diese Aufgabe kann zur **Aktivierung des Vorwissens** in der 6. Schulstufe eingesetzt werden (aber auch als Lern- oder Übungsaufgabe). Sie liefert Informationen, ob die Lernenden die Bruchbeschriftung auf dem Messbecher interpretieren können und ob sie bereits die Grundvorstellung von der Gleichwertigkeit vergrößerter bzw. verfeinerter Brüche aufgebaut haben (**Zielbild**).

Die Aufgabe ist **authentisch**, da solche Messvorgänge von jeder Schülerin/jedem Schüler zumindest im EH-Unterricht oder auch zu Hause durchgeführt werden.

Ein weiteres Merkmal dieser Aufgabe ist die **Selbstdifferenzierung**, da die „Eintrittsschwelle“ sehr niedrig ist (Ablesen einer Menge, Schüttversuche, ...), gleichzeitig aber auch hoch komplexe Lösungen möglich sind (Konzept der Gleichwertigkeit von Brüchen erklären). Daher ist die Aufgabe auch komplex genug, um unterschiedliche Kompetenzniveaus sichtbar zu machen.

3.4.2. INTERNETSUCHMASCHINE



Setze den begonnenen Text fort.

Kommentar:

Diese Aufgabe kann als **Übungs- oder Transferaufgabe** eingesetzt werden. Sie verlangt ein Konzept zum Vergleichen von Brüchen.

Die Schülerinnen und Schüler können zeigen, welche Grundvorstellung einer Bruchzahl sie haben (Bruch als Teil eines Ganzen, Bruch als Rechenoperator) und wie sie sie zur Lösung des Problems anwenden. Damit ist die Aufgabe **zielgerichtet** (siehe Lernziele). Durch die Verschriftlichung erhält die Lehrperson Einblick in die Vorstellungen aller Lernenden.

Die Texte werden für den Leser/die Leserin unterschiedlich nachvollziehbar und verständlich sein. Daher ist die Aufgabe **komplex** und **selbstdifferenzierend**. Authentisch ist die Aufgabe, da Jugendliche häufig in Internetforen oder Social Media miteinander kommunizieren (zB bei Hausübungen).

3.4.3. EINE KAUFENTSCHEIDUNG

Um eine zweite Zufahrt zu einer Stütze ihrer Seilbahn auf einem Pachtgrundstück zu bekommen, würde die BERGBAHN AG gerne ein Miteigentum an einem Weg erwerben. Damit würde sie für diesen Weg ein Durchfahrtsrecht haben.

Das Weg-Grundstück gehört drei Personen: Herrn A (zu $\frac{2}{5}$), Frau B (zu $\frac{1}{3}$) und Frau C (zu $\frac{4}{15}$).

Die BERGBAHN AG würde gerne einem möglichst kleinen Anteil am Weg kaufen, da der Kauf dann vermutlich billiger wäre und bei Instandhaltungsmaßnahmen des Weges die Kosten anteilig auf die Eigentümer aufgeteilt werden.

- Alle drei Teileigentümer bieten der BERGBAHN AG jeweils ein Drittel ihres Eigentumsanteils am Weg an. Von wem sollte die BERGBAHN AG kaufen? Erkläre deine Entscheidung.
- Erfinde zu dieser Situation eine eigene Aufgabe und erstelle eine Musterlösung.

Kommentar:

Dieses Beispiel kann als **Transfer- oder Leistungsaufgabe** eingesetzt werden.

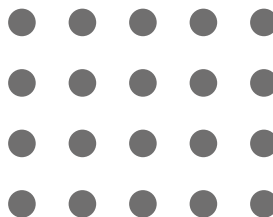
Die Aufgabe ist **authentisch**, da das Bestimmen der Anteile von Anteilen im Immobilienbereich häufig vorkommt. Sie ist auch **zielgerichtet** (faire Vergleiche durchführen können). Da die Darstellungsebene für das Erklären der Entscheidung nicht vorgegeben ist, können die Lernenden zeichnerisch, arithmetisch oder sprachlich begründen. Daher sind **unterschiedliche Zugänge** möglich und sie ist damit auch **differenzierend**.



3.4.4. BRÜCHE AM PUNKTRASTER

1a) Markiere im Punktraster:

$$\frac{1}{2}, \frac{1}{4}, \frac{1}{5}, \frac{1}{10}, \frac{1}{20}$$



b) Welcher Teil des Ganzen wird durch 1 Punkt, 2 Punkte, 4 Punkte, 20 Punkte dargestellt?

2a) Erkläre mithilfe des Punktrasters:

$$\frac{1}{2} = \frac{10}{20}, \quad \frac{3}{4} = \frac{15}{20}, \quad \frac{3}{5} = \frac{6}{10}$$

b) Gib weitere gleichwertige Brüche an

$$\frac{2}{5} = \frac{\square}{\square} \quad \frac{1}{4} = \frac{\square}{\square} \quad \frac{\square}{\square} = \frac{8}{10}$$

3) Berechne, mithilfe des Punktrasters

a) $\frac{2}{4} + \frac{1}{4} =$

$$\frac{7}{10} - \frac{2}{10} =$$

b) $\frac{1}{4} + \frac{1}{5} =$

$$\frac{2}{4} - \frac{3}{10} =$$

c) $3 \cdot \frac{1}{4} =$

$$4 \cdot \frac{2}{10} =$$

d) $\frac{1}{4} \cdot \frac{1}{5} =$

$$\frac{2}{4} + \frac{3}{5} =$$

e) $\frac{1}{2} \text{ von } \frac{3}{10} =$

$$\frac{2}{5} \text{ von } \frac{3}{4} =$$

f) $\frac{4}{20} : 2 =$

$$\frac{2}{5} : 2 =$$

g) $\frac{3}{4} : 5 =$

$$\frac{3}{5} : 4 =$$

4) Erfinde selbst Aufgaben an einem 6 mal 4-Raster oder einem von dir bestimmten Raster

Kommentar:

Diese Aufgabe ermöglicht **produktives Üben**. Sie unterstützt Nachhaltigkeit und Verständnis auch bei Schülerinnen und Schülern mit Teilleistungsschwächen, da grundlegende Kompetenzen anschaulich wiederholt werden (Grundvorstellungen zu Brüchen, einfache Rechenoperationen). Die vorstellungsbezogene Kopfarbeit wird durch **Darstellungswechsel** unterstützt (zeichnerisch: Punktfeld, sprachlich: mündliche Erklärungen). **Differenzierung** ist möglich, sowohl hinsichtlich des Umfangs als auch des Komplexitätsgrades (nicht alle Schüler/innen müssen/sollen alle Aufgaben bearbeiten, das Erfinden eigener Aufgaben ist von hoher Komplexität). Mit diesem Format werden **Teilfertigkeiten** geübt und vertieft.

3.4.5. BRÜCHE SIND ANDERS

- a) Schreibe einen Bericht über den Unterschied zwischen Bruchzahlen und natürlichen Zahlen. In diesem Bericht sollten auf jeden Fall folgende Begriffe vorkommen: erweitern, kürzen, dicht, Nachfolger, Vorgänger, der Größere von den beiden, gleichwertig).
- b) Hier sind einige Aussagen über die Multiplikation zusammengestellt. Ergänze die Tabelle und versuche, alle Aussagen zu begründen.

Multiplikation von natürlichen Zahlen	Multiplikation von Brüchen
Multiplikation mit 0 ergibt immer 0.	
Durch Vertauschen der Faktoren ändert sich das Ergebnis nicht (Kommutativgesetz).	
Das Produkt ist immer größer als die Faktoren (außer bei 0 und 1).	

Kommentar:

Diese Aufgaben verlangen von den Schülerinnen und Schülern, dass sie mithilfe von Anleitungen auf einem Meta-Level arbeiten. Sie sind **selbstdifferenzierend**, da sie offen sind und daher unterschiedlich **komplexe** Lösungen ermöglichen (Menge der Argumente, Sprachniveau, Qualität der verwendeten Begründungen bzw. Argumente, ...).

3.4.6. ERDACHTE DIALOGE

Brüche addieren – wie geht das?

Führe das unten stehende Gespräch zweier Schülerinnen oder Schüler fort.

Wir nennen sie einfach S1 und S2.

Die beiden wollen im Gespräch so viel wie möglich mathematisch entdecken.

S1: Ich denke gerade über Bruchzahlen nach. Kannst du mir dabei helfen?

S2: Ja, gerne! Worüber denkst du denn nach?

S1: Ich versuche herauszufinden, wie ich zwei Bruchzahlen addieren kann. Wenn sie gleiche Nenner haben, ist es einfach.

S2 (denkt nach): Stimmt! $5/6$ und $3/6$ kann ich auch leicht zusammenzählen.

S1: Aber was mache ich, wenn ich zwei verschiedene Nenner habe?

S2: Lass uns einfach ein Beispiel anschauen. Vielleicht haben wir so eine Idee.

Kommentar:

Dieser Aufgabentyp kann in der **Übungsphase** eingesetzt werden. Mit selbst erdachten Dialogen kann das Gelernte vertieft werden. Nach Peter Gallin und Urs Ruf laufen beim Schreiben „ganz ähnliche Prozesse ab wie beim Sprechen, sie werden aber stark verlangsamt und treten dadurch deutlicher ins Bewusstsein“ (Gallin/Ruf 1998). Aufgaben dieses Typs ermöglichen **personalisiertes Lernen**: Einerseits zeigen die Texte den Grad der Kompetenz, den Schülerinnen und Schüler erreicht haben, andererseits stoßen sie bei solchen und ähnlichen Aufgabenstellungen auf ihre eigenen Lernhürden und können sie im Dialog mit Mitschülerinnen und Mitschülern oder Lehrpersonen überwinden.



3.4.7. FEHLERKULTUR

Jasmin rechnet:

$$\frac{3}{4} + \frac{1}{2} = \frac{3+1}{4+2} = \frac{4}{6} = \frac{4:2}{6:2} = \frac{2}{3}$$

Richard rechnet:

$$2\frac{5}{6} - \frac{1}{6} = 2\frac{4}{0}$$

Wo liegt jeweils der Fehler? Erkläre Jasmin und Richard, wie sie richtig rechnen müssen. Verwende dazu auch eine Zeichnung. Schreibe für Jasmin und Richard einen Merksatz, worauf sie beim Addieren und Subtrahieren von Brüchen achten müssen.

Kannst du auch ohne Nachrechnen erkennen, dass das Ergebnis falsch sein muss? Erkläre.

Kommentar:

Mit diesem Arbeitsauftrag kann ein bekanntes Fehlermuster (Zähler und Nenner werden addiert bzw. subtrahiert) in Ruhe und unabhängig von eigenen Fehlern reflektiert werden. Damit ein Fehler zu einer aktivierenden **Lerngelegenheit** wird, ist folgende Strukturierung der Bearbeitung wichtig:

Fehler erkennen - einsehen, dass etwas falsch ist und was falsch ist.

Fehler erklären - verstehen, wie es dazu gekommen ist.

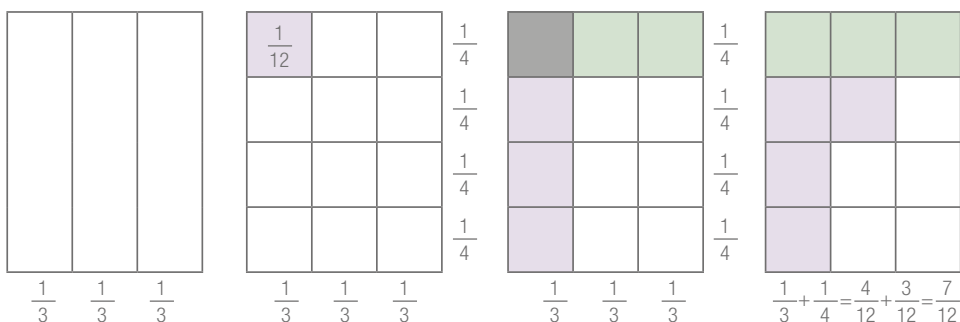
Fehler korrigieren - richtige Vorgehensweise oder Vorstellung erwerben.

Bei dieser Aufgabe vollziehen die Schülerinnen und Schüler die Rechenwege nach, beschreiben sie und prüfen, ob sie richtig oder falsch sind.

Die Aufgabe macht das **Zielbild sichtbar** („mithilfe von Fehleranalysen und Veranschaulichungen zeigen, dass die schriftlichen Rechenverfahren verstanden worden sind“) und ist **selbstdifferenzierend**.

3.4.8. REGELLERNEN

Die Summe $\frac{1}{3}$ und $\frac{1}{4}$ könnt ihr leicht aus dem Rechteckmodell ablesen.



Beispiel aus
Eßletzbichler 2015, S. 64

- a) Wie addiert man mit dem Rechteckmodell zwei Brüchen mit unterschiedlichem Nenner?
Schreibt dazu eine Anleitung!
- b) Bestimmt mithilfe des Rechteckmodells die Summe von $\frac{2}{5}$ und $\frac{1}{4}$.
Welche Seitenlängen sind für das Rechteck gut geeignet?

Kommentar:

Eine Kernidee der Mathematik lautet: Mathematik ist Sprache. Regeln sind die Grammatik dieser Sprache. Es sind Gesetzmäßigkeiten, durch deren Anwendung Rechenaufwand gespart wird. Einzelne Regeln können von der Lehrperson eingeführt oder vorgegeben werden. Im Sinne eines **lernseitigen Zugangs** kann diese Aufgabe eingesetzt werden, um **entdeckendes** Lernen zu ermöglichen. Durch **Veranschaulichung** wird hier die Regel gefunden, an zusätzlichen Beispielen ausprobiert und schließlich durch das Schreiben einer Anleitung verallgemeinert.

4. DEUTSCH-LERNDDESIGN: Tierbeschreibungen

Für den Fachbereich Deutsch werden im folgenden Lerndesign zum Themenbereich Tierbeschreibungen Beispiele für authentische Leistungsaufgaben, sowie exemplarische Lern- und Übungsaufgaben gegeben. Ein besonderer Dank gilt in diesem Zusammenhang Ulrike Gärtner,

die ihre Lern- und Leistungsaufgaben zu diesem Themenbereich zur Verfügung gestellt hat. Diese wurden teilweise übernommen bzw. adaptiert. Die Beispiele beziehen sich auf alle Bereiche des Kompetenzmodells Deutsch 8. Schulstufe.

4.1. Kernidee

Sprache ist Trägerin von Sachinformationen aus verschiedenen Bereichen.

Deutsch ist ein Kommunikationsmittel.

Deutsch öffnet mir die Tür zur Welt.

Jede Sprache hat eigene Spielregeln.

Sprache ist situativ.

Das Verfassen von Texten hat unterschiedliche Funktionen.

4.2. Lernziele

LERNZIELE	
VERSTEHEN	Die Lernenden werden verstehen, dass ...
	<ul style="list-style-type: none"> • Sprache ein Kommunikationsmittel ist und verbindet. • Sprache Trägerin von Sachinformationen ist. • jede Sprache eigene Spielregeln hat. • jede Textsorte unterschiedlich ist. • das Verfassen von Texten unterschiedliche Funktionen hat. • Sprache situativ ist.
WISSEN	Die Lernenden werden als Wissen zur Verfügung haben:
	<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz für eine einfache Tierbeschreibung (Aussehen, Abstammung des Tieres, Eigenschaften, Vorlieben, Abneigungen); • Strukturregeln für Beschreibungen; • wie man im Internet recherchiert; • Wissen um wesentliche Lesestrategien (z.B.: Hauptthemen erkennen, sinnerfassendes Lesen); • dass Satzanfänge variiert werden; • Wissen um Präsentationstechniken (z.B.: Blickkontakt mit Publikum, Eingehen auf Fragen aus dem Publikum).
TUN KÖNNEN	Die Lernenden werden ...
	<ul style="list-style-type: none"> • eine Tierbeschreibung als Sachtext verfassen können. • Sachtexte sinnerfassend lesen können. • über Tierhaltung diskutieren und wesentliche Merkmale dokumentieren und präsentieren können. • ihren Wortschatz erweitern – vor allem mit Adjektiven und Nomen, die sich auf Beschreibungen beziehen. • Adjektive steigern können.



4.3. Authentische Leistungsaufgaben

4.3.1. AUTHENTISCHE LEISTUNGSAUFGABE „SCHREIBEN“

Situation/Kontext:	Ihr macht mit eurer Klassenlehrerin, Frau Frisch, eine Wanderung zu einer Berghütte. Ihr befindet euch gerade auf einem Waldweg, als du plötzlich von einem dir unbekanntem, schlangenartigen Tier überrascht wirst.
Ziel:	Erfolgreiche Beschreibung eines schlangenartigen Tieres auf Basis von einer Recherche im Internet mit anschließender schriftlicher Präsentation
Produkt/Leistung:	Verfassen einer Tierbeschreibung als Sachtext
Für wen?	Sich selbst, interessierte Personen
In welcher Rolle?	Forscher/in
Aufgabenstellung:	Ihr macht mit eurer Klassenlehrerin, Frau Frisch, eine Wanderung zu einer Berghütte. Ihr befindet euch gerade auf einem Waldweg, als du plötzlich von einem dir unbekanntem, schlangenartigen Tier überrascht wirst. Du schreckst auf, willst jedoch gleichzeitig wissen, was dies für ein Tier sein könnte. Dein Forschergeist ist geweckt. Du machst ein Foto, damit du einen Anhaltspunkt für deine Internetrecherche zu Hause hast. Verfasse anschließend einen Sachtext, der die Merkmale der Textsorte (Tierbeschreibung) enthält: Gliederung: <ul style="list-style-type: none"> • Name, Art, Rasse • Vorkommen • Größe, Gesamteindruck, Körperbau • Aussehen (mit Details zu Kopf, Schwanz, ...) • Nahrung • Fortpflanzung/Jungtiere • Verhalten (inklusive Laute) und Lebensgewohnheiten • Charakter
Beurteilungskriterien	Inhalt; Aufbau/Struktur; Wortschatzspektrum; Textflüssigkeit; grammatische Korrektheit; gelungene Kommunikation (Text ist verständlich); Sprachbewusstsein (Grammatik und Rechtschreibung)

BEURTEILUNGSGRATER SCHREIBEN

Zielbild übertroffen 4.0	Die Merkmale der Textsorte (Beschreibung) werden zu Gänze eingehalten und größtenteils detailliert ausgeführt. Der Wortschatz ist abwechslungsreich und lässt das Tier interessant erscheinen. Der Text ist klar strukturiert und liest sich durchgehend flüssig. Das Sprachbewusstsein (Rechtschreibung und Grammatik) ist besonders ausgeprägt.
Zielbild erreicht 3.0	Die Merkmale der Textsorte (Beschreibung) werden zu Gänze eingehalten und größtenteils im Detail ausgeführt. Der Wortschatz ist größtenteils abwechslungsreich und bietet ein lebhaftes Bild des Tieres. Der Text ist größtenteils klar strukturiert und liest sich weitgehend flüssig. Das Sprachbewusstsein (Grammatik und Rechtschreibung) ist ausreichend ausgeprägt.
Zielbild teilweise erreicht 2.0	Die Merkmale der Textsorte (Beschreibung) werden teilweise eingehalten und vereinzelt im Detail ausgeführt. Der Wortschatz ist teilweise abwechslungsreich. Der Text ist teilweise klar strukturiert und liest sich zum Teil flüssig. Das Sprachbewusstsein (Grammatik und Rechtschreibung) ist zum Teil ausreichend ausgeprägt.

Selbstverständlich kann zur Bewertung bzw. Einschätzung von Schülerleistungen auch der vom BIFIE entwickelte Raster für die entsprechende Textsorte (Beschreibung) verwendet werden. (BIFIE 2010)

**BASISKRITERIENKATALOG zur Schreibhaltung
„INFORMIEREN über Personen, Gegenstände, Sachverhalte, Vorgänge“**

Stufe 0: Anforderungen <u>wenig bis nicht erfüllt</u>	Stufe 1: Anforderungen <u>teilweise erfüllt</u>	Stufe 2: Anforderungen <u>erfüllt</u>	Stufe 3: Anforderungen <u>übertroffen</u>
INFORMIEREN - 1. Kriterium: INHALT			
Mindestens eines der folgenden Merkmale trifft zu:	Beide Merkmale treffen zu:	Alle Merkmale treffen zu:	Der Text erreicht Stufe 2 und enthält zusätzlich mindestens eines der folgenden Merkmale:
<ul style="list-style-type: none"> • zahlreiche falsche oder fehlerhafte Fachbegriffe • wesentliche Merkmale großteils nicht angeführt • sachliche Richtigkeit ist nicht gegeben • kein Adressatenabzug erkennbar 	<ul style="list-style-type: none"> • großteils korrekte Fachbegriffe • einige wesentliche Merkmale angeführt • sachliche Richtigkeit ist teilweise gegeben • Ansätze eines Adressatenbezugs erkennbar 	<ul style="list-style-type: none"> • korrekte Fachbegriffe • wesentliche Merkmale angeführt • sachliche Richtigkeit ist gegeben • eindeutiger Adressatenbezug (durch z.B. Kontaktaufnahme, Handlungsanleitung, Identifizierung) 	<ul style="list-style-type: none"> • alle wesentlichen Merkmale angeführt • Benennung von Extras, Besonderheiten, Auffälligkeiten, Einzelheiten • persönliche Reflexion
INFORMIEREN - 2. Kriterium: GLIEDERUNG			
Diese Beschreibung trifft zu:	Diese Beschreibung trifft zu:	Diese Beschreibung trifft zu:	Der Text erreicht Stufe 2 und enthält zusätzlich mindestens eines der folgenden Merkmale:
<ul style="list-style-type: none"> • Es ist keine sinnvolle und der Aufgabenstellung angemessene Gliederung erkennbar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Gliederung ist nur teilweise sinnvoll und der Aufgabenstellung angemessen. Sie orientiert sich nur teilweise an einem der folgenden Muster: • vom Ganzen zu den Einzelteilen und vice versa • vom Auffälligen zum Unauffälligen und vice versa • vom Wichtigem zum Unwichtigen und vice versa 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Gliederung ist sinnvoll und der Aufgabenstellung angemessen. Sie orientiert sich an einem der folgenden Muster: • vom Ganzen zu den Einzelteilen und vice versa • vom Auffälligen zum Unauffälligen und vice versa • vom Wichtigem zum Unwichtigen und vice versa 	<ul style="list-style-type: none"> • durchgängig richtige Absätze • Einsatz weiterer Gliederungsmerkmale (z.B. Zwischenüberschriften, Spiegelstriche, Hervorhebungen)
INFORMIEREN - 3. Kriterium: AUSDRUCK			
Mindestens eines der folgenden Merkmale trifft zu:	Mindestens eines der folgenden Merkmale trifft zu:	Beide Merkmale treffen zu:	Der Text erreicht Stufe 2 und enthält zusätzlich mindestens eines der folgenden Merkmale:
<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz (in Bezug auf die Aufgabenstellung) minimal; daraus resultierend häufige Wortwiederholungen • Wortwahl großteils falsch/unpassend/unangemessen 	<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz (in Bezug auf die Aufgabenstellung) minimal; daraus resultierend gelegentliche Wortwiederholungen • Wortwahl teilweise falsch/unpassend/unangemessen 	<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz (in Bezug auf die Aufgabenstellung) treffend/abwechslungsreich/ • Wortwahl korrekt/passend/angemessen 	<ul style="list-style-type: none"> • Manchmal auch Begriffe/ Wendungen, die im Wortschatz der Zielgruppe nicht erwartet werden • Wortwahl differenziert/vielfältig



4.3.2. AUTHENTISCHE LEISTUNGSAUFGABE „ZUHÖREN UND SPRECHEN“

Basiskriterienkataloge für den Bereich Schreiben, sind im Praxishandbuch Band 1 (BIFIE 2010, S.13ff) illustriert und entsprechen einem Beurteilungsraster. Raster für die Kompetenzbereiche Zuhören und Sprechen wie z.B. Gespräche führen, Inhalte mündlich präsentieren; Lesen und Sprachbewusstsein sind, zumindest nach Durchsicht der publizierten

Handreichungen zu Deutsch 8. Schulstufe, nicht verfügbar. So wurden die folgenden Raster für Zuhören und Sprechen in Anlehnung an die BiSta-Verordnung zu den Kompetenzbereichen und Kompetenzfeldern vom 2.1.2009 erstellt und bieten die Möglichkeit ausprobiert, verändert und weiterentwickelt zu werden.

Situation/Kontext:	Zum Tag des Welttierschutztages veranstaltet eure Schule eine Diskussionsrunde zum Thema Tierhaltung. Du nimmst an dieser Runde teil.
Ziel:	Präsentation eines Wunschtieres mit angemessener Tierhaltung
Produkt/Leistung:	Mündliche Präsentation zur Tierhaltung; Festhalten von Regeln zur Tierhaltung auf Poster
Für wen?	Interessierte Zuhörer/innen
In welcher Rolle?	Tierbesitzer/in; Zoologe/Zoologin; Forscher/in
Aufgabenstellung:	<p>Zum Tag des Welttierschutztages veranstaltet eure Schule eine Diskussionsrunde zum Thema Tierhaltung. Du nimmst an dieser Runde teil. Wähle ein Tier deiner Wahl aus, recherchiere, was bei Tierhaltungen allgemein und im Speziellen für dein gewähltes Tier zu beachten ist. Drei Links, die für die Recherche hilfreich sein können:</p> <p>http://www.tierquartier.at/Unsere-Tiere https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/194/Seite.1940273.html#Allgemeines http://www.wwf.at/de/view/files/download/showDownload/?tool=12&feld=download&sprach_connect=467</p> <p>Halte in Notizen fest, was bei der Tierhaltung zu beachten ist. Beschreibe „schriftlich“ dann dein Wunschtier und fasse das Wesentliche für die Tierhaltung in einer kurzen, verständlichen Präsentation zusammen (maximal 2 Minuten). Diskutiert anschließend in der Runde über Gelesenes, Gehörtes, über eigene Erfahrungen mit Tierhaltung und haltet auf einem Poster fest, was bei der Haltung von Tieren zu beachten ist, damit diese gesund bleiben und sich wohl fühlen.</p>
Beurteilungskriterien	Inhalt; Aufbau/Struktur; Sprachmittel; Textflüssigkeit; grammatische Korrektheit; gelungene Kommunikation; Kontakt mit Publikum

BEURTEILUNGRASTER SPRECHEN

Zielbild übertroffen 4.0	Aufgabe wurde zur Gänze erfüllt- größtenteils im Detail. Wortschatz variiert durchgehend. Ergebnis (Präsentation) ist klar strukturiert und flüssig. Der Vortragsstil ist überzeugend und begeisternd. Der Vortragende hält Blickkontakt mit dem Publikum und geht auf den Wissensstand der Zuhörer/innen ein.
Zielbild erreicht 3.0	Aufgabe wurde größtenteils erfüllt- teilweise im Detail. Wortschatz variiert. Das Ergebnis (Präsentation) ist klar strukturiert und größtenteils flüssig. Der Vortragsstil ist überzeugend. Der Vortragende hält größtenteils Blickkontakt mit dem Publikum und geht auf den Wissensstand der Zuhörer/innen ein.
Zielbild teilweise erreicht 2.0	Aufgabe wurde teilweise erfüllt. Wortschatz variiert vereinzelt. Das Ergebnis (Präsentation) ist teilweise klar strukturiert und zum Teil flüssig. Der Vortragsstil wirkt teilweise monoton. Der Vortragende hält zum Teil Blickkontakt mit dem Publikum und geht vereinzelt auf den Wissensstand der Zuhörer/innen ein.

QUELLE:
Birgit Schlichtherle

4.3.3. AUTHENTISCHE LEISTUNGSAUFGABE „ZUHÖREN“

Der Hörtext „Tierheim Wau-Mau Insel: Tiere suchen ein Zuhause“ ist mit dem Link https://www.youtube.com/watch?v=OI_0m7hgX1w downloadbar und wurde von Birgit Schlichtherle transkribiert. Die Hörtextlänge umfasst 1:32 Minuten.

„Viele Tiere suchen im Wau-Mau Tierheim in Kassel ein neues Zuhause. Eines von ihnen ist die dreijährige Hündin Dori. Dori ist sehr freundlich und menschenbezogen. Verträgt sich mit ihren Artgenossen und spielt sehr gerne. Auf ihr neues Herrchen möchte sie allerdings sehr gerne aufpassen, weshalb sie an Hundehalter mit Vorerfahrung vermittelt werden sollte. Dori hatte einen Bandscheibenvorfall, der aber austherapiert wurde. Man merkt ihr nur wenig an, dass sie alle Bewegungsabläufe neu erlernen musste.

Auch die siebenjährige Janka sucht nach einem neuen Herrchen. Sie hat ein sehr offenes Wesen und ist eine Schäferhündin. Leider ist über sie nur sehr wenig bekannt. Sie hat Haut- und Fellprobleme und scheint schon viele Herrchen gehabt zu haben. Jetzt sucht sie allerdings Hundefreunde, die ihr ein wirkliches Zuhause bieten und genauso aktiv sind wie sie.

Das ist Tristan, ein grau getigelter Kater. Er ist erst seit wenigen Tagen im Tierheim Wau-Mau Insel. Tristan ist Freigänger, etwa drei Jahre alt und anfangs schüchtern. Später gibt sich das allerdings.

Auch Aden, ein braun getigelter, kastrierter Kater sucht ein neues Zuhause mit Freigang. Der Kater ist sehr verspielt und verschmust. Adon ist auch etwa drei Jahre alt.“

AUFGABENSTELLUNGEN

BEISPIEL 1

Welche Tiere suchen ein neues Zuhause? Kreuze an! (Lösung: Tristan; Janka;)

- Tristan, ein grau getigelter Kater
- Ellen, eine verspielte und verschmuste Katze
- Janka, die Schäferhündin
- Dori, ein dreijähriger Redriver

BEISPIEL 2

Was trifft für welches Tier zu? Kreuze bei jeder Aussage an, ob sie richtig oder falsch ist!
(Lösung: falsch/falsch; richtig/richtig)

	richtig	falsch
Tristan, ein grau getigelter Kater ist schon seit einiger Zeit im Tierheim.		
Adon, der braun getigerte, kastrierte Kater ist schüchtern und scheu.		
Janka hat Haut- und Fellprobleme.		
Dori ist sehr menschenbezogen und freundlich.		



Was trifft für welches Tier zu? Ordne die Zahlen 1-6 den Buchstaben A-D zu. Schreib die richtige Zahl in das Kästchen neben den Buchstaben. Zwei Zahlen bleiben übrig. Lösung: A1 B3 C4 D6

A	Spielt sehr gerne	
B	Ist Freigänger	
C	Sucht Anschluss mit Freigang	
D	Hat Fell- und Hautprobleme	

1	Die Hündin Dori
2	Ellen, die Wohnungskatze
3	Tristan, der Kater
4	Aden, der Kater
5	Felix, der angriffslustige Kater
6	Janka, die Schäferhündin

BEISPIEL 3

Welches Tier würdest du auswählen und warum?

BEISPIEL 4

Zielbild übertroffen 4.0	Die Schülerin/der Schüler kann die wesentlichen Informationen gesprochener Texte durchgehend verstehen- alle geschlossenen Aufgaben sind korrekt gelöst (hier 12 von 12). Die grundlegenden Informationen des gesprochenen Textes sind teilweise detailliert und durchgehend verständlich und treffend begründet wiedergegeben.
Zielbild erreicht 3.0	Die Schülerin/der Schüler kann die wesentlichen Informationen gepochener Texte größtenteils verstehen. Er/Sie hat fast alle multiple-choice Aufgaben richtig gelöst (hier 8 von 12). Schüler/innen können weiters die grundlegenden Informationen gesprochener Texte mündlich und schriftlich größtenteils verständlich und treffend begründet wiedergeben.
Zielbild teilweise erreicht 2.0	Die Schülerin/der Schüler kann die wesentlichen Informationen gepochener Texte teilweise verstehen. Er/Sie hat mindestens die Hälfte aller multiple-choice Aufgaben richtig gelöst (hier 6 von 12). Schüler/innen können weiters die grundlegenden Informationen gesprochener Texte mündlich und schriftlich teilweise verständlich und treffend begründet wiedergeben.

Quelle:
Birgit Schlichtherle

4.3.4. AUTHENTISCHER LEISTUNGSAUFGABE „LESEN“

Der Wolf: Rückkehr eines Mythos

*Comeback von „Isegrim“: Gutes Wolfsmanagement wichtig
In zahlreichen Sagen und Legenden spielen Wölfe eine Hauptrolle. Vielfältig ist dabei das Bild, das sich der Mensch von Isegrim gemacht hat.
Weitere Informationen, Fotos, Factsheet und Karte zum Download*

Ursprünglich war der Wolf unter den Großsäugern das Tier mit der größten weltweiten Verbreitung. Er bevölkerte die gesamte nördliche Halbkugel nördlich des 15. Breitengrades. Doch durch die intensive Verfolgung, Lebensraumzerstörung und den Rückgang seiner Beutetiere wurde der Wolf in Westeuropa und selbst in Skandinavien schon in der Mitte des 19. Jahrhunderts ausgerottet. In Österreich gilt die Art seit mehr als hundert Jahren als „ausgestorben“. Allerdings kehren die Beutegreifer seit einigen Jahren wieder zurück. Immer wieder wandern aus Italien, der Schweiz, Slowenien und der Slowakei Wölfe ein. Ob sie dauerhaft bei uns bleiben werden wird sich in den nächsten Jahren zeigen. Insgesamt leben derzeit zwischen 10.000 und 20.000 Wölfe in Europa (außerhalb Russlands).

Die Rückkehr der Wölfe könnte dort klappen, wo sich einerseits ausreichend Nahrung und ungestörte Gebiete befinden, aber andererseits vor allem dort, wo man den Wolf im Gebiet duldet. Denn als Fleischfresser, der sich vor allem von Wild, aber manchmal auch von einzelnen Nutztieren ernährt sind Konflikte vorprogrammiert.

Für den WWF ist der Wolf als autochthone Tierart ein natürlicher und unverzichtbarer Bestandteil heimischer Ökosysteme. Seine Rückkehr durch natürliche Ausbreitung wird daher vom WWF begrüßt. Um eine dauerhafte Rückkehr des Wolfes zu ermöglichen setzt sich der WWF für ein gutes Wolfsmanagement ein. Es schafft die Voraussetzungen für ein reibungsloses Zusammenleben zwischen Wolf und Mensch. Die drohenden Konflikte können durch entsprechendes Handeln minimiert bzw. sogar vermieden werden. Das zeigen Erfahrungen aus anderen Ländern.

<http://www.wwf.at/de/wolf/>

Lies die Information zu diesem Wildtier und fasse das Wesentliche stichwortartig in den entsprechenden Kategorien zusammen:

Name	
Art	
Vorkommen	
Ansehen	
Nahrung	
Verhalten	
Sonstiges	

Zielbild übertroffen 4.0	Die Schülerin/der Schüler hat gründlich recherchiert und alle Kategorien detailliert ausgearbeitet. Die Informationen sind durchgehend korrekt zugeordnet. Die Hauptpunkte sind erkannt und dargestellt.
Zielbild erreicht 3.0	Die Schülerin/der Schüler hat größtenteils sorgfältig recherchiert und einige Kategorien im Detail ausgearbeitet. Die Informationen sind größtenteils korrekt zugeordnet. Die Hauptpunkte sind größtenteils erkannt und dargestellt.
Zielbild teilweise erreicht 2.0	Die Schülerin/der Schüler hat teilweise sorgfältig recherchiert und einzelne Kategorien im Detail ausgearbeitet. Die Informationen sind teilweise korrekt zugeordnet. Die Hauptpunkte sind teilweise erkannt und dargestellt.

Quelle:
Birgit Schlichtherle

WEITERE
INFORMATIONEN
UND MATERIALIEN

Links für weitere Handreichungen

Handbuch zur Standardüberprüfung in Deutsch 8. Schulstufe (2013):
https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_foerdern_und_fordern_2012-01-23.pdf:

Praxishandbuch für „Deutsch“ 5.-8. Schulstufe Band 1 (2010):
https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_praxishandbuch_deutsch_5-8_2009-11-16.pdf

Praxishandbuch für „Deutsch“ 5.-8. Schulstufe Band 2: (2011):
<https://www.bifie.at/node/1504>

Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis (2011):
<https://www.bifie.at/node/351>

Aufgabenpool Deutsch:
<https://www.bifie.at/downloads?projekt%5B%5D=51&schulfach%5B%5D=75&dokumenttyp%5B%5D=20>

IKM in der Sekundarstufe 1:
<https://www.bifie.at/node/3099>



4.4. ANALYSE von unterschiedlichen Aufgabentypen

In der grafischen Darstellung eines Lern-
designs von PSI Mag. Astrid Rödlach
wird das Lerndesign noch durch folgen-
de Elemente ergänzt:

- Aufgaben zur Aktivierung des Vorwissen-
s (Voraussetzung für innere Diffe-
renzierung)
- Lernaufgaben
- Übungsaufgaben (zur Stärkung der
Basiskompetenzen im Themenbe-
reich, zB Aufgaben im Lehrbuch)

Die folgenden Beispiele zeigen exempla-
risch an ausgewählten Formaten, welche
Aufgaben in einem kompetenzorientierten
und differenzierenden Unterricht ange-
boten werden sollen, damit Schülerinnen
und Schüler am Ende einer Unterrichts-
einheit oder eines Themenbereichs die
authentische(n) Leistungsaufgabe(n) be-
wältigen können.

KOMMENTIERTE
AUFGABENBEISPIELE

4.4.1. AUFGABE ZUM AKTIVIEREN VON VORWISSEN

Denke an ein Tier, das dich interessiert und beschreibe es so detailliert als möglich.

Kommentar:

Diese Aufgabenstellung ist **selbstdifferenzierend** und eine sehr **personalisierte** Lernaufgabe. Der Kreativität zur Beschreibung eines Tieres sind keine Grenzen gesetzt- je nach Vorwissen und Vorerfahrungen, werden die Lernenden ihre Tierbeschreibungen unterschiedlich verfassen. Aufgrund der Ergebnisse können im Anschluss daran Gruppen mit unterschiedlichen Lernaufgaben zu Struktur, Wortschatz, Verständnis gemacht werden. Die dargestellte **offene Aufgabenstellung** ermöglicht den Lernenden unterschiedliche Lösungswege. Voraussetzung dazu ist, dass die Lehrperson diese „Schüler-Freiheiten“ akzeptiert.

4.4.2. LERN- UND ÜBUNGSAUFGABEN

Ein differenzierender Unterricht braucht Lern- und Übungsaufgaben, die Teilfertigkeiten trainieren wie z.B.: Wortschatz, Textflüssigkeit, grammatikalische Strukturen, Rechtschreibung und Lesestrategien. Sie müssen unterschiedlich komplex sein.

Zur Orientierung und Analyse des Komplexitätsgrades von Aufgabenbeispielen dient Webbs DOK-Modell (Depths of knowledge) als geeignetes Instrument.

Komplexitätsbereiche nach Webb

Bereich 1: Erinnern	Fakten, Informationen, einfache Verfahren
Bereich 2: Fertigkeiten/Schlüsselkonzepte	Informationen bzw. Schlüsselkonzepte anwenden; zwei oder mehrere Schritte; Überlegungen über Lösungswege anstellen
Bereich 3: Strategisches Denken	Logisch denken, einen Plan entwickeln, Belege/Daten verwenden, mehrere Lösungswege zur Verfügung stellen, begründen, Schritte in Reihenfolge setzen, abstrahieren
Bereich 4: Erweitertes Denken	Untersuchen, erkunden, nachdenken, mehrere Bedingungen bei der Problemanalyse und Lösungsfindung berücksichtigen, vernetzen, in Beziehung setzen, eine Lösungsstrategie aus vielen möglichen entwickeln und anwenden

Westfall-Greiter 2012

4.4.2.1. LERN- UND ÜBUNGSAUFGABEN FÜR WEBB BEREICH 1

BEISPIEL 1

Ordne folgende Nomen zur Tierbeschreibung der entsprechenden Kategorie zu:

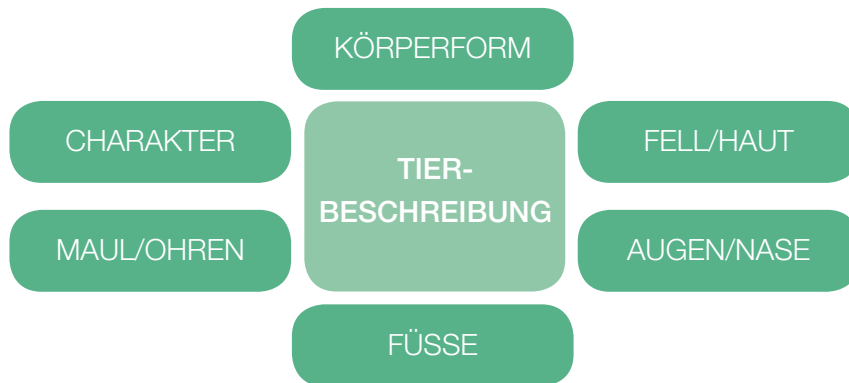
Einzelgänger Fleischfresser Schweif die Pfoten das Fell
 die Schnauze Schnurrhaare Zeichnung Wolle Tatzen Sprungbeine Blume
 Ringelschwanz Raubtier Räuber Revier Herde Horde Reißzähne Hauer Läu-
 fe Krallen Aasfresser Beute Räuber Insekten fresser Bau Nest Unterschlupf
 Kulleraugen Knopfaugen Flügel die Tentakel Flossen das Plankton Sammler
 Eierdieb Horst Höhle freie Wildbahn Ohren Rüssel Oberlippe Gefieder Panzer
 Schleimhaut Winterschlafruhe Schleichjäger Borsten Mähne Rumpf Reißzähne
 Barthaare Backen

Kopf	
Körper	
Beine	
Schwanz	
Nahrung	
Leben	

Quelle:
 Michaela Kraft & Ulrike
 Gärtner



Wähle aus den Kategorien mindestens zwei aus und schreibe zu jeder möglichst viele passende Adjektive auf. Tausche dich anschließend mit deiner Sitznachbarin/deinem Sitznachbarn aus. Besprecht und ergänzt eure Ergebnisse. Wenn du Hilfe brauchst, verwende das Poster zur Tierbeschreibung.



Körperform	schlank, massig, kräftig, wuchtig, birnenförmig, gedrungen, bauchig, zierlich, hager, mager, elegant, dürr,...
Fell	struppig, dicht, buschig, fein, wollig, flauschig, weich, kuschelig, seidig, glänzend, nackt/kahl, samtig, verfilzt,...
Haut	fahl, schuppig, warm, trocken, rissig, verhornt, feucht, warzig, schleimig, glitschig, faltig, rötlich, rosig, grau, samtweich, dunkelbraun, gelbgrün,...
Augen	knopfähugig, glänzend, glubschähugig, leuchtend, schlitzähugig, blau, wasserblau, tiefliegend, verschiedenfärbig, schön, stechend, auseinanderliegend, oval, schielend, treuherzig,...
Maul	sabbernd, breit, schmal, lang, spitz, bedrohlich, feucht, eingedrückt, dicklippig,...
Nase	platt, lang, rüsselartig, herzförmig, spitz, feucht, gekrümmt, gepunktet, hervorstehend,...
Ohren	schlapp, hängend, aufstehend, groß, steif, schneckenförmig, löffelförmig, anliegen, abstehend,...
Pfoten/Füße	breit, lang, kurz, behaart. Flauschig, scharf, gabelförmig, dürr, kräftig, schmal,...
Charakter	verschmitzt, verspielt, faul, abenteuerlustig,...

Quelle:
 Michaela Kraft & Ulrike
 Gärtner

Kommentar:

Hier geht es um Wortschatzarbeit. Die Lernenden müssen nicht nur die Bedeutung von den Beschreibungsnomen und den Adjektiven wissen, was laut Webb einem Erinnern gleichkommt, sondern sie sollen anschließend die Beschreibungsnomen der entsprechenden Kategorie zuordnen. Damit werden Strukturen und Wortschatzarbeit trainiert. Das gegenseitige Austauschen der Ergebnisse schafft Sicherheit und führt zu einer Weiterentwicklung des persönlichen Wortschatzes.

4.4.2.2. LERN- UND ÜBUNGSAUFGABEN FÜR WEBB BEREICH 2:

BEISPIEL 1

Um welches Tier handelt es sich?

Schreibe zehn typische Adjektive/Verben zu einem Tier deiner Wahl auf, sodass deine Mitschüler/innen erraten, welches Tier dies sein könnte. Du kannst eine Auswahl aus der unten stehenden Liste treffen.

lecken, heruntollen, sanft, faul, sich sträuben, wiehern, hecheln, sich aufbäumen, schnüffeln, verspielt sein, herumstreunen, sich putzen, ausschlagen, durchgehen, galoppieren, miauen, tänzeln, die Zähne fletschen, traben, springen, kratzen, schnupfern, bocken, schnappen, schubsen, Ohren zurücklegen, beißen, treu, stampfen, fauchen, scheuen, scharren, schleichen, wedeln, feurig, stolz, knurren, sich strecken, temperamentvoll, die Krallen zeigen, störrisch, den Schwanz einziehen, nervös, ängstlich, scheu, bellen, unberechenbar, klug, wild, bewachen

Quelle:
Michaela Kraft &
Ulrike Gärtner

Schülerergebnis: eher klein, kuschelig, weiche Pfoten, verschmust, scharfe Zähne, guter Jäger, süß, Fleischfresser, langer Schwanz, kleine rosa Stupsnase- um welches Tier handelt es sich?

Kommentar:

Hier werden in einem ersten Schritt Adjektive/Verben für Tierbeschreibungen geübt, indem die Lernenden aus einer Kurzliste von typischen Adjektiven/Verben zur Tierbeschreibung eine Tierquizaufgabe erstellen. Das erfordert das Verstehen des Wortschatzes und das Treffen einer Auswahl von Wörtern, die dem ausgewählten Tier am besten entsprechen. Dies entspricht Webb 2: Überlegungen über Lösungswege anstellen.

BEISPIEL 2

Schreibe mindestens zehn Adjektive auf, die zu folgenden Tieren passen

Löwe	
Elefant	
Giraffe	

Quelle:
Michaela Kraft &
Ulrike Gärtner

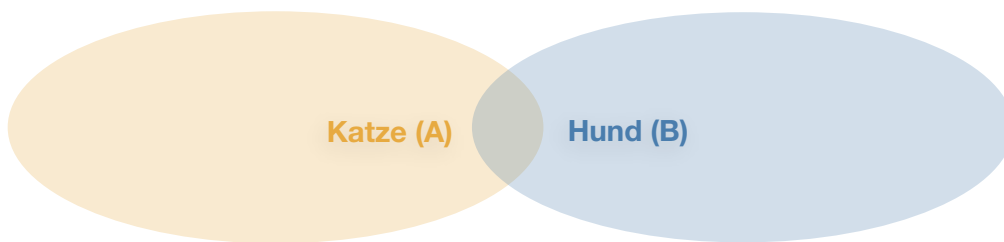
Kommentar:

Auch diese Aufgabe ist mehrschrittig. Es gilt in einem ersten Schritt sich die angegebenen Tiere in Erinnerung zu rufen und anschließend für das jeweilige Tier die passenden Adjektive zu finden und dem entsprechenden Tier zuzuordnen.



Schreibe in das Diagramm so viele Adjektive als möglich für Katze (A) und Hund (B). Überprüfe dann, welche Adjektive die beiden Tiere gemeinsam haben und trage sie in das gemeinsame Feld ein.

BEISPIEL 3



Kommentar:

In dieser Aufgabenstellung werden entsprechende Tiereigenschaften gegenübergestellt. Dieses Diagramm eignet sich für das Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Die Schülerinnen und Schüler brauchen Wissen wie die Tiere aussehen und welches Verhalten sie haben. Hilfestellung dazu können Sachbücher oder vorgegebene Links sein.

Finde mindestens sechs Sätze über Affen, in denen du die folgenden Steigerungsstufen verwendest:

BEISPIEL 4

am kleinsten – am faulsten – am höchsten

am _____ - am _____ - am _____

Kommentar:

In einem ersten Schritt müssen die Lernenden Überlegungen zu den drei selbst auszuwählenden Adjektiven machen. Dann sollen sechs Sätze über Affen geschrieben werden. Die Ergebnisse können dann in Partnerarbeit oder im Plenum ausgetauscht und verbessert werden. Diese Aufgabe dient als Vorübung zum Verfassen einer Tierbeschreibung.

a) Füge die passenden Adjektive in den Text ein.

BEISPIEL 5

*ähnlich – beweglich – einfacher – flacher – fleischfarben – geschickte – größer – gut – kleiner
klügsten – kurzer – langen – freier – leicht – einfache – schwarze – spaßig – kleineren – länger*

DIE SCHIMPANSEN

Schimpanzen haben _____ Haare, das Gesicht und die Füße sind _____.
 Sie sind _____ Kletterer, das verdanken sie ihren _____
 Armen und ihren _____ Greifzehen. Ihr Körperbau ist dem der Menschen
 _____. Sie sind jedoch _____, ihre Stirn
 ist _____, ihr Mund und ihre Ohren sind _____, ihre
 Arme. In _____ Wildbahn leben Schimpanzen in _____ Gruppe
 und bauen ihre Nachtruhe _____ Nester. Schimpanzen sind nicht nur
 _____, sie sind auch die _____ Tiere und lassen sich
 _____ zähmen. Ein Schimpanse kann _____ mit Werkzeug
 umgehen und durchschaut nach _____ Zeit die Funktion _____
 Apparate.

b) Steigere fünf Adjektive aus dem Text

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Kommentar:

In Beispiel 5a) geht es um sinnerfassendes Lesen. Dabei sollen die Wörter so eingesetzt werden, dass ein schlüssiger und flüssiger Text entsteht. Das heißt die Lernenden stellen Überlegungen für mögliche Lösungswege an, indem sie in einem ersten Schritt die Bedeutung der angeführten Adjektive für sich überprüfen und in einem weiteren Schritt diese Adjektive an der Stelle einzufügen, an der sie Sinn machen und der Text somit schlüssig wird.

Beispiel 5b) bezieht sich auf das Sprachbewusstsein. Hier braucht es Kenntnisse über die Regeln zur Steigerung von Adjektiven. Nach Webb würde dies dem Bereich 1 zugeordnet werden. Es geht um ein Wiedergeben von Sprachregeln.

4.4.2.3. LERN- UND ÜBUNGSAUFGABE FÜR WEBB BEREICH 3

Wähle eines der folgenden Tiere aus und beschreibe es ausführlich. Begründe deine Auswahl. Verwende dabei die vorgegebenen Stichworte und gliedere den Text so, wie es der Textsorte zu Tierbeschreibungen entspricht.



HASE

Säugetier, kräftige Hinterläufe für Flucht, nicht mit den Nagetieren verwandt, Familie: Hasen; Größe: 42 bis 68 Zentimeter; Blume sechs bis 13 Zentimeter lang; Ohren – Markenzeichen: bis zu 13cm; 3,5-7 kg; Vorkommen: Europa (im Mittelmeerraum kleinere Hasen), Nord- und Südamerika, Australien, Neuseeland, Wälder, Äcker, Wiesen; Fell Wollhaare, manchmal schwarz gesprenkelt, Farbe: im Winter oft Heller; Schneehase: weiß; 1-12

ELEFANT

Afrikanischer und asiatischer Elefant- Säugetier- Nahrung; täglich bis zu 200 kg, Blätter, Gras, Wurzeln, Rinde, - bis zu 70 Jahre alt- in Asien heilig- sehr intelligent- bei Gefahr und stress: lautes Trompeten- Fußsohlen: gepolstert, Dickhäuter, Stoßzähne aus Elfenbein (gejagt, fast ausgerottet)- Größe: bis zu drei Meter, ca. fünfeinhalb Meter lang(Kopf bis Schwanz), Schwanz: maximaleineinhalb Meter lang- Gruppe: 20-30 Tiere zusammen- Gewicht: bis zu 7,5 Tonnen- Geschwindigkeit: bis zu 40 km/h- ein junges alle vier Jahre, Tragzeit 20 bis 22 Monate, kälber 4 Jahre lang gesäugt;

Quelle: Ulrike Gärtner



BIENE

Bienenstaat- Volk, Kolonie (40.000-80.000 Tiere); soziale Tiere; Männchen; Drohnen (lebennur im Frühjahr, wenige Wochen); Königin 3-5 Jahre alt; Arbeiterinnen (sechs Wochen bis 9 Monate alt) mit Aufgaben: putzen, Nachwuchs füttern, Waben bauen, Eingänge bewachen, Pollen, Nektar sammeln (im „Körbchen“, in Härchen am Körper „Pelz“); ein Bienenvolk-1 kg Honig pro Tag produziert; Nutztiere; überwintern eng zusammengekuschelt (Wintertraube); Feinde: Wespen, Hornissen, Vögel; Verteidigung: Stachel, Gift; Biene stirbt nach Stich; seit 100 Millionen Jahren auf der Erde; ursprünglich aus Südostasien, heute: auf der ganzen Welt

Kommentar:

Laut Webb's Aufgabenanalyse entspricht diese Aufgabenstellung Bereich 3 aus folgenden Gründen: Die Aufgabe verlangt Wortschatzkenntnisse zu den angeführten Tieren und erfordert das Wissen, was beim Verfassen einer Tierbeschreibung an Regeln zu beachten ist. Dazu gilt es, die stichwortartigen Belege und Daten zu den angeführten Tieren für eine wirksame Tierbeschreibung verwenden- und entsprechend der nötigen Strukturen für die Textsorte „Beschreibung“, einen schlüssigen Sachtext zu verfassen. Dabei ist es wesentlich, die skizzierten Informationen zu den einzelnen Tierdarstellungen in eine Reihenfolge zu bringen, damit der Text sich flüssig und zusammenhängend liest. Die Lernenden werden weiters aufgefordert, ihre Tierausswahl zu begründen.

4.4.2.4. LERN- UND ÜBUNGSAUFGABEN FÜR WEBB BEREICH 4

Wähle eines der abgebildeten Tiere aus und beschreibe es so ausführlich als möglich.
Finde durch Recherche so viel als möglich über das gewählte Tier heraus.

BEISPIEL 1



Welches ist den Lieblingstier? Beschreibe es möglichst ausführlich.
Finde durch Recherche so viel als möglich über das gewählte Tier heraus.

BEISPIEL 2

Kommentar:

Diese Aufgaben sind selbstdifferenzierend und sehr personalisiert. Es gibt keine Lösungsvorschläge. Die Lernenden können das Tier nach persönlichem Interesse auswählen und dieses nach eigenen Ideen beschreiben. Die Aufgabe ist kompetenzorientiert, weil es hier auch um forschendes Lernen geht und um ein Dokumentieren der Forschungsergebnisse in einer (Tier)Beschreibung.

5. ENGLISCH-LERNDDESIGN: This is me

Für den Fachbereich Englisch werden im folgenden Lerndesign zum Themenbereich „This is me“ (people & places) exemplarische Beispiele für authentische Leistungsaufgaben, sowie Lern- und Übungsaufgaben gegeben. Ein besonderer Dank gilt in diesem

Zusammenhang Veronika Weiskopf-Pranter für die unterstützende Mithilfe. Ihre Lern- und Leistungsaufgaben speziell für die Hör- und Lesekompetenz wurden teilweise übernommen bzw. adaptiert, ebenso der von ihr entwickelte Raster für Sprechen 6. Schulstufe.

5.1. Kernidee

Sprache verbindet.

Englisch ermöglicht Beziehungen mit Menschen, die eine andere Muttersprache sprechen als ich.

5.2. Lernziel

LERNZIELE	
VERSTEHEN	Die Lernenden werden verstehen, dass ...
	<ul style="list-style-type: none"> • Sprache verbindet und Beziehungen mit Menschen schafft, die eine andere Muttersprache sprechen als ich. • Wörter und Redewendungen Sinnträger sind und Gleiches unterschiedlich ausgedrückt werden kann (z.B. Besitz: I have got/my). • jeder Schreibkontext eigene Spielregeln hat. • das Hör- und Leseverständnis sich unterschiedlich zeigt.
WISSEN	Die Lernenden werden als Wissen zur Verfügung haben:
	<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz für eine einfache Personenbeschreibung (Aussehen, Eigenschaften, Vorlieben, Abneigungen); • Wortschatz für einfache Ortsbeschreibungen; • Einfache Konnektoren wie and, but, because; • Einfache Sprachmittel zum Ausdrücken von Einladungen; • unterschiedliche Lese- und Hörstrategien (Globales und detailliertes Hören- und Lesen).
TUN KÖNNEN	Die Lernenden werden ...
	<ul style="list-style-type: none"> • Angaben zur eigenen Person und zum unmittelbaren Umfeld (wie Familie, Schule, Freunde etc.) in einem kurzen, biografischen Text machen können. • sich selbst in einem Internetforum präsentieren können. • Informationen aus Hör- und Lesetexten entnehmen können.



5.3. Authentische Leistungsaufgaben

5.3.1. AUTHENTISCHE LEISTUNGSAUFGABE „SCHREIBEN“

Situation/Kontext	Erstkontaktaufnahme über ein Internetforum mit einem möglichen E-Mail Partner/einer möglichen E-Mail Partnerin in einer Partnerschule in Wales
Ziel	Verfassen eines kurzen, biografischen Textes
Produkt/Leistung	Biografischer Text
Für wen?	Mögliche(n) E-Mail Partner (in)
In welcher Rolle?	E-Mail Partner Suchende/r
Aufgabenstellung	<p>Your school plans an email exchange (Austausch) with students from your partner school in Wales and has installed a special forum. Use this forum to find an email partner.</p> <p>Present yourself in a short text. Try to attract a pen friend with your text!</p> <p>Your text should include information about you:</p> <ul style="list-style-type: none"> • name/age/nationality/... • hometown/homevillage • family • school <p>You should also invite your reader to write back.</p>
Beurteilungskriterien	Inhalt; Aufbau/Struktur; Wortschatzspektrum; Textflüssigkeit; grammatische Korrektheit; gelungene Kommunikation; soziolinguistische Angemessenheit

Die folgende Beurteilungsskala wurde von Veronika Weiskopf-Prantner gemeinsam mit ihrer Teamkollegin Melanie Degaspero entwickelt, erprobt und verfeinert. Die Grundlage ist GERS (Trim et. al. 2001) und die Bildungsstandards Englisch 8. Schulstufe.

Das für das zweite Sprachenlernjahr (6. Schulstufe) im Lehrplan festgelegte und erwartete Sprachniveau ist für „Schreiben“ A2 (BGBl. II Nr. 185/2012). Das Zielbild beschreibt die Anforderungen von A2.

Zielbild übertroffen 4.0	<p>AUFGABENERFÜLLUNG Der Text behandelt alle Punkte der Aufgabenstellung, wobei einige Punkte genauer ausgeführt sind und durch Ideenreichtum überraschen.</p> <p>TEXTFLÜSSIGKEIT Der Text ist logisch aufgebaut und teilweise in Absätze gegliedert. Er liest sich überwiegend flüssig und ist eine Auflistung von einfachen und teilweise komplexen Sätzen, die häufig durch Konnektoren (<i>and, but, or, because bzw. first, next, then</i>) verbunden sind.</p> <p>WORTSCHATZ Viele der zu konkreten Themen geübten Wörter und Wortgruppen sind sinnvoll verwendet, die Kommunikation gelingt. Unerwartete Wörter und Wortgruppen kommen vor. Der Text zeigt auch Risikobereitschaft, bei der die Kommunikation teilweise gelingt.</p> <p>GRAMMATIK Mehrere unterschiedliche Strukturen sind großteils richtig und verständlich verwendet. Zusätzlich finden sich im Text Beispiele für Risikobereitschaft, bei der die Kommunikation teilweise gelingt.</p> <p>ORTHOGRAFIE Häufig verwendete Wörter und Wortgruppen sind großteils richtig und verständlich geschrieben.</p>
Zielbild erreicht 3.0	<p>AUFGABENERFÜLLUNG Der Text behandelt (fast) alle Punkte der Aufgabenstellung, wobei mehr als ein Punkt (mehrere Punkte) genauer ausgeführt ist (sind).</p> <p>TEXTFLÜSSIGKEIT Der Text ist überwiegend logisch aufgebaut. Er liest sich teilweise flüssig und ist eine Auflistung von einfachen Sätzen, die teilweise abwechslungsreich beginnen und durch Konnektoren (<i>and, but, because</i>) verbunden sind.</p>

<p>Zielbild erreicht 3.0</p>	<p>WORTSCHATZ Viele der zu konkreten Themen geübten Wörter und Wortgruppen sind großteils sinnvoll und verständlich verwendet.</p> <p>GRAMMATIK Unterschiedliche geübte Strukturen sind großteils richtig und verständlich verwendet.</p> <p>ORTHOGRAPHIE Häufig verwendete Wörter und Wortgruppen sind großteils richtig und verständlich geschrieben.</p>
<p>Zielbild teilweise erreicht 2.0</p>	<p>AUFGABENERFÜLLUNG Der Text behandelt den Großteil der Punkte (alle Punkte) der Aufgabenstellung, wobei mindestens einer (keiner) näher ausgeführt ist.</p> <p>TEXTFLÜSSIGKEIT Der Text ist teilweise logisch aufgebaut und klingt teilweise monoton. Er ist eine Auflistung von einfachen Sätzen, die teilweise durch Konnektoren (<i>and, but, because</i>) verbunden sind.</p> <p>WORTSCHATZ Zu konkreten Themen geübte Wörter und Wortgruppen sind großteils sinnvoll und verständlich verwendet.</p> <p>GRAMMATIK Geübte Strukturen sind teilweise richtig verwendet. Es ist in der Regel klar, was ausgedrückt werden soll.</p> <p>ORTHOGRAPHIE Häufig verwendete Wörter und Wortgruppen sind zum Teil richtig (ab)geschrieben und großteils verständlich.</p>
<p>Start 1.5</p>	<p>AUFGABENERFÜLLUNG Der Text behandelt mindestens die Hälfte der Punkte der Aufgabenstellung.</p> <p>TEXTFLÜSSIGKEIT Der Text ist teilweise logisch aufgebaut und klingt monoton. Er ist eine Auflistung von einfachen, meist kurzen Sätzen, die teilweise durch den Konnektor <i>and</i> verbunden sind. In einigen Sätzen sind Wörter und Wortgruppen mit <i>and</i> aneinander gereiht .</p> <p>WORTSCHATZ Ein kleiner Teil der zu konkreten Themen geübten Wörter und Wortgruppen ist teilweise sinnvoll und verständlich verwendet.</p> <p>GRAMMATIK Geübte Strukturen sind teilweise richtig und verständlich verwendet.</p> <p>ORTHOGRAPHIE Häufig verwendete Wörter und Wortgruppen sind zum Teil richtig (ab)geschrieben und großteils verständlich.</p>

Es stellt sich hier die Frage, inwieweit es sinnvoll ist, Mindestanforderungen wie in 1.5 auszuformulieren, zumal die 2.0 Beschreibungen bereits einem A1 Sprachniveau entsprechen.

5.3.2. AUTHENTISCHE LEISTUNGSAUFGABE „AN GESPRÄCHEN TEILNEHMEN“

<p>Situation/Kontext</p>	<p>You are on an exchange visit in Pontarddulais, your partner school in Wales. The school organizes a „welcome party“ . There you meet your new classmates. You introduce yourself and exchange information.</p>
<p>Ziel</p>	<p>Sich gegenseitig in einem kurzen, interaktiven Gespräch kennenlernen</p>
<p>Produkt/Leistung</p>	<p>Kurzes interaktives Gespräch</p>
<p>Für wen?</p>	<p>Mitschüler/innen der Partnerschule</p>
<p>In welcher Rolle?</p>	<p>Austauschschüler/in</p>
<p>Aufgabenstellung</p>	<p>You are on an exchange visit in Pontarddulais, your partner school in Wales. The school organizes a „welcome party“. There you meet your new classmates. You use this opportunity (Gelegenheit) to introduce yourself to one of your classmates. Inform him/her about your name, hobbies, interests, home places, family, school, etc.) and find out as much as you can about your speaking partner.</p>
<p>Beurteilungskriterien</p>	<p>Inhalt; Aufbau/Struktur; Wortschatzspektrum; Sprechflüssigkeit; grammatische Korrektheit; gelungene Kommunikation; soziolinguistische Angemessenheit; Aussprache; Sprecherwechsel</p>



5.3.3. AUTHENTISCHE LEISTUNGSAUFGABE „ZUSAMMENHÄNGEND SPRECHEN“

Situation/Kontext	You are on an exchange visit in Pontarddulais. In the first English lesson your classteacher Mr. Fox asks you to present yourself and your personal environment
Ziel	Sich selbst und das persönliche Umfeld wirksam und verständlich präsentieren können
Produkt/Leistung	Wirksames Präsentieren von sich selbst
Für wen?	Mitschüler/innen der Partnerschule
In welcher Rolle?	Austauschschüler/in
Aufgabenstellung	You are on an exchange visit in Pontarddulais. In the first English lesson your classteacher Mr. Fox asks you to present yourself so that your classmates have the chance to get to know you better. To find out more about your interests, hobbies, likes and dislikes, family, school. You have got one minute to do so. You can use posters, pictures, fotos, to make your presentation lively and attractive for the listeners. Speak as clearly as possible.
Beurteilungskriterien	Inhalt; Aufbau/Struktur; Wortschatzspektrum; Sprechflüssigkeit; grammatische Korrektheit; gelungene Kommunikation;

Für das 2. Lernjahr (6. Schulstufe) ist das zu erwerbende Sprachniveau für Sprechen im Lehrplan A1. Dieses zeigt sich vorwiegend in der Verwendung von auswendig gelernten einfachen Wörtern und Phrasen als auch in der Bitte an den Gesprächspartner, langsamer zu sprechen und Dinge zu wiederholen (siehe GERS 2001). Der gemeinsame europäische Referenzrahmen (GERS) ist ein Sprachenlern- und Bewertungsinstrument, das ursprünglich für die Erwachsenenbildung entwickelt wurde und in dem das zu erwartende Sprachniveau für Anfänger dementsprechend niedrig angesetzt wurde.

Das Sprachenlernen in der Schulpraxis hat jedoch gezeigt, dass es Schülerinnen und Schüler gibt, die bereits beim Eintritt in die NMS (1. Lernjahr) Englischkenntnisse aus der Volksschule mitbringen, die einem A1 Niveau entsprechen und daher für das nächst höhere Sprachniveau A2 bereit sind. Im Sinne der Differenzierung ist es daher unumgänglich, dass den Lernenden Aufgabenstellungen angeboten

werden, die sowohl einem A1 als auch einem A2 Niveau entsprechen, damit jede/jeder Lernende die Möglichkeit hat, ihre/seine Sprachkompetenzen zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Aus dieser Überlegung heraus haben Englischkolleginnen das Zielbild auf Basis des A2 Niveaus formuliert.

Die A1 Beschreibung entspricht dem Zielbild teilweise getroffen. Im Folgenden werden zwei Beispiele für Rasterarbeit angeführt: ein analytischer Raster, der den BIFIE-Einschätzungsraster zur Bewertung von Sprachleistungen zu Bildungsstandards und IKM-Aufgaben entnommen ist, und ein holistischer Raster, der dem Format einer 4.0 Skala entspricht.

Letzterer wird derzeit von interessierten Englischkolleginnen auf seine Praxistauglichkeit ausprobiert, reflektiert und bei Bedarf verändert.

Analytischer Beurteilungsraster für „Sprechen“ (Zusammenhängend Sprechen und An Gesprächen teilnehmen) für die 6. Schulstufe A2 = Zielbild (3.0) (siehe GERS 2001)

	KOMMUNIKATIVE FERTIGKEITEN	FLÜSSIGKEIT	AUSSPRACHE	GRAMMATISCHE KORREKTHEIT
4.0	<ul style="list-style-type: none"> stellt und beantwortet viele Fragen zum Thema, einige davon ausführlicher; reagiert großteils auf Antworten (follow-up questions; So do I. Me, neither. Wow! Really?...) 	<ul style="list-style-type: none"> Auflistung von einfachen Sätzen verwendet häufig Konnektoren (<i>and, but, because</i>, teilweise <i>first, next, etc.</i>) stockt (selten) und beginnt manchmal von Neuem 	<ul style="list-style-type: none"> durchwegs klar verständlich; Gesprächspartner/in muss selten um Wiederholung bitten Redebeiträgen ist leicht zu folgen 	<ul style="list-style-type: none"> benötigte Strukturen großteils korrekt größtenteils klar, was ausgedrückt werden soll
3.0	<ul style="list-style-type: none"> stellt und beantwortet alle Fragen zum Thema reagiert teilweise auf Antworten 	<ul style="list-style-type: none"> Auflistung von einfachen Sätzen verwendet teilweise Konnektoren (<i>and, but, because</i>) stockt und macht immer wieder kurze Pausen 	<ul style="list-style-type: none"> größtenteils gut verständlich (ab und zu Aussprachefehler) Gesprächspartner/in muss manchmal um Wiederholung bitten 	<ul style="list-style-type: none"> benötigte Strukturen teilweise korrekt in der Regel klar, was ausgedrückt werden soll
2.0	<ul style="list-style-type: none"> beantwortet Großteil der Fragen stellt teilweise einfache Fragen 	<ul style="list-style-type: none"> sehr kurze, wenig zusammenhängende Äußerungen verbindet Wörter und Wortgruppen mit <i>and</i> und <i>or</i>. viele Pausen 	<ul style="list-style-type: none"> zum Teil verständlich 	<ul style="list-style-type: none"> teilweise Beherrschung einfacher Strukturen und Satzmuster gelegentlich <i>communicative breakdown</i>
1.5	<ul style="list-style-type: none"> beantwortet Fragen teilweise stellt vereinzelt einfache Fragen 	<ul style="list-style-type: none"> sehr kurze und kaum zusammenhängende Äußerungen 	<ul style="list-style-type: none"> nur mit Mühe verständlich 	<ul style="list-style-type: none"> vereinzelt Beherrschung einfacher Strukturen und Satzmuster häufig <i>communicative breakdown</i>

Holistischer Beurteilungsraster für „Sprechen“ (Zusammenhängend Sprechen und An Gesprächen teilnehmen) für die 6. Schulstufe A2 = Zielbild (3.0) (siehe GERS 2001)

4.0	<p>ERFÜLLUNG DER AUFGABE UND KOMMUNIKATIVE FERTIGKEITEN: Sprecher/in behandelt alle Punkte der Aufgabenstellung, einige davon ausführlicher und erreicht eine Sprechzeit von über einer Minute. Sprecher/innen behandeln alle Punkte der Aufgabenstellung, einige davon ausführlicher. Sie beginnen das Gespräch, halten es für mehr als eine Minuten in Gang und beenden es.</p> <p>WORTSCHATZ: Sprecher/in verwendet unerwartete/nicht in besonderer Weise geübte Wörter und Wortgruppen.</p> <p>AUSSPRACHE UND INTONATION: Die Aussprache der geübten Wörter und Redewendungen ist großteils gut verständlich, viele Wörter und Wortgruppen klingen großteils akzentfrei. Dem Text kann mühelos gefolgt werden. Er wirkt größtenteils flüssig.</p> <p>FLÜSSIGKEIT: Sprecher/in verwendet kurze Sätze und macht kaum eine Pause.</p> <p>THEMENENTWICKLUNG: Der Text wirkt geordnet, der rote Faden ist erkennbar. Sprecher/in verwendet unterschiedliche Satzanfänge, Sätze werden teilweise durch Konnektoren wie <i>and, but</i> und <i>because</i> verbunden. Die zeitliche Abfolge wird durch Satzanfänge wie <i>first, then, next, after that, finally</i> dargestellt.</p> <p>GRAMMATISCHE KORREKTHEIT: Mehrere geübte Strukturen werden größtenteils richtig verwendet und es ist großteils klar, was ausgedrückt werden soll.</p>
-----	---



3.0	<p>ERFÜLLUNG DER AUFGABE UND KOMMUNIKATIVE FERTIGKEITEN Sprecher/in behandelt alle Punkte der Aufgabenstellung und erreicht eine Sprechzeit von einer Minute. Sprecher/innen behandeln alle Punkte der Aufgabenstellung, stellen zum Thema einfache Fragen und geben dazu Kurzantworten. Sprecher/innen fragen nach, wenn er/sie etwas nicht versteht, zeigt dem/der Gesprächspartner/in, wann er/sie versteht. Sprecher/innen beginnen, halten und beenden ein einfaches Gespräch im direkten Kontakt und sprechen eine Minute miteinander.</p> <p>WORTSCHATZ Sprecher/in verwendet großteils memorierte Wörter und Wortgruppen, die zu konkreten Situationen geübt wurden. Bei weniger vertrauten routinemäßigen Situation kommt es häufig zu Abbrüchen und Missverständnissen. Sprecher/innen variieren teilweise gut memorierte Wendungen durch den Austausch einzelner Wörter.</p> <p>AUSSPRACHE UND INTONATION Die Aussprache der geübten Wörter und Redewendungen ist großteils gut verständlich, einzelne Wörter und Wortgruppen klingen akzentfrei.</p> <p>FLÜSSIGKEIT Sprecher/in verwendet kurze Sätze und macht immer wieder Pausen.</p> <p>THEMENENTWICKLUNG Sprecher/in präsentiert den Text in einer Auflistung. Der Text wirkt teilweise ungeordnet, Sätze werden teilweise durch Konnektoren wie <i>and, but, because</i> verbunden.</p> <p>GRAMMATISCHE KORREKTHEIT Mehrere geübte Strukturen werden teilweise richtig verwendet. Elementare Fehler kommen vor. Es ist großteils klar, was ausgedrückt werden soll.</p>
2.0	<p>ERFÜLLUNG DER AUFGABE UND KOMMUNIKATIVE FERTIGKEITEN Sprecher/in behandelt fast alle Punkte der Aufgabenstellung und erreicht eine Sprechzeit von einer Minute. Sprecher/innen behandeln fast alle Punkte der Aufgabenstellung, stellen teilweise zum Thema vereinzelt einfache Fragen, und geben dazu Kurzantworten. Sprecher/innen beginnen und beenden das Gespräch und halten es teilweise- ohne Hilfestellung- in Gang. Sie sprechen weniger als eine Minute miteinander.</p> <p>WORTSCHATZ Sprecher/in verwendet teilweise memorierte Wörter und Wortgruppen, die zu konkreten Situationen geübt wurden.</p> <p>AUSSPRACHE UND INTONATION Die Aussprache der geübten Wörter und Redewendungen ist zum Teil verständlich. Wörter und Wortgruppen sind kaum akzentfrei.</p> <p>FLÜSSIGKEIT Sprecher/in verwendet kurze Sätze und macht viele Pausen.</p> <p>THEMENENTWICKLUNG Sprecher/in präsentiert den Text in einer Auflistung. Der Text wirkt größtenteils ungeordnet, Sätze werden größtenteils durch Konnektoren wie <i>and</i> und <i>or</i> verbunden.</p> <p>GRAMMATISCHE KORREKTHEIT Mehrere geübte Strukturen werden vereinzelt richtig verwendet. Elementare Fehler kommen häufiger vor. Es ist teilweise klar, was ausgedrückt werden soll.</p>
1.5 Am Start	<p>ERFÜLLUNG DER AUFGABE & KOMMUNIKATIVE FERTIGKEITEN Sprecher/in behandelt mindestens die Hälfte der Punkte der Aufgabenstellung und spricht mindestens 40 Sekunden. Sprecher/innen behandeln ca. 40 Sekunden lang die Hälfte der Punkte der Aufgabenstellung. Sprecher/innen beginnen und beenden das Gespräch und brauchen größtenteils Hilfestellung, um es in Gang zu halten. Sie sprechen weniger als 40 Sekunden miteinander.</p> <p>WORTSCHATZ Sprecher/in verwendet vereinzelt memorierte Wörter und Wortgruppen, die zu konkreten Situationen geübt wurden. Dabei kommt es immer wieder zu Abbrüchen (verwendet Muttersprache)</p> <p>AUSSPRACHE UND INTONATION Die Aussprache der geübten Wörter und Redewendungen sind mit Mühe verständlich.</p> <p>FLÜSSIGKEIT Sprecher/in verwendet sehr kurze, isolierte und fragmentierte Äußerungen und macht viele Pausen.</p> <p>THEMENENTWICKLUNG Sprecher/in präsentiert den Text in einer Auflistung. Der Text wirkt größtenteils verwirrend, Sätze werden teilweise durch Konnektoren wie <i>and</i> und <i>or</i> verbunden.</p> <p>GRAMMATISCHE KORREKTHEIT Einige geübten Strukturen werden vereinzelt richtig verwendet. Elementare Fehler kommen häufig vor. Es ist kaum klar, was ausgedrückt werden soll.</p>

5.3.4. AUTHENTISCHE LEISTUNGSAUFGABE „LESEN“

Um Lese- und Hörkompetenzen zu überprüfen wurden im Rahmen der Bildungsstandards Hör- und Lesestrategien entwickelt, die das Verstehen von Hör- und Lesetexten trainieren und fördern sollen. Die Strategien beziehen sich im Wesentlichen auf globales (expeditious reading) und detailliertes (careful reading) Lesen, sowie direktes (direct meaning comprehension) und schlussfolgerndes (inferred meaning comprehension) Hören und erfordern unterschiedlich komplexe Aufga-

benstellungen. Dabei werden vor allem Fragestellungen, die z.B. auf ein schlussfolgerndes Leseverständnis abzielen, als eine komplexe Aufgabe und Leistung eingestuft- während Aufgaben, bei denen Informationen direkt aus dem Text entnommen und herausgefiltert werden müssen, als weniger komplex bezeichnet werden. Die angeführten Raster wurden von interessierten Englischkolleginnen entwickelt und sind in ihrer Handhabung in der Erprobungsphase.

AUTORIN:
Veronika Weiskopf-Prantner- teilweise adaptiert von Birgit Schlichtherle

BETSY'S LETTER

Hi! My name is Betsy. I'm from Galway in Ireland and I want to make friends in other countries. I am 14 years old and my birthday is on December 23rd. I have got long, red and curly hair and my eyes are green. I think my nose is a bit too long, but what can I do? I have got a lot of freckles but I don't care. I think I am usually easy-going and in a good mood. I think I am very humorous because I love having fun with my friends. We often tell jokes* to each other! I am self-confident and I usually like myself. There are some things that I don't like about myself. I panic when I see a big dog and I am scared when there is a test at school! I wish I were cooler!*



My mum always says that I am untidy and sometimes she is really mad at me because I hate cleaning my room. I also hate doing the washing-up and taking out the rubbish*. Chores* are stupid! I am never lazy when I have to work for school. When I do my homework I put on my headphones and listen to my favourite music. Music makes homework fun. I like school and I think most subjects are very interesting and useful. My favourite subjects are English, French and German. I love languages. One day I plan to travel all around the world! That's why I would like to make friends in other countries now – so that I can visit them during my trip around the world! I hope to read from you soon!*

* freckles – Sommersprossen, *jokes – Witze, *rubbish – Müll, *chores – Aufgaben, *washing-up - Abwasch

BEISPIEL 1

What does Betsy not write about? Tick the (5) topics.

- | | | |
|--|------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> name | <input type="checkbox"/> siblings | <input type="checkbox"/> birthday |
| <input type="checkbox"/> favourite colour | <input type="checkbox"/> character | <input type="checkbox"/> sports |
| <input type="checkbox"/> chores | <input type="checkbox"/> school | <input type="checkbox"/> best friend |
| <input type="checkbox"/> favourite animals | | |

Lesestrategie: Expeditious Reading (Reading for gist/skimming);

Lösung: favourite colour, siblings, sports, best friend, favourite animals



Read the text and tick T(true), F(false) or N(not in the text).

BEISPIEL 2

	T	F	N
1 Betsy was born after Christmas.			
2 Betsy has got a brother and a sister.			
3 Her hair is long and brown.			
4 Betsy's eyes are green.			
5 She is not very happy with her long nose.			
6 She is not afraid of dogs.			
7 Betsy's grandma has got a big dog and three cats.			
8 Betsy likes helping her mum with the housework*.			
9 She always gets extra pocket money when she helps.			
10 Betsy favourite subjects are biology and physics.			
11 Betsy laughs a lot!			
12 When she does her homework she often listens to music.			

Lesestrategie: Careful Reading: Direct meaning and inferred meaning

(Making propositional inferences= schlussfolgerndes Lesen)

Direct meaning: Lösung: 1,3,4,6,8,10

Inferred meaning: Lösung: 2,5,7,9,11,12

Read Betsy's text and fill in the information.

BEISPIEL 3

age	
birthday	
hair	
character	
favourite subjects at school	
plan for the future	

Lesestrategie: Expeditious Reading: Scanning:

Lösung: 14; December 23rd, long, red, curly; easy going, in a good mood, humorous, self-confident, panic, scared, untidy, lazy; English, French, German; to travel around the world

LESESKALA

Die Leseskala, die von Dagmar Föger (Lerndesignerin NMS 1 Wels-Stadt und PH OÖ) und Edith Pikous-Stöger (Lerndesignerin NMS Waldhausen und PH OÖ) entwickelt wurde, ist eine Möglichkeit, die Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern – je nachdem, welche Aufgaben gelöst wurden - zu bewerten (siehe verwendete Lese-strategien in Bettsy's letter). Die dargestellte Leseskala wurde in den Praxiseinblicken Englisch, 5. Schulstufe, vorgestellt und wird derzeit erprobt.

Lesen	Expeditious Reading	Careful Reading
	<p>Die Leserin/der Leser erkennt schnell,</p> <ul style="list-style-type: none"> • um welche Textsorte es sich handelt • worum es im Text hauptsächlich geht • wozu der Text geschrieben wurde <p>Die Leserin/der Leser</p> <ul style="list-style-type: none"> • findet Namen, Zahlen, Daten und andere klare Informationen im Text. Dazu braucht der Text nicht sorgfältig Wort für Wort gelesen, sondern rasch durchgelesen bzw. überflogen werden. 	<p>Direct meaning Understanding the text Die Leserin/der Leser</p> <ul style="list-style-type: none"> • versteht Texte in ihren Einzelheiten; • findet und versteht genaue Anweisungen, wie etwas zu tun ist; • unterscheidet Wichtiges von weniger Wichtigem. <p>Inferred meaning Understanding the text Die Leserin/der Leser</p> <ul style="list-style-type: none"> • erkennt ob der Text eine Meinung oder Tatsache beschreibt • versteht, wie der Text aufgebaut ist • versteht, was im Text nicht wörtlich ausgedrückt wird. • erschließt unbekannte Wörter aus dem Textzusammenhang.
4.0	Aufgaben im Bereich Expeditious Reading sind fast vollständig gelöst.	Aufgaben im Bereich Careful Reading sind fast vollständig gelöst.
3.0	Aufgaben im Bereich Expeditious Reading sind fast vollständig gelöst.	Aufgaben im Bereich Careful Reading - direct meaning sind fast vollständig gelöst. Aufgaben im Bereich Careful Reading - inferred meaning sind teilweise gelöst.
2.0	Aufgaben im Bereich Expeditious Reading sind fast vollständig gelöst. Aufgaben im Bereich Expeditious Reading sind großteils gelöst.	Aufgaben im Bereich Careful Reading- direct meaning sind fast vollständig gelöst. Aufgaben im Bereich Careful Reading – direct meaning sind großteils gelöst. Aufgaben im Bereich Careful Reading – inferred meaning sind teilweise gelöst.
1.5	Aufgaben im Bereich Expeditious Reading sind großteils gelöst. Aufgaben im Bereich Expeditious Reading sind teilweise gelöst. Aufgaben im Bereich Expeditious Reading sind fast vollständig gelöst.	Aufgaben im Bereich Careful Reading – direct meaning sind teilweise gelöst. Aufgaben im Bereich Careful Reading - direct meaning sind teilweise gelöst. Aufgaben im Bereich Careful Reading – inferred meaning sind teilweise gelöst.
1.0	mit Hilfe mindestens 2.0	mit Hilfe mindestens 2.0

Bergmann,
Schlichtherle,
Weiskopf-Prantner,
Westfall-Greiter



5.3.5. AUTHENTISCHE LEISTUNGSAUFGABE “HÖREN”

Dieser Hörtext entspricht einer Selbst-Präsentation, zum Thema: “This is me”

Hi!

I am Alexandra but my friends call me Alex. I am from Austria and live in a small village in the mountains called Lans. Lans is close to Innsbruck, the main town in the Tyrol. My family and I live in a single family house. I love my family. My mum Susanne is a shop assistant and works normally in the grocery in our village- at the moment she stays at home with Max, the baby in our family. Max is 6 months old and a lot of fun. And there is my brother Sebastian. He is 13 he is one year older than I am. Sebastian is sometimes a pest. He hates doing housework. His job is to bring the dustbin out. However he often forgets doing that and then mum tells me to do Sebastian's job. Of course that makes me angry. And there is dad, 45 years old. He is an architect and plans houses mainly. I am in the 2nd class of the new middle school. Our school is okay- most of our teachers are nice. My best friend at school is Cindy. She lives on a horse farm. That's great because I love horseback-riding, one of my biggest interests. I am lucky because I can ride one of their horses whenever I want to.

My favourite subject at school is English. I like languages and meeting and talking to people from foreign countries. And I like travelling and swimming in the sea. Last summer I learned surfing- I needed a lot of practise but now I can ride with the waves. I am very proud of myself.

Listen to Alex' presentation and tick what topics he is talking about:

- | | | |
|--|------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> family | <input type="checkbox"/> siblings | <input type="checkbox"/> birthday |
| <input type="checkbox"/> favourite food | <input type="checkbox"/> character | <input type="checkbox"/> sports |
| <input type="checkbox"/> chores | <input type="checkbox"/> school | <input type="checkbox"/> best friend |
| <input type="checkbox"/> hobbies/interests | | |

Hörstrategie: Direct meaning: Listening for gist;

Lösung: family, siblings, character, chores, school, best friend, hobbies/interests, sports

Listen to Alex' text and tick the correct answers.

What does Alex say about Sebastian?

A		She thinks it is not fair when Sebastian does not do the chores (bringing the dustbin out)
B		He is one year younger than her.
C		Sebastian likes surfing.
D		He is a pest.

Hörstrategie: Direct meaning comprehension:

Listening for details; Lösung: A, B, D

AUTORINNEN
Hörtext:
Birgit Schlichtherle

Fragestellungen:
Veronika Weiskopf-
Prantner- teilweise
adaptiert von
Birgit Schlichtherle

BEISPIEL 1

BEISPIEL 2

BEISPIEL 3

What does Alex NOT say about his parents.

A		Mum stays at home and dad goes to work.
B		They are tired in the evening.
C		They like travelling.
D		Mum is unfair when she has to do Sebastian's chore job.

Hörstrategie: Inferred meaning comprehension:

Lösung: B,C

BEISPIEL 4

Why is Alex angry?

A		Because she is not allowed to go horse-back riding with her best friend.
B		Because she has to do Sebastian's score job.
C		Because she has to babysit Max a lot.
D		Because she can't surf.

Hörstrategie: Inferred meaning comprehension: Listening for speaker's attitude;

Lösung: B

HÖRSKALA

Die Entwicklung der Hörskala erfolgte von derselben Entwicklungsgruppe wie beim Lesen. Sie wurde in den Praxiseinblicken Englisch: 5. Schulstufe (Bergmann et. al 2015) veröffentlicht.

Hören	Direct meaning comprehension	Inferred meaning comprehension
	Die Hörerin/der Hörer ... <ul style="list-style-type: none"> • versteht den Text in seinen Einzelheiten • erkennt, warum es im Text im Wesentlichen geht, • erkennt Hauptpunkte/wichtige Informationen und unterscheidet diese von zusätzlichen Details und Beispielen • unterscheidet zwischen Meinungen und Tatsachen • findet gezielt Informationen und erkennt wichtige Details • versteht Zahlenangaben und Buchstabiertes • folgt Anweisungen 	Die Hörerin/der Hörer ... <ul style="list-style-type: none"> • erkennt die Stimmung der Sprecherin/des Sprechers. • beurteilt, in welcher Situation ein Gespräch stattfindet. • erkennt die Absicht, die die Sprecherin/der Sprecher verfolgt • versteht unbekannte Wörter aus dem Zusammenhang.
4.0	Aufgaben im Bereich Direct Meaning Comprehension (DMC) sind fast vollständig gelöst.	Aufgaben im Bereich Inferred Meaning Comprehension (IMC) sind fast vollständig gelöst.
3.0	Aufgaben im Bereich DMC sind fast vollständig gelöst.	Aufgaben im Bereich IMC sind zum Teil gelöst.
2.0	Aufgaben im Bereich DMC sind fast vollständig gelöst. Aufgaben im Bereich DMC sind großteils gelöst.	Aufgaben im Bereich IMC sind teilweise gelöst.
1.5	Aufgaben im Bereich DMC sind großteils gelöst. Aufgaben im Bereich DMC sind teilweise gelöst.	Aufgaben im Bereich IMC sind teilweise gelöst.
1.0	mit Hilfe mindestens 2.0	mit Hilfe mindestens 2.0



5.4. ANALYSE von unterschiedlichen Aufgabentypen

In der grafischen Darstellung eines Lern-
designs von PSI Mag. Astrid Rödlach wird
das Lerndesign noch durch folgende Ele-
mente ergänzt:

- Aufgaben zur Aktivierung des Vorwis-
sens (Voraussetzung für innere Diffe-
renzierung)
- Lernaufgaben
- Übungsaufgaben (zur Stärkung der
Basiskompetenzen im Themenbereich,
zB Aufgaben im Lehrbuch)

Ein differenzierender Unterricht braucht
Lern- und Übungsaufgaben, die Teilfer-
tigkeiten trainieren wie z.B.: Wortschatz,
Textflüssigkeit, grammatikalische Struktu-
ren, Rechtschreibung und Lesestrategien.
Sie müssen unterschiedlich komplex sein.
Zur Orientierung und Analyse des Komple-
xitätsgrades von Aufgabenbeispielen dient
Webbs DOK-Modell (Depths of know-
ledge) als geeignetes Instrument.

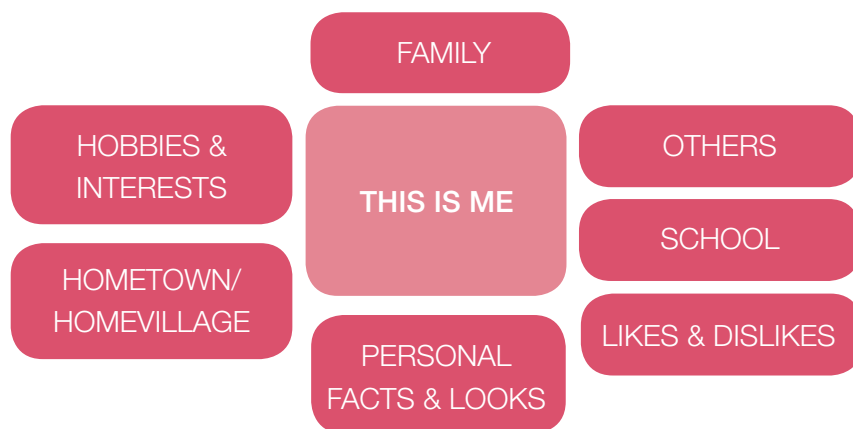
KOMMENTIERTE
AUFGABENBEISPIELE

Komplexitätsbereiche nach Webb	
Bereich 1: Erinnern	Fakten, Informationen, einfache Verfahren
Bereich 2: Fertigkeiten/ Schlüsselkonzepte	Informationen bzw. Schlüsselkonzepte anwenden; zwei oder mehrere Schritte; Überle- gungen über Lösungswege anstellen
Bereich 3: Strategisches Denken	Logisch denken, einen Plan entwickeln, Belege/Daten verwenden, mehrere Lösungs- wege zur Verfügung stellen, begründen, Schritte in Reihenfolge setzen, Abstrahieren
Bereich 4: Erweitertes Denken	Untersuchen, erkunden, nachdenken, mehrere Bedingungen bei der Problemanalyse und Lösungsfindung berücksichtigen, vernetzen, in Beziehung setzen, eine Lösungs- strategie aus vielen möglichen entwickeln und anwenden

Westfall-Greiter 2012

5.4.1. LERN- UND ÜBUNGS-AUFGABEN FÜR WEBB BEREICH 1

Bilde Wortfelder



BEISPIEL 1

Mach ein Brainstorming zu diesen Wortfeldern. Versuche möglichst viele unterschiedliche Wörter für jedes
Wortfeld zu finden. Tausche dich dann mit deiner Sitznachbarin/deinem Sitznachbarn aus. Besprecht und
ergänzt eure Wortfelder. Wer wird „the queen/king of words“?

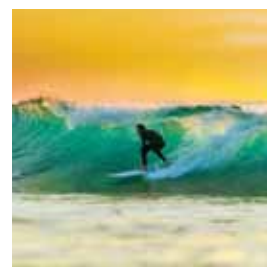
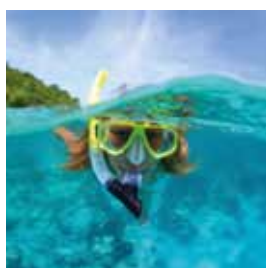
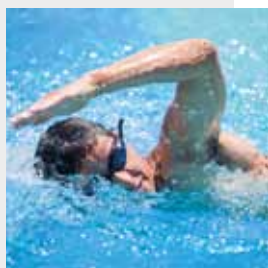
Variante: Wer schafft mindestens fünf Wörter/Wortgruppen pro Wortfeld?

Kommentar:

Diese Aufgabenstellung kann zur Aktivierung des Vorwissens auf Basis der Methode „Think-Pair-Share“ (siehe Anhang) eingesetzt werden. Das Ziel ist, den Wortschatz zu überprüfen und zu erweitern. Als geeignetes Format bieten sich graphic organizers an. Diese eignen sich vor allem zur Visualisierung von personalisierten Lerninhalten (hier: Wortschatzerweiterung). Diese Aufgabe ist selbstdifferenzierend, da die Lernenden im „Think-Prozess“ ihren persönlichen Wortschatz zu einem bestimmten Themenbereich zeigen und diesen im „Pair-Share-Prozess“ mit den Peers (Gleichaltrigen) ergänzen bzw. erweitern können. Die Komplexität dieser Aufgabe entspricht laut Webb dem Bereich des Erinnerns von Wörtern zu den vorgegebenen Themen. Um das personalisierte Lernen zu fördern, könnte dieser graphic organizer ohne Vorgabe von Themenfeldern den Lernenden angeboten werden. Die Lernenden wählen je nach Interesse ihre eigenen Lernfelder aus. Diese Aufgabenstellung eignet sich als Vorbereitung für das Schreiben von Texten, als auch für mündliche Präsentationen und Interaktionen.

BEISPIEL 2

Match the pictures with the expressions.



- | | |
|-----------------------------|-----------------------|
| 1. going horseback-riding | 6. skiing |
| 2. rafting | 7. swimming |
| 3. ice-skating | 8. biking |
| 4. going to summer camp | 9. snorkelling |
| 5. playing beach volleyball | 10. surfing the waves |

Kommentar:

Diese „matching exercise“ entspricht einem Erinnern nach Webb. Es geht um ein einfaches Verfahren, hier, das Zuordnen von Bildern zu den entsprechenden Ausdrücken. Dies ist eine Übungsaufgabe mit dem Ziel Wörter zum Bereich sports und/oder summer- and winteractivities zu üben und zu vertiefen.



5.4.2. LERN- UND ÜBUNGSAUFGABEN FÜR WEBB BEREICH 2

Put the dialogue into the correct order.

BEISPIEL 1

A	Are you good at it?
B	I like horse riding.
A	What do you like doing?
B	Yes, I am.
A	Yes, I am not good at playing volleyball.
B	Surfing.
A	Do you think surfing is fun?
B	Yes, it is.
A	Is there anything you are not good at?
B	What else are you good at?

Kommentar:

Diese Aufgabe ist dem Webb 2 nach Webb zuzuordnen. Die Lernenden werden in einem ersten Schritt sich überlegen, was die Wörter und Ausdrücke bedeuten. Sie brauchen weiters das Wissen, dass ein Dialog aus Fragen und Antworten besteht. In einem zweiten Schritt werden sie dann die Fragen und Antworten in eine Reihenfolge bringen, damit ein schlüssiger Dialog entsteht. Diese Lernaufgabe ist authentisch, da sie der Lebenswelt der Lernenden entspricht. Sie zielt darauf ab, die Kommunikationskompetenz, als auch die Textflüssigkeit zu schulen.

- a) Read the text and circle the verbs.
 b) Underline the present simple in **green** and the present continuous in **blue**.

BEISPIEL 2

Ben lives in Oxford. His best friend is Paul. They go to the same school and they are in the same class. Today is Ben's birthday, so everyone is getting ready for the birthday party. In the kitchen, Ben's father is preparing the food. His mother is decorating the dining room. Ben's baby brother is sleeping in the bedroom upstairs. The dog is playing with his toy in the living room. The cat is sitting in the window. She is watching the birds in the tree. Ben is cleaning the hallway. It is not his favourite thing to do, but today is a special day and he is helping his family get ready for his birthday party. Paul is getting ready for Ben's party, too. He is shopping for a birthday present. He knows what he wants to get for him and he hopes he has enough money.

Kommentar:

Die Aufgabenstellung ist insofern kompetenzorientiert, als dass die grammatikalischen Strukturen in einen situativen Kontext eingebettet sind. Diese Aufgabe kann dem Webb 2 nach Webb zugeordnet werden. Die Lösung dieser Lernaufgabe erfolgt in mindestens zwei Schritten. Die Lernenden müssen sich dazu in Erinnerung rufen, was ein Verb ist und dieses dann im Text einkreisen. Weiters müssen sie über Regelkenntnisse zur Gegenwartsform (wie man die present simple bzw. die present continuous bildet) verfügen und diese im Text markieren. Diese Aufgabe dient weiters zur Förderung und Übung der Lesekompetenz, eine Schlüsselqualifikation.

BEISPIEL 3

Use following phrase builders and write sentences (at least 7) about yourself.

- My name is....*
- I am.....*
- I like/don't like.....*
- I am (not) good at.....*
- My favourite food/colour/TV programme/ clothes/ school subject is/are.....*
- I have got.....*
- My best friend is.....*
- Last summer I learned to surf/swim/....*
- went to Italy with my family.*
- This summer I' m-ing*
- I plan to....*
- I want to....*
- I will.....*

Kommentar:

Die Aufgabe ist selbstdifferenzierend in Bezug auf die Auswahl der Satzanfänge und des Wortschatzes zur Vervollständigung von Sätzen. Phrase builders können als Vorübung für das Verfassen eines eigenen Textes herangezogen werden. Die Aufgabe kann dem Webb 2 Bereich zugeordnet werden, da die Kommunikationsfähigkeit, sich schriftlich wirksam darzustellen, trainiert wird. Die Lernenden müssen dazu wissen, was diese Wortgruppen bedeuten (Schritt 1) und dann sich überlegen, wie sie dazu sinnvolle Sätze formulieren (Schritt 2). Ihnen steht dabei ein differenziertes Angebot an Wortgruppen zur Verfügung und es liegt an den Lernenden sich zu entscheiden welche Wortgruppen sie auswählen, um sich zu präsentieren.

5.4.3. LERN- UND ÜBUNGSAUFGABE FÜR WEBB BEREICH 3

Der im Beispiel 2 (S.53) verwendete Text könnte auch als Webb 3 Aufgabe formuliert werden. Complete the text. Fill in the correct verbs and the correct forms of the present simple and the present continuous.

Ben _____ in Oxford. His best friend _____ Paul. They _____ to the same school and they _____ in the same class. Today _____ Ben's birthday, so everyone _____ ready for his birthday party. In the kitchen, Ben's father _____ the food. His mother _____ the dining room. Ben's baby brother _____ in the bedroom upstairs. The dog _____ with his toy in the living room. The cat _____ in the window. She _____ the birds in the tree. Ben _____ the hallway. It _____ not his favourite thing to do, but today _____ a special day and he _____ his family _____ ready for his birthday party. Paul _____ ready for Ben's party, too. He _____ for a birthday present. He _____ what he _____ to get for him and he _____ he _____ enough money.



Kommentar:

Diese Aufgabe kann dem Webb 3 Bereich zugeordnet werden, da mehrere Schritte zur Lösung der Aufgabe erforderlich sind. Es braucht Kenntnisse über die Grammatikregeln der Verben in Verbindung mit unterschiedlichen Formen der present tense, sowie der Auswahl von Wörtern, die letztendlich zu einem Sinn machenden, flüssigen Text führen soll. Das logische Denken wird hier gefördert. Die Lernenden müssen die present simple von der present continuous unterscheiden, die Verben passend auswählen und sie dann in die entsprechenden Zeitformen transformieren. Zudem müssen diese Verben an den passenden Stellen des Lückentextes eingefüllt werden, damit ein sinnvoller Text entsteht.

5.4.4. LERN- UND ÜBUNGSAUFGABE FÜR WEBB BEREICH 4

This is me:

Your school plans an email exchange with students from your partner school in Wales.

Use the internet forum to find an email partner.

Present yourself in a short text. Try to attract a pen friend with your text!

Kommentar:

Diese Aufgabenstellung ist kompetenzorientiert und authentisch. Sie ähnelt der authentischen Leistungsaufgabe zum Bereich "Schreiben" mit dem Unterschied, dass hier keine prompts (inhaltliche Punkte zur Bearbeitung) angegeben sind. Die Aufgabe ist offen und bietet den Lernenden die Möglichkeit die Inhalte selbst auszuwählen als auch Wortschatz und Textflüssigkeit in einer personalisierten Form wiederzugeben.

ZUSAMMENFASSEND:

Aufgabenanalysen von Englischkolleginnen und Englischkollegen in Lehrwerken, haben ergeben, dass die häufig verwendeten Aufgaben vorwiegend in den Bereichen 1 und 2 nach Webb zuzuordnen sind. Damit werden also vor allem die Teilfertigkeiten trainiert. Um handlungsorientiert aktiv werden zu können braucht es jedoch Aufgaben, die das strategische und erweiterte Denken fördern. Die kompetenzorientierten Aufgabenstellungen aus dem Bildungsstandardspool (www.ösz.at) bieten eine Palette an Ideen zur Erstellung von authentischen Lern- und Leistungsaufgaben zu den unterschiedlichen Fertigkeiten. Diese können direkt übernommen werden oder dem Sprachniveau entsprechend angeglichen werden.

tenzorientierten Aufgabenstellungen aus dem Bildungsstandardspool (www.ösz.at) bieten eine Palette an Ideen zur Erstellung von authentischen Lern- und Leistungsaufgaben zu den unterschiedlichen Fertigkeiten. Diese können direkt übernommen werden oder dem Sprachniveau entsprechend angeglichen werden.

6. IMPULSE ZU SCHUL- UND UNTERRICHTSENTWICKLUNG

„Jede Schule in der Modellregion Bildung Zillertal verstärkt die Lernkompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler.“

IMPULS 1:

Der Fokus auf die Lernkompetenz der Schülerinnen und Schüler steuert das Denken und Handeln aller Lehrerinnen und Lehrer.

Im Rahmen der Kompetenzwerkstatt der Modellregion Bildung Zillertal werden entsprechende Standards zur Stärkung der Lernkompetenz entwickelt (zB die Fähigkeit der Selbstreflexion, des Feedbacks, der Präsentation, ...). Sie werden in allen Jahrgängen und Fächern berücksichtigt und erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Jede einzelne Schule handhabt diese Standards flexibel.

IMPULS 2:

Die Stärkung der Lernkompetenz gelingt durch die enge Verbindung mit fachlichen Inhalten und Aufgaben.

Die Handreichungen und Fortbildungsschwerpunkte der Modellregion Bildung Zillertal zeigen für die 6. Schulstufe an konkreten Unterrichtsbeispielen, wie die Erarbeitung und Anwendung bzw. Vertiefung der Lernkompetenzen bewusst geplant werden kann. Grundsätzlich muss der Zuwachs von Lernkompetenz an herausfordernde fachliche Inhalte gebunden sein und durch eine zunehmend schüler/innengesteuerte Reflexion vertieft werden.

Wichtig ist, dass in Konferenzen die oben erwähnten Standards zwischen allen Lehrpersonen einer Klasse abgeglichen werden, damit an bereits Gelerntes direkt angeknüpft werden kann.

IMPULS 3:

Lernkompetenz kann erst in offenen Unterrichtsphasen zur Anwendung kommen und weiter wachsen.

Für die Entwicklung der Lernkompetenz benötigen die Schülerinnen und Schüler Gelegenheiten zur Kooperation, Kommunikation und Reflexion. Dies ist nur möglich durch die zunehmende Ausrichtung des Unterrichts auf schüler/innenaktivierende Arbeitsformen und selbstbestimmtes Lernen. Der systematische Einsatz von kooperativen Lernformen, der Einsatz von authentischen Aufgaben und die Reflexion des eigenen Lernens unterstützen den Kompetenzzuwachs. Diese Handreichung zeigt dafür konkrete Beispiele in den Erstfächern.

IMPULS 4:

Kern der Lernkompetenz ist das Nachdenken über das eigene Lernen im Kompetenzportfolio.

Ein wirksames Instrument der Kompetenzwerkstatt der Modellregion Bildung Zillertal ist das Kompetenzportfolio. Auf der 6. Schulstufe ist dies das „Lernportfolio“. Es dokumentiert die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler und gibt ihnen Gelegenheit zum kriteriengeleiteten Nachdenken und Bewerten des eigenen Lernergebnisses und –prozesses. Dazu wählen sie regelmäßig bestimmte Arbeitsergebnisse aus und begründen ihre Wahl in einer Reflexion. Unterstützung zur Erstellung des Portfolios bieten Reflexionsbögen, Lerntagebücher und auch Kriterienraster, um die eigenen Leistung einordnen und bewerten zu können.

**IMPULS 5:**

Eine konsequente Förderung der Lernkompetenz erfordert neue Formen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung.

Die Vorgaben der Fachlehrpläne und die Kompetenzbeschreibungen der Bildungsstandards definieren allgemein die wichtigsten Kompetenzen für bestimmte Abschnitte des Bildungsweges. Damit diese Kompetenzen auf jeder Schulstufe mit einem entsprechenden Maßstab bewertet werden können, muss sie die Lehrperson (im Team) mit ihrer Fachexpertise konkretisieren und definieren. Die Lehrperson hat also zu Beginn eines jeden Themenabschnittes ein klares Zielbild vor Augen, welche Leistungen Schülerinnen und Schüler am Ende erbringen sollten.

Neben der Formulierung von Lernzielen müssen auch Aufgaben definiert werden, die ein breites Leistungsspektrum (siehe Beurteilungsstufen der LBVO) ermöglichen und sichtbar machen. Die Lösung der Aufgaben wird mehr oder weniger kompetent erfolgen und Rückschlüsse auf die dahinterliegende Handlungskompetenz ermöglichen. Daher ist die Festlegung von Kriterien in einem Beurteilungsraster unerlässlich und die individualisierte und prozessorientierte Feststellung einer Leistung möglich. Den Lernenden wird Gekanntes bestätigt, aber auch Förderbedarf aufgezeigt. Das könnte die Grundlage für die individuelle Lernplanung und -beratung sein.

Die Erstellung und Arbeit mit Kriterien und Beurteilungsrastern wird der Schwerpunkt der Handreichungen und Fortbildungsveranstaltungen der Modellregion Bildung Zillertal für die 7. Schulstufe sein.

IMPULS 6:

Angemessene und transparente Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen lassen die Stärkung der Lernkompetenz nachhaltig gelingen.

Die Förderung der Lernkompetenz zielt auf die ganze Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler und kann dann besonders gut gelingen, wenn sie auch von den Eltern aktiv unterstützt wird. Eine förderliche Kooperation mit den Eltern und eine fundierte Bildungsarbeit am Schulstandort sind Merkmale der Lernkultur in der Modellregion Bildung Zillertal.

IMPULS 7:

Die wissenschaftliche Begleitung der Modellregion Bildung Zillertal garantiert eine qualitative Weiterentwicklung der Kompetenzwerkstatt.

In der Modellregion Bildung Zillertal ist die Verbindung von schulischer Praxis und wissenschaftlich gelenkter Reflexions- und Evaluationskultur ein wesentliches Element der Qualitätssicherung.

7. LITERATUR

- Bergmann, L, Schlichtherle, B., Weiskopf-Prantner, V. & Westfall-Greiter, T. (2015): Praxiseinblicke Englisch: 5. Schulstufe. URL: <http://www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=2473&mode=entry&hook=4314> [31.7.2015]
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2002): Thesen zur Förderung von Lernkompetenz in der Schule. URL: http://www.fundacionbertelsmann.org/cps/rde/xbcr/SID-7B1E11E5-42143169/bst/1_2_6F4B6D1E.pdf [28.3.2015].
- BGBI. II Nr. 185/2012: Lehrplan Lebende Fremdsprache (Englisch). Anlage 1. URL: https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/bgbla_2012_ii_185_anl1_22513.pdf?4dzi3h [15.6.2015]
- BGBI. II Nr. 185/2012: Die gesetzlichen Grundlagen zur rückwärtigen Entwicklung von Lehr- und Lerninhalten (LPVO) Teil 3. URL: https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/bgbla_2012_ii_185_anl1_22513.pdf?4dzi3h [20.7.2015]
- BIFIE (Hrsg.) (2010): Praxishandbuch für „Deutsch“ 5.–8. Schulstufe. Band 1. Leykam Verlag, Graz. URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_praxishandbuch_deutsch_5-8_2009-11-16.pdf [15.7.2015]
- BIFIE (Hrsg.) (2013): Kompetenzbereiche Mathematik 8. Schulstufe. URL: <https://www.bifie.at/node/1347> [30.6.2015]
- Blömeke, S., Herzig, B. & Tulodziecki, G. (2007): Zum Stellenwert empirischer Forschung für die Allgemeine Didaktik. In: Unterrichtswissenschaft, 35 (4), S. 355-381.
- Blömeke, S. & Müller, C. (2008): Zum Zusammenhang von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lern-Forschung im Unterrichtsgeschehen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (Sonderheft 9/08), S. 245-258.
- Bohl, T. & Kleinknecht, M (2009): Aufgabenkultur. In: S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtaszek & W. Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule, S. 331-334, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Bohl, T., Kleinknecht, M., Batzel, A. & Richey, P. (2013): Aufgabenkultur in der Schule. Eine vergleichende Analyse von Aufgaben und Lehrerhandeln im Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialunterricht. Schneider Verlag, Hohengehren.
- Buschmann, R. (Hrsg.) (2010): Lernkompetenz fördern – damit Lernen gelingt. Leitfaden und Beispiele aus der Praxis. Luchterhand Verlag, Köln.
- Eßletzbichler, B., Höller, C., Lechner, P., Luksch, J., Mayerhofer, S. & Niedertscheider, F. (2015): 100% Mathematik. Schulbuch 2. Österreichischer Bundesverlag, Wien.
- Förster, H (2000): Zit. in: Reinhard Kahl, Abschied vom Klonen der Köpfe, Erziehung und Wissenschaft 1/2000.
- Führer, A., Rothböck, J. & Schubert, A. (2015): Praxiseinblicke Mathematik: 5. Schulstufe. URL: <http://www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=2473&mode=entry&hook=4314> [6.7.2015]



- Gallin, P. & Ruf, U. (1998): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2: Spuren legen – Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern. Kallmeyer, Seelze.
- Giesenkirchen, I. (2015): Stärkenorientierung. Selbst- und Fremdeinschätzung. Reflexion. Seminarhandreichung Modellregion Bildung Zillertal, Reflexionsseminar.
- Hage, K., Bischoff, H., Dichanz, H., Eubel, K.-D., Oehlschläger, H.-J. & Schwittmann, D. (1985): Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I. Leske und Budrich, Opladen.
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning for Teachers besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Hofbauer C. & Westfall-Greiter, T. (2011): Überblick über die Inhalte des Hauses der NMS. Präsentation bei RLA1 G4 in St. Johann i. Pongau. URL: Überblick über die Inhalte des Hauses der NMS, Christoph Hofbauer & Tanja Westfall-Greiter, 2011 [1.8.2015]
- Holt, J. (1969): Chancen für unsere Schulversager. Freiburg.
- Hugener, I., Pauli, C. & Reusser, K. (2007): Inszenierungsmuster, kognitive Aktivierung und Leistung im Mathematikunterricht. Analysen aus der schweizerisch-deutschen Videostudie. In: D. Lemmermöhle, M. Tothgangel, S. Bögeholz, M. Hasselhorn & R. Watermann (Hrsg.), Professionell Lehren – Erfolgreich Lernen, S. 109-212, Waxmann, Münster.
- Keller, S. & Bender, U. (Hrsg) (2012): Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren. Kallmeyer, Seelze.
- Kleinknecht, M., Bohl, T., Maier, U. & Metz, K. (Hrsg) (2013): Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Müller, A. (2013): Die Schule schwänzt das Lernen. Und niemand sitzt nach. hep verlag ag, Bern.
- OECD (1996): Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level. 16-17 January 1996. OECD, Paris.
- Paulson, F.L. (1994). Portfolio in primary math. Portland : MSED Press.
- Schratz, M., Schwarz, J. & Westfall-Greiter, T. (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Studienverlag, Innsbruck.
- Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2013): Jenseits des Lehrens: Eine Spurensuche. Präsentation bei BLA2 G5 in St. Johann i. Pongau. URL: www.nmsvernetzung.at/course/view.php?id=211 [31.7.2015]

- Schwarz, J. (2012): Lernseits lehren. Aus der Innsbrucker Vignettenforschung. URL: http://www.nmsvernetzung.at/pluginfile.php/9404/mod_resource/content/0/NMS_LERNSEITS_LEHREN_2012_01.pdf [17.8.2015]
- Spiel, C. (2006): Grundkompetenzen für lebenslanges Lernen – eine Herausforderung für Schule und Hochschule? In: Fatke, Reinhard; Merkens, Hans (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 85- 96
- Storz, R. (2014): Mathematik differenziert und individualisiert unterrichten. Mit vielen Beispielen aus der Sekundarstufe I. Aulis Verlag.
- Svecnik, E. (2004): Welche Kompetenzen sollen in der Schule vermittelt werden? In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.): Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, Beiträge des OECD/CERI- Regionalseminars für deutschsprachige Länder in Wien vom 29.9. bis 2.10. 2003, S. 189 – 204.
- Trim, J., North, B., Coste, D. & Sheils, J. (2001): Europarat. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt, Berlin. URL: <http://www.goethe.de/referenzrahmen/> [25.7.2015]
- Vonken, M. (2005): Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Webb, N. (2009): Webbs Depth of Knowledge guide.Career and Technical Education Definitions. URL: www.aps.edu/rda/documents/resources/Webbs_DOK_Guide.pdf [31.7.2105]
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, S. 17-31. Weinheim und Basel.
- Westfall-Greiter, T. (2012): Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung. Teil 1: Grundlagen und Begriffe. URL: http://www.nmsvernetzung.at/pluginfile.php/13089/mod_forum/attachment/7211/Orientierungshilfe%20Leistungsbeurteilung%20I%20final.pdf [20.7.2015]
- Westfall-Greiter, T. (2012): PPT Leistungsbeurteilung im Überblick. URL: <http://www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=2473&mode=date&hook=&sortkey=UPDATE&sortorder=asc&fullsearch=0&page=3> [25.7.2015]
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2006): Understanding by Desing. Expanded 2nd Edition. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.



8. Anhang: KOOPERATIVE UNTERRICHTSFORMEN

Um überfachliche Kompetenzen, vor allem im sozial-kommunikativen, methodisch-strategischen und personalen Lernbereich entwickeln zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht lernen, wie beispielsweise Probleme miteinander gelöst werden können und die zur Verfügung ste-

hende Arbeitszeit optimal genutzt werden kann. Sie sollen weiters lernen, sich selbst und ihre Arbeitsweisen kritisch zu hinterfragen, aber auch Methoden kennen lernen, wie effektiv miteinander gearbeitet werden kann. Hierfür eignen sich alle Unterrichtsformen, die kooperatives Arbeiten fördern.

8.1. Grundprinzipien des kooperativen Lernens

Unter kooperativem Lernen versteht man eine strukturierte Partner- oder Gruppenarbeit mit den wichtigen Grundelementen der positiven Abhängigkeit, einer individuellen Verantwortlichkeit, sozialen Lernprozessen und einer Reflexion. Kooperationsfähigkeit muss allerdings erst gelernt werden (sowohl von Seiten der Lehrpersonen als auch von Seiten der Schülerinnen und Schüler).

8.1.1. STRUKTURIERUNG DER GRUPPENARBEIT

Klare Vorgaben (Organisationsform, Verhaltens- und Kommunikationsregeln)

8.1.2. GRUPPENZUSAMMENSETZUNG

Die Lernenden können nach einem Zufallsprinzip aufgeteilt werden oder von der Lehrperson nach verschiedenen Kriterien eingeteilt werden.

8.1.3. POSITIVE ABHÄNGIGKEIT

Die Gruppenmitglieder arbeiten an einer ge-

meinsamen Aufgabe mit einem gemeinsamen Ziel und können nur gemeinsam Erfolg haben.

8.1.4. SOZIALE FERTIGKEITEN

Die Gruppenmitglieder lernen, sich gegenseitig zu respektieren und sich bei der Arbeit mit den anderen Gruppenmitgliedern zu arrangieren, indem sie gemeinsam Entscheidungen treffen müssen. Hierbei müssen sie lernen, wie man günstig kommuniziert, mit Konflikten und Frustrationen umgeht, Vertrauen und Zutrauen aufbaut.

8.1.5. REFLEXION DER GRUPPENARBEIT

Die Schülerinnen und Schüler erhalten ein Feedback über ihren eigenen Beitrag und das inhaltliche Ergebnis der Gruppe, über ihr Verhalten und das der Gruppe. Sie schulen dabei ihre eigenen Reflexionsfähigkeit und reflektieren über die angewandten Methoden.

8.2. Methodenbeispiele

8.2.1. ICH – DU – WIR

(„Think – Pair – Share“)

Bei dieser Methode werden die Lernenden in unterschiedlichen Sozialformen zum Kommunizieren „aktiviert“ und bringen ihre eigenen Vorstellungen über fachspezifische Inhalte zur Sprache. In der ersten

Phase (ICH) setzen sie sich persönlich mit der Problemstellung auseinander und entwickeln ihre individuellen Vorstellungen. In Phase zwei (DU) werden Gedanken und Ideen im Dialog ausgetauscht. Individuelle Vorstellungen müssen für andere verständlich erklärt werden, die Vorstellungen



anderer werden kritisch hinterfragt, eigene Vorstellungen sind zu „verteidigen“. Nicht-verstandenes wird registriert (Anknüpfungspunkte im Folgeunterricht) oder durch Nachfragen geklärt.

Kommunikativ „gestärkt“ durch die hohen Gesprächsanteile in der Du-Phase werden dann die Vorstellungen im Plenum präsentiert. Bei der Arbeit mit Diagnoseaufgaben kann hier die Arbeitsphase beendet werden. Die Lehrperson hat nun ausreichend Informationen über den Ist-Stand der Lernenden erhalten, die Schülerinnen und Schüler haben unterschiedliche Vorstellungen, Erklärungen und Lösungsansätze kennengelernt. Die weitere Planung des Unterrichts kann gezielt angegangen werden.

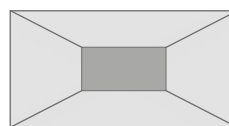
In der Festigungsphase werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, ihre Überlegungen auch zu verschriftlichen. Nach Peter Gallin und Urs Ruf (Gallin & Ruf 1998) laufen beim Schreiben ganz ähnliche Prozesse wie beim Sprechen ab, allerdings sind sie deutlich verlangsamt und treten dadurch deutlicher ins Bewusstsein. Die Lernenden erarbeiten sich ihr Verstehen aktiv und die Lehrperson bekommt über das Schreiben die Möglichkeit, sich über das Wissen und Verstehen der Schülerinnen und Schüler zu informieren.

8.2.2. WACHSENDE GRUPPE

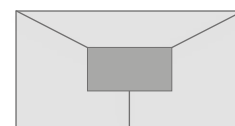
Diese Methode ist eine Erweiterung von „Ich – du – wir“. In Einzelarbeit machen sich die Schülerinnen und Schüler mit der Aufgabenstellung vertraut und notieren sich ihre Überlegungen. In Partnerarbeit oder in Dreiergruppen tauschen sie sich aus und entwickeln einen gemeinsamen Lösungsansatz. In Vierer- oder Sechsergruppen erfolgt ein weiterer Austausch, der mit der Erarbeitung eines gemeinsamen Lösungsansatzes abschließt. Ausgeloste bzw. ausgewählte Gruppen präsentieren ihre Ergebnisse im Plenum.

8.2.3. PLACEMAT (Platzdeckchen)

Placemat ist eine anspruchsvolle Methode für kooperative Ideenfindung bzw. aktives Erheben von Vorwissen. Gedanken werden strukturiert, verständlich aufgeschrieben, gelesen und diskutiert. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich dazu in Dreier- und/oder Vierergruppen zusammen. Jede Gruppe erhält ein mindestens A3 großes Placemat und legt es in die Mitte ihres Tisches (s. Abb.). Nachdem die Lehrperson die Aufgabe gestellt hat, schreiben die Lernenden einige Minuten – ohne Gespräche – ihre Gedanken in ihrer Farbe in ihr Feld. Anschließend wird das Blatt gedreht, sodass jede/r die Ideen der anderen Gruppenmitglieder lesen kann. Es können auch Ergänzungen auf den Feldern der anderen gemacht werden (mit dem eigenen Farbstift). Erst nach dem vollständigen Drehen des Placemats beginnt der Diskussionsprozess. Die Gruppenmitglieder einigen sich auf ihren gemeinsamen Ansatz und schreiben ihn in die Mitte des Plakats. Dieser Ansatz wird dann in der Klasse präsentiert.



Placemat Vorlage
Vierergruppe



Placemat Vorlage
Dreiergruppe

8.2.3. LERNTEMPODUETT

Ziele dieser Methode sind die Berücksichtigung des individuellen Lerntempos und das Schaffen von Redeanlässen. Diese Form kann bei Aufgaben zur Lernstandserhebung und in Übungsphasen eingesetzt werden. Die Lernenden arbeiten zunächst alleine. Sobald ein/e Schüler/in mit der Aufgabe fertig ist, steht sie/er auf und positioniert sich für andere sichtbar an einer vorher abgesprochenen Stelle. Damit signalisiert sie/er, dass er fertig ist. Die/der Nächste holt sie/ihn ab, sie sichern sich einen freien Platz und arbeiten gemeinsam weiter.

Birgit Schlichtherle

Birgit Schlichtherle ist Mitglied des Zentrums für lernende Schulen (ZLS), das für die konzeptuelle Entwicklung der Neuen Mittelschulen verantwortlich zeichnet.

Ihre Profession ist Englischlehrerin für Pflichtschulen (Sek 1), die sie ca. 20 Jahre ausgeübt hat, bevor sie in die Entwicklungsbegleitung der Neuen Mittelschulen eingestiegen ist. Aktuell begleitet sie auch die Entwicklung der Modellregion Bildung Zillertal. Zuvor war sie im Projekt Bildungsstandards als Mitglied einer bundesweiten Fachexpert/innengruppe für Englisch, sowie als Fachkoordinatorin für die Bildungsstandards Englisch, 8. Schulstufe, für Tirol tätig. In dieser Zeit hat sie mehrere Handreichungen als Ko-Autorin verfasst, die vom BIFIE und vom ÖSZ publiziert wurden. Seit 2008 ist sie in die Entwicklungsbegleitung der Neuen Mittelschulen involviert und hat als Ko-Autorin bei Handreichungen zu Skalenarbeit (Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung), und zu den fachspezifischen Praxiseinblicken (Englisch) für die 7. und 5. Schulstufe mitgewirkt.

Das Thema Lernen ist für sie ein Schwerpunktthema. Sie ist Dissertantin des Projekts „Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen“. Ziel dieses Projekts ist es, schulischen Erfahrungsmomenten der Schülerinnen und Schüler nachzuspüren und diese in prägnanten Erzählungen (Vignetten) verdichtet darzustellen (Schratz, M./Schwarz, J./Westfall-Greiter, T. 2012).

Franz Niedertscheider

Franz Niedertscheider ist NMS-Lehrer für Mathematik, Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung und Italienisch.

Parallel zu seiner Fortbildungstätigkeit im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung schloss er 2006 den Masterlehrgang PROFIL an der Universität Klagenfurt ab. Seit 2008 mitverwendet an der Pädagogischen Hochschule Tirol (Fachdidaktik Mathematik, Mitarbeiter im Zentrum für Fachdidaktik und am RECC Mathematik).

Neben der Mitarbeit an Schulbüchern für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (Bausteine) und Mathematik (100% Mathematik) hat er mehrere Handreichungen zu den Bildungsstandards M8 als Ko-Autor verfasst, die vom BIFIE publiziert wurden.

Seit September 2014 koordiniert er die Entwicklung und Implementierung des pädagogischen Konzeptes der Modellregion Bildung Zillertal.



Finanziert von



WACHSEN MIT KOMPETENZEN
MODELLREGION BILDUNG ZILLERTAL



LANDES
SCHULRAT
LSR
FÜR TIROL