



Erasmus+

Changing lives. Opening minds



English
Deutsch

ERASMUS PLUS PAL Project
PARTNERSHIP FOR EXCELLENCE IN LANGUAGE LEARNING
PARTNERSHIP PER UN APPRENDIMENTO ECCELLENTE NELLE LINGUE STRANIERE
PARTNERSCHAFT FÜR EFFIZIENTES FREMDSPRACHENLERNEN

2014-1-IT02-KA200- 003534 - CUP: C85C14000240005

OUTPUT 3

Operational model for the teaching of English and German as foreign languages. Approaches, sample activities and tools

Modello operativo per la didattica delle lingue inglese e tedesco. Approcci, indicazioni e strumenti

Handbuch für bewährte Verfahren im Bereich der Fremdsprachendidaktik. Ansätze, Methoden und Hilfsmittel

by the ERASMUS + PAL STRATEGIC PARTNERSHIP





IPRASE – Provincial Institute for Educational Research and Experimentation
IPRASE – Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa
IPRASE – Landesinstitut für Bildungsforschung und Fortbildung

via Tartarotti 15 – 38068 Rovereto (TN) – C.F. 96023310228
tel. 0461 494500 – fax 0461 499266
iprase@iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it – www. iprase.tn.it

Technical-Scientific Committee
Comitato tecnico-scientifico
Technisch-wissenschaftlicher Ausschuss
Mario G. Dutto (Presidente)
Livia Ferrario
Michael Schratz
Laura Zoller

Director
Direttore
Direktor
Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE
First publication May 2017
Prima pubblicazione Maggio 2017
Erste Auflage im Mai 2017

Graphic design
Grafica e stampa
Grafik und Druck
La Grafica srl - Mori (TN)

ISBN 978-88-7702-432-9

This publication is available at: www.iprase.tn.it under the menu item [www. iprase.tn.it](http://www.iprase.tn.it) documentazione catalogo e pubblicazioni (documents – catalogue and publications).

An ERASMUS PLUS 2014 - 2020 Initiative “Partnership for Excellence in Language Learning”

Il volume è disponibile all'indirizzo [www. iprase.tn.it](http://www.iprase.tn.it) alla voce *documentazione-catalogo e pubblicazioni*

Questa iniziativa è realizzata nell'ambito del Programma ERASMUS PLUS 2014 - 2020

“Partnership per un Apprendimento eccellente nelle Lingue Straniere”

Das Handbuch kann unter der Adresse [www. iprase.tn.it](http://www.iprase.tn.it) unter *documentazione-catalogo* e *pubblicazioni* abgerufen werden

Dieses Projekt wurde im Rahmen des Programms ERASMUS PLUS 2014-2020 durchgeführt
„Partnerschaft für effizientes Fremdsprachenlernen“

2014-1-IT02-KA200- 003534

CUP: C85C14000240005

This project is funded by the European Union.

The views set out in this publication are exclusively those of the authors.

Neither the National Agency nor the European Commission may be held responsible for the use which may be made of the information contained therein.

Questo progetto beneficia del finanziamento dell'Unione Europea.

Le opinioni espresse all'interno di questa pubblicazione sono esclusivamente quelle degli autori.

L'Agenzia Nazionale e la Commissione non sono responsabili dell'utilizzo delle informazioni contenute in questa pubblicazione

Das Projekt wird von der Europäischen Union unterstützt.

Die in dieser Publikation geäußerten Meinungen sind ausschließlich die der Autoren.

Die Nationalagentur und die Kommission sind nicht dafür verantwortlich, wie die in der Publikation enthaltenen Informationen verwendet werden.

IPRASE per l'ambiente



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC® (Forest Stewardship Council®), prodotta con cellulosa proveniente da foreste gestite in modo responsabile, secondo rigorosi standard ambientali, sociali ed economici

ERASMUS PLUS PAL Project
PARTNERSHIP FOR EXCELLENCE IN LANGUAGE LEARNING
PARTNERSHIP PER UN APPRENDIMENTO ECCELLENTE NELLE LINGUE STRANIERE
PARTNERSCHAFT FÜR EFFIZIENTES FREMDSPRACHENLERNEN
2014-1-IT02-KA200- 003534 - CUP: C85C14000240005

OUTPUT 3

Operational model for the teaching of English and German as foreign languages. Approaches, sample activities and tools

Modello operativo per la didattica delle lingue inglese e tedesco. Approcci, indicazioni e strumenti

Handbuch für bewährte Verfahren im Bereich der Fremdsprachendidaktik. Ansätze, Methoden und Hilfsmittel

by the ERASMUS + PAL STRATEGIC PARTNERSHIP



May - Maggio - Mai 2017

CONTENTS / INDICE / INHALT

7	Acknowledgements
9	Ringraziamenti
11	Dank
13	Foreword - Project Approval
15	Premessa - Approvazione del progetto
17	Einführung - Die Genehmigung des Projekts
20	Preface
22	Prefazione
24	Vorwort
	IPRASE TOOLKIT - O3
27	Introduction
28	Introduzione
29	Einleitung
31	Section 1: Academic Management
	Overview of Toolkit
33	Document A: Academic Management Module - Quality Assurance
39	Document B: Self-Assessment Questionnaire
44	Document C: Staff Consultation Document
49	Document D: Assessment for Learning in Teaching
63	Section 1: Academic Management
	Panoramica del Toolkit
65	Documento A: Assicurazione della qualità
71	Documento B: Questionario di autovalutazione
76	Documento C: Documento sulla consultazione del personale
82	Documento D: La valutazione per l'apprendimento

99	Section 2: Teaching & Learning - English
	Introduction
100	2.1 Classroom Management
110	2.2 Co-operative Learning: Learning Outcomes
115	2.3 Lesson Planning
124	2.4 Teachers' Language
127	2.5 Feedback
130	2.6 Integrated Skills - Sample Teaching Unit
135	2.7 Learning - Thoughts & Tools
139	2.8 "Mixed Abilities" - Thoughts & Tools
146	2.9 Defining Progress in Language Development: Range, Accuracy, Fluency
150	2.10 Classroom research
159	Section 3: Teaching & Learning - German
159	3.1 Unterrichtsaktivitäten
180	3.2 Feedback
186	3.3 Umgang mit Hausaufgaben
192	3.4 Digitale Medien
205	3.5 Lehrende
212	3.6 Lehr-und Lernmaterialien
223	3.7 Unterricht
234	3.8 Unterrichtsplanung
247	3.9 Überblick: Ansätze der Landeskundedidaktik
257	Conclusion
259	Conclusioni
261	Nachwort

Acknowledgements

This volume is the result of the joint efforts of experts and staff of the partner organizations that contributed to this publication with their specific skills and distinctive features. In particular:

IPRASE (Provincial Institute for Educational Research and Experimentation) (www.iprase.tn.it) is an operational agency of the Autonomous Province of Trento entrusted with the task of promoting and providing continuing education, research and experimentation initiatives that support innovation in didactics and the development of the provincial education system. In order to guarantee that its objectives are fully met, IPRASE works jointly with the Department of Knowledge of the Autonomous Province of Trento and has a collaborative relationship with public and private institutions in Italy and abroad that are active in the fields of education, training, documentation and research, in particular in the area of the teaching of subjects, teaching methods, inclusion, guidance and educational leadership.

Ludowica Dal Lago, Eleonora Rosetti, IPRASE staff

BELL - Bell English Educational Services Ltd (www.bellenglish.com) is one of the first and largest British-owned providers of high-quality language and education services and has been promoting language training internationally since 1955. It is renowned for its experience in working with governmental departments and state-owned school systems in very many countries of the world. In particular: it provides education for young learners ("Academic English Courses and International Study Preparation"); it develops teacher training including the development of ICT skills, CLIL programmes in upper secondary schools, English for Academic Purposes, and the training of trainers.

Bruce Milne, Thomas Beakes

Goethe-Institut (www.goethe.de) is the National Cultural Institution of the Federal Republic of Germany representing Germany's cultural identity around the world and providing access to German language and society. The Goethe-Institut is a world-leading provider of language education services and in the field of teacher training, offering education programmes and teaching materials for German teachers all around the world.

Anna Maria Baldermann, Adrian Lewerken, Christiane Bolte Costabiei, Anja Schümann

NILE – Norwich Institute for Language Education (www.nile-elt.com) is the UK's largest provider of courses for teachers and trainers involved in language education. It has long-term collaborative relationships with ministries of education and education authorities around the world, providing them with educational services for the development of continuing education as well as consultancy and project management for curricular reform, materials development, testing and assessment, education management, leadership and methodology, ICT applications in language education and support for language improvement at all levels.

Sarah Mount, Alan Pulverness, Franz Mittendorfer

We expecially thank Ms Sarah Mount for reviewing the content of this publication.

Ringraziamenti

Questo volume è il frutto del lavoro comune degli esperti e collaboratori di riferimento degli enti del partenariato che a vario titolo hanno contribuito alla pubblicazione, secondo le loro specificità e competenze. In particolare:

IPRASE - Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (www.iprase.tn.it) è un ente strumentale della Provincia autonoma di Trento con il compito di promuovere e realizzare iniziative di formazione continua, ricerca e sperimentazione a sostegno dell'innovazione didattica e dello sviluppo del sistema educativo provinciale. Al fine di assicurare il pieno raggiungimento delle proprie finalità, IPRASE agisce d'intesa con il Dipartimento provinciale della Conoscenza e in accordo con Istituzioni pubbliche o private in Italia e all'estero, operanti nell'ambito dell'educazione, della formazione, della documentazione e della ricerca, in particolare negli ambiti tematici della didattica disciplinare, delle metodologie didattiche, dell'inclusione, dell'orientamento, della leadership educativa.

Ludowica Dal Lago, Eleonora Rosetti, IPRASE staff

Bell English Educational ServiceS Ltd (www.bellenglish.com) è uno dei primi e più significativi fornitori di servizi di alta qualità nel campo dell'educazione linguistica in Gran Bretagna e promuove dal 1955 formazione linguistica a livello internazionale. Ha comprovata esperienza di collaborazione con i dipartimenti governativi e i sistemi della scuola pubblica in moltissimi paesi del mondo. In particolare: formazione indirizzata ai giovani in età scolare "Academic English Courses and International Study Preparation"; sviluppo corsi di formazione per insegnanti con attenzione anche allo sviluppo delle skills in ambito ICT, alla didattica CLIL nelle scuole secondarie di secondo grado, all'Inglese per scopi accademici "English for Academic Purposes", e alla formazione formatori.

Tom Beakes, Bruce Milne

Goethe-Institut (www.goethe.de) è un' Istituzione culturale nazionale della Repubblica Federale Tedesca che rappresenta nel mondo l'identità culturale della Germania, favorendo l'accesso alla lingua e alla società tedesche. Ente leader mondiale per la fornitura di servizi formativi linguistici e nel campo del teacher training con programmi educativi e materiali per la didattica indirizzati ai docenti di tedesco nel mondo.

Anna Maria Baldermann, Christiane Bolte Costabiei, Adrian Lewerken, Anja Schümann

NILE – Norwich Institute for Language Education (www.nile-elt.com) è il maggiore fornitore di servizi di formazione per formatori e docenti coinvolti nell'educazione linguistica del Regno Unito.

Ha attivato collaborazioni di lunga durata con i Ministeri dell'Educazione e con Autorità Istituzionali nel campo dell'Istruzione ed Educazione in tutto il mondo ai quali offre servizi formativi nell'ottica dello sviluppo della formazione continua e servizi di consulenza e di project management per l'innovazione dei curricula, per lo sviluppo dei materiali didattici, per la valutazione degli apprendimenti, per la gestione, la leadership e la metodologia della formazione, per l'applicazione delle ICT nel campo dell'educazione linguistica e per sostenere gli apprendimenti linguistici a tutti i livelli.

Franz Mittendorfer, Sarah Mount, Alan Pulverness

Si ringrazia in modo particolare la dott.ssa Sarah Mount per il prezioso lavoro di revisione dei contenuti del volume.

Dank

Dieses Handbuch ist das Ergebnis der Zusammenarbeit von Experten und Mitarbeitern der folgenden Partnereinrichtungen, die auf unterschiedliche Weise, entsprechend ihrer Fachgebiete und ihrer Kompetenzen zu dessen Veröffentlichung beigetragen haben:

IPRASE – Landesinstitut für Bildungsforschung und Fortbildung (www.iprase.tn.it) ist eine Zweckkörperschaft der Autonomen Provinz Trient, deren Aufgabe die Förderung und Umsetzung von Initiativen im Bereich der Fortbildung, Forschung und Erprobung zur Unterstützung der didaktischen Innovation und der Weiterentwicklung des Bildungssystems des Landes ist. Damit diese Ziele verwirklicht werden können, arbeitet IPRASE im Einvernehmen mit der Landesabteilung für Wissenschaft (Dipartimento provinciale della Conoscenza) und in Übereinstimmung mit öffentlichen oder privaten Einrichtungen in Italien oder im Ausland, die im Bereich Bildung, Weiterbildung, Dokumentation und Forschung tätig sind, vor allem was die Bereiche Fachdidaktik, Lehr- und Lernmethoden, Inklusion, Orientierung und Schulmanagement betrifft.

Ludowica Dal Lago, Eleonora Rosetti, IPRASE Team

Bell English Educational Services Ltd (www.bellenglish.com), einer der ältesten und bekanntesten Anbieter von erstklassigen Dienstleistungen im Bereich der sprachlichen Bildung in Großbritannien, seit 1955 weltweit im Bereich der Sprachausbildung tätig und mit Ministerien und öffentlichen Schulsystemen in zahlreichen Ländern der Welt zusammengearbeitet, überwiegend in folgenden Bereichen: Sprachausbildung von Schülern im schulpflichtigen Alter „Academic English Courses and International Study Preparation“; Planung von Lehrerfortbildungskursen mit den Schwerpunkten Entwicklung von ICT-Kompetenz, bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) in den Schulen der Sekundarstufe II, Englisch für Akademiker „English for Academic Purposes“ sowie die Weiterbildung von Ausbildern.

Tom Beakes, Bruce Milne

Das **Goethe-Institut** ist ein gemeinnütziger Verein mit Hauptsitz in München. Als weltweit tätiges Kulturinstitut der Bundesrepublik Deutschland fördert es die Kenntnis der deutschen Sprache im Ausland, pflegt die internationale kulturelle Zusammenarbeit und vermittelt ein umfassendes, aktuelles Deutschlandbild. Das Goethe-Institut setzt international anerkannte Standards im

„Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht. Es führt Sprachkurse durch, erarbeitet Lehrmaterialien, bildet Lehrende fort und nimmt an wissenschaftlichen Forschungen und sprachenpolitischen Initiativen teil.

Anna Maria Baldermann, Christiane Bolte Costabiei, Adrian Lewerken, Anja Schümann

NILE – Norwich Institute for Language Education (www.nile-elt.com) ist der größte Anbieter von Dienstleistungen im Bereich der Fortbildung von Ausbildern und Lehrkräften, die auf dem Gebiet der sprachlichen Bildung in Großbritannien tätig sind.

Das Institut hat langjährige Kooperationen mit Bildungsministerien und Schul- und Bildungsbehörden weltweit vorzuweisen und bietet Dienstleistungen im Bereich der Weiterbildung sowie Beratungstätigkeit und Projektmanagement in den Bereichen Erneuerung der Lehrpläne, im Erstellen von Lehr- und Lernmaterial, Evaluieren von Lernfortschritten, Schulmanagement und in Ausbildungsmethoden, in der Anwendung von ICT im Bereich der sprachlichen Bildung und Förderung des Spracherwerbs auf allen Stufen.

Franz Mittendorfer, Sarah Mount, Alan Pulverness

Ein besonderes Dankeschön geht an Frau Dr. Sarah Mount für das Überprüfen der Inhalte des vorliegenden Handbuchs.

The ERASMUS PLUS 2014 – 2020 Programme

Erasmus Plus is the EU Programme for **education, training, youth and sport** for the period 2014-2020. The Programme combines and integrates all funding mechanisms implemented by the EU until 2013 and thus provides a comprehensive overview of the available funding opportunities. It aims at promoting synergies throughout the different sectors and removing boundaries between different types of projects; it also aims at attracting new actors from the world of work and civil society and stimulating new forms of cooperation.

The Programme envisages **3 Key Actions**, each with its own title:

Key Action 1 – Learning Mobility of Individuals

Individual mobility for learning (KA1)

Staff mobility (especially teachers, head teachers, youth workers)

Mobility for higher education students and VET learners

Joint Master Degrees

Youth exchanges and European Voluntary Service

Key Action 2 – Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices

Strategic Partnerships in the fields of education, training and youth and related significant sectors, large-scale Partnerships between education and training institutes and the world of work.

IT support platforms: eTwinning between schools and European Youth portal, EPAL for Adult Learning.

Knowledge Alliance and Sector Skills Alliances and cooperation with non-EU countries and European Neighbourhood Countries.

Key Action 3 – Policy Reform

Support of the EU agenda in the fields of education, training and youth, by means of the open method of coordination, prospective initiatives, EU instruments for acknowledgement, dissemination and valorisation, policy dialogue with stakeholders, non-EU countries and international organizations.

Strategic Partnerships – Key Action 2

Strategic Partnerships are part of **Key Action 2, Cooperation for innovation and the exchange of good practices**. These are **small- and large-scale** transnational cooperation projects that offer cooperation opportunities to organizations active in the fields of education, training and youth, enterprises, public authorities, civil society organizations etc. with a view to:

- Implementing and transferring innovative practices at local, regional, national and European level;
- Modernizing and strengthening education and training systems;
- Supporting positive and long-lasting effects for participating organizations, systems and individuals directly involved.

There are two types of Strategic Partnerships, based on the Partnership's objectives and composition:

- Strategic Partnerships for innovation:
- Strategic Partnerships for the exchange of good practices

In particular, Strategic Partnerships for innovation aim at developing innovative results and/or disseminating and implementing pre-existing outputs or ideas by means of intellectual outputs and related multiplier events. Organizations can establish partnerships with schools and/or European organizations to stimulate the growth of professional skills, innovative educational practices and organizational management.

The approval of the Project “Partnership for Excellence in Language Learning - PAL”

148 applications for Key Action 2, Strategic Partnerships, school sector were submitted by the deadline of April 30, 2014 to the Erasmus+/Indire National Agency. The project “Partnership for Excellence in Language Learning - PAL” was one of the 16 winners with a score of 96/100. All applications were assessed based on the formal and qualitative criteria established by the European Commission for 2014 and applied by all National Agencies. This is a strategic partnership at international level promoting a network between IPRASE as the project leader of a network of some upper secondary schools in the Autonomous Province of Trento, and three European partners that are world leaders in the field of education and promotion of English and German as foreign languages, with a view to promoting Trilingualism: Goethe-Institut in Germany and two institutes in the UK, i.e. NILE in Norwich and Bell Educational Services in Cambridge.

Il programma ERASMUS PLUS 2014 – 2020

Erasmus Plus è il programma dell'Unione europea per l'**Istruzione**, la **Formazione**, la **Gioventù** e lo **Sport** 2014-2020. Il programma, combina e integra tutti i meccanismi di finanziamento attuati dall'Unione Europea fino al 2013 permettendo così di ottenere una visione d'insieme delle opportunità di sovvenzione disponibili. Esso mira a promuovere sinergie tra i diversi settori rimuovendo le barriere tra le varie tipologie di progetti; intende inoltre attrarre nuovi attori dal mondo del lavoro e dalla società civile e stimolare nuove forme di cooperazione.

Il Programma è strutturato in **3 Azioni chiave**, ognuna con una propria denominazione:

Azione chiave 1 – Mobilità individuale a fini di apprendimento

Mobilità individuale per l'apprendimento (KA1)

Mobilità dello Staff (in particolare docenti, leader scolastici, operatori giovanili)

Mobilità per studenti dell'istruzione superiore e dell'istruzione e formazione professionale

Master congiunti

Scambi di giovani e Servizio Volontario Europeo

Azione chiave 2 – Cooperazione per l'innovazione e le buone pratiche

Partenariati strategici tra organismi dei settori educazione/formazione o gioventù e altri attori rilevanti, Partenariati su larga scala tra istituti di istruzione e formazione e il mondo del lavoro.

Piattaforme informatiche: gemellaggi elettronici fra scuole eTwinning, Portale europeo per i giovani, Epale per l'educazione degli adulti.

Alleanze per la conoscenza e per le abilità settoriali e cooperazione con paesi terzi e paesi di vicinato.

Azione chiave 3 – Riforma delle politiche

Sostegno all'agenda UE in tema di istruzione, formazione e gioventù mediante il metodo del coordinamento aperto, iniziative di prospetto, strumenti EU per il riconoscimento, disseminazione e valorizzazione, dialogo politico con stakeholders, paesi terzi e organizzazioni internazionali.

Partenariati strategici – Azione chiave 2

I Partenariati strategici fanno parte dell'**Azione Chiave 2, Cooperazione per l'innovazione e lo scambio di buone pratiche**. Sono progetti di cooperazione transnazionale di **piccola e larga scala** che offrono l'opportunità alle organizzazioni attive nei settori istruzione, formazione e gioventù, a imprese, enti pubblici, organizzazioni della società civile etc. di cooperare al fine di:

- attuare e trasferire pratiche innovative a livello locale, regionale, nazionale ed europeo;
- modernizzare e rafforzare i sistemi di istruzione e formazione;
- sostenere effetti positivi e di lunga durata sugli organismi partecipanti, sui sistemi e sugli individui direttamente coinvolti.

Esistono due tipi di Partenariati strategici, a seconda degli obiettivi e della composizione del partenariato:

- Partenariati strategici per l'innovazione;
- Partenariati strategici per lo scambio di buone pratiche

In particolare i partenariati strategici per l'innovazione nascono con l'obiettivo di sviluppare risultati innovativi e/o disseminare e mettere in pratica prodotti o idee innovative preesistenti attraverso la realizzazione di opere di ingegno e relativi eventi moltiplicatori. Le organizzazioni possono realizzare partenariati con scuole e/o istituzioni europee per stimolare la crescita delle competenze professionali, innovare le pratiche educative e la gestione organizzativa.

L'Approvazione del progetto "Partnership per un apprendimento eccellente nelle lingue straniere – PAL"

Sono state 148 le candidature per l'Azione Chiave 2, Partenariati strategici, settore Scuola, presentate entro la scadenza del 30 aprile 2014 all'Agenzia Nazionale Erasmus+/Indire. Tra queste, il progetto "Partnership per un apprendimento eccellente nelle lingue straniere" è risultato tra i 16 vincitori con un punteggio di 96/100. Tutte le candidature sono state valutate seguendo i criteri di valutazione formale e qualitativa indicati dalla Commissione Europea per il 2014 e comuni a tutte le Agenzie nazionali. Si tratta di un progetto di partenariato strategico a livello internazionale, che promuove un network tra IPRASE, soggetto capofila in rete con delle scuole secondarie di secondo grado provinciali, e tre partner europei leader mondiali nel campo della formazione e promozione delle lingue inglese e tedesco, in un'ottica di promozione del Trilinguismo: il Goethe-Institut in Germania e gli istituti inglesi NILE di Norwich (UK) e Bell Educational Services di Cambridge (UK).

Das Programm ERASMUS PLUS 2014 – 2020

Erasmus Plus ist das Programm für Bildung, Jugend und Sport der Europäischen Union. In dem Programm werden alle bis 2013 von der Europäischen Union umgesetzten Finanzierungsmechanismen kombiniert und integriert, wodurch ein Gesamtüberblick über die zur Verfügung stehenden Finanzierungsmöglichkeiten geboten wird. Mit ihm sollen der Zugang erleichtert und Synergien zwischen den verschiedenen Bereichen gefördert werden, wodurch auch eventuelle Barrieren zwischen den verschiedenen Arten von Projekten beseitigt werden; neue Akteure des Arbeitsmarkts und aus der Zivilgesellschaft sollen gefunden werden und es sollen Impulse für neue Formen der Zusammenarbeit gegeben werden.

Das Programm ist in **3 Leitaktionen** gegliedert, jede mit einem eigenen Namen:

Leitaktion 1 – Mobilität von Einzelpersonen zu Lernzwecken

Lernmobilität von Einzelpersonen (KA1)

Mobilität von Personal (insbesondere Lehrkräfte, Schulleiter, Jugendarbeiter)

Mobilität von Studierenden der Hochschule und Lernern der beruflichen Bildung

Gemeinsame Masterabschlüsse

Jugendaustausch und Europäischer Freiwilligendienst

Leitaktion 2 – Zusammenarbeit zur Förderung von Innovation und zum Austausch über bewährte Verfahren

Strategische Partnerschaften zwischen Einrichtungen in den Bereichen allgemeine und berufliche Bildung oder Jugend und anderen relevanten Akteuren. Großangelegte Partnerschaften der Bereiche allgemeine und berufliche Bildung und Arbeitswelt.

Elektronische Plattformen: Online-Gemeinschaften von Schulen, eTwinning, europäisches Jugendportal, Epale für die Erwachsenenbildung.

Wissensallianzen und Allianzen für branchenspezifische Fertigkeiten und Zusammenarbeit mit Drittländern und Nachbarländern.

Leitaktion 3 – Politische Reformen

Unterstützung der EU-Agenda in den Bereichen Bildung, Ausbildung und Jugend durch die offene Methode der Koordinierung, perspektivische Initiativen, EU-Instrumente für die Erkennung, Verbreitung, Erschließung und Umsetzung, politischer Dialog mit Interessenvertretern, Drittländern und internationalen Organisationen.

Strategische Partnerschaften – Leitaktion 2

Die strategischen Partnerschaften gehören zu den **Leitaktionen 2, Zusammenarbeit zur Förderung von Innovation und zum Austausch über bewährte Verfahren**. Es handelt sich um kleinere und großangelegte transnationale Kooperationsprojekte, die den Einrichtungen in den Bereichen Bildung, berufliche Bildung und Jugend, Unternehmen, öffentlichen Körperschaften, Organisationen der Zivilgesellschaft u.a. die Möglichkeit zur Zusammenarbeit bieten und dabei folgende Ziele verfolgen:

- Der Austausch und das Umsetzen innovativer Verfahren auf lokaler, regionaler, nationaler und europäischer Ebene;
- Die Modernisierung und Stärkung der Bildungs- und Ausbildungssysteme;
- Das Unterstützen von positiven und langfristigen Auswirkungen auf die teilnehmenden Einrichtungen, Systeme und direkt beteiligte Personen.

Es gibt zwei Arten von strategischen Partnerschaften, je nach Zielsetzungen und Teilnehmenden:

- Strategische Partnerschaften zur Förderung von Innovation
- Strategische Partnerschaft zum Austausch über bewährte Verfahren

Insbesondere die strategischen Partnerschaften zur Förderung von Innovation haben das Ziel, innovative Ergebnisse zu entwickeln und/oder Produkte oder bereits bestehende innovative Ideen durch das Schaffen von qualitativ hochwertigen Produkten und den entsprechenden Multiplikatorenveranstaltungen zu verbreiten und umzusetzen. Die Organisationen können Partnerschaften mit europäischen Schulen und/oder Institutionen eingehen, um die Zunahme von professionellen Kompetenzen und neue Bildungspraktiken und Formen des Organisationsmanagements zu fördern.

Die Genehmigung des Projekts „Partnerschaft für effizientes Fremdsprachenlernen - PAL“

148 Bewerbungen für die Leitaktion 2, strategische Partnerschaften, Schulbereich, wurden innerhalb der Frist vom 30. April 2014 bei der Nationalen Agentur Erasmus+/Indire eingereicht. Unter diesen ging das Projekt „Partnerschaft für effizientes Fremdsprachenlernen“ mit 96/100 Punkten als einer von 16 Gewinnern hervor. Alle Bewerbungen wurden unter Berücksichtigung der von der Europäischen Kommission für das Jahr 2014 festgelegten und für alle nationalen Agenturen einheitlichen formellen und qualitativen Bewer-

tungskriterien bezüglich Inhalt und Qualität beurteilt. Es handelt sich um ein internationales Projekt im Rahmen der strategischen Partnerschaften; es besteht in der Förderung eines Netzwerks unter Federführung von IPRASE mit einigen Sekundarschulen in der Provinz Trient und drei europäischen Partnern, die weltweit führend im Bereich der Ausbildung und Förderung der englischen und deutschen Sprache sind, mit dem Ziel, die Dreisprachigkeit zu fördern. Bei den teilnehmenden Instituten handelt es sich um das Goethe-Institut in Deutschland und die englischen Institute NILE in Norwich (UK) und Bell Educational Services in Cambridge (UK).

The multilingualism of regions and the plurilingualism of individuals are an overarching topic that encompasses all sectors of our social, cultural and professional life. Literature has evidenced that there is a very close relationship between one's literacy level in plurilingualism and one's quality of work and social life: possessing proper language competences is a prerequisite in guaranteeing employability and the exercise of active citizenship within the context of economic and cultural internationalization, with a view to contributing to one's personal development and collective achievement (cf. Language competences for employability and growth by the European Commission).

In today's Learning Society, foreign languages, mobility and the valorisation of language diversity are priorities for all educational and training policies of Member States and regions.

The Strategic Partnership Project activated a network including IPRASE, as the project leader, together with some upper secondary schools and three international institutes that are world leaders in the field of education and promotion of English and German as foreign languages, NILE - Norwich Institute for Language Education, Goethe-Institut in Germany, BELL Educational Services Ltd in Cambridge. The Partnership worked to favour effective foreign language teaching/learning processes and promoted innovative didactic planning for German and English as foreign languages, to meet the actual educational needs of specific target groups of learners.

Along these lines and in a differentiated way for the different school types, the Partnership's intent was to:

- Develop an operational didactic model for German and English differentiated according to the different types of upper secondary schools (grammar schools (i.e. *licei*), technical institutes and VET schools), articulated into practices and approaches in order to promote English and German language learning and the knowledge of the cultural, social and value-system dimensions conveyed by the different language contexts;
- Favour innovative approaches, methods and instruments to define excel-

lent models for the teaching and learning of English and German, for the continuing professional development of teachers;

- Support the development of language communication skills (BICS - Basic Interpersonal Communicative Skills) and language skills for studying and working purposes (CALP - Cognitive Academic Language Proficiency); develop forms for extending learning environments, modalities and content via ICT.

The project was developed over a period of 36 months, during which the partners worked in different cooperation activities for the accomplishment of the three main intellectual outputs (project outputs) and two multiplier events. In order to meet the objectives mentioned above, the partners performed the following:

- Research activity to draft a “Compendium of best practice in language teaching”. The Compendium refers to the main methodological teaching principles for English and German, good practices in teacher training, in Academic Management and in the analysis of the needs of schools (O1).
- Summary of results of the research activity aimed at defining Methodological Guidelines for innovative teaching that supports excellence in learning German and English (O2).
- Ideation, design and implementation of an operational model for the teaching of English and German as foreign languages. The model consists of a repertoire of educational and training modules and instruments aimed at promoting good practices for the teaching/learning of English and German and favouring the coordination of a school-level language project within the context of the different types of schools. The didactic and organizational model was trialled in the schools participating in the project.

The two planned multiplier events in Italy started a process of valorisation and dissemination of the project outputs that can be further disseminated within the organizational and territorial contexts of all partners involved, also in relation to the possibility of continuing and further valorising the cooperation. Our purpose is to give continuity to the partnership established with the foreign institutes involved, in order to support the missions and expectations in actions aimed at strengthening plurilingualism. The work of the Partnership entailed six transnational meetings that were key moments for the accomplishment of the Strategic Partnership’s expected objectives and results.

Il multilinguismo dei territori e il plurilinguismo degli individui rappresentano una questione trasversale di grande portata, che abbraccia tutti i settori della vita sociale, culturale, professionale delle persone. La letteratura ha dimostrato lo strettissimo rapporto tra livello di Literacy nel plurilinguismo e qualità della condizione lavorativa e sociale: il possesso di adeguate competenze linguistiche costituisce un prerequisito per garantire l'occupabilità e l'esercizio di una cittadinanza attiva nel contesto dell'internazionalizzazione economica e culturale, per contribuire allo sviluppo personale e alla prosperità collettiva (cfr. Language competences for employability and growth della Commissione Europea).

Nell'attuale *Learning Society*, le lingue straniere, la mobilità e la valorizzazione della diversità linguistica sono priorità di tutte le politiche educative e d'istruzione e formazione degli stati membri e delle aree regionali.

Il progetto di Partnership Strategica ha attivato un network tra IPRASE, soggetto capofila in rete con delle scuole secondarie di secondo grado e tre Istituti Internazionali leader mondiali nel campo dell'insegnamento e apprendimento delle lingue inglese e tedesco come lingue straniere, NILE - Norwich Institute for Language Education, Goethe-Institut, BELL Educational Services Ltd di Cambridge. Il partenariato ha lavorato nella direzione di favorire l'efficacia dei processi di insegnamento/apprendimento delle lingue straniere e ha promosso l'innovazione nella progettazione della didattica del tedesco e dell'inglese come lingue straniere in funzione delle reali esigenze formative degli specifici target di discenti.

Lungo tali direttrici, e in modo differenziato rispetto ai percorsi scolastici sopra indicati, il Partenariato ha inteso:

- sviluppare un modello per la didattica delle lingue inglese e tedesco dedicato ai diversi percorsi dell'istruzione secondaria di secondo grado Liceale, Tecnica e della Istruzione e Formazione Professionale. Il modello è articolato in pratiche e strumenti per favorire l'apprendimento delle lingue inglese e tedesco e la conoscenza delle dimensioni culturali, sociali e valoriali veicolate dai rispettivi contesti linguistici.

- Favorire approcci, metodologie e strumenti innovativi per la definizione di modelli eccellenti per la didattica e l'apprendimento delle lingue inglese e tedesco, nell'ottica dello sviluppo professionale continuo della funzione docente.
- Sostenere lo sviluppo di competenze linguistiche per la comunicazione (BICS - Basic Interpersonal Communicative Skills), nonché per lo studio e il lavoro (CALP - Cognitive Academic Language Proficiency); Estendere i luoghi, le modalità e i contenuti dell'apprendimento delle lingue inglese e tedesco attraverso le TIC.

Il progetto è stato sviluppato in 36 mensilità, arco di tempo che ha visto impegnati i partner in attività di cooperazione diversificate indirizzate alla realizzazione di tre principali Opere di ingegno (output di progetto) e di due eventi moltiplicatori.

Per lo sviluppo dei sopradescritti obiettivi sono state realizzate:

- Un'attività di Ricerca per la messa a punto di un "Compendium di buone pratiche per la didattica delle lingue". Il Compendium fa riferimento ai principali principi didattici metodologici delle lingue inglese e tedesco, alle buone pratiche nella formazione docenti e nell'analisi dei bisogni delle scuole (O1).
- Un'attività di sintesi dei risultati dell'attività di ricerca per la definizione di Linee Guida metodologiche per una didattica innovativa orientata a sostenere apprendimenti eccellenti delle lingue tedesco e inglese (O2).
- Un'attività di ideazione, progettazione e implementazione di un modello operativo per la didattica dell'inglese e del tedesco come lingue straniere. Il modello consiste in un repertorio di risorse e strumenti formativi mirati a promuovere buone pratiche per l'insegnamento/apprendimento dell'inglese e del tedesco e a favorire il coordinamento di un progetto linguistico di istituto nei contesti dei diversi indirizzi dell'Istruzione Liceale, Tecnica e della Formazione e Istruzione Professionale (O3). Il modello didattico e organizzativo prodotto è stato sperimentato nelle scuole coinvolte nel progetto.

Due eventi moltiplicatori programmati in Italia hanno avviato il processo di valorizzazione e diffusione dei risultati prodotti (output di progetto) che potranno essere ulteriormente disseminati nei contesti organizzativi e territoriali di tutti i partner coinvolti, anche in relazione alla possibilità di proseguire e aggiungere valore alla collaborazione avviata. Si intende infatti dare continuità alla partnership costituita con gli enti stranieri coinvolti al fine di sostenere le reciproche mission ed aspettative nell'ambito delle azioni volte al rafforzamento del plurilinguismo. Il percorso di lavoro del partenariato si è articolato in sei incontri transnazionali che hanno costituito momenti chiave per la realizzazione degli obiettivi e per il conseguimento dei risultati attesi del Partenariato Strategico.

Die Frage der Mehrsprachigkeit in den einzelnen Regionen und der Vielsprachigkeit des Menschen ist themenübergreifend und von großer Tragweite und betrifft alle Bereiche des sozialen, kulturellen und beruflichen Lebens. Studien haben gezeigt, dass ein enger Zusammenhang zwischen dem Grad der mehrsprachigen Literalität und der Qualität der Arbeitssituation und der sozialen Lage besteht. Über angemessene sprachliche Fertigkeiten zu verfügen, ist eine Grundvoraussetzung, um die Beschäftigungsfähigkeit und das Ausüben einer aktiven Bürgerschaft angesichts der wirtschaftlichen und kulturellen Internationalisierung zu gewährleisten und um zur persönlichen Entwicklung und zum kollektiven Wohlstand beizutragen (vgl. Language competences for employability and growth della Commissione Europea).

In der heutigen *Lerngesellschaft* sind Fremdsprachen, Mobilität und Förderung sprachlicher Vielfalt ein vorrangiges Ziel der Bildungs- und Ausbildungspolitik in den Mitgliedstaaten und einzelnen Regionen.

Mit dem Projekt der strategischen Partnerschaft wurde ein Netzwerk geschaffen, das unter Federführung von IPRASE aus vier Sekundarschulen in der Provinz Trient und drei europäischen Partnern besteht, die weltweit führend sind im Bereich der Vermittlung und Förderung von Englisch und Deutsch als Fremdsprache - das NILE Norwich Institute for Language Education, das Goethe-Institut und BELL Educational Services Ltd aus Cambridge.

Die Partnerschaft war darauf ausgerichtet, die Effizienz der fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozesse zu erhöhen sowie Innovationen im Bereich der didaktischen Planung von Deutsch und Englisch als Fremdsprache unter Berücksichtigung der von den jeweiligen Lerner-Zielgruppen zum Ausdruck gebrachten konkreten Lernbedürfnisse zu fördern.

Basierend auf diesen Leitlinien und abhängig von den oben genannten Schulformen hatte die Partnerschaft folgende Zielsetzungen:

- Die Entwicklung eines Lehr- und Lernmodells für die englische und die deutsche Sprache in den verschiedenen Schulen der Sekundarstufe II, d.h. Gymnasium, Fachoberschulen und Berufsschulen. Das Modell beinhaltet Verfahren und Hilfsmittel, mit denen das Erlernen der englischen

und deutschen Sprache gefördert und Kenntnisse über Kultur, Gesellschaft und Wertesystem vermittelt werden.

- Die Förderung von innovativen Ansätzen, Methoden und Instrumenten zur Entwicklung von effizienten Modellen für das Lehren und Lernen der englischen und deutschen Sprache im Hinblick auf die berufliche Weiterbildung der Lehrkräfte.
- Unterstützung des Erwerbs von sprachlichen Kompetenzen für die mündliche Kommunikation (BICS - Basic Interpersonal Communicative Skills), sowie für Studium und Beruf (CALP - Cognitive Academic Language Proficiency); das vermehrte Schaffen von Orten, Arten und Inhalten für den computergestützten Erwerb der englischen und deutschen Sprache.

Das Projekt erstreckte sich über einen Zeitraum von 36 Monaten. In dieser Zeit waren die Partner in verschiedene Formen der Zusammenarbeit eingebunden, deren Ziel das Schaffen von drei wesentlichen, qualitativ hochwertigen Produkten (Intellectual Output) und zwei Multiplikatorenveranstaltungen war.

Zum Erfüllen der oben genannten Zielsetzungen wurden folgende Tätigkeiten durchgeführt:

- Aktionsforschungsmaßnahmen zum Verfassen eines „Handbuchs für bewährte Verfahren im Bereich der Fremdsprachendidaktik“. Das Handbuch enthält die wichtigsten didaktisch-methodischen Grundsätze der englischen und deutschen Sprache, bewährte Verfahren für die Weiterbildung der Lehrkräfte und die Analyse der Erfordernisse der Schulen (O1).
- Zusammenfassung der Ergebnisse der Aktionsforschungsmaßnahmen zum Festlegen von methodischen Leitlinien für eine innovative Didaktik, die in Richtung einer Förderung des effizienten Erwerbs der deutschen und englischen Sprache orientiert ist (O2).
- Gestaltung, Planung und Umsetzung eines Arbeitsmodells für die Didaktik in Englisch und Deutsch als Fremdsprache. Das Modell besteht aus einem Repertoire an Ressourcen und Bildungsinstrumenten, mit denen bewährte Verfahren für das Lehren und Lernen der englischen und deutschen Sprache umgesetzt und die Koordinierung eines Sprachprojekts in den verschiedenen Schulen - Gymnasium, Fachoberschule und Berufsschule - gefördert werden sollen (O3). Das Didaktik- und Organisationsmodell wurde in den an dem Projekt teilnehmenden Schulen erprobt.

Mit zwei in Italien geplanten Multiplikatorenveranstaltungen wurde der Prozess der Nutzung und Verbreitung der erzielten Ergebnisse (Projektoutput) in die Wege geleitet; diese können dann in der Folge im Rahmen des organisatorischen und territorialen Umfelds aller teilnehmenden Partner weiter verbreitet werden, auch im Hinblick auf die Möglichkeit, die begonnene Zusammenarbeit fortzuführen und einen zusätzlichen Wert zu schaffen. Die mit

den ausländischen Instituten gegründeten Partnerschaften sollen weiterentwickelt werden, um die jeweiligen Aufgaben und Erwartungen im Bereich der Aktionen zur Stärkung der Mehrsprachigkeit zu unterstützen. Die Arbeit der Partnerschaft war in sechs transnationale Treffen gegliedert, die als Schlüsselmomente für das Erreichen der Ziele und der in der strategischen Partnerschaft festgelegten Ergebnisse betrachtet werden können.

Introduction

What has been labelled “Toolkit” is a compilation of approaches and sample activities which are all related to the design and delivery of language education. As part of the Erasmus Plus PAL project, an international group of teacher trainers for teachers of English and German (representing Bell International and Norwich Institute for Language Education (NILE) for English, and Goethe-Institut for German and IPRASE as coordinator) observed classes in a variety of secondary schools in the Autonomous Province of Trento, talked to teachers, principals, vice principals, heads of departments, students and discussed needs and interests.

The “toolkit” is intended to provide a compendium of resources which teachers of English and German may draw upon. Rather than adding to a long list of well-established and widely published language teacher training materials, the “toolkit” explicitly targets the observed needs and challenges in the schools which were visited in order to address the upper secondary school contexts.

In close collaboration, the authors have designed “tools” which, while written in one language, are transferable to the other, in order to cover ground which has not been addressed in that language.

All the “tools” are organised in a similar way. An **introductory chapter** is designed to raise a particular issue and help users tune in to that topic. This is followed by the **objectives** of the section. Depending on the nature of the issue and the approach taken by the particular author, the individual “**tools**” may vary in set-up, detail and suggested tasks. What they all have in common, though, is a set of **questions** to help users reflect on their own classroom realities and possible ways of implementing what has been proposed, plus a list of **links and recommended reading**.

Every effort has been made to design material which relates to the delivery of language education in all the target schools. While these schools differ in profile, educational culture and objectives, the “toolkit” deliberately addresses issues that are relevant to all of them. Successful implementation will rely on how language departments and individual teachers succeed in reshaping and adapting the materials for use in their own classes and programmes and on the extent to which they will be used to initiate discussion and further sustainable development.

Abbiamo chiamato “toolkit” una serie di approcci ed esempi correlati alla progettazione ed allo svolgimento di attività di formazione linguistica. Nel quadro del progetto Erasmus Plus PAL, un gruppo internazionale di formatori di docenti (teacher trainers) per l’insegnamento della lingua inglese e tedesca (Bell International e Norwich Institute for Language Education (NILE) per l’inglese, Goethe-Institut per il tedesco e IPRASE con funzioni di coordinamento) ha realizzato un’attività di ricerca durante la quale ha osservato delle lezioni presso varie scuole secondarie della Provincia autonoma di Trento, si è confrontato con docenti, dirigenti, vicedirigenti, responsabili di dipartimento e studenti in merito alle loro esigenze ed interessi.

Il “toolkit” intende fornire un compendio di risorse a cui i docenti di inglese e tedesco possono attingere. Esso non vuole allungare ulteriormente l’elenco di materiali formativi per i docenti di lingua, già ampiamente consolidati e pubblicati, ma si concentra esplicitamente sulle esigenze e sulle sfide osservate nelle scuole visitate, per affrontare il contesto della scuola secondaria superiore.

Gli autori hanno progettato i “tool” in stretta collaborazione fra loro ed essi, seppur scritti in una lingua, sono trasferibili anche all’altra, per includere temi non ancora affrontati in tale lingua.

Tutti i “tool” sono organizzati in modo analogo: un **capitolo introduttivo** presenta un particolare argomento e permette agli utenti di “sintonizzarsi” su quel tema. Seguono gli **obiettivi** della sezione. A seconda della natura della tematica e dell’approccio adottato da quel particolare autore, i singoli **“tool”** possono variare nell’impostazione, nel dettaglio e nei task consigliati. Tuttavia, sono tutti accomunati da una serie di **domande** che aiutano gli utenti a riflettere sulla loro realtà specifica di classe e sulle possibili modalità di implementazione di quanto proposto e anche da un elenco di **link** e di **letture consigliate**.

Ci si è adoperati per progettare materiali adatti alla formazione linguistica in tutte le scuole target. Esse differiscono tra loro per profilo, cultura formativa ed obiettivi ma il “toolkit” affronta deliberatamente aspetti che le riguardano tutte. Il successo dell’implementazione dipenderà dalla misura in cui i dipartimenti di lingua e i singoli docenti riusciranno a riconfigurare ed adattare i materiali per utilizzarli nelle loro classi e nel quadro dei loro programmi e da quanto tali materiali verranno utilizzati per stimolare il confronto e per promuovere uno sviluppo sostenibile.

Als „Toolkit“ wurde von uns eine Reihe von Ansätzen und Beispielen für die Planung und Durchführung von Maßnahmen im Bereich der sprachlichen Bildung bezeichnet. Im Rahmen des Projekts „PAL“ von IPRASE hat eine internationale Gruppe von Ausbildern von Englisch- und Deutschlehrern (Bell International und Norwich Institute for Language Education (NILE) für Englisch, Goethe-Institut für Deutsch und IPRASE mit Koordinierungsfunktion) den Unterricht in verschiedenen Sekundarschulen im Trentino beobachtet, mit Lehrkräften, Schulleitern, stellvertretenden Schulleitern, Verantwortlichen der Sprachabteilung und Schülerinnen und Schülern gesprochen und sich mit ihnen bezüglich Erfordernissen und Interessen ausgetauscht.

Mit dem „Toolkit“ soll eine Sammlung von Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, die von Englisch- und Deutschlehrerinnen und -lehrern genutzt werden kann. Es soll damit nicht die Liste von gut erprobtem und auf breiter Ebene veröffentlichtem Lehrmaterial für Sprachlehrer verlängert werden, sondern man möchte mit dem Toolkit ausdrücklich den in den besuchten Schulen beobachteten Bedürfnissen und Herausforderungen begegnen und somit auf den Kontext der Sekundarschule zweiten Grades eingehen.

Die Autoren haben die „Tools“ in enger Zusammenarbeit erarbeitet und obwohl diese in nur einer Sprache geschrieben sind, können sie auf die andere übertragen werden und damit Themen umfassen, die in dieser Sprache noch nicht berücksichtigt wurden.

Alle „Tools“ sind ähnlich aufgebaut, d.h. in einem **Einführungskapitel** wird ein bestimmtes Thema präsentiert und die Nutzer können sich auf dieses Thema „einstellen“. Es folgen die **Ziele** des Abschnitts. Je nach Art des Themas und des von dem jeweiligen Autor gewählten Ansatzes können die „**Tools**“ zwar in ihrem Aufbau, im Detail und bei den empfohlenen Aufgaben voneinander abweichen, sie enthalten aber alle eine Reihe von Fragen, die den Nutzern dabei helfen, über die spezifische Situation ihrer Klasse und die möglichen Arten, die Vorschläge umzusetzen, nachzudenken. Sie enthalten außerdem alle eine Liste mit **Links** und **empfohlener Lektüre**.

Man hat sich darum bemüht, Material zu schaffen, das für die sprachliche Bildung in allen Zielschulen geeignet ist und obwohl sich diese aufgrund ihres Profils, ihrer Bildungskultur und ihrer Ziele voneinander unterscheiden, werden mit dem „Toolkit“ bewusst jene Aspekte behandelt, die alle Schulen

gleichermaßen betreffen. Der Erfolg der Umsetzung wird davon abhängen, in welchem Maße die Sprachabteilungen und die einzelnen Lehrkräfte das Material überarbeiten und anpassen können, um es in ihren Klassen und im Rahmen ihrer Programme zu verwenden und inwieweit dieses Material genutzt wird, um eine Debatte anzuregen und eine nachhaltige Entwicklung zu fördern.

Section 1 | ACADEMIC MANAGEMENT

Overview of toolkit

Document A: Academic Management Module - Quality Assurance

This document is intended for senior managers (head teacher, deputy head, head of department) to reflect on the nature of quality assurance and what its implications would be for the languages department (and for the educational organisation in general). It should be used as a discussion document which could become an action plan for implementation. As such it serves as a self-assessment toolkit which senior managers can use to measure the current quality of the organisation and future possibilities in this area.

It starts off by giving some definitions of quality assurance for the participants to reflect on. It continues by examining factors which affect quality, in particular, finance and budgetary constraints, institutional culture and recruitment of suitable staff.

There is then a deeper look at some quality assurance measures that are often implemented in educational organisations such as:

- External audit schemes
- Internal feedback procedures
- Client feedback procedures (students and parents)
- Assessment of the quality of teaching through observation (and feedback)
- Development of support initiatives for staff including professional development and in-service training

Document B: Self-assessment Questionnaire

This document comprises a self-assessment questionnaire that senior managers can use to audit their own organisation. It covers the main aspects of quality assurance in education. A scoring system is possible and, if used, might help managers to keep track of progress made over time. It invites managers to see what gaps there are and then to formulate a specific action plan which will help to fill some of these gaps. It is important that managers are realistic as to what can be achieved in any one year and prioritising will be crucial.

Document C: Staff Consultation Document (Professional Development/Teaching Methodology/Classroom Observation)

This document is intended for use by Head Teachers or Heads of Departments working with teaching staff. It comprises a number of tasks covering Professional Development, Teaching Methodology and Classroom Observation, and is aimed at encouraging teachers to look at their current teaching practice and context, and consider opportunities for development and change.

Document D: Assessment for Learning in Teaching

Assessment for learning (or formative assessment) can be understood in terms of an “innovative testing and feedback culture” designed to support learners and targeted at their individual learning processes (Stern, 2010). This document will provide a brief overview of this topic as well as some practical examples. The question arises as to how far-reaching a role is played by performance assessment for the entire school team, and to what extent school management can help teachers in the introduction of such a support system. Also considered are how, how often and for what purpose language learning is tested and what methods exist to convert the results into constructive feedback for teachers and learners.

Document A:

Academic Management Module – Quality Assurance

Introduction

In most areas of life quality control is a crucial factor in making organisations more efficient and productive. It is just as important in service industries (education, transport, health provision) as in manufacturing industries.

Here is a definition:

“the maintenance of a desired level of quality in a service or product, especially by means of attention to every stage of the process of delivery or production”

(Oxford English Dictionary: OED)

Here is another definition, relating more specifically to education:

“the systematic monitoring and evaluation of learning and teaching, and the processes that support them, to make sure that the standards of academic awards meet UK expectations, and that the quality of the student learning experience is being safeguarded and improved”

(Quality Assurance Agency – QAA)

What are the implications for an educational organisation?

How can quality assurance be carried out in your organisation?

Quality assurance factors

There are many factors that affect quality in an organisation. They include:

Finance:

Has the organisation got sufficient budget to:

- offer small classes where greater individual attention is possible?
- provide suitable teaching material (coursebooks, workbooks, CDs, DVDs, supplementary material, IT equipment) that parents, students and teachers expect?
- equip the centre with appropriate hardware such as Interactive Whiteboards, DVD players, data projectors, CD players?
- provide learner resources such as computer access, additional pedagogic material, readers and listening facilities, possibly in an onsite study centre?

- pay salaries which attract the best teachers and academic management staff¹?

Institutional culture

- Is the organisation constantly reflecting on how to develop and improve the quality of teaching?
- Is there a culture of professional development for the staff?
- Do teachers feel the need/desire to improve and develop?
- Is there any form of in-service training to promote their development?
- Are the views of parents or students sought in any way?
- Is there an overall mission within the department (eg: to get all learners up to at least a level of B1 in each language)?
- Is there an in-house agreement on the broad methodology that should be used? Is this expressed anywhere?
- Are there links with other schools in the area so that best practice can be compared?

Recruitment of Staff²

Are there measures in place that ensure the best possible staff are appointed to the department? This can be done through:

- Stipulating what qualifications are needed
- Interviewing potential staff
- Getting applicants to deliver a demonstration lesson
- Chasing references

Implications

In order for an educational organisation to be confident that effective language teaching and learning is taking place at the school there needs to be a system of monitoring. This could include the following:

1. Monitoring learner performance at end-of-year tests or externally assessed exams
2. Issuing parent/student satisfaction surveys
3. Getting the teachers' views on different issues
4. Direct observation of classroom teaching
5. Inviting in external 'inspectors' to assess the quality of language teaching provision

An external audit does not have to be carried out by an official inspection body like EAQUALS or AISLi; some organisations invite associate schools in

¹ In the context where this is allowed.

² In the context where this is allowed.

the same area to act as critical friends to carry out a detailed audit. Note that this can be developmental for the school representative carrying out the audit as best practice can be shared between the schools. It could be a great opportunity for the schools within one education system to work together to improve systems, procedures, materials, assessment and of course classroom teaching. The audit may or may not conclude with a report issued to the host centre or it may be just a discussion. A report does have the advantage of inviting comparisons from year to year, especially if some sort of scoring system is in place. Eg: in a possible peer observation scheme the scoring system could be as follows:

- 1 = Fully in place
- 2 = Mostly in place
- 3 = Partially in place
- 4 = Not in place

It is essential that anonymity is maintained at all times. No names should be mentioned in any report or discussion. This is to ensure that teachers and administrative staff can have trust in the system and do not feel threatened by it. However, general comments about teaching can be very helpful: eg:

- There was very little evidence of pairwork in the classes observed
- Teachers made good use of technology
- Techniques to help students with pronunciation is an area for development

Clearly it is up to the centres concerned to devise how an audit might proceed but some of the following might be included:

- Observation of teaching
- Focus group with students (to assess their views on their learning)
- Focus group with teachers (to assess their views on how languages are taught and the support given by the department)
- Interviews with key members of the departmental staff (eg: Head of Department, Project Leader)
- An exploration of management procedures and systems
 - Professional development
 - Assessment
 - Induction
 - Teacher recruitment
 - Issuing of reports and certificates (if any)
- A look at materials and any opportunities for independent learning

Monitoring learner performance

If the quality of teaching and learning is to be monitored effectively it is vital that the same assessment mechanism is used each year. This can never be entirely the case but we must assume that scores at the 'matura' are rela-

tively consistent in accuracy from year to year. Similarly any exam which is externally assessed is likely to be a reasonably accurate measure of learner competence. These could include the Cambridge Main Suite exams such as Preliminary English Test (PET) and First Certificate in English (FCE) or the IELTS test. The schools can deliver their own testing system but this needs to be the same tests from year to year if accurate comparisons are to be made. Otherwise it is likely that a test one year would be easier or more difficult than the corresponding tests in previous years or in subsequent years.

It is also important that the content of summative tests is communicative in nature and includes assessment of skills (listening, speaking, reading and writing) as well as language knowledge (grammar, vocabulary) and matches what has been taught.

The school has the responsibility of recording the test results from year to year so that comparisons can be made.

Sample student feedback form

(NB: This is a sample feedback form and should be customised to suit the context you are working in)

What do you find most difficult about learning a language?

Which of the following have you found most useful in your study of a foreign language? Please give a number as follows:

1 = Extremely useful

2 = Very useful

3 = Useful

4 = Not very useful

5 = Not at all useful

- Grammar presentations
- Grammar practice activities
- Written exercises
- Studying vocabulary
- Listening to the spoken language
- Doing speaking activities in class
- Watching videos
- Reading texts
- Doing pronunciation activities
- Writing
- Doing homework
- Pair or group work
- Using computers

Is there anything you would like your teacher to do more or less of?

Have you ever done any online learning by yourself? If so which websites have you used? How useful have you found them?

Is there anything else **you** think you can do to help you learn foreign languages better?

Issuing parent/student satisfaction surveys

Many organisations around the world issue surveys with the aim of gauging learner satisfaction. As above, such surveys must be exactly the same from year to year in order to compare opinions. The data collected will be useful in identifying student satisfaction and any noticeable shift may give advance warning of something that is not working well or a significant improvement of the learner's perception of the quality of language teaching in the organisation.

Lesson observations

In terms of quality assurance this is one of the most common forms of assessment. It involves a language teaching expert, usually in a position of relative authority (eg: Head of Department, Head of Teacher Development) to observe a lesson or part of a lesson and then assess it according to established criteria. In some organisations a grade may be given or an indication that a lesson is not up to the required standard.

- Excellent
- Good
- Satisfactory
- Not up to the required standard

In the case of the last category this may trigger an action plan of support for the teacher and another observation later on.

An alternative type of observation is a developmental observation and this normally sits with the concept of continuing professional development or in-service training. The main aim, as the name suggests, is that the teacher will benefit from supportive feedback from a colleague in order to develop or refine teaching skills. It may also identify areas where the teacher needs to develop; for example:

- Classroom management
- Presenting grammar in a communicative way
- Helping students with pronunciation
- Lesson planning
- Personalising coursebook materials
- Giving students more opportunity to speak in the classroom
- Setting effective homework

However, classroom observation is a potentially threatening experience for some teachers and has to be handled with care. It is important to try to make teachers aware of areas for development themselves and get them to suggest what needs to be done and how rather than impose a top-down ruling. In centres where quality assurance observation is not the norm it may be beneficial to start with developmental observations (see page 47) so that teachers can see the benefit of being observed without the potentially threatening aspect that they may perceive. Quality assurance observations could be added at a later stage.

Another type of observation is peer observation. It may be that teachers throughout the world do not have sufficient time to observe or work with more accomplished colleagues. When we compare other professions we see that newly qualified staff are taken under the wing of a more experienced colleague or mentor. Thus a newly qualified pilot will sit with their captain who will have a watching brief; the same applies to doctors working in hospitals and carrying out operations or lawyers who work as a junior in tandem with a more senior colleague. Even in non-professional work, standard practice in many countries is for technicians to work as apprentices alongside experienced operatives (such as electricians, plumbers, engineers, builders, carpenters) so that they learn their trade from experts. Nothing is more developmental than watching colleagues who are good at their work, yet somehow in the teaching profession this has not been standard practice.

Giving staff the opportunity to observe or plan with accomplished colleagues who are working within the broad methodological framework laid down by the school could be a useful first step in breaking down the barriers of the classroom and reducing the teacher's isolation.

In Document B are suggested procedures for implementing some quality assurance measures. It could also serve as a template for an external audit.

Document B:

Self-assessment questionnaire - (Head teacher/ Head of Department/Project Leader)

Carry out this self-assessment questionnaire for your department as honestly as you can. It is meant to help you identify yourselves what gaps there currently are. It is for your use only, unless you wish to show it to an external moderator or a colleague from a different participating centre. It may be useful to write comments in the boxes provided. If desired, auditors could use a three-point scale when assessing their organisations as follows:

1. Not in place
2. Partially in place
3. Fully in place

Management and Administration

Is there a management structure that supports and line manages the teaching staff?		
Is there a qualified and experienced member of staff who can offer guidance to learners and professional development to staff?		
Is there a teachers' handbook that describes the ethos and procedures of the department?		
Do staff know who to turn to for guidance in areas such as teaching, IT support, assessment advice and professional development?		
Are there regular departmental meetings so that staff are kept apprised of all necessary information and have a chance to discuss departmental issues?		
Is there a recruitment procedure in place which leads to the appointment of the best available staff?		

Professional development

Is there a professional development policy in place which applies to all foreign language teachers?		
Is there any in-service training in the form of workshops and seminars?		
Is there any opportunity for teachers to attend courses or conferences outside the centre?		
Is there a peer observation scheme where teachers can observe each other and compare best practice?		
Is there a procedure for developmental observations (as opposed to quality control observations)?		
Are there any publications in the centre which might help teachers to develop (such as methodology handbooks, teacher resource books, professional magazines)?		
Is there an annual appraisal scheme to discuss development, career prospects and training needs?		

Curriculum and Syllabus

Is there some form of curriculum and syllabus that parents and students can access so that they know what is being taught in each year?		
Is the syllabus cross-referenced to the Common European Framework of Reference (CEFR) and its level system (A1-C2)?		
Is it clear how learners are assessed and made aware of progress?		
Are the materials to be used valid and reliable?		
Are the methods of assessment valid and reliable and standardised throughout the organisation?		

Quality Control

Is there quality control of teaching through classroom observation?		
Is there a set procedure for classroom observation with a negotiated time and place, use of criteria and post-lesson feedback?		
Is there any action plan procedure in the event of unsatisfactory teaching?		
Is any form of feedback gathered from the learners or parents?		
Is learner progress monitored in a satisfactory way?		
Are teachers able to give feedback on aspects of the language teaching process in the centre such as management, materials, assessment procedures?		
Are end-of-year reports helpful and accurate? Does any stated level accurately reflect the level of the learner?		

Teaching and learning (NB: This can only be completed if teaching in the centre is observed on a regular basis)

Is the teaching carried out in an effective manner?		
Is the information given to learners correct and relevant?		
Are learners given the opportunity to develop the key language skills (listening, speaking, reading and writing) through authentic activities in the classroom?		
Do teachers display a wide variety of different activity in the classroom?		
Are classes managed effectively so that learners are engaged and on task?		
Are students made aware of the learning they have achieved and their general state of progress?		
Are learners given homework that supports them in their learning? Are homework tasks monitored by the teacher?		
Do teachers give opportunities for pair and group work so that learners can maximise the time they have for practice?		

Do teachers correct errors when it is appropriate to do so?		
Do teachers present activities which will help learners master the sounds, stress patterns and intonation of the language they are teaching?		

Learning Environment

Are the classrooms conducive to learning? (Light, spacious, attractive, visible white/blackboard, movable desks etc.)?		
Is there any relevant decoration on the walls such as posters, phonemic chart, examples of student work etc.?		
Are there sufficient hardware resources such as computers, CD/DVD players, data projectors that support teachers in their work?		
Is there anywhere that learners can study outside the classroom where they will find additional resources such as grammar worksheets, readers, listening material?		

Conclusions

Having carried out this audit, what are the conclusions you have come to? What are the gaps you would be most keen to fill?

In the box provided make a list of the short-term, medium-term and long-term goals you are keen to put in place. The following is an example. It is recommended that you identify a person responsible for carrying out each task and a date by which it should be done. The plan will need to be reviewed at frequent intervals to make sure everyone is on schedule or if they need support.

Action Plan (Example)

Action	Person responsible	Implementation date
<i>Short-term</i>		
<i>(To implement a procedure for peer observation so that teachers have the opportunity to observe colleagues on an occasional basis, or on request)</i>	<i>GH</i>	<i>December 2016</i>

<i>Medium-term</i>		
<i>(To create a developmental observation scheme so that teachers can get effective feedback from a peer in a non-threatening way).</i>	<i>LK</i>	<i>January 2017</i>
<i>Long-term</i>		
<i>(To create a quality observation scheme so that the effectiveness of teaching and learning can be efficiently monitored)</i>	<i>FT</i>	<i>March 2017</i>

Action Plan

Action	Person responsible	Implementation date
Short-term		
Medium-term		
Long-term		

Document C:

Staff Consultation Document

A. Professional Development

This document is for use by a head teacher or head of department working with teaching staff.

It is generally accepted that employees in an organisation are more likely to accept change if they are consulted rather than have change imposed on them by management. This can vary from culture to culture and context to context but teachers are more likely to accept a new way of working if they have some measure of 'ownership' of the changes proposed.

"Too many professional development initiatives are done to teachers – not for, with or by them."

It might be useful to start from the notion of professional development rather than jump straight in with quality assurance. The PAL project is very much concerned with teacher development and the investigation into new ways of approaching learning in the classroom.

This part of the toolkit is for use with the teaching staff.

Task 1: Aim: To raise the issue of professional development; to get teachers to think about what opportunities there could be for them.

Procedure: Ask teachers to choose which quotes below they like best and why.

- "The most valuable resource that all teachers have is each other. Without collaboration our growth is limited to our own perspectives."
(Robert Meehan)
- "A person who never made a mistake never tried anything new."
(Albert Einstein)
- "If we teach today's students as we taught yesterday's students we rob them of tomorrow".
(John Dewey)
- "Growth isn't for everybody, some people just stay the same forever."
(Anon)
- "Teachers that seek to improve aren't afraid to share what they don't know with other teachers"
(Peter Cincotta)
- "More than ever staff are looking for professional development and career advancement on the job, though perhaps within a compressed

time schedule that allows them to get home to their families.”
(Patrick Sullivan)

Now, in plenary, ask teachers to report back on which is their favourite quote and say why. Are there any quotes they don't like? Why?

How would they describe their own professional development?

Task 2: Aim: To begin to think about which professional development initiatives are practical and effective in their own teaching environment

Procedure: Ask teachers in groups to identify any form of professional development that they have heard of that might help them become better practitioners in the classroom.

(Expected answers:

- Overseas training courses
- Attendance at conferences
- Peer observation
- Developmental observations
- In-service seminars and workshops on best practice
- Videoed lessons displaying best practice
- Swap shops of ideas and materials
- Database of additional materials available to all teaching staff within the organisation
- Opportunity to team teach
- Action research
- Appraisal scheme to keep track of progress, levels taught and training needs
- Library of resource books, methodology books, teacher handbooks)

Get different groups to feed back their answers in plenary.

Ask individuals to prioritise what they think would be practical in your centre; what they would be particularly keen to try themselves. This will give you some idea of how teachers see themselves and how they want to develop. It may be relevant to give teachers a questionnaire so that they can reflect on their own professional development preferences.eg:

Try to prioritise your own preferences by putting Number 1 next to the initiative that you would find most useful and Number 2 next to the second most important initiative for you:

- *In-service training sessions on aspects of practical classroom methodology*
- *Regular swap shops with colleagues to exchange ideas and materials*
- *Opportunities for peer observation*
- *Attendance at conferences*

- *A course on methodology with an expert in the field*
- *Being observed and given feedback on teaching*
- *A further training course such as an MA or Delta*
- *Action research*

If there was the opportunity for practical classroom training what aspects of teaching would you like to discuss or get new ideas about?

B. Teaching Methodology

Task 3: Aim: To get teachers to reflect on current teaching methodology

Procedure: Ask teachers in different groups ask teachers to identify the essential ingredients of a good lesson

(Expected answers:

- Having a clear aim or learner outcomes; the teacher should know exactly what they hope to achieve in a lesson
- A plan that results in the achievement of that aim or set of learner outcomes
- Motivating learners with exciting material
- Working with good pace – not spending too long on any one activity; realising when the learners are getting bored with a particular part of the lesson
- Having a balance of knowledge (grammar and vocabulary) to skills (listening, speaking, reading and writing)
- Teaching predominantly through the medium of a foreign language
- Managing the class effectively so that there is no disruption to the flow of the lesson and all learners are engaged and on task
- Creating opportunities for learners to interact
- Using personalisation techniques where appropriate
- Correcting learners appropriately so that they are aware of errors and learn from them
- Using technology effectively
- Reviewing and recycling new language after it has been presented
- Effective grammar presentation and practice techniques and activities
- Working with a good variety of classroom activity so that lessons don't always follow the same pattern
- Making students aware of the learning they have accomplished, but letting them know of areas they still need to work on
- Setting suitable homework which is subsequently reviewed in some way
- Assessing learners from time to time to provide evidence of learning or to show that some remedial work is necessary)

Get feedback from the teachers and write it up on the board as it is expressed

It may be an interesting exercise to get individual teachers to prioritise by asking them to select the five ingredients they think are most important. Once this has been done further discussion can be had by getting teachers to defend their choices either in groups or in plenary depending on numbers.

C. Classroom Observation Scheme

Task 4: Aim: To elicit a system of both peer observations and developmental observations that teachers are happy with and have some 'ownership' of.

Procedure: Classroom observation by a more experienced colleague (usually the Head of Department or Head of Development) is practised as a matter of course in many educational institutions throughout the world.

Plenary questions:

- A. What are the different types?
- B. What are the benefits of it?

(Expected answers:

- A. 1. Peer observation when one colleague watches another and reflects on (and hopefully learns from) the experience.
2. Quality Assurance observation when a senior member of staff observes a teacher to ensure that the teaching is effective and students have opportunity for learning. This is clearly a more threatening form of observation when the teaching is being judged and evaluated by a senior (or even external) observer. It is clearly essential that the observer is respected by the teacher as someone who is well-versed in teaching expertise and can make effective judgements.
3. Developmental observation when a teacher works with a colleague in a non-judgemental and non-threatening way. Ideally this should be the teacher's agenda. There are several possibilities:
 - A teacher would like to experiment in an area of teaching but would like a colleague to observe to get a dispassionate view of the effectiveness of the teaching. The observer is invited to give an open and honest account of what happened and could endorse the process or make suggestions for improvement or development of the idea.
 - Two teachers plan a class together; they then take it in turns to teach for half the lesson. Planning together is often the single most effective way to work together and learn from each other. Seeing each other in the classroom can also be very instructive. An advantage of this approach is that teachers assume joint responsibility for the class.)

In addition to the above there are various commercial EFL videos which can be viewed and discussed by departmental staff.

One proposal is to offer opportunities for teachers to observe each other through a peer observation scheme. How could this be efficiently done?

Ask teachers to brainstorm how peer observation could be introduced in their department.

It is important that this does not just become a free period when one teacher watches another and then goes back to their own classroom. Some suggestions for this are:

- To plan a lesson together with one person doing the teaching
- To plan a lesson together and share the teaching
- To watch a lesson and then discuss it afterwards
- To watch a lesson and look out for specific events or trends the teacher has asked you to look for (eg; clarity of instructions, use of the board, getting different students to contribute)
- To watch a lesson and write a report
- To watch a lesson and complete a table as follows:
 - What I learned from watching this lesson is.....
 - What surprised me is.....
 - A question I want to ask is.....

Ideally good practice should be reported on in regular staff development meetings (eg: I watched X and a really good technique they used was YYYY.)

Document D:

Assessment for Learning (Förderliche Leistungsbewertung) in Teaching¹ – Does it Concern School Leaders too?

What is “assessment for learning“?

The feedback culture

Teaching quality

By “assessment for learning”² we mean „eine innovative Prüfungs- und Feedbackkultur“ (an innovative assessment and feedback culture) through which the individual learning processes of pupils are promoted in a targeted way (Stern, 2010). According to Dylan Wiliam, it serves as a bridge between teaching and learning: a close feedback loop that enables teachers to draw conclusions about the learning status and process of learners and therefore serves as a basis for the improvement and development of teaching. In order to help learners progress in learning foreign languages and to increase the quality of teaching, it is therefore important to observe the learning process of pupils and exploit existing knowledge about their progress: only by doing so will teaching be oriented to the needs of learners and teachers will support and activate the learning process.

- *Food for thought:* Does your school programme take assessment for learning into account?
- *Food for thought:* Do learners know how far they have come along in their learning process and do they receive help if they need it?
- *Food for thought:* Do learners, parents and teachers know how important assessment for learning is, meant as an assessment and feedback culture?
- *Food for thought:* Is the language level achieved by learners at the end of their school career recognized and positively enhanced?

¹ In this paper, the terms teachers, learners and school leaders refer to both male and female individuals.

² Preliminary terminological note: in this paper, test (*testen*) and examination (*prüfen*) mean the same. A language test is therefore a language examination or a class assignment. Assess and assessment (*evaluieren*, *Evaluation*) mean evaluate (*beurteilen/bewerten*) and are hypernyms of test and examination. *Förderliche Leistungsbewertung* is assessment for learning in English.

Language education – a task for the entire school team?

More success in learning

The quality of a school depends first of all on the quality of teaching provided by teachers every day. Teachers are the face of the school that learners usually see much more often than they see school leaders. On the other hand, the quality of teaching is strongly influenced by its methodological setup. But it is also measured on the basis of the learning success of pupils, which is of great interest to school leaders since it is a real output and helps schools emerge and establish themselves.

Focus on learning

When developing learning, successful teaching and methodology in foreign languages must therefore focus on the learning of pupils. Their learning must be at the centre of a school's actions and principles. Language education is a task for the entire school team, both within the framework of both teaching and school development. And yet, the development of teaching cannot disregard learners. Their feedback orients and guides it and helps to perceive lessons as a dialogical process.

- *Food for thought:* What value is attached to language education in your school?
- *Food for thought:* Is there a basic common belief, a shared vision about learners' feedback and the development of teaching?

An overarching issue: lessons as dialogues?

Maximizing learning possibilities

Reflecting on an innovative culture of learning and assessment can prove useful not only in foreign language teaching but in all school subjects.

Supporting the development of learning

The individual promotion of learners, by testing their progress, together with good quality teaching that uses a variety of inputs, has the utmost influence on the learning success of pupils (Stern, 2010). If the structures of learning, classes and teaching are harmonized, it is possible to maximize learning possibilities and achieve valuable results. School leaders can establish this consistency and create working relations (Meyer, 2011). The topic of "assessment for learning" can be stimulated and supported by the leadership of the school, in relation to all subjects, as a task within the framework of the development of teaching.

- *Food for thought:* What can school leaders do to increase the focus on learning in the school's culture and to maximize the opportunities to learn? What is your school already doing in this respect?
- *Food for thought:* How is the development of teaching stimulated in your school? What possibilities of supporting it among teachers do you see?

TIP: The development of teaching never starts from scratch. Certainly your school must be already involved in complex processes and projects. Exploit and consolidate the resources and knowledge you already have.

Summative and formative assessment

Focus on basic notions	In order to focus on learning and establish a modern culture of learning and assessment at school, it is important to reflect on <i>the way</i> assessment takes place. The majority of tests administered to learners are tests assessing summatively and therefore in a precise way, after completing a topic. In this way, short-time memory of basic notions is involved and you test what is easy to examine. Formative assessment, on the other hand, occurs while doing a topic and guides the learning process.
Guiding the learning process	
Summative assessment	Summative tests assess in a precise way a performance that is used to give marks and to position learners at specific learning levels. This type of assessment, though, can vary a lot, depending on the timing, on the formulation of the task, on the test format and on the composition of the group of learners. Furthermore, the fact that learners are or are not able to carry out a certain task sometimes simply depends on how they are doing that day. Summative assessments entail the danger that learners “mechanically” learn what they need to know and then immediately forget it. This can be demotivating, especially for weak learners.
Next higher level of competence	A number of significant studies show on the other hand that learners learn much more, for instance, when they develop questions together about a topic for which they already have the answers for an hour rather than use the same hour to fill in empty spaces in a test (William, 2011). Furthermore, it is assumed that learners who are helped by their teachers for longer periods sooner or later can manage on their own and then move up to the next higher level of competence.
Formative assessment	Formative assessment is therefore effective and takes place over time. The focus of teachers is on the learning of pupils, who can consolidate their success through constant feedback. If teachers give constant feedback instead of giving the usual marks at the end of each teaching unit, this will help even weak learners to better judge their performance (Stern, 2010).
Consolidating success in learning	
Many types of questions	Obviously formative assessment does not rule out summative tests but serves the purpose of improving learning even in diagnostic terms. Formative assessment becomes even more reliable if as many types of questions as possible are used and if teachers systematically try to test what pupils have learnt also in relation to higher order thinking skills, such as <i>applying</i> and <i>judging</i> . In this way, the focus is on the content of learning itself and on its understanding (Stern, 2010, pp. 43 ff). This increases the success of learning in the long run.
Focus on understanding	

- *Food for thought:* How are tests administered in your school/class? Are they mainly summative or formative?

- *Food for thought:* What type of test is used/do you use?

TIP: Wherever possible, you can try to reduce the number of summative tests and enhance the role of formative assessments. This is a slow process that must be started and tested by teachers. In your capacity as school leaders, you can allow space for these initiatives.

Teachers systematically observe and test progress in class

Observing the
learning process

In order to assess formatively, it is important to systematically test and observe the progress of learners while teaching. The goal is to continuously observe the learning process of pupils and give them feedback. In this way, it is also possible to establish which level each individual learner and the group as a whole have reached. This means that light is shed not only on new knowledge acquired but also on weaknesses and unclear elements. Assessment and motivation are not incompatible but go hand in hand: *if you know where you stand, you know better where you must/can/want to get to.*

Internal
differentiation

Furthermore, teachers are better capable of making internal differentiation and assisting learners on an individual basis: *which learner knows this already and who does not know it yet? Did everybody really understand? What are the difficulties? What do I have to go back to? What can I leave out, even though I had planned to cover that topic? etc.*

Thanks to assessment for learning, teachers are capable of understanding the need for individual support and assistance to learners and can adjust the learning goals of their teaching to the class. In this way teaching can be planned and organized based on a significant foundation. Learners' feedback and orientation to learning goals are therefore closely related (see also:

Toolkit-Teaching).

- *Food for thought:* Is the learning process of pupils in your school followed also in a formative way, i.e. in assessment for learning terms?
- *Food for thought:* Do teachers/do you receive support in introducing innovative methods for the assessment of performance at school?

Formal and informal tests: what counts is feedback!

Informal
assessment

Formative assessment can be formal or informal. What counts is to remember that learning progress tests refer to a specific topic and a specific group of learners; this means that the outcomes of tests only apply to that topic and to that group. You can assess both the final outcome and the way followed to get to it. Informal tests can also be constructed and assessed by learners themselves.

Self-assessment
and peer evaluation

Intrinsic interest for
what is being learnt

Observations by
teachers

In this way, learners can follow their progress by means of self-assessment and peer evaluation and reflect on their learning. This is a further element promoting motivation through autonomous learning and consolidating success: focussing on pupils' learning means supporting autonomous learning in the long term, promoting self-correction skills and therefore generating an intrinsic interest in what is being learnt.

Observations made by the teacher are a powerful means of informal assessment of school performance. Teachers can opt for a spontaneous approach or can follow checklists that they specifically create for their learners. This type of data collection and documentation of progress in learning can be directly used in the continuation of the teaching activity. By doing so, teachers see what potential is already there in a class and have a better understanding of the way in which learning processes take place among their learners. Observations can be performed by focussing on specific learners, on the topic learnt or on special skills, such as fluency etc.

Example 1:

Observer/ teacher:		Student's name:
	In what way / to what extent? (e.g.: adequately/partially etc.)	Additional observations
Understands the objectives to be met with the group		
Develops a strategy for group work		
Works cooperatively		
Reflects critically on the work with a view to improving it		
Uses language appropriately		

Example 2:

Observer/ teacher:	Mario	Clara	Alessandra	Luca	Bruno
Task completion					
Works autonomously					
Asks classmates for help					
Asks the teacher for explanations					
Consults the material supplied					
Works in a focussed and systematic way					

Transparent learning goals

Clear performance expectations

Irrespective of the way in which testing takes place, we need to always underline the importance of transparent learning goals and a clear formulation of performance expectations: agreed-upon learning objectives and verbal or non-verbal communication on performance expectations are a source of clarity for learners. This clarity helps them organize in an increasingly autonomous way their own learning and to have a clear overview of their learning process. To this end, informing pupils at the beginning of a class and agreeing on binding rituals and rules is decisive (see also: **Toolbox-Teaching**).

- *Food for thought:* What possibilities for informal testing do teachers/do you use and how often?

TIP: Preparing a checklist can be useful for systematic observation. In this way data about individual learners can be collected more effectively. Encourage teachers to act in this way and support the exchange of information collected/this approach among colleagues.

*Examples: the following short examples clarify how assessment for learning can take place in class and do not claim to be exhaustive. You will find additional inputs in “**Toolbox-Teaching**”. Reflections and tips are meant here for teachers.*

Example: non-verbal signals in oral production

Non-verbal signals

Time waiting for self-correction

Assessing informally in class means helping self-correction, not only in order to ascertain the learning level of pupils but also to identify further potential levels of competence. Help with self-correction can occur by means of non-verbal signals or direct feedback. In particular, non-verbal signals lend themselves to helping learners understand that they made a mistake or directly indicating how they can correct it. This especially applies to oral production and can be practised in class, with the group. After establishing the method, you will also save time when correcting; teachers, though, should always give learners enough time to react to the help offered to them or to ask for help. Often, time is not enough (Grotjahn & Kleppin, 2015).

TIP: Practise non-verbal signals in class, so that they can rapidly produce an effect and so that the corrected learners are directly guided towards the search for a solution, for example by means of hand movements (to indicate the position of the verb) or using gestures (attention: mistake!). You will find additional TIPS in: **Toolbox-Teaching**.

Group work in oral production: the example of “Sprachstadt”, the language city.

The “Sprachstadt” project: the language city

A well-known example, that lends itself well to cooperation with other schools as well, is the idea of the “Sprachstadt”, the language city, which

	<p>has been practised for decades in Dutch schools (Carl Van de Burg). Within the „Sprachstadt“ project, learners follow a simulated route through a city and visit the most significant places, such as a hotel, a shopping mall, a supermarket or a cinema. Along the route, learners are exposed to realistic situations, in which they must be able to handle a conversation. There are roles that learners take on when they visit the different places as guests and there are “fixed” roles, assigned to the various stations: for example, waiter and guest at a restaurant or policeman and pedestrian.</p>
Duration and procedure	<p>The project is meant to last approximately one month, three classes a week. At the start, pupils, together with their teacher, choose four topics that they will develop, for instance: 1. At the youth hostel, 2. Asking directions, 3. At the restaurant, 3. In a clothing shop.</p>
Making dialogues	<p>Teachers present various dialogues for each topic. A table is made with language functions of the various situations and the related language expressions. Learners are then divided into pairs or groups of three and prepare dialogues. Groups can refer to the table that they prepared together, and its language expressions.</p>
Final performance	<p>The class as a whole chooses the dialogues for the final performance of the „Sprachstadt“. Depending on the language level of learners, two different forms of thematic dialogues are prepared: a more complex version (for instance A2) and an easier one (for example A1). In this way you ensure that all learners can participate in the project.</p>
	<p>Material for practice is available at: https://www.goethe.de/resources/files/pdf25/pk4396427.pdf</p>
Preparation in class	<p>When preparing for the final performance, on which occasion the Sprachstadt is staged in the whole school or in a wing of the building, learners will have to learn the dialogues that have been prepared: to this end they are divided into two groups and arranged in two rows, one opposite the other.</p>
Practising dialogues	<p>In this “formation”, learners practise the dialogue with the person in front of them. The teacher decides how much time they can use for each dialogue. When the time is over, learners of row A move one place down and by doing so practise the same dialogue with ever-changing partners. Not only partners are changed but also roles: those who acted as waiter in the restaurant will then be the client. At the end of the first round, you start again from the beginning and change the dialogue. This time learners in row B will move down one place when the time for a dialogue is over. In this way the memorization phase is not boring at all but lively and fun.</p>
Learners help other learners	<p>You can also involve in the project older pupils, of higher school years or from another school: while younger pupils move around the Sprachstadt, older pupils assess their oral production and act as “evaluators” after preparing themselves for the same dialogues. Teachers can use this occasion to integrate their class observations.</p>

The language passport as a motivation

TIP: At the end of the project, make sure that outcomes are included in a language passport that bears a symbol for each one of the four situations (restaurant, clothing shop...). After completing each dialogue, learners receive a stamp on their passport, with a symbol that corresponds to that specific dialogue. After collecting the four stamps, learners have successfully completed the route through the Sprachstadt.

Example of written production: two-phase work and group work

Practising different methods

In most cases, the outcomes of summative assessments are not gone through again. We know that from our own experience as pupils. Often, only the best learners correct their mistakes and you do not go through the class test with those who would really benefit from it. Informal assessments of written school performance can also be done. As was the case with oral production, practising in class is useful. Not all methods are equally clear for all learners.

Two-phase work

When correcting written texts, attention should be paid to having learners make the corrections themselves, obviously with the help of their teacher, who can consider, for example, administering a class assignment on two different days. Teachers will hand it out the next day so that it can be improved, either with no correction at all or after indicating the mistakes but with no correction. In this way learners can review their text. This gives teachers important indications about the learning process of pupils and on the remedial approaches that they can already apply.

Variety of questions and a wide repertoire

In written production also, having a variety of questions and a wide repertoire of exercises proves useful, so as to take into account different types of learners and to collect as much data as possible on individual learners.

Group production of texts

If a text is written in groups, the group work phase during which learners discuss what they will write, can be used by the teacher as an observation phase. A preparatory individual working phase can be useful in the case, for instance, of a jigsaw method meeting or expert groups (see: **Toolkit-Teaching**).

TIP: It is useful to develop together with learners, in class, rules for self-correction and for third party correction. This accelerates the process of identifying mistakes and making corrections. Develop those rules with your learners and make them visible in the classroom (for instance by means of a poster that you create together).

The culture of reflection in class: learning diaries and questionnaires/ checklists

Learning diary

The skill of self-assessment is an important prerequisite for life-long learning. A learning diary helps learners organize their learning and identify their level. And yet the quality of self-assessment depends on a number of important factors. If you want to introduce a learning diary, you have to take the following into account (Weskamp, 2007):

- ✓ In the case of younger learners, it is important to formulate the “I can/cannot” statements as concretely as possible: “I can use simple greetings”, instead of “I possess a number of learning techniques to read in a foreign language”, which is too generic.
- ✓ Beginners benefit most from checklists and questionnaires in their mother tongue.
- ✓ Anxious learners tend to assess their own learning more negatively.
- ✓ It is easier for more autonomous learners to make a self-assessment. Learners who let the surrounding environment influence them a lot have more difficulties in this respect.
- ✓ Contact with mother tongue speakers and therefore with a “standard”, helps self-assessment.

Example 3:

Self-assessment		Name:	Date:
Topic: Küche und kochen			
	Yes	To some extent	Not at all
I am interested in this topic			
The class atmosphere was good			
I felt at ease during the class			
We learnt this	It was easy	It was difficult	I can do this (+~ -)
The names of food and ingredients			
Verbs used in the kitchen			
Reading a recipe			
Writing a recipe			
Telling what I like and what I do not like eating			
Proverbs related to cooking			

Reflection on
learning

Self-assessment is a metacognitive strategy that learners must learn in the first place. This means reflecting on one's own learning and learning how to reflect. In the classroom, this means that the teacher introduces a culture of reflection that can serve as a basis for autonomous learning for learners. There are two different possible applications:

- Inventory method (global self-assessment), for instance at the beginning of the school year, so that learners understand what they already know and what goals they must set for the future.

- Task-based assessment stably integrated in the learning process and with a formative character: the objective is improving success in learning by collecting experience and assessing what has been learnt.

Questionnaires/
checklists

Both things can be done by individual learners using questionnaires. In the case of global self-assessment, all skills can be included, i.e. listening, speaking, reading and writing and learners make a self-assessment based on a scale (for instance from 1 to 10) or an "I can/I cannot checklist". Task-based self-assessment can occur via questionnaires, too, for instance before and after a report. They can be supplied or consciously developed together with the learners in class, within the framework of a new culture of reflection.

Example 4:

Use the same form <u>before</u> and <u>after</u> our class. Where did you make progress? Use different colours:	Adequately	Partially	Not adequately
Writing a recipe			
I can use the names of food with the right article			
I can use the right verbs to describe the different steps			
I can use specific phrases and expressions, e.g. "eine Prise Salz hinzufügen"			
I can use the terms for ingredients and quantities			

School diary

At the end of the school day, pupils write down what they have learnt, asking a number of fundamental questions: what did I learn? What did I enjoy? How do I feel?

Notebook with a section for comments:

In a normal exercise book approximately one third of each page is kept free for comments, which are therefore directly linked to the written content and where pupils can make further comments.

Travel diary:

This replaces the exercise books of one or several subjects, with a variety of notes in chronologi-

cal order (sketches, clusters, drawings, feedback, self-assessments) → the travel diary must narrate the story of their personal encounter with the learning content.

Notebook of learning goals:

This is a table and it contains learning goals that can be developed over a long period of time. When a goal is reached, a note is made, with the date, so that learners have their own learning path before their eyes, both what they have accomplished and what they have ahead of them.

Feedback and balance sheets:

In the form of a table; learning content and one's own performance are noted down, by checking boxes or with agreed-upon symbols.

- *Food for thought:* As a teacher are you supported in introducing a culture of reflection in teaching (by colleagues, by the school leadership)? What form could that support take?

TIP: Involve your learners in a debate about a new culture of reflection: you can prepare it and talk in class about self-assessments, the way they work and the reason why they are useful.

TIP: It is easier to make a self-reflection after a written assignment than after an oral exercise because learners can look again at what they wrote and directly refer to it.

Example of the portfolio of languages

Promotion
of linguistic
diversity

A useful self-assessment tool is also the European language portfolio (ELP, <http://www.coe.int/de/web/portfolio>), which by now has been made available by the Council of Europe in many digital versions and variants to promote linguistic diversity. The learning portfolio helps the reflection of learners and offers descriptions of skills and difficulties which are as realistic as possible. In this way, learners have a picture of what they have learnt and can better formulate their learning goals. ELP uses checklists for A1-B1 levels. As stated above, checklists for beginners should be written in the language of their country.

<http://www.sprachenportfolio-deutschland.de> (video by the European Centre for Modern Languages in Graz, Austria/ a Council of Europe institution).

Video

When you work with portfolios, you basically distinguish between process and product portfolios. You use one or the other depending on your learning goal and content, i.e. topic:

Process portfolio

This contains documents, analyses and comments about one's individual learning path: one's own texts and texts written by others, worksheets, pictures, reports, critiques, a list of books/texts read.

Product portfolio

This contains a selection of assignments that learners judge to be especially well done and also opinions, the description of their working methods and concluding reflections.

Both versions can be used by teachers to keep track of the learning path, as a diagnostic and assessment tool, to increase motivation, as a space for reflection and self-perception or simply as an exercise and stimulus.

TIP: Portfolios can be maintained on a daily or weekly basis or during a project and can be personal or group portfolios. You can have learners create the portfolios, you can make them together or encourage them by means of guiding questions and completing sentences.

TIP: Use product portfolios to advertise your field of teaching/language/school and present them during open days. Or have learners in groups present their learning outcomes to their parents using a process portfolio, in order to involve them more.

Example of a blitz feedback: learners as co-constructors of lessons

Lessons are dialogic. There is a regular and constant exchange between teacher and learners on various topics.

Many of the possible feedback methods take a short time if learners are used to them and if they are part of the class routine. Furthermore, they are not necessarily limited to foreign language teaching but can be used also in an overarching way for different subjects, turning learners into veritable co-constructors of lessons.

Feedback loop

Blitz feedbacks, for example, are useful to assess whether you can move on with your syllabus. It is important though that learners are already accustomed to self-assessment and do not refrain from answering sincerely. This is granted by the pre-existence of a reflective and open learning culture. One possibility is, for instance, to use the ABC cards mentioned by Wiliam (2011). They work like a multiple choice test but in real time. The teacher asks a question, with four possible answers and learners raise their hand and show the card corresponding to the solution they propose. In this way, at the end

ABC cards

of the class, the teacher can rapidly have an idea of how many pupils and who among them have already understood.

Short questions
at the end
of the class

Even short questions such as mini-interviews, closed or open, on what has been learnt can tell teachers at the end of the class if they can move on with the topic as planned: they are put in writing (the advantage being the time saved) or can be whispered in the ear of pupils by the teacher (in this case the advantage is that clarifications can be requested). Data collected in this way can be included by the teacher in the checklist of individual learners. The planning of a learning unit becomes more concrete in this way, because it is oriented to the learning level of the class.

- *Food for thought:* What other methods do you know to get a rapid overview of the progress of learners?

TIP: In addition to learners, parents should also be informed about the new methods of assessment for learning that have been introduced. Evening meetings with parents can be the right occasion to raise awareness about this topic together with teachers.

TIP: Have learners make the ABC cards themselves, for instance shaped as dice with coloured faces. The creative effort will serve as a chance to talk to the entire class about reflection and feedback. There are no limits to learners' creativity.

Final reflection: assessment for learning to improve teaching

The dynamics of
learning

It is useful to follow over time the progress made in learning and to present different types of assignments or many assignments of the same type: the more frequently you test performance and the more information you have about learners, the higher the degree of precision with which teachers will identify possible learning paths and propose improvements. In this way, the dynamics of the development of learning are taken into account and its success increases. Learning does not occur in a linear way and always with the same potential for growth. In assessment for learning, language learning is meant as an open process that lasts for all your life. Following the learning process step by step enables learners not to stop at the level of notions but to understand connections, apply their knowledge, analyse it and self-evaluate (Bloom, 1976). In this sense assessment for learning is an overarching topic, of interest to the entire school team.

Development
of a common
project

The development of a common project for assessment for learning can be encouraged in a school within the framework of the development of teaching. Cumulative effects are more important than individual ones and this means that cooperation among teachers in preparing and reviewing classes, class observations between colleagues, the creation of a network for the development of teaching in similar schools etc. (Meyer, 2011) are useful in start-

ing innovation in this direction. Everybody (teachers, learners, parents and school leaders) must actively participate in the topic of the culture of feedback, meant as a life-long learning culture.

References

Bloom, B. (1976). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven

Bereich. Weinheim und Basel: Beltz.

Bolton, S. (1996). Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschritt in der Grundstufe. München: Langenscheidt.

Europarat. (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.

Grotjahn, R., & Kleppin, K. (2015). Prüfen, Testen, Evaluieren. München: Langenscheidt.

Stern, T. (2010). Förderliche Leistungsbewertung. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen.

Vollmer, H. (2007). Leistungsmessung, Lernerfolgskontrolle, Selbstbeurteilung: Überblick. In: K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm, Handbuch Fremdsprachenunterricht (S. 365-370). Tübingen und Basel: Francke.

Weskamp, R. (2007). Self-assessment /Selbstkontrolle, Selbsteinschätzung und -einstufung. In: H. C.-J. Karl-Richard Bausch, Handbuch Fremdsprachenunterricht (S. 382-384). Tübingen und Basel: Francke.

William, D. (2011). Embedding Formative Assessment. Bloomington: Solution Tree Press.

Sezione 1 | ACADEMIC MANAGEMENT

Panoramica del toolkit

Documento A: Modulo Academic Management - Assicurazione qualità

Questo documento è stato pensato per i senior manager (dirigente, collaboratori del dirigente, responsabile di dipartimento) affinché riflettano sulla natura dell'assicurazione qualità e su quali siano le sue possibili implicazioni per il dipartimento di lingue (e per l'istituzione formativa in generale). Questo è inteso come un documento di riflessione che può tradursi in un piano d'azione per l'implementazione della qualità. In quanto tale, ha la funzione di toolkit di autovalutazione, che i senior manager possono usare per misurare la qualità attuale della scuola e le possibilità future in questo ambito.

Innanzitutto il documento intende proporre ai potenziali partecipanti alcune definizioni dell'assicurazione qualità, per avviare una riflessione. Di seguito esamina i fattori che influenzano la qualità, in particolare i vincoli finanziari e di bilancio, la cultura istituzionale e il reclutamento di personale qualificato.

Successivamente si approfondiscono alcune misure di assicurazione qualità che spesso vengono implementate nelle scuole, come:

- Programmi di audit esterni
- Procedure di feedback interne
- Procedure di client feedback (studenti e genitori)
- Valutazione della qualità dell'insegnamento attraverso l'osservazione (e feedback)
- Sviluppo di iniziative di supporto per il personale, incluso lo sviluppo professionale e la formazione in servizio

Documento B: questionario di autovalutazione

Questo documento comprende una serie di questionari di autovalutazione che i senior manager possono utilizzare per condurre audit nel loro istituto; affronta gli aspetti principali dell'assicurazione qualità nel campo dell'istruzione. È proposto un sistema di punteggi che può aiutare i manager a monitorare i progressi nel tempo. Il documento invita i manager ad individuare le eventuali carenze e a formulare un piano d'azione specifico che consenta di eliminarne alcune. È importante che i manager siano realistici rispetto a quanto si può ottenere nell'arco di un anno ed è cruciale fissare delle priorità.

Documento C: Documento per la consultazione del personale (sviluppo professionale/metodologia didattica/osservazione delle lezioni)

Questo documento è destinato ai dirigenti e ai responsabili di dipartimento che lavorano con il personale docente. Include una serie di interventi relativi allo sviluppo professionale, alla metodologia didattica e all'osservazione delle lezioni ed intende incoraggiare i docenti ad esaminare la loro attuale pratica didattica e il loro contesto e considerare le opportunità di sviluppo e cambiamento.

Documento D: Valutazione per l'apprendimento nell'insegnamento

La valutazione per l'apprendimento (o valutazione formativa) può essere intesa come "innovative testing and feedback culture" (una cultura innovativa della valutazione e del feedback), progettata per sostenere i discenti e mirata ai loro processi individuali di apprendimento (Stern, 2010). Il documento fornisce una breve panoramica del tema ed offre anche alcuni esempi pratici. Si pone la questione della rilevanza del ruolo svolto dalla valutazione del rendimento per l'intero team della scuola e della misura in cui la direzione della scuola possa aiutare i docenti ad introdurre tale sistema di supporto. Si considerano anche le modalità, la frequenza e le finalità delle valutazioni dell'insegnamento della lingua e i metodi che consentono di tradurre i risultati in feedback costruttivo per i docenti e gli alunni.

Documento A:

Academic Management - Assicurazione della Qualità

Introduzione

In generale, il controllo della qualità è cruciale per rendere le organizzazioni più efficienti e produttive e nelle industrie dei servizi (istruzione, trasporti, sanità) è importante tanto quanto nel settore manifatturiero.

Eccone una definizione:

“the maintenance of a desired level of quality in a service or product, especially by means of attention to every stage of the process of delivery or production”

(Il mantenimento di un livello auspicato di qualità in un servizio o prodotto, in particolare prestando attenzione ad ogni fase del processo di erogazione o produzione)

(Oxford English Dictionary: OED)

La definizione che segue concerne più specificatamente l'istruzione

“the systematic monitoring and evaluation of learning and teaching, and the processes that support them, to make sure that the standards of academic awards meet UK expectations, and that the quality of the student learning experience is being safeguarded and improved”

(Il monitoraggio e la valutazione sistematici dell'apprendimento e dell'insegnamento e i processi che li sostengono, per garantire che gli standard dei riconoscimenti accademici soddisfino le aspettative britanniche e che si salvaguardi e migliori la qualità dell'esperienza di apprendimento degli studenti)

(Quality Assurance Agency – QAA)

Quali sono le implicazioni per le organizzazioni nel settore dell'educazione?

Come si può implementare l'assicurazione qualità nella propria scuola?

Fattori dell'assicurazione qualità

Sono molti i fattori che influenzano la qualità di un istituzione educativa, tra cui:

Aspetti finanziari:

L'organizzazione dispone di risorse sufficienti per:

- formare classi piccole, che consentono di seguire meglio il singolo alunno

- fornire materiale didattico idoneo (libri di testo, eserciziari, CD, DVD, materiale aggiuntivo, dotazione informatica), così come le famiglie, gli studenti e i docenti si aspettano
- dotare il centro di hardware idoneo, come lavagne interattive, lettori di DVD, proiettori per computer, lettori di CD
- fornire risorse per chi apprende, come accesso a computer, materiale pedagogico aggiuntivo, dispositivi per la lettura e l'ascolto, se possibile in un centro studi presso l'istituto stesso
- pagare stipendi che attirino i migliori insegnanti e il migliore personale amministrativo¹

Cultura istituzionale

- L'organizzazione riflette costantemente su come sviluppare e migliorare la qualità dell'insegnamento?
- C'è una cultura di sviluppo professionale per lo staff?
- I docenti sentono l'esigenza/il desiderio di migliorare e crescere professionalmente?
- C'è qualche modalità di formazione in servizio per promuovere il loro sviluppo professionale?
- Si cerca in qualche modo di sapere cosa pensino i genitori o gli studenti?
- C'è una missione generale nel dipartimento (ad es: portare tutti gli alunni almeno al livello B1 in ciascuna lingua)?
- C'è un accordo interno sulla metodologia generale da utilizzare? Questo è reso esplicito da qualche parte?
- Ci sono rapporti con altre scuole nei vari ambiti, in modo da poter confrontare le buone pratiche?

Reclutamento del personale²

Esistono misure volte a garantire la nomina del personale migliore possibile nel dipartimento? Lo si può fare:

- definendo le qualifiche necessarie
- facendo colloqui ai candidati
- chiedendo ai candidati di tenere una lezione dimostrativa
- reperendo referenze

Implicazioni

Affinché una scuola possa essere sicura che l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue avvengono in modo efficace, deve esserci un sistema di monitoraggio, nel cui ambito si potrebbe:

¹ Nei contesti in cui è possibile

² Nei contesti in cui è possibile

1. Monitorare il rendimento degli alunni in occasione degli esami di fine anno o con esami di valutazione esterni
2. Svolgere sondaggi sulla soddisfazione di genitori/studenti
3. Chiedere le opinioni dei docenti su vari argomenti
4. Osservare in modo diretto l'insegnamento in classe
5. Invitare 'ispettori' esterni a valutare la qualità dell'insegnamento delle lingue.

Un audit esterno non deve essere svolto necessariamente da un ente ispettivo ufficiale come ad esempio EAQUALS o AISLI; alcuni istituti invitano altre scuole della stessa zona a svolgere il ruolo di "amico critico" nel quadro di audit approfonditi. Si noti che questo può risultare utile anche per il rappresentante della scuola che svolge l'audit, come buona pratica da condividere tra gli istituti. Potrebbe essere una grande opportunità per le scuole di uno stesso sistema educativo collaborare per migliorare i sistemi, le procedure, i materiali, la valutazione e naturalmente la didattica. L'audit può concludersi, ma non obbligatoriamente, con la stesura di una relazione da presentare alla scuola ospitante ma potrebbe anche trattarsi solo di un momento di discussione. La relazione presenta il vantaggio di consentire di confrontare le situazioni, anno dopo anno, soprattutto se si utilizza un sistema di punteggio. Ad es., il sistema di punteggio relativo ad un possibile schema di osservazione tra pari potrebbe configurarsi così:

- 1 = pienamente applicato
- 2 = per lo più applicato
- 3 = parzialmente applicato
- 4 = non applicato

È essenziale che sia sempre garantito l'anonimato. Non si devono citare nomi né nelle relazioni né negli incontri. In questo modo si assicura che docenti e personale amministrativo si fidino del sistema e non si sentano minacciati da esso. Tuttavia, può essere molto utile formulare commenti generali sull'insegnamento, come ad es.:

- Nelle classi osservate c'erano pochissime evidenze dello svolgimento del lavoro a coppie
- I docenti hanno usato bene la tecnologia
- Vanno migliorate le tecniche che aiutano gli studenti con la pronuncia

Chiaramente saranno le scuole stesse a definire come svolgere l'audit ma si potrebbero includere alcuni degli elementi che seguono:

- Osservazione delle lezioni
- Focus group con gli studenti (per sapere cosa pensano del loro apprendimento)
- Focus group con i docenti (per sapere cosa pensano delle modalità

- di insegnamento delle lingue e del supporto dato dal dipartimento)
- Colloqui con le figure chiave del personale del dipartimento (ad es.: responsabile del dipartimento, project leader)
- Un'analisi delle procedure e dei sistemi gestionali
 - o sviluppo professionale
 - o valutazione
 - o inserimento
 - o reclutamento dei docenti
 - o produzione di relazioni e certificati (eventuali)
- Un'analisi dei materiali e delle opportunità di apprendimento autonomo

Monitoraggio del rendimento degli alunni

Per monitorare in modo efficace la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, è essenziale usare ogni anno lo stesso meccanismo di valutazione. Anche se non si potranno mai avere garanzie assolute in tal senso, dobbiamo presumere che i voti dell'esame di Stato siano relativamente coerenti a livello di precisione anno dopo anno. In modo analogo, è probabile che ogni esame valutato esternamente misuri con ragionevole accuratezza la competenza degli alunni. Potrebbe trattarsi ad esempio degli esami Cambridge Main Suite come il Preliminary English Test (PET) e il First Certificate in English (FCE) oppure dei test IELTS. Le scuole possono anche utilizzare un proprio sistema di test ma questi devono essere gli stessi di anno in anno per consentire confronti precisi. Altrimenti è probabile che il test un anno sia più facile o più difficile dei test degli anni precedenti o successivi.

È altresì importante che il contenuto dei test sommativi sia di tipo comunicativo, che includa la valutazione di competenze (ascolto, parlato, lettura e scrittura) oltre alla conoscenza linguistica (grammatica, vocabolari) e che sia in linea con quanto insegnato.

La scuola è responsabile di registrare i risultati dei test di anno in anno, per consentire i confronti.

Format per il feedback dello studente

Tra le cose elencate, cosa ritieni ti sia stato più utile nello studio di una lingua straniera? I numeri corrispondono a:

- 1 = estremamente utile
- 2 = molto utile
- 3 = utile
- 4 = non molto utile
- 5 = per niente utile

- spiegazioni della grammatica
- attività pratiche con la grammatica

- esercizi scritti
- studio del vocabolario
- ascolto della lingua parlata
- attività in classe in cui si parla
- visione di video
- lettura di testi
- attività per la pronuncia
- scrivere
- fare compiti
- lavoro a coppie o di gruppo
- uso di computer

C'è qualcosa che vorresti che il tuo insegnante facesse di più o di meno?

Hai mai fatto esperienze di apprendimento online per conto tuo? Se sì, quali siti web hai usato? Quanto li hai trovati utili?

C'è altro che pensi di poter fare **tu stesso** per aiutarti ad imparare meglio le lingue straniere?

Organizzazione di sondaggi della soddisfazione dei genitori/studenti

Al mondo, molti istituti organizzano sondaggi per misurare la soddisfazione degli alunni. Tali sondaggi, come nel caso precedente, devono essere esattamente gli stessi di anno in anno per consentire di confrontare le opinioni. I dati raccolti saranno utili per definire il grado di soddisfazione degli studenti e gli eventuali scostamenti significativi possono essere un segnale di qualcosa che non funziona o viceversa di un considerevole miglioramento nella percezione della qualità dell'insegnamento della lingua nella scuola da parte degli alunni.

Osservazioni di lezioni

In termini di assicurazione qualità, si tratta di una delle forme più comuni di valutazione. Coinvolge un esperto di didattica della lingua, che solitamente occupa una posizione di rilievo (ad es.: responsabile del dipartimento, responsabile dello sviluppo dei docenti), che osserva una lezione o parte di essa e la valuta, sulla base di criteri definiti. In alcune scuole si può attribuire un voto o un giudizio che indica che la lezione non soddisfa lo standard richiesto:

- ottimo
- buono
- soddisfacente
- non soddisfa lo standard richiesto

Quest'ultimo giudizio può dare adito ad un piano d'azione per sostenere il docente e ad un'ulteriore, successiva osservazione.

Un tipo di osservazione alternativa è quella funzionale allo sviluppo professionale (developmental observation), che rientra di solito nello sviluppo professionale continuo o nella formazione in servizio. Lo scopo principale è far sì che il docente benefici del feedback collaborativo di un collega per sviluppare o affinare le competenze didattiche. Si possono così anche individuare gli ambiti in cui il docente deve migliorare, ad esempio:

- gestione della classe
- presentazione della grammatica in modo comunicativo
- aiutare gli studenti con la pronuncia
- pianificazione della lezione
- personalizzazione dei materiali del libro di testo
- dare agli studenti maggiori possibilità di parlare in classe
- assegnare i compiti in modo efficace

Tuttavia, l'osservazione in classe può essere percepita come una potenziale minaccia da parte di alcuni docenti e deve essere gestita con attenzione. È importante cercare di fare in modo che i docenti stessi si rendano conto di cosa vada migliorato e suggeriscano cosa bisogna fare e come, invece di imporre loro una decisione dall'alto. Nelle scuole in cui l'osservazione nell'ambito dell'assicurazione qualità non rappresenta la norma, può risultare utile iniziare con osservazioni funzionali allo sviluppo professionale, in modo che i docenti vedano i benefici delle osservazioni e non le percepiscano come una possibile minaccia. Le osservazioni nel quadro dell'assicurazione qualità possono essere introdotte successivamente.

Un altro tipo di osservazione è quella tra colleghi (peer observation). Può accadere che i docenti non abbiano il tempo di osservare o di collaborare con colleghi più esperti. Se guardiamo cosa accade nelle altre professioni, vediamo che il personale appena formato viene seguito da un collega più esperto o da un mentore. Un giovane pilota starà accanto al proprio capitano, che lo osserva e valuta; lo stesso accade ai medici chirurghi negli ospedali o agli avvocati che lavorano assieme ad un collega più anziano. Anche al di fuori delle professioni, è pratica standard in molti Paesi che i tecnici lavorino come apprendisti accanto a colleghi esperti da cui imparano il mestiere (come nel caso degli elettricisti, degli idraulici, dei muratori o dei falegnami). Niente aiuta di più a migliorare che osservare i colleghi mentre lavorano, eppure, per qualche ragione, nella professione dell'insegnante questa non è una pratica standard.

Dare al personale la possibilità di osservare o di pianificare assieme a colleghi esperti, che operano nel quadro metodologico generale definito dalla scuola, può essere un primo passo importante nell'abbattere i muri della classe e ridurre l'isolamento del docente.

Il documento B suggerisce procedure di implementazione di alcune misure di assicurazione qualità. Può fungere anche da modello per un audit esterno.

Documento B:

Questionario di autovalutazione

(per il dirigente, il responsabile di dipartimento, il project leader)

Siete invitati a rispondere al questionario di autovalutazione per il vostro dipartimento con la massima onestà. Il questionario ha lo scopo di aiutarvi ad individuare le attuali carenze. È solo per voi, a meno che non desideriate mostrarlo ad un moderatore esterno o ad un collega di un altro istituto coinvolto. Può essere utile scrivere commenti negli spazi previsti. Se lo desidera, chi effettua l'audit può usare per la valutazione dell'istituto una scala di tre punti:

1. non applicato
2. parzialmente applicato
3. pienamente applicato

Gestione ed amministrazione

C'è una struttura gestionale che supporta ed amministra il personale docente?		
C'è un membro del personale qualificato ed esperto che sia in grado di offrire orientamento agli alunni e sviluppo professionale al personale?		
C'è un manuale per i docenti che illustra l'ethos e le procedure del dipartimento?		
Il personale sa a chi rivolgersi per l'orientamento nel campo della didattica, del supporto informatico, dei consigli sulla valutazione e dello sviluppo professionale?		
Si tengono regolarmente riunioni di dipartimento per tenere debitamente informato il personale e discutere delle questioni che riguardano il dipartimento?		
C'è una procedura di reclutamento che consente di assumere il personale migliore disponibile?		

Sviluppo professionale

C'è una politica di sviluppo professionale per tutti i docenti di lingua straniera?		
C'è un'attività di formazione in servizio sotto forma di laboratori e seminari?		
Esiste la possibilità per i docenti di partecipare a corsi o conferenze al di fuori dell'istituto?		
C'è un sistema di osservazione tra pari in cui i docenti si osservano a vicenda e confrontano le buone pratiche?		
C'è una procedura per le osservazioni funzionali allo sviluppo professionale (distinte dalle osservazioni proprie del controllo della qualità)?		
L'istituto dispone di pubblicazioni che possano aiutare i docenti a sviluppare le proprie competenze professionali (come manuali metodologici, testi con risorse per i docenti, riviste del settore)?		
C'è un sistema di valutazione annuale per discutere lo sviluppo professionale, le prospettive di carriera e le esigenze formative?		

Curriculum e programma

Curriculum e programma sono accessibili in qualche forma a genitori e studenti in modo che sappiano cosa viene insegnato ogni anno?		
Il programma fa riferimento al Quadro comune europeo di riferimento (QCER) e ai suoi livelli (A1-C2)?		
È chiaro come vengono valutati gli alunni e resi consapevoli dei progressi fatti?		
I materiali da usare sono validi ed affidabili?		
I metodi di valutazione sono validi, affidabili e standardizzati in tutta l'organizzazione?		

Controllo qualità

C'è un controllo della qualità dell'insegnamento attraverso le osservazioni in classe?		
Esiste una procedura ben definita per le osservazioni in classe, che stabilisce tempi e luoghi, applicazione dei criteri e feedback dopo la lezione?		

C'è una procedura di piano d'azione qualora l'insegnamento non sia soddisfacente?		
Esiste una qualche forma di feedback da parte degli alunni e dei genitori?		
I progressi degli alunni sono monitorati in modo soddisfacente?		
I docenti possono dare un feedback su aspetti propri del processo di insegnamento delle lingue presso la scuola, come la gestione, i materiali, le procedure di valutazione?		
Le relazioni di fine anno sono utili e precise? Il livello indicato riflette con precisione il livello dell'alunno?		

Insegnamento ed apprendimento (NB: si può compilare questa sezione solo se l'insegnamento presso l'istituto viene osservato con regolarità)

L'insegnamento viene erogato in modo efficace?		
L'informazione fornita agli alunni è corretta e pertinente?		
Gli alunni hanno la possibilità di sviluppare le competenze linguistiche fondamentali (ascolto, parlato, lettura e scrittura) attraverso attività autentiche in classe?		
I docenti propongono un'ampia gamma di attività diverse in classe?		
Le lezioni sono gestite efficacemente in modo che gli alunni siano impegnati e concentrati?		
Si fa in modo che gli alunni siano consapevoli di ciò che hanno appreso e dei loro progressi?		
Si assegnano agli alunni compiti a casa che li aiutino ad imparare? Il docente monitora i task dei compiti a casa?		
I docenti danno la possibilità di lavorare a coppie e in gruppo in modo che gli alunni possano sfruttare al massimo il tempo di cui dispongono per esercitarsi?		
I docenti correggono gli errori quando è giusto farlo?		
I docenti presentano attività che aiutano gli alunni a padroneggiare i suoni, gli accenti e l'intonazione della lingua che insegnano?		

Ambiente di apprendimento

Le aule agevolano l'apprendimento? (Le aule sono luminose, spaziose, piacevoli, la lavagna tradizionale/bianca è visibile, i banchi possono essere spostati ecc.?)		
Sulle pareti ci sono materiali decorativi pertinenti come poster, carte fonematiche, esempi di lavori degli studenti ecc.?		
Vi sono risorse hardware sufficienti come computer, lettori CD/DVD, proiettori per computer che supportano il lavoro dei docenti?		
Vi sono spazi al di fuori delle aule in cui gli alunni possono studiare e trovare ulteriori risorse come schede di grammatica, libri, materiale di ascolto?		

Conclusioni

Dopo aver svolto l'audit, quali conclusioni potete trarre? Quali sono le carenze che vorreste eliminare per prime?

Negli spazi predisposti scrivete un elenco degli obiettivi a breve, medio e lungo termine che desiderate conseguire. Di seguito viene proposto un esempio. Si raccomanda di individuare un soggetto responsabile dello svolgimento di ogni azione e una data entro la quale deve essere svolta. Il piano dovrà essere frequentemente rivisto per assicurarsi che tutti rispettino i tempi previsti o capire se vi sia bisogno di un supporto.

Piano d'azione (esempio)

Azione	Responsabile	Data di implementazione
<i>A breve termine</i>		
<i>(Implementare una procedura per l'osservazione tra pari, affinché i docenti possano osservare i colleghi occasionalmente o su richiesta)</i>	GH	dicembre 2016
<i>Nel medio termine</i>		
<i>(Creare un sistema di osservazione funzionale allo sviluppo professionale affinché i docenti possano ricevere un feedback efficace lavorando tra pari e senza sentirsi minacciati).</i>	LK	gennaio 2017
<i>A lungo termine</i>		
<i>(Creare un sistema di osservazione della qualità per monitorare in modo efficiente l'efficacia dell'insegnamento e dell'apprendimento)</i>	FT	marzo 2017

Piano d'azione

Azione	Responsabile	Data di implementazione
A breve termine		
Nel medio termine		
A lungo termine		

Documento C:

Documento sulla consultazione del personale

A. Sviluppo Professionale

Questo documento è destinato al dirigente o al responsabile di dipartimento che lavora con il personale docente.

In generale si ritiene che i dipendenti di un'organizzazione accettino maggiormente il cambiamento se li si consulta in merito e se non è un'imposizione da parte del management. Vi possono essere delle differenze da cultura a cultura e nei diversi contesti ma i docenti accetteranno con maggiore probabilità un modo nuovo di lavorare se "sentiranno loro" in una certa misura i cambiamenti proposti.

"Too many professional development initiatives are done to teachers – not for, with or by them."

(Troppe iniziative di sviluppo professionale sono imposte ai docenti e non sono svolte per loro, con loro o da loro.)

Può essere utile partire dalla nozione di sviluppo professionale invece di passare subito all'assicurazione qualità. Il progetto di Erasmus Plus PAL si occupa dello sviluppo professionale dei docenti ed esplora nuove modalità di approccio all'apprendimento in classe.

Questa parte del toolkit è destinata ad essere usata col personale docente.

Task 1: Scopo: sollevare la questione dello sviluppo professionale; far riflettere i docenti sulle opportunità che esso può offrire loro.

Procedura: chiedere ai docenti di scegliere quali citazioni tra quelle sotto-stanti preferiscano e perché.

- "The most valuable resource that all teachers have is each other. Without collaboration our growth is limited to our own perspectives."
(La risorsa più preziosa per ogni docente sono gli altri docenti. Senza collaborazione, la nostra crescita è limitata alle nostre stesse prospettive.)
(Robert Meehan)
- "A person who never made a mistake never tried anything new."
(Chi non ha mai sbagliato, non ha mai provato qualcosa di nuovo)
(Albert Einstein)
- "If we teach today's students as we taught yesterday's students we

rob them of tomorrow". (Se insegniamo agli studenti di oggi come insegnavamo agli studenti di ieri, li priviamo del futuro.)

(John Dewey)

- "Growth isn't for everybody, some people just stay the same forever."
(La crescita non è da tutti, alcune persone restano semplicemente sempre uguali.)
(Anonimo)
- "Teachers that seek to improve aren't afraid to share what they don't know with other teachers"
(I docenti che cercano di migliorare non hanno paura di condividere ciò che non sanno con altri docenti.)
(Peter Cincotta)
- "More than ever staff are looking for professional development and career advancement on the job, though perhaps within a compressed time schedule that allows them to get home to their families."
(Più che mai, il personale ricerca lo sviluppo professionale e l'avanzamento di carriera al lavoro, anche se forse in tempi più brevi, che consentano di tornare a casa dalle proprie famiglie.)
(Patrick Sullivan)

Ora, in plenaria, chiedete ai docenti di indicare quale citazione preferiscano e di dire perché. Ci sono citazioni che non piacciono? Perché?

Come descriverebbero il loro sviluppo professionale?

Task 2: Scopo: cominciare a pensare quali iniziative di sviluppo professionale siano pratiche ed efficaci nel proprio ambiente di insegnamento

Procedura: chiedete ai docenti in gruppi di individuare forme di sviluppo professionale di cui hanno sentito parlare e che potrebbero aiutarli a lavorare meglio in classe.

(risposte attese:

- corsi di formazione all'estero
- partecipazione a conferenze
- osservazione tra pari
- osservazioni funzionali allo sviluppo professionale
- seminari e attività laboratoriali in servizio sulle buone pratiche
- video di lezioni che sono esempi di buone pratiche
- scambio di idee e materiali
- database di materiali aggiuntivi messi a disposizione di tutto il personale docente all'interno dell'organizzazione
- opportunità di insegnamento di squadra
- ricerca-azione
- sistema di valutazione per tenere traccia dei progressi, dei livelli insegnati e delle esigenze formative

- biblioteca di testi con risorse, libri sulla metodologia, manuali per i docenti)

Chiedete ai diversi gruppi di presentare le loro risposte in plenaria.

Chiedete ai singoli docenti di assegnare una priorità a ciò che ritengono si possa attuare presso la scuola e ciò che vorrebbero testare loro stessi in particolare. Questo vi darà un'idea di come i docenti vedano loro stessi e di come vogliono svilupparsi professionalmente.

Potrebbe essere opportuno proporre ai docenti un questionario, che consenta loro di riflettere sulle loro preferenze di sviluppo professionale, ad es.: *Assegnate una priorità alle vostre preferenze scrivendo il numero 1 vicino all'attività che ritenete più utile e il numero 2 accanto all'iniziativa che secondo voi viene subito dopo per importanza:*

- *sessioni di formazione in servizio su aspetti di metodologia didattica pratica*
- *occasioni periodiche di scambio di idee e materiali con i colleghi*
- *possibilità di osservazioni tra pari*
- *partecipazione a conferenze*
- *un corso di metodologia con un esperto del campo*
- *essere osservati e dare feedback sull'insegnamento*
- *un ulteriore corso di formazione come un master o un corso Delta*
- *ricerca-azione*

Se fosse possibile tenere una formazione pratica in aula, quali sono gli aspetti dell'insegnamento di cui vorreste discutere e per i quali vorreste avere nuove idee?

B. Metodologia didattica

Task 3: Scopo: far riflettere i docenti sull'attuale metodologia didattica

Chiedete ai docenti in diversi gruppi di individuare gli elementi essenziali di una buona lezione

(Risposte attese:

- Avere chiari lo scopo o gli esiti dell'apprendimento; il docente dovrebbe sapere esattamente cosa vuole ottenere a lezione
- Un piano che faccia raggiungere tale scopo o quegli esiti dell'apprendimento
- Motivare gli alunni con materiale interessante
- Lavorare ad un buon ritmo – non soffermarsi troppo su una sola attività; capire quando una parte specifica della lezione sta annoiando gli alunni
- Trovare un equilibrio tra conoscenza (grammatica e vocabolario) e competenze (ascolto, parlato, lettura e scrittura)
- Insegnare prevalentemente usando come veicolo la lingua straniera

- Gestire efficacemente la classe in modo che non vi siano interruzioni della lezione e che tutti gli alunni siano impegnati e concentrati
- Creare opportunità di interazione per gli alunni
- Usare tecniche di personalizzazione laddove appropriato
- Correggere gli alunni nel modo giusto, in modo che capiscano cosa hanno sbagliato ed imparino dagli errori
- Usare la tecnologia in modo efficace
- Rivedere e riutilizzare i termini nuovi dopo che sono stati presentati
- Spiegazione, tecniche ed esercizi grammaticali efficaci
- Lavorare con una gamma di attività diverse in classe in modo che le lezioni non seguano sempre lo stesso schema
- Rendere gli studenti consapevoli di ciò che hanno appreso ma dire loro su cosa devono ancora lavorare
- Assegnare i compiti giusti, che poi vengono controllati
- Valutare periodicamente gli alunni per avere evidenza di ciò che hanno appreso o per mostrare dove serve intervenire)

Chiedete un feedback ai docenti e scrivete in lavagna ciò che dicono.

Potrebbe essere interessante chiedere ai singoli docenti di assegnare delle priorità e di scegliere le cinque cose che giudicano più importanti. Una volta fatto questo, si può stimolare il dibattito facendo in modo che i docenti difendano le loro scelte lavorando in gruppi o in plenaria, a seconda di quanti sono.

C. Schema per l'osservazione delle lezioni

Task 4: Scopo: ricavare un sistema per l'osservazione tra pari e l'osservazione funzionale allo sviluppo professionale che soddisfi i docenti e che i docenti "sentano loro".

Procedura: l'osservazione in classe da parte di un collega più esperto (di solito il responsabile del dipartimento o il responsabile dello sviluppo professionale) viene svolta abitualmente in molti istituti di istruzione in tutto il mondo.

Domande da affrontare in plenaria:

- A. Quali sono i diversi tipi?
- B. Quali sono i benefici?

(Risposte attese

- A. 1. Osservazione tra pari/peer observation, con un collega che osserva un altro docente e riflette su tale esperienza (ed auspicabilmente impara da essa).
2. Osservazione nel quadro dell'assicurazione qualità/quality assurance observation quando un membro esperto del personale osserva un docente per assicurare che l'insegnamento sia efficace e che gli studenti abbiano la possibilità di apprendere. Chiaramente questa è una forma di osservazione che viene

percepita di più come una minaccia perché la didattica è giudicata e valutata da un osservatore esperto (magari esterno). È ovviamente essenziale che l'osservatore goda del rispetto del docente, in quanto esperto di didattica in grado di giudicare in modo efficace.

3. Osservazione funzionale allo sviluppo professionale / developmental observation quando un docente lavora con un collega, senza giudicare e senza rappresentare una minaccia. In una situazione ideale, questo dovrebbe far parte del programma del docente. Vi sono varie possibilità:
 - Un docente desidera sperimentare qualcosa in un ambito didattico ma desidera che un collega lo osservi per avere un'opinione oggettiva dell'efficacia dell'insegnamento. L'osservatore è invitato a fare un resoconto aperto e sincero della situazione e può avallare il processo o suggerire come migliorare o sviluppare l'idea.
 - Due docenti fanno insieme il piano di una lezione; poi si alternano nell'insegnamento per metà della lezione. Pianificare insieme è spesso il modo più efficace per collaborare ed imparare gli uni dagli altri. Può anche risultare molto istruttivo vedersi all'interno della classe. Questo approccio presenta anche il vantaggio che i docenti condividono la responsabilità della lezione.)

Oltre a quanto indicato sopra, ci sono molti video EFL in commercio che il personale del dipartimento può vedere e di cui può discutere.

Una proposta è quella di offrire ai docenti la possibilità di osservarsi reciprocamente sulla base di un programma di osservazione tra pari. Come si fa a farlo in modo efficace?

Chiedete ai docenti di fare brainstorming su come si possa introdurre l'osservazione tra pari nel dipartimento.

È importante che questo non si traduca in un momento "libero", con un docente che osserva semplicemente un collega e poi torna nella propria classe.

Alcuni suggerimenti:

- Pianificare una lezione insieme e poi un solo docente tiene la lezione
- Pianificare una lezione insieme e condividere l'insegnamento in classe
- Osservare una lezione e poi discuterne
- Osservare una lezione e cercare di individuare specifici eventi o tendenze sui quali l'altro docente ha chiesto di concentrarsi (ad es. chiarezza delle istruzioni, uso della lavagna, coinvolgimento attivo di diversi studenti)
- Osservare una lezione e scrivere una relazione
- Osservare una lezione e compilare una tabella in questo modo:

- o Osservando la lezione ho imparato che.....
- o Mi ha sorpreso che.....
- o Voglio chiedere una cosa:.....

Idealmente, le buone pratiche vanno condivise in occasione delle riunioni periodiche per lo sviluppo del personale (ad es.: ho osservato X e una tecnica davvero buona che è stata applicata è YYY).

Documento D:

La valutazione per l'apprendimento (Förderliche Leistungsbewertung) nell'insegnamento¹ – un tema che concerne anche la dirigenza della scuola?

Cos'è la “valutazione per l'apprendimento”?

Cultura del
feedback

Con “valutazione per l'apprendimento”² s'intende „eine innovative Prüfungs- und Feedbackkultur“ (una cultura innovativa di verifica e feedback) attraverso la quale si promuovono in modo mirato i processi individuali di apprendimento dei discenti (Stern, 2010). Secondo Dylan Wiliam, essa rappresenta un ponte tra l'insegnamento e l'apprendimento: un feedback loop 'stretto', che consente al docente di trarre conclusioni sullo stato di apprendimento e sul processo di apprendimento dei discenti, costituisce la base per il miglioramento dell'insegnamento e quindi per il suo sviluppo. Per aiutare i discenti a progredire nell'apprendimento delle lingue straniere ed accrescere la qualità dell'insegnamento, è quindi importante osservare il processo di apprendimento dei discenti e sfruttare la conoscenza dei loro progressi: solo così l'insegnamento potrà essere orientato alle esigenze dei discenti e il docente sosterrà ed attiverà il processo di apprendimento.

Qualità didattica

- *Spunto di riflessione:* nel vostro programma scolastico si tiene conto della valutazione per l'apprendimento?
- *Spunto di riflessione:* i discenti sanno a che punto sono arrivati nel processo di apprendimento e sono aiutati se ne hanno bisogno?
- *Spunto di riflessione:* i discenti, i genitori, i docenti conoscono l'importanza della valutazione per l'apprendimento, intesa come cultura di verifica e feedback?
- *Spunto di riflessione:* il livello linguistico raggiunto dai discenti alla fine dell'anno scolastico è riconosciuto ed evidenziato positivamente?

¹ In questo testo i termini docente, discente e dirigenza scolastica indicano sia soggetti maschili che femminili.

² Nota terminologica preliminare: nel testo i termini test (*testen*) e verifica (*prüfen*) si equivalgono. Un test linguistico è quindi una verifica linguistica o un compito in classe. *Valutare e valutazione* (*evaluieren, Evaluation, beurteilen/bewerten*) sono invece iperonimi di *test* e *verifica* e corrispondono all'inglese *assessment*. La valutazione per l'apprendimento, *Förderliche Leistungsbewertung*, in inglese è *assessment for learning*.

La formazione linguistica – un compito dell'intero team scolastico?

Più successo
nell'apprendimento

La qualità di una scuola dipende innanzitutto dalla qualità dell'insegnamento che i docenti svolgono ogni giorno. I docenti sono il volto della scuola, che i discenti di solito vedono molto più spesso di quanto vedano la dirigenza. D'altra parte, la qualità dell'insegnamento è fortemente influenzata dalla sua impostazione metodologica. Si misura però anche sulla base del successo nell'apprendimento dei discenti, che interessa molto alla dirigenza in quanto output reale, che aiuta le scuole ad affermarsi e porsi in evidenza.

Focus
sull'apprendimento

Nello sviluppo dell'insegnamento, una didattica ed una metodologia di successo nelle lingue straniere devono quindi concentrarsi sull'apprendimento dei discenti. Tale apprendimento deve essere al centro delle azioni e dei principi di una scuola. La formazione linguistica è un compito di tutto il team scolastico, sia nel quadro dello sviluppo didattico che scolastico. Ma lo sviluppo didattico non può prescindere dall'attenzione ai discenti. Il loro feedback lo orienta e lo guida ed aiuta a percepire la lezione come un processo dialogico.

- *Spunto di riflessione:* quale valore viene attribuito alla formazione linguistica nella vostra scuola?
- *Spunto di riflessione:* c'è una convinzione di fondo comune, una visione condivisa in materia di feedback dei discenti e di sviluppo dell'insegnamento?

Una questione trasversale: la lezione come un dialogo?

Può essere utile riflettere su una cultura innovativa dell'apprendimento e della verifica non solo nell'insegnamento delle lingue straniere ma in tutte le materie:

Massimizzare
le possibilità di
apprendimento

la promozione individuale dei discenti, testandone i progressi, assieme ad un insegnamento di qualità, che si avvale di una molteplicità di stimoli, ha la massima influenza sul successo dei discenti nell'apprendimento (Stern, 2010). Se la struttura dell'apprendimento, quella della lezione e quella dell'insegnamento sono armonizzate tra loro, è possibile massimizzare le possibilità di apprendimento e conseguire risultati di valore. La dirigenza può fondare tale coerenza e creare relazioni operative (Meyer, 2011). Il tema della "valutazione per l'apprendimento" può essere stimolato e sostenuto dalla dirigenza, in modo trasversale alle diverse materie, come compito nel quadro dello sviluppo della didattica.

Sostenere
lo sviluppo
dell'insegnamento

- *Spunto di riflessione:* cosa può fare la dirigenza della scuola per aumentare la concentrazione sull'apprendimento nella cultura scolastica e per massimizzare le possibilità di apprendere? Cosa fa già la vostra scuola?

- *Spunto di riflessione:* come si stimola nella vostra scuola lo sviluppo dell'insegnamento? Quali possibilità vedete di sostenerlo nel corpo insegnante?

CONSIGLIO: lo sviluppo dell'insegnamento non parte mai da zero. Sicuramente la vostra scuola sarà già coinvolta in processi e progetti complessi. Sfruttate e consolidate le risorse e le conoscenze di cui già disponete.

Verifica sommativa e formativa³

Focus sulle nozioni fondamentali
Guida del processo di apprendimento

Per concentrarsi sull'apprendimento e quindi instaurare una cultura moderna dell'apprendimento e della verifica a scuola, è importante riflettere su *come* si valuta. La maggior parte delle verifiche proposte ai discenti sono test che valutano in modo sommativo e quindi puntuale, al termine di un argomento. Si coinvolge così la memoria breve delle nozioni fondamentali e si verifica ciò che è semplice controllare. La valutazione formativa, invece, avviene durante lo svolgimento dell'argomento e serve a guidare il processo di apprendimento.

Valutazione sommativa

Le verifiche sommative rilevano in modo puntuale una prestazione, che viene utilizzata per assegnare dei voti e per collocare i discenti a determinati livelli di apprendimento. Questo tipo di valutazione può però variare molto, a seconda del momento, dell'impostazione dell'esercizio, del formato del test e della composizione del gruppo di discenti. Inoltre, il fatto che i discenti siano in grado di svolgere una certa prestazione o meno, a volte dipende anche semplicemente da come stanno quel giorno.

Le valutazioni sommative presentano il pericolo che i discenti imparino "meccanicamente" quanto necessario e poi se lo ridimentichino subito. Questo può risultare demotivante, soprattutto per i discenti deboli.

Livello di competenza superiore

Alcuni studi significativi dimostrano invece come i discenti apprendano molto di più, ad esempio, elaborando insieme per un'ora domande su un tema di cui hanno già le risposte che non passando l'ora a riempire gli spazi vuoti di un test (William, 2011). Inoltre si presume che i discenti che per periodi prolungati ricevono un aiuto dai loro docenti, prima o poi siano in grado di farcela anche senza il loro aiuto e raggiungano successivamente il livello di competenza immediatamente superiore.

Valutazione formativa

La valutazione formativa del rendimento è quindi efficace ed ha un effetto duraturo. Il focus del docente è sull'apprendimento dei discenti, che possono consolidare i propri successi attraverso un feedback costante. Se il docente,

³ In inglese *summative / formative assesement*

Consolidare i successi nell'apprendimento invece di assegnare i soliti voti al termine di un'unità didattica, fornisce un feedback continuo, questo farà capire meglio quale sia il proprio rendimento anche ai discenti deboli (Stern, 2010).

Tanti tipi di domande Naturalmente la valutazione formativa non esclude le verifiche sommative ma serve a migliorare l'apprendimento anche in senso diagnostico. L'affidabilità di una valutazione formativa aumenta ulteriormente se si usano quanti più tipi possibile di domande e se il docente cerca, in modo sistematico, di testare quanto appreso anche in relazione a competenze superiori, come l'*applicazione* e il *giudizio*. In questo modo ci si concentra sui contenuti stessi dell'apprendimento e sulla loro comprensione (Stern, 2010, pp. 43 ss). Questo fa aumentare a lungo termine il successo dell'apprendimento.

Focus sulla comprensione

- *Spunto di riflessione*: come si svolgono le verifiche nella vostra scuola/lezione? Sono prevalentemente di tipo sommativo o formativo?
- *Spunto di riflessione*: quale tipo di test o verifiche si usano/usate?

CONSIGLIO: si può cercare, laddove possibile, di rinunciare a test sommativi e valorizzare il ruolo delle valutazioni formative. Si tratta di un processo lento, che deve essere avviato e testato dal docente. Come dirigenti, potete dare spazio a tali iniziative.

Verifiche dei progressi ed osservazioni sistematiche da parte dei docenti a lezione

Osservazione del processo di apprendimento Per valutare in senso formativo, è importante svolgere sistematicamente delle verifiche e delle osservazioni dei progressi nell'apprendimento dei discenti nel corso dell'insegnamento. L'obiettivo è osservare in modo continuo il processo di apprendimento dei discenti e dare loro un feedback. In questo modo è possibile anche determinare il livello raggiunto dai singoli discenti e dal gruppo nel suo insieme. Ciò significa che, oltre alle conoscenze acquisite, si mettono in luce anche le debolezze e quello che non è stato capito. Valutazione e motivazione non sono in contraddizione tra loro ma anzi vanno di pari passo: *chi sa a che punto si trova sa più chiaramente dove deve/può/vuole arrivare.*

Differenziazione interna Inoltre i docenti sono maggiormente in grado di operare una differenziazione interna e di seguire i discenti in modo individuale: *quale discente sa già questa cosa e chi invece non la sa ancora? Hanno davvero capito tutti? In cosa consistono le difficoltà? Cosa devo approfondire di nuovo? Cosa posso tralasciare anche se lo avevo programmato? ecc.*

Grazie alla valutazione per l'apprendimento, il docente è in grado di capire le esigenze di assistenza e sostegno individuale dei suoi discenti e così può adattare gli obiettivi di apprendimento del suo insegnamento al gruppo classe. In questo modo si acquisisce una base significativa su cui programmare ed organizzare l'insegnamento. Il feedback dei discenti e l'orientamento degli obiettivi di apprendimento sono quindi direttamente correlati (si veda in merito anche: **Toolbox-Teaching**).

- *Spunto di riflessione:* il processo di apprendimento dei discenti nella vostra scuola è seguito anche in senso formativo, e quindi nell'ottica della valutazione per l'apprendimento?
- *Spunto di riflessione:* viene dato ai docenti/a voi un sostegno nell'introduzione di metodi innovativi di valutazione del rendimento?

Verifiche formali e informali: ciò che conta è il feedback!

Verifica informale

La valutazione formativa può essere formale o informale. Ciò che conta è ricordare che le verifiche del progresso nell'apprendimento si riferiscono ad un argomento e ad un gruppo di discenti ben preciso; ciò significa che i risultati delle verifiche valgono solo per quell'argomento e per quel gruppo. Si possono valutare sia il risultato finale che il percorso per arrivarci.

Autovalutazione e
peer evaluation

I test informali possono anche essere costruiti e valutati dagli stessi discenti. In questo modo i discenti possono seguire il proprio andamento attraverso l'autovalutazione e la peer evaluation e riflettere sul proprio apprendimento. Questo rappresenta un ulteriore elemento di promozione della motivazione attraverso l'autonomia nell'apprendimento e di consolidamento dei relativi successi: concentrarsi sull'apprendimento dei discenti significa sostenere a lungo termine l'apprendimento autonomo, promuovere le competenze in materia di autocorrezione e generare quindi un interesse intrinseco per ciò che si sta imparando.

Interesse intrinseco
per ciò che si
apprende

Osservazioni da
parte del docente

Le osservazioni da parte del docente sono un mezzo potente di valutazione informale del rendimento. Il docente può optare per una modalità estemporanea o seguire una propria check-list, che crea per i suoi discenti. Questo tipo di rilevamento dei dati ovvero di documentazione dei progressi nell'apprendimento può poi essere direttamente utilizzata nel proseguo dell'insegnamento. In questo modo si vede quale potenziale sia già presente in classe. Il docente comprende inoltre meglio come si configurino i processi di apprendimento dei suoi discenti. Le osservazioni possono essere svolte concentrandosi su determinati discenti, sull'argomento appreso o su competenze speciali, come l'espressione orale ecc.

Esempio 1:

Osservatore/ docente:		Nome studente:
	In modo... (adeguato/ parzialmente, etc.)	Altre osservazioni
Comprende gli obiettivi da raggiungere in gruppo		
Sviluppa una strategia per lavorare in gruppo		
Lavora cooperativamente		
Riflette criticamente sul lavoro in ottica migliorativa		
Usa un linguaggio adatto		

Esempio 2:

Osservatore/ docente:	Mario	Clara	Alessandra	Luca	Bruno
Esecuzione dei compiti					
Lavora in modo autonomo					
Chiede aiuto ai compagni					
Chiede spiegazioni al docente					
Consulta il materiale in offerta					
Lavora concentrato e in modo sistematico					

Obiettivi di apprendimento trasparenti

Aspettative di rendimento chiare

Indipendentemente dal modo in cui avviene la verifica, va sottolineata l'importanza, sempre, della trasparenza degli obiettivi di apprendimento e di una formulazione chiara delle aspettative di rendimento: obiettivi di apprendimento concordati e comunicazioni verbali o non verbali sulle aspettative di rendimento sono fonte di chiarezza per i discenti. Tale chiarezza li aiuta ad organizzare in modo sempre più autonomo il loro stesso apprendimento e ad avere una visione d'insieme del loro processo di apprendimento. È decisivo a tal fine dare informazioni in merito quando si inizia la lezione e concordare in modo vincolante rituali e regole (si veda anche: **Toolkit-Teaching**).

- *Spunto di riflessione:* quali possibilità di verifica informale sfruttano i docenti/sfruttate e con quale frequenza?

CONSIGLIO: ai fini di un'osservazione sistematica, può risultare utile predisporre una check-list. In questo modo si raccolgono meglio i dati relativi ai singoli discenti. Incoraggiate i docenti a procedere in tal senso ed incentivate lo scambio delle informazioni raccolte/dell'approccio tra colleghi.

***Esempi:** i seguenti, brevi esempi chiariscono come possa configurarsi una valutazione per l'apprendimento in classe e non aspirano ad essere esaustivi. Troverete altri spunti nel „Toolkit-Teaching“. Le riflessioni e i consigli qui si rivolgono ai docenti.*

Esempio: segnali non verbali nella produzione orale

Segnali non verbali

Tempo di attesa
dell'autocorrezione

Valutare in modo informale a lezione significa aiutare l'autocorrezione, non solo per rilevare il livello di apprendimento ma anche per individuare gli ulteriori potenziali livelli di competenza. L'aiuto all'autocorrezione può avvenire attraverso segnali non verbali o un feedback diretto. In particolare, i segnali non verbali si prestano a far capire ai discenti che hanno compiuto un errore o ad indicare loro direttamente come possono correggerlo. Questo vale soprattutto per la produzione orale e può essere esercitato in classe con il gruppo. Una volta stabilito il metodo, sarà anche un modo per correggere risparmiando tempo: il docente dovrebbe però sempre concedere ai discenti tempo a sufficienza per rispondere agli aiuti o per chiedere aiuto. Spesso si concede troppo poco tempo ai discenti (Grotjahn & Kleppin, 2015).

CONSIGLIO: esercitate i segnali non verbali a lezione, in modo che abbiano rapidamente effetto e che il discente che viene corretto sia direttamente orientato verso la ricerca di una soluzione, ad es. con movimenti della mano (per segnalare la posizione del verbo) o anche con la mimica (attenzione: errore!). Troverete ulteriori CONSIGLI in: **Toolkit-Teaching**.

Lavoro di gruppo nella produzione orale: l'esempio della „Sprachstadt“, la città linguistica.

Il progetto
„Sprachstadt“, la
città linguistica

Un esempio già noto, che si presta bene anche ad una collaborazione con altri istituti, è l'idea della „Sprachstadt“, la città linguistica, svolta da decenni presso le scuole dei Paesi Bassi (Carl Van de Burg). Nell'ambito del progetto „Sprachstadt“, i discenti compiono un percorso simulato attraverso una città, toccando tutti i luoghi più importanti, come l'hotel, il centro commerciale, il supermercato, il cinema. Lungo il percorso i discenti sono esposti a situazioni realistiche, in cui devono riuscire a sostenere una conversazione. Vi sono ruoli che i discenti assumono quando si recano come ospiti nei diversi luoghi e ci sono ruoli „fissi“, assegnati alle stazioni: ad es. cameriere e ospite di un ristorante o poliziotto e pedone.

Durata e procedimento	Il progetto è impostato per durare circa un mese, tre lezioni la settimana. All'inizio gli alunni scelgono assieme al docente quattro tematiche da svolgere, ad es.: 1. All'ostello della gioventù, 2. Chiedere indicazioni stradali, 3. Al ristorante, 3. Nel negozio di abbigliamento.
Creare dialoghi	Per ogni tema il docente presenta diversi dialoghi. Si crea una tabella con le funzioni linguistiche delle diverse situazioni e con le corrispondenti espressioni linguistiche. I discenti sono poi suddivisi in coppie o a gruppi di tre e preparano dei dialoghi. Ogni gruppo può attingere alla tabella preparata insieme, con le espressioni linguistiche.
Rappresentazione finale	La classe nel suo insieme sceglie i dialoghi per la rappresentazione finale della „Sprachstadt“. A seconda del livello linguistico dei discenti, si preparano due diverse forme di dialoghi tematici: una variante più complessa (ad es. A2) ed una più semplice (ad es. A1). In questo modo si assicura che tutti i discenti siano in grado di partecipare al progetto.
	È disponibile materiale per esercitarsi all'indirizzo: https://www.goethe.de/resources/files/pdf25/pk4396427.pdf
Preparazione a lezione	Nel prepararsi per la rappresentazione finale, in occasione della quale la Sprachstadt verrà messa in scena in tutta la scuola o in un'ala dell'edificio, i discenti dovranno imparare i dialoghi elaborati: a tale scopo vengono divisi in due gruppi e si dispongono su due file, una di fronte all'altra. Mantenendo questa "formazione", si esercitano nel dialogo con chi hanno di fronte. È il docente a decidere quanto tempo lasciare per ciascun dialogo. Scaduto il tempo, i discenti della fila A scalano di un posto e provano in questo modo il dialogo con compagni sempre diversi. Non solo si cambia compagno, ma anche ruolo: chi, ad esempio, prima impersonava il cameriere al ristorante, farà poi il cliente. Al termine del primo giro, si ricomincia daccapo cambiando dialogo. Stavolta saranno i discenti della fila B a scalare di un posto allo scadere del tempo assegnato. In questo modo la fase della memorizzazione non è per niente noiosa ma vivace e divertente.
Esercitarsi nei dialoghi	
I discenti aiutano ad apprendere	Si possono anche coinvolgere nel progetto discenti più grandi, di una classe superiore o di un'altra scuola: mentre i più giovani girano per la Sprachstadt, i più grandi valutano le loro produzioni orali, assumendo quindi il ruolo di "valutatori" dopo essersi preparati per gli stessi dialoghi. Il docente può sfruttare tale situazione per integrare le proprie osservazioni, fatte a lezione.
Il passaporto linguistico come motivazione	<i>CONSIGLIO:</i> al termine del progetto fate in modo che i risultati siano inseriti in un passaporto linguistico, che riporti un simbolo per ciascuna delle quattro situazioni (ristorante, negozio di abbigliamento...). Al completamento di ciascuno dei quattro dialoghi, i discenti ottengono sul proprio passaporto un timbro

col simbolo corrispondente a quel dialogo. Una volta raccolti i quattro timbri, i discenti avranno completato con successo il percorso nella Sprachstadt.

Esempio di produzione scritta: il lavoro in due fasi e il lavoro di gruppo

Esercitare i diversi
metodi

Nella maggior parte dei casi, i risultati delle valutazioni sommative non vengono più riguardati; lo sappiamo anche dalla nostra stessa esperienza di discenti. Spesso accade anche che solo i discenti più forti correggano gli errori. Con quelli che davvero ne beneficerebbero non si parla del compito in classe. Sono possibili delle valutazioni informali del rendimento anche in ambito scritto. Così come nel caso della produzione orale, è utile far pratica a lezione. Non tutti i metodi risultano chiari ad ogni discente.

Lavoro in due fasi

Nel correggere i testi prodotti si dovrebbe prestare attenzione al fatto che anche i discenti effettuino la correzione, naturalmente con l'aiuto del docente, che può considerare, ad es., di far svolgere il compito in classe in due giorni diversi, ridistribuendolo il giorno dopo perché lo migliorino, senza correzioni o con gli errori segnati, ma senza alcuna indicazione della soluzione. I discenti possono così rivedere il testo. Questo dà al docente indicazioni importanti sul processo di apprendimento dei discenti e sui percorsi risolutivi che già sono in grado di applicare.

Varietà dei quesiti e
un repertorio ampio

Anche nella produzione scritta sono utili la varietà dei quesiti e un repertorio ampio di esercizi, per tener conto dei diversi tipi di discenti e per raccogliere quanti più dati possibile sui singoli discenti.

Produzione di testi
in gruppo

Se un testo viene prodotto in gruppo, la fase del lavoro di gruppo durante la quale i discenti discutono tra loro cosa scrivere, può già essere usata come fase di osservazione da parte del docente. Può risultare utile una fase preparatoria come lavoro individuale, ad es. nel caso di un incontro svolto col metodo jigsaw o dei gruppi esperti (si veda in merito: **Toolkit-Teaching**).

CONSIGLIO: è utile elaborare assieme ai discenti, a lezione, delle regole per l'autocorrezione e la correzione da parte di terzi. Questo accelera il processo di individuazione degli errori e delle correzioni. Sviluppate tali regole con i discenti e rendetele visibili in classe (ad es. creando assieme un poster).

La cultura della riflessione in aula: il diario di apprendimento e i questionari/ le check-list

Diario
dell'apprendimento

La competenza di autovalutarsi⁴ è una premessa importante del life long learning. Un diario dell'apprendimento aiuta i discenti ad organizzare il proprio

⁴ In inglese self-assessment

apprendimento e a rilevare il proprio livello. La qualità dell'autovalutazione dipende però da alcuni importanti fattori. Se si vuole introdurre un diario di apprendimento, si dovrà quindi tenere conto di quanto segue (Weskamp, 2007):

- Nel caso dei discenti più giovani è importante formulare gli statement "So/non so" il più concretamente possibile: "So usare semplici formule di saluto", invece di "Dispongo di alcune tecniche di apprendimento per la lettura in lingua straniera", che è troppo generica.
- I principianti traggono maggiormente profitto da checklist e questionari redatti nella loro madrelingua.
- I discenti ansiosi tendono a valutare in modo più pessimistico il proprio rendimento.
- È più facile per i discenti più autonomi fare un'autovalutazione. I discenti che si lasciano influenzare molto dall'ambiente hanno maggiori difficoltà in tal senso.
- Il contatto con i parlanti madrelingua e quindi con uno "standard", aiuta l'autovalutazione.

Esempio 3:

Autovalutazione		Nome:	Data:
Tema: Küche und kochen			
	Si	Un po	Per niente
Il tema mi interessa			
Il clima in classe era buono			
Mi sono sentito a mio agio durante la lezione			
Questo abbiamo imparato	Era facile	Era difficile	Lo so fare (+~-)
I nomi degli alimenti e della materia prima			
I verbi che si usano in cucina			
Leggere un ricetta			
Scrivere una ricetta			
Raccontare cosa mi piace o non mi piace mangiare			
Proverbi della cucina			

L'autovalutazione è una strategia metacognitiva, che i discenti devono innanzitutto imparare. Ciò significa che riflettono sul loro apprendimento e imparano a fare tali riflessioni. In aula questo significa che il docente introduce una cultura della riflessione che serve ai discenti come base per l'apprendimento autonomo. Si presentano due diverse possibilità applicative:

- Metodo dell'inventario (autovalutazione globale), ad es. all'inizio dell'anno scolastico, in modo che i discenti capiscano cosa già sanno e quali obiettivi porsi per il futuro⁵.
- Autovalutazione basata su task stabilmente integrata nel processo dell'insegnamento e di carattere formativo: l'obiettivo è migliorare il successo dell'apprendimento raccogliendo esperienze e valutando quanto si è appreso⁶.

Entrambe le cose possono essere fatte dal singolo discente usando dei questionari. Nel caso del *global self-assessment* si possono includere tutte le competenze e cioè l'ascolto, il parlato, la lettura e la scrittura, e il discente si autovaluta sulla base di una scala (ad es. da 1 a 10) o di una "check-list so/non so". Anche l'autovalutazione basata su task può avvenire mediante questionari, ad es. prima e dopo una relazione. Essi possono essere forniti oppure elaborati consapevolmente assieme ai discenti a lezione, nel quadro di una nuova cultura della riflessione.

Esempio 4:

Usa la stessa scheda <u>prima e dopo</u> la nostra lezione. Dove hai fatto progressi? Segna con colori diversi:	In modo adeguato	Parzialmente	In modo non adeguato
Scrivere una ricetta			
So utilizzare i nomi degli alimenti con l'articolo corretto			
So utilizzare i verbi adeguati per descrivere i diversi passi da seguire			
So usare modi di dire tipici come "eine Prise Salz hinzufügen"			
So usare i vocaboli per ingredienti e quantità			

⁵ In inglese global self-assessment

⁶ In inglese task-based assessment

Diario scolastico

Al termine della giornata scolastica, gli alunni annotano cosa hanno imparato, ponendosi alcune domande fondamentali: cosa ho imparato? Cosa mi è piaciuto? Come mi sento?

Quaderno con una sezione per i commenti:

In un normale quaderno si tiene libero circa un terzo di ciascuna pagina per i commenti, che quindi sono direttamente correlati ai contenuti scritti, che gli alunni possono ulteriormente commentare.

Diario di viaggio

Sostituisce i quaderni di una o più materie, con una varietà di annotazioni in ordine cronologico (schizzi, cluster, disegni, feedback, autovalutazioni) -> il diario di viaggio deve raccontare la storia del loro personale incontro con i contenuti di apprendimento.

Quaderno degli obiettivi di apprendimento:

È una tabella e contiene gli obiettivi di apprendimento che si possono elaborare durante un periodo prolungato. Quando un obiettivo viene raggiunto, lo si annota con la data -> i discenti hanno quindi davanti agli occhi il proprio percorso di apprendimento, sia quello già compiuto che quello che hanno ancora davanti.

Fogli di feedback e bilancio

In forma tabellare; si fissano i contenuti degli apprendimenti e il proprio rendimento, apponendo crocette o con simboli concordati.

- *Spunto di riflessione:* come docenti, siete sostenuti nell'introdurre una cultura della riflessione nell'insegnamento (dai colleghi, dalla dirigenza)? Come potrebbe configurarsi tale sostegno?

CONSIGLIO: coinvolgete i vostri alunni in un dibattito su una nuova cultura della riflessione: potete prepararlo e parlare in classe delle autovalutazioni, di come funzionano e del perché sono utili.

CONSIGLIO: è più semplice fare un'autoriflessione dopo un compito scritto che dopo un esercizio orale. Il discente, dopo avere svolto un compito scritto, può infatti riguardarlo e fare direttamente riferimento ad esso.

Esempio del portfolio delle lingue

Promozione della
varietà linguistica

Uno strumento utile per l'autovalutazione è anche rappresentato dal portfolio europeo delle lingue (PEL, <http://www.coe.int/de/web/portfolio>), ormai disponibile in molte versioni e varianti digitali e redatto dal Consiglio d'Europa per promuovere la diversità linguistica. Il portfolio di apprendimento è un ausilio per la riflessione dei discenti ed offre descrizioni il più possibile realistiche delle competenze e delle difficoltà. I discenti hanno così un quadro di ciò che già hanno appreso e possono formulare meglio i propri obiettivi di apprendimento. Il PEL funziona attraverso check-list per i livelli A1-B1. Come detto, le check-list per i principianti dovrebbero essere redatte nella lingua nazionale.

Contributo video

<http://www.sprachenportfolio-deutschland.de> (video dell'European Centre for Modern Languages di Graz, Austria/ emanazione del Consiglio d'Europa).

Quando si lavora con i portfolio, si distingue sostanzialmente tra un portfolio di processi ed un portfolio di prodotti. Si utilizza l'uno o l'altro a seconda dell'obiettivo di apprendimento e dei contenuti, ovvero dell'argomento:

Portfolio di processi

Contiene documenti, analisi e commenti concernenti il percorso individuale di apprendimento: testi propri e di altri, fogli di lavoro, immagini, rapporti, testi critici, elenco dei libri/testi letti.

Portfolio di prodotti

Contiene una selezione di compiti che i discenti ritengono particolarmente ben riusciti e anche prese di posizione, la descrizione della modalità di lavoro e delle riflessioni conclusive.

Entrambe le versioni possono essere utilizzate dal docente per tenere traccia del percorso di apprendimento, come strumento di diagnosi e valutazione, per aumentare la motivazione, come spazio di riflessione ed autopercezione o semplicemente come esercizio e stimolo.

CONSIGLIO: i portfolio possono essere svolti su base giornaliera o settimanale o durante un progetto e possono essere personali o di gruppo. Potete lasciare che siano i discenti a creare i portfolio, potete elaborarli insieme o stimolarli con domande orientative e completamenti di frasi.

CONSIGLIO: usate i portfolio di prodotti per far conoscere il vostro insegnamento/la lingua /la scuola e presentateli in occasione degli open days. Oppure fate presentare dai discenti, in gruppi, ai loro genitori gli esiti dell'apprendimento usando un portfolio di processi, in modo da coinvolgerli di più.

Esempio di feedback immediato: i discenti come co-costruttori della lezione

Feedback loop

La lezione ha un carattere dialogico. C'è uno scambio regolare e continuo tra discenti e docente sui vari argomenti.

Molti dei possibili metodi di feedback richiedono poco tempo se i discenti si sono abituati ad essi e se essi fanno parte della routine della classe. Inoltre non si limitano necessariamente all'insegnamento delle lingue straniere ma possono essere usati anche in modo trasversale alle diverse materie, facendo dei discenti dei veri e propri co-costruttori della lezione.

Cartoncini ABC

I feedback immediati, ad esempio, sono utili per valutare se si possa andare avanti col programma. È importante però che i discenti siano già abituati ad autovalutarsi e non temano di rispondere con sincerità. Questo deve essere garantito dalla pre-esistenza di una cultura dell'apprendimento riflessiva e aperta. Una possibilità è rappresentata, ad esempio, dai cartoncini ABC citati da D. Wiliam. Funzionano come un test a scelta multipla ma in tempo reale. Il docente pone una domanda, con 4 possibili risposte e i discenti alzano la mano col cartoncino corrispondente alla loro proposta di soluzione. In questo modo, al termine della lezione il docente può farsi rapidamente un'idea di chi e quanti abbiano già capito quanto spiegato.

Domande brevi al
termine dell'ora di
lezione

Anche le domande brevi come le mini-interviste, chiuse o aperte, su quanto imparato possono indicare al docente al termine della lezione se può proseguire con l'argomento come aveva pianificato: sono messe per iscritto (il vantaggio è che si risparmia tempo) o il docente le sussurra all'orecchio (il vantaggio è che così si possono chiedere chiarimenti). I dati così raccolti possono poi essere inseriti dal docente nella check-list dei singoli discenti. La pianificazione dell'unità di insegnamento diventa così più concreta, perché si orienta al livello di apprendimento della classe.

- *Spunto di riflessione:* quali altri metodi conoscete per avere rapidamente un quadro di come progrediscono i discenti?

CONSIGLIO: oltre ai discenti, anche i genitori dovrebbero essere informati sui nuovi metodi di valutazione per l'apprendimento che si sono introdotti. Un'occasione possono essere le serate di incontro con i genitori per sensibilizzarli su questo tema assieme ai docenti.

CONSIGLIO: fate realizzare dai discenti stessi i cartoncini ABC, ad es. anche sotto forma di dadi con le facce colorate. Lo sforzo creativo sarà l'occasione di parlare con la classe di riflessione e feedback. Non vi sono limiti alla fantasia dei discenti.

Riflessione finale: la valutazione per l'apprendimento per migliorare la didattica

La dinamica
dell'apprendimento

È utile seguire nel corso del tempo i progressi nell'apprendimento e presentare diversi tipi di esercizi o presentarne vari dello stesso tipo: quanto più spesso si verifica il rendimento e quante più informazioni si hanno sui discenti, tanto maggiore sarà il grado di precisione col quale il docente potrà individuare possibili percorsi di apprendimento e fare proposte di miglioramento. Si tiene così conto della dinamica dello sviluppo dell'apprendimento e il suo successo aumenta. L'apprendimento non avviene in modo lineare e sempre con lo stesso potenziale di crescita. Nella valutazione per l'apprendimento, l'apprendimento linguistico viene inteso come un processo aperto e che dura per tutta la vita. Seguire passo passo il processo di apprendimento consente ai discenti di non fermarsi al livello nozionistico ma di capire i collegamenti, applicare le proprie conoscenze, analizzarle ed autoesaminarsi (Bloom, 1976). In questo senso la valutazione per l'apprendimento è un tema trasversale, d'interesse per l'intero team della scuola.

Sviluppo di un
progetto comune

Lo sviluppo di un progetto condiviso per la valutazione per l'apprendimento può essere incentivato in una scuola nel quadro dello sviluppo dell'insegnamento. Gli effetti cumulativi sono più importanti di quelli singoli e questo significa che anche la collaborazione tra docenti nella preparazione e nella successiva rielaborazione della lezione, le osservazioni delle lezioni dei colleghi, la creazione di una rete per lo sviluppo della didattica con scuole simili ecc. (Meyer, 2011) risultano utili per avviare innovazioni in questa direzione. Tutti (discenti, docenti, genitori e dirigenza) devono partecipare attivamente al tema della cultura del feedback, nel senso di una cultura del life long learning.

Riferimenti bibliografici

Bloom, B. (1976). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim und Basel: Beltz.

Bolton, S. (1996). Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschritt in der Grundstufe. München: Langenscheidt.

Europarat. (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.

Grotjahn, R., & Kleppin, K. (2015). Prüfen, Testen, Evaluieren. München: Langenscheidt.

Stern, T. (2010). Förderliche Leistungsbewertung. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen.

Vollmer, H. (2007). Leistungsmessung, Lernerfolgskontrolle, Selbstbeurteilung: Überblick. In: K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm, Handbuch Fremdsprachenunterricht (S. 365-370). Tübingen und Basel: Francke.

Weskamp, R. (2007). Self-assessment /Selbstkontrolle, Selbsteinschätzung und -einstufung. In: H. C.-J. Karl-Richard Bausch, Handbuch Fremdsprachenunterricht (S. 382-384). Tübingen und Basel: Francke.

William, D. (2011). Embedding Formative Assessment. Bloomington: Solution Tree Press.

Section 2 | TEACHING & LEARNING – ENGLISH

Introduction

This section deals with a number of key aspects of language teaching methodology arising from experience of teaching English in varied contexts, to both monolingual and multilingual classes. All of these issues are central to the language teaching enterprise, and are not restricted to the teaching of English, but are transferable to the teaching of any foreign language.

- A broad view is taken of **classroom management** (2.1), embracing physical aspects of the classroom (display and the disposition of desks), as well as classroom rules and rituals, the importance of motivation and the management of behaviour in the classroom.
- As well as the role of group work, **cooperative learning** (2.2) focuses on Project-Based Learning (one of the approaches considered in depth in Output 1).
- **Lesson planning** (2.3) is concerned with the whole process of planning a lesson – identifying and expressing learning outcomes, planning lesson stages, writing effective lesson plans and assessing learning.
- **Teachers' language** (2.4) is considered in terms of grading according to learners' level, the place for L1 in the classroom, optimum features of the language of instructions, and the use of language on the board.
- **Feedback** (2.5) includes correction, but also providing praise and encouragement, and the use of feedback for reflection and reassessment.
- **Mixed abilities** (2.8) is a phrase embedded in the lexicon of language teaching, though in most cases 'mixed levels of attainment' would be more appropriate, and here we deal with the mix of personal qualities found in every classroom: mixed learning styles, mixed talents and mixed motivation.
- **Defining progress in language development** (2.9) often means a measurement of accuracy alone; here equal consideration is given to range and fluency.
- This section also includes ideas and tools for **learning** (2.7) in general, and a sample teaching unit exemplifying an **integrated skills** (2.6) approach.

2.1 Classroom management

Creating a positive learning atmosphere is very important when teaching teenagers. This section will discuss how the physical classroom environment can be best exploited to improve learning and how to manage motivation and behaviour in your classroom.

Learning outcomes.

By the end of this section you will:

- **be better able to prepare your physical classroom environment to enhance students' learning**
- **have reflected on a range of behaviour management techniques you can use in the classroom**

1. Classroom decoration

Reflection questions:


What posters/wall displays do you use in your classroom?


What is the benefit of displaying students' work on the classroom wall?

The appearance of the classroom is an important part of creating a positive atmosphere. Students learn best when they feel comfortable with their environment. Of course this refers to physical comfort (having suitable chairs and desks) but also psychological comfort. Students should feel they are in a space that belongs to them (ownership) and where it is okay to experiment with and potentially make mistakes in another language.

Another key consideration is variety and novelty – classroom decoration should provide a variety of stimuli that makes students feel more comfortable in their classroom. Displays should be updated and changed regularly e.g. at least once every term.

If you share a classroom with other teachers and other subjects, speak to your line manager about having a space in the classroom where you are allowed to put displays for your own class.

Types of decorations	Description	Why is this useful?
Wall posters	<p>There are lots of posters available for language classrooms. Publishers create professional promotional posters which also contain language tips and advice. Some educational websites sell specific poster sets for different subjects. There are also 1000s of free printable posters available online.</p> <p>You can also use posters that are not directly related to language. For example you could use posters of popular culture from countries that speak the target language: movies, bands/singers, inspirational quotes in the target language etc.</p>	<p>They are a simple way to brighten up your classroom.</p> <p>They can provide useful information.</p> <p>They can be tailored to your learners' interests – which can help build a sense of class community and student ownership of their classroom space.</p> <p>Tip: Try contacting the publishing house of the textbooks you use – they are often happy to provide free classroom posters containing useful language tips.</p>
Student work	<p>Student work refers to anything the students have created themselves.</p>	<p>It can be very motivating for students to see their work displayed publicly.</p> <p>It gives students an extra incentive to take care over a piece of work if they know it will be displayed.</p> <p>It personalises the classroom and gives students a sense of ownership of the space.</p> <p>It allows other stakeholders (other staff, students, visiting parents etc.) to see the great work the students (and by extension – you as the teacher!) are doing.</p>
Classroom language	<p>Small posters with examples of useful classroom language.</p> <p>An easy way to do this is to cut out some speech bubbles with useful phrases. For example:</p>  <p>With higher level classes you can replace these phrases with useful idioms or lists of synonyms for over-used words. e.g. Instead of “good” how about: wonderful, fantastic, incredible, brilliant, amazing etc?</p>	<p>It reduces anxiety for students if they have an immediately available prompt to help them speak in the target language.</p> <p>It can introduce students to new language or remind them of language they might have forgotten. It pushes them to move out of their “comfort zone” to use a greater range of language than they normally use.</p>

<p>Student profiles</p>	<p>Getting students to write a profile about themselves (or about a classmate).</p> 	<p>It is a great way to personalise the class for teenagers. It makes it feel like “their” space.</p>
<p>Student-friendly course aims/ outcomes</p>	<p>A display showing the learning outcomes for the week/term/year in a way that is easy for students to understand. With younger students this can be done as a colourful poster.</p>  <p>Teachers can refer to the display at the start and end of lessons to keep students focused on where they are going. Teachers can involve students in building their own displays. For example, at the end of a lesson or series of lessons, the students could write on a post-it note one thing they have learned and they can then stick the notes on the wall display.</p>	<p>By making learning outcomes visible students can see what they are learning, what they are going to learn and how they are making progress.</p>

2. Desk arrangement

Reflection questions:

Do you ever change the desk arrangement in your classroom?

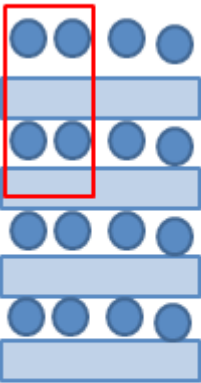
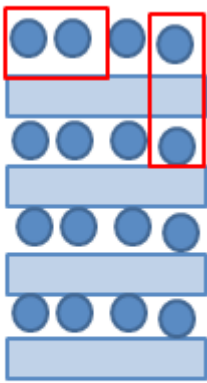

Why? Why not?

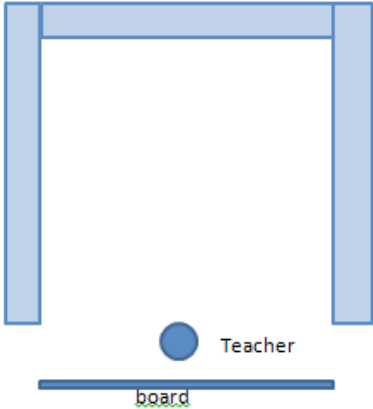
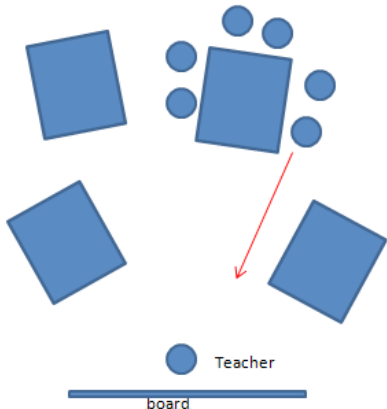
What effects do different desk arrangements have on students?

There are a number of ways to arrange desks and chairs in a classroom. It is important to arrange the seating in your classroom to best suit the lesson you are going to teach. In language teaching we usually want our students to be able to talk to each other in order to practise. For example, if you are teaching a speaking lesson you will want to move the desks so that students can easily work together in pairs or small groups.

Tip: Noise can be a big problem in some schools when it comes to moving chairs and tables. You could agree a short window of time with colleagues at the start of class where desks and chairs can be moved without disturbing colleagues.

Desk arrangements

Rows	<p>This is often the most traditional desk arrangement and with large classes it can be impractical to move the desks around.</p> <div><div><p>group work</p></div><div><p>pair work</p></div></div> <div></div> <p>Tip: students can work with the person next to them, but also the person behind them or in front of them.</p>
------	--

<p>Horseshoe</p>	 <p>Useful if you want to closely monitor students' work and be able to work with individuals.</p> <p>It also works well if you want the students to present information as they can stand at the front and everyone can easily see them.</p> <p>The space in the middle of the desks can be used for learning activities. For example students can stand up and do mingle activities in this space.</p> <p>Tip: Move one student from the end of one row to the end of the other. Thus creating new pair groups that students can work in.</p>
<p>Islands</p>	 <p>Using islands is useful for group work or when you want there to be a lot of discussion.</p> <p>Tip: Try to ensure tables are oriented towards the board and students are seated so they are facing the teacher/board.</p>
<p>Circle of chairs</p>	<p>By moving the tables to the side of the room and arranging the chairs in a circle you can provide a large space in which students can do speaking activities. It also creates a more intimate and personal atmosphere because there is no barrier (desk) between the students and the teacher.</p> <p>This arrangement is useful if you are mainly planning speaking or drama activities in a lesson.</p>

Tip: Use your students to arrange and re-arrange the desks at the start and/or end of the lesson. Simply draw a diagram of the classroom on the board and ask the students to create the arrangement on the board.

3. Rules and rituals

It is very important to set clear rules in the classroom. Rituals refer to regular actions that happen in the classroom that provide structure and routine for the learners. It is common for teachers to have arriving and leaving rituals. Although rituals are often associated with younger children, teenagers also respond well to having clear routines and structures, especially if they have some say in the content.

Reflection questions

How do your students know what the rules are in your classroom?

What activities or routines do you normally use to start a lesson?

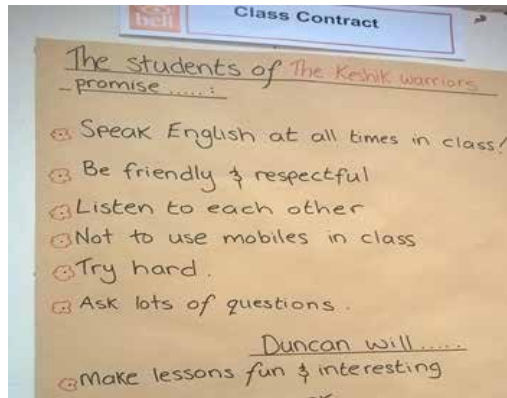
What activities or routines do you normally use to finish a lesson?

What are the advantages of using regular routines and activities in a language classroom?

Rules

Your school or institution will already have rules to cover serious misbehaviour; however it is useful to also have a set of rules for the language classroom to encourage positive behaviour. Teenagers sometimes like to question rules, so involving them in the setting and following of rules is very important. It is also very important to set expectations of behaviour from your first lesson. Here are some ways to use rules in the classroom:

- **Class contract.** This is a list of rules or behaviours that all members of the class agree together with the teacher. Usually these rules are printed out and put in a visible place in the classroom. Students and the teacher can sign the rules to show they promise to follow the rules. It is often a good idea to include some “rules” for the teacher e.g. I promise to speak to my students respectfully, I promise not to give too much homework etc. By agreeing the class rules together, students are more likely to follow them. It shows students you respect their opinions by including them in the decision making process. It also forces them to think about the reasons behind common classroom rules.



Any small activity or task can become a classroom ritual if you repeat it regularly. Here are some ideas for useful classroom rituals:

Ritual	Why is this useful?
Greetings. If you have a small class be sure to say hello to each student and ask them how they are in the L2. For larger classes ask the students to do this with their partners. For higher levels you can add supplementary questions (How was your weekend? What did you do last night etc.?)	It provides a friendly welcome for students. It gets students into the routine of using common L2 phrases. You can gradually expand the students' repertoire of questions and responses as the academic year progresses.
Vocabulary/language review game e.g. taboo, or backs to the board	It refreshes students' memories and is a fun way to ease students into a lesson.
Reading a poem (You can leave copies by the door, so if students like it and want to read it again they can take it home)	It gives students the opportunity to learn to enjoy language for its own sake. Because of this the activity shouldn't be combined with any comprehension questions/tasks etc.
Phrase for the week/day: choose a phrase (usually a useful chunk of colloquial or idiomatic language) and write it on the board. Students have to try to incorporate it into their spoken activities. E.g. "That's amazing!" "Long time, no see.", "You must be joking!" etc.	It is a fun way to expand students' language. You can use phrases that may be "above" the students' level. It gives the students a sense of achievement to learn and use idiomatic and colloquial phrases.
Quote of the day/week: choose a quote and display it somewhere visible in your classroom. Update the quote each new lesson.	The quote can be used to prompt discussion or further research. It gets students used to seeing examples of L2 taken from "real life".
Students write one thing they have learned from today's lesson on a post-it note and stick it on a poster/board before they leave the class.	This lets you know what students have understood and found useful from your lesson (it is not always the thing that you expect!).
Students write some feedback about today's lesson on the board before they leave.	This provides you with feedback about what activities are popular and unpopular. You will have to gradually train students to write constructive feedback.

4. Behaviour management

Reflection questions

Read the following statements from teachers. Do you agree?

“Rewards are more effective than punishments in creating good behaviour in the classroom.”

“Teenagers are naturally unmotivated and lazy. There is nothing we can do about it!”

Behaviour management tool/system	Why is this useful?
Points/star system. Have students' names written on the board or a poster. Add a point next to a student's name when they do something positive. This tends to work best with younger teens and primary students, although it can be adapted for older teenagers if you have a suitable reward.	This is a great way to keep a visible record of good behaviour. Both students and the teacher can see a record of when they have done well in class – this increases students' sense of pride and can motivate them to improve their behaviour. At the end of the lesson/week/term you can reward the student/students with the most points.
Tokens/merits system This is similar to the points system but instead you give students a physical token or merit (usually a piece of coloured paper or a coloured token). The students with the most tokens can receive a reward. Or you can have a system where once you reach a certain number of tokens you get a reward.	Has the same benefits of the points system, but is more physically tangible.
Using teams. You can assign each student to a team. These teams can have names relating to the topic you are studying (or teams can choose their own names). Teams can earn points or merits and can win an award at the end of the course or term.	For teenagers, especially younger teens, being part of a group is very important. It is strongly motivating for students to do well for the team and earn approval of the group.
Forfeit system. The students can agree a set of fun forfeits if they misbehave. These can be things like naming 5 adverbs or counting backwards from 1 - 20.	This gives the students a say in deciding what will happen if they don't follow the rules.
The Danger Zone. Have 2 circles on the board or on the wall. One is the safe zone and one is the danger zone. Ask students to write their names on a slip of paper and stick their names in the safe zone. If a student doesn't follow the rules you can move their name into the "danger zone". You can move their name back to the safe zone if they stop misbehaving. Any students who are still in the "danger zone" at the end of the lesson receive an educational punishment e.g. extra homework or a forfeit.	This system gives students a chance to "reverse" their behaviour.
G.A.M.E. Write a word on the board e.g. "game" or "English". Each time the class aren't listening or are using L1 you can erase a letter. You can add a letter for good work and behaviour. If there are no letters left then the class don't get to play a game at the end of the class and have to do extra work instead. Works best with younger teens.	Provides a visible record of class behaviour and, since it applies to the whole group, it means there is a lot of peer pressure for students to behave.
Zero tolerance Use this system in combination with your chosen behaviour management system. Tell the students that when you say "zero tolerance" – for 5 minutes (or more/less time depending on your students) anyone speaking their L1 will lose a point/go to the Danger Zone etc.	This is a good way to slowly introduce periods of L2 use into the class. It can also help settle the class if they are getting very noisy and using lots of L1.

5. Motivation

Motivation is one of the key factors in successful learning. There are 2 types of motivation: intrinsic and extrinsic. Intrinsic motivation comes from within and is related to students' personal goals and interests. Extrinsic motivation is in response to external rewards or punishments.

Extrinsic motivation

We can improve extrinsic motivation by offering small rewards for good work or behaviour.

Ideas for rewards:

- Choosing a game/activity to be played at the end of the lesson.
- Getting to choose the song that gets played in the background during an activity
- Getting to have the radio (or their choice of song on YouTube etc.) playing during the next group work activity
- Giving a student extra responsibility e.g. being the referee in a game, being the secretary and taking notes during a discussion etc.
- Being the “teacher” for a review game
- Choosing the homework for today's class (you'll have to prepare a set of different options)
- Stickers – although usually used with very young children, you would be surprised how many teenagers get excited about receiving a sticker! Obviously, this has to be done in a jokey way with students that you have a good rapport with; otherwise they may think you are being patronising.
- Allow them to ask you a question (this may seem strange – but students often like finding out details about their teacher's lives!)
- Quiz bowl. Have a quiz bowl with general knowledge questions (in English/German of course). As a reward they select a question to ask to the class. This is surprisingly effective – students seem to love the chance to change topic for a short while and they like the chance to show off their general knowledge!
- Allow students to sit with friends
- Show a short fun video/YouTube clip
- Reducing/not giving homework

Intrinsic motivation

This type of motivation is more difficult to create with students, but it is possible to increase student engagement and motivation by:

- Explaining to students the learning outcomes at the start of each lesson and relating each task to the learning outcome.
- Showing students the link between what they are learning and how they can use it in the real world. E.g. use authentic materials, use project work etc.

2.2 Cooperative Learning: Learning Outcomes

By the end of this section you will:

- Have reflected on the reasons for using group work in the language classroom
- Be better able to plan and structure a project for your classroom

Reflection questions:

What are the advantages and disadvantages of students working in groups to complete a task?

What is the role of the teacher during group work lessons or activities?

“Group work is chaos. My students just speak their own language and most of them don’t contribute”. Do you agree with this teacher’s opinion?

What advice would you give this teacher?

1. The importance of group work

Group work is a very useful technique for developing language skills and other useful life skills such as negotiation, cooperation and planning. The advantages of group work are:

- It allows students to communicate with each other and share new ideas.
- It promotes collaboration and gives opportunities for peer teaching.
- It promotes independent learning.
- It provides variety in lessons.
- It gives the teacher freedom to monitor students’ participation and learning.

For the teacher this presents a number of challenges:

- How do you control what students are doing?
- How do you ensure students are participating equally?
- How do you ensure students know exactly what their task is?
- How do you ensure students use the target language while working?

In order to address these problems, you need to plan and prepare properly before using group work. Tasks need to be broken down into achievable chunks. Clear roles need to be assigned to each student (note: the teacher doesn’t necessarily have to do this – it can be negotiated by the students, especially once they have some experience of doing group work and projects). Most importantly, students need to have access to the language they will need in order to achieve the task.

If your students are not used to group work you will need to train them. You can start with short, small group tasks and build up to larger projects as students become more comfortable working in this way.

2. Project-based learning

Project-based learning is a very powerful tool for improving students' language skills. Project-based learning typically involves a lot of group work and collaboration as students take on different roles to achieve the same project outcome.

What is project-based learning?

Project-based learning involves students working together to achieve a final project outcome. Projects can last for a series of lessons or for a whole semester or school year.

How to create a project with your class?

1. Choose a **final outcome** to match the topic or theme you are covering. Typical outcomes include:
 - A performance
 - A presentation
 - A piece of creative writing (poem, short story, article)
 - A letter/e-mail to a real person/organisation
 - A product (e.g. a board game, a class newspaper, a 3-D model)
 - A blog or podcast
 - A documentary film
 - An advertisement (poster, TV or radio)
2. Create a **guiding question** for your project. A guiding question is a question that captures the main purpose of the project. It should help focus the students on the project and should clearly answer the question "Why are we doing this?" .

Guiding questions are usually one of 3 categories:

- Posing a philosophical or intriguing question
Why is Italian food so popular around the world?
What is a hero?
Should children be allowed to use mobile phones?
- Specifying a product and an audience
How can we create a travel guide to our town for teenagers visiting from other countries?
How can we make a business plan and present it in order to attract investors?
- Posing a problem or challenge to be solved
How can we persuade our local government to improve facilities for teenagers?
How can we make our classroom more environmentally friendly?
How can we attract visitors to unpopular countries?

Use the following prompts to help make a strong guiding question:¹

Framing Words	Person or Entity	Action or Challenge	Audience or Purpose
How can... How do... Should... Could/Can...	we we as [role/ occupation] e.g. <i>high school students, Italian teenagers, global citizens</i> [location] e.g. <i>Italy, Trentino, Rovereto</i>	build/make/ create... ...an advertisement ...a presentation ...a poster design/plan... solve/help/find a solution for... persuade Write...a letter/a short story/a poem	[real world problem] e.g. <i>bullying/pollution/obesity etc.</i> <i>For teenagers/our friends/our families etc.</i> To...[a person/ organisation] a politician/a newspaper/a local leader/a company/a celebrity to help people [achieve something]

3. Devise **sub-tasks**

When you have a project outcome and guiding question you need to create sub-tasks that need to be completed to achieve the project outcome.

Each sub-task should contribute to the achievement of the final outcome, either by producing part of the outcome or by preparing students to produce the outcome.

For example for the question: *How can we attract visitors to unpopular countries?* The sub-tasks might include:

- *Finding out why the chosen country is unpopular.*
- *Compiling findings into a report.*
- *Researching attractions in the chosen country.*
- *Making a promotional video and poster.*
- *Planning, rehearsing and performing a poster presentation.*

4. Include **language**

Finally, you need to think about the language that students will need to achieve the sub-tasks and final outcome. Students will need to be taught and to practise the language as part of doing the project. There are two types of language students will need to successfully do project work:

Classroom language

This refers to language students need to be able to operate in the L2 while doing the tasks. For example if they have to decide upon different roles for people in their group they need to know phrases and vocabulary that will help them achieve this. If you don't teach this language,

¹ Adapted from: www.bie.org – Tubric 2.0™

especially at lower levels, students will always resort to using their first language.

Functional language

This is the language they need to produce the project outcome. For example, if the outcome is a business presentation students need to know vocabulary around business and language used to link different parts of a presentation.

When you have considered these 4 stages, you are ready to start your project. Use the Project Planning template on the next page to help you plan.

5. Learning stations

What are learning stations?

A learning station is a specific area of the classroom where students complete a learning activity. Usually, several stations are set up around the classroom and students move from station to station in groups completing their tasks.

Why is using learning stations useful?

- Using workstations promotes independent learning and peer correction. Students work alone or in small groups on their tasks without much explicit input from the teacher.
- Learning stations can work very well during project work as each station can match up with one of the project sub-tasks. However, learning stations can also be used effectively to teach any topic or language area where there are **multiple areas** to consider.
- Using learning stations is also great for **differentiation** in mixed ability groups. You can set up different stations with tasks at different ability levels allowing all your students to work at a level that is suitable for them.
- Using learning stations allows students to move about and work in new groups. This creates variety and helps keep the energy of the class high.

An example: poetry

You want to familiarise your students with different types of poems. You might choose to plan a lesson or series of lessons as follows:

1. You tell students they will learn about a number of different types of poem (e.g. Haiku, free verse, limerick, sonnet, acrostic etc.)
2. You create a number of work stations. Each work station contains a folder of handouts with a different kind of poem, a glossary and a set of 3-4 questions that explore the language and content of the poem.
3. Students move around each station and complete the handouts. Students can move at their own pace and can choose the order of the stations they visit. Before they leave each station students should check their answers with another person at the station.

4. At the end of the lesson you can bring the class together to deal with any questions and explore any new language.
5. Students can then write their own poems choosing one of the poem styles they have learned about.

Tip: Have more stations than groups: this means if one group is moving faster than the others you have a spare station they can move to instead of waiting around doing nothing.

PROJECT PLANNING TEMPLATE

TOPIC/TITLE OF PROJECT: _____

PROJECT OUTCOME:

GUIDING QUESTION:

SUB-TASK :	SUB-TASK:
SUB-TASK:	SUB-TASK*:

*Add more sub-task boxes as required.

Language content:
 VOCABULARY NEEDED:

 GRAMMAR NEEDED:

 PHRASES/FUNCTIONS NEEDED:

 SKILLS CONTENT:
 Reading:
 Writing:
 Speaking:
 Listening:

RESOURCES NEEDED

2.3 Lesson planning

1. Learning outcomes

Reflection questions:

Read the following quote from Mary Alice White in 1971:
“...*imagine oneself on a ship sailing across an unknown sea, to an unknown destination. An adult would be desperate to know where he is going. But a child only knows he is going to school...The chart is neither available nor understandable to him... Very quickly, the daily life on board ship becomes all important ... The daily chores, the demands, the inspections, become the reality, not the voyage, nor the destination.*”

- How do you think this analogy applies to students in your school?
- To what extent do you explain to your own students the reasons for doing a task and how it will help them?

Many learners (especially young adults) may not have a clear idea of where any given activity is taking them. They know what they have to do in a particular speaking activity, for example, but spend little time thinking about how that activity might be helping them build their ability to use the passive voice (for example), or indeed how the passive voice might help them communicate certain ideas in certain situations. As a result, they focus only on carrying out the tasks, which become all-important in themselves as opposed to being steps towards a larger goal.

The first stage of planning effective lessons is to have a clear idea of what you want your students to learn or be able to do at the end of your lesson(s). This is achieved by writing lesson aims and outcomes.

Aims vs outcomes

Lesson **aims** help describe the **purpose** of a lesson. Aims are usually more **general** and are often written from the **teacher's** point of view.

Learning outcomes are more **specific** and refer to what is actually **achieved** in the lesson. This means outcomes are written from the **student's** point of view. Importantly, learning outcomes should be able to be easily **assessed**. Here are some example aims and accompanying outcomes:

Teaching Aims	Learning outcomes
To introduce phrasal verbs with both literal and metaphorical meanings	To write and perform a short dialogue using new phrasal verbs.
To demonstrate how to produce the sounds /æ/ and /ʌ/ and give practice.	To be able to distinguish between and pronounce the sounds /æ/ and /ʌ/ in common English words.
To show difference in use between past continuous, past simple and past perfect.	To write a short story about a past event using narrative tenses.
To show differences in use between -ed/-ing adjectives	To notice the difference in meaning between -ed/-ing adjectives.

Reflection questions:

- Would you expect the aims or the outcomes to be shared with the students before the class? Which one would be most useful to share and why?

Outcomes should be shared with students at the start of a lesson because they focus the learners on what they are doing and why. It is also useful to refer to learning outcomes during and at the end of the lesson for the same reason. Aims are important for teachers to take into account when they are planning and should be included in lesson plans.

Good learning outcomes should be SMART:

- **S**pecific
- **M**easurable
- **A**chievable
- **R**ealistic
- **T**ime-bound

Look at the following learning outcomes for a single lesson. How do they match up to these criteria?

- *By the end of the session, students will have improved their pronunciation.*
- *Students will be able to have an understanding of the history of English literature*
- *Students will be able to: 1) listen for specific information in a movie trailer 2) list the characteristic features of a movie trailer in preparation for designing their own.*

How could you change these outcomes to make them more useful?

Learning outcomes can cover a range of different areas. Here are seven categories of learning outcomes:

1. Attainments – the building of knowledge and skills.
2. Understanding – of ideas, concepts, processes – at a deeper level than just knowing.
3. Cognitive and creative – imaginative construction of meaning, arts or performance.
4. Using – learning how to practise, manipulate, behave, or engage in processes or systems.
5. Higher order learning – advanced thinking skills (creative and critical), reasoning, metacognition (thinking about thinking) and self-regulation (regulating what you are doing as you are doing it).
6. Dispositions – attitudes, perceptions, motivations – understanding of culture

7. Membership, inclusion, self-worth – how the individual fits in with and relates to self and peers

Think about the learning outcomes for your next lesson. Which of these categories do your outcomes fit into?

3. Lesson stages

Lessons should be made up of distinct stages, including routines and rituals. The type of content you are teaching will dictate the number and type of stages you use.

Most language lessons build towards one main activity or outcome. This could be the teaching of a new grammar point, the practice of a skill or the production of a text. There will usually be a number of different stages in the lesson to prepare students for the main task or activity. Ensure you incorporate enough time for the main activity and, if possible, plan in some time after the main activity to review and explore the language covered.

Each stage should have a clear aim – and should support in some way the main aims of the lesson and the course as a whole. Often the aim of a stage is to prepare the students in some way to successfully achieve a future task or activity in the lesson. This is particularly important in language lessons where students need to be able to do and know a range of different things in order to complete a task. For example: you main task is a roleplay activity where students must write and perform a roleplay set in a restaurant using polite forms of English. Students need to know:

- Typical phrases used in restaurants
- How to make questions more polite
- How to correctly pronounce the key phrases
- Food vocabulary
- Correct spelling and punctuation

Therefore, it is likely that a lesson containing the activity may contain several stages leading up to the roleplay to prepare the students to achieve the task successfully.

Tip: Have a balance of activities: too many similar activities will cause your students to get bored and distracted. Try to combine fast, fun activities, such as review games, with slower, more thoughtful activities, such as doing a gap-fill or a grammar exercise.

Signposting: Students need to know when you are finishing one stage and starting the next one. Tell students when you are moving on to a new activity. This is a good opportunity to remind students of their learning outcomes. You should provide clear time limits for most activities and let students know how much time they have left to complete an activity.

Tip: Plan in a “flexi-stage” to your lesson. This is an activity that can be omitted if you are running out of time or can be included if you have more time than you expected.

Starting a lesson.

Many language lessons start with a “warmer” – an activity to get students into the mindset of studying the target language. This is often a short game or activity that is easily achievable and examples of warmer activities include:

- Showing students pictures/video and asking students to speculate or make predictions about them
- Reviewing vocabulary from the previous lesson
- Mingle activities where students have to stand up and interact by asking and answering questions in the target language

Ending a lesson.

Similarly, lessons should have some clear final stage. Common final stages include:

- Setting homework
- Asking students to write something in a learner journal
- Verbally reviewing with students what they have learned today and informing them what will happen in the next lesson
- Asking a question that requires students to use the language they have learned (only once they have answered the question are they free to leave the class)

Tip: Keep a “teaching diary” where you record what you covered in each class and make notes about what did and didn’t work, student behaviour etc. Get into the habit of writing a few lines in your teaching diary as soon as possible after the end of the lesson; you can even make notes during class, e.g. when students are busy working on a task.

4. Writing lesson plans

Formal lesson plans usually contain the following information:

Information	Why is this useful?
Aims and outcomes:	see section 1
Class profile: a description of the age, ability level and language background of your students. It could also include any other relevant information such as levels of enthusiasm, relationship dynamics between certain students, favourite activities etc.	It will help you in choosing appropriate activities and content to best meet the needs of all the learners in the class.
Assumptions: a list of the things you assume your students already know or can do – that you plan to build on in this lesson.	It helps you consider what prior knowledge your students need in order to be able to achieve your learning outcomes. Assumptions are especially important to consider if you are planning a series of lessons.
Personal aims: areas that you would like to focus on or develop in order to improve as a teacher. E.g. reducing teacher talk time, giving clearer instructions, trying a new classroom management technique etc.	By setting small personal goals for each lesson you can continually develop, experiment with and improve your teaching.
Potential problems and solutions: usually a short list of possible problems and some ideas of how to combat them. Problems could include: a particular student with difficult behaviour, a difficult language point students may struggle with, using unreliable technology etc.	It helps you think ahead to hopefully prevent some problems before they arise. Although there will always be problems you can't predict in any classroom, it better prepares you to deal with issues as they arise and trains you to be more proactive in your problem solving.
Timetable fit: how this lesson fits into the course. Usually focusing particularly on how this lesson follows on from the previous lesson and how it connects to the following lesson.	This helps you step back from the content of a single lesson and reflect on its relationship with what you have already covered in class and what you will be doing next.
Procedure: a written description of what the teacher and the students are doing at each stage of the lesson. Some teachers divide this section into teacher actions and student actions.	Along with clear aims, this is probably the most critical part of any lesson plan because it provides a road map for what you are going to do. In normal lesson plans you will probably simplify this section into a list of bullet points.
Stages/stage aims: a stage refers to each different task or activity you undertake during the lesson. The stage aim explains HOW this activity relates to the overall lesson aims and helps achieve the learning outcomes of the lesson. E.g. to gain students' interest in the topic of the lesson, to practise the grammar introduced in the previous activity, to give students the opportunity to use the target language in a real conversation etc.	Writing stage aims allows you to make sure that each stage is helping you to achieve the overall lesson aims. If you are finding it hard to write a stage aim, it is often a sign that the stage may not be necessary or useful – consider whether or not you could get rid of it altogether!
Timings: an estimation of the time each stage or activity will take, usually written in a column next to the procedure. Tip: it can be helpful to write timings as the actual time e.g. 9:10-9:25 instead of 15 minutes.	Having accurate timings helps you ensure you don't run out of time for any essential activities
Pattern of interaction: this shows who is interacting with who for each stage of the lesson. Teachers often represent this with a drawing. E.g. If the interaction pattern is the teacher (T) talking to the students (ss) as a group it could be represented as: 	Students benefit from having a range of different interaction patterns within a lesson. This provides a visual guide to the variety of different interaction patterns taking place during the lesson. If you see the same pattern being used repetitively, perhaps consider changing the interaction patterns of some of the activities to introduce more variety.

5. Assessment of learning

An important part of planning is including sections of your lesson in which you assess what your students know, what they have learned and what they would like to learn.

Sharing learning outcomes

Reflection questions:

How do you share learning outcomes with your class?

Read about different ways to share outcomes with your students. Which methods do you think would work best with your students?

Methods to present learning outcomes	Advantages	Disadvantages
Write outcomes on the board only	The outcome is visible for the students for the whole lesson.	You may not want students to know the learning outcomes
Write outcomes for the week/month/term on a poster display near the board.	The outcomes are visible and also give students the “big picture” view of what they will be learning throughout the course. It allows the teacher to refer to previous and future learning outcomes.	It may be difficult to edit or add outcomes if your learning outcomes change. Not useful if you don’t have “ownership” of your classroom and can’t decorate it.
Write the outcomes on the board after an introductory activity.	Allows the teacher to elicit key language, set context and build interest before revealing the learning outcomes.	May lead to a directionless opening to the lesson.
Write the outcomes on the board but with key words missing and ask students to fill in the gaps.	Focuses students on the most important areas of the outcomes. Students have to read and consider the outcome more carefully.	Guessing may be very difficult out of context. Students will probably require some introductory task to give them some clues.
Provide students with a list of tasks and learning outcomes associated with each task. Students have to match the task with the correct learning outcome.	Involves the students to a high degree. Students have to use higher order thinking skills. Students are more likely to remember the learning outcomes.	Time-consuming for the teacher to prepare.
Leave the previous lesson’s outcomes on the board, and having discussed today’s outcomes, ask the students to change the outcome to fit today’s lesson.	Allows review and reflection on previous day’s outcomes and helps show students the link between lessons.	Could cause confusion, if students aren’t clear about the new outcomes.

Can-do statements

Can-do statements are self-assessment checklists that students complete to assess what they “can do” with the target language. This allows students to reflect on their strengths and weaknesses and allows the teacher an opportunity to see where they may need to review or revise areas that students are struggling with. You can easily create a can-do statement by reviewing the main learning outcomes from your lessons and rephrasing them as sentences starting “I can...”. Students can grade the level to which they think they can do each statement.

When you are planning a series of lessons, consider planning time for the completion of a ‘can-do statement’ towards the end of the series of lessons. You can also give the students a can-do statement at the start of a series of lessons and then give them the same can-do statement at the end. This will allow the students to see how much they have improved and developed, and will increase their confidence and engagement.

Lesson Plan template:

Class Profile			
Teacher:	Date:	Time:	
Class Profile:			
Lesson– Aims and Outcomes			
By the end of the lesson Learners will be able to...			
Resources and Materials Needed			
Timetable Fit			
Potential Problems & Possible Solutions:			
Personal Targets			
Lesson Plan			
Timing	Stage and Aims	Procedure	Interaction
Lesson topic:		No. of students:	Level:

Can-do statement template:

<i>Things I have learned this term. Put a number in the box.</i> 1 = I can do this really well 2 = I can do this quite well 3 = I can do this a little bit		<i>My Teacher's score</i>
<input type="checkbox"/>	<i>I can use the present perfect to describe my life experiences.</i>	
<input type="checkbox"/>	<i>I can ask a friend about the different countries they have visited.</i>	
<input type="checkbox"/>	<i>Etc.</i>	
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		

Other things I have learned:

Now I want to work on: _

My teacher's comments:

2.4 Teachers' Language

Learning outcomes.

By the end of this section you will:

- **Have reflected on how to effectively use your language to communicate with students**
- **Have learned some practical techniques to give instructions and arrange information on your board**

Reflection questions:

Should teachers use students' L1 when teaching a different language?

How do you check your students have understood your instructions?

Do you plan how you use your blackboard/whiteboard/interactive whiteboard?

1. Language grading

Teachers should use language appropriate to the language ability of the students in the classroom. You can do this by grading your language. Grading your language means using clear, natural language at a speed and level students are likely to understand most easily. Effective language grading means:

- Speaking at a level pace (slightly slower than natural speech is usually effective).
- Speaking in small chunks, avoiding long sentences, fillers and reformulations.
- Avoiding language where the meaning is not immediately apparent from the individual words e.g. idiomatic language and phrasal verbs.

2. Using L1 in the classroom

Using L1 (students' mother tongue). Some textbooks and training courses promoting communicative language teaching argue that students' L1 should never be used in the classroom and that teachers should only use the L2. This idea seems to ignore the many useful aspects that using students' L1 can have, especially in monolingual contexts and with lower level learners. Here are some examples of potentially useful uses of L1 in the language classroom:

- Students are allowed to ask for the translation of words or phrases from their L1. E.g. How do you say "temperament" in English?
- Students can ask the teacher if they can have permission to say something in their own language if it's something they can't say in L2. E.g. Can I please say something in Italian?
- You can build in sections of your lesson when students are allowed to use L1. For example, if you want them to discuss an idea or concept which they would be unable to do in the L2.

- You can ask students to compare a text in L2 with the translation in L1 – this can be very useful to help students notice similarities, patterns and differences between the two languages.
- You can use the L1 to explore differences in register (formal vs informal language). For example you could ask students to translate two subtly different words or phrases into the L2.
- Use translation activities. By getting students to work together to translate texts you can promote discussion, language awareness and higher order thinking skills.

3. Giving instructions

Effective instruction giving is extremely important in the EFL classroom. Confusing instructions can undermine otherwise excellent classroom activities. Even if you are an experienced instruction giver, giving instructions provides an opportunity to vary your procedures and engage your students.

- **Prepare:** think about how you will setup each task while you are planning. Can you simplify or shorten your instructions?
- **Pre-teach necessary language:** for example if you want students to play a board game, teach them the words for the dice and counters.
- **Teach and display common instruction language:** you can have signs or handouts with common classroom instruction language so that students get used to hearing/seeing it. E.g. work with a partner, turn to page __, underline etc.
- **Show, don't tell:** if possible always physically show an example. This works well for explaining games. You can enlist a confident student to help you if the activity requires more than one person.
- **Use a list.** Especially for more complex tasks a numbered list of instructions will help students understand. Use your fingers to count through each point.
- **Elicit instructions:** Ask the students to guess or discuss what they think they have to do when you give them a text or an activity. For common activities, students will be able to tell you what they need to do before you even give any instructions.
- **Use technology:** if you have access to a projector or interactive whiteboard, write your instructions as bullet points. You can leave them visible during the task to remind students what they have to do. Alternatively display a copy of the handout/workbook on the board and then you can physically demonstrate what students have to do e.g. by completing the first question together as a class.
- **Record your instructions:** This is useful if all your students have access to a computer or tablet in class or if you are doing a lesson in a computer lab. Make an audio or video recording of instructions for a task. Students can then listen/watch the recording as many times as they need to.

- **Check understanding:** this is probably the most important part of successful instruction giving! The best way to do this is to simply ask students to repeat the instructions. E.g. *What do I want you to do?* Or *What do you have to do next?* Or you can ask for key information e.g. *How many sentences do you have to write? Which kind of words do you have to underline?*

Tip: Don't ask "Do you understand?" Students will tend to say nothing at all or say "yes" so that they don't look stupid.

Tip: Don't give out any handouts or materials UNTIL you have finished giving your instructions. Otherwise students will be reading the handout instead of listening to your instructions. If you are using a course book ask students to close the book to listen to instructions.

4. Boardwork

A whiteboard/blackboard or interactive whiteboard is a very useful classroom resource. By planning how you will use your board you can make your lesson easier to follow for your students.

Here are some things you can include on your board:

- The day and date (you can elicit from the students or ask one of them to write this on the board at the start of each lesson)
- A new vocabulary section
- An agenda for the lesson
- Learning outcomes
- Team points
- Behaviour management system
- Phrase of the day/week

Example board layout:

<p>Phrase of the Day That's ridiculous!</p> <hr/> <p>Blue Team 18 John III Maria II Pepe III</p> <hr/> <p>White Team 16 David III Marcus II Jess II</p>	<p>Today's Challenge: I will only speak English!</p> <p>Learning outcomes: I can use the present perfect to talk about about life experiences. I can listen to a TV interview with a celebrity and understand important information</p>	<p>Date: Monday 7th August</p> <hr/> <p>Agenda</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vocab review game 2. Homework check 3. Present perfect - reading 4. Grammar handout 5. Mingle activity 6. Listening practice: TV interview <p>G. A. M. E Backs to the board</p> <hr/> <p>Vocabulary</p> <p>had a shower</p>
--	--	---

2.5 Feedback

Acknowledgement:

This section builds on and quotes material by Cheryl Malanek ², which has been abridged and adapted for teacher training purposes

Introduction:

Feedback comes in many guises, and for a lot of teachers it is heavily associated with error correction. However, it is more than just error correction; feedback is about **providing learners with information on their performance**. Effective feedback can motivate, support and encourage students, as well as having a significant effect on their achievement. Without feedback students have no indication of how they are doing in class and no goals to work towards.

Objectives:

By the end of this section you will

- have discussed the significance of feedback in learner development,
- analyzed different functions of feedback
- have discussed a number of feedback tips

The following text is intended to demonstrate how important feedback is to the development of the individual learner as well as to a group of learners. It makes suggestions as to how to proceed and also contains a number of practical tips and hints.

1. Feedback providing praise and encouragement



It is really important for motivating your students. Give your students something to work on and actively seek them out to give praise if you see improvement. It doesn't need to be something big; it could simply be improved pronunciation of a particular word or sound. Catching a student after class and letting them know they have worked really hard and you saw improvement in X can really boost their morale. Personally, I didn't think it was that important until I became a learner myself. Without question, I felt more confident and motivated by a few seconds of genuine praise from my teacher.

² <http://elt-connect.com/givingyourstudentsfeedback/>

However, be mindful about the capabilities of each student and adjust your praise accordingly. The praise has to be sincere. If I'm constantly told 'great job', I won't believe you. If I'm told to work on something and then praised for genuine improvement, it's much more powerful and personalized than the standard 'good work everyone, now let's move on to exercise 3'. Spending a little bit of time working with and praising students individually for specific achievements is much more valuable than vague praise to the class as a whole.

On top of that, giving overly-frequent, vague praise can lead to your students becoming 'praise junkies'. Rather than developing greater confidence, students may assess their performance and achievement of goals on how many 'great job' comments they got. Alternatively, they may not take on board feedback at all if they do not feel the praise was genuine and earned.

2. Feedback for reflection, correction and reassessment

Students need to know what mistakes they are making and why. Simply telling a student they are correct or incorrect is not enough. **They need to be shown how to fix the problem.** If a student is making mistakes:

1. Ask him/her to correct the error
2. Ask him/her *why* what s/he has produced is incorrect/show them how to fix the problem.
3. Give him/her an opportunity to have another go.
4. Praise any improvements you see.

This could be done as a quick, one-minute, 1-1 activity or if it's relevant to the whole class, get all the students working on common mistakes together. Correcting, reassessing, and then praising lets a student know s/he is making progress. You can also point learners in the direction of useful websites etc. to help them work on a particular issue in more detail after class. Again, give them the tools to improve by themselves.

3. Top feedback tips

1. **Try and speak to each student individually on a regular basis.**
2. **Keep the feedback related to your learning outcomes.**
3. **Give students an opportunity to use your feedback.**
4. **Plan feedback into your lessons.** Make it regular, not just at the end of a lesson. Don't make it conventional and predictable. Change the way you do it – error correct at different times throughout the lesson, give individual feedback, give class feedback, get the students to give peer feedback. For more examples of how to error correct visit: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/error-correction-2>.
5. **BOOST your feedback.** This useful acronym produced by Andi Roberts can help you when giving your learners feedback.

- **Balanced:** Are you including a mixture of correction, praise and study tips?
- **Observed:** Make sure you feed back on something you actually heard your student do.
- **Objective:** Focus your feedback on how the student performed during the exercise. Try not to bring performance in other tasks or your opinions and expectations of the student into the feedback.
- **Specific:** Give the students examples of their mistakes; rather than saying you made a lot of mistakes with the past simple, give an example. Focus praise on specific performance improvement and relate study tips to the language being practised.
- **Timely:** Try and give feedback as soon after the activity has finished as possible. Storing all errors made until the end of the lesson means students are less likely to remember making the error and doesn't allow them an opportunity to have a go with the language again and improve.

Reflection:

- How would you describe the “feedback culture” in your school? In your classes?
- What is your personal experience of giving and receiving feedback?
- Think of a particularly outstanding (in whatever way) student in one of your classes. Discuss his/her behaviour and performance in class with a colleague and, together, suggest ways in how that learner can best be supported.
- What about getting feedback from your learners? Can you think of reasons why that might be useful and of ways/modes in which it might be given?

Recommended reading:

Farr, Fiona: *The Discourse of Teaching Practice Feedback: A Corpus-Based Investigation of Spoken and Written Modes*, Routledge 2015

Nassaji, Hossein, Kartchava, Eva (eds.): *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning: Research, Theory, Applications, Implications*, Routledge 2016

Stirling, Johanna: *Feedback for Moving Forward*: <http://www.cambridge.org/elt/blog/2016/06/feedback-moving-forward/>

Feedback in ELT: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/feedback>

Feedback in Communicative Classrooms: <http://www.onestopenglish.com/methodology/teaching-tips/ask-the-experts/methodology-questions/methodology-feedback-in-communicative-classrooms/146398.article>

Five reasons why feedback may be the most important skill: <http://www.cambridge.org/elt/blog/2014/03/five-reasons-feedback-may-important-skill/>

2.6: Integrated Skills – Sample Teaching Unit

Introduction:

Successful language learning clearly goes beyond the acquisition of discrete skills such as reading, listening, speaking and writing. While the level of proficiency in each of these skills is, of course, essential to the quality of the learners' performance, genuine language competence reflects their ability to build on and make effective use of a combination of skills, some of which are not even "language skills" in the literal sense.

Given the fact that "language is doing things with words" (John Austin), and that the success of what you do depends on the extent to which you have achieved a task of some kind, language tuition must aim at helping learners to use their skills **in an integrated way** – just as people use their language skills in everyday communication. Someone who has read a text and wants/needs to share what s/he has read with others cannot do so without speaking and/or writing; in order to successfully communicate, s/he will have to initiate communication, organise things, check for comprehension and ask for comments, rephrase and explain, maintain conversation and bring things to a satisfactory close.

This involves skills in READING plus SPEAKING/WRITING plus LISTENING, plus a rich bundle of general personal attributes, such as emotional intelligence and understanding, content-related knowledge, as well as social and cultural competences.

If, as language educators, we say that our aim is to make our learners good communicators, rather than teach them language skills in isolation, we need to walk our talk. This is best done by designing and delivering teaching in units which address a variety of skills which are well balanced and, eventually, lead to a wide range of different learning outcomes.

Objectives:

By the end of this section you will have explored a sample lesson which is intended to demonstrate how an integrated skills approach may help to achieve a desired result. The unit addresses the issue of JOBS & FUTURE. It aims at enabling learners to

- reflect on their own experience and expectations as regards the world of work,
- share and discuss their ideas with their peers,
- take stock and take notes of what has been discussed,
- produce their own dossier of who they are, strengths and weaknesses, future hopes and aspirations,
- apply for a job they are interested in.

It might/could be followed by a similar unit targeted at job interview (preparation and delivery) and job presentation.

1. Teaching Unit: JOBS & FUTURE

Lead-in: A GOOD JOB

You may already have some work experience – from part-time jobs in your holidays to a work placement which you did as part of your training, or from some other form of previous employment. Make notes describing your work experience, and then brainstorm what you consider to be “a good job”

relating topic to self,
brainstorming, comparing,
exchanging, expanding ideas
>mind map

EXPERIENCE	A GOOD JOB

Compare with a partner. Find out where you agree and where you disagree. Report to the group. Listeners, make notes of ideas referring to “a good job” which you share but haven’t thought of yet. In pairs, organise your ideas in the form of a mind map.



Discussion:

Select one of the following topics for discussion. Get into groups according to the topics chosen. Appoint a chairperson to guide the meeting and a secretary to take notes. Make your own notes. After the discussion, arrange the secretary's notes and your own ideas on a flip chart page.

moderately formal discussion
on a freely chosen topic,
ideas collected and recorded
> **notes, mind map**

- There will always be work for those who want to work.
- Quality of work is quality of life.
- Lifelong learning – why and how?
- Are we fit and ready for tomorrow's labour market?
- Teleworking – pros and cons.
- The concept of equal opportunities is a myth.

Report:

Write up your notes as a coherent text which reports what was said during the meeting. Such a report is often called the **minutes** of a meeting.

transferring notes into
coherent (semi-) formal
document
> **report/minutes**

Be sure your notes and minutes answer these questions:

- When was the meeting?
- Who attended?
- What topics were discussed?
- Which points were agreed on and where was there any disagreement?
- What was the overall outcome of the discussion?
- Is there anything special the reader of the minutes should know?

The minutes should be written in an objective way so that people who did not attend the meeting can understand them. This means that words like "I", "we" and "you" should not be used, nor should direct speech because that would make your minutes too long.

Fact file:

"The King's Banquet" (activity)

Sit opposite your partner. Upon your teacher's "go", talk freely and spontaneously (2 minutes per topic) about

activating, and collecting data
about self
> **fact file**

- yourself (home, family, youth, hobbies)
- your educational background (types of school attended, favourite subjects, strengths/ weaknesses)
- future hopes and aspirations.

After each session, take a few moments' silence and make notes of what you said. Find a new partner for each topic.

At the end of the activity, review your notes. Add, delete and expand as you feel appropriate.

Sample covering letter

<http://www.theguardian.com/careers/covering-letter-examples>

This will vary according to the nature of the organisation and the industry you're applying to.

Dear Mr Brown,

I am writing to enquire if you have any vacancies in your company / to apply for the post of advertised in the Guardian on 30 November. I enclose my CV for your information.

As you can see, I have had extensive vacation work experience in office environments, the retail sector and service industries, giving me varied skills and the ability to work with many different types of people. I believe I could fit easily into your team.

I am a conscientious person who works hard and pays attention to detail. I'm flexible, quick to pick up new skills and eager to learn from others. I also have lots of ideas and enthusiasm. I'm keen to work for a company with a great reputation and high profile like [insert company name].

I have excellent references and would be delighted to discuss any possible vacancy / details with you at your convenience. In case you do not have any suitable openings at the moment, I would be grateful if you would keep my CV on file for any future possibilities.

Yours sincerely

Reflection:

- Have you, in your own teaching, successfully addressed the issue of integrated skills and are you ready to share examples of good practice?
- Is the issue addressed in the textbook materials you use? If yes, can you present a good example?
- Can you imagine doing (parts of) the above lesson in one of your classes? Will any elements need to be adapted in order to meet the needs of your learners? If so, how?

Recommended reading:

Integrated Skills:

Alexander, L.G.: Developing Skills: An Integrated Course for Intermediate Students, Longman 1967

Baker, Judith, and Rinvolucrì, Mario: Unlocking Self-expression Through NLP: Integrated Skill Activities for Intermediate and Advanced Students, Delta Publishing 2004

Edwards, Lynda: Skills Work Teacher's Book: Integrated Skills Work and Language Practice, Delta Publishing 2009

Recommended website:

<http://www.onestopenglish.com/skills/integrated-skills/https://sites.google.com/site/eltmethodologies/four-skills>

Application:

Writing a CV: <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/business/getthatjob/unit2cvs/page1.shtml>

<https://learnenglish.britishcouncil.org/en/professionals-podcasts/advice-writing-cvs>

Europass CV:

<http://www.europa-pages.com/jobs/european-cv.html>

<https://europass.cedefop.europa.eu/en/documents/curriculum-vitae/templates-instructions.iehtml>

Writing a covering letter / Letter of Application:

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/business/getthatjob/unit3coverletter/page1.shtml>

<http://businessenglishcorner.com/a-letter-of-application-for-a-job.html>

2.7 Learning – Thoughts and Tools

Introduction:

What little mental shift – if any – does it take to relate our knowledge of who we are to learning! When Aristotle stated that “Man is a social animal”, all we need to do is replace “social” by “learning” and we arrive at “**Man is a learning animal**”; Descartes’ “I think, therefore I am” easily and smoothly transforms into “**I learn, therefore I am**”; if we add “learning” to the Dalai Lama’s quote about what keeps humanity alive it reads “**Love, compassion and learning are necessities, not luxuries. Without them, humanity cannot survive.**”

In essence, we have not changed any of those wise men’s statements by explicitly relating it to learning. Learning is our natural approach and access to the world we live in. And, to the surprise and bewilderment of many a boy or girl in our classes, it is obvious that we cannot help but learn. There is simply no escape from learning.

Does all this also apply to what happens in our classrooms? In principle, it does. Why, then, many a teacher will ask, are my students resistant to learning? Why do they oppose, ignore, undermine, sabotage so many of the things I do to teach them?

Before we attempt to give an answer, we might find it helpful to be conscious of some other fundamental aspects of that process we call learning and look at certain strategies, procedures and tools which may help to facilitate it.

Objectives:

By the end of this section you will:

- **have reflected on a variety of issues related to processes of learning;**
- **be better able to understand how (your) learners learn;**
- **have become acquainted with a number of things you can do and tools you may use to facilitate learning in your classes.**

Four things we KNOW about learning

1. Learners learn **WHAT THEY WANT TO LEARN, WHEN THEY WANT TO LEARN and THE WAY THEY WANT TO LEARN.**
2. They learn what they perceive as being relevant to their situation, they learn when they are ready to learn and they each have their very unique ways, styles and modes of learning. Each individual’s way of learning is special and different from the way others learn. And it is certainly different from the way teachers learn! Learners themselves decide what, when and how they learn.
3. No learner is an “empty pot” waiting to be filled by a teacher’s wisdom. There is some knowledge and know-how, and there are some values in everybody’s mind. The essence of teaching is to activate what there is and help learners to connect new insight, skills and

thinking with what has been activated. In other words, teaching is linking new with prior knowledge and the classroom is one of the docking stations where this happens.

4. Learning is a developmental process with an objective of growth, variety, flexibility and reliability of the human brain. Modern neurophysiology teaches us that learning means developing and strengthening the brain's network of neurons, which are linked by synapses. Every time we learn something new, that network is enlarged by new links. Every time we practise/repeat/reflect, we reinforce and stabilize that network. A sense of belonging to a group where individual learning experiences are shared and valued, physical and mental well-being, fun, a spirit of curiosity and commitment and a feeling of being involved and focused are among the most powerful "fertilizers" of that process of brain enlargement we call learning.

Things we can DO to facilitate learning	Tools we might want to USE to facilitate learning
Provide an organisational and conceptual framework within which learning can take place.	The lesson's/unit's/week's/term's step-by-step programme (communicated and discussed at the beginning of a lesson/unit etc) clearly defines learning objectives (can-do's and know-about's) ¹ and can be referred to whenever necessary.
Provide a variety of docking stations, i.e. learning tools and strategies for the individual learner to choose from as they feel fit.	A learning cycle ² is a very helpful tool as it leads to gaining better awareness and, ultimately, control of one's own learning modes.
Make sure that development takes place in what for the learner is the best possible dose, at the best possible speed.	Overdoses and speeding may be prevented if learners are given the possibility of clearly signalling whenever that is the case. A simple " Please slow down " sign ³ (by analogy with the corresponding traffic sign) gives them a chance to do so.
Help learners to understand, appreciate and value the purposes and objectives of their learning.	An individual's (or a group's) interest chart shows preferred topics; a learning agreement can help to develop a sense of responsibility and loyalty.
Help learners to develop their own learning styles.	This is where (guided) reflection is essential; a learning diary ⁴ can help to raise awareness of successful and less successful learning
Get the best possible grasp of given experience, knowledge and skills.	In the very early stages of a particular teaching unit, a short brainstorm ⁵ about what individuals/the group already know about/associate with/expect from a particular topic is likely to "light the flame".
Make every effort to connect what you teach to what is relevant/topical/recent in your learners' minds.	Make deliberate use of lesson linking ⁶ strategies by asking your learners about topics and proceedings in preceding lessons (not just of your own subject but of whatever subject was on the timetable before your own lesson).
Organise learning groups/pairs whenever possible and sensible.	There are arrangements of pair/group work galore ⁷ ; be careful not to let pairs become permanent learning tandems and re-shuffle groups regularly.
Make sure your learners have fun.	There is an immense repertoire of how to use humour and games in a language classroom ⁸ . As always, choice, timing and purpose of activity are crucial.

Never underestimate the power of justified praise.	Giving and receiving praise (both in public and in private) is culturally sensitive. Whatever context you are in, praise ⁹ is a powerful driver. You may, e.g., ask your learners to run their very own and private “ success story file ”, a section in their documents which is dedicated to what went well and contains evidence of successful work. That section may be updated regularly and always contains reasons to be praised.
Help learners to learn from their errors and mistakes.	Error correction can have positive or negative effects – depending on the way it is done. One way of correcting errors in spoken English/German etc. is by the teacher simply repeating what has been said in a correct way. Learners, as by rule of the game, will “ echo ” (i.e. repeat) what they hear and realise that what they say now has the same meaning but is expressed in another way – which presumably is the correct way. If this is explained, agreed on and practised regularly – “Can you please echo back?” – it helps learners to improve their self-awareness and language skills.
Be predictable and ...	As a lesson begins, learners automatically form predictions (positive as well as negative) about what is going to happen. Some form of prediction checking (not unlike the brainstorming approach referred to above) will help to put things into perspective. Once the programme has been defined, it is essential that what has been predicted will actually happen. The very same applies to dates, deadlines, commitments, rules etc. that you and your learners have agreed on.
... walk your talk.	“Competence” is a unique combination of knowledge, skills and attitude, the latter being the evidence of all the values which characterise and drive a person’s identity. While, as a teacher, you can teach knowledge and skills, attitude you can’t. You have to show it. So whatever attitude (solidarity, punctuality, reliability, team spirit, quality and sustainability of documentation) you expect from your students, make sure you show these characteristics first and foremost. And be and stay authentic when doing so.

¹ Such a programme can be a fairly formalised document, which may take the form of a learning agreement; it may also be a loose set of (sub)headings which helps learners see the structure / sequence of steps in whichever of the processes ahead are to be taken, as well as the learning goal, which, ideally, are perceived as new/enlarged competences.

² <http://www2.open.ac.uk/students/skillsforstudy/applying-yourself-to-the-learning-cycle.php>

³ This is a sign (simple sheet of paper, saying “Please slow down” or “Danger! We are speeding.”) which learners are entitled to raise when they feel that such is the need/case.

⁴ Here, a mental move from thinking about WHAT is being learnt to HOW individual learning takes place is necessary. Over a certain period of time, learners keep a record of their learning experience. These records cover topics and activities as well as records of the learners’ feelings and responses as they participated and worked. It is essential that these records are analysed and reflected upon in a long-term, guided process.

⁵ The result of such brainstorming can be documented in form of a mind map and, if it is visually present throughout the unit, reference-making is easy and convincing, since whatever is new is linked to what that pre-session brainstorming shows, i.e. it is linked to the learner/s’ prior knowledge.

⁶ Lesson linking can actually become a routine opening of your lessons. It can be quite informal but can also take on the form and format of a proper report. The same strategy can also be applied to linking your lessons to local/international news (news link).

⁷ Cf <http://www.humanities.manchester.ac.uk/tandl/documents/MicrosoftPowerPoint-S4FionaSmyth.ppt.pdf> (including reference to forming – storming – norming and performing)

⁸ eg <http://gamesinclass.blogspot.co.at/> (proficiency level: intermediate and above); for lower levels, cf. <http://iteslj.org/c/games.html>

⁹ Cf <https://www.teachingenglish.org.uk/article/giving-praise-learners>

Reflection:

- Have you successfully addressed some of these issues and are you ready to share examples of good practice?
- Have you analysed your own style of learning? In which way does it differ from your students'?
- Can you imagine using some of the suggested “tools”? Will any of these “tools” need to be adapted in order to meet the needs of your classes? If so, how?

Recommended reading:

Dillon, Justin: *Becoming A Teacher: Issues In Secondary Education: Issues in Secondary Teaching*, Open University Press 2011

Ellis, Viv: *Learning and Teaching in Secondary Schools*, Learning Matters 2013

Fullan, Michael: *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*, Jossey-Bass 2014

Gould, Jim: *Learning Theory and Classroom Practice in the Lifelong Learning Sector*, 2nd edition, Learning Matters 2012

Illeris, Knut: *How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond*, Routledge 2007

Illeris, Knut (ed.): *Contemporary Theories of Learning*, Routledge 2009

Schunk, Dale: *Learning Theories: An Educational Perspective*, Pearson 2014

2.8 “Mixed Abilities” – Thoughts and Tools

Introduction:

We teach “mixed ability” classes and pity ourselves, thinking that life could, in fact, *should* be easier? Let’s think twice. Millions of teachers on this planet feel as we do. Issues of addressing, motivating and managing heterogeneous learner groups are anything but extraordinary in a teacher’s everyday life. Our classes, just like every other teacher’s classes, consist of individuals, each of whom has their very own history, background and talent, starting level, learning behaviour and learning speed and motivation. Consequently, when we enter our classroom, we are bound to face a bunch of

- “mixed history and background”,
- “mixed starting level”,
- “mixed learning style”,
- “mixed talents” and
- “mixed motivation”

learners. Our classes reflect the social, economic and cultural realities which exist behind and beyond the classroom doors, an environment which, as regards the shaping and development of a young individual, is far more influential and formative than institutionalised education can ever be.

While there is little if anything we can do about our learners’ history, background and starting level but recognize, accept and take it as the trailhead of that group hiking adventure we call *Language Education*, the issues of learning style, talent and motivation are well worth a much more detailed analysis. These are the fields where we are particularly challenged as educators, where we can and must take action. These are the fields where many a learner’s unrecognised potential is waiting to be unlocked and developed.

Objectives:

By the end of this section you will:

- have reflected on a variety of issues related to “mixed ability” learning groups;
- be better able to understand how (your) learners learn;
- have become acquainted with a number of tools which will help you to understand how your learners learn;
- have discussed the issue of mixed talents in one learning group and seen tools that will help you to facilitate social learning in such groups;
- have addressed the issue of mixed motivation in your classes and seen tools which may help you to raise learner motivation.

LEARNING STYLES³

Learner ability is assessed on the basis of learner performance. While there is always some undefined and undiscovered, certainly unused potential, anything beyond evident performance is anybody's guess when it comes to assessment. We assess what we have evidence of.

Performance, however, is rooted in and shaped by the individual's way of seeing, understanding, grasping and doing things. The variety is endless. The only thing we can be sure of is that their way of learning is different from each other's. And certainly it is different from ours.

Note: Finding out about how an individual learns best is a collaborative task with shared responsibilities, involving both teachers and learners. Getting to know about how our learners tick is, at the very same time and even more importantly, helping your learners to find out how they tick. This is a reciprocal process, which relies on trust, awareness-raising, observation and reflection and a lot of patience. This is a process which needs to be initiated and guided by the teacher. Gradually and ideally, learners develop self-awareness, independence and the ability to self-manage. Then, the teacher's job is done. Successfully done.

³ There are studies galore on different styles of learning. One of the most convincing concepts is laid out in <http://www.learning-styles-online.com>

Things we can DO to understand how our learners learn	Tools we might want to USE to understand how our learners learn
raise the issue, talk about the fact that different people like doing and are good at different things	a "Class activities I enjoy" or "My top ten class activities" poster is likely to raise self-awareness and provide food for thinking and discussion; comparing posters produced by different learners will demonstrate "common ground" as well as "variety"
tell your learners that reflecting on how they learn makes them better learners and makes their life easier	opportunities to reflect on lessons, activities, tasks and tests, ranging from a system of "Like" and "Dislike" buttons to a consciously completed "Results and recommendations" section in a written lesson report document will help to identify individual preferences and, ultimately, show strengths and weaknesses
provide a rich bouquet of stimuli, including visuals, sound, speech, physical movement and logical reasoning	a rating of stimuli – on a 10 (top) to 0 (bottom) scale is likely to be highly diagnostic, especially if regularly done and recorded at the end of lessons
ask our learners to work in groups and ask them to get organised within their groups, i.e. take on roles, functions, responsibilities which they feel at ease with	an "agenda and responsibility grid" , drawn up by the group at the beginning and evaluated at the end of group work will show where each member opts to contribute and how
ask our learners to work in isolation and self-study	entries in learning journals will show potential as well as needs
observe how our learners respond to each of the stimuli we provide, which responsibilities they volunteer to take on as members of a working team and how and when they operate in self-study mode	choose from above

MIXED TALENTS

Using language is a social activity. And so are teaching and learning to use language. Social interaction may be found difficult in different areas and with different tasks, but it also holds chances aplenty to display individual talents and abilities. Every chance to do so is a chance to be successful, and success – with all the hormones and transmitters it releases – is generally seen as one of the prime movers of development and growth. (See also chapter on “Motivation” below.)

Hence, people (learners as well as teachers!) need to be given chances to show their talents and experience feelings of achievement, well-being and progress. There is huge potential in heterogeneous classes for interaction, cooperation and exchange. Every activity that is built around an “information gap”, i.e. Group One has information which Group Two does not have (and vice versa), both groups needing to process what they have in order to inform each other, has a strong interactive component.⁴

Let us leave groups/pairs which have been set up / or have set up themselves unchanged once a task has been started. This is likely to foster a sense of responsibility and will raise awareness of individual as well as group efficiency, success and failure. At the same time, let us vary the way students work and with whom they work together in class, even if we encounter some resistance against us re-shuffling groups who have enjoyed working together. In general, avoid building big groups. The smaller a group, the more active weaker learners are likely to be.

⁴ See <http://www.onestopenglish.com/methodology/classroom-management/classroom-management-teaching-mixed-ability-classes/146453.article> for more ideas on how to manage mixed ability classes.

Things we can DO to facilitate social learning in heterogeneous groups	Tools we might want to USE to facilitate social learning in heterogeneous groups
relating to the world of sport, raise the issues of teams and team spirit	team management activities , leading to team formation prior to team work; this includes “signing the players” ¹
again relating to sport, ask stronger students to “coach” weaker ones	“coaching” activities ; out of a “coaching team”, stronger learners pair with weaker ones, assuming a “personal coach” function; this can be especially helpful when “preparing for the contest” (i.e. some presentation or assessment procedure)
set tasks which make learners talk or interact with many different members of the class in a short period of time	“mingle activities” ² (ranging from the well-known “Find someone who...” to “The King’s/Queen’s Banquet” ³)
set (writing) tasks in which individual learners produce only parts of the entire desired outcome	“the unfinished homework/essay/presentation etc.” : a (small) group of learners each of whom produces only part of some homework/essay etc.; together, they then merge their bits into a comprehensive and cohesive final product

¹ See “Setting up some of these activities”.

² See <https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-mixed-ability-classes-1> for more detailed information on this and for many more ideas on how to manage mixed-ability classes

³ See “Setting up some of these activities”.

MIXED MOTIVATION

Motivation is described as *“a state that energizes, directs and sustains behavior”*.⁵ While there certainly is what may be called negative motivation (creating a sense of fear from consequences of failing in achieving the desired results), we will look at motivation as something genuinely positive.

With regard to (language) education, motivation powers awareness, commitment, action and reflection; it fertilizes planning and bolsters processes; it helps withstand moments or periods of non-fulfilment and inefficacy and provides the energy needed to move on; it is never static but changes dynamically, depending on factors both rooted in and reflecting a person’s mental, physical, social state as well as the physical and social environment they have grown and live in.

Motivation largely depends on the quality of the “echo” and the degree of recognition one receives from outside and it grows or declines just as an individual’s future perspectives, priorities, goals and objectives take or lose shape

⁵ Melissa Hurst, in: The Importance of Motivation in an Educational Environment, <http://study.com/academy/lesson/the-importance-of-motivation-in-an-educational-environment.html>

and are perceived as feasible, worth while and of added value. It is here that as teachers – fully aware of the fact that out of a large scope of factors which influence or even determine our learners' motivation, we have only access to a limited segment of features – we can be and need to be active.

Things we can DO to raise learner motivation in heterogeneous groups	Tools we might want to USE to raise learner motivation in heterogeneous groups
establish an atmosphere of trust, respect and fairness in and around your classroom	activities and events which make learners experience feelings of togetherness and fellowship, e.g. field trips, excursions
make learners understand and believe that their opinions matter when it comes to the organisation of learning processes, choice of topics, allocation of tasks and modes of delivery	pre-course questionnaire (asking for hopes, expectations, favourite topics and situations they would like be able to handle in English); commonly agreed "to do lists" (at beginning of course or unit), "agenda for meeting" (i.e. session)
provide a rich variety of approaches to and modes of work, thus giving each learner a chance to show and profit from his/her very own learning style and talents; give everyone an opportunity to "shine"	see "Learning styles"; course portfolios , in which learners collect evidence of what they have done/produced, including a dossier/collection of "success stories"
be clear about modes and criteria for assessment; highlight and put into practice the formative aspect of all assessment	criteria for assessment as part of a task's or test's rubric; "the water glass" ¹ as a way of showing both the strengths and weaknesses a candidate demonstrates in a test/exam
never underestimate the power of justified praise	never miss an opportunity to praise
underline and make your learners experience the added value and applicability of the competences which they develop in your course	getting in touch with native speakers and communicating (twinning, partnerships, blogs etc.) with them for a purpose (virtually or face to face) clearly brings to light how much it helps to be able to use a language other than one's own learner exchange programmes, internships and practical training abroad; authentic texts (video clips, magazine, newspaper articles relating to hot topics of interest) will arouse curiosity and motivation to understand – perhaps with the help of others, dictionaries etc.?
have music, drama and fun in your course	just do it; for ideas (additional to those your learners may have) see Recommended reading

¹ Building upon the idea that a glass can be seen as "half-full" as well as "half-empty", an examiner's mark/comment may be completed by a visual expression of "achievement" and "needs" using that image

Setting up some of these activities:

“Signing the players”:

Appointed team leaders (not necessarily the strongest students!) have the task of building their teams. They do so by “signing their players”. This is done by means of contracts which “bind” individuals to a particular team; contracts include overall task and individual function and responsibility. Helps to teach the language of negotiating and contracting, by the way.

“The King`s/Queen`s Banquet”:

Ask students to sit in two parallel rows, facing each other. You sit at one end and assume the role of “The King/Queen”, who has invited his/her subjects to a banquet. The guests being shy and quiet, the monarch asks them something like “Why don’t we talk about (topic X)?” Upon his/her clapping hands, the guests put their heads together and talk about that topic. After a (short) while, the Monarch gets bored and asks the guests to move one seat to their right (which results in new “pairs”), then says “I’m getting bored with (topic X), so why don’t we talk about (topic Y)?” Same procedure, to be continued. Choice of topic depends on level of learners and general course content. Can be used as a lead-in as well as a summing-up activity.

(Adapted from unknown source. Success and fun guaranteed.)

Reflection:

- How does the issue of mixed ability groups relate to your own situation as a teacher? Which are the challenges? Can you think of positive aspects as well?
- Have you successfully addressed that issue and are you ready to share examples of good practice?
- Can you imagine using some of the suggested “tools”? Will any of these “tools” need to be adapted in order to meet the needs of your classes? If so, how?

Recommended reading:

Mixed abilities:

- Deniz Salli-Çopur; Deniz. Some Problems in the Mixed Ability Classes, in: <http://iteslj.org/Techniques/Salli-Copur-MixedAbility.html>.
- Kelly, A.V. 1978. Mixed Ability Grouping. London: Harper & Row Publishers.
- Prodromou, L. 1989. The mixed-ability class and the bad language learner. English Teaching Forum, 27/4, 2-8.
- Swift, Sue: Teaching Mixed Ability Language Courses, in: <http://www.eslbase.com/teaching/teaching-mixed-ability-language-courses>
- Ur, P. 1996. A Course in Language Teaching: Theory and Practice. Great Britain: Cambridge University Press.
- Learning styles and graphic organisers: <http://edorigami.wikispaces.com/blooms,+learning+styles+and+thinking+organisers>
- Learning styles quiz: <http://www.howtolearn.com/learning-styles-quiz/>.

Motivation:

- Shahid Abrar-ul-Hassan: Learner Motivation in Language Teaching [https://www.tesol.org/read-and-publish/journals/other-serial-publications/compleat-links/compleat-links-volume-6-issue-1-\(march-2009\)/learner-motivation-in-language-teaching#sthash.T0nw39MJ.dpuf](https://www.tesol.org/read-and-publish/journals/other-serial-publications/compleat-links/compleat-links-volume-6-issue-1-(march-2009)/learner-motivation-in-language-teaching#sthash.T0nw39MJ.dpuf)
- Karen Whitby and Pippa Lord: Motivating learners around the world, in: Nfer, *practical research for education* 36 | November 2006 pp. 22–26, https://www.nfer.ac.uk/nfer/PRE_PDF_Files/06_36_05.pdf
- <http://www.everydaylanguagelearner.com/language-learning-resources/language-learning-activities/>
- <http://www.readinghorizons.com/blog/post/2012/08/07/classroom-activities-for-engaging-english-language-learners.aspx>
- <http://www.readinghorizons.com/blog/post/2012/08/07/classroom-activities-for-engaging-english-language-learners.aspx>
- <https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/yearinthelifeof/3-techniques-increasing-teenage-student-motivation-language-classroom>
- Chris Boudreault: The Benefits of Using Drama in the ESL/EFL Classroom, in: <http://iteslj.org/Articles/Boudreault-Drama.html>
- Adam Simpson: How to use songs in the English classroom, in: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-use-songs-english-language-classroom>
- Jamie Keddie: <http://lessonstream.org/>

2.9 Defining Progress in Language Development – Range, Accuracy, Fluency

Table 13 – CEFR

Range					
C1	Has a good command of	a broad range of language	allowing him/her to express him/herself clearly in an appropriate style on	a wide range of general academic, professional and leisure topics	without having to restrict what he/she wants to say.
B2	Has	sufficient range of language	to be able to give ... to express viewpoints clear descriptions; ... on most general topics	without much conspicuous searching for words, using some complex sentence forms to do so.
B1	Has	enough language	to get by, with sufficient vocabulary to express him/herself with some hesitation and circumlocutions on	topics such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events.	
Accuracy					
C1	Consistently maintains	a high degree of grammatical accuracy;	Errors are rare , difficult to spot and	generally corrected when they occur.	
B2	Shows	a relatively high degree of grammatical control.	Does not make errors which cause misunderstanding , and	can correct most of his/her mistakes	without much conspicuous searching for words, using some complex sentence forms to do so.
B1	Uses	reasonably accurately a repertoire of		frequently used “routines” and patterns associated with more predictable situations.	
C1	Can	express him/herself fluently and spontaneously ,	almost effortlessly .	Only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language.	
B2	Can	produce stretches of language	with a fairly even tempo ;	although he/she can be hesitant as he/she searches for patterns and expressions, there are few noticeable long pauses	
B1	Can	keep going comprehensibly		even though pausing for grammatical and lexical planning and repair is very evident, especially in longer stretches of free production.	

Introduction:

It is not easy to define progress in language development in clear and understandable terms. However, it is essential when it comes to:

- stating the entry and target levels of a particular course
- assessing learner performance
- defining the specifications of instruments for testing and qualification.

Ever since its first publication in 2001, the COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES (CEFR) has been used to describe levels of language competence.

Objectives:

By the end of this section you will:

- **have reflected on how the CEFR relates to the design of courses and lessons;**
- **be better able to define entry and target levels of your courses;**
- **have analysed some of the teaching and testing materials you use with regard to the above.**

The attached table relates to RANGE – ACCURACY – FLUENCY and compares definitions of levels B1 (intermediate), B2 (upper intermediate) and C1 (advanced).

Note the words in bold and relate them to each other in order to see how progress may be defined. For example, see how a learner's range may develop from having **enough** language (to get by) to having **sufficient** range and, eventually, having a **broad** range of language.

Likewise, accuracy may develop from **reasonably accurate** to **a relatively high degree** and, further, to **a high degree** of grammatical control.

A similar pattern applies to **fluency**.

This is meant to help you see what distinguishes different levels at which language may be used and also provide you with language to describe those levels.

Reflection:

- The CEFR being much more than a compendium of scales describing various levels of language proficiency, which of the document's core aims and functions relate to your work as a teacher?
- When and how do you address the issue of entry and target levels in your teaching?
- The CEFR clearly being addressed to educational experts, how can its potential be made accessible to learners?
- Which of the points raised in the following text relate to your personal teaching routines?

For what uses is CEFR intended?

The uses of the Framework include:

The planning of language learning programmes in terms of:

- their assumptions regarding prior knowledge, and their articulation with respect to earlier learning, particularly at interfaces between primary, lower secondary, upper secondary and higher/further education;
- their objectives;
- their content.

The planning of language certification in terms of:

- the syllabus content of examinations;
- assessment criteria, in terms of positive achievement rather than negative deficiencies.

The planning of self-directed learning, including:

- raising the learner's awareness of his or her present state of knowledge;
- self-setting of feasible and worthwhile objectives;
- selection of materials;
- self-assessment.

Learning programmes and certification can be:

- *global*, bringing a learner forward in all dimensions of language proficiency and communicative competence;
- *modular*, improving the learner's proficiency in a restricted area for a particular purpose;
- *weighted*, emphasising learning in certain directions and producing a 'profile' in which a higher level is attained in some areas of knowledge and skill than others;
- *partial*, taking responsibility only for certain activities and skills (e.g. reception) and leaving others aside.

(Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment, 1.5)

Recommended reading:

Common European Framework:

- Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment, Cambridge University Press 2001, also http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Byram, Michael: The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy (Languages for Intercultural Communication and Education), Multilingual Matters 2012
- Edwards, Lynda: Timesaver: 40 Combined Skills Lessons for the Common European Framework (with Audio CD); Mary Glasgow 2005
- Edwards, Lynda: Timesaver: Common European Framework Assessment (with Audio CD), Mary Glasgow 2008
- Harrison, Julia: English Profile in Practice (English Profile Studies), Cambridge University Press 2015
- Hawkins, John: Criterial Features in L2 English: Specifying the Reference Levels of the Common European Framework (English Profile Studies), Cambridge University Press 2012
- Morrow, Keith: Insights from the Common European Framework, Oxford University Press 2004

Language Portfolio:

- Council of Europe: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Portfolio_EN.asp
- Portfolios in ELT: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/portfolios-elt>
- European Centre of Modern Language: <http://elp-implementation.ecml.at/>
- Hubinger, Nils: The Language Portfolio and Its Contribution to Learner Autonomy and Intrinsic Motivation in the Efl; Grin 2013

2.10 Classroom Research

"Classroom research is teacher development made explicit"

(Maria Elena Perera de Perez, Peruvian teacher cited in Head & Taylor 1997)

[Classroom research] liberates teachers from their prejudices and allows their instincts to blossom.

(Headmaster cited by McNiff 1988)

Teacher as participant-observer

Teachers accumulate a repertoire of techniques and behaviours – some thoroughly principled, some merely pragmatic – designed to produce certain well-defined results. The more they learn about the mechanics of teaching, the more likely it is that their teaching becomes fossilised and they fail to recognise the constantly changing texture of their classes from lesson to lesson, and from moment to moment within each lesson. They may well find it difficult to identify the significant factors if they lack any way of properly evaluating an experience they have been so intimately involved in. Yet it is precisely those people who are involved in the classroom – the teacher and the learners – who are in the best position to understand what goes on there. Doing classroom research, the teacher adopts the role of a kind of social anthropologist, conducting an ethnographic study of the culture of his/her own immediate environment. S/he is a participant-observer, involved in and committed to what is going on, but at the same time standing outside it.

Action research or classroom research?

A distinction needs to be drawn between *action research* and *classroom research*. Teachers who reflect informally on their practice and make changes as a result of their enquiry are already doing a kind of classroom research. However, according to McNiff, Lomax and Whitehead (1996)

To be action research, there must be praxis rather than practice. Praxis is informed, committed action rather than just successful action. It is informed because other people's views are taken into account. It is committed and intentional in terms of values that have been examined and can be argued. It leads to knowledge from and about educational practice.

Consequently, action research tends to be associated with a particular model which has evolved since the late 1940s out of the work of the social psychologist, Kurt Lewin. Lewin described action research as "analysis, fact-finding, conceptualisation, planning execution, more fact-finding or evaluation; and then a repetition of this whole circle of activities; indeed a spiral of such circles". This model of 'iterative cycles' – spiralling circles of

reflection → action → observation → reflection → revised action

and so on – was quickly taken up by educationalists and though it has been refined in successive versions, Lewin's basic structure remains the model. Whether the process is represented in the form of a flowchart, or in the form of a "spiral of circles", the principles are the same: defining the problem; examining the nature of the situation; hypothesising and selecting appropriate action(s); implementing those actions; observing and evaluating the effects of the actions; reflecting, explaining and understanding the effects; redefining the problem in the light of this experience; revising hypotheses and actions, and so on....

The literature on action research offers a variety of formulations that attempt to locate the particular quality of the process:

Action research...

- "...aims to contribute...to the **practical** concerns of people in an immediate **problematic** situation..." (Rapoport 1970) Here the key words are 'practical' and 'problematic' – practical because this is research grounded in everyday practice and problematic because it focuses on some aspect of practice that has been problematised – viewed as an issue where change or improvement is seen as desirable.
- "...is about the **systematic** study of attempts to improve educational practice by groups of participants by means of their own **reflection upon the effects of those actions.**" (Ebbutt 1985) The key word here is 'systematic' – the reflection is more organised and rigorous than the normal kind of internal dialogue that the teacher might conduct with him/herself after a lesson.
- "...is the study of a social situation with a view to **improving the quality of action** within it." (Elliott 1991) This acknowledges the constantly provisional nature of the process, suggesting a process not of finding definitive solutions to problems, but rather of amelioration, of finding ways to develop and improve.
- "...is the way **groups of people** can organise the conditions under which they can **learn from their own experience.**" (Kemmis 1983) It is often difficult to maintain one's commitment to classroom research without the support and/or involvement of sympathetic colleagues.
- "...is **trying out an idea in practice** with a view to **improving or changing something, trying to have real effect on the situation.**" (Kemmis 1983) This is perhaps the most direct and explicit description of what classroom research means, emphasising the experimental nature of the process, as well as the idea of an outcome that is practical and tied to a specific context.
- Finally, a definition that summarises both ethos and praxis, and hints at a potentially larger scale of improvement. "...is a form of **self-reflective enquiry undertaken by participants...**in order

to improve the rationality and justice of (a) their own practices, (b) their understanding of these practices and (c) the situations in which the practices are carried out.” (Carr & Kemmis 1986)

The rigour of this model is very appealing and it offers a sound foundation to the teacher-researcher. However, the term ‘classroom research’ (see Hopkins 2014) embraces much of the action research model without appearing to insist on a particular prescriptive framework or the acquisition of particular skills and techniques.

Key principles

Three common-sense principles in deciding to undertake classroom research are **viability** – “Don’t tackle issues that you can’t do anything about”; **discreteness** – “Only take on small-scale and relatively limited topics”; and **intrinsic interest** – “Choose a topic that is important to you and your students, or one that you have to be involved with anyway in the course of your normal school activities”.

Data collection

The data required by the teacher-researcher can be gathered using a wide variety of means:

- **Field notes** – informal and impressionistic notes made by the teacher during, or as soon as possible after the lesson – are the simplest kind of ongoing record of events, which can capture essential aspects before they fade from memory. They can form the basis for more reflective **teacher diaries** and are a fairly reliable source of immediate responses and impressions. They may, however, be too subjective; the time needed after a lesson may simply not be available; they work better with a small group than with a large class; and they cannot capture the flow of classroom interaction.
- **Audio recording** is easy to arrange, inconspicuous and will provide a full record of verbal interaction, but the data is indiscriminate, it is only verbal and transcription will tend to be extremely tedious and time-consuming.
- **Video recording** offers a comprehensive record of verbal and non-verbal interaction, can easily be reviewed and highlights easily selected, but it may be difficult to arrange, it can be inhibiting (for both teacher and students) and highly conspicuous, and while the record is comprehensive, it is always selective.
- **Learner diaries** involve students, providing personal, individual feedback, which can help to identify individual problems, but students – especially if they are younger – may find it difficult to adopt the habit of

written reflection and even if they can, their responses will inevitably be highly subjective.

- **Interviews** have the advantage of direct contact with individual students or small groups; teachers can use directed questioning to focus on required aspects; and the teacher is able to follow up events while they are still fresh in everybody's minds. But (as with learner diaries) some students may find it difficult to articulate their thoughts and feelings; responses will again be highly subjective and may even be designed to please the teacher. Interviews may also need to be recorded, with all the practical disadvantages which that entails.
- **Questionnaires** are easy to administer, providing quantifiable data. But it is difficult to design effective questions, time-consuming to analyse results, and (as with interviews) students may try to produce what they think are the desired answers.
- In addition to all these methods of data collection, teachers may also make use of **sociometry** and **still photography**, both of which provide particular kinds of information, but have obvious limitations, as well as **documentary evidence** and **case studies**, which can be highly informative, but may be time-consuming to collect/ produce. Perhaps the most powerful source of data will come from **observation**, whether by a colleague or by students given the role of observers. If there is no tradition within the school of teachers observing each other's classes, this may be difficult to organise and may at first seem threatening. But there are two essential principles which can help to put observation on the right footing and ensure that it takes place in the right spirit. First, the purpose of the observation must be well defined and clear to all parties; the observer must have a clear focus and a well-directed instrument (checklist, task sheet or questionnaire) to carry out the observation task; and secondly, the observation should be planned and followed up, with meetings held before and after the class.

It is clear that no one of these data collection methods will work on its own, and it is for this reason that the principle of **triangulation** is so important. This simply means that rather than relying on any one method, with all its potential disadvantages, the teacher makes use of two or more complementary sources of data. Ideally, as the term suggests, the data should come from three points of view – those of the teacher, the students and an outside observer, though the principle may be extended to any contrasting sources of information.

Objections

But isn't this just what good teachers do all the time?

Classroom research provides a principled framework for what Stenhouse (1980) called “systematic enquiry made public”: ‘systematic’ because it is planned, monitored and recorded; data is collected from a number of different sources through a number of different channels (the process of triangulation); ‘made public’ because the research records are available for anyone who is interested to see. As McNiff (1988) puts it, “...action research raises to a conscious level much of what is already being done by good teachers on an intuitive level”.

It's a misnomer to call it research.

For academics working in a positivist tradition the word *research* is controversial because it carries with it connotations of a certain kind of scientific methodology, in which the properties of natural phenomena are rigorously checked through a process of pre-testing, control groups, experimental procedures, statistical analysis of data and post-testing. For researchers concerned with the properties of genetically enhanced vegetables or fire-resistant textiles, it makes very good sense to apply a research methodology which makes standardised assessments, to be able to say, *If we add this chemical or If we use this manufacturing process, the product will exhibit these characteristics*. But it is a category error to treat the subjects of educational research – teachers and students and classrooms – as if they are stable and constant, and will react in utterly predictable ways, which can be evaluated with the same kind of standardised instruments.

How is it possible to generalise from a unique experience?

The response given by Lomax (1986) is that “as action researchers we do not claim to find the final answer to a question, but we do claim to improve (and change) educational practice through the educational development of practitioners. [...] The validity of what we claim would seem to be the degree to which it was useful (relevant) in guiding practice for particular teachers and its power to inform and precipitate debate about improving practice in the wider professional community”. Classroom research can be validated by teachers themselves, through the very attempt to address a problem which they have recognised, and through the processes of critical reflection and disciplined enquiry; it can be validated by colleagues if the results are shared with them; and, perhaps most importantly, it can be validated by the learners, when the teacher can share with them the evidence of diaries, written feedback and audio or video recordings from which they can observe significant development and progress. As for generalisability, although findings may prove valuable to colleagues, it is a mistake to assume that classroom research will uncover truths about teaching and learning that will necessarily be transferable to anyone else's classroom. The whole idea of classroom research has

to do with understanding and ameliorating one's *own* situation and what is generalisable is the way of arriving at that understanding.

What about properly validated test results?

The kind of academic research that depends for its credibility on statistical evidence and quantifiable results is concerned with taking snapshots of *products* at successive stages; the teacher-researcher is generally more concerned with apprehending the quality of educational *processes*. S/he may well make use of formal tests if it is appropriate to do so – for example, if the effect of a different approach to dealing with the acquisition of new vocabulary is being investigated, then a conventional vocabulary test may serve to demonstrate its effectiveness to teacher and learners alike. But the purpose of classroom research is, as McNiff (1988) puts it, “to explain and enhance, rather than only describe”, and quantitative results will only ever describe a static situation. The teacher-researcher is interested in such results insofar as they may contribute to increased understanding of the ongoing process of teaching and learning in the classroom.

The methodology lacks any objectivity.

It is perfectly true that the point of departure for classroom research will tend to be the teacher's subjective intuition about a problematic situation, or an area of practice that s/he deliberately problematises. The hypotheses that are then generated, and the possible solutions that are tried out likewise emerge from subjective intuitions. It is in the rigorous nature of the research cycle and in the sharing of data with colleagues, students – and possibly with other interested parties (head teachers? parents?) – that a measure of objectivity is attained.

Classroom research evidently requires significant investment from teachers, in terms of time and energy, and the “spiral of circles” seems to be never-ending.

Certainly it is necessary to acknowledge the limitations of classroom research – it does require commitment and determination; it can be ‘messy’ – despite the elegant simplicity of the model, the experience of actually carrying out a research project can be frustratingly chaotic – it may often be the case that the teacher-researcher only realises what questions s/he should have been asking as a result of attempting to do the research; it does not purport to teach new skills – it can only be a way of questioning and trying out – it does not exclude or replace the need for teacher training, but it is an essential mode of working for teacher development.

Classroom research is reflection on practice *by* practitioners *for* practitioners. It is a means of empowerment and self-validation. It theorises practice instead of applying theory to practice. Elliott (1991) identifies two ways in which teachers “reflectively develop their practices”:

“Reflection initiates action” – Here the teacher decides to undertake some research into a practical problem and on the basis of this research changes some aspect of his/her teaching. Thus “the development of understanding precedes the decision to change teaching strategies.”

“Action initiates reflection” – Here the teacher responds to a practical problem by changing some aspect of his/her teaching and monitors the effects of this change. The teacher’s understanding is modified and changed through the process of evaluation. Thus “the decision to adopt a change strategy [...] precedes the development of understanding”.

Elliott goes on to suggest that the first way represents a “projection of academic bias into teachers’ thinking” and that the second “may reflect the natural logic of practical thinking more accurately”. As he says, “when practical problems arise, the practitioner’s first priority is to act quickly in order to resolve it.” However, classroom research provides a principled framework within which teachers can take control of their own development. Instead of being the passive recipients of top-down curriculum decisions made by university researchers, formalised in ministry documents and administered by school principals, they become the implementers of their own change – in short, classroom research is not simply a means of tinkering with the ways that we achieve things in the classroom – it is a form of emancipation for teachers, which transforms them into the initiators of bottom-up curriculum renewal.

References

- Carr, W. & S. Kemmis, (1986) *Becoming Critical. Education, knowledge and action research*, Lewes: Falmer.
- Ebbutt, D. 1985. "Educational action research: some general concerns and specific quibbles". In R. Burgess (Ed.) *Issues in educational research: qualitative methods*. Lewes: The Falmer Press
- Elliott, J. 1991. *Action Research for Educational Change*, Milton Keynes: Open University Press.
- Head, K. and Taylor, P. 1997. *Readings in Teacher Development*. Oxford: Heinemann.
- Hopkins, D. 2014. *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Kemmis, S. 1983. "Research approaches and methods: Action research". In Anderson, D. & C. Blakers *Transition from school: An exploration of research and policy*. Canberra: ANU Press.
- McNiff, J. 1988. *Action Research: Principles and Practice*. London: Routledge.
- McNiff, J. P. Lomax and J. Whitehead. (2003) *You and Your Action Research Project*. 2nd ed. London: Routledge.
- Rapoport, R.N. 1970. "Three Dilemmas in Action Research". *Human Relations* 23:6 pp. 499-513.
- Stenhouse, L. 1980 "Curriculum research and the art of the teacher". *Curriculum* 1, 40-4.

3.1 Unterrichtsaktivitäten

Inhalt

- 3.1.1 Allgemeine Anmerkungen
- 3.1.2 Unterrichtsaktivitäten im Überblick
- 3.1.3 Beschreibung der Unterrichtsaktivitäten
- 3.1.4 Aktivitäten zur Arbeit mit Musik
- 3.1.5 Reflexion
- 3.1.6 Weiterführende Literatur

Ziele

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben,

- kennen Sie eine Vielzahl von Unterrichtsaktivitäten,
- können Sie jederzeit die für Ihren Anlass passenden Aktivitäten auswählen, kennen Sie den Ablauf dieser Aktivitäten,
- sind Sie in der Lage, die jeweilige Aktivität durchzuführen, anzupassen, zu variieren oder zu erweitern,
- kennen Sie Aktivitäten zur Arbeit mit Musik im Unterricht.

3.1.1 Allgemeine Anmerkungen

Unter Unterrichtsaktivitäten sind hier primär alle Aktivitäten im Unterricht zu verstehen, bei denen die L aktiv und im sozialen Kontext miteinander kommunizieren und handeln. Dies erfolgt in verschiedenen Arbeits- und Sozialformen und lässt die L teilweise auch motorisch aktiv werden. Die LK leitet diese Aktivitäten an, hält sich aber bei den meisten der nachstehend aufgeführten Aktivitäten im Hintergrund.

Vorschläge für „Energizer“ oder Spiele zur Auflockerung sind nicht primär mit sprachlichen Handlungen verknüpft, sondern dienen der körperlichen Aktivierung. Sie können gerade zu Beginn einer Unterrichtsstunde oder auch mal zwischendurch eingesetzt werden.

¹ Abkürzungen: L = Lernende / Lernender LK = Lehrkraft / Lehrkräfte

Damit diese Aktivitäten effektiv und ohne Zeitverlust im Unterricht durchgeführt werden können, muss die Anleitung so klar wie möglich sein. Eine Arbeitsanweisung in der Fremdsprache sollte der jeweiligen Niveaustufe entsprechen. In Klassen mit niedrigerem Sprachniveau kann der Ablauf auch auf Italienisch beschrieben werden.

TIPP: Aktivitätentraining

Es ist von Nutzen, zu Beginn eines Schuljahres bzw. am Anfang der Zusammenarbeit mit einer Klasse ein Aktivitätentraining mit den L zu machen. Das bedeutet, dass elementare Lern- und Arbeitstechniken gezielt eingeübt werden. Sicherlich bietet sich hierfür eine fächerübergreifende Zusammenarbeit mit Ihren Kolleginnen und Kollegen an, so dass nicht nur in Ihrem Fach bestimmte Aktivitäten durchgeführt werden. Vielleicht können Sie im Kollegium anregen, sich in kleinen Gruppen zusammenzuschließen und die Aktivitäten parallel mit den Klassen zu trainieren

3.1.2 Unterrichtsaktivitäten im Überblick

Das nachstehende Raster bietet einen Überblick über die Unterrichtsaktivitäten. In der linken Spalte sind die Namen der Aktivitäten alphabetisch geordnet. In der oberen Zeile werden verschiedene Merkmale aufgeführt: *Unterrichtsphase, Ziel, Sozialform, Fertigkeit*. Die Kreuze zeigen an, welche Merkmale auf die jeweilige Aktivität zutreffen.

In Kapitel 3.1.3 wird der genaue Ablauf der Aktivitäten beschrieben. Weiterhin gibt es Anmerkungen zur Anpassung, Erweiterung und zum Transfer.

TIPP: Wie finde ich eine geeignete Aktivität?

Überlegen Sie sich, in welcher Phase und mit welchem Ziel Sie eine Aktivität einsetzen möchten. Wählen Sie die entsprechenden Merkmale in der obersten Zeile aus, finden Sie so eine passende Aktivität und lesen Sie anschließend die Beschreibung des Ablaufs.

Sie können sich natürlich auch von den Namen der Aktivitäten inspirieren lassen und einfach ein wenig stöbern. Sobald Ihnen eine Beschreibung zusagt, überlegen Sie, wie und mit welchem Ziel Sie die Aktivität einsetzen könnten.

	Kennenlernen	Unterrichtseinstieg	ThemenEinstieg	Auflockerung / Energizer / Atmosphäre	Bewegung im Raum	Bewegung am Platz	Gruppenarbeit	Partnerarbeit	Plenum	Arbeit mit sprachlichen Formen	Training von Flüssigkeit	Arbeit mit bedeutungsvollen Inhalten	Arbeit mit bedeutungsvollem Output	Präsentation von Arbeitsergebnissen
AutogrammJagd	x		x		x				x	x	x	x		
Artikelhüpfen					x				x	x				
Artikelgymnastik						x			x	x				
Assoziationen-ABC			x				x	x						
Drei Mal um den heißen Brei		x		x	x				x					
Fliegenklatsche	x	x			x		x			x		x		
Gegenstände benennen				x							x			
Gewittermassage				x	x				x		x	x		
Gruppenpuzzle							x					x	x	
Ich glaube, du ...	x							x				x	x	
Ja genau, und dann ...					x			x		x	x	x		
Karussell / Kugellager		x	x		x				x		x	x	x	
Klassenspaziergang		x	x		x				x	x	x	x	x	
Klassenstatistik			x						x			x	x	
Kuhstall				x	x				x					
Laufdiktat					x		x	x		x	x			
Lebende Sätze					x		x			x				
Lerntempoduett					x			x				x		

	Kennenlernen	Unterrichtseinstieg	Themeneinstieg	Auflockerung / Energizer / Atmosphäre	Bewegung im Raum	Bewegung am Platz	Gruppenarbeit	Partnerarbeit	Plenum	Arbeit mit sprachlichen Formen	Training von Flüssigkeit	Arbeit mit bedeutungsvollen Inhalten	Arbeit mit bedeutungsvollem Output	Präsentation von Arbeitsergebnissen
Meine Tante Jo					x				x	x				
Messe					x		x		x			x	x	x
Mindmap			x				x	x	x			x	x	x
Placemat			x				x					x	x	x
Reziprokes Lesen							x				x	x	x	
Rückendiktat						x		x		x	x			
Standbild	x		x		x		x						x	x
Steckbrief	x							x					x	x
Stuhl-Fragen-Wechsel					x				x	x	x			
Textpuzzle							x	x		x		x		
Toaster- Waschmaschine				x					x	x				
Tropengewitter				x					x	x	x			
Verb pantomime					x	x			x	x	x			
Vier Ecken	x	x	x		x				x			x	x	
Wer hat schon mal?	x			x					x	x				
Wimmeln		x			x				x	x		x	x	
Wirbelgruppe	x		x				x						x	
Wir-Blumen	x		x				x						x	
Zick-Zack-Debatte	x							x	x		x		x	

3.1.3 Beschreibung der Unterrichtsaktivitäten

Bezeichnung	Beschreibung	Anmerkungen/ Notizen für Transfer
Autogrammjagd	<p>Alle L bekommen ein Arbeitsblatt mit Suchaufgaben: <i>Wer hat ... / Wer ist ... / Wer mag ... / Wer findet ... / Wer würde gern ...?</i> usw. Die L versuchen, so viele verschiedene Unterschriften wie möglich auf ihr Blatt zu bekommen.</p> <p>Variante: Bingo mit 3x3 oder 4x4 Feldern. Gewonnen hat die Person, die zuerst eine waagerechte, senkrechte oder schräge Kästchenreihe fertig ausgefüllt hat. Diese Person ruft dann laut „Bingo“.</p>	Kennenlernen, Austausch, Äußerungen und Meinungen
Artikelhüpfen	<p>Die LK legt drei große Karten auf den Boden. Auf jeder Karte steht ein Artikel (der/die/das). Diese Karten werden gleichmäßig mit Abstand im Klassenraum verteilt. Die L stellen sich beispielsweise in die Mitte und die LK ruft ein Nomen ohne Artikel in den Raum. Die L ordnen sich dann dem Artikel zu, von dem sie denken, dass es der richtige ist. Wenn sich alle L aufgestellt haben, gibt die LK den richtigen Artikel vor. Dann sagt sie das nächste Nomen usw.</p>	nur geeignet für Deutsch als Fremdsprache
Artikel-gymnastik	<p>Die LK teilt die Klasse in Gruppen ein. Jede Gruppe bekommt einen der drei Artikel zugewiesen. Die LK liest Nomen vor und die jeweiligen Gruppen müssen aufstehen.</p> <p>Variante 1: Symbole, Gegenstände, Farben oder Zimmerecken für die Artikel ausmachen; die L zeigen auf das jeweilige Symbol oder begeben sich in die jeweilige Ecke.</p> <p>Variante 2: Für jeden Artikel gibt es eine andere Gymnastikübung. Dann Rollentausch: L sagen Wörter usw.</p>	Artikel lernen, Üben und Wiederholen von neuem Wortschatz (Nomen)
Assoziationen-ABC	<p>Jede/r L oder eine Gruppe von L hat ein DIN A 3-Papier, auf dem untereinander das Alphabet steht. Die LK gibt den L Zeit, um zu jedem Buchstaben einen Begriff zu einem Thema der Stunde zu finden. Wenn man es in Gruppen macht, kann man das Alphabet aufteilen. Die Begriffe werden dann später im Plenum vorgestellt.</p>	bietet sich zu einem Brainstorming an. Man kann das Alphabet auch aufteilen und Gruppen bilden, die dann Themen sammeln; sehr gut geeignet auch zum Sammeln von Wortschatz zu einem Thema

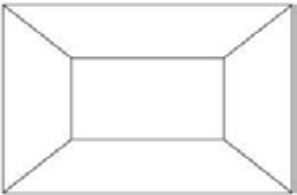
Bezeichnung	Beschreibung	Anmerkungen/ Notizen für Transfer
Drei Mal um den heißen Brei	Alle L stehen im Raum. Jede/r L wählt heimlich eine/n andere/n L aus. Auf Kommando laufen alle los und umrunden dreimal den/die gewählte/n L.	macht viel Spaß, ist lustig und kann sehr laut werden
Fliegenklatsche	Die LK hängt neuen Wortschatz oder Antworten aus Lese- oder Hörtexten an die Wand. Sie teilt die L in größere Gruppen ein. Ziel der Aktivität ist es, die richtige Lösung abzuklatschen. Jede Gruppe bekommt zum Abklatschen eine Fliegenklatsche. Wenn der LK keine Fliegenklatsche zur Verfügung steht, kann man auch die Hand nehmen. Die L müssen sich den neuen Wortschatz „erlaufen“. Die LK nennt das Wort in der Definition oder auf Italienisch und die/der L mit der Fliegenklatsche läuft schnell zur der richtigen Lösung und klatscht sie ab.	Diese Aktivität kann auch als Wettbewerb an der Tafel oder am interaktiven Whiteboard durchgeführt werden. Zwei Schülergruppen stellen sich mehrere Schritte entfernt hintereinander auf. Die LK stellt eine Frage oder die L sehen an der Tafel / am interaktiven Whiteboard ein Bild, ein Wort oder eine längere Antwort. Es gewinnt die Gruppe, deren vorderster Spieler die richtige Lösung geklickt (geklatscht) hat.
Gegenstände benennen	Die L laufen mit großen Schritten im Raum herum. Sie klatschen dabei Gegenstände ab und benennen sie laut mit Artikel, z.B. <i>der Tisch, der Stuhl, die Hose, die Kette</i> usw. Auf ein Signal hin sagt die LK, dass die L nun weiterhin Gegenstände abklatschen, aber diese falsch benennen sollen. Nun ist beispielsweise <i>der Tisch = die Decke</i> oder <i>die Hose = der Ohrring</i> .	sehr aktivierend für das Gehirn, kann sehr laut werden
Gewitter-massage	Die L stehen in einem engen Kreis und massieren sich leicht den Rücken: die Sonne scheint (Strahlen nachzeichnen), Wolken kommen (fest mit den flachen Händen kreisen), es beginnt zu regnen (leichtes Klopfen mit den Fingerspitzen), es regnet stärker (stärkeres Klopfen), es blitzt (Wirbelsäule in einer gezackten Linie hinabstreichen) und donnert (stark auf Schultern trommeln), dann geht das Gewitter wieder zurück (wiederholen rückwärts).	Variante: eine Pizza belegen, einen Kuchen backen

Bezeichnung	Beschreibung	Anmerkungen/ Notizen für Transfer
Gruppenpuzzle	<p>Das Gruppenpuzzle ist eine Form der Gruppenarbeit. Die Klasse wird in gleich große Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe arbeitet an einem gemeinsamen Thema, jedoch bearbeitet dabei jedes Gruppenmitglied ein anderes Teilthema. In der nächsten Phase setzen sich alle Teammitglieder aus den Gruppen zusammen, die das gleiche Teilthema hatten. Sie vergleichen die Ergebnisse, über die sie dann in ihrer Ursprungsgruppe anschließend als Experte berichten. So hat jedes Gruppenmitglied eine Aufgabe und kann sich mehr oder weniger gleichwertig in seiner Gruppe einbringen.</p>	<p>Diese Aktivität eignet sich besonders für fortgeschrittene L. Innerhalb der Gruppenarbeit kann die LK auch binnendifferenzierend verfahren und schwierigere und einfachere Aufgaben vergeben, sodass sich niemand über- oder unterfordert fühlt. Die L trainieren sowohl autonomes Lernen als auch die Verantwortung für das eigene Lernen.</p>
Ich glaube, du ...	<p>Die L arbeiten in Paaren. Alle L schreiben zuerst auf einen Zettel fünf Dinge, die sie gut können oder gern machen, und fünf Dinge, die sie nicht so gut können / nicht gern machen. Dann machen alle eine alphabetische Liste mit allen Tätigkeiten, z.B. backen – Fußballspielen – kochen – Französisch sprechen – reiten – Skateboard fahren – Tango tanzen.</p> <p>Sie tauschen diese Liste mit ihrem/r Partner/in und stellen gegenseitig Vermutungen an.</p> <p>Bei Bedarf schreibt die LK die Redemittel an die Tafel: „Ich glaube, du kannst gut ...“ / „Ja, das stimmt.“ / „Nein, das stimmt nicht.“</p> <p>Variante: Alternativ zur Partnerarbeit kann das auch als Klassenspaziergang durchgeführt werden. Dabei schreibt die/der L dies auf Zettel und klebt sie dann mit Tesafilm auf den Rücken. Sie laufen durch den Raum und versuchen dann mit möglichst vielen anderen L zu sprechen.</p>	<p>Prinzip der „Informationslücke“: Man möchte gern seine Vermutungen überprüfen, schon sehr früh bei Anfängern einsetzbar, da stark gelenkt, starke Personalisierung, daher hohe Motivation, jede/r muss/darf sprechen, alle L sprechen gleichzeitig</p>
Ja genau und dann ...	<p>Je zwei L stellen sich vor, sie seien seit vielen Jahren gut befreundet. Sie erinnern sich gemeinsam daran, was sie damals alles erlebt und gemacht haben. Eine/r beginnt mit dem Satz: „Weißt du noch, wie wir damals immer ...?“ Abwechselnd sagen die beiden einen Satz, der mit „Ja genau und dann ...“ beginnt und führen die Geschichte weiter.</p> <p>Variante: Die L stellen sich vor, sie haben zusammen eine Weltreise gemacht und erinnern sich daran, was sie alles zusammen erlebt haben.</p>	<p>Üben und Wiederholen der regelmäßigen und unregelmäßigen Verben im Perfekt; Die LK kann Verben/Nomen-Verb-Verbindungen auf Kärtchen vorgeben, um die Übung zu vereinfachen und stärker zu lenken.</p>

Bezeichnung	Beschreibung	Anmerkungen/ Notizen für Transfer
Karussell/ Kugellager	<p>Die L bilden zwei Kreise und zwar einen Innen- und einen Außenkreis, so dass jede/r L immer ein Gegenüber hat, mit dem/der er/sie sprechen kann. Die LK stellt eine Frage oder gibt eine Situation vor und die L unterhalten sich nun unter einer bestimmten Zeitvorgabe zu dem Thema. Auf ein akustisches Signal der LK hin stoppt die Aktivität und der Außenkreis geht im Uhrzeigersinn (je einen Platz) weiter. Nun stellt die LK eine neue Frage, zu dem sich die L mit dem neuen Partner austauschen. Start und Ende jeder Frage werden jeweils mit dem Signal angezeigt.</p> <p>Variante: Um mehr Spannung zu erzeugen, kann die LK den Außenkreis auch zwei oder drei L weiterlaufen lassen.</p>	Geeignet für verschiedene (landeskundliche) Themen; kann schon sehr früh eingesetzt werden, z.B. zum Einüben von W- Fragen.
Klassen- spaziergang	Jede/r L bekommt eine Karte mit einer Frage / einem Wort / ..., läuft herum, befragt die/den Partner/in, tauscht die Karte, sucht eine/n neue/n Partner/in.	geeignet für verschiedene Themen, z.B.: Satzbau, Verbstellung in Aussagesatz, Fragesatz und Nebensatz, Verbkammer im Deutschen: Perfekt, Modalverben, trennbare Verben
Klassen- statistik/ Klassen- umfrage	<p>Die L beantworten in analoger oder digitalisierter Form Umfragen zu Themen, die an eine Lehrbuchlektion anknüpfen oder als Einstieg in eine Diskussion dienen. Umfragen können auf ganz verschiedene Arten durchgeführt werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • analog mit Moderationspunkten auf Packpapier o.ä. • mit dem interaktiven Whiteboard mit digitalen Punkten • oder mit Web 2.0 Tools 	Klassenstatistiken in digitaler Form können zum Beispiel am Ende der Lerneinheit nochmal problemlos gezeigt werden; sie können nochmal mit Rückblick auf den Lerninhalt diskutiert und ggf. angepasst werden.

Bezeichnung	Beschreibung	Anmerkungen/ Notizen für Transfer
Kuhstall	Die L bilden Dreiergruppen. In den Dreiergruppen steht eine Person in der Mitte und die anderen beiden L halten sich an den Händen. Die Person in der Mitte ist die Kuh, die Personen außenherum bilden den Stall. Die Person, die keine Dreiergruppe hat, steht in der Mitte und ruft entweder „Kuh“, dann wechseln alle Kühe den Stall und jeder muss seinen Platz wechseln. Oder die Person ruft laut „Stall“, dann müssen alle Ställe wechseln, oder „Kuhstall“, dann wechseln alle. Diejenige Person, die nicht so schnell ist, bleibt übrig.	Es wird eine Gruppe benötigt, die durch drei teilbar ist, plus eine Person.
Laufdiktat	Lesetexte (oder Aufgaben und Lösungen) werden an mehreren Stellen an den Wänden des Klassenzimmers befestigt. Die L werden in Gruppen eingeteilt und setzen sich als Gruppe zusammen an einen Tisch. Ein/e L aus der Gruppe läuft an die Wand und prägt sich den ersten Textteil ein, sie/er kehrt zurück an den Gruppenarbeitstisch und diktiert den anderen aus der Gruppe den Textteil, den er/sie sich eingeprägt hat. Dann läuft er/sie wieder an die Wand, prägt sich den nächsten Textteil ein und diktiert ihn wieder den anderen L. Dies geht so weiter, bis der komplette Text notiert ist. Später kann die Lösung kontrolliert werden, indem die Gruppe gemeinsam zu dem Text an der Wand geht und vergleicht.	Diese Aktivität ist auch für Einzel- oder Partnerarbeit geeignet und besonders als Rechtschreibtraining.
Lebende Sätze	Einzelne Satzteile werden auf Karten geschrieben, am besten mit Farben und/oder Formen gekennzeichnet, z.B. könnte für das Verb immer ein blaues Oval verwendet werden. Mehrere Gruppen treten gegeneinander an. Jede/r bekommt eine Karte. Die Gruppe, die zuerst einen korrekten Satz gestellt hat, hat gewonnen.	geeignet für Satzbau, Verbstellung in Aussagesatz, Fragesatz und Nebensatz, Verbkammer im Deutschen: Perfekt, Modalverben, trennbare Verben
Lerntempoduett	Die L wechseln bei dieser Methode von Einzel- zu Partnerarbeit. Sie lesen einen Text zunächst in Einzelarbeit, in ihrem individuellen Tempo. Wenn ein/e L fertig ist, steht sie/er auf und geht zu einer besonders gekennzeichneten Stelle im Klassenraum. Hier wartet er/sie, bis eine andere Person fertig ist. Danach arbeiten sie gemeinsam an der Bearbeitung von Fragen oder Aufgaben zum Text. Später präsentieren sie ihr Ergebnis gemeinsam den anderen L oder bringen ihre Ergebnisse gemeinsam ins Plenum ein. Für die Partnerarbeit finden sich Lernpartner mit ähnlichem Lerntempo zusammen. Dadurch wird den z.T. stark divergierenden Lern- und Arbeitsgeschwindigkeiten der L Rechnung getragen.	besonders hilfreich bei Aneignung von Wissen oder Vertiefung von Themen v.a. von Lesetexten, v.a. für höhere Sprachniveaus geeignet

Bezeichnung	Beschreibung	Anmerkungen/ Notizen für Transfer
Meine Tante Jo	Alle L stehen im Kreis. Eine/r beginnt: „Meine Tante Jo, die macht so!“ und macht eine Geste/Bewegung. Alle zeigen mit dem Finger auf ihn/sie und sprechen im Chor: „Seine/Ihre Tante Jo, die macht so!“ und wiederholen die Geste. Dann ist der/die nächste dran. Variante: Um auch die maskuline Form des Possessivartikels zu üben, kann mit „Mein Onkel Bo“ weitergemacht werden.	Possessivartikel, Unterschied zwischen <i>ihr/e</i> und <i>sein/e</i> wird visualisiert, evtl. in kleineren Gruppen spielen lassen, Variante für große Gruppen: Nur ein paar L kommen nach vorn.
Messe	Nach einer Gruppenarbeit hängen die Arbeitsergebnisse, z.B. Poster, an verschiedenen Stellen ringsum im Raum. Die L gehen herum und sehen sich die Präsentationen an. Jeweils ein Mitglied der Kleingruppe (wechselnd) sollte vor dem eigenen Plakat für Fragen und Anmerkungen zur Verfügung stehen. Die L können kurze Evaluationsfragen dabei haben wie z.B. „Was finde ich besonders wichtig/interessant?“ oder „Gibt es etwas, womit ich überhaupt nicht einverstanden bin?“ oder sie geben bunte Punkte für besonders interessante oder auch fragwürdige Aspekte.	Es ist von Vorteil, dass bei dieser Methode alle L gleichzeitig aktiv sind und sich im Raum bewegen.
Mindmap	Eine Mindmap ist eine Visualisierungstechnik, mit deren Hilfe man ein Thema oder einen Text strukturiert und übersichtlich darstellen kann. In die Mitte schreiben die L oder LK das Hauptthema. Von diesem Begriff aus zweigen Äste ab, auf denen Unterthemen, Schlüsselbegriffe oder Fragen notiert werden. Die Reihenfolge spielt dabei keine Rolle. Das wird dann so weitergeführt. Es können auch Unterthemen miteinander verbunden werden.	eignet sich für Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit; bildet eine gute Grundlage für die Präsentation eines Themas/Textes

Bezeichnung	Beschreibung	Anmerkungen/ Notizen für Transfer
Placemat	<p>1. Die L arbeiten zu viert zusammen. Auf jedem Gruppentisch liegt ein großes, in vier Abschnitte unterteiltes Arbeitsplakat („Platzdeckchen“ oder „Placemat“) (siehe Vorlage). Die vier L sitzen so um das Plakat herum, dass jede/r ein Feld vor sich hat, auf das er/sie schreiben kann.</p> <p>2. Die LK gibt eine Aufgabe oder Frage vor. Jede/r L notiert alles in sein/ihr Feld, was ihm/ihr dazu einfällt. Wenn alle fertig sind, wird das Papier gedreht, und jede/r liest und ergänzt die Notizen des Nachbarn, ohne dabei zu sprechen. Dieser Vorgang wird dreimal wiederholt, sodass am Ende alle L alle Notizen ergänzt und gelesen haben.</p> <p>3. Die Gruppe fasst die wichtigsten Informationen in der Mitte des Blattes zusammen und präsentiert anschließend die Ergebnisse im Plenum.</p>	 <p>Vorteil: Alle L haben genug Zeit zum Nachdenken, auch die langsameren; Prinzip: Think-Pair-Share</p>
Reziprokes Lesen / Cheflesen	<p>Die L werden in Gruppen eingeteilt und bearbeiten, meist in Vierergruppen, einen Lesetext. Der Lesetext ist in mehrere Abschnitte unterteilt und die L bekommen die Textabschnitte sukzessive. So lesen sie den ersten Abschnitt individuell. Sobald jede/r den Textabschnitt gelesen hat, wechseln sie in die Gruppenarbeit. Dafür hat jeder aus der Gruppe eine Rollenkarte mit einem Arbeitsauftrag erhalten. Dies können z.B. sein:</p> <p>Person A fasst den Text zusammen, Person B fragt nach unbekanntem Wortschatz, Person C stellt Fragen zum Text, Person D stellt Hypothesen dazu an, wie es weitergeht. Die Fragen können an den Text und an die Niveaustufe angepasst werden.</p> <p>Wenn jeder L seinen Auftrag erledigt hat, werden die Rollenkarten im Uhrzeigersinn weitergegeben und die L lesen den nächsten Abschnitt. Dies geht mehrere Durchgänge so weiter.</p>	<p>Das reziproke Lesen ist zunächst sehr ungewohnt für L. Deshalb kann es sein, dass es nicht gleich beim ersten Mal sehr gut gelingt. Beim zweiten Versuch fühlen sich die L schon sicherer, und die L werden sicherlich mehr in der Fremdsprache sprechen und auch hier Verantwortung für ihr Lernen übernehmen lernen.</p>

Bezeichnung	Beschreibung	Anmerkungen/ Notizen für Transfer
Rückendiktat	Die LK bereitet ein Lückendiktat vor. Es gibt zwei Arbeitsblätter mit jeweils unterschiedlichen Lücken: A und B. Die L arbeiten in Partnerarbeit und setzen sich Rücken an Rücken. Sie diktieren sich nun gegenseitig ihren Text bzw. ergänzen den gehörten Text.	Diese Aktivität trainiert Rechtschreibung und Hörverstehen.
Standbild	Die L stellen zu einem vorgegebenen Thema in Gruppen ein Bild. Die LK teilt das Thema entweder mündlich mit oder teilt es jeder Gruppe auf Kärtchen aus. Die Gruppen beraten nun, wie das Thema dargestellt werden soll. Sie tauschen sich mündlich aus. Jede/r aus der Gruppe ist Teil des Bildes. Wenn die Gruppen nach einer vorgegebenen Zeit fertig sind, präsentieren sie nacheinander ihre Standbilder. Spannender ist es, wenn die anderen Gruppen nicht wissen, was die jeweils inszenierende Gruppe darstellt und sie das Thema erraten sollen.	Die Themen, die dargestellt werden, können Teilthemen o.ä. eines Themas sein. Die L dürfen beim Standbild nicht sprechen und sich nicht bewegen. Themen können so sehr gut nachbesprochen und reflektiert werden. Auch Verständnisfragen können so nochmal gut eruiert werden.
Steckbrief	Alle L bekommen ein Blatt, auf dem in der Mitte in einem Kasten Platz für ein Porträt ist. Um diesen Kasten herum gibt es bestimmte Fragen oder Stichworte, wie z.B. <i>Das darf bei uns im Kühlschrank nicht fehlen</i> oder <i>Das ist meine Lieblingsstadt</i> . Die LK bildet Partnergruppen, die sich gegenseitig interviewen. In der Mitte wird abschließend ein Bild mit dem Interviewpartner gemalt. Dann können sich die Interviewpaare gegenseitig kurz im Plenum vorstellen.	Variante: Zu verschiedenen anderen Themen (Essen und Trinken, Wohnen usw.) können ähnliche Arbeitsblätter vorbereitet werden.
Stuhl-Fragen-Wechsel	Alle L bilden einen Stuhlkreis. Ein/e L hat keinen Stuhl. Er oder sie steht in der Mitte und stellt eine Ja-Nein Frage. Die Fragen müssen so formuliert sein, dass man sie mit „trifft zu“ oder „trifft nicht zu“ beantworten kann. Z.B. „Warst du schon mal in Berlin?“ Dann stehen alle auf, die schon mal in Berlin waren, und wechseln den Platz. Die Person, die keinen leeren Stuhl findet, muss wieder in die Mitte und eine Frage stellen und sich dann schnell einen Platz suchen.	Die Aktivität eignet sich gut für Ja-Nein-Fragen oder Relativsätze.

Bezeichnung	Beschreibung	Anmerkungen/ Notizen für Transfer
Textpuzzle	Die LK schneidet einen Text, der aus mehreren Abschnitten besteht, in mehrere Teile. Dies wird in der Anzahl gemacht, wie es Gruppen gibt. Die Abschnitte sollten nicht zu lang sein und wenn möglich nur einen Sinnzusammenhang aufweisen. Die Textteile werden gemischt. Die L lesen die einzelnen Absätze und legen dann den Text logisch richtig wieder zusammen. Eventuell kann es sinnvoll sein, die gewählte Reihenfolge zu begründen.	einsetzbar für das Begreifen von Zusammenhängen in Lesetexten
Toaster- Waschmaschine	Die L bilden einen Kreis. Eine Person steht in der Kreismitte. Diese deutet auf eine Person im Kreis - oder noch besser: benennt jemanden - und nennt eine der vordefinierten Aufgaben, etwa „Toaster“. Die Person, auf die gezeigt wurde, muss daraufhin die Aufgabe erfüllen, bei „Toast“ also etwa wie ein Toast im Toaster springen. Gleichzeitig müssen aber auch die beiden Personen links und rechts von ihm etwas zur Aufgabe beitragen, also in diesem Fall den Toast mit den Armen umschließen und so den Toaster darstellen. Derjenige/Diejenige der drei Personen, der/die seine/ihre Figur als letztes einnimmt oder einen Fehler begeht, „darf“ als nächster im Kreis stehen und die nächste Figur bestimmen.	<ul style="list-style-type: none"> • Toaster: Person in der Mitte springt wie ein Toast, die L links und rechts umfassen ihn mit den Armen und stellen den Toaster dar. • James Bond: Die Person in der Mitte stellt sich in eine James-Bond-Pose, die Spieler links und rechts imitieren „Bondgirls“. • Waschmaschine: Die beiden Spieler links und rechts nehmen sich an beiden Händen und schließen den Spieler in der Mitte ein (wie beim Toaster). Der Spieler in der Mitte dreht seinen Kopf wie die Waschtrommel. • Elefant: Der Spieler in der Mitte formt mit seinen Armen einen Rüssel, die Spieler Links und Rechts die Ohren des Elefanten. • Mixer: Der L in der Mitte streckt seine Hände nach links und rechts, und die beiden benachbarten Spieler drehen sich um die eigene Achse.

Bezeichnung	Beschreibung	Anmerkungen/ Notizen für Transfer
Tropengewitter	<p>Die L stehen im Kreis, die LK beginnt, die L stimmen nacheinander ein.</p> <p>Ruhe vor dem Sturm: konzentriertes Schweigen</p> <p>Das erst Rauschen der Blätter im Wind: Fingerspitzen aneinander reiben</p> <p>Das Rauschen des nahenden Regens: Hände aneinander reiben</p> <p>Die ersten schweren Regentropfen: mit den Fingern einer Hand schnipsen</p> <p>Die Tropfen fallen etwas dichter: mit allen Fingern schnipsen</p> <p>Es regnet: überkreuz auf die Oberarme schlagen</p> <p>Der Regen prasselt vom Himmel: kräftiges Trommeln auf die Oberschenkel</p> <p>Das Gewitter ist über uns: Trommeln auf die Oberschenkel und Fußstampfen</p> <p>Nachdem der Höhepunkt des Gewitters erreicht ist, baut die LK das Gewitter langsam in umgekehrter Reihenfolge wieder ab, bis am Ende die Ruhe nach dem Sturm folgt: Die Sonne ist wieder hervorgekommen. (nach: Anne Gombert)</p>	<p>Diese Aktivität eignet sich als Konzentrationsübung, da alle L ganz leise sein müssen.</p> <p>Sie kann auch unabhängig vom Thema Wetter eingesetzt werden.</p>
Verb-Pantomime	<p>Die L bekommen Verb- oder Bildkarten. Sie spielen das Verb / die Verbfolge vor, die anderen raten und versprachlichen das, erzählen eine Geschichte o.ä.</p>	<p>(Verben), regelmäßige und unregelmäßige Verben im Perfekt</p> <p>Dafür kann gut das interaktive Whiteboard verwendet werden. Die Verben werden jeweils einzeln auf eine Seite geschrieben und die L, die raten, stehen mit dem Rücken zu der Tafel, sodass sie den Begriff nicht sehen.</p>
Vier Ecken	<p>freier Raum mit vier Ecken (Klassenzimmer, am besten im Freien ohne Barrieren); die LK steht in der Mitte, stellt eine Frage und gibt Antworten für vier Ecken vor (am besten schriftlich); die L stellen sich zu der Antwort, die für sie am ehesten zutrifft, und tauschen sich in der Gruppe aus.</p>	<p>Aufwachen (Bewegung), Aufwärmung, Entspannung, Motivation und Wertschätzung, macht Spaß, trägt zum Kennenlernen bei, die L entdecken Gemeinsamkeiten, Hörverstehen und schnelle Reaktion, alle sind aktiv, evtl. Rollenwechsel (L denken sich eigene Fragen aus und übernehmen die Rolle der LK), auch Möglichkeit der Gruppenbildung, klare Formulierungen sind wichtig, für unterschiedliche Zwecke geeignet (konkreter Lerngegenstand, Umfrage, Feedback, ...)</p>

Bezeichnung	Beschreibung	Anmerkungen/ Notizen für Transfer
Wer hat schon mal ...?	Die LK stellt im Plenum verschiedene Fragen; L, auf die das zutrifft, stehen auf; die anderen L klatschen. Evtl. Rollentausch: L formulieren selbst Fragen.	Alle können mitmachen, alle hören mit hoher Motivation zu, Bewegung, auch bei wenig Platz möglich, kein Zeit- oder Materialaufwand, emotional ansprechend (Wertschätzung), Gruppengefühl entsteht; Gemeinsamkeiten werden deutlich, L können sich eigene Fragen ausdenken (nur positive)
Wimmeln	Die LK verteilt an alle L Kärtchen, auf denen Fragen, Informationen o.a. stehen. Die L gehen dann im Klassenraum umher und fragen, erklären, ergänzen gegenseitig, was auf ihren Kärtchen steht. Außerdem besteht das Wimmeln noch darin, dass die Kärtchen mit jedem oder jedem zweiten Partner/Partnerin getauscht werden und die L während der ganzen Aktivität nicht immer das gleiche Kärtchen haben.	trainiert wird besonders Flüssigkeit. auch gut für einen Transfer oder zur Ergebnisfestigung/-sicherung. Alle L sind aktiv, sprechen mit vielen anderen L und bewegen sich dabei.
Wirbelgruppe/ Jigsaw Classroom	Die LK teilt die Klasse in Stammgruppen ein, die – insofern möglich – je aus vier oder fünf Personen bestehen. Die Gruppen werden folgendermaßen benannt: A1-A2-A3-A4, B1-B2-B3-B4, C1-C2-C3-C4, D1-D2-D3-D4. Jede Gruppe bekommt von der LK zu einem Oberthema jeweils eine andere Aufgabe, das die L in der Gruppenarbeitsphase bearbeiten. Nach dieser Gruppenarbeitsphase wirbeln die Gruppen und zwar setzen sich dann A1-B1-C1-D1, A2-B2-C2-C2, usw. zusammen. Sie berichten sich dann über ihre Gruppenarbeitsergebnisse aus der vorherigen Phase, die sie mit der Stammgruppe erarbeitet haben. Wenn sie damit fertig sind, gehen sie zurück in ihre Stammgruppe und ergänzen, fassen nochmal zusammen, was sie von den anderen Gruppen erfahren haben.	Die Durchmischung bewirkt wegen der Parallelität der Gruppendiskussionen einen maximalen Austausch von Argumenten. Alle Teilnehmer haben gute Chancen, aktiv in die Diskussionen einzugreifen.

Bezeichnung	Beschreibung	Anmerkungen/ Notizen für Transfer
Wir-Blumen	<p>Gruppen à 5 L, jede Gruppe malt eine große Blume/Blüte auf Packpapier oder DIN-A3-Papier. Pro „Blütenblatt“ notiert eine Person: Was macht mich „besonders“? Was kann ich, was die anderen nicht können? In der Mitte sollen drei Gemeinsamkeiten der Gruppe geschrieben werden. Die „Blumen“ werden anschließend aufgehängt und ein/e L aus der Gruppe stellt die Gruppe kurz vor.</p> <p>Variante: Gruppen mit 4 L können „Wir-Kleeblätter“ bilden.</p>	<p>Besonderheiten des Einzelnen werden betont, das Individuelle wird gestärkt, jede/r ist „besonders“ und gleichzeitig verbindet die Gruppe etwas (Gemeinsamkeiten!)</p> <p>Noch schöner mit bunten Moderationskarten Die Aktivität lässt sich auf andere Themen übertragen, z.B. Freizeitaktivitäten oder Essen und Trinken.</p>
Zick-Zack-Debatte	<p>Die Lerngruppe steht/sitzt in zwei Reihen einander gegenüber. Jede der beiden Gruppen nimmt zu einem Problem bzw. zum Thema der Arbeitsgruppe eine gegenteilige Position ein. Der „Kopf“ nennt ein Argument, das vom Gegenüber widerlegt oder auch weitergeführt werden soll, dieses wird vom neuerlichen Gegenüber aufgegriffen usw.</p> <p>Variante: Die Klasse wird in zwei Gruppen eingeteilt. Eine Pro-Gruppe und eine Kontra-Gruppe. Sie haben eine vorgegebene Zeit, um Argumente zu sammeln und auf Kärtchen zu schreiben. Es wird versucht, möglichst für jeden L ein Argument zu haben. Dann stellen sich die Gruppen einander gegenüber und die Argumente werden nach und nach vorgetragen, so dass immer die am besten zueinander passenden Argumente genannt werden.</p>	<p>Die Aktivität eignet sich ab B1.</p>

3.1.4 Aktivitäten zur Arbeit mit Musik

Auch Musik lässt sich gut in verschiedenen Unterrichtsphasen einsetzen. Daneben wirkt sich der Einsatz von Musik aus den folgenden Gründen positiv auf den Unterricht aus:

- Nach einem langen Schultag dient Musik der Auflockerung oder Entwicklung von Gruppendynamik.
- Schon das einfache Mitsingen des Textes schult die Aussprache und kann ein Gefühl für die Satzmelodie vermitteln.
- Auch Hörverstehen (global, selektiv, detailliert) kann mit Liedtexten systematisch trainiert werden.
- Die L erweitern durch das Interesse am Inhalt der Liedtexte ihren Wortschatz und differenzieren ihr Ausdrucksvermögen.
- Auch grammatische Themen können mit Liedern eingeführt oder vertieft werden.
- Die LK kann mit den Texten und mit der Musik motivierende Sprech- und Schreibanlässe schaffen.
- Besonders auch schwächere L können mit Musik und der entsprechenden Aufgabenstellung Kreativität entwickeln.
- Durch Liedtexte und die Musikrichtung kann ein persönlicher Bezug hergestellt werden und das didaktisch-methodische Prinzip der Personalisierung gefördert werden.
- Musik ist sicherlich die beste Möglichkeit für die Fremdsprache zu werben.

TIPPS für den Einsatz von Liedern im Unterricht

- Überlegen Sie vor der Auswahl von Lied und Methodik: Was möchte ich mit dem Einsatz im Unterricht erreichen? Gibt es vielleicht auch ein landeskundliches Ziel?
- Vergeben Sie keine beliebigen Höraufträge, sondern formulieren Sie die Arbeitsaufträge zweckgerichtet: Lassen Sie die Informationen erschließen, die für das weitere Handeln wichtig sind und knüpfen Sie auch hier möglicherweise an Landeskunde an.
- Gestalten Sie Höraufgaben so interessant, dass die L bei mehrfachem Hören nicht die Lust verlieren, den Text(-teil) zu verstehen.
- Überstrapazieren Sie ein Lied niemals mit zu vielen Aufgaben, auch wenn Ihnen viele schöne Ideen einfallen. Weniger ist oft mehr!
- Lassen Sie Ihre L auch mal in Partnerarbeit ein Lied auswählen, das sie der Klasse präsentieren.
- Arbeiten Sie mit aktueller Musik. Dies spiegelt selbst schon aktuelle Landeskunde wider. Videos und Hörtexte finden Sie im Internet. Es ist nicht mit zusätzlichen Kosten verbunden. Didaktisieren Sie zweckgebunden und ökonomisch, so dass die Arbeit mit Liedern nicht zu viel Aufwand in der Vorbereitung bedeutet. Die Musik kann ja auch mal zwischendrin nur als „Appetizer“ dienen.

- Ritualisieren Sie: Schließen Sie beispielsweise Ihre Woche am Ende der letzten Deutschstunde mit einem Lied ab. Vielleicht hören es Ihre L am Wochenende noch einmal zu Hause oder laden es sogar auf ihr Smartphone herunter.
- Geben Sie Ihren L für das informelle Lernen weitere Tipps und Interpreten an die Hand. Sagen Sie Ihnen, wer gerade aktuell ist und welche Interpreten gerade aktuell in den Charts laufen¹. Vielleicht können Sie sich dazu auch mit anderen Kolleginnen und Kollegen austauschen.
- Wenn Sie Internet im Klassenraum haben, zeigen Sie immer auch das Video dazu. Gerade diese dienen oftmals als authentischer Sprechanlass und lassen Landeskunde lebendig werden.
- Überlegen Sie bei der Auswahl auch, welche Lieder sich ggf. in mehreren Klassen einsetzen lassen, so dass sich Ihr Aufwand lohnt.
- Tauschen Sie sich ggf. mit Kolleginnen und Kollegen aus und erarbeiten Sie gemeinsam Ideen zu bestimmten Liedern. Das motiviert und ist ökonomisch, weil die Materialien so eine größere Verbreitung erreichen.

Didaktisierungsvorschläge

Didaktisieren Sie Lieder durch einfache Aktivitäten. Die Arbeit mit (aktuellen) Liedtexten soll letztlich für Sie nicht mit zu viel Vorbereitung verbunden sein und es gibt auch Material im Internet². Orientieren Sie sich bei der Didaktisierung an den Aktivitäten, die Sie auch mit Hörtexten machen. Stellen Sie auch hier den Bezug zum landeskundlichen Lernen her. Nachstehend einige Vorschläge:

Vor dem Hören/Hörsehen:

- Video leise stellen und Hypothesen zum Inhalt anstellen lassen
- anhand von vorgegebenen Wörtern aus dem Lied einen Text (mündlich oder schriftlich) schreiben
- eine Mindmap zum Thema oder zu einem Schlüsselwort aus dem Text erstellen
- die ersten Takte anspielen und Hypothesen zu Stimmung und Inhalt anstellen
- Bild zum Sänger / zur Band beschreiben

Während dem Hören/Hörsehen:

- Lied mitsingen (Text mitlesen)
- Wörter in einer Wortliste unterstreichen, die im Lied vorkommen

¹ Vgl.: <http://www.mtv.de/charts/5-hitlist-germany-top-100>

² S. <http://deutschmusikblog.de/>: Hier finde Sie viele Anregungen zu aktueller deutscher Musik.

- die Musik mit Hilfe von Adjektiven oder Farben charakterisieren
- Lied mehrmals hören und notieren, was man versteht (Verstehensinseln schaffen)
- Aufmerksamkeit nur auf bestimmte Teile/Strophen lenken
- Aufmerksamkeit auf den Refrain, Schlüsselwörter etc. lenken
- Textpassagen/Strophen in die richtige Reihenfolge bringen
- Reime heraushören/finden
- Bilder dem Liedtext zuordnen
- den Liedtext während des Hörens gestisch/pantomimisch darstellen
- auf einem großen Papier Wörter, die man mit einem Bild ersetzen könnte, auslassen, damit die L anstelle des Textes Bilder malen
- Zeilen eines Liedes auf große Blätter aufschreiben und sie an die L verteilen, damit sie sie entweder auf dem Boden in der richtigen Reihenfolge zusammensetzen oder die L sich während des Hörens (tanzend) in der richtigen Reihenfolge aufstellen.
- Puzzletext (ungeordnete Textteile in die richtige Reihenfolge bringen)
Variante: Jeder L bekommt einen Textteil (auf Karte) und soll die Karte hochheben oder nach vorne kommen, sobald er diesen Textteil herausgehört hat

Nach dem Hören:

- das Lied rekonstruieren (Puzzle/Zeilen)
- das Lied oder Abschnitte auswendig lernen
- das Lied nachsingen/nachspielen (dialogisch oder in Gruppen)
- eine weitere Strophe erfinden (evtl. Reime vorgeben)
- Refrains im Chor nacheinander singen
- einen Paralleltext schreiben
- Vergleich mit eigenen Erfahrungen anstellen
- Kritik oder Kommentar für eine Musikzeitschrift schreiben
- weitere Informationen zu dem/den Interpreten recherchieren
- aus der Perspektive eines Fans schreiben und dabei ggf. mit der Website der Band / des Interpreten arbeiten
- Rollenspiel: Interview mit dem/den Interpreten
- eine Umfrage zum Lied in der Klasse oder in der Schule machen
- einen anderen Titel für das Lied erfinden
- Minidialoge/Rollenspiele/Sketches erfinden

Ideen für Projekte:

- auf den Spuren einer deutschsprachigen Band / eines deutschsprachigen Interpreten ein Plakat, eine Reportage oder eine Talkshow vorbereiten und durchführen
- ein Drehbuch für einen Videoclip schreiben, ihn filmen und bewerten
- einen Wettbewerb durchführen und einen neuen Text zu einer bekannten deutschen Melodie schreiben, inszenieren und singen
- die aktuellen Top Ten zusammenstellen und präsentieren
- eine Umfrage zum Lied in der Klasse oder in der Schule machen
- ...

3.1.5 Reflexion

Denken Sie an Ihren Unterricht, vielleicht speziell an die letzten Stunden, und stellen Sie sich folgende Fragen:

- Ist Ihr Unterricht abwechslungsreich? Gibt es ausreichend Interaktion zwischen den L und einen angemessenen Wechsel von Arbeits- und Sozialformen?
- Passen Sie die Unterrichtsaktivitäten der Tageszeit an? (z.B. „Wachmacher“ am Morgen?).
- Bauen Sie regelmäßig kleinere Übungen mit Bewegung ein?
- Bewegen Sie sich selbst im Klassenraum oder stehen Sie immer nur vorn?
- Lassen Sie die L auch spielerisch lernen, z.B. in Form von Wettspielen?
- Vermitteln Sie Grammatik handlungsorientiert?
- Sorgen Sie für einen regelmäßigen Wechsel von Phasen der Anspannung/Konzentration und Phasen der Bewegung/Entspannung?
- Setzen Sie aktuelle Musikstücke ein?

Falls Sie zum Teil noch unzufrieden mit Ihrem Unterricht sind, machen Sie sich Gedanken zu folgenden Punkten und versuchen Sie, diese bei der Vorbereitung der nächsten Stunden zu berücksichtigen.

- Wie könnten Sie Ihren Unterricht aktiver und handlungsorientierter gestalten?
- Welche der in diesem Kapitel beschriebenen Aktivitäten würden sich für welche Unterrichtsphase und für welches Thema eignen?

3.1.6 Weiterführende Literatur

- Beck, Carmen u.a.: Zwischendurch mal Spiele, Hueber Verlag, Ismaning, 2012.
- Daum, S. / Hantschel, H.-J.: 55 kommunikative Spiele, Authentische Kommunikation üben, Klett-Langenscheidt Verlag, Stuttgart, 2014.
- Daum, S. / Hantschel, H.-J.: 44 kommunikative Spiele, Handlungsorientiert Grammatik üben, Klett-Langenscheidt Verlag, Stuttgart, 2014.
- Dreke, Michael / Lind, Wolfgang: Wechselspiel, Interaktive Arbeitsblätter für die Partnerarbeit im Unterricht, Langenscheidt, München, 1986.
- Holl, Edda: Sprach-Fluss, Theaterübungen für Sprachunterricht und interkulturelles Lernen, Hueber Verlag, Ismaning, 2011.
- Ur, Penny / Wright, Andrew: 111 Kurzrezepte für den Deutsch-Unterricht (DaF), Klett-Langenscheidt Verlag, Stuttgart, 2008.
- Rivoluceri, M. / Davis, Paul: 66 Grammatik-Spiele Deutsch als Fremdsprache, Klett-Langenscheidt Verlag, Stuttgart 2014.
- Wicke, Rainer E.: Herz oder Pistole? Kommunikatives für den Unterricht, Hueber Verlag, Ismaning, 2007.
- Wilkening, Nina: Die große DaZ-Spielesammlung, Ideen zur Sprachförderung für die Sekundarstufe I, Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr, 2015.
- Klein, Zamyat: Das tanzende Kamel: Kreative und bewegte Spiele für Trainings und Seminare, ManagerSeminare Verlags GmbH, Bonn 2008, 2. Auflage 2015.
- Sprachlernspiele Deutsch für den Anfang vom Goethe-Institut: <https://www.goethe.de/de/spr/flu/sls.html> (Spiele zum Ausdrucken und Handreichungen)
- Aktivitäten zu verschiedenen Themen vom Goethe-Institut London: <http://www.goethe.de/ins/gb/lp/prj/stp/st4/st43/alv/deindex.htm>
- Zusatzmaterialien zum Lehrwerk Ideen, die auch unabhängig eingesetzt werden können: https://www.hueber.de/seite/pg_lehren_uebungen01_idn
- Kostenlose DaF-Arbeitsmaterialien: https://de.islcollective.com/resources/search_result?Material_Type=Spiele
- Weitere Ideen zu DaF im Musikunterricht: <https://www.goethe.de/mmo/priv/4361501-STANDARD.pdf>
- Auf der Website der Initiative: Schulen: Partner der Zukunft: <http://www.pasch-net.de/de/pas/cls/leh/unt/ldm.html>
- Viele und immer kleine Didaktisierungen zu aktueller Musik: <http://deutschmusikblog.de/>

3.2 Feedback

Inhalt

- 3.2.1 Feedbackkultur
- 3.2.2 Positive Wahrnehmung und konstruktive Kritik
- 3.2.3 Feedbackmethoden
- 3.2.4 Reflexion
- 3.2.5 Weiterführende Literatur

Ziele

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben,

- wissen Sie, was Feedback-Kultur bedeutet,
- kennen Sie die Bedeutung von Feedback für den Lernerfolg, kennen Sie relevante Feedback-Informationen nach John Hattie,
- wissen Sie, wie man positive Wahrnehmung und konstruktive Kritik äußert,
- kennen Sie zwei Methoden, um Schülerfeedback einzuholen.

3.2.1 Feedbackkultur

In traditionellen Schulformen bedeutet Feedback, dass die LK den L mitteilt, was sie richtig oder falsch gemacht haben. Dies geschieht in der Regel über Noten.

Die Entwicklung einer Feedback-Kultur ist weitaus umfassender und bedeutet, dass alle am Unterricht Beteiligten sich regelmäßig mitteilen. Dies ist notwendig, um im Klassenzimmer einen Rahmen zu schaffen, in dem alle sich wohlfühlen und der eine positive Lernatmosphäre fördert. Die Entwicklung einer Feedbackkultur hat perspektivisch zum Ziel, einen besseren und motivierenden Unterricht zu gestalten, von dem jeder einzelne L profitiert.

Bei der Metastudie „Visible Learning“ von John Hattie (2009) stehen folgende Einflussfaktoren in der Messung der Effektstärke ganz oben in der Rangliste⁶.

- Selbsteinschätzung des eigenen Lernens (Platz 1)
- Formative Evaluation des Unterrichts (Platz 3)
- und Feedback (Platz 10)

Selbsteinschätzung und formative Evaluation stehen im Zusammenhang mit einem konstruktiven Feedback und haben eine wechselseitige Wirkung. Die LK sollte regelmäßig formative Leistungsbeurteilungen (formell oder informell) durchführen. Die L schätzen ihre Leistung und ihre Kompetenzen selbst ein (in Selbst- oder Peer-Evaluation) und das Feedback begünstigt die Prozesse und vor allem den Lernfortschritt.

⁶ Vgl. www.goethe.de/de/spr/mag/20406817.html

Nach John Hattie und zur Entwicklung einer wirklichen Lernkultur geht Feedback aber über die LK-L Richtung hinaus. Nicht nur die LK sollte den L Feedback geben, sondern auch die LK sollte Feedback empfangen können: „Wenn Lehrer danach fragen oder zumindest offen sind für Feedback von den Schülern über das, was sie wissen, was sie verstehen, wo sie Fehler machen, wann sie etwas missverstehen, wann sie nicht interessiert sind – dann können Lehren und Lernen aufeinander abgestimmt werden und wirkungsvoll sein. Feedback an Lehrer hilft, Lernen sichtbar zu machen.“⁷ Hattie unterscheidet drei Ebenen des Feedbacks:

LERNRELEVANTE FEEDBACK-INFORMATIONEN NACH HATTIE



Feedback zur Aufgabe

Diese Feedbackebene bezieht sich auf das konkrete Feedback zu dem Ergebnis einer Aufgabe. Die LK gibt ein individuelles Feedback, ein Gruppenfeedback oder ein Feedback an die ganze Klasse, beispielsweise im Plenum.

Feedback zum Lernprozess

Bei dieser Feedbackebene geht es darum, Lernwege aufzuzeigen, Lernstrategien aufzuzeigen und den L zu erklären, wie ihr Weg zum Lernerfolg aussehen könnte. Oft kommt dies zu kurz.

⁷ Hattie-Studie 2009, S. 173; auch: <http://visible-learning.org/de/2013/06/lehrerfeedback-und-schulerfeedback-nach-john-hattie/>

Feedback zur Selbstregulation

Hier geht es dann um die Befähigung, das eigene Lernen zu beobachten und einzuschätzen. Dies kann mithilfe verschiedener Mittel trainiert werden. Nach Meinung von Hattie ist diese Ebene sehr wichtig, um künftige Herausforderungen zur Weiterentwicklung des Lernerfolgs zu erkennen und autonom das eigene Lernen weiterzuentwickeln.

3.2.2 Positive Wahrnehmung und konstruktive Kritik

Differenziertes Feedback zu Erfolgen, positivem Verhalten, Kompetenzen und Stärken ist eher selten. Hier sollte die LK mit positivem Beispiel vorangehen. Positive Wahrnehmung zu äußern, sollte eine der Kernkompetenzen sein, die die LK beherrschen sollte. Oft bestehen Hemmungen und gar Ängste, etwas Nettes zu sagen, obwohl gerade im schulischen Kontext kaum bessere Lernerfolge erzielt werden können als mit Lob. Das Lob sollte differenzieren und begründen, damit es auch ehrlich und nicht bloß „daher gesagt“ erscheint und somit auch angenommen werden kann. Für die Entwicklung einer konstruktiven Feedback-Kultur bedeutet das, dass dies sowohl LK als auch L regelmäßig trainieren müssen. Bei einem längeren 1:1 Feedback-Gespräch sollte der Fokus zunächst auf Gelungenes gelegt werden und auch mit Gelungenem abschließen. Wer den Fokus der Rückmeldung zunächst auf Erfolge richtet und dies vor allem ehrlich und differenziert tut, schafft die wichtigste Voraussetzung, nämlich kritische Äußerungen überhaupt anzuhören. Das Feedback zu Gelungenem muss deshalb wirklich ehrlich im Ohr des Feedback-Nehmers ankommen. Das Wörtchen „aber“ sollte nicht im selben Satz genannt werden, denn dann wird es schon wieder eingeschränkt. Da diese Feedback-Regeln oft nicht beherrscht werden, gelingt es vielen – egal ob LK oder L – nicht mehr genau zuhören. Das Ohr / Die Person konzentriert sich auf das noch bevorstehende Negative und dadurch erscheint die Kritik dann oft noch schärfer.

Es muss also gelernt sein, Kritik positiv zu äußern und anstatt immer nur zu kritisieren, auch Vorschläge zu machen und Perspektiven zu eröffnen. Kritik sollte nicht mit einem „Du machst/hast/bist ...“ anfangen. Oft sind es kleine Chunks wie „Ich könnte mir vorstellen ...“, „Mir erscheint ...“ usw., die trainiert werden müssen – egal ob in der Muttersprache oder in der Fremdsprache.

Da Kritik in Schulen meistens negativ geäußert wird, haben auch LK Angst davor, Feedback zu empfangen und lehnen S-LK Feedback ab. Deshalb ist es wichtig, in der Klasse klare Regeln für das Feedback aufzustellen bzw. im Klassenverbund gemeinsam sammeln zu lassen. Dies könnten z.B. die folgenden sein:

- nicht mit „Du“ anfangen, sondern „Mir ist aufgefallen, ...“ / „Ich habe bemerkt, ...“ / „Ich sehe ...“; Ich-Botschaften senden
- keine Floskeln verwenden, sondern differenziert positive Kritik äußern

- keine Verallgemeinerungen nennen, sondern das Positive begründen
- nicht zu kompliziert formulieren, sondern klar und genau
- nicht generalisieren, sondern konkret werden
- nicht persönlich oder emotional sein, sondern sachlich bleiben
- nicht nur Kritik nennen, sondern auch Perspektiven aufzeigen und Vorschläge machen
- nicht das Lob „überhören“, sondern sich besonders auch auf das Lob konzentrieren und es annehmen
- Kritik nicht verwerfen, sondern darüber nachdenken
- nicht abrupt abbrechen, sondern sich bedanken und positiv abschließen
- nicht laut oder respektlos sein, sondern freundlich bleiben und nie die Person abwerten

Mit diesen Regeln wird es Feedback-Gebern und Feedback-Nehmern gelingen, zu einer konstruktiven Feedback-Kultur beizutragen und dadurch nicht nur den Lernerfolg zu steigern, sondern auch einen Prozess der persönlichen Weiterentwicklung in Gang zu setzen.

3.2.3. Schülerfeedback einholen

Natürlich kann man sich in einem mündlichen Gespräch im Plenum ein Feedback einholen. Bei dieser Vorgehensweise wird die LK im Falle einer wirklich vertrauensvollen Atmosphäre ein ehrliches Feedback bekommen. Im Folgenden sind zwei weitere Aktivitäten beschrieben, die hilfreich sein können, wenn die Entwicklung einer erfolgreichen Feedback-Kultur noch im Prozess ist.

a) Schülerfeedback zum Unterricht mit Aktionsplan

Die LK schreibt auf große Plakate die nachfolgenden Redemittel:

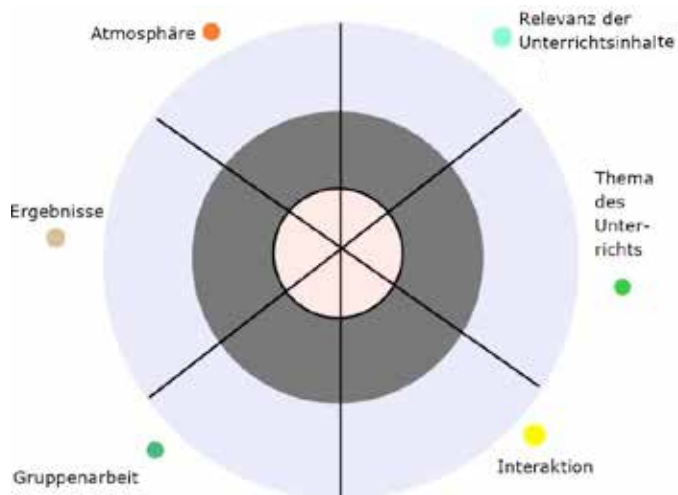
- Besonders hat mich im Unterricht angesprochen: ...
- Für mich persönlich habe ich gelernt, dass ...
- Wie die Themen behandelt wurden, hat mir gefallen/nicht gefallen, weil ...
- Nicht gut fand ich ...
- In Zukunft verändern sollte/könnte sich ...
- ...

Anschließend machen alle L Punkte bei dem wichtigsten Aspekt, der ihrer Meinung nach verändert werden soll. Dann tritt der Aktionsplan in Kraft. Die LK legt für alle sichtbar z.B. am interaktiven Whiteboard ein Raster an, in dem Vorhaben, Personen und Anmerkungen ergänzt werden können. Dieser Aktionsplan wird dann im Rahmen eines Zeitfensters umgesetzt.

b) Schülerfeedback zum Unterricht mit Punkt-Abfrage

Die Punkt-Abfrage evaluiert den Unterricht unter bestimmten Fragen. In der Software des interaktiven Whiteboards wird beispielsweise ein Umfragebarometer oder eine Zielscheibe gezeichnet und in verschiedene Rubriken eingeteilt. Die L ziehen einen Punkt auf die ihrer Meinung zutreffende Rubrik. Natürlich kann dies auch auf Papier gezeichnet werden. Praktisch an der digitalen Variante ist, dass sie gespeichert zu einem späteren Zeitpunkt nochmal aufgerufen und rückblickend besprochen werden kann. Man kann hier gut überlegen, was sich verändert hat: Wie war es in der letzten Woche? Was hat sich verändert? Wie ist es jetzt?

Hier zwei visualisierte Beispiele, die variiert und angepasst werden können:



	Thema	Gruppenarbeit	Lehrwerksmaterial
prima, gut 			
harmonisch 			
interessant 			
verängert 			
langweilig 			
viel gelernt 			

3.2.4. Reflexion

- Überlegen Sie: Gibt es an Ihrer Schule bereits eine Tradition der Feedback-Kultur? Wenn nicht, wer sollte an der Entwicklung einer solchen Kultur beteiligt sein? Was gäbe es für Möglichkeiten, diese Kultur zu implementieren? Besprechen Sie Vorschläge mit den Kolleginnen und Kollegen aus Ihrer Schule und nach Möglichkeit auch mit der Schulleitung.
- Welche Erfahrungen haben Sie mit Feedbacks an L bereits gemacht? Wie geben Sie Feedback? Wie reagieren Ihre L? Beachten Sie die Feedbackregeln? Notieren Sie, an welchen Stellen Sie noch Ihr Geber-Feedback optimieren müssen. Stellen Sie für sich einen Aktionsplan auf und notieren Sie Maßnahmen und einen zeitlichen Rahmen. Sinnvoll wäre es, wenn Sie dies nicht alleine machen, sondern im Team und beispielsweise in einer Konferenz mit den Vorgesetzten abstimmen. Denn der Aufbau einer Feedbackkultur ist nicht nur im Fremdsprachenunterricht wichtig und sollte in allen Fächern etabliert werden.
- Reflektieren Sie: Überlegen Sie sich fünf Gründe, warum es wichtig ist, in Ihren Klassen ein Feedback zum Unterricht einzuholen. Wenn Sie die Gründe notiert haben, sortieren Sie sie nach Relevanz. Überlegen Sie dann, wie Sie ein ehrliches Feedback von Ihren L bekommen können. Legen Sie Zeitpunkt und Klasse fest, mit der Sie das das erste Mal erproben möchten. Notieren Sie die Ergebnisse, reflektieren Sie sie und ziehen Sie Konsequenzen für Ihren Unterricht. Wie ändert sich Ihr Lehrerverhalten?

3.2.5 Weiterführende Literatur

Berger, R. / Granzer, D / Looss, W / Waack, S: „Warum fragt ihr nicht einfach uns?“. Mit Schüler-Feedback lernwirksam unterrichten, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2013.

Fengler, J.: Feedback geben, Beltz Verlag, Stuttgart, 2009.

Grotjahn, R. / Kleppin, K.: Deutsch Lehren Lernen 7: Prüfen, Testen, Evaluieren, Goethe-Institut (Hrsg.), Klett-Langenscheidt Verlag, München, 2015.

Hattie-Studie und Ergebnisse: <http://www.visiblelearning.de/>

Feedback in Schulen nach John Hattie: <http://visible-learning.org/de/2013/10/feedback-in-schulen-von-john-hattie/>

Hinweise zur Hattie-Studie: www.goethe.de/de/spr/mag/20406817.html 10 Merkmale guten Unterrichts nach Hilbert Meyer, s. Punkt 7, Überblick: <http://wordpress.nibis.de/stslgso/10-merkmale-guten-unterrichts-von-hilbert-meyer/>

3.3 Umgang mit Hausaufgaben

Inhalt

- 3.3.1 Einleitung
- 3.3.2 Leitpunkte und Ideen für Hausaufgaben
- 3.3.3 Drei Schlüsselfaktoren für das Design von Hausaufgaben
- 3.3.4 Hausaufgabenkontrolle
- 3.3.5 Reflexion

Ziele

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben,

- kennen Sie methodisch-didaktische Ziele von Hausaufgaben,
- kennen Sie demokratische Verfahrensweisen, Hausaufgaben festzulegen,
- können Sie motivierende und herausfordernde Hausaufgaben stellen,
- sind Sie in der Lage, die jeweilige Aktivität durchzuführen, anzupassen oder zu erweitern,
- kennen Sie Varianten der Hausaufgabenkontrolle.

3.3.1 Einleitung

Hausaufgaben gehören nach wie vor zum schulischen Alltag. Gut gestellte Hausaufgaben haben sicherlich ihre uneingeschränkte Berechtigung, denn durch die Vergabe von Hausaufgaben können beispielsweise unterschiedliche methodische und didaktische Ziele⁸ verfolgt werden:

- Die Hausaufgabe kann Lernstoff vertiefen.
- Sie trainiert die Anwendung des Gelernten.
- Sie bereitet neue Lerninhalte vor und spart somit kostbare Unterrichtszeit ein.
- Sie transferiert das bereits Gelernte in einen neuen oder veränderten Kontext.
- Sie kann der LK Rückmeldung darüber geben, ob der Lernstoff verstanden wurde.
- Sie gibt den L Vertrauen in ihr eigenes Können.
- Sie kann eigenverantwortliches und selbstständiges Lernen trainieren und stetig weiterentwickeln.

⁸ Es wird nicht auf disziplinarische Ziele von Hausaufgaben eingegangen.

- Personalisierte und individuelle Hausaufgaben können sowohl stärkere als auch lernschwächere L fördern.
- Hausaufgaben können auf der nächsten Ebene eine motivierende Lernkultur an der Schule initiieren und entwickeln.

Sicherlich gibt es weitere Ziele. Wichtig ist, dass die LK mit jeder Hausaufgabe ein konkretes Ziel vor Augen hat, denn nur so ist es möglich, mit der Hausaufgabe einen Lernerfolg bei den L zu erzielen. Das Lernziel der Hausaufgabe muss aber nicht nur der LK klar sein, sondern auch den L transparent gemacht und kommuniziert werden.

3.3.2 Leitpunkte und Ideen für Hausaufgaben

Typische, aber nicht sehr herausfordernde Hausaufgabenaktivitäten im Fremdsprachenunterricht sind zum Beispiel:

- Beantworten von Fragen zu einem Lese- oder Hörtext aus dem Lehrbuch
- Abschreiben von Lesetexten
- Erledigung von langen Grammatik- bzw. Drillübungen im Arbeitsbuch
- Unsystematisches Auswendiglernen von Texten

Oft stellen Hausaufgaben für die L keine ernsthafte Herausforderung oder Motivationssteigerung dar. Es wird oftmals zu wenig an den authentischen Gebrauch der Sprache und die Lebenswelt der L angeknüpft. Meist sind es Aufgaben aus dem Lehrwerk, oft Grammatikübungen aus dem Arbeitsbuch. So kommt es häufig vor, dass die L unreflektiert aus dem Lösungsschlüssel abschreiben oder (richtige oder falsche) Lösungen in der Klassen-Whats-App-Gruppe verschicken. Meist haben die besonders fleißigen, schnellen und ohnehin schon guten L die Hausaufgaben erledigt, die sie digital wiederum an die weniger kompetenten L versenden. Selbstständiges oder ernsthaftes Bearbeiten der Hausaufgaben findet dadurch bei den L, die im mittleren oder unteren Notenbereich liegen, oft nicht statt. Auch von bereits kompetenteren L wird die Hausaufgabe mal eben nebenbei oder mit wenig Einsatz erledigt.

Aus den oben genannten Gründen ergeben sich folgende Leitpunkte für das Erteilen von Hausaufgaben:

- Hausaufgaben sollten an die Realität und Kompetenz der L anknüpfen.
- Die Aufgabenstellung sollte klar und präzise sein.
- Die Hausaufgabe sollte eine zu bewältigende Herausforderung und somit erfolgsorientiert sein: leicht überfordernd, aber auch nicht un-

terfordernd. Die L sollen einen Erfolg wahrnehmen können.

- Die Aufgabe sollte zeitlich begrenzt sein und 20-30 Minuten nicht überschreiten.
- Hausaufgaben sollen einen messbaren Lernerfolg fokussieren.

Eine Herausforderung für die LK ist es nun, z.B. durch die Anknüpfung an die Lebenswelt der Jugendlichen spannende Aktivitäten als Hausaufgabe zu eruieren. Wichtig dafür ist es, ein Feedback von den L einzuholen, und zwar ein kontinuierliches Feedback durch Umfragen in der Klasse. Dadurch kann man eine hohe Passung und Motivation erreichen.

Wenn die LK selbst noch ein wenig unsicher ist, wie eine gute und herausfordernde Hausaufgabe aussehen könnte, kann sie die nachstehenden Vorschläge konkretisieren und anpassen und den L zur Auswahl stellen. Noch motivierender ist es jedoch, in der Klasse zwei Ideen für Hausaufgaben vorzugeben und weitere Impulse und Vorschläge in Gruppenarbeit erarbeiten zu lassen. Die L können diese dann im Plenum vorstellen und über die zehn besten Vorschläge abstimmen. Die ausgewählten Vorschläge können dann über einen bestimmten Zeitraum hinweg erprobt werden. Danach erfolgt eine Reflexion darüber, wie diese Hausaufgaben von den L eingeschätzt werden. Dies kann über einen (anonymen) Umfragebogen erfolgen, den die LK auswertet und mit den L bespricht. Die Umfrage kann folgende Aspekte enthalten und in der Muttersprache erfolgen:

- Haben dir die Hausaufgaben mehr Spaß gemacht als sonst?
- War die Arbeit bei kooperativen Aufgaben effektiv und erfolgreich? Seid ihr zu zweit oder zu dritt zu guten Ergebnissen gekommen?
- Sind dir durch die Hausaufgaben die Lernziele klarer geworden?
- Haben die Hausaufgaben deinen Lernerfolg wahrnehmbar gesteigert?
- Kannst du durch die Hausaufgaben nun besser einschätzen, wo du stehst und welche Kompetenzen du noch trainieren musst?

Die LK sollte beachten, dass das Ergebnis einer solchen Befragung in jeder Klasse anders ausfallen kann. Welche Hausaufgabe zu welcher Klasse und Lernstufe passt, kann sehr unterschiedlich sein. Gerade auch in höheren Klassen benötigen die L nur wenige obligatorische Hausaufgaben, denn sie sollten bereits in der Lage sein, selbstständig ihren Lernbedarf und ihre Kompetenzlücken zu erkennen. Hier kann die LK individuell beraten und Vorschläge machen, aus denen die L selbstständig auswählen. Anders verhält es sich, wenn die Hausaufgabe eine konkrete Verzahnung zwischen Unterricht und Nach- bzw. Vorbereitung vorsieht.

3.3.3 Drei Schlüsselfaktoren für die Gestaltung von Hausaufgaben

Nachstehend gibt es einige Impulse für die Planung von Hausaufgaben, die die LK je nach Lernstufe und Lerngruppe ausarbeiten kann:

A. Personalisierung der Hausaufgaben

Ändern Sie Aufgaben im Lehrwerk so ab bzw. stellen Sie sie so, dass ein höheres Maß an Personalisierung erzielt wird. Dies ist i.d.R. gar nicht aufwändig und umso effektiver. Personalisierung hat nebenbei den Vorteil, dass das uneffektive gegenseitige Abschreiben der L im traditionellen Sinne nicht möglich ist. Durch den persönlichen Bezug wird es verhindert.

- Lassen Sie die L beispielsweise über das eigene Zimmer, die eigene Wohnung, die eigenen Freunde, die eigene Straße usw. sprechen oder schreiben.
- Modifizieren Sie ab und an einfache Übungen im Lehrwerk. Dies ist oft ohne große Vorbereitung möglich.
- Lassen Sie die L ihren Lieblingssong übersetzen oder ihre Hobbys oder andere Freizeitinteressen präsentieren.
- Sie können die Hausaufgaben auch individualisieren, indem Sie sie an das Profil und die Kompetenzen ihrer L anpassen. Auch im Rahmen von Hausaufgaben kann man gut binnendifferenzierend arbeiten.
- Sie können zum selben Thema mehrere Auswahlmöglichkeiten und Varianten stellen, je nachdem, was der einzelne L trainieren muss.
- Sie können Arbeitspakete zur Verfügung stellen, die in einem bestimmten Zeitrahmen abgearbeitet werden können.

B. Einbeziehung von digitalen Medien

Verwenden Sie häufiger digitale Medien. Ein gezielter Einsatz im Rahmen von Hausaufgaben kann die Motivation besonders auch von schwächeren L verstärken.

- Geben Sie Aufgaben in sozialen Lernnetzwerken (wie z.B. *Deutsch für Dich* vom Goethe-Institut). Dadurch können die L nicht nur mit anderen Deutschlernenden in Kontakt treten - außerhalb der eigenen Schule und des eigenen Umfelds –, sondern gleichzeitig auch die Fremdsprache authentisch anwenden.
- Einfach zu bedienende Web 2.0-Werkzeuge (z.B. digitalen Mind-maps, Tools zur Erstellung von Fotogeschichten, Brainstorming und Sammeln von Materialien zu einem Thema in einer digitalen Pinnwand oder mündliche Hausaufgaben in Form von Podcasts) individuell oder in Partner- oder Gruppenarbeit können zur Motivation der L beitragen.
- Lassen Sie die L kurze, 1-2-minütige Erklärvideos (Tutorials) drehen.

Das kennen sie und macht ihnen Spaß. Gerade der mündliche Ausdruck kann in diesem Format erfolgreich trainiert werden. Die Videos können gut als Hausaufgabe aus dem Unterricht ausgelagert werden.

- Denken Sie auch mal daran, möglicherweise WhatsApp zu verwenden. Durch gesteuerte oder auch ungesteuerte WhatsApp-Gruppen können Impulse für den Austausch auf Deutsch in Gang gesetzt werden. Sie können hiermit Umfragen als Themeneinstieg einsetzen oder auch über das Wochenende berichten lassen und sie dann im Unterricht aufgreifen.
- Oder die L können gemeinsam von zu Hause aus digitale Pinnwände mit Inhalten füllen.

C. Hausaufgaben als individuelle Vorarbeit für den Unterricht

Hausaufgaben können auch mal so gestaltet sein, dass sie individuell vorbereitet werden und die Grundlage für eine kooperative Weiterarbeit im Klassenraum bilden. Dabei kann der individuelle Teil auf die Persönlichkeit des Einzelnen zugeschnitten sein.

- So kann ein Placemat zum Thema „Vorteile einer Wohngemeinschaft“ zu Hause vorbereitet werden. Die L bereiten ihren Teil des Placemats vor, indem sie sich Vorteile überlegen und im Klassenraum werden die Ergebnisse besprochen und dann der innere Teil des Placemats erarbeitet und in der Gruppenarbeit festgelegt, welche Aspekte am wichtigsten sind. Diese Art der Verzahnung von Hausaufgabe und Unterricht kann der LK wichtige Dienste erweisen und gerade auch für den mündlichen Austausch mehr Unterrichtszeit einsparen.
- Eine weitere Idee ist die Durchführung einer individuellen Selbstevaluation als Hausaufgabe. Die L erklären dann in der nächsten Unterrichtsstunde untereinander in Gruppen, was sie nicht verstanden haben. Die LK hält sich bei dieser Aktivität im Hintergrund.

3.3.4 Hausaufgabenkontrolle

Die Hausaufgabenkontrolle sollte nicht zu viel Unterrichtszeit in Anspruch nehmen. Auch sollten Übungen eher selten im Plenum vorgelesen werden, denn hier besteht die Gefahr, dass es für andere L unverständlich bleibt oder dass es zu Störungen kommt, weil einige L nicht zuhören. Bei Aufgaben, die eine Selbstkorrektur möglich machen, kann diese in Gruppen- oder Partnerarbeit erfolgen. Dabei werden in der Gruppe auch Verständnisfragen geklärt. Möglich ist auch eine ritualisierte Kontrolle, indem die LK die Lösungen der Hausaufgaben an einem bestimmten Ort im Klassenraum aufhängt oder auslegt. Die LK sollte den Grundsatz beachten: Was selbst korrigiert werden

kann, sollte in der Gruppe gemacht werden, da offene Fragen geklärt werden können oder individuell mit der Möglichkeit, bei der LK nachzufragen.

Auch Wettbewerbe können durchgeführt werden, die im Zusammenhang mit der Hausaufgabe stehen und durch die erkennbar wird, ob die Klasse den Stoff verstanden hat.

Bei offenen, personalisierten, mündlichen und schriftlichen Hausaufgaben ist es wichtig, dass ein individuelles Feedback in einem geschützten Rahmen erteilt und nicht öffentlich gemacht wird. Feedbackgespräche sind unabdingbar für die Steigerung des Lernerfolgs bei L.

3.3.5 Reflexion

- Überlegen Sie einen Moment, welche Hausaufgaben Sie in den letzten Unterrichtsstunden aufgegeben haben. Notieren Sie das Lernziel der jeweiligen Hausaufgabe und denken Sie noch einmal darüber nach, ob das Ziel der Hausaufgabe erreicht wurde. Wie haben Sie das wahrgenommen?
- Reflektieren Sie auch, ob Ihre L wussten, warum sie diese Hausaufgabe gemacht haben. Haben Sie das Lernziel transparent gemacht? Wenn die L genau wissen, wozu die Hausaufgabe dient, ist es für sie einfacher und klarer. Auch sie selbst können dann meist besser einschätzen, ob sie das Lernziel erreicht haben.
- Sehen Sie sich diese Hausaufgaben noch einmal genau an: Was finden Sie persönlich spannend an dieser Aktivität? Was haben Ihre L vielleicht als motivierend und interessant empfunden? Was ist eher langweilig und demotivierend daran? Welche Elemente und Aspekte würden diese Hausaufgabe allgemein interessanter machen? Kann sie vielleicht durch Personalisierung motivierender werden? Oder weckt womöglich die Integration von digitalen Medien mehr Interesse an der Aufgabe?
- Überlegen Sie zu Beginn des Schul(halb-)jahrs, eine Umfrage zum Thema Hausaufgaben in Ihrer Klasse durchzuführen. Berücksichtigen Sie dabei auch die Vorschläge, die in diesem Teilkapitel gemacht wurden, und passen Sie sie an Ihre Lerngruppe an. Nicht jede Klasse ist gleich und auch hier können die Ergebnisse sehr unterschiedlich sein. Denken Sie an das Prinzip: Wer mitentscheiden kann, der führt seine (Haus-)Aufgaben auch motivierter aus.
- Lassen Sie sich dann ruhig auf Vorschläge der L ein. Beobachten Sie die Mitarbeit der L und ihr Engagement bei den selbst vorgeschlagenen Hausaufgaben. Seien Sie mutig und experimentieren Sie. Holen Sie sich regelmäßig ein Feedback ein.

3.4 Digitale Medien

Inhalt

- 3.4.1 Allgemeine Anmerkungen
- 3.4.2 Initiierung von Lernprozessen außerhalb des Unterrichts
 - 3.4.2a Das ungesteuerte und informelle Lernen
 - 3.4.2b Das gesteuerte Lernen
 - 3.4.2c Lernen durch Spielen
 - 3.4.2d Reflexion
- 3.4.3 Digitale Medien und didaktische Szenarien im Unterricht im Überblick
- 3.4.4 Reflexion
- 3.4.5 Das interaktive Whiteboard
- 3.4.6 Links

Ziele

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben,

- wissen Sie, welche Vorteile die Einbindung digitaler Medien im Unterricht bieten kann,
- kennen Sie Möglichkeiten, wie Lernprozesse außerhalb des Unterrichts durch digitale Medien gestützt werden können,
- kennen Sie die Chancen digitaler Medien zur Förderung des informellen Lernens,
- kennen Sie Möglichkeiten, mediale Lernangebote strukturiert anzubieten,
- kennen Sie einige digitale Spiele für den DaF-Unterricht,
- kennen Sie einige konkrete einfache Lernszenarien mit digitalen Medien,
- kennen Sie den Nutzen einer interaktiven Tafel.

3.4.1 Allgemeine Anmerkungen

Der Einsatz digitaler Medien ist heutzutage integraler Bestandteil eines handlungsorientierten, motivierenden und nachhaltigen Unterrichts. Nicht nur im Alltag sind Internet, soziale Netzwerke und mobile Endgeräte (Smartphones, Tablets) selbstverständlich geworden. Auch in Schulen können sie Unterrichtsthemen/-aktivitäten und sowohl produktive als auch rezeptive Fertigkeiten sinnvoll unterstützen. Konstruktivistische Ansätze⁹ in der Pädagogik und Didaktik haben mittlerweile zu einer grundlegend veränderten Sichtweise auf medienbasierte Lehrangebote und die Rolle der digitalen Medien im Lern-

⁹ Informationen zu Konstruktivismus in Kontext Lernen: https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/religion-rk/gym/bp2004/fb1/1_theorie/komp/2_konstrukt/

prozess geführt. Die LK kann mithilfe der Medien eine kooperative und kommunikative Lernumgebung schaffen und damit konstruktivistisch gestaltete Lehr- und Lernprozesse initiieren.

Es reicht heute als LK nicht mehr aus, nur analoge Lernwelten zu gestalten, sondern im Rahmen einer Auseinandersetzung mit digitalen Lernwelten sollten LK auch ihre digitalen Kompetenzen weiterentwickeln und wissen, welche medialen didaktischen Szenarien und welche Tools sie zielführend einsetzen können.

So bieten beispielsweise Smartphones und Tablets nicht nur den Zugriff auf Informationen im Netz, sondern auch die Möglichkeit, damit im Unterricht interessante und für Jugendliche attraktive Lernprodukte zu erstellen. Auch das interaktive Whiteboard ist in vielen Klassenräumen installiert und kann dabei helfen, Lernprozesse in einem zeitgemäßen Format zu stützen.

Die Arbeit mit digitalen Medien umfasst mehrere Aspekte und Themenbereiche:

- die Arbeit mit mobilen Endgeräten im und außerhalb des Klassenraums
- die Arbeit mit Web 2.0-Tools im und außerhalb des Klassenraums z.B. im Rahmen von Hausaufgaben
- die Arbeit mit der interaktiven Tafel im Klassenraum
- die Arbeit mit einer Lernplattform u.a. mit nachbereitenden und bindendifferenzierenden Aufgaben
- die Arbeit mit didaktisch aufbereiteten Lernmaterialien und Angeboten aus dem Internet

Im Folgenden sollen Impulse gegeben werden, wie man digitale Medien gezielt einsetzen kann. Für LK ist es im Unterrichtsalltag schwierig, den Überblick zu behalten. Stetig kommen neue Web 2.0-Tools und Apps auf den Markt, die auch im Unterricht eingesetzt werden können. Aus diesem Grund ist es in diesem Rahmen auch nicht möglich, einen umfassenden und detaillierten Überblick zu geben. Dennoch soll dieser Artikel einige Ideen liefern, modellhaft didaktische Szenarien aufzeigen und einige kostenlose Apps und Tools präsentieren, deren Einsatz rund um den Unterricht durchaus sinnvoll ist.

Die didaktisch-methodischen Prinzipien wie Handlungsorientierung, Personalisierung, Lernerorientierung, Interaktionsorientierung, Aufgabenorientierung, Lernerautonomie und Produktorientierung stehen dabei im Vordergrund. Daneben spielt gemäß des GER die Outputorientierung eine bedeutende Rolle. Jeglicher Medieneinsatz sollte aber immer auch didaktisch reflektiert werden.

3.4.2 Initiierung von Lernprozessen außerhalb des Unterrichts

Die LK kann die L nicht nur im Unterricht mithilfe digitaler Medien im Lernprozess unterstützen, sondern auch beim Lernen außerhalb des Unterrichts. Sie kann Anregungen geben und dabei behilflich sein, die Lernerautonomie

mit Unterstützung der digitalen Medien zu fördern und damit attraktivere und nützliche Lernprozesse in Gang zu setzen. Dabei stehen der Wissens- und Informationserwerb und die Erweiterung der Kompetenzen im Vordergrund. Für Lernprozesse, die außerhalb des Unterrichts stattfinden, bieten sich verschiedene Szenarien an. Diese werden im nachfolgenden Teil geschildert.

3.4.2a Das ungesteuerte und informelle Lernen

Ein Beispiel hierfür ist die normale Recherchearbeit von L im Internet. Die L nehmen dabei oft mehr Wissen auf, als ihnen bewusst ist. Sie recherchieren zum Beispiel aus persönlichem oder individuellem Interesse Informationen zu Städten oder zur Politik eines Landes. Dieser Effekt kann auch für Sprachlernprozesse genutzt werden. Selbst wenn L gesteuerte Recherchen vornehmen, geht dies mit einem informellen Wissenserwerb einher.

Zur Unterstützung solcher teils informellen Lernprozesse sollte die LK im Unterricht z.B. Suchmaschinen in deutscher Sprache verwenden oder authentische Texte online lesen lassen und sie in andere Lernaktivitäten integrieren. Somit besteht die Chance, dass die L verstärkt motiviert werden, das Internet in der Fremdsprache zu verwenden. Unterstützend sollte ihnen die LK Strategien mit an die Hand geben, mithilfe derer sie authentische Texte lesen und aufnehmen können. Lerntechniken und Strategietraining sollten im Unterricht regelmäßig ihren Platz finden und auf die Online-Aktivitäten abgestimmt werden. Außerdem sollte die LK den L Websites in der jeweiligen Fremdsprache an die Hand geben, die dabei helfen können entweder spezifisch landeskundliches Wissen zu erforschen oder individuellen Interessen nachzugehen. Eine Abfrage der jeweiligen Lernerinteressen ist dafür nötig.

Eine weitere Chance zur Förderung informellen bzw. ungesteuerten Lernens bietet sich z.B. durch die Erstellung einer Facebook- oder WhatsApp-Gruppe an, welche in den Klassenverband eingebunden und über die mobilen Geräte nutzbar ist. Die LK kann hierbei als Impulsgeber/-in fungieren. Themenbeispiele wären

- Umfragen tätigen,
- Wochenendaktivitäten thematisieren,
- Meinungen zu einem Thema erfragen.

Erfahrungsgemäß werden durch diese Impulse informelle Kommunikationsmomente in Gang gesetzt, die die Nutzung der Zielsprache fördern. Nach einiger Zeit und natürlich abhängig von der jeweiligen Klasse bestehen gute Chancen, dass die WhatsApp-Gruppe ein Selbstläufer wird und die LK sich im Hintergrund halten kann. Impulse setzen dann die L und nicht mehr die LK.

3.4.2b Das gesteuerte Lernen

Hierbei handelt es sich um Sprachlernangebote, bei denen die Lern- und Arbeitsschritte und die Aufgabenstellung durch die LK vorgegeben sind. Auch die Lernziele sind klar definiert. Sie werden den L von der LK meist über eine

Lernplattform oder andere digitale Serviceplattformen zur Verfügung stellt. Die Sprachlernangebote können entweder von der LK selbst, von der Institution oder sogar von einem Lehrbuchverlag bereitgestellt werden.

Nach dem eigentlichen Unterricht können die L hier nachbereitende, zusätzliche oder binnendifferenzierende Aufgaben erledigen. Der Unterschied zum ungesteuerten und informellen Lernen ist, dass hier ein konkretes Lernziel verfolgt wird. Die angebotenen Aufgaben können über verzahnende Aktivitäten mit dem normalen Unterricht verknüpft werden. Man spricht dann von hybriden Lernszenarien.

Für die Bereitstellung gesteuerter Aufgaben gibt es eine Reihe von Online-Tools. Hier ein kurzer Überblick:

- **Edmodo:** Edmodo bezeichnet sich selbst als soziales Lernnetzwerk (Community) und ist für LK, L und Eltern gedacht. Es ähnelt in seiner Benutzeroberfläche Facebook und ist aus diesem Grund sehr intuitiv zu bedienen. Es bietet der LK genügend Tools und Möglichkeiten, um Lernaktivitäten auch außerhalb des Unterrichts anzubieten. Durch die Möglichkeit der Gruppenbildung können Lernaufgaben binnendifferenzierend gestaltet und sowohl schwächeren als auch stärkeren L angeboten werden. Edmodo bietet auch die Möglichkeit, sich über die Klasse hinaus zu vernetzen.
- **Moodle:** Moodle ist eine Lernplattform und verfügt über zahlreiche Tools, die dabei helfen Lernprozesse zu organisieren und zu unterstützen. Einige davon sind:
 - eine Kurs- und Benutzerverwaltung
 - eine Rollen- und Rechtevergabe (zur Vergabe verschiedener Lese- und Schreibrechte bei den Elementen der Lernumgebung)
 - verschiedene Kommunikationsmöglichkeiten (Forum, Chat, Wiki, Etherpad, Blog, internes Mitteilungssystem)
 - verschiedene Tools zur Präsentation von Lerninhalten
 - den Lernprozess organisierende und direkt unterstützende Tools (Kalender, Tools zur Erstellung von Aufgaben und Übungen, virtuelle Lerntagebücher und Online-Portfolios)
 - Evaluierungs- und Bewertungshilfen (Tools zur Gestaltung und Auswertung von Tests, zum Übermitteln von Feedbacks und zum Erstellen von Umfragen)

Alternativ bieten sich andere Lernplattformen wie Ilias, Fronter oder Blackboard an. Generell obliegt die Auswahl einer Lernplattform der Schulleitung und ist in der Auswahl natürlich abhängig von den Kosten, der Zielsetzung und der Medienkompetenz der Lehrpersonen.

- **Weblogs** sind eine weitere Alternative, wenn der LK keine klassische Lernplattform zur Verfügung steht. Es gibt viele Anbieter, wie

z.B. Wordpress, bei denen die Grundfunktionen kostenlos sind. Erweiterungen können dazugekauft werden. Die Basisausstattung reicht aber in der Regel aus, um Lernangebote zur Verfügung zu stellen oder einen kommunikativen Austausch zu fördern.

- **Google Classroom / Google for Education:** Die Online-Plattform Google Classroom bietet die Integration von verschiedenen Apps und Tools (Google Drive, Docs, Presentations, Forms ...) innerhalb virtueller Klassenräume. Die Plattform kann zur Kommunikation zwischen L und LK genutzt werden und bietet dazu verschiedene Optionen. Vorteilhaft ist, dass das Angebot als App auf mobilen Endgeräten installiert werden kann. So erhalten die L einen schnellen und direkten Zugang zu Aufgabenstellungen und Informationen der LK. Es können u.a. Materialien hochgeladen werden sowie Schülerlisten geführt werden. Ebenso ist es möglich, Tests und Lernkontrollen mit automatischer Kontrolle anzubieten. Wesentliche Vorteile sind eine einfache Benutzerführung, die angebotenen Kooperationsszenarien, die Möglichkeit der Gruppenarbeit, die enorme Speicherkapazität und vor allem auch die Möglichkeit der Integration weiterer Apps wie z.B. Pixton, Google Presentation, Clarisketch oder PicMonkey.

3.4.2c Lernen durch Spielen

Für das Lernen außerhalb des Unterrichts bietet sich auch das Feld des Game-based Learning an. Dabei sind Lerninhalte für den PC oder für mobile Endgeräte so aufbereitet, dass sie als Spiel empfunden und unbeschwert erlernt werden sollen. Der Lernprozess wird auf diese Weise oftmals nicht als solcher empfunden. Das Spielen – individuell oder kooperativ mit anderen L – macht Spaß und ist nicht anstrengend. Wissen wird hier durch gezielte Inhalte und damit verbundene Spielregeln erworben. Je nachdem, ob es sich um gezielte Angebote zum Erlernen einer Fremdsprache handelt oder um Spiele, die nicht für den Spracherwerb gedacht sind, werden einzelne Kompetenzen gezielt trainiert.

Hier einige Angebote für Deutsch als Fremdsprache:

- **Lernabenteuer Deutsch: Das Geheimnis der Himmelsscheibe**
„Lernabenteuer Deutsch – Das Geheimnis der Himmelsscheibe“ ist ein „Serious Game“ für Deutsch als Fremdsprache ab dem Niveau A2. Das Spiel macht Spaß und vermittelt und festigt gleichzeitig Kenntnisse in der deutschen Sprache.
- **Lernabenteuer Deutsch: Ein rätselhafter Auftrag**
Das Abenteuerspiel für fortgeschrittene Deutschlernende ab dem Niveau B1 ist in einem beruflichen Kontext situiert. In diesem Umfeld lösen die Spielenden einen spannenden Kriminalfall.

- **Stadt der Wörter**

„Lern Deutsch – Stadt der Wörter“ ist ein Onlinespiel des Goethe-Instituts für Deutsch als Fremdsprache auf dem Niveau A1. Das kostenlose Spiel verbindet Elemente von Wimmelbildern mit kooperativen wie kompetitiv ausgelegten Spielen für mehrere Spieler/-innen, in denen alle, die die deutsche Sprache auf Anfängerniveau lernen, ihre Wortschatzkenntnisse mit anderen messen können. Spielerisch aufbereitete Sprachlernübungen führen in einfache Strukturen der deutschen Sprache ein.

Auf höheren Niveaustufen bieten sich auch sogenannte Serious Games an. Dabei geht es meist um ernstere Themen und Inhalte, aber es gibt immer noch einen Unterhaltungswert, da die Mitspielenden in einer virtuellen Welt spielerisch Erfahrungen zu einem Thema sammeln und in der Regel in andere Rollen schlüpfen. Dies ermöglicht es ihnen, verschiedene Perspektiven einzunehmen. Laut Expertenmeinungen liegt der Vorteil darin, dass der Lernprozess ganzheitlich stattfindet.

3.4.2d Reflexion

- Unterstützen Sie Ihre L, damit sie ihre eigenen Interessen herausfinden? Was interessiert sie? Mit welchen Geräten arbeiten sie gerne? Besprechen Sie Möglichkeiten des Lernens mit dem Internet, Computern und mobilen Endgeräten. Wollen Sie das Lernen mit digitalen Medien in Ihr Unterrichtsgeschehen einbauen, so beginnen Sie zunächst nur mit einem Lernszenario. Wählen Sie dabei jenes, das sowohl zu Ihnen, als auch zu Ihren L passt.
- Schaffen Sie Lernangebote und hybride Szenarien, die gezielt die Lernerautonomie fördern. Geben Sie dabei Verantwortung ab und evaluieren Sie die Lernprozesse. Bieten Sie den L Unterstützung in der Erweiterung ihrer Medienkompetenz an.
- Lernstrategien sind Grundvoraussetzung für mediales Arbeiten. Thematisieren Sie daher regelmäßig Lernstrategien: kognitive, wie Informationen gut behalten werden können, und metakognitive, wie das eigene Lernen gesteuert werden kann. Nur wenige L wissen eigentlich, wie sie lernen sollen. Üben Sie dies immer wieder im Unterricht. Bieten Sie dabei alternative Wege an, denn nicht für jeden L ist dieselbe Strategie geeignet. Motivieren Sie Ihre L auch durch geeignete und ergänzende Materialien aus dem Netz. Arbeiten Sie mit aktuellen Lernmaterialien.

3.4.3 Digitale Medien und didaktische Szenarien im Unterricht im Überblick

Auch mit Unterstützung digitaler Medien lässt sich gemäß der didaktisch-methodischen Prinzipien bedeutungsvoller Lerner-Output erzeugen.

Auf der Grundlage der didaktisch-methodische Prinzipien möchten wir hier einige Beispiel-Szenarien skizzieren. Diese Szenarios sind exemplarisch und können jeweils angepasst oder abgeändert werden.

Szenario 1:

Szenario	Didaktisch-methodische Prinzipien und Lernfeld	Mögliche Anwendungen / Tools / Apps
Die L bringen auf ihren mobilen Endgeräten ein Foto zu einem bestimmten Unterrichtsthema mit (Wohnen, Essen, Freunde, ...). Die LK gibt verschiedene Redemittel für die Präsentation der Fotos vor. Die L stellen sich in zwei Reihen gegenüber auf (Methode Speeddating) und sprechen jeweils eine Minute mit ihrem Gegenüber. Sie verwenden dabei die vorgegebenen Redemittel. Dann geht jeweils die linke Reihe eine Person weiter.	<ul style="list-style-type: none"> • Personalisierung • Interaktionsorientierung • Erfolgsorientierung • Training von Flüssigkeit 	Es ist keine besondere Technik und man braucht kein Internet, lediglich die Foto-App auf den eigenen mobilen Endgeräten.

Szenario 2:

Szenario	Didaktisch-methodische Prinzipien und Lernfeld	Mögliche Anwendungen / Tools / Apps
Die LK erstellt ein Quiz mit landeskundlichen Fragen mithilfe der Web 2.0-Anwendung Kahoot. Sie präsentiert die Fragen über den Beamer oder das interaktive Whiteboard und die L spielen in Partnerarbeit gegeneinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Erfolgsorientierung • Lerneraktivierung • Arbeit mit bedeutungsvollen Inhalten 	Quiztools wie <ul style="list-style-type: none"> • Kahoot • Learning Apps • Quizlet • Socrative

Szenario 3:

Szenario	Didaktisch-methodische Prinzipien und Lernfeld	Mögliche Anwendungen / Tools / Apps
Die LK gibt eine Aufgabenstellung oder ein Thema vor und die L machen in Gruppen ein Brainstorming dazu. Sie halten ihre Ergebnisse in einer digitalen Mindmap fest. Je nach technischer Voraussetzung und Lernziel wird die Mindmap in einem Rundgang oder frontal präsentiert. Es ist auch möglich, die Gruppenarbeitsergebnisse anschließend auf die Lernplattform o.Ä. zu laden und dort zu präsentieren und/oder zu kommentieren.	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenorientierung • Lerneraktivierung • Handlungsorientierung • Arbeit mit bedeutungsvollem Output 	Verschiedene Mindmapping-Tools wie <ul style="list-style-type: none"> • Popplet • Mindmeister • Mindomo

Szenario 4:

Szenario	Didaktisch-methodische Prinzipien und Lernfeld	Mögliche Anwendungen / Tools / Apps
Die LK gibt den L eine komplexe freie oder gesteuerte Rechercheaufgabe im Internet zu einer prominenten Person. Anschließend sollen die Ergebnisse in einer interaktiven Pinnwand festgehalten werden. Diese soll online präsentiert und von allen L gelesen und ergänzt werden können.	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenorientierung • Kompetenzorientierung • Lerneraktivierung • Arbeit mit bedeutungsvollem Output 	<p>Online-Pinnwände wie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Padlet • Learning Apps • Edu.Bunce

Szenario 5:

Szenario	Didaktisch-methodische Prinzipien und Lernfeld	Mögliche Anwendungen / Tools / Apps
<p>Die L führen in Gruppen eine Erkundung in ihrer Stadt zu „deutschen Spuren“ durch, sie halten Ergebnisse fest und dokumentieren diese digital.</p> <p>Dabei machen sie in der Stadt Fotos und erstellen mit den Fotos eine zusammenhängende Geschichte. Die Kombination von Bild, Sprache, Musik, Geräuschen und Text ist möglich.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produktorientierung • Handlungsorientierung • Aufgabenorientierung • Kompetenzorientierung • Lerneraktivierung • Arbeit mit bedeutungsvollem Input und Output 	<p>Produktionstools wie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Microsoft Fotostory • Shadow Puppet • Voicethread • Little Bird Tales • Storymaker • Prezi • Movie Maker

Szenario 6:

Szenario	Didaktisch-methodische Prinzipien und Lernfeld	Mögliche Anwendungen / Tools / Apps
Die L befragen sich in Partnerarbeit zu dem Thema „Urlaub“. Sie erstellen eine digitale Collage, in der sie die Ergebnisse der Befragung schriftlich in Stichpunkten und bildlich festhalten sowie Links integrieren.	<ul style="list-style-type: none"> • Personalisierung • Produktorientierung • Interaktionsorientierung • Lerneraktivierung • Arbeit mit bedeutungsvollem Output • Training von Flüssigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • PicCollage

Szenario 7:

Szenario:	Didaktisch-methodische Prinzipien und Lernfeld	Mögliche Anwendungen / Tools / Apps
Die L. machen eine Präsentation zu ihrem Geburtsort. Dabei fügen sie ein Foto ein und ergänzen Kommentare. Sie verlinken Videos, die mit dem jeweiligen Ort zu tun haben.	<ul style="list-style-type: none"> • Personalisierung • Produktorientierung • Aufgabenorientierung • Arbeit mit bedeutungsvollem Output • Arbeit mit bedeutungsvollem Input 	<ul style="list-style-type: none"> • ThingLink

Szenario 8:

Szenario:	Didaktisch-methodische Prinzipien und Lernfeld	Mögliche Anwendungen / Tools / Apps
<p>Die L. drehen in Gruppen ein Erklärvideo, in dem sie einen Lerninhalt zusammenfassen. Das Video soll nicht länger als 1-2 Minuten dauern.</p> <p>Das Video dient der Selbstevaluation. Die L. finden durch die Aktivität heraus, wie viel sie von einem Sachverhalt oder Thema verstanden haben.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenzorientierung • Interaktionsorientierung • Erfolgsorientierung • Handlungsorientierung • Aufgabenorientierung • Arbeit mit bedeutungsvollem Output • Arbeit mit bedeutungsvollem Input 	<ul style="list-style-type: none"> • Video-App der mobilen Endgeräte • Explain Everything • Lensoo Create • Tellagami

Szenario 9:

Szenario:	Didaktisch-methodische Prinzipien und Lernfeld	Mögliche Anwendungen / Tools / Apps
Die L. durchlaufen eine Rallye mit verschiedenen interaktiven Übungen, die ein Grammatikthema oder erlernte Strukturen trainieren. Dies macht jeder individuell oder in Gruppen.	<ul style="list-style-type: none"> • Erfolgsorientierung • Kompetenzorientierung 	<ul style="list-style-type: none"> • QR-Code Reader • QR-Generator Endgeräte • Learning Apps

Szenario 10:

Szenario:	Didaktisch-methodische Prinzipien und Lernfeld	Mögliche Anwendungen / Tools / Apps
Die L trainieren ihre Aussprache. Sie nehmen Wörter oder Chunks zu einem bestimmten Thema auf und lassen sie von der Nachbarin / dem Nachbarn bewerten.	<ul style="list-style-type: none">• Erfolgsorientierung• Kompetenzorientierung• Arbeit mit sprachlichen Formen	<ul style="list-style-type: none">• Audio-App wie z.B. Audio Memo• Andere Apps zum Aufnehmen auf mobilen Endgeräten• Learning Apps

Die oben aufgeführte Liste mit einfachen Beispielszenarien ist endlos erweiterbar. Fast alle Lernszenarien erfordern wenig bis geringe oder sogar nur minimale medientechnische Kenntnisse. Selbst Ängste oder Hemmungen seitens der LK sollten einer Umsetzung nicht im Wege stehen. Für viele dieser Szenarios genügt ein einfaches Smartphone.

3.4.4 Reflexion

- Welches Szenario sagt Ihnen zu? Bei welchem haben Sie keine Angst, wenn es um die konkrete Umsetzung geht? Probieren Sie eins aus und dokumentieren Sie stichwortartig, wie Ihre L darauf reagieren und wo es ggf. noch Stolpersteine für Sie als LK gibt.
- Überlegen Sie, was Ihren L wohl viel Spaß machen würde und welches Szenario für deren Kompetenzerweiterung geeignet wäre. Stellen Sie den L ggf. drei Szenarios zur Auswahl und lassen Sie sie abstimmen.
- Nehmen Sie sich drei Tools vor, die Sie sich mal ansehen möchten. Von welchem haben Sie vielleicht schon mal gehört? Welche haben vielleicht schon Kollegen und Kolleginnen erkundet? Fragen Sie herum und erkundigen Sie sich nach deren Erfahrungen.

3.4.5 Das interaktive Whiteboard

Interaktive Tafeln gibt es von verschiedenen Herstellern. Die Systeme von Smart Technology, Promethean, Hitachi oder Epson sind teilweise sehr unterschiedlich und leider nicht immer intuitiv in der Bedienung.

In der Regel sind die Systeme nicht miteinander kompatibel und erstellte Materialien/Dateien lassen sich nicht von einem System in das andere übertragen. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, dass sich eine Schule bei der Anschaffung auf ein Herstellersystem festlegt. Sinnvoll wäre aber auch eine regionale Einigung auf ein System im Trentino. So können erstellte Lernsequenzen zentral gesammelt und geteilt werden.

Um ein interaktives Whiteboard mit seinem Potential nutzen zu können, müssen LK dieses auch kennenlernen. Bereits eine kurze Einarbeitungszeit vermittelt grundlegende Fertigkeiten und lässt LK die neuen Chancen des Medi-

ums erraten. Durch regelmäßige Verwendung im Unterricht wird man recht schnell zum Experten / zur Expertin und kann je nach Lernziel das interaktive Whiteboard methodisch-didaktisch sinnvoll nutzen z.B. zur Präsentation eines Themas, als multimediales Gerät zum Abspielen von Video und Audio, als lernernaktivierenden Teil des Unterrichts o.a.

TIPP: Vorschläge für den Einsatz der interaktiven Tafel	
Die interaktive Tafel als Lernstation	Integrieren Sie die interaktive Tafel als eine von mehreren Stationen innerhalb eines Lernzirkels. An den Boards können teilweise bis zu vier Personen gleichzeitig arbeiten. Dies macht es möglich, die L in Partner- und Gruppenarbeit haptisch an der Tafel arbeiten zu lassen. Dadurch, dass unterschiedliche Funktionen in einem Gerät vereint sind, lässt es sich als Lernstation für die unterschiedlichsten Aktivitäten nutzen. Sie reichen von Hör-, Hör-Sehen- oder Leseverstehensübungen bis über hin zum Bearbeiten von Aufgabentypen wie Lückentext, Multiple Choice, Anagramm, Bild-Text/Text-Text und Video-Text-Zuordnung.
Die interaktive Tafel als Medium zur Lösungspräsentation	<p>Die interaktive Tafel bietet unterschiedliche Möglichkeiten, Aufgabenlösungen mal anders zu präsentieren. Sie erlaubt das Verstecken und schrittweise Freigeben von Lösungen. Hier einige Beispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nehmen Sie den digitalen Vorhang bzw. die Abdeckung als Hilfe. Damit kann man in der Regel Lösungen von allen Seiten aufdecken. • Überschreiben Sie Lösungen mit einer dicken Stifteinstellung. Bei der Präsentation wischen Sie die Lösung frei. • Legen Sie über die Lösung ein Objekt, zum Beispiel ein Foto oder eine mit Farbe gefüllte Form (Rechteck, Kreis, Quadrat). Zur Lösungskontrolle schieben Sie das Foto oder die Form zur Seite. • Verstecken Sie die Lösungen am rechten, linken, oberen oder unteren Seitenrand und ziehen Sie sie bei Bedarf hervor.
Die interaktive Tafel für Sprech- oder Schreibanlässe und für die Arbeit mit Bildern	<p>Die interaktive Tafel bietet den Vorteil, Bilder groß und ansprechend präsentieren zu können. Nutzen Sie vor allem diese Möglichkeiten des Boards. Dabei können Sie Bilder aus verschiedenen Quellen verwenden. Bilddatenbanken im Netz und die integrierten Bilddatenbanken der Board-Hersteller bieten sich dafür an. Natürlich können Sie auch eigene Bilder verwenden. Mittlerweile finden Sie sehr viele Bilder, die unter einer Creative Commons Lizenz stehen und frei nutzbar sind. Bilder im Internet finden Sie bei Anbietern wie Pixabay, Piqs oder Pixelio. Meist ist auch eine Stichwortsuche möglich.</p> <p>Verwenden Sie keine Bilder, die Sie bei Google unter der Bildsuche gefunden haben, denn hier werden in der Regel die Bildrechte nicht genau angegeben.</p> <p>Die Arbeit mit Bildern am Board eignet sich sehr gut, um Bildbeschreibungen und die Hypothesenbildung zu fördern.</p> <p>Ein Beispiel:</p> <p>Lassen Sie L Vermutungen zu einem Bild anstellen. Decken Sie dafür Bildteile ab. Dies können Sie mithilfe des digitalen Vorhangs / der Abdeckung oder einer Form, die im Vordergrund platziert ist, machen (s. Die Tafel zur Lösungspräsentation). Stellen Sie zudem für diesen Sprechanlass sichtbare Redemittel auf der Tafel zur Verfügung. Redemittel können Sie in Redemittelkästen verpacken. Um sie nicht jedes Mal wieder neu zu erstellen, lassen sie sich – abhängig vom Hersteller – unterschiedlich speichern.</p>

Die interaktive Tafel zur visuellen Unterstützung	Die Multimedialität der interaktiven Tafeln erlaubt es, gezielt visuelle Impulse zu setzen, die die gesprochene Sprache unterstützen und veranschaulichen. Nutzen Sie diese Möglichkeit z.B. bei grammatischen Erklärungen oder bei neuen Lesetexten. Kreieren Sie einen Kontext visueller Didaktik.
Die interaktive Tafel als Übungsfläche für L	<p>Mit der mitgelieferten Software der Hersteller lassen sich viele unterschiedliche Aufgabentypen erstellen. Ihre Inhalte müssen sie meist nur in vorgefertigte Templates eingeben. Einige dieser Templates haben integrierte Animationen z.B. eine Millionenshow. Das Ganze wirkt meist sehr interaktiv. Die Interaktivität aber gestaltet sich erst durch die Sozial- oder Arbeitsform, die Sie wählen.</p> <p>Lassen Sie so erstellte Übungen in Partnerarbeit, Gruppenarbeit oder auch in Form von Wettbewerben bearbeiten. Übungen fast ausschließlich in Plenumsarbeit anzubieten, ist für L schnell ermüdend und damit wenig lernförderlich.</p>
Zur Arbeit mit den Zusatzmaterialien von Verlagen	Viele Verlage bieten mittlerweile die Lehrbücher als interaktives PDF oder eBooks an. Außerdem gibt es Extra-Tafelbilder für das interaktive Whiteboard oder Filme und Übungsmaterialien, die mit der Tafel optimal genutzt werden kann.

TIPP: Einarbeitung in das interaktive Whiteboard

Wenn Sie sich bislang noch gar nicht oder nur wenig mit einer interaktiven Tafel beschäftigt haben, dann fühlen Sie sich vielleicht von den Einsatzmöglichkeiten, die sie bietet, etwas überfordert. Umso mehr, wenn Sie noch keine Einführung erhalten haben oder diese lange zurückliegt.

Hier einige Tipps, wie Sie vorgehen können:

- Alle Hersteller stellen auf jeden Fall Anleitungen im PDF-Format zur Verfügung. Sie finden Sie meist auch im Internet auf der Website des Anbieters. Lesen Sie sie sukzessive und probieren Sie die neuen Funktionen nach und nach aus.
- Hersteller wie zum Beispiel Smart Technology bieten im Internet kostenlose kurze Tutorials im Videoformat an. Sie dauern in der Regel nicht länger als 2 bis 5 Minuten und erklären Funktionen des Boards sehr anschaulich.
- Suchen Sie sich im Kollegium einen Lernpartner / eine Lernpartnerin. Treffen Sie sich einmal in der Woche und probieren Sie eine bis zwei neue Funktionen aus.
- Setzen Sie die neu erprobten Funktionen, die die interaktive Tafel bietet, dann umgehend im Unterricht um. Beschränken Sie sich tatsächlich auf diese beiden Funktionen.

Hinweis: Testen Sie kurz vor der ersten Erprobung im Unterricht die Funktionen, die Sie nutzen werden, am Board in der Klasse.

3.4.6 Links

Edu Buncee: <https://www.edu.buncee.com/>
Explain Everything: <https://discover.explaineverything.com/discover/>
Kahoot: <https://kahoot.it/>
Learning Apps: <https://learningapps.org/createApp.php>
Lensoo Create: <https://create.lensoo.com/>
Little Bird Tales: <https://www.littlebirdtales.com/>
Microsoft Fotostory: <https://microsoft-photo-story.de.softonic.com//>
Mindmeister: <https://www.mindmeister.com/de>
Mindomo: <https://www.mindomo.com/de/>
Movie Maker: <https://windows-movie-maker.de.softonic.com/>
Padlet: <https://de.padlet.com/>
PicCollage: <https://pic-collage.com/>
Piqs: <http://piqs.de/>
Pixabay: <https://pixabay.com/de/>
Pixelio: www.pixelio.de/
Popplet: <http://popplet.com/>
Prezi: <https://prezi.com/>
Quizlet: <https://quizlet.com/>
Shadow Puppet: <http://get-puppet.com/>
Socrative: <https://www.socrative.com/>
Storymaker: [https://play.google.com/store/apps/details?id=org.storymaker.
app&hl=de](https://play.google.com/store/apps/details?id=org.storymaker.app&hl=de)
Tellagami: <https://tellagami.com/>
ThinkLink: <https://www.thinglink.com>
Voicethread: <https://voicethread.com/>

3.5 Lehrende

Inhalt

- 3.5.1 Der Einfluss von Lehrkräften auf den Unterricht
- 3.5.2 Die Komplexität des Lehrerberufs
 - 3.5.2a Kernkompetenzen von Lehrkräften
 - 3.5.2b Was macht eine gute Lehrkraft aus?
 - 3.5.2c Motivation von Lehrkräften
- 3.5.3 Lehrkräfte und ihr Verhältnis zur Zielsprache
- 3.5.4 Reflexion
- 3.5.5 Weiterführende Literatur

Ziele

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben,

- wissen Sie, welchen Einfluss Lehrkräfte auf den Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler haben,
- wissen Sie, welche Kernkompetenzen Lehrkräfte benötigen,
- kennen Sie Merkmale einer guten Lehrkraft,
- wissen Sie, wodurch sich Lehrkräfte in ihrer Arbeit motiviert fühlen,
- kennen Sie Möglichkeiten, wie jugendlichen Lernenden die Relevanz des Fremdsprachenlernens nahegebracht werden kann.

3.5.1 Der Einfluss von Lehrkräften auf den Unterricht

LK spielen eine zentrale Rolle im Unterrichtsgeschehen. Was Schülerinnen und Schüler lernen, hängt wesentlich von den pädagogischen und didaktischen Kompetenzen der LK ab. Der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie hat in seiner wegweisenden Studie „Visible Learning for Teachers“ empirisch nachgewiesen, dass äußere Einflussfaktoren wie die Klassengröße, die Ausstattung der Klassenräume, die Unterstützung des Lernens durch Internet/Technologie, die Schulform etc. zu vernachlässigen sind, wenn es um den Lernerfolg geht. Es sind die guten Lehrerinnen und Lehrer, welche die entscheidende Wirkung auf das Lernen haben.

3.5.2 Die Komplexität des Lehrerberufs

An LK werden hohe Anforderungen gestellt, sowohl von den L, als auch von Kollegen, Eltern, der Schulleitung und dem weiteren Umfeld der Schule. Diesen Anforderungen gerecht zu werden, macht die Komplexität des Lehrerberufs aus. Reine Fachkenntnisse genügen nicht. So reicht es nicht, beispielsweise über ein fundiertes Wissen des deutschen bzw. englischen Sprachsystems und der fremdsprachigen Literatur zu verfügen oder die neuesten Unterrichtsmethoden für das Üben von Sprechfertigkeit zu kennen. Entscheidend sind Kompetenzen, d.h. die Verbindung von Wissen und Können auf der Basis individueller Charaktereigenschaften.

Moderner Fremdsprachenunterricht zielt darauf ab, die L dazu zu befähigen, in unterschiedlichen situativen Kontexten kommunikativ erfolgreich handeln zu können. Im Fremdsprachenunterricht entwickeln L nicht nur sprachliche, sondern auch interkulturelle Kompetenzen sowie systematische Lernstrategien, die ihnen das Lernen erleichtern. Die Ausrichtung des Unterrichts orientiert sich an curricularen Standards, die der LK eine gewisse Handlungsfreiheit hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichts lassen. Dabei stellen sich immer wieder folgende Fragen: „Was ist guter Unterricht, was ist eine gute Lehrkraft?“ Unterricht ist zunächst einmal komplex und jeder Unterricht verläuft anders. Dennoch gibt es Indikatoren für guten Unterricht und gute Lehrkräfte, denn Lernerfolg, d.h. kognitive Leistungen in einem bestimmten Fach sind messbar und überprüfbar.

3.5.2a Kernkompetenzen von Lehrkräften

Die Wissenschaft hat eine Reihe von Kompetenzen beschrieben, die für den Lehrerberuf grundlegend sind.¹⁰ Zu den Kernkompetenzen zählen die Selbstkompetenz, die Beziehungskompetenz, die didaktisch-methodische Kompetenz, die Fachkompetenz, die pädagogisch-erzieherische Kompetenz, die Beurteilungskompetenz, die Kommunikationskompetenz und die unterrichtsorganisatorische Kompetenz. Auch wenn eine Hierarchisierung schwerfällt, gehören die Selbstkompetenz, d.h. die „Fähigkeit und Bereitschaft, selbständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln“¹¹ sowie die Beziehungskompetenz zu den als besonders wichtig anzusehenden Kompetenzen des Lehrerberufs.

3.5.2b Was macht eine gute Lehrkraft aus?

Voraussetzung für einen guten Unterricht ist die Begeisterung für das eigene Fach und für das Unterrichten. Wie kann ich von meinen L erwarten, dass sie eine Fremdsprache lernen, wenn ich nicht selbst glaubhaft verkörpere, hinter meinem Unterrichtsfach zu stehen, wenn meine Leidenschaft für das Unterrichten nicht ersichtlich ist? Schüler haben einen untrüglichen Sinn dafür, ob ihre LK ihr Fach liebt oder ob sie das Unterrichten als Last empfindet. Wie kann ich eine vertrauens- und respektvolle Beziehung zu meinen L aufbauen und eine optimale Lernatmosphäre schaffen, wenn es mir keine Freude bereitet, mit Jugendlichen zu arbeiten, sie auf dem Weg zum Erwachsenwerden ein kleines Stück zu begleiten und ihnen dabei zu helfen, emotional und geistig zu wachsen?

Im Unterricht existieren zwei Perspektiven darüber, was eine gute LK ausmacht. Die Perspektive der LK selbst sowie die Perspektive der L. Aufgrund höherer Leistungsanforderungen stehen in der Sekundarstufe die

¹⁰ vgl. DLL1, S. 56ff sowie Hallet 2006, S. 32-35 und Schocker-von Dittfurth 2002, S. 7

¹¹ Definition Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen 02/2009, www.dqr.de

Unterrichtsinhalte und besonders die fachdidaktische Kompetenz, d.h. die Vermittlung des Stoffs durch die Lehrperson, im Fokus der L. Diese haben eine genaue Vorstellung davon, wie eine gute LK sein soll:

Gute Lehrkräfte sind fair, gerecht, respektvoll, offen, interessiert, geduldig, sie haben ein positives und freundliches Verhältnis zu ihren L, ohne dabei Autorität einzubüßen. Sie können sich durchsetzen, gut erklären, verfügen über Fachwissen und sind gut vorbereitet.¹²

Die Perspektive der L deckt sich mit den Erkenntnissen empirischer Untersuchungen. Laut Hattie ist es entscheidend, „das Lernen mit den Augen der Lernenden zu sehen“¹³. Kein anderes Instrument hat einen größeren Effekt auf LK als ein regelmäßiges Feedback der eigenen Schülerinnen und Schüler, ihren ehrlichsten Kritikern, von denen sie viel lernen können. Eine LK muss fortwährend reflektieren und überprüfen, welche Wirkung ihr Unterricht auf ihre L hat. Damit sind nicht nur Leistungskontrollen gemeint, sondern auch Feedback der L in Bezug auf die Gestaltung des Unterrichts: Sind die Aufgabenstellungen klar formuliert? Ist allen L verständlich, was von ihnen erwartet wird? Waren die L die ganze Stunde über aktiv und aufmerksam? Wenn eine LK mit dem Stoff im Unterricht nicht vorankommt und es kaum Lernfortschritt gibt, muss sie sich kritisch selbst befragen, was sie verändern sollte, um die L besser zu erreichen. Schließlich ist es einfacher, das eigene Verhalten zu korrigieren als das einer Gruppe von 30 Schülern.

Lehrpersonen versteht Hattie „als bewusste Veränderer und als Personen, die das Lernen lenken“¹⁴.

Auf die eingangs formulierte Frage, was gute LK ausmacht, seien hier einige Merkmale zusammenfassend aufgeführt, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird:

Gute Lehrkräfte

- gestalten als Regisseure aktiv die Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler.
- legen Lernziele fest, überprüfen, ob diese Lernziele erreicht wurden und geben dem Lernen Struktur.
- geben deutliche, klare und verständliche Aufgabenstellungen, die qualitativ hochwertig sind.
- sind konsequent und bleiben in kritischen Situationen besonnen. Sie erklären den L, was sie tun sollen, wie sie es tun sollen, d.h. mit wem, in welcher Zeit und mit welchen Hilfsmitteln. Die L wissen jederzeit, was von ihnen erwartet wird.

¹² Siehe DLL 10, S. 44.

¹³ Hattie 2014.

¹⁴ Hattie 2014, S. 20.

- sind in der Lage, ein für das Lernen optimales Klassenklima zu schaffen, sie pflegen einen respektvollen Umgang mit ihren L, der geprägt ist von Wertschätzung und Vertrauen.
- begleiten die L mit klaren Regeln und Absprachen. Sie unterbinden Störungen, um ein optimales Arbeitsklima aufrecht zu erhalten. Dabei verstehen sie es, Unterrichtsstörungen differenziert wahrzunehmen und darauf angemessen zu reagieren, bzw. diesen vorzubeugen.
- sorgen dafür, dass sich die L akzeptiert fühlen, d.h. dass sie sowohl Akzeptanz von der LK als auch von der Gruppe erfahren.
- verlieren keine kostbare Unterrichtszeit mit Dingen, die für das Lernen nicht relevant sind.
- sehen Fehler als festen Bestandteil des Lernprozesses und schaffen deshalb eine Unterrichtsatmosphäre, in der Fehler akzeptiert werden. Sie verstehen das Klassenzimmer als Raum des Übens, in dem Fehler gemacht werden können, um auf der Grundlage des Fehlers weiter zu lernen.
- verfügen über umfangreiche Fachkenntnisse.
- sind engagiert, aktiv und leidenschaftlich und vermögen es, die L zu inspirieren.
- sind offen für Feedback, reflektieren ihren Unterricht und evaluieren regelmäßig die Lernprozesse ihrer L.
- verfügen über breite Methodenkenntnisse und können diese zielgerichtet einsetzen.
- gestalten ihren Unterricht abwechslungsreich und setzen Sozialformen adäquat ein.
- haben hohe Leistungserwartungen, die der Zielgruppe angemessen sind.
- schaffen positive persönliche Erlebnisse für die L.

Moderner Unterricht steht vor der Herausforderung, bei den L Kompetenzen herauszubilden. Kompetenzorientierung und die Entwicklung einer Lehrerpersönlichkeit sind in der Unterrichtspraxis eng miteinander vernetzt. Auch die LK lernt und arbeitet ständig daran, ihre Lehr-Kompetenzen weiter zu entwickeln.

3.5.2c Motivation von Lehrkräften

Am häufigsten klagen Lehrpersonen darüber, dass die L nicht motiviert seien. Für den Lernerfolg der L ist ihre Motivation mindestens ebenso entscheidend wie Intelligenz. Ihre Schülerinnen und Schüler kann eine LK jedoch nur dann motivieren, wenn sie selbst motiviert ist.

Motivation hängt von verschiedenen Faktoren ab. In der Lernpsychologie wird zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation unterschieden, wobei sich beide Formen der Motivation nicht ausschließen. Die extrinsische Motivation wird durch äußere Faktoren hervorgerufen, zum Beispiel durch eine angemessene Bezahlung der geleisteten Arbeit, Anerkennung oder

durch die Vermeidung von Strafen. Die Schule ist für gute Rahmenbedingungen verantwortlich. Gute Arbeitsbedingungen sowie die Unterstützung und Wertschätzung seitens der Schulleitung und Kollegen fördern die Motivation. LK brauchen Entscheidungsspielräume. Sie bestimmen letztendlich, wie unterrichtet wird. Bei der intrinsischen Motivation geht es um die innere Motivation. Idealerweise unterrichtet die LK, weil es ihr Spaß macht, sie ihre Tätigkeit als sinnvoll und befriedigend erfährt. Ihre intrinsische Motivation hat einen großen Einfluss auf das Lernverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler. In kaum einem anderen Beruf ist es so wichtig, selbst motiviert zu sein. L merken sofort, ob der LK der Beruf Spaß macht oder nicht.

Voraussetzungen, um als LK motiviert zu bleiben, sind psychologische Merkmale wie Stressresistenz, d.h. die Fähigkeit, sich in aufreibenden Situationen selbst zu beruhigen. Benötigt wird außerdem ein gesundes Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Möglichkeiten und die eigene Wirksamkeit. Eine LK hat selbst in der Hand, was ihre Schülerinnen und Schüler wie lernen. Für ihre L ist sie das Modell für erfolgreiches Lernen. Deswegen haben ihre Einstellung zum Beruf sowie eine positive Ausstrahlung einen großen Einfluss auf das Lernverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler. Wenn sie mit Engagement, hohen Leistungserwartungen und positiven Signalen in den Unterricht geht, führt dies zu besseren Ergebnissen. Lehren und Lernen im Klassenraum erfolgt idealerweise mit „Herz“. Die Motivierung der L ist von den emotional-personellen Fähigkeiten der LK abhängig. Die Motivation der Lernenden steigt, wenn sie Freude am Gelernten empfinden. Effektiver Unterricht nutzt nicht nur die individuelle Motivation der L, sondern vor allem auch das Interesse an den Inhalten selbst. Sind L motiviert, spiegelt sich dies auch in deren Leistungen. Und die Motivation der Schülerinnen und Schüler wiederum steigert die Motivation der Lehrkraft und ihre Lust am Unterrichten.

3.5.3 Lehrkräfte und ihr Verhältnis zur Zielsprache

Ein wesentliches Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, dass die L kommunikative Kompetenzen entwickeln und in die Lage versetzt werden, mit anderen in der Fremdsprache authentisch zu kommunizieren. Dazu muss die LK ihnen authentische Sprachanlässe bieten, die auf alltägliche Situationen im Land vorbereiten. Um eine Fremdsprache zu lernen, ist ein größtmögliches Sprachangebot notwendig, denn ohne einen ausreichenden Input werden die L keinen nennenswerten Lernerfolg erzielen. Aufgabe der Sprachlehrkräfte ist es, diesen Input so zu präsentieren, dass der Inhalt auch tatsächlich erfasst wird. Aufgaben sollten deshalb möglichst auch von persönlicher Relevanz für die L sein.¹⁵ Nur Input zu präsentieren, reicht jedoch ab der Pubertät nicht mehr aus. Inzwischen ist es eine allgemeine Erkenntnis, dass Full-Immersion zu schlechteren Lernergebnissen führt, als wenn die Präsentation und Verarbeitung des sprachlichen Inputs mit Einsichten in die Strukturen der zu er-

¹⁵ Vgl. Westhoff 2008.

lernenden Sprache verbunden wird, d.h. Grammatikunterricht hat durchaus seine Berechtigung. „Learning by doing“ gilt auch für das Sprachenlernen. Sprechen lernt man nur durch Sprechen. Je öfter die L sich in der Zielsprache äußern, desto mehr verbessern sie ihre aktive Sprachbeherrschung. Da für das Erlernen einer Fremdsprache in der Schule nur begrenzte Unterrichtszeit zur Verfügung steht, sollten L auch Strategien erwerben, wie sie sich selbständig Wissen aneignen und ihren Wortschatz ausbauen können.

Wenn wir eine Fremdsprache lernen, lernen wir nicht nur Wörter und das Sprachsystem, sondern treten in Kontakt zu einer anderen Kultur, erweitern unseren räumlichen und sprachlichen Horizont durch persönliche Begegnungen, Gespräche und Reisen. Es ist deshalb von entscheidender Bedeutung, wie Lehrende und Lernende zur deutschen bzw. englischen Sprache stehen. Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation ist die Bereitschaft, der L in der Zielsprache agieren zu wollen. Dies gelingt am besten, wenn sie mit der Zielsprache positive Gefühle verbinden. Es gibt verschiedene Gründe, warum man eine Fremdsprache lernt. Englisch zu lernen ist inzwischen eine Selbstverständlichkeit, so wie es selbstverständlich ist, Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen. Englisch ist die unumstrittene Lingua franca, über deren Nutzen man nicht zu diskutieren braucht.

Mit Deutsch verhält es sich sicher anders. Deutsch wird oft als schwierige Sprache empfunden. Nicht zuletzt aufgrund der deutschen Geschichte und einem einseitigen Grammatikunterricht ist das Fach Deutsch in vielen Ländern immer noch mit einem negativen Image behaftet. Wenn Schülerinnen und Schüler erfahren, warum es bereichernd und nützlich ist, die deutsche Sprache zu beherrschen und ihnen das Lernen außerdem Spaß macht, werden sie bereit sein, hier Zeit und Mühe zu investieren. Indem L die Relevanz des Gelernten für ihre eigene Identität erkennen und einen Bezug zu Deutsch bzw. Englisch herstellen, werden sie motiviert sein, diese Herausforderung, die das Erlernen einer fremden Sprache bedeutet, anzunehmen. Eine LK hat dafür vielfältige Möglichkeiten. Sie kann persönliche Begegnungen organisieren, zum Beispiel durch einen Schüleraustausch oder eine Besucherreise in ein deutschsprachiges Land. Nichts motiviert mehr als die Erfahrung, sich mit seinen Sprachkenntnissen im anderen mit Gleichaltrigen verständigen zu können. Sie kann ihren L aufzeigen, welche Chancen sich ihnen mit guten Deutschkenntnissen in Studium und Beruf eröffnen. Hier bieten sich ehemalige Schüler an, die sie in ihre Klasse einladen kann, damit sie von ihrem Werdegang und den Chancen, die sie durch Deutsch erhalten haben, berichten, oder sie besichtigen einen Betrieb in ihrer Region, der enge geschäftliche Beziehungen zu Deutschland pflegt. Mittels lernorientierten Inhalten wie Film und Musik rückt der Deutschunterricht in die individuelle Erlebniswelt ihrer Schüler. Kurzum schafft sie positive Erfahrungen für ihre Schülerinnen und Schüler, damit diese eine befriedigende Antwort auf die Frage finden: „Warum lerne ich eigentlich diese Fremdsprache?“

3.5.4 Reflexion

- Wie schätzen Sie Ihre eigenen Kompetenzen ein? Notieren Sie für jede Kompetenzform: + schwach, ++ mittel, +++ stark
- | | |
|------------------------------------|---|
| - Selbstkompetenz | - pädagogisch-erzieherische Kompetenz |
| - Beziehungskompetenz | - Beurteilungskompetenz |
| - didaktisch-methodische Kompetenz | - Kommunikationskompetenz |
| - Fachkompetenz | - unterrichtsorganisatorische Kompetenz |
- Lesen Sie noch einmal die Liste mit den Merkmalen für eine gute LK unter Punkt 2.2. Welchen Merkmalen können Sie zustimmen? Welche Merkmale fehlen Ihrer Meinung nach? Empfinden Sie sich selbst als gute LK? Wo sehen Sie noch Optimierungsbedarf?
 - Meist hilft es, sich mit Kolleginnen und Kollegen auszutauschen. Schauen Sie sich deren Unterrichtsstunden an und bitten Sie Ihre Kolleginnen, in Ihrem Unterricht zu hospitieren und geben Sie sich gegenseitig Feedback.
 - Lassen Sie sich regelmäßig von Ihren L Feedback in Bezug auf ihren Lernstand sowie die Gestaltung und die Inhalte des Unterrichts geben.
 - Was unternehmen Sie, um Ihren Schülerinnen und Schülern die Relevanz des Lernens der Fremdsprache deutlich zu machen?
 - Verbinden Ihre L positive Erfahrungen mit der Fremdsprache? Warum/ warum nicht? Falls nicht, was können Sie tun, um dies zu ändern?

3.5.5 Weiterführende Literatur

- Burg-van-der, Carel: Werkzeugkiste Sprechen. Sprechen üben in großen Gruppen, Goethe-Institut, Mailand, 2013.
- DEUTSCH LEHREN LERNEN (DLL), Fort- und Weiterbildungsreihe, Goethe-Institut (Hrsg.), Klett-Langenscheidt Verlag, München. www.goethe.de/dll
- Hattie, John A. C.: Lernen sichtbar machen, überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) 2014.
- Legutke, M. / Schart, M.: Deutsch Lehren Lernen 1: Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung, Goethe-Institut (Hrsg.), Klett-Langenscheidt Verlag, München, 2012.
- Mohr, I. / Salomo, D.: Deutsch Lehren Lernen 10: DaF für Jugendliche, Goethe-Institut (Hrsg.), Klett-Langenscheidt Verlag, München, 2016.
- Schocker-von Dittfurth, Marita: Unterricht verstehen. Medienpaket zur Förderung reflektierter Unterrichtspraxis. Modul 1: Erfahrungswissen reflektieren und den eigenen Unterricht weiterentwickeln. Goethe-Institut, München, 2002.
- Westhoff, Gerard (2008). Een ‚schijf van vijf‘ voor het vreemdetalenonderwijs (revisited). Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen (NaB-MVT), Enschede. PDF Download.

3.6 Lehr- und Lernmaterialien

Inhalt

- 3.6.1 Lehr- und Lernmaterialien allgemein
- 3.6.2 Lehrwerke
 - 3.6.2a Lehrwerke einschätzen
 - 3.6.2b Lehrwerke einsetzen
 - 3.6.2c Lehrwerk adaptieren
- 3.6.3 Zusatzmaterialien
 - 3.6.3a Zusatzmaterialien auswählen
- 3.6.4 Reflexion
- 3.6.5 Weiterführende Literatur

Ziele

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben,

- wissen Sie, welche Arten von Lernmaterialien es gibt,
- kennen Sie die verschiedenen Funktionen von Lehrwerken,
- kennen Sie die verschiedenen Komponenten von Lehrwerken, kennen Sie Kriterien zur Einschätzung von Lehrwerken,
- können Sie einschätzen, ob ein Lehrwerk für Ihre Lerngruppe geeignet ist,
- wissen Sie, wie Sie Lehrwerke anpassen oder erweitern können,
- können Sie geeignete Zusatzmaterialien auswählen

3.6.1 Lehr- und Lernmaterialien allgemein

Unter Lehr- und Lernmaterialien versteht man alle Materialien, die im Fremdsprachenunterricht zum Lernen einer Fremdsprache eingesetzt werden können. Wir unterscheiden zwischen didaktischen Lernmaterialien, die speziell für den Unterricht entwickelt und produziert wurden, und solchen Materialien, die auch im Alltag zu finden sind und nicht speziell zum Erlernen einer Fremdsprache gedacht sind. Letztere müssen bei Bedarf entsprechend adaptiert und didaktisiert werden (z.B. ein Zeitschriftenartikel oder eine Filmsequenz auf Youtube).

Lehrwerke	
Lehrwerke + Komponenten	Kurs- und Arbeitsbuch und die dazu passenden Komponenten wie z.B.: Lehrerhandbuch, Glossar, Übungsheft, Testheft, Lösungsschlüssel, Audio-CD, Videomaterial/DVD, Internet-Auftritt, Kopiervorlagen, Lernplattform (z.B. Moodle, E-book, Materials für interactive Whiteboards, Apps)

Didaktische Zusatzmaterialien	
Übungsbücher	Fertigkeitentraining, Grammatik, Wortschatz, Lektüre-Hefte
landeskundliche Übungsmaterialien	Textbücher, Audio-CDs, /Videomaterial/DVD
Lernspielesammlungen	Puzzles, Brettspiele, Kartenspiele, Wechselspiele, ...
visuelle Lernhilfen	Lernplakate
digitale Lernangebote	Online-Übungen, Webquests

Zusatzmaterialien, die nicht speziell für den Unterricht entwickelt wurden	
Printmaterialien	Bücher (Belletristik oder Sachbuch), Zeitungen, Zeitschriften
Audiomaterialien	Audio-CD, Radio, Hörkassette
audiovisuelle Materialien	Filme (DVD oder Internet), Fernsehen
digitale Medien	Internetseiten, Chat, Onlinemagazine, Suchmaschinen
Realien	Postkarten, Fotos, Poster, Figuren, Formulare, Landkarten, Flyer, Broschüren, Gegenstände

3.6.2 Lehrwerke

War es noch vor einigen Jahren recht schwierig für LK, ausreichend passende Lehr- und Lernmaterialien zu finden, ohne sich stundenlang mit Kopieren, Schneiden und Kleben beschäftigen zu müssen, so besteht heute schon fast ein Überangebot an verschiedensten Lehrwerken und vielfältigsten Zusatzmaterialien. Laufend kommen neue Titel auf den Markt und die Konkurrenz zwischen den Verlagen ist groß. Das hat zur Folge, dass zwar die Preise sinken, aber die LK es so immer schwerer haben, den Überblick zu behalten.

Seit sich alle Verlage und Autoren und Autorinnen auf den Europäischen Referenzrahmen beziehen, sind allerdings auch die Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrwerken nicht mehr so groß, wie sie einmal waren, da die meisten Themen, Sprachhandlungen, Strukturen und Wortschatz zumindest auf den Stufen A1-B1 mehr oder weniger vorgegeben sind. Auch in der didaktisch-methodischen Herangehensweise ähneln sich die meisten aktuellen Lehrwerke heute. Unterschiede gibt es v.a. bei Layout, Textauswahl, Aktualität, didaktischer Konzeption und Progression.

Grundsätzlich sollte zwischen einem Kursbuch, einem Arbeitsbuch und einem Lehrerhandbuch unterschieden werden. Doch auch diese Formate sind nicht immer vergleichbar. Zusammenfassend kann man sagen, dass ein Lehrwerk im weitesten Sinne folgende Funktionen haben sollte:

- den Spracherwerb und Lernprozess steuern
- die Lernziele verdeutlichen
- bestimmte Themen behandeln
- zum jeweiligen Niveau passende Hör- Lesetexte und Videosequenzen präsentieren
- die entsprechenden Übungen und Aufgaben liefern und die dazu passenden Arbeits- und Sozialformen vorschlagen
- neue Strukturen und neuen Wortschatz nach einer bestimmten Progression einführen und anwenden
- rezeptive und produktive Fertigkeiten kombiniert üben
- landeskundliche Informationen vermitteln
- Redemittel präsentieren und üben
- die Aussprache üben
- Strategien zum selbstständigen Lernen vermitteln
- Möglichkeiten zur Selbstkontrolle und Selbstevaluierung geben
- den Lehrkräften Hinweise geben, wie sie im Unterricht vorgehen können

3.6.2a Lehrwerke einschätzen

Natürlich ist der erste Eindruck wichtig, wenn man ein Lehrwerk zum ersten Mal durchblättert. Richtig beurteilen, wie es im Unterricht funktioniert, kann man aber erst, wenn man es wirklich eingesetzt und über einen längeren Zeitraum ausprobiert hat. Und auch da hängt die Einstellung der LK von vielen

verschiedenen Faktoren ab, die ihr wahrscheinlich oft gar nicht bewusst sind, z.B.: Schreibt die Schulleitung ihr vor, mit dem Buch zu arbeiten oder möchte sie es von sich aus gern einmal ausprobieren? Passt es zu ihrer Klasse?

Um LK die Einschätzung eines Lehrwerks zu erleichtern, gibt es hier eine Liste mit verschiedenen Kriterien. Wenn LK ein Lehrwerk unter diesen Gesichtspunkten begutachten, werden sie schnell herausfinden, wo seine Stärken und Schwächen liegen.

TIPP: Welches Lehrwerk ist geeignet?

- Wenn Sie ein passendes Lehrwerk suchen oder wenn Sie das Gefühl haben, das Lehrwerk, mit dem Sie arbeiten, ist nicht mehr aktuell oder geeignet, dann schauen Sie es sich im Hinblick auf folgende Kriterien an und sprechen Sie mit Ihren Kolleginnen und Kollegen und der Schulleitung darüber. Da ein Wechsel des Lehrwerks auch eine große Investition für eine Schule und Einarbeitungszeit seitens der LK bedeutet, ist es wichtig, dass Sie gute Argumente vorbringen können.
- Die meisten Verlage bieten Lehrwerkspräsentationen an, die inhaltlich speziell auf Ihre Bedürfnisse und Fragen abgestimmt werden können.
- Bevor aber ein neues Lehrwerk eingeführt wird, sollte es auf jeden Fall eine Phase mit Pilotklassen und einer entsprechenden Evaluierung geben.

• Passt das Lehrwerk zur Schule/Institution?

- Ist der Umfang des Materials angemessen?
- Passt die Einteilung in Bände zu der Stufeneinteilung und zum Rahmencurriculum an der Schule?
- Sind die LK für die Arbeit mit dem Lehrwerk ausreichend qualifiziert?
- Stimmt das Preis-Leistungsverhältnis?

• Passt das Lehrwerk zur Zielgruppe?

- Alter, Ausbildung, Lerntraditionen
- Sprachniveau (Wie lange lernen sie schon Deutsch?)
- Lernmotivation (Warum lernen sie Deutsch?)
- Sprachlernerfahrungen (andere Fremdsprachen neben Deutsch)
- Interessen
- Lerngewohnheiten

- **Über welche Komponenten und Zusatzmaterialien verfügt das Lehrwerk?**
 - Gibt es Audio-CDs und/oder mp3-Dateien zum Lehrwerk? Sind die CDs für Schüler verfügbar?
 - Gibt es ein Lehrerhandbuch? (Angaben zur methodischen Konzeption, Begründungen zum Aufbau, Beschreibung von Lernzielen, Lösungsschlüssel, Transkripte ...)
 - Gibt es einen hilfreichen Internetservice zum Lehrwerk?
 - mit Online-Übungen, Recherche-Aufgaben, Internet-Links, didaktischen Tipps etc.; ist dieser übersichtlich gestaltet?
 - Welche weiteren medialen Zusatzprodukte gibt es?
 - CD-Rom, DVD mit Filmsequenzen, interaktives LHB, Whiteboard-Materialien, Glossare, Portfolio, E-Book, Materialien für eine Lernplattform etc.

- **Wie ist das Lehrwerk aufgebaut?**
 - Inhaltsverzeichnis (aussagekräftig, übersichtlich?)
 - Gliederung der Lektionen: modular (flexibel einsetzbar) oder progressiv?
 - Länge der Lerneinheiten?
 - Lernziele transparent?
 - Wiederholungssequenzen?
 - Lernkontrolle, Tests, Selbsteinschätzung?
 - Lernwortschatz?
 - Gesamtwortliste?
 - Verzahnung? (z.B. Verweise vom Kurs- ins Arbeitsbuch)
 - Übersichtsseiten? (Grammatik, Kommunikation)
 - Prüfungsvorbereitung?
 - Zweisprachigkeit vorhanden, kontrastives Arbeiten mit Erst-, Zweit oder Drittsprache?

- **Wie wirkt die Gestaltung des Lehrwerks?**
 - Bilder und Zeichnungen (comicartig, modern, ...)?
 - Visualisierung (Farben, Symbole, Bilder, ...)?
 - Seitenfülle?
 - Übersichtlichkeit insgesamt?

- **Inhalte allgemein**
 - Themen und Texte aktuell?
 - abwechslungsreiche Inhalte?
 - Themen interessant, lebensrelevant, schülerorientiert?
 - authentische Textsorten?
 - mündliche Sprache „echt“?
 - Möglichkeiten zur Personalisierung? (sprachhandeln als man selbst)

- Stellenwert von Landeskunde und des interkulturellen Aspekts?
 - Projektvorschläge?
 - Bewusstmachung von Strategien und Lerntechniken?
 - Erkenntnisse der Neurodidaktik berücksichtigt?
 - Lieder?
 - Orientierung an den Kann-Beschreibungen? (GER/Lehrpläne/Profile)
- **Fertigkeiten**
 - Bewusstmachung und Training verschiedener Hör- und Lesestrategien?
 - Aufgaben und Übungen zu allen sprachlichen Aktivitäten?
 - verstehensvorbereitende, -steuernde und überprüfende Übungen?
 - Wird der Gebrauch von Redemitteln eingeübt?
 - konsequente Vermittlung von Chunks?
 - Schreibaufgaben in verschiedenen Schwierigkeitsgraden?
- **Grammatik und Phonetik**
 - Stellenwert der Grammatik? (als Hilfe zur Kommunikation)
 - funktional und handlungsbezogen?
 - induktiv und selbstentdeckend?
 - Regelformulierung klar und verständlich?
 - zyklische/flache/steile Progression?
 - Grammatikübersicht?
 - Phonetik-Übungen integriert und nicht isoliert vom Inhalt?
- **Wortschatzarbeit**
 - Unterscheidung zwischen rezeptivem und produktivem Wortschatz?
 - Arbeit mit Wortfeldern?
 - Bildlexikon vorhanden?
 - Bewusstmachung und Training von Strategien zur Erschließung und Memorisierung von Wortschatz? (z.B. Arbeit mit Artikelfarben?)
- **Aufgaben und Übungskonzeption**
 - Aufgabenorientierung? (Bereiten die Aufgaben auf authentische Kommunikationssituationen vor?)
 - Übungen zum selbstständigen Lernen geeignet?
 - Lernziele für die L transparent?
 - Größe des Aufgaben- und Übungsangebots?
 - Vielfältigkeit der Übungs- und Aufgabentypen?
 - Angaben zum Schwierigkeitsgrad einer Übung?
 - Aufgaben zu Hör-/Sehverstehen?
 - integriertes Fertigkeitstraining?
 - Aufgabenstellung verständlich und möglichst einheitlich?
 - kontrastive Herangehensweise? (= Bewusstmachung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten)

- Berücksichtigung von Muttersprache/Mehrsprachigkeit?
- Progression erkennbar (Strukturen und Wortschatz)?
- Angaben zu Sozialformen und Lerneraktivitäten?
- Angebote zur Selbstevaluation?
- Bezug zum Lebensalltag der L?
- Binnendifferenzierung vorgesehen?
- Vorschläge und Hilfestellung für Projektarbeit?

3.6.2b Lehrwerke einsetzen

Ein Lehrwerk ist keine Bibel, sondern sollte wie ein Hilfswerkzeug behandelt werden. Sein Nutzen hängt stark davon ab, wie man es einsetzt. Zumindest kann man sich relativ sicher sein, dass sich Autoren und Verlag viele Gedanken gemacht und den LK schon eine Menge Arbeit abgenommen haben – z.B. in Bezug auf die Textrecherche und Didaktisierung, das Copyright, die Konzeption allgemein, die Wortschatz- und Grammatikprogression, das Layout usw.

Wahrscheinlich wird es relativ schwer sein, ein Lehrwerk zu finden, das GENAU zur eigenen Zielgruppe passt – zu vielfältig sind die verschiedenen Lerngruppen weltweit, welche die Verlage bedienen müssen. Aber das sollte niemanden davon abhalten, trotzdem eins zu verwenden – und zwar reflektiert. Vielleicht ist es eine Hilfe, wenn man sich eine passende Metapher für sein Lehrwerk vorstellt, z.B.:

- | | |
|-------------------|-----------------|
| - ein roter Faden | - ein Kochbuch |
| - ein Schlüssel | - ein Wegweiser |
| - ein Buffet | - ? |

TIPP: Was muss ich beim Einsatz eines Lehrwerks beachten?

- Schauen Sie sich bei der Unterrichtsvorbereitung alle Texte und Lernschritte im Lehrwerk genau an, machen Sie die Aufgaben und Übungen möglichst vorher selbst und überlegen Sie:
 - Was brauchen meine L?
 - Welche Inhalte sprechen sie an?
 - Wie viel Zeit haben wir im Unterricht zur Verfügung?
 - In welchen Lernschritten werden wichtige neue Strukturen, neuer Wortschatz oder hilfreiche Redemittel eingeführt?
 - Welche Lernschritte bauen aufeinander auf, sodass man sie nur zusammen durchführen kann?
 - Welche Lernschritte könnte ich weglassen, verändern, anpassen oder ersetzen?
- Gehen Sie möglichst nicht immer stur nach dem Buch vor. Das ist oft langweilig und so verlieren Ihre L schnell die Motivation.
- Bauen Sie immer wieder mal kleine „Überraschungen“ ein, z.B. ein Spiel, ein Quiz, ein Bild, eine Bewegungsübung, ein Lied, einen interessanten Text, eine Filmsequenz o.Ä.
- Wenn Sie sich einigermaßen sicher fühlen, lassen Sie ruhig auch einmal Teile weg, die Ihrer Meinung nach nicht funktionieren, langweilig sind oder nicht zu Ihren L passen, oder ersetzen Sie diese. Auch die Personalisierung von Aufgaben ist wichtig, damit die L motiviert ihre Aufgaben und Übungen erledigen. Überlegen Sie aber vorher genau, was in diesen Lernschritten eingeführt oder geübt wird und wie Sie diese Schritte sinnvoll ersetzen können.

3.6.2c Lehrwerke adaptieren

Es kann verschiedene Gründe geben, weshalb eine LK ein Lehrwerk an die Bedürfnisse der L anpassen möchte oder sollte, z.B., wenn Teile des Lehrwerks (Texte, Abbildungen, Übungen, Aufgaben ...)

- nicht mehr aktuell sind. Bei landeskundlichen Informationen ist das recht schnell der Fall.
- nicht altersgerecht sind.
- langweilig oder zumindest uninteressant für ihre Lerngruppe sind.

Ziel sollte es in jedem Fall sein, das Material passender und motivierender zu gestalten.

LK sollten sich aber gleichzeitig darüber im Klaren sein, dass die Adaption von Lernmaterialien oder die Erstellung eigener Lernmaterialien einiger Er-

fahrung und ausreichend Zeit bedarf. Es reicht nicht aus, einfach einen Zeitungsartikel zu einem interessanten Thema auszuwählen und sich ein paar Fragen dazu zu überlegen. Ein spannendes Thema und einen passenden Text zu finden, ist noch recht einfach. Komplizierter wird es bei der Didaktisierung und nicht zuletzt bei dem Copyright, das damit verbunden ist

Viele der Texte, die in Lehrwerken verwendet werden, basieren zwar auf authentischen Texten, wurden dann aber – abhängig vom Niveau – mehr oder weniger stark bearbeitet, genau deshalb, weil ein Lehrwerk einer gewissen Progression folgen muss.

Mit der entsprechenden Erfahrung bekommt eine LK ein relativ gutes Gespür für ihre L und dafür, was machbar ist und was nicht. Die L werden ihrer LK diese Abwechslung sicherlich durch eine erhöhte Motivation danken.

TIPP: Was muss ich beim Adaptieren von Lernmaterialien beachten?

Schauen Sie sich den Teil Ihres Lehrwerks, den Sie ersetzen oder adaptieren möchten, vorher genau an und machen Sie sich zu folgenden Fragen Gedanken:

- Was ist das Lernziel / sind die Lernziele?
- Was für einen Text / eine Aufgabe benötigen Sie, um diese Lernziele zu erreichen?
- Entspricht Ihr eigenes Material (z.B. ein authentischer Text) dem Sprachstand Ihrer L und der Progression Ihres Lehrwerks oder enthält es Wortschatz und/oder Strukturen, die (weit) darüber hinausgehen? Im letzteren Fall würden sich Ihre L schnell überfordert fühlen. Sie müssten den Text also erst auf das passende Niveau „herunterbrechen“. Diese Form der Textbearbeitung ist aber selbst für Muttersprachler eine Herausforderung.
- Welche Schritte benötigen Sie, um die anvisierten Lernziele zu erreichen?
- Welche Arbeits- und Sozialformen sind für diese Lernschritte geeignet?

3.6.3 Zusatzmaterialien

Es gibt eine Fülle interessanter Zusatzmaterialien, die vielleicht nicht unbedingt für einen didaktischen Zweck entwickelt wurden, die aber trotzdem gewinnbringend im Unterricht eingesetzt werden können.

Nicht zu unterschätzen ist dabei allerdings der Zeitaufwand, der benötigt wird, um nicht didaktisierte Zusatzmaterialien für den eigenen Unterricht aufzubereiten. Doch die Materialien lassen sich in der Regel mehrfach einsetzen.

Zusatzmaterialien können verschiedene Funktionen haben, z.B.:

- Lücken von Lehrwerken füllen
- aktuelle Themen aufgreifen
- zum binnendifferenzierten Arbeiten
- als Material für Projektunterricht und Recherchen
- zum selbstständigen Lernen
- sprachliche oder landeskundliche Phänomene anders als im Lehrwerk präsentieren

Vor allem das Internet ist für LK, die nicht im Zielsprachenland leben, eine reiche Quelle. Aber auch authentische Materialien oder Spiele, die LK vielleicht während eines Aufenthalts im Zielsprachenland erworben oder gesammelt haben, können eine große Bereicherung für ihren Unterricht sein. Da sie meist nur einzeln vorhanden sind, lassen sie sich z.B. sehr gut zum *Lernen an Stationen* einsetzen: Puzzles, Quartette, Spiele, Postkarten, authentisches Material wie Flyer, Kulturprogramme, Werbebroschüren usw.

3.6.3a Zusatzmaterialien auswählen

Auch bei der Auswahl von Zusatzmaterialien ist es hilfreich, sich an bestimmten Kriterien zu orientieren. Gerade im Unterricht mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen gibt es ein paar wichtige Besonderheiten zu beachten.

Zusatzmaterialien sollten ...

- aktuell sein,
- visuell ansprechend sein,
- zum jeweiligen Lernziel passen,
- für die L persönlich relevant sein oder sie emotional ansprechen (z.B. Themen rundum Gefahr, Liebe, Zukunftsträume, Musik ...),
- sprachlich angemessen sein und die L nicht überfordern,
- interessant didaktisiert sein.

TIPP: Eine Materialbank anlegen

- Viele Zusatzmaterialien sind relativ aufwändig in der Vorbereitung (recherchieren, aufbereiten, ausschneiden, kopieren, kleben, laminieren usw.), lassen sich aber gut mehrfach einsetzen. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, sich mit Kolleginnen und Kollegen zusammenzutun und eine gemeinsame, thematisch geordnete „Materialbank“ anzulegen, an deren Erstellung und Erweiterung alle beteiligt sind und auf die jede/r zugreifen kann.
- Auch interessante didaktisierte Zusatztexte oder Zusatzaufgaben/-übungen sollten Sie sich möglichst gegenseitig zur Verfügung stellen, z.B. auf einer Lernplattform, damit alle davon profitieren können.

3.6.4 Reflexion

- Überlegen Sie, mit welchem Lehrwerk Sie zurzeit arbeiten und mit welchen anderen Lehrwerken und Lernmaterialien Sie bereits Erfahrung gesammelt haben: Welche haben Ihnen besonders zugesagt? Aus welchem Grund? Waren Ihre Kolleginnen und Kollegen und Ihre L derselben Meinung? Falls nicht, woran könnte das liegen?
- Lesen Sie noch einmal die Kriterien unter 2.6.2a im Hinblick auf Ihr aktuelles Lehrwerk. Machen Sie sich Notizen:
 - Was ist besonders wichtig?
 - Was fehlt?
 - Was müsste ergänzt, angepasst oder ersetzt werden?
 - Was für Zusatzmaterialien könnten passen?
- Gehen Sie auf die Website des Verlags und suchen Sie nach interessanten, passenden Onlineübungen und Zusatzmaterialien. Vielleicht werden Sie hier fündig.
- Denken Sie an eine konkrete Stelle im Lehrwerk, die Sie für langweilig, zu schwer oder unpassend halten. Wie könnten Sie diesen Lernschritt auf sinnvolle Weise anders gestalten?
- Überlegen Sie, am Ende des (Schul-)Halbjahres in der Klasse eine kleine schriftliche Umfrage zum Lehrwerk zu machen, z.B. mithilfe eines einfachen Fragebogens. Auf diese Weise erfahren Sie, was Ihren L wichtig ist.

3.6.5 Weiterführende Literatur

- Bimmel, P. / Kast, B. / Neuner, G. (2011): *Deutschunterricht planen NEU*, Fernstudienprojekt, Goethe-Institut (Hrsg.), Langenscheidt Verlag, München.
- Rösler, D. / Würffel, N. (2014): *Deutsch Lehren Lernen 5: Lernmaterialien und Medien*, Goethe-Institut (Hrsg.), Klatt-Langenscheidt Verlag, München.

3.7 Unterricht

Inhalt

- 3.7.1 Was ist guter Unterricht?
- 3.7.2 Didaktisch-methodische Unterrichtsprinzipien
- 3.7.3 Wichtige Faktoren im Fremdsprachenunterricht mit Jugendlichen
- 3.7.4 Reflexion
- 3.7.5 Weiterführende Literatur

Ziele

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben.

- kennen Sie das Konzept von didaktisch-methodischen Prinzipien,
- kennen Sie verschiedene didaktisch-methodische Prinzipien wie z.B. Kompetenzorientierung und Lerneraktivierung,
- kennen Sie Indikatoren in Form von Leitfragen, die anzeigen, ob diese Prinzipien im Unterricht umgesetzt werden,
- kennen Sie wichtige Faktoren, die zum Gelingen von Fremdsprachenunterricht beitragen.

3.7.1 Was ist guter Unterricht?

Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit Fremdsprachenunterricht effizient und motivierend ist, und woran liegt es, wenn das nicht der Fall ist?

Jahrzehntelang standen sich zum Teil sehr unterschiedliche Methoden der Fremdsprachenvermittlung wie z.B. die Grammatik-Übersetzungs-Methode oder die audiovisuelle Methode diametral gegenüber und spiegelten sich in den gängigen Unterrichtsmaterialien wider.

3.7.2 Didaktisch-methodische Unterrichtsprinzipien¹⁶

In der modernen fremdsprachenmethodischen Forschung stehen heute keine großen Methodenkonzepte mehr im Mittelpunkt; vielmehr werden verschiedene methodische Ansätze beschrieben wie z.B. der interkulturelle Ansatz oder der aufgabenorientierte Fremdsprachenunterricht (task based learning). Auch formuliert die Forschung eine Reihe von Grundprinzipien oder Leitlinien, an denen sich LK bei der Planung und Organisation ihres Unterrichts orientieren können. Diese Prinzipien werden immer wieder auch in den

¹⁶ Diese Unterrichtsprinzipien werden in den Bänden 1-6 der Fortbildungsreihe Deutsch Lehren Lernen (DLL) des Goethe-Instituts ausführlich beschrieben und bilden die Basis der gesamten didaktisch methodischen - Diskussion.

Diskussionen um guten Unterricht in der Lehrerfortbildung genannt. Sie stehen in einem engen Bezug zueinander.

Folgende Prinzipien haben sich als hilfreich für Unterrichtende erwiesen:

1. Kompetenzorientierung
2. Kontextualisierung
3. Handlungsorientierung
4. Lernerorientierung
5. Lerneraktivierung
6. Interaktionsorientierung
7. Förderung autonomen Lernens
8. Interkulturelle Orientierung
9. Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit
10. Aufgabenorientierung
11. Personalisierung
12. Erfolgsorientierung
13. Produktorientierung

Umsetzung der didaktisch-methodischen Prinzipien im Unterricht

Lesen Sie im Folgenden spezielle Leitfragen und Empfehlungen, die Ihnen helfen, die Prinzipien in der Unterrichtsplanung gezielt zu berücksichtigen.

Gehen Sie die Leitfragen und die entsprechenden Hinweise und Empfehlungen in der rechten Spalte durch und reflektieren Sie dabei Ihren eigenen Unterricht. Was trifft zu, was eher nicht?

1. Kompetenzorientierung

Kompetenzen sind die Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die Menschen verfügen, um Aufgaben und Probleme erfolgreich zu lösen. Im kompetenzorientierten Unterricht kennen die L die Lernziele, die sie erreichen sollen und wissen, wozu sie etwas lernen.

Leitfragen	Empfehlungen, Hinweise für LK
Lernziele Wie können meine L ein Bewusstsein für die Ziele entwickeln, die sie im Unterricht erreichen wollen/können/sollen?	Mit den L über die zu erreichenden Lernziele sprechen oder/ und sie mitentscheiden lassen Lernziele immer als Kann-Beschreibungen formulieren: Ich weiß/kenne ... Ich kann ...
Sinn und Zweck Wie kann ich meinen L den Sinn und Zweck von Übungen und Aufgaben vermitteln?	Im Unterricht gemeinsam überlegen, warum und wozu bestimmte Übungen und Aufgaben nützlich sind Die Relevanz bestimmter Übungen und Aufgaben für das gesellschaftliche und kulturelle Leben verdeutlichen.
Anregung zur Reflexion Wie versetze ich die L in die Lage, über ihren Lernprozess zu reflektieren und zielbewusst nach erfolgversprechenden Lernwegen zu suchen?	Im Unterricht über verschiedene Lernstrategien und individuelle Lernwege sprechen und diese ausprobieren lassen Mit den L einen Test zu Lerntypen durchführen Die L ihren Lernfortschritt bzw. ihr Wissen und Können selbst überprüfen lassen, z.B. mithilfe von Aufgaben zur Selbstevaluation im Lehrbuch

2. Kontextualisierung

Es wird davon ausgegangen, dass Sprache in unterschiedlichen sozialen Kontexten angewendet wird, die im Unterricht vorbereitet und trainiert werden sollen.

Kontext Wie funktioniert sinnvolles Üben in anwendungsbezogenen und möglichst authentischen Situationen?	Aufgaben und Übungen nehmen, die einen Sitz im Leben haben Fokus auf Inhalt und der jeweils benötigten authentischen Sprache Anwendbare Sätze auch außerhalb des Unterrichts mit hoher persönlicher Relevanz
--	--

3. Handlungsorientierung

L sollen in der Lage sein, mit der deutschen Sprache zu handeln und sich verständlich machen, Meinungen austauschen und Aufgaben ausführen, die für sie von Bedeutung sind.

Authentische Kommunikation

Wie befähige ich meine L, in authentischen Kommunikationssituationen mit der deutschen Sprache zu handeln?

Situationen, Themen und Aufgaben anbieten, die für die Lebenswelt der L von Bedeutung sind und die auch außerhalb des Unterrichts vorkommen können Diese Situationen so oft wie möglich im Unterricht simulieren (vgl. auch Interaktions- und Aufgabenorientierung)

Die lexikalischen und grammatikalischen Kompetenzen und Fertigkeiten trainieren, die für die Bewältigung dieser Aufgaben nötig sind

4. Lernerorientierung

. Die LK nimmt den/die L als Individuum wahr und fokussiert deren Lernbedarf und Lernverhalten

Individuelle Bedürfnisse

Wie kann ich dem individuellen Lernbedarf und Lernverhalten meiner L im Unterricht gerecht werden?

Bei der Auswahl der Lerninhalte und der Unterrichtsgestaltung folgende Faktoren berücksichtigen:

- Alter
- Sozioökonomischer Hintergrund
- Vorhandene Sprachen
- Vorkenntnisse
- Interessen
- Lerndisposition (Sprachlerneignung, Motivation usw.)
- Individueller Lernbedarf und Lernverhalten

Das Bedürfnis der L berücksichtigen, autonom zu lernen

Vielfältige Materialien und Arbeitsformen mit Blick auf die spezifische Lerngruppe anbieten

Unterschiedliche Aufgaben und Vorgehensweisen anbieten (z.B. Stationenlernen)

5. Lerneraktivierung

. L sollen sich aktiv in den Unterricht einbringen können.

Mitbeteiligung

Wie können sich meine L so aktiv wie möglich am Unterrichtsgeschehen und Lernprozess beteiligen?

Bewegungsspiele einsetzen

L bringen ihre Vorkenntnisse und Interessen aktiv in den Unterricht ein, stellen Fragen

Organisatorische und lernsteuernde Aufgaben an die L übergeben

Die L in ihren Lernprozessen unterstützen und beraten

6. Interaktionsorientierung

Nach diesem Prinzip sollen L durch Aufgaben und Übungen dazu angeregt werden, in einem sozialen Kontext miteinander zu kommunizieren und zu handeln.

Kommunikationsanlässe

Wie kann ich meine L dazu anregen, in einem sozialen Kontext miteinander zu kommunizieren und zu handeln?

Im Unterricht möglichst viele Situationen schaffen, in denen die Fremdsprache von den L wirklich zur Kommunikation benutzt wird

Mündlich, schriftlich und auch körpersprachlich (z.B. durch Mimik und Gestik) üben, die Fremdsprache in vielfältigen Situationen einzusetzen

Die L *gemeinsam* Lernaufgaben bearbeiten lassen

7. Förderung autonomen Lernens

Indem die LK Lernerautonomie fördert, sollen L unterstützt werden, bewusst mit ihrem eigenen Lernen umzugehen und dieses den persönlichen Lernvoraussetzungen entsprechend anzupassen.

Reflexion

Wie kann ich das Nachdenken der L über das eigene Lernen fördern?

Lerntagebuch einführen

Portfolio einführen

Lernverträge einführen

Lernstrategien

Wie kann ich Lernstrategien thematisieren und vermitteln?

Lerntypentest machen lassen

Fragebögen einsetzen

Lernstrategien gemeinsam besprechen, ausprobieren und evaluieren lassen

Freiarbeit

Können meine L das Lernverfahren und die Lernform (wie und womit sie die Aufgabe erledigen) in meinem Unterricht hin und wieder frei wählen?

Regelmäßiges Stationenlernen und Formen des kooperativen Lernens einsetzen

Lernberatung

Wie kann ich meine L individuell beim autonomen Lernen unterstützen? Wie kann ich sie zur Selbstständigkeit ermutigen?

Regelmäßiges Feedback geben

Die L so oft wie möglich individuell beraten

8. Interkulturelle Orientierung

Der Unterricht sensibilisiert für kulturelle Aspekte und Prägungen.

Sensibilisierung

Wie kann ich meine L für unterschiedliche kulturelle Prägungen sensibilisieren?

Respektvoller Umgang

Wie lernen meine L, mit Angehörigen anderer Kulturen respektvoll und offen zu kommunizieren und ihnen gegenüber unvoreingenommen zu sein?

Offen sein für interkulturelle Fragestellungen und Perspektiven

Mit den L über eigene Fremdheitserfahrungen oder kulturelle Missverständnisse sprechen

Interkulturell interessante Fotos, Texte oder Filmsequenzen im Unterricht einsetzen und besprechen

9. Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit

Der Sprachunterricht bezieht die vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen mit ein.

Sprachbewusstheit

Wie kann ich die Sprachbewusstheit meiner L erhöhen und ihre vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen im Unterricht nutzen?

Die Reflexion über das eigene Sprachenlernen anregen und trainieren

Bedeutung von Wörtern erschließen lassen

Fremdsprachliche Strukturen und Regeln selbst entdecken lassen

Fremdsprachliche Strukturen kontrastiv zu bekannten Sprachen darstellen

Zum Entdecken von Ähnlichkeiten und Unterschieden auffordern

Bereits vorhandene Lernstrategien nutzen

10. Aufgabenorientierung

L sollen Aufgaben bewältigen können, die einen Bezug zur eigenen Lebenswelt haben und die auf sprachliches Handeln außerhalb des Unterrichts vorbereiten.

Realitätsnähe

Wie kann ich meine L mit Aufgaben konfrontieren, die entweder mit ihrer Lebenswelt zu tun haben oder zukünftige Sprachhandlungen anbahnen?

Aufgaben auswählen, die einen „Sitz im Leben“ haben und diese mithilfe verschiedener Unteraufgaben und/oder Übungen vorbereiten, z.B. ein Fest oder eine Reise planen, einen Lebenslauf schreiben, über ein Erlebnis berichten etc.

Den L die Gelegenheit geben, „echte“ Fragestellungen zu entdecken und in der Fremdsprache zu beantworten

11. Personalisierung

Das bedeutet sprachliches Handeln der Lernenden mit persönlichem Bezug. Die Übungen sollten also einen hohen Grad an persönlicher Relevanz haben, sich an den Interessen und Erfahrungen der L orientieren

Persönlicher Bezug

Wie kann ich in meinem Unterricht einen persönlichen Bezug zu meinen L herstellen?

Übungen und Aufgaben einsetzen, die einen Bezug zum Leben, zum persönlichen Umfeld der L haben, damit diese für sie von Bedeutung und interessant sind

Vorhandenes Material entsprechend anpassen und „personalisieren“

12. Erfolgsorientierung

Erfolg bezeichnet das Erreichen gesetzter Ziele. Erfolgreiches Handeln bedeutet, dass man etwas geleistet, geschafft oder gelernt hat. Das motiviert und schafft Selbstvertrauen.-

Wie erreiche ich es, dass meine L den Anforderungen im Unterricht gewachsen sind?

Aufgaben und Übungen so anlegen, dass sie für Erfolge im Unterricht sorgen

Die L fordern, aber nicht *überfordern*

Den L durch Beispiele oder Modelle zeigen, wie sie ein Problem lösen oder durch gestufte Hilfen ein (kommunikatives) Ziel erreichen können

13. Produktorientierung

Ziel des handlungsorientierten Unterrichts ist das Hervorbringen von Handlungsprodukten.

Welche Handlungsprodukte kann die Lerngruppe produzieren?

Materielle und sprachliche Handlungsprodukten im Unterricht hervorbringen

Die L so arbeiten lassen, dass Produkte kollaborativ entstehen

Den L einen Rahmen bieten, in dem die Produkte präsentiert werden

3.7.3 Wichtige Faktoren im Fremdsprachenunterricht mit Jugendlichen

In der untenstehenden Übersicht wurde versucht, zu den folgenden drei unterrichtsrelevanten Themen wichtige Faktoren wie in einer Art Checkliste zusammenzufassen.

1. Aufbau und Strukturierung von Unterricht
2. Klassenführung und Lernatmosphäre
3. Unterrichtsinhalte

Zu jedem Unterthema gibt es in der rechten Spalte konkrete Empfehlungen und Beispiele, die im Unterricht nützlich sein können.

1. Aufbau und Strukturierung von Unterricht	
	Empfehlungen, konkrete Tipps
Strukturierung	Die einzelnen Unterrichtsschritte deutlich markieren, z.B. mithilfe eines Klangsymbols (z.B. Glocke, Klingel, kleine Klangschale) Je offener der Unterricht ist, desto wichtiger ist die Strukturierung.
Roter Faden	Erläutern, warum man wie und in welcher Reihenfolge vorgeht Der Unterrichtsablauf braucht eine klare Linie, einen roten Faden, der auch für die L ersichtlich ist. Die L sollten zu jedem Zeitpunkt wissen, was zu tun ist und warum.
Abwechslung	Für ausreichend Interaktion und einen häufigen Wechsel der Arbeits- und Sozialformen sorgen Für einen regelmäßigen Wechsel von Phasen der Anspannung/Konzentration und Phasen der Bewegung/Entspannung sorgen
Lernziele	Zu Beginn der Stunde die Lernziele erläutern (vgl. auch Kompetenzorientierung) und sie ggf. anschreiben und am Ende der Stunde (Woche) noch einmal kurz darauf eingehen
Tageszeit	Die Unterrichtsinhalte v.a. bei jugendlichen L der Tageszeit anpassen, z.B. morgens interaktive „Wachmacher“ einplanen
Spielerisch lernen	Die L häufig spielerisch lernen lassen und kleine Wettspiele und „Gewinne“ vorbereiten, z.B. Bonbons. Das motiviert!
Wiederholung	Regelmäßige Wiederholungsphasen einbauen
Aufgabenstellung	Die Aufgaben mit einfachen und kurzen Sätzen erklären und die genaue Aufgabenstellung am besten an die Tafel schreiben, damit L, die zwischendrin abgelenkt waren, wissen, was zu tun ist. Um kostbare Unterrichtszeit effizient zu nutzen, können Aufgabenstellungen schon zu Hause digital vorbereitet werden (in WORD, PowerPoint, in der Whiteboard Software)
Kleine Lerneinheiten	Größere Aufgaben lieber in kleinere Sequenzen unterteilen: Jugendliche L sind schnell abgelenkt und können sich oft nicht lange am Stück konzentrieren. Referate gemeinsam vorbereiten und präsentieren lassen: Jede/r L kann ein Unterthema übernehmen.
Bewegung	Regelmäßig kleine Übungen mit Bewegung einbauen (aufstehen, Ball werfen, Kärtchen hochheben, herumgehen und Partner suchen, ...) Sich auch selbst viel im Klassenraum bewegen (zwischen den Tischen, ganz nach hinten gehen, ...)
Pausen	L brauchen Pausen. Diese unbedingt einhalten! Den L bei wichtigen Fragen/Diskussionen immer genug Zeit zum Nachdenken geben, damit auch schüchterne und langsamere L zu Wort kommen können (-> Think – Pair – Share)
Rollenverteilung	Alle Rollen klar definieren: Wer macht was und warum? Je offener der Unterricht, desto wichtiger wird eine klare Definition der einzelnen Rollen.
Sprechanteil	Darauf achten, dass der Sprechanteil der L möglichst hoch ist, z.B. mithilfe von Gruppen- oder Partnerarbeit

Zusammenfassungen	Regelmäßig zusammenfassen, was gemacht wurde, was schon gelernt wurde (am Tagesende, zu Beginn der nächsten Stunde, ...). Diese Rolle auch mal an L übergeben
--------------------------	---

2. Klassenführung und Lernklima	
	Empfehlungen, konkrete Tipps
Raumgestaltung	<p>Eine Sitzordnung schaffen, bei der sich alle sehen können und bei der man die Sozial- und Arbeitsformen schnell wechseln kann</p> <p>Wenn möglich, für ausreichend Bewegungsmöglichkeiten sorgen (sonst Ausweichmöglichkeiten finden)</p> <p>Gemeinsam mit den L die Wände visuell ansprechend gestalten (farbige Poster, Lernplakate, Arbeitsergebnisse, ...)</p>
Tafelbild	<p>Auf eine klare deutliche Schrift achten, die auch hinten im Raum noch gut leserlich ist Wiederkehrende Elemente immer an dieselbe Stelle schreiben, z.B. neue Vokabeln immer an den rechten Rand</p> <p>Mit Farben arbeiten, besonders grammatische Strukturen mit Farben und Symbolen visualisieren (-> Signal-Grammatik)</p>
Regeln und Rituale	<p>Sich mit der Klasse auf gemeinsame Regeln für das Miteinander im Unterricht einigen</p> <p>Rituale einführen: z.B. ein Begrüßungsritual, ein Lied oder eine kurze Zusammenfassung der letzten Stunde durch eine/n L</p>
Unterrichtssprache	Klar und verständlich und in kurzen Sätzen sprechen, unterstützt durch Mimik und Gestik, sodass die L immer folgen können.
Zeitmanagement	Pünktlich sein, organisatorische Punkte möglichst auslagern, einzelne Unterrichtsphasen gut planen und die Stunde nicht zu voll packen
Hilfestellung	Den L viel Hilfestellung geben (z.B. Dialog-Modelle, visuelle Lernhilfen)
Konsequenz	Konsequent sein und sich an die eigenen Ankündigungen halten
Alle im Blick	„Allgegenwärtig“ sein und möglichst immer die ganze Klasse im Blick haben, nicht nur die, die sich regelmäßig am Unterricht beteiligen
Lob	<p>Häufig positives Feedback geben und oft loben (individuell, die Kleingruppen, die ganze Gruppe)!</p> <p>Die L sich auch gegenseitig im Plenum für gute Leistungen loben lassen (klatschen nach Präsentationen)</p>
Atmosphäre	<p>Für eine persönliche und angenehme Atmosphäre sorgen, ohne dabei die nötige Autorität zu verlieren</p> <p>Humorvoll sein, aber niemals Witze auf Kosten einzelner L machen!</p> <p>Viel lächeln</p>

Umgang mit Fehlern	Für eine angstfreie Atmosphäre sorgen, in der Fehler erlaubt sind, und ruhig auch mal selbst Fehler zugeben
Offenheit	Offen sein im Unterricht, auch für Spontanes und Überraschungen
Wertschätzung	<p>Die L mit ihren unterschiedlichen Persönlichkeiten und Begabungen annehmen</p> <p>Versuchen, möglichst viel Empathie und Einfühlungsvermögen aufzubringen</p> <p>Die Anstrengungen und Fortschritte Ihrer L wertschätzen, nicht nur ihre Erfolge</p> <p>Rückmeldungen der L zum Unterricht ernst nehmen und wenn möglich, berücksichtigen</p>
Mitspracherecht	<p>Den L erklären, warum man etwas auf eine bestimmte Weise macht, sie um Mithilfe und Feedback bitten, wenn Sie z.B. eine neue Aktivität ausprobieren möchten</p> <p>„Klassische“ Lehrertätigkeiten auch von L machen lassen (Fehler korrigieren, Hausaufgaben der Nachbarn kontrollieren, sich gegenseitig Wörter erklären, sich gegenseitig Lerntipps geben, ...)</p>
Individuelles Fördern, Binnendifferenzierung	Je nach Interesse und Niveau unterschiedliche Lernangebote für die L bereitstellen (z.B. Stationen- oder Projektarbeit), Einzelne unterstützen und beraten (vgl. auch Lernerorientierung)
Klare Leistungserwartungen	<p>Bewertungskriterien vermitteln</p> <p>Klare und schnelle Rückmeldungen geben</p>

3. Unterrichtsinhalte	
	Empfehlungen, konkrete Tipps
Themenwahl	Die Themen nach den Interessen und Bedürfnissen der L auswählen
Materialien	<p>Texte, Bilder und Musik verwenden, die die L neugierig machen und emotional ansprechen</p> <p>Möglichst häufig und gezielt digitale Medien im Unterricht einsetzen</p> <p>Nicht nur mit dem Lehrbuch arbeiten, sondern auch regelmäßig aktuelle landeskundliche Materialien, deutschsprachige Musik oder Filmsequenzen einsetzen</p>

Kontakte	Die L motivieren, indem Sie Kontakte zu gleichaltrigen Jugendlichen aus deutschsprachigen (oder anderen) Ländern herstellen, mit denen sie auf Deutsch kommunizieren können
Selbsteinschätzung	Den L die Möglichkeit geben, ihre Leistungen selbst einzuschätzen
Eigenverantwortung	Den Jugendlichen vermitteln, wie man eigenverantwortlich und selbstständig lernt
Projekte	Gemeinsam (kleine) Projekte erarbeiten, die anschließend gemeinsam evaluiert werden

3.7.4 Reflexion

- Wählen Sie ein didaktisch-methodisches Unterrichtsprinzip aus, das Sie wichtig finden, das Sie aber in Ihrem Unterricht bisher gar nicht oder nur unzureichend berücksichtigt haben. Entwerfen Sie einen konkreten Aktionsplan für einen vorher festgelegten Zeitraum, bei dem dieses Prinzip verstärkt zum Einsatz kommt, und besprechen Sie diesen mit Ihren L. Erklären Sie ihnen, was Ihre Ziele sind, und dass Sie den veränderten Unterricht anschließend gemeinsam evaluieren möchten. Erstellen Sie für die Auswertung z.B. einen einfachen Fragebogen. Besprechen Sie die Ergebnisse der Umfrage im Plenum und lassen Sie die L auch ein mündliches Feedback geben.
- Verwenden Sie die unter 3.7.2 und 3.7.3 aufgeführten Übersichten wie Checklisten für Ihren Unterricht und überlegen Sie bei jedem Punkt, inwieweit Sie diesen Aspekt in Ihrem Unterricht bereits umsetzen. Wählen Sie einige Punkte aus, bei denen Sie in Ihrem Unterricht noch Defizite sehen, und überlegen Sie konkret, welche Maßnahmen Sie ergreifen wollen, um Ihren Unterricht zu optimieren.

3.7.5 Weiterführende Literatur

Deutsch Lehren Lernen (DLL), Fort- und Weiterbildungsreihe, Goethe-Institut (Hrsg.), Klett-Langenscheidt Verlag, München. www.goethe.de/dll

Funk, Hermann (2010), Methodische Konzepte für den DaF-Unterricht. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer, Hrsg., Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Art. 106. Berlin/Wien: De Gruyter.

Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G., Hrsg. (2010), Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer (darin Kap. V und VII).

Meyer, Hilbert (2010), Was ist guter Unterricht? Sonderausgabe mit 65 Min.-Vortragsvideo. Berlin: Cornelsen. Scriptor.

3.8 Unterrichtsplanung

Inhalt

- 3.8.1 Unterrichtsplanung allgemein
- 3.8.2 Leitfragen zur Unterrichtsplanung
- 3.8.3 Lernzielbestimmung
- 3.8.4 Zielaufgaben und Rückwärtsplanung
- 3.8.5 Das Lernfeldermodell
- 3.8.6 Überprüfung der Lernziele
- 3.8.7 Modelle für die Unterrichtsplanung
- 3.8.8 Unterrichtsphasen und Lehr-/Lernaktivitäten
- 3.8.9 Reflexion
- 3.8.10 Unterrichtsskizze
- 3.8.11 Weiterführende Literatur

Ziele

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben,

- kennen Sie relevante Leitfragen zur Unterrichtsplanung,
- wissen Sie, welche Arten von Lernzielen es im Fremdsprachenunterricht gibt,
- kennen Sie die Merkmale einer Zielaufgabe,
- wissen Sie, was man unter Rückwärtsplanung versteht,
- können Sie analysieren, welche Lehr-/Lernaktivitäten zu welchen Unterrichtsphasen gehören,
- kennen Sie verschiedene Unterrichtsmodelle,
- wissen Sie, wie Sie Ihren Unterricht bewusst und flexibel planen können.

3.8.1 Unterrichtsplanung allgemein

Unterrichtsplanung ist ein sehr komplexes Thema und in der praktischen Lehrerbildung kann die Planung einer einzigen Stunde manchmal tagesfüllend sein. Auch für routinierte LK ist die Planung immer wieder eine Herausforderung und auch hier passiert es, dass die Vorbereitung sehr viel Zeit in Anspruch nimmt.

Junge bzw. neue LK planen eine Unterrichtsstunde minutiös und doch kann es passieren, dass in der Realität nicht alles so läuft wie geplant. Meist hat man zu viel vorbereitet oder die Aktivitäten werden von den L nicht so angenommen. Vielleicht gibt es auch andere Stolpersteine wie z.B., dass den L Kompetenzen fehlen, die man eigentlich vorausgesetzt oder die man womöglich bei der Planung vergessen hatte. Auch bei LK mit langjähriger Erfahrung läuft der Unterricht nicht immer so, wie sie ihn geplant haben. Die

Gründe dafür sind komplex und vielschichtig.

Auf jeden Fall ist es wichtig, die jeweilige Zielgruppe im Blick zu haben. Dies ist die Grundvoraussetzung für jegliche Planung. Was mit der einen Lerngruppe gut läuft, kann mit einer anderen problematisch sein. Immer wieder sollte man sich als LK die Frage stellen: Wer sind meine L? Was brauchen sie? Die Heterogenität spielt eine große Rolle bei der Planung und man sollte je nach Aktivität auch immer eine Möglichkeit zur Binnendifferenzierung im Blick haben.

Auch das Lehrmaterial spielt eine entscheidende Rolle. Die Lernangebote und Aktivitäten eines Lehrwerks sollten auf jeden Fall überprüft werden. Die LK muss immer wieder neu entscheiden, was sie ergänzen, weglassen oder verändern kann oder muss.

3.8.2 Leitfragen zur Unterrichtsplanung

Um eine Stunde von Anfang an strukturiert aufbauen zu können, bieten sich zur Planung folgende Leitfragen an. Sie helfen der LK festzulegen, was sie mit ihren L erreichen möchte und wie sie gemeinsam dahin gelangen können. Auf diese Weise kann die LK bei der Vorbereitung Schritt für Schritt gut überlegte und begründete Entscheidungen treffen und mithilfe dieser Leitfragen eine detaillierte Unterrichtsskizze erstellen. (Muster s. Kapitel 3.8.10)

Lernziel/e	Welche Fähigkeiten und Kompetenzen sollen die L erwerben?
Lerninhalt	Was konkret sollen die L lernen: Wortschatz, Strukturen, Redemittel, Landeskunde?
Lernaktivität	Was sollen die L tun, um das Lernziel zu erreichen?
Lehraktivität	Was tut die LK in der Stunde?
Material	Mit welchen Materialien (z.B. Text, Arbeitsblatt, Hörtext, Foto, Aufgabe) wird gearbeitet?
Medien	Welche Medien/Hilfsmittel wie z.B. interaktives Whiteboard, Tafel, Bücher, Karten, Folien werden verwendet?
Sozialform	Wie arbeiten die L: individuell, in Gruppen, ...?
Lernphase	Welche Schritte führen zum Ziel?
Evaluation	Wie kann überprüft werden, ob die erwarteten Kompetenzen erreicht wurden?

3.8.3 Lernzielbestimmung

LK arbeiten in der Regel daraufhin, dass die L am Ende eines bestimmten Unterrichtsabschnitts ihre sprachlichen Kompetenzen erweitert und verbessert haben.

Ein Lernziel kann darin bestehen, dass ein L nach dem Unterricht etwas kann, was er vorher nicht konnte, etwas weiß, was er vorher nicht wusste, oder eine bestimmte Haltung in Bezug auf eine Fragestellung eingenommen hat, die er vorher so nicht hatte.

Das A und O der guten Unterrichtsplanung ist das Bestimmen der Lernziele. Dies steht in Relation mit der Festlegung der Ausgangslage. Die LK sollte sich folgende Fragen stellen: „Wo stehen meine L?“, „Was brauchen sie?“ und „Wohin will ich in der Unterrichtsstunde bzw. in der Unterrichtseinheit kommen?“. Man unterscheidet zwischen Lehrzielen und Lernzielen: „Lehrziele sind die Ziele, die man sich als Lehrender für eine Stunde, eine Einheit von mehreren Unterrichtseinheiten oder ein Schuljahr vorgenommen hat. Lernziele sind dagegen die Ziele und Kompetenzen, von denen wir hoffen, dass sie die Schüler erreichen“.¹⁷

Lernziele sollten möglichst handlungsorientiert formuliert werden und sich nicht auf grammatische Formen beschränken, z.B. „in einer persönlichen E-Mail von einer Reise berichten“ und nicht „das Perfekt der unregelmäßigen Verben bilden“.

Für die Stunde oder Einheit sollten globale Ziele und Teillernziele festgelegt werden. Das Erreichen der Teillernziele setzt das Erreichen der globalen Lernziele voraus.

Zu einer guten Unterrichtsstunde gehört, dass die L wissen, was sie erreichen sollen. Somit ist es fast obligatorisch, dass die LK die Ziele transparent macht. Sie kann die Lernziele z.B. digital präsentieren oder vielleicht auch während der Stunde gut sichtbar auf Flipchartpapier an die Wand hängen. Natürlich ist es auch möglich, dass sie die Ziele einfach mündlich nennt, aber das wird sicherlich von den L nicht so bewusst aufgenommen. Sicherlich ist es in unteren Niveaustufen möglich, die Ziele auch zweisprachig zu kommunizieren. Auch in den neueren Lehrwerken werden die Lernziele in der Regel am Anfang einer neuen Lektion genannt. Somit kann die LK auch diese lesen und reflektieren lassen und sie gemeinsam mit den L thematisieren.

Um ein bestimmtes Lernziel zu erreichen, braucht es eine entsprechende Zielaufgabe.

¹⁷ Ende, Karin u.a. (2013): Curriculare Unterrichtsvorgaben und Unterrichtsplanung, München: Klett-Langenscheidt, S. 63

3.8.4 Zielaufgaben und Rückwärtsplanung

Zielaufgaben sind sprachliche Aktivitäten, die einen „Sitz im Leben“¹⁸ bzw. einen Bezug zum Alltag der L haben. Es sind in der Regel praktische, alltägliche und vor allem kommunikative Aufgaben wie beispielsweise „am Schalter eine Fahrkarte kaufen“, „eine WhatsApp-Nachricht an eine Freundin schreiben“, „über das Wochenende berichten“ oder auch „eine Bewerbung für einen Praktikumsplatz verfassen“. Je nach Niveaustufe sind diese Zielaufgaben mehr oder weniger komplex. Das kann auch schon mal die Planung einer Klassenfahrt nach Südtirol oder die Präsentation einer deutschen Stadt sein.

Bei der Formulierung und Gestaltung von Zielaufgaben ist es wichtig, dass die LK wiederum die Zielgruppe im Blick hat. Es gibt viele Beispiele in Lehrwerken, die man als Zielaufgaben bezeichnen kann. Oft haben sie aber keine oder wenig Relevanz für die L. So werden wahrscheinlich die jungen L kaum Postkarten aus dem Urlaub an eine Freundin schreiben, denn sie haben in der Regel weder eine deutsche Freundin, noch schreiben junge L heute noch analoge Postkarten. Hier könnte man alternativ eine Textnachricht verfassen lassen, die man real an einen anderen L aus der Klasse verschicken lässt. Die LK muss also in den Lehrwerken die Zielaufgaben überprüfen und anpassen. Wenn keine Zielaufgaben vorhanden sind, sollte sie diese ergänzen und in ihre Unterrichtsplanung integrieren.

Um eine Zielaufgabe erfolgreich bearbeiten zu können, bedarf es kleiner Übungsschritte. Bei Übungen handelt es sich im Gegensatz zu Aufgaben um Aktivitäten, die ihren „Sitz im Unterricht“ haben. Sie bereiten die Aufgaben vor, indem Aussprache, Wortschatz, Strukturen oder einzelne Fertigkeiten gezielt trainiert werden.

In einem engen Zusammenhang mit den Zielaufgaben steht die sogenannte Rückwärtsplanung, d.h. eine Unterrichtseinheit wird vom Ziel ausgehend, nämlich von der Zielaufgabe aus, geplant: Was soll am Ende erreicht werden, und welche Schritte sind nötig, um dieses Ziel zu erreichen?

Die LK legt Zielaufgaben sowie Übungen mit Teillernzielen fest, die die Bewältigung der Zielaufgabe ermöglichen. Jede Übung integriert ein Teillernziel. Außerdem bestimmt sie die Reihenfolge der Übungen.

¹⁸ Funk, Hermann u.a. (2014): Aufgaben, Übungen und Interaktion, München: Klett-Langenscheidt, S. 11 ff.

3.8.5 Das Lernfeldermodell

Der GER verweist auf eine Balance der Lernaktivitäten. Das Lernfeldermodell kann dazu in Bezug gesetzt werden. In der englischsprachigen Fachliteratur sprechen Paul Nation und Jonathan Newton von „Four Strands“. Sie haben verschiedene Fremdsprachenstudien durchgeführt und ausgewertet und kamen dadurch zu dem Ergebnis, dass die ausgewogene Verteilung von Sprachlernaktivitäten die L zu einer aktiven Verwendung der erlernten Sprache bringt. Nicht das separate Training der vier Fertigkeiten und von Wortschatz und Grammatik fördert den Spracherwerb, sondern das integrierte Training von Fertigkeiten und Komponenten des Spracherwerbs. Dieses Modell von den vier Lernfeldern garantiert eine ausgeglichene Kompetenzentwicklung.

Notwendigerweise müssen nicht in jeder Unterrichtsstunde alle Felder gleichermaßen bedient werden, sondern die Lernfelder sollten sich im ganzen Schuljahr ausgeglichen verteilen.

Wichtig ist laut Nation und Newton auch „Time-on-Task“, also dass die Zeit, die zur Verfügung steht, auch dafür verwendet wird, was die L später können sollen. Lesen durch Lesen, Schreiben durch Schreiben usw. Üben die L allerdings im Unterricht Lücken auszufüllen, dann lernen sie eben nicht zu sprechen, zu schreiben oder gar flüssig zu sprechen. Gerade das flüssige Sprechen einer Sprache ist kein Nebenprodukt von bewusst gemachten Regeln durch das Üben von Grammatik, sondern bedarf z.B. einer Reproduktion von Wendungen und Chunks, die als Einheit wieder abgerufen werden können.

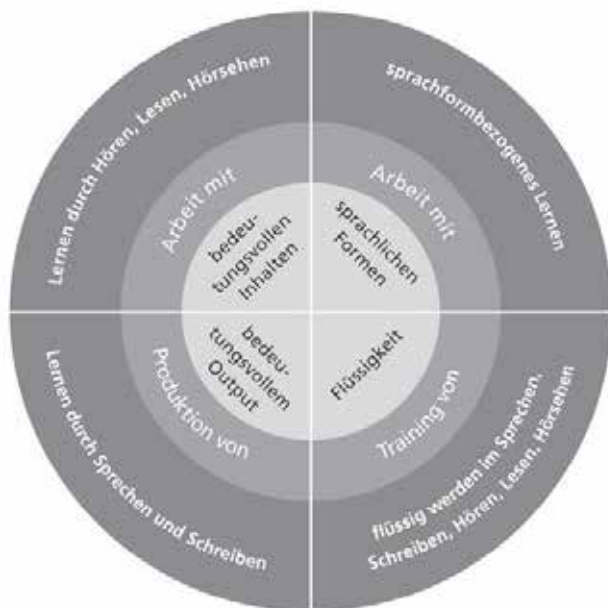


Abb. vgl. Funk u.a. (2014), S.23

3.8.6 Überprüfung der Lernziele

Nach Abschluss der Stunde und nach Beendigung der Unterrichtseinheit erfolgt dann die Überprüfung, ob die jeweiligen Lernziele erreicht wurden und die L ihre Kompetenzen erweitert haben. Die Überprüfung des Lernertrags kann beispielsweise durch folgende Aktivitäten erfolgen:

- Mithilfe des Lehrwerks am Ende einer Lektion. Hier werden oft Selbsttests angeboten. Diese können entweder zu Hause oder noch ganz bewusst in der Klasse ausgefüllt werden.
- Die L können in einen vorgegebenen Fragebogen oder in ein Raster eintragen, was sie können (Das kann ich jetzt: ... / Da bin ich noch unsicher: ... / Das muss ich noch unbedingt wiederholen: ...)
- Die L erstellen Ich-kann-Listen.
- Die LK kann eine praxisbezogene Aufgabe (Zielaufgabe) stellen und anwenden lassen.
- Die L stellen sich in Gruppen gegenseitig Fragen.
- Die L erstellen in Gruppen eine Mindmap oder ein Poster, in dem ein Unterrichtsthema zusammengefasst wird.
- Die LK kann sich zu den Lernzielen ein Fingerfeedback geben lassen, z.B. Daumen hoch = verstanden, Daumen quer = noch nicht ganz klar und Daumen nach unten = noch unklar.
- Auch Ampelumfragen, Punkteabfragen, Skalen mit Abstufungen, Kofferpacken oder Umfragebarometer bieten sich als Rückmeldungsformen an.
- Als komplexe Form der Selbstevaluation kann die LK im Laufe des Schuljahrs ein Portfolio oder Lerntagebuch führen lassen. Sie kann auf Wunsch der L Einblick in das Tagebuch oder Portfolio bekommen. Die LK kann hier beispielsweise auch auf das Europäische Sprachenportfolio (ESP)¹⁹ oder das EAQUALS-ALTE ePortfolio²⁰ zurückgreifen.
- Die L erstellen mithilfe eines Web 2.0-Tools oder einer App ein kreatives Produkt, das den Lernertrag zusammenfasst.

Wichtig ist, dass die Selbstevaluation unter den L gestärkt wird. Dies steht in Wechselwirkung mit den Aktivitäten, die die LK dazu anbietet und dem Feedback, das die LK den L individuell geben sollte.

Außerdem sollten die LK abwechseln zwischen Evaluieren durch die LK und Evaluieren durch die L. Bei letzterer Form wird nochmal unterschieden zwischen Selbstevaluation und Peer-Evaluation. Bei der Peer-Evaluation wird

¹⁹ Europäische Sprachenportfolio (ESP), s. hier Portfolio II und III, <http://www.sprachenportfolio.ch/page/content/index.asp?MenuID=2080&ID=3365&Menu=14&Item=1.1.5>

²⁰ EAQUALS-ALTE ePortfolio: <https://www.eaquals.org/resources/the-eaquals-alte-electronic-european-language-portfolio-eelp/>

das wichtigste einer Einheit oder Stunde nochmal in Partnerarbeit evaluiert. Dabei können sich die L abwechseln und einmal Prüfende/r sein und einmal Geprüfte/r spielen. Grundlage einer Peer-Evaluation können Vorgaben sein, z.B. in Form von Tabellen oder Fragen. Während der Peer-Evaluation sollten die L gewisse Regeln einhalten.

3.8.7 Modelle für die Unterrichtsplanung

Es gibt verschiedene Modelle der Unterrichtsplanung. Hier ein kurzer Überblick:

A. Grundrhythmus von Unterricht

Unterricht im Allgemeinen verläuft meist in einem Dreischritt. Man unterscheidet die drei folgenden grundlegenden Abschnitte oder Phasen:

Einstieg



Erarbeitung



Sicherung / Anwendung / Transfer

B. Das lineare Modell

Ein sehr verbreitetes Stundenmodell ist das lineare Modell:

Einstieg



Erarbeitung



Anwendung / Transfer

Dieses Modell antizipiert, dass der Unterricht linear verläuft. Es gibt beispielsweise einen Einstieg, eine Präsentation, eine Systematisierung oder Semantisierung, reproduktives Üben, teilreproduktives Üben und Anwendung bzw. Transfer²¹, vgl. auch 3.8.8.

Dieses Modell ist häufig auch unter der Bezeichnung P-P-P bekannt:

present



practice



produce

²¹ Vgl. Ende, K, u.a. S. 104

C. Das Boomerang-Modell oder „vorwegnehmender Gebrauch“

Bei dem Boomerang-Modell von Jeremy Harmer steigt die LK gleich mit dem Gebrauch einer Struktur o.a. ein. Deshalb spricht man hier auch von dem vorwegnehmenden Gebrauch. Wenn sie z.B. Perfekt einführen möchte, dann kann sie durch eine Autogramm jagd oder ein Kugellager Perfekt-Sätze, also die Struktur, anwenden lassen, ohne die neue Struktur vorher eingeführt zu haben. Dies dient u.a. dazu, die Struktur in der Durchführung der Zielaufgabe schon besser anzuwenden. Um einen motivierenden Einstieg zu gestalten, kann sie die Sätze auf Papier vorgeben oder an die Tafel projizieren. Meist handelt es sich hierbei um Automatisierungen, d.h. Sätze/Strukturen werden reproduziert. Durch diese Reproduktion wenden die L repetierend die Sätze an. Dadurch kann erzielt werden, dass die L die neue Struktur bei der anschließenden Semantisierungsphase schneller und leichter verstehen. Diesen vorwegnehmenden Gebrauch nennt Harmer „engage“: Die LK motiviert ihre L für das Thema und gestaltet damit den Einstieg, bevor sie in die Erarbeitungsphase übergeht. Dabei erarbeiten sich die L mit oder ohne Unterstützung der LK die sprachlichen Mittel. „Sie produzieren den Text oder gestalten das Rollenspiel und aktivieren/gebrauchen dabei Sprache. An die Präsentation der Arbeitsergebnisse schließt sich eine Phase an, in der sich die Kursgruppe oder der einzelne Lernende auf die Phänomene konzentrieren, bei denen Schwierigkeiten bei der Produktion auftauchten ...“²²

Einstieg

Erarbeitung



Anwendung



D. Das zyklische Modell

Beim zyklischen Modell erfolgt der Unterrichtsablauf nicht fix und linear, sondern er springt vor und zurück oder verläuft in Schleifen. Der Unterrichtsstoff wird in kleinere „Portionen“ unterteilt und in relativ kurzen Sequenzen erarbeitet und geübt, bevor dann am Ende die handlungsorientierte Anwendung erfolgt. Dieses Modell bietet sich v.a. im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen an, deren Aufmerksamkeitsspanne in der Regel kürzer ist als bei Erwachsenen.

Einstieg



Erarbeitung



Anwendung



²² Ende, K. (2013), S. 106

3.8.8 Unterrichtsphasen und Lehr-/Lernaktivitäten

Nicht in jeder Unterrichtseinheit können alle der im Folgenden aufgeführten Phasen berücksichtigt werden, das ist auch nicht unbedingt nötig. Die Unterrichtsplanung hängt, wie bereits erwähnt, sehr stark von der zur Verfügung stehenden Zeit, von den Lernzielen, der Lerngruppe und dem zugrundeliegenden Unterrichtsmodell ab. Wichtig für die LK ist aber in jedem Fall, sich eine sinnvolle und kleinschrittige Abfolge zu überlegen, ohne bei den L Kompetenzen vorauszusetzen, über die sie zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht verfügen können.

In der folgenden Übersicht werden die einzelnen Phasen, Unterrichtsschritte und Lehr- und Lernaktivitäten einer Unterrichtseinheit im Fremdsprachenunterricht mit Textarbeit in einem klassischen linearen Ablauf dargestellt.

Phase		Mögliche Lehr- und Lernaktivitäten
Einstieg	Einstieg ins Thema und Motivierung	Vorwissen aktivieren Interesse wecken ins Thema einsteigen Erwartungshaltung erzeugen Lernziele vermitteln Lernbereitschaft aufbauen
Erarbeitung	Präsentation	das Lernmaterial präsentieren
	Verständnissicherung	das Verständnis des Textes auf der sprachlichen und inhaltlichen Ebene sichern
	Verständniskontrolle	das Verständnis des Textes überprüfen, z.B. durch Bild-Text-Zuordnungen, Ja-/Nein-Fragen, Lückentexte etc.
	Semantisierung	Wortbedeutungen oder die Bedeutung und Funktion grammatischer Phänomene erschließen (z.B. Bedeutung des Passivs usw.)
	Hinführung zur Systematisierung	sprachliche Strukturen sammeln und darstellen (ordnen), sodass Regularitäten abgeleitet werden können
	Systematisierung	Regularitäten vermitteln oder erarbeiten (z.B. Wortposition, Wortbildung ...)
	Üben	eine neue Struktur, ein Wortfeld, die Aussprache etc. mit dem Ziel der Automatisierung zuerst reproduktiv, dann teilreproduktiv einüben
Anwendung / Transfer	Anwendung	die neu erworbenen sprachlichen Mittel kommunikativ und handlungsorientiert anwenden
	Transfer	mit dem Thema des Textes weiterarbeiten, die Inhalte auf die eigene Lebenswelt oder andere Kontexte übertragen
	Evaluation	den individuellen Lernfortschritt, die Erreichung der Teilkompetenz durch die LK / durch den L überprüfen (Selbstevaluation)
	Reflexion	den individuellen Lernprozess reflektieren (Wie habe ich das erkannt, gelernt etc.?) Bezüge zur eigenen Sprache oder zu anderen Fremdsprachen herstellen (Wie ist das in meiner Sprache / in einer anderen Fremdsprache?)

3.8.9 Reflexion

- Überlegen Sie: Planen Sie jede Unterrichtsstunde genau und oft abweichend vom Lehrwerk oder richten Sie sich fast komplett nach dem Lehrwerk und gehen in der Regel einfach chronologisch dem Lehrwerk folgend vor? Wie kommen Sie damit zurecht? Was sind Stolpersteine? Machen Sie eine Liste.
- Wie minutiös planen Sie Ihren Unterricht? Machen Sie häufig einen detaillierten Unterrichtsplan mithilfe einer Unterrichtsskizze, in der die wichtigsten Leitfragen von Unterricht berücksichtigt sind? Oder fertigen Sie einfach stichwortartige Notizen oder Assoziationen an und behalten die wichtigsten Aspekte im Kopf? Haben Sie bereits andere Hilfsmittel zur Planung ausprobiert – wie beispielsweise das Anfertigen einer Mindmap oder eines Assoziogramms? Überlegen Sie, womit Sie vielleicht abweichend von Ihrer Routine auch zurechtkommen würden.
- Weichen Sie von Ihrer Planung auch manchmal ab und reagieren Sie auf Ihre L oder auf andere Aspekte, die nicht eingeplant waren wie z.B. die Aufmerksamkeit der L, die Aufnahmefähigkeit, Fragen, Unklarheiten? Notieren Sie die Gründe, warum Sie abweichen und analysieren Sie sie. Was schließen Sie daraus für künftige Unterrichtsplanungen? Notieren Sie auch, wie die L darauf reagieren. Wie empfanden sie es, als Sie von Ihrer Planung abgewichen sind? Eher positiv oder negativ? Auch eine wichtige Frage: Ist Ihr Unterricht besser gelaufen, wenn Sie auf die Bedürfnisse der L eingegangen sind?
- Machen Sie sich bei Ihrer Unterrichtsplanung immer Gedanken über die Lernziele? Notieren Sie sie in Ihrer Skizze / in Ihrer Planung? Wie machen Sie die Lernziele Ihren L transparent? Wenn Sie bisher die Lernziele noch nicht transparent gemacht haben, überlegen Sie, ob Sie sie in den nächsten Unterrichtsstunden regelmäßig präsentieren. Probieren Sie das in mehreren Klassen parallel aus. Dokumentieren Sie dabei Ihre Erfahrungen: Wie reagieren die L? Was verändert sich dadurch bei Ihren Planungen? Werten Sie Ihre Erfahrungen und Ergebnisse anschließend aus. Lassen Sie auch die Lernziele evaluieren. Dies kann im Rahmen einer Selbstevaluation stattfinden oder in einer Peer-Evaluation, in der sich die L anschließend gegenseitig abfragen, was sie verstanden haben und was nicht. Oder probieren Sie eine andere der genannten Evaluationsformen aus.
- Zeit: Überlegen Sie, ob Sie die einzelnen Phasen und Aktivitäten zeitlich immer einhalten. Überziehen Sie oft oder brauchen Sie länger? Welche Art von Aktivitäten sind das? Was berücksichtigen Sie bei der Planung nicht? Wenn Sie die Zeit nicht so genau im Auge haben, könnten Sie viel-

leicht eine Eieruhr o.ä. stellen und die jeweilige Zeitvorgabe entsprechend einstellen. So haben Sie auch einen Überblick, auch wenn Sie durch Fragen und Störungen abgelenkt werden.

- Planen Sie z.B. mal bewusst rückwärts, auch wenn es Ihnen selbstverständlich erscheint. Definieren Sie eine Zielaufgabe – abhängig oder unabhängig vom Lehrwerk. Gehen Sie dann kleinschrittig bei der Festlegung der Teillernziele vor. Analysieren Sie genau, was die L können und wo sie noch Defizite haben. Berücksichtigen Sie das bei der Festlegung der Teillernziele bzw. der vorgeschalteten Übungen, bevor die L dann die Zielaufgabe bearbeiten und bewältigen können.

Welches Unterrichtsmodell verwenden Sie normalerweise bei Ihrer Planung? Sie haben hier einige Unterrichtsmodelle kennengelernt bzw. nochmal einen Überblick erhalten. Probieren Sie einfach mal das Boomerang-Modell aus.

- Prüfen Sie, ob Ihre L mit einer Automatisierungsübung wie z.B. der Autogramm jagd gleich zum Unterrichtseinstieg den neuen Lernstoff unbewusst anwenden können und ob es ihnen bei der Semantisierung hilft, z.B. eine grammatische Struktur besser zu verstehen und damit später vielleicht auch die Zielaufgabe besser zu erfüllen.

3.8.10 Unterrichtsskizze

Name:

Klasse:

Sprachniveau:

Globales Lernziel: *L kennen/wissen/können ...*

Zeit:	Teillern- ziel	Lern- aktivität	Sozial-/ Arbeits- form	Lernmaterial	Medien/ Hilfsmittel	Lehraktivität
X Min.						

3.8.11 Weiterführende Literatur

- Bimmel, Peter / Kast, Bernd / Neuner, Gerd: *Deutschunterricht planen Neu*, Fernstudieneinheit 18, Goethe-Institut, München 2011.
- Brinitzer, M. / Hantschel, H.-J. / Kroemer, Sandra u.a.: *DaF unterrichten, Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremdsprache*, Klett Verlag, Stuttgart, 2013.
- DEUTSCH LEHREN LERNEN (DLL), Fort- und Weiterbildungsreihe, Goethe-Institut (Hrsg.), Klett-Langenscheidt Verlag, München. www.goethe.de/dll
- Ende, K. / Grotjahn, R. / Kleppin, K. / Mohr, I.: *Deutsch Lehren Lernen 6: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*, Goethe-Institut (Hrsg.), Klett-Langenscheidt Verlag, München, 2013.
- Funk, H. / Kuhn, C. / Skiba, D. / Spaniel-Weise, D, Wicke R.: *Deutsch Lehren Lernen 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion*, Goethe-Institut (Hrsg.), Klett-Langenscheidt Verlag, München, 2014.
- Meyer, Hilbert (2002): *Unterricht analysieren, planen und auswerten*. In: KIPER, Hanna / MEYER, Hilbert / TOPSCH, Wilhelm (Hrsg.): *Einführung in die Schulpädagogik*. Berlin: Cornelsen, Scriptor. S. 147-156.

3.9 Überblick: Ansätze der Landeskundedidaktik

Inhalt

- 3.9.1 Überblick: Ansätze der Landeskundedidaktik
 - 3.9.1a Faktischer oder kognitiver Ansatz
 - 3.9.1b Kommunikativer Ansatz
 - 3.9.1c Interkultureller Ansatz
 - 3.9.1d Kulturbezogenes Lernen
 - 3.9.1e Zusammenfassung
- 3.9.2 Tipps für den landeskundlichen Unterricht
- 3.9.3 Reflexion
- 3.9.4 Weiterführende Literatur
- 3.9.5 Links und Materialien zur Landeskunde im Internet

Ziele

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben,

- kennen Sie verschiedene landeskundliche Ansätze,
- wissen Sie, was mit dem Ansatz der diskursiven Landeskunde gemeint ist,
- kennen Sie weitere Ideen zur Vermittlung von Landeskunde im Unterricht,
- und kennen Sie nützliche Links und Materialien zur Landeskunde.

Unter dem Begriff *Landeskunde* in Bezug auf Unterricht versteht man traditionell die Aneignung von Kenntnissen und Wissen über ein Land. Dabei soll Verständnis für die geografischen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen sowie kulturellen Gegebenheiten eines Landes und der Menschen und deren Verhaltensweisen geweckt werden. Im Unterrichten sollen die L durch die Vermittlung motiviert werden, die jeweilige Landessprache zu erlernen. Ziel dabei ist es auch, Stereotypen und Klischees abzubauen und das Verhalten der Menschen zu verstehen.

Einleitend möchten wir kurz auf die unterschiedlichen Ansätze von Landeskunde im DaF-Unterricht eingehen, ohne näher zu beleuchten oder kritisch zu bewerten.

3.9.1a Faktischer oder kognitiver Ansatz

Ziel	Inhalte	Materialien	Unterrichtsaktivitäten
Vermittlung eines systematischen und umfassenden Wissens über die Gesellschaft und Kultur eines Landes	Politik und Geschichte, Hochkultur, Soziologie und Geografie, Bildung und Wirtschaft eines Landes	Sach- und Fachtexte, Statistiken, Landkarten, Poster, „objektive“ Daten, Biografien usw.	<ul style="list-style-type: none"> - Erstellung eines digitalen Posters zu einem Bundesland - Durchführung eines WebQuests/Internet-recherche zu einer Stadt, Region, zu einer Person oder einem typischen Getränk oder Essen - Entnahme von Informationen aus Websites zu einer bekannten deutschen Person und Ausarbeitung einer Präsentation - Ergänzen einer Mindmap zu Berlin - Erstellung eines Quiz von L für L - ...

Häufig reproduzieren L objektive Inhalte. Überprüft wird das Gelernte oder Erfahrene meist durch geschlossene Aufgabenstellungen wie richtig/falsch, Single Choice oder Multiple Choice. Auch halboffene und offene Aufgaben können Wissen testen. Hier gibt es eindeutige Lösungen, da es sich um objektive Daten handelt.

3.9.1b Kommunikativer Ansatz

Ziele	Inhalte	Materialien	Unterrichtsaktivitäten
<ul style="list-style-type: none"> - Teilnahme an Alltagskommunikation des Ziellandes - Bewältigung des Alltags ohne Missverständnisse 	Alltagskultur und private Lebensbereiche, alltägliche Situationen	Alltagsdialoge, Schilder, Regeln, Gebrauchstexte, Anleitungen usw.	<ul style="list-style-type: none"> - Trainieren von Dialogen in einem Restaurant - Dialogübungen mit vorgegebenen Elementen zum Thema „sich verabreden“ (z.B. Arbeit mit einem Dialoggerüst) - das Lösen eines Fahrscheins am Automaten auf der Grundlage eines Bildes (handlungsorientierte Aufgaben) - einen gemeinsamen Termin für eine Abendveranstaltung vereinbaren - ...

Die oben genannten Handlungen sind meist auch Grundlage von Prüfungen und Tests. Auch hier ist es oft üblich, dass zwei Personen einen Dialog führen sollen und dann eine abschließende Vereinbarung treffen. Diese Aufgabe basiert auf Vorgaben, welche die Prüfungsteilnehmenden zunächst verstehen müssen, um sie dann in den Dialog einbauen zu können.

3.9.1c Interkultureller Ansatz

Ziele	Inhalte	Materialien und Methoden	Unterrichtsaktivitäten
<ul style="list-style-type: none"> - sich selbst und andere besser verstehen, - sich kultureller Prägnungen bewusst werden - Strategien im Umgang mit dem Anderssein erwerben 	alle Repräsentationen der Zielkultur (Alltag, Hochkultur, Gesellschaft, ...)	Texte, Bilder, Videos über das „Typische“, das Andere, Werbung, Musik, bekannte Persönlichkeiten, Literatur, Karikaturen, Analyse von Verhalten von menschlichem Verhalten, Vergleich eigener und fremder Ansichten, Reflexion von Stereotypen, Rollenspiele, Hypothesen bilden, usw.	<ul style="list-style-type: none"> - über Pünktlichkeit im eigenen Land und in Deutschland sprechen - Rollenspiele zu einer Einladung in Deutschland durchführen - Perspektiven bei Rollenspielen wechseln - Vermutungen zu Bildern anstellen - eine Soundcollage zu Eindrücken aus einer Stand planen und darstellen - ...

Aufgaben wie *Vermutungen zu Bildern anstellen* und *über Gründe und Ursachen des Dargestellten sprechen und schreiben* sind ebenso Teil von mündlichen Prüfungen und gängig in Lehrwerken.

3.9.1d Kulturbezogenes Lernen

Das kulturbezogene Lernen hebt sich deutlich von den anderen Landeskundeansätzen ab. Kultur bezieht sich hierbei auf Bedeutungen in Sprache und Diskurs, sie bringt nicht das Typische zum Tragen. Der Fokus liegt auf dem vielfältigen Deuten von Gegenständen, Situationen und Handlungen. Das Individuum rückt stärker in den Vordergrund. Es sagt, was für Deutungen es beispielsweise zum Thema „Haustiere“ oder „Schule“ gibt. Das neue Landeskunde-Lehrwerk „Mitreden“²³, das auf diesem Ansatz basiert, gibt dazu folgende Hinweise:

„Mit ‚Kultur‘ nach diesem neuen Verständnis beziehen wir uns vielmehr auf die Ebene der Bedeutungen, die wir der uns umgebenden Wirklichkeit, unseren Mitmenschen, uns selbst und unserem Handeln zuschreiben. Kultur liefert uns das, was wir brauchen, um die Wirklichkeit um uns herum, Gegenstände, bestimmte Situationen und Handlungen, auch unser eigenes Tun und Erleben als irgendwie sinnvoll wahrzunehmen.“

Und weiter bezeichnet der Begriff „Deutungsmuster“

„die einzelnen Bestandteile jenes gemeinsamen oder als gemeinsam unterstellten Wissens, das wir bei jeder sprachlich-diskursiven Handlung für die Deutung der betreffenden Situation anwenden und als selbstverständlich bekannt voraussetzen, das uns mit bereits vorgegebenen Deutungsangeboten für bestimmte Situationen und auf dieser Basis auch mit Handlungsorientierung versieht.“²⁴

²³ Vgl. Altmayer, Claus: Mitreden: Diskursive Landeskunde für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, S. 8

²⁴ Vgl. Mitreden, S. 9

Bei diesem Ansatz kann im Unterricht folgendermaßen gearbeitet werden:

- Arbeit an subjektiven Texten im weitesten Sinne (ggf. mit intertextuellen Bezügen)
- Reflexion individueller Begegnungen und persönlicher Beobachtungen
- Interpretation und tiefgründige Textanalysen
- Erkennen von Bedeutungswandel und Symbolik
- Hervorrufen von Irritation und Überraschung, Formulierung von Fragen

Gerade der letzte Aspekt ist für den praktischen Landeskundeunterricht interessant. Hier kann beispielsweise auf unteren Niveaustufen mit Fotos gearbeitet werden, die zunächst überraschen und beim Betrachter Irritation hervorrufen sollen:



FOTO 1



FOTO 2



FOTO 3



FOTO 4

Fotos: Christiane Bolte-Costabiei und Antje Rürger

Schaut man sich hier Möglichkeiten für den Unterricht an, können die L bei Foto 1 individuelle Auffassungen zu der Frage äußern, was es bedeutet, sich an Regeln zu halten oder nicht. Sie erkennen möglicherweise, dass es auch in derselben Gruppe unterschiedliche Meinungen geben kann.

Bei dem Foto 4 können die L darüber sprechen, was Begegnungen bedeuten: Wer ist der Fremde, wer ist der Freund? Dass diese beiden Wörter auf einer Bank stehen, ist ungewöhnlich und lässt die Analyse von Deutungen und Bewertungen zu.

Im Unterricht bietet es sich an, Bilder ganz oder teilweise zu verdecken. Man kann z.B. bei Foto 2 nur das Wort „Becherbutler“ einblenden, den Rest abdecken und Vermutungen dazu anstellen, was gemeint ist und wo der Begriff steht. Das anschließende Aufdecken des Fotos ruft bei den L wahrscheinlich Überraschung und Irritation hervor. Sie können diese Empfindungen verbalisieren.

Bei dem Foto 3 können die L das Foto ca. eine Minute betrachten. Danach deckt die LK das Foto komplett zu und lässt die L notieren, an was sie sich erinnern. Diese Ergebnisse werden vermutlich sehr unterschiedlich sein und spiegeln die Verschiedenheit und Individualität der L wider. Nicht jeder nimmt das Gleiche war, der Fokus eines jeden Individuums ist unterschiedlich.

Ziel des kulturbezogenen Lernens ist, nicht primär das Wissen über Deutschland oder andere deutschsprachige Länder zu vermitteln, sondern das Sich-Weiterentwickeln und das prozesshafte Lernen²⁵.

3.9.1e Zusammenfassung

Zusammenfassend kann man sagen, dass es bei dem faktischen Ansatz darum geht, Wissen, Daten und Fakten zu vermitteln. Der Ansatz ist eng verbunden mit der Grammatik-Übersetzungsmethode.

Der kommunikative Ansatz, der ab den 70-er Jahren im Vordergrund stand, steht im Zusammenhang mit der kommunikativen Methode. Fokus ist, Sprachhandlungen im Alltag bewältigen zu können und kommunikative Kompetenz aufzubauen.

Der interkulturelle Ansatz ab dem Ende der 80er Jahre fokussiert den Aufbau von kommunikativer und interkultureller Kompetenz.

Der jüngere Ansatz ab Ende der 90er Jahre basiert auf konstruktivistischen Theorien. Jedes Individuum entwickelt seine eigene Wirklichkeit auf der Grundlage dessen, was es für „normal“ hält.

Sicherlich hat jeder Ansatz seine Berechtigung. Für die Unterrichtspraxis bedeutet das Nebeneinander der Ansätze, dass LK versuchen sollten, diese jeweils mit Ihren Unterrichtszielen abgleichen.

3.9.2 Tipps für den landeskundlichen Unterricht

Landeskundlicher Unterricht sollte selbstverständlicher Bestandteil jeder Un-

²⁵ Vgl. Altmayer, Claus: Mitreden

terrichtsstunde sein und nicht nur sporadisch stattfinden. In Ihrer Unterrichtsplanung sollte deshalb Landeskunde kein eigenes Thema sein, sondern in den unterschiedlichen Phasen immer wieder zum Tragen kommen. Nachstehend einige Tipps, wie man den Unterricht gestalten kann:

- Arbeiten Sie ab und zu mit zusätzlichen Materialien. Lehrwerke bieten zwar viele Aufgaben und Übungen an, die landeskundliche Aspekte thematisieren, aber es gibt oft wenig Bildmaterial, das Irritationen oder Sprechanlässe bietet, die zu einem authentischen Sprechanlass anregen. Viele Bilder stammen aus Bilddatenbanken und andere vermitteln wenig von der Vielfalt des Ziellandes.
- Greifen Sie auf Materialien aus dem Internet zurück oder auf Zusatzmaterial der Verlage. Es gibt Lehrwerke, die sich spezifisch auf den Aspekt der Landeskunde konzentrieren.
- Beziehen Sie auch gerade bei der landeskundlichen Arbeit digitale Medien mit ein. Hier bieten sich generell natürlich deutschsprachige Websites an, aber auch Filme, Hörsendungen usw., auf die man einfach zurückgreifen kann.
- Wenn Sie Gelegenheit dazu haben, schließen Sie Kontakte mit deutschen Schulen. Fahren Sie mit Ihrer Klasse z.B. mal nach Südtirol oder Österreich. Auch wenn es kurze Fahrten sind, können derlei Aktivitäten eine Bereicherung und Motivation darstellen.
- Untersuchen Sie deutsche Spuren im Alltag der L. Lassen Sie sie alltägliche Gegenstände in ihrem Umfeld, die mit deutschsprachigen Ländern zu tun haben, identifizieren und fotografieren.
- Besuchen Sie deutschsprachige Einrichtungen, Institutionen und Personen vor Ort. Lassen Sie die L ihre Deutschkenntnisse anwenden und geben sie weiterführende Aufgaben zum landeskundlichen Lernen an.

Daneben ist der Einsatz von Liedern im DaF-Unterricht eine der effektivsten Möglichkeiten bei den L Interesse für das Zielland zu wecken. Der deutschsprachige Musikmarkt ist mittlerweile so breit aufgestellt, dass er für jeden Geschmack und jede Altersstufe etwas bietet. In Bezug auf einen landeskundlichen Unterricht können L

- durch Lieder ihre landeskundlichen Kenntnisse erweitern,
- umgangssprachliche Kenntnisse erwerben,
- in Dialekte eingeführt werden,
- über aktuelle Themen sprechen und schreiben, mit Fokus auf einen landeskundlichen Aspekt
- zu jugendlichen Themen diskutieren und sie analysieren,
- einen Sinn für das Thema „Interkulturalität“ entwickeln.

3.9.3 Reflexion

- Überlegen Sie, ob Landeskunde integraler Bestandteil Ihrer Unterrichts-

stunden ist. Was haben Sie in Ihren Klassen in den letzten Tagen und Wochen bewusst zur Landeskunde gemacht? Wie passen diese Aktivitäten und Themen zu den oben genannten Ansätzen? Ordnen Sie sie ein.

- Reflektieren Sie: Welche landeskundliche Themen interessieren Ihre L? Wie nah oder wie fern ist ihnen DACH? Waren sie selbst schon mal in den Ländern und wo? Führen Sie doch mal eine Befragung durch. Wie thematisieren Sie die eigenen Erfahrungen der L? Inwiefern können Sie als Lehrkraft aktiv werden und den L die deutschsprachigen Länder und Regionen (noch) näherbringen?
- Schauen Sie mal bei sich zu Hause nach: Welche Fotos und Gegenstände haben Sie vielleicht aus deutschsprachigen Ländern und Regionen von Ihren Reisen mitgebracht, die interessant für den Unterricht sein könnten? Haben Sie vielleicht Gegenstände zu Hause, die man für den Unterricht „aufbereiten“ kann? Sie sind auch besonders gut für das Lernen an Stationen geeignet. Besonders das haptische Arbeiten gefällt den L meist besonders. Was haben Sie selbst früher als besonders spannend im Deutschunterricht empfunden? Machen Sie sich eine Liste mit Aktivitäten.
- Überlegen Sie, an welcher Stelle Sie im Lehrwerk mit Landeskunde bewusst anknüpfen können.

3.9.4 Weiterführende Literatur

Lektüre zur diskursiven Landeskunde: http://www.bgdv.be/Dokumente/GM-Texte/gm65_altmayer.pdf

http://www.idvnetz.org/Dateien/DACHL/altmayer_DACH_2013.pdf

Lektüre zur Landeskunde: <https://vivienlippmann.wordpress.com/2014/11/07/was-ist-landeskunde/>

Didaktik der Landeskunde, Markus Biechele, Alicia Padrós, Fernstudienangebot DaF, Langenscheidt, München, 2000.

Schweiger, H. / Hägi, S. / Döll, M (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch: Landeskunde und kulturelles Lernen, Heft 52, Erich Schmidt Verlag, 2015

Zugang zum eJournal: https://www.fremdsprachedeutschdigital.de/ce/fremdsprache-deutsch-ausgabe-52-2015/_sid/GXNF-610826-i2SD/ausgabe.html

Altmayer, Claus (Hrsg.): Mitreden: Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Klett Sprachen, Stuttgart, 2016.

3.9.5 Links und Materialien zur Landeskunde im Internet

Materialien des Goethe-Instituts

www.goethe.de > DEUTSCHE SPRACHE

> Deutsch unterrichten > Konzepte und Materialien > Deutsch für Jugendliche

> kostenlos Deutsch üben

> Magazin Sprache

www.goethe.de/deutschlandlabor:

Eine Entdeckungsreise in 20 Videofolgen für Deutschlernerinnen und -lerner mit Grundkenntnissen ab dem Niveau A2

www.goethe.de/ticket-nach-berlin:

Sechs junge Deutschlerner und Deutschlernerinnen werden auf ihrer Reise quer durch Deutschland zu begleitet und gefilmt.

www.goethe.de/deutschlandentdecken.de:

Landeskundliche Materialien für das Interaktive Whiteboard und Computer

www.goethe.de/filmaab: Kurzfilme und Werbespots im Unterricht:

Didaktisierte Kurzfilme und Werbespots für alle Niveaustufen und vielen Themen

www.goethe.de/festefeiern:

Fotos und Unterrichtsmaterialien zum Thema „Feste“

www.goethe.de/freizeit:

Fotos und Unterrichtsmaterial zum Thema „Freizeit“

www.goethe.de/kalender-didaktisierungen:

Fotos und Unterrichtsmaterial zum Thema „Menschen in Deutschland“ (ab A1-B1)

www.goethe.de/erfinderland:

Fotos, Filme, Unterrichtsmaterial und Onlinespiele zur Ausstellung „Erfinderland Deutschland – Baukasten Forschung“

www.goethe.de/umdenken:

Fotos, Unterrichtsmaterial, Onlinespiele, Wettbewerb und ein Quiz zur Ausstellung „Umdenken – von der Natur lernen“

www.goethe.de/maerchen:

Grimms Märchen zum Hören und Lesen, Fotos und Unterrichtsmaterial zur Ausstellung „Märchenwelten“

Deutsch für Dich

Tipps für die Arbeit mit der Community des Goethe-Instituts

In der Community *Deutsch für Dich* finden Sie vielfältiges Material für den Unterricht. Man kann es entweder im Unterricht oder zum autonomen Selbstlernen verwenden. Es gibt auch viele Anregungen, Übungen und Aktivitäten als

Hausaufgabe auszulagern. Sie können beispielsweise ein Video im Unterricht zeigen und dann zu Hause einen Forumsbeitrag dazu schreiben lassen. Gehen Sie auf die Website des Goethe-Instituts und hier oben rechts auf <Mein Goethe.de>. Melden Sie sich an und werden Sie dann bei <Meine Communities> Mitglied bei *Deutsch für Dich*. In der Community finden hier zu vielen o.g. Materialien sowie zu weiteren anderen Themen Materialien wie Fotogeschichten, Lesetexte und Videos, Forendiskussionen und interaktive Übungen. Außerdem funktioniert die Community so wie andere soziale Netzwerke auch. Man kann ein Profil erstellen, Gruppen bilden und in anderen Gruppen Mitglied werden, Freunde finden, chatten und Nachrichten versenden. Wenn Sie gezielt nach einem Angebot suchen, dann können Sie alternativ diesen Begriff auch in die Suchzeile eingeben. Sie geben hier entweder das Thema oder das Sprachniveau an.

KOSTENLOS DEUTSCH ÜBEN



www.pasch-net.de:

Hier handelt es sich um die Website der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“. Sie wurde 2008 durch das Auswärtige Amt ins Leben gerufen und sie fördert sich der besonderen Unterstützung von ca. 1800 Schulen im Ausland. Partner der Initiative sind die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, das Goethe-Institut, der DAAD und die Pädagogische Austauschdienst. Man findet hier Material für Jugendliche zu verschiedenen Themen, auf die alle zugreifen können. Daneben gibt es auch einen geschlossenen Bereich, auf den nur die LK und L von PASCH-Schulen zugreifen können.

Materialien der Deutschen Welle

www.dw.com

> DEUTSCH LERNEN > LANDESKUNDE > Ticket nach Berlin / / >
Dialektatlas / > Stadtbilder
> Telenovela „Jojo sucht das Glück“
> Bandtagebuch Einshochsechs
> THEMEN > Kultur > Reise
> THEMEN > Specials > Mit 17 ... Das Jahrhundert der Jugend
www.dw.com/deutschlandreise

Materialien der Verlage

Hueber-Verlag

> www.hueber.de/schritteinternational > Das Lehrwerk im Überblick > Zwischenspiele: Hintergrundinfos / Übungsblätter / Internet-Recherchen

Cornelsen-Verlag

<http://www.cornelsen.de/erw/> > Daf/Daz > DaF Landeskunde

Sonstige Materialien

Allgemein:

www.tatsachen-ueber-deutschland.de, www.deutschland.de,
www.deutsch-perfekt.com > Land & Leute, www.bpb.de,
www.deutsch-portal.com > Landeskunde, www.fluter.de

Alltag in Deutschland:

www.kaleidos.de, <http://welcome.dresden.de> > Leben

Reiseland Deutschland:

www.germany.travel

Geschichte:

www.dhm.de/lemo, www.gedaechtnis-der-nation.de

Dialekte:

www3.germanistik.uni-halle.de/prinz/karten/deutschland.htm

Nachrichten für Kinder:

www.tivi.de/fernsehen/logo/start/index.html, www.sowieso.de

Magazin für junge Deutschlerner:

www.vitaminde.de

Online-Magazin für Kinder:

www.kindernetz.de, www.helles-koepfchen.de

Online-Jugendmagazin: www.yaez.de

Jugend in Deutschland: www.shell.de > Über Shell > Gesellschaftliches Engagement > Die Shell Jugendstudie 2015

Städte: www.hamburg-tourismus.de, www.berlin.de, www.muenchen.de

Kurzfilme im DaF-Unterricht: <https://landeskunde.wordpress.com/filme/>

Portal des Presse- und Informationsamts der Bundesregierung:

www.entdecke-deutschland.diplo.de

Bundeszentrale für Politische Bildung: Informationen zu aktuellen Themen, Daten, Materialien für die politische Bildung: www.bpb.de

Daten und Zahlen über Deutschland: www.destatis.de

Lebendiges Museum online: www.dhm.de/lemo

Überblick über die Geschichte der deutschen Teilung:

www.chronik-der-mauer.de

Informationen über deutsche Jubiläen und Gedenktage:

www.kalenderblatt.de

Bereitstellung und Aufbereitung von aktuellen Zeitungsartikel, Wissen rund um Deutschland: <http://www.kruschel.de/index.htm>

Conclusion

The toolkits contained in this book represent the culmination of the three-year PAL project, undertaken by IPRASE in partnership with the Goethe-Institut (Milano), Bell English Educational Services (UK) and the Norwich Institute for Language Education (UK). The project was dedicated to addressing differential needs in three main types of secondary schools in Italy – Grammar school, technical school and vocational school.

Output 1 took the form of a compendium of best practice in language teaching methodology with a view to identifying the most appropriate approaches in the different school types.

Output 2 focused on the project team's findings in a series of classroom observations, and meetings with head teachers, heads of department and teachers in three partner schools. The purpose of this phase of the project was to identify the needs of teachers and learners in some representative schools. As well as needs specifically related to the schools' curricula, a range of transferable generic issues (See sections 2 and 3) were identified, which broadened the scope of the project. One key conclusion from these school visits was that the needs of the classroom could not be considered in isolation – in order to achieve any lasting change, there would be a need to adopt an 'ecological' view of the entire school and to include a major dimension of academic management.

This final document, **Output 3**, distils the project findings in three main areas: Academic Management, the Teaching of English and the Teaching of German. It draws on much of the best practice described in Output 1 and seeks to address the findings of the school visits described and analysed in Output 2.

The documents included in Section 1 (Academic Management) focus on quality assurance and are intended to provide support for school leaders to audit current practice and formulate action plans to initiate professional development and to bridge the gaps they identify. This section stresses the need for self-evaluation at all levels and for the involvement of teaching staff in a consultation process aimed at effective change and development. It also

emphasises the need for an assessment culture that privileges assessment *for* learning (formative assessment) as much as assessment *of* learning (summative assessment).

Section 2 (The Teaching of English) deals with a number of topics (classroom management, lesson planning, mixed abilities etc) applicable across the board, regardless of school type. Likewise, Section 3 (The Teaching of German) deals with activity types that will be adaptable to any class in any of the schools.

For any reader who tracks the progress of the entire project, it will be clear that the initial hypothesis about differentiation among the school types was overtaken by the realisation that there were certain fundamental issues, both at the level of school management and classroom practice, that were common to all three. The school visits were a turning point that prompted this key change of direction, the outcomes of which are captured in this document. The project has been a fascinating journey for all the partners. The processes involved through the life of the project – drawing together the professional knowledge and experience of the partners, observing and analysing current classroom practice in the schools and compiling a set of practical recommendations and pedagogic tools – have triggered reflection, reformulation and creative and critical thinking. The entire project team acknowledges the engagement and collaboration of teachers, learners and school leaders in all the partner schools, without whom the project would have remained entirely speculative.

I toolkit contenuti in questa pubblicazione rappresentano il culmine dei tre anni del progetto PAL, portato avanti da IPRASE in partenariato con Goethe-Institut (Milano), Bell English Educational Services (UK) e Norwich Institute for Language Education (UK). Il progetto ha esaminato come affrontare le diverse esigenze nei tre tipi principali di scuola secondaria di secondo grado in Italia: licei, istituti professionali ed istituti tecnici.

L'**Output 1** ha assunto la forma di un compendio di buone pratiche nella metodologia dell'insegnamento delle lingue, al fine di individuare gli approcci più idonei nei diversi tipi di scuola.

L'**Output 2** si è concentrato su quanto riscontrato dal team di progetto nel quadro di una serie di osservazioni in classe ed incontri con i dirigenti, i responsabili di dipartimento e i docenti delle scuole partner. Lo scopo di questa fase del progetto era individuare le esigenze dei docenti e degli alunni nelle scuole rappresentative. Oltre alle esigenze specifiche legate ai curricoli scolastici, si sono individuati una serie di aspetti generali e trasferibili (si vedano le Sezioni 2 e 3), che hanno esteso la portata del progetto. Una conclusione fondamentale che si può trarre dalle visite alle scuole è che non si possono considerare le esigenze della classe in modo isolato: per apportare cambiamenti duraturi è necessario che si adotti una prospettiva 'ecologica' della scuola nel suo complesso e che sia inclusa una dimensione forte di academic management.

Il presente documento finale, l'**Output 3**, distilla i risultati del progetto in tre aree principali: academic management, didattica della lingua inglese e della lingua tedesca. Attinge ampiamente alle buone pratiche descritte nell'Output 1 e considera i risultati delle visite alle scuole, descritte ed analizzate nell'Output 2.

I documenti inclusi nella Sezione 1 (academic management) si concentrano sull'assicurazione qualità e intendono offrire un supporto alle direzioni delle scuole nell'esaminare le pratiche attuali e formulare piani d'azione per stimolare lo sviluppo professionale e colmare le lacune individuate. La sezione

sottolinea l'esigenza dell'autovalutazione a tutti i livelli e di coinvolgere i docenti in un processo di consultazione finalizzato ad un reale cambiamento e sviluppo. Pone anche in evidenza la necessità di una cultura della valutazione che privilegi tanto la valutazione *per* l'apprendimento (valutazione formativa) quanto la valutazione *dell'*apprendimento (valutazione sommativa).

La Sezione 2 (insegnamento della lingua inglese) affronta una serie di argomenti (gestione della classe, pianificazione della lezione, competenze miste ecc.) applicabili a tutto campo, indipendentemente dal tipo di scuola. In modo analogo, la Sezione 3 (insegnamento della lingua tedesca) si occupa dei tipi di attività che potranno essere adattati a qualsiasi classe in una qualsiasi scuola.

I lettori che seguiranno l'evoluzione dell'intero progetto capiranno come l'ipotesi iniziale di differenziare tra i tipi di scuole sia stata superata dalla constatazione che alcuni aspetti fondamentali, a livello sia di gestione della scuola che di pratica in classe, sono comuni a tutti i diversi indirizzi della scuola secondaria di secondo grado. Le visite alle scuole sono state un punto di svolta che ha stimolato tale cambio di rotta, i cui risultati sono riportati nel documento. Il progetto è stato un viaggio affascinante per tutti i partner. I processi attivati nel corso dell'intero progetto – dalla raccolta delle conoscenze ed esperienze professionali dei partner, all'osservazione ed analisi delle attuali pratiche in classe nelle scuole, fino alla formazione di una serie di raccomandazioni pratiche e strumenti pedagogici – hanno stimolato la riflessione, la riformulazione e il pensiero creativo e critico. L'intero team di progetto ringrazia i docenti, gli alunni e le direzioni delle scuole partner per il loro impegno e per la collaborazione, senza i quali il progetto sarebbe rimasto di carattere puramente speculativo.

Die in diesem Buch enthaltenen Toolkits sind das Ergebnis der dreijährigen Arbeit im Rahmen des Projekts „PAL“, das von IPRASE in Partnerschaft mit dem Goethe-Institut, Bell English Educational Services (UK) und Norwich Institute for Language Education (UK) durchgeführt wurde. Im Rahmen des Projekts wurden die verschiedenen Erfordernisse und Bedürfnisse in den drei wichtigsten Schularten der Sekundarstufe in Italien - dem Gymnasium, der Fachoberschule und der Berufsschule - untersucht.

Das **Output 1** besteht aus einem Handbuch mit bewährten Verfahren im Bereich der Fremdsprachendidaktik, mit dem die geeignetsten Ansätze für die verschiedenen Schularten ermittelt werden sollten.

Bei **Output 2** konzentrierte man sich auf das, was das Projekt-Team bei einer Reihe von Beobachtungen in Klassen und Treffen mit Schulleitern, Leitern der Sprachabteilungen und den Lehrkräften der Partnerschulen festgestellt hat. Ziel dieser Projektphase war es, die Bedürfnisse der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler der repräsentativen Schulen zu ermitteln. Neben den spezifischen, auf den Schulcurricula beruhenden Bedürfnissen wurden eine Reihe von allgemeinen und schulartübergreifenden Aspekten (s. Abschnitt 2 und 3) ermittelt, durch die das Projekt eine größere Tragweite erhalten hat. Ein grundlegender Schluss, den man aus den Besuchen in den Schulen ziehen kann, ist, dass die Bedürfnisse der Klasse nicht separat betrachtet werden können. Um dauerhafte Änderungen zu bewirken, ist es erforderlich, Schule in ihrer Gesamtheit unter ökologischen Gesichtspunkten zu betrachten und dem Academic Management größere Bedeutung beizumessen.

In dem vorliegenden Abschlussdokument, dem **Output 3**, wurden die Projektergebnisse in folgende drei Hauptbereiche unterteilt: Academic Management, Didaktik der englischen Sprache und Didaktik der deutschen Sprache. Es wird umfassend Bezug genommen auf die in Output 1 beschriebenen bewährten Verfahren und es werden die in Output 2 beschriebenen und untersuchten Ergebnisse der Schulbesuche berücksichtigt.

Bei den in Abschnitt 1 (Academic Management) enthaltenen Dokumenten liegt der Schwerpunkt auf der Qualitätssicherung. Es soll außerdem den Schulleitungen Hilfe beim Untersuchen der derzeitigen Verfahren und beim Verfassen von Aktionsplänen zum Anregen der beruflichen Weiterentwicklung und dem Schließen der ermittelten Bildungslücken geboten werden. In dem Abschnitt wird unterstrichen, wie groß die Bedeutung der Selbstevaluation auf allen Ebenen ist und wie wichtig es ist, die Lehrkräfte in einen Beratungsprozess einzubinden, dessen Ziel eine konkrete Veränderung und Weiterentwicklung ist. Außerdem wird die Notwendigkeit einer Bewertungskultur betont, die sowohl die Evaluation für das Lernen (formative Evaluation) als auch die Evaluation des Lernens (summative Evaluation) beinhaltet.

Der Abschnitt 2 (Lehren der englischen Sprache) befasst sich mit einer Reihe von Themen (Klassenmanagement, Unterrichtsplanung, gemischte Fertigkeiten), die schulartübergreifend in allen Bildungsbereichen anwendbar sind. Auch der Abschnitt 3 (Lehren der deutschen Sprache) enthält Hinweise zu den Arten von Unterrichtstätigkeiten, die in jeder Art von Klasse und Schule zur Anwendung kommen können.

Wer dieses Handbuch liest und die Entwicklung des gesamten Projekts nachvollzieht, wird verstehen, dass die anfängliche Absicht, ein paar Schularten zu unterscheiden, von der Feststellung abgelöst wurde, dass einige grundlegende Aspekte, sowohl was das Schulmanagement als auch die Unterrichtspraxis betrifft, allen Schulformen gemeinsam ist. Die Besuche in den Schulen waren ein Wendepunkt, der zu diesem Kurswechsel beigetragen hat, dessen Ergebnisse in diesem Dokument nachzulesen sind.

Das Projekt war eine faszinierende Reise für alle beteiligten Partner. Die im Laufe des gesamten Projekts in die Wege geleiteten Prozesse – vom Sammeln der beruflichen Kenntnisse und Erfahrungen der Partner, der Beobachtung und Analyse der derzeitigen Verfahren in den Schulklassen, bis hin zur Entwicklung von einer Reihe von praktischen Empfehlungen und pädagogischen Hilfsmitteln – haben zum Nachdenken, Umdenken und kreativen und kritischen Denken angeregt. Das gesamte Projektteam dankt den Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und der Schulleitung der Partnerschulen für ihr Engagement und ihre Zusammenarbeit, ohne die dieses Projekt nie zustande gekommen wäre.

Finito di stampare
nel mese di maggio 2017
da **la grafica** srl - Mori (TN)

Printed in Italy

