

# KANSAI GAIDAI UNIVERSITY

## Autonomes Lernen im Deutschunterricht Bericht über die Teilnahme an einem Fortbildungsseminar des Goethe-Instituts München und Überlegungen über "Lernerautonomie"

|       |  |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: de<br>出版者: 関西外国語大学・関西外国語大学短期大学部<br>公開日: 2016-09-05<br>キーワード (Ja):<br>キーワード (En):<br>作成者: 池田, 遊魚<br>メールアドレス:<br>所属: 関西外国語大学 |
| URL   | <a href="https://doi.org/10.18956/00006118">https://doi.org/10.18956/00006118</a>  |

# Autonomes Lernen im Deutschunterricht

Bericht über die Teilnahme an einem Fortbildungsseminar des  
Goethe-Instituts München und  
Überlegungen über „Lernerautonomie“

Yugyo Ikeda

## Abstract

Die heutige Gesellschaft erwartet von Lernenden mehr Autonomie denn je. Doch wie kommt man zu diesem Mehr an Autonomie? Was ist der Unterschied zum Selbstlernen? Zu dieser Frage hat die Verfasserin in einem Fortbildungsseminar des Goethe-Instituts für ausländische Deutschlehrer/innen, an dem sie im Sommer 2011 als Stipendiatin teilgenommen hat, viele Anregungen erhalten. Beim autonomen Lernen geht es immer um die Sozialformen und dabei spielt Gruppenarbeit eine große Rolle. Die Lernerautonomie bezieht sich sehr eng auf die Sozialkompetenz. Zum Thema „Mehr Autonomie für Lerner“ hatte das Seminar drei wichtige Schwerpunkte: Grundelemente autonomen Lernens, autonome Arbeitsformen und Entwurf einer Unterrichtseinheit als Transfer. In diesem Beitrag werden sowohl konkrete Übungs- und Aufgabenbeispiele für autonomes Lernen als auch mögliche autonome Arbeitsformen aus dem Seminar vorgestellt und einige Überlegungen darüber angestellt.

**Keywords:** DaF, autonomes Lernen, kooperative Lernform, Gruppenarbeit, Lernstrategie

## 1. Einleitung

Wir Deutschlehrende in Japan bemühen uns im universitären Sprachunterricht darum, in Lernenden das Interesse an der deutschen Sprache zu erwecken und die Motivation zum Lernen zu erhöhen. Man könnte sagen, dass sich die von uns ausgedachten Lernformen und Lernmaterialien oder deren Didaktik/Methodik und Übungstypologien schließlich alle auf das Ziel richten. Wir erwarten dann von den Lernenden als selbstständige Lerner, nicht nur während der Unterrichtsstunde, sondern auch außerhalb des Unterrichts, d.h. über einen institutionellen Rahmen von Zeit und Raum hinaus selbst das intellektuelle Interesse zu verfolgen und ihre eigenen Kenntnisse weiter zu vertiefen. Lernende und Lehrende sollen sich beide dessen bewusst sein, dass „das Lernen lernen“ dabei eine entscheidende Rolle

spielt. Wenn wir Lerner haben, die im Lernprozess mittlerweile ihre Lust und Motivation zum Deutschlernen nicht mehr beibehalten können oder diese sogar verloren haben, obwohl sie es zuerst stark gewünscht hatten, liegt das in den meisten Fällen daran, dass sie zwar bestimmte Strategien zum Lernen eingesetzt, aber nicht darüber reflektiert haben, ob diese für sie gut geeignet wären, d.h. im Lernprozess leider keine eigene Lernstrategie erworben haben. Im Vergleich zu den selbständigen Lernenden stellt Nodari (1996) die Tendenz der unselbständigen heraus:

„Der Unterschied zu den Selbständigen besteht hauptsächlich darin, dass sie (= unselbständige Lernende) diese Strategien auch dann nicht hinterfragen, wenn sie sich als ineffizient erweisen. Unselbständige Lernende bleiben den gelernten Vorgehensweisen treu und tendieren dazu, die Ursache für Misserfolge in der eigenen Unfähigkeit oder Unbegabtheit zu suchen. Verlust von Selbstvertrauen in Sachen Fremdsprachenlernen und damit Abneigung gegenüber dem Weiterlernen bzw. dem Lernen neuer Sprachen kann die Folge sein.“<sup>1)</sup>

Lernerautonomie und Lernstrategien sind miteinander eng verknüpft. „Wir können und wollen die Lernenden in unserem Unterricht auf das autonome Lernen vorbereiten und ihnen dazu die notwendigen Hilfen geben. Lernstrategien stellen die wichtigste Voraussetzung dafür dar.“<sup>2)</sup> Ich habe in dem oben genannten Fortbildungsseminar, wo der Kerngedanke „das Lernen lernen“ im Mittelpunkt lag, sehr viele Anregungen für das Training, das die Autonomie der Lernenden aufbauen und ausbauen könnte, bekommen. In den folgenden Abschnitten möchte ich über die Arbeitsformen mit den konkreten Übungstypologien für autonomes Lernen, die ich im Seminar erfahren und zum Teil ausprobiert habe, berichten, einige Überlegungen über die Möglichkeit von deren Einsatz im DaF-Unterricht anstellen und einen als Tranfer entworfenen Unterrichtsplan, der mehr Autonomie fördern könnte, vorstellen.

## 2. Seminar „MDS 2.13 : Mehr Autonomie für die Lerner“<sup>3)</sup> (Organisationsleitung: Evelyn Farkas, Seminarleitung: Johannes Kapp, Seminarassistentz: Simon Drechsler)

Das Fortbildungsseminar fand vom 07. bis 20. 08. 2011 in der Zentrale des Goethe-Instituts

in München statt. Das Seminar war sehr international und bot mir wie zuvor eine äußerst wichtige und unschätzbare Gelegenheit, viele verschiedene Teilnehmer/innen aus der ganzen Welt und deren Kulturen näher kennen zu lernen. An dem Seminar nahmen 25 Lehrer/-innen aus 20 Ländern teil. Von diesen kamen je drei aus Kasachstan und Russland, je eine(r) aus Polen, Litauen, der Ukraine, der Slowakei, Bulgarien, Italien, Griechenland, Spanien, Mazedonien, Armenien, Venezuela, der Türkei, den USA, Chile, Mali, Deutschland (in Katar tätig) und Österreich (in Oman tätig) sowie zwei aus Japan.

Der Schwerpunkt des Seminars lag auf der Methodik und Didaktik der Lernstrategie für und zu „Autonomie“ für die Lerner. Wir hatten aber insgesamt 10 Hauptthemen:

1. Lern- und Lehrerfahrungen austauschen
2. Stadtteilrecherche München
3. Grundelemente autonomen Lernens
4. Kunstbilder als Projekt für die Entwicklung des Schreibens
5. Einsatz digitaler Medien im DaF-Unterricht
6. Das Lernbüfett erfahren zu autonomem Lernen und Lehren
7. Kooperative Lernformen
8. Lernen an Stationen
9. Das Projekt Blau: Ein Sprachprojekt zum Deutschlernen
10. Über Unterrichtsverfahren reflektieren
  - Transfer: Einen autonom gestalteten Unterricht planen

Alle Themen beziehen sich auf das Konzept „Autonomes Lernen“ und beinhalten nicht nur die theoretische Grundlage, sondern auch die dafür geeigneten konkreten Arbeits- und Übungstypologien. Das Charakteristische dabei ist die Sozialform, d.h. man ist als Lerner in einer bestimmten Phase immer im Lernprozess, wo man sich mit den Aufgaben mit anderen zusammen beschäftigt, also in „Gruppenarbeit“. Das Seminar bestand aus vielen einzelnen Workshops, so dass wir Teilnehmer/innen als Lernende gut erleben konnten, wie man im Unterricht mit mehr Autonomie Deutsch lernen könnte. Im Folgenden wird die konkrete Methodik/Didaktik zu jedem einzelnen Thema vorgestellt.

## **2.1 Lern- und Lehrerfahrungen austauschen**

### **2.1.1 Wie unterrichten wir?**

Anhand von einem Spielbrett mit 5 Themen „Schule“, „Schüler“, „Lehrer“, „Lehrplan/Lehrbuch“ und „Gesellschaft/Eltern“ und einem Würfel haben wir in Gruppen unsere eigenen

Erfahrungen ausgetauscht. Auf dem Platz jedes nummerierten Themas 1 bis 5 auf dem Spielbrett lagen Kärtchen. Die Würfelzahl bestimmt das Themenfeld. (Bei 6 wird noch mal gewürfelt). Dann nimmt man nach freier Wahl eines der dort liegenden Kärtchen und spricht über den Gesprächsstoff, der auf dem Kärtchen vorgegebenen ist (siehe Abb.1, 2 u. 3).

Nach der Gesprächsrunde hatten wir eine andere Mischgruppe, wo jeder das mitteilen sollte, was in der vorigen Gruppe gesprochen worden war.

### 2.1.2 46 Thesen: Was ist guter Unterricht?

Nach dem folgenden Ablauf A-B-C-D haben wir uns mit der Lektüre der Thesen beschäftigt. Zuerst sollten wir uns allein darauf konzentrieren (A-B: Einzelarbeit in Gruppe), dann mit anderen zusammen (C-D: Gruppenarbeit). Die Ziele der Arbeit waren, unterschiedliche Auffassungen zu der Frage, was guter Unterricht sei, abzuklären, unter den Teilnehmer/-innen einen möglichst weitgehenden Konsens zum Begriff eines guten Unterrichts herzustellen, und zum Schluss Leitideen für ein Schulprogramm zu formulieren.

- A : Suchen Sie sich aus den 46 Aussagen zum Unterricht diejenigen aus, die Ihrer Meinung nach, 1. unbedingt zu gutem Unterricht gehören (5), 2. für guten Unterricht sehr wichtig sind (3), und 3. wenn möglich zu gutem Unterricht gehören (2).
- B : Verteilen Sie, Ihren Prioritäten entsprechend, Farbpunkte auf dem Thesen-Plakat: 1. Rot (5); 2. Gelb (3); 3. Blau (2).
- C : Erstellen Sie in Ihrer Gruppe in Form eines Werbeplakats ein Werteprofil Ihres idealen Unterrichts. Schneiden Sie Ihre ausgewählten Aussagen aus und kleben Sie sie auf das Plakat. (Schreiben Sie eventuell Ihre eigenen neuen Aussagen dazu.)
- D : Bereiten Sie in Ihrer Gruppe eine kurze Werbepäsentation von maximal 2 Minuten vor: Warum sollen wir an Ihrem Unterricht teilnehmen?

### 2.2 Stadtteilrecherche München - Auswerten und Präsentation

Jede Gruppe bekam ein Heftchen mit den Aufgaben zu einem bestimmten Stadtteil und machte eine Recherche über den Stadtteil. Anschließend werteten wir am nächsten Tag im Seminarraum die Ergebnisse aus und präsentierten sie im Plenum. Wir hatten 5 Stadtteilgänge: 1. Altes und neues Wohnen in Moosach/Gern/Nymphenburg, 2. Kulturelles Leben in Haidhausen/rechts der Isar, 3. Sport und Freizeit im Olympiapark, 4. Studentisches Leben in Schwabing, 5. Alltag und kulturelles Leben im Glockenbachviertel.

Ausführliches zu jeder Stadtteilrecherche lasse ich hier aus. Die Recherche ist sozusagen eine Stadterkundung, die unabhängig vom jeweiligen Seminarthema ohne Ausnahme zu Beginn jedes Seminars am Goethe-Institut auf dem Programm steht. Dadurch kann man die Landeskunde des Seminarortes näher kennen lernen. Was ich hier doch vor allem wichtig finde, ist, dass die Recherche selbst schon eine Lernerautonomie erfordert, weil man vom Klassenzimmer hinaus in Gruppen in die Stadt gehen und sich nur unter Teilnehmern „selbstständig“ mit den Aufgaben beschäftigen soll.

### 2.3 Grundelemente autonomen Lernens. Warum und wozu? Eine „Rally durch die Theorie“

In jeder Gruppe sollte es zuerst versucht werden, gemeinsam eine Definition für autonomes Lernen zu formulieren und sie als Plakat zu präsentieren. Als Ergebnis wurden die folgenden Schlüsselwörter gezeigt: Selbstständigkeit, Lernerorientiertheit, Lernmotivation, das Lernen lernen, Lehrer im Hintergrund, Entfaltung der Persönlichkeit/der kommunikativen Kompetenz, Verantwortung übernehmen, strategisches Vorgehen, nicht ohne Methodik (Lehrer), eigenes Lernen in die Hand nehmen ... usw. Danach haben wir uns mit der Lektüre der Fachliteratur beschäftigt, wie z.B. mit den Textausschnitten aus: *Fremdsprache Deutsch* 1996, oder aus: *Fernstudieneinheit 23. Lernerautonomie und Lernstrategien*. Goethe-Institut München 2000.

In Deutschland und in den anderen EU-Ländern scheint man übereinstimmend der Meinung zu sein, Lernerautonomie so zu verstehen und zu definieren, dass Lernende die Fähigkeit haben, Lernziele und -inhalte wählen und die Lernergebnisse selbst evaluieren zu können. Die Lernenden erproben und entwickeln in diesem Prozess selbstständig ihre eigenen Lernstrategien. Das Lernen sollte nicht nur durch „Instruktion“ vorgehen, sondern auch durch „Konstruktion“, d.h. die Lernenden werden unterwiesen, also über das Lernen „instruiert“ und daher dringt neues Wissen von außen in sie hinein, sie können aber auch selbst ihr Wissen reorganisieren und umstrukturieren, und schließlich von gewissen Vorkenntnissen ausgehend in sich neue Ideen entstehen lassen und diese entwickeln, nämlich sich ihre eigene Begriffs- bzw. Erklärungsmodelle schaffen, also „konstruieren“. Man sollte ein selbstständiger mündiger Bürger sein und sei daher dazu aufgefordert, sich lebenslang autonom mit dem Lernen zu beschäftigen. Ein solcher Grundgedanke basiert, worauf Nodai (1996) hinweist, auf einem gesellschaftlichen Konsens.

„Es muss ausdrücklich betont werden, dass der Autonomiegedanke mit einem Sozialverständnis und mit einem Persönlichkeitsbild in Verbindung steht, bei denen die soziale Mündigkeit, die Eigenverantwortung, die Eigeninitiative – vor allem auch auf wirtschaftlicher Ebene – ebenso hohe soziale Werte darstellen wie die Zivilcourage und Konfliktfähigkeit. So ist es denn auch nicht weiter verwunderlich, dass die Autonomiediskussion vor allem in Europa und in außereuropäischen englischsprachigen Ländern geführt wird.“<sup>4)</sup>

## 2.4 „Kunstabilder und die Fertigkeit Schreiben im DaF-Unterricht“ – Kunstabilder als Schreibanlass (geleitet von Heide Stiebeler)

Unter dem Ziel der Projektarbeit mit Schwerpunkt auf Aufgabentypologie zur „Fertigkeit Schreiben“ und auf interkultureller Kunstrezeption wurde das Programm des Workshops in drei Teile aufgebaut: 1) Vorbereitende Aktivitäten im Seminarraum, 2) Besuch der *Neuen Pinakothek* München und 3) abschließende Aktivitäten im Seminarraum. Dabei wurden nicht gedruckte/kopierte, sondern „echte“ Kunstabilder im Kunstmuseum für die Entwicklung der Schreibfähigkeit eingesetzt, was für mich eine völlig neue Erfahrung war und in mir einen starken Eindruck hinterlassen hat.

### 1) Vorbereitende Aktivitäten im Seminarraum

Nach dem Erfahrungsaustausch im Klassenspaziergang mit der Frage: Was ist eigentlich „Kunst“ ?, bekamen wir einen Ausschnitt eines Bildes von Wassily Kandinsky, aber ohne darüber informiert zu werden. Wir sollten von dem Teil das ganze Bild mit Phantasie weiter malen oder zeichnen und damit das Bild vervollständigen. Unsere Bilder wurden dann an die Wand gehängt, wir haben darüber reflektiert und dann diskutiert, was für Ziele und Aktivitäten die Arbeit mit Kunstabildern im Fremdsprachenunterricht haben würde/könnte.

### 2) Besuch der *Neuen Pinakothek* München – Unterrichtssimulation als Miniprojekt: Ausgewählte Kunstabilder als Schreibanlass

In der *Neuen Pinakothek* München sollten wir mindestens vier der folgenden insgesamt sechs Bilder suchen:

- Caspar David Friedrich (1774-1840): Der Sommer (1807)
- Claude Monet (1840-1926): Seerosen (1915)
- Pierre Bonnard (1867-1947): Dame vor dem Spiegel (um 1905)

- Max Liebermann (1847-1935): Münchner Biergarten (1883/1884)
- Edgar Degas (1834-1917): Die Büglerin (um 1869)
- Vincent van Gogh (1853-1890): Zwölf Sonnenblumen in einer Vase (1888)

Wenn wir eines der Bilder gefunden hatten, sollten wir dann einen Moment davor stehenbleiben und es auf uns wirken lassen. Was ist unser erster Eindruck? Gefällt uns das Bild? Wenn ja, was gefällt uns, und wenn nein, was gefällt uns nicht? Darüber sollten wir Notizen machen und dann die angegebenen Aufgaben zum Bild bearbeiten, die wir schon vorher bekommen hatten. Unsere schriftlichen Ergebnisse wurden dann nachmittags am selben Tag im Seminarraum bearbeitet und ausgestellt.

3) abschließende Aktivitäten im Seminarraum

Wieder im Seminarraum sollten wir uns zuerst in der Gruppe vorstellen, wir hätten mit dem Bildschnitt von Kandinsky in unsrer Lerngruppe so gearbeitet, wie wir es eben im Seminar gemacht haben. Wie könnten wir nun mit *Spracharbeit* anknüpfen? Wir haben Beispiele für produktive und kommunikative Aufgaben genannt, welcher Wortschatz, welche Redewendungen, welcher Stil, welche Ausdrucksmittel und welche Strukturen in diesem Zusammenhang geübt werden könnten.

Danach sollten wir uns für eine Aufgabe entscheiden, die uns besonders gefallen hat/Spaß gemacht hat. Von jedem Teilnehmer sollte dann ein Text zu einem Bild als Ergebnispräsentation auf einem Wandplakat ausgestellt werden, wie z.B.: „Ein Elfenchen“ als Gedichtsform zum Bild von Caspar David Friedrich (siehe Abb.4 als Beispiel), „Eine Glückwunschkarte“ zum Bild von Vincent van Gogh (siehe Abb.5 u. 6 als Beispiele), „Eine Reportage“ in der Form vom Interview zum Bild von Claude Monet (siehe Abb.7 als Beispiel) und „Ein Kommentar“ zum Bild von Edgar Degas (siehe Abb.8 als Beispiel).

Anschließend daran haben wir über die Aufgaben und Übungen sowie die Präsentationsformen reflektiert. Dann haben wir uns zum Transfer darüber Gedanken gemacht und Ideen gesammelt, ob es Möglichkeiten der Umsetzbarkeit im eigenen Unterricht geben würde.

Bei der Abschlussauswertung haben wir festgestellt, dass „Kunst“ als Sprech Anlass und auch als große Sprechmotivation im Fremdsprachenunterricht dienen kann. Die Kunstbilder bieten nämlich Sprech Anlässe, die Lernende zum Sprechen anregen und ihnen darüber hinaus auf diese Weise die Möglichkeit geben sollen, ihre Schreibfertigkeit zu trainieren. Die Bilder als Kunst, diese schöpferischen Objekte sprechen unsere Existenz an, üben so große Wirkung auf uns Menschen aus und befreien unsere Bildungskraft. Die Lernenden können dann ihr

eigenes Thema auswählen (lernerorientiert) und ihr eigenes Schreibprodukt als sichtbaren „Erfolg“ herstellen. Kunst rezipieren und dann einen eigenen Text produzieren könnte als eine eingebettete Fähigkeit im DaF-Unterricht gefördert werden.

## 2.5 Einsatz digitaler Medien im DaF-Unterricht (Deutschlernen mit dem Internet)

In diesem Workshop haben wir zu zweit die Homepage des Goethe-Instituts besucht (<Deutschlernen> → <Deutsch üben im Web> → <Aufgaben> lösen) und einige Online-Übungen erprobt. Wir haben da erfahren, dass sie den Lernenden eine gute Gelegenheit bieten, für jedes Niveau und für jede Zeit und jeden Ort, wo der PC zur Verfügung steht, mit dem Internet selbst zu lernen. Danach haben wir auch eine Software „Übungsgenerator des Goethe-Instituts“ erprobt, um Arbeitsblätter per Mausklick zu erstellen.<sup>5)</sup> Damit kann man sehr schnell Lückentexte, Zuordnungsübungen und Übungen zur Textabfolge machen. Es ist so praktisch und einfach, dass Lehrer viel Zeit und Mühe sparen können.

## 2.6 Das Lernbüfett erfahren zu autonomem Lernen und Lehren. Lernbüfett – München noch besser kennen lernen

Dieser Workshop war eng mit der Landeskunde von München verbunden und das Lernbüfett wurde als eine variierte Form der „Lernstation“<sup>6)</sup> zu den folgenden 4 Themen jeweils mit konkreten Zielen gestaltet:

- München Gedicht (Material: Ein Gedicht zum 850. Geburtstag Münchens)
- Oktoberfest (Material: Wörter, Bilder, Texte zum Oktoberfest)
- König Ludwig II. (Prospekt: König Ludwig II. in München entdecken)
- Mit der Tram in München mobil (Prospekt: Münchener Museen mit der Tram)

Jedes Thema hatte drei „Stationen“; Vorspeise - Hauptgericht - Dessert, und jede Gruppe hat sich aus zeitlichen Gründen nur mit einem Thema beschäftigt. Das als methodische Hinweise für Lehrende zum Lernbüfett Bedeutende ist, dass das Lernbüfett als eine Form der Lernstation den Lernenden eine individuelle und weitgehend selbstständige Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsgegenstand ermöglicht. Es ist im Fremdsprachenunterricht in vielen Bereichen einsetzbar, z.B. bei der Erarbeitung von Texten, bei der Wiederholung und Übung von Grammatik, bei der Vorbereitung auf Prüfungen. Innerhalb eines gesetzten Zeitrahmens können die Lernenden ihr Arbeitstempo und die Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung selbst bestimmen. Diese Unterrichtsmethode eignet sich gut für differenzierenden Unterricht.

## 2.7 Kooperative Lernformen (geleitet von **Dorothee Thommes**)

Nach der Leiterin Dorothee Thommes sei eines der wesentlichen Kennzeichen des kooperativen Lernens die gezielte und systematische Aneignung sozialer Basiskompetenzen (Kooperieren, Beobachten, Präsentieren, Evaluieren). Das habe mit der Gruppen- bzw. Teamarbeit viel zu tun und in dieser Arbeitsform könne Sozialkompetenz oder Sozialverhalten gefördert werden. Kooperatives Lernen könnte dem offenen, freien Lernen in der Gruppe vorgeschaltet werden, um die Fähigkeiten, im Team zu arbeiten, anzuleiten und zu festigen.

Wir wurden aufgefordert, in Gruppen darüber zu diskutieren, warum wir überhaupt in Kleingruppen/Paaren arbeiten, zuerst einmal allein als Einzelarbeit eigene Meinungen aufzuschreiben, um dann sie in der Gruppe untereinander auszutauschen. Nach der Gruppendiskussion haben wir im Plenum über die Frage nach dem Sinn der Gruppenarbeit reflektiert: Was ist Gruppenarbeit? – Vorteile und Probleme. Im Folgenden wird das anhand des in dem Workshop gegebenen Materials zusammengefasst.

Vorteile:

- 1) In Gruppenarbeit können sich gleichzeitig mehrere Lernende aktiv beteiligen, was bei Diskussion im Plenum nicht geht. (Der erste und größte Vorteil). Vor allem Lernende, die sich nicht trauen, vor der ganzen Klasse oder zum Lehrer etwas zu sagen, finden es oft einfacher, sich in einer kleinen Gruppe von Lernenden zu äußern.
- 2) Auch Motivation der Lernenden steigt, wenn sie in kleinen Gruppen arbeiten. Die räumliche Distanz zwischen den Gruppenmitgliedern ist klein, die Diskussionspartner sind klar hörbar und sprechen einander direkt an. Die ganze Aktivität ist direkt und 'packend'.
- 3) Gruppenarbeit bietet auch ein Betätigungsfeld, wo Lernende voneinander profitieren können. Im Laufe der Gruppendiskussion werden sie aus den Fehlern der andern lernen oder andersrum ein fehlendes Wort liefern. Sie werden einander auch im nichtsprachlichen Bereich – durch den Inhalt der Diskussion – einiges beibringen.

Probleme, die mit Gruppenarbeit assoziiert werden könnten:

- 1) Geraten die Lernenden nicht außer Kontrolle?
- 2) Haben sie nicht die Tendenz, in ihre Muttersprache zurückzufallen, oder anzufangen, sich mit einer völlig anderen Sache zu beschäftigen, wenn der/die Kursleiter/in nicht

aufpasst?

- 3) Ist die Aufteilung in Gruppen nicht zeitaufwendig, laut und den Unterrichtsfluss störend?

### 2.7.1 Was unterscheidet „Kooperatives Lernen“ (KL) vom konventionellen Lernen in der Gruppe <sup>7)</sup>

- 1 KL folgt **strengerer Regeln**, die es ermöglichen und sicherstellen, dass alle Schüler/-innen gleichermaßen beteiligt sind. Jeder bringt sein Wissen ein und jeder sollte das Ergebnis in der Gruppe präsentieren können.
- 2 Jeder Paar- und Gruppenarbeit ist **IMMER eine Einzelphase** vorgeschaltet, in der jeder sich individuell mit einem Arbeitsauftrag/einem Thema auseinandersetzt (Aktivierung von Vorwissen)
- 3 Den Mitgliedern jeder Gruppe werden **klar definierte Rollen** zugewiesen, so dass die TN neben ihren Lernerfahrungen auch gefordert sind, die Gruppe in ihrer Gesamtheit zu beobachten und den gemeinsamen Arbeitsprozess mitzugestalten. (*Der Checker oder Protokollant, der Sozialmanager, der Zeitmanager, der Materialmanager, ggf. ein Beobachter*)
- 4 Je nach Thema und Zielsetzung muss man entscheiden, **wie lange** die Gruppen zusammen bleiben sollen (1UE, eine Woche, einen Monat, evtl. länger).
- 5 **Zufallsgruppen** kann man bilden, wenn nur für eine kurze Lerneinheit zusammengearbeitet wird.
- 6 **Heterogene Gruppen** bedürfen der vorherigen Analyse des Lehrers, um möglichst vielfältige Kenntnisse und Fähigkeiten in jeder Gruppe zu haben.
- 7 **Interessengruppen** sind auch sehr lohnenswert. Sie sind nicht leistungshomogen, orientieren sich aber an einem gemeinsamen Interesse, was motivationsfördernd ist.

### 2.7.2 Merkmale des kooperativen Lernens

Beim kooperativen Lernen denkt man zuerst allein über ein bestimmtes Thema nach, um das Vorwissen zu aktivieren, tauscht Meinungen dann mit einem Partner aus, danach mit einer anderen Zweier-Gruppe, also zu viert, und präsentiert das Diskussionsergebnis. Zum Schluss reflektiert jede Vierergruppe gemeinsam über jede Präsentation: **Denken - Austauschen - Vorstellen - Auswerten (think - pair - square - share)** <sup>8)</sup> :

- **DENKEN**: TN reflektieren über eine Fragestellung oder ein Thema zuerst für sich allein. Das ist der Punkt, wodurch sich das kooperative Lernen von der herkömmlichen

Gruppenarbeit unterscheidet.

- **AUSTAUSCHEN:** TN tauschen sich zunächst mit einem Partner aus, anschließend mit einem zweiten Paar als Vierergruppe.
- **VORSTELLEN:** jede Gruppe präsentiert ihre Ereignisse. Es ist wichtig, dass derjenige, der präsentiert, nicht vorher festgelegt wurde. Das entscheidet man am Ende der Ausarbeitung per Zufall (Losen, Knobeln o.Ä.) Auf diese Art wird verhindert, dass immer die gleichen TN die Präsentation übernehmen.
- **AUSWERTEN:** die Gruppe reflektiert gemeinsam über jede Präsentation.

Als Diskussionsthemen für das kooperative Lernen wurden uns dann z.B. die folgenden Fragen gegeben: 1) Was halten Sie von den Extremsportarten wie Skispringen, Wasserspringen oder Turnen usw.? 2) Wie finden Sie die Kürzel wie LG (= Liebe Grüße), HDOS (= Halt die Ohren steif) oder HDGDL (= Hab dich ganz doll lieb)? Dabei wurden die folgenden Methoden von uns erprobt:

- **Rudenturnier**<sup>9)</sup> : Fördert die Gesprächskultur, alle müssen etwas sagen (verbale Auseinandersetzung mit einem Thema). Jedes Gruppenmitglied hat z.B. 3 Streichhölzer, d.h. jede(r) hat dreimal das Recht, sich zum Wort zu melden. Diskussion wird strukturiert, indem ein Mitglied nur dann einen Wortbeitrag leisten darf, wenn es ein Streichholz in die Mitte legt. Der letzte, der ein Streichholz in die Mitte legt, präsentiert die Ergebnisse der Diskussion vor der Klasse.
- **Platzdeckchen**<sup>10)</sup> : Regt kognitive Aktivität der Lernenden an, strukturiert den Gedankenaustausch und unterstützt die Entwicklung/Formulierung einer gemeinsamen Position. (Kompromissbildung). Jede Gruppe erhält einen großen Bogen Papier und zeichnet ihr Platzdeckchen. Die Anzahl der Felder entspricht der Anzahl der Gruppenmitglieder. Jedes Mitglied schreibt seine Gedanken in sein Außenfeld auf dem großen Papierbogen, dreht dann das Platzdeckchen, liest die Gedanken des/der Nächsten und schreibt dazu seine Kommentare und dreht es wieder weiter, liest die Gedanken des/der Übernächsten und schreibt auch dazu seine Kommentare usw. Zum Schluss diskutiert man in der Gruppe und schreibt in das mittlere Feld des Platzdeckchens das zusammengefasste Diskussionsergebnis. (siehe Abb.9)
- **Karussell oder Kugellager:** Schneller Austausch über eine Frage mit Gesprächspartner, den man nicht selbst wählt. Man steht im Kreis, und zwar doppelt auf dem Innenkreis und auf dem Außenkreis, damit man immer einen anderen

Partner hat, wenn sich die zwei Kreise andersrum drehen.

- **Gruppenpuzzle oder Jigsaw** <sup>11)</sup>: effizient bei der Erarbeitung komplexer Themen in relativ kurzer Zeit in Gruppe.

## 2.8 Lernen an Stationen – Textarbeit mit literarischen Texten, Versuch einer Typologie von Leseaufgaben (geleitet von **Johannes Kapp**)

In diesem Workshop haben wir in Kleingruppen einen Lernzirkel mit sechs Stationen durchlaufen und als Lernende diese Lernform selbst ausprobiert. Die Konzepte der Arbeitsform „Stationenlernen“ beruhen auf Freiarbeit und offenem Unterricht, d.h. sie legen den Schwerpunkt auf autonomes Lernen. In dem Stationenlernen wurde eine Erzählung aus *Liebesfluchten* (2000) von Bernhard Schlink „Die Beschneidung“ behandelt und daher sollte die Fertigkeit Leseverstehen gefördert werden. In jeder Station bekamen wir einen Textausschnitt und ein Aufgabenblatt dazu.

Im folgenden wird das Verfahren zur Textarbeit an Lernstationen vorgestellt. <sup>12)</sup>

Textbeispiel: „Die Beschneidung“ von Bernhard Schlink

Zielgruppe: Deutschlerner in der Mittelstufe

Arbeitszeit: 60 - 90 Minuten

Textgrundlage: 6 Ausschnitte aus der Erzählung

Sozialform: 6 Kleingruppen mit 2 - 5 Teilnehmern

Unterrichtsmaterial:

Kopien der Textausschnitte, Arbeitsblätter mit Anweisungen, Laufzettel für die Ergebnisse, Arbeitsblatt mit „leerem“ Assoziogramm: *Mischehe*, Plakat, evtl. ein Glossar, Fühlkasten mit verschiedenen Gegenständen, Landkarte von Deutschland, Papierschiffchen, Pin-Wände, Stifte, Malkasten und Pinsel (oder Buntstifte), buntes Papier, Scheren, Klebstoff

Vorbereitung:

Im Klassenraum werden 6 Tische als Stationen aufgebaut. An jeder Station liegen die Texte, die Arbeitsanweisungen und die erforderlichen Materialien. Die Stationen sollten erkenntlich von 1 - 6 nummeriert sein. Die Laufzettel werden vor dem Durchlauf an die Lerner ausgegeben.

Ablauf:

Wenn der Ablauf vom Lehrer kurz erläutert wurde, verteilen sich die Kleingruppen auf die 6 Stationen. An jeder Station stehen je nach Niveau der Klasse/des Kurses 10 - 15 Minuten

Bearbeitungszeit zur Verfügung. Bei einem abgesprochenen Zeichen wechselt jede Gruppe zur nächsten Station, bis sie an jeder Station war.

Abschluss:

Jede Kleingruppe stellt mittels einer Körperskulptur den Gesamteindruck, den sie von der Erzählung während des Zirkeldurchlaufs gewonnen hat, im Plenum vor.

Textauswahl im Vorfeld:

Bei der Textauswahl und bei der Auswahl der Ausschnitte muss darauf geachtet werden, dass einerseits der Gesamttext sinnvoll in Abschnitte/Ausschnitte aufzuteilen ist und andererseits die Abschnitte selber getrennt sinnvoll bearbeitet werden können.

Kommentar:

Jede Lernstation besteht aus Mini-Unterrichtseinheiten, mit Einstieg, Übungen und Aufgaben. Dabei kommen alle Lesestrategien (global bis total) zum Einsatz. Die Bandbreite der Aufgaben und Übungstypologie reicht von stark gelenkt bis sehr frei. Das Leseverstehen findet variierend je nach Aufgabenstellung in Einzel, Partner oder Gruppenarbeit statt. Die Arbeitsanweisungen müssen kurz, präzise und einfach zu verstehen sein. Die Gruppen arbeiten selbstständig (die Lehrkraft steht für individuelle Fragen im Hintergrund zur Verfügung) und sind durch die Aufgabenstellung zum phantasievollen kreativen Arbeiten angeregt.

Ein bezeichnendes Merkmal bei diesem Stationenlernen mit literarischem Text war der Fokus auf Output, statt ausschließlich nur auf Input. In dem Arbeitsprozess wird nicht nur die Fertigkeit Leseverstehen, sondern auch die Kompetenz, kreativ auszudrücken, was die Lernenden dabei gefühlt, gedacht oder sich vorgestellt haben, trainiert. (Z.B.; man soll den Inhalt einer Szene mithilfe von Papier und Klebstoff darstellen, also graphisch wiedergeben, oder eine Szene dramatisieren. Oder man soll sich ein Geräusch überlegen, das zu einer Szene passen könnte. Oder die Gruppe soll mittels einer Körperskulptur den Gesamteindruck darstellen, usw.) Das besteht auf der Grundlage eines positiven Menschenbildes, also darauf, dass man im Grunde genommen Neugier, Interesse und Lust am Lernen hat, was als natürlich vorausgesetzt wird.

Im Anschluss an die Selbsterfahrung des Stationenlernens sollten wir als Transfer eine kleine Lernstation zu einem literarischen Textauszug selbst entwerfen (Werkstatt: Arbeit in Kleingruppen). Wir haben das Material exemplarisch zu Demonstrationszwecken vorbereitet. Jede Gruppe hat eine Station einer anderen Gruppe erprobt und ausgewertet.

## 2.9 Das Projekt Blau: Ein Sprachprojekt zum Deutschlernen (geleitet von Evelyn Farkas)

Das Projekt wurde als ein Sprachprojekt mit dem Mittelpunkt der Farbe Blau durchgeführt. Im folgenden werden das Arbeitsverfahren vorgestellt.

### Einstieg: Feie Äußerung

Mit den folgenden sprachlichen Mitteln haben wir mit „Blau“ eigene Meinungen oder Eindrücke ausgetauscht: Mit Blau verbinde ich ... / Die Farbe Blau erinnert mich an ... / Mit Blau assoziiere ich ... / Blau lässt mich an ... denken. / Dazu fällt mir ein, dass ... / Wenn ich an Blau denke, fällt mir ein, dass ... / Wenn ich mir Blau vorstelle, ... / Es gibt einen Zusammenhang zwischen Blau und ..., denn ...

### Aufgabe 1: Redewendungen - „blau“ zum Zuordnen

Die Kärtchen mit den folgenden Redewendungen mit „blau“ sollten wir den Kärtchen der Erklärungen zu denen zuordnen: „blau machen“ / „jemandem blauen Dunst vormachen“ / „blauer Montag“ / „blau sein“ / „blaue Bohnen“ / „einen blauen Brief bekommen“ / „mit einem blauen Auge davon kommen“ / „einen blauen Fleck bekommen“

### Aufgabe 2: „Unsere blaue Geschichte ...“ schreiben

Mit dem folgenden Geschichtsansfang sollten wir in Gruppen weitere Geschichten erfinden und die Fortsetzung schreiben, die so viele Redewendungen mit „blau“ wie möglich beinhalten soll: „Es war an einem Dienstagmorgen irgendwo in München. Der Tag versprach wieder regnerisch zu werden. Familie Wolf frühstückte. Die Kinder hatten Ferien, Herr Wolf verließ gerade das Haus, als ...“

### Aufgabe 3: Glück – ein Gedicht aus elf Wörtern „Elflein“ schreiben

Ziel: Annäherung an Lyrik, freies Schreiben, bildhaftes Denken

Methode: Gedicht nach formalen Vorgaben (11 Wörter in 5 Zeilen) schreiben: 1. Zeile: eine Farbe / 2. Zeile: etwas, was diese Farbe hat / 3. Zeile: genauere Bestimmung: wo es ist oder was es tut / 4. Zeile: etwas über sich selbst, mit ich beginnend / 5. Zeile: ein abschließendes Wort

### Aufgabe 4: Ein Gedicht dramatisieren

Jede Gruppe bekommt eins aus den 6 Gedichten von Heinz Kahlau, Heinrich Heine, Gottfried Benn, Else Lasker-Schüler, Eduard Mörike und Elisabeth Borchers, die alle mit Blau zu tun haben, und soll das Gedicht mit Mimik und Gestik oder mit kleinen Requisiten dramatisieren.

#### Aufgabe 5: Schreibanlässe Blau

Jede Gruppe wählt eine Textsorte aus, wie z. B. Zeitungsartikel für ein Boulevardblatt, Zeitungsmeldung für die Süddeutsche Zeitung, Radiokommentar, Polizeibericht, persönlichen Brief, Klappentext zum Roman „Unsere blaue Geschichte“, Bericht des Frühstückstisches oder Telefonat, und schreibt dann einen Text.

### 2.10 Entwurf einer Unterrichtseinheit mit Elementen autonomen Lernens

Am Schluss des Seminars sollten wir in Kleingruppen für den Unterricht im Heimatland eine autonom gestaltete Unterrichtssequenz planen. In meiner Arbeitsgruppe <sup>13)</sup> haben wir einen Unterrichtsentswurf (siehe Anhang 1 u. 2) mit 2 Stunden, jeweils 50 Minuten für die Zielgruppe der 17 bis 18-jährigen auf dem Sprachniveau A2 angefertigt, der dann von einer anderen Gruppe einmal ausprobiert wurde. Zu der Unterrichtseinheit wurde auch zur Auswertung von den Lernenden selbst ein Blatt für die Selbstevaluation in der Form der „Ich kann“- Beschreibung erstellt (siehe Anhang 3). <sup>14)</sup>

Die Bewertung durch eine andere Gruppe zeigte, wie mehrere negative Kommentare unter den folgenden belegten, dass dieser Entwurf noch viel zu verbessern übrig lässt, insbesondere in Hinsicht sowohl auf die Zeitplanung und das Sprachniveau der Zielgruppe als auch auf die Textauswahl und auch auf das Lernziel/den Lernfokus: „Man braucht mehr Zeit und Hilfe um so eine Regel zu entdecken.“ / „Man benutzt vielleicht besser einen einfacheren Text dazu, besonders wo die selben Adjektive sich in verschiedenen Formen wiederholen. Man konzentriert sich besser auch vielleicht nur auf eine Art Deklination.“ / „Ist das Hauptthema Grammatik, Wortschatz oder Landeskunde?“

### 3. Zum Schluss

Für das Planen einer Unterrichtseinheit mit Elementen autonomen Lernens stand uns leider nur gewisse beschränkte Zeit zur Verfügung. Deshalb war unser Unterrichtsentswurf nur bedingt verwendbar. Trotzdem hatten wir durch diesen Versuch doch eine Gelegenheit, über wichtige Aspekte autonomen Lernens und die neu erworbenen Fachkenntnisse der Methodik/Didaktik dafür gut zu reflektieren, sie zu überprüfen und zu verarbeiten.

Was mich vor allem interessiert hat, war das Verhältnis zwischen Lernautonomie und kooperativem Lernen, denn wir haben uns im Seminar zum Thema „Mehr Autonomie für Lerner“ fast immer in Gruppen „kooperativ“ mit den anderen Teilnehmern, die die

verschiedensten kulturellen Hintergründe aufwiesen, mit den uns gegebenen Aufgaben auseinandergesetzt. Mir schienen diese beiden widersprüchlich und schwerlich, miteinander vereinbar zu sein. Durch die Teilnahme an dem Seminar wurde mir doch klar, autonomes Lernen ist nicht das selbe wie Selbstlernen. „Autonomes Lernen heißt nicht, allein zu lernen. Im Gegenteil: Beim autonomen Lernen spielt die Zusammenarbeit, die Kooperation mit anderen Lernenden eine wesentliche Rolle. Gerade die Reflexion des eigenen Lernens erfordert den Austausch mit anderen“ <sup>15)</sup> Damit Gruppenarbeit gut funktionieren kann, sollte jedes Gruppenmitglied selbstständig sein. Auch Gruppenarbeit will gelernt sein. Beim kooperativen Lernen kann Gruppenarbeit gut trainiert werden. Autonomes Lernen und Gruppenarbeit sollten eher in gespanntem Verhältnis beieinander stehen. Wie Nodari meint, „besteht natürlich immer die Gefahr, dass der Autonomiegedanke unzulässigerweise reduziert wird auf Selbstlernen und damit auf Isolation des Lernenden, Antagonismus und asoziales Verhalten. Dieser Gefahr muss entgegengewirkt werden, indem Autonomie nicht nur mit effizienterem Lernen, sondern immer auch mit der Entfaltung der Persönlichkeit und mit Lernen im sozialen und kulturellen Austausch in Verbindung gebracht wird.“ <sup>16)</sup>

Wenn ich – wieder nach Japan zurückgekehrt – die Situation des universitären Deutschunterrichts in diesem Land in Betracht ziehe, könnte es meiner Meinung nach doch ein großer Vorteil sein, dass gerade in unserer traditionellen japanischen Kultur ein gutes Arbeitsklima beim „Teamwork“ hoch geachtet wird, anders gesagt, wir haben schon eine Grundlage dafür, uns zum kooperativen Lernen in der Gruppenarbeit bereit zu halten. Ich finde, dass diese Sozialform gerade innerhalb der japanischen Verhältnisse eine große Chance ist, die Bewusstheit eigener Lernstrategien zu erwecken, indem der Lerner von anderen in der Gruppe immer wieder neue Impulse erhält, über sich selbst reflektiert und weiterhin neue Ideen entdeckt und diese dann den anderen vorstellt, was dann schließlich Schritt für Schritt „mehr Autonomie für Lerner“ fördern würde. Als Hilfsmittel für die Selbstreflexion des Lerners, d.h. für die Metakognition über das eigene Lernen sind z.B. Lernportfolio, Lerntagebuch oder Selbstevaluation auch sehr effizient zu verwenden.

„Das Lernen lernen“ – diese Fähigkeit zur Lernstrategie, die der Lernerautonomie vorgeschaltet werden sollte, könnte zwar erst durch die Schulung metakognitiver Kompetenzen trainiert und erhöht werden (kognitive Lernstrategien), sollte aber auch bei kooperativem Lernen in der offenen und freien Gruppenarbeit – durch die Auseinandersetzung mit den anderen, erworben werden (soziale Lernstrategien), was ich selber gerade in dem Fortbildungsseminar in München erlebt habe. Denn man ist nach wie

vor ein soziales Wesen, sogar mehr als zuvor in einer globalisierten Zeit wie heute.

### Anmerkungen

- 1) Nodari, Claudio: Autonomie und Fremdsprachenlernen. Fremdsprache Deutsch. Sonderheft. 1996, Autonomes Lernen. S.5-6
- 2) Bimmel, Peter/Rampillon, Ute: Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. Goethe-Institut München 2000, S.33
- 3) MDS: Sprache Lernen: Methodik und Didaktik DaF für Deutschlehrer in der Sekundarstufe. Mit der Sekundarstufe sind gemeint die Klassen vom 5. bis 13. Schuljahr, d.h. 11 bis 19-jährige Schüler sind die Zielgruppe des Deutschunterrichts.
- 4) Nodari, Claudio S.6
- 5) vgl. <http://www.goethe.de/Ihr/prj/usg/deindex.htm>
- 6) Die Erklärung des Begriffs Lernstation erfolgt im Abschnitt „2.8 Lernen an Stationen“. vgl. Fremdsprache Deutsch. Heft 35. 2006, Stuttgart. Lernen an Stationen.
- 7) aus dem Material vom Workshop „Kooperatives Lernen“ von der Leiterin Dorothee Thommes im Seminar MDS 2.13
- 8) ebd.
- 9) vgl. Hilbig, Inge/Keller, Torsten: Wie hast du das gelesen? Fremdsprache Deutsch. Heft 41. 2009, Stuttgart. Kooperatives Lernen. S.18
- 10) vgl. Die Werkzeugkiste – basiert auf Materialien des Instituts zur Förderung der Teamarbeit. Fremdsprache Deutsch Heft 41. 2009, Stuttgart. Kooperatives Lernen. S.55
- 11) vgl. ebd. S.54
- 12) aus dem Material vom Workshop „Lernen an Stationen“ von dem Seminarleiter Johannes Kapp im Seminar MDS 2.13
- 13) Immaculada Ferrer Mercader (Spanien), Karine Yeganyan (Armenien) und die Verfasserin.
- 14) Diese Entwürfe (Anhang 1, 2 u. 3) wurden nach dem Seminar von mir zum Teil revidiert.
- 15) Schwerdtfeger, Inge C.: Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29. Goethe-Institut München 2001, S.50
- 16) Nodari, Claudio S.6

Abbildungen

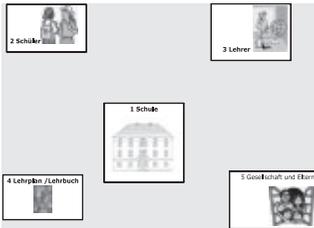


Abb.1: Spielbrett



Abb.2: Spielbrett mit Kärtchen



Abb.3: Gruppenarbeit

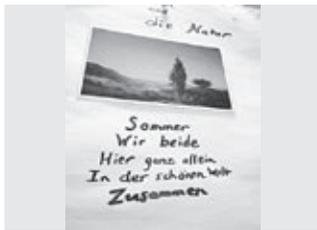


Abb.4: „Elfchen“



Abb.5: Glückwunschkarte



Abb.6: Glückwunschkarte

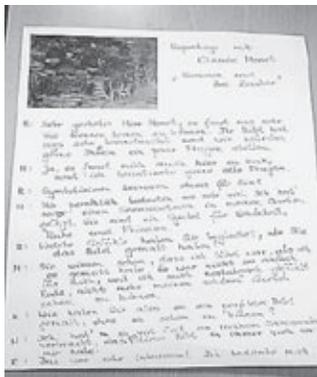


Abb.7: Reportage



Abb.8: Kommentar

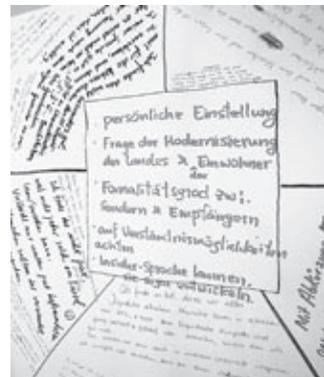


Abb.9: Platzdeckchen zu der Frage: Wie finden Sie die Kürzel?

Anhang 1

Thema: „Grünes München“

Zielgruppe: 20×17 bis 18-jährige Lernende (Sprachniveau A2)

Unterrichtsstunden: 2 Stunden, jeweils 50 Min.

Lernziel: eine Postkarte an einen Freund schreiben oder eine E-Mail, in der die Lernenden ihre Eindrücke von einem Münchner Garten schreiben.

Grammatikalisches Lernziel: Entdeckung einer eigenen Regel - Adjektive (Prädikativ, Attributiv - Deklination)

Wortschatzgebiet: Biergarten, Farben, Redewendungen mit „grün“

### 1. Unterrichtsstunde

| Unterrichtsphase  | Arbeitsinhalt   | Fertigkeit                        | Methode                          | Zeit             | Sozialform   |
|---|---|-----------------------------------|----------------------------------|------------------|--------------|
| 1. Einstieg:<br><br>Bilder von München auf den Pinnwänden<br>Baumblätter zum Verteilen.<br>(5Formen × 4=20) | L schaut die Bilder von München an, nimmt anschließend ein Baumblatt. Jeder schreibt 3 passende Adjektive zu der Stadt München auf das Baumblatt (mit Wörterbuch, wenn nötig).<br>L sucht diejenigen, die ein Baumblatt der gleichen Form haben.<br>L erklärt die Bedeutung der Adjektive mit Synonymen, mit Antonymen....<br>(ohne Wörterbuch)   | Schreiben<br><br>Sprechen         | Gruppenbildung<br>Gesprächsstoff | 8 Min.           | EA<br><br>GA |
| 2. Aufgabe  | L in der Gruppe wählen aus allen Adjektiven 3 aus, bilden 3 Sätze nach dem folgenden Muster und schreiben sie auf den Zettel.<br>„München ist .... ( frisch, groß..).“  | Schreiben                         |                                  | 5 Min.           | GA           |
| 3. Aufgabe  | Ein 4-seitiger kurzer Lesetext von Leonhard Thoma „Anekdote aus einem bayrischen Biergarten“ aus: <i>Die Blaumacherin</i> (Hueber, 2003) wurde in 5 Abschnitte unterteilt. Jede Gruppe bekommt nur einen dieser Abschnitte. Jedes Mitglied einer Gruppe bekommt den selben Textausschnitt, aber auf Papier anderer Farbe. Jeder liest den Text für sich und markiert alle Adjektive, die hinter dem Verb stehen, <u>mit Blau</u> und alle Adjektive, die vor dem Nomen stehen, <u>mit Rot</u> . | Lesen                             |                                  | 10Min..          | EA           |
| 4. Aufgabe  | Jede Gruppe bekommt einen großen Bogen Papier (Platzdeckchen). Jedes Gruppenmitglied schreibt eigene Hypothese in sein Außenfeld auf dem Platzdeckchen, warum die Adjektive verschiedene Endungen haben und wie unterschiedlich die sind.<br>L diskutiert dann in der Gruppe darüber und schreibt die gemeinsame Hypothese in das mittlere Feld des Platzdeckchens.   | Schreiben                         | Platzdeckchen                    | 10Min..          | EA           |
| 5. Präsentation   | Jede Gruppe präsentiert ihr Resultat (mündlich).<br>Lehrer an der Tafel: Notizen machen<br>REGEL entdecken im PL  | Sprechen<br>Schreiben<br>Sprechen |                                  | 10 Min.<br>7 Min | PL           |
| 6. Übungen (HA)   | L bekommt ein Arbeitsblatt (s. Anhang 2).<br>L übt Wortschatz (Adjektive) aus der Lektüre zusammen mit Grammatik.   |                                   |                                  |                  | EA           |

### 2. Unterrichtsstunde als Vorschlag (Fortsetzungsbeispiel der 1. Stunde) :

- Das Arbeitsblatt zu zweit vergleichen und besprechen. Wenn jemand eine Frage hat, soll er sich melden und die Frage an das Plenum richten, vielleicht meldet sich jemand mit der Antwort.
- folgende Übungen wären möglich:
  - 1) Mischgruppe bilden: L sucht den Textausschnitt in der gleichen Farbe (Gruppenpuzzle).

Jedes Mitglied der neuen Gruppe hat jetzt einen anderen Textausschnitt und erzählt den anderen Mitgliedern seinen eigenen Text. In der Gruppe soll L die Textausschnitte ordnen, danach bekommt L die gesamte Geschichte für die Selbstkontrolle.

- 2) Redewendung mit „grün“ mit deren Bedeutung verbinden

Die Redewendungen sind z.B.:

„Grün hinter den Ohren sein“ (unerfahren sein) / „Ins Grüne fahren“ (z.B. zum Picknick ins ländliche Umland einer Stadt fahren) / „Auf keinen grünen Zweig kommen“ (keinen Erfolg haben) / „Alles im grünen Bereich“ (in Ordnung sein)

→ per Kettenlesen üben, memorisieren

- 3) Lehrer verteilt ein Arbeitsblatt mit dem folgenden Satzanfang: „Ich sitze jetzt in einem schönen Biergarten in München....“ in der Form einer E-Mail an einen/eine Freund/in. Lehrer fragt: „Wie sieht eine E-Mail aus?“ L soll eine E-Mail mit diesen Redewendungen verfertigen. (L soll den Text per E-Mail an den Lehrer schicken.)

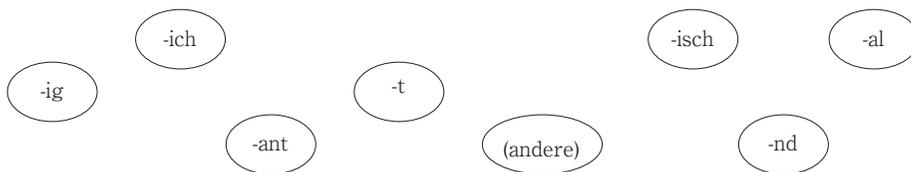
Lieber Thomas,  
Liebe Anne,  
ich sitze jetzt in einem schönen Biergarten in München .....

Auf Wiederschauen  
Deine entspannte Imma  
Dein entspannter Yuki  
(60-80 Wörter)

## Anhang 2

### Übung zur Erkennung der Adjektive und zur Regelanwendung

Ordne alle Adjektive aus dem ganzen Text dem entsprechenden Kreis zu.



Sucht ein passendes Adjektiv aus der vorigen Übung für jede Lücke und dekliniert dann entsprechend.

Das \_\_\_\_\_ Blatt ist auf dem Boden.

Der Baum hat \_\_\_\_\_ Blätter.

Unter den \_\_\_\_\_ Blättern ist man im Schatten.

Ich sehe nur ein \_\_\_\_\_ Blatt am Baum.

Mit diesem \_\_\_\_\_ Blatt bereite ich ein Essen vor.

### Anhang 3

#### Selbstevaluation

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| Ich kann eine E-Mail an einen Freund schreiben.       | ☺ | ☹ | ☹ |
| Ich kann einen Ort beschreiben.                       | ☺ | ☹ | ☹ |
| Ich kann über München sprechen.                       | ☺ | ☹ | ☹ |
| Ich kann Adjektive erkennen.                          | ☺ | ☹ | ☹ |
| Ich kann Adjektive deklinieren.                       | ☺ | ☹ | ☹ |
| Ich kann in einer Gruppe arbeiten.                    | ☺ | ☹ | ☹ |
| Ich kann Hypothesen selber erstellen und vergleichen. | ☺ | ☹ | ☹ |
| Ich kann eine Regel erschließen.                      | ☺ | ☹ | ☹ |
| Ich habe bei den Aufgaben Spaß gehabt.                | ☺ | ☹ | ☹ |
| Ich habe einen Verbesserungsvorschlag.                | ☺ | ☹ | ☹ |

(いけだ・ゆうぎよ 国際言語学部准教授)