

PROJEKT 32E

***Möglichkeiten und Grenzen
von Binnendifferenzierung
im Fach Englisch***

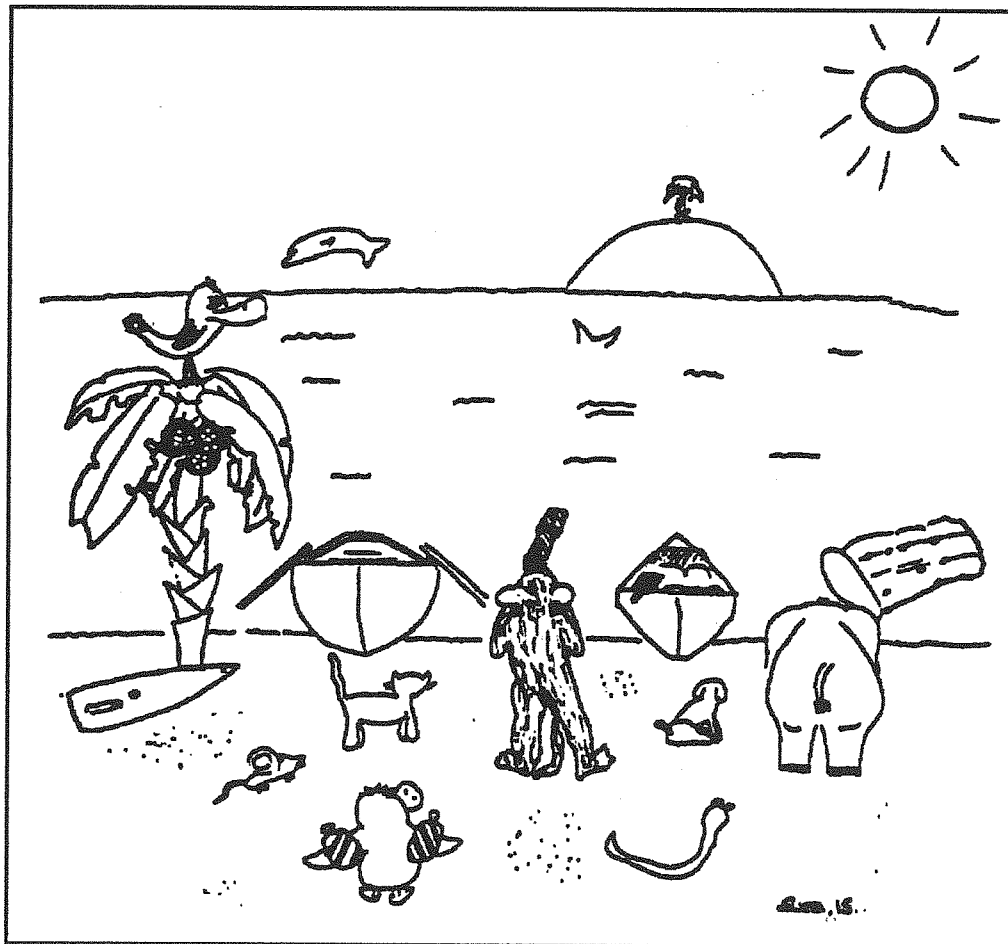
Richten Sie Ihre Fragen bitte an

Beate Vogel
LFI Bremerhaven



0471 - 590 - 2629

MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN VON BINNENDIFFERENZIERUNG IM FACH ENGLISCH



Zusammengestellt und bearbeitet von
Beate Vogel

WIS Bremen
LFI Bremerhaven

PROJEKT 32E

***Möglichkeiten und Grenzen
von Binnendifferenzierung
im Fach Englisch***

Richten Sie Ihre Fragen bitte an

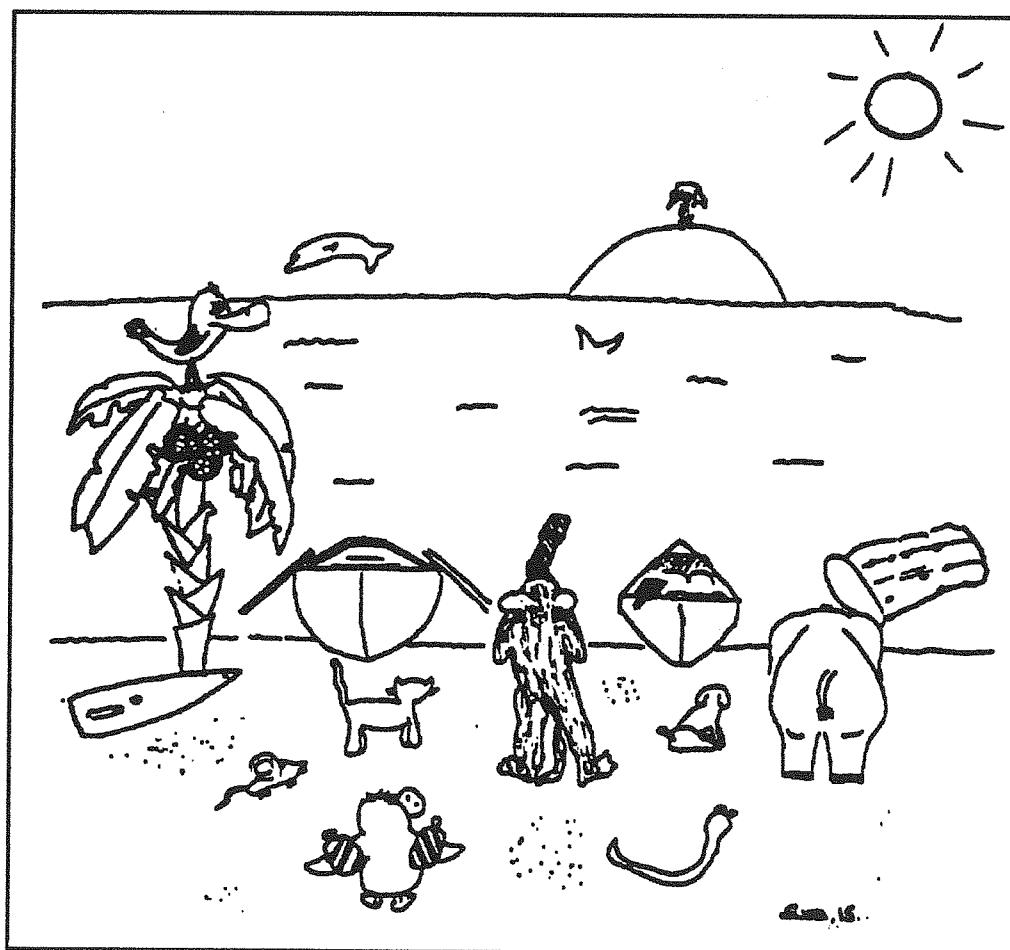
Beate Vogel
LFI Bremerhaven



0471 - 590 - 2629

SCHULBEGLEITFORSCHUNG PROJEKT 32

MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN VON BINNENDIFFERENZIERUNG IM FACH ENGLISCH



Zusammengestellt und bearbeitet von
Beate Vogel

WIS Bremen
LF Bremerhaven

0.	VORWORT	1
I.	RAHMENBEDINGUNGEN AN DEN BETEILIGTEN SCHULEN.....	2
1.	Integrierte Stadtteilschule (IS) am Leibnitzplatz , Bremen.....	2
1.1.	Schulische Bedingungen.....	2
1.2.	Persönliche Ausgangssituation.....	3
2.	IS Hermannsburg, Bremen.....	3
2.1.	Schulische Bedingungen.....	3
2.2.	Persönliche Ausgangssituation	4
2.2.1.	Eigenes Interesse an Binnendifferenzierung.....	4
2.2.1.	Die Lerngruppe.....	4
2.2.3.	Eigene Definition von Binnendifferenzierung.....	5
3.	Integrierte Gesamtschule Am Leher Markt, Bremerhaven.....	6
3.1.	Binnendifferenzierung als Unterrichtsprinzip im Schulkonzept der SALM.....	7
3.1.1.	Einstieg in das Unterrichtsprinzip Binnendifferenzierung über eine inhaltlich/methodische und organisatorische Neukonzeption der OS an der SALM durch die Beantragung eines Verfahrensversuchs.....	7
3.1.2.	Binnendifferenzierung als eine Säule des pädagogischen Konzepts der integrierten Gesamtschule Am Leher Markt.....	7
3.2.	Persönliche Ausgangssituation.....	8
4.	IS Paula-Modersohn, Bremerhaven.....	9
4.1.	Schulische Bedingungen.....	9
4.2.	Eigenes Interesse an Fortbildung in Binnendifferenzierung.....	10
4.3.	Ansprüche von Schulleitung und Kollegium.....	10
II.	KONSEQUENZEN FÜR DAS PROJEKT 32.....	11
1.	Fragestellung und Forschungsdesign.....	11
2.	Phase 1 und 2 des Forschungsdesigns: Fortbildung.....	13
2.1.	Binnendifferenzierung als ganzheitliches Konzept.....	13
2.1.1.	Fächerübergreifende Faktoren.....	15
2.1.2.	Fachimmanente Faktoren.....	17

2.2.	Drei Modelle zur Binnendifferenzierung.....	20
2.2.1.	MODELL 1: Learning Stations.....	21
2.2.2.	MODELL 2: Integrative Approach (Jigsaw technique).....	23
2.2.3.	MODELL 3: Creative Approach.....	26
III.	KONKRETE UNTERRICHTSBEISPIELE.....	30
1.	An Island and the World - Unit 1 aus <i>English Live, 5B</i>	30
1.1.	Beschreibung der Lerngruppe.....	30
1.2.	Überlegungen zur Unterrichtseinheit.....	30
1.3.	Verlauf der Unterrichtseinheit.....	31
1.4.	Beobachtungen.....	31
2.	"New York - The Big Apple" - Learning Stations, Unit 3 aus <i>English Live 4B</i>	32
2.1.	Die Lerngruppe.....	32
2.2.	Einbettung der Lernstationen in die Unterrichtseinheit.....	32
2.3.	Die Lernstationen (Learning Stations).....	32
2.4.	Die Differenzierung.....	33
2.5.	Beobachtungen.....	34
3.	"Moving West" - Unit 5 aus <i>English GB 4</i>	34
3.1.	Kurzdarstellung des Ablaufs.....	35
3.2.	Beobachtungen.....	36
4.	"Reported Speech".....	38
4.1.	Beschreibung der Lerngruppe.....	38
4.2.	Darstellung der Unterrichtseinheit.....	38
4.3.	Beobachtungen.....	41
IV.	AUSWERTUNG.....	41
1.	Voraussetzungen und Bedingungen für Binnendifferenzierung.....	41
1.1.	Übergänge.....	41
1.1.1.	Von der Primarstufe in die Orientierungsstufe (OS).....	41
1.1.2.	Von der OS in die Jahrgangsstufe 7.....	42
1.1.3.	Von der Sekundarstufe I in die Gymnasiale Oberstufe (GyO).....	42
1.2.	Arbeits- und Sozialverhalten im Unterricht.....	42

1.3. Klassenraumgestaltung.....	43
1.4. Verändertes Rollenverständnis der KollegInnen.....	43
2. Auswirkung von Binnendifferenzierung.....	44
2.1. Konkrete Auswirkungen auf den Unterricht.....	44
2.2. Veränderungen im Umgang mit KollegInnen.....	45
2.3. Veränderungen im Umgang mit Eltern und SchülerInnen.....	45
2.4. Ergänzungen.....	45
3. Zusammenfassende Antworten auf Eingangsfragen.....	46
4. Vorschläge, Empfehlungen, Hinweise.....	48
5. Weitergehende Konsequenzen und Forderungen.....	49
V. LITERATUR.....	50
VI. ANHANG: Materialien zur Binnendifferenzierung.....	
1. Einstieg in die Binnendifferenzierung.....	
2. Aspekte der Binnendifferenzierung.....	
3. Differentiation - List of skills: Übersicht über binnendifferenzierende Techniken in den Fertigungsbereichen.....	
4. Programmes of study – attainment targets aus dem National Curriculum.....	
5. Stoffverteilungsplan Englisch GS 8 – IS Leibnitzplatz.....	
6. Beispiel für LEARNING STATIONS - Stufe 8: “New York – The Big Apple”, English Live 4B, Unit 3.....	
7. Beispiel für E/G-Niveau Differenzierung in Stufe 9: „Reported Speech“.....	
8. Beispiel für E/G-Niveau Differenzierung in Stufe 10: “Couch Potatoes and All-Rounders”, English Live 6B, Unit 1.....	
9. Beispiel für ein JIGSAW zum Wortschatzfeld "House" - Stufe 7.....	
10. Beispiel für ein JIGSAW zur Textarbeit “Girl Against the Jungle” – Stufe 8.....	
11. Beispiele für Arbeitspläne zum “Past perfect” und zu “If-clauses” - Stufe 8.....	
12. Skills-orientierte Beispiele zur Binnendifferenzierung	
1. Listening comprehension: “Another day in Paradies” – a song.....	
2. Reading comprehension: “The Unicorn” by James Thurber.....	
3. Writing: “A picture story”.....	
4. Speaking: “School uniforms”, an interview.....	

0. VÖRWORT

Das Projekt "Möglichkeiten und Grenzen von Binnendifferenzierung im Fach Englisch" im Rahmen der Schulbegleitforschung entstand 1995 und war für einen Zeitraum von vier Jahren geplant. Im Rahmen der Sparmaßnahmen wurde das Projekt dann Anfang 1997 um das vierte Jahr verkürzt, so dass der folgende Bericht unvollständig bleibt in Hinblick auf den Aspekt der Leistungsbewertung.

Teilnehmende KollegInnen und Schulen:

1. Angelika Hinze, Integrierte Stadtteilschule am Leibnitzplatz, Bremen
2. Libby Wever-Götzel, Regine Schweitzer, Integrierte Stadtteilschule Hermannsburg, Bremen
3. Anne Schröder-Begoihn, Integrierte Gesamtschule Am Leher Markt, Bremerhaven
4. Dieter Peppel, Integrierte Stadtteilschule Paula-Modersohn, Bremerhaven
5. Glenda Straube, Kristin Volker, Integrierte Stadtteilschule Carl- Goerdeler-Straße, Bremen

Die beiden Kolleginnen der IS Carl-Goerdeler-Straße sind bereits nach einem Jahr, bzw. zwei Jahren aus persönlichen und schulischen Gründen aus dem Projekt ausgeschieden.

Das Projekt geleitet haben:

Brigitte Vater, Fachleiterin WIS Bremen,

Beate Vogel, Fachberaterin Englisch LFI Bremerhaven, WIS Bremen

unter wissenschaftlicher Beratung von Dr. Dietrich Vater, SZ Koblenzer Straße Bremen

Juli, 1997

I. RAHMENBEDINGUNGEN AN DEN BETEILIGTEN SCHULEN

1. Integrierte Stadtteilschule am Leibnizplatz *Angelika Hinze*

1.1. Schulische Bedingungen

Unsere Schule hat am 16.5.94 folgende Grundsätze zur Differenzierung verfasst:

1. Umfassende Förderung der einzelnen SchülerInnen, gezieltes soziales Lernen und Integration sind zentrale Prinzipien der Unterrichtsgestaltung und unseres Schullebens überhaupt.
2. Besonders durch innere Differenzierung soll versucht werden, der individuellen Leistungsfähigkeit, den unterschiedlichen Begabungen, den besonderen Neigungen und Interessen, den speziellen Lernbedürfnissen und Lernschwierigkeiten der einzelnen SchülerInnen gerecht zu werden.

3. Offene Lernsituationen, wie sie bei Wochenplanarbeit, Freiarbeit und Projektarbeit entstehen, werden zentrale Merkmale des Unterrichts. Dabei kann Projektarbeit sowohl binnendifferenzierend als auch äußerlich differenzierend eingesetzt werden.

Diese Ziele zusammen mit den Vorgaben der KMK ergeben zur Differenzierung folgende Grundprinzipien und organisatorische Ausformungen:

1. Als grundsätzliches Unterrichtsprinzip ist die Binnendifferenzierung Anspruch an jeden Unterricht.
2. Die Differenzierung in Leistungsniveaus erfolgt entsprechend den Vorschriften der KMK. Dabei soll die Gruppierung in Leistungsniveaus in äußerer Differenzierung erfolgen, soweit sich nicht inhaltlich oder pädagogisch begründet innere Differenzierungsformen in zeitlich begrenzten Abschnitten als gleichwertig oder erfolgreicher darstellen.
3. Bei der jeweiligen Ersteinstufung entscheidet der Elternwille über die Leistungsgruppenzuordnung. Eine binnendifferenzierte Phase zur Findung der individuell angemessenen Leistungsebene mit Beratung geht dem voraus.
4. Die Organisationsform für äußere Differenzierung beruht auf dem Prinzip der Partnerklassen, d.h. je zwei Klassen bilden zwei Niveaugruppen.
5. Wenn die Niveaugruppen sehr unterschiedlich groß sind, kann die Stundenorganisation mehrerer Klassen im Band (=Parallelisierung von Klassen) nötig werden.

6. Niveaugruppen haben immer jeweils eine(n) verantwortliche(n) Lehrer(in).

Im 7. Schuljahr (93/94) waren wir dann mit Anweisung von der Schulaufsicht gezwungen, die KMK-Richtlinien zu erfüllen und die SchülerInnen in Erweiterungs- und Grundkurs-SchülerInnen einzuteilen. Es wurden 2 x 2 Teamklassen gebildet (7a,d u. 7b,c), für die die 4 Englischstunden pro Team parallel lagen. Für die 2 Teamklassen gab es 2 Englischlehrer, die entweder im Klassenverband oder bei Bedarf im G- oder E-Kurs unterrichteten, wobei vorher festgelegt wurde, wer welchen Kurs übernahm. Die Möglichkeit eines Kurstausches für die Lehrer sollte allerdings gewährleistet sein. Die Planung der Units und die Vorbereitung des Materials zur Binnendifferenzierung

sowie der Klassenarbeiten erfolgten im Team. Grundlage dafür war bis zum Ende des 8. Jahrgangs das Buch English G 4A, Cornelsen. Seit dem Schuljahr 95/96 benutzen wir als Lehrwerk English live, 5B, Langenscheidt-Longman, das mehr Möglichkeiten für binnendifferenziertes Arbeiten bietet.

1.2. Persönliche Ausgangssituation

Als unser Projekt 32 1994 begann, unterrichtete ich schon drei Jahre (seit der 5. Klasse) die Lerngruppe, in der ich Möglichkeiten und Grenzen von Binnendifferenzierung erforschen wollte. Der Erhalt der stabilen Lerngruppe bis zur 10. Klasse ist ein wesentlicher Bestandteil unseres Schulkonzepts, das ich mit entwickelt habe. Kooperative Kompetenzen und Kompetenzen zum selbständigen, eigenverantwortlichen Lernen können meines Erachtens nur in einem stabilen System funktionieren, in dem sich die SchülerInnen mit ihren Fähigkeiten und Schwächen aufgehoben und akzeptiert fühlen. Mit den Arbeitsformen und -mitteln, wie Projektarbeit, Team- und Gruppenarbeit, Präsentation von Ergebnissen, Nutzen von Hilfsmitteln und -personen, die binnendifferenziertes Arbeiten erst möglich machen, waren die SchülerInnen in den 3 Jahren schon weitgehend vertraut gemacht worden. Da ich sah, wie positiv sich bis dahin die Zusammenarbeit von leistungsstarken und -schwachen SchülerInnen auf den individuellen Lernzuwachs, das Lernklima und Sozialverhalten ausgewirkt hatte, war ich stark daran interessiert, dieses Unterrichtsprinzip weiter zu verfolgen und methodisch-didaktisch zu verbessern, um eine optimale Förderung der SchülerInnen zu erreichen. Ich wollte gemeinsam mit KollegInnen des gleichen Schultyps Erfahrungen über Schwierigkeiten und Grenzen austauschen, um eventuell Lösungsmöglichkeiten oder neue Ansätze zu finden. Aus diesen Gründen war die Mitarbeit im Projekt 32 für mich von großer Bedeutung. Ich versprach mir davon eine Hilfestellung bei der Reflexion meiner und der pädagogischen Prinzipien unserer Schulform.

2. IS Hermannsburg, Bremen

Libby Wever-Götzel, Regine Schweitzer

2.1 Schulische Bedingungen

Die IS Hermannsburg hat sich im Laufe von sechs Jahren von einem traditionellen Schulzentrum der Sekundarstufe I zu einer integrierten Stadtteilschule entwickelt. Der Schulstandort in einem sozialen Brennpunkt Bremens sowie der hohe Ausländeranteil an der Schule hatten eine veränderte Schulstruktur notwendig gemacht. Initiiert durch die äußeren Bedingungen entwickelte sich zunächst in der Schulleitung der Gesamtschulgedanke.

Diese Idee wurde in ein traditionelles Kollegium getragen, das sich dann über mehrere Jahre - auch mit entsprechender Fluktuation - mit der Gesamtschulidee auseinandersetzte.

Schrittweise fand die Differenzierung Eingang in den Unterricht (zunächst die äußere Differenzierung nach E (erweitert)- und G (Grund)- Kursen in integrierten Klassen).

An der Schule werden etwa 480 SchülerInnen in 25 Kleinklassen mit maximal je 20 SchülerInnen unterrichtet; darunter sind ca. 30 % Ausländer-, Aus- und Übersiedlerkinder. Im Prinzip bleiben alle Klassen vom 5. - 10. Schuljahr in ihrer Lerngruppe stabil. Vom 8. Jahrgang an sind immer zwei Klassen aus Gründen der flexiblen Differenzierung in den Fächern Englisch, Deutsch und Mathematik paarweise gekoppelt.

2.2. Persönliche Ausgangssituation

2.2.1. Eigenes Interesse an der Binnendifferenzierung

Nach langjähriger Unterrichtserfahrung im Fach Englisch, dem Einsatz in OS, H und RS, dem Unterricht mit zahlreichen Lehrwerken in allen Schulstufen, entwickelte sich bei uns zunehmend die Erkenntnis, dass gerade die Sprachvermittler in den ersten Unterrichtsjahren eine " Allein-Unterhalterfunktion" bestreiten. Die SchülerInnen lernten fast ausschließlich vom Lehrer, seltener mit ihm und ganz wenig von den MitschülerInnen.

Im traditionellen Sprachunterricht waren Reihen - und Partnerübungen verbreitet, Partner- und Tischgruppenarbeit, bei denen die SchülerInnen auch binnendifferenziert voneinander profitieren konnten, hatten jedoch noch nicht Eingang gefunden. Die Arbeit im SchülerInnenteam war selten gewünscht, weil dort keine eindeutige Eigenleistung erkennbar war. Der Unterricht in der Hauptschule wurde zunehmend schwieriger, wenn nicht gar unmöglich, der Unterricht in den Realschulklassen durch die hohen Klassenfrequenzen und SchülerInnen, die deutlich überfordert waren, sehr schwerfällig. Die Unterrichtsarbeit in der Hauptschule wurde gleichgesetzt mit " viel Aufwand - wenig Ertrag " und war von Jahr zu Jahr weniger begehrt. Schon in den vergangenen Jahren wurde die Effektivität eines derartigen Unterrichts immer wieder in Frage gestellt, während sich die vermeintliche " SchülerInnenelite " auf den Gymnasien nicht mit derartigen Problemen auseinandersetzen hatte.

Es wurde deutlich, dass eine Form gefunden werden musste, um die SchülerInnen aller Begabungsstufen optimal zu fördern, dass versucht werden musste, diese u.a. in Tischgruppen und binnendifferenziert voneinander profitieren zu lassen und sie ihren Begabungen und Fähigkeiten entsprechend zu fördern. Die IS Hermannsburg bot die Möglichkeit, diese Vorstellungen zu realisieren.

2.2.2. Die Lerngruppe

Die Lerngruppe des 8. Jahrgangs besteht aus 19 SchülerInnen, 11 Jungen und 8 Mädchen. Alle SchülerInnen sprechen gut deutsch und kennen sich seit dem 5. Schuljahr. Ein FachlehrerInnenwechsel nach Klasse 7 fand nicht statt, daher entfielen Anfangs- und Eingewöhnungsschwierigkeiten bei SchülerInnen und LehrerInnen.

Der ursprüngliche Verband hatte sich im 5./6. Jahrgang als höchst problematisch dargestellt. Die SchülerInnen waren wenig tolerant im Umgang miteinander und teilweise im privaten Bereich heftig zerstritten, so dass Kommunikation und Kooperation sehr erschwert wurden. Der Unterricht wurde phasenweise frontal durchgeführt. Tischgruppenarbeit, die an der IS Hermannsburg als eine Form des sozialen und auch lehrerunabhängigen Lernens betrachtet wird, ließ sich als Unterrichtsform für den binnendifferenzierten Sprachunterricht im 7. - 10. Jahrgang noch nicht durchführen.

Drei leistungsstarke SchülerInnen waren aufgrund dieser Situation ganz stark bestrebt, ihr Wissen nur für ihren individuellen Gewinn einzusetzen, waren sie lustlos, stagnierte der Unterrichtsverlauf. Am Ende des 6. Schuljahres verließen 5 SchülerInnen aus verschiedenen Gründen die Schule, 5 ausgewählte SchülerInnen aus einer aufgelösten Parallelklasse kamen hinzu. Die Klassenlehrerin startete einen erneuten Versuch mit Tischgruppenarbeit, bei der 4-6 SchülerInnen einer heterogenen Tischgruppe sich im Unterricht lehrerunabhängig ihren Fähigkeiten sich gegenseitig fördern konnten.

Diese weitgehend lehrerunabhängige Arbeitsform ist u.a. eine Voraussetzung für binnendifferenzierten Sprachunterricht, da SchülerInnen des G- und E-Niveaus miteinander effektiv Unterrichtsstoff erarbeiten sollen.

Abschließend kann gesagt werden, dass die SchülerInnen sich nun um einen fairen Umgang miteinander bemühen. In der heterogenen Gruppe dominiert die gegenseitige Akzeptanz, die Bereitschaft zu binnendifferenzierter Tischgruppenarbeit ist vorhanden genauso wie der uneingeschränkte Wille, Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten vorzustellen.

2.2.3. Eigene Definition für Binnendifferenzierung

Wie alle anderen Kollegen an der Schule mussten wir ohne fachliche Vorbereitung in einer integrierten Klasse unterrichten.

Zunächst bedeutete die Binnendifferenzierung für uns hauptsächlich eine nach Quantität; die "E-SchülerInnen" machen alles, die "G-SchülerInnen" etwa die Hälfte. Erst durch längere eigene Beobachtungen und Anregungen von der SBF-Fachgruppe Englisch wurde uns deutlich, wieviel unterschiedliche Lernstrategien bei SchülerInnen beider Lernniveaus vorhanden sind und dass vielmehr eine Differenzierung nach Lernertyp und weniger nach Menge zu erfolgen hat.

Nach anfänglichem Optimismus tauchten bei uns - wie bei vielen Kollegen in der Fachkonferenz Englisch - in der 2. Hälfte der 7. Klassen Zweifel auf, wie lange ein binnendifferenzierter Unterricht, der allen SchülerInnen gerecht wird, zu leisten ist.

Zu Beginn der Arbeit in der Fachgruppe Englisch der Schulbegleitforschung waren wir der Meinung, dass eine erfolgreiche Binnendifferenzierung im äußersten Falle bis Mitte des 9. Schuljahres praktiziert werden könne.

3. Schule Am Leher Markt, Bremerhaven

Anne Schröder-Begoihn

3.1. Binnendifferenzierung als Unterrichtsprinzip im Schulkonzept der Schule Am Leher Markt

3.1.1. Einstieg in das Unterrichtsprinzip Binnendifferenzierung über eine inhaltlich / methodische und organisatorische Neukonzeption der OS an der SALM durch die Beantragung eines Verfahrensversuchs

Mit Beginn des Schuljahres 1988/89 lief an der Schule Am Leher Markt in Bremerhaven der Verfahrensversuch "Kleingruppen in der Orientierungsstufe" an. Der Versuch wurde von der Schulkonferenz einstimmig beschlossen und vom Schulamt für die Dauer von 3 OS-Durchgängen genehmigt.

Ziel dieses Versuchs war es,

- * in kleinen Klassen (maximal 18 SchülerInnen)
- * unter Beibehaltung der geltenden Stundentafel für die OS (SchülerInnenstunden)
- * bei Verzicht auf Halbgruppenunterricht
- * anstelle der gleitenden Differenzierung

Binnendifferenzierung als durchgehendes Prinzip der Unterrichtsgestaltung zu erproben.

Dieser Verfahrensversuch wurde wissenschaftlich begleitet. Beobachtungen, Einschätzungen, Ergebnisse dieses Versuchs sind nachzulesen in Melitta Gerich: „*Der Himmel über der Schul-Wüste: Die kleine Klasse?*“ Bremerhaven, April 1991.

„Unter Binnendifferenzierung verstehen wir, dass im Unterricht einzelnen SchülerInnen oder Gruppen unterschiedliche Lernangebote zum jeweiligen Unterrichtsinhalt zur Verfügung gestellt werden. Diese Lernangebote stellen unterschiedliche Anforderungen. Sie sollen das jeweilige Leistungsvermögen, die Vorkenntnisse, das Arbeitstempo, spezielle Erfahrungen, Neigungen und Interessen aufnehmen, ansprechen und vertiefen. Die Lernangebote können sich in Art und Umfang der zu bearbeitenden Aufgaben, im Schwierigkeitsgrad, durch Art und Ausmaß der zur Verfügung gestellten Hilfen, durch den Grad der den SchülerInnen zugebilligten und zugetrauten Selbständigkeit, durch Handlungskompetenz und Selbstbestimmtheit unterscheiden.“

Die Verwirklichung der Binnendifferenzierung bedingt sichtbare Veränderungen in der Organisation und Gestaltung des Unterrichts, z.B.:

- eine Beschränkung frontaler Unterrichtsweise auf ein notwendiges Mindestmaß
- einen Klassenraum, in dem viele Angebote zu finden sind, die die unterschiedlichen Lernzugänge der SchülerInnen berücksichtigen
- Einräumen verschiedener Zeiten am Unterrichtsvormittag, in denen differenziertes Arbeiten stattfindet
- die regelmäßige Aufbereitung der durchzuführenden Unterrichtseinheiten in der Form, dass

- a) der Schüler die Möglichkeit hat, zwischen schwierigen und leichteren Aufgaben zu wählen,
 - b) dem Schüler so viel Zeit zur Verfügung gestellt wird, wie er seinem Arbeitstempo entsprechend für die Bearbeitung benötigt
 - c) dem schnelleren Schüler sinnvolle Zusatzaufgaben angeboten werden können
 - d) Lernformen angeboten werden, die die unterschiedlichen Lernkanäle der SchülerInnen berücksichtigen.
- (aus SALM, Antrag zur Fortführung des Verfahrensversuchs 'Kleingruppen in der Orientierungsstufe', Bremerhaven, 1993)

3.1.2. Binnendifferenzierung als eine Säule des pädagogischen Konzepts der Integrierten Gesamtschule Am Leher Markt

Aufgrund der positiven Erfahrungen, die im Verfahrensversuch der Orientierungsstufe gemacht wurden, gab es von Seiten der SchülerInnen, Eltern und KollegInnen Bestrebungen dahingehend, das Konzept der OS als Leitfaden für eine einzurichtende integrierte Gesamtschule von Klasse 7 -10 zu sehen.

Die Umwandlung der Schule Am Leher Markt in eine integrierte Gesamtschule erfolgte mit Beginn des Schuljahres 1994/95.

Durch die Umwandlung stehen wir nun sowohl in der Orientierungsstufe als auch in den darauf folgenden Klassenstufe 7 - 10 folgender Situation gegenüber:

In allen Klassen sollen Kinder

- * mit unterschiedlicher Sozialisation
- * mit unterschiedlichem Leistungsvermögen
- * mit unterschiedlicher Lernmotivation
- * mit unterschiedlichen Kenntnissen, Interessen und Sozialerfahrungen
- * mit unterschiedlicher Muttersprache und Kultur

zusammen lernen.

Damit Lernen unter diesen Bedingungen erfolgreich verlaufen kann, muss die Unterschiedlichkeit der SchülerInnen in der Unterrichtsgestaltung Berücksichtigung finden.

Eine Möglichkeit, der pädagogischen Zielsetzung unserer Arbeit möglichst nahezukommen, nämlich

- Misserfolge des einzelnen Schülers / der einzelnen Schülerin weitgehend vermeiden zu helfen,
- die Lernbereitschaft durch Ermutigung zu stärken,
- das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln,
- ihn / sie zu selbständigen und begründeten Entscheidungen zu befähigen,
- ihm / ihr im Unterricht einen Spielraum für Handlungsmöglichkeiten, für Initiativen und für selbstbestimmtes Lernen zu gewähren,
- alle SchülerInnen fachlich und sozial zu fördern und zu fordern,

sehen wir in der Verwirklichung eines binnendifferenzierten Unterrichts.

Für die Schule Am Leher Markt gilt es, im Rahmen des pädagogischen Konzepts für die integrierte Gesamtschule in den Klassen 7 - 10 vor allem in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Mathematik, Welt/Umwelt und Naturwissenschaften Formen von Binnendifferenzierung zu entwickeln und zu erproben.

Äußere Fachleistungsdifferenzierung mit räumlicher Trennung der Lerngruppen soll grundsätzlich hinter binnendifferenzierende Unterrichtsformen zurücktreten.

Die Rahmenrichtlinien der Kultusministerkonferenz für integrierte Gesamtschulen sehen vor, dass im Fach Englisch eine Leistungszuweisung zu E (Erweiterungsniveau) bzw. G-Niveau (Grundanforderungen) ab Klasse 7 erfolgen soll. Vor diesem Hintergrund wird mit Beginn der Klasse 7 auf zwei Niveaus unter Einsatz binnendifferenzierender Maßnahmen im Klassenverband gearbeitet.

3.2. Persönliche Ausgangssituation

Seit Beginn des Verfahrensversuchs in der OS der Schule Am Leher Markt unterrichte ich als Klassen- bzw. Fachlehrerin die Fächer Englisch und Deutsch binnendifferenziert. Die mit dem Verfahrensversuch einhergehende Verbindlichkeit des Unterrichtens nach dem Prinzip der Binnendifferenzierung kam mir, die ich davor an einer anderen Sek. 1 - Schule eingesetzt war, sehr entgegen. Schon damals war ich unzufrieden mit der sich nach wenigen Monaten Englisch-Anfangsunterrichts abzeichnenden Situation des Auseinanderklaffens der Leistungsschere. Insbesondere bedeutete dies ein 'Abhängen' der leistungsschwachen SchülerInnen, und deren Negativerfahrung wurde noch verstärkt durch schlechte Zensuren in nicht differenzierten Klassen- und Kurzarbeiten.

Insgesamt betrachtet möchte ich an dieser Stelle vorwegnehmen, dass ich eine Befürworterin der Binnendifferenzierung bin, und ich nach zwei OS-Durchgängen eindeutig feststellen konnte, dass meine Arbeitszufriedenheit und die der SchülerInnen wesentlich größer war als im nicht differenzierten Unterricht.

Zur Zeit unterrichte ich als Fachlehrerin in einer 9. Gesamtschulklasse Englisch, die sich aus 21 SchülerInnen zusammensetzt. Die meisten SchülerInnen unterrichte ich seit der 5. Klasse. Von den 13 Jungen und 8 Mädchen arbeiten jetzt nach Absprache mit mir und aufgrund ihrer eigenen Entscheidung im Hinblick auf mögliche Abschlüsse 11 auf E-Niveau und 10 auf G-Niveau, wobei die Bandbreite an Leistungsmöglichkeit und -fähigkeit sehr groß ist.

Relativ unproblematisch sind differenzierte schriftliche Aufgabenstellungen mit der Möglichkeit der Selbstkontrolle sowie das Arbeiten nach dem Arbeitsplan.

Als besonders schwierig empfinde ich mündliche Arbeitsphasen, die im Englischunterricht dominieren sollten, wenn sie nicht so ausgerichtet sind, dass sie in Partnerarbeit oder heterogenen Kleingruppen oder in der Gesamtgruppe im reproduktiven Bereich stattfinden.

Sobald eine Trennung nach E- u. G-Niveau innerhalb der Klasse vorgesehen ist und unterschiedliche Aufgaben aus unterschiedlichen Fertigungsbereichen oder mit stark differierenden Inhalten zu bearbeiten sind, gestaltet sich das Arbeiten und Unterrichten in der Lerngruppe als äußerst schwierig.

Ca. 8 SchülerInnen der Klasse haben enorme Probleme damit, sich auch bei einfachen Aufgabenstellungen zu konzentrieren, ihr Verhalten zu beherrschen, sich an Regeln zu halten, die für binnendifferenziertes Arbeiten unerlässlich sind. Aus meiner Sicht müssen deswegen in leistungsheterogenen Lerngruppen bestimmte grundlegende Bedingungen und Voraussetzungen für Binnendifferenzierung geschaffen werden, die immer aufs Neue bedacht werden müssen und auf die kontinuierlich insistiert werden muss.

Zwangsläufig klafft die Leistungsschere in jeder nächsthöheren Jahrgangsstufe weiter auseinander, so dass ein zufriedenstellender, erfolgreicher binnendifferenzierter Unterricht in leistungsheterogenen Lerngruppen mit dem Arbeits- und Sozialverhalten innerhalb der Klasse, aber auch mit bestimmten organisatorischen Sachverhalten korreliert.

4. IS Paula-Modersohn, Bremerhaven

Dieter Peppel

4.1. Schulische Bedingungen

Nach der Umwandlung der Paula-Modersohn-Schule in eine integrierte Stadtteilschule sollten folgende Leitgedanken die Neuorientierung unserer Schule bestimmen:

- Arbeit in Kleingruppen (in Klassen von 5 bis 10),
- Keine Neubildung von Klassenverbänden nach der Orientierungsstufe,
- Unterricht in Lerngruppen und Unterrichtsfächern in integrativer Form, ergänzt durch eine kontinuierliche Differenzierung nach Interesse, Fähigkeit und Leistung in bestimmten Fächern und Fachbereichen von der 7. Klasse an.
- Innere Differenzierung als beherrschendes Prinzip des Unterrichtens.

Dies bedeutete für das Fach Englisch, dass eine Fachleistungsdifferenzierung auf zwei Niveaus (Grund- und Erweiterungskurs) ab Klasse 7 vorgesehen war und ist. Für die Fachleistungsdifferenzierung werden pro Klasse 6 LehrerInnenstunden bei 4 SchülerInnenstunden eingesetzt (2+2:/2:-System), d.h. die SchülerInnen erhalten zwei Basisstunden im gemeinsamen Klassenverband und zwei Differenzierungsstunden in zwei Niveauekursen. Der G-Kurs wird vom Fachlehrer einer Parallelklasse übernommen und kann - je nach Bedarf - räumlich getrennt oder im Team-Teaching mit dem E-Kurs-Lehrer - unterrichtet werden. Auf jeden Fall musste in zwei Stunden binnendifferenziert unterrichtet werden.

Aufgrund der Entscheidung der Fachkollegen/FachkollegInnen des Projekts 32/Englisch, die Einführung von *'English Live'* an den integrierten Stadtteilschulen Bremens zu initiieren, beschloß die Fachberatung Englisch unserer Schule, im Laufe des 8. Schuljahres das neue Englischlehrwerk einzuführen. Dieses Lehrwerk war bis dahin das einzige, das binnendifferenzierte Übungen und Materialien innerhalb eines Buches anbot. Binnendifferenziertes Unterrichten - so alle FachkollegInnen - wird durch *'English Live'* erleichtert.

In den einzelnen Fachberatungen unserer Schule wurde allerdings auch festgestellt, dass kaum die materiellen Voraussetzungen an unserer Schule vorhanden sind, konsequent binnendifferenziert zu unterrichten. Es sind nicht die Mittel vorhanden, Klassenräume so zu gestalten, dass Binnendifferenzierung einfacher gemacht werden könnte.

Es fehlen Hilfsmittel wie *'listening machines'*, funktionsfähige Tageslichtschreiber, Gruppenräume, 'Arbeitsecken', Zusatzmaterialien für Übungsstunden etc.

In den Klassen des 8. Jahrgangs decken zwei Kollegen den gesamten Englischunterricht der 4 Parallelklassen ab. Die zwei Differenzierungsstunden sollten vornehmlich räumlich getrennt unterrichtet werden (aufgrund der vielen Seiteneinsteiger aus Vorbereitungsklassen). Allerdings waren mehrere Kollegen unseres Teams für eine lange Zeit krank, so dass die Doppelbesetzung in den zwei Differenzierungsstunden organisatorisch fast nie möglich war. Somit musste also zwangsläufig binnendifferenziert unterrichtet werden.

Da in den einzelnen Klassen viele 'schwache' SchülerInnen sind, war binnendifferenziertes Unterrichten nicht immer leicht, da häufig für 4 sehr unterschiedliche Niveaugruppen Materialien erarbeitet werden mussten. Die Vorbereitung für den Unterricht war dadurch sehr zeitaufwendig. Zudem wurde (aufgrund von Krankheit) die gemeinsame Planung der zwei Englischkollegen im Team immer schwieriger.

4.2. Eigenes Interesse an Fortbildung in Binnendifferenzierung

Die Arbeit mit dem Lehrwerk 'English in Action' in der Orientierungsstufe und in der Klasse 7 bestärkte mich, mehr und mehr binnendifferenziert zu unterrichten. Die vorhandenen Materialien (ausgearbeitet von Beate Vogel und anderen) zum binnendifferenzierenden Unterrichten mit 'English in Action' in der Orientierungsstufe brachten gute Ergebnisse in unseren 5. und 6. Klassen, so dass die EnglischlehrerInnen beschlossen, so weiter zu arbeiten. Bei der Erstellung von binnendifferenzierten Unterrichtsmaterialien stießen die EnglischlehrerInnen aber oft an Grenzen, weil sich viele KollegInnen überfordert fühlen, ihren gesamten Unterricht hinsichtlich Binnendifferenzierung umzustellen. Für mich stellte sich heraus, dass mir Ideen, Methoden und Handwerkszeug fehlten, um meinen Englischunterricht konsequent binnendifferenziert zu planen und zu gestalten. Es entstand der Wunsch und die Notwendigkeit, mehr Erfahrung im Bereich Binnendifferenzierung zu sammeln, um mit den geschilderten Schwierigkeiten (4 Niveaugruppen in den Klassen) routinierter umzugehen.

4.3. Ansprüche von Schulleitung und Kollegium

Viele KollegInnen hatten den Wunsch nach Fortbildung hinsichtlich Binnendifferenzierung, die ja nach unserem Konzept ein grundlegendes Prinzip des Unterrichtens an unserer Schule ist. Die Schulleitung wurde immer wieder aufgefordert, für Fortbildung in diesem Bereich zu sorgen.

Als das Schulbegleitforschungsprojekt 32 'Grenzen und Möglichkeiten der Binnendifferenzierung' entstand und für die integrierten Stadtteilschulen angeboten

wurde, förderte die Schulleitung KollegInnen der Fächer Mathematik, Englisch und Deutsch des 8. Jahrgangs auf, an diesem Projekt teilzunehmen. Da mein Fachkollege im 8. Jahrgang absolut nicht wollte und ich mein Interesse schon vorher bekundet hatte (z. B. durch Teilnahme an Konferenzen der integrierten Stadtteilschulen Bremens), bat mich der Schulleiter, in dem Projekt mitzuarbeiten.

Aufgrund meiner Mitarbeit (mit Stundenbefreiung!) wollten die KollegInnen natürlich Ergebnisse und Unterrichtsplanungen sehen, die für ihre tägliche Unterrichtspraxis relevant waren. Da während des 8. Schuljahres das Projekt fast nur aus einer Fortbildungsphase bestand, konnte ich diese Doppelfunktion nicht immer zur Zufriedenheit der FachkollegInnen unserer Schule erfüllen. Meine Multiplikatorenfunktion beschränkte sich darauf, von mir ausgearbeitete Unterrichtsmaterialien und das in Bremen bei der Schulbegleitforschung 'Gelernte' weiterzugeben. Die von KollegInnen geforderten 'Rezepte' für Binnendifferenzierung konnte ich - und wollte ich auch nicht - liefern, weil es sie so nicht gibt, da Binnendifferenzierung immer auf die zu unterrichtende Lerngruppe abzielen muß.

Positiv ist allerdings, dass die FachkollegInnen sich nicht gegen Binnendifferenzierung aussprachen, sondern alle durchaus bereit waren, neue Methoden auszuprobieren und differenzierte Materialien zu erstellen. Dies war bei der langjährigen Diskussion um die Umwandlung der Schule in eine integrierte Stadtteilschule nicht immer der Fall.

II. KONSEQUENZEN FÜR DAS PROJEKT 32

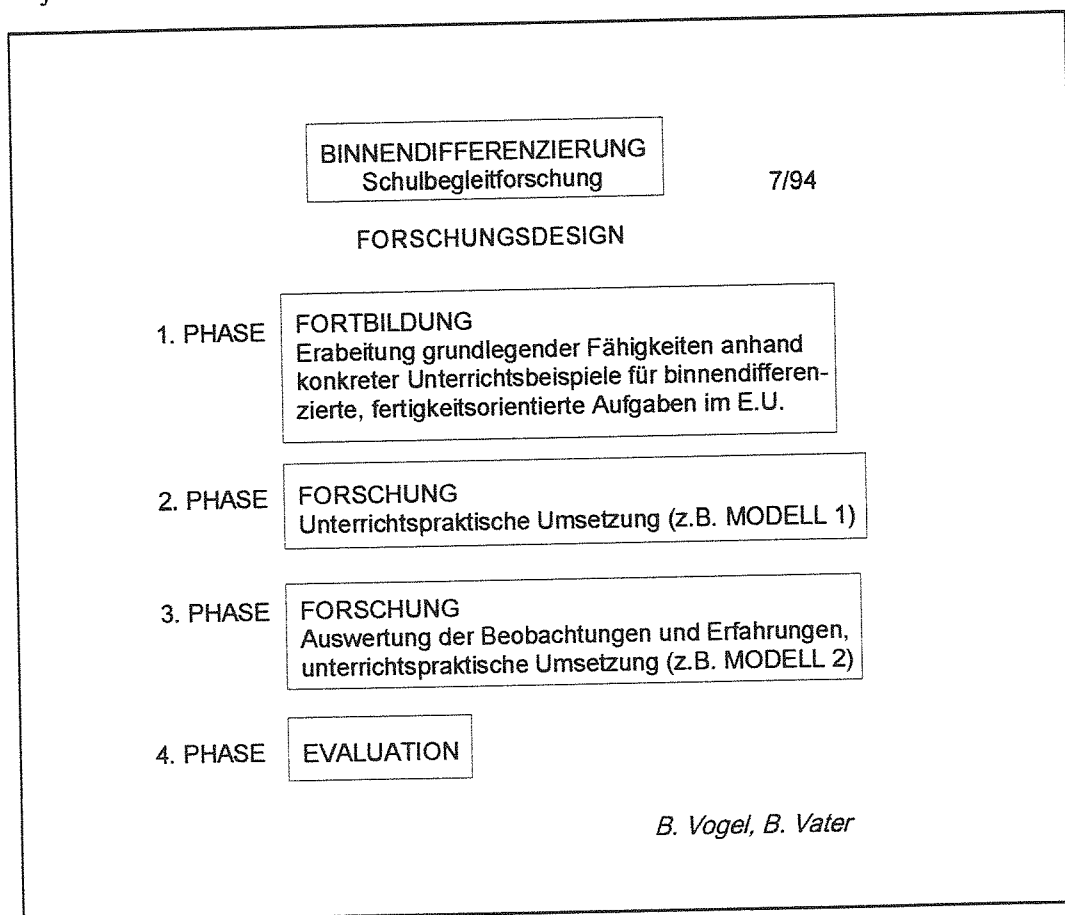
1. Fragestellungen und Forschungsdesign

Trotz der sehr heterogenen Zusammensetzung der Englisch-Gruppe und ihren unterschiedlichen schulischen Voraussetzungen gab es Überschneidungen in den Ansichten, (Vor-)Urteilen und Erfahrungen der KollegInnen zum Thema, die zu folgenden gemeinsam entwickelten Fragestellungen führten und die sich im Verlauf des Projektes als ein ständiger/wichtiger Leitfaden herauskristallisierten:

- Wie geht Binnendifferenzierung? Gibt es außer der Differenzierung nach Quantität auch noch andere Möglichkeiten?
- Wie lange kann Binnendifferenzierung systematisch durchgehalten / durchgeführt werden?
- Stehen eigener Arbeitseinsatz und Lerneffektivität in einem angemessenen Verhältnis zueinander?
- Fördert Binnendifferenzierung die schwächeren und vernachlässigt die lernstärkeren SchülerInnen?
- Kann Binnendifferenzierung die Leistungsschere auffangen?

- Schließt die äußere Fachleistungsdifferenzierung binnendifferenzierende Maßnahmen aus?
- Kann Binnendifferenzierung mit einem erhöhten Materialaufwand bei ständig zunehmenden Sparmaßnahmen überhaupt sinnvoll durchgeführt werden?
- Setzt Binnendifferenzierung eine intensivere Kooperation unter KollegInnen voraus? Wenn ja, wie kann diese initiiert werden?

Da die Klärung der ersten Frage eine wesentliche Voraussetzung für das Projekt war, wurde das folgende Forschungsdesign entwickelt, das eine erste Phase beinhaltet zur Schaffung einer gemeinsamen Basis zu Formen und Möglichkeiten von Binnendifferenzierung im Englischunterricht. Diese Phase benötigte einen Zeitraum von einem Schuljahr.



2. Phase 1 des Fortbildungsdesigns - Fortbildung

2.1. Binnendifferenzierung als ganzheitliches Konzept

"The vision of teaching ... a unitary lesson is chimeric, as we do not teach a group but 30 separate people. Because of this the problem of mixed abilities in the same room seems absolutely natural and it is the idea of teaching a unitary lesson that seems odd."

Mario Rinaluceri (PET, 9 / 1986, S. 26)

Ausgangspunkt aller Überlegungen war, dass unabhängig von der Schule oder Schulart die Vorstellung von der Gleichartigkeit einer zu unterrichtenden Klasse eine Schimäre ist.

Jede Lerngruppe ist in sich heterogen. Heterogenität im Unterrichtsprozess wird als Lernchance und als Lernpotential gesehen, die es zu nutzen gilt. Hierzu ist eine differenzierte Wahrnehmung eines jeden Schülers / einer jeden Schülerin in Bezug auf ihr Ansehen und ihre Begabungen unabdingbare Voraussetzung. Nicht Selektion ist das Ziel, sondern die Berücksichtigung und Integration aller Faktoren, die das Lernen beeinflussen.

SchülerInnen unterscheiden sich in jeder Lerngruppe in vielfältiger Hinsicht voneinander:

- nach dem Grad ihrer Motivation
- nach ihrer Kooperationsfähigkeit und Kooperationsbereitschaft
- nach Lernertyp und Grad der entwickelten Lernstrategien
- nach ihren Interessen und Neigungen
- nach ihrer Fähigkeit, selbständig zu handeln
- nach ihrem Arbeits- und Lerntempo
- nach ihrer Arbeitshaltung
- nach dem Grad ihrer Abstraktionsfähigkeit
- nach ihren Erfahrungen und ihrem Vorwissen
- nach ihrem Alter und ihrer sozialen Reife
- nach ihrer Persönlichkeit

Binnendifferenzierung in diesem Sinne wird als ganzheitliche Vorgehensweise verstanden, die

- die Kenntnis der unterschiedlichen Lernbedingungen voraussetzt,
- zum Ziel hat, diese mit in die Unterrichtsplanung einzubeziehen,
- sich vorrangig auf das WIE, WANN und WARUM wird am produktivsten gelernt konzentriert und das WAS zuordnet,
- ein großes methodisch-didaktisches Repertoire benötigt, um der Vielfalt im Unterrichtsprozess begegnen zu können.

Binnendifferenzierung ist daher keine Technik unter vielen, sondern ein pädagogisch-psychologisches Konzept. In diesem Sinne wird "language learning a return to our full powers and our full potentials."

(C. Gattegno in "Memory, Meaning & Method", Earl W. Stewick, Newbury House, 1976, S. 140)

Aus dem bisher Gesagten läßt sich folgende Definition von Binnendifferenzierung ableiten:

1. *Differentiation is the process by which curriculum objectives, teaching methods, assessment methods and learning activities are planned to cater for the needs of individual pupils.*
2. *Whether pupils are taught in sets or mixed ability groups, there will be a range of attainment and interests. The presence of bilingual pupils and pupils with SEN (special educational needs) further widens the range of attainment in class. Differentiation is essential if all pupils are to have opportunities to achieve their full potential.*
3. *Differentiation is linked to progression. An understanding of the main features of progression and detailed knowledge of pupils' attainment will help teachers plan work which matches the needs of individual pupils.*

(aus: "Choice, Autonomy, Creativity - Learner-centred approaches to differentiation", J. Buchanan, J. Ides, B. Vater, B. Vogel)

In dieser ersten Phase wurden allgemein pädagogische Kenntnisse zur Binnendifferenzierung vermittelt, methodische Prinzipien und ihre fachdidaktischen Umsetzungsmöglichkeiten erarbeitet, sowie drei konkrete Modelle als systematische und längerfristige Möglichkeit unterrichtspraktischer Realisierung entwickelt und vorgestellt.

Zu den allgemeinen Prinzipien gehören:

- AKZEPTIEREN VON LERNFORTSCHRITTEN ZU UNTERSCHIEDLICHEN ZEITPUNKTEN
- ERKENNEN, AKZEPTIEREN UND ENTWICKELN VON UNTERSCHIEDLICHEN LERNSTRATEGIEN UND ARBEITSTECHNIKEN
- LERNEN ALS GEMEINSAME ERFAHRUNG BETRACHTEN (z.B. über arbeitsteilige Verfahren / Jigsaw)
- LERNEN DURCH HANDELN
- EINBEZIEHEN DES WISSENS UND DER ERFAHRUNG DER SCHÜLERINNEN
- EINBEZIEHEN DER KREATIVITÄT
- EINBEZIEHEN SOZIALER FÄHIGKEITEN (sich gegenseitig helfen, unterstützen usw.)

- VIELFÄLTIGE LERNZUGÄNGE ERMÖGLICHEN DURCH VARIATIONSREICHE WEGE, METHODEN UND TECHNIKEN
- LERNEN ALS SELBSTVERANTWORTLICHES UND MITBESTIMMENDES HANDELN VERSTEHEN

© Beate Vogel, 1996

Die Realisierung dieser Prinzipien bedingt Reflexion und Veränderungen auf verschiedenen Ebenen:

2.1.1 Fächerübergreifende Faktoren:

- Rollenverständnis der LehrerInnen

Den Aussagen aller am Forschungsprojekt beteiligten LehrerInnen ist zu entnehmen, dass für die konsequente Durchführung von Binnendifferenzierung ein grundlegend anderes Rollenverständnis erforderlich ist als das bisher tradierte.

Übereinstimmend wurde betont, dass die Lehrkraft nicht mehr als „Alleinunterhalter/in“ auftreten könne, sondern sich stärker als Steuerungsinstanz von Lernprozessen verstehen müsse. In einem so gearteten Rollenverständnis werden von der Lehrkraft im Vorfeld unterschiedlichste Lernbedingungen, -wege und -ergebnisse vorweggedacht, um im aktuellen Unterrichtsgeschehen nicht in Hektik zu verfallen, wenn eine SchülerInnengruppe möglicherweise aus dem geplanten *didaktisch/methodischen Gleichschritt* ausbricht.

Durch eine deutliche Rücknahme des Anteils von Frontalunterricht werden Möglichkeiten eröffnet, sich auf Kleingruppen oder individuelle Lerner zu konzentrieren. Im pädagogischen Gesamtkonzept bedeutet dies jedoch auch eine Hinwendung zu variableren Sozialformen, in denen die Lernenden ein höheres Maß an Eigenverantwortung zu übernehmen haben. Dadurch entfallen auf alle Beteiligten erhöhte Anforderungen. Insbesondere haben Lehrkräfte ihre Fähigkeit zu trainieren, Unterrichtsprozesse und SchülerInnen in ihrer Vielfalt differenzierter wahrzunehmen.

- Sozial- und Arbeitsverhalten der Lerngruppe

Nach Ansicht der am Forschungsprojekt Beteiligten bedurfte es eines deutlich veränderten Sozial- und Arbeitsverhaltens aller SchülerInnen, um Binnendifferenzierung zu ermöglichen. Dabei spielte der Zeitfaktor eine nicht unerhebliche Rolle. Was zunächst mühsam in OS-Klassen 5 und 6 begonnen hatte, bzw. erst in Kl.7 gestartet werden konnte, benötigte eine Gewöhnungs-, Trainings- und Konsolidierungsphase. Blieben die dabei vertretenen Prinzipien durchgängig gültig, so waren immerhin noch zwischen 2 und 2 ½ Jahren notwendig, um das für eine erfolgreiche Binnendifferenzierung notwendige Sozial- und Arbeitsverhalten innerhalb der Lerngruppe aufzubauen.

Auch wenn in unserer gegenwärtigen Gesellschaftsstruktur der soziale Aspekt nur eine nachgeordnete Bedeutung zu spielen scheint, gingen die TeilnehmerInnen des Projektes 32 davon aus, dass für sie und ihre SchülerInnen eine soziale Kompetenz zumindest gleichrangig neben eine intellektuelle zu stellen sei. Dabei war die Erkenntnis leitend, dass in einer sich zunehmend multikulturell entwickelnden Gesellschaft, in der der schulische Schwerpunkt auf der Entwicklung überwiegend kognitiver Lernprozesse liegt, die zunehmenden Probleme eines dauerhaften und stabilen gesellschaftlichen Miteinanders nicht gelöst werden können.

Solche Überlegungen und Erkenntnisse sind nicht originär, wie nachfolgende Hinweise deutlich machen:

Innere Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung legitimiert sich nicht allein durch ihre fachleistungsfördernde Wirkung, sondern auch durch die positive und ganzheitliche Einwirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen und auf ihr Sozial- und Lernverhalten.

(Thürmann, Eike: Differenzierung - Strategien auf dem Wege zum SchülerInnenorientierten Unterricht. In: DFU, Heft 90, 4/1985).

- **Materiell-organisatorische Bedingungen**

Für eine erfolgreiche Binnendifferenzierung sind auch eine Reihe von materiellen und organisatorischen Voraussetzungen notwendig. Mit Lehrbuch, Wandtafel und Kreide allein, sowie dem guten Willen der Lehrkraft ist eine Binnendifferenzierung nicht möglich.

Soziales Lernen innerhalb einer Kleingruppe erfordert, dass in einem hinreichend großen Klassenraum Gruppenarbeitstische vorhanden sind, damit bei einem methodischen Wechsel ohne viel organisatorischen Aufwand sofort weitergearbeitet werden kann.

Ferner sollte der Klassenraum mit ausreichenden Schränken bzw. Regalen ausgestattet sein, so dass sich Materialsammlungen, Regelkästen, Aufgabenordner etc. leicht zugänglich unterbringen lassen.

Für die Gestaltung von Arbeitsmitteln wie Wortkarten, Lernspiele, Bildkarten, Collagen u.ä. benötigen alle SchülerInnen Schere und Kleber.

Um unterschiedliche Fertigkeiten zeitgleich im Klassenraum trainieren zu können, sollten neben Nachschlagewerken und anderer Literatur auch eine technische Grundausstattung vorhanden sein. Dazu zählt der 'overhead-projector' ebenso wie der Kassettenrecorder. Einige ProjektteilnehmerInnen haben gute Erfahrungen mit 'listening machines' gemacht. Diese sind abgewandelte Kassettenrecorder, an die bis zu sechs Kopfhörer angeschlossen werden können.

Unerlässlich für die Vorbereitung von binnendifferenzierenden Unterrichtsphasen ist die Möglichkeit zur Erstellung von Arbeitsblättern. Druck- bzw. Kopiermöglichkeiten müssen den Lehrkräften in ausreichendem Maß zur Verfügung stehen. Besonders der Einsatz von verschiedenfarbigem Papier für differenzierende *'Worksheets'* hat sich als erfolgreich erwiesen.

2.1.2. Fachimmanente Faktoren:

• Ziele und Inhalte

Alle ProjektteilnehmerInnen waren sich darin einig, dass ein Implikationszusammenhang zwischen Lehr/Lerninhalten und den pädagogischen wie auch fachspezifischen Zielsetzungen bestand und auch weiterhin bestehen wird. Auf Grund solcher gegenseitigen Abhängigkeiten und Bedingtheiten wurde die Binnendifferenzierung als ein mögliches Instrument angesehen, der im Unterricht zu erkennenden Komplexität Rechnung zu tragen.

Zur Zielsetzung:

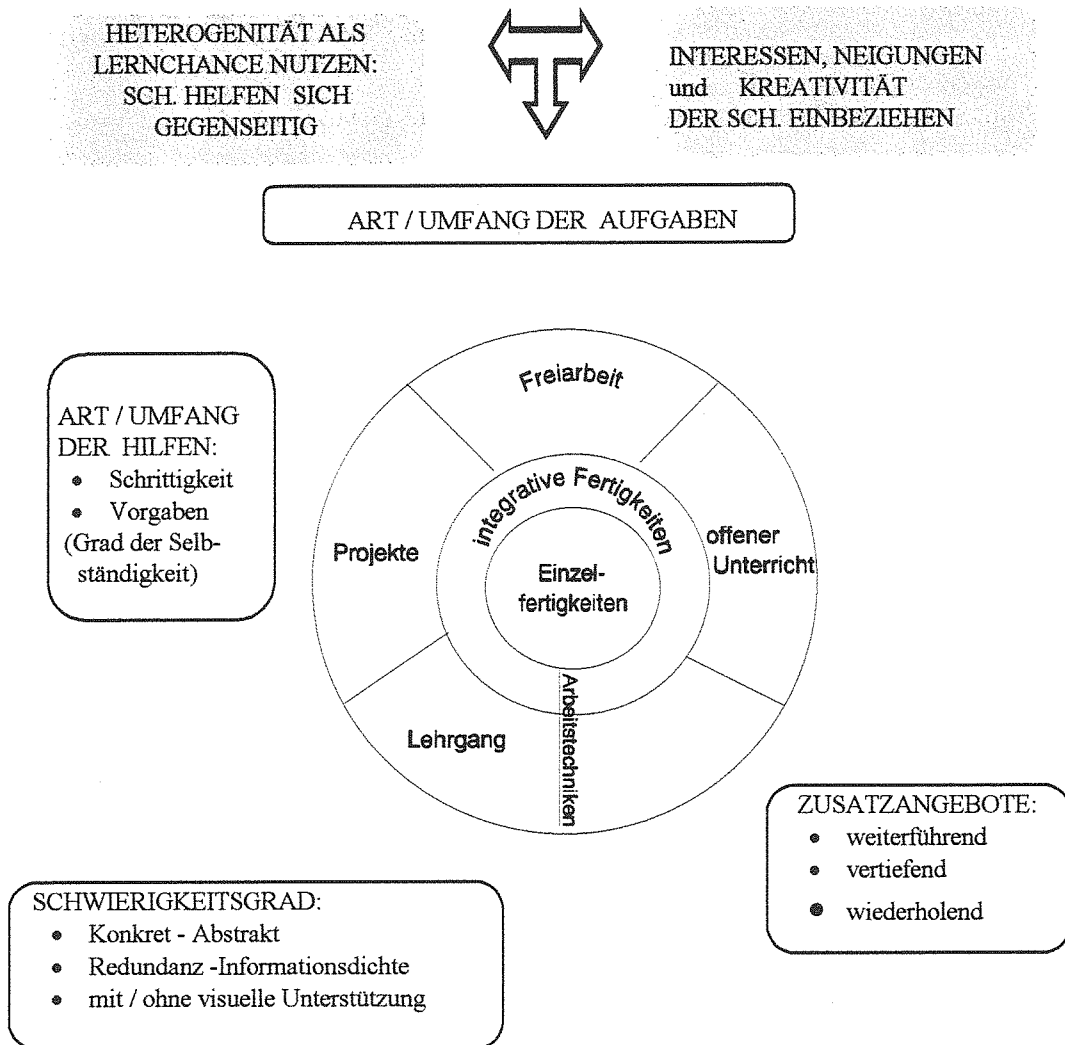
Die Unterrichtenden erkannten die Ausbildung einer *kommunikativen Kompetenz* bei ihren SchülerInnen als übergeordnetes fachspezifisches Ziel an. Diesem untergeordnet finden sich jedoch ein Bündel unterschiedlichster Teilziele auf verschiedenen Ebenen.

Grundtenor war, dass nicht jeder Lerner jedes dieser Teilziele auf gleichem Wege erreichen muss, um dem übergeordneten Gesamtziel möglichst nahezukommen.

Als wichtige Teilziele wurden erkannt:

- Linguistische Kompetenz (die Fähigkeit, Wörter mündlich oder schriftlich effektiv anzuwenden. Diese Kompetenz beinhaltet auch die Fähigkeit, mit Syntax oder Strukturen von Sprache sinnvoll umzugehen)
- Verständniskompetenz (die Fähigkeit, die phonologischen Varianten der Fremdsprache auf ihren semantischen Gehalt hin zu dekodieren)
- kulturelle Kompetenz (die Fähigkeit, das Andersartige in der Fremdsprache als gleichwertig anzuerkennen und in der Kontrastierung zur Muttersprache die fremde Kultur verstehen zu lernen)
- interkulturelle Kompetenz (die Fähigkeit, sich im fremdsprachigen Ausland situativ angemessen ausdrücken und verhalten zu können)
- kreative-produktive Kompetenz (die Fähigkeit, schöpferische Kräfte ganzheitlich für komplexere Sprachlernprozesse zu aktivieren und nutzbar zu machen).

Die folgende Skizze möge die bisher genannten Zusammenhänge veranschaulichen:



© B. Vogel

Zu den Lerninhalten:

Curricular-inhaltliche Vorgaben sowie die konkreten fachspezifischen Lerninhalte werden in der Regel im Englischunterricht weitgehend durch das verwendete Lehrwerk bestimmt. Traditionelle Lehrwerke stützen sich häufig auf eine zwei Jahrzehnte alte didaktische Konzeption. In einer solchen waren stärker differenzierte Lernangebote und vielfältige methodische Herangehensweisen oft nicht, oder nur begrenzt vorzufinden.

Die ProjektteilnehmerInnen erkannten im Verlaufe ihrer Arbeit, dass sie für ihren binnendifferenzierten Unterricht mit einem Lehrwerk konventioneller Art allein nicht auskommen konnten. Sie waren ständig auf der Suche nach adäquaten Zusatzangeboten, die ein differenzierendes Arbeiten überhaupt ermöglichten. Dieses stellte einen zeitaufwendigen und kraftraubenden Prozess dar. Aus diesem Grunde wechselten die

ProjektteilnehmerInnen in der 8. Jahrgangsstufe bzw. 9. Jahrgangsstufe zu einem Lehrwerk, das konzeptionell ein Angebot an differenzierteren Inhalten und Aufgabenstellungen integrierte. (English Live B, Langenscheidt-Longman)

• Methoden:

Ein phasenweise binnendifferenzierter Unterricht bedingt natürlich ein breiteres methodische Spektrum, als ein arbeitsgleich fortschreitender Frontalunterricht. Im Verlaufe des Forschungsprojektes wurde dies den Teilnehmern sehr deutlich, und sie erweiterten ihre eigene methodische Kompetenz in diesem Zeitraum in erheblichem Maße (vgl. Anhang, Differentiation - List of skills).

Auch unterschiedlichen Lernertypen muss durch verschiedene methodische Ansätze ein erfolgreiches Lernen ermöglicht werden. Berücksichtigt werden müssen hierbei auch Trainingsangebote, die den SchülerInnen Zugänge zu ihren individuellen Lernkanälen verschaffen. Vor diesem Hintergrund wurde erkannt, dass Binnendifferenzierung erhöhte Anforderungen an die Lehrkraft stellt.

Hierzu finden sich schon seit geraumer Zeit Hinweise in der Fachliteratur:

Dass das binnendifferenzierende Arbeiten hohe Anforderungen an die Unterrichtskompetenz der Kolleginnen und Kollegen stellt, muß hier keineswegs breit ausgeführt werden.

Tägliche Beobachtungen im Hinblick auf Lernverhalten, Lernfortschritte, Defizite und Dispositionen geben Aufschluss für die notwendigen Maßnahmen der BINNENDIFFERENZIERUNG.

(Wunsch, Christian; DFU Heft 90, 4/1988, S.17)

Als besonders wichtig erschien es den Teilnehmern die fachmethodischen Verfahren mit solchen pädagogischen Elementen zu verknüpfen, die in der Lerngruppe den Teamgeist und die Kooperationsfähigkeit förderten. Dabei wurde erkannt, dass der jeweilige Anteil pädagogischer bzw. fachmethodischer Elemente in den verschiedenen Jahrgangsstufen unterschiedlich zu sein scheint. Während in der 8. Jahrgangsstufe das Unterrichtsgeschehen noch mehrheitlich nach pädagogischen Aspekten strukturiert wurde, überwogen in der 10. Jahrgangsstufe eher fachliche Aspekte.

Beim Wortschatzlernen empfiehlt es sich, Erkenntnisse aus der Gedächtnisforschung und der modernen Lernpsychologie mit einzubeziehen (z.B. assoziatives, empathisches Lernen und ihre entsprechenden Methoden).

Alle ProjektteilnehmerInnen waren sich darin einig, die Binnendifferenzierung als durchgängiges und übergreifendes Strukturelement ihres Unterrichts anzuerkennen. Jedoch bedeutete dies nicht, dass jede Unterrichtsphase oder gar jeder Unterrichtsschritt diesem Prinzip untergeordnet war.

- Die Fertigungsbereiche

Besonders in den Phasen der Binnendifferenzierung ist der Bereich der Einzelfertigkeiten in den Blick zu nehmen. Die Entwicklung von „Study Skills“ fördert schrittweise die Selbständigkeit, da die erzielte Leistung außer von der Lehrkraft auch durch den Lerner selber eingeschätzt werden kann.

Als Fertigungsbereich lassen sich erkennen:

- Hörverstehen (rezeptiv / produktiv)
- Leseverstehen (r/pr)
- Schreibfertigkeit (r/pr)
- Sprechfertigkeit (r/pr)
- integrative Fertigkeiten

[Nähere Erläuterungen zu diesem Bereich vgl. Abschnitt 2.2.1]

- Medien und Material

Unstrittig war und ist, dass ein binnendifferenzierter Unterricht ohne einen Fundus sinnvoller Veranschaulichungsmittel nicht gut gelingen kann. Diese Mittel helfen den unterschiedlichen Lernertypen auf verschiedenen Abstraktionsebenen Lernprozesse erfolgreich zu bestehen. Für binnendifferenzierende Maßnahmen sollten folgende adäquate Materialien vorhanden sein:

- Realia, Modelle, Bilder, Photos, Zeichnungen, Symbole, Wörter auf Wortkarten.
- möglichst weitere technischen Geräte: 'listening machine' oder Kassettenrecorder, Tageslichtschreiber, Photo- oder Videokamera und evt. Zugriff auf einen PC.

2.2. Drei Modelle zur Binnendifferenzierung

Die folgenden drei Modelle zu einer strukturierten und längerfristigen Binnendifferenzierung sind von Beate Vogel und Brigitte Vater entwickelt und in der Praxis ausprobiert worden.

Alle drei Modelle basieren auf der Entwicklung der Fertigungsbereiche und haben zum Ziel, möglichst viele SchülerInnen zum Erwerb der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache zu führen. Dabei werden im besonderen Maße die individuellen Fähig- und Fertigkeiten sowie die unterschiedlichen Lernkanäle berücksichtigt, nicht zuletzt um Unter- oder Überforderungen mit ihren bekannten negativen Auswirkungen zu vermeiden.

2.2.1 MODELL 1: LEARNING STATIONS

Das Lernstationen-Modell ist eine Möglichkeit, LehrerInnen und SchülerInnen in behutsamer Form in die Binnendifferenzierung einzuführen.

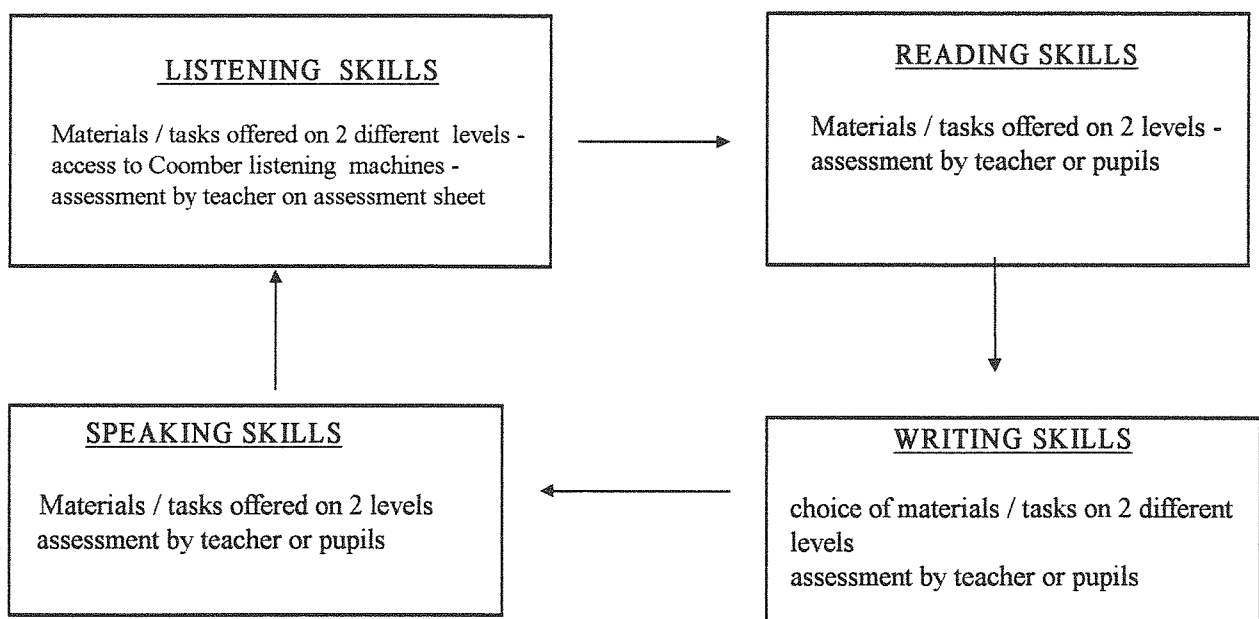
Lernstationen sind eine Form von Freiarbeit. Ein Thema wird in einzelne, curriculare Untereinheiten zerlegt, denen Aufgaben zugeordnet werden.

Die vorbereiteten Aufgaben und Materialien werden zu vier Stationen gebündelt, die sich jeweils auf die einzelnen Fertigkeiten beziehen. *Listening, reading, writing, speaking*. Diese "skills-oriented tasks" werden auf 2 Niveaus angeboten (Grund- und erweitertes Niveau), die sich die SchülerInnen selber aussuchen dürfen, um sie dann selbständig zu bearbeiten. Erst der Durchgang durch alle vier Stationen gewährleistet den erwünschten Erfolg. Die Reihenfolge des Durchgangs bestimmen die SchülerInnen selber innerhalb einer bestimmten Zeitvorgabe. Je nach Arbeitsauftrag arbeiten die SchülerInnen entweder individuell, mit einem Partner oder in Gruppen. Die Aufgaben zu den einzelnen *skills* sollten möglichst einen ähnlichen Zeitraum für die Bearbeitung beanspruchen.

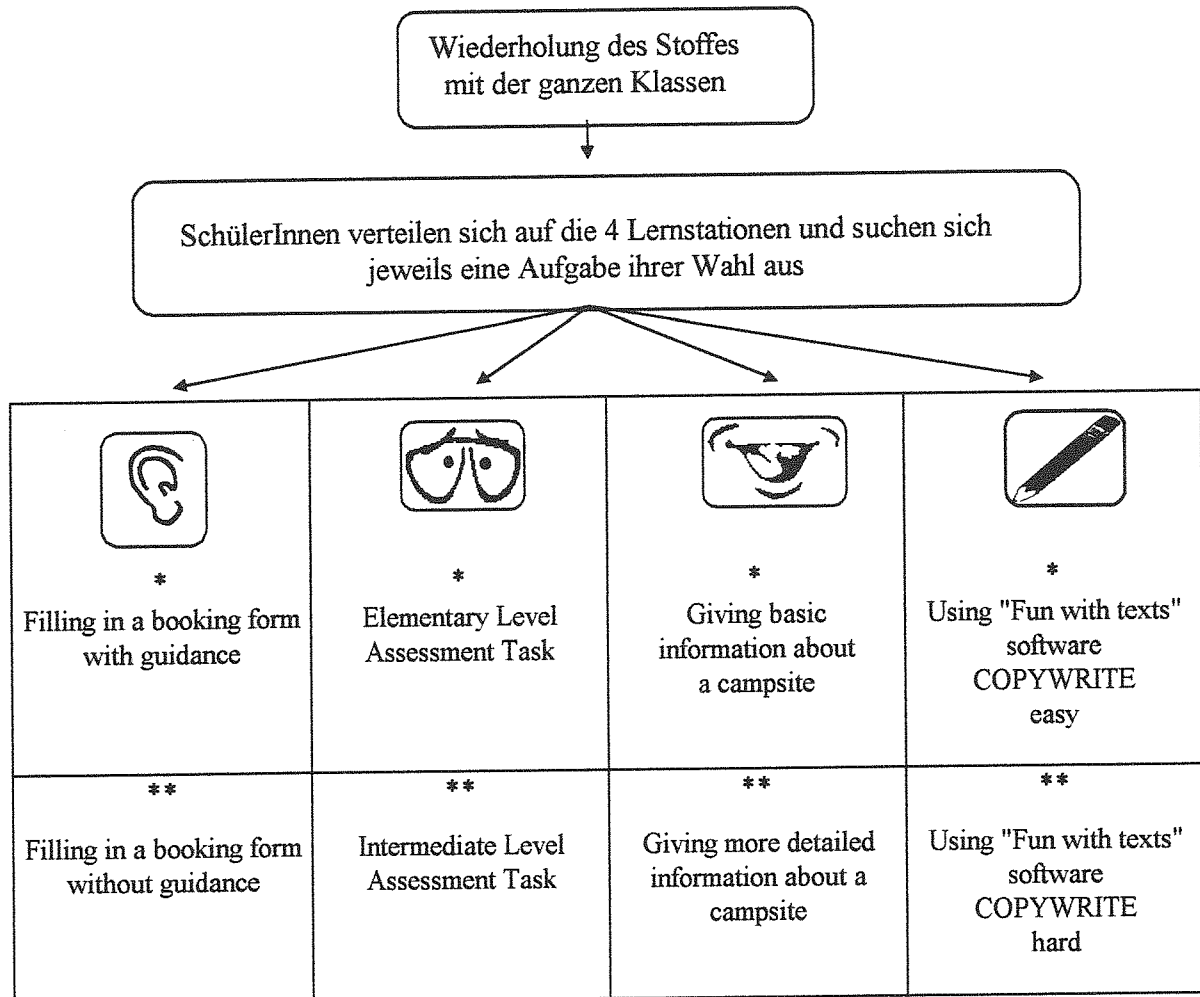
Die gelösten Aufgaben können entweder vom Lehrer direkt je nach Lernstation oder von den SchülerInnen selbständig anhand von Lösungsbögen korrigiert werden (self-assessment).

Lernstationen eignen sich gut zur Wiederholung oder Vertiefung bereits eingeführter Themen und Strukturen.

Anordnung der fertigkeitsorientierten Lernstationen im Klassenraum:



Eine Doppelstunde könnte z.B. folgendermaßen aufgebaut sein:







Die Materialien sind nach Schwierigkeitsgrad gestaffelt und für die SchülerInnen deutlich gekennzeichnet (entweder mit Sternchen * oder mit G / E) und sind mit einem Symbol für den jeweiligen Fertigungsbereich versehen.

In einem Fertigungsbereich (hier: *reading*) wird die konkrete Leistung beurteilt und auf einem Beurteilungsbogen (*assessment sheet*) eingetragen. Dieses *assessment sheet* gilt für alle Lernstationen und kann im Laufe der Zeit zu einer detaillierten Leistungsbeurteilung im Sinne einer Progression herangezogen werden.

Ein *ASSESSMENT SHEET* zum Thema "Accommodation" könnte so aussehen:

Name _____ Form: _____

"ACCOMMODATION"

SKILL	*	ACTIVITY	SCORE	REMARKS
	*		/	
	**		/	
	*		/	
	**		/	
	*		/	
	**		/	
	*		/	
	**		/	

© B. Vogel

2.2.2 MODELL 2: INTEGRATIVE APPROACH (Jigsaw Technik)

Modell 2, ebenso wie Modell 3 erfordern eine größere Kompetenz und Erfahrung mit Binnendifferenzierung. Beide Modelle können unabhängig voneinander oder auch gemeinsam ("interrelated") benutzt werden (s. Projekt "The Bremen Town Musicians - one year later").

Die Jigsaw Technik als Schwerpunktmethod des "Integrative Approach" ist eine arbeitsteilige Vorgehensweise, in der zunächst in möglichst homogenen Kleingruppen gemeinsam eine oder mehrere Aufgaben bearbeitet werden, um sie in einem zweiten Schritt in neuen heterogenen Gruppen zu einem Ganzen zusammenzufügen.

Auf diese Weise kann interaktiv, sowie zeitlich und inhaltlich höchst effektiv gelernt werden unter Einbeziehung der unterschiedlichen Fähig- und Fertigkeiten der SchülerInnen. Einseitige Rollenfixierungen können durch entsprechende Aufgabenstellungen und Zuweisen von Verantwortlichkeiten aufgehoben werden. (vgl. VI. Anhang, Beispiel "House" und "Girl Against the Jungle").

Diese Methode ist unabhängig von der Klassengröße. Sie ist aufwendig, aber so motivierend, wirksam und vielseitig, dass dieser Aufwand in der konkreten Praxis sehr positive Erfahrungen und Ergebnisse zeigt.

Ein Text (im weitesten Sinne) oder ein Wortfeld wird in sinnvolle Abschnitte geteilt. Zu jedem Abschnitt werden Teilaufgaben auf unterschiedlichen Niveaus konzipiert, die in homogenen Untergruppen bearbeitet werden:

Je nach Größe wird die Klasse hierzu z.B. in 4 Gruppen mit je 5 SchülerInnen ähnlichen Leistungsvermögens eingeteilt:

1. Leistungshomogene Gruppen

Gruppe A : Skills/content oriented level: easy

Gruppe B : Skills/content oriented level: lower intermediate

Gruppe C : Skills/content oriented level: intermediate

Gruppe D : Skills/content oriented level: upper intermediate

Die Aufgaben sollten so konzipiert sein, dass die Gruppen ungefähr gleichzeitig fertig werden. Da dies nicht immer genau vorausplanbar ist, können zeitliche Divergenzen über zusätzlich bereit liegendes Material oder gestellte Aufgaben (wie das Anlegen einer Vokabelkartei, das Ausfüllen eines Wordsearches, das Zeichnen eines Wortbildes o.ä.) aufgefangen werden.

2. Heterogene Gruppen:

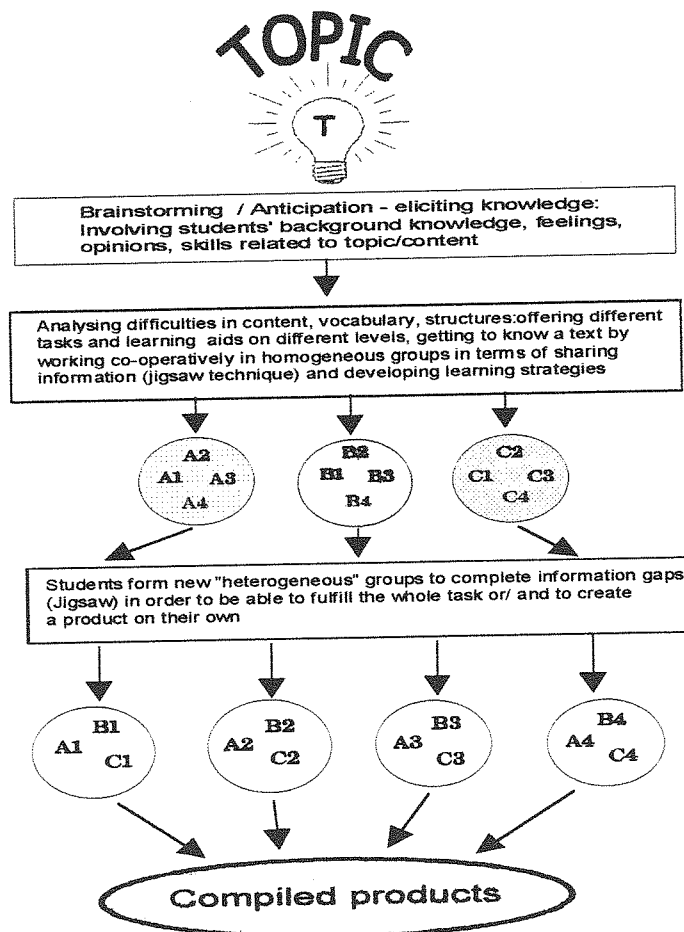
Sind die SchülerInnen mit ihrer ersten Aufgabe fertig, formieren sie sich zu neuen heterogenen Gruppen, um ihre Teilergebnisse zu einem Gesamtprodukt vervollständigen zu können.

Die Vorteile dieser Methode liegen auf der Hand:

- sie fordert den Lernenden/die Lernende heraus (*challenge*)
- sie ist in der Umsetzung nicht zeitaufwendig, sondern höchst effektiv: Zeit und Lerneffekt stehen in einem ausgesprochen günstigen Verhältnis
- SchülerInnen erhalten die Unterstützung in "peer groups"

- sie impliziert einen Rollenwechsel (lernschwächere SchülerInnen können bei der Arbeit in heterogenen Gruppen die Gruppenleitung übernehmen und helfen)
- die individuelle Sprechzeit der SchülerInnen wird erhöht
- die Rolle des Lehrers verändert sich, er hat mehr Zeit, auf die einzelnen SchülerInnen einzugehen, er hilft, organisiert und unterstützt
- die Motivation erhöht sich
- sie ist integrierend und nicht selektierend und betont den Spaß und die Effektivität des gemeinsamen Lernens
- Unter- und Überforderungen werden vermieden (wenn die Aufgaben entsprechend angelegt sind) und daraus resultierende Störungen im Unterricht

MODEL 2: INTEGRATIVE APPROACH



© B. Vogel

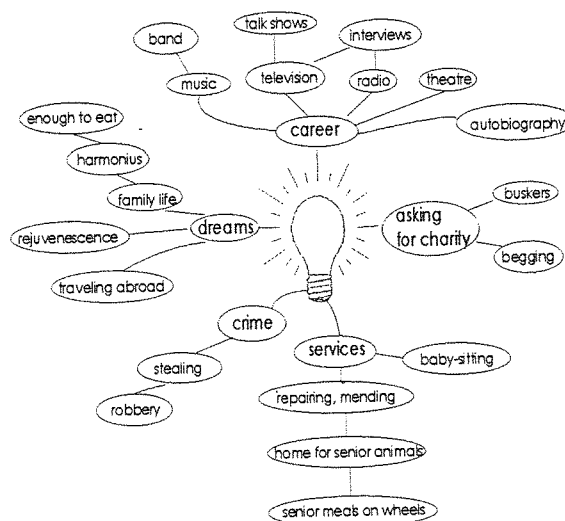
2.2.3. MODELL 3: CREATIVE APPROACH

Der "Creative Approach" dient dazu, alle Möglichkeiten der gesamten Ausdrucksfähigkeit von SchülerInnen umfassend auszuschöpfen auf der linguistischen, der räumlichen, der musischen, der logischen, der kineosologischen, und der inter- und intrapersonellen Ebene (vgl. Thomas Armstrong, *Multiple Intelligences in the Classroom*, p.2-3). Curriculare Ansprüche werden vom Lehrer/ von der Lehrerin berücksichtigt, werden aber abgeleitet aus den Antworten und Reaktionen der SchülerInnen auf den Lehrerimpuls.

Die folgenden Aspekte haben sich bei diesem Ansatz als wesentlich erwiesen:

SAMMELN, REVIDIEREN UND BÜNDELN der SCHÜLERIDEEN

- Ein inhaltsbezogener / themenbezogener Stimulus regt die SchülerInnen zu einem Ideenpool an. In diesen Ideen lassen sich nicht nur versteckte Wünsche, individuelle und kulturelle Hintergründe erkennen, sondern sie verdeutlichen auch die Ausdrucksfähigkeit der SchülerInnen. Die Bandbreite der Ideen hängt wesentlich von der Zusammensetzung der Lerngruppe ab.
- Dieser Ideenpool wird von der Lehrkraft gesammelt und revidiert. Ideen, die entweder zu komplex oder zu schwierig sind, um realisiert zu werden oder die zu wenig ergiebig für eine kreative Schreibaufgabe sind, werden vom Lehrer/der Lehrerin individuell mündlich oder schriftlich kommentiert. Ähnliche Ideen werden gebündelt, um Partner- oder Gruppenarbeiten anzuregen.
- Das folgende Assoziogramm zeigt einige Ideen, die SchülerInnen einer sechsten und einer achten Gesamtschulklasse zum Thema "The Bremen Town Musicians - One Year Later" entwickelt haben:



INDIVIDUELLE VERTRÄGE

- Individuelle Verträge sind schriftliche Formen einer konkreten verbindlichen Vereinbarung zwischen SchülerIn und LehrerIn, die Anregungen, Korrekturen und Aufgaben unterschiedlichen Schwierig- und Komplexitätsgrades enthalten, um individuell auf jeden einzelnen Schüler / jede einzelne Schülerin eingehen zu können.
- Die Aufgaben und Anregungen greifen die im Ideenpool geäußerten Vorschläge der Schülerinnen auf und können sich auf grammatische Aspekte, Wortschatz, Rechtschreibprobleme, Textzusammenhang oder Stil und Ausdrucksfähigkeit beziehen.

Beispiel eines "individual contract" aus dem Projekt "The Bremen Town Musicians - One year Later":

TASKS for ARLINE:

I like your idea about a warrant of arrest. Consider this for your description:

- Start with the reason (why are the animals wanted?)
- When describing the animals, their looks, their character etc. think of something more exciting.
Use: *looks worn out, looks shabby, wears glasses, has a grey beard or moustache, has curly hair, is bold,*
- Draw a "photo" of the animals.

Start like this:

WANTED!

*OnMarch this year four animals broke into a huge supermarket! They stole everything they could get. They sang so terribly that all the windows of the houses in the neighbourhood burst. The people were so frightened that they didn't dare leave the house.
Who has seen these animals?*

- Diese Aufgaben sollen den SchülerInnen helfen, ihre Schreibfähigkeit zu entwickeln und zu verbessern. Die Ergebnisse dieser Arbeit werden in einem "Literary Diary" (eine Art literarisches Tagebuch) allen SchülerInnen zugänglich gemacht. Ein "Literary Diary" ist eine strukturierte Zusammenstellung aller SchülerInnentexte (z.B. *narratives, poems, lyrics*), die im Verlauf der kreativen Phase entstanden sind. Titel, Autor, Textsorte, Inhaltsverzeichnis, passende Illustrationen, Deckblatt, Layout und Bindung des Buches gehören ebenfalls mit dazu.

- Zu den Möglichkeiten einer kreativen Schreibarbeit gehören:
 - eine kurze Zusammenfassung des Originaltextes schreiben und sie illustrieren,
 - ein fiktives Interview mit den Hauptcharakteren oder mit besonders interessanten Charakteren führen,
 - einen Perspektivwechsel vorzunehmen und aus der Sicht z.B. einer außenstehenden Person einen Kommentar, eine Meinung, einen Brief schreiben,
 - Collagen herstellen, Zeichnungen anfertigen
 - Gedichte oder Liedertexte schreiben, die sich auf den Inhalt beziehen
 - Folgetexte schreiben

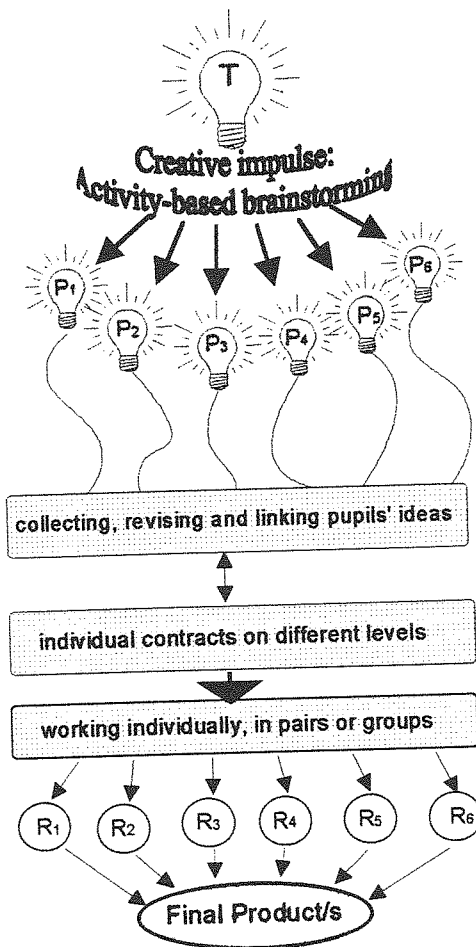
- Während der gesamten kreativen Schreibphase hilft der Lehrer / die Lehrerin, gibt Anregungen oder Ratschläge, unterstützt und fördert den Prozeß des gegenseitigen Austausches von Ideen.

ENDPRODUKT

Die Ideen der SchülerInnen können zu unterschiedlichen Endergebnissen führen:

- einer Zusammenstellung ihrer Texte und Illustrationen in Form eines "Literary Diarys"
- einer Aufführung, z.B. eines vertonten Gedichtes (Rap) oder eines weiterführenden Theaterstückes (Märchen).

MODEL 3: CREATIVE APPROACH



© B. Vater, B. Vogel

III. KONKRETE UNTERRICHTSBEISPIELE

Die nachfolgenden Ausschnitte von Unterrichtseinheiten sind im Verlauf des Projektes entstanden und stellen eine exemplarische Auswahl dar, um spezielle binnendifferenzierende Aspekte zu verdeutlichen.

1. Integrierte Stadtteilschule am Leibnizplatz: *Angelika Hinze*

"AN ISLAND AND THE WORLD"

1.1. Beschreibung der Lerngruppe

Die Klasse 9c besteht aus 9 Mädchen und 8 Jungen. Davon arbeiten 13 SchülerInnen auf dem Erweiterungsniveau und 4 SchülerInnen auf dem Grundniveau. Der Unterrichtsstoff wird aber in den binnendifferenzierten Stunden vielschichtiger und nicht nur auf 2 Ebenen bearbeitet. Auch die Klassenarbeiten werden mit drei bis vier unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden (Levels) angeboten. In der Lerngruppe haben sich drei SchülerInnen mit herausragender mündlicher Sprachkompetenz entwickelt, während der größte Teil der leistungsstarken SchülerInnen ausgezeichnete Kenntnisse und Transferfähigkeiten im schriftlichen Bereich von Struktur- und Wortschatzanwendung hat, die mündlichen Kompetenzen jedoch eher zurückhaltend und wenig spontan zum Ausdruck kommen. Die G-SchülerInnen beteiligen sich immer am mündlichen Unterricht im Rahmen ihrer Möglichkeiten. Sie verlassen sich dabei ohne große Ängste auf die Hilfestellung durch andere SchülerInnen oder den Lehrer, wenn sie Probleme mit der Merkfähigkeit von Wortschatz und Strukturen oder der Aussprache haben. Ein Niveauwechsel fand bisher nicht statt. Die E-SchülerInnen haben sich in der Regel am obersten Level orientiert und ihre Leistungsfähigkeit zunehmend gesteigert. Die 4 G-SchülerInnen sind aufgrund ihrer Lernschwierigkeiten im Augenblick nicht in der Lage, das untere E-Gruppen-Niveau zu erreichen.

1.2. Überlegungen zur Unterrichtseinheit

Im Lehrbuch „English Live, 5B“, Unit 1, „*An Island And The World*“, können zwei Lesetexte sowohl reproduktiv als auch produktiv bearbeitet werden. G-SchülerInnen bekommen quantitativ und qualitativ vereinfachte Varianten und müssen Texte verstehen und Wortschatz mit Hilfen reproduktiv anwenden, während die E-SchülerInnen produktiv mit den Texten umgehen müssen. Eine Hilfe dabei ist, dass sie sich immer wieder mit den G-SchülerInnen zusammensetzen können, um ihnen zu helfen, und dabei auch Ideen für die eigene Textgestaltung weiterentwickeln. Am Computer setzen sie sich zusammen, und jeder bringt das ein, was er kann. Die G-SchülerInnen sind teilweise computererfahrener als die E-SchülerInnen, und es macht ihnen Spaß, Texte einzugeben.

1.3. Verlauf der Unterrichtseinheit

In den ersten zwei Stunden der Unterrichtseinheit wird die Landkarte mit den Völkern, die England von 500 BC bis ins Mittelalter eroberten und besiedelten, gemeinsam betrachtet und besprochen (SB, S.1). Die G-SchülerInnen suchen Wortursprünge in Partnerarbeit. Die E-SchülerInnen bearbeiten die Texte, S.2, und tragen sie vor (jeder den Text seiner Wahl).

In der dritten Stunde der UE erfolgt eine undifferenzierte Einführung der Key-Words zum Text „*Hidden in the mist*“ (SB S.4/5). Anschließend wird der Text auf Kassette vorgespielt und so besprochen, dass alle ihn verstehen. Dann müssen ihn die SchülerInnen lesen. Danach in der vierten Stunde werden die SchülerInnen in homogene Gruppen eingeteilt. Die E-SchülerInnen schreiben eine Bildergeschichte nach dem Arbeitsblatt (Workbook, S.1) mit einem eigenen Schluss (bei Bedarf Hilfestellung durch Bilder im SB, S.6). Die G-SchülerInnen suchen zu den Workbookbildern, S.1, Sätze aus dem Text und schreiben sie zu den einzelnen Bildern ab. G-SchülerInnen arbeiten reproduktiv, E-SchülerInnen produktiv mit Transferleistung. Die G-SchülerInnen setzen sich anschließend wieder an die heterogenen Tischgruppen und lassen von den E-SchülerInnen noch einmal die Bildergeschichten überprüfen oder sich Hilfen geben. E-SchülerInnen lesen ihre Schlussvarianten vor. In der fünften Stunde arbeiten alle SchülerInnen in Partner- oder Gruppenarbeit eigene „Stories“ aus und geben sie in den Computer ein.

1.4. Beobachtungen

Die SchülerInnen arbeiteten eigenständig, engagiert und hilfsbereit. Die E-SchülerInnen brauchten häufig Formulierungshilfen vom Lehrer bei der Textproduktion, weil sie oft besonders originelle Ideen umsetzen wollten, konnten aber die G-SchülerInnen meistens bei Texten und Grammatik unterstützen. Ich hatte größtenteils die Zeit, konstruktiv beizustehen, fühlte mich nur an den Stellen überfordert, wenn zu viele SchülerInnen nicht mehr mit den angebotenen Hilfsmitteln zurechtkamen.

Das war meistens dann der Fall, wenn ich vorher bestimmte Hürden nicht einkalkuliert hatte. Für die SchülerInnen war das kein Problem, wenn es in der nächsten Stunde aufgearbeitet und geübt wurde. Ein weiteres Risiko für den Lernerfolg ergab sich, wenn gute SchülerInnen zu häufig als Hilfslehrer fungieren mussten und den Faden für ihre eigene, eventuell anders geartete Aufgabe verloren. Sie mussten dann die Möglichkeit haben, ihre Position an den Lehrer oder eventuell andere SchülerInnen abzugeben. Da ich den SchülerInnen diesmal teilweise selbst überlassen hatte, wann sie aus der homogenen in die heterogene Gruppe gingen, mussten sie sich absprechen, ob Zusammenarbeit gerade möglich war oder MitschülerInnen sie als Störung empfanden. Das half Kooperationsmodi zu optimieren.

2. Schule Am Leher Markt, Bremerhaven: *Anne Schröder-Begoihn*

"NEW YORK - THE BIG APPLE" - Learning Stations zu Unit 3 aus *English Live 4B*

2.1. Die Lerngruppe

Die erprobte Unterrichtsphase nach dem Modell „Learning Stations“ als eine Methode zur Unterstützung binnendifferenzierender Maßnahmen wurde am Ende der Klasse 8 in einer integrierten Lerngruppe in der Schule Am Leher Markt durchgeführt. Derzeit setzte sich die Lerngruppe aus 13 Jungen und 8 Mädchen zusammen. Während die Mädchen insgesamt eher ruhig arbeiteten und sich weniger am mündlichen Unterricht beteiligten, bestritten 4 Jungen aktiv Unterrichtsgespräche, 7 Jungen fielen normalerweise durch unbeherrschtes und vorlautes Verhalten häufig auf. Seit der 5. Klasse ist diese Lerngruppe an binnendifferenziertes Arbeiten gerade auch im Englischunterricht gewöhnt. Durch die Störanfälligkeit der Jungen lief aber auch differenzierter Unterricht nicht immer reibungslos ab.

Zu diesem Zeitpunkt hatten sich die meisten SchülerInnen auf ein Differenzierungsniveau festgelegt. Zwei Schülerinnen und zwei Schüler pendelten je nach Fertigkeit bzw. Umfang oder Schwierigkeitsgrad zwischen E- und G-Niveau und wählten jeweils aus, welche Aufgaben sie sich zutrauten zu bearbeiten.

2.2. Einbettung der ‘Learning Stations’ in die Unterrichtseinheit

Das Modell der ‘Learning Stations’ unter Hinzuziehung von Differenzierungsaufgaben auf zwei Niveaus (E und G) wurde in Anlehnung an das im Jahrgang 8 unserer Schule eingesetzte Englischbuch *English Live 4B / Unit 3* geplant. Vorausgegangen war eine Einführungsphase zum Thema "New York - the Big Apple". Der Text "Blazing Tower" wurde in 3 Abschnitten erarbeitet, Aufgaben zum Textverstehen und zur Aktivierung des Vokabulars differenziert er - und bearbeitet. Die grammatischen Schwerpunkte der Unit 3 ‘passive’ und ‘if-clause III’ wurden erst im Anschluss an die Learning Stations geübt und bewusst gemacht.

2.3. Die Lernstationen

Die Learning Stations beziehen sich inhaltlich auf den D-Teil von Unit 3:

- *D1 The elevator,*
- *D2 News from the Big Apple* und
- *D3 Act the scene: Fire in the town.*

Für die vier Fertigungsbereiche des Spracherwerbs ‘*Listening , Reading , Writing, Speaking,*’ wurden Differenzierungsaufgaben auf zwei verschiedenen Niveaus angeboten

(E = erweiterte Anforderungen und G = Grundanforderungen). Die Arbeitsblätter oder Aufgabenkärtchen zu den verschiedenen Fertigungsbereichen wurden im Klassenraum vier Gruppentischen zugeordnet, auf denen jeweils Schilder mit der Aufschrift 'Speaking', 'Reading', 'Writing' und 'Listening' standen. Das Arbeitsmaterial konnte dann entsprechend des von den jeweiligen SchülerInnen zu bearbeitenden Niveaus benutzt werden.

Um den Materialaufwand gering zu halten, arbeiteten die SchülerInnen zum großen Teil mit dem Lehrbuch und Heften.

Als grundlegende Ausstattung für den Listening-Bereich diente eine Listening-machine (Kassettenrekorder mit vier Ausgängen für Kopfhörer) dazu, den Kassettentext nur für die am 'Listening-Tisch' arbeitenden SchülerInnen hörbar zu machen.

Die SchülerInnen verteilten sich zu Beginn der Unterrichtsphase zunächst an die 4 verschiedenen Gruppentische, die bereits so ausgestattet waren, dass mit der Arbeit begonnen werden konnte. Zuvor wurde jedoch über SchülerInnenvermutungen herausgearbeitet, wie die Arbeit nach Learning Stations vor sich gehen könnte. Nachdem Arbeitsaufgaben und Vorgehensweise geklärt waren, konnten die SchülerInnen beginnen. Wer seine Arbeit an einem Gruppentisch beendet hatte, wechselte an einen anderen Tisch, um die Aufgabe aus diesem Fertigungsbereich zu bearbeiten.

2.4. Die Differenzierung

Die Differenzierung erfolgte folgendermaßen:

Speaking

E: Dialogvorgaben in indirekter Rede aus dem Deutschen ins Englische übersetzen

G: Jumbled Dialogue; Vorgaben auf Englisch in die richtige Reihenfolge bringen

Writing

E: Eine Story aus der Sicht des Fire Chiefs Peter Winter (Perspektivenwechsel) zu *Blazing Tower* schreiben

G: Stichwörter zu Zeitungsartikeln nach einem vorgegebenem Beispiel aufschreiben

Listening

E: Text hören und nach dem Gehörten Fragen beantworten

G: Text hören und danach das richtige von vier vorgegebenen Bildern benennen; Begründung auf Deutsch

Reading

Grundanforderungen für E und G gleich; E hat zusätzliche, umfangreichere Aufgabe zu erledigen (vgl. VI. Anhang, 3.)

2.5. Beobachtungen

Die Unterrichtsphase 'Learning Stations' umfasste 5 Unterrichtsstunden. Die SchülerInnen arbeiteten recht ruhig, konzentriert und kontinuierlich an ihren Aufgaben. Soweit möglich nutzten sie die Vorzüge der Gruppenarbeit, um Probleme zu klären, sich gegenseitig zu unterstützen (abzuschreiben?). Schwierigkeiten mit der Rotation gab es lediglich am 'Listening-Tisch', da hier wirklich nur eine begrenzte Anzahl an Plätzen vorhanden war, um zu arbeiten.

Ansonsten wurden auch einmal Stühle zu einem Gruppentisch dazugestellt.

Was den Bereich *Listening* betraf, gab es Probleme insofern, als manche SchülerInnen sich nicht trauten, den Text auch wiederholt anzuhören, um ihn genau zu verstehen, oder sich unter Druck gesetzt fühlten, weil bereits andere warteten. In diesem Bereich arbeiteten insbesondere G-SchülerInnen zu oberflächlich. Eine größere Anzahl an Kassetten und individuell mitgebrachte Walkmans wären für sie einerseits effektiver gewesen. Andererseits hatten sie in der Gruppe die Chance nachzufragen.

Die Vorbereitung der Aufgaben für die Learning Stations war zwar insgesamt relativ umfangreich, doch war sie auch über fünf Unterrichtsstunden einsetzbar.

Angenehm für die Lehrerin war es, für Fragen und Hilfestellungen auch einzelnen SchülerInnen zur Verfügung stehen zu können oder auf die richtige Aussprache beim Üben der Dialoge zu achten. Die Lern- und Arbeitssituation war insgesamt stressfrei und entspannt.

Da die SchülerInnen wussten, wie sie in der nächsten Unterrichtsstunde fortfahren mussten, waren meistens schon die *listening machine* mit Kasette sowie die Ablagekästen mit dem entsprechenden Differenzierungsmaterial zu Stundenbeginn auf die verschiedenen Gruppentische selbständig verteilt worden.

Insgesamt hatten alle SchülerInnen ihre Arbeiten etwa gleichzeitig beendet. Abschließend wurden die Ergebnisse aller vier Fertigungsbereiche bewertet.

3. IS Hermannsburg, Bremen: Libby Wever-Götzel, Regine Schweitzer

"MOVING WEST" - Unit 5 aus *English GB 4*

Im folgenden wird Binnendifferenzierung am Beispiel der Arbeit mit einem konventionellen Lehrbuch beschrieben. Dieser Unterricht wurde zeitgleich in zwei 8. Klassen durchgeführt, wobei folgende Lernziele angestrebt wurden.

Inhaltlich:

1. Informationen über die Erschließung der USA bis zum Pazifik und die damit verbundene Zurückdrängung der Indianer erwerben.

2. kritische Auseinandersetzung mit der in den meisten Westernfilmen einseitigen Darstellung der Fakten (Welcher Konflikt genau dient als Grundlage für die meisten Filme?)
3. Herausarbeiten der typischen Merkmale des Western.

Sprachlich:

1. globales Leseverstehen ("The Tall Stranger")
2. kreatives Schreiben: (einen eigenen Western schreiben, als Text im E- Niveau oder als Bildergeschichte im G- Niveau)
3. freies Sprechen im Rollenspiel.

Obwohl wir zu diesem Zeitpunkt im Lehrwerk noch nicht sehr weit vorangekommen waren, bot sich u. E. eine ausführlichere Behandlung des Themas an. Die Themenschwerpunkte Cowboys, Indianer und Western sind durchaus geeignet, die meisten SchülerInnen ihr Vorwissen, ihre Erfahrungen und Meinungen einbringen zu lassen. Zu den zwei im Lehrwerk vorhandenen Texten (S. 54 - 60) zogen wir viele visuelle Materialien hinzu, beispielsweise Bildergeschichten und Bildersequenzen aus typischen Western, u.a. den Film "Spiel mir das Lied vom Tod".

Gerade für die SchülerInnen im G- Niveau erleichtert der Einsatz von visuellen Materialien den Zugang zu einem neuen Thema. Sie können sich erfahrungsgemäß leichter und vielleicht deshalb länger mit einem Thema beschäftigen, und es werden ihnen mehr Sprechansätze dargeboten. Umso leichter fällt ihnen anschließend der kreative Umgang mit Sprache (eine Bildergeschichte selbst schreiben, s. Anhang), wenn sie viele Impulse dieser Art vorher schon bekommen haben.

3.1. Kurzdarstellung des Ablaufs (s. Tabelle)

- | | |
|-------------------|--|
| 1. Stunde : | <i>Who were the people going West</i> (Folie 1) |
| 2. Stunde: | <i>Moving West</i> (Buch S. 54 Zusatzmaterial) |
| 3. Stunde : | <i>Typical scenes in Westerns</i> (Arbeitsbögen) |
| 4. - 6. Stunde: | <i>The Tall Stranger</i> (Buch S. 55 - 59, Übungen) |
| 7. Stunde : | Typische Merkmale für Westerngeschichten (AB) |
| 8. - 10. Stunde : | Film. " Spiel mir das Lied..." |
| 11. - 12. Stunde: | Rollenspiele (s. Bildergeschichte) |
| 13. - 14. Stunde: | <i>Creative writing</i> (eigener Western als Geschichte oder Bildergeschichte). |

3.2. Beobachtungen

Durch den abwechslungsreichen Medieneinsatz waren die SchülerInnen beider Anspruchsniveaus aufmerksam und aufnahmebereit. Aufgrund ihres Interesses an dem Thema erhöhte sich auch ihr Konzentrationsgrad, ihre Bereitschaft, sich zu beteiligen und ihre Ausdauer im kreativen Schreiben. Diese Beobachtung bestätigte sich z. B. in der Vielfalt der schriftlichen Arbeitsergebnisse. Bei den schwierigen Sachverhalten (Typische Merkmale..., kritische Auseinandersetzung mit dem geschichtlichen Hintergrund) griffen wir auf die deutsche Sprache zurück, um den G- SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, (bei Bedarf) dem Unterricht zu folgen. Bei den Bild- und Filmbeschreibungen sowie im Rollenspiel beteiligten sie sich aktiv und selbstbewusst am Unterricht. Es hat sich im Laufe der Zeit immer wieder herausgestellt, dass SchülerInnen in diesem Alter noch (oder wieder ?) ganz gerne Rollenspiele vortragen. Hier können SchülerInnen beider Leistungsniveaus gut zusammenarbeiten und sich in ihrer Art vorzutragen (die einen spontan und unbekümmert trotz Fehler, die anderen eher vorsichtig und auf ein fehlerfreies Sprechen bedacht) hervorragend ergänzen. Durch die unterschiedlich schwierigen Aufgaben im schriftlichen Bereich konnten alle SchülerInnen ziel- und leistungsgerecht arbeiten und gute Ergebnisse erzielen.

NAME: Wever-Götzel/ Schweizer	SCHULE: IS HERMANNSBURG	KLASSE: 8	DATUM: März 1995
STUNDENTHEMA: Moving West (16 Schulstunden)			
STUNDENZIEL: The conflicts between Whites and Indians as a background to Westerns			

PHASEN	FERTIGKEITEN	ARBEITSFORMEN	MATERIALIEN	DIFFERENZIERUNGSFORM
I) Einstieg mit Folie	freies Sprechen Vorwissen der Schüler sammeln	Plenum	Folie: Bilder aus der Pionierzeit (aus Green Line 4: pp 66-67)	ohne Differenzierung
II) Gestaltung einer History Page	Textaufgaben G: Kurze Texte zu den Bildern (Tafel) E: Zusammenfassung zweier Texte mit Hilfe von Leitfragen	Tischgruppen- und Partnerarbeit Tischgruppen- und Partnerarbeit	Green Line p 66-67	Differenzierung bei Textquellen G: Text von Tafel übernommen E: Zusatztexte
III) The tall stranger	Leseverstehen Hörverstehen (freies) Vorspielen	Plenum	English GB 4 pp 55-59 und Cassette Fragen z. T. aus dem Lehrer- handbuch	Differenzierung bei Arbeitsbögen nach Menge und Grad der Komplexität
IV) Herausarbeiten der typischen Merkmale des Westerns		Plenum	eigene Folie	ohne Differenzierung
V) Film: „ Spiel mir das Lied vom Tod „	Seh- und Hörverstehen Inhalt zusammenfassen		Videocassette	ohne Differenzierung
VI) Write your own Western	Creative Writing	Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit		G: Bildergeschichten E: Western als Text

4. ISW - Paula - Modersohn - Schule: *Dieter Peppel*"REPORTED SPEECH" - Unit 6 aus *English Live 5B*

4.1. Beschreibung der Lerngruppe

Die Lerngruppe ist die Klasse 9a der Integrierten Stadtteilschule Wulsdorf / Paula-Modersohn-Schule. Zu der Klasse (21 SchülerInnen) gehören vier türkische SchülerInnen, zwei Portugiesen und zwei aus Kasachstan bzw. Rußland stammende SchülerInnen. Im G-Kurs befinden sich 14 SchülerInnen, wobei die beiden SchülerInnen aus Kasachstan/Rußland Anfänger in der englischen Sprache sind bzw. 1 Jahr Englisch in einer Vorbereitungsstufe hatten. Im E-Kurs sind sieben SchülerInnen, unter denen drei nur mit ungeheurem Fleiß den Kurs halten können.

Die Fachberatung Englisch (und später die Pädagogische Gruppe) hatte eigentlich auf Antrag der Englischkollegen des Teams 9 beschlossen, aufgrund der besonderen Umstände in den 9. Klassen die G- und E-Kurse äußerlich zu differenzieren, da viele Aussiedlerkinder und ausländische SchülerInnen in den 9. Klassen uns dazu zwangen, auf vielen Niveaus zu unterrichten. Neben Anfängern, SchülerInnen mit einem Jahr Unterricht und vielen schwachen SchülerInnen(innen) gab es nur 20 E-Kurs-SchülerInnen, von denen wiederum nur wenige sehr gute Englischkenntnisse hatten. Die Ursache hierfür liegt in dem Wechsel vieler guter SchülerInnen unseres Teams nach dem 6. Schuljahr auf Gymnasien unserer Stadt.

Die SchülerInnen meiner Klasse (ich bin hier auch gleichzeitig Klassenlehrer) sitzen in Tischgruppen, die allerdings nicht starr sind, und von Zeit zu Zeit verändert worden sind. An den vier Gruppentischen sitzen mindestens immer 2 Mädchen und 2 Jungen. Die ausländischen SchülerInnen sitzen verteilt in den Tischgruppen. Die guten SchülerInnen sind bereit, den anderen zu helfen. Allerdings sind drei Jungen in der Klasse, denen es schwer fällt, sich von anderen SchülerInnen helfen zu lassen. Diese drei haben sehr große Probleme zu Hause und im sozialen Umfeld, kommen aus Ein-Eltern-Familien, schwänzen häufig die Schule und sind nicht bereit, über Verhaltensänderungen nachzudenken. Klassenkonferenzen mit Androhung des Verweises von der Schule haben sie schon hinter sich. Ihr Verhalten führt häufig zu Störungen des Unterrichts.

4.2. Darstellung der Unterrichtseinheit 'Reported Speech'

Eigentlich ist das Buch *English Live 4 B* für die achte Klasse vorgesehen. Da wir aber erst Mitte des achten Schuljahres mit *English Live 3 B* begonnen hatten, lagen wir im Plan etwas zurück. Für unsere 9. Klassen hatten wir (mein Englischteamkollege und ich) uns vorgenommen, die Inhalte von *English Live 4 B* und *English Live 5 B* den SchülerInnen zu vermitteln. Zwangsläufig kürzten oder ließen wir einige Themen aus beiden Büchern aus, die uns als nicht so wichtig erschienen. Das Thema 'Reported Speech' sahen wir als sehr wichtig an. Im Buch wird es anhand der "National Parks/Bears" (Unit 6) u. ä. eingeführt bzw. behandelt.

Sachfelder in der Unterrichtseinheit 'Reported Speech'

1. Horoscopes - (What the stars say)
2. National Parks / Bears (siehe English Live 4 B, S. 118 - 126)
3. What people say: (The influence of TV on children)

Grammatische Grobziele der Unterrichtseinheit 'Reported Speech':

1. Einleitendes Verb im present tense - keine Zeitverschiebung in der indirekten Rede
2. Einleitendes Verb im past tense - Zeitverschiebung in der indirekten Rede:
 - a) bei statements
 - b) bei Fragen

Kurze Darstellung der Unterrichtseinheit 'Reported Speech': (Seitenzahlen beziehen sich auf English Live 4 B)

1. E-Kurs / G-Kurs: S. 122, B1 und B2

Differenzierung bei B2: E-Kurs-SchülerInnen wandeln die Sätze der G-Kurs-SchülerInnen in indirekte Rede um (mündlich). Anschließend schreiben alle SchülerInnen ihre eigenen Sätze in indirekter Rede auf. E-Kurs-SchülerInnen bekommen gegenüber den G-Kurs-SchülerInnen keine Liste mit einleitenden Verben/reporting verbs (believe, think, hope etc.) für ihre Sätze.

2. *What your stars say* (immer noch 'reporting verb' im present tense)
Medien: Folie: '*signs of the zodiac*' / Kopie '*What your stars say* (siehe Kopie)/deutsche Magazine

Differenzierung:

E-Kurs: Übung aus: Eastwood/Mackin, A Basic English Grammar with Exercises, p. 91
alle Horoskope in indirekter Rede aufschreiben.

G-Kurs: Gleiche Übung, jedoch nur eigenes Horoskop und eins von einem Nachbarn aufschreiben.

Anschließend: Tischgruppen versuchen, die verschiedenen Horoskope der deutschen Magazine in indirekter Rede darzustellen. (Vokabelhilfen durch Lehrer / Dictionary)

3. Einführung: Zeitverschiebung durch reporting verb im past tense
Medien: B3/B4, S.122/123, dazu Workbookübungen Arbeitsblatt A + B: E-Kurs / Arbeitsblatt G-Kurs

4. Übungen zur Zeitverschiebung durch reporting verbs im past tense
Medien: B5 (G-Kurs)/B6(E-Kurs)/B7 (E-Kurs) S.123/124, dazu Workbookübungen.

E und G-Kurs: *Write down, what you did/didn't do last month.* Lehrer sammelt ein, geeignete Sätze werden für die nächste Stunde auf Arbeitsblatt übertragen.

5. *What did/didn't you do last month?*

Arbeitsblatt (siehe Kopie). E-Kurs-SchülerInnen sollen alle Sätze in die indirekte Rede umformen. G-Kurs-SchülerInnen ihren eigenen (falls vorhanden) und noch vier andere Sätze. Anschließend: G- Kurs: Arbeitsblatt (Kopie, S.39), E-Kurs: Arbeitsblatt.

6. *The influence of TV on children*

Medien: Kopie aus Bliemel/McCredie, Spotlight on Grammar, S. 40/41.
 Partnerarbeit/Gruppenarbeit: Gemeinsam in die indirekte Rede umformen. Anschließend
 Frontalunterricht: A life without TV? Lehrer sammelt Antworten (mit Namen) an der
 Tafel. SchülerInnen dürfen im Notfalle auch in deutsch antworten. Anschließend: *What
 did they say?* Indirekte Rede benutzen!

7. *Reported questions*

Medien: S.132-136 und dazugehörige Workbookübungen (differenziert!) Arbeitsblatt
 G/E
 Für besonders schnelle SchülerInnen: Zusatzarbeitsbogen

8. Viele verschiedene Übungen aus Workbooks, etc.

Name: D. Peppel	Schule: PMS	Klasse: 9 a	Datum:
30.11.95	Stundenthema: reporting verbs in the past		
UE: Reported Speech	Stundenziel: Erkennen der Zeitverschiebung/Anwendung des 'tense shift'		

Phasen	Fertigkeiten	Arbeitsformen	Materialien	Differenzierung
Orientierung	tense shift:	Stillarbeit/Einzelarbeit	E-Kurs: 2 AB G-Kurs: 1 AB	Schwierigkeitsgrad/ Abstraktion
und Übung	simple past ⇒ past perfect	Einzelarbeit	Tafel: What did/ didn't you do last month? Lehrer sammelt Zettel der SchülerInnen ein, mischt sie und wählt wahllos aus.	Schwierigkeitsgrad E-Kurs-SchülerInnen benutzen indirekte Rede anhand der Zettel zuerst, dann auch G-Kurs- SchülerInnen.
Übung/Festigung	Anwenden der Zeitverschiebung	Partnerarbeit	Alle SchülerInnen schreiben 5 Sätze auf, was sie gestern getan haben	individuell G-Kurs-SchülerInnen lesen Sätze vor, E- Kurs-SchülerInnen formen um in die indirekte Rede.
Festigung	Übung Anwenden der Zeitverschiebung	Einzelarbeit	Bearbeiten der Lernkontrollen 2B	

4.3. Beobachtungen

Die gesamte Klasse arbeitete gut mit. Da in den Antworten der G-Niveau-SchülerInnen zu 'What did/ didn't you do last month?' teilweise sehr viele Fehler waren (insbesondere bei den unregelmäßigen Verben) waren die E-Kurs-SchülerInnen anschließend sehr gefordert, die entsprechenden Sätze in die indirekte Rede zu übertragen. Einige G-Kurs-SchülerInnen schafften nur drei oder vier Antworten. Die G-Kurs-SchülerInnen lasen bereitwillig ihre Sätze vor, die dann zuerst von den E-Kurs-SchülerInnen in die indirekte Rede umgeformt wurden. Bei der Zeitverschiebung hatten die schwächeren G-Kurs-SchülerInnen bei dieser Übung größere Schwierigkeiten, so dass der Lehrer oder auch E-Kurs-SchülerInnen häufig verbessern mussten. Das Prinzip der Zeitverschiebung wurde allen SchülerInnen klar, jedoch hatten die G-Kurs-SchülerInnen (trotz der Liste der unregelmäßigen Verben im SchülerInnenbuch) Probleme bei der Anwendung. Durch einfachere Übungen (siehe 'Darstellung der Unterrichtseinheit 'reported speech') in den nächsten Stunden musste besonders mit den schwächeren G-Kurs-SchülerInnen die Anwendung der entsprechenden Verbformen immer wieder trainiert werden.

IV. AUSWERTUNG

1. Voraussetzungen und Bedingungen für Binnendifferenzierung

1.1. Übergänge

1.1.1. Von der Primarstufe in die Orientierungsstufe (OS)

- Abgebende GrundschulkollegInnen und aufnehmende OS-KollegInnen tauschen Informationen aus. Diese Informationen beziehen sich auf Lerninhalte, Unterrichtsmethoden, Fähig- und Fertigkeiten, sowie eingeübte Verhaltensregeln, Sozialverhalten und Sozialformen.
- Die Klassen der OS 5 werden neu zusammengesetzt, um negativ verfestigte Strukturen, bzw. Rollen aufzubrechen und einen gemeinsamen Neuanfang zu ermöglichen. Ist eine bereits gut funktionierende Stammgruppe in Klasse 4 vorhanden, so empfiehlt es sich, diese zu übernehmen.
- Durch die Neustrukturierung sollen Lerngruppen entstehen, die hinsichtlich ihres Leistungsvermögens (ideal: 1/3 leistungstarke Ss, 1/3 mittel begabte Ss, 1/3 lernschwache Ss), Arbeits- und Sozialverhaltens sowie in der Geschlechterverteilung und Ausländeranteil möglichst ausgewogen sind.

1.1.2. Von der OS in die Jahrgangsstufe 7

- Im konventionellen dreigliedrigen Schulsystem erfolgt zwangsläufig eine Neuzusammensetzung ab Klasse 7. Da sich - wie bei allen heterogenen Lerngruppen - auch hier die Notwendigkeit ergibt, binnendifferenziert zu arbeiten, ist es sinnvoll, alle SchülerInnen aus den verschiedenen OS-Klassen auf den gleichen Stand bezüglich der notwendigen Arbeitstechniken zu bringen..
- Für die Arbeit an integrierten Schulen (GS oder Stadtteilschulen) bietet sich an, arbeitsfähige OS-Klassen in ihrer Zusammensetzung zu übernehmen. Dadurch kann bereits ab Klasse 7 auf einem Fundamentum aufgebaut werden. In sehr problematischen Lerngruppen ist es dagegen sinnvoll, eine Neuformierung vorzunehmen.

1.1.3. Von der Sekundarstufe I in die Gymnasiale Oberstufe (GyO)

- SchülerInnen, die Binnendifferenzierung als durchgängiges Strukturelement des Unterrichts während der OS und Sek I erfahren haben, können nicht damit rechnen, diesem Konzept auf der Gymnasialen Oberstufe zu begegnen.
- Binnendifferenzierung in der Sek. I muss auch zum Ziel haben, dass die SchülerInnen den Leistungsanforderungen der angrenzenden Stufe entsprechen können. Fördern muss dem Prinzip des Forderns gleichrangig gegenübergestellt werden.
- Ein Informationsaustausch zwischen Sek. I und GyO hinsichtlich der Formen, Chancen und Grenzen von Binnendifferenzierung ist anzustreben. Als Möglichkeiten werden dafür gesehen:
 - wechselseitige Hospitationen und Gespräche der beteiligten Lehrkräfte;
 - Besuchsunterricht (1-2 Wochen) für Sek. I-SchülerInnen an der GyO.

1.2. Arbeits- und Sozialverhalten im Unterricht

- Der binnendifferenzierte Unterricht in verschiedenen Lerngruppen und an unterschiedlichen Schulstandorten hat über den Verlauf von drei Jahren gezeigt, dass die Entwicklung grundlegender Arbeitstechniken und Lernstrategien unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche Binnendifferenzierung ist. Dieses ist in den beteiligten Lerngruppen weitgehend erreicht worden.
- Beim Eintrainieren von Arbeits- und Sozialtechniken haben sich spezielle Gruppentrainingsprogramme, die bereits in der OS eingesetzt werden sollten, als sehr hilfreich erwiesen. Diese können fächerunabhängig als Trainingsphase eingeplant werden. Ein Transfer auf fachspezifische Arbeitstechniken ist möglich und notwendig.

- Hilfreiche Arbeits- und Sozialtechniken sind das Einüben und Aufstellen von Regeln zur Arbeitsdisziplin, das Einüben und Aufstellen von Regeln bei der Gesprächsführung und bei Bedarf das Bereitstellen sprachlicher Redemittel für die lernschwächeren SchülerInnen, Anleitungen für eine übersichtliche Heftgestaltung bis hin zur ästhetischen und sprachlich richtigen Gestaltung eigener Produkte, das Einüben von toleranten Verhaltensweisen bei Partner- und Gruppenarbeiten, das Bereitstellen notwendigen Materials für GruppenleiterInnen der *peer groups* (Lösungsbögen, Checkliste für Gesprächsführung, Beobachtungsbogen zur Gruppenarbeit, etc.)

1.3. Klassenraumgestaltung

Wenn Binnendifferenzierung als konstitutives Merkmal des Unterrichts verstanden und durchgeführt werden soll, so sind unter dem Aspekt der Praktikabilität und Arbeitsökonomie einige räumliche und medientechnische Voraussetzungen unabdingbar. Diese gilt es zu schaffen bzw. zu sichern.

Der Klassenraum sollte nicht nur der Größe der Lerngruppe angemessen sein, sondern darüber hinaus noch Platz bieten, um die nachfolgenden Dinge aufzunehmen.

- Gruppentische
- Regale / Raumteiler
- Arbeitsecken / Lesecke
- übersichtliche Materialbereiche für einzelne Unterrichtsfächer (z.B. E, D, M, W/U)
- Platz für Merkposter und selbst gestaltete Arbeitsergebnisse
- Material für Differenzierung, Freiarbeit, Projekte (Ordner mit Materialien, Ablagekörbe, Bücher, Nachschlagwerke, Spiele ...)
- Arbeitswerkzeug (Scheren, Kleber, Papier, Tonpapier, Locher)
- Tageslichtschreiber
- Kassettenrekorder / *listening machines*
- individuelle Ablagefächer für Schüler/innen

1.4. Verändertes Rollenverständnis der KollegInnen

- Binnendifferenzierung setzt ein ganzheitliches Verständnis des Lehr- und Lernprozesses voraus und die Erkenntnis, dass jede Gruppe von Lernenden unabhängig von ihrer Größe und Form heterogen zusammengesetzt ist.
- Veraltete Lehrmethoden nach einer Input-Output-Theorie haben in diesem Kontext keinen Stellenwert mehr, ebensowenig wie die Vorstellung, dass Binnendifferenzierung eine Methode sei, von der nur die lernschwächeren SchülerInnen profitieren.

- Binnendifferenzierung setzt nicht nur eine umfangreiche Kenntnis der unterschiedlichen Methoden voraus, sondern fordert auch einen genauen Überblick über den Lernstand und den individuellen Lernfortschritt der SchülerInnen und erfordert daher eine hohe Kompetenz des Unterrichtenden. Nur in der aktiven Auseinandersetzung mit den Lehrinhalten erfährt die Lehrkraft einen Rollenwechsel. Auf einer Metaebene wird aus einer/m Lehrenden ein/e Lehrende/r. Fortbildung, die konzeptionell und inhaltlich diese Aspekte einbezieht, ist eine wichtige und hilfreiche Voraussetzung.
- Binnendifferenzierung bedeutet, dass ein Teil der Verantwortung für das eigene Lernen vom Lernenden selbst übernommen wird. Damit ändert sich auch das traditionelle Rollenverständnis des Lerner. Die Lehrkraft berücksichtigt dieses in einer veränderten Unterrichtsvorbereitung. Die durchgehende Lehrerkontrolle wird durch eine ernstgenommene Selbstkontrolle abgelöst.
- Durch Binnendifferenzierung entwickeln KollegInnen ein geschärftes Bewusstsein für Kooperation. Durch die Abstimmung mit KollegInnen der parallelen Gruppen kam es zu einer Verstärkung der Teamarbeit.

2. Auswirkungen von Binnendifferenzierung

2.1. Konkrete Auswirkungen auf den Unterricht

- Die Kenntnis über Binnendifferenzierung schärft die Selbstwahrnehmung und führt darüber hinaus zu einer genaueren Schülerbeobachtung in Bezug auf Spracherwerbsprozesse, auf Vielfalt der Lernertypen und auf die verwendeten Lernstrategien.
- In der Konsequenz ergibt sich ein vielschichtigeres Lernangebot und ein flexibleres Eingehen auf Schülerinnen.
- Mitglieder des Teams fühlen sich stressfreier, sicherer und ermutigt, neue unterrichtliche Schritte und Methoden zu erproben.
- Die eigene Lehrerrolle ist durch das SBF-Team reflektiert und neu definiert worden. Es wurde deutlich, dass das eigene LehrerInnenverhalten offener geworden war und dass eingefahrene Strukturen aufgebrochen werden konnten.
- Eine Bereicherung des Unterrichts erfolgte durch die Förderung von Schlüsselqualifikationen (Team-, Kooperationsfähigkeit) sowie durch stärker schülerorientierte Inhalte und Methoden

2.2. Veränderungen im Umgang mit KollegInnen

- Die Kooperationsbereitschaft der binnendifferenziert arbeitenden KollegInnen hat sich erhöht.
- Es wurden vermehrt, teilweise regelmäßig Teamsitzungen bzw. Fachberatungen in den Schulen durchgeführt. Diese Treffen wurden intensiver, spannender und interessanter.
- Die Arbeit im SBF-Team hatte Vorbildcharakter für die Kollegien. Auch bisher nichtbeteiligte KollegInnen zeigten zunehmendes Interesse an den Inhalten der SBF. ProjektteilnehmerInnen, die in ihrer jeweiligen Schule als Multiplikatoren wirkten, erhielten Anfragen von KollegInnen, die nach einer überschaubaren „Rezeptologie“ für Binnendifferenzierung verlangten. Einer solchen Forderung konnte und kann aufgrund der Komplexität des Themas nicht entsprochen werden.
- In den beteiligten Schulen hat sich die Bereitschaft zur Verbindlichkeit binnendifferenzierender Maßnahmen erhöht.

2.3. Veränderungen im Umgang mit Eltern und SchülerInnen

- Es wurden Hospitationsangebote für Eltern gemacht.
- Eltern wurden auf Elternabenden über Formen und Ziele der Binnendifferenzierung informiert.
- Informationen zur SBF wurden an SchülerInnen weitergeleitet. Somit wurden sie in den Entwicklungsprozess der Forschungsarbeit einbezogen.
- Für SchülerInnen wurden Lernprozesse transparenter, und es wuchs die Toleranz gegenüber unterschiedlichen Lernertypen und Lernwegen.
- Das Bewusstsein, für den eigenen Lernprozess verantwortlich zu sein, nahm bei den SchülerInnen zu.
- Es gab weniger Disziplinschwierigkeiten im Unterricht. Die Motivation und Lernzufriedenheit haben deutlich zugenommen.

2.4. Ergänzungen

- Der Erfahrungs- und Informationsaustausch innerhalb des SBF-Teams sowie die Kooperation zwischen den beteiligten Schulen wird positiv bewertet. Ein Interesse, dies über das auslaufende Vorhaben hinaus fortzusetzen, wird bekundet.

- Die entspannte, kollegiale Atmosphäre im SBF-Team förderte die eigene Kreativität.
- Der pragmatische Ansatz dieses SBF-Teams hat sich positiv auf die Weiterentwicklung der eigenen Lehrerpersönlichkeit ausgewirkt.
- Die Arbeitszufriedenheit der beteiligten KollegInnen hat deutlich zugenommen.
- Die anfänglich geäußerten Bedenken in Bezug auf die Durchführung von Binnendifferenzierung konnten reduziert bzw. ausgeräumt werden.

3. Zusammenfassende Antworten auf Ausgangsfragen

- *Wie geht Binnendifferenzierung? Gibt es außer der Differenzierung nach Quantität auch noch andere Möglichkeiten?*

Ja, siehe dazu Aspekte und Beispiele zur Binnendifferenzierung im Anhang dieses Berichtes.

- *Wie lange kann Binnendifferenzierung systematisch durchgehalten / durchgeführt werden?*

Binnendifferenzierung ist bis Stufe 10 möglich. Solange leistungsstarke und leistungsschwache Schülerinnen motiviert miteinander arbeiten können, ohne über- oder unterfordert zu sein, ist keine äußere Leistungsdifferenzierung notwendig. Ein solches kooperatives Lernen setzt Verhaltensweisen wie Toleranz und Akzeptanz und eine vernünftige Arbeitshaltung voraus, die so früh wie möglich im Unterricht eingeübt werden müssen.

- *Stehen eigener Arbeitseinsatz und Lerneffektivität bei den SchülerInnen in einem angemessenen Verhältnis zueinander?*

Nicht zwangsläufig. Die eigene Vorbereitung muss sehr vielschichtig sein, um möglichst vielen SchülerInnen gerecht werden zu können und setzt eine ausreichende Didaktik- und Methodenkompetenz voraus, die aber eine Frage von Erfahrung und Routine ist.

- *Fördert Binnendifferenzierung die schwächeren und vernachlässigt die lernstärkeren SchülerInnen?*

Binnendifferenzierung hat zum Ziel, alle SchülerInnen so zu fordern und zu fördern, daß sie den größtmöglichen Lernzuwachs erfahren. Dies geht nur über entsprechende Methoden und Arbeitsweisen, die den Prinzipien der Schülerorientierung und der Handlungsorientierung folgen.

Durch eine sinnvoll eingesetzte Tutoren- oder Tischgruppenarbeit, in denen lernschwache und leistungsstarke SchülerInnen zusammengesetzt sind, können beide Gruppen profitieren. Die lernschwächeren SchülerInnen profitieren vom breiteren Lernangebot, die lernstärkeren SchülerInnen davon, daß sie den bereits gelernten Stoff noch einmal in anderer Form umwälzen und so besser verinnerlichen können. Dadurch, daß sie lernschwächeren Schülerinnen helfen, lernen sie, den eigenen Lernprozeß zu reflektieren.

• *Kann Binnendifferenzierung die Leistungsschere auffangen?*

Nein, das ist auch nicht Sinn und Zweck von Binnendifferenzierung. Binnendifferenzierung hat nicht zum Ziel, vorhandene Unterschiede in den SchülerInnenleistungen anzugleichen, sondern aus den Unterschieden heraus, den SchülerInnen angemessene Wege und Lernmöglichkeiten anzubieten, um so Über- und Unterforderungen zu vermeiden und die SchülerInnen von ihrem jeweiligen Lernstandort eine bestmögliche Förderung aber auch Forderung zukommen zu lassen.

Die Möglichkeit, sich zu verbessern und mehr zu lernen, ist bei durchgängiger Binnendifferenzierung in integrativen Klassen kontinuierlich vorhanden und gibt so vielen SchülerInnen bessere Chancen, ihren Entwicklungs- und Reifungs- und Lernprozeß angemessener und sinnvoller zu koordinieren.

• *Schließt die äußere Fachleistungsdifferenzierung binnendifferenzierende Maßnahmen aus?*

Nein. Zwei Niveaus an Gesamtschulen können die Bandbreite der Lernmöglichkeiten und -fähigkeiten bei SchülerInnen ohnehin nicht auffangen.

Binnendifferenzierung ist aber unabhängig von der Schulart, Schulform, Art der äußeren Differenzierung oder Zusammensetzung einer Klasse. Die Heterogenität, die in jeder Lerngruppe vorhanden ist, wird als Optimierungsvoraussetzung für Unterricht angesehen. Binnendifferenzierung ist praktikierbar in jeder Lerngruppe mit dem Ziel die unterschiedlichen Lernkanäle der SchülerInnen anzusprechen, ihre vielfältigen Möglichkeiten und Begabungen einzubeziehen, um so Lernen effektiver zu machen. Dies gilt für schwächere wie für stärkere Lerngruppen / Klassen.

• *Kann Binnendifferenzierung mit einem erhöhten Materialaufwand bei ständig zunehmenden Sparmaßnahmen überhaupt sinnvoll durchgeführt werden?*

Binnendifferenzierung, die gezielt eingesetzt wird, setzt einen vielfältigen Umgang mit Materialien und Medien voraus. Der Materialaufwand ist aber letztlich nicht entscheidend, sondern die genaue Strukturierung des Unterrichts, Einschätzung der Schülerfähigkeiten und das Maß der ihnen übertragenen Verantwortlichkeiten für ihren eigenen Lernprozeß.

- *Setzt Binnendifferenzierung eine intensivere Kooperation unter KollegInnen voraus? Wenn ja, wie kann diese initiiert werden?*

Eine Kooperation mit KollegInnen ist keine Voraussetzung für Binnendifferenzierung. Ein arbeitsteiliges Vorgehen in einem gut funktionierenden LehrerInnenteam ist jedoch immer effektiver und ökonomischer. Dafür sollte mindestens eine Planungsstunde pro Woche und LehrerIn bereitgestellt werden.

4. Vorschläge, Empfehlungen, Hinweise

- Binnendifferenzierung hat sich als ein didaktisch-methodischer Weg erwiesen, auf dem vielfältigen Anforderungen und Ansprüche auf unterschiedlichen Ebenen begegnet werden kann. Beim Entstehen neuer Schulprofile, veränderten Anforderungen an die allgemeinbildende Schule und einer sich wandelnden Schülerklientel kann Binnendifferenzierung einen wertvollen Beitrag leisten, traditionelle Vorstellung von Unterricht aufzubrechen.
- Binnendifferenzierung fordert den Lehrkräften ein erhöhtes Maß an Unterrichtsvorbereitung ab. Diese zeitlich überproportionale Beanspruchung sollte bei der zukünftigen Jahresarbeitszeitberechnung durch eine erhöhte Schlüsselzuweisung (deutlich über 32%) für ihre Vorbereitungen honoriert werden.
- Da binnendifferenzierende Maßnahmen ein hohes Maß an fachdidaktischer Kompetenz und Methodenwissen erfordern, werden begleitende Fortbildungsmaßnahmen für interessierte KollegInnen als dringend erforderlich angesehen. Die hierfür notwendige Zeit ist in die Arbeitszeitberechnung einzubeziehen.
- Der Einsatz eines Computers hat sich bei der Vorbereitung binnendifferenzierender Arbeitsmaterialien für die KollegInnen als sehr hilfreich erwiesen.
- Je häufiger binnendifferenzierende Unterrichtsabläufe geplant wurden, desto größer wurde die Sicherheit und Routine der Lehrkräfte bei ihrer Unterrichtsvorbereitung und -durchführung.
- Wenn Binnendifferenzierung als strukturelles Unterrichtsmerkmal durchgeführt wird, dann erfordert dieser Ansatz auch eine verstärkte 'Öffentlichkeitsarbeit'. Auf Informationstagen oder Elternabenden sind Eltern über diesen veränderten Ansatz zu informieren. Dabei gilt es, der Erwartungshaltung vieler Eltern in Hinblick auf die Beibehaltung ihnen vertrauter, traditioneller Methoden zu begegnen. Die von Eltern häufig geforderte Vergleichbarkeit und Effizienz von Unterrichtsergebnissen erschöpft sich in der Regel auf die Zählbarkeit behandelter Lehrbuchseiten ('Von-Deckel-zu-Deckel-Didaktik'). Hier ist von den KollegInnen Überzeugungsarbeit zu leisten.

5. Weitergehende Konsequenzen und Forderungen

- Der Bereich „Binnendifferenzierung“ gehört als integraler Bestandteil in die fachdidaktische Lehrerbildung (1. und 2. Phase).
- Für die bereits hauptamtlich in den Schulen tätigen Lehrkräfte, die binnendifferenziert arbeiten oder dieses beabsichtigen, wird ein *supporting system* gefordert.
- Ein unterstützender und ermutigender Rückhalt wird nicht nur durch eine materielle oder finanzielle Ausstattung erzielt, sondern es bedarf regelmäßiger Treffen, um Erfahrungen und Ideen auszutauschen. Diese können schulintern, regional und/oder überregional erfolgen.
- Längerfristige, begleitende Fortbildungsmaßnahmen zur Binnendifferenzierung werden als sinnvoller und effektiver angesehen als punktuelle Veranstaltungen oder gelegentliche ‘Workshops’. Sehr sinnvoll hat sich in diesem Zusammenhang die Form der Schulbegleitforschung erwiesen.
- Lehrkräfte benötigen zur Ermutigung ihrer Arbeit im Bereich der Binnendifferenzierung positiv-perspektivische Aussagen verantwortlicher Bildungspolitik. Zu hohe Ansprüche der Bildungspolitik an Unterricht einerseits und sich zunehmend verschlechternde strukturelle Bedingungen andererseits kann und darf nicht zu unzumutbaren Belastungen engagierter KollegInnen führen

V. LITERATUR

Thomas Armstrong; 1994. *Multiple Intelligences in the Classroom*, ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development) publications, 1250 N. Pitt St., Alexandria, VA 22314, ASCD Stock No.: 1-94055

Chris Bye, Laurence Harger, Malcolm Sexton, 1993. *English Live B, Student's Book*, Langenscheidt-Longman

Leslie Dickinson, 1987. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge University Press.

Melville, Langenheim, Rinvoluceri, Spaventy, 1980. *Towards the Creative Teaching of English*. George Allen & Unwin Ltd.

Gertrude Moskowitz, 1978. *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom*. Newbury House Publishers Inc. Rowley, Massachusetts, USA

Luke Prodromou, 1992. *Mixed Ability Classes*. Macmillan Publishers Ltd.

Mario Rinvoluceri, *Strategies for a mixed-in ability group*. In Practical English Teaching (PET), Sept. 1986, S. 26

Susan Sheerin / Alan Maley (series editor), 1989. *Self-Access*. Oxford University Press

Eric Sotto, 1994. *When Teaching becomes Learning*. Cassell, Villiers House, London

Earl W. Stewick, 1976. *Memory, Meaning and Method*. Newbury House Publishers, Inc. Rowley, Massachusetts, USA

Earl W. Stewick, 1986. *Images and Options in the Language Classroom*. Cambridge University Press

Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4, April 1995. *Kreativität*. Pädagogische Beiträge Verlag GmbH, Hamburg

Brigitte Vater in Praxis Schule 5-10, 1994, Heft 6. *Kids are creative*. Westermann

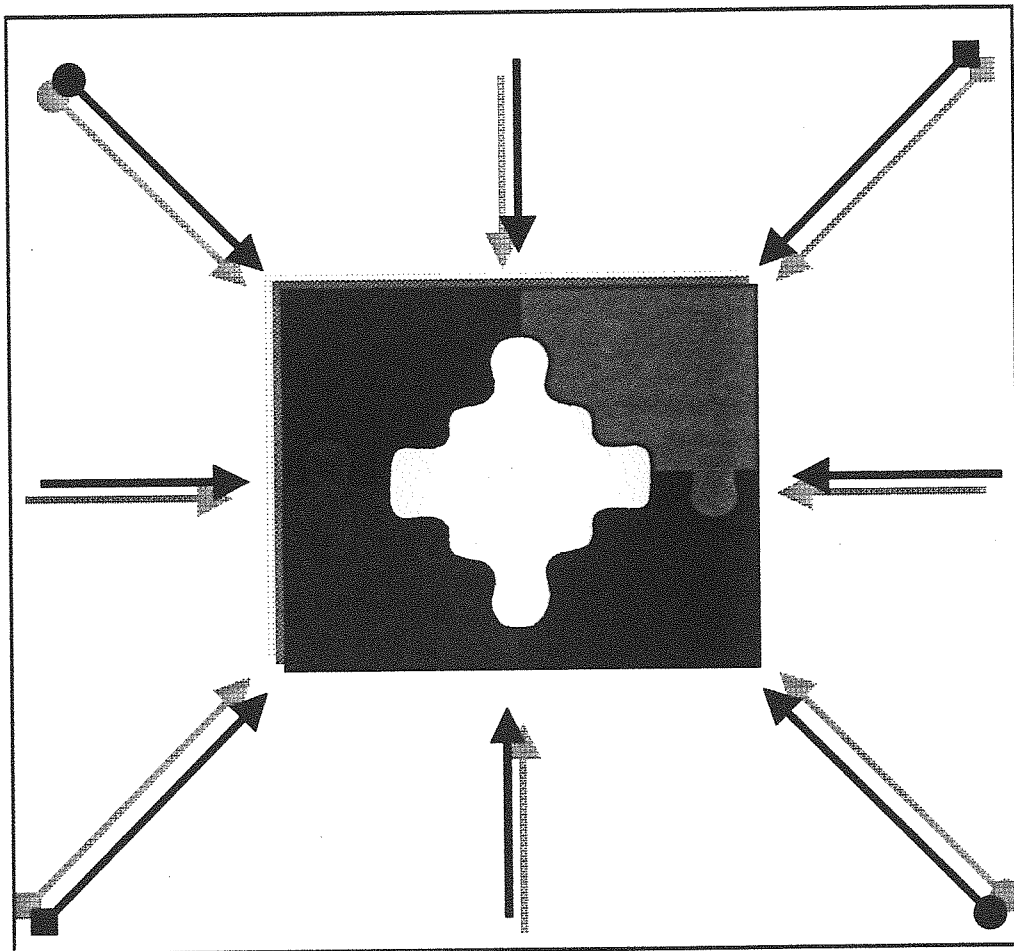
Beate Vogel in Praxis Schule 5-10, 1997, Heft 2, Heft 5. *Who is afraid of differentiation? The Jigsaw technique / Learning stations*. Westermann

Brigitte Vater, Beate Vogel in Praxis Schule 5-10, 1998 *The Bremen Town Musicians - One Year Later' - A literary project on a fairy tale*. Westermann

J. Ides, J. Buchanan, B. Vater, B. Vogel, 1997, *Language Alive! - Choice, Autonomy, Creativity - Learner-centred approaches to differentiation*, Lingua Project of the European Commission, University of Amsterdam

SCHULBEGLEITFORSCHUNG PROJEKT 32

ANHANG - MATERIALIEN ZUR
BINNENDIFFERENZIERUNG
IM FACH ENGLISCH



Zusammengestellt und bearbeitet von
Beate Vogel

WIS Bremen
LF Bremerhaven

VI. ANHANG: Materialien zur Binnendifferenzierung.....	1
1. Einstieg in die Binnendifferenzierung.....	1
2. Aspekte der Binnendifferenzierung.....	3
3. Differentiation - List of skills: Übersicht über binnendifferenzierende Techniken in den Fertigungsbereichen.....	4
4. Programmes of study – attainment targets aus dem National Curriculum.....	10
5. Stoffverteilungsplan Englisch GS 8 – IS Leibnitzplatz.....	20
6. Beispiel für LEARNING STATIONS - Stufe 8: “New York – The Big Apple”, English Live 4B, Unit 3.....	21
7. Beispiel für E/G-Niveau Differenzierung in Stufe 9: „ReportedSpeech“.....	27
8. Beispiel für E/G-Niveau Differenzierung in Stufe 10: “Couch Potatoes and All- Rounders”, English Live 6B, Unit 1.....	33
9. Beispiel für ein JIGSAW zum Wortschatzfeld "House" - Stufe 7.....	44
10. Beispiel für ein JIGSAW zur Textarbeit “Girl Against the Jungle” – Stufe 8.....	48
11. Beispiele für Arbeitspläne zum “Past perfect” und zu “If-clauses” - Stufe 8.....	58
12. Skills-orientierte Beispiele zur Binnendifferenzierung	73
1. Listening comprehension: “Another day in Paradies” – a song.....	74
2. Reading comprehension: “The Unicorn” by James Thurber.....	76
3. Writing: “A picture story”.....	79
4. Speaking: “School uniforms”, an interview.....	81

EINSTIEG IN DIE BINNENDIFFERENZIERUNG

0. VORBEMERKUNGEN

Es ist davon auszugehen, daß in vielen Lerngruppen bisher nur Ansätze von Binnendifferenzierung praktiziert worden sind. Sinnvolle Binnendifferenzierung erfordert eine langfristige und strukturierte Unterrichtsplanung und setzt ein verändertes Verständnis von Lehren und Lernen voraus.

Schritte von einem traditionellen Fremdsprachenunterricht zu einem schülerorientierten Unterricht, der Binnendifferenzierung als durchgehendes Unterrichtsprinzip berücksichtigt, sind langsam und stufenweise anzulegen.

Folgendes Modell könnte einen behutsamen Einstieg in die Binnendifferenzierung ermöglichen und sich unter Umständen zu einem der drei bereits vorliegenden Modelle (functional, integrative, creative) oder einem Alternativvorschlag hin entwickeln.

I. SPRACHLICHE und INHALTLICHE ANALYSE DER UNTERRICHTSEINHEIT

CURRICULARE VORGABEN

- Strukturen / Grammatik
- Thema / Inhalte
- Wortschatz
- Redemittel

ALTERNATIVE ENTSCHEIDUNGEN

- Differenzierung nach Schwierigkeits-, bzw. Komplexitätsgrad
- Auswahl der Lerngruppe, der Altersstufe, der Sache angemessen unter Berücksichtigung interkultureller Aspekte
- Auswahl der Sache, den Anwendungszusammenhängen (usage) angemessen unter Berücksichtigung individueller Ausdrucksbedürfnisse. Differenzierung nach produktiv, bzw. rezeptiv zu beherrschendem Wortschatz
- s. Anmerkungen zu Wortschatz. Differenzierung in den Stufen zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz

II. DIDAKTISCH- METHODISCHE UMSETZUNG UNTER BERÜCKSICHTIGUNG BINNENDIFFERENZIERENDER MAßNAHMEN

Detaillierte Planung eines Fundamentums auf drei Ebenen:

- Sach- und Inhaltsebene
- sprachliche Ebene
- Fertigkeitsebene (in allen vier Fertigungsbereichen)

Planung einer Differenzierungsphase auf zwei Niveaus:

Angebot von differenzierenden Aufgaben zur Wiederholung, Festigung und Weiterführung von

- Strukturen,
- Wortschatz
- Redemitteln.

Textangebote zur Entwicklung der Fertigkeiten unter Berücksichtigung kreativer Aufgabenstellungen:

- Listening Comprehension
- Reading Comprehension
- Writing
- Speaking
- Integrated Skills

Entscheidung für Schwerpunktsetzung auf eine oder mehrere Fertigkeit(en) gleichzeitig (Carousel) oder nacheinander

III. LEISTUNGSMESSUNG AUF ZWEI NIVEAUS - ANALOG DEN AUFGABENSTELLUNGEN IN DER DIFFERENZIERUNGSPHASE

Je nach Schulprofil, bzw. Organisationsformen

- konsequente Aufgabenstellung, Bewertung und Benotung auf zwei Niveaus
- differenzierte Lernentwicklungberichte
- einheitlicher Test + Zusatzhilfen für lernschwächere Schüler + textproduktive Aufgabe(n) für leistungsstärkere Schüler/innen

ASPEKTE DER BINNENDIFFERENZIERUNG

Art und Umfang der Hilfen

sprachlich: auf Wortebene, auf Satzebene, Art der schriftlichen Hilfen (konkret - abstrakt)

sozial: Art der Lehrerhilfe, Schüler helfen sich gegenseitig

Grad der Schrittigkeit

auf struktureller und / oder inhaltlicher Ebene

Textumfang / Textformen / Komplexität

Wortdichte, Redundanz, strukturelle Dichte

Verwendung von Metasprache

Abstraktions- und Komplexitätsgrad sprachlicher Erklärungen

Grad der Veranschaulichung

über Realgegenstände, Bilder, Photos, Modelle, Wörter, Symbole

Zeitressourcen

gelenkt: Berücksichtigung des individuellen Lern- und Arbeitstempos d. Schüler

frei: Einsatz von Arbeits- und Wochenplänen

Auswahlangebote / Zusatzangebote

nach Schwierigkeitsgrad, nach Interesse und Neigung

wiederholende, weiterführende oder vertiefende Angebote

Outcome

entsprechend d. Lernertypen sowie der Sprachkompetenz in den Fertigkeiten

DIFFERENTIATION - LIST OF SKILLS

→ * additional suggestions for slower learners

LISTENING COMPREHENSION

- elicit background knowledge
- involve emotions
- arouse interest and curiosity
- make tasks challenging

PRE-TASKS

- Techniques:
1. brainstorming (eliciting knowledge, emotions, opinions)
 2. anticipation (pictures, photos, from part to whole)
 3. prediction (guided questions, picture composition with whole class)
 4. headline/caption puzzle
 5. completion
 6. vocabulary / associations

LISTENING TASKS

1. GROUP COMPOSITION - notetaking with different tasks on diff. levels (WHO? WHERE? WHEN? WHAT? WHY?)
2. MULTIPLE CHOICE - GAP FILLING - INCORRECT VERSION (word related, structures related, content related, spelling)
3. MATCHING exercises (first halves of sentences with second halves, sounds and text sequences, * pictures and headlines, sentences or *sequences)
4. SNIPPETS - reordering the text (from sentence to * sequence)
5. KEY WORDS on cards (2 groups) with / without distractors or varying quantity or L1 / L2
6. Following or drawing INSTRUCTIONS (map, frame, etc.) with different aids
7. ORDERING PICTURES (varying quantity)
8. MIME / TABLEAUX (props)
9. FLOW CHART / TEXT DIAGRAMM on different degrees of difficulty - from * concrete to abstract aids
10. NOTETAKING/ NOTEMAKING

FOLLOW-UP

1. STRUCTURE / VOCABULARY RELATED TASKS

2. CONTENT RELATED TASKS

- Extracting words from text: positive/negative words; content words
- Sentence level: definitions (multiple choice); deriving decisions (yes; no answers); matching authentic headlines
- Prediction (What will happen next? Problems? Solutions? Advice?): Choices; Lists
- Comparing booktext with authentic material (radio news, songs, report, etc.)
- Opinion (What do you think about the text? Pros and cons)
- Deriving, interpreting, analysing

READING SKILLS

- Purpose of reading:
1. extracting main ideas or arguments
 2. reading for specific information
 3. reading for detail
 4. reading for gist
 5. reading to infer meaning (reading between the lines)
 6. reading to produce precis / summary
 7. intensive reading
 8. extensive reading (reading for fun)
 9. dealing with unfamiliar words
 10. understanding writer's style
 11. understanding text organization

TECHNIQUES FOR DEVELOPING READING SKILLS

1. PREDICTION (with or without multiple choice),
was als nächstes gesagt oder getan wird
2. ORDERING SENTENCES OR SEQUENCES
3. LEAVING OUT A SENTENCE and make the pupils find out the missing sentence -
* provide pupils with a choice of sentences
4. MATCHING PARTS OF SENTENCES - * leave first half of the sentences in the correct order and jumble the second halves of the sentences
5. FINDING BEGINNING OR ENDING OF A TEXT - * provide pupils with sentences to choose from
6. CLOZE-TEXT - leave out every 7th / * 10th word

7. WRITE QUESTIONS - which pupils have to answer first, however, the correct answers can be found in the following text
8. LEAVE OUT SEQUENCES - correct and incorrect versions of sequences to be filled in the right part of the text; * with correct but jumbled sequences to be filled in
9. ADDITION OF A SENTENCE that does not fit in the text
10. LEAVE OUT A SENTENCE IN A SEQUENCE - * offer 2 alternative sentences, only 1 of them fits in the sequence, no sentences given, pupils fill in the gap
11. LEAVE OUT WORDS - * offer a variety of words, let pupils find out the words
12. CHOOSE THE BEST SUMMARY
13. "TWO-IN-ONE STORIES"
14. FILL IN TEXT-CHART - from concrete to abstract aids
15. CHOOSE THE TEXT-CHART THAT MATCHES A TEXT BEST
16. CHOOSE THE ILLUSTRATION-CHART THAT MATCHES A TEXT BEST
17. MATCH HEADLINES AND TEXT SEQUENCES
18. MATCH UNKNOWN WORDS WITH DEFINITIONS / EXPLANATIONS
19. LOOK FOR WORDS IN A WORD-SEARCH

ORAL PRODUCTION

Problems: Different learner types; fear of utterances in front of a bigger group; teacher's questions and pupils' answers as a means of selection

Factors to be considered: Pupils' personality, phase of life, self consciousness, awareness of discrepancy between authentic language usage and the actual communicative competence in the foreign language, importance of peer group, Ambivalenz zwischen Versagensängsten und "Strebertum";

Conclusion: Create atmosphere of trust
 Avoid plenary discussions
 Prefer oral tasks in small groups

- GUESSING GAMES (preparing questions in class; yes- no-game, guessing words from the text, problem-solving activities)
- INTERVIEWS (interview sheet + survey)
- FIND YOUR PARTNER - activity
- PAIR GAMES ; bridging gaps in information (A,B)
- PREPARING DIALOGUES in groups or pairs
- DISCUSSIONS with language aids
- SUMMARIZING texts as group composition (1 sentence each)
- STORY TELLING in groups (free or guided, with keywords, with pictures)
- JIGSAW PICTURE COMPOSITION
- GROUP COMPOSITIONS (key words for groups acc. to e.g. sound sequences, forming sentences in groups, text on board)
- SIMULATIONS and ROLE PLAY (cue cards, remedial cards)
- IMPROVISATIONS

WRITING SKILLS

Texttypes: I. Personal

postcards, lists (reminders), messages, diary, notes (recipes, etc.), letters to friends,
 birthday cards, invitation cards, telegrams

2. Institutional

notes, application forms, letters to banks, etc. cheques, forms, speeches,
 adverts, articles, reviews, fiction, poetry, messages, instructions, classification,
 invitations

WRITING TASKS

I. SPELLING

1. JUMBLED WORDS (DROWS =))
2. GAMES (Wordsearch, crosswords, puzzles, etc.)
3. DICTATIONS (problem words, silent dictation, "Dosendiktate")
4. CORRECT unpunctuated texts, incorrect words in texts

II. LOGICAL DEVICES

1. GAPFILLING: paragraphs with gaps (choose from list or free); pronouns removed
2. MULTIPLE CHOICE (concrete to abstract)
3. JOINING SHORT SENTENCES (using correct logical devices)
4. LINKING (paragraph with wrong linkers; substitution of underlined linkers with ones with the same logical function but different style)
5. SPLIT SENTENCES on cards
6. WRITING PARAGRAPHS from notes or visuals

III. TEXT ORGANIZATION

1. JUMBLED TEXTS (separating texts with different functions, text types)
2. JUMBLED PARAGRAPHS to be re-ordered
3. MATCHING / FINDING HEADLINES to paragraphs
4. REARRANGING SENTENCES TO FORM PARAGRAPHS
5. RE-ORDERING AND REDUCING SENTENCES (give 8 sentences in wrong order to make 4)
6. INCORRECT VERSIONS to correct

IV. CREATIVE WRITING

1. "SILENT POST" (write - fold - pass)
2. STORY FRAME vorgeben mit Adjektiven ausschmücken lassen
3. WRITING POEMS (noun-phrase-poems, situational poems, concrete poems)
4. CO-OPERATIVE WRITING - story frame, create missing information, answer questions

INTEGRATED SKILLS

- visual stimuli (reordering, conclusions) on word level
- Finding / choosing headlines
- Creative writing: interviews (free, guided, defective dialogues); noun phrase poem
- Extracting key words / mime
- 3 additional texts to choose (incorrect versions, different registers, etc.)

PROGRAMMES OF STUDY

	Page
COMMON REQUIREMENTS	1
KEY STAGES 3 AND 4 PROGRAMME OF STUDY	2
Part I: Learning and Using the Target Language	2
Part II: Areas of Experience	4

ATTAINMENT TARGETS

	Page
LEVEL DESCRIPTIONS	5
Attainment Target 1: Listening and Responding	6
Attainment Target 2: Speaking	7
Attainment Target 3: Reading and Responding	8
Attainment Target 4: Writing	9
MODIFICATIONS	10



PROGRAMMES OF STUDY

COMMON REQUIREMENTS

■ Access

The programme of study for each key stage should be taught to the great majority* of pupils in the key stage, in ways appropriate to their abilities.

For the small number of pupils who may need the provision, material may be selected from earlier or later key stages where this is necessary to enable individual pupils to progress and demonstrate achievement. Such material should be presented in contexts suitable to the pupil's age.

Appropriate provision should be made for pupils who need to use:

- means of communication other than speech, including computers, technological aids, signing, symbols or lip-reading;
- non-sighted methods of reading, such as Braille, or non-visual or non-aural ways of acquiring information;
- technological aids in practical and written work;
- aids or adapted equipment to allow access to practical activities within and beyond school.

Judgements made in relation to the level descriptions should allow for the provision above, where appropriate.

■ Information technology

Pupils should be given opportunities, where appropriate, to develop and apply their information technology (IT) capability in their study of modern foreign languages.

■ The Curriculum Cymreig

In Wales, pupils should be given opportunities, where appropriate, in their study of modern foreign languages to develop and apply their knowledge and understanding of the cultural, economic, environmental, historical and linguistic characteristics of Wales.

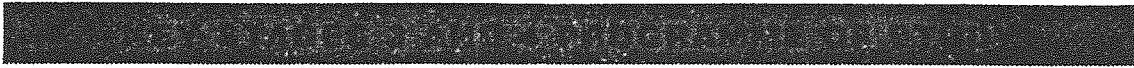
■ Referencing

The numbers and letters throughout the programmes of study are for referencing purposes only, and do not necessarily indicate a particular teaching sequence or hierarchy of knowledge, understanding and skills.

■ Examples

Examples printed in italics are non-statutory.

* In Wales, there are no statutory requirements for modern foreign languages at Key Stage 4.



The Programme of Study for Key Stages 3 and 4 consists of two parts, which should be taught together.

■ **Part I: Learning and Using the Target Language**

This covers the skills and understanding that should be developed through the target language at both key stages.

■ **Part II: Areas of Experience**

This sets out the broad topic areas that provide contexts for learning and using the target language at each key stage.

In England, the minimum statutory requirement at Key Stage 4 is a short course. In Wales there are no statutory requirements at Key Stage 4.

PART I: LEARNING AND USING THE TARGET LANGUAGE

Pupils should be given opportunities to take part in activities in the target language that, where appropriate, combine two or more of the four language skills: listening, speaking, reading and writing. When a spoken or written response is expected, it should be in the target language, except where a response in another language is necessary, *eg when interpreting*.

■ 1. Communicating in the target language

Pupils should be given opportunities to:

- a communicate with each other in pairs and groups, and with their teacher;
- b use language for real purposes, as well as to practise skills;
- c develop their understanding and skills through a range of language activities, *eg games, role-play, surveys and other investigations*;
- d take part in imaginative and creative activities, *eg improvised drama*;
- e use everyday classroom events as a context for spontaneous speech;
- f discuss their own ideas, interests and experiences and compare them with those of others;
- g listen, read or view for personal interest and enjoyment, as well as for information;
- h listen and respond to different types of spoken language;
- i read handwritten and printed texts of different types and of varying lengths and, where appropriate, read aloud;
- j produce a variety of types of writing;
- k use a range of resources for communicating, *eg telephone, electronic mail, fax, letters*.

■ 2. Language skills

Pupils should be taught to:

- a listen attentively, and listen for gist and detail;
- b follow instructions and directions;
- c ask about meanings, seek clarification or repetition;
- d ask and answer questions, and give instructions;
- e ask for and give information and explanations;
- f imitate pronunciation and intonation patterns;
- g initiate and develop conversations;
- h express agreement, disagreement, personal feelings and opinions;
- i describe and discuss present, past and future events;
- j skim and scan texts, including databases where appropriate, for information;
- k copy words, phrases and sentences;
- l make notes from what they hear or read;
- m summarise and report the main points of spoken or written texts;
- n redraft their writing to improve its accuracy and presentation, *eg by word-processing*;
- o vary language to suit context, audience and purpose.

■ 3. Language-learning skills and knowledge of language

Pupils should be taught to:

- a learn by heart phrases and short extracts, *eg rhymes, poems, songs, jokes, tongue twisters*;
- b acquire strategies for committing familiar language to memory;
- c develop their independence in language learning and use;
- d use dictionaries and reference materials;
- e use context and other clues to interpret meaning;
- f understand and apply patterns, rules and exceptions in language forms and structures;
- g use their knowledge to experiment with language;
- h understand and use formal and informal language;
- i develop strategies for dealing with the unpredictable.

■ 4. Cultural awareness

Pupils should be given opportunities to:

- a work with authentic materials, including newspapers, magazines, books, films, radio and television, from the countries or communities of the target language;
- b come into contact with native speakers in this country and, where possible, abroad;
- c consider their own culture and compare it with the cultures of the countries and communities where the target language is spoken;
- d identify with the experiences and perspectives of people in these countries and communities;
- e recognise cultural attitudes as expressed in language and learn the use of social conventions, *eg forms of address*.

PART II: AREAS OF EXPERIENCE

In Key Stage 3, pupils should study Areas of Experience A, B and C.

In Key Stage 4:

- pupils following a **short course** should continue to study one of Areas A, B or C in greater depth, and in addition should study Area D or E.
- pupils following a **full course** should continue to study Areas of Experience A, B and C in greater depth, and in addition should study Areas D and E.

■ A. Everyday activities

This should include:

- the language of the classroom;
- home life and school;
- food, health and fitness.

■ B. Personal and social life

This should include:

- self, family and personal relationships;
- free time and social activities;
- holidays and special occasions.

■ C. The world around us

This should include:

- home town and local area;
- the natural and made environment;
- people, places and customs.

■ D. The world of work

This should include:

- further education and training;
- careers and employment;
- language and communication in the workplace.

■ E. The international world

This should include:

- tourism at home and abroad;
- life in other countries and communities;
- world events and issues.

ATTAINMENT TARGETS

LEVEL DESCRIPTIONS

The following level descriptions describe the types and range of performance that pupils working at a particular level should characteristically demonstrate. In deciding on a pupil's level of attainment at the end of the key stage, teachers should judge which description best fits that pupil's performance. Each description should be considered in conjunction with the descriptions for adjacent levels.

By the end of Key Stage 3, the performance of the great majority of pupils should be within the range of Levels 2 to 6. Levels 7 and 8 are available for very able pupils and, to help teachers differentiate exceptional performance at Key Stage 3, a description above Level 8 is provided. The scale does not apply at Key Stage 4.

For languages with non-Roman scripts, the level descriptions assume pre-reading skills (recognising letters/syllables, printed/handwritten forms) and pre-writing skills (forming letters, joining letters, making strokes in correct order).

For Chinese and Japanese, the modifications on page 10 apply.

■ Level 1

Pupils show understanding of simple classroom commands, short statements and questions. They understand speech spoken clearly, face to face or from a good quality recording, with no background noise or interference. They may require considerable support, such as repetition and gesture.

■ Level 2

Pupils show understanding of a range of familiar statements and questions, including everyday classroom language and instructions for setting tasks. They respond to a clear model of standard language, but may need items to be repeated.

■ Level 3

Pupils show understanding of short passages, including instructions, messages and dialogues, made up of familiar language spoken at near normal speed but without interference. They identify and note main points and personal responses, such as likes, dislikes and feelings, but may need short sections to be repeated.

■ Level 4

Pupils show understanding of longer passages, made up of familiar language in simple sentences spoken at near normal speed with little interference. They identify and note main points and some details, but may need some items to be repeated.

■ Level 5

Pupils show understanding of extracts of spoken language made up of familiar material from several topics, including past, present and future events. They cope with language spoken at near normal speed in everyday circumstances with little or no interference or hesitancy. They identify and note main points and specific details, including opinions, and may need some repetition.

■ Level 6

Pupils show understanding of short narratives and extracts of spoken language, drawn from a variety of topics, which include familiar language in unfamiliar contexts. They cope with language spoken at normal speed and with some interference and hesitancy. They identify and note main points and specific details, including points of view, and need little repetition.

■ Level 7

Pupils show understanding of a range of material that contains some complex sentences and unfamiliar language. They understand language spoken at normal speed, including brief news items and non-factual material taken from radio or television, and need little repetition.

■ Level 8

Pupils show understanding of a variety of types of spoken material taken from a range of sources, such as news items, interviews, documentaries, films and plays. When listening to familiar and less familiar material they draw inferences, recognise attitudes and emotions, and need little repetition.

■ Exceptional performance

Pupils show understanding of a wide range of factual and imaginative speech, some of which expresses different points of view, issues and concerns. They summarise in detail, report, and explain extracts, orally and in writing. They develop their independent listening by selecting from and responding to recorded sources according to their interests.

Attainment Target 2: Speaking

■ Level 1

Pupils respond briefly, with single words or short phrases, to what they see and hear. Their pronunciation may be approximate, and they may need considerable support from a spoken model and from visual cues.

■ Level 2

Pupils give short, simple responses to what they see and hear. They name and describe people, places and objects. They use set phrases for purposes such as asking for help and permission. Their pronunciation may still be approximate and the delivery hesitant, but their meaning is clear.

■ Level 3

Pupils take part in brief prepared tasks of at least two or three exchanges, using visual or other cues to help them initiate and respond. They use short phrases to express personal responses, such as likes, dislikes and feelings. Although they use mainly memorised language, they occasionally substitute items of vocabulary to vary questions or statements.

■ Level 4

Pupils take part in simple structured conversations of at least three or four exchanges, supported by visual or other cues. They are beginning to use their knowledge of language to adapt and substitute single words and phrases. Their pronunciation is generally accurate and they show some consistency in their intonation.

■ Level 5

Pupils take part in short conversations, seeking and conveying information and opinions in simple terms. They refer to recent experience and future plans, as well as everyday activities and interests. Although there may be some mistakes, pupils make themselves understood with little or no difficulty.

■ Level 6

Pupils initiate and develop conversations that include past, present and future actions and events. They are beginning to improvise and paraphrase. They use the target language to meet most of their routine needs for information and explanation. Although they may be hesitant at times, pupils make themselves understood with little or no difficulty.

■ Level 7

Pupils give and justify opinions when discussing matters of personal or topical interest. They adapt language to deal with some unprepared situations. They speak with good pronunciation and intonation. Their accuracy is such that they are readily understood.

■ Level 8

Pupils show increasing confidence in dealing with unpredictable elements in conversations, or with people who are unfamiliar. They discuss facts, ideas and experiences, using a range of vocabulary, structures and time references. They speak confidently with good pronunciation and intonation, and their language is largely accurate with few mistakes of any significance.

■ Exceptional performance

Pupils discuss a wide range of factual and imaginative topics, giving and seeking personal views and opinions in informal and formal situations. They speak fluently, with consistently accurate pronunciation, and show an ability to vary intonation. They give clear messages and make few errors.

Attainment Target 3: Reading and Responding

■ Level 1

Pupils show understanding of single words presented in clear script in a familiar context. They may require visual support.

■ Level 2

Pupils show understanding of short phrases presented in a familiar context. They show that they can match sound to print by reading aloud single familiar words and phrases. They use books or glossaries to find out the meanings of new words.

■ Level 3

Pupils show understanding of short texts and dialogues, made up of familiar language, printed in books or word-processed. They identify and note main points, including likes, dislikes and feelings. They are beginning to read independently, selecting simple texts and using a bilingual dictionary or glossary to look up new words.

■ Level 4

Pupils show understanding of short stories and factual texts, printed or clearly handwritten. They identify and note main points and some details. In their independent reading, in addition to using a bilingual dictionary or glossary, they are beginning to use context to deduce the meaning of unfamiliar language.

■ Level 5

Pupils show understanding of a range of written material, including texts covering past, present and future events. They identify and note main points and specific details, including opinions. Their independent reading includes authentic materials, such as information leaflets, newspaper extracts, letters or databases. They are generally more confident in reading aloud, and in their use of reference materials.

■ Level 6

Pupils show understanding of a variety of texts that include familiar language in unfamiliar contexts. They identify and note main points and specific details, including points of view. They scan written material, such as magazines, for stories or articles of interest, and select books or texts that are appropriate to their competence to read independently. They are becoming more confident in deducing the meaning of unfamiliar language, using context and grammatical understanding.

■ Level 7

Pupils show understanding of a range of material, imaginative and factual, that includes some complex sentences and unfamiliar language. They make use of new vocabulary and structures encountered in their reading to respond in speech or in writing. They use reference materials as appropriate.

■ Level 8

Pupils show understanding of a variety of types of written material. When reading for personal interest and for information, they consult a range of reference sources as appropriate. They cope readily with unfamiliar topics involving more complex language, and recognise attitudes and emotions.

■ Exceptional performance

Pupils show understanding of a wide range of factual and imaginative texts, some of which express different points of view, issues and concerns, and which include official and formal material. They summarise in detail, report, and explain extracts, orally and in writing. They develop their independent reading by selecting and responding to stories, articles, books and plays, according to their interests.

Attainment Target 4: Writing

■ Level 1

Pupils copy single familiar words correctly. They label items and select appropriate words to complete short phrases or sentences.

■ Level 2

Pupils copy familiar short phrases correctly. They write or word-process items, such as simple signs, instructions and set phrases used regularly in class. When they write familiar words from memory their spelling may be approximate.

■ Level 3

Pupils write two or three short sentences on familiar topics, using aids such as exercise books, textbooks and wallcharts. They express personal responses, such as likes, dislikes and feelings. They write short phrases from memory and their spelling is readily understandable.

■ Level 4

Pupils write individual paragraphs of about three or four simple sentences, drawing largely on memorised language. They adapt a model by substituting individual words and set phrases. They are beginning to make appropriate use of dictionaries and glossaries as an aid to memory.

■ Level 5

Pupils produce short pieces of writing in which they seek and convey information and opinions in simple sentences. They refer to recent experience and future plans, as well as to everyday activities. They are beginning to apply basic elements of grammar in new contexts, but there may be a number of mistakes. They use dictionaries or glossaries as an aid to memory and to look up unknown words.

■ Level 6

Pupils write in paragraphs, using simple descriptive language, and refer to past, present and future actions and events. They use both informal and formal styles of writing, such as when keeping a diary, booking accommodation and scripting dialogues. Although there may be some mistakes, the meaning is usually clear.

■ Level 7

Pupils produce pieces of writing of varying lengths on real and imaginary subjects. They link sentences and paragraphs, structure ideas and adapt previously learnt language for their own purposes. They edit and redraft their work, using reference sources to achieve greater accuracy, precision and variety of expression. Although there may be occasional mistakes, the meaning is clear.

■ Level 8

Pupils express and justify ideas, opinions or personal points of view, and seek the views of others. They develop the content of what they have read, seen or heard. They produce longer sequences in which spelling and grammar are generally accurate, and the style is appropriate to the content. They use reference materials to extend their range of language and improve accuracy.

■ Exceptional performance

Pupils write coherently and accurately on a wide range of factual and imaginative topics. They choose the appropriate form of writing for a particular task, making effective use of resources to vary the style and scope of their writing.

8. Jg.-Binnendifferenzierung - bei Bedarf äußere Leistungsdifferenzierung in E- und G- Kursen. Dargestellt an 3 Beispielen

Organisationsformen	Unterrichtsthemen im 8. Jahrgang	Ohne Differenzierung	Binnendifferenzierung	Äußere Leistungsdifferenzierung	Leistungsmessung/-beurteilung
<p>1. Im 7. Jg. wurden die Schüler formal dem Erweiterungs- oder Grundkurs zugeordnet, aber weiterhin überwiegend integriert und binnendifferenziert unterrichtet.</p> <p>2. Es wurden 2 x 2 Teamklassen gebildet (7a,d u. 7b,c), für die die 4 Englischstunden pro Team parallel liegen. Für die 2 Teamklassen gibt es 2 Englischlehrer, die entweder im Klassenverband oder bei Bedarf im G- oder E-Kurs unterrichten, wobei vorher festgelegt wurde, wer welchen Kurs übernimmt. Die Möglichkeit eines Kurstausches sollte allerdings gewährleistet sein.</p> <p>3. Die Planung der Units um die Vorbereitung des Materials zur Binnendifferenzierung sowie der Klassenarbeiten erfolgt im Team. Grundlage dafür ist das Buch English G, 4A, Cornelsen.</p>	<p>1. Introduction USA: Different States - Different Ethnic Groups - Distances</p> <p>Structures: Revision Comparisons</p> <p>Conditional Clauses I and II</p> <p>2. The Statute of Liberty Structure: Passive with by-agent</p> <p>3. New York</p>	<p>Vorwissen sammeln Anlegen einer USA-Mappe: Grundlegende Arbeitsbögen für alle gleich Bucherte S.6-9 für alle gleich</p>	<p>1. Working with maps and texts: Kopiervorlagen aus: USA - 50 States - Big Trucks & Tough Truckers 2. Individuelle Gestaltung und Ergänzung der Mappe durch eigene Texte und Bilder 3. Oral & Writing Skills: Bezugnahme auf ein Projekt im 7. Jg.: "Aufbruch in die Fremde"</p> <p>4. Einfache Structure Drills - selbständig formulierte Vergleiche zu "distances" etc.</p> <p>1. Texte, differenziert nach Komplexität und Schwierigkeitsgrad 2. Revision: Produktive Anwendung past passive with by-agent 3. G-Kurs-Schüler bekommen Übungen zur rezeptiven Anwendung 4. E-Kurs-Schüler benutzen present, past, future passive</p> <p>1. Arbeiten an unterschiedlichen Aufgaben (nach Interessen) aus der Mappe "New York - Traum oder Alptraum" 2. Ergänzungen der USA - Mappe</p>	<p>5. G-Kurs: Produktive Anwendung von Clause I mit Hilfen Rezeptive Anwendung von Clause II E-Kurs: Produktive Anwendung beider Formen</p> <p>3. LC and RC and integrated skills on booktext "The New Girl" G-Kurs: Vereinfachter Text (gaps) - einfache Redemittel: Expressing opinions E-Kurs: Discussion about immigrants' problems and social and racial discrimination Differenzierte Redemittel: Expressing opinions</p>	<p>1. Nach jeder Unit wird eine Klassenarbeit im integrierten Klassenverband geschrieben.</p> <p>2. Es gibt jeweils eine schwierigere und eine leichtere Arbeit sowohl für die E-Kurs-Schüler als auch für die G-Kurs-Schüler (E-Kurs: Level 1 und 2 G-Kurs: Level 1 und 2).</p> <p>3. Unter den Arbeiten wird kommentiert, wo die Stärken und Schwächen der SchülerInnen zu den geforderten Skills liegen. Die Jahresbeurteilung erfolgt in Form eines Lernentwicklungsberichts. Zum Halbjahr gibt es eine mündliche Beratung der SchülerInnen und Eltern.</p>

Learning Stations - Stufe 8:

English Live 4B, Unit 3

Arbeitsmaterial / Aufgaben zu Learning Stations (Stufe 8)

Eli 4B
Unit 3

LISTENING

E

THE ELEVATOR

Task:

*Read the text in your book, page 63, then listen to the story!
Answer the questions on page 64, no.4 and write them in your exercise-book!*

Eli 4B
Unit 3

LISTENING

G

THE ELEVATOR

Task:

*Read the text in your book, page 63, then listen to the story!
Look at the pictures on page 63! Which is the right picture?
Why?
Write the reasons (Gründe) in your exercise-book! You can do that in German.*

Eli 4B
Unit 3

WRITING

E

Task:

*You are New York Fire Chief Peter Winter.
Write the story of the blazing Spencer Building in your exercise-book!*

Eli 4B
Unit 3

WRITING

G

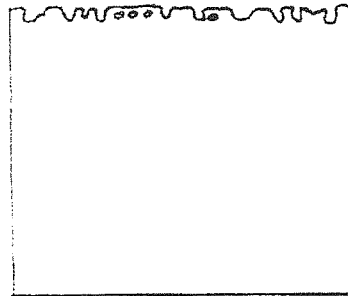
Task:

*Imagine you are Fire Chief Peter Winter.
Read the text on page 52 in your book first.
Then write a report about the blazing Spencer Building in your exercise-book.*

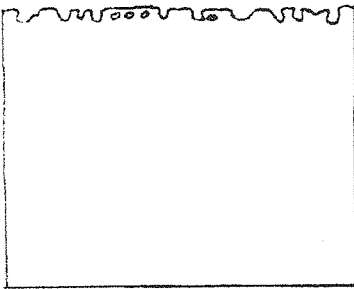
A

*Empire State Building -
fire on 51st floor - smoke
from windows - fire broke
out at 6.30 p.m. - 25
firemen injured - no office
workers hurt - not known
what started fire*

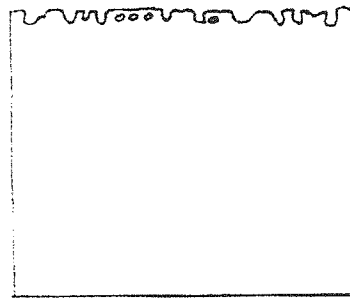
B



C



D



Eli 4B
Unit 3

SPEAKING

G

Act the scene: 'FIRE IN THE TOWN' / English live 4B, p. 67 / D3

Tasks:

1. *Work with a partner!*
2. *Cut out the parts of this jumbled dialogue!*
3. *Find the right order!*
4. *Compare your dialogue with the solution!*
5. *Glue the dialogue in the right order in your exercise-book!*
6. *Underline roles A and B with different colours!*
7. *Practise the dialogue with your partner!*
8. *Record the dialogue on a cassette!*

Did you hear about the fire yesterday?
He was taken to hospital.
I read something about the fire in the newspaper. The house was damaged.
I would have been scared, if I had been in the house.
Many people would have been hurt or would have died.
Was anybody hurt?
What happened to him?
What would have happened, if they hadn't come that quickly?
Yes, a man was hurt.
Yes, I did. Did you see it?
Yes, I did. It was terrible.
Yes, it was, but the firemen worked very quickly.

Eli 4B
Unit 3

SPEAKING

Act the scene: 'FIRE IN THE TOWN' / English live 4B, p. 67 / D 3

Tasks:

1. Work with a partner!
2. Translate the dialogue into English and write the whole dialogue in your exercise-book!
3. Write or underline roles A and B with different colours!
4. Practise the dialogue with your partner!
5. Record the dialogue on a cassette!



NEWS FROM THE BIG APPLE

G

Task:

1. Read the texts in your book on page 64 (D2).
2. Read the following reports about the same things, but they are wrong. Can you correct them?

Blaze!

Two firemen were injured in a blaze in the Empire State Building. Fire broke out on the 51st floor at 12.30 p.m. The fire was started by a cigarette.

Murder!

A sixteen-year-old girl was killed in Central Park last week. An old man was charged with the murder. New York is the worst city for crime in the States.

St Patrick's Day!

The streets were full of hundreds of Mexicans yesterday for the St Patrick's Day Parade. They were wearing red - their country's color.

New York Marathon!

The race was won by an American. He is thirty years old and won \$21,000 in the forty-one kilometer marathon through New York.

ELI 4B, UNIT 3, D2



NEWS FROM THE BIG APPLE

E

Task:

1. Read the texts in your book on page 64 and 65 (D2).
2. Read the following reports about the same things, but they are wrong. Can you correct them?

Blaze!

Two firemen were injured in a blaze in the Empire State Building. Fire broke out on the 51st floor at 12.30 p.m. The fire was started by a cigarette.

Murder!

A sixteen-year-old girl was killed in Central Park last week. An old man was charged with the murder. New York is the worst city for crime in the States.

St Patrick's Day!

The streets were full of hundreds of Mexicans yesterday for the St Patrick's Day Parade. They were wearing red - their country's color.

New York Marathon!

The race was won by an American. He is thirty years old and won \$21,000 in the forty-one kilometer marathon through New York.

New York this week!

Go and see "Cats" at the Bronx Zoo. It's great!

Visit Bronx Zoo. You can walk into a giant sea shell. It was visited by four million children last year!

Go to the wonderful ice-skating rink in Central Park: Sky Rink. It's on the 12th floor.

If you have time, go to the Children's Museum of Manhattan. There was a fire two years ago, but it is open again now. You can see one new thing: robots!

Travel on the New York subway!

The subway is always dangerous! But don't worry:

The Guardian Angels are always seen there. They wear a red T-shirt and a white beret. Travel over the Manhattan Bridge and have a great view of Central Park!

Reported Speech

Stufe 9

This is what several pupils said to their teacher, Mr Smith, yesterday (Thursday)

Jack: "I'm so sorry, Mr Smith, I overslept this morning."

Ben: "I won't come to school tomorrow, because I have to look after my younger sister."

Lin +

Bill: "We couldn't do our homework yesterday."

Pam +

Ken: "Our bus didn't come, so we had to walk."

Jill: "Our telephone was ringing,, when I wanted to leave the house."

Peter: "I can't finish the lesson because I have to go to the dentist."

Pete: "I'm late, because my mother didn't wake me up. It won't happen again, sir."

Mary: "I have never forgotten to do my homework, sir."

Diana: "Sir, my exercise book is in your bag. You wanted to correct it last week!"

Ann +

Sue: "Sir, we came in your class three days ago. But you haven't learnt our names yet!"

Gary: "I was walking through a park when a dog wanted to bite me."

There was a teachers' meeting on the following Monday in the teachers' room. Mr Smith told his colleagues about the pupils' statements on that day (Thursday).

Jack told me (that) he was so sorry that he had overslept that morning.

Ben _____

Lin and Bill _____

Pam and Ken _____

Jill _____

Peter _____

Pete _____

Mary _____

Diana _____

Ann and Sue _____

Gary _____

What the boys and girls did/didn't do last month:

Dominika: "I was a trainee from 16th October to 27th October. It was fun. On 27th October my parents celebrated their wedding day. We were in a restaurant."

Kathrin: "We celebrated my grandmother's and uncle's birthday. I was a trainee at a police-station for two weeks. I watched a lot of TV during the holidays."

Anita: "I often rode my bike together with Jenny. I was a trainee at a lawyer."

Jenny: "I didn't watch much TV. During the holidays I stayed at home. I did my practical training at Karstadt."

Anita and Jenny: "We often had bike tours together."

Timo B.: "I watched a lot of films. I worked at the garage of 'Autohaus Schulte'."

Maren: "During the holidays I was in Bavaria with my uncle, aunt and cousin. Two weeks later my practical training began at the kindergarten 'Robert Blum' in Bremerhaven."

Mauro: "I watched the Formula 1 Grand Prix in Portugal. I worked for the health insurance company 'AOK'. My holidays lasted (dauerten) two weeks."

Christiane: "I didn't go to school. I was a trainee at a vet surgery (Tierarztpraxis)."

Esther: "I often went to the cinema with my friends. I spent the night at Linda's house. My parents celebrated their wedding anniversary. My grandparents visited us."

Claudia and Julia: "We went together to the Oktoberfest in Munich. We were at the Kelly Family concert."

Oliver: "I went to Bremen where I had a basketball match against Huchting. I was at McDonald's and ate 'Los Wochos'."

Tilo: "I often played computer games. I didn't have to go to school."

Use different reporting verbs in past tense:

e.g. write say tell s.b. state add explain

Tilo told us (that) he often **had played**

Steht das einleitende Verb in der **Vergangenheit** (tell - told, say - said, explain (erklären) - explained, answer - answered, add (hinzufügen) - added etc.), dann findet eine **Zeitverschiebung** in der indirekten Rede statt.

Julia: "There is a grizzly."
Julia **said** (that) there **was** a grizzly.

Jane: "I am going to tell my friend."
Jane **added** she was going to tell her friend.

Direkte Rede	<i>wird zu</i>	Indirekte Rede
will / won't		would / wouldn't
can('t)		could(n't)
am / is / are (not)		was / were (not)
have(n't) / has (n't)		had (n't)
must		had to
don't / doesn't		didn't.....
would / could / might (not)	<i>bleiben</i>	would / could / might (not)
Verben in der Gegenwart (z. B. take, need, go, play ...)	<i>werden zu</i>	Verben in der Vergangenheit (z.B. took, needed, went, played...)
Verben in der Vergangenheit (z. B. needed, went, played...)	<i>werden zu</i>	Verben in der Vorvergangenheit (<i>past perfect</i>) (z.B. had needed, had gone, had played)

Setze in die indirekte Rede:

Jill: "I saw a bear on the campground."

Jill said _____

Jim: "Bears like honey".

Jim added _____

Mary: "We would climb a tree."

Mary believed _____

Kate: "Bears can smell the food."

Kate thought _____

Sean: "I don't like camping where bears live."

Sean told me _____

Pete: "Begging bears are very dangerous."

Pete stated _____

Jack: "The rangers here didn't like people who fed bears".

Jack said _____

Bob: "Bears sometimes chase cars."

Bob told us _____

Statements (Aussagen)

1 **Reporting Verbs**

Einleitende Verben

say tell somebody think write add (hinzufügen) answer believe complain (beschweren)
 explain (erklären) know point out (hinweisen) mention (erwähnen) be sure be afraid
 hope remark (anmerken) state (feststellen, anordnen, bestimmen) mean (meinen) etc.

2 **Reporting Verb in the past**

A **Tense change**

Zeitverschiebung

If the reporting verb is in the past tense (e.g. said, told, added, mentioned, pointed out, etc.) the verb in direct speech usually changes.

<u>direct speech</u>	⇒	<u>reported speech</u>
present (e.g. need, don't, hasn't got)	⇒	past (needed, didn't, didn't have)
present progressive (are lying e.g.)	⇒	past progressive (were lying)
present perfect (have put, has gone)	⇒	past perfect (had put, had gone)
present perfect progressive (has been working)	⇒	past perfect progressive (had been working)
simple past (needed, didn't go)	⇒	past perfect (had needed, hadn't gone)
past progressive (was/were going)	⇒	past perfect progressive (had been going)
past perfect (had been)	=	past perfect
past perfect progressive (had been going)	=	past perfect progressive
will / won't	⇒	would / wouldn't
can / can't	⇒	could / couldn't
must	⇒	had to
may	⇒	might
shall	⇒	should
could / might / would / should	=	could / might / would / should
ought to	=	ought to

B **Some typical changes of adverbials**

Zeit- und Ortbestimmungen werden oft zu

here	⇒	there
now	⇒	then / at that time
today	⇒	(on) that day
yesterday	⇒	the day before / the previous day
tomorrow	⇒	the following day / the next day
last week	⇒	the week before / the previous week
two years/weeks ago	⇒	two years/weeks before

Statements (Aussagen)

1 **Reporting Verbs**

Einleitende Verben

say tell somebody think write add (hinzufügen) answer believe complain (beschweren)
 explain (erklären) know point out (hinweisen) mention (erwähnen) be sure be afraid
 hope remark (anmerken) state (feststellen, anordnen, bestimmen) mean (meinen) etc.

2 **Reporting Verb in the past**

A **Tense change**

Zeitverschiebung

If the reporting verb is in the past tense (e.g. said, told, added, mentioned, pointed out, etc.) the verb in direct speech usually changes.

<u>direct speech</u>	⇒	<u>reported speech</u>
↓		↓
present (e.g. need, don't, hasn't got)	⇒	past (needed, didn't, didn't have)
present progressive (are lying e.g.)	⇒	past progressive (were lying)
present perfect (have put, has gone)	⇒	past perfect (had put, had gone)
present perfect progressive (has been working)	⇒	past perfect progressive (had been working)
simple past (needed, didn't go)	⇒	past perfect (had needed, hadn't gone)
past progressive (was/were going)	⇒	past perfect progressive (had been going)
past perfect (had been)	=	past perfect
past perfect progressive (had been going)	=	past perfect progressive
will / won't	⇒	would / wouldn't
can / can't	⇒	could / couldn't
must	⇒	had to
may	⇒	might
shall	⇒	should
could / might / would / should	=	could / might / would / should
ought to	=	ought to

B **Some typical changes of adverbials**

Zeit- und Ortbestimmungen werden oft zu

here	⇒	there
now	⇒	then / at that time
today	⇒	(on) that day
yesterday	⇒	the day before / the previous day
tomorrow	⇒	the following day / the next day
last week	⇒	the week before / the previous week
two years/weeks ago	⇒	two years/weeks before

Couch potatoes and all-rounders

E/G Niveau-Differenzierung

Stufe 10

Couch Potatoes and All-rounders

What to do	Group		Book, Exercise-bk Worksheet/page
1. Read the text very carefully.	E	G	Book page 9
2. Write a list of the new words.	E	G	Worksheet 1
3. Working on the text	E	G	Worksheet 2
4. Look at the magazine pages. Read them carefully.	E	G	Magazine Discussion pa.
5. Which information about Kevin do you not find in your book?	E	-	Exercise-book
6. Fill in the grids.	E	G	Worksheet 3
7. Copy one of the articles about Kevin.	-	G	Book or maga.
8. "Did you get it?" Write down the questions. Be careful!	E	-	Book page 1 Exercise-bk
9. Ask your class-mates.	E ask + answer	G answer	-

Couch-Potatoes

G 2

Look at the text and write down the sentences that fit to the words. () = number of sentences.

Kevin's day

School (1) :

Homework (2) :

Afternoon tea (2) :

Watching TV (5) :

Weekends (4) :

Now write about (your day)....

School

Homework

Hobbies

What you do in your free time.

Couch-Potatoes

G 3

E 3

a) How long do they usually watch TV?

TV-Survey

r	boys	girls	Kevin	Gerry	you
none					
Less than 1 hour					
1-2 hours					
2-3 hours					
3-4 hours					
4-5 hours					
5 hours or longer					

In percent %

Put a X at the right place.

b) When do they usually go to bed?

Bedtime

In bed by	boys	girls	Kevin	Gerry	you
9.00 p.m.					
10.00 p.m.					
10.30 p.m.					
11.00 p.m.					
11.30 p.m.					
12.00 midnight					
1.00 a.m.					
2.00 a.m.					
after 2.00 a.m.					

Couch-Potatoes

E 1 G 1

Vocabulary

"I spend a lot of time on watching TV."

"I spend a lot of money on buying cassettes."

"I prefer girls with long hair."

"School is not important. Money is important."

"Most of what the teachers say is rubbish."

"Take your time. I can wait."

"Don't take too much time on watching TV."

"Although I have a lot of money, I'm not happy."

"Some people might say that I'm lazy. That's not true."

a) Make a list of the new words and the other words that you don't know.

<u>English</u>	<u>German</u>
spend time	
spend money	
prefer	

b) Now read the article very carefully.

Couch-Potatoes

E 2

a) Write a general article about couch potatoes and all-rounders. You can use the following words.

Couch Potatoes

sit - room

sit - couch

watch TV

listen to . . .

talk to

drink beer

doesn't like

and

All-rounders

work for the exams

does (sports)

play . . .

play . . .

go . . .

go . . .

are a member of . . .

b) What are you? Write at least 5 sentences about you.



ON THE STREETS WITH THE CLAN
Being homeless!

G

Tasks:

1. Listen to the report about 'the Clan' very carefully!
2. Fill in the right words!
3. Who said it? Mark the person(s) with a cross!

- 1 I've told you before. If I catch you here again, you'll be _____.
- 2 Paul is one of the six _____ people who _____ themselves 'the Clan'.
- 3 Paul..... has already been arrested for _____.
- 4 He ran away from home six years ago, when he was twelve, because his mother's new boyfriend _____ him _____.
- 5 He worked in a _____ for three years and spent one year in a _____.
- 6 Then he got a _____, because he was given the deposit by his father.
- 7 If I hadn't seen a _____ on the way home, things would have been all right.
- 8 But without an _____, we just aren't given a job. It's a vicious _____.
- 9 In spite of the bad weather, Bristol's night _____ has been closed.
- 10 So the Clan are walking in the heavy _____ to a multi-storey _____.
- 11 They sleep there in their _____ clothes and shoes.
- 12 Nobody sleeps well because of the _____, and they are all up very early.
- 13 They have tea at a _____ and then go to a _____.
- 14 There is hot _____, clean clothes, tea, some breakfast and _____.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
police-man														
Paul														
one of the Clan														
reporter														



COUCH POTATOES AND ALL-ROUNDERS

G 2

Tasks:

1. Read the texts about Kevin's and Dave's free time in your book on page 9.
2. Fill in the table about Kevin's and Dave's spare time activities!

	<i>Kevin</i>	<i>Dave</i>
<i>activities just after school</i>		
<i>activities with friends</i>		
<i>activities after home-work</i>		
<i>activities at the week-ends</i>		
<i>sports</i>		
<i>hobbies</i>		
<i>activities with parents</i>		
<i>activities with pets</i>		



COUCH POTATOES AND ALL-ROUNDERS

E

Tasks:

1. Read the texts about Kevin's and Dave's free time in your book on page 9.
2. Read the statements 1 - 4 about Kevin and Dave, but all the statements are wrong. Correct them, please!

1 The text is only about Kevin's and Dave's sports activities.

2 Kevin is an active person. He likes sports and has got a lot of hobbies.

3 Dave is a real couch potato, isn't he? *(If not, give reasons!)*

4 Dave often feels bored at the weekends, doesn't he? *(If he doesn't, why not?)*



COUCH POTATOES AND ALL-ROUNDERS

G

Tasks:

1. Fill in the table about your spare time activities!

	<i>You!</i>
<i>activities just after school</i>	
<i>activities with friends</i>	
<i>activities after homework</i>	
<i>activities at the week-ends</i>	
<i>sports</i>	
<i>hobbies</i>	
<i>activities with parents</i>	
<i>activities with pets</i>	



COUCH POTATOES AND All-ROUNDERS

E

Task:

1. Write a text about your spare time activities like Kevin's and Dave's (page 9)!

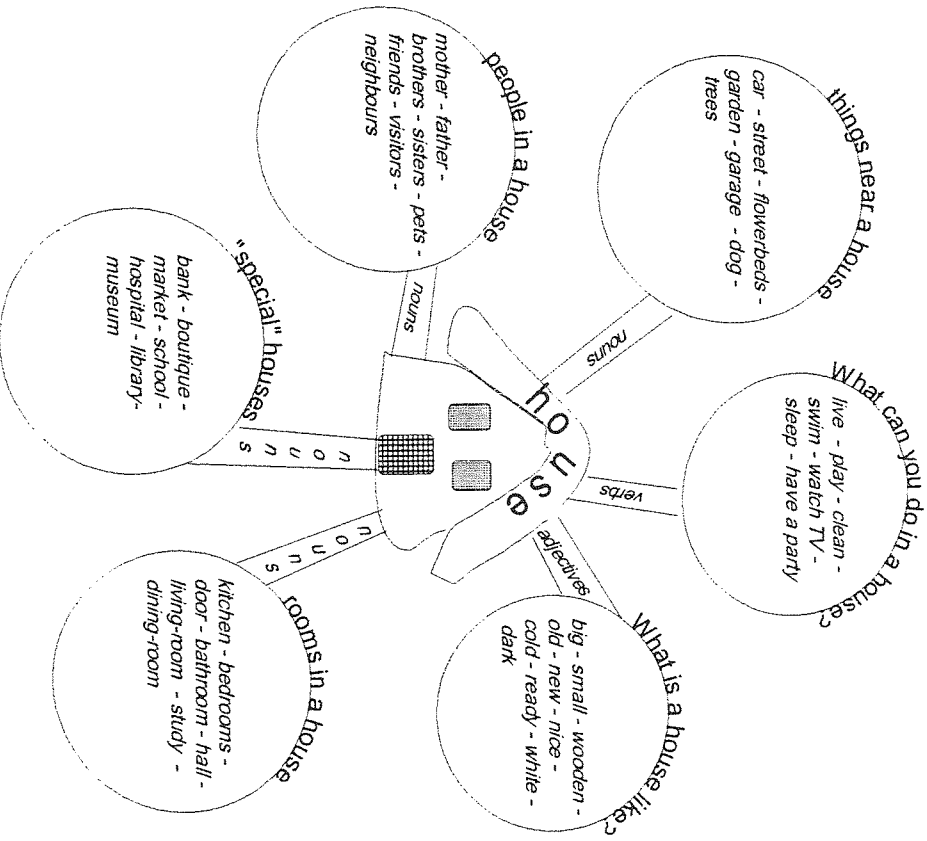
My free time activities

Jigsaw - HOUSE

Stufe 7

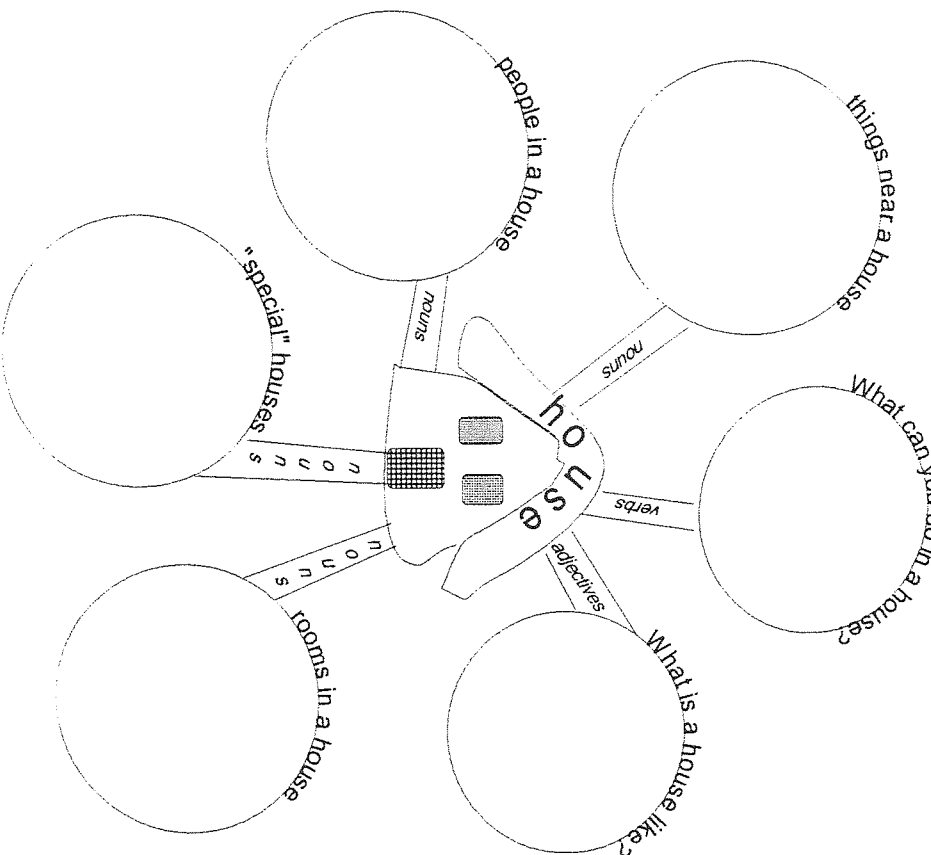
BINNENDIFFERENZIERENDE WORTSCHATZARBEIT A1

TASK: Find the "odd man out". Write all the words into your vocabulary card file. If you don't know a word, look it up in your dictionary.



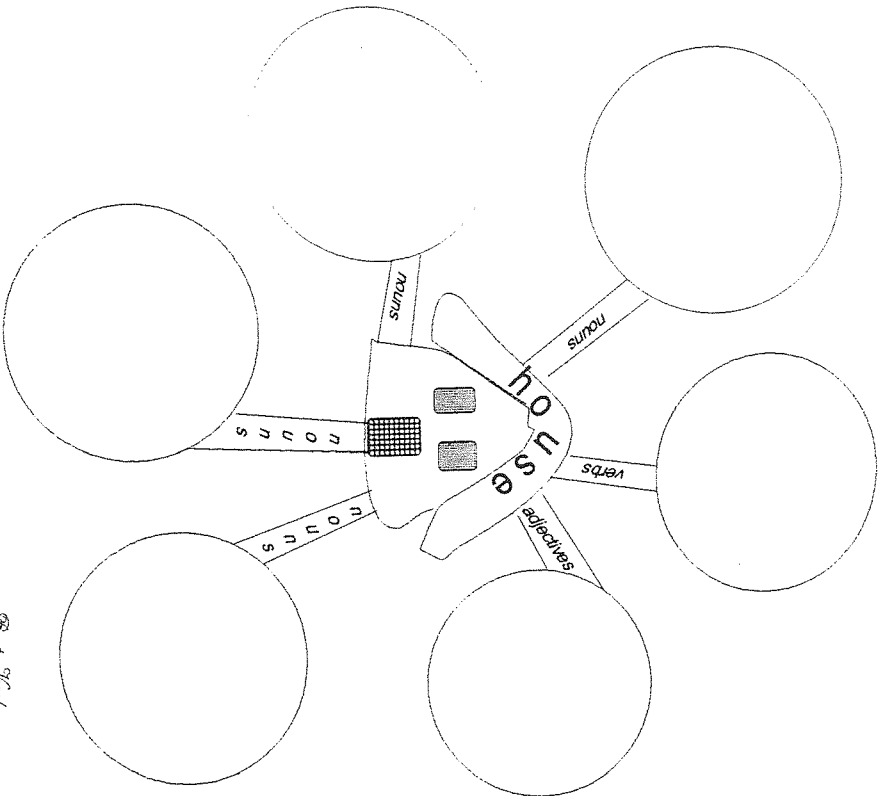
BINNENDIFFERENZIERENDE WORTSCHATZARBEIT D4

TASK: Find as many words as possible. Write them in the circles.



BINNENDIFFERENZIERENDE WORTSCHATZARBEIT C3

TASK: Place your word cards face down on the table. Each player takes one card from the top of the pile, reads it out and translates the word. When you have "opened" all the cards, find suitable "umbrella words". Write them on top of the circles. Then fill in the matching words. If you don't know a word, look it up in to your dictionary. **CAREFUL!** There are some words that don't fit.



Speak Your!

WORTKÄRTCHEN "HOUSE"

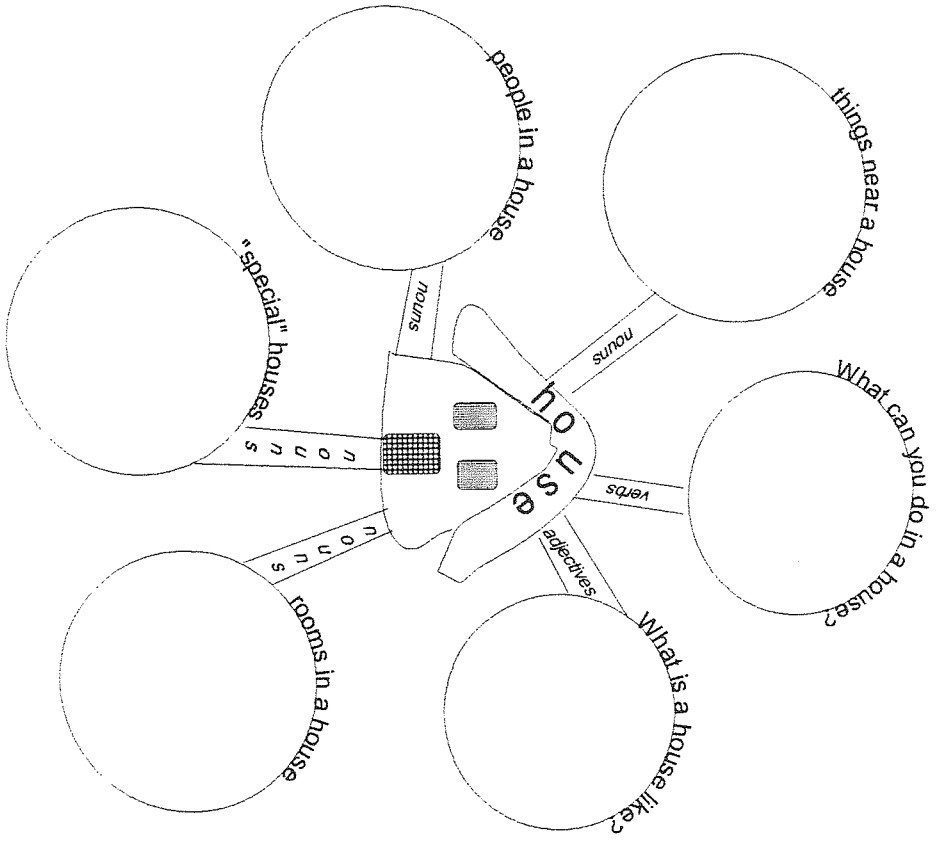
GROUP C

German set of cards (to be cut out):

Nachbarn	Auto	wohnen	spielen
säubern	schlafen	fernsehen	Garage
Straße	Garten	Bäume	Blumenbeete
Mutter	Vater	Brüder	Schwestern
Freunde	Besucher	feiern	Sparkasse
Boutique	Schule	Krankenhaus	Bücherei
Museum	Küche	Schlafzimmer	Badezimmer
Flur	Wohnzimmer	Arbeitszimmer	EBzimmer
alt	klein	hölzern, aus Holz	neu
hübsch, nett	kalt	dunkel	weiß
Tiere	schwimmen	Markt	Tür
besuchen	Lehrer	Flugzeug	Tafel

BINNENDIFFERENZIERENDE WORTSCHATZARBEIT B2

TASK: Place your word cards face down on the table. Take one card each from the top of the pile and read it out. Write the word into the correct circle. If you don't know a word, look it up in your dictionary.



WORTKÄRTCHEN "HOUSE"

GROUP B

English set of cards (to be cut out):

neighbours	car	live	play
clean	sleep	watch TV	garage
street	garden	trees	flowerbeds
mother	father	brothers	sisters
friends	visitors	have a party	bank
boutique	school	hospital	library
museum	kitchen	bedrooms	bathroom
hall	living-room	study	dining-room
old	small	wooden	new
nice	cold	dark	white

B. Vogel

Jigsaw - Girl against the jungle

Stufe 8

EXAMPLE

GIRL AGAINST THE JUNGLE

2 or 3 LESSONS (a 90 min.)



WORK PLAN (for learners after 3 years of English)

AIM: You are going to work on an English text autonomously. Therefore you need to

- a) understand the text
- b) retell the content of the text
- c) create a product of your own that relates to the text (e.g. a poem, a word picture, an interview, ...)

You will have to learn unknown words and revise the 'past simple'.

MATERIALS:

You will use a dictionary, scissors, glue, cards (for your vocabulary card file), coloured worksheets (from your teacher) and writing / drawing materials.

GETTING ORGANIZED: „JIGSAW“

You will work in 'colour' groups. Your teacher is going to distribute a white worksheet and worksheets with different colours :

yellow = easy, green = intermediate, blue = difficult.

If, for example, you will get a yellow worksheet you will work in a yellow group. There will be a yellow, a green and a blue group. Additionally all of you will get a white worksheet (grid to fill in).

Read the tasks on your worksheet carefully, then start working.

When your group have finished the tasks, you will have to form new groups. You will then work in a 'coloured' group: yellow, green and blue. Work on the tasks.

STEPS: That's how to proceed:

1. WORK IN A YELLOW (GREEN, BLUE) GROUP:

You will get only one part of the whole story. Look at the tasks on your worksheets and start working together.

Don't forget to fill in the grid on the white worksheet as far as possible. Remember: You can't fill it in completely as you have got only one part of the story.

If there are any unknown words, look them up in the dictionary and write them into your vocabulary card file.

2. WORK IN A COLOUR GROUP:

When you have finished your tasks, find members of groups with different colours, to get the missing information in order to complete the grid on your white worksheet. Now you should have the three parts of the story.

- ⇒ Cut the parts of the story and put them into the correct order.
- ⇒ Glue them on a new sheet of paper.
- ⇒ Read the story and find a headline.
- ⇒ Create a poem or an interview or something else that refers to or retells the content of the story.

3. PRESENTATION

Present the results of your group to the whole class.

A TRUE STORY

 **Task 1**

Read the text and fill in the gaps.
Use the verbs from the list below.

Remember: The story happened in the past (in 1971).



Irregular verbs:

sein	zerbrechen	fallen	finden	treffen	verlassen	liegen
<i>be</i>	<i>break</i>	<i>fall</i>	<i>find</i>	<i>hit</i>	<i>leave</i>	<i>lie</i>
<i>was/ were</i>	<i>broke</i>	<i>fell</i>	<i>found</i>	<i>hit</i>	<i>left</i>	<i>lay</i>

Regular verbs:

nach jdn. rufen	jdn suchen
<i>call for</i>	<i>look for</i>
<i>called for</i>	<i>looked for</i>



and



On Christmas Eve 1971 Juliana Koepke, a seventeen-year-old German girl, Lima by air with her mother. They on their way to Pucallpa, another town in Peru, to spend Christmas with Juliana's father. Forty-five minutes later the plane up in a storm, and Juliana 3,000 meters, strapped in her seat. She was not killed when the seat the ground (because trees broke her fall), but she all night unconscious. The next morning Juliana pieces of the plane and her mother. Nobody answered, and she nothing except a small plastic bag of sweets.



Task 2:

Look at the map of South America. Can you find LIMA and PUCALLPA? Circle them.

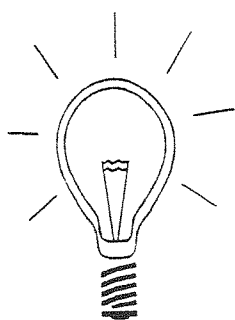


In which countries are LIMA and PUCALLPA? _____

What language do the people speak there? _____

How far is it from Lima to Pucallpa? _____

(use : map of South America)



What do you think?

Where did Juliane hit the ground ?

in the desert

in the jungle

at the seaside



Task 3:

Look at the grid on the white worksheet. Complete it as far as possible.

You will find the information you need in the text above.

A TRUE STORY



Task 1:

Write down the verbs in the list below
Read the text and fill in the gaps.

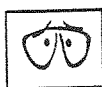
Remember: The story happened in the past (in 1971).



List of verbs:

finden	herauskommen	hören	wissen	sehen	anfangen	haben
<i>find</i>						
<i>found</i>						

können	sich entschließen	bleiben	tun (Hilfsverb)	sein



and



Juliana's collar bone was broken, one knee was badly hurt and she deep cuts on her arms and legs. She no shoes; her glasses were broken, so she not see snakes or spiders, for example; and she was wearing only a very short dress, which was badly torn. But sheto try to get out of it, because she that if she there she would die.

So Juliana to walk. She not find anything to eat, and as the days went by she got weaker and weaker. She also in bad trouble from insect bites. She helicopters, but not see them above the trees, and of course they could not see her.

One day she three seats and that they had dead bodies in them, but she not recognise the people.



Task 2

What do you think?



and

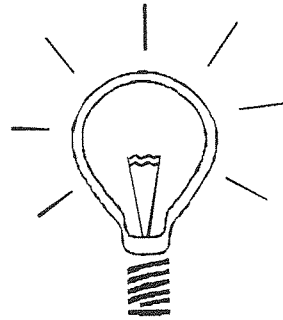


1. Where was Juliana?

In a desert.

In a holiday camp.

In a jungle.



2. How did she get there?

Talk about text A, B and C. in your group. Which solution could be the correct one?

- A Juliana was in a holiday camp in Africa. One day she went for a walk in the nearby jungle. Suddenly she saw a snake and tried to escape. She climbed on a tree. As she was very frightened she didn't mind a broken branch. She fell down and hurt her collar bone and her knee badly.
- B Juliana and her mother were on their way to Pucallpa (Pucallpa is a town in Peru in South America). They were on a plane. But the plane broke up in a terrible storm and Juliana fell 3,000 metres. She was not killed, but her collar bone and knee were hurt badly.
- C Juliana was on an exploring expedition (Forschungsreise) through a desert in Africa. There she wanted to explore the wild life, specially snakes, insects and spiders. One day her group was attacked by furious lions. Only Juliana survived, but she was hurt very badly.

These expressions may help you:

I think...

I agree I don't agree

It's possible...../ It's not possible, because/ It's impossible / Maybe...

That's right. / All right. / Okay. / I think so, too

I don't think so.



Task 3:

Look at the grid on the white worksheet. Complete it as far as possible.

You will find the information you need in the text above.

A TRUE STORY



Task 1:

Read the text and fill in the gaps. Underline the verbs.
Write down the verbs in the list below

Remember: The story happened in the past (in 1971).



List of verbs:

kommen						
come						
came						



and




After four days she to a river. She saw caimans and piranhas, but she that they do not usually attack people. So Juliana and down the river for another five days. At last she to a hut. Nobody was there, but the next afternoon, four men They her to a doctor in the next village.

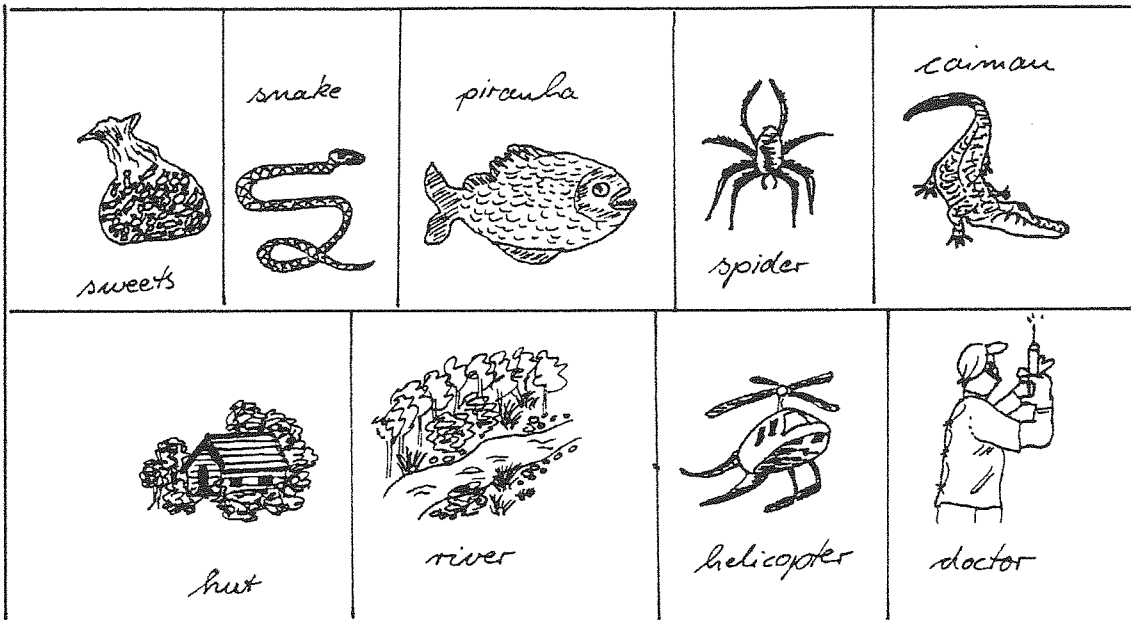
Juliana afterwards that there were at least three other people who were not in the crash. But she was the only one who out of the jungle. It her ten days.




Task 2:

Which of the pictures goes with the text?

Cut them  and put them in the right order. Glue them.



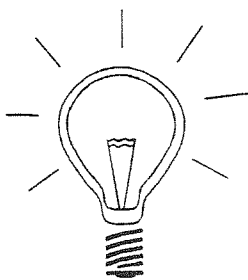
 **Task 3:** What do you think?



Talk about these questions in your group.



Write down your ideas.



How did Juliana get into the jungle?

Why was she taken to a doctor?

How did she feel after her rescue?

happy - sad - angry - exhausted - relieved - tired - lonely -
alright - excited - nervous - anxious - glad - content -



Task 3: Look at the grid on the white worksheet. Complete it as far as possible.
You will find the information you need in the text above.

⇒ WS: WHITE for everybody

A TRUE STORY

Juliana Koepke

WAS	
WENT	
WANTED	
FELL	
DIDN'T FIND	
HAD	
DECIDED	
STARTED	
SAW	
CAME	

Arbeitspläne

Present perfect / If-clauses

Stufe 8

NAME: A. SCHRÖDER-BEBOHN

SCHULE: SHH

KLASSE: 58

DATUM: 26.10.-2.11.
ZEITRAUM:

UE: PAST PERFECT
(LEHRBUCH - ARSCHLUB)

STUNDENTHEMA:

PAST PERFECT
VORBEREITUNG AUF DIE KA; ANGEBOI ZUM GELBÄNDIGEN ÜBEN

STUNDENZIEL:

PHASEN	FERTIGKEITEN	ARBEITSFORMEN	MATERIALIEN	DIFFERENZIERUNG
<p>1) Verdeutlichung des Ziels der folgenden U-Std.</p> <p>2) Arbeitsphasen - Übungsphasen - Kontrollphasen</p>	<p>Erfassen der Aufg. u. Stufen der Differenzierung (auf deutsch)</p> <p>Vergleiche Arbeitsplan</p>	<p>- frontal</p> <p>- Diskussions an MitschülerInnen, dann L</p> <p>PA oder EA</p>	<p>Arbeitsplan</p> <p>Wortbauste, Satzklappen (aktiv) als Stimulus, Bild -> Liste der unregelmäßigen Verben, Hilfen;</p>	<p>Zu überde " Fertigkeiten" sind nach E u. G ausgearbeitet</p> <p>-> unterschiedl. Schwierigkeitsgrad; Ausformulierung</p> <p>-> PA kann heterogen sein (Kiffe: Satzstruktur für G)</p> <p>-> Diff. in der Quantität der zu bearbeitenden unregelm. Verben</p> <p>-> G-SchülerInnen haben Liste der unregelmäßigen Verben auf ihrem Tisch gestellt</p>

Arbeiten mit dem Arbeitsplan

1. Lies die **Arbeitsaufgabe** genau durch!
2. Besorge dir die notwendigen **Arbeitsmaterialien**!
3. Arbeite je nach Aufgabenstellung **allein**, mit **Partner** oder in der **Gruppe**!
4. **Kontrolliere** mit dem **Lösungsblatt**, wenn möglich!
5. Kennzeichne Richtiges so: ✓
6. Verbessere Falsches!
7. Hake die Aufgabe erst, wenn du sie **völlig beendet** hast, als **erledigt** im Arbeitsplan ab!

Das soll ich bis zu dem Termin für die nächste Englischarbeit können:

1.

E : Ich soll alle unregelmäßigen Verben (Buch S. 228/229) abgeschrieben und auswendig gelernt haben (zum großen Teil Wiederholung).

G: Ich soll alle mit Frau SBeg gekennzeichneten unregelmäßigen Verben aus dem Buch (S. 228/229) geschrieben und auswendig gelernt haben.

Wie ihr üben könnt:

Lest euch zunächst die Verben in Partnerarbeit abwechselnd vor.

Jeder geht sie alleine noch einmal konzentriert durch!

Fragt euch dann gegenseitig ab, indem ihr dem Partner den Infinitiv (die Grundform des Verbs) nennt.

Kennzeichne die Verben, die du nicht wußtest oder bei denen du unsicher warst, mit einem Punkt.

Lerne sie als Hausaufgabe noch einmal!

Gib dir zu jeder Englischstunde einen Absatz unregelmäßiger Verben als Hausaufgabe auf!

2.

E + G:

Ich soll die **Form des PAST PERFECTs bilden können.**

Wie ich üben kann:

Worksheets: G Wk1, G Wk2 u. Wk 3 (Wiederholung)

3.

E + G:

Ich soll **PAST PERFECT** und **PAST SIMPLE** im **Satzzusammenhang anwenden können.**

Wie ich üben kann:

Für E + G:

Briefumschläge mit Satzschnipseln. 10 Sätze bilden in Partnerarbeit mdl. und schriftlich (ins Englischheft). Arbeitsanweisung beachten!

G Wk 4

E Wk1, E Wk2, E Wk3 u. E Wk4

4.

E:

Ich soll das **Past Perfect** auch in Zusammenhang mit weiteren Signalwörtern, z.B. already, before, when anwenden können.

Wie ich üben kann:

E Wk5

5.

E:

Du sollst Sätze übersetzen oder eigene Sätze formulieren können, in denen du Past Perfect und Past Simple anwendest.

- ① When old Mrs Cary died she had lived in the same house for over eighty years.
- ② The thieves had left the bank by the time the police arrived.

◆ Wir bilden das *past perfect* immer mit *had* und dem Partizip (der 3. Form) des Vollverbs. Die Form ist für alle Personen gleich.



①

Letzten Monat besuchte Ben Taylor seine alte Schule. Er fand, daß sich inzwischen vieles geändert hatte. Setze die Verben ein. Benutze durchweg das *past perfect*.

- 1 Mr Havers was no longer there. He had left (leave) the school six years before
- 2 When Ben was at the school, they _____ (not build) the games room yet.
- 3 Miss Smith was now Mrs Jones, and Miss Brown, the Maths teacher, _____ (become) Mrs Rossi. They _____ (marry) other teachers several years before.
- 4 Ben's lovely old wooden desk wasn't there any more. The school _____ (buy) new plastic ones.
- 5 His old classroom was no longer grey.
It _____ (be) painted green.
- 6 Ben didn't meet his old form teacher.
She _____ (die) in 1976.

Translate the following sentences in English!

1. er war gewesen
2. wir hatten zerbrochen
3. ihr hattet gekauft
4. sie waren gekommen
5. ihr hattet getan
6. du hattest getrunken
7. sie waren gefahren
8. es hatte gekostet
9. du hattest geschnitten
10. sie hatte gegessen
11. wir hatten gefunden
12. du warst gefallen
13. ich hatte bekommen
14. du hattest gebracht
15. sie hatten gegeben
16. er war gegangen
17. es war gewachsen
18. er hatte gehabt

The bank robbery



1a Fill in the past perfect.

Ron was in prison because he had taken part in (take part in) a bank robbery. He thought back to everything that _____¹ (happen) since the day of the bank robbery. He felt angry now – now that they _____ all _____² (leave) him. When they _____³ (plan) the bank robbery, nobody _____⁴ (talk) of murder (*Mord*). He was not even sure that it _____⁵ (be) a bullet (*Kugel*) from his pistol that _____⁶ (kill) the cashier (*Kassierer*). But when the police _____⁷ (find) him alone in the hotel room and _____⁸ (arrest =

verhaften) him, he _____⁹ (say) nothing about the others who _____¹⁰ (hide) the money in a lonely country cottage. He _____¹¹ (be) quiet, too, during all those weeks in prison. Ron was very disappointed because Jake and Bill _____¹² (not help) him during all those lonely days. And he knew they wouldn't give him his part of the money when he got out of prison. Ron felt that he _____¹³ (suffer = *leiden*) alone too long. The others should suffer for their part in the bank robbery, too.

Workbook

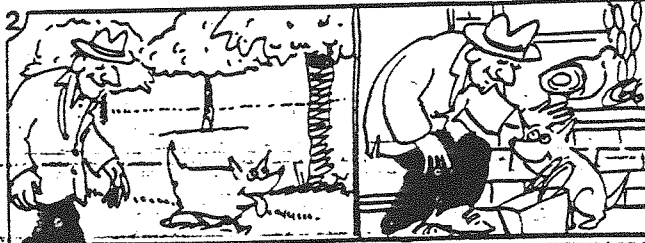
PART 1

3 The dog and the beef. Can you write the story?

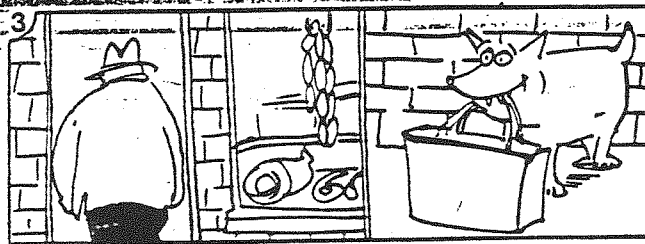
(SB S.83 B3)



finish - breakfast go - park - dog



walk - park go - shops



go into - shop wait



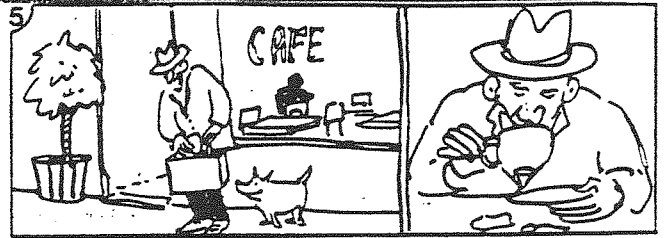
buy - some beef come back

1 When/After the old man had finished breakfast, he went to the park with his dog.

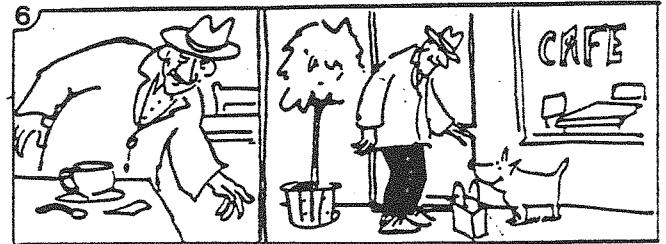
2 When/after he had in the he to the

3 After he into the chop, the dog in front of the shop.

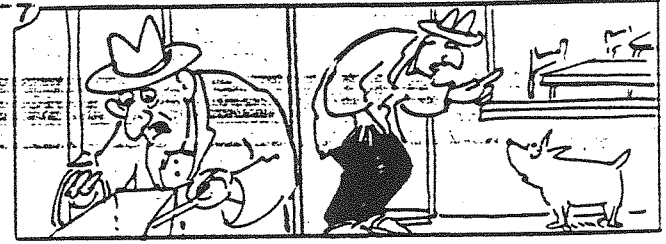
4 When he some beef, he back



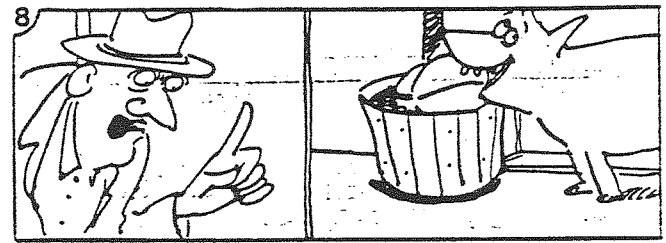
put - beef - in bag have - cup of tea



finish tea go back to - dog



look - in bag shout at - dog



shout at - him gave - beef - old man

5 After he the beef in his , he a cup of

6 When he drinking tea, he back to the

7 After he in his , he at his

8 When he at him, he the beef to the

PAST PERFECT

Zwei Handlungen fanden in der Vergangenheit statt. Um auszudrücken, daß die eine Handlung in der Vergangenheit vor der anderen stattfand, wähle ich hierfür als Zeitform das **PAST PERFECT**.

PAST PERFECT
(had + participle)

PAST SIMPLE



After }
When } John **had done** his homework, he **played** chess with a friend.

PAST PERFECT

Zwei Handlungen fanden in der Vergangenheit statt. Um auszudrücken, daß die eine Handlung in der Vergangenheit vor der anderen stattfand, wähle ich hierfür als Zeitform das **PAST PERFECT**.

PAST PERFECT
(had + participle)

PAST SIMPLE



After }
When } John **had done** his homework, he **played** chess with a friend.

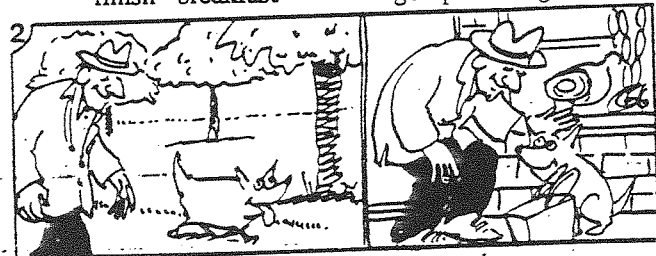
Workbook

PART 1

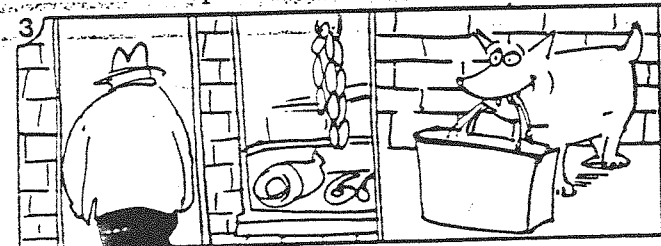
3 The dog and the beef. Can you write the story?
(SB S.83 B3)



finish - breakfast go - park - dog



walk - park go - shops



go into - shop wait



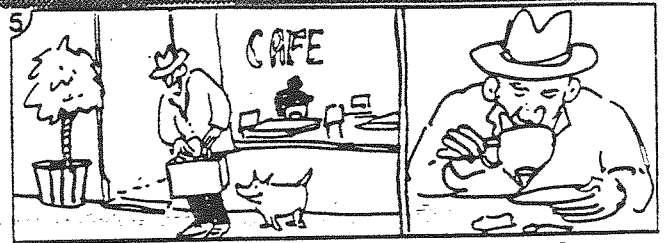
buy - some beef come back

1 When/After the old man had finished breakfast, he went to the park with his dog.

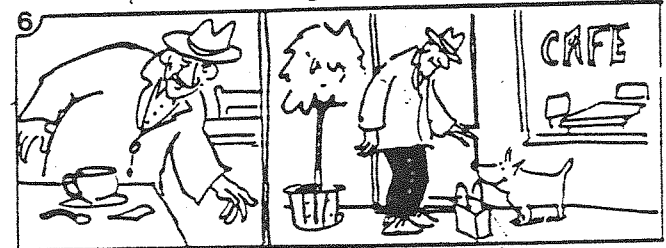
2 When/after he had he

3

4



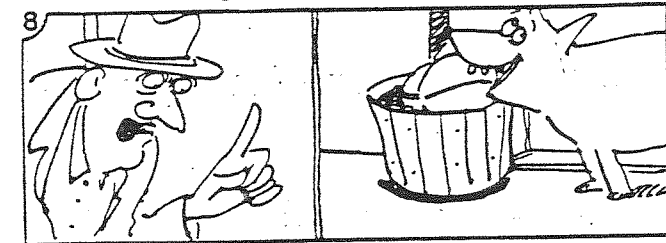
put - beef - in bag have - cup of tea



finish tea go back to - dog



look - in bag shout at - dog



shout at - him gave - beef - old man

5

6

7

8

- ③ Benutze das *simple past* bzw. das *past perfect*. Beachte bei jedem Satz die Reihenfolge der Handlungen.

✓ = richtig; ✗ = falsch.



Vergiß nicht!
Already, never
usw., stehen
unmittelbar vor
dem Vollverb.

- ✓ 1 When the ship sank (sink), they
✓ had been (be) at sea for a month.
- 2 After Lenny _____ (see) a film about Captain Cook, he _____ (decide) to read a book about him.
- 3 Anne _____ (never ride) on an elephant before she _____ (go) to London Zoo.
- 4 When Captain Scott _____ (reach) the South Pole he _____ (find) that the explorer Amundsen _____ (already be) there.
- 5 When Mrs Cary finally _____ (get) to the bus-stop, the bus _____ (already leave).
- 6 When Mr Gilbert _____ (look) at the signpost, he _____ (realize) that he _____ (take) the wrong road.
- 7 Mrs Green _____ (arrive) at the post office at 12.30, but it _____ (shut) half an hour earlier.

Weniger als 10 Punkte? Wenn ja, arbeite bitte die Aufgaben 1 und 2 nochmals durch!

What came first?

Read the sentences and put a ring round the action that came first. Then write one sentence with the past perfect simple and **because**.

- ▶ Nick forgot his key. He couldn't get in.
Nick couldn't get in because he had forgotten his key.
- ▶ Jane went to the police station. Someone stole her bike.
Jane went to the police station because someone had stolen her bike.
- 1 Tom spent all his pocket money. He couldn't buy a pen.

- 2 Ben felt ill. He ate four packets of crisps.

- 3 Jenny didn't have breakfast. She felt very hungry.

- 4 Mr Bell couldn't read his letters. He broke his glasses.

- 5 Nick couldn't play basketball. He hurt his thumb.

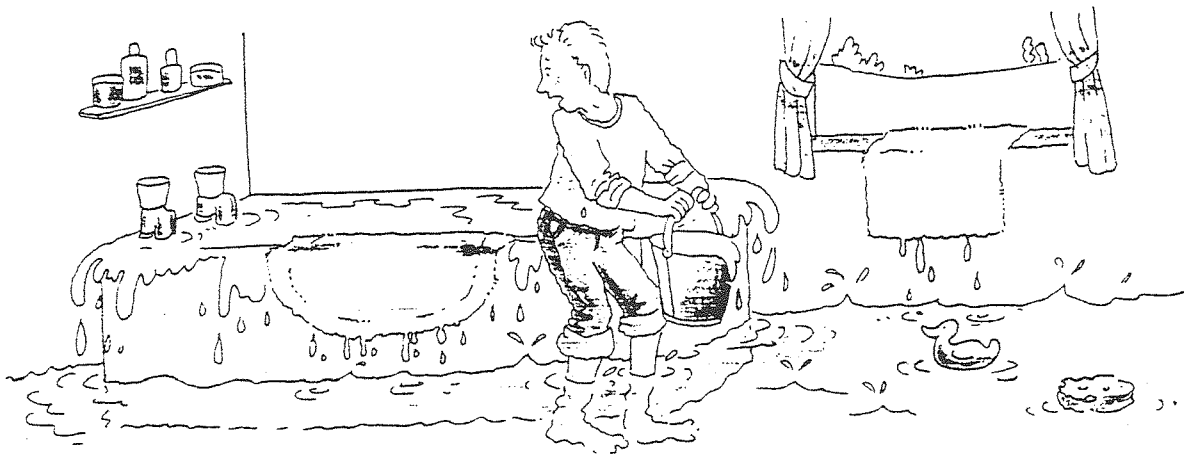
- 6 Ben didn't turn off the tap. The bath overflowed.

- 7 Mike forgot his wallet. He couldn't pay the restaurant bill.

- 8 Jenny got sunburned. She forgot to put on some sun cream.

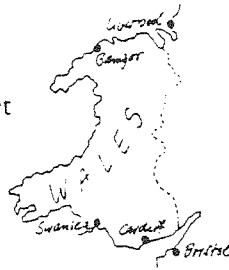
- 9 Jane couldn't go out. She didn't do her homework.

- 10 Sue failed the test. She didn't revise for it.



1. Wales and Germany

Megan's friend, Bernd, lives in Germany. Megan comes from Wales. Sometimes they forget that Wales is an hour behind Germany.



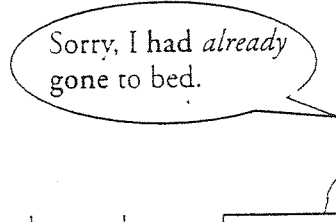
already – schon

WALES ⬇

GERMANY ⬆



I rang you at nine last night.



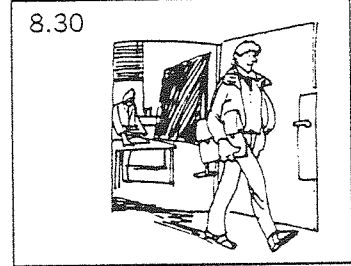
Sorry, I had already gone to bed.



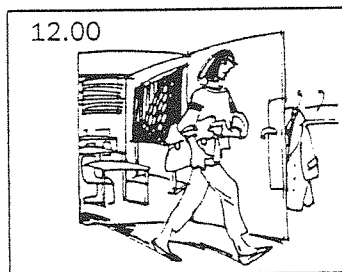
7.30

Look what happened yesterday.

When Megan got up Bernd had already finished one lesson.

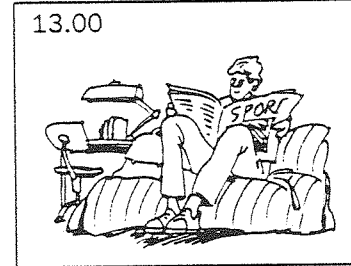


8.30

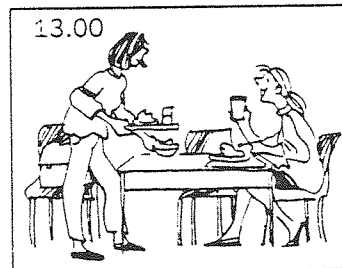


12.00

1. When Megan _____ the morning's lessons Bernd _____

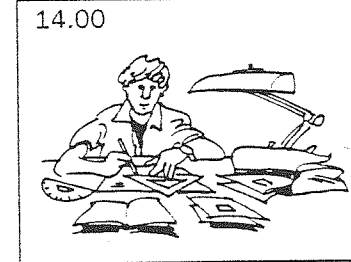


13.00

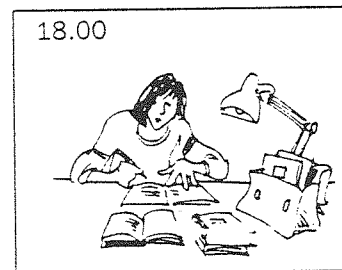


13.00

2. At one o'clock Megan _____ Bernd _____ his homework.



14.00

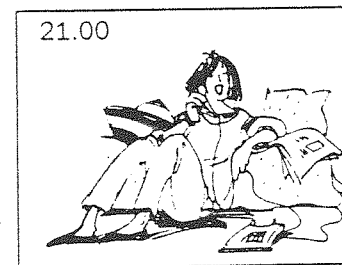


18.00

3. At _____ Bernd _____ with his friends.



19.00



21.00

4. _____ Bernd. But he _____



22.00

When Megan <i>phoned</i> Bernd this happened later <i>simple past</i>	he <i>had</i> already <i>gone</i> to bed. this happened first <i>past perfect</i>
Für eine Handlung _____ verwenden wir <i>simple past</i> .	
Für eine Handlung _____ jedoch <i>past perfect</i> .	
Achte auf die Stellung von <i>already</i> .	

2. A visit to Wales

Two years ago Bernd's older sister, Annette, visited Megan in Wales. She loved it so much that she decided to stay.

By last August Annette *had* already *got* a job.

1. By last September she _____ a flat. (already – find)
2. By March she _____ Welsh. (already – learn)
3. By May she _____ in love with a Welshman. (fall)
4. And by June she _____ him. (marry)

3. She had not done it before

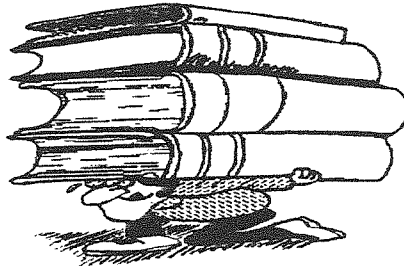
Before Annette went to Wales she *had* never *driven* on the left.

1. Before Annette _____ (go) to Wales she _____ Welsh. (hear)
2. Before _____ (visit) Megan she _____ darts. (play)
3. And she _____ (drink) tea with milk before.

4. What about you?

Can you remember the first time you ever did something?

Before I	came to this school learned English went to lived met joined a ... club	I had <i>never</i>	spoken English sung English songs played been to listened to made written	seen eaten used read had ridden
----------	--	--------------------	---	--




MONDAY. 


1. Vocabulary, U1, B (book, p. 175)
2. Grammar: IF-CLAUSE I and II: Book, p. 169 zum Nachschlagen und Lernen
3. Grammar: IF-CLAUSE II: Workbook, p.1 , no 1 and 2

TUESDAY. 

1. G: IF-CLAUSE II: Book, p. 15, B5
E: IF-CLAUSE II: Workbook, p.2, no 3
2. Vocabulary U1, A and B wiederholen

WEDNESDAY. 

- G: IF-CLAUSE II: Workbook, p.3, no 4
E: IF-CLAUSE II: 15 If-Sätze bilden
(e.g.: *If I had nothing to do, it would be boring.*)

THURSDAY. 

- Revision of PRESENT PERFECT: see book, p. 20 / 2.
G: Workbook, p. 4, no. 5
E: Workbook, p. 5, no 6

FRIDAY. 

1. Book, p. 17, B8
2. Vocabulary U1, A, B and C

Skills-orientierte Beispiele

- *Another day in paradise (LC)*
 - *The unicorn (RC)*
 - - *A picture story (Wr)*
 - - *School uniforms (Sp)*



Another day in paradise

G

Task: Listen to the song and order the snippets



She calls out to the man on the street: "Sir, can you help me?"

It's cold and I've nowhere to sleep. Is there somewhere you can tell me?"

He walks on, doesn't look back. He pretends he can't hear her.

He starts to whistle as he crosses the street, seems embarrassed to be there.

Oh, think twice! It's just another day for you and me in paradise.
Oh, think twice! It's just another day for you, you and me in paradise.
Just think about it.

She calls out to the man on the street. He can see she's been crying.

She's got blisters on the soles of her feet.

She can't walk but she's trying.

Oh, think twice! It's just another day for you and me in paradise.
Oh, think twice! It's just another day for you, you and me in paradise.
Just think about it.

Oh, Lord. Is there nothing more anybody can do?

Oh, Lord. There must be something you can say.

You can tell by the lines on her face, you can see that she's been there.

Probably been moved on from every place, 'cause she didn't fit in there.

Oh, think twice! It's just another day for you and me in paradise.
Oh, think twice! It's just another day for you, you and me in paradise.
Just think about it. It's just another day for me and you in paradise.



Another day in paradise

E

Task: Listen to the song and tick (✓) the words when you can hear them in the song. Careful: There are more words than in the song.



WOMAN

- calls out
- wants money
- needs help
- is angry
- feels lonely
- nowhere to sleep
- unhappy
- crying
- blisters
- can't walk
- lines on her face
- didn't fit in

MAN

- doesn't care
- walks on
- looks back
- smiles
- is in paradise
- pretends not to hear
- whistles
- crosses the street
- seems embarrassed
- can see
- doesn't react



THE UNICORN

G

Task: Read the text and choose one of the sentences

The husband woke up and looked out of the window.

Describe the husband

1. He was a friendly man with a white moustache.
2. He was about 45, tall, with a gentle face.
3. He was a little short-sighted and wore glasses.

He saw a unicorn eating a lily in the garden.

Describe the unicorn

1. The unicorn was black with two horns on his head.
2. The unicorn was white with a golden horn on his forehead.
3. The unicorn was a fierce beast with a red horn on his forehead.

He woke his wife up and told her there was a unicorn in the garden eating a lily. She said: " Don't be silly, there can't be; the unicorn is a mythical beast."

How did the wife react?

1. His wife looked unfriendly at her husband saying he was a booby.
2. But his wife was curious and wanted to see the unicorn.
3. His wife just laughed at her husband.

The husband went down to take a closer look at the unicorn, but it had gone. He sat down on a bench near the roses and went to sleep. He had dream.

What did he dream?

1. He dreamt about roses and lilies.
2. In his dream he rode on the unicorn.
3. In his dream he talked to the unicorn.

The wife rang the psychiatrist and the police. She told them her husband was going mad. She asked them to come quickly with a straitjacket.

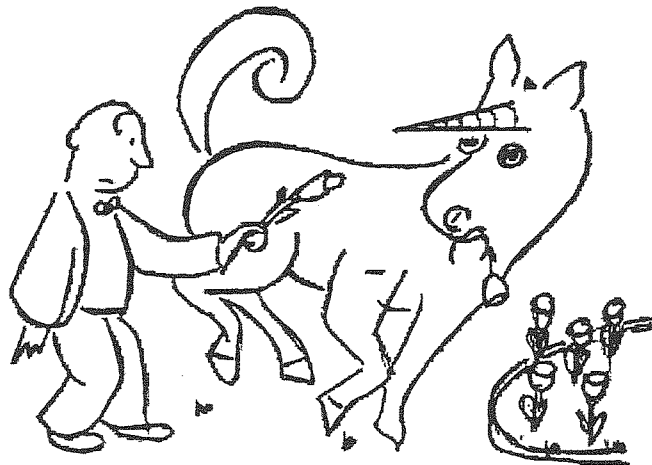
What did they do?

1. When they arrived they looked for the husband.
2. When they arrived they went into the garden.
3. When they arrived they sat down in chairs and looked at the wife with great interest.

She told the psychiatrist: "My husband said he saw a unicorn in the garden eating a lily." The psychiatrist asked the husband: "Did you see a unicorn in the garden eating a lily?" To this the husband replied: "Of course not, the unicorn is a mythical beast."

Finish the story

1. They got the husband into the straitjacket and took him into a booby-hatch.
 2. They seized the wife, got her into the straitjacket and took her into the booby-hatch.
 3. They took the couple into the booby-hatch.
 4. (your own idea):
-





THE UNICORN

E

The husband woke up and looked out of the window.

*Describe the husband
(tired, tall, small, big, handsome, old,
middle-aged, moustache, brown hair,
blue eyes, big nose, wears a pyjama,)*

He saw a unicorn eating a lily in the garden.

*Describe the garden
(big, beautiful, small, flowers, roses,
lilies, trees, bench, pond, ...)*

He woke his wife up and told her there was a unicorn in the garden eating a lily. She said: "Don't be silly, there can't be; the unicorn is a mythical beast."

*Describe the wife
(nice, small, tall, curly hair, glasses,
unfriendly, cold,.....)*

The husband went down to take a closer look at the unicorn, but it had gone. He sat down on a bench near the roses and went to sleep. He had dream.

*What did he dream?
(He dreamt about .../ In his dream ...)*

The wife rang the psychiatrist and the police. She told them her husband was going mad. She asked them to come quickly with a straitjacket.

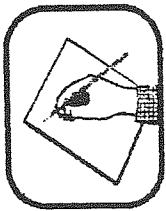
*Describe the psychiatrist
(young, old, professional, clothes, ...)*

She told the psychiatrist: "My husband said he saw a unicorn in the garden eating a lily." The psychiatrist asked the husband: "Did you see a unicorn in the garden eating a lily?" To this the husband replied:

"Of course not, the unicorn is a mythical beast."

*Finish the story
(What did the psychiatrist do?
What did the husband do?
What did his wife do?
Why had the wife rung the police
and the psychiatrist? ...)*

© B. Vogel



PICTURE STORY



Task:

1. Fill in the past tense of the verbs.
2. Write the story.

①

PRESENT	to go	to wake up	to hear	to switch on	to get out	to open
PAST						

PRESENT	to put on	to see	to listen	to take off
PAST				

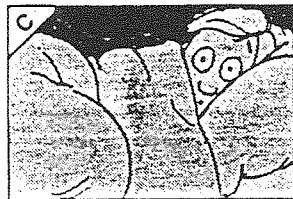
②

Begin like this:

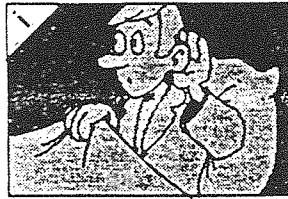
Last night ...

Frank woke up.

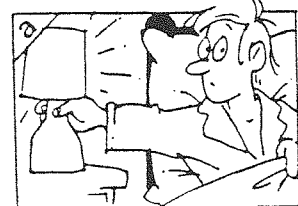
He heard a noise.



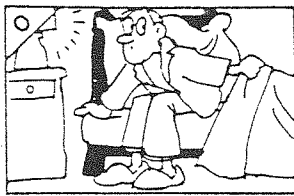
wake up



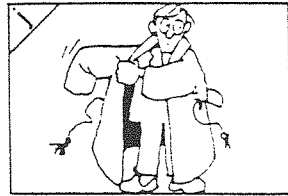
hear a noise



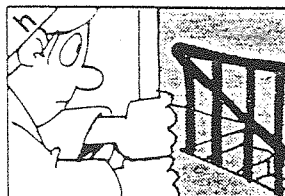
switch on the light



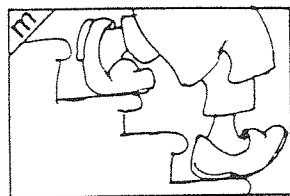
get out of bed



put on his dressing gown



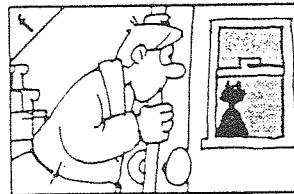
open the bedroom door



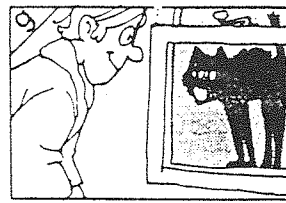
go downstairs



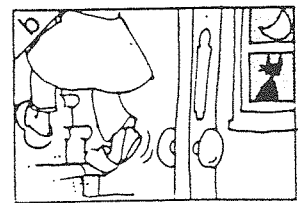
listen at the door



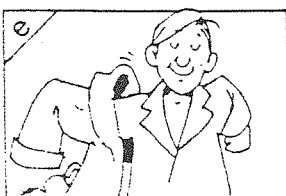
open the door



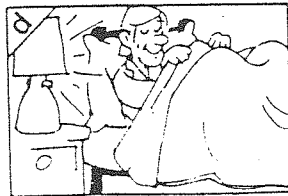
see a cat outside the window



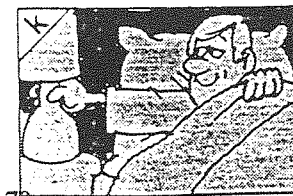
go upstairs



take off his dressing gown

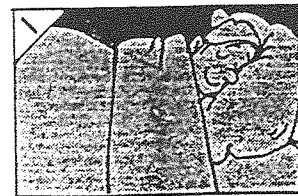


get into bed

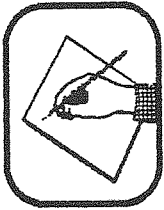


79

switch off the light



go to sleep



PICTURE STORY

E



Task:

Write the story. Begin like this:

Last night woke up.

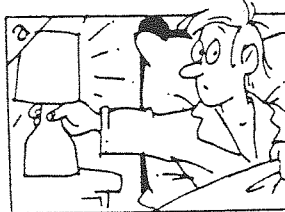
Find an ending for the story.



wake up



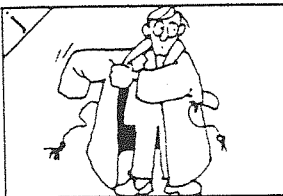
hear a noise



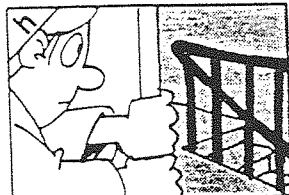
switch on the light



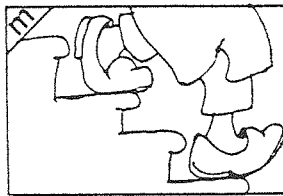
get out of bed



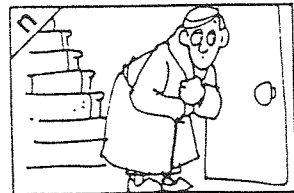
put on his dressing gown



open the bedroom door



go downstairs



listen at the door



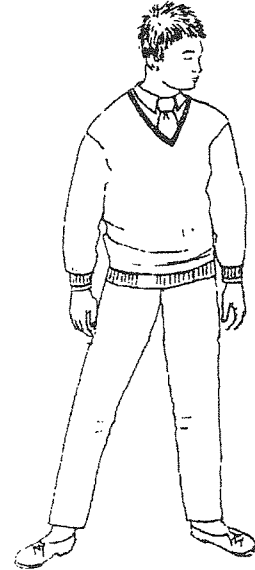
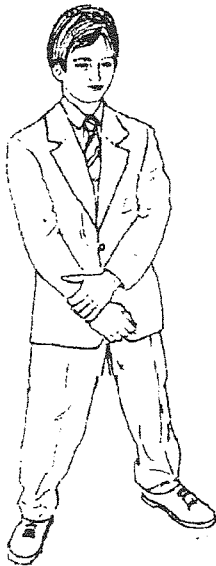


Questionnaire

Do you think that

- a school uniform puts everyone on the same level
- a school uniform helps to accept discipline
- a school uniform is less expensive than trendy clothes
- a school uniform helps to concentrate during the lessons
- a school uniform cuts down creativity
- a school uniform is ugly and boring
- a school uniform helps students to find their own style
- a school uniform helps to look neat and clean

Yes, I do	No, I don't	I am not sure





Questionnaire

Do you think that

- a school uniform helps you to practice your individuality
- a school uniform puts everyone on the same level
- a school uniform reduces the competition between students
- a school uniform reduces the display of gang colors
- a school uniform helps to accept discipline
- a school uniform is less expensive than trendy clothes
- a school uniform prevents students from stealing clothes
- a school uniform prevents students from vandalism
- a school uniform helps to concentrate during the lessons
- a school uniform cuts down creativity
- a school uniform is ugly and boring
- a school uniform helps students to find their own style
- a school uniform helps to look neat and clean
- a school uniform should be created by students

<i>Yes, I do</i>	<i>No, I don't</i>	<i>I am not sure</i>

