

Tatjana Leidig & Paulina Marnett

# **Selbsteinschätzung im inklusiven Englischunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Emotionale und soziale Entwicklung**

Students with special needs in the areas of emotional and social development, inter alia, often have little confidence in their performance and difficulties in planning, monitoring and checking their work processes. This article presents options of self-evaluation, promoting language learning awareness and metacognition while focusing on primary school inclusive English teaching. The concepts of reflection talks as a routine at the end of a lesson, study tips focusing on learning strategies and self-evaluation forms focusing on learning contents are introduced and their usage, depending on the students' experience is illustrated.

## **Einleitung**

Der Fachunterricht mit Kindern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung stellt in der inklusiven Grundschule eine besondere Herausforderung dar. Neben einem geringen Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit sowie Ängsten vor Misserfolg führen Auffälligkeiten in der Selbstregulation und in der sozialen Interaktion zu ernstzunehmenden Problemen im Unterricht und zu einer geringen Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Ellinger & Wittrock 2005; Jerusalem 2006; KMK 2000; Stein & Ellinger 2015; Stein 2010). Zudem gehen mangelnde metakognitive Kompetenzen mit Schwierigkeiten im Planen, Überwachen und Kontrollieren der Arbeitsabläufe einher (Myschker & Stein 2014). Im Englischunterricht stellt sich demzufolge die Aufgabe der Förderung der Selbstreflexionsfähigkeiten sowohl auf fachlicher Ebene im Bereich der „language learning awareness“ als auch auf sonderpädagogischer Ebene.

Der inklusive Englischunterricht fördert über den gezielten Einsatz von Selbsteinschätzungsbögen – in Kombination mit individuellen Feedbackgesprächen – die Fähigkeiten in der realistischen Selbsteinschätzung sowie die Bewusstmachung und das Anerkennen der eigenen Kompetenzen. Konkretes,

konstruktives Feedback zu Arbeitsprozess und -produkt, sowie Ermutigung stützen die Entwicklung der Selbstwirksamkeit (Berger, Granzer, Looss & Waack 2013). Mit Selbsteinschätzungsbögen können gerade Kinder mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung über die Verbalisierung des Könnens das Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit erhöhen.

## Theoretische Grundlagen

Die Förderung von *language learning awareness*, Selbstregulation und Selbsteinschätzung sind wichtige korrespondierende Ziele des Englischunterrichts in der inklusiven Grundschule.

Die Sprachlernbewusstheit (*language learning awareness*) steht in engem Zusammenhang zur Sprachbewusstheit (*language awareness*). Während der Begriff Sprachbewusstheit<sup>1</sup> das Nachdenken über die Sprache selbst, also über Sprachstrukturen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Sprachen, fokussiert, rückt bei der Sprachlernbewusstheit der Lernprozess in den Vordergrund. Demnach impliziert der Begriff ein Nachdenken über das eigene Lernen. Sprachlernbewusstheit ermöglicht die Bewusstmachung eigener Strategien, die Evaluierung deren Effizienz, die Reflexion eigener Lernwege sowie die Fähigkeit, prozedurales Wissen über Lernstrategien und Techniken selbstständig in eigene Lernprozesse einzuschließen (Gnutzmann 2000: 24; Knapp-Potthoff 1997: 13; Kolb 2007: 62).

Die Notwendigkeit einer frühen Anbahnung der Sprachlernbewusstheit ergibt sich u.a. aus bildungspolitischen Forderungen. In den fächer-spezifischen Lehrplänen für den Unterricht an Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen ist für den Bereich Englisch die Fokussierung von Sprachlernbewusstheit im Hinblick auf lebenslanges Lernen explizit formuliert (Richtlinien Grundschule 2008: 71, 75). Zudem wird die Bedeutung gemeinsamer Reflexion über Sprache und Sprachlernkompetenzen gesondert hervorgehoben. Demnach gehört die Ausbildung von Lernstrategien und -techniken zu den Leitzielen des Englischunterrichts. Im Zentrum stehen

---

1 Das Konzept der Sprachbewusstheit umfasst nach James & Garrett (1991: 12ff.) kognitive, soziale, politische und affektive Aspekte sowie eine *performance domain*. Die Autoren ordnen den Begriff der Sprachlernbewusstheit als Teil der *performance domain* dem Konzept der Sprachbewusstheit zu.

dabei die Entwicklung autonomen Lernens und der Modellcharakter des frühen Englischlernens zur Übertragung auf weitere Sprachen (Lehrplan Englisch 2008: 72).

Die Sensibilisierung für die Elemente der Sprachlernbewusstheit bildet die Grundlage für die Ausbildung *selbstregulierender Kompetenzen*. Die Bewusstmachung der Lernwege ermöglicht es dem Lerner, im Sinne des selbstregulierten Lernens (Landmann, Perels, Otto, Schnick-Vollmer & Schmitz 2015), diese aktiv und planvoll einzusetzen und effektiv aufeinander abzustimmen. Diese Vorgänge erfordern den Rückgriff auf *metakognitive Fähigkeiten*.<sup>2</sup> Die Steuerung, Reflexion und Planung des eigenen Lernprozesses gelingt guten Lernern selbstständig, während Kinder mit Defiziten in der Metakognition hier zusätzliche Unterstützung benötigen (Guldimann & Lauth 2014: 343; Lauth, Grünke & Brunstein 2014: 263f.). Die metakognitiven Prozesse sind für viele Lerner mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung äußerst herausfordernd; die Regulation des Lernprozesses erfordert aufgrund mangelnder Automatisierung ein derart hohes Maß an Aufmerksamkeit, dass die Kinder mit auftretenden Schwierigkeiten häufig nicht adäquat umgehen können und nicht in der Lage sind, Prozesse adäquat zu steuern, Möglichkeiten abzuwägen und nächste Schritte zu planen. Dies wiederum kann zu unangemessenen Reaktionen in sozialen Situationen, Verweigerung, oppositionellem Verhalten und Motivationsproblemen führen (Menzies, Lane & Lee 2009). Da der Abruf verschiedener Strategien nicht problemlos gelingt, erschweren vielfach Defizite in der Selbstregulation bei Kindern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung ein erfolgreiches akademisches Lernen (Bak & Asaro-Saddler 2013; Ennis, Harris, Lane & Mason 2014; Mooney, Ryan, Uhing, Reid & Epstein 2005; Niesyn 2009).

Die bewusste Auseinandersetzung mit Lernprozessen birgt wichtige Implikationen für das lebenslange Fremdsprachenlernen. So ermöglicht die

---

2 Das Konzept der Metakognition wird unterschiedlich definiert (vgl. Schröder 2000: 642ff.). Hasselhorn & Labuhn (2008: 29f.) unterscheiden auf der Basis von Hasselhorn (1992) fünf Subkategorien der Metakognition, nämlich systemisches Wissen, epistemisches Wissen, exekutive Prozesse, Sensitivität für die Möglichkeiten kognitiver Aktivitäten und metakognitive Erfahrungen bezüglich der eigenen kognitiven Aktivität.

Kenntnis über eigene Schwächen und Stärken den weiteren Lernprozess mithilfe von (prozeduralem) Strategiewissen effektiv zu planen und somit selbstorganisiertes Lernen zu fördern. Erfolgreiche Lerner greifen bei neuen und/oder komplexeren Aufgaben immer wieder auf das vorhandene Wissen zurück: Metakognitive Fähigkeiten „bewirken, dass vorhandene Lernstrategien abgerufen und genutzt werden“ (Goldimann & Lauth 2014: 343), zudem unterstützen sie die Weiterentwicklung derselben. Im Kontext der Sprachlernbewusstheit und des selbstregulierten Lernens erlangen nach Legutke, Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth (2009: 108) vor allem metakognitive Strategien Bedeutung, welche bei der Reflexion des eigenen Lernprozesses Anwendung finden; hierzu zählen Planung, Überwachung und Evaluation des Lernprozesses durch den Lerner (vgl. Böttger 2005: 149; Haudeck 2007: 350; Landmann et al. 2015: 47; Little 1995: 175; Tönshoff 2003: 333).

Um lebenslanges Lernen zu ermöglichen, steht das Wissen über und das Anwenden von *Lernstrategien* im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts. Dabei betont Bransford (2009), dass nicht das Alter des Lerners über die Anwendung von Lernstrategien und den damit erreichbaren Lernzuwachs entscheidet, sondern prozedurales Wissen<sup>3</sup> über Lernstrategien und deren Einsatzmöglichkeiten (Wolff 2007: 75). Nach Böttger (2005: 149) ist es möglich, Metakognition schon im Grundschulalter entwicklungsgerecht aufzugreifen und gezielt zu fördern. Landmann et al. (2015: 57f.) plädieren für eine frühzeitige Förderung von Lernstrategien und Selbstregulation und betonen die Notwendigkeit einer praktischen Anleitung. Auch für Kinder mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung ist nach Niesyn (2009) eine gezielte Förderung der selbstregulativen Fähigkeiten im Grundschulalter erfolgreich realisierbar; die Effektivität entsprechender Fördermaßnahmen wurde im angloamerikanischen Sprachraum in verschiedenen Studien nachgewiesen. In einem Review zu den Effekten von Interventionen in verschiedenen Bereichen der Selbststeuerung kommen Mooney et al. (2005) zu dem Schluss, dass Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung durch die gezielte Förderung deutliche Fortschritte im akademischen Lernen machen.

---

3 Im englischsprachigen Raum werden hierfür die Begriffe ‚*process knowledge*‘ sowie ‚*concept knowledge*‘ (Bransford 2000: 97) genutzt.

Erfolg in akademischen Bereichen gilt als eine der Gelingensbedingungen für die erfolgreiche *soziale Integration* von Kindern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung im inklusiven Setting (Stein & Ellinger 2015: 95f.) und erfordert eine intensive, gezielte Förderung der Kinder ausgehend von einer systematischen Analyse der Lernvoraussetzungen. Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung implizieren häufig geringe *Selbstwirksamkeitserwartungen* (Furlang, Morrison & Jimerson 2000: 252), die sich verstetigen und auch auf Motivation und Leistung negativ auswirken können (Schwarzer & Jerusalem 2002: 39). Da Selbstwirksamkeit einen „Schlüssel zur kompetenten Selbstregulation“ (Schwarzer & Jerusalem 2002: 37) darstellt, sind vor allem eigene Erfolgserfahrungen von Bedeutung. Kinder mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung benötigen hierzu neben Übungen zur Förderung der Selbstkontrolle und Wissen über Planungs-, Überwachungs- und Regulationsprozesse vor allem „kognitives Wissen über eigene Fähigkeiten, Merkmale von Aufgaben und mögliche Lernstrategien“ (Hartke 2008: 803), das sie dann in Lernprozessen umsetzen können. Dabei hat sich die Vermittlung von Strategien im Bereich Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle als besonders wirksam erwiesen (Landrum, Tankersley & Kauffman 2003).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in der neueren Forschung<sup>4</sup> die Fähigkeit zu metakognitiven Vorgängen als ein lernbarer Prozess verstanden wird, welcher bereits in der Schuleingangsphase angeleitet werden kann. Gleichzeitig betonen verschiedene Autoren, dass vor allem junge Lerner und Kinder mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung einer kontinuierlichen Unterstützung in diesem Prozess bedürfen (Hartke 2008: 803; Legutke et al. 2009: 128; Niesyn 2009: 228; Rolus-Borgward 2002: 101ff.). Hierbei müssen die spezifischen Voraussetzungen von Kindern bezüglich der Rezeptionsfähigkeit sprachlicher Formulierungen und ihre Abstraktionsfähigkeit Beachtung finden. Im inklusiven Englischunterricht können in der Verbindung von Fach- und Entwicklungsebene gezielt Fähigkeiten zur Selbstreflexion aufgebaut werden.

---

4 Dennoch lassen sich auch in älteren Publikationen Hinweise auf die frühe Ausbildung der Reflexionsfähigkeit finden: „Children begin to reflect on certain properties of language at an early age“ (Clark 1978: 17).

## Ein Beispiel aus der Praxis: Selbsteinschätzungsbögen im Englischunterricht

Die Sprachlernbewusstheit kann über den bewussten Umgang mit Lernstrategien in Lern- und Reflexionsgesprächen sowie der Selbstevaluation mittels Selbsteinschätzungsbögen gefördert werden. Entsprechend der Altersgruppe und der Anforderungen in inklusiven Kontexten wurde das Konzept konsequent kleinschrittig angelegt. Dabei wird langfristig eine kontinuierliche Progression von der Reflexion und Einschätzung konkreter Unterrichtssituationen hin zu abstrakten Lernzuwächsen angestrebt.

Durch die *produktorientierte Selbsteinschätzung* mittels Selbsteinschätzungsbögen lernen die Kinder, erworbene Kompetenzen zu reflektieren. Des Weiteren werden in *Reflexionsgesprächen* prozessorientiert Sprachlernstrategien vorgestellt bzw. bewusst gemacht, Einsatzmöglichkeiten diskutiert und somit der Strategiefundus fortschreitend erweitert, um selbstregulierendes Lernen zu ermöglichen. Weiterhin ermöglichen gemeinsame *Unterrichtsgespräche* die Reflexion und Auswertung des Unterrichts. *Persönliche Lerngespräche* bieten direkte, individuelle Rückmeldung zur Selbstevaluation, indem Kriterien für eine realistische Selbsteinschätzung besprochen werden.

Die immanente Betonung erreichter Kompetenzen ermöglicht, die Fähigkeiten zur Selbstregulation und das Erleben der Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu stärken. Durch die stetige, handlungsorientierte Auseinandersetzung mit Lernstrategien und Lerntechniken beschäftigen sich die Kinder nicht nur intensiv mit dem eigenen Lernprozess, sondern lernen, selbst Verantwortung für diesen zu übernehmen.

### Aufgabentypen der Selbsteinschätzung

Nach Kolb (2007, 2008) können bei der Konzeption von Selbsteinschätzungsbögen verschiedene Aufgabentypen Berücksichtigung finden. Eine Kombination aus Dokumentation und Selbsteinschätzung bezeichnet Kolb als „Selbsttest“ (Kolb 2007: 200), da die einzuschätzende Kompetenz zunächst ausprobiert und auf Grundlage dieser Probe eingeschätzt wird. Selbsteinschätzungsaufgaben werden in Aufgaben mit und ohne Strategievorgabe unterschieden. Aufgabentypen ohne Strategievorgabe werden wiederum danach differenziert, ob eine direkte Überprüfungsmöglichkeit

besteht oder nicht. Letzteres tritt immer dann ein, wenn sich die Einschätzung auf eine „interaktive Komponente“ (Kolb 2007: 201) bezieht, wie beispielsweise einen Hörtext. Ist die Möglichkeit einer Überprüfung gegeben, so lässt sich hier weiter im Hinblick auf die Notwendigkeit der Überprüfung differenzieren. So kann eine Einschätzung mittels ikonischer Skalenwerte ohne tatsächliche Überprüfung der Kompetenz vorgenommen werden. Wenn sich die Einschätzung jedoch auf die Dokumentation konkreter Anzahlen bezieht, ist die Überprüfung notwendig.

Die Auswahl der jeweiligen Aufgabentypen im inklusiven Englischunterricht berücksichtigt die Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler. Im Hinblick auf die Gestaltung der Selbsteinschätzungsbögen ist zu bedenken, dass Kinder mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung vielfach auch Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben aufweisen (Bak & Asaro-Saddler 2013; Ennis et al. 2014), wobei diese wahrscheinlich häufig nicht aus einer Beeinträchtigung der kognitiven Leistungsfähigkeit, sondern aus Problemen in der Aufmerksamkeitssteuerung und Verhaltensproblemen resultieren (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 2008). Adäquate Visualisierung und die Verwendung eindeutiger Symbole stellen eine Orientierungshilfe dar; Aufgabentypen sollten eindeutig und immer gleich gekennzeichnet sein, um die Aufmerksamkeitssteuerung zu unterstützen und Sicherheit durch Wiedererkennen und Ritualisierung zu geben.

### **Vorarbeit: Reflexionsgespräche am Stundenende**

Um Kompetenzen im Bereich der Selbsteinschätzung anzuleiten und Schritt für Schritt aufzubauen, ist die Etablierung von Reflexionsgesprächen zu Lernstrategien im inklusiven Englischunterricht ein erster wichtiger Schritt. Die nachfolgenden Impulsfragen zur Anleitung von Lern- und Reflexionsgesprächen (Abb. 1 und 2) wurden in Anlehnung an die Vorschläge von Groß (2006), Kolb (2007, 2008) und Sternitzke (2005) erstellt. Freie Lerngespräche fungieren als Einstieg in den bewussten Umgang mit Lernstrategien. Die Impulse sind bewusst offen formuliert und beinhalten affektive Komponenten des Sprachenlernens, um über diese Ebene die Metakognition anzuregen. Die Reflexionsgespräche sollten jeweils zum Stundenende stattfinden und im Sinne eines gelungenen *Classroom Managements* (Hennemann & Hillenbrand 2010) als Verfahrensweise ritualisiert in die Unterrichtskultur integriert werden. So können Aspekte der Sprachlernbewusstheit durch

regelmäßige Wiederholung geübt, gefestigt und in der Folge zunehmend routiniert angewendet werden (Burwitz-Melzer 2008: 184f.).

Die Reflexionsgespräche zielen darauf, verwendete Lernstrategien bewusst zu machen, im Austausch neue Strategien kennen zu lernen und die Effizienz eingesetzter Strategien zu reflektieren, um so wichtige Rückschlüsse auf die Organisation und Planung des eigenen Lernprozesses ziehen zu können. Diese Vorgehensweise stützt für alle Kinder – mit oder ohne Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung – den Aufbau selbstregulativen Lernens als evidenzbasierte Maßnahme (Mitchell 2014: 105ff.). Die Fragen beziehen sich entweder auf Produkte (Abb. 1) oder Prozesse (Lernstrategien und -techniken) (Abb. 2) des Fremdsprachenlernens. Um den Kindern den Zugang zu erleichtern, kann eine Frage fortlaufend konkretisiert werden.

Abb. 1: Fragen zu Produkten

- Produkt (Wörter, Sätze, Situationen)**
- o Was hast du heute gelernt?
  - o Welche Wörter/ Sätze?
  - o Was kannst du jetzt sagen/ fragen?
  - o Was kannst du jetzt verstehen?
  - o **konkreter:** Kannst du das Gedicht aufsagen?

Abb. 2: Fragen zum Lernprozess

- Prozess/ Strategien**
- o Wie kannst du dir Wörter/ Sätze merken?
  - o **konkreter:**  
Wie kannst du dir **das** Wort merken?
  - o Hast du die Geschichte verstanden  
a) als ich vorgelesen habe?  
b) als du die Bilder gesehen hast?

Kognitiv anspruchsvoller gestalten sich Fragen bezüglich des Lernprozesses (Abb. 2), da hier über die Feststellung des Lernstandes hinaus prozedurales Wissen formuliert werden muss (Bostelmann 2006: 34ff.). So fördert die Frage „Wie kannst du dir Wörter/Sätze merken?“ die bewusste Auseinandersetzung mit angewendeten Memorierungsstrategien. Auch hier kann eine kontinuierliche Konkretisierung den Einstieg in metakognitive Vorgänge erleichtern. Abschließend erfolgen Reflexionsfragen (Abb. 3), welche die Planung des Lernprozesses in den Blick nehmen. Kinder mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung können hier erfahren, „dass Lernen, Verstehen und Problemlösen keine Alles-oder-Nichts-Prozesse sind (etwas was man kann oder eben nicht kann). Lernen, Verstehen und Problemlösen sind kognitive Vorgänge, die mit Schwierigkeiten behaftet sein



können, welche es zu überwinden gilt“ (Rolus-Borgward 2002: 106). Das Nachdenken über das eigene Lernen kann nach Guldimann & Lauth (2014: 350) zudem eine positive Entwicklung des Klassenklimas unterstützen.

Abb. 3: Reflexionsfragen zur Planung des Lernprozesses

#### Planung des Lernprozesses

- Was findest du noch schwierig?
- Was möchtest du noch lernen? Wofür?
- **konkreter:** Möchtest du das noch einmal üben?

### Methoden als Ausgangspunkt für die Arbeit mit Selbsteinschätzungsbögen: Lerntipps

Ein methodisch orientierter Selbsteinschätzungsbogen bietet sich zur Einführung in zentrale Bereiche der Sprachlernbewusstheit an. Hierzu werden Lerntipps<sup>5</sup> in Form einer Checkliste für einzelnen Bereiche und Schwerpunkte (Lehrplan Englisch 2008: 73ff.) im Unterricht vorgestellt und diskutiert, um das Bewusstsein für bereits verwendete Lernstrategien zu stärken sowie neue Lernstrategien kennenzulernen, diese zu verbalisieren und sich so auf eine metakognitive Ebene zu begeben. Neben der Anbahnung der Sprachlernbewusstheit ermöglicht die Arbeit mit den Lerntipps ein Herantasten an Formate, Darstellungsarten und schließlich das Ausfüllen eines standardisierten Selbsteinschätzungsbogens.

Das Ausfüllen der Lerntipps erfolgt zunächst im Plenum. Nur so können Unsicherheiten bezüglich formaler und methodischer Schwierigkeiten bei allen Schülern aufgedeckt und beseitigt werden. Die Investition in das Üben der Vorgehensweise zahlt sich hier für Kinder mit und ohne Förderbedarf aus (Niesyn 2009: 230). Die Evaluation übernimmt der Lernende in Einzelarbeit, wobei sich eine dreistufige Skala mittels Emoticons bewährt hat.<sup>6</sup> Hilfreich ist in diesen Phasen die Arbeit im Lehrkräfteteam. Die Englischlehrkraft kann beispielsweise die Leitung der Gesamtgruppe

5 Als Grundlage für die Erstellung der Lerntipps dienten Vorschläge von Groß (vgl. 2006: 13) und Kolb (vgl. 2007: 141ff.).

6 Zur Selbsteinschätzung stehen den Kindern folgende Zeichen zur Verfügung: *smiley* ☺ (das kann ich schon gut), *so-so* ☹ (das kann ich noch nicht so gut) und *grumpy* ☹ (das fällt mir noch schwer).

übernehmen, während die Lehrkraft für Sonderpädagogik im Sinne der Co-Teaching-Form „one teach, one assist“ (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010; Murawski 2012) gezielt Kinder mit Schwierigkeiten in der Selbstregulation unterstützt. Auch eine Aufteilung der Kinder in zwei Lerngruppen im Sinne von „parallel teaching“ könnte eine geeignete Strategie zur Einübung der Selbsteinschätzung sein. Gerade im Zuge der Einführungsphase ist es unerlässlich, mit den Kindern persönliche Feedbackgespräche zu führen, um eine kompetente Selbsteinschätzung anleiten zu können. Kinder mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung benötigen in dieser Phase aufgrund des häufig gering ausgeprägten schulischen Selbstkonzepts eine Lehrkraft, zu der ein vertrauensvolles Verhältnis besteht.<sup>7</sup>

---

7 Zur Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung vgl. u.a. Hartke 2008 und Borchert 2008.

Abb. 4: Selbsteinschätzungsbogen Lerntipps

Name: \_\_\_\_\_

## Englisch verstehen



## Ich kann Englisch gut verstehen, wenn

- die Lehrerin Bewegungen dazu macht.

- ich Bilder dazu ansehe.

- Jack etwas erzählt.

- ich einen Film sehe.

- ich etwas von der CD höre.

Name: \_\_\_\_\_

## Englisch sprechen



## Ich kann englische Wörter und Sätze sprechen, wenn

- ich mit meinem Nachbarn übe.

- ich im Chor nachspreche.

- ich Lieder singe.

- ich mit Jack spreche.

Name: \_\_\_\_\_

## Wörter merken



## Ich kann mir englische Wörter merken, wenn

- ich die Wörter oft höre.

- ich die Wörter oft spreche.

- Wörter in Liedern oder Filmen vorkommen.

- ich mich dazu bewege.

- Ich dabei an Bilder, Geschichten oder Filme denke.



## Lerninhalte als Ausgangspunkt für einen Selbsteinschätzungsbogen: Einsatz von Partner- und Kontrollverfahren

Nach der Einstiegsarbeit mit den Lerntipps konzentriert sich die Selbsteinschätzung zunehmend auf Lerninhalte.<sup>8</sup> Um die Wiedererkennung zu erleichtern und die Routinebildung zu unterstützen empfiehlt es sich, die Selbsteinschätzungsbögen formal nach gleichem Muster zu konzipieren. Am linken Rand der Aufgabe verdeutlichen vertraute Symbole die jeweils einzuschätzende Fertigkeit. Ein Ohr steht symbolisch für das Hörverstehen, ein Mund analog für die Sprechfertigkeit. Unter der Aufgabe wird die Strategie (z.B. Ankreuzen) verbildlicht. Mit Rücksicht auf die Altersgruppe wird, falls möglich, eine Überprüfungsmöglichkeit ebenfalls durch ein Symbol (z.B. Partnerarbeit) vorgeschlagen. Die Erstbearbeitung erfolgt auch hier im Plenum, um Unsicherheiten und Fragen direkt klären zu können. Im Anschluss an die Selbstevaluation ist eine Sichtung der Selbsteinschätzungsbögen durch die Lehrkraft notwendig. Hierbei können Einschätzungsfehler, welche beispielsweise durch ein gemindertes oder gesteigertes Selbstkonzept auftreten, mittels Fremdevaluation entdeckt werden. Besonders in der Einführungsphase ist es wichtig, Differenzen in der Eigen- und Fremdwahrnehmung (durch die Lehrkraft) aufzudecken und individuell zu besprechen, um die Kinder an eine realistische Selbsteinschätzung heranführen zu können, indem vorhandene Kompetenzen, ggf. im Einzelgespräch, mit Unterstützung abgerufen und somit evaluiert werden können. Hierbei werden den Kindern wiederum Strategien vorgeschlagen, die künftig selbstständig Anwendung finden sollen. In diesen Phasen stellt wiederum die Arbeit im Lehrkräfte-team eine wichtige Gelingensbedingung während der ersten Einführung einer solchen Vorgehensweise dar. In Einzelgesprächen können mit Kindern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung förderliche Feedbackgespräche im Sinne von Mitchell (2014: 183ff.) erfolgen, die Lern-erfolge in den Blick nehmen und bewusst hervorheben.

---

8 Der systematische Aufbau sowie die formale Gestaltung inhaltlich orientierter Selbsteinschätzungsbögen erfolgte in Anlehnung an die Vorschläge von Groß 2006, Kolb 2007, Legutke 2003 und Rösch 2007. Die Konzeption der Bögen orientierte sich an der Aufgabentypologie von Kolb (2007: 202).

Abb. 5: Selbsteinschätzung mit Strategievorgabe ohne Überprüfung




Als Einstieg in die Selbsteinschätzung stellt eine erste Aufgabe (Abb. 5) die „Selbsteinschätzung mit Strategievorgabe ohne Überprüfung“ dar. Durch die Auseinandersetzung mit einzelnen Wortbausteinen wurde die abstrakte Bezeichnung „Ich kann Wörter zum Thema „Fruit“ sagen“ durch die Rückführung auf einzelne Teilbausteine (Wörter) heruntergebrochen. Dies entspricht der Empfehlung von Kolb (2009: 8), über einzelne Wörter im Rahmen konkreter Situationen eine Einschätzung von komplexen Kompetenzen anzuleiten. Die Strategievorgabe besteht hier aus dem Einkreisen der Wörter, wodurch die Aufmerksamkeit des Kindes gezielt auf jedes einzelne Wort (Bild) gelenkt wird. Die Strategievorgabe „Einkreisen“ bietet sich für sehr junge Lerner an, da das Schriftbild für eine mögliche Dokumentation noch nicht ausreichend gefestigt ist und zudem die Überprüfung einer weiteren Fertigkeit (Schreiben) impliziert wäre. Da hier zu einer realistischen Selbsteinschätzung keine Überprüfung in Einzelarbeit oder mit einem Partner vorgesehen ist – das Kind könnte die Früchte willkürlich einkreisen bzw. nicht einkreisen –, werden Überprüfungsmöglichkeiten gemeinsam besprochen.

Im folgenden Beispiel soll eingeschätzt werden, ob Aussagen zur Farbe, zu Vorlieben oder Abneigungen gegenüber Früchten getroffen werden können (Abb. 6). Hier wurde als Aufgabenformat eine Selbsteinschätzung mit Strategievorgabe (Vorsprechen) und Überprüfungsmöglichkeit (Partner) gewählt. Das Kind soll sich so in die konkrete Sprachhandlungssituation begeben und die Kompetenz erproben. Der Partner dient dabei als zusätzliche Überprüfungsinstanz (Kolb 2007: 209). Dies erscheint insofern sinnvoll, da im Anbahnungsprozess häufig das Bedürfnis nach einer Fremdeinschätzung geäußert wird (Legutke 2003: 5). Die Arbeit mit einem Partner kann für Kinder mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung eine wichtige Unterstützung sein; Maßnahmen des *peer-tutorings* gelten in

sonderpädagogischen und inklusiven Settings als wirksam (Mastropieri & Scruggs 2010; Mitchell 2014: 47ff.). Bei der Etablierung von Lernpartnerschaften (Guldemann & Lauth 2014: 346) ist von Seiten der Lehrkräfte auf Stabilität, Passung der Paare, Anleitung und konkrete Anweisungen für die Zusammenarbeit zu achten.


Abb. 6: Selbsteinschätzung mit Strategievorgabe und Überprüfungsmöglichkeit Partner

**Ich kann sagen,**

 • welche Farbe eine Frucht hat,

• ob ich eine Frucht mag,

• oder nicht mag



### Selbsteinschätzungen für das Formulieren von Zielen für das eigene Lernen nutzen

Die vorgestellten Selbsteinschätzungen können im inklusiven Englischunterricht als Ausgangspunkt für das Entwickeln von Zielen auf der Ebene der Lernstrategien genutzt werden. Das Setzen von Nahzielen unterstützt den Aufbau einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Jerusalem 2002: 45f.). Aus sonderpädagogischer Sicht ist es für Kinder mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung besonders wichtig, dass die – im ersten Schritt im Einzelgespräch – erarbeiteten Ziele realistisch, kleinschrittig, beobachtbar und zeitnah zu erreichen sind. Die jeweils avisierten Ziele sollten besprochen, inhaltlich klar gefüllt, intensiv geübt, ggf. auch demonstriert und in regelmäßigen Abständen reflektiert werden (Farley, Torres, Wailehua & Cook 2012: 40; Menzies et al. 2009: 28; Mitchell 2014: 254f.). Der inklusive Englischunterricht kann so durch die Förderung der *language learning awareness* und der *Metakognition* einen Beitrag auf fachlicher und überfachlicher Ebene leisten, um das Erleben von schulischen Erfolgen zu unterstützen und damit das Selbstwirksamkeitserleben *aller* Kinder zu fördern.

## Literaturverzeichnis

- Bak, Nicole & Asaro-Saddler, Kristie (2013), Self-Regulated Strategy Development for Students With Emotional Behavioral Disorders. *Beyond Behavior* 22: 3, 46–53.
- Berger, Regine; Granzer, Dietlinde; Looss, Wolfgang & Waack, Sebastian (2013), „*Warum fragt ihr nicht einfach uns?*“ *Mit Schüler-Feedback lernwirksam unterrichten*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Borchert, Johann (2008), Lehrer-Schüler-Interaktionen. In: Gasteiger-Klicpera, Barbara; Julius, Henri & Klicpera, Christian (Hrsg.) (2008), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 740–751.
- Bostelmann, Antje (Hrsg.) (2006), *Das Portfolio-Konzept in der Grundschule*. Individualisiertes Lernen organisieren. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
- Böttger, Heiner (2005), *Englisch lernen in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bransford, John D.; Brown, Ann L. & Cocking, Rodney R. (2000), *How People Learn. Brain, Mind, Experience and School*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Burwitz-Melzer, Eva (2008), Ein neues Portfolio für den Fremdsprachenunterricht – Übergang und Selbstevaluation. In: Grau, Maike & Legutke, Michael K. (Hrsg.) (2008), *Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur. Beiträge zur Reform der Grundschule* 126. Frankfurt/Main: Grundschulverband, Arbeitskreis Grundschule, 170–193.
- Clark, Eve V. (1978), Awareness of language: Some evidence from what children say and do. In: Sinclair, Anne; Jarvella, Robert J. & Levelt, Willem J.M. (Hrsg.) (1978), *The child's conception of language*. Berlin, Heidelberg: Springer, 17–43.
- Ellinger, Stephan & Wittrock, Manfred (Hrsg.) (2005), *Sonderpädagogik in der Regelschule: Konzepte - Forschung - Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ennis, Robin Parks; Harris, Karen R.; Lane, Kathleen Lynne & Mason, Linda H. (2014), Lessons Learned from Implementing Self-Regulated Strategy Development with Students with Emotional and Behavioral Disorders in Alternative Educational Settings. *Behavioral Disorders* 40: 1, 68–77.

- Farley, Cynthia; Torres, Caroline; Wailehua, Cat-Uyen T. & Cook, Lysandra (2012), Evidence-Based Practices for Students With Emotional and Behavioral Disorders: Improving Academic Achievement. *Beyond Behavior* 21: 2, 37–43.
- Friend, Marilyn; Cook, Lynne; Hurley-Chamberlain, Deanna & Shamberger, Cynthia (2010), Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20: 1, 9–27.
- Furlong, Michael J.; Morrison, Gale M. & Jimerson, Shane R. (2004), Externalizing Behaviors of Aggression and Violence and the School Context. In: Rutherford, Robert Bruce; Quinn, Mary M. & Mathur, Sarup R. (Hrsg.) (2004), *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders*. New York: Guilford Press, 243–261.
- Gasteiger, Christian & Gasteiger-Klicpera, Barbara (2008), Lernstörungen und Störungen der sozialen und emotionalen Entwicklung. In: Gasteiger-Klicpera, Barbara; Julius, Henri & Klicpera, Christian (Hrsg.) (2008), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 353–364.
- Gnutzmann, Claus (2000), Grammatik lehren und lernen. Zu den allgemeinen Lernzielen des schulischen Grammatikunterrichts. In: Düwell, Henning; Gnutzmann, Claus & Königs, Frank. G. (Hrsg.) (2000), *Dimensionen der didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag, 67–82.
- Groß, Christiane (2006), *Die Arbeit mit einem Sprachenportfolio in der Grundschule. Ein Unterstützungsangebot für Lehrkräfte*. BLK-Verbundprojekt Sprachen lehren und lernen als Kontinuum. [Online: <http://www.sprachenportfolio.de/Modul3/pdf/NW/Gross1.pdf>. 17.03.2015].
- Guldimann, Titus & Lauth, Gerhard W. (2014), Förderung von Metakognition und strategischem Lernen. In: Lauth, Gerhard W.; Grünke, Matthias & Brunstein, Joachim C. (Hrsg.) (2014), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe, 341–352.
- Hartke, Bodo (2008), Spezifische Unterrichtsprinzipien. In: Gasteiger-Klicpera, Barbara; Julius, Henri & Klicpera, Christian (Hrsg.) (2008), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 797–810.



- Hasselhorn, Markus (1992), Metakognition und Lernen. In: Nold, Günter (Hrsg.) (1992), *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehtensstrukturen?* Tübingen: Narr, 35–63.
- Hasselhorn, Marcus & Labuhn, Andju S. (2008), Metakognition und selbst-reguliertes Lernen. In: Schneider, Wolfgang & Hasselhorn Marcus (Hrsg.) (2008), *Handbuch Pädagogische Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 28–37.
- Haunss, Jeanette; Kaden, Elke & Werlen, Erika (2015), Ich kann's! Das Sprachenportfolio in der Grundschule. *Grundschulmagazin Englisch* 1/2005, 6–8.
- Hennemann, Thomas & Hillenbrand, Clemens (2010), Klassenführung – Classroom Management. In: Hartke, Bodo; Koch, Katja & Diehl, Kerstin (Hrsg.) (2010), *Förderung in der schulischen Eingangsstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, 255–279.
- James, Carl & Garrett, Peter (1991) (Hrsg.), *Language Awareness in the Classroom*. Burnt Mill, Harlow, Essex: Longman.
- Jerusalem, Matthias (2006), Motivationale und volitionale Voraussetzungen des Unterrichts. In: Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe & Wiechmann, Jürgen (Hrsg.) (2006), *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 575–579.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997), Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 9–23.
- Kolb, Annika (2007), *Portfolioarbeit, Wie Grundschulkinde ihr Sprachenlernen reflektieren*. Tübingen: Narr, Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.
- Kolb, Annika (2008), Da können wir wissen, was wir wissen. Wie Kinder ihr sprachliches Können einschätzen. In: Grau, Maike & Legutke, Michael K. (Hrsg.) (2008), *Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur*. Frankfurt/Main: Grundschulverband, Arbeitskreis Grundschule, Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule 126, 194–210.
- Kolb, Annika (2009), Portfolioarbeit in der Praxis - Was kann ich schon? *Grundschulmagazin Englisch* 4/2009, 6–8.
- Kuhn, Tatjana (2006), *Grammatik im Englischunterricht der Primarstufe. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsvorschläge*. Heidelberg: Winter.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2000), Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. [Online: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/emotsozentw.pdf>. 21.03.2015].
- Landmann, Meike; Perels, Franziska; Otto, Barbara; Schnick-Vollmer, Kathleen & Schmitz, Bernhard (2015), Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In: Wild, Elke & Möller, Jens (Hrsg.) (2015), *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.). Heidelberg: Springer, 45–65.
- Landrum, Timothy J.; Tankersley, Melody M. & Kauffman, James M. (2003), What is Special About Special Education for Students with Emotional or Behavioral Disorders? *The Journal of Special Education* 37: 3, 148–156.
- Lauth, Gerhard W.; Grünke, Matthias & Brunstein, Joachim C. (2014), Vermittlung von Lernstrategien und selbstreguliertem Lernen. In: Lauth, Gerhard W.; Grünke, Matthias & Brunstein, Joachim C. (Hrsg.) (2014), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe, 262–276.
- Legutke, Michael K. (2003), Portfolio der Sprachen. Eine erfolgversprechende Form der Lernstandsermittlung? *Primary English* 1 /2003, 4–6.
- Legutke, Michael K.; Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-v.Ditfurth, Marita (2009), *Teaching English in the Primary School*. Stuttgart: Klett.
- Little, David (1995), Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System* 23: 2, 175–181.
- Mastropieri, Margo & Scruggs, Thomas E. (2000), *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.
- Menzies, Holly M.; Lane, Kathleen Lynne & Lee, Johanna Marie (2009), Self-Monitoring Strategies for Use in the Classroom: A Promising Practice to Support Productive Behavior for Students With Emotional or Behavioral Disorders. *Beyond Behavior* 18: 2, 27–35.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008), *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.
- Mitchell, David (2014), *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies* (2. Aufl.). London & New York: Routledge.

- Mooney, Paul; Ryan, Joseph B.; Uhing, Brad M.; Reid, Robert & Epstein, Michael H. (2005), A Review of Self-Management Interventions Targeting Academic Outcomes for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Behavioral Education* 14: 3, 203–221.
- Murawski, Wendy (2012), 10 Tips for Using Co-Planning Time More Efficiently. *Teaching Exceptional Children* 44: 4, 8–15.
- Myschker, Norbert & Stein, Roland (2014), *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen* (7. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- O'Malley, J. Michael; Chamot, Anna Uhl & Anderson, Neil J. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rolus-Borgward, Sandra (2002), Der Einfluss metakognitiver und motivationaler Faktoren auf die schulische Leistung von Kindern und Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensstörungen. In: Schröder, Ulrich & Wittrock, Manfred (Hrsg.) (2002), *Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer, 96–107.
- Rubin, Joan; Chamot, Anna Uhl; Harris, Vee & Anderson, Neil J. (2007), Intervening in the use of strategies. In: Cohen, Andrew D. & Macaro, Ernesto (Hrsg.) (2007), *Language Learner Strategies*. Oxford: Oxford University Press, 141–185.
- Schwarzer, Ralf & Jerusalem, Matthias (2002), Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, Matthias & Hopf, Diether (Hrsg.) (2002), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 44). Weinheim: Beltz, 28–53.
- Schröder, Ulrich (2000), Metakognition. In: Borchert, Johann (Hrsg.) (2000), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 642–653.
- Stein, Roland & Ellinger, Stephan (2015), Zwischen Separation und Inklusion: zum Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: Stein, Roland & Müller, Thomas (Hrsg.) (2015), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer, 76–109.
- Stein, Roland (2010), Unterricht. In: Ahrbeck, Bernd & Willmann, Marc (Hrsg.) (2010), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen – ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer, 258–268.

- Sternitzke, Ruth (2005), How did I do? Reflexionsgespräche als Vorbereitung für die Selbstbewertung. *Grundschulmagazin Englisch* 1/2005, 11–13.
- Weskamp, Ralf (2001), *Fachdidaktik. Grundlagen & Konzepte. Anglistik/Amerikanistik*. Berlin: Cornelsen.
- Wolff, Dieter (2007), Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2007), *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 70–77.