

SCHOOL-SCOUT.DE



Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Kompetenzaufgaben im Englischunterricht

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de



Vorwort	6
----------------------	---

Teil I Kompetenzen im Englischunterricht

1 Die komplexe Kompetenzaufgabe. Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis (Wolfgang Hallet)	8
2 Fertigkeitentwicklung im kompetenzorientierten Englischunterricht (Frank Haß)	20
3 Spracherwerb in komplexen Kompetenzaufgaben. Einige Leitlinien und Beispiele für deren Umsetzung (Dirk Siepmann)	30
4 Individualisierung im kompetenzorientierten Englischunterricht (Margitta Kutý)	45
5 Digitale Technologien und Medien im kompetenzorientierten Englischunterricht (Tobias Unger)	56
6 Kompetenzaufgaben und Lehrwerke. Die Integration komplexer Kompetenzaufgaben in Englisch-Lehrwerken für die Sekundarstufe I (Andrew Hutchins, Harald Weisshaar)	68
7 Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht (Carola Surkamp)	77

Teil II **Unterrichtseinheiten, Kompetenzaufgaben und Evaluationsaufgaben im Englischunterricht**

8	Die Entwicklung von Unterrichtseinheiten, Kompetenzaufgaben und Evaluationsaufgaben für den Englischunterricht (Wolfgang Hallet)	92
9	<i>Cheap Children</i> . Individualisierung und Differenzierung mit einer Kompetenzaufgabe für Klasse 7 zu Kinderarbeit und Kinderrechten (Martin Genetsch, Wolfgang Hallet, Carola Surkamp, Harald Weisshaar)	98
10	<i>A Casting for a Daily Soap</i> . Mit einer Sprechaufgabe für Klasse 7 Diskurs- und Kritikfähigkeit entwickeln (Bärbel Diehr, Beate Günther, Margitta Kutý)	113
11	<i>The Role of Media in People's Lives</i> . Eine Kompetenzaufgabe mit Evaluationsaufgabe für Klasse 7/8 (Frank Haß, Annette Kroschewski)	126
12	<i>Stone Cold</i> von Robert Swindells. Das ästhetische und kreative Potenzial eines Jugendromans in Klasse 9 nutzen (Bärbel Diehr, Martin Genetsch, Annette Kroschewski, Carola Surkamp, Harald Weisshaar)	135
13	<i>Finding Friends Online?</i> Eine Kompetenzaufgabe zur Förderung des Sprechens in Klasse 9/10 (Dorothea Nöth)	148
14	<i>English for Work and Life</i> . Eine berufsorientierte Kompetenzaufgabe für Klasse 9/10 (Frank Haß, Margitta Kutý)	156
15	<i>State of the Planet – An Inconvenient Truth</i> . Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe II (Beate Günther, Annette Kroschewski, Dorothea Nöth)	168
	Anhang	181

Vorwort

Der Ansatz der komplexen Kompetenzaufgabe, den das vorliegende Buch vorstellt und mit Unterrichtsvorschlägen illustriert, bewährt sich seit über zehn Jahren bei all denen, die es für ihre professionelle Arbeit nutzen – sei es in der Ausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern, sei es in der Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts in den Schulen. Die Autorinnen und Autoren freuen sich feststellen zu dürfen: Das Buch findet Zuspruch bei den Lehrerinnen und Lehrern für die praktische Gestaltung des Englischunterrichts ebenso wie auf der konzeptuellen Ebene in der Englischdidaktik und in anderen Fremdsprachendidaktiken, z. B. für Französisch und Spanisch. Es hat sich herausgestellt, dass die Kopplung eines ganzheitlichen Aufgabenkonzepts mit der Kompetenzentwicklung der Lernenden – auch im Sinne der Lebensweltorientierung und der Persönlichkeitsentwicklung – dem Erwerb der fremdsprachigen Diskursfähigkeit die nötige Grundlage verleihen kann. Auch hat sich gezeigt, dass das Aufgabenmodell, anhand dessen die in diesem Band vorgestellten Unterrichtsvorschläge entwickelt wurden, zu einem funktionierenden, breit anwendbaren Instrument für die Unterrichtsplanung geworden ist. Dies beweisen die unzähligen Unterrichtseinheiten, die in allen möglichen Kontexten mit dem Modell entwickelt wurden, ob im täglichen Unterricht oder in fremdsprachendidaktischen Publikationen.

Diese zweifache Verbreitung spiegelt sich im Inhaltsverzeichnis des Buches und in seiner Struktur wider: In Teil I geht es um begriffliche und fachdidaktische Ansätze, auf denen das Konzept der komplexen Kompetenzaufgabe fußt. In Teil II geht es um konkrete unterrichtspraktische Beispiele und Vorschläge des aufgabenbasierten und kompetenzorientierten Englischunterrichts. Es stimmt einen nachdenklich, dass die Themen dieser Unterrichtseinheiten nichts an Aktualität eingebüßt haben, im Gegenteil: Fragen der Mediennutzung, des Klimawandels oder der Armut und Kinderarbeit, um nur einige Beispiele zu nennen, sind eher noch dringlicher geworden. Dennoch möchte dieser Band jenseits der hier unterbreiteten Vorschläge zur Entwicklung und Anwendung eigener aufgabenbasierter Unterrichtseinheiten ermutigen, in denen die Lernenden sich und die Welt erkennen, in der sie leben.

Es wäre schön, wenn dieses Buch von seinen Leserinnen und Lesern in diesem Sinne weiterhin mit Gewinn zu Rate gezogen wird, weil es ihnen hilft, ihren Fremdsprachenunterricht so zu gestalten, dass die Lernenden mit Freude daran teilhaben und das Fremdsprachenlernen mit Leben füllen können.

Im Januar 2024,
Wolfgang Hallet, Ulrich Krämer

Teil I Kompetenzen im Englischunterricht

„Education is not simply a technical business of well-managed information processing, nor even simply a matter of applying ‘learning theories’ to the classroom or using the results of the subject-centered ‘achievement testing’. It is a complex pursuit of fitting a culture to the needs of its members and of fitting its members and their ways of knowing to the needs of the culture.“
(Jerome Bruner)



Wolfgang Hallet

1 Die komplexe Kompetenzaufgabe

Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis

Die Bildungsziele des Englischunterrichts und der Kompetenzbegriff

Seit der Inkraftsetzung der Bildungsstandards (KMK 2004) und der Veröffentlichung der vorausgehenden Bildungsstudie (Klieme et al. 2003) ist ‚Kompetenzorientierung‘ zu einem Schlüsselbegriff in der Bildungspolitik, aber zugleich auch zu einem Reizwort in der Didaktik und Pädagogik geworden. Ein Gutteil der Unklarheiten im Umgang mit dem Kompetenzbegriff rührt daher, dass die Fachdidaktiken – auch die Englischdidaktik – von der politischen Implementierung des Outcome-Konzeptes und der Standardisierung der im Verlauf eines Bildungsgangs erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten überrascht wurden. Im Grunde ist bis heute in der Englischdidaktik (ebenso wie in der Fremdsprachendidaktik generell) die Kernfrage nicht konsensuell geklärt, was eigentlich unter ‚Kompetenz‘ zu verstehen ist und auf welche Weise der unterrichtliche Kompetenzerwerb und die allgemeinen Bildungsziele der weiterführenden Schulen aufeinander bezogen sind. Es kann und soll hier nicht die kritische Debatte um die Bildungsstandards nachgezeichnet werden, das ist andernorts in mannigfacher und deutlicher Weise geschehen (vgl. umfassend zum Beispiel die Beiträge in Bausch et al. 2005). In der Fremdsprachendidaktik jedenfalls gilt als entscheidendes Erschwernis, dass die Bildungsstandards für die ersten Fremdsprachen einem reduzierten und damit sehr fragwürdigen Kompetenzbegriff Vorschub geleistet haben, der eigentlich der Ebene der Fertigkeiten verhaftet bleibt. Die Kritik am ‚Reduktionismus‘ der Bildungsstandards (vgl. Zydati 2010, S. 62 f.) lässt sich im Kern so zusammenfassen:

- ▶ Sie reduzieren ‚kommunikative Kompetenzen‘ auf Fertigkeiten.
- ▶ Die *skills* sind als traditionelle Kulturtechniken ausgelegt; andere, neue *literacies* für die multimodale und multimediale Kommunikation (z. B. Bild- und Filmverstehen oder der Umgang mit multimedialen Hypertexten) finden keine Erwähnung.
- ▶ Die komplexe Fähigkeit der Sprachmittlung, die eine Vielzahl von Teilkompetenzen interkultureller, kultureller, interaktionaler und diskursiv-textueller Art umfasst, wird zu einer einfachen Fertigkeit herabgestuft.
- ▶ Die Beschreibung der sehr komplexen Interkulturellen Kompetenz bleibt in

den Bildungsstandards so abstrakt, dass sie den Charakter einer Präambel annimmt und auf der Ebene der Standardisierung, der Operationalisierung und der Testaufgaben gar nicht erscheint.

- ▶ Inhalte – erst recht nicht bedeutungshaltige, intellektuell anregungsreiche und bildende – und fremdsprachige ästhetische Äußerungsformen (Literatur, Filme, Kunstwerke, Architektur usw.) spielen in den Bildungsstandards keine Rolle.

Diese sehr knappen kritischen Bemerkungen sollen lediglich verdeutlichen, dass die Frage, was in der Englischdidaktik eigentlich unter Kompetenzen verstanden wird und wie gute Kompetenzaufgaben aussehen, nach wie vor dringend der Klärung bedarf.

Auch wird bereits erkennbar, dass sich Konstrukte dessen, was unter Kompetenz verstanden werden soll, nur durch die Ableitung aus den Zielen schulischer Bildung legitimieren lassen. Eine solche bildungstheoretische Grundlegung findet sich durchaus in der Bildungsstudie, welche der Einführung der Bildungsstandards vorausging und diese begründete. Leitend für alle Ziele schulischer Bildung ist gemäß dieser Studie die Vorstellung,

dass alle Heranwachsenden einer Generation, und zwar unabhängig von Herkunft und Geschlecht, dazu befähigt werden, in der selbständigen Teilhabe an Politik, Gesellschaft und Kultur und in der Gestaltung der eigenen Lebenswelt diesem Anspruch gemäss [sic] zu leben und als mündige Bürger selbstbestimmt zu handeln.

(Klieme et al. 2003, S. 63)

Wenn man davon ausgeht, dass im 21. Jahrhundert Selbstbestimmtheit und soziokulturelle Partizipationsfähigkeit des Individuums letztlich nur vollgültig entwickelt werden können, wenn sie auch eine fremdsprachliche Dimension besitzen, dann lässt sich aus diesen allgemeinen Bildungszielen für den schulischen Fremdsprachenunterricht ‚fremdsprachige Diskursfähigkeit‘ als übergeordnetes Ziel unmittelbar ableiten. Unter ‚Diskurs‘ werden hier (in der Tradition des Foucault’schen Diskursbegriffs) Ensembles von Rede und Gegenrede oder ein (prinzipiell in Texte überführbares) kulturelles Wissen verstanden. Solche Diskurse organisieren sich entlang gesellschaftlicher (z. B. durch Arbeitsteilung entstandener) Sphären sowie einzelner Fragestellungen und Themen. Darüber hinaus gehören die einzelnen Texte und Stimmen jeweils verschiedenen Genres und Modi zu, von der sprachlichen Erzählung über das dokumentarische Foto bis hin zur (in sich vielstimmigen und – wenn Fotos und Filme eingespielt werden – multimedialen und multimodalen) Talkshow. Auch sind Diskurse prinzipiell als Aushandlungsprozesse angelegt; Wissen, Sinn und Bedeutung sind also das Ergebnis dialogischer oder polylogischer Verhandlungen; sie emergieren im Verlauf eines Diskurses. Andererseits befinden sich alle Stimmen eines Diskurses

in einem Konkurrenzverhältnis zueinander, sodass immer auch Hegemonialisierungs- und Marginalisierungsprozesse stattfinden. Schließlich sind Diskurse ergebnisoffen, das heißt jederzeit und in beliebige Richtungen fortführbar.

„Fremdsprachige Diskursfähigkeit“ und „fremdsprachige Partizipation“ erweisen sich damit als Schlüsselbegriffe, die auf die bildungstheoretische Begründung des fremdsprachlichen Lernens und der damit verbundenen Kompetenzziele verweisen. Es ist daher unmittelbar einleuchtend, dass Kompetenzen dazu dienen müssen, gesellschaftliche und kulturelle Herausforderungssituationen und Problemlagen sowie die mit ihnen verbundenen diskursiven und kommunikativen Anforderungen zu bewältigen. Gemäß einem solchen funktionalen Kompetenzbegriff lassen sich mit Weinert (2001, S. 27f.) und der sich auf ihn berufenden Bildungsstudie (Klieme et al. 2003, S. 72) unter Kompetenzen

die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [verstehen], bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen.

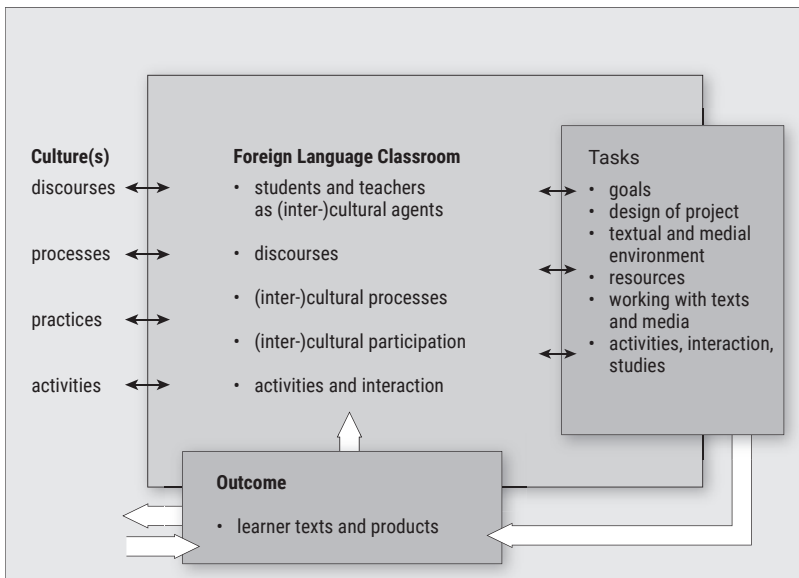
„Kompetenzen“ sind also stets komplex und mehrdimensional, sie lassen sich keinesfalls auf ein einfaches Können oder einfache Fertigkeiten reduzieren. Daraus folgt, dass kompetenzentwickelnde Lernarrangements und Aufgaben im Englischunterricht so angelegt sein müssen, dass sie die zur fremdsprachigen Partizipation an gesellschaftlichen Diskursen erforderlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen entwickeln.

Die komplexe Kompetenzaufgabe

Die nachfolgenden Darlegungen zum Konzept der komplexen Kompetenzaufgabe greifen verschiedene frühere Überlegungen auf, vor allem zur Diskursfähigkeit (Hallet 2008) und zu *task*-Konzepten (Hallet 2006). Die nachfolgenden Teile dieses Kapitels fassen in konziser Form die entsprechenden Überlegungen in Kapitel 4.9 („Aufgabenorientierung“) und Kapitel 5 („Die komplexe Kompetenzaufgabe“) in Hallet (2011a) zusammen. Dort wird das Modell der komplexen Kompetenzaufgabe in vorliegende Aufgabentypologien und -konzepte eingeordnet, didaktisch begründet und ausführlich erläutert.

Aus den zuvor angestellten Überlegungen ergibt sich, dass Lernarrangements und Aufgaben für den Englischunterricht, die „Kompetenz“ in einem komplexen Sinne – also fremdsprachige Diskursfähigkeit – entwickeln und fördern sollen,

als Modellierungen realer Problemstellungen und der damit verknüpften diskursiven Verhandlungen angelegt sind. Zu ihrer Bewältigung müssen die Schülerinnen und Schüler problemlösende Strategien sowie kognitive, sozial-interaktionale und diskursive Fähigkeiten anwenden und (weiter-)entwickeln – und dies alles in der Fremdsprache. Kompetenzaufgaben initiieren daher nach dem Vorbild lebensweltlicher Herausforderungssituationen komplexe Interaktionen und Austauschprozesse im Klassenzimmer; im Idealfall partizipieren sie aber auch unmittelbar an realen kulturellen Diskursen und an gesellschaftlichen Prozessen. Kompetenzaufgaben sind also notwendigerweise immer komplex, und sie stellen zudem ein Instrument zur Verknüpfung von unterrichtlichen und von außerunterrichtlichen, *real-world*-Diskursen dar; sie verknüpfen die Sphären des Unterrichts und der Lebenswelt und schließen schulisches Lernen und kulturelles Handeln zusammen.



Aufgabenkonzept, *classroom discourse* und lebensweltliche (kulturelle) Diskurse
(zuerst in Hallet 2006a, S. 52, und 2006b)

Auch ist auf Anhieb erkennbar, dass im Konzept der komplexen („echten“) Kompetenzaufgabe die Schülerinnen und Schüler nicht bloß als Lernende, sondern als kulturelle Aktanten wahr- und ernst genommen werden, die – gewollt oder ungewollt – immer auch an realen gesellschaftlichen Prozessen partizipieren. Umgekehrt gesagt: Die Schülerinnen und Schüler nehmen als kulturelle Subjekte mit ihren eigenen Wertvorstellungen, Haltungen, Meinungen, Sinnstiftungen

usw. am Lern- und Unterrichtsprozess teil. Von daher begründet sich auch, warum es ‚Kompetenzentwicklung‘ ohne Themen- und Inhaltsorientierung nicht geben kann: Wirklich problemlösungs- und verhandlungsbedürftig sind nur solche Fragestellungen, die von kultureller Bedeutung (*meaning*) und für die Lernenden von Belang (*relevance*) sind. Die Themen und Inhalte komplexer Kompetenzaufgaben sind daher, wie ein Blick in die Aufgabenbeispiele in diesem Buch beweist, stets *meaningful* und *relevant*. Genau daraus erwächst auch der (thematische und intellektuelle) Anreichtum, der für die Lernenden eine intensive Beschäftigung mit einer Aufgabe überhaupt als lohnend, sinnvoll, vielleicht sogar als notwendig erscheinen lässt.

Aus dem Merkmal der lebensweltlichen ‚Ernsthaftigkeit‘ folgt auch eine terminologische Festlegung: Es ist einleuchtend, dass Aufgaben in unterrichtlichen Kontexten stets zum Zuerwerb diskursiver, kognitiver und sozial-interaktionaler Kompetenzen dienen, dem Lernen also. Dies ist dem institutionellen Zweck und dem Bildungsauftrag der Schule geschuldet. Kompetenzaufgaben sind daher stets auch ‚Lernaufgaben‘, die der Weiterentwicklung und dem Erwerb neuer Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen dienen. Andererseits sind sie aber stets auch Ernstfälle, in denen, wie in lebensweltlichen Herausforderungssituationen auch, alle bereits vorhandenen Kompetenzen aktiviert und zielorientiert eingesetzt werden müssen. Diese Dimension komplexer Aufgaben bildet der Begriff der Lernaufgabe so gut wie gar nicht ab; er legt Aufgaben auf ihre didaktische Funktion fest und verfehlt ihre lebensweltliche Dimension. Daher wird in diesem Buch dem Begriff der Kompetenzaufgabe der Vorzug gegeben.

Als Essenz der vorangehenden Überlegungen lassen sich die Merkmale komplexer Kompetenzaufgaben wie folgt zusammenfassen:

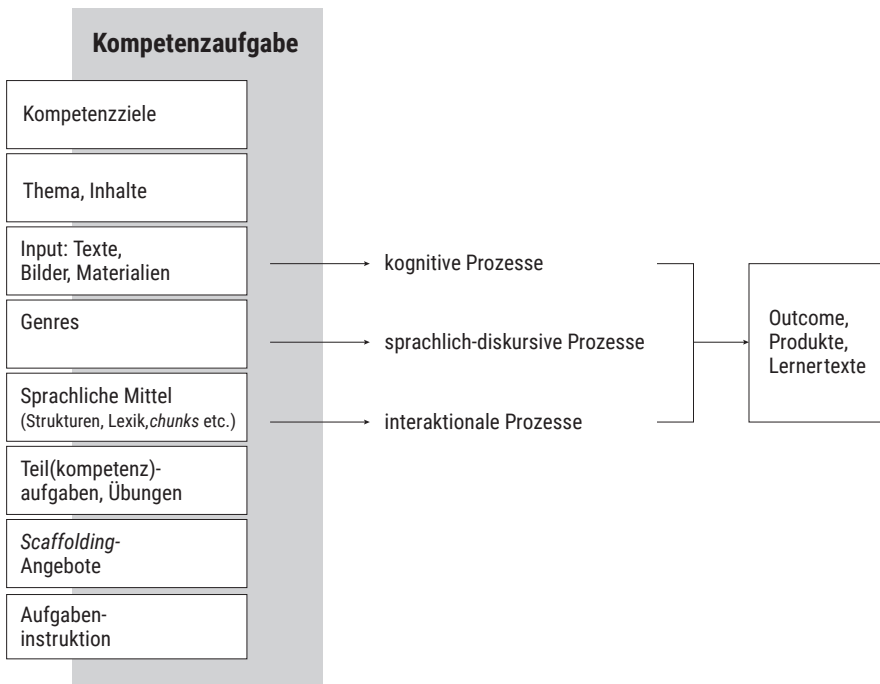
- ▶ *Lebensweltbezug* und *Topikalität*: Komplexe Kompetenzaufgaben modellieren diskursive Prozesse und Bedeutungsaushandlungen in Analogie zu Problemstellungen, Aushandlungsprozessen und Thematiken in realweltlichen Diskursen. Nach Möglichkeit schließen sie auch unmittelbar an diese an. Sie sind authentische und „entschulte“ Aufgaben, die an Handlungen von realen Aufgaben im Alltag orientiert sind, um Kompetenz sichtbar zu machen“ (Schratz/Westfall-Greiter 2010, S. 109). Zu den dominanten Merkmalen komplexer Kompetenzaufgaben gehören daher inhaltlich-thematische *meaningfulness* und *relevance*. Diese bestimmen in der Lernerperspektive auch den kognitiven Anreichtum der Aufgabe und den Herausforderungsreichtum des Lernarrangements.
- ▶ *Komplexität*: Kompetenzaufgaben sind aufgrund ihrer Orientierung an realen Problemlagen ihrer Natur nach komplex. Ihre Bearbeitung erfordert die Aktivierung von Erfahrungs-, Welt- und gegebenenfalls domänenspezifischem Wissen, von Schemawissen und bereits erworbener Kompetenzen. Das der Aufgabe zugrunde liegende Text-, Medien- und Materialarrangement spie-

gelt die Komplexität der Problemstellung und ist folglich nie ‚eindimensional‘, sondern stets multitextuell und multimodal. Es besteht aus einer Vielzahl von themengebundenen Darstellungen und Perspektiven, deren gegenseitige Bezüge die Schülerinnen und Schüler erkennen und nutzen müssen; und es besteht aus einer Vielzahl von textuellen, visuellen, grafischen und multimodalen Darstellungsmodi, die im Lern- und Arbeitsprozess komplementär zueinander und unterstützend genutzt werden können.

- ▶ *Kompetenzentwicklung*: Die komplexe Aufgabe zielt auf die Entwicklung (fremd-)sprachlicher und interaktionaler lebensweltlicher Kompetenzen und auf das übergeordnete Bildungsziel der fremdsprachigen Diskursfähigkeit. Sie ist in der *zone of proximal development* angesiedelt, auf einer Kompetenzstufe also, auf der die Lernenden die Aufgabe weitgehend selbständig unter Anwendung der bereits erworbenen Kompetenzen, aber auch unter Nutzung von Unterstützungsangeboten (*scaffolding*) lösen und zu einer höheren Kompetenzstufe gelangen können. Kompetenzaufgaben folgen also dem Prinzip der Weiterentwicklung oder des Neuerwerbs von Können und Wissen durch Wiederaufnahme des bereits Erlernten.
- ▶ *Prozessinitiierung*: Komplexe Aufgaben initiieren kognitive Prozesse, die für das Verstehen und die inhaltliche Bewältigung einer Problemstellung erforderlich sind. Sie regen die sprachlich-diskursiven Prozesse an, in denen sich die Problemlösungsprozesse und die damit verbundenen Aushandlungen sowie deren Kommunikation und Präsentation vollziehen; und schließlich definieren komplexe Aufgaben die Art der sozialen und interaktionalen Prozesse, in denen sich die Arbeit und die Verhandlungen über die Problemlösung vollziehen. Nach Möglichkeit modellieren oder imitieren all diese Prozesse jene in lebensweltlichen Situationen und Handlungen.
- ▶ *Offenheit*: Komplexe Aufgaben determinieren weder die Problemlösungswege noch den inhaltlichen Outcome: „It is part and parcel of openly-framed, learner-centred tasks that it is not possible to predict their discursal outcomes!“ (Legutke/Thomas 1991, S. 61). Nur diese Offenheit gewährleistet, dass die Lernenden den Problemgehalt der Aufgaben und sich selbst als eigenständige kulturelle Akteure wahrnehmen. Allerdings definiert die Aufgabenstellung im Sinne der Zielorientierung der Arbeitsprozesse und der verlässlichen Darstellbarkeit der Ergebnisse die generische Form des Outcome (z. B. *wall display, essay, dialogue* usw.).
- ▶ *Prozessstrukturierung*: Komplexe Aufgaben antizipieren die notwendigen kognitiven, sprachlich-diskursiven und interaktionalen Schrittfolgen und die möglichen oder erwünschten Verläufe des Lern- und Arbeitsprozesses. Sie unterstützen die Lernenden bei der Strukturierung und Organisation des Arbeitsprozesses, indem sowohl Hinweise zum Vorgehen als auch sprachliche Mittel für die Bearbeitung geübt, erlernt, zur Verfügung gestellt oder aktiviert werden.

Das Aufgabenmodell

Das im Folgenden vorzustellende Konzept der komplexen Kompetenzaufgabe ist ein Modell in mehrfachem Sinn. Erstens muss es im Sinne der Überlegungen im 1. Abschnitt lebensweltliche Problemsituationen und kulturelle Handlungsanforderungen abbilden; es muss diese in einer solchen Weise imitieren oder modellieren, dass die lebensweltlich erforderlichen Kompetenzen aufgerufen und entwickelt werden (Kompetenzmodell). Zum Zweiten handelt es sich um ein didaktisches Prozessmodell. Es soll eine Vorstellung von den lernerseitigen Tätigkeiten und Prozessen sowie deren Funktion und Verhältnis untereinander im Verlauf der Problembearbeitung vermitteln; auch soll es verdeutlichen, mittels welcher Impulse, Elemente, Inputmaterialien, Arrangements und Aufgabenstellungen die erwünschten Lern- und Arbeitsprozesse initiiert werden können. Drittens handelt es sich um ein unterrichtspraktisches Planungs- und Strukturierungsinstrument, das Lehrerinnen und Lehrern bei der vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Reflexion von aufgabeninitiierten Lern- und Arbeitsprozessen im Englischunterricht (und im Fremdsprachenunterricht generell) benutzen können, indem die komplexe Kompetenzaufgabe in einzelne,



Das Modell der komplexen Kompetenzaufgabe

SCHOOL-SCOUT.DE



Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Kompetenzaufgaben im Englischunterricht

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

