

FPB – Beispiel eines Unterrichtsentwurfs
→ Planen und führen Sie eine 45' Unterrichtsstunde durch ←

1. Einleitung

- Allgemeines **KURZprofil** der Schule unter besonderer Berücksichtigung **englischfachschaftsbezogener Aspekte** sowie, falls relevant, Nennung äußerer Bedingungen wie soziales / kommunales Umfeld.
- Nennung von **messbaren Erwartungen / Zielen** an das Fachpraktikum Englisch

2. Unterrichtsentwurf

2.1 Bedingungen

2.1.1 Unterrichtszusammenhang

Das Lehrwerk English G21 A2 (Schwarz, 2007) wurde mit der letzten Unit, *A trip to Bath*, abgeschlossen. Die Lehrwerksprotagonisten machen einen Klassenausflug nach *Bath*. Die SuS' haben sich durch globale und detaillierte Hör- und Leseverstehensstrategien Wissen über die Sehenswürdigkeiten in Bath erschlossen und diese versprachlicht. In den jeweiligen Kontexten wurden dann zunächst kommunikativ sprachliche Mittel vornehmlich induktiv (vgl. Gehring, 2015) eingeführt und konsolidiert (u.a. Wortschatz der Unit 6, *irregular verbs*, *contact clauses*, *past progressive*). Alle lehrwerksimmanenten relevanten Themen und Kompetenzen wurden behandelt, um dann lehrwerksunabhängig auf die Kompetenz ‚Sprechen‘ zu fokussieren. Hier lag der Schwerpunkt auf *having a conversation*. In der heutigen Stunde sollen diese Fähigkeiten und Fertigkeiten auf *giving directions / Wegbeschreibungen* in einer vertrauten Umgebung transferiert bzw. erweitert werden. Im Anschluss soll komplexeres Kartenmaterial bearbeitet und die Wegbeschreibung mit öffentlichen Verkehrsmitteln eingeführt und gefestigt werden.

Datum	Thema	Kompetenzschwerpunkt / inhaltlicher Ertrag
		→ <i>Anstatt eines pointierten Fließtextes, bietet sich eine prägnante Tabelle zur Unterrichtszusammenhangsdarstellung an.</i>

2.1.2 Lerngruppe

Die Lerngruppe 6xx setzt sich aus 14 Schülerinnen und 16 Schülern zusammen.¹ Die 11- bis 12-jährigen SuS' befinden sich entwicklungspsychologisch in der Phase der späten Kindheit. Entsprechend basieren ihre Wahrnehmung und ihr Denken eher auf konkreten Anschauungsgrundlagen und weniger auf Abstrahierungen (vgl. Schneider

¹ Im Folgenden als SuS' abgekürzt. Eine Schülerin, M., befindet sich zurzeit in tagesstationärer Behandlung. Eine schulische Wiedereingliederungsmaßnahme findet derzeit in unregelmäßigen Abständen stundenweise statt.

& Lindenberger, 2012). Die SuS' sind dem Fach Englisch gegenüber positiv eingestellt, was sich durch ihr lebhaftes Interesse und ihre rege Unterrichtsbeteiligung feststellen lässt. Generell agiert die Lerngruppe im Unterrichtsgeschehen miteinander und mir als Lehrperson gegenüber respektvoll, kooperativ und funktional kommunikativ. Die 6xx ist mit dem Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit (vgl. Butzkamm, 1998:46; NKC, 2015:9) durch Rituale und Verbindlichkeiten² vertraut und scheut sich i.d.R. nicht, in der Zielsprache vor dem Prinzip der funktionalen Fehlertoleranz (*message before accuracy*) (vgl. NKC, 2015:10) zu kommunizieren. Gemäß der Skalierung des Europarates im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen kann die Lerngruppe in der Kompetenzstufe A1+ (*Breakthrough*) verortet werden. Hinsichtlich rezeptiver und produktiver Fähig- und Fertigkeiten ist die Lerngruppe als leistungsheterogen zu beschreiben. So können die SuS' auf unterschiedlichem Niveau „[...] Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen [...] [und sich entsprechend] in einfachen routinemäßigen Situationen [über vertraute und geläufige Dinge mit einfachen Worten und Wendungen] verständigen.“ (GER, 2001:35). Neben dem sehr breit aufgestellten, soliden Leistungsmittelfeld sind als besonders leistungsstarke SuS' im sprachrezeptiven und -produktiven Bereich D., J., J., M., M. und T. zu nennen. Eher leistungsschwach sind A., F., G., M. und M.³ Ursachen dieser Leistungsheterogenität sind u.a. in der Abhängigkeit anlagebedingter und erworbener Dispositionen (z.B. hat F. ADHS) auf allen kognitiven und affektiven Ebenen (z.B. fühlt sich A. nicht klassenzugehörig), der unterschiedlichen Lerntypenpräferenzen, den fremdsprachlichen Verarbeitungsmechanismen oder dem individuellen Lerntempo (z.B. bei M.) zu verorten (vgl. Rautenhaus 1998:86). Dies findet in den didaktischen und methodischen Ansätzen der Stunde Berücksichtigung (vgl. 2.2.). Bisher haben die SuS' folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben, die für die heutige Unterrichtsstunde relevant sein können; sie können

- ... Bilder versprachlichen und situativ deuten sowie einfache Dialoge zu bekannten Themen unter Wahrung der Konversationskonventionen planen, durchführen und sich dies betreffend kriteriengeleitet Feedback geben
- ... auf sprachliche Mittel wie Begrüßungs-, Höflichkeits- und Verabschiedungsphrasen oder Stadtvokabular (Wortschatz) und das *simple present* sowie ggf. Imperative (Grammatik) zurückgreifen

² SuS' eröffnen die Stunden mittels Stundeneröffnungskarten eigenständig, nehmen die Regeln (*class commandments*) ernst, und akzeptieren bei dreimaligem Gebrauch der Muttersprache eine kleine Zusatzaufgabe (*yellow card*). Diese Verbindlichkeiten helfen auf Regelverstöße und/oder auf Unterrichtsstörungen einiger SuS' verbindlich und berechenbar zu reagieren.

³ Vgl. Sitzplan im Anhang. Anzumerken ist, dass sowohl G. als auch M. infolge der anstehenden Nichtversetzung zum kommenden Schuljahr die Schulform wechseln werden und M. durch ihre krankheitsbedingte, langfristige Absenz den 6. Jahrgang wiederholen wird. Diese SuS' resignieren und dementsprechend ist deren Beteiligung sehr motivationsschwach.

- ... konstruktiv in der Zielsprache unter einer konkreten Aufgabenstellung und bekannten Methode kooperativ arbeiten.

2.2 Entscheidungen

2.2.1 Didaktische Analyse

2.2.1.1 Legitimation

Das primäre Ziel des Englischunterrichts ist die sprachliche und interkulturelle Handlungsfähigkeit (vgl. NKM, 2015:7) vor dem Primat des Mündlichen (vgl. Haß, 2009: 96). Die SuS' sollen sich am Ende vom Schuljahrgang 6 „[...] auf einfache Art verständigen [und] Grundinformationen geben und erfragen [können], sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um vertraute Themen handel[t].“ (NKM, 2015:16). Dies betreffend sind Wegbeschreibungen im schulinternen Curriculum lehrwerksimmanent in der Unit 6 unter der Kompetenz „Sprechen“ verankert (vgl. schulinternes Curriculum im Anhang). Diese **Fachrelevanz**⁴ spiegelt sich in einer **Schülerrelevanz** wider: Durch Urlaube oder den Kontakt zu Austauschschülern sowie internationalen Besuchern der Messestadt Hannover haben die SuS' vermutlich bereits selbst Erfahrungswerte sammeln können, sich nach einem Weg zu erkundigen oder Auskunft zu erteilen. Das Thema Wegbeschreibung kann also als realitätsnah und schülerbedeutsam hinsichtlich einer **Gegenwarts-** und **Zukunftsbedeutung** bezeichnet werden. Ungeachtet der technischen Möglichkeiten der Navigation ist das Erfragen und Geben einer Auskunft Teil einer gesellschaftlichen Diskursfähigkeit und darüber hinaus eine Möglichkeit, mit Menschen anderer Kulturkreise in kommunikativen Kontakt zu kommen und Gastfreundschaft zu zeigen. Folglich wohnt dem Thema ‚Wegbeschreibung‘ ebenso eine **Gesellschaftsrelevanz** inne.

2.2.1.2 Sachanalyse

In Realsituationen erfolgen Wegbeschreibungen in kurzen Dialogen, die sich Strategien wie *friendly initiating a conversation, turn-taking, active listening, responding, paraphrasing* bzw. *repairing and saying goodbye* bedienen (vgl. Gehring, 2015:247; Grieser-Kindel et al., 2016:196; NKM, 2015:18). Im Regelfall haben Sprechpartner, die eine Wegauskunft geben, einen deutlich erhöhten Sprechanteil, obgleich die Wegbeschreibung i.d.R. knapp, pointiert und so verstehbar angegeben wird. Wegbeschreibungen wirken zwar weniger kompliziert, jedoch bedarf es hierfür der Kenntnis sprachlicher Mittel im Bereich des Wortschatzes wie *directional phrases, directional prepositions* (vgl. *language support* im Anhang), *connectives to indicate order* (z.B. *first, then, after that*), aber auch einem angemessenen Vokabular zu hilfreichen Stadtgebäudeorientierungspunkten (z.B. *bakery, restaurant, cafe, supermarket, shop*) und der Beherrschung des *simple present* einschließlich der Imperativform. Darüber hinaus müssen die Gesprächspartner folgende

⁴ An dieser Stelle könnte auch ein fächerübergreifender und/oder -verbindender Aspekt zu dem Fach Erdkunde gezogen werden. Dies ist allerdings dysfunktional, da eher die Wegbeschreibung durch sprachliche Mittel (*directional phrases*) und nicht eine Kartenlesekompetenz akzentuiert wird.

Sprechprozesse durchlaufen: *conceptualization* (Planung der Mitteilung, Rückgriff auf Vorwissen und Schemata), *formulation* (Mitteilung formulieren, sequenzieren), *articulation* (mündliche und phonologisch angemessene Artikulation vorbereiten) und *self-monitoring* (Überprüfung der Mitteilung, ggf. Korrektur) (vgl. Thaler, 2012:181). Hierbei sind die Zieldimensionen *fluency* (Sprachflüssigkeit), *accuracy* (linguistische Korrektheit), *complexity* (sprachliche Komplexität) und *appropriacy* (situativ-pragmatische Angemessenheit) zu beachten.

2.2.1.3 Transformation

Im Rahmen der Aneignung und Verwendung der sprachlichen Mittel (*directional phrases*) sollen in der heutigen Stunde leistungsschwächere SuS' gefördert und leistungsstärkere SuS' durch unterschiedliche Schwierigkeitsgrade und Hilfestellungen gefordert werden (vgl. 2.2.2.2 & Anhang). Der zentrale Lernfortschritt ist, dass alle SuS eine Wegbeschreibung von der Schulaußenstelle zu der Hauptstelle unter Verwendung der *directional phrases* adäquat versprachlichen können. Der **Schwerpunkt** der heutigen Stunde liegt nicht auf der dialogischen Interaktion, sondern auf der mündlich-monologischen Produktion einer inhalts-/mitteilungsbezogenen Wegbeschreibung (*message-oriented speaking*) von der Schulaußenstelle zum Hauptgebäude unter Wahrung o.g. sprachlicher Mittel, da eine dialogische Wegbeschreibung für die SuS' zu komplex ist und das Erfragen eines Weges für die SuS' weniger kompliziert sein dürfte als dessen selbstständige Beschreibung (**didaktische Reduktion**). Durch eine realitätsnahe Situation, die lokal vertraute Umgebung sowie die didaktisierte Umgebungskarte (vgl. Anhang) wird eine konkrete Anschauungsgrundlage sowie eine lernerne Exemplarität geschaffen (vgl. 2.1.2). Die Dimensionen *accuracy* und *complexity* werden zu Gunsten einer flüssigen und fremdsprachlich angemessenen Wegbeschreibung weniger stark berücksichtigt.

Um den zentralen Lernfortschritt zu erreichen, werden die SuS' zunächst mit einer Alltagssituation in einem ihnen vertrauten Setting konfrontiert, nämlich dem Bild einer orientierungslosen Person vor ihrer Schule. Dieser niedrighwellige Zugang ermöglicht eine kontextuelle Aktivierung der SuS'. Der suggestive Aufforderungscharakter des Bildes lässt die SuS' eine sprachliche Handlungsnotwendigkeit zur Hilfestellung erkennen und sie knüpfen reaktivierend an ihr Vor- und Weltwissen sowie an ihr vorhandenes Sprachrepertoire an. Impulsgelenkt stellen die SuS' fest, dass ihnen sprachliche Mittel für die dargebotene Situation fehlen (*directional phrases*) und sie verstehen die Notwendigkeit, sich diese anzueignen. Die *directional phrases* werden lerngruppenwirksam (vgl. 2.1.2) visualisierend, instruktiv und mehrkanalig gemäß dem *total physical response approach* eingeführt (vgl. Thaler, 2012:151). Hierbei sehen, hören,

imitieren und sprechen die SuS' die *directional phrases*.⁵ In der anschließenden prä-kommunikativen Übung verwenden die SuS' die *directional phrases* erstmalig, indem sie sich wechselseitig blind (vgl. 2.2.2.2 & Anhang) durch ein Labyrinth führen. Hierbei reproduzieren sie die sprachlichen Mittel, haben eine Kontrollinstanz durch die Skizzierung des Verlaufs und können sich ggf. selbst korrigieren. Neben der Konsolidierung der *directional phrases* üben die SuS' sich im Gebrauch der Imperative. Es bildet sich lernereigenständig ein erstes Lernplateau. Nachdem Anwendungssicherheit gewonnen worden ist, wenden die SuS' diese unter Rückgriff auf den vorgegebenen Kontext kommunikativ an, indem sie eine entsprechende Wegbeschreibung unter Zuhilfenahme der didaktisierten Karte (vgl. Anhang) generieren und so die *directional phrases* kontextuell anwenden, ggf. erweitern und in ihr vorhandenes Sprachrepertoire integrieren. Für leistungsschwächere SuS' vermag der Übergang von der Reproduktion hin zur situativen Anwendung schwierig sein (vgl. 2.1.2), sodass hier unterschiedliche gestufte Hilfen (vgl. Anhang) zur selbstständigen, bedarfsorientierten Nutzung angeboten werden. Die Angebote sind im Spannungsfeld instruierend – konstruierend angelegt. An dieser Stelle ist auch ein kooperatives Arbeiten sinnvoll, um sich einander ergänzend möglichen Schwierigkeiten zu stellen. So arbeiten die SuS' lerner- und lernorientiert, indem sie im Sinne positiver Abhängigkeiten auf individuelle Verantwortlichkeit, gegenseitige Unterstützung, angemessenen Einsatz sozialer Kompetenzen sowie Reflexion der Gruppenprozesse fokussieren und so ein größeres Bemühen um Leistung generieren (vgl. Johnson & Johnson, 2008: 16ff.). Inhaltlich und sprachlich sind qualitativ unterschiedlich komplexe Ergebnisse zu antizipieren. Eine weitere mögliche Lernbarriere vermag die Präsentation vor dem Plenum zu sein, sodass der Präsentation ein absichernder reziproker Austausch der Wegbeschreibungen vorgeschaltet wird. Durch rückmeldende Produktpräsentationswürdigung erfahren die SuS' konstruktive Wertschätzung. Als **didaktische Reserve** bietet sich eine Weiterarbeit mit dem didaktischen Kartenmaterial an, indem man weitere aspektorientierte Wegbeschreibungen generieren lässt, um so die Anwendung der *directional phrases* weiter sinnvoll und selbstgesteuert zu üben (z.B. *the easiest / the quickest / the safest / the shortest way to Seelhorststraße 8 or to other destinations...*).

2.2.2 Methodische Analyse

2.2.2.1 Steuerungsverhalten

Durch den ritualisierten, dezentralisierten Einstieg (vgl. 2.1.2) disziplinieren sich die Lerner eigenständig, kommen in der Zielsprache an haben eine erste Idee zu den Stundeninhalten. Durch den impulsgeleiteten **Einstieg** der Lehrkraft erkennen die

⁵ Alternativ hätte eine Einführung der *directional phrases* auch über einen *direction rap song* mittels TPR erfolgen können. Hiervon wurde abgesehen, weil zum einen die technischen Voraussetzungen (WLAN) fehlen und zum anderen der Rap zu humoristisch und in Teilen redundant sowie für den situativen Kontext nicht zielführend ist (vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=qHJ68WcVQD4>).

Lernenden eine Alltagssituation einer orientierungslosen Person und das Problem der nicht vorhandenen sprachlichen Mittel, um dieser adäquat zu begegnen. In der **Erarbeitungsphase I** werden diese sprachlichen Mittel (*directional phrases*) lehrerzentriert durch konkrete Anschauungsgrundlagen mittels *flashcards*, Bewegungsdemonstrationen und gleichzeitiger Verbalisierung dargeboten, sodass die Lernenden die Bedeutung und Aussprache der *directional phrases* internalisieren. Im Anschluss erfolgt spielerisch die lernerzentrierte Anwendung dieser *directional phrases* reziprok im kooperativen Tandem am konkreten Anschauungsmaterial des Labyrinths als prä-kommunikative Aufgabe, wobei die Lehrkraft bedarfsorientiert leistungsschwächere Lerner unterstützen kann (vgl. 2.1.2 u. Anhang). Lernerautonom können die SuS' ihre Leistung durch den unterschiedlichen Farbstiftverlauf durch das Labyrinth überprüfen. Die **Erarbeitungsphase II** beginnt mit einem lehrergelenkten Rückbezug zur präsentierten Alltagssituation des Einstiegs und die leistungs- bzw. binnendifferenzierte, dezentralisierte sowie individuelle Erarbeitung einer Wegbeschreibung. Hierbei stehen verschiedene Materialien, die Lernenden als *peers* sowie die Lehrkraft als Unterstützungsangebot zur Verfügung (vgl. Anhang). Die **Ergebnissicherung** erfolgt zentralisiert im Plenum, indem einzelne Lernende ihr Ergebnis der Wegbeschreibung präsentieren und von der Klasse sowie von der Lehrkraft ein kriteriengeleitetes Feedback (vgl. Anhang) erhalten. Insgesamt agiere ich als *learning facilitator*, der Lernprozesse in der lehrerzentrierten Einstiegsphase initiiert und bedarfsweise leistungsschwächere SuS' individuell in der lernerzentrierten Erarbeitungsphase unterstützt (vgl. 2.1.2) und vor dem Hintergrund der Fokussierung einer inhalts-/mitteilungsbezogenen Wegbeschreibung moderat Fehlerkorrektur betreibt, indem weniger Performanz- als vielmehr Kompetenzfehler dezent korrigiert werden (vgl. Thaler, 2012: 318).

2.2.2.2 Phasierung, Sozialformen, Handlungsmuster, Medien

Um die in 2.2 beschriebenen sprachlichen Mittel der Wegbeschreibung nebst Feedback lernwirksam zu gestalten, bietet sich als methodisches Planungsraster das CERP-Modell an, um den SuS' einen inhaltlich roten Faden transparent zu verdeutlichen (vgl. Gehring, 2015: 91f.). Der **Stundenanfang** beginnt mit dem der Lerngruppe vertrauten Stundenanfangsritual (vgl. 2.1.2). Die **Einstiegsphase** dient als Kontextualisierungsphase (*contextualization*), indem über den *Digital Presenter* das Bild einer orientierungslosen Person Anlass für eine sprachliche Handlungsnotwendigkeit aufzeigt und so zur Stundenthematik der Wegbeschreibung hinführt. In der **Erarbeitungsphase I** (*elaboration*) erfolgt die lehrerzentrierte, demonstrative Einführung der sprachlichen Mittel mittels *flashcards* (vgl. Anhang). Im Anschluss erfolgt schülerzentriert eine spielerisch-materialbasierte Übung mit hohem Aufforderungscharakter in kooperativer Tandemarbeit, indem sich die SuS' blind mit

dem Stift durch ein einfaches auf dem AB visualisiertes Labyrinth führen.⁶ Dabei fungiert die blinde Eigenvisualisierung über den Stift als eigenständige Kontrollinstanz. Die Arbeit im Tandem ist hier anderen Sozialformen vorzuziehen, um einen intensiven und gleichberechtigten Austausch zu ermöglichen. In der **Erarbeitungsphase II** (*elaboration*) verweilen die SuS' im Tandem, planen und üben ihren Wegbeschreibungsdialo g unter Rückgriff auf bestehende Wissensbestände im geschützten Raum mithilfe eines niveaudifferenzierten Arbeitsblatts. Zusätzlich wird sprachliche Unterstützung (*scaffolding*) angeboten (vgl. Anhang). Dieses Material ist übersichtlich, vermag aber für die SuS' in der Darstellung herausfordernd zu sein. Deshalb wird der Kern des *scaffolding* farbig hervorgehoben, sodass die anderen sprachlichen Mittel additiv für die leistungsstärkeren SuS' fungieren (vgl. ebd.). In der **Verarbeitungs- bzw. Ergebnissicherungsphase** (*processing*) demonstrieren die SuS' die produktive Verwendung der sprachlichen Mittel durch Vortrag im Plenum. Das Feedback erfolgt arbeitsteilig, indem sich eine Klassenseite auf den Inhalt und die andere auf die Sprache konzentriert; so ergibt sich eine leistbare und kriteriengeleitete Rückmeldung.

2.2.2.3 Ziele: Stundenziel, Teilziele

Die Schülerinnen und Schüler konsolidieren und erweitern ihre sprachlichen Mittel (*directional phrases*), indem sie eine sprachliche Handlungsnotwendigkeit einer Wegbeschreibung im situativen Kontext erkennen, ihr Sprachrepertoire u.a. zu Dialogkonventionen reaktivieren, sich sprachhandlungsorientiert die *directional phrases* aneignen (→ Minimalziel) und in Tandemarbeit eine sprachlich angemessene, inhalts- bzw. mitteilungsbezogene Wegbeschreibung produzieren sowie diese im Anschluss vorstellen und sich gegenseitig kriteriengeleitet Feedback geben (→ Maximalziel).

- Die SuS' können sich die *directional phrases* durch mehrkanalige, instruktive Darbietung aneignen, indem sie diese nachsprechen sowie nachahmen und sprachhandlungsorientiert im Rahmen des Labyrinthspiels anwenden (kognitive, psychomotorische Lernmöglichkeit → sprachliche Mittel, Wortschatz).
- Die SuS' können ihre Sprechkompetenz erweitern und/oder konsolidieren, indem sie eine sprachlich angemessene Wegbeschreibung von der Außenstelle zum Hauptgebäude der Sophienschule unter Rückgriff auf bereits vorhandenes sowie neu erworbenes Sprachrepertoire und ggf. binnendifferenzierender Mittel beschreiben (kognitive Lernmöglichkeit → kommunikative Kompetenz, Sprechen).

⁶ Alternativ wäre a.d.S. auch eine *information gap activity* möglich. Jedoch hat das Labyrinthspiel durch Augenbinden und sichtbare, positive Abhängigkeiten einen stärkeren, sprachhandlungsaktiven Aufforderungscharakter.

- Die SuS' können sich in interaktiven Kooperationsformen der Tandemarbeit weiter üben, indem sie gemeinsam zielführend und in der Fremdsprache produktorientiert agieren (affektiv, soziale Lernmöglichkeit → Methodenkompetenz, Lernstrategien und Arbeitstechniken).

2.2.3 Reflexion der Unterrichtsstunde

- Benennen Sie zu Beginn Ihrer Reflexion das gewählte methodische Vorgehen (s.u.)
- Reflektierte Betrachtung der intendierten / geplanten Unterrichtsstunde und dem realisierten / tatsächlichen Unterricht; was ist gelungen, was ist optimierungsbedürftig?
- Auf didaktische Prinzipien sowie literaturgestützte Bewertung der eigenen Unterrichtsplanung und Durchführung nebst ableitbaren und genannten Schlussfolgerungen
- Mögliche Vorgehensweisen:
 - Reflexion der Lernziele (wurden alle Ziele erreicht / nicht erreicht? Welche Gründe hat dies?)
 - Phasenorientierte, chronologische Stundenreflexion
 - Problemorientierte Reflexion der Stunde mit Fokus auf ausgewählte, verbesserungswürdige Aspekte
 - Mischform der o.g. Reflexionsarten.

3. Hospitationsbericht

- vgl. Hospitationsbericht (Webseite des Englischen Seminars)

4. Reflexion des Praktikums

- Gesamtreflexion des Fachpraktikums unter Einbeziehung der in der Einleitung formulierten **messbaren Erwartungen / Zielen – was nehmen Sie für sich mit?**

5. Bibliographie

Als Richtwert gelten mindestens sechs unterschiedliche Print-Quellen inklusive dem Niedersächsischen Kerncurriculum, dem verwendeten Englischunterrichtslehrwerk und Thaler (2012) als Grundlagenwerk. Orientieren Sie sich an der Basisliteratur Didaktik des Englischen sowie an der behandelten und empfohlenen Literatur aus Ihrem DidPA Seminar.

- BUTZMANN, W. (1998). Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens. In: Johannes-P. Timm, (Hg.), Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen.
- EUROPARAT. (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt. (nach erstmaliger Nennung zitiert als „GeR“)
- GEHRING, W. (2015). Praxis Planung Englischunterricht. Bad Heilbrunn: UTB.
- GRIESER-KINDEL, C., HENSELER, R. & MÖLLER, S. (Hrsg.). (2016). Method Guide 1: Methoden für den Englischunterricht Klasse 5-13. Braunschweig: Schöningh.
- HAß, F. (Hg.). (2006). Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis. Stuttgart: Klett.
- JOHNSON, D. & JOHNSON, T. (2008). Wie kooperatives Lernen funktioniert: Über die Elemente einer pädagogischen Erfolgsgeschichte. In: Friedrich Verlag (Hg.), Friedrich Jahresheft, Individuell lernen – kooperativ arbeiten (S.16ff.)
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM. (Hg.). (2015). Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5- 10: Englisch. < http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/en_gym_si_kc_online.pdf > (13.05.2017)
- RAUTENHAUS, H. (1998). Zum Umgang mit lernschwachen Schülern. In: Timm, (Hrsg.).
- SCHNEIDER, W., & LINDENBERGER, U. (2012). Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz.
- THALER, E. (2012). Englisch unterrichten: Grundlagen, Kompetenzen, Methoden. Berlin: Cornelsen.

6. Anhang

- 1.) Verlaufsplan
- 2.) Kommentierter Sitzplan

3.) Unterrichtsmaterialien

1.) Verlaufsplan

Thema: Giving directions (Wegbeschreibung)		Schwerpunkt: Directional phrases (sprachliche Mittel) unter der Fragestellung: How do I get from Luerstraße 17 to the main building of Sophienschule?		Lerngruppe: 6xx (Raum xx; Außenstelle)
U-Phase	Lehreraktivität	Lerneraktivität	Sozialform	Medium
Einstieg → <i>lead-in / contextualization</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Anschreiben der Agenda auf der Seitentafelinnenseite - Verteilung der Stundeneröffnungsritualkarten - Projektion eines Bildes einer orientierungslosen Person; Impulsfragen zur dargestellten Situation und Frage, wie man dieser Person helfen kann - Überleitung zu <i>directional phrases</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Lerner führen eigenständig die ritualisierte Stundeneröffnung durch, indem jeweils eine Lernperson eine Aufforderung tätigt, die Lerngruppe begrüßt, eine Anwesenheitsfrage stellt und die Agenda vorliest - Lerner beschreiben die Situation, geben an, dass man durch Wegauskunft der Person helfen kann; sie stellen fest, dass ihnen hierfür sprachliche Mittel fehlen 	UG	<ul style="list-style-type: none"> - Stunden-eröffnungs-ritualkarten - Tafel, Kreide - DP - Bildimpuls (M1)
Erarbeitung I → <i>elaboration</i>	<ul style="list-style-type: none"> - durch <i>flashcards</i> und Richtungsbewegungs-demonstrationen werden die <i>directional phrases</i> verbal einführend demonstriert - Überleitung zu einer spielerischen, präkommunikativen Partnerübung - Aufgabenpräsentation, Projektion des LAS und Verteilung der Spielmaterialien - ggf. Unterstützung leistungsschwächerer Lerner 	<ul style="list-style-type: none"> - Lerner ahmen die Richtungsbewegungen chorisch nach - In Lern tandems mit dem Sitznachbarn leiten sich Lerner wechselseitig durch ein Labyrinth; ein Lerner gibt Wegbeschreibung vor, die der andere Lerner mit verbundenen Augen und einem Stift ausführt; im Anschluss wechseln die Lernpartner ihre Rollen unter Verwendung eines anderen Weges und eines anderen Farbstiftes 	Frontal PA	<ul style="list-style-type: none"> - <i>flashcards</i> (M2) - <i>language support</i> (M3) - DP - maze (M4) - Augenbinde / farbige Stifte
Erarbeitung II → <i>processing</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Rückbezug zur orientierungslosen Person - Verteilung der Straßenkarten, des LAS und binnendifferenzierter Arbeitsblätter mit dem Auftrag der Formulierung einer Wegbeschreibung - ggf. Unterstützung leistungsschwächerer Lerner und je nach Zeit Aufforderung Wegbeschreibungen anderen Tandems vorzustellen 	<ul style="list-style-type: none"> - Lerner entwickeln eine Wegbeschreibung unter Rückgriff auf die neuen sprachlichen Mittel sowie ihr vorhandenes Sprachrepertoire und greifen je nach Leistungsstand mehr oder weniger und/oder gemäß eigenem Zutrauen auf binnendifferenzierte Hilfen zurück; bei hinreichender Zeit können SuS' ihre Wegbeschreibung mit anderen Tandems testen/üben 	UG PA	<ul style="list-style-type: none"> - DP - <i>map</i> (M5) - Arbeitsblätter (M6) / LAS (M7)
Ergebnissicherung → <i>feedback (processing content & language)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Aufforderung einzelner Paare ihre Wegbeschreibung im Plenum zu präsentieren - Aufforderung an die nicht präsentierenden Lerner arbeitsteilig zum einen die Wegbeschreibung anhand der Karte zu verfolgen und zum anderen auf die sprachlichen Mittel zu achten im Anschluss, um so ein kriteriengeleitetes Feedback zu geben 	<ul style="list-style-type: none"> - Tandempaar stellen ihre unterschiedlichen Wegbeschreibungen vor - SuS' verfolgen die Wegbeschreibung und geben Feedback - präsentierende Tandems nehmen das Feedback an und modifizieren ggf. ihre Wegbeschreibung 	Plenum	<ul style="list-style-type: none"> - Feedbackkarte (M8) - DP
did. Reserve / mgl. HA	<ul style="list-style-type: none"> - Anregung zur weiteren Arbeit mit der Karte (<i>find the shortest/longest/most interesting/easiest way to ...</i>) oder anderer Wegbeschreibungen zu alternativen Destinationen 	<ul style="list-style-type: none"> - SuS' arbeiten entweder in EA oder PA weiter mit dem Kartenmaterial unter anderen Schwerpunkten weiter und verwenden und vertiefen so die Nutzung <i>directional phrases</i> 	UG EA / PA	

2.) Kommentierter Sitzplan 6xx

Tafel

A. o-/-/	J. o-/-/	L. +/+/+	S. +/+/+	L. +o/+/+	G. o-/o/o
-------------	-------------	-------------	-------------	--------------	--------------

S. +/+/+	F. o/+/o+	M. -/-/	M. +/+/+
-------------	--------------	------------	-------------

D. ++/+/+/+	M. +o/+/o	H. +o/+/+	L. -/o-/o-	J. +/+/+	F. -/-/
----------------	--------------	--------------	---------------	-------------	------------

M. o/o/o	S. -/+/	M. N.B.	T. +/+/+
-------------	------------	------------	-------------

J. o/o/o	J. +/+/+	J. ++/+/+/+	V. +o/+/+	C. o/o/o
-------------	-------------	----------------	--------------	-------------

M. +/+/+	S. o/o/o	M. +/+/+	J. ++/+/+/+	M. o/o/o
-------------	-------------	-------------	----------------	-------------

Legende

Mitarbeit

++	sehr rege
+	rege
o	mittel
-	still

Sprachqualität:

++	sehr gut
+	gut
o	befriedigend
-	ausreichend

Inhalt

++	sehr gut
+	gut
o	befriedigend
-	ausreichend

N.B. = nicht bewertbar

3.) Unterrichtsmaterialien

Anhang U-Material

M1 – M8

M1

**building number 2 of
Sophienschule at Lüerstraße 17
for grades 5 to 7**



SOPHIENSCHULE
Gymnasium in Hannover

**building number 1 of Sophienschule
(main building) at Seelhorststraße 8
for grades 8 to 12**



Bildquellen:

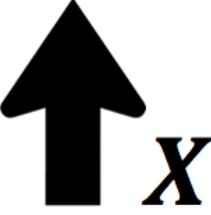
Außenstele: Privatbild von O. Zwake.

Hauptstele: <<http://www.sophienschule.de>> (07.06.2017)

© Asking for directions clipart by Ron Leishman.

© Student by ClipProject <http://www.malvorlagenkostenlos.com/images/joomgallery/originals/schule_malvorlagen_30/schueler_malvorlage_gratis_20120519_1754140714.png> (07.06.2017)

M2

	<i>turn left</i>		<i>turn right</i>
	<i>go up</i>		<i>go down</i>
	<i>go straight on</i>		<i>go back</i>
	<i>go past</i>		<i>continue going</i>

Sources:

go straight on / go back <<https://classconnection.s3.amazonaws.com/701/flashcards/999701/jpg/arrow-up1323701526694.jpg>> (07.06.2017)
 go up / go down <<https://image.slidesharecdn.com/howcanigetthere-120312083012-phpapp02/95/how-can-i-get-there-2-728.jpg?cb=1331541217>>
 turn left <http://etc.usf.edu/clipart/68000/68017/68017_119_w1-1_s_sm.gif> (07.06.2017)
 turn right <http://etc.usf.edu/clipart/68200/68205/68205_487_w1-1_s_lg.gif> (07.06.2017)

M3

	go up / go straight on / continue going 	
 turn left		turn right 
	go down / go back 	

Sources:

turn left <http://etc.usf.edu/clipart/68000/68017/68017_119_w1-1_s_sm.gif> (07.06.2017)
 turn right <http://etc.usf.edu/clipart/68200/68205/68205_487_w1-1_s_lg.gif> (07.06.2017)
 stop <<http://cliparting.com/wp-content/uploads/2016/05/Stop-sign-clip-art-2.gif>> (07.06.2017)
 go up / go straight on / continue going / go down / go back <<https://classconnection.s3.amazonaws.com/701/flashcards/999701/jpg/arrow-up1323701526694.jpg>> (07.06.2017)

M4

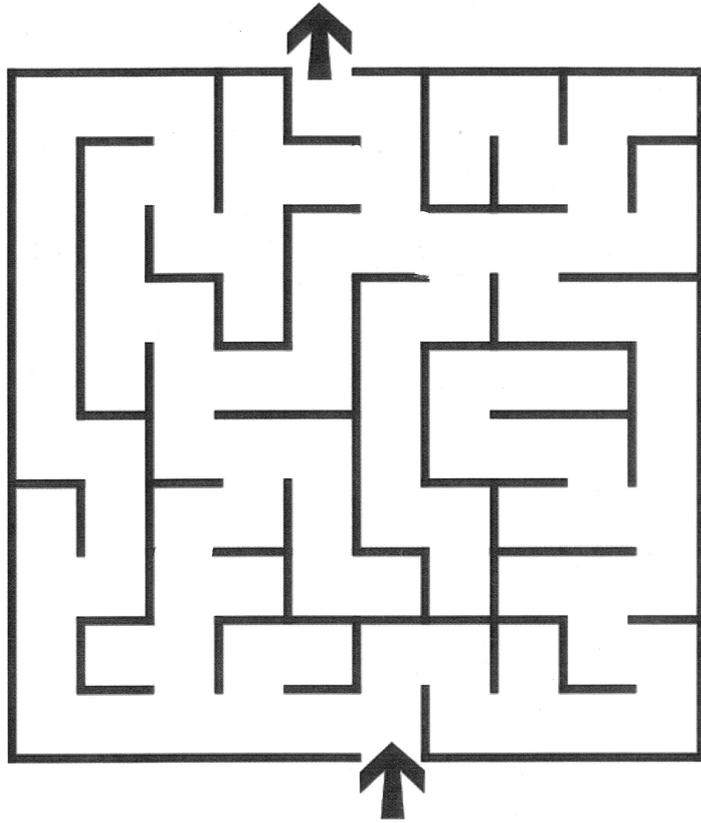
You need ...



one blindfold



two felt-tip pens
of different colour



Source:
Easy Maze, modified from Printable Paradise <<http://www.printableparadise.com/images/easy-square-maze.pdf>> (07.06.2017)
Blindfold <https://st2.depositphotos.com/3864435/9138/v/170/depositphotos_91386988-stock-illustration-sleeping-mask-icon.jpg> (07.06.2017)
Felt-tip pen <<http://web.extension.illinois.edu/stain/stains-hi/66.jpg>> (07.06.2015)

M5



M6

Directions Task (easy*) ☺ ←→☺

- Use your **language support sheet** and the **map** to put the mixed up directions to the main building of Sophienschule into a logical order! Check your answer below!
- The dialogue ends with "however, there is also another way from here to the main building of Sophienschule." Use the **material from above** and create another way with other directions! Start with: *It is about a 10-minute walk. Go past Sophienschule's building at Luerstraße and walk down Luerstraße until Schackstraße. Turn (...)*

0	How do I get from Luerstraße 17 to the main building of the Sophienschule at Seelhorststraße 8?
1	It's about a 10-minute walk. Then turn left into Zeppelinstraße. Finally, cross Ellenstraße and next to the bakery "Göing" there is the main building of Sophienschule. Go past the KWRG School on the left.
12	However, there is also another way from here to Sophienschule's main building. (...) Go straight on to the next crossroads and turn left into Seelhorststraße. First, go up Luerstraße and go past the gym on the left. Go straight on Seelhorststraße and go past the chemist on the left. Continue going straight on until you see a bakery called "Göing" at the corner of Seelhorststraße and Ellenstraße. Go past the restaurant "Stromboli" and the hockey shop on the right. You are at building number 2 of Sophienschule at Luerstraße 17 for grades 5 to 7. Stay on Luerstraße until the crossroads.

answer key: 1/5/11/7/12/16/3/9/10/18/2/4

Directions Task (standard**) ☺ ←→☺

- Use the **language support sheet**, the **map** and the following **prompts** to give directions to the main building of Sophienschule!
Think of the following aspects and tick them if done:
a. Name the **time or length** of the walk!
b. Use **transitions** (e.g. first, then, finally) and linking words (e.g. and, but)!
c. Use **landmarks** within your directions (e.g. KWRG School, the bus stop, the bakery "Göing")!

1. It's about a ... walk (...)

2. First, go down Luerstraße and past the gym ...

3. 4. 5.

6. Go past the KWRG School ...

7. ... you see a bakery called "Göing" ...

8. 9. Seelhorststraße and Ellenstraße.

10. 11. Ellenstraße and ... 12. 13. the bakery "Göing" ... 14.

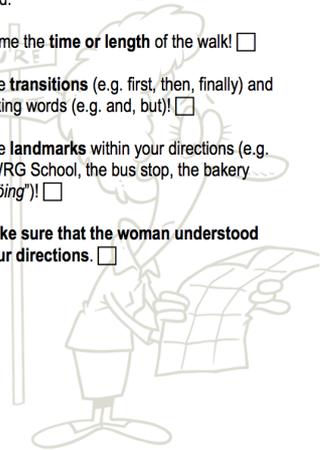
- Create another way to the Sophienschule's main building with other directions! Use the **material and the aspects from above!**

Directions Task (challenge***) ☺ ←→☺

- You want to help the woman who is lost on her way to the main building of Sophienschule! Use the **language support sheet** and the **map** to give her directions!

Think of the following aspects and tick them if included:

- Name the **time or length** of the walk!
- Use **transitions** (e.g. first, then, finally) and linking words (e.g. and, but)!
- Use **landmarks** within your directions (e.g. KWRG School, the bus stop, the bakery "Göing")!
- Make sure that the woman understood your directions.**



M7

LAS / Giving Directions



Giving directions	Prepositions and phrases	Street vocabulary																				
turn left into... turn right ... go up (to) ... go down (to) ... go straight on ... go back (to) ... / return to ... go past ... continue going straight / keep on walking on ... walk until you come to ... go / walk through ... take the first / second / third street on your left take the first / second / third street on your right go / walk around cross ...	on the left / on your left on the right / on your right at the corner of ... next to opposite between It's on + "street name" It is near ... in front of behind	traffic lights bus stop traffic: road sign(s) sidewalk Street names: street sign(s) zebra crossing roundabout crossroads shortcut* / gravel path**																				
Use transitions / linking words <ul style="list-style-type: none"> first after that then next when you get to ... go ... finally and but 	Landmarks <table border="1"> <tr> <td></td> <td>supermarket</td> <td></td> <td>restaurant</td> </tr> <tr> <td></td> <td>bakery</td> <td></td> <td>school</td> </tr> <tr> <td></td> <td>chemist</td> <td></td> <td>shop</td> </tr> <tr> <td></td> <td>café / bistro</td> <td></td> <td>convention centre (e.g. HCC)</td> </tr> <tr> <td></td> <td>zoo</td> <td></td> <td>church</td> </tr> </table>		supermarket		restaurant		bakery		school		chemist		shop		café / bistro		convention centre (e.g. HCC)		zoo		church	Time or length it probably takes to get to a destination* <ul style="list-style-type: none"> It's practically just around the corner. / It's not far. It's about a ...-minute walk. It's a long way It takes a while to get there. It's about a ...-minute walk. <p>* German: Ziel / Bestimmungsort ** German: Kiesweg, nicht asphaltierter Weg</p> Clarifying <ul style="list-style-type: none"> Did you get all that? Did you understand that? Do you know the way now?
	supermarket		restaurant																			
	bakery		school																			
	chemist		shop																			
	café / bistro		convention centre (e.g. HCC)																			
	zoo		church																			

How were the directions?		 always (+)	 most of the time (+/-)	 never (-)
CONTENT?	<i>Clear?</i>	Your directions were logical / easy to follow / understandable.	Most of the time your directions were logical / easy to follow / understandable.	Your directions were not logical / easy to follow / understandable.
	<i>Landmarks?</i>	Your directions used interesting / important / good landmarks.	Sometimes your directions used landmarks.	Your directions hardly used / didn't use landmarks.
LANGUAGE?	<i>Directional phrases?</i>	You handled the directional phrases very well!	Sometimes you handled the directional phrases well!	You showed problems while handling directional phrases.
	<i>Transitions?</i>	Your transition words gave your directions a clear structure.	Most of the time your transition words gave your directions a clear structure.	You hardly used any transition words, which is why your directions didn't have a good structure.
OVERALL?	<i>Overall feedback?</i>	You gave great informative directions! You did an excellent job!	Your directions were overall understandable and helpful. Well done!	Your directions were confusing and not always understandable. Try again!

Directions Task (easy*) ☺ ↔☺

(1) Use your **language support sheet** and the **map** to put the mixed up directions to the main building of Sophienschool into a logical order! Check your answer below!

(2) The dialogue ends with “however, there is also another way from here to the main building of Sophienschool.” **Use the material from above** and create another way with other directions! Start with: *It is about a 10-minute walk. Go past Sophienschool’s building at Lüerstraße and walk down Lüerstraße until Schackstraße. Turn (...)*

0	How do I get from Lüerstraße 17 to the main building of the Sophienschool at Seelhorststraße 8?
1	It’s about a 10-minute walk.
	Then turn left into Zeppelinstraße.
	Finally, cross Ellernstraße and next to the bakery “Göing” there is the main building of Sophienschool.
	Go past the KWRG School on the left.
12	However, there is also another way from here to Sophienschool’s main building. (...)
	Go straight on to the next crossroads and turn left into Seelhorststraße.
	First, go up Lüerstraße and go past the gym on the left.
	Go straight on Seelhorststraße and go past the chemist on the left.
	Continue going straight on until you see a bakery called “Göing” at the corner of Seelhorststraße and Ellernstraße.
	Go past the restaurant “Stromboli” and the hockey shop on the right.
	You are at building number 2 of Sophienschool at Lüerstraße 17 for grades 5 to 7.
	Stay on Lüerstraße until the crossroads.

Directions Task (standard**) ☺ ↔☺

(1) Use the **language support sheet**, the **map** and the following **prompts** to give directions to the main building of Sophienschool!

Think of the following aspects and tick them if done:

- Name the **time or length** of the walk!
- Use **transitions** (e.g. first, then, finally) and linking words (e.g. and, but)!
- Use **landmarks** within your directions (e.g. KWRG School, the bus stop, the bakery “Göing”)!

1. It’s about a ... walk (...)			
2. First, go down Lüerstraße and past the gym ...			
3.		4.	
5.			
6. Go past the KWRG School ...			
7.		8. ... you see a bakery called “Göing” ...	9.
		10.	Seelhorststraße and Ellernstraße.
11.		12. Ellernstraße and ...	13.
		14.	the bakery “Göing” ...

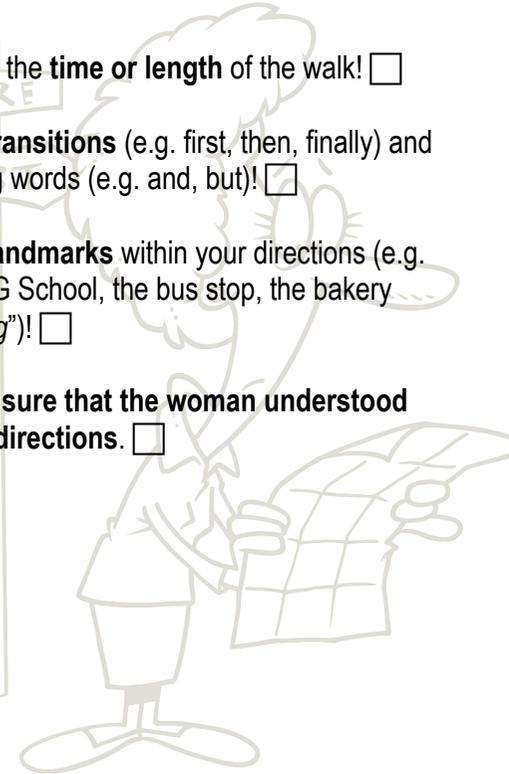
(2) Create another way to the Sophienschool’s main building with other directions! **Use the material and the aspects from above!**

Directions Task (challenge***) ☺ ↔☺

(1) You want to help the woman who is lost on her way to the main building of Sophienschool! Use the **language support sheet** and the **map** to give her directions!

Think of the following aspects and tick them if included:

- Name the **time or length** of the walk!
- Use **transitions** (e.g. first, then, finally) and linking words (e.g. and, but)!
- Use **landmarks** within your directions (e.g. KWRG School, the bus stop, the bakery “Göing”)!
- Make sure that the woman understood your directions.**



7. Selbsttätigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich dem vorliegenden Fachpraktikumsbericht selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen Hilfsmittel als angegeben verwendet habe. Insbesondere versichere ich, dass ich alle wörtlichen und sinngemäßen Übernahmen aus anderen Werken als solche kenntlich gemacht habe.

Datum:

Unterschrift:

7. Selbsttätigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich dem vorliegenden Fachpraktikumsbericht selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen Hilfsmittel als angegeben verwendet habe. Insbesondere versichere ich, dass ich alle wörtlichen und sinngemäßen Übernahmen aus anderen Werken als solche kenntlich gemacht habe.

Datum:

Unterschrift: