



Slezská univerzita v Opavě

Filozoficko-přírodovědecká fakulta v Opavě

Ústav cizích jazyků

MODERNÍ FORMY VÝUKY CIZÍHO JAZYKA
Studijní opora

Opava 2016

INHALT

| | |
|---|----|
| Inhalt..... | 2 |
| Fachbeschreibung | 3 |
| Zeiteinteilung..... | 4 |
| Anforderungen..... | 5 |
| (Empfohlene) literatur | 6 |
| Art der Kommunikation mit dem Lektor..... | 7 |
| 1 Historische Perspektive des Fremdsprachenunterrichts | 8 |
| 1.1 Einleitung | 8 |
| 1.2 Frontalunterricht | 9 |
| 1.3 Frontalunterricht – eine differenzierende Sichtweise..... | 11 |
| 1.4 Diskussion der drei Formen des Frontalunterrichts..... | 12 |
| 1.5 Frontalunterricht auf dem Wege zur Gruppenarbeit..... | 13 |
| 2 Die Sensibilisierung für Gruppenarbeit..... | 15 |

FACHBESCHREIBUNG

Studenten sollen sich mit den verschiedenen Formen der sozialen Interaktionen im Fremdsprachenunterricht befassen. Sie werden in die Problematik der Partner-, Gruppen und Einzelarbeit, sowie des Frontalunterrichts eingeführt und werden mit ihren Vorteilen und Nachteilen konfrontiert. Sie lernen auch andere Formen der Interaktionen, wie Projektunterricht, Planspiel usw. kennen. Im Laufe des Kurses werden die Teilnehmer diese Formen bewerten.

ZEITEINTEILUNG

| | Name | Datum der Veranstaltung * | Hausaufgabe bis zum * |
|-------------------|--|---------------------------------|-----------------------------|
| Lektion 1 | Historische Perspektive des FSUs | | |
| Lektion 2 | Die Sensibilisierung für Gruppenarbeit | | |
| Lektion 3 | Definitionen von `Gruppe` | | |
| Lektion 4 | Der Wechsel von sozialen Organisationsformen im FSU | | |
| Lektion 5 | Die Einführung von Gruppenarbeit | | |
| Lektion 6 | Phasen der Gruppenarbeit | | |
| Lektion 7 | Innere Differenzierung in Gruppenarbeit | | |
| Lektion 8 | Offener Unterricht | | |
| Lektion 9 | Gruppenpuzzle | | |
| Lektion 10 | Stationenlernen | | |
| Lektion 11 | Freiarbeit | | |
| Lektion 12 | Projektunterricht | | |
| Prüfung | | | |

* wird bekannt gegeben

ANFORDERUNGEN

Studieren Sie die die Fernstudieneinheit *Gruppenarbeit und inner Differenzierung* ein. Sie müssen fähig sein, alle Fachtermini zu erklären und wenn möglich an Beispielen zu demonstrieren, dass Sie den Stoff verstanden haben. Am Ende des Semesters müssen Sie eine schriftliche Vorbereitung einer Unterrichtseinheit vorlegen. Die mit **SA** (schriftliche Aufgabe) gekennzeichneten Aufgaben müssen in der schriftlichen Form abgegeben werden. Beachten Sie dabei die Abgabefrist.

(EMPFOHLENE) LITERATUR

Grundlegend für den Kurs ist folgendes Buch:

Schwerdtfeger, I. C.: *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Berlin, München: Langenscheidt, 2001.

Weitere Werke, auf die wir Bezug nehmen werden:

Apeltauer, E.: *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Berlin, München: Langenscheidt, 1995.

Bausch, K.-R./Krumm, H.-J.: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke Verlag, 1995.

Bimmel, P./Kast, B./Neuner, G.: *Deutschunterricht planen*. Berlin, München: Langenscheidt, 1998.

Bimmel, P./Rampillon: *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin, München: Langenscheidt, 2000.

Henrici, G./Riemer, C.: *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider Verlag, 1994.

Mareš, J., Krivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Brno: Centrum dalšího vzdělávání učitelů Masarykovy univerzity, 1995.

ART DER KOMMUNIKATION MIT DEM LEKTOR

Alle wichtigen Informationen zu dem Inhalt der Veranstaltung bekommt man an der einleitenden Vorlesung. Weiterhin wird vor allem per E-Mail oder in den Sprechstunden kommuniziert. Eventuelle Fragen zu den einzelnen behandelten Themen beantwortet der Lektor entweder schriftlich per Email, telefonisch oder persönlich in den Sprechstunden.

Mögliche Kommunikationsarten

- E-mail:
- Moodle - Platform

1 HISTORISCHE PERSPEKTIVE DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

Was sind die Ziele?

Die Teilnehmer lernen verschiedene Sozialformen des Unterrichts kennen. Sie sollen fähig sein ihre Vorteile und Nachteile für das konkrete Unterrichtsziel zu schätzen und sie effektiv nutzen.

Schlüsselbegriffe

- Frontalunterricht
- Gruppenunterricht
- Partnerarbeit
- Einzelarbeit

Zeitplanung für diese Lektion

- Theorie: 45 Minuten
- Übungen: 45 Minuten

Theorie

Als soziale Organisationsformen im Unterricht werden ganz allgemein die verschiedenen Formationen in der Zusammenarbeit zwischen Lernenden und Lehrenden ebenso wie Lernenden untereinander bezeichnet. Die Formationen werden häufig durch die Anordnung der Möbel in einer Institution vorgegeben.

1.1 EINLEITUNG

Die Vorgaben für die Einrichtung der Räume in schulen, waren seit Jahrhunderten in allen Schulen identisch. Wir können feststellen, dass es grundsätzlich keinen Fremdsprachenunterricht ohne soziale Organisationsformen gibt, denn im Unterricht arbeiten entweder die Lehrenden mit den Lernenden oder die Lernenden miteinander. Wir unterscheiden also folgende soziale Organisationsformen:

- Frontalunterricht

- Gruppenunterricht
- Partnerarbeit
- Einzelarbeit
- Großgruppenarbeit

1.2 FRONTALUNTERRICHT

Theorie

Eine deutsche Studie stellt fest, dass in den 80er Jahren nur etwa 7% des Unterrichts in einer anderen sozialen Organisationsform als Frontalunterricht stattfinden. Lehrenden, wenn sie überhaupt einen Wechsel in den Organisationsformen durchführen, Partnerarbeit der Gruppenarbeit vorzogen.

Aufgabe 1

Sie wei Textauszüge zum Frontalunterricht, bitte lesen Sie diese Auszüge und prüfen Sie diese auf der Grundlage Ihrer Erfahrungen mit dieser Sozialformen im Fremdsprachenunterricht.

Beispiel

Text A

Frontalunterricht

Lehrender

```

x x x x x x x x x x x x x x x x x x x x x x x x x x x x
x x x x x x x x x x x x x x x x x x x x x x x x x x x x
x x x x x x x x x x x x x x x x x x x x x x x x x x x x

```

(Lernende)

Das Schaubild veranschaulicht Funktionen und Möglichkeiten des Lehrers und Schülers: Der Lehrer steuert zentral Unterrichtsverlauf und Information, „er hat alle Fäden in der Hand“, er verteilt die Möglichkeit zur Kommunikation und Reaktion. Ein ziemlich einheitlicher Arbeitsrhythmus, ein für alle verbindliches, vorgegebenes Arbeitstempo ist nicht erwünscht, eigener gedanklicher Durchdringung durch die Schüler ist nur bedingt Raum gegeben. Durch die relativ straffe Führung werden neben den Vorteilen (rasche Information für alle Schüler, weniger Vorbereitung für den Lehrer, größere Übersicht. Geringere Disziplinprobleme für den Anfänger, kulturelle Macht

und Autorität) Ziele vernachlässigt, die andererseits von einer mobilen Gesellschaft immer mehr gefordert werden: Aktivität, Beteiligung, Problemlösen, Kreativität, Selbstständigkeit, gedankliche Wendigkeit und Fähigkeit des Operierens, Kooperation, Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen und zu revidieren, zu koordinieren, zu protestieren, zu akzeptieren, zu ermutigen usw.

Text B

Beleg für das unterschiedliche Verständnis von Frontalunterricht sind die spontanen Aussagen von praktizierenden Lehrern und Protokolle ihrer Praxis. Im Rahmen eines Brainstormings-Verfahrens zum Stichwort „Frontalunterricht“ äußerten sich die Lehrer wie folgt:

Ein schreckliches Wort, ich denke an Krieg, an Frontsoldaten
Lehrer und Schüler stehen sich als Gegner gegenüber

Ist eine Aktionsform des Lehrers

Ist ein lehrerzentrierter Unterricht

Beachtet nicht die unterschiedlichen Schülermerkmale

Hemmt die Selbstständigkeit

Zieht einseitig auf Reproduktion, auf Übernahme von Mustern

Ist kein Gegensatz zum Gruppenunterricht, sondern wichtiges Element

Sollte nicht verteufelt werden, da vieles im Unterricht auch von einem erfahrenen Lehrer gesagt, gezeigt, vorbildlich dargeboten werden sollte, wichtig vor allem bei der Einführung in Lerntechniken

Textzeile stimme ich zu, weil stimme ich nicht zu, weil

Aufgabe 2

Kennzeichnen Sie das Verständnis von Frontalunterricht, das hinter jeder der Aussagen zum Frontalunterricht im zweiten Text steht. Stimmen Sie dieser Kennzeichnung zu?

Interessanterweise wird von Lehrenden oft geäußert, dass andere Organisationsformen des Fremdsprachenunterrichts bei den Lernenden auf Widerstand stoßen. Die Einwände, die von den Lernenden gegen andere Unterrichtsformen als Frontalunterricht ins Feld geführt werden, scheinen international identisch zu sein. So wenden sich die folgenden Aussagen von Lernenden gegen Gruppenunterricht und zeigen, dass sie den Frontalunterricht bevorzugen:

„Andere Lernformen sind OK, aber man spricht in der Gruppe ziemlich oft in der Muttersprache.“

„Einige Gruppenmitglieder haben manchmal keine Lust, in der Gruppe die Aufgaben zu bearbeiten.“

„Andere Lernformen als Frontalunterricht sind nicht gut, ich rede im Unterricht lieber mit dem Lehrer.“

„Andere Lernformen bis auf Frontalunterricht sind Zeitvergeudung, sie sind Spielerei, sie sind unwirksam.“

„Von den anderen Schülern in der Gruppe, die doch genauso wenig wissen und können wie ich, lerne ich doch nichts. Um zu lernen, brauche ich den Lehrer und zwar immer.“

„Wir haben den ewigen Gruppenunterricht satt, können wir nicht einfach auch einmal alle zuhören und den Lehrer reden lassen?“

Aufgabe 3

Ist diese Haltung fachbezogen zu sehen? Wo liegen die Wurzeln für diese Haltung?

1.3 FRONTALUNTERRICHT – EINE DIFFERENZIERENDE SICHTWEISE

Frontalunterricht hat unterschiedliche Erscheinungsformen. In jeder dieser Formen ändern sich allerdings die Inhalte, die im Zentrum des Unterrichts stehen, ebenso wie die Rolle der Lehrenden und Lernenden. Folgende Formen lassen sich bestimmen:

- eigenständiger Frontalunterricht
- integrierter Frontalunterricht
- Großgruppenarbeit

Eigenständiger Frontalunterricht

Lehrer und Schüler oder technische Medien vermitteln direkt zwischen dem einzelnen innerhalb der Klasse und dem Unterrichtsgegenstand. Lehrer oder Schüler oder technische Medien lenken die Gedankengänge der Schüler gradlinig auf ein festgelegtes Ziel hin. Lehrer oder Schüler als Darbieter, Gestalter, Darsteller, Erklärer, Erzähler führen an Erwachsenen – Einsichten heran.

Entscheidendes Kriterium dieser spezifischen Art des Frontalunterrichts ist, dass der Unterrichtende (Lehrer oder Schüler) nicht auf seine Dominanz pocht. In vielen Fällen werden Rückfragen, Unterbrechungen zur Besinnung, kleine interaktive Phasen, kurze Einzelarbeitsphasen beobachtet.

Integrierter Frontalunterricht

Lehrer oder Schüler oder technische Medien vermitteln zwischen dem einzelnen innerhalb der Klasse und dem Unterrichtsgegenstand. oder Schüler als Darbieter, Gestalter, Darsteller, Erklärer, Erzähler Initiatoren bei Problemlösenden Akten, Helfer bei Problemlösen, Berichterstatter nach Problemlösungsversuchen. Der zeitweise Dominante fördert mögliche Interaktionen und damit Problemdenken und –lernen in Einzelarbeit, Partner-, Kleingruppen- und Großgruppenarbeit.

Großgruppenarbeit

Interaktive Lernsituation, in der sich die gesamte Klasse mit einem Unterrichtsgegenstand auseinandersetzt, insbesondere bei der Planung und Auswertung einer Unterrichtseinheit, einer Partner- oder Kleingruppenarbeit, eines Rollenspiels, eines Elternabends u. a. Strukturell ereignet sich der gleiche Prozess wie in der Kleingruppenarbeit (Gespräch), nur besteht für den einzelnen Teilnehmer in der Großgruppe eine geringe Interaktionschance.

1.4 DISKUSSION DER DREI FORMEN DES FRONTALUNTERRICHTS

Diese drei Formen des Frontalunterrichts unterscheiden sich in den folgenden Merkmalen:#

- durch die sich graduell veränderte Rolle des im Unterricht Dominanten;
- durch die Richtung der sprachlichen Interaktion, die jeweils in ihnen ermöglicht wird
- durch die ständig ansteigende und für den erfolgreichen Unterrichtsverlauf immer wichtiger werdenden Beziehungen zwischen den Lernenden.

Der Lehrende ist in diesen drei Formen des Frontalunterrichts keineswegs ständig mit Macht ausgestattet. Es herrscht also kein statisches Machtverhältnis vor. Die Lernenden sind dem Lehrenden nicht als Objekt eines unterrichtlichen Handels ausgeliefert.

Bei dieser Organisationsform spricht vor allem der Lehrende und die Lernenden schweigen, weil sie nichts zu sagen finden, bzw. eine Äußerung von ihnen nicht erwünscht ist, weil sie den straff geplanten Ablauf des Unterrichts stören würden.

Aufgabe 4

Bitte überlegen Sie Stellungnahmen zu folgenden Aussagen und finden Sie Beispiele für Ihre Stellungnahme, versuchen Sie für die Bearbeitung eine 'Mind Map' anzufertigen.

Die Sprechzeit die den Lernenden aufgeräumt wird, ist abhängig von ihrer Sprechkompetenz in der Fremdsprache.

Die Sprechzeit der Lernenden ist abhängig von der Phase, in der sich der Unterricht gerade befindet.

Die Lernenden brauchen eine Phase, des schweigenden Nachdenkens, bevor sie sich zu bestimmten Sachverhalten im Unterricht äußern können.

Die Sprechzeit der Lernenden in meinem Fremdsprachenunterricht sollte unbedingt erhöht werden.

Es gibt gute Gründe dafür, dass der Lehrende im Unterricht häufiger spricht als die Lernenden.

Lehrendenäußerung ist nicht gleich Lernendenäußerung im Fremdsprachenunterricht. Bitte geben Sie Beispiele für die verschiedensten Formen der Lernendenäußerungen.

Bestimmte Typen von Lernendenäußerungen sollten begrenzt oder gar eliminiert werden. Welche Art von Äußerungen der Lehrenden sind im Fremdsprachenunterricht verzichtbar. Bitte geben Sie Beispiele.

Wie verhalten sich die Lehrenden, was machen sie, wenn die Lernenden sprechen? Bitte geben Sie Beispiele.

1.5 FRONTALUNTERRICHT AUF DEM WEGE ZUR GRUPPENARBEIT

Bei der Verwandlung einer heterogenen Klasse in eine Großgruppe im Fremdsprachenunterricht ähnliche sozialpsychologische Prozesse wirksam werden, wie in einer Kleingruppe. Die Lehrenden müssen ihr Verständnis in der Klasse differenzierter sehen. So können die Lernenden dazu beitragen, dass das gemeinsam verfolgte Grobziel erreicht wird, durchaus auch als Gruppenleiter angesehen werden.

Die Klasse muss ein gemeinsames Grobziel haben, das sie verfolgt. Die Lehrenden müssen daher durchgehend darauf hinwirken, dass dieses Grobziel sich in der Klasse etabliert. Hierfür sind Gespräche mit der Klasse über dieses gemeinsame Ziel, das es zu erreichen gilt, erforderlich.

Acht Maßnahmen um eine heterogene Klasse in eine Großgruppe zu verwandeln:

1. Zu Beginn eines Kurses sollten 'Aufwärmübungen' durchgeführt werden, in denen die Lernenden etwas über sich erfahren.
2. Die Lernenden müssen wissen, dass es kein Problem ist, Fehler zu machen.

3. Der Lehrende muss in der Lage sein, eine angenehme Atmosphäre durch sein entspanntes Verhalten zu schaffen, während er zur gleichen Zeit ein hohes Maß an fremdsprachlicher Vermittlungskompetenz signalisieren muss.
4. Die Klasse muss sich auf gemeinsame Ziele orientieren.
5. Heiterkeit und gelöstes Verhalten der Lehrenden soll nicht mit geringen Leistungserwartungen gleichgesetzt werden.
6. Die Lernenden müssen verstehen, dass jeder auf seine Weise zur Schaffung des Gruppengefühls beiträgt. So müssen die Lernenden eingebunden werden, die ständig nach der Aufmerksamkeit der Lehrenden trachten. Sie können z. B. im Wörterbuch nachschlagen, gemeinsame Aktivitäten für die Klasse zu planen.
7. Auch den schüchternen und Zurückhaltenden muss eine für das Zusammenwachsen der Klasse wichtige Rolle übertragen werden.
8. Wenn eine Klasse die Interaktionsbedingungen für eine Großgruppe erreicht hat und sich den Arbeitsaufträgen mit Intensität und hoher Selbstständigkeit zuzuwenden vermag, so bleibt hierbei den Lehrenden die Aufgabe, diese Prozesse aufmerksam zu verfolgen.

Aufgabe 6

Finden Sie diese genannten Aspekte, die die Grundlagen für das Zusammenwachsen einer Klasse zu einer Großgruppe bilden, jeweils Verhaltensbeispiele für die Lehrenden, die sich besonders für Ihren Unterricht als fruchtbringend gezeigt haben. Nehmen Sie zugleich auch Stellung zu den Beispielen, die angegeben sind.

2 DIE SENSIBILISIERUNG FÜR GRUPPENARBEIT

Was sind die Ziele?

Die Teilnehmer lernen die Prinzipien der Gruppenarbeit, sowohl in kleinen als auch in Großgruppen. Sie sollen fähig sein ihre Vorteile und Nachteile für das konkrete Unterrichtsziel zu schätzen und sie effektiv nutzen.

Schlüsselbegriffe

- Kleingruppenarbeit
- Differenzierung
- Auswertungsgespräch

Zeitplanung für diese Lektion

- Theorie: 45 Minuten
- Übungen: 45 Minuten

Theorie

Ein flexibler Wechsel in den sozialen Organisationsformen im europäischen Unterrichtswandel und besonders im Fremdsprachenunterricht gehört keineswegs zu einer Selbstständigkeit. Der flexible Wechsel in den sozialen Organisationsformen wurde besonders in den 70er Jahren programmatisch gefordert. Er wird heute in Lehrwerken, Richtlinien und Lehrplänen stets vorausgesetzt. Die wirkliche Praxis, der Alltag sieht jedoch heute überall immer noch anders aus.

Aufgabe 2

Bitte überlegen Sie sich zuerst vier Gründe, die in Ihrem DaF-Unterricht für einen Wechsel von sozialen Organisationsformen sprechen. Überlegen Sie dann vier Gründe, die gegen einen Wechsel von sozialen Organisationsformen in Ihrem Unterricht sprechen.

Aufgabe 3

Arbeiten Sie zu zweit. Überlegen Sie gemeinsam, wo man in der Region, in der Sie leben, Ihrer Meinung nach hauptsächlich auf Kooperation, auf Wettbewerb, auf Einzeltätigkeit angewiesen ist (im Beruf, im Alltag, ...).

Kooperation

Wettbewerb

Einzeltätigkeit

Aufgabe 4

Bitte lesen Sie den folgenden Textauszug und bewerten Sie die Aussagen für Ihren Fremdsprachenunterricht. Bitte finden Sie Beispiele für Ihren Unterricht, nehmen Sie dazu folgende Tabelle zu Hilfe:

Aussage

Gut, weil..

Schlecht, weil..

Nicht erlaubt

Gruppenarbeit im Rahmen des 'normalen' Unterrichts ist auf vielfältige Weise in unterschiedlichen Formen möglich.

1. **Die tägliche Kleingruppenarbeit** z. B. als ständige Form der inneren Differenzierung, so dass je nach Lernschwierigkeiten bestimmten Kindern gemeinsam geholfen werden kann.
2. **Die kurzzeitige themengleiche Kleingruppenarbeit** (Dauer 5 bis 20 Min., vor oder nach der Vermittlung von Informationen, zur Vertiefung oder zum Neugewinn von Informationen, zur Übung, aber auch zum Anbahnen länger dauernder, selbstständiger Kleingruppenarbeit.
3. **Die arbeitsteilige Gruppenarbeit:** Im Rahmen einer umfangreichen Unterrichtseinheit wählen die Schüler ihr Gruppenthema auf der Grundlage eines vom Lehrer strukturierten Material- und Inhaltsangebot. Dauer mehrere Fachunterrichtsstunden.
4. **Die 'funktionalistische' Gruppenarbeit,** die immer wieder in zeitlich begrenzten Phasen in den (Frontal)unterricht

eingeschoben wird. Die Aufgaben können z. B. im Literaturunterricht, beschreibend, analysierend oder bewertend sein.

5. **Die Gruppenarbeit im Konzept eines 'Offenen Unterrichts'**. Gruppen arbeiten mit unterschiedlicher Zielsetzung und flexibler Zusammensetzung z. B. an kleinen Projekten, aber auch an anderen Aufgaben und Themen.
6. **Die Kleingruppe als ständige Arbeits- und Sozialform**, auch bekannt als 'Tischgruppe'. Sie ist nicht nur die kleinste Einheit im Team - Kleingruppe - Modell der Unterrichtsdifferenzierung, sondern kann als feste Arbeitsgruppen auch äußerst flexibel und mit einer Fülle von Funktionen in Unterricht und Schulleben eingesetzt werden.

Im Fremdsprachenunterricht werden die Bedingungen, in denen Texte bearbeitet und auch produziert werden, genau kontrolliert. Hierfür können eine Reihe von Gründen angeführt werden.

1. Diese Kontrolle geschieht aus der Sorge, dass im Fremdsprachenunterricht das vorgeschriebene Pensum nicht geschafft, also die Zeit, die der Lehrplan vorgibt, nicht eingehalten wird.
2. Nur durch eine strenge Reglementierung der Zeit, der Texte und der Arbeitsformen glaubt man, Leistungen von den Lernenden zu erhalten, die dann auch angemessen bewertet werden können.
3. Diese Formen des Arbeitens im Fremdsprachenunterricht werden aber auch deshalb beibehalten, und dieses ist nicht gering zu achten, weil gefürchtet wird, die Disziplin im Unterricht zu verlieren.
4. Diese institutionellen Traditionen werden darüber hinaus im Gleichgewicht gehalten, weil, die Erwartungen der Lernenden, wie Fremdsprachenunterricht stattzufinden hat, durch diese Tradition erfüllt werden.

Gruppenarbeit macht dann Sinn, wenn die Entwicklung informeller Prozesse zunächst in den Gruppen gestattet wird. Die Zeitangabe für die Dauer der Gruppenarbeit z. T. positiven Druck erzeugt, nämlich unter diesem Druck eine Antwort, ein Ergebnis festzustellen. Nachdenkenprozesse, die in der Gruppe in Gang gesetzt wurden, hören mit der Beendigung der Gruppenarbeit nicht auf.

Dieser Prozess wurde vor allem in Gang gesetzt durch die speziellen Fragen, die im Zusammenhang mit der Auswertung im Plenum gestellt wurden. Diese Fragen, so wurde ihnen deutlich, waren anders geartet, als die Fragen, die in der Gruppenarbeit selbst gestellt wurden. Langeweile bei der Auswertung der Gruppenarbeit entsteht dann, wenn in der Auswertungsphase im Plenum die identischen Fragen gestellt werden, die in den Gruppen bereits bearbeitet wurden.

Gruppenarbeit fördert die intellektuelle und soziale Kompetenz ebenso wie die Handlungskompetenz und die emotionale Sensibilität, die Lernfähigkeit und Lernbereitschaft, so dass Isolation, Angst, Rückzug, Konkurrenz, Langeweile, Egoismus zugunsten vorgenannter Persönlichkeitsentwicklungen zurückgetreten sind.

Es gibt offenbar menschliche Verhaltensweisen, die ich in der Arbeit in Gruppe stets zeigen, gleichgültig, welches Thema bearbeitet wird und wie alt die Gruppenmitglieder sind. Wir können davon ausgehen, dass im Grundsatz die gleichen Phänomene, die wir an unserem eigenen Verhalten gesehen haben, auch bei den Lernenden in unseren Klassen zu beobachten sein werden, in denen wir Gruppenunterricht eingeführt wollen:

- Irritationen bei der Gruppeneinteilung und das damit verbundene Umstellen von Stühlen;
- der spezifische Verlauf von Gruppenprozessen, der immer mit Geräuschen und Unruhe verbunden ist;
- die Möglichkeit, dass eine Gruppe gar nicht zueinander findet;
- die Möglichkeit, am non-verbalen Verhalten der Gruppen abzulesen, ob die Gruppen intensiv arbeiten oder sie Probleme haben;
- mögliche Unklarheiten bei der Aufgabenstellung für die Gruppen, die Nachfragen bei den Lehrenden erforderlich machen;
- der Austausch von Gruppen untereinander, wenn Unklarheiten entstehen;
- die Notwendigkeit, den Gruppenarbeitsauftrag mehrfach zu wiederholen und diesen auch bei einigen Gruppen nochmals zu erläutern;
- die Schwierigkeit, die Gruppenarbeit abubrechen, d. h. für die Lehrenden den Beginn der Plenumsphase beginnen zu lassen;
- die Schwierigkeiten bei der Auswertung der Gruppenarbeitsergebnisse: immer besteht die Gefahr, dass eine solche Auswertung, wenn sie keine Überraschungen für die Gruppenmitglieder in sich birgt, langweilig wird;
- dass das Auswertungsgespräch nicht wirklich von den Gruppenmitgliedern getragen wird, sondern immer wieder über die Seminarleitung abläuft. So kann letztlich die gewünschte Wirkung, die die Gruppenarbeit fördern soll, dass die Gruppenmitglieder miteinander ins Gespräch kommen, durch die Auswertung wieder zunichte gemacht wird;
- der Umstand, dass immer zunächst Schweigen eintreten wird, wenn wir die Gruppen bitten, ihre Berichte vorzutragen;
- die Erwartung, die immer wieder anzutreffen ist, dass dann irgendwann von der Seminarleitung die `richtige` Lösung der Gruppenarbeit vorgestellt werden wird.

3 DEFINITIONEN VON `GRUPPE`

Was sind die Ziele?

Die Studenten sollen verschiedenen Definitionen der Gruppenarbeit kennen lernen und vergleichen. Sie sollen die verschiedenen Emotionen in der Gruppenarbeit empfinden und auf sie reagieren.

Schlüsselbegriffe

- Gruppenarbeit
- Emotionen

Zeitplanung für diese Lektion

- Theorie: 45 Minuten
- Übungen: 45 Minuten

Theorie

Aufgabe 1

Bitte notieren Sie, was Ihrer Meinung nach eine 'Gruppe' ist. Bitte tun Sie dieses in drei Schritten:

1. Welchen Gruppen gehören Sie selbst an? Listen Sie die verschiedenen Gruppen auf.
2. Welche Verhaltensweisen zeigen Sie in diesen verschiedenen Gruppen, welche Aufgaben übernehmen Sie in diesen verschiedenen Gruppen? Suchen Sie sich für die Bearbeitung dieser Aufgabe drei der Gruppen aus, denen Sie angehören. Bitte antworten Sie so genau wie möglich und schreiben Sie auch solche Merkmale auf, die Ihnen beim Nachdenken über diese Aufgabe zusätzlich zu den genannten Bereichen noch einfallen.
3. Schreiben Sie jetzt eine Definition von Gruppe auf. Die alles umfasst, was Sie in den Fragen 1 und 2 umrissen haben.

Definition 1

Das Wort Gruppe ist gewissermaßen eine Leerstelle, die je nach dem Zusammenhang von verschiedenen Bedeutungen ausgefüllt wird. Man kann als Gruppe ebenso gut eine Interessengemeinschaft wie ein zufälliges Agglomerat (Ansammlung) von Individuen, ebenso eine nach Raum und Zeit einheitliche Gemeinschaft wie eine zerstreute, ebenso eine ihrer selbst bewusste wie eine solche verstehen, die überhaupt nur durch objektive Merkmale verbunden ist.

Definition 2

- a) Die als Gruppe bezeichnete soziale Einheit muss als solche sowohl für ihre Angehörigen als auch für Außenstehende erkennbar sein, eine Identität haben.
- b) Die Gruppe hat eine soziale Struktur, insofern jeder ihrer Teile bzw. jedes Mitglied eine Position einnimmt, die auf andere Positionen bezogen ist.
- c) Es gibt in der Gruppe individuelle Rollen.
- d) Die gegenseitigen Beziehungen der Individuen sind für die Gruppe wesentlich.
- e) Jede Gruppe hat Verhaltensnormen, die auf die Art und Weise, wie die Rollen verwirklicht werden, einen Einfluss ausüben.
- f) Die Mitglieder einer Gruppe haben gewisse gemeinsame Interessen und Werte.
- g) Die Tätigkeit – wenn nicht überhaupt die ganze Existenz der Gruppe – muss auf irgendein soziales Ziele oder eine Anzahl solcher Ziele gerichtet sein.
- h) Eine Gruppe muss eine gewisse Beständigkeit aufweisen, d. h. eine messbare Dauer während eines bestimmten Zeitabschnitts.

Aufgabe 2

Schreiben Sie zunächst aus jeder der acht Aussagen zur Definition von Gruppe den jeweiligen Kernbegriff heraus:

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)
- f)
- g)

h)

Definition 3

- a) Gruppenmitglieder haben einen Satz gemeinsamen Werte, die ihnen helfen, ein spezifisches Muster für ihre Aktivitäten zu erhalten;
- b) sie verschaffen sich oder entwickeln Hilfsmittel und Fähigkeiten/Fertigkeiten, die sie für die Gruppenarbeit benötigen;
- c) sie richten sich nach speziellen Normen, durch die Rollen definiert werden, die in den Gruppenaktivitäten übernommen werden;
- d) sie besitzen eine ausreichende moralische Verpflichtung, eine Gruppenkohäsion zu erreichen;
- e) sie haben ein bestimmtes Ziel, bzw. mehrere Ziele, die sie erreichen wollen und auch innerhalb der Gruppe die notwendige Leitung, die erforderlich ist, ihre Hilfsmittel und Rollen zum Besten des Ziels oder der Ziele zu koordinieren;
- f) mit den Interaktionen in einer Gruppe und mit den damit aufeinander bezogenen Rollen sind gemeinsame Wahrnehmungen und emotionale Bindungen verbunden.

Aufgabe 3

Lesen Sie im Kapitel 2 die unterschiedlichen Formen der Gruppenarbeit, die vor allem Dingen im Unterricht angetroffen werden. Lesen Sie die einzelnen Formen der Gruppenarbeit durch und vergleichen Sie diese mit der jetzt erarbeiteten Arbeitsdefinition von 'Gruppe'. In welchen Gruppenarbeitsformen werden Sie hauptsächlich welche Prozesse erwarten können?

Ein Wechsel der sozialen Organisationsformen des Fremdsprachenunterrichts öffnet andere Verhaltensweisen der Lehrenden und der Lernenden. Selbstverantwortliches Lernen in Gruppen umfasst auch den Umgang mit den dabei entstehenden Gefühlen. Sind es doch häufig ihre Gefühle, die die Lernenden allein oder in Gruppen an einer für sie angemessenen Auseinandersetzung mit der zu lernenden Sprache hindern.

Aufgabe 4

Finden Sie Beispiele aus Ihrer Lebens- und Lernerfahrung für die drei folgenden Aussagen. Überlegen Sie dann, über welche dieser Erlebnisse oder Erfahrungen Sie ohne zögern in einer Arbeitsgruppe sprechen würden und als welchen Gründen Sie über andere einer Arbeitsgruppen nie Mitteilung machen würden.

Lernen ist ein durch und durch Emotionen verbundener Prozess.

Sprache, gleichgültig ob die eigene oder die Sprache, die man gerade lernt, ist immer emotional mit den Menschen verbunden.

Gruppenprozesse sind immer vor allen Dingen emotionale Prozesse.

Die mit dem Wechsel der sozialen Organisationsformen gewünschten Aktivitäten der Lernenden im Fremdsprachenunterricht sind durchaus darauf gerichtet, die Emotionen der Lernenden „zuzulassen“.

Die Gruppenmitglieder werden als stets wechselseitig einander beeinflussend charakterisiert werden. Die Handlungen eines Gruppenmitgliedes beeinflussen die Handlungen der anderen. Diese Vorgänge sind immer von Emotionen begleitet, nein, sie beruhen auf Emotionen. Emotionen sind überwiegend immer auch soziale Handlungen, mit denen etwas erreicht werden soll.

Gruppenarbeit Fremdsprachenunterricht beruht also dem emotionalen Engagement der Lernenden.

Aufgabe 5

Überlegen Sie, wann Sie zuletzt in Gruppenarbeitsprozessen Schwierigkeiten beobachtet haben, die sich zwangsläufig aus gegenläufigen Emotionen von Gruppenmitgliedern ergaben. Notieren Sie in Stichpunkten, wie sich die Gruppen und wie sich die Lehrenden in diesen Situationen verhielten.

Wenn Sie durch Ihre Beobachtungen im Verlaufe von Gruppenarbeit in Ihrem Fremdsprachenunterricht feststellen, dass eine Gruppe durch ein Mitglied, das nach Ihrer Ansicht emotionale Problem hat, in ihrem Arbeitsprozess gestört ist, gibt es eine Reihe von möglichen Handlungsschritten, die Sie wählen können. Wenn Sie die Klasse sehr gut kennen und die Klasse auch schon Erfahrungen mit Gruppenarbeit hat, sollen sie auf jeden Fall warten, bis die Gruppe Hilfe 'von außen' sucht. Ist dieses nicht der Fall, müssen Sie davon ausgehen, dass die Gruppe willens und auch bereit ist, ihre Probleme selbst zu lösen.

Es hat sich als nützlich gezeigt, in einer Besprechung der sachlichen Aufgabe, bei dem Gruppenmitglied, das sich unbehaglich fühlt, dieses Unbehagen kurz anzusprechen.

- Wenn das Gruppenmitglied durch seine Worte oder Handlungen verdeutlicht hat, dass es bereit ist, seine Gefühle in der Gruppe anzusprechen.

- Wenn es nicht möglich ist, diese Gefühle zu ignorieren, ohne als dumm, uninteressiert oder nicht aufrichtig zu gelten.
- Wenn eine Stimmung in der Gruppe festzustellen ist, die Sie nicht genau bestimmen können.

Sie können feststellen, dass Sie jeweils angemessene Entscheidungen gefällt haben, wenn die Gruppe weiter arbeitet und die Person, die sich besonders belastet gefühlt hat, an der Gruppenarbeit weiter teilnimmt. Manchmal zeigt es sich auch, dass die Gruppe einen Zusammenhalt erreicht und mit größerer Intensität an der gestellten Aufgabe arbeitet.

Den Lehrenden muss generell gelingen, in dem Unterricht eine solche Atmosphäre des Vertrauens zu schaffen, die es den Lernenden ermöglicht, frei zu ihren Gefühlen zu stehen ohne damit den Arbeitsprozess der Gruppen zu bestätigen.

4 DER WECHSEL VON SOZIALEN ORGANISATIONSFORMEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Was sind die Ziele?

Die Teilnehmer lernen Ergebnisse einigen Forschungsarbeiten kennen. Sie sollen die Ergebnisse dieser Arbeiten vergleichen und aus Ihnen Kenntnisse für Ihren Unterricht gewinnen..

Schlüsselbegriffe

- zweiseitige Informationslücke
- einseitige Informationslücke

Zeitplanung für diese Lektion

- Theorie: 45 Minuten
- Übungen: 45 Minuten

Theorie

Die Arbeit in der Gruppe ist der Kern des Wechsels von sozialen Organisationsformen im Fremdsprachenunterricht.

In welcher Weise werden in den Forschungsarbeiten die soziologischen und sozialpsychologischen Wissensbestände über den Wechsel von sozialen Organisationsformen bewertet:

1. Gruppenarbeit erhöht die Möglichkeit für einzelnen Lernenden, im Unterricht zu sprechen.
2. Gruppenarbeit erhöht die Qualität der fremdsprachlichen Äußerungen der Lernenden.
3. Gruppenarbeit schafft ein positives Klassenklima für das Lernen von Fremdsprachen.
4. Gruppenarbeit motiviert die Lernenden für den fremdsprachlichen Unterricht.

Die genannten Vorteile der Gruppenarbeit lassen sich auf andere Unterrichtshandlungen übertragen. Es wird die Motivation der Lernenden als auch die Möglichkeit der stärkeren Zentriertheit auf die Bedürfnisse der Lernenden, die in der Gruppenarbeit ermöglicht werden können, erhöht.

Es wird sich die Qualität der Äußerungen der Lernenden verändert, wenn sie in Gruppen arbeiten. Sie werden mehr Versuche machen und sich dazu ermutigt fühlen „ins Unreine zu

sprechen“, d.h. den Versuch unternehmen, ihre Gedanken tastend in der Fremdsprache zu formulieren. In der Gruppenarbeit ist möglich, den Lernenden unterschiedliche Rollen zuzuweisen, verändert sich auch der Sprachgebrauch der Lernenden in der Gruppe. So erhalten sie die Gelegenheit in der Gruppenarbeit vermehrt Sprechakte zu äußern, wie z. B.: definieren, Hypothesen bilden, klassifizieren, versprechen, sich entschuldigen, Anweisungen geben, überzeugen, herausfordern, bestehen auf seiner Meinung.

- Die Lernenden erhalten mehr Gelegenheit, die Fremdsprache zu üben, wenn sie miteinander sprechen, als wenn sie mit einer Person sprechen, die die zu lernende Fremdsprache als Muttersprache spricht.
- Die grammatische Genauigkeit der Äußerungen der Lernenden unterscheidet sich nicht von der grammatischen Genauigkeit der Äußerungen der Lernenden im Frontalunterricht.
- Wenn die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Wahrnehmung und Korrektur eigener und fremder Fehler gerichtet wird, zeigt sich in Gruppenarbeit eine erhöhte Bereitschaft zur Korrektur vor allen Dingen lexikalischer Verstöße. Fehler in der gegenseitigen Korrektur konnten in den Studien nicht nachgewiesen werden.
- Das Aushandeln von Bedeutungen tritt zwischen Lernenden in Gruppenarbeit sehr viel häufiger auf als zwischen einem nativen speaker und einem Lernenden. Hierbei wurde beobachtet, dass die Bereitschaft zum Aushandeln von Bedeutungen steigt, wenn die Lernenden einen unterschiedlichen muttersprachlichen Hintergrund haben.
- Die Intensität, in der Phänomene auftreten, ist abhängig von der Aufgabe, die in der Gruppenarbeit zu bearbeitet ist.

In der Gruppenarbeit vor allem die Sprechflüssigkeit in der Fremdsprache eingeübt werden kann. Lernende in Fremdsprache verwenden andere Formen der gesprochenen Sprache als diejenigen, die sie im Frontalunterricht gebrauchen.

Psycholinguistische Aspekte, die durch das Lernen der Lernenden voneinander gefördert werden:

- Gruppenarbeit gibt mehr Gelegenheit, die Sprachproduktion der Lernenden zu fördern, ein Prozess der in gleicher Weise die Sprachrezeption der Lernenden erweitert.
- Die Lernenden produzieren redundantere Sprache für einander, die dann eine Grundlage für das Lernen größerer Sprechflüssigkeit und größeren Verstehens bildet.
- Die Sprachproduktion führt dann auch zu einer höheren Sprechgenauigkeit der Lernenden.
- Es werden dem Lernstand jeweils angemessene linguistische Einheiten von den Lernenden für die Lernenden produziert.
- Die Diskursmuster, die die Lernenden untereinander produzieren, sind vielfältiger.

Positive Effekte treten nur dann ein, wenn die Aufgaben spezielle Bedingungen erfüllen. In Gruppenarbeit werden vor allen Dingen Aufgaben übertragen, nicht also die traditionellen

Lehrbuchübungen. Es sind vor allem solche Aufgaben effektiv, in denen Informationslücken unter den Gruppenmitglieder bestehen. Diese Informationslücken müssen geschlossen werden, wenn die Aufgabe in der Gruppe erfüllt werden soll. Hierbei werden zwei Arten von Informationslücken in Aufgaben unterschieden:

Zweiseitige Informationslücken haben solche Aufgaben, in denen jedem Gruppenmitglied alle Informationen zur Erfüllung der Aufgabe fehlen. Die Gruppenmitglieder müssen voneinander diese fehlenden Informationen einholen. Hierbei kommt es notwendigerweise zu einem Austausch zwischen allen Gruppenmitgliedern und es werden von den Gruppenmitgliedern darin vor allem Bestätigungen, Bitten um Erläuterungen, Bitten um Definitionen, Wiederholungen und Reformulierungen geäußert.

In Aufgaben mit *einseitigen Informationslücken* hat ein Gruppenmitglied oder in anderen Fällen haben einige Gruppenmitglieder alle Informationen und die anderen müssen versuchen, diese Informationen von den 'wissenden' Gruppenmitgliedern zu erhalten.

Eine zweite Gruppe von Aufgaben sind solche, in denen von den Gruppenmitgliedern Entscheidungen gefällt werden müssen. Hierbei kann es sich s. B. um die Interpretation literarischer Vorlagen handeln. Je nach Schwierigkeit der Aufgabestellung waren hierbei Äußerungen der Lernenden dominant, in denen Hypothesen gebildet werden. *Entscheidungsaufgaben* gibt es in unterschiedliche Gestalt, sie können geplant oder ungeplant, geschlossen oder offen sein. Unter *geplanten Aufgaben* sind solche zu verstehen, in denen den Lernenden die Möglichkeit der sprachlichen Vorbereitung vor der eigentlichen Gruppenarbeit eingeräumt wird. Es handelt sich z. B. um das gemeinsame entwickeln einer Broschüre.

Ungeplante Aufgaben für Gruppen werden direkt im Unterricht und ohne Vorlauf bearbeitet.

Geschlossene Aufgaben sind solche, in denen eine Antwort vorgegeben ist, bzw. bei der Bearbeitung die Lernenden nicht von einer vorgegebenen Fragenreihe abweichen können.

Offene Aufgaben sind solche, bei denen keine Antwort vorgegeben ist, bzw. der Fragenkatalog die Antworten der Lernenden in keine vorbestimmte Richtung lenkt.

Kontrollfrage 1

Welche Aspekte eines Unterrichts mit wechselnden sozialen Organisationsformen, werden in den Forschungen nicht berücksichtigt. Lesen Sie dazu Anhang 2.

Kontrollfrage 2

Welches Bild eines Lernenden, welches Bild von Fremdsprache ergibt sich heraus? Bewerten Sie die Beispiele im Anhang 3.

5 DIE EINFÜHRUNG VON GRUPPENARBEIT

Was sind die Ziele?

Die Studenten werden mit Vorteilen und Nachteilen der Gruppenarbeit konfrontiert. Sie sollen die Prinzipien für erfolgreiche Gruppenarbeit kennen lernen und sie im eigenen Unterricht nutzen

Schlüsselbegriffe

- gute Klasse
- Prinzipien
- Störungen
- Vertrag

Zeitplanung für diese Lektion

- Theorie: 45 Minuten
- Übungen: 45 Minuten

Theorie

Häufig begegnet man bei Diskussionen der Aussage, dass Gruppenarbeit nur mit solchen Lernenden erfolgreich ist, die als 'gute Lernende' angesehen werden. Es wird gemeint, dass 'schwache Lernende' nur im Frontalunterricht eine Chance haben.

Aufgabe 1

Stellen sie Ihre Vorstellung von 'guten Lernende' dar und Ihre Erwartung, wie diese sich bei einem Wechsel der sozialen Organisationsformen, am Beispiel der Gruppenarbeit verhalten. Machen Sie das gleiche mit 'schwachen Lernenden'.

| gute Lernende | Verhalten in GA | schwache Lernende | Verhalten in GA |
|---------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| | | | |

Ende der 80er Jahre verlagerte sich der Schwerpunkt eher auf persönliche Merkmale, Einstellungen und Gefühle guter Lernenden, deren Strategien. Hierbei zeigte sich, dass gute Lernende zugleich mehr, bessere und einer jeweiligen Lernsituation angemessene Lernstrategien verwenden.

Die Befähigung der Lernenden zur Selbstständigkeit rückt immer stärker in Vordergrund. Dieses ist ein Umstand, der gerade für Gruppenarbeit und andere Sozialformen im Fremdsprachenunterricht von nachhaltiger Bedeutung ist.

5.1 WAS CHARAKTERISIERT 'GUTE KLASSE'?

- emotionale Wärme
- gegenseitige Unterstützung
- Abwesenheit von Angst und Nervosität
- eine sichere Lernumgebung
- Gruppensolidarität
- eine entspannte Lernumgebung
- gegenseitiger Respekt
- gute Kameradschaft
- Anerkennung der Möglichkeiten und Grenze anderer
- Atmosphäre der Kooperation
- Gefühl des gegenseitigen Vertrauens
- eine gute Stimmung zwischen den Lernenden
- ein dichter Klassenverband

Ursachen, die zum Misserfolg beim Fremdsprachenlernen führen können:

1. zu geringe Berücksichtigung der nicht-kognitiven Persönlichkeitsvariablen von Schülern und Lehrern im Unterricht;

2. falsche Qualifikationsbestimmung, die sich nicht auf kommunikatives Verhalten, sondern auf formale Ziele bezieht:
3. 'verstofflicher' Leistungsbegriff, der als Grundlage der Beurteilung von Lernerfolg das Kriterium 'Stoffmenge pro Zeiteinheit' verwendet;
4. unangemessene Lehr- und Lernmaterialien;
5. Störungen, die in Lernprozessen auftauchen, z. B.
 - Lärm, Unterbrechungen;
 - Kurz- oder Weitsichtigkeit, Schwerhörigkeit;
 - neurologisch begründete Bewegungsauffälligkeit;
 - zu rasches, unverständliches Angebot des Sprachmaterials;
 - Unverständlichkeit eines Sachverhalts, eines Themas etc.
 - unzureichendes Potential an Vorwissen, Alltagswissen oder Sprachwissen;
 - Normen, Standards, gesetzt durch Lehrer, Schulbuch etc.;
 - wechselnde Unterrichtsstile;
 - Konkurrenzverhalten;
 - einseitige Methodenwahl;
 - Stress etc.

Die schwächeren Lernenden haben Schwierigkeiten mit der für Fremdsprachenlernen angemessenen Entwicklung von Lernstrategien und Lerntechniken.

Prinzipien, wie im Fremdsprachenunterricht der schwächeren Lernenden angemessene Lernstrategien und Lerntechniken entwickelt werden:

1. Wenn immer es möglich ist, finden Sie ein bedeutungstragendes Element, bei dem die Lernenden den neuen Stoff mit bereits bekanntem Stoff verbinden können.
 - Die Lernenden sollen Gelegenheit erhalten, persönliche Bedeutungen aus dem Lerngegenstand zu gewinnen.
 - Die Lernenden sollen Gelegenheit erhalten, 'advance organizers' zu entwickeln, um sich mit einer Aufgabe vertraut zu machen, bevor sie diese Aufgabe in Angriff nehmen.
 - Die Lernenden sollen Hierarchien bilden, bei dem, was sie lernen.

2. Die Lernaktivitäten sollen so nahe wie möglich an die Situation, in der sie die Sprache brauchen, angenähert werden.
3. Es gibt nicht die einzig richtigen Lernstrategien. Die Lernstrategien sollten der Aufgabe gemäß und angemessen für die Lernenden sein. Es gibt durchaus unterschiedliche Wege, das Ziel zu erreichen.
4. Die Lernenden brauchen unterschiedliche Unabhängigkeit, bzw. externe Struktur. Damit Lernende unabhängig werden, brauchen sie Unterstützung und auch zunächst ein Gerüst.
5. Die Lernenden sollen etwas Neues zunächst mit dem Lernstil erarbeiten, mit dem sie sich am behaglichsten fühlen. Erst wenn sie auf diese Weise Sicherheit gewonnen haben, sollen sie angeregt werden, sich auch andere Lernstile anzugewöhnen.
6. Der Umgang mit den Gefühlen ist genauso wichtig, wie die 'kognitiven' Stile, die man benutzt. Entmutigung kann alle Lernstile entwerten. Tiefes Selbstvertrauen in die eigene Tüchtigkeit fördert die Ausdauer, die das Fremdsprachenlernen erfordert.
7. Die Lernenden sollen ermutigt werden, sich auch peripheren Lernens zu bedienen, ein solches Lernen also, in dem sie sich nicht nur auf die Aufgabe konzentrieren, die sie gerade zu bewältigen haben. Sie sollen Vertrauen in dieses periphere Lernen gewinnen. Sie werden dann auch sehr bald erfahren, dass dieses Lernen sehr gute Resultate für sie bringen.

Aufgabe 1

Bewerten Sie die Möglichkeiten der Gruppenarbeit für den Fremdsprachenunterricht und kommentieren Sie die Möglichkeiten der Gruppenarbeit für die beiden genannten Lernergruppen, indem Sie die Merkmale der Lernergruppen und die Leistungen der Gruppenarbeit detailliert aufeinander beziehen.

Zeigen Sie auf, wo Sie durch den Einsatz der Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht jeweils Gefährdungen für beide Gruppen sehen.

Aufgabe 2

Beschreiben Sie 'gute Lernende', die Sie in Erinnerung haben, listen Sie ihre Merkmale auf, beschreiben Sie 'schlechte Lernende', die Sie in Erinnerung haben.

In der Gruppenarbeit treten die Lernenden aus der Masse heraus und treten als einzelne Personen mit ihren speziellen Bedürfnissen und auch Schwierigkeiten beim Lernen entgegen.

In der Gruppenarbeit ergibt sich eine neue Strukturierung des Unterrichtsgeschehens, die den Unterricht für Störungen aller Art anfälliger machen könnte. Man differenziert *intentionale* (absichtsvoll, bewusste) und *funktionelle*. Unter funktionellen Unterrichtsstörungen verstehen wir solche Phänomene in und an Schülern, die sie zwar nicht Störungen wahrnehmen bzw. als solche meinen, die aber objektiv den Lehr- und Lernprozess beeinträchtigen oder auch stören.

Zusammenstellung von Verhaltensauffälligkeiten, die zu Störungen im Unterricht führen können:

- Unkonzentriertheit
- Ungenauigkeit
- Faulheit
- Motorische Unruhe
- Verbale Aggressionen
- Ungehorsam
- Mangeltest Selbstvertrauen
- Physische Aggressionen
- Kontaktprobleme
- Unterrichtsfremde Tätigkeiten
- Täuschen
- Übertriebene Anpassung
- Überempfindlichkeit
- Clownerien
- Wutanfälle
- Übertriebener Ehrgeiz
- Schulangst
- Beschädigen von Lernendeneigentum
- Starke Abhängigkeit
- Depressivität
- Druck an andere Lernende
- Pedanterie

- Gewalt gegen Schuleigentum
- Provokationen des Lehrenden

Aufgabe 3

Bitte ergänzen Sie die Liste mit den Verhaltensauffälligkeiten und bewerten Sie die Auffälligkeiten mit einer Reihenfolge. Welche Auffälligkeiten stören sie am meisten;

Aufgabe 4

Beantworten Sie die folgenden Fragen:

Wie erlebe ich diese Störungen?

Was habe ich zur Bearbeitung dieser Störungen unternommen, mit welchem Teilerfolg bzw. Misserfolg?

5.2 PROBLEME MIT DER GRUPPENARBEIT

5.2.1 In den Gruppen wird ja doch nur in der Muttersprache gesprochen

Im traditionellen Frontalunterricht müssen die Lehrenden Fragen und Arbeitsaufweisungen in den Fremdsprachen geben und die Lernenden die Antworten auf die Fragen ebenfalls in der Fremdsprache geben. Diese Antwort wird dann von einem Lernenden gegeben, die anderen Lernenden schweigen. Es spricht jeweils ein Lernender.

Die Äußerungen zwischen den Lernenden untereinander werden von den Lernenden immer in ihrer Muttersprache getroffen. Auch die Nachfragen werden nicht sofort in der Fremdsprache gestellt. Der Lernende wendet sich zuerst in der Muttersprache an die Nachbarn, erst wenn sie nicht helfen können, dann wird die Frage in der Fremdsprache an den Lehrenden gerichtet.

5.2.2 Gruppenarbeit ist zu laut. Sowohl in der Klasse selbst als auch für die Kollegen in anderen Klassen

Die Einführung von Partner- und Gruppenarbeit ist mit Änderung der Geräusche in der Klasse verbunden ist. Sonst wird im Unterricht abgesehen von Sport und Musik überall Stille erwartet. Wie ist das möglich, dass wir Menschen eine Sprache lehren wollen und dieses tun sollen, indem die Lernenden hierbei vor allem Dingen schweigen? Die Sprach war früher vor allen dingen Grammatikregeln. Der Unterricht wurde durchaus in der Muttersprache der

Lernenden gehalten. Der Lernende wird jetzt anders verstanden, jedoch das Ritual des Schweigens im Unterricht lebt fort.

Das ist aber nicht der einzige Grund. Weiter ist es Neid der Kollegen, die sich für den lebendigen Unterricht den anderen Lehrern beklagen. Was wir aber im Gruppenunterricht wahrnehmen ist Arbeitsunruhe und kein Lärm. Es ist aber auch wichtig, dass sich auch die Lehrenden in der Gruppenarbeit wohl fühlen. Die Lernenden, die in einer Gruppe arbeiten, nehmen den Geräuschpegel der Arbeitsunruhe insgesamt nicht wahr, da sie in ihrer Gruppe mitarbeiten. Die Wahrnehmung der Lernenden ist auf ihr eigenes Tun konzentrieren.

5.2.3 Lehrerrolle und Gruppenarbeit

Ein erfolgreicher Wechsel in den sozialen Organisationsformen des Fremdsprachenunterrichts ist abhängig von der Haltung und Einstellung der Lehrenden. Gruppen- und Partnerarbeit ist genau genommen eine Form des autonomen Lernens. Die Entwicklung der Lernerautonomie heißt nicht, dass sie Lehrenden auf die Kontrolle über die Klasse verzichten. Die Frage ist, welche Schritte die Lehrenden gehen sollen, um ihre Lernenden zu fördern. Daher ist vielleicht der erste Schritt gemeinsam mit den Lernenden über die Ziele, die erreicht werden sollen, zu sprechen. Es ist gut, dass die Lehrenden ihre Lernenden fragen, was sie persönlich vom Lernprozess erwarten.

Die Lehrenden, die selbst im frontale Unterrichtstill gelehrt wurden, werden Schwierigkeiten haben bei dem Übergang von Übermitteln von Informationen zum Ratgeber und Manager. Ein weiteres Problem besteht darin, dass die Lehrenden nicht nur die Lernaufgaben stellen, sondern sie häufig auch gleich lösen.

Lehrende, die sich der Lernautonomie verpflichten, brauchen viel Mut, sie müssen den Lernenden vertrauen und auch verstehen, dass dem Unterricht der Grammatik nur ein untergeordneter Platz im Fremdsprachenunterricht zugewiesen wird.

Lehrende müssen glaubwürdig sein, sie müssen willensfest sein und ihr Unterricht muss faszinieren.

5.2.4 Das Ziel kommunikative Kompetenz im Wandel

Das Ziel der kommunikativen Kompetenz, die in Westeuropa und den USA in den 70er Jahren entwickelt wurde, gilt noch heute. Die neuen Akzentsetzungen werden nicht mehr durch die Linguistik oder die Soziologie vorgegeben. Es werden heute die Lernenden mit ihren jeweiligen Bedürfnissen im fremdsprachlichen Lernprozess berücksichtigt. Hiermit treten verstärkt pädagogische und psychologische Aspekte innerhalb der Lernzielbestimmung hinzu. Die Lernenden übernehmen Verantwortung für ihr Lernen im Unterricht.

Aufgabe

Lesen sie die beiden folgenden Texte im Anhang 1 und unterstreichen Sie die Äußerungen in den Texten, die sich auf die Ziele der Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht beziehen.

5.2.5 Gruppenvertrag

Die Vorbereitung auf die Gruppenarbeit heißt auch die Veränderungen im sozialen Verhalten der Lernenden. Unter *Gruppenvertrag* verstehen wir eine Vereinbarung mit den Lernenden über Gruppenverhaltensweisen, die zum Ziel haben, dass in den Gruppen ein angemessenes Arbeitsklima entsteht. In diesem Vertrag werden die Ziele festgelegt, die in den Gruppen insgesamt erreicht werden sollen.

Ein solcher Vertrag wird in einer Stunde vereinbart, die der Gruppenarbeit vorangeht. Dieser Vertrag sollte mit den Lernenden in ihrer Muttersprache abgesprochen und schriftlich fixiert werden.

Der Vertrag sollte Aussagen machen über folgende Aspekte der Gruppenarbeit:

- deren Ziele
- die Rollen der Lernenden in den Gruppen
- die Aufgaben der Lernenden während der Lernenden
- die Merkmale, an denen die Lernenden erkennen, dass sie die Ziele erreicht haben den Nutzen, den die einzelnen Gruppenmitglieder für den fremdsprachlichen Lernprozess haben, wenn sie sich an der Gruppenarbeit beteiligen.

Wichtig ist bei einer Diskussion um den Vertrag, dass den Lernenden hinreichend Raum für ihre Beiträge gegeben wird. Nachdem eine erste Gruppenarbeitsphase stattgefunden hat, sollte dieser Vertrag noch mal besprochen werden, um zu prüfen, ob dieser so wie er formuliert wurde, eingehalten werden konnte.

5.2.6 Einteilung der Gruppen

Einige Bedenken zur Einteilung der Gruppen:

- Schwächere Lernenden werden in einer Gruppe abgehängt.
- Starke Lernenden werden in einer Gruppe immer beherrschen, und durch dieses Verhalten lernen die anderen Mitglieder der Gruppe nichts.
- Es gibt Lernenden, die keiner mag, die werden doch sicher aus der Gruppe herausgedrängt.
- Was soll mal Lehrer machen, wenn Lernende sich weigern, am Gruppenarbeit teilzunehmen, weil sie der Auffassung sind, die anderen sind zu langsam.
- In einer Gruppe müssen die Lernenden doch auch voneinander lernen, wie kann die Bereitschaft dazu bei Lernenden geweckt werden, die bisher nur auf den Lehrenden gerichtet werden waren.
- Die Schule und besonders der Fremdsprachenunterricht in der Schule hat doch fast überall eine Auslesefunktion, d. h. die guten Lernenden sollen von den schlechten getrennt werden. Daher kann wirklich ehrliche Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht gar nicht gewünscht sein.

- Die Schule als eine Institution, die für die Gesellschaft trainiert, will doch Einzelkämpfer. Daher können das Einüben von Gruppenarbeit und die damit verbundene Einübung von gruppenmäßigem Verhalten im Fremdsprachenunterricht gar nicht wirklich gewünscht sein.

6 PHASEN DER GRUPPENARBEIT

Was sind die Ziele?

Die Teilnehmer sollen einzelne Phasen der Gruppenarbeit kennen lernen und sie im eigenen Unterricht anwenden können.

Schlüsselbegriffe

- Vorbereitung
- Arbeitsvertrag
- Gruppenbildung

Zeitplanung für diese Lektion

- Theorie: 45 Minuten
- Übungen: 45 Minuten

Theorie

Die Gruppenarbeit verläuft meistens in den folgenden Phasen:

1. Vorbereitung: Arbeitsauftrag

Bei einer Gruppenarbeit lässt sich in der Regel die Phase der "Vorbereitung", der "Durchführung" und der "Nachbereitung" (Ergebnisdarstellung/Auswertung) unterscheiden.

Gruppenarbeit ist in der Regel nur effektiv, wenn der Lehrende bestimmte Voraussetzungen schafft:

- Eindeutige Zielsetzung (schriftlich z.B. auf Folie)
- Unmissverständlicher Arbeitsauftrag (schriftlich, für jede Gruppe "zum Mitnehmen")
- Gruppenszenarien als Arbeitshilfe zur Verfügung stellen (siehe Durchführung)
- Alle benötigten Materialien (Literatur, Medien, "Handwerkszeug") bereitstellen
- Vereinbarungen über die Art und Weise der Ergebnissicherung und

- Berichterstattung treffen
- Evtl. Beispiele für die Arbeitsergebnisse vergleichbarer Gruppen geben
- Klare Zeitangaben einschließlich Pausenvorgaben machen
- Raumeinteilungen vorgeben (welche Gruppe welcher Raum)
- Die Gruppe über den Aufenthalt und die Tätigkeit des Lehrenden während der
- Gruppenarbeit informieren
- Gruppengröße festlegen (höchstens/mindestens) (Gruppen von 4 bis 6 Personen
- sind besonders arbeitsfähig)
- die Art der Gruppenbildung vorschlagen

Vorbereitung: Gruppenbildung

Gruppen können nach unterschiedlichen Prinzipien gebildet werden:

1. Nach Zufall

- Sitzordnung (Nebeneinandersitzende bilden eine Gruppe)
- Abzählen (1 - 2 - 3 - 4 - 1 - 2 - 3 - 4 usw., gleiche Zahl - gleiche Gruppe)
- Nummern oder Buchstaben ziehen lassen
- Karten ziehen lassen (König, Dame usw., Farben)
- Bonbons ziehen lassen (gleiche Sorte - gleiche Gruppe)
- Puzzle (Teile verschiedener Puzzle ziehen lassen, ein Puzzle bildet eine
- Gruppe)
- Symbole ziehen lassen

Vorteile:

- geringer Zeitaufwand
- heterogene Gruppenzusammensetzung
- Teilnehmerinnen und Teilnehmer lernen sich kennen

- niemand kann durch Antipathie (Nicht-Wahl) verletzt werden

2. Nach Interesse

- Teilnehmer ordnen sich verschiedenen Themen zu
- Teilnehmer ordnen sich themenbezogenen Begriffen, Symbolen, Bildern usw. zu,
- von allen Teilnehmer wird dasselbe Thema bearbeitet, aber:
- Klassenstufen bezogen (z. B. Förderkonzepte)
- fachbezogen (z. B. differenzierte Leistungsbeobachtungen)
- schulformbezogen (Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium)

Vorteile:

- Sachbezogene Zuordnung
- Steigerung der Arbeitsmotivation
- Nach Sympathie

Ausschließliche Zuordnung nach Sympathie erscheint nur bei Themen gleicher Gruppenarbeit (konkurrierend) sinnvoll. Allerdings wird der Faktor Interesse häufig vom Faktor Sympathie überlagert.

Vorteile:

- gute Arbeitsatmosphäre
- das Klima trägt auch zur Ergebnisverbesserung bei

3. Der Lehrende bestimmt die Gruppen

Aufgabe 1

Nehmen Sie Stellung zu folgenden Fragen:

Wie bewerten Sie die drei Modelle der Gruppenbildung aus der Kenntnis ihrer Klasse?

Welche anderen Einteilungsmodelle haben Sie erprobt, wo liegen ihre Vorteile und Nachteile;

Welches Modell würden sie bevorzugen;

2. Durchführung

Für die inhaltliche Arbeit von Kleingruppen kann es hilfreich sein, strukturierende Arbeitshilfen zur Verfügung zu stellen.

Ebenso kann es für den Interaktionsprozess in der Kleingruppe hilfreich sein, wenn die Funktion der einzelnen Gruppenmitglieder festgelegt wird. Karten mit unterschiedlichen Symbolen, die diese Funktionen symbolisieren, können dies unterstützen. Sonst kann es z. B. geschehen, dass am Ende der Gruppenarbeit sich niemand dafür verantwortlich erklärt, die Gruppenergebnisse vorzustellen, weil niemand während der Gruppenarbeit Protokoll geschrieben hat. Die Festlegung der Funktionen (Rollen) vermindert Unsicherheiten und schafft Transparenz.

Der Lehrende sollte seine Aktivität während der Gruppenarbeit genau beschreiben und begründen: "Wir werden in der Gruppe C und in der Gruppe D mitarbeiten, weil das die beiden kleinsten sind. Ganz am Anfang werden wir einmal durch alle Gruppen gehen und schauen, ob noch Rückfragen sind - ja, wir wissen, das wirkt so ein bisschen wie Kontrolle, aber dann überlassen wir Sie ja auch Ihnen selbst - wenn noch Rückfragen sind, finden Sie uns wie gesagt in Raum 13 und in Raum 14 bei der Gruppe C und D." Natürlich kann der Lehrende auch auf die Mitarbeit in einer Gruppe verzichten. Es kann eine Arbeitsphase nachbereiten, eine andere vorbereiten, Medien ordnen, Materialien bereitstellen, sich ausruhen, usw.

3. Auswertung

Die Gruppenarbeitsergebnisse können schriftlich festgehalten und vielfältig werden und so allen anderen Teilnehmer zur Verfügung gestellt werden. Dies bietet sich z. B. an, wenn Unterrichtsstunden oder Unterrichtseinheiten geplant werden. Häufig ist allerdings ein Verständnis solcher Planungen nicht ohne Kommentierung möglich. Kommentieren dann 4 oder 5 Gruppen ihre Planungen, so ziehen sich diese Kommentare oft endlos hin. Die TN können kaum noch folgen. Sinnvoller erscheint es hier, die Arbeitsergebnisse still lesen zu lassen. In Partner- oder Kleingruppenarbeit dazu Fragen notieren zu lassen und diese Fragen der jeweiligen Gruppe der Entwürfe und Planungen vorzutragen, damit diese kurz beantwortet werden.

Ein der Langeweile ebenfalls vorbeugendes Verfahren zur Vorstellung von Arbeitsergebnissen bzw. Produkten ist der "Markt der Möglichkeiten". Einzelne Gruppen stellen vor:

- Wandzeitungen
- Collagen
- Modelle
- Hör szenen

- Videofilme
- Bilder
- szenische Darstellungen ...

Dies kann hintereinander aber auch gleichzeitig geschehen. Bei letzterem Verfahren bleibt ein Gruppenmitglied bei dem Produkt stehen, um es zu erläutern. Alle anderen wechseln zwischen den verschiedenen Produkten hin und her, schauen sie sich an und stellen Fragen.

Über die Ergebnisse von Gruppenarbeit kann auch dadurch informiert werden, dass Gruppen neu gebildet werden in der Art, dass in den neuen Gruppen jeweils ein Mitglied aus allen alten Gruppen enthalten ist. Das unten stehende Schema zeigt diese neue Zusammensetzung. Hier wird häufig ein sehr intensiver Austausch erreicht, es wird aber hingenommen, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unterschiedliche Informationen erhalten. Während des Erarbeitungsprozesses in der Gruppe müssen sich alle TN Notizen machen, um anschließend in den neuen Kleingruppen wirklich berichten zu können.

Aufgabe 2

Bereiten Sie für Ihre Klasse eine Aufgabe für die Gruppenarbeit.

7 INNERE DIFFERENZIERUNG IN GRUPPENARBEIT

Was sind die Ziele?

Schlüsselbegriffe

- Binnendifferenzierung
- innere Differenzierung
- Zielhomogenes Lernen
- Zieldifferentes Lernen
- äußere Differenzierung
- Kooperationsfähigkeit

Zeitplanung für diese Lektion

- Theorie: 25 Minuten
- Übungen: 20 Minuten

Theorie

Verfahren der inneren Differenzierung sind für einen Fremdsprachenunterricht mit unterschiedlichen sozialen Organisationsformen von zentraler Bedeutung. Es ist eines der Ziele dieses Wechsels, die jeweiligen Lernenden nach ihren besten Möglichkeiten zu fördern bzw. ihre Fähigkeiten, die im traditionellen Frontalunterricht häufig nicht entfaltet werden können, zu wecken und zu erhalten.

Binnendifferenzierung umfasst alle Maßnahmen, die dazu beitragen, in einer konstanten, heterogenen Lerngruppe den unterschiedlichen Voraussetzungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Interessen und Lernbedürfnissen der Schüler gerecht zu werden. Unterschiede werden nicht als mehr oder weniger hinderlich betrachtet, sondern bewusst in Planung und Realisation von Unterricht einbezogen.

Das ist leicht gesagt, berücksichtigt aber nicht die Komplexität und Widersprüchlichkeit, mit der wir besonders in der Gesamtschule Holweide umgehen müssen, angesichts der sehr unterschiedlichen Kinder und Jugendlichen mit und ohne Förderbedarf.

Hilfreich sind immer noch die drei Grundprinzipien, die W. Klafki und H. Stöcker in der Frühphase der Gesamtschulentwicklung formuliert haben. Der Zielsetzung optimaler Förderung aller Schüler dienen:

1. Die Entwicklung verschiedener Persönlichkeitsdimensionen und ihre wechselseitige Beziehung anregen und unterstützen.
2. Die Selbstständigkeit der einzelnen Schüler fördern, sie also *das Lernen lehren* oder besser: *das Lernen lernen lassen*.
3. Die Kooperationsfähigkeit der Schüler, ihre Fähigkeit zu bewusstem sozialem Lernen entwickeln. (Klafki, W. und Stöcker, H.: Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 4. 1976)

Hier wird deutlich, dass Binnendifferenzierung einer Vielfalt von Unterrichtsformen bedarf, eine reiche Sammlung an Material bereitzustellen ist, zudem von Lehrer differenzierte Wahrnehmung verlangt und natürlich Zeit braucht, denn diese Art der Unterrichtsorganisation wird nur möglich, wenn man bereit ist, eine Menge Erziehungsarbeit zu leisten.

Notwendige Kompetenzen und Techniken, die Schüler für ein erfolgreiches Lernen und Arbeiten brauchen, sind besonders zu Anfang oftmals Voraussetzung und Lernziel gleichzeitig. Das stellt hohe Anforderungen an die diagnostischen Fähigkeiten der Unterrichtenden.

Für die Unterrichtsformen kann es im binnendifferenzierenden Unterricht keine Beschränkungen geben, solange sie den oben genannten Prinzipien verpflichtet sind. Von der Frontalphase bis zur Kleingruppenarbeit, von der stabilen Tischgruppe bis zur kurzfristigen Bildung leistungshomogener Gruppen muss alles denkbar sein. Das Arbeiten am Einzeltisch muss es genauso geben können wie die lärmende Gruppenaktivität auf dem Schulgelände.

Die Frage ist immer: Nützt es dem Lernen, der Entwicklung der Persönlichkeit, dem Selbstständigwerden und der Kooperationsfähigkeit der Schüler?

Mit der Individualisierung gehen die Schwierigkeiten der Leistungsbeurteilung einher. Hier haben wir im Laufe der Jahre unterschiedliche Ansätze gefunden, die übliche vergleichende Leistungsbeurteilung durch Formen der individuellen Lernfortschrittsbestimmung zu ersetzen.

Die individualisierenden Aspekte werden bereits an den Stellen der Unterrichtsvorbereitung deutlich, wenn Lernziele und aufgaben nach Grundanforderungen und Zusatzanforderungen unterschieden werden.

Hilfreich ist es, sich im Zusammenhang der Binnendifferenzierung hin und wieder an die von M. Montessori formulierte Forderung der Schüler an ihre Lehrer zu erinnern: "Hilf mir, es selbst zu tun!"

Das Konzept der Inneren Differenzierung, also dem Anbieten von ein und derselben Übung für unterschiedliche Leistungsniveaus, wird im Pflichtschulbereich schon lange praktiziert. Der Grund dafür ist in der Tatsache zu finden, dass im Bereich der Haupt- und kooperativen Mittelschulen die Leistungsgruppen abgeschafft wurden und dadurch ein anderes Modell gefunden werden musste, um ein Übungsangebot erstellen zu können, mit dem der Spagat bei der Erstellung von Übungen für Sonderschüler/innen über „Normalschüler/innen“ bis zu Hochbegabten gelingt. Leider ist dieses Konzept bis heute noch nicht wirklich in weiterführende mittlere und höhere Schulen vorgedrungen. Gerade in den 1. Klassen und Jahrgängen ist es nämlich ein durchaus gangbarer Weg, um auch hier die Niveauunterschiede im Vorwissen unserer Schüler/innen gut auffangen zu können. Damit wäre es also möglich, Schüler/innen wirklich dort abzuholen, wo sie gerade stehen, und sie dann gemeinsam auf ein annähernd gleiches Niveau zu bringen, auf dem sie dann in den nächsten Jahren aufbauen können. Gerade in den 1. Klassen und Jahrgängen einer berufsbildenden mittleren oder höheren Schule geht es im Englischunterricht doch vorwiegend darum, Schülerinnen und Schülern noch einmal die Gelegenheit zu geben, ihre Lücken zu schließen. Dabei müssen 6 Komponenten beachtet werden: einerseits die 4 language skills – Verstehen, Reden, Lesen, Schreiben, andererseits Grammatik und Vokabular. Woraus aber ergibt sich die Tatsache, dass Schüler/innen überhaupt mit so vielen unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen heute in unsere Schulen strömen? Und dies gilt von der Grundschule weg bis hinein in die Abendschule. Nun, dies lässt sich einfach durch die moderne Art zu leben erklären.

Moderne technische Entwicklungen machen es heute möglich, sich die Welt in die eigene Wohnung zu holen. Das beginnt mit der Tatsache, dass in immer mehr Familien ein Fernseher genauso vorhanden ist, wie ein Computer mit Internetzugang. Per Knopfdruck gelangt man heutzutage also in Sekundenschnelle an die unterschiedlichsten Informationen, sieht wie Menschen in anderen Ländern leben. Früher war das eben nicht so. In der Zeit, als z.B. unsere Eltern jung waren, war das Leben meistens auf den Ort beschränkt, in dem man geboren wurde und aufwuchs. Ein Urlaub in einem anderen Teil des eigenen Heimatlandes, war damals schon eine Sensation. Dadurch war aber auch die Erlebenswelt eine ähnliche. Schüler/innen traten dadurch also mit einem ähnlichen Vorwissen in die Schule ein, machten gemeinsam ähnliche Erfahrungen, stammten aus einem ähnlichen Kulturkreis. All das hat sich in den letzten Jahrzehnten stark verändert.

Neben den schon erwähnten technischen Errungenschaften, die uns Zugang zu unterschiedlichsten Informationen gewähren, ist es heute vielfach gang und gäbe, in ferne Länder zu reisen, Bekanntschaften mit Menschen aus den unterschiedlichsten Teilen der Welt zu schließen, einzutauchen in andere Kulturen und Lebensgewohnheiten. Diese Vielfalt ist ungeheuer wertvoll und trägt sehr stark zum gegenseitigen Verständnis bei, eröffnet viele Möglichkeiten, Leben auf dieser Welt in unterschiedlicher Form kennen zu lernen.

Für uns Lehrer heißt das aber, dass wir nicht mehr davon ausgehen können, dass alle unsere Schüler dieselben Vorerfahrungen mit in die Schule bringen. Dadurch unterscheiden sich ihr Hintergrundwissen, ihre Interessen, ihre Begabungen und nicht zuletzt ihre Lernstile. Und gerade diese Tatsache muss in der Gestaltung eines modernen Unterrichts berücksichtigt werden. Die moderne Gehirnforschung, die eine immer größer werdende Fülle an brauchbaren Erkenntnissen bereithält, was Lernen und Lehren betrifft, beweist ja vor allem, wie wichtig die Rolle von bereits vorhandenem Wissen bei neuem Wissenserwerb ist. Wir alle wissen, dass neue Informationen im Gehirn immer an bereits vorhandenes Wissen angedockt wird. Gehirnschans liefern hier auch den Beweis dafür. Wann immer wir Wissen erwerben, werden im Gehirn Verbindungen (so genannte Engramme) geschaffen, die in der Hirnstruktur erkennbar sind. Wenn neues Wissen erworben wird, wird es mit dem entsprechenden Vorwissen im Gehirn verknüpft. Vorhandene Verbindungen werden dabei aufgebrochen und gestalten sich neu. Dadurch lernen wir auch leichter auf Gebieten, auf denen wir schon ein beträchtliches Vorwissen besitzen. Lernen wird dann schwer, wenn nicht an bereits vorhandene Informationen angeknüpft werden kann. Dadurch wird auch sofort klar, warum mancher Lehrstoff für einige Schüler leicht verarbeitbar, für andere aber ungeheuer schwierig ist. Wenn wir Lehrer gewisse Informationen als bereits vorhanden voraussetzen und einzelne unserer Schüler aber aufgrund ihrer Lebensgeschichte damit nicht oder nur in sehr geringem Maße in Berührung gekommen sind, dann müssen die betreffenden Schüler/innen viel mehr an Lernleistung erbringen, als so manch einer oder eine unserer Schulkameraden und Schulkameradinnen. Dies löst vor allem dann permanente Überforderung und Motivationsverlust aus, wenn im Unterricht nicht durch ein entsprechendes Übungsangebot Rücksicht genommen wird; wenn das Tempo, mit dem neuer Lehrstoff präsentiert wird, zu schnell ist und wenn zu wenig Möglichkeiten vorhanden sind, um Lehrinhalte zu wiederholen und damit zu festigen oder auch nur um Fragen zu stellen und Unklarheiten zu beseitigen. Vielfach passiert es dann, dass durchaus intelligente Schüler das Handtuch werfen und scheitern.

Mit Hilfe von selbst gestalteten Arbeitsblättern versuchen wir diese Phänomene abzufangen. Wir gestalten einzelne Module des Unterrichts als offene Lerneinheiten, wobei bestimmte Wortschatzübungen, die die Grundlage für die weiteren Übungen bilden, immer am Anfang stehen und von allen Schülerinnen und Schülern einer Klasse gleichermaßen zu lösen sind. Sie sind gekennzeichnet mit dem Hinweis All levels. Im Anschluss daran folgen Übungen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden: Einfache Aufgaben für Schüler mit geringen Englischkenntnissen; Medium für Schüler, die zwar Lücken haben, aber dennoch ganz gut die Fremdsprache können; Anspruchsvolle für Schüler, deren Fremdsprache schon sehr gut ist. Dabei liegt der Trick vor allem darin, den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Informationen als Hilfestellung beim Lösen der Übungen anzubieten. Durch die Methode des offenen Lernens können Schüler/innen entscheiden, auf welchem Schwierigkeitsgrad sie eine Übung lösen wollen. Erfahrungsgemäß ist ihr Wissen ja nicht in allen Bereichen gleich schlecht bzw. gleich gut, sondern es gibt einzelne Kapitel, die noch Schwierigkeiten bereiten und andere, die schon ganz gut gehen. Für jede Übung wird direkt im Anschluss eine Musterlösung angeboten. Die Schüler sollen lernen, ihre eigenen Arbeitsergebnisse selbstständig mit dieser Lösung zu vergleichen, Fehler zu verstehen und Wissenslücken zu schließen. Damit sollen sie unter Hilfestellung durch den Lehrer oder die Lehrerin ihre eigenen Lernstrategien entwickeln, um ihr Lernen selbst in die Hand nehmen zu können.

Es gibt verschiedenen Formen der *Differenzierung*:

Differenzierungen im Blick auf die Unterrichtsinhalte, die Unterrichtsmethoden oder die eingesetzten Medien.

Zielhomogenes (= zielindifferentes) *Lernen*: Der gesamte Lernverband (Klasse) wird so geführt, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler am Jahresende das Klassenziel erreicht haben.

Zieldifferentes Lernen: Wegen einer spezifischen Behinderung oder wegen herausragender Lernleistung einiger Schülerinnen oder einiger Schüler werden die Lernziele individuell festgelegt; ebenfalls die Leistungsbewertung und Zensurengebung erfolgt dann unabhängig von den übrigen Mitschülern.

Lust- und Laune- Differenzierung: nach Sitzplatz, nach Geschlecht, nach Freundschaftsgruppen und hundert anderen Punkten

Binnendifferenzierung erfolgt normalerweise nicht über einen längeren Zeitraum, sie ist in der Regel situations- und lernzielgebunden.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten mehr Freiräume und übernehmen größere Verantwortung für den eigenen Lern- und Bildungsprozess.

Lehrende beobachten verstärkt die Lernprozesse, steuern den Unterricht und begleiten die jeweiligen Lernwege.

Die Vorstellung von dem Lehrer als Pol, den man jederzeit "anzapfen" kann, muss von den Schülerinnen und Schülern aufgegeben werden.

Die Arbeitsanweisungen sind knapp, klar und eindeutig vom Lehrer zu stellen, so dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, selbständig zu arbeiten.

Die Lehrer vermitteln Arbeits- und Lerntechniken und führen Selbst- und Mitschülerkontrolle ein.

Die Lehrpersonen sollten vorab gemeinsam mit der Klasse Fragen der Organisation, die Einteilung der Schülerinnen und Schüler und die Beschäftigung bzw. Erstellung der Materialien besprechen.

Innere Differenzierung hat zum Ziel, auf individuelle Neigungen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler Rücksicht zu nehmen, das gemeinsame Lernen aber trotz gegebener Leistungsheterogenität möglichst lange aufrechtzuerhalten.

Grundsätzlich muss die äußere von der inneren Differenzierung unterschieden werden.

Äußere Differenzierung meint die Einteilung der Schüler in leistungsbezogene Lerngruppen, wobei diese immer auch eine gewisse Bandbreite der Leistungsstreuung in sich haben. Also muss auch dort innere Differenzierung betrieben werden.

Nachfolgend wird diese Form näher vorgestellt.

Es lässt sich differenzieren nach:

1. Quantität:

Gute Schüler brauchen weniger Übungen, um das selbe Lernziel.

Bei Hör- oder Lesetexten können umgekehrt gute Schüler viel längere Texte bewältigen, und sie bauen auch einen umfangreicheren Wortschatz auf. **Schwache Schüler** werden durch eine Reduktion von Lernzielen entlastet.

2. Zeit (Bearbeitungstempo):

Ein gegebenes Lernpensum wird unterschiedlich schnell erarbeitet.

3. Qualität:

Die qualitative Differenzierung. Es muss berücksichtigt werden, dass der jeweilige Schwierigkeitsgrad von den einzelnen Lehrern unterschiedlich eingestuft wird und verschiedene Arten von Aufgaben je andere Lerntypen mit unterschiedlichen Lernstilen ansprechen. Differenzierung kann u. a. folgenden Übungen geschehen:

- unterschiedlicher Schwierigkeitsgrad der Anforderungen in derselben Art von Aufgabe.

- verschiedene Aufnahmekanäle: es ist schwieriger, einen Text nur zu hören als ihn zu hören und gleichzeitig als Lesetext vor sich zu sehen.

- andere Produktionsbedingungen: Spontane, mündliche Produktion und schriftliche Produktion ohne Vorbereitungszeit ist schwieriger, als wenn den Lernenden vorher Zeit eingeräumt wird.

- unterschiedliche Produktionsanforderungen, z.B. im Grad der Korrektheit von mündlichen und schriftlichen Texten.

- Vorentlastung: Es ist einfacher, einen Hör- oder Lesetext zu verstehen oder zu produzieren, wenn vorher als Vorentlastung der wesentliche Wortschatz nochmals repetiert oder neu eingeführt wird und ihn die Schüler nicht selbst erarbeiten müssen.

- Sozialformen: Je nach Art der Aufgabe ist es schwieriger oder einfacher, eine Aufgabe in unterschiedlichen Sozialformen wie Einzel- oder Partnerarbeit, in Gruppenarbeit zu lösen.

- Grad der Selbständigkeit.

- Grad der Bewusstmachung: z.B. spielerische Aufgaben, in denen ein grammatikalisches Element geübt wird.

Dies hört sich alles gut an. Aber der Praktiker weiß, wie schwer das ist.

Es gibt zwei Verfahren, die Differenzierung wesentlich erleichtern. Das funktioniert deshalb, weil sie von Beginn auf individuelle Lernschritte bauen. Der Lehrer bereitet Materialien vor und strukturiert den Stoff und die Aufgaben. Sowie der Schüler mit der Arbeit beginnt, zieht sich der Lehrer aus seiner sonst so zentralen Rolle des Instructors zurück und wird zum Berater und Helfer, der sich um einzelne Schüler oder kleine Gruppen von Schülern kümmern kann.

Aufgabe

Lesen Sie den vorangehenden Text und tragen Sie die Merkmale, die Ihrer Meinung nach die innere Differenzierung und die äußere Differenzierung jeweils charakterisieren in die Tabelle ein.

innere Differenzierung

äußere Differenzierung

8 OFFENER UNTERRICHT

Was sind die Ziele?

Die Teilnehmer befassen sich in diesem Kapitel mit der Problematik des Offenen Unterrichts, seiner Entstehung, Merkmalen und Formen. Nach dieser Lektion sollen sie fähig sein die Grundbegriffe zu erklären.

Schlüsselbegriffe

- Offener Unterricht
- Konstruktivismus
- Sinnhaftigkeit
- Kompetenzerwerb
- Kooperation
- Solidarität
- Förderung
- Differenzierung

Zeitplanung für diese Lektion

- Theorie: 45 Minuten
- Übungen: 45 Minuten

Theorie

Um den Begriff "Offener Unterricht" verständlich zu machen, ist es nötig, das zentrale Element des offenen Unterrichts zu nennen: Das zentrale Element des offenen Unterrichts ist die Beteiligung der Lernenden. Mit Beteiligung ist hier eine aktive, nicht ausschließlich kognitive Beteiligung gemeint.

Allgemeine Lernziele bedingen diese Beteiligung:

- Autonomie bzw. Selbstbestimmungsfähigkeit,
- Solidarität und
- Mitbestimmungsfähigkeit

.Um diese allgemeinen Lernziele zu erreichen, werden verschiedene Formen verwendet, die basieren auf Grundsätzen wie:

- der Selbstbestimmung der Lernenden,
- der Verbindung von Leben und Lernen,
- der Freiwilligkeit des Lernens und
- der Selbstregulierung der Lerngruppe

Formen des offenen Unterrichts sind z.B. das Gruppenpuzzle, Freiarbeit und Stationenlernen. Zentral geht es beim offenen Unterricht um die Öffnung der Inhalte, Methoden und Räumlichkeiten. Öffnung bedeutet hier z.B. Einfluss der Lernenden auf den Lernstoff, Wahl unterschiedlicher Unterrichtsformen zur Erschließung der Thematik und Flexibilisierung der Räumlichkeiten durch z.B. Arbeit im Freien.

8.1 WAS IST OFFENER UNTERRICHT?

"Den offenen Unterricht gibt es nicht! Man kann offenen Unterricht als einen Ober- der Sammelbegriff oder als eine Bewegung bezeichnen." Dieses Zitat soll deutlich machen, dass es keine eindeutige Definition gibt, was auch aus dem nächsten Zitat ersichtlich sein dürfte: "Offener Unterricht als mehrdimensionales Gefüge und Sammelbegriff für verschiedene pädagogische Traditionen und Reformansätze kann nicht - seinem begrifflichen Sinngehalt von Öffnung - Offenheit widersprechend - sich einer einzigen Theorie verpflichtet fühlen und bietet deshalb für Lernende die Chance einer selbstbestimmten Theoriearbeit. So lassen sich zwei grundlegende mit neuen Lerntheorien korrespondierende Theorieelemente nachweisen: Individualisierung (Freie Arbeit) in spezifischer Verbindung mit der Projektorientierung (Gemeinsames Lernen)."

Das Schlagwort offener Unterricht stellt einen Sammelbegriff für verschiedene Reformansätze dar, entbehrt jedoch einer abschließenden Definition. Als Alternative zu einem geschlossenen, zielorientierten Unterricht strebt der offene Unterricht eine Veränderung der Lernkultur an, die die Lernenden besser auf die Anforderungen von heute und morgen vorbereitet. Dazu gehören lebenslanges und selbsttätiges Lernen sowie soziale Fähigkeiten, die den Lernenden im offenen Unterricht, z.B. durch Gruppenarbeit vermittelt werden können.

8.2 ENTSTEHUNG

Der Ursprung der Forderung nach Offenheit von Schule und Unterricht liegt in der kritischen Auseinandersetzung mit den in den 60-er und 70-er Jahren entwickelten geschlossenen Curricula. Schon bald wurden die starren Lehrpläne als Nachteil empfunden, da der Unterricht nicht mehr dem einzelnen Kind und seinen individuellen Lernfähigkeiten gerecht werden konnte.

Vorbilder für einen offenen Unterricht existierten in dieser Zeit bereits in England und den USA (Open Education, Open Classroom). Dort hatten sich Lehrer zusammengefunden, die in praxisorientierten Projekten frühere Reformideen wie die Überwindung der Segregation aufgriffen und weiterentwickelten.

Waren anfangs offene und geschlossene Curricula ausschließlich Gegensätze, verlagerte sich die Diskussion um offenen Unterricht in den letzten Jahren immer mehr zu einer Grundsatzfrage nach dem Sinn von Unterricht und Schule innerhalb einer demokratischen Gesellschaftsform. Offener Unterricht resultiert weitestgehend aus der reformpädagogischen Bewegung, die sich gegen die reine Wissensschule wandte und deren Leitgedanke neben der ganzheitlichen Förderung der Persönlichkeitsentwicklung auch Gesellschafts- und Kulturkritik beinhaltete.

Die seit Mitte der 70-er wieder aufgenommenen reformpädagogischen Ansätze beziehen sich auf die methodischen Formen, wie z.B. Gesamt- und Projektunterricht. Eine Problematik dabei ist die Vereinbarkeit der bestehenden Autorität des Lehrenden und der wachsenden Selbstbestimmung der Lernenden

8.3 VERHÄLTNIS ZUM KONSTRUKTIVISMUS

Der offene Unterricht fordert, dass die Schüleraktivität erhöht wird und somit die jungen Menschen stärker befähigt werden, ihre Welt konstruierend zu gestalten.

Dies geschieht vor allem dann, wenn:

- Wissen in komplexen Situationen erworben wird, die für den Lernenden als wichtig angesehen werden (Prinzip der Sinnhaftigkeit).
- Über eine ausreichende Wissensbasis hinaus Kompetenzen erworben werden, die es dem Lernenden ermöglichen, sich weiteres relevantes Wissen und relevante Fähigkeiten anzueignen (Prinzip des Wissens- und Kompetenzerwerbs).
- Ein Bewältigen der Aufgaben gemeinsam geschieht (Kooperation und Solidarität).
- Auch einzelne Fähigkeiten gefördert und individuelle Bedürfnisse befriedigt werden (Prinzip der Förderung und Differenzierung).

Da dies Ziele des Konstruktivismus sind, wird deutlich, dass die konstruktivistische Gestaltung von offenem Unterricht eng an den Grundlagen des Konstruktivismus anknüpft und eine ideale Anwendung dessen darstellt.

In der Philosophie des 20. Jahrhunderts gibt es mehrere unabhängig von einander entstandene, in ihren Auffassungen völlig verschiedene erkenntnistheoretische Strömungen, die auf Grund des gemeinsamen Namensbestandteils **Konstruktivismus** oft irrtümlich für ähnlich oder gar übereinstimmend gehalten werden. Während zum Beispiel der **Radikale Konstruktivismus** generell die menschliche Fähigkeit, objektive Realität zu erkennen, bestreitet, und dies u. a. damit ausdrückt bzw. erklärt, dass jeder einzelne sich seine wahrnehmungsbasierte subjektive Realität im eigenen Kopf "konstruiert" (d.h. sich auf Grund seiner Wahrnehmungen vorstellt), glaubt – ganz im Gegensatz dazu – etwa der so genannte "Erlanger Konstruktivismus" daran,

dass es mit Hilfe einer besonderen Sprach- und Wissenschaftsmethodik möglich sei, das "naive Vorfinden der Welt" zu überwinden und durch "methodische Erkenntnis- und Wissenschafts-Konstruktion" zu ersetzen.

Mehr zum Thema Konstruktivismus z. B. <http://www.stif2.mhn.de/konstr1.htm>

8.4 MERKMALE

Offener Unterricht ist ein Konzept, das die Lehrerzentrierung im Unterricht abbauen soll zugunsten einer Schülerorientierung, die eine stärkere Selbstbestimmung fördert. Dabei versucht man, situative Bezüge herzustellen, um so den Stoff zugänglicher zu machen. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, bedingt die erhöhte Beteiligung der Lernenden am Unterricht größere Freiräume bei der Erschließung des Lernstoffes. Um einen reibungslosen Ablauf des Unterrichts zu gewähren, bedarf es natürlich gewisser Richtlinien von Seiten des Lehrers. Eine gewisse Flexibilität hinsichtlich der Lernziele ergibt sich aus den zur Verfügung gestellten Arbeitsmaterialien.

Ein typisches Merkmal geschlossener Lernsituationen ist der treppenförmige Aufbau: Stufe für Stufe wird auf das Ziel hingeführt. Die einzelnen Zwischenschritte (Lernschritte) sind dabei klar strukturiert. Dem entgegen sieht der offene Unterricht eine wesentlich höhere Flexibilität vor, von der Zeitgestaltung angefangen bis hin zu einer Wahlmöglichkeit der zu behandelnden Themen.

Zusammenfassend:

- Im Allgemeinen wird beim offenen Unterricht versucht, die Lernenden stärker an den unterrichtlichen Entscheidungen zu beteiligen.
- Ebenfalls wird versucht, die Erfahrungen, Fragen und Anliegen der Lernenden in die Planung einzubeziehen.
- Die unterschiedlichen Ausgangslagen der Lernenden werden berücksichtigt.
- Soziale Beziehungen und kooperatives Verhalten werden gefördert.

Es lassen sich folgende grundlegende Formen nennen:

Wahldifferenzierter Unterricht

Unterteilt in 4 Phasen:

Strukturierungsphase: Die Lernenden erhalten Überblick über die Thematik.

Wahlphase: Die Lernenden orientieren sich über Teilthemen und informieren sich über Materialien.

Erweiterungsphase: Erstellung eines Arbeitsplans für das gewählte Teilthema und anschließende Bearbeitung dessen.

Wichtig: Vorbereitung für die Darstellung des Teilthemas vor dem Plenum rechtzeitig starten.

Vermittlungs- und Reflexionsphase: Vortrag der Teilthemen mit evtl. Ergänzungen des Lehrenden. Wichtig: Anschließende Reflexion.

Wochenplanunterricht

Die Lernenden erhalten einen Wochenplan, den es zu erfüllen gilt. In diesem Wochenplan wird die Thematik fest vorgegeben, allerdings öffnen sich den Lernenden durch das Erweitern methodischer Zugangsweisen und selbständigem Arbeiten neue Freiräume in der Erschließung der Themen. Wochenplanunterricht wird i.d.R. fächerübergreifend angewandt.

Freiarbeit

Die Freiarbeit wird lediglich durch die Arbeitsmaterialien und einen evtl. langfristigen Zeitplan eingeschränkt. Innerhalb dieses Zeitraumes ist es an den Lernenden, diese Arbeitsmaterialien durchzuarbeiten. Die Aufgabe des Lehrers beschränkt sich auf organisatorische Tätigkeiten, wie die Erarbeitung oder Zusammenstellung der Lernmaterialien und - falls gefordert - Hilfestellung.

Stationenlernen

Die Lernenden arbeiten selbstständig an Themen. Die dazugehörigen Materialien werden vom Lehrenden an Stationen in kleinen Einheiten angeboten, die in der Lernstraße aufeinander aufbauen und im Lernzirkel parallel absolviert werden können. Es gibt beim Stationenlernen auch eine Vielzahl an Modifizierungsmöglichkeiten, z.B. die Variante, bei der ein Teil der Stationen Pflicht ist, es aber noch additive Vertiefungsmöglichkeiten über zusätzliche Stationen gibt.

Aufgabe

Lesen Sie einen Artikel zum Thema „Konstruktivismus“

Kontrollfrage

Erklären Sie die Schlüsselwörter.

9 GRUPPENPUZZLE

Was sind die Ziele?

Die Teilnehmer lernen in diesem Kapitel eine Form des Offenen Unterrichts kennen. Sie sollen fähig sein die Methode im Unterricht effektiv zu nutzen.

Schlüsselbegriffe

- Gruppenpuzzle
- Kooperationsfähigkeit

Zeitplanung für diese Lektion

- Theorie: 45 Minuten
- Übungen: 45 Minuten

Theorie

Beim Gruppenpuzzle erarbeiten die Lernenden selbstständig ein Thema in kleinen Teams. Dieses Thema werden sie später dem Plenum vermitteln. Die Rolle des Lehrenden besteht darin, die Lernmaterialien sorgfältig auszuwählen und zu gliedern. Im späteren Verlauf des Gruppenpuzzles nimmt man als Lehrender vielmehr die Position eines Beraters und Beobachters ein.

9.1 PHASEN DES GRUPPENPUZZLES:

1. Themenvorstellung und Zielangabe durch den Lehrenden.
2. Bildung von Stammgruppen.
3. Vorübergehende Auflösung der Stammgruppen und Bilden der Expertengruppen.
4. Erarbeitung der einzelnen Lerninhalte in den Expertengruppen.
5. Auflösung der Expertengruppen und Rückkehr in die jeweiligen Stammgruppen.
6. In jeder Stammgruppe: Jeder Experte vermittelt die Ergebnisse seiner Expertengruppe. Mithilfe aller zusammengetragenen Ergebnisse sollte eine gemeinsame Aufgabe bearbeitet werden.

Dabei arbeiten die Lernenden (nach Möglichkeit) autonom und selbstverantwortlich.

In der ersten Phase des Gruppenpuzzles stellt die Lehrkraft das Thema vor und macht konkrete Zielangaben.

Wichtige Punkte, die beachtet werden sollten:

- Während dieser Phase sollten alle Fragen bezüglich des zu erarbeitenden Inhalts beantwortet werden, damit später reibungslos selbstständig gearbeitet werden kann.
- Unscharfe Zielangaben können die Arbeitseffizienz der Teams verringern und sollten daher unbedingt vermieden werden.
- Ebenso ist auf eine sorgfältige Auswahl bzw. Erstellung der Lernmaterialien zu achten.

In der nächsten Phase werden die Stammgruppen gebildet.

Dort wird festgelegt, wer für welches Thema der Experte wird. Da später eine das gesamte Thema umfassende Aufgabe gelöst werden soll, muss jedes Teilgebiet mindestens einmal vertreten sein.

Die Stammgruppe wird in dieser Phase lediglich gebildet, sie fängt erst später an, als Gruppe zu arbeiten.

In der dritten Phase werden die Stammgruppen vorübergehend aufgelöst und die Expertengruppen gebildet.

In den Expertengruppen finden sich die Lernenden zusammen, die das gleiche Thema gewählt haben bzw. zugeteilt bekamen.

Nun erarbeiten die Lernenden in den einzelnen Expertengruppen gemeinsam oder individuell ihre Teilgebiete. Sie helfen einander Experten zu werden, indem sie sich z.B. gegenseitig offene Fragen beantworten.

Hier kann auch eine weitere Aufteilung des Stoffes vorgenommen werden. Wichtig ist hierbei, dass alle Experten am Ende der Bearbeitung einen einheitlichen Wissensstand haben. Dies ist dringend notwendig, da jeder Experte in der nächsten Phase dafür verantwortlich ist, dass die Mitglieder seiner Stammgruppe auch auf diesen Wissensstand gebracht werden.

Jeder Experte trägt also Verantwortung für den Lernfortschritt seiner Stammgruppe.

Darüber hinaus werden in der Expertengruppe auch Fragen zu dem jeweiligen Teilgebiet entworfen, um den Lernerfolg kontrollierbar zu machen.

Die Lerninhalte sind nun von den Expertengruppen erarbeitet und dokumentiert worden.

Die Expertengruppen werden - falls später keine Probleme auftreten - aufgelöst und die Experten kehren in ihre Stammgruppe zurück.

Alle Experten sollten zu diesem Zeitpunkt einen einheitlichen Wissenstand über ihr Teilgebiet haben.

Jeder Experte vermittelt seiner Stammgruppe nun das neu Erlernte. Mit Hilfe aller Ergebnisse soll dann gemeinsam eine Aufgabe bearbeitet werden. Dadurch wird das gewonnene Wissen gleich angewendet und somit auf Richtigkeit und Tauglichkeit überprüft.

Im Anschluss daran werden im Unterrichtsgespräch offene Fragen geklärt. Es besteht die Möglichkeit aus den zuvor von den Experten erstellten Fragen noch einen Test zu erstellen, anhand dessen der Lernerfolg gemessen und das Wissen gefestigt werden kann.

9.2 RAHMENBEDINGUNGEN

- Eine gute räumliche und materielle Ausstattung ist unabdingbar.
- Gute organisatorische Fähigkeiten der Lehrenden werden z.B. zur zeitlichen Abstimmung mit anderen Unterrichtsformen im Verlaufe eines Lerngangs für einen reibungslosen Ablauf benötigt.
- Die Lehrenden benötigen gute methodische und soziale Fähigkeiten, um die im offenen Unterricht auftretenden Probleme bewältigen zu können. Dazu gehören z.B. Lernende, die mit dieser Unterrichtsform und den damit verbundenen Freiheiten nicht umgehen können und so die gesamte Lernsituation stören.
- Problematisch sind auch die stetig wachsenden Klassengrößen, denn eine offene Lernsituation mit 30 sehr aktiven Schülern stellt ebenso wie im traditionellen Unterricht einen hohen Anspruch an die Lehrkraft.

9.3 DIE LEHRERROLLE IM OFFENEN UNTERRICHT

Der Lehrende tritt im offenen Unterricht weitestgehend zurück und versteht sich in erster Linie als Helfer und Unterstützer.

Er sollte sein Planungsmonopol offen legen und möglichst viel (konstruktive) Aktivität auf Seiten der Lernenden zulassen und fördern. Dadurch müssen die Lernenden mehr Eigenverantwortung hinsichtlich der Planung, Auswahl des Lernstoffes und Durchführung der Aktivitäten übernehmen. Nimmt der Lehrende die Forderung des offenen Unterrichts ernst, nämlich den Lernenden zum Subjekt des Lernprozesses zu erheben, verlagert sich ein großer Teil des Aktionspotentials zum Lernenden hin. Der Lehrende ist stärker als beim herkömmlichen Unterricht der Reagierende und Beobachtende: Er organisiert und lenkt den Lernprozess, aber überlässt den Lernenden teilweise die Gestaltung.

Zudem muss er z.B. als Moderator auftreten, wenn die Lernenden ihre Vorschläge, Erfahrungen, Stellungnahmen und Arbeitsergebnisse mitteilen.

Durch die Zurückhaltung des Lehrenden wird bei den Lernenden Kooperationsfähigkeit, soziale Kompetenz und Selbstständigkeit eingeübt. Aufgaben und Arbeiten sollten häufig von den Lernenden selbst - im Team oder alleine - überprüft und korrigiert werden. Gerade weil

die Lernenden zur gleichen Zeit unterschiedliche Themen in selbstgewählten Kleingruppen bearbeiten, kann der Lehrende als Berater und Helfer den Lernenden zur freien Verfügung stehen, die ihn am meisten brauchen. Durch variierende Gruppengrößen ist es ihm möglich, in manchen Fällen Einzelfallhilfe.

Für das Praktizieren des offenen Unterrichts spricht z.B. folgende Annahme:

Selbständige Kinder arbeiten intensiv und mit Spaß an eigenen Aufgaben, gestalten sich ihre Schule und ihren Unterricht gemeinsam selber.

Durch die Veränderung der Rolle des Lehrenden im Unterricht werden Kapazitäten frei: Der Lehrende hat mehr Zeit, auf seine Schüler einzugehen, um z.B. schwächere Lernende zu fördern und besser zu integrieren.

- Die sozialen Fähigkeiten wie z.B. Kompromissbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit oder Teamgeist werden durch freies, selbstgesteuertes Arbeiten in Gruppen gefördert.
- Durch das selbstständige Finden von Lösungen werden vernetztes Denken und Kreativität der Lernenden gefördert.
- Die Lernenden fangen an, Verantwortung zu übernehmen - vorausgesetzt sie können wirklich selbstständig arbeiten

Die Einführung und Etablierung eines offenen Unterrichts erfordert viel Mühe und wahrscheinlich auch gute Nerven. Die Lehrenden müssen umdenken und sich an eine neue, weniger dirigierende Rolle gewöhnen, zugleich aber mehr Arbeit für die Vorbereitungen aufwenden.

Wenn es allerdings gelingt, die Lernenden dazu zu motivieren, engagiert mitzuarbeiten, wird man bald merken, dass diese Unterrichtsformen Früchte, z.B. in Form einer erhöhten intrinsischen Motivation seitens der Lernenden, tragen können.

Auf der anderen Seite erfordert der offene Unterricht auch einen höheren Einsatz der Lehrer in Entwurf und Planung der jeweiligen Unterrichtseinheit. Ebenfalls schwierig ist die Bereitstellung der entsprechenden Räumlichkeiten und Arbeitsmaterialien.

Aufgabe 1

Versuchen Sie das Schema des Gruppenpuzzles grafisch zu erfassen.

Aufgabe 2

Finden Sie in Ihrem Lehrwerk einen passenden Text und erarbeiten Sie ihn in der Klasse mit der Methode des Gruppenpuzzles.

10 STATIONENLERNEN

Was sind die Ziele?

Die Teilnehmer lernen in diesem Kapitel eine Form des Offenen Unterrichts kennen. Sie sollen fähig sein die Methode im Unterricht effektiv zu nutzen.

Schlüsselbegriffe

- Freiarbeit

Zeitplanung für diese Lektion

- Theorie: 45 Minuten
- Übungen: 45 Minuten

Theorie

In der pädagogischen Literatur findet man eine Arbeitsform, die mit Begriffen wie **Lern-** und **Übungszirkel**, **Lernparcour** oder **Stationenbetrieb** belegt ist. Alle diese Begriffe meinen das Gleiche: **Stationenlernen**.

Eine besondere Form hierunter bilden **Lernzirkel** und **-straße**, da sie bereits eine Reihenfolge des zu bearbeitenden Stoffes implizieren.

Ursprünglich stammt der Begriff von Helen Parkhurst. Seine wohl bekannteste Anwendung fand er bereits vor ca. 40 Jahren im Fach Sport unter dem Begriff **Zirkeltraining**.

In den letzten zehn Jahren begann man vornehmlich im Grundschulbereich diese Arbeitsform auch auf andere Fächer und damit auch Lerninhalte zu übertragen. Dabei fanden bis heute vor allem Anregungen aus der Reformpädagogik (Montessori, Petersen, Gaudig und Freinet) in diese Unterrichtsform Einzug.

StL ist eine Form von *Freiarbeit*. Um effiziente Freiarbeit stärker als bloß durch Materialien abzusichern, werden die vorbereiteten Aufgaben und Materialien zusätzlich noch zu einzelnen Stationen gebündelt, die im Klassenraum verteilt sind, statt als eine einheitliche FA-Zone angeboten zu werden. Ein übersichtliches Thema muss sich ohne Verlust an Ganzheitlichkeit in einzelne curriculare Unter-Einheiten zerlegen lassen. Diesen werden *Aufgaben* zugeordnet, die von Schülern selbständig mit - bereitgestelltem Material - gelöst werden können. Erst der Durchgang durch alle Stationen gewährleistet den erwünschten fachlichen Lernerfolg. Die Reihenfolge des Durchgangs und die Verweildauer an den Stationen regeln Schüler selber.

Ihren Lernlauf halten sie auf vorher ausgegebenen Laufkarten fest, wobei Lehrer schwächeren Schülern darauf sogar Verlaufsfolgen oder wenigstens -hinweise geben dürfen. Eine besondere Form des StL stellen *Lernzirkel* und *-straßen* dar. Sie verlangen oftmals stärker als das StL die Einhaltung einer bestimmten Folge bei der Bearbeitung der im Klassenraum

verteilten Einzelaufgaben, vor allem aber die Vollständigkeit des Zirkel- bzw. Straßen-Durchlaufs.

10.1 WELCHE VORTEILE HAT DIESE UNTERRICHTSFORM?

1. Der Schüler lernt selbständig und selbstgesteuert zu arbeiten.

Gerade das Stationenlernen bietet dem Schüler die Möglichkeit, selbständig das in Angriff zu nehmen, was ihn besonders interessiert. Dadurch hat er ein hohes Maß an Eigenmotivation.

Erfährt er sich sonst in der Regel im Lernprozess fremdbestimmt ("Schlagt bitte das Buchs auf", "Nehmt euer Arbeitsheft und...", etc.), kann er nun seinen eigenen Lernweg bestimmen.

2. Der Schüler erwirbt verstärkt Sozialkompetenz.

Beim Stationenlernen werden unterschiedlichste Anforderungen an die Sozialkompetenz der Schüler gestellt.

Es gilt zum Beispiel Partner für ein gemeinsames Arbeiten zu finden. Hier muss der Schüler lernen auf andere zu- zugehen und Kontakte zu knüpfen.

Oder in der Partnerkontrolle dem Mitschüler mit sachlicher Kritik zu helfen. Nicht als Besserwisser, sondern als hilfsbereiter Partner.

In größeren Lerngruppen einer Station können Arbeiten auf die Gruppenmitglieder aufgeteilt werden. Somit wird Teamfähigkeit von ihm gefordert.

3. Der Schüler kann die für ihn optimale Lernmethode auswählen.

Kennt ein Schüler durch vorausgegangenes Methodentraining seine optimalen Lernmethoden, dann kann er in der Stationenarbeit seine nur für ihn optimalen Lernmethoden durch die Auswahl der für ihn geeigneter Materialien nutzen, um so ökonomischer und effizienter zu lernen.

4. Der Schüler kann individueller gefördert werden.

Beim Stationenlernen geschieht der Lernprozess nicht wie so oft im gleichen Takt mit seinen Mitschülern, sondern ganz individuell. Der Schüler selbst bestimmt bis zu einem gewissen Maß den Schwierigkeitsgrad und das Lerntempo selbst. Damit wird eine optimale Binnendifferenzierung erreicht.

5. Förderungsmöglichkeit einzelner Schüler durch den Lehrer

Gerade beim Stationenlernen kann der Lehrer sich auf Grund seiner Beobachtungen der Lerngruppe einzelnen Schülern mit Lernschwächen und -defiziten gezielt widmen. Dabei geschieht nicht - wie sonst üblich - ein Leerlauf für die übrigen Mitschüler. Zudem kann diese individuelle Förderung "in der Deckung" geschehen. Die Mitschüler erfahren nicht zwingend

von den Schwächen des Anderen, wie dies bei einem traditionellen Unterrichtsablauf der Fall sein wird.

6. Stationenlernen biete die Möglichkeit mit "Kopf, Herz und Hand" zu lernen.

Durch die geeignete Aufteilung des Lernstoffes in einzelne Stationen besteht für den Lehrer die Möglichkeit, unterschiedliche Eingangskanäle des Jugendlichen zu nutzen. Kognitive, operationale sowie affektive Lernprozesse können so individuell in Gang gesetzt werden.

10.2 WELCHE SCHWIERIGKEITEN BIRGT DAS STATIONENLERNEN?

1. Stationenlernen braucht Zeit und Kraft seitens des Lehrers.

"Es hat lange gedauert, bis es leise war. Der Lehrer hatte viel Geduld. Wir haben zum ersten Mal an Stationen gearbeitet." Diese Äußerung aus Schülermund legt den Finger in die Wunde. Haben wir angesichts übervoller Lehrpläne noch den Mut unseren Schülern die Zeit zum Lernen zu lassen? Haben wir die Kraft, den Stress, den Stationenlernen bei 30 Schülern im Raum erzeugt, auszuhalten?

2. Stationenlernen setzt genaueste Planung voraus.

Stationenlernen funktioniert nicht ohne akribisches Vorausplanen.

- Welchen Raum habe ich zur Verfügung?
- Wie ist er ausgestattet (Gibt es Arbeitstische im Musiksaal oder nur Stühle mit kleiner Schreibauflage)?
- Habe ich genügend Zeit, die Stationen vor der Stunde aufzubauen?
- Wie viel Zeit brauchen meine Schüler für die einzelnen Stationen?
- Wie geschieht die Aufteilung der Klasse vor Beginn der Arbeitsphase?
- Habe ich genügend Möglichkeiten, Klangbeispiele für die Schüler zum individuellen Abspielen bereitzustellen? Welche Instrumente stehen zur Verfügung (Keyboard mit Kopfhörer)?

3. Stationenlernen ist eine Materialschlacht.

Auf einen Schlag benötigt man Unterrichtsmaterialien für mehrere Stunden. Arbeitshinweise, viele Arbeitsblätter, Lösungen, und viel mehr.

10.3 DIE AUFGABEN DES LEHRERS WÄHREND DES STATIONENLERNENS

Lernen an Stationen erfordert vom Lehrer ein völlig anderes Verhalten. Sein Anforderungsprofil lässt sich etwa so beschreiben:

- Anregen statt Vorgeben
- Beraten statt Bestimmen
- Begründen statt Anweisung ohne Begründung

Und er benötigt

- Vertrauen und Geduld.

Somit lassen sich die folgenden Teilaufgabenfelder beschreiben:

Der Lehrer als Lernplaner

Wählt Inhalte aus dem Lehrplan bzw. aus seinem Arbeitsplan aus und zerlegt diese in Teilthemen. Plant jede Einzelstation z.B. als Pflicht- und freiwillige Stationen und bedenkt die entsprechenden Materialien, die möglichst dem Lernen mit mehreren Sinnen entsprechen. Legt den Zeitrahmen fest.

Der Lehrer als Beobachter

Die Lehrperson beobachtet den Einzelnen in seinem Arbeitsprozess, zieht daraus seine Schlüsse für die individuelle Beurteilung des Schülers, die auch in die Benotung einfließen kann. Beobachtet den Umgang mit den Materialien und prüft dabei deren Wirksamkeit. Achtet auf Einhaltung der gemeinsam erarbeiteten Vereinbarungen.

Der Lehrer als Arrangeur

Baut die Stationen im Klassenraum auf, der als anregende Lernumgebung gestaltet ist.

Der Lehrer als Partner

Ermutigt, gibt Anregungen, bietet Unterstützung. Zeigt Verständnis für die unterschiedlichen Begabungen und Neigungen.

Der Lehrer als Unterweisender

Erkennt, wo z.B. durch sachliche Lücken "Schleifen" notwendig sind, wo Lern- und Arbeitstechniken wiederholt, vertieft oder eingeführt werden müssen.

Regeln

1. Stationenlernen soll verschiedenen Lerntypen (Hören, Lesen, Sehen, Aktivität) berücksichtigen.
2. Stationenlernen soll viele unterschiedliche ganz verschiedene Materialien und Medien, die normalerweise in den "normalen Unterricht" kaum eingebracht werden können, nutzen. Die Erfahrung zeigt, dass Artikel aus Zeitschriften an Lernstationen, Informationsmaterialien und auch Spiele (z.B. Brettspiele und Kartenspiele) an

Lernstationen an denen jeweils 1- 3 Schüler arbeiten, mit Erfolg genutzt werden können. Ähnliches gilt für Hörkassetten, an denen einzelne Schüler mit Hilfe eines Walkmanns so arbeiten können, dass andere nicht gestört werden. Auch der PC mit CD - ROM - Laufwerk und/oder Internetzugang, der im Klassenraum in den seltensten Fällen eine Rolle spielt bekommt als Lernstation plötzlich eine wichtige Bedeutung (Arbeit mit Hilfe von CD - ROMs, Erkundungsaufgaben im Internet).

3. Stationenlernen muss sich nicht am Durchschnittsniveau orientieren, sondern kann die Bandbreite der Leistungsmöglichkeiten von Schüler beachten. Für alle gibt es einen Grundstock an Aufgaben ("Muss - Aufgaben"), der ein gemeinsames Fundament für Diskussion und Auseinandersetzungen legen kann. Darüber hinaus gibt es viele Möglichkeiten zur Differenzierung ("Wahlaufgaben", "Zusatzaufgaben mit gestalterischem Schwerpunkt", "Erkundungsmöglichkeiten"). Alle Schüler werden so ihren Möglichkeiten nach gefordert und gefördert. Jede/r hat nach der Lernzirkelarbeit ein Grundpensum erarbeitet. Wahl- und Zusatzaufgaben fördern darüber hinaus viele zusätzlich nach ihren Möglichkeiten.
4. Wir sollen immer eine Warte-Station vorbereiten, für den Fall, dass alle Stationen besetzt sind, die die Gruppe noch nicht gemacht hat.
5. Schüler arbeiten an - in der Regel vorher festgelegten Fragestellungen -weitgehend selbständig.
6. Die Abfolge der einzelnen Stationen ist meist frei wählbar. Die Arbeit an jeder Station wird dokumentiert. "Laufzettel", Beitrag zu einer Mappe, Beiträge zu Gemeinschaftsproduktionen wie Wandzeitung, Projektwand aber auch Video oder Audioproduktionen.
7. Stationenlernen ist in verschiedene Sozialformen möglich (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit)
8. Es kann auch an verschiedenen Lernorten gelernt werden (z.B. Interview im Büro, Gespräch in einer Buchhandlung ...).
9. Lehrer kommen in eine neue Rolle. Gefragt sind sie als Berater und Moderatoren. Wenn es Störungen gibt, sind dies Störungen an einer Lernstation, die dort eine Intervention notwendig macht. Oft wird es möglich sein, dass die Arbeit an den anderen Stationen "weiterläuft". Eine Chance auch für den Umgang mit Disziplinproblemen, die genutzt werden sollte.
10. Die Aufgabenstellungen müssen eindeutig und klar sein. Wir sollen auch Lösungsschlüssel vorbereiten.

10.4 IDEALTYPISCHER VERLAUF

1. Planungsphase

- Eignet sich das Thema zur Bearbeitung in Lernstationen?

- Sammlung der Schwerpunkte, Aufteilung nach Stationen
- Gibt es Lernschritte, die aufeinander aufbauen, dann Stationen evtl. mehrfach einbauen, damit parallel gearbeitet werden kann
- Wird eine Einführungsstunde benötigt?

2. **Einstiegsphase** (Voreinstellungen erheben - z.B. Brainstorming, Mindmapping, Entwicklung von übergreifenden Fragestellungen, die am Ende der Unterrichtsarbeit noch einmal **angegangen werden sollten**)
3. **Stationenarbeit** (an verschiedenen Lernstationen)
4. **Zwischenberichtsphasen** (z.B. nach jeweils 2 Unterrichtsstunden einbauen)
5. **Zusammenfassung der Arbeitsergebnisse** (Präsentation der Arbeitsergebnisse - gegenseitiges Informieren, Ausstellung, Wandzeitung ...)

Aufgabe

Bereiten Sie für Ihre Klasse Stationenarbeit zu einem bestimmten Thema oder Grammatik vor.

11 FREIARBEIT

Was sind die Ziele?

Die Teilnehmer lernen in diesem Kapitel eine Form des Offenen Unterrichts kennen. Sie sollen fähig sein die Methode im Unterricht effektiv zu nutzen.

Schlüsselbegriffe

- Karteikarten
- Klammerkarten
- Domino
- fächerübergreifend

Zeitplanung für diese Lektion

- Theorie: 45 Minuten

- Übungen: 45 Minuten

Theorie

Basierend auf den Gedanken der Reformpädagogik ist die Freiarbeit eine Unterrichts- und Lernform des Offenen Unterrichts. In der Freiarbeit setzt sich der Lerner ein Lernziel, das er in Eigenleistung und mit einem hohen Maß an persönlicher Freiheit zu erreichen versucht. Dem Lernenden wird in dieser Eigenverantwortung die Entscheidung hinsichtlich einer Auswahl an Arbeitsformen und Inhalten sowie bei der Planung von Aktivitäten überlassen. Somit ist nicht mehr der Lehrer für Planungs- und Entscheidungsprozesse verantwortlich, sondern übernimmt die Rolle eines Beraters und Begleiters. Hierarchische Strukturen in der Beziehung Lehrer-Lerner können durch diese Rollenverteilung (teilweise) aufgelöst werden. Alle Unterrichtsaktivitäten sollen sich an den Interessen, d.h. insbesondere der Lebenswelt und an den Fähigkeiten des Lernenden, orientieren. Ziel der Freien Arbeit ist es, das selbstverantwortliche Lernen und die sozialen Interaktionen zu fördern. Sie ermöglicht es den Lernern, eigene Lernwege zu finden und ihre eigene Lernbiographie selbst zu gestalten. Es geht somit nicht nur um inhaltliche Aspekte des Lernens.

Freies Arbeiten bedarf einer langsamen und gut geleiteten Einführung, um die Lerner, aber auch die Lehrer, mit ihrer neuen Verantwortung nicht zu überfordern. Um die Ziele dieser Methode erreichen zu können, ist eine sorgfältige Vorbereitung hinsichtlich der Her- und Bereitstellung von Arbeitsmitteln, Inhalten, der Gestaltung des Klassenraums sowie ein kooperatives Verhalten im Kollegium unbedingt notwendig.

11.1 EINLEITUNG

Motto: „Das Kind gestaltet selbst mit unserer Hilfe seine Persönlichkeit“ (Celestin Freinet)
Freiarbeit gehört wie z.B. Projektunterricht oder Wochenplanarbeit zu der Konzeptfamilie des offenen Unterrichts. Allen gemeinsam ist die Leitidee, dass der Schüler nicht um der Sache, des Lernstoffes, willen lernt, sondern um seiner selbst, der Gestaltung seiner eigenen Persönlichkeit willen. Lernen soll Spaß machen, und es ist Aufgabe des Lehrers, diese Freude am Lernen zu bewahren. Das Unterrichtsgeschehen orientiert sich an den Interessen der Schüler und berücksichtigt dabei deren Ansprüche, Wünsche sowie deren individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten. Bei Freinet, Montessori, Petersen und anderen Reformpädagogen wurde bereits erkannt, dass der Unterricht die Interessen der Schüler umfassend einbeziehen muss. Eigenständigkeit, Mitbestimmung und Planungsbeteiligung dienen aber nicht bloß dem Zwecke des individualisierten Lernangebots. Als Lernerfolg gilt auch, wenn der Lernende zur Kommunikation und Zusammenarbeit mit den restlichen am Lernprozess Beteiligten befähigt wird. Diese Komponente steht insbesondere bei Freinet mit der Wissensvermittlung auf einer Stufe und darf in der Unterrichtsplanung nicht fehlen. Bleibt dies unberücksichtigt, ist die Realisierung einer Lernlandschaft mit einem bunten Lernangebot nicht denkbar. Der Unterrichtsprozess mündet in ein Chaos, wenn die Kompetenz zur Zusammenarbeit weder vorhanden ist noch geschult wird. Durch diesen Anspruch erhält diese Methode eine soziale Note, die im traditionellen Frontalunterricht fast gänzlich zu kurz kommt.

Freiarbeit geht davon aus, dass es dem Lernenden selbst am ehesten gelingt, denjenigen Inhalt auszuwählen, der für ihn die größte Gegenwartsbedeutung hat. So reift er zu einem autonomen und kritischen Menschen heran, der das Geschehen um sich herum zu verstehen und zu reflektieren vermag.

Durch das Kriegsgeschehen in den Hintergrund pädagogischer Bemühungen geraten, wurde das Konzept der Freien Arbeit erst in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wieder aufgegriffen. Damals noch vorwiegend auf private Schulen angewandt, findet sie sich heute auch in einigen Regelschulen, vorwiegend im Primarbereich, wieder. Allerdings erscheint diese Methode im deutschen Sprachraum noch unterrepräsentiert, insbesondere im Sekundarbereich.

11.2 HINFÜHRUNG

Die Hinführung zu einem „freien“ Unterricht bedarf einer sorgfältigen Planung seitens der Lehrer. In der Regel sind die Schüler traditionell in der Weise an dem Unterricht beteiligt, dass sie in Einzelarbeit den Ausführungen des Lehrers mehr oder weniger folgen, und die festgesetzten Ziele zu erreichen versuchen. Eine plötzliche Kooperation mit dem Lehrpersonal oder der restlichen Schülerschaft ist ihnen in solch traditionellen Systemen fremd und ruft Irritationen hervor. Das Schulsystem „von heute“ ist in Deutschland noch überwiegend traditionell ausgerichtet und erzieht den Lernenden noch einseitig eher zu einem Individualkämpfer. Teamgeist oder Gruppenarbeit werden zu wenig gefördert und praktiziert, vorherrschend ist der lehrerdominierte Frontalunterricht. Das hat im Blick auf die Freiarbeit mehrere Gründe. Zum einen ist die Freiarbeit in Vorbereitung und Durchführung arbeitsintensiver und zeitaufwändiger als ein allein inhalts- und reproduktionsorientierter Unterricht. So muss der Lehrer sich mit den Arbeitstechniken und Lernmethoden vertraut machen, eine neue Lernumgebung mit einem reichen Angebot an vorbereiteten Materialien schaffen und sein hierarchisches Rollenverständnis abstreifen. Zum anderen fehlt es dem Lehrpersonal an Wissen über alternative Lehrmethoden im Allgemeinen. So reproduziert sich das Schulsystem in den Gewohnheiten der Lehrenden: Sie ahmen das mehr oder minder nach, was sie als eigene (schlechte) Schulzeit am eigenen Leib erfahren und „erfolgreich“ überlebt haben. Das einmal Praktizierte wird beibehalten, die Möglichkeiten des Offenen Unterrichts werden zu wenig erkannt oder schlichtweg ignoriert.

Damit sind Hindernisse bezeichnet, die nur durch eine Einstellungsänderung überwunden werden können. Gibt es eine positive Haltung zur Freien Arbeit dann muss die konkrete Einführung der neuen Lernform schrittweise und langsam erfolgen. In einem festgelegten, erst einmal kürzeren Zeitrahmen von ca. 15 Minuten können im Grundschulbereich die Schüler an das selbstgesteuerte Lernen herangeführt werden. Dieser Zeitrahmen wird nach und nach verlängert, und kann zum Ende der Hinführung bis zu zwei Stunden am Tag einnehmen. Die Freiarbeit muss einen festen Platz im Stundenplan bekommen und jeden Tag zu einer wiederkehrenden Zeit angeboten werden. So erhält sie eine gleichwertige Berechtigung zur herkömmlichen Unterrichtsform und wird leichter akzeptiert. Nach der Phase des freien Arbeitens sollte ein Sitzkreis gebildet werden, in dem das Erlebte mit allen zusammen reflektiert wird. Der Sitzkreis dient aber auch zur klaren Abgrenzung vom darauf folgenden Unterrichtsgeschehen.

Um frei arbeiten zu können, ist es unerlässlich, den Lernenden mit neuen Kompetenzen auszustatten. Es müssen Ordnungsregeln gemeinsam gefunden werden, mit denen die

organisatorische Selbstständigkeit gefördert wird. Weiter soll die Förderung auf eine prozessuale, inhaltliche und sozial-kommunikative Ebene erweitert werden, wie in den folgenden Punkten noch dargestellt werden soll.

11.3 ARBEITSTECHNIKEN

In der Freinet-Pädagogik wird die Freiarbeit von anderen Arbeitstechniken flankiert, die die Freiarbeit beeinflussen, mit ihr zusammenwirken, in sie aufgenommen werden können. Ausgehend vom Leitspruch „Keine Lehrbücher mehr“ setzt Freinet verschiedene Arbeitstechniken ein. Bekannt ist Freinets Schuldruckerei sein, in der die Kinder ihr Geschriebenes drucken können. Diese Texte basieren oft auf den Erlebnissen der Schüler und sollten lebens- und interessensnah sein. Hier können auch Texte aus der Freien Arbeit gedruckt werden. Die Druckerzeugnisse und andere Unterrichtsprodukte können z.B. Schülern anderer Schulen zugeschickt werden. Diese Korrespondenz ist ein wichtiger Bestandteil der Freinet-Techniken, denn die Arbeit der Kinder wird gewürdigt, die Motivation somit gesteigert und die Erfahrungen anderer vergrößern den eigenen Wissensschatz. Weiterhin gibt es in der Klasse eine Arbeitsbibliothek, in der Schulbücher als Einzelstücke vorhanden sind und Bücher angeboten werden. So kann sich jeder Schüler je nach Interesse und Wissensstand Informationen besorgen, ohne durch einen Klassensatz an Schulbüchern in seinem Lernen eingegrenzt zu sein.

Individuell gearbeitet wird auch mit Hilfe von Karteikästen. Diese bestehen aus Fragebögen mit Aufgaben oder Fragen zu einem Thema, Antwortbögen zur Selbstkorrektur, Testbögen für die Lehrer und Korrekturbögen für eine zusätzliche Übung bei Fehlern. Die Inhalte, die von den Schülern bearbeitet werden sollen, werden nicht im Vorhinein vom Lehrer oder von Lehrplänen bestimmt, stattdessen entwickeln alle Beteiligten montags gemeinsam Arbeitspläne/Wochenpläne. Freiarbeit kann hier also auch bedeuten, dass aus einem Auswahlbereich von Arbeiten frei das eigene Vorgehen, Lerntempo, Eindringtiefe bestimmt werden.

11.4 DAS MATERIAL

Das Material (z.B. Karteikarten, Klammerkarten, Dominos usw.) gilt als entscheidendes Element der Freien Arbeit. Hergestellt wird es am besten aus Papier oder Pappe, die sich in Plastik einschweißen lässt. Bei der Herstellung des Materials soll allerdings beachtet werden, dass der Zeitaufwand beim Bearbeiten im Unterricht von den Kindern eingeschätzt werden kann. Zudem muss Wert darauf gelegt werden, dass das Material sehr stabil und dauereinsatzfähig ist. Nur geeignetes Material regt die Kinder an und ermöglicht selbstständiges Arbeiten durch Selbstkontrolle.

Geeignetes Material heißt, dass es altersgemäß und lernergemäß ist und dem jeweiligen Entwicklungsstand angepasst wird. Es muss eine ausreichende Menge angeboten werden. Weiterhin sollte das Material allen Lernern zur Verfügung stehen und für jeden zugänglich sein. Also ist es z.B. so im Regal zu platzieren, dass selbst die Kleinsten ihr gewünschtes Arbeitsmittel erreichen können. Zudem sollte es auch für alle im Raum sichtbar sein. Bei der übersichtlichen Platzierung ist es wichtig, darauf zu achten, dass dem Material ein geeigneter und fester Platz im Raum zugeteilt wird, an dem es immer auffindbar ist. Diese sichere und

verlässliche (An-)Ordnung der Materialien wirkt einer Verunsicherung der Kinder entgegen. Wichtig ist auch, dass der Schwierigkeitsgrad für alle Kinder einsichtig und zu bewältigen ist. Die Abstimmung der Mannigfaltigkeit des Angebots spielt auch eine große Rolle. Denn jedes Kind soll die reichhaltige Vielfalt einer fächerübergreifenden Bildung erhalten. Hierbei ist zu beachten, dass das Material aufeinander aufgebaut und nicht einfach „wild zusammen gewürfelt ist“.

Bei der Zusammenstellung des Materials muss ein Überangebot vermieden werden, denn sonst besteht die Gefahr einer Überreizung und Orientierungslosigkeit, die das Interesse und die Neugier des Kindes/Lerners mindern. Um hingegen Interesse und Neugier zu fördern, ist es wichtig, dass das Material Anreiz- und Spielcharakter besitzt und auch optisch anspricht. Weiterhin sind folgende Aspekte bedeutsam: Die Aufgabenstellungen sollte motivieren, mit dem Angebot mehrfache Einsatzmöglichkeiten gewährleisten und verschiedene Lösungsmöglichkeiten der Aufgaben vorhanden sein. In Hinsicht auf den sozialen Umgang stellt es zudem einen wichtigen Faktor dar, dass das Material zur Kooperation anregt.

Bei allen Materialarten/-formen geht es vorrangig um eine selbst kontrollierte und handelnde Beschäftigung.

11.5 SCHÜLERROLLE UND LEHRERROLLE

Die Hinführung zur Freien Arbeit bedeutet auch, die Rolle des Schülers, wie sie in der „klassischen“ Didaktik vorgegeben wird, zu überdenken. Hier ist der Schüler ein Empfänger von Lehrinhalten, die von dem Lehrer für den Lernprozess zur Verfügung gestellt werden. Der Lehrer hat (freilich auch begrenzt durch Lehrpläne usw.) ein Entscheidungsmonopol hinsichtlich seines didaktischen Vorgehens und rechtfertigt seine Entscheidungen nicht zwingend vor der Klasse bzw. den Schülern. Er bestimmt über alle Lehr- und Lernentscheidungen. Zunächst macht er sich Gedanken über das zu behandelnde Unterrichtsthema. Er bemüht sich, einen möglichst interessanten Einstieg in das Thema zu finden, um auch alle Kinder dafür zu begeistern. Darüber hinaus plant er auch die Unterrichtsform: Klassengespräch, Gruppen-, Partner-, oder Einzelarbeit. Während des eigentlichen Unterrichts ist er diejenige Instanz, die über die Wichtigkeit der Schüleräußerungen bestimmt: Welche bringen seinen Unterricht voran und welche sind eher nebensächlich. Planungsbeteiligung aller am Unterricht involvierten Personen, so wie es die Freiarbeit erfordert, findet nicht statt. Alle Lernanstöße haben ihren Ursprung in den Gedanken und Geschicken des Lehrers. Gemäß ihren Zielen will die Freiarbeit jedoch gerade jene Fähigkeiten entfalten, die ein eigenständiges Aufbauen der individuellen Persönlichkeit ermöglichen. Hierzu bedarf es einiger Reformen in der Lehrer-Schüler Beziehung. Der Freien Arbeit liegt ein Verständnis zu Grunde, welches den Lehrer nicht mehr als eine alles lenkende Person ansieht, sondern als Begleiter und Berater in einem Prozess der Persönlichkeitsentfaltung. Um dieser neuen Rolle gerecht zu werden, reicht es nicht mehr aus, nur inhaltliche Kompetenzen in seinem Fach zu haben. Die gewünschten Veränderungen betreffen auch die persönlichen und beziehungsorientierten Fähigkeiten des Erziehers. Montessori nennt hier drei wichtige Kompetenzen: Geduld, Achtung und Liebe. Nur vor dem Hintergrund dieser sozialen Kompetenzen wird jedem Kind das eigene Entwicklungs- und Lerntempo zugestanden, ohne wichtige Entwicklungsfortschritte zu übergehen. Darüber hinaus soll der Lehrer bzw. die Lehrerin seine/ihre Einstellung zu den Kindern einer laufenden Prüfung unterziehen. „... statt des Redens muss sie das Schweigen lernen, statt zu unterrichten muss sie beobachten; statt der stolzen Würde dessen, der unfehlbar erscheinen

will, muss sie das Kleid der Demut anziehen.“ (Montessori 1976). Aus diesem Grund ist auch bei der Benutzung der Begriffe Schüler und Lehrer, die üblicherweise eher das klassische Rollenverhältnis zwischen einem Wissensexperten und einem untergeordneten Unwissenden implizieren, eigentlich ein Lernender und Lehrender gemeint. Dabei bestimmt der Lernende selber in Eigenverantwortung, wie lange er an welchem Lerngegenstand in den Phasen der freien Arbeit lernt. Ihm wird eine Selbstständigkeit in der Planung, der Ausführung und der Durchführung seiner Lernaktivitäten eingeräumt.

Wenn sich ein Lehrer (Lehrender) nun dazu entschließt „seinen bisherigen Pfad zu verlassen“, wie soll er das am besten bewerkstelligen? Wie bei der Darstellung der Hinführung schon aufgezeigt wurde, ist in dem konkreten Unterrichtsgeschehen eine langsame Vorgehensweise am geeignetsten. Im Rahmen der generellen Umwandlung des Rollenverständnisses sollte der Lehrer einen Weg einschlagen, der der Situation und seiner Persönlichkeit entspricht. So kann ein Öffnungsprozess im Hinblick auf die Lehrerrolle einmal schneller, stürmischer ablaufen. Oder auch ganz sachte, ruhig und langsam. Im Mittelpunkt aller Lehreraktivitäten soll aber die Orientierung an den Interessen, Ansprüchen, Wünschen und Fähigkeiten der Schüler stehen. Findet all dies seine Berücksichtigung unter ständiger Selbstreflexion des Lehrers, ist die Verwirklichung einer neuen Schüler-Lehrer Zusammenarbeit gut zu realisieren, wie viele Erfahrungsberichte zeigen.

Aufgabe

Erstellen Sie oder finden Sie für Ihre Schüler geeignetes Material für die Freiarbeit.

12 PROJEKTUNTERRICHT

Was sind die Ziele?

Die Teilnehmer lernen in diesem Kapitel eine Form des Offenen Unterrichts kennen. Sie sollen fähig sein die Methode im Unterricht effektiv zu nutzen.

Schlüsselbegriffe

- Umweltbezug
- Adressatenbezug
- Produktorientierung
- Selbstverantwortung
- Interdisziplinarität

Zeitplanung für diese Lektion

- Theorie: 45 Minuten
- Übungen: 45 Minuten

Theorie

Die Bezeichnung Projekt geht auf das lateinische Wort proicere (vorwerfen, entwerfen, hinauswerfen) zurück und wird heute im Sinne von Plan, Planung, Entwurf und Vorhaben verwandt. Dabei ist die Realisierung des Planes fester Bestandteil des Planungskonzepts. Der Begriff ist nicht auf pädagogische Lehr-/Lernprozesse begrenzt. Projekte finden in unterschiedlichen Bereichen von Wissenschaft, Wirtschaft, Technik und Politik ihre Anwendung, z.B. als Forschungsprojekt, Bauprojekt, Ausbildungsprojekt, Integrationsprojekt usw. Im Rahmen der Projektpädagogik werden Lehr-/Lernprozesse so organisiert, dass Lernende zum Lösen komplexer Aufgabenstellungen befähigt werden, was sie zur Bewältigung von Lebenssituationen qualifiziert. Dabei wird das traditionelle Rollenverständnis zwischen Lehrenden und Lernenden zugunsten der Schaffung demokratischer Umgangsformen (Mit- und zunehmende Selbstbestimmung der Lernenden) überwunden. Die angestrebten Lehr-/Lernziele, die eingeschlagenen Vorgehensweisen und angewandten Methoden sind Gegenstand eines demokratischen Diskurses.

Projekt, Projektunterricht, Projektorientierung, Projektmethode, Projektarbeit, Projektprüfung, Projektstudium, Projektplanung - keine andere Bezeichnung hat in der pädagogischen Diskussion der letzten drei Jahrzehnte ein größeres Aufsehen erregt. Dabei drohte der Idee im Zuge ihres Verbreitungsbooms eine zunehmende Verwässerung. Die Projektpädagogik

umfasst jedoch weit mehr, als in der vereinfachenden Bezeichnung "Projektmethode" zum Ausdruck gebracht werden kann. Sie umschreibt ein philosophisch begründetes, lerntheoretisch reflektiertes, in der Geschichte der Pädagogik genau zu lokalisierendes didaktisches Modell, welches auf dem Pragmatismus der amerikanischen Philosophierichtung des ausgehenden 19. Jahrhunderts basiert. Dadurch unterscheidet sie sich grundsätzlich von dem auf der Kognitiven Lerntheorie begründeten „Handlungsorientierten Unterricht" und dem auf der kulturhistorischen Schule der sowjetischen Tätigkeitspsychologie gegründeten „Handelnden Unterricht".

12.1 MERKMALE DES PROJEKTUNTERRICHTS

Angesichts der uneinheitlichen Verwendung des Projektbegriffs und unterschiedlicher Akzentuierungen sollen im weiteren projektgeschichtlich wesentliche Merkmale verdeutlicht werden. Für das ältere Projektverständnis (vor der Erweiterung Kilpatricks) hatte Nelson Bossing im Jahre 1944 die folgenden charakteristischen Gemeinsamkeiten definiert. Danach müsse ein Projekt (erstens) eine Aufgabe enthalten, die (zweitens) einen größeren und wichtigen Arbeitsvorgang zu implizieren, bei dem (drittens) die Verantwortung für die Planung und Ausführung bei den Lernenden zu liegen habe und (viertens) die Bewältigung der Aufgabe eine praktische Tätigkeit beinhalten müsse. Dabei subsumiert „praktisches Tun" die selbstorganisierte Bewältigung theoretischer Aufgabenstellungen. Über den methodischen Ablauf des Projektverfahrens (Artikulation) in den Schritten Zielsetzung (purposing), Planung (planning), Ausführung (executing) und Beurteilung (judging), schien bereits damals Übereinstimmung zu herrschen.

Die projektpädagogische Literatur der 1970-er Jahre konkretisiert diese Merkmale:

- den Umweltbezug, als Bezugnahme auf die physische und soziale Umwelt der Lernenden;
- den Adressatenbezug, als Verknüpfung der implizierten Problemlage mit den unmittelbaren Bedürfnissen und Interessen der Lernenden;
- die Produktorientierung, als Schaffung eines Produktes (im weitesten Sinne), welches zur Verbesserung der physischen und sozialen Umwelt beitragen kann die Überfachlichkeit, im Sinne der Bearbeitung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen aus unterschiedlichen Fachgebieten, auch aus solchen, die nicht Gegenstand des Lehrplanes sind;
- den Sozialbezug, welcher von der kooperativen Planung über die arbeitsteilige Durchführung bis hin zur gruppenspezifischen Interpretation und Bewertung eine Vielzahl von Interaktionsformen umfasst;
- den mehrdimensionalen Lernbezug, als Integration unterschiedlicher Lernzielebenen (kognitiv, affektiv, psychomotorisch, soziale) und verschiedener Lehr- / Lernphasen wie die Motivation, Information, Übung und Anwendung;
- die Durchschaubarkeit als Reduktion der wesentlichen Zusammenhänge einer hochkomplexen Wirklichkeit und der implizierten Widersprüche auf ein von Lernenden erfahrbares Maß

Hinsichtlich eines zeitgemäßen Projektverständnisses generiert Herbert Gudjons (1986) zehn sich gegenseitig beeinflussende Merkmale des Projektunterrichts, die er eher als „einkreisende Umschreibungen“ denn als ausschließliche Definition verstanden haben will. Diese bündeln und ergänzen das Vorangestellte in zeitgemäßer Weise und bedürfen einer kurzen Darstellung:

1) Situations- und Umweltorientierung

Dieses Merkmal umfasst die Abkehr von der Wissenschaftssystematik und die Hinwendung zur Bewältigung realer Lebenssituationen. Wesentlich ist nicht nur der Bildungsgehalt der Themenstellungen, sondern auch die diskursive Auseinandersetzung der Beteiligten in der Projektinitiative, dem „freien Projektvertrag“ zwischen Lernenden und Lehrenden.

2) Orientierung an den Interessen der Beteiligten

Die Bedürfnisse der Lernenden sind in den Lehr-/Lernprozess (Projektinitiative, methodischen Entscheidungen) einzubringen und zu berücksichtigen. Interessen bilden sich als Ergebnisse von Erfahrungen und entwickeln sich im Prozess der Reorganisation von Erfahrungen, auch durch Handlungserfahrungen in einem Projekt, was Unterricht zum interessenvermittelnden Prozess werden lässt.

3) Selbstorganisation und Selbstverantwortung

Der Projektprozess konstituiert sich im Zusammenwirken von Lehrenden und Lernenden, deren Planungs- und Verantwortungsfähigkeit integriert werden.

4) Gesellschaftliche Praxisrelevanz

Dieses Projektmerkmal schützt den Projektgegenstand vor dem Diktat der Zufälligkeit und Beliebigkeit. Durch das realisierte Produkt wird die Ebene der Simulation von Wirklichkeit überschritten.

5) Zielgerichtete Projektplanung

Dieses Merkmal definiert den Projektunterricht als plangeleiteten und zielgerichteten Lehr-/Lernprozess, der keinesfalls nur beliebige, offene Lernsituationen mit zufälligem Ausgang bereitstellt. Wesentliche Voraussetzung bildet die Beantwortung der Frage, wie die Handlungssituation der Projektarbeit didaktisch zu organisieren ist. Dabei sind Festlegung und Operationalisierung von Lernzielen von untergeordneter Bedeutung. Bei der Definition der angestrebten Ziele und der zur Zielerreichung erforderlichen Qualifikationen verfügen die Lernenden über Selbst- und Mitbestimmungsrechte.

6) Produktorientierung

Projektlernen orientiert sich an dem zu erschaffenden Produkt, worunter nicht nur manuelle Handlungsergebnisse zu verstehen sind. Ebenso sind es "persönlich tiefgreifende Erfahrungen, Veränderungen von Haltungen und Einstellungen" und deren Präsentationen (Produkte mit Mitteilungswert).

7) Einbeziehung möglichst vieler Sinne

Projektunterricht versucht in der Tradition Pestalozzis ("mit Kopf, Herz und Hand") die übliche Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit und sinnlicher Erfahrung integrativ zu überwinden. "Lernen und Arbeiten, Denken und Handeln, Schule und Leben, Konsumtion und Produktion, Verstand und Sinnlichkeit, Arbeiten und Genießen, Theorie und Praxis rücken wieder näher zusammen und werden im Idealfall ganzheitlich erlebt".

8) Soziales Lernen

Nach dem Wegfall der Interaktionssteuerung durch Kommandos vom Lehrerpult erlangt das Merkmal soziales Lernen eine besondere Qualität. Es kann nun miteinander und voneinander gelernt werden. Die Interaktion ist zum gleichberechtigten Lernfeld geworden, in dem soziale Ziele und Sachziele nicht miteinander kongruieren. Ein gelungenes Produkt setzt planungs-, kooperations- und handlungsfähige Lernende voraus. Die gegenseitige Rücksichtnahme wird vor dem Hintergrund des selbst entwickelten organisatorischen Rahmens ebenso zur Notwendigkeit wie die Kooperation im gemeinsamen Handeln.

9) Interdisziplinarität

Das Merkmal erfordert, eine Aufgabe oder Problemstellung in ihren komplexen Lebenszusammenhang zu begreifen, wobei unterschiedliche Fachwissenschaften tangiert werden. Das mögliche Projektspektrum reicht von eindeutigem fachwissenschaftlichem Dominanzen bis zur Vielzahl gleichberechtigter Fachwissenschaften. Auch ist der Projektunterricht im Rahmen eines Faches keinesfalls ausgeschlossen.

10) Grenzen des Projektunterrichts

Da im schulischen Lernen das lehrgangsorientierte Lernen dominiert, muss das in der Projektarbeit Gelernte auf die Systematik eines Unterrichtsfaches oder einer Fachwissenschaft beziehbar sein. Ebenfalls sind Projekte mit Lehrgangssequenzen zu ergänzen, um z.B. eigene Erfahrungen in systematische Zusammenhänge einzuordnen oder mit vorliegenden Erkenntnissen und Forschungsergebnissen zu vergleichen oder gar an den vom Lehrplan vorgegebenen Kanon von Fachinhalten Anschluss zu halten

12.2 PHASEN DES PROJEKTUNTERRICHTS

Aus diesen typischen Verlaufsstrukturen lassen sich folgende Gemeinsamkeiten generalisieren:

1. Phase:

Den Ursprung eines Projektes oder einer projektorientierten Sequenz bildet immer eine (interne oder externe) Projektinitiative (Ausgangssituation und Projektinitiative).

2. Phase:

Die Projektmitglieder beraten über diese und verständigen sich über das angestrebte Ziel (Beratung und Abstimmung über die Projektinitiative).

3. Phase:

Sie entwickeln Betätigungsgebiete, in dem sie ihr Vorhaben planen, ggf. eingrenzen und realisieren (Entwicklung der Betätigungsgebiete).

4. Phase:

Zur Reflexion wird die Betätigung unterbrochen (Verlauf der Projektarbeit / Unterbrechung der Tätigkeit zur Reflexion).

5. Phase:

Ein bewusst gesetzter Abschluss oder ein vereinbarter Übergang zu einer anderen Aktivität beendet das Projekt (Produktpräsentation und Abschluss der Tätigkeit).

Im Rahmen der Fixpunkte wird die Betätigung zur Reflexion und zum Austausch über den Projektprozess unterbrochen. Hierzu wird das Plenum über die Arbeit aller Kleingruppen informiert und in deren Erkenntnisfindung mit einbezogen. Ggf. erfolgen diskursive Auseinandersetzungen über den aktuellen Stand der Arbeit in den Projektgruppen und Abstimmungen hinsichtlich des noch vorhandenen Zeitbudgets. So werden alle Teilnehmer über die aktuellen Arbeitsstände aller Teilgruppen informiert, stellen Fragen und unterbreiten evtl. spontane Lösungsvorschläge. Dabei erhält die Projektleitung einen Überblick über den Stand aller Arbeitsgruppen, kann Hilfen anbieten oder auch zusätzliche Erschwernisse einbauen. Bei größeren Projekten sind mehrere Fixpunkte erforderlich. Ist ein Projekt nicht in einem zusammenhängenden Zeitraum realisierbar, ist es ratsam, jede neue Arbeitsphase mit einem Fixpunkt einzuleiten.

In reale Projektverläufe ist das gesamte Repertoire handlungsorientierter Methoden integrierbar, in die erste Phase (Projektinitiative) z. B. motivierende Verfahrensweisen wie das Brainstorming oder die Moderatorentechnik. Dabei gilt es, Lernende für die anstehende Thematik zu sensibilisieren und für den gesamten Erkenntnisserwerb zu motivieren. Innerhalb der zweiten Phase können sowohl lehrgangsorientierte Sequenzen als auch das gesamte Spektrum des Erfahrungslernens (Erkundungen, Befragung, Rollenspiel, Problemanalyse usw.,) eingebaut werden, falls sich deren Erfordernis aus dem erkenntnistheoretischen Sachzusammenhang begründet. In Mind Maps können differenzierte Strukturen erarbeitet und graphisch dargestellt werden, mit deren Hilfe sich der Erkenntnisfindungsprozess strukturieren lässt, Gruppen- oder Einzelaktivitäten ableiten lassen. Wandzeitungen, Leserbriefe, Texte, Kommentare usw. stellen Produkte oder Teilprodukte dar, in denen sich das projektpädagogische Ergebnis vergegenständlicht. Was müssen wir wissen, verstehen und handelnd bewältigen, um die selbstgestellten Ziele zu erreichen und auf welche Weise erwerben wir die dazu erforderlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse (Qualifikationen) und wie können wir unsere Ergebnisse einer relativen Öffentlichkeit angemessen präsentieren lautet die zentrale projektpädagogische Frage, die fachliche, motivationale, gestalterische, strategische und demokratische Ziele integriert.

12.3 PROJEKTUNTERRICHT UND DAF

Vorteile: - Gerade in der schwierigen Situation des DaF Unterrichtes der Sprachschulen wird Projektunterricht in der Regel als motivierend für Schüler und Lehrer erlebt.

Anlass: Ermüdungserscheinungen im Unterricht, bevorstehende Feste, geeignete Themen des Lehrbuches oder andere aktuelle Anlässe.

Schwierigkeitsgrad: - Natürlich muss Lehrer darauf achten, dass die Themen im Hinblick auf den Lernstand eine Bearbeitung zulassen. - Aber es lassen sich vielerlei Vereinfachungen finden. - Leicht ist es, wenn man Themen nimmt, die Lerneinheiten des Buches etwa entsprechen.

Themen: - Unsere Klasse, Ich / Meine Familie, Früher, Die Zukunft, Geburtstag, Ein Fest, Einkaufen, Telefonieren, etc.

Willkommene Inhalte: - Wenn es gut läuft kommen viele der üblichen Inhalte des DaF vor. - Dabei handelt es sich überwiegend um Anwenden und Üben in den Bereichen Lesen, Sinn entnehmen, Wortschatz, Sätze schreiben und sprechen, Grammatik. - Aber auch neues Sprachwissen kann hinzukommen.

Durchführung: Projektunterricht kann bedeuten: - die ganze Gruppe arbeitet an einem Thema (leichter für den Lehrer; wird für die ersten Schritte empfohlen) - mehrere Gruppen arbeiten an verschiedenen Themen (mehr Vorbereitungsaufwand)

Koordinieren: - Der Projektunterricht kennt in der Regel keinen gemeinsamen / zeitgleichen Lernprozess

Ergebnisse vorstellen: - Jedes Projekt hat Ergebnisse. Gute und weniger gute. - Sie alle müssen vorgestellt werden. - Das geschieht in Papieren, Zeitungen, Wandzeitungen, auf Kassetten und in Vorträgen. - Oft ist es besonders motivierend, die Ergebnisse einem größeren Publikum bei Schulveranstaltungen, in Ausstellungen, Zeitungen oder an anderen öffentlichen Plätzen zu präsentieren

Rolle des Lehrers: - Traditionell verstehen wir einen Lehrer als jemand, der meist vorn steht, den Lernprozess straff lenkt und sein Wissen über die Schüler ausschüttet. - Wir kennen auch die dabei unvermeidlichen Ermüdungserscheinungen bei den Schülern. - Es fällt uns Lehrern schwer, die enge Kontrolle zu lockern und den Schülern mehr Raum zu geben, damit sie ihren Lernprozess verstärkt selbst gestalten. - Dabei benötigen sie allerdings die behutsame Anregung und Unterstützung des Lehrers. - Dieser bietet vor allem Material an und hilft mit Ratschlägen. - Er greift aber nur in seltenen Fällen in den Lernprozess ein.

Schüler: - Wir müssen sehen, dass diese Art des Lernens für die Schüler in der Regel ungewohnt ist. - Daher benötigen die Schüler Zeit und Gelegenheit, diese Arbeitsform wie jede andere zu erlernen.

Gefahren: - Jede Methode verliert ihren Reiz, wenn sie zu häufig eingesetzt wird. - Auch dürfen wir nicht vergessen, dass Projektunterricht in DaF nur deshalb erfolgreich sein kann, weil die Schüler die im Sprachkurs erworbenen Kenntnisse einbringen können. - Diejenige, die DaF erfolgreich nur mit Projektunterricht betreibt, ist entweder leichtsinnig oder eine Künstlerin. - Das zu beurteilen, würde ich jedoch mich selbst nicht wagen.

Aufgabe

Bereiten Sie ein Projekt für Ihre Klasse vor oder beschreiben Sie ein Projekt, das Sie mit Ihren Schülern durchgeführt haben.

Kontrollfrage

Erklären Sie die Prinzipien der Projektmethode.

INDEX

- Adressatenbezug, 72, 73
Arbeitsvertrag, 39
äußere Differenzierung, 49
Auswertungsgespräch, 16, 19
Binnendifferenzierung, 44, 45, 47, 61
Differenzierung, 4, 6, 7, 16, 17, 44, 45, 47,
48, 49, 51, 53, 64
Domino, 66
einseitige Informationslücke, 26
Einzelarbeit, 3, 9, 10, 13, 64, 67
Emotionen, 21, 24
fächerübergreifend, 55, 66
Förderung, 44, 51, 53, 61, 68
Freiarbeit, 4, 52, 55, 60, 66, 67, 68, 69, 70
Frontalunterricht, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 27,
30, 35, 44, 67
Großgruppenarbeit, 10, 12, 13
Gruppenarbeit, 4, 6, 7, 10, 14, 16, 17, 18,
19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31,
33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43,
44, 49, 52, 64, 67
Gruppenbildung, 39, 40, 41
Gruppenpuzzle, 4, 52, 56
Gruppenunterricht, 9, 10, 11, 12, 19, 36
gute Klasse, 30, 31
innere Differenzierung, 48
Interdisziplinarität, 72, 75
Karteikarten, 66, 69
Klammerkarten, 66, 69
Kleingruppenarbeit, 13, 16, 17, 42, 45
Kompetenzerwerb, 51
Konstruktivismus, 51, 53, 54, 55
Kooperation, 11, 17, 31, 51, 53, 67, 69, 75
Kooperationsfähigkeit, 44, 45, 56, 58
Offener Unterricht, 4, 51, 52, 53, 54
Partnerarbeit, 9, 10, 36, 49, 64
Prinzipien, 16, 30, 40, 45, 78
Produktorientierung, 72, 73, 74
Selbstverantwortung, 72, 74
Sinnhaftigkeit, 51, 53
Solidarität, 51, 53
Störungen, 30, 32, 34, 35, 64
Umweltbezug, 72, 73
Vertrag, 30, 37
Vorbereitung, 6, 10, 28, 37, 39, 40, 55, 66,
67
Zieldifferentes Lernen, 44, 47
Zielhomogenes Lernen, 44
zweiseitige Informationslücke, 26

Michael Schratz:

Gruppenarbeit: Lebendiges Lernen in der Gruppe

(Auszug)

[Ich gehe] von der Prämisse aus, dass es Sprache an sich real nicht gibt, sondern nur in der Lebenspraxis immer kommunikativ verwendet wird. Daraus ergibt sich für mich als dringliche Konsequenz, dass die Ermöglichung kooperativen Lernens in der Fremdsprachengruppe weder bloß ein technisches Problem, etwa der Gestaltung der Sitzordnung darstellt, noch ein technologisches, etwa der Optimierung von Lernprozessen in einem partiellen (z. B. Grammatik-) Bereich. Der Gruppenunterricht rückt damit aus dem Randbereich der Didaktik in den Bereich übergeordneter pädagogischer und fremdsprachlicher Gedankengänge, deren Ziel es sein muss, das Englischlernen bei konkreter Selbst- und Situationserfahrung einsetzen zu lassen und nicht bei der erfahrungsdistanzierten Aneignung theoretischer Erklärungsversuche. Ein bloßes Aufbereiten situationsorientierter Redemuster wird dabei ähnlich Schiffbruch erleiden, wie die lehrgangsmäßige Progression mehr oder weniger relevanter Grammatikprobleme, wenn fremdsprachliche Äußerungen und Handlungen nicht nur auf ihre inhaltliche, sondern auch auf ihre soziodynamische Relevanz hin überprüft und lernfördernd genutzt werden.

Hier erwächst der Gruppenunterricht aus der Spielweise verbalen Ringelreihens erstarrender Rollenzuweisungen zur spannungsvollen Beziehung lebendiger Individuen, bei der man immer auch die Lebenssituation durchspürt. Die Balance kommunikativer Lernziele, Aspekten der Gruppensituation und persönlichen Betroffenseins führt zu jener Form lebendigen Lernens, die ich auch für den Fremdsprachenunterricht signifikant nennen möchte. Darunter verstehe ich die Möglichkeit, Perioden des Lernens mit Perioden der Nutzung oder Anwendung des Gelernten systematisch zu verknüpfen. Angefangen vom Zusammenrücken der Tische durch die Kursteilnehmer, das Einsicht in die sozialen Zusammenhänge des Sprachenlernens schafft, bis zur Aufdeckung (primär-) sprachlicher Sozialisationserfahrungen durch die neue Identitätsgewinnung fremdsprachlicher Auseinandersetzung im Hier und Jetzt mit dem Partner oder der Kleingruppe. Die Gruppenarbeit ermöglicht es, inhaltlich neutrale Probleme im Englischen zu einem affektiven Problem werden zu lassen. Sie bildet so einen hervorragenden Ort sozialen Handeins, der auch mit einfachen fremdsprachlichen Redemitteln Erfahrung, Fantasie und Neugierde freisetzt, um im Reden und Hören lebensbedeutsame Inhalte und Probleme zur Triebfeder des Lernens zu machen. Wir dürfen den Alltag für Sprachlernzwecke nicht mehr außer Kraft setzen und den Kursteilnehmer nicht länger seines Eigenlebens entmündigen. So werden wir es am ehesten schaffen, der tiefsitzenden Angst des Exponierens und Experimentierens mit der neuen Sprache etwas von der Dumpfheit, von der Bedrohlichkeit zu nehmen, zu der sie in der didaktischen Verarbeitung über Lehrwerke, -medien und -verfahren oftmals erstarren.

Reinhold Freudenstein: "I love Groupwork" (Auszug)

[Für Gruppenarbeit] kann man Aufgaben stellen, die produktives und kreatives Sprachverhalten erforderlich machen, z. B. bei der interpretierenden Auswertung einer Hörverstehens - oder Leseübung, beim Schreiben von Dialogen, bei der persönlichen Meinungsäußerung zu kontroversen Fragestellungen oder wenn es darum geht, einen Text oder eine Geschichte nach eigenen Vorstellungen zu Ende zu führen. Da die Ergebnisse der Gruppenarbeit anschließend immer gleich miteinander verglichen und besprochen werden, dürfte die Gefahr des Einschleifens möglicher sprachlicher Fehler kaum Bedeutung bekommen. Darum sollte man Gruppenarbeit nicht am Ende einer Stunde ansetzen; es muss immer noch Zeit vorhanden sein, über das zu sprechen, was die Gruppen erarbeitet haben.

Kursteilnehmer in der Volkshochschule sind in der Regel Berufstätige (und dazu zähle ich auch diejenigen, die den Beruf einer Hausfrau ausüben), die daran gewöhnt sind, an ihrem Arbeitsplatz mit anderen zusammenzuarbeiten. Sie bringen Erfahrungen auf dem Gebiet des Umgangs mit Kollegen und Freunden mit: sie wissen, dass man zuweilen anderen helfen muß, um eine Aufgabe gemeinsam zu Ende zu führen, und sie haben erlebt, wie einem der Vorschlag eines anderen weiterhelfen kann. Diese Erfahrung sollte sich der Fremdsprachenunterricht zunutze machen - auch die außerhalb der Volkshochschule erlebte Tatsache, dass Arbeit in Gruppen Gelegenheit bietet, sich "Luft zu machen", Opposition zu artikulieren, Kooperation und Solidarität zu üben. In dieser Hinsicht kommt der Gruppenzusammensetzung eine nicht unerhebliche Bedeutung zu. Auch hier sollte man flexibel vorgehen und sich nicht einseitig festlegen: sowohl freie Gruppenwahl als auch homogen und heterogen zusammengesetzte Gruppen, sowohl kleinere als auch größere Gruppen können ihre Berechtigung haben, wenn der Kursleiter sie unter bestimmten Zielsetzungen begründen kann. Diese Begründung müsste immer unter dem Gesichtspunkt der optimalen Förderung des einzelnen gegeben werden; also z. B. unter Fragestellungen wie: Braucht der Kursteilnehmer ein Vorbild, an dem er sich orientieren kann? Fühlt er sich sicherer, wenn er mit Kursteilnehmern gleichen Leistungsniveaus zusammenarbeitet? Braucht er die Nähe eines Freundes, um aus sich herausgehen zu können? [...]

Brauchen wir eine Übungstypologie?

Es gibt Lehrende, die Gruppenunterricht "probieren", aber nach kurzer Zeit die Flinte ins Korn werfen und aufgeben. Die anschließende, oft unreflektierte Rückkehr zu einem Nur - Frontalunterricht umgeht die Frage nach den eigentlichen Ursachen der Schwierigkeiten. Woran liegt es in der Hauptsache, dass die Lerngruppen oft nicht so interagieren, wie man sich das idealerweise vorstellt? Hatte die Lerngruppe zum Beispiel eine Instruktion, eine Aufgaben- und Problemstellung? War sie geeignet für eine Gruppen-Lernsituation? Wie sah diese Lerninstruktion aus? Enthielt sie Aufgaben oder Probleme, die richtigen Lernbarrieren? Wie entstand die Lerninstruktion? Wurde beim Formulieren der Lerninstruktion ihre Abhängigkeit vom Aufgaben- und Problemlöser berücksichtigt? (aus: E. Meyer 1993, 197)

Diese Aussage von Meyer deckt sich mit der Erfahrung, die mir von Lehrenden immer wieder berichtet wird. Die Fragen, die er an Aufgaben und Probleme, die in den Gruppenunterricht übertragen werden, stellt, sollen zunächst als Orientierung für unser weiteres Vorgehen dienen.

Wenn im Fremdsprachenunterricht Gruppenarbeit eingesetzt wird, geschieht es nicht selten, dass Übungen in den Gruppenunterricht übertragen werden, die besser im traditionellen Frontalunterricht, das heißt, von allen Lernenden durch Lehrende angeleitet, bearbeitet würden. Zu solchen "Fehlübertragungen" gehört z. B., Übungen aus einer Lehrbuchlektion unverändert in Gruppenarbeit zu geben. Dieses führt dazu, dass der Gruppenunterricht scheitert. Scheitern heißt hier, dass Lernende und Lehrende merken, dass der so geführte Gruppenunterricht keinen Zugewinn hat, der nicht auch in dem "traditionellen" Unterricht erreicht werden kann. Die Inhalte für die Gruppenarbeit sind das Herzstück des Gruppenunterrichts. Der Gruppenunterricht ist eben nicht, wie wir in unserer gemeinsamen Arbeit bisher gesehen haben, ein Unterricht, in dem sich die Lernenden "kuschelig" wohl fühlen sollen. Er ist eine Unterrichtsform, in der es um einen neuen und zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht geht, in dem gleichgewichtig die emotionalen, sozialen, kognitiven und mit diesen immer auch verbunden die sprachlichen Lernprozesse der Lernenden nachhaltig gefordert werden. Um diesen Unterricht angemessen durchführen zu können, ist es daher erforderlich, eine Übersicht über die Vielfältigkeit der Übungen zu erhalten, die besonders für den Gruppenunterricht im Fremdsprachenunterricht geeignet sind. Darüber hinaus sollten sich aus einer solchen Übersicht auch Anhaltspunkte für die Lehrenden ergeben, wie sie Aufgaben und Probleme für einen Wechsel der sozialen Organisationsformen angemessen auswählen bzw. selbst gestalten können.

Wir werden dieses Stufe um Stufe gemeinsam vollziehen, denn wir können hierfür nicht auf eine bereits "fertige" Übungstypologie zurückgreifen. Eine "Übungstypologie" übt auf uns Lehrende stets einen magischen Sog aus. Wir verbinden mit ihr nahezu reflexartig gesichertes unterrichtliches Handeln. Wir denken, dass die Einordnung von Übungen, die in der Typologie für unterrichtliches Handeln vollzogen wurde, uns von vielen Unsicherheiten über die Zweckmäßigkeit der Übungen für unseren Unterricht befreit.

Wenn wir uns jedoch dieser Magie des Begriffes entledigen und so in die Lage versetzt werden, ihn gleichsam "vorurteilsfrei" zu bedenken, dann stellen wir durchaus Schwächen an diesem Konzept fest: Wir bemerken, dass eine Übungstypologie ein Instrument für den Fremdsprachenunterricht ist, das für den eigenen konkreten Unterricht mit unseren Lernenden, die nur wir als Lehrende kennen, nur geringe Schärfe besitzt. In den bisher für den DaF-Unterricht vorliegenden Übungstypologien werden vorgefertigte Übungen nach bestimmten Kriterien sortiert. Sie laden zur Imitation der jeweiligen Übungen ein, geben aber bisher den Lehrenden kaum Handlungsanleitungen für eine Entwicklung eigener Übungen, die genau für unseren

speziellen Unterricht geeignet sind. Eine Übungstypologie im traditionellen Sinne soll daher hier nicht angeboten werden und ist auch für die Ziele, die hier verfolgt werden, nicht wünschenswert. Wichtiger ist eine Merkmalsbestimmung der Aufgaben und Probleme, die in den Gruppenunterricht übertragen werden können. Durch sie wird den Lehrenden einerseits eine Merkmalsanalyse von bereits vorzufindenden Aufgaben und Problemen für die Gruppenarbeit ermöglicht. Sie leistet andererseits, dass aus ihr Baupläne für Aufgaben und Probleme abgeleitet werden können. Diese Baupläne können dazu führen, dass die Einführung von Gruppenarbeit nicht mehr mit so großen Ängsten besetzt sein wird.

Diese Merkmalsanalyse und deren "Umkehrung" in den Bauplänen vermag zu erkennen helfen, wo Verknüpfungen dieser Aufgaben und Probleme zu Lehrwerkslektionen möglich werden.

Doch zunächst zu einer begrifflichen Klärung. Ihnen ist aufgefallen, dass ich einerseits von Übungen und andererseits von Aufgaben und Problemen sprach, die in Gruppenarbeit zu lösen sind. Im weiteren werde ich von Aufgaben und Problemen sprechen, die es in der Gruppenarbeit zu behandeln gilt. Das mit ihnen Gemeinte wird den Vorgängen gerechter, die wir von der Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht erwarten.

Ich folge dem Verständnis dieser beiden Begriffe und ihrer Unterscheidung bei Ernst Meyer. Unter Aufgaben versteht er solche Aufträge an die Gruppe, bei denen die Lösungswege bekannt sind. Hierbei wird vor allem reproduktives Denken der Lernenden gefordert. *"Probleme enthalten eine Barriere. Barrieren verhindern zunächst die Transformation eines Anfangszustandes in einen erwünschten Endzustand. Sie müssen überwunden werden und lösen bei den Lernenden oft produktive und kreative Denkkakte aus, da Lösungsmethoden nicht bekannt sind. Bei der Planung und Entwicklung unterrichtlicher Arrangements fällt somit die Entscheidung, ob und wie die Schüler denken lernen. Sie werden in der Regel Aufgabenelemente enthalten als geistige Anforderungen für die Schüler einer Gruppe, die Schwierigkeiten haben, neue Lösungswege zu entdecken. Sie werden Problemelemente enthalten müssen für die Schüler, die aufgrund ihrer Vorerfahrungen Barrieren benötigen, um zu Lösungen zu kommen."* (E. Meyer) Dass in der Bearbeitung dieser Aufgaben und Probleme konstant die Fremdsprache geübt wird, versteht sich von selbst.

Im Verlaufe der bisherigen gemeinsamen Arbeit haben wir bereits zahlreiche Merkmale kennen gelernt, die nach den oben erläuterten Ausführungen der Autoren besonders für den Gruppenunterricht geeignet sind. Diese dienen uns jetzt als eine erste Orientierung, um eine Merkmalsbestimmung für Aufgaben und Probleme für Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht zusammenzustellen. Ob diese Merkmale, die von den Autoren benannt wurden, allerdings in jedem Falle hinreichend sind, wird sich im Verlaufe der gemeinsamen Arbeit in diesem Kapitel erweisen.

Wenden wir uns zunächst den Merkmalen zu, die aus der Erforschung des Fremdsprachenlernens in unterschiedlichen sozialen Organisationsformen abgeleitet wurden. Hierbei werde ich in zwei Schritten vorgehen: zunächst werden die Merkmale benannt und an Beispielen erläutert; sodann wird die Frage beantwortet, ob diese Merkmale wirklich hinreichen, um die Spezialitäten zu charakterisieren, die diejenigen Aufgaben und Probleme haben sollen, die zu einem erfolgreichen Unterricht mit wechselnden sozialen Organisationsformen für fremdsprachliches Lernen führen können.

Kriterien für Aufgaben und Probleme, die in Gruppen bearbeitet werden können

In den Untersuchungen zum Fremdsprachenerwerb wurde festgehalten, dass solche Übungen am besten für den Unterricht mit wechselnden sozialen Organisationsformen geeignet sind, in denen Informationslücken bestehen, die von den Lernenden im fragenden Austausch geschlossen werden müssen. Man unterscheidet Aufgaben und Probleme mit einseitigen Informationslücken und zweiseitigen Informationslücken.

Bei Übungen mit einseitigen Informationslücken hat ein Lernender alle Informationen, die dann von den anderen Lernenden erfragt werden müssen:

Beispiel 1

Bilderraster

Stufe: Anfänger, Mittelstufe

Ziel: Einüben von Fragestrategien und Antwortstrategien, Rückfragen zur Verständigungssicherung; Paraphrasen; Beschreibungen von Inhalten und präzisen Ortsangaben;

Material: für jede Gruppe leere Raster auf einem großen Blatt Papier; Umschlag mit einem zerschnittenen Bild; ein mit einer Bildercollage beklebter Raster; Klebstoff.

Verlauf:

Die Klasse ist in Gruppen zu vier Lernenden aufgeteilt. Aus jeder Gruppe erhalten zwei Lernende einen Raster, der auf Pappe aufgetragen ist. Dieser Raster besteht aus Quadraten, die jeweils eine Seitenlänge von 3 cm bis 3,5 cm haben. Sie erhalten dazu einen Umschlag mit zerschnittenen Bildelementen. Die beiden anderen Lernenden haben ebenfalls einen solchen Raster, nur ist ihrer mit einem Bild versehen, das z. B. als Collage aus deutschen Illustriertenphotos hergestellt wurde. Genau dieses Bild haben die ersten beiden Lernenden als zerschnittene Bildelemente erhalten. Die Lernenden mit dem leeren Raster dürfen das fertige Bild der anderen Lernenden nicht sehen. Durch gegenseitiges Fragen und Antworten entsteht schließlich auf dem leeren gerasterten Blatt das vollständige Bild, das das zweite Lernendenpaar vor sich hat. Zu diesem Zweck müssen die Lernenden, die das fertige Bild haben eine genaue Beschreibung der Bildelemente und der Stelle im Raster, in die sie gehören, leisten. Auf keinen Fall dürfen hierbei Gestik und Mimik zur Verständigungserleichterung verwandt werden. Die bei den Lernendenpaaren können einander unterstützen und gegenseitig die Frage - bzw. Antwortstrategien verabreden. Hierfür ist es insgesamt wichtig, dass die Lernenden sich damit einverstanden erklärt haben, dass sie nur Deutsch miteinander sprechen. Die Schwierigkeit der Übung kann durch die Bildervorgabe variiert werden.

- Aufgaben und Probleme mit zweiseitigen Informationslücken sind solche, in denen jedem Gruppenmitglied einige Informationen zur Erfüllung der gemeinsamen Aufgabe fehlen.

Beispiel 2

Bildergeschichtenmix

Stufe: Anfänger, Mittelstufe
Ziel: Erkennen von visuellen und grammatischen Verknüpfungssignalen
Material: Eine ausgeschnittene Bildergeschichte, die aus sechs bis zehn Bildern besteht. Jedes Bild ist auf eine Karteikarte geklebt.

Verlauf:

Die Klasse wird in Gruppen von 6 - 10 Mitgliedern aufgeteilt. Jedes Gruppenmitglied erhält ein Bild, das den anderen Gruppenmitgliedern nicht gezeigt werden darf. Die Mitglieder der Gruppe haben die Aufgabe, die Bilder in eine logische Reihenfolge zu bringen. Um das zu erreichen muss jedes Gruppenmitglied erzählen, was auf seiner Karte abgebildet ist und was die Charaktere in dem Bild sagen. Die Gruppen stellen ihre Ergebnisse im Plenum vor und begründen ihre Entscheidungen. Das Plenum muss darüber befinden, welche Lösung am meisten überzeugt.



- Eine weitere Gruppe von Aufgaben und Problemen sind solche, in denen von den Gruppenmitgliedern Entscheidungen gefällt werden müssen. Hierbei können geschlossene und offene Aufgaben und Probleme unterschieden werden.
- In geschlossenen Aufgaben und Problemen ist eine Antwort vorgegeben, bzw. müssen sich die Lernenden an eine vorgegebene Fragenreihe halten.

Beispiel 3

Finde den Grund (nach Grellet)

Stufe: Mittelstufe, Fortgeschrittene

Ziel: Hypothesenbildung in Bezug auf verschiedene Lesestrategien -
suchendes Lesen, intensives Lesen, interpretierendes Lesen.
Material: Gruppenmitglieder erhalten eine Tabelle (siehe Beispiel) und einen

Textauszug (siehe Beispiel)

Verlauf:

Gruppen zu vier Lernenden werden gebildet. Die Gruppen erhalten jeweils eine Tabelle und einen Textauszug. Hierzu erhalten sie auf dem Blatt folgende Angaben: *Auf der linken Seite der Tabelle sind einige Adjektive aufgelistet. Findet heraus, auf wen oder was sie sich beziehen; in welcher Situation sie im Text gebraucht werden und warum sie gerade für diese Person, diesen Gegenstand, dieses Ereignis, diese Handlung gebraucht werden.*

| <u>Adjektiv</u> | Wer/Was | Wann | Warum |
|-----------------|---------|------|-------|
| riesengroß | | | |
| <u>älter</u> | | | |
| unerträglich | | | |
| sprudelnd | | | |

Auszug aus dem Buch: *Ich besuchte die Erde*

von Mr. Q-Zambrapfl in Erd-Schrift; erschienen im Mars-Verlag; Mars-Hauptstadt; 18000
Millionen Jahre nach dem großen Knall

Die jungen Leute auf diesem Planeten leben am sonderbarsten. Am 3. Tag nach meiner Ankunft auf dem Planeten Terra, kam ich, natürlich in Menschengestalt, in eine große Stadt. Soweit ich es erfahren konnte, hieß sie Derlim oder Berlin oder was - weiß - ich. Ich kam bei völliger Dunkelheit dort an und parkte meinen kleinen Raumschlitten in der Nähe eines flachen, aber großen Häuserkomplexes. Das erste, was mir auffiel, war ein riesengroßes Neonschild, auf dem in bunten, großen Buchstaben das Wort "Disco" stand. Es handelte sich dabei offenbar um eine Art Nervenklinik, aber das sollte ich erst später erfahren. Ich ging hinein. Kurz nach dem Eingang wurde ich von einem etwas älteren Menschenwesen abgefangen, das mich anschrie, ich solle gefälligst erst bezahlen. Wofür, verstand ich nicht ganz. Ich dematerialisierte ihn kurzerhand. Nach dem sich der Rauch verzogen hatte, und sich die Aufregung und Überraschung der Anwesenden halbwegs gelegt hatte, bahnte ich mir einen Weg durch die Menge und gelangte so in einen tiefergreifenden, dunklen Raum, in dem sich bei unerträglichem Gedröhn, Gerufe und Gestank einige hundert Wahnsinnige hüpfend auf- und ab bewegten. Es handelt sich dabei größtenteils um Erdjungmenschen. Nach einer Weile verstummte das Gedröhn. Ich gewahrte eine Art Tisch ohne Stühle, hinter dem ein Mann stand und Getränke verteilte. Ich ging hin und empfing eine braune, süße, sprudelnde Flüssigkeit, die mir gar nicht zusagte. Nun setzte das Gedröhn wieder ein, aber auf eine andere Art. Es klang eher beruhigend und auch etwas langweilig. Und plötzlich begannen sich Paare zu formieren, die, offenbar nicht bei normaler geistiger Verfassung, sich im Kreise drehten. Das reichte mir. Ich verließ schleunigst das Irrenhaus, ging auf die Straße, auf der sich unendlich langsam veraltete Kraftfahrzeuge voranbewegten (ähnlich denen, die wir vor ca. 300 Jahren benutzten. Ich schaltete meinen Röntgenblick ein und blickte in eins der großen hohen Häuser. Folgendes erlebte ich mit: ...

Shell- Studie: Jugendliche und Erwachsene '85, Bd. 4, 181

Im Plenum werden die Lösungen der verschiedenen Gruppen vorgestellt und begründet.

Beispiel 4

Bildbeschreibung einmal anders (Schwerdtfeger 1989)

Ziel: Erkennen, wie Bedeutungszuweisung - ausgehend von wahrgenommenen Zeichen - konstruiert wird, und wie dabei eigene Erfahrungen, Gruppen- und Sprachnormen entscheidend sind. Erkennen, dass Gefühle auf etwas gerichtet sind; dass die Wörter für den Ausdruck von Gefühlen absichtsvoll sind, d. h. stets ganze Erlebniszone und spezielle Umwelten einbeziehen. Erkennen, dass isolierende Großaufnahmen in einer bestimmten Absicht vorgelegt werden, dass dieses Bild "natürlichen" Wahrnehmungen von Menschen nicht entspricht. Einüben von angemessenem Gefühlsvokabular; Einüben von Zusammenhängen bei Beschreibungen.

Material: Bilder, Fotos

Verlauf:

Die Klasse wird in Dreiergruppen aufgeteilt. Das Bild (siehe Arbeitsblatt) soll von den Lernenden aufmerksam zwei bis drei Minuten betrachtet werden ohne dass sie zunächst dabei sprechen. Die Lernenden können sich jedoch schriftliche Aufzeichnungen machen. Dann soll in der Gruppe eine Diskussion über die unvermittelten Eindrücke erfolgen. Ein Gruppenmitglied soll als Schriftführer fungieren und alle Ideen und Eindrücke aufschreiben. Die Gruppe muss sich dann einigen, welche Idee/Interpretation die angemessenste ist. Alle Gruppen sollen die Aufgabe in einer vorgeschriebenen Zeit von ca. 10 Minuten bearbeiten. Ein Mitglied jeder Gruppe soll dann jeweils in eine andere Gruppe gehen, um herauszufinden, welche Interpretation die andere Gruppe erzielt hat. In einer abschließenden Plenumsdiskussion werden die Ergebnisse aus den verschiedenen Gruppen zusammengetragen.

Arbeitsblatt

Was meinen Sie:

1. Ist das Kind ein Junge oder ein Mädchen?
2. Was mag es gerade erlebt haben?
3. Ist das Kind glücklich, nachdenklich, traurig ... ? Beschreiben Sie seine Stimmung.
4. Denken sie sich die Ränder des Bildes weg - wo steht das Kind?
Sind wohl noch weitere Menschen in seiner Nähe? Was tun sie?
5. Wie unterscheidet sich diese Wahrnehmung eines Gesichts von der natürlichen Wahrnehmung?



Beispiel 5

Ein "reimloses Gedicht" - ein Fünfzeiler

Verlauf:

Die Lernenden bilden Fünfergruppen. Ein Gruppenmitglied übernimmt die Aufgabe des Protokollanten. Jede Gruppe erhält ein Arbeitsblatt, auf dem die Struktur des "reimlosen Gedichts" vorgegeben ist. Die Gruppen schreiben nach dieser Vorlage ein reimloses Gedicht. Die Gedichte werden dem Plenum vorgetragen

Arbeitsblatt

Ein "reimloses Gedicht"

1. Zeile: Nenne den Gegenstand/das Thema des Gedichts in einem Wort.
 2. Zeile: Beschreibe den Gegenstand/das Thema des Gedichts in zwei Wörtern.
 3. Zeile: Beschreibe eine Handlung den Gegenstand/das Thema des Gedichts betreffend in drei Wörtern.
 4. Zeile: Äußere eine Meinung über den Gegenstand/das Thema des Gedichts in vier Wörtern.
 5. Zeile: Nenne erneut den Gegenstand/das Thema des Gedichts in einem anderen Wort.
- In offenen Aufgaben und Problemen werden die Lernenden weder durch erwartete Antworten noch durch Fragenkataloge, die zu bearbeiten sind, bei der Bearbeitung dieser Aufgaben und Probleme gelenkt.

Beispiel 6

Non-verbales Verhalten: Bitte, Danke, Entschuldigung (aus Schwerdtfeger 1989)

Ziel: die gesprochene Sprache mit non-verbale Zeichen angemessen zu verknüpfen.

Verlauf:

Es werden Gruppen mit drei oder vier Lernenden gebildet. Aufgabe der Gruppen ist es, Dialoge für kleine soziale Ereignisse zu schreiben, in denen ihrer Meinung nach Deutsche "bitte; danke; Entschuldigung" sagen. Sie sollen für diese Dialoge auch das angemessene non-verbale Verhalten notieren. Anschließend sollen die Schüler in einem Rollenspiel zeigen, wie sie sich in einer solchen Situation - wenn sie sich für etwas bedanken wollen, wenn sie eine Entschuldigung formulieren bzw. wenn sie eine Bitte aussprechen sollen - in Deutschland verhalten würden.

Im Plenum werden diese Rollenspiele vorgeführt Ein weiteres Kriterium für die Klassifizierung von Aufträgen für die Kleingruppenarbeit, die in den Untersuchungen zu den Spracherwerbsprozessen in der Gruppenarbeit aus Gründen des Untersuchungsdesigns nicht angeführt werden konnten, sind die freien Arbeitsaufträge. Hierunter verstehe ich mit Hilbert Meyer (1993,220) "verbindliche Vereinbarungen über die Einleitung oder Fortsetzung der Gruppenarbeit"

