

Portfolio zum Unterrichtspraktikum
am Leibniz - Gymnasium
vom 01.09. bis 26.09.2014



betreuende Person: Katrin Schultze

Abgabe: 13.02.2015

Verfasser: Christian Geike
 Matrikel- Nr. : 534285
 Bruno-Wille Straße 95
 12587 Berlin

Kontakt: 0178/ 5758930
 christian_geike@gmx.net

Inhaltsverzeichnis

	<i>Seite</i>
<i>0. Einleitung</i>	<i>1</i>
<i>1. Auswertung des Beobachtungsschwerpunktes: Lehrerimpulse</i>	<i>2</i>
<i>2. Analyse der Lehr- und Lernsituation</i>	<i>11</i>
<i>2.1 Analyse der Schule und der Lerngruppe</i>	<i>11</i>
<i>2.2 Charakterisierung der praktizierten Unterrichtskonzepte</i>	<i>12</i>
<i>3. Darstellung einer Unterrichtsreihe</i>	<i>14</i>
<i>3.1 Allgemeines</i>	<i>14</i>
<i>3.2 Tabellarische Darstellung der Unterrichtsreihe</i>	<i>14</i>
<i>4. Darstellung der zwei gezeigten Unterrichtsstunden</i>	<i>15</i>
<i>4.1 Erste Unterrichtsstunde</i>	<i>15</i>
<i>4.1.1 Sachanalyse</i>	<i>15</i>
<i>4.1.2 Didaktisch- methodische Entscheidungen</i>	<i>16</i>
<i>4.1.3 Verlaufsplanung der Unterrichtsstunde</i>	<i>18</i>
<i>4.2 Zweite Unterrichtsstunde</i>	<i>20</i>
<i>4.2.1 Sachanalyse</i>	<i>20</i>
<i>4.2.2 Didaktisch- methodische Entscheidungen</i>	<i>20</i>
<i>4.2.3 Verlaufsplanung der Unterrichtsstunde</i>	<i>22</i>
<i>5. Schriftliche Auswertung des Unterrichtspraktikums</i>	<i>24</i>
<i>5.1 Reflexion der Durchführung der Unterrichtsreihe</i>	<i>24</i>
<i>5.2 Reflexion des persönlichen Bildungsgangs</i>	<i>30</i>
<i>6. Literaturverzeichnis</i>	<i>32</i>
<i>7. Anhang</i>	<i>34</i>
<i>7.1 Exemplarische Beobachtungsprotokolle</i>	<i>34</i>
<i>7.2 Materialien der Unterrichtsreihe</i>	<i>42</i>
<i>7.3 Hospitations- und eigene Unterrichtsstunden</i>	<i>54</i>

0. Einleitung

Dieser Praktikumsbericht handelt von meinem Unterrichtspraktikum am Leibniz- Gymnasium in Berlin-Kreuzberg, das ich als Blockpraktikum im Zeitraum vom 1. September bis 26. September 2014 absolviert habe.

Sowie für viele der Kommilitonen, mit denen ich mich vor und nach dem Unterrichtspraktikum über die Praktikumszeit ausgetauscht habe, so war das Unterrichtspraktikum auch für mich eine ziemlich aufregende und lehrreiche Zeit, bot es mir doch die Möglichkeit, das im Studium theoretisch Gelernte im Praxistest weiter zu erproben und dabei meine eigenen Stärken und Schwächen als angehender Englischlehrer besser kennenzulernen. Dabei waren gerade die Erfahrungen persönlich wertvoll, bei denen ich feststellen musste oder vielleicht sogar durfte, dass meine unterrichtliche Tätigkeit noch nicht reibungslos abläuft und fachliche, didaktisch-methodische und pädagogische Lücken für mich sichtbar wurden. Über diese Erfahrungen zu reflektieren soll neben der Darstellung und Auswertung des Beobachtungsschwerpunktes und der beiden gehaltenen Unterrichtsstunden daher stets ein wesentliches Anliegen dieses Praktikumsberichts sein.

1. Auswertung des Beobachtungsschwerpunktes: Lehrerimpulse

Im Anschluss an mein erstes Unterrichtspraktikum am Oberstufenzentrum Banken und Versicherungen in Berlin bestand ein Teil meines Fazits bezogen auf die eigene Lehrerentwicklung darin, mich bei nächster Gelegenheit einmal eingehender mit der Impulstechnik von Lehrern auseinanderzusetzen. Das zweite Unterrichtspraktikum sollte nun diese nächste Gelegenheit sein.

Lehrerimpulse ereignen sich in jeder Stunde bestimmt hundertfach. Ehrlich gesagt ist mir ein Unterricht ohne den bewussten oder weniger bewussten Einsatz dieser mikromethodischen¹ Technik auch überhaupt nicht denkbar. Daher ist mir die Auseinandersetzung mit Lehrerimpulsen - nicht zuletzt auch im Hinblick auf die eigene Professionalisierung – schon vor Beginn des Unterrichtspraktikums und im Rahmen der Nachbearbeitung bis heute als äußerst fruchtbar und relevant erschienen. Im Nachklang des Praktikums begab ich mich, angestoßen und motiviert durch die gemachten Erfahrungen, auf die Suche nach weiteren didaktischen Modellen und Theorien, da es mir ein Anliegen war, meine methodisch-didaktischen Kenntnisse weiter zu fundieren und zu vertiefen. Wie glücklich ich bin, dass ich mit Hans Aebli einen Autor für mich entdeckt habe, mit dessen psychologischen und allgemeindidaktischen Denken ich mich voll und ganz identifizieren kann! Mit großer Begeisterung las ich sowohl seine psychologischen Monographien *Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie (1980)* und *Denken: Das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse (1981)* als auch seine beiden allgemeindidaktischen Werke *Zwölf Grundformen des Lehrens: eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage; Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation; der Lernzyklus (1983)* und *Grundlagen des Lehrens: eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage (1987)*. Die vom Autor über Jahrzehnte reflektierten Inhalte und deren systematische, leserfreundliche und zutiefst menschliche Darstellung haben mich nachhaltig beeinflusst. Quasi als Nebenprodukt war es mir somit auch möglich, den Beobachtungsschwerpunkt Lehrerimpulse in einen für mich plausiblen größeren theoretischen Rahmen einzuordnen, den ich gleich erläutere. Die leitende Fragestellung meiner Beobachtung lautete konkret ausformuliert:

Mit welchen Impulsen initiieren und steuern Lehrer die Schüleraktivität im Unterricht?

¹ Vgl. Meyer (2014): S. 45 für ein Schaubild der Mikro-, Meso- und Makromethodik; ausführlicher auch in Meyer (1988) und Meyer (1994).

Die Verbindung zum Denken Aebli ergibt sich dann, wenn man „Aktivität“, das nichts weiter als ein anderes Wort für „Tätigkeit“ ist, als zentrale Tatsache des Lebens begreift. Der Dreh- und Angelpunkt in der psychologischen Didaktik Aebli sind nämlich die „Handlung“ und die „Tätigkeit“. Während bei einer Handlung stets ein bewusstes Ziel verfolgt wird², braucht bei einer Tätigkeit kein bewusstes Ziel vorhanden zu sein³. Folglich ist jegliche menschliche Aktivität Tätigkeit im soeben beschriebenen Sinne.⁴ Um die Tragweite dieser Aussage zu verdeutlichen, ist es förderlich zu verstehen, dass mit Tätigkeit mehr als nur physische Aktivitäten, sondern auch und vor allem geistige Operationen und Kognitionen gemeint sind. So ist Denken laut Aebli die Tätigkeit, die das Tun ordnet, d.h. Beziehungen zwischen den Elementen einer Handlung stiftet und diese in die rechte Beziehung zueinander setzt.⁵ Lernen wäre demnach nichts weiter als Verhaltensmodifikation durch Tätigkeit, d.h. eine Tätigkeit, die eine Tätigkeit verändert.⁶ Sprechen und Wahrnehmungstätigkeiten wie Hören, Sehen etc. sind auch alles Tätigkeiten. Ohne hier weiter ins Detail gehen zu wollen, möchte ich festhalten, dass der Tätigkeitsbegriff sehr weit gefasst ist, sodass quasi alles, was in und um uns herum passiert, Tätigkeit ist. Welche Folgen ergeben sich aus dieser zentralen Setzung der Tätigkeit? Für die weiteren Ausführungen wichtig wäre vor allem die Folge, dass zunächst Tätigkeit stattfinden muss und erst im Anschluss daran, also als Ergebnis der Tätigkeit, Wissen und Kompetenz entstehen kann. Auf den Unterricht bezogen bedeutet dies, dass die Schülerinnen und Schüler durch ihre Tätigkeiten neues Wissen konstruieren und Kompetenz aufbauen. Ohne Lerntätigkeiten können demnach kein neues Wissen und keine höhere Kompetenz entstehen.⁷

Da die Schüler im institutionellen Rahmen des Schulunterrichts ihren Wissens- und Kompetenzaufbau in aller Regel noch nicht in vollster Selbständigkeit in Gang setzen und steuern können, sondern natürlicherweise wohl eher anderen Tätigkeiten nachgehen würden, hat nun der Lehrer an dieser Stelle geschickt nachzuhelfen, um die gewünschten Lerntätigkeiten zu initiieren und zu steuern. Das Mittel, das ihm hier zur Verfügung steht, ist der Lehrerimpuls. Ein Impuls ist demnach im allgemeinen ein Mittel zur Aktivierung

² Vgl. Aebli (1980): S. 83-110.

³ Vgl. Aebli (1987): S. 17-36.

⁴ Es sei angemerkt, dass in Aebli (1987): S. 21-26 eine Taxonomie der Tätigkeiten zu finden ist, die ich als sehr nützlich einschätze. Sie kann an dieser Stelle jedoch nicht näher beschrieben werden.

⁵ Vgl. Aebli (1980): S. 83-110.

⁶ Vgl. Aebli (1981): S. 347.

⁷ Glücklicherweise kann im hier dargelegten Rahmen kein Mensch ohne Wissen und ohne Kompetenz sein, da es nicht möglich ist, untätig zu sein. Die Art und Güte des aufgebauten Wissens und der entwickelten Kompetenz können jedoch ohne Frage je nach (Aus-)Bildung, Veranlagung und Biographie höchst unterschiedlich sein.

jeglichen Tuns⁸; auf den Schulunterricht bezogen kann der Impuls also als ein Mittel zur „Aktivierung jeglichen [...] Tuns, aller Tätigkeiten, die im Rahmen eines unterrichtlichen Vorhabens notwendig werden, also zur Aktivierung eines planenden wie auch eines ausführenden, eines geistigen wie auch eines manuellen, eines konstruktiven wie auch eines kritischen, eines gestaltenden wie auch eines nachvollziehend-verstehenden Tuns [...]“⁹ definiert werden. Daran anschließend liegt nun wieder die Ausgangsfrage nahe: mit welchen Impulsen initiieren und steuern Lehrer die Schüleraktivität im Unterricht?

Christian Salzmann erarbeitet in seinem kleinen Büchlein *Impuls – Denkanstoß – Lehrerfrage* (1977) eine meines Erachtens äußerst nützliche Phänomenologie des Impulses. Was mich an dem Büchlein besonders fasziniert, ist, dass der Impuls nicht überwiegend als isolierte Lehrtechnik abgehandelt wird¹⁰, sondern systematisch und konsequent in den Kontext der Aufgabe als dem übergeordneten pädagogischen Phänomen gestellt wird. Diese Besinnung scheint mir wichtig zu sein, denn erst und vor allem in der Aufgabe hat der Schüler einen Anreiz und die Möglichkeit zur Reifung und Selbstwerdung, die Möglichkeit, sich mit wesentlichen Inhalten und Gehalten der eigenen Kultur vertraut zu machen sowie die Fähigkeit zu erlangen, berufliche und private Probleme zu lösen und durchdachte Entscheidungen zu fällen.¹¹ Dabei weist die Aufgabe im pädagogischen Sinne eine große Vielschichtigkeit an Merkmalen auf: sie ist einer Lösung zugeordnet und auf Erfüllung bezogen; sie ist strukturelevant, jedoch zugleich kulturspezifisch in ihrer Aufgaben- und Lösungsstruktur; sie besitzt Forderungsqualität und hat Anspruchscharakter, und zwar sowohl auf sozial-personaler Ebene in Form der Autorität des Aufgabenstellers, auf sachlicher Ebene in Form des Interesses am Aufgabengegenstand als auch auf situativer Ebene in Form der situativen Wichtigkeit; sie bedingt ihrerseits wiederum bestimmte für die Lösung der Aufgabe förderliche Situationen.¹² Mit das wichtigste Merkmal der Aufgabe ist jedoch meines Erachtens, dass sie von außen aufgegeben wird und somit ein Moment der Fremdbestimmung enthält, gleichzeitig diesen Charakter der Fremdbestimmung hingegen nicht behalten darf, sondern vom Schüler „bejaht, angenommen, auf sich bezogen oder gar zur eigenen Sache oder Fragestellung, zum eigenen Problem werden [...]“¹³ muss. Die Aufgabe muss also vom Schüler angenommen und verinnerlicht werden. Dies kann beispielsweise durch einen in der

⁸ Vgl. Salzmann (1977): S. 42.

⁹ Salzmann (1977): S.42.

¹⁰ Vgl. beispielsweise Studienseminar Koblenz (2014): S. 2-5.

¹¹ Vgl. Salzmann (1977): S. 17/18.

¹² Vgl. Salzmann (1977): 13-17.

¹³ Salzmann (1977): S.17.

rechten Weise gesetzten Lehrerimpuls geschehen. Der „Anstoß von außen [kann dabei] als Unterstützung der Eigenbewegung bzw. der eigenen Orientierung im Aufgabenfeld aufgefasst werden“¹⁴. In der Tat „[dienen] Impulse [...] der Realisierung von Aufgaben, indem sie helfen, die kindliche Aktivität in Gang zu setzen, anzutreiben und zu steuern“¹⁵. Aus dem wörtlichen Zitat lässt sich bereits die doppelte Funktion des Impulses im Kontext der Aufgabe ableiten: die Antriebs- und die Steuerungsfunktion. Während die Antriebsfunktion eher darauf abstellt, die motivationale Energie der Schüler in Gang zu setzen und zu erhöhen bzw. wenn nötig auch zu bremsen, zielt die Steuerungsfunktion eher auf die Richtung der motivationalen Energie und lenkt diese auf ein spezifisches Ziel bzw. einen bestimmten Sachverhalt. Selbstverständlich realisiert jeder Impuls nicht nur eine Funktion isoliert, sondern in der Regel einen gewissen Anteil beider Funktionen.¹⁶ Auch ist zu berücksichtigen, dass jeder Lehrerimpuls in eine soziale und sachliche Grundspannungslage seitens der Schüler hinein gerät.¹⁷

Die Phänomenologie des Impulses nach *Salzmann (1977)* soll nun – nach der meines Erachtens notwendigen Kontextualisierung des Impulses im Horizont der Aufgabe - kurz umrissen werden.¹⁸ Dies ist auch notwendig, um ein Arsenal an nützlichen Begrifflichkeiten zur Verfügung zu haben, mit denen dann im nächsten Schritt die entstandenen Beobachtungsprotokolle weitgehend differenziert und präzise ausgewertet werden können.

Eine erste Perspektive des Impulses, nämlich dessen Funktion und Intention, ist teilweise bereits im vorletzten Absatz abgehandelt worden. Hinzuzufügen ist den Ausführungen jedoch, dass man in Abgrenzung zu den beiden dargestellten Funktionen des Impulses, also der Antriebs- und Steuerungsfunktion, die eher aus einer strukturellen Betrachtung heraus resultieren, erst unter Einbezug eines handelnden Lehrers von einer Intention sprechen würde. Die beiden strukturellen Funktionen korrespondierten demnach zunächst mit zwei entsprechenden Grund-Intentionen des handelnden Lehrers, die sich wiederum je nach Unterrichtssituation und Aufgabenbereich in zahlreiche höchst unterschiedliche pädagogisch-didaktische Einzelintentionen konkretisieren ließen. Eine zweite Perspektive des Impulses betrifft dessen Planbarkeit. Die Ausprägung dieser Dimension wäre planbar und nicht

¹⁴ Salzmann (1977): S.24

¹⁵ Ebenda.

¹⁶ Vgl. Salzmann (1977): S. 19-23.

¹⁷ Ebenda.

¹⁸ Vgl. Salzmann (1977): S. 24 - 41.

planbar. Es kann durchaus sehr sinnvoll sein, wesentliche Impulse vor der Unterrichtsstunde zu planen; die vielen unvorhersehbaren Unterrichtssituationen zeigen jedoch, dass der Planbarkeit von Impulsen Grenzen gesetzt sind. Eine dritte Perspektive des Impulses betrifft dessen Tragweite oder auch Extensität. Unterschieden wird in dieser Dimension zwischen Hauptimpuls, der über weite Strecken des Unterrichts tragen soll und meist an Phasenübergängen stattfindet, und Nebenimpuls, der meist nur über kurze Unterrichtsstrecken trägt und öfter neu gesetzt werden muss. Ein Hauptimpuls am Unterrichtsbeginn wird in diesem Zusammenhang auch als Initialimpuls bezeichnet. Eine vierte Perspektive des Impulses betrifft dessen Kraft oder auch Intensität. Diese ist meist nur für den Schüler psychisch als individuelle Zielspannung registrierbar und daher in der Regel nicht direkt sichtbar oder ablesbar. Einflussgrößen auf die Impulsintensität sind beispielsweise die Autorität des Impulsgebers auf sozial-personaler Ebene, das Interesse am Unterrichtsgegenstand auf sachlicher Ebene und die situative Wichtigkeit des Unterrichtsgegenstands auf situativer Ebene. Eine fünfte Perspektive des Impulses betrifft dessen Richtung. Diese kann sachgemäß sein, wenn sie auf das geplante Ziel oder den geplanten Gegenstand gerichtet ist. Anderenfalls wäre sie unsachgemäß.

Eine sechste Perspektive des Impulses betrifft dessen Offenheit und Enge. Offenheit bezieht sich darauf, dass den Schülern bei dem Bemühen, zu einer Lösung der Aufgabe zu gelangen, ein relativ breiter Aktionsspielraum belassen bleibt. Enge meint das Gegenteil. In beiden Fällen wird die Aufmerksamkeit auf ein Ziel fixiert, jedoch variiert der Freiheitsgrad des Aktionsspielraums auf den Weg dorthin. Übrigens ist die häufige Unterscheidung in der Literatur zwischen der Lehrerfrage, die das Merkmal der Enge aufweist, und anderen Impulsformen, die das Merkmal der Offenheit aufweisen,¹⁹ in meinen Augen nicht wirklich plausibel, da Lehrerfragen ebenfalls sehr offen gestaltet werden können. Darüber hinaus wird meines Erachtens oftmals übersehen, dass die Lehrerfrage auch ein Impuls ist und daher nicht getrennt von diesem betrachtet werden sollte. Eine siebte Perspektive des Impulses betrifft dessen direkte oder indirekte Wirkungsweise. Direkt meint hierbei, dass der Impuls ohne Umweg über die Sache oder die Situation unmittelbar aktivierend auf den Schüler einwirken soll, wie es beispielsweise bei Anweisungen, Aufforderung und Befehlen der Fall ist. Indirekt bezieht sich umgekehrt auf einen Impuls, der mittelbar über die Sache oder Situation wirkt. Meistens besteht ein Neben- und Miteinander beider Impulsformen. Eine achte Perspektive

¹⁹ Vgl. Studienseminar Koblenz (2014): S.3.

des Impulses betrifft dessen Medialität. Die Ausprägungen dieser Dimension sind verbal und nonverbal. Dabei wird die Ausprägung nonverbal oftmals noch weitergehend in nonverbal auditiv und nonverbal visuell aufgegliedert. Eine neunte Perspektive des Impulses betrifft dessen Anspruchsniveau. Damit ist der Schwierigkeitsgrad des Impulses gemeint. Er kann Abstufungen von leicht, mittel bis schwierig annehmen und ist in der Regel nicht ohne weiteres auszumachen, da er nur vor dem Hintergrund des subjektiven Wissens- und Kenntnisstands jedes einzelnen Schüler bestimmbar wäre. Eine zehnte Perspektive des Impulses betrifft schließlich dessen Kontaktspanne. Die Kontaktspanne bezieht sich darauf, wer durch den Impuls tatsächlich angesprochen wird: einzelne Schüler, eine Gruppe von Schülern oder die ganze Klasse. Dabei ist zu beachten, dass das Adressieren eines einzelnen Schülers unter Umständen die ganze Klasse ansprechen kann. Zusammenfassend zeigt sich, dass *Salzmann (1977)* mit seiner Phänomenologie des Impulses eine Vielfalt an differenzierten Perspektiven und nützlichen Begrifflichkeiten herausgearbeitet hat.²⁰

Während der Praktikumszeit war es mir möglich, sowohl in den Klassenstufen sieben, acht, neun und zehn der Sekundarstufe I als auch in den Grund- und Leistungskursen der Sekundarstufe II Unterrichtshospitationen durchzuführen. Die Unterrichtseinheiten, bei denen ich hospitierte und auch ein Protokoll zur Beobachtung führte, fanden vorwiegend in der zweiten und zum Teil auch in der ersten Praktikumswoche statt. Dabei sind insgesamt zehn Beobachtungsprotokolle entstanden, zwei in der ersten und acht in der zweiten Praktikumswoche.

Nach der ersten Praktikumswoche war es mir ein Anliegen, einen systematischen Protokollbogen zur Beobachtung anzufertigen, da ich mit den zwei Beobachtungsdokumentation aus der ersten Woche, die ich auf weißem Papier durchgeführt hatte, nicht zufrieden war. Mit dem neuen Protokollbogen zur Beobachtung, mit dem ich dann die verbleibenden acht Beobachtungsprotokolle aus der zweiten Praktikumswoche angefertigt hatte, verband ich die weite Zielsetzung, neben konkreten Lehrerimpulsen vor allem auch meinen didaktisch-methodischen Blick zu schärfen und zu schulen, da ich dies damals über den konkreten Beobachtungsschwerpunkt hinaus für wichtig und notwendig erachtete. Der „systematischere“ Protokollbogen war doppelseitig und vom Aufbau her dreigeteilt: als erstes gab es einen Freiraum von zirka einer halben Seite, in dem die Klassensitzordnung

²⁰ Vgl. Salzmann (1977): S. 24 -41.

einzutragen war; dann gab es eine vierspaltige Tabelle von zirka einer Seite, die einem unausgefüllten Verlaufsplan des Unterrichts nachgebildet war und aus den Spalten Phase/Zeit, Lerninhalte, Lehrerhandeln/Schüleraktivität und Sozialform/Medien bestand; schließlich gab es einen Freiraum von zirka einer halben Seite, in dem einzelne Lehrerimpulse und -instruktionen wörtlich protokolliert werden sollten. Mit diesem Protokollbogen wollte ich also sowohl einzelne Lehrerimpulse als auch das globale Unterrichtsvorgehen - letzteres zu meiner Übung- dokumentieren. Das hat meines Erachtens auch mittelmäßig gut funktioniert. Infolge der vielen zu dokumentierenden Eindrücke habe ich mich jedoch in der Kürze der Zeit dann oftmals nicht mehr an dem Beobachtungsraster orientiert. Die Beobachtungsbögen sehen daher leider zum Teil ziemlich wüst und ungeordnet aus; sie sind einer dritten Person womöglich nicht so ohne weiteres zugänglich. Ein Beispiel solch eines Beobachtungsbogens findet sich im Anhang P5.

Um einen präzisen Fokus auf die beobachteten Lehrerimpulse zu legen, habe ich insgesamt vier der soeben beschriebenen weiten Beobachtungsbögen exemplarisch in eine andere Protokollform, die ich als geeigneter für die Analyse und Interpretation von Lehrerimpulsen erachte, überführt. Es handelt sich hierbei um eine Mischung aus Wortprotokoll und narrativem Protokoll; diese Form des Protokollierens habe ich den Protokollen aus dem Buch „Problemsituationen im Unterricht“ von *Oskar Seitz* entlehnt. Bei der Überführung in diese dem Buch von Oskar Seitz entlehnte Protokollform habe ich mir aus der Gesamtheit des Unterrichtsgeschehens einzelne Situationen herausgesucht und relativ fokussiert dargestellt. Die vier überarbeiteten Beobachtungsprotokolle P1 bis P4 sind im Anhang zu finden. Sie bilden die Grundlage für die folgende Interpretation und sollen nun ausgewertet werden:

Auswertung Beobachtungsprotokoll P1:

In der ersten Situation aktiviert die Lehrerin die Schüler mittels direkter Nebenimpulse, die an die ganze Klasse gerichtet sind, d.h. eine große Kontaktspanne haben. Gerade am Anfang der Einheit kann eine solche vermehrte Impulssetzung helfen, die Mitarbeit der Schüler in Gang zu setzen und zu erhöhen. Die Intensität bzw. Kraft der Impulse ist dabei sowohl persönlich-subjektiv bedingt, da die Lehrerin für die Schüler eine Respekts- und Autoritätsperson darstellt, als auch sachlich bedingt, da die Lehrerin mit ihren Impulsen immer wieder an das Wissen und Können der Schüler appelliert. Die Richtung der Impulse ist sachgemäß und auf das Mitmachen und Übersetzen der Vokabeln bezogen.

In der zweiten Situation finden sich mehrere Hauptimpulse, mit denen die Lehrerin die Schüler durch die Präsentationsaufgabe steuert. Hauptimpulse wie diese stellen wichtige Verbindungsstellen im Unterricht dar. Die Erfahrung und generelle Professionalität der Lehrerin in Betracht ziehend, glaube ich nicht, dass die Lehrerin die Hauptimpulse vor der Stunde länger geplant hat; für beginnende Lehrer erscheint es mir momentan jedoch durchaus empfehlenswert, Hauptimpulse an Phasenübergängen und wichtigen Stellen im Unterrichts in der Vorbereitung explizit zu planen. Die verbalen Elemente der Hauptimpulse wurden dabei stets durch nonverbale visuelle Impulselemente unterstützt: zu nennen wären hier die Aufgabenstellung und Bilder der vorzustellenden Personen am Smartboard oder auch die erarbeiteten Kriterien für die Präsentation am Whiteboard. Hervorzuheben ist die motivierende Wirkung der vielen auditiven verbalen und nonverbalen Nebenimpulse der Lehrerin, sei es durch das interessierte Eingehen auf Schüleräußerungen, die sofortige Feedbackkultur im Anschluss an die jeweilige Präsentation oder das lobende und gleichzeitig herausfordernde Mini-Fazit zum Phasenübergang am Abschluss der Präsentationen.

Auswertung Beobachtungsprotokoll P2:

In der ersten Situation stellt die Lehrerin eine kurze Beziehung zu den einzelnen Schülern her. Sie lächelt die Schüler beim Verteilen der Namensschilder an und überprüft dabei, wie gut sie die Namen der einzelnen Schüler beherrscht. Die kurzen Interaktionen können als Nebenimpuls eingeordnet werden, der die Aktivierung der Schüler intendiert. Die Impulse erfolgen verbal und haben zunächst eine geringe bis mittlere Kontaktspanne: die Schüler werden zwar individuell angesprochen, jedoch sehen einige nicht beschäftigte Schüler diese Interaktionen und werden dadurch womöglich auch mitaktiviert. Die Kontaktspanne erweitert sich bei der Begrüßung der Klasse auf die ganze Klasse, da alle angesprochen werden. Die Aufforderung zur dynamischeren Wiederholung der Begrüßung stellt einen direkten Nebenimpuls dar und aktiviert die Schüler unmittelbar.

In der zweiten Situation stellt die Lehrerin den Arbeitsauftrag für die nächsten 30 Minuten. Dies stellt einen Hauptimpuls mit großer Tragweite dar. Das Anspruchsniveau der durch den Impuls vermittelten Aufgabe ist relativ schwierig, weshalb die Lehrerin auch etwas Zeit für die Erklärung und Erläuterung verwendet. Es lässt sich eine Dreigliederung beim Stellen der Aufgabe erkennen: zunächst stellt die Lehrerin mithilfe des Glöckchen, das ein nonverbales auditives Impuls darstellt, die Aufmerksamkeit der Klasse her; dann erläutert sie mündlich den Inhalt der Aufgabe, welches ein verbaler Impuls ist, der übrigens zusätzlich durch eine

Verschriftlichung am Smartboard, also einem nonverbalen visuellen Impuls, unterstützt wurde; erst als dritten Teilschritt erläutert sie den Ablauf der Aufgabe und initiiert deren Durchführung. Eine Aufgabenstellung ist fast immer ein direkter Hauptimpuls. Dennoch versucht die Lehrer indirekte Impulselemente in die Aufgabenstellung einzubauen, indem sie die Schüler beispielsweise nach deren Meinung zur Art des Rollenspiels und Erwartungen an dessen Ausgang fragt oder einfach nur in ihrem Sprechen neugierig und motivierend ist.

In der dritten Situation gibt die Lehrerin dem Schüler einen authentischen Grund für die Notwendigkeit, sich Notizen zu machen. Dies ist ein individueller verbaler Nebenimpuls, der dem Schüler die Sinnhaftigkeit des Prozedere begründen soll und ihn idealerweise stärker in Richtung Erfüllung der Aufgabe steuert. Insoweit ist er auch sachgemäß. Interessant ist, dass die Lehrerin den Schüler zwar zunächst mit einem kurzen direkten Nebenimpuls zum Gebrauch der englisch Sprache auffordert, sie jedoch ihre englische Antwort danach nochmal ins Deutsche übersetzt, als sie merkt, dass der Schüler das Wort „repeat“ wohl nicht verstanden hat. Das verdeutlicht, wie wichtig es ihr ist, dass der Schüler das Vorgehen als plausibel empfindet. Abschließend verweist sie einen anderen Schüler mittels eines indirekten Nebenimpulses auf schon vorhandene Argumente im Hefter und am Smartboard.

Auswertung Beobachtungsprotokolle P3 und P4: im Anhang (aus Platzgründen)

Die Auswertung der Beobachtungsprotokolle P1 bis P4 zeigt ein differenziert Bild; hervorheben möchte ich vor allem drei Beobachtungsergebnisse: Erstens konnte ich feststellen, dass die beobachteten Lehrer gerade in der Anfangsphase des Unterrichts vermehrt aktivierende Impulse einsetzten. Zweitens fiel mir auf, dass die beobachteten Lehrer bei der Aufgabenstellung regelmäßig eine bestimmte Reihenfolge - bestehend aus dem Herstellen von Aufmerksamkeit, der Erklärung des Inhaltes und der Klarstellung des Arbeitsablaufs - erkennen ließen. Drittens sah ich, dass die beobachteten Lehrer häufig nonverbale auditive und visuelle Impulse einsetzten, um die Motivierung einzelner Schüler zu fördern oder um bestimmte verbale Hauptimpulse zu verstärken.

2. Analyse der Lehr- und Lernsituation

2.1 Analyse der Schule und der Lerngruppe

Die Leibniz-Oberschule ist ein Gymnasium in Berlin- Kreuzberg. Das Hauptgebäude befindet sich in der Schleiermacherstraße 23 im sogenannten Bergmann-Kiez. Der Bergmann-Kiez rund um die Bergmannstraße ist eine stadtweit bekannte Ortslage, die unter anderem wegen ihrer vielen Straßencafés, Wochen- und Flohmärkte und alten Architektur für viele Menschen eine anziehende Wohn- und Ausflugsgegend darstellt. Etwa fünf Gehminuten vom Hauptgebäude entfernt, in der Fürbringerstraße 33, befindet sich die Filiale der Schule, ein Containerbau; dort werden einige Kurse der gymnasialen Oberstufe unterrichtet. Insgesamt hat das Leibniz- Gymnasium zirka 800 Schüler und 70 Lehrkräfte.

Ein im Schulprofil verankerter Schwerpunkt ist die besondere Förderung von Fremdsprachen und interkulturellem Lernen.²¹ So wird den Schülern beispielsweise mit En- Fr- Lat, En- Lat- Fr oder Fr- En- Lat eine variable Sprachlernfolge angeboten. Auch gibt es bilinguale Module in der ersten Fremdsprache in den Fächern Geschichte, Biologie und Chemie ab Klasse 8, Schüleraustausche sowie Comenius-Projekte mit England, Frankreich und den USA, Theaterkurse und Projekte in En und Fr, einen Fokus auf „debating“ ab Klasse 7 sowie die Möglichkeit, in der Oberstufe an für das Cambridge Zertifikat und DELF vorbereitenden Kursen und dem Fach Political Science auf Englisch teilzunehmen. Seit Februar 2013 ist das Leibniz- Gymnasium eine offene Ganztagschule: die Schüler können auf Wunsch ihrer Eltern ganztätig bis 16 Uhr betreut werden. Hierzu ist ein breites AG- und Unterstützungsangebot, wozu unter anderem auch eine „debating- AG“ auf Englisch zählt, etabliert. Das schulweite Englischniveau der Schüler ist offenbar vergleichsweise hoch; was die Sekundarstufe I betrifft, so zeigt sich dies an den überdurchschnittlichen Ergebnissen der Schüler beim letzten MSA und VERA 8, deren Ergebnisse meine Mentorin bei einer Gesamtlehrerkonferenz, an der ich an meinem ersten Praktikumstag auch gleich teilnehmen durfte, der Lehrerschaft erläuterte. Auch ich würde das schulweite Englischniveau, so wie ich es für mich während der Praktikumszeit erfahren habe, als ziemlich gut einschätzen.

Die Lerngruppe, in der ich mehrmals hospitierte und auch mehrere Englischstunden unterrichtete, war die Klasse 9b. In dieser Klasse unterrichtete ich auch die beiden gezeigten

²¹ Die drei weiteren Schwerpunkte im Schulprofil sind musische Bildung, naturwissenschaftliche Fächer (MINT) und soziales Lernen.

Englischstunden. Die Lerngruppe setzt sich aus insgesamt 31 Schülern, 16 Jungen und 15 Mädchen, zusammen. Seit Anfang des Schuljahres wird die Klasse, für die Englisch die erste Fremdsprache darstellt, von einer neuen Lehrerin unterrichtet. Die Muttersprache müsste bei allen Schülern deutsch sein; neun Mädchen und zwei Jungen könnten - den Nach- und teilweise auch den Vornamen nach zu urteilen - einen Migrationshintergrund in zweiter oder dritter Generation aus dem kleinasiatischen Raum haben.²² Die Lerngruppe hat meines Erachtens auch methodisch relativ gute Lernvoraussetzungen. Die meisten Schüler sind motiviert; drei Schüler erschienen mir manchmal ein wenig schläfrig, während zwei weitere Schüler meines Erachtens ziemlich aufgeweckt und impulsiv sein konnten.

2.2 Charakterisierung der praktizierten Unterrichtskonzepte

Das Unterrichtskonzept, das ich in der beschriebenen Lerngruppe beobachtete, würde ich als handlungs- und aufgabenorientiert bezeichnen. Handlungsorientierung soll dabei nach *Bach/Timm (2009)* meinen, dass die Schüler „im Rahmen authentischer, d.h. unmittelbar-realer oder als lebensecht akzeptierbarer Situationen inhaltlich engagiert sowie ziel- und partnerorientiert [...] kommunizieren, um auf diese Weise fremdsprachliche Handlungskompetenz(en) zu entwickeln“.²³ Unter dem Zielaspekt wird demnach fremdsprachliche Handlungskompetenz, die übrigens auch interkulturell sein soll²⁴, angestrebt; methodisch gesehen wird dieses „über ein aufgaben- und ergebnisorientiertes learning through interaction [...] angegangen“.²⁵ Aufgabenorientierung stellt also ein spezifischeres Konzept innerhalb des übergeordneten paradigmatischen Rahmens der Handlungsorientierung - betrachtet unter dem Methodenaspekt - dar. Im Rahmen dieses Verständnisses von Handlungs- und Aufgabenorientierung spielt Ganzheitlichkeit stets eine wesentliche Rolle: in Bezug auf das Bild des Menschen, den Sprachbegriff, die Methodenkonzeption, den psychischen und kommunikativen Aspekt sowie die rezeptive und produktive Fertigkeitsebene.²⁶ Nicht nur die kognitive Dimension, sondern stets auch die emotionale Seite der Schülerinnen und Schüler soll demnach angesprochen und ihre sozial-affektiven Kompetenzen sollen gefördert werden.²⁷

²² Dem bin ich aber nicht weiter nachgegangen.

²³ Bach/ Timm (2009): S.12.

²⁴ Zur Komponente der Interkulturalität vgl. beispielsweise die Berliner Rahmenlehrplan Sek. I und Sek. II für die Fremdsprache Englisch.

²⁵ Bach/ Timm (2009): S.12

²⁶ Vgl. Bach/ Timm (2009): S.16-17.

²⁷ Bach/Timm (2009): S. 12; vgl. auch Decke-Cornill/ Küster (2010): S. 193f.

Handlungs- und aufgabenorientierter Unterricht war bei dieser Lerngruppe nahezu durchgehend beobachtbar; exemplarisch sollen nun ein paar Beispiele angeführt werden. In einer Einheit sollten die Schüler jeweils in Partnerarbeit einen Mitschüler zu deren Person interviewen und anschließend einen kurzen schriftlichen Bericht über ihn schreiben. Die Partner wurden per Zufallsverfahren zusammengestellt. Vor dem Interview entwickelten die Schüler Fragen: der passende Satzbau und die Wörter mussten gefunden werden; die Lehrerin half, wo nötig, und schrieb die erfragten Wörter und Phrasen an das Whiteboard. Auf diese Weise entstanden übrigens auf natürliche Weise die für alle Schüler verbindlich zu lernenden Vokabeln. Neben lexikalischen und grammatischen Teilkompetenzen wurde sicherlich auch die Experimentierfreude und Risikobereitschaft der Schüler angeregt, und zwar nicht nur, weil die offene Aufgabe den Schülern kreativen Spielraum ermöglichte, sondern womöglich auch, weil die Schüler wussten, dass sie in einem größeren Zusammenhang stand und auch auf den anstehenden Kontakt mit einer englischen Schulklasse vorbereiten sollte. In einer zweiten Einheit durfte zu Beginn ein Schüler den Lehrer spielen und bestimmte Vokabeln von seinen Mitschülern abfragen (siehe Anhang P1 Situation 1). Dies war ein handlungsorientierter Unterrichtseinstieg mittels einer pädagogischen Aufgabe. Die anschließende Präsentation verschiedener Personenbeschreibung, die in der vorherigen Einheit, bei der ich nicht anwesend war, vorbereitet wurde, zeigt den Abschluss einer weiteren kommunikativen Aufgabe (siehe Anhang P1 Situation 2). In ganzheitlich-bewusster Sensibilität interagierte die Lehrerin dabei stets einfühlsam und präzise mit den Schülern.

Die kommunikativen Aufgaben folgten dabei regelmäßig dem Verfahrensdreischritt der Aufgabenorientierung nach *Willis (1996)*, wie auch bei jener Aufgabe anlässlich des 14. Internationalen Literaturfestivals in Berlin, das die Klasse am 10. September 2014 besuchte, zu sehen war. Zuvor wurden die Schüler im Rahmen der „Pre-Task“ mit dem Buch „More Than This“ von Patrick Ness vertraut gemacht: anhand des Buchcovers spekulierten sie über möglichen Inhalt, Atmosphäre und Setting der Story; sie hörten das erste Kapitel über Audio, lasen das zweite Kapitel zuhause und werteten beides in der Klasse aus. Die Aufgabe im Rahmen des „Task-Cycle“ bestand darin, einen Zeitungsartikel für die lokale Zeitung über die Buchvorstellung von Patrick Ness zu schreiben. Es wurden noch einige nützliche Vokabeln eingeführt, bevor wir alle zum Haus der Berliner Festspiele fuhren. Die Schüler machten sich eifrig Notizen, und waren auch sonst durchaus angetan von dem literarischen Ausflug. Das Planen und Schreiben der Zeitungsartikel geschah zuhause. Die Lehrerin zeigte mir einige Resultate der Schüler. Später fand mutmaßlich auch eine Phase des „Language Focus“ statt.

3. Darstellung einer Unterrichtsreihe

3.1 Allgemeines

In der Einheit vom 15. September, die auf den gemeinsamen Besuch des Literaturfestivals folgte, wertete die Lehrerin die Veranstaltung mit den Schülern zunächst aus; in der zweiten Hälfte führte ich das Thema: „Tattoos und Piercings“ ein. Am 17. September zeigte ich die erste Unterrichtsstunde. Das Thema war dasselbe. Die nächste gezeigte Stunde war die darauffolgende Einheit am 22. September. Dies war eine Team-Teaching- Einheit zum Thema: „Beauty Ideals“, die ich zusammen mit Frau Martysz unterrichtete. Was die *fachlich-methodischen Vorkenntnisse* der Schüler betrifft, so dürfte das Thema inhaltlich bereits von sich aus ein gewisses Interessenspotential in sich bergen; die Schüler haben sich möglicherweise schon im Freundeskreis über die „(Un-)Coolness“ von Tattoos und Piercings bzw. über Schönheitsideale unterhalten und somit weitergehendes Vorwissen. Methodisch wurden bereits in Klasse 8 mehrmals Rollenspiele durchgeführt; auch mit Partner- und Gruppenarbeit ist die Klasse, die ich als mittelgut bis leistungsstark einschätze, durchaus vertraut. Im *Rahmenlehrplan* sind die Themen dem Themenbereich A (S. 47 RLP Sek. I Berlin): Ich und die anderen, Thema: Zur Person, Inhalt: Selbstbild, sowie dem Themenbereich B (ebenda, S.48): Der unmittelbare Erfahrungsbereich Jugendlicher, Thema: Erwachsenwerden, Inhalt: Identitätssuche, Geschlechterrollen zugeordnet und dadurch legitimiert.

3.2 Tabellarische Darstellung der Unterrichtsreihe

Std.	Thema der Unterrichtsstunde	Stundenschwerpunkt/ Kompetenzbereich	Materialien ²⁸
1	Tattoos and Piercings (2. Hälfte)	Hörverstehen	
2 + 3 (17.9.)	Tattoos and Piercings (ganze Einheit)	Sprechen	SB Folie 1 bis 4 AB 1a bis f, 2
4 + 5 (22.9.)	Beauty Ideals (Team-teaching ganze Einheit)	Schreiben	SB Folie 5 bis 8 AB 3
danach	nicht mehr zugegen: mutmaßlich Rückgabe der verfassten Zeitungsartikel anlässlich des Literaturfestivals und „Language Focus“(siehe oben) bzw. Beginn neues Thema		

Anmerkung: Die erste gezeigte Unterrichtseinheit, in der Frau Schultze zur zweiten Hälfte hospitieren kam, wird sachgemäß als Ganzes wiedergegeben. Die Ausformulierung der Sachanalyse und didaktisch-methodischen Entscheidungen beider Unterrichtsstunden erfolgte – so gut es ging – im Anschluss an das Praktikum aus dem Horizont meiner damaligen Planung vor den Unterrichtsstunden; dies soll eine wahrheitsgemäße Darstellung meines damaligen Planungshorizonts und somit eine relativ unverfälschte Reflexion ermöglichen. Die beiden Verlaufsplanungen sind daher aus den damaligen Kurzentwürfen. Der zweite Verlaufsplan ist aus Platzgründen auf zweiten Seiten gekürzt; Veränderungen sind kursiv dargestellt bzw. durch kursive Kommentare eingefügt.

²⁸ SB = Smartboard; AB =Arbeitsblatt; die Materialien befinden sich im Anhang unter Punkt 7.2.

4. Darstellung der zwei gezeigten Unterrichtsstunden

4.1 Erste Unterrichtsstunde

4.1.1 Sachanalyse

In der ersten gezeigten Unterrichtsstunde, die im Rahmen der zweiten Einheit die dritte Stunde der Reihe ist, geht es um eine Auseinandersetzung mit „Tattoos und Piercings“:

Ein Tattoo ist ein Motiv, welches mit Tinte oder anderen Farbmitteln in die Haut eingebracht wird; die Farbe wird in der Regel von einem Tätowierer mit Hilfe einer Tätowiermaschine durch eine oder mehrere Nadeln in die zweite Hautschicht gestochen und somit ein Bild oder Text gezeichnet. Die Sitte des Tätowierens reicht bis in die Frühzeit der Menschheit zurück und entwickelte sich bei den verschiedenen Völkern der Erde selbständig und unabhängig voneinander. Der Begriff „tattoo“ stammt ursprünglich aus den polynesischen Sprachen, genauer von dem samoanischen Wort „tatau“, das so viel wie „richtig (die Haut oder Muster einschlagen“) oder „gerade, kunstgerecht“ bedeutet. James Cook brachte das Wort von seinen Seereisen nach England mit zurück, wo es sich vor allem unter den Soldaten, die sich verstärkt tätowieren ließen, rasch verbreitete. Ab 1970 entwickelte sich – ausgehend aus den USA- in einigen Subkulturen wie der Punk- und Schwulenszene ein gewisser Trend zum Tragen von Tattoos (und Piercings); es handelte sich jedoch weithin um ein Nischenphänomen. Zum Mainstream wurden Tattoos und Piercing ab Mitte der 1990er, als berühmte Personen wie Musiker Lenny Kravitz oder Basketballprofi Dennis Rodmann dem Körperkult in der breiteren Gesellschaft zu Ansehen verhelfen. Seitdem sind Tattoos (und Piercings) als modisch-kulturelles Phänomen fest in der modernen westlichen Gesellschaft etabliert. Nahezu alle Körperpartien sind denkbare Stellen für Tattoos: Gesicht, Hals, Nacken, Oberarm, Unterarm, Hand, Rücken, Brust, Bauch, Genitalbereich, Beine, Füße.²⁹

Piercing kann arbeitshypothesenhaft als eine Form der Körpermodifikation, bei der „Schmuck in Form von Ringen oder Stäben an verschiedenen Stellen des menschlichen Körpers durch die Haut und darunter liegendes Fett- oder Knorpelgewebe hindurch angebracht wird“³⁰, definiert werden. Das Wort stammt von dem englischen „to pierce“ und bedeutet so viel wie „durchbohren, durchstechen“. Auch Piercings haben eine lange Geschichte, sind jedoch wie Tattoos erst seit Mitte der 1990er im westlichen Mainstream angekommen. Häufige Stellen

²⁹ Vgl. Begriff „Tätowierung“ bei Wikipedia, letzter Zugriff am 8.2.15.

³⁰ Begriff „Piercing“ bei Wikipedia, letzter Zugriff am 8.2.15.

für Piercings sind: Augenbraue, Nasenflügel, Ohrknorpel und -läppchen, Lippe, Zunge und Bauchnabel. Motive für Piercings (und Tattoos) könnten sein: cool und ästhetisch aussehen; sich selbst ausdrücken; sich an Personen oder Prinzipien erinnern; ein politisches Statement setzen; Gruppengefühl und -zugehörigkeit empfinden; Idealen und Idolen nacheifern; sich nach dem Zeitgeist richten und/oder mehr Erotik ausstrahlen. Gefahren/Nachteile von Piercings (und Tattoos) könnten hingegen sein: Schmerzen beim Stechen/ Tätowieren und direkt danach erdulden müssen; Entzündungen und Hautkrankheiten bekommen; Körperstelle steril halten und pflegen müssen; Haut kann schlaffer werden; subjektive Bedeutung verändert sich im Laufe der Zeit; spätere Entfernung kann schmerzhaft und teuer sein; womöglich Vorurteile anderer Personen erdulden müssen; eventuell schwierig in bestimmten Gruppen Akzeptanz zu finden und/oder eventuell schwierig bestimmte Jobs zu bekommen.

Inhaltlich dürften sich die gegenständlichen Anforderungen an die Schüler in Grenzen halten: das Thema soll schließlich nicht in aller Tiefe bearbeitet werden. Es wird ein gewisses Interesse und mediales Vorwissen vermutet; es geht jedoch auch ohne. Schwierigkeiten könnte es geben, wenn bestimmte Schüler feste widerstreitende Meinungen äußern, die in einem Streit münden. Diesen müsste ich dann situativ entschärfen. Die sprachlichen Anforderungen des Gegenstandes sind in dem sachbezogenen Vokabular zu sehen. Obwohl ich in der vorangegangenen Stunde thematisches Vokabular einführte, gehe ich nicht von deren Kenntnis aus, sodass ich, wo nötig, lexikalische Hilfe leisten müsste.

4.1.2 Didaktisch- methodische Entscheidungen

Der Schwerpunkt der Unterrichtseinheit liegt auf Sprechen. Vor Unterrichtsbeginn werden fünf Gruppentische gebildet, vier an den Raumecken und einer in der Raummitte, um die sich die Schüler bei Betreten des Raumes setzen sollen. Die neue Tischordnung soll das zeitraubende und womöglich störende Zusammenstellen der Tische im Unterricht vermeiden und den Schülern schon von Anfang an Gruppenarbeit signalisieren. Die bereits sichtbare Folie 1 am Smartboard soll vorab schon auf das Thema einstimmen.

Nach der Begrüßung möchte ich den Schülern den Fahrplan für die Stunde kurz mündlich transparent machen. Dies soll den Schülern eine Orientierung geben. Sodann findet die erste *pre-speaking-activity* statt: die Schüler sollten als Hausaufgabe wahlweise einen interessanten Fakt über die Geschichte von Tattoos/ Piercings oder dessen Ausprägung in anderen Kulturen

recherchieren und vortragen können. Die Auswertung soll im Plenum erfolgen, damit alle Schüler von den verschiedenen Informationen profitieren können. Mehrere Schüler sollen zu Wort kommen; dabei möchte ich im Gespräch auch stets auf möglich Gründe der historischen Fakten bzw. kulturellen Ausprägung eingehen. Dies führt anschließend nahtlos in die zweite *pre-speaking-activity* über: mögliche Motive und Gefahren von Tattoos und Piercings sollen im Unterrichtsgespräch aufgezählt werden. Mögliche Argumente sollen den Schülern für die Gruppenarbeit präsent gemacht werden. Die dritte *pre-speaking-activity* besteht darin, dass Rollenspiel, eine Talkshow, vorzubereiten: die Aufgabe, die Smartboard Folie 2, wird erklärt, wobei sich die Schüler selber für eine gewünschte Rolle –sofern noch verfügbar- entscheiden dürfen, um ihrer Autonomie entgegenzukommen; sie erhalten die entsprechenden Rollenkarten AB 1a-f und erarbeiten an den Gruppentischen Argumente und ihre Rolle für die Talkshow. Meine Tätigkeit in dieser Phase ist unterstützend und gegebenenfalls steuernd.

Nachdem sich die Talkshowgruppen formiert haben, findet die *while-speaking-activity*, das Durchführen von fünf simultanen Talkshows, statt. Die Grundentscheidung eines simultanen Durchführens aller fünf Talkshows rührt daher, dass möglichst alle Schüler sprechen und mitdiskutieren sollen. Eine hinabtickende Stoppuhr auf Smartboard Folie 3 soll die Moderatoren an die Einhaltung der vorgesehenen Zeit erinnern. In dieser Phase koordiniere ich das Funktionieren der einzelnen Talkshows; gegebenenfalls muss ich auch helfend und steuernd eingreifen.

Nach Ende der Talkshow findet in den Ausgangsgruppen die erste *post-speaking-activity* statt: die Schüler sollen mittels des AB 2 die erlebte Talkshow persönlich reflektieren. Zum einen sollen die Schüler wieder zur Ruhe kommen. Zum zweiten hat jeder Schüler unterschiedliche Erfahrungen gemacht, die er sich nun auf seinem eigenen Niveau bewusst machen soll. Damit wird auch schon ein wünschenswerter Reflexionsprozess in Gang gesetzt, da an subjektiv-bedeutsame Erfahrungsinhalte des einzelnen Schülers angeknüpft wird. Es steht den Schülern frei, ihre Erfahrungen auch innerhalb ihrer Ausgangsgruppen auszutauschen. Dem schließt sich die zweite *post-speaking-activity* an: der Erfahrungsaustausch über die einzelnen Fragen des AB 2 im Plenum; abschließend werden noch die beiden weiteren Meinungsfragen auf Smartboard Folie 4 besprochen, mittels derer sich die Schüler vom Rollenspiel wieder distanzieren sollen. Durch den Transfer können die Schüler womöglich eine veränderte Einstellung zum Thema „Tattoos und Piercings“ wahrnehmen.

4.1.3 Verlaufsplanung der ersten Unterrichtsstunde

Zeit/ Phase	Lehreraktivitäten / -impulse	erwartete Schüleraktivitäten, -äußerungen	Sozialform/ Medien
1 min Begrüßung	<p>“Good morning, everybody!”</p> <p>“Today, we continue with the topic “tattoos and piercings”. I hope this lesson will be very interesting for you, because in some minutes, we will be preparing a talkshow. In the second part of the lesson, when the talkshows are actually performed, my teacher from university is coming to visit my lesson. So do not wonder, when someone enters the room later on.”</p>	“Good morning!”	LV (vor Stundenbeginn werden 5 große Gruppentische gebildet)
14 min an HA ansetzen und Motive/ Gefahren mdl. eruieren pre-speaking	<p>„But before that, let’s just remind us of the topic again. If you were absent last lesson, that’s not a problem at all“</p> <p>“So, who looked up an interesting fact about the history of tattooing and piercing or tattooing and piercing in other cultures?”</p> <p>...</p> <p>“And why would they do this?”</p>	Schüler melden sich; Gespräch entsteht	gUG / Smartboard Folie 1
10 min Aufgaben erklären und Gruppen finden	<p>“So, now, I think we are warmed up enough. Let me explain the procedure to you”</p> <p>“ Our Talkshows has several guests. First of all, when we know who is who, all pupils who have the same role sit one group table. You work with your role card and prepare for the talkshow. Then, after some time, we mix the groups so that on each table there will be a talkshow for 15 minutes. So, can someone explain in German what we are doing?”</p>	Schüler erklärt die Vorgehensweise auf Deutsch, die Rollen werden verteilt und die SuS gehen an die entsprechenden Tische	LV / 6 Typen von Rollenkarten + Smartboard Folie 2
20 min	I go around, clarify questions, get the groups		EA und GA/

Vorbereitung auf die Talkshow (pre-speaking)	working if necessary etc.		evtl. noch Blatt mit nützlichen Vokabel und Phrases (2x pro Tisch)
time : 10:35		Mrs. Schultze enters lesson	
3 min Reorganisation in Talkshows	The pupils on each table get numbers from 1 to 5/6 (depending on how many pupils work on the table) „ So now let’s start the talkshow: All the ones sit on this table, all the twos sit here etc.“		- / Smartboard Folie 3
15 min Talkshow (while- speaking)	„ Ok, so come to an end, now“		GA
10 min Reflexion in Gruppen (post- speaking)	„ Now I want you to go back to your initial group and talk about your talkshow. Use this worksheet and make notes on it.“		GA/ AB Reflexion
16 min Reflexion und Transfer (post-speaking)	journalists/ observers are asked first; then the others are included; questions could be: What was your overall impression of your talkshow? Which conflicts of opinion came up in the discussion? Can you recount some of the arguments? Which words and phrases would you need for the next discussion? “So, now that you have stepped out of your role, what do you think about tattooing and piercing?” “Did your opinion change?”		gUG/ Smartboard Folie 4
1 min Beenden	„ Ok. So I hope you had as much fun this lesson as I had. My impression was that ... So have a nice day, and we might see again on Monday“		LV

4.2 Zweite Unterrichtsstunde

4.2.1 Sachanalyse

In der zweiten gezeigten Unterrichtsstunde, die zusammen mit der Kommilitonin Frau Martysz in der Form des Team-Teaching unterrichtet wurde, war das Thema „Beauty Ideals“:

Ein Schönheitsideal ist arbeitshypothesenhaft „eine bestimmte Vorstellung von Schönheit innerhalb einer Kultur. In der Regel bezieht sich der Begriff auf das Aussehen des menschlichen Körpers und Gesichts. Auf Kleidung, Schmuck oder Frisur bezogene Schönheitsvorstellungen werden als Mode bezeichnet; die beiden Begriffe überschneiden sich jedoch.“³¹ Das Thema lässt sich aus verschiedenen Perspektiven fokussieren: mit Bezug zum Raum kann gefragt werden, ob Schönheitsideale kulturabhängig sind und sich von Kultur zu Kultur unterscheiden; umgekehrt könnte auch für schönheitsmäßige Universalien, die kulturunabhängig sind, argumentiert werden. Mit Bezug zur Zeit könnte man fragen, ob sich die Idee der Schönheit im Laufe der Zeit gewandelt hat. Man kann auch gesellschaftsbezogen der Frage nachgehen, wer oder welche Instanz in der Gesellschaft die Definitionsmacht hat und entscheidet, welche Merkmale das zeitgemäße Schönheitsideal auszeichnet. Mit Bezug zum Individuum ließe sich fragen, ob und auf welche Weise man durch Schönheit ein besseres - oder schlechteres - Leben haben kann. Mit Bezug zum Markt ließe sich dem Phänomen der Schönheitswettbewerbe nachgehen. Bezogen auf Kapitalismus und deren Industrie kann man fragen, ob und inwieweit die Schönheitsindustrie tatsächlich wichtig für die Menschen ist oder sein sollte. Bezogen auf Medienbeeinflussung in der Massengesellschaft könnte man erörtern, ob und inwieweit unser Bild vom Schönheitsideal durch die Medien konditioniert wird und ist. Schließlich könnte man sich kontrafaktisch eine Welt versuchen vorzustellen, in der Schönheit unwichtig ist und sich fragen, wie dies persönlich zu beurteilen wäre. Die Zugänge zum Themenkomplex Schönheitsideal sind also durchaus vielfältig.

4.2.2 Didaktisch- methodische Entscheidungen

Der Schwerpunkt der Unterrichtseinheit liegt auf Schreiben. Zunächst erfolgt eine Einleitung, zu der ich den Schülern auch Frau Martysz, die sie bislang noch nicht weiter kennen, vorstelle; im Wesentlichen möchte ich hier einen Überblick über den geplanten Ablauf der Einheit geben, sodass die Schüler eine Orientierung haben und wissen, was auf sie zukommt. Dann möchte ich als Warm-Up und Überleitung vom vorherigen Thema die Smartboard Folie

³¹ Begriff „Schönheitsideal“ bei Wikipedia, letzter Zugriff am 10.2.15.

1, die einen stark tätowierten und einen stark gepiercten Mann zeigt, und Folie 2, die verschiedene gemeinhin als schön und nicht so schön wahrgenommene Männer und Frauen zeigt, mit den Schülern besprechen. Sie sollen sagen, welche der Personen sie schön oder nicht schön finden und warum. Danach wird Frau Martysz übernehmen und mit den Schülern kurz die Smartboard Folien 3 und 4 zu Schönheitswettbewerben einleitend besprechen.

Die *pre-writing activity*, bei der ich den Aufgabenimpuls kommuniziere, besteht in einer "silent discussion": die Schüler bearbeiten in 4er- Gruppen ein Platzdeckchen, auf dem sie jeweils still in eine der vier Ecken die Frage in dessen Mitte beantworten; das Papier wird alle 4 Minuten im Uhrzeigersinn gedreht, sodass eine schriftliche Diskussion entstehen soll. Es sind acht Platzdeckchen mit verschiedenen Fragen vorbereitet. Die Methode soll neben der Aktivierung des Schreibens vor allem auch der gemeinsamen Ideenfindung dienen. Für die "silent discussion" werden Gruppentische gebildet; im Hintergrund läuft ruhige Musik, die helfen soll, eine konzentrierte Atmosphäre aufrechtzuerhalten.

In der *while-writing activity* -eingeleitet durch Frau Martysz- sollen die Schüler auf dem AB 3 einen halbseitigen Text zur jeweiligen Frage verfassen; dabei können und sollen sie die gesammelten Ideen und Argumente auf dem Platzdeckchen zur Hilfe nehmen. Selbstverständlich versuchen Frau Martysz und ich auch in dieser Stillarbeitsphase -falls nötig- zu helfen und für die Schüler jederzeit ansprechbar zu sein. Die erste *post-writing activity*, dessen Aufgabenimpuls wieder von mir kommuniziert wird, beinhaltet das kriteriengeleitete Feedback zum verfassten Text durch einen oder mehrere Mitschüler der jeweiligen Gruppe. Dadurch sollen die Schüler von ihren Mitschülern lernen: ein Feedback von einem Mitschüler kann aufschlussreich und motivierend sein. Zudem ermöglicht es einen Perspektivenwechsel vom Verfasser zum beurteilenden Rezipienten eines Textes.

In der zweiten *post-writing activity* – eingeleitet durch Frau Martysz und zu gleichen Teilen moderiert- wird aus jeder Gruppe ein Text, den die Mitglieder als vorlesenswert erachten, im Plenum vorgelesen. Die anderen Gruppen sollen durch Zuhören die jeweilige Fragestellung herausbekommen, einige inhaltliche Punkte memorieren und auf diese Weise für die anderen Themen sensibilisiert werden. Abschließend werden einige wiederholte Fehler, die Frau Martysz und ich notieren würden, summarisch kurz genannt; falls noch Zeit vorhanden ist, zeigen wir ein interessantes Werbevideo der Firma L'Oreal vor unserer Verabschiedung.

4.2.3 Verlaufplanung der Unterrichtsstunde

Zeit/ Phase	Lehreraktivitäten / -impulse	erwartete Schüleraktivitäten, - äußerungen	Sozialform/ Medien	tragende Rolle
2 min welcome / introduct ion	<p>“Good morning, everybody!”</p> <p>“As you can see, today Miss Martysz, who also trains to become a teacher, and I will be giving this lesson. Last week, we were talking specifically about tattoos and piercing and found out that, apart from their dangers, tattoos and piercings can also be seen as a special form of body art which has some beauty in it. Today, we would like to broaden this view and focus on beauty, in general.</p> <p>Our plan is to first get into the topic a little bit, and then we arrange groups of four and do sth. called a silent discussion where we would like to get to know your opinion on a specific question about beauty. Based on the results, the next step would be that each one of you writes a paragraph or two about that question. Finally, the texts will be read and corrected in groups first and then, one text of each group will be presented in class.”</p>	<p>“Good morning, Mr. Geike!”</p> <p>“Good morning, Miss Martysz!”</p> <p>listen to procedure/ plan for the lesson</p>	LV	Christian
10 min warm-up	<p>C: If you look at these pictures, who do you think is beautiful and who is not beautiful?</p> <p>What about him/ her? Why (not)?</p> <p><i>hier waren die zu stellenden Fragen von Frau Martycz</i></p>	<i>hier waren generische eigene und erwartete Tätigkeiten/ Antworten von Frau Martysz</i>	gUG, smartboard- Folien	Christian Veronica
20 min silent discussio n (pre- writing)	<p>C: Ok, now we would like to have your opinion on a question about beauty. we have 8 different question. Each question has a place mat, which looks like this, where four pupils can write on each side of the paper at the same time. Every 4 minutes, when you hear this signal, the place mat will be rotated, and ,after you read what is already written on that new part of the paper, you continue writing. We will rotate the paper four or five times. So this is called a silent discussion. Can anyone explain the task in German?</p> <p>And do you know why it is called silent discussion?</p> <p>Ok, then I would say that you four are one group, you four, Now move your table so each group has one group table.</p>	pupil explains task in German move tables, get seated again, read silent discussion question,	GA in 7-8 Gruppen à 4 SuS/ Platz- deckchen, ruhige Musik	task 1: Christian <i>hier war Selbstverständliches</i>

<p>20 min text writing (while-writing)</p>	<p>V: Your next task is to write a short text about beauty. (distribute task sheets with space to write on) Write one or two paragraphs about the topic of your silent discussion. - Include the thoughts of your group neighbours. - Make sure to bring the thoughts/notes in a meaningful structure. - You can use the “helpful phrases” on your task sheet. - You will have 20 minutes for that. Repeat the task? - Questions?</p>	<p>(questions for silent discussion/ text writing are: <i>hier waren die 8 Fragen für die Platzdeckchen</i></p>	<p>EA/ Aufgabenblatt mit “helpful phrases”</p>	<p>task 2: Veronica <i>hier war Selbstverständliches</i></p>
<p>10 min peer-reading (post-writing)</p>	<p>C: Come to an end, now. Finish your last sentence...in order to get a small feedback on your text, you give your text clockwise to your neighbor. You then read the text you get and give some feedback. Please also help to correct mistakes if you find one. Then decide in your groups which one of the texts will be read out in class afterwards. Everything understood? So please exchange your texts now.</p>	<p>pupils change texts, read them and decide for one text to be read aloud</p>	<p>PA correction - Checkliste</p>	<p>task 3: Christian <i>hier war Selbstverständliches</i></p>
<p>25 min presenting texts to class (post-writing)</p>	<p><i>Hier stand die ausformulierte Aufgabe sowie die zwei moderierenden Fragen von Frau Martysz</i> C: So, now let’s come to group 5, Who will read the text?...And the others, remember get the question and the main points. So, what was the question?... And what were the main points? C: I thought these texts were really interesting, I really like some of the points you made. Let me just really quickly point out two grammar mistakes that came up several times: first,...; second,... Veronica, did you also notice something? V: Yes, I also noticed: this and that...</p>	<p>repeat task read out/ listen summarize (ask question) read out/ listen summarize (ask question)</p>	<p>Plenum, gUG</p>	<p>task 4: Veronica <i>hier stand die hälftige Teilung von Moderation und Fehlermitschrift</i> Christian Veronica</p>
<p>3 min (video clip) farewell</p>	<p>-if time permits- C/V?: To close the subject of beauty, let us watch a video clip with an advertisement for L’Oreal featuring the model Rick Genest. Your task is to just watch and enjoy, but don’t get scared. C: Have a nice day, goodbye.</p>		<p>LV</p>	<p>Veronica Christian</p>

5. Schriftliche Auswertung des Unterrichtspraktikums

5.1 Reflexion der Durchführung der Unterrichtsreihe

Die erste und zweite Unterrichtseinheit sowie kurz auch die gesamte Unterrichtsreihe sollen im Folgenden nacheinander reflektiert werden:

Erste Unterrichtseinheit:

Der reale Verlauf der Einheit wich in einigen Punkten von der Planung ab. Zunächst wollten viele Schüler die Rolle des Moderators übernehmen; auch die Tattoo-Künstlerin war begehrt. Auch hatte nur ein einzelner Schüler die Rolle des beobachtenden Journalisten, da nicht mehr als 26 Schüler an dem Tag im Unterricht waren und die anderen fünf Rollen in den fünf Gruppen planmäßig zuerst vergeben wurden. In der anschließenden Vorbereitungsphase war ich nicht wirklich auf die Betreuung einer vereinzelter Journalistenrolle vorbereitet, zumal die Rolle sowieso einen Sonderstatus innehatte; hier half die Lehrerin mir spontan aus und besprach mit dem Schüler sein mögliches Beobachtungsverfahren sowie dessen Protokollierung. Währenddessen versuchte ich mich um die fünf Gruppen, die ihre jeweilige Rolle vorzubereiten hatten, zu kümmern. Anders als geplant arbeiteten die Gruppen sehr verschieden: zwei waren sehr engagiert und zwei andere eher müßig; auch innerhalb der Gruppen war der Arbeitseinsatz oftmals unterschiedlich. Die Folge war, dass die schnellen Gruppen ihre Rolle schon vor Ablauf der veranschlagten Zeit weitestgehend vorbereitet hatten. Interessanterweise behaupteten auch die langsameren Gruppen, mit der Vorbereitung fertig zu sein, wenngleich ihre Notizen relativ spärlich waren und sie dem Material und ihrer Vorstellung durchaus noch weitere Facetten für ihre Rolle entnehmen und dies notieren hätten können. Mitunter wurde es auch lauter, da einige Schüler vermehrt private Gespräche führten. Die fünf simultan geführten Talkshows waren doch ganz schön laut. Eine Schülerin meinte, sie könne die anderen gar nicht verstehen. Die Stimmung wurde auch im Verlauf der Talkshows immer lauter und aufgeheizter. Vor allem einige Moderatoren der Talkshows waren öfter unsachlich und wenig moderierend; aber auch andere Teilnehmer sowie die Gesprächsdynamik insgesamt wurden bei einigen Talkshows immer konfrontativer. Einige Gruppen waren schon früher fertig. Das Herstellen von Aufmerksamkeit nach den Talkshows dauerte bestimmt zwei Minuten. Die Aufmerksamkeit hielt auch nicht lange, da die Schüler schon vor Erklärung der Aufgabe zu ihren Ausgangsgruppen zurückgingen. Die anschließende Reflexionsphase in den Gruppen und im Plenum sowie der Transfer verliefen meines Erachtens ohne weitere planwidrige Abweichungen.

Was meine Einschätzungen betrifft, so möchte ich zunächst feststellen, dass die Planung, konkretisiert im Verlaufsplan, relativ unkritisch war: erwartete Schüleräußerungen wurden nicht vorweggenommen; auch bei den notierten Lehrerimpulsen fehlte es manchmal an Klarheit und Systematik. Wo laut Planung alles reibungslos ablaufen soll, ist es natürlich naheliegend, dass solch eine unkritische Planung auch vermehrt zu Abweichungen führen wird. Die erste pre-speaking Phase, der Vergleich der Hausaufgabe und die Motiv- und Gefahrensammlung, verlief ganz gut; die Vorbereitung des Rollenspiels und dessen Durchführung hatten einige oben genannte Schwächen; die Reflexion und den Transfer empfand ich wiederum als gelungen. Das Herstellen von Aufmerksamkeit bereitete mir Schwierigkeiten und auch das Mitteilen der Aufgabenstellung erfolgte nicht immer in der idealen Reihenfolge. Im Großen und Ganzen bin ich jedoch mit meinem ersten „Gehversuch“ im Englischunterricht ganz zufrieden.

Ein konkretes Ziel der Einheit war explizit gar nicht ausformuliert; implizit schwebte mir wohl vor, dass sich die Schüler mit dem Thema „Tattoos und Piercings“ auseinandersetzen, indem sie in Gruppen ein Rollenspiel vorbereiten und durchführen und anschließend ihre gemachten Erfahrungen reflektieren. Das konkrete Resultat erscheint mir, wie oben bereits beschrieben, als relativ gemischt: manche Gruppen und Schüler arbeiteten und diskutierten engagiert, andere wiederum nicht so wie gewünscht; die Talkshows waren insgesamt ziemlich laut, und die Stimmung in den Diskussionen war ein wenig aufgeheizt.

Als mögliche Gründe für die Planabweichungen können mehrere Punkte identifiziert werden. Erstens war mein Einsatz von antreibenden und steuernden Nebenimpulsen während der Gruppenarbeit ziemlich begrenzt. Darin hat mir einfach die Übung und Erfahrung gefehlt. Um dem entgegenzuwirken, könnte ich bei der Planung zunächst gezielt eine Vielzahl möglicher Schülerreaktionen, die sich beispielsweise inhaltlich auf das Thema oder motivational auf eine ausbaufähige Arbeitsbereitschaft beziehen können, vorwegzunehmen versuchen und mir dann vorab mögliche eigene Reaktionen hierauf überlegen. Auch könnte ich entsprechende Briefumschläge vorbereiten, in denen kleine Textstreifen mit inhaltlichen und sprachlichen Nebenimpulsen zu finden sind, und diese den Gruppen als freiwilligen Zusatzinput mit auf ihren Gruppentisch legen. Wörterbücher wären hier sicherlich auch eine sprachliche Hilfe.

Zweitens waren meine Aufgabenimpulse suboptimal. Hier sehe ich übrigens mein größtes Entwicklungspotential. Dies beginnt schon beim Herstellen von Aufmerksamkeit. Es ist für

mich generell ungewohnt, andere Menschen zu unterbrechen; irgendwie erwarte ich, dass die Schüler von sich aus ihre anderen Tätigkeiten einstellen sollen und mir zuhören. Das funktioniert bislang jedoch nur bedingt. Um dem entgegenzuwirken, könnte ich mir vorab Signale überlegen, z.B. ein Glöckchen oder anderes Klangmaterial zum Klingeln bringen, oder die Schüler durch kurze Anweisungen bei der Verlagerung ihrer Aufmerksamkeit von ihrer vorangehenden Tätigkeit auf meine Person kleinschrittig anleiten: "Put down your pens; Turn around; Look at me; etc.". Dem folgt das Stellen von Aufgaben. Auch darin bin ich relativ ungeübt, weil ich in meinem tagtäglichen Leben kaum Aufgaben an meine Mitmenschen delegiere oder sie anderweitig um Gefallen bitte. Interessanterweise wurde die Reihenfolge, die ich bei anderen Lehrern beim Stellen von Aufgaben beobachtet habe, von mir selber oftmals nicht eingehalten. Dies gilt besonders für die Reflexionsaufgabe nach der Diskussion. Um dem entgegenzuwirken, könnte ich den Aufgabenimpuls in aller Klarheit und Systematik zuhause vorformulieren und auf dem Kurzentwurf vermerken; die in den hiesigen Entwürfen vorformulierten Impulse entspringen eher einer situativen, unsystematischen Mundart. Die Aufgabenimpulse könnte ich darüber hinaus zuhause vor dem Spiegel vorsprechen bzw. auf Kamera aufnehmen und sie anschließend kritisch auswerten und weiter verbessern.

Drittens waren das Design und die Umsetzung der simultanen Rollenspiele mit einigen Schwierigkeiten verbunden. Es ist zum einen sicher ganz natürlich, dass fünf simultane Talkshows in einem Raum ziemlich laut werden können. Man hätte einzelne Gruppen rausschicken können, das hielt ich jedoch für unpässlich. Alternativ hätte man ein, zwei oder mehr Gruppen einzeln vorspielen lassen können, während die anderen Schüler die Diskussion beobachten. Zum andern hätte man die Zusammensetzung der Gruppen stärker steuern können. Dies betrifft insbesondere die Moderatoren, die eine leitende Funktion innehatten; diese Rolle selber an vorab bestimmte, geeignete Schüler zu verteilen wäre durchaus eine Alternative gewesen. Was die Dokumentation des Unterrichts betrifft, so konnte ich keine exemplarischen Mitschriften aufreiben bzw. zeitnah selber anfertigen, die ich im Anhang - zusätzlich zu den angehängten Unterrichtsmaterialien - exemplarisch dokumentieren könnte.

Zweite Unterrichtseinheit

Der reale Verlauf der Einheit wich in einigen Punkten von der Planung ab. Zunächst hat während der ersten 45 Minuten eine Gartenarbeitsfirma lautstark die Sträucher und Gebüsche vor den Klassenraumfenstern gestutzt. Unabgänglich davon war die „silent discussion“ nicht wirklich ruhig: einige Schüler hatten organisatorische und inhaltliche Fragen zur Aufgabe

oder unterhielten sich anderweitig über private Themen. Gegen Ende der Einheit hatte die Zeit nicht mehr ausgereicht, um auch aus den verbleibenden drei Gruppen ein von den Gruppenmitgliedern ausgewähltes Textprodukt im Plenum vorlesen zu lassen. Anstelle dessen bot ich den zwölf Schülern an, ihre Texte zuhause durchzulesen und ihnen ein schriftliches Feedback zu schreiben, wovon diese auch Gebrauch machten. Folglich konnte auch der kurze Video-Clip, der sowieso nur als fakultatives Element eingeplant war, nicht mehr gezeigt werden. An dieser Stelle sei angemerkt, dass die vielleicht überschaubar scheinenden Planabweichungen nichts über die Güte des Plans aussagen; die Abweichung können nämlich nur relativ zum mehr oder weniger gelungenen Plan betrachtet werden.

Was meine Einschätzungen betrifft, so möchte ich zunächst einmal festhalten, dass das Team-Teaching mit Frau Martysz meines Erachtens ganz gut funktioniert hat. Dies betrifft sowohl die Planung als auch die in meinen Augen relativ stimmige und abgestimmte Durchführung der Einheit. Gerade in Anbetracht der kurzen Planungszeit ist mir dies durchaus positiv in Erinnerung geblieben. Als nicht so positiv empfand ich hingegen die „silent discussion“: bei mehreren Gruppen war es notwendig, die Vorgehensweise noch einmal individuell zu erläutern, und selbst dann wurde es nicht unbedingt leiser in der Klasse. Die beruhigende Musik im Hintergrund war daher nur bedingt wahrnehmbar. Verglichen hiermit verlief das anschließende Verfassen der Texte - wie auch schon anfangs das Warm-Up mittels der Bilder - meines Erachtens schon wesentlich geordneter. Was beim Vergleichen der Texte innerhalb der Gruppe ein wenig ungünstig war, ist, dass ich beim Aufgabenimpuls nicht miterwähnt hatte, dass sich die Schüler im Ergebnis für einen Gruppentext zu entscheiden hätten; dies hatte ich den einzelnen Gruppen erst im Nachtrag noch individuell mitteilen müssen. Das Vorlesen der einzelnen Gruppentexte hatte ziemliche Längen und beanspruchte die Konzentration und das Kurzzeitgedächtnis der Beteiligten in großem Maße. Dem Verständnis erschwerend hinzu kam die Tatsache, dass die Schüler die Texte oftmals relativ leise und unsauber betont vorlasen, sodass auch ich meine Schwierigkeiten hatte. In Anbetracht der knappen Zeit empfand ich mein Vorgehen als kreativ, das Vorlesen abubrechen und dabei gleichzeitig den Schülern der drei Gruppen, aus denen noch kein Text vorgelesen wurde, auf Freiwilligenbasis anzubieten, mir ihren Text für ein Feedback mitzugeben.

Ein konkretes Ziel war auch in dieser Einheit nicht explizit ausformuliert; implizit schwebte uns wohl vor, dass sich die Schüler mit dem Thema „Beauty Ideals“ auseinandersetzen, indem sie schriftlich über eine Facette des Themas in Gruppen Ideen sammeln und einen

eigenen Text hierzu verfassen und innerhalb der Gruppe vergleichen; auch bekommen sie einen Eindruck über andere thematische Perspektiven. Das konkrete Resultat erscheint mir, wie oben bereits beschrieben, als relativ gemischt: zwar haben die Schüler teilweise echt ganz gute Texte verfasst, jedoch war dies nicht bei allen Schülern der Fall. Darüber hinaus ließ die vorbereitende Auseinandersetzung mit der thematischen Frage an manchen Stellen den nötigen Ernst vermissen. Mutmaßlich konnten die Schüler auch keine weiteren Facetten des Themas „Beauty Ideals“ aus dem Vorlesen der anderen Gruppentexte mitnehmen.

Als mögliche Gründe für die Planabweichungen können mehrere Punkte identifiziert werden. Erstens habe ich den Aufgabenimpuls, der die „silent discussion“ initiiert, nicht klar genug übergebracht. Dies betrifft die Klarheit und Systematik der Impulse: auch diesem Kurzentwurf mangelt es oftmals daran. Hinzu kommt die Besonderheit des Schreibens, das die Schüler wohl häufig als anstrengend empfinden. Hier hätte man das Schreiben zu „Beauty Ideals“ stärker motivieren und als Herausforderung darstellen können: indem man beispielsweise hervorhebt, dass Schreiben etwas Tolles ist, weil ein interessantes Endprodukt entsteht oder weil es spannend ist zum Schluss zu sehen, was die anderen Schüler so denken. Auch könnte man stärker an eigene Erfahrung aus Gesprächen und Onlineforen und -chats anknüpfen. Man könnte auch anerkennen, dass es sich beim längeren Schreiben durchaus um eine große Leistung handelt, man sich dessen bewusst ist und dies den Schülern auf jeden Fall zutraut. All dies könnte einen positiven Einfluss auf die Schreibmotivation haben. Auch hätte diesbezüglich das Warm-Up überdacht werden können. So hätten die Schüler beispielsweise einzelne Wörter zu den Bildern aufschreiben können, um bereits von Anfang an eine Stimmung des Schreibens zu etablieren. Bezüglich der Reihenfolge der Elemente des Aufgabenimpulses und möglicher Übungsformen hierzu möchte ich auf die obigen Ausführungen im Rahmen der Reflexion der ersten Unterrichtseinheit verweisen. Hinzufügen möchte ich nur, dass man - anstatt die Aufgabe lediglich verbal durchzugehen - den Schülern diese zusätzlich unmittelbar-anschaulich an einem Tisch hätte vormachen können.

Zweitens hätten die antreibenden und steuernden inhaltlichen Nebenimpulse während der „silent discussion“ stärker sein können. Dies bezieht sich zum einen auf die Sachanalyse, bei der ich weitestgehend Fragen formuliert hatte, ohne jedoch selber eine tiefgreifende Antwort hierfür parat zu haben. Wenn ich vorab eine tiefergehende Sachanalyse betreibe, kann ich fragenden Schülern, denen die Ideen ausgegangen sind, ziemlich schnell weitere Ideen und Denkanstöße geben. Selbige könnten auch auf kleine Textstreifen abgedruckt und in

entsprechende Briefumschläge gepackt werden, die ich der jeweiligen Gruppen als freiwilligen Zusatzinput mit auf den Tisch lege. Auch bestimmte Vokabeln könnten in die Briefumschläge; zur sprachlichen Hilfe kämen ebenso Wörterbücher in Frage. Was die antreibenden Nebenimpulse betrifft, so habe ich meines Erachtens noch keinen persönlichen Standard gefunden und verinnerlicht, was eine akzeptable Arbeitsatmosphäre für mich bedeutet. Eine Überlegung wäre beispielsweise, dass es unbedingt notwendig ist, dass die Lehrkraft allen Schülern ihr Recht auf Bildung auch dadurch gewährleistet, indem sie eine vernünftige Arbeitsatmosphäre schafft, aufrechterhält und störende Unterbrechungen einzelner Schüler angemessen unterbindet. So ein persönlicher Standard kann jedoch erst glaubhaft vertreten werden, wenn er tatsächlich verinnerlicht worden ist. Hierzu müsste ich mir wohl noch weiter Gedanken machen, mir mögliche Strategien und Techniken zur Umsetzung überlegen und diese einüben.

Drittens war das Design der letzten Vorlese- und Zuhöraufgabe eher suboptimal. Ein Arbeitsblatt zum Zuordnen der Fragen zu den Gruppen hätte das Hören sicherlich entlastet. Auch denkbar gewesen wäre ein „gallery-walk“, bei dem die Schüler je nach Gefallen verschieden farbige Klebezettel mit Feedback an die Texte heften. Was die Dokumentation des Unterrichts betrifft, so war es mir für diese Einheit ebenfalls nicht möglich, im Anhang weitere exemplarische Mitschriften - zusätzlich zu den angehängten Unterrichtsmaterialien - exemplarisch zu dokumentieren.

Gesamte durchgeführte Unterrichtsreihe

Im Großen und Ganzen bin ich mit dem Verlauf der Unterrichtsreihe zufrieden: die Aufgaben hatten einen Schwerpunkt und waren in ihrer Sequenz und thematisch durchaus sinnvoll. Auch konnte ich eine Klasse etwas besser kennenlernen. Im Nachhinein hätte der Verlauf für die Schüler transparenter sein können, z.B. durch einen „advance organizer“. Auch wäre es wohl zielführender gewesen, die Motive und Gefahren von „Tattoos und Piercings“ bereits in der Stunde vor dem Rollenspiel anstelle einer anderen Aufgabe zu machen. Insgesamt ziehe ich auch für die Schüler eine positive Bilanz: vielleicht ist rübergekommen, dass sich jemand Mühe gegeben und probiert hat eine gute, wohlwollende Atmosphäre herzustellen; es war womöglich auch mal eine interessante Abwechslung für die Schüler, die infolgedessen - sozusagen als Kontrast - die Leistungen ihrer Englischlehrerin vielleicht sogar umso mehr wertschätzen können.

5.2 Reflexion des persönlichen Bildungsgangs

Die Zeit des Unterrichtspraktikums umfasste einige tolle Momente. Sie war relativ intensiv für mich, da ich eine Vielzahl an neuen Eindrücken zu verarbeiten und gleichzeitig eigenen Unterricht zu planen und durchzuführen hatte. Das macht sie jedoch keinesfalls weniger schön. In gewisser Weise wollte ich ja innerhalb der kurzen Praktikumszeit möglichst viele neue Eindrücke und Erfahrung für mich gewinnen und mitnehmen. Auf zwei Schlüsselerlebnisse, die mir besonders lebhaft in Erinnerung sind, möchte ich im Folgenden gern etwas näher eingehen:

Das erste Schlüsselerlebnis betrifft den Moment in der oben dargestellten ersten Unterrichtseinheit, wo ich nach Ablauf der vorgesehenen Talkshowzeit mit der nächsten Aufgabe, der Reflexion der Talkshow, weitermachen wollte. Es war mir nicht möglich, die Aufmerksamkeit der Schüler zu bekommen! Das lag nicht etwa an unwilligen oder potentiell unfolgsamen Schüler, die absichtlich ihre Gruppengespräche fortführten, sondern einzig und allein an meiner Unfähigkeit, in diesem Moment für Ruhe zu sorgen und die Aufmerksamkeit auf mich zu bündeln. Es ist für mich absolut ungewohnt gewesen, lautstark Aufmerksamkeit einzufordern. Wie angewurzelt und hypnotisiert stand ich wartend vor der Klasse: ab und zu sprach ich einen einzelnen Schüler an, machte mimische und gestische Andeutung in den Raum hinein und musste alsbald überraschenderweise anfangen zu schmunzeln. Zwar gelang es mir nach einer gefühlten Ewigkeit, die objektiv gesehen vielleicht zwei bis drei Minuten lang war, die Aufmerksamkeit der Schüler mehr oder weniger souverän durch einen für meine Verhältnisse lauten Kampfschrei für eine kurze Zeit auf mich zu ziehen; nach drei Sätzen war sie jedoch wieder weg, da die Reihenfolge bei der Aufgabenformulierung nicht sehr vorteilhaft gewählt war. Doch darum geht es mir nicht. Vielmehr habe ich für mich eine innere Blockade festgestellt, die es mir in dieser Situation nicht möglich machte, effektiv zu handeln. Gleichzeitig fühlte ich mich deswegen jedoch nicht persönlich betroffen, sondern musste im Gegenteil anfangen zu schmunzeln. Schrittweise und allmählich würde ich geduldig an meinen Schwächen arbeiten und besser werden.

Sowieso lässt sich das Lehrerhandwerk nicht von heute auf morgen erlernen und meistern. Was mich betrifft, so würde ich für meine weitere fachliche Lehrerentwicklung und -professionalisierung momentan sieben Entwicklungsbereiche identifizieren: den Unterricht effektiver vorbereiten; die Aufmerksamkeit einer Klasse besser gewinnen und halten;

effektivere Aufgabenimpulse geben; Schülermerkmale präziser diagnostizieren; pädagogisch und erzieherisch sensibler und effektiver werden; fachdidaktisches Wissen in den einzelnen Kompetenzbereichen weiter verinnerlichen und effektiver anwenden können; mehr Sicherheit im gesprochenen Englisch gewinnen. Diese Entwicklungsaufgaben werde ich wohl nur Schritt für Schritt in einen fortlaufenden Prozess aus Praxis und Reflexion angehen können. Möglichkeiten hierzu bieten sich während der verbleibenden Studienzeit und danach sicherlich noch so einige.

Abschließend möchte ich noch das zweite Schlüsselerlebnis mitteilen. Und zwar saßen eine weitere Praktikantin und ich hinten im Raum einer achten Klasse, die erst im zweiten Jahr Englisch lernt. Gruppenweise präsentierten die Schüler nacheinander ihre mühsam geklebten und echt schönen Plakate mit Sehenswürdigkeit aus den Vereinigten Staaten; das fand ich echt klasse, wie die kleinen Schüler sich so engagierten und mitmachten. Von hinten klangen währenddessen die Töne des Blasorchesters, das ein echt schönes Stück einübte, zum Fenster herein. Es hatte etwas Imposantes und Treibendes. Inmitten dieser Szenerie beschlich mich plötzlich so ein unglaubliches Gefühl der Dankbarkeit. Wie großartig und selbstverständlich es für uns doch ist, dass Kinder in die Schule gehen können, dachte ich. Da gibt es einen Ort, an dem Kinder und Jugendliche auf ihrem Weg ins erwachsene Leben unterstützt und begleitet werden. Diesen Luxus haben viele Kinder auf der Welt nicht. Ihre Fähigkeiten werden nicht gefördert und zur Entfaltung gebracht. Die Chancen zur Verwirklichung ihrer größeren Lebensträume sind weitaus geringer. Die Kinder und Jugendlichen hierzulande, so dämmerte es mir in diesen Momenten, werden hingegen gefördert, gebildet und zur Selbständigkeit erzogen: mit Liebe und Zuneigung wird es ihnen leichter gemacht, in ihr eigenes Potential und ihre eigene Größe hineinzuwachsen. Was für ein Glück! Und so sinnierte ich so vor mich hin, während das Treiben um mich herum seinen planmäßigen Fortgang nahm.

6. Literaturverzeichnis

Aebli, Hans (1980): *Denken, das Ordnen des Tuns. Kognitive Aspekte der Handlungstheorie.* Bd.1, 1. Aufl., Stuttgart: Klett – Cotta.

Aebli, Hans (1981): *Denken, das Ordnen des Tuns. Denkprozesse.* Bd.2, 1. Aufl., Stuttgart: Klett – Cotta.

Aebli, Hans (1983): *Zwölf Grundformen des Lehrens: eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage; Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation; der Lernzyklus.* Stuttgart: Klett – Cotta.

Aebli, Hans (1987): *Grundlagen des Lehrens: eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage.* Stuttgart: Klett – Cotta.

Bach, Gerhard/ Timm, Johannes-Peter (2009): *Handlungsorientierung als Ziel und Methode.* In: dies. (Hrsg.) (2009): *Englischunterricht.* 4.Aufl., Tübingen/Basel: Francke.

Decke-Cornill, Helene/ Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik.* Tübingen: Narr.

Meyer, Hilbert (1988): *UnterrichtsMethoden II: Praxisband.* Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor.

Meyer, Hilbert (1994): *UnterrichtsMethoden I: Theorieband.* Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor.

Meyer, Hilbert (2014): *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung.* 7. Aufl., Berlin: Cornelsen Schulverlage.

Müller-Hartmann, Andreas/ Schocker-von Dithfurt, Marita (2004): *Introduction to English Language Teaching.* Stuttgart: Klett

Seitz, Oskar (1991): *Problemsituationen im Unterricht.* Regensburg: Wolf.

Salzmann, Christian (1977): *Impuls – Denkanstoß – Lehrerfrage. Zum Problem der Aufgabenstellung im Unterricht.* 4. Aufl., Essen und Bochum: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH und Berg-Verlag.

Studienseminar Koblenz (2014): *Pflichtmodul 8. Gesprächsführung im Unterricht I.*
http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/pflichtmodule_unterlagen/2004/8/02%20Gespraechsfuehrung%20im%20Unterricht%20-%20Skript.pdf (28.10.2014)

Willis, Jane (1996): *A Framework for Task-Based Learning.* Harlow: Longman.

7. Anhang

7.1 Exemplarische Beobachtungsprotokolle

P1) Beobachtungsprotokoll vom 8.9.2014

<p>9. Klasse: Die Lehrerin hat diese Klasse erst seit Anfang des Schuljahres, d.h. seit zwei Wochen. Die Einheit beginnt mit einer Vokabelaktivität. Dann stellen 2er- und 3er-Gruppen ihre vorbereitete Personenbeschreibung unbekannter, aber interessant aussehender Personen, die im Hintergrund auf dem Smartboard zu sehen sind, der Klasse vor. In der zweiten Hälfte der Einheit wird das Cover des Buches "More Than This" von Patrick Ness interpretiert und das erste Kapitel angehört.</p>	
<p>nonverbale Inhalte der Situation</p>	<p>verbale, konverbale Inhalte</p>
<p>1) Nach der Begrüßung bittet die Lehrerin einen Schüler nach vorne, der eine Vokabelaktivität am Smartboard leitet und seine Mitschüler bestimmte Vokabeln abfragt. Nicht immer meldet sich ein Mitschüler.</p> <p>Nach der Übung bedankt sich die Lehrerin beim Schüler. Sie wiederholt die kurze Übung selbst ein zweites Mal.</p> <p>Abschließend weist sie auf den Vokabeltest nächste Woche hin.</p>	<p>L (interessiert): "Hands up, come on, you know this!"</p> <p>L: "Wake up, people, come on!"</p> <p>L: "Everybody must know this!"</p> <p>L(lächelnd): "We are going to do this again because you can do better. Now I pick the pupils. "</p> <p>L: "Keep practicing. Next week, we will have a vocabulary test on all the vocabularies we had until now."</p>
<p>2) Die Lehrerin leitet zu den Beschreibungen der Personen aus der letzten Einheit über. Auf dem Smartboard erscheint das erste Foto.</p> <p>Die Gruppen sprechen ihre Beschreibung noch einmal durch.</p> <p>Schüler nennen verschiedene Kriterien, die die Lehrerin am Whiteboard notiert. Während der Auswertung der Präsentationen kommt sie immer wieder hierauf zurück.</p> <p>Die einzelnen Gruppen präsentieren nacheinander ihre Personenbeschreibung. Im Hintergrund ist groß das entsprechende Bild auf dem Smartboard zu sehen. Die Gruppen erhalten sofort im Anschluss von den Mitschülern und der Lehrerin ein Feedback.</p>	<p>L: "So now we are moving on to the fun part. I'll give you three minutes to go into your groups and practice"</p> <p>L: "Before we go to the presentations, we would like to collect some criteria. What criteria do we have for a good presentation?"</p> <p>S(1): "Speaking loudly"</p> <p>S(2): "Eye-contact"</p> <p>L(am Whiteboard notierend): "Speaking loudly, eye-contact. Anything else? Do we have any criteria for content?"</p> <p>L: So let's keep these in mind. I would like to ask this group to go to the front and present their presentation ...right, go ahead"</p> <p>L: "So that was it. Did we miss out on someone? There is a lot of talent here, but there is still something to learn. It's about self-confidence and taking yourself serious. We take a short break!"</p>

P2) Beobachtungsprotokoll vom 5.9.2014

<p>9. Klasse: Die Lehrerin hat diese Klasse ebenfalls erst seit Anfang des Schuljahres, d.h. seit anderthalb Wochen. Das Thema der Einheit heißt Tattoos und Piercings. Zu Beginn werden thematische Vokabeln und Motive gesammelt, auch anhand kurzer Personenbeschreibungen aus dem Lehrbuch. Im Hauptteil der Einheit wird anschließend ein Rollenspiel zwischen Eltern und Kinder in 4er-Gruppen ausgearbeitet und gruppenweise vorgespielt und ausgewertet.</p>	
<p>nonverbale Inhalte der Situation</p>	<p>verbale, konverbale Inhalte</p>
<p>1) Lehrerin teilt noch vor Stundenbeginn Namensschilder aus und ordnet sie dem entsprechenden Schüler zu. Dabei lächelt sie und hat hier und da eine kurze Interaktion mit den Schülern. Dann stellt sie sich gut sichtbar vor die Klasse und eröffnet die Stunde.</p>	<p>L (motiviert): "Good morning, everybody!" S (im Chor, ein wenig unmotiviert): "Good morning, Mrs. xy" L (amüsiert): "You can do this much better. Let's try again: Good morning, everybody." S (im Chor, wesentlich dynamischer): Good morning, Mrs. Xy!"</p>
<p>2) Lehrerin klingelt mit einem kleinen Glöckchen, die Schüler unterbrechen ihre Partnerarbeit und horchen auf.</p> <p>Lehrerin erläutert das Prozedere: es gibt 4er-Gruppen mit je zwei Teenager und Eltern; ein Teenager möchte ein Piercing, der andere ein Tattoo. Sie nennt die Arbeitszeit und lässt alles von einem Schüler auf Deutsch wiederholen.</p> <p>Zirka zwei Drittel der Schüler heben ihre Hand.</p> <p>Die Tische werden gruppenweise zusammengestellt und die Arbeitsphase beginnt</p>	<p>L(mit lauter Stimme): "Please listen up, now: I want you to do a role play. What do you think the role play is about?" S(1)(ratend): "It's about teenagers." L: "That's right. And who else?" S(2): "...parents" L: "Exactly, it's about teenagers and parents."</p> <p>L(neugierig): "One more question for you: Do you think that the kids can convince their parents? Raise your hand if you think so." L(motivierend): "So let's start and find out"</p>
<p>3) Nach einigen Minuten der Erarbeitung beginnt die Lehrerin herumzugehen: einige Gruppen arbeiten relativ eifrig, andere eher nicht. Ein Schüler aus der weniger eifrigen Gruppe bittet die Lehrerin zu sich.</p> <p>Der Schüler schaut nicht so, als hätte er die Lehrerin verstanden.</p> <p>Lehrerin geht weiter von Gruppe zu Gruppe und gibt Hilfestellungen.</p>	<p>S(3): Müssen wir das alles aufschreiben. L: „Please say it in English“ S(3): "Do we have to write everything down?" L: "Yes, you have to write everything down because we don't want the arguments to repeat." L: "Wir möchten nicht, dass sich die Argumente wiederholen" S(3): "Ah, ok"</p> <p>L: "If you don't know what to write, just look at your list with the motives and dangers. You also have a list on the whiteboard."</p>

P3) Beobachtungsprotokoll vom 8.9.2014

<p>9. Klasse: Der Lehrer hat die Klasse seit zirka einem Jahr. Das Thema der Stunde ist Coolness. Zunächst erfolgt ein 1-minütiger Input einer Schülerin. Danach wird das Musikvideo des Songs „God’s Whisper“ des Künstlers Raury zweimal angeschaut und besprochen. In 4er-Gruppen analysieren die Schüler dann das Video und setzen sich mit den Facetten von „Cool-Sein“ und „Nichtcool-Sein“ auseinander.</p>	
<p>nonverbale Inhalte der Situation</p>	<p>verbale, konverbale Inhalte</p>
<p>1) Zu Beginn der Stunde herrscht anhaltende Unruhe. Der Lehrer stellt sich mittig vor die Klasse und wartet in aller Ruhe. Er richtet seinen Blick stets dahin, wo am lautesten geredet wird. Einige der anvisierten Schüler bemerken dies auch und werden leiser. Ab und zu schaut der Lehrer kurz auf seine Uhr.</p> <p>Der Lehrer geht zwei Schritte zum Lehrertisch und trägt sich für alle sichtbar schnell etwas in sein Büchlein ein. Dann tritt er wieder mittig vor die Klasse.</p>	<p>S(1): “Psst, Herr xy will anfangen!”</p> <p>L(ruhig): “This took you 3 minutes to get ready. Next time, I expect you to be ready on time.”</p> <p>S(2)(vor sich her sprechend): “Na toll, jetzt hat er die Zeit eingetragen!”</p> <p>L(sich an Schülerin wendend): “All right, xy, are you ready to present your 1-minute-talk?”</p>
<p>2) Nach dem Anschauen des Musikvideos initiiert der Lehrer eine Diskussion über den allgemeinen Eindruck und Dinge, die den Schülern besonders aufgefallen sind. Dabei wird es mehrmals ein wenig unruhig.</p> <p>Wenn dies der Fall ist, notiert der Lehrer die Namen jener Schüler für alle sichtbar vorne an dem Whiteboard und zieht auch eine geschlängelte Linie, die er jedes Mal, wenn er einen neuen Namen an das Whiteboard schreibt oder einen Strich hinter einen schon dort stehenden Namen macht, um ein Stück verlängert.</p> <p>Es wird ruhiger in der Klasse.</p>	<p>S(4)(zum andern Schüler gewandt): „Jetzt würd ich an deiner Stelle aber aufpassen! Du brauchst nur noch einen Strich!“</p> <p>S(5)(vor sich her sprechend): “Oh,oh, jetzt erreicht die Schlangenlinie gleich das andere Ende“</p>
<p>3) Während der Gruppenphase reden einige Schüler immer wieder auf Deutsch. Der Lehrer schenkt ihnen einen strengen Blick und zeigt auf laminierte A5-große Kärtchen in seiner Hand, auf denen die Flagge der USA bzw. von Großbritannien abgedruckt sind.</p> <p>Der Schüler redet einige Minuten später wieder auf Deutsch. Der Lehrer gibt ihm eines der Kärtchen mit der amerikanischen Flagge.</p>	<p>L(zum Schüler): “You have one more chance. You know: English only!”</p> <p>L: “So, next lesson, you are going to give a 1 minutes’ input to the class. You can choose any topic you like.”</p>

Auswertung P3:

In der ersten Situation wartet der Lehrer auf das Eintreten von Ruhe. Dies stellt einen nonverbalen auditiven Impuls in der Form dar, dass er nicht auditiv, d.h. stumm, ist. Ergänzt wird dieser Initialimpuls, der die Aufmerksamkeit der Schüler auf ihn und den Unterricht lenken soll, durch visuelle Impulselemente, die darin zu sehen sind, dass der Lehrer mehrmals auf seine Uhr schaut und ernsten Blickes die noch sprechenden Schüler fokussiert. Dass der Impuls langsam Wirkung entfaltet, zeigt sich beispielhaft an der Schüleräußerung, die die Mitschüler zum Leiser-Sein auffordert. Die Feststellung des Lehrers über die verstrichene Zeit, die daraus resultierende Aufforderung sowie das für alle sichtbare Eintragen der Zeit im Lehrerbüchlein entfalten eine relativ große Kraft und Intensität auf die Schüler. Der Grund hierfür ist, dass mit den Schülern vereinbart ist, dass eine Zusatzstunde morgens um sieben Uhr stattfindet, wenn im Schulhalbjahr insgesamt 45 Minuten solcher Wartezeit zusammenkommen.

In der zweiten Situation schreibt der Lehrer die Namen der den Unterricht störenden Schüler an das Whiteboard. Hier setzt der Lehrer abermals eine Strategie nonverbaler Impulse relativ wirkungsvoll ein. Dabei handelt es sich um Nebenimpulse, da im Rahmen einer laufenden Diskussion die Aufmerksamkeit bestimmter Schüler wieder zurück auf das Unterrichtsgeschehen gelenkt werden soll. Wenngleich die Kontaktspanne dieser Impulse nur den am Whiteboard genannten einzelnen Schüler zu umfassen scheint, ist es infolge der ständigen Präsenz dieses visuellen Impulses für alle Schüler jedoch de facto so, dass sich die ganze Klasse angesprochen und zum Leiser-Sein aufgefordert fühlt. Die Intensität und Kraft dieses Impulses rührt, wie in der ersten Situation auch, aus einer vereinbarten negativen Konsequenz, die mir in diesem Fall leider nicht mehr bekannt ist. Dies gilt auch für die geschlängelte Linie, die bei jedem neuen Anschrieb verlängert wird. Die Schlangenlinie entfaltet insoweit eine andere Intensitätsdimension, als sie eine Verantwortlichkeit der ganzen Klasse für individuelles Dazwischenreden herstellt und somit Mitschülern einen Anreiz bietet, sich für eine ordentliche Arbeitsatmosphäre in der Klasse einzusetzen.

In der dritten Situation verteilt der Lehrer ein laminiertes Kärtchen an einen Schüler, der zum wiederholten Male deutsch spricht. Die zuvor ergangene Aufforderung stellt einen direkten verbalen Nebenimpuls dar, das Austeilen des Kärtchen einen direkten visuellen Nebenimpuls. Die Konsequenz, das Halten eines 1-minütigen Inputs in der folgenden Stunde, ist als vereinbarte Regel in der Klasse etabliert. Die Kontaktspanne bezieht sich sowohl auf den

einzelnen Schüler als auch indirekt auf alle anderen Schüler, die sehen, dass die vereinbarte Regel auch durchgesetzt wird. Insgesamt zeigt der Lehrer eine Vielfalt an nonverbalen Impulsstrategien im Zusammenhang mit vorher vereinbarten Regeln.

P4) Beobachtungsprotokoll vom 11.9.2014

<p>12. Klasse Grundkurs: Das Thema lautet Erfindungen. Die Schüler haben sich in der vorherigen Einheit aus der New-York-Times-Liste der 25 besten Erfindungen 2013 eine Erfindung herausgesucht und zu Hause darüber recherchiert. Zu Beginn werden die Schüler entsprechend der Ähnlichkeit der ausgesuchten Erfindungen in vier Gruppen eingeteilt; innerhalb der Gruppe diskutieren sie die Erfindungen und entscheiden sich für die beste. Danach werden diese „besten“ Erfindungen im Plenum den anderen Gruppen vorgestellt, diskutiert und schließlich ein Gewinner gewählt. Zum Abschluss der Einheit werden einige organisatorische Dinge besprochen.</p>	
<p>nonverbale Inhalte der Situation</p>	<p>verbale, konverbale Inhalte</p>
<p>1) Zu Beginn der Einheit sprechen die Schüler von sich aus die Lehrerin an. Es entsteht ein kurzes Gespräch über dies und das. Die Lehrerin reagiert sehr flexibel und charmant auf die Schüleräußerungen. Die Schüler sind nun ziemlich gesprächsbereit.</p> <p>Lehrerin teilt die weiteren drei Gruppen entsprechend ein. Dann bittet sie die Gruppen sich zusammzusetzen. Sie wartet bis die Schüler alle in ihren Gruppen sitzen.</p> <p>Die Lehrerin erteilt die Aufgabe mündlich, ohne dass sie am Smartboard verschriftlich ist.</p>	<p>L: “So, let’s begin. Today we will be working in groups. could all those who did some research on the 3D-printing technology get up, please? (abwartend, bis Schüler aufgestanden sind) You are group 1. You can work together anywhere in the room.”</p> <p>L: ”What I’d like you to do is to tell your group members what your invention is about. As for the other group members, take notes as you listen. After that, discuss in your group which of these inventions is most important: for mankind as well as for you personally. Justify your viewpoint and decide for the “best” invention.”</p> <p>L: “If there are any question, just ask me – as usual. I planned 25 minutes. We’ll see if we need more.”</p>
<p>2) Nachdem die Gruppen begonnen haben, ihre Erfindungen vorzustellen und zu diskutieren, geht die Lehrerin kurze Zeit später von Gruppe zu Gruppe und setzt sich jeweils für zirka eine Minute hinzu. Sie hört den Gesprächen zu. Wenn sie angesprochen wird, klärt sie eventuelle Fragen und Vokabeln. Ihre Mimik und Gestik ist sehr aufgeschlossen und zugewandt. Sowieso bewegt sich die Lehrerin sehr geschmeidig durch den Raum.</p>	

Auswertung P4:

In der ersten Situation entsteht ein kurzes schüler-initiiertes Gespräch zwischen Schülern und Lehrerin. Ein Grund hierfür mag das bisher entstandene positives Lehrer-Schüler-Verhältnis sein. Die Lehrerin greift das Gesprächsangebot geschickt auf und verstärkt somit die Gesprächsbereitschaft der Schüler. Dies kann als aktivierender Nebenimpuls interpretiert werden. Wesentliche Impulselemente, die mir in diesem Zusammenhang als wirkungsvoll erscheinen, sind meines Erachtens die inhaltliche Flexibilität der Lehrerin und ihre Präzision im Ausdruck sowie ihre freundliche Mimik, Gestik und durchdachten Bewegungen im Raum. Anschließend erfolgt die Aufgabenstellung, die zugleich den eigentlich Initialimpuls darstellt. Interessanterweise wich die Lehrerin beim Stellen der Aufgabe von der von mir bislang beobachteten Phasenfolge „Aufmerksamkeit schaffen – Inhalt der Aufgabe erklären – Ablauf der Aufgabe erklären“ ab und erklärte zunächst den Ablauf der Aufgabe und erst im Anschluss daran deren Inhalt. Dies tut sie jedoch konsequent, indem sie abwartet, bis sich alle Schüler in ihren Gruppen zusammengefunden haben. Das Vertauschen der letzten beiden Phasen bei der Aufgabenstellung kann also durchaus funktionieren, solange die Aufmerksamkeit aller gewährleistet ist. Zu beachten ist in diesem Fall, dass es sich hier um ältere Schüler kurz vor dem Abitur handelt. Dass die Aufgabenstellung an die älteren Schüler angepasst ist, zeigt sich auch an der Offenheit des Aufgabenimpulses, der - was das Prozedere und auch die zu Verfügung stehende Zeit anbelangt - relativ wenig vorbestimmt ist. Auch das relativ hohe Anspruchsniveau des Aufgabenimpulses deutet hierauf hin.

In der zweiten Situation fördert die Lehrerin die Gruppenarbeit, in dem sie stets präsent ist und den Gruppen ihre Hilfsbereitschaft signalisiert. Die von ihr hierzu gesetzten Nebenimpulse sind nonverbal visuell, stellt man auf die Raumbewegung infolge der häufigen Gruppenwechsel und ihre Mimik und Gestik ab, sowie verbal auditiv, betrachtet man ihre Reaktionen und Hinweise infolge der Gruppenfragen. Die Kontaktspanne der gesetzten Impulse umfasst dabei die einzelne Gruppe.

P5) Beispielprotokoll unbearbeitet

Händisches Einfügen eines unbearbeiteten Protokolls, Seite 40 und 41

7.2 Materialien der Unterrichtsreihe

Händisches Einfügen der Smartboard-Folien 1-4, Seite 42 und 43

Role-Card

Your name is **Simon Brown** and you are 15 years old. You are in grade 9 and consider getting both a tattoo and a piercing. A friend of yours, whom you really like, already has a tattoo on the shoulder and a lip piercing.

To you, getting a tattoo is a sign of independence and an expression of art. You once put on a fake piercing for an evening and noticed how people behaved towards you: more respectfully and more as if you are an adult.

Since you only wish to get a small tattoo and piercing, you cannot understand the objections of your parents. They deny to give you the permission which is necessary to get a tattoo or piercing. Naturally, you do not agree to the parent's point of view (represented by Mrs. Fuller). You also admire the work of the tattoo artist Lizzy Nooman.



<u>Keywords</u>	<u>Keywords</u>
-	
-	
-	

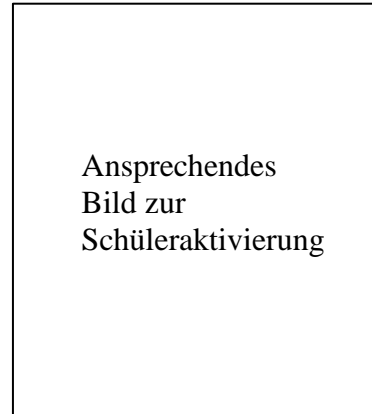
- to consider getting a tattoo - darüber nachdenken, sich ein Tattoo zu machen
- a sign of independence - ein Zeichen der Unabhängigkeit
- an expression of Art - ein Ausdruck der Kunst
- to notice sth. - etwas bemerken
- to admire sth. - etwas bewundern

Role- Card

Your name is **Karen Fuller** and you are 49 years old. You are married and have two boys and a daughter, aged 14, 15 and 23. Since you work in the employment division of your company, you know that a proper first impression is very important to get a job. To you, having a tattoo or piercing is definitely a disadvantage.

Moreover, you think that the tattoo and piercing culture changes the character of the teenager in a negative way. You think those teenagers only care about how to be "cool" in the eyes of their friends and do not focus on how to make the best of their lives.

You are a very strict parent when it comes to tattooing and piercing. Naturally, you tend to disagree with the opinion of tattoo artist Lizzy Nooman. You also want the society to do more against excessive tattooing and piercing.



<u>Keywords</u>	<u>Keywords</u>
-	
-	
-	

employment division of a company - die Abteilung einer Firma, die für Einstellungen zuständig ist
first impression - erster Eindruck
to care about sth. - etwas für wichtig erachten
to admire sth. - etwas bewundern

Role- Card

Your name is **Lizzy Nooman** and you are 28 years old. You are a tattoo artist working in Berlin -Kreuzberg. You love your work, because you help your customers to express their individuality and make the world a more open-minded, colorful and tolerant place.

To you, tattooing and piercing is not only an art, but also a lifestyle: it frees people from limited thinking. Whenever possible, you take part in tattooing or piercing exhibitions in order to get to know the latest trends.

In your opinion, there is a strong interest on the part of conservative parents (such as Mrs. Fuller) and the medical sector (represented by Mr. Walton) to bring forward any argument against tattooing and piercing. Moreover, you encourage teenagers (such as Simon Brown) to express their individuality.



<u>Keywords</u>	<u>Keywords</u>
-	
-	
-	

- to express your individuality - deine Individualität ausdrücken
- exhibition - Ausstellung, Messe
- the latest trend - der neueste Trend
- on the part of (the parents) - von Seiten der (Eltern)
- to bring forward any argument - irgendein Argument vorbringen
- to encourage - ermutigen

Role- Card

Your name is **Stephen Walton** and you are 43 years old. You are a dermatologist (skin doctor) working in Berlin-Kreuzberg. Doing your day-to-day work, you have to treat a lot of teenage patients who suffer from skin diseases as a result of their tattoos and piercings.

You also did a lot of research on the impact of tattooing and piercing on the skin in general. You found out that excessive tattooing and piercing influences the general health condition in a negative way.

From a medical view, you disagree with the trend of tattooing and piercing. You can, however, make quite some money as a skin doctor. In your opinion, the parents of teenagers (represented by Karen Fuller) and the tattoo and piercing industry (represented by Lizzy Nooman) are responsible.



<u>Keywords</u>	<u>Keywords</u>
-	
-	
-	

- skin doctor/ dermatologist - Hautarzt
- to treat patients - Patienten behandeln
- to suffer from skin diseases - an Hautkrankheiten leiden
- the impact of sth. on sth - die Auswirkung von etwas auf etwas
- excessive - übermäßig

Role- Card

Your name is **Marcus Finnigan** and you are 38 years old. You are a journalist working for a famous newspaper. Since the Jimmy O' Neill knows that your newspaper is very important, you have his permission to observe the talkshow and get a "live-feeling" of the discussion.

Before the talkshow begins, you still need to decide on your method of observation. You therefore need to know some criteria that make a good talkshow.

When the talkshow begins, you observe the participants for the length of the discussion and take notes.

After the talkshow will be finished, you would like to give a quick feedback to the participants, because you are a very open-minded journalist.



<u>Observations</u>	<u>Observations</u>
-	
-	
-	

to have sb.'s permission - die Erlaubnis von jem. haben
method of observation - Methode der Beobachtung
to observe sth. - etwas beobachten

Role- Card

You are **Jimmy O'Neill** and the host of the "Saturday Night Talkshow". As usual, you would like to have a fascinating and thrilling talkshow. Like every time before the show begins, you take some minutes to plan the process. You also write down the questions which you are going to ask your guests in order to start the discussion and maintain it.



Today, your guests are: the teenager Simon Brown, the mother Karen Fuller, the tattoo artist Lizzy Nooman, the skin doctor Stephen Walter and the journalist Marcus Finnigan. (Beware that the journalist Mr. Finnigan does not take part in the discussion: he only wants to have a "live-feeling" and observes the discussion, so he can write a better article about your show.)

Introduction
Main discussion
Conclusion

- host - Gastgeber
- as usual - wie gewöhnlich
- in order to - um...zu
- maintain the discussion - die Diskussion aufrechterhalten
- let sb. introduce himself - jem. sich vorstellen lassen

Read the questions and think about them for a minute or two on your own. Then talk about your thoughts and impressions with the other members of your group.

What was your overall impression of the talkshow?

Which conflicts of opinion came up in the discussion?

Can you recount some of the arguments?

Which words and phrases would you need for the next discussion?

Händisches Einfügen der Smartboard-Folien 5-8, Seite 51 und 52

Task: Write a short text - one or two paragraphs - about the beauty-topic of your silent discussion.

- Make use of the thoughts/ arguments/ opinions of your group neighbours in the silent discussion and include them in your text.
- Bring the notes from the silent discussion in a meaningful structure.
- Use the "helpful phrases" on your task sheet.
- writing time: 20 minutes

helpful phrases for your text:

Giving your opinion:

In my opinion/view... // My opinion on that is... // It's a fact that...
I think/feel/suppose that...

An additional argument I would like to present is that... // I would also argue that...

Giving an explanation:

The reason for this is...
The main reason/ the most convincing argument is that...

On the one hand..., but on the other hand...

Checklist for peer

correction

We must keep in mind that... examples? content: logical arguments and good

Giving an example:

ending

A good example for that is...

Take for example (the case of)...

orthography

I do not think anyone would disagree with the statement that...

structure: introduction- main part -

helpful phrases used?

mistakes in grammar/

7.3 Hospitations- und eigene Unterrichtsstunden

a) Hospitationsstunden: Liste und Nachweis

<i>Lfd. Nr.</i>	<i>Datum</i>	<i>Uhrzeit</i>	<i>Klasse</i>	<i>Inhalt der Einheit</i>
1	1.9.	3. Block	9b	language work; interview, writing about partner
2	2.9.	2. Block	10b	reading a text about adolescence, writing a text
3	2.9.	3. Block	7a 2.FS	numbers from 1 to 20; personal pronouns
4	3.9.	1. Block	LK 12	scientific inventions/ progress in the future
5	3.9.	2. Block	10c	holding a speech; collocations and arguments for a debate next lesson
6	3.9.	3. Block	LK 12	scientific progress: from geocentric to heliocentric worldview; discussion, describing cartoons
7	5.9.	1. Block	9d	speaking about tattoos; role play parent-kid
8	5.9.	2. Block	7c	grammar „Lernbuffet“: „werden“, modals, sg./pl.
9	5.9.	3. Block	GK 12	text about science; discussion with partner
10	8.9.	1. Block	9b	pupils present characterization in groups of 2 or 3, introduction of book “More than this” by Patrick Ness
11	8.9.	2. Block	10d	reading a text about teenagers developing their own identity, writing a short text about it
12	8.9.	3. Block	9c	watching a music video by “Raury“ about being independent and analyzing it in groups
13	8.9.	4. Block	11 PW	pupils present their group work about the political, economic and religious situation of Israel
14	9.9.	1. Block	GK 11	Reading a text about “Origami“ and starting to write an argumentative essay
15	11.9.	1. Block	GK 12	talking about latest inventions in groups of 4 and presenting some invention to other groups
16	11.9.	2. Block	8a	pupils present their group work, i.e. a poster about the USA, to the class and get feedback
17	19.9.	3. Block	GK 12	reading a text about science and discussing questions with a partner
18	25.9.	1. Block	GK 12	writing the introduction of an argumentative essay and evaluating it in groups

Händisches Einfügen der Hospitations- und Lehrnachweise,
Seiten 55 bis 58

Händisches Einfügen der Hospitations- und Lehrnachweise,
Seiten 55 bis 58

Händisches Einfügen der Hospitations- und Lehrnachweise,
Seiten 55 bis 58

Händisches Einfügen der Hospitations- und Lehrnachweise,
Seiten 55 bis 58

d) Grafische Übersicht der Verteilung der Anwesenheitszeiten

Woche vom 1.9. – 5.9.2014 (~ 20,5 Zeitstunden)

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Freitag
1.Block			LK 12	9d
2.Block	10:30 Ankunft	10b	10c	7c
3.Block	9b	7a (2. FS)	LK 12	GK 12
	16:00 – 18:30 Gesamtlehrerkonferenz			
gesamt	~ 5,5 h	~ 4 h	~ 5,5 h	~ 5,5 h

Woche vom 8.9. – 12.9.2014 (~ 17,5 Zeitstunden)

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag
1.Block	9b	GK 11	9b; Literaturfestival	GK 12
2.Block	10d	üben am Smartboard	mit 9b beim Literaturfestival	8a
3.Block	9c			
4.Block	11 PW			
gesamt	~ 7 h	~ 3,5 h	~ 3,5 h	~ 3,5 h

Woche vom 15.9. – 19.9.2014 (~ 11,5 Zeitstunden)

Zeit	Montag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
2.Block		9b eigener Block	11:30 -14:00 Fachseminar Englisch	Lehrerzimmer
3.Block	9b eigene Stunde	Auswertung		GK 12
				13:30 – 14:00 Gespräch mit Rektorin
gesamt	~ 2 h	~ 3 h	~ 2,5 h	~ 4 h

Woche vom 22.9. – 26.9.2014 (~ 14 Zeitstunden)

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag
1.Block	9b eigener Block (team - teaching)	Info-Veranstaltung Polizei über Amok	(ganztägiger Wandertag)	GK 12
2.Block	Auswertung		Korrektur Schülerarbeiten	Korrektur Schülerarbeiten
3.Block			Korrektur Schülerarbeiten	11:30 – 14:00 Fachseminar Englisch
gesamt	~ 3 h	~ 1,5 h	~ 3,5 h	~ 6 h

Anwesenheitszeit gesamt (ohne Schulfest 12.09.): ~ 63,5 Zeitstunden