



Sandra Thomä

Eine begabungsfördernde Fachdidaktik für den Englischunterricht

Wie können
sprachbegabte Schüler/innen gefördert werden?

Eine begabungsfördernde Fachdidaktik für den Englischunterricht

Wie können sprachbegabte Schüler/innen gefördert werden?

Inhalt

Einleitung

1. Grundlagen

- 1.1 Fachdidaktik + Begabungsförderung = begabungsfördernde Fachdidaktik
- 1.2 Sprachbegabung – Sprachkompetenz

2. Begabungsförderung im Englischunterricht

- 2.1 Differenzierung im Englischunterricht – ein Überblick
- 2.2 Arbeit mit den Multiplen Intelligenzen
- 2.3 Differenzierung nach Schwierigkeitsgrad
- 2.4 Differenzierung nach Thema/Lerninhalt
- 2.5 Peer teaching – Lernen durch Lehren (LdL)
- 2.6 Autonomous Learner Model – Selbstbestimmt Lernen
- 2.7 Europäisches Sprachenportfolio

3. Schulische Fördermaßnahmen

- 3.1 Freigegegenstände, Unverbindliche Übungen, Talentförderkurse, Sprachwochen, Projekte und Projektstage
- 3.2 Drehtürmodell
- 3.3 Mentoring und Tutoring
- 3.4 Prüfungsgebiet „Mehrsprachigkeit“
- 3.5 Neue Oberstufe
- 3.6 Arbeitssprache Englisch

4. Die außerschulische Förderung sprachlich begabter Schüler/innen

5. Fazit

6. Literatur

7. Anhang

- 7.1 Triminoes
- 7.2 Reflection Questions
- 7.3 Function words
- 7.4 Poetry Contracts
- 7.5 Multiple Intelligences Questionnaire and Profile

Einleitung

Kennen Sie die folgende Situation aus dem Englischunterricht? Nach einem Input arbeiten die Schüler/innen einzeln an einer Aufgabe. Peter ist innerhalb kürzester Zeit fertig und beginnt mit der Mathematik-Hausübung – und das in der Englischstunde.

Oder vielleicht diese? Eva ist zweisprachig aufgewachsen, ihr Vater ist Engländer. Ihr Englisch ist ausgezeichnet und darüber freut sich der Lehrer. Doch im Englischunterricht fühlt er sich trotzdem manchmal „überfordert“, denn Eva weiß die Antworten auf alle Fragen, egal ob Grammatik oder Vokabeln, sie ist schneller mit den Übungen fertig – oder auch gar nicht wirklich daran interessiert – und lenkt manchmal sogar die anderen ab.

Solche oder ähnliche Situationen im Englischunterricht werden oft hingenommen, doch sie können als Ausgangspunkt dafür genommen werden, diejenigen Schüler/innen, die eine Sprachbegabung mitbringen, zu fördern und ihre Sprachkompetenzen weiter zu entwickeln. Nach Darlegung einiger Grundlagen und Grundbegriffe versucht das vorliegende Dossier verschiedene Möglichkeiten aufzuzeigen, wie eine begabungsfördernde Fachdidaktik für den Englischunterricht aussehen kann. Ebenso wird auf diverse Fördermöglichkeiten auf schulischer und außerschulischer Ebene eingegangen.

1. Grundlagen

1.1 Fachdidaktik + Begabungsförderung = begabungsfördernde Fachdidaktik

Die Fachdidaktik für den Englischunterricht lässt sich wie folgt definieren:

Die englische Fachdidaktik beschäftigt sich mit den Fragen und Themen, die in direktem Zusammenhang mit dem Englischunterricht an der Schule und der Hochschule stehen. Zu den Forschungsgebieten zählen u.a. der Fremdspracherwerb, die Methoden und Sozialformen, die Leistungsfeststellung und -bewertung, die Lehr- und Lernverfahren, die anglophone Literatur, die Landeskunde und die Medien. (Merkel, 2008)

In der Präambel des Grundsatzes zur Begabtenförderung (BMUKK, 2009) heißt es:

Begabungsförderung als Unterstützung und Begleitung aller Schüler/innen bei der Entwicklung ihrer Leistungspotenziale ist ein zentrales Anliegen der österreichischen Bildungsarbeit. **Begabtenförderung** ist darin inkludiert und bezieht sich auf die spezielle Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonders hohen Potenzialen bzw. besonderer Leistungsfähigkeit. Im Sinne der Chancengerechtigkeit hat die Schule die Aufgabe, auch die Lern- und Entwicklungsbedürfnisse der (hoch) begabten Schüler/innen wahrzunehmen und ihnen mit adäquaten pädagogischen und organisatorischen Maßnahmen Rechnung zu tragen.

Fachdidaktik spielt eine große Rolle in der Lehrer/innenausbildung. Es ist selbstverständlich, dass jede Lehrperson darüber Bescheid weiß, was im Unterricht des jeweiligen Faches zu beachten ist, welche Unterrichtsmethoden angewendet werden können, welche Sozialformen sinnvoll sind usw. Geht es jedoch um Begabungs- und Begabtenförderung, so ist für viele unklar, was damit gemeint ist und warum diese wichtig wäre – denn in der Ausbildung ist Begabungsförderung in vielen Fällen gar nicht thematisiert worden. Wagner (2014, S. 113) und Steinheider (2014, S. 156) zufolge bezweifeln manche Autorinnen und Autoren, dass Begabte eine eigene Didaktik benötigen. Und tatsächlich verlangt die Begabungs- und Begabtenförderung nach keiner eigenen Didaktik, sondern nach der Anwendung bereits bekannter Lehr- und Lernsettings im Sinne der Bedürfnisse besonders begabter Schüler/innen. In letzter Zeit tritt die Begabungs- und Begabtenförderung immer mehr in den Vor-

dergrund, doch die Fachdidaktiken ziehen noch nicht mit (für eine ausführliche Diskussion dieser Problematik siehe Schmid, Stahl & Anton, 2014 und Wagner, 2014).

Individualisierungs- und Differenzierungsmaßnahmen eignen sich hervorragend, um Sprachbegabte zu unterstützen. Werden jedoch Individualisierung und Differenzierung eingefordert – vor allem auch um begabte Schüler/innen angemessen zu unterrichten –, entsteht des Öfteren Panik unter den Betroffenen, obwohl viele Lehrer/innen bereits differenziert und individualisiert unterrichten, vielleicht ohne es zu wissen. Eines sei jedoch betont: Es geht nicht um „revolutionäre Umstürze im Fremdsprachenunterricht“ (Haß, 2013, S. 8), sondern um Weiterentwicklung der eigenen Praxis.

1.2 Sprachbegabung – Sprachkompetenz

Was genau versteht man unter **Sprachbegabung**? Prinzipiell kann Sprachbegabung als besonderes Potenzial für herausragende Leistungen bzw. Talent im Bereich der Sprachen beschrieben werden, das von diversen Faktoren und Merkmalen abhängig ist. Sie muss sich nicht zwingend als herausragende Leistung manifestieren. Man denke an Schüler/innen, die aufgrund ihres Sprachgefühls oder ihrer induktiven Lernfähigkeit als sprachbegabt gelten, jedoch keine außergewöhnlichen Leistungen erbringen. (Higueras Ruiz, 2015)

Das angesprochene Potenzial bzw. Talent lässt sich wie folgt erläutern: „die Sensibilität für die gesprochene und die geschriebene Sprache, die Fähigkeit, Sprachen zu lernen, und die Fähigkeit, Sprachen zu bestimmten Zwecken zu gebrauchen“ (Gardner 2002, S. 55).

Zudem kommt man nicht umhin, den Begriff der Sprachkompetenz zu klären. Was versteht man allgemein unter „**Kompetenz**“? Eine zentrale und häufig verwendete Definition stammt von Weinert, der Kompetenzen wie folgt definiert: „[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27–28).

Mit Einführung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS, engl. CEFR) als dem bestimmenden Kompetenzmodell für den Fremdsprachenunterricht auch in Österreich wurde der Begriff „**Sprachkompetenz**“ immer wichtiger und die Forderung nach einem kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht immer lauter. Der GERS als Publikation des Europarats dient „als Grundlage für die Einführung von neuen Lehrplänen, Studienplänen, Sprachkursen, für die Entwicklung von Bildungsstandards und (standardisierten) Prüfungen und für die Konzeption von neuen Lehrwerken“ und beschreibt „kommunikative Aktivitäten in den Teilfertigkeiten „Hören“, „Lesen“, „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängend sprechen“ und „Schreiben“ in ansteigenden Sprachkompetenzniveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2)“ (Horak, Moser, Nezbeda & Schober, 2010, S. 6).

Der GERS beinhaltet sowohl allgemeine Kompetenzen (deklaratives Wissen wie z.B. Weltwissen oder soziokulturelles Bewusstsein, Fertigkeiten und prozedurales Wissen, persönlichkeitsbezogene Kompetenzen und Lernfähigkeit) als auch kommunikative Sprachkompetenzen. Letztere umfassen:

- linguistische Kompetenzen (lexikalische, grammatische, semantische, phonologische, orthographische und orthoepische Kompetenz),
- soziolinguistische Kompetenzen und
- pragmatische Kompetenzen (Trim, Coste, North & Sheils, 2001).

Die Förderung der beschriebenen Kompetenzen ist zudem unter einem begabungsfördernden Gesichtspunkt sinnvoll. Die Begabungs- und Begabtenförderung greift dabei auf Aktivitäten, Methoden

und Lernarrangements zurück, die auf drei Ebenen – **außerschulisch, schulisch und im Unterricht** – anzusiedeln sind. Diese drei Ebenen der Begabungs- und Begabtenförderung lassen sich jedoch nicht immer strikt trennen und Überschneidungen sind naheliegend; man denke beispielsweise an das Drehtürmodell, das sowohl auf schulischer Ebene (eine Schülerin besucht den Englischunterricht der höheren Klasse) als auch auf Klassenebene, also im Unterricht, angewendet werden kann (ein Schüler sitzt in der Lernecke und arbeitet an einem eigenen Projekt, während die Klasse Grammatik übt, die der Schüler schon beherrscht oder selbstständig nachholt). Nichtsdestotrotz wird im Folgenden diese Unterscheidung eingehalten, um Wege der Sprachbegabungsförderung aufzuzeigen.

An dieser Stelle sei erwähnt, dass viele der hier erwähnten Methoden und Lernarrangements auf dem Plakat „Wege in der Begabungsförderung. Förderung durch Beschleunigung und Vertiefung“ (im Folgenden als „Methodenplakat des ÖZBF“ bezeichnet) beschrieben werden, das auf der Website des ÖZBF abrufbar ist.¹ Beim Klicken auf ein Lernarrangement folgt eine genaue Erläuterung. Zudem kann ein Skript samt Beschreibungen aller im Plakat angeführten begabungs- und exzellenzfördernden Lernarrangements sowie Vorlagen heruntergeladen werden.

2. Begabungsförderung im Englischunterricht

Im Englischunterricht bietet sich eine Vielzahl von Methoden und Aktivitäten an, um Sprachbegabungen zu fördern. Wichtig ist natürlich – so wie in jeder Unterrichtssituation –, dass die Lehrperson authentisch bleibt und jene Methoden einsetzt, die ihr relevant und sinnvoll erscheinen. Das bloße Abarbeiten diverser Methoden und Differenzierungsmaßnahmen macht den Unterricht nicht automatisch begabungsfördernd. Hierzu ist gemäß Steinheider (2014, S. 156–157) immer noch das Fingerspitzengefühl der Lehrperson gefragt, um Schüler/innen und ihre Lernprozesse zu verstehen. Hattie (2013, S. 281) spricht in diesem Zusammenhang von der Sichtbarkeit des Lehrens und Lernens: „Wenn Lehrer das Lernen durch die Augen ihrer Schüler SEHEN und wenn Lernende sich selbst als ihre eigenen Lehrpersonen SEHEN.“

Im Folgenden werden einige Lernarrangements aufgezeigt, die auf Individualisierung und Differenzierung basieren und helfen, die Heterogenität in einer Klasse anzunehmen und als Chance zu nutzen. Die meisten Lernarrangements beinhalten eine besondere Herausforderung für Sprachbegabte, es profitieren jedoch alle Lernenden davon.

2.1 Differenzierung im Englischunterricht – ein Überblick

Für jede Lernerin und jeden Lerner wäre eine größtmögliche Individualisierung des Lernens optimal. Doch Praktiker/innen wissen, dass dies nicht möglich ist. Haß (2013) zufolge ist es auch nicht nötig. Was wichtig ist, ist ein Gleichgewicht zwischen differenzierten bzw. individualisierten und gemeinsamen, also einheitlichen, Unterrichtsphasen. Es geht darum, den Lernenden differenzierte Angebote bereitzustellen, nach dem Motto „Anbieten statt verschreiben!“ (Haß, 2013, S. 3).

Der folgende Überblick (basierend auf Haß, 2013) soll Impulse für den eigenen Unterricht bieten und zeigt Möglichkeiten auf, wie man besonders sprachbegabten Lernenden begegnen kann. Zudem soll ersichtlich werden, dass viele Zugänge zum differenzierten Unterrichten schon zum schulischen Alltag gehören.

¹ Das Plakat „Wege in der Begabungsförderung. Förderung durch Beschleunigung und Vertiefung“ des ÖZBF steht auf der Website des ÖZBF zur Verfügung: www.oezbf.at/plakat

Differenzierte Texte

- Unterschiedliche Themen
- Unterschiedliche Schwierigkeitsgrade (bezüglich Textstruktur oder Sprache)
- Unterschiedliche Textlänge

Differenzierte (Haus-)Aufgaben

- Unterschiedliche Anzahl an Aufgaben (quantitative Differenzierung)
- Unterschiedliche Anforderungsniveaus der Aufgaben (qualitative Differenzierung)
- Unterschiedliche Lernwege (offene Aufgaben, siehe auch Differenzierte Lernwege)
- Unterschiedliche Themen/Lerninhalte

Differenzierte Hilfsangebote (*scaffolds*)

- Keine Hilfe
- Hilfe von der Lehrperson, wenn von der Schülerin/vom Schüler gewünscht (z.B. mündliche Erläuterungen, Austeilen einer Vokabelliste zum besseren Verständnis)
- Hilfe von den Mitschülerinnen und Mitschülern

Differenzierte Lehrmethoden

- Unterschiedliche Großformen (Workshop, Projekt, Exkursion usw.)
- Unterschiedliche Sozialformen (Plenum, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit usw.)
- Unterschiedliche Handlungsmuster (Rollenspiel, Schüler/innenvortrag, Diskussion usw.)
- Unterschiedliche Unterrichtsmedien (Arbeitsblatt, Lernsoftware, Einsatz neuer Medien usw.)

Differenzierte Lernwege (d.h. unterschiedliche Möglichkeiten für Schüler/innen, sich mit dem Stoff auseinanderzusetzen, z.B. im Sinne von Gardners Theorie der Multiplen Intelligenzen)

- Sprachlich
- Logisch-mathematisch
- Musikalisch-rhythmisch
- Visuell-räumlich
- Körperlich-kinästhetisch
- Naturalistisch
- Intrapersonal
- Interpersonal

Basierend auf diesem Überblick werden im Folgenden konkrete Methoden und Aktivitäten vorgestellt.

2.2 Arbeit mit den Multiplen Intelligenzen

Was differenzierte Lernwege betrifft, so beziehen sich diese oft auf Howard Gardners Theorie der Multiplen Intelligenzen (MI). Wenn die Bereiche, die Howard Gardner als Intelligenzen bezeichnet, auch wissenschaftlich umstritten sind, dienen sie in der Praxis als übersichtliche Anregung, auf verschiedene Begabungen der Lernenden zu achten. Die folgenden Beispiele zeigen, wie Aufgabenstellungen entsprechend der MI-Theorie im Englischunterricht verschiedener Jahrgänge aussehen können, um unterschiedliche Begabungsbereiche anzusprechen und vielfältige Zugänge zu einem Thema zu eröffnen (Beispiele aus Haß, 2008, ergänzt):

- Förderung der sprachlichen Intelligenz
 - *Word detective*: In einem Text werden unsinnige Wörter eingefügt, die die Lernenden finden müssen.

- *Creating a letter poster* (Anfangsunterricht Sekundarstufe I): Die Schüler/innen sammeln so viele Wörter wie möglich, die mit demselben Anfangsbuchstaben beginnen, und gestalten dazu ein Poster. Eine kreative Gestaltung der Wörter ist gewünscht. Als Alternative kann ein Thema vorgegeben werden, zu dem die Schüler/innen ein Poster kreieren (z.B. *weather words*).
- *One-minute speech*: Die/der Lernende spricht eine Minute lang spontan über ein vorgegebenes Thema. Im Anfangsunterricht kann das Thema *My family* sein, bei Fortgeschrittenen eine Werberede zu einem von der Lehrperson mitgebrachten Produkt.
- *Story computer*: Die Klasse wird in drei Gruppen eingeteilt. Zunächst schneidet jede Gruppe Wörter und Bilder aus englischsprachigen Zeitungen, Zeitschriften usw. aus und gibt diese an die nächste Gruppe weiter. Diese versucht nun, die Wörter und Bilder zu reihen und ein Textgerüst zu schaffen. Diese Unterlage wird an die nächste Gruppe weitergegeben, die die entstandene Geschichte dann präsentiert.
- Förderung der logisch-mathematischen Intelligenz
 - *What would happen if ...: What would happen if someone invented an engine driven by milk?* Gedankenexperimente wie diese fordern die logische Intelligenz heraus.
 - *Jigsaw puzzles*: Diverse Puzzles, *triminoes* (eine Art Domino mit dreieckigen Steinen, siehe Anhang 7.1.) usw. fördern die logisch-mathematische Intelligenz. Fertige Beispiele oder Vorlagen zum Selbermachen finden sich in Schulbüchern, im Internet oder sind leicht selbst herzustellen. Beispiele für *triminoes* können überdies von den Lernenden selbst hergestellt werden, was ihre Kreativität herausfordert (mehr über das Gestalten von Unterrichtsmaterialien am Ende von Kapitel 2.5).
 - *Graphs and tables*: Die Versprachlichung von Grafiken und Tabellen zu diversen Themen fördert die logisch-mathematische Intelligenz – und zudem die sprachliche.
- Förderung der musikalisch-rhythmischen Intelligenz
 - *Poems, rhymes, raps and songs*: Die Schüler/innen versuchen, Gedichte oder Reime musikalisch wiederzugeben, aus Texten *raps* oder *songs* zu schreiben oder ein bestimmtes Thema in einem *rap* oder *song* zu verarbeiten.
 - *Story and sounds*: Während die Lehrperson eine Geschichte erzählt, versuchen die Schüler/innen, diese mit passenden Klängen und Geräuschen zu begleiten.
 - *Making a radio play*: Die Schüler/innen kreieren aus einem Text ein Hörspiel. Auch Huser (2004, S. 69) nennt das Erfinden und Vertonen eines Hörspiels als begabungsfördernde Methode und betont, dass für Schüler/innen, die sprachlich eher unterfordert sind, die Arbeit in einer Kleingruppe förderlich ist.
- Förderung der visuell-räumlichen Intelligenz
 - *Picture stories*: Bildergeschichten, wie sie vielfach in Schulbüchern und diversen anderen Unterrichtsmaterialien vorkommen, unterstützen die bildlich-räumliche Intelligenz.
 - *Creating posters/collages*: Wenn Schüler/innen Plakate erstellen, die Text und Bild kombinieren, fördert dies ihre sprachliche und bildlich-räumliche Intelligenz sowie ihre Präsentationskompetenz. Ähnliches gilt für das Gestalten einer Collage zu einem Thema (z.B. *health*).
 - *Picture puzzles*: Schüler/innen suchen in Bildern Gemeinsamkeiten und Unterschiede oder müssen ein Objekt in einem Wimmelbild finden. Aufgaben wie diese können genauso als Wettbewerbe konzipiert werden.
- Förderung der körperlich-kinästhetischen Intelligenz
 - *Miming stories*: Geschichten (oder Szenen) werden pantomimisch dargestellt.
 - *Barn dances, square dancing* usw.: Tänze fördern die körperlich-kinästhetische, ebenso die räumliche Intelligenz. Zudem sind sie Teil der Kulturkunde.

- *Write on your partner's back*: Eine Schülerin/ein Schüler schreibt mit dem Finger auf dem Rücken einer Mitschülerin/eines Mitschülers ein Wort, das diese/r erraten muss. Weiters muss eine weitere Aufgabe gelöst werden, z.B. Plural bilden, *past participle* nennen, Antonym finden, Wort zu Kollokation erweitern usw.
- Förderung der naturalistischen Intelligenz
 - *Nature diaries*: Die Schüler/innen verfassen Tagebücher zu Themen, die mit Natur und Umwelt zu tun haben, z.B. *A spring journal*, *Last week's weather*, *My personal energy saving measures*.
 - *Nature diagrams*: Informationen über bestimmte Tiere (wie Lebensalter, Schlafgewohnheiten usw.) oder Pflanzen werden gesammelt, verglichen und in Diagrammen dargestellt.
- Förderung der intrapersonalen Intelligenz
 - *Barometer of mood*: Auch im Englischunterricht können Schüler/innen zu Beginn der Stunde zur Selbstmotivierung die eigene Verfassung auf einem Stimmungsbarometer anzeigen und auf Englisch beschreiben.
 - *Blitzlicht*: Am Ende der Stunde reflektieren die Schüler/innen kurz über ihre Eindrücke und Gefühle.
 - *Self-reflection*: Während des Unterrichts werden auf Englisch Impulse zur Selbstreflexion des eigenen Lernens gegeben. Als Beispiel dient „*The 40 Reflection Questions*“ (21st Century Learning Academy, 2011), unterteilt in *backward-looking*, *inward-looking*, *outward-looking* und *forward-looking questions*. Diese wurden für die Reflexion der eigenen Arbeit vor allem während eines Projekts entwickelt, können jedoch genauso auf andere Bereiche angewendet werden. Lehrer/innen können aus dieser Liste auch nur eine kleinere Anzahl von Fragen auswählen – wie das Beispiel in Anhang 7.2 zeigt.
 - *Diaries/logs*: Ob als Lerntagebücher, Lesetagebücher, Projektstagebücher, Tagebücher zu einem bestimmten Thema – sie unterstützen die Selbstreflexion und den sprachlichen Ausdruck.
- Förderung der interpersonalen Intelligenz
 - *Questionnaires*: Umfragen in der Klasse oder Schule zu beliebigen Themen (*hobbies*, *pets*, *strengths and weaknesses* usw.) fördern die interpersonale Intelligenz und unterstützen andere Bereiche wie den logisch-mathematischen oder den sprachlichen, wenn die Ergebnisse statistisch ausgewertet werden und beispielsweise ein Artikel über die Ergebnisse für die Schulzeitung verfasst wird.
 - *Giving positive feedback*: Am Ende der Stunde gibt eine Schülerin/ein Schüler der/dem nächsten eine positive Rückmeldung usw.
 - *Pair and group activities*: Selbstverständlich fördern unterschiedliche Sozialformen die interpersonale Intelligenz. So ist es wichtig darauf zu achten, dass die Gruppenmitglieder bei Partner- und Gruppenarbeiten mithin wechseln.²

Beim Lesen der eben erwähnten Beispiele wird klar, dass viele der besprochenen Aktivitäten bereits bekannt sind und angewendet werden. Die Bewusstmachung, dass Differenzierung bereits stattfindet, ist enorm wichtig, um die manchmal vorhandene ablehnende Haltung gegenüber Differenzierungsmaßnahmen abzuschwächen bzw. auszuräumen. Zudem sei erwähnt, dass die beschriebenen Aktivitäten natürlich immer mehrere Intelligenzbereiche fördern.

Lehrer/innen variieren Aufgabenstellungen, um insgesamt diverse Lernwege abzudecken und so die Schüler/innen beim Lernen zu unterstützen. Weiters können zu einem Thema verschiedene Aufga-

² Genauerer über flexible Gruppierung siehe Plakat „Wege in der Begabungsförderung. Förderung durch Beschleunigung und Vertiefung“ des ÖZBF unter www.oezbf.at/plakat

benstellungen angeboten werden; die Schüler/innen wählen, welche Aufgabe sie bearbeiten möchten. Hier ein Beispiel für Schüler/innen der Sekundarstufe II zum Thema *work/employment*: Nach eingehender Beschäftigung im Unterricht mit verschiedenen Aspekten dieses Themas erhalten die Schüler/innen das folgende Raster. Zuvor sollten die Schüler/innen mit der MI-Theorie vertraut gemacht worden sein.

BODILY-KINESTHETIC Role-play a job interview: boss, human resources manager, applicant and her/his friend (who is waiting outside during the interview). Mind your body language.	LOGICAL-MATHEMATICAL Look for a graph or table that deals with the topic and describe and interpret it.	NATURALIST Find jobs that need a lot of naturalist intelligence. Choose four and create job advertisements with interesting job descriptions.
VERBAL-LINGUISTIC Prepare a fact sheet on important aspects of work. Include the most important vocabulary and definitions. Create tasks for your fellow students (fill in, multiple choice, true/false, ...)	WORK	VISUAL-SPATIAL Look for a cartoon that deals with the topic and describe and interpret it.
INTRAPERSONAL Reflect on your strengths and weaknesses. Fill in the MI questionnaire ³ to find out more about yourself. Reflect: Where do you see yourself in 10 years?		MUSICAL-RHYTHMIC AND HARMONIC Rewrite the lyrics of one of your favourite songs to make it about women and work/the glass ceiling.

Das Raster dient der Orientierung und wird genauere Anweisungen und Zeitangaben von Seiten der Lehrperson erfordern (schriftlich oder mündlich). Die Bearbeitung des Rasters zu *work* kann unterschiedlich erfolgen und ist von der Lehrperson festzulegen. So kann z.B. jede Schülerin/jeder Schüler nur eine Intelligenz ihrer/seiner Wahl bearbeiten (was bedeuten kann, dass ein Feld komplett unbearbeitet bleibt). Wer schneller fertig ist (Sprachbegabte beispielsweise), bearbeitet ggf. ein weiteres Feld. Als Hausübung oder freiwillige Hausübung kann die Beschäftigung mit einer weiteren Intelligenz dienen. Zudem muss die Lehrperson klären, was mit den Ergebnissen passiert: Werden sie im Plenum vorgestellt? Auf der Pinnwand festgehalten? Der Lehrperson abgegeben? Müssen den Cartoon vielleicht alle als Hausübung bearbeiten? Wird das *role play* vorgespielt und der kreierte Song vorgesungen? Hier muss auch bedacht werden, dass ev. die Ergebnisse der intrapersonalen Aufgabenstellung von der/dem Lernenden nicht vorgestellt werden möchten, was akzeptiert werden sollte.

Aufgabenstellungen wie oben können außerdem im Zuge eines Assignments oder des Stationenlernens⁴ gegeben werden. Beide Lernarrangements sind optimal für begabte Lernende, da vielfältige Aufgaben und Unterrichtsmaterialien ihr Lernen intensivieren und die Eigenmotivation fördern.

Viele weitere Ideen zu den Multiplen Intelligenzen finden sich bei Haß (2008) sowie bei Brunner und Rottensteiner (2014). Letztere bieten Hilfe bei der Erstellung eines MI-Rasters und beschreiben Bei-

³ Für einen englischsprachigen Fragebogen zu den Multiplen Intelligenzen siehe Anhang 7.5

⁴ Genaueres über Assignments und Stationenlernen siehe Plakat „Wege in der Begabungsförderung. Förderung durch Beschleunigung und Vertiefung“ des ÖZBF unter www.oezbf.at/plakat

spiele aus diversen Fächern für Primarstufe und Sekundarstufe I, die Englischlehrerinnen und -lehrern aller Jahrgänge viele Anregungen bieten.

2.3 Differenzierung nach Schwierigkeitsgrad

Speziell im Englischunterricht ist eine Differenzierung nach Schwierigkeitsgrad hilfreich, um Begabte zu unterstützen. Mithilfe der **Lernzieltaxonomie nach Bloom**⁵ lassen sich Aufgabenstellungen nach dem Schwierigkeitsgrad staffeln und sprechen so unterschiedliche kognitive Niveaus an. Da zudem die neue Reife- und Diplomprüfung die Anforderungsbereiche Reproduktion, Transfer und Reflexion/Problemlösung erfordert, ist es für die Schüler/innen umso lohnender, wenn Lehrende im Unterricht mit unterschiedlichen Niveaus arbeiten. Sowohl Lehrer/innen als auch Schüler/innen gewöhnen sich so an die Operatoren, die die Niveaus verlangen.

Hier ein Beispiel aus dem Anfangsunterricht:

Zu einer Bildergeschichte (mit beispielsweise vier Bildabfolgen) wird folgende Aufgabenstellung in verschiedenen Schwierigkeitsgraden formuliert:

Look at the pictures and choose one of the following exercises A or B or C:

A: Describe the pictures in simple sentences.

B: Describe the pictures in simple sentences and use connectives (for example *but*, *because*) or/and adjectives (for example *angry*, *crazy*).

C: Write a short dialogue, story or poem.

(Scholz & Zimmermann, 2010, S. 15)

Die Schüler/innen entscheiden selbst, ob sie die Aufgabe auf einfachem, mittlerem oder hohem Niveau wählen.

An dieser Stelle sei ein Beispiel aus dem Grundschulbereich erwähnt, das angewendet werden kann, wenn eine Schülerin/ein Schüler das richtige Schreiben von deutschen Wörtern nicht mehr üben muss bzw. eine solche Übung sie/ihn unterfordern würde. Hier kann die englische Sprache als Herausforderung dienen. Palmstorfer (2006) schlägt Übungen nach folgendem Schema vor:

Meine Lieblingsfarbe ist **BLAU**.

My favourite colour is **BLUE**.

Mein Lieblingstier ist ein _____.

My favourite animal is a dog.

(Palmstorfer, 2006, S. 59)

Die Fremdsprache steht hier nicht im Fokus, sondern wird unterstützend eingesetzt, was die Aufgabe interessanter und herausfordernder macht.

Als Tipp für Volksschullehrer/innen sei hier die Ausgabe 9–10/2014 der Zeitschrift „Erziehung & Unterricht“ mit dem Themenschwerpunkt „Englisch in der Grundschule: Fremdspracheninitiativen und Modellprojekte“ erwähnt. Weitere Differenzierungsmaßnahmen für die Volksschule beschreibt Palmstorfer (2006).

Das Anbieten von Aufgabenstellungen mit unterschiedlich hohen Anforderungen eignet sich für diverse Aspekte des Englischunterrichts (Grammatik, Übersetzungen, Hören, Schwierigkeitsgrad des

⁵ Genauerer zur Lernzieltaxonomie nach Bloom siehe Plakat „Wege in der Begabungsförderung. Förderung durch Beschleunigung und Vertiefung“ des ÖZBF unter www.oezbf.at/plakat

Lesetexts etc.) – auch für die **Nachbereitung einer Sprachwoche**, wie das folgende Beispiel zeigt. Aus den vorgegebenen Aufgaben müssen die Lernenden beispielsweise zwei wählen und bearbeiten. Welche der Aufgaben sie bearbeiten, bestimmen sie selbst. Die Aufgabenstellungen können natürlich detaillierter gestellt werden und eine Mindestwortanzahl beinhalten.

OUR LANGUAGE WEEK

Task 1: Describe your host family. (*reproduction*)

Task 2: Make a list of different sights you saw and describe them briefly. (*reproduction*)

Task 3: Compare your language week to a holiday you had with your family. (*transfer*)

Task 4: Prepare a presentation on your language week for students of your school who are also planning a week abroad. (*transfer*)

Task 5: Write an article about your language week for the school magazine. (*reflection*)

Task 6: Argue why language weeks like the one you had are important to students. (*reflection*)

Wie oben erwähnt sind Differenzierungen bei der Aufgabenstellung ebenso beim **Hören** möglich. Zudem kann die Lehrperson sprachbegabten Schüler/innen eine *listening comprehension* des nächsthöheren Niveaus anbieten (z.B. B2 statt B1), denkbar als optionale Aufgabe beispielsweise bei der Planarbeit (siehe unten).

Viele Schulbücher bieten Aufgabenstellungen auf unterschiedlichen Niveaus an und markieren den Schwierigkeitsgrad. Wenn die Lehrperson nicht schon vorab eine Übung aussucht, sondern den Lernenden die Wahl lässt, ist dies eine recht einfache und schnelle Art der Differenzierung.

Fortgeschrittenen Lernerinnen und Lernern kann folgende **Aufgabenstellung zu einem Text** gegeben werden:

- Read the following text and look up words you need to know.
- Then pose three questions:
 - a. a question that can be answered simply by reading the text (*tell, recall, explain, define, summarize, list, ...*)
 - b. a question that involves some kind of transfer and makes students apply their knowledge (*compare, analyse, formulate, ...*)
 - c. a question which makes students reflect on something or evaluate something related to the text (*interpret, judge, assess, criticize, decide ... → own opinion*)
- Write down possible answers/solutions to your questions.

Die Schüler/innen beantworten nicht nur Fragen der Lehrperson, sondern müssen selbst Fragen finden. Wird diese Aufgabe in der Gruppe bearbeitet, so kann ein Gruppenmitglied an der Reproduktionsfrage, ein anderes am Transfer und ein weiteres an der Reflexionsfrage arbeiten. Die so erarbeiteten Fragen können als Arbeitsaufträge für die Mitschüler/innen verwendet werden.

Eine sehr herausfordernde Aufgabe ist es, die **Schüler/innen Maturafragen** bzw. Matura-ähnliche Fragen **erstellen zu lassen** (am besten in Partnerarbeit), die dann im Unterricht geübt werden. Hierfür müssen die Lernenden wissen, wie Maturafragen aufgebaut sind, z.B. indem sie von der Lehrperson eine Beispielfrage erhalten oder, falls vorhanden, ein Beispiel im Schulbuch bearbeiten (einige Schulbücher zeichnen sich dadurch aus, passendes Material zu bieten und die Schüler/innen so optimal auf die Matura vorzubereiten). Anhand des Beispiels versuchen sie, zu einem Thema selbst eine Frage zusammenzustellen. Das Thema kann von der Lehrperson vorgegeben oder von den Schülerinnen und Schülern selbst aus den Maturathemenbereichen gewählt werden. Wie oben erwähnt ist es auch hier wichtig, sie mit möglichen Operatoren der drei Anforderungsniveaus zu versorgen. Idealerweise erhalten die Lernenden eine Operatorenliste, die sie für die Aufgabenstellung benötigen (Arbeitsblatt „Function words“, siehe Anhang 7.3). Brauchbare Operatorenlisten in englischer Sprache und Maturabeispiele für AHS und BHS siehe z.B. Kemsies & Oszwald, 2012, CEBS, 2013⁶ und BMBF, 2013.

Ebenso erwähnenswert ist die **Methode „Thesepapier“**, bei der die Schüler/innen zehn Thesen zu einem Thema erhalten, die nicht von vornherein klar mit Ja oder Nein zu beantworten sind und viel Diskussionspotenzial beinhalten. Jede Schülerin/jeder Schüler muss nun drei Thesen wählen, die sie/er am ehesten für richtig hält. Die drei Thesen, die von der Klasse am öftesten gewählt wurden, werden dann in Gruppen weiter bearbeitet. Mithilfe einer gründlichen Recherche versucht die Gruppe, die These zu beweisen. Ein Beispiel, das das Thema *nutrition/healthy eating* aufgreift und zudem für den fächerübergreifenden Unterricht Englisch – Ernährung (z.B. an berufsbildenden Schulen) gut geeignet ist, ist das folgende (Schitter, 2015, adaptiert):

1 Organic products are healthier than conventional products.	6 The label “Austria” guarantees that the product is from Austria.
2 Low-calorie products help lose weight.	7 Convenience products are unhealthy.
3 Dietary margarine is healthier than butter.	8 Meat is unhealthy.
4 Raw food is healthier than cooked food.	9 Regulations on food labelling are unnecessary.
5 Potatoes are fattening.	10 A vegan diet is not healthy.

Den Lernenden kann eine Unterrichtsstunde Zeit gegeben werden, um mit der Recherche zu beginnen. Als Hausübung muss die Recherche abgeschlossen werden, damit die Schüler/innen in der nächsten Unterrichtsstunde Pro- und Kontra-Argumente austauschen können. Aufgrund des Schwierigkeitsgrads ist eine Methode wie diese auch für Sprachbegabte eine Herausforderung.

Auch Tomlinson (2000, S. 89–99) differenziert nach Schwierigkeitsgrad und kreiert zwei Arbeitsblätter unterschiedlichen Schwierigkeitsgrads zur Arbeit mit Gedichten, genannt **„Poetry Contract“** (siehe Anhang 7.4). Das erste ist für Lerner/innen, die mit dem Schreiben und Interpretieren von Gedichten weniger vertraut sind, das zweite für Schüler/innen, die fortgeschrittene Aufgabenstellungen zu Gedichten lösen können. Nachdem die Schüler/innen im gemeinsamen Unterricht mit der Arbeit mit Gedichten vertraut gemacht worden sind, dienen diese *contracts* dazu, die Lerneinheit über *poetry* zu vertiefen. Dazu wird den Schülerinnen und Schülern im regulären Unterricht Zeit zur Verfügung

⁶ Eine PDF-Version dieses Wegweisers ist abrufbar unter www.cebs.at/fileadmin/user_upload/service/WEGWEISER/mRDP_B1-B2/CEBS-Wegweiser_muendl_RDP_V-2014-hr.pdf

gestellt, um die Aufgaben der *poetry contracts* zu erledigen. Hat eine Lernende/ein Lernender eine der zwölf Aufgabenstellungen erfüllt, so wird die Aufgabe von einer Mitschülerin/einem Mitschüler durchgesehen und dann abgegeben.

Welcher *poetry contract* als *basic* und welcher als *advanced* einzustufen ist, ist anhand der verwendeten Symbole zu erkennen: Kreise für *basic* und Quadrate für *advanced*. Nach Bearbeitung der Aufgabe wird im Kreis bzw. Kästchen abgehakt. Die Überschriften der Aufgabenstellungen sind gleich bzw. ähnlich, die Aufgaben unterscheiden sich jedoch im Schwierigkeitsgrad. Zudem bietet jeder *contract* drei offene Aufgaben, die die Schüler/innen selbst nach eigenem Interesse wählen. Sie können beispielsweise eine Aufgabe wiederholen oder eine neue Aufgabe ihrer Wahl ausführen. Weiters wird bei den Anweisungen differenziert, die die *poetry contracts* begleiten, sodass die Bearbeitung auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus erfolgen kann (z.B. bei der Interpretation eines Gedichts: zusammenfassen und herausarbeiten, was andere daraus lernen können vs. erläutern, was die Leserin/der Leser über *poets* und *poetry* lernt).

Derartige *contracts* sind Vorläufervarianten von sogenannten **Lernverträgen**⁷, die üblicherweise zwischen der Lehrperson und einer Klasse oder einer einzelnen Schülerin/einem einzelnen Schüler abgeschlossen werden, um den Lernenden Eigenverantwortung und Mitsprache bei der Planung und Durchführung ihrer Lernprozesse zu geben. Sie erhalten dadurch Mitbestimmungsrecht über Lernziele, Lernarrangements, Kern- und Erweiterungsbereiche sowie Kriterien für die Leistungsbeurteilung. Durch Unterschreiben des Vertrags wird das Bewusstsein für eigenverantwortliches Lernen gestärkt.

Ein weiteres Konzept des individualisierten Unterrichts ist die **Planarbeit**. Unter dieser Methode, die das selbstverantwortliche Lernen fördert, versteht man einen differenzierten Plan, in dem das Lernpensum vorgegeben wird. Er enthält Pflicht- und Wahlaufgaben sowie Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden, was wiederum ein Eingehen auf Begabungen ermöglicht. Ein Beispiel für eine ausgearbeitete Planarbeit zu Muriel Sparks Kurzgeschichte „*You should have seen the mess*“ (mit Aufgaben zu *vocabulary, characters, structure and themes, humour, writing* usw.) bietet Salner-Gridling (2009, S. 114–115; auch online abrufbar⁸, Kurzgeschichte im Internet zu finden). Ähnlich differenzierende Aufgabenstellungen finden sich beim Offenen Lernen, bei der Freiarbeit, bei COOL (Cooperatives Offenes Lernen), beim Stationenlernen⁹ und ähnlichen Lernarrangements.

2.4 Differenzierung nach Thema/Lerninhalt

Differenzierung kann heißen, den Schülerinnen und Schülern die Wahl des Themas zu überlassen. Ein klassisches Beispiel sind sicher **Referate/presentations**, die thematisch frei gewählt werden oder zu einem im Lehrplan verankerten Themenkomplex (z.B. *animals, music, leisure, summer jobs*) passen. Das Zentrale ist, dass Schüler/innen eigenständig an einem Thema arbeiten. Je älter die Schüler/innen sind, desto mehr kann auf diverse Kompetenzen beim Recherchieren und Präsentieren geachtet werden bzw. können zusätzliche Aufgaben (z.B. das Erstellen eines Handouts samt Quellenangaben) erteilt werden.

Ein Beispiel aus der Sekundarstufe II: Zum Thema *health* kann die Lehrperson die Schüler/innen auswählen lassen, welches Thema sie eigenständig bearbeiten wollen (z.B. *diet, exercise/sports, health insurance, health care, stress, sleep, smoking, alcohol, World Health Day* usw.). Eine Themenvorgabe

⁷ Näheres zu Lernverträgen siehe Plakat „Wege in der Begabungsförderung. Förderung durch Beschleunigung und Vertiefung“ des ÖZBF unter www.oezbf.at/plakat

⁸ Die gesamte Publikation ist als PDF-Version abrufbar unter www.oezepts.at/wp-content/uploads/2011/07/Onlineversion_Querfeldein.pdf

⁹ Näheres zum Stationenlernen siehe Plakat „Wege in der Begabungsförderung. Förderung durch Beschleunigung und Vertiefung“ des ÖZBF unter www.oezbf.at/plakat

durch die Lehrperson kann ganz entfallen, wenn die Lernenden zuerst eine Mindmap zu *health* erstellen, um dann wiederum aus den gefundenen Bereichen auswählen zu können.

Huser (2004, S. 64) schlägt vor, Schüler/innen (freiwillig) **Minirezensionen** ihrer Lieblingsbücher verfassen zu lassen, was wiederum herausfordernd für Sprachbegabte ist. Zudem werden Schüler/innen zum Lesen motiviert. So kann eine Klassenbibliothek erstellt werden, wobei jedes Buch eine Minirezension und persönliche Kritik einer/eines Lernenden enthält.

2.5 Peer teaching – Lernen durch Lehren (LdL)

Wenn Lernende zu Lehrenden werden, sie also die Rolle der Lehrperson übernehmen und von der Empfängerin/vom Empfänger zur Produzentin/zum Produzenten werden, so lassen sich verschiedene Bezeichnungen für diese Unterrichtsmethode finden: peer teaching, peer tutoring, reziprokes (wechselseitiges) Lehren (reciprocal teaching, als eine Art kooperatives Lernen), peer-assisted learning oder auch Lernen durch Lehren (LdL). Hattie (2012, 2013) zufolge zählen sowohl das reziproke Lehren als auch peer tutoring zu den sehr effektiven Lehrstrategien. Wie man es auch nennt und einsetzt, Ziel ist, dass Lernende die Lehrer/innenrolle übernehmen und so alle Lernenden profitieren. Lehrer/innen wissen, wie tief man selbst lernt, wenn man Wissen nicht nur empfängt, sondern es aktiv für andere produziert (Hattie, 2013, S. 222). Im Folgenden seien nun verschiedene Varianten vorgestellt.

Unter **Lernen durch Lehren (LdL)** versteht man eine handlungsorientierte Unterrichtsmethode, begründet von Jean-Pol Martin und weiterentwickelt von Joachim Grzega. Hierbei werden die Lernenden zu Unterrichtenden, lehren also die Mitschüler/innen einen vorgegebenen Stoff. Diese Methode ist in jedem Fach und bei jeder Altersgruppe (vom Kindergarten bis in die Erwachsenenbildung) einsetzbar. Vorteile dieser Methode sind (Grzega, o.J.; Martin, 2000):

- Den Lernenden werden Fachwissen und Kompetenzen in den Bereichen Präsentation, Moderation und Teamarbeit vermittelt.
- Der Sprechanteil auf Seiten der Schüler/innen ist deutlich höher.
- Themen werden aus Lerner/innenperspektive betrachtet.
- Die Behandlung des Stoffes erfolgt meist intensiver, der Zugang ist vielfältig.
- Die Lehrperson beobachtet und kann Verständnisprobleme leichter identifizieren.
- Die Hemmschwelle, sich am Unterricht zu beteiligen oder um Rat zu fragen, ist zwischen Schüler/in und Schüler/in geringer.
- Es herrscht mehr Freude am Unterricht.
- Die Lernenden sind motivierter.
- Soziales Lernen wird gefördert.

Bei dieser Methode ist erforderlich, dass die/der Lernende den Stoff selbst versteht, diesen so aufbereitet, dass er von der Klasse verstanden wird, überlegt, wie der Stoff präsentiert bzw. erarbeitet wird (z.B. präsentiert die/der Lernende den Stoff selbst oder leitet die Mitschüler/innen zu Partner- oder Gruppenarbeit an) und evaluiert, ob die Klasse den Stoff verstanden hat (Martin, 2000, S. 9–10).

Zu Beginn ist es für die Schüler/innen sicher eine ungewöhnliche Erfahrung, von einem Peer „unterrichtet“ zu werden. Es bringt jedoch viel Abwechslung in den Unterrichtsalltag. Es ist auch interessant zu beobachten, wie manche Schüler/innen in der Lehrer/innenrolle aufgehen und disziplinierend ins Unterrichtsgeschehen eingreifen oder Fehler (z.B. Aussprachefehler) der Mitschüler/innen korrigieren. Überdies zeigen die Schüler/innen, die gerade in der Lehrer/innenrolle stecken, oft Ungeduld, wenn ihre Frage nicht sofort beantwortet wird. Sie müssen lernen, den Mitschülerinnen und Mitschülern Zeit zum Nachdenken zu geben.

Laura Cau (2015) verwendete LdL ein ganzes Schuljahr lang im Französischunterricht mit Schülerinnen und Schülern im zweiten Lernjahr der Fremdsprache. Vor der eigentlichen LdL-Phase sind bestimmte Vorbereitungen nötig, z.B. ist es wichtig, dass alle Schüler/innen mit bestimmten *classroom phrases* vertraut sind. Nach Erstellung eines detaillierten Stoffverteilungsplans verteilte Cau die erste Stoffeinheit, eine Lektion aus dem Schulbuch, auf Zweiergruppen. Hier ist es möglich, differenzierend einzugreifen, indem man schwierigere Themen sprachbegabteren Schülerinnen und Schülern und etwas leichter verständliche Inhalte an weniger sprachbegabte Lernende überträgt. Die Schüler/innen bereiteten nun den ihnen zugeteilten Stoff auf. In der LdL-Kernphase übernahm jedes Paar dann die Rolle der Lehrperson. Am Ende der Stunde gab es eine Feedbackrunde, in der sich das lehrende Schüler/innenpaar, die Mitschüler/innen und die Lehrerin zur Stunde äußerten und Gelungenes lobten. Caus eigene Erfahrungen und eine Befragung der Schüler/innen nach einem halben Jahr LdL-Unterricht bestätigen die Sinnhaftigkeit dieser Methode. „Alle Schüler sind am Prozess des Wissenserwerbs aktiv beteiligt und können ihre eigenen Talente einsetzen“ (Cau, 2015, S. 20).

Es ist sicher nicht nötig, LdL konsequent über das ganze Schuljahr zu verwenden. Zudem läuft man möglicherweise Gefahr, dass sich schneller Langeweile einstellt, weil der Neuigkeitswert verloren geht. Dieses interessante Beispiel von Cau soll an dieser Stelle aber als Anregung dienen, LdL manchmal im Unterricht zu versuchen. Wie genau die Lehrperson LdL im eigenen Unterricht integriert, ist ihr selbst überlassen. Die Möglichkeiten sind vielfältig:

- Zu Beginn ist es empfehlenswert (abhängig von der Altersgruppe), mit einer einfachen Lehraufgabe zu beginnen, die den Schülerinnen und Schülern übertragen wird, z.B. das Vorlesen eines Diktats. In weiterer Folge können Lernende neue Texte oder ein Grammatikkapitel gemeinsam mit den Peers erarbeiten. Die Vorbereitung erfolgt im Unterricht. So können die Aufgaben immer komplexer werden und die Vorbereitung und Leitung von Diskussionen oder die Durchführung von thematischen Einheiten umfassen. (Martin, 2000)
- Lernende erhalten die Möglichkeit, über ein Thema ihrer Wahl eine Unterrichtsstunde vorzubereiten. Sie wählen das Thema, den Zugang, die Materialien, Übungsblätter, Methoden usw. Dies ist prinzipiell alle Schüler/innen geeignet, für begabte Schüler/innen jedoch besonders spannend.
- Obwohl bei LdL angedacht ist, dass die Schüler/innen die Vorbereitung der eigenen Stunde im Unterricht machen, da ja alle Schüler/innen der Klasse zu Lehrenden werden (wie bei Cau, 2000), ist es speziell bei höheren Klassen möglich, nur einzelne Schüler/innen zu Lehrenden zu machen und die Vorbereitung der LdL-Einheit in die Freizeit zu verlegen. Jede Schülerin und jeder Schüler kommt im Schuljahr einmal dran, die Rolle der/der Unterrichtenden zu übernehmen.
- Wenn eine Schülerin/ein Schüler schneller mit einer Übung fertig ist als die anderen (wie eingangs beschrieben), so wäre es denkbar, sie/ihn einen kurzen Text vorbereiten zu lassen, den sie/er dann den Mitschülerinnen und Mitschülern vorstellt. Natürlich ist hier das Gespür der Lehrperson gefragt, inwiefern dies sinnvoll ist. Die betroffene Schülerin/der betroffene Schüler darf diese Maßnahme nicht als Strafe verstehen.
- In höheren Klassen kann einer/einem Lernenden ein Text zu einem Thema vorgegeben werden, den sie/er für den Unterricht aufbereitet, um dann in die Rolle der Lehrperson zu schlüpfen und den Text mit den Peers zu erarbeiten. Des Weiteren soll sie/er ein Arbeitsblatt mit *additional information* vorbereiten (ein Arbeitsblatt zum Thema des Textes, z.B. mit weiterführenden Fragen, Cartoons zum Diskutieren, Grafiken zum Interpretieren, Rätseln oder sonstigen Übungen). Der Kreativität der Schülerin/des Schülers sind dabei keine Grenzen gesetzt. Es ist ratsam, dass diese *additional information* im Vorfeld von der Lehrperson korrigiert wird, bevor das Blatt für die Klasse kopiert wird.
- Außerdem ist es wichtig, dass am Ende der LdL-Stunde Feedback gegeben wird.

Was eine mögliche Beurteilung dieser von den Schülerinnen und Schülern gehaltenen Unterrichtsstunden betrifft, sind sich LdL-Anwenderinnen und -Anwender nicht einig – vor allem, weil die Lernenden auch sprachliche Fehler machen (Martin, 2000, S. 5–6). Hier muss entgegnet werden: Prinzipiell spricht nichts dagegen, die Unterrichtssequenz zu beurteilen, jedoch nicht hinsichtlich sprachli-

cher Fähigkeiten, sondern hinsichtlich Ideenreichtum, Umsetzung, verwendeter Materialien, Angabe von Quellen (bei älteren Lernenden), Hilfestellung bei Vokabeln, *visuals* usw. Zu diesen Kriterien kann auch ein Beurteilungsraster erstellt werden, anhand dessen die Mitschüler/innen selbst die Einheit bewerten. Jede Lehrperson sollte selbst bestimmen, was ihr wichtig ist und was beurteilt werden kann. So kann eine LdL-Unterrichtseinheit genauso als zusätzliche Mitarbeitsaufzeichnung in die Beurteilung mit einfließen. Oder wie wäre es, LdL einmal statt einer mündlichen Prüfung (beispielsweise weil ein/e Schüler/in sich die Note verbessern will) oder statt eines Referats anzuwenden?

Wichtig ist zu erwähnen, dass LdL nicht bedeutet, dass Lehrer/innen weniger Arbeit haben; die Arbeit gestaltet sich einfach anders. Die Lehrperson ist und bleibt die Lehrperson, doch ihre Rolle im Unterricht verändert sich: sie berät, motiviert, moderiert und lernt mit (Cau, 2000, S. 21).

LdL kann auch in kleinem Rahmen stattfinden. Man spricht dann von **reziprokem Lehren**. Hattie definiert es wie folgt:

Reziprokes Lehren wurde als Unterrichtsprozess konzipiert, um Lernenden kognitive Strategien beizubringen, die zu verbesserten Lern-Outcomes führen können (ursprünglich im Bereich Leseverständnis). Die Betonung liegt darauf, dass Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, zu lernen und dabei kognitive Strategien (wie Zusammenfassen, Fragen stellen, Klären und Voraussagen) zu verwenden. Diese Strategien werden „unterstützt durch den Dialog zwischen der Lehrperson und den Lernenden, während sie versuchen, den Sinn eines Textes zu verstehen“ (Rosenshine & Meister, 1994, S. 479). Jede bzw. jeder Lernende ist einmal an der Reihe, die „Lehrperson“ zu sein. Oft lösen sich Lehrpersonen und Lernende beim Führen eines Dialogs über die Abschnitte eines Texts ab. Lernende prüfen ihr eigenes Verständnis des Materials, indem sie Fragen stellen und zusammenfassen. (Hattie 2013, S. 240–241)

Ebenfalls im Bereich des LdL oder peer teachings anzusiedeln ist die „**peer correction**“. Bei dieser Methode geht es darum, dass Schüler/innen sich gegenseitig korrigieren und Feedback geben – nicht die Lehrperson. Dies kann in Zweiergruppen oder in größeren Gruppen vollzogen werden.

Sehr gut lässt sich dies zur Optimierung von Texten einsetzen (Kempton, 2011). Texte, die Schüler/innen im Unterricht oder als Hausübung produziert haben, werden paarweise ausgetauscht. Mit Hilfe des folgenden Arbeitsblatts „*How to give feedback on texts*“ bearbeitet eine Schülerin/ein Schüler jeweils den Text der/des anderen.

How to give feedback on texts

1. Say what you liked best about the text. Be precise: talk about certain sentences, paragraphs, words you like/you find striking.
2. Write down questions that come to your mind while reading the text:
 - Could you understand every sentence?
 - Did the writer use the words correctly?
 - Can the arguments/the course of events/the plot be understood?
 - Are there any open questions after reading?
 - What could have been added?
3. What did the writer want to convey? Finish the following sentences:
 - "I think this text was written in order to show that ..."
 - "This text reports on/describes ..."
4. Describe what effect the text had on you as a reader:
 - "When I started reading I felt ..."
 - "After reading the text it made me ..."
 - Look for reasons why the text made you feel surprised/astonished/concerned/...

(Kempton, 2011, adaptiert für Englisch)

Selbstverständlich müssen sich die Schüler/innen erst daran gewöhnen, *peer corrections* zu machen und die Texte der anderen zu „optimieren“, nicht zu „verbessern“. Zu Beginn werden sie schnell fertig sein und es wird ihnen schwerfallen, über die Texte der anderen zu reden. Deshalb sind auch die Leitfragen von Bedeutung. Zudem ist es wichtig, dass die Lehrerin/der Lehrer für Fragen zur Verfügung steht und die Optimierungsprozesse unterstützt. Denkbar ist des Weiteren, die Texte der Schüler/innen zu anonymisieren (Schüler/innen schreiben den Text mit dem Computer, ohne Angabe des Namens). Dann folgt die „Optimierungsphase“ und erst danach wird aufgelöst, von wem der Text stammt. Besonders sprachbegabte Schüler/innen können bei *peer corrections* ihre Sprachkompetenzen gezielt einsetzen.

Auch das **Gestalten von Unterrichtsmaterialien** (z.B. *word-scramble exercises, crossword puzzles, reading material, story starters, visuals* usw.) kann als Lernen durch Lehren gesehen werden, wo aus Schülerinnen und Schülern „*producers of knowledge*“ werden. Die Lehrperson erhält wertvolle Hinweise auf Interessen und Bedürfnisse der Lernenden. Darüber hinaus wirkt es positiv auf die Schüler/innen, wenn andere mit von ihnen kreierten Materialien arbeiten. Viele brauchbare Vorschläge über das Gestalten von Unterrichtsmaterialien für den Englischunterricht diverser Altersgruppen beschreibt Moiseenko (2015)¹⁰. In diesem Zusammenhang sei auch auf die bereits erwähnten *triminoes* verwiesen, die differenziert nach Schwierigkeitsgrad von den Lernenden selbst erstellt werden können. Je mehr Teile ein *trimino* hat, desto schwieriger ist die Erstellung und Bearbeitung. Weiters spielt es eine Rolle, ob ein *trimino*-Teilchen zwei oder drei Begriffe/Bilder/Fragen enthält (Beispiele siehe Anhang 7.1).

So sei noch einmal zusammengefasst: „Wenn also Lernende für andere zu Lehrenden werden, so lernen Unterrichtende ebenso viel wie die Unterrichteten. Wenn sie über dieses Unterrichten Kontrolle oder Autonomie haben, sind die Effekte noch höher.“ (Hattie, 2013, S. 222)

2.6 Autonomous Learner Model – Selbstbestimmt Lernen

Das Konzept des selbstbestimmten oder autonomen Lernens (Autonomous Learner Model – ALM), entwickelt von George T. Betts und Jolene K. Kercher (1999, 2008), wurde ursprünglich für Begabte gestaltet, um sie im Unterricht anzusprechen und zu fördern. Im Sinne der breiten Begabungsförderung ist es aber für alle Lernenden und ihre individuellen Bedürfnisse geeignet. Zu 90 % der Zeit findet regulärer Unterricht statt, 10 % des Unterrichts basiert auf dem ALM. Das Konzept ist jedoch beliebig anwendbar, z.B. als Förderprogramm für ein Schuljahr oder als Ressource, der interessante Teile entnommen werden, um sie individuell zu adaptieren. Prinzipiell geht es darum, Fähigkeiten der Lernenden zu optimieren. Die Lehrperson vermittelt, begleitet, hinterfragt, unterstützt – fungiert als „*facilitator*“, als „*Türöffner/in*“ (2008, S. 9). Betts und Kercher beschreiben verschiedenste Aktivitäten, die sich gut für den Englischunterricht eignen, von denen nun einige kurz vorgestellt werden.

Die Verwendung eines Fragebogens zu Gardners acht Multiplen Intelligenzen (Betts & Kercher, 1999, S. 90–93), wie bereits in Kapitel 2.1 beim MI-Raster zu *work* erwähnt, ermöglicht den Lernenden einen Blick auf eigene Stärken und fördert, wenn in englischer Sprache verwendet, zugleich die Sprachkompetenz.

Abhängig von den Sprachkenntnissen der Lernenden ist es möglicherweise nötig, Vokabular zu klären. Die Lernenden füllen dabei den Fragebogen „Multiple Intelligences Worksheet“ (siehe Anhang 7.5) aus, indem sie sich bei jeder Aussage auf einer Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 5 (trifft voll zu) selbst einschätzen. Die Punkte werden zusammengezählt und als Gesamtpunktezahle je Intelligenz notiert (die niedrigste Punktzahl ist 8, die höchste 40). Die Gesamtpunktezahle je Intelligenz wird dann ins Profiltraster „Multiple Intelligences Profile“ (siehe ebenfalls Anhang 7.5) eingetragen und an-

¹⁰ Der Artikel ist auch online abrufbar unter

http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/etf_53_4_pg14-23_508.pdf

schließlich mit den Lernenden diskutiert. Zusätzlich schlagen Betts und Kercher vor, die Schüler/innen anschließend ein Namenskartchen gestalten zu lassen, das ihr Intelligenzprofil widerspiegelt.

Ein weiteres Beispiel aus dem Autonomous Learner Model ist „*Journey into Self: An Experience in Personal Growth*“ (Betts & Kercher, 1999, S. 115–123). Ziel ist, dass die Schüler/innen mehr über sich selbst erfahren und dieses Wissen anwenden. Eine der beschriebenen und für den Englischunterricht geeigneten Übungen ist folgende: „*Write a letter to yourself outlining your plan for a more positive lifestyle.*“ Mit entspannender Begleitmusik im Hintergrund – Betts und Kercher empfehlen Johann Pachelbels Kanon in D-Dur – können die Schüler/innen im Unterricht an ihrem Brief arbeiten. Ob diese Briefe dann den anderen gezeigt werden, entscheidet jede Schülerin/jeder Schüler für sich.

Das ALM bietet auch hervorragende Ideen für Projekte/Projektstage, Atelierbetrieb¹¹ und andere Aktivitäten, bei denen Forschendes Lernen¹² zum Einsatz kommt – Enrichment für sprachbegabte Schüler/innen. Ein Beispiel ist „*Intriguing People of the Last 100 Years. A Directed Study*“ (Betts & Kercher, 1999, S. 260–263), im Rahmen dessen sich die Schüler/innen mit zehn faszinierenden Persönlichkeiten eines bestimmten Gebiets beschäftigen, eine Person ihres Umfelds interviewen und ein Magazin erstellen, in dem alle Personen vorgestellt werden.

2.7 Europäisches Sprachenportfolio

Manche Englischlehrer/innen schätzen die Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio (ESP), einem vom Europarat initiierten Reflexions- und Lerninstrument, das es für die Grundschule (6–10 Jahre), die Mittelstufe (10–15 Jahre) und die Oberstufe (junge Erwachsene 15+) gibt. Das ESP besteht aus einem Sprachenpass, einer Sprachenbiografie und einem Dossier und unterstützt kompetenzorientiertes, individualisiertes, selbstbestimmtes und interkulturelles Lernen.¹³

Hier ein kurzes Beispiel aus dem ESP für die Grundschule (Felberbauer, Grabner, Gritsch, Kolroser & Pelzmann, 2010): Bei der „Sprachenrallye“, einer Art Brettspiel, müssen die Schüler/innen, wenn sie auf bestimmten Feldern (Grüßen, Familie, Schulsachen, Wetter usw.) landen, ein passendes Wort in der Fremdsprache sagen. Mit steigendem Schwierigkeitsgrad können auch Aktionskartchen wie die folgenden im Spiel verwendet werden:

PETS 1. Do you have any pets? 2. Name 5 pets. 3. Talk about a pet.	FRIENDS 1. Who is your best friend? 2. Talk about a friend. 3. Describe your best friend.
SCHOOL 1. What is the name of your school? 2. Name 5 school things. 3. Talk about school.	CLOTHES 1. What would you wear in winter? 2. What would you wear in summer? 3. What are your favourite clothes?

(Felberbauer, Grabner, Gritsch, Kolroser & Pelzmann, 2010, S. 55)

¹¹ Näheres zum Atelierbetrieb siehe Plakat „Wege in der Begabungsförderung. Förderung durch Beschleunigung und Vertiefung“ des ÖZBF unter www.oezbf.at/plakat

¹² Weitere Informationen zum Forschenden Lernen siehe Plakat „Wege in der Begabungsförderung. Förderung durch Beschleunigung und Vertiefung“ des ÖZBF unter www.oezbf.at/plakat

¹³ Weitere Informationen zum ESP und diverse Publikationen zum Sprachenlernen finden Interessierte auf der Homepage des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums (ÖSZ) www.oesz.at

3. Schulische Fördermaßnahmen

3.1 Freigegegenstände, Unverbindliche Übungen, Talentförderkurse, Sprachwochen, Projekte und Projektstage

Freigegegenstände, Unverbindliche Übungen, Talentförderkurse, Sprachwochen¹⁴, Projekte und Projektstage eignen sich bekanntlich hervorragend, um zusätzliche Angebote zu schaffen und besonders sprachbegabte Schüler/innen zu fördern. Als Anregung sei empfohlen, Projekte im Fach Englisch nicht nur mit einer Klasse durchzuführen, sondern mit sprachbegabten Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Klassen und Jahrgänge. Besonders sprachbegabte Schüler/innen aus mehreren Klassen bilden somit das Projektteam und arbeiten gemeinsam an einem Thema. Voraussetzung ist, dass die Schüler/innen bereit sind, die Inhalte des regulären Unterrichts selbstständig nachzuholen und bei Bedarf die Projektergebnisse der eigenen Klasse zu präsentieren. Gerade Letzteres kann aus sozialen Gründen positiv sein, wenn Sprachbegabte das selbstständig Erarbeitete vorstellen können und die Mitschüler/innen sehen, dass das Verlassen des Regelunterrichts mit einer konkreten Aufgabenstellung verknüpft war.

3.2 Drehtürmodell

Eine weitere Fördermaßnahme ist das Drehtürmodell¹⁵, das auch im Rahmen der Neuen Oberstufe ermöglicht wird (siehe Kapitel 3.5). Darunter versteht man alle pädagogischen Maßnahmen, die einer Schülerin/einem Schüler vorübergehend eine „imaginäre Tür“ zu einem anderen Lernort öffnen, z.B. um eine Fremdsprache zu vertiefen oder in einer anderen Klasse eine weitere Fremdsprache zu lernen. Vereinbarungen hierzu werden am besten in einem Lernvertrag (siehe Kapitel 2.3) festgehalten.

3.3 Mentoring und Tutoring

Mentoring und Tutoring eröffnen Möglichkeiten zur Förderung derjenigen Schüler/innen, die sich im Fach Englisch als besonders begabt hervortun, indem sie tiefgehend individualisieren. **Mentoring** ist längerfristig angelegt und hat eine soziale Komponente: Eine Mentorin/ein Mentor sollte von der Schülerin/dem Schüler als persönliches Vorbild gesehen werden, damit ihr/sein Einfluss über die inhaltliche Unterstützung hinausgeht. Die Schule kann externe Expertinnen und Experten als Mentorinnen/Mentoren für begabte Lernende gewinnen – z.B. *native speaker*. Obwohl externe Mentorinnen und Mentoren zu bevorzugen sind, so kann zuweilen dennoch auf schulinterne Personen zurückgegriffen werden: Da vielen Schulen ein/e „*English language assistant*“ zur Verfügung steht, die/der Lehrer/innen und Schüler/innen im Unterricht unterstützt, besteht auch die Möglichkeit, diese/n zu bitten, bei Bedarf als Mentor/in zur Verfügung zu stehen. Möglich ist zudem, klassenfremde Lehrer/innen als Mentorinnen und Mentoren einzusetzen, um Begabungsförderung außerhalb des Unterrichts zu forcieren. Man stelle sich die folgende Situation vor: Eine Lehrperson, die eine Zeit lang in Schottland studiert hat, fungiert als Mentor/in für eine Maturantin/einen Maturanten mit dem gleichen Ziel. Oder: Eine Lehrperson, die Englisch und Geschichte unterrichtet, steht vor Ort als Mentor/in für eine Schülerin/einen Schüler zu Verfügung, die/der genau in diesen beiden Fächern Spezialinteressen hat; aufgrund der geographischen Lage ist es möglicherweise zu aufwendig, zu einer Mentorin/einem Mentor an die nächste Universität zu fahren.

¹⁴ Eine Nachbereitung der Sprachwoche mit *tasks* verschiedener Schwierigkeitsgrade siehe Kapitel 2.3

¹⁵ Beschreibungen möglicher Umsetzungen des Drehtürmodells siehe Plakat „Wege in der Begabungsförderung. Förderung durch Beschleunigung und Vertiefung“ des ÖZBF unter www.oezbf.at/plakat

Von **Tutoring** spricht man, wenn Schüler/innen höherer Schulstufen Schüler/innen niedrigerer Schulstufen eher kurzfristig inhaltlich unterstützen – ganz im Sinne von Lernen durch Lehren. Dies ist genauso auf Unterrichtsebene möglich (peer tutoring; Genauerer siehe Kapitel 2.5).

Zudem sei noch auf das **Coaching**¹⁶ verwiesen – eine professionelle Form der individuellen Beratung einer sprachbegabten Schülerin/eines sprachbegabten Schülers, durchgeführt von einem ausgebildeten Coach. Hier steckt sich die Schülerin/der Schüler unter Anleitung des Coaches eigene Ziele in Bezug auf ihre/seine Sprachkompetenz und erarbeitet Wege und Etappen, um diese zu erreichen.

3.4 Prüfungsgebiet „Mehrsprachigkeit“

Im Rahmen der neuen Reife- und Diplomprüfung an berufsbildenden höheren Schulen haben Schüler/innen die Möglichkeit, eine mündliche Prüfung im Gebiet „Mehrsprachigkeit“ abzulegen. Als Gründe für mehrsprachige Prüfungen listet das Center für berufsbezogene Sprachen (CEBS) die folgenden auf:

- „Mehrsprachigkeit ist Teil der europäischen Identität
- Wertschätzung der Vielfalt soll dokumentiert werden
- Umsetzung der Ziele der Agenda 2020 der Europäischen Kommission
- Anerkennung der Bedeutung des Prinzips Mehrsprachigkeit
- Nachweis von erworbenen Kompetenzen
- **Erweiterung des Prüfungsangebotes im Sinne der Individualisierung**
- Option, das individuelle Portfolio durch eine Zertifizierung in eine bestimmte Richtung zu entwickeln
- **Zusatzangebot für sprachlich besonders interessierte und/oder begabte Lernende**
- Erhöhung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt durch eine Aufwertung sowie Erweiterung des persönlichen Portfolios
- Beitrag zur Vernetzung von Unterrichtsfächern, die noch getrennt unterrichtet werden (Interdisziplinarität)“ (CEBS, 2015, S. 5, Hervorhebung S. T.)

Die Aufgabenstellung besteht aus einem monologischen und einem dialogischen Teil und simuliert einen polyglotten Dialog, eingebettet in einen situativen Kontext. Mehrere Sprachen werden verwendet („code-switching“). Die Aufgabenstellung enthält Handlungsanweisungen mittels Operatoren und Impulse/Inputs auf Deutsch. Dabei kommen zwei Prüfer/innen zum Einsatz.

Lehrpersonen sind aufgefordert, das Prüfungsgebiet Mehrsprachigkeit als individualisierende Maßnahme und Zusatzangebot für Sprachbegabte zu nutzen. Eine genaue Beschreibung dieser Prüfungsform, Hinweise zur Erstellung kompetenzorientierter Aufgabenstellungen und Beispiele finden Interessierte im Wegweiser des CEBS (2015).

3.5 Neue Oberstufe

Im Rahmen der Neuen Oberstufe wird der Begabungsförderung konkret Raum gegeben:

Die neue Oberstufe bietet für Schüler/innen mit besonderen Begabungen eine Reihe von Optionen und Fördermöglichkeiten, die auf die unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten der Schüler/innen eingehen. Dadurch wird zum einen gewährleistet, dass Schüler/innen im Unterricht nach ihren Möglichkeiten gefordert und gefördert werden und ihre Kapazitäten bestmöglich nutzen, zum anderen haben sie dadurch an allen Oberstufenformen die Möglichkeit, Teile der abschließenden Prüfung vorzuziehen (...). (BMBF, 2015, S. 15)

¹⁶ Genauerer zu Coaching siehe Plakat „Wege in der Begabungsförderung. Förderung durch Beschleunigung und Vertiefung“ des ÖZBF unter www.oezbf.at/plakat

Für Schüler/innen mit besonderer sprachlicher Begabung eröffnen sich im Rahmen der Neuen Oberstufe die folgenden Möglichkeiten (BMBF, 2015):

- Semesterprüfung über noch nicht besuchte Unterrichtsgegenstände,
- Überspringen einzelner Unterrichtsgegenstände,
- Möglichkeit der zeitweisen Teilnahme am Unterricht in einzelnen Unterrichtsgegenständen in einem höheren als dem besuchten Semester (Drehtürmodell),
- Möglichkeit der vorgezogenen Teilprüfung im Rahmen der abschließenden Prüfungen.

3.6 Arbeitssprache Englisch

Eine Schule kann Wert darauf legen, dass der Fachunterricht in der Arbeitssprache Englisch abgehalten wird. Diese Maßnahme ist nicht nur für besonders sprachinteressierte und sprachbegabte Schüler/innen sowohl herausfordernd als auch nützlich, sondern alle Schüler/innen profitieren davon. Bei dieser Form des Unterrichts, bekannt als CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), BIL (Bilingualer Sachfachunterricht), EaA (Englisch als Arbeitssprache) oder TCFL (*Teaching Content in a Foreign Language*), ist Englisch nicht primärer Lerngegenstand, sondern lediglich das Medium des Unterrichts. Die Verwendung der Fremdsprache ist abhängig von der Schulart, dem Alter der Schüler/innen und ihrer Sprachkompetenz und kann phasenweise oder ununterbrochen eingesetzt werden. Haß et al. (2015, S. 64) zufolge erhöht BIL die kommunikative Kompetenz der Schüler/innen und ihre Bereitschaft, sich schwierigeren Materialien zu widmen.¹⁷

An dieser Stelle sei erwähnt, dass das Prinzip „Englisch als Arbeitssprache“ auch im kleinen Rahmen gut umgesetzt werden kann. Man denke an fächerübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht, der sich hervorragend dazu eignet, einen Unterrichtsgegenstand wie Geographie, Geschichte oder Physik mit der Fremdsprache zu kombinieren (Genauerer zum fächerübergreifenden Unterricht siehe Haß et al., 2015). Des Weiteren kann jede Lehrperson im Fachunterricht zwischendurch mit englischem Material arbeiten bzw. differenzieren, indem einigen Schülerinnen und Schülern zusätzliches englisches Material geboten wird. Je besser die Zusammenarbeit unter den Kolleginnen und Kollegen ist, desto einfacher sind solche Maßnahmen umsetzbar. Ein Beispiel, das sich für den fächerübergreifenden Unterricht aus Ernährung und Englisch eignet, ist das in Kapitel 2.3 beschriebene „Thesenpapier“. Ein weiteres Beispiel zeigen Grangl und Posch (2000, S. 21) für einen Stationenbetrieb im englischsprachigen Geografieunterricht einer 4. Klasse Hauptschule, wo die Schüler/innen ein *trimino* mit Fragen und Antworten zu einem Text über *ethnic minorities* lösen.

4. Die außerschulische Förderung sprachlich begabter Schüler/innen

Förderangebote für sprachlich begabte Schüler/innen gibt es ebenfalls im außerschulischen Bereich. Dazu zählen verschiedene **Fremdsprachenwettbewerbe, Olympiaden, Sommerakademien, Pluskurse**¹⁸ usw.

Ein Beispiel für einen Wettbewerb ist der jährliche Sprachencontest der berufsbildenden Schulen, der die Bewerbe „Mehrsprachigkeit“ (Englisch/Französisch, Englisch/Italienisch, Englisch/Spanisch und Englisch/Russisch) für berufsbildende höhere Schulen mit zweiter lebender Fremdsprache und

¹⁷ Näheres zu Englisch als Arbeitssprache siehe Haß, Kieweg, Kutty, Müller-Hartmann & Weisshaar, 2015; einen interessanten Erfahrungsbericht siehe De Jongh, Riedl & Becker, 2015; Informationen und weiterführende Links siehe auch www.cebs.at/clil

¹⁸ Weitere Informationen sind auf der Homepage des ÖZBF www.oezbf.at abzurufen

„Englisch als Einzelsprache“ für berufsbildende Schulen ohne zweiter lebender Fremdsprache beinhaltet. Die Auswahl der Kandidatinnen und Kandidaten obliegt den einzelnen Landes- bzw. Stadtschulräten bzw. deren Landesschulinspektorinnen und -inspektoren.¹⁹ Im Bereich der allgemeinbildenden höheren Schulen bietet sich die Teilnahme an WIFI-Sprachmania an.²⁰ Zudem gibt es für Schüler/innen aller Schularten den mehrsprachigen Redewettbewerb „Sag’s multi!“, bei dem Schüler/innen ab der 7. Schulstufe zweisprachige Reden (Deutsch und eine weitere Sprache) halten.²¹ Lehrer/innen sind gebeten, sprachbegabte Schüler/innen über diverse Angebote zu informieren und ihnen eine Teilnahme zu ermöglichen.

Ferner bietet das Programm **„Schüler/innen an die Hochschulen“**²², eine Kooperation des ÖZBF mit vielen Partnerhochschulen, die Möglichkeit für Sprachbegabte, Lehrveranstaltungen an Sprachinstituten oder Sprachkurse an den Sprachenzentren der österreichischen Universitäten zu besuchen.

Abschließend sei noch auf die Möglichkeit von **Praktika im englischsprachigen Ausland** verwiesen, die sowohl berufliche Qualifikationen schaffen und als auch die Sprachkompetenz erhöhen. Immer mehr Schulen fördern diese Art von Praktika, v.a. dann, wenn Praktika zwingend im Lehrplan vorgesehen sind.

5. Fazit

Im Englischunterricht bieten sich Lehrpersonen viele Möglichkeiten, den Unterricht differenziert und individualisiert zu gestalten und so didaktisch auf besonders sprachbegabte Schüler/innen einzugehen – wie Eva und Peter, die beiden eingangs erwähnten Lernenden. Die beschriebenen Aktivitäten, Aufgabenstellungen und Lernarrangements zeigen, dass keine tiefgreifenden Umwälzungen des Unterrichts nötig sind, sondern dass es um kleine Schritte in eine „individualisierende und differenzierende Richtung“ geht – auf dem Weg zu einer begabungsfördernden Lernumwelt. „Begabungs- und Begabtenförderung bedeutet nicht das Aufgeben traditioneller Unterrichtsformen; sie stellt eine Bereicherung in den Angeboten, Inhalten und Methoden dar“ (Oswald & Weilguny, 2005, S. 12).

Was es also für Lernende braucht ist Folgendes:

„Immer wieder einmal
die Möglichkeit,
sich zu versuchen,
sich zu bestätigen,
sich zu finden“
(Kempter, 2015)

¹⁹ Weitere Informationen sind auf der Homepage des CEBS (Center für berufsbezogene Sprachen) zu finden: www.cebs.at/index.php?id=39

²⁰ Weitere Informationen sind unter www.wifi.at/%C3%9Cber%20uns/WIFI-Sprachmania/Sprachmania abrufbar

²¹ Nähere Informationen liefert die Website www.sagsmulti.at

²² Informationen zu diesem Programm findet man unter www.oezbf.at/cms/index.php/schuelerinnen-an-die-unis.html

6. Literatur

- 21st Century Learning Academy (2011). The 40 Reflection Questions. Abgerufen von www.edutopia.org/pdfs/stw/edutopia-stw-replicatingPBL-21stCAcad-reflection-questions.pdf [16.01.2016]
- Betts, G. & Kercher, J. K. (1999). *Autonomous Learner Model. Optimizing Ability*. Greeley: ALPS Publishing.
- Betts, G. & Kercher, J. K. (2008). *Der Weg des selbstbestimmten Lernens. Auf dem Weg zum autonomen Leben*. Berlin: LIT.
- Brunner, I. & Rottensteiner, E. (Hrsg.) (2014). *Mit multiplen Intelligenzen Begabungen fördern und Kompetenzen entwickeln. Praxisbeispiele für erfolgreiches Unterrichten in der Grundschule und der Sekundarstufe 1*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (2013). *Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung in den Unterrichtsgegenständen Lebende Fremdsprachen. Empfehlende Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*. Abgerufen von http://ahs-tirol.tsn.at/www/sites/default/files/LF_Lebende%20Fremdspr.pdf [16.01.2016]
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015). *Die neue Oberstufe – Individuell und kompetenzorientiert. Grundinformation und Ziele im Überblick*. Wien: BMBF.
- BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009). *Grundsatzterlass zur Begabtenförderung. Rundschreiben Nr. 16/2009*. Abgerufen von www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2009_16.html [16.01.2016]
- Cau, L. (2015). *Lernen durch Lehren – ganz konkret. Erprobung eines herausfordernden Konzepts im Fremdsprachenunterricht*. Pädagogik, 2/2015, 20-23.
- CEBS – Center für berufsbezogene Sprachen (2013). *Wegweiser: Die kompetenzorientierte mündliche Reife- und Diplomprüfung Lebende Fremdsprachen*. Salzburg: CEBS.
- CEBS – Center für berufsbezogene Sprachen (2015). *Wegweiser: Die kompetenzorientierte mündliche Reife- und Diplomprüfung Lebende Fremdsprachen. Prüfungsgebiet Mehrsprachigkeit*. Abgerufen von www.cebs.at/fileadmin/user_upload/service/WEGWEISER/MSP/Wegweiser-MSP-2015.pdf [16.01.2016]
- De Jongh, S., Riedl, K. & Becker, B. (2015). *Erfolgsgeschichte Euroklasse. Begabungsförderung durch Englisch als Arbeitssprache an der Bundeshandelsakademie 1 Salzburg*. news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung, 40 (2), 64-65.
- Felberbauer, M., Grabner, S., Gritsch, A., Kolros, C. & Pelzmann, D. (2010). *Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer zum Europäischen Sprachenportfolio für die Grundschule (6-10 Jahre)*. Graz: ÖSZ. Abgerufen von www.oesz.at/download/publikationen/espg_lehrerbegleitheft_web.pdf [16.01.2016]
- Gardner, H. (2002). *Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes (2. Aufl.)*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grangl, S. & Posch, D. (2000). *Neue Lernformen. eaa Serviceheft 5*. Abgerufen von www.oesz.at/download/sh5.pdf [16.01.2016]
- Grzega, J. (o.J.). *Lernen durch Lehren*. Abgerufen von www.lernen-durch-lehren.de [16.01.2016]
- Haß, F. (2008). *Die Vielfalt der Intelligenzen. Intelligenzprofile im Englischunterricht berücksichtigen*. Abgerufen von www.angewandte-didaktik.de/index.php/aufsaeetze.html [20.10.2015]
- Haß, F. (2013). *Aus der Not eine Tugend machen – zum Umgang mit Heterogenität im Englischunterricht*. Abgerufen von www.angewandte-didaktik.de/index.php/aufsaeetze.html [20.10.2015]
- Haß, F., Kieweg, W., Kutty, M., Müller-Hartmann, A. & Weisshaar, H. (2015). *Fachdidaktik Englisch. Tradition – Innovation – Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen. (Originaltitel: Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Higueras Ruiz, S. (2015). *Romanische Sprachen effizienter lernen. Der Ansatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik als Möglichkeit Begabungen im Fremdsprachenunterricht zu fördern*. Abgerufen von

- www.oezbf.at/cms/tl_files/Publikationen/Div_andere_Handreichungen/Dossier%20Mehrsprachigkeitsdidaktik%20S_H_KK%20FINAL.pdf [23.01.2016]
- Horak, A., Moser, W., Nezbeda, M. & Schober, M. (2010). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis. ÖSZ Praxisreihe 12. Graz: ÖSZ.
- Huser, J. (2004). Lichtblick für helle Köpfe. Ein Wegweiser zur Erkennung und Förderung von hohen Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen auf allen Schulstufen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Kempton, U. (2011). Der Weg des selbstbestimmten Lernens. [Seminar]. Lehrgang Begabungs- und (Hoch-)Begabtenförderung. Block 2. 30.03.2011, PH Salzburg.
- Kempton, U. (2015). Personale Pädagogik als Grundlage für eine erfolgreiche Förderung von Begabten. Abgerufen von <http://slideplayer.org/slide/2920484/> [03.09.2016]
- Kemsies, R. & Oszwald, R. (2012). Kompetenzorientiertes Prüfen leicht gemacht. Ein Leitfaden zum Erstellen von Tasks – mit ausgearbeiteten Beispielen. Neue Reifeprüfung mündlich Englisch. Wien: Veritas.
- Martin, J.-P. (2000). Lernen durch Lehren: ein modernes Unterrichtskonzept. Abgerufen von www.lernen-durch-lehren.de/Material/Publikationen/aufsatz2000.pdf [10.11.2015]
- Merkel, M. (2008). Handreichungen Englische Fachdidaktik. Abgerufen von www.anglistik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/99050601/Downloads_fuer_Studierende/handreichungen_englischdidaktik_wuerzburg.pdf [20.10.2015]
- Moiseenko, V. (2015). Encouraging Learners to Create Language-Learning Materials. English Teaching Forum. 53 (4), 14-23.
- Oswald, F. & Weilguny, W. M. (2005). Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung. Impulse zu einer begabungsfreundlichen Lernkultur. Salzburg: ÖZBF.
- ÖZBF – Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (2016). Wege in der Begabungsförderung. Förderung durch Beschleunigung und Vertiefung [Interaktives Plakat]. Salzburg: ÖZBF. Abgerufen von www.oezbf.at/plakat [10.11.2015]
- Palmstorfer, B. (2006). Differenzierung KONKRET – Aus der Praxis für die Praxis. Ein Handbuch für die Grundschule. Wien: Jugend & Volk.
- Salner-Gridling, I. (2009). Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren. Wien: ÖZEPS.
- Schitter, H. (2015). Methodenvielfalt im PUP-Unterricht [Seminar]. PUP Herbsttagung, 22. Oktober 2015. PH Salzburg.
- Schmid, F., Stahl, J. & Anton, M. (2014). Einleitung. In iPEGE – International Panel of Experts for Gifted Education (Hrsg.), Professionelle Begabtenförderung. Fachdidaktik und Begabtenförderung (S. 9-19). Salzburg: ÖZBF.
- Scholz, I. & Zimmermann, H. (2010). Viele Wege führen zur Sprachkompetenz. Differenzierter und interkultureller Fremdsprachenunterricht. Pädagogik, 6, 14-17.
- Steinheider, P. (2014). Was Schulen für ihre guten Schülerinnen und Schüler tun können. Hochbegabtenförderung als Schulentwicklungsaufgabe. Wiesbaden: Springer.
- Tomlinson, C. A. (2000). The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners. Alexandria: ASCD.
- Trim, J. L. M., Coste, D., North, B. & Sheils, J. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Abgerufen von www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf [10.11.2015]
- Wagner, T. (2014). Fachdidaktik Englisch. In iPEGE – International Panel of Experts for Gifted Education (Hrsg.), Professionelle Begabtenförderung. Fachdidaktik und Begabtenförderung (S. 113-129). Salzburg: ÖZBF.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen (2. Aufl., S. 17-31). Weinheim: Beltz.

7. Anhang

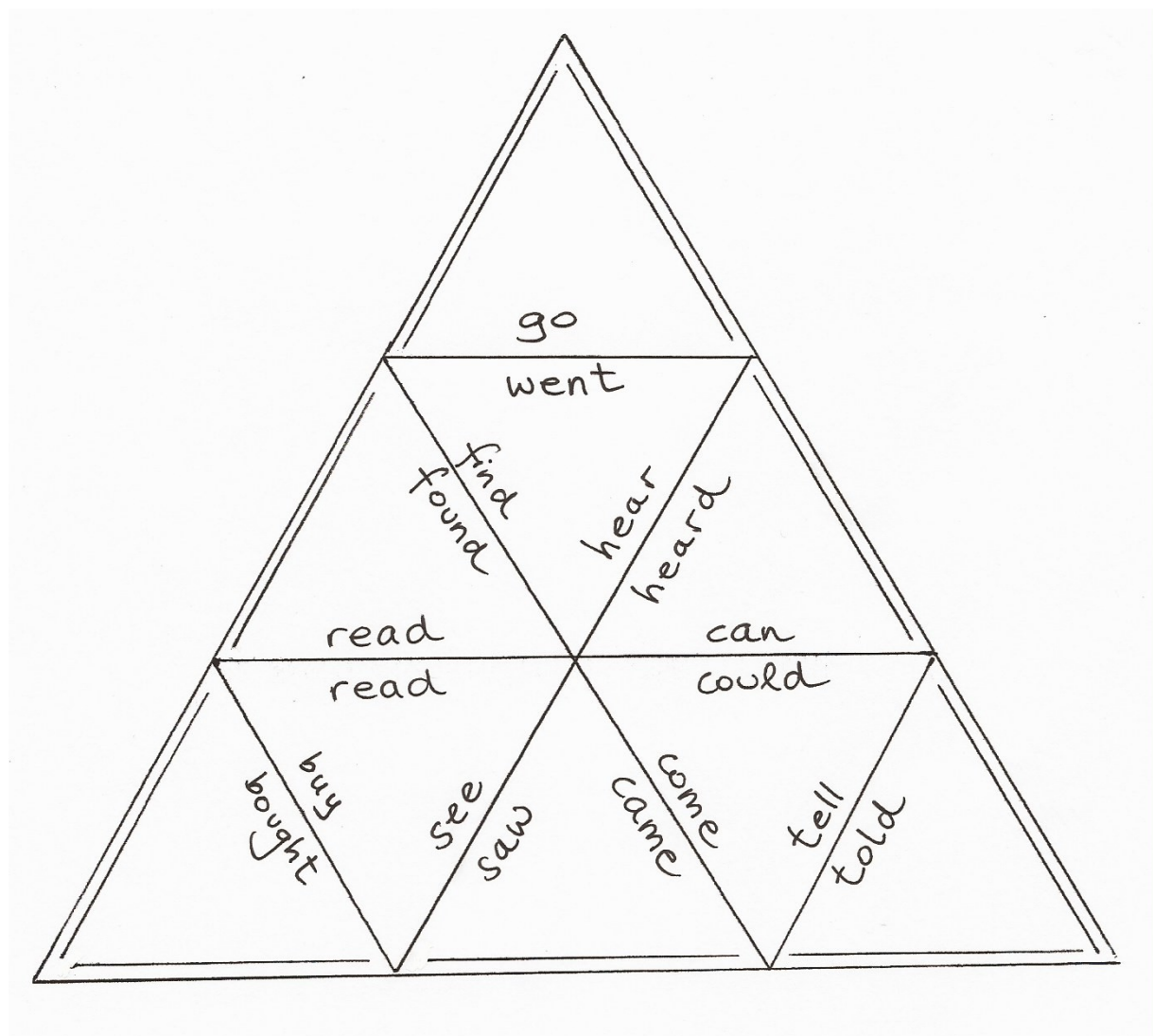
7.1 Triminoes

TRIMINO – Irregular verbs (basic, 9 pieces)

Match the present forms with the past forms.

Put the pieces together so that they form a big triangle Δ .

Then check with the key.

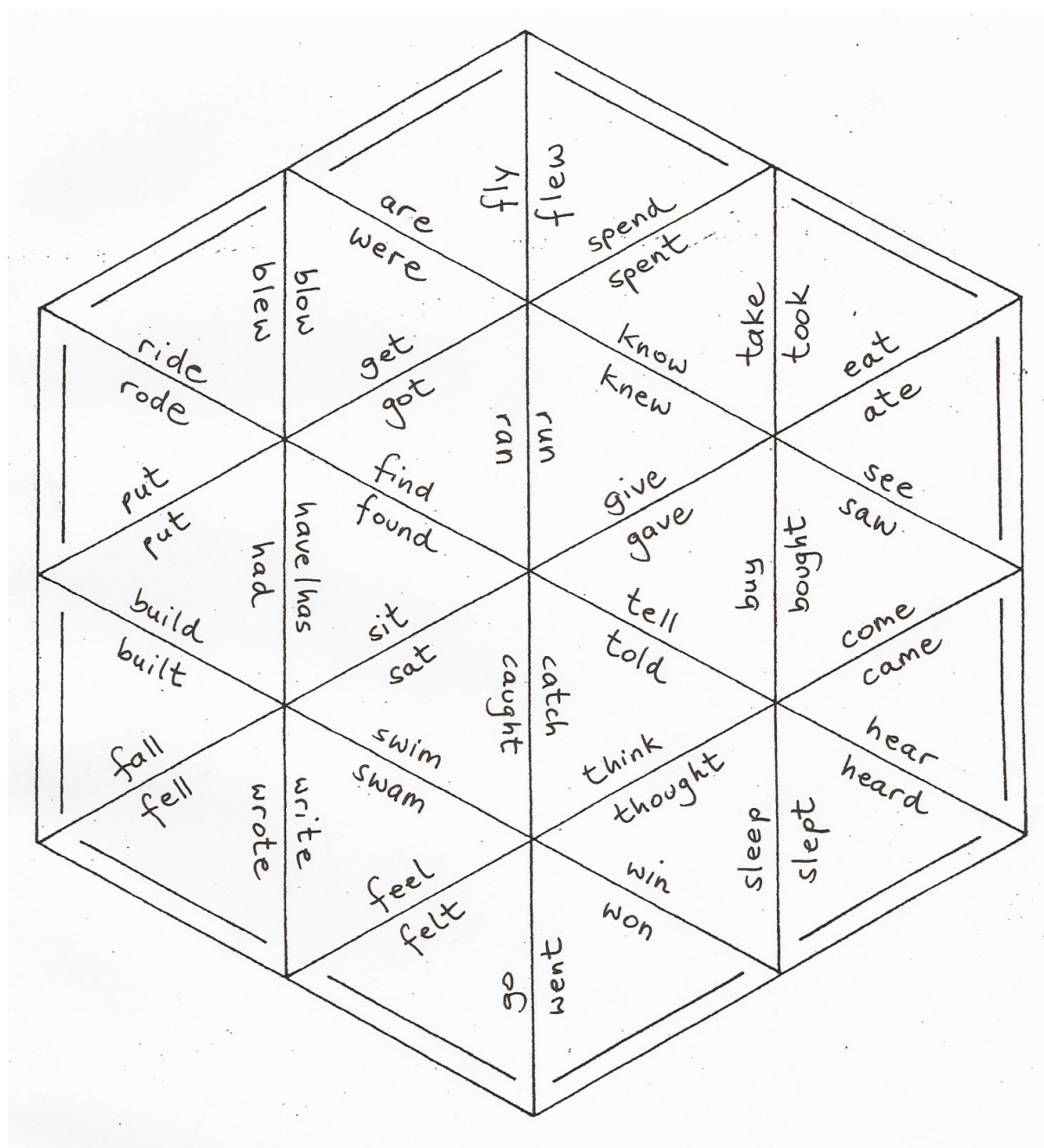


TRIMINO – Irregular verbs (advanced, 24 pieces)

Match the present forms with the past forms.

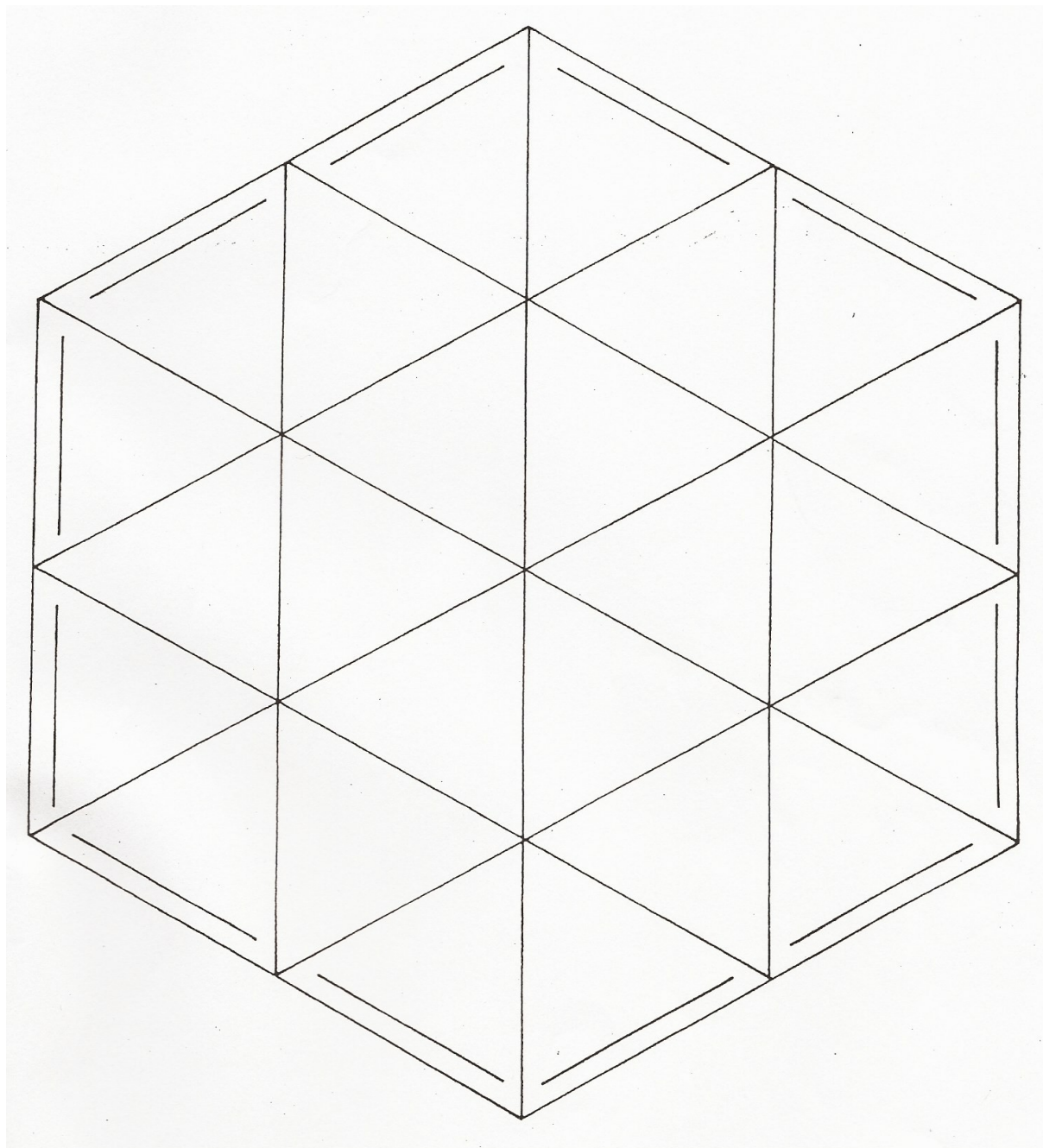
Put the pieces together so that they form a big hexagon.

Then check with the key.



CREATE YOUR OWN TRIMINO

Create your own trimino to practise irregular verbs. Cut out the pieces and give them to another student. Then check the result.



7.2 Reflection Questions

Reflection Questions

Backward-Looking:

- How much did you know about the subject before we started?
- What process did you go through to create this product?
- Have you done a similar kind of work in the past (earlier in the year or in a previous grade; in school or out of school)?
- What problems did you encounter while you were working on this task? How did you solve them?
- What resources did you use while working on the task? Which ones were especially helpful? Which ones would you use again?

Inward-Looking:

- How do you feel about your final product? What parts of it do you particularly like? Dislike? Why? What did/do you enjoy about this piece or work?
- What did/do you find frustrating about it?
- What does your product reveal about you as a learner?
- What did you learn about yourself as you worked on this task?
- Have you changed any ideas you used to have on this subject?

Outward-Looking:

- Did you do your work the way other people did theirs?
- In what ways did you do it differently?
- If you were the teacher, what comments would you make about your final product?
- What grade would you give it? Why?
- What do your classmates particularly notice about your final product when they look at it?

Forward-Looking:

- One thing I would like to improve upon is ...
- What will you change in the next revision of your product?
- What's the one thing that you have seen in your classmates' work or process that you would like to try in your next product?
- What's one goal you would like to set for yourself for next time?
- What would you like to spend more time on in school?

(21st Century Learning Academy, 2011, adaptiert)

7.3 Function words

FUNCTION WORDS („Operatoren“)

I. Reproduction – knowledge, comprehension

name, look into, summarize, define, list, demonstrate, show, explain, demonstrate, outline, give examples, describe, ...

- *Outline different advertising strategies.*
- *Explain the phenomenon of social networking sites.*
- *Summarize the main aspects mentioned in the text.*

II. Transfer – application, analysis, synthesis

compare, contrast, analyse, develop, investigate, ...

- *Compare online shopping to „offline“ shopping.*
- *Analyse the main elements of the poster.*
- *Contrast the author's concept of multiculturalism with other concepts you know.*

III. Reflection – evaluation

interpret, discuss, judge, assess, decide, evaluate, state one's opinion, recommend, create, argue, ...

- *Predict possible future trends with regard to the internet.*
- *Assess the situation of women today.*
- *Evaluate the success of the measures taken to reduce poverty.*

Note: This list is a simplified version as some of the function words can be used for more than one level, depending on the degree of difficulty.

7.4 Poetry contracts

Poetry Contract

Name: _____

Create a Rhyming Wheel  Use your spelling lists as a way to get started.	Use Your Rhyming Wheel  Write a poem that sounds like Shel Silverstein might have written it.	Write an Acrostic Poem  Be sure it includes alliteration.
Write  A cinquain (check with another cinquain writer to make sure you got the pattern right).	Computer Art  Use clip art to illustrate a simile, metaphor, or analogy on our class list, or ones you create.	Write About You  Use good descriptive words in a poem that helps us know and understand something important about you.
Interpret  "How to Eat a Poem"	Research a Famous Person  Take notes. Write a clerihow that uses what you learned. (It can have more than one stanza.)	Illustrate a Poem  Find a poem we've read that you like, or one on your own. Illustrate it. Write about why you illustrated it as you did.
Student Choice 1  _____ _____ _____	Student Choice 2  _____ _____ _____	Student Choice 3  _____ _____ _____

(Tomlinson, 2000, 89)

Poetry Contract

Name: _____

Create a Rhyming Wheel ☐ Use your spelling lists and the dictionary as a way to get started.	Use Your Rhyming Wheel ☐ Write a poem about something that makes you laugh or smile.	Write an Acrostic Poem ☐ Be sure it includes alliteration and onomatopoeia.
Write ☐ A diamante (check with another diamante writer to make sure you got the pattern right).	Computer Art ☐ Use clip art to illustrate a simile, a metaphor, and an analogy you create.	Write About You ☐ Use good description, figurative language, and images to write a poem that helps us understand something important about you.
Interpret ☐ "Unfolding Bud"	Research a Famous Person ☐ Take notes. Write a bio-poem that uses what you learned.	Illustrate a Poem ☐ Find a poem you like that we have not read in class. Illustrate the poem in a way that helps the reader understand its meaning. Write about why you illustrated it as you did.
Student Choice 1 ☐ _____ _____ _____	Student Choice 2 ☐ _____ _____ _____	Student Choice 3 ☐ _____ _____ _____

(Tomlinson, 2000, 90)

7.5 Multiple Intelligences Questionnaire and Profile

Multiple Intelligences Questionnaire

Rate yourself on a scale from 1 (least like me) to 5 (most like me) in each category

1 – VERBAL/LINGUISTIC INTELLIGENCE

- ☐ I like to talk, talk, talk
- ☐ I like to read
- ☐ I like to write stories, poems, ...
- ☐ I like to learn new words and how to use them
- ☐ I want to know the meaning of different words
- ☐ I enjoy Scrabble, crossword puzzles and other word games
- ☐ I like tongue twisters, nonsense rhymes or puns
- ☐ I love languages, Social Studies and History
- ☐ **TOTAL**

2 – LOGICAL/MATHEMATICAL INTELLIGENCE

- ☐ I love playing with numbers
- ☐ I like addition, subtraction, multiplication, division and other operations with numbers
- ☐ I love Math and Science
- ☐ I love playing games or solving brainteasers that require logical thinking
- ☐ I look for patterns, regularities or logical sequences in things
- ☐ I like to measure or categorize things
- ☐ I like logical argumentation
- ☐ I like to collect things and develop orderly systems
- ☐ **TOTAL**

3 – VISUAL/SPATIAL INTELLIGENCE

- ☐ I manipulate images visually
- ☐ I read maps, charts and diagrams
- ☐ I daydream more than others
- ☐ I draw figures which are advanced for my age group
- ☐ I love movies, videos, slides, visuals
- ☐ I enjoy puzzles and mazes
- ☐ I like pictures more than words
- ☐ I doodle on books and papers
- ☐ **TOTAL**

4 – BODILY/KINESTHETIC INTELLIGENCE

- ☐ I learn and express myself through movement
- ☐ I like to build things
- ☐ I excel in one or more sports
- ☐ I move, twitch, tap or fidget
- ☐ I can mimic other people's gestures
- ☐ I enjoy movement – dancing, running, exercising
- ☐ I have excellent manual dexterity
- ☐ I like to "clown around"
- ☐ **TOTAL**

5 – MUSICAL/RHYTHMIC INTELLIGENCE

- ☐ I enjoy listening to different types of music
- ☐ I express music through body movement, humming, whistling and singing
- ☐ I am sensitive to rhythm, beat, pitch and sound
- ☐ I have a good singing voice
- ☐ I play a musical instrument
- ☐ I am sensitive to environmental sounds
- ☐ I compose music or rhythms
- ☐ I enjoy performing music
- ☐ **TOTAL**

6 – INTERPERSONAL INTELLIGENCE

- ☐ I enjoy people
- ☐ I interact effectively with others
- ☐ I show natural leadership
- ☐ I communicate effectively
- ☐ I solve conflicts with others
- ☐ I like to play games involving others
- ☐ I have empathy toward others
- ☐ I know how to respond to others
- ☐ **TOTAL**

7 – INTRAPERSONAL INTELLIGENCE

- ☐ I show independence and strong will
- ☐ I understand self-strengths and weaknesses, inner feelings and ideas
- ☐ I love to keep a journal
- ☐ I show autonomy in some actions
- ☐ I know own needs and how to meet them
- ☐ I march to the beat of a different drummer
- ☐ I prefer working alone most of the time
- ☐ I learn from successes and failures
- ☐ **TOTAL**

8 – NATURALIST INTELLIGENCE

- ☐ I show knowledge of the living world
- ☐ I experience a “oneness” with nature
- ☐ I show concern about the environment and animals
- ☐ I study plants and animals and their classifications
- ☐ I enjoy roles related to nature
- ☐ I love to have many pets
- ☐ I love the outdoors
- ☐ I show concern about environmental issues
- ☐ **TOTAL**

(Betts & Kercher, 1999, S. 92–93, adaptiert)

Multiple Intelligences Profile

for _____ date _____

40							
36							
32							
28							
24							
20							
16							
12							
8							

VERBAL/ LINGUISTIC	LOGICAL/ MATHE- MATICAL	VISUAL/ SPATIAL	BODILY/ KINESTHETIC	MUSICAL/ RHYTHMIC	INTER- PERSONAL	INTRA- PERSONAL	NATURALIST

(Betts & Kercher, 1999, S. 94)