

Getting ready for our Trip to Yorkshire

*Sprachliche und methodische
Vorbereitung auf die Präsentation
landeskundlicher Informationen*

*Ein Vorhaben in Klasse 8c des
Wieland-Herzfelde-Gymnasiums*

Schriftliche Prüfungsarbeit zur Zweiten Staatsprüfung
für das Amt des Studienrats

vorgelegt von

Andreas Gramm

im 3. Schulpraktischen Seminar Berlin-Pankow

September 2005



Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Mediengestützte Schülerpräsentationen im Englischunterricht.....	2
2.1	Schülerpräsentationen im Fremdsprachenunterricht	2
2.2	Einsatz neuer Medien im Fremdsprachenunterricht.....	4
2.3	Sprachverarbeitung als Konstruktion von Wissen.....	6
2.4	Ganzheitliches Lernen im projektorientierten Unterricht	8
2.5	Steuerung offener Lernsituationen	10
2.6	Herausforderungen mediengestützter Schülerpräsentationen.....	11
2.7	Zusammenfassung	12
3	Didaktische Gestaltung der Unterrichtsreihe.....	13
3.1	Beabsichtigte Kompetenzentwicklung	14
3.2	Übersicht der Reihe und Struktur des Lernprozesses	15
3.3	Spezielle Unterrichtsvoraussetzungen	17
3.4	Zur pädagogischen Situation in der Lerngruppe	17
3.5	Angleichung des Arbeitstempos durch Gruppeneinteilung	19
4	Erkenntnisse aus den einzelnen Lernphasen	20
4.1	Strategien für eine gelungene Präsentation (Std. 1)	20
4.2	Vorentlastung relevanter Sprachmittel (Std. 2).....	24
4.3	Internet-Recherche und Texterarbeitung (Std. 3/4, 5/6).....	26
4.4	Auswahl und Organisation relevanter Informationen (Std. 7)	32
4.5	Gestaltung visueller Hilfsmittel (Std. 8).....	36
4.6	Vorstellung und Reflexion der Präsentationen (Std. 9-11)	38
4.7	Rückmeldung über erreichte Leistungen	44
4.8	Anwendung der landeskundlichen Kenntnisse vor Ort.....	45
5	Reflexion der gesamten Unterrichtsreihe	46
5.1	Erreichte Kompetenzentwicklung.....	46
5.2	Reflexion der Planungsentscheidungen.....	46
5.3	Problemmuster und abzuleitende Lösungsansätze	47
6	Literatur	49

1 Einleitung

Die aktuelle fachdidaktische Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts zielt darauf, von kommunikativen Situationen ausgehend die Handlungskompetenzen der Schüler¹ in interkulturellen Begegnungen in Beruf, Wissenschaft, Kultur und Freizeit unter Einbeziehung von sprachlichem und landeskundlichem Wissen auszubilden. Die mediengestützte, arbeitsteilige Erarbeitung relevanter Informationen mit einem anschließenden gegenseitigen Vorstellen der Ergebnisse ist eine zunehmend typische Arbeitsform professioneller Zusammenarbeit in vielen Berufen. Gleichzeitig scheint diese Form der problemorientierten Projektarbeit im Besonderen geeignet, auch in der Schule eine Vielzahl ansonsten oft isoliert vermittelter Kompetenzen integriert zu entwickeln. Vor allem wird die Sozialkompetenz der Schüler ausgebaut, indem sie zu einem Teil die Verantwortung für den Lernerfolg ihrer Mitschüler übernehmen.

Trotz dieser Vorzüge schrecken in der Praxis viele Fremdsprachenlehrer² vor dem großen organisatorischen Aufwand und Zeitbedarf für ein solches Vorhaben zurück. Das dieser Arbeit zu Grunde liegende Erkenntnis leitende Interesse ist es, zu untersuchen, wie ein solcher Lernprozess didaktisch zu gestalten ist, um einen möglichst hohen Wirkungsgrad bezüglich der Vermittlung sowohl der landeskundlichen Kenntnisse als auch der Entwicklung der benötigten sprachlichen und methodischen Kompetenzen zu erzielen. Die Arbeit ist in folgende Abschnitte gegliedert: Zunächst wird in Kapitel 2 der Einsatz mediengestützter Schülerpräsentationen im Englischunterricht durch Forderungen moderner Curricula und Erkenntnisse der fachdidaktischen Forschung begründet. Dies liefert wertvolle Hinweise zur Planung einer entsprechenden Unterrichtsreihe. Daraufhin werden in den Kapiteln 3 und 4 die auf Grundlage dieser Erkenntnisse getroffenen didaktischen Planungsentscheidungen zur Durchführung einer Unterrichtsreihe zur sprachlichen und methodischen Vorbereitung der Präsentation landeskundlicher Informationen in einer 8. Klasse des Wieland-Herzfelde-Gymnasiums in Berlin-Weissensee dargestellt und hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit überprüft. Zum Abschluss werden in Kapitel 5 Problemmuster und Verallgemeinerungen der gemachten Erfahrungen aufgezeigt, die bei der Planung weiterer Unterrichtsreihen mit entsprechendem methodischem Schwerpunkt im Besonderen zu berücksichtigen sind.

¹ Gemeint sind im Verlauf dieser Arbeit Schülerinnen und Schüler.

² Gemeint sind im Verlauf dieser Arbeit Lehrerinnen und Lehrer.

2 Mediengestützte Schülerpräsentationen im Englischunterricht

Immer wieder wird von der Schule gefordert, sie müsse mehr auf die Lebenswelt der Schüler eingehen, der Unterricht müsse Schüler verstärkt motivieren, um Lernerfolge zu produzieren. In diesem Zusammenhang wird unter anderem die Erarbeitung von Schülerpräsentationen mittels neuer Medien wie dem Internet und moderner Präsentationstechnik empfohlen. Dieser Aufgabenform wird intuitiv und zuweilen recht unreflektiert ein hohes Motivationspotenzial zugesprochen. Doch lässt sich, wie die folgenden Abschnitte verdeutlichen, die Vorbereitung und Durchführung mediengestützter Schülerpräsentationen im Fremdsprachenunterricht unter Bezugnahme auf moderne Curricula und die aktuelle fachdidaktische Forschung schlüssig begründen. Dies liefert wertvolle Hinweise, wie ein solches Unterrichtsvorhaben zu gestalten ist.

2.1 Schülerpräsentationen im Fremdsprachenunterricht

Die Relevanz dieser Aufgabenform wird mit dem inzwischen regulären Frühbeginn Englisch und der geplanten Straffung der gymnasialen Oberschule, der zunehmenden Orientierung von Lehrplänen wie Bildungsstandards an Kompetenzen wie auch veränderter beruflicher Qualifizierungsprofile in einem geeinten Europa begründen [Kurtz 2005 : 7]. Die erfolgreiche Vorbereitung auf die Präsentation eines zuvor unbekannten Themas beinhaltet eine Vielzahl von Arbeitsschritten, für die jeweils eine Kombination verschiedener Kompetenzen anzuwenden ist. So lassen sich in der Texterschließung die im heutigen Berufsleben so wichtigen Arbeitstechniken des extensiven (*skimming*) und gezielt nach Informationen suchenden Lesens (*scanning*) authentischer Texte mit Hilfe eines Wörterbuchs sowie die Organisation erschlossener Informationen z.B. in einer Mindmap trainieren. In der Präsentation lernen die Schüler, unter Einbeziehung von Medien Informationen strukturiert in der Interaktion mit einem Publikum zu vermitteln [vgl. Leguthke / Thomas 1991:179].

Der didaktische Ansatz der integrierten Fähigkeiten (*integrated-skills approach*) verbindet eine enge Verflechtung von Wissen und Können im Englischunterricht mit dem Ziel einer möglichst authentischen Kommunikation [vgl. Böttger 2005 : 19]. Ein aufgabenorientierter Unterricht sollte klar definierte Arbeitsziele ausweisen, mit deren Hilfe eine Kommunikation in englischer Sprache erreicht wird. Dieser Ansatz liegt verschiedenen modernen Curricula zugrunde. So stellt der Europäische Referenzrahmen für Sprachen die Forderung auf, dass Lerner einer Fremdsprache sprachliche Handlungen ausführen und kommunikative Strategien anwenden müssen, um kommunikative Aufgaben zu erfüllen [vgl. Europarat 2001 : 62]. Die ausgewiesenen vom Fremdsprachenunterricht zu

entwickelnden kommunikativen Kompetenzen umschließen für das Abschlussprofil der zehnten Klasse (Niveau B1) eine Vielzahl an Fähigkeiten, die sich im Rahmen der Vorbereitung der Präsentation landeskundlicher Informationen hervorragend entwickeln lassen:

Die Lernenden können längere Texte, z.B. aus Informationsbroschüren, nach gewünschten Informationen durchsuchen und wichtige Aspekte aus mehreren Quellen für jemand anderen zusammenfassen [a.a.O. : 75, 98]. Sie können eine vorbereitete, unkomplizierte Präsentation zu einem vertrauten Thema aus ihrem Fachgebiet so klar vortragen, dass man ihr meist mühelos folgen kann, wobei die Hauptpunkte hinreichend präzise erläutert werden [a.a.O. : 66]. Die Lernenden können Vorträge verstehen, wenn die Darstellung unkompliziert und klar strukturiert ist, und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen [a.a.O. : 72], sie können während eines Vortrags Notizen machen, die für den eigenen späteren Gebrauch präzise genug sind [a.a.O. : 98].

Die in Berlin neu eingeführten besonderen Lernleistungen zum mittleren Schulabschluss stellen ähnliche Anforderungen dar. So orientiert sich auch der neue Berliner Rahmenlehrplan für den Englischunterricht in der Sekundarstufe I an den Vorgaben des Referenzrahmens: Zur Darstellung von Arbeitsergebnissen „nutzen Lernende überfachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie z.B. Methoden des Dokumentierens und Präsentierens“ [Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2005a : 6]. Bereits in Klasse 8 sollen Lernende einfache Präsentationen, auch mit Computerprogrammen, erstellen. Dazu sollen sie in ausgesuchten authentischen Medien recherchieren und dabei explizite Lesetechniken anwenden, die Bedeutung unbekannter Wörter durch Ableiten erschließen oder ggf. zweisprachige Wörterbücher nutzen. Sie sollen Schlüsselwörter markieren und Kernsätze bilden [vgl. a.a.O. : 23 ff.]. Damit werden auch die Anforderungen für die gymnasiale Oberstufe vorbereitet, in der die Schüler Sachverhalte in klarer und zusammenhängender Form darstellen und grundlegende Präsentationskompetenzen zur Erfüllung komplexer Aufgabenstellungen anwenden [vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2005b : 8]. Sie nutzen dabei "Möglichkeiten der kritischen Materialrecherche und des recherchegestützten Lesens" und entwickeln so "ein medienkritisches Urteilsvermögen gegenüber dem WorldWideWeb, besonders hinsichtlich der Verlässlichkeit bzw. Relevanz von Webseiten bei der Informationsbeschaffung" [a.a.O. 16f.].

Als Materialien für die Recherche einer Präsentation bietet sich die Fülle authentischer Texte im Internet an. Auch die Präsentation lässt sich durch den Einsatz neuer Medien zur Erstellung elektronischer Folien gezielt unterstützen, indem Inhalte auf Kernaussagen reduziert werden, die während des Vortrags als Erinnerungsstütze zur Verfügung stehen. Wie der folgende Abschnitt zeigt, bringt der Einsatz neuer Medien im Fremdsprachenunterricht spezifische Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung mit sich.

2.2 Einsatz neuer Medien im Fremdsprachenunterricht

Neue Medien ermöglichen die Eingabe, Gestaltung und Wiedergabe von Texten, Tonaufnahmen sowie Bild- und Videomaterial auf Basis einer digitalen Repräsentation. Durch die Vernetzung dieser Medien lässt sich durch den Austausch elektronischer Dokumente eine kostengünstige weltweite Kommunikation realisieren. Seit der Entwicklung der vergleichsweise kostengünstigen *Personal Computer* (PC) ab Mitte der 80er Jahre haben diese auch Eingang in die Schule und die ihr zu Grunde liegenden didaktischen Überlegungen gefunden, um etablierte Medien und Lernformen zu ergänzen [Kallenbach / Ritter 2000 : 25]. Die benötigten Kompetenzen für den funktionalen Einsatz des Computers in der Berliner Schule werden in einem Kurs zur informationstechnischen Grundbildung (ITG) eingeführt und sind fortan durch Anwendung im Fachunterricht weiterzuentwickeln [Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 1990 : 4].

Der Computereinsatz sollte sich nicht auf die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer beschränken. Multimedial kodierte Informationen wie Illustrationen zu einem Text oder Hörbeispiele zur Aussprache neuer Begriffe bieten in allen Fächern die Möglichkeit, verschiedene Lernertypen gleichermaßen vom Unterricht profitieren zu lassen. Da Sprache eng mit Kommunikation verbunden ist, gibt es gerade im Fremdsprachenunterricht spezifische Einsatzgebiete für Kommunikationstechnologie. Spezielle Sprachlernsoftware erlaubt es, im Sinne der behaviouristischen Lerntheorie Eingaben in geschlossenen Übungen unmittelbar mit der korrekten Antwort abzugleichen und dem Lerner eine individuelle Rückmeldung zu liefern [Multhaupt 1998 : 154]. Mit fortgeschrittenen Lernern lässt sich z.B. der Gebrauch spezifischer Sprachmittel mit Hilfe elektronischer Korpora authentischer Texte analysieren [Legenhausen / Wolff 1991]. Neben diesen spezifischen Einsatzmöglichkeiten kann der Computer im Sinne Freinets als Werkzeug für die ansprechende Gestaltung und Präsentation von Arbeitsergebnissen eines produktorientierten Fachunterrichts genutzt werden. Für fortgeschrittene Lerner wird die Sammlung von erstellten multimedialen Ergebnissen in einem elektronischen Portfolio (*efolio*) vorgeschlagen, die dann als Grundlage einer gegenseitigen Beurteilung in einer Phase des *peer feedback* dient [Fuchs 2005 : 304]. Insbesondere lassen sich elektronische Mindmaps und Präsentationsfolien zur visuellen Unterstützung einer mündlichen Präsentation anfertigen, die die Schüler zu einer überlegten Darstellung der Arbeitsergebnisse motivieren [Dietzel 2004 : 192; Hobrecht 2004 : 185].

Mit der weltweiten Vernetzung von Computern durch das Internet entstand darüber hinaus die Gelegenheit, den Computer als Werkzeug für eine authentische, interkulturelle Kommunikation über Email [Donath 1994] oder die Recherche von aktuellen, authentischen Materialien aus dem World Wide Web zu nutzen [Donath 2003,

1997]. Der Einsatz neuer Medien im Fremdsprachenunterricht hilft also, eine reichhaltige Lernumgebung bereitzustellen und bedingt einen besseren Kontakt zu authentischer Sprachanwendung. Durch die Vielfalt der Navigationsmöglichkeiten über verschiedene Links einer Webseite müssen Schüler stärker als bei der Bearbeitung linearer Texte individuell Entscheidungen über den Fortgang ihres Lern- und Arbeitsprozesses treffen. Durch selbständige Auswahl und Sequenzierung von Informationseinheiten erschließen sie sich aktiv das Informationsangebot in einem Prozess des entdeckenden Lernens [vgl. Kallenbach / Ritter 2000 : 15]. Auch lässt die Möglichkeit, elektronische Texte auf Stichworte zu durchsuchen, ein schnelles Auffinden von Informationen zu [Hobrecht 2004 : 15]. Die Arbeit mit dem Internet „mit einer Fülle prägender optischer Reize wie Farben, animierte Schriften und Bilder, Symbole und Logos, die sich auf dem Schirm nach und nach aufbauen,“ kommt den Sehgewohnheiten der Schülerinnen und Schülern entgegen [Kondrjakow 2004 : 68 ff.]. Die ständige Abwechslung und wirksame Visualisierung sorgen dafür, dass das Interesse an vorzugsweise landeskundlichen Themen über lange Zeit erhalten bleibt. So ist es nicht verwunderlich, dass inzwischen auch die Schulbuchverlage auf ihre Lehrwerke abgestimmte Angebote im Internet wie z.B. die *Web Units* von Cornelsen (<http://www.cornelsen.de/teachweb/1.c.5669.de>) anbieten.

Mit dem heutigen Übergang zum Informationszeitalter bringt der Einsatz neuer Medien im Unterricht Anforderungen mit sich, die über die mechanische Steuerung der Medien durch die Schüler weit hinausgehen. Medienkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, medial vermittelte Inhalte adäquat selektieren, rezipieren und beurteilen zu können [Donath 2001 : 8]. Sie zeichnet sich neben den Kulturtechniken Lesen und Schreiben durch den kompetenten Umgang mit Informationen aus: „Electronic literacy includes the ability to read and write in a new medium as well as ‚information literacy‘, i.e. the ability to find, organize and make use of information” [Fuchs 2005 : 299]. Die Organisation relevanter Aspekte eines Themas in einer sich flexibel und dynamisch entwickelnden elektronischen Mindmap fördert dabei das kreative, strukturelle und vernetzte Denken [Dietzel 2004 193]. Ähnlich wie bei einer Mindmap wird auch bei der Gestaltung von Präsentationsfolien eine Reduktion umfangreicher Informationen auf wenige präzise Kernaussagen erzwungen, was ein Bewerten, Einordnen und Zusammenfassen verschiedener Aussagen voraussetzt [Hobrecht 2004 : 185]. Somit fördert die Aneignung dieser universellen Arbeits- und Lernstrategien zum Erarbeiten unbekannten Wissens mit Hilfe neuer Medien lebenslanges Lernen [vgl. Donath 2001 : 9]. Aufgrund dieser Vorzüge wird der Medieneinsatz zur Unterstützung von Vorbereitung und Darbietung einer Schülerpräsentation im Englischunterricht im neuen Rahmenlehrplan für die SEK I explizit gefordert: Lernende „setzen traditionelle und moderne Medien gezielt zur Informationsbeschaffung ein, wählen Informationen nach vorgegebenen Kriterien kritisch aus und

strukturieren diese, wenden Textverarbeitungsprogramme sinnvoll an und präsentieren Einzel- und Gruppenarbeitsergebnisse mit Hilfe von Medien (z.B. ... Power Point)“ [Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin 2005 : 10].

Als Kriterien für ein lernförderliches Medienprojekt werden unter anderem die Funktionalität des Medieneinsatzes für die geplante Kompetenzentwicklung, der Einsatz von Medien als Lernumgebung und Arbeitsmittel für die Schüler sowie die Ablaufsteuerung durch die Schüler zur Förderung der Lernerautonomie genannt [vgl. Blömeke 2002]. Der Einsatz neuer Medien im fremdsprachlichen Unterricht erfordert eine projektorientierte Gestaltung des Unterrichts mit entsprechenden Phasen der Freiarbeit [Kallenbach / Ritter 2000 : 18]. Im Sinne einer hohen Akzeptanz durch die Schüler sollte der Einsatz aber in den Unterricht in der Klasse eingebunden sein und nicht in einer abgekoppelten Laborsituation stattfinden [vgl. Rüschoff 1998]. Um „aus flüchtiger Bildschirminformation Wissen werden zu lassen“ ist eine solide und vielschichtige Verarbeitung und Präsentation „auf allen digitalen und realen Kanälen“ notwendig [Donath 2003 : 21]. Hier bietet die Vorbereitung einer Schülerpräsentation vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten für einen motivationsfördernden, lernergiebigem Unterricht. Ein lernpsychologisch begründeter didaktisch-methodischer Ansatz sollte die übergreifenden Prinzipien des aufgabenorientierten und experimentellen Lernens mit entsprechenden Lehrtechniken zu einer systematisch angelegten Förderung der mündlichen Handlungskompetenz verbinden [Kurtz 2005 : 11].

2.3 Sprachverarbeitung als Konstruktion von Wissen

Lernpsychologisch begründen lässt sich der Einsatz mediengestützter Schülerpräsentationen im Fremdsprachenunterricht durch die Auffassung der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik, die fremdsprachliches Lernen als Konstruktion von Sprachbewusstsein durch das Bilden und Testen von Hypothesen modelliert [Ross / Rüschoff / Wolff 1997]. Das Lernen einer Fremdsprache wird demnach als ein aktiver, konstruktiver und in vielen Punkten selbstregulativer Prozess der kognitiven Aneignung beschrieben [vgl. Timm 1993 : 161]. Diese Annahmen werden durch Erkenntnisse aus der Hirnforschung bestätigt [Vielau 1997 : 38 ff.].

Auf Grundlage kognitionswissenschaftlicher Erkenntnisse wird die Verarbeitung von Informationen als Prozess definiert, der eingehende Stimuli und bereits vorhandenes Wissen so miteinander verbindet, dass eine rational einsichtige mentale Repräsentation dieser Informationen entsteht. Entsprechend ist die Erstellung von Informationen für Kommunikationspartner ebenfalls ein Konstruktionsprozess, der reziprok eine mentale Repräsentation von Wissen in eine sprachliche Darstellung überführt [Wolff 2002 : 339 f.]. Informationsverarbeitung umfasst verschiedene Verar-

beitungsprozesse wie Suchen, Interpretieren, Strukturieren und Konstruieren. Neue Informationen werden dabei an bestehendes Wissen angebunden. Eine besondere Bedeutung wird hier der Tätigkeit des Strukturierens beigemessen, die ein Umstrukturieren vorhandenen Wissens im Langzeitspeicher und somit eine zunehmend automatisierte Verfügbarkeit von Informationen bewirkt [vgl. Wolff 2002 : 62].

Das Recherchieren und anschließende multimediale Aufbereiten von Informationen scheint also im Besonderen geeignet, Fremdsprachenlernen im Sinne der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik zu fördern. Werden relevante Informationen in Form von Mindmaps notiert, so entspricht dies der komplexen, organischen Arbeitsweise unseres Gehirns stärker als herkömmlich linear strukturierte Arbeitstechniken wie das Anordnen von Stichpunkten in Listen [vgl. Jost 2005 : 22]. Auch die Vernetzung hypertextueller Medien kommt der Struktur des Gehirns entgegen. Das autonom gesteuerte Erschließen von Informationen aus solchen offenen Texten unterstützt dabei das Testen individueller Hypothesen [Legenhausen/Wolff 1991].

Wenn Sprachlernen also der Erwerb der individuellen, komplexen mentalen Prozesse des kooperativen Konstruierens von Bedeutung ist, dann sollte der Fremdsprachenunterricht vor allem die Konstruktionsprozesse der Lernenden fördern. Die sprachlichen Mittel wie auch das spezifische Konstruktionsvermögen sollen Lerner dadurch erwerben, dass sie diese in konkreten, authentischen Situationen gebrauchen [Wolff 2002 : 341]. Hier bietet die Vorbereitung von Schülerpräsentationen die Möglichkeit, durch arbeitsteiliges Erarbeiten der Themen eine Informationslücke zu schaffen und so einen authentischen Kommunikationsanlass zu gestalten.

Als eine Rahmenbedingung für ein Fremdsprachenlernen im Sinne der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik sieht Wolff die „Förderung einer fruchtbaren Lernumgebung, in der Eigenverantwortung, Selbstorganisation und Kooperation eine zentrale Rolle spielen“ und in der „problemlösungsorientiertes und selbständiges Lernen möglich sind“ [Wolff 2002 : 245, 366]. Das Arbeiten mit neuen Medien eignet sich, Komponenten selbstgesteuerten Lernens wie Methodenkompetenz, Motivation und soziale Interaktion zu entwickeln [Schmidt 2005 : 32]. Es ermöglicht Sprachlernen in einer von kommunikativer Interaktion geprägten zielgerichteten, prozessorientierten Projektarbeit, die die Selbstverantwortlichkeit für den Lernprozess und die aktive Entwicklung von Sprachbewusstsein fördert. Die geforderte Lernerautonomie hat zur Folge, dass sich Lernziele aus dem als ganzheitliche Projektarbeit gestalteten Unterricht entwickeln und Lerninhalte sich an den im Rahmen der Projektarbeit bearbeiteten authentischen Materialien orientieren [vgl. Wolff 2002 : 366]. Wie sich eine solche ganzheitliche Projektarbeit im Fremdsprachenunterricht gestalten lässt, ist Gegenstand des folgenden Abschnitts.

2.4 Ganzheitliches Lernen im projektorientierten Unterricht

Die Entwicklung der Projektmethode zu Beginn des 20. Jahrhunderts basiert vor allem auf der amerikanischen *Progressive-Education* Bewegung um John Dewey [Dewey / Kilpatrick 1935]. Dewey orientiert sich im Sinne des Pragmatismus an der Prozesshaftigkeit menschlichen Denkens. Er fordert, Schule müsse ganzheitliche, „denkende Erfahrungen“ ermöglichen [Speth 1997 : 20]. Als Projekt sieht Dewey „die tätige Auseinandersetzung mit einem Gegenstand über einen längeren Zeitraum hinweg, einem Gegenstand der von bleibendem Interesse für den Schüler und die Gesellschaft ist, der über sich hinausweist und weitergehende Probleme aufzeigt, mit dem Ziel, Erfahrungsprozesse bei den Schülern zu initiieren“ [Speth 1997 : 35]. Diese Erfahrungen sollten wie auch die meisten Tätigkeiten in einer modernen Arbeitswelt in einer Gruppe vollzogen werden. Somit stellt Projektunterricht nach Dewey auch eine Erziehung zur Demokratie als „Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ dar [Dewey 1964 : 121].

Die Erarbeitung eines Projekts erfolgt im Allgemeinen in vier Phasen. Zunächst muss in der Projektinitiative ein angemessenes Problem gefunden und beschrieben werden. Es folgt eine detaillierte Problemanalyse zur Entwicklung einer angemessenen Vorgehensweise in Form eines Projektplans. In der Einführung der Methode werden diese zwei Phasen noch stark von der Lehrkraft geprägt und vorstrukturiert sein, mit zunehmender Übung soll jedoch auch hier die Ablaufsteuerung durch die Schüler erfolgen. Es folgt die Durchführung des Projektplans. Sie besteht aus dem Recherchieren von Informationen und der anschließenden Aufbereitung für eine Präsentation. Die Auswertung des Projekts umfasst die Veröffentlichung der Ergebnisse und Evaluation der Vorgehensweise [vgl. Legutke / Thomas 1991 : 169]. Die Projektmethode zeichnet sich durch die Orientierung an konkreten Handlungszielen sowie dem Interesse und der Lebenswelt der Schüler aus. Die Produktorientierung bewirkt eine ganzheitliche, interdisziplinäre Herangehensweise, die selbständiges und selbstorganisiertes Arbeiten der Schüler in Gruppen erfordert [vgl. Hahne / Schäfer 1997 : 96]. Ein Projekt ist dann erfolgreich, wenn es durch entdeckendes Lernen „fruchtbare Lernprozesse“ initiiert, die durch angemessene Ausdrucksmöglichkeiten wie entsprechende Medien und eine Relevanz der Produkte für die Schüler gefördert werden [Hahne / Schäfer 1997 : 101]. Als Konsequenz der erhöhten Lernerautonomie verändert sich die Rolle des Lehrenden vom allwissenden Instruktor hin zum Moderator, der geeignete Lernsituationen bereitstellt, der Lehrer wird Manager und Organisator von Lernerfahrungen [vgl. Legutke / Thomas 1991 : 289; Kallenbach / Ritter 2000 : 19; Wolff 2002 : 245].

Diese Forderungen wurden in Europa in Entwicklungen der reformpädagogischen

Bewegung wie Georg Kerschensteiners' Arbeitsschule, der produktorientierten Druckwerkstatt Freinets, Peter Petersens Jenaplan, dem Blockunterricht in Rudolph Steiners Waldorfschule sowie der von Deweys größtem Verfechter in Deutschland Fritz Karsen aufgebauten genossenschaftlich organisierten Gemeinschaftsschule aufgenommen [Scheibe 1982]. Projektunterricht als Lernform fand in Deutschland dann erst mit der Entwicklung der Gesamtschulen ab Ende der 60er Jahre wieder Beachtung. Inzwischen wird vor allem auch von der Wirtschaft ein Aufbrechen verkrusteter Unterrichtsformen durch Projektarbeit gefordert, um zentrale Schlüssel Fähigkeiten wie Teamarbeit, selbstverantwortliches Arbeiten, Methoden- und Medienkompetenz integriert zu entwickeln. Mit der Veröffentlichung der PISA Studie gingen diese Vorschläge auch in die aktuelle Bildungsreform-Debatte ein.

So schlägt auch der neue Rahmenlehrplanentwurf für den Englischunterricht in den Klassen 3-10 vor: „Im Rahmen von Projekten, an deren Planung und Organisation sich Schülerinnen und Schüler ihrem Alter entsprechend aktiv beteiligen, werden über Fächergrenzen hinaus Lernprozesse vollzogen und Lernprodukte erstellt“ und so „Methoden der Organisation selbständigen Lernens und Arbeitens“ erlernt [Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2005a : 6, 10]. Diese Lern- und Arbeitsform erscheint im Besonderen geeignet, moderne Unterrichtsprinzipien umzusetzen: „Beim projektorientierten Arbeiten gehen die ... didaktischen Prinzipien Schüler-, Handlungs- und Prozessorientierung eine Synthese ein [a.a.O. : 48]“.

In der fremdsprachendidaktischen Diskussion wird die Projekt-Idee vor allem im britischen Ansatz des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht (*task-based language teaching*) aufgegriffen [vgl. Müller-Hartmann / Schocker-v. Dittfurth 2005]. Dieser Ansatz zielt auf die Simulation möglichst natürlicher Interaktionen im Fremdsprachenunterricht in der Erarbeitung „fassbarer Handlungsprodukte in ‚echten‘ Aufgaben“ [Kallenbach / Ritter 2000 : 23] : „A task intends to result in language use that is similar to the way language is used in the real world“ [Fuchs 2005 : 300]. Der Einsatz neuer Medien bietet sich für den aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht im Besonderen an, um funktional eingesetzte Sprachkompetenz mit methodischen Fertigkeiten zu kombinieren [vgl. Fuchs 2005]. Der Fokus liegt in solchen Unterrichtsphasen authentischer Sprachproduktion weniger auf formalsprachlichen Kriterien als auf der Bedeutung der sprachlichen *message*. Die Komplexität der Aufgaben sollte der jeweiligen Könnensstufe angepasst sein [Böttger 2005 : 19].

Die Individualisierung der Lernprozesse bringt auch eine Lösung vom Ziel einheitlicher Lernfortschritte mit sich. Dagegen bringt der projektartige Charakter einer ganzheitlichen, auf eine Produkterstellung ausgerichteten Tätigkeit mit sich, dass stärker als im normalen Unterricht der Gesamterfolg, die Qualität der Präsentation in diesem

Fall, einen Erfolg auf allen Teilschritten voraussetzt. Dies hat Auswirkungen auf die didaktische Gestaltung des Arbeitsprozess in einem schulischen Umfeld, in dem Methoden nicht nur als wohlgemeinte Ratschläge vorgegeben sondern im Sinne einer Kompetenzentwicklung erarbeitet und angewandt werden sollen. Für jeden Teilschritt müssen benötigte Vorkenntnisse präzise antizipiert und im Verlauf des Unterrichts vorentlastet werden. Während jeder Phase des Arbeitsprozesses sollten die Schüler angehalten werden, entsprechende Vorkenntnisse einzubeziehen. Vor dem Übergang zu folgenden Arbeitsschritten sind zunächst die tatsächlichen Schülerleistungen durch geeignete Diagnosemittel zu sichern und gegebenenfalls gezielte Hilfen bereit zu stellen. Um auch in bewusst offen gestalteten Lernphasen das Erreichen der beabsichtigten Kompetenzentwicklung zu gewähren, bedarf es einer gezielten Steuerung.

2.5 Steuerung offener Lernsituationen

Für eine kognitive wie ganzheitliche Verankerung von Sprachlernen in sinnvolle Handlungszusammenhänge wird unter anderem die Erarbeitung thematischer Projekte vorgeschlagen. Für die Gestaltung von Lernprozessen sollte dabei gelten: „so viel Steuerung wie nötig, so viel Offenheit wie möglich“ [vgl. Vollmer 1993 : 178]. Im Gegensatz zum natürlichen Spracherwerb dient der schulische Gebrauch der Fremdsprache lediglich ihrer eigenen Erlernung und zeigt für die Schüler nur sehr wenig Relevanz für das Erleben ihrer Umwelt auf: „Sprachliche Regularitäten werden nicht als soziale Regularitäten erfahren“ [Timm 1993 : 161 ff.]. Das Prinzip der Offenheit bietet eine Möglichkeit diese Diskrepanz zu überbrücken, indem der Unterricht vor allem offene, d.h. spontane Kommunikationsprozesse und entsprechende Lernprozesse im Sinne eines ‚handelnden Fremdsprachenunterrichts‘ fördert. Dies bringt zu einem gewissen Grad auch die Selbstorganisation von Lernprozessen mit sich.

Ein hohes Maß an Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses darf jedoch nicht mit einem vollständigen Fehlen von Fremdsteuerung bezüglich der Vorgabe von Zielen, Methoden, Lernwegen oder Ressourcen gleichgesetzt werden [vgl. Schmidt 2005 : 28]. Vielmehr ist ein solches selbstregulatives Lernen vom Lehrer zunächst zu initiieren und als Berater zu begleiten. Offenheit im Fremdsprachenunterricht mündet also nicht in einen beliebigen Unterrichtsablauf sondern muss konsequent geplant und in Teilen präzise gesteuert sein. Es besteht eine deutliche Interdependenz von der Bereitstellung von Freiräumen einerseits und gezielter Steuerung durch die Lehrkraft andererseits, die entgegen oberflächlicher Annahmen in keinem Widerspruch zu einander stehen. Vielmehr ermöglicht ihre Synthese „Offenheit im Sinne produktorientierter Zugriffsweisen auf einen Text [als] unabdingbaren Bestandteil eines kommunikations- und handlungsorientierten, schüleraktivierenden Englischunterrichts“ [Zydatiś 1993 : 182].

Erfahrungen zeigen, dass ohne Planung und Steuerung in der Regel keine zufriedenstellenden Ergebnisse zustande kommen. Vielmehr führt eine zu frühe freie Sprachproduktion zu einer unnötigen, vom Unterrichtenden induzierten Häufung von Fehlern und daraus resultierenden Frustration auf Seiten der Lernenden, da sie den textgebundenen Sprachanwendungsaufgaben weder sprachlich noch inhaltlich voll gewachsen sind [Zydati 1993 : 184].

Für das geplante Vorhaben sind also gezielte didaktische Vorüberlegungen zu Strukturierung und Ablauf der Unterrichtssequenzen zu erarbeiten. Instruktion und Konstruktion sind so zu kombinieren, dass für jeden Schüler sowohl die für seine Kompetenzentwicklung erforderlichen Freiräume als auch die notwendige Orientierung bezüglich sprachlichen wie inhaltlichen Vorwissens und valider Vorgehensweisen bereitgestellt werden. Neben der Steuerung offener Lernsituationen sind für die projektorientierte Vorbereitung und Durchführung mediengestützter Schülerpräsentationen weitere, spezifische Herausforderungen zu berücksichtigen.

2.6 Herausforderungen mediengestützter Schülerpräsentationen

Die von Kondrjakow beschriebene Fülle an Eindrücken bei der freien Internetrecherche birgt die Gefahr, dass die Schüler von den eigentlichen Informationen abgelenkt werden und das Extrahieren essenzieller Aussagen einer Webseite so erschwert wird. Es wird daher vorgeschlagen, durch eine vorgegebene Gliederung einen Leitfaden für das Lesen dieser Texte bereitzustellen, damit die Schüler gezielt nach den relevanten Informationen suchen können [Kondrjakow 2004 : 68 ff.]. Der Schwierigkeitsgrad authentischer Texte liegt meist erheblich höher als der didaktisch aufbereiteter Lehrbuchtexte, was eine gezielte Erarbeitung mit Hilfe eines Wörterbuchs erforderlich macht. Eine Vorauswahl sollte durch den Lehrer vorgenommen werden, wobei Kriterien wie die durchschnittliche Satz- und Wortlänge, die Komplexität verwandter grammatischer Strukturen sowie die Bekanntheit von Textsorte und vorausgesetztem Weltwissen zu berücksichtigen sind [Wolff 1985 : 211 ff.]. Für einige Schüler wird die selbständige Arbeit eine sehr hohe Anforderung darstellen. Hier sind gezielte, vorstrukturierte Arbeitsschritte vorzugeben. Als die anspruchvollste und somit am schwersten zu realisierende Arbeitstechnik bezeichnet Kondrjakow die Transformation der *sophisticated language* auf das der Klassenstufe angepasste Sprachniveau und die Reduktion auf wesentliche Punkte. Hier ist den Schülern rechtzeitig intensive Rückmeldung zu geben, um ggf. gezielte korrigierende Steuerungsimpulse setzen zu können.

Eine weitere Herausforderung für die Schüler besteht darin, eine geeignete Struktur für die Vorstellung ihrer Arbeitsergebnisse zu entwickeln. Diese hängt in der Regel von der Themenstellung ab, Hinweise lassen sich hier wenig verallgemeinern. Weisen die

Themen der einzelnen Arbeitsgruppen jedoch eine ähnliche Struktur auf, so kann diese z.B. durch eine Sequenz von Folien vorgegeben werden, denen entsprechend ihrer Überschriften Inhalte hinzuzufügen sind. Desweiteren ist darauf zu achten, dass die von den Schülern gerne und zahlreich eingesetzten Animationsmöglichkeiten nicht übermäßig stark von den darzustellenden Informationen ablenken [vgl. Hobrecht 2004 : 187 f.].

Als problematisch wird die Unzuverlässigkeit der Technik beschrieben. Es sei daher erforderlich, für jede Stunde, in der im Internet gearbeitet werden soll, eine alternative Vorgehensweise zu planen. So bietet sich zum Beispiel an, eine Auswahl an Seiten auf einem lokalen Rechner zu speichern oder Ausdrücke dieser Seiten bereitzustellen. Auch die Bedienung der Technik durch die Schüler birgt Gefahren. Bei der Gruppenzusammenstellung ist daher darauf zu achten, dass nicht nur Computerneulinge zusammenarbeiten. Insbesondere jüngere Schüler werden gelegentlich die Grenzen der durch den Medieneinsatz eingeräumten Freiräume zu erkunden versuchen. Aller Erfahrung nach legt sich diese erste Aufgeregtheit aber bei wiederholtem Einsatz [Kallenbach / Ritter 2000 : 21].

Um Englisch als Unterrichtssprache auch während der Arbeit am Computer zu ermöglichen, müssen entsprechende Sprachmittel bereitgestellt werden. Kondrjakow schlägt ein Poster mit Computervokabular vor, auf das die Schüler sich bei Bedarf beziehen können. Die Angebote an bereitgestellten zielsprachlichen Gestaltungsmitteln in Lehrwerken für die 10. Klasse werden als unzulänglich kritisiert [vgl. Kurtz 2005 : 9 ff.]. Kurtz schlägt eine weitergehende Sammlung auf Grundlage englischsprachiger Publikationen zur professionellen Gestaltung von Präsentationen vor [Kurtz 2005 : 12 ff.]. Für eine spielerisch-kreative Anbahnung von Präsentationskompetenz wird der Einsatz von *cue cards* mit zunehmend offeneren Impulsen empfohlen [Kurtz 2005 : 11].

Ein eigenverantwortliches Arbeiten der Schüler erfordert auch deren Bereitschaft, ihre Arbeitsergebnisse einer selbstkritischen Revision zu unterziehen [Hobrecht 2004 : 17]. Im Sinne einer Entwicklung der erarbeiteten Kompetenzen sollte im Anschluss an jede Schülerpräsentation eine Phase der gemeinsamen Handlungsreflexion folgen, in der die Schüler von der Gesamtlerngruppe Rückmeldung über bedeutsame Aspekte ihres kommunikativen Handelns erhalten.

2.7 Zusammenfassung

In der Vorbereitung und Durchführung einer Schülerpräsentation lassen sich integriert sprachliche und methodische Kompetenzen entwickeln, die sowohl für das weitere Erlernen der Fremdsprache als auch im späteren Berufsleben eine wichtige Rolle spielen werden. Zusammen mit dem Einsatz von Internet und elektronischen Präsentationsfolien bietet das geplante Vorhaben eine hohe Authentizität von Materialien und

Sprechanlässen. Die Schüler werden so zur aktiven Konstruktion von auf die Zielkultur bezogenem inhaltlichen wie auch funktional eingebettetem sprachlichen Wissen motiviert. Eine solche prozessorientierte Kompetenzentwicklung entsprechend der konstruktivistischen Lerntheorie erhält durch jüngste Erkenntnisse der Hirnforschung zunehmend Relevanz. Eine wichtige Voraussetzung ist, dass an das Vorwissen der Schüler angeknüpft wird und notwendige Kenntnisse im Vorfeld vermittelt werden. Der Unterricht sollte in einer offenen projektorientierten Form gestaltet werden, in der die Schüler ausgehend von orientierenden Steuerungsimpulsen in selbst bestimmtem Handeln die einzelnen Arbeitsschritte bearbeiten. Herausforderungen bestehen vor allem im Extrahieren wesentlicher Aspekte, dem Anpassen der Quellen auf ein der Lerngruppe angemessenes Sprachniveau sowie dem organisatorischen Aufwand für die Bereitstellung der technischen Hilfsmittel.

Aufgrund der genannten Potenziale, aber auch der beschriebenen Herausforderungen dieser komplexen Aufgabenform wurde kürzlich angeregt, bereits früher als bislang die Informations- und Präsentationskompetenz der Schüler im Englischunterricht zu entwickeln [Kurtz 2005 : 6]. Dies habe ich zum Anlass genommen, bereits in Klasse 8 Informationen über landeskundliche Attraktionen, die im Rahmen einer Klassenfahrt nach Yorkshire besucht werden sollten, in Gruppen arbeitsteilig im Internet recherchieren und mit Hilfe einer foliengestützten Präsentation vorstellen zu lassen. Die folgenden Kapitel beschreiben, wie dieser Lernprozess didaktisch gestaltet wurde und welche Erkenntnisse für eine Weiterentwicklung dieser Aufgabenform sich aus der Reflexion der Durchführung und der Analyse der Arbeitsergebnisse gewinnen lassen.

3 Didaktische Gestaltung der Unterrichtsreihe

Entsprechend einer langjährigen Tradition fahren alle Schüler des Wieland-Herzfelde-Gymnasiums in der 8.Klasse nach Harrogate im nordenglischen Yorkshire. Hier erhalten sie eine Woche lang die Gelegenheit, auf Exkursionen zu landeskundlichen Attraktionen und im Alltag einer Gastfamilie in der so mühsam erlernten Fremdsprache zu kommunizieren. Im Folgenden wird die didaktische Gestaltung einer Unterrichtsreihe zur Vorbereitung der Klassenfahrt durch Schülerpräsentationen zu den landeskundlichen Besonderheiten beschrieben. Nach der Erläuterung der beabsichtigten Kompetenzentwicklung und der didaktischen Planungsentscheidungen bezüglich der funktionalen Strukturierung des Lernprozesses folgt die Darstellung der pädagogischen sowie speziellen Voraussetzungen in der betreffenden Lerngruppe und einer gezielten Zusammensetzung der Arbeitsgruppen.

3.1 Beabsichtigte Kompetenzentwicklung

Die beschriebene Unterrichtsreihe zielt darauf, verschiedene Kompetenzen integriert zu entwickeln. Auf der inhaltlichen Ebene sollen sich die Schüler landeskundliche Kenntnisse über das Reiseziel aneignen, die sie während ihres Aufenthalts aktiv anwenden können. So werden Vorkenntnisse erarbeitet, an die sie z.B. bei Führungen vor Ort anknüpfen. Damit kommt diese Unterrichtssequenz auch der Forderung des Berliner Rahmenlehrplans nach, „geografische und historische Aspekte ... ausgewählter Länder der Zielsprache“ zu behandeln [Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2005a : 45]. Durch die bevorstehende Reise wird ein Bezug zur Lebenswelt der Schüler und ein authentisches Interesse an der Bearbeitung der Aufgabe hergestellt werden. Die inhaltliche Erarbeitung des Reiseziels weist somit als Unterrichtsgegenstand über sich hinaus.

Methodisch wird in diesem Zusammenhang nach verschiedenen isolierten Vorübungen Präsentationskompetenz erstmalig als ganzheitliche Arbeitsform eingeführt. Dies beinhaltet spezifische Arbeitstechniken, insbesondere zum Erschließen umfangreicher authentischer Informationstexte und zur assoziativen Organisation von Aspekten zentraler Bedeutung, z.B. in einer Mindmap. Die zu entwickelnden sprachlichen Fertigkeiten orientieren sich an einer angemessenen Erarbeitung der Projektaufgabe und umfassen Sprachmittel zur Beschreibung der landeskundlichen Besonderheiten, zur Arbeit mit dem Computer und elektronischen Dokumenten sowie zum Strukturieren eines Vortrags in der Fremdsprache.

Aufgrund des großen Umfangs sollen die Informationen arbeitsteilig in Gruppen erarbeitet werden. Die so entstandene Informationslücke (*information gap*) bietet einen authentischen Anlass zur mündlichen Versprachlichung der erarbeiteten Erkenntnisse in Form von Schülerpräsentationen. Die Gruppen übernehmen somit Verantwortung für den Lernerfolg der gesamten Lerngruppe. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, ist eine kooperative und eigenverantwortlich organisierte Teamarbeit erforderlich, in der die Schüler ihre Sozialkompetenz weiterentwickeln. Durch eine Begutachtung der Ergebnisse in der gesamten Lerngruppe zum Ende jeder Phase wird die Anwendung der Kompetenzen kurz reflektiert.

Bei der Entwicklung der Kompetenzen ist zu beachten, dass die anzuwendende Methode in ihrer Gesamtheit hier von den Schülern erstmalig angewendet wird und die Aneignung der Methode Teil der Lernziele ist. Dieser Umstand ist bei der Beurteilung der Arbeitsergebnisse zu berücksichtigen. Die Unterrichtsreihe behandelt eine komplexe handlungs- und problemorientierte Aufgabe, die die Schüler sprachlich angemessen bewältigen sollen. Zu Beginn einer jeden Projektphase müssen daher unter Einbeziehen

bereits bestehenden Vorwissens einzelner Schüler relevante Sprachmittel und Kompetenzen bewusst gemacht werden. Damit wird die Voraussetzung geschaffen, dass alle Schüler sich in der Anwendung auf das methodische wie sprachliche Repertoire beziehen können. Ob Sprachmittel und Vorgehensweisen erfolgreich angewendet wurden, ist durch die Analyse der zu sichernden Arbeitsergebnisse zu ermitteln. Ein vorschneller Übergang zur nächsten Projektphase ohne Sicherung des beabsichtigten Lernerfolgs würde das Erreichen des Gesamtziels gefährden, da jede Phase auf den Ergebnissen der vorigen aufbaut. Gegebenenfalls würde also den Schülern unter angepassten Voraussetzungen weitere Zeit zum Erreichen der Teilziele gegeben werden müssen. Die einzelnen Maßnahmen zur Entwicklung der aufgeführten Fertigkeiten werden im folgenden Abschnitt dargestellt und ihre Umsetzung in Kapitel 4 im Detail diskutiert.

3.2 Übersicht der Reihe und Struktur des Lernprozesses

Std.	Arbeitsschritt	Fremdsprachliche / interkulturelle Kompetenzen	Methodenkompetenzen	Medienkompetenzen
1/2	Bewusstmachung von Präsentationsstrategien Vorentlastung relevanter Redemittel	Kriterien einer guten Präsentation anwenden Wortschatzarbeit zum Präsentieren und zur Arbeit mit dem Computer und Dokumenten	Informationen präsentieren eine elektronische Arbeitsumgebung nutzen Dokumente gestalten	Bestandteile einer elektronischen Arbeitsumgebung benennen Merkmale von Dokumenten benennen
3/4	Internetrecherche <i>steps A + B</i>	authentische Texte lesen landeskundliche Besonderheiten Yorkshires benennen	überfliegend lesen Informationen auswählen mit dem Computer arbeiten	im Internet navigieren Text- und Bilddokumente verwalten
5/6	Texterarbeitung <i>steps C + D</i>	authentische Texte lesen gezielte Wortschatzarbeit landeskundliche Besonderheiten Yorkshires benennen	suchend lesen Wörterbuch einsetzen und verschiedene Bedeutungsangebote berücksichtigen	Textauszüge formatieren und ausdrucken Online-Wörterbuch mit Aussprachebeisp.nutzen
7	Auswahl und Organisation relevanter Informationen <i>steps E + F</i>	Stichpunkte formulieren Sprachniveau anpassen / Textstellen paraphrasieren	Informationen reduzieren <i>note making</i> , Informationen in einer Mindmap organisieren	Vorzüge einer Darstellung von Informationen in Mindmaps benennen
8	Gestaltung visueller Hilfsmittel <i>steps G – J</i>	Stichpunkte schreiben	visuelle Hilfsmittel gestalten	elektronische Präsentationsfolien erstellen
9-11	Vorstellung und Reflexion der Präsentationen <i>step K</i>	freies Sprechen in der Fremdsprache landeskundliche Besonderheiten Yorkshires benennen	nach Stichpunkten frei sprechen zeitgleich hören und Notizen anfertigen beurteilen und kritisieren	Präsentationsfolien steuern und einbeziehen

Abb. 1: Übersicht der durchgeführten Unterrichtsstunden, der einzelnen Arbeitsschritte und beteiligten Kompetenzen. Die steps beziehen sich auf die Aufträge in Abb. 2.

Eine gute Präsentation setzt die erfolgreiche Anwendung verschiedener Kompetenzen auf verschiedenen Stufen voraus. Es müssen zunächst geeignete Quellen recherchiert und sprachlich wie inhaltlich erarbeitet werden. In einem weiteren Schritt ist eine Auswahl relevanter Informationen in Stichpunkten zu notieren. Diese sind anschließend in einer den Adressaten angemessenen Form zu versprachlichen. Indem verschiedene Fertigkeiten an einer ganzheitlichen Aktivität integriert entwickelt werden weist die Vorbereitung der Präsentationen deutlich einen projektartigen Charakter auf. Die Struktur des Lernprozesses hat sich daher an den Arbeitsschritten der Vorbereitung und den benötigten Kompetenzen zu orientieren, die in der Übersicht der durchgeführten Unterrichtsstunden in Abb. 1 aufgeführt sind.

Preparing the presentation

- steps -

- A. *Open a new Word-Document and save it on the file server into the folder of your group.*
- B. *Look for useful web sites about your topic. Use the given links to start off. If you have time, find more information. For each web site:*
 - *Copy text passages which you think are relevant for your presentation into this document. Save your changes at least every 5 minutes.*
 - *Find good pictures you could use for your presentation and save them to your group's folder as well.*
- C. *Print out the texts you have copied and read them carefully. Make sure you understand every detail. There will be many words you don't know yet, so you will have to use a dictionary. You may use a dictionary on the internet (<http://dict.leo.org>)*
- D. *Underline the facts that are important for your presentation.*
- E. *Now make your own notes of the underlined information. Structure your notes into sub-topics. E.g. you could make a mind-map.*
- F. *Decide which new words you want to explain to your audience. If possible, try to replace them with words or phrases you already know.*
- G. *Which of the pictures you have saved to your folder do you want to present? Decide which picture is good for which sub-topic.*
- H. *Open a new PowerPoint presentation and save it on the file server into your group's folder. Now insert your pictures and type in a heading and important words for your presentation. Save your changes at least every 5 minutes.*
- I. *Open a new Word Document and save it on the file server into your group's folder. This will be your part of the brochure. Insert your pictures and type in the headings and important words for your presentation. Save your changes at least every 5 minutes.*
- J. *Open a new Word Document and save it on the file server into your group's folder. This will be your part of the brochures Mini-dictionary. Type in the new words and an explanation. Save your changes at least every 5 minutes.*
- K. *Practice giving your presentation. Each of you should present a part.*

Work as a team. *One of you will use keyboard and mouse. But you should always decide together what to do next, e.g. copy this passage, save this image, open this link, etc. Pass on keyboard and mouse to another pupil from your group **every 10 minutes**.*

Abb. 2: Detaillierte Arbeitsanweisungen zur Vorbereitung der Präsentation.

Aufgrund der in 3.3 und 3.4 beschriebenen generellen und speziellen Voraussetzungen erscheint eine allzu freie Steuerung dieser Phasen durch die Schüler problematisch. Um der besonderen Situation zu entsprechen, ist die Offenheit des Lernprozesses zunächst durch eine enge Steuerung mit klarer Zielvorgabe und frühzeitiger Rückmeldung über vorläufige Arbeitsergebnisse einzuschränken. Da den Schülern die nötige Vertrautheit mit der Methode fehlt, werden Projektinitiative und -analyse von mir übernommen. Um den Schülern eine gezielte Orientierung für die komplexe Projektaufgabe bereitzustellen, wurde die Struktur des Arbeitsprozesses in die in Abb. 2 dargestellten konkreten Arbeitsaufträge überführt. Bei der Planung der einzelnen Phasen sind spezielle Voraussetzungen der Lerngruppe zu berücksichtigen.

3.3 Spezielle Unterrichtsvoraussetzungen

Die Region Yorkshire wird im Lehrwerk erst in Klasse 9 behandelt. So sind, von einigen generellen Kenntnissen über die Geschichte des Vereinigten Königreichs abgesehen, die landeskundlichen Aspekte der spezifischen Attraktionen den 13 Mädchen und 12 Jungen der Klasse 8c des Wieland-Herzfelde-Gymnasiums unbekannt. Dies betrifft vor allem spezifische Lexik wie *a spa*, *a seaside resort*, *limestone*, *a coat of arms*, oder *a highwayman*. Fachbegriffe zur Bedienung des Computers wie *to copy*, *a link* oder *a document* dürften als Anglizismen bekannt sein, Sprachmittel zur Beschreibung einzelner Teile eines Dokuments dagegen nur zum Teil (z.B. *a paragraph*). Die Handhabung des Computers ist durch den regelmäßigen Gebrauch der lehrwerksbegleitenden Lernsoftware *English Coach 2000* bekannt. Auch wurden bereits zwei kürzere Internetrecherchen durchgeführt. Das freie Präsentieren eines Sachverhalts wurde in Form eines Rollenspiels angebahnt. Ein strukturierter Schülervortrag wurde jedoch bislang im Englischunterricht nicht erarbeitet. Hier erwarte ich einen Transfer von anderen Fächern, die Übersetzung entsprechender Sprachmittel ist jedoch zunächst gemeinsam vorzuentlasten. Mit offenen Lernsituationen scheinen die Schüler selten konfrontiert gewesen zu sein. So bestanden z.B. viele Schüler darauf, trotz dem Ausgeben von Lösungsbögen zur Selbstkontrolle, mir ihre Ergebnisse zu zeigen. Die Aussage „Warum habe ich das denn gemacht, wenn Sie sich das nicht angucken?“ zeugt von einem geringen Bewusstsein für den eigenen Lernprozess. Auch diese problematische Einstellung ist bei der weiteren Planung zu berücksichtigen.

3.4 Zur pädagogischen Situation in der Lerngruppe

Die Leistungen der Lerngruppe befinden sich im Schnitt im unteren Niveau. Ein Großteil der Schüler weist schwerwiegende Lücken im Fundamentaltbereich auf, die ein Erarbeiten neuer Sprachmittel oft erschweren. So konnte trotz gelegentlicher Differenzierungsangebote die recht kleine Gruppe von zirka 7 guten Schülern bislang nicht in

ausreichendem Maße nach ihren Möglichkeiten gefördert werden. Franziska L., Sophie S. und Felix B. sind zwar sprachlich noch unsicher, bereichern jedoch den Unterricht durch ihre inhaltlich relevanten Beiträge. Melanie S., Paul V. und Jan B. weisen vergleichsweise gute Sprachkenntnisse auf und bieten eine verlässliche Mitarbeit an. Son P. zeigt in schriftlichen Arbeiten eine sichere Orthographie, inhaltliche Präzision und stilistische Angemessenheit, schafft aber nicht, diese Qualitäten in die mündliche Mitarbeit einzubringen.

Die Schüler zeigen sich aufgeschlossen und interessiert, es besteht ein positives Verhältnis zwischen der Lerngruppe und mir. Arbeitseinstellung und Sozialverhalten in der Klasse werden jedoch von den unterrichtenden Kollegen als sehr problematisch eingeschätzt. Die Bereitschaft Mitschülern und Lehrern zuzuhören ist sehr gering, Arbeitsaufträge werden oft ignoriert und erst nach persönlicher Aufforderung von Mitschülern erfragt. Auch in Phasen selbständiger Arbeit zeigen die Schüler wenig Geduld und Anstrengungsbereitschaft sobald sie auf Widerstände treffen. Meiner Beobachtung nach arbeiten die Schüler ruhig, wenn sie in Phasen der Stillarbeit mit einfachen Aufgaben betraut werden. Dieses Verhalten beschränkt sich jedoch leider auf eine Unterrichtsform, die im Fremdsprachenunterricht der spontanen Kommunikation wenig zuträglich und eher in Festigungsphasen, z.B. in Hausaufgaben, einzusetzen ist. Im Verlauf des Schuljahres war eine Verschlechterung der Situation zu beobachten, in dem sich immer mehr Schüler immer massiveren Unterrichtsstörungen anschlossen. Das bislang an der Schule nicht erlebte Ausmaß an Leistungsverweigerung war bereits Gegenstand mehrerer Gespräche mit Schülern und Eltern und führte im Anschluss an die hier beschriebene Unterrichtsreihe zu mehreren Klassenkonferenzen und der Androhung von Schulverweisen.

Auch im Englischunterricht werden Gesprächsphasen durch sachfremde Bemerkungen deutlich verzögert. Gezielte Ermahnungen und das Notieren ungenügender mündlicher Leistungen bleiben weitgehend erfolglos. Dieses Verhalten scheint zunächst gegen die Einführung offener Lernformen zu sprechen. Andererseits kann die Übernahme von Verantwortung in der Teamarbeit gerade auch zu einer Verbesserung der Arbeitsatmosphäre beitragen. Entsprechend der vielfältigen Darstellung in der Literatur (Kapitel 2) erwarte ich, dass die Authentizität von Materialien und Kommunikationsanlass, der Einsatz neuer Medien und nicht zuletzt die Aussicht, die Attraktionen in kurzer Zeit vor Ort zu erleben, eine Steigerung der Motivation für die Reisevorbereitung bewirken. Diese Annahme wird auch von Kollegen mit langjähriger Erfahrung in der Vorbereitung dieser Reise als realistisch eingeschätzt.

Um eine positivere Arbeitsatmosphäre herzustellen, fand kurz vor dem Vorhaben ein pädagogisches Gespräch mit der Klasse statt, in dem ich auf die Problematik aufmerksam machte und meine Erwartungen bezüglich der Arbeitssituation vermittelte. Es

wurden an sich selbstverständliche Vereinbarungen zum Umgang im Klassenunterricht wie „Wenn einer redet hören die anderen zu.“ oder „Wer eine Frage hat meldet sich, so dass alle von der Antwort profitieren können.“ formuliert, von Schülern und Lehrer unterschrieben und in der Klasse aufgehängt. Bei Einhaltung der Regeln würden bislang notierte Störungen geringer in die Gesamtbewertung einfließen. Diese Anstrengungen haben jedoch zu keiner Verbesserung der Situation geführt. Eine auf 10 Minuten angesetzte kurze gemeinsame Einführung in die Arbeit mit dem Computer wurde massiv sabotiert, so dass am Ende der Stunde nicht einmal das Ziel dieser Phase für alle Schüler erreicht und der geplante Übergang in die Gruppenarbeit verhindert wurde. Natürlich haben die Computer einen hohen Reizcharakter, doch war eine vergleichbare Situation auch beim regelmäßigen Einsatz der lehrwerksbegleitenden Lernsoftware bislang nie eingetreten. Offensichtlich fehlt einem Großteil der Schüler dieser Lerngruppe die Fähigkeit, sich sowohl für die Arbeit mit dem Internet als auch für die anstehende Reise zu begeistern. Zu diesem Zeitpunkt erkannte ich, dass sich trotz der beschriebenen Anpassungen die Ergebnisse der Durchführung in dieser Lerngruppe nur eingeschränkt für die Überprüfung meiner Planungsentscheidungen zur generellen Gestaltung des Lernprozesses nutzen lassen.

Als Konsequenz beschloss ich, die Reihe auch in der Parallelklasse, die ebenfalls nach Yorkshire fahren würden, zu unterrichten, was mir durch Schulleitung und Kollegen kurzfristig und unkompliziert ermöglicht wurde. Die Einschätzung von Kollegen, die Klasse sei zwar vergleichsweise leistungsschwach, nehme aber motiviert am Unterricht teil, ließ sich im Verlauf der Reihe nachvollziehen. Die Wiederholung der Reihe lässt im Vergleich interessante Rückschlüsse bezüglich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Reaktionen beider Lerngruppen zu. Darüber hinaus konnten Erkenntnisse in eine Anpassung der Planung für die Wiederholung einfließen und ihrerseits auf ihre Gültigkeit überprüft werden. Grundlage der Darstellung in dieser Arbeit ist die Durchführung in der Klasse 8c, an signifikanten Stellen wird die Reflexion um abweichende Erfahrungen aus der Parallelklasse ergänzt.

3.5 Angleichung des Arbeitstempos durch Gruppeneinteilung

Für die Einteilung der Gruppen bestehen mehrere Optionen. So können sich die Gruppen nach persönlicher Neigung zusammenfinden oder per Losverfahren gebildet werden. Die Analyse der für die einzelnen Themen empfohlenen Webseiten hat ergeben, dass diese Unterschiede bezüglich der sprachlichen Anforderungen aufweisen. Dies legt nahe, Unterschieden in der Leistungsfähigkeit einzelner Gruppen durch eine gezielte Zuordnung von Themen angemessener Schwierigkeit entgegenzuwirken. Darüber hinaus sollten in sich heterogene Gruppen gebildet werden, um eine möglichst gleichmäßige

Verteilung der Leistungsfähigkeit zu erreichen und so einen Erfolg für alle Gruppen zu gewährleisten. Dies gilt sowohl für die sprachlichen Leistungen wie auch für die stark heterogenen Vorkenntnisse im informationstechnischen Bereich. Auch individuelle Interessen der Schüler sollten berücksichtigt werden, um eine hohe Motivation zu erreichen.

Zusammen mit der schwierigen pädagogischen Situation und der geringen Anstrengungsbereitschaft der Schüler sprechen die oben dargelegten Aspekte gegen ein durch die Schüler gesteuertes, zufälliges Zusammenfinden der Gruppen. Eine von mir vorgegebene Zusammenstellung der Gruppen stellt einen Kompromiss dar, der die genannten Ansprüche bestmöglich berücksichtigt. Diese funktionale Gruppenzusammensetzung und die gezielte Zuordnung der Themen entsprechend den Anforderungen werden die Unterschiede bezüglich des Arbeitstempos mildern aber nicht nivellieren. Bei deutlich langsamerem Arbeiten kann das zu bearbeitende Material von der Lehrkraft auf wichtige Teile reduziert werden. Sehr schnellen Gruppen wird aufgetragen, weitere Details oder geeignete Abbildungen zu recherchieren.

4 Erkenntnisse aus den einzelnen Lernphasen

Im Folgenden werden die didaktischen Planungsentscheidungen zu den einzelnen Lernphasen dargestellt und ihre Gültigkeit im Rückblick diskutiert. Aufgrund der Vielzahl an Entscheidungen werden Planungsalternativen nur an ausgewählten Stellen beschrieben.

4.1 Strategien für eine gelungene Präsentation (Std. 1)

Die Schüler sollen sich zunächst geeigneter Kriterien und Strategien zur Vorbereitung und Durchführung einer erfolgreichen mediengestützten Präsentation bewusst werden. Dies gibt ihnen die Gelegenheit, wie unter 2.3 beschrieben, durch das anschließende Anwenden dieser Strategien in der Erarbeitung einer Kurzpräsentation neu Erlerntes an bestehendes Vorwissen anzubinden. Das bislang im Unterricht verwendete Lehrwerk *English G 2000* für das vierte Lernjahr bietet einen geeigneten Anknüpfungspunkt, Schülerpräsentationen im zuvor erarbeiteten Kontext der Unit 6 *Dreamland California* zu behandeln [Schwarz 1999].

Entscheidungen zur didaktischen Planung der Lernphase

Um die im Verlauf dieser Phase besprochenen Strategien mit dem individuellen Vorwissen der Schüler verbinden zu können, sollen zunächst in einer Brainstorming-Aktivität bekannte Gütekriterien und Strategien zur Vorbereitung und Durchführung

einer Präsentation gesammelt werden. Um die Gütekriterien an einem Beispiel erörtern zu können, hören die Schüler im Anschluss eine Präsentation zum Gold-Fieber in Kalifornien von der Begleit-CD des Lehrwerks und werden aufgefordert, die Gültigkeit der vorgeschlagenen Tipps zu diskutieren.

Presentation Tips

Researching a topic

- ⇒ Find useful information:
 - Internet
 - encyclopedias
 - magazines / newspapers
- ⇒ Understand the texts:
 - skim the text: which passages seem to be relevant to your topic?
 - then scan the relevant passages for important information
 - look up new words
 - NEVER present information which you have not fully understood
- ⇒ Extract relevant notes:
 - decide what facts are important for your presentation
 - group your notes by sub-topics
 - organize your notes in mind-maps
 - prepare cards for your talk
- ⇒ Find good visuals (media): transparencies, photos, maps, diagrams, objects

Preparing for a presentation

- ⇒ Check your media:
 - what type of equipment is available (board / OHP / beamer / Audio / Video) ?
 - are they large enough, so that people in the back row can still see them?
 - use at least font size 18pt for transparencies.
- ⇒ Check your English. Keep it simple. Avoid using too many new words so that your audience can understand easily. If possible, try to use words you already know.
- ⇒ Check the pronunciation of new words in a dictionary.
- ⇒ Practice your presentation aloud.
- ⇒ Sometimes it is a good idea to write out your presentation.
 When your article is perfect, throw it away and use the notes only instead:
 During your talk you will remember many phrases you have used before!

Giving a presentation

- ⇒ Speak loud, clear, and not too fast.
- ⇒ Use your notes, but speak as freely as possible.
- ⇒ Explain difficult words.
- ⇒ Watch your body language:
 - stand straight but relaxed.
 - keep eye contact with audience, but not fixed to one person.
- ⇒ Work as a team: each of you should present a part.
- ⇒ Give a conclusion or a summary of the main points at the end of your talk
- ⇒ Thank the audience for their attention
- ⇒ Invite your audience to ask questions.

Abb. 3: Strategien zur Vorbereitung und Durchführung einer Präsentation.

Das Ergebnis des Brainstormings wird dann durch weitere, auf Folienabschnitten vorgegebene Hinweise ergänzt und zur besseren „Verankerung“ den Phasen Recherche,

Erarbeitung und Durchführung der Präsentation zugeordnet. Die in Abb. 3 dargestellten Hinweise wurden auf Grundlage verschiedener Lehrwerke zusammengestellt [Porteous-Schwier et al. 2002 : 172, Ashford 2003 : 182 f., Schwarz 2003 : 254, Clarke / McFarlane 2000 : 149].

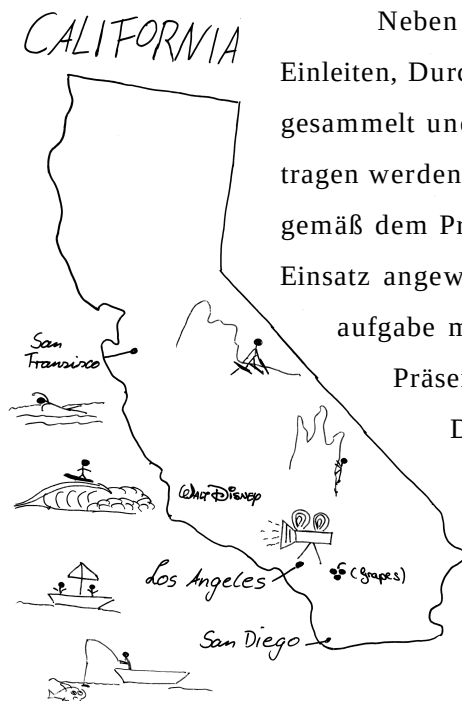


Abb. 4: Folie zur Kalifornien-Präsentation, Sophie S.

Neben den Strategien sollen auch hilfreiche Sprachmittel zum Einleiten, Durchführen und Abschließen einer Präsentation an der Tafel gesammelt und von den Schülern als Referenz in ihre Unterlagen übertragen werden. Die erarbeiteten Strategien und Sprachmittel werden nun gemäß dem Prinzip der Handlungsorientierung durch den selbsttätigen Einsatz angewendet. Dazu werden die Schüler aufgefordert, als Hausaufgabe mit Hilfe von im *Workbook* gegebenen Quellen eine kurze Präsentation zu Kalifornien vorzubereiten [Schwarz 2000 : 45].

Die Vortragssituation ist für den Fremdsprachenunterricht insofern ungeeignet, da jeweils nur ein einziger Schüler der Klasse die Zielsprache produktiv anwendet und die Möglichkeiten, ein aktives Zuhören zu überprüfen bei einem eng abgegrenzten, allen Schülern bekannten Themengebiet beschränkt sind. Um dem entgegenzuwirken, sollen die Schüler ihre Vorträge zu Beginn der nächsten Stunde zunächst ihren Partnern vorstellen und

sich gegenseitig Verbesserungsvorschläge machen. An einer Auswahl von Präsentationen wird dann die Anwendung der zuvor erarbeiteten Strategien und Sprachmittel im Klassenverband erörtert.

Reflexion der Durchführung und der gesicherten Arbeitsergebnisse

Im Brainstorming wurde bereits eine Vielzahl wichtiger Aspekte von den Schülern zusammengetragen. Dies zeigt, dass ein allgemeines Problembewusstsein bei den Schülern vorhanden ist. Die Zuordnung weiterer Strategien auf dem OH-Projektor haben die Schüler erfolgreich durchführen können. Angemessene Sprachmittel wie „*I am going to talk about ...*“, „*In this picture you can see ...*“ oder „*Thank you for your attention.*“ wurden zusammengetragen. Die Anzahl der auf der Folie bereitgestellten Hinweise war jedoch zu umfangreich, so dass keine Zeit für ein gemeinsames Beginnen der Hausaufgabe im Unterricht verblieb. Hier empfiehlt sich eine Reduktion auf wesentliche Aspekte bzw. der Verzicht auf die Wiederholung bereits genannter Tipps. Alternativ hätte man die Folie als ganzes auflegen und die Schüler eine begründete Auswahl der wichtigsten Strategien treffen lassen können.

Die Kurzvorträge waren von sehr unterschiedlicher Qualität. Einige Schüler haben die Übung wenig ernst genommen und improvisierten unsicher von ihren wenigen

Notizen. Sophie S. hatte dagegen eigens die in Abb. 4 abgebildete Folie angefertigt und diese gekonnt mit gelegentlichen Verweisen auf einzelne Abbildungen eingesetzt. Sie hat ihren Vortrag in einzelne Abschnitte unterteilt und diese jeweils deutlich markiert. Durch die konstruktive Kritik der Mitschüler in der Auswertung bezüglich positiver wie negativer Aspekte der einzelnen Vorträge hatten jedoch alle Schüler die Möglichkeit, das eigentliche Lernziel dieser Phase zu erreichen, indem sie ihr Bewusstsein für die Anwendung der festgestellten Strategien weiter entwickelten.

tips for presentations

Write down three tips for preparing or giving a presentation.
What should you do / not do and why?

- Speak loudly and clearly, so everybody can understand you. ✓
- ~~Take~~ Prepare transparencies or worksheets for your the others. (✓) why? b: story
- Say ~~only~~ details and not a long history about your topic, so everybody can listen ~~at~~ ^{will} to you and ~~noone~~ ^{will} sleep in your presentation. ✓

score: 85/10 2 Gr 4/5

Abb. 5: Lernerfolgskontrolle, Abschnitt zu Strategien zur Vorbereitung und Durchführung einer Präsentation, Franziska L.

Nach der Vorentlastung der relevanten Sprachmittel für die Arbeit mit Computer, Internet und Dokumenten (Abschnitt 4.2) wurde der Lernerfolg des gesamten Vorlaufs in einem kurzen Test überprüft. Ein Großteil der Schüler hat in dem in Abb. 5 gezeigten Aufgabenteil erfolgreich Strategien zur Vorbereitung und Durchführung einer Präsentation beschrieben, viele sogar mehr als die geforderte Anzahl von drei Tipps. Weniger gewissenhaft wurde der Zusatz „... and why?“ bearbeitet. Dies ließe sich damit erklären, dass die Schüler die Strategien Wort für Wort auswendig gelernt haben. Da aber die Anzahl möglicher Strategien und auch die Vielfalt der genannten Tipps sehr groß waren und die Aufgabe in dieser expliziten Form nicht angekündigt wurde, ist vielmehr zu vermuten, dass die Schüler die Aufgabe nur flüchtig gelesen oder aber das Erklären der Notwendigkeit der jeweiligen Strategie als inhaltlich oder sprachlich zu kompliziert angesehen haben. Den vier Schülern, die den Test nicht ausreichend bestanden habe wurde empfohlen, die Arbeitsbögen mit dem entsprechenden Vokabular sowie die Sammlung an Strategien zur nächsten Stunde zu wiederholen und bei Unklarheiten nachzufragen.

Das eigentliche Ziel, die Strategien im Repertoire der Schüler zu verankern, wurde jedoch weitgehend erreicht. Die Anwendung dieser Strategien ist nun in den einzelnen Phasen explizit zu üben. In der Praxis werden Recherche und Vorbereitung der Darstellung sowie das Suchen und Organisieren von Informationen oft nahtlos in

einander übergehen. Da es sich hierbei aber um eine Einführung in die Methode handelt, sollen diese Aspekte zunächst durchaus getrennt bearbeitet und geübt werden.

4.2 Vorentlastung relevanter Sprachmittel (Std. 2)

Bevor zur eigentlichen Projektarbeit übergegangen werden kann, muss eine weitere Voraussetzung geschaffen werden: Die Schüler sollen sich überwiegend in der Zielsprache über ihre Informationsquellen und die zu erstellenden Medien austauschen. Dies bedarf einer gezielten Vorentlastung relevanter Sprachmittel zur Arbeit mit dem Computer und dem Internet sowie der Beschreibung von Text- und Bilddokumenten.

Entscheidungen zur didaktischen Planung der Lernphase

Wie schon bei den Strategien werden in einem Brainstorming der Klasse bekannte Wörter aus den entsprechenden Wortfeldern gesammelt, um sie allen Schülern als Anknüpfungspunkt zur Erweiterung verfügbar zu machen.

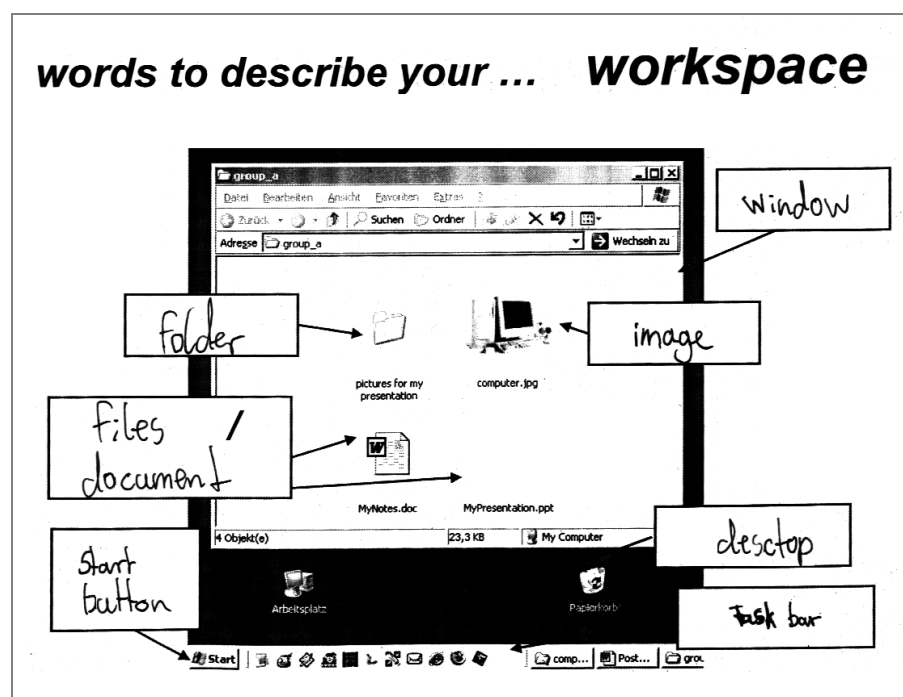


Abb. 6: Arbeitsbogen zur Erarbeitung relevanter Sprachmittel zum Arbeiten mit dem Computer, Ilona S.

Im Anschluss werden die Ergebnisse anhand der in Abb. 6 und Abb. 7 dargestellten Schaubilder systematisiert und vervollständigt. Ein drittes Schaubild zeigt die gängigsten Hardware-Komponenten eines Computers PC, Bildschirm, Drucker, Tastatur und Maus. Durch das Zuordnen der Beschriftungen sollen die zum Teil unbekannten englischen Fachbegriffe einprägsam mit den sinnstiftenden Bildern verknüpft werden. Eine Vergrößerung der ausgefüllten Bögen wird wie von Kondrjakow vorgeschlagen im Computerraum deutlich sichtbar aufgehängt und steht somit für die Zeit der Projekt-

arbeit als Referenz zur Verfügung (vgl. Abschnitt 2.6).

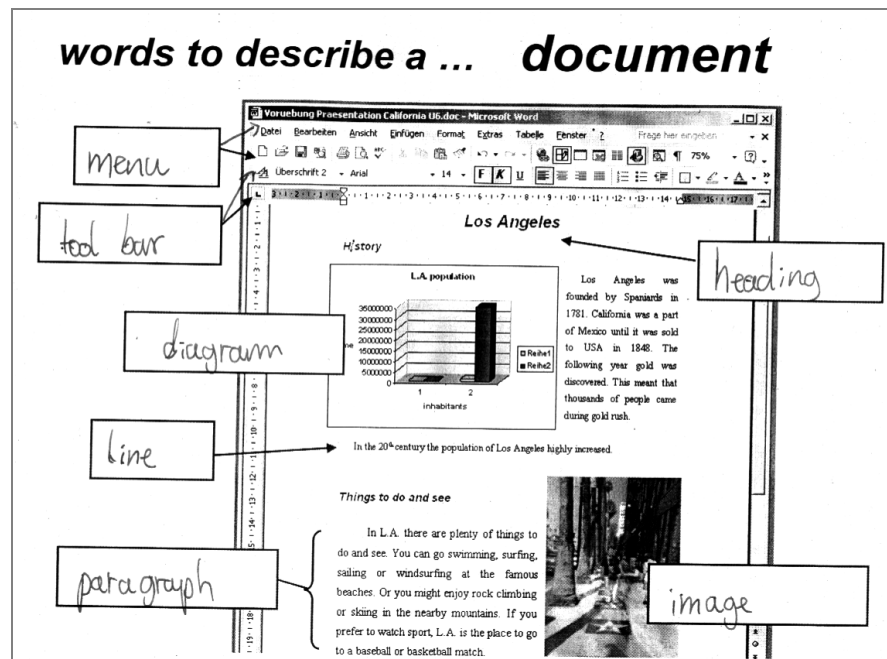


Abb. 7: Arbeitsbogen zur Erarbeitung relevanter Sprachmittel zum Umgang mit Dokumenten, Ilona S.

Reflexion der Durchführung und der gesicherten Arbeitsergebnisse

Die Schüler haben sich rege an dem Brainstorming beteiligt. Offensichtlich konnten sie auf umfangreiche Vorkenntnisse zurückgreifen. Auch die folgende Phase zur Beschriftung der Schaubilder hat die Schüler motiviert. Sie hatten Spaß an der Übung und gaben viele Vorschläge zur Semantisierung der Bilder. Diese waren jedoch oft inakkurat oder falsch, so dass die Übung in eine Raterunde ausartete und insgesamt zu schleppend verlief, so dass nicht alle Vokabeln ausreichend semantisiert werden konnten. Hier sollte früher dazu übergegangen werden, unbekannte Begriffe durch die Lehrkraft vorzugeben.

Auch der Lernerfolg bezüglich der erarbeiteten Sprachmittel wurde in dem Test überprüft. Da nicht alle Schaubilder im Unterricht hinreichend behandelt werden konnten, musste der Test angepasst werden und wurde entsprechend leichter. Um dieser Verzerrung entgegenzuwirken habe ich mich entschlossen, die weitgehend bekannten Vokabeln *mouse*, *keyboard*, *printer* und *screen* nur als halbe Punkte zu werten. Die verbleibenden Begriffe wurden in der Folgestunde semantisiert. In der Parallelklasse konnte die ursprüngliche Planung jedoch dank einer störungsfreien und somit kürzeren Brainstormingphase erfolgreich umgesetzt werden, so dass hier der ursprünglich vorgesehene Test geschrieben werden konnte. Beide Abschnitte sind in Abb. 8 zum Vergleich dargestellt. Mit einem Zensurenschnitt von 3,5 in beiden Lerngruppen und einem höheren Anspruchsniveau in der 8d spiegelt die Lernerfolgskontrolle den bisherigen Leistungsstand der Klassen wieder.

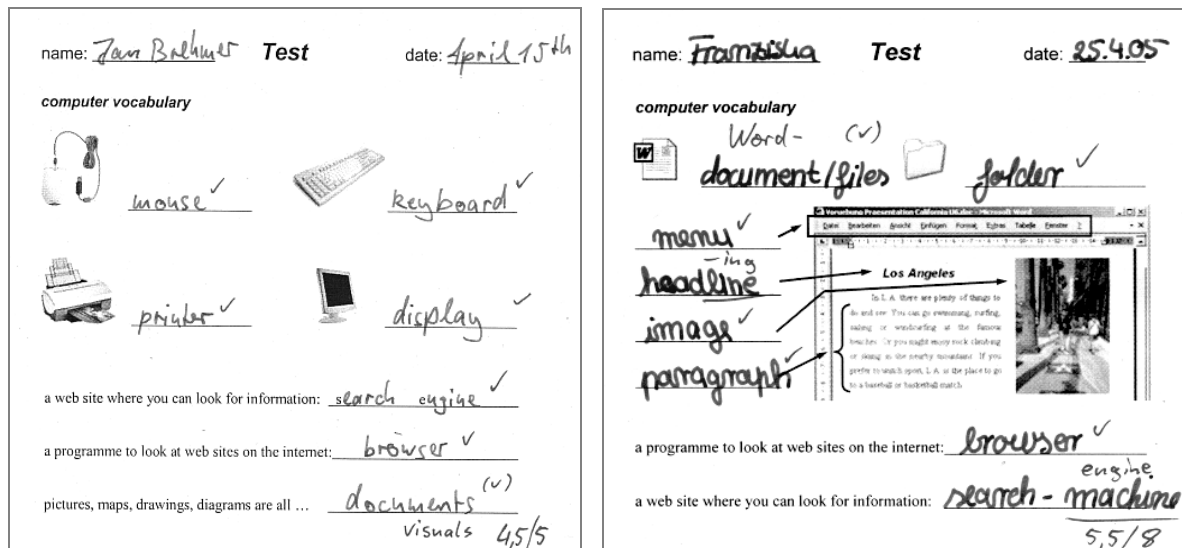


Abb. 8: Lernerfolgskontrolle, Abschnitt zu den erarbeiteten Sprachmitteln, links: Jan B., 8c; rechts: Franziska S., 8d

4.3 Internet-Recherche und Texterarbeitung (Std. 3/4, 5/6)

Nach einer kurzen Einstimmung auf das Reiseziel Yorkshire begann nun mit der Internetrecherche die eigentliche Projektarbeit in Gruppen. Die Schüler wurden aufgefordert, sich auf geeigneten Webseiten über ihre Themen zu informieren und relevante Informationen und Abbildungen zur weiteren Verwendung zu sammeln. Im Verlauf der 8. Klasse hatte die Lerngruppe bereits in zwei kleineren Aufgaben Vorkenntnisse zum funktionalen Einsatz des Internets als Quelle authentischer landeskundlicher Informationen gesammelt. Eine erste Recherche zu Aktivitäten im Kennedy Space Camp Florida war durch eng geführte Aufgaben stark gesteuert und auf eine einzige Web Site beschränkt. Eine spätere Recherche zu Sehenswürdigkeiten in New York zielte mit der deutlich offeneren Aufgabe, drei Attraktionen auszuwählen und zu beschreiben, bereits auf die Vorbereitung dieser Reihe.

Entscheidungen zur didaktischen Planung der Lernphase

Wie in 3.5 beschrieben, wurde die Zusammensetzung der Gruppen von mir festgelegt. Durch Bildung in sich heterogener Gruppen einerseits und einer binnendifferenzierten Zuweisung der Themen andererseits soll das Arbeitstempo der Gruppen angeglichen werden. Eine zügige Zuteilung der Gruppen erfolgt über Schilder auf den Arbeitsplatzrechnern, die jeweils eine Gruppe mit dem zugewiesenen Thema und den beteiligten Schülern ausweisen.

Bereits in der oben beschriebenen Anbahnung dieser nun weiter zu entwickelnden Kompetenzen hatten einige Schüler erkennbar Probleme, sich auf die Arbeit mit dem Internet zu konzentrieren. Dies bestätigt die Annahme, dass man zur Erarbeitung der

vergleichsweise komplexeren Themengebiete kleinschrittiger vorgehen und entsprechende Steuerungsimpulse sowie individuelle Rückmeldungen bereitstellen müsste (vgl. Abschnitt 3.2). Der Vorgang der Recherche wird daher weiter untergliedert: Die Schüler werden zunächst aufgefordert, interessante Seiten zu überfliegen und relevante Textpassagen sowie Bilddokumente auf dem Fileserver zu speichern. In einem zweiten Schritt werden diese Textpassagen intensiv erschlossen und wichtige Aspekte markiert.

GROUP A TUE HARROGATE AND THE ROYAL PUMP ROOMS links and questions: How do you get to <i>Harrogate</i>? What can you do there? (→ <i>Leisure & Culture</i>) http://www.harrogate.gov.uk http://www.harrogate.co.uk What can you see in the <i>Royal Pump Rooms</i>? http://www.24hourmuseum.org.uk/museum_gfx_en/YH000130.html What were the rooms used for in the past? http://www.harrogate.co.uk/album/hinfo.htm

Abb. 9: Leitfragen und Links auf dem Arbeitsbogen zur Internetrecherche.

Die Qualität und sprachlichen Anforderungen von Internetseiten sind sehr unterschiedlich. Um einen Erfolg in diesem Arbeitsschritt zu ermöglichen, werden den Schülern zur Orientierung, wie in Abb. 9 für Gruppe A dargestellt, einige Links vorgeschlagen, auf denen bereits die wichtigsten Informationen in einer dem Lernstand der Schüler angemessenen Form zu finden sind. Leitfragen sollen ihre Aufmerksamkeit auf die wichtigsten Aspekte lenken. Um allen ein erfolgreiches Vorgehen zu ermöglichen, wird zunächst das Aufrufen einer Website und das Speichern von Text- und Bilddokumenten auf dem Fileserver exemplarisch schrittweise vom Lehrer am Beamer durchgeführt und von den Schülern an ihren Arbeitsplatzrechnern ausgeführt.

Die Schüler werden dann aufgefordert, mittels überfliegenden Lesens relevante Textabschnitte zu identifizieren und diese in ein Word-Dokument zu kopieren. Dieser Schritt soll die Schüler dazu animieren, eine eindeutige Entscheidung zu treffen, welche Abschnitte für sie relevante Informationen enthalten. Die Textauszüge werden am Ende der Recherchephase auf einheitliche Schriftart und -größe gebracht und zur intensiven Texterschließung in der anschließenden Phase ausgedruckt. Das inhaltliche Erarbeiten der dargestellten Informationen setzt eine sprachliche Bewältigung der authentischen Texte durch intensives Lesen relevanter Passagen voraus. Bei den verfügbaren Texten ist ein vergleichsweise hoher Anteil



unbekannten Vokabulars zu erwarten, dessen Bedeutung sich teils aus dem Kontext erschließen lässt, teils aber intensive Wortschatzarbeit mit dem Wörterbuch erfordert. Hier wurde den Schülern freigestellt, ob sie ein herkömmliches oder das Online-Wörterbuch LEO (<http://dict.leo.org>) verwenden.

Reflexion der Durchführung und der gesicherten Arbeitsergebnisse

Die Festlegung der Gruppen durch den Lehrer wurde von den Schülern zwar nicht begrüßt, bis auf wenige Ausnahmen aber ohne Widerspruch akzeptiert. Die auf 10 Minuten angesetzte gemeinsame Einführung in die Arbeit mit dem Computer wurde jedoch massiv sabotiert, was den geplanten Übergang in die Gruppenarbeit verhinderte. Um allen Schülern eine erfolgreiche Arbeit zu ermöglichen, sah ich keine Alternative zu einer kurzen Instruktion in Frontalsituation, in der die Schüler die von der Lehrkraft am Beamer vorgeführten Arbeitsschritte jeweils ausführen und dann weitere Schritte aufmerksam verfolgen. Es muss ausdrücklich gesagt werden, dass sich die Störungen nicht auf diejenigen Schüler beschränkte, die bereits mit dem Umgang mit dem Computer vertraut waren. Oft wurde soeben Erklärtes nach wenigen Sekunden bei Mitschülern oder dem Lehrer selbst erfragt, was die Situation weiterhin belastete. Eine Eskalation stellte die Ansage des Passworts dar, das den Zugang zum permanenten Speichern der Arbeitsergebnisse auf dem Fileserver gewährt. Meine Ankündigung „*And the password is ...*“ bewirkte keinerlei Aufmerksamkeit mehr.

Zu diesem Zeitpunkt erkannte ich, dass die Reihe mit dieser Lerngruppe trotz aller beschriebenen Anpassungen nicht wie geplant zu realisieren war. Um die fehlende Zeit zu kompensieren, wurde eine zusätzliche Stunde eingeschoben. Aufgrund der Arbeitsverweigerung der Schüler sah ich jedoch nur eingeschränkte Möglichkeiten, die generelle Gültigkeit der Planung für eine normale Unterrichtssituation zu überprüfen. Ich entschied, die Reihe nun auch in der Parallelklasse zu unterrichten, um ggf. eine Verzerrung durch die gegebene Lerngruppe isolieren zu können. Wie bereits gezeigt und auch in den folgenden Abschnitten zu sehen ist, hat diese Wiederholung zu interessanten Einsichten geführt. So konnte z.B. die oben beschriebene Einführung in die Arbeit mit dem Computer in der Parallelklasse wie erwartet in wesentlich kürzerer Zeit erfolgen. Der Übergang zur eigentlichen Aufgabe verstärkte die Motivation der Schüler für den verbleibenden Teil der Stunde.

Die Schüler haben trotz der bereitgestellten Sprachmittel und wiederholter Aufforderung in den Gruppen überwiegend deutsch geredet. Angesichts der begrenzten sprachlichen Mittel im vierten Lernjahr und der Komplexität der zu diskutierenden Entscheidungen ist dies jedoch vorübergehend vertretbar.

Neben den beschriebenen Problemen haben verschiedene technische Probleme die Durchführung der Recherche zusätzlich verzögert. Ein unerwarteter mehrtägiger Ausfall des Internetzugangs der Schule hat die bereits komplizierte Organisation der Reihe zusätzlich verschärft. Hier haben sich die Vorüberlegungen ausgezahlt, einen Teil der Seiten lokal zu speichern und Ausdrücke der wichtigsten Seiten bereitzustellen. Beim Ausdrucken der relevanten Textpassagen am Ende der Recherche ließ die Tonerpatrone des Druckers nach, nachdem bereits alle Gruppen ihre Aufträge abgeschickt hatten. Neben einer vermeidbaren Papierverschwendung bedeutete dies, dass die Dokumente in der Pause auf einem anderen Gerät erneut gedruckt werden mussten, damit die Texte den Schülern zur Bearbeitung der Hausaufgabe verfügbar sein würden. Die Schüler wurden angewiesen, ihre Texte in Zukunft nur unter Aufsicht vom Lehrerrechner auszudrucken. Als Informatiklehrer habe ich angenommen, die in der Literatur beschriebenen technischen Schwierigkeiten kurzfristig lösen zu können. Tatsächlich ist aber ein erheblicher Teil meiner Aufmerksamkeit in die Bearbeitung eben solcher Probleme geflossen. Entsprechend weniger Raum stand somit für die Betreuung der sprachlichen Arbeit zur Verfügung. Offenbar müssen entsprechende Reserven in jedem Fall konsequent eingeplant werden.

Lernziel dieser Recherchephase ist die Informationsgewinnung auf Grundlage des Verständnisses der Informationstexte. Dieses Textverständnis für die einzelnen



Gruppen individuell zu überprüfen würde einen enormen Aufwand mit sich bringen und die selbständige Auswahl der Texte durch die Schüler einschränken. Als Lernerfolg wurde daher anhand der gespeicherten Dokumente überprüft, ob ausreichend relevante Textauszüge und Abbildungen gesammelt wurden, auf deren Basis sich die Leitfragen adäquat beantworten lassen.

Die Ergebnisse waren nach der ersten Doppelstunde zur Recherche überwiegend unvollständig. Offensichtlich brauchten die Schüler mehr Zeit, um die recht komplexe Aufgabe eigenständig zu bearbeiten. Damit die Schüler genügend Material für ihre Präsentationen erarbeiten konnten, wurde die Phase wie oben bereits beschrieben um eine weitere Stunde verlängert.

Die Beobachtung der ersten Recherchephase ließ verschiedene mögliche Schwierigkeiten erkennen. Auf Grundlage dieser Erkenntnisse habe ich die in Abb. 2 gezeigten Arbeitshinweise überarbeitet und ergänzt, um die Fortsetzung des Lernprozesses zu optimieren. Wie die Abbildungen Abb. 10 und Abb. 12 zeigen, soll die Trennung von Recherche und Vorbereiten der Präsentation zunächst mehr Übersichtlichkeit und eine

stärkere Aufmerksamkeit für die augenblicklich relevanten Tätigkeiten gewähren. Einige für die Ausführung wichtige technische Details wurden hinzugefügt. Die Hinweise bezüglich der Arbeit am Computer mit der Gruppe wie z.B. der regelmäßige Wechsel der Steuerung des Computers wurden während der Arbeit wenig beachtet. Daher wurden die Hinweise nun vor den Arbeitsaufträgen positioniert und zu Beginn der nächsten Stunde laut vorgelesen.

Getting ready for our trip to Yorkshire

Internet Research

task:

Use the internet to find information about the topic of your presentation. The links, vocabulary check and comprehension questions will help you to find out the most important facts.

When you have completed this task, you will get a mark saying ...
... if you managed to copy all the important passages to your notes,
... if you saved pictures which will be good for your presentation.

Work as a team:
*Only one of you will use the computer. Pass on keyboard and mouse to another pupil in your group **every 10 minutes**, so that you all learn how to use the computer for internet research. However, you should always **decide together** what to do next. Tell your group members to open a link, copy a passage, save an image ...*

steps:

A. *Look for useful web sites about your topic:*

- *Open a new Word document and save it into your group's folder on the file server. The document should be named 'ImportantPassages.doc'.*

For each web site:

- *Skim the text for passages that hold information which is relevant to your topic. You don't have to understand every word, it's important that you get an idea of what each paragraph is about. If you think a word is very important to understand the rest, look it up in a dictionary. You may use a dictionary on the internet (e.g. <http://dict.leo.org>).*
- *Copy text passages which you think are relevant for your presentation into this document. Save your changes at least every 5 minutes.*
- *Find good pictures you could use for your presentation and save them to your group's folder as well.*

B. *Read the printout of the important passages you have copied carefully. Make sure you understand every detail. There will be many words you don't know yet, so you will have to use a dictionary. If there are more than one meaning to a word, see which meaning fits best into the given context.*

C. *Scan the important passages for important facts and underline them.*

Abb. 10: Überarbeitete, detaillierte Arbeitsaufträge zur Internetrecherche

Den Schülern schien eine klare Vorstellung zu fehlen, welche Ergebnisse sie am Ende dieser Phase benötigen. Um ihnen also ein Bewusstsein für ihren Arbeitsstand zu vermitteln, wurden die Hinweise auf dem Arbeitsbogen um eine Aufstellung der Bewertungskategorien ergänzt („... you will get a mark saying ...“) und eine Bewertung der

vorläufigen Ergebnisse mündlich mitgeteilt. Offensichtlich fehlten den Schülern auch konkretere Hinweise, welche Informationen für ihre Mitschüler interessant sein könnten. Daher wurde, wie Abb. 11 zeigt, auch die individuelle Steuerung der Gruppen durch Leitfragen um Details ergänzt. Schnell arbeitenden Gruppen blieb so nach wie vor die Möglichkeit, kreativ Schwerpunkte für eine weitergehende Recherche zu setzen.

GROUP A (TUE)

HARROGATE AND THE ROYAL PUMP ROOMS

links:

Harrogate	http://www.harrogate.gov.uk
	http://www.harrogate.co.uk
Museums	http://www.24houmuseum.org.uk/museum130.html
R. Pump Rooms	http://www.harrogate.co.uk/album/hinfo.htm

vocab check:

What is ...	... in English	... in German
leisure		
a leisure facility		
cultural heritage		
a community		
a well		
sulphur (also sulphur)		
a spa		

comprehension questions:

How do you get to *Harrogate*?

What can you do there? (tip: look for *Leisure & Culture*)

What concerts will be played during the time of our trip (June 13th-20th)?

What can you see in the collection of the *Royal Pump Rooms*?

What were the rooms used for in the past?

Who drank the water from the pump rooms and why?

Abb. 11: Leitfragen und Hinweise auf dem überarbeiteten Arbeitsbogen.

Wurden interessante Texte gefunden, so hatten die Schüler teilweise Schwierigkeiten, die sprachlich anspruchsvollen Texte zu erfassen. So bemerkte Franziska: „Wie sollen wir denn wissen, was wichtig ist? Da müssten wir ja erstmal alles verstehen!“ Hier zeigte sich, dass die Schüler im überfliegenden Lesen, das ein unscharfes Erfassen einzelner semantischer Einheiten zulässt, kaum geübt waren. Auch hier erschien die Bereitstellung weiterer Hilfsmittel angebracht. Mit dem Abschnitt *vocab check* wurde eine Liste essenzieller Vokabeln bereitgestellt, dessen Verständnis die Bearbeitung der Themen erleichtert. Der Vergleich von Abb. 9 und Abb. 11 verdeutlicht dies am Beispiel von Gruppe A. Extrem unvollständig war die Auswahl von Gruppe D, die über lange Zeit nur eines von drei Unterthemen ihrer Aufgabenstellung bearbeitete, das offenbar bereits sehr

viel Information bot. Die Gruppe wurde wiederholt aufgefordert, zunächst die noch nicht bearbeiteten Themen zu recherchieren und nur wesentliche Punkte festzuhalten. Für die Wiederholung in der Parallelklasse wurde das Thema erfolgreich einer Gruppe mit vier anstatt von nur drei Schülern zugewiesen. Die Arbeitsergebnisse haben sich durch die fortgesetzte Recherche deutlich verbessert, die Anpassungen haben sich also bewährt.

4.4 Auswahl und Organisation relevanter Informationen (Std. 7)

Im Anschluss an die Recherche erfolgt die Aufbereitung relevanter Informationen in Form von Notizen für die spätere Präsentation. Hier findet die geforderte vielschichtige Verarbeitung der Informationen statt. Abb. 12 zeigt die überarbeiteten Hinweise und Bewertungskategorien zu den verbleibenden Arbeitsschritten, wobei der Hinweis auf Teamarbeit der Arbeitssituation dieser Phasen angepasst wurde.

Entscheidungen zur didaktischen Planung der Lernphase

Als Hausaufgabe war den Schülern aufgetragen worden, wichtige Informationen auf den Ausdrucken relevanter Textstellen zu unterstreichen. Diese sollen nun mit der Arbeitstechnik *note making* in Form von handschriftlichen Notizen extrahiert und in einer Mindmap einzelnen Unterthemen zugeordnet werden. Die Informationen werden so in einer dem Gehirn angemessenen vernetzten Form umstrukturiert, um eine höhere Verarbeitungstiefe zu erreichen. Anschließend sind die Äste der Mindmap so zu nummerieren, dass eine sinnvolle Reihenfolge für die spätere Präsentation der Unterthemen entsteht. Mit dem gezielten Auswählen und Zusammenfassen von Informationen üben sich die Schüler in einer für lebenslanges Lernen wichtigen Arbeitstechnik und entwickeln ihre *information literacy* weiter. Zur Orientierung und zur Verdeutlichung der Aufgabenstellung wird eine prototypische Mindmap an der Tafel vorgestellt. Hierbei werden auch Fachbegriffe wie *branch* eingeführt. Wie in 2.2 beschrieben, bietet die Gestaltung elektronischer Mindmaps Vorteile wie eine flexible Handhabung und eine hohe optische Qualität und somit eine gute Lesbarkeit. Da die Mindmaps hier aber nur ein Zwischenschritt in der Erstellung der Präsentationsfolien darstellen, soll der zusätzliche Aufwand der Einführung eines weiteren Werkzeugs vermieden werden.

Beim Erstellen der Notizen werden die Schüler gezielt zur Transformation der Sprache auf ein ihren Mitschülern angemessenes Niveau aufgefordert. Ihnen wird aufgetragen zu entscheiden, welche neuen Vokabeln sie während ihrer Präsentation einführen wollen und welche sie durch Paraphrasierung vermeiden können. Die Notizen werden vom Lehrer zur nächsten Stunde hinsichtlich der sprachlichen Richtigkeit korrigiert, so dass auf ihrer Grundlage sowohl die visuellen Hilfsmittel als auch die endgültigen Moderationskarten erstellt werden können.

Getting ready for our trip to Yorkshire

Preparing the Presentation

task:

Use the information you have researched to prepare a presentation of your topic.

When you have completed this task, you will get a mark saying ...

- ... how useful and well-structured your notes are,*
- ... how useful your visuals are to support your presentation,*
- ... how well you present your topic to your class.*

Work as a team:

*Each of you should present a part of the information. However, you should always **decide together** what to present and how you want to explain it.*

steps:

D. Now make your own notes of the underlined information:

- *Structure your notes into sub-topics. E.g., you could make a mind-map.*
- *Decide in which order you will talk about the sub-topics.*
- *For each sub-topic write a card where you make notes of what you want to say and which words you are going to explain to the class.*

E. Decide which new words you want to explain to your audience.

If possible, try to replace them with words or phrases you already know.

F. Which of the pictures you have saved to your folder do you want to present?

Decide which picture is good for which sub-topic.

G. Design your visuals:

- *Open a new PowerPoint presentation and save it on the file server into your group's folder.*

For each of your sub-topics:

- *Insert a new page.*
- *Insert the pictures you chose for this sub-topic.*
- *Type in a heading and important words for your presentation.*

Save your changes at least every 5 minutes.

H. Design your handout which will be your part of the brochure:

- *Open a new Word document and save it into your group's folder on the file server. The document should be named 'Handout.doc'.*
- *Insert your pictures and explain what you will say in your presentation.*
- *Open another new Word document and save it into your group's folder on the file server. The document should be named 'Dictionary.doc'. This will be your part of the brochures Mini-dictionary. Type in the new words with both English and German explanations.*

Save your changes at least every 5 minutes.

I. Practice giving your presentation. Remember: Each of you should present a part.

Abb. 12: Detaillierte Arbeitsaufträge zur Erarbeitung der Präsentation.

Reflexion der Durchführung und der gesicherten Arbeitsergebnisse

Die Schüler arbeiteten an der Extraktion wesentlicher Stichpunkte. Wie die Analyse der Arbeitsergebnisse ergab, zeigten aber - von Gruppe C abgesehen - die Notizen nur geringen Umfang und deckten nicht die Gesamtheit der Themengebiete ab. Als Kriterien für die Beurteilung der Notizen dienten folgende Fragen: Wurden geeignete Textpassagen identifiziert, relevante Informationen zusammengetragen und irrelevante

Details eliminiert? Wurden die Informationen in einer strukturierten Reihenfolge angeordnet und waren die benutzten Formulierungen dem Lernstand der Mitschüler angemessen? Bei der Korrektur der sprachlichen Richtigkeit zeigten sich große Unterschiede in der Qualität der Ergebnisse bezüglich der Auswahl der Informationen, der Formulierung eigenständiger Stichpunkte, der Strukturierung und Reihenfolge sowie der Berücksichtigung zu erklärender Vokabeln. In Gruppe C z.B. entsprachen die Notizen den Erwartungen in vollem Umfang, die übersichtlich angeordneten Stichpunkte spiegelten alle wichtigen Informationen wieder. Der Umfang der erarbeiteten Notizen anderer Gruppen war jedoch teilweise nicht ausreichend. Die in Abb. 13 gezeigten Notizen der Gruppe E weisen nur geringen Umfang auf, obwohl im Ausdruck relevanter Textpassagen diverse Informationen markiert waren.

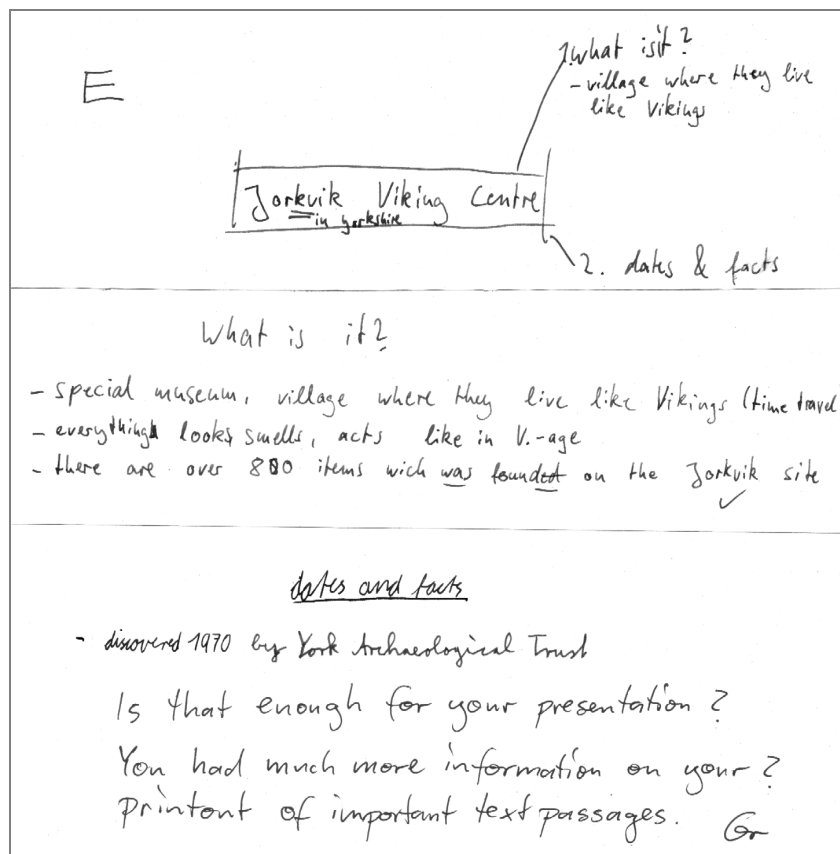


Abb. 13: Notizen der Gruppe E mit Rückmeldung des Lehrers.

Gruppe A hat, wie in Abb. 14 zu sehen ist, erfolgreich interessante Informationen erarbeitet, diese jedoch nicht konsequent in Stichpunkte überführt. Eine Nachfrage ergab, dass die Sätze zum Teil inhaltlich nicht wiedergegeben werden konnten, also von den Schülern gar nicht verstanden wurden. Dass eine solche ungeprüfte Übernahme von Sätzen bereits beim Sammeln der Strategien als *DON'T* markiert wurde, konnte diese Schüler anscheinend nicht davon abhalten.

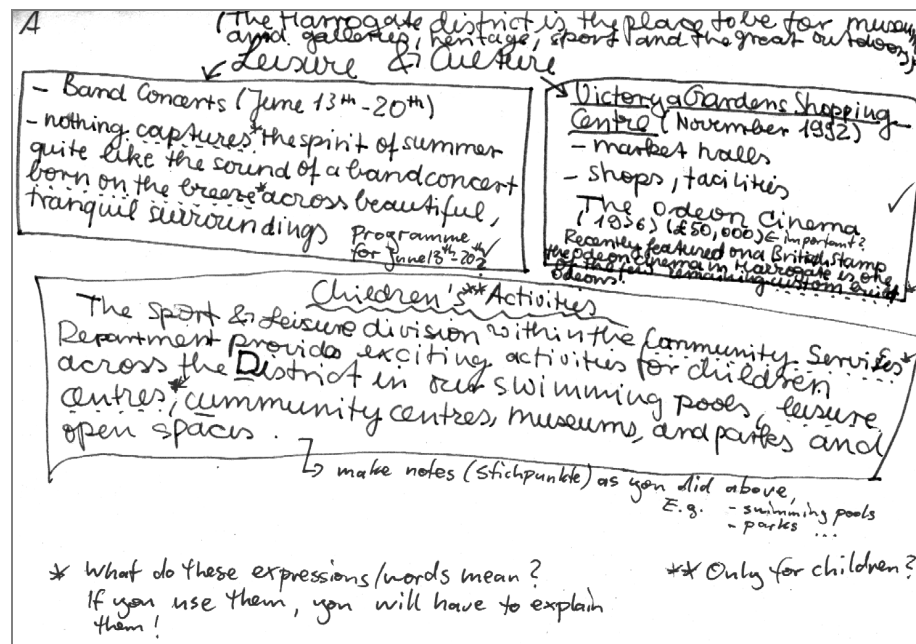


Abb. 14: Ausschnitt aus den Notizen von Gruppe A mit Rückmeldung des Lehrers.

Der Korrektur der sprachlichen Richtigkeit wurden daher gezielte Rückmeldungen auf den Notizen bezüglich der Vollständigkeit und Qualität der angefertigten Notizen hinzugefügt. Abb. 15 zeigt eine Aufzählung der Defizite und der entsprechenden Reaktionen, die bei deren Nachbearbeitung behilflich sein sollen.

betroffene Gruppen	Defizit	Reaktion
B	keine Struktur	Where is your structure?
A, F, G, H	keine Reihenfolge der Unterthemen	In which order will you speak about these sub-topics?
A, F	ungenauere Angaben	What kind of ...? / Describe ...
B, F, H	irrelevante Angaben	Is this important for the class? / Pick out the most interesting points.
D, E, F, H	zu wenig / unvollständige Informationen	Is that enough for your presentation? You had much more information on your printout of important text passages. Describe ...
A, G, H	schwierige, bislang unbekannte Sprachmittel übernommen	What is ...? / What does ... mean? / How could you say this in simple words? / Which words are you going to explain? + Anstreichen betreffender Ausdrücke. + Hinweis Remember: Don't speak about anything you have not fully understood.
A, G	ganze Sätze aus Texten übernommen	How do you plan to speak freely from these 'notes'? You should have brief notes (=Stichpunkte) of what you will talk about. + Beispiel für hierarchisierte Stichpunkte.

Abb. 15: Dokumentation der Hinweise zu den erstellten Notizen.

Um den Schülern Gelegenheit zu geben, ihre Arbeitsergebnisse auf Grundlage der von mir gegebenen Hinweise zu vervollständigen, wurde eine zusätzliche Unterrichts-

stunde eingefügt. Dieser Schritt war notwendig, da aufgrund der teilweise großen Lücken und Verständnisschwierigkeiten der Lernerfolg in nachfolgenden Phasen gefährdet schien. Um die Reihe rechtzeitig vor der Reise abschließen zu können und um den zunächst unterschätzten technischen Aufwand zu minimieren, wurde darauf verzichtet, die Arbeitsergebnisse neben den Präsentationen auch noch in Form einer Broschüre zu gestalten (Punkt H der überarbeiteten Arbeitsaufträge, siehe Abb. 12). Dadurch werden die Schüler zusätzlich dazu angehalten, während der Vorträge aufmerksam zuzuhören und sinnvolle Notizen anzufertigen, da ihre Mitschriften alleinige Unterlagen zur Vorbereitung sowohl der Klassenarbeit als auch der Führungen vor Ort sein werden.

4.5 Gestaltung visueller Hilfsmittel (Std. 8)

Nachdem nun die zu präsentierenden Informationen erarbeitet wurden liegt der Schwerpunkt dieser Phase auf der Erstellung geeigneter visueller Hilfsmittel sowie der Versprachlichung relevanter Informationen mit eigenen Worten in einem eingeschränkten lexikalischen Umfang.

Entscheidungen zur didaktischen Planung der Lernphase

Die Schüler werden aufgefordert, auf der Grundlage ihrer Notizen Folien zur Unterstützung ihres Vortrags zu erstellen. In der Erarbeitung der visuellen Hilfsmittel am Computer sind Parallelen zu Freinets Druckmaschine zu sehen, die den Schülern eine hohe Aufmerksamkeit für ihre Arbeitsprodukte gewährt und sie so zu einer sorgfältigen, gewissenhaften Erarbeitung animiert. Wie auch bei der Internetrecherche soll durch eine kurze gemeinsame Einführung zum Erstellen einer neuen *PowerPoint* Präsentation, Einfügen einer Graphik und Gestalten einer Notiz die notwendigen methodischen Voraussetzungen bei allen Schülern sichergestellt werden. Aufgrund der gemachten Erfahrungen wird der Prozess nun im Ganzen vorgeführt und dann individuell in der Gruppenarbeit nachvollzogen.

Erneut werden die Schüler aufgefordert, unbekannte Wörter in der Präsentation wenn möglich mit einfachen Worten zu umschreiben und anderenfalls im Vorfeld zu erklären. Als Hausaufgabe soll die Präsentation geübt werden, wobei die zu Beginn der Reihe erarbeiteten Sprachmittel zu berücksichtigen sein werden.

Reflexion der Durchführung und der gesicherten Arbeitsergebnisse

Im Gegensatz zur ersten Einführung in die Internetrecherche gelang die Bewusstmachung ausgewählter Befehle zum Erstellen einer *PowerPoint* Folienpräsentation in kurzer Zeit. Die Schüler schienen motiviert, ihre trockenen Informationen in einer visuell ansprechenden Form darzustellen. Die Notizen hatten inzwischen einen

ausreichenden Umfang erreicht, so dass die während der Recherche gespeicherten Bilder um entsprechende Stichpunkte ergänzt wurden. Zur Begutachtung des Lernfortschritts wurden die erstellten Folien betrachtet.



Abb. 16: Folien der Gruppe G zu Ripley Castle.

Gut gelungen sind z.B. die von Gruppe G erarbeiteten Folien zu Ripley Castle: Wie in Abb. 16 zu sehen ist, wurden hier geeignete Bilder mit den wichtigsten Fakten kombiniert. Die blumige Formulierung „*a tale of romance, courage, loyalty, recklessness*“ wurde jedoch wörtlich übernommen und auch später in der Präsentation nicht weiter erläutert. Eine pfiffige Idee von Gruppe E war es, die Vokabeln einzeln zu animieren, um die Aufmerksamkeit auf das jeweils auf Englisch erklärte Wort zu lenken.

Trotz der Hinweise auf den Notizen wurden weiterhin irrelevanter Fakten dargestellt. Ein typisches Beispiel ist die Folie der Gruppe H zu den Eintrittspreisen zum *Lightwater Valley* Vergnügungspark in Abb. 17. Hier hätte ich eine auf die Adressaten zugeschnittene Information erwartet, etwa den Standardpreis von £15.50. Auf meinen mündlichen Einwand während der Erstellung der Folien hat die Gruppe nicht reagiert und so gab es später auf die Frage „*How much is the entrance to the park?*“ so viele Antworten wie mögliche Preise.

Prices	
Over 1.2m in height	£15.50
Under 1.2m in height	£13.95
Under 1m in height	FREE
Snr Citizens/Disabled/Carers	£7.95
Family Ticket for 4	£55.80
Family Ticket for 5	£69.75
Family Ticket for 6	£83.70
Single Season Ticket	£48.00
Family Season Ticket for 4	£160.00

Abb. 17: Irrelevante Details zu Eintrittspreisen auf einer Folie der Gruppe H.

Aufgrund anhaltender Änderungen der Folien durch die Schüler konnten einige sprachliche Fehler auf den Folien nicht rechtzeitig bis zur Präsentation korrigiert werden (siehe Abb. 16 - *loyalty*). Im Sinne einer ungestörten sprachlichen Entwicklung ist hier der inhaltlichen Vollständigkeit die Sicherstellung der sprachlichen Korrektheit vorzuziehen. Konkret kann z.B. eine *deadline* bekannt gegeben werden, an der die Folien

ausgedruckt und abgegeben werden müssen, um vom Lehrer korrigiert und dann von den Schülern angepasst werden zu können.

4.6 Vorstellung und Reflexion der Präsentationen (Std. 9-11)

Nachdem nun auch die visuellen Hilfsmittel erstellt sind, kann zur Vorstellung der Präsentation übergegangen werden. Als Hausaufgabe war den Schülern aufgetragen worden, ihren Teil der Präsentation zu üben. In insgesamt drei Stunden werden jeweils zwei bis drei Gruppen ihre Ergebnisse vortragen.

Entscheidungen zur didaktischen Planung der Lernphase

Die Schüler sollen nun das Produkt ihres Arbeitsprozesses ihren Mitschülern vorstellen. Die Schüler im Publikum werden zwei Arbeitsaufträge erhalten: Zeitgleich zur Präsentation sollen von jedem Schüler auf dem in Abb. 18 gezeigten vorstrukturierten Verständnisbogen die wichtigsten Vokabeln und inhaltlichen Aspekte der Präsentation in Stichpunkten festgehalten werden. Dies soll zum einen die Aufmerksamkeit auf den Vortrag erhöhen. Desweiteren soll ein minimaler Kenntnisstand als Grundlage einer weiteren Verwendung sowohl in der Klassenarbeit als auch auf den geplanten Exkursionen vor Ort gesichert werden.

Getting ready for our trip to Yorkshire

Comprehension

Did you understand all the important information?
At the end of each presentation you should know the words and have an answer to the questions below. If you have any questions, ask the group after their presentation.

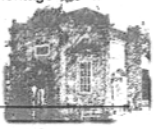
HARROGATE AND THE ROYAL PUMP ROOMS vocabulary Explain: What is ... a well <i>Quelle</i> a spa <i>Heilbad</i> sulphur (also sulphur) <i>Schwefel</i> cultural heritage <i>kulturelles Erbe</i> comprehension questions: What can you do in Harrogate? (3 things) - sport, activities - visit a museum, castles, abbeys and houses - go shopping What were the Royal Pump Rooms used for in the past? - pump up the water for the Royal Pump Rooms Why did they drink the water from the pump rooms? - for medical reasons (healthy water) 	SCARBOROUGH vocabulary Explain: What is ... a holiday resort <i>Urlaubsort</i> a Punch and Judy show <i>Kasperkathke-ter</i> a newsagent <i>Zeitungshändler</i> a crafts shop <i>Kunstgewerbeladen</i> comprehension questions: What can you do in Scarborough? (3 things) - go shopping - get into a Spa - go to the Sea Life Centre How many bays are there? - two of them (North and South bay) Where can you buy souvenirs? - shopping area 
--	---

Abb. 18: Arbeitsbogen zur Verständnissicherung, Melanie S.

Im Anschluss an jede Präsentation wird eine Metakognition zur Sicherung der Methodenkompetenz erfolgen, in der die Schüler in ihren Gruppen die Leistungen der vortragenden Gruppe einschätzen. Auf dem in Abb. 19 dargestellten vorstrukturierten Bewertungsbogen sind die Verständlichkeit der Sprache, der Einsatz visueller Medien,

die Erklärung notwendiger Sprachmittel sowie die Interaktion mit dem Publikum begründet zu bewerten. Die verbale Begründung (*because ...*) soll einer voreiligen, unreflektierten Bewertung vorbeugen. Zur Orientierung der Gruppe erfolgt eine kurze mündliche gemeinsame Handlungsreflexion, in der die wichtigsten Eindrücke im Anschluss an die Präsentation als unmittelbare Rückmeldung zusammengefasst werden. Die Einschätzung der Schüler soll die Verantwortung für den Lernprozess der Mitschüler betonen.

Getting ready for our trip to Yorkshire

Assessment Sheet

group: G

task: After each presentation, give the group a mark out of four for each of the following aspects:

- Did they speak loud and clear?
- Did they explain important vocabulary well?
- Did they use good visuals?
- Did they keep in contact with their audience?

Explain your choice. These marks will be a part of the groups' final mark for the project.

marks: 1 = excellent 2 = good 3 = OK 4 = not so good

group	mark	A because ...	mark	B because ...	mark	C because ...	mark	D because ...
clarity of speech	4	was bad	2	their speech was good	2	good	3	many mistakes
use of visuals	3	they had only two pictures	3	had only one picture	4	only (a single) one picture	2	good and a lot of pictures
vocabulary explanation	3	they didn't explain them, only read aloud	3	they just read the vocabulary aloud	1	a very good explanation	3	didn't explain voc., just read aloud
contact with the audience	2	they were able to answer our questions	3	they weren't able to answer questions	3	didn't answer our questions	4	didn't answer a question

group	mark	E because ...	mark	F because ...	mark	G because ...	mark	H because ...
clarity of speech	2	only a few mistakes	4	no comment...		✓	2	it was good
use of visuals	1	had many pictures	1	a lot of pictures		✓	3	only four pictures
vocabulary explanation	1	they explained every word good	3	weren't able to translate some voc.		✓	3	not so good
contact with the audience	2	they were able to answer most questions	2-3	it was ok		✓	4	couldn't answer questions

Abb. 19: Bewertungsbogen der Gruppe G.

Reflexion der Durchführung und der gesicherten Arbeitsergebnisse

Der Großteil der Gruppen bot Präsentationen in befriedigender (4 Gruppen) bis ausreichender (2 Gruppen) Qualität, sodass sich insgesamt ein akzeptabler Schnitt von 3,4 ergab. Auch die erarbeiteten Sprachmittel wurden überwiegend angemessen eingesetzt. Wie die Aufstellung in Abb. 20 zeigt, hoben sich zwei Gruppen vom breiten Mittelfeld ab. Gruppe C konnte aufgrund ihrer gründlichen Vorbereitung trotz einiger Mängel in der Darstellung noch eine gute Präsentation darbieten, die alle wichtigen Aspekte abdeckte und irrelevante Details erfolgreich vermieden hat. Gruppe B erschien zum letztmöglichen Termin ohne ihre Notizen. Sie beschlossen, überhaupt nicht zu präsentieren und somit eine Bewertung ungenügend in Kauf zu nehmen. Ein solches Verhalten zu akzeptieren empfand ich als pädagogisch nicht vertretbar und forderte die Gruppe auf, wenigstens die Fakten, an die sie sich nach der intensiven Vorbereitung erinnern konnten,

darzustellen. Hierbei schafften es die Schüler jedoch nicht einmal, die Informationen, die sie bereits in ihren Folien erarbeitet hatten, einzubeziehen. Der Hinweis „Da steht doch alles was ihr sagen müsst auf euren Folien!“ kam erst von Mitschülern aus dem Publikum. Insgesamt war diese Präsentation also als mangelhaft zu bewerten.

Note Klasse	1	2	3	4	5	6	?
8c	/	1	4	2	1	/	3,4
8d	1	2	1	3	1	/	3,1

Abb. 20: Bewertung der Präsentationen.

In der Parallelklasse bot sich ein etwas anderes Bild. Insgesamt haben die erfolgreicher Gruppen bessere Leistungen erbracht und somit zu einer weiteren Streuung der Ergebnisse geführt. Die Präsentationen von zwei Gruppen entsprachen voll den Ansprüchen. Gruppe H wies sogar sehr gute Leistungen auf, die aufgrund geringer sprachlicher Fehler insgesamt mit 1- bewertet wurden. Es lässt sich vermuten, dass die erfolgreichen Gruppen einerseits durch die bessere Arbeitsatmosphäre in der Lerngruppe, aber auch der Optimierung der Planung aufgrund der Erfahrungen im ersten Durchlauf bessere Gelegenheit hatten, ihre Aufgaben erfolgreich zu bearbeiten. Gleichwohl gab es auch hier drei Gruppen, die nur eine ausreichende Präsentation vortrugen. Wie auch in der 8c wurde eine Präsentation (Gruppe C) so unverständlich vorgetragen, dass sie als mangelhaft gewertet werden musste.

Gruppe Klasse	A	B	C	D	E	F	G	H
8c	4	5+	2-	3-	3	3	3-	4-
8d	3-	4	5+	2	4	4	2-	1-

Abb. 21: Direkter Vergleich der Ergebnisse für die einzelnen Themen in den Klassen 8c und 8d.

Aufschlussreich ist der direkte Vergleich der Themen: Wie die Aufstellung in Abb. 21 zeigt, ist vor allem für die Themen C und H gezeigt worden, dass die vorhandenen Materialien durchaus erfolgreich erarbeitet werden konnten und keine Schwierigkeit für sich darstellten. Auch für Thema B wurde die Möglichkeit, zumindest eine ausreichende Leistung zu erreichen, nachgewiesen. Im Mittelpunkt der Reflexion des Lernfortschritts steht die Qualität der Präsentationen. Darüber hinaus sind aber auch die Antworten auf den *comprehension sheets* und die Begründung der Bewertung auf den *assessment sheets* als Arbeitsergebnisse zu berücksichtigen. Die Präsentationen habe ich, basierend auf meinen Notizen und Einschätzungen, hinsichtlich der adäquaten Auswahl und Darstellung der landeskundlichen Informationen, der sprachlichen Korrektheit und der kompetenten Erklärung neuer Vokabeln für die Mitschüler sowie dem

funktionalen Einsatz der visuellen Hilfsmittel untersucht.

Die Auswahl und Darstellung der landeskundlichen Informationen deckte sich weitgehend mit der Qualität der erarbeiteten Notizen. Ein sicheres, tieferes Verständnis der vorzustellenden Thematik ging auch mit einer verständlichen, überzeugenden Darstellung einher. Ein Problem bestand in der teilweise recht schwachen sprachlichen Leistung, die das Verständnis der inhaltlichen Aspekte behinderte. Die Aussprache der einzuführenden Vokabeln wurde ungenügend vorbereitet. Trotz wiederholter Bewusstmachung wurde nur in Ausnahmen frei von den Notizen gesprochen. Vor der Präsentation hätte durch den Lehrer überprüft werden müssen, ob die Schüler auch in der praktischen Umsetzung das erforderliche Niveau erreicht hatten. So hätte man in einer Unterrichtsstunde alle Gruppen zeitgleich explizit die Durchführung ihrer Präsentation üben lassen können, z.B. in der Sequenz eines Durchlaufs, einer gemeinsamen Reflexion der aufgetretenen Probleme und einer Wiederholung des Durchlaufs, wobei auf die besprochenen Problemfelder geachtet werden sollten.

Auch Art und Frequenz von Nachfragen der Mitschüler zur Verständnisklärung geben Aufschluss über die Qualität der Präsentationen. Die Möglichkeit zur Nachfrage wurde jedoch gelegentlich dazu genutzt, nach der Präsentation gemeinsam systematisch das *comprehension sheet* durchzugehen und somit das Nötigste zu erfragen. Dies unterlief meine Strategie, die Schüler zu aufmerksamem Zuhören zu bewegen. Andererseits bewirkte es auch genau das, was ich ursprünglich beabsichtigt hatte, nämlich dass sie am Ende einen minimalen Kenntnisstand zur weiteren Verwendung gesichert hatten.

Im Durchschnitt aller Gruppen wurden die sprachliche Qualität und die der Informationsauswahl als befriedigend bewertet. Die Erklärung unbekannter Vokabeln wurde in der Regel ernst genommen, jedoch in sehr unterschiedlicher Qualität umgesetzt. Einige Gruppen erklärten ihre Vokabeln wie gewünscht vor ihrer Präsentation auf Englisch. Andere wiederum schrieben am Ende lediglich die deutschen Übersetzungen an die Tafel. Weitere Unterschiede zeigten sich in der Geschwindigkeit der Einführung und, wie oben erwähnt, in der Korrektheit der Aussprache. Hier musste entgegen meiner allgemeinen Zurückhaltung während der Präsentationen korrigierend eingegriffen werden. Im Schnitt wurde dieser Teil aber mit einer Bewertung von 2,7 deutlich befriedigend umgesetzt.

Die Gestaltung der Folien wurde bereits in der Vorbereitung berücksichtigt. Unabhängig von der Qualität der Folien ergaben sich jedoch Unterschiede im funktionalen Einsatz der präsentierten Medien. Während eine Gruppe eine sehr begrenzte Auswahl von Bildern und Notizen überzeugend in ihrer Präsentation beschrieb, übergangen andere Gruppen mühsam erarbeitete Informationen oder zeigten diese im Anschluss an ihren Vortrag unkommentiert. Auch hier scheint es an Routine zu mangeln,

was durch ein gemeinsames Üben im Computerraum verbessert werden könnte. Beim Erstellen der Folien war deutlich eine höhere Motivation durch den Technikeinsatz zu beobachten. Entsprechend wurden ansprechende Folien auch bei geringer Bezugnahme in der Einschätzung der Schüler hoch honoriert. Insgesamt wurde die Einbindung der visuellen Hilfsmittel im Durchschnitt mit 2,4 bewertet. In meiner Gesamtwertung war jedoch die sprachliche und inhaltliche Korrektheit stärker gewichtet.

Für die *assessment sheets* wurde festgehalten, ob die Begründungen stichhaltig waren. Während für alle Präsentationen Noten eingetragen wurden, zeigte sich eine unterschiedlich starke Bereitschaft, die Bewertung zu begründen. Etwa ein Drittel haben wie erwartet argumentiert, z.B. mit den folgenden Aussagen: *Franziska spoke a little bit too fast and too quiet / they only have two pictures / enough and the right visuals / they didn't explain them [the vocabulary], only read aloud / no English [vocabulary] explanation / many words, but we don't need them*. Ein Drittel hat weitgehend verbale Äquivalente der Noten wie *good, not so good* hinzugefügt, ein weiteres Drittel hat gänzlich auf eine Begründung verzichtet. Auch weisen die Aufzeichnungen in sich unterschiedliche Niveaus auf, wie das *assessment sheet* von Gruppe G in Abb. 19 zeigt. Dies lässt sich auch auf meinen Hinweis zurückzuführen, dass die Qualität der Begründung in die Bewertung einfließt. Das Feedback der Schüler deckt sich in der Tendenz mit meinen eigenen Einschätzungen. Dies lässt darauf schließen, dass die Schüler erfolgreich die besprochenen Gütekriterien angewandt haben.

Das Hörverständnis der Schüler wurde durch Einsammeln der in Abb. 18 gezeigten *comprehension sheets* diagnostiziert. Diese wurden auf Vollständigkeit und Korrektheit überprüft. Aus mangelhaften Einträgen auf den *comprehension sheets* kann jedoch nur dann auf eine geringe aktive Hörleistung der Schüler geschlossen werden, wenn die Präsentation selbst ausreichend prägnant und verständlich gegeben wurde. Die Qualität der Antworten ist also in der Gesamtbewertung nur bedingt zu berücksichtigen. In jedem Fall hatte die Bewertung aber auch einen pädagogischen Effekt, indem ein höherer Anreiz für die Schüler bestand, ihr Hörverständnis akkurat zu belegen. Dies lässt sich dadurch belegen, dass die Schüler die Bögen nach dem ersten Einsammeln und Bewerten sorgfältiger ausfüllten.

Wie Abb. 22 zeigt, wurde auch die Klassenarbeit genutzt, den Lernerfolg der Schüler zu diagnostizieren. In Aufgabe 3 wird das Verständnis der erarbeiteten Vokabeln zum Arbeiten mit dem Internet und Textdokumenten überprüft. Hier gab es Unklarheiten, ob *letter* als *Buchstabe* oder der weiteren Bedeutungsvariante *Brief* einzuordnen ist. Im Sinne eines erweiterten Korrektheitsbegriffs wurde daher die Einordnung zwischen *page* und *document* ebenfalls akzeptiert. Im dritten Aufgabenteil sollten auch zentrale, in den Präsentationen erarbeitete Begriffe erklärt werden. In der in Abb. 23 gezeigten Aufgabe 4 sollten die Schüler das Thema ihrer eigenen Gruppe beschreiben. Hier

lies sich eine Parallele zwischen der Mitarbeit in der Projektarbeit und der Präzision der freien Beschreibung der Attraktionen beobachten. Beide Aufgabenteile wurden im Schnitt mit befriedigenden Ergebnissen gelöst, jeweils sieben Schüler konnten gute und bessere Leistungen aufweisen. Diese Ergebnisse bestätigen den angenommenen Lernerfolg.

3 Getting ready for our trip to Yorkshire - Vocabulary 8,25 / 10

Talking about computers. Put the scrambled letters into the right order to find the words.

DROPWASS	a word to log on to the computer	GARROMP	instructions for your computer
<u>password</u> ✓		<u>program</u> ✓	
COIFFE	a place where computers are used	TRENTINE	the international computer network
<u>office</u> ✓		<u>internet</u> ✓	
ROBSERW	a program to view web sites	RACHES GENIEN	this helps you to find web sites
<u>browser</u> ✓		<u>search engine</u> ✓	

3/3

Talking about documents. Put these words into an order from the smallest to the largest item.

letter • word • line • paragraph • page • document

letter - word - line - paragraph - page - document ✓

2/2

Talking about Yorkshire tourist attractions. What do these words mean?

Explain in English and give a ...	... German translation.
sulphur	<u>Schwefel</u> ✓
to petrify	<u>for example when a ball turns into a stone</u> ✓
estate	<u>there can be a house and people can buy it</u> ✓
dungeon	<u>where for example where people kill another person</u> ✓
minster	<u>people he comes in there</u> ✓

3,25/5

Abb. 22: Wortschatzarbeit im Rahmen der Klassenarbeit, Paul H.

4 Getting ready for our trip to Yorkshire - Creative Writing 6 / 10

A travel agency in Harrogate has launched a survey¹ about the best tourist attractions in the Yorkshire region. Write an answer of about 100 words in which you describe the attraction you researched for your presentation. Explain where it is, what you can do there and why people should visit it.

Ger. Umfrage



The Royal Pump Rooms are very big and great. They are in Harrogate / in the near / from York. In the past they were used for pump water into the Royal Baths. The Royal Pump Rooms have many rooms, for example the Royal Baths. In the past the Royal Baths were a spa, where the people can go there. And now the Royal Pump Rooms are a museum, for that where you can see many things how the people live in the past. People should visit the Royal Pump Rooms, because it's very interesting there and they can learn about the past. There is a wonderful well.

task: 3/5
lang.: 3/5

Abb. 23: Freie Sprachproduktion im Rahmen der Klassenarbeit, Paul H.

4.7 Rückmeldung über erreichte Leistungen

Nachdem die Schüler nun viel Zeit und Anstrengung in die Erarbeitung und Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse investiert hatten, sollten sie auch eine detaillierte Rückmeldung als Grundlage einer späteren Weiterentwicklung der geübten Kompetenzen erhalten. Ich habe daher den in Abb. 24 gezeigten Feedbackbogen entwickelt, der die Ergebnisse für die einzelnen Teilaufgaben dokumentiert und Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigt.

Getting ready for our trip to Yorkshire

Assessment and Feedback

- Group A -

You have finally given your presentation. In order to improve presentations in the future, you should think about what good parts you should keep up and what you could have done in a better way.

The following feedback will help you to see where you did well and where you could improve your skills.

group achievement:

This table describes your group's achievement. Of course, your presentation is the most important part. Nevertheless, the other steps are also important and are used to form your overall group mark.

criteria	your group's achievement	mark
internet research	you found the most important information	4
organization of information (notes)	good structure, but too long text passages	3
your presentation		
clarity of speech	you read from your notes and spoke too fast	5
use of visuals	good visuals with structure of the talk on the 1 st page	3+
vocabulary explanation	good transparency, but you explained them too fast	4
relevance of the information	some irrelevant, some interesting	3-
		4
assessment of other groups	you gave useful explanations	3
overall group achievement	<i>you didn't work as a team, still each of you managed to present some important facts</i>	4+

individual achievement:

Here you can find the individual marks of your group members. Starting from your group mark, your test result, the way you filled in your comprehension sheet and the commitment you showed to your group's work will form your individual mark for this project.

group member	group mark	test	comprehension	commitment ¹	final mark
Celina	4+	4	3-4	-	4
Ilona		3	2	+	3
Paul		3	2	-	4+

¹ Ger. Engagement, Beteiligung

Abb. 24: Rückmeldung über erreichte Leistungen, Gruppe A.

Innerhalb der Gruppen gab es unterschiedlich starkes Engagement. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, wurden die Schüler aufgefordert, in ihrer Gruppe durch

Aufteilen von 7 Punkten eine Selbsteinschätzung des Einsatzes der einzelnen Gruppenmitglieder durchzuführen. Einige Gruppen haben die Punkte gleich verteilt, die meisten haben zwei Schülern 2 Punkte und einem 3 gegeben. Diese Gewichtung floss neben dem Test und der Bearbeitung der *comprehension sheets* als Tendenz in die Bewertung der individuellen Leistungen ein.

Eine schwierige Situation entstand in Gruppe A, deren Mitglieder als einzige Gruppe eine konstruktive Zusammenarbeit verweigerten. Die geringen Arbeitsergebnisse wurden nur durch die freiwillige Mehrarbeit von Ilona S. kompensiert, die z.B. eigenständig zu Hause nach Zeitungsartikeln und anderen Informationsquellen gesucht hatte. Hier scheinen eine Vielzahl möglicher Ursachen eine Rolle zu spielen. Was sich oberflächlich als eine geringe Bereitschaft zur Zusammenarbeit manifestiert, scheint meiner Beobachtung nach auf persönlichen Differenzen zu basieren. Ilona, neu in der Klasse, zeigt sich im Unterricht sehr engagiert und wird daher in der Klasse als „Streberin“ gemobbt. Paul dagegen ist in der Klasse sozial etabliert. Er möchte nicht offenkundig werden lassen, dass er nur über geringe Computerkenntnisse verfügt und startet die Flucht nach vorn, indem er Ilona kritisiert. Celina ist ebenfalls eine Außenseiterin und sucht die Anerkennung in der Klasse. Anstatt sich mit Ilona zu solidarisieren, hält sie sich zurück, um nicht noch stärker marginalisiert zu werden. Diese Entwicklung war zum Zeitpunkt der Gruppenbildung noch nicht abzusehen. Um in der Bewertung der Mitarbeit dieser speziellen Situation zu entsprechen, habe ich mich entschlossen eine Gewichtung des Engagements nach meinen eigenen Beobachtungen vorzunehmen. Durch die Einbeziehung der individuellen Leistungen des Test, der *comprehension sheets* und der Gewichtung entsprach Ilonas Engagement ausgehend von einem Gruppenergebnis von 4+ der Note befriedigend, während die Leistungen von Paul mit 4+ und Celina mit glatt 4 bewertet wurden (siehe Abb. 24).

4.8 Anwendung der landeskundlichen Kenntnisse vor Ort

Generell haben die Schüler während Führungen vor Ort ein gutes Verständnis gezeigt. So wussten sie z.B. in Ripley Castle, dass Sir Thomas Ingilby der Besitzer des Schlosses ist und wie einer seiner Vorfahren dem König das Leben rettete. Gelegentliche Kontrollfragen ergaben, dass auch bis dahin unbekannte Details der zuweilen sprachlich anspruchsvollen Führung, z.B. zur Belagerung durch Oliver Cromwell oder dem Gewähren von Asyl für katholische Pfarrer, verstanden wurden. In der Einkaufszone von Scarborough zeigten die Schüler dagegen wenig Phantasie: „Müssen wir jetzt noch zwei Stunden Freizeit machen?“ Hier ist es der Präsentation von Gruppe B (Note 5+) offenbar nicht gelungen, den Schülern interessante Optionen aufzuzeigen. Es ließen sich also in Ansätzen Parallelen zu der Qualität der Präsentationen beobachten. Neben den Ergeb-

nissen der Klassenarbeit (vgl. S.43) lassen die Beobachtung während der Klassenfahrt auf einen Erfolg der gesamten Unterrichtsreihe schließen.

5 Reflexion der gesamten Unterrichtsreihe

Die Reflexion der gesamten Unterrichtsreihe belegt trotz der in 3.4 beschriebenen besonderen Situation in der Lerngruppe und der zahlreichen in Kapitel 4 dargestellten Anpassungsentscheidungen einen grundsätzlichen Erfolg der Planung. Nach einer Darstellung der erreichten Kompetenzentwicklung werden die einzelnen Erkenntnisse verallgemeinert, um Anregungen für eine Verbesserung der Durchführung im Falle einer Wiederholung abzuleiten.

5.1 Erreichte Kompetenzentwicklung

Die besprochene Unterrichtsreihe zeigt, dass die projektorientierte Vorbereitung und Durchführung mediengestützter Schülerpräsentationen im Englischunterricht sehr aufwändig ist. Die Inanspruchnahme entsprechender Unterrichtszeit und Ressourcen muss sich durch den erreichten Lernzuwachs rechtfertigen lassen. Sicherlich lassen sich die landeskundlichen Informationen in einem eng gesteuerten instruktiven Lehrgang schneller „durchnehmen“. Dem ist jedoch die Tatsache gegenüber zu stellen, dass in der gezeigten Reihe über das Erlernen landeskundlicher Fakten weit hinausgehende Kompetenzen angebahnt wurden, die es den Schülern ermöglichen werden, sich in Zukunft einen weitaus umfangreicheren und aktuelleren Wissensstand bezüglich relevanter Themen von englischsprachigen Texten eigenständig zu erarbeiten und mit ihren Mitmenschen auszutauschen. Die Aneignung dieser grundlegenden Arbeitstechniken stellt einen wichtigen Schritt in der Vorbereitung lebenslangen Lernens dar. Durch die Erörterung von Verbesserungsmöglichkeiten in der Besprechung der Arbeitsergebnisse haben die Schüler für eine wiederholte Anwendung der Methode dazu gelernt. Sie haben wertvolle Erfahrungen bei der Vorbereitung und Durchführung mediengestützter Präsentationen gesammelt, an die sie in Zukunft anknüpfen können.

5.2 Reflexion der Planungsentscheidungen

Wie in Abschnitt 4.7 gezeigt, haben bis auf jeweils eine Gruppe alle Schüler das Ziel der Reihe, eine verständliche Darstellung der wichtigsten Aspekte einer landeskundlichen Attraktion der Region Yorkshire zu erarbeiten, erreicht. Für die Einführung in die mediengestützte Präsentation landeskundlicher Informationen ist dies ein zufrieden stellendes Ergebnis. Der grundlegende Erfolg der Reihe bestätigt die in Kapitel 2

erörterten Annahmen zu einer erfolgreichen Gestaltung mediengestützter Schülerpräsentationen im Englischunterricht. Die in 3.2 besprochene Strukturierung des Lern- und Arbeitsprozesses und die in 3.5 beschriebene Festlegung der Gruppen waren also gelungen. Das Gesamtbild der Präsentationen entspricht weitgehend den Arbeitsergebnissen in den einzelnen Phasen. Ein Teil der Schüler hat engagiert gearbeitet und ansprechende Ergebnisse produziert. Andere Schüler, denen in Teilphasen umfangreiche Hilfestellungen gegeben wurden, konnten zumindest Präsentationen in ausreichender Qualität erarbeiten. Vor allem in der zentralen Phase der Erarbeitung der Notizen wurden einige Gruppen durch Hinweise des Lehrers gezielt gefördert. Dass diese Gruppen das Ziel der Reihe erreichten auf die detaillierte Diagnose der Teilergebnisse zurückzuführen.

Auch das Prinzip Bewusstmachung und Anwendung hat sich bewährt. Die Arbeitsaufträge boten eine wichtige Orientierung. Eine eigenständigere Steuerung durch die Schüler wäre mit den geringen Vorkenntnissen und der allgemeinen Arbeitseinstellung dieser Lerngruppe nicht sinnvoll gewesen. Die Fähigkeit beider Lerngruppen, offenere Arbeitsphasen eigenständig zu gestalten, wurde von mir überschätzt. So haben sich trotz expliziter Berücksichtigung auch die Gefahren einer solch komplexen Lern- und Arbeitsform bestätigt. Die Herausforderungen liegen hier, das zeigt bereits der Umfang der Reflexion der einzelnen Phasen, im Detail. Um Schwierigkeiten im Falle einer Wiederholung dieser Methode besser antizipieren zu können, sollen die den einzelnen Erfahrungen zugrunde liegenden Problemmuster nun verallgemeinert und Lösungsansätze skizziert werden.

5.3 Problemmuster und abzuleitende Lösungsansätze

Die Transformation des authentischen Sprachmaterials auf ein der Klassenstufe angemessenes Sprachniveau und die Reduktion der verfügbaren Informationen auf das Wesentliche hat den Schülern große Schwierigkeiten bereitet. Dabei haben die Schüler wenig Bereitschaft gezeigt, in der Präsentation verwendete Vokabeln nachzuschlagen, zu lernen und ihre Aussprache zu üben. So hat die freie Sprachproduktion in der Präsentation trotz der intensiven Erarbeitung der Themen zu einer Häufung vermeidbarer Fehler geführt. Präsentationen von Mitschülern nicht zu verstehen kann hier ein Bewusstsein für die Problematik schaffen, die erforderliche sprachliche Kompetenz kann aber nur in wiederholter Übung erarbeitet werden.

Da die Schüler neben der Bearbeitung der Projektaufgabe zugleich die Vorgehensweise erlernen, brauchen sie vergleichsweise viel Zeit in den offenen Phasen des selbständigen Arbeitens. Die Offenheit von Lernphasen und Arbeitsergebnissen bewirkt, dass der Zeitpunkt ihrer Beendigung nicht mehr mit dem Erreichen eines einheitlichen Erwartungshorizonts zu bestimmen ist. Dies bedeutet, dass die Lehrkraft

aufgrund einer zuweilen aufwendigen Begutachtung der Arbeitsergebnisse feststellen muss, wann der Übergang zum nächsten Arbeitsschritt im Sinne des Lernfortschritts der Schüler zu verantworten ist. Auch für den Einsatz der Technik muss zusätzlich Zeit eingeplant werden. Hier muss in der Praxis zwischen dem individuellen Arbeitsstand der Schüler und äußeren Einflussfaktoren wie der zur Verfügung stehenden Anzahl von Stunden und Verfügbarkeit benötigter Medien abgewogen werden.

Die Aussagen bezüglich der gesteigerten Motivation durch die Authentizität von Material und Sprechanlässen sowie der Selbststeuerung des Lernprozesses ließen sich für die beschriebene Lerngruppe nur in Teilen nachvollziehen. Einige Schüler hatten sichtbar Spaß daran, ihre Präsentation zu gestalten. Andere jedoch sahen sich von der Aufgabe stark überfordert, was den Lernprozess eher behinderte. Auch vom Einsatz neuer Medien im Unterricht hatte ich stärkere Motivationsimpulse erwartet. Offenbar sind Computer so stark in den Alltag der Schüler vorgedrungen, dass ihr Einsatz als Standardfall gesehen wird. Informative Webseiten können offenbar mit der Action komplexer Computerspiele nicht mithalten. Auch hat die erwartete Neugier auf die in Kürze zu besuchenden Attraktionen nicht etwa zu einer erhöhten Bereitschaft geführt, den Präsentationen der Mitschüler aufmerksam zu folgen, was durch die teils mangelhafte Qualität der Vorträge verstärkt wurde. Diese Tendenz ließ sich in abgeschwächter Form auch in Klasse 8d beobachten.

Symptomatisch erscheint der Umstand, dass die Schüler bei allen Schwierigkeiten nur sehr wenig selbständig nachgefragt oder um Hilfe gebeten haben, sondern eher ganze Aufgabenteile ignorierten. Erst auf Nachfrage des Lehrers wurde erklärt, sie wüssten nicht, was von ihnen erwartet würde. Für die Stunden im Computerraum ließe sich das mit einer gewissen Ablenkung erklären. Doch setzte sich das Verhalten in den Phasen der Texterschließung und Organisation der Informationen fort. Auch Wörterbücher und vor allem die phonetische Transkription (im Online-Wörterbuch sogar mit Hörbeispiel) wurden trotz hoher Verfügbarkeit in den Stunden sehr selten konsultiert. Wahrscheinlicher als eine mangelhafte Motivation ist wohl, dass den nach wie vor durch einen lehrerzentrierten Unterricht geprägten Schülern eine Kultur des Sich-helfen-lassens fehlt und sie gegenüber einer augenscheinlichen Überforderung resignieren. Dem lässt sich nur mit einem längerfristigen Einüben offener Lernformen durch mehrere unterrichtende Lehrer begegnen.

Die Erarbeitung und Darstellung von Informationen durch Sprache sind dem Fremdsprachenunterricht immanente Kompetenzen. Die erlernten inhaltlichen wie sprachlichen Kenntnisse wurden in der Gruppenarbeit und in den Präsentationen in einer sinnstiftenden kommunikativen Situation angewendet. Erst durch diese Anwendung der Kenntnisse wird das Ziel eines modernen Fremdsprachenunterrichts erreicht.

Die beschriebenen Herausforderungen sollten Lehrer dabei nicht abschrecken, sondern gerade dazu motivieren, den effizienten Einsatz dieser so wichtigen Fertigkeiten durch die wiederholte Gestaltung ähnlicher Reihen zu trainieren. Die Vorbereitung der Präsentationskompetenz sollte daher in die systematische Sprachentwicklung eingebettet werden. Diese Erkenntnis bestärkt die Forderung nach einem frühzeitigen Anbahnen der Präsentationskompetenz in kleineren, geschlossenen Übungen, z.B. dem Präsentieren vorgegebener Folien [Kurtz 2005]. Eine kürzlich erschienene Ausgabe von *Der fremdsprachliche Unterricht - Englisch* widmet sich dem Thema und bietet reichhaltige Anregungen vom Anfangsunterricht [Böhmer 2005] über die Sek I [Rekowski 2005] bis hin zur Oberstufe [Donath 2005]. Die intensive Diskussion der in dieser Unterrichtsreihe erprobten Projektaufgabe lässt erwarten, dass die integrierte Entwicklung von Präsentationskompetenz fester Bestandteil eines modernen Englischunterrichts wird.

6 Literatur

- Ashford, Stephanie.** Skyline Advanced Level. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 2003.
- Blömeke, Sigrid.** „Was ist ein gutes Medienprojekt?“ in Oliver Vorndran (Hrsg.): *Tipps und Ticks für Medienprojekte im Unterricht*. Bertelsmannstiftung, Gütersloh 2002.
- Böhmer, Silke.** „Früh übt sich – Präsentationstraining in Klasse 5 und 6“ in *Der fremdsprachliche Unterricht / Englisch* Heft 76 (2005), S. 18 -25.
- Böttger, Heiner.** „Keine Angst vor englischen Texten! Wege zum kreativen und selbständigen Erschließen von Sachtexten“ in *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* Heft 2 / 2005.
- Clarke, David; McFarlane, Michael.** Level Crossing. Cornelsen, Berlin 2000.
- Dewey, John.** Demokratie und Erziehung. Beltz, Weinheim/Basel 1993 (Nachdruck der 3.Aufl. 1964)
- Dewey, John; Kilpatrick, William Heard.** Der Projektplan, Grundlegung und Praxis. Reihe Pädagogik des Auslands, Band 6. Weimar 1935.
- Dietzel, Norbert.** „Mindmapping“ in Hobrecht, Petra (Hrsg.): *Computer, Internet & Co. im Englischunterricht*. Cornelsen Scriptor, Berlin 2004. S. 68-75.
- Donath, Reinhard.** „Digitales Präsentieren“ in *Der fremdsprachliche Unterricht / Englisch* Heft 76 (2005), S. 40-45.
- Donath, Reinhard.** „WWW und Sprachen lernen“ in VdS Bildungsmedien e.V. (Hrsg.): *Forum Multimedia*“, Frankfurt/M 2003. S. 18 – 21.
- Donath, Reinhard.** CD-ROM im Fremdsprachenunterricht. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 2001.
- Donath, Reinhard.** Internet und Englischunterricht. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1997.
- Donath, Reinhard.** „Goethe goes E-Mail“ in *Login* 14 Heft 5/6 1994. S.54-57.
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit.** Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt, Berlin 2001.
- Fuchs, Carolin.** „The Potential of Computer-Mediated Communication (CMC) in Task-Based Language Teacher Education“ in A. Müller-Hartmann / M. Schocker-v.Ditfurth: *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Gunter Narr Verlag, Tübingen 2005.
- Hahne, Klaus; Schäfer, Ullrich.** „Geschichte des Projektunterrichts in Deutschland nach 1945“ in Bastian et al. (Hrsg.): *Theorie des Projektunterrichts*. Bergmann + Helbig, Hamburg 1997. S. 39-69
- Hobrecht, Petra (Hrsg.)** Computer, Internet & Co. im Englischunterricht. Cornelsen Scriptor, Berlin 2004.
- Jost, Bernd.** „Textarbeit mit networks als post-text activity in der Sekundarstufe I“ in *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* Heft 2 / 2005.

- Kallenbach, Christiane; Ritter, Markus.** Computer-Ideen für den Englischunterricht – Anregungen und Beispiele für den Software- und Interneteinsatz – Klassen 5-10. Cornelsen, Berlin 2000.
- Kondrjakow, Bettina.** „Exploring Sights Online and Presenting them via PowerPoint“ in Hobrecht, Petra (Hrsg.): *Computer, Internet & Co. im Englischunterricht*. Cornelsen Scriptor, Berlin 2004. S. 68-75.
- Kurtz, Jürgen.** „Schülerpräsentationen im Englischunterricht“ in *Englisch* Heft 2 / 2005. S. 6-19.
- Legenhausen, Lienhard; Wolff, Dieter.** „Zur Arbeit mit Konkordanzen im Englischunterricht“ in *Der fremdsprachliche Unterricht / Englisch* Heft 25 (1991), S. 24-29.
- Legutke, Michael; Thomas, Howard.** *Process and Experience in the Language Classroom*. Longman, London 1991.
- Müller-Hartmann, A.; Schocker-v.Ditfurth, M..** *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Gunter Narr Verlag, Tübingen 2005.
- Multhaupt, Uwe.** „Medium Computer“ in Timm (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren*. Cornelsen, Berlin 1998. S. 146-157.
- Porteous-Schwier, Gunthild; Reinders, Kurt; Ross, Ingrid.** *Across Cultures*. Cornelsen, Berlin 2002.
- Rekowski, Peter.** „Auf dem Weg zur Präsentationsprüfung – Vorbereitung von der Sek I bis zum Abitur“ in *Der fremdsprachliche Unterricht / Englisch* Heft 76 (2005), S. 18 -25.
- Ross, Ernst; Rüschhoff, Bernd; Wolff, Dieter.** *Fremdsprachenlernen mit dem Computer*. Bundesinstitut für Bildung, Berlin 1997.
- Rüschhoff, Bernd.** „Elektronische Medien“ in Bausch et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. UTB Francke, Tübingen 1991. S. 268-271.
- Scheibe, Wolfgang.** *Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung*. Beltz, Weinheim / Basel (1969) 1982 8. ergänzte Auflage.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin.** (a) Rahmenplan für die Grundschule und Sekundarstufe I, Englisch, Klassen 3 - 10, Entwurfsfassung vom 15.08.2005.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin.** (b) Curriculare Vorgaben für die gymnasiale Oberstufe, Englisch, 2005.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin.** Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule - Informationstechnische Grundbildung (ITG), Klassen 7 - 10, 1990
- Speth, Martin.** „John Dewey und der Projektgedanke“ in Bastian et al. (Hrsg.): *Theorie des Projektunterrichts*. Bergmann + Helbig, Hamburg 1997. S. 39-69
- Schmidt, Torben.** „Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht: Eine Bestandsaufnahme“ in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online-Ausgabe], 10 (1) 2005, S. 27 ff.. Abrufbar unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/TorbenSchmidt.htm>, 15.04.2005.
- Schwarz, Hellmut.** *New Context*. Cornelsen, Berlin 2003.
- Schwarz, Hellmut (Hrsg.).** *English G 2000 A4 Workbook*. Cornelsen, Berlin 2000.
- Schwarz, Hellmut (Hrsg.).** *English G 2000 A4*. Cornelsen, Berlin 1999.
- Timm, Johannes-Peter.** „Freiräume organisieren für handelndes Lernen. Schulisches Fremdsprachenlernen im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit“ in Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit*. Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum 1993.
- Wolff, Dieter.** „Textverständlichkeit und Textverstehen: wie kann man den Schwierigkeitsgrad eines authentischen fremdsprachlichen Textes bestimmen?“ in *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* Heft 38 (1985), S. 211 – 221.
- Wolff, Dieter.** *Fremdsprachenlernen als Konstruktion; Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Peter Lang, Frankfurt am Main 2002.
- Vielau, Axel.** *Methodik des Fremdsprachenunterrichts*. Cornelsen, Berlin 1997.
- Vollmer, Helmut Johannes.** „Steuerung des Selbstlernens: Ein Widerspruch in sich?“ in Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit*. Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum 1993.
- Zydati, Wolfgang.** „Offenheit, ja gerne ... aber ungesteuert, nein danke!“ in Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit*. Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum 1993.

Eidesstattliche Erklärung

Ich habe die vorliegende Prüfungsarbeit eigenständig verfasst
und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet.

Berlin, den 11. September 2005,

Andreas Gramm