

**PROJEKT 82**  
***Lernerorientierung***  
***im***  
***Spanischunterricht***

*Richten Sie Ihre Fragen bitte an*

Frauke Wegener Höllings  
429 Schulzentrum Sebaldsbrück  
Parsevalstraße 1

**28 309 Bremen**



0421 – 361 – 33 94



# **Endbericht**

## **SBF - Projekt 82**

### **Lernerorientierung im Spanischunterricht**

**Bremen, im November 2001**

<b>1. ABSTRACT</b>	<b>6</b>
<b>2. KERNBERICHT</b>	<b>7</b>
<b>2.1 Ausgangspunkt: Problemlage</b>	<b>7</b>
<b>2.2 Beschreibung des Arbeitsprozesses</b>	<b>9</b>
2.2.1 Inhaltliche Schwerpunktsetzung	9
2.2.2 Arbeitsweise	9
2.2.3 Kooperation mit der Universität	11
2.2.4 Integration in die Lehrerfortbildung und Lehrerausbildung	11
2.2.5 Evaluierung	12
<b>2.3 Ergebnisse</b>	<b>13</b>
2.3.1 Auswirkungen im Schulalltag	15
2.3.2 Auswirkungen am Schulzentrum Sebaldsbrück	15
2.3.3 Auswirkungen am Schulzentrum Bergiusstraße	16
2.3.4 Auswirkungen am Schulzentrum Utbremen	17
2.3.5 Auswirkungen am Landesinstitut für Schule	18
2.3.6 Materialien	19
<b>2.4 Ausblick</b>	<b>20</b>
<b>3. DOKUMENTATION</b>	<b>22</b>
<b>3.1 Aktuelle lerntheoretische Ansätze</b>	<b>22</b>
<b>3.2 Lernerorientierung am Beispiel "Mode"</b>	<b>25</b>
3.2.1 Das Projekt "Mode" am Schulzentrum Sebaldsbrück	25
3.2.1.1 Lerngruppe	25
3.2.1.2 Vorstellung des Themas	26
3.2.1.3 Zeitlicher Rahmen	27
3.2.1.4 Materialien	28
3.2.1.5 Handlung und Produkt	28
3.2.1.6 Funktionieren der Gruppen	30
3.2.1.7 Lernen und Lernerfolg	31
3.2.1.8 Lehrerrolle	33
3.2.1.9 Perspektiven	34
3.2.2 Das Projekt "Mode" am Schulzentrum Bergiusstraße	34
3.2.2.1 Lerngruppe	34
3.2.2.3 Materialien	36
3.2.2.4 Handlungs- und Produktorientierung	36
3.2.2.5 Lernen und Lernerfolg	37
3.2.2.6 Lehrerrolle	39
3.2.2.7 Perspektiven	39
3.2.3 Das Projekt "Mode" am Schulzentrum Utbremen	40
3.2.3.1 Lerngruppe	40



3.2.3.2 Zeitlicher Rahmen	41
3.2.3.3 Materialien	41
3.2.3.4 Handlung und Produkt	42
3.2.3.5 Lernerfolg und Lehrerrolle	44
3.2.3.6 Arbeitsbögen	46
3.2.4 Literatur	48
<b>3.3 Lernen an Stationen</b>	<b>49</b>
3.3.1 Was ist Lernen an Stationen?	49
3.3.2 Warum soll an Stationen gelernt werden?	50
3.3.3 Wie soll Stationenarbeit gestaltet sein?	50
3.3.3.1 Anzahl und Typen von Stationen	51
3.3.3.2 Arbeitsaufträge und Material	51
3.3.3.3 Arbeitsorganisation	52
3.3.4 Wie wird Stationenarbeit durchgeführt?	53
3.3.5 Leistungsbeurteilung	53
3.3.6 Rolle der Lehrkraft	54
3.3.7 Unsere Arbeit mit der Methode "Lernen an Stationen"	54
3.3.7.1 Die Lerngruppe am Schulzentrum Sebaldsbrück	55
3.3.7.2 Die Lerngruppen am Schulzentrum Bergiusstraße	56
3.3.7.3 Die Lerngruppe am SZ Utbremen	57
3.3.8 Materialien für die SI-Lerngruppen	57
3.3.9 Materialien für die Lerngruppe der SII	58
3.3.10 Durchführung in den Lerngruppen der SI und SII	59
3.3.11 Auswertung für die Sekundarstufen I und II	60
3.3.12 Literatur	62
<b>3.4 Lernen durch Lehren oder die Jigsaw-Methode</b>	<b>63</b>
3.4.1 Was ist die Jigsaw-Methode?	63
3.4.2 Warum soll mit der Jigsaw-Methode gelernt werden?	63
3.4.3 Wie ist die Jigsaw-Methode strukturiert?	64
3.4.4 Wie wirkt sich die Jigsaw-Methode auf die Schüler aus?	66
3.4.5 Welches sind die methodischen Schritte der Jigsaw-Methode?	66
3.4.6 Durchführung von Unterricht nach der Jigsaw-Methode	68
3.4.6.1 Die Lektion "Cuando sea grande" aus dem Lehrwerk "Eso Sí"	68
3.4.6.2 Fragebogen zum Unterrichtsversuch	73
3.4.6.3 Statistische Auswertung des Fragebogens	74
3.4.6.4 Reflexion und Evaluierung der Fragebogenauswertung	76
3.4.6.5 Einschätzung des Unterrichtsversuchs	78
3.4.7 Die Lektion "Imágenes de Galicia" und die Jigsaw-Methode	79
3.4.7.1 Unterrichtsverlauf	80
3.4.7.3 Reflexion und Evaluierung der Fragebogenauswertung	85
3.4.8 Literatur	88
Anhang: Fragebogen	89
<b>3.5 Landeskundliches Lernen und Lernerorientierung</b>	<b>91</b>
3.5.1 Autonomes Lernen	93
3.5.2 Autonomes Lernen im landeskundlichen Projekt "Puertos de Europa"	94
3.5.2.1 Ziele des Projektes	94

3.5.2.2 Vorbereitung des Projektes	95
3.5.2.3 Durchführung des Projektes	95
3.5.2.4 Erarbeitung der Webseiten	97
3.5.2.5 Auswertung der bisherigen Ergebnisse	99
3.5.2.6 Internetadressen der Webseiten	100
3.5.3 Autonomes Lernen im landeskundlichen Projekt "Madrid"	100
3.5.3.1 Lerngruppe	100
3.5.3.2 Thema	100
3.5.3.3 Zeitlicher Rahmen	101
3.5.3.4 Materialien	102
3.5.3.5 Handlung und Produkt	105
3.5.3.6 Gruppenbildung	105
3.5.3.7 Lernen und Lernerfolg	107
3.5.3.8 Lehrerrolle	108
3.5.3.9 Gesamteinschätzung und Perspektiven	109
3.5.4 Autonomes Lernen im landeskundlichen Projekt "Andalusien"	110
3.5.4.1 Lerngruppe	110
3.5.4.2 Thema	111
3.5.4.3 Zeitlicher Rahmen	111
3.5.4.4 Materialien	112
3.5.4.5 Handlung und Produkt	113
3.5.4.6 Lernen und Lernerfolg	116
3.5.4.7 Lehrerrolle	117
3.5.4.8 Gesamteinschätzung und Perspektiven	118
3.5.5 Literatur	119
Anhang: Statistische Auswertung des Fragebogens	120

## 1. Abstract

Das Projekt wurde am Schulzentrum Bergiusstraße von Dagmar Eder, am Schulzentrum Sebaldsbrück von Frauke Wegener-Höllings sowie am Schulzentrum Utbremen von Marita Lünig durchgeführt und befasste sich mit der Fragestellung, wie lernerorientierte Theorien und Methoden im Spanischunterricht der Sekundarstufen I und II umgesetzt werden können..

Nach der Auseinandersetzung mit aktuellen lerntheoretischen Ansätzen führten wir lernerorientierte Unterrichtsvorhaben zu folgenden Bereichen durch:

- Autonomes Lernen am Beispiel "Mode"
- Stationenlernen am Beispiel "Pretérito Perfecto"
- Lernen durch Lehren / Jigsaw-Methode
- Autonomes Lernen am Beispiel landeskundlicher Themen

Die Unterrichtsvorhaben wurden mit Hilfe einer wissenschaftlichen Begleitung ausgewertet und sind in diesem Endbericht dokumentiert. Zu den oben genannten Themen wurden Unterrichtsmaterialien entwickelt, die im Landesinstitut für Schule ausgeliehen werden können.

Die Ergebnisse unserer Unterrichtsvorhaben belegen, dass lernerorientierte Unterrichtsformen die Motivation der Schüler steigern und zu individuellen Lernerfolgen führen, die der herkömmliche Fremdsprachenunterricht nicht erzielen kann. Im Rahmen von Veranstaltungen der Lehrerbildung und –fortbildung haben wir die Ergebnisse und Materialien dieses Projektes interessierten Kolleginnen und Kollegen vorgestellt und sie angeregt, selbst lernerorientierte Verfahren im Spanischunterricht anzuwenden.

## **2. Kernbericht**

### **2.1 Ausgangspunkt: Problemlage**

Die Teilnahme am SBF-Projekt gründete in der Situation des Spanischunterrichts in der Sekundarstufe I. Im Bundesland Bremen kann ab der 7. Klasse Spanisch als zweite Fremdsprache im Gymnasium, in der Gesamtschule und in der Realschule gewählt werden. Mittlerweile wählen die Hälfte der Schülerinnen und Schüler Spanisch als 2. Fremdsprache in Klasse 7. Da Spanischunterricht ab Klasse 7 in der Bundesrepublik nur in wenigen Bundesländern angeboten wird, ist das Lehrmittelangebot entsprechend gering.

Zu Beginn des Projektes bestand für den Spanischunterricht der Sekundarstufe I das Problem, dass keine alters- und schulstufenadäquaten Lehrbücher zur Verfügung standen und damit Lernerorientierung nur schwer zu realisieren war. Die zum Zeitpunkt der Vorbereitung des Projektes eingesetzten Lehrwerke waren konzipiert für die außerschulische Erwachsenenbildung bzw. für den Unterricht der Sekundarstufe II. Das Lehrwerk "Encuentros", das für Spanisch als dritte Fremdsprache entwickelt wurde, ist vor allem für die 7. Klassen der Real- und Gesamtschulen zu schwierig.

Besonders das nicht vorhandene Lehrmaterial für Spanisch an Gesamt- und Realschulen war ein wichtiger Impulsgeber für die Beantragung des Projektes. Außerdem zeichnete sich zunehmend die Tendenz ab, Gymnasial- und Realschüler schulstufenübergreifend in gemeinsamen Lerngruppen zu unterrichten. Die damit konfrontierten Lehrerinnen und Lehrer fühlten sich mit dieser Situation überfordert und stellten vermehrt Anfragen nach neuen Formen der Binnendifferenzierung.

Wir setzten uns zum Ziel, diesen Mangel an lernerorientiertem Material abzubauen, indem wir aus der eigenen Unterrichtserfahrung heraus mit wissenschaftlicher Begleitung Material erstellen wollten, das den Kolleginnen und Kollegen ermöglicht, bessere Lernerfolge zu erzielen. Als Endergebnis strebten wir eine Publikation von Unterrichtsmaterialien für die ersten vier Jahrgangsstufen in der Sekundarstufe I an.

Die oben geschilderten Probleme wurden uns kontinuierlich in Fortbildungsveranstaltungen für Spanisch dargestellt. Zwei der Projektteilnehmerinnen führten seit Jahren Fortbildungsveranstaltungen für Spanisch im Landesinstitut für Schule – bzw. damals

noch Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis – durch, waren mit der didaktischen Fachliteratur vertraut und kannten die Probleme des Spanischunterrichts in der Sekundarstufe I aus eigener Anschauung und Praxis. Die dritte Projektteilnehmerin war seit Jahren in der Sekundarstufe I tätig, suchte nach innovativen Unterrichtsformen und war uns aus gemeinsamen Fortbildungsprojekten sowie durch die Arbeit bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien bekannt. Maßgeblich für die Entscheidung zur gemeinsamen Zusammenarbeit waren das Engagement für die Verbesserung des Spanischunterrichts sowie die langjährige Kooperation im Rahmen anderer beruflicher Bezüge.

Aufgrund der didaktischen Diskussion Ende der 90er Jahre war uns bekannt, dass der schulische Fremdsprachenunterricht unterschiedliche Lernertypen und -gewohnheiten berücksichtigen und ein Bewusstsein für unterschiedliche Lernstile schaffen sollte. Es wird gefordert, den Lernern unterschiedliche Strategien und Techniken zu vermitteln, die sie auch für das Erlernen weiterer Fremdsprachen innerhalb und außerhalb der Schule im Hinblick auf die Notwendigkeit diversifizierter Fremdsprachenkenntnisse anwenden können. Lernerorientierte Unterrichtsformen schienen uns geeignet, um diese Forderungen im Spanischunterricht der Sekundarstufe I umzusetzen.

Die Auseinandersetzung mit dem Projektthema beschränkte sich zu Beginn auf die Formulierung von Fragen, die Erarbeitung theoretischer Grundlagen von "Lernerorientierung" konnte erst zu Beginn des Projekts begonnen werden. Zu Beginn des Projekts zeichnete sich noch nicht ab, dass wir während des Projektes ganz neue Lernformen kennen lernen und umsetzen würden.

Das erkenntnisleitende Interesse hatte sich aus unserer Unterrichtspraxis, der Durchführung und Teilnahme an Fortbildungskursen sowie dem Studium der Fachliteratur ergeben. Wir waren unzufrieden mit der Situation im Spanischunterricht, suchten nach neuen Wegen, unsere Unterrichtspraxis zu verbessern und wollten uns mit aktuellen Erkenntnissen der Fremdsprachenforschung auseinandersetzen.

## **2.2 Beschreibung des Arbeitsprozesses**

### **2.2.1 Inhaltliche Schwerpunktsetzung**

Das Projekt 82 'Lernerorientierung im Spanischunterricht' begann im August 1997 mit dem Ziel lernerorientiertes Unterrichtsmaterial für den Einsatz im Spanisch-Unterricht der Sek. I zu erstellen. Es befasste sich mit der Planung, Ausarbeitung, Durchführung und Evaluation von Unterrichtskonzepten, die lernerorientierte Theorien und Methoden im Fremdsprachenunterricht Spanisch umsetzen.

Dabei leiteten uns folgende Fragestellungen, die mit der Antragstellung des Projekts formuliert wurden:

- Welche Unterrichtsmaßnahmen berücksichtigen unterschiedliche Schülerinteressen und Lernertypen und wie können sie im Spanischunterricht umgesetzt werden?
- Welche Themen und Inhalte knüpfen an der Lebens- und Erfahrungswelt 12- bis 16jähriger Schülerinnen und Schüler an und ermöglichen lernerorientierten Spanischunterricht?
- Inwiefern impliziert – aufgrund verschiedener Nationalitäten in einer Lerngruppe – ein lernerorientierter Unterricht interkulturelles Lernen?
- Wie können unterschiedliche Lernstrategien und -techniken in einem lernerorientierten Spanischunterricht vermittelt werden?
- Welche Evaluationsarten und –formen sind für einen lernerorientierten Spanischunterricht zu entwickeln?
- Wie wirken sich schulische Rahmenbedingungen auf lernerorientierte Verfahren aus?

### **2.2.2 Arbeitsweise**

Wir entwickelten folgendes Forschungsdesign:

Nach einer ersten Phase der grundsätzlichen thematischen Fortbildung wechselten sich jeweils die Phasen Fortbildung und Forschung ab. Die unterrichtspraktische Umsetzung erfolgte jeweils an den drei Schulen des Projektteams, in unterschiedlichen Schularten und -stufen.

**1.Phase: Fortbildung:** Erarbeitung theoretischer Grundlagen zum lernerorientierten Unterricht

**2.Phase: Forschung:** Unterrichtspraktische Umsetzung – Planung, Durchführung, Auswertung der Unterrichtseinheit (UE) "Autonomes Lernen am Beispiel des Themas Mode"

**3.Phase: Fortbildung:** Erarbeitung der fachlichen Grundlagen zum Lernen an Stationen

**4.Phase: Forschung:** Unterrichtspraktische Umsetzung – Planung, Durchführung, Auswertung der UE "Stationenlernen am Beispiel des Pretérito Perfecto"

**5.Phase: Fortbildung:** Theoretische Grundlagen zum Konzept "Lernen durch Lehren/Jigsaw"

**6.Phase: Forschung:** Unterrichtspraktische Umsetzung – Planung, Durchführung, Auswertung der UE "Lernen durch Lehren/Jigsaw"

**7.Phase: Fortbildung:** Autonomes Lernen im landeskundlich/interkulturellen Bereich

**8.Phase: Forschung:** Unterrichtspraktische Umsetzung – Planung, Durchführung, Auswertung der UE zur Landeskunde

Zur Aufbereitung der Unterrichtskonzepte für den SBF-Bericht übernahm jeweils ein Teammitglied die Federführung für eine Unterrichtseinheit. Diese schriftliche Zusammenstellung erfolgte zum Abschluss der jeweiligen Forschungsphase, also im Anschluss an die unterrichtspraktische Durchführung. Die wissenschaftliche Einbettung sowie die Koordination der Einzelteile übernahm die Fachleitung Spanisch am Landesinstitut für Schule, Frau M. Lüning.

### **2.2.3 Kooperation mit der Universität**

Die ersten anderthalb Projektjahre verliefen ohne wissenschaftliche Begleitung. Die anfänglich geplante Begleitung durch Prof. B. Voigt, Universität Hamburg, kam aus Kostengründen nicht zustande. In unserem zweiten Projektjahr erfolgte die Berufung von Prof. Dr. Michael Wendt an die Universität Bremen, Fachbereich 10. Er übernahm ab Januar 1999 die wissenschaftliche Betreuung unseres Projekts. Wir trafen uns einmal monatlich, mit jeweils längeren Pausen in den Semesterferien, insgesamt 7 – 8 Mal bis Februar 2000 (drittes Projektjahr), danach ging Prof. Wendt in ein Forschungsjahr. Seine Funktion war die der Beratung zur theoretischen Aufbereitung, Hilfestellung, Kritik bzgl. der erarbeiteten Unterrichtseinheiten sowie Aufzeigen von Möglichkeiten der Evaluation.

Planung, Durchführung und Auswertung des Projektes wurde von uns eigenverantwortlich geleistet. Durch die Zusammenarbeit mit Prof. Wendt hatten wir außerdem Gelegenheit, im Herbst 1999 an einer von ihm organisierten Tagung zum Thema "Lehren und Lernen von Fremdsprachen" teilzunehmen

### **2.2.4 Integration in die Lehrerfortbildung und Lehrerausbildung**

Während der Dauer des Projektes fand kontinuierlich eine Auseinandersetzung mit unseren Arbeitsergebnissen im Ausbildungsseminar für Spanisch sowie in Lehrerfortbildungsveranstaltungen z. B. im Rahmen der "Werkstatt Spanisch" und der Fremdsprachentage an der Universität sowie auf dem Fachtag "Europäisches Jahr der Sprachen" statt. Die Materialien sowie die Arbeitsergebnisse wurden auf den Fachkonferenzen für Fremdsprachen der beteiligten Schulen und darüber hinaus diskutiert. Aufgrund der Zusammenarbeit mit den entsprechenden Lehrplan-Ausschüssen konnten die erprobten Verfahren und Materialien außerdem in die neuen Lehrpläne für das Fach Spanisch in der Sekundarstufe I und II eingearbeitet werden.



### **2.2.5 Evaluierung**

Die Mehrheit der mit dem Antrag formulierten Forschungsfragen wurde innerhalb der einzelnen Unterrichtseinheiten evaluiert. Die verschiedenen Evaluationsinstrumente spiegeln sowohl die Auswirkungen der spät eingesetzten wissenschaftlichen Begleitung als auch unsere eigene "Fortbildung" auf diesem Gebiet wider:

#### **Evaluation "Autonomes Lernen: am Beispiel Mode"**

- Einzelinterviews mit beteiligten Schülern und deren gemeinsame Auswertung
- Zeitlich versetztes Auswertungsgespräch mit Prof. Wendt
- Bewertete Klassenarbeit

#### **Evaluation "Stationenlernen: Pretérito Perfecto"**

- Protokolliertes Klassengespräch und dessen gemeinsame Auswertung
- Klassenarbeit
- Zusammenfassendes Auswertungsgespräch und eine daraus folgende Überarbeitung der Stationen
- Erprobung durch Kollegen

#### **Evaluation "Lernen durch Lehren/Jigsaw"**

- Fragebogenerhebung unter den beteiligten Schülern der beiden Sek I-Zentren, deren quantitative und qualitative Auswertung und Rückmeldung an die Schüler
- Gespräch mit Prof. Wendt zu möglichen Interpretationen der Schülerantworten

#### **Evaluation "Autonomes Lernen am Beispiel Landeskunde":**

- Siehe: "Lernen durch Lehren/Jigsaw"

Besonders positiv hervorzuheben ist die Schüler-Befragung durch die von uns entwickelten Fragebogen. Die Schüler haben sich ernsthaft und hochmotiviert mit den Fragen auseinandergesetzt. In der Regel war es für sie das erste Mal, dass sie

- überhaupt nach ihrer Meinung gefragt wurden,

- aufgefordert wurden, ihr Tun in dieser Form zu reflektieren,
- an der Überarbeitung der Fragebögen mitarbeiten konnten.

Zur Evaluierung der Forschungsfrage über die Auswirkungen der schulischen Rahmenbedingungen auf lernerorientierte Maßnahmen fertigten wir für die beiden Sek. I - Zentren eine Aufstellung an, die wir im Gespräch mit der wissenschaftlichen Begleitung auswerteten.

Die Forschungsfrage zur Implikation von interkulturellem Lernen durch verschiedene Nationalitäten in der Lerngruppe entfiel, da kein Teammitglied Schüler verschiedener Nationalitäten in signifikanter Anzahl in den beteiligten Lerngruppen hatte.

### **2.3 Ergebnisse**

Die im Rahmen unseres Themas "Lernerorientierung im Spanischunterricht" durchgeführten Unterrichtsprojekte sind insgesamt positiv aufgenommen worden und verlaufen. Die Projekte "Mode" und "Autonomes Lernen" waren dabei besonders handlungsorientiert, denn die Arbeitsergebnisse bestanden in Produkten wie z.B. Modenschau, Modekatalog und Spielen, während das Projekt "Lernen durch Lehren/Jigsaw" eher dazu anleiten sollte, Lernstoff selbstständig zu erarbeiten.

In allen Unterrichtsvorhaben haben die Schüler gelernt, sich ein Gebiet selbstständig zu erarbeiten, gemeinsam mit anderen auf ein Endprodukt hinzuarbeiten und ihr Gruppen- oder Einzelthema zu präsentieren. Die Präsentationsformen wichen in hohem Maße von den sonst in der Schule häufig gewählten Stellwänden, Texttafeln etc. ab (siehe Projekt "Mode" oder "Autonomes Lernen").

Beeindruckend war die Intensität, mit der die Schüler im Verlaufe der einzelnen Projekte gearbeitet haben, ohne von der Lehrkraft in der herkömmlichen Weise aufgefordert, angewiesen oder kontrolliert zu werden. Die Selbstkontrolle durch die Schüler untereinander ergab sich in allen Fällen automatisch durch das gemeinsame Endprodukt bzw. die zu durchlaufenden Stationen im Vorhaben "Lernen durch Lehren/Jigsaw".

Anders als im herkömmlichen Unterricht haben alle Unterrichtsvorhaben jedem Schüler die Möglichkeit gegeben, im Rahmen seiner Fähigkeiten zu arbeiten und zu Lernerfolgen zu gelangen; sowohl leistungsstarke als auch lernschwache Schüler konnten ihren Leistungen entsprechend arbeiten und waren weitaus weniger und seltener der Frustrati-

on ausgesetzt, ein für alle gemeinsam fest gelegtes Lernziel nicht in ausreichendem Maße erreichen zu können. Das gemeinsame Endprodukt führte so auch dazu, dass sich die Schüler wesentlich mehr untereinander unterstützten und halfen, als dies im traditionellen Unterricht möglich ist.

Die Rolle der Lehrperson hat in allen vier Projekten eine deutliche Veränderung erfahren: im Gegensatz zum traditionellen Unterricht war die Lehrkraft hier mehr Moderatorin und Beraterin sowie Organisatorin für das bereit gestellte Material. Selbstverständlich oblag es in allen Unterrichtsvorhaben auch der Lehrkraft, Lernziele zu formulieren und den Unterricht so vorzubereiten und zu gestalten, dass die Schüler im Rahmen des geltenden Lehrplanes die Lernziele erreichen konnten. Nach der Planung und Vorbereitung der Projekte war die Lehrkraft jedoch in der neuen, veränderten Rolle und konnte sich in Ruhe auf die Unterstützung einzelner Schüler, auf die Ergänzung von Materialien oder auf die Beobachtung einzelner Schüler konzentrieren - ein Fakt, der im herkömmlichen frontalen Unterricht häufig schon aus Zeitmangel nicht leistbar ist.

Die Einstiegsphasen in unsere Projekte "Lernen an Stationen" und "Autonomes Lernen" waren dabei für uns als Lehrkräfte sicherlich die arbeitsintensivsten im Bereich der Planung, Erstellung und Materialbeschaffung - diese Arbeiten sind jedoch insbesondere beim "Lernen an Stationen" einmalig zu leistende Arbeiten und können, wie wir im zweiten Durchlauf selbst erfahren haben, mit geringfügigen und wenig arbeitsintensiven Veränderungen erneut verwendet werden.

Unserer Erfahrung nach lassen sich die Projekte auf andere Fächer übertragen, auch den Schülern wäre eine solche Möglichkeit willkommen (siehe Fragebogenergebnis der Schüler). Hier zeigt sich, dass die Projekte nicht nur in sich selbst die Kreativität der Schüler gefördert haben, sondern auch hinsichtlich der ihnen realisierbar erscheinenden Übertragungsmöglichkeiten auf andere Unterrichtsfächer, wobei die Schüler durchaus in der Nennung abweichen von den sprachlichen Fächern (siehe Fragebogenergebnis).

Unser Projekt hat in weiten Teilen den seit kurzem in neueren Lehrwerken genannten Schlüsselqualifikationen und Grundfertigkeiten vorgegriffen und sie angewendet, ebenso den Inhalten der neuen Rahmenlehrpläne: alle Projekte lassen sich einbetten in den Anforderungskatalog der Lehrpläne wie auch der Lehrwerke. Wir haben aufgezeigt, dass sich sowohl mit einem Lehrwerk - "Lernen an Stationen" / "Lernen durch Lehren/Jigsaw" - als auch lehrwerksunabhängig - "Mode" / "Autonomes Lernen" lernerori-

enterte Phasen in den Schulalltag einbauen lassen, die innerhalb der Rahmenrichtlinien die Schüler anleiten zu Kreativität, Eigenverantwortung und ‚lifelong learning‘.

### **2.3.1 Auswirkungen im Schulalltag**

Für uns als Lehrkräfte hat sich durch die Ergebnisse unserer Projekte eine neue, geänderte Sichtweise von Unterricht ergeben: einerseits bleiben im Fremdsprachenunterricht z.B. bei der Vermittlung von grammatischen Phänomenen lehrerzentrierte Unterrichtsphasen notwendig und sinnvoll (siehe "Lernen an Stationen"), andererseits verschaffen veränderte Unterrichtsmethoden der Lehrkraft die Möglichkeit, bei relativ geringem Arbeitsaufwand den Schülern zu vermitteln, wie sie ihr eigenes Lernen organisieren können.

Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern der Sekundarstufen I-Schüler hat sich geändert: Arbeitsergebnisse aus dem Projekt "Mode" wurden nach Hause getragen und den Eltern gezeigt. In den Elternhäusern wurde z.B. für das Vorhaben "Autonomes Lernen" nach Informationen im Internet gesucht, Material beschafft für die Präsentation etc. Im Rahmen von Elternabenden zur Sprachenwahl in den künftigen 7. Klassen wurden anhand der erarbeiteten Produkte (Ausstellung, Stationen, Spiele) die "neuen" Lernmethoden im Spracharbeitsraum vorgestellt. Daraus hat sich zwangsläufig eine Außenwirkung ergeben, die im Rahmen von Schulautonomie dazu beigetragen hat, für die entsprechenden Schulen Werbung zu betreiben.

Aus der Sicht der Schüler haben die Projekte unter anderem dazu geführt, mehr "Spaß" am Unterricht zu gewinnen, zu lernen, im Team auf ein gemeinsames Endprodukt zu einem bestimmten Zeitpunkt hinzuarbeiten, das eigene Lernen besser zu organisieren und zu evaluieren, Arbeitsergebnisse auf eine neue Art zu präsentieren.

### **2.3.2 Auswirkungen am Schulzentrum Sebaldsbrück**

Insbesondere durch die geänderten Präsentationen wurden Mitschüler und Kollegen auf unsere Unterrichtsvorhaben aufmerksam. Häufige Nachfragen führten dazu, dass Beratungsgespräche gewünscht wurden, um Teile unserer Vorhaben (z.B. "Autonomes Ler-

nen“) oder sogar das gesamte Vorhaben (z.B. ”Lernen an Stationen“) auf den eigenen Unterricht zu übertragen. Im Bereich der Fremdsprachen haben fachübergreifende Konferenzen stattgefunden, auf denen unter anderem unsere Projekte vorgestellt bzw. die Möglichkeiten diskutiert wurden, die Projekte in ähnlicher Form auch in den Fremdsprachen Englisch und Französisch durchzuführen.

Hier hat sich eine geänderte Form der Zusammenarbeit im Kollegium ergeben: über die Zusammenarbeit im Fachteam hinaus haben Absprachen in z.B. den Klassenteams stattgefunden, wer wann zu welchem Unterrichtsabschnitt welche Methode anwendet und dafür die Zusammenarbeit mit den in den jeweiligen Klassen arbeitenden Kollegen benötigt.

Als Konsequenz daraus hat sich z.B. am Schulzentrum Sebaldsbrück im Laufe des SBF-Projektes eine mittlerweile große Gruppe von Kollegen gebildet, die sich zum Ziel gesetzt hat, den eigenen Unterricht zu verändern. Die Schule als Ganzes nimmt inzwischen teil an dem Projekt ”Schulinterne Curriculumsentwicklung und Professionalisierung der Lehrkräfte (CuP)” innerhalb des Modellversuches ”Qualitätssicherung in Schule und Schulsystemen (QUISS)” über das Landesinstitut für Schule (LIS) in Bremen mit dem Schwerpunkt ”Methoden- und Sozialkompetenz”.

### **2.3.3 Auswirkungen am Schulzentrum Bergiusstraße**

Am Schulzentrum Bergiusstraße zeigte sich die erhöhte Motivation der Schüler in der Realisierung des Wunsches, mit einem ebenso autonom und lernerorientiert erarbeiteten Beitrag am Bundesfremdsprachenwettbewerb 1998 und 2000 teilzunehmen.

An diesem Schulzentrum absolvierten außerdem im letzten Projektjahr zwei Spanisch-Studentinnen der Universität Bremen ihr erstes Schulpraktikum nach der neuen Prüfungsordnung. Für beide, wie auch für ihre Kommilitoninnen, waren diese lernerorientierten Unterrichtsmethoden völlig neu, und sie haben sich mit den erstellten Unterrichtsmodellen intensiv beschäftigt.

Im Gegensatz zu begeisterten Schüler- und Elternreaktionen ist im Kollegium des Schulzentrum Bergiusstraße weder weiterreichende Neugier noch Zusammenarbeit entstanden. Die Gesamtkonferenz hat die im ersten Projektjahr vorgetragenen Informatio-

nen und Anregungen und die begleitende Ausstellung des Unterrichtsvorhabens "Mode" im Lehrerzimmer zur Kenntnis genommen.

Auch der Gruppenarbeit während einer eintägigen schulinternen Fortbildung zum Unterthema "Neue Lernmethoden" ist keine weitere Übertragung gefolgt. Die Zusammenarbeit mit zwei neuen Sprachkolleginnen, die ihre Schwerpunkte in einem Comenius-Projekt und Austauschvorhaben hatte, ist über geäußerte Begeisterung nicht hinausgekommen.

Die Gründe für das geringe Interesse liegen in der arbeitsintensiven und frustrierenden zweijährigen Teilnahme am ‚Arbeitszeitmodell‘, am Wechsel der dreiköpfigen Schulleitung in zwei Jahren und nicht zuletzt an der Bestandsgefährdung der Schule in der Region, die die Arbeit an übergreifenden Themen der Schulentwicklung notwendig machte.

### **2.3.4 Auswirkungen am Schulzentrum Utbremen**

Am Schulzentrum Utbremen wurde ein größerer Kollegenkreis durch das Unterrichtsvorhaben "Mode" auf unser Projekt "Lernerorientierung im Spanischunterricht" aufmerksam. Die veränderten Unterrichtsformen bei der Erarbeitung der Modenschau und vor allem die Durchführung der Modenschau selbst in der Aula der Schule sorgten für Aufsehen. Besonders beeindruckte, dass auch mit Lernern, die erst beginnen eine Fremdsprache zu lernen, anwendungs- und produktorientiert gearbeitet werden kann.

Der Erfolg des Lernens an Stationen am Beispiel des Einübens des "Pretérito Perfecto" animierte auch andere Fremdsprachenkolleginnen und –kollegen sich für diese Lernform zu interessieren. Den Spanischkolleginnen und –kollegen wurden die Materialien zur Verfügung gestellt. Ein an der Schule tätiger Spanischreferendar entwickelte im Rahmen seiner schriftlichen Hausarbeit eine weitere Lernstation zum Thema "Landeskunde Spanien" und führte sie in einer 11. Klasse durch.

Im Rahmen des Projektes "Häfen Europas" wurde autonomes Lernen anhand einer landeskundlichen Unterrichtseinheit erprobt. Die Ergebnisse der Unterrichtseinheit – Collagen, Präsentationen und ein Spiel – wurden im Klassenraum ausgestellt und entsprechend gewürdigt.

Die Kollegen für Fremdsprachen und anderer Fächer verfolgten mit Interesse die Ergebnisse des SBF-Projektes und wurden durch die positiven Effekte ermutigt selbst lernerorientierte Unterrichtsverfahren anzuwenden. Am Schulzentrum Utbremen werden verschiedene Modellversuche, u. a. zu Formen autonomen Lernens durchgeführt. Daher ist ein entsprechendes Interesse an innovativen Unterrichtsverfahren vorhanden.

### **2.3.5 Auswirkungen am Landesinstitut für Schule**

Die Ergebnisse des SBF-Projektes wurden kontinuierlich im Ausbildungsseminar für Spanisch präsentiert. Dabei weckte vor allem das "Lernen an Stationen" großes Interesse bei den Referendaren und Referendarinnen. Im Rahmen der Fachsitzungen wurde eine weitere Station zum Thema "Indefinido-Imperfecto" entwickelt und erprobt. Wie oben berichtet wählte ein Referendar für seine schriftliche Hausarbeit das Thema "Lernen an Stationen" und erarbeitete eine Lernstation zum Thema "Landeskunde Spanien".

Im Bereich der Fortbildung wurde für den Fachtag "Fächerübergreifendes Lernen am Beispiel Reisen" ebenfalls eine Lernstation entwickelt und als Fortbildungsangebot Kolleginnen und Kollegen unterschiedlicher Fächer vorgestellt. Im Rahmen des Fachtages "Europäisches Jahr der Sprachen" wurde ein Workshop zum Thema "Stationenlernen am Beispiel Lateinamerika" durchgeführt. Die Materialien dafür hatte eine engagierte Gruppe von Spanisch-Kolleginnen im Rahmen der Werkstatt Spanisch erarbeitet.

Alle vorliegenden Materialien wurden und werden immer wieder auf Fortbildungsveranstaltungen präsentiert. Verschiedentlich waren wir eingeladen, sie auf Fachkonferenzen an Bremer Schulen vorzustellen. Einem größeren Kreis von Kollegen auch aus dem niedersächsischen Umland haben wir die Materialien im Zusammenhang mit den Fremdsprachentagen 2000 an der Bremer Universität und auf dem Fachtag des FMF in Hannover im Oktober 2001 vorgestellt.

Die weitesten, über das Land Bremen hinausgehenden Wirkungen werden zur Zeit sicherlich mit Veröffentlichungen zum Bereich "Autonomes Lernen" in der Zeitschrift des Deutschen Spanischlehrerverbandes (DSV) "Hispanorama" erzielt: das Heft 93, August 2001 hat den Themenschwerpunkt "Mehr Sprachen - Mehr Spanisch". Frau Marita Lünig zeichnet für diesen Themenschwerpunkt verantwortlich und ist darin mit dem Aufsatz "Eine Lernstation zu "Lengua y Cultura" vertreten. Es ist geplant, in der

Zeitschrift "Hispanorama" das Schulbegleitforschungsprojekt vorzustellen und auf die Veröffentlichung des Endberichtes zu verweisen.

### **2.3.6 Materialien**

Aus unserem Schulbegleitforschungsprojekt heraus sind vielfältige Materialien (Unterrichtseinheiten) entstanden, die sich einerseits problemlos auf andere Fächer übertragen lassen, indem sie als Anregung oder Vorlage dienen. Andererseits können alle Materialien selbstverständlich im Spanischunterricht an anderen Schulen eingesetzt werden. Im Anhang zu diesem Abschlussbericht werden sämtliche während des Projektes entstandenen Materialien beschrieben, die im LIS zu entleihen sind.

Materialien:

- "Lernen an Stationen": ‚El Pretérito Perfecto‘ für die Sekundarstufe I und ‚El Pretérito Perfecto‘ für die Sekundarstufe II;
- "Lernen durch Lehren/Jigsaw": ‚Galicia‘ zum Lehrwerk "Encuentros 1" und ‚El Futuro Imperfecto‘ zum Lehrwerk "Eso Sí 1";
- "Autonomes Lernen": Materialien zum Thema "Landeskunde" an den Beispielen ‚Islas Canarias‘, ‚Andalucía‘ und ‚Madrid‘.

Des weiteren sind in Seminaren am Landesinstitut für Schule und in Lehrerfortbildungskursen des Landesinstitutes, in denen unser Forschungsprojekt vorgestellt wurde, Lernstationen entstanden, die ebenfalls über das Landesinstitut ausgeliehen werden können:

Lernstationen:

- "Conocer España"
- "El turismo en España"
- "Indefinido/Imperfecto"
- "Latinoamérica"
- Reisen (auf deutsch)



## 2.4 Ausblick

Die Ergebnisse unserer Unterrichtsvorhaben belegen, dass lernerorientierte Unterrichtsformen die Motivation der Schüler steigern und zu individuellen Lernerfolgen führen, die ein traditioneller Unterricht in diesem Ausmaß nicht erzielen kann. Wir haben die von uns durchgeführten Unterrichtsvorhaben einer großen Anzahl von Kollegen vorgestellt und sie dazu angeregt, unsere lernerorientierten Verfahren an ihren Schulen auszuprobieren bzw. eigene neue zu entwickeln. Die Resonanz auf unsere Fortbildungsveranstaltungen und Seminare war sehr groß. Ein Kreis sehr interessierter Kolleginnen entwickelte, wie bereits erwähnt, eine Stationseinheit zum Thema "Lateinamerika".

Wir bedauern, dass wir im ersten Schulbegleitforschungsjahr ohne wissenschaftliche Begleitung arbeiten mussten. Wir lasen zwar intensiv die Fachliteratur und suchten nach Anregungen bzw. Unterstützung für unsere Ideen, aber mit wissenschaftlicher Unterstützung wäre diese Phase sicherlich effektiver zu bewältigen gewesen. Im Verlaufe des zweiten Forschungsjahres fanden wir in Herrn Prof. Dr. Michael Wendt aus dem Fachbereich 10 der Universität Bremen einen wissenschaftlichen Begleiter, dem wir für seine Anregungen und Zusammenarbeit sehr dankbar sind. So sind unsere Fragebögen aufgrund seiner Beratung entstanden, die Auswertung der Fragebögen ist auf seine Anregung hin mehrfach verbessert worden. Besonders informativ waren für uns seine Ausführungen zu unserem Projekt "Autonomes Lernen" am Beispiel "Landeskunde". Seine Idee, in den Sekundarstufen I-Schulen das Projekt über einen "Wühltisch" mit allen Materialien zu beginnen, aus dem die Schüler sich je nach Interesse zu Teams zusammenfinden und dann zusammen ihr Wunschthema bearbeiten, haben wir mit Erfolg aufgegriffen.

Eine von Anfang an und kontinuierlich vorhandene wissenschaftliche Begleitung wäre sehr wünschenswert für alle Schulbegleitforschungsprojekte. Ebenso wünschenswert wäre eine verbesserte Koordination zwischen der Behörde und den an den Schulbegleitforschungsprojekten teilnehmenden Schulen bzw. Kollegen. In unserem Falle erwies es sich aus schulinternen Gründen in den ersten zwei Jahren als unmöglich, einen unterrichtsfreien Tag in unsere Stundenpläne einzubauen, der dann für die Arbeit am Projekt zur Verfügung gestanden hätte. Dies führte dazu, dass wir unsere Treffen für die Schulbegleitforschung nur auf die Nachmittage legen konnten. In der Regel gestaltete sich das

Verabreden für einen gemeinsamen freien Nachmittag als sehr schwierig, denn obwohl wir nur drei Kolleginnen waren, haben wir doch durch unterschiedliche Unterrichtsverpflichtungen und weitere feste Nachmittagstermine beruflicher Art immer einen vollen Terminkalender für die Nachmittage gehabt. Die Arbeitsbelastung erhöhte sich dadurch für uns alle sehr. Außerdem ist der Nachmittag nach einem anstrengenden Schultag auch sicherlich nicht die beste Tageszeit, um intensiv an neuen Unterrichtsvorhaben zu arbeiten. Wie deutlich gewinnbringend und entlastend der unterrichtsfreie Vormittag ist, konnten wir in den letzten zwei Jahren erfahren.

In diesem Zusammenhang ist für uns wichtig zu erwähnen, dass die Gesamtdauer unseres Projektes (vier Jahre) schon allein wegen der nicht vorhandenen unterrichtsfreien Tage in den ersten beiden Jahren notwendig war. Wir empfinden diesen Zeitraum zwar als ausreichend, hätten aber andererseits gerne mehr Zeit zur Verfügung gehabt, um noch intensiver zu arbeiten und eventuell noch andere Unterrichtsverfahren auszuprobieren zu können. Zu bedenken ist auch, dass die Erstellung des Endberichts und der Dokumentation zwar notwendig, aber sehr zeitaufwendig ist. Diese Zeit fehlte uns im letzten Jahr unseres Schulbegleitforschungsprojektes, um noch neue Unterrichtsansätze auszuprobieren.

### **3. Dokumentation**

#### **Was bietet dieser Bericht?**

Die Teile des Berichts stammen von verschiedenen Verfasserinnen, folglich ist der Bericht zwar in sich vollkommen, aber nicht einheitlich abgefasst. Wiederholungen und Überschneidungen sind z.T. bewusst nicht beseitigt worden, denn nicht jede Leserin, jeder Leser wird den gesamten Bericht durcharbeiten, sondern sich auf die sie interessierenden Teile beschränken.

Für uns alle, die wir an verschiedenen Schulen arbeiten, gelten unterschiedliche Bedingungen. Deshalb versteht sich der Bericht nicht als Modell, sondern ist eine Beispielsammlung zur Veranschaulichung, wie der Unterricht mit lernerorientierten Verfahren geplant, durchgeführt und ausgewertet werden kann.

Da durch die Häufigkeit des Vorkommens der Form "Schülerinnen und Schüler" der Text schwer lesbar würde, benutzen wir ab Kapitel 3.2. die Form "Schüler".

#### **3.1 Aktuelle lerntheoretische Ansätze**

Empirische Untersuchungen zur Erforschung des Fremdsprachenlernprozesses haben ergeben, dass der Lernerfolg nicht durch ein fachwissenschaftlich abgesichertes, nach grammatischer oder funktionaler Progression aufgebautes Lehrangebot garantiert wird, sondern dass erfolgreiches Fremdsprachenlernen vom Lerner als Subjekt des Lernprozesses abhängt und durch nicht-lineare, individuelle Aneignungsprozesse gekennzeichnet ist.

Eine der Folgen für den Fremdsprachenunterricht ist die Abkehr von der Vorstellung, es gäbe eine für alle Menschen optimale und verbindliche Art und Weise des Fremdsprachenlernens und -lehrens. Es müssen dagegen didaktisch-methodische Ansätze entwickelt werden, die auf die jeweiligen Lerner und ihre Bedingungen abgestimmt sind.

Der Fremdsprachenunterricht muss die Lernerperspektive ernstnehmen und sich mit den Prozessen des fremdsprachlichen Lernens auseinandersetzen. Von besonderem Interesse für unser Projekt sind in diesem Zusammenhang die Erkenntnisse der kognitiven Verstehenspsychologie und der konstruktivistische Ansatz in der Lernpsychologie.

Die kognitive Verstehenspsychologie hat aufgezeigt, dass Verstehens- und Lernprozesse

aktive Konstruktionsprozesse sind, die der Lernende durchführt, indem er den ihm neu präsentierten Lernstoff vor dem Hintergrund seines bereits vorhandenen Wissens interpretiert. Dabei beginnt Lernen - auch Fremdsprachenlernen - zunächst mit einem Akt des Verstehens: Wahrnehmen und Interpretieren von Wahrgenommenem, Einordnen von Neuem in schon Vorhandenes.

Die Faktoren der "eigenen" Welt des Lernenden (Muttersprache, Wissen und Erfahrung, soziokulturelle Prägung) sind im Prozess des Fremdsprachenlernens ständig als Bezugspunkte präsent und spielen eine entscheidende Rolle für das Aufnehmen, Behalten und Aktivieren von Wortschatz, Grammatik und sonstigen Kenntnissen. Die Lerninhalte, mit denen der Lernende konfrontiert ist, werden von ihm entsprechend seinem Wissen und seinen Lernstrategien verarbeitet (konstruiert). Somit verläuft der Lernprozeß für jeden Lernenden anders und die Ergebnisse müssen kommuniziert werden. Ebenso wichtig ist, dass Lernprozesse von außen nicht gesteuert werden können und Instruktion nur marginal zum Erfolg eines Lernprozesses beiträgt.

Die konstruktivistische Lernpsychologie vertritt ebenfalls diese Überlegungen, verweist jedoch auf weitere Aspekte, die für das Verständnis von Lernen wichtig sind. Die Konstruktivisten heben hervor, dass alle Lernvorgänge durch die Prinzipien der Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit gekennzeichnet sind. Im Kern bedeutet diese Aussage, dass Lernen nur dann erfolgreich ist, wenn der Lernende in der Lage ist, es selbstständig zu organisieren und dafür Verantwortung zu übernehmen.

Die Konstruktivisten haben folgende Überlegungen zum Lernen und Unterrichten angestellt (Wolff 1997:106-109):

- Es kann nur das verstanden und gelernt werden, was sich mit bereits vorhandenem Wissen verbinden lässt.
- Die eingesetzten Konstruktionsprozesse sind individuell verschieden; deshalb sind auch die Ergebnisse von Lernprozessen nicht identisch.
- Wissen ist immer "subjektives" Wissen, das sich selbst für Lernende, die im gleichen sozialen Kontext lernen, beträchtlich unterscheiden kann.
- Neues Wissen impliziert die Umstrukturierung bereits vorhandenen Wissens. Der soziale Kontext, die soziale Interaktion sind beim Lernen ausschlaggebend.
- Da die Konstruktion von neuem Wissen an bereits vorhandenes Wissen angebunden ist, müssen Lernprozesse in reiche und authentische Lernumgebungen eingebettet

werden, d.h. den Lernern müssen vielfältige und inhaltlich motivierende Texte sowie sonstige Materialien angeboten werden, um ihnen verschiedenste rezeptive, produktive und interaktive Tätigkeiten zu ermöglichen.

- Der Selbstorganisation kommt besondere Bedeutung zu, denn der Mensch organisiert sich selbst und organisiert damit für sich die Welt.
- Selbstorganisation verbindet sich mit Eigenverantwortlichkeit. Der Mensch ist für das eigene Leben verantwortlich, weil er damit sein Überleben als System sichert.
- Themengebiete müssen in ihrer ganzen Komplexität präsentiert werden. Es darf keine Reduktion, keine Systematisierung oder Progression geben. Da jeder Schüler / jede Schülerin anders lernt, könnten vorab erfolgte Festlegungen verhindern, dass er / sie den neuen Lerninhalt konstruiert und in sein bisheriges Wissen integriert.
- Schüler und Schülerinnen sollen Fähigkeiten und Wissen erwerben, die in der realen Lebenswirklichkeit gebraucht werden.
- Die Lernumgebung soll so gestaltet werden, dass Lerninhalte in sie eingebettet werden können. Das Gelernte soll in ihr konkret gebraucht werden.
- Der eigene Wissenskonstruktionsprozeß soll den Schülern bewusst gemacht werden. Sie sollen über ihre eigenen Lernprozesse reflektieren und sie evaluieren, d.h. Selbst- und Partnerkontrolle kennenlernen.
- Die Schüler und Schülerinnen sollen Lern- und Arbeitstechniken selbstständig nutzen und lernen, diejenigen auszuwählen, die den eigenen Lernprozeß besonders gut unterstützen.
- Lernen muss kooperativ erfolgen. Lerner benötigen den Kontakt mit anderen, um ihre Hypothesen über die Umwelt zu validieren und um Konsens über die Art und Weise, wie die Umwelt konstruiert ist, zu erzielen.

Diese Hypothesen erschienen uns aufgrund unserer langjährigen Unterrichtspraxis für den Fremdsprachenunterricht nicht realisierbar. Gerade der Fremdsprachenunterricht ist in besonderem Maße von didaktischer Reduktion, sprachlich bestimmter Progression und somit weitgehend gesteuerten Lernprozessen gekennzeichnet. Da die Lernenden die Sprache des Unterrichtsgegenstands nicht beherrschen, ging man bisher davon aus, dass eine bestimmte Systematisierung notwendig sei, um eine Fremdsprache zu erlernen.

Inhalte werden vorher präzise definiert und auf systematische Weise strukturiert. Sie werden auf der Grundlage von Lernerangemessenheit, Komplexität, logischer Abhängigkeit und Abfolge voneinander ausgewählt und in Lehrwerken systematisch gegliedert

und in einer festen Progression präsentiert. Die Prinzipien des Konstruktivismus stellen diese Vorgehensweise in Frage und wir wollten ausprobieren, ob sie realisierbar sind.

### **3.2 Lernerorientierung am Beispiel "Mode"**

Für die inhaltliche Ausgestaltung unseres Vorhabens wählten wir das Thema "Mode", weil davon auszugehen war, dass dieses Thema unsere Schüler und Schülerinnen interessiert. Für Jugendliche im Alter von 12 - 18 Jahren nimmt Mode einen hohen Stellenwert ein. Es ist wichtig, über den jeweils aktuellen Trend informiert zu sein und zwar sowohl bezogen auf das eigene Selbstwertgefühl als auch auf die Anerkennung durch andere Jugendliche.

In einem zweiten Schritt sammelten wir möglichst authentisches Material zum Thema "Mode", stießen dabei auf spanische Mode-Zeitschriften für Jugendliche sowie auf eine Fülle sowohl authentischer als auch didaktisierter Materialien. Als Themen tauchten auf: Modestile, Modedesigner, Modenschauen, Models, Mode-Hitlisten, Mode zu unterschiedlichen Gelegenheiten, die neuesten Modekreationen etc.

In einem dritten Schritt stellten wir uns gegenseitig Ideen zur Durchführung der Unterrichtseinheit vor. Dabei kristallisierten sich folgende Parameter heraus, die jede Kollegin umsetzen wollte:

1. Einsatz von überwiegend authentischem Material
2. Schülerinnen und Schüler bestimmen das Endprodukt
3. Die Erarbeitung des Endprodukts erfolgt möglichst autonom

#### **3.2.1 Das Projekt "Mode" am Schulzentrum Sebaldsbrück**

##### **3.2.1.1 Lerngruppe**

Das Projekt wurde in einer 8. Realschulgruppe durchgeführt, die sich zusammensetzte aus fünf Mädchen und fünf Jungen. Der verbleibende Rest der Klasse besuchte während der Spanischstunden einen anderen Wahlpflichtunterricht. Für die Spanischschüler ist Spanisch die zweite Fremdsprache neben Englisch.

Die Spanischgruppe befand sich am Anfang des zweiten Lernjahres, hatte also noch keinen allzu großen Wortschatz in der Fremdsprache. Es gab keine ausgesprochene Leistungsspitze, eher handelte es sich um eine ausreichend leistungsfähige Realschulgruppe. Allerdings zeichneten sich insbesondere die Mädchen durch großen Fleiß aus. Eines der Mädchen war Halbspanierin, sie verfügte deshalb über einen sehr umfangreichen Wortschatz, war jedoch im Bereich Grammatik und Orthografie ähnlich unsicher wie alle anderen Gruppenmitglieder.

Für die Durchführung des Projektes war die Gruppengröße insofern etwas hinderlich, als nur zehn Schüler sich aussuchen konnten, mit wem sie zusammenarbeiten wollten, andererseits war die Gruppengröße von Vorteil, da so eindeutiger die unterschiedlichen Lernertypen berücksichtigt werden konnten. Positiv war auch, dass das Produkt aufgrund der Schülerzahl von Anfang an als Gesamtprodukt der Lerngruppe ausgewiesen werden konnte.

Entstanden sind die folgenden Zusammensetzungen:

1 x 3 Mädchen: Sommermode / 1 x 3 Jungen: Wintermode / 1 x 2 Mädchen: Jugendmode / 1 x 1 Junge: Modestile / 1x1 Junge: Sport und Titelblatt.

Diese Einteilung ergab sich, weil die Mädchen nicht mit den Jungen zusammenarbeiten wollten (die Dreiergruppe Jungen hatte einen schlechten Stand in der Klasse, war aber von den Leistungen her akzeptiert). Einer der Jungen war leistungsmäßig den Mädchen nicht gewachsen, arbeitete ungern mit Mädchen zusammen, zumal seine Zwillingsschwester dabei gewesen wäre und er lehnte die Dreiergruppe Jungen ab; der verbleibende Junge sollte diesmal nicht von den Mädchen aufgenommen werden, da sie nicht mehr diejenigen sein wollten, die ihn wieder einmal in ihre Gruppe aufnahmen, er hatte einen schlechten Stand in der Klasse und wurde von der Dreiergruppe Jungen nicht akzeptiert.

### **3.2.1.2 Vorstellung des Themas**

Bei der Vorstellung des Themas in einer Gesprächsrunde während des Spanischunterrichts zeigten alle Schülerinnen und Schüler ein deutlich erkennbares Interesse an dem Thema, da es eng verbunden war mit ihrer eigenen Interessenlage: Mode spielt für die 14-15-Jährigen eine große Rolle in ihrem täglichen Leben, es ist für sie sehr wichtig, von

anderen anerkannt und nicht ausgegrenzt zu werden. Alle Schüler waren sehr daran interessiert, sich mit dem Bereich Mode beschäftigen zu können, der ihnen persönlich am wichtigsten ist, also entweder sportliche Mode, Sonderbereiche wie z.B. Punk, Accessoires. Auch war ihnen von Anfang an wichtig, eigene Ideen in puncto Mode in das Unterrichtsthema einfließen lassen zu können.

### **3.2.1.3 Zeitlicher Rahmen**

Für das Projekt hatte ich insgesamt einen Zeitraum von vier Schulwochen vorgesehen. Insgesamt benötigt haben wir dann 17 Unterrichtsstunden bis zur Fertigstellung des Endproduktes, also vier Schulwochen und einen Tag. Die reine Gruppenarbeitszeit betrug davon 12 Unterrichtsstunden. In der ersten Stunde wurden das Thema und das Material vorgestellt und in der folgenden Stunde einigten sich die Schüler auf ein Endprodukt, sie teilten sich in die Kleingruppen ein und begannen mit ihrer Arbeit.

In den folgenden drei Wochen fand ausschließlich Gruppenarbeit statt, jeweils am Ende der Woche setzten sich die Schüler zusätzlich zu Redaktionskonferenzen zusammen, um abzusprechen, wieviel und was sie geschafft hatten, und um die weitere Arbeit für die kommende Woche festzulegen. Meine Rolle als Lehrerin bestand in diesen Wochen nur darin, die Textentwürfe zu korrigieren.

Die drittletzte Stunde war gefüllt mit den Endkorrekturen und dem Anfertigen der ersten Kopien, in der vorletzten Stunde wurde nur kopiert. In der Abschlussstunde fand die Besprechung mit mir statt, die Schüler erledigten die Aufgaben, die ihr Endprodukt „Katalog“ enthielt.

01. Vorstellung des Themas und des Materials
02. Plenum und Einigung auf ein gemeinsames Endprodukt
03. Einteilung der Kleingruppen; Arbeitsbeginn: Sichtung des entsprechenden Materials
04. Kleingruppenarbeit; erste Korrekturen der schriftlichen Beiträge
05. dazwischen immer wieder: Redaktionskonferenzen: Wer ist wie weit? Wann soll was fertig gestellt sein?



06. Kleingruppenarbeit: Zusammenstellung von Bild- und Textmaterial
07. Zusammenstellung der Gruppenergebnisse
08. Endkorrektur: Anfertigen der Kopien
09. Ordnen der Kopien; Zusammenstellen des Kataloges
10. Aufgaben aus Katalog bearbeiten

#### **3.2.1.4 Materialien**

Das den Schülern zur Verfügung gestellte Material erforderte von ihnen ein hohes Maß an Bereitschaft, neues und unbekanntes Vokabular selbstständig zu erarbeiten, da es fast ausschließlich authentisches Material war. So standen ihnen zur Verfügung: spanische Modezeitschriften, Jugendzeitschriften mit Modeanteil, Kataloge, Kopien, Lehrwerke mit Beispielen für die Erarbeitung von Aufgabenstellungen, Wörterbücher, Sachbücher mit Vokabellisten etc.

Die Schüler brachten selber von zu Hause Zeitschriften und Kataloge mit, die sie auf verwendbare Bilder für ihre Arbeit auswerteten. So war zum einen gesichert, dass ihnen Beispiele aus original spanischen Zeitschriften zur Verfügung standen, sie zum anderen aber auch auf bekanntes Material zurückgreifen konnten, dass sie dann nach eigenem Wunsch kreativ zusammenstellten, also z. B. deutsche Bilder mit spanischen Texten versehen, die sich an das anlehnten, was sie sich aus den spanischen Zeitschriften erarbeitet hatten.

#### **3.2.1.5 Handlung und Produkt**

Zu Beginn der Arbeit haben alle Gruppenmitglieder einen Wochenarbeitsplan (s. Anlage) für die gesamte Dauer der angesetzten Zeit erhalten, der zum Teil mit Aufgabenstellungen (Anforderungen an alle) versehen war, zum Teil aber auch den einzelnen Gruppen den Freiraum ließ, sich selbst Themen und Aufgaben zu stellen (Differenzierung). Auf diese Weise sollte es ihnen erleichtert werden, die vorgesehene Arbeitsdauer einzuhalten und sich nicht zu verzetteln, außerdem sollten sie quasi als Nebenergebnis lernen,

in einer bestimmten Zeit auf ein bestimmtes Ziel hinzuarbeiten und dabei ganz bestimmte Aufgaben in einer gegebenen Zeit zu erledigen.

Ich halte gerade diesen Aspekt für eine Realschulklasse für sehr wichtig, denn in der Regel erlernen alle einen Beruf, in dem auch ihre Teamfähigkeit gefordert ist und in dem sie gezwungen sind, in einer bestimmten Zeit Aufgaben zu erledigen. Außerdem hat jedes Einzelmitglied noch ein Blatt erhalten, auf dem notiert werden sollte, welche Aufgaben bis wann für das Team zu erledigen sind (s. Anlage); hier konnten die Schüler lernen, nach eigenen Neigungen und Fähigkeiten (Differenzierung) für ein Team und ein gemeinsames Produkt eine Aufgabe zu übernehmen und dem Team zuzuarbeiten.

In der Regel haben die Schüler in ihren Kleingruppen gearbeitet, einmal pro Woche fand eine Art Redaktionskonferenz statt, in der berichtet wurde, wie weit die einzelnen Gruppen mit ihrer Arbeit gekommen waren, denn das Endprodukt sollte ein gemeinsames werden, auf das alle Gruppen hinarbeiteten. Insofern war diese Arbeitsform eine sehr anspruchsvolle und auch sehr realitätsnahe. Einzelarbeit oder auch Hausarbeiten fanden immer nur dann statt, wenn jede(r) an seiner übernommenen Aufgabe arbeitete oder einzelne mit ihren Aufgaben in zeitlichem Verzug waren, allerdings auch immer in Absprache mit den Gruppenmitgliedern.

Diese Unterrichtseinheit sollte autonomes Lernen initiieren, d.h. die Schüler in die Lage versetzen, sich selbst ein neues Gebiet in der Fremdsprache zu erarbeiten und anzueignen. Hierzu war es zum einen notwendig, ein Thema zu finden, das auf Schülerinteresse stößt (s.o.), zum anderen schien es wichtig, als Endergebnis ein Produkt zu erarbeiten/erhalten, an dem die Schüler ihren eigenen Lernerfolg messen und ggf. auch nacharbeiten können. Die Bandbreite der Ideen dazu war sehr groß: Katalog, Zeitschrift, Modenschau, Video, Kasette, Interviews etc. konnten entweder einzeln zum Thema erarbeitet werden oder auch ineinander fließen.

Insofern liegt ein produktorientiertes Arbeiten vor. Das Produkt ‚Katalog‘ ist meines Erachtens nach gewählt worden, weil den Schülern dies der einfachste Weg schien, die gestellte, noch ungewohnte Aufgabe zu erledigen. Andere Aufgaben wie z.B. Interviews mit Mitschülern trauten sie sich aufgrund der Sprachkenntnisse nicht zu, Aufgaben wie Modenschau live oder auf Stellwand erschienen ihnen zu exponiert. Mit dem Produkt ‚Katalog‘ konnten sie unter sich bleiben und mussten sich nur der Kritik der Mitschüler aussetzen.

### 3.2.1.6 Funktionieren der Gruppen

Die Mädchen-Gruppe "Sommermode" funktionierte und arbeitete gut, es gab keine Schwierigkeiten, Absprachen konnten getroffen und eingehalten werden. Die Halbspazierin in dieser Gruppe hat sich keine zusätzliche Arbeit aufstülpen lassen, aber selber aus Spaß an der Sache freiwillig mehr als die anderen beiden Gruppenmitglieder gemacht

Die Jungen-Gruppe "Wintermode" funktionierte ebenfalls gut, die Jungen haben sich jedoch nicht an die Aufgabenzettel gehalten und gleich zu Beginn mit Rätseln und ähnlichen Aufgaben begonnen. Hier fand die deutlichste Einteilung nach der Leistungsfähigkeit statt, allerdings wurde in der Abschlussbesprechung hierauf auch deutlich mehr Betonung gelegt als in der Mädchengruppe.

Die Mädchen-Gruppe "Jugendmode" funktionierte insofern nicht, als eines der Mädchen gleich nach Beginn der Arbeit nicht mehr im Unterricht erschien und erst zu einem Zeitpunkt auftauchte, als alles kurz vor der Fertigstellung war. Ein angekündigter eigener Text und ein paar aufbereitete Seiten wurden nicht mehr abgeliefert; Begründung: "Ich dachte, es sei jetzt sowieso zu spät."

Der Junge, der das Thema "Modestile" bearbeiten wollte, hat seinen Fähigkeiten entsprechend allein gearbeitet und sich als Interviewpartner zur Verfügung gestellt. Die erbrachte Leistung ist gemessen an der Zeit gering, er hat viel Zeit damit verbracht, in der Schule korrigierte Texte zu Hause in den Computer einzugeben und dann erneut zu korrigieren.

Der Junge, der zum Thema "Sport" arbeiten und das Titelblatt gestalten wollte, hat mit großem Elan seine Arbeit begonnen und von Anfang an viel Wirbel bei den anderen gemacht, was die Abgabe von Titelzeilen für das Titelblatt anbetraf. Auf den Entwurf verwendete er über Gebühr viel Zeit, hatte bereits am zweiten Tag einen mehrfarbigen Computer-Ausdruck dabei, den er allerdings noch mehrfach verwerfen musste, weil er Farben gewählt hatte, die ein Schwarz-weiß-Kopieren mit Text nicht erlaubten. Für seine Sporttexte hatte er dann nur noch wenig Zeit und zum Ende verzettelte er sich dann so, dass er kein brauchbares Titelblatt zustande gebracht hatte. Mit großer Verspätung schaffte er es, ein farbiges Titelblatt abzugeben, das allerdings seinem eigenen Entwurf in der Qualität nicht gleichkam.

Unterschiedliche Lernertypen sind meiner Meinung nach durch die Aufgabenstellung selber und durch die Gruppeneinteilung berücksichtigt worden. Es konnten sich zwar einerseits diejenigen zusammenfinden, die es wollten, ohne dabei auf bestimmte Fähigkeiten zu achten, aber dieses Manko wurde ausgemerzt durch die Aufgabenverteilung in der Gruppe, da jede Gruppe je nach Fähigkeiten die Einzelaufgaben untereinander verteilt hat. So hat jedes Gruppenmitglied seinen Fähigkeiten entsprechend zum Gruppenprodukt und damit auch zum Gesamtprodukt beigetragen.

### **3.2.1.7 Lernen und Lernerfolg**

Dass die von den Schülern erstellten Texte anders geartet sind als die Lehrbuchtexte, ergibt sich zum einen aus dem bereitgestellten Material, zum anderen daraus, dass sie sich mit einem Thema ihres Interesses beschäftigen konnten und dazu Vokabular verwendet haben, das ihnen relevant erschien.

Die Texte entsprechen ihrem jeweiligen Lernstand und -niveau, d.h. wer bereits über gute Spanischkenntnisse verfügte, hat diese in die Texte eingebracht, wer einen nicht so guten Sprachstand hatte, der trug zum Endprodukt lieber kurze Texte oder Arbeitsaufgaben bei.

Hieraus ergibt sich natürlich auch, dass ein Zuwachs an grammatikalischen Kenntnissen nur in sehr begrenztem Umfang vorliegt, die Schüler haben sich mit dem Material ausdrücken müssen, das ihnen zur Verfügung stand. Die einigermaßen große Übereinstimmung in den selbst produzierten Texten und Aufgaben liegt darin begründet, dass sie sich in erster Linie an ihnen bekannte Aufgabentypen aus dem Lehrbuch gehalten haben, andererseits an gelungene Eigenproduktionen aus einer bereits gemeinsam bearbeiteten Unterrichtseinheit ‚Wetter‘ (Rückgriff auf Bekanntes, Vorwissen). Ein weiterer Grund liegt in den Vorlagen aus den spanischen Zeitschriften selber, hier könnte eine erweiterte, strenger vorgegebene Aufgabenstellung eine breitere Vielfalt schaffen.

Die Schüler haben ihr Wissen im Bereich Wortschatz Mode erheblich erweitert, sie haben Worte gelernt, die in keinem Lehrbuch in dieser Häufung verlangt werden.

An Grammatik haben sie die Bereiche Preise (Zahlen) und entsprechende Redewendungen, die Angleichung der (Farb-)Adjektive, Ausdrücke des Gefallens und Nichtgefal-

lens, "ser" und "estar", Verben mit Diphthong, wiederholt und gefestigt. Neu gelernt haben sie einige Ausdrücke im Konditional.

Es ist zu erwarten, dass die Schüler die gefestigten Sprachanteile fest verankert haben, so dass sie ohne weiteres Kauf- und Verkaufsgespräche führen können. Ich gehe davon aus, dass sie eine Unterhaltung über das Thema Mode ebenfalls sicher beherrschen, einschließlich der Redewendungen, die zum Bereich Gefallen und Nichtgefallen gehören, ebenso alles, was sie benötigen, um einen bestimmten Modestil zu beschreiben.

Die Bereiche Schreiben und Lesen sind in dieser Unterrichtseinheit gegenüber den Bereichen Hören und Sprechen eindeutig bevorzugt behandelt worden. In der Einheit ist es aufgrund des gemeinsamen Endproduktes nicht zu einer spielerischen Situation gekommen, in der die Schüler ihren erlernten und gefestigten Wortschatz zum Thema hätten einsetzen müssen.

Die Bereiche Sprechen und Hören wurden im Anschluss an diese Einheit in einer neuen Lektion des Lehrwerkes vermehrt geübt, wobei sich herausgestellt hat, dass die Arbeit an der Unterrichtseinheit „Mode“ im Bereich (Selbst-)Sicherheit gewirkt hat und die Schüler ihre noch vorhandene Scheu zu sprechen wesentlich abgebaut hatten.

Die Arbeitsweise an sich hat sich durchaus positiv ausgewirkt auf die anderen Unterrichtsfächer und auf das Verhalten im Betriebspraktikum der Klasse, das kurz danach stattgefunden hat: die Schüler der Spanischgruppe wurden in sehr unterschiedlichen Arbeitsbereichen durchweg gelobt wegen ihrer Einsatzbereitschaft und ihrer Fähigkeit, sich mit einer neuen Aufgabe auseinander zu setzen.

Dies spiegelt sich auch wider im Ergebnis der Abschlussbefragung und Auswertung (s. Anlage):

1. Alle Mädchen haben den Arbeitsplan ausgefüllt, alle Jungen nicht.
  2. Alle Mädchen haben den "Guión" (siehe Kapitel "Arbeitsbögen") in den Punkten 1-4 ausgefüllt, vier Mädchen alle Punkte; von den Jungen haben alle die Punkte 1-4 ausgefüllt, die Dreiergruppe noch den Punkt 5.
  3. zu Punkt 7:\* alle haben angegeben, keine Zugeständnisse gemacht haben zu müssen, man habe immer alles so entschieden, dass jede(r) damit leben konnte.
- \* größere, unüberwindliche Probleme hat es (deswegen) in keiner Gruppe gegeben
  - \* in keiner Gruppe gab es ein tonangebendes Mitglied
  - \* mit dem Resultat der eigenen Arbeit sind alle zufrieden

\* mit dem Gesamtergebnis sind alle sehr zufrieden ("so viel in so kurzer Zeit!"), alle haben es der Familie gezeigt und sind stolz auf ihre Arbeit

\* die unpünktliche Abgabe des Titelblattes (und das Resultat) hat alle gestört

\* drei Mädchen und vier Jungen haben angegeben, bei einer nächsten Arbeit in ähnlicher Weise nichts gegen Los-Entscheid bei der Gruppenzusammensetzung zu haben; ein Mädchen (Jugendmode) möchte ein nächstes Mal lieber selber entscheiden können, mit wem es zusammenarbeitet, aus Angst vor einem neuerlichen Hängengelassen - werden; ein Mädchen (Jugendmode) möchte lieber nicht mehr in einer solchen Form arbeiten, es zieht die Arbeit mit dem Lehrbuch vor; ein Junge (Modestile) gab an, am liebsten nur noch mit Los-Entscheid in Gruppen arbeiten zu wollen.

Außerdem haben die Schüler am Beispiel der Unterrichtseinheit ‚Mode‘ gelernt, dass im Sinne Europas auch für Spanien gilt, dass Mode zwar noch traditionell regional unterschiedlich sein kann, aber doch international quasi "einheitlich" ist, es also keinen großen Unterschied mehr in den Stilen gibt.

Nach Abschluss der Unterrichtseinheit hat eine Einzelbefragung der Schüler durch mich stattgefunden, in der sie darlegen mussten, wie sie selber die Arbeit empfunden haben, wo sie selber einen individuellen Lernzuwachs sehen etc. (s. Fragebogen).

Die Auswertung der Fragen einschliesslich der beobachteten Leistungen während der Kleingruppenarbeit, die erbrachte Gruppen- und Einzelleistung haben dann zu einer individuellen Note geführt, die mit den Schülern besprochen wurde.

### **3.2.1.8 Lehrerrolle**

Die Rolle der Lehrerin ist in diesem Arbeitszusammenhang eine sehr geänderte: sie ist mehr die Bereitstellerin für Material, die Beraterin in der Kleingruppenarbeit, sie ist diejenige, die die Zwischenergebnisse korrigiert und bespricht, sie geht auf die Wünsche und Bedürfnisse der Schüler ein, sie führt das Abschlussgespräch durch und bespricht die Noten in der Gruppe.

### **3.2.1.9 Perspektiven**

Als Themenwünsche für eine ähnliche Arbeitsweise sind in der Gruppe genannt worden: 1. Kunst, 2. Film, 3. Musik, 4. Sport.

Da die Arbeit für alle Schüler sehr befriedigend war, bietet sich eine Wiederholung der Arbeitsweise an. Hierzu müsste allerdings das zur Verfügung gestellte Material noch eindeutiger auf das Thema und den Sprachstand ausgerichtet werden (s. z.B. Originalmaterial), die Arbeitsanweisungen müssten hinsichtlich der Vielschichtigkeit der Ergebnisse eindeutiger sein.

## **3.2.2 Das Projekt "Mode" am Schulzentrum Bergiusstraße**

### **3.2.2.1 Lerngruppe**

Das Projekt wurde in einer 7. Gymnasialklasse durchgeführt. Die Klasse 7r (Gy 7) besteht aus 15 Mädchen, 15 Jungen. Davon bilden 11 Mädchen und 8 Jungen die Spanischgruppe, 10 lernen Französisch in der anderen Halbgruppe. Zwei Schüler haben sowohl gute mündliche als auch schriftliche Kompetenz im Bereich von Struktur- und Wortschatzanwendung. Ein größerer Teil ist im mündlichen Bereich eher zurückhaltend, über ein Drittel hat größte Probleme mit der Merkfähigkeit von Wortschatz, Strukturen, Aussprache. Die 2. Fremdsprache ist Pflicht, wobei einige das kleinere Übel gewählt haben (Spanisch "ist leichter"). Die Lust, Spanisch zu lernen, ist vorhanden, die Mehrheit ist anstrengungsbereit, um das Probejahr zu bestehen. Bei Durchführung des Projekts Mode hatten die Schüler vier Monate Spanischunterricht.

Die 7. Klasse ist aus mehreren Klassen der Orientierungsstufe zusammengesetzt, deren Schüler mit unterschiedlichen Führungsstilen und Arbeitstechniken konfrontiert worden waren. Sowohl Methoden zum selbständigen Lernen als auch das Arbeiten in Gruppen sind sehr unterschiedlich ausgeprägt. So fiel in Klasse 7 insgesamt ein größeres Gewicht auf die Lernmethoden als auf die fachspezifischen Aspekte.

### 3.2.2.2 Zeitlicher Rahmen

Die Gruppe hat drei Wochenstunden Spanisch. Für das Projekt waren maximal vier Wochen, also 12 Stunden angesetzt. Zwei zusätzliche Stunden wurden benötigt zum Üben für die Modenschau: Gehen, Drehen, Präsentieren.

1. Ankündigung und Besprechung des Themas "Mode

Was interessiert euch? Wie können wir das Thema angehen? Schülervorschläge

Diskussion und Einigung auf das Endprodukt "Modenschau"

2. Gruppenbildung und Erstellung von Arbeitsplänen

Welche Arbeiten sollen als nächstes gemacht werden? Wie werden die Arbeiten aufgeteilt? Vorschläge

3. Gruppenarbeit an Vokabellisten und Collagen

Besprechung: Wie lösen wir das Vokabelproblem? Wozu braucht ihr die Lehrkraft?

4. Gruppenarbeit

5. Gruppenarbeit

6. Frontalunterricht: Einführung von "llevar", Angleichung von Farbadjektiven, Wiederholung "costar", Preise

7. Gruppenarbeit: Aussuchen der Kleidungsstücke, Korrektur der Textentwürfe

8. Gruppenarbeit an Materialien

9. Gruppenarbeit

10. Gruppenarbeit

11. Planung des Ablaufs der Modenschau

12. Generalprobe

13. Modenschau

14. Übungsarbeit

(15. Ausstellung in Schaukästen)

Gesamtdauer: 14 Unterrichtsstunden in 5 Schulwochen à 3 Stunden



### **3.2.2.3 Materialien**

Während der Vorbereitungsphase hatten wir zahlreiche Materialien gesammelt, z. B. spanische Modezeitschriften, Jugendzeitschriften, Modekataloge, Kaufhauskataloge, Arbeitsblätter und -texte der Lektionen mehrerer Lehrwerke. Ich habe aus dem Paket die infrage kommenden Materialien für Klasse 7 in Übereinstimmung mit den Gruppenwünschen und den zu erreichenden Lernzielen herausgesucht und den Gruppen zur Wahl gelassen.

### **3.2.2.4 Handlungs- und Produktorientierung**

Die Bandbreite der Ideen ist abhängig von der Zusammensetzung der Lerngruppe.

Während des Ideenpools sammelten die Schüler fast alle von uns Lehrkräften als durchführbar antizipierten Produkte und entschieden sich spontan für das Produkt Modenschau. Dessen Faszination lag meiner Meinung nach an dem Interesse für das Thema "Kleidung" und der Begeisterung am "Theaterspielen", obgleich sie sich letztendlich genierten, vor einer älteren, fremden Gruppe vorzuführen. Da nach der Modenschau Bedauern darüber aufkam, dass so wenige Schulkameraden davon erfahren hatten, schlug ich vor, einen Schaukasten zu gestalten (2. Produkt), in dem wir der Schule unsere Modenschau in Bild und Text vorstellen könnten. Der Vorschlag wurde von einem Teil der Schüler aufgegriffen und umgesetzt. Die Begeisterung der Gruppe am Produkt ist bis in die Elternschaft gedrungen. Ich bekam viele positive Rückmeldungen am nachfolgenden Elternsprechtag.

Nach der Produktfindung bildeten sich Kleingruppen, die Arbeitsinhalte festlegten. Konsens war, Vokabeln für die Bereiche "Kleidung" und "Farben" zu erarbeiten. Je nach Produktziel (Sommer-, Abend-, Schülermode etc.) erstellte jede Gruppe Vokabellisten mit Hilfe authentischer und anderer Materialien und deutsch-spanischer Wörterbücher. Um zu gewährleisten, dass auf diesem Niveau (Klasse 7) alle Schüler alle Vokabeln lernen können, entschieden sie, die jeweiligen Listen zu fotokopieren, zu vergleichen, zu ergänzen. Sie erstellten je eine Collage mit drei oder vier Personen, deren Kleidungsstücke und Accessoires beschriftet wurden, die Vokabeln bei einem Rundgang aus-, nachgesprochen und erklärt wurden.

Die Schüler merkten, dass ihnen zur Beschreibung der Kleidung lexikalische und grammatikalische Strukturen fehlten. Sie zählten daher auf, was sie noch lernen wollten. In einer gemeinsamen Stunde führte ich das Verb "llevar" ein, erklärte die Deklination der Farb- und anderer Adjektive, die die Schüler verwenden wollten.

In einer weiteren Stunde wurden Demonstrativpronomen eingeführt und Strukturen für einige Materialien (z.B. ser de...). In den zwei folgenden Stunden arbeitete jede Gruppe an bereitgestellten Arbeitsblättern. Sie konnten die Aufgaben frei auswählen und arbeiteten selbstständig mit meiner Korrekturhilfe. In jeder Gruppe wurde festgelegt, dass jeder einen Mitschüler aus der Gruppe beschreibt. Den Text (1-5 Sätze) erarbeiteten sie in Partnerarbeit. Ich kontrollierte die Ergebnisse und gab sie korrigiert zurück in die Gruppe.

Die Schüler brachten die Kleidungsstücke mit in die Schule, die sie auf der Modenschau vorführen wollten, probierten, übten ihren Text innerhalb der eigenen Gruppe, die anderen sollten überrascht werden. In einer Gesprächsrunde entschieden sie sich, die Modenschau nicht vor anderen Sprachklassen zu zeigen (sie befürchteten verspottet zu werden, sich zu blamieren) sondern vor den Französisch-Schülern der eigenen Klasse. Diese Schüler verstünden zwar nichts, aber sie könnten ja das Produkt sehen. Kurz vor der Aufführung kam eine Gruppe auf die Idee der Musikuntermalung, die sie mit Kassettenrekorder und einem Schlager realisierten.

### **3.2.2.5 Lernen und Lernerfolg**

Die Einteilung in Gruppen lief ohne Schwierigkeiten ab. Die Schüler haben sich nach Freundschaften oder Notgemeinschaften formiert, so wie sie im Spanischunterricht generell in Partner- oder Gruppenarbeit zusammenarbeiten. Die Anregung der Lehrkraft, nach Möglichkeit Gruppen aus Jungen und Mädchen zu bilden, wurde mehrheitlich sofort aufgenommen, da klar war, dass Jungen auch den Wortschatz der Mädchenmode lernen sollten und umgekehrt.

Die Zielformulierung für die Gruppenarbeit gelang relativ schnell, der Weg dorthin war dornenreicher. In den meisten Gruppen gewann die Planung dessen, was man anziehen, wie man sich wo bewegen würde, immer wieder Überhand über die Arbeit an Vokabelerwerb oder grammatikalischer Richtigkeit. Wichtiger als der Moderationstext für die

Modenschau war fast allen Schülern die Schau, die Präsentation. Die Schüler haben ihre Hausaufgaben abgesprochen und mehrheitlich mit Begeisterung und Aufwand erledigt, d.h. weniger als lästige Pflicht, sondern motiviert als eigenbestimmte Lernaktivität (autonomer, produktiver Arbeitsprozess).

Im Nachhinein war es in Klasse 7 nicht sinnvoll den Schülern bei der Gruppenzusammensetzung freie Wahl zu lassen. Die Leistungsschere ist durch die "freie Gruppenwahl" größer geworden. Die Unterschiede in Arbeits- und Lerntempo, Arbeitshaltung, Fähigkeit, selbständig zu handeln, im Grad der Abstraktions- und Kooperationsfähigkeit sind krasser zu Tage getreten.

Wenn eine Klasse das erste Mal "handlungsorientiert" arbeitet, sollten die Gruppen so kombiniert werden, dass leistungsstarke und leistungsschwache Schüler zusammenarbeiten, d.h. sinnvolle, von der Lehrkraft gesteuerte Gruppenbildung. Das höhere Maß an Eigenverantwortung, an Kooperation bedeutet erhöhte Anforderungen, die in derart zusammengesetzten Gruppen eher erfüllt werden können.

Linguistische Kompetenz:

Die Texte der Schüler bzgl. Lexik und grammatikalischer Richtigkeit entsprachen dem jeweiligen Lernstand/-niveau der einzelnen Schüler und insgesamt dem, was in ähnlichen Lehrbuchlektionen angeboten wird bzw. gelernt werden soll, wobei je nach Ziel der Gruppe der Vokabelschatz auch über den gängigen hinausgeht. Die Schüler können die Kleidung einer Person beschreiben und Verkaufsgespräche führen.

Die neuen Erfahrungen, ein Thema ihrer realen Wirklichkeit im Spanischunterricht zu bearbeiten und ihre Arbeit selbst zu organisieren und durchzuführen, haben sie begeistert.

Von der Mehrheit der Schüler wird eine Wiederholung dieser handlungs- und produktorientierten Arbeit gewünscht. Sie möchten deshalb am Fremdsprachenwettbewerb teilnehmen. Das wäre ihrer Aussage nach eine Steigerung, da sie sich dabei auch das Thema frei wählen könnten. Die Arbeit hat ihr Selbstbewusstsein so gestärkt, dass sie darin keine Schwierigkeiten sehen, "das machen wir schon, wir haben doch Wörterbücher".

### **3.2.2.6 Lehrerrolle**

Die Rolle der Lehrkraft ist in dieser Unterrichtseinheit die eines Lernorganitors, -helfers, -beraters, der Lernprozesse anregt, Initiativen/Engagement unterstützt und fördert, methodisch-didaktische Fragen zum Lerninhalt macht, Hilfsmittel und seine fachliche Kompetenz zur Verfügung stellt, Gesprächsrunden im Großgruppenverband leitet, Kontakte unter den Gruppen herstellt und koordiniert, zusammenfasst. Die Übernahme von normaler Leitungsfunktion in Form von Frontalunterricht zu grammatikalischen Strukturen war bei dem viermonatigen Sprachstand der Schüler und der vorgegebenen Zeit notwendig. Die Arbeit der Lehrkraft war ohne Zweifel erheblich aufwendiger als im "Normalunterricht". Wenig durchdacht war die Kontroll-/ Beurteilungsfunktion der Lehrkraft. Ich habe während der Unterrichtseinheit Notizen gemacht zu einzelnen Schülern, die Gruppenarbeit ansonsten mit einer einheitlichen Note bewertet und nach Abschluss der Unterrichtseinheit eine benotete Übungsarbeit schreiben lassen.

### **3.2.2.7 Perspektiven**

Die autonome Erarbeitung eines Themas in einer altersangemessenen Komplexität ist auch in Klasse 7 mit Grenzen (u.a. die Schau war das Wichtige, die sprachliche Arbeit mehr ein Nebenprodukt) möglich. Diese Gruppe beschloss nach den o.g. Erfahrungen mit einem selbstgewählten Thema, "produkt- und handlungsorientiert", am Bundesfremdsprachenwettbewerb teilzunehmen und gewann 1999 einen ersten Preis.

Verbesserungsvorschläge für eine erneute Unterrichtseinheit "Mode":

- Das authentische Material war für die Klasse 7 zu schwer; es wurde nur von zwei Gruppen benutzt, die aufbereiteten Arbeitsblätter hingegen fanden eher Verwendung.
- Es sollten eher zielorientierte Überprüfungen durchgeführt werden, um den Lernstand der Schüler einzuschätzen.

### **3.2.3 Das Projekt "Mode" am Schulzentrum Utbremen**

#### **3.2.3.1 Lerngruppe**

Die Lerngruppe, in der das Unterrichtsvorhaben durchgeführt wurde, besuchte den doppelqualifizierenden Bildungsgang Wirtschaftsassistent/in Fremdsprachen und Abitur" am SZ SII Utbremen seit 1997. Zu Beginn bestand die Lerngruppe aus 28 Schüler und Schülerinnen, von denen die 23 Schüler und Schülerinnen, die Spanisch als dritte Fremdsprache lernen, in das Schulbegleitforschungsprojekt eingebunden sind. Die Lerngruppe setzte sich zu Beginn aus 18 Mädchen und 5 Jungen zusammen, die die 10. Klasse des Gymnasiums bzw. der Realschule abgeschlossen und zwei Fremdsprachen (Englisch und Französisch) gelernt hatten.

Die Schüler kamen aus unterschiedlichsten SI-Zentren oder Gymnasien in Bremen und Niedersachsen. Auffallend war, dass fast alle Schüler sich allein, d. h. ohne weitere Klassenkameraden, für diesen Bildungsgang entschieden hatten unter Inkaufnahme zum Teil weiter Schulwege. Das läßt darauf schließen, dass es sich schon am Ende von Klasse 10 um relativ selbstständige und selbstbewußte Schüler handelte, die keine Angst hatten, ihren Freundeskreis an der Schule sowie ihren Stadtteil zu verlassen, um einen speziellen Bildungsabschluß zu erlangen.

Die Schüler des Bildungsgangs hatten ein klares Profil gewählt, das u. a. durch drei Pflicht-Fremdsprachen gekennzeichnet ist. Alle Schüler dieser Lerngruppe lernten als zweite Fremdsprache Französisch und verfügten damit über grammatische und lexikalische Strukturen einer romanischen Sprache, die sich beim Erlernen der spanischen Sprache positiv einbringen lassen. Die am Schulbegleitforschungsprojekt beteiligte Klasse war eine sehr aktive, neugierige und kreative Lerngruppe, die neuen Lernmethoden gegenüber sehr aufgeschlossen ist. Sie hat eigenständig Projekte – auch im europäischen Rahmen – durchgeführt und war es gewohnt, selbstständig zu arbeiten. Dabei machte ihnen die Erstellung kreativer Produkte besonderen Spass und führte immer wieder zu beeindruckenden Leistungen.

Das Verhältnis der Schülerinnen und Schüler unter einander war sehr kooperativ. Abgesehen von vorübergehenden Spannungen zwischen einzelnen Schülerinnen herrschte ein sehr angenehmes Klima in der Klasse. Die Schülerinnen und Schüler waren bereit, in wechselnden Konstellationen in Gruppen zusammenzuarbeiten.

### **3.2.3.2 Zeitlicher Rahmen**

Die Lerngruppe hat 3 Wochenstunden Spanischunterricht. Für das Mode-Projekt wurden 15 Unterrichtsstunden benötigt, d.h. 5 Wochen à 3 Stunden war die Lerngruppe mit dem Thema beschäftigt.

Unterrichtsverlauf

01. Stunde: Vorstellen des Unterrichtsvorhabens / Lerngruppe bestimmt Endprodukt "Modenschau"
02. Stunde: Aushändigen des Materials, Erarbeitung des Basisvokabulars, Ideensammlung für Modenschau in Gruppen
03. Stunde: Ausprobieren und Entwerfen der Modelle
04. Stunde: Fotografieren der Modelle
05. Stunde: Auswahl der Fotos zur Beschreibung der Modelle (Hausarbeit)
06. Stunde: Erarbeitung der Texte
07. Stunde: Korrektur der Texte
08. Stunde: Präsentation der gesammelten Texte
09. Stunde: Erarbeitung der Schülertexte
10. Stunde: Lexikalische Vertiefung
11. Stunde: Grammatische Vertiefung
12. Stunde: Festlegung des Ablaufs der Modenschau, Musikauswahl
13. Stunde: Technischer Ablauf, Zeitfestlegung, Werbung
14. Stunde: Proben im Klassenraum
15. Stunde: Modenschau

### **3.2.3.3 Materialien**

Durch die Zusammenarbeit der drei am SBF-Projekt beteiligten Kolleginnen konnte eine Fülle von Materialien zum Thema zusammengetragen werden, z.B. Lehrbuchlektionen, Artikel aus Sprachzeitschriften, aus "Revista de la Prensa", aus "EL País" und vor allem aus dem Wochenend-Magazin "El País Semanal", spanischen Modezeitschriften wie "Dunia" und spanischen Jugendzeitschriften, z. B. Ragazza. In den Artikeln wurden

Modestile vorgestellt bzw. die Verbindung zu Jugendgruppen aufgezeigt, spanische Mode-Designer präsentiert, über die Produktionsbedingungen von Mode berichtet etc. Dieses authentische Material wurde der Lerngruppe unaufbereitet präsentiert. Die Schüler konnten es sich in Ruhe anschauen und erhielten so Ideen, welche vielfältigen Aspekte das Thema "Mode" beinhaltet".

### **3.2.3.4 Handlung und Produkt**

Das Thema traf auf das Interesse der Lerngruppe. Bei der Entscheidung für das Endprodukt favorisierten die "opinion leaders" der Klasse sofort eine Modenschau, außerdem wurde Interesse bekundet einen Modekatalog zu erstellen. Schließlich einigte man sich darauf, beides zu verknüpfen. Das zur Verfügung gestellt Textmaterial wurde eher skeptisch zur Kenntnis genommen. Einige Schüler stuften es als "uralt" und "völlig überholt" ein. In einer anschließenden Brainstorming-Phase wurden die wichtigsten Bezeichnungen für Kleidungsstücke auf spanisch gesammelt. Danach bildeten sich Kleingruppen, um Ideen für die inhaltliche Gestaltung der Modenschau zu sammeln. Die Auswertung auf Spanisch erfolgte an der Tafel mit folgenden Ergebnissen: Sommermode, Wintermode, Bademoden, Abendmode, Trachtenmode, Flamencomode, Sportmode, Hip-Hop-Mode, eigene Kreationen etc. Am Schluß der Stunde wurde verabredet, dass sich jede/r ein Modell zum Vorführen auf der Modenschau ausdenken sollte.

In der folgenden Stunde ließ die Situation im Klassenraum erahnen, dass in den nächsten Wochen ein völlig anderer Spanischunterricht ablaufen würde. Die Schüler hatten Kleidungsstücke mitgebracht, probierten sie an und entwickelten Ideen, was auf der Modenschau vorgeführt werden könnte. Besonderen Anklang fand die Initiative einer Schülerin mit schneidernder Mutter, die eine Fülle großer Stoffe mitgebracht hatte, aus denen sich Modelle kreieren ließen. Der Phantasie waren keine Grenzen gesetzt! Alle Schüler erhielten Anregungen, sich ein eigenes Modell auszudenken bzw. berieten sich mit Mitschülern, was sich zur Vorführung eignen würde.

In der nächsten Doppelstunde fand der Fototermin statt. Jede/r hatte ein Modell dabei, manche auch mehrere. Ein Schüler der Klasse fotografierte in bunt und schwarzweiß, letzteres wegen der besseren Kopierqualität für den Modekatalog. Alle Modelle wurden begeistert aufgenommen. Im Laufe der Foto-Session entwickelten die Schülerinnen und

Schüler zunehmend Posier-Fertigkeiten und die Lust am Verkleiden und Fotografiertwerden war unübersehbar. Der Foto-Termin war ein erster Höhepunkt der Einheit und zeigte, dass die Lerngruppe mit Begeisterung bei der Sache war.

In der nächsten Stunde lagen die Fotos vor und stießen auf außerordentliches Interesse. Jede/r wollte sehen, wie sie oder er auf dem Foto aussah und wie die anderen. Es wurde die Aufgabe gestellt, ein Foto eines Mitschülers oder einer Mitschülerin auszuwählen und es zu Haus zu beschreiben. In der nächsten Doppelstunde zeigte sich, dass nur wenige Schüler in der Lage gewesen waren, diese Aufgabe allein zu erfüllen. Zu Beginn der Stunde wurden diese Texte vorgelesen und korrigiert. Anschließend wurden die zu Hause begonnenen Texte gemeinsam in Kleingruppen mit Hilfe von Wörterbüchern im Unterricht fertiggestellt.

Ich sammelte alle Texte ein, gab sie zu Haus in den Computer ein und legte sie in der folgenden Stunde den Lerngruppen vor. Jetzt ging es darum den oft phantasievollen eigenen Text den Mitschülern zu vermitteln. Jede/r las seinen Text vor und erläuterte den Mitschülern die unbekanntes Vokabeln. Anfangs wurde auch passagenweise übersetzt, mit zunehmender Erarbeitung der Einzeltexte konnte darauf verzichtet werden, da aufgrund sich wiederholender Ausdrücke das Verständnis zunehmend erleichtert wurde. In den folgenden Stunden stand die Festigung der in den Schülertexten aufgetauchten lexikalischen und grammatischen Strukturen im Vordergrund. Im Bereich der Lexik sollten als Hausaufgabe die Kleidungsstücke aufgelistet werden, die mindestens dreimal in den Texten benutzt wurden. Die Auswertung an der Tafel ergab dann auch eine Auflistung von Kleidungsstücken, die im Alltag sehr relevant sind. Im Bereich der Grammatik wurden die Schüler aufgefordert, alle Adjektive aus den Texten zusammenzustellen und daraus die Regel zur Angleichung von Adjektiven in der spanischen Sprache abzuleiten. Selbst die nicht ganz einfache Regelbildung bei den Farbadjektiven konnten die Schüler selbständig erschließen.

In den restlichen Stunden wurde der endgültige Ablauf der vorzuführenden Modelle festgelegt, die passenden Musikstücke zur Untermalung ausgewählt und aufgenommen, die Moderatorin und der Moderator mussten die Texte zur Übung vorsprechen, Flugblätter wurden gestaltet und verteilt und in einer Doppelstunde war Gelegenheit, im Klassenraum zum jeweiligen Musikstück das Vorführen zu proben.

Endlich war es denn so weit. In der Schulaula wurden die Stühle so aufgebaut, dass die Schüler quasi auf einem Laufsteg die Modelle vor den Zuschauern vorführen konnten.



Das technische Problem, die Lautstärke der Musik auf das Vortragen der Texte über Mikrofon abzustimmen, konnte in letzter Minute gelöst werden und ein filmerfahrener Referendar übernahm die Aufgabe, die Modenschau auf Video aufzunehmen. Zum angekündigten Zeitpunkt strömten die eingeladenen Schülerinnen und Schüler aus anderen Klassen herbei. Die Flugblätter waren zwar nur in den Klassen mit Spanischunterricht verteilt worden, aber das gesamte Unternehmen hatte ein derartiges Aufsehen verursacht, dass schließlich die Aula sehr gut gefüllt war. Die Schülerinnen und Schüler waren aufgeregt wie nie und merkten zum Teil erst jetzt, was sie sich "zugemutet" hatten.

### **3.2.3.5 Lernerfolg und Lehrerrolle**

Der Erfolg dieses Unterrichtsvorhabens, die Möglichkeit eines ganz anders strukturierten Unterrichts überraschte uns. Sind die Überlegungen der Konstruktivisten also doch im Unterricht umsetzbar? Ein Blick zurück zu den Ausgangsüberlegungen mag Klarheit schaffen.

Es hat sich gezeigt, dass das Thema "Mode" einen hohen Stellenwert für Schüler besitzt. Sie verfügten auf Deutsch über ein ausgeprägtes Vorwissen über die Präsentation von Kleidungsstücken, das besonders in den Texten für die Modenschau zum Ausdruck kommt. Das bedeutet, dass sie das zu lernende Modevokabular mit ihrem bereits vorhandenen Wissen verbinden konnten.

Die Art der Arbeit ließ den Schülern viel Freiraum. Sie konnten das Entwerfen ihrer Kleidermodelle sowie das Abfassen der Präsentationstexte selbst bestimmen, heraus kamen dann auch individuelle Lernprodukte, die auch die Subjektivität des Wissens der Schüler dokumentierten. Die Erarbeitung der Modenschau sowie das Abfassen der spanischen Texte bewirkten eine Umstrukturierung des Wissens der Schüler, das aufgrund der Erarbeitungsweise und der Zusammenarbeit der Lerngruppe, d. h. durch ihre soziale Interaktion, realisiert wurde.

Der Unterrichtsversuch war in eine reiche und authentische Lernumgebung eingebettet. Es wurde nicht mit dem Lehrbuch gearbeitet, sondern den Schülern wurde ein breites Materialangebot unterbreitet, aus dem sie selbst auswählen konnten bzw. sie stellten die Modelle für die Modenschau aus den ihnen zur Verfügung stehenden Materialien selbst zusammen.

Die Erarbeitungsweise geschah in Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit, da die Schüler ihre Modelle selbst entwarfen oder auswählten, die Texte selbstständig verfaßten, passende Musikstücke aussuchten und eine Reihenfolge für die Modenschau festlegten. Für alle Bereiche waren sie selbst verantwortlich, die Lehrkraft leistete Hilfestellungen und stand für Beratungen zur Verfügung.

Das Thema "Mode" wurde in seiner ganzen Komplexität präsentiert. Es gab weder Reduktion, Systematisierung noch Progression. Der Unterrichtsablauf vollzog sich nach Interessen und Ideen der Schüler bzw. Notwendigkeiten zur Erarbeitung des angestrebten Endprodukts.

Die Schüler erwarben Wissen und Fähigkeiten, die in der realen Wirklichkeit gebraucht werden. Sie planten eine Modenschau, organisierten die dafür notwendigen Modelle, verfaßten die entsprechenden Texte auf Spanisch, werteten die erstellten Texte aus, lernten neue grammatische und lexikalische Strukturen, lernten Modelle vorzuführen, Mut zur Präsentation zu haben.

Der eigene Wissenskonstruktionsprozeß wurde den Schülern nicht bewußt gemacht. Aufgrund mangelnder Erfahrung wurde auf diesen wichtigen Aspekt nicht eingegangen. Die Reflexion und Evaluierung des Lernprozesses wurde aus gleichem Grund nicht geleistet. Hier wäre Kritik anzumelden und für zukünftige Vorhaben zu berücksichtigen.

Lern- und Arbeitstechniken nutzten die Schüler, indem sie Wörterbücher selbstständig benutzten, außerdem griffen sie auf ihr Vorwissen über Modetexte zurück. Die Wortschatzredundanz in den erarbeiteten Texten erleichterte ihnen das Entschlüsseln und Verarbeiten der neuen Vokabeln.

Das Lernen erfolgte kooperativ. Die Schüler tauschten sich über die Modelle aus, gaben sich gegenseitig Ratschläge und entwickelten einige Modelle gemeinsam. Die Texte wurden gemeinsam besprochen, die Reihenfolge für die Modenschau in Kooperation festgelegt und die Auswahl der Musikstücke gemeinsam kommentiert. Der Unterrichtsversuch wurde abgeschlossen mit der gemeinsamen Präsentation der Modenschau im Forum des Schulzentrum Utbremen, d.h. sie traten auch in Kontakt mit Außenstehenden und die Reaktionen der Zuschauer ermöglichten ihnen das notwendige Feedback.

Dieser Unterrichtsversuch hat gezeigt, dass konstruktivistische Annahmen zum Lernen sich im Fremdsprachenunterricht nicht nur umsetzen lassen, sondern ihn außerordentlich bereichern und Fremdsprachenlernen attraktiv machen. Weitere Versuche in dieser Richtung stehen aus.

### 3.2.3.6 Arbeitsbögen

#### Arbeitsplan zum Thema "Mode"

In den nächsten drei Wochen sollt ihr zum Thema Mode in Gruppen arbeiten. Allerdings ist die Bedingung, dass ihr euch von Beginn an auf ein Endprodukt einigt, das am Schluss vorgestellt werden muss. Jede Kleingruppe muss zu dem Endprodukt etwas beitragen, d.h. jede(r) ist für das Funktionieren der Gruppenarbeit und für das Entstehen des Endproduktes verantwortlich!

**Woche vom .....**.....**bis .....**.....

01. Einigt euch in der Klasse auf ein Endprodukt (Modenschau, Zeitschrift, Katalog, illustrierte Geschichte...).
02. "Sichtet" das Material, das ihr zur Verfügung bekommt. Entscheidet, mit wem ihr am liebsten zusammenarbeiten wollt, bildet also Kleingruppen.
03. Entscheidet in der Kleingruppe, welches Thema zum Endprodukt ihr bearbeiten wollt. Besprecht euren Wunsch in der Klasse und legt gemeinsam die Kleingruppenthemen fest.
04. Verteilt in der Kleingruppe die jeweiligen Aufgaben. Jede(r) füllt den 'guión' für sich aus! Bearbeitet das Material. Arbeitet mit dem Wörterbuch, dem Vokabelverzeichnis im Lehrwerk... Erstellt erste Vokabellisten. Überlegt, ob ihr selber noch Material mitbringen könnt, das euer Thema unterstützt, verschönert...
05. Am Ende der ersten Woche sollten alle Vokabeln, die ihr für euer Thema benötigt, auf eurer Liste stehen. Diese Liste sollte in den folgenden Wochen nur noch geringfügig ergänzt werden!
06. Lernt eure Vokabeln!

**Woche vom .....**.....**bis .....**.....

Besprecht in der Klasse, was jede Kleingruppe in der ersten Woche geschafft hat. Am Ende dieser Woche sollte euer Material weitestgehend fertiggestellt sein und zur Korrektur zur Verfügung stehen.

Besprecht in der Kleingruppe, was ihr in dieser Woche schaffen wollt. Füllt euren Plan nach Absprache in der Kleingruppe selber aus!

- .....
- 02. ....
- 03. ....

04. Erarbeitet mit eurem Material Übungen zu den Bereichen : pron. demostrativos, gustar, parecer, adjetivos, precios, comparar.

05. Material mit der Lehrerin/dem Lehrer korrigieren.

Besprecht in der Klasse, was ihr geschafft habt und was ihr noch erledigen müsst. Alle müssen sich darauf verlassen können, dass am Ende dieser Woche das Produkt erstellt ist!

**Woche vom .....**.....**bis .....**.....

Besprecht in der Kleingruppe, was diese Woche noch zu tun ist. Füllt euren Plan nach Absprache in der Kleingruppe selber aus!

01. ....

- .....
- .....

• Endkorrektur mit der Lehrerin/dem Lehrer vornehmen!

• Schließt die Kleingruppenarbeit ab. Erstellt mit den anderen Kleingruppen das Endprodukt! Präsentiert das Endprodukt je nach Kleingruppenanteil!

• Kommentiert eure Kleingruppenarbeit.

## **Pequeño guión para el trabajo en grupo**

### **1. Nuestro tema es:**

2. En nuestro grupo trabajan:

3. Nuestros apuntes al principio:

4. Queremos hacer lo siguiente:

### **5. Plan:**

¿Mi parte del trabajo en grupo?:

- ¿Qué trabajos tengo yo que hacer?:

- ¿Cuándo tengo que tenerlo preparado?

### **6. Resultado:**

- ¿Cómo queremos presentarlos al pleno?

- ¿Qué es lo que yo tengo que hacer?:

- ¿Cuándo tengo que tenerlo preparado?

### **7. Proceso**

(prepárate a poder contestar estas preguntas al profesor / a la profesora)

- ¿El trabajo está repartido entre todos en partes iguales?

¿Cuál era mi parte?

¿Tuvimos que hacer concesiones?

¿Hice yo concesiones?

- ¿Cómo era el trabajo en grupo?

¿Estaba yo (des)contenta?

- ¿Qué papel jugaba yo en el trabajo en grupo?

- ¿Cómo hemos resuelto problemas?

- ¿Hasta qué grado estoy contento/-a con el resultado?

-

### **3.2.4 Literatur**

Neuner, Gerhard: "Die Lernenden im Blick", Wege der Didaktik und Methodik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts ins nächste Jahrhundert", in: Fremdsprache Deutsch, 1998, S. 38 - 48

Sommerfeld, Kathrin: "Lernerautonomie – ganz praktisch", in: Hispanorama 93, August 2001, S.46 ff.

Wendt, Michael: "Fremdsprachenlernen ist konstruktiv", in: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch, Themenheft "Konstruktiv lernen und lehren", Heft 32, 1998, S. 4 – 12

Wolff, Dieter: "Lernen lernen, Wege zur Autonomie des Schülers", in: Friedrich Jahresheft 1997; Lernmethoden, Lehrmethoden, Seelze, 1997, S. 106 – 109

Wolff, Dieter: "Neue Lerntheorien – Neue Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht", in: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, Heft 4, 1998, S. 197 – 202

### **3.3 Lernen an Stationen**

#### **3.3.1 Was ist Lernen an Stationen?**

Im Unterschied zu Projektunterricht, Freiarbeit, Gruppenarbeit und Unterrichtsgespräch gilt das Lernen an Stationen als eine neuere Form offenen Unterrichts. Ihre charakteristische Ausprägung hat sie erst in jüngerer Zeit erfahren, denn die ursprünglich aus dem Bereich des Sportes stammende Idee wurde zunächst in der Grundschule umgesetzt, danach fand sie aufgrund steigender Akzeptanz zunehmend auch Eingang in die Sekundarstufe.

Die Beliebtheit, der sich das Lernen an Stationen derzeit erfreut, dürfte neben ihrer einfachen Struktur und vielseitigen Verwendbarkeit vor allem auch in ihrer vermittelnden Position zwischen eher offenem und stärker geschlossenem Unterricht zu suchen sein.

Die verhältnismäßig enge Bindung im Bereich der Lerninhalte und der Lernziele gibt überdies vielen Lehrkräften die Sicherheit, die ihnen bei anderen Formen des offenen Unterrichts, wie z. B. der Freiarbeit, fehlt. Das, was die Schüler im Verlaufe des Lernens an Stationen erlernen, ist eindeutig im Lehrplan lokalisierbar. Diese Bindung ermöglicht es auch, dass in bislang eher traditionell unterrichteten Klassen sehr bald mit dem Lernen an Stationen begonnen werden kann.

Andererseits bietet das Lernen an Stationen ausreichend Variabilität bei der Wahl der Sozialformen, der methodischen Möglichkeiten und der Medien, um den unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten der Schüler gerecht zu werden. Selbstständigkeit bei der Wahl und der Ausführung der Arbeiten wird angebahnt, ohne dass Überforderung entsteht. Das Lernen an Stationen kann sogar so weit geöffnet werden, dass die Schüler bei der Gestaltung der Stationen mitarbeiten oder eigene Stationen erfinden können.

Das Lernen an Stationen (oder auch Lernzirkel, Stationenlernen, Übungszirkel usw.) bedeutet das jeweilige zusammengesetzte Angebot mehrerer Stationen, das die Lernenden im Rahmen einer übergeordneten Thematik (Unterrichtseinheit oder fächerübergreifende Thematik) bearbeiten und unter Umständen teilweise mitgestalten.

„Lernstation/Station“ ist ein einzelner Arbeitsauftrag, ein einzelnes Angebot, das den Schülern im Rahmen ihres Lernens an Stationen zur Verfügung gestellt wird. Diese einzelnen Lernstationen/Stationen (also das in verschiedene Teilaspekte differenzierte Thema) werden im Klassenzimmer und eventuell außerhalb bereitgestellt, die Ar-

beitsaufträge oder Arbeitsblätter zur selbstständigen Bearbeitung durch die Schüler sind in den Lernstationen/Stationen enthalten.

Den Schülern wird damit der gesamte Unterrichtsstoff gleichzeitig zur Verfügung gestellt, so dass sie über die Reihenfolge der Arbeit und über die Verweildauer an jeder Lernstation/Station weitgehend selbst bestimmen (Berücksichtigung unterschiedlicher Lerninteressen bzw. Leistungsniveaus) und auch weitgehend selbstständig arbeiten können.

Die für die verschiedenen Stationen vorgesehenen Lernziele sind so aufeinander abgestimmt, dass die übergreifenden Lernziele des Unterrichts erreicht werden können. Beim Lernen an Stationen müssen neben den erforderlichen Arbeitsmaterialien auch die entsprechenden Arbeitsaufträge sowie die Möglichkeiten zur Selbstkontrolle angeboten werden (z.B. Lösungsblätter bei eindeutigen Lösungen).

Eingesetzt werden kann das Lernen an Stationen in beinahe jedem Unterrichtsabschnitt: als Erarbeitung eines Themas, als Übungs- und Sicherungsphase beispielsweise grammatischer Strukturen, als Bearbeitung eines fachübergreifenden Gesamtthemas usw.

### **3.3.2 Warum soll an Stationen gelernt werden?**

Das Lernen an Stationen fördert und schult die Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit der Schüler, es berücksichtigt individuelle Lerninteressen und Lernvoraussetzungen, es ermöglicht soziales Lernen durch Arbeitsaufgaben, die nur in Partner- oder Teamarbeit gelöst werden können. Durch Beteiligung der Schüler an der Gestaltung der Stationenarbeit werden sie zu autonomem Lernen (Eigenverantwortung, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit) angeleitet und für *lifelong learning* motiviert.

### **3.3.3 Wie soll Stationenarbeit gestaltet sein?**

Von Vorteil, jedoch keine Voraussetzung ist, wenn die Schüler bereits selbstständig oder in Ansätzen selbstständig arbeiten, Arbeitsanweisungen/Arbeitsanleitungen verstehen und mit anderen zusammenarbeiten können. Ein klarer Ordnungsrahmen muss vorhanden sein, der den Umgang mit Materialien, mit halb fertigen und fertigen Arbeiten,

die Ablage der Materialien, den Ablauf der Arbeit an den Stationen sowie das soziale Miteinander regelt. Ordnungskriterien beim Aufbau der Stationen helfen den Schülern bei ihrer Orientierung, so z.B. das Durchnummerieren einzelner Seiten, Farbkennzeichnung (gleiche Farben = gleiche Sozialform oder Inhalte eines Teilgebietes etc.)

### **3.3.3.1 Anzahl und Typen von Stationen**

Die Zahl der Stationen und ihre Differenzierung in Pflichtstationen und frei wählbare Stationen hängt von der Komplexität des Themas bzw. der angestrebten Lernziele ab sowie auch von der Größe der Klasse und den unterschiedlichen Leistungsniveaus. Grundsätzlich sollten möglichst viele Stationen bereitgestellt werden, damit Wahlmöglichkeit besteht.

Die leistungsstärkeren Schüler sind Richtungsweiser für die Anzahl der Stationen, die leistungsschwächeren Schüler sind der Maßstab für die Mindestanforderungen an alle, einschließlich der Inhalte einer eventuellen Klassenarbeit, die aus der Stationenarbeit heraus entsteht.

Die Gesamtarbeitszeit ergibt sich aus der Anzahl der Stationen und der zur Verfügung stehenden Zeit pro Station beziehungsweise der benötigten Zeit für die gewünschten Mindestleistungen.

Es ist nicht sinnvoll, das Lernen an Stationen auf enge Zeiträume zu begrenzen:

- alle Schüler sollten in ihrem Tempo die Mindestanforderungen erfüllen können
- alle Schüler sollten sich auf eine Fortsetzung am nächsten Tag einstellen können
- erst durch längerfristige Bearbeitung werden gegenseitiger Ansporn, Hilfe und das Entwickeln von Interesse möglich.

### **3.3.3.2 Arbeitsaufträge und Material**

Die Aufgaben sollten so gestaltet sein, dass alle Schüler auf ihrem jeweiligen Lernniveau tatsächlich Lernfortschritte machen können. Dies bedeutet, dass alle Aufgaben ohne Hilfe zu bearbeiten sein sollten und natürlich auch ästhetisch/anregend gestaltet



sind. Die dadurch entstehende aufwendige Materialbeschaffung bzw. -erstellung macht es ratsam, mit Kolleginnen/Kollegen zusammen zu arbeiten.

Ebenso ratsam ist es, den Schwierigkeitsgrad der Stationen durch Symbole zu kennzeichnen; die Lehrkraft bestimmt nur dann, wenn die Schüler ihr Leistungsvermögen noch nicht einschätzen können, die Reihenfolge der zu bearbeitenden Stationen.

Den Schülern werden Lernstationen angeboten, an denen sie selbstständig, in beliebiger Abfolge, meist auch in frei gewählter Sozialform arbeiten. Diese Arbeitsstationen stehen oder liegen im Klassenzimmer, eventuell auch außerhalb, als Arbeitsanweisungen, Versuchsbeschreibungen, anregendes Material, Kopiervorlagen, Hinweise auf Buchseiten oder Aufgaben im Buch, Spielangebote usw. geordnet aus. Die Lehrkraft stellt einen zeitlichen und organisatorischen Rahmen bereit, der sich möglichst orientiert an :

- den Möglichkeiten der Schüler
- deren Vorerfahrungen
- den Möglichkeiten der Lehrkraft
- den materiellen Möglichkeiten der Schule
- den stofflichen Bedingungen
- den Notwendigkeiten schwacher Lernleistungen
- den Anforderungen lernhungriger und lernfähiger Schüler

### **3.3.3.3 Arbeitsorganisation**

Es muss gewährleistet sein, dass jeder allein oder mit anderen ungestört im Raum arbeiten kann. Unter Umständen ist es sinnvoll, die Arbeitsaufträge danach zu kennzeichnen, welche allein, zu zweit oder in Gruppen bearbeitet werden sollen oder können. Ebenso sollten offenere Aufgaben zur Förderung der Kreativität und Produktivität der Schüler (z.B. Schreiben freier Texte) an den Stationen enthalten sein.

Laufzettel geben den Schülern die Möglichkeit, Buch zu führen über schon bearbeitete Stationen bzw. Arbeiten, die noch zu leisten sind; für die Lehrkraft bedeutet der Laufzettel eine weitere Möglichkeit, Hilfestellung zu geben oder auch zu kontrollieren, ob z.B. die Pflichtstationen bearbeitet wurden.

### **3.3.4 Wie wird Stationenarbeit durchgeführt?**

Im Allgemeinen verläuft die Stationenarbeit nach vier Phasen:

#### **Hinführung**

Die Hinführung rückt das Thema in den Fragehorizont der Schüler, d.h. die Lehrkraft verbleibt hier weitestgehend in ihrer ‚alten‘ Rolle und kann z.B. durch den Einsatz von Rätseln, Filmen, authentischen Materialien, Einführung in grammatische Strukturen etc. das Thema/Stoffgebiet vorstellen.

#### **Rundgang**

Der erste Rundgang entlang der einzelnen Stationen dient der Lehrkraft lediglich als Möglichkeit, auf besondere Schwierigkeiten oder auf freie Wahlangebote hinzuweisen. Erklärungen seitens der Lehrkraft bezüglich der Arbeitsanweisungen zu den einzelnen Stationen sollen hier nicht gegeben werden, denn die einzelnen Stationen müssen diese Hinweise jeweils enthalten und von den Schülern möglichst ohne Nachfrage bearbeitet werden können.

#### **Arbeitsphase**

Während der Arbeitsphase der Schüler beobachtet und berät die Lehrkraft und ggf. leitet sie leistungsschwächere Schüler an. Für die Lehrkraft ist diese Phase die passivste, für die Schüler die aktivste.

#### **Plenum**

Neben der Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit ist das Plenum zum Abschluss der Arbeit wichtig. Hier werden die Ergebnisse evaluiert und ggf. korrigiert, die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass sie Teil eines Gesamtteams sind.

### **3.3.5 Leistungsbeurteilung**

Der individuelle Zuwachs an Wissen, an Können, vor allem an Selbstständigkeit und Selbstvertrauen ist beim Lernen an Stationen wichtiger als der Vergleich mit anderen Schülern oder dem Klassendurchschnitt. Die Arbeitsergebnisse sollten, wenn möglich, veröffentlicht werden (Schule, Klassen, Elternabend, Schulfest...).

### **3.3.6 Rolle der Lehrkraft**

Im Gegensatz zum herkömmlichen Unterricht tritt die Lehrkraft aus dem Zentrum heraus, damit sich die Schüler entfalten können, was jedoch die Lehrkraft keinesfalls überflüssig macht:

- Sie stellt Angebote für unterschiedliches Arbeiten, unterschiedliche Zugänge zur Verfügung, ist aber in der Arbeitsphase der Schüler sichtbar weniger aktiv als sonst, also eher passiv, damit die Schüler aktiv sein können.
- Die Lehrkraft wendet sich seltener an die ganze Klasse, dagegen häufiger an einzelne Schüler, die Hilfe benötigen.
- Sie beobachtet arbeitende Schüler und erkennt Augenblicke der Konzentration.
- Sie führt häufiger einzelne Schüler in neue Sachverhalte ein oder hilft ihnen dabei.
- Sie spricht weniger als im herkömmlichen Unterricht.
- Sie lässt die Schüler sich frei bewegen, hilft aber mit, in diese Bewegung Ordnung zu bringen und zu üben Rücksicht zu nehmen.
- Sie muss seltener zur Ruhe auffordern, denn Ruhe entsteht auch durch Konzentration auf selbst gewählte Unterrichtsgegenstände.

### **3.3.7 Unsere Arbeit mit der Methode "Lernen an Stationen"**

Der eigentlichen Arbeit voraus ging eine intensive Lese-Phase, denn auch wir gehören der Generation von Lehrerinnen an, in deren Ausbildung Methoden wie das "Lernen an Stationen" fehlten. Auffällig war, dass sich der überwiegende Teil der vorhandenen Literatur auf das Grundschulalter bezieht, denn Methoden wie Wochenplanarbeit, Freiarbeit und auch Lernen an Stationen sind dort seit langem angesiedelt. Erst seit relativ kurzer Zeit haben sie auch Eingang gefunden in die Arbeit an den Sekundarstufen.

Wir betraten Neuland und haben deshalb einen Bereich ausgewählt, den wir für überschaubar hielten und von dem wir gleichzeitig annahmen, dass der Lernerfolg für alle Schüler garantiert sein könnte: wir wählten eine Übungsphase aus einem grammatischen Kapitel, dem "Pretérito Perfecto".

Da das "Pretérito Perfecto" eine einfache Vergangenheitszeit darstellt, beschlossen wir die Einführung der neuen Struktur im Klassenverband vorzunehmen.

So entschieden wir uns für die Erstellung von unterschiedlichsten Stationen für eine vertiefte Übungsphase und Anwendung nach einer lehrerzentrierten Einführung des grammatikalischen Phänomens. Enthalten sein sollten in jedem Falle die vier Fertigkeiten Hören, Schreiben, Sprechen, Lesen und der Bereich des reinen Einübens der Strukturen sowohl der regelmäßigen als auch der unregelmäßigen Verben. Alle Stationen bzw. Bereiche sollten den Schülern die Möglichkeiten bieten, aus einfacheren Aufgabenstellungen bis hin zu schwierigeren auszuwählen, es sollten spielerische und kreative Varianten darunter sein, um auf möglichst vielfältigen Wegen die unterschiedlichen Lernertypen anzusprechen. Unterschiedliche Sozialformen sollten die Teamfähigkeit fördern. Lösungsblätter für eindeutige Lösungen einzelner Stationen sollten schließlich die Lehrkraft entlasten und die Eigenverantwortung der Schüler stärken.

Der Erstellung der Arbeitsblätter und Anweisungen ging wiederum eine längere Phase des Materialsichtens voraus, denn wie bei allen Kolleginnen und Kollegen, die seit längerem im Schuldienst sind, befand und befindet sich auch in unseren Materialsammlungen eine große Menge an verwertbarem Material.

Die Tatsache, dass wir zu dritt arbeiten konnten, hat sich dabei als sehr fruchtbar erwiesen, denn wir konnten Material austauschen, gemeinsam beurteilen und uns schließlich für bestimmte Übungen in den unterschiedlichen Klassen entscheiden, in denen wir diese Methode praktizieren wollten.

Wir haben eine gemeinsame Stationseinheit "Pretérito Perfecto" mit 25 Stationen erstellt für zwei Klassen in der Sekundarstufe I und eine Stationseinheit mit 15 Stationen für die Sekundarstufe II, die sich also nicht nur in der Anzahl der Stationen sondern auch im Inhalt und den Anforderungen unterscheiden. Auch der zeitliche Aufwand ist in den beiden vorliegenden Stationseinheiten unterschiedlich, da wir - wie sich hinterher herausstellte zu Recht - davon ausgegangen sind, dass die Sekundarstufen II- Schüler eine weniger lange Übungsphase benötigen als die der Sekundarstufe I.

### **3.3.7.1 Die Lerngruppe am Schulzentrum Sebaldsbrück**

Die Einheit wurde mit 16 Schülern (neun Mädchen, sieben Jungen) einer 8. Gymnasialklasse durchgeführt, die von Anfang an zwar munter bis manchmal unruhig war, stets aber mit Interesse und Einsatz gearbeitet hat. Ausgangssprache aller Schüler war

Deutsch, Spanisch war nach Englisch ihre zweite Fremdsprache, die sie als Gymnasialisten verpflichtend gewählt hatten. Die zweite Hälfte der Klasse hatte Latein als zweite Fremdsprache gewählt; zwischen den beiden Gruppen bestand von Anfang an eine gewisse unterschwellige Rivalität, die jedoch auch durch die unterschiedlichen Charaktere in den beiden Gruppen bedingt war.

Wenn es nicht anders im Unterricht vorgesehen war, arbeiteten in der Regel fast alle Schülerinnen und Schüler ‚automatisch‘ mit der besten Freundin/dem besten Freund zusammen, sie ließen sich jedoch auch ohne Murren in andere Zusammensetzungen und größere Gruppen bringen.

Es gab in der Spanischgruppe eine ausgesprochene Leistungsspitze (zwei Mädchen) und einen recht leistungsschwachen Jungen; sie wurden allseits akzeptiert und befragt bzw. unterstützt. Eines der Mädchen zeichnete sich durch ausgesprochenes Interesse am Spanischunterricht aus, da die Eltern eine Wohnung in Spanien besaßen und sie deshalb häufig dort war.

### **3.3.7.2 Die Lerngruppen am Schulzentrum Bergiusstraße**

An dieser Schule wurde die Stationenarbeit zum "Pretérito Perfecto" in zwei unterschiedlichen Lerngruppen gleichzeitig durchgeführt:

#### **Lerngruppe I**

Die Klasse Gy 8 bestand aus 13 Mädchen und 12 Jungen. Davon bildeten acht Mädchen und sieben Jungen die Spanischgruppe, 10 Schüler lernten Französisch.

Die Klasse war im September 1997 aus Schülern verschiedener OS-Klassen zusammengesetzt worden, hatte insgesamt, also auch in Spanisch, ein niedriges Niveau (vgl. mit Vorjahrsklassen), da sie aus Schülern mit Hauptschul- und mit Realschulempfehlung bestand. (Die Eltern waren an diese Empfehlungen nicht mehr gebunden.) Zum Schuljahr 98/99 mußten fünf Schüler diese Klasse verlassen.

Zwei Schüler hatten sowohl gute mündliche als auch schriftliche Kompetenz im Bereich von Struktur- und Wortschatzanwendung. Ein größerer Teil war im mündlichen Bereich eher zurückhaltend, über ein Drittel hatte größte Probleme mit der Merkfähigkeit von Wortschatz, Strukturen, Aussprache.

Die Unterrichtseinheit Lernen an Stationen "Pretérito Perfecto" wurde zu Beginn der achten Klasse im September/Oktober 1998 durchgeführt. Die einstündige Einführung in das Grammatikthema erfolgte durch die Lehrkraft, die Stationen dienten der Übung, Festigung, Anwendung in neuen Kontexten.

### **Lerngruppe II**

Die Lerngruppe R 10 in Spanisch bestand aus acht Schülern, fünf Mädchen, drei Jungen, von ursprünglich 18 in Klasse 7. Sie lernten Spanisch als Wahlpflichtfach im vierten Jahr. Ein Mädchen, das vier Kindheitsjahre in Chile verbrachte, stand an der Leistungsspitze, zwei der Jungen waren sehr leistungsschwach, setzten den Spanischunterricht auf Wunsch der Eltern fort. Im 10. Schuljahr hatte sich der Leistungsdruck gelöst, sie akzeptierten und unterstützten sich auf der Basis des vierjährigen Zusammenseins und in Kenntnis der Stärken und Schwächen. Diese Gruppe hatte jedes Jahr eine andere Spanischlehrkraft, war u.a. deshalb nicht sehr leistungsstark, aber trotzdem motivierbar. Das letzte in Klasse 9 erarbeitete Thema war das "Pretérito Perfecto", das sie auf eigenen Wunsch wiederholen wollten. Dies in Form des Stationenlernens (ihnen bisher unbekannt) zu tun, hat sie völlig begeistert.

### **3.3.7.3 Die Lerngruppe am SZ Utbremen**

Die Lerngruppe, in der das Unterrichtsvorhaben durchgeführt wurde, besuchte den doppelqualifizierenden Bildungsgang "Wirtschaftsassistent/in Fremdsprachen und Abitur" am SZ SII Utbremen seit 1997. Es ist dieselbe Lerngruppe, die auch das Modeprojekt durchführte (siehe Lerngruppenbeschreibung S. 38).

### **3.3.8 Materialien für die SI-Lerngruppen**

Die Lernstation bestand aus 25 Stationen, die sich wie folgt aufteilen:

5 Stationen Grammatik

2 Stationen Lesen

2 Stationen Hören

5 Stationen Schreiben

9 Stationen Kommunikative Übung

2 Stationen Kommunikative Situation

Die Schüler hatten mit diesem Material die Möglichkeit im Rahmen der formalen Übungen zur Grammatik, die Formen des ‚pretérito perfecto‘ anzuwenden und an jeweils sechs Stationen die vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen zu üben. Aufgrund der Bedeutung der Fertigkeit "Sprechen" bestand fast die Hälfte der Stationen (11 von 25) aus kommunikativen Übungen und Situationen, die zu zweit, zu dritt oder auch zu viert durchgeführt wurden. In einem Fall war der Kommunikationspartner die Lehrkraft, die auf diese Weise auch in die Stationenarbeit eingebunden wurde bzw. werden konnte.

Das Material für die Stationen wurde aus den gängigen Lehr- und Übungsbüchern für den Spanischunterricht zusammengestellt, z. B. Encuentros, Línea uno, Caminos, Como suena etc. Dabei wurde darauf geachtet, möglichst vielfältige Übungsformen anzubieten unter Einbezug von visuellen Impulsen. Für die Stationen mit eindeutigen Lösungen wurden entsprechende Lösungsbögen vorbereitet.

Zur Auswertung des Stationenlernens wurde ein Laufzettel entwickelt, auf dem die 25 Stationen aufgeführt waren. Den Schülern wurde die Aufgabe gestellt, jeweils zwei Stationen zu den verschiedenen Bereichen zu durchlaufen, d. h. sie mussten mindestens 12 Stationsaufgaben insgesamt bearbeiten. Zur Kontrolle - ebenfalls für die Lehrkraft wichtig - sollten sie die jeweils bearbeiteten Stationen auf dem Laufzettel ankreuzen, in der Reihenfolge der Bearbeitung durchnummerieren, mit dem entsprechenden Datum versehen und auch angeben, mit wem sie zusammengearbeitet haben.

### **3.3.9 Materialien für die Lerngruppe der SII**

Die Station "Pretérito Perfecto" bestand aus 15 Stationen, die sich folgendermaßen aufteilten:

3 Stationen Grammatik

2 Stationen Lesen

2 Stationen Hören

2 Stationen Schreiben

4 Stationen Kommunikative Übung

2 Stationen Kommunikative Situation.

Die Schüler hatten so die Möglichkeit im Rahmen der formalen Übungen zur Grammatik, die Formen des "Pretérito Perfecto" anzuwenden und an jeweils sechs Stationen die vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen zu üben. Aufgrund der überragenden Bedeutung der Fertigkeit "Sprechen" bestand fast die Hälfte der Stationen (6 von 15) aus kommunikativen Übungen und Situationen, die zu zweit oder in einem Fall zu viert durchgeführt wurden.

Das Material für die Stationen wurde aus den gängigen Lehr- und Übungsbüchern für den Spanischunterricht zusammengestellt, z. B. "Encuentros", "Línea uno", "Caminos", "Como suena"

etc. Dabei wurde darauf geachtet möglichst vielfältige Übungsformen anzubieten unter Einbezug von visuellen Impulsen. Für die Stationen mit eindeutigen Lösungen wurden entsprechende Lösungsbögen vorbereitet.

Zur Auswertung des Lernens an Stationen wurde ein Laufzettel entwickelt, auf dem die 15 Stationen aufgeführt waren. Den Schülern wurde die Aufgabe gestellt, jeweils eine Station zu den verschiedenen Bereichen zu durchlaufen, d. h. sie mußten mindestens sechs Stationen bearbeiten. Zur Kontrolle sollten sie die jeweils bearbeiteten Stationen auf dem Laufzettel ankreuzen.

### **3.3.10 Durchführung in den Lerngruppen der SI und SII**

Den Lerngruppen wurde das Lernen an Stationen mit Hilfe des Laufzettels erläutert, anschließend wurden die Materialien auf der Fensterbank in vorbereiteten Schuhkartons bzw. in einer Hängeregistratur zur Verfügung gestellt, die außen deutlich sichtbar die Ziffer der jeweiligen Station trugen, die die Schüler auch auf ihrem Laufzettel und den einzelnen Arbeitsblättern bzw. Anweisungen wiederfinden konnten. Die Schüler wurden dann aufgefordert, sich die verschiedenen Stationen anzuschauen.

Die Lerngruppen zeigten sich sehr interessiert an diesem für sie neuen Unterrichtsvorgehen und betrachteten interessiert das angebotene Material. Zu Beginn wurden Stationen aus den Bereichen Grammatik, Lesen, Hören und Schreiben gewählt, niemand begann mit den kommunikativen Übungen. Die Stationen wurden nicht chronologisch bearbeitet, sondern jeder Schüler wählte eine individuelle Reihenfolge. Die Stationen



für das Hörverstehen konnten im Klassenvorraum bzw. in einem freien Klassenraum desselben Pavillons eingerichtet werden. Die Schüler benutzten dort eigenständig den Kassettenrecorder, um die Hör-Aufgaben zu lösen und verglichen anschließend ihre Lösungen mit denen der Lösungsbögen im Klassenraum.

Die kommunikativen Aufgaben wurden ebenfalls in diesen Räumen und auf dem Flur durchgeführt, unter Nutzung der dort vorhandenen Sitzgelegenheit.

Die Lösungsbögen waren in einem Ordner für die Schüler frei zugänglich auf dem Lehrerpult deponiert.

Die Bearbeitung des Arbeitsauftrags - mindestens 12 Stationen zu durchlaufen - nahm neun Unterrichtsstunden in Anspruch. Einige Schüler bearbeiteten sogar 15 - 20 Stationen in dieser Zeit. Insgesamt erstreckte sich die Arbeit an den Stationen über elf Unterrichtsstunden, einschließlich der Einführungsstunde, in der bereits mit der Arbeit begonnen wurde, und der Abschlussstunde, in der die Arbeit und die Methode insgesamt evaluiert wurden.

### **3.3.11 Auswertung für die Sekundarstufen I und II**

Es war beeindruckend festzustellen, wie effektiv und eigenständig die einzelnen Stationen bearbeitet wurden. Die Schüler arbeiteten während der gesamten Zeit sehr konzentriert an den gewählten Aufgaben und lösten sie selbstständig. Sie zogen die Lehrerin nur zur Klärung von Fragen heran. Die Lehrkraft wurde damit zur Beraterin und Helferin. Sie hatte Zeit, einzelne Schülerinnen und Schüler intensiv zu betreuen und konnte sich aus dem direkten Geschehen zurückziehen. Der Unterricht wurde von den Schülern gestaltet und beschränkte sich nicht auf das traditionelle Ansehen, Durchlesen oder Zuhören.

Selbst als in den Klassenräumen der Sekundarstufen I-Schulen von einigen Schülern die Stationen Grammatik per Folie bearbeitet wurden, sie also im Klassenraum den Tageslichtschreiber benutzen mussten, ließen sich die an anderen Stationen arbeitenden Schüler nicht in ihrer eigenen Arbeit stören.

Die Stationenarbeit zum "Pretérito Perfecto" präsentierte den Stoff nicht in einer festgelegten Abfolge, die Schüler bestimmten selbst, mit welchem Schwerpunkt sie beginnen wollten, d.h. der Unterrichtsablauf wurde von ihnen dadurch gestaltet, dass sie die Rei-

henfolge der zu bearbeitenden Stationen und die jeweiligen Partner bestimmten. Die Lehrkraft wurde vor allem bei lexikalischen Verständnisschwierigkeiten herangezogen, d. h. der Umgang mit dem Wörterbuch sollte entsprechend berücksichtigt werden bzw. eine ausreichende Anzahl von Wörterbüchern sollte vorhanden sein.

Die Schüler hatten die Möglichkeit, entsprechend ihrem Lerntempo und ihrer individuellen Lernvoraussetzungen selbstständig zu üben und zu lernen. Die Zusammenarbeit unter den Schülerinnen und Schülern war optimal. Meist arbeiteten sie zu zweit oder in Kleingruppen und halfen sich gegenseitig. Die Unterschiedlichkeit der Aufgaben sowie die größere Entscheidungsfreiheit steigerten deutlich Motivation und Arbeitsbereitschaft der Schüler.

Besonders auffällig war, dass es keine Disziplinschwierigkeiten gab und die Lehrkraft keine Anstrengung aufbringen mußte, um für Ruhe zu sorgen. Es mußte keine Energie aufgebracht werden, um alle Schüler auf die Lehrperson oder das gleichschrittige Vorgehen zu konzentrieren. Während der Bearbeitungsphase hatte die Lehrkraft Zeit, sich mit einzelnen Schülern zu beschäftigen und ihre Lernprozesse zu beobachten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Schüler im Rahmen von Lernen an Stationen Verantwortung übernahmen für ihren eigenen Lernprozeß, ihren Lernprozeß selbst strukturierten und soweit möglich selbst evaluierten. Sie erhielten die Möglichkeit das Lernen zu lernen, eine Grundvoraussetzung für lebenslanges Lernen.

In der Abschlussbesprechung äußerten sich die Schüler durchweg positiv über diese Arbeit und gaben an, in einem anderen Bereich des Spanischunterrichtes oder auch in anderen Unterrichtsfächern gerne wiederholt mit dieser Methode arbeiten zu wollen.

Kritik wurde nur - berechtigt - geäußert an einzelnen Stationen der Lernstation für die Sekundarstufe I (1xHören, 2xSchreiben, 2xKommunikative Übung), da sie nicht optimal aufbereitet waren, d.h. es waren unleserliche oder schwer lesbare Kopien dabei oder schwer verständliche Anweisungen. Diese Kritik haben wir gerne aufgegriffen, so dass jetzt eine überarbeitete Fassung vorliegt, die sowohl die Schülerbeobachtungen als auch unsere eigenen Beobachtungen während der Arbeitsphase beinhaltet. Die neue Fassung für die Sekundarstufe I besteht nun aus 24 Stationen, die sich wie folgt aufteilen:

5 Stationen Grammatik (1 Station völlig geändert)

2 Stationen Lesen (1 Station völlig geändert)

2 Stationen Hören (1 Station im Layout geändert)

4 Stationen Schreiben (1 Station völlig geändert, 1 Station im Layout geändert, 1 Station gestrichen)

9 Stationen Kommunikative Übung (1 Station völlig geändert, 1 Station überarbeitet)

2 Stationen Kommunikative Situation.

Die Lösungsblätter wurden ebenfalls überarbeitet und ihre Anzahl wesentlich erweitert.

Die geänderte Fassung der Lernstation "Prétérito Perfecto" wurde in der Zwischenzeit in einem nachfolgenden Jahrgang eingesetzt und evaluiert: der Lernerfolg ist identisch und die Arbeit an der Lernstation hat den Schülern ebenfalls viel Freude gemacht. Die Methode hat sich damit unserer Meinung nach bewährt.

### **3.3.12 Literatur**

Bauer, Roland: Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen, Berlin 1997

Hegele, Irmintraut: (Hrsg.); Lernziel: Stationenarbeit, Weinheim und Basel 1996

Lusar, Ricarda: Lernen an Stationen – Offener Unterricht "light"?, in: Themenheft "Lernen an Stationen", Der fremdsprachliche Unterricht Französisch, 50, 2001, S. 4 - 11

Petilliot-Becker, Ilse: Lernen an Stationen in der Sekundarstufe I: Einführung einer Englisch-Lektion, Frankfurt 1998

Rampillon, Ute: Englischlernen an Stationen, Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 24, 1996

Rauer, Christiane, Salzenberg, Manuel: Lernen an Stationen – auch im Zweit- und Fremdsprachenunterricht?!, Landesinstitut für Schule, Bremen 1998

Wiechmann, Jürgen: (Hrsg.); Zwölf Unterrichtsmethoden, Weinheim und Basel 1999

### **3.4 Lernen durch Lehren oder die Jigsaw-Methode**

#### **3.4.1 Was ist die Jigsaw-Methode?**

Jigsaw und Gruppenpuzzle sind synonyme Begriffe für eine Form von Gruppenunterricht, in dem sowohl Selbststudium/ -kontrolle als auch Kooperation, Dialog und Umkehrung der Schüler- und Lehrerrolle methodisch eingebaut sind. Die Jigsaw-Methode oder Gruppenpuzzle ist in den 70er Jahren in den USA und Israel als Versuch von Sozialpsychologen und Lehrerbildnern entstanden, die Grundstruktur des Unterrichts zu verändern. Die Bedingung für diese Veränderung ist eine Unterrichtsstruktur, die kooperatives Verhalten herausfordert und ermöglicht. Nicht länger sind Lehrerinnen und Lehrer die Hauptvermittler für die Lerngruppe, sondern die Schüler selbst vermitteln das Wissen an ihre Mitschüler und Mitschülerinnen. Alle sind aktiv verantwortlich für das, was sie lernen. Aufgrund eines ausgeklügelten Gruppenbildungssystems ist diese Methode ausgefeilter als "Lernen durch Lehren" und "Schüler unterrichten Schüler".

In der ersten Phase "Selbststudium" erarbeiten die Schüler ihre Themen individuell; in der zweiten Phase "Expertenrunde" sichern sie in Gruppen die Inhalte ab und bereiten sich auf ihre Unterrichtsaufgabe vor; in der dritten Phase "Unterrichtsrunde" ist jeder Schüler Vermittler bzw. Quelle des Wissens für eine bestimmte Anzahl der Mitglieder der Lerngruppe.

Die Jigsaw-Methode ist in allen Klassen und Schultypen, in so gut wie allen Fächern mit den vorhandenen Lehrwerken durchführbar. Ihre Stärke zeigt sich, wenn Informationen effektiv vermittelt werden sollen. Sie ersetzt keinen Lehrgang und ist weder entdeckendes Lernen noch Projektunterricht. Ihre Effektivität ist abhängig von der gründlichen Ausarbeitung ihrer Elemente und deren exakter methodischer Umsetzung.

#### **3.4.2 Warum soll mit der Jigsaw-Methode gelernt werden?**

Zentrales Ziel des Lernens in der Schule ist die Ausbildung von Lernkompetenz, wie z.B. Eigenständigkeit und Lerndisposition fördern, Lerntechniken vermitteln und erweitern, Lernprozesse im Unterricht in Gang setzen/anleiten. Dieser Leitidee entspricht das kooperative, dialogische und reziproke Lernen mit der Jigsaw-Methode. Teile des Lernprozesses müssen so eingerichtet werden, dass die Schüler einerseits gefördert werden,

einen Sachverhalt individuell zu erarbeiten (Eigenständigkeit) und zu verstehen, andererseits aktiv verantwortlich einen Beitrag zum Lernen der anderen zu leisten (Interaktion). Die Schüler wechseln Rollen und Perspektiven, sind sowohl Lernende als auch Lehrende (reziprokes Lernen).

Wie auch in anderen Unterrichtsmethoden, z.B. Stationenlernen, wird die Lernkompetenz, die erweitert werden soll, graduell abgestuft vorausgesetzt. Die Einführung in die dialogische und reziproke Kommunikation braucht Raum, Zeit und Gelegenheit, d.h. ihre Einübung braucht instruktorische Unterstützung, die mit höherer Klassenstufe zunehmend geringer wird.

Die Unterstützung erfolgreicher kooperativer Arbeit könnte bestehen in Hilfestellungen zur Gruppenarbeit, wie Merkmallisten zum Zuhören, Fragen zum Verlauf der Gruppenarbeit usw., um kontinuierlich die Aufmerksamkeit auf die Weiterentwicklung des Gruppenprozesses zu lenken. Hilfestellungen zum individuellen Lernen sind effektive Arbeitstechniken wie Lesetechnik-Hilfen, Strategien zur Textarbeit u.a., und zum Planen von Unterricht und Präsentationsergebnissen.

### **3.4.3 Wie ist die Jigsaw-Methode strukturiert?**

Bei der Arbeit mit der Jigsaw-Methode muss die Lehrkraft, den zeitlichen Rahmen festlegen, das Stoffgebiet in verschiedene Teilgebiete aufteilen sowie die Lernziele formulieren. Dabei wird sich die Lehrkraft orientieren an Vorerfahrungen der Schüler, stofflichen Bedingungen, Voraussetzungen der räumlichen und materiellen Ausstattung der Schule. Die Schüler erhalten ein Arbeitsanleitungsblatt mit den obigen detaillierten Angaben zur eigenen Information. Danach wählen sie ihr Teilgebiet und bilden Gruppen. Auf dem Arbeitsanleitungsblatt wird daraufhin die Gruppenbildung (Namen der Schüler und deren Teilgebiete) ergänzt.

### **Das Selbststudienmaterial**

In den von uns erprobten Unterrichtseinheiten handelt es sich jeweils um die Bearbeitung einer Lehrwerkлекtion einschließlich der entsprechenden Grammatikkapitel. Es könnte auch ein lehrwerkunabhängiges Thema sein, zu dem die Lehrkraft Lernmaterial

auswählt und bereitstellt. Am Ende des Selbststudiums könnte als eine vieler Möglichkeiten ein kleiner Test stehen, mit dem sich die Schüler selbst kontrollieren können.

### **Die Expertenrunde**

In der Expertenrunde helfen sich die Schüler, Unklarheiten zu beseitigen, kontrollieren gegenseitig oder mit Material, ob sie das Wesentliche verstanden haben, schließen eventuelle Lücken. Im nächsten Schritt geht es um die Vorbereitung der Unterrichtsrunde, in der die Experten überlegen, wie sie den Mitschülern das Gelernte vermitteln. Während der Expertenrunde steht die Lehrkraft für Hilfen zur Verfügung, achtet auf die Zeiteinhaltung.

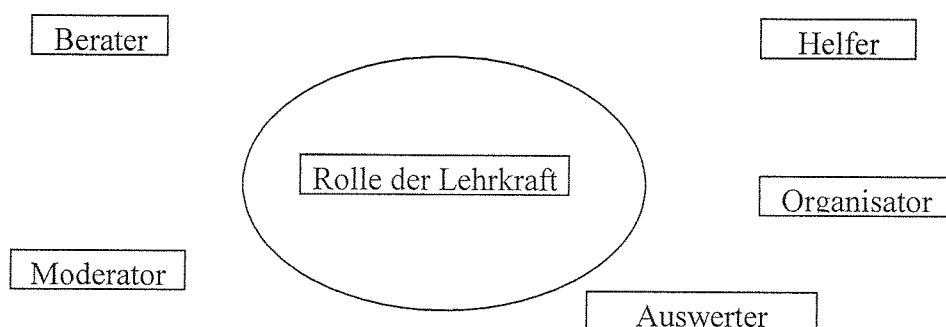
### **Die Unterrichtsrunde**

Die Schüler der Expertenrunden gehen zurück in die jeweilige Ursprungsgruppe. In der Folge unterrichtet jedes Gruppenmitglied die anderen über sein Teilgebiet, je nach Umfang bis zu einer Schulstunde. Die Lehrkraft kann einen Rundgang durch die Gruppen machen, sich einer Gruppe für die gesamte Zeit (als Beobachterin) zuordnen oder sich an einer zentralen Stelle zur Verfügung halten. Im Ernstfall wissen die Schüler, dass sie ihr Teilgebiet so gut vermitteln müssen, dass ihre Mitschüler eine Prüfung bestehen könnten. Wenn die Lehrkraft eine Prüfung - die sich ausschließlich auf die angegebenen Lernziele beziehen muss - beabsichtigt, teilt sie es auch zu Beginn der Unterrichtseinheit mit.

#### **Arbeitsorganisation**

Es muss gewährleistet sein, dass jeder Schüler allein oder mit anderen im Raum ungestört arbeiten kann, dass alle Materialien und das Hilfsmaterial vorhanden sind. Für die Experten- und die Unterrichtsrunde empfiehlt es sich, Gruppenarbeitsräume bzw. -plätze zur Verfügung zu stellen.

#### **Rolle der Lehrkraft**



#### 3.4.4 Wie wirkt sich die Jigsaw-Methode auf die Schüler aus?

- **Mehr Selbstvertrauen**

Die Schüler machen eine wichtige Erfahrung: Ich beherrsche ein Stoffgebiet und meine Lernanstrengung ist wichtig, weil ich das Gelernte weitergeben muss.

- **Weniger Aggressionsbereitschaft**

Die Schüler verhalten sich untereinander sehr rücksichtsvoll, solidarisch.

- **Größere Motivation**

Die Methode scheint nach unseren Erfahrungen den Fähigkeiten und Ansprüchen von 13 - 16jährigen zu entsprechen. Durch die Übertragung der Lehrfunktion wächst das Interesse der Schüler am Lerngegenstand, weil sie ihn nach ihren Bedürfnissen gestalten können.

- **Höhere Aufmerksamkeit**

Die Neugier wächst durch den Wechsel der Akteure.

- Die Schüler lernen fachlich ungefähr gleich viel, nachgewiesen durch Lazarowitz (1991). Unsere Schüler behaupten, dass ihre Mitschüler den Stoff einfacher darstellen als die Lehrkraft, da sie wissen, wo die Schwierigkeiten liegen.

#### 3.4.5 Welches sind die methodischen Schritte der Jigsaw-Methode?

Nach einer Einführung in die grundlegenden Elemente der Jigsaw-Methode teilen sich die Schüler in mindestens Vierergruppen auf. Jeder Schüler wählt eines der von der Lehrkraft

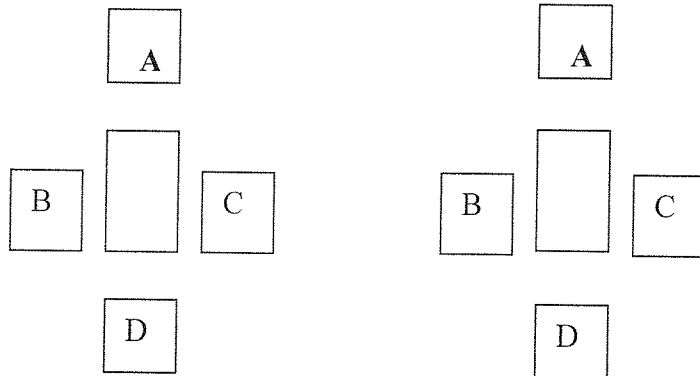
vorbereiteten Teilgebiete. Jedes Gruppenmitglied erhält die Arbeitsmaterialien für sein gewähltes Teilgebiet.

Sollte die Verteilung der Teilgebiete in einer Gruppe wegen gleicher Interessen der Schüler nicht aufgehen, müssen die Gruppen eventuell entsprechend umgeordnet werden. Jedes Gruppenmitglied erhält die Arbeitsmaterialien für sein gewähltes Teilgebiet.

Hilfreich ist hier vielleicht die folgende schematische Darstellung:

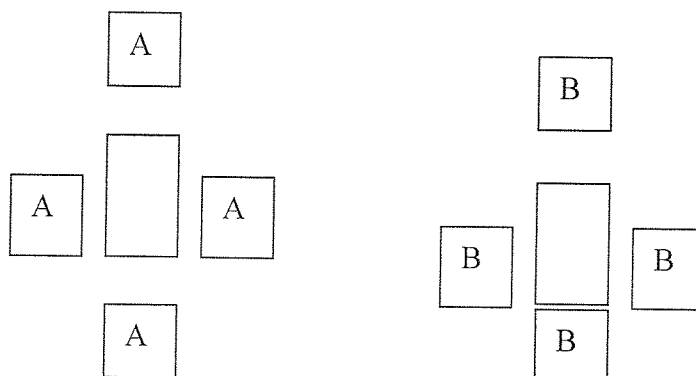
## Selbststudium

Die Schüler bearbeiten ihren Lerngegenstand in Einzelarbeit, im Selbststudium (ein Viertel des Gesamtstoffes), Teilthemen A, B, C, D.



## Expertenrunde

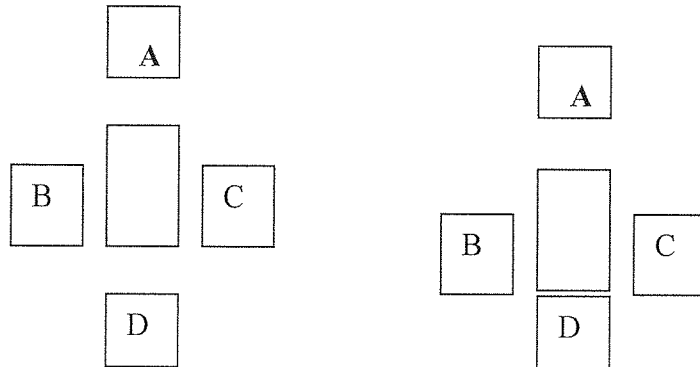
In der Expertenrunde treffen sich alle Schüler mit dem gleichen Teilgebiet, vergleichen ihre Kenntnisse, arbeiten Lücken auf, bis alle überzeugt sind, "Experten" zu sein.





## Unterrichtsrunde

In der ersten Unterrichtsrunde unterrichten alle A-Experten ihre Mitschüler, danach unterrichten alle B-Experten, usw.



### 3.4.6 Durchführung von Unterricht nach der Jigsaw-Methode

#### 3.4.6.1 Die Lektion "Cuando sea grande" aus dem Lehrwerk "Eso Sí"

In der Gy 10 arbeite ich mit ausgewählten Grammatikkapiteln und Lektionen aus "Eso Sí II", Klett-Verlag. Die Auswahl richtet sich sowohl nach den Interessen der Schüler als auch nach den Erfordernissen der Weiterarbeit in der S II. So hatte diese Gruppe Vorkenntnisse im Konjunktiv Präsens durch die Bearbeitung eines Programms zum Konjunktiv und des Themas "Kontaktsuche" erworben.

Ich habe mich für die Bearbeitung der Lektion 30 "Cuando yo sea grande" aus "Eso Sí II", entschieden, da

- der Text sich für die Bearbeitung in Gruppen eignet,
- der Textinhalt den sprachlichen Kenntnissen der Schüler angemessen ist,
- das Thema und die Sprechintention "Pläne und Wünsche für die Zukunft" die Schüler interessieren,
- die beiden grammatikalischen Phänomene "Futuro" und die Erweiterung des "Subjuntivo" gut im Selbststudium erarbeitet werden können.

Meine Aufgaben vor der ersten Unterrichtsstunde:

- Aufbereitung des Unterrichtsstoffs (Anlage 1)
- Aufstellung eines Zeitplans (Anlage 1)

- Erstellung der Informations- und Arbeitsanleitungsblätter für die Hand der Schüler (Anlagen 1 – 3)
- Entwurf eines Stundenprotokolls für Experten (Anlage 3)

In der ersten Unterrichtsstunde informierte ich die Schüler über das Funktionieren der Jigsaw-Methode (Schematische Darstellung, s. o.), stellte ihnen die in Gruppenthemen aufgeteilte Lektion vor (Anlage 1), verteilte ihnen den Zeitplan für die Unterrichtseinheit und Hilfestellungen zur Gruppenarbeit (Anlage 1). Die Schüler hatten Zeit, sich in die Informationen einzuarbeiten, zusätzliche zu erfragen, sich ihr eigenes Thema zu wählen. Die Wahl des Themas bzw. die Gruppeneinteilung verlief problemlos. Die Gruppeneinteilung wurde an der Tafel festgehalten und von mir zur nächsten Stunde auf dem Arbeitsanleitungsblatt ergänzt (Anlage 2). Alle Arbeitsblätter hingen vergrößert für die Dauer der Einheit an der Pinnwand.

In der Folgestunde, im Selbststudium, erarbeiteten sich die Schüler die betreffenden Texte bzw. die Formen und Regeln der Grammatikphänomene. Danach begann in zwei Unterrichtsstunden die Expertenrunde, zu der sich die jeweiligen Experten in ihrer Expertengruppe zusammensetzten. In der ersten Expertenrunde tauschten sie ihre Kenntnisse aus, erweiterten sie, trainierten, je nach Bedarf, und gaben sich Hausaufgaben auf. In der zweiten Expertenrunde entstand in jeder Gruppe ein Stundenentwurf. Für die Grammatikthemen hatte ich ihnen zusätzliches Material angeboten. In der Großgruppe legten wir noch die Reihenfolge der Unterrichtsthemen und die Daten fest. Zusätzlich bekam jeder Experte eine Vorlage für ein Stundenprotokoll (Anlage 3), mit der Auflage, sie in Hausarbeit auszufüllen und mir abzugeben. Damit wollte ich ihnen helfen, ihre Unterrichtstätigkeit zu reflektieren. Für die vier Unterrichtsrunden konnte ich den Schülern jeweils Gruppen- oder leere Klassenräume zur Verfügung stellen, so dass sie völlig ungestört arbeiten konnten. Ich bin während der Zeit von Gruppe zu Gruppe gegangen, habe eine Weile "hospitiert".

Da ich zu Beginn der Unterrichtseinheit eine Klassenarbeit mit angekündigt hatte, setzten wir auf Wunsch der Schüler in der neunten Stunde "Sicherung des Erarbeiteten" in der Großgruppe an. Die Schüler wollten angesichts der Klassenarbeit sichergehen, dass sie sich mit dieser Methode auch das "Richtige" erarbeitet hatten. Sowohl das gute Resultat der Klassenarbeit als auch die Ergebnisse des Fragebogens zeigten, dass die Schüler mit der Jigsaw-Methode in der Lage waren, sich ein Stoffgebiet, eine Lektion selbständig zu erarbeiten.

### Anlage 1: Lernen mit der Jigsaw-Methode: Lección 30, Eso Sí II

GRUPO	número	contenido	objetivos
A	6	texto, línea 1 - 15	<ul style="list-style-type: none"> <li>• leer sin tropezar</li> <li>• pronunciar correctamente</li> <li>• explicar los vocablos</li> <li>• responder preguntas sobre el texto</li> <li>• resumir el texto (en 3a pers.sing.)</li> </ul>
B	4	texto, línea 16 - 23	ver arriba
C	4	cuando + subjuntivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• saber las reglas</li> <li>• aplicarlas en frases modelos</li> </ul>
D	4	futuro imperfecto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• saber las reglas de formación</li> <li>• saber los futuros irregulares</li> <li>• aplicar el futuro según el contexto</li> </ul>

Horario	
1.	preparación, explicación del método
2.	trabajo individual
3.	trabajo en grupos de expertos
4.	trabajo en grupos de expertos
2.	enseñar A a los demás (texto)
3.	enseñar B a los demás (texto)
4.	enseñar C a los demás (cuando)
5.	enseñar D a los demás (futuro)
6.	repaso
7.	examen
8.	rellenar el cuestionario, sin no 12
9.	devolver el examen
10.	rellenar el no 12 del cuestionario

## **Hilfestellungen zur Gruppenarbeit**

Zuhören

sich den Sprechenden zuwenden

den Sprechenden anschauen

nicken, wenn man versteht, was jemand sagt

den Sprechenden zeigen, dass man zugehört hat und verstanden hat

auf das eingehen, was jemand gesagt hat

## **Verlauf der Gruppenarbeit**

Mit welchem Ausdruck könntest du sagen, wie eure Gruppe heute war?

Nehmen alle teil? Wenn nicht, warum nicht?

Verhalten sich alle so, dass die G-Mitglieder sich wohlfühlen können?

Helft ihr euch gegenseitig, dass jeder sagen kann, was er denkt?

Hört ihr einander zu?

Sagt ihr z.B. "Das ist gut!", wenn euch gefällt, was jemand sagt oder vorbereitet hat?

Stellt ihr euch Fragen? Hört ihr euch zu und beantwortet die Fragen?

Spricht einer von euch die meiste Zeit?

## **Anlage 2: Gruppeneinteilung**

### **Experten - Gruppen**

**A** texto 1

**B** texto 2

**C** cuando

**D** futuro

**1**

**2**

**3**

**4**

**5**

### **Anlage 3: Stundenprotokolle**

Bitte geh noch einmal dein Gedächtnis durch und beantworte folgende Fragen:

Wie war der Stundenablauf genau? (Stichworte)

Wie hat deine Vermittlung geklappt, wie hast du dich in deiner Rolle gefühlt? Gab es Probleme, Fragen? Wie hast du reagiert?

Wie haben die anderen mitgearbeitet?

Diese Abfrage haben meine Schüler, die Lehrfunktion in der "Unterrichtsrunde" hatten, schriftlich beantwortet. Ihre Auswertung hat mir einen Überblick über den aktuellen Stand der Gruppen verschafft, da ich ja entweder für alle zur Verfügung stand bzw. bei einer Gruppe hospitiert habe.

### **Auswertung der Stundenprotokolle der Experten**

Die unterrichtenden Experten haben nach der Unterrichtsstunde alle ein Stundenprotokoll (Arbeits- und Organisationsblatt 3) ausgefüllt und abgegeben, mit Hilfe dessen ich mir einen Überblick über den jeweiligen Stand der Gruppe bzw. über eventuelle Schwierigkeiten verschafft habe.

Die Auswertung aller Stundenprotokolle zeigt ein eindeutig positives Ergebnis:

Alle Experten blieben relativ eng an dem Stundenverlauf, den sie gemeinsam in der Expertenrunde entwickelt hatten. Die Grammatikgruppen brauchten in der Regel keine 45 Minuten, die Textgruppen hingegen schon.

Zur Vermittlung erklärten die Experten, sie seien zum einen gut vorbereitet und die Aufgabe sei nicht zu schwierig gewesen; zum anderen hätten ihre (Mit)Schüler alles sehr schnell verstanden; es hätte keine oder wenige Nachfragen, die man hatte lösen können, gegeben.

Ein Schüler betont zu seiner Lehrerrolle, er habe deutlich und langsam gesprochen.

Die Rolle der Lehrkraft, gaben einige an, sei ungewohnt gewesen, aber es sei nicht schwer gewesen, das Lernziel zu erreichen. Ein Schüler fühlte sich nicht sehr wohl in der Lehrerrolle, war sich aber fachlich sehr sicher.

Die Kommentare zur Mitarbeit der "Schüler" schildern geradezu einen Idealzustand: Sie hätten kaum Fehler gemacht, sehr gut mitgearbeitet, waren engagiert und interessiert, den Stoff zu begreifen. Keiner habe "Zicken gemacht". Die Atmosphäre sei gelöster als im normalen Unterricht gewesen.

#### **3.4.6.2 Fragebogen zum Unterrichtsversuch**

In dem Fragebogen sollen die Schüler die neue Arbeitsform bewerten und vergleichen. Sie sollen sich mittels dieses Mediums nachträglich bewusst machen, was im Unterricht geschehen ist, was sie gelernt, wie gut sie gelernt und welchen Eindruck sie von dieser Unterrichtsmethode haben. Wir nehmen damit Bezug zu der eingangs formulierten Frage, wie sich die Jigsaw-Methode auf die Schüler auswirkt, und wollen die in der Literatur aufgestellten Behauptungen bzgl. unserer Schüler überprüfen

Der Fragebogen ist hinsichtlich seiner Konzeption nach dem Ausfüllen mit den Schülern besprochen worden und entsprechend ihrer Vorschläge für den Einsatz in der nächsten Unterrichtseinheit (Landeskunde Madrid/Andalusien) verbessert und gekürzt worden.

Die Fragebogenauswertung erfolgte statistisch und als Textinterpretation.

### 3.4.6.3 Statistische Auswertung des Fragebogens

In diesem Fragebogen sollst du etwas über die Arbeitsmethode **"Lernen durch Lehren"** oder auch **"Jigsaw/Gruppenpuzzle"** aussagen. Lies dir die Fragen zunächst gut durch und lass' dir mit der Beantwortung ausreichend Zeit, damit du dir bei deiner Antwort sicher bist.

<p>1. Beurteile die Unterrichtsmethode "Lernen durch Lehren" oder Jigsaw-Technik (Gruppenpuzzle) im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht. Mehrfachantworten sind möglich.</p> <p>58,82% interessant 70,56% abwechslungsreich 5,88% für mich schwierig 0% hat mich überfordert 94,08% mal was Neues</p>	<p>2. Hast du mit der Jigsaw-Technik (Gruppenpuzzle) Mehrfachnennungen sind möglich.</p> <p>23,52% mehr 58,82% leichter 11,76% weniger 0% umständlich 29,40% schneller 41,16% begeisterter 58,82% abwechslungsreicher 17,64% gleich 5,88% lockerer</p> <p style="text-align: right;">gelernt?</p>																																			
<p>3. Welche Lernphase dieser Methode hat dir am besten gefallen? Bewerte mit 1 = am besten, 2, 3,</p> <p>das Selbststudium 2,4 die Expertenrunde 1,7 die Unterrichtsrunde 1,9</p>	<p>4. Welche Hilfsmittel hast du wie oft benutzt? Kreuze an!</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">sehr häufig</th> <th style="text-align: center;">häufig</th> <th style="text-align: center;">selten</th> <th style="text-align: center;">nie</th> </tr> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">4</th> <th style="text-align: center;">3</th> <th style="text-align: center;">2</th> <th style="text-align: center;">1</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Wörterbuch</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">1,8</td> </tr> <tr> <td>Grammatik</td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">2,6</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Lehrbuch</td> <td></td> <td style="text-align: center;">3,2</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Spanischheft</td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">2,8</td> <td></td> </tr> <tr> <td>vom L. vorbereitetes Material</td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">2,4</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		sehr häufig	häufig	selten	nie		4	3	2	1	Wörterbuch				1,8	Grammatik			2,6		Lehrbuch		3,2			Spanischheft			2,8		vom L. vorbereitetes Material			2,4	
	sehr häufig	häufig	selten	nie																																
	4	3	2	1																																
Wörterbuch				1,8																																
Grammatik			2,6																																	
Lehrbuch		3,2																																		
Spanischheft			2,8																																	
vom L. vorbereitetes Material			2,4																																	
<p>5. Wie hast du überprüft, ob du den Lehrstoff beherrschst? Mehrfachantw. sind möglich.</p> <p>76,44% allein 5,88% mit Hilfe der Familie 5,88% mit Freunden 58,82% mit Klassenkameraden 0% mit einem Sprachprogramm auf PC 70,56% mit Material in Selbstkontrolle</p>	<p>6. Welche Lerntechniken hast du bei dieser Jigsaw-Technik angewendet?</p> <p>52,92% Wörter erschliessen 76,44% unbekannte Texte verstehen 29,40% Sprechsituation bewältigen 76,44% Thema präsentieren 52,92% Grammatikkenntn. anwenden 52,92% selbst gewählte Aufgaben planvoll bearbeiten und zu Ende führen 35,28% Arbeitsergebnis mit dem angestrebten Ziel vergleichen u. korrigieren 11,76% unbekannte Grammat. verstehen 5,88% Fragen zum Text stellen</p>																																			
<p>7. Kannst du diese Technik auch in anderen Fächern anwenden?</p> <p>ja: 88,20%                      nein: 11,76%</p> <p>Wenn ja, in welchen?</p> <p>.....</p>	<p>8. Hat die Lehrkraft eine andere Funktion als sonst gehabt, ausgeübt?</p> <p>ja: 76,44%                      nein: 23,52%</p> <p>Wenn ja, welche?</p> <p>.....</p>																																			

<p>9. Welche Aktivitäten der Lehrkraft hast du bei dieser Unterrichtsmethode begrüßt? Mehrfachnennungen sind möglich</p> <p>94,08% helfen  17,64% informieren  47,04% unterstützen  11,76% lenken  29,40% erklären  64,68% Auskunft geben  70,56% beraten</p>	<p>10. Wie hast du dich als Lehrperson erfahren?</p> <p>17,64% ich war souverän  23,52% ich war mir nicht ganz sicher  52,92% es hat mir gut gefallen, ein selbstständig erarbeitetes Stoffgebiet weiterzugeben.  5,88% es hat mehr Spass gemacht  5,88% ich war nicht mehr nur Greenhorn  5,88% ich musste improvisieren</p>
<p>11. Der Lernstoff wird kontrolliert. Welche Art ist für dich die beste? Kreuze an!</p> <p>70,56% Klassenarbeit  29,40% Gruppenarbeit  11,76% Abfragen der Hausaufgaben  11,76% Selbstkontrolle</p>	<p>12. Die Lerninhalte dieser Unterrichtseinheit sind in einer Klassenarbeit abgeprüft worden. Ist deren Ergebnis</p> <p>29,40% besser ?  58,82% ungefähr wie immer?  0% sehr viel schlechter?  17,64% gefehlt</p>
<p>13. Hast du den Eindruck, dass du (im Prinzip)</p> <p>76,44% die neuen Vokabeln gelernt hast.  64,68% den Text richtig aussprichst.  70,56% den Text zusammenfassen kannst.  76,44% Fragen zum Text beantworten kannst.  76,44% die Regeln für das Futur beherrschst.  70,56% cuando + Subjuntivo anwenden kannst  76,44% das Futur in Sätzen anwenden kannst.  64,68% die Regeln für cuando + subjuntivo beherrschst.</p>	<p>14. Ich habe in dieser Unterrichtsmethode erfahren. Kreuze an!</p> <p>76,44% dass ich ein Stoffgebiet selbstständig erarbeiten kann.  35,28% dass ich ein Stoffgebiet beherrsche.  58,82% dass meine Lernanstrengung wichtig ist, weil ich das Gelernte weitergeben muss.  5,88% dass ich die Verantwortung für die Weitergabe des Gelernten nicht tragen kann / will.</p>

15. Fasse zusammen:	
Ich lerne mehr, wenn der L. den Stoff vorbereitet.	29,40%
Ich habe mit dieser Methode genauso viel gelernt.	47,04%
Ich habe mit dieser Methode mehr gelernt.	35,28%



#### **3.4.6.4 Reflexion und Evaluierung der Fragebogenauswertung**

Es empfiehlt sich, den Fragebogen ziemlich rasch im Anschluss an die Unterrichtseinheit (wenigstens grob) statistisch auszuwerten, da die Gründe einiger Ergebnisse nur bei den Schülern erfragt werden können (z.B. Fragen 3, 6, 7). Die Nachfragen können in Form von Stichproben oder Interviews der Klassensprecher gemacht werden. Eine weitere Möglichkeit ist die kommunikative Validierung: Die Lehrkraft trägt der Klasse ihre Deutung vor; in der Diskussion ergeben sich Zustimmung oder Ablehnung (Frage 4). Ansonsten wäre es möglich, die Auswertung mit Ergebnissen von Kollegen zu vergleichen. Meine Schüler konnten nicht mehr befragt werden, da sie unsere Schule zum Zeitpunkt der Befragung schon verlassen hatten, so dass sich meine Auslegungen auf Vermutungen gründen.

In den Fragebögen haben die Schüler die Jigsaw-Methode positiv beurteilt worden als etwas Neues, Abwechslungsreiches und Interessantes. Nur ein Schüler fand sie schwierig für sich. Die Schüler haben mehrheitlich leichter, abwechslungsreicher, begeisterter gelernt. Vier Schüler haben mehr, drei gleich und zwei weniger gelernt. (Fragen 1 und 2). Der Vergleich mit den Fragen 14 und 15 bestätigt diese Aussagen.

Von den drei Phasen haben das Selbststudium am wenigsten, die Unterrichtsrunde gut, die Expertenrunde am besten gefallen. In der Durchschnittsberechnung liegen das Selbststudium zwischen "gut und am wenigsten", die Unterrichtsrunde bei "gut", die Expertenrunde bei "besser als gut gefallen". (Frage 3)

Diese Gruppe ist sehr an Partner- und Gruppenarbeit gewöhnt, ich vermute, die macht ihnen mehr Spaß als allein zu arbeiten.

Als Hilfsmittel zur Vorbereitung sind (Durchschnittsberechnung) Wörterbücher weniger als selten, das vom Lehrer vorbereitete Material eher selten, Grammatik- und Spanischheft häufig und das Lehrbuch mehr als häufig benutzt worden. (Frage 4)

Die Lehrbuchlektion 30 war für zwei Gruppen die Grundlage ihrer Arbeit. Zwei weitere Gruppen hatten dezidierte Grammatikthemen, so dass sie eine Grammatik benutzen mussten, wobei sich ein Teil der Schüler wohl auch auf die Grammatik im Lehrbuch bezogen hat. Das Spanischheft wurde benutzt, um Grammatik nachzuschlagen oder um Erarbeitetes hineinzuschreiben. Von der Lehrkraft vorbereitetes Material gab es nur für die zwei Grammatikgruppen. Ansonsten benutzen Schüler das, womit sie sich schneller

zurechtfinden. Das Ergebnis dieser Frage deckt sich mit dem der Vergleichsklasse vom SZ Sebaldsbrück.

Die Überprüfung des Lehrstoffes haben die Schüler zu 75% allein und mit dem vorbereiteten Material in Selbstkontrolle vorgenommen, über die Hälfte auch/oder zusammen mit Klassenkameraden. (Frage 5)

Die gelernten Lern-/Arbeitstechniken können 88,20% auch in anderen Fächern anwenden: 27 Nennungen für Sprachen, 22 in Naturwissenschaften und Mathematik, 5 in Geschichte. Die Ausweitung auf andere Fächer als Sprachen erklärt sich durch "Thema präsentieren": 75% und "selbstgewählte Aufgabe planvoll...": 53%; der hohe Anteil bzgl. Sprachen durch die restlichen Arbeitstechniken, die mit jeweils 53% oder 35% angegeben wurden und sich auf Sprachlernen beziehen. (Fragen 6 und 7)

Die Schüler hätten befragt werden müssen, ob sie an die Übertragung der verschiedenen Phasen (Selbststudium, Experten- und Unterrichtsrunde; Fragen 3 und 14) oder an die Übertragung einzelner Lern- und Arbeitstechniken, wie in der vorangehenden Frage 6 beschrieben, gedacht haben.

Die Funktion der normalen Lehrkraft sehen 76,44% anders als im Routineunterricht, nämlich helfend, betreuend, auch korrigierend im Sinne von helfen ; wobei die Wertschätzung von "helfen": 94,08%, "Auskunft geben": 64,68% und "beraten": 70,56% am größten ist, gefolgt von "unterstützen, erklären, informieren". (Die Schüler haben mehrheitlich vier Verben angekreuzt; ihrer Meinung nach ist die Auswahl nicht trennscharf). Zwei Schüler begrüßen auch die "lenkende" Aktivität. Zwei Schüler beschreiben die Funktion der normalen Lehrkraft als beratend/beaufsichtigend /kontrollierend und benotend. Diese Beobachtung geht darauf zurück, dass die Lehrkraft sowohl bei der ausgeklügelten Organisation dieser Methode geleitet/beaufsichtigt als auch die Klassenarbeiten benotet hat. (Fragen 8 und 9)

Die eigene Rolle als Lehrperson haben die Schüler als mehrheitlich positiv erfahren, drei schätzen sich als souverän ein, der Mehrheit hat sie gut gefallen, vier Schüler waren sich nicht ganz sicher. Die Vermutung, dass es sich bei letzteren um Experten der Textarbeit handelt, liegt nahe, da hier von verschiedenen Schüler geäußert wurde, dass es doch schwierig sei, die grammatikalische Richtigkeit von Antworten zu beurteilen. (Frage 10)

Die Frage nach den verschiedenen, auf den Lehrstoff bezogenen erreichten Lernzielen wurde durchweg mit 76,44% bejaht, was sich in der Vermutung des Lernerfolgs (Fra-

ge14) widerspiegelt und nachträglich durch das Ergebnis der Klassenarbeit bestätigt wird (Frage 13).

Die positive Resonanz bzgl. der Erfahrung der eigenen Lehrrolle spiegelt sich wider in den erreichten allgemeinen Lernzielen dieser Methode: 58,82% Schüler sind sich ihrer Verantwortung für die Weitergabe des Gelernten bewusst, darüber hinaus sind 76,44% Schüler in ihrem selbstständigen Lernen bestätigt und 35,28% sicher in der Beherrschung des Stoffes. (Frage 14)

Abschließend haben 35,28% vermutet, mit dieser Methode mehr, schneller und interessanter, 35,28% genauso viel gelernt zu haben; mit der Lehrkraft lernen 17,64% besser (Frage 15).

Die Auswertung der Klassenarbeit bestätigt diese Vermutung: Die Schüler haben "bessere" oder Ergebnisse "wie gewöhnlich". Für 70,56% der Schüler ist als Lernstoffkontrolle die Klassenarbeit die beste, deren Ergebnis bei 58,82% "wie immer", bei 29,40% "besser" ist. Drei Schüler haben gefehlt und nicht nachgeschrieben.

In der im Nachhinein bestätigten Annahme, dass das Ergebnis genauso oder besser sein würde, sind drei kranke Schüler extra für die Arbeit zur Schule gekommen. Die Wertung "Klassenarbeit als beste Lernstoffkontrolle" ist logisch, da sie an unserer Schule in allen Fächern die überwiegend einzige Form ist (Fragen 11 und 12).

#### **3.4.6.5 Einschätzung des Unterrichtsversuchs**

Mit Hilfe des Fragebogens wollten wir mit den Schülern ihren Lernprozess reflektieren und evaluieren. Der Unterricht nach der Jigsaw-Methode ist in allen Bereichen und in allen Punkten überaus positiv beurteilt worden. Die Schüler haben mit Freude und Interesse am Stoff gearbeitet, haben die angestrebten Lernziele erreicht, bzw. mehr gelernt als im konventionellen Unterricht. Sie haben ihr Methodenrepertoire erweitert und können Teile der Lern- und Arbeitstechniken auch in anderen Fächern anwenden.

Die Gruppen- und Teamfähigkeit dieser Klasse spiegelt sich auch im Ergebnis der Umfrage: Die Experten- und die Unterrichtsrunde haben am meisten Spaß gemacht. Fast alle sind mit gestärktem Selbstbewusstsein aus der Unterrichtsrunde herausgekommen.

Der Unterrichtsversuch war zwar nach konstruktivistischen Prinzipien nicht in eine reiche, authentische Lernumgebung eingebettet, hat aber in der Selbststudium-Phase den

individuellen Freiraum geschaffen, in dem die Schüler gemäss ihrer Vorerfahrung lernen konnten. Sowohl die Expertenrunde als auch die Unterrichtsrunde wurden in Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit gestaltet.

Auch dieser Unterrichtsversuch hat gezeigt, dass konstruktivistische Annahmen zum Lernen sich in Teilen auch auf die Behandlung von Schulbuchlektionen umsetzen lassen und den Fremdsprachenunterricht attraktiv machen.

### **3.4.7 Die Lektion "Imágenes de Galicia" und die Jigsaw-Methode**

In meiner Schule wird das Lehrwerk "Encuentros" benutzt und ich entschied mich die Unidad 9 zum Thema "Galicia" mit der Methode Jigsaw/Gruppenpuzzle zu bearbeiten. Diese Unidad aus dem Lehrwerk bietet sich für die Bearbeitung nach dieser Methode an, da einerseits die Anordnung der Texte bereits eine mögliche Einteilung in Gruppen bietet, andererseits sind die in der Unidad zu behandelnden grammatischen Phänomene nicht zu schwierig, so dass sie im Selbststudium von entsprechend interessierten Schülern erarbeitet werden können.

Der Ablauf der Unterrichtseinheit gestaltete sich wie folgt:

1. Stunde: Erläuterung der Arbeitsweise "Gruppenpuzzle" im zweiten Teil der Stunde
2. Stunde: Erarbeiten der Texte in Einzelarbeit (EA) und Stillarbeit;
3. Stunde: Erläuterung der Arbeitszettel, Einteilung der Gruppen; Einzelarbeit
4. Stunde: Einzelarbeit (EA) und Expertenrunde 1 (ExR1)
5. Stunde: Einzelarbeit (EA) und Expertenrunde 2 (ExR2)
6. Stunde: Unterrichtsrunde 1 (UR1)
7. Stunde: Unterrichtsrunde 2 (UR2)
8. Stunde: Unterrichtsrunde 3 (UR3)
9. Stunde: Auswertung
10. Stunde: Fragebogen zur Methode "Jigsaw"

### 3.4.7.1 Unterrichtsverlauf

Insgesamt umfasste die Einheit 10 Unterrichtsstunden, einschließlich der abschließenden Klassenarbeit und des Fragebogens. In der ersten Stunde habe ich die Schüler über meine Unterrichtsplanung für die folgende Unidad informiert und ihnen an der Tafel das Prinzip der Jigsaw-Methode erläutert. Schwierigkeiten beim Erfassen der Methode haben sich nicht ergeben, dennoch war mir wichtig, dass die Schüler bis zur nächsten Stunde, also dem eigentlichen Arbeitsbeginn nach der für sie neuen Methode, Gelegenheit hatten, in Ruhe nachzudenken und ggf. Fragen zu stellen. In der Folgestunde haben alle Schüler sich in Einzelarbeit die drei Textabschnitte zu Manolo, Antón und Emma aus der Unidad erarbeitet, d.h. sie haben sich unter Rückgriff auf ihnen bekannte Methoden zum Erschließen unbekannter Texte einen Überblick über den Inhalt verschafft.

Die dritte Unterrichtsstunde begann mit der Erläuterung der Arbeitsaufträge (s. Anhang) für die einzelnen Gruppen, die sich im Anschluss daran bilden sollten. Die Einteilung gestaltete sich etwas schwierig, weil durch das Schema der Jigsaw-Methode und die Themenwahl eine bestimmte Gruppengröße vorgegeben war. Am Schluss hatten sich dann vier Gruppen mit jeweils drei und eine Gruppe mit vier Schülern gebildet. Den Rest der Unterrichtsstunde über wurde im Selbststudium an den jeweiligen Themen "Textverständnis, Grammatik und Kommunikative Situation" gearbeitet.

Der erste Teil der Folgestunde wurde noch für das Selbststudium benötigt, im weiteren Teil dieser Stunde und in der gesamten nächsten Stunde fanden die Expertenrunden statt. Besonders eine Mädchengruppe verhielt sich in dieser Stunde laut und unruhig, so dass ich befürchtete, dass hier das Unterrichtsziel nicht erreicht werden könnte, was sich jedoch im Nachhinein nicht bestätigte. Die Unterrichtsrunden nahmen die folgenden drei Stunden in Anspruch. Hier war unter anderem das Problem zu bewältigen, dass in einer Unterrichtsrunde ein für eine Stunde wichtiger Experte/Schüler fehlte: in einer Gruppe war durch sein Fehlen der Bereich Grammatik nicht besetzt. Das Problem wurde gelöst, indem einer der anderen Grammatik-Experten auch in der unterbesetzten Gruppe diesen Part mit übernahm. Insgesamt sind alle drei Unterrichtsrunden ruhig und konzentriert verlaufen, es gab keinerlei Disziplinprobleme mehr. Bereits in der ersten Unterrichtsrunde arbeiteten die Gruppen ohne Murren in die Pause hinein, sie akzeptierten die Anweisungen der unterrichtenden Mitschüler. Besonders verblüffend war für

mich die Tatsache, dass sie sich untereinander Hausaufgaben in einem Umfang aufgaben, der - hätte ich sie aufgegeben - zu Unmutsäußerungen geführt hätte; hier wurden sie klaglos angenommen und erledigt, denn in der folgenden Unterrichtsrunde wurden die Hausaufgaben stets kontrolliert. Die vorletzte Unterrichtsrunde beinhaltete die Evaluation zur Unidad 9 (s. Anlage). Das gute Ergebnis der Arbeit zeigt, dass die Schüler mit dieser Methode fähig waren, sich ein Stoffgebiet selbstständig zu erarbeiten. In der letzten Stunde wurde dann noch der Fragebogen (s. Anlage) ausgeteilt, kurz erläutert und von den Schülern ausgefüllt. Meine Erkenntnisse aus der Arbeit nach der Jigsaw-Methode in dieser Klasse sind die folgenden: Es ist wichtig, darauf zu achten, dass die Arbeitsaufträge eindeutig sind. Bereits im Vorfeld sollten Vorkehrungen getroffen werden, was zu tun ist, wenn in den Unterrichtsrunden "Experten" fehlen.

Meine eigene Rolle als Lehrerin blieb in der Phase des Selbststudiums größtenteils erhalten; ich fungierte als Hilfe bei Übersetzungsschwierigkeiten, wurde um Bestätigung der erarbeiteten grammatischen Regeln gefragt, musste für Ruhe im Raum sorgen. In der Phase der Expertenrunde musste ich mich als verantwortliche Lehrkraft am meisten zurücknehmen, um nicht einzugreifen, denn die unruhige Mädchengruppe löste in mir sofort das Gefühl des pädagogischen Scheiterns aus. Die Unterrichtsrunde zeigte mit Sicherheit am eindeutigsten, dass meine ursprüngliche Rolle außer Funktion gesetzt war: Meine Anwesenheit war nicht notwendig und der Unterricht verlief trotz der für mich schwierigen Expertenrunde optimal und erfreulich. Ich hatte ausreichend Zeit, von Gruppe zu Gruppe zu wandern und im Hintergrund zu beobachten und zuzuhören.

## **Anlage**

### **Unidad 9A: Imágenes de Galicia**

Erarbeitung der Lektion mit Hilfe eines Gruppenpuzzles

(Einzelarbeit = EA / Expertenrunde = ExR / Unterrichtsrunde = UR)

**1. Erarbeite dir die drei Abschnitte über Manolo, Emma und Antón aus der Unidad 9A. (Einzelarbeit)**

**2. Nun werden Gruppen gebildet: (1. Einzelarbeit / 2. Expertenrunde)**

**Gruppe A: Textverständnis Manolo**

**Gruppe B: Textverständnis Emma**

**Gruppe C: Textverständnis Antón**

#### **Aufgaben:**

- a) Besprecht, ob ihr alle gleich gut euren Textabschnitt verstanden habt. (ExR)
- b) Erarbeitet Aufgaben/Fragen für euren Textteil, mit denen ihr abfragen, prüfen könnt, ob alle euren Abschnitt verstanden haben. (EA + ExR)

Das Lehrbuch und das Arbeitsbuch können euch dabei helfen.

- c) Stellt auch Aufgaben zusammen, die ihr in einem Test abfragen würdet. (EA + ER)

#### **Gruppe D: Grammatik (Anwenden)**

##### **Aufgaben:**

- a) Erarbeitet die Grammatikabschnitte "absoluter Superlativ" (S. 51/52) und "Ordnungszahlen" (S.52/53) mit eurer Grammatik. (EA+ExR)
- b) Besprecht, ob ihr alle gleich gut euren Abschnitt verstanden habt. (ExR)
- c) Stellt Übungen zusammen, die ihr aus dem Lehrbuch und/oder dem Arbeitsbuch entnehmen könnt. (EA+ExR)

Ihr könnt euch auch zusätzliche Aufgaben ausdenken. Die anderen müssen eure Erklärungen und eure Aufgaben verstehen und lösen können!

d) Stellt auch Aufgaben zusammen, die ihr in einem Test abfragen würdet. (EA+ExR)

### **Gruppe E: Kommunikative Situation (Sprechen)**

#### **Aufgaben:**

a) Erarbeitet aus den drei Abschnitten eine Situation (z.B. eine Radiosendung, ein Interview, eine Reportage), in der ihr die Informationen über Galicien aus den Aussagen von Manolo, Emma und Antón verarbeitet. (EA+ExR)

Die anderen müssen eure Aufgaben lösen können!

b) Stellt in der Gruppe eure Ergebnisse zu einem schlüssigen Endprodukt zusammen. (ExR)

c) Stellt auch Aufgaben zusammen, die ihr in einem Test abfragen würdet. (EA+ExR)

**3. Aus jeder Expertenrunde sitzt ein Mitglied in der Unterrichtsrunde und vermittelt den jeweils anderen den erarbeiteten Stoff, lässt die Aufgaben lösen, hilft bei Schwierigkeiten...**



### 3.4.7.2 Statistische Auswertung des Fragebogens

In diesem Fragebogen sollst du etwas über die Arbeitsmethode "**Lernen durch Lehren**" oder auch "**Jigsaw / Gruppenpuzzle**" aussagen. Lies dir die Fragen zunächst gut durch und lass' dir mit der Beantwortung ausreichend Zeit, damit du dir bei deiner Antwort sicher bist.

<p>1. Beurteile die Unterrichtsmethode "Lernen durch Lehren" oder Jigsaw-Technik (Gruppenpuzzle) im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht. Mehrfachantworten sind möglich.</p> <p>12,5% interessant 75% abwechslungsreich 0% für mich schwierig 87,5% hat mich überfordert 0% mal was Neues 12,5% Gut</p>	<p>2. Hast du mit der Jigsaw-Technik (Gruppenpuzzle) Mehrfachnennungen sind möglich.</p> <p>6,25% mehr 6,25% leichter 0% weniger 0% umständlich 18,75% schneller 50% begeisterter 43,75% abwechslungsreicher 12,5% besser, lustiger</p>																														
<p>3. Welche Lernphase dieser Methode hat dir am besten gefallen? Bewerte mit 1 = am besten, 2, 3, das Selbststudium Note 3, 68,75% die Expertenrunde Note 2, 56,25% die Unterrichtsrunde Note 1, 68,75%</p>	<p>4. Welche Hilfsmittel hast du wie oft benutzt? Kreuze an!</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">sehr häufig</th> <th style="text-align: center;">häufig</th> <th style="text-align: center;">selten</th> <th style="text-align: center;">nie</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Wörterbuch</td> <td style="text-align: center;">6,25%</td> <td></td> <td style="text-align: center;">50%</td> <td style="text-align: center;">43,75%</td> </tr> <tr> <td>Grammatik</td> <td></td> <td style="text-align: center;">18,75%</td> <td style="text-align: center;">68,75%</td> <td style="text-align: center;">12,5%</td> </tr> <tr> <td>Lehrbuch</td> <td style="text-align: center;">56,25%</td> <td style="text-align: center;">25%</td> <td></td> <td style="text-align: center;">18,75%</td> </tr> <tr> <td>Spanischheft</td> <td style="text-align: center;">12,5%</td> <td style="text-align: center;">18,75%</td> <td style="text-align: center;">43,25%</td> <td></td> </tr> <tr> <td>vom L. vorbereitetes Material</td> <td style="text-align: center;">6,25%</td> <td style="text-align: center;">6,25%</td> <td style="text-align: center;">12,5%</td> <td style="text-align: center;">31,25%</td> </tr> </tbody> </table>		sehr häufig	häufig	selten	nie	Wörterbuch	6,25%		50%	43,75%	Grammatik		18,75%	68,75%	12,5%	Lehrbuch	56,25%	25%		18,75%	Spanischheft	12,5%	18,75%	43,25%		vom L. vorbereitetes Material	6,25%	6,25%	12,5%	31,25%
	sehr häufig	häufig	selten	nie																											
Wörterbuch	6,25%		50%	43,75%																											
Grammatik		18,75%	68,75%	12,5%																											
Lehrbuch	56,25%	25%		18,75%																											
Spanischheft	12,5%	18,75%	43,25%																												
vom L. vorbereitetes Material	6,25%	6,25%	12,5%	31,25%																											
<p>5. Wie hast du überprüft, ob du den Lehrstoff beherrschst? Mehrfachantw. sind möglich.</p> <p>62,5% allein 6,25% mit Hilfe der Familie 37,5% mit Freunden 62,5% mit Klassenkameraden 0% mit einem Sprachprogramm auf PC 62,5% mit Material in Selbstkontrolle</p>	<p>6. Welche Lerntechniken hast du bei dieser Jigsaw-Technik angewendet? Kreuze an! Mehrfachnennungen sind möglich</p> <p>43,75% Wörter erschliessen 68,75% unbekannte Texte verstehen 31,25% Sprechsituation bewältigen 37,5% Thema präsentieren 37,5% Grammatikkenntnisse anwenden eigene Texte schreiben 12,5% übersetzen 6,25%</p>																														
<p>7. Kannst du diese Technik auch in anderen Fächern anwenden? ja: 81,25%                    nein: 6,25% Wenn ja, in welchen? Englisch: 81,25% Biologie: 43,75% Chemie: 18,75% Mathematik: 18,75% Gemeinschaftskunde: 12,5% Arbeitslehre, Erdkunde, Deutsch: je 6,25%</p>	<p>8. Hat die Lehrkraft eine andere Funktion als sonst gehabt, ausgeübt?</p> <p>ja: 43,75%                    nein: 56,25%</p> <p>Wenn ja, welche? Kontrolle, Vokabeln sagen, Hilfe geben, Tipps geben, lockerer, nicht so eng gesehen, nichts gemacht</p>																														

<p>9. Welche Aktivitäten der Lehrkraft hast du bei dieser Unterrichtsmethode begrüßt?</p> <p>50% helfen 56,25% informieren 18,75% unterstützen 0% lenken 43,75% erklären 62,5% Auskunft geben 6,25% beraten</p>	<p>10. Wie hast du dich als Lehrperson erfahren? Kreuze an!</p> <p>25% ich war souverän</p> <p>18,75% ich war mir nicht ganz sicher</p> <p>62,5% es hat mir gut gefallen, ein selbstständig erarbeitetes Stoffgebiet weiterzugeben.</p>															
<p>11. Der Lernstoff wird kontrolliert. Welche Art ist für dich die beste? Kreuze an!</p> <p>31,25% Klassenarbeit 75% Gruppenarbeit 0% Abfragen der Hausaufgaben 12,5% Selbstkontrolle</p>	<p>12. Die Lerninhalte dieser Unterrichtseinheit sind in einer Klassenarbeit abgeprüft worden. Kreuze an! Ist deren Ergebnis 31,25% besser ?</p> <p>43,75% ungefähr wie immer? 6,25% sehr viel schlechter? Wenn sehr viel schlechter, warum? 0% Meine Mitschüler/innen konnten mich nicht so gut vorbereiten. 6,25% Hatte persönliche Gründe.</p>															
<p>13. Hast du den Eindruck, dass du (im Prinzip)</p> <p>62,5% die neuen Vokabeln gelernt hast. 50% den Text richtig aussprichst. 50% den Text zusammenfassen kannst. 93,75% Fragen zum Text beantworten kannst. 68,75% den absoluten Superlativ beherrschst. 62,5% die Ordnungszahlen kennst. 31,25% die Ordnungszahlen richtig anwenden kannst.</p>	<p>14. Ich habe in dieser Unterrichtsmethode erfahren. Kreuze an!</p> <p>93,75% dass ich ein Stoffgebiet selbstständig erarbeiten kann. 6,25% dass ich ein Stoffgebiet beherrsche. 56,25% dass meine Lernanstrengung wichtig ist, weil ich das Gelernte weitergeben muss. 18,75% dass ich die Verantwortung für die Weitergabe des Gelernten nicht tragen kann</p>															
<table border="0"> <tr> <td>Ich lerne mehr, wenn der L. den Stoff vorbereitet.</td> <td>12,5%</td> <td>ja</td> <td>62,5%</td> <td>nein</td> </tr> <tr> <td>Ich habe mit dieser Methode genauso viel gelernt.</td> <td>56,25%</td> <td>ja</td> <td>31,25%</td> <td>nein</td> </tr> <tr> <td>Ich habe mit dieser Methode mehr gelernt.</td> <td>50%</td> <td>ja</td> <td>37,50%</td> <td>nein</td> </tr> </table>		Ich lerne mehr, wenn der L. den Stoff vorbereitet.	12,5%	ja	62,5%	nein	Ich habe mit dieser Methode genauso viel gelernt.	56,25%	ja	31,25%	nein	Ich habe mit dieser Methode mehr gelernt.	50%	ja	37,50%	nein
Ich lerne mehr, wenn der L. den Stoff vorbereitet.	12,5%	ja	62,5%	nein												
Ich habe mit dieser Methode genauso viel gelernt.	56,25%	ja	31,25%	nein												
Ich habe mit dieser Methode mehr gelernt.	50%	ja	37,50%	nein												

### 3.4.7.3 Reflexion und Evaluierung der Fragebogenauswertung

Teilgenommen haben an der Auswertung alle 16 Schüler einer 9. Gymnasialklasse.

1. Überraschenderweise haben 14 Schülerinnen und Schüler = 87,5% angegeben, dass die Methode sie im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht überfordert hat, allerdings fanden 12 von ihnen = 75% die Methode abwechslungsreich und je zwei Schülerinnen und Schüler = 12,5% die Methode gut und interessant. Hier hat die Möglichkeit der Mehrfachnennung zu einer Verschiebung des Ergebnisses geführt, denn aufgrund der Schülerzahl ergibt sich eine Doppelung im Bereich Überforderung und Abwechslung.

2. Die überwiegende Anzahl der Schülerinnen und Schüler hat mit der Methode leichter (62,5%), begeisterter (50%) und abwechslungsreicher (43,75%) gelernt.
3. In der Bewertung der Lernphasen geben die Schülerinnen und Schüler überwiegend der Unterrichtsrunde (68,75%) die beste Note, gefolgt von der Expertenrunde mit der Note gut (56,25%); das Selbststudium erhielt überwiegend die Note 3 (68,75%). Es wäre zu untersuchen, ob die Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler aus dem Gruppenunterricht zu diesem Ergebnis beigetragen haben, und ob nicht im Bereich des Selbststudiums verstärkt in allen Unterrichtsfächern gearbeitet werden muss, da möglicherweise Lernerautonomie nicht genügend entwickelt worden ist.
4. Erstaunlicherweise haben die Schülerinnen und Schüler wenig Hilfsmittel benutzt außer dem Lehrbuch (sehr häufig/56,25%). Diese Tatsache ist unter Umständen darauf zurückzuführen, dass das Lehrbuch für diese Unterrichtssequenz genügend Material bot, also gut und ausreichend ist; andererseits spiegelt dies Ergebnis auch das Defizit der Schülerinnen und Schüler im Bereich Selbststudium wider.
5. Je 10 Schülerinnen und Schüler (62,5%) haben allein, mit Klassenkameraden und mit dem vorhandenen Material in Selbstkontrolle die Beherrschung des Lehrstoffes überprüft. Allein / Selbstkontrolle kann hier übereinstimmend sein, die Nennung der Selbstkontrolle mit dem vorhandenen Material ist eventuell darauf zurückzuführen, dass das Material gut vorbereitet und ausreichend war. Vielleicht ist hier auch noch eine Verbindung zum Bereich Selbststudium zu sehen, denn die Nennung Klassenkameraden/Material beinhaltet auch die Kontrolle im Klassenraum, also die gut funktionierende Zusammenarbeit in der Gruppe. (siehe Frage 3.)
6. Als angewandte Lerntechniken sind in der überwiegenden Anzahl "unbekannte Texte verstehen" (68,75%) und "Wörter erschließen" (43,75%) genannt worden. Die Aufgabenstellung insgesamt ist meines Erachtens nach mit diesem Ergebnis in Verbindung zu sehen.
7. 81,25% der Schülerinnen und Schüler geben an, diese Methode auch in anderen Fächern anwenden zu können, wobei hauptsächlich die fremdsprachlichen und naturwissenschaftlichen Fächer genannt werden.
8. In der Frage nach der Funktion der Lehrkraft ergibt sich fast eine Patt-Situation, 56,25% sehen die Lehrkraft in keiner anderen Rolle, 43,75% sehen sie in einer anderen.

9. Hiermit in Zusammenhang zu sehen sind die Nennungen bezüglich der Aktivitäten der Lehrkraft: Auskunft geben (62,5%), informieren (56,25%), helfen (50%) und erklären (43,75%) sind die häufigsten Nennungen und auch die Bereiche, in denen die Schülerinnen und Schüler die Lehrkraft im herkömmlichen Unterricht erfahren.
10. Sich selbst sehen die Schülerinnen und Schüler überwiegend positiv in ihrer Rolle als Lehrkraft: 62,5% geben an, dass es ihnen gut gefallen hat, ein selbstständig erarbeitetes Stoffgebiet weiterzugeben.
11. In der Kontrolle des Lernstoffes geben 75% der Schülerinnen und Schüler die Gruppenarbeit als für sie beste Möglichkeit an. Dies ist meiner Meinung nach im Zusammenhang zu sehen mit den Angaben zu den Punkten 3+5.
12. Fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (43,75%) vermutet, dass das Ergebnis der Klassenarbeit "ungefähr wie immer" ausfällt. Dies ist u.U. darin begründet, dass sie dem Bereich Selbststudium keine gute Note gegeben haben und im Bereich Gruppenarbeit im Vergleich zur (Einzel-)Klassenarbeit die bessere Möglichkeit zur Lernkontrolle sehen.
13. Dem widerspricht das Ergebnis der Frage nach der Stoffbeherrschung, denn in der überwiegenden Anzahl haben alle angegeben, den Stoff in den geforderten Bereichen gut zu beherrschen.
14. 93,75% der Schülerinnen und Schüler geben an, mit dieser Methode erfahren zu haben, ein Stoffgebiet selbstständig erarbeiten zu können. Dies ist ein Hinweis darauf, die Methode zu wiederholen, zu sichern.

### 3.4.8 Literatur

Aronson, E. et. al.: The jigsaw classroom, Beverly Hills 1978

Ders.: Förderung von Schulleistung, Selbstwert und pro-sozialem Verhalten: Die Jigsaw-Methode, in: Huber, G. L./Rotering-Steinberg, S./Wahl, D. (Hrsg.): Kooperatives Lernen, Weinheim 1984, S.48-59

Frey, Karl / Frey-Eiling, Angela: Das Gruppenpuzzle, in: Praxis Schule 5- 10, Heft 2/1998, S. 67 – 69

Graef, Roland, Preller, Rolf Dieter (Hrsg.): Lernen durch Lehren, Rimbach, 1994

Martin, Jean-Pol: Schüler in komplexen Lernumwelten, Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 24, 1996, S. 16 - 20

## Anhang: Fragebogen

<p>In diesem Fragebogen sollst du etwas über die Arbeitsmethode "<b>Lernen durch Lehren</b>" oder auch "<b>Jigsaw / Gruppenpuzzle</b>" aussagen. Lies dir die Fragen zunächst gut durch und lass' dir mit der Beantwortung ausreichend Zeit, damit du dir bei deiner Antwort sicher bist.</p>	
<p>1. Beurteile die Unterrichtsmethode "Lernen durch Lehren" oder Jigsaw-Technik (Gruppenpuzzle) im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht. Mehrfachantworten sind möglich.</p> <p><input type="checkbox"/> interessant</p> <p><input type="checkbox"/> abwechslungsreich</p> <p><input type="checkbox"/> für mich schwierig</p> <p><input type="checkbox"/> hat mich überfordert</p> <p><input type="checkbox"/> mal was Neues</p> <p>.....</p>	<p>2. Hast du mit der Jigsaw-Technik (Gruppenpuzzle) Mehrfachnennungen sind möglich.</p> <p><input type="checkbox"/> mehr</p> <p><input type="checkbox"/> leichter</p> <p><input type="checkbox"/> weniger</p> <p><input type="checkbox"/> umständlich <span style="float: right;">gelernt?</span></p> <p><input type="checkbox"/> schneller</p> <p><input type="checkbox"/> begeisterter</p> <p><input type="checkbox"/> abwechslungsreicher</p> <p>.....</p>
<p>3. Welche Lernphase dieser Methode hat dir am besten gefallen? Bewerte mit 1 = am besten, 2, 3,</p> <p>das Selbststudium</p> <p>die Expertenrunde</p> <p>die Unterrichtsrunde</p>	<p>4. Welche Hilfsmittel hast du wie oft benutzt? Kreuze an!</p> <p style="text-align: center;">sehr häufig   häufig   selten   nie</p> <p>Wörterbuch</p> <p>.....</p> <p>Grammatik .....</p> <p>Lehrbuch.....</p> <p>Spanischheft.....</p> <p>vom L. vorbereitetes Material</p> <p>.....</p>
<p>5. Wie hast du überprüft, ob du den Lehrstoff beherrscht? Kreuze an! Mehrfachantworten sind möglich.</p> <p><input type="checkbox"/> allein</p> <p><input type="checkbox"/> mit Hilfe der Familie</p> <p><input type="checkbox"/> mit Freunden</p> <p><input type="checkbox"/> mit Klassenkameraden</p> <p><input type="checkbox"/> mit einem Sprachprogramm auf PC</p> <p><input type="checkbox"/> mit Material in Selbstkontrolle</p>	<p>6. Welche Lerntechniken hast du bei dieser Jigsaw-Technik angewendet? Kreuze an! Mehrfachnennungen sind möglich</p> <p><input type="checkbox"/> Wörter erschliessen</p> <p><input type="checkbox"/> unbekannte Texte verstehen</p> <p><input type="checkbox"/> Sprechsituation bewältigen</p> <p><input type="checkbox"/> Thema präsentieren</p> <p><input type="checkbox"/> Grammatikkenntnisse anwenden</p> <p><input type="checkbox"/></p> <p>.....</p>



### 3.5 Landeskundliches Lernen und Lernerorientierung

Sprache dient – in der Entwicklung der Menschheit wie in der des einzelnen Menschen – zur Erweiterung der Orientierung in der Umwelt; sie enthält die Erfahrung des einzelnen wie seiner Gesellschaft. Eine fremde Sprache eröffnet den Zugang zu anderen Umwelten und zu einem von der aktuellen sinnlichen Wahrnehmung unabhängigen Wissen; mit Hilfe der Fremdsprache kann neues Weltwissen weitergegeben werden. Diese Erweiterung eigengesellschaftlicher, sprachlich-kultureller Konzepte kann entweder als Aneignung fremder soziokultureller Bedeutungen im Lernprozess oder als Aushandeln von Bedeutung in der interkulturellen Begegnung aufgefasst werden. Im Ergebnis wird dabei eine Relativierung überkommener Konzepte erwartet.

Landeskunde meint alle Bezüge auf die Gesellschaften, deren Sprache im Fremdsprachenunterricht gelernt wird. Solche soziokulturellen Bezüge treten im fremdsprachlichen Curriculum immer dann auf, wenn den Lernenden die fremde Sprache in ihrem ursprünglichen Verwendungszusammenhang vorgestellt wird. Dies ist in solchen Lernsituationen der Fall, in denen Sprecher der Fremdsprache in ihrer Umwelt miteinander kommunizieren. Auf diese, ihnen vertraute gemeinsame Umwelt nehmen die Sprecher der Fremdsprache Bezug. Aber den Lernern der Fremdsprache können diese Bezüge entgehen, weil ihnen die entsprechende Umwelt nicht bekannt ist. Im Fremdsprachenunterricht werden die fremdsprachlichen Modelle häufig vor ihrem fremdkulturellen Hintergrund abgebildet, ohne dass dieser Zusammenhang den ~~soziokulturellen Bezügen~~ **soziokulturelle Bezüge** werden dann deutlicher, wenn die Lernenden auf die interkulturelle Begegnung mit einem fremdsprachigen Sprecher oder Text vorbereitet werden. In beiden Situationen interkultureller Kommunikation muß sich neben der sprachlichen die landeskundliche Kompetenz bewähren, weil neben unterschiedlichen Sprachsystemen auch unterschiedliche gesellschaftliche Erfahrungen aufeinandertreffen.

Wenn man mit der neueren Kognitionsforschung davon ausgeht, dass der Lernprozess nicht aus einer Übertragung von Informationen besteht, sondern immer in den Lernern selbst stattfinden muss, dann ergibt sich daraus als Aufgabe, die in der Landeskunde vorherrschende Inhalts- und Lehrerzentrierung durch eine konsequente Lernerzentrierung zu ersetzen. Es ist also nach den jeweiligen Voraussetzungen, Motivationen, Interessen und kognitiv affektiven Einstellungen der Lernenden zu fragen, die in hohem



Maße das Verstehen (und Missverstehen) fremder Kulturen beeinflussen. Die Frage lautet daher nicht, ob Lernende bei dem Versuch, fremde Kulturen zu verstehen, auf eigenkulturelle Deutungsmuster zurückgreifen, sondern wie bewusst sie sich ihrer eigenen Schemata und der Differenz zwischen Fremdem und Eigenem sind. Ein lernerzentrierter Kulturunterricht muss also der Tatsache Rechnung tragen, dass Lernende beim Umgang mit fremdkulturellen Themen von komplexen, subjektiv geprägten und unterschiedlichen Voraussetzungen ausgehen. Gemeinsam ist den Voraussetzungssystemen der Lerner, dass sie in der kollektiven eigenkulturellen Lebenswelt gründen und das eigenkulturelle Wahrnehmungs- und Deutungsmuster in die Beschäftigung mit fremdkulturellen Themen eingehen.

Eng verknüpft mit der Forderung nach Lernerzentrierung ist die nach einer stärkeren Prozessorientierung des landeskundlichen Unterrichts. Sie ergibt sich allein schon aus der Einsicht, dass sich das Verstehen einer fremden Kultur nicht im einmaligen Erwerb von Faktenwissen erschöpft, sondern dass es sich um einen nicht abschließbaren Lernprozess handelt. Wenn landeskundliche Kenntnisse nicht bloß vom Lehrenden darstellend vermittelt, sondern im Dialog mit und von den Lernenden selbstständig erarbeitet werden, dann fördert dies nicht nur die Motivation, sondern auch die Ausbildung von Lerntechniken sowie von transferierbaren Problemlösungsstrategien. So können Schlüsselqualifikationen gefördert werden, um der Forderung der heutigen Wissens- und Informationsgesellschaft nach lebenslangem Lernen und kontinuierlicher Weiterbildung nachzukommen.

In einem lernerzentrierten Landeskundeunterricht spielen kreative und produktionsorientierte Verfahren eine große Rolle, weil das Verstehen fremder Kulturen kein rein intellektueller Prozess ist, sondern aus einem Bündel von kognitiven und affektiven Faktoren besteht. Innovative und lehrwerkergänzende Formen von produktorientiertem Spanischunterricht geben Lernenden Gelegenheit, ihre sprachlichen, kommunikativen und emotionalen Kompetenzen in lebensweltlichen "Ernstfällen" zu erproben und zu erweitern. Landeskundliches Lernen zielt daher darauf ab, anhand von problem- und themenorientierten Projekten grundsätzliche Einsichten in die Zielkultur und transferierbare methodische Fähigkeiten im Verstehen fremder Kulturen zu erwerben.

### 3.5.1 Autonomes Lernen

Autonomes Lernen ist unter zwei Aspekten unabdingbar für das schulische Lernen. Zum einen macht die gesellschaftliche Entwicklung lebenslanges Lernen erforderlich und um Schüler dafür zu qualifizieren, muss ihnen in allen Fächern und über die Fächergrenzen hinaus gezeigt werden, wie sie selbstständig, also autonom, lernen können. Zum anderen zeigen die Erkenntnisse der kognitiven Psychologie, dass Verstehen und Lernen aktive, höchst individuelle Konstruktionsprozesse sind, die der Lernende durchführt, indem er den ihm neu präsentierten Lernstoff vor dem Hintergrund seines bereits vorhandenen Wissens interpretiert. Dabei beginnt Lernen zunächst mit einem Akt des Verstehens: Wahrnehmen und Interpretieren von Wahrgenommenem, Einordnen von Neuem in schon Vorhandenes. Die Faktoren der "eigenen" Welt des Lernenden (z. B. Muttersprache, Wissen und Erfahrung, soziokulturelle Prägung) sind im Prozess des Fremdsprachenlernens ständig als Bezugspunkte präsent und spielen eine entscheidende Rolle für das Aufnehmen, Behalten und Aktivieren von Informationen. Die Lerninhalte, mit denen der Lernende konfrontiert ist, werden von ihm entsprechend seinem Wissen und seinen Lernstrategien verarbeitet, daher ist das Ergebnis eines Lernprozesses für jeden Lernenden auch unterschiedlich.

Die konstruktivistische Lerntheorie vertritt ebenfalls diese Überlegungen, verweist jedoch auf weitere Aspekte, die für das Verständnis von Lernen wichtig sind. Die Konstruktivisten heben hervor, dass alle Lernvorgänge durch die Prinzipien der Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit gekennzeichnet sind. Im Kern bedeutet diese Aussage: Lernen ist nur dann erfolgreich, wenn der Lernende in der Lage ist, es selbstständig zu organisieren und dafür Verantwortung zu übernehmen.

Die im schulischen Unterricht vorherrschende Methode "Instruktion" wird damit in Frage gestellt, und es ist davon auszugehen, dass sie nur einen geringen Anteil am Lernerfolg hat. Aufgrund der dargestellten Erkenntnisse hängt der Lernerfolg dagegen wesentlich davon ab, dass der Lerner seinen Lernprozess selbstständig mitplant und mitverantwortet. Als Konsequenz ergibt sich die Forderung, im Unterricht die entsprechenden Bedingungen zu schaffen, um autonomes Lernen zu realisieren. Dem Lerner sollte ermöglicht werden, Ziele, Inhalte und Progression mitzubestimmen, die eigenen Lernmethoden und Techniken auszuwählen und Lernprozess und -ergebnis auszuwerten. Die Unterrichtenden übernehmen neben dem Vermitteln von Wissen stärker eine beratende

und moderierende Rolle. Viele Kolleginnen und Kollegen in den Schulen begegnen diesen Forderungen mit Skepsis oder Ablehnung. Im folgenden soll gezeigt werden, dass es vielfältige Möglichkeiten gibt, ihnen auch im schulischen Unterricht zu entsprechen.

### **3.5.2 Autonomes Lernen im landeskundlichen Projekt "Puertos de Europa"**

Das hier vorgestellte Projekt wird im Rahmen einer von der EU geförderten Schulpartnerschaft durchgeführt. Mindestens drei Schulen aus drei verschiedenen Ländern müssen ein gemeinsames Thema bearbeiten, um am Comenius-Programm teilnehmen zu können. Im Projekt "Häfen Europas" arbeiten das Schulzentrum Utbremen in Bremen, das Instituto de Enseñanza Secundaria "Isabel de España" in Las Palmas/Gran Canaria und das Instituto Tecnico per Geometri "B. Bountalenti" in Livorno/Italien seit 1999 zusammen. Die am Projekt teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sind zwischen 14 und 18 Jahre alt. Die beteiligten Schulen repräsentieren jeweils unterschiedliche Schultypen; die spanische Schule umfaßt die Sekundarstufe I und II, die deutsche Schule die Sekundarstufe II und die italienische Schule ist eine Berufsschule für Baumeister.

#### **3.5.2.1 Ziele des Projektes**

Ziel des Projektes ist die Umsetzung der Europäischen Dimension von Bildung durch die Auseinandersetzung mit Städten, die als Gemeinsamkeit eine Verbindung zum Hafen und zum Meer aufweisen. Im Rahmen des Projektes sollen vergleichende Studien angestellt werden, um die Bedeutung des Hafens für die historische, wirtschaftliche und soziokulturelle Entwicklung jeder Stadt aufzuzeigen. Die am Projekt beteiligten Schüler sollen sich durch das Kennenlernen ihres Hafens (Hafenentwicklung, aktuelle Situation, Verkehr, Umweltprobleme, literarische Werke etc.) der Bedeutung von Häfen für die Entwicklung von Stadt und Gesellschaft bewusst werden. Das Projekt zielt außerdem darauf ab, andere europäische Hafenstädte kennen zu lernen, zu vergleichen und eventuell bestehende Verbindungen in Geschichte und Gegenwart aufzuzeigen.

Die Schüler sollen thematische Schwerpunkte eigenständig bearbeiten und sie auf einer Webseite präsentieren. Erfahrungen und Ergebnisse sollen ausgetauscht sowie vielfälti-

ge Kontakte zwischen den teilnehmenden Schülern der drei Schulen (Briefe, chats, e-mails etc.) aufgebaut werden. Das Projekt soll Teamarbeit und interdisziplinäres Arbeiten fördern. Die Kommunikationssprachen des Projektes sind Spanisch, Englisch und Italienisch.

### **3.5.2.2 Vorbereitung des Projektes**

Im Rahmen eines Kooperationsvertrages zur Förderung von Schüler- und Lehreraustausch zwischen dem Senator für Bildung in Bremen und der Consejería de Educación de las Islas Canarias schlug das Instituto Isabel de España dem SZ Utbremen vor, am Comenius-Projekt "Häfen Europas" teilzunehmen. Aufgrund eines früheren Comenius-Projektes hatte die kanarische Schule bereits das Instituto Tecnico per Geometri für die Teilnahme gewonnen. Leider war es aus Zeitgründen nicht möglich, einen vorbereiteten Besuch durchzuführen, der eigentlich für das gegenseitige Kennenlernen der Projektteilnehmer notwendig ist.

Im Laufe des ersten Projektjahres fanden Treffen auf Gran Canaria und in Livorno statt, im zweiten Projektjahr ein Treffen in Bremen an denen jeweils zwei Lehrer bzw. Lehrerinnen der beteiligten Schulen teilnahmen. Während dieser Treffen lernten die beteiligten Lehrer die Partnerschulen sowie die jeweiligen Häfen kennen, trafen Absprachen bezüglich der zu leistenden Arbeit bzw. tauschten bereits gemachte Erfahrungen aus. Außerdem präsentierten die teilnehmenden Schüler der Schule, die das Treffen organisierte, erste Arbeitsergebnisse auf Englisch, Spanisch und Italienisch.

### **3.5.2.3 Durchführung des Projektes**

Bei den teilnehmenden Schülern des SZ Utbremen ist Projektarbeit beliebt und da sie außerdem an internationalen Kontakten interessiert sind, war es nicht schwierig, sie für das Projekt zu gewinnen. Sie selbst haben ihre Motivation auf der Startseite des Projektes folgendermaßen erklärt: "It is a special attraction of this project that we work together with two partner schools which allows us to come into contact with other students and to test our linguistic proficiency."

Aufgrund des Projektes wurde den teilnehmenden Schülern des SZ Utbremens ein e-mail-account eingerichtet, den sie im Internet-Café des Schulzentrums benutzen konnten. Zu Beginn schickten die Schülerinnen und Schüler ihren spanischen und italienischen Partnern per e-mail "Steckbriefe" auf Englisch, um Informationen über sich selbst, ihre Familien, über ihr Leben in Schule und Freizeit auszutauschen. Die Antwortbriefe wurden teilweise per e-mail und teilweise per normaler Post übermittelt.

Im Spanischunterricht bearbeitete ich zur Einstimmung auf das Projekt "Häfen Europas" das Thema "Las Islas Canarias". Als Einstieg setzte ich einen Video-Film über die Kanarischen Inseln ein, den uns die Partnerschule aus Las Palmas zur Verfügung gestellt hatte. Die spanischen Kollegen, die auch die Koordinatoren dieses Comenius-Projektes sind, hatten zum Auftakt des Projektes zusammen mit ihren Schülern eine erste Startseite für das Projekt im Internet angelegt, auf der sich links mit Informationen über die Kanarischen Inseln und den Hafen von Las Palmas befinden. Zur vertiefenden Auseinandersetzung mit der Thematik wählte ich den Text "Paraíso del navegante" (<http://www.mundo-canario.com/mc/navegacion/index.html>) von dieser Webseite aus. Die Schüler lernten im zweiten Jahr Spanisch (drei Stunden pro Woche) und die sprachliche Schwierigkeit des Textes ging weit über das Anspruchsniveau im Anfangsunterricht hinaus. Aufgrund folgender Vorgehensweise war es trotzdem möglich, ihn zu bearbeiten.

Ich unterteilte den Text in sechs thematische Abschnitte (Geschichte, Geographie, Klima, Meer, Infrastruktur, Freizeit) und jeweils vier Schüler mussten sich einem Thema bzw. Abschnitt zuordnen. Sie erhielten die Aufgabe, ihren Abschnitt in der Gruppe selbstständig zu erarbeiten und anschließend den Inhalt der übrigen Lerngruppe zu vermitteln. Die Arbeitsgruppen erschlossen sich die jeweiligen Textabschnitte mit Hilfe von Texterschließungsstrategien und Wörterbüchern und formulierten anschließend sprachlich vereinfachte Zusammenfassungen ihres Textabschnittes, die im Plenum korrigiert wurden. Für die gegenseitige Vermittlung der Inhalte setzten sich die Schüler selbst das Ziel, Collagen oder andere Produkte zu erstellen. So entstanden drei Collagen auf Pappe, eine Präsentation auf einem Handtuch mit den aufgedruckten Kanarischen Inseln und ein Gesellschaftsspiel. Alle Produkte erarbeiteten die Schülerinnen und Schüler eigenständig während der Unterrichtszeit und zum Teil darüber hinaus in ihrer Freizeit.

Die Klima-Gruppe hatte die Ergebnisse ihrer Arbeit in den Aufdruck des Handtuchs integriert. Die anderen Gruppen illustrierten ihre Texte mit Fotomaterial, um ihre Inhalte auch visuell zu vermitteln. Eine Gruppe hatte die Idee, ein Spiel über Gran Canaria zu entwickeln und Informationen über die Insel entsprechend zu vermitteln.

Das Spiel besteht aus einer Reihe von Ereignisfeldern - wie aus gängigen Gesellschaftsspielen bekannt - und macht auf spielerische Art mit den Gegebenheiten auf Gran Canaria bekannt. Das Spiel startet am Flughafen und führt einmal quer über die Insel. Dabei sind Ereignisfelder wie "Du besuchst die Dünen von Maspalomas und mußt einmal aussetzen" oder "Der Vulkan Bandama bricht aus und du darfst fünf Felder vorsetzen" zu überwinden.

#### **3.5.2.4 Erarbeitung der Webseiten**

Neben dem Spanischunterricht wurde in den Fächern Deutsch, Politik, Wirtschaft mit der Klasse besprochen, welche thematischen Schwerpunkte sie im Rahmen des Projektes erarbeiten wollten. Die Schüler bildeten dann Arbeitsgruppen zu den Themen "Geschichte der Häfen in Bremen und Bremerhaven", "Aktuelle Situation und zukünftige Entwicklung des Hafens in Bremen bzw. Bremerhaven", drei Computer begeisterte Schülerinnen bildeten die "Layout" Gruppe und übernahmen die Aufgabe, für das Projekt eine Webseite zu erstellen, um die Arbeitsergebnisse der Gruppen im Internet zu präsentieren. Für die Erarbeitung der Themen wurden Exkursionen durchgeführt, z. B. neben dem Besuch des Deutschen Schifffahrtsmuseums und dem Schaufenster Fischereihafen in Bremerhaven fanden Erkundungen der Häfen in Bremen und Bremerhaven statt. Darüber hinaus führten die Schüler eigenständig Recherchen durch, besorgten sich die entsprechende Literatur in der Tagespresse, in Bibliotheken, im Internet und beim Senator für Häfen. Teilweise wurden ihnen Stunden in den oben genannten Fächern zur Verfügung gestellt, teilweise arbeiteten sie in ihrer Freizeit am Projekt. Nach etwa anderthalb Jahren waren die Texte der Arbeitsgruppen auf Deutsch und Englisch erarbeitet sowie korrigiert und die Layout-Gruppe erstellte eigenständig die Webseite "Ports of Europe" (<http://www.szut.unibremen.de/projekte/comenius/index.htm>)

Auf der Webseite befinden sich unter "table of contents" "frames" zu "History", "Bremen", "Bremerhaven", "sources". Unter "History" wird die Geschichte Bremens unter

besonderer Berücksichtigung der historischen Entwicklung des Hafens ab dem Jahr 780 bis heute dargestellt und beispielsweise der Grund für die Entstehung Bremerhavens erläutert. Neben der Entwicklung des Handels wird die frühere Bedeutung Bremens und Bremerhavens als Auswandererhafen geschildert sowie die Auswirkungen der Schiffbaukrise auf die Entwicklung Bremens und die damit verursachten ökonomischen Probleme aufgezeigt. Die frames "Bremen" und "Bremerhaven" enthalten umfangreiche Ausführungen zu hafenspezifischen Aspekten wie z. B. "The instructions and structure of the ports", "The economical Situation of Bremen city harbours" und diskutieren u. a. sowohl den Strukturwandel der Häfen in Bremen und Bremerhaven als auch durch den Hafenbetrieb verursachte ökologische Probleme.

Die Webseite enthält außerdem links zu den Webseiten der spanischen bzw. italienischen Schule, die teilweise zu anderen thematischen Schwerpunkten gearbeitet haben.

Die Webseite "Puertos de Europa" der spanischen Schule

<http://nti.educa.rcanaria.es/usr/concorde>

enthält Informationen auf Spanisch zu den Kanarischen Inseln, der Stadtgeschichte von Las Palmas sowie die im Rahmen des Projektes durchgeführten Vorhaben, z. B. Interpretationen von Gedichten des bedeutendsten kanarischen Dichters Tomás Morales über das Meer, die Häfen und die Menschen, die damit zu tun haben. Auf Englisch wurden auf dieser Webseite sowohl Schülertexte über "Fishery in the Canary Islands" als auch eine umfangreiche von Schülerinnen und Schülern durchgeführte Befragung zum Thema "Immigration" veröffentlicht. Ein Thema, das aufgrund der massiven illegalen Einwanderung von Afrika nach Spanien bzw. den Kanarischen Inseln aktuell und brisant ist, in der spanischen Öffentlichkeit kontrovers diskutiert wird und auch Gegenstand des Spanischunterrichts ist.

Auf der Webseite der italienischen Schule "I porti d'Europa, Livorno la porta d'Europa sul mediterraneo" (<http://space.tin.it/clubnet/ivumaz/porto/default.htm>)

befinden sich neben visuellem Material über den Hafen von Livorno auf Italienisch Texte über die Geschichte der Stadt und den Hafen von Livorno.

### **3.5.2.5 Auswertung der bisherigen Ergebnisse**

Der besondere Erfolg des Projektes ist zweifellos die Erstellung der jeweiligen Webseiten in den Partnerschulen. Das Ziel, selbst eine Webseite zu erstellen und Arbeitsergebnisse im Internet zu veröffentlichen, bewirkte eine engagierte und interessierte Mitarbeit der Schüler und trug entscheidend zur Realisierung von autonomem Lernen bei. Die Schüler setzten sich selbst Ziele, organisierten und erledigten eigenständig ihre Arbeitsaufgaben, übernahmen Verantwortung und evaluierten ihre eigenen Produkte durch die Veröffentlichung im Internet.

Aufgrund der Teilnahme am Projekt erarbeiteten sich alle teilnehmenden Schüler umfassende Kenntnisse über die Geschichte sowie die aktuelle Situation der Häfen ihrer Heimatstädte und setzten sich sehr intensiv mit ihrer Umwelt auseinander. Der Vergleich der Arbeitsergebnisse steht noch aus und soll im laufenden Projektjahr geleistet werden.

Der Kontakt zwischen den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern per e-mail fand nur zu Beginn des Projektes kontinuierlich statt. Da Comenius-Projekte keine Schülermobilität vorsehen, konnten auch keine Austausch- oder Begegnungsvorhaben durchgeführt werden. Daher war wohl auch die Motivation gering, den direkten Kontakt aufrecht zu erhalten. Hinzukam die unterschiedliche Beherrschung von Fremdsprachen. Die deutschen Schüler beherrschen Englisch recht gut und verfügen über Grundkenntnisse im Spanischen, von den spanischen Schülerinnen und Schülern waren einige in der Lage, sich auch auf Englisch auszudrücken, die italienischen Schüler hatten damit größere Probleme. Von der deutschen Klasse wurde sehr kritisiert, dass die Webseite der kanarischen Schule anfangs nur Materialien auf Spanisch enthielt und die italienische Webseite bis heute nur Texte auf Italienisch präsentiert. Die im Internet veröffentlichten Schülertexte sollten in Zukunft noch intensiver unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit genutzt werden. Da viele Inhalte der Texte gleich oder ähnlich sind und die Schüler inzwischen über ein umfangreiches Wissen zum Thema "Hafen" verfügen, könnten die spanischen und italienischen Texte mit Hilfe entsprechender Lesestrategien relativ leicht erschlossen werden.

Insgesamt hat das Projekt allen Beteiligten Spaß gemacht, mehr Lebenswirklichkeit in den Unterricht gebracht, den Umgang mit den Neuen Medien gefördert und neben auto-



nomem auch interkulturelles Lernen bewirkt. Die Schüler verstehen ihre eigene Umwelt besser und haben andere Kulturen kennen und verstehen gelernt.

### **3.5.2.6 Internetadressen der Webseiten**

Deutschland: [http:// www.szut.uni-bremen.de/projekte/comenius/index.htm](http://www.szut.uni-bremen.de/projekte/comenius/index.htm)

Italien: <http://space.tin.it/clubnet/ivumaz/porto/default.htm>

Spanien: <http://nti.educa.rcanaria.es/usr/concorde>

### **3.5.3 Autonomes Lernen im landeskundlichen Projekt “Madrid”**

#### **3.5.3.1 Lerngruppe**

Die Spanischgruppe Gy 9 ist dieselbe, mit der auch das Projekt Mode in Klasse 7 und die Unterrichtseinheit Stationenlernen “Pretérito Perfecto” in Klasse 8 durchgeführt wurden. Inzwischen besteht die Gruppe aus 10 Schülerinnen und sieben Schülern. Aus der Ursprungsgruppe sind fünf Schüler ausgeschieden, drei Rückläuferinnen aus Gy 10 hinzugekommen. Das sprachliche Leistungsniveau hält sich im unteren Durchschnitt; der Gruppe fehlt eine Leistungsspitze, zwei Jungen arbeiten mit Nachhilfe daran, teilweise ungenügende Leistungen zu verbessern, ein Mädchen (Rückläuferin aus Gy 10) hat erhebliche Probleme mit dem Schulbesuch. Im Gegensatz dazu haben sie auf sozialer Ebene ihr Beziehungsgeflecht weiter entwickelt, sind in Kenntnis der Stärken und Schwächen der einzelnen weiter zusammengewachsen. Sie sind mehrheitlich sehr kreativ, einsatzbereit, neuen Ideen gegenüber aufgeschlossen und zeigen ein ungebrochenes Selbstbewusstsein, seit sie in Gy 8 den Bremer Landespreis im Fremdsprachenwettbewerb gewonnen hatten.

#### **3.5.3.2 Thema**

Das Thema Landeskunde wurde von den Lehrkräften des SBF-Projekts vorgegeben in Anlehnung an vermutete Schülerinteressen und die curriculare Rahmenplanung. Innerhalb dieses vorgegebenen Rahmenthemas hatten die Schüler Entscheidungsfreiheit. Wir

folgten mit der subjektiven Entscheidung der Schüler als Ausgangspunkt der konstruktivistischen Annahme, dass Unterricht nachhaltiger ist, wenn die Sache, die sie bearbeiten, für sie bedeutsam ist, mit ihren Erfahrungen und Empfindungen verbunden wird und neue Informationen in vorhandene Wissensstrukturen eingebunden werden.

Die Schüler einigten sich ohne Zögern auf Landeskunde Madrid. Das SZ Bergiusstraße gestaltet seit zwei Jahren einen Austausch mit dem "Colegio Alemán de Madrid". Diese Gruppe Gy 9r wird im Mai 2000 die spanischen Gäste in Bremen empfangen und im folgenden Schuljahr (Gy 10r) nach Madrid fahren, so dass die Landeskundeeinheit auf ihre ureigensten Interessen stieß.

Das Landeskundethema sollte im Rahmen von "autonomen Lernen" von den Schülern erarbeitet werden. Sowohl durch die bisher in dieser Gruppe durchgeführten SBF-Projekte als auch die eigenständige Arbeit für den Fremdsprachenwettbewerb hatte die Gruppe Vorerfahrungen im selbständigen Arbeiten erworben.

### **3.5.3.3 Zeitlicher Rahmen**

Für die Landeskundeeinheit waren vier Wochen à drei Spanischstunden angesetzt (insgesamt 12 Stunden) und zwei Pufferstunden für Eventualitäten. Durch die Produktwahl (Spiele-Herstellung) musste die zeitliche Planung um zwei Wochen erweitert werden. Das führte zu einer Zerrissenheit der Unterrichtseinheit, da im Anschluss an die geplanten vier Wochen die Osterferien anfangen und danach die Schüler für drei Wochen ins Betriebspraktikum gingen. Zusätzlich fehlten natürlich auch Schüler krankheitshalber oder wegen anderer Probleme, wovon das Vorankommen in der jeweiligen Gruppe abhängig war. Unter normalen Umständen müssten fünf Wochen à drei Stunden realistisch sein.

#### **Verlaufsplan**

1. Vorstellung des Projektthemas "Landeskunde Madrid", Video über Madrid (ohne Sprache) und Bearbeitung von dazu erstellten Arbeitsblättern

Hausaufgabe: ¿Sobre qué aspectos queremos informarnos?

2. ausgefallen wegen Videoaufzeichnung für den Fremdsprachenwettbewerb
3. Kartenabfrage zu Madrid, Clustern und Gruppenbildung nach gebildeten Themen, Hausaufgabe: Wie beschaffe ich mir Informationen? (Arbeitsblatt aus Línea uno) und: Wie präsentieren wir die Unterrichtsergebnisse?

4. Ansicht, Durchsicht des Materials, vorläufiges Aussuchen, Arbeitsplan-  
aufstellung, Überlegungen zur Fertigung der Endprodukte
5. siehe 4. Stunde
6. Gruppenarbeit
7. Gruppenarbeit
8. Gruppenarbeit
9. Gruppenarbeit
10. Vorbereitung der Präsentation des jeweiligen Themas und der Spielentwürfe
11. Gruppenarbeit
12. Gruppenarbeit
13. Präsentation der ersten Gruppe und erstes Spiel
14. Präsentation der zweiten Gruppe; Vereinbarung: Fertigstellung der Spiele in  
Hausarbeit bis zur 2. Stunde nach Praktikum  
Osterferien und Betriebspraktikum
15. Wiederholung zweite Gruppe und zweites Spiel
16. Präsentation dritte Gruppe und Präsentation vierte Gruppe
17. Präsentation fünfte Gruppe und Spiele (eine ausführliche Spielrunde wurde für  
die Wiederholung im September 2000, direkt vor der Austauschfahrt, angesetzt.  
Fragebogen ausfüllen

#### **3.5.3.4 Materialien**

Von den diversen Austauschaufenthalten mitgebracht, stand ausreichend authentisches Material, das die Wirklichkeit bildlich, filmisch, sprachlich, graphisch abbildet und interpretiert, zur Verfügung (Kunstabbücher, Reiseführer, Prospekte, Hefte, Pläne, Fahrkarten, Zeitschriftenartikel, Videos, Fotos, Dias, CD's...). Außerdem behandeln u.a. die Lehrwerke "Encuentros 1", "Unidad 7" und "Eso Sí I", "Lección 8" das Thema Madrid. Dazu kamen zwei weitere Informationsquellen, die den Schülern schon bekannt waren, die sie z.T. gezielt nutzten:

- Fast alle Schüler hatten einen Internet-Anschluß, bzw. die Möglichkeit, den der Schule zu nutzen.

- Alle kannten durch einen Besuch im Rahmen des Unterrichts die Bibliothek des “Instituto Cervantes”.

Beide Möglichkeiten nutzte verstärkt die Gruppe ‚Estadística‘.

Ich habe das gesamte Material gezielt, entsprechend der von den Schüler ausgewählten Unterthemen, gesichtet, zusammengestellt, wenn nötig in Gruppenstärke kopiert, mit dem gewählten Arbeitstitel versehen und zusammen mit einem Leitfaden (analog der Clusterung) in Falttaschen in eine Hängeregistratur eingeordnet, bzw. in Plastikkisten verteilt.

<b>Madrid</b>	<b>Unterthemen</b>	<b>Arbeitstitel</b>
Madrid me mata:	Estadística	Madrid en cifras
	Tráfico	El tráfico en Madrid
	Cultura	Palacios, museos, jardines
	Turismo	Un paseo por Madrid
	Fiesta/Música	Las fiestas en Madrid
	Historia	wurde nicht gewählt

Die Stichworte für die verschiedenen Unterthemen/Arbeitsgruppen auf DIN A4 unter der Überschrift “Madrid me mata” waren die folgenden:

### **Las fiestas en Madrid**

las fiestas más importantes en Madrid

hábitos de la gente en esas fechas (en casa, fuera)

ritos

regalos

comidas, bebidas

trajes

....

### **Sugerencias:**

Anota el vocabulario que aprendas para después explicárselo a tus compañeros.

Has elegido uno de los muchos aspectos de Madrid que hemos encontrado através de la lluvia de ideas. ¿Dónde puedes encontrar más material sobre este tema? Haz un plan de trabajo.

## **El tráfico en Madrid**

la red del metro (orientarse en el plano del metro, líneas, estaciones, ir en metro)

autobuses

taxis

contaminación

atascos

.....

## **Madrid en cifras: geografía, economía ...**

habitantes Madrid, Comunidad de Madrid

industria

paro

clima

agua

turismo

.....

## **Historia**

importantes fechas históricas

.....

## **Turismo: un paseo por Madrid**

la Plaza Mayor

la Gran Vía

la Puerta del Sol

las fuentes de Madrid

el Rastro

.....

## **Cultura**

Palacio Real y la familia real

Prado

Reina Sofía

Museos

Retiro

.....

### **3.5.3.5 Handlung und Produkt**

Die Idee, je ein Spiel zu jedem Unterthema anzufertigen, wurde begeistert aufgenommen, denn abgesehen von der Motivation, für den Madridaufenthalt zu lernen, bietet ein Spiel

die Notwendigkeit, Vorwissen zu erwerben, um spielen zu können  
mehr Spaß, dafür zu lernen

einen bleibenden Wert: Die Spiele können in der Schule ausgestellt werden, und nachfolgende Schüler können damit lernen oder ihr Wissen überprüfen.

Den Einstieg in der ersten Unterrichtsstunde bildete der Film "Madrid", der in 45 Minuten ein Madrider Kaleidoskop bietet, von den jeweiligen Originalgeräuschen begleitet, d.h. ohne sprachlichen Text.

Der Film wurde als Einstieg gewählt, weil er den Schülern einen Überblick in Form eines ausschließlich visuellen und akustischen Impulses (ohne sprachliche Last) gibt.

in der zeitlichen Planung den Schülern Zeit lässt, sich auf das Thema Landeskunde Madrid einzustellen, sich Gedanken über ihre Interessen innerhalb seiner zahlreichen Facetten zu machen.

### **3.5.3.6 Gruppenbildung**

Zur Ermittlung der Fragestellung wählte ich aus einer Reihe von Moderationsmethoden (Weiterentwicklungen des bekannten Brainstormings) die Kartenabfrage und das Clustern aus.

Jeder erhielt einige Minuten Zeit, auf je zwei Karten zum Rahmenthema Aspekte oder Fragen aufzuschreiben, mit denen er sich in der folgenden Unterrichtseinheit gern beschäftigen würde. Damit hatten die Schüler die Möglichkeit, lernerzentriert ihr Vorwissen und ihre Erwartungen in den Unterricht einzubringen.

Die Karten wurden an der Pinnwand befestigt und nach gemeinsam gefundenen Gesichtspunkten geordnet, Doppelnennungen entfernt. Durch das Ordnen entstanden Aspektgruppen (Cluster). Gemeinsam suchten wir passende Überschriften. So entstan-

den die Unterthemen zum Rahmenthema Landeskunde Madrid, die die Schüler wählen wollten.

Die Karten mit diesen Unterthemen wurden im Spracharbeitsraum auf dem Boden verteilt. Die Schüler stellten sich zu der Karte, deren Thema sie bearbeiten wollten. (Die auch mögliche Klebepunktabfrage ist etwas materialaufwendiger.)

So bildeten sich ohne Steuerung durch die Lehrkraft fünf unterschiedlich große Gruppen:

3 Vierergruppen (2 Mädchen-, 1 Jungengruppe)	Cultura, Tráfico, Turismo
1 Dreiergruppe (Jungen)	Estadística
1 Zweiergruppe (Mädchen)	Fiesta/Música.

Für das Unterthema Geschichte konnte sich niemand erwärmen.

Die Stelltafel mit der Themenübersicht, den jeweiligen Mitgliedern der Lerngruppen und deren Endprodukte sowie der vorgesehenen Zeitplanung blieb während der gesamten Arbeit sichtbar für alle im Raum.

In der Zeit bis zur nächsten Spanischstunde erhielten die Schüler den Auftrag, sich a) das Arbeitsblatt zur Informationsbeschaffung durchzulesen und b) sich über Präsentationsmöglichkeiten Gedanken zu machen. In der nächsten Stunde wurden Arbeitsweise und (zusätzliche) Informationsbeschaffung geklärt. (Vorbereitende Überlegungen dazu waren als Hausaufgabe aufgegeben.) Die Gruppen sichteten die in Hängeregistratur und Bücherkisten bereitgestellten Materialien mit sichtlicher Begeisterung, zeigten sich gegenseitig ihre Funde, einigten sich auf zu bearbeitende Teile, legten fest, wer, was, in welcher Zeit bearbeiten würde. Den vorgesehenen Zeitplan stellte ich für die darauffolgende Stunde auf einem Arbeitsblatt für sie her.

Danach überlegten wir, in welcher Form die Arbeiten präsentiert werden und welches das Arbeitsprodukt sein könnte. Die Idee, je ein Spiel zu jedem Unterthema anzufertigen, wurde begeistert aufgenommen. Um den Schülern die Entscheidung für einen Spieltyp zu erleichtern, fertigten wir gemeinsam eine Ideensammlung an, die ebenfalls an der Stellwand befestigt wurde.

Die Stunden der Gruppenarbeit verliefen intensiv und weitgehend konzentriert. Jeweils am Stundenende vereinbarten die Schüler die Inhalte der häuslichen Arbeit. Nach vier Stunden Gruppenarbeit überlegten die Gruppen, wie sie ihren Mitschülern welche Informationen zu ihrem eigenen Thema geben könnten, denn das Spielen der Spiele setzt Kenntnisse voraus. Parallel dazu wurde die Arbeit an den Spielen begonnen.

Diese Aufgabe lösten die Gruppen, indem sie jeweils arbeitsteilig einen Vortrag mit Fotos, Dias, Stadt- und Metroplänen, Folien für Overhead hielten oder die Stellwand für Stichwortkarten und vorbereitete Texttafeln benutzten. Die meisten hatten außerdem zur Überprüfung der erworbenen Kenntnisse einen Lückentext entworfen, den sie anschließend kontrollierten.

Die Gruppe "cultura" war a) als erste fertig und hatte b) ein Spiel produziert, das alle gleichzeitig spielen konnten, weshalb sie die Präsentation eröffnete.

Nach der Präsentation der zweiten Gruppe "estadística" wurde den Schülern klar, dass das jeweilige Spiel zwar vorgestellt aber nicht gespielt werden konnte, denn alle anderen Spiele waren auf 4-6 Mitspieler berechnet. Wir einigten uns deshalb auf die konsekutive Vorstellung der Themen durch die Gruppen und eine anschließende gemeinsame Spielstunde, in der die Klasse zeitgleich alle vier Spiele ausprobieren konnte.

Zu diesem Zeitpunkt unterbrachen die Osterferien und das 3wöchige Betriebspraktikum die Unterrichtseinheit. Der einzige Vorteil dieser langen Unterbrechung: die restlichen Spiele konnten in häuslicher Arbeit fertiggestellt werden. Die Wiederaufnahme des Projektes umfasste nach der Pause noch drei Stunden Präsentation und eine halbe Stunde Ausfüllen des Fragebogens und die Ausstellung der Spiele in Vitrinen vor der Aula.

Die entstandenen Spiele die Gruppen (Fotos mit Beschreibung im Anhang)

La carrera de Madrid	estadística
Un paseo por Madrid	turismo
Fiesta loca	fiestas, música
Traficolo	tráfico
Uno, dos, tres	cultura

### 3.5.3.7 Lernen und Lernerfolg

Über das Lernen/den Lernerfolg aus Sicht der Schüler geben der Fragebogen und seine Auswertung Auskunft, (s. Anhang), die folgenden nicht erschöpfenden Ausführungen beziehen sich auf die Sicht der Lehrkraft. Die Schüler haben innerhalb des Rahmens Landeskunde das sie interessierende Thema/ Unterthema gewählt, deren Inhalte bestimmt, dazu geeignetes Material ausgewählt. Sie haben den komplexen und authenti-



schen Unterrichtsgegenstand entsprechend ihres (Vor)Wissens und mit Hilfe ihrer Lernstrategien und verschiedener Arbeitstechniken bearbeitet und am Ende den Lernprozess und das –ergebnis ausgewertet.

In dieser Unterrichtseinheit ist in großem Maße die passive Sprachkompetenz (Lesen und Schreiben) gefordert und gefördert worden. Die größten Schwierigkeiten stellten daher auch die Informationsaufnahme und –verarbeitung aus den authentischen Texten dar, deren Schwierigkeitsgrad weit über das Sprachniveau eines dritten Lernjahrs hinausging. Mit Hilfe von Lesetechniken und Texterschließungsstrategien, Wörterbüchern und Lehrerunterstützung ist es den Schülern gelungen, das Gelesene sprachlich zu vereinfachen, sich gegenseitig zu vermitteln und in die Spiele einzuarbeiten.

Die Schüler haben ihre Sozialkompetenz weiter gesteigert. Sie haben mehrheitlich die selbstgewählte Aufgabe in Gruppen planvoll bearbeitet und zu Ende geführt, in dem Bewusstsein sowohl verantwortlich zu sein für ihren Anteil der Gruppenarbeit als auch für die Weitergabe des Gelernten an ihre Mitschüler. Sie haben ausnahmslos (s. Fragebogen und Eindruck der Lehrkraft) leichter, begeisterter und mehr in der Gruppenarbeit gelernt als im herkömmlichen Unterricht. Diese Aussage bestätigt die These, dass Lernen erfolgreich ist, wenn der Schüler es selbsttätig organisiert und dafür Verantwortung trägt.

### **3.5.3.8 Lehrerrolle**

Die Rolle der Lehrkraft unterscheidet sich wie auch in unseren anderen Unterrichtseinheiten von der herkömmlichen, denn der Unterricht ist nicht lehrer- sondern schülerzentriert und bezieht sich vor allem auf die Lernprozessberatung, das Organisieren von Lernsituationen und das Schaffen von Lerneraktivitäten. Der größte Teil meiner Arbeit lag in der Planung (eigene Vorstrukturierung des Themas, geeignete Materialsammlung und deren Präsentation, Erstellung eines Zeitrasters, räumliche Organisation und strukturierte Hilfestellung durch Informationsblätter und Stellwand). Während der Arbeitsphase begleitete ich die Schüler beim Erwerb von Sprachkompetenz, beriet sie bei Methodenauswahl, wurde manchmal gefordert bei Gruppenkonflikten.

### 3.5.3.9 Gesamteinschätzung und Perspektiven

Aus der Antwort der Frage 7 des Fragebogens kann man schließen, dass lernerorientierter Unterricht für die Schüler bedeutet, einen Prozess zu erleben, während dessen sich eine erhebliche Umstellung vollzieht. In dieser Spanischgruppe, die seit der 7. Klasse autonomiefördernde Techniken und Methoden autonomen Lernens im geöffneten Unterricht kennen gelernt hat, gibt nur noch ein Drittel an, im herkömmlichen Unterricht mehr zu lernen, aber schon zwei Drittel mehr oder genauso viel zu lernen.

Festzuhalten ist, dass die Schüler aktiv und begeisterter gelernt und gearbeitet haben. Ihre Entwicklung in der 10. Klasse (selbständige Erarbeitung in Gruppen eines preisgekrönten Beitrags zum Bundesfremdsprachenwettbewerb, eigenständige Planung und Durchführung ihrer Abschlussfahrt) hat mir gezeigt, dass sie neben Spanisch auch Dinge zum "lebenslangen Lernen" gelernt haben

Den Fragebogen beantworteten 16 von 17 Schüler. Da er von allen (freiwillig) namentlich ausgefüllt wurde, konnte eine weitestgehende Übereinstimmung der Antworten innerhalb einer Gruppe festgestellt werden.

Zu 1. und zu 4.: Die Schüler haben die angewendeten Arbeitstechniken so erweitert, dass sie mit großer Mehrheit feststellen, ein Thema in der Gruppe erarbeiten und präsentieren zu können. Wichtig ist für mehr als die Hälfte auch die Verantwortung für die Vermittlung des Gelernten an die Mitschüler.

Zu 2.: Fast alle stellen fest, dass sie Fragen zu Madrid beantworten können. Nur knapp die Hälfte meint, die neuen Vokabeln gelernt zu haben und die Texte richtig auszusprechen.

Also sind die wichtigsten Informationen gespeichert. Die authentischen Texte waren für das Niveau der Schüler oft zu lang und sprachlich zu schwer, so dass die Einschätzung, die neuen Vokabeln nicht alle gelernt zu haben, richtig ist. Auch Aussprache- und Leseübungen waren nicht Bestandteil der Unterrichtseinheit und ein Intensivtraining aus eigenem Antrieb ist sicher nicht altersspezifisch.

Zu 3.: Die Überprüfung erfolgt bei 2 Gruppen allein, bei den anderen 3 Gruppen mit den Klassenkameraden und in Kopplung mit dem vorhandenen Material. (Das Ergebnis ähnelt dem der vorherigen Umfrage.)

Zu 5.: Die Äußerungen zum Lernen in Gruppenarbeit sind durchweg positiv. Alle haben entweder leichter, mehr oder schneller gelernt.

Zu 6.: 11 von 16 sind mit dem Gruppenprozess zufrieden, u.a. weil sie sich die Arbeit gerecht geteilt haben (10). Fast alle meinen, die ihnen gestellte Aufgabe erfüllt zu haben. Zu den Problemen innerhalb der Gruppe haben sich die 3 Betroffenen, die hier handschriftlich hinzufügen, Gedanken zu einer Lösung gemacht, die Probleme werden gemeinsam besprochen. Drei Schüler haben ihre Probleme, die offensichtlich fachlicher Art sind, durch einen Besuch im Instituto Cervantes und mit Hilfe des Internets gelöst (Madrid en cifras).

Zu 7.: Fünf respektive sechs Schüler lernen genauso viel oder mehr (11); 5 (Jungen) möchten den Stoff von der Lehrkraft präsentiert bekommen.

### **3.5.4 Autonomes Lernen im landeskundlichen Projekt "Andalusien"**

#### **3.5.4.1 Lerngruppe**

Die Lerngruppe, in der dieses Thema bearbeitet werden sollte, war eine 10. Gymnasialklasse, deren eine Hälfte Spanisch lernt, die andere Latein. Die Gruppe bestand aus neun Mädchen und sieben Jungen, an der Zusammensetzung hatte sich seit Aufnahme der zweiten Fremdsprache in der 7. Klasse nichts geändert. Sie hatte auch bereits Vorerfahrungen im selbstständigen Arbeiten gesammelt, da sie teilgenommen hatte am Unterrichtsvorhaben "Stationenlernen".

Allerdings hatte sich das Verhältnis der Schüler untereinander verschlechtert, da zwei der Jungen häufig im Unterricht fehlten und der Rest der Jungen nur noch widerwillig bereit war, diese Jungen mit den versäumten Informationen zu versorgen. Beide Jungen waren leistungsmäßig nicht besonders gut; einer der beiden wusste bereits kurz nach Beginn des zweiten Schulhalbjahres, dass er die Klasse wiederholen würde.

Der Rest der Jungengruppe zeichnete sich durch Interesse und Leistungsbereitschaft aus, lediglich einer der Jungen erreichte nur ausreichende Zensierungen.

Die größere Mädchengruppe teilte sich ein in eine sehr aktive und ehrgeizige Leistungsspitze (drei der Mädchen), eine gute und sehr interessierte Gruppe von drei Mädchen und weiteren drei Mädchen, die sich wiederum aufteilten in zwei Mädchen, denen es auch nach den Vorerfahrungen relativ schwer fiel, unbekannte Texte zu bearbeiten, ohne jedes Wort nachzuschlagen und ein Mädchen, das durch den weiten Schulweg und häufiges Fehlen nur unter Schwierigkeiten zu befriedigenden Arbeitsergebnissen kam.

### **3.5.4.2 Thema**

Ausgangspunkt für das Projekt war die Absicht, zum einen ein landeskundliches Thema zu bearbeiten und zum anderen, dieses Thema im Rahmen von ‚autonomen Lernen‘ an die Schüler heranzuführen. Das Thema „Andalusien“ bot sich in der Spanischlerngruppe aus zweierlei Gründen an: es ist Thema einer „Unidad“ im Unterrichts-Lehrwerk „Encuentros 2“ und es ist die Region Spaniens, die neben den „Islas Baleares“, den „Islas Canarias“ und der nördlichen Mittelmeerküste den höchsten Bekanntheitsgrad aufgrund des Tourismus bei den Schülern besitzt - ohne dass sie jedoch über genauere Hintergrundinformationen über die Region verfügen. Bei der Vorstellung des Themas war denn auch von Anfang an Interesse seitens der Schüler vorhanden, es sprach also in diesem Falle nichts dagegen, ein von der Lehrkraft gesetztes Thema im Rahmen von „autonomen Lernen“ zu behandeln.

### **3.5.4.3 Zeitlicher Rahmen**

Geplant hatte ich einen Arbeitszeitraum von drei Wochen mit der Option, um eine Woche zu verlängern, wenn das Erstellen der Spiele sich als sehr zeitraubend erweisen sollte.

Letztendlich verlief dann das Projekt der Lerngruppe insgesamt über einen Zeitraum von zwei Monaten, da es unterbrochen wurde von einer in der gesamten Klasse durchgeführten Projektwoche, den Osterferien und weiteren Feiertagen.

Diese doch sehr stark unterbrochene Projektarbeit hat das Arbeitsergebnis/Produkt der einzelnen Gruppen nicht negativ beeinflusst, trotz der auch längerfristigen Unterbrechung durch die Ferien konnte die Arbeit danach intensiv und mit Freude weitergeführt werden.

Die Tatsache, dass sich die Gruppenarbeit bis hin zur Präsentation so sehr in die Länge gezogen hat, ist unter anderem auch darin begründet, dass einzelne Schülerinnen und Schüler zwischendurch immer wieder im Unterricht und damit für die Gruppenarbeit fehlten, sei es bedingt durch Krankheit oder durch Hospitationstermine in weiterführenden Schulen, an denen sie sich entweder informieren oder vorstellen wollten.

Die benötigte Gesamtzeit belief sich auf 14 Unterrichtsstunden (4 Std./Woche), wobei die reine Gruppenarbeitszeit 11 Stunden umfasste, in den restlichen Stunden wurde die Präsentation vorbereitet und durchgeführt.

#### **3.5.4.4 Materialien**

Das den Schülern zur Verfügung gestellte Material umfasste neben dem im Unterricht benutzten Lehrwerk "Encuentros 2" nebst dazugehörigem Arbeitsheft weitere Lehrwerke, spanische Zeitschriften und Sprachzeitschriften, Videos, Dias und Fotos aus meinem Fundus. Dargeboten wurde das Material in Form eines "Wühltisches", d.h. das gesamte zur Verfügung stehende Material wurde auf einem langen Tisch im Klassenraum unsortiert ausgelegt. Die Schüler hatten dann ausreichend Gelegenheit, sich alle Materialien anzusehen und danach ihr Thema auszuwählen.

Das Material verlangte den Schülern ein hohes Maß an Bereitschaft ab, sich mit spanischsprachigen Texten voll unbekanntem Vokabular auseinander zu setzen und die Techniken anzuwenden, die ihnen aus dem bisherigen Unterricht zum Umgang mit Texten nähergebracht worden waren.

So war denn auch die Fülle des Materials nicht abschreckend, die Themenfindung und Materialsichtung waren entsprechend unkompliziert und, nachdem den Schülern schnell deutlich war, mit wem sie zusammen arbeiten wollten, auch recht schnell abgeschlossen.

Da die meisten Schüler zu Hause über einen Internetanschluss verfügten, konnten sie sich auch über dieses Medium Zusatzinformationen selber beschaffen.

Zwei der Schüler hätten gerne nähere Informationen zum Fußballclub 'Betis de Sevilla' gehabt, um diese in ihr Thema einzubauen; weder das mir zur Verfügung stehende Material noch das Internet boten jedoch verwertbare Informationen, so dass dieses Unterthema - problemlos - zurückgestellt wurde.

### 3.5.4.5 Handlung und Produkt

Nach der Vorstellung des Themas und der besonderen Arbeitsweise wurde mit der Klasse besprochen, dass das Endprodukt dieses Projektes ein Spiel sein sollte, mit dem sich die jeweils anderen Gruppen die einzelnen Themen erarbeiten könnten. Anfänglich stieß diese Lehrer-Absicht auf Widerstand bei den Schülern, sie konnten sich ein solches Endprodukt als Ergebnis ihrer Arbeit nur schwer vorstellen. Als jedoch eine Sammlung von Ideen stattgefunden hatte und sie das Material gesichtet hatten, war diese Schwierigkeit beseitigt.

Das gesamte Material wurde zu Beginn (einer jeden Stunde) von mir auf den dafür vorgesehenen Tischen im Raum ausgelegt. Benötigten die einzelnen Gruppen über das bereits ausgewählte Material hinaus zusätzliche Informationen, so konnten sie sich aus dem "Wühltisch" erneut bedienen. Da einige Materialien sich in mehreren Gruppen anwenden ließen, aber nur in einem Exemplar zur Verfügung standen, gab es ebenfalls eine Ausleihliste, in die sich die Schüler unter Nennung von Namen, Titel des Materials, Ausleihdatum und Rückgabedatum eintragen sollten. So konnte ohne Rückfragen bei mir jederzeit nachverfolgt werden, wer welches Material bereits wie lange ausgeliehen hatte. Die Absprachen unter den Schülern über den Nutzerwechsel erfolgten reibungslos. Für mich war auf diese Weise gleichzeitig nachvollziehbar, welche Materialien in wessen Händen waren und bei Abschluss der Gruppenarbeit noch zurückgegeben werden mussten.

Um den Schülern die Informationssuche aus dem "Wühltischangebot" zu erleichtern und ihnen zu helfen, Zeit zu sparen, gab es auf dem Lehrertisch ausliegend eine Liste mit den Rubriken: Bücher - Zusatzmaterial - Filme, Videos, Dias, Fotos jeweils aufgeteilt in Titel / Inhalt. Aus einer weiteren Liste auf dem Lehrertisch konnten die Schüler dieselben Materialien unter den Rubriken Geografie/Wirtschaft - Geschichte/Städte - Tourismus - Kultur erlesen. Beide Systeme wurden gut genutzt und von den Schülern als hilfreich und gut für das Auffinden von Informationen befunden.

Bereits in der Einführungsstunde wurde zeitgleich mit dem Vorstellen des Materials allen Schülern ein Wochenarbeitsplan (s. Anlage) für die gesamte Dauer der angesetzten Zeit ausgehändigt und besprochen.

Sinn des Wochenarbeitsplanes war, es den Schülern zu erleichtern, in der festgesetzten Zeit alle verabredeten Arbeiten zu erledigen. Dementsprechend enthielt der Plan auch nur für die erste Arbeitswoche genauere Anweisungen von mir, die nächsten beiden Wochenrubriken enthielten Raum für eigene Notizen, die die jeweiligen Aufgaben in der eigenen Gruppe betreffen sollten.

Eine weitere Hilfestellung für alle Gruppen war das Aufhängen eines Plakates an der Klassenraumwand mit einer Ideensammlung für mögliche Endprodukte: Puzzle, Kartenspiel, Domino, Ratespiel, Würfelspiel, Brettspiel, Frage- und Antwortkarten wurden als Beispiele genannt.

Nach der Sichtung des Materials und der Auswahl fanden sich die Schüler schnell zu Gruppen zusammen. Hier ließ ich ihnen freie Hand, jede(r) konnte zusammen arbeiten, mit wem er oder sie es wünschte.

So entstanden die Gruppen "Flamenco" (zwei Schülerinnen), "Geografía de Andalucía" (vier Schülerinnen), "La vida loca en Sevilla" (vier Schülerinnen), und "Gibraltar" (vier bis sechs Schüler).

Die Besonderheit der Gruppe "Gibraltar" bestand darin, dass das Interesse der Jungen an dem Thema so groß war, dass ich es ihnen nicht ausreden konnte, sie bestanden darauf, dass gerade die besondere Problematik um Gibraltar und Spanien besondere Auswirkungen auf Andalusien haben müsste und diese wollten sie untersuchen. Eine zweite Besonderheit dieser Gruppe lag in der Zusammensetzung: vier der Jungen arbeiteten gerne und intensiv miteinander, der fünfte Junge fehlte häufig im Unterricht und wurde in der Gruppe nur schwer geduldet; am Ende musste er ein eigenes Spiel erstellen, da ihm die anderen Jungen aufgrund seiner Fehlzeiten die Gruppenzensur für das Produkt nicht zuerkennen wollten. Der sechste Junge zeichnete sich durch ganz besonders hohe Fehlzeiten aus und wurde quasi aus der Gruppe ausgeschlossen. Er selber litt zwar zum einen darunter, änderte aber sein Verhalten auch nicht, da ihm sowieso klar war, dass er das Klassenziel nicht erreichen würde.

Nachdem die Themen und die Gruppen feststanden, wurde ein zweites Plakat aufgehängt, aus dem alle Mitglieder der Lerngruppe erlesen konnten, welches Thema mit welchem Endprodukt von wem bearbeitet wurde. Dies hat sich als hilfreich erwiesen, weil so jederzeit allen bewusst war, woran wer mit wem arbeitet, außerdem hat sich dadurch automatisch eine größere Vielfalt an Endprodukten ergeben, da alle darauf geachtet haben, nicht dasselbe zu wählen wie eine andere Gruppe.

Die Gruppenarbeitsphasen verliefen arbeitsintensiv und konzentriert und in der Regel haben sich alle Schüler an ihre Wochenpläne gehalten; sie dienten in der Gruppe ebenfalls als Korrektiv, wenn ein Gruppenmitglied wegen eines Fehltages das abgesprochene Pensum nicht geschafft hatte. Einzelarbeiten oder Hausarbeit fanden während der Bearbeitung des Themas immer nur aus diesem Grunde statt, lediglich bei der Erstellung des Endproduktes mussten zwei Gruppen nachmittägliche Arbeit leisten, da sie sonst in Terminnot geraten wären.

Einschließlich der Vorstellung und Sichtung des Materials, der Einführung in das Arbeitsblatt ‚Wochenplan‘, dem Sichten des Materials und der Entscheidung für die Gruppenthemen wurden elf Unterrichtsstunden für die Gruppenarbeit verwendet. Nach dieser Phase unterbrachen die Projektwoche der Klasse samt Ausstellung, die Osterferien und ein Feiertag die Arbeit.

Nach Wiederaufnahme unseres Projektes wurde in drei Stunden und teilweise zusätzlicher häuslicher Arbeit (s.o.) an den Spielen gearbeitet bzw. im Unterricht damit gespielt.

Entstanden sind aus der Gruppe "Gibraltar" ein Brettspiel und ein Frage-Antwort-Spiel, aus der Gruppe "La vida loca en Sevilla" ein Puzzle und ein Kartenspiel in Anlehnung an Frage-Antwort-Karten, aus der Gruppe "Andalusien" ein auf Styropor und mit Eierpappe, Lego- und Überraschungseierfiguren gestaltetes dreidimensionales Panorama Andalusiens. Die Gruppe "Flamenco" hat als diejenige mit den größten Schwierigkeiten bei dieser Arbeitsform lediglich einen Vortrag samt Videoausschnitten und Fotos gehalten; die drei anderen Gruppen haben zusätzlich zu ihrem Spiel kurze, prägnante Tafeln mit einigen wenigen Zusatzinformationen zu ihrem Gebiet erstellt.

Alle Arbeitsergebnisse sind im Anschluss an die Bearbeitung in der Lerngruppe in der Aula der Schule in Vitrinen ausgestellt worden. Aufgrund der Andersartigkeit der Ergebnisse fanden alle Produkte sowohl bei der Schülerschaft der Schule als auch bei den Eltern, die zu Schulveranstaltungen kamen, großen Anklang.

Die Lerngruppe selber konnte überdies ihren Erfolg bei dieser Art der Präsentation daran feststellen, dass die Arbeitsergebnisse aus der Projektwoche der gesamten Klasse, die unser Projekt durchschnitten hatte, überwiegend in so textlastigen Wandzeitungen bestanden, dass sich bei der Präsentation in der Schule nur wenige dafür interessierten.



### 3.5.4.6 Lernen und Lernerfolg

Innerhalb des von mir gesetzten Themas sollte diese Unterrichtseinheit autonomes Lernen initiieren, d.h. die Schüler sollten aus der Fülle des Angebots an unter anderem authentischen Material dasjenige selbstständig auswählen, das ihrem Interessensgebiet entsprach und es eigenständig bearbeiten. Im Unterschied zur alltäglichen Arbeit im Unterricht, in dem das Lehrwerk und die Lehrkraft Thema und Bearbeitungsformen vorgeben, konnten bei diesem Projekt die Schüler innerhalb des gemeinsamen Themas ein Teilgebiet zur intensiven Bearbeitung auswählen.

Dabei haben alle vielfältige Erfahrungen gemacht: sie haben mit den bereits erwähnten Hilfestellungen wie Wochenarbeitsplan etc. gelernt, ihre Arbeit selbst und in Teamarbeit zu organisieren, durchzuführen, zu kontrollieren und vor der Lerngruppe zu präsentieren. Jede Gruppe konnte gleichfalls den eigenen Erfolg daran messen, wie viel die anderen Gruppen anhand des erstellten Spieles zu ihrem Thema gelernt hatten.

Eine große sprachliche Herausforderung stellten die vielfältigen Texte dar, die zusätzlich zu dem den Schülern bekannten Lehrwerk auf dem "Wühltisch" angeboten wurden. Als ausgesprochen hilfreich hat sich hier die Vorarbeit aus den vergangenen Lernjahren erwiesen, in denen sie gelernt hatten, mit unbekanntem Texten zu arbeiten.

Schwierigkeiten hatten damit, wie erwähnt, nur zwei Mädchen; weitere Schwierigkeiten ergaben sich an einigen wenigen Stellen dann, wenn Strukturen in den Texten enthalten waren, die den Schülern bislang noch nicht bekannt waren. Hier musste ich dann helfend eingreifen, immer aber nur insoweit, als ohne Hilfe der Text nicht hätte verstanden werden können. Neue grammatische Strukturen sind also nicht vertieft vermittelt und gelernt worden.

Insgesamt hat die rezeptive Sprachkompetenz bei diesem Projekt eine sehr viel größere Rolle gespielt als die aktive. Die Fertigkeiten ‚Lesen/Verstehen‘ und ‚Schreiben‘ wurden bei diesem Projekt sehr geschult, wohingegen die Fertigkeit ‚Sprechen‘ in den Hintergrund rückte für die meisten Schüler, lediglich die Gruppen "Flamenco" und "Andalucía" (sechs Schülerinnen insgesamt) übten durch ihre Vorträge diese Fertigkeit.

Innerhalb der Fertigkeit ‚Lesen/Verstehen‘ übten alle Schüler sinnentnehmendes Lesen, in der Fertigkeit ‚Schreiben‘ übten alle ganz besonders das Zusammenfassen von Inhalten, das Abschätzen von wichtigen und weniger wichtigen Informationen und das Transponieren in knappe, aber informative Spielinhalte.

Die so entstandenen Kurztexte und die von jeder Gruppe angefertigten Informationstafeln entsprachen in ihrer Struktur den Anforderungen an eine Abschlussklasse; der Arbeitseifer und die im Laufe der Zeit entstandene Begeisterung für das eigene Spiel führten allerdings häufig dazu, dass zu wenig auf grammatische und orthografische Korrektheit geachtet wurde, so dass ich hier doch einige Male korrigierend eingreifen musste.

Alle Gruppen konnten sowohl die Kurztexte als auch die Spiele der jeweils anderen Gruppen ohne besondere Schwierigkeiten - außer geringen, lösbaren lexikalischen - verstehen bzw. spielen und sich das Thema so erarbeiten. Dies beweist, dass das sprachliche Niveau der Lerngruppe eingehalten wurde und keine aus den Originaltexten entnommenen Formulierungen für die Spiele und Informationstafeln übernommen wurden. Alle Schüler haben sich aufgrund des teilweise authentischen Materials einen neuen Wortschatz erarbeitet, der weit über die Anforderungen eines Lehrwerkes hinausgeht. Aufgrund der selbstgewählten Themen und der Wahl nach Interessensgebiet ist auch davon auszugehen, dass diese neuen Vokabeln fester verankert sind und leichter in den aktiven Wortschatz übergehen.

Die Zusammenarbeit der Gruppen hat in den Gruppen "Andalucía", "Flamenco" und "La vida loca en Sevilla" gut funktioniert, bei der Jungengruppe "Gibraltar" hat es die bereits erwähnten sozialen Schwierigkeiten gegeben. Vier der Jungen haben ihr gestecktes Ziel konstant verfolgt und dabei gut miteinander kooperiert, der fünfte Junge wurde am Schluss gezwungen, ein eigenes Spiel zu entwickeln, was ihm in kurzer Zeit auch gelungen ist. Der sechste Junge konnte nicht bewertet werden, weil seine hohen Fehlzeiten und seine Schulunlust dazu geführt haben, dass er am Ende gar nicht mehr mitarbeitete.

#### **3.5.4.7 Lehrerrolle**

Auch bei diesem Projekt ist die Lehrerrolle eine völlig geänderte. Lehrerzentrierung und Frontalunterricht fanden außer in der Einführungsphase nicht statt. Während der Phase der Gruppenarbeit übernahm ich die Rolle der Versorgerin mit Material ("Wühltisch"), ich gab auf Anfrage Hilfestellungen und organisierte die Arbeitsräume für die Gruppen, wenn diese z.B. außerhalb des Klassenraumes während der Unterrichtszeit arbeiten oder einen Film/ein Video ansehen wollten oder ich koordinierte die Versorgung mit Papier

und Kartons (alle anderen Materialien brachten die Schüler mit) für die Erstellung der Spiele.

Den weitaus größten Teil der Gruppenarbeitsphase über konnte ich mich zurückziehen auf die Rolle der Beobachterin.

Die traditionelle Rolle der Lehrkraft war erst dann wieder vorhanden, als es um die Besprechung der Gruppenarbeitsergebnisse, die Abschlussbesprechung und die Zensierung ging.

#### **3.5.4.8 Gesamteinschätzung und Perspektiven**

Ziel unseres Projektes war, ein landeskundliches Thema im Rahmen von autonomem Lernen durchzuführen, das die Schüler befähigen sollte, sich selbstständig ein innerhalb des Themas liegendes Gebiet ihrer Wahl zu erarbeiten und das Ergebnis in Form eines Spieles so anzubieten, dass sich andere Schüler das Gebiet inhaltlich ‚erspielen‘ können.

Dieses Ziel habe ich in der anfangs beschriebenen Lerngruppe zwar nicht bei allen Schülerinnen und Schülern erreicht, die Gründe dafür liegen jedoch nicht in der Durchführung dieses Projektes (s.o.).

Das Ergebnis aus dem zum Abschluss ausgefüllten Fragebogen spiegelt dies wider:

An Lern- und Arbeitstechniken haben alle 16 Schüler genannt: Wörter erschließen, unbekannte Texte verstehen, Thema präsentieren, Grammatikkenntnisse anwenden; 15 Schüler haben das Arbeitsergebnis mit dem angestrebten Ziel verglichen und ggf. korrigiert, 14 sagen aus, dass sie selbstgewählte Aufgaben planvoll bearbeiten und zu Ende führen können. Ebenfalls alle Schüler haben ausgesagt, dass sie Texte zusammenfassen können, Aussagen zu Andalusien machen können und - bis auf zwei Ausnahmen - die neuen Vokabeln gelernt haben.

Die Gruppenarbeit hat insoweit funktioniert, als auch von allen angekreuzt wurde, dass sie die Beherrschung des Lehrstoffes mit Klassenkameraden überprüft haben. Die eigene Arbeit in der Gruppe bewerteten elf Schüler mit Zufriedenheit, vier waren unzufrieden; im Verhältnis 10:4 sagen sie aus, die Arbeit zu gleichen bzw. unterschiedlichen Teilen verteilt zu haben. Zur eigenen Rolle in der Gruppe sagen elf, dass sie die gestellte Auf-

gabe erfüllt haben, je zwei sagen, dass sie selbst nicht viel beigetragen haben oder konnten.

12 Schüler geben an, mit dieser Methode mehr gelernt zu haben, nur drei geben an, genauso viel gelernt zu haben. Niemand hat angekreuzt, mehr zu lernen, wenn die Lehrkraft den Stoff vorbereitet.

Diese Aussage macht mehr als Mut, ein solches Projekt erneut durchzuführen.

### **3.5.5 Literatur**

Edelhoff, Christoph, Weskamp, Ralf: Autonomes Fremdsprachenlernen, Ismaning, 1999

Holec, H.: Autonomy in foreign language learning, Oxford, 1981

Nodari, Claudio: "Autonomie und Fremdsprachenlernen", in: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer Autonomes Lernen, 1996, S. 4 – 11

Raabe, Horst: "Lernstrategien (nicht nur) im Französischunterricht", in: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch, Heft 34, 1998, S. 4-11

Sommerfeld, Kathrin: "Lernerautonomie – ganz praktisch", in Hispanorama Nr. 93, 2001

### Anhang: Statistische Auswertung des Fragebogens

<p>In diesem Fragebogen sollst du etwas über die <b>Landeskundeeinheiten "Madrid" bzw. "Andalusien"</b> in Gruppenarbeit aussagen. Lies dir die Fragen zunächst gut durch und lass' dir mit der Beantwortung Zeit, damit du bei deinen Antworten sicher bist.</p>	
<p>1. Welche Lern- und Arbeitstechniken hast du bei der UE Landeskunde Madrid bzw. Andalusien angewandt?</p> <p>0% Wörter erschliessen            43,75% unbekannte Texte verstehen            25% Sprechsituationen bewältigen            93,75% Thema präsentieren            6,25% Grammatikkenntnisse anwenden            56,25% selbst gewählte Aufgaben planvoll bearbeiten u. zu Ende führen            12,5% Arbeitsergebnis mit dem angestrebten Ziel vergleichen u. ggf. korrigieren</p>	<p>2. Hast du den Eindruck, dass du (im Prinzip) Mehrfachantworten sind möglich.</p> <p>43,75% die neuen Vokabeln gelernt hast            43,75% Texte richtig aussprichst            18,75% Texte zusammenfassen kannst            87,5% Fragen zum Thema Madrid bzw. Andalusien beantworten kannst.</p>
<p>3. Wie hast du überprüft, ob du den Lehrstoff beherrscht?</p> <p>37,5% allein            43,75% mit Klassenkameraden            0% mit einem Sprachprogramm auf PC            25% mit vorhandenem Material in Selbstkontrolle</p>	<p>4. Ich habe durch diese Unterrichtsmethode erfahren,</p> <p>37,5% dass ich ein Stoffgebiet selbstständig erarbeiten kann.            12,5% dass ich ein Stoffgebiet beherrsche            56,25% dass meine Lernanstrengung wichtig ist, weil ich das Gelernte weitergeben muss.            0% dass ich die Verantwortung für die Weitergabe des Gelernten nicht tragen kann/will            87,5% dass ich ein Produkt mit einer Gruppe erarbeiten und präsentieren kann.</p>
<p>5. Hast du in der Gruppenarbeit</p> <p>31,25% mehr            50% leichter            0% weniger            0% umständlicher gelernt?            0% schneller            31,25% begeisterter</p>	<p>6. Bewerte deine Arbeit in der Gruppe</p> <p>62,5% Wir haben die Arbeit zu gleichen Teilen verteilt.            18,75% Wir haben unterschiedlich viel gearbeitet.            68,75% Ich war mit der Arbeit in der Gruppe zufrieden.            0% Ich war nicht zufrieden.            Ich habe in der Gruppe folgende Rolle gespielt            0% Ich habe die Gruppe geleitet.            93,75% Ich habe die mir gestellte Aufgabe erfüllt.            0% Ich habe nicht viel selbst beigetragen.            0% Ich konnte nicht sehr viel beitragen.            Probleme haben wir gelöst, indem wir .....</p>
<p>7. Zusammenfassung:</p> <p>Ich lerne mehr, wenn die Lehrkraft den Stoff vorbereitet. 31,25%            Ich habe mit dieser Methode genauso viel gelernt. 31,25%            Ich habe mit dieser Methode mehr gelernt. 37,56%</p>	



# Schulbegleitforschung (SBF)

## Abschlussberichte einzelner Forschungsberichte

### SCHULBEGLEITFORSCHUNG

ist im Wesentlichen empirische Bildungs- und Schulforschung; sie ist angewandte praxisnahe Forschung; sie ist prozessbegleitende Handlungsforschung. Prozesse in der Schule, mit der Schule und für die Schule stehen im Mittelpunkt.

### SCHULBEGLEITFORSCHUNG

ist ein Instrument zur Entwicklung und Evaluation von Schule und Unterricht. Schulbegleitforschung unterstützt die Schulen, den im Bremer Schulgesetz formulierten Entwicklungsauftrag auf qualifizierte Weise zu erfüllen.

### SCHULBEGLEITFORSCHUNG

entfaltet sich in Projekten, die in enger Kooperation zwischen Schulen, Universität, Schulbehörde und Landesinstitut für Schule initiiert, geplant, realisiert, evaluiert und dokumentiert werden.

### SCHULBEGLEITFORSCHUNG

wurde 1992 beim Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport gegründet und ist seit 1999 ein Referatsbereich in der Abteilung ‚Curriculumentwicklung und Innovationsförderung‘ beim Landesinstitut für Schule.

© **Herausgeber und Vertrieb**  
Landesinstitut für Schule (LIS)  
Am Weidedamm 20  
28 215 Bremen

**Redaktionelle Betreuung**  
Dr. Ingrid Kemnade  
und das  
Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung

