

Röntgen-Gymnasium Würzburg

Studienseminar 1998/2000
(Septemberseminar)

Fachseminar Deutsch / Englisch

Schriftliche Hausarbeit

im Fach Englisch

Thema:

„A Day in London“: Eine stufen- und fächerübergreifende Sequenz im Englischunterricht der 7. und 11. Jahrgangsstufe des Gymnasiums (Grundständiges Englisch)

vorgelegt von

StRefin Annette Wohlmann

Abgabetermin:

4. März 2000

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitende Bemerkungen	Seite 3
2. Anmerkungen zu den Lerngruppen	Seite 3
3. Didaktisch-methodische Analyse	
3.1. Analyse des Fachlehrplans	Seite 5
3.2. Bestimmung und Begründung der Lernziele	Seite 7
3.3. Abgrenzung zur Methode „Lernen durch Lehren“	Seite 10
4. Vorstellung der Unterrichtseinheit	
4.1. Bemerkung zur Planung und Organisation des Projekts	Seite 12
4.2. Dokumentation des Verlaufs	Seite 14
5. Schlussdiskussion	
5.1. Auswirkungen auf Motivation und Aktivität der Schüler	Seite 23
5.2. Auswirkungen auf Sozialkompetenz und weitere persönlichkeitsbildende Faktoren	Seite 25
5.3. Auswirkungen auf die kognitive Lernleistung	Seite 26
5.4. Bewertung des Projekts durch die Schüler	Seite 28
6. Literaturverzeichnis	Seite 29
7. Anhang	Seite 30
7.1. Arbeitsblätter der 11a	
7.2. Role cards	
7.3. Zeitschrift „A Day in London“ mit Stellungnahmen der Schüler zum Projekt	
7.4. Fotos der „London Sights“ der 11 a	
7.5. Video	

1. Einleitende Bemerkungen

Angesichts der immer lauter werdenden und berechtigten Forderungen der Berufswelt nach mehr Selbstständigkeit, Teamfähigkeit und Selbstbewusstsein der Abiturienten wird es sich die Schule zur Aufgabe machen müssen, neben der reinen Wissensvermittlung das Erreichen kommunikativer, sozialer und persönlichkeitsbildender Ziele anzustreben.

Dabei begünstigt unsere Zeit, die von zunehmender Medien- und Reizüberflutung geprägt ist, eine sich kontinuierlich ausbreitende Konsumhaltung, in der die Jugendlichen immer öfter eine passive Rolle einnehmen.

Dem kann ein Unterricht entgegengesetzt werden, der die Schüler aktiviert, indem er ihnen Verantwortung für den Erfolg des Lernens überträgt und sie in die Gestaltung der Abläufe miteinbezieht. Neben der Verantwortung für den eigenen Lernprozess wäre es im Sinne des Aufbaus sozialer Kompetenz überdies wünschenswert, wenn die Schüler sich zusätzlich für den Lernfortschritt der gesamten Gruppe engagierten – und dies mit Lust.

Intention der vorliegenden Arbeit ist es, im Rahmen einer fächer- und stufenübergreifenden Unterrichtsreihe bzw. vor allem anhand ihres Höhepunkts, dem Zusammentreffen der Klassen der Jahrgangsstufen 7 und 11 für die Dauer von zwei Unterrichtsstunden, zu zeigen, wie sich diese Ziele im konkreten Unterrichtsgeschehen umsetzen lassen.

Dazu werden zunächst pädagogische Überlegungen zu den beiden Lerngruppen angestellt. Anschließend erfolgt zur Begründung der Lernziele die Einordnung in die Forderungen des Fachlehrplans für beide Jahrgangsstufen und eine Abgrenzung zur Methode „Lernen durch Lehren“ nach Jean-Pol Martin. Nach der Diskussion der zu erreichenden Lernziele soll die Unterrichtseinheit „London Project“ in ihrer Planung und Durchführung vorgestellt werden, wobei der eigentliche Schwerpunkt auf der doppelstündigen Begegnung der beiden Klassen liegen wird, deren Verlauf durch eine Videoaufnahme, die einige Kommentare erfordert, dokumentiert ist.

Das Ende der Arbeit bildet die abschließende Gesamtreflexion, in der auch die Bewertung der Sequenz durch die Schüler berücksichtigt wird.

2. Anmerkungen zu den Lerngruppen

An dem Projekt „A Day in London“ nehmen die Klassen 7a mit 32 Schülern und die 11a mit 24 Schülern teil. Beide Klassen besuchen den mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig des Hermann-Staudinger-Gymnasiums und haben neben Englisch, das seit der 5. Jahrgangsstufe unterrichtet wird, als zweite Fremdsprache Französisch gewählt.

Für die Siebtklässer bestand zu Beginn des Schuljahres die Gefahr, dass sie dem Fach Englisch wegen der neu dazugekommenen zweiten Fremdsprache weniger Interesse als bisher entgegen-

bringen würden, zumal die Schüler in den vorangegangenen beiden Jahren keine sehr guten Erfahrungen mit diesem Fach gemacht hatten: Frontalunterricht mit Schwerpunkt auf schriftlichen grammatischen Übungen hatte den noch sehr kindlichen und eher leistungsschwachen Schülern – in der ersten Schulaufgabe gab es nur eine knappe Zwei, dafür aber auch einmal ungenügend und mehrmals die Note 5 – den Englischunterricht nicht gerade erfreulich erscheinen lassen. Allerdings ist es in einer so großen Klasse auch sehr schwierig, dem mündlichen Sprachgebrauch den ihm gebührenden Stellenwert im Fremdsprachenunterricht einzuräumen.

Da die Schüler ans Reden in der Fremdsprache und an konsequent einsprachigen Unterricht überhaupt nicht gewöhnt waren, gestaltete sich der Versuch, sie zu mündlichen Äußerungen in der englischen Sprache zu bewegen, zunächst äußerst schwierig.

Die gemeinsame Woche im Schullandheim hat sehr dabei geholfen, diese Hemmschwelle abzubauen, denn sowohl das Klima in der Klasse selbst als auch das Verhältnis der Schüler zu mir hat sich dadurch entscheidend verbessert. Zum einen lernten sich die 17 Mädchen und 15 Jungs, die aus verschiedenen Parallelklassen zusammengewürfelt worden waren, untereinander kennen; sie wählten den einzigen Repetenten der Klasse zum Klassensprecher und fanden einen kameradschaftlichen Umgang zueinander – sowohl ein Schwarzer als auch ein Junge, der an Asthma leidet, wurden freundlich in den Klassenverband integriert. Andererseits wurde den Schülern auf dieser neuen, vertrauensvolleren Grundlage klar, dass sie in meinem Unterricht vor Fehlern keine Angst haben müssen und dass es mir zunächst darauf ankam, sie zum Reden zu bringen und ihnen dabei einen spielerischen Unterricht zu bieten, der auch Spaß macht.

Etwas anders stellte sich zu Beginn des Schuljahres die Situation in der 11. Klasse – einer reinen Jungenklasse – dar. Seit vier Jahren werden die Jungen in dieser frauenlosen Formation unterrichtet, was den allgemeinen Umgangston, der in dieser Klasse herrscht, nicht eben positiv beeinflusst hat. Es zeigte sich zudem, dass die Gruppe in ihrer Motivationslage für das Fach Englisch geradezu gespalten ist. Dabei gibt es die wenigen, die versuchen, das Abitur auf dem Weg des minimalen Aufwands bei maximalem Unterhaltungswert zu machen, auf der anderen Seite stehen viele Schüler, die bereits gemerkt haben, dass die elfte Jahrgangsstufe eine Art Vorbereitung auf den Ernstfall Kollegstufe darstellt und die mit den neuen, freieren Arbeitsformen verantwortungsbewusst umgehen möchten, wenn die andere Gruppe dies zuließe. Entsprechend fielen die Ergebnisse von Arbeitsaufträgen, die in Gruppen bewältigt werden sollten, immer entweder extrem gut oder sehr wenig ertragreich aus. Auch in der Sitzordnung zeigt sich die Spaltung der Klasse: ganz vorne sitzen die Schüler, die Freude an der englischen Sprache und am Umgang mit den verschiedensten Themen und Texten mitbringen, in der letzten Reihe sitzen diejenigen, die weniger durch konstruktive Unterrichtsbeiträge als durch Unfug und undiszipliniertes Verhalten auffallen. Ich glaube aber nicht,

dass sich letztere bewusst sind, dass sie den Lernprozess der anderen durch ihr Verhalten behindern oder dass sie dies beabsichtigen, denn der Umgang der Schüler miteinander ist durchaus kameradschaftlich. Dennoch muss im Ganzen ein Defizit in puncto sozialer Kompetenz verzeichnet werden.

Insgesamt erzielt diese Klasse im schriftlichen Bereich durchschnittliche Ergebnisse, es gibt in der Regel mehrere solide gute Leistungen, aber auch immer mehrere mangelhafte Arbeiten. Im mündlichen Sprachgebrauch sind die Schüler jedoch hervorragend trainiert. Seit Jahren sind sie an einsprachigen Englischunterricht gewöhnt, sie haben keinerlei Scheu vor mündlichen Beiträgen oder vor Referaten. Alles, was den Schulalltag auflockert oder zu Diskussionen anregt, wird von der Klasse begrüßt, besonders beliebt sind die Stunden, die man mit den technikbegeisterten Schülern im Computerraum verbringt.

3. Didaktisch-methodische Analyse

3.1. Analyse des Fachlehrplans

„Wesentliche Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts ist es, die Schüler zu befähigen, sich selbst in einer fremden Sprache mitzuteilen und auf der Grundlage vielseitiger Kenntnisse zu einer von Verständnis geprägten Kommunikation mit anderen zu gelangen. [...] Ziel der sprachlichen Arbeit ist es, die Schüler zu einem möglichst selbständigen und flexiblen Umgang mit dem Englischen zu führen, so daß sie vielfältige Situationen im Privatleben, in Studium und Beruf mündlich und schriftlich bewältigen können. [...] Freiräume für eigenständige Äußerungen [...] sowie offene Arbeitsformen sind besonders geeignet, mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit und Flexibilität zu schulen und die Freude am Gebrauch der Sprache zu fördern.“¹

Diese Forderung des Lehrplans lässt sich vor dem Hintergrund des Anspruchs der gymnasialen Ausbildung verstehen, künftige Führungskräfte auf die an sie gestellten Anforderungen vorzubereiten. Sie stellt dem Lehrer die Aufgabe, den Schülern früh die Chance zu geben, ihre Passiv-Haltung abzulegen und selbst die Initiative zu ergreifen. Dabei sollte der Unterricht laut Fachlehrplan Englisch „[...] abwechslungsreich und motivierend sein, wobei auf Altersgemäßheit von Arbeits- und Aufgabenformen, Themen und Texten geachtet wird. [...] Wichtig ist, daß neben den kognitiven auch die affektiven, intuitiven und musischen Kräfte der Schüler einbezogen und Eigenständigkeit und Kreativität gefördert werden.“²

¹ Lehrplan für das bayerische Gymnasium (KWMBI I So.-Nr. 3 / 1990), S. 154

² Fachlehrplan für Englisch (KWMBI I So.-Nr. 2 / 1992), S. 67f.

Eine Möglichkeit, diese Anforderungen zu erfüllen, sah ich in der in "Die Fundgrube für den handlungs- und produktionsorientierten Englisch-Unterricht" skizzierten Simulation *Schooltown*³. Darin wird vorgeschlagen, mit einer Unterstufenklasse Schilder mit Straßennamen und Bezeichnungen anderer wichtiger Anlaufstellen, etwa des Bahnhofs, Krankenhauses, Kinos einer beliebigen Stadt zu malen. Für diese Vorbereitung veranschlagen die Autoren eine halbe Stunde. Mehr Informationen werden den Schülern zunächst nicht mitgeteilt. Die Oberstufenklasse dagegen weiß von Anfang an über „Schooltown“ Bescheid: Sie sollen die Bürger der Stadt verkörpern und die Fragen der jüngeren Schüler beantworten. Damit es überhaupt zu Fragen kommt, schlagen die Autoren vor, die Unterstufenschüler mit sog. *role cards* auszustatten, „cards that tell them what to do. The cards will send them from one place to another. If they are in a museum, they might enquire about Robin Hood or you can ask them questions, too, which they have to answer. When the conversation is over, you give them another *role card* and they must go somewhere else.“⁴ So werden, wie im Fachlehrplan vorgesehen, „Situationen, die Mitteilungsbedürfnisse wecken, bewußt genutzt und geschaffen [...]“⁵ Auch der Forderung, auf „zusammenhängende sprachliche Äußerungen in wirklichkeitsnahen und sinnvollen Kontexten“⁶ zu achten, wird Rechnung getragen. Ich habe das Konzept der Fundgruben-Autoren dahingehend verändert, dass ich die 7. Klasse bis zum Tag des Zusammentreffens beider Klassen nicht über das Projekt informiert habe; Straßenschilder wurden von den Unterstufenschülern nicht hergestellt. Dafür ließ ich die Aufträge der *role cards* nicht nur von den Oberstufenschülern erfinden, sondern mittels gemeinsamer Gestaltung am Computer auch in eine ansprechende optische Form bringen. Dabei konnten die Schüler ihre affektiven und musischen Fähigkeiten zu Geltung bringen. Die Unterstufenschüler setzten sich lediglich, wie in English G vorgesehen, innerhalb der üblichen Schulbuchlektionen mit London auseinander. Daher bot es sich an, das Projekt nicht in einer beliebigen Stadt anzusiedeln, sondern konkret in die britische Hauptstadt zu verlagern.

Die Verknüpfung von Lehrbuchlektion und dem entsprechend „The London Project“ genannten Treffen der beiden Klassen ermöglichte, folgender Weisung des Lehrplans nachzukommen: „Von Anfang an wird auf den Aufbau von landeskundlichen Kenntnissen geachtet. Ziel ist dabei, die sprachlichen Fähigkeiten zu fördern, kulturelles Verständnis zu entwickeln und die Schüler zu befähigen, am Leben im anderen Land teilzunehmen.“⁷ Sowohl für die Siebtklässer als auch für die Älteren stellte dieses Projekt eine Aufgabenform dar, „die [nicht nur] auf einzelne Fähigkeiten und

³ Beyer-Kessling, Viola u.a.: Die Fundgrube für den handlungs- und produktionsorientierten Englisch-Unterricht. Schüleraktivierende Übungen und Spiele. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1998, S. 81ff.

⁴ ib., S.81

⁵ KWMBI | So.-Nr. 2 / 1992, S. 68

⁶ KWMBI | So.-Nr. 2 / 1992, S. 68

⁷ KWMBI | So.-Nr. 2 / 1992, S. 69

Schwierigkeiten ausgerichtet [war, sondern] eine komplexe Anwendung und Integration unterschiedlicher Kenntnisse und Fähigkeiten forder[te].“⁸ Den Schülern der 11. Klasse fiel in diesem Sinne neben der Erstellung der *role cards* die Aufgabe zu, die wichtigsten Sehenswürdigkeiten Londons im Kunstunterricht nachzubauen, wofür der Lehrplan Folgendes vorsieht: „Im Lernbereich Bildnerische Praxis werden die Schüler in Gestaltungsgebieten wie [...] Formen und Bauen [...] tätig, lernen, grundlegende Werktechniken und Gestaltungsprinzipien für eigene Aussagen sinnvoll zu nutzen und dabei auf Gegebenheiten und Probleme einfallsreich zu reagieren.“⁹ Letzteres sollte allen Beteiligten am eigentlichen Projekttag noch auf andere Weise bevorstehen.

3.2. Bestimmung und Begründung der Lernziele

Wie anfangs bereits dargestellt, handelt es sich bei der Klasse 7a um Schüler, deren Fähigkeit zur mündlichen Kommunikation sehr wenig gefördert wurde und deren Bereitschaft zum Sprechen im konventionellen Unterricht auch außerordentlich schwer zu wecken ist – an Vergnügen an der Benutzung der englischen Sprache braucht man in diesem Fall gar nicht zu denken. Die Vorstellung, tatsächlich auch wenigstens einmal pro Unterrichtsstunde einen englischen Satz frei formulieren zu müssen, jagte den Schülern eher Angst und Schrecken ein. Deshalb kam es mir mit dem „London Project“ für die Unterstufenschüler vor allem darauf an, sie aus der Reserve zu locken und ihnen zu zeigen, dass sie mit ihren bisherigen Kenntnissen instrumentell durchaus in der Lage sind, alltägliche – und auch einige außergewöhnliche – Situationen in der Fremdsprache zu meistern. In erster Linie sollte das Selbstvertrauen und die Bereitschaft der jüngeren Schüler gestärkt werden, das Englische zu benutzen. Das aber bedeutete nicht, dass sie einfach drauflosreden durften: Auf Fehler wurde insofern geachtet, als es die Aufgabe der Oberstufenschüler war, die kleinen durch die *role cards* angeregten Konversationen zu bewerten, die sie sich selbst ausgedacht hatten. Dabei gab es auf jeder *role card* zur Erleichterung der Kontrolle des vordergründigen Lernziels „Mündliche Kommunikationsfähigkeit“ drei Felder, die die „Großen“ nach eigenem Ermessen ankreuzen mussten: Es konnte nach der erfolgten Konversation jeweils entschieden werden, ob der Unterstufenschüler seine Sache gut oder mittelmäßig oder miserabel gemacht hatte. Im letzteren Fall durfte die Karte bei der späteren Endauswertung zur Vergabe kleiner Preise nicht mitgezählt werden. Auf der rein kognitiven Ebene waren die Siebtklässler durch die intensive Beschäftigung mit der Stadt London in der Unit 2 ihres Lehrwerks English G auf das Projekt vorbereitet worden: Sie wussten über die wichtigsten Sehenswürdigkeiten Londons ebenso Bescheid wie über die sozialen Verhältnisse der Stadt und waren mit dem Stadtbild gut vertraut.

⁸ KWMBI | So.-Nr. 2 / 1992, S. 70

Ihre Kreativität war gefragt, wenn es darum ging, Aufträge zu erfüllen, in denen jemand von etwas überzeugt werden sollte – etwa Jack the Ripper, der endlich mit dem Morden aufhören sollte, oder wenn sie versuchen mussten, (legal) an Geld zu kommen, um im Supermarkt einkaufen zu können, wie es eine *role card* verlangte, oder wenn sonstige Lösungswege gefunden werden mussten. Dass solche Dinge in England nur mit der landestypischen Höflichkeit gelingen, war den „Großen“ klar – entsprechend wurden die Bewertungen vergeben. Insgesamt sollten die Schüler sich in diesen beiden Stunden im englisch-höflichen Umgang miteinander üben und erkennen, dass man viele Herausforderungen besser bewältigt, wenn man sie gemeinsam angeht. Es galt also, Handlungsmuster aufzubauen und im Laufe des Projekts einzuüben und Verfahrensweisen zu vervollkommen, die die erfolgreiche Anknüpfung und Durchführung eines Gesprächs ermöglichten. Ganz nebenher sollte natürlich auch das Interesse für die Stadt London geweckt und verstärkt werden – dazu haben die Pappmaché-*sights* mit Sicherheit beigetragen (vgl. z.B. Cora / Anhang 7.3., S. 13). Für die Oberstufenschüler stand neben der konsequenten und möglichst korrekten Verwendung der englischen Sprache beim Zusammentreffen mit den jüngeren Schülern die soziale Kompetenz im Vordergrund, die es zu beweisen und zu erweitern galt. Sie waren die Vorbilder, diejenigen, die dieses Mal über den sonst dem Lehrer vorbehaltenen Wissensvorsprung verfügten und hatten sich entsprechend verantwortungsvoll und sensibel zu verhalten.

Abgesehen davon hatten die Schüler im Kunstunterricht bereits im September mit dem Nachbau der wichtigsten Sehenswürdigkeiten Londons aus Draht und Pappmaché begonnen – noch ohne zu wissen, wozu sie diese Kunstwerke brauchen würden, bei deren Herstellung Phantasie, Kreativität und handwerkliches Geschick gefragt war. Der Lehrplan für Kunsterziehung verlangt, dass die Schüler der Jahrgangsstufe 11 „sich selbst ein «Bild von der Welt» machen“¹⁰. Das soll unter anderem dadurch geschehen, dass die Schüler „[...] auch symbolisch–metaphorische Aussagemöglichkeiten [erkunden]“¹¹ Dementsprechend wirken einige der Nachbauten der Londoner Denkmäler in ihrer Farbenpracht stark verfremdet. Später waren im Einklang mit den Forderungen des Fachlehrplans Kunsterziehung nach der Wahl „angemessener Darstellungsmittel für ihre Aussageabsichten“¹² bei der Erstellung der *role cards* im komplexen Zusammenhang des gesamten Projekts wieder Phantasie und Kreativität gefragt.

Zunächst galt es, in inhaltlicher Hinsicht gleichzeitig originelle und auch machbare, sinnvoll miteinander verknüpfte Aufträge für die Unterstufenschüler zu erfinden, außerdem wurden im Englischunterricht mit gewissen Maßvorgaben individuelle Layouts für die Karten am Computer entwickelt, wobei sich herausstellte, dass die Schüler wenigstens im Programm Publisher ihrer Lehrkraft nichts

⁹ KWMBI I So.-Nr. 3 / 1990, S. 184

¹⁰ ib.

¹¹ KWMBI I So.-Nr. 3 / 1990, S. 377

voraus hatten und ihre Computerkenntnisse erweitern konnten, so dass das Projekt auch eine medienerzieherische Wirkung¹³ entwickelte.

Weiterhin war die zum „London Project“ hinführende Sequenz verknüpft mit dem Thema Essay Writing, da ich sowohl in der ersten Schulaufgabe der 11a als auch in den sonstigen schriftlichen Äußerungen der Schüler eine ziemliche Planlosigkeit beim Schreiben feststellen musste, die nun durch den Erwerb von rein instrumentellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie der sinnvollen Gliederung der Gedanken und ihrer geordneten Wiedergabe in Form von paragraphs, der strukturierten Aussage weichen sollte, die die Schüler im Deutschunterricht fleißig trainieren, aber im Englischen meist nicht beachten.

Wichtig war mir außerdem die Erkenntnis seitens der Schüler, dass sich solche Projekte – und daher auch andere größere und kompliziertere Aktionen – nur gemeinsam durchführen lassen, und zwar am besten, wenn wirklich alle mitmachen und keiner querschießt. Dazu mussten sie beweisen, dass sie die notwendige Offenheit für die neue Unterrichtsform und die Entschlossenheit mitbrachten, diese Veranstaltung gemeinsam zum Erfolg zu führen.

Als Nebeneffekt frischten die Oberstufenschüler ihr landeskundliches Wissen über die Hauptstadt Großbritanniens auf, da sie notwendigerweise mindestens den Kenntnisstand der 7a erreichen mussten, um sich nicht vor den „Kleinen“ zu blamieren.

Die Lernzielkontrolle für die 11a erfolgte, was das schriftliche Leistungsvermögen angeht, in der an das Projekt anschließenden Stunde, in der die Schüler den Auftrag erhielten, einen möglichst formvollendeten Essay zu schreiben, in dem entweder der Alltag der Person aus dem Londoner Leben geschildert werden sollte, die der jeweilige Schüler verkörpert hatte, oder eine Verknüpfung dieses Auftrags mit den Erlebnissen am „London Project-Day“ hergestellt werden sollte¹⁴. Der Beweis für die Fortschritte auf dem Gebiet der sozialen Kompetenz ist im Video gut sichtbar, auch hat sich das Verhältnis der Schüler dieser gespaltenen Klasse untereinander gebessert, ebenso wie ihre Einstellung zum Englischunterricht. Auf den Vorschlag, nächstens einen Versuch mit LdL zu machen, gingen die Schüler gerne ein.

Als günstiger Zeitpunkt für die Durchführung des Projekts bot sich die Vorweihnachtszeit an: zum einen hatte die 11a so genügend Zeit, ihre Kunstwerke zu bauen, erste Versuche im Essayschreiben zu unternehmen und ihre Kenntnisse über London aufzufrischen. Andererseits ließ sich durch den Einschub einer Lektüresequenz die Zeit in der siebten Klasse gut so einteilen, dass bis kurz vor Weihnachten die Unit 2 und damit London auf dem Programm stand. Außerdem bildete das

¹² KWMBI I So.-Nr. 20 / 1992, S. 997

¹³ vgl. KWMBI I So.-Nr. 3 / 1990, S. 203

¹⁴ Beispiele siehe Anhang 7.3. (Zeitschrift S. 1-10)

„London Project“ einen guten Abschluss vor den Weihnachtsferien, dessen motivationssteigernde Folgen auch nach zweiwöchiger Pause noch deutlich spürbar waren.

Nach den zweiten Schulaufgaben, die in beiden Klassen Ende Januar stattfanden, zeigte ich den Schülern das Video; für die 11. Klasse erstellte ich eine Zeitschrift¹⁵, in der die gelungensten Essays und auch einige der Beurteilungen der Siebtklässer nachzulesen waren, so dass das Projekt hier nochmals in Erinnerung gerufen wurde und zur endgültigen Abrundung gelangte. Die begeisterten Rückmeldungen zeigten mir, dass die Aktion durchaus einen längerfristigen Motivations Schub bewirkt hatte und dass sie außerdem ein Ereignis darstellte, das den Schulalltag einmal auf angenehme Weise durchbrochen hatte und den Schülern sicher lange positiv in Erinnerung bleiben wird.

3.3. Abgrenzung zur Methode „Lernen durch Lehren“

Die didaktische Grundlage dieses Projekts sehe ich in der von Priv. Doz. Dr. Jean-Pol Martin entwickelten Methode „Lernen durch Lehren“, die seit 1982 vor allem im Fremdsprachenunterricht erfolgreich umgesetzt wird. Dabei obliegt die Gestaltung und Leitung einzelner Unterrichtseinheiten Kleingruppen von Schülern. „Der Lehrer gibt den Schülern mindestens eine Woche vorher ihre Arbeitsaufträge, hilft ihnen bei der Vorbereitung, korrigiert ihre schriftlichen Vorlagen und legt den Ablauf der Stunde fest. Während des Unterrichts schaltet er sich immer wieder ein, um Fehler zu verbessern oder ein Thema weiter auszuführen. Und natürlich muß der Lehrer ständig aufpassen, daß die Disziplin gewahrt bleibt und alle zuhören. Kurz: Den Schülern gehört die Bühne, der Lehrer wird zum Regisseur. Dafür muß man bereit sein, einen Teil der Kontrolle abzugeben. Das fällt vielen Lehrern schwer.“¹⁶

In der Regel geht man dabei vom Lernen im Klassenverband aus, LdL ist aber genauso gut stufenübergreifend möglich. In einem Telefonat bestätigte mir Dr. Martin, dass er auch diese Variante hundertprozentig zu seiner Methode rechnen würde, da die Vorgehensweise und Zielsetzung unverändert bleibt: „Der lehrerzentrierte Unterricht soll zugunsten aktiver Einbeziehung der Schüler aufgebrochen werden [...]. Zudem geht „LdL“ davon aus, daß die Hemmschwelle von Schüler zu Schüler geringer sei, eventuelles Unverständnis dem Lehrenden mitzuteilen. [...] Ein nicht zu vernachlässigender Aspekt [ist] das soziale Lernen, das die Bereiche „Lernen lernen“, „Kooperationsfähigkeit“, Teamgeist“ und „Vertrauen und Fähigkeit, angebotene Spielräume sinnvoll zu nutzen

¹⁵ vgl. ib.

¹⁶ Hoffmeyer, Miriam: Im Gespräch: „Den Schülern gehört die Bühne“ in: Süddeutsche Zeitung, 12.6.1997

[einschließt] sowie die Berücksichtigung individueller Lernprozesse, Motivation der Schüler, intensive Auseinandersetzung mit dem Stoff und Förderung der Sprachfertigkeit der Schüler.“¹⁷

Beim „London Project“ ging es nun in erster Linie um die Steigerung der kommunikativen Fähigkeiten und der entsprechenden Motivation seitens der 7a und um den Erwerb von mehr sozialer Kompetenz auf Seiten der Oberstufenschüler. Die Vermittlung kognitiven Wissens rückte dabei eher in den Hintergrund bzw. wurde aus dem eigentlichen Projekt herausgenommen und in den im Vorfeld auf ganz konventionelle Art stattgefunden habenden Unterricht verlagert. Neben Abweichungen vom „klassischen“ LdL wie der Aufspaltung des Klassenrahmens, der Verlagerung der Schwerpunkte auf die affektiv-soziale Seite und der Nichtvermittlung von didaktischen Kompetenzen, die ja für dieses Projekt, in dem es nicht um die möglichst abwechslungsreiche Vermittlung neuen Wortschatzes oder neuer grammatischer Strukturen durch die Schüler ging, nicht nötig waren, blieb das Hauptziel der Methode LdL gewahrt: „Man sollte die Schüler und Schülerinnen nicht nur über „wünschenswerte“ Rollen unterrichten, die sie aber erst übernehmen sollen, wenn sie die Schule verlassen. [...] „Lernen durch Lehren“ in Gruppen verwandelt Schüler von passiven Rezipienten in Handelnde, die reflektiert arbeiten und untereinander wie mit den Lehrern kooperieren müssen [...].“¹⁸ Martin selbst betont, dass über „die rein sprachlichen Instrumente hinaus [...] im Rahmen der Methode *Lernen durch Lehren* [...] auch Empathie eingeübt [werden] und weitere zwischenmenschlich relevante Instrumente wie die Fähigkeit, *Freundlichkeit* oder *Höflichkeit* zum Ausdruck zu bringen.“¹⁹ Genau darum und um das Voneinander-Lernen ging es im „London Project“.

Vor allem mit Blick auf die 11. Klasse schien mir dieser Ansatz besonders geeignet, um eine Verbesserung der Gesamtsituation im Englischunterricht zu erreichen. Entwicklungsbedingt lehnen die Schüler Zwang radikal ab und betonen bei jeder Gelegenheit ihren Wunsch nach Freiheit und Selbstbestimmung. Dem steht aber die der Organisation Schule eigene Wesensstruktur meist entgegen. „Werden zum Beispiel Schulprogramme – etwa Bildungs- und Lehrpläne – ohne die Partizipation der betroffenen Menschen entwickelt und ihnen *vorgesetzt*, so werden die Bedürfnisse nach Sicherheit, nach sozialer Bindung, nach Selbstachtung, nach Selbstverwirklichung und nach Sinn nicht ausreichend berücksichtigt. Denn alle diese Bedürfnisse können nur dann befriedigt werden, wenn Menschen in das sie Betreffende eingebunden sind und die Möglichkeit haben, aktiv [...] mitzugestalten.“²⁰ In dem von den Fundgruben-Autoren skizzierten Projekt erhalten die Schüler die

¹⁷ Schelhaas, Christine: Auszüge aus *Lernen durch Lehren im neusprachlichen Unterricht der Unterstufe*, Marburg: Tectum 1996, S. 1

¹⁸ Meyer, Michael: Schüler als Regisseure und Lehrer von *A Midsummer Night's Dream*, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 2/1997, S. 133f.

¹⁹ Martin, Jean-Pol: Prozessinduzierende Inhalte, in: *Beiträge zur Fremdsprachenforschung* Bd. 4, Hrsg: Michael Wendt und Wolfgang Zydati, Bochum: Brockmeyer 1995, S. 46-61, S. 46

²⁰ Riep, Margret: *Schule als Lernende Organisation – ein lebendiger Organismus*. In: Dies.: *Innere Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele*, Donauwörth: Auer 1999, S. 35

Möglichkeit, zumindest einmal an diesem fiktiven Tag in London ihre Kreativität und ihre eigenen Vorstellungen von der Zusammenarbeit miteinander zu verwirklichen, ohne dabei permanent am Gängelband des Lehrers zu hängen. Der Erfolg des Ganzen hängt sogar wesentlich von ihrer Spielfreude, ihrem Einsatz und ihren Ideen ab, deren Resultat der Lehrer in diesem Moment, in dem fast 60 Schüler gleichzeitig miteinander kommunizieren, gar nicht mehr im sonst üblichen Rahmen kontrollieren kann. Es war interessant zu sehen, ob die Schüler diesen Freiraum konstruktiv nutzen oder missbrauchen würden.

4. Vorstellung der Unterrichtseinheit

4.1. Bemerkungen zur Planung und Organisation des Projekts

Die verschiedenen fachübergreifenden und integrativen Stränge des „London Projects“ liefen alle auf den aus den oben bereits genannten Gründen kurz vor den Weihnachtsferien liegenden Termin zu.

Bereits zu Schuljahresbeginn mussten die Oberstufenschüler mit dem Entwurf und dem Bau ihrer Londoner Sehenswürdigkeiten im Kunstunterricht beginnen, die gerade rechtzeitig fertiggestellt werden konnten. Im Englischunterricht sollte das Thema zunächst keine für die Schüler erkennbare Rolle spielen, wenn auch bereits vier Wochen vor dem geplanten Zusammentreffen der beiden Klassen die Vorbereitungen in der 11a begannen. Schließlich sollten die Schüler sich nicht in zwei isolierten Stunden plötzlich zum Wohle der jüngeren Schüler mit dem Thema „London“ beschäftigen müssen, sondern einen sinnvollen Zusammenhang mit ihrer eigenen Arbeit im Englisch- und Kunstunterricht erkennen können.

Folgende Kombination verschiedener Aspekte bot sich an:

Im Rahmen der Einführung des einsprachigen *Advanced Learner's Dictionary* und der Einweisung in die Benutzung eines solchen Hilfsmittels, für die ich insgesamt drei Stunden eingeplant hatte, wurden die Schüler bei der anschließenden einstündigen Texterschließung des Artikels „Cloning is doable“, der noch zum eben behandelten Thema „Man and technology“ gehörte, auf die besondere Struktur der meisten englischsprachigen Zeitungsartikel aufmerksam gemacht. Unterschiedliche Formen und der Aufbau von paragraphs wurden im Zuge der folgenden genauen Analyse der Textes vorgestellt und geübt, die dreiteilige Grobgliederung eines Essays und nützliche Redewendungen zur logischen und eleganten Verknüpfung der Gedanken beim Verfassen längerer Texte wurden in zwei weiteren Stunden besprochen.

Die anschließende Beschäftigung mit dem sog. „Millennium Dome“, dem Gebäude der Superlative, das in London zur Feier des neuen Jahrtausends errichtet wurde, bildete die Brücke zur Auffrischung der Kenntnisse der Schüler über die britische Hauptstadt. An dieser Stelle erst war der

Zeitpunkt gekommen, die Oberstufenschüler über das „London Project“ zu informieren – die Aussicht auf eine Zusammenarbeit mit der siebten Klasse stieß übrigens gleich bei dieser ersten Ankündigung auf die begeisterte Zustimmung der „Großen“, wobei auch einige Selbstzweifel aus dem Lager der eher destruktiven Gruppe zu hören waren: „Halten Sie ausgerechnet uns dafür für geeignet?“. Offensichtlich waren diese Schüler überrascht von dem Vertrauen, das man in sie setzte. Die Oberstufenschüler erhielten die entsprechenden Seiten aus dem Lehrbuch der siebten Klasse und einen zusätzlichen Text über alternative *sightseeing*-Möglichkeiten²¹ in London; außerdem wurden sie über den Wissensstand der Jüngeren in Bezug auf die Zeiten und andere grammatische Phänomene informiert, damit in den dieser Informationsstunde folgenden beiden Unterrichtseinheiten, in denen im Computerraum die Aufträge der *role cards* und das Design der Kärtchen entwickelt werden sollte, keine für die Siebtklässler unverständlichen Anforderungen gestellt würden. Bevor man jedoch die einzelnen Aufträge ausarbeiten konnte, musste im Plenum geklärt werden, welche Rollen zu besetzen waren. Daraus ergaben sich dann die möglichen Situationen, in die die jüngeren Schüler verwickelt werden konnten. In der letzten Stunde vor dem Zusammentreffen der Klassen im in der Aula der Schule nachgestellten London hatten die Schüler der elften Klasse die Gelegenheit, die durch die *role cards* vorgegebenen Situationen mit ihren Mitschülern im Rollenspiel auszuprobieren. Weiterhin wurden in dieser Stunde die Requisiten festgelegt, die die einzelnen Personen mitzubringen hatten, vieles ergab sich dabei aus den Erkenntnissen, die erst beim Rollenspiel gewonnen wurden, auch kam es hierbei noch zu neuen Ideen, wie sich die Aufträge der *role cards* noch erweitern oder variieren ließen. So stellten wir z.B. fest, dass der Bischof, dem die Kleinen das Lord's Prayer vorsagen sollten, das Gebet selbst nicht (mehr) beherrschte – er musste es bis zum „London Project Day“ noch auswendig lernen.

Insgesamt waren also zwölf Unterrichtsstunden nötig, um die Beschäftigung mit dem Verfassen von Essays und das „London Project“ miteinander zu verbinden. In den folgenden beiden Stunden fand dann das eigentliche Projekt statt – den Aufbau der „Kulisse“ und der verschiedenen Stationen erledigte ich zuvor mithilfe meines Kollegen, des Kunsterziehers der 11. Klasse, Herrn Ulrich Wagner.

Die konkrete Vorbereitung der 7. Klasse auf diesen Tag beschränkte sich auf die im Lehrwerk English G in der Unit 2 vorgesehene Auseinandersetzung mit der britischen Hauptstadt und die Einführung einiger zusätzlicher Vokabeln, die die Schüler zum Verständnis der *role cards* benötigten. In der Stunde vor dem Treffen erst setzte ich die „Kleinen“ von den Ereignissen in Kenntnis, die sie erwarten würden und machte sie mit den Spielregeln vertraut: sie wussten, dass ihre *role card* für die Schlussauswertung nur dann gültig war, wenn darauf neben der Unterschrift eines der

²¹ vgl. Anhang unter 7.1., S. 6

Oberstufenschüler auch eine gute oder mittlere Beurteilung angekreuzt worden war. Die Karten waren zu sammeln, ebenso die „Yellow Cards“, die bei Verstoß gegen das Gebot, welches besagte, dass ausschließlich englisch gesprochen werden durfte, von den drei *bobbies* ausgeteilt wurden. Damit niemand diese Strafkarten einfach unter den Tisch fallen lassen konnte, waren die Polizisten mit einer Klassenliste der 7a ausgestattet, auf denen die Häufigkeit des „Vergehens“ vermerkt werden konnte. Auch diese zusätzliche Sicherheitsmaßnahme war ein Ergebnis des Rollenspiels in der 11. Klasse.

Durch die erst unmittelbar vor dem Projekt erfolgte Konfrontation der Siebtklässler mit dem Gedanken, jetzt zwei Schulstunden lang nur englisch reden zu müssen, und das noch dazu mit ihnen fremden, älteren Schülern, konnten potentielle Ängste nicht in eventuell denkbare Ausweichmanöver umgewandelt werden, auch wurde die spontane Begeisterung über diese neue Art des Unterrichts direkt motivierend nutzbar.

Der Ablauf des „London Project“ kann im Video nachvollzogen werden. Zum besseren Verständnis sollte man beim Anschauen folgende Kommentare zu den 24 meist kurzen Szenen der Aufnahme berücksichtigen:

4.2. Dokumentation des Verlaufs

Zunächst fällt der hohe Geräuschpegel auf, in dem sich das Projekt abspielte. Die Akustik in der Aula des Hermann-Staudinger-Gymnasiums tat ein Übriges, um den Lärm, den die fast 60 miteinander redenden Schüler, eine Posaune und ein Cassettenrecorder (den der eigentlich so arme Bettler unerklärlicherweise neben sich aufgestellt hatte) verursachten, zu verstärken. Das war für die Mitwirkenden weniger störend als für den Betrachter der Videoaufnahme, für den kaum eine Konversation ohne Kommentar wirklich verständlich wird, überdies erkennt man die einzelnen Figuren, die die Oberstufenschüler verkörpern, nicht auf Anhieb, so dass die folgenden Erklärungen notwendig werden.

Szene I

Nach einem kurzen Überblick über die etwas chaotische Anfangssituation im stadtplangetreu nachgebauten London erscheint zunächst der Fußballstar, erkennbar an seinem Trikot-Shirt, mit zwei Fans zum Fototermin. Im Hintergrund sieht man Herrn Wagner, den Kunsterzieher, im schwarz-roten Pullover auf der Bühne sitzend, die zum *London Zoo* umfunktioniert worden war. Dazu spielt der Straßenmusikant in Hintergrund Beethoven. Es folgt ein Ausschnitt, in dem Stefan, ein blonder Siebtklässler mit Brille, Jack the Ripper entsprechend des *role card*- Auftrags davon zu überzeugen

versucht, dass es sinnvoll wäre, mit dem Morden aufzuhören und in dem er anschließend die Unterschrift auf der *role card* erhält.

Hier wird einerseits deutlich, dass sich tatsächlich längere Gespräche ergeben haben, die von den jüngeren Schülern die angestrebte Kommunikationsbereitschaft in einem hohen Maße fordern und den Älteren ebenfalls sprachliches Können und das der Situation entsprechende Reaktionsvermögen abverlangen. Es zeigt sich aber auch, dass nicht jeweils nur ein Schüler mit einer der Londoner Figuren spricht, sondern dass meist einige Mitschüler dem Gespräch zuhören, sich aber selbst nicht aktiv einschalten. Das hat den Vorteil, dass dem Sprechenden die Gelegenheit gelassen wird, seinen Auftrag erfolgreich zu Ende zu bringen, dass aber gleichzeitig mehrere Teilnehmer die übliche passive Zuhörer-Rolle einnehmen. Nachdem aber die Oberstufenschüler ihre Unterschriften tatsächlich nur herausrückten, wenn sich auch wirklich ein Dialog entwickelt hatte, gehe ich davon aus, dass diese Momente des Zuhörens als kleine Pause angesehen wurden, bevor man sich selbst wieder am Geschehen beteiligte. Meistens scharten sich kleine Grüppchen um besonders interessant erscheinende Dialogpartner, so dass ich annehme, dass dieses neugierige Interesse zum aufmerksamen Verfolgen des jeweiligen Gesprächs führte, was das Hörverstehen schult und sicher auch nicht ohne Lernerfolg geblieben ist.

RC: Jack the Ripper

Convince Jack the Ripper to stop killing people!

Szene II

Hier sieht man Teresa, ein blondes Mädchen aus der 7a, im Gespräch mit dem Zoowärter, worin es um Fische geht. Nach der Unterhaltung bewertet der Oberstufenschüler ordnungsgemäß deren Qualität, unterschreibt und gibt dem Mädchen einen neuen Auftrag, d.h. eine neue *role card*, die sie zur nächsten Station führen wird.

Szene III

Nun treffen wir wieder auf Stefan, der uns schon von der ersten Szene bekannt ist. Diesmal bittet er den freundlichen Touristen um Geld, das er dem Bettler, der sich an der *Tower Bridge* niedergelassen hat, bringen soll. Die Schwierigkeit bei der Erfüllung dieses Auftrags, der vom hungrigen Bettler ausgeht, war, sich durchzufragen und jemanden zu finden, der einem das Geld geben würde. Natürlich musste dieser dann auch noch vom guten Zweck der milden Gabe überzeugt werden. Man sieht, dass dies Stefan gelungen ist, denn er legt die Münzen in den Hut des Bettlers und erhält dafür eine Unterschrift.

RC hungry beggar

Szene IV

Die folgende Szene führt uns in den Supermarkt, wo Yvonne versucht, ein Buch und zwei Zeitschriften zu kaufen. Natürlich hat auch sie kein Geld und muss zunächst dieses Problem lösen, der Verkäufer berät sie dabei. Einer der drei *bobbies* – leicht zu erkennen am Sheriffstern – kontrolliert, ob konsequent englisch gesprochen wird; auch ein Reporter und der Straßenkehrer lassen sich sehen.

Szene V

Hier kann man Kai beim Auswendiglernen der ersten Strophe von „*Silent Night*“ zuschauen. Er wird sie einem Polizisten aufsagen müssen und übt zuvor mit mir die Aussprache.

RC Silent Night

Szene VI – VIII

Zunächst sieht man hier den dunkelhaarigen Thomas in Gespräch mit dem Fußball-Star, in das sich Reporter Sebastian eingemischt hat; diese Konstellation ergab sich zwar außerplanmäßig, war aber dennoch im Sinne des Projekts, da Sebastian den Siebtklässer zum Reden animieren möchte. Die folgende Einstellung ist deshalb besonders interessant, weil sie den Pop-Star (Sonnenbrille) zeigt, der von einem Reporter fotografiert wird und dabei deutsch redet – das wird sofort und zu Recht von den beteiligten Siebtklässern moniert, von denen die spielerische Gelbe-Karten-Regelung schnell als immer und für alle gültiges „Gesetz“ akzeptiert worden ist. Am Ende dieser kurzen Szenenfolge erscheint noch einmal der Irre, ein sonst sehr ruhiger und zurückhaltender Schüler, der in seiner Rolle völlig aufgegangen ist und sie konsequent und überzeugend durchgehalten hat.

Szene IX

Wir befinden uns am Fahrkartenschalter, wo es auch Konzertkarten u.Ä. zu erstehen gibt. Man - d.h. die Oberstufe - spricht deutsch, dieses Mal ist kein Siebtklässer in der Nähe, der dieses Tun bemerkt und kommentiert. Hier wird deutlich, dass die Kleinen das Deutsch-Verbot offenbar ernster genommen haben als die Schüler der 11. Klasse, die untereinander doch ab und zu ihre Muttersprache gebrauchten, während ich feststellen konnte, dass die jüngeren Schüler auch unter sich in der Regel auf Englisch kommunizierten.

Szene X

Der Pop-Star geht seiner Berufung nach und singt mit seinen Fans deren Lieblingslied: „Old MacDonald had a farm“, was er an diesem Tag bestimmt 20 Mal tun durfte.

Szene XI

Um ins Krankenhaus zu kommen, muss sich der Schüler zunächst einen Unfall überlegen, den er haben könnte, diesen spielen und dabei um Hilfe bitten, so dass ihn jemand ins Krankenhaus bringt. Dort wird er von mir als diensthabendem Arzt empfangen und nach dem Unfallhergang gefragt, den er, um die Unterschrift zu bekommen, neben seinen Schmerzen und Verletzungen ausführlich beschreiben muss. Möglichst kreative Ideen für interessante Unfallgeschehnisse waren hier gefragt.

CR accident

Szene XII

Der Irre hat hier einen Fototermin – auch das war in keiner *role card* vorgesehen. Wie zu verschiedenen anderen Anlässen gewinnt hier der Spieltrieb der älteren Schüler die Oberhand, was besonders gut zu erkennen ist, wenn der Irre den Reporter quer durch die Aula verfolgt und ihm die Kamera zu stehlen versucht. Die Jagd endet am *Tower* beim *beefeater*, der an der roten Bundeswehrmütze zu erkennen ist, und dem freundlichen Touristen, der dort gerade zum *sightseeing* vorbeischaut.

Szene XIII

In dieser Einstellung gibt der Detektiv (mit Hut) Lena unauffällig Auskunft, wie sie es am besten anstellen könnte, den Hut des Bettlers zu stehlen. Diesen Auftrag hat sie passenderweise von Jack the Ripper erhalten.

RC Steal the hat

Szene XIV

Thomas (dunkle Haare) soll die Zeitung kaufen, für die der Journalist, der die Videoaufzeichnung macht, arbeitet. Er wird zum Supermarkt geschickt, wo der Verkäufer Klaus ganz richtig auf einem ausführlichen Gespräch besteht – es reicht nicht, die *role card* vorzuzeigen, um den Auftrag zu erfüllen. Thomas fällt das Reden in der Fremdsprache auch im Unterricht schwer und er vermeidet es meist tunlichst, doch auch er kommt an diesem Tag nicht um die englische Sprache herum, denn Klaus erweitert spontan den Auftrag und schickt ihn an eine weitere Station, zur Touristeninformation, wo man ihm vielleicht weiterhelfen kann.

Szene XV

Hier wird der freundliche Tourist Mario und der Detektiv Michael beim Plaudern mit Bischof Nils unter dem Adventskranz gezeigt; man amüsiert sich und geht vor den allzu neugierigen Journalisten in Deckung.

Szene XVI

Kurz sieht man hier zunächst Teresa beim Fremdenführer, dann Jessica beim Sammeln von gelben Karten mit einem pflichtbewussten *bobby*, der ihr „Vergehen“ auf seiner Namensliste festhält. An-

schließlich kommt die Schülerin mit einem Vokabelproblem zu mir, sie möchte wissen, was „Ecke“ auf Englisch heißt und vermutet, es handele sich um das Wort „egg“...

Im Hintergrund befindet sich Kollegin Dürr im Bild, die die 7a zu dieser Zeit eigentlich hätte unterrichten sollen und an unserem Projekt als Aufsichtsperson teilgenommen hat. An dieser Stelle möchte ich bemerken, dass eine solche zusätzliche Aufsicht gar nicht nötig gewesen wäre, da alle Schüler sich in der zur Verfügung stehenden Zeit tatsächlich am Geschehen beteiligt haben und keiner auf die Idee gekommen ist, sich im Schulhaus auf Abwege zu begeben – das war aber im Vorfeld nicht sicher gewesen, daher war ich für das Angebot von Frau Dürr sehr dankbar.

Szene XVII

Wieder begegnen wir dem Fußball-Star beim Interview, bei dem sich Reporter Sebastian wie in Szene VI beteiligt, indem er die Siebtklässler zum Fragenstellen animiert: Die Aufforderung „Ask him something, come on!“ dürfte ihnen dabei wenig genutzt haben, dennoch wird in diesem Verhalten das Bemühen des Oberstufenschülers deutlich, zum Gelingen des Ganzen beizutragen. Außerdem zeigt sich hier neben echtem Interesse am Lernprozess der Kleinen auch das angestrebte soziale Verhalten, das das Projekt den Schülern der 11. Klasse abverlangt.

Der interviewte Star gibt Antworten in fehlerhaftem Englisch – hier liegt eine der Schwachstellen des Projekts: man kann als Lehrkraft solche Fehler nicht verbessern, da man unmöglich an allen Stationen gleichzeitig eingreifen kann.

Die laute Musik im Hintergrund stammt aus der gelegentlich destruktiven Ecke des Bettlers; der Detektiv schleicht in seiner berufsmäßig unauffälligen Art über die Bildfläche.

Die Siebtklässlerin Nadja stört das Interview, das immer noch im Gange ist, und wird weggeschickt, selbstbewusst lässt sie sich aber nicht gleich abwimmeln, sondern wagt noch einen zweiten Versuch.

Szenen XVIII

Der Straßenkehrer macht eine Pause und der Zuschauer erhält einen Überblick über die Gesamtsituation. Bei dieser Gelegenheit wird deutlich, dass sich meist kleine Grüppchen um die Gesprächspartner bilden, die aber in ihrer Unterhaltung nicht gestört werden, so dass die Aufträge ordnungsgemäß ausgeführt werden können.

Szene XIX

Diese Einstellung zeigt den Straßenmusikanten mit Reporter Matthias (links) und Straßenkehrer Michael (rechts) vor dem Elefanten aus dem Zoo.

Szene XX

Hier werden wir Zeuge von Simons Versuch, dem Irren einen Witz zu erzählen. Dieser Auftrag fiel allen besonders schwer, Simon bildet, wie man sieht, keine Ausnahme.

Der Reporter, den wir aus der vorangehenden Szene bereits kennen, hat sich der Posaune des Musikers bemächtigt und veranstaltet einen Höllenlärm, so dass ich zum ersten und einzigen Mal an diesem Tag wirklich eingreifen muss.

Scheinbar hat Simon es inzwischen geschafft – oder aufgegeben –, einen Witz auf Englisch zu erzählen, denn der Irre unterschreibt die *role card*.

Szene XXI

Eine der schwierigsten Aufgabe an diesem Tag fiel dem *beefeater* zu – er sollte laut *role card* zum Lachen gebracht werden, was Kathi hier gerade versucht, indem sie ihn einfach anstarrt. Er verzieht aber keine Miene und erträgt sogar den Unsinn, den der Bettler und sein Gehilfe veranstalten. Als aber der Irre noch dazustößt und ihm die Mütze vom Kopf reißt, wird es ihm zu bunt und er zeigt eine Reaktion. Auch hier wird gut sichtbar, wie ernst einige der Oberstufenschüler ihren Auftrag nehmen.

Szene XXII

Der Fremdenführer erklärt den Siebtklässlern die Skulptur „National Health Care System“. Dieses Machwerk trug seinen Namen bereits im Kunstunterricht, lange bevor den Schülern klar war, dass das Fach Englisch damit etwas zu tun haben könnte. Es war nicht mehr möglich, das Gebilde mit der korrekten Bezeichnung „National Health Service“ zu versehen.

Außerdem sieht man Jack the Ripper beim Familienfototermin mit seiner kleinen Schwester Kathi und noch einmal den Pop Star beim gemeinsamen Singen mit seinen Fans.

Deutsch redende Elftklässler verordnen sich im Hintergrund selbst gelbe Karten – ein deutlicher Fortschritt zu Szene IX.

Nun erklingt der Hit „Old MacDonald“ in Kooperation mit dem Straßenmusiker und dem Irren. Hier wie auch am Beispiel des sich einmischenden Reporters zeigt sich, dass die geplanten Szenen eine Eigendynamik entwickeln und sich neue Teams und Konstellationen bilden, die dem Ganzen aber durchaus nicht abträglich sind, sondern es durch Spontaneität und Variation bereichern.

Szene XXIII

Björn aus der 7a nimmt allen Mut zusammen und geht direkt auf den Journalisten los, um ihm einige Fragen zu stellen, wie es die *role card* vorsieht.

RC: ask the journalist

Szene XXIV

In dieser letzten Szene sieht man einige Schüler beim Schreiben von kurzen Schilderungen ihrer Erlebnisse in London, die sie einem Reporter zur Veröffentlichung ausgehändigt werden sollen.

RC Write a report

Das Ende des Tages, das leider nicht auf Video festgehalten wurde, bildete das gemeinsame Singen von „Silent Night“ mit Posaunenbegleitung, das viele der Schüler im Laufe des Projekts bereits auswendig lernen mussten.

Das Projekt fand in der siebten Klasse seinen Abschluss in Form einer Verlosung, bei der die drei Schüler mit den meisten mit „gut“ bewerteten *role cards* und den wenigsten gelben Karten prämiert wurden. Einige Schüler hatten im Laufe der Simulation (siehe Szene XXIV) bereits einen kleinen Bericht verfasst, den sie einem der Journalisten aushändigen mussten, in dem sie ihre Erlebnisse in London an diesem Tag beschrieben hatten. Ich bat nun alle Schüler darum, einen kleine Kritik zum „London Project“ zu schreiben²² und dies als Übung für die Textproduktion zu betrachten, die sie in ihrer bald anstehende Schulaufgabe zu bewältigen haben würden.

Selbstverständlich bekamen auch die Oberstufenschüler einen entsprechenden Auftrag: Sie sollten einen Essay schreiben, in dem sie entweder einen Tag im Leben der Londoner Figur beschrieben, die sie verkörpert hatten, oder wahlweise ihre Erlebnisse im Verlauf des „London Projects“ mit einfließen lassen. Viele Schüler nutzen das Angebot, den Essay in den beiden bis zu den Weihnachtsferien verbleibenden Unterrichtsstunden zu verfassen, einige ließen es sich aber auch nicht nehmen, ihre Niederschrift zu Hause noch einmal mit dem Computer abzutippen.

Nach den Ferien erhielten die Schüler der beteiligten Klassen die Gelegenheit, „ihr“ Video anzuschauen; außerdem konnten die vielen Fotos, die die Reporter geschossen hatten, betrachtet werden. In der Oberstufe ließ ich außerdem die Zeitschrift herumgehen, die die gelungensten Essays der 11a und einige der Kommentare der Siebtklässler zum Projekt enthielt.

5. Schlussdiskussion

5.1. Auswirkungen auf Motivation und Aktivität der Schüler

Rückblickend bleibt mir festzustellen, dass das „London Project“ den Schülern beider Klassen sehr viel Spaß gemacht hat und ebenfalls in beiden Klassen einen deutlichen Motivationsschub bewirkt hat, der sich jedoch auf unterschiedliche Weise manifestiert:

In der 7a zeigte sich im Anschluss an das Projekt, in dem die Schüler - vor allem sich selbst - bewiesen haben, dass sie in der Lage sind, 90 Minuten lang auf Englisch mit fremden Leuten zu reden, dass auch schwache Schüler sich nun vermehrt melden und am Unterricht teilnehmen – die Angst vor selbstständig zu bildenden Sätzen oder längeren mündlichen englischen Äußerungen hat sich spürbar reduziert. Das heißt natürlich nicht, dass das Englisch der Schüler deshalb schon besser geworden ist (vgl. die schriftlichen, von Fehlern wimmelnden Kommentare der 7a in der Zeitschrift). Trotzdem ist damit ein wichtiger erster Schritt in Richtung auf eine Anhebung des allgemeinen sprachlichen Niveaus in dieser Klasse getan: Die Schüler freuen sich auf den Englischunter-

²² siehe Anhang 7.3., S. 11-16

richt und sind aktiv auch an der Erarbeitung von weniger angenehmem Grammatik-Stoff o.Ä. beteiligt.

In der 11. Klasse sind die Folgen des Projekts anderer Natur: Dort stellte ich in der darauf folgenden Zeit fest, dass ich als Person an Achtung und Autorität gewonnen hatte. Die destruktive Fraktion beschränkte seither ihre Albernheiten auf ein Minimum und ein vernünftiges Unterrichten war möglich, da die für den Englischunterricht in der Oberstufe wichtigen Diskussionen und Gespräche im Plenum ohne störende Unterbrechungen geführt werden konnten. Scheinbar honorieren die Schüler so das ihnen entgegengebrachte Vertrauen, das sie im Projekt nicht enttäuscht hatten. Es hat fast den Anschein, als hätte auch die Gruppe der Störer ihre Mündigkeit nun entdeckt.

Ein weiteres positives Ergebnis des Projekts sehe ich in der bloßen Tatsache, dass es gelungen ist, fast 60 Schüler zwei Schulstunden lang dazu zu bringen, sich ausschließlich in der Fremdsprache zu äußern. Das ist mehr, als die eher mundfaulen Schüler sonst in einem ganzen Monat englisch reden.

Die Bewertung des Projekts aus der Sicht der Schüler fiel insgesamt sehr positiv aus und ist in der beigelegten Zeitschrift im Anhang nachzulesen, in der einige Kritiken der Schüler beider Klassen zusammengestellt sind.

Die Umsetzung des Projekts fand wie geplant statt, da sich alle im erwünschten Maß beteiligten; die Aufträge, die die 11. Klasse entwickelt hatte, erwiesen sich als sinnvoll und für fast alle Siebtklässler machbar, auch waren genügend verschiedene Aufträge vorhanden – man hätte sicher noch eine weitere Schulstunde damit füllen können.

Es stellt sich allerdings die Frage, ob man im Rahmen des normalen Schulbetriebs als Lehrkraft genügend Zeit findet, solche aufwendigen Veranstaltungen zu organisieren. Obwohl viele Ideen von den Schülern kommen und die Arbeitsaufträge auch von ihnen am PC fertiggestellt wurden, blieb doch ein großer Teil der Arbeit an mir hängen, die zusätzlich zu bewältigen zeitlich und auch sonst nicht immer ganz leicht fiel. Nachdem ich nun weiß, dass ein solches Projekt zumindest mittelfristig sehr positive Auswirkungen auf die Schüler zeigt, denke ich, dass man den Aufwand rechtfertigen kann. Man sollte aber darauf achten, eine Zeit im Schuljahr dafür zu wählen, die nicht durch Schulaufgaben und Korrekturen so verplant ist wie die Vorweihnachtszeit – für die Schüler aber stellte dieser etwas ungewöhnliche Abschluss eine schöne Weihnachtsbescherung dar, insofern war der Zeitpunkt zumindest aus ihrer Sicht günstig.

Problematisch erweist sich die Einbindung einer derartigen Unternehmung in ein System, das es auf objektive Vergleichbarkeit von Leistungen anlegt. Man kann zwar die erstellten Kunstobjekte der 11a bewerten, auch die Ideen für die Arbeitsaufträge und die Gestaltung der *role cards*, der

kognitive Lernfortschritt im Englischen aber ist nicht gut messbar, da man als Lehrer während des Projekts keinen Gesamtüberblick haben kann und so weder Fehler noch herausragende Leistungen bemerkt. Verfolgt man aber das Ziel, Schüler mit Freude voneinander lernen zu lassen, ohne den Lernfortschritt unmittelbar messen und bewerten zu wollen, dann ist diese Methode geradezu ideal. Ich denke, dass es den Schülern auch genau deshalb so viel Spaß gemacht hat, weil sie wussten, dass sie hier außer Konkurrenz laufen konnten – allein um der Freude am Sprechen und Handeln willen, „just for fun“ eben.

5.2. Auswirkungen auf Sozialkompetenz und weitere persönlichkeitsbildende Faktoren

„Im herkömmlichen Unterricht ziehen die Schüler ihre Erfolgserlebnisse aus Prüfungssituationen, in denen sie besser abschneiden als die anderen Schüler oder als der Durchschnitt der anderen Schüler, also aus einer Konkurrenzsituation. [...] Der [ältere] Zweierschaftspartner ist motiviert, aus seiner Schülerrolle in die Lehrerrolle zu wachsen. Dieses Ziel erscheint ihm erreichbar und möglich zu sein, denn der Alters- und Kompetenzunterschied zu seinem „Lehrer-Partner“ ist gerade so groß, daß der Aufwand in einem günstigen Verhältnis zum Ziel steht. Die Lernmotivation ist also auch sozial begründet, allerdings nicht aufgrund einer Konkurrenzsituation, sondern weil der kompetentere Partner als ein Vorbild erscheint, in dessen Fußstapfen man gerne treten möchte. Die spätere eigene „Lehre“ wird zur Motivation für das „eigene“ Lernen. Und die eigene gegenwärtige „Lehre“ festigt das bisher Gelernte.“²³ Diese Aussage beschreibt treffend, was sich während des „London Projects“ und schon in der Vorbereitungsphase abspielte. Allerdings sollte man ergänzend hinzufügen, dass das Vorbild, das die 11a in der Regel abgab, da sich die Schüler ihrer verantwortungsvollen Aufgabe meist bewusst waren, für die Unterstufenschüler durchaus nicht uneingeschränkt nachahmenswert war²⁴, vor allem die manchmal unfairen *bobbies* wurden heftig kritisiert, weil sie die Siebtklässler unerlaubterweise auf Deutsch ansprachen und dann die deutsche Antwort mit einer gelben Karte bestrafen. Die Beschwerde darüber musste auf Englisch vorgetragen werden und dazu mussten sich die Betroffenen erst einmal durchringen. Hatte ein Siebtklässler sich aber überwunden und den „Großen“ die Meinung gesagt, dann empfand er oder sie das als bestandene Mutprobe und war richtig stolz darauf. Hierin lag ein auf diese Art und Weise nicht angestrebter, wertvoller pädagogischer Effekt, der zur Stärkung des Selbstbewusstseins und des Vertrauens in die eigene Fähigkeit, sich des Englischen bedienen und dem verletzten Gerechtigkeitsgefühl Ausdruck verleihen zu können, erheblich beitrug. Offenbar fiel es den jüngeren Schülern auch

²³ Steinig, Wolfgang: Schüler machen Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 1985, S. 199f.

²⁴ vgl. auch die Kritiken der 7a im Anhang unter 7.3.

leichter, ihre Kritik vor den Elftklässern zu äußern als es der Fall gewesen wäre, wenn sie von einem Lehrer ungerecht behandelt worden wären. In einer ländlichen Gegend wie Erlenbach ist es nämlich noch nicht gang und gäbe, dass Kinder ihre Ansprüche gegenüber Erwachsenen – selbst wenn sie gerechtfertigt sind – so unverblümt äußern. Hier kam offensichtlich die größere emotionale Nähe zu den älteren Schülern zum Tragen, die den Umgang miteinander erleichterte und die Kommunikation auf allen Ebenen begünstigte: „Je angstfreier, entkrampfter, privater und freundschaftlicher eine Situation ist, desto förderlicher ist sie für das Lernen. [...] Der ältere Zweierpartner lernt Verantwortung zu übernehmen. Das Lernen befreit sich aus der Isolation und der Egozentrik des klassenschulischen Schlaubergers und wird wieder zu dem, was es eigentlich ist: ein sozialer und kommunikativer Vorgang, der auf der Wechselbeziehung von Geben und Nehmen, von Ich und Du besteht.“²⁵

5.3. Auswirkungen auf die kognitiv-instrumentelle Lernleistung

Auch wenn man die angestrebten Fortschritte der Unterstufenschüler in kognitiv-instrumenteller Hinsicht nicht direkt messen kann, so lässt sich doch eine deutliche Steigerung der Bereitschaft zum Sprechen feststellen. In einer der dem „London Project“ folgenden Stunden war im Lehrwerk vorgesehen, dass die Schüler sich gegenseitig interviewen sollten. Hier wäre zu Beginn des Schuljahres der Unterricht in der 7a noch zusammengebrochen. Dieses Mal kamen die Schüler jedoch mit der Aufgabe gut klar: wie man einen Dialog beginnt, hatten sie im Projekt oft genug üben können, und Angst vor dem Reden mit ihren Klassenkameraden haben sie nicht mehr. An dieser Stelle ergab sich eine Art spontaner LdL-Unterricht, da die besseren Schüler den schwächeren automatisch Hilfestellung beim Erstellen der Interview-Fragen leisteten. Hier liegt ein Anknüpfungspunkt, auch in dieser Lerngruppe das Experiment LdL zu wagen, denn ich sehe die Erfahrungen mit dieser Methode voll bestätigt, wie sie etwa Wolfgang Steinig gemacht hat: „Kinder [sind] eher als Erwachsene in der Lage [...], anhand von Mimik und Gestik [von Schülern] zu erkennen, ob Kinder etwas leicht verstehen oder ob sie Schwierigkeiten beim Verständnis haben. Dieses Ergebnis macht deutlich, daß auch auf nicht-verbaler Ebene Kinder bzw. Jugendliche es leichter haben als Erwachsene, auf Kinder als Lerner bzw. Lernpartner einzugehen, sich in ihre Rolle zu versetzen, gezielter notwendige Verstehenshilfen geben zu können und so Verständnis und Lernen erleichtern können.“²⁶ Die „klassische“ Variante des LdL sieht Folgendes vor: „Martin proposes a clearly defined step-by-step approach transferring didactic and organizational activities to the learner. [...] Starting with guided attempts to manage drill and exercise phases, learners have acquired all the basic teaching

²⁵ Steinig, Wolfgang: Schüler machen Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 1985, S. 199

skills ranging from vocabulary introduction to grammar presentation [...].²⁷ Es wird oft kritisiert, dass man zuviel Zeit dafür aufwenden muss, den Schülern die nötigen didaktischen Grundlagen zu vermitteln, so dass sie dazu in der Lage sind, sich gegenseitig zu unterrichten. Das war beim „London Project“ nicht nötig, da es sich dabei nicht um den herkömmlichen Unterricht handelt, der im Zuge einer „klassischen“ LdL-Einheit von den Schülern quasi kopiert wird: Im „London Project“ wurde nicht nur das Lehrer-Schüler-Verhältnis einmal umgekehrt, sondern auch die Prämisse, die normalerweise den Unterricht bestimmt: an diesem Tag lernten die Schüler einmal nicht Englisch, damit sie sich irgendwann vielleicht in dieser Sprache ausdrücken können, sondern sie benutzten die Sprache auf ihrem momentanen Wissenstand, damit sie dadurch Englisch lernten. Das Motto „Englisch *durch* Kommunikation“ statt des sonst üblichen „Englisch *für* Kommunikation“ stand bei diesem Projekt an oberster Stelle.

Im Nachhinein sehe ich meine Vermutung bestätigt, dass es den Schülern ganz besonders viel Freude gemacht hat, einmal den üblichen Unterrichtsalltag völlig verlassen zu können und dabei trotzdem zu lernen – im spielerischen Umfeld, ohne die sonst gewohnte Betonung des ernsten Charakters der Sache. Dass dies auch bei den fast erwachsenen Schülern der 11. Klasse der Fall war, beweisen verschiedene Szenen des Videos und auch die Tatsache, dass doch viele kreative Ideen im Vorfeld – sowohl bezüglich der Inhalte der *role cards* als auch was die Organisation des Projekts betrifft – und auch eine Vielzahl von spontanen Einfällen während des Projekts von den Schülern selbst kamen; eine besondere Aufforderung war hierzu nicht nötig. Erstaunlich war, wie manche sonst lethargisch den Unterricht über sich ergehen lassende Schüler – etwa der freundliche Tourist oder der Verrückte – an diesem Tag, der nicht vom Zwang bestimmt war, in ihrer Rolle aufgingen und sie – auch in ihren Essays – mit Leben füllten.

„Das spielende Kind ist geradezu der *Prototyp* des durch Spontaneität, Initiative, Imagination und Phantasie sich selbst eine Welt schaffenden Wesens. Tatsächlich scheint es einen Kausalzusammenhang zwischen der zunehmenden Einschränkung des Spiels durch Lehrgänge im Kindes- und Jugendalter und der abnehmenden Spontaneität und Kreativität zu geben.“²⁸ Es ist beruhigend zu sehen, dass diese Eigenschaften auch einer langjährigen Unterdrückung widerstehen und dass sie, wenn man ohne Druck und Zwang arbeitet, plötzlich wieder zum Vorschein kommen: So ließ ein Siebtklässler, als ihm der Dialog mit Jack the Ripper zu viel wurde, diesen kurzerhand von einem *bobby* verhaften. Umgekehrt erwehrte sich der Supermarktbesitzer des großen Ansturms, indem er

²⁶ ib., S. 198

²⁷ Legutke, Michael und Howard Thomas: *Process and Experience in the Language Classroom*. London: Longman ²1993, S. 277.

²⁸ Einsiedler, Wolfgang: *Didaktik eines schülerorientierten Unterrichts*, in: Einsiedler, Wolfgang und Helmut Härle: *Schülerorientierter Unterricht*. Donauwörth: Auer, ²1976, S. 219.

ein Schild mit der Aufschrift „closed“ aufstellte, wie man in Szene XIV sieht. Das „London Project“ beweist, dass von einer Abnahme von Spontaneität und Kreativität nicht gesprochen werden kann – höchstens von Unterrichtsformen, die diese Eigenschaften zu wenig nutzen und aktivieren.

5.4. Bewertung des Projekts durch die Schüler

Von den Unterstufenschülern bekam ich direkte mündliche positive Rückmeldungen zum Projekt, auch die Kritik an den unfairen *bobbies* wurde umgehend verbalisiert. Die Oberstufenschüler äußerten sich kaum unaufgefordert, in den Essay kam dann aber auch eine gewisse Begeisterung über den Tag zum Ausdruck, wie folgende - nicht korrigierten - Auszüge zeigen: „We had much fun, but we had also the chance to learn something [...], we trained our mind and our phantasie.“ (S. Aulbach) „ Finally all things considered it was a funny project that brought life into our school day and it was well organized by our animator [sic!].“ (S. Deuser) „It was a nice experience to work together with the 7a – I think it was good for them, too. I hope we can do such a project again in future.“ Hier zeigt sich auch, dass die Schüler durchaus den gewohnten einzelkämpferischen Standpunkt verlassen und sich in die Lage der Siebtklässler versetzen können und dass auch das angestrebte Ziel, den Schulalltag einmal aufzulockern, offenbar erreicht wurde.

Folgende Äußerungen der Siebtklässler beweisen, dass auch sie das Engagement der „Großen“ zu schätzen wussten, dass sie ihren Spaß an der Sache hatten, dass sie sich trotzdem darüber im Klaren waren, dass es ums Lernen ging und dass sie davon profitiert haben – wenngleich ihr Englisch nach wie vor sehr zu wünschen übrig lässt:

„I think its better to learn to speak english, as with a book or anything else.“ (Jens) „I hope we will do it again.“ (Alexandra) „ I think all in all it were two great lessons. Most of the boys of the 11. class were friendly.“ (Teresa) „Stage sets for example the Tower Bridge or the telephone box were great.“ (Cora)

Claudias Ansicht ist das beste Schlusswort, das man finden kann: „I love London.“

6. Literaturverzeichnis

(BEWARE! Viele der Seitenangaben sind nicht korrekt – ich hatte nur unvollständiges Material zur Verfügung und im Referendariat auf dem Land weder Zeit noch Gelegenheit, hier exakt und wissenschaftlich zu arbeiten – sorry.)

Lehrplan für das bayerische Gymnasium (KWMBI I So.-Nr. 3 / 1990)

Fachlehrplan für Englisch (KWMBI I So.-Nr. 3 / 1990)

Fachlehrplan für Kunsterziehung (KWMBI I So.-Nr. 20 / 1992)

Beyer-Kessling, Viola u.a.: Die Fundgrube für den handlungs- und produktionsorientierten Englisch-Unterricht. Schüleraktivierende Übungen und Spiele. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1998.

Einsiedler, Wolfgang: Didaktik eines schülerorientierten Unterrichts, in: Einsiedler, Wolfgang und Helmut Härle: Schülerorientierter Unterricht. Donauwörth: Auer, 21976.

Hoffmeyer, Miriam: Im Gespräch: „Den Schülern gehört die Bühne“ in: Süddeutsche Zeitung, 12.6.1997

Legutke, Michael: Lebendiger Englischunterricht. Bochum: Kamp, 1988.

Legutke, Michael und Howard Thomas: Process and Experience in the Language Classroom. London: Longman 21993.

Martin, Jean-Pol: Prozessinduzierende Inhalte, in: Beiträge zur Fremdsprachenforschung Bd. 4, Hrsg: Michael Wendt und Wolfgang Zydariß, Bochum: Brockmeyer 1995, S. 46-61

Meyer, Michael: Schüler als Regisseure und Lehrer von *A Midsummer Night's Dream*, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 2/1997.

Ruep, Margret: Schule als *Lernende Organisation* – ein lebendiger Organismus. In: Dies.: Innere Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele, Donauwörth: Auer 1999.

Schelhaas, Christine: Auszüge aus Lernen durch Lehren im neusprachlichen Unterricht der Unterstufe, Marburg: Tectum 1996.

Steinig, Wolfgang: Schüler machen Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 1985.

Wagner, Angelika C. (Hg.): Schülerzentrierter Unterricht. München, Berlin, Wien: Urban und Schwarzenberg, 1976.

7. Anhang

7.1. Arbeitsblätter der 11a

7.2. Role cards

7.4. Fotos der „London Sights“ der 11a

Erklärung

Ich versichere, dass ich die schriftliche Hausarbeit allein und ohne Verwendung anderer als der oben genannten Hilfsmittel angefertigt habe.

Klingenberg, den 11.2.2000

StRefin Annette Wohlmann