

Universiteit Utrecht

Masterarbeit *Duitse taal en cultuur: educatie en communicatie*

Studienjahr 2020-2021

Erstgutachter: Prof. Dr. R. de Graaff

Zweitgutachterin: D. Abitzsch MA

***Ein funktionaler und fachübergreifender Schreibansatz zur
Stärkung der Schreibfertigkeit innerhalb des
(Fremd)Sprachenunterrichts in 4 HAVO.***

Vorgelegt von:

Madelein Broek

Matrikelnummer 6047351

Enschede, 27.1.2021



Vorwort

Vor Ihnen liegt die Abschlussarbeit, die ich im Rahmen meines Masterstudiums an der Universität Utrecht verfasst habe. Der Weg zu dieser Masterarbeit war, wortwörtlich, nicht immer leicht. Aus dem Drang mich persönlich und beruflich weiterzuentwickeln fuhr ich, neben einem Vollzeitjob, 3.5 Jahre lang, zwei Mal pro Woche, nach Utrecht. An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die sich während meines Studiums um mich gekümmert haben, mich unterstützt und motiviert haben, damit ich meinen Master erfolgreich zu Ende bringen konnte.

Für seine Betreuung, seine Zeit, seinen Enthusiasmus, seine Expertise und das konstruktive Feedback möchte ich mich bei Prof. Dr. Rick de Graaff, herzlich bedanken. Ich hoffe, dass Sie meine Arbeit mit viel Vergnügen lesen. Für ihre hilfreichen Anregungen und ihr konstruktives Feedback möchte ich mich zudem bei Frau Doris Abitzsch bedanken, die als Zweitgutachterin meiner Arbeit auftritt.

Ich danke meiner eigenen Fachgruppe sowie der Sprachgruppe für die gute Zusammenarbeit und das Interesse an meiner Arbeit. Ich danke insbesondere meinen 4-HAVO-Schülern für ihre Mitarbeit und Feedback, denn ohne sie hätte es diese Masterarbeit gar nicht gegeben. Besonders danke ich auch meiner Schulleitung für ihr Vertrauen, ihre Geduld und ihre Mitarbeit in jedem Bereich.

Abschließend möchte ich mich in der Hauptsache bei meinen Eltern, meiner Familie, meinen Freunden und meiner Mitmasterstudentin bedanken, die mir mein Studium durch ihre Unterstützung ermöglicht haben. Euch allen danke ich besonders für den emotionalen Rückhalt während des gesamten Studiums.

Madelein Broek

Enschede, 27.1.2021



Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich am Beispiel eines für die deutsche Praxis erstellten Schreibansatzes in 4 HAVO mit den Prinzipien eines funktionalen und fachübergreifenden Schreibansatzes zur Stärkung der Schreibfertigkeit innerhalb des (Fremd)Sprachenunterrichts¹.

In der Form eines *Design Research* setzte sich diese Arbeit zum Ziel eine Brücke zwischen einem funktionalen und fachübergreifenden Schreibansatz, der auf Zusammenhang zwischen Lernzielen, Didaktik und Prüfung beruht, in den Lehrplänen der (Fremd)Sprachen zu schlagen.

Nach diesem Rahmen wurde erstens eine Kontext- und Bedarfsanalyse durchgeführt, auf deren Basis die Gestaltungsprinzipien des deutschen Schreibansatzes auf Grundlage wissenschaftlicher Literatur formgegeben wurden. In der Entwicklungsphase konzentrierte sich die formative Bewertung des deutschen Schreibansatzes anhand zweier Evaluationen auf Konsistenz und Praktikabilität, während die Wirksamkeit des Ansatzes schließlich in der Assessmentphase überprüft wurde. Die Fokusgruppenmethode diente zu einer Antwort darauf wie der Ansatz sowohl von den (Fremd)Sprachenkolleg*innen als den 4-HAVO-Schüler*innen erfahren und geschätzt wurde.

Aus den positiven Rückmeldungen geht hervor, dass der deutsche Ansatz als sehr praxistaugliches Beispiel zur Umsetzung der Praxis im Fach Deutsch dient. Auf dieser Grundlage und in enger Zusammenarbeit mit der, im Rahmen dieser Arbeit zusammengestellten Sprachgruppe, konnte schließlich ein Format zum funktionalen und fachübergreifenden Schreibansatz hergestellt werden, der zur Stärkung der Schreibfertigkeit innerhalb des gesamten (Fremd)Sprachenunterrichts beiträgt. Zur Relevanz und Nachhaltigkeit des Schreibansatzes wurde zur optimalen Implementierung eine Anleitung mit Dozentenhinweisen aufgenommen.

Es empfiehlt sich, dass die zusammengestellte Sprachgruppe auch zukünftig aufrechterhalten bleibt, damit nicht nur auf die tatsächliche Wirksamkeit des Ansatzes sondern auch zukünftige Herausforderungen innerhalb des Unterrichts gemeinsam bewältigt werden können.

¹ Mit dem (Fremd)Sprachenunterricht wird innerhalb dieser Masterarbeit sowohl der Deutsch-, Englisch-, Französischunterricht, als auch der Niederländischunterricht gemeint.



Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	6
	Problemstellung und Relevanz	7
2	Kontext	12
2.1	Der „HAVO“ im niederländischen Bildungssystem	12
2.2	„Constructive Alignment“	13
2.3	Endziele für den HAVO	13
2.4	Die heutigen Lehrpläne in 4 HAVO	14
3	Theoretischer Rahmen	16
3.1	Der Schreibprozess in der Erstsprache	16
3.2	Schreibunterricht in der Erstsprache und Fremdsprache	17
3.3	Schreibstrategien im Fremdsprachenunterricht	18
3.4	Zu einem funktionalen (Fremd)Sprachenansatz	19
3.5	Didaktische Einbettung in der Form von „Formative Assessment“	20
3.6	Gestaltungsprinzipien für die deutsche Praxis	22
4	Fragestellung	24
5	Methode	25
5.1	Die Art der Forschung	25
5.2	Validität	26
5.3	Teilnehmer	28
5.4	Das Unterrichtsmaterial	28
5.5	Datenerfassungsmethode	30
5.6	Plan der Analyse	31
5.7	Übersicht über den Ablauf der Forschung	32
6	Resultate	33
6.1	Was sind die Erfolgskriterien bei der Umsetzung der Praxis im Fach Deutsch, auf Basis eines funktionellen Schreibansatzes, von „beabsichtigt“ bis zu „implementiert“?	33
6.2	Wie wird der Schreibansatz von (Fremd)Sprachenkolleg*innen, sowie von den Schüler*innen in der Form der Unterrichtsreihe, erfahren und geschätzt, damit die Rede von einer „erreichten“ Umsetzung des heutigen Lehrplans ist?	36
6.3	Wie kann auf der Basis dieser Erkenntnisse ein Schreibfertigeitslehrplan erstellt werden, der als akzeptabel für die Gestaltung des (Fremd)Sprachenunterrichts gilt?	38
7	Schlussfolgerung und Diskussion	41
7.1	Was sind die Erfolgskriterien bei der Umsetzung der Praxis im Fach Deutsch, auf Basis eines funktionellen Schreibansatzes, von „beabsichtigt“ bis zu „implementiert“?	41
7.2	Wie wird der Schreibansatz von (Fremd)Sprachenkolleg*innen, sowie von den Schüler*innen in der Form der Unterrichtsreihe, erfahren und geschätzt, damit die Rede von einer „erreichten“ Umsetzung des heutigen Lehrplans ist?	42
7.3	Wie kann auf der Basis dieser Erkenntnisse ein Schreibfertigeitslehrplan erstellt werden, der als akzeptabel für die Gestaltung des (Fremd)Sprachenunterrichts gilt?	43
	Diskussion	43
	Einschränkungen	45
	Kritische Reflexion	47
	Literaturverzeichnis	49



Anhang	54
Anhang A: Lehrpläne.....	55
Lehrplan Deutsch.....	55
Beurteilungsformular zur Schreibfertigkeit Deutsch	55
Lehrplan Englisch.....	56
Beurteilungsformular zur Schreibfertigkeit Englisch	56
Lehrplan Französisch.....	57
Lehrplan Niederländisch.....	57
Anhang B: Englischs Muster.....	58
Anhang C: Deskriptoren zur Beschreibung der Schreibfertigkeit.....	61
Anhang D: 1. Entwurf für die deutsche Praxis.....	62
Anhang E: Definitiver Entwurf für die deutsche Praxis.....	69
Anhang F: Begleitmaterial zum 1. Entwurf für die deutsche Praxis	76
Unterrichtsvorbereitung.....	76
PowerPoint Präsentation.....	77
Anhang G: Beispielprodukt des 1. Entwurfs für die deutsche Praxis.....	79
Anhang H: 2. Entwurf für die deutsche Praxis.....	80
Anhang I: Definitiver Entwurf für die deutsche Praxis.....	87
Anhang J: Begleitmaterial zum 2. Entwurf für die deutsche Praxis.....	94
Unterrichtsvorbereitung.....	94
PowerPoint Präsentation.....	96
Anhang K: Beispielprodukte des 2. Entwurfs für die deutsche Praxis.....	98
Beispiele der ausgefüllten Arbeitsblätter in der Orientierungs- und Verarbeitungsphase	98
Beispiele der überarbeiteten Textes anhand der Vertiefungsphase	98
Anhang L: Informationsschreiben für (Fremd)Sprachendozent*innen.....	99
Anhang M: Schwerpunkte/ Kodierungsschema zum (Fremd)Sprachendozentenfokusgruppengespräch	101
Schwerpunkte/Kodierungsschema	101
Angepasstes Kodierungsschema.....	102
Anhang N: Zusammenfassung des (Fremd)Sprachendozentenfokusgruppengesprächs	103
Anhang O: Informationsschreiben für Schüler und Eltern/Erziehungsberechtigten	105
Anhang P:Vorbereitungsfragen / Kodierungsschema zum Schülerfokusgruppengespräch	107
Anhang Q:Zusammenfassung des Schülerfokusgruppengesprächs	108
Anhang R:Definitiver funktionaler und fachübergreifender Schreibansatz	110
Anleitung zu dem Schreibansatz.....	113
Anhang S:Beispiele der Implementierung des Schreibansatzes.....	114
Anhang T: Zusammenfassung des Evaluationsgespräch mit zwei Englischdozenten	119



1 Einleitung

Auf der Basis eines Orientierungsgesprächs mit den Fachgruppenleiter*innen der Fremdsprachen Deutsch, Englisch und Französisch am Bonhoeffer College, Standort *Van der Waalslaan*², lässt sich schließen, dass die Fachgruppenleiter*innen der Meinung sind, dass ihr Unterricht kommunikativ gestaltet wird. Ihr Argument dafür ist, dass ihr eigenes erstelltes PTA³-Programm den vom ERK vorgegebenen Lernzielen entspricht. Darüber hinaus wird bei Englisch seit langem „Cambridge-Englisch“ angeboten und gibt es seit letztem Jahr sowohl „Delf-Französisch“ als auch „Goethe-Deutsch“. Alle Programme verfolgen das gleiche Ziel: Schüler*innen sich kommunikativ auf ein höheres Niveau weiterentwickeln zu lassen.

Im Moment, dass die Fachgruppenleiter*innen explizit nach der Art und Weise gefragt werden, wie kommunikative Ziele mit kommunikativen Lernaktivitäten und kommunikativen Prüfungen in ihrem eigenen Lernplan zusammenhängen, gelingt es nur der Englischfachgruppe um die Kohärenz der Vorgehensweise, bei Schreibfertigkeit, transparent zu machen. Der Zusammenhang im englischen Unterricht zeigt sich darin, dass kommunikative Lernziele anhand Schreiblernaktivitäten angestrebt werden und am Ende einer Periode⁴ kommunikativ geprüft werden. Die Schreiblernaktivitäten im Englischunterricht beziehen sich auf das Zustandekommen des Schreibprodukts, wobei Aspekten des Schreibprozesses verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet wird. Anhand strukturierter Aufgaben lernen Schüler*innen ihren Schreibprozess zu planen, sich Ziele zu setzen anhand immer offener werdender Teilaufgaben in Richtung eines kommunikativen Produkts zu arbeiten. Gesammelt werden die Fortschritte in einem „Language Portfolio“, (siehe „Invulling Language Portfolio“ im Anhang A) das mit einer ungenügend-genügend-gut Note beurteilt wird.⁵ Geprüft wird die Fertigkeit am Ende mithilfe einer Schreibprüfung, in der freie Produktion zentral steht. (Vgl. Neuner, Krüger & Grever, 1981). So schreibt 5V, anhand verschiedener Teilaufgaben im „Language Portfolio“, am Ende der Periode eine Rezension. Zwei strukturierte Aufgaben sowie die Schreibaufgabe zum Schreiben einer Rezension zu einem Buch oder einem Film, wurden dem englischen Portfolio entnommen und im Anhang B aufgenommen. Das Beurteilungsformular, auf dessen Basis nicht nur die Aufgaben im Portfolio beurteilt werden, sondern, das gleichzeitig als

² Indem es sich innerhalb des Bonhoeffer College nur um den Standort *Van der Waalslaan* handelt, wird dieser ab diesem Punkt als *Van der Waalslaan* angedeutet.

³ „PTA“, Progamma voor Toetsing en Afsluiting: Programm zur Prüfung und Abschluss.

⁴ Eine Periode im Jahr, häufig auch als Quartil definiert, dauert ungefähr 8 Wochen und wird in der Oberstufe immer mit einer Prüfungswoche abgeschlossen.

⁵ PTA 4H 2019 2021. Abgerufen unter: https://www.bc-enschede.nl/?gclid=Cj0KCQiAwf39BRCCARIsALXWETwm1AderoGfmXZdV8YsQyVzEkSLclp_Gn-gU2bEXHEHurXc27ciXk4aApupEALw_wcB. [4.11.2020]

Beurteilungsformular für die summative Schreibprüfung dient, wurde im Anhang A zu dem englischen PTA aufgenommen.

Diese Arbeitsweise steht im starken Kontrast zum Aufbau des französischen, sowie des deutschen PTA-Programmes. Während „Toets: Informele Brief A2“ sich im französischen Programm unter „Schreiben“ erweist, (siehe Anhang A) lässt sich dies in dem deutschen Programm unter „Schrijftoets B1“ erkennen⁶ (siehe Anhang A). Das GER-Niveau wird in den beiden PTA-Programmen erwähnt. Wird jedoch explizit nach den Lernaktivitäten zur Erreichung der GER-Ziele gefragt wird, zeigt sich sowohl bei Französisch als auch bei Deutsch, dass sich das Vorbereitungs- und Prüfungsmaterial in den letzten Jahrzehnten nicht geändert hat. Das Problem liegt darin, dass dieses Material noch immer stark auf der deduktiven Grammatik-Übersetzungsmethode basiert, bei der zuerst die Grammatik präsentiert wird, dann Beispielsätze gebildet werden und letztendlich den Text geschrieben wird. Von einem kommunikativen Schreibprozess im Material, wobei die Aufgaben immer offener werden sollten, (vgl. Neuner, Krüger & Grewer, 1981), kann keine Rede sein.

Obwohl im deutschen Programm, genauso wie im englischen Programm, von einer Portfolioarbeit die Rede ist, dient das deutsche Portfolio bis heute nur als eine Art Sammelmappe diagnostischer Prüfungen. Im Gegensatz zum englischen Programm trägt die Portfolioarbeitsweise kaum zur Stärkung der kommunikativen Schreibfertigkeit bei. Es stellt sich an dieser Stelle dementsprechend die Frage, auf welche Weise Schüler*innen im Rahmen des deutschen PTA-Programms das Niveau anstreben, das basierend auf dem B1-Beurteilungsformular im Anhang A, von den Schüler*innen verlangt wird.

Problemstellung und Relevanz

Auf der Basis des Orientierungsgesprächs sowie eigener Beobachtungen lässt sich innerhalb des heutigen Fremdsprachenunterrichts auf *meso*-Niveau, bei Schreibfertigkeit Mangel an Zusammenhang zwischen Lernzielen,

Didaktik und Prüfung erkennen. Kommunikative Lernziele werden anhand kommunikativer Lernaktivitäten nicht richtig gestärkt. Von den kommunikativen Prüfungsaktivitäten, die

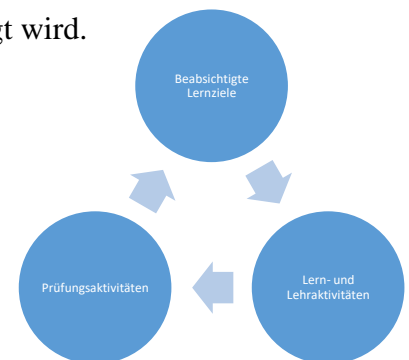


Abbildung 1. „Constructive Alignment“ (Biggs, 2003)

⁶ Vgl. PTA 4H 2019 2021. Abgerufen unter: https://www.bc-enschede.nl/?gclid=Cj0KCQiAwf39BRCCARisALXWETwm1AderoGfmXZdV8YsQyVzEkSLclp_Gn-gU2bEXHEHurXc27ciXk4aApupEALw_wcB. [4.11.2020]



sowohl mit den Lernaktivitäten als auch den Lernzielen (siehe Abbildung 1) in Verbindung stehen sollten, kann zudem keine Rede sein.

Mangel an Zusammenhang zwischen Lernzielen, Didaktik und Prüfung gibt es nicht nur im jeweiligen Fremdsprachenunterricht. Von fachübergreifender fremdsprachlicher Zusammenarbeit ist an der *Van der Waalslaan* bis heute kaum die Rede. Die *Van der Waalslaan* ist darin kein Einzelfall. Schon 2015 wurde im „Curriculumspiegel“ daraufhin gewiesen, dass der GER zwar als Instrument diene um Didaktik und Prüfung aufeinander abstimmen zu können, dass aber die Unverbindlichkeit des GERS an den Endzielen innerhalb des Fremdsprachenunterricht jedoch Verwirrung schaffe. (SLO, 2015a). Als Zeichen für Verwirrung gilt der fehlende Zusammenhang der „Schreib-Umschreibungen“ im PTA-Programm. (Siehe Anhang A). Mangel an Lehrplankohärenz im Fremdsprachenunterricht wurde 2017 darüber hinaus als wichtiger Wunsch im Lehrplangebiet im „Curriculumspiegel“ geäußert. (Vgl. SLO, 2017).

Anstatt auf dem Lernprozess scheint der Fokus im Schreibunterricht an der *Van der Waalslaan* überwiegend auf dem sprachlichen Produkt zu liegen. Das Schreiben wird mithilfe von Beispieltexten eingeübt, und letztendlich geprüft. Dem kommunikativen Lernprozess wird im Allgemeinen zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Obwohl die Englischfachgruppe fortgeschrittener erscheint und es ihr gelingt kommunikative Lernaktivitäten transparent zu machen, ist ihre Vorgehensweise den anderen Fremdsprachen nicht bekannt. Darüber hinaus stellt sich die Frage ob die stark strukturierten Aufgaben, wie im Anhang B aufgenommen, dazu führen, dass Schüler*innen auch nach der Bearbeitung der Aufgaben im „Language Portfolio“ noch eine Ahnung davon haben was sie genau gelernt haben. Auch stellt sich die Frage wie Schüler*innen sich einerseits bis zur summativen Schreibprüfung (siehe Anhang A), andererseits auch danach kommunikativ weiter entwickeln können. Die Realität, dass grammatikalische Korrektheit eines geschriebenen Textes von den Fremdsprachendozent*innen häufig als Ausgangspunkt für gelungene Kommunikation genommen wird, bestätigt dieser Mangel an dem kommunikativen Aspekt nur. Die kommunikativen Beurteilungsformulare zur deutschen sowie zur englischen Schreibfertigkeit (siehe Anhang A) würden diese Annahme widerlegen. Dennoch zeigt sich im Gespräch, dass es den erfahrenen Fachgruppenleiter*innen hauptsächlich darum geht, dass Schüler*innen fehlerfrei kommunizieren können. So hat sich das Zählen der Grammatikfehler, auf dessen Basis die Beurteilung der geschriebenen französischen Texten erfolgt, in den letzten Jahrzehnten nicht geändert. Wird an dieser Stelle nach dem Maß an fremdsprachigem Output in der deutschen und französischen Zielsprache, innerhalb des Klassenraums gefragt, bleibt dies hinter den Zielvorgaben zurück. Sollten



Schüler*innen sich frei zu einem bestimmten Thema äußern, gelingt es ihnen schlecht dies auf Papier zu bringen.

Ob nun aber bei Deutsch, Französisch oder bei Englisch: 4-HAVO-Schüler*innen sollten, bei allen Fremdsprachen jedoch zumindest dazu in der Lage sein, alltägliche Situationen auszuführen, die mit vertrauten Situationen und Themen zusammenhängen. Schüler*innen müssten, dem GER gemäß, über einen elementaren Wortschatz, sowie einfache verbreitete Ausdrücke verfügen, um in der Zielsprache, zumindest auf A2+ Niveau schreiben zu können (SLO, 2015). Der begrenzter Wortschatz der Schüler*innen, sowie fehlende Kenntnisse bezüglich Verbindungswörter sorgen jedoch dafür, dass von kohärent geschriebenen Texten, die den GER-Zielen entsprechen sollten, keine Rede sein kann.

Es muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass die Schüler*innen nicht nur bei den Fremdsprachen wenig dazu in der Lage sind sich schriftlich angemessen zu äußern, sondern, dass schon die Muttersprache den Schüler*innen große Schwierigkeiten bereitet. Auch in der Muttersprache gelingt es den Schüler*innen schlecht ihre Gedanken auf Papier zu bringen und kohärente Texte zu schreiben. Im Rahmen des Verbesserungsprojekts für die Oberstufe, besteht für 2020-2021 das Vorhaben um Sprachdefizite bei Schüler*innen an der *Van der Waalslaan* zu fördern. Im Rahmen dieser Umsetzung befasst die Abteilungsleiterin der niederländischen Fachgruppe sich momentan mit dem neu zu entwickelnden „Taalbeleid“. Verbesserung des Wortschatzes und Verbesserung der Formulierungen von Schüler*innen sind die Grundpfeiler des neu zu entwickelnden „Taalbeleids“. Ihres Erachtens wäre gemeinsame Abstimmung im Rahmen einer „Sprachgruppe“ wünschenswert, um auf den Erfahrungen anderer Sprachen aufzubauen um auf diese Weise z.B. Uniformität zum Passivgebrauch oder auch Uniformität zu den Benennungen der unterschiedlichen Tempusformen zu erzielen. Obwohl es sich hier um eine stark eingeschränkte Auslegung der Interpretation eines „Taalbeleids“ handelte und solche formellen Vereinbarungen einem kohärenten „Taalbeleid“ nicht direkt entsprachen, passte systematische Zusammenarbeit neben Auslegungen zum Sprachenunterricht und vor allem auch die Rolle der Sprache im Unterricht nach Hajer & Meestringa (2018) jedoch tatsächlich zur Gestaltung eines zusammenhängenden „Taalbeleids“. (Hajer & Meestringa, 2018).

Die alarmierende Feststellung, dass Schüler*innen sich an der *Van der Waalslaan* schriftlich unangemessen äußern, entspricht den aktuellen Leistungen der HAVO- und VWO-Schüler*innen in den Niederlanden. Es wird aus nationaler Sicht große Sorgen um sowohl die niederländische als auch die fremdsprachliche Schreibfertigkeit gemacht. Vor allem die schwachen schriftlichen Leistungen der HAVO-Schüler*innen seien ein Problem. (Vgl. Inspectie van het Onderwijs). Die Tatsache, dass national gesehen, außer des HAVO-Niveaus

für Englisch (B1), das A2+-Niveau sowohl bei Deutsch als auch bei Französisch nicht erreicht werden, bestätigt diese berechtigte Sorge im (Fremd)Sprachenunterricht⁷ nur. (Vgl. Nederlandse Taalunie, 2015; Beeker, Fasoglio, Jong, Keuning & Til, 2015). Ob nun aber in der Muttersprache, oder in der Fremdsprache: funktionell schreiben zu können ist wichtig. Gute Schreibfertigkeiten sind vor allem deswegen notwendig, da Kenntnisse heutzutage sehr häufig schriftlich getestet werden. (Vgl. Grinsven & Bergh, 2016).

Im Sinne eines „Design Research“ setzt sich diese Masterarbeit, bezüglich der wissenschaftlichen Relevanz zum Ziel, um auf *meso*-Niveau (Siehe Abbildung 2) eine Brücke zwischen einem funktionalen (fremd)sprachlichen Schreibansatz auf der Basis eines Zusammenhangs zwischen Lernzielen, Didaktik und Prüfung in den Lehrplänen der (Fremd)Sprachen zu schlagen. (Vgl. Thijs & Akker, 2003).

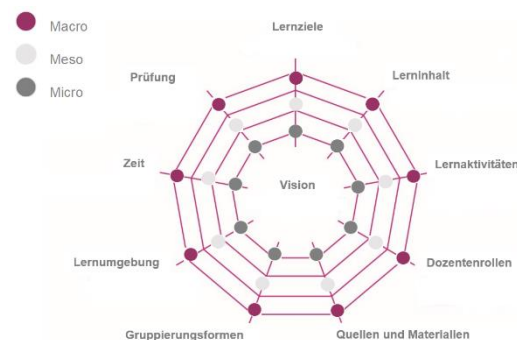


Abbildung 2. Das „Lehrplanspinnennetz“ (Thijs & Akker, 2003)

Als „Good Practice“ dient an dieser Stelle ein Schreibansatz, der auf *micro*-Niveau (Siehe Abbildung 2) in erster Linie für das Schulfach Deutsch entwickelt wird, mit dem Ziel die kommunikativen Lernziele tatsächlich kommunikativ zu prüfen. (Vgl. Thijs & Akker, 2003).

Im Hinblick auf Lehrplanerneuerung (siehe Abbildung 3) versucht diese Masterarbeit anhand dieses Ansatzes auf *meso*-Niveau die „beabsichtigte“ Änderung des Lehrplans auf *micro*-Niveau tatsächlich in die Praxis „umzusetzen“. (Vgl. Akker, Fasoglio & Mulder, 2010).

Niveaus	Erscheinungsformen des Lehrplans
Beabsichtigt/gewünscht	Ideal
	Formal/Geschrieben
Umgesetzt	Interpretiert
	Lehrplan – in- Aktion
Erreicht	Erfahren
	Gelernt

Abbildung 3. Erscheinungsformen des Lehrplans (Akker, Fasoglio & Mulder, 2010).

Basierend auf wissenschaftlicher Forschung wird ein Ansatz angestrebt, der tatsächlich fachübergreifend, d.h. auch bei den anderen (Fremd)Sprachen auf *meso*-Niveau eingesetzt werden kann. Gerade in diesem fachübergreifenden Optimierungsversuch der heutigen (fremd)sprachlichen Arbeitsweise, zeigt sich die fachdidaktische Relevanz dieser Masterarbeit. Regelmäßige und zielgerichtete Abstimmung mit den anderen (Fremd-)Sprachendozent*innen ist an dieser Stelle erforderlich um das „Good Practice“ tatsächlich verallgemeinern zu können. Eine Evaluation der Intervention auf Basis Schülerbefragungen sowie (Fremd)Sprachenkollegenbefragungen mit dem Ziel ihre Erfahrungen aufzudecken ist ein Mittel zur Schätzung der Implementierung für andere (Fremd)Sprachen. Folglich kann auf Basis dieser Erfahrungen von einer „erreichten“ Änderung im heutigen Lernplan gesprochen werden. (Vgl. Akker, Fasoglio & Mulder, 2010).

⁷ Siehe Fußnote Nr. 1.



Schließlich diene dieser Forschungsansatz, in der Form eines „Design Research“ auf lange Sicht und bezüglich der gesellschaftlichen Relevanz dazu, die Kenntnisse bezüglich dieser relativ kleinen Intervention gemeinsam, d.h. innerhalb einer „Sprachfachgruppe“ zu evaluieren; zu erweitern und zu vertiefen um schließlich zukünftige Herausforderungen innerhalb des Unterrichts gemeinsam zu bewältigen. Die „Sprachgruppe“ diene an dieser Stelle dazu, gemeinsam zu intervenieren, zu entwerfen und zu evaluieren, mit dem Ziel den heutigen Unterricht zu verbessern.

Der Problemstellung und Relevanz zufolge lautete die innerhalb dieser Arbeit zentral stehende Forschungsfrage folgendermaßen:

Was sind die Merkmale eines funktionalen und fachübergreifenden Schreibansatzes in 4 HAVO, in dem Zusammenhang zwischen Lernzielen, Didaktik und Prüfung besteht, zur Stärkung der Schreibfertigkeit innerhalb des (Fremd)Sprachenunterrichts?

2 Kontext

Dieses Kapitel dient einer Beschreibung des Kontexts, in dem die Arbeit zu verorten ist. Zuerst wird der Kontext des HAVOs in den Niederlanden vorgestellt, wonach auf das Prinzip des „Constructive Alignment“, die Endziele für den HAVO, sowie die heutigen Lehrpläne zur Erreichung dieser Endziele eingegangen wird.

2.1 Der „HAVO“ im niederländischen Bildungssystem

Der 5-jährige HAVO (höherer allgemeinbildende Ausbildungsgang) bereitet Schüler*innen in der Regel auf eine „höhere Berufsausbildung“ (HBO) vor. (Siehe Abbildung 4). Nach einem erfolgreichen HAVO-Abschluss besteht zudem die Möglichkeit einen VWO-Abschluss anzustreben. Im Vergleich zu den anderen Schultypen bleiben HAVO-Schüler*innen in ihren Leistungen hinter ihren VWO- und VMBO-Mitschüler*innen zurück. HAVO-Schüler*innen fallen häufiger aus und bleiben häufiger sitzen.

(Vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2019). Diesen hinter

Erwartung bleibenden Leistungen der HAVO-Schüler*innen zufolge, bilden die HAVO-Schüler*innen die Schülergruppe um die sich aus nationaler Sicht, die größten Sorge gemacht werden. Als Ursachen für die niedrigeren Leistungen werden häufig die heterogene Zusammensetzung in der Oberstufe als auch die mangelnde Motivation der HAVO-Schüler*innen, sowie unzureichende Lernfähigkeiten angeführt. (Vgl. Vermaas & Linden, 2007).

Auf der Basis ihrer Heterogenität sowohl national als auch an der *Van der Waalslaan* gesehen, ließen sich gerade 4-HAVO-Schüler*innen gut für eine Intervention eignen. Denn in 4 HAVO steigen neben Schüler*innen, die die HAVO-Unterstufe durchlaufen haben, die Schüler*innen mit dem VMBO-Abschluss, sowie auch die Schüler*innen die 3 VWO absolvierten, ein. Darüber hinaus gilt 4 HAVO nicht nur an der *Van der Waalslaan* sondern auch auf der Basis der Daten des CBS (2020) als das Jahr, das am meisten wiederholt wird. (Vgl. CBS, 2020). Nicht nur verdienen die schwachen schriftlichen Leistungen der HAVO-Schüler*innen in ihrer Muttersprache mehr Aufmerksamkeit (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2019; Gaalen & Keultjes, 2019; Nederlandse Taalunie, 2015), sondern auch aus

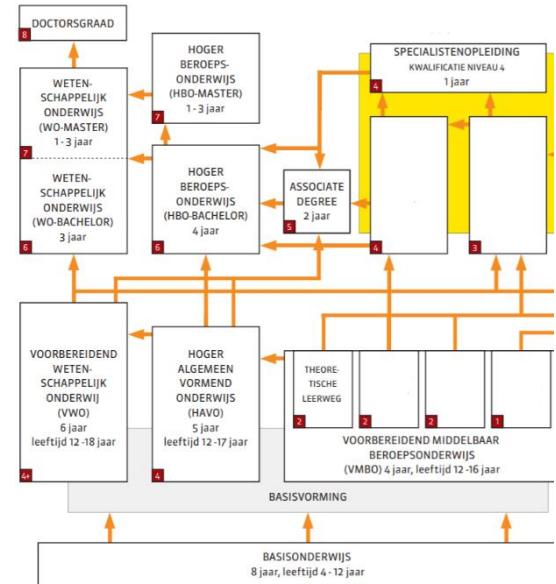


Abbildung 4. Das niederländische Bildungssystem (Auf der Basis <https://www.s-bb.nl/studenten/diplomawaardering-en-onderwijsvergelijking/het-nederlandse-onderwijssysteem>).

fremdsprachlicher Sicht lässt sich die Sorge um die schwachen schriftlichen Leistungen bestätigen. Basierend auf den von Fachexperten gewählten Leistungsstandards, erreichen HAVO-Schüler*innen nur in Englisch das festgelegte GER-Niveau beim Schreiben in der Fremdsprache. (Vgl. Beeker, Fasoglio, Jong, Keuning & Til, 2015).

Aus dem Grund, dass ein Einsatz zur Stärkung der schriftlichen Fertigkeiten gerade in diesem Vorprüfungsjahr erforderlich wäre, fokussiert diese Masterarbeit auf 4-HAVO-Schüler*innen.

2.2 „Constructive Alignment“

Als Ausgangspunkt für das Erlernen und Lehren einer Fremdsprache im heutigen Fremdsprachenunterricht, dienen die auf *Makroebene* kommunikativ formulierten Lernziele, die auf der Grundlage des ERKs basieren. (SLO, 2020; Rouffet, 2020). Damit Kommunikation in der Fremdsprache zustande kommen kann, gelte es sowohl die Hör-, Schreib-, Lese-, als auch Schreibfertigkeit der Schüler*innen zu entwickeln und zu stärken. (Vgl. ebd.). Die Effektivität eines Curriculums hängt an dieser Stelle von dem Zusammenhang, dem sogenannten Konzept des „Constructive Alignment“ zwischen den Lernzielen, Lernaktivitäten und Prüfung ab. (Biggs, 2003). (Siehe Abbildung 1, Wiederholung).

Es gilt im Fremdsprachenunterricht dementsprechend um kommunikative Lernziele zu stellen, kommunikative Lernaktivitäten anzubieten und letztendlich auf eine kommunikative Art zu prüfen. (Vgl. Biggs, 2003; Rouffet, 2020).

Auf der Basis des Prinzips des „Constructive Alignment“ wird innerhalb dieser Masterarbeit hypothesiert, dass richtiger Zusammenhang zwischen Lernzielen, Didaktik und Prüfung im (Fremd)Sprachenunterricht dazu führe, dass Schüler*innen den erforderlichen GER-*Eindtermen* näher kommen.

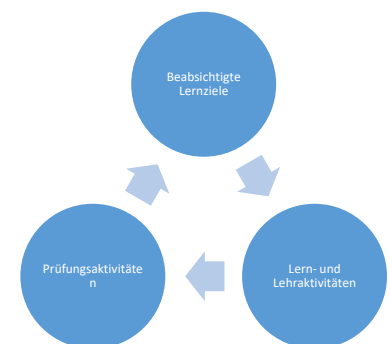


Abbildung 1. „Constructive Alignment“ (Biggs, 2003)

2.3 Endziele für den HAVO

Die unterstehende Tabelle visualisiert das Schreibfertigkeitseindniveau, das an der *Van der Waalslaan* in 4 HAVO angestrebt wird. Zur Abdeckung der national vorgegebenen GER-*Eindtermen* sind sowohl die angestrebten *Eindtermen* als auch die national vorgegebenen



Eindtermen hinzugefügt. Die passenden *Can-Do*-Beschreibungen wurden im Anhang C aufgenommen.

Angestrebtes Endniveau in Schreibfertigkeit	Endniveau HAVO auf der Basis des GERs ⁸	Endniveau HAVO das an dem Van der Waalslaam angestrebt wird ⁹	Endniveau HAVO das an dem Van der Waalslaan in 4 HAVO angestrebt wird
Deutsch	A2+ ¹⁰	B1	B1
Englisch	B1	B1	B1
Französisch	A2+	A2+	A2

Abbildung 5. HAVO-Eindtermen bei Schreibfertigkeit.

2.4 Die heutigen Lehrpläne in 4 HAVO

Im deutschen PTA wird zur Schreibfertigkeit in 4 HAVO das *B1-Niveau* angestrebt. (Siehe Anhang A, „Lehrplan Deutsch“). Das B1-Niveau übersteigt das Endniveau für den HAVO, das auf der Basis des GERs national angestrebt wird. Unklar wird aus dem PTA wie das Portfolio in Periode 1, sowie in Periode 2/3, zur Erreichung des angestrebten B1-Niveaus beiträgt. Das Beurteilungsformular, das zur Prüfung der Schreibfertigkeit hinzugefügt wurde entspricht den kommunikativen Endzielen auf Basis des GERs, auf B1-Niveau. Unklar ist an dieser Stelle ob von den Schüler*innen bereits eine vollständige Beherrschung auf B1-Niveau gefragt wird, auf welches Schüler*innen dazu in der Lage sind, klare kohärente Texte zu einem selbst ausgesuchten Interessegebiet zu schreiben, indem separate Elemente kohärent miteinander verbunden werden. (Siehe Anhang C, „B1 Schriftliche Produktion im Allgemeinen“).

Im englischen PTA wird zur Schreibfertigkeit in 4 HAVO die Wahl geboten zwischen der „Formele Email“ und dem „Verslag“. (Siehe Anhang A, „Lehrplan Englisch“). Das GER-Niveau wird im PTA nicht erwähnt. Aus dem englischen PTA ist unklar wie das „Language Portfolio“ zur Stärkung der Schreibfertigkeit beiträgt. Es werden, im Gegensatz zum deutschen PTA, jedoch einige Hinweise gegeben, indem die Gestaltung auf Basis des Formats / der Beurteilungskriterien erfolgen würde. Ein Verweis im Beurteilungsformular auf die GER-Ziele, das zur Prüfung der Schreibfertigkeit im Anhang A hinzugefügt wurde, fehlt. Alle Gebiete, d.h. „Content & Form“, „Organisation & Coherence“ und „Language & Style“ werden jedoch

⁸ Abgerufen unter: <https://erk.nl/ouders/erkeneindexamen/havo/>. [4.11.2020]

⁹ Abgerufen unter: https://www.bc-enschede.nl/?gclid=Cj0KCQjAwf39BRCCARisALXWETwm1AderoGfmXZdV8YsQyVzEkSlclp_Gn-gU2bEXHEHurXc27ciXk4aApupEALw_wcB. [4.11.2020]

¹⁰ „A2+“ lässt sich als sehr starker A2 beschreiben. Die Leistungen gehören zwar dem A2-Niveau; sie können sich jedoch in ihrer Quantität sowie ihrer Qualität voneinander unterscheiden, beispielsweise durch einen breiteren Wortschatz.



abgedeckt. Das Beurteilungsformular wird nicht nur zur summativen Prüfung im PTA (Anhang A) verwendet, sondern steht auch zur Bearbeitung der Aufgaben im „Language Portfolio“ (Anhang B) zentral. Ein Blick auf die Aufgaben, die dem „Language Portfolio“ im Anhang B entnommen wurden zeigt einen authentischen Kontext, der auf die Vorkenntnisse der Schüler*innen aufbaut. In den Teilaufgaben lässt sich eine klare Übungstypologie erkennen, zu dessen in der Form von Redemittel in „Boxes“ explizite Sprachunterstützung geboten wird. Es stellt sich zur Bearbeitung der Aufgaben jedoch die Frage inwiefern die Schüler*innen die Möglichkeit haben die Verantwortung im eigenen Lernprozess zu übernehmen. Indem sowohl der Bezug zum GER, als zu Zielen im Allgemeinen fehlt, ist unklar wann Schüler*innen die Schreibziele erreicht haben.

Im französischen PTA werden zwei Hinweise zur Prüfung der Schreibfertigkeit gegeben. (Siehe Anhang A, „Lehrplan Französisch“). In der 1. Periode soll ein „Informeel brief“ auf A2-Niveau geschrieben werden und in der 3. Periode steht eine schriftliche Präsentation auf A2+-Niveau zentral. Diese Niveaus entsprechen dem GER-Endniveau. (Siehe Abbildung 5). Schüler*innen auf A2-Niveau wären dazu in der Lage einfache Phrasen und Sätze zu schreiben, anhand der einfachen Konjunktionen *und*, *aber* und *weil*. (Siehe Anhang C, „A2 Schriftliche Produktion im Allgemeinen“). Im PTA sind jedoch keine Aktivitäten als Vorbereitung auf die beiden schriftlichen Prüfungen zu erkennen.

Im niederländischen PTA wird schließlich in der 2. Periode den „zakelijke brief“ geschrieben. Es werden im PTA keine Anforderungen zu dieser Schreibaufgabe gegeben. Vorbereitende Aktivitäten lassen sich im PTA nicht erkennen.

Auf Basis dieser Kontextanalyse wird im nächsten Kapitel ein theoretisch fundiertes Verständnis der Konzepte, im Zusammenhang mit dem in diesem Kapitel beschriebenen Kontext, geschaffen.



3 Theoretischer Rahmen

In den letzten Jahren hat die Zahl der Studien zur Schreibfertigkeit stark zugenommen. Es wurden nicht nur mehrere Studien zu Schreibprozessen veröffentlicht, sondern auch die Anzahl der Studien zu effektiven Schreibstrategien hat stark zugenommen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird zur Abgrenzung des theoretischen Rahmens zunächst eine theoretische Verortung vorgenommen, bei der die zentralen Begriffe rundum Schreibprozesse sowie die zu dieser Arbeit, aus fremdsprachlicher Perspektive, passenden Schreibstrategien und die passende Prüfungsform betrachtet werden. Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit einer Zusammenfassung der Gestaltungsprinzipien.

3.1 Der Schreibprozess in der Erstsprache

Untersuchungen zum Schreiben in der Erstsprache weisen auf, dass die Arbeitsspeicherkapazität eine wichtige Rolle bei der Ausführung des Schreibprozesses spielt. (Vgl. u.a. Kellog, 1994 in Weijen, 2007). Als Beleg dazu diente das Prinzip der Gefahr des „kognitiven Overloads“ wobei innerhalb des Schreibprozesses im Gehirn ganz viele Prozesse gleichzeitig ablaufen und es für den Schreiber schwierig sei die Kontrolle über die Ausführung des Schreibprozesses zu behalten und somit hochwertige Texte zu erstellen. Innerhalb des Schreibprozesses, überwacht der Schreiber seinen aktuellen Prozess und seine Fortschritte. Sein „Monitor“ fungiert dabei als eine Art Schreibstrategie, der bestimmt wann der Schreiber zu seinem nächsten Prozess wechsle. (Vgl. Flower & Hayes, 1981). Schreibprozesse beziehen sich in erster Linie auf das Lesen der Aufgabe, sowie auf die grundlegenden Prozesse des Planens, Zielsetzung, Generierens und Strukturierens. Genauso beziehen sich die Prozesse auf das Übersetzen¹¹ und Überprüfen; wobei das Planen, das Übersetzen und Überprüfen als die kognitiven Hauptprozesse gesehen werden können, die alle vom Monitor gesteuert werden. (Vgl. Flower & Hayes, 1981; Weijen, 2007). Die Wahl des Schreibers, in welchem Moment er zu einem nächsten Prozess wechsle, wäre sowohl auf seine beabsichtigten Ziele, als auch auf seine individuelle Schreibgewohnheit oder auch Schreibstil zurückzuführen. (Vgl. Flower & Hayes, 1981.)

¹¹ Beim „Übersetzen“ werden alle besondere Anforderungen der geschriebenen Erstsprache in Einklang gebracht. D.h. im Sinne eines Spektrums von allgemeinen und formalen Anforderungen, über syntaktische und lexikalische, bis hin zu motorischen Aufgaben der Buchstabenbildung. (Flower & Hayes, 1981).



3.2 Schreibunterricht in der Erstsprache und Fremdsprache

Der Schreibunterricht soll dazu beitragen, dass dieses „kognitive Overload“ bei Schüler*innen eingegrenzt wird. Im Schreibunterricht soll Kontrolle über die Ausführung des Schreibprozesses gelernt werden. Denn es zeigt sich, dass junge Schreiber nicht mit dem „kognitiven Overload“ klarkommen. Als illustrierend gilt das Beispiel des Generierens: so besitzen junge Schreiber die Fähigkeiten um Ideen zu generieren, es fehlt ihnen jedoch die Art des „Monitors“, der ihnen sagt, dass die Fähigkeiten auch weiter im Prozess genutzt werden können und, dass auch später im Prozess mehr generiert werden sollte. (Vgl. Flower & Hayes, 1981; Weijen, 2007). Nicht nur ist es wichtig, dass eine bestimmte Aktivität ausgeführt wird, sondern genauso wichtig ist es, wie beim obengenannten Beispiel, wann die Aktivität im Schreibprozess ausgeführt wird. Es ginge beim Unterricht dementsprechend darum, die kognitiven Prozesse über den Schreibprozess richtig zu orchestrieren. Denn eine gute Verteilung der kognitiven Aktivitäten steigere die Textqualität. (Vgl. Weijen, 2007).

Indem Schreiber in einer Fremdsprache qualitativ schlechtere Texte schreiben würden, als auf der Basis ihrer Erstsprache zu erwarten ist (vgl. Weijen, Bergh, Rijlaarsdam & Sanders, 2005), ginge es beim fremdsprachlichen Schreibunterricht darum, diesen zusätzlichen Handicap der Fremdsprache bezüglich des „kognitiven Overload“ in der Arbeitsspeicherkapazität zu verringern. Zusätzlich zu diesen bereits in der Muttersprache erworbenen kognitiven Aktivitäten, die auch die Textqualität in der Fremdsprache bestimmen (vgl. Weijen, 2007), werden beim Schreiben in der Fremdsprache die erstsprachigen Kenntnisse der Merkmale der Textstruktur verwendet, die mit verschiedenen Texttypen verbunden sind. Erschwert wird das Schreiben in einer Fremdsprache jedoch noch extra dadurch, dass die Wahl des Registers und die Abstimmung auf Zweck und Publikum durch die soziokulturellen Kontexte bestimmt werden, in denen die Fremdsprache verwendet wird. (Fasoglio, Beeker, Jong, Keuning & Til, 2014).

Lexikalische sowie morphosyntaktische Aspekte werden beim Schreiben in der Fremdsprache mehr Bedeutung eingeräumt als beim Schreiben in der Muttersprache. (Vgl. ebd.). Diese Aspekte tragen schließlich dazu bei, dass kohärente abgerundete Texte geschrieben werden können. Es ginge an dieser Stelle darum, dass Schüler*innen nicht nur zeigen, dass sie die Grammatik und Wortschatz beherrschen, sondern, dass sie auch gute Texte schreiben können. (Vgl. ebd.). Die Anwendung der Fremdsprache in einem kommunikativen Kontext spielt bei den Fremdsprachen jedoch eine genau so große Rolle. In dieser Perspektive, d.h. sowohl aus linguistischer Sicht als auch aus kontextueller/kommunikativer Sicht wurden



sowohl die *Eindtermen* im Abschlussprüfungsprogramm als auch die Umschreibungen des GERS für den niederländischen Schreibunterricht entwickelt. (Vgl. ebd.)

3.3 Schreibstrategien im Fremdsprachenunterricht

Der Einsatz von kognitiven Schreibstrategien gilt als eine der effektiveren Methoden um das Schreiben im Fremdsprachenunterricht zu lehren. So wurde nachgewiesen, dass sich, anhand dieser Strategien, das Risiko auf ein „kognitives Overload“ verringere und Schüler*innen besser schreiben lernten, wenn Schüler*innen schrittweise an einer Schreibaufgabe arbeiteten und sich jeweils nur auf einen Teil, oder einige Teile konzentrierten. (Vgl. u.a. Kox & Bergh, 2019). Dementsprechend steigere eine Verteilung der kognitiven Aktivitäten die Textqualität nicht nur in der Muttersprache, sondern ebenfalls in der Fremdsprache. (Vgl. Weijen, 2007).

Im Kontext vom effektiven Schreibunterricht, sollten Strategien im Sinne von *expliziten Anweisungen, Aktivitäten vor dem Schreiben, Peer-Feedback* und *Überarbeitungen* eine wesentliche Rolle spielen, sodass sich die Textqualität erheblich verbessere. (Vgl. u.a. Kox & Bergh, 2019). Dabei ist zu beachten, dass das Lernen und Anwenden der Strategien insbesondere dann funktioniere, wenn der Dozierende sie demonstriert. (Vgl. Kox & Bergh, 2019; Elving & Bergh, 2019). Die entscheidende Rolle des Dozierenden bei der Stimulierung und Steuerung des Lernprozesses sei zugleich einer der Implikationen für den Schreibunterricht anlässlich des Forschungsprojekts „ERK-niveau schrijfvaardigheid Engels, Duits en Frans“. (Vgl. Fasoglio, Beeker, Jong, Keuning & Til, 2014).

In der Form der *NOVSKEV*-Methode¹² lassen sich die Effekte von Aktivitäten vor dem Schreiben, dem eigentlichen Schreiben, dem Feedback und Überarbeitungen, basierend auf u.a. Graham & Perin (2007) und nach dem Muster der *TEKSTER*-Methode¹³ (vgl. Bouwer & Koster, 2016) alle auf wissenschaftlicher Literatur zurückführen. In dem Sinne formte diese Methode ein sehr praxistaugliches Beispiel zur Stärkung der Schreibfertigkeit. Zur Übertragung der *TEKSTER*-Methode auf die Fremdsprache bedient sich die *NOVSKEV*-Methode, in der Vorbereitungsphase, der Phase des Verdeutschens. In Anlehnung an Kox (2016) führte die Verdeutschungsphase dazu, dass sich das Risiko auf ein kognitives Overload verringern würde indem der Brainstormprozess bei Schüler*innen ununterbrochen geschieht. (Kox, 2016).

¹² NOVSKEV: N: Nachdenken, O: Ordnen, V: Verdeutschern, S: Schreiben, K: Korrekturlesen, E: Evaluieren, V: Verbessern.

¹³ EKSTER: E: Erst nadenken, K: Kiezen en ordenen, S: Schrijven, T: Teruglezen, E: Evalueren, R: Reviseren



3.4 Zu einem funktionalen (Fremd)Sprachenansatz

Im Rahmen dieser Masterarbeit geht es darum, einen fachübergreifenden (fremd)sprachlichen Ansatz herzustellen, der die Schreibfertigkeit der 4-HAVO-Schüler*innen im Allgemeinen und auf lange Sicht steigere. Es gelte einen funktionalen Ansatz herzustellen, der die Effektivität des heutigen Lehrplans im Sprachunterricht stärke indem er einen Zusammenhang zwischen Lernzielen, Lernaktivitäten und Prüfung schafft. (Vgl. Rouffet, 2020).

Unter der Überschrift sprachorientierter Fachunterricht bieten seine Ankerpunkte „Kontext“, „Interaktion“ und „explizite Sprachunterstützung“ Hilfe für die Gestaltung eines funktionalen Ansatzes im (Fremd)Sprachenunterricht. Unter der Überschrift „Kontext“ sollten alltägliche, sowie fachspezifische Vorkenntnisse aktiviert werden. Erweitern ließe sich dieser Kontext dadurch, dass verschiedene Textsorten sowie Medien im Unterricht angeboten werden. (Vgl. Hajer & Meestringa, 2018). Unter „Interaktion“ wird eine Variation in Verarbeitungs- und Anwendungsaufgaben, sowie auch zusammenarbeitendes Lernen verstanden. (Vgl. ebd.) Im Sinne von „expliziter Sprachunterstützung“ werde die angebotene Sprache speziell zugänglich gemacht indem Schüler*innen mit strukturierten Schreibaufgaben (und Feedback zu diesen Formulierungen) unterstützt werden. Der Dozierende geht an dieser Stelle modellierend vor, überwacht den Prozess und gibt Feedback. Lernstile und Lernstrategien des Lernenden werden dabei explizit berücksichtigt. (Vgl. ebd.). Gerade die nach Hajer & Meestringa (2018) umschriebene Gestaltung der „expliziten Sprachunterstützung“ entspricht voll und ganz dem, dass von Fasoglio, Beeker, Jong, Keuning & Til (2014) in ihrem Forschungsprojekt impliziert wird. Es liegt ein besonderer Schwerpunkt auf die entscheidende Rolle des Dozierenden beim Fördern und Koordinieren des Lernprozesses sowie auch die Gestaltung von Feedbackaktivitäten. (Vgl. Fasoglio, Beeker, Jong, Keuning & Til, 2014).

Es ginge an dieser Stelle nicht darum um „sprachorientierten Fachunterricht“ in die Schule zu integrieren, sondern explizit darum seinen inhaltsorientierten uniformen Aufbau, im (Fremd)Sprachenunterricht zur Integration der Schreibfertigkeit zu verwenden. (Vgl. Rouffet, 2020). Kontext, Interaktion und explizite Sprachunterstützung können im sprachorientiertem Unterricht tatsächlich etwas bewirken. Ich erwarte an dieser Stelle, dass der funktionale Aufbau auf Basis dieser Prinzipien, sich im Sinne von anderen funktionalen Schreibansätzen genauso gut eignen würde. Lehrplankohärenz der auf „Constructive Alignment“ beruht, könnte an dieser Stelle dadurch erzielt werden, dass sein funktionaler Aufbau, der auf Kontext, Interaktion und explizite Sprachunterstützung beruht, bei allen (Fremd)Sprachen angewendet werde.

Zum Aufbau des sprachorientierten Fachunterrichts dienen sowohl Fach- als auch explizite Sprachziele als *Lernziele*. Es gelte zur Gestaltung des breiteren funktionalen Schreibansatzes die beiden Ziele explizit zu machen. Zur Gestaltung einer effektiven Unterrichtsreihe sollten im Hinblick auf *Lernaktivitäten* die Ankerpunkte Kontext, Interaktion und explizite Sprachunterstützung, aktiv in den Aufbau des Schreibunterrichts miteinbezogen werden. (Vgl. Hajer & Meestringa, 2018). Die Unterrichtsphasen, in denen Aktivitäten vor dem Schreiben, das Schreiben, Peer-Feedback und Überarbeitungen zentral stehen müssen, können anhand des Cumminns-Gibbonsmodell, in welchem Kontext, Interaktion und explizite Sprachunterstützung eine grundlegende Rolle spielen, leicht umgesetzt werden. (Vgl. Hajer & Meestringa, 2018).

Die didaktischen Schritte Gibbons wurden in diesem Modell dem Cummins-Quadrant zur Überarbeitung des heutigen Unterrichts unterzogen. In Bezug auf dem Quadrant sollte rechtsoben mit der Feststellung der Lernziele angefangen werden und über linksunter nach linksoben gearbeitet werden, zu dem Quadrant in dem das Lernen explizit unterstützt werden sollte. (Vgl. ebd).

kognitiv anspruchsvoll	
Explizite Unterstützung Wie bringe ich sie dazu über das Material nachzudenken und darüber zu sprechen?	Welche Ziele verfolge ich?
viel Unterstützung aus dem Kontext	wenig Unterstützung aus dem Kontext
kognitiv nicht anspruchsvoll	

Abbildung 6. Überarbeiteter Quadrant nach den didaktischen Schritten Gibbons im Cummins-Quadrant. (Vgl. Hajer & Meestringa, 2018, S. 73).

3.5 Didaktische Einbettung in der Form von „Formative Assessment“

Der Erfolg des Schreibunterrichts hängt jedoch genauso gut davon ab, inwieweit dieser auf die individuellen Lernbedürfnisse der Schüler*innen zugeschnitten ist. (Vgl. Vrind, Janssen, Jong, Driel, Stoutjesdijk, 2019). Die Bedeutung eines adaptiven Ansatzes wird mittlerweile im niederländischen Fremdsprachenunterricht anerkannt. Es wurde jedoch festgestellt, dass die Menge sowie die Art und der Fokus des Feedbacks häufig nicht auf das Verständnis und den Wunsch der Schüler*innen abgestimmt sind. Unter anderem der Grad der Selbstregulierung des Lernenden bleibt unterbelichtet. (Vgl. ebd.). Dem heutigen Schreibunterricht fehlen die didaktischen Eigenschaften, die der aufzeigen müsse, damit die Schüler*innen Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen können. (Vgl. Bimmel, 2013). Anhand des englischen „Good Practices“ wurde bereits hypothesiert, dass Schüler*innen dazu geneigt sind sich im Schreibprozess bis zur summativen Prüfung zu verstecken und möglichst wenig produktiv zu arbeiten. Nur erfolgreich absolvierte Teilaufgaben sowie eine erfolgreich geschriebene Rezension verhindern schließlich, dass Nachhaltigkeit für weiteres Lernen genutzt wird. Einerseits sollten die vorhin erwähnten Selbstregulierungsfähigkeiten des



Planens, Überwachens, Evaluierens und Überarbeitens (vgl. u.a. Bouwer & Koster, 2016) zu Routinen wie das Schreiben von einem Text und die effektive Ausführung eines Schreibauftrags beitragen. Andererseits sollte die Anwendung dieser Mechanismen zu strategischen Anpassungen des Schreibverhaltens führen. Selbstregulation gelte dazu als kritische Komponente der Schreibeergebnisse von Schüler*innen (vgl. u.a. Clark, 2012; Chamalaun & Schildkamp, 2017; Wiliam & Leahy, 2018) und ließe sich an dieser Stelle mithilfe vom formativen Assessment entwickeln. (Vgl. Clark, 2012; Clarke, 2005).

Im Gegensatz zum heutigen überwiegend deduktiven (Fremd)Sprachenunterricht, steht bei diesem Ansatz die Entwicklung und das Wachstum des Lernenden zentral. Bessere Lernergebnisse könnten dadurch erreicht werden, dass Schüler*innen lernen die Verantwortung im eigenen Lernprozess zu übernehmen. (Vgl. ebd.) Auf der Basis des *Formative Assessment in the Secondary Classroom* nach Clarke (2005) enthalte die Unterrichtspraxis auf Basis der Prinzipien des formativen Assessments in der Planungsphase eine Klärung von Lernzielen und Erfolgskriterien. Das Teilen dieser Ziele sowie der Erfolgskriterien mit den Schüler*innen gehörten ebenfalls zu dieser Phase. Kennzeichnend für das formative Assessment sei des Weiteren die Fokussierung des mündlichen und schriftlichen Feedbacks. Es handelt sich hier um die Fokussierung des Feedbacks von den Dozierenden und Schüler*innen auf einerseits die Entwicklung von Lernzielen und andererseits auf das Erreichen von Zielen. Diese Lernziele sollten an dieser Stelle so gestaltet werden, dass das Potenzial der Schüler*innen auf seine früheren Leistungen basiert und auf den nächsten Schritt abzielt. (Vgl. Clarke, 2005).

Der wichtigste Punkt zur Übernahme der Verantwortung im eigenen Lernprozess bestünde darin, die Studierenden in die Selbst- und Peer-Bewertung miteinzubeziehen und auf diese Weise „Self-Efficacy“ zu steigern. (Vgl. Clark, 2012). Selbst-Bewertung beruhe an dieser Stelle auf den Check des eigenen geschriebenen Textes anhand einer Checkliste. Zur Verlagerung des Schwerpunkts vom Dozierenden zu Schüler*innen diene ferner die Markierungsstrategie bei der die Schüler*innen eine Textstelle markieren mit der sie zufrieden sind, sowie eine Textstelle, die Verbesserung brauchte. (Vgl. Clarke, 2005). Darauf aufbauend könnte die Peer-Bewertung gestaltet werden. Dabei sollten die Schüler*innen jedoch nicht nur die Selbst-Bewertung des Partners checken, sondern zudem zwei Sätze zur Arbeit des Partners schreiben, in denen darauf eingegangen wird, ob der geschriebene Text einerseits den Erfolgskriterien tatsächlich entspricht, ob der Inhalt verständlich ist und zur gleichen Zeit auch überkommt. (Vgl. ebd). Auf diese Weise wird den Schüler*innen Raum zur Erreichung der Lernziele sowie zur Ermöglichung von qualitativ hochwertigem Lernen geboten.



3.6 Gestaltungsprinzipien für die deutsche Praxis

Dem theoretischen Rahmen zufolge basieren die Gestaltungsprinzipien für den funktionalen und fachübergreifenden Schreibansatz auf eine Form des formativen Assessments, wobei die Schreibfertigkeit integriert geprüft wird. Die Pfeiler *Lernziele*, *Lernaktivitäten* und *Prüfung* stellen den Aufhänger für die Form des formativen Assessments dar, auf dessen Basis „Constructive Alignment“ angestrebt wird. (Biggs, 2013).

Die *Lernziele* werden, des Aufbaus des sprachorientierten Fachunterrichts gemäß, aufgeteilt in *kommunikativen Lernziele nach dem GER*, und *sprachliche Ziele*. (Vgl. Hajer & Meestringa, 2018). Angereichert werden die Lernziele auf Basis der Prinzipien des formativen Assessments um die *Erfolgskriterien*. Für alle Lernziele gilt, dass die vor Anfang der Unterrichtsreihe mit den Schüler*innen geteilt werden müssen. (Vgl. Clarke, 2005).

Zur Gestaltung passender *Lernaktivitäten* zur Erreichung der *Lernziele* liefern die Ankerpunkte Kontext, Interaktion und explizite Sprachunterstützung Hilfe. (Vgl. Hajer & Meestringa, 2018). Kommunikative Themen, die dem kommunikativen deutschsprachigen Lehrwerk *Mit Uns B1+* entnommen werden, (vgl. Breitsameter et al., 2018) bilden den *Kontext*, der sich anhand verschiedener Textsorten sowie Medien im Schreibansatz erweitern lässt. (Vgl. Hajer & Meestringa, 2018). *Explizite Sprachunterstützung* (vgl. ebd.) erfolgt anhand der Unterrichtsstundenaufteilung in der *Orientierungs-*, *Verarbeitungs-* wie auch doppelten *Vertiefungsphase*, innerhalb welcher die kognitiven Schreibstrategien im Sinne von expliziten Anweisungen, Aktivitäten vor dem Schreiben, Peer-Feedback und Überarbeitungen eine große Rolle spielen. (Vgl. u.a. Bouwer & Koster, 2016; Kox & Bergh, 2019). Im Grunde genommen dient zur Visualisierung dieses Phasenaufbaus die *NOVSKEV*-Methode. (Vgl. Kox, 2016). Das Nachdenken und Ordnen werden dabei in die *Orientierungsphase* aufgenommen, das Schreiben in die *Verarbeitungsphase*, die Evaluation in die *erste Vertiefungsphase* und das Verbessern in die *zweite Vertiefungsphase* (Vgl. Kox, 2016). Auf die Verdeutschungsphase wird an dieser Stelle verzichtet. Sich basierend auf den kommunikativen Gedanken Hedges (1988) fehlt es innerhalb Kox' Arbeit an einem Beleg dafür, dass diese Verfahrensweise, indem die Planungsphase auf Niederländisch stattfindet, als kommunikativ gelte. Genauer gesagt: die Idee einer Verdeutschungsphase steht im starken Kontrast zu den Auffassungen des heutigen kommunikativen Unterrichts. Im kommunikativen Unterricht sollten realistische, kommunikative, offene Aufgaben, die kollektiv bewältigt werden sollten, den Schüler*innen nicht nur motivieren, sondern gleichzeitig natürliche Spracherwerbsprozesse bei ihnen auslösen. (Vgl. Kwakernaak, 2004). Ich erwarte an dieser Stelle, dass eine Erweiterung der



Verarbeitungsphase um das Formulieren, wobei Schüler*innen, nach dem englischen Muster im Anhang B, explizite Sprachunterstützung in der Form von Redemittel geboten wird, natürliche Spracherwerbsprozesse bei ihnen auslösten und so dem kommunikativen Lernprozess steigern. Die Form des zusammenarbeitendes Lernens, unter der Überschrift *Interaktion*, steht im kommunikativen Lernprozess zum Formulieren zentral und wird zudem zu allen Phasen explizit beschrieben. (Vgl. Hajer & Meestringa, 2018). Für die Gestaltung der ersten Vertiefungsphase gilt ferner, dass diese nicht wie bei der NOVSKEV-Methode aus dem Korrekturlesen und Evaluieren besteht (vgl. Kox, 2016), sondern, dass diese um die Prinzipien der Selbst-Evaluation sowie des Peer-Feedbacks angereichert wird. (Vgl. u.a. Clarke, 2005). Ich erwarte an dieser Stelle, dass die Anwendung der kognitiven Schreibstrategien nicht nur zu einer effektiveren Ausführung des Schreibauftrags führte, sondern, dass Selbstregulation zu einer Anpassung des Schreibverhaltens der Schüler*innen führte. (Vgl. Clarke, 2005).

Zur *Prüfungsform* bietet die Form des formativen Assessments schließlich Hilfe zur Umgestaltung des heutigen Unterrichts auf Basis durchlaufender Evaluation wobei den Schüler*innen einerseits Raum zur Erreichung der Lernziele andererseits zur Ermöglichung von qualitativ hochwertigem Lernen geboten wird. (Vgl. ebd.)

Die unterstehende Abbildung gilt auf Basis aller bisher erwähnten wissenschaftlicher Literatur schließlich als Grundlage für das deutsche „Good Practice“. Im Sinne einer Umsetzung der heutigen deutschen Praxis liefert Abbildung 7 darüber hinaus Informationen im Hinblick auf alle Teile des Lehrplans, die für das Lernen der Schüler*innen erforderlich sind. (Vgl. Thijs & Akker, 2003).

Constructive Alignment	
Lernziele	- kommunikative Ziele der Unterrichtsreihe auf der Basis des GERS - sprachliche Ziele - Erfolgskriterien
Lernaktivitäten	- Kontext - Explizite Sprachunterstützung <ul style="list-style-type: none"> • Orientierung (Nachdenken/Ordnen) • Verarbeitung (Formulieren/Schreiben) • Vertiefung (Selbst- und Peer- Feedback) • Vertiefung (Verbessern) - Interaktion (Dozentenrollen / Schülergruppierungen)
Prüfung	- (durchlaufende) formative Evaluation

Abbildung 7. Gestaltungsprinzipien für die deutsche Praxis



4 Fragestellung

Aus dem vorausgehenden Kontextkapitel sowie dem theoretischen Rahmen wurden die Gestaltungsprinzipien zur Gestaltung eines funktionalen und fachübergreifenden Schreibansatzes aufgedeckt. Das Kontextkapitel hat aufgezeigt für welche Zielgruppe sich die Intervention am besten eigne sowie wozu die Intervention dienen sollte. Der theoretische Rahmen hat aufgezeigt wie „Constructive Alignment“, spezifischer auf Basis welcher Lernaktivitäten, im (Fremd)Sprachenunterricht erreicht werden könnte.

Die Frage bleibt jedoch, inwiefern diese Theorie auch in der Praxis Gültigkeit finden wird.

Die zentrale Fragestellung: *Was sind die Merkmale eines funktionalen und fachübergreifenden Schreibansatzes in 4 HAVO, in dem Zusammenhang zwischen Lernzielen, Didaktik und Prüfung besteht, zur Stärkung der Schreibfertigkeit innerhalb des (Fremd)Sprachenunterrichts?* gliedert sich daher in drei empirischen Teilfragen, die bei der bevorstehenden Analyse leitend sind:

- Was sind die Erfolgskriterien bei der Umsetzung der Praxis im Fach Deutsch, auf Basis eines funktionellen Schreibansatzes, von „beabsichtigt“ bis zu „implementiert“?
- Wie wird der Schreibansatz von (Fremd)Sprachenkolleg*innen, sowie von den Schüler*innen in der Form der Unterrichtsreihe, erfahren und geschätzt, damit die Rede von einer „erreichten“ Umsetzung des heutigen Lehrplans ist?
- Wie kann auf der Basis dieser Erkenntnisse ein Schreibfertigkeitsslehrplan erstellt werden, der als akzeptabel für die Gestaltung des (Fremd)Sprachenunterrichts gilt?

5 Methode

Im folgenden Kapitel wird die zentral stehende Methode innerhalb dieser Arbeit beleuchtet. Erstens wird auf die Art der Forschung eingegangen, wie auch auf die Validität dieser Forschung, die Teilnehmer, das Unterrichtsmaterial sowie die Datenerfassungsmethode. Darauffolgend wird auf den Plan der Analyse eingegangen und abschließend auf den Ablauf der Forschung.

5.1 Die Art der Forschung

Diese Arbeit stellt ein „Design Research“ dar. (Plomp & Nieveen, 2013). Da der Zweck dieser Arbeit als der Entwicklung einer forschungsbasierten Lösung für ein komplexes Problem in der Unterrichtspraxis diene, kann diese Arbeit des Weiteren als Entwicklungsstudie spezifiziert werden. (Vgl. ebd.). Der Forschungsprozess innerhalb einer Designforschung umfasst einen gleichen systematischen Prozessablauf. Die unterstehende Abbildung skizziert den Prozess, der sich wie ein roter Faden durch diese Arbeit zieht.

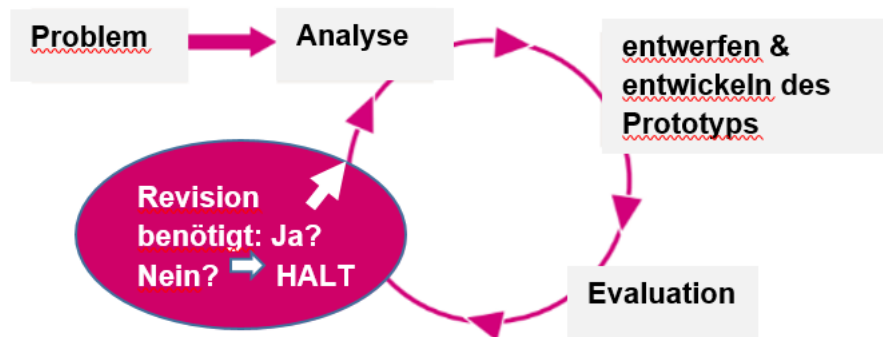


Abbildung 8. Iterationen systematischer Entwurfszyklen. (Vgl. Plomp & Nieveen, 2013, S. 17).

Nach diesem Rahmen der Designforschung führte diese Studie erstens eine Kontext- und Bedarfsanalyse durch um den von der *Van der Waalslaan* beabsichtigten Lehrplan (Siehe Abbildung 3, Wiederholung) zu untersuchen.

Niveaus	Erscheinungsformen des Lehrplans
Beabsichtigt / gewünscht	Ideal
	Formal / Geschrieben
Umgesetzt	Interpretiert
	Lehrplan – in – Aktion
Erreicht	Erfahren
	Gelernt

Abbildung 3. Erscheinungsformen des Lehrplans (Akker, Fasoglio & Mulder, 2010).

Der heutige Lehrplan wurde an dieser Stelle anhand der Lehrpläne zu den (Fremd)Sprachen untersucht. Die Lehrpläne, in der Form von PTA's wurden im Anhang A aufgenommen. Die gewünschte Situation wurde daraufhin anhand von Orientierungsgesprächen in Bezug auf die aktuellen Lehrpläne in der Vorforschungsphase beschrieben. Darauf aufbauend wurden die Gestaltungsprinzipien des Prototyps auf der Basis wissenschaftlicher Literatur formuliert.

Sowohl der interpretierte als auch der erfahrene Lehrplan wurden auf der Basis von Gesprächen während und nach der Durchführung des definitiven Prototyps; in der Form einer Unterrichtsreihe untersucht. Während der Entwicklungsphase wurden die (Fremd-)Sprachenkolleg*innen dazu befragt inwiefern sich der Ansatz im Unterricht einsetzen ließ. Nach der Unterrichtsreihe wurden Schüler*innen nach ihren Erfahrungen gefragt indem sie sich dazu äußern sollten inwiefern sie die Idee hätten dass sich ihre Schreibfertigkeit verbessert hätte. Den (Fremd-)Sprachenkolleg*innen wurde in der Form eines Fokusgruppengesprächs explizit nach der Implementierbarkeit des Ansatzes in den eigenen Lehrplan befragt. Der definitive Entwurf des funktionalen und fachübergreifenden Ansatzes, der auf der Basis der Fokusgespräche als idealer Ansatz gelte wurde den (Fremd)Sprachenkolleg*innen noch einmal zum Feedback gesendet und beschließt damit diese Studie.

5.2 Validität

Innerhalb dieser Arbeit werden Interventionen von guter Qualität angestrebt. Basierend auf früheren Arbeiten schlägt Nieveen (1999) eine Reihe allgemeiner Kriterien für qualitativ hochwertige Interventionen vor, nämlich *Validität*, (d.h. Relevanz (Inhaltsgültigkeit) und Konsistenz (Konstruktvalidität)), *Praktikabilität* und *Wirksamkeit*. (Plomp & Nieveen, 2013).

Die Kriterien könnten innerhalb der verschiedenen Phasen in einer Entwicklungsstudie jedoch unterschiedliche Schwerpunkte haben, wie Abbildung 9 visualisiert.

In seiner Vorforschungsphase lag der Schwerpunkt hauptsächlich auf der Inhaltsgültigkeit und weniger auf Konsistenz und Praktikabilität. Auf der Basis der Orientierungsgespräche mit den (Fremd)Sprachenkolleg*innen in Kombination mit der Lehrplananalyse entstand die Relevanz für eine Intervention.

Phase	Criteria	Short description of activities
Preliminary research	Emphasis mainly on <i>content validity</i> , not much on <i>consistency</i> and <i>practicality</i>	Review of the literature and of (past and/or present) projects addressing questions similar to the ones in this study. This results in (guidelines for) a framework and first blueprint for the intervention.
Development or Prototyping phase	Initially: <i>consistency (construct validity)</i> and <i>practicality</i> . Later on, mainly <i>practicality</i> and gradually attention for <i>effectiveness</i> .	Development of a sequence of prototypes that will be tried out and revised on the basis of formative evaluations. Early prototypes can be just paper-based for which the formative evaluation takes place via expert judgments resulting in expected practicality (see for an example, Table 4).
Assessment phase	<i>practicality</i> and <i>effectiveness</i>	Evaluate whether target users can work with intervention (actual practicality) and are willing to apply it in their teaching (relevance & sustainability). Also whether the intervention is effective.

Abbildung 9. Bewertungskriterien in Bezug auf Phasen der Designforschung (Plomp & Nieveen, 2013).



Zur *Umsetzung* führte diese Studie eine gründliche Analyse wissenschaftlicher Literatur durch. Diese Analyse diente dazu ein theoretisch fundiertes Verständnis der Konzepte im Zusammenhang mit der Forschungsfrage zu entwickeln. Anhand dieser Konzepte untersuchte die Studie Möglichkeiten zur Implementierung der Theorie speziell in Bezug auf ausführbare Strategien, die den Bedürfnissen der Zielgruppe entsprachen. Der daraus entstandene „Prototyp“ wurde auf der Basis der aus der Literatur stammenden Variablen, spezifisch für die deutsche Praxis entworfen.

In der Entwicklungsphase konzentrierte sich die formative Bewertung des deutschen Prototyps auf Konsistenz und Praktikabilität. Zur Abdeckung des Prozessablaufes wurde der entworfene deutsche Prototyp von zwei Deutschkolleginnen evaluiert, bevor dieser in der Form einer Unterrichtsreihe durchgeführt wurde. Zu dieser Evaluation wurden die aus der Literatur stammenden Variablen als eine Art Checkliste verwendet, (siehe Abbildung 7 in Anhang M) auf deren Basis spezifisch und explizit weiter gefragt werden konnte. (Vgl. Emans, 2002). Gemeinsam wurde besprochen ob die Intervention voraussichtlich verwendbar sein würde für den Kontext indem sie entworfen und entwickelt wurde. Dieser 1. Entwurf wurde hinsichtlich seiner Praktikabilität nach der ersten Durchführungsperiode (1. Zyklus) anhand einer Evaluation nochmals evaluiert bis zum optimalen Einsatz des 2. Entwurfs. (2. Zyklus) (Vgl. Plomp & Nieveen, 2013).

Schließlich in der Assessmentphase wurde die Wirksamkeit des Ansatzes überprüft und diente die Fokusgruppenmethode zu einer Antwort darauf wie der Ansatz von sowohl den (Fremd)Sprachenkolleg*innen als den Schüler*innen erfahren und geschätzt wurde.

Indem diese Studie darauf abzielt einen funktionalen und fachübergreifenden Schreibansatz zur Stärkung der Schreibfertigkeit von 4-HAVO-Schüler*innen zu erstellen, wird die Assessmentphase mit einem Modell zum funktionalen und fachübergreifenden Schreibansatz abgeschlossen, der auf Basis der Fokusgruppengespräche als idealer Ansatz zur Implementierung im (Fremd)Sprachenunterricht dient. Zur Relevanz und Nachhaltigkeit dieses Ansatzes wird dieser den (Fremd)Sprachenkolleg*innen zum letzten Mal zur Rückmeldung gesendet.



5.3 Teilnehmer

Die Orientierungsgespräche in der Vorforschungsphase wurden mit den Fachgruppenleiter*innen der Fachgruppen Englisch, Französisch und Niederländisch gehalten.

Die konkrete (Fremd-)Sprachengruppe bestand aus 6 (Fremd)Sprachendozent*innen aus der HAVO/VWO Oberstufe. Konkret bestand die Gruppe aus zwei Deutschdozentinnen, einem Englischdozenten und einer Englischdozentin, einer Französischdozentin und einem Niederländischdozenten.

Die Schülergruppe bestand aus 24 4-HAVO-Schüler*innen im Alter von 14 bis 17 Jahre; eine Schülerin war 14 Jahre alt, 9 Schüler*innen waren 15 Jahre alt, 10 Schüler*innen waren 16 Jahre alt und 4 Schüler*innen waren 17 Jahre alt. Die 4-HAVO-Schüler*innen hatten alle drei Stunden Deutsch pro Woche.

Die Schülerzielgruppe bestand aus 6 4-HAVO-Schüler*innen. Gewählt wurden die 6 Schüler*innen, im Rahmen einer heterogenen Zusammenstellung, auf der Basis ihres Hintergrunds: zwei Schüler hatten letztes Jahr den MAVO beendet, der eine Schüler war 16 Jahre alt und der andere Schüler 17 Jahre alt. Eine 17-jährige Schülerin hatte das vierte Lehrjahr wiederholt, eine 15-jährige Schülerin, absolvierte zuerst 3 VWO und zwei Schülerinnen von 14 und 15 Jahren hatten den normalen Schulweg gefolgt und sollten sich auch in 4 HAVO befinden. Es wurde an dieser Stelle behauptet, dass gerade diese Vielfalt zu einer interessanten Diskussion führe.

5.4 Das Unterrichtsmaterial

Auf Basis der Gestaltungsprinzipien (siehe Abbildung 7) wurde die Schreibfertigkeit auf Basis des formativen Assessments in der Form von einem *Taaltaak* integriert. (Siehe Anhang D).

Unter Punkt 1 (im Anhang D) liefert die 1. Seite des *Taaltaaks* Informationen über das zentralstehende Thema, das Lernziel, die Erfolgskriterien, den Wortschatz und den Endprodukt. (Vgl. Hajer & Meestringa, 2018; Clarke, 2005). Das kommunikative Lernziel „*Ich kann am Ende dieser Unterrichtsreihe eine Anleitung zu einem Flashmob schreiben in Sätzen, die miteinander verbunden sind.*“ entspricht an dieser Stelle den *Deskriptoren zur Beschreibung der Schreibfertigkeit* (siehe Anhang C) auf A2(+)-Niveau.

Das Thema, das dem kommunikativen deutschsprachigen Lehrwerk *Mit Uns BI+* entnommen wurde, (vgl. Breitsameter et al., 2018) bildet den *Kontext* für den *Taaltaak*, der sich



anhand verschiedener Textsorten sowie verschiedener Medien während der Bearbeitung des *Taaltaaks* erweitern lässt. (Vgl. Hajer & Meestringa, 2018).

Die erste Stunde des *Taaltaaks* stellt die *Orientierungsphase* dar und beinhaltet die Aktivitäten vor dem Schreiben. (Vgl. u.a. Kox & Bergh, 2019). Sie umfasst unter Punkt 2a, das *Nachdenken*, wobei die Vorkenntnisse der Schüler*innen aktiviert werden. (Siehe Anhang D). Das *Ordnen* erfolgt wie unter Punkt 2b beschrieben und bildet die Phase indem die zentralstehende Grammatik und den Wortschatz vorgestellt bzw. geordnet werden. (Anhang D, Punkt 2b). Zur Umsetzung der Unterrichtspraxis wurden das Unterrichtsplanungsformular mit Dozentenhinweisen, das auf das Cummins-Gibbonsquadrant basiert, wie auch eine PowerPoint Präsentation im Anhang F aufgenommen. Sowohl die passenden Interaktionsformen zu den Unterrichtsphasen, d.h. *individuell*, *in Zweiergruppen* und *gemeinsam*, als auch einen Rückblick auf die jeweiligen Unterrichtsstunden wurden in der PowerPoint Präsentation, unter Begleitmaterial, aufgenommen. (Siehe Anhang F).

In der Verarbeitungsphase stehen das *Formulieren* (siehe Anhang D, Punkt 3a), auf Basis der Beantwortung einiger W-Fragen, wie auch das *Schreiben* (Punkt 3b) zentral. Die passenden Interaktionsformen wurden auch zu dieser Phase im Anhang F aufgenommen, wobei Zusammenarbeitendes Lernen zum Formulieren eine große Rolle spielt. *Explizite Sprachunterstützung* wird in dieser Phase dadurch geboten, dass Schüler*innen anhand von Feedback zu ihren Formulierungen unterstützt werden. (Vgl. Hajer & Meestringa, 2018). Die Modellformulierung von der Dozentin (siehe Anhang D, Punkt 3b) hilft an dieser Stelle zur Gestaltung des eigenen geschriebenen Textes. (Vgl. u.a. Hajer & Meestringa, 2018; Fasoglio, Beeker, Jong, Keuning & Til, 2014).

Die erste Vertiefungsphase besteht sowohl aus einer Phase der *Selbst-Evaluation* (siehe Anhang D, Punkt 4a) als auch einer Phase des *Peer-Feedbacks* (Punkt 4b). Zur Selbst-Evaluation steht die Überprüfung des eigenen Textes anhand einer Checkliste sowie die Markierung zweier Textstellen nach Clarke (2005) zentral. Von den Schüler*innen wird an dieser Stelle eine Textstelle markiert worüber sie zufrieden sind, als auch eine Textstelle die Verbesserung brauchte. (Punkt 4a). In der Peer-Feedbackphase wird schließlich darauf eingegangen inwiefern der Text des Partners/der Partnerin den Erfolgskriterien entspricht, sowie ob die markierten Textstellen zugestimmt werden. (Vgl. Clarke, 2005). Der eigene geschriebene Text sowie das Feedback werden am Ende dieser Stunde auf Papier eingereicht.

Innerhalb der zweiten Vertiefungsphase steht das *Verbessern* zentral, zu welcher Phase die Schüler*innen sowohl das Feedback des Partners/der Partnerin als das der Dozentin verarbeiten und ihren Text überarbeiten. (Siehe Anhang D, Punkt 5).



Der überarbeitete Text wird am Ende dieser Stunde online über Teams eingereicht. Ein gemeinsamer abschließender Rückblick auf die gesamten Unterrichtsreihe beschließt im Sinne durchlaufender Evaluation (Vgl. Clarke, 2005) die letzte Stunde der Unterrichtsreihe. (Siehe Anhang F „PowerPoint Präsentation“).

5.5 Datenerfassungsmethode

Diese Entwicklungsstudie bediente sich der qualitativen Methode der Fokusgruppensforschung. Gewählt wurde diese Methode auf Basis seiner starken (online) Praktikabilität, der Möglichkeit Topictemen zu explorieren und gerade der Möglichkeit die Daten durch Gruppeninteraktion zu sammeln. (Vgl. Baarda et al., 2018; Fisher, 2010). Die Datensammlung erfolgte über zwei Fokusgruppengespräche. D.h. es wurden Gruppen zusammengebracht um eine freie und fließende, aber konzentrierte Diskussion über ein bestimmtes Thema zu führen. (Vgl. Fisher, 2010; Baarda et al., 2018). Bei den beiden Fokusgruppen ging es nicht um die Ergebnisse der Intervention; zentral sollte tatsächlich stehen wie der Ansatz erfahren und geschätzt wurde. Topics dienen an dieser Stelle als Leitfaden im Fokusgruppengespräch.

Basierend auf den aus der Literaturstudie abgeleiteten Variablen lag der Schwerpunkt des Fokusgruppengesprächs für die beiden Zielgruppen auf „Constructive Alignment“ zwischen *Lernzielen* (aufgeteilt in allgemeinen (kommunikativen) Lernzielen und Sprachzielen, (Punkt 1) *Lernaktivitäten* (aufgeteilt in den Gestaltungsphasen (Punkt 2-5) mit Schwerpunkt auf Kontext, Interaktion und explizite Sprachunterstützung) und *Prüfung*. (Punkt 6). Die aus der Literatur stammenden Variablen (Abbildung 7) wurden dementsprechend als Topictemen aufgenommen, nach denen die zwei Deutschkolleginnen nach der ersten Durchführungsperiode des Entwurfs, sowie alle (Fremd)Sprachenkolleg*innen nach dem 2. Zyklus befragt wurden. (Siehe Anhang M/P). Das erste Gespräch mit den beiden Deutschkolleginnen diente an dieser Stelle nicht nur als erste Beurteilung sondern zugleich als Probefokusgruppengespräch, anhand dessen beurteilt werden konnte ob die umschriebenen Themen ausreichend Klarheit boten. (Vgl. Emans, 2002).

Die (Fremd)Sprachendozent*innen erhielten vor dem (Fremd)Sprachendozentenfokusgruppengespräch ein Informationsschreiben in dem beschrieben wurde, worüber die Forschung ging und welche Daten gesammelt wurden. Auch die Dauer des Gesprächs sowie die Vereinbarung über die Rückmeldung wurden im Informationsschreiben mit den Kolleg*innen geteilt. (Vgl. Fisher, 2010). Dieses Informationsschreiben wurde als Anhang L im Dokument aufgenommen.



Zur Strukturierung des Gesprächs wurden die sechs (Fremd)Sprachenkolleg*innen dazu gebeten um die Gesprächsvorbereitung durchzulesen. Als Vorbereitungsmaterial wurde den (Fremd)Sprachendozent*innen der 2. Entwurf wie auch die Schwerpunkte des Gesprächs, inklusive das Kodierungsschema gesendet. (Siehe Anhang M). Es wurde an dieser Stelle behauptet, dass die Gesprächsvorbereitung dazu führen würde, dass Topicthemen stärker exploriert werden konnten und Hypothesen leichter generiert werden konnten.

Im tatsächlichen Gespräch wurde nochmals darauf hingewiesen, dass das Gespräch in Teams aufgenommen wurde. Es wurde ihnen erklärt, dass die Aufnahmen nach der Analyse direkt wieder vernichtet werden würden. Zudem wurde erklärt wie ihr Input verwendet wurde und wie ihre Anonymität garantiert ist. Erst nachdem sich die (Fremd)Sprachenkolleg*innen bereit erklärt hatten, konnte mit dem Gespräch angefangen werden.

Die Schüler*innen erhielten vor dem Fokusgruppengespräch ebenfalls ein Informationsschreiben, in dem beschrieben wurde, worüber die Forschung ging, welche Daten und wie die Daten gesammelt wurden, wer die Forschung leitet, wer als Kontaktperson dient und wie auch während der Forschung ausgestiegen werden konnte. Indem es sich bei den 4-HAVO-Schüler*innen um einige Minderjährige handelte, erhielten alle Eltern/Erziehungsberechtigten das gleiche Informationsschreiben. Dieses Informationsschreiben wurde als Anhang O im Dokument aufgenommen.

Zur Strukturierung des Schülerfokusgruppengesprächs wurden die sechs 4-HAVO-Schüler*innen zusätzlich gebeten um einen Tag vor dem Gespräch zehn Vorbereitungsfragen durchzulesen. Es wurde an dieser Stelle behauptet, dass die Vorbereitungsfragen dafür sorgen würden, dass die Topicthemen nur stärker exploriert werden könnten und Hypothesen leichter generiert werden könnten, wenn die Schüler*innen einigermaßen vorbereitet wären. Die vorbereitenden Fragen wurden als Anhang P im Dokument aufgenommen.

5.6 Plan der Analyse

Die Aufnahmen der beiden Fokusgruppengespräche wurden in Teams mithilfe *Stream* gespeichert. Auf der Basis der aufgenommenen Gespräche wurden die Daten analysiert und zugleich anhand verschiedener Farben kodiert. Das Kodierungsschema zum (Fremd)Sprachendozentenfokusgruppengespräch wurde im Anhang M aufgenommen, das Kodierungsschema zum Schülerfokusgruppengespräch wurde im Anhang P aufgenommen. Das Kodierungsschema entspricht an dieser Stelle den Entwurfsprinzipien (siehe Abbildung 7)



wobei Aussagen zum „Constructive Alignment“ als blau markiert wurden, Aussagen zu den Lernzielen als rot, Lernaktivitäten als grün und zur Prüfungsform als violett.

Die Zusammenfassungen der beiden Gespräche wurden im Anhang N bzw. Anhang Q aufgenommen. Nach Zustimmung der Befragten konnten die Daten zur Durchführung dieser Studie verwendet werden.

5.7 Übersicht über den Ablauf der Forschung

Die Vorforschungsphase, die die Problemidentifizierung sowie die Analysephase umfasste, dauerte bis zu Ende Oktober 2020. Die Entwurfs- und Entwicklungsphase begann direkt vor den Herbstferien und die erste Prototypenphase begann direkt nach den Herbstferien, Ende Oktober 2020. Die formative Evaluation innerhalb der (Fremd)Sprachengruppe fand Beginn November statt, wonach am 9. November mit dem 1. Zyklus des Entwurfs angefangen wurde. Bis Ende November wurde der 1. Zyklus von zwei Deutschkolleginnen evaluiert und der Entwurf des 2. Zyklus auf Basis dieser Evaluation sowie der Rückmeldung des 1. Betreuers angepasst. Die Durchführung des 2. Zyklus begann am 30.11. und die Phase in der der Entwurf von den beiden Fokusgruppen evaluiert wurde dauerte bis zum 14.12. Die letzte Rückmeldung zur Entwicklung des funktionalen und fachübergreifenden Schreibansatzes wurde am 26.1.2021 gegeben.

6 Resultate

Dieses Kapitel wurde in drei Teilen aufgeteilt. Im ersten Teil steht die Beantwortung der ersten Forschungsfrage zentral. Dieser Teil beschreibt die Umsetzung der Praxis im Fach Deutsch auf Basis der Entwurfsprinzipien. Auch umfasst dieser Teil die Elemente, die nach der Evaluation geändert wurden. Im zweiten Teil steht die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage zentral. Dieser Teil enthält die Fokusgruppensdaten des (Fremd)Sprachenfokusgruppengesprächs sowie des Schülerfokusgruppengesprächs nach ihrer Teilnahme. Im dritten Teil steht die Beantwortung der dritten Forschungsfrage zentral. Dieser Teil führt schließlich zum funktionalen und fachübergreifenden Ansatz, der als akzeptabel für die Gestaltung des (Fremd)Sprachenunterrichts gilt.

6.1 Was sind die Erfolgskriterien bei der Umsetzung der Praxis im Fach Deutsch, auf Basis eines funktionellen Schreibansatzes, von „beabsichtigt“ bis zu „implementiert“?

Anhand der aus der Literatur stammenden Konzepte untersuchte diese Studie Möglichkeiten zur Implementierung der Theorie für die Umsetzung der Praxis im Fach Deutsch. Der erste deutsche Entwurf (Siehe Anhang D) wurde auf Basis des formativen Assessments in der Form eines *Taaltaaks* gestaltet. (Siehe auch Abschnitt 5.4).

Kennzeichnend für den erstellten *Taaltaak* ist der angestrebte Zusammenhang zwischen Lernzielen, Lernaktivitäten

und Prüfung, auf den der *Taaltaak* beruht. Nicht nur die Lernziele, sondern auch sprachliche Ziele sowie die Erfolgskriterien werden zur Einführung des *Taaltaaks* (siehe Punkt 1 im Anhang D) mit den Schüler*innen geteilt. Aufgebaut wurde der *Taaltaak* anhand einer Orientierungs-, (Punkt 2a/b) Verarbeitungs-, (Punkt 3a/3b) und doppelten Vertiefungsphase, (Punkt 4a/b, 5) in denen sich die Ankerpunkte Kontext, Interaktion und explizite Sprachunterstützung erkennen lassen.

Dieser erste Entwurf in der Form eines *Taaltaaks* (siehe Anhang D) wurde von zwei Deutschkolleginnen evaluiert bevor dieser in der Praxis, in der Form einer Unterrichtsreihe durchgeführt wurde.



Abbildung 2. Das „Lehrplanspinnennetz“ (Thijs & Akker,

Als Leitfaden für die Evaluation dienten die aus der Literatur stammenden Variablen, „Constructive Alignment“ , Lernziele, (Punkt 1) Lernaktivitäten (Punkt 2-5) und Prüfung (Punkt 6), in der Form einer Tabelle, deren Aufbau dem Lehrplanspinnennetz nach Thijs & Akker (2003) entspricht. (Siehe Abbildung 10).

Auf Basis der Rückmeldung gilt der Entwurf bezüglich seiner Konsistenz als logisch gestaltet. Dies wurde darauf basiert, indem von den beiden Kolleginnen angegeben würde, dass die kommunikativ formulierten Lernziele dem GER entsprechen. (Siehe Abbildung 10, Punkt 1). Dabei ließen sich diese Ziele anhand der Schreibaufgabe in der Form vom formativen Assessment erreichen. (Siehe Punkt 6).

Im Rahmen der Lernziele sollte die Verwendung des Wortschatzes bei der tatsächlichen Schreibaufgabe im definitiven Entwurf näher umschrieben werden. (Siehe Punkt 1). Diese Rückmeldung führte zu einer Erweiterung der Lernziele, aufgeteilt in kommunikativen Ziele, sprachlichen Ziele und Erfolgskriterien im definitiven ersten Entwurf im Anhang E (Punkt 1).¹⁴ Im Sinne der

Lernaktivitäten bauten die Verarbeitungsphasen überwiegend logisch aufeinander auf. Im Sinne des Kontexts und bezüglich der Orientierungsphase, sollte das Ziel des einführenden Videos, zur Aktivierung der Vorkenntnisse jedoch näher umschrieben werden. (Siehe Punkt 2). Dies führte zu einer deutlicheren Umschreibung des Begleitmaterials im Anhang F. Im Sinne der Lernaktivitäten gilt für die Verarbeitungsphase, dass das Schreiben weniger strukturiert gestaltet werden sollte. (Siehe Punkt 3). Im Anhang E wurde dies geändert, indem Schüler*innen die Redemittel in der Verarbeitungsphase nicht nur strukturiert anwenden sollten, sondern sie zuerst die richtigen Sätzen aus der Redemittel herausfiltern sollten. (Punkt 3b). Letzten Endes war nicht zu allen Phasen klar, welche Gruppierungsformen im Unterricht verlangt würden. (Siehe „Des Weiteren“). Hinweise für Dozent*innen wurden im Anhang F

Constructive Alignment	
Lernziele	<p>[1]</p> <ul style="list-style-type: none"> - (kommunikative) Ziele der Unterrichtsreihe - sprachliche Ziele - Erfolgskriterien <p>Kommunikatives Lernziel auf Basis GERS erläutert. Sprachliche Ziele / Wortschatz nicht ganz klar; wie lässt sich Wortschatz der Schüler erweitern?</p>
Lernaktivitäten	<ul style="list-style-type: none"> - Kontext - Explizite Sprachunterstützung <ul style="list-style-type: none"> • [2] Orientierung (Nachdenken/Ordnen) • [3] Verarbeitung (Formulieren/Schreiben) • [4] Vertiefung (Selbst- und Peer- Feedback) • [5] Vertiefung (Verbessern) - Interaktion (Dozentenrollen / Schülergruppierungen) <p>Orientierungsphase überwiegend in Ordnung; wie trägt Video in Ppt. zur Orientierungsphase bei? Was ist das Ziel vom Video?</p> <p>Verarbeitungsphase: Schreiben zu stark strukturiert; Aufgabe zu geschlossen. Reihenfolge ändern.</p> <p>Vertiefungsphase: Checkliste lässt sich gut einsetzen.</p>
Prüfung	<p>[6]</p> <ul style="list-style-type: none"> - (durchlaufende) formative Evaluation <p>Prüfungsform, Endprodukt in Ordnung, guter Abschluss des 3. Kapitels.</p>
	<p>Des Weiteren...</p> <p>Denke an deutliche Hinweise für die Dozenten und Sorge dafür, dass aus den Aufgaben klar wird, was genau die Gruppierungsformen sind.</p>

Abbildung 10. 1. Evaluation des deutschen „Good Practices“.

¹⁴ Die Änderungen in den definitiven Entwürfen im Anhang E bzw. Anhang I wurden fett und rot markiert.

daraufhin erweitert. Ein Beispielprodukt zum 1. Entwurfs, der den Erfolgskriterien entspricht, wurde im Anhang G aufgenommen.

Nach der Durchführung des 1. *Taaltaaks* wurden die Verbesserungsvorschläge hinsichtlich des 2. Entwurfs (Anhang H) besprochen und diente eine zweite Evaluation (siehe Abbildung 11) bezüglich seiner Praktikabilität zum optimalen Einsatz des 2. *Taaltaaks*. (Anhang I).

Auf Basis dieser 2. Evaluation gilt, im Rahmen der Lernziele, dass die kommunikativen Lernziele genauer umschrieben werden sollten. (Siehe Abbildung 11, Punkt 1). Auch die sprachlichen Ziele sollten erweitert werden, indem diese nicht nur grammatikalisch orientiert sein sollten. (Punkt 1).

Ferner könnte über die Hinzufügung einer subjektiven Beschreibung nachgedacht werden. (Punkt 1). Im definitiven Entwurf, siehe Anhang I, wurden die Lernziele daraufhin, auf Basis der GER-Ziele, um die *Can-Do*-Beschreibungen erweitert. (Siehe Anhang I, Punkt 1)¹⁵. Auch sprachliche lexikalische Ziele wurden hinzugefügt. (Punkt 1). Im Sinne der subjektiven Beschreibung wurde das kommunikative Lernziel um die Beschreibung der eigenen Geschmackspräferenzen erweitert. (Punkt 1).

Innerhalb der ersten Vertiefungsphase sollte die Checkliste die subjektive Beschreibung abdecken. Im Rahmen des kommunikativen Schreibens wäre es zudem erforderlich die Leseorientierung in die Checkliste einzubeziehen. (Siehe Abbildung 11, Punkt 4). Daraufhin wurde die Checkliste des definitiven Entwurfs im Anhang I (Punkt 4a/b) sowohl um die subjektive Beschreibung als auch die Leseorientierung erweitert.

Constructive Alignment	
Lernziele	<p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> - (kommunikative) Ziele der Unterrichtsreihe - sprachliche Ziele - Erfolgskriterien <p>Erfolgskriterien sollten nicht alle feststehen. Denke darüber nach, dass weitere Kriterien hinzugefügt werden können. Sprachliche Ziele weiter ausarbeiten. Vor allem auch lexikalisch starker beschreiben, nicht nur grammatikalisch. Lernziele um GER Ziele erweitern. Füge eine subjektive Umschreibung hinzu; Sprachkomponente.</p>
Lernaktivitäten	<ul style="list-style-type: none"> - Kontext - Explizite Sprachunterstützung <ul style="list-style-type: none"> • 2 Orientierung (Nachdenken/Ordnen) • 3 Verarbeitung (Formulieren/Schreiben) • 4 Vertiefung (Selbst- und Peer- Feedback) • 5 Vertiefung (Verbessern) - Interaktion (Dozentenrollen / Schülergruppierungen) <p>Orientierungsphase überwiegend in Ordaung; wie trägt Video in Ppt. zur Orientierungsphase bei? Auch hier: Was ist das Ziel vom Video? Verarbeitungphase: okay. Vertiefungsphase: Checkliste richtig um Leserorientierung erweitern; sind Schritte für den Leser verständlich? Auch: subjektive Umschreibung festem lassen.</p>
Prüfung	<p>6</p> <ul style="list-style-type: none"> - (durchlaufende) formative Evaluation <p>Prüfungsform, Endprodukt okay</p>

Abbildung 11. 2. Evaluation des deutschen „Good Practices“.

¹⁵ Siehe Fußnote Nr. 15.



6.2 Wie wird der Schreibansatz von (Fremd)Sprachenkolleg*innen, sowie von den Schüler*innen in der Form der Unterrichtsreihe, erfahren und geschätzt, damit die Rede von einer „erreichten“ Umsetzung des heutigen Lehrplans ist?

Die Gestaltungsprinzipien nach denen die Deutschkolleginnen zur Beantwortung der ersten Teilfrage befragt wurden, stehen auch in diesem zweiten Teil zentral. Während des Kodierens wurden die Topictemen jedoch um die „Gestaltung des deutschen „Good Practices“ (lila) sowie „Zusammenarbeit innerhalb einer (Fremd)Sprachengruppe“ (gelb) angereichert. Auf Basis des Gesprächs wurde also back & forth kodiert indem obenstehende Bereiche von den Befragten verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet wurde, allerdings nicht in Abbildung 7 aufgenommen waren. Das angepasste Kodierungsschema wurde im Anhang M aufgenommen.

Im Hinblick auf die Lernziele (Anhang N, rot) schaffte das Layout des deutschen *Taaltaaks* nach der Meinung des Englischdozenten eine hilfreiche Übersicht um Chaos bei den Schüler*innen zu verhindern. Das deutsche Material regte nach der Meinung der Französischdozentin dazu an, die Ziele im eigenen Schulfach näher zu betrachten und die Lernziele im eigenen Fach transparent zu machen. (rot).

Im Hinblick auf die Lernaktivitäten sollte die Phasengestaltung des deutschen *Taaltaaks*, nach der Meinung der Englischdozentin, bei allen (Fremd)Sprachen angewendet und visualisiert werden. (grün). Gerade auch für den Niederländischunterricht bietet diese Phasengestaltung an dieser Stelle Abhilfe, da der Niederländischdozent der Meinung ist, dass in ihrem Fach zu schnell davon ausgegangen wird, dass Schüler*innen den Stoff beherrschen. Vor allem die beiden Vertiefungsphasen könnten zu einer Anreicherung der heutigen Niederländischstunden führen, z.B. bei der Vorbereitung auf das Schreiben eines *Betoogs*. (grün).

Was die Idee des *Taaltaaks* im Sinne vom formativen Assessment betrifft (violett), sei diese Form sinnvoll. Es könnte, wie die Englischdozentin beschreibt, leicht in der Unterstufe angefangen werden, indem nur z.B. ein Zettelchen zur Vorstellung der eigenen Familie geschrieben wird. (lila). Die Französischdozentin unterstützt diesen Gedanken im Rahmen eines kontinuierlichen Lehrplans. (violett). Der Niederländischdozent sieht dies genauso, indem diese Arbeitsweise den Zusammenhang der Ober- und Unterstufe nur stärke. (hellblau).

Wegen seiner starken Praktikabilität erklärten sich die beiden Deutschkolleginnen nach der ersten Evaluation bereit, den 2. Entwurf in die eigenen Stunden durchzuführen. (hellblau). Auf Basis ihrer Erfahrungen ließ sich die deutsche Arbeitsweise im (Fremd)Sprachenunterricht gut verallgemeinern und wären durchlaufende *Taaltaken* ein vernünftiger Folgeschritt für alle



(Fremd)Sprachen. (violett). Es gelte an dieser Stelle, wie die Französisch- und Englischdozentin beschreiben, zuerst die Anforderungen für Schreibfertigkeit, pro Lehrjahr, im eigenen Lehrplan aufdecken, (rot) wonach diese mit den (Fremd)Sprachenkolleg*innen geteilt werden. (gelb). Folglich sollte gemeinsam gecheckt werden in welchem Moment die Schreibfertigkeit geprüft wird, sowie in welcher Form diese geprüft wird. (violett). Eine Verschiebung im Programm wäre wie die Französischdozentin beschreibt kein Problem, wenn die Anforderungen der jeweiligen (Fremd)Sprache einander damit nur besser entsprachen. (gelb). Innerhalb dieser fachübergreifenden Zusammenarbeit könnte nach Meinung der Englischdozenten, am Beispiel des *Binas* für naturwissenschaftliche Fächer, zudem angefangen werden um gemeinsame explizite Sprachunterstützung zu leisten, ein erstes Beispiel wäre ein gemeinsames Stylesheet zur Stärkung der Schreibfertigkeit. (gelb).

Auf der Basis der durchgeführten Unterrichtsreihe dienten die Schülerreaktionen zu einer gewissen tatsächlichen Praktikabilität des Ansatzes. Es geht in allen Fällen jedoch um die wahrgenommene Wirksamkeit des Ansatzes. Die Ausarbeitung der Schülerreaktionen auf der Basis des Kodierungsschemas und der Vorbereitungsfragen (Anhang P) wurden im Anhang Q aufgenommen. Wichtig ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass beim tatsächlichen Gespräch nur fünf der sechs Schüler*innen anwesend sein konnten da eine Schülerin an COVID-19 erkrankt war. Wegen der spezifischen heterogenen Zusammensetzung der Schülergruppe wurde auf Ersatz verzichtet.

In Bezug auf die Lernziele (Anhang Q, rot), ist es den Schüler*innen während der Bearbeitung eines *Taaltaaks* immer klar mit welchem Ziel gelernt wird. Man *weiß* auch wirklich, wozu die Bearbeitung eines *Taaltaaks* dient, (rot) wie der 17-jährige Schüler beschreibt, der zuerst den MAVO absolvierte. (rot). Im Gegensatz zu der Bearbeitung von einzelnen Aufgaben aus dem Arbeitsbuch sorgt diese Arbeitsweise dafür, dass sowie der 16-jährige Schüler, der ebenfalls zuerst den MAVO absolvierte, beschreibt, man die erworbenen Kenntnisse auch „später“ im Leben einsetzen kann. (rot). Obwohl es an konkreten Beispielen sowie einer konkreten Gestaltung des Endprodukts fehlt, weiß man, wie die 15-jährige Schülerin, die 3 VWO absolvierte, beschreibt, anhand der Erfolgskriterien (rot) genau woraus der Endprodukt bestehen soll.

Im Hinblick auf die Lernaktivitäten (grün) gilt, dass die Teilaufgaben, wie der 16-jährige Schüler beschreibt, wobei z.B. gelernt wird um Zusammenhang mithilfe von Konjunktionen anzugeben, sehr hilfreich sind. (grün). Die *Taaltaken* bauen an dieser Stelle, wie die 17-Jährige Schülerin beschreibt, in der Orientierungsphase (Anhang Q, Punkt 2) auch immer auf



existierende Kenntnisse auf: Grammatik, die letztes Schuljahr erlernt wurde, soll bei der Bearbeitung eines *Taaltaaks* richtig angewendet werden. Es ist an dieser Stelle sehr nützlich wie die 15-Jährige Schülerin beschreibt, die zuerst 3HAVO absolvierte, dass es immer einen klaren Kontext gibt in dem man schreibt. Nicht nur separate Sätze, sondern immer im Zusammenhang soll geschrieben werden. (grün). In Bezug auf explizite Sprachunterstützung zu den Teilaufgaben soll während der Bearbeitung eines *Taaltaaks* zwar vieles selber herausgefunden werden, was jedoch dadurch gelingt, wie die 15-jährige Schülerin beschreibt, die zuerst 3 VWO absolvierte, dass die Dozentin immer die Richtung vorgibt. (grün).

Im Sinne von Lernaktivitäten gelten insbesondere die Lernaktivitäten in der Vertiefungsphase (Punkt 4) als sehr hilfreich. Indem man einander Feedback gibt können die Schüler*innen, wie diese 15-Jährige Schülerin beschreibt, ihren Endprodukt anpassen und das Allerbeste aus dem eigenen Produkt herausholen. Es ist an dieser Stelle jedoch wichtig zu erwähnen, wie der 16-jährige Schüler schreibt, dass für dieses Feedback gilt, dass dieses nachdem der *Taaltaak* zu Ende geschrieben ist, aber schon wieder vergessen wird.

Im Hinblick auf durchlaufende formative Evaluation (violett) sind die Schüler*innen der Meinung, dass die formative Art worauf beurteilt wird, ferner keinen Einfluss hat auf die Zeit und Energie die in den *Taaltaak* investiert wird. Im Gegensatz: man bleibt am Schreiben und verbessert sich nur, (violett), wie die 15-Jährige Schülerin beschreibt, die zuerst 3 HAVO absolvierte. Genau der gleichen Meinung ist der 17-Jähriger Schüler. Die Anstrengungen die er unternimmt sorgen nicht nur für gute Beurteilungen, sondern auch dazu, dass er sich verbessern bleiben möchte um immer wieder das beste Feedback anzustreben. (violett).

6.3 Wie kann auf der Basis dieser Erkenntnisse ein Schreibfertigkeitenlehrplan erstellt werden, der als akzeptabel für die Gestaltung des (Fremd)Sprachenunterrichts gilt?

Hinsichtlich der Gestaltungsprinzipien des deutschsprachigen Ansatzes, lassen sich dessen Gestaltungsphasen auf Basis des (Fremd)Sprachendozentenfokusgruppengesprächs sowie die Erfahrungen der Schüler*innen im Schülerfokusgruppengespräch eins zu eins im funktionalen und fachübergreifenden Ansatz (Anhang R, Punkte 1-5) übernehmen. Insofern entspricht der fachübergreifende Ansatz dem Gedanken der Englischdozentin, die meinte, dass das leere Format Abhilfe zur Umgestaltung der (fremd)sprachigen Praxis bietet. (Anhang N, blau).

Verstärkt wurde diese Annahme dadurch, dass der deutschsprachige Ansatz eine Woche zuvor, am 8.12., auf dem Studientag innerhalb der „formatives Handeln“-Gruppe online



vorgestellt werden durfte. Diese Arbeitsgruppe besteht aus 20 Dozent*innen, die als weiter fortgeschritten auf dem Gebiet des formativen Handelns gelten. Den Vorsitz in dieser Gruppe führen zwei Kolleginnen, die eine hohe Affinität zu diesem Thema besitzen. Eine Englischdozentin aus dem MAVO, sowie die Chinesischdozentin an unserer Schule baten um ein vereinfachtes allgemeines Format, auf das sie ihr eigenes Programm direkt basieren könnten.

Infolgedessen wurden die Gestaltungsprinzipien auf Basis des „Constructive Alignments“ mit besonderem Schwerpunkt auf Lernziele, Lernaktivitäten in der Orientierungs-, Verarbeitungs-, 1. Vertiefungs-, und 2. Vertiefungsphase in der Form eines fachübergreifenden *Taaltaaks* im Anhang R aufgenommen. Damit die Anforderungen für Schreibfertigkeit sich leichter in das Format aufnehmen ließen, sowie um die Verständlichkeit deren zu erleichtern wurden die Ziele im Anhang R auf Niederländisch erweitert. (Anhang R, Punkt 1). Im Hinblick auf die Lernaktivitäten wurden die Orientierungsphase, sowie die Verarbeitungsphase nur global im Anhang R aufgenommen. (Punkt 2/3). Die weitere Ausarbeitung ist an dieser Stelle von den jeweiligen Ziele der (Fremd)Sprachen abhängig. Für die 1. Vertiefungsphase (Punkt 4a/b) gilt, dass sowohl das Selbst- als auch das Peer-Feedback nach dem Beispiel des deutschen Ansatzes gestaltet wurden. Denn obwohl diese Phase nach den eigenen Geschmackspräferenzen gestaltet werden soll, ist es diese Phase, die für alle (Fremd)Sprachen als wünschenswert für die eigene Praxis gilt, (siehe Anhang R, grün) und für alle (Fremd)Sprachen als Anreicherung des heutigen Lehrplans dient. (Siehe Anhang A). Für die 2. Vertiefungsphase gilt im Anhang R, dass diese zu seiner Verständlichkeit um die Erwähnung, dass die überarbeitete Version auf das Selbst- und Peer-Feedback beruht, erweitert wurde.

Die ausgearbeiteten *Taaltaken* in den jeweiligen (Fremd)Sprachen wurden im Anhang S aufgenommen. Es zeigt sich am Beispiel der ausgefüllten *Taaltaken*, dass es den (Fremd)Sprachenkolleg*innen im allgemeinen geklappt hat, die eigenen Ziele in das Format aufzunehmen. Zur vollständigen Implementierung des Schreibansatzes im (Fremd)Sprachenunterricht reichen die Beispiele im Anhang S, welche nur die 1. Seite des *Taaltaaks* enthalten, jedoch nicht aus.

Indem im theoretischen Rahmen aufgezeigt wurde, dass es im Sinne von „Constructive Alignment“ beim funktionalen und fachübergreifenden Schreibansatz vor allem darum geht, dass die Lernaktivitäten, auf Basis der Ankerpunkte Kontext, Interaktion und explizite Sprachunterstützung zur Erreichung der Lernziele beitragen, biete eine Anleitung zum Schreibansatz an dieser Stelle Hilfe.



Zur optimalen Implementierbarkeit des Schreibansatzes inklusive passender Anleitung zu dem Schreibansatz, wurden zwei Englischkollegen am 26.1. im Anhang T dazu befragt, was dafür nötig wäre um den Schreibansatz erfolgreich im gesamten (Fremd)Sprachenunterricht einsetzen zu können. (Siehe Anhang T). Um Verwirrung bei Schüler*innen vorzubeugen sollten alle Schreibmodule in mehreren Stunden aufgeteilt werden. Der Erfolg wurde sich an dieser Stelle darin zeigen, dass Schüler*innen eine klarere Ahnung davon bekommen was von ihnen erwartet wird, und wie sie ihre Ziele erreichen können. Indem die Vermutung nahe liegt, dass im englischen Unterricht, wegen des höheren angestrebten Niveaus auf Basis des GERs, mehr Sprachinhalt gefragt wird, könnten die Lernziele um Sprachfunktionen (wie „interpunction“, „reference words/relative pronouns“ erweitert werden. (Siehe Anhang T). Im Hinblick auf die 1. Vertiefungsphase stellte das deutsche Format ein sehr praxistaugliches Beispiel dar, wonach die Englischfachgruppe schon seit längerer Zeit auf der Suche ist. Erweitert könnte die Checkliste gut um Publikum/Ton, Logik/Struktur, und Argumentation werden. (Siehe Anhang T). Diese Erweiterungen wurden schließlich zur Anleitung im Anhang S aufgenommen.

Zur Relevanz und Nachhaltigkeit wurde die aus dem Evaluationsgespräch entstandener Anleitung den beiden Deutschkolleginnen ein letztes Mal zur Rückmeldung gesendet. Die Änderungen in der definitiven Anleitung m Anhang S wurden fett und rot markiert.



7 Schlussfolgerung und Diskussion

In dieser Arbeit wurde folgender Fragestellung nachgegangen:

Was sind die Merkmale eines funktionalen und fachübergreifenden Schreibansatzes in 4 HAVO, in dem Zusammenhang zwischen Lernzielen, Didaktik und Prüfung besteht, zur Stärkung der Schreibfertigkeit innerhalb des (Fremd)Sprachenunterrichts?

Im Rahmen der Designforschung führte diese Studie in seiner Vorforschungsphase eine Kontext- und Bedarfsanalyse durch, um den von der *Van der Waalslaan* beabsichtigten Lehrplan zu untersuchen. Auf der Basis der Orientierungsgespräche mit den (Fremd)Sprachenkolleg*innen, in Kombination mit der Analyse der heutigen Lehrpläne, entstand die Relevanz für eine Intervention. Im zweiten Kapitel wurde der Kontext erläutert, der innerhalb dieser Arbeit zentralsteht. Darauf aufbauend konnte im dritten Kapitel ein theoretisch fundiertes Verständnis der Konzepte im Zusammenhang mit dem zentralstehenden Kontext geschaffen werden. In diesem Kapitel wurden die Gestaltungsprinzipien für die deutsche Praxis, auf Basis wissenschaftlicher Literatur rundum Schreibprozesse, Schreibstrategien, funktionale Prinzipien im sprachorientierten Fachunterricht sowie zentralstehende Aspekte des formativen Assessments formuliert, die den Bedürfnissen der 4-HAVO-Schüler*innen entsprachen.

Im darauffolgenden Kapitel konnte anhand der Analyse des Entwurfs darauf eingegangen werden inwiefern der Ansatz auch in die Praxis Gültigkeit finde. Auf Basis der Analyse waren drei Fragen leitend, die demnächst beantwortet werden:

7.1 Was sind die Erfolgskriterien bei der Umsetzung der Praxis im Fach Deutsch, auf Basis eines funktionellen Schreibansatzes, von „beabsichtigt“ bis zu „implementiert“?

Der funktionelle Schreibansatz wurde auf Basis der im dritten Kapitel beschriebenen Gestaltungsprinzipien in der Form eines *Taaltaaks* gestaltet. Die Evaluation mit zwei Deutschkolleginnen hinsichtlich der Konsistenz und Praktikabilität des Ansatzes, führte zu einer Erweiterung der kommunikativen *Lernziele* im definitiven 1. Entwurf, wie auch zu einer Erweiterung der sprachlichen Ziele und des Wortschatzes. Auf Basis dieser 1. Evaluation wurde die Formulierungsphase im Hinblick auf *Lernaktivitäten* weniger strukturiert gestaltet, damit kommunikatives Schreiben in der darauffolgenden Phase besser zustande kommen konnte.



Ausführlichere Dozentenhinweise zu den Interaktionsformen wurden schließlich im Anhang F aufgenommen.

Die Evaluation nach der Durchführung des 1. *Taaltaaks*, sowie zur Evaluation des 2. *Taaltaaks*, führte hinsichtlich seiner Praktikabilität im definitiven 2. Entwurf zu einer ausführlicheren Beschreibung aller *Lernziele*, wie im Hinblick auf die *Lernaktivitäten* auch zu einer umfassenderen Checkliste in der 1. Vertiefungsphase, in der sich auch die kommunikativen Anforderungen aufnehmen ließen. Mehrere gelungene Arbeitsblätter sowie überarbeitete Texte wurden im Anhang K im Dokument aufgenommen. Es zeigt sich anhand der Arbeitsblätter, dass der explizite Aufbau des *Taaltaaks* auf Basis einer ausführlichen Beschreibung der Lernziele und die Aufteilung in einer Orientierungs-, Verarbeitungs- und doppelter Vertiefungsphase mit einem Fokus auf Kontext, Interaktion und explizite Sprachunterstützung, zu gelungenen Endprodukten führt, die den vorab formulierten Erfolgskriterien entsprechen.

7.2 Wie wird der Schreibansatz von (Fremd)Sprachenkolleg*innen, sowie von den Schüler*innen in der Form der Unterrichtsreihe, erfahren und geschätzt, damit die Rede von einer „erreichten“ Umsetzung des heutigen Lehrplans ist?

Auf der Basis des (Fremd)Sprachendozentenfokusgruppengesprächs regt der deutschsprachige Ansatz in Bezug auf die *Lernziele* dazu an, die Lernziele in der jeweiligen (Fremd)Sprache auszuarbeiten und im eigenen Fach transparent zu machen. Im Hinblick auf die *Lernaktivitäten* ermöglicht die Phasengestaltung eine Anreicherung des heutigen (Fremd)Sprachenunterrichts. Im Sinne der formativen Evaluation bietet die Arbeitsweise Hilfe zur Gestaltung eines kontinuierlichen Lehrplans. Seiner starken Praktikabilität zugrunde liegende, wären durchlaufende *Taaltaken* ein vernünftiger Folgeschritt zur Stärkung der Schreibfertigkeit in allen (Fremd)Sprachen. Auf Basis der durchgeführten Unterrichtsreihe dienen die Schülerreaktionen zu einer gewissen tatsächlichen Praktikabilität des Ansatzes. Die Schülerrückmeldungen lagen über den Erwartungen. Das unterstehende Zitat sollte zur Wirksamkeit aus den Resultaten hervorgehoben werden:

Im Vergleich zu letztem Jahr wird dieses Jahr anhand von verschiedenen Teilaufgaben zu einem Endprodukt gearbeitet. Dabei muss man ganz vieles selber aussuchen, dass jedoch dadurch gelingt, dass die Dozentin die Richtung vorgibt. Indem man so Vieles selber macht, so stimmt hat man auch die Idee, dass man besser schreiben lernt.

Es könnte schlussfolgernd auf Basis der beiden Fokusgruppengespräche konkludiert werden, dass sich die deutschsprachigen *Taaltaken* zur Stärkung der Schreibfertigkeit fachübergreifend



einsetzen lassen. Für die deutsche Praxis gilt, dass der Schreibansatz auch in 4 – und 5 VWO gut angenommen wurde und mittlerweile für diese Gruppen adaptiert wurde.

7.3 Wie kann auf der Basis dieser Erkenntnisse ein Schreibfertigkeitenlehrplan erstellt werden, der als akzeptabel für die Gestaltung des (Fremd)Sprachenunterrichts gilt?

Auf Basis der Beantwortung der ersten zwei Teilfragen lassen sich die Gestaltungsprinzipien des deutschsprachigen Ansatzes eins zu eins im funktionalen und fachübergreifenden Ansatz übernehmen. Infolgedessen wurden die Gestaltungsprinzipien auf Basis des „Constructive Alignments“ mit besonderem Schwerpunkt auf Lernziele, Lernaktivitäten in der Orientierungs-, Verarbeitungs-, 1. Vertiefungs-, und 2. Vertiefungsphase in der Form eines fachübergreifenden *Taaltaaks* im Anhang R aufgenommen. Zur Verständlichkeit wurden die Gestaltungsprinzipien im Anhang R auf Niederländisch ausgearbeitet und an manchen Stellen erweitert. Die ausgearbeiteten *Taaltaken* in den jeweiligen (Fremd)Sprachen wurden im Anhang S aufgenommen. Zur richtigen Implementierung des Schreibansatzes wobei Lernaktivitäten tatsächlich zur Erreichung der Lernziele beitragen, bietet die Anleitung zum Schreibansatz Hilfe. In Absprache mit einer Delegation der Englischfachgruppe wurde auf die Empfehlungen für die Unterrichtspraxis eingegangen auf deren Basis die Anleitung zustande kam. Zur Relevanz und Nachhaltigkeit wurde die aus dem Evaluationsgespräch entstandener Anleitung den beiden Deutschkolleginnen ein letztes Mal zur Rückmeldung gesendet, damit ein Schreibansatz zustande gekommen ist, der als akzeptabel für den (Fremd)Sprachenunterricht gilt.

Gerade anhand dieses Verfahrens im Sinne durchlaufender Evaluation zeigt sich der größte Fortschritt, der anhand dieser Arbeit gemacht wurde. Innerhalb der zusammengestellten „Sprachgruppe“ wird gemeinsam evaluiert und wird gemeinsam entworfen mit dem Ziel dem heutigen Unterricht zu verbessern. Es wurden die erste Schritte in Richtung einer langfristigen fachübergreifenden Zusammenarbeit getan, die auch künftig aufrechtzuerhalten ist.

Diskussion

Diese Arbeit diente als Entwicklung einer forschungsbasierten Lösung für die schwache (kommunikative) Schreibfertigkeit bei 4-HAVO-Schüler*innen im (Fremd)Sprachenunterricht und lässt sich in dem Sinne als Entwicklungsstudie auffassen. (Vgl. Plomp & Nieveen, 2013). In seiner Vorforschungsphase wurde die Relevanz für die Intervention zur Stärkung der



Schreibfertigkeit von 4-HAVO-Schüler*innen aufgedeckt. Zur Umsetzung führte diese Studie eine Analyse wissenschaftlicher Literatur durch, die dazu diente, Möglichkeiten zur Implementierung dieser Theorie speziell in Bezug auf ausführbare Strategien, die den Bedürfnissen der 4-HAVO-Schüler*innen entsprachen, zu untersuchen.

Zur theoretischen Grundlage bildeten das formative Assessment nach Clarke (2005), die Unterrichtsphasengestaltung zur Aufteilung der kognitiven Aktivitäten mit Schwerpunkt auf Kontext, Interaktion und explizite Sprachunterstützung (vgl. Hajer & Meestringa, 2018) in einer Orientierungs-, Verarbeitungs- und doppelten Vertiefungsphase, (vgl. u.a. Kox & Bergh, 2019), die spezifischen Pfeiler des Schreibansatzes auf dessen Basis innerhalb dieser Arbeit „Constructive Alignment“ nach Biggs (2013) angestrebt wurde. Damit wurde für diese Arbeit eine relevante theoretische Grundlage geschaffen, die nicht nur logisch auf die in dieser Arbeit beschriebene Problemstellung aufbaut, andererseits auch logisch auf die Implikationen für den Schreibunterricht anlässlich des Forschungsprojekts „ERK-niveau schrijfvaardigheid Engels, Duits en Frans“ aufbaut. (Vgl. Fasoglio, Beeker, Jong, Keuning & Til, 2014).

Bereits existierende Theorien wurden zum Zwecke dieser Arbeit zusammengefügt, auf deren Basis ein funktionaler und fachübergreifender Schreibansatz angestrebt wurde, der in seiner Entwicklungsphase um einen so optimal möglichen Zusammenhang zwischen Lernzielen, Lernaktivitäten und Prüfung, angereichert wurde. Die Lernaktivitäten wurden an dieser Stelle andauernd den Ankerpunkten Kontext, Interaktion und explizite Sprachunterstützung, die im sprachorientierten Fachunterricht zentralstehen, unterzogen. (Vgl. Hajer & Meestringa, 2018). Der endgültige funktionale und fachübergreifende Schreibansatz erbringt demzufolge Nachweis, dass sich die Gestaltungsprinzipien nach Hajer & Meestringa (2018) auch in anderen funktionalen Schreibansätzen anwenden lassen.

Eine Grundlage zur Weiterforschung bildet die Unterrichtsphasenaufteilung. Im Gegensatz zu der NOVSKEV-Methode bedient sich diese Arbeit anstatt der *Verdeutschungsphase* (Kox, 2016) die *Formulierungsphase*. Es wurde an dieser Stelle behauptet, dass eine Formulierungsphase, die auf einem deutschsprachigen kommunikativen Kontext basiert, dem kommunikativen Lernprozess (Vgl. Kwakernaak, 2004) steigere. Nicht nur haben die Fremdsprachenkolleg*innen die Formulierungsphase positiv erfahren, sondern es zeigte sich in den aufgenommenen Endprodukten im Anhang K, dass die Formulierungsphase seine Wirksamkeit im Sinne von Endprodukten die den Erfolgskriterien entsprechen, beweist. Um valide Aussagen zur gestärkten Schreibfertigkeit zu erhalten, gilt es an dieser Stelle um die tatsächliche Wirksamkeit über einen längeren Zeitraum zu erforschen.



Es stärke die Validität dieser Entwicklungsstudie an letzter Stelle, wenn (Fremd)Sprachenkolleg*innen nach dem Beispiel des deutschen *Taaltaaks* versuchten um eigenständig Zusammenhang zwischen eigenen Lernzielen, Lernaktivitäten und Prüfung anzustreben. Der endgültige Schreibansatz bietet zur Unterrichtsgestaltung zwar ein hilfreiches Format; Austausch zwischen der jeweiligen Unterrichtsgestaltung im Hinblick auf die Lernaktivitäten könnte an dieser Stelle zu interessanten und tieferen Erkenntnis innerhalb des (Fremd)Sprachenunterrichts führen. In Richtung einer dauerhaften Umsetzung der heutigen (fremd)sprachlichen Praxis ließen sich hier weiterführende Forschungsfragen anschließen. Im Hinblick auf die Bedürfnisse der (Fremd)Sprachenkolleg*innen ließen sich vor allem Forschungsfragen im Sinne effektiven Feedback-Aktivitäten anschließen, sowie Forschungsfragen im Sinne durchlaufender formativen Evaluation. Zur formativen Evaluation ließen sich ebenfalls die Fragen im Sinne der Überwachung von der Qualität der Prüfung und Bewertung anschließen.

Einschränkungen

Im Rahmen dieser Masterarbeit sind mehrere Anmerkungen anzubringen.

Obwohl stärker als erwartet auf die tatsächliche Praktikabilität des Entwurfs eingegangen werden könnte, denn die Deutschkolleginnen hätten den Entwurf nicht in ihren eigenen Stunden durchgeführt wenn der Entwurf nicht als konsistent und praktikabel gelte, (Vgl. Plomp & Nieveen, 2013) könnte seine tatsächliche Wirksamkeit im Rahmen dieser Masterarbeit, nicht geprüft werden. Im Hinblick auf Lehrplanerneuerung gelte dementsprechend, dass der letzte Schritt in Richtung einer *erreichten* Umsetzung des Lehrplans im Sinne eines *gelernten* Lehrplans nicht geprüft werden konnte. (Vgl. Akker, Fasoglio & Mulder, 2010). Obwohl dies auch nicht Ziel der Arbeit war, legen die Ergebnisse nahe, dass die Umsetzung der (Fremd)Sprachenpraxis auf Basis des beabsichtigten Lehrplans bis hin zu einem erreichten Lehrplan anhand der Intervention tatsächlich zu erreichen wäre. Die Gestaltung eines Pre- und Post-Testes könnten Auskunft darüber geben inwiefern sich die Schreibfertigkeit der Schüler*innen auf Basis der Intervention verbessern würde und inwiefern von einem *gelernten* Lehrplan die Rede ist. Es sei an dieser Stelle jedoch wichtig zu bemerken, dass sich der Effekt des Schreibansatzes erst dann richtig messen lassen würde, wenn es sowohl eine Kontroll- als auch eine experimentelle Gruppe gäbe. (Vgl. Kox, 2016). Wichtig ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass so eine Forschung tatsächlich Parallelgruppen benötigt, im Gegensatz zu der in dieser Arbeit zentralstehende einzigen 4-HAVO-Gruppe.



Erforderlich und sinnvoll wäre es an zweiter Stelle um den Kontext worauf diese Arbeit basiert auszubreiten und die Wirksamkeit der Methode ebenfalls in der VWO-Oberstufe zu untersuchen. Sowie die Ergebnisse des Forschungsprojekt innerhalb welches das GER-Niveau bei Schreibfertigkeit in allen Fremdsprachen untersucht wurde, aufzeigen, gelte dass nicht nur die HAVO-Endziele schlecht erreicht werden, sondern fürs VWO gilt, dass keine der Endziele zur Schreibfertigkeit erreicht werden. (Vgl. (Fasoglio, Beeker, Jong, Keuning & Til, 2014).

An dritter Stelle sollte auf die spezifische Zusammensetzung der Sprachgruppe eingegangen werden. Es wurden im Rahmen dieser Arbeit sechs der insgesamt fünfzehn (Fremd)Sprachenkolleg*innen zur Teilnahme gebeten, die im Prinzip als stark fortschrittlich und progressiv ausgerichtet gelten. Es könnte an dieser Stelle dafür plädiert werden, dass die Ergebnisse des Fokusgruppengesprächs einigermaßen manipuliert worden sind, indem nur „positiv eingestellte“ Dozent*innen teilgenommen haben. Dagegen spricht jedoch die Tatsache, dass die Orientierungsgespräche mit allen Fachgruppenleiter*innen gehalten wurden und die Namen der teilnehmenden Kolleg*innen alle im Orientierungsgespräch vom jeweiligen Fachgruppenleiter*in genannt wurden. Es wäre an dieser Stelle jedoch sinnvoll um darüber nachzudenken ob es lohnenswert ist die Fachgruppenleiter*innen in die Sprachgruppe miteinzubeziehen. Dafür spreche, dass dadurch noch schneller zum Handeln übergegangen werden könnte.

An letzter Stelle soll die qualitative Datenerfassungsmethode in der Form der Fokusgruppenmethode diskutiert werden. Es wurde im Rahmen dieser Arbeit behauptet, dass die Fokusgruppenmethode zu einer freien fließenden, aber konzentrierten Diskussion über ein bestimmtes Thema führen würde. (Vgl. Fisher, 2010; Baarda et al., 2018). So wie sich aus den besprochenen Resultaten des (Fremd)Sprachendozentenfokusgruppengesprächs ergab, konzentrierte sich die Diskussion vor allem auf die Art und Weise wie die *Taaltaken* sich am besten einsetzen ließen während eine kritischen Diskussion hinsichtlich des eigentlichen Produkts ausblieb. Zukünftige Forschungen sollten Auskunft darüber geben inwiefern die Möglichkeit bestünde ein Fokusgruppengespräch stärker zu strukturieren. Es wäre an dieser Stelle jedoch empfehlenswert auch andere Methoden, wie z.B. semi-strukturierte Interviews wieder in Betracht zu ziehen.



Kritische Reflexion

Erstens soll an dieser Stelle auf die besonderen Umstände eingegangen werden, unter denen diese Masterarbeit geschrieben wurde. Damit alle Ergebnisse rechtzeitig gesammelt werden konnten, wurde aufgrund des Coronavirus manchmal kreativ entschieden. Auswirkungen hatte die Pandemie u.a. auf die Ausführung der Unterrichtsreihe in 4 HAVO. Präsenz- und Fernunterricht wurden jedoch so eingerichtet, dass Schüler*innen dem Unterricht gleichzeitig von zu Hause folgen konnten. Die Einrichtung des hybriden Klassenzimmers hat dazu geführt, dass alle Schüler*innen ihr Endprodukt einreichen konnten. Folgen hatte die Pandemie ferner auf die Datensammlung. In der Woche vom 14. Dezember sollten sowohl das (Fremd)Sprachendozentenfokusgruppengespräch, als auch das Schülerfokusgruppengespräch stattfinden. Am 14. Dezember wurde jedoch die Schließung aller Schulen ab dem 16. Dezember bekannt gegeben. Das (Fremd)Sprachendozentenfokusgruppengespräch konnte am Nachmittag noch fortgesetzt werden. Die Unsicherheit, die der Coronavirus an diesem Tag jedoch schaffte, führte dazu, dass eine kritische Diskussion hinsichtlich des funktionalen und fachübergreifenden Ansatz ausblieb. Zur Relevanz und Nachhaltigkeit der *Taaltaken* hätte ein letztes kritisches Evaluationsgespräch mit der Sprachgruppe die Erfahrungen erheblich stärken können. Der am 5. Januar ursprünglich geplante Termin konnte wegen Teamsammlungen allerdings nicht fortgesetzt werden. Auswirkungen hatte die Pandemie letzten Endes auf die Beispiele zur Implementierung des funktionalen und fachübergreifenden Ansatzes (siehe Anhang T), die aus Krankheitsgründen nicht von allen Kolleg*innen ausgefüllt werden konnten. Aus Zeitmangel haben zudem nicht alle Kolleg*innen es geschafft, ihren *Taaltaak* vollständig auszuarbeiten (Anhang T). Zur Validität des funktionalen und fachübergreifenden Ansatz konnte am 26.1. mit einer Delegation der Englischfachgruppe dennoch auf die Empfehlungen für die Unterrichtspraxis eingegangen werden. Zur optimalen Implementierung des Schreibansatzes wurden die Empfehlungen in die allgemeine Anleitung zum Schreibansatz aufgenommen. Zur Relevanz und Nachhaltigkeit wurde die Anleitung den beiden Deutschkolleginnen am 26.1. zur Rückmeldung gesendet, auf deren Basis schließlich die Rede von einem funktionalen und fachübergreifenden Schreibansatz sein kann, der als akzeptabel für den (Fremd)Sprachenunterricht gilt. Zur Besprechung der ersten Ergebnisse nach der Durchführung der jeweiligen *Taaltaken* wurde für den 2.2. ein neuer Termin geplant, zu welchem der Austausch der jeweiligen Erfahrungen zur Wirksamkeit des Ansatzes, ferner zentralsteht.



Ausblick

Es soll innerhalb der Sprachgruppe zukünftig noch vieles abgestimmt werden. Der Check der jeweiligen Schreiblernziele formte dazu den ersten Schritt. Aber, wie genau lässt sich die Verfahrensweise im jeweiligen PTA aufnehmen? Sollten *Taaltaken* bei allen Fächern in einem Portfolio aufgenommen werden? Oder gelten sie bloß als Vorbereitung auf eine summative Prüfung? Zudem gilt, dass die in dieser Arbeit entworfenen *Taaltaken* auf eine Verstärkung der integrierten Schreibfertigkeit abzielten. Ließen sich die *Taaltaken* auf ähnlicher Weise zur Stärkung der Sprechfertigkeit einsetzen?

Es wurden im (Fremd)Sprachendozentenfokusgruppengespräch schon nützliche Anregungen zur Weiterforschung und zu weiterer Zusammenarbeit gegeben. Dabei ist es von großer Wichtigkeit dafür zu sorgen, dass die Sprachgruppe auf lange Sicht aufrecht erhalten bleibt, damit die oben genannten Fragen beantwortet werden können.

Eine große Rolle zur Überwachung der Zusammenarbeit innerhalb der (Fremd)Sprachengruppe könnte dem *Teacher Leader* zugeordnet werden, der auf Basis seiner Expertise und Affinität, Einfluss auf Kolleg*innen, Schulleiter*innen und anderen Akteure innerhalb und außerhalb der Schule, ausübt. (Vgl. Snoek, 2019). Indem die Ergebnisse dieser Arbeit nahe liegen, dass die Umsetzung der (Fremd)Sprachenpraxis bis hin zu einem erreichten Lehrplan anhand des Schreibansatzes zu erreichen wäre, wurde mich am 21.1. von der Schulleitung definitives grünes Licht gegeben um im Rahmen meines *Teacher Leader*-Studiums die Rolle als Überwacher*in innerhalb der (Fremd)Sprachengruppe weiter zu erforschen und die Sprachgruppe in Richtung einer gesamten Oberstufensprachgruppe auszubreiten. Ich freue mich an dieser Stelle richtig darauf, die Umsetzung der (Fremd)Sprachenpraxis, bis hin zu einem erreichten Lehrplan, in den nächsten Monaten eigenständig ferner gestalten zu können.



Literatuurverzeichnis

- Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (eds.), *Curriculum landscapes and trends* (S. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Akker, J. J. H. van den., Fasoglio, D., & Mulder, H. (2010): *A curriculum perspective on plurilingual education*. Council of Europe, Directorate of Education and Languages, Language Policy Division.
- Baarda, B., Bakker, E., Boullart, A., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V. & Velden, T. van der. (2018): *Basisboek Kwalitatief onderzoek*. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek. Groningen/Utrecht: Noordhoff Uitgevers.
- Beeker, A., Fasoglio, D., Jong, K. de, Keuning, J. & Til, A. van. (2015): ERK-niveau schrijfvaardigheid Engels, Duits en Frans. Onderzoek naar het bereikte niveau aan het eind van havo en vwo. In: *Levende Talen Tijdschrift 16*. Nr. 2. S. 16-25.
- Biggs, J. (2003): Aligning teaching and assessing to course objectives. In: *Teaching and Learning in Higher Education: New trends and Innovations*.
https://www.dkit.ie/system/files/Aligning_Reaching_and_Assessing_to_Course_Objectives_John_Biggs.pdf. [Letzter Zugriff: 05.10.2020].
- Bimmel, P. (2013). Ruim dertig jaar onderzoek naar leerstrategieën bij het leren van vreemde talen. In: *Levende Talen Tijdschrift 14*. Nr. 1. S. 2-18.
- Bouwer, R. & Koster, M. (2016). *Bringing Writing Research Into The Classroom – The effectiveness of Tekster, a newly developed writing programm for elementary students*. Dissertation: Universiteit Utrecht.
- Bonhoeffer College (2020): *PTA 4H 2019-2021*.
<https://www.bc-enschede.nl/> [Letzter Zugriff: 04.11.2020]



Breitsameter, A., Hila, A., Seuthe, C. & Peters, L. (2018): *Mit Uns: Deutsch für Jugendliche B1+* (1. Auflage). München: Hueber Verlag.

CBS (2020): *Vo; vertraging uitgesplitst naar op- en afstroom 2003/'04 – 2018/'19*.
<https://www.cbs.nl/nl-nl/cijfers/detail/71170ned>. [Letzter Zugriff: 22.12.2020].

Chamalaun, R. & Schildkamp, K. (2017). 'Het leuke van het vak schrijven is dat je het nooit leert' OF TOCH WEL? In: *Levende Talen Magazine*. Nr. 2. S. 10-15.

Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. In: *Educational Psychology Review*, Nr. 24. S. 205-249.

Clarke, S. (2005): *Formative Assessment in the Secondary Classroom*. London: Hodder Education. Hachette UK.

Elving, K. & Bergh, H. van den. (2019). Een boost voor het schrijfonderwijs; Effectieve leeractiviteiten voor vo-bovenbouw. In: *Levende Talen Tijdschrift 20*. Nr. 4. S. 14-24.

Emans, B. (2002). *Interviewen*. In *Theorie, techniek en training*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

ERK (2013): *Eindtermen havo/vwo*. <https://erk.nl/ouders/erkeneindexamen/havo/>.
[Letzter Zugriff: 04.11.2020].

Fasoglio, D., Beeker, A., Jong, K. de, Keuning, J., & Til, A. van. (2014). *ERK-niveau schrijfvaardigheid Engels, Duits en Frans: onderzoek naar het bereikte niveau aan het eind van havo en vwo*. Enschede: SLO.

Fisher, C. (2010). *Researching and writing a dissertation*. An essential guide for business students. Harlow: Pearson Education Limited.



- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. In: *College composition and communication*, 32. Nr 4. S. 365-387.
http://www.jstor.org/stable/356600?seq=7#page_scan_tab_contents. [Letzter Zugriff: 04.10.2020].
- Gaalen, E. van & Keultjes, H. (2019). *Onderwijsinspectie: het gaat niet goed met de havo*.
<https://www.ad.nl/binnenland/onderwijsinspectie-het-gaat-niet-goed-met-de-havo~ac2cad91/>. [Letzter Zugriff: 13.09.2020].
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. In: *Journal of Educational Psychology*, 99. S. 445-476.
- Grinsven, K. van & Bergh, H. van den. (2016). Kennis en kwaliteit bij het schrijven in een vreemde taal. In: *Levende Talen Tijdschrift* 17. Nr. 3. S. 14-22.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2018). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hedge, T. (1988). *Writing*. Oxford University Press.
- Inspectie van het Onderwijs: <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs/trends-in-het-onderwijs/voortgezet-onderwijs/achterblijvende-resultaten-havo-verdienen-extra-aandacht>. [Letzter Zugriff: 13.09.2020].
- Kox, F. (2016). *NOVSKEV*. Eine Schreibmethode für Deutsch als Fremdsprache.
Masterarbeit: Universiteit Utrecht
- Kox, F. & Bergh, H. van den. (2019). Een schrijfstrategie in L2-onderwijs: NOVSKEV. In: *Levende Talen Tijdschrift* 20, Nr. 3. S. 2-12.
- Kwakernaak, E. (2004). Professionaliteit van docenten moderne vreemde talen. In: *Levende Talen Tijdschrift* 5. Nr. 2. S. 3-16.



- Nederlandse Taalunie (2015). *Schrijfonderwijs in de schijnwerpers*. Naar een betere schrijfvaardigheid van Nederlandse en Vlaamse leerlingen.
http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Schrijfonderwijs_in_de_schijnwerpers_Adviestekst.pdf. [Letzter Zugriff: 13.09.2020].
- Neuner, G., Krüger, M., & Grever, U. (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Nieveen, N. (1999). Prototyping to reach product quality. In J. van den Akker, R.M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, & T. Plomp (Eds), *Design approaches and tools in education and training* (S. 125-136). Boston: Kluwer Academic.
- Plomp, T. & Nieveen, N. (2013): *Educational Design Research: an Introduction*. Enschede: SLO.
- Rouffet, C. (2020): Communicatief toetsen binnen het vreemdetalenonderwijs.
In: *Remediaal*, 2-3. S. 38-41.
- SBB (2020): *Het Nederlandse onderwijssysteem*.
<https://www.s-bb.nl/studenten/diplomawaardering-en-onderwijsvergelijking/het-nederlandse-onderwijssysteem>. [Letzter Zugriff: 22.12.2020]
- SLO (2015a). *Curriculumspiegel*. Deel B: Vakspecifieke trendanalyse. Enschede: SLO.
- SLO (2015b). *Taalprofielen 2015*; herziene versie van Taalprofielen 2004.
Enschede: SLO.
- SLO (2017). *Curriculumspiegel*. Enschede: SLO.
- SLO (2020): *Curriculumontwikkeling*. Leerdoelen.
<https://www.slo.nl/thema/meer/curriculumontwikkeling/instrumenten/spinnenweb/leerdoelen/>. [Letzter Zugriff: 13.09.2020].



- Snoek, S. (2019). *HVA –onderzoeker doet appél op alle leraren, toon leiderschap*.
<https://www.hva.nl/kc-onderwijs-opvoeding/gedeelde-content/nieuws/nieuwsberichten/2019/02/eindrapport-teacher-leadership.html>. [Letzter
Zugriff: 21.1.2021].
- Vermaas, J., & Linden, R. van der. (2007). *Beter inspelen op havoleerlingen*. Tilburg: IVA
beleidsonderzoek en advies.
- Vrind, E. de., Janssen, F.J.J.M., Jong, N.H. de., Driel, J.H. van., Stoutjesdijk, E.T. (2019).
Naar een praktische adaptieve aanpak voor spreekvaardigheidsonderwijs in moderne
vreemde talen. In: *Pedagogische studiën* 96, Nr. 1. S. 15-39.
- Weijen, D. van, Bergh, H. van den, Rijlaarsdam, G. & Sanders, T. (2005). Writing
processes in L1 and in a foreign language: a first exploration. In L. Allal & J. Dolz
(Eds.), *Proceedings Writing 2004* [CD] (Adcom Productions [available online:
sigwritingpublications.org]).
- Weijen, D. van (2007). *Writing processes, text quality, and task effects*. Empirical studies in
first and second language writing. Dissertation: Universiteit Utrecht.
- Wiliam, D. & Leahy, S. (2018): *Formatieve assessment integreren in de praktijk*. Rotterdam:
Bazalt Educatieve Uitgaven.



Anhang



Anhang A: Lehrpläne

Lehrplan Deutsch



PTA Duitse taal en literatuur Afdeling: Havo 4 Cohort: 2020-2022

Schooljaar	2020-2021										Omschrijving	Domein
Periode	Code	TN	TV	W SE	W VG	HK	C/O	TD	TW			
1	411V	Portfolio	HD		1	nee	ovg				Portfolio periode 1; aanwijzingen en beoordelingsformulier ie studiewijzer	ABDCE
	410V	Instaptoets	ST		2	nee	cijfer			nee	Instaptoets Grammatica	
2	421V	LeVa B1	ST		1	nee	cijfer				Leestoets niveau B1	A
	420	LuVa B1	ST	10%	2	ja	cijfer	50	ja		Luisteroets niveau B1	B
3	431V	Portfolio	HD		1	nee	ovg				Portfolio periode 2/3; aanwijzingen en beoordelingsformulier zie studiewijzer	ABDCE
	430	SV	ST	10%	2	nee	cijfer	75	nee		Schrijfvaardigheid niveau B1	D
4	441V	Assessment	MO		3	nee	cijfer				Assessment voortgang, Portfolio Niveau B1	ABDCE
	442V	Leva B1+	ST		2	ja	cijfer				Leesvaardigheid niveau B1/B1+	A
	440	MO	MO	10%	2	nee	cijfer	15	ja		Mondeling B1	D
TOTAALTELLING LEERJAAR 4					30%							

TN	toetsnaam	HK	herkansbaar	HD	handelingsdeel
TV	toetsvorm	C/O	cijfer of OVG	LT	luister (en kijk) toets
W SE	weging SE in %	TD	toetsduur	MO	mondeling
W VG	weging VG in getal	ID	inleverdatum	PC	digitale toets
				PO	praktische opdracht
				PR	presentatie
				ST	schriftelijke toets

Beurteilungsformular zur Schreibfertigkeit Deutsch

Beoordelingsformulier Schrijfvaardigheid B1

Naam: Klas: 4H.du.....

Onderwerpen: Liggen dichtbij de leef- en leerwereld van de leerling, maar worden wel meer uitgewerkt en gedetailleerd besproken.
 Coherentie: Leerlingen mogen nog wel schrijven in eenvoudige zinnen, maar moeten wel al laten zien dat ze vaste complexere uitdrukkingen vlot kunnen gebruiken

	1 - 3	4 - 6	7 - 9
Woordenschat	Beheerst niet de juiste woorden en/ of kiest ook niet de goede woorden in het woordenboek als het onderwerp vertrouwd is	Beheerst de juiste woorden en/ of kiest ook vaak de goede woorden in het woordenboek als het onderwerp vertrouwd is	Beheerst de juiste woorden en/ of kiest ook de goede woorden in het woordenboek als het onderwerp vertrouwd is
Grammatica	Maakt te veel grammaticale fouten om een lopende brief of tekst te kunnen schrijven over een vertrouwd onderwerp	Maakt een klein aantal grammaticale fouten in een brief of tekst als het onderwerp vertrouwd is	Maakt geen grammaticale fouten in een brief of tekst als het onderwerp vertrouwd is
Zinsbouw	Kan geen correct lopende zinnen maken en niet tot een verhaal / tekst met samenhang komen	Kan redelijk correct lopende zinnen maken en zo tot een verhaal / tekst met redelijke samenhang komen	Kan correct lopende zinnen maken en zo tot een verhaal / tekst met samenhang komen
Spelling	1 Maakt te veel spellingfouten die het lezen bemoeilijken	2 Maakt een aantal spellingfouten die de lezer storen	3 Maakt geen spellingfouten die de lezer storen
Boodschap / inhoud	1 - 2 Kan niet overbrengen wat hij wil zeggen	3 - 4 Kan het meeste overbrengen van wat hij wil zeggen	5 - 6 Kan overbrengen wat hij wil zeggen

Totaal	
Cijfer	

Cijfer = Totaal : 3



Lehrplan Englisch



PTA: Engelse taal en literatuur Afdeling: HAVO 4 Cohort: 2020-2022

Schooljaar	2020-2021										
Per.	Code	TN	TV	W SE	W VG	HK	C/O	TD	TW	Omschrijving	Domein
1	411V	Language Portfolio tussenbeoordeling 1	HD				ovg			invulling Language Portfolio volgens format en beoordelingscriteria / beoordeling 1 week voor TW1	ABCDE
	410V	Use of English 4.1	ST		1	nee	cijfer	50 min	ja	toepassen kennis van idioom, uitdrukkingen en grammatica	D
2	421V	Language Portfolio tussenbeoordeling 2	HD				ovg			invulling Language Portfolio volgens format en beoordelingscriteria / beoordeling 1 week voor TW2	ABCDE
	420	Writing Test 1	ST	15%	2	ja	cijfer	75 min	ja	schrijftopdracht (keuze uit formele email of verslag)	D
3	431V	Language Portfolio tussenbeoordeling 3	HD				ovg			invulling Language Portfolio volgens format en beoordelingscriteria / beoordeling 1 week voor TW3	ABCDE
	430V	Use of English 4.2	ST		2	nee	cijfer	50 min	ja	toepassen kennis van idioom, uitdrukkingen en grammatica	D
4	441V	Language Portfolio eindbeoordeling	HD				ovg			invulling Language Portfolio volgens format en beoordelingscriteria / beoordeling 1 week voor TW4	ABCDE
	440	Speaking Test 1	MO	15%	2	nee	cijfer		P3 - P4 *	spreekvaardigheid/gesprek in tweetal n.a.v. foto's m een bewering	C
	442V	Reading Test	ST		3	nee	cijfer	100 min	ja	leesvaardigheid/tekstbegrip	A
TOTAALTELLING LEERJAAR 4				30%	10						

TN	toetsnaam
TV	toetsvorm
W SE	weging SE in %
HK	herkansbaar

C/O	cijfer of OVG
TD	toetsduur
ID	inleverdatum
TW	toetsweek

* flexibele afname tijdens periodes 3 - 4 (incl TW4)

HD	handelingsdeel
LT	luister (en kijk) toets
MO	mondeling
PC	digitale toets
PO	praktische opdracht
PR	presentatie
ST	schriftelijke toets

Beurteilungsf formular zur Schreibfertigkeit Englisch

Content & Form (CF)

- | | | | |
|-----|---|---------------|----------------------|
| (1) | Is there a title that catches the reader's attention and fits the text as a whole? | 0 – 1 – 2 | max. 11 marks |
| (2) | Does the introduction make the reader want to read on? | 0 – 1 – 2 | |
| (3) | Is the text correctly divided into paragraphs and/or sections ? | 0 – 1 – 2 | |
| (3) | Does the final paragraph contain an evaluation or recommendation? | 0 – 1 – 2 | |
| (6) | Are all elements in the text clear and relevant to the topic? | 0 – 1 – 2 – 3 | |

Organisation & Coherence (OC)

- | | | | |
|-----|--|---------------|---------------------|
| (1) | Is the use of punctuation correct? | 0 – 1 – 2 | max. 7 marks |
| (2) | Does the writer use a variety of correct reference words ? | 0 – 1 – 2 | |
| (3) | Does the writer use a variety of correct linking words & other linking devices ? | 0 – 1 – 2 – 3 | |

Language & Style (LS)

- | | | | |
|-----|--|-------------------|----------------------|
| (1) | Vocabulary : is it correct, varied and appropriate for the topic? | 0 – 1 – 2 – 3 – 4 | max. 12 marks |
| (2) | Grammar : is it correct and is there variation in structures? | 0 – 1 – 2 – 3 – 4 | |
| (3) | General style : is the text interesting to read and easy to understand? | 0 – 1 – 2 – 3 – 4 | |

<p>MAXIMUM SCORE: 30 points MARK = SCORE / 3</p>
--



Lehrplan Französisch



PTA: Franse taal en literatuur Afdeling: Havo 4 Cohort: 2020-2022

Schooljaar	2020-2021										ERK niveau	Domein
Periode	Code	TN	TV	W SE	W VG	HK	C/O	TD	TW	Omschrijving		
1	411V	Theorietoets1	ST		2	nee	cijfer	75 min	ja	Grandes Lignes 1 + idioom	A2	CD
	410	schrijven	PO	5%	1	nee	cijfer	50 min	nee	Toets: Informele brief	A2	D
2	420	Theorietoets2	ST	5%	1	ja	cijfer	75 min	ja	Grandes lignes 2 + idioom	A2	CD
	421	kijken/luisteren	LT	5%	1	nee	cijfer	50 min	nee	Kijk- en luistertoets	A1	B
3	422v	lezen	ST		4	nee	cijfer	50 min	nee	Leesvaardigheid	A2+	A
	431V	Theorietoets3	ST		2	nee	cijfer	75 min	ja	Grandes lignes 4 + idioom	A2	CD
	430	spreken/schrijven	PR	5%	1	nee	cijfer	keuze*	nee	Mondelinge en schriftelijke presentatie	A2+/B1	CD
4	440	Theorietoets4	ST	5%	1	ja	cijfer	75 min	ja	Grandes Lignes 5 + idioom	B1	CD
	441	kijken/luisteren	LT	5%	1	nee	cijfer	50 min	nee	Kijk-en luistertoets	B1	B
	442V	lezen	ST		4	nee	cijfer	50 min	nee	Leesvaardigheid	B1	A
TOTAALTELLING LEERJAAR 4				30%	18							

TN	
TV	toetsvorm
W SE	weging SE in %
W VG	weging VG in getal

HK	herkansbaar
C/O	cijfer of OVG
TD	toetsduur
ID	inleverdatum

HD	handelingsdeel
LT	luister (en kijk) toets
MO	mondeling
PC	digitale toets
PO	praktische opdracht
PR	presentatie
ST	schriftelijke toets

Lehrplan Niederländisch



PTA Nederlandse taal en literatuur Havo 4 Cohort: 2020-2022

Schooljaar	2020-2021										ERK niveau	Domein
Periode	Code	TN	TV	W SE	W VG	HK	C/O	TD	TW	Omschrijving		
1	411V	leesv.	ST		1x	nee	cijfer	50	nee	Toetsleesvaardigheid		A
	410V	Taalv.	ST		1x	nee	cijfer	50	ja	Toets taalvaardigheid (Formulieren, Spelling, woordenschat)		
2	420	schrijf.	ST	15%	1x	ja	cijfer	50	ja	zakelijke brief		C/D/F
3	431V	mondeling	PR		1x	nee	cijfer	20	nee	Groepsmondeling over gelezen boeken		B/E
	430V	lezen	ST		1x	nee	cijfer	50	ja	Toets leesvaardigheid		A
4	440	Lit. ges.	PR	15%	1x	nee	cijfer	20	nee	presentatie literatuurgeschiedenis		B/E
TOTAALTELLING LEERJAAR 4				30%								

TN	toetsnaam
TV	toetsvorm
W SE	weging SE in %
W VG	weging VG in getal

HK	herkansbaar
C/O	cijfer of OVG
TD	toetsduur
ID	inleverdatum

HD	handelingsdeel
LT	luister (en kijk) toets
MO	mondeling
PC	digitale toets
PO	praktische opdracht
PR	presentatie
ST	schriftelijke toets



Anhang B: Englisches Muster

Die folgenden strukturierten Aufgaben wurden dem englischen Portfolio entnommen, auf dem Weg zu der Schreibaufgabe: das Schreiben einer Rezension.

Assignment 1: A Scrambled Review

Situation: You see this announcement in an international magazine called *Home Entertainment*.

Nowadays there are so many box sets of TV series on sale in the shops and online that it can be difficult to know which to choose. Our reviews section aims to help people make those choices. We therefore invite readers to send in a review comparing and contrasting two different TV series.

Write your review.

You have written a review in response to this announcement. Unfortunately, something goes dreadfully wrong and your review ends up scrambled.

TASK

Unscramble the text by re-arranging the separate sentences into coherent paragraphs, which you then put in their correct order. The opening sentence is in its correct place.

Two unmissable TV series

Downton Abbey and *Sherlock* are two hugely popular fiction series that have received numerous awards in various countries.

- Each *Sherlock* story has a single complex plot, while in *Downton* there are compelling interlinked storylines.
- In both cases the writing, directing, acting, photography and music have been critically acclaimed, although they are quite different programmes.
- In contrast, the larger cast in *Downtown* includes likeable characters such as Violet Crawley, brilliantly played by Maggie Smith.
- Interestingly, it was written recently but is set in the early twentieth century, whereas *Sherlock* is based on books written around that time but updated to a present-day setting.
- Nevertheless, I would recommend both series.
- Others though may feel that it romanticises situations of extreme social inequality, or simply be tired of costume dramas.
- *Sherlock*, on the other hand, will particularly appeal to those who enjoy trying to solve the case before the detective.
- Some, however, may dislike the rather cold, arrogant personality of Holmes.
- The latter is also set against an interesting historical background of events such as the sinking of the *Titanic*.



- The two series succeed in maintaining the viewer's interest and creating suspense in different ways.
- Viewers who like visually spectacular programmes with a range of believable characters and a touch of romance would undoubtedly enjoy *Downton*, while anyone who appreciates depth of characterisation and fascinating, intricate plots should order their box set of *Sherlock* immediately.
- While *Sherlock* focuses primarily on the detectives Holmes and Watson, *Downton Abbey* is about the lives of a large aristocratic family and their servants.

Assignment 2: Praising and Criticising

- (1) Decide which of the adjectives in Box A below are used to praise, and which to criticise. Then add an adverb from Box B to intensify each adjective in a fitting manner.

Example: *action-packed – to praise / incredibly action-packed*

<p>Box A</p> <p>action-packed / far-fetched / funny / gloomy / gripping / honest / moving / powerful / predictable / pretentious / slow-moving / spectacular / stylish / subtle / uninspired / witty</p>
<p>Box B</p> <p>agonizingly / brutally / convincingly / entirely / extremely / genuinely / highly / hilariously / incredibly / intensely / outrageously / painfully / truly / unbelievably / unnecessarily / wonderfully</p>

- (2) Note down two films or TV series that you would recommend, and two you wouldn't. Using the expressions in Box C below, write sentences that express your opinion clearly. Use adverb/adjective collocations from exercise (1) or make up entirely new phrases.

Example: *I would definitely recommend watching [TITLE] because it is incredibly action-packed and totally convincing.*

<p>Box C</p> <p>I would definitely (not) recommend ...</p> <p>My advice is (not) ...</p> <p>I would advise against ...</p> <p>Viewers would be well advised (not) ...</p> <p>This is film certainly (not) worth ...</p>
--



Title 1:

.....

Title 2:

.....

Title 3:

.....

Title 4:

.....

Assignment: Reviewing a Book or a Film

WRITING TASK

Choose one of following questions to write about:

(1) A Book Review

Your teacher has asked you to write a review for a book you have read recently. The best reviews will go in the school magazine. Review the book giving your opinion and saying whether or not you would recommend it.

Using the paragraph structure laid out in Section II, no. 5 of this hand-out, first make note below and then write your review in an appropriate style (220 - 260 words).

(2) A Film Review

Your teacher has asked you to write a review for a film you have seen recently on Netflix or at the cinema. The best reviews will go in the school magazine. Review the film giving your opinion and saying whether or not you would recommend it.

Using the paragraph structure laid out in Section II, no. 5 of this hand-out, first make note below and then write your review in an appropriate style (220 - 260 words).

.....
.....
.....
.....
.....



Anhang C: Deskriptoren zur Beschreibung der Schreibfertigkeit

Sprachen		Deskriptoren zur Beschreibung der Schreibfertigkeit für den HAVO ¹⁶
Französisch	A2	<p>Schriftliche Produktion im Allgemeinen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan een reeks eenvoudige frasen en zinnen schrijven, verbonden door simpele voegwoorden als 'en', 'maar' en 'omdat'. <p>Kreatives Schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan schrijven over alledaagse aspecten van zijn of haar omgeving, bijvoorbeeld over mensen, plaatsen, werk- of studie-ervaringen in zinnen die met elkaar verbonden zijn. - Kan zeer kort en elementair gebeurtenissen, activiteiten in het verleden en persoonlijke ervaringen beschrijven. - Kan een eenvoudig verhaal vertellen (bijvoorbeeld over gebeurtenissen op vakantie of over het leven in de verre toekomst). - Kan een reeks eenvoudige frasen en zinnen schrijven over zijn of haar familie, woonomstandigheden, onderwijsachtergrond en huidige of laatste baan. - Kan korte, eenvoudige verzonnen biografieën en eenvoudige gedichten over mensen schrijven. - Kan notities voor een dagboek schrijven die activiteiten (bijvoorbeeld dagelijkse routine, uitstapjes, sport, hobby's), mensen en plaatsen beschrijven, met behulp van een elementaire, concrete woordenschat en eenvoudige frasen en zinnen met eenvoudige voegwoorden als 'en', 'maar' en 'omdat'. - Kan een inleiding tot een verhaal schrijven of een verhaal voortzetten, mits hij of zij een woordenboek en referentiemateriaal kan raadplegen (bijvoorbeeld tabellen met werkwoordvervoegingen in een lesboek). <p>Schriftliche Berichte und Aufsätze</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan eenvoudige teksten schrijven over vertrouwde belangwekkende onderwerpen en daarbij zinnen verbinden met verbindingswoorden als 'en', 'omdat' of 'maar'. - Kan schriftelijk zijn of haar indrukken en meningen geven over onderwerpen binnen zijn of haar persoonlijke interessesfeer (bijvoorbeeld levensstijl en cultuur, verhalen), gebruikmakend van elementaire alledaagse woorden en uitdrukkingen.
Deutsch/ Englisch	B1	<p>Schriftliche Produktion im Allgemeinen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan heldere samenhangende teksten schrijven over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen binnen zijn of haar interessegebied door een reeks kortere afzonderlijke elementen lineair met elkaar te verbinden. <p>Kreatives Schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan de chronologische volgorde in een verhalende tekst duidelijk aangeven. Kan een eenvoudige recensie schrijven over een film, boek of tvprogramma met behulp van een beperkt scala aan taal. - Kan heldere, gedetailleerde beschrijvingen op papier zetten over een scala van vertrouwde onderwerpen binnen zijn of haar interessegebied. Kan ervaringen op papier zetten en daarbij gevoelens en reacties beschrijven in eenvoudige samenhangende tekst. Kan schrijven over een gebeurtenis, bijvoorbeeld een onlangs gemaakte reis – waargebeurd of verbeeld. Kan een verhaal schrijven. <p>Schriftliche Berichte und Aufsätze</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan korte, eenvoudige opstellen schrijven over belangwekkende onderwerpen. - Kan een tekst schrijven over een actueel onderwerp binnen zijn of haar persoonlijke interessesfeer, en daarbij eenvoudige taal gebruiken om de voor- en nadelen op te sommen en zijn of haar mening te onderbouwen. - Kan met enig vertrouwen verzamelde feitelijke informatie over vertrouwde alledaagse en niet-alledaagse zaken binnen zijn of haar vakgebied samenvatten, in een verslag opnemen en commentariëren. - Kan zeer beknopte verslagen schrijven volgens een standaardindeling, waarin alledaagse feitelijke informatie wordt doorgegeven en redenen voor handelingen worden vastgelegd. - Kan een onderwerp presenteren in een kort verslag of een poster, met gebruik van foto's en korte tekstblokken.

¹⁶ Abgerufen unter: <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/mvt/erk/inhoud-erk/alle-can-do-beschrijvingen/>. [22.12.2020]



Anhang D: 1. Entwurf für die deutsche Praxis

Taaltaak Kapitel 3: Lust auf Feiern

(1)

<u>Datum</u>	November 2020
<u>Themen</u>	„Feste und Feiern“
<u>Lernziele</u>	„Ich kann am Ende dieser Unterrichtsreihe eine Anleitung zu einem Flashmob schreiben in Sätzen, die miteinander verbunden sind.“ (A2+)
<u>Erfolgskriterien</u>	„In der Anleitung werden die fünf W-Fragen beantwortet“ „In der Anleitung werden die Konjunktionen <i>bevor</i> , <i>nachdem</i> , <i>seitdem /seit</i> und <i>während</i> alle <u>zumindest einmal</u> verwendet.“ „Die Anleitung umfasst <u>zumindest</u> 60 Wörter.“
<u>Wortschatz</u>	Flashmob Konjunktionen <i>bevor</i> , <i>nachdem</i> , <i>seitdem /seit</i> und <i>während</i> Redemittel und Lernwortschatz Kapitel 3 (A/B/C)

Endprodukt

- A Du suchst dir ein deutschsprachiges Lied und denkst dir dabei einen *Flashmob* aus. Schreibe eine kurze Anleitung für den *Flashmob*. Beantworte dazu die folgenden Fragen:
- Was sollen die Teilnehmer genau tun?
 - Welche Gegenstände sollen sie verwenden?
 - Wann sollen die Teilnehmer mit der Aktion beginnen?
 - Was ist das Zeichen für den Start?
 - Wie lange soll die Aktion dauern?



Orientierungsphase (Nachdenken/Ordnen)

(2a)

Was ist ein Flashmob? Lies die Definition und notiere fünf Stichpunkte, die einen Flashmob charakterisieren. Vergleiche dann mit deiner Partnerin / deinem Partner.

Bei einem Flashmob verabredet sich eine größere Gruppe von Leuten, um an einem öffentlichen Ort gemeinsam etwas aufzuführen. Die Aktion soll spontan aussehen und überraschen. Es geht vor allem um Unterhaltung. Einen Flashmob kann man aber auch zu einem bestimmten Zweck organisieren, z.B. aus Protest gegen ein neues Kaufhaus.

**Lies den Anfang des Blogbeitrags (Z. 1-3). (Folgende Seite)
Was möchtest du über dieses Thema gern wissen?
Sammelt Fragen in der Klasse.**

**Lies jetzt den ganzen Text und suche Antworten auf eure Fragen.
Vergleiche dann mit deiner Partnerin / deinem Partner.**

Alexas Blog



Alexas Blog

Hallo, ich melde mich wieder zum Thema Flashmobs. Ihr wolltet wissen, wie man so etwas organisiert. Also, am besten geht man so vor:

- 1 Als Allererstes muss man sich überlegen, wozu man einen Flashmob machen will und was genau die Teilnehmer tun sollen. Ein Klassiker bei diesen Veranstaltungen ist die Statue: Da bleibt man einfach stehen und bewegt sich nicht mehr. Sehr beliebt sind auch



Tanz-Flashmobs: Alle Teilnehmer tanzen plötzlich nach einer gemeinsamen Choreografie. Bevor ihr euch für eine Idee entscheidet, schaut euch am besten mal Beispiele im Internet an. Ich habe da vor Kurzem einen Flashmob gesehen, bei dem alle Teilnehmer plötzlich telefoniert haben. Aber sie haben dazu keine Handys benutzt, sondern ganz andere Gegenstände: einen Turnschuh, eine Ananas, einen Kuli. Die Zuschauer haben total gelacht.

- 2 Ganz wichtig ist natürlich auch die Frage des Ortes. Man muss gut überlegen, wo die Aktion stattfinden soll, denn sie darf ja niemanden behindern. Manchmal braucht man auch eine Genehmigung (von der Stadt, der Schule etc.).

- 3 Und wie findet man jetzt Personen, die an so einer Veranstaltung teilnehmen wollen? Ich habe Verschiedenes ausprobiert, seitdem ich Flashmobs organisiere. Ich habe am Anfang erst mal direkt bei Freunden, in der Klasse und in meinem Fitnessklub nachgefragt. Heute setze ich dafür aber fast nur noch meine sozialen Netzwerke ein.

- 4 Die Einladung zu einem Flashmob poste ich meistens. Man kann aber auch Chats, E-Mails oder Flyer verwenden. In der Einladung steht dann genau drin, was zu tun ist und was die Teilnehmer eventuell anziehen oder mitbringen sollen (z. B. bestimmte Kleidung, Hüte, Instrumente etc.). Ihr müsst natürlich auch die Dauer des Events angeben.... Und dann kann es eigentlich losgehen.

- 5 Zum Schluss noch ein Tipp: Lasst euch unbedingt auf Video aufnehmen, während ihr den Flashmob aufführt. Die Filme sieht man sich nachher immer wieder gern an und sie helfen auch, mögliche Fehler oder Pannen in Zukunft zu vermeiden. Und besonders wichtig: Ihr müsst euch sofort wieder ganz normal verhalten, nachdem ihr eure Aktion beendet habt! Na dann: Viel Erfolg!



(2b)

Welche Konjunktion passt? Suche die passenden Zeile im Text und ergänze.

nicht gleichzeitig	<p>Bevor ihr euch für eine Idee entscheidet, schaut euch Beispiele im Internet an. (Z.12-14)</p> <p>Ihr müsst euch sofort wieder ganz normal verhalten, _____ ihr eure Aktion beendet habt. (Z. 49-51)</p> <p>Nachdem die Gäste gegangen waren, habe ich aufgeräumt.</p>
-------------------------------	--

gleichzeitig	<p>Lasst euch unbedingt auf Video aufnehmen, _____ ihr den Flashmob aufführt. (Z. 43-45)</p> <p>Ich habe da Verschiedenes ausprobiert, _____ ich Flashmobs organisiere. (Z. 28-29)</p>
---------------------	--

Vergleiche deine Ergebnisse mit den Sätzen anhand unterstehender Erklärung.

Sätze mit Konjunktionen

Temporale Nebensätze mit den Konjunktionen **bevor**, **nachdem**, **seitdem / seit** und **während**.

*Im Moment, dass zwei Handlungen **nicht** gleichzeitig passieren:*

bevor	<p>Bevor ihr euch für eine Idee entscheidet, schaut euch Beispiele im Internet an. (Z.12-14)</p>
nachdem	<p>Ihr müsst euch sofort wieder ganz normal verhalten, nachdem ihr eure Aktion beendet habt. (Z. 49-51)</p> <p>Nachdem die Gäste gegangen waren, habe ich aufgeräumt.</p>



Im Moment, dass zwei Handlungen gleichzeitig passieren:

während	Lasst euch unbedingt auf Video aufnehmen, während ihr den Flashmob aufführt. (Z. 43-45)
seitdem / seit	Ich habe da Verschiedenes ausprobiert, seitdem ich Flashmobs organisiere. (Z. 28-29)

Verarbeitungsphase (Formulieren/Schreiben)

(3a)

Formulieren:

Lest die Fragen und macht Notizen.

- Was sollen die Teilnehmer genau tun?
- Welche Gegenstände sollen sie als Telefon verwenden?
- Wann sollen die Teilnehmer mit der Aktion beginnen?
- Was ist das Zeichen für den Start?
- Wie lange soll die Aktion dauern?

(3b)

Schreiben:

Formuliert Sätze und schreibt die Anleitung.

Eure Notizen und die Redemittel helfen euch.

- Die Teilnehmer sollen ... Während sie ..., sollen sie Dann ...
- Als Gegenstand sollen sie ... verwenden.
- Die Teilnehmer beginnen mit der Aktion nachdem sie ... Anschließend ...
- Als Zeichen für den Start ... / Das Startzeichen ist ...
- Die Aktion soll ... dauern.
- Zum Schluss / Am Ende ...

→ **Modellformulierung von der Dozentin**



Vertiefungsphase (Selbst-Evaluation/Peer-Feedback)

(4a)

Selbst-Evaluation

Überprüfe deinen Text anhand der Checkliste:

<input type="radio"/>	Entspricht dein Text den Erfolgskriterien?
<input type="radio"/>	Gibt es einen logischen Aufbau?
<input type="radio"/>	Passt die Bedeutung der übersetzten Wörter im Kontext?
<input type="radio"/>	Wurden die Konjunktionen zumindest viermal und richtig im Kontext angewendet?
<input type="radio"/>	Lies deinen Text noch einmal.

Und...

Markiere im Text *ein* oder *zwei* Textstellen, worüber du sehr zufrieden bist.

→ *Teile diese Textabschnitte mit deiner Partnerin / deinem Partner.*

Markiere jetzt eine Textstelle, die deiner Meinung nach verbessert werden kann um das Ziel; *in Sätzen zu schreiben, die miteinander verbunden sind*, besser zu erreichen.
(zeichne eine wackelige Linie.)

(4b)

Peer-Feedback

Tausche deinen Text mit deiner Partnerin/ deinem Partner.

Schreibe zumindest zwei Sätze zum Text deiner Partnerin / deines Partners und erkläre:

Satz 1: sind alle Informationen im Text anwesend?

Satz 2: stimmst du die markierten Textstellen (Zufriedenheit/Verbesserungsvorschläge)

→ *Reiche den (überarbeiteten) Text auf Papier bei deiner Dozentin ein.*



5

Vertiefungsphase (Verbessern)

Lies das Feedback von deiner Partnerin / deinem Partner, sowie das deiner Dozentin.

Verarbeite diese Punkte und schreibe digital deine verbesserte Version.

Du reichst deine Version am Ende dieser Stunde in *Teams* in einem Worddocument ein.





Anhang E: Definitiver Entwurf für die deutsche Praxis

Taaltaak Kapitel 3: Lust auf Feiern

(1)

<u>Datum</u>	November 2020
<u>Themen</u>	„Feste und Feiern“
<u>Lernziele</u>	„Ich kann am Ende dieser Unterrichtsreihe eine Anleitung zu einem Flashmob schreiben in Sätzen, die miteinander verbunden sind.“ (A2+)
<u>Sprachziele</u>	„Ich kann die regelmäßigen Verben sowohl im Präsens als im Präteritum anwenden.“ „Ich kann die Modalverben im Präsens anwenden.“ „Ich kann meiner Anleitung anhand der Konjunktionen <i>bevor</i>, <i>nachdem</i>, <i>seitdem/seit</i> und <i>während</i> Zusammenhang geben.“
<u>Erfolgskriterien</u>	„In der Anleitung werden die fünf W-Fragen beantwortet“ „In der Anleitung werden die Konjunktionen <i>bevor</i> , <i>nachdem</i> , <i>seitdem/seit</i> und <i>während</i> alle <u>zumindest einmal</u> verwendet.“ „Die Anleitung umfasst <u>zumindest</u> 60 Wörter.“
<u>Wortschatz</u>	Flashmob Konjunktionen <i>bevor</i> , <i>nachdem</i> , <i>seitdem/seit</i> und <i>während</i> Redemittel und Lernwortschatz Kapitel 3 (Hinten im Arbeitsbuch)
<u>Endprodukt</u>	

- A Du suchst dir ein deutschsprachiges Lied und denkst dir dabei einen *Flashmob* aus. Schreibe eine kurze Anleitung für den *Flashmob*. Beantworte dazu die folgenden Fragen:
- Was sollen die Teilnehmer genau tun?
 - Welche Gegenstände sollen sie verwenden?
 - Wann sollen die Teilnehmer mit der Aktion beginnen?
 - Was ist das Zeichen für den Start?
 - Wie lange soll die Aktion dauern?



Orientierungsphase (Nachdenken/Ordnen)

(2a)

Was ist ein Flashmob? Lies die Definition und notiere fünf Stichpunkte, die einen Flashmob charakterisieren. Vergleiche dann mit deiner Partnerin / deinem Partner.

Bei einem Flashmob verabredet sich eine größere Gruppe von Leuten, um an einem öffentlichen Ort gemeinsam etwas aufzuführen. Die Aktion soll spontan aussehen und überraschen. Es geht vor allem um Unterhaltung. Einen Flashmob kann man aber auch zu einem bestimmten Zweck organisieren, z.B. aus Protest gegen ein neues Kaufhaus.

Lies den Anfang des Blogbeitrags (Z. 1-3). (Folgende Seite)

Was möchtest du über dieses Thema gern wissen?

Sammelt Fragen in der Klasse.

Lies jetzt den ganzen Text und suche Antworten auf eure Fragen.

Vergleiche dann mit deiner Partnerin / deinem Partner.

Alexas Blog



Alexas Blog

Hallo, ich melde mich wieder zum Thema Flashmobs. Ihr wolltet wissen, wie man so etwas organisiert. Also, am besten geht man so vor:

- 1 Als Allererstes muss man sich überlegen, wozu man einen Flashmob machen will und was genau die Teilnehmer tun sollen. Ein Klassiker bei diesen Veranstaltungen ist die Statue: Da bleibt man einfach stehen und bewegt sich nicht mehr. Sehr beliebt sind auch



Tanz-Flashmobs: Alle Teilnehmer tanzen plötzlich nach einer gemeinsamen Choreografie. Bevor ihr euch für eine Idee entscheidet, schaut ihr euch am besten mal Beispiele im Internet an. Ich habe da vor Kurzem einen Flashmob gesehen, bei dem alle Teilnehmer plötzlich telefoniert haben. Aber sie haben dazu keine Handys benutzt, sondern ganz andere Gegenstände: einen Turnschuh, eine Ananas, einen Kuli. Die Zuschauer haben total gelacht.

- 2 Ganz wichtig ist natürlich auch die Frage des Ortes. Man muss gut überlegen, wo die Aktion stattfinden soll, denn sie darf ja niemanden behindern. Manchmal braucht man auch eine Genehmigung (von der Stadt, der Schule etc.).

- 3 Und wie findet man jetzt Personen, die an so einer Veranstaltung teilnehmen wollen? Ich habe Verschiedenes ausprobiert, seitdem ich Flashmobs organisiere. Ich habe am Anfang erst mal direkt bei Freunden, in der Klasse und in meinem Fitnessklub nachgefragt. Heute setze ich dafür aber fast nur noch meine sozialen Netzwerke ein.
- 4 Die Einladung zu einem Flashmob poste ich meistens. Man kann aber auch Chats, E-Mails oder Flyer verwenden. In der Einladung steht dann genau drin, was zu tun ist und was die Teilnehmer eventuell anziehen oder mitbringen sollen (z. B. bestimmte Kleidung, Hüte, Instrumente etc.). Ihr müsst natürlich auch die Dauer des Events angeben.... Und dann kann es eigentlich losgehen.
- 5 Zum Schluss noch ein Tipp: Lasst euch unbedingt auf Video aufnehmen, während ihr den Flashmob aufführt. Die Filme sieht man sich nachher immer wieder gern an und sie helfen auch, mögliche Fehler oder Pannen in Zukunft zu vermeiden.
Und besonders wichtig: Ihr müsst euch sofort wieder ganz normal verhalten, nachdem ihr eure Aktion beendet habt! Na dann: Viel Erfolg!



(2b)

Welche Konjunktion passt? Suche die passenden Zeile im Text und ergänze.

nicht gleichzeitig	Bevor ihr euch für eine Idee entscheidet, schaut euch Beispiele im Internet an. (Z.12-14)
	Ihr müsst euch sofort wieder ganz normal verhalten, _____ ihr eure Aktion beendet habt. (Z. 49-51)
	Nachdem die Gäste gegangen waren, habe ich aufgeräumt.

gleichzeitig	Lasst euch unbedingt auf Video aufnehmen, _____ ihr den Flashmob aufführt. (Z. 43-45)
	Ich habe da Verschiedenes ausprobiert, _____ ich Flashmobs organisiere. (Z. 28-29)

Vergleiche deine Ergebnisse mit den Sätzen anhand unterstehender Erklärung.

Grammatik

Sätze mit Konjunktionen

Temporale Nebensätze mit den Konjunktionen **bevor**, **nachdem**, **seitdem / seit** und **während**.

*Im Moment, dass zwei Handlungen **nicht** gleichzeitig passieren:*

bevor	Bevor ihr euch für eine Idee entscheidet, schaut euch Beispiele im Internet an. (Z.12-14)
nachdem	Ihr müsst euch sofort wieder ganz normal verhalten, nachdem ihr eure Aktion beendet habt. (Z. 49-51) Nachdem die Gäste gegangen waren, habe ich aufgeräumt.

Im Moment, dass zwei Handlungen gleichzeitig passieren:

während	Lasst euch unbedingt auf Video aufnehmen, während ihr den Flashmob aufführt. (Z. 43-45)
seitdem / seit	Ich habe da Verschiedenes ausprobiert, seitdem ich Flashmobs organisiere. (Z. 28-29)



Verarbeitungsphase (Formulieren/Schreiben)

(3a)

Formulieren:

Lies die Fragen für dich selbst und mache Notizen.

- **Was** sollen die Teilnehmer genau tun?
- **Welche** Gegenstände sollen sie als Telefon verwenden?
- **Wann** sollen die Teilnehmer mit der Aktion beginnen?
- **Was** ist das Zeichen für den Start?
- **Wie** lange soll die Aktion dauern?

(3b)

Schreiben:

Formuliert Sätze und schreibt die Anleitung.

Eure Notizen, die Konjunktionen, der Lernwortschatz aus Kapitel 3 sowie die unterstehende Redemittel helfen euch.

- **Zum Schluss / Am Ende ...**
- **Als Zeichen für den Start ... / Das Startzeichen ist ...**
- **Die Teilnehmer sollen ...**
- **Die Teilnehmer beginnen mit der Aktion nachdem sie ... Anschließend ...**
- **Die Aktion soll ... dauern.**
- **Als Gegenstand sollen sie ... verwenden.**



Vertiefungsphase (Selbst-Evaluation/Peer-Feedback)

(4a)

Selbst-Evaluation

Überprüfe deinen Text anhand der Checkliste:

<input type="radio"/>	Entspricht dein Text den Erfolgskriterien?
<input type="radio"/>	Gibt es einen logischen Aufbau?
<input type="radio"/>	Passt die Bedeutung der übersetzten Wörter im Kontext?
<input type="radio"/>	Wurden die Konjunktionen zumindest viermal und richtig im Kontext angewendet?
<input type="radio"/>	Lies deinen Text noch einmal.

Und...

Markiere im Text *ein* oder *zwei* Textstellen, worüber du sehr zufrieden bist.

→ *Teile diese Textabschnitte mit deiner Partnerin / deinem Partner.*

Markiere jetzt eine Textstelle, die deiner Meinung nach verbessert werden kann um das Ziel; *in Sätzen zu schreiben, die miteinander verbunden sind*, besser zu erreichen.
(zeichne eine wackelige Linie.)

(4b)

Peer-Feedback

Tausche deinen Text mit deiner **Partnerin** / deinem Partner.

Schreibe zumindest **zwei Sätze** zum Text deiner **Partnerin** / deines Partners und erkläre:

Satz 1: sind alle Informationen im Text anwesend?

Satz 2: stimmst du die markierten Textstellen (Zufriedenheit/Verbesserungsvorschläge)

→ *Reiche den (überarbeiteten) Text auf Papier bei deiner Dozentin ein.*



5

Vertiefungsphase (Verbessern)

Lies das Feedback von deiner Partnerin / deinem Partner, sowie das deiner Dozentin.

Verarbeite diese Punkte und schreibe digital deine verbesserte Version.

Du reichst deine Version am Ende dieser Stunde in *Teams* in einem **Worddokument** ein.





Anhang F: Begleitmaterial zum 1. Entwurf für die deutsche Praxis

Unterrichtsvorbereitung

Gruppe: 4 HAVO
Thema: Lust auf Feiern
Stundenanzahl: 4

Schritt 1:

Als Ziele und Kernbegriffe in der Unterrichtsreihe werden gewählt:

- Die Schüler lernen eine Anleitung zu einem Flashmob zu schreiben in Sätzen die miteinander verbunden sind.
- Sie brauchen als Schulsprache: *handleiding* (denn eine Anleitung zu einem Flashmob, stellt eine ganz andere Anleitung dar als eine Anleitung zu einem technischen Gerät), *voegwoorden* (denn die deutschen Konjunktionen werden auf eine andere Art und Weise eingesetzt als die Niederländischen)

Schritt 2:

Als gelungene Aufgabe dient eine Aufgabe:

- die den Erfolgskriterien entspricht.

Schritt 3:

Es wird davon ausgegangen, dass Schüler bezüglich der Kernkonzepte die folgenden alltäglichen Begriffe kennen:

- was ein Flashmob beinhaltet/ wie bei der Organisation eines Flashmobs vorgegangen werden soll.

Schritt 4:

Kontext:

Anhand folgender Aktivitäten wird erzählt was Schüler wissen und wissen möchten auf der Basis bekannter Kontexte:

- **bekannter Kontext wird eingeführt durch die Aktivierung der Vorkenntnisse; Schüler werden nach eigenen Beispielen von Flashmobs befragt / zudem werden Vorkenntnisse aktiviert indem ein gelungenes Flashmobs gezeigt wird.**
(https://www.youtube.com/watch?v=Gf-mW6KjmsE&feature=emb_logo)

Sprachhilfe:

Anhand folgender Aktivitäten werden sowohl neue Einsichten als auch neue Begriffe sowie Formulierungen eingebracht:

- Es wird Schreibhilfe anhand eines einfachen Schreibrahmens geleistet, indem sowohl der erste Satz als auch hilfreiche Sätze vorgegeben werden. Bezüglich des Prozesses wird vom Dozenten modellierend vorgegangen. Überwachung und Feedback stehen ferner zentral.

Interaktion:

Interaktion rundum diese Begriffe wird folgendermaßen organisiert:

- Stichpunkte rundum die Charakterisierungen eines Flashmobs werden erstens zu zweit ausgetauscht. Fragen bezüglich der Organisation eines Flashmobs werden in der Klasse gesammelt.



Schritt 5:

Anhand folgender Interaktions- und Schreibaktivitäten lernen die Schüler die Zielsprache selber zu verwenden:

- Anleitung zu einem Flashmob als Vorbereitung aufs Endniveau bezüglich Schreibfertigkeit

Bei der formativen Evaluation wird vor allem darauf geachtet, dass Schüler Einsicht in ihren eigenen Lernprozess bekommen anhand davon, dass die Arbeitsweise ständig evaluiert wird.

Evaluation und Schritt 1 für die nächste Unterrichtsreihe
Zurückblick und Veränderungen fürs nächste Mal:



PowerPoint Präsentation

<p>Taaltaak Kapitel 3 „Lust auf Feiern“</p> <p>4 HAVO November 2020 BKM</p>	<h3>Planung</h3> <ul style="list-style-type: none"> • Vier Stunden pro “Taaltaak” mit dem folgenden Ziel: „Ich kann eine Anleitung zu einem Flashmob schreiben in Sätzen, die miteinander verbunden sind.“ (AZ+) • Erfolgskriterien: <ul style="list-style-type: none"> • „in der Anleitung werden die fünf W-Fragen beantwortet“ • „in der Anleitung werden die Konjunktionen <i>bevor</i>, <i>nachdem</i>, <i>seitdem</i> / <i>seit</i> und <i>während</i> alle <u>zumindest einmal</u> verwendet.“ • „Die Anleitung umfasst <u>zumindest</u> 60 Wörter.“ <p><small>* Vgl. SLO (2015), Taalprofielen 2015; herziene versie van Taalprofielen 2004. Onroede: SLO.</small></p>
<h3>4 Stunden zum “Taaltaak K3”</h3> <ul style="list-style-type: none"> • Stunde 1 <ul style="list-style-type: none"> • Nachdenken / Ordnen • Stunde 2 <ul style="list-style-type: none"> • Formulieren / Schreiben • Stunde 3 <ul style="list-style-type: none"> • Selbst-Evaluation / Peer-Feedback • Stunde 4 <ul style="list-style-type: none"> • Verbessern <ul style="list-style-type: none"> • Spielregel: <ul style="list-style-type: none"> • Aktive Beteiligung verpflichtet • Plagiatkontrolle • Hilfsmittel: Grammatikblatt (online) Wörterbuch NL-DU (www.uuimuntend.de) 	<h3>Stunde 1: Orientierungsphase</h3> <ul style="list-style-type: none"> • Eigene Erfahrungen mit Flashmobs (Zweiergruppen) <ul style="list-style-type: none"> • Kennt ihr Beispiele von Flashmobs? • Habt ihr selber mal in einem Flashmob mitgemacht? • Vorkenntnisse aktivieren (Siehe Arbeitsblatt) (Zweiergruppen) <ul style="list-style-type: none"> • Lies die Definition und notiere fünf Stichpunkte, die einen Flashmob charakterisieren. • Vergleiche die mit deiner Partnerin / deinem Partner. • Beispiel eines Flashmobs (Gemeinsam) <ul style="list-style-type: none"> • https://www.youtube.com/watch?v=Gf-mW6KjmsE&feature=emb_logo • Konzentrieren (Siehe Arbeitsblatt) (Zweiergruppen) <ul style="list-style-type: none"> • Lies den Text und besprecht gemeinsam: was möchtet ihr übers Thema wissen?



Stunde 1: Orientierungsphase

- Einführung **Temporale Nebensätze mit den Konjunktionen bevor, nachdem, seitdem / seit und während**

- Welche Konjunktion passt? Suche die passenden Zelle im Text und ergänze. (Individuell)

nicht gleichzeitig	Bevor ihr euch für eine Idee entscheidet, schaut euch Beispiele im Internet an. (Z. 12-14) Ihr müsst euch sofort wieder ganz normal verhalten, _____ ihr eure Aktion beendet habt. (Z. 49-51) Nachdem die Gäste gegangen waren, habe ich aufgeräumt.
gleichzeitig	Lasst euch unbedingt auf Video aufnehmen, _____ ihr den Flashmob auführt. (Z. 43-45) Ich habe da Verschiedenes ausprobiert, _____ ich Flashmobs organisiere. (Z. 28-29)

5

Stunde 1: Orientierungsphase

- Vergleiche deine Ergebnisse mit den Sätzen anhand unterstehender Erklärung. (Zweiergruppen)

Sätze mit Konjunktionen

Temporale Nebensätze mit den Konjunktionen **bevor, nachdem, seitdem / seit** und **während**.

Im Moment, dass zwei Handlungen **nicht** gleichzeitig passieren:

bevor	Bevor ihr euch für eine Idee entscheidet, schaut euch Beispiele im Internet an. (Z. 12-14)
nachdem	Ihr müsst euch sofort wieder ganz normal verhalten, nachdem ihr eure Aktion beendet habt. (Z. 49-51) Nachdem die Gäste gegangen waren, habe ich aufgeräumt.

Im Moment, dass zwei Handlungen gleichzeitig passieren:

während	Lasst euch unbedingt auf Video aufnehmen, während ihr den Flashmob auführt. (Z. 43-45)
seitdem / seit	Ich habe da Verschiedenes ausprobiert, seitdem ich Flashmobs organisiere. (Z. 28-29)

6

Stunde 1: Orientierungsphase (Nachdenken/Ordnen)

- Zum Schluss ...
 - Was hältst du von dieser Arbeitsweise?
 - Beschreibe in einem Wort wie dir diese Arbeitsweise bisher gefällt.



7

Stunde 2: Verarbeitungsphase

- Rückblick 1. Stunde (Gemeinsam)
- Schematisieren: (Gruppenarbeit)
- Du gehst auf die folgenden Fragen ein und machst Notizen:

- Was sollen die Teilnehmer genau tun?
- Welche Gegenstände sollen sie verwenden?
- Wann sollen die Teilnehmer mit der Aktion beginnen?
- Was ist das Zeichen für den Start?
- Wie lange soll die Aktion dauern?

8

Stunde 2: Verarbeitungsphase (Formulieren/Schreiben)

- Zum Schluss ...
 - Was hältst du von dieser Arbeitsweise?
 - Beschreibe in einem Wort wie dir diese Arbeitsweise bisher gefällt.



11

Stunde 3: Vertiefungsphase

- Rückblick 2. Stunde (Gemeinsam)
- Selbst-Evaluation (Individuell)
 - Überprüfe deinen Text anhand der Checkliste:

<input type="checkbox"/>	Entspricht dein Text den Erfolgskriterien?
<input type="checkbox"/>	Gibt es einen logischen Aufbau im Text?
<input type="checkbox"/>	Passen die Bedeutung der übersetzten Wörter im Kontext?
<input type="checkbox"/>	Würden die Konjunktionen zumindest viermal und richtig im Kontext angewendet?
<input type="checkbox"/>	Lies deinen Text noch einmal.

- Und...
 - Markiere im Text ein oder zwei Textstellen, worüber du sehr zufrieden bist.
 - Teile diese Textabschnitte mit deiner Partnerin / deinem Partner. (Zweiergruppen)

12

Stunde 3: Vertiefungsphase

- Markiere jetzt eine Textstelle, die deiner Meinung nach verbessert werden kann um das Ziel; in Sätzen zu schreiben, die miteinander verbunden sind, besser zu erreichen. (zeichne eine wackelige Linie.) (Individuell)

- Tausche deinen Text mit deiner Partnerin / deinem Partner. (Zweiergruppen)
- Und...
 - Schreibe zumindest zwei Sätze zum Text deiner Partnerin / deines Partners und erkläre:
 - Satz 1: sind alle Informationen im Text anwesend?
 - Satz 2: stimmst du die markierten Textstellen (Zufriedenheit/Verbesserungsvorschläge)
- Reiche den (überarbeiteten) Text auf Papier bei deiner Dozentin ein.

13

Stunde 3: Vertiefungsphase (Selbst-evaluation/Peer-feedback)

- Zum Schluss ...
 - Was hältst du von dieser Arbeitsweise?
 - Beschreibe in einem Wort wie dir diese Arbeitsweise bisher gefällt.



14

Stunde 4: Vertiefungsphase

- Rückblick 3. Stunde (Gemeinsam)
- Lies das Feedback von deiner Partnerin / deinem Partner, sowie das deiner Dozentin.
- Verarbeite diese Punkte und schreibe digital deine verbesserte Version.
- Du reichst deine Version am Ende dieser Stunde in Teams in einem Worddocument ein. (Individuell)

15

Stunde 4: Vertiefungsphase (Verbessern)

- Zum Schluss ...
 - Was hältst du von dieser Arbeitsweise?
 - Beschreibe in einem Wort wie dir diese Arbeitsweise bisher gefällt.



16



Anhang G: Beispielprodukt des 1. Entwurfs für die deutsche Praxis

Taaltaak Kapitel 3: Lust auf Feiern

Naam:	X
Klas:	4H.DUTL1
Docent:	Mevrouw Broek
Vak:	Duits



Bevor Sie einen Flashmob organisieren möchten, muss man erstmal ein Lied auswählen. Ein sehr bekanntes Lied für ein Flashmob ist Waka Waka von Shakira (ein Tipp: Wähle ein Lied wo man mit tanzen und klatschen kann 😊). Wenn das Lied bekannt ist, kann man anfangen mit der Choreografie bedenken. Die Teilnehmer sollen erst mal tun als ob die einfach Fußgänger sind. Aber da muss eine Person sein, der schon mal tanzt und als erste Person seine Hände in der Luft machen. **Seitdem** können alle andere Teilnehmer in einer Reihe kommen und tanzen die alle gleichzeitig. **Während** das Tanzen haben alle Teilnehmer, Girlande in der Hand. Die Aktion dauert insgesamt ungefähr 6 Minuten. **Nachdem** alles fertig ist, verbeugen sich die Teilnehmer.

Viel Erfolg beim Organisieren von ein Flashmob!



Anhang H: 2. Entwurf für die deutsche Praxis

Taaltaak Kapitel 4: Wohnen

(1)

<u>Datum</u>	November/Dezember 2020
<u>Themen</u>	„Wohnraum – Wohntraum“
<u>Lernziele</u>	„Am Ende dieser Unterrichtsreihe kann ich mein eigenes Traumhaus ausführlich beschreiben, sowie übers Lebensgefühl im Traumhaus meiner Partnerin/meines Partners berichten.“
<u>Sprachliche Ziele</u>	„Ich kann die Konjunktionen <i>weil/denn/da</i> , sowie die Adverbien <i>deshalb/daher/deswegen</i> zur Beschreibung anwenden.“ „Ich kann die richtige Verbabfolge in Haupt- und Nebensätzen bestimmen.“
<u>Erfolgskriterien</u>	„Die Beschreibung entspricht den gemeinsam erstellten Erfolgskriterien“. „Im Erfahrungsbericht werden konkrete Beispiele von Sachen die dir gefallen genannt / sowie Verbesserungsvorschläge gemacht.“
<u>Wortschatz</u>	Gewohntes und Ungewohntes (Lernwortschatz) Hier wohne ich gern (Lernwortschatz) Konjunktionen <i>weil/denn/da</i> Adverbien <i>deshalb/daher/deswegen</i> Redemittel Erfahrungsbericht

Endprodukt

Dein Endprodukt besteht aus zwei Teilen:

- „Dein Traumhaus“ mit einer Skizze deines Traumhauses sowie einer ausführlichen Beschreibung, die den gemeinsam erstellten Erfolgskriterien entspricht.
- Ein Erfahrungsbericht übers Lebensgefühl im Haus deiner Partnerin/deines Partners.



Orientierungsphase (Nachdenken/Ordnen)

(2a)

1. Besprecht: *Wie sieht euer Traumhaus aus?*
2. Welche 5 W-Fragen passten zu einer richtigen Beschreibung eures Traumhauses?



Partnerarbeit

3. Welche Konjunktionen verwendet ihr im Niederländischen um einen kausalen Zusammenhang anzugeben; um eine Sache zu begründen?
→ *Ich wohne total (un)gerne in Enschede,*



Partnerarbeit

Kausale Zusammenhänge im Deutschen

(2b)

4. Übersetzte die deutschen Konjunktionen und Adverbien.



Einzelarbeit

Konjunktionen

Hauptsatz

Mila wohnt gern in der Stadt,

Hauptsatz

denn sie hat dort viele Freundinnen.

Hauptsatz

Mila wohnt gern in der Stadt,

Nebensatz

weil sie dort viele Freundinnen hat.

Mila wohnt gern in der Stadt,

da sie dort viele Freundinnen hat.



Adverbien

Hauptsatz

Jonas liebt die frische Luft,

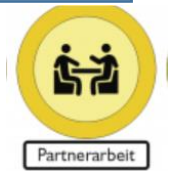
Hauptsatz

deshalb träumt er von einem Haus auf dem Land.

daher träumt er von einem Haus auf dem Land.

deswegen träumt er von einem Haus auf dem Land.

- 5. **Vergleiche mit deiner Partnerin/deinem Partner.**
- 6. **Besprecht die unterstrichenen Verben im Haupt- und Nebensatz und ergänze:**



Wenn ein Hauptsatz mit einem Hauptsatz verbunden wird, z.B. durch

denn (z.B. auch „**deshalb**“), steht das Verb

Wenn ein Hauptsatz mit einem Nebensatz verbunden wird, z.B. durch

weil, steht das Verb

- 7. **Was ist richtig? Unterstreiche.**



1. Ich liebe den Winter, **da / denn / deswegen** möchte ich später in den Bergen leben, z.B. in Österreich.

2. Am liebsten möchte ich direkt am Meer wohnen, **denn / da / deshalb** ich dann jeden Tag die tolle Aussicht genießen kann.

3. Ich möchte später einmal in einem Wohnwagen wohnen, **weil / daher / deswegen** ich dann mobil bin und jederzeit leicht umziehen kann.

4. Ich mag am liebsten, wenn viel los ist, **da / denn / daher** möchte ich später in einer Großstadt wohnen, wo alles passiert.



8. Lies die Sätze. Formuliere sie dann in Sätze mit *deshalb* , *deswegen* und *daher* um.



Liebe WG,

hier sind vier gute Gründe, mich als Mitbewohnerin zu nehmen:

1. Ich bin die perfekte Mitbewohnerin, weil ich immer nett und ruhig bin. (deshalb)
2. Meine Freunde nennen mich Mrs Clean, weil ich sehr oft putze und wasche. (deswegen)
3. Ich kann jeden Monat meine Miete bezahlen, weil ich einen Nebenjob habe. (daher)
4. Ich kann jeden Morgen Frühstück machen, weil ich früh aufstehe und mit meinem Hund spazieren gehe. (deshalb)

Eure Lina

Beispiel:

1. *Ich bin immer nett und ruhig, deshalb bin ich die perfekte Mitbewohnerin.*

9. Gemeinsamer Rückblick



Konjunktionen

Hauptsatz

Mila wohnt gern in der Stadt,

Hauptsatz

denn sie hat dort viele Freundinnen.

Hauptsatz

Mila wohnt gern in der Stadt,

Nebensatz

weil/da sie dort viele Freundinnen hat.

Adverbien

Hauptsatz

Jonas liebt die frische Luft,

Hauptsatz

deshalb/daher/deswegen träumt er von einem Haus auf dem Land.

10. Die folgenden W-Fragen stehen als Erfolgskriterien in der Beschreibung zentral:





Verarbeitungsphase (Formulieren/Schreiben)

(3a)

Formulieren:

11. Lies die Fragen bei 10 und mache Notizen zu deinem Traumhaus.



(3b)

Schreiben:

12. Mache nun eine Skizze deines Traumhauses und beschreibe dein Traumhaus ausführlich.
Eure Notizen bei 11 helfen euch, sowie der Wortschatz zu: Gewohntes und Ungewohntes /
Hier wohne ich gern.





Vertiefungsphase (Selbst-Evaluation/Peer-Feedback)

(4a)

Selbst-Evaluation

13. Überprüfe deinen Text anhand der Checkliste:

<input type="radio"/>	Entspricht dein Text den Erfolgskriterien?
<input type="radio"/>	Gibt es einen logischen Aufbau im Text?
<input type="radio"/>	Passt die Bedeutung der übersetzten Wörter im Kontext?
<input type="radio"/>	Lies deinen Text noch einmal.
<input type="radio"/>	Sind alle diese Schritte für den Leser verständlich?



(4b)

14. Tausche deinen Text und deine Skizze mit deiner Partnerin/deinem Partner aus.
Überprüfe den Text deiner Partnerin/deines Partners anhand der Checkliste:

<input type="radio"/>	Entspricht dein Text den Erfolgskriterien?
<input type="radio"/>	Gibt es einen logischen Aufbau im Text?
<input type="radio"/>	Passt die Bedeutung der übersetzten Wörter im Kontext?
<input type="radio"/>	Lies deinen Text noch einmal.
<input type="radio"/>	Sind alle diese Schritte für den Leser verständlich?



Schreibe zumindest zwei Sätze zum Text deiner Partnerin/deines Partners und gehe zumindest darauf ein ob alle Informationen im Text anwesend sind (1) und ob ein deutscher Leser den Text verstehen würde. (2)



**15. Wie ist das Lebensgefühl im Traumhaus deiner Partnerin/deines Partners?
Schreib einen Erfahrungsbericht.**

Die unterstehenden Fragen helfen dir:

- Was findest du gut?
- Was findest du nicht gut?
- Was sollte man verändern?



Wichtige Redemittel



- **Vorlieben:**
 - Mir gefällt es sehr gut in..., weil ... / obwohl ...
 - Mir gefällt ... am besten, denn ...
 - ... hat mir besonders gefallen, weil ...
- **Abneigungen:**
 - Es gefällt mir nicht, dass...
 - Ich finde nicht gut, dass...
 - Weniger schön finde ich ...
 - ... deshalb / deswegen / daher möchte ich auf keinen Fall ...
- **Verbesserungsvorschläge machen:**
 - Man sollte ... verbessern. Man könnte zum Beispiel...
 - Wir vermissen eigentlich nur ... / zum Beispiel ...
 - Wir schlagen vor, dass ... durchgeführt wird / ... zu ...
 - Man könnte auch ...

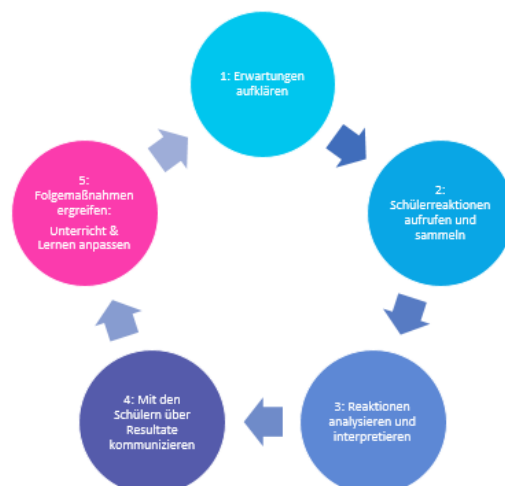
Vertiefungsphase (Verbessern)



**16. Lies das Feedback von deiner Partnerin / deinem Partner sowie den Erfahrungsbericht über dein Traumhaus.
Besprecht gemeinsam die Auffälligkeiten.**

17. Verarbeite diese Punkte und schreibe digital deine verbesserte Beschreibung zu deinem Traumhaus.

Du reichst deine eigene Skizze, deine Beschreibung, sowie deinen Erfahrungsbericht übers Traumhaus deiner Partnerin/deines Partners am Ende dieser Stunde in Teams in einem Worddokument ein.





Anhang I: Definitiver Entwurf für die deutsche Praxis

Taaltaak Kapitel 4: Wohnen

(1)

Datum

November/Dezember 2020

Themen

„Wohnraum – Wohntraum“

Lernziele (Leerdoelen)

- *Ich kann alltägliche Aspekte meiner Umgebung beschreiben in Sätzen die miteinander verbunden sind. (A2+)*
- *Ich kann persönliche Erfahrungen sehr kurz und elementar beschreiben. (A2+)*

„Am Ende dieser Unterrichtsreihe kann ich mein Traumhaus aus eigenen Geschmackspräferenzen ausführlich beschreiben, sowie übers Lebensgefühl im Traumhaus meiner Partnerin/meines Partners berichten.“

Sprachliche Ziele (Taaldoelen)

„In meiner Beschreibung kann ich sowohl die schwachen, die starken als auch die Modalverben richtig anwenden.“
„Ich kann meinem Text anhand der Konjunktionen weil/denn/da, sowie der Adverbien deshalb/daher/deswegen sinnvollen Zusammenhang geben.
„Nach der Verwendung der Konjunktionen und der Adverbien kann ich die richtige Wortposition der Verben in Haupt- und Nebensätzen bestimmen.“

Erfolgskriterien (wer/wie/was/wo/warum) (Succescriteria)

„Die Beschreibung/die Skizze orientieren sich an existierenden Traumhäusern (über immobilienscout24) und erfolgt auf der Basis der eigenen Geschmackspräferenzen.“
„Die Beschreibung enthält zumindest vier Konjunktionen/Adverbien“
„Die Beschreibung entspricht allen gemeinsam erstellten Erfolgskriterien.“
„Im Erfahrungsbericht werden konkrete Beispiele von Sachen die dir gefallen genannt / sowie Verbesserungsvorschläge gemacht.“

Wortschatz

*„Ausreichender Wortschatz zum vertrauten Thema: **Wohnen**“*
Konjunktionen weil/denn/da
Adverbien deshalb/daher/deswegen
Redemittel Erfahrungsbericht

Produktionsstrategien (Productiestrategieën)

Lernwortschatz anwenden:
- *Gewohntes und Ungewohntes (Lernwortschatz)*
- *Hier wohne ich gern (Lernwortschatz)*
Webseite <https://www.immobilienscout24.de/> anwenden
Webseite www.uitmundend.de anwenden

Endprodukt

Dein Endprodukt besteht aus zwei Teilen:

- „Dein Traumhaus“ mit einer Skizze deines Traumhauses sowie einer ausführlichen Beschreibung, die den gemeinsam erstellten Erfolgskriterien entspricht.
- Ein Erfahrungsbericht übers Lebensgefühl im Haus deiner Partnerin/deines Partners.



Orientierungsphase (Nachdenken/Ordnen)

(2a)

<https://www.immobilienscout24.de/>

1. Besprecht: *Wie sieht euer Traumhaus aus?*
2. Welche 5 W-Fragen passten zu einer richtigen Beschreibung eures Traumhauses?
(Orientiere dich an: **Wer/Wie/Was/Woher/Wo/Wann/Warum**)



3. Welche Konjunktionen verwendet ihr im Niederländischen um einen kausalen Zusammenhang anzugeben; um eine Sache zu begründen?
→ *Ich wohne total (un)gerne in Enschede,*



Kausale Zusammenhänge im Deutschen

(2b)

4. Übersetzte die deutschen Konjunktionen und Adverbien.



Konjunktionen

Hauptsatz

Mila wohnt gern in der Stadt,

Hauptsatz

denn sie hat dort viele Freundinnen.

Hauptsatz

Mila wohnt gern in der Stadt,

Nebensatz

weil sie dort viele Freundinnen hat.

Mila wohnt gern in der Stadt,

da sie dort viele Freundinnen hat.



Adverbien

Hauptsatz

Jonas liebt die frische Luft,

Hauptsatz

deshalb träumt er von einem Haus auf dem Land.

daher träumt er von einem Haus auf dem Land.

deswegen träumt er von einem Haus auf dem Land.

5. **Vergleiche mit deiner Partnerin/deinem Partner.**
6. **Besprecht die unterstrichenen Verben im Haupt- und Nebensatz und ergänze:**



Wenn ein Hauptsatz mit einem Hauptsatz verbunden wird, z.B. durch **denn** (z.B. auch „deshalb“), steht das Verb

Wenn ein Hauptsatz mit einem Nebensatz verbunden wird, z.B. durch **weil**, steht das Verb

7. **Was ist richtig? Unterstreiche.**



1. Ich liebe den Winter, **da / denn / deswegen** möchte ich später in den Bergen leben, z.B. in Österreich.
2. Am liebsten möchte ich direkt am Meer wohnen, **denn / da / deshalb** ich dann jeden Tag die tolle Aussicht genießen kann.
3. Ich möchte später einmal in einem Wohnwagen wohnen, **weil / daher / deswegen** ich dann mobil bin und jederzeit leicht umziehen kann.
4. Ich mag am liebsten, wenn viel los ist, **da / denn / daher** möchte ich später in einer Großstadt wohnen, wo alles passiert.



8. Lies die Sätze. Formuliere sie dann in Sätze mit *deshalb* , *deswegen* und *daher* um.



Liebe WG,

hier sind vier gute Gründe, mich als Mitbewohnerin zu nehmen:

1. Ich bin die perfekte Mitbewohnerin, weil ich immer nett und ruhig bin. (deshalb)
2. Meine Freunde nennen mich Mrs Clean, weil ich sehr oft putze und wasche. (deswegen)
3. Ich kann jeden Monat meine Miete bezahlen, weil ich einen Nebenjob habe. (daher)
4. Ich kann jeden Morgen Frühstück machen, weil ich früh aufstehe und mit meinem Hund spazieren gehe. (deshalb)

Eure Lina

Beispiel:

1. *Ich bin immer nett und ruhig, deshalb bin ich die perfekte Mitbewohnerin.*

9. Gemeinsamer Rückblick



Konjunktionen

Hauptsatz

Mila wohnt gern in der Stadt,

Hauptsatz

denn sie hat dort viele Freundinnen.

Hauptsatz

Mila wohnt gern in der Stadt,

Nebensatz

weil/da sie dort viele Freundinnen hat.

Adverbien

Hauptsatz

Jonas liebt die frische Luft,

Hauptsatz

deshalb/daher/deswegen träumt er von einem Haus auf dem Land.

10. Die folgenden Erfolgskriterien stehen in der Beschreibung zentral:





Verarbeitungsphase (Formulieren/Schreiben)

(3a)

Formulieren:

11. Lies die Fragen bei 10 und mache Notizen zu deinem Traumhaus.



(3b)

Schreiben:

12. **Mache nun eine Skizze deines Traumhauses und beschreibe dein Traumhaus ausführlich. Denkt bei der Bearbeitung an den Erfolgskriterien. Orientiere dich bei deiner Beschreibung an: <https://www.immobilienscout24.de/>. Eure Notizen bei 11 helfen euch, sowie der Wortschatz zu: Gewohntes und Ungewohntes / Hier wohne ich gern.**





Vertiefungsphase (Selbst-Evaluation/Peer-Feedback)

(4a)

Selbst-Evaluation

13. Überprüfe deinen Text anhand der Checkliste:

<input type="radio"/>	Entspricht dein Text den Erfolgskriterien?
<input type="radio"/>	Gibt es einen logischen Aufbau im Text?
<input type="radio"/>	Passt die Bedeutung der übersetzten Wörter im Kontext?
<input type="radio"/>	Lies deinen Text noch einmal.
<input type="radio"/>	Sind alle diese Schritte für den Leser verständlich?
<input type="radio"/>	Sind die eigenen Geschmackspräferenzen erkennbar?



Und notiere:

- eine Textstelle worüber du sehr zufrieden bist
- eine Textstelle worüber du zweifelst

(4b)

Peer-Feedback

14. Tausche deinen Text und deine Skizze mit deiner Partnerin/deinem Partner aus.
Überprüfe den Text deiner Partnerin/deines Partners anhand der Checkliste:

<input type="radio"/>	Entspricht dein Text den Erfolgskriterien?
<input type="radio"/>	Gibt es einen logischen Aufbau im Text?
<input type="radio"/>	Passt die Bedeutung der übersetzten Wörter im Kontext?
<input type="radio"/>	Lies deinen Text noch einmal.
<input type="radio"/>	Sind alle diese Schritte für den Leser verständlich?
<input type="radio"/>	Sind die eigenen Geschmackspräferenzen erkennbar?



Schreibe zumindest drei Sätze zum Text deiner Partnerin/deines Partners und gehe zumindest darauf ein ob alle Informationen im Text anwesend sind (1) ob du die markierten Textstellen im Text zustimmst (2) und ob dir klar ist wieso dieses Haus für deine Partnerin/deinen Partner das Traumhaus ist. (3)



15. Stell dir vor, du könntest deine Ferien im Traumhaus deiner Partnerin/deines Partners verbringen.

Wie ist das Lebensgefühl im Traumhaus deiner Partnerin/deines Partners?
Schreib einen Erfahrungsbericht.

Die unterstehenden Fragen helfen dir:

- Was findest du gut?
- Was findest du nicht gut?
- Was sollte man verändern?

Denke daran, dass du konkrete Beispiele nennst!



Wichtige Redemittel



- **Vorlieben:**
 - Mir gefällt es sehr gut in..., weil ... / obwohl ...
 - Mir gefällt ... am besten, denn ...
 - ... hat mir besonders gefallen, weil ...
- **Abneigungen:**
 - Es gefällt mir nicht, dass...
 - Ich finde nicht gut, dass...
 - Weniger schön finde ich ...
 - ... deshalb / deswegen / daher möchte ich auf keinen Fall ...
- **Verbesserungsvorschläge machen:**
 - Man sollte ... verbessern. Man könnte zum Beispiel...
 - Wir vermissen eigentlich nur ... / zum Beispiel ...
 - Wir schlagen vor, dass ... durchgeführt wird / ... zu ...
 - Man könnte auch ...

Vertiefungsphase (Verbessern)

(5)

16. Lies das Feedback von deiner Partnerin / deinem Partner sowie den Erfahrungsbericht über dein Traumhaus.

Besprecht gemeinsam die Auffälligkeiten.

17. Verarbeite diese Punkte und schreibe digital deine verbesserte Beschreibung zu deinem Traumhaus.

Du reichst deine eigene Skizze, deine Beschreibung, sowie deinen Erfahrungsbericht übers Traumhaus deiner Partnerin/deines Partners am Ende dieser Stunde auf Papier ein.





Anhang J: Begleitmaterial zum 2. Entwurf für die deutsche Praxis

Unterrichtsvorbereitung

Gruppe: 4 HAVO (24 Schüler)
Thema: Wohnraum - Wohntraum
Stundenanzahl: 4

Schritt 1:

Als Ziele und Kernbegriffe in der Unterrichtsreihe werden gewählt:

„Am Ende dieser Unterrichtsreihe können die 4-HAVO-Schüler ihr eigenes Traumhaus ausführlich beschreiben, sowie übers Lebensgefühl im Traumhaus ihres Partners/ihrer Partnerin berichten.“

- Die Schüler lernen ihr Traumhaus anhand der Konjunktionen *weil/denn/da*, sowie der Adverbien *deshalb/daher/deswegen*, ausführlich zu beschreiben.
- Die Schüler lernen den Unterschied in der Verbabfolge in Haupt- und Nebensätzen und können hierin unterscheiden.
- Die Schüler lernen anhand der Redemittel zu *Vorlieben/Abneigungen* und *Verbesserungsvorschlägen* über das Lebensgefühl in einem Traumhaus zu berichten.

Schritt 2:

Als gelungene Aufgabe dient eine Aufgabe:

- die den Erfolgskriterien entspricht.

Schritt 3:

Es wird davon ausgegangen, dass Schüler bezüglich der Kernkonzepte die folgenden alltäglichen Begriffe kennen:

- wie kausale Zusammenhänge in Beschreibungen erfolgen.
- Basiswortschatz zur Beschreibung der deutschsprachigen Wohnräumen

Schritt 4:

Kontext:

Anhand folgender Aktivitäten wird erzählt was Schüler wissen und wissen möchten auf der Basis bekannter Kontexte:

- bekannter Kontext wird eingeführt durch die Aktivierung der Vorkenntnisse.
Zur Einführung des Themas wird der Einführungstext aus der deutschsprachigen Methode verwendet. Schüler setzen sich anhand des Einführungstextes mit verschiedenen Wohnräumen auseinander und bauen ein Basiswortschatz auf.
Vorkenntnisse bezüglich der tatsächlichen Sprachaufgabe werden dadurch aktiviert, dass die spektakulärsten Traumhäuser gezeigt werden:
<https://www.youtube.com/watch?v=DZNHplxVdw>. Und dazu, dass konkrete Beispiele über <https://www.immobilienscout24.de/> angeschaut werden.

Sprachhilfe:

Anhand folgender Aktivitäten werden sowohl neue Einsichten als auch neue Begriffe sowie Formulierungen eingebracht:

- Es werden erstens verschiedene Aufgaben bearbeitet zur Einführung der deutschen Konjunktionen/Adverbien.
- Es wird Schreibhilfe geleistet indem eine Modellformulierung zur Beschreibung eines Traumhauses vorgegeben wird.



- Anhand Redemittel zu *Vorlieben/Abneigungen* und *Verbesserungsvorschlägen* wird ein Erfahrungsbericht gestaltet.

Interaktion:

Interaktion rundum diese Begriffe wird folgendermaßen organisiert:

- Beschreibungen rundum das Traumhaus werden in der Klasse gesammelt und zu zweit besprochen. Feedback wird in Zweiergruppen organisiert.

Schritt 5:

Anhand folgender Interaktions- und Schreibaktivitäten lernen die Schüler die Zielsprache selber zu verwenden:

- Beschreibung des Traumhauses sowie ein Erfahrungsbericht als Vorbereitung aufs Endniveau bezüglich Schreibfertigkeit

Bei der **formativen Evaluation** wird vor allem darauf geachtet, dass Schüler Einsicht in ihren eigenen Lernprozess bekommen anhand davon, dass die Arbeitsweise ständig evaluiert wird.

Evaluation und Schritt 1 für die nächste Unterrichtsreihe Zurückblick und Veränderungen fürs nächste Mal:





PowerPoint Präsentation

Taaltaak Kapitel 4
„Wohnraum - Wohnraum“

4 HAVO
November/Dezember 2020
BKM

„Ich kann mein eigenes Traumhaus aus eigenen Geschmackspräferenzen ausführlich beschreiben, sowie übers Lebensgefühl im Traumhaus meines Partners/meiner Partnerin berichten.“ (A2+)'

Sprachliche Ziele:
„In meiner Beschreibung kann ich sowohl die schwachen, die starken als auch die Modalverben richtig anwenden.“
„Ich kann meinem Text anhand der Konjunktionen *weil/denn/da*, sowie der Adverbien *deshalb/daher/deswegen* sinnvollen Zusammenhang geben.“
„Nach der Verwendung der Konjunktionen und der Adverbien kann ich die richtige Wortposition der Verben in Haupt- und Nebensätzen bestimmen.“

Erfolgskriterien:
„Die Beschreibung orientiert sich an existierenden Traumhäusern (über immobilienscout24) und erfolgt auf der Basis der eigenen Geschmackspräferenzen.“
„Die Beschreibung entspricht den gemeinsam erstellten Erfolgskriterien.“
„Im Erfahrungsbericht werden konkrete Beispiele von Sachen die dir gefallen genannt / sowie Verbesserungsvorschläge gemacht.“

* Vgl. SLO (2015), Taalprofielen 2015; herleide versie van Taalprofielen 2004. Omschreef: SLO.

4 vollständige Stunden zum “Taaltaak K4”

- Stunde 1
 - Nachdenken / Ordnen
- (Extra Stunde: Vertiefung Grammatik)
- Stunde 2
 - Formulieren / Schreiben
- Stunde 3
 - Selbst-Evaluation / Peer-Feedback
- Stunde 4
 - Verbessern

Spielregel:
• Aktive Beteiligung verpflichtet
• Plagiatkontrolle

Hilfsmittel: Grammatikblatt (online) Wörterbuch NL-OU (www.cultmultitend.de)

Stunde 1: Orientierungsphase

- Vorkenntnisse aktivieren
 - Rückblick „Wer wohnt wo?“
 - Hättet ihr ein Traumhaus?
- Die spektakulärsten Traumhäuser und seine Angaben im Netz
 - <https://www.youube.com/watch?v=DZhtlpsKv0w>
 - <https://www.immobilienscout24.de/>
- Konzentrieren
 - Arbeitsblatt Aufgaben 2 und 3
- Kausale Zusammenhänge im Deutschen
 - Arbeitsblatt Aufgaben 4 bis 8

Stunde 1: Orientierungsphase

Konjunktionen

Hauptsatz Milo <u>wohnt</u> gern in der Stadt.	Hauptsatz denn sie <u>hat</u> dort viele Freundinnen.
Hauptsatz Milo <u>wohnt</u> gern in der Stadt.	Nebensatz <u>weil/da</u> sie dort viele Freundinnen <u>hat</u> .

Adverbien

Hauptsatz Jonas <u>lebt</u> die frische Luft.	Hauptsatz <u>deshalb/daher/deswegen</u> <u>träumt</u> er von einem Haus auf dem Land.
---	---

Stunde 1: Orientierungsphase

Go to www.menti.com and use the code 19 93 07 7

W-Fragen zum "Traumhaus"

Stunde 1: Orientierungsphase (Nachdenken/Ordnen)

- Zum Schluss ...
 - Was hältst du von dieser Arbeitsweise?
 - Beschreibe in einem Wort wie dir diese Arbeitsweise bisher gefällt.

Stunde 2: Verarbeitungsphase

- Rückblick 1. Stunde
- Schematisieren:
 - Lies die Fragen und mache Notizen.
 - Arbeitsblatt Aufgabe 11
- Beispielformulierung von der Dozentin
 - Anhand Konjunktionen *weil/denn/da*, sowie die Adverbien *deshalb/daher/deswegen*.
- Schreiben:
 - Skizze des Traumhauses + ausführliche Beschreibung auf der Basis der gemeinsam erstellten Erfolgskriterien
 - Arbeitsblatt Aufgabe 12



Stunde 2: Verarbeitungsphase (Formulieren/Schreiben)

- Zum Schluss ...
 - Was hältst du von dieser Arbeitsweise?
 - Beschreibe in einem Wort wie dir diese Arbeitsweise bisher gefällt.



9

Stunde 3: Vertiefungsphase



- Rückblick 2. Stunde



- Selbst-Evaluation
 - Überprüfe deinen Text anhand der Checkliste:
 - Arbeitsblatt Aufgabe 13

<input type="checkbox"/>	Entspricht dein Text den Erfolgskriterien?
<input type="checkbox"/>	Gibt es einen logischen Aufbau im Text?
<input type="checkbox"/>	Passt die Bedeutung der übersetzten Wörter im Kontext?
<input type="checkbox"/>	Lies deinen Text noch einmal.
<input type="checkbox"/>	Sind alle diese Schritte für den Leser verständlich?
<input type="checkbox"/>	Sind die eigenen Geschmackspräferenzen erkennbar?

10

Stunde 3: Vertiefungsphase



- Peer-Feedback
 - Tausche deinen Text und deine Skizze mit deiner Partnerin/deinem Partner aus.
 - Arbeitsblatt Aufgabe 14



- Wie ist das Lebensgefühl im Traumhaus deiner Partnerin/deines Partners?
 - Arbeitsblatt Aufgabe 15
 - Was findest du gut?
 - Was findest du nicht gut?
 - Was sollte man verändern?

11

Wichtige Redemittel



- **Vortlieben:**
 - Mir gefällt es sehr gut in... weil... / obwohl...
 - Mir gefällt... am besten, denn...
 - ... hat mir besonders gefallen, weil...
- **Abneigungen:**
 - Es gefällt mir nicht, dass...
 - Ich finde nicht gut, dass...
 - Weniger schon finde ich...
 - ... deshalb / deswegen / daher möchte ich auf keinen Fall...
- **Verbesserungsvorschläge machen:**
 - Man sollte... verbessern. Man könnte zum Beispiel...
 - Wir vermischen eigentlich nur... / zum Beispiel...
 - Wir schlagen vor, dass... durchgeführt wird / ... zu...
 - Man könnte auch...

12

Stunde 3: Vertiefungsphase (Selbst-evaluation/Peer-feedback)

- Zum Schluss ...
 - Was hältst du von dieser Arbeitsweise?
 - Beschreibe in einem Wort wie dir diese Arbeitsweise bisher gefällt.



13

Stunde 4: Vertiefungsphase



- Rückblick 3. Stunde



- Lies das Feedback von deiner Partnerin / deinem Partner sowie den Erfahrungsbericht über dein Traumhaus.
 - Besprecht gemeinsam die Auffälligkeiten.
 - Arbeitsblatt Aufgabe 16



- Verarbeite diese Punkte und schreibe digital deine verbesserte Beschreibung zu deinem Traumhaus.
 - Arbeitsblatt Aufgabe 17



- Du reichst deine eigene **Skizze**, deine **Beschreibung**, sowie deinen **Erfahrungsbericht** übers Traumhaus deiner Partnerin/deines Partners am Ende dieser Stunde auf papier ein.

14

Stunde 4: Vertiefungsphase (Verbessern)

- Zum Schluss ...
 - Was hältst du von dieser Arbeitsweise?
 - Beschreibe in einem Wort wie dir diese neue Arbeitsweise gefällt.

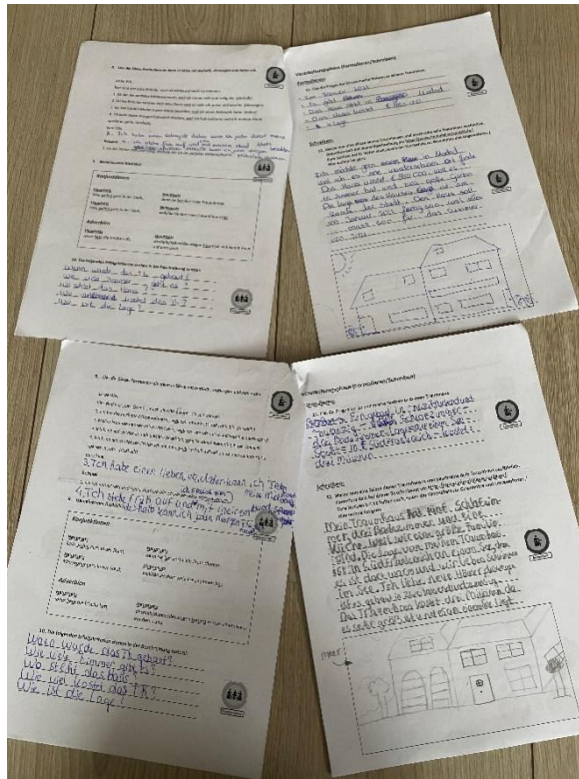


15

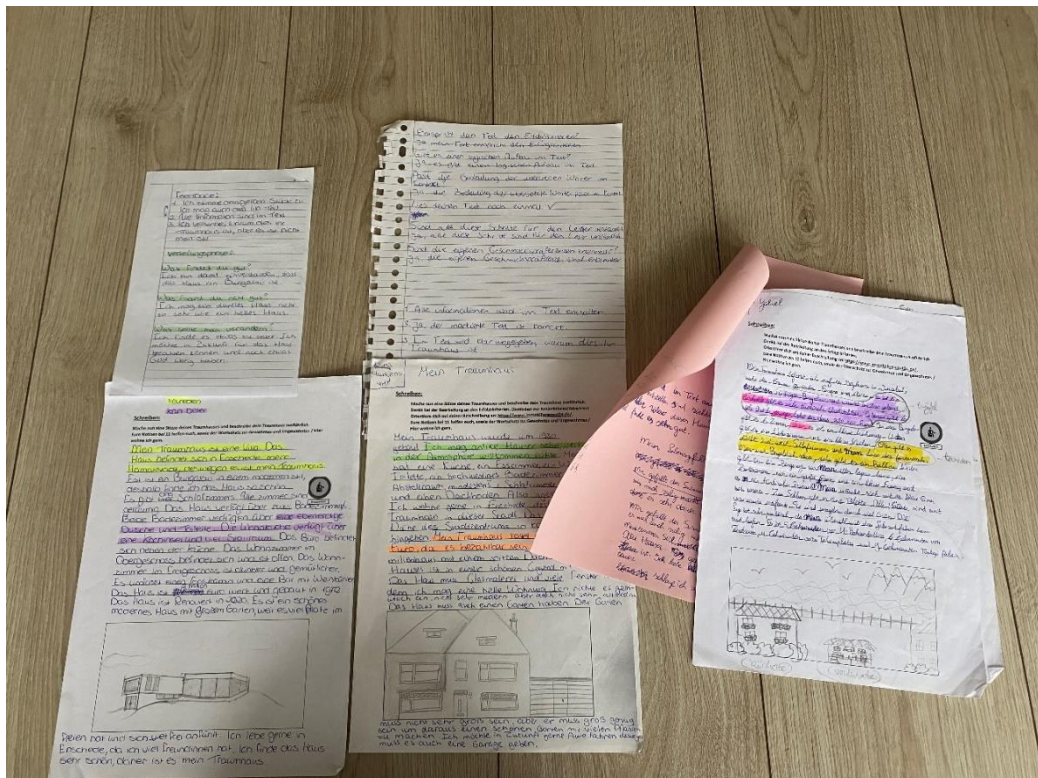


Anhang K: Beispielprodukte des 2. Entwurfs für die deutsche Praxis

Beispiele der ausgefüllten Arbeitsblätter in der Orientierungs- und Verarbeitungsphase



Beispiele der überarbeiteten Textes anhand der Vertiefungsphase





Anhang L: Informationsschreiben für (Fremd)Sprachendozent*innen

Informatie over deelname aan

GST-Masterscriptie Duits: Evaluatie van het ontwerp

Beste collega's,

in het kader van mijn Masterthesis doe ik onderzoek naar een functionele en vakoverstijgende schrijfaanpak ter verbetering van schrijfvaardigheid binnen het (moderne vreemde) talenonderwijs in 4HAVO.

Aan de hand van een „good practice” binnen het vak Duits (zie bijlage) ben ik op basis van de principes van taalgericht vakonderwijs, waarbinnen de ankerpunten context, interactie en taalsteun centraal staan, alsmede de principes van „formative assessment” op zoek gegaan naar een functionele schrijfaanpak, in de vorm van een *Taaltaak*, ter verbetering van schrijfvaardigheid.

Je wordt verzocht deel te nemen aan een groepsinterview over hoe jij het Duitse ontwerp waardeert en hoe jij de werkzaamheid van deze *Taaltaken* inschat. Daarnaast staat de vraag centraal hoe jij het ontwerp in je eigen lessen kunt toepassen.

Indien er bezwaar is tegen deelname aan het onderzoek, dan kan jij dit aangeven bij mij, m.broek@bc-enschede.nl

Evaluatie van het ontwerp

Op **maandag 14 december om 15.30u (in teams)** zou ik graag met jullie in gesprek gaan over mijn idee van een functionele en vakoverstijgende schrijfaanpak. Dit gesprek zal ongeveer 45 minuten duren. Aan dit onderzoek nemen nog 6 andere collega's deel. Het onderzoek bestaat uit een groepsinterview. Van het interview zullen geluidsopnamen worden gemaakt, die schriftelijk en geanonimiseerd worden samengevat: de geluidsopnamen worden na verwerking verwijderd. De samenvatting wordt aan je voorgelegd om te checken op feitelijke onjuistheden en voor eventuele aanpassingen. Voorafgaand aan het interview wordt je gevraagd om het ontwerp kritisch te analyseren aan de hand van een aantal aandachtspunten; dit duurt ongeveer 15 minuten.

Mijn doel van het gesprek is om jullie input in een daadwerkelijke vakoverstijgende aanpak te gieten, die we in het vervolgesprek op **dinsdag 5 januari om 15.30u (in teams)** samen zullen bespreken.

Voor verdere vragen kun je terecht bij mij, m.broek@bc-enschede.nl.



Wat gebeurt er met de verzamelde gegevens?

Jouw persoonsgegevens (naam, e-mail adres en andere privacygevoelige gegevens) worden beheerd door één persoon, Madelein Broek. Mocht je jouw persoonsgegevens willen corrigeren of laten verwijderen, dan kun je dit doen door contact op te nemen via m.broek@bc-enschede.nl. Jouw persoonsgegevens zullen niet verstrekt worden aan andere onderzoekers. Tijdens jouw deelname aan het onderzoek worden twee soorten gegevens verzameld. Het betreft (i) audio-opnames (niet-anoniem); en (ii) samenvattende transcripties hiervan. De audio-opnames (i) worden vernietigd zodra de samenvattende transcripties zijn voltooid. De transcripties (ii) worden opgeslagen en beheerd door Madelein Broek (uiteraard zonder persoons- en privacygevoelige gegevens). Hiervoor geef je je toestemming als je meedoet aan dit onderzoek.

De gecodeerde onderzoeksgegevens zullen minimaal 10 jaar bewaard worden. Daarvoor geef je ook toestemming als je meedoet aan dit onderzoek. De gegevens worden opgeslagen en bewaard op een door de Universiteit Utrecht beveiligde server. De sleutel waarmee gecodeerde gegevens naar jouw persoonlijk te herleiden zijn, wordt na afloop van het onderzoek vernietigd.



Anhang M: Schwerpunkte/ Kodierungsschema zum (Fremd)Sprachendozentenfokusgruppengespräch

Schwerpunkte/Kodierungsschema

Niet alleen vraag ik jullie om op de basis van het Duitse ontwerp te kijken in hoeverre deze bijdraagt aan meer “alignment” (samenhang tussen leerdoelen, leeractiviteiten en toetsing) in het curriculum voor de bovenbouw, ook wil ik je de vraag stellen in hoeverre jij denkt dat dit ontwerp kan bijdragen aan een verbetering van schrijfvaardigheid.

De kans is erg groot dat je veel aspecten die binnen deze Duitse aanpak centraal staan al in de vormgeving van schrijfonderwijs toepast; het lijkt me een uitdaging hoe we ervoor kunnen zorgen dat we naar een meer uniforme manier van werken/formuleren binnen ons curriculum kunnen komen.

De onderstaande tabel helpt bij het nagaan of de ontworpen taaltaak voldoet aan de elementen, die bijdragen tot meer alignment:

Onder Lernziele (leerdoelen):

Zijn communicatieve doelen / taaldoelen / succescriteria helder? En hoe?

Onder Lernaktivitäten (leeractiviteiten):

Zijn de pijlers context, interactie en taalsteun helder? Hoe zijn deze vormgegeven?

Onder Prüfung (toetsing):

Hoe wordt de voortgang gemeten? Hoe is „formative assessment” te herkennen?

Constructive Alignment	
Lernziele	- kommunikative Ziele der Unterrichtsreihe (Wohin wird gelernt / Wofür wird gelernt / Was wird gelernt?) - sprachliche Ziele - Erfolgskriterien
Lernaktivitäten	- Kontext - Explizite Sprachunterstützung <ul style="list-style-type: none"> • Orientierung (Nachdenken/Ordnen) • Verarbeitung (Formulieren/Schreiben) • Vertiefung (Selbst- und Peer- Feedback) • Vertiefung (Verbessern) - Interaktion (Dozentenrollen / Schülergruppierungen)
Prüfung	- (durchlaufende) formative Evaluation (Wie wird das Lernen gemessen?)



Angepasstes Kodierungsschema

Angestrebtes Constructive Alignment	
Lernziele	Ziele: (1) - (kommunikative) Ziele der Unterrichtsreihe - sprachliche Ziele - Erfolgskriterien
Lernaktivitäten	- Kontext - Explizite Sprachunterstützung <ul style="list-style-type: none">• (2) Orientierung (Nachdenken/Ordnen)• (3) Verarbeitung (Formulieren/Schreiben)• (4) Vertiefung (Selbst- und Peer- Feedback)• (5) Vertiefung (Verbessern) - Interaktion (Dozentenrollen / Schülergruppierungen)
Prüfung	(6) Prüfungsform - (durchlaufende) formative Evaluation
Auf Basis der Gestaltung des deutschen „Good Practices“	
Zusammenarbeit innerhalb einer (Fremd)Sprachengruppe	



Anhang N: Zusammenfassung des (Fremd)Sprachendozentenfokusgruppengesprächs

14.12.2020

- **Aufnahme des Gesprächs**
→ alle (Fremd)Sprachenkollegen sind mit der Aufnahme einverstanden. (14.12.2020)
- **Vereinbarung über Rückmeldung**
→ alle (Fremd)Sprachenkollegen sind mit der Rückmeldung einverstanden anhand der zusammengefassten Aussagen. (27.12.2020)

- Docent Nederlands, 14 jaar onderwijservaring

Ook bij het Nederlands en juist in de moedertaal van de leerlingen mist een **heldere opbouw**. Er wordt snel vanuit gegaan dat leerlingen stof al wel “gehad zouden hebben”. Kans om **schrijfproduct te verbeteren** en aan de hand van een juiste manier van **feedback** geven zeer waardevol om ook bij Nederlands in te zetten. Eigen opbrengst: Eigen PTA onder de loep nemen; hoe sluit bv. een betoog aan op eerder opgedane kennis? **Samenhang bovenbouw/onderbouw ontbreekt**.
→ Checkt 4V

- Docent Engels, 10 jaar onderwijservaring

De **duidelijkheid** die het Duitse „Good Practice” verschaft is de grootste opbrengst. Schrijfvaardigheid zorgt nl. bij leerlingen voor chaos: Hoe moeten zij beginnen? Hoe moeten zij eindigen? **Er is te weinig structuur en er wordt niet goed op voorkennis aangesloten**. **Strakke opmaak** van Duitse taaltaak biedt overzicht waarmee er met lln. naar een product kan worden toegewerkt. Elk programma wat schrijfvaardigheid betreft met zorgvuldige **opbouw met juiste grondbeginselen** kan helpen. Nu: Chaos. **Ook gemeenschappelijk ontworpen stylesheet** ten behoeve van schrijfvaardigheid kan een uitkomst zijn. **“Binas voor de talen”**
Eigen opbrengst: Hoe kan ik ervoor zorgen dat de lln. een mening hebben. Probleem 6V. Lukt niet om **mening te onderbouwen**.
→ Checkt programma 4/5V

- Docente Duits, 2 jaar onderwijservaring

Op basis van **duidelijkheid**; duidelijkheid v.w.b. de doelen kan er in stapjes naar het eindproduct worden toegewerkt. Vanuit positieve houding 2^e ontworpen cyclus ook in **eigen lessen** toegepast; **geordendheid** voor leerlingen grootste winst t.a.v. huidige werkwijze.
→ Checkt 4V



- Docente Engels, 7 jaar onderwijservaring

Ontwerp is af, erg **treffend en direct in de praktijk te implementeren**. Ook en met name in **onderbouw** taaltaak goed idee. Kan heel simpel briefje zijn familie voorstellen. **Oriëntatiefase/verwerkingsfase/Feedbackfase algemeen gaan gebruiken** en gaan visualiseren. **Engels eigen doelen** aan toevoegen. **Formulier leeg halen** en ieder vak in vakantie eigen PTA laten checken.
→ Checkt 4H

- Docente Frans, 32 jaar onderwijservaring

Hoe activiteiten worden beschreven juist ook op basis van de **pixels**, direct meegenomen in **eigen vormgeving** schrijfvaardigheid. **Basiskennis** voor taal mist vanuit onderbouw. **Doorlopende leerlijn** noodzakelijk. Per taal nuances aanbrengen. Probleem voornamelijk dat lln. moeten schrijven: **máár binnen elke taal op ander moment**. Bv. bij Frans worden dingen gevraagd, die bij NL nog niet behandeld zijn. V.a. klas 1, voorstel **zelfde onderwerpen** behandelen. Bv. informele mail; mening geven. Deze vaardigheden **moeten actueel zijn binnen de taalvakken** anders is het voor de individuele vakken energieverspilling. **Samenhang** tussen vakken kan goed worden verkregen door als **taalsecties in eigen PTA's na te gaan welke eisen worden gesteld aan schrijfvaardigheid**; door te kijken in de 2^e, in de 3^e, 4^e, 5^e. Kijken of we dat bij elkaar kunnen brengen; op zelfde moment formele brief vragen. Bv. **Duits in P1, Frans P2**; niet perse zelfde periode; wél per leerjaar. **Taaltaken** kunnen dan ook in die vorm zijn. Invullen volgens **eigen eisen**. **Beste idee afspraken maken per jaar**. Gelijktijdig in de zin **van verschuiving van bijvoorbeeld het schrijven van de formele/informele brief mogelijk**. Bv. door de formele brief te verplaatsen naar 5V etc.
→ Checkt 5V

- Docente Duits, 7 jaar onderwijservaring

Samenhang tussen vakken dient te worden bevorderd. Daarmee wordt voor leerlingen helderder. Bv. "betoog". **Waar moet betoog bij NL, FR, ENG voldoen**. Bv. inleiding/argumenten. Maar ook bij een presentatie: standardeisen aan koppelen voor alle vakken. Idee om soort van boekje te maken. Bv. **signaalwoorden**, die lln. bij alle vakken nodig hebben, i.p.v. PTA's volledig op elkaar afstemmen. Vraag: komt dit motivatie lln. en kwaliteit ten goede als kinderen voor alle vakken hetzelfde moeten doen?
→ Checkt 5V



Anhang O: Informationsschreiben für Schüler und Eltern/Erziehungsberechtigten

Informatie over deelname aan

GST-Masterscriptie Duits: Evaluatie van het ontwerp

Beste leerlingen en ouders/verzorgers,

Ik, Madelein Broek (Docente Duits) doe een onderzoek naar een functionele en vakoverstijgende schrijfmethode binnen het Moderne Vreemde Talen onderwijs. Dit doe ik vanuit de Universiteit Utrecht voor mijn Masterscriptie en voer ik uit op het Bonhoeffer College, locatie Van der Waalslaan. Aan deze schrijfmethode hebben alle leerlingen uit 4H deelgenomen. De ontworpen Taaltaken maken deel uit van het Portfolio, dat zowel in periode 1, als ook in periode 3 met een o/v/g-beoordeling beoordeeld wordt. De schoolleiding is op de hoogte en is akkoord met de uitvoering van dit onderzoek.

Jij, uw zoon/dochter, wordt verzocht deel te nemen aan een groepsinterview over hun ervaringen m.b.t. deze taaltaken. Aan dit groepsinterview nemen nog 5 andere leerlingen deel. Ik vraag je/u daarom het onderstaande s.v.p. zorgvuldig door te lezen.

Indien er bezwaar is tegen deelname aan het onderzoek, dan kan jij/u dat aangeven bij Madelein Broek (m.broek@bc-enschede.nl): jij/uw kind doet dan niet mee.

Evaluatie van het ontwerp

Je wordt verzocht deel te nemen aan een groepsinterview over jouw ervaringen met de Taaltaken binnen het vak Duits. Dit interview wordt **donderdag 15 december, om 13.30u** online in Teams gehouden en duurt ongeveer 30 minuten. Aan dit onderzoek nemen nog 5 andere leerlingen deel. Dit onderzoek bestaat uit een groepsinterview. Van het interview zullen er geluidsopnamen worden gemaakt, die schriftelijk en geanonimiseerd worden samengevat: de geluidsopnamen worden na verwerking verwijderd en de schriftelijke samenvattingen zullen worden opgeslagen en beheerd door Madelein Broek. De samenvatting wordt aan je voorgelegd om te checken op feitelijke onjuistheden en voor eventuele aanvullingen. Voorafgaand aan het interview wordt je gevraagd om een ontwerp kritisch te analyseren aan de hand van een aantal aandachtspunten; dit duurt ongeveer 15 minuten. Deelname aan dit onderzoek is geheel vrijwillig. Ook als je tijdens of na het onderzoek nog wilt afzien van deelname, kun je dit aangeven bij Madelein Broek. (m.broek@bc-enschede.nl).

Voor verdere vragen met betrekking tot het onderzoek kun je terecht bij Madelein Broek (m.broek@bc-enschede.nl) of bij haar begeleider, prof. Dr. Rick de Graaff (r.degraaff@uu.nl).



Wat gebeurt er met de verzamelde gegevens?

Jouw persoonsgegevens (naam, e-mail adres en andere privacygevoelige gegevens) worden beheerd door één persoon, Madelein Broek. Mocht je jouw persoonsgegevens willen corrigeren of laten verwijderen, dan kun je dit doen door contact op te nemen via m.broek@bc-enschede.nl. Jouw persoonsgegevens zullen niet verstrekt worden aan andere onderzoekers. Tijdens jouw deelname aan het onderzoek worden twee soorten gegevens verzameld. Het betreft (i) audio-opnames (niet-anoniem); en (ii) samenvattende transcripties hiervan. De audio-opnames (i) worden vernietigd zodra de samenvattende transcripties zijn voltooid. De transcripties (ii) worden opgeslagen en beheerd door Madelein Broek (uiteraard zonder persoons- en privacygevoelige gegevens). Hiervoor geef je je toestemming als je meedoet aan dit onderzoek.

De gecodeerde onderzoeksgegevens zullen minimaal 10 jaar bewaard worden. Daarvoor geef je ook toestemming als je meedoet aan dit onderzoek. De gegevens worden opgeslagen en bewaard op een door de Universiteit Utrecht beveiligde server. De sleutel waarmee gecodeerde gegevens naar jouw persoonlijk te herleiden zijn, wordt na afloop van het onderzoek vernietigd.



Anhang P: Vorbereitungsfragen / Kodierungsschema zum Schülerfokusgruppengespräch

Leerdoelen

1. Wordt duidelijk waar het maken van de taaltaak toe leidt?
2. Wordt uit de taaltaak duidelijk *waaróm* je deze maakt? Waarvoor je de taaltaak nodig hebt?
3. Wordt uit het materiaal duidelijk wat je precies leert?
4. Zijn de succescriteria van de taaltaak voor jou duidelijk / is duidelijk aan welke succescriteria de taaltaak moet voldoen?

Leeractiviteiten

5. Sluit de taaltaak aan op kennis die je al hebt?
6. Wordt er bij de taaltaak „taalhulp” geboden om uiteindelijk zelf te kunnen schrijven?
Denk hierbij aan opdrachten voor het formuleren maar ook aan self-feedback en peerfeedback.
Ook het aanpassen van de schrijfpdracht hoort hierbij.
7. Vindt er bij het maken van de taaltaak interactie plaats, klassikaal werken/ in duo's / in groepjes werken?
8. Wat is de rol van de docent tijdens de taaltaak? Kun je zelf op zoek naar de betekenis van de taaltaak? Of geeft de docent alle voorbeelden en antwoorden?

Toetsing

9. Hoe wordt jouw voortgang aan de hand van de taaltaak gemeten?
10. Houdt het leren na het maken van een taaltaak op?
Wat doe jij met de gekregen feedback?

Angestrebtes Constructive Alignment	
Lernziele	- (kommunikative) Ziele der Unterrichtsreihe - sprachliche Ziele - Erfolgskriterien
Lernaktivitäten	- Kontext - Explizite Sprachunterstützung <ul style="list-style-type: none"> • Orientierung (Nachdenken/Ordnen) • Verarbeitung (Formulieren/Schreiben) • Vertiefung (Selbst- und Peer-Feedback) • Vertiefung (Verbessern) - Interaktion (Dozentenrollen / Schülergruppierungen)
Prüfung	- (durchlaufende) formative Evaluation



Anhang Q: Zusammenfassung des Schülerfokusgruppengesprächs

17. Dezember 2020

- **Aufnahme des Gesprächs**
→ alle Schüler sind mit der Aufnahme einverstanden. (17.12.2020)
- **Vereinbarung über Rückmeldung**
→ alle Schüler sind mit der Rückmeldung einverstanden anhand der zusammengefassten Aussagen. (28.12.2020)

- Leerlinge 15 jaar oud, 1V/2V/3V/4H

Je leert zinnen opstellen omdat je het zelf moet doen. **Je hebt geen voorbeelden**, maar **dit en dit moet in het verhaaltje komen**. Best lastig soms maar het helpt heel erg. **Voorwaarden** zijn heel erg duidelijk aangegeven, d.w.z. de **succescriteria**.

In 3VWO kreeg je toetsen over woordjes, zinnetjes en grammatica. Nu moet je echt nadenken voordat je iets doet. Portfolio opdrachten waren er in 3VWO ook, maar dan moest je bijvoorbeeld alleen wat voorlezen. Nu moet je **toepassingsgericht op inhoud** direct in het Duits werken.

Ik kijk goed naar **feedback**. Aan de hand van feedback van leerling X kwam ik erachter dat ik niet voldoende gebruik had gemaakt van Konjunktionen en zo kon ik dat ook nog **aanpassen**. Ik wil wel voor het uiterste gaan dus probeer het meeste uit de feedback te halen. **Het léren schrijven is ontzettend leerzaam. Je moet het echt zelf doen. Zo heb ik ook het idee dat ik steeds beter word.**

- Leerlinge 15 jaar oud, 1HV/2HV/3H/4H

„Dit leer je ...” staat altijd heel duidelijk in de taalkaak. **Doel** is duidelijk en blijft ook hangen. In 3HAVO was alles uit het boek en dan krijg je een SO woordjes/zinnen. Het is nu veel handiger. Vorig jaar wel iets van portfolio, docent hielp altijd heel veel en gaf de opdracht. Nu echt zelfstandig werken aan de hand **van verschillende stapjes** en je krijgt **feedback**. Het is helemaal niet erg dat dat allemaal in het Duits is. Je moet bij taaltaken verhalen schrijven er is altijd een **context** dat aansluit op een situatie waarvoor je wat schrijft. Zo leer je veel beter zinnen maken dan leren van woorden. **Hoe meer je schrijft en ook leest hoe beter je woordenschat van Duits wordt. Je blijft echt schrijven**, dat is het verschil. Van opdrachten uit het boek leer je absoluut minder dan wat we nu doen. Bij alle vakken. Je kijkt het anders alleen na en verbetert het en dan stopt het proces.



- Leerling 17 jaar oud, 1M/2M/3M/4M/4H

Je weet hoe je het beste Duitse zinnen kunt formuleren. **Kunnen schrijven is echt belangrijk** weet ik nu. Vorig jaar MAVO toets met woorden en zinnen. Je haalde een 8 maar na twee dagen was je alles vergeten. **Bij deze taaltaken ben je weken bezig** en daardoor blijft het veel langer in je hoofd waardoor je Duitse vaardigheid beter onder controle hebt. Lessen op de **MAVO kwamen altijd rechtstreeks uit het boek**. Ik kijk meestal wel naar de feedback, **maar na een paar dagen ben ik het wel kwijt**. Ik wil altijd voor een goed, dus ik geef wel alles. Voor mij maakt het niet uit, dat ik niet veel toetsen maak. **Je kunt je schrijfvaardigheid alleen maar verbeteren door zelf zoveel aandacht eraan te besteden** en dat doe ik nu.

- Leerling 16 jaar oud, 1M/2M/3M/4M/4H

Je leert om samenhang aan te geven door woorden als „weil” en zo leer je om ook echt **in Duitsland een huis te kunnen beschrijven**. Op MAVO niets wat op taaltaak leek. Straight forward. Je leert ook hoe je een verhaal kan **opbouwen**. Op basis van de **succescriteria** moesten we de vragen verwerken in de tekst. Door te weten **hoe ik een verhaal moet opbouwen** word ik zelf ook echt beter. Ik denk dat onze schrijfvaardigheid verbetert omdat we zoveel verschillende taken hebben, **zoals ook een soort handleiding moeten maken van een flashmob**. Ook omdat de **stapjes naar de eindopdracht** toe allemaal in het Duits zijn. De verschillende soorten opdrachten helpen voor later om **later ook in het Duits te vertellen en te schrijven** en niet alleen voor nu op dit moment.

- Leerlinge 17 jaar oud, 1HV/2H/3H/4H/4H

Taaltaken sluiten aan op kennis die je al hebt: grammatica die vorig jaar is behandeld moet je nu in de vorm van een taaltaak ook echt toepassen. Laatste opdracht van taaltaak is **elkaar beoordelen** op elkaars verhaal. Kijken of je verhaal van de ander ook echt begrijpt. Je doet dit in tweetallen. Vorig jaar was het één opdracht. Bij deze opdrachten werk je naar een opdracht toe. Je moet zelf heel veel uitzoeken. **Docent geeft wel heel duidelijk de richting**. **Je werkt door allerlei kleine stapjes naar eindproduct** en maakt dit direct in het Duits. O/V/G-beoordeling; als je je best doet en je houdt je aan de opdracht, werkt het best **heel motiverend**. **Voor het inleveren van de opdrachten kijk ik goed naar de feedback** en verander ik die. Het verschil dat nu is gemaakt is echt dat het niet één opdracht is. **Je verdiept je echt in de opdracht**. Ik denk dat schrijfvaardigheid verbetert. Je leert **automatisch meer door deze toepassing**. Allerfijnst is de feedback.



Anhang R: Definitiver funktionaler und fachübergreifender Schreibansatz

Taaltaak

(1)

Datum

Periode

Onderwerp(en)

.....

Leerdoelen

Aan het einde van deze lessenserie kan ik

.....

Taaldoelen

Om de leerdoelen te bereiken heb ik kennis nodig van de volgende vakwoorden:

-

-

Succescriteria
(wie/wat/waar/waarom/hoe)

Een geslaagde opdracht voldoet aan de volgende succescriteria:

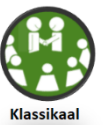
-

-

-

-

-



Klassikaal

Woordenschat

Ik maak daarbij gebruik van:

.....

Productiestrategieën
(digitale middelen; websites/
online vertalen)

Ik maak daarbij gebruik van:

.....

Eindproduct

De eindopdracht bestaat uit de volgende onderdelen:



2 Oriëntatiefase (nadenken/ordenen)



Klassikaal

2 Verwerkingsfase (formuleren/schrijven)

3 Verdiepingsfase (zelfevaluatie/peerfeedback)

A Zelfevaluatie

Check je eigen tekst op de basis van de volgende punten:

- | | |
|-----------------------|--|
| <input type="radio"/> | Voldoet jouw tekst aan de succescriteria? |
| <input type="radio"/> | Is er sprake van een logische opbouw in de tekst? |
| <input type="radio"/> | Past de betekenis van de woorden in de context? |
| <input type="radio"/> | Lees je tekst nog één keer door. |
| <input type="radio"/> | Zijn alle stappen voor de lezer van jouw tekst begrijpelijk? |



Individueel

En markeer:

- een gedeelte van de tekst waar je erg tevreden over bent
- een gedeelte van de tekst waar je over twijfelt en nog verbeterd kan worden



B Peer-Feedback

Wissel jouw tekst met je partner uit.

Check de tekst van jouw partner met behulp van de checklist:

<input type="radio"/>	Voldoet jouw tekst aan de succescriteria?
<input type="radio"/>	Is er sprake van een logische opbouw in de tekst?
<input type="radio"/>	Past de betekenis van de woorden in de context?
<input type="radio"/>	Lees je tekst nog één keer door.
<input type="radio"/>	Zijn alle stappen voor de lezer van jouw tekst begrijpelijk?



Individueel

En schrijf *tenminste twee zinnen* bij het werk van je partner:

- waarin je er op in gaat of alle informatie aanwezig is (1)
- waarin je aangeeft of je het met de gemarkeerde tekstpassages eens bent en een verbetervoorstel doet (2)

5 Verdiepingsfase (verbeteren)

Lees de feedback van je partner en bespreek samen de gemarkeerde punten.

Verwerk deze punten en schrijf je verbeterde versie.



Samenwerken

Je levert jouw verbeterde versie aan het einde van dit uur via Teams / op papier in.



Anleitung zu dem Schreibansatz

In deze handleiding vindt u informatie over de taal-overstijgende schrijfaanpak.

Aan de hand van deze taal-overstijgende aanpak, in de vorm van *Formative Assessment*, wordt **getracht** om de communicatieve leerdoelen, communicatieve leeractiviteiten en toetsing binnen uw eigen vak beter op elkaar af te stemmen. Het doel van deze schrijfvaardigheidsaanpak is, om de schrijfvaardigheid van de leerlingen in de bovenbouw te vergroten.

Het invoeren van de taal-overstijgende aanpak, die door alle collega's Moderne Vreemde Talen wordt ondersteund, biedt de mogelijkheid tot een uniformere vormgeving van het huidige **leerplan**.

Rekening moet worden gehouden met de volgende punten:

- 1) **Leerlingen dienen allereerst een goed beeld te krijgen waar zij naar toe werken.** Door expliciete aandacht te geven aan de centrale thema's, leerdoelen, succescriteria, benodigde woordenschat, productiestrategieën en het eindproduct, **wordt voor de leerlingen duidelijker wat er van hen gevraagd wordt.**
- 2) Voor de leerdoelen geldt, dat deze naast de vakdoelen (voor MVT: communicatieve doelen op basis van het ERK) ook uit de benodigde taalvaardigheid moeten bestaan. Ook vooraf gecommuniceerde succescriteria moeten onder het kopje leerdoelen met de leerlingen gedeeld worden.
- 3) Met betrekking tot de vormgeving van de *leeractiviteiten* dient rekening te worden gehouden met de volgende ankerpunten: *context*, *interactie* en *taalsteun*. Bekende context moet worden ingebracht door de activatie van voorkennis. **Interactie komt tot stand door enerzijds een variatie aan verwerkings- en toepassingsopdrachten en anderzijds door samenwerkend leren.** De opdeling van de lessen in een *oriëntatie*-, *verwerkings*- en dubbele *verdiepingsfase* geeft concrete handvatten voor het bieden van taalsteun.
- 4) Door het toepassen van zelfevaluatie en peerfeedback kan worden voorkomen dat leerlingen zich 'verstoppert', **De toegevoegde checklist biedt een handig overzicht om in de eigen lessen te implementeren. Met name in de hogere klassen is het mogelijk de checklist naar eigen inzicht in te vullen / aan te vullen met bijvoorbeeld de mate van afstemming op doel en publiek.**
- 5) **In de tweede verdiepingsfase krijgen de leerlingen de mogelijkheid om op basis van feedback hun eigen tekst te verbeteren.**



Anhang S: Beispiele der Implementierung des Schreibansatzes

Deutsches Beispiel 5 VWO

Taaltaak Kapitel 4: Umwelt und Zukunft

<u>Datum</u>	November/ Dezember 2020
<u>Themen</u>	„Umwelt und Zukunft“
<u>Lernziele:</u>	<p>Ich kann am Ende dieser Unterrichtsreihe eine Talkshow gestalten zum Thema Umwelt und Zukunft.</p> <ul style="list-style-type: none"> - einen Text zusammenfassen - eine Grafik beschreiben - das Verhältnis von Text und Grafik beschreiben - Vermutungen ausdrücken - eine Diskussion führen - eine Meinung äußern und begründen - Beispiele nennen

Erfolgskriterien

<u>Wortschatz</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Wasserverbrauch - Studium: Zukunftsforschung - Urbanes Gärtnern - Konjunktionen <i>sowohl...als auch, nicht nur ... sondern auch, entweder ... oder, weder... noch, zwar .. aber</i> - Redemittel zu den Lernzielen.
-------------------	--

Endprodukt

Ihr gestaltet eine Talkshow zu einem bestimmten Thema. Das Thema bekommt ihr von eurer Dozentin, aber als Vorbereitung zu dieser Talkshow, gibt es ein paar Lernziele die ihr erreichen sollt. Bearbeite dazu zuerst die Studienführer. Danach bearbeitet ihr die Aufgabe für das Endprodukt.



Englisches Beispiel 4 HAVO

Holidays and festivals around the world

Datum

Oktober

Periode

1

Onderwerp(en)

Holidays and festivals around the world
Student exchanges

Leerdoelen

Aan het einde van deze lessenserie kan ik een kort, eenvoudig verslag schrijven volgens een vast format

Taaldoelen

Om de leerdoelen te bereiken heb ik kennis nodig van de volgende vakwoorden:

- composition
- supporting paragraph
- argument / reason
- conclusion
- De *present perfect* tense
- De *past simple* tense



Succescriteria

(wie/wat/waar/waarom/hoe)

Een geslaagde opdracht voldoet aan de volgende succescriteria:

- De tekst heeft een opbouw met een inleiding, alinea's en een conclusie
- De tekst overtuigt de lezer van jouw mening
- Je maakt correct gebruik van de *present perfect* en *past simple* tense

Woordenschat

Ik maak daarbij gebruik van:

- Woordenschat uit Unit 1
- Expressions uit Unit 1

Productiestrategieën

(digitale middelen; websites/
online vertalen)

Ik maak daarbij gebruik van:

- Unit 1, opdracht 12 en 13
- Woordenboek

Eindproduct



Englisches Beispiel 5 VWO

A review

Datum

December / Januari 2021

Periode

2

Onderwerp(en)

Writing a review

Leerdoelen

Aan het einde van deze lessenserie kan ik
Een Engelse review schrijven over media (boek/film/serie), product (technologie/gadget) of horecagelegenheid (hotel/restaurant).

Taaldoelen

Om de leerdoelen te bereiken heb ik kennis nodig van de volgende vakwoorden:

- Preferences (likes/dislikes)
- Criticism
- Recommendation
- Reviewing a book / product / concert
an exhibition / a film / a play / a TV programme
- Reviewing a hotel / restaurant



Succescriteria

(wie/wat/waar/waarom/hoe)

Een geslaagde opdracht voldoet aan de volgende succescriteria:

- Grab the reader's attention
- Take the reader by the hand
- Divide your review into clear paragraphs
- Give your assessment
- Use a clear and concise paragraph structure
- Good use of punctuation and linking words
- Use a wide range of vocabulary

Woordenschat

Ik maak daarbij gebruik van:

- Useful language list (reader page 8+9)
- Language support page (reader page 6+7)
- *Of course reference book, page 114-119*

Productiestrategieën

Ik maak daarbij gebruik van:

Online methode Of course > Malmberg via SOM

Eindproduct

De eindopdracht bestaat uit de volgende onderdelen:

- 1 of 2 oefenreviews voor in het Language portfolio (feedback van docent via SOM).
- 1 afsluitende PTA toets in toetsweek periode 2 (SE cijfer 15%, 60 min., herkansbaar).



Französisches Beispiel 4 HAVO

Ecrire une rédaction

Datum

Januari/Februari

Periode

3

Onderwerp(en)

améliorer le lycée / la cantine

Leerdoelen

Aan het einde van deze lessenserie kan ik:
- schriftelijk mijn mening geven onder
onderwerpen uit mijn belevingswereld (A2)
- gebruik maken van eenvoudige voegwoorden
(A2)
- plichten en wensen uitdrukken en daarbij
gebruik maken van de juiste werkwoorden

Taaldoelen

*Om de leerdoelen te bereiken heb ik kennis nodig
van de volgende vakwoorden:*
- gebruik van *Il faut*
- gebruik van de *conditionnel*

Succescriteria
(wie/wat/waar/waarom/hoe)

*Een geslaagde opdracht voldoet aan de volgende
succescriteria:*
- ongeveer 100 woorden
- Correct gebruik *Il faut*
- Correct gebruik van de *conditionnel*
- Informatie is duidelijk te begrijpen
- Informatie is geordend in alinea's



Klassikaal

Woordenschat

Ik maak daarbij gebruik van:
- les langue-o-thèques
- Tâches préparatoires.

Productiestrategieën
(websites/ online vertalen)

Ik maak daarbij gebruik van:
- l'fiche d'évaluation
- Woordenboek

Eindproduct

Tu vas écrire une rédaction sur les règles et sur la cantine de ton lycée. En écrivant la rédaction, tu exprimes ton opinion sur la situation actuelle et tu donnes quelques conseils pour améliorer le lycée et sa cantine.

- Schrijf je verhaal in ongeveer 100 woorden.
- Bedenk eerst wat je allemaal wilt schrijven. Noteer dat in steekwoorden.
- Groepeer je steekwoorden naar drie onderwerpen. Dit worden je alinea's.
- Werk vervolgens je woorden uit tot zinnen.



Nederländisches Beispiel 4 VWO

Taalkaak argumenteren

<u>Datum</u>	Januari/Februari
<u>Periode</u>	3
<u>Onderwerp(en)</u>	argumenteren

Leerdoelen :

Aan het einde van deze lessenserie kan ik mijn mening beargumenteren en weergeven in een argumentatiestructuur.

Ik kan beargumenteerd weergeven waarom ik bepaalde keuzes heb gemaakt. Dit kan d.m.v. feitelijke of waarderende argumenten

Taaldoelen

Om de leerdoelen te bereiken heb ik kennis nodig van de volgende vakwoorden:

- argumentatiestructuur
- argumentatieschema's

Succescriteria

Een geslaagde opdracht voldoet aan de volgende (wie/wat/waar/waarom/hoe) succescriteria:

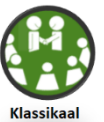
- De argumentatiestructuur is goed opgebouwd
- Er is aangegeven of er sprake is van een feitelijke of waarderend argument
- Eventueel is het argumentatieschema benoemd

Woordenschat

Ik maak daarbij gebruik van:
Signaalwoorden (want of dus)

Productiestrategieën
*(digitale middelen; websites/
online vertalen)*

Ik maak daarbij gebruik van:
Cursus 6 Argumenteren





Anhang T: Zusammenfassung des Evaluationsgespräch mit zwei Englischdozenten

26. Januar 2021

- **Vereinbarung über Rückmeldung**

→ beide sind mit der Rückmeldung einverstanden anhand der zusammengefassten Aussagen. (26.1.2021)

Empfehlungen zur Implementierbarkeit im englischen Unterricht

Bij Engels dient er gekeken te worden naar de opbouw en structuur van de lessenserie om het format effectief te kunnen gebruiken. Voorbeeld “writing a review”: is op dit moment geschreven op het eindproduct. Docenten delen naar eigen inzicht lessen in. Ene docent doet het hele boekje met de leerlingen samen en de andere docent geeft een groot deel als huiswerk op. Om format succesvol in te kunnen zetten zou de hele module onderverdeeld moeten worden in lessen per keer. Op het moment dat dit gebeurt, is het ook voor de leerlingen een stuk duidelijker wat er van hen verwacht wordt en hoe ze dit moeten aanpakken.

Empfehlungen zur Implementierbarkeit

Hoewel niet stijl van iedere docent is; in ieder geval al niet van één van de beide docenten Engels: immers dan zal van tevoren echt al helder moeten worden bepaald hoe de lessenserie gegeven wordt, zal dit de opbrengst voor de leerlingen ten goede komen. Verwarring bij leerlingen gedurende het proces kan worden voorkomen.

Empfehlungen zum Format

Taalinhoud wordt bij Engels meer gevraagd dan bv. bij Duits. Lat lijkt voor Engels, voor het product zal hoger moeten liggen met minder nadruk op specifieke woordenschat en meer geavanceerde taalfuncties. Misschien dat een kopje "taalfuncties" of iets dergelijks handig zou zijn, dingen zoals "interpunction" en "linking words" en "reference words/relative pronouns" staan een beetje raar bij "taaldoelen".

V.w.b. peer-feedback; exact een format waar sectie Engels langere tijd naar zoekt. Valt uit te breiden met hogere doelen die check woordenschat, helderheid en begrip net wat overstijgen. Wellicht de ook wat abstractere concepten zoals publiek/toon, logica/structuur, sterke/zwakke argumenten (argumenteren in het algemeen dus) etc. op te nemen.