

Leibniz Universität Hannover

Englisches Seminar

Lehrgebiet Didaktik des Englischen

Modul: Fachpraktikum Englisch

Seminar: DidPA – „Planung und Analyse von Englischunterricht“

Dozent: [REDACTED]

Prüfer: [REDACTED]

[REDACTED]

## Fachpraktikumsbericht TA

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

Abgabedatum: [REDACTED]

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. Unterrichtsentwurf .....	4
2.1 Bedingungen.....	4
2.1.1 Unterrichtszusammenhang .....	4
2.1.2. Lerngruppe.....	5
2.2 Entscheidungen.....	7
2.2.1 Didaktische Analyse.....	7
2.2.2.1 Legitimation .....	7
2.2.1.2 Sachanalyse .....	9
2.2.1.3 Transformation .....	10
2.2.2 Methodische Analyse .....	13
2.2.2.1 Steuerungsverhalten.....	13
2.2.2.2 Phasierung, Sozialformen, Handlungsmuster, Medien.....	15
2.2.2.3 Ziele: Stundenziel, Teilziele.....	19
2.3 Reflexion der Unterrichtsstunde.....	19
3. Reflexion des TA Aufenthalts .....	21
4. Bibliographie .....	23
5. Anhang .....	26
6. Selbstständigkeitserklärung .....	35

## 1. Einleitung

Die [REDACTED] ist eine gemischtgeschlechtliche Sekundarschule in der irischen Stadt Cork, die sich [REDACTED] als Zusammenschluss der [REDACTED] sowie der [REDACTED] etabliert hat ([REDACTED], „History“). Aktuell werden rund 520 Schüler:innen<sup>1</sup> von 40 Lehrkräften ganztags beschult ([REDACTED], „School Information“). Aufgrund des durchschnittlichen Schulbeginns ab sechs Jahren und einer regulären sechsjährigen Grundschulzeit treten die SuS i.d.R. im Alter von 12 Jahren in ihr erstes Jahr (*First Year*) an die Sekundarschulen über. Ähnlich der Unterteilung in Sekundarstufe I und II an weiterführenden Schulen des deutschen Schulsystems differenziert das irische Mittel- und Oberstufenjahrgänge anhand der Unterteilung in den *Junior* und *Senior Cycle*. Ersterer umfasst die Jahre eins bis drei, während letzterer ein fakultatives, praxisorientiertes *Transition Year (TY)* sowie die beiden Oberstufenjahre fünf und sechs inkludiert (Citizens Information Board).

Zu Beginn des *Junior Cycle* müssen sich die SuS neben den obligatorischen Kernfächern, denen u.a. eine moderne Fremdsprache subsumiert ist, zwischen den beiden Wahlpflichtfächern Deutsch und Französisch entscheiden. Die Ausgestaltungen des *Junior Cycle* unterliegen dabei grundsätzlich dem *Framework for Junior Cycle 2015*, auf dessen Basis die fachspezifischen curricularen Grundlagen phasenweise, für die modernen Fremdsprachen (*Junior Cycle Modern Foreign Languages*) erst ab September 2017, veröffentlicht wurden (Department of Education and Skills 17, *Table 2*). Auf Basis derer erfolgt die Überprüfung fremdsprachlicher Leistungen im Fach Deutsch durch gelegentliche unbenotete Lernzielkontrollen und zwei benotete *Classroom-Based Assessments (CBAs)*. Mit Bestehen letzterer sowie der staatlichen Abschlussprüfung erhalten die SuS am Ende ihres dritten Jahres das Zertifikat *Junior Cycle Profile of Achievement (JCPA)* und schließen damit die dreijährige Einführungsphase ab (An Roinn Oideachais 20). Anschließend kann im Zuge des Übertretens in den *Senior Cycle* das Fach Deutsch entweder optional ausgewählt oder zur Erreichung des Abschlusses (*Leaving Certificate*) nach grundlegendem oder erhöhtem Anforderungsniveau differenziert prüfungsrelevant weitergeführt werden ([REDACTED], „Leaving Certificate Programme“).

Im Hinblick auf außercurriculare Angebote des Faches Deutsch ist besonders erwähnenswert, dass die [REDACTED] im Rahmen eines jährlich stattfindenden irisch-deutschen Schüleraustausches einen engen Kontakt zu ihrer deutschen Partnerschule, dem [REDACTED] Köln, pflegt. Das gegenseitige, zehntägige Austauschprogramm findet i.d.R. jährlich zu Beginn des ersten Trimesters des zweiten Schuljahres (*Second Year*) statt und erlaubt sowohl den deutschen als auch den irischen SuS zeitversetzt irische bzw. deutsche

---

<sup>1</sup> Im Folgenden wird für „Schüler:innen“ die Abbreviation „SuS“ verwendet.

Familien- und Schulalltage an der [REDACTED] und am [REDACTED] gemeinsam zu erleben ([REDACTED] „Junior Cycle German“).

Grundsätzlich erhoffe ich mir im Rahmen meiner Tätigkeiten als deutsche Fremdsprachenassistentin, den Schulalltag an der [REDACTED] in möglichst vielseitigen Facetten des fremdsprachlichen Lehrens und Lernens (*DaF*<sup>2</sup>) aktiv mitgestalten zu können und dadurch sowohl in der Unterrichtsplanung als auch -durchführung grundlegend an Routine und Sicherheit zu gewinnen. Dabei bin ich besonders gespannt, inwiefern sich die im Studium theoretisch erworbenen didaktischen Kenntnisse sowie methodischen Ansätze eines ‚gelungenen‘ Fremdsprachenunterrichts in der Unterrichtspraxis (entlang der curricularen Vorgaben des irischen Bildungssystems) anwenden lassen. Im Zuge der konstanten Zusammenarbeit mit englischen Muttersprachler:innen und des sprachlich-kulturellen Austausches erhoffe ich mir zudem, in Vorbereitung auf die Berufung als Englischlehrkraft auch die eigenen fremdsprachlichen, kommunikativen Fähigkeiten und interkulturellen Kompetenzen zu verbessern.

## 2. Unterrichtsentwurf

### 2.1 Bedingungen

#### 2.1.1 Unterrichtszusammenhang

Datum	Thema	Kompetenzschwerpunkt <sup>3</sup>	TA-Beitrag
24.10.2019 (40 Min.)	<b>Das Perfekt</b> → Bildung und Funktion im Deutschen + Vergleich zum Englischen	<i>Language Awareness</i> (reflecting how the target language works + comparing the target language with other languages)  <i>Communicative Competence</i> (spoken production + writing)	Unterstützung der SuS in grammatischen Übungen ( <i>gap-filling</i> und Satzproduktion); Fehlerkorrektur
29.10.2019 (80 Min.)	<b>Das Perfekt</b> Einübung der Verbformen anhand einer Kurzgeschichte	<i>Language Awareness</i> (reflecting how the target language works + comparing the target language with other languages)  <i>Communicative Competence</i> (spoken production + writing)	Durchführung einer Übung zur differenzierten Verwendung der Hilfsverben <i>sein</i> und <i>haben</i> im Co-Teaching (Übernahme von Kleingruppen (à 5 SuS) im Wechsel))

<sup>2</sup> *Deutsch als Fremdsprache*

<sup>3</sup> Diese beziehen sich auf die in den curricularen Vorgaben des *Junior Cycle Modern Foreign Languages* (2017) verzeichneten drei übergeordneten Kompetenzbereiche sowie deren Teilelemente.

31.10.2019 (40 Min.)	<b>Nach dem Weg fragen</b> → Vorbereitung auf den Aufenthalt in Köln	<i>Communicative Competence</i> (spoken interaction) + <i>Socio-cultural knowledge and intercultural awareness</i> (learning about relevant facts, people and places about the country)	Materialerstellung (Vokabelliste/Formierungshilfe „German Survival Guide“) + sprachlicher Input
<b>Aufenthalt der Klasse in Köln (01.11-10.11.2019)</b>			
12.11.2019 (80 Min.)	<b>„Meine Zeit in Köln“</b> → Grammatische Übungsstunde zur Konsolidierung des Perfekts	<i>Communicative Competence</i> (spoken interaction, spoken production and writing)  + <i>Language Awareness</i> (comparing the target language with other languages)	Eigenständige Planung und Durchführung der Unterrichtsstunde
14.11.2019 (40 Min.)	<b>Kölner Karneval</b> → Traditionen + Vergleich mit Herkunftsländern der SuS	<i>Socio-cultural knowledge and intercultural awareness</i> : Learning about traditions, customs and behaviours + comparing their culture with that of the country/countries related to the target language	Materialerstellung + Kultureller Input (Durchführung der Stunde im Co-Teaching-Format)

### 2.1.2. Lerngruppe

Die Lerngruppe setzt sich insgesamt aus 12 Schülerinnen und zehn Schülern des *Second Year* zusammen, die zwischen 13 und 14 Jahre alt sind. Rekurrierend auf die durch das *Common European Framework of References for Languages (CEF)* vorgenommenen sechs Sprachleistungsniveaus (A1-C2) (Council of Europe 24) können die Lernenden mehrheitlich im Bereich der elementaren Sprachverwendung eingestuft werden (12 SuS im A1- und acht SuS im A2-Niveau). Lediglich Sm4<sup>4</sup> und Sm10 können bereits den höheren Sprachniveaus B1 und C1 zugeordnet werden. Die heterogenen Sprachleistungen der Lerngruppe sind dabei zum Teil auf die unterschiedlichen Erstsprachen der SuS zurückzuführen. So hat beispielsweise Sw3 bis zu ihrem fünften Lebensjahr in Frankreich gelebt und auch Sm10 ist erst im Alter von 8 Jahren von Deutschland nach Irland gezogen. Beide wachsen daher weiterhin in einem grundsätzlich plurilingualen (englisch-, irisch-, und muttersprachlichen) Familienumfeld auf.

Abseits ihrer (fremd-)sprachlichen Voraussetzungen unterscheiden sich die SuS zudem besonders hinsichtlich ihrer Lerndispositionen und -präferenzen. Während der Großteil der

<sup>4</sup> Alle im Bericht aufgeführten Namen der SuS wurden anonymisiert. Für eine differenziertere Einschätzung der individuellen Unterrichtsbeiträge dient ein kommentierter Sitzplan (s. Anhang, A2).

Klasse dazu tendiert, sehr eigenständig und unaufgefordert zu arbeiten, benötigen Sw4 und Sw6 gelegentlich motivierende Impulse, um an Unterrichtsprozessen zu partizipieren. Insgesamt herrscht jedoch ein sehr angenehmes soziales Klassenklima, das sich positiv auf die individuellen und reziproken Lernprozesse der SuS auswirkt. Trotz auffälliger Leistungsheterogenität zeigt die Gruppe ein überwiegend starkes Interesse an der Fremdsprache Deutsch, was sich insgesamt in einem auffällig kommunikativen Globalverhalten und einer regen Unterrichtsbeziehung der Lerngruppe äußert. Trotz ihrer Lebhaftigkeit ist die Klasse allerdings aufgrund des dominierenden Frontalunterrichts wenig Interaktivität und phasische Abwechslung gewohnt, weshalb der Einsatz von kooperativen Lehrarrangements grundsätzlich ausführlicher Erläuterungen und Instruktionen bedarf. Während der Großteil der Klasse jedoch prinzipiell gerne und produktiv kooperativ arbeitet, tendieren Sm1, Sw4, und Sw10 erfahrungsbasiert zu geringerer Partizipation im Austausch mit ihren Mitschüler:innen und arbeiten stattdessen eher selbstständig für sich. Während reproduktive Übungen den SuS grundsätzlich leichtfallen, benötigen sie für eigenständige Textproduktionen insgesamt deutlich mehr Zeit sowie sprachliche Unterstützung. Zu lange Arbeitsphasen, die keinen Wechsel in den Sozialformen verzeichnen, führen jedoch bei einigen SuS (z.B. Sm7 und Sm8) potenziell zu Langeweile und einer Abwendung von der Aufgabe.

Der Deutschunterricht findet wöchentlich jeweils dreistündig statt, wobei dienstags regulär eine Einzelstunde (à 40 Minuten) und donnerstags eine Doppelstunde durchgeführt wird. Da die Deutschlehrkräfte grundsätzlich Englisch als die dominierende Unterrichtssprache einsetzen, ist die Klasse an dessen hochfrequentierte Verwendung im Deutschunterricht gewöhnt. Daher sind sie im Falle der Durchführung eines funktionalen monolingualen Deutschunterrichts, insbesondere bei der Vermittlung von komplexeren Inhalten oder Instruktionen, sprachlich oft überfordert. Mit Blick auf die Anforderungen dieser Stunde sind die Lernenden bereits in der Lage, wesentliche relevante, regionalspezifische Vokabeln aus dem Themenfeld „Freizeit“ sowie aus den Vorbereitungsstunden auf den Austausch zu reproduzieren und in sinnvolle sprachliche Kontexte einzubetten. Außerdem verfügen sie bereits über sprachliche Mittel, um über ihre Tages- und Wochenabläufe zu berichten. Das deutsche Perfekt wurde bereits in den vorangegangenen Stunden gänzlich und kontrastiv zu den Erstsprachen der SuS eingeführt. Daher kennen die SuS bereits die Bildung seiner Grundstruktur sowie seinen Gebrauch im Deutschen, können zwischen dem Bedarf der Hilfsverben *sein* und *haben* entscheiden und die Partizipien gängiger Vollverben korrekt bilden. Obwohl bereits eine intensive Einübung der Partizipien unregelmäßiger Verbformen (z.B. *trinken - getrunken*) stattgefunden hat, bereiten diese den SuS jedoch weiterhin grundsätzliche Schwierigkeiten. Darüber hinaus kennen die

SuS den Aufbau verschiedener Textformen (z.B. Dialoge oder Tagebucheinträge) und sind grundsätzlich in der Lage, kohärente Texte zu produzieren. Hinsichtlich der Textproduktion zeigen sich allerdings allgemeine Schwierigkeiten in der Orthographie sowie in der Anwendung der deutschen Grammatik, insbesondere der Satzbildung und der Inversion einzelner Satzglieder, die häufig durch transferbedingte syntaktische Interferenzen aus ihren Erstsprachen begünstigt werden.

## **2.2 Entscheidungen**

### **2.2.1 Didaktische Analyse**

#### **2.2.2.1 Legitimation**

Aufgrund der Komplexität der Perfektbildung und -verwendung im Deutschen soll in der geplanten Unterrichtsstunde das grammatische Verständnis sowie die sprachliche Anwendung der Grundstruktur des Perfekts der Lernenden stärker konsolidiert und erweitert werden. Für eine erfolgreiche Verständigung in der Fremdsprache Deutsch ist die sichere Beherrschung des Perfekts unabdingbar, da es nicht nur neben dem Präteritum zu dem zentralen Erzähltempus des Deutschen gehört, sondern vor allem im mündlichen Sprachgebrauch eines der am häufigsten verwendeten Tempora darstellt (Horstmann et al. 172). Daher wird auch in den curricularen Vorgaben des *Leaving Certificate* unter der linguistischen Teilfertigkeit „*Giving account or description of event(s) in the past and sequencing events*“ einzig die Beherrschung des Perfekts eingefordert (Leaving Certificate German), sodass dessen grammatische Strukturen und sichere Verwendung bereits frühzeitig ab A1-Niveau im Deutschunterricht erlernt werden müssen. Damit durch seine hohe Fachrelevanz legitimiert, bildet das Perfekt den wesentlichen Lerngegenstand dieser Unterrichtsstunde, in der die Grundstruktur mittels kommunikativer Übungen und Aufgaben gefestigt werden soll. Die Einführung des Perfekts erfolgte bereits in den Stunden unmittelbar vor dem Schüler:innenaustausch (s. 2.1.1), sodass nun in dieser Stunde der Empfehlung, grammatische Wiederholungen und Einübungsstunden ein bis zwei Wochen nach Neuerlernung der Strukturen durchzuführen (Jank & Meyer 184f.), nachgekommen wird.

Thematisch knüpft der Unterricht dafür an die rezenten soziokulturellen Erfahrungen und Erlebnisse der SuS im Kontext ihres Deutschlandaufenthalts in Köln an, die sie im Zuge der Stunde in der Zielsprache Deutsch artikulieren sollen. Da diese Deutschstunde die erste nach der Rückkehr der SuS aus Deutschland darstellt, kann aufgrund der Aktualität des Austausches und seiner hohen affektiven Relevanz für die SuS ein auffällig hoher Kommunikationsbedarf antizipiert werden. Durch die übergeordnete Fragestellung dieser Stunde (*Was hast*

*du in Köln gemacht?*) wird auf ebendiesen Letzteren reagiert und den Lernenden die Möglichkeit geboten, ihr kulturelles Wissen sowie ihre Erlebnisse proaktiv in den Fremdsprachenunterricht einzubringen, sodass ein starker thematischer Gegenwarts- und Lebensweltbezug hergestellt wird. Dabei wirkt die besondere Berücksichtigung der Erlebnisse der SuS, die den inhaltlichen Kern der Stunde bilden, im Sinne der Lernendenorientierung vor allem motivationssteigernd (Riemer 173). Gemäß eines kommunikativen Sprachlehrransatzes, der „kommunikationsorientiert von den Sprechabsichten der Sprachlerner aus[geht]“ (Graefen & Liedke-Göbel 283), wird der grammatische Schwerpunkt der Stunde (die Verwendung des Perfekts) ausgehend von dem Kommunikationsbedarf der Lernenden, über ihre Erlebnisse in Köln zu berichten, eingeholt. Somit wird dem „Prinzip der ‚Passung‘ von kommunikativer Funktion und sprachlicher Form“ (Gnutzmann 113) nachgekommen und der grammatische Lerngegenstand bedeutungsfokussierend „in mitteilungsbezogene situative Kontexte [eingebunden], ... die somit Anknüpfungspunkte für persönliche Identifikation bieten“ (Decke-Cornill & Küster 55). Den Ansätzen eines integrativen Grammatikunterrichts (Eller-Wildfeuer 62) folgend, kommt die Stunde somit der Maxime nach, grammatische Phänomene kontextualisiert einzuüben (Brintzer et al. 77), indem das Perfekt kommunikativ funktional und an weitere Lernbereiche gekoppelt eingefordert wird. Der thematische Bezug zu den (inter-)kulturellen Erlebnissen der SuS in Köln erfüllt dabei eine exemplarische Funktion, durch die die SuS ein vertieftes und anwendungsorientiertes Verständnis von der Verwendung und Dienlichkeit des deutschen Perfekts entwickeln sollen. Da die SuS künftig auch in anderen Erzählkontexten, die auf Vergangenes referieren, ihr grammatisches Verständnis transferieren und das Perfekt anwenden können sollen, zeugt der Unterrichtsinhalt und -gegenstand insgesamt von einer hohen Zukunftsrelevanz für die Lerngruppe.

Erweiternd zu den vorangegangenen Unterrichtsstunden, in denen die Grundstruktur des Perfekts schriftlich gesichert und die Verbformen primär anhand von schriftlichen, geschlossenen Übungen gefestigt wurden, zielt der kommunikative Schwerpunkt dieser Unterrichtsstunde nun bewusst auf die sprachlichen, oralen Kompetenzen der SuS, d.h. auf die Verinnerlichung der Grundstruktur des Perfekts mittels eines ausreichenden mündlichen Gebrauchs. Die repetitiven Möglichkeiten zur mündlichen Sprachverwendung in der Stunde zielen damit auf die Förderung monologischer und/oder dialogischer Sprechens (Decke-Cornill & Küster 187) und dienen zugleich als eine bewusste Vorbereitung auf die Anforderungen des *Classroom-Based Assessment 1*, welches am Ende des zweiten Jahres in Form einer mündlichen Prüfung (optional dialogisch/monologisch) abgenommen wird (An Roinn Oideachais 20f.).

### 2.2.1.2 Sachanalyse

Das Perfekt bildet neben dem Präteritum und Plusquamperfekt eines der drei Tempora zum Ausdruck von Vergangenen im Deutschen (Buchwald-Wargenau 1). Im Unterschied zum Präteritum gilt es als ein analytisches Tempus, das prinzipiell durch seine duale Zusammensetzung aus Voll- und Hilfsverb charakterisiert ist. So wird es zum einen aus der flektierten Form der Hilfsverben *haben* oder *sein* im Präsens sowie zum anderen aus dem entsprechenden Partizip II des Vollverbs gebildet, welches am Satzende des Hauptsatzes steht (Horstmann et al. 171f.). Während die meisten Verben mit *haben* gebildet werden (z.B. *Ich habe getrunken*), werden Bewegungs- und Zustandsverben ausschließlich mit dem Hilfsverb *sein* gebildet (z.B. *Ich bin gefahren*). Die Generierung des Partizip II unterliegt dabei einer grundsätzlichen Differenzierung zwischen starken und schwachen Verben: So wird es bei schwachen Verben durch den Stamm und das Zirkumfix *ge-* + *-(e)t* (z.B. *leugnen* - *geleugnet*), bei starken Verben allerdings durch einen veränderten Verbstamm und *ge-* + *-(e)n* (z.B. *fahren* - *gefahren*) gebildet. Eine Besonderheit tragen Partikelverben mit und ohne abtrennbarem Präfix, da erstere (z.B. *aufschreiben*; *einfahren*) das Morphem *-ge-* zwischen Präfix und Verbstamm inkludieren (*aufgeschrieben*), während letztere (z.B. *verreisen*; *beschreiben*) auf dieses vollständig verzichten und das Perfekt lediglich durch ihre entsprechende Endung (*beschrieben*; *verreist*) bilden (Horstmann et al. 172). Trotz derartiger Unterschiede in den Verb- und Partizipbildungen konstituiert sich die Grundstruktur des deutschen Perfekts folgendermaßen: *Subjekt + Hilfsverb (haben oder sein) + Partizip II (des Vollverbs) → Ich habe gerufen*. Nebst dieser einschrittigen Struktur existiert zudem eine komplexere, zweischrittige Perfektbildung, in der die o.g. Grundstruktur um ein Partizip II des Hilfsverbs ergänzt (z.B.: *Sie haben gestritten → Sie haben gestritten gehabt*) wird. Diese Formen des deutschen Perfekts werden mit dem Terminus der ‚doppelten Perfektbildungen‘ bezeichnet und stellen eine nicht zu vernachlässigenden Aspekt des deutschen Perfekts dar (Buchwald-Wargenau 1), werden jedoch insgesamt nur sehr selten im heutigen deutschen Sprachgebrauch verwendet (Henning 196).

Hinsichtlich seines Gebrauchs galt das Präteritum als ursprünglich präferiertes und dominierendes Erzählungstempus im Deutschen (Dahl 366), welches allerdings durch die seit dem 13. Jahrhundert eintretende „Grammatikalisierung des Perfekts zum Vergangenheitstempus“ sowie der sukzessiven Expansion des Perfektgebrauchs in vielen Varianten des Deutschen verdrängt wurde. Dieses Phänomen wird in der linguistischen Tempusforschung als ‚Präteritumschwund‘ umfangreich diskutiert und hinsichtlich seiner Valenz als gesamtdeutsches Phänomen untersucht (Buchwald-Wargenau 44; Dahl 365; Henning 196). Diese Grammatikalisierungsprozesse führen heutzutage dazu, dass „der Unterschied zwischen Perfekt und Präteritum

dem Nichtlinguisten kaum noch bewusst ist“ (Henning 179) und die beiden Tempusformen von Deutschsprechenden daher meist beliebig einander substituierend verwendet werden (195). Daher nimmt das Perfekt heutzutage eine elementare Stellung als Erzähltempus im Deutschen ein, das (bis auf wenige Ausnahmen) vor allem in der mündlichen Alltagskommunikation zum Ausdruck von Vergangenen hochfrequent und vorrangig genutzt wird (Barkowski et al. 83). Da seine Bezugszeit aus grammatischer Sicht das Präsens ist, tritt das Perfekt nur selten zusammen mit dem Präteritum auf und wird dadurch in seiner Bildung und seinem Gebrauch im Deutschen nicht durch ebendiesem vorausgesetzt. Neben dem Ausdruck von Vergangenen kann es zwar auch Zukünftiges ausdrücken (z.B. *Morgen habe ich die Dinge erledigt*), wird jedoch i.d.R. auf seine Vergangenheitsreferenz begrenzt (Dahl 361). Generell sind die temporalen Funktionen des Perfekts verflüssigt, da es auf bereits Vergangenes, „unabhängig davon, ob dessen Auswirkungen zum Sprechzeitpunkt noch relevant sind oder nicht“, referierend eingesetzt wird (Horstmann et al. 172f.).

Der Gebrauch des deutschen Perfekts unterscheidet sich damit wesentlich von dem Englischen und weiteren Sprachen (wie z.B. Französisch), in der eine klare Trennung der temporalen Zusammenhänge des Präteritums (für abgeschlossene vergangene Handlungen) und des Perfekts (für vergangene Handlungen, dessen Auswirkungen in die Gegenwart hineinragen) vorgenommen wird (Horstmann et al. 173). Die Bildung des *Present Perfect* und des *Passé Composé* erfolgt, kongruent zum Deutschen, über die Kombination aus Hilfsverb und Partizip II des Vollverbs (*I have eaten; J'ai mangé*) (Aarts 172; Pahlow et al. 12). Ein besonderer Unterschied liegt allerdings in der Satzstellung des Partizips, welches im Englischen und Französischen unmittelbar nach dem Hilfsverb im Satz, im Deutschen allerdings am Satzende steht. Aufgrund dieser Besonderheiten und der hochfrequenten Verwendung im Deutschen sollte das Perfekt im Rahmen des DaF-Unterrichts daher bereits frühzeitig, bedingt durch seine hier nur oberflächlich skizzierte Komplexität, allerdings reduziert und phasenweise eingeführt werden (Brintzer et al. 80).

### **2.2.1.3 Transformation**

#### *Schwerpunkt*

Der Schwerpunkt der Unterrichtsstunde liegt auf der Wiederholung und Konsolidierung der zuvor bereits eingeführten Grundstruktur des Perfekts, basierend auf der inhaltlichen Besprechung (inter-)kultureller Erfahrungen der SuS, die sie während ihres Aufenthalts in Köln gesammelt haben. Damit verfolgt die Stunde eine zentrale grammatische Fokussierung und Ausrichtung, „die ausgehend von kommunikativen Anlässen nach passenden sprachlichen

Realisierungsmöglichkeiten sucht und hierbei formbezogenes Lernen einschließt“ (Decke-Cornill & Küster 174). Die Einübung und Anwendung des Perfekts erfolgt generell multimodal über sowohl schriftliche als auch mündliche Aktivitäten und bestärkt somit die SuS insgesamt in ihren grundsätzlichen fremdsprachlichen Fähigkeiten „to develop their capacity to use appropriate structures and vocabulary for the purposes of communication, both written and oral“ (An Roinn Oideachais 6). Schwerpunktmäßig werden dabei sowohl die *Communicative Competence* (insbesondere die drei Teilfertigkeiten *spoken interaction*, *spoken production* und *writing*) als auch die *Language Awareness* (speziell dessen *Learning Outcomes 2.1 + 2.5*) (An Roinn Oideachais 15f.) gefördert.

### *Didaktische Reduktion*

Aufgrund der komplexen Bildung und Verwendung des Perfekts im Deutschen (Brintzer et al. 80) ist, insbesondere unter Berücksichtigung der Alters- und Sprachlernstufen der Lernenden, folgende didaktische Reduktion unabdingbar: Durch die präterminierte thematische Eingrenzung (*Meine Zeit in Köln*) wird die Anwendung des Perfekts in dieser Unterrichtsstunde zunächst bewusst auf eine singuläre kommunikative Absicht eingegrenzt. Da die Unterrichtsstunde auf die Konsolidierung der bereits in den vorangegangenen Sitzungen eingeführten und erlernten Grundstruktur des Perfekts abzielt, wird nur ebendiese in der expliziten Bewusstmachung wiederholt und in den Anwendungsphasen grammatisch eingefordert. Anderweitige komplexe und niederfrequente Strukturen des deutschen Perfekts wie z.B. *Die Doppelten Perfektbildungen* (Buchwald-Wargenau 2012) werden stattdessen bewusst ausgeklammert. Auch die Komplexität des Gebrauchs des Perfekts im Deutschen und seine differenzierbaren temporalen Bedeutungen (z.B. die Ausdrucksfunktion von Zukünftigem) werden in dieser Unterrichtsstunde nicht weiter elaboriert, da dies für die Erreichung des Hauptstundenziels nicht erforderlich ist. Für die SuS ist es lediglich wichtig, die gebräuchliche Dienlichkeit des Perfekts zum Ausdruck von Vergangenem im Deutschen zu erkennen und diese zur Realisierung ihres Sprechanlasses (über Erlebnisse in Köln berichten) anzuwenden. Dabei wird durch die übergeordnete Fragestellung der Stunde „Was hast du in Köln gemacht?“ der grammatische Fokus bewusst auf ausschließlich positive Aussagesätze geschmälert. Zwar ist das Erlernen der Negationsmuster des Perfekts (z.B. *Ich habe den Dom nicht besichtigt*) unbedingt erforderlich, soll aber in den darauffolgenden Stunden thematisiert werden und wird daher in dieser Stunde nicht explizit eingefordert. Eine solche Reduzierung der grammatischen Komplexitäten des deutschen Perfekts und Anpassung derer an schulische Leistungsanforderungen soll die SuS letztendlich entlasten und einer potenziellen Überforderung entgegenwirken.

### *Lernschritte*

Im Zuge der Unterrichtsstunde setzen sich die SuS vertieft mit ihren Erlebnissen während des Schüleraustauschs auseinander und festigen dabei ihr grammatisches Verständnis hinsichtlich der Bildung und Verwendung des Perfekts. Dafür werden im einzelnen folgende Lernschritte antizipiert: Im Zuge des thematischen Einstiegs (re-)aktivieren die SuS zunächst ihr lexikalisches Vorwissen und erweitern ihren Wortschatz mittels eines Brainstormings zum Thema „Aktivitäten in Köln“, indem sie allgemeine sowie regionalspezifische Tätigkeiten in der Zielsprache nennen und dabei gleichermaßen auf bereits erworbenes und neu erlerntes lexikalisches sowie kulturelles Wissen zurückgreifen.<sup>5</sup> Ausgehend von ihrem Sprech Anlass, über ihre Erlebnisse in Köln zu berichten, überlegen die SuS anschließend, welches Tempus sie benötigen, um über Vergangenes berichten zu können, sodass der grammatische Fokus der Stunde an dieser Stelle in den Vordergrund rückt.

Im Rahmen einer expliziten grammatischen Vorentlastung wiederholen die SuS danach zunächst die syntaktische Grundstruktur des Perfekts und reaktivieren dabei ihr bereits erworbenes deklaratives grammatisches (und insbesondere syntaktisches) Regelwissen mittels des Rückgriffs auf ihre Unterlagen und der anschließenden Besprechung im Plenum. Die Besprechung der Perfektbildung im Deutschen wird dabei um eine kurze interlinguale Kontrastierung erweitert, in Zuge derer die SuS Unterschiede zwischen dem deutschen Perfekt und dem ihrer Erstsprachen erläutern sollen. Dies dient vor allem der Steigerung der Sprachbewusstheit (*Language Awareness*), denn SuS „suchen automatisch nach Ähnlichkeiten und Unterschieden, wenn sie mit unterschiedlichen Sprachmaterialien konfrontiert werden“ (Triulzi et al. 107). Da Sprachlernende „in hohem Maße dazu tendieren, Formulierungen in der Zweitsprache auf Grundlage ihrer Erstsprache zu bilden“ (Decke-Cornill & Küster 189), können potenzielle, durch Interferenzen initiierte, sprachliche Fehler der SuS im Rahmen der Perfektbildung (wie z.B. in: *Ich habe besichtigt den Dom*) im Laufe der Stunde antizipiert werden. Indem sich die SuS in diesem Schritt die interlingualen Unterschiede in den Perfektbildungen bewusst machen, soll einem solch potenziellen Transfer, der sich im Sinne der Kontrastivhypothese durch Unterschiede in den Sprachstrukturen und ihrer Verwendung begründet (25), allerdings bereits bewusst entgegengewirkt werden.

In der nachfolgenden Erarbeitungsphase tauschen sich die SuS in einer gegenseitigen Frage-Antwort-Interaktion (*Was hast du in Köln gemacht?*) über ihre Erlebnisse in Köln aus. Während des mündlichen Austausches sind sie dabei sowohl gefordert, die zuvor gesammelten

---

<sup>5</sup> Die SuS haben in der Vorbereitungsstunde auf den Austausch u.a. eine ausführliche Vokabelliste sowie einen handlungsorientierten „survival guide“ zur Bewältigung themen- und kontextspezifische Interaktionen mit deutschen Muttersprachler:innen erhalten, auf den sie als sprachliche Unterstützung zurückgreifen können.

Verbformen im Perfekt der ersten und zweiten Person Singular zu bilden als auch die Aussagen ihrer Gesprächspartner:innen aus der Ich-Formulierung in die dritte Person Singular ins Schriftliche zu transformieren (s. A5). Das Perfekt wird an dieser Stelle folglich unter verschiedener, jedoch bewusst eingegrenzter Pronomenverwendung<sup>6</sup> von den Lernenden gebildet und sprachlich eingeübt, wobei eine stärkere Behaltenssicherung und Automatisierung (Kieweg 182) dieser sprachlichen Strukturen erzielt werden soll. Allerdings muss an dieser Stelle beachtet werden, dass bei der Transformation des Gesagten in das Schriftliche auch fehlerhafte Strukturen (z.B. in der Subjekt-Verb-Kongruenz oder Partizipbildung) übernommen und im Zuge des weiteren Austausches weitergetragen werden, welche der Zielsetzung der Übung entgegenwirken und den Lernerfolg der SuS letztendlich hemmen. Außerdem ist ein häufiger Rückgriff der Lernenden auf ihre Muttersprache absehbar, da sie an eine konsequente Verwendung der Fremdsprache nicht gewohnt sind.

In der Vertiefungsphase verfassen die SuS letztlich einen schriftlichen Text, in dem sie, je nach individuellem Kompetenzstand, unterschiedlich komplex über einen selbstgewählten Tag ihres Aufenthalts in Köln berichten und diesen als Endprodukt der Stunde mündlich präsentieren. Abschließend wird damit nicht nur die Schreibkompetenz, „die dazu befähigt, kommunikativ funktionale Texte schreiben zu können“ (Wild & Schilcher 157), sondern erneut die Sprechkompetenz, insbesondere die Aussprache, der SuS gefördert. Rückbeziehend auf die Besonderheiten der Lerngruppe (s. 2.1.2) ist aufgrund ihrer allgemein hohen Kommunikationsbereitschaft mit einer grundsätzlichen hohen SuS-Beteiligung in den mündlichen Aktivitäten zu rechnen. Im Hinblick auf die schriftliche Textproduktion der SuS ist allerdings absehbar, dass die meisten, insbesondere leistungsschwächere SuS, ausreichend Zeit sowie sprachliche funktionale Unterstützung benötigen, die in der didaktisch-methodischen Ausgestaltung dieser Phase berücksichtigt werden müssen.

## **2.2.2 Methodische Analyse**

### **2.2.2.1 Steuerungsverhalten**

Insgesamt nimmt das Steuerungsverhalten der Lehrkraft im Zuge der Unterrichtsprogression sukzessiv ab, um den Lernenden größere Autonomie in den Lernprozessen zu gewähren. Zu Beginn übernimmt die Lehrkraft zunächst einen hohen Sprechanteil, indem sie im Sinne eines „erarbeitenden Unterrichtsgesprächs“ (Brinitzer et al. 109) die Beiträge der SuS moderierend

---

<sup>6</sup> Die Eingrenzung dient an dieser Stelle der Vermeidung von Überfrachtung, welche sich durch die Begrenztheit kognitiver Verarbeitungsprozessen beim Fremdsprachenlernen (Roche 73f.) begründet.

einholt und die Tafelbilder (s. A3 und A4) über gesteuerte Fragen mit den SuS gemeinsam erstellt.<sup>7</sup> Dabei ist eine starke Lehrkraftsteuerung essentiell, um gängige Fehler in den Wortmeldungen der SuS (z.B. die Vermischung von Lokaladverbien mit Richtungsadverbien: *in die* (statt *in der*) *Stadt shoppen gehen*)) über einen *Recast* (Thaler 318) zu berichtigen und eine korrekte Sicherung an der Tafel zu gewährleisten.

Aufgrund der starken Gewohnheit der Lerngruppe an den hochfrequenten Gebrauch des Englischen als dominierende Unterrichtssprache (s. 2.1.2), rekuriert die Lehrkraft im Sinne der „aufgeklärten Einsprachigkeit“ gelegentlich auf ebendiese, um sprachliche Überforderungen und daraus resultierende Unverständlichkeiten zu vermeiden (Thaler 40f.). Ein solcher Wechsel in der Unterrichtssprache erfolgt dabei hauptsächlich in den frontalen Lehrkraft-Schüler:innen-Gesprächen zu Unterrichtsbeginn und -ende, bzw. im Zuge situativer Instruktionen oder Erläuterungen komplexer Inhalte (wie z.B. im Fall der grammatischen Wiederholung). In solchen Situationen nimmt die Lehrkraft zwar zugunsten der Unterrichtsprogression eine stark unterrichtsmoderierende und -steuernde Position ein, fungiert aus Gründen der Lernendenorientierung insgesamt aber vielmehr als „Lernbegleiter und Initiator von Lernprozessen“ (35). So tritt die Lehrkraft im Rahmen der Lernendenaktivitäten der Erarbeitungsphase bewusst stärker in den Hintergrund, sodass die Minimierung der Lehrkraftsteuerung und -sprechzeit einer Erhöhung der STT (*student talking time*) zugutekommt (42). Damit die SuS vor allem in der Vertiefungsphase ihre Textprodukte möglichst autonom und uneingeschränkt, d.h. ohne dezisives Einschreiten der Lehrkraft, entwickeln können, wird diese Phase stark lernendenorientiert ausgerichtet und die Rolle der Lehrkraft dabei auf eine beobachtende und individuell unterstützende Funktion reduziert. Den Lernenden obliegt beispielsweise die Entscheidung, ob sie selbstständig oder kooperativ arbeiten möchten. Durch die prinzipielle dezisionistische Offenheit dieser Phase (111) wird den SuS somit erlaubt, ihren Arbeitsprozess stärker entlang ihrer individuellen Lernpräferenzen gestalten zu können.

Mit der sukzessiven Reduzierung der Lehrkraftsteuerung im Verlauf der Unterrichtsstunde geht auch eine Abschwächung des Korrekturverhaltens der Lehrkraft einher, welches den unterschiedlichen Zielsetzungen der einzelnen Unterrichtsphasen entsprechend angepasst ist. So werden in der stärker formbezogenen Erarbeitungsphase syntaktische Fehler (z.B. in der Subjekt-Verb-Kongruenz oder der Satzstellung des Verbpartizips) konsequenter korrigiert, indem solche anhand der SuS-Beiträge exemplarisch gesammelt und zur Vermeidung von potenziellen Fossilisierungen mit diesen gemeinsam im Kollektiv problematisiert werden. In der

---

<sup>7</sup> Im Sinne der didaktischen Nutzung seiner muttersprachlichen Fähigkeiten übernimmt Sm10 die Verschriftlichung der SuS-Beiträge unter Instruktion der Lehrkraft an der Tafel, sodass bereits im Einstieg eine minimale Reduzierung der Lehrkraftaktionen erfolgt.

Vertiefungsphase wird die grammatische Korrektheit den pragmatischen Sprachanlässen allerdings stärker untergeordnet. Während die Lehrkraft in ihrer Unterstützungsfunktion die SuS zwar auf individuelle orthographische sowie syntaktische Fehler in den Schriftprodukten im Laufe der Schreibphase situativ hinweist, werden im Anschluss der mündlichen Ergebnissicherung lediglich nur gravierende sprachliche Kompetenzfehler problematisiert, um dem inhalts- und mitteilungsbezogenen Sprechen (187) Vorrang zu gewähren.

### **2.2.2.2 Phasierung<sup>8</sup>, Sozialformen, Handlungsmuster, Medien**

Die Unterrichtsstunde beginnt mit einer rituellen Begrüßung bzw. einem kurzen Wechselgespräch (*Guten Tag / Wie geht's?*) in der Zielsprache Deutsch, das den SuS die kognitive Einstimmung auf den Deutschunterricht erleichtert und dabei zugleich den Gebrauch der Fremdsprache normalisiert (Klages & Pagonis 12). An die Begrüßung schließt sich ein ähnlich routiniertes *Lead-in*, mit dem die Klasse seit Beginn der Assistenzzeit vertraut ist: Die Lehrkraft notiert „Kölle Alaaf“ als den *German Phrase of the Day* an der Tafel, dessen Bedeutung die SuS mithilfe ihres soziokulturellen Vorwissens zunächst beschreiben und einordnen sollen. Die Einforderung suggestiver Beiträge hinsichtlich der Bedeutung des Satzes erfüllt dabei vor allem eine motivierende Funktion, da der Satz dialektbedingt und aufgrund seiner idiomatischen Bedeutung bei den SuS Neugierde bzw. auch Verwirrung erweckt. Da die Lernenden gerade erst aus Köln zurück sind und die Karnevalssaison am Tag zuvor (11. November) offiziell begonnen hat, wird durch den konkreten kulturellen Bezug an die gegenwärtige Lebenswelt der SuS angeknüpft, speziell an ihre erlebten Eindrücke (hinsichtlich der Karnevalsvorbereitung) in Köln. Die Möglichkeit, ihr individuelles soziokulturelles Vorwissen einzubringen, begünstigt an dieser Stelle eine sprachliche Aktivierung bzw. Kommunikationssteigerung der Lerngruppe. Durch das lockere Unterrichtsgespräch im Plenum wird damit bereits zu Stundenbeginn ein entspanntes, angstfreies Klassenklima begünstigt, welches eine zentrale Bedingung zur Manifestierung eines lernförderlichen (Fremd-)Sprachenunterrichts darstellt (Krashen 74).

Das routinierte und rituelle *Lead-in* führt nachfolgend sinnvoll in den thematischen Einstieg der Stunde, in der die Lehrkraft die Erlebnisse der SuS in Köln in Form eines freien Brainstormings sammelt. Dafür gibt die Lehrkraft zugunsten der Transparenz zunächst zwei konkrete Beispiele vor (*den Dom besichtigen / ins Kino gehen*) und bittet die SuS weitere Tätigkeiten kurz in Einzelarbeit zu notieren. Durch diesen niedrigschwelligen Einstieg wird allen

---

<sup>8</sup> Die Unterrichtsphasierung orientiert sich an den von Hilbert Meyer (2014) vorgeschlagenen methodischen Grundrhythmen Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung (70).

SuS gleichermaßen ermöglicht, ausgehend ihres individuellen Kompetenzstandes, auf bereits erlernte Wörter und lexikalische *Chunks* beliebig (*top-down*) zurückzugreifen und diese zu reaktivieren. Da Wörter nicht isoliert, sondern vielmehr multidimensional vernetzt im individuellen ‚mental Lexikon‘ der Sprachenlernenden verankert sind und daher einer kontextuellen Einbettung bedürfen (Decke-Cornill & Küster 167; Horstmann et al. 156), werden die hier eingeforderten lexikalischen, teilweise kultur-/regionalbezogenen *Chunks* kollokativ in einer Mindmap zum Wortfeld „Aktivitäten in Köln“ gemeinsam mündlich zusammengetragen. Der Austausch im Plenum erlaubt den SuS, ihre zuvor verschriftlichten individuellen Beiträge zu einem gemeinsamen Wort- und Satzspeicher zusammenzutragen, auf den sie bei Unterstützungsbedarf in den weiteren Arbeitsphasen rekurrieren können. Das Tafelbild schafft somit insgesamt eine wesentliche Unterrichtsgrundlage, sodass es für den Gesamtunterricht eine unterrichtssteuernde sowie lernsteigernde Funktion (Thaler 62) erfüllt.

Die nachfolgende explizite Besprechung des deutschen Perfekts erfolgt zugunsten der Verständnisüberprüfung gleichermaßen im Plenum. Ausgehend von dem allgemeinen Sprech Anlass der Stunde fragt die Lehrkraft die SuS, welche Zeitform sie benötigen, um über die (zuvor gesammelten) Erlebnisse in Köln sprechen zu können und bittet die Lernenden nach korrekter Antwort um eine Erläuterung der deutschen Perfektbildung. Aufgrund der in 2.2.1.3 antizipierten Lernschwierigkeiten wird zugunsten einer hohen Lernendenaktivierung und einer gemeinsamen Austauschmöglichkeit dafür die kooperative Lehr-Lernmethode „Think-Pair-Share“ (120) eingesetzt. Nachdem die SuS ihr Regelwissen hinsichtlich der Perfektstruktur mithilfe ihrer Übersichten aus ihren Portfolios reaktiviert haben und diese gemeinsam mit der Lehrkraft an der Tafel verschriftlicht wurde (s. A4), greift die Lehrkraft auf die zwei anfangs vorgegebenen Beispielstrukturen (s.o.) zurück. Die Infinitivstrukturen sollen nun von den SuS in die erste Person Singular des Perfekts transformiert werden (*Ich habe den Dom besichtigt/Ich bin ins Kino gegangen*), sodass jeweils eine Beispielkonstruktion für die Verwendung der Hilfsverben *haben* und *sein* sowie jeweils eine für die Partizipbildung eines regulären Verbs (*gehen*) und eines selteneren Partikelverbs (*besichtigen*) zur Vorentlastung der kommunikativen Einübungsphase im Plenum gesichert wird. Um die jeweiligen zwei Verbteile stärker zu differenzieren und den SuS das syntaktische Verständnis der Grundstruktur des Perfekts zu erleichtern, werden die Verbformen in den Beispielsätzen durch Signalfarben (Brintzer et al. 75) hervorgehoben. Letztere unterstützen dabei sowohl die grammatischen Erfassungs- und Verarbeitungsprozesse der leistungsschwächeren als auch die der mehrsprachigen SuS wie Sw3, für die aufgrund spezifischer syntaktischer Unterschiede in der Bildung des Perfekts in ihrer Herkunftssprache Französisch (s. 2.1.2) Schwierigkeiten antizipiert werden können.

Die anschließende Überprüfung der grammatischen Komprehension der SuS erfolgt über eine kommunikative, interaktionale Einübungsphase. Um die Grundstruktur des Perfekts nun eigenständig zu üben und dabei eine möglichst hohe Sprechaktivität der Lernenden zu erzeugen, wird das *Wimmeln* als eine konkrete Form der Partnerarbeit eingesetzt, bei der sich die SuS in einer freien Interaktion mit unterschiedlichen Gesprächspartner:innen im Klassenraum austauschen (Brintzer et al. 110). Die Verknüpfung von Übungen mit Bewegungen der SuS eignet sich nicht nur für generell für jüngere Klassen (Thaler 127), sondern erweist sich aufgrund ihrer Lebendigkeit besonders für diese Lerngruppe als sehr lernförderlich. Die lexikalischen Strukturen, die im Einstieg in der Mindmap gesammelt wurden, werden durch den mitteilungsbezogenen, sprachlernförderlichen Kontext der Übung nun stärker semantisch eingebettet und von den SuS proaktiv angewendet. Da die Einübung der Grundstruktur des Perfekts im Vordergrund dieses interaktiven Austausches steht, wird letztere eher form- als bedeutungsfokussierend über die Aufgabenstellung eingefordert. Mithilfe des Arbeitsblattes (s. A5) wird die Übung nicht nur transparent vorstrukturiert, sondern die Beiträge der SuS auch zugleich schriftlich gesichert. Die Ergebnisse der SuS werden anschließend in der Sicherungsphase mündlich eingeholt und an der Tafel durch die Lehrkraft verschriftlicht. Die Rückführung in das Plenumsgespräch gewährleistet somit, dass Aussagen der SuS exemplarisch für alle visuell gesammelt und im Falle antizipierter fehlerhafter Strukturen (s. 2.2.1.3) korrigiert werden können. Um den Deutschlernenden die Grammatik als Mittel zur erfolgreichen Kommunikation zu verdeutlichen, sei es „ganz wichtig, von der Einübung immer auch den Schritt zur Anwendung zu machen, zum freien Sprechen und Schreiben“ (Brintzer et al. 80). Ausgehend von der Erarbeitungsphase verläuft die sukzessiv anspruchsvollere Unterrichtsprogression deshalb hin zu einer komplexeren, offenen Aufgabe, welche im Sinne der Binnendifferenzierung den SuS erlaubt, ihre individuellen Ideen ergebnisoffen auszuschöpfen (123).

In der Vertiefungsphase sollen die SuS dafür einen Tagesablauf im Rahmen ihres Aufenthalts in Köln schriftlich verfassen und diesen anschließend mündlich präsentieren.<sup>9</sup> Die konkrete Aufgabenstellung wird den SuS zunächst durch die Lehrkraft mündlich auf Deutsch, über das ausgehändigte Material A6 jedoch zur Sicherung des Verständnisses noch einmal auf Englisch vermittelt. Die Besprechung der Aufgabenstellung findet dabei zunächst im Plenum statt, damit Fragen hinsichtlich der Abwicklung des Arbeitsprozesses oder der Anforderungen des Endprodukts vorab gemeinsam geklärt werden können. Anschließend erfolgt die Textproduktion der SuS in Partner- oder Einzelarbeit. Während sich erstere besonders für das Vorbereiten

---

<sup>9</sup> Die angestrebte Abwechslung in den Sozialformen (UG/EA/PA) sowie der zu fördernden Kompetenzschwerpunkte (Sprechen/Schreiben) dient insgesamt der Vermeidung von potenziell entstehender Monotonie und Ermüdung, die sich in derartigen grammatischen Übungs- und Wiederholungsstunden häufig einstellen (Thaler 93).

und Einüben von Dialogen eignen und den kollaborativen, sozialen Austausch der SuS untereinander stärken, bietet letztere eine wertvolle und notwendige Möglichkeit, sich nach interaktiven Phasen mit den erlernten Strukturen noch einmal individuell auseinanderzusetzen (Brunner et al. 110f.). Damit durch ihren gleichwertigen didaktischen Nutzen begründet, können die SuS zur Bewältigung der Aufgabe zwischen diesen beiden Sozialformen (PA/EA), an die die jeweiligen Formen des *Outputs* (hier: ein Dialog oder ein Tagebucheintrag) angepasst sind, selbstständig wählen (s. A6). Damit erfolgt eine wesentliche Prozess- und Produktdifferenzierung (Borja et al. 35), die an die heterogenen Lernpräferenzen der SuS sowie der allgemeinen Kompetenzausgangslage der Lerngruppe (s. 2.1.2) angepasst ist.

Unter weiterer Berücksichtigung grundlegender fremdsprachlicher Schwierigkeiten der Lerngruppe wird diese während der Textproduktion folgendermaßen sprachlich unterstützt: Da das Verfassen eines Tagesablaufs grundsätzlich „in Form eines chronologisch organisierten Narrativs [erfolgt]“ (Hallet 39), dient den SuS das Handout „Mein Tagesablauf“ (s. A7) aus vorangegangenen Stunden als wesentliche Strukturierungs- und Formulierungshilfe. Dieses enthält eine Übersicht deutscher Satzanfänge zum Verfassen kohärenter Texte sowie ein kurzes Narrativ, in dem einige dieser Satzanfänge logisch semantisch eingebettet sind und auf das die SuS als strukturelle Orientierung zurückgreifen können. Des Weiteren werden gängigen, transferbedingten syntaktischen Fehlern mithilfe eines Infokastens zu Umstellungen von Satzgliedern (s. A6) vorgebeugt, auf den die Lehrkraft in der Besprechung des Aufgabenblatts explizit eingeht. Während des Schreibprozesses werden den SuS zusätzlich Wörterbücher zur Verfügung gestellt, um ggf. unbekannte Vokabeln nachzuschlagen zu können. Zur Überprüfung der korrekten Partizipbildungen der regelmäßigen und unregelmäßigen Verben liegen ihnen zudem die Übersichtsmaterialien aus den vorangegangenen Stunden sowie die Konjugationstabellen in ihrem Schulbuch zur Verfügung. Insgesamt wird die Arbeitsphase aufgrund des besonderen Zeitbedarfs der SuS (s. 2.1.2) bewusst zeitlich entzerrt (20 Min.). Sollten einzelne SuS (wie z.B. Sm4, Sw7 und Sm10) frühzeitig fertig sein, können sich diese ihre Ergebnisse bereits untereinander (oder der Lehrkraft) vorstellen bzw. leistungsschwächere SuS unterstützen.

In der abschließenden Sicherungsphase stellen einzelne SuS (oder Teams) ihre Ergebnisse im Plenum mündlich vor, sodass die zuvor individuell erarbeiteten Beiträge final kollektiv präsentiert und besprochen werden können. Aufgrund der generell hohen mündlichen Beteiligung wird möglichst vielen SuS ermöglicht, ihre individuellen Ergebnisse vorzustellen und anschließendes, sprachbezogenes Feedback zu erhalten. Die Hausaufgabe, dessen Verkündung die Stunde abschließt, besteht letztendlich in der Gestaltung eines Plakats, auf dem die SuS Erlebnisse und Eindrücke ihres Austausches kreativ verschriftlichen und verbildlichen können.

### 2.2.2.3 Ziele: Stundenziel, Teilziele

Basierend auf den ausgeführten einzelnen didaktisch-methodischen Entscheidungen lautet das **Hauptziel** der Unterrichtsstunde:

Die SuS konsolidieren und erweitern ihr grammatisches Verständnis hinsichtlich der Bildung und des Gebrauchs des Perfekts im Deutschen, indem sie im Rahmen der Besprechung ihrer rezenten Austauschereignisse die bereits erlernten grammatikalischen Strukturen wiederholen, einüben und eigenständig kommunikativ anwenden.

Zur Erreichung des Hauptziels werden folgende, an der Phasenabfolge der Stunde orientierte **Teilziele** formulieren:

Die SuS können...

- (1) Aktivitäten **nennen**, die in Köln unternommen werden können, indem sie auf bereits erlernte Wörter und lexikalische Strukturen sowie ihre lebensweltlichen Erfahrungen zurückgreifen.
- (2) die grammatische Bildung des deutschen Perfekts **erläutern** und diese mit ihren Erstsprachen **kontrastieren**, indem sie sowohl auf ihr fremd- als auch muttersprachliches Wissen zurückgreifen.
- (3) die Grundstruktur des deutschen Perfekts unter der Verwendung der ersten, zweiten und dritten Person Singular (*Ich, Du, Er / Sie*) **anwenden**, indem sie ihre Erlebnisse in Köln mündlich **beschreiben**.
- (4) die Grundstruktur des deutschen Perfekts eigenständig **anwenden**, indem sie einen Dialog oder einen Tagebucheintrag über die Erlebnisse in Köln schriftlich **entwickeln** und diesen mündlich präsentieren.

### 2.3 Reflexion der Unterrichtsstunde

Insgesamt wurde den SuS durch die Konzeption dieser Unterrichtsstunde ausreichend Zeit und Möglichkeit geboten, die Grundstruktur des Perfekts im Rahmen eines authentischen kommunikativen Kontexts zu wiederholen, einzuüben und kreativ anzuwenden. Die Endprodukte der SuS zeigten, dass diese das Perfekt (fernab von interindividuellen Kompetenzunterschieden) insgesamt sicher bilden und sprachlich verwenden können, sodass das Hauptstundenziel letztendlich erreicht und ein allgemeiner Lernzuwachs für die Lerngruppe verzeichnet werden

konnte. Durch den lebensweltlichen Bezug dieser Stunde konnte rückblickend eine deutliche Aktivierungssteigerung sowie eine höhere Motivation unter den SuS beobachtet werden. Einige SuS hatten beispielsweise kleine Mitbringsel aus Köln mitgebracht (z.B. Schlüsselanhänger des Doms, o.Ä.), auf die sie im Zuge ihrer Erzählungen vereinzelt rekurrten (*Ich habe ein Souvenir gekauft*). Insbesondere die tendenziell leistungsschwächeren SuS, die sich erfahrungsbasiert sprachlich oft zurückhalten und weniger Interesse an den Unterrichtsinhalten zeigen, waren in dieser Unterrichtsstunde vergleichsweise deutlich motivierter und partizipierten aktiver an den einzelnen Unterrichtsprozessen. Gleichmaßen durch den auffälligen Kommunikationsbedarf der Klasse in dieser Stunde begünstigt, wurden auch die interaktiven, (optional) kooperativen Arbeitsphasen sehr positiv angenommen und produktiv umgesetzt. Trotz der inhaltlichen Unterbrechung des Deutschunterrichts durch den Auslandsaufenthalt war das grammatische Wissen der SuS hinsichtlich der Perfektbildung noch sehr präsent und daher die Beteiligung in den Unterrichtsgesprächen während der grammatischen Wiederholungsphase überraschend hoch.

Allerdings zeigte sich bereits während der kommunikativen Einübungsphase, dass viele SuS insgesamt auf einen sehr geringen Pool an Verbformen zurückgriffen (z.B. *gehen, besuchen, kaufen*), sodass sich, anders als antizipiert, die SuS-Antworten vielmehr in der Verwendung von Lokaladverbien (z.B. *ins Kino/ins Stadion/ins Museum*) statt der Perfektformen variierten. Dies hätte rückblickend stärker antizipiert werden können, indem bereits im Zuge der Erstellung der Mindmap im Einstieg auf eine stärkere Verbvarianz geachtet worden wäre. Obwohl somit insgesamt noch keine vertiefende Konsolidierung der Perfektformen erreicht werden konnte, wurde das Teilziel 3 dennoch grundsätzlich erreicht, da die Lerngruppe insgesamt weitestgehend fehlerfrei die Perfektformen gängiger (Bewegungs-)verben unter der Verwendung der ersten, zweiten und dritten Person Singular bilden konnte.

Darüber hinaus führte die bewusste sukzessive Minimierung der Lehrkraftsteuerung im Zuge der Unterrichtsstunde nicht, wie antizipiert, bei allen SuS zu einer gesteigerten Lernaktivität und Produktivität. Insbesondere die tendenziell leistungsschwächeren Lernenden Sm3, Sw6 und Sw10 bedurften aufgrund von situativer Überforderung stärkerer Unterstützung und instruktiverer Lenkung der Lehrkraft. Während der Arbeitsphasen ist insgesamt aufgefallen, dass diese SuS wiederholt Schwierigkeiten hatten, ihre spezifischen Erfahrungen auf Deutsch zu artikulieren, sodass sie recht zügig auf Englisch umstiegen oder den Arbeitsprozess unterbrachen. Der situative Rückverweis auf den gesammelten Wortschatz (Mindmap) sowie auf die grammatischen Hilfestellungen an der Tafel seitens der Lehrkraft waren an solchen Stellen

jedoch effektive visuelle Unterstützungen und Mittel des sprachlichen *Scaffoldings*<sup>10</sup>, auf die die SuS bei Formulierungsschwierigkeiten rückgreifen konnten. Allerdings hätte es gerade für die in der Vertiefung geforderte freie Textproduktion generell an stärkeren didaktisch-methodischen Differenzierungsangeboten (z.B. in Form von sprachlichen Formulierungshilfen auf einer optionalen Variante des Materials A6) bedurft, da besonders die durch die Aufgabenstellung eingeforderte Transferierung und Inversion von erlernten Satzstrukturen für tendenziell leistungsschwächere SuS anspruchsvoll und zum Teil überfordernd war. Weil das Teillernziel 4 dadurch nicht von allen SuS gleichermaßen erreicht wurde, wäre es für zukünftige Unterrichtsstunden daher umso wichtiger, für die Bewältigung derartig offener Aufgabenformate noch stärker didaktisch zu differenzieren und den SuS ausreichend (optionales) sprachliches *Scaffolding* anzubieten.

### 3. Reflexion des TA Aufenthalts

Rückblickend hat mich der achtmonatige Aufenthalt und die Arbeit an der   um vielfältige, lehrreiche Erfahrungen bereichert, die meine Erwartungen nicht nur übertroffen, sondern auch meinen Berufswunsch zur (Fremdsprachen-)Lehrkraft wesentlich bestätigt und weiter intensiviert haben. Bereits von Beginn an hat mich das Kollegium weit über das Maß der Selbstverständlichkeit in schulinterne sowie -externe Unternehmungen eingebunden, sodass ich den Schulalltag in den vielseitigsten Facetten miterleben durfte. Aufgrund des großen Vertrauens der Deutschlehrkräfte mir gegenüber konnte ich den DaF-Unterricht über vielfältige Lehrformen (Einzel- oder Co-Teaching) und unterrichtsbegleitende Prozesse (wie z.B. Korrekturarbeiten, Material- und Wochenplanerstellungen, etc.) eigenverantwortlich mitgestalten und dadurch insgesamt sehr authentische und differenzierte Einblicke in die Prozesse des deutschen Fremdsprachenerwerbs gewinnen. Da ich über meine Unterstützungsfunktion hinaus auch regelmäßig eigene Unterrichtsstunden durchführen und sogar die Oberstufe während des Kölner Austausches in Abwesenheit des Deutschlehrers gänzlich eigenverantwortlich übernehmen durfte, haben sich meine Erwartungen, an möglichst vielen Facetten fremdsprachlicher Lehr- und Lernprozesse proaktiv zu partizipieren, insgesamt erfüllt und sogar übertroffen.

Allerdings musste ich zügig feststellen, dass sich meine Bestrebungen, die Chancen eines authentischen, kommunikativen und holistischen Lernzugangs im Rahmen der irischen fremdsprachendidaktischen Zielsetzungen anzuwenden, oft als zu übermotiviert bzw. als wenig

---

<sup>10</sup> Rückführend auf Vygotskys Theorie der *Zone of Proximal Development* (1962) meint die Idee des *Scaffolding* die Bereitstellung eines „Gerüsts“ zur Unterstützung der fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit der SuS (Klewitz 15).

realitätskonform erwiesen. So betonen Seidel und Reiss zurecht: „Je nach Lehr-Lern-Kultur herrschen unterschiedliche Vorstellungen von >gutem< Unterricht und der Rolle von Lehrenden und Lernenden in diesem Kontext“ (272). Die Konzeption des Deutschunterrichts an der  ist grundsätzlich den Anforderungen der Abschlussprüfungen (*Leaving Certificate*) adaptiert, welche vordergründig sprachliche Reproduktions- und Übersetzungsfertigkeiten der Fremdsprachenlernenden (z.B. von stark standardisierten Dialogen) einfordern. Kongruent zu diesen Anforderungen stehen damit primär die Förderung von Prozessen des imitativen und grammatischem Übersetzens (Roche 331) im Vordergrund. Dadurch wurde das Einbringen authentischen Sprachmaterials oder interaktiver, sprachhandlungsorientierter Methoden von den Deutschlehrkräften häufig bewusst abgelehnt bzw. als lernüberfordernd eingestuft. Dennoch war gerade die Auseinandersetzung mit einem unterschiedlichen Schulsystem sehr bereichernd und lehrreich, um multiperspektivische Einblicke in die Konzeption eines Fremdsprachenunterrichts zu erhalten.

Darüber hinaus habe ich durch die freiwillige Teilnahme an den von dem Goethe-Institut initiierten irisch-nationalen, schulübergreifenden Deutsch-Debattierwettbewerb, in dem ich gelegentlich als „Schiedsrichterin“ tätig war, wertvolle Erfahrungen (z.B. hinsichtlich der mündlichen Sprachbewertung) und multiple Eindrücke von den fremdsprachlichen Leistungsniveaus anderer Deutschklassen sammeln können. Durch den Austausch mit Deutschfachkräften anderer Sekundarschulen konnte ich somit multiperspektivische Lehr- und Lernerfahrungen im Rahmen des DaF-Unterrichts einholen und diese u.a. auch als Anregungen für projektorientiertes Lernen (z.B. die Teilnahme am Debattier- oder Essay-Wettbewerb) für den Deutschunterricht der  nutzen bzw. vorschlagen.

Insgesamt hat mich der *Teaching Assistant* Aufenthalt somit um wesentliche interkulturelle sowie pädagogische Erfahrungen bereichert, die mir persönlich sowohl bereits erworbene Kompetenzen und Fähigkeiten als auch noch bestehende Unsicherheiten und didaktisch-methodische Verbesserungsansätze in der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen bewusst machten. Im konstanten Austausch mit englischen Muttersprachler:innen konnte ich nicht zuletzt auch meine eigenen fremdsprachliche kommunikative Kompetenz, insbesondere hinsichtlich des intuitiven, flüssigen Sprechens und der Adaption authentischer idiomatischer Phrasen, deutlich verbessern. Die sehr positiven Rückmeldungen seitens der Deutschlernenden und der Lehrkräfte haben mich zudem rückblickend motiviert, die aufgebauten interkulturellen Beziehungen aufrechtzuerhalten und die Deutschklassen auch weiterhin (u.a. über die Verwaltung einer schulinternen *Instagram*-Lernpage) mittels sprachlich-kultureller Einblicke aus Deutschland zu unterstützen.

#### 4. Bibliographie

Aarts, Bas. *English Syntax and Argumentation*. 4. Aufl., Palgrave, 2013.

An Roinn Oideachais agus Scileanna. *Junior Cycle Modern Foreign Languages*. National Council for Curriculum and Assessment (NCCA), curaclam ar line. curriculum online, <https://www.curriculumonline.ie/Junior-cycle/Junior-Cycle-Subjects/Modern-Foreign-Languages/>. Zugriff: 15 März 2021.

———. „Junior Cycle German.” [REDACTED] Zugriff: 13 März 2021.

———. „Leaving Certificate Programme.” [REDACTED] [REDACTED] Zugriff: 9 März 2021.

———. „School Information.“ [REDACTED] Zugriff 9. März 2021.

Barkowski, Hans, et al. *Deutsch als fremde Sprache*. Klett, 2017.

Borja, et al. „Differentiating Instruction for EFL Learners.” *International Journal of Humanities and Social Science*, Band 1, Nr. 8(1), 2015, S. 30-36.

Brinitzer, Michaela, et. al. *DaF unterrichten: Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 2. Aufl., Klett, 2016.

Buchwald-Wargenau, Isabel. *Die doppelten Perfektbildungen im Deutschen: Eine diachrone Untersuchung*. De Gruyter, 2012.

Citizens Information Board. „Overview of the Irish education system.” *Citizens Information*, [www.citizensinformation.ie/en/education/the\\_irish\\_education\\_system/overview\\_of\\_the\\_irish\\_education\\_system.html#](http://www.citizensinformation.ie/en/education/the_irish_education_system/overview_of_the_irish_education_system.html#). Zugriff: 15 März 2021.

Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press, 2001.

Dahl, Östen. „Das Tempussystem des Deutschen im typologischen Vergleich.“ *Deutsch – Typologisch*, Ewald Lang and Gisela Zifonun (Hrsg.), De Gruyter, 1996, S. 359-68, <https://doi.org/10.1515/9783110622522>. Zugriff: 22 März 2021.

Decke-Cornill, Helene, und Lutz Küster. *Fremdsprachendidaktik*. 3. Aufl., Narr Francke Attempo Verlag, 2015.

- Department of Education and Skills. *Framework for Junior Cycle 2015*. National Council for Curriculum and Assessment (NCCA), <https://ncca.ie/en/resources/framework-for-junior-cycle-2015-2/>. Zugriff: 23 März 2021.
- Eller-Wildfeuer, Nicole. „Sprache untersuchen und reflektieren.“ *Sprachendidaktik: Eine Ein- und Weiterführung zur Erst- und Zweitsprachendidaktik des Deutschen*, Johannes Wild und Alfred Wildfeuer, Narr Francke Attempto Verlag, 2019, S. 47-79.
- Gnutzmann, Claus. „Sprachliche Strukturen und Grammatik.“ *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hrsg.), Klett, 2010, S. 111-15.
- Graefen, Gabriele, und Martina Liedke-Göbel. *Germanistische Sprachwissenschaft: Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache*. 3. Aufl., Narr Francke Attempto Verlag, 2020.
- Hallet, Wolfgang. „Mehrsprachiges Lernen im Fremdsprachenunterricht: Ebenen und Arten des sprachenvernetzenden Lernens.“ *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik: Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag*, Sabine Hoffmann und Antje Stork (Hrsg.), Narr Francke Attempto Verlag, 2015, S. 33-44.
- Henning, Mathilde. *Tempus und Temporalität in geschriebenen und gesprochenen Texten*. Max Niemeyer Verlag, 2000.
- Horstmann, Sabine, et al. *Einführung in die Linguistik für DaF/DaZ*. Ferdinand Schöningh, 2020.
- Jank, Werner, und Hilbert Meyer. *Didaktische Modelle*. Cornelsen Scriptor, 2002.
- Kieweg, Werner. „Übungsformen.“ *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hrsg.), Klett, 2010, S. 182-86.
- Klages, Hana, und Giulio Pagonis (Hrsg.). *Linguistisch Fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik. Grundlagen, Konzepte, Desiderate*. De Gruyter, 2015.
- Klewitz, Bernd. *Scaffolding im Fremdsprachenunterricht: Unterrichtseinheiten Englisch für authentisches Lernen*. Narr Francke Attempto Verlag, 2017.
- Krashen, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice Hall International, 1987.
- Leaving Certificate German. „The Leaving Certificate. German Syllabus.“ *An Roinn Oideachais. Department of Education*, [www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Curriculum-and-Syllabus/Senior-Cycle-/Syllabuses-and-Guidelines/?page-Number=3](http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Curriculum-and-Syllabus/Senior-Cycle-/Syllabuses-and-Guidelines/?page-Number=3). Zugriff: 5. März 2021.
- Meyer, Hilbert. *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. 10. Auflage, Cornelsen, 2014.

- Pahlow, Heike, et al. *Französische Grammatik: einfach, kompakt und übersichtlich*. Lingo4you, 2015.
- Riemer, Claudia. „Da war doch mal was – Lernerorientierung! Wissen wir bereits genug über die Lernenden und Lehrenden?“ *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik: Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag*, Sabine Hoffmann (Hrsg.), Narr Francke Attempto Verlag, 2015, S. 169-78.
- Roche, Jörg. *Fremdsprachenerwerb: Fremdsprachendidaktik*. 4. überarb. u. erw. Aufl., Narr Francke Attempto Verlag, 2020.
- Seidel, Tina, und Kristina Reiss. „Lerngelegenheiten im Unterricht.“ *Pädagogische Psychologie*, Tina und Andreas Krapp (Hrsg.), 6. überarb. Aufl., Beltz Verlag, 2014, S. 253-75.
- Thaler, Engelbert. *Englisch unterrichten: Grundlagen – Kompetenzen – Methoden*. Cornelsen, 2018.
- Triulzi, Marco, et al. „Mehrsprachigkeit als Bildungspotenzial.“ *DaZ-Unterricht an Schulen: Didaktische Grundlagen und methodische Zugänge*, Janek Scholz et al. (Hrsg.), Peter Lang, 2020, S. 103-126.
- Wild, Johannes, und Anita Schilcher. „Texte verfassen.“ *Sprachendidaktik: Eine Ein- und Weiterführung zur Erst- und Zweitsprachendidaktik des Deutschen*, Johannes Wild und Alfred Wildfeuer (Hrsg.), Narr Francke Attempto Verlag, 2019, S. 157-89.

## 5. Anhang<sup>11</sup>

A1 Tabellarischer Unterrichtsverlaufsplan

A2 Kommentierter Sitzplan

A3 Antizipiertes Tafelbild „Aktivitäten in Köln“ (Mindmap)

A4 Antizipiertes Tafelbild „Das Perfekt“ (grammatische Wiederholung)

A5 Arbeitsblatt „Meine Zeit in Köln“ 1 (Material der Erarbeitungsphase)

A6 Arbeitsblatt „Meine Zeit in Köln“ 2 (Material der Vertiefungsphase)

A7 Arbeitsblatt „Mein Tagesablauf“ (Strukturierungs- und Formulierungshilfe)

---

<sup>11</sup> Die hier aufgeführten Materialien sind im Rahmen der Tätigkeiten als Fremdsprachenassistentin eigenständig konzipiert worden. Leider können konkrete Schüler:innen-Ergebnisse aus der durchgeführten Unterrichtsstunde aufgrund der frühzeitigen, Covid-19-pandemiebedingten Heimreise nach Deutschland und den durch die andauernden Schulschließungen in Irland bedingten fehlenden Materialzugriff nicht aufgeführt werden.

## A1 Tabellarischer Unterrichtsverlaufsplan<sup>12</sup>

Fachlehrerin: [REDACTED]

Lerngruppe: *Second Year German*

Datum; Uhrzeit: [REDACTED]

Ort: [REDACTED]

Thema der Unterrichtsstunde: Besprechung der Erlebnisse der SuS in Köln und Konsolidierung des Perfekts

Zeit	Phase	Aktivitäten der Lehrkraft (L)	Aktivitäten der Schüler:innen (SuS)	Sozialform	Medien
5'	Routinierter Einstieg / Warm-up	<p>L begrüßt SuS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- notiert „Kölle Alaaf“ als <i>German Phrase of the Day</i> an dem linken Tafel Flügel, erkundigt sich bei den SuS nach dessen Bedeutung</li> </ul>	<p>SuS erläutern unter Rückgriff auf ihr Vorwissen und ihre Erfahrungen in Köln die Bedeutung des Satzes im Kontext des Kölner Karnevals</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- nehmen diesen schriftlich in ihr Portfolio auf</li> </ul>	UG	Tafel  Portfolios der SuS
10'	Thematischer Einstieg / Platteaubildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- „setzt an die Erlebnisse der SuS in Köln thematisch an; skizziert eine Mindmap zur Sammlung von „Aktivitäten in Köln“</li> <li>- gibt mündlich zwei Tätigkeitsbeispiele vor (<i>den Dom besichtigen / ins Kino gehen</i>)</li> <li>- AA: „<i>Based on your experiences, write down some activities that you can do in Cologne in German!</i>“</li> <li>- moderiert Beiträge der SuS, bittet Sm10 die Verschriftlichung an der Tafel zu übernehmen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- brainstormen über Tätigkeiten und verschriftlichen diese; greifen dabei ggf. auf ihre Vokabellisten zurück</li> <li>- SuS nennen Beiträge; Sm10 übernimmt die Verschriftlichung der SuS-Beiträge an der Tafel</li> </ul>	UG  EA  UG	Tafel  Unterlagen der SuS (Vokabelliste)  Tafelbild (A3)

<sup>12</sup> Abkürzungsverzeichnis: AA = Arbeitsauftrag; EA = Einzelarbeit; PA = Partnerarbeit; TPS = Think-Pair-Share; UG = Unterrichtsgespräch

10'	Gelenkstelle mit Sicherung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grammatische Wiederholung der Grundstruktur des Perfekts: <i>“Which time do we need when talking about our past experiences in German?”</i></li> <li>- verschriftlicht korrekte SuS-Antwort als Titel an der Tafel (s. A4) und bittet die SuS: <i>“Alone or together with your partners, quickly revise the structure of the Perfect tense in German.”</i></li> <li>- notiert Grundstruktur des Perfekts an der Tafel; bittet die SuS die zwei Beispielaktivitäten (s.o.) in das Perfekt zu transformieren</li> <li>- notiert die Beispiele und hebt die Verbformen entsprechend farbig hervor.</li> <li>- erkundigt sich bei den SuS, wie das <i>Present Perfect</i> (bzw. bei Sw3, wie das <i>Passé Composé</i>) gebildet wird; notiert jeweils einen Beispielsatz an der Tafel und bittet die SuS, die Perfektbildung des Deutschen mit der des Englischen/Französischen zu kontrastieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nennen das Perfekt als eine passende Zeitform des Deutschen, um über Vergangenes zu sprechen</li> <li>- schauen individuell in ihren Unterlagen nach und tauschen sich nach Bedarf mit ihren Sitznachbar:innen aus</li> <li>- nennen syntaktischen Aufbau des deutschen Perfekts, den Unterschied zwischen der Verwendung der Hilfsverben und geben zwei Beispielsätze: <i>Ich habe den Dom besichtigt / Ich bin ins Kino gegangen</i></li> <li>- kontrastieren die Bildung des deutschen Perfekts mit ihren Erstsprachen und erkennen die unterschiedliche Position des Partizip II im Deutschen</li> </ul>	UG  EA / TPS  UG	Unterlagen der SuS (Portfolio)  Tafelbild (A4) Farbige Kreide
8'	Erarbeitung (Übung)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- verteilt AB, klärt gemeinsam mit den SuS die Aufgabenstellung und mögliche Fragen</li> <li>- beobachtet Austausch der SuS, hilft ggf. einzelnen SuS, sich zusammenzufinden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bewegen sich im Klassenraum; befragen mindestens 3 Personen: <i>„Was hast du in Köln gemacht?“</i> und verschriftlichen parallel die Antworten ihres Gegenübers auf dem AB</li> </ul>	PA:  <i>Wimmeln</i>	AB (A5)
7'	Sicherung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bittet einzelne SuS, einen ihrer Gesprächspartner:innen zu nennen und mündlich zu wiederholen, was er/sie in Köln gemacht hat</li> <li>- sichert potenziell fehlerhafte Aussagen exemplarisch an der Tafel, bittet die SuS,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- einzelne SuS lesen ihre Antworten vor</li> <li>- gleichen ggf. ihre notierten Antworten ab</li> <li>- Mitschüler:innen überprüfen die notierten Beiträge und korrigieren diese</li> </ul>	UG	AB (A5)  ggf. Tafel

		diese auf grammatische Richtigkeit zu überprüfen und korrigiert entsprechend.	mündlich; der*die Vortragende korrigiert seine Antwort schriftlich.		
5 <sup>+</sup>	Gelenkstelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- erklärt den AA auf Deutsch; verteilt das AB und bespricht dieses mit den SuS und klärt Verständnisfragen bezüglich der Aufgabenstellung und des Arbeitsablaufs</li> <li>- weist die SuS im Sinne der Vorentlastung auf die Besonderheiten des deutschen Satzbaus hin (s. A6, Kasten)</li> <li>- verweist auf Formulierungshilfen hin, die die SuS bereits in ihren Unterlagen vorliegen haben (A7):  <i>“Remember from one of our last sessions (“Mein Tagesablauf”) to use these helpful phrases to structure your texts and to make them more consistent.”</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hören zu, lesen sich das Arbeitsblatt durch und stellen ggf. Verständnisfragen</li> </ul>	UG	AB (A6) AB (A7) (Unterlagen der SuS)
20 <sup>+</sup>	Vertiefung (Anwendung)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- steht den SuS während ihrer Schreibprozesse beratend / unterstützend zur Verfügung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- verfassen einen schriftlichen Text über einen erlebten Tag in Köln</li> <li>- <u>Differenzierung</u>: Schnellere SuS können ihre Ergebnisse einander (bzw. der Lehrkraft) vortragen oder ihren Mitschüler:innen helfen</li> </ul>	Wahlweise: EA/PA	AB (A6, A7) Wörterbücher
10 <sup>+</sup>	Sicherung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- moderiert die Präsentationen und gibt anschließend ein kurzes Feedback (<i>language focus</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- stellen einzeln oder paarweise ihre Dialoge / Tagebucheinträge mündlich vor</li> </ul>	UG	Schriftliche Notizen der SuS
5 <sup>+</sup>	Abschluss und Hausaufgabe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- erklärt Hausaufgabe (Erstellen eines Plakates über den Austausch; Einbindung der Arbeitsergebnisse der Stunde möglich)</li> <li>- klärt Fragen; stellt sicher, dass die Hausaufgaben notiert werden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- notieren sich die Hausaufgabe</li> <li>- nutzen die Arbeitsergebnisse der heutigen Sitzung, um ein Plakat (DINA3) über ihren Austausch (inkl. Bilder) zu gestalten</li> </ul>	UG	

## A2 Kommentierter Sitzplan

Sw = Schülerin (weiblich)

Sm = Schüler (männlich)

Quantität / Qualität

++/+/0/-/-

Tafel

Pult

Sw1 --/0		
Sw2 + / +		
Sw3 + / 0	Sm2 - / +	Sm1 + / 0
Sw4 0 / -		
Sw5 + / +	Sm3 0 / - -	Sm4 + / + +

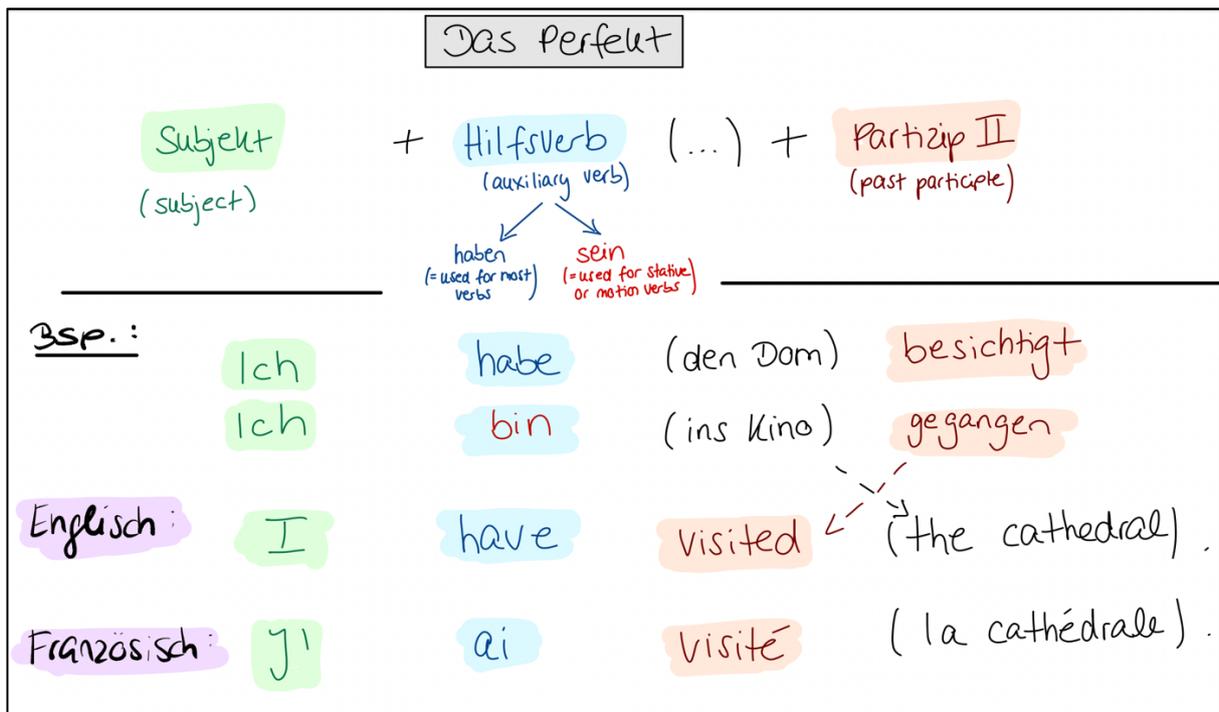
Sm5 + / 0	Sm6 0 / 0
Sw6 - / -	Sw7 + / + +

		Sm7 + / + +
		Sm8 + / 0
		Sw8 0 / 0
	Sw10 - / - -	Sw9 + / +
		Sm9 0 / 0
Sw12 + / + 0	Sw11 - / 0	Sm10 + / + +

### A3 Antizipiertes Tafelbild „Aktivitäten in Köln“ (Mindmap)



### A4 Antizipiertes Tafelbild „Das Perfekt“ (grammatische Wiederholung)



## A5 Arbeitsblatt „Meine Zeit in Köln“ 1 (Material der Erarbeitungsphase)

Second Year German



### Meine Zeit in Köln

Was hast du in Köln gemacht?



Beispiele:

- (1) Ich **habe** den Kölner Dom **besichtigt**.
- (2) Ich **bin** mit meiner Gastfamilie ins Kino **gegangen**.



#### Aufgabe (Task):

Ask at least 3 of your classmates about what they did in Cologne and list their answers in the table below. // Frage mindestens drei Mitschüler oder Mitschülerinnen, was sie in Köln gemacht haben und notiere ihre Antworten in der Tabelle.

Name	Erlebnisse in Köln [experiences in Cologne]
<i>Eoin</i>	Er <b>ist</b> shoppen <b>gegangen</b> .

## Meine Zeit in Köln

### Aufgabe (Task):

Write a short text in the perfect tense in which you describe the activities you did during one specific day (e.g. your favourite day) of your stay in Cologne.

- (1) You can either work collaboratively with a partner on a dialogue OR
- (2) you can work by yourself on a diary entry.

→ Be prepared to present your results in class! ☺



**Hinweis (hint):** Try to structure your text by using introductory phrases

*(Zuerst, dann, danach, zum Schluss, ...)*

### Remember to be careful with German word order!

In main clauses, the **subject** is usually in the first and the **verb** in the second position. But when starting the sentence with a time phrase (or anything other than the subject), we have to **swap** the **verb** and **subject** around!

Zum Beispiel (for example):

Ich bin mit der Straßenbahn gefahren



Am Nachmittag **bin ich** mit der Straßenbahn gefahren. = RICHTIG ☺



Am Nachmittag **ich bin** mit der Straßenbahn gefahren. = FALSCH ☹



## A7 Arbeitsblatt „Mein Tagesablauf“ (Strukturierungs- und Formulierungshilfe)

Second Year German



### Mein Tagesablauf



Hallo! Ich heiße Tom. Morgens stehe ich um 8 Uhr auf. Dann frühstücke ich mit meiner Familie. Anschließend laufe ich um 8:30 Uhr zum Bus, weil die Schule um 9 Uhr beginnt. Mittags komme ich wieder nach Hause und mache meine Hausaufgaben. Am Nachmittag treffe ich mich mit meinen Freunden und wir spielen Hockey. Hockey ist mein Lieblingssport! Um 18 Uhr gehe ich wieder nach Hause, denn dann gibt es Abendessen. Später am Abend schaue ich einen Film und gehe dann früh ins Bett. Alles in allem habe ich immer sehr viel Spaß! Nun zu dir: Wie sieht dein Tagesablauf aus?

→ Your turn! Write a short text about your daily routine.

The following introductory phrases might help you to structure your text:

Deutsch	Englisch
Am Morgen / morgens	in the morning
Am Mittag / mittags	at noon
Am Nachmittag / nachmittags	in the afternoon
Am Abend / abends	in the evening
Zuerst / Erstens	firstly
Zweitens	secondly
Dann	then
Danach	afterwards
Anschließend	subsequently
Außerdem	additionally / in addition
Desweiteren	furthermore
Darüber hinaus	moreover
Spter	later on
Schlielich	finally
Letztendlich	eventually
Zum Schluss	in the end
Alles in allem	all in all
Zusammengefasst	in summary

## 6. Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich,

Vorname, Name: 

dass ich die anliegende Arbeit

Studienfach, Prüfende\*r: Englisch, 

Titel der Arbeit: Fachpraktikumsbericht TA

selbst angefertigt und alle für die Arbeit verwendeten Quellen und Hilfsmittel in der Arbeit vollständig angegeben habe.

Ich habe die beigefügte Arbeit noch nicht zum Erwerb eines anderen Leistungsnachweises eingereicht.

Mit der Übermittlung meiner Arbeit auch an externe Dienste zur Plagiatsprüfung durch Plagiatssoftware erkläre ich mich einverstanden (bitte unten ankreuzen).

Ja

Nein

Hannover, 

Ort, Datum



Unterschrift