universität wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Soziales Lernen im Fremdsprachenunterricht"

Praxisorientierte Umsetzungsmöglichkeiten für den Italienischunterricht

verfasst von / submitted by

Anna Baumgartner

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	UA 190 350 333
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Lehramtsstudium UF Italienisch UF Deutsch
Betreut von / Supervisor:	Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister

Danksagung

Mein Dank gilt zuallererst ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister für seine professionelle Betreuung. Vielen Dank dafür, dass Sie mich mit Ihren umfassenden wissenschaftlichen Fachkenntnissen unterstützt haben und Sie stets motivierende Worte fanden. Vielen Dank auch an Mag.ª Andrea Motamedi für Ihr Seminar, dank dem ich auf mein Diplomarbeitsthema gestoßen bin.

Ein besonderer Dank gebührt meinen Eltern. Danke, dass ihr mir dieses Studium, meine Auslandsaufenthalte und vieles Weitere durch eure großzügige Unterstützung ermöglicht habt und ich auf euch zählen kann. Diese Arbeit ist euch gewidmet.

Ich danke auch all meinen Freunden und meiner Familie, die mir alle auf ihre eigene Art und Weise weitergeholfen haben. Danke an meinen Opa für das Korrekturlesen der Arbeit, danke an Elena für die Korrektur der italienischen Zusammenfassung. Danke an Constanze, Michaela, Francesca, Peter, Sarah, Karoline für eure offenen Ohren, eure inhaltlichen Ratschläge und euren guten Zuspruch.

Ich danke außerdem Richard, der mir tagtäglich eine Stütze war.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 1
1.1. Thema, Motivation und Forschungsfrage 1
1.2. Gliederung der Arbeit 3
1.3. Methode 4

2. Soziales Lernen im wissenschaftlich-didaktischen Diskurs 5
2.1. Geschichte des sozialen Lernens 5
2.2. Beobachtungslernen und soziales Lernen 8
2.3. Interaktion und Kommunikation 9
2.3.1. Interpretatives Paradigma 9
2.3.2. Symbolischer Interaktionismus 11
2.3.3. Handeln 12
2.3.4. Kommunikation 13
2.3.5. Ursprünge der Kommunikation im Unterricht 15
2.3.6. Handlungsorientierung 17
2.3.7. Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht 17
2.3.8. Handlungsorientierung und soziales Lernen im Fremdsprachenunterricht 18
2.4. Soziales Lernen im Kontext der Sprachvermittlung 18
2.4.1. Ganzheitlichkeit 19
2.4.2. Interkulturelle kommunikative Kompetenz 20
2.4.3. Neurodidaktik 21
2.5. Einordnung des Begriffs soziales Lernen 23
2.5.1. Soziales Lernen 23
2.5.2. Sozialkompetenz 24
2.5.3. Sozialerziehung 28
2.6. Kritik am sozialen Lernen 29

3. Stellenwert des sozialen Lernens im österreichischen Italienischunterricht 34
3.1. Der Kompetenzbegriff 34
3.2. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen 35
3.3. Lehrplan 41
3.4. Kompetenzbeschreibungen in Österreich 42
3.5. Status Quo 47

4. Umsetzungsmöglichkeiten 51
4.1. Gruppenarbeit als grundlegende Form sozialen Lernens 53
4.1.1. Definition einer Gruppe 53
4.1.2. Gruppenarbeit – Kooperatives Lernen – Kollaboratives Lernen 54
4.1.3. Grundelemente der kooperativen Gruppenarbeit 55
4.1.4. Soziales Lernen und kooperatives Lernen 58
4.1.5. Methodische Realisierung der Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht 59
4.1.6. Gruppe A: Unterrichtsplanung zur Gruppenarbeit 64
4.1.7. Gruppe B: Unterrichtsplanung zur Gruppenarbeit 66
4.2. LdL Lernen durch Lehren 67
4.2.1. Soziale Lernziele beim LdL 68
4.2.2. Methodische Realisierung von LdL im Fremdsprachenunterricht 69
4.2.3. Gruppe A: Unterrichtsplanung zum LdL 72
4.2.4. Gruppe B: Unterrichtsplanung zum LdL 75

4.3. Projektunterricht ... 76
4.3.2. Merkmale ... 77
4.3.3. Begründungen für den Projektunterricht im Fremdsprachenunterricht ... 78
4.3.4. Soziales Lernen und Projektunterricht ... 79
4.3.5. Methodische Realisierung des Projektunterrichts im Fremdsprachenunterricht ... 81
4.3.6. Gruppe A: Unterrichtsplanung zur Projektarbeit ... 86
4.3.7. Gruppe B: Unterrichtsplanung zur Projektarbeit ... 88
4.4. Das Spiel ... 90
4.5. Dramapädagogik ... 92
4.5.1. Historischer Abriss & aktuelle Entwicklungen ... 92
4.5.2. Drama- oder Theaterpädagogik? ... 95
4.5.3. Soziales Lernen bei Drama- und Theaterpädagogik: Die persönliche Kompetenz ... 97
4.5.4. Die drei dramapädagogischen Phasen nach Tselikas (1999) ... 99
4.5.5. Methodische Realisierung dramapädagogischer Verfahren ... 100
4.5.6. Gruppe A: Unterrichtsplanung zu dramapädagogischen Verfahren ... 104
4.5.7. Gruppe B: Unterrichtsplanung zu dramapädagogischen Verfahren ... 107
4.6. Technologie ... 110
4.6.1. Soziales Lernen im Kontext von Multimedia ... 112
4.6.2. Instrumente und deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht ... 114
4.6.3. Gruppe A: Unterrichtsplanung zur Technologie ... 116
4.6.4. Gruppe B: Unterrichtsplanung zur kollaborativen Arbeit an einem Blogeintrag ... 117

5. Zusammenfassung ... 120

6. Literaturverzeichnis ... 124
6.1. Printmedien ... 124
6.2. Internetquellen ... 133

7. Abbildungsverzeichnis ... 133

8. Anhang ... 134
8.1. Übersicht über das soziale Lernen in der Schule ... 134
8.2. Rad von CASEL ... 134
8.3. Material zum individualisierten Lernen mit Teamunterstützung ... 135
8.4. Material zum Gruppenturnier ... 137
8.5. Material zur Gruppenbildung für die Projektarbeit ... 142
8.6. Entwicklung eines Projekts im Fremdsprachenunterricht ... 143
8.7. Abstract ... 144
8.8. Riassunto italiano ... 145

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
CASEL	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
DICE	Drama Improves Lisbon Key Competences in Education
GERS	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Frauen
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BMUK	Bundesministerium für Unterricht und Kunst
LdL	Lernen durch Lehren
ÖSZ	Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum
ÖZEPS	Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen
SEL	Soziales und emotionales Lernen (*Social and Emotional Learning*)
SchoG	Schulorganisationsgesetz
SchuG	Schulunterrichtsgesetz
SuS	Schülerinnen und Schüler

1. Einleitung

> Es giebt schlechterdings gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnungen und des Charakters, die keinem fehlen darf. Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besondern Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist. Giebt ihm der Schulunterricht, was hiezu erforderlich ist, so erwirbt er die besondere Fähigkeit seines Berufs nachher sehr leicht und behält immer die Freiheit, wie im Leben so oft geschieht, von einem zum andern überzugehen. (Humboldt 1809, 218)

1.1. Thema, Motivation und Forschungsfrage

Bereits vor mehr als 200 Jahren verlieh Wilhelm von Humboldt der Menschenbildung ein besonderes Gewicht. Menschenbildung enthält für ihn mehr als das konkrete Wissen, worunter heute das kognitive Wissen verstanden wird. Nach seiner Vorstellung sollte eine allgemeine Menschenbildung es allen Menschen (unabhängig ihres gesellschaftlichen Standes) ermöglichen, gute, anständige und aufgeklärte Bürger und Menschen zu sein. (Vgl. Limbourg & Steins 2011, 11) Für ihn ist damit eine Bildung der „Gesinnungen“ und des „Charakters“ miteingeschlossen. Der Schulunterricht hat die Aufgabe, dem Menschen diese Fähigkeiten mitzugeben: „Giebt ihm der Schulunterricht [...]" (Humboldt 1809, 218).

Auch im 21. Jahrhundert spielt die Sozialkompetenz und damit einhergehend das soziale Lernen immer noch eine große Rolle. Im Schulorganisationsgesetz ist die Aufgabe der österreichischen Schule wie folgt verankert:

> 1) Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.
>
> Die jungen Menschen sollen zu gesunden und gesundheitsbewussten, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken. (SchoG BGBl. Nr. 242/1962)

An dieser Stelle kommt die Frage auf, wie der „entsprechende Unterricht" gestaltet sein muss, um die die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler gemäß der „sittlichen", „religiösen" und „sozialen" Werte zu fördern und sie zu „sozialem Verständnis" zu befähigen. Hinweise, wie Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht zu einer Entwicklung einer

„ich-starken und sozial kompetenten Persönlichkeit beisteuern können" finden sich zum Beispiel in Franz Hofmanns Publikation „Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht" (Hofmann 2008, 14-15). Was fehlt, ist eine konkrete Ausführung der Ideen für das einzelne Unterrichtsfach. Diese Arbeit soll eine solche konkrete Ausführung leisten. Mithilfe der folgenden Forschungsfragen soll sie Leserinnen und Lesern einen Überblick über das soziale Lernen im Fremdsprachenunterricht verschaffen:

- Wie kann soziales Lernen in den Italienischunterricht integriert werden?
- Inwiefern können bestimmte Methoden soziales Lernen ermöglichen?
- Inwiefern können technische Mittel zum Einsatz kommen, um soziales Lernen zu ermöglichen?

Dazu werden folgende Thesen aufgestellt:

- Es gibt Methoden, die soziales Lernen im Fremdsprachenunterricht begünstigen.
- Vielseitige Methoden können soziales Lernen im Fremdsprachenunterricht ermöglichen.
- Als Herangehensweise für den Fremdsprachenunterricht eignet sich die Handlungsorientierung.
- Zu diesen Methoden gehören u. a. die Gruppenarbeit, ein Repertoire an dramapädagogischen Methoden und die Projektarbeit.

Die Arbeit fokussiert sich ausschließlich auf das soziale Lernen im Unterricht, wenngleich soziales Lernen in der Schule vielfältige Inputebenen bietet. Manfred Bönsch beschreibt sie wie folgt: (1) „Werte und Normen: Pflichten/Freiheiten in der Schule“, (2) „Rollen-/ Personenverständnis: Interaktionsstandards“, (3) „Unterricht: Strukturen des Lernens, Anforderungen/Hilfen“, (4) „außerschulische Erfahrungen/Gewohnheiten/Eindrücke/ Erlebnisse“. Die Frage, wie soziales Lernen im Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden kann, wird auf der Inputebene des Rollen-Personenverständnisses und des Unterrichts angesiedelt. Als Interventionsebenen listet er die Handlungsebene, die Metaebene, die Beziehungsarbeit und die therapeutische Ebene auf. (Vgl. Bönsch 2002, 10) Mit meiner Fragestellung befinde ich mich auf der Handlungsebene, zu der Unterrichtskonzepte gehören.

1.2. Gliederung der Arbeit

Die Fragestellung wird in drei Teilen beantwortet. Nach der Einleitung wird in Kapitel 2 das soziale Lernen im wissenschaftlich-didaktischen Diskurs beleuchtet. Dazu steht zunächst die Entwicklung des sozialen Lernens im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren im Mittelpunkt: Wie hat sich das soziale Lernen im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren entwickelt? Darauf folgt eine knappe Erläuterung des Beobachtungslernen, das oftmals als historischer Ursprung sozialen Lernens gesehen werden kann. Schließlich erfolgt eine Annäherung an das soziale Lernen unter den Leitbegriffen der Interaktion und Kommunikation, die für das soziale Lernen im Fremdsprachenunterricht grundlegend sind. Sie sollen zur Frage hinführen, wie Fremdsprachenunterricht gestaltet sein kann, um soziales Lernen zu ermöglichen. Dazu werden weitere Theorien und Konzepte der Sprachvermittlung herangezogen, sodass das soziale Lernen seine Begründung durch unterschiedliche Sichtweisen erfährt. Nach diesen theoretischen Erläuterungen findet sich eine Zusammenfassung unterschiedlicher Begriffsdefinitionen des sozialen Lernens und eine Auseinandersetzung mit Kritik am sozialen Lernen.

Im dritten Kapitel wird die Implementierung des sozialen Lernens durch den österreichischen Lehrplan behandelt: Welcher Stellenwert kommt dem sozialen Lernen im österreichischen Lehrplan zu? Inwiefern sind Kompetenzbeschreibungen und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen für den Lehrplan relevant? In diesem Kapitel werden BMBWF, BMUKK und BMBF verwendet. Sie alle bezeichnen das derzeitige Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, das einen oftmaligen Namenswechsel durchlaufen hat. In dieser Arbeit wird die Bezeichnung abhängig vom Publikationsdatum der jeweiligen Quelle verwendet.

Im vierten Kapitel werden verschiedene Methoden vorgestellt, die versprechen, förderlich für das soziale Lernen im Unterricht zu sein. Mithilfe der nachstehenden Fragestellung soll Lehrenden ein Repertoire für den Fremdsprachenunterricht bereitgestellt werden: Welche Ansätze/Methoden/Sozialformen erweisen sich für das soziale Lernen im Fremdsprachenunterricht als besonders fruchtbar? Dazu werden jeweils die Methoden und Aspekte des sozialen Lernens, die ihnen zugeschrieben werden, beschrieben. In der von mir gesichteten Sekundärliteratur zum sozialen Lernen konnte ich keine konkreten Unterrichtsvorschläge für den Italienischunterricht finden. Diesbezüglich soll die geplante

Arbeit einen Beitrag für den künftigen Italienischunterricht leisten. Am Ende jedes Unterkapitels zur Methode befinden sich konkrete Umsetzungsmöglichkeiten zu den Themenbereichen „Amici“ aus *Espresso ragazzi 1* und „Vivere in città" aus *Espresso ragazzi 3*. Mit der Wahl nur eines Themenbereichs soll ein Bogen zwischen den unterschiedlichen Methoden gespannt werden.

1.3. Methode

Es handelt es sich um eine kompilatorische Literaturarbeit, die mögliche didaktische Umsetzungen und Kommentare enthält. Da das soziale Lernen ein weit gefasster Begriff mit Literatur aus vielen Fachbereichen ist, werden die für den Kontext dieser Arbeit relevanten Quellen hinzugezogen.

Die Arbeit soll pädagogische und psychologische Grundlagen zum sozialen Lernen mit fachdidaktischer Theorie verbinden, um auf dieser Basis praxisorientierte Umsetzungsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht zu präsentieren.

Ferner ist anzumerken, dass das Abkürzungsverzeichnis zur Orientierung dienen soll. Die verwendeten Kürzel werden jeweils bei der ersten Nennung ausgeschrieben. Danach wird nur noch die Abkürzung verwendet.

2. Soziales Lernen im wissenschaftlich-didaktischen Diskurs

2.1. Geschichte des sozialen Lernens

Um eine Begriffsbestimmung des aktuellen Verständnisses von sozialem Lernen zu ermöglichen, wird im Folgenden ein historischer Überblick über das soziale Lernen im deutschsprachigen Raum gegeben.

Nicht nur in aktuellen Bildungsdiskussionen kommt die Frage auf, was Schule leisten soll und kann. Till-Sebastian Idel gibt in seinem Beitrag „Wozu ist Schule da? Schultheoretische Perspektiven auf Persönlichkeitsbildung und schulische Grenzverschiebungen" eine historische Rückblende auf eine Schrift Hermann Gieseckes. In Gieseckes Schrift geht es um folgende Frage: Inwiefern soll die Schule neben den bereits im Unterricht enthaltenen pädagogischen Implikationen einer zusätzlichen Erziehungsfunktion nachkommen und sich eine umfangreiche Bildung der Persönlichkeit zum Ziel setzen? (Vgl. Idel 2018, 37) Giesecke geht davon aus, dass professionelle Pädagoginnen und Pädagogen nicht erziehen, sondern eine bloße Lernhilfe leisten. Im Gegensatz dazu sieht Peter Fauser den Erziehungsprozess als „Zusammenwirken der Generationen" (Idel 2018, 39). In diesem Zusammenwirken würde Neues produziert werden (vgl. Idel 2018, 39). Wenn Fausers in den 90er-Jahren entstandene Ansicht verfolgt würde, müsste die Schule für Impulse und Gelegenheiten für eine umfangreichende Persönlichkeitsbildung verantwortlich sein. Er verlangt reform- oder alternativpädagogischen Ansichten entsprechend, dass in der Schule unterrichtet und erzogen wird. (Vgl. Idel 2018, 39-40),

Hermann Veith beleuchtet in seinem Beitrag „Wozu ist die Schule da? Eine Antwort aus sozialisationstheoretischer Perspektive" pädagogische Aufgaben aus historischer Sicht (vgl. Veith 2018, 53). Schulen sind nach ihm aus der Notwendigkeit entstanden, Werte- und intelligente Wissensbestände von einer Generation an die nächste zu übergeben. In Deutschland etwa hatte die Schule bereits in der Mitte des 17. Jahrhunderts die Aufgabe, „[...] den Risiken einer unkontrollierten und als defizitär bewerteten häuslichen Sozialisation" entgegenzuwirken. Sie sollte „planmäßig und gezielt individuelle Bildungsprozesse im Sinne von Wissensvermittlung, Fertigkeitserwerb, Sozialintegration und Selbstsorge" (Veith 2018, 54) in „pädagogisch gestalteten Lernumgebungen" (Veith 2018, 54) fördern.

Im Laufe des 18. und 19. Jahrhunderts sollte in der Schule nicht nur unterrichtet werden, sondern es sollten auch Erziehungs- und Bildungsaufgaben erfüllt werden (vgl. Veith 2008, 55). Aufgrund dieser Funktion als Bildungseinrichtung sollte die Schule als pädagogische Lernwelt fungieren. Damit dies funktioniere, müssten in der schulischen Praxis verschiedene Maßnahmen vorgenommen werden, unter anderem im Bereich des moralischen und sozialen Lernens. Hier sollte Benehmen und Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf Gerechtigkeit und Verträglichkeit beurteilt werden. Das Kriterium der Normverletzung liege in den „Vereinbarungen und Praktiken der Kooperation und Kommunikation", Schülerinnen und Schüler werden bei der Bearbeitung von Konflikten aktiv in die Verantwortung genommen. Infolgedessen stützt sich die Autorität der Lehrpersonen nicht auf organisierte Machtmittel, sondern auf ihre Fähigkeit, „pädagogische Beziehung kommunikativ als ein auf Gleichberechtigung zielendes Arbeitsbündnis zu gestalten" (Veith 2018, 60-61).

Seit den 1960ern wird soziales Lernen im schulischen Kontext immer wieder diskutiert. Rein zeitlich gesehen kann ein Zusammenhang zwischen der Diskussion um das soziale Lernen und den ersten Gesamtschulversuchen hergestellt werden (vgl. Goldenbaum 2012, 15). Begrifflich gesehen ist das als normativer Begriff aufgefasste soziale Lernen der Schulreformdiskussion der 60er Jahre zuzuordnen. Der Begriff des sozialen Lernens beruht auf der bildungs- und gesellschaftspolitischen Ansicht, dass die Schule es zur Aufgabe hat, allen Individuen zu ermöglichen, mit eigenen Anliegen zu den in der Schule stattfindenden Lehr- und Lernprozessen beizutragen. Infolgedessen müssten die Individuen mehr Bewegungsfreiheit im Bereich der kulturellen Vermittlungsprozesse bekommen. Leitziele wie Emanzipation, Chancengleichheit, Selbstverwirklichung und Demokratisierung würden so die soziale und kulturelle Integration der Schülerinnen und Schüler erweitern. (Vgl. Kron, Jürgens & Standop 2014, Online Zusatzmaterial 98)

Als wissenschaftlicher Begründer des sozialen Lernens im deutschen Sprachraum gilt Heinrich Roth (1906-1983), der es als notwendig in organisierten Lehr- und Lernprozessen erachtet. Der Terminus soziales Lernen besteht aus zwei Begriffen, die jeweils eine andere Akzentuierung zulassen. Beim Fokus auf „Soziales" wird impliziert, dass im Unterricht neben den fachlichen Inhalten auch die sozialen Verhältnisse des Lehrens und Lernens thematisiert werden müssen. Im Fremdsprachenunterricht werden so neben dem Erlernen des Wortschatzes zum Beispiel der Umgang miteinander, die Rollenverteilung und die Art

und Weise des Lernens thematisiert. Bei der Hervorhebung des Elements „Lernen" werden die Sozialformen in Richtung Schülerorientierung der Lehr- und Lerngruppen verbessert. Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler zum Beispiel in Gruppen statt im Frontalunterricht lernen oder auch Teamteaching, fächerübergreifender Unterricht und Projektarbeit in den Unterricht integriert werden. Vorgesehen ist, dass das soziale Lernen in jedem Fall die Schule in Richtung der Gesellschaft öffnet und eine größere Selbstorganisation der Individuen ermöglicht. (Vgl. Kron et al. 2014, Online Zusatzmaterial 99)

Schließlich sind in den letzten Jahren die Persönlichkeitsentwicklung und Sozialkompetenz von Schülerinnen und Schülern immer bedeutsamer geworden. Soziales Lernen verfolgt nach Hofmann folgende Ziele: Schülerinnen und Schüler sollen eine Leidenschaft für das Lernen entwickeln, sie sollen ihr Sozialverhalten in einem dafür nötigen Umfeld erproben können und sie sollen Zeit mit Lehrpersonen und Peers verbringen. Dabei sollen die Lehrenden Wert auf den Gewinn an Ich-Kompetenz legen und Verständnis für verschiedenste Schülerinnen und Schüler haben. (Vgl. Hofmann 2008, 13)

Um derartige Ziele zu erfüllen, schufen österreichische Schulen entweder eigene Unterrichtsfächer wie zum Beispiel „soziales Lernen" oder „Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen". Dies birgt jedoch die Gefahr, dass Lehrerinnen und Lehrer sich nicht mehr die Fragen stellen, was sie in ihrem Unterrichtsfach tagtäglich zur Erfüllung der Ziele beitragen können, wie sie ihre Art zu unterrichten verbessern können, damit Schülerinnen und Schüler Ich-Stärke aufbauen, und wie sie ihre Lehrprozesse auf eine Weise planen können, dass Schülerinnen und Schüler Verantwortung für andere übernehmen müssen. Wenn Lehrerinnen und Lehrer diese Fragen zum Beispiel innerhalb einer pädagogischen Konferenz reflektieren, können sie vermeiden, ihren Schülerinnen und Schülern „zwei Welten" zu vermitteln, nämlich jene des zum Eigenzweck eingerichteten Unterrichtsfaches („soziales Lernen"), in dem ihnen vermittelt wird, was Empathie bedeutet, und jene der anderen Unterrichtsfächer, in dem Empathie kaum Bedeutung hat. Durch derartige „zwei Welten" wird das Unterrichtsfach, das sich z. B. „soziales Lernen" nennt, unglaubwürdig. (Vgl. Hoffmann 2008, 14)

Aktuell gilt soziales Lernen als mehrdeutiger Terminus, der als „Sammelbezeichnung für unterschiedliche Lehr-Lern-Arrangements" fungiert, die soziale mit fachlich-inhaltlichen Lernzielen verbinden (vgl. Goldenbaum 2012, S. 16). Auf der Webseite von ÖZEPS

(Österreichischen Zentrum für Persönlichkeitsentwicklung und soziales Lernen) wird soziales Lernen folgendermaßen definiert:

> Soziales Lernen zielt auf den Aufbau positiver Beziehungen und die Fähigkeit, das eigene Tun zu reflektieren und sich selbst und andere wahr- und anzunehmen. Soziales Lernen trägt dazu bei, Unterschiede untereinander zu respektieren und miteinander wertschätzend, rücksichtsvoll und verantwortungsbewusst umzugehen. Soziales Lernen ist ein integraler und wesentlicher Bestandteil des Unterrichts. Soziales Lernen findet immer statt. (ÖZEPS)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass soziales Lernen eng mit der Frage verbunden ist, was Schule leisten kann und soll. Schon im 18. und 19. Jahrhundert sollte die Schule Erziehungs- und Bildungsaufgaben erfüllen. Schließlich rückten im 18. und 19. Jahrhundert die Begriffe des moralischen und sozialen Lernens in den Vordergrund. Spätestens in den 1960ern wurde das soziale Lernen diskutiert. Aktuell spielen Persönlichkeitsentwicklung und die Verbindung von sozialen mit fachlich-inhaltlichen Lernzielen in der Bildungsdiskussion eine Rolle.

2.2. Beobachtungslernen und soziales Lernen

In diesem Kapitel soll das soziale Lernen fachlich eingeordnet werden. Lernen wird in der Psychologie allgemein als „eine relativ permanente Veränderung des Verhaltens als Folge von vorausgehender Erfahrung“ (Becker-Carus 2004, 314) definiert. Folgende sechs Lerntheorien versuchen, die Gesetzmäßigkeiten des Lernens zu beschreiben: Habituation, klassische Konditionierung, operante Konditionierung, verbales Lernen, kognitives Lernen und Modelllernen. Auf die verschiedenen psychologischen Lerntheorien werde ich an dieser Stelle nicht eingehen, sie werden bei Becker-Carus (2004) näher erläutert.

Letztere Lerntheorie ist in der Fachliteratur auch als soziales Lernen, Imitationslernen oder Beobachtungslernen bekannt (vgl. Becker-Carus 2004, 360). Sie geht auf Albert Bandura zurück, der unter anderem Studien zum sozialen Lernen und zur Aggression durchführte (vgl. Pajares 2009, 93). Das Imitationslernens nach Bandura wurde im didaktischen Kontext bereits von Kron et al. (2014, 159-163) beschrieben und im psychologischen von Becker-Carus (2014, 360-366). Deshalb soll an dieser Stelle das Imitationslernen, das bloß den Ausgangspunkt für weitere Überlegungen bildet, nicht näher erläutert werden.

Im Unterrichtskontext wurde das soziale Lernen von Friedrich W. Kron schon 1980 dem Paradigma des Imitationslernens zugeordnet. Seiner Ansicht nach sind „die Modellvorstellungen vom Lernen als Imitation und Identifikation“ (Kron 1980, 15) für die Erklärung sozialen Lernens geeignet, weil sie annehmen, dass das Individuum zur

Selbstverwirklichung motiviert ist. So werden Umwelt und Interaktion grundlegend für die Lernprozesse, Ideen, die Persönlichkeitsbildung, Handlungen und Situationen. Es können sowohl kognitive als auch affektive, soziale und psychomotorische Interessen und Bedürfnisse der Lernenden angesprochen werden. (Vgl. Kron 1980, S. 15)

Im Gegensatz zu Kron betrachtet Hans Aebli (1997) das Beobachtungs- und Nachahmungslernen, wie es von Bandura und Piaget beschrieben wurde, kritisch. Er weist darauf hin, dass Verhaltensweisen, die das Niveau des eigenen Verhaltens weit überschreiten, nicht nachgemacht werden können. Daher kann man sich dieses Verhalten nicht durch Beobachtung aneignen. Beobachtungslernen und die „Übernahme einer fremden Perspektive, die wiederum Einfühlung voraussetzt“ (Aebli 1997, 120) können nicht miteinander gleichgesetzt werden. Aufgrund dessen empfiehlt er Lehrerinnen und Lehrern, sich der Chancen und Risiken des Beobachtungslernens bewusst zu werden. Zu den Chancen zählt er die mögliche Vermittlung von komplexen, theoretisch nur teilweise erfassten sozialen Verhaltensweisen. So können Lehrende durch lautes Vordenken innerliche Prozesse wie das Nachdenken oder das Urteil über eine Situation verdeutlichen. Auch beim Rollenspiel (vgl. 4.5.5) ist die Möglichkeit zum Beobachtungslernen gegeben, indem Schülerinnen und Schüler mitlernen, während sie eine Szene von Kolleginnen und Kollegen beobachten.

2.3. Interaktion und Kommunikation

Neben Faktoren wie der Schüler-Lehrer-Interaktion oder der räumlichen Anordnung im Klassenzimmer sind im Speziellen im Fremdsprachenunterricht Kontakt und Verständigung grundlegend für ein Zustandekommen des sozialen Lernens. Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel Interaktion und Kommunikation in Bezug auf die Didaktik, die grundlegende sozialwissenschaftliche Theorien aufgreift (vgl. Wiater 2015, 175), erläutert. Zunächst werden die interpretativen Paradigmata, denen der Interaktionsbegriff zugeordnet wird, erläutert. Diesen folgt der symbolische Interaktionismus, die Begriffe des Handelns, der Kommunikation und der Handlungsorientierung.

2.3.1. Interpretatives Paradigma

Will man den Interaktionsbegriff den Theorie-, Modell- und Konzeptbildungen des didaktischen Handelns zuordnen, gehört er dem interpretativen Paradigma an. Theorien des

interpretativen Paradigmas sehen „Rollenbeziehungen als symbolische Interaktionen" (Kron et al. 2014, 63). Letztere bestimmen im Grunde die Sinnproduktion der Akteure und die Auslegung der ausgetauschten Symbole. Dem Menschen wird im Sinne der anthropologischen Sichtweise ein Sinnverstehen zugeschrieben, dieses ist jedoch nie eindeutig, sondern muss oftmals erst erschlossen werden. Deshalb können die sozialen Interaktionen von Konflikten, Krisen und Missverständnissen geprägt sein. (Vgl. Kron et al. 2014, 63). Demgemäß müssen die Akteure die Interpretationen, die in einer sozialen Beziehung in Bezug auf die Rollenerfüllungen herrschen, nicht als Faktum oder Ursache-Wirkungs-Ablauf verstehen. Handelnde müssen einander stattdessen zuerst ihre subjektiven Rolleninterpretationen näherbringen und ihre Gültigkeit fixieren. Vertreterinnen und Vertreter des symbolischen Interaktionismus erforschen und beschreiben diese sozialen Beziehungen, die in diesem Kontext als symbolische Interaktion von aufeinander bezogenem sinnverstehendem Handeln verstanden werden. (Vgl. Kron et al. 2014, 64) Der Leitbegriff der Interaktion bildet die Grundlage für eine Vielzahl an Didaktiken:

- Beziehungsdidaktik,
- Beziehungstheoretische Didaktik,
- Didaktik als Praxis,
- Handlungsorientierte Didaktik,
- Integrative Didaktik,
- Interaktionstheoretische Didaktik,
- Interkulturelle Didaktik,
- Kommunikative Didaktik,
- Konstruktive Didaktik,
- Kritisch-kommunikative Didaktik,
- Symboldidaktik (Kron et al. 2014, 67).

Die handlungsorientierte Didaktik wird dem interpretativen Paradigma zugeordnet (vgl. Kron et al. 2014, 64). Bei den interpretativen Konzeptionen stehen die Erforschung der Wirklichkeit, der Strukturen der Wirklichkeit, der gesellschaftlichen Bedingungszusammenhänge sowie Gesellschaftskritik im Vordergrund. Sie werden auf der mikrosozialen Ebene untersucht. Drei Begriffe sind maßgeblich für das didaktische Interesse von Interaktion: Interaktion, Handeln und Kommunikation. (Vgl. Kron et al. 2014, 110)

2.3.2. Symbolischer Interaktionismus

Der Begriff der Interaktion entstammt der Sozialisationsforschung, wo er eine bedeutende Rolle einnimmt. Allgemein kann die Interaktion, die im Wörterbuch der Psychologie auch als „Wechselwirkung“ bezeichnet wird, folgendermaßen definiert werden: (Vgl. Kron et al. 2014, 110)

> [1] Allgemeine und umfassende Bezeichnung für jede Art wechselseitiger Bedingtheit, z. B. im sozialen Verhalten, wo zwei oder mehrere Versuchspersonen durch Kommunikation einander beeinflussen können und das gemeinsame Verhalten als Ergebnis der Interaktion angesehen werden kann (*soziale I.*). (Fröhlich, 2000, 245)

Entsprechend dieser Definition lassen sich alle wissenschaftlichen Versuche, soziale Interaktion zu erforschen und zu erklären, unter dem Interaktionismus zusammenfassen. Als einer seiner Hauptvertreter gilt George H. Mead, auf den sich Klaus Mollenhauer in seinem Werk *Theorien zum Erziehungsprozess* stützt (vgl. Mollenhauer 1982, 84). Mollenhauer verwandelt die Theorie des symbolischen Interaktionismus in eine pädagogische Interaktionstheorie. Dadurch kann er aufzeigen, dass pädagogisches Handeln immer in strukturierten Situationen zustande kommt, dass die Situationen eine Struktur haben und dass die Struktur dieser sozialen Beziehung stets über Symbole verhandelt wird. Dementsprechend ist sie von einem kommunikativen Charakter geprägt. Ferner macht er deutlich, dass die beschriebenen Mikrostrukturen des sozialen Handelns Teil eines weitreichenden sozialen Feldes und Teil von Organisationsformen sind. Regelwerke bestimmen dementsprechend das didaktische Handeln, da die Akteure (z. B. Lehrende) Teil der Schul- und Organisationsstrukturen sind. (Vgl. Kron et al. 2014, 111) Nach Mollenhauer hat das zur Folge, dass die Gesellschaft sich durch die Lehrenden, die Teil der Organisationsformen sind, unmittelbar in sozialer und symbolischer Interaktion widerspiegelt. Lehrpläne, Raum-Zeitanordnungen und Schul- und Organisationsstrukturen von Unterricht verdeutlichen dieses Phänomen. (Vgl. Mollenhauer 1982, 109).

Im Vergleich zu Mead, der die Geste als das kleinste Symbol der Interaktion sah, kommt bei Mollenhauer im didaktischen Bereich die Sprache als Symbol hinzu (vgl. Mollenhauer 1982, 85-86). Dadurch bekommt die Interaktion eine neue anthropologische Perspektive, wodurch Interaktionen aus der Sicht der interagierenden Individuen oder Subjekte aufzufassen sind. Da Lernende ebenso zu diesen Individuen zählen, sind Interaktionen als sich entwickelnde kulturbestimmte, dynamische Beziehungsverhältnisse zu verstehen. Sie sind durch ungewissen Ausgang und Unplanbarkeit gekennzeichnet. Aufgrund dieser Dynamik der kulturellen und sozialen Interaktion können Vermittlungsprozesse in ihrer

Zielgerichtetheit scheitern. (Vgl. Kron et al. 2014, 111) Jedoch haben nach Mollenhauer die sozialen Interaktionen den Vorteil, Bedürfnisse, Interessen, Vorschläge und Ideen der handelnden Individuen ins Spiel zu bringen. (Vgl. Kron et al. 2014, 112)

2.3.3. Handeln

Für die nähere Bestimmung von Interaktions- und Kommunikationsprozessen ist der Begriff des Handelns wichtig, da beim Handeln die Akteure und die Beziehungen, in denen sie sich befinden, ins Zentrum rücken. Der Soziologe Max Weber hat eine in der Literatur immer wieder aufgegriffene Definition von Handeln gegeben: (Vgl. Kron et al. 2014, 112)

> „Handeln" soll […] ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder inneres Tun […]) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven *Sinn* verbinden. „Soziales" Handeln aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten *anderer* bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist. (Weber 1976, 8)

Diese Aussage impliziert auf didaktischer und pädagogischer Ebene, dass handelnde Personen stets anhand von Bedeutungen interagieren. Der symbolische Interaktionismus argumentiert dementsprechend, dass Menschen nicht aufgrund von „Dingen" handeln, sondern aufgrund von „sozialen Objekten", die eine Bedeutung für sie haben. Bei den sozialen Objekten handelt es sich z. B. um Gegenstände, Einrichtungen, Normen, Personen oder Situationen. Während des Handlungsprozesses, der die Menschen vereint, ändern sich diese Bedeutungen, sodass die Menschen zu einer kompatiblen Interpretation von sozialen Objekten gelangen können. So gesehen ist soziale Interaktion nicht bloß ein „Wirkungsfeld, auf dem sich vorformulierte Erwartungen der anderen und festgelegte Dispositionen der Beteiligten treffen und in ihrem Wechselspiel ein Handlungsresultat hervorbringen" (Krappmann 1974, 14). Vielmehr erarbeiten die Interagierenden erst während der sozialen Interaktion gemeinsame Handlungspläne, denn nur im Laufe dieses Prozesses können die Handelnden die Pläne so aufeinander abstimmen, dass eine Einigung zustande kommt. Genauso wird auch das individuelle Verhalten erst in der sozialen Interaktion geformt. (Vgl. Krappmann 1974, 14)

Daraus resultiert, dass auch in Interaktions- und Kommunikationsprozessen mithilfe des Handelns die Bedeutungen erworben werden, die den Menschen fachliches, sachbezogenes oder soziales Handeln ermöglichen. Dies findet auch im Unterricht Anwendung. Lehr- und Lernzusammenhänge in der Schule können auf struktureller Ebene als Unterrichtshandeln gesehen werden. Aus kommunikationstheoretischer Sicht interagieren Lehrende und

Lernende im Unterricht auf zwei Ebenen miteinander: 1. auf Inhaltsebene, auf der Fachinhalte vermittelt werden und 2. auf Beziehungsebene, auf der die inhaltliche Vermittlung von den sozialen Handlungsnormen gesteuert werden. Aus bildungstheoretischer Sicht entwickeln Handelnde sich während dieser Prozesse auch selbst weiter; als Beispiel ist u. a. Persönlichkeitsbildung angeführt. Strukturell gesehen ist dies möglich, weil organisiertes bzw. soziales Unterrichtshandeln zugleich eine Form von sozialen Beziehungen ist. (Vgl. Kron et al. 2014, 112-113) Max Weber definiert soziale Beziehungen passend dazu:

> Soziale „Beziehung" soll ein seinem Sinngehalt nach aufeinander gegenseitig *eingestelltes* und dadurch orientiertes Sichtverhalten mehrerer heißen. Die soziale Beziehung *besteht* also durchaus und ganz ausschließlich: in der *Chance*, daß in einer (sinnhaft) angebbaren Art sozial gehandelt wird, einerlei zunächst: worauf diese Chance beruht. (Weber 1976, 35)

2.3.4. Kommunikation

Der vielfältig benutzte Begriff der Kommunikation wird im Zusammenhang des für diese Arbeit relevanten symbolischen Interaktionismus als die „Fähigkeit des Individuums, seine Gefühle u. Ideen einem anderen mitzuteilen, sowie die Fähigkeit von Gruppen, enge u. vertraul. Verbindungen miteinander zu haben" (Hillmann 1994, 426) definiert. Diese Definition stellt heraus, dass eine Information wichtig ist und dass die Informationsübermittlung sinnvoll ist. Alle, die an der Kommunikation teilhaben, zielen darauf ab, die Bedeutung der übermittelten Symbole zu verstehen. Sie wollen einander auf diese Weise verstehen und sinnverstehend gemeinsam handeln. Gehandelt wird aufgrund von Rollen und Rollenbedeutungen. Das markiert die Beziehungsebenen. Auf diesem Fundament wird auch Kulturelles thematisiert, worum es in organisierten Lernvorgängen geht. Dementsprechend strukturieren Beziehungs- und Inhaltsebenen die Sprache. So lässt sich die symbolische Interaktion als Oberbegriff von Kommunikation begreifen. (Vgl. Kron et al. 2014, 113-114)

Nach Herbert Blumer, dem Begründer des symbolischen Interaktionismus, basiert Kommunikation auf den drei folgenden Prämissen: Erstens handeln Menschen „auf der Grundlage der Bedeutungen" (Blumer 2014, 25). Zweitens entstehen diese Bedeutungen aus dem Interaktionsprozess (vgl. Blumer 2014, 27). Drittens werden die Bedeutungen in einem Interpretationsprozess gelernt (vgl. Blumer 2014, 27-28), z. B. in Form von Gesten, Mimik und Sprache (vgl. Kron et al. 2014, 114).

Mead entwickelte auf der Grundlage Blumers folgende strukturelle Merkmale symbolischer Interaktion:

1. Gesten sind die kleinsten Handlungsteile der Kommunikation. Primär gehören dazu Sprache und Mimik. (Vgl. Mead 1973, 84)
2. Menschen können mithilfe von Gesten gemeinsame Bedeutungen entwickeln (vgl. Mead 1973, 86).
3. Wenn alle Interagierenden den Sinn einer Geste teilen, ist sie signifikant und kann somit die Handlung anleiten (vgl. Mead 1973, 111-112).

Diese beiden Konzepte sind das Fundament der „pragmatischen Axiome“ von Paul Watzlawick und seinen Mitarbeitern (vgl. Kron et al. 2014, 114):

(1) Man kann nicht nicht kommunizieren. (Watzlawick & Beavin 2007, 53)
(2) Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, daß letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist (Watzlawick & Beavin 2007, 56)
(3) Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt. (Watzlawick & Beavin 2007, 61)
(4) Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten. Digitale Kommunikationen haben eine komplexe und vielseitige logische Syntax, aber eine auf dem Gebiet der Beziehungen unzulängliche Semantik. Analoge Kommunikationen dagegen besitzen dieses semantische Potential, ermangeln aber die für eindeutige Kommunikationen erforderliche logische Syntax (Watzlawick & Beavin 2007, 68)
(5) Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht. (Watzlawick & Beavin 2007, 70)

Kron, Jürgens und Standop fassen folgende zentrale Einsichten zusammen:

(1) Didaktik kann im Zusammenhang mit der kommunikationstheoretischen Pragmatik als Handlungswissenschaft verstanden werden.

(2) Für eine handlungsorientierte Didaktik liegt Lehr- und Lernprozessen eine Struktur zugrunde, die auf symbolisch vermittelten Interaktionen beruht.

(3) Pragmatische Axiome strukturieren die Theoriebildung von Lehr- und Lernprozessen.

(4) Symmetrische Interaktionen müssen in der Praxis ermöglicht werden. Die Fähigkeiten, Beziehungsebenen und Metaebenen zu thematisieren, müssen erlangt werden.

(5) Watzlawick hebt die sozialpsychologische Seite der Kommunikation hervor, Mollenhauer die sozialpädagogische und didaktische. Beide betonen, dass sich im Verständnis der „symbolischen Auffassung von Kommunikation und Interaktion“ Chancen für eine offene Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen eröffnen. Auf diese Weise soll auf die Vielseitigkeit von Kultur und Beziehungsformen Bezug genommen werden.

(6) Die Theorien und Modelle, denen eine Interaktionstheorie zugrunde liegt, sehen das Menschenbild als positiv an. Im Wesentlichen wird der Mensch als Subjekt verstanden, das

durch die Inszenierung von sich selbst und seiner Umwelt Enkulturation und Bildungsprozesse freisetzt. Für die Didaktik bedeutet das, dass sie sich von objektorientierten Ansätzen verabschieden muss, die Lernende und Lehrende nur instrumentalisiert. (Vgl. Kron et al. 2014, 116-117)

2.3.5. Ursprünge der Kommunikation im Unterricht

In den vorhergehenden Kapiteln wurde erläutert, wie Kommunikations- und Interaktionsbegriff historisch unter theoretischen Gesichtspunkten gesehen werden. In diesem Kapitel soll zusammengefasst werden, wie Theorie- und Konzeptbildungen die Kommunikation im Unterricht auffassen. Rudolf Biermann (1976) sieht den Unterricht als Interaktion (vgl. Kron et al. 2014, 117-112), für Doris Bosch (1981) ist hingegen die Beziehungsebene bedeutend. An dieser Stelle werden Ansichten vorgestellt, die Unterricht als Kommunikationsprozess sehen, da die kommunikative Kompetenz und die Handlungsfähigkeit Lernziele des Fremdsprachenunterrichts sind. (Vgl. Kron et al. 2014, 120)

Walter Popp (1976) und Horst Rumpf (1976) sehen Unterricht vor einem interaktiven und kommunikativen Hintergrund. Ihre grundlegenden Theorien entnehmen sie dem symbolischen Interaktionismus und der Beziehungstheorie Watzlawicks. Sie gehen auf politische, gesellschaftliche und organisatorische Gegebenheiten ein. Auf didaktischer Ebene ist ihnen die Humanisierung der Unterrichtspraxis wichtig. (Vgl. Kron et al. 2014, 120-121)

Ihre beiden Ansätze können wie folgt skizziert werden: Popp führt in dem von ihm herausgegebenen Sammelband *Kommunikative Didaktik. Soziale Dimensionen des didaktischen Feldes* folgende sechs Aspekte der kommunikativen Didaktik an:

- den politischen Aspekt,
- den Aspekt der Handlungsforschung,
- den interaktionspädagogischen Aspekt,
- den Aspekt der Metakommunikation,
- den Aspekt der Handlungsfähigkeit
- und den realistischen Aspekt (vgl. Popp 1976, 9-20).

Im Mittelpunkt seiner Erläuterungen steht der interaktionspädagogische Aspekt. Zu diesem gehören „verbale und nichtverbale Formen der Kommunikation und der Kooperation, Probleme der unterschiedlichen Interpunktion, Störfaktoren, Dominanzstrukturen“ (Popp 1976, 15). Der interaktionspädagogische Aspekt verdeutlicht, dass das

Unterrichtsgeschehen ein Aufklärungs- und Lernprozess ist. Nach Popp ist es erforderlich, unter dem Aspekt der „Mitbestimmung“ und „Sozialkompetenz“ zu untersuchen, wie sich dieser Prozess auf die „Identitätsbildung“ und „Selbstbestimmung“ auswirkt. Folglich müssen sich didaktische Theorien von der Auffassung lösen, dass Unterricht entweder schüler- oder lehrerzentriert wäre und stattdessen Unterricht als interaktiven Prozess ins Zentrum rücken. (Vgl. Popp 1976, 15) Es werden Verbindungen zwischen Unterrichtsinhalten und Schülerinteressen hergestellt indem die Schülerbiografie und ihre Lebenswelt thematisiert werden. Die kommunikative Didaktik legt somit das Augenmerk auf das Verhältnis der Lernenden zu ihrer Umwelt, wobei ihre außerschulische Umwelt miteingeschlossen ist. Demnach werden die Lernenden als handlungsfähig anerkannt. Diese aus dem Alltagsleben mitgebrachte Handlungsfähigkeit soll in der Schule so umgesetzt werden, dass bisherige Vorstellungen zum Sinnverstehen aufgelockert werden. (Vgl. Kron et al. 2014, 121)

Wie eine solche Umsetzung funktionieren kann deutet Rumpf in seinem Buch *Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen* an. Mithilfe einer Phänomenanalyse verdeutlicht er anhand konkreter Beispiele, dass nur durch die Identitätsbildung die Ziele eines Unterrichts unter demokratischen und humanen Leitideen erfüllt werden können. Rumpf zufolge ist sie auf allen Ebenen, gesellschaftlich und politisch, von den schulischen Behörden, Eltern und Lehrenden zu akzeptieren. (Vgl. Kron et al. 2014, 121-122) Die Erziehung zur Handlungsfähigkeit findet erst statt, wenn im Unterricht für die eigene Identität relevante Erfahrungen behandelt werden. Das bedeutet, dass die Identität in neuen oder irritierenden Zusammenhängen angegriffen werden muss. Da ist zum Beispiel der Fall, wenn gesellschaftliche Ängste, die beim Ausprobieren vor der Klasse eine Rolle spielen, überwunden werden. Die Identitätsarbeit im Unterricht soll zur „Ichstärke“ und „Ichidentität“ führen. (Vgl. Rumpf 1986, 165) Kron et al. fassen zusammen, dass einerseits kommunikative Unterrichtsvorstellungen traditionelle Konzepte didaktischen Handelns ablösen, andererseits sollen instrumentell-formale Unterrichtsvarianten durch kommunikative ausgetauscht werden. Dies bedeutet nicht, dass instrumentell-formale Unterrichtskonzepte vermieden werden müssen, sondern dass sie hinterfragt werden müssen, sodass Lehrende auf neue Weisen pragmatisch handeln und interagieren können. (Vgl. Kron et al. 2014, 122) Aus seinen theoretischen Vorschlägen, das schulische Lernen im Rahmen der Arbeit an der „Ichidentität“ zu analysieren, zieht Rumpf folgenden didaktischen Schluss: Fragen des gelenkten Entdeckungslernens und seiner

Scheinhaftigkeit, nach intrinsischer und extrinsischer Motivation, nach der Typologie der Erziehungs- und Führungsstile und nach Grad und Art der Steuerung und die Curriculumsdiskussion müssten im Hinblick auf die Bedeutung für die Identität gestellt werden. (Vgl. Rumpf 1986, 178-179)

2.3.6. Handlungsorientierung

Gegenwärtig gibt es zahlreiche Publikationen zu handlungsorientierten Didaktiken (vgl. Kron et al. 2014, 130). Der Erziehungswissenschaftler Herbert Gudjons begründet den handlungsorientierten Unterricht nicht theoretisch, sondern durch Argumente, die für ihn sprechen. Er meint, dass die Praxis der Theorie beim handlungsorientierten Unterricht vorauseile. Die Handlungsorientierung wird in dieser Arbeit, wie von Gudjons aufgefasst, als Sammelname für verschiedenartige methodische Praktiken verstanden. (Vgl. Gudjons 2014, 7-8) Die „eigentätige, viele Sinne umfassende Auseinandersetzung und aktive Aneignung eines Lerngegenstandes“ (Gudjons 2014, 8) bildet ihren Kern. Handlungsorientierung wird von Gudjons genauso wie im GERS (vgl. 3.2) als Unterrichtsprinzip aufgefasst.

2.3.7. Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht

In der Fremdsprachendidaktik gilt die Handlungsorientierung seit den 1980ern als prägendes Konzept. Sie findet sich in der fachdidaktischen Grundlagenforschung, in der Methodenentwicklung und in der Lehrwerkgestaltung wieder. (Vgl. Lütge 2017, 119) Gerhard Bach und Johannes-Peter Timm definieren handlungsorientieren Fremdsprachenunterricht folgendermaßen:

> Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, im Rahmen authentischer, d. h. unmittelbar-realer oder als lebensecht akzeptierbarer Situationen inhaltlich engagiert sowie ziel- und partnerorientiert zu kommunizieren, um auf diese Weise fremdsprachliche Handlungskompetenz(en) zu entwickeln. (Bach & Timm 2013, 12)

Die Handlungsorientierung ist mit der funktionalen und sozialen Seite der Sprache eng verbunden. Auch von einer allgemein pädagogischen Perspektive wird sie gestützt. (Vgl. Lütge 2017, 119) Bach und Timm setzen die „Befähigung der Schüler zu fremdsprachlichem Handeln“ (Bach & Timm 2013, 1) als Richtziel, also als Gesamtziel des Fremdsprachenunterrichts fest. Dabei ist fremdsprachliches Handeln aus Sicht der Fremdsprachendidaktik ein Ergebnis der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler, nicht der von den Lehrenden kommenden Lehrprozesse. Handlungsorientierung ist nicht nur das Ziel des fremdsprachlichen Handelns, sondern auch der Prozess bzw. die Methode selbst.

(Vgl. Bach & Timm 2013, 1) Da die Handlungsorientierung ein vielfältig gebrauchter Begriff ist, wird sie in dieser Arbeit sowohl dem theoretischen als auch dem methodischen Teil zugeordnet.

Der methodische Aspekt sieht Handlungsorientierung im Verständnis von Interaktion. Er bezieht sich auf die unterschiedlichen Interaktionen im Klassenzimmer, die oft in Partner- oder Gruppenarbeit stattfinden. Die zielbezogene Definition betont die außer- und nachschulische Lebenswelt, für die Schülerinnen und Schüler fremdsprachliche Handlungskompetenz erwerben. (Vgl. Bach & Timm 2013, 12). Über die Handlungsorientierung lassen sich somit soziales Lernen und Fremdsprachenunterricht miteinander verbinden.

2.3.8. Handlungsorientierung und soziales Lernen im Fremdsprachenunterricht

Der handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht verlangt sozial-affektive Eigenschaften wie Empathie, Kommunikationsbereitschaft und Kontaktfreude von Lehrenden und Lernenden. Schülerinnen und Schüler müssen Inhalte, sprachlichen Ausdruck und Gesprächsstrategien selbst bestimmen. Eine Ausdifferenzierung sozialer Systeme ist nur dann gegeben, wenn die Lernenden die ihnen gegebenen Möglichkeiten als verhandelbar wahrnehmen und sie verändern und reflektieren. Autonomie kann nur dann Teil des persönlichen Verhaltens werden, wenn sie handelnd wahrgenommen wird. Wenn der Einzelne die Autonomie im Unterricht handelnd erfährt und umsetzt, kann er sie zu einem gleichbleibenden persönlichen Verhaltenskonzept entwickeln. (Vgl. Bach & Timm 2013, 8). Diese Autonomie des Einzelnen muss auf die Autonomie aller umgelegt werden. Die Fremdsprache wird durch den handlungsorientieren Ansatz „Medium zur Entwicklung von Sozialverhalten“ (Bach & Timm 2013, 8). Erst durch Handlungsorientierung wird demnach soziales Lernen ermöglicht.

2.4. Soziales Lernen im Kontext der Sprachvermittlung

Unterschiedliche Spracherwerbskonzepte erachten das soziale Lernen als grundlegend im Fremdsprachenunterricht. Im Folgenden soll die Notwendigkeit sozialen Lernens im Fremdsprachenunterricht durch verschiedene theoretische Modelle und Konzepte untermauert werden.

2.4.1. Ganzheitlichkeit

Nach Pauli Kaikkonen steht der heutige Fremdsprachenunterricht zwischen Moderne und Postmoderne, das heißt seine didaktischen Erfahrungen entstammen der Moderne, aber wir leben in der Postmoderne. In der Postmoderne wird der Fremdsprachenunterricht als „Mittel des Daseins in der Welt und des Weltverstehens" (Kaikkonen 2005, 298) betrachtet. Sprachen tragen dazu bei, die Identität eines Menschen zu definieren (vgl. Kaikkonen 2005, 297-299).

Für den Fremdsprachenunterricht ergeben sich dadurch folgende Implikationen: Die Sprache ist Mittel zur Verständigung, die Lernenden sollen von Beginn an wissen, dass die Sprache ihnen persönliche Handlungsfähigkeit verschafft. Dabei macht die verbale Sprache aber nur einen Teil der Kommunikation aus. Die menschliche Kommunikation inkludiert als Ganzheit immer auch die nonverbale Sprache. Im Fremdsprachenunterricht ist der Mensch als Ganzes zu berücksichtigen. Bei Betrachtung des Spracherwerbs sind kognitive, emotionale und soziale Komponenten von Bedeutung. Wenn Emotionen im Fremdsprachenunterricht nicht berücksichtigt werden, können Lernende Neues nur mit Kognitivem assoziieren. Für gewöhnlich erwerben Kinder die Erstsprache, die für ihre sprachliche Identitätsbildung ausschlaggebend ist, mithilfe ihrer Bezugspersonen in emotionalen Zusammenhängen. Wenn man annimmt, dass auch Fremdsprachen wesentlich zur Identitätsbildung beitragen, sollte man auch affektiv-emotionales Lernen in den Unterricht integrieren. Nach Kaikkonen sind authentisches Lehrerverhalten und Lernumgebungen, die mithilfe von sozialen Lernverfahren als authentisch wahrgenommen werden, hilfreich dabei, ganzheitliches Lernen zu ermöglichen. (Vgl. Kaikkonen 2005, 299-301) Für das ganzheitliche Lernen kommen nach Peterßen vor allem das Projektlernen, aufgabenorientiertes Lernen und handlungsorientierte Methoden in Frage (vgl. Peterßen 2009, 118).

Auch für Wolfgang Roth (2006) geht es im Fremdsprachenunterricht primär um Verständigung. Mit ihr soll die Angst vor dem Fremden überwältigt werden. Das Ziel der Verständigung steht im Gegensatz zum Ziel der Korrektheit, das im Unterricht lange Zeit aus der Tradition der altphilologischen Sprachen und dem Ideal der Anpassung gegeben war. Für ein frühes Kommunizieren in der Fremdsprache schlägt Roth einen kreativen Umgang mit dem jeweiligen Sprach- und Wortschatz vor. Dieser soll nach und nach gemäß der Sprachlernkapazität der Lernenden angepasst und erweitert werden. Eine kreative

Umsetzung ist am besten in angstfreier Atmosphäre möglich. Anstatt von den Lernenden Sprachproduktion vor der gesamten Klasse zu verlangen, sollten Lehrende die Schülerinnen und Schüler in Zweiergruppen arbeiten lassen, in denen beim Üben Fehler gemacht werden können. Das Fremde wird durch Musik, Mimik-Gestik, Spiel und freie Kreativität in die Klasse gebracht. Weiter empfiehlt Roth ein Modell der Mehrsprachigkeit: Neben einer allgemeinen Verständigungssprache wie zum Beispiel dem Englischen sollten alle Weltsprachen im Unterricht ihre Berechtigung haben, sodass die Möglichkeit zur Verständigung mit der Weltgemeinschaft prinzipiell gegeben ist. An erster Stelle stünde bei ihm, genauso wie sprachenpolitisch von der Europäischen Union impliziert (vgl. Tanzmeister 2008b, 31), die Sprache der benachbarten Länder. Zudem solle die nichtverbale Sprache, die Kinder im Vergleich zur verbalen Sprache oft gut beherrschen, in den Unterricht miteingebunden werden. (Vgl. Roth 2006, 241-242)

2.4.2. Interkulturelle kommunikative Kompetenz

Der sich in den 70er Jahren entwickelte kommunikative Ansatz nahm großen Einfluss auf die soziale Dimension des Fremdsprachenunterrichts. Für die Schaffung wirklichkeitsnaher Kommunikationsanlässe wollte man den bis dato dominanten Frontalunterricht aufbrechen und stattdessen Sozialformen in den Unterricht einbringen, die gedanklichen Austausch z. B. durch Gruppen- und Partnerarbeit fördern und zugleich zur Entwicklung der Diskursfähigkeit beitragen. (Vgl. Schumann 2017, 165) Um den Rahmen der Arbeit nicht zu überschreiten, wird für einen ausführlichen Überblick über die Entwicklung der kommunikativen Didaktik auf Ruth Huber (vgl. Huber 2003, 9-53) verwiesen.

Soziales Lernen ist eng mit Sozialkompetenz verbunden (vgl. 2.5). Allerdings ist sie nicht angeboren, sondern das Individuum muss sie erst durch Erziehung und Bildung entwickeln. Im Fremdsprachenunterricht kann die Förderung von Sozialkompetenz einerseits durch bestimmte Unterrichtssituationen wie jenen die durch das kooperative Lernen (vgl. 4.1.2) zustande kommen, das im handlungsorientierten Unterricht zur vollen Entfaltung kommt, gewährt werden, andererseits ist die interkulturelle kommunikative Kompetenz ein wichtiger Bestandteil von Sozialkompetenz. (Vgl. Rebel 2017, 310) Sie kann als „Fähigkeit, mit Menschen zu kommunizieren und zu interagieren, die eine andere Sprache sprechen und in einem anderen kulturellen Kontext leben" (Freitag-Hild 2017, 147) definiert werden. Interkulturelle Sprecherinnen und Sprecher haben eine Mittlerrolle zwischen Kommunikationspartnern aus unterschiedlichen Kulturen inne. Für ihre

Vermittlung können Begegnungssituationen, E-Mail- oder Telekommunikationsprojekte hilfreich sein, wobei die Reflexion über persönliche Erfahrungen von Bedeutung ist. Auch die Arbeit mit sogenannten *critical incidents*, also „Gesprächssituationen, in denen regelmäßig Kommunikationsschwierigkeiten oder Missverständnisse zwischen den Angehörigen unterschiedlicher Kulturen auftreten" (Freitag-Hild 2017, 149) und die Auseinandersetzung mit literarischen Texten fördern die interkulturelle kommunikative Kompetenz. (Vgl. Freitag-Hild 2017, 149)

2.4.3. Neurodidaktik

Die Neurodidaktik liefert wichtige aktuelle Erkenntnisse für die Fremdsprachenvermittlung. An dieser Stelle wird nur auf das Prinzip der Organisation des sozialen Sprachenlernens eingegangen und weitere Prinzipien, die nur im größeren Kontext etwas mit der Fragestellung zu tun haben, werden weggelassen.

Neurodidaktische Erkenntnisse sprechen dafür, Sprachenlernen sozial zu organisieren. Sie besagen, dass das Gehirn im Allgemeinen sozial ist, weshalb kooperative und kollaborative Unterrichtsformen das Fundament für eine effiziente Gestaltung des Sprachenlernens sind. Spiegelneuronen sind für das Sprachenlernen von Bedeutung, da dank ihnen wechselseitige positive Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden „bei hoher Identifikation mit dem *role model*" (Böttger 2016, 154) gegeben sind. Je stärker sich Lernende einander zuwenden, desto effizienter wird das Imitationslernen. Das erklärt, warum Verfahren wie *peer-teaching* und *tutoring* (vgl. 4.2) sinnvoll sind. (Vgl. Böttger 2016, 154)

Wenn Lernende die Lehrenden intensiv und konzentriert beobachten, übernehmen sie, wie bereits beim Beobachtungslernen angemerkt, automatisch die Innenperspektive des Lehrenden und vollziehen die Reize gedanklich nach. Dies bedeutet im Kontext der Neurodidaktik, dass sowohl bei Lernern als aus auch bei Lehrendem beinahe die gleichen Neuronen aktiviert werden. Demzufolge wird der kommunikative Fortschritt durch Partizipation, Kollaboration und Kooperation gesichert. Derartige Spiegelneuronen legen nach neurodidaktischen Erkenntnissen die Grundlage für Empathie, die einer prosozialen Motivation bedarf. Dies unterscheidet sie von kognitiven Perspektivenübernahmen. Sprachenlernen funktioniert demnach am besten, wenn ein direkter Kontakt hergestellt wird. Da Sprachenlernen Beziehungslernen ist, können Medien Lehrende nicht ersetzen. Die Performanz, Authentizität und Persönlichkeit der Lehrenden und die Identifikation mit

dem Inhalt führen zu einer Verstärkung des Beziehungslernens, mit dem auch Achtsamkeit, Zugewandtheit, Anerkennung und Vertrauen verknüpft werden. Erfolgreiches Sprachenlernen basiert auf Beziehungslernen. (Vgl. Böttger 2016, 155) Böttger hat zur Beschreibung dieser Zusammenhänge die folgende Grafik erstellt:

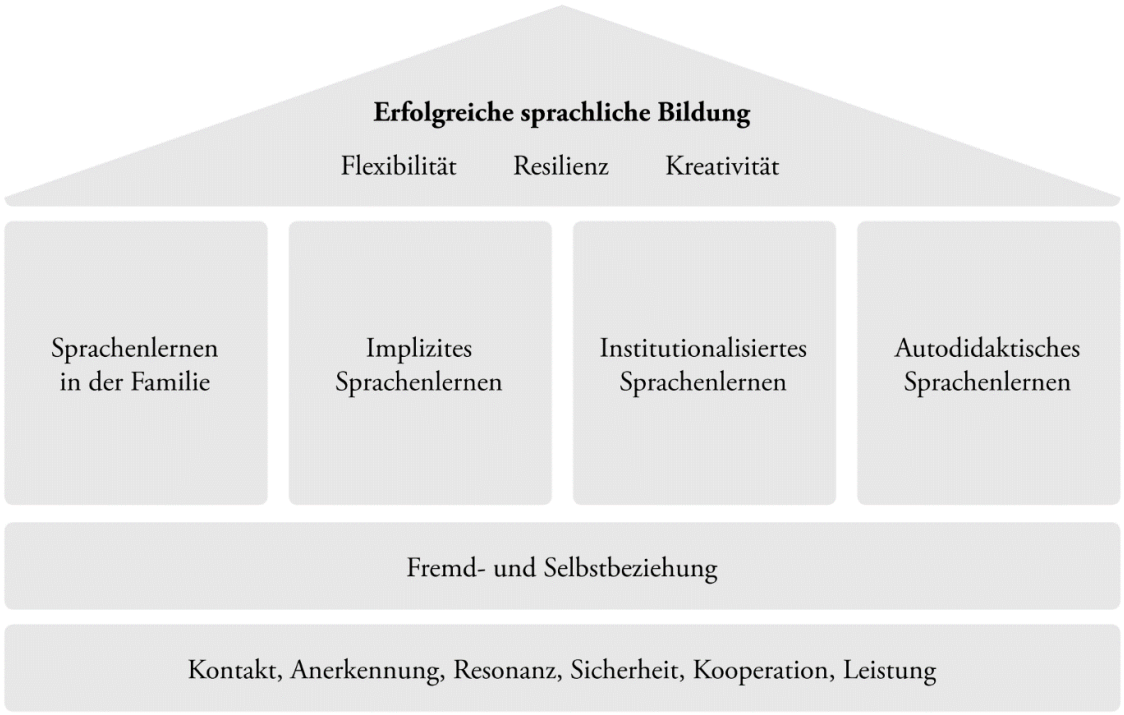


Abbildung 1: Beziehungen sichern Sprachentwicklung (Böttger 2016, 155)

Für die Lehrenden bedeutet das, dass sie ihre Erfahrungen reflektieren und diese psychologischen Prozesse beim Sprachenlernen genau kennen müssen. Nach Böttger kann ein Kommunikationstraining Teil des frühen Sprachenlernens sein. Dazu gehört, dass die Lehrenden gezielte Rückmeldungen geben, über Ausdrucksmittel und Wortwahl reflektiert wird, sprachliche Alternativen aufgezeigt werden. Dabei können beispielweise Rollenspiele helfen. (Vgl. Böttger 2016, 156)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass unterschiedliche Prinzipien, Ansätze und Forschungen die Wichtigkeit von sozialen Zusammenhängen und sozialem Lernen betonen. Es wurden lediglich drei Aspekte aufgegriffen, die gezeigt haben, dass soziales Lernen die Grundlage dafür ist, dass erfolgreiches Sprachenlernen überhaupt erst stattfinden kann.

2.5. Einordnung des Begriffs soziales Lernen

Da das soziale Lernen ein mehrdeutiger Terminus ist (vgl. 2.1), genügt ein abstraktes Beschreiben des Begriffs soziales Lernen nicht. In diesem Kapitel werden für eine Annäherung an den Begriff die Inhalte und Ziele des sozialen Lernens im Schulunterricht beschrieben.

Ausgehend davon soll herausgefunden werden, welche Ziele insbesondere der Fremdsprachenunterricht erfüllen kann.

Die Frage nach den Zielen des sozialen Lernens lässt die Notwendigkeit der Klärung zweier weiterer Begriffe aufkommen. Der erste Begriff ist jener der Sozialkompetenz, die die Schülerinnen und Schüler unter anderem durch das soziale Lernen erwerben sollen. Was genau unter Sozialkompetenz verstanden werden kann, soll in diesem Kapitel erläutert werden. Der zweite Begriff ist jener der Sozialerziehung, bei der andere Aspekte im Fokus stehen als beim sozialen Lernen.

2.5.1. Soziales Lernen

Nach Kiper meint soziales Lernen in der Schule mehr als das Beobachtungslernen nach Bandura (vgl. 2.2), nämlich den Zugewinn von Wissen in bestimmten Fächern und ihren Teilgebieten. Wenn beispielweise das Zusammenleben in der Gesellschaft thematisiert wird, eignen sich Schülerinnen und Schüler deklaratives Wissen über soziale Gegebenheiten und Phänomene an. Beim sozialen Lernen kann auf Werte Bezug genommen werden. Zugleich ist soziales Lernen die „Fähigkeit, mit Erwachsenen und Gleichaltrigen zu interagieren, zu kommunizieren und zu kooperieren. Sie ist daran gebunden, bestimmte Rollen kennenzulernen, sie situationsadäquat zu übernehmen und auf eigene Art zu gestalten“ (Kiper 2011, 35). Soziales Lernen in der Schule bedeutet, dass „gezielte und beiläufige Lernhandlungen“ der Schülerinnen und Schüler durch Lehrende initiiert werden. So sollen die Lernenden Werten begegnen und sie reflektieren, sodass sie bei etwaigen Konflikten auf der Grundlage von Verfahren und Prinzipien handeln können. Schließlich sollen sie auf diese Weise ihre Handlungskompetenz erweitern. Ferner ist das soziale Lernen mit der „Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, zum Argumentieren, zum Problemlösen und zum Treffen von Entscheidungen“ (Kiper 2011, 35) verbunden. Für Kiper besteht soziales Lernen aus folgenden Basismodellen des Lernens, die sie in einer Tabelle formuliert: „Wissen erwerben (z. B. über soziale Phänomene, Regeln, Rollen,

Institutionen, Werte, Handlungsmöglichkeiten)", „Reflexion über Inhalte", „Reflexion über Werte", „Argumentieren im Diskurs", „Argumentieren beim Aushandeln", „Handeln in der äußeren Welt", „Problemlösen und Entdecken", „Gestalten in Wort, Schrift, durch Musik, Tanz, Theater, Rollenspiel" (Kiper 2011, 35).

2.5.2. Sozialkompetenz

Sozialkompetenz ist nach Kiper ein Sammelbegriff für verschiedene Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände. Kiper fasst zusammen, dass ein Teil der sozialen Kompetenz emotionale und soziale Intelligenz ist. Soziale Intelligenz wird über folgende Aspekte operationalisiert: „die Fähigkeiten, Situationen einzuschätzen, seelische Zustände zu erkennen, menschliches Verhalten zu beobachten, sich an Personen und ihre Namen zu erinnern" (Kiper 2011, 35) und Sinn für Humor zu haben. Emotionale Intelligenz bedeutet, dass die eigenen Emotionen und die Emotionen anderer erkannt und differenziert werden, um sie im Anschluss daran für die Steuerung des eigenen Verhaltens nutzbar zu machen. Bei der Diskussion über soziale Kompetenz wird entweder auf das Potential oder auf reales Verhalten hingewiesen. Mit dem Potential ist gemeint, dass gewisse soziale Fertigkeiten gezeigt werden, ohne sie tatsächlich in Handlungen umzusetzen. Verschiedene Kompetenzkataloge versuchen das Konstrukt der sozialen Kompetenz zu erfassen. Diese Kompetenzkataloge verweisen darauf, dass sie die Ziele des sozialen Lernens beinhalten. Im Kinder- und Jugendalter wird die soziale Kompetenz als separates Konstrukt gesehen. (Vgl. Kiper 2011 S. 35-37)

Heike de Boer (2014) hat verschiedene Kompetenzmodelle beschrieben. Wegweisend war das Handlungskompetenzmodell von Heinrich Roth, in dem er die „Selbstkompetenz", „Sozialkompetenz" und „Sachkompetenz" als drei überfachliche Kompetenzbereiche herausstellte. Roth betonte dadurch, dass Mündigkeit nicht erreicht werden konnte, wenn bloß fachlich gelernt wird. Weitere Kompetenzmodelle verdeutlichen die Vielfältigkeit des Kompetenzbegriffs hin, indem sie von „sozialen Kompetenzen" im Plural sprechen. (Vgl. Boer 2014, 24) Zudem ist es schwierig, Selbst- und Sozialkompetenz voneinander abzugrenzen, denn der Übergang von Selbst- zu Sozialkompetenzen kann als fließend und interdependent betrachtet werden. Ein Konflikt enthält beispielweise sowohl eine „äußere, sozial-kommunikative Dimension als auch eine innere Verarbeitung" (Haack 2018, 11).

2006 entwickelte Wolfgang Roth auf der Basis von Lerchenmüller und Petillion erarbeiteten Komponenten, abgebildet in seinem Werk „Sozialkompetenz fördern" (vgl.

Roth 2006, 24-27), ein neues Modell sozialer Kompetenzen. Dabei berücksichtigt er situative Faktoren. Folgende fünf Komponenten sozialer Kompetenz bezieht er auf die eigene Person, das Gegenüber und Interaktions- und Kooperationspartner:

- Im Zentrum steht bei ihm das Individuum, das alle Situationen so wahrnimmt, dass es sie unterschiedlich zu den anderen Individuen konstruiert.
- Die zweite Komponente besteht in der Wahrnehmungsfähigkeit nach innen und außen. Sie ist notwendig, um mit anderen zu interagieren. Ihr gehören Perspektivenübernahme, Empathie und Sensibilität an.
- Das Pendant zur Wahrnehmungsfähigkeit ist die Ausdrucksfähigkeit des Individuums. Das heißt, es ist kommunikationsfähig und kann sein Gegenüber spiegeln, Feedback geben etc.
- Die Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit aktivieren die Handlungskompetenz. Sie findet sich in der Fähigkeit wieder, Kompromisse zu schließen, mit anderen zu kooperieren und nach einer gewaltfreien Konfliktlösung zu suchen.
- Die fünfte Komponente steht über allen anderen. Sie verweist auf die situationsabhängigen unterschiedlichen Realisierungen. (Vgl. Roth 2006, 34-35)

Insgesamt wird bei Roths Modell beim Individuum angesetzt, das an der eigenen Wahrnehmung arbeiten muss, bevor es soziale Handlungsfähigkeit erreicht. Zunächst muss es sich seiner Gedanken, Gefühle und Handlungskompetenzen bewusst werden. Erst dann werden Interaktion und Kommunikation mit anderen Individuen erfolgreich sein. (Vgl. Roth 2006, 35)

Aus den beschriebenen Kompetenzmodellen lässt sich die Komplexität des Begriffs soziale Kompetenz wie folgt begreifen:

> Der Begriff soziale Kompetenz ist [...] in ein Bedingungsgefüge eingebettet, das individuelle Voraussetzungen und Fähigkeiten umfasst, von den gesetzten Zielen der beteiligten Personen abhängt, ein Produkt interaktiv und situativ konstruierter Bedeutungen der Beteiligten, besonders der Gleichaltrigen ist und durch die Rahmung des schulischen Settings eine eigene Dynamik erhält, die zugleich Grenzen der Einflussnahme markiert. (Boer 2014, 33)

Die Betrachtungen zeigen, dass soziale Kompetenz emotionale und kommunikative Kompetenzen enthalten. Diese emotionalen und kommunikativen Kompetenzen können nach Boer je nach Perspektive ausdifferenziert werden. (Vgl. Boer 2014, 33)

Eine genauere Definition sozialer Kompetenzen lässt sich auf internationaler Ebene finden. Die OECD verweist in der Publikation „Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills" unter anderem auf den Referenzrahmen für soziale und emotionale

Kompetenzen des *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) (vgl. OECD 2015, 35). CASEL ist eine an der Universität von Illinois in Chigago basierte kollaborative Organisation von Forschenden und Pädagoginnen und Pädagogen, die es sich seit ihrer Gründung 1994 zum Ziel gesetzt hat, das soziale und emotionale Lernen vom Kindergarten bis in die 12. Schulstufe zu fördern und zu erforschen (vgl. CASEL 2003, 3). CASEL definiert fünf zusammenhängende Einheiten von kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Kompetenzen, die grafisch als Rad dargestellt werden (vgl. 8.2). Im Mittelpunkt steht das soziale und emotionale Lernen, das von den folgenden Komponenten umrundet wird: (Vgl. CASEL 2013, 5-6)

- Selbstbewusstsein (*Self-awareness*): die Fähigkeit, die eigenen Emotionen und Gedanken und deren Einfluss auf das Verhalten wahrzunehmen. Dazu zählt die genaue Einschätzung der eigenen Stärken und Grenzen sowie fundiertes Vertrauen und Optimismus im Hinblick auf die eigenen Fähigkeiten.
- Selbstmanagement: die Fähigkeit, die eigenen Emotionen, Gedanken und das eigene Verhalten in unterschiedlichen Situationen effektiv zu regulieren. Dazu gehören die Stressbewältigung, Impulskontrolle, Selbstmotivation und das Setzen von persönlichen und akademischen Zielen sowie die Arbeit an diesen Zielen.
- Soziales Bewusstsein: die Fähigkeiten, die Perspektive anderer einzunehmen und sich in Menschen unterschiedlicher Hintergründe und Kulturen einzufühlen, soziale und ethische Verhaltensnormen zu verstehen und die familiären, schulischen und gemeinschaftlichen Ressourcen zu erkennen.
- Beziehungsfähigkeiten: die Fähigkeit, gesunde und bereichernde Beziehungen mit unterschiedlichen Individuen und Gruppen aufzubauen und zu erhalten. Dazu gehören eine klare Kommunikation, aktives Zuhören, Kooperation, Widerstand gegen sozialen Druck, konstruktives Verhandeln von Konflikten und das Anbieten und Suchen von Hilfe, wenn erforderlich.
- Verantwortliches Entscheidungsfinden: die Fähigkeit, das eigene Verhalten und die sozialen Interaktionen konstruktiv und respektvoll, im Hinblick auf ethische Standards, Sicherheitsbedenken, soziale Normen, realistische Evaluierung der Konsequenzen verschiedener Handlungen und dem Wohl von sich selbst und anderen, auszuwählen.

Diese Kompetenzen zu erreichen, sind die kurzfristigen Ziele von Programmen, die soziales und emotionales Lernen implementieren sollen. Im Gegenzug sollen die

beschriebenen Kompetenzen eine Grundlage für eine bessere Anpassung und schulische Leistung sein. Dies spiegelt sich in positivem Verhalten und Beziehungen zu Gleichaltrigen, weniger Verhaltensproblemen, weniger emotionalem Stress und verbesserten Noten und Testergebnissen wider. Lehrende können helfen, diese Kompetenzen zu entwickeln, indem sie zwei Strategien anwenden: erstens die Anwendung von sozialen und emotionalen Kompetenzen durch systematischen Unterricht so zu erleichtern, dass Lernende sie als Teil ihres täglichen Verhaltensrepertoires anwenden können; zweitens die Schaffung einer sicheren und ansprechenden Lernumgebung, die schulweite Aktivitäten mit dem Ziel, eine Gemeinschaft aufzubauen, umfassen. (Vgl. Weissberg & Cascarino 2013, 10)

Noch konkreter als CASEL werden Kathy und Norm Green, die eine auf die Unterrichtssituation anwendbare Auswahl sozialer Kompetenzen zusammengestellt haben. Sie kann Lehrenden als Anhaltspunkt dienen, auch wenn derartige Kompetenzzuschreibungen kritisch zu hinterfragen sind. Die Liste beschreibt, woran Kompetenzen sozialer Interaktion gemessen werden könnten:

- Um Hilfe bitten
- Um Klärung bitten
- Loben
- Mit ruhiger Stimme sprechen
- Jeder beteiligt sich (gleichberechtigt)
- Sich ruhig zu Gruppen zusammenfinden
- Unterstützung ausdrücken
- Bei der Aufgabe bleiben
- Umgänglich sein
- Freundliche Dinge sagen
- Nachfragen, ob man verstanden wurde (Verständnis-Check)
- Sich mit Namen ansprechen
- Ermutigen
- Ideen kritisieren, nicht Menschen
- Unterschiedliche Meinungen nicht in verletzender Weise ausdrücken
- „Bitte" und „Danke" sagen
- Den zur Verfügung stehenden Platz in kooperativer Weise teilen
- Gruppenarbeit vorantreiben
- Sich abwechseln (gleichberechtigt)
- Material und Unterlagen teilen
- Die Antwort eines anderen erweitern
- Nach Gründen fragen
- In die Tiefe gehend fragen
- Ärger kontrollieren
- Ablenkung ignorieren
- Verhandeln
- Verantwortlich sein
- Unterschiede akzeptieren
- Sich in akzeptabler Weise behaupten
- Zuhören (aktiv)
- Ein guter „Mitspieler" sein
- Konflikte lösen
- Übereinstimmung/Konsens erreichen
- Den Wert anderer erkennen
- Etwas durchziehen
- Anweisungen befolgen
- Fragen stellen
- Zusammenfassen
- Etwas mit eigenen Worten ausdrücken
- Jeden mit einbeziehen
- Mit Materialien und Unterlagen richtig umgehen
- Non-verbale Ermutigung und Unterstützung ausdrücken
- Erfolge feiern
- In der Gruppe zusammensitzen
- In der Gruppe bleiben
- Selbstkontrolle ausüben
- Sich in der Gruppe gegenseitig anschauen
- Ideen klären
- Ideen beitragen
- Brainstorming durchführen
- Verarbeiten
- Unterschiedlicher Meinung sein, ohne andere Menschen zu kritisieren
- Wenn passend, Gefühle beschreiben
- Der Gruppe neue Energie geben (Green & Green 2007, 90)

Weitere praxisorientierte Checklisten für die Entscheidungen, die vor dem Vermitteln sozialer Kompetenzen getroffen werden müssen, und eine Kompetenz-Checkliste bieten Green und Green (2007, 91-111).

2.5.3. Sozialerziehung

Im Unterschied zum sozialen Lernen, bei dem die Lernhandlungen der Schülerinnen und Schüler im Fokus stehen, die durch Lehrhandlungen entstehen können, werden unter dem Begriff Sozialerziehung die Ziele und Handlungen der Lehrpersonen gefasst. Sie beabsichtigen das Verhalten und Denken der Lernenden unter Einbeziehung von Werten zu beeinflussen. Diese Einflussnahme kann z. B. durch eine Auseinandersetzung über Werte oder im Diskurs erfolgen. Sozialerziehung setzt sich zum Ziel, den Erwerb von sozialer Kompetenz durch geeignete Interaktion und Kommunikation zwischen den Lernenden und ihrer Umwelt zu fördern. Schülerinnen und Schüler sollen zu zielorientierter Kommunikation, Interaktion, Kooperation und Verständigung mit anderen angehalten werden. Weitere Ziele sind das Einstehen für ihre eigenen Interessen oder die Rücksichtnahme auf andere. (Vgl. Kiper 2011, 41)

Das Fundament für die Sozialerziehung ist die anthropologisch begründete Erkenntnis, dass der Mensch „als instinktreduziertes Mängelwesen" (Kiper 2011, 41) Erziehung braucht. Durch sie lernt er, sich in die Gesellschaft einzuordnen und sie mitzugestalten. Sozialerziehung strebt danach, Wissen über die „stabilisierenden und ordnenden Funktionen von Institutionen für Individuen und Gruppen" (Kiper 2011, 41) zugänglich zu machen. Gelernt werden soll sowohl über Institutionen, wenn Organisationsstrukturen, Zwecke und Ziele erkannt werden sollen, und durch Institutionen, wenn beispielweise förderliche Lehr- und Lernarrangements hergestellt werden. Sie sollten Möglichkeiten zum impliziten Lernen und zur Diskussion von Rollen und Regeln, Werten und Normen und Wahrnehmungs- und Denkprozessen geben. (Vgl. Kiper 2011, 41) Eine Reihe derartiger förderlicher Arrangements werden in Kapitel 4 präsentiert. Lehrenden kommt bei der Sozialerziehung die Aufgabe zu, durch die Gestaltung der Umwelt beiläufige Lernprozesse und durch die Aufgabenstellungen gezielte Lernhandlungen zu bewerkstelligen. Folglich hat soziales Lernen im Kontext der Sozialerziehung Wissenserwerb und soziale Handlungskompetenzen zum Ziel. (Vgl. Kiper 2011, 42)

Nach näherer Beleuchtung der terminologischen Zusammenhänge lässt sich zusammenfassen, dass das soziale Lernen genauso wie beim von CASEL entwickelten Rad (vgl. 8.2) im Zentrum aller in Verbindung mit ihm stehenden Begrifflichkeiten ist. Soziales Lernen enthält die Handlungen und Denkprozesse des Lernens. Die sozialen Kompetenzen lassen sich über dem sozialen (und emotionalen) Lernen einordnen. Auf ihren Erwerb zielen sowohl das soziale Lernen als auch die Sozialerziehung ab. Jedoch wird dieser Gesamtprozess nach den beschriebenen Modellen von den situativen Faktoren und der Sozialerziehung geprägt. Letztere geht von den Lehrenden aus. Nach Betrachtung des Begriffskomplexes, in dem das soziale Lernen eingebettet ist, wird die Vielschichtigkeit des Begriffs ersichtlich. Zugleich bietet das so je nach Perspektive unterschiedlich formulierte soziale Lernen eine große Angriffsfläche.

Aus diesem Grund soll im Folgenden auf eine konkrete Kritik am sozialen Lernen eingegangen werden und Antwort auf die Argumente gegeben werden.

2.6. Kritik am sozialen Lernen

Nach Rainer Dollase, einem deutschen Bildungsforscher, ist das soziale Lernen bloß als „euphemistische Umschreibung für ein gehöriges Maß an Disziplin und Selbstbeherrschung, das von Schülerinnen und Schülern verlangt wird" (Dollase 2014, 45) zu sehen. In seinem Artikel „Ein anderer Blick auf das Soziale Lernen: Nachteile der Schulklasse durch Selbstbeherrschung überwinden" stellt er die These auf, dass der Begriff soziales Lernen dafür verwendet wird, „Systemmängel der Schulklasse für das optimale Lernen zu kompensieren“ (Dollase 2014, 45). In diesem Kapitel soll versucht werden, Dollases These zu widerlegen und aufzuzeigen, dass das soziale Lernen nicht bloß um seiner selbst willen durchgeführt werden sollte. Es soll einen Einblick in mögliche Argumentationen gegen das soziale Lernen gewähren.

Dollase beruft sich auf die Begriffsgeschichte des sozialen Lernens, um so den Begriff der Disziplin mit dem sozialen Lernen in Verbindung zu bringen. Dabei klammert er jedoch die Weiterentwicklung des Begriffs aus. Er weist darauf hin, dass der Begriff des sozialen Lernens vom Beobachtungslernen herrührt:

> Der Begriff des Sozialen Lernens war zunächst einmal neutral und nicht pädagogisch gemeint, d.h. er ist nicht mit positiven Ergebnissen verbunden, sondern er bezeichnet in den entsprechenden psychologischen Theorien des Lernens durch Beobachtung [...] einen banalen Fakt, dass nämlich Menschen von anderen lernen. (Dollase 2014, 46).

Das Beobachtungslernen wurde im Rahmen dieser Arbeit bereits erläutert (vgl. 2.2), jedoch diente dies zum Verständnis fachlicher Grundlagen sozialen Lernens, nicht aber dazu, den derzeitigen Stand widerzugeben. Wie die weiteren Ausführungen zeigen (vgl. 2.5), hat sich der Begriff seitdem weiterentwickelt. Insofern greift Dollase nicht den aktuellen Begriff des sozialen Lernens an, sondern einen Begriff, der einer anderen Zeit entstammt.

Er stützt sich zudem auf Sozialkompetenzen, die Heidrun Knoll-Jokisch 1981 für die Primarstufe aufgestellt hat. Diese entnimmt er einem Dokument, in dem weder Jahreszahlen noch Publikationsdatum enthalten sind[1]. Dementsprechend ist nicht ersichtlich, ob es publiziert wurde, was bereits zu Anfang seines Artikels sein wissenschaftliches Vorgehen fragwürdig erscheinen lässt. Bei näherer Betrachtung des zitierten Dokuments wird klar, dass es sich um veraltete Kompetenzmodelle handelt. Inzwischen wurden etliche aktuelle Kompetenzmodelle entworfen. Dollase basiert seine Kritik auf die von Knoll-Jokisch aufgezählten Kompetenzen wie etwa „Lernen, Verantwortung zu tragen und sich für andere zu engagieren", die er mit „Selbstbeherrschung", „Selbstzucht" und „Disziplin" in Verbindung bringt. Als weiteres Beispiel für die Verbindung zwischen sozialem Lernen und der Forderung nach Disziplin dient ihm die Internetseite einer Realschule im Rheinland:

> Disziplin darf heute nicht mehr im Sinne eines blinden Gehorsams verstanden werden, sondern Ziel ist das Erreichen vorgegebener Lernziele bei gleichzeitiger Achtung der Persönlichkeit sowohl der Schüler als auch der Lehrer. (Dollase 2014, 47).

Hier beruft sich Dollase auf die Meinung eines Erstellers oder einer Erstellerin einer Schulhomepage, nicht aber auf die tatsächlichen Ziele sozialen Lernens, die von offiziellen Vertreterinnen und Vertretern wie auf internationaler Ebene dem CASEL oder auf nationaler Ebene dem in Kapitel 2.1 erwähnten ÖZEPS genannt werden.

Weiter kritisiert Dollase die Verfahren der sogenannten „Neuen Lernkultur", die für ihn nichts anderes als eine „Wiederentdeckung der alten reformpädagogischen Methoden" (Dollase 2014, 48) sind. Auch in ihnen würde sich die Forderung nach Disziplin widerspiegeln, „weil weder Projekte, noch Gruppenpuzzle, noch Gruppenarbeit, noch freie Arbeit ohne erhebliche Disziplin erfolgreich sein können" (Dollase 2014, 48). Er führt an, dass derartige Methoden die Verantwortung auf die Schülerseite übertragen. Jedoch wird nirgends erwähnt, dass diese Methoden erst funktionieren können, wenn Lehrende sie

[1] Das Dokument ist unter http://schulpaed.tripod.com/sozialeslernen.pdf online abrufbar.

Schritt für Schritt der jeweiligen Klasse entsprechend einführen. Somit liegt die Verantwortung nicht bei den Schülerinnen und Schülern, sondern die Lehrerinnen und Lehrer sind gefordert, die Verfahren auf adäquate Weise für die jeweilige Klasse einzuführen. Dafür sind Disziplin und Selbstdisziplin notwendig, doch stehen diese dem sozialen Lernen nicht entgegen, sondern werden auch bei jeglicher anderer Unterrichtsform gefordert.

Schließlich steht das soziale Lernen unter der Kritik, schwierig empirisch erfassbar zu sein. Gegen das soziale Lernen im Unterricht könnte sprechen, dass seine Implementierung eine Zeitverschwendung ist, da es ohnehin keine Wirkungen zeigt. Dollase sieht die Wirkungen des sozialen Lernens durch „nichts bewiesen":

> Es ist durch nichts bewiesen, dass diese pädagogische Arbeit an den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler nachhaltige und erhebliche Wirkungen zeigen könnte. [...] Auch der Glaube, dass man mit bestimmten Unterrichtsverfahren die Nachteile der Schulklasse beheben könnte, oder die Fähigkeiten zu ihrer Kompensation herstellen könne, etwa durch Gruppenlernen, kooperatives, selbstständiges Lernen, ist an keiner Stelle bewiesen. Tatsache ist, dass in der internationalen Zusammenstellung von Metaanalysen durch Hattie (2009) lehrerzentrierte Unterrichtsverfahren wesentlich besser abschneiden [...] als z. B. „students control over learning“ [...] (Dollase 2014, 54).

Wenn man Untersuchungen über effektiven Unterricht wie etwa die Hattie-Studie betrachtet, lassen sich für diese folgende Merkmale zusammenfassen: „[...] ein direktives Lehrerverhalten, starke Orientierung auf den Lehrstoff mit strukturierter Lehrerdarbietung, starkes Einfordern von Disziplin und größtmögliche Einschränkung nicht unterrichtsbezogener Schüleraktivitäten" (Peschel 2014, 272). Falko Peschel hebt hervor, dass nach diesen Studien Aspekte wie der Spielraum für selbstständiges Arbeiten, persönliche Ansprechpartner, die Einbeziehung von Schülerideen und das soziale Klima nicht wichtig oder nur für gewisse Klassen als wichtig erscheinen. Ferner widersprechen die Ergebnisse nach ihm Konzepten des sozialen Lernens. Da Effektivität kein Hauptziel sozialen Lernens ist, ist es nicht überraschend, dass die Ergebnisse dieser Studien sich nicht für das soziale Lernen in der Schule aussprechen. Außerdem fällt bei einer genaueren Analyse Folgendes auf: (Vgl. Peschel 2013, 272)

> [...] dass durch die statistische Mittelung eine künstliche Abstraktion erfolgt, die die real vorkommenden Typen vertuscht und zu gravierenden Fehlschlüssen führen kann. Weiterhin wurden m. E. ausschließlich lehrerzentriert unterrichtete Klassen untersucht – für das oben vorgestellte Konzept wären gar keine Stichproben der angestrebten Größenordnung auffindbar. Von daher ist es nicht erstaunlich, dass dieser Unterricht dann am effektivsten ist, wenn er die eigenen Zielsetzungen bzw. Grundlagen nicht verletzt – und ein Bild von Schule stützt, bei der emotionale, soziale und kommunikative Kompetenzen keine bzw. eine vernachlässigbare Rolle spielen. (Peschel 2014, 272-273)

Untersucht wurden demnach Klassen, deren Lehrerinnen und Lehrer sich nicht die Vermittlung von Sozialkompetenzen zum Ziel setzten. Dass diese Studien das soziale Lernen nicht untermauern, ist folglich ein erwartbares Ergebnis. Allerdings könnte die Messbarkeit sozialer Kompetenzen generell in Frage gestellt werden. Dieser Fragestellung nachzugehen, kann an dieser Stelle nicht erfolgen, da es den Rahmen der Arbeit überschreiten würde.

Studien, die die Wirksamkeit von sozialem Lernen belegen, wurden durchgeführt. In der Publikation „Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills" (2015) wird von der OECD darauf hingewiesen, dass Schulen die sozialen und emotionalen Fähigkeiten von Kindern durch die Einführung von Innovationen im Lehren und Lernen, die lehrplanmäßige und außerschulische Aktivitäten betreffen, verbessern können (vgl. OECD 2015, 83). Dabei berufen sich die Autorinnen und Autoren der Publikation unter anderem auf eine im Jahr 2011 von Durlak et al. durchgeführte Metaanalyse, die Ergebnisse von 213 schulbasierten Programmen für soziales und emotionales Lernen (SEL) mit 270.034 Lernenden vom Kindergarten bis zur zwölften Schulstufe enthält. (Vgl. Durlak & Dymnicki 2011, 405) Die Erkenntnisse mehrerer Einzelstudien und systematischer Übersichtsarbeiten zeigen, dass SEL-Programme mit positiven Ergebnissen in Verbindung zu bringen sind. Diese sind z. B. eine verbesserte Einstellung zu sich selbst und zu anderen, ein erhöhtes prosoziales Verhalten, ein geringeres Ausmaß an Problemverhalten und emotionaler Belastung sowie eine verbesserte schulische Leistung. (Vgl. Durlak & Dymnicki 2011, 407) Zudem werden aktive Lernformen, bei denen die Schülerinnen und Schüler mit dem Material handeln müssen, als eine effektive Unterrichtsstrategie für viele Jugendliche gesehen (vgl. Durlak & Dymnicki 2011, 408) Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Metaanalyse ist, dass Klassenlehrerinnen- und Lehrer und andere Schulmitarbeiterinnen - und Mitarbeiter SEL-Programme effektiv durchgeführt haben. Dieses Ergebnis legt nahe, dass diese Interventionen in die routinemäßigen Ausbildungspraktiken einbezogen werden können und keine externen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für ihre effektive Bereitstellung benötigt werden. Ferner scheinen SEL-Programme in allen Schulstufen erfolgreich zu sein. (Vgl. Durlak & Dymnicki 2011, 417)

Überdies wurde ein Zusammenhang zwischen schulischer Leistung und sozialem Lernen gefunden: Schülerinnen und Schüler, die sich ihrer Lernfähigkeit bewusster sind und selbstbewusster sind, geben sich zum Beispiel mehr Mühe und nehmen Herausforderungen eher an. Für ein Mehr an Lernen und den Erhalt bessere Noten ist es förderlich, wenn

Schülerinnen und Schüler sich hohe schulische Ziele stecken, Selbstdisziplin haben, sich motivieren, mit Stress umgehen und ihre Arbeitsweise organisieren. Weiter ist für eine bessere Leistung der Einsatz von Problemlösungskompetenzen, um Hindernisse zu überwinden und verantwortungsbewusste Entscheidungen über das Lernen und das Erledigen von Hausaufgaben zu treffen, förderlich. Außerdem deuten neue Forschungsergebnisse darauf hin, dass SEL-Programme die zentralen ausführenden kognitiven Funktionen beeinflussen können, wie z. B. die inhibitorische Kontrolle, das Planen und die Verschiebung der Einstellungen, die das Ergebnis einer stärkeren Regulierung kognitiver Effekte in präfrontalen Bereichen des Kortex sind. (Vgl. Durlak & Dymnicki 2011, 417-418)

Wer also auf der Basis, dass alle in der Schule durchgeführten Handlungen einen leistungssteigernden Mehrwert haben müssten, argumentieren will, dass soziales Lernen keinen Nutzen für die schulische Leistung hätte, dem seien diese Ergebnisse entgegengehalten. Abgesehen davon beinhalten Zielkataloge für die Sozialkompetenzen Fähigkeiten, die auch im außerschulischen Umfeld für die Schülerinnen und Schüler Vorteile mit sich bringen. Das begründet unter anderem, warum das soziale Lernen ein fester Bestandteil des schulischen Unterrichts sein sollte.

Wie bereits etwa durch das Modell von Wolfgang Roth veranschaulicht, gilt es schlussendlich immer situations- und klassenabhängige Faktoren zu beachten. Wenn im Nachfolgenden Lehr- und Lernformen bzw. Methoden beschrieben werden, sollen sie kein Universalmittel für den Erwerb von Sozialkompetenzen sein, sondern Lehrenden und Lehramtsstudierenden die vielfältigen Umsetzungsmöglichkeiten für einen Unterricht, der dem Unterrichtsprinzip des sozialen Lernens folgt, aufzeigen.

Somit kann soziales Lernen nicht nur unter dem Deckmantel der Disziplinierung gesehen werden, sondern ist Mittel für den Erwerb von Sozialkompetenzen und dient zur Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler.

3. Stellenwert des sozialen Lernens im österreichischen Italienischunterricht

Soziales Lernen spielt sowohl in diversen Didaktiken als auch in unterschiedlichen Lerntheorien eine bedeutende Rolle, die im zweiten Kapitel erläutert wurde. Vor der Vorstellung geeigneter Lehr- und Lernformen sowie praxisorientierter Umsetzungsmöglichkeiten soll festgehalten werden, welche Schnittstellen soziales Lernen und Sozialkompetenz mit dem österreichischen Lehrplan aufweisen, an den Lehrerinnen und Lehrer sich im Unterricht gesetzlich halten müssen. So soll das soziale Lernen aus rechtlicher Sicht begründet werden.

Vor der Analyse wird der Kompetenzbegriff umrissen, dem in der gesamten Diskussion um die österreichischen Lehrpläne und dem damit verbundenen GERS, den Bildungsstandards und dem Systemmonitoring eine wichtige Rolle zukommt. Da der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) in Wechselwirkung mit den österreichischen Lehrplänen steht (vgl. Tanzmeister 2008a, 363), soll untersucht werden, inwieweit sich Aspekte des sozialen Lernens und der Sozialkompetenz im GERS herauskristallisieren lassen. Im Anschluss daran werden die Lehrpläne untersucht. Da für Italienisch im Gegensatz zu Englisch noch keine gesetzlich verankerten Bildungsstandards entwickelt wurden (vgl. BGBl. II Nr. 1/2009), lässt sich kein direkter Bezug zwischen sozialem Lernen und den Bildungsstandards herstellen. Allerdings wurden 2012 vom österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) Kompetenzbeschreibungen definiert, die zur Analyse herangezogen werden. (Vgl. Carnevale & Isak 2012, 5)

3.1. Der Kompetenzbegriff

Die Sinnhaftigkeit des Kompetenzbegriffs zu erörtern, würde den Rahmen der Arbeit überschreiten. Dafür muss beispielweise auf Konrad Paul Liessmanns Streitschrift *Geisterstunde* verwiesen werden, in der er unter anderem kritisiert, dass das Ziel von Bildung nicht mehr Wissen, sondern Fähigkeiten sei. Er erachtet es als negativ, dass das Kompetenzkonzept in der Ökonomie verwurzelt ist. (Vgl. Liessmann 2014, 45-46)

In der Bildungsdiskussion wird für gewöhnlich auf den Kompetenzbegriff des Psychologen Franz E. Weinert zurückgegriffen (vgl. Klieme et al. 2007, 72; Cesnik et al. 2013, 4). Er hat Kompetenzen definiert als

> „[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können". (Weinert 2001, 27)

Im schulischen Bereich unterscheidet er zwischen drei Kompetenzen: (1) fachliche Kompetenzen wie Fremdsprachen, (2) fachübergreifende Kompetenzen wie Teamfähigkeit und (3) Handlungskompetenzen, die kognitive, soziale, motivationale und moralische Kompetenzen beinhalten und ermöglichen, die erworbenen Fähigkeiten in verschiedenen Situationen verantwortlich und erfolgreich zu nutzen. (Vgl. Weinert 2001, 28) Nach Weinert befähigt Kompetenz Menschen dazu, verschiedene Probleme erfolgreich zu bewältigen. Wie ausgeprägt sie ist, beeinflussen Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation des Individuums. Nach Klieme et al. spielen diese Facetten bei der Fremdsprachenkompetenz, bei der die kommunikative Handlungsfähigkeit das übergeordnete Bildungsziel ist, zusammen. Die fremdsprachliche Kompetenz spiegelt sich in der Bewältigung kommunikativer Situationen, im Verstehen unterschiedlicher Texte, im Verfassen adressatengerechter Texte, im Aufbau korrekter grammatischer Strukturen sowie deren Korrektur und in der Intention und Motivation, über anderen Kulturen auf offene und akzeptierende Weise zu reflektieren, wider. (Vgl. Klieme et al. 2007, 72-73) Weinert prägte damit den für den Unterricht und den damit verbundenen Instrumenten und Vorgaben verwendeten Kompetenzbegriff wesentlich.

3.2. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen

In diesem Kapitel wird das Wissen über sprachenpolitische Ziele und Referenzniveaus des GERS als bekannt vorausgesetzt. Es sollen die vom GERS angestrebten Kompetenzen und der Ansatz des Referenzrahmens im Hinblick auf das soziale Lernen erörtert werden.

Der GERS versteht sich als undogmatisch, widerruflich und legt sich auf keine der unterschiedlichen linguistischen und lerntheoretischen Theorien oder didaktischen Ansätze fest. (Vgl. GERS 2001, 20) Dass diese und andere Kriterien problematisch sind, wird von Kritikerinnen und Kritikern wiederholt angemerkt: „Eine Spracherwerbsperspektive ist im Referenzrahmen kaum zu finden. Dies zeigt u. a. die Tatsache, dass zwischen *Sprachverwendung* und *Sprachenlernen* nicht konsequent unterschieden wird" (Edmondson 2003, 72). Weiter werden Kernbegriffe nicht definiert und es wird nicht präzise genug danach gefragt, was Lernen oder Verstehen seien (vgl. House 2003, 98). Im GERS wird darauf hingewiesen, dass es zurzeit allgemeinen auf Forschungsergebnissen

basierenden Konsens darüber gibt, wie Lernen zustande kommt (vgl. GERS 2001, 138). Diese Kluft zwischen Theorie und Praxis rechtfertigt Claus Altmayer auf nach wie vor aktuelle Weise:

> Denn dass ein Dokument wie der Referenzrahmen, der ja explizit in die Praxis des Fremdsprachenunterrichts und des Fremdsprachenlernens eingreifen will, damit die Ebene der Wissenschaft gewissermaßen verlassen muss und dabei bestimmte Forschungsresultate als ‚Gepäck' mitnimmt, dass der Referenzrahmen also bestimmte ‚Wahrheiten', die auf der Ebene der Wissenschaft selbst in der Tat den Charakter des Vorläufigen und Hypothetischen haben mögen, als ‚Fakten' ansieht, um damit arbeiten zu können, darin kann ich kein Skandalon erkennen. Wie anders, [...], soll Wissenschaft jemals praktisch und praxisrelevant werden, wenn nicht so? (Altmayer 2004, 6)

Auch die Verfasserinnen und Verfasser des GERS scheinen sich dieser Problematik durchaus bewusst zu sein, rechtfertigen sie aber damit, dass die taxonomische Struktur des Referenzrahmens die Gliederung der Sprachkompetenz in einzelne Komponenten mit sich bringe. Erst so könne die „Komplexität menschlicher Sprache überschaubar" (GERS 2001, 14) gemacht werden. Ferner weisen die Autorinnen und Autoren auf psychologische und lerntheoretische Probleme hin, die durch die taxonomische Struktur entstehen. Weiter beanspruche die Kommunikation den Menschen als Ganzes. Der Mensch führt als sozial Handelnder stets Beziehungen mit einer sich verändernden sozialen Gruppe ein, was seine Identität definiert. Da der GERS einen interkulturellen Ansatz verfolgt, sieht er zudem eine positive Entwicklung der ganzen Persönlichkeit und des Identitätsbewusstseins vor. Die Abrundung dieser vielen Teile des GERS und die Integration ebendieser in ein Ganzes ist Aufgabe der Lernenden und Lehrenden (Vgl. GERS 2001, 14) Diese Ganzheitlichkeit entspricht dem sozialen Lernen im Kontext der Fremdsprachenvermittlung.

Der allgemeine Ansatz des GERS wird in Kapitel 2 wie folgt zusammengefasst

> Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln, und zwar allgemeine, besonders aber kommunikative Sprachkompetenzen. Sie greifen in verschiedenen Kontexten und unter verschiedenen Bedingungen und Beschränkungen auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie sprachliche Aktivitäten ausführen, an denen (wiederum) Sprachprozesse beteiligt sind, um Texte über bestimmte Themen aus verschiedenen Lebensbereichen (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie Strategien ein, die für die Ausführung dieser Aufgaben am geeignetsten erscheinen. Die Erfahrungen, die Teilnehmer/innen in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen. (Trim & North, 2001, 21)

Bereits hier kommt der Anspruch des GERS zur Geltung, Lernende als sozial Handelnde zu verstehen. Soziales Handeln bildet auch im zweiten Kapitel dieser Arbeit eine Grundlage des sozialen Lernens.

Im fünften Kapitel des GERS werden Kompetenzen in allgemeine Kompetenzen und kommunikative Sprachkompetenzen kategorisiert. Die allgemeinen Kompetenzen tragen zur menschlichen Kommunikationsfähigkeit bei, wenngleich sie weniger eng mit der Sprache verknüpft sind. Sie umfassen deklaratives Wissen, Fertigkeit und prozedurales Wissen, persönlichkeitsbezogene Kompetenz (*savoir-être*) und Lernfähigkeit. Die kommunikativen Kompetenzen enthalten linguistische, pragmatische und soziolinguistische Kompetenzen. (Vgl. GERS 2001, 103-130) Insbesondere die allgemeinen Kompetenzen decken wichtige Bereiche der Sozialkompetenz ab.

Auch Pierangela Diadori und Letizia Vignozzi betonen diese allgemeinen Kompetenzen. Ihnen zufolge berücksichtigt der GERS damit im Vergleich zum kommunikativen Ansatz weitere Aspekte. Darunter befinden sich folgende für das soziale Lernen relevante Aspekte: Der GERS spricht der Entwicklung linguistischer, soziolinguistischer und pragmatischer Kompetenz gleichermaßen Wichtigkeit zu, er berücksichtigt die interkulturelle Dimension als Teil der kommunikativen mit Auswirkungen auf emotionaler, kognitiver und kommunikativer Ebene sowie Verhaltensebene und er lässt Prinzipien des psycho-emotionalen Ansatzes (vgl. Diadori 2015, 41-43) durchklingen. So werden Lehrende dazu animiert, den mentalen Kontext der Lernenden, der von den Intentionen, Ideen, Gefühlen, Erwartungshaltungen, Motivationen, Interessen und dem Gemütszustand der Lernenden beeinflusst wird, und die spielerische Sprachverwendung oder Lernstrategien zu berücksichtigen. (Vgl. Diadori 2015, 52-53)

Zur Vermittlung dieser allgemeinen Kompetenzen gibt der GERS, der sich nicht als normativ sieht, keine genauen Vorgaben. Sie könne auf verschiedene Weise erfolgen. Folgendes Beispiel illustriert dies:

> In mancherlei Hinsicht scheinen die Völker Europas eine gemeinsame Kultur zu besitzen. In anderer Hinsicht bestehen jedoch erhebliche Unterschiede, nicht nur zwischen verschiedenen Ländern, [...]. Die Darstellung der Zielkultur muss sehr genau bedacht werden, ebenso die Auswahl der sozialen Gruppe oder Gruppen, die im Mittelpunkt stehen sollen. Sind die malerischen, meist archaischen, folkloristischen Stereotypen, [...] heute noch angebracht? [...] Hier muss das richtige Verhältnis gefunden werden angesichts des übergeordneten Bildungsziels, die plurikulturelle Kompetenz der Lernenden zu entwickeln. (GERS 2001, 145)

Aus diesen vagen Aussagen zur Entwicklung allgemeiner Kompetenzen lassen sich keine konkreten Handlungsanweisungen für das soziale Lernen im Fremdsprachenunterricht ableiten. Der GERS gibt seinen Benutzerinnen und Benutzern einzig vor, darüber nachzudenken, welche Mittel und Verfahren für die Entwicklung der allgemeinen Kompetenzen notwendig sind und welche Unterschiede sich ergeben, wenn praktische

Fertigkeiten „a) thematisiert, b) geübt, c) durch bestimmte Handlungen, begleitet von Sprache, demonstriert oder d) mit der Zielsprache als Unterrichtssprache unterrichtet werden" (GERS 2001, 146). So lässt sich nur feststellen, dass soziale Kompetenzen Teil des GERS sind. Sie entsprechen einerseits dem soziokulturellen Wissen als Teil des deklarativen Wissens, womit die bewusste Erfahrung und Information gemeint sind, und andererseits den persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen, womit Einstellungen, Motivationen und Werte (vgl. Horak 2010, 104), Überzeugungen, der kognitive Stil und Persönlichkeitsfaktoren gemeint sind (vgl. GERS 2001, 107). Die sozialen Fertigkeiten werden als die Fähigkeit, sich entsprechend dem soziokulturellen Wissen zu verhalten, aufgefasst (vgl. GERS 2001, 105). Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen weisen demnach bloß wenige Schnittstellen mit sozialem Lernen auf. Viel eher lassen sich zwischen den zur Lernfähigkeit (einem Teil der allgemeinen Kompetenzen) gehörigen Lerntechniken Schnittstellen mit Merkmalen des sozialen Lernens erkennen. Sie enthalten die „Fähigkeit, die im Unterricht geschaffenen Lerngelegenheiten effektiv zu nutzen" (GERS 2001, 109). Dazu gehören z. B. die effektive Zusammenarbeit in Partner- oder Gruppenarbeit, selbstverantwortliches Lernen oder die Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse und Ziele zu identifizieren (vgl. GERS 2001, 109) Dies entspricht den von CASEL definierten Sozialkompetenzen (vgl. 2.5).

Der sich aus diesen Betrachtungen ergebende zentrale Punkt im Zusammenhang mit dem sozialen Lernen ist das Verständnis von sprachlichem Handeln als soziales Handeln. Dieses Handlungsverständnis von Sprache, das den Anspruch erhebt, den sozialen Aspekt in den Mittelpunkt zu rücken, lässt sich jedoch zugleich kritisieren. Lothar Bredella weist darauf hin, dass es sich bei dem Handeln im GERS um ein zweckrationales, nicht um ein kommunikatives handelt. Im GERS steht die Zielgerichtetheit der Handlung im Vordergrund. Kommunikatives Handeln wird auf strategisches Handeln reduziert. (Vgl. Bredella 2003, 45) Der folgende Finalsatz verdeutlicht diese Erfolgsorientierung des Handelns: „Wir sprechen von kommunikativen *Aufgaben*, weil Menschen bei ihrer Ausführung ihre spezifischen Kompetenzen strategisch planvoll einsetzen, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen." (GERS 2001, 21). Für kommunikatives Handeln bedarf es nach Bredella eines Bezugs auf andere Menschen und ihre Einstellungen. Diese Gegenseitigkeit, bei der es um Verständigung, nicht nur um Ergebnisse geht, ist im GERS nicht vorhanden. Was eine kommunikative Handlung ist, wird im GERS an der Aufgabe, einen Schrank umzustellen, erläutert. (Vgl. Bredella 2001, 45-46) In Beziehung stehen

nicht zwei Interagierende, sondern die Verwendung von Strategien durch die Handelnden, ihre Kompetenzen und die zu bewältigenden Aufgaben (vgl. GERS, 2001, 26). Dies kann in Bezug auf das soziale Lernen insofern problematisch sein, als dass nicht tatsächliche soziale Handlungsfähigkeit vermittelt wird, sondern Handlungsfähigkeit für Prüfungssituationen. Ob die Ansätze des GERS förderlich für den Erwerb sozialer Handlungskompetenz für das außerschulische Leben sind, ist dementsprechend fraglich

2018 wurde der GERS durch ein Begleitbuch, das bis dato erst in Englisch und Französisch erschienen ist, um die Bereiche Literatur, Onlinekommunikation und Sprachmittlung (*mediation*) erweitert. Ferner wurden die Deskriptoren aktualisiert, neue Deskriptorenskalen erstellt und die mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz ausgeweitet. (Vgl. Europarat 2018, 50-51) Bisher gibt es noch keine deutsche Übersetzung für das Begleitbuch, mit dem die Autorinnen und Autoren versuchen, auf die Kritik, die in den letzten Jahrzehnten gegenüber dem GERS geübt wurde, einzugehen (vgl. Vogt 2017, 201). Eine Diskussion des gesamten Begleitbuchs bieten Bärenfänger, Harsch, Tesch & Vogt (2018). Im Zusammenhang mit dem sozialen Lernen sollen die plurikulturellen und mehrsprachigen Kompetenzen sowie die Sprachmittlung beleuchtet werden. Auf die Onlinekommunikation im GERS wird in 4.6 eingegangen.

Sowohl die Deskriptorenskalen als auch der handlungsorientierte Ansatz rücken die Ko-Konstruktion von Bedeutung (durch Interaktion) in den Mittelpunkt des Lehr- und Lernprozesses. Wenn diese Interaktion zwischen Lernenden untereinander stattfindet, wird eine Zusammenarbeit miteinander erfordert. In der immer vielfältig werdenden Gesellschaft kann die Bedeutungskonstruktion dem GERS zufolge über mehrere Sprachen hinweg stattfinden und das mehrsprachige und plurikulturelle Repertoire der Lernenden beanspruchen. (Vgl. Europarat 2018, 27) Wird das soziale Lernen in diesem Kontext gesehen, muss der Begriff weiter gefasst werden. Schülerinnen und Schüler erwerben somit bei ihrer Zusammenarbeit nicht nur Sozialkompetenz, sondern auch ihre mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz. So findet der Vermittlungsprozess von sozialer, mehrsprachiger und plurikultureller Kompetenz zeitgleich statt.

Auch die im Begleitbuch beschriebene Sprachmittlung scheint eng mit dem sozialen Lernen verknüpft zu sein. Es wird mehrmals darauf hingewiesen, dass der bei der Sprachvermittlung verfolgte Ansatz weiter greift als die bloße sprachliche Übersetzung. Bei der Sprachmittlung stehen die Interessen und Ideen der Anderen im Mittelpunkt. Um

Sprachmittlungsaktivitäten durchzuführen, müssen Lernende eine hohe emotionale Intelligenz vorweisen, sodass sie den Standpunkt und den emotionalen Zustand der anderen Teilnehmenden in kommunikativen Situationen verstehen können. Ferner beschreibt der Sprachmittlungsbegriff auch den sozialen und kulturellen Prozess, bei dem die Bedingungen für Kommunikation und Kooperation geschaffen werden, um heiklen Situationen entsprechend zu begegnen. Die Skalen der Sprachmittlung werden in drei Gruppen eingeteilt: Vermittlung eines Textes, Vermittlung eines Konzeptes und Vermittlung von Kommunikation. Insbesondere die letzten beiden sind im Hinblick auf das soziale Potential interessant. Die Vermittlung von Konzepten bezieht sich auf den Prozess, den Zugang zu Wissen und Konzepten für andere zu erleichtern, im Besonderen, wenn es den anderen selbst nicht möglich ist, darauf zuzugreifen. Es handelt sich dabei um einen grundsätzlichen Aspekt von Erziehung, Mentoring, Lehren und Ausbilden. Die Vermittlung von Konzepten umfasst zwei Aspekte, die einander ergänzen: einerseits die Bedeutungskonstruktion und andererseits die Ermöglichung von Bedingungen, die förderlich für den gedanklichen Austausch und die Entwicklung sind. Folgende Aspekte zählen zur Vermittlung von Konzepten: einerseits die Zusammenarbeit in der Gruppe, das heißt die Erleichterung der kollaborativen[2] Interaktion mit Gleichaltrigen und die Kollaboration zur Wissenskonstruktion; andererseits die Leitung einer Gruppenarbeit, dazu gehört die Leitung der Interaktion und die Förderung des Gesprächs über gedankliche Konzepte („encouraging conceptual talk“). Schließlich ist bei der Sprachmittlung insgesamt zu bedenken, dass insbesondere in Bezug auf sprachenübergreifende Vermittlungen soziale, kulturelle und mehrsprachige Kompetenzen gefragt sind. (Vgl. Europarat 2018, 106)

Insgesamt zeigt sich, dass soziale Aspekte im GERS zwar eine Rolle spielen, sie jedoch den kommunikativen Zielen untergeordnet sind. Explizite Anleitungen zum Erwerb von Sozialkompetenzen werden im GERS nicht gegeben. Dennoch ist der Beitrag des GERS zu einer möglichen Umsetzung sozialen Lernens positiv zu sehen, da das soziale Lernen durch die Betonung sozialer Aspekte des Sprachenlernens im „wirkmächtigsten sprachenpolitischen Dokument der letzten Jahrzehnte" (Bärenfänger et al. 2018, 1) aufgewertet wird.

[2] Die Termini Kooperation und Kollaboration werden in 4.1.2 näher erläutert.

3.3. Lehrplan

Das Pendant zu den allgemeinen Kompetenzen des GERS bilden im österreichischen Schulsystem die überfachlichen Kompetenzen, die auf vier Ebenen verankert sind: in den Bildungsanliegen des BWF, in den Unterrichtsprinzipien[3], in den allgemeinen Bildungszielen der Lehrpläne und den darin enthaltenden didaktischen Prinzipien und im Schulorganisationsgesetz. (Vgl. Eder & Hofmann 2012, 72) In diesem Abschnitt wird die legistische Verankerung des sozialen Lernens anhand des Schulorganisationsgesetzes, des Schulunterrichtsgesetzes und der Lehrpläne untersucht.

Im österreichischen Schulorganisationsgesetz ist die Unterstützung bei der Persönlichkeitsentwicklung als Aufgabe der Schule festgelegt:

> Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. (SchoG BGBl. Nr. 242/1962)

Ferner ist vorgesehen, dass die Schule die Schülerinnen und Schüler mit dem Wissen und Können ausstattet, das sie für den Beruf brauchen. Sie sollen außerdem zum selbstständigen Bildungserwerb, zu verantwortungsbewussten Individuen, zu eigener Urteilsfähigkeit und sozialem Verständnis erzogen werden. (Vgl. SchoG BGBl. Nr. 242/1962) Derartige Vorschriften, die das soziale Verständnis miteinbeziehen, weisen Parallelen zur Sozialkompetenz auf.

Auch im Lehrplan der AHS gilt es, die Schülerinnen und Schüler nach dem allgemeinen Bildungsziel im Sinne des § 2 des SchuG in ihrem „Entwicklungsprozess zu einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung zu unterstützen" (BGBl. Nr. 88/1985, Anlage A). Weiter sollen Schülerinnen und Schüler im Kreis der Schulgemeinschaft Fähigkeiten erwerben, die später für die Ausführung kommunikativer und kooperativer Aufgaben im Beruf benötigt werden. Die zu erwerbende Sachkompetenz soll durch Selbst- und Sozialkompetenz ergänzt werden. Dem Lehrplan zufolge soll die Schule es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, Verantwortung zu übernehmen und mit anderen zu kooperieren (Vgl. Nr. 88/1985, Anlage A1) Auch beim allgemeinen didaktischen Grundsatz der Diversität und Inklusion wird auf das soziale Lernen bei der

[3] „Unterrichtsprinzipien definieren in der Terminologie der österreichischen Schule Lehrinhalte und Lehrziele, die auf allen Schulstufen, in allen Schultypen und allen Gegenständen berücksichtigt werden sollen“ (Eder & Hoffmann 2012, 73).

Wissensaneignung und dem Kompetenzerwerb wertgelegt. Neben dem „individualisierten Unterricht und der Erreichung bestimmter Leistungen und Kompetenzen" (BGBl. Nr. 88/1985, Anlage A2) lässt das soziale Lernen im Raum Schule und der Umgang mit Diversität die Schülerinnen und Schüler bestimmte Leistungen und Kompetenzen erreichen. (Vgl. BGBl. Nr. 88/1985, Anlage A2)

Für den Italienischunterricht an der AHS gibt der Lehrplan für das erste und zweite Lernjahr als Bildungs- und Lehrkompetenz die Sozialkompetenz und die interkulturelle Kompetenz vor. Im Fremdsprachenunterricht sollen den Schülerinnen und Schülern Kommunikationsformen in der Mutter- oder Fremdsprache vermittelt werden, die sozial angemessen sind. Weiter sollen die Schülerinnen und Schüler durch die bewusste Diskussion interkultureller Fragestellungen für kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede sensibilisiert werden. (Vgl. BGBl. Nr. 88/1985, Anlage A6)

Der Kernbereich des Lehrstoffes für die zweite lebende Fremdsprache sind die Kompetenzniveaus des GERS. Im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts steht die Fertigkeitsorientierung. Die dem GERS entsprechenden Niveaustufen sind im Lehrplan aufgelistet. (Vgl. BGBl. Nr. 88/1985, Anlage A6)

Im Lehrplan für die vierjährig oder sechsjährig unterrichtete zweite lebende Fremdsprache tritt die im GERS beschriebene handlungsorientierte Fremdsprachenkompetenz in den Vordergrund. Dem Fremdsprachenunterricht kommt die Aufgabe zu, „einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung dynamischer Fähigkeiten (Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, methodische Kompetenz u.a.) zu leisten. Sozialen Kompetenzen in multikulturellen Umgebungen ist dabei besonderes Augenmerk zu widmen." (BGBl. Nr. 88/1985, Anlage A6) In diesen Bestimmungen findet sich die Sozialkompetenz wieder. Dass sie durch soziales Lernen erworben werden soll, wird nirgends vorgegeben.

3.4. Kompetenzbeschreibungen in Österreich

Das soziale Lernen zählt zu einem von derzeit 22 Bildungsanliegen, die auf der Seite des Bundeministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) aufgelistet sind. Dementsprechend ist das BMBWF darum bemüht, Lehrerinnen und Lehrern durch diverse Publikationen Hilfestellungen zu bieten. Die Bildungsanliegen sind nicht gesetzlich verankert, werden hier aber behandelt, da sie in den Lehrplänen Eingang gefunden haben. (Vgl. BMBWF 2018) Es soll Überblick über das soziale Lernen in den

Kompetenzbeschreibungen des ÖSZ, in einer Kompetenzlandkarte und einer Broschüre mit Bildungsstandards für soziale und personale Kompetenzen für berufsbildende Schulen gegeben werden. Abschließend wird anhand eines nationalen Bildungsberichts zu den überfachlichen Kompetenzen aus dem Jahr 2012[4] beschrieben, wie die Lage in diesem Jahrzehnt aussieht.

Kompetenzmodell des ÖSZ

Das vom ÖSZ definierte Kompetenzmodell beschreibt, welche Fähigkeiten Schülerinnen und Schüler in den Fächern Französisch, Italienisch und Spanisch innerhalb von zwei Jahren erwerben sollen. Es geht auf die Bildungsstandards zurück und verwendet den GERS als Orientierungshilfe. Die darin enthaltenen Kompetenzbeschreibungen und Aufgabenbeispiele wurden von 1200 Schülerinnen und Schülern und 80 Lehrerinnen und Lehrern erprobt und anschließend überarbeitet. Das Ziel der Kompetenzbeschreibungen ist es, Lehrenden ein Instrument zur Einschätzung der Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler zu bieten und sie bei der Vorbereitung auf die Neue Reifeprüfung zu unterstützen. (Vgl. Carnevale & Isak 2012, 5) Zudem sollen sie Lehrerinnen und Lehrern als Behelf für ihr pädagogisches Handeln dienen, d.h. neben den Beschreibungen in Form von Deskriptoren und den Themenbereichen (vgl. Carnevale & Isak 2012, 10-14) befinden sich darin „übergreifende dynamische Fähigkeiten" (Carnevale & Isak 2012, 14). Sie setzen sich zum Ziel, „die autonome Persönlichkeit, die urteilsfähig, mündig und verantwortlich gegenüber sich selbst, anderen und der Gesellschaft handelt" (Carnevale & Isak 2012, 14) ins Zentrum des Bildungsprozesses zu rücken. Zu den übergreifenden dynamischen Fähigkeiten zählen Lernstrategien, Gesprächsstrategien und interkulturelle und soziale Kompetenzen. Nach Carnevale et al. sind sie wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts und sollen prozessorientiert vermittelt werden. Eine punktuelle Überprüfung ist nicht möglich. Folgende Deskriptoren, die beinahe identisch mit den Bildungsstandards für Englisch sind, dienen als Orientierung für Lehrende. (Vgl. Carnevale & Isak 2012, 14) Die ersten vier betreffen die Rolle des Individuums in der Gruppe:

[4] Ein Bildungsbericht aus dem Jahr 2018 ist vorhanden, er gibt allerdings keine detaillierte Auskunft zu den sozialen Kompetenzen. (Vgl. Breit & Eder 2019)

1. Kann in einer Gruppe arbeiten und dort eigene Ideen einbringen.
2. Kann es aushalten, wenn die Gruppe sich gegen den eigenen Standpunkt entscheidet.
3. Kann einschätzen, welche Rolle er/sie in einer Gruppe einnehmen will (Koordination/Moderation, Mitarbeit, Zuarbeit).
4. Kann in einer Gruppe eine für sich passende Rolle übernehmen (Koordination/Moderation, Mitarbeit, Zuarbeit).
5. Kann sich mit Gruppenmitgliedern auf die Rollenverteilung einigen und gemeinsam den Arbeitsprozess planen und durchführen. (Carnevale & Isak 2012, 15)

Die Punkte 6-13 beschreiben das konkrete Verhalten des Individuums in der Gruppe:

6. Ist bereit, sich an vereinbarte Regeln zu halten.
7. Versucht, sich die eigenen Stärken bewusst zu machen und daraus Selbstvertrauen zu schöpfen.
8. Ist bereit, sowohl die eigenen persönlichen Stärken und Schwächen als auch die von Gruppenmitgliedern zu akzeptieren.
9. Kann Anerkennung aussprechen, anderen Mut machen und die Freude am gemeinsamen Erfolg teilen.
10. Kann auch gelegentlichen Misserfolg mittragen.
11. Bemüht sich, mit Gruppenkonflikten konstruktiv umzugehen [...].
12. Versucht, sich in Gruppenmitglieder hineinzudenken bzw. einzufühlen, [...].
13. Kann Widerspruch und Kritik äußern, ohne zu verletzen.

Insgesamt legen die Deskriptoren für die soziale Kompetenz ihren Fokus auf die Gruppe und schließen damit das Bewusstsein über das eigene Können oder die Fähigkeit zur Empathie mit ein. Konkrete Beschreibungen, beispielweise ein Methodenpool, anhand dessen Lehrende den Schülerinnen und Schülern diese Fähigkeiten vermitteln könnten, sind nicht vorhanden. Im vierten Teil befinden sich Aufgabenstellungen, die den Erwartungshorizont für die Sprachfertigkeiten abbilden sollen. Sie decken „eine große Bandbreite an sprachlichen Anforderungen ab" (Carnevale & Isak 2012, 21). Die Deskriptoren der sozialen Kompetenz spielen bei den Aufgabenstellungen keine Rolle. Dass es nicht das Ziel der Aufgabenstellung ist, die sozialen Kompetenzen punktuell zu überprüfen, wurde bereits eingangs erwähnt. Bei den Aufgabenstellungen müssen Schülerinnen und Schüler etwa „an Gesprächen teilnehmen" (vgl. Carnevale & Isak 2012, 73). Hier werden soziale Fähigkeiten nicht explizit abgefragt, doch wenn zwei Schülerinnen und Schüler anhand von Rollenkarten innerhalb von zwei Minuten ein Gespräch führen sollen, in dem beide gleichermaßen zu Wort kommen, werden zwar keine komplexen Sozialkompetenzen verlangt, doch sie müssen ihren Gesprächspartnern gegenüber zumindest Rücksichtnahme zeigen. Wenngleich dies keine authentische Situation ist, kommt es einem Gespräch so nahe wie es bei einer derartigen Prüfungssituation in der Schule möglich ist.

Kompetenzlandkarte

Weiter ausgeführt werden soziale und personale Kompetenzen in einer „Kompetenzlandkarte", die 2013 vom Bundeministerium für Unterricht, Kunst und Kultur *(*BMUKK*)* herausgegeben wurde. Sie ist nicht in den Lehrplänen verankert, führt aber Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen näher aus. Sie verstehen sich nicht als zusätzliche Anforderungen zum Lehrplan, sondern als stützendes Element zur Erreichung der Ziele des Lehrplans und sind handlungsorientiert ausgerichtet. (Vgl. Weiglhofer 2013, 2-3) In der Kompetenzlandkarte wird beschrieben, wie Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen miteinander in Verbindung stehen. Für ihre Umsetzung wird auf prototypische Beispiele verwiesen, die sich von den Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen bzw. vom Lehrplan ableiten. (vgl. Weiglhofer 2013, 4) Die Beispiele sind in einer Publikation namens „Prototypische Aufgaben. Soziale und personelle Kompetenzen″ vom BMUKK 2013 herausgegeben worden. Sie enthalten Unterrichtsmethoden zur Förderung sozialer und personaler Kompetenzen und exemplarische Methoden-/Unterrichtsbeispiele. Als Unterrichtsmethoden werden die Fallarbeit, das Feedback, die Gruppenarbeit, die Reflexion, das Rollenspiel und das Problem Based Learning genannt. (Vgl. Zug 2013, 2-6). Im Anhang der prototypischen Beispiele befindet sich eine umfangreiche Liste mit Deskriptoren für „Soziale Kompetenzen". Diese enthalten detaillierte KANN-Beschreibungen und werden wie folgt eingeteilt:

1. „Soziale Verantwortung" („Respekt und Akzeptanz", „Einfühlungsvermögen", „Hilfsbereitschaft", „Vertraulichkeit", „Gesellschaftliche Mitgestaltung"),
2. „Kommunikation" („Gesprächsführung", „Gesprächsleitung", „Kommunikationsebenen und nonverbale Kommunikation", „schriftliche und medienunterstützte Kommunikation"),
3. „Kooperation"
4. „Konflikte"
5. „Führung",
6. „situationsgerechtes Auftreten". (Zug 2013, 24-27)

Sie sind somit weiter gefasst als die Deskriptoren des ÖSZ, die sich hauptsächlich auf die Gruppe beziehen und können folglich als Orientierungshilfe eingesetzt werden. Die in den prototypischen Aufgaben enthaltenen Deskriptoren und die Unterrichtsbeispiele sind für alle Unterrichtsgegenstände konzipiert und somit auch im Fremdsprachenunterricht einsetzbar.

Bildungsstandards für soziale und personale Kompetenzen in der Berufsbildung

Im Hinblick auf berufsbildende höhere Schulen, in denen die zweite lebende Fremdsprache fünfjährig unterrichtet wird, ist auf eine vom BMUKK 2011 herausgegebene Broschüre mit Bildungsstandards für soziale und personale Kompetenzen in der Berufsbildung für die der 9.-13. Schulstufe hinzuweisen. Darin finden sich ebenso wie bei den prototypischen Aufgaben ein Kompetenzmodell, Deskriptoren und ausgewählte Methoden- / Unterrichtsbeispiele. Dieses Handbuch dokumentiert das Ergebnis eines mehrjährigen Entwicklungsprozesses, war jedoch 2011[5] noch in Bearbeitung. (Vgl. Zug 2011, 3) Im darin beschriebenen Kompetenzmodell wird der Erwerb personenbezogener Kompetenzen als unabdingbar erachtet:

> Kompetenzen wie das Übernehmen von sozialer Verantwortung, das Vermögen ergebnisorientiert und motiviert einen Arbeitsprozess (mit) zu gestalten, die Sensibilität mit Konflikten lösungsorientiert und selbstkontrolliert umgehen zu können, der Überblick Aufgaben systematisch entwickeln, umsetzen und Vernetzungen mit anderen Situationen herstellen zu können, sind nur einige Beispiele von professionellem Verhalten, auf die die Absolventinnen und Absolventen im Rahmen ihrer Berufsausbildung vorbereitet werden. (Zug 2011, 12).

Kompetenzen werden als Voraussetzung für den Einstieg in den Arbeitsmarkt gesehen. Ingrid Tanzmeister weist mit Bezugnahme auf Klippert darauf hin, dass für die Erreichung dieser allgemeinen Kompetenzen Methodentraining, Kommunikationstraining und Teamentwicklung notwendig sind. (Vgl. Tanzmeister 2008a, 366) Gerade von der Wirtschaft, also dem Arbeitsmarkt, werden diese nach ihr begrüßt, denn „[...] von ihr [der Wirtschaft] kommt immer wieder die Kritik, dass unsere Schulabgänger zwar sehr wohl fachliches Wissen mitbringen, aber kaum Arbeitstechniken und Methoden, um dieses Wissen möglichst effizient umzusetzen" (Tanzmeister 2008a, 366). In der Broschüre für die Berufsbildung haben auch Unterrichtsmethoden und Deskriptoren Eingang gefunden, die teilweise identisch mit jenen der prototypischen Aufgaben sind[6]. Aus diesem Grund werden sie hier nicht nochmals beschrieben.

Obwohl das soziale Lernen und die Sozialkompetenz in Österreich legistisch gründlich vonseiten der Lehrpläne und dem BMBWF verankert sind, ist ihre Überprüfung in der Rechtsvorschrift für Leistungsbeurteilungsverordnung nirgends verortet (vgl. BGBl. Nr. 371/1974). Lehrerinnen und Lehrer müssen über ihre Umsetzung auch sonst keinerlei Rechenschaft ablegen. Das Systemmonitoring, das derzeit in Österreich praktiziert wird,

[5] Eine aktualisierte Ausgabe existiert derzeit (acht Jahre später) nicht.
[6] Die beiden Publikationen haben dieselbe Autorin.

konzentriert sich auf fachliche Leistungen. Solch eine Beschränkung kann zu Problemen führen, da die Ziele der Schule im § 2 des Schulorganisationsgesetzes nicht über fachliche, sondern über allgemeine Kompetenzen definiert werden. Das führt dazu, dass der gesetzliche Auftrag bloß einseitig abgebildet wird. Ferner ist aus bildungstheoretischer Sichtweise Multikriteralität ein Charakteristikum von Schule und Unterricht. Das bedeutet, dass schulisches Lernen neben den fachlichen Zielen auf den Erwerb sozialer Kompetenzen oder methodische Kompetenzen abzielt. Das wiederum ist nicht mit dem derzeit praktizierten Systemmonitoring vereinbar. Schließlich kommt es zu einer „faktischen Depotenzierung der übrigen Ziele der Schule in der Wahrnehmung der Schüler/innen, ihrer Eltern, aber auch der Lehrpersonen selbst" (Eder & Hofmann 2012, 74), wenn sich das Systemmonitoring bloß auf das fachliche Lernen konzentriert. (Vgl. Eder & Hofmann 2012, 74) Insgesamt gesehen wird der Erwerb sozialer Kompetenzen zwar vorgeschrieben, die Umsetzung wird aber nicht überprüft. Dies kann auch deshalb problematisch sein, da es dazu verleiten könnte, sich unter begrenzten Zeitressourcen nur auf die Einübung sprachlicher Fertigkeiten zu konzentrieren. Wie im Unterricht fachliches und soziales Lernen miteinander verbunden werden können anstatt gegeneinander ausgespielt zu werden, soll im vierten Kapitel gezeigt werden.

Eine Frage für künftige Forschungsarbeiten kann es sein, wie (bzw. ob) sich soziale Kompetenzen mit der Leistungsbeurteilung vereinen lassen, ohne sie so zu vereinfachen, dass keine sozialen Kompetenzen mehr abgeprüft werden. Ein Weg dorthin könnten prozessorientierte Projektarbeiten sein, die jedoch keine punktuelle Leistungsüberprüfung sind und somit dem Trend der Standardisierung entgegenstehen.

3.5. Status Quo

Inwiefern das Ziel, soziale Kompetenzen zu erwerben, umgesetzt wurde, haben Franz Hofmann und Ferdinand Eder 2012 in einem nationalen Bildungsbericht zu den überfachlichen Kompetenzen, denen die sozialen Kompetenzen angehören, beschrieben. Sie kommen zur Erkenntnis, dass das soziale System grundlegende Veränderungen durchläuft, die an drei Prozessen festgemacht werden: Erstens verändern Kommunikationstechnologien das Zusammenleben. Sie beeinflussen das schulische und außerschulische Lernen und Leben. Zweitens erfordert die interkulturell zusammengesetzte Gesellschaft hohe soziale und interkulturelle Kompetenzen von Lehrenden und Schülerinnen und Schülern. Drittens verändern sich Berufsbilder, sodass immer mehr

Fähigkeiten zum Selbstmanagement und zur Selbstorganisation gefragt sind. Durch diese Transformation gewinnen Schlüsselkompetenzen an Bedeutung, die schon 2005 von der Europäischen Union formuliert wurden: die interaktive Anwendung von Mitteln und Medien, die Interaktion in heterogenen Gruppen und selbstständiges Handeln. (Vgl. Eder & Hofmann 2012, 72-75) Obwohl diese Fähigkeiten von den Schülerinnen und Schülern verlangt werden und in der Schule immer mehr „für das Leben" vorbereitet werden soll, zeigen sich Widersprüche zwischen dem Forschungsstand zu den überfachlichen Kompetenzen und ihrer tatsächlichen Verankerung im österreichischen Schulsystem. Die in der Forschung vorkommenden überfachlichen Kompetenzen wie Selbstregulation oder Problemlösen spielen nach Eder & Hofmann eine untergeordnete Rolle in der österreichischen Schule. Sozialen und interkulturellen Kompetenzen sollte mehr Gewicht im österreichischen Schulsystem verliehen werden. Eine der Maßnahmen, um dem entgegenzuwirken, war die Sensibilisierung von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich der Sekundarstufe II (Berufsbildung) durch eine Qualitätsinitiative für überfachliche Kompetenzen. Im Zuge dessen sind die vorhin beschriebenen Bildungsstandards für berufsbildende Schulen entwickelt worden. (Vgl. Eder & Hofmann 2012, 75-77) Des Weiteren werden Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten vom Österreichischen Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS) seit 2005 darin unterstützt, Selbst- und Sozialkompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler zu fördern. (Vgl. Eder & Hofmann 2012, 88)

Eine nationale Erhebung, in der Jugendliche aus der Sekundarstufe I befragt wurden, kam zu den folgenden Ergebnissen: Schülerinnen und Schüler aus Hauptschulen[7] erfuhren häufiger Initiativen zur Förderung von Sozialkompetenzen und zur Persönlichkeitsbildung als jene aus allgemeinbildenden höheren Schulen. Ein Rückschluss auf die Kompetenzniveaus ist allerdings nicht möglich, da es sich um Prozessdaten handelt, das heißt die Anzahl an Klassenvorstandsstunden, Kommunikationstrainingsstunden, Stunden zum sozialen Lernen etc. wurden gezählt. Außerdem haben in etwa zwei Drittel der österreichischen Schülerinnen und Schüler ein positives oder äußerst positives soziales Selbstkonzept. Dieses weist über alle Schulstufen hinweg eine relative Stabilität auf. Auch das Zusammenleben der Geschlechter, das als Aspekt sozialer Kompetenz gesehen werden

[7] Die Neue Mittelschule wurde erst 2012 eingeführt (vgl. BGBl. II Nr. 185/2012).

kann, verbessert sich kontinuierlich von der 4. bis zur 12. Schulstufe. (Vgl. Eder & Hofmann 2012, 88-89)

Weitere Erhebungen, die sich jedoch nur auf einen Teil Österreichs beziehen, wurden im Rahmen des Programms *Innovatives Oberösterreich 2010* in der Studie „Soziale Kompetenz: Theoretische Fundierung und Analyse des Status Quo in der oberösterreichischen Bildungs- und Wirtschaftslandschaft" durchgeführt. Ein Teil davon behandelt anhand einer quantitativen Analyse den „Status Quo der Vermittlung sozialer Kompetenz in Oberösterreichs Kindergärten und Schulen" (Jabornegg Altenfels 2007, VII). Für alle in der Studie Befragten (Schulleiterinnen und Schulleiter, Eltern, Schülerinnen und Schüler, Kindergärtnerinnen und Kindergärtner, Lehrerinnen und Lehrer) haben soziale Kompetenzen einen hohen Stellenwert bzw. sollten einen hohen Stellenwert in der Schule haben, wenn die soziale Wünschbarkeit der Antworten mit in die Auswertung einbezogen wird (vgl. Education Highway 2007, 181):

> 96,2% der befragten Kindergartenleiterinnen, über 80% der Lehrer/innen, knapp über 70% der Schulleitungen sehen die soziale Kompetenz als Grundlage für den persönlichen und beruflichen Erfolg. Ein etwas geringerer Anteil der Eltern (65%) und der Schüler/innen (60%) sind ebenfalls dieser Ansicht. Die restlichen Befragten sehen die soziale Kompetenz für den beruflichen und persönlichen Erfolg immerhin als wichtig an. Keine/r der Befragten räumt der sozialen Kompetenz kaum einen bzw. keinen Stellenwert ein. (Education Highway 2007, 181)

Auffallend ist hierbei, dass der Stellenwert der sozialen Kompetenzen mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler sinkt. Schenkt man den Charakteristika der Befragten Beachtung, wird ersichtlich, dass der Großteil davon im Pflichtschulbereich tätig ist: „AHS-Direktor/innen zeigten die wenigste Motivation zur Teilnahme an der Befragung. Die Pädagog/innen kommen ebenfalls zum überwiegenden Teil aus dem Pflichtschulbereich [...]" (Education Highway 2007, 176). Aus der AHS ist kein einziger Elternfragebogen eingegangen (vgl. Education Highway 2007, 176). Dies gestaltet es schwierig, derartige Erhebungen im Hinblick auf den in der Sekundarstufe II stattfindenden Italienischunterricht zu interpretieren. Der Schluss, dass das geringe Interesse der AHS-Lehrerinnen- und Lehrer an der Teilhabe der Studie einen für sie niedrigen Stellenwert des sozialen Lernens impliziert, ist nicht zulässig. Zudem ist offen, wie die Ergebnisse aktuell aussehen würden.

Insgesamt beinhalten die österreichischen Lehrpläne, der GERS und die Kompetenzbeschreibungen wichtige Aspekte des sozialen Lernens. Die Sozialkompetenz und Selbstkompetenz werden wiederholt erwähnt. Der GERS, dessen Problematik erläutert

wurde, legt zwar sein Augenmerk auf kommunikative Aspekte, gibt jedoch auch allgemeine Kompetenzen vor, die Sozialkompetenzen umfassen. Aus dem GERS lassen sich keine konkreten Handlungsanweisungen für das soziale Lernen im Fremdsprachenunterricht ableiten. Für das soziale Lernen im Fremdsprachenunterricht ist der GERS deshalb nicht als Instrument geeignet. Er wurde 2018 um ein Begleitbuch, in dem sich im Bereich der Sprachmittlung die Sozialkompetenz erkennen lässt, erweitert. Ob dieses auch von Lehrenden zu Rate gezogen wird, kann künftig von Forscherinnen und Forschern untersucht werden. Was das SchoG betrifft, spielt die Sozialkompetenz bei der Aufgabe der Schule eine Rolle, da sie die persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler sowie die Erziehung zu sozialem Verständnis beinhaltet. Im AHS-Lehrplan für Italienisch ist die Sozialkompetenz eine der vorgegebenen Bildungs- und Sozialkompetenzen. Das BMBWF sieht das soziale Lernen als Bildungsanliegen und bietet anhand von Publikationen dementsprechende Hilfestellungen wie etwa die Kompetenzbeschreibungen des ÖSZ. Darin werden soziale Kompetenzen berücksichtigt und Deskriptoren dafür vorgegeben. Zugleich wird darauf hingewiesen, dass eine punktuelle Überprüfung nicht möglich ist. Lehrerinnen und Lehrern haben über die Umsetzung der gesetzlichen Bestimmungen keine Rechenschaft abzulegen, das Hauptaugenmerk des in Österreich praktizierten Systemmonitorings liegt auf den fachlichen Leistungen, was zu Problemen führen kann. Schließlich gibt ein Nationaler Bildungsbericht aus dem Jahr 2012 und eine Erhebung aus dem Jahr 2010 in beschränktem Maß Aufschluss darüber, inwiefern die soziale Kompetenz im österreichischen Unterricht berücksichtigt wird.

4. Umsetzungsmöglichkeiten

Dieses Kapitel soll eine Auswahl an Konzepten, Methoden bzw. Lehr- oder Lernformen bieten, die soziales Lernen im Fremdsprachenunterricht ermöglichen. Oft lässt sich nicht klar unterscheiden, ob es sich um ein Konzept, eine Methode oder eine Technik handelt. Peterßen macht deutlich, dass nicht immer derselbe Sachverhalt gemeint ist, wenn von Unterrichtsmethoden gesprochen wird. Er unterscheidet zwischen Organisation, Prinzipien, Techniken, Methoden und Arrangements. (Vgl. Peterßen 2009, 27-29) Ein Beispiel dafür ist der handlungsorientierte Unterricht, der als Unterrichtsprinzip gilt. Ihm werden wiederum unterschiedliche Methoden zugeordnet. So gehört das Projektlernen zu den methodischen Konzepten (vgl. Peterßen 2009, 238), der Gruppenunterricht ist eine Form differenzierenden Unterrichtens (vgl. Peterßen 2009, 140) und das Rollenspiel zählt zu den Verfahren (vgl. Peterßen 2009, 260). Zum Zweck der einfacheren Lesbarkeit werden die verschiedenen Konzepte, Methoden, Lehr- und Lernformen und Arrangements im Plural als „Methoden" bezeichnet.

Vor der Beschreibung der Methoden soll darauf hingewiesen sein, dass soziales Lernen im Unterricht nicht durch die bloße Anwendung einer Methode bedingt wird. Für das soziale Lernen spielen neben den Methoden verschiedenste Faktoren wie das Klassenklima, die Raumanordnung oder die soziale Interaktion unter den Schülerinnen und Schüler eine Rolle. Sie alle zu beschreiben, würde den Rahmen der Arbeit überschreiten, weshalb auf weitere Literatur wie Kristiina Kumpulainens und David Wrays Sammelwerk *Classroom Interaction and Social Learning* (2004) oder auf Antje Flades Beitrag „Einflüsse der physischen Umwelt auf das Sozialverhalten in der Schule – zur Bedeutung des dritten Lehrers" (2011) verwiesen werden muss. Wolfgang Mattes fasst treffend zusammen, dass Methoden nur als Grundlage für guten Unterricht dienlich sind. Ob sie ihr Potenzial tatsächlich entfalten, hängt von ihren Benutzerinnen und Benutzern ab (vgl. Mattes 2011, 14). Peterßen betont, dass der Unterricht methodenabhängig und die Methoden unterrichtsabhängig sind. Sie sind sorgfältig passend zu den Inhalten auszuwählen (vgl. Peterßen 2009, 24-26).

Da alle in diesem Kapitel vorgestellten Methoden Formen des kooperativen Lernens sind, denen der Begriff der Gruppe und damit einhergehend der Gruppendynamik zugrunde liegt,

werden diese Begrifflichkeiten zunächst im Kontext des sozialen Lernens umrissen und voneinander abgetrennt.

Im Anschluss daran werden einzelne Methoden, ihre theoretische Realisierung und ihr Zusammenhang mit dem sozialen Lernen erläutert. Dabei handelt es sich um die Gruppenarbeit (4.1.), LdL (4.2.), den Projektunterricht (4.3.), das Spiel (4.4.), wobei nur eine Unterart, nämlich die Theater-/Dramapädagogik (4.5.) behandelt wird, und den Einsatz von Technologie (4.6.).

Am Ende der Kapitel zu den Methoden befinden sich jeweils zwei Stundenplanungen, mit denen veranschaulicht werden soll, wie die theoretisch vorgestellten Methoden auf unterschiedlichen Lernniveaus in den Unterrichtsalltag eingebunden werden können. Bei der ersten fiktiven Zielgruppe (Gruppe A) handelt es sich um eine Klasse mit 20 Schülerinnen und Schülern einer AHS, die erst seit weniger als einem Schuljahr Italienisch lernen; d.h. sie sind in der Regel zwischen 14 und 15 Jahre alt. Die zweite Gruppe (Gruppe B) hat das Kompetenzniveau A2 bereits erworben, d.h. die Schülerinnen und Schüler (insgesamt 20) sind zwischen 16 und 17 Jahre alt. Da in der Unterrichtsrealität für gewöhnlich ein Lehrwerk verwendet wird, werden sich die Stundenvorschläge an dem ersten und dritten Band von *Espresso ragazzi* orientieren. Dieses wurde gewählt, da es kompetenzorientiert ist, sich mit Themen wie „Un mondo connesso" an die Lebenswelt der Jugendlichen anpasst. Weiters scheint *Espresso ragazzi* aufgrund der hohen Übereinstimmung mit den in diesem Kapitel erläuterten Methoden vielversprechend für deren Umsetzung zu sein. Der in ihm enthaltenen Beschreibung zufolge ist es an den Interessen der Jugendlichen angepasst und umfasst:

- Texte und Dialoge zu Themen, die durch die Berücksichtigung neuer Kommunikationsformen und sozialer Beziehungsaspekte für diese Altersgruppe von besonderer Relevanz sind [...]
- Zahlreiche kreative und dynamisch Aktivitäten [...]
- Comic-Seiten […]
- Projektarbeiten für das kooperative Lernen
- Videos mit Aktivitäten passend zu den Lektionen im Lehrbuch. (Orlandino, Balì & Ziglio 2017c, 2)

Es besteht aus acht Lektionen, die jeweils mit einer Projektarbeit enden, die sich laut Beschreibung nach den Prinzipien des kooperativen Lernens richtet. Wie viele andere Lehrwerke auch enthält es Aktivitäten zur Landeskunde und Interkulturalität, eine Grammatikübersicht, Aktivitäten zur Selbsteinschätzung etc. Der für diese Arbeit relevante Aspekt ist die Ausrichtung der Aktivitäten auf das kooperative Lernen.

Für die Stundenvorschläge für Gruppe A werden ausgewählte Aspekte und Teile des 7. Kapitels von *Espresso ragazzi 1* („In vacanza") herangezogen, sodass herausgestellt wird, wie das soziale Lernen innerhalb eines Kapitels auf unterschiedliche Weise in den Unterricht integriert werden kann. Das Kapitel führt die folgenden Redeabsichten sowie Grammatik und Wortschatz ein:

Redeabsichten:

- über den Urlaub sprechen
- über vergangene Ereignisse sprechen
- eine Reisebroschüre verstehen
- ein Telefongespräch verstehen
- über das Wetter sprechen
- einen Reisebericht szenisch darstellen

Grammatik und Wortschatz:

- Unterkünfte
- das *passato prossimo*
- unregelmäßige Partizipformen
- *prima..., poi ...*
- einige Zeitangaben: *stamattina, l'altro ieri, due giorni fa, il mese scorso* etc. (Orlandino et al. 2018a, 5)

Für die Stundenvorschläge für Gruppe B werden ausgewählte Aspekte und Teile des 2. Kapitels von *Espresso ragazzi 3* („Vivere in città") herangezogen, das folgende Redeabsichten sowie Grammatik und Wortschatz einführt:

Redeabsichten:

- eine kurze Nachrichtensendung zusammenstellen
- Vor- und Nachteile angeben
- Vermutungen äußern
- unerfüllte Wünsche ausdrücken
- sich beklagen
- Lösungen vorschlagen
- Verkehrsschilder verstehen und erklären
- einen Text zusammenfassen
- eine Stadt beschreiben

Grammatik und Wortschatz:

- das urbane Verkehrsnetz
- einige Konjunktionen: *poiché, visto che, tuttavia, ciò nonostante, insomma, in sintesi, pertanto*
- die Zeitangaben *successivamente, attualmente, in seguito*
- argumentative Adverbien: *innanzi tutto, in secondo luogo*
- der *condizionale passato*
- Pronominalverben
- Verkehrsschilder
- Possessivpronomen
- Die Pronominaladverbien *ci* und *ne*
- *Averci* (Orlandino et al. 2018c)

4.1. Gruppenarbeit als grundlegende Form sozialen Lernens

4.1.1. Definition einer Gruppe

In der Sozialpsychologie gibt es keine eindeutige Definition für die Gruppe (vgl. Wellhöfer 2018, 17). Nach Betrachtung von Definitionen von Hofstätter (1986), Cooley (1909), Homans (1972), Newcomb (1959) und Lewin (1963) fasst Peter R. Wellhöfer als fundamentale Charakteristiken der Gruppe ein verhaltensintegrierendes Rollensystem, eine enge soziale Interaktion, ein Wir-Gefühl, den Gruppenvorteil und die Wirkung des sozialen Kraftfeldes zusammen. Zudem zählen auch virtuelle Kommunikationssysteme im Internet als Gruppe. Beim Team handelt es sich um eine Gruppe, bei der Teilnehmende durch Zusammenarbeit versuchen, gemeinsame Ziele zu erreichen. Die Gruppen in Klassen sind

in diesem Sinn als Teams zu bezeichnen. Für die Gruppenentwicklung müssen die potenziellen Mitglieder miteinander in Beziehung treten und kommunizieren können, sie müssen gemeinsame Interessen, Motive und Ziele entwickeln und Identifikationsmöglichkeiten und Sympathie füreinander müssen gegeben sein. (Vgl. Wellhöfer 2018, 17-21)

4.1.2. Gruppenarbeit – Kooperatives Lernen – Kollaboratives Lernen

Hilbert Meyer definiert den Gruppenunterricht folgendermaßen:

> *Gruppenunterricht* ist eine Sozialform des Unterrichts, bei der durch die zeitlich begrenzte Teilung des Klassenverbandes in mehrere Abteilungen arbeitsfähige Kleingruppen entstehen, die gemeinsam an der von der Lehrerin gestellten oder selbst erarbeiteten Themenstellung arbeiten und deren Arbeitsergebnisse in späteren Unterrichtsphasen für den Klassenverband nutzbar gemacht werden können. (Meyer 2005, 242)

Die Gruppenarbeit bezeichnet er als die in der Sozialform des Gruppenunterrichts „von den Schülerinnen und der Lehrerin geleistete zielgerichtete Arbeit, soziale Interaktion und sprachliche Verständigung" (Meyer 2005, 242). In der Schule hat eine Gruppe in der Regel drei bis fünf Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die Zusammenarbeit von nur zwei Personen wird als Partnerarbeit bezeichnet. Der Begriff der Gruppenarbeit greift auf den Begriff des kooperativen Lernens über und wird oft als Synonym dazu verwendet (vgl. Rösler 2012, 97-98). Manchmal wird zwischen Gruppenarbeit und kooperativem Lernen unterschieden. Antje Hammoud und Anne Ratzki kommen zum Schluss, dass die „Entdeckung der Rolle der Einzelarbeit als Teil der Gruppenarbeit" (Hammoud & Ratzki 2009, 9) neu sei. Sie sei aber wesentlicher Bestandteil des kooperativen Lernens. Durch sie werde die Gruppenarbeit weiterentwickelt. Vor der gemeinsamen Bearbeitung einer Aufgabe muss sich jedes Mitglied selbst mit dem Thema beschäftigen, sodass es in der Gruppenarbeit mit seinen Überlegungen zum Gesamtergebnis beitragen könne. (Vgl. Hammoud & Ratzki 2009, 9) Rösler weist darauf hin, dass es problematisch sei, wenn kooperatives Lernen an der „Souveränität der Lernenden bei ihren Entscheidungen über die Gestaltung des Lernprozesses" (Rösler 2012, 101) festgemacht werde. Hammoud und Ratzki gehen auf die Unterschiede zwischen kooperativem Lernen und „unstrukturierter Gruppenarbeit" ein, nicht aber auf die zwischen gewöhnlicher Gruppenarbeit und kooperativem Lernen: „Gruppenarbeit kann eine unstrukturierte Arbeit in kurzzeitig zusammenarbeitenden Zufallsgruppen bedeuten" (Hammoud & Ratzki 2009, 10). Ferner ist das kooperative Lernen durch die systematische Entwicklung sozialer Fertigkeiten und die Übernahme einer Rolle gekennzeichnet, wodurch positive Abhängigkeit entstehe. Dies

sei bei der unstrukturierten Gruppenarbeit nicht gegeben. (Vgl. Hammoud & Ratzki 2009, 10) Rösler merkt an, dass kooperatives Lernen in einem positiveren Licht gesehen wird als die Gruppenarbeit. Hammoud & Ratzki stellen die ideale Umsetzung des kooperativen Lernens der negativen unstrukturierten Gruppenarbeit gegenüber. Mit denselben Zitaten und Begründungen ließe sich wahrscheinlich zwischen effektivem und ineffektivem kooperativem Lernen unterscheiden. (Vgl. Rösler 2012, 101)

Die Begriffe kooperatives und kollaboratives Lernen sind ebenso wie die Gruppenarbeit nicht genau abgrenzbar. Nicola Würffel weist darauf hin, dass viele Autorinnen und Autoren das kooperative Lernen als Form des gemeinsamen Lernens verwenden, die „stark durch die Aufgabe (und eventuell auch durch Angaben zum Prozessverlauf) gesteuert wird" (Würffel 2007, 5). Hingegen ist das kollaborative Lernen ein „Lernen, bei dem die Lernenden ihre Ziele und ihre Vorgehensweise weitgehend selbst bestimmen" (Würffel 2007, 5). Aus lerntheoretischer Sicht ist kooperatives Lernen ein individueller Akt, das kollaborative Lernen hingegen lässt eine Ko-Konstruktion von Wissen zwischen den Lernenden zu. Bei dem Versuch Unterrichtsaufgaben dem kollaborativen oder kooperativen Lernen zuzuordnen, wird erkennbar, dass Mischformen dominieren. Würffel erscheint es deshalb „sinnvoll, Kooperativität als ein Kontinuum zu betrachten und von einem (höheren oder niedrigeren) Grad von Kooperativität zu sprechen" (Würffel 2007, 5).

In dieser Arbeit sollen die drei Begriffe ebenso wie bei Würffel (2007) als Kontinuum gesehen werden. Für eine gelungene Stunde, die das fachliche und soziale Lernen verbindet, sind vielmehr die Beachtung der Basiselemente kooperativen Lernens von Bedeutung als eine genaue Definition für die jeweilige Sozialform zu finden.

4.1.3. Grundelemente der kooperativen Gruppenarbeit

Kooperative Lernformen sind ein wichtiger Teil der aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskussion. Untersuchungen ergeben „hohe Lehrersprechanteile und eine Dominanz des Interaktionsmusters Lehrerinitiation/Schülerresponse/Lehrerfeedback" (Bonnet 2017, 172). Kooperatives Lernen ist in folgenden Theorien der Didaktik, der Lernpsychologie und des Spracherwerbs verankert: dem schülerpartizipativen Kommunikationsmodellen, die mit der kommunikativen Wende Eingang in den Fremdsprachenunterricht gefunden haben, dem Konstruktivismus, der die Bedeutungsaushandlung beim Lernprozess in den Mittelpunkt stellt, Ansätzen zur Mehrsprachigkeit, bei denen über die Sprache gesprochen

wird und die der Interlanguage-Theorie, in deren Sinn ein positives Fehlerverständnis ist. (Vgl. Bonnet 2017, 172-173)

Das kooperative Lernen wird in allen Prinzipien, Modellen und Standards sozial integrativen Unterrichts genannt (vgl. Braunsteiner & Fischer 2019, 35). Seit 2005, als Kathy und Norm Green ein Trainingsprogramm zum kooperativen Lernen für Lehrende entwickelt haben, wird überwiegend der Terminus des kooperativen Lernens, nicht der des kollaborativen Lernens, verwendet (vgl. Florio-Hansen 128). Derzeit gelten David W. Johnson und Robert T. Johnson international in der Forschung zum kooperativen Lernen als richtungsweisend (vgl. Florio-Hansen 2014, 132). Sie beschreiben folgende fünf Basiselemente für kooperatives Lernen:

1. Positive Interdependenz (*Positive Interdependence*[8]) gilt als das wichtigste Merkmal von Unterricht mit kooperativer Organisationsform (vgl. Borsch 2019, 18). Für die Herstellung positiver Interdependenz unter den Schülerinnen und Schüler ist eine Strukturierung von Aufgabenstellungen und Zielen notwendig, die Kooperation erforderlich macht. Dafür können etwa Ressourcen künstlich beschränkt werden, Rollen unterschiedlich zugewiesen werden oder spezifische Aufträge und Aufgaben zugeteilt werden. In der Praxis bedeutet das erstens, einen klaren Arbeitsauftrag zu erteilen; zweitens, sogenannte positive Zielinterdependenz zu erzeugen, sodass Lernende verstehen, dass die Erreichung persönlicher Ziele abhängig vom Erreichen der Ziele der anderen ist. Sie ist zum Beispiel gegeben, wenn
   a) alle Gruppenmitglieder in einem individuellen Abschlusstest eine Mindestanzahl an Punkten erreichen müssen,
   b) die einzelnen Gruppenmitglieder nach der Gruppenarbeit bessere Leistung als vor der Gruppenarbeit erreichen müssen,
   c) das Gruppenprodukt ein bestimmtes Niveau erreichen muss,
   d) es der Gruppe gelingen muss, gemeinsam eine Problemstellung zu bearbeiten.

Die Zielinterdependenz sollte mit anderen Formen positiver Interdependenz verbunden werden. Dazu gehören die Gruppenbelohnung, Ressourcen, Gruppenidentität, Rollen, Aufgaben, Wettbewerb mit anderen Gruppen. (Vgl. Borsch 2019, 28-29).

[8]Die Begriffe im englischen Original sind Johnson & Johnson (2009, 266-370) entnommen.

2. Individuelle Verantwortlichkeit (*Individual Accountability and Personal Responsibility*) entsteht durch die Registrierung individueller Leistungsanteile der einzelnen Gruppenmitglieder und die Rückmeldung an die Gruppe und die Individuen vonseiten der Lehrenden (vgl. Borsch 2019, 29). Die positive Interdependenz wird durch das Bewusstsein der individuellen Verantwortlichkeit erweitert (vgl. Johnson & Johnson 2003, 96) Wenn die einzelnen Leistungen anonym blieben, könnte das zu einer ungleichen Arbeitsverteilung führen (vgl. Borsch 2019, 29). Folgende Maßnahmen können individuelle Verantwortlichkeit fördern: (a) kleine Gruppengrößen (vgl. Bosch 2019, 29), (b) jedem Lernenden einen individuellen Test geben, (c) die Schülerinnen und Schüler einander erzählen lassen, was sie gelernt haben, (d) die Gruppe beobachten und Daten zur Teilnahme erfassen, (e) stichprobenartig einen Lernenden auswählen und vom Arbeitsstand berichten lassen (vgl. Borsch 2019, 29; Johnson & Johnson 2003, 96-97).
3. Unterstützende Interaktionen (*Promotive Interaction*) sind unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass Lernende auf vertrauenswürdige Weise handeln, Ressourcen effizient und effektiv austauschen (vgl. Johnson & Johnson 2009, 368), sich um eine freie Diskussion von Konzepten bemühen, sich gegenseitig zuhören und Informationen mit dem schon vorhandenen Wissen ihrer Kolleginnen und Kollegen verknüpfen (vgl. Borsch 2019, 30).
4. Kooperative Fähigkeiten (*Appropriate Use of Social Skills*) sind notwendig, um erfolgreich im Team zusammenzuarbeiten. Dafür erfordert es Kommunikationsfähigkeit und den Aufbau eines Vertrauensklimas, z. B. durch die Bereitschaft, Informationen zu teilen. Weiter sollten alle Mitglieder fähig dazu sein, die Gruppe zu führen, da es in vielerlei Bereichen Führungsaufgaben gibt. Schließlich gehört der konstruktive Umgang mit Kontroversen zu den kooperativen Fähigkeiten. Unterschiedliche Meinungen können sich positiv auf die Arbeit in der Gruppe auswirken, da durch sie oft erst tiefgründige Einsichten bilden, wobei Schülerinnen und Schüler ihre Meinungen stets ideenbezogen und nicht personenbezogen kundtun sollten. (Vgl. Borsch 2019, 31-33)
5. Reflexionen über den Gruppenprozess (*Group Processing*) finden statt, wenn Gruppenmitglieder darüber reflektieren, welche Handlungen (weniger) hilfreich waren und sie Entscheidungen darüber treffen, welche Handlungen geändert werden sollten. Das Ziel der Reflexionen ist es, die Effektivität der Gruppenarbeit zu erhöhen. (Vgl. Johnson & Johnson 2009, 369). Um das zu erreichen, sollten die Gruppenmitglieder

am Ende einer Arbeitsphase über die genannten Punkte diskutieren. Bei Befürworterinnen und Befürwortern kooperativer Lernformen herrscht allerdings Uneinigkeit darüber, in welchem Ausmaß derartige Reflexionen für das Gelingen einer Gruppenarbeit sind. (Vgl. Borsch 2019, 31)

Zu beachten ist außerdem, dass Gruppenarbeit nicht für alle Schülerinnen und Schüler geeignet ist, da manche Schülerinnen und Schüler bei jedem einzelnen Schritt detailliert über ihren Wissensfortschritt informiert sein wollen. Sie ziehen die Einzelarbeit der Gruppenarbeit vor, da ihre Kolleginnen und Kollegen (Angehörige der Peer-Group) ihnen keine Expertise garantieren können. Aus diesem Grund ist ein ausschließliches Arbeiten mit kooperativen Lernformen nicht ratsam. Lehrerinnen und Lehrer sollten die Sozialform manchmal offenlassen oder Gruppenphasen an die Bedürfnisse dieser Schülerinnen und Schüler anpassen. (Vgl. Hofmann 2008, 22). Meyer gibt ausführliche Ratschläge zur Unterrichtsgestaltung. Er geht dabei auf die Eignung des Themas sowie dessen Bearbeitung, die Lernvoraussetzungen, die Formulierung des Arbeitsauftrages, Kriterien für die Gruppenbildung und räumliche Voraussetzungen ein. (Vgl. Meyer 2005, 254-261) Letztere müssen den Lernenden die Möglichkeit zur Bewegung geben (vgl. Rösler 2012, 98). Mattes legt die verschiedenen Möglichkeiten zur Gruppenbildung, die letztlich für ein Gelingen der Gruppenarbeit relevant ist, dar (vgl. Mattes 2011, 70-71). In dieser Arbeit werden diese Vorbereitungsmaßnahmen für die Gruppenarbeit vorausgesetzt. Stattdessen erfolgt hier eine Vorstellung konkreter Methoden der kooperativen Gruppenarbeit.

4.1.4. Soziales Lernen und kooperatives Lernen

Betrachtet man die Gruppenarbeit auf der Ebene der Handlungsorientierung, bietet sie verschiedenste soziale Handlungsmöglichkeiten. Empirischen Untersuchungen zufolge hat das Lernen in Kleingruppenarbeit eine höhere Chance für die Wissensreproduktion, die Beherrschung von Arbeitstechniken, die Ausprägung sozialen Verhaltens und persönlichkeitsbildender Faktoren wie Kontaktverhalten, Produktivität, Arbeitsintelligenz und Aktivität als das Lernen ohne Kleingruppenarbeit. (Vgl. Gudjons 2014, 32-33) Der Gruppenunterricht bietet folgende vier Vorteile:

1. Die Interaktionschancen des Individuums werden erhöht. Somit werden sprachlich gehemmte Kinder gefördert.
2. Schülerinnen und Schüler können die Fähigkeit entwickeln, Inhalte und Gegebenheiten kritisch zu überprüfen.

3. Produktive und kreative Prozesse werden verstärkt.
4. Eine wechselnde Identifikation und Sensibilität für den anderen wird ermöglicht. (Vgl. Gudjons 2014, 33)

Jedoch wird Lehrerinnen und Lehrern empfohlen, die Funktionen des Gruppenunterrichts auf drei Ebenen zu reduzieren, um die genannten Ziele zu erreichen. Auf der Sachebene sollten Lehrende bei der Planung der Gruppenarbeit schülerorientiert vorgehen, sodass der Lerninhalt freier, offener und an den Schülerinteressen orientiert ist. Auf der Ebene des Arbeitsvorhabens sollte das Prinzip der Kooperation beachtet werden. Das heißt, dass Schülerinnen und Schüler verschiedene Arbeitsfunktionen übernehmen, nach individuellen Fähigkeiten differenzieren, arbeitsmethodische Kompetenzen und Planungs- und Realisierungsstrategien erwerben. Auf der Ebene der sozialen Beziehungen ist die Kommunikation von Bedeutung, d.h. die Schülerinnen und Schüler müssen im Rahmen der Gruppendynamik in einer Kleingruppe die Beziehungen untereinander entwickeln (Vgl. Gudjons 2014, 33).

Unter der Prämisse der Handlungsorientierung findet beim Gruppenunterricht außer der aktiven Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt auch soziales Handeln statt. Dabei wird Handeln als ein „Sich-Erfahren in sozialen Rollen und in der Kommunikation“ (Gudjons 2014, 33) verstanden.

Nach Green und Green, die Forschungserkenntnisse zum kooperativen Lernen zusammenfassen, erweitern Schülerinnen und Schüler beim kooperativen Lernen das Selbstwertgefühl, entwickeln Kommunikationskompetenz, trainieren soziale Kompetenzen und entwickeln gegenseitige Verantwortung. Weiter werden positive interkulturelle Beziehungen gefördert und eine Atmosphäre von Kooperation und Hilfsbereitschaft wird etabliert. (Vgl. Green & Green 2007, 33-37)

4.1.5. Methodische Realisierung der Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht

Inez de Florio-Hansen beschreibt das Gruppenturnier, die Gruppenrallye, das individualisierte Lernen mit Teamunterstützung und das Gruppenpuzzle als besonders lernwirksame Verfahren des kooperativen Lernens, die sich zudem für fremdsprachliches Lernen eignen (vgl. Florio-Hansen 2014, 134-136).

Gruppenrallye

Ein Vorteil der Gruppenrallye ist der relativ niedrige Organisationsaufwand. Sie eignet sich zum Wiederholen und Üben. Die Gruppen sollten aus höchstens fünf Mitgliedern bestehen und sich heterogen zusammensetzen. Forschungen haben zudem gezeigt, dass Außenseiter bei der Gruppenrallye einbezogen werden. (Vgl. Peterßen 2009, 132-133) Eine Gruppenrallye kann folgendermaßen durchgeführt werden:

1. Diagnose des Vorwissens: Der individuelle Wissensstand wird durch einen Test oder ein Quiz festgestellt, um die Gruppen möglichst leistungsheterogen zusammenzusetzen. Dadurch kann der Wissenszuwachs in einer späteren Phase festgestellt werden.
2. Wissensvermittlung durch die Lehrperson: Die Lehrperson führt die Unterrichtseinheit im Hinblick auf die anschließende Teamarbeit ein, sodass die Lernenden verstehen, dass es von Bedeutung für die Gruppenarbeit ist, aufzupassen.
3. Gruppenarbeit: Mithilfe der Eingangsdiagnostik werden die Schülerinnen und Schüler zu heterogenen Gruppen zusammengesetzt. Für die Gruppenarbeitsphase erhalten die Lernenden Materialien und Aufgaben, mit denen das von der Lehrperson vermittelte Wissen vertieft und wiederholt werden soll. Es bleibt der Gruppe überlassen, welche Bewältigungsstrategie sie wählt; die Mitglieder müssen jedoch kooperieren.
4. Ein selbstständiges Korrigieren muss durch das Bereitstellen von Arbeitsblättern ermöglicht werden. Erst wenn alle Mitglieder den Inhalt mithilfe von wechselseitigem Fragen und Erklären tatsächlich verstanden haben, ist die Gruppenarbeit beendet.
5. Quiz: Schließlich wird der Wissenszuwachs durch ein Quiz überprüft, das die Schülerinnen und Schüler alleine durchführen. Die Differenz zwischen Anfangs- und Endquiz ergibt den Wissenszuwachs der einzelnen Mitglieder. Dieser wird zusammengerechnet und ergibt den Gruppenwert. Dass neben dem Gesamtgruppenwert auch ein individueller Wissenszuwachs erhoben wird, hat für die einzelnen Gruppenmitglieder den Vorteil, dass sie sich auf jeden Fall verbessern können, wenn sie sich anstrengen (Vgl. Borsch 2019, 65-67; Peterßen 2009, 133)

Gruppenturnier (TGT, *Teams-Games Tournament*)

Das Gruppenturnier eignet sich, um Lernsequenzen abzuschließen, vor Schularbeiten zu wiederholen oder ältere Lerninhalte aufzufrischen. Aufgrund des ausgewiesenen starken

Spielcharakters stehen Schülerinnen und Schüler ihm meist sehr positiv gegenüber. (Vgl. Peterßen 2009, 136)

Es weist Ähnlichkeiten mit der Gruppenrallye auf. Ebenso wie bei der Gruppenrallye wird zunächst das Vorwissen diagnostiziert und Wissen im Klassenunterricht vermittelt. Die Gruppenarbeit bereitet die Gruppenmitglieder wie bei der Gruppenrallye in heterogener Zusammensetzung auf den Wettkampf vor, indem die Schülerinnen und Schüler in Vierergruppen mithilfe von eigens (als Hausaufgabe) oder der Lehrperson vorbereiteten Frage- und Antwortkarten die Lerninhalte vernetzen und vertiefen. Am Ende dieser Gruppenarbeitsphase sollten alle Schülerinnen und Schüler dazu fähig sein, die Fragen in einem darauffolgenden Wettkampf allein richtig zu beantworten. Für den anschließenden Wettkampf werden die Schülerinnen und Schüler in möglichst leistungshomogenen Gruppen neu zusammengesetzt, sodass sich nur je ein Mitglied aus der ehemaligen Gruppe an einem sogenannten Turniertisch befindet, auf dem sich in der Mitte ein Stapel mit Kärtchen, die die Teilnehmenden ziehen und bei richtiger Beantwortung behalten dürfen, befindet. Zum Schluss werden die Karten, die für eigene Team errungen wurden, zusammengezählt, sodass sich ein Gewinnerteam ergibt. (Vgl. Borsch 2019, 70-71; Florio Hansen, 135-136; Peterßen 2009, 136-137)

Folgendes gehört zur Vorbereitung des Gruppenturniers: die Ausarbeitung eines Vortests mit Fragen über die Lerninhalte, Arbeitsblätter und ein Kontrollblatt mit Lösungen für die Arbeitsphase, Karten unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades mit richtiger Antwort auf der Rückseite für die Turnierphase und Tischkärtchen für die Kennzeichnung der Turniertische (vgl. Peterßen 2009, 137).

Nachstehende Aufgaben haben sich für das Gruppenturnier bewährt: die sprachliche Richtigkeit von fehlerhaften und korrekten Sätzen beurteilen, die inhaltliche Richtigkeit von Sätzen oder kurzen literarischen oder informativen Textabschnitten beurteilen und Wörter oder Ausdrücke paraphrasieren (vgl. Florio-Hansen 2014, 136)

Individualisiertes Lernen mit Teamunterstützung (TAI, *Team Assisted Individualization*)

Beim individualisierten Lernen mit Teamunterstützung bearbeiten die Schülerinnen und Schüler alleine ein Arbeitsblatt, nachdem eine Einführung in den neuen Gegenstand durch die Lehrperson erfolgt ist. Die Schülerinnen und Schüler vergleichen die Lösungen

untereinander und mit einem Lösungsblatt. Bei richtigem Lösen von etwa 80 Prozent der Aufgaben dürfen Lernende den Check-Out-Test ablegen. Falls er nicht bestanden wird, helfen die Gruppenmitglieder und, falls notwendig, die Lehrperson weiter. Im Anschluss daran findet ein individueller Endtest statt, dessen Ergebnis zum Erfolg der Gruppe beiträgt (Vgl. Forio-Hansen 2014, 137, Wellenreuther 2011, 294)

Gruppenpuzzle (Jigsaw-Methode)

Die beim Gruppenpuzzle realisierte Aufgabenspezialisierung ermöglicht die Übertragung von individuellen Verantwortlichkeiten (vgl. Borsch 2019, 29). Da der Wissenserwerb von den einzelnen Gruppenmitgliedern abhängig ist, ist hohe soziale Interdependenz gegeben (vgl. Peterßen 2009, 128). Wellenreuther zufolge weist das Gruppenpuzzle eher Stärken in motivationalen und sozialen Aspekten auf. Kognitive Leistungen sind kaum besser als im Klassenunterricht. (Vgl. Wellenreuther 2011, 293) Im Gegensatz zu den drei bisher vorgestellten Formen werden beim Gruppenpuzzle nicht bereits durchgenommene Lerninhalte geübt, sondern neuer Lernstoff wird erarbeitet. Das Gruppenpuzzle eignet sich besonders für Themen, die sich gut in verschiedene Bereiche unterteilen lassen. Fremdsprachenlehrerinnen- und Lehrer können eine Lektion z. B. in formal-sprachliche Aspekte wie unbekannten Wortschatz, grammatische Strukturen, Gliederungspartikel und Redewendungen unterteilen. Ebenso ist die Unterteilung in pragmatische Kompetenzen, inhaltliche oder landeskundliche und interkulturelle Themenbereiche möglich. (Vgl. Florio-Hansen 2014, 137)

Für die unterschiedlichen Bereich fungiert nach der Einteilung in heterogene Stammgruppen jeweils ein Gruppenmitglied als „Experte". Die Gruppenmitglieder handeln untereinander aus, wem welcher Bereich zufällt. Im nächsten Schritt setzen sich die Experten desselben Themenbereichs zusammen und tauschen sich über die Inhalte so aus, dass sie diese im Anschluss ihrer Stammgruppe erläutern können. Nach der Arbeit in den Expertengruppen kehren die Mitglieder zu ihrer Stammgruppe zurück und erklären ihren Gruppenmitgliedern ihren Bereich so, dass auch die anderen Mitglieder Aufgaben zum eigenen Gebiet bewältigen können. Abschließend wird ein Test durchgeführt, der den gesamten Lehrstoff überprüft und Aufschluss über das Gruppenergebnis und das individuelle Ergebnis gibt. Dieser Test soll die Schülerinnen und Schüler darüber informieren, wie erfolgreich sie ihr Wissen weitergegeben haben. (Vgl. Florio-Hansen 2014, 138; Peterßen 2009, 129-130)

Reziprokes Lernen (Reciprocal Teaching)

Das reziproke Lernen zielt darauf ab, das Leseverständnis und die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler zu verbessern und ihnen Lesestrategien zu vermitteln Im Fremdsprachenunterricht können sowohl literarische Texte als auch Sachtexte bearbeitet werden. Die Lehrperson wählt passend zum Lernstoff einen Text oder Textauszug. Dieser wird von den Mitgliedern einer Kleingruppe mit höchstens sechs Mitgliedern zuerst still durchgelesen. Daraufhin ko-konstruieren die Schülerinnen und Schüler das Wissen mithilfe folgender vier Strategien zunächst gemeinsam, indem sie sozial interagieren, und internalisieren es schließlich individuell: (Vgl. Borsch 2019, 92-93)

1. Fragen: Ein Gruppenmitglied, das überlegt, was die Lehrperson zum Text fragen würde, stellt Fragen zum Text. Zunächst können inhaltliche Fragen gestellt werden, gegen Ende komplexe Fragen zum Sinnverständnis.
2. Zusammenfassung: Ein anderes Mitglied fasst Textpassagen zusammen. Seine Kolleginnen und Kollegen überprüfen seine Zusammenfassung und schlagen Korrekturen vor.
3. Klärung: Der dritte Lernende erläutert schwierige Textabschnitte und klärt aufkommende Fragen. Verspüren die Schülerinnen und Schüler keinen Klärungsbedarf, ist der Text wahrscheinlich zu leicht.
4. Vorhersage: Das vierte Mitglied teilt vorher seine Vermutungen über den weiteren Textverlauf mit. Seine Kolleginnen und Kollegen geben ebenfalls Hypothesen ab und vergleichen sie später mit dem tatsächlichen Text. Wenn es nicht sinnvoll erscheint, Hypothesen über den Textverlauf abzugeben, kann dieser Teil entfallen. Das kann der Fall sein, wenn es sich um einen informativen Text, der keine Vorhersagen zulässt, oder einen Überraschungseffekt handelt. (Vgl. Borsch 2019, 93; Florio-Hansen 2014, 139-141)

Um reziprokes Lernen durchzuführen, müssen die Lernenden weitestgehend flüssig lesen und Wortbedeutungen erfassen können (vgl. Borsch 2019, 93). Vor der Durchführung sollte die Lehrperson die einzelnen Schritte der Klasse selbst vorzeigen. Dabei wird empfohlen, dass die Lehrperson laut modellhaft verbalisiert und ein Schüler ihr gleichtut. Sollte die Methode anfangs zu schwierig sein, können auch nur einzelne Schritte erprobt werden. Für den Fremdsprachenunterricht erfolgt die Kommunikation in der Zielsprache,

was zugleich Vorteil und Herausforderung sein kann. (Vgl. Borsch 2019, 94; Florio-Hansen 2014, 141)

4.1.6. Gruppe A: Unterrichtsplanung zur Gruppenarbeit

In diesem Stundenvorschlag soll individualisiertes Lernen mit Teamunterstützung anhand einer Doppelstunde (zwei Einheiten zu je 50 Minuten) illustriert werden.

Zum Zeitpunkt der Durchführung sind die Schülerinnen und Schüler bereits mit den Inhalten der 7. Lektion vertraut. Für die Einheit werden die sich am Lehrwerksende befindenden „Esercizi" zum individualisierten Lernen mit Teamunterstützung genutzt. Dazu werden die Schülerinnen und Schüler zunächst in Teams eingeteilt, in denen sie die Übungen 1 bis 11 zu Kapitel 7 aus dem Lehrwerk (vgl. Orlandino et al. 2017, 152-155) in Einzelarbeit bearbeiten. Die Lösungen werden untereinander verglichen und aufkommende Fragen im Team geklärt. Lösungen zu den Übungen befinden sich in Orlandindo (2017, 65-66). Sobald die Lernenden 80 Prozent der Übungen richtig gelöst haben, dürfen sie zum Check-Out-Test, der dem Zeitkontingent einer Doppelstunde entsprechend aus Teilen der bereits bewältigten Übungen 1-10 besteht und mündlich oder schriftlich durchgeführt werden kann. Schließlich findet der Endtest statt (Anhang 8.3), für den die Mitglieder alleine Punkte erreichen, die dann für das Team zusammengezählt werden. Dementsprechend ist die in Kapitel 4.1.3 beschriebene positive Zielinterdependenz, die ein Grundelement kooperativer Gruppenarbeit ausmacht, gegeben. Für einen Gruppensieg ist es im Interesse aller Gruppenmitglieder, dass das einzelne Mitglied möglichst gut auf den Endtest vorbereitet ist, sodass das Individuum für das Team eine hohe Anzahl an Punkten erreichen kann.

'	Aktivität	Lernziel	Kompetenzen	Sozialform	Material
5	1) etwaige Hausübung besprechen	–	–	–	–
Einteilung der Schülerinnen und Schüler in heterogene Vierergruppen					
30	2) Einzelarbeit: SuS bearbeiten in Einzelarbeit die Übungen 1 bis 10. Übung 7 kann in der Gruppe im Team angehört werden.	Wiederholung des Wortschatzes, des *passato prossimo*, der unregelmäßigen Partizipformen, der Zeitangaben	Sprachrichtig-keit (Grammatik), Leseverständnis, Syntax	Einzelarbeit	*Espresso ragazzi 1*, S.152-155
10	3) Vergleich im Team: SuS vergleichen ihre Lösungen miteinander, klären aufkommende Fragen und unterstützen sich gegenseitig. Die Lehrperson teilt den SuS mit, dass dieser Schritt bereits wichtig für den Endtest ist, bei dem die eigenen Punkte für ganze Team zählen.	Vertiefung des Wortschatzes, des *passato prossimo*, der unregelmäßigen Partizipformen, der Zeitangaben SuS können einander die genannten Inhalte erklären.	Siehe 2) und Sozial-kompetenzen: sich beteiligen, nachfragen, ob man verstanden wurde, Fragen stellen, etwas mit eigenen Worten ausdrücken	Gruppenarbeit	*Espresso ragazzi 1*, S.152-155
20	4) Check-Out-Test Sobald sich die SuS bereit fühlen, führen sie bei der Lehrperson einen Check-Out-Test durch.	Überprüfung des Könnens	Siehe 2) Demonstration der eigenen Fertigkeiten	Einzelarbeit	–
10	5) wenn notwendig: nochmalige Vorbereitung in den Gruppen: Wurde der Check-Out-Test nicht bestanden, kehren die SuS in die eigene Gruppe zurück, um die Inhalte mit ihrem Team nochmals durchzugehen.	Erklären der Inhalte, Klärung von offenen Fragen	Sozialkompetenze n: auf den anderen eingehen, Inhalte verständlich erklären, um Hilfe bitten	Gruppenarbeit	*Espresso ragazzi 1*, S.152-155, Kapitel 7 für weitere Erklä-rungen
15	6) Endtest Die SuS bearbeiten in Einzelarbeit den Endtest. Die Gruppen erhalten die Lösungen, die ausgefüllten Endtests werden weitergereicht und von einer anderen Gruppe ausgewertet.	Überprüfung eines Teiles der wiederholten Inhalte	Wissen in Testsituation anwenden können	Einzelarbeit	Anhang 8.3
10	7) Reflexion: Die SuS sammeln sich nochmals in ihren Teams und reflektieren über ihre gemeinsame Vorbereitung auf den Endtest: Was würden wir beim nächsten Mal anders machen? Wie kann ich meine Mitschülerinnen und Mitschüler dabei unterstützen, den Stoff besser zu verinnerlichen. Die Hauptpunkte werden im Plenum zusammengefasst.	über das eigene Handeln im Team reflektieren können	Reflexionskompet enz: über das eigene Handeln reflektieren, das eigene Erklären und Handeln kritisch hinterfragen	Gruppenarbeit Plenum	–

Für das Thema „Urlaub" bzw. „Ferien" sind ebenso andere Arten der Gruppenarbeiten möglich. Ein Beispiel dafür ist eine Übung zum kollaborativen Schreiben. Jedes Gruppenmitglied verfasst den Beginn einer „Gruppenpostkarte", diese wird gefaltet, weitergereicht und anhand von vorgegebenen Stichpunkten fortgeführt. Anschließend wird sie in der Gruppe überarbeitet.

4.1.7. Gruppe B: Unterrichtsplanung zur Gruppenarbeit

In diesem Stundenvorschlag soll das Gruppenturnier anhand einer 50-minütigen Unterrichtsplanung veranschaulicht werden. Die Schülerinnen und Schüler kennen dessen Ablauf bereits. Die Kärtchen für das Gruppenturnier, die vor der Stunde von der Lehrperson zugeschnitten werden, befinden sich im Anhang (8.4). Voraussetzung für die Umsetzung ist, dass die Klasse bereits die Inhalte der zweiten Lektion von *Espresso ragazzi 3* erarbeitet hat. Das Ziel dieses Gruppenturniers ist es, den Wortschatz und die Grammatik der zweiten Lektion zu wiederholen, nachdem diese bereits textbasiert erarbeitet wurden.

Die Schülerinnen und Schüler werden zunächst in heterogene Vierergruppen eingeteilt und erhalten je einen Bogen mit dem Material, das auch die Lösungen zur Selbstkontrolle enthält. Sie bereiten sich mit dem Material gemeinsam auf das Turnier vor. Dabei müssen sie etwa Bilder aus dem Straßenverkehr beschreiben. Im Anschluss daran teilt die Lehrperson sie in homogene Gruppen ein und die Schülerinnen und Schüler spielen gegeneinander. Bei richtiger Beantwortung dürfen die Kärtchen wie in 4.1.4 beschrieben behalten werden. Das Spiel kann situationsadäquat eingesetzt werden. Beispielweise können Zusatzpunkte vergeben werden, wenn semantisch und grammatikalisch korrekte Sätze zu den den Wortschatz betreffenden Karten gebildet werden.

'	Aktivität	Lernziel	Kompetenzen	Sozialform	Material
2	1) Einführung; Erklärung des Prozedere; Einteilung der SuS in heterogene Vierergruppen; Austeilen der Bögen	–	–	–	Material zum Gruppenturnier (8.4)
25	2) Wiederholung des Inhaltes mithilfe des Materials zum Gruppenturnier	Wortschatz, condizionale passato und presente, Verben *smetterla, farcela, prendersela, andarsene* festigen	metasprachliche Kompetenz (Erklären); soziale Kompetenz (gegenseitiges Helfen) kommunikative und soziale Kompetenz	Gruppen-arbeit	Material zum Gruppenturnier (8.4)
Einteilung der Schülerinnen und Schüler in homogene Vierergruppen					
15	3) Wettbewerb	Selbstkontrolle der Beherrschung des Wortschatzes, des *condizionale passato* und *presente*, der Verben *smetterla, farcela, prendersela, andarsene*	soziale Kompetenz (Fairness), sprachliche Kompetenz	Gruppen-arbeit	Material zum Gruppenturnier (8.4)
8	4) Auswertung der Ergebnisse; Reflexion über die Zusammenarbeit	SuS können Feedback geben und annehmen, über den eigenen Lernprozess reflektieren können, als Grundlage vgl. Kompetenzen nach Green und Green (2007) (2.4.2)	Soziale Kompetenz	Plenum	–

4.2. LdL Lernen durch Lehren

> Wenn Schüler einen Lernstoffabschnitt selbstständig erschließen und ihren Mitschülern vorstellen, wenn sie ferner prüfen, ob die Informationen wirklich angekommen sind, und wenn sie schließlich durch geeignete Übungen dafür sorgen, dass der neue Stoff verinnerlicht wird, dann entspricht dies idealtypisch der Methode "Lernen durch Lehren" (LdL). (Martin & Kelchner 1998, 211)

Dieses Zitat Jean-Pol Martins, Begründer der Methode LdL, und Rudolf Kelchners beschreibt die Ziele der Unterrichtsmethode Lernen durch Lehren: Schülerinnen und Schüler übernehmen Funktionen der Lehrerinnen und Lehrer und lernen, nach und nach immer mehr Teile des Unterrichts zu planen und durchzuführen. (Vgl. Martin & Kelchner 1998, 211)

Die Methode existiert seit den Achtzigerjahren Erste Vorläufer sind in der Pädagogik bei Kerschensteiner (1916), Dewey & Kilpatrick (1935), P. Petersen (1937/1951), Gartner,

Kohler & Riessmann (1971) zu finden. Erste Versuche im Fremdsprachenunterricht wurden von Kaufmann 1977 durchgeführt. Im Gegensatz zu den Vorgängerprojekten wurde Martins Konzept in mehreren Langzeitstudien untersucht und wird von Lerntheorie und Spracherwerbstheorie abgesichert. (Vgl. Martin & Kelchner 1998, 211) Obwohl es bei der ersten Betrachtung so erscheinen mag, als würde LdL Ähnlichkeiten mit dem in 4.1.5 beschriebenen Gruppenpuzzle aufweist, ist dem nicht so. Florio-Hansen merkt an, dass die Verteilung von Verantwortung im Sinn des kooperativen Lernens bei LdL im Gegensatz zum Gruppenpuzzle nicht gegeben ist (vgl. Florio-Hansen 2014, 138-139). Dass LdL dennoch eine Methode ist, die das soziale Lernen im Unterricht unterstützen kann, soll im folgenden Abschnitt aufgezeigt werden.

4.2.1. Soziale Lernziele beim LdL

Neben dem Aufbau epistemischer Kompetenz, der Etablierung eines authentischen Diskurses, dem Ausführen komplexer Handlungen und der Förderung der heuristischen Kompetenz geht Martin auf einige sozialpsychologische Auswirkungen ein, die die LdL-Methode fördert (vgl. Martin 1986, 400-402)

Allgemeindidaktisch gesehen können Schülerinnen und Schüler bei der LdL-Methode ihr sicheres Lebensfeld verlassen und Erfahrungen sammeln, die ihnen dabei helfen, künftige Situationen zu bewältigen. Ihnen wird exploratives Verhalten ermöglicht. So werden frontalunterrichtliche Arrangements aufgebrochen, bei denen sie keine Kontrollgewinnung einüben könnten. Ferner wird angenommen, dass Schülerinnen und Schüler lernen müssen, autonom zu handeln. Das bedeutet, dass sie den Unterschied zwischen relevanten und irrelevanten Inhalten erkennen müssen, um sie allein und in Kooperation ausprobieren zu können. Diese Kooperationen verlangen sowohl in der Vorbereitungs- als auch in der Plenumsphase viele Interaktionen, sodass die Schülerinnen und Schüler dabei kommunikative Kompetenzen erwerben können. Weiter befassen sie sich mit Wissenserwerb, da sie sich fragen, wie sie das Wissen bestmöglich an ihre Mitschülerinnen- und Schüler übermitteln können. Metareflexion begleitet dementsprechend ihr Handeln. Dies sind wichtige soziale und allgemeindidaktische Lernziele, die durch die Methode LdL nach und nach erlernt werden können. (Vgl. Martin 1998, 211-212)

Zudem können Schülerinnen und Schüler ihre Empathiefähigkeit verbessern, da sie sich bei der Stoffvermittlung in Partnerarbeit oder im Plenum mit emotionalen und mentalen Vorgängen ihrer Kolleginnen und Kollegen befassen. Dies bewirkt, dass die Solidarität beim Lernprozess ansteigt und die Identitätsfindung der jeweiligen Übungsleiterinnen und Übungsleiter (diejenigen, die die Stunde leiten) durch den Perspektivenwechsel gefördert wird. (Vgl. Martin 1986, 402)

Weiter wird das Kompetenzgefühl dadurch erweitert, dass die Lernenden sich darüber bewusstwerden, komplexe Aufgaben ausführen zu können. Dies kann nicht nur die Motivation im Fach steigern, sondern auch das Selbstkonzept verbessern. Je relevanter die Aufgaben für die eigene Zukunft scheinen, desto mehr wird das Selbstkonzept erweitert. Nach Martin zeugt die von ihm beobachtete „entspannte und dennoch arbeitsintensive Atmosphäre" davon, dass sich die Lernenden in einer für sie befriedigenden Sinneswelt befinden, die sie entsprechend ihren Bedürfnissen formen dürfen. (Vgl. Martin 1986, 402)

4.2.2. Methodische Realisierung von LdL im Fremdsprachenunterricht

Für die Anwendung der Methode kann jedes Lehrwerk herangezogen werden. Allerdings müssen die Schülerinnen und Schüler langsam an das neue Verfahren gewöhnt werden. (Vgl. Graef & Preller 1994, 10)

Zunächst müssen so viele Sprechanlässe wie möglich in der Fremdsprache geschaffen werden. Dafür ist das Unterrichtsgespräch hilfreich, das die Schülerinnen und Schüler übernehmen können. Ihnen sollte vor allem im Anfängerunterricht ein Arbeitsblatt mit den üblichen Redewendungen bereitgestellt werden, das sie vor sich liegen haben und nach Bedarf benutzen dürfen. Es bildet zugleich die Grundlage für weitere Übertragungen von Übungen an die Schülerinnen und Schüler. (Vgl. Graef & Preller 1994, 10)

Im Nachfolgenden wird das von Martin und Kelchner (1998) beschriebene Stufenmodell zusammengefasst, an das sich Lehrerinnen und Lehrer beim Aufbau von LdL-Kompetenzen halten können.

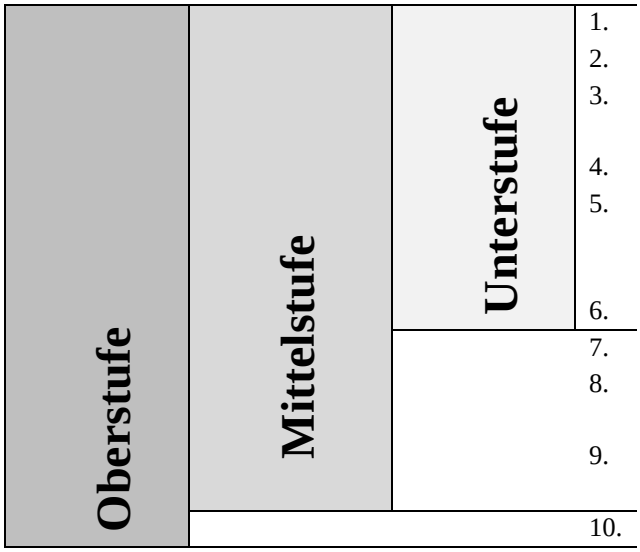


Abbildung 2 (Martin & Kelchner 1998, 214)

1. Leitung einer Leseübung: Sobald die Schülerinnen und Schüler die Aussprache so weit beherrschen, dass sie einfache Phrasen sagen können, können sie die Leseübung übernehmen, bei der sie die Mitschülerinnen und Schüler zum Lesen auffordern. Dabei ist eine Liste mit immer wieder verwendeten Redewendungen hilfreich: *Aprite i libri, per favore.* / *Facciamo un esercizio di lettura.* / *Va bene.* / *Non è corretto*. / *Ripetilo, per favore.* usw. Der Schüler, der die Lehrerrolle übernimmt, stellt sich vor die Klasse und korrigiert als Erster aufkommende Fehler. Seine Kolleginnen und Kollegen dürfen ebenfalls eingreifen. Wenn ein Fehler von niemandem verbessert wird, hilft die Lehrperson im Nachhinein. (Vgl. Martin & Kelchner 1998, 214)
2. Fragen aus dem Lehrbuch: Schülerinnen und Schüler stellen bereits im Lehrwerk vorhandene Fragen zu einer Buchlektion: *Chiudete i libri, ascoltate alle mie domande a rispondete*. Die Lehrerinnen und Lehrer überprüfen Aussprache und korrekte Beantwortung der Fragen. Auch leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler sollten solche Aufgaben durchführen können. Allerdings wird empfohlen, dass ihnen Lehrende bei der Vorbereitung in der Aussprache sowie der erwartbaren Antworten helfen. Bei der Korrektur der Aussprache darf die Lehrperson den Schülerinnen und Schüler helfen. (Vgl. Martin & Kelchner 1998, 215)
3. Selbst verfasste Fragen zu Lehrbuchtexten oder Bildern: Dies ist eine kognitiv anspruchsvolle Aufgabe für Schülerinnen und Schüler. In der Vorbereitungsphase sollte die Lehrperson die Fragen, die von einem einzelnen Schüler oder einer Gruppe von zwei bis vier Schülerinnen und Schülern selbst ausgearbeitet wurden, mit den

Lernenden durchgehen und, falls erforderlich, korrigieren. Die Schülerinnen und Schüler dürfen kreativ werden und auch selbst gefundenes Bildmaterial verwenden. (Vgl. Martin & Kelchner 1998, 215)

4. Leitung von Übungen aus dem Lehrbuch: Hierbei wird teilweise eine Leitung der Lehrkraft erfordert. Schülerinnen und Schüler führen entweder mithilfe einer vorbereiteten Power Point Präsentation oder Folie die Hausaufgabenverbesserung durch oder sie leiten Übungen an (z. B. Lückentexte, Grammatikübungen, Übungen zum Satzbau). Auch einfache Konversationsübungen zu selbst erfundenen oder vorgegebenen Situationen, das Vorführen von selbst entworfenen Sketchen und das Verfassen von Diktaten zählen zu diesen Übungen. Vor dem Abhalten von Diktaten ist zu beachten, dass die Aussprache von Schülerinnen und Schüler kontrolliert werden muss und die Lehrperson ihnen zeigen muss, wie in geeigneten Satzeinheiten langsam diktiert wird. (Vgl. Martin & Kelchner 1998, 215-216)
5. Lektionseinführung: Sie kann erst dann von Schülerinnen und Schülern übernommen werden, wenn sie neues Vokabular auf einfache Weise in der Fremdsprache definieren können. Je ein Schüler führt in einer drei- oder vierköpfigen Gruppe maximal vier neue Wörter ein. So erklärt die Gruppe das gesamte Vokabular einer Stunde. Wie auch bei den anderen Übungen werden im Vorfeld das geplante Vorgehen für die jeweilige Erklärung (z. B. *sinonimi*, *antonimi*, Bilder) mit der Lehrperson besprochen. In der Stunde können die Tafel oder ein technisches Gerät benutzt werden. (Vgl. Martin & Kelchner 1998, 216)

   Nach Martin ist diese Art der Lektionseinführung mit einem zeitlichen Mehraufwand verbunden, der sich lohnt, da Schülerinnen und Schüler dafür in der Fremdsprache das Verbalisieren und Reden üben. Dadurch kann Fossilisierung verhindert werden, Schülerinnen und Schüler erlernen so dem Umgang mit der ihnen zur Verfügung stehenden Interimssprache. Je größer die schülerische Erfahrung in der didaktisch-methodischen Kompetenz, desto geringer wird der Zeitaufwand. (Vgl. Martin & Kelchner 1998, 216)

   Punkte 1-5 und eventuell 6 eignen sich nach Martin & Kelchner für die Unter- und Mittelstufe. (Vgl. Martin & Kelchner 1998, 216) Im Jahr 2019 wäre das das Kompetenzniveau A1-B1.
6. Einführung von Grammatik: Einfache Strukturen können schon früh von Schülerinnen und Schülern eingeführt werden. Je komplexer das grammatikalische Phänomen, desto fortgeschrittener müssen Lernende in ihrem Sprachlernprozess sein. Anfangs ist die

Hilfe der Lehrperson bei der Durchführung erfordert. Das Ziel der LdL-Übungen ist es demnach nicht, die Lehrerinnen und Lehrer ihre Arbeit abgeben zu lassen, sondern Schülerinnen und Schüler zu aktivieren. Ferner sollen sie Ideen aus ihrer emotionalen Lebenswelt entnehmen und im Unterricht umsetzen. (Vgl. Martin & Kelchner 1998, 216)

7. Fragen, die das Gespräch fortführen: Dabei muss der Fragesteller direkt Antworten aufgreifen, mit denen er während seiner Vorbereitung bereits gerechnet hat. Der Unterschied zu einem freien Gespräch (z. B. einem hermeneutischen Gespräch) besteht darin, dass sich der von der Lehrperson ernannte Übungsleiter relativ genau an das Thema des vorgegebenen Lehrwerktextes hält. (Vgl. Martin & Kelchner 1998, 216)
8. Vorstellung von Texten: Punkt 8 steht zwischen selbstständiger Sprachverwendung (B1/B1) und komplexer Sprachverwendung. (C1/C2). Schülerinnen und Schüler sollten eine Präsentation von Texten unterschiedlicher Sorten mit eigens entwickelten Erklärungen durchführen können und die Übung mit einem Gespräch weiterführen. Dies beinhaltet Vokabelerklärungen sowie inhaltliche und interpretative Fragen. Die Lehrperson bringt sich je nach didaktischer Fertigkeit des Übungsleiters ein. Sehr fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler schaffen diese Übung manchmal völlig selbstständig. (Vgl. Martin & Kelchner 1998, 216-217)
9. Planung des Unterrichts: Dabei handelt es sich um keine spezifische Übung, sondern um eine Forderung modernen Fremdsprachenunterrichts. Der Terminus des „negotiated curriculum" ist hier von Signifikanz. Martin & Kelchner versprechen sich von der Beteiligung an der Unterrichtsplanung eine höhere Motivation seitens der Schülerinnen und Schüler. (Vgl. Martin & Kelchner 1998, 217)
10. Übernahme einer freien Gesprächsleitung: Bei sehr fortgeschrittenem Niveau können Schülerinnen und Schüler weite Teile des Unterrichts allein durchführen. Die Lehrperson hat dabei die Aufgabe, die Gespräche aufzuzeichnen und im Anschluss daran Korrekturen vorzunehmen, das Gespräch zu ergänzen oder ein Resümee für die Folgestunde zu ziehen. Mithilfe des Resümees lassen sich wiederum Ergänzungen entwickeln. (Vgl. Martin & Kelchner 1998, 217)

4.2.3. Gruppe A: Unterrichtsplanung zum LdL

Das abgebildete Stundenbild soll zeigen, wie der erste und zweite Schritt des LdL-Models nach Martin und Kelchner (1998) (vgl. 4.2.2.) durchgeführt werden kann. Es handelt sich um eine 50-minütige Einheit und die Klasse ist mit der LdL-Methode seit diesem Lernjahr

vertraut. Die Lehrperson führt die Stunde durch und übergibt dem leitenden Schüler eine Aufgabe innerhalb der Einheit. Das übergeordnete Stundenziel ist es, touristische Broschüren zu verstehen (vgl. Orlandino 2017, 48). Ferner lernen die Schülerinnen und Schüler neuen Wortschatz kennen und können mitteilen, warum sie eine bestimmte Art von Urlaub machen wollen,

Bei der geplanten Einheit befinden sich Klasse und Lehrperson zu Beginn der 7. Lektion von *Espresso ragazzi 1*. Die Lehrperson lässt die Schülerinnen und Schüler zunächst die kurzen Texte aus einer Broschüre der ersten Aufgabe in Einzelarbeit lesen und die Fotos mit den kurzen Beschreibungen aus einer Broschüre verbinden. Danach werden die Lösungen in Partnerarbeit verglichen. Nun wird die Stunde an den Schüler übergeben, der sich im Vorfeld auf seine Aufgabe vorbereitet hat.

Der Schüler führt Aufgabe 2 auf Seite 88 fort, bei der die Schülerinnen und Schüler unbekannten Wortschatz seinen Bedeutungen zuordnen und herausfinden müssen, ob dieser Wortschatz im Bereich des Meeres, der Berge oder des Landes zugeordnet wird. Anschließend ist wiederum eine Lese-Zuordnungs-Übung vorgesehen: Abgebildet sind vier Bilder mit der Beschreibung des perfekten Urlaubs von Personen. Die Schülerinnen und Schüler wählen die passenden Beschreibungen aus der Broschüre für die vier Abbildungen. Der Schüler, der für Seite 88 die Leitung übernimmt, muss sich im Vorhinein ausgiebig mit dem Wortschatz befassen und sich überlegen, wie er diesen erklärt. Außerdem wird er vorher mit der Lehrperson die Lösungen besprechen.

Schließlich findet die Reflexion über die Durchführung statt und die Stunde wird wieder an die Lehrperson übergeben, die Aufgabe 2 durchführen kann, bei der die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit begründen, warum sie welche der vorgestellten Ferien aus Aufgabe 1 bevorzugen würden. Wenn genügend Zeit bleibt, kann die Konversationsaufgabe als Speed Dating gestaltet werden: Die Schüler erzählen ihrem Gegenüber eine halbe Minute lang, warum sie ihre gewählte Art von Urlaub bevorzugen und rücken beim Ertönen einer Klingel weiter.

'	Aktivität	Lernziel	Kompetenzen	Sozialform	Material
5	1) etwaige Hausübung besprechen	–	–	–	–
10	2) Leseverständnis: SuS lesen die Texte aus den Broschüren zuerst allein und ordnen sie den Bildern zu. Sie vergleichen anschließend mit ihrem Partner.	neuen Wortschatz kennenlernen Selektives Leseverständnis trainieren	Lesekompetenz	Einzelarbeit Partnerarbeit	*Espresso ragazzi 1*
Übergabe der Stundenführung an den Schüler					
12	3) LdL: Die Durchführung könnte folgendermaßen vom Schüler geplant sein: Verbindung des Vokabulars mit den Bedeutungen, Zurodnung zu *mare*, *montagna*, *campagna;* Bedeutungserklärungen vonseiten des Übungsleiters; Zuordnung der Fotos zu den Texten aus der Broschüre	neuen Wortschatz wie z.B. *sistemazione, ingresso gratuito*, *agriturismo*, *mezza pensione* verstehen.	Lesekompetenz, mündliche Kompetenz	Entscheidung des Übungsleiters; wahrscheinlich Einzelarbeit und Partnerarbeit sowie Kontrolle im Plenum	*Espresso ragazzi 1*
8	4) Reflexion der Durchführung: Der Übungsleiter bittet das Plenum um kurzes Feedback.	sich mit konstruktiver Kritik an der Durchführung eines Stundenteils durch einen Mitschüler äußern	Sozial-kompetenzen: Feedback annehmen und geben, über die eigene Durchführung und Teilnahme reflektieren	Plenum	*Espresso ragazzi 1*
Übergabe der Stundenführung an die Lehrperson					
10	5) Speed Dating zum bevorzugten Urlaub: SuS bekommen eine kurze Vorbereitungszeit; SuS sitzen einander gegenüber und fragen einander, welchen Urlaub sie bevorzugen; nach einer halben Minute rücken sie weiter	neuen Wortschatz einüben	mündliche Kompetenz	wechselnde Partnerarbeit	*Espresso ragazzi 1*, S. 88
5	6) Hausaufgabe geben: 5 Sätze über den perfekten Urlaub schreiben	neuen Wortschatz anwenden, über Urlaub schreiben üben	schriftliche Kompetenz	Einzelarbeit	–

4.2.4. Gruppe B: Unterrichtsplanung zum LdL

In diesem Stundenvorschlag soll der 7. Schritt des LdL-Models nach Martin und Kelchner (1998) (vgl. 4.2.2.) veranschaulicht werden. Es handelt sich um eine 50-minütige Einheit und die Klasse ist mit der LdL-Methode vertraut. Die Stunde wird von zwei Schülern durchgeführt, sodass sie bereits bei der Stundenvorbereitung kooperieren müssen.

Für die Durchführung wurde Übung 2 (S. 26) aus *Espresso ragazzi 3* gewählt. Die Hauptaufgabe besteht im Verständnis eines anspruchsvollen Textes über Neapels U-Bahn. Zur Vorwissensaktivierung ist im Lehrwerk vorgegeben, zu zweit über ein Foto zu sprechen, auf dem eine Station der neapolitanischen U-Bahn zu erkennen ist. Als Anschlussübungen sind

1. auf einer Karte die die Stationen bzw. U-Bahn-Linien einzuzeichnen,
2. sechs Fragen per Einfachauswahl zu beantworten,
3. unbekannte Konnektoren mit ihren den Schülerinnen und Schüler bereits bekannten Konnektoren zu verbinden.

Die Ziele der Übung sind die folgenden: das Leseverständnis beim Lesen des Artikels und den nachstehenden Übungen trainieren, neue Konnektoren und ihre Funktion lernen; den Konditional in der Vergangenheit kennenlernen, soziokulturelle Elemente der Stadt Neapel kennenlernen (vgl. Orlandino, Balì & Ziglio 2018b, 15). Sie werden mit dem Lernenden, der die Rolle des Übungsleiters übernimmt, besprochen.

LdL besteht bei dieser Übung darin, dass die Lernenden den Text und die an ihn anschließenden Übungen mit ihren grammatikalischen Strukturen und dem dazugehörigen Wortschatz erklären können. Es ist vorgesehen, dass die beiden Schüler dem Lehrer bis zur vorhergehenden Einheit eine Liste mit unbekanntem Wortschatz und möglichen Erklärungen sowie die Lösungen zu den nachstehenden Übungen vorlegen, sodass der Lehrer deren Richtigkeit überprüfen kann. Zudem sollten sie sich Verständnisfragen zum Text und dazu passende Antworten überlegen, die sie ihren Kolleginnen und Kollegen stellen können.

Das nachfolgende Stundenbild sieht so aus, wie die Schüler es durchführen könnten. Schließlich bleibt es ihnen überlassen, weitere Tätigkeiten hinzuzufügen, die Sozialform zu bestimmen etc. Während der Durchführung schreitet die Lehrperson im Fall von

Unsicherheiten ergänzend ein und interveniert, wenn die Interaktion auf unangenehme Weise pausiert, wenn einzelne Schülerinnen und Schüler mit ihrer Aufmerksamkeit abschweifen oder die Gruppe wichtige Impulse ignoriert (vgl. Schädlich 2017, 216).

'	Aktivität	Lernziel	Kompetenzen	Sozialform	Material
5	1) etwaige Hausübung besprechen	–	–	–	–
Übergabe der Stundenführung an die beiden Schüler					
10	2) Aktivierung mittels Bildimpulsen	SuS können Vermutungen zu einem Bild äußern	freies, spontanes Sprechen	Entscheidung der Übungsleiter	*Espresso ragazzi 3*, S. 26+27
15	3) Artikel über die U-Bahn Neapels lesen: + Zuordnungsübung der U-Bahn-Karte; + Fragen zum Text	SuS kennen die U-Bahn Neapels kennen und das zugehörige Vokabular	detailliertes Lesen (Text-verständnis)	Einzelarbeit Partnerarbeit + Entscheidung der Übungsleiter	*Espresso ragazzi 3*, S. 26+27
4	6) Konnektoren verbinden	SuS kennen Konnektoren	Wortschatz	Entscheidung der Übungsleiter	*Espresso ragazzi 3*, S. 27
4	7) den Konditional in der Vergangenheit im Artikel finden	SuS kennen den Konditional in der Vergangenheit	Leseverstehen	Entscheidung der Übungsleiter	*Espresso ragazzi 3*, S. 27
10	9) Feedbackrunde: Sie kann bei Zeitmangel auf darauffolgende Einheit verlegt werden.	Wahrnehmungs-überprüfung (Selbst- und Fremdwahr-nehmung, Feedback geben und annehmen	freies Sprechen	Entscheidung der Übungsleiter	eventuell Feedback bogen
Übergabe der Stundenführung an die Lehrperson					
2	8) Hausaufgabe aufgeben: Esercizio: il condizionale passato	den Konditional in der Vergangenheit üben	–	–	Espresso ragazzi 3, S. 28

4.3. Projektunterricht

Nach Gudjons ist der Begriff des Projektunterrichts im 16. Jahrhundert in Italien oder Anfang des 18. Jahrhundert in Frankreich entstanden, wo die Studenten der Akadémie Royale d'Architecture regelmäßig „projects" einreichen mussten. Darunter fiel etwa, „Pläne für ein Chateau, ein Grabmal oder einen Pavillon zu entwerfen – kooperativ, originell und selbstständig, als Bestandteil ihrer Ausbildung" (Gudjons 2014, 73). Nachdem der Projektbegriff ca. 1865 Eingang in die amerikanische Pädagogik gefunden hatte, begründete der Philosoph und Pädagoge John Dewey (1859-1952) erstmals ein weitreichendes Konzept von dem, was in der Pädagogik, Philosophie, Lernpsychologie und

Politik unter „Projektunterricht" verstanden wird. Deweys Gedanken sind immer noch maßgeblich für den aktuellen Projektunterricht. (Vgl. Gudjons 2014, 74-76) Dietmar Rösler (2012) definiert ein „Projekt" folgendermaßen:

> Ein Projekt ist eine offene Arbeitsform. Es ist auf einen bestimmten Inhalt fokussiert, die Lernenden sind für ihren Lernprozess verantwortlich, Planung und Aushandlung der Vorgehensweisem liegen in ihrer Hand. Verglichen mit Übungen und vielen Aufgaben erfordern Projekte einen größeren Zeit- und Arbeitsaufwand. (Rösler 2012, 111)

4.3.1. Projektarbeit im Fremdsprachenunterricht

Der Projektunterricht gerät in den 1980er Jahren mit der kommunikativen Wende ins Blickfeld der Fremdsprachendidaktik. Aus der Perspektive der kommunikativen Didaktik werden mit dem Projektunterricht Handlungsräume bereitgestellt, die ein ernsthaftes kommunikatives Handeln („kommunikative Ernstfälle“) eher möglich machen als andere Unterrichtsmethoden. Ein in der Sekundärliteratur stets genanntes Beispiel ist das Airport-Projekt. Dabei erproben Schülerinnen und Schüler einer 6. Gesamtschulklasse ihr fremdsprachliches Können auf einem internationalen Flughafen. Vorbereitet wurde die englische Durchführung der Interviews („der Ernstfall“) durch gezieltes Üben der medialen, sozialen und sprachlichen Aspekte. Die Interviewdaten, die Kleingruppen zusammentrugen, wurden zur Basis der Spracharbeit im Regelunterricht. Ferner waren Arbeiten zur Klassenkorrespondenz, bei der es um den brieflichen Kontakt mit Sprecherinnen und Sprechern der Zielsprache geht, für die Projektarbeit von Bedeutung. So wurde das Grundgerüst für eine fachdidaktische Diskussion des Projektunterrichts gelegt. Berichten zufolge ist die Realisierung eines Projekts mit Anfängern trotz seiner hohen Anforderungen möglich. (Vgl. Legutke 2016, 351)

4.3.2. Merkmale

Projekte im Fremdsprachenunterricht haben nach Krumm folgende fünf Merkmale:

- Erstens ein genaues Ziel, das es möglich macht, Sprache kommunikativ zu verwenden und neue oder fremde Gebiete zu erkunden.
- Zweitens eine Planung und Ausführung, die gemeinsam von Lehrenden und Lernenden durchgeführt wird. Die Lernenden sollten anfangs versuchen, mit ihren vorhandenen Sprachkenntnissen umzugehen. Dabei helfen die Lehrenden inhaltlich und sprachlich.

- Drittens wird die Außenwelt in den Unterricht integriert oder der Unterricht in die Außenwelt getragen. Dabei sollten die Schülerinnen und Schüler die Verbundenheit von Sprache und Handeln bzw. von Sprache und Situation erfahren.
- Viertens recherchieren und agieren die Schülerinnen und Schüler eigenständig mit Hilfe von Behelfen wie Wörterbüchern, Laptops, Handys, Aufnahmegeräten und Grammatiken.
- Fünftens sollte ein vorzeigbares Ergebnis zustande kommen, das auch klassenextern beispielweise als Poster, Korrespondenz, Aufführung, Zeitung präsentiert werden kann. Im besten Fall, etwa bei einer Klassenkorrespondenz, folgen diesem Ergebnis weitere Handlungen. Auf Spracharbeit wie Grammatikarbeit, Schreiben und Fehlerkorrektur folgt in der Regel eine Überarbeitung des Produkts. (Vgl. Krumm 1991, 6)

4.3.3. Begründungen für den Projektunterricht im Fremdsprachenunterricht

Im Fremdsprachenunterricht werden Projekte aufgrund der eingeschränkten sprachlichen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler oft kritisch betrachtet. Viele Lehrerinnen und Lehrer sind der Auffassung, zuerst die sprachlichen Voraussetzungen mithilfe eines stark von ihnen und vom Lehrwerk gesteuerten Unterrichts schaffen zu müssen. Bevor Schülerinnen und Schüler die Sprache zur Handlung verwenden könnten, müssten erst genügend Wortschatz und Grammatik vorhanden sein. (Vgl. Krumm 1991, 5)

Krumm begründet mit fünf Argumenten, warum Unterrichtsprojekte als Unterrichtsprinzip integrierter Bestandteil des Fremdsprachunterrichts sein sollten. Ihm zufolge bedarf es einer Verbindung dieses Unterrichtsprinzips mit den Lehrplänen und Lehrwerken.

Erstens könnten Schülerinnen und Schüler normalerweise nur im Sprachunterricht erfahren, wofür sie die Sprache nutzen können. Das bedeutet, die Kommunikation im Sprachunterricht muss so ernst genommen werden wie die Kommunikation in der Außenwelt. (Vgl. Krumm 1991, 6)

Zweitens steht Sprachunterricht in enger Verbindung mit dem Aufbau von Selbstbewusstsein. Schülerinnen und Schüler können Sprachhandlungen, die sie eigentlich in der Erstsprache bereits beherrschen, bloß aufgrund der fehlenden Sprachkompetenz nicht durchführen. Dass sie eigentlich wissen, wie man einkauft, Essen bestellt etc. kommt im Fremdsprachenunterricht oft nicht zur Geltung. Unterrichtsprojekte, bei denen nicht so

wie bei reiner sprachlicher Arbeit mit dem Lehrwerk z.B. auch Mimik und Gestik zum Einsatz kommen, geben Schülerinnen und Schülern das Gefühl, etwas zu „können". Lernende gewinnen nur an sozialer und kognitiver Erfahrung, wenn sie in einem kommunikativen Kontakt mit der Fremdsprache ihre Beziehung zu sich selbst und anderen verwirklichen. (Vgl. Krumm 1991, 6)

Das dritte Argument betrifft die Lernmotivation. Durch Projektarbeit kann der Unterricht Neugierde wecken und an Bedeutung gewinnen. Landeskunde kann durch Projektarbeit zu einem interessanten Thema werden, dem die Schülerinnen und Schüler über eigene Erfahrungen näherkommen. Krumm merkt dazu an:

> […] ohne Realitätsbezug läßt sich eine Sprache gar nicht angemessen lernen, denn erst im außerunterrichtlichen Kontext gewinnen die Wörter ihre je kontextspezifische Bedeutung – und erst im Kulturvergleich, indem ich mein eigenes Verständnis der Welt mit einem fremden vergleiche und kontrastiere, erfahre ich, daß scheinbargleiche Wörter auf unterschiedliche Realitäten verweisen (Krumm 1991, 6)

Die vierte ist eine lernpsychologische Begründung, die bereits im Kapitel 2.4.1 erläutert wurde: Ganzheitliche Lernerfahrungen und Verstehen durch Handeln haben ein effektiveres Lernen als bloßes Buchlernen zur Folge. (Vgl. Krumm 1991, 6)

Schließlich ist ein Merkmal der Projektarbeit die Partizipation, da Lernende und Lehrende gemeinsam Entscheidungen treffen. Dies ist gerade für das Sprachenlernen wichtig, da nur diejenigen erfolgreich eine Sprache lernen werden, die sich über ihre eigene Verantwortung für das Können bewusst sind. Es ist wahrscheinlich, dass Schülerinnen und Schüler eigene Sprachlernstrategien erarbeiten und die Sprache außerhalb des Unterrichts weiter lernen werden, wenn sie im Sprachunterricht etwa durch Projektarbeit partizipieren. (Vgl. Krumm 1991, 6) Dabei sind Feedback bzw. Reflexion wesentlich für eine erfolgreiche Partizipation.

Folgende Argumente lassen sich zusammenfassen: Erfahrung des Nutzens der Sprache, Entwicklung von Selbstbewusstsein, Erwecken der Neugier mit damit einhergehender Steigerung der Motivation und Mitbestimmung.

4.3.4. Soziales Lernen und Projektunterricht

Laut Gudjons läuft ein Projekt in vier Schritten ab: Erstens müssen Lehrerinnen und Lehrer „eine für den Erwerb von Erfahrungen geeignete, problemhaltige Sachlage auswählen" (Gudjons 2014, 79). Für diesen Schritt ist es wichtig, einen Bezug zur Situation herzustellen, sich an den Interessen der Beteiligten zu orientieren und gesellschaftlich

relevante Themen auszusuchen. In der Gesellschaftsrelevanz des Projekts wird Deweys Auffassung sichtbar, nach der Projektarbeit eine Methode zur Welt- und Selbstveränderung ist. (Vgl. Gudjons 2014, 79-82) Bereits in der Selbstveränderung spiegelt sich die Sozialkompetenz wider, die Schülerinnen und Schüler bei der Projektarbeit erwerben können.

Im zweiten Schritt müssen Lernende und Lehrende zusammen einen Plan zur Problemlösung entwerfen. Dabei ist es wichtig, dass die Projektplanung zielgerichtet erfolgt und Lernende zu Selbstverantwortung und Selbstorganisation ermutigt werden. (Vgl. Gudjons 2014, 83-84)

Beim dritten Schritt findet im Idealfall eine handlungsorientierte Auseinandersetzung mit einem Problem statt. Dabei werden viele Sinne miteinbezogen. (Vgl. Gudjons 2014, 84-85) Auch wenn soziales Lernen bei allen Projektschritten stattfindet, zeichnet es sich in diesem Schritt besonders gut ab, da die Lernenden in Gruppen zusammenarbeiten, Gruppenarbeiten koordinieren, Kompromisse untereinander schließen etc. Die Schülerinnen und Schüler müssen aufeinander Rücksicht nehmen, wenn sie selbst die Aufgabe übernehmen, Tätigkeiten zu organisieren. Zugleich ist bei diesem gemeinsamen Handeln Kooperation erforderlich. Kommunikation zwischen Lernenden untereinander sowie Lernenden und Lehrenden findet statt, wenn sich alle auf eine Sache beziehen. Diese Interaktionen steuert nicht der Lehrende, sondern die Schülerinnen und Schüler lernen miteinander und voneinander. Somit kann die Interaktion zum Lernfeld werden. Inhaltliche und soziale Ziele müssen verbunden werden, damit das Produkt gelingt und Schülerinnen und Schüler zur Planungs-, Kooperations-, und Handlungsfähigkeit erzogen werden. Die Lehrenden müssen demokratische Umgangsformen an die Stelle von gewohntem Unterricht stellen, um Projektunterricht verwirklichen zu können. (Vgl. Gudjons 2014, 85-86)

Beim vierten Projektschritt geht es um die Überprüfung der erarbeiteten Projektlösung an der Wirklichkeit. Charakteristisch für diesen Schritt sind Produktorientierung, Interdisziplinarität und Grenzen des Projektunterrichts. Der Projektunterricht hat seine Grenzen, wo der Einsatz von anderen Methoden sinnvoller ist. (Vgl. Gudjons 2014, 86-92)

Fredricka Stoller analysiert in ihrem Beitrag „Establishing a Theoretical Foundation for Project-Based Learning in Second and Foreign Language Contexts“ Studien zu den

positiven Folgen projektorientierter Arbeit im Fremdsprachenunterricht. Dabei kommt sie zum Schluss, dass Projektarbeit die sozialen, kooperativen und kollaborativen Fähigkeiten von Lernenden verbessert. Lernende entwickeln diese Fähigkeiten im Laufe der Zeit, wenn sie mit ihren Kolleginnen und Kollegen gemeinsam Informationen sammeln, zusammenfassen und präsentieren. (Vgl. Stoller 2006, 24)

4.3.5. Methodische Realisierung des Projektunterrichts im Fremdsprachenunterricht

Projekte scheitern oft an der fehlenden „Projektkompetenz" der Lernenden. Das heißt, den Schülerinnen und Schüler fehlt es noch an selbstständiger Arbeitsweise und den Lehrenden fällt es schwer, im Unterricht nur die Rolle des Lernberaters einzunehmen und mit den Schülerinnen und Schülern zusammenzuarbeiten. Deshalb empfiehlt sich, genauso wie beim LdL, ein schrittweises Vorgehen und die Einführung von projektähnlichen Aufgaben von Anfang an. (Vgl. Krumm 1991, 7) Auf den Unterschied zwischen Aufgabenorientierung und Projektunterricht wird hier nicht eingegangen, da dies den Rahmen der Arbeit überschreiten würde. Mit dem aufgabenorientierten Lernen im handlungsorientierten und schülerzentrierten Projektunterricht hat sich Rainer E. Wicke in seiner Dissertation „Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht. Genese und Entwicklung" ausführlich beschäftigt (vgl. Wicke 2011, 63). Krumm empfiehlt für eine Annäherung an den Projektunterricht Freiarbeit. Dazu gehört, dass Lernende ihre eigenen Erfahrungen mehr als bisher versprachlichen dürfen. Das bedeutet, dass anstelle einer Lücke, für die es nur eine Antwortmöglichkeit gibt, eine offene Aufgabe tritt. Statt der Lehrwerkübung „*Abbia un po' di pazienza. Lui _____ presto. (venire)*" sollen Lernende den Satz „*Abbia un po' die pazienza. Lui _____*" zu Ende schreiben. Weiter können Lernspiele und kleine Interviewaufgaben in Form von Meinungsumfragen Vorstufen sein. Auch das von Jean-Pol Martin entwickelte und im Kapitel 4.2 beschriebene LdL stellt solch eine Vorform dar. (Vgl. Krumm 1991, 7)

Projektarten

Projekte unterscheiden sich im Ausmaß, in dem Lehrende und Lernende die Art und die Reihenfolge der Projektaufgaben mitbestimmen. Dies zeigen die drei beschriebenen Projektarten: strukturierte, unstrukturierte und semistrukturierte Projekte. Bei strukturierten Projekten werden vom Lehrer Thema, Material, Methodologie und Präsentation festgelegt. Unstrukturierte Projekte werden zum Großteil von den Lernenden

selbst geplant. Semistrukturierte Projekte werden von Lehrenden und Lernenden gemeinsam definiert und organisiert.

Wirklichkeitsbezug

Projekte im Fremdsprachenunterricht können auf Anliegen aus der außerschulischen Welt Bezug nehmen. Das ist beispielweise dann der Fall, wenn Italienischlernende für spezielle Zwecke eine Broschüre für eine Reiseagentur außerhalb Europas entwerfen, in der sie die Vorteile der Vereinheitlichung elektrischer Systeme in Europa als Schritt in Richtung vereintes Europa beschreiben. Projekte können mit simulierten Anliegen der realen Welt zu tun haben, z. B. wenn Lernende eine Debatte über positive und negative Aspekte von Inhalten des Lehrwerks führen. Schließlich können Projekte sich ebenso an den Interessen der Lernenden orientieren, ohne Signifikanz für die reale Welt zu haben. Dies ist zum Beispiel beim bereits beschriebenen Flughafen-Projekt der Fall gewesen. (Vgl. Stoller 2002, 110)

Datensammlung

Die Techniken der Datensammlung und der Verwendung von Quellen können je nach Projektart variieren. Das Rechercheprojekt verlangt ein Sammeln von Information durch Bibliotheksrecherche. Ähnlich dazu involvieren Textprojekte die Begegnung mit Texten wie Literatur, Berichten, Video- und Audiomaterial statt der Begegnung mit Menschen. Bei Korrespondenzprojekten wird Kommunikation mit Individuen, Unternehmen, Regierungsmitgliedern, Schulen etc. verlangt. Dabei gelangen Lernende durch E-Mails, Briefe, Telefonanrufe etc. an Informationen. Bei Umfrage-Projekten muss die richtige Methode dafür gewählt werden und danach müssen die Daten von „Informanten" gesammelt und analysiert werden. Begegnungsprojekte bezeichnen Projekte, bei denen Lernende Gastsprecher oder Individuen außerhalb des Unterrichts von Angesicht zu Angesicht treffen. (Vgl. Stoller 2002, 111)

Ergebnispräsentation

Weiter unterscheiden sich Projekte in ihrer Art der Präsentation der Ergebnisse: Bei produktionsorientierten Projekten werden Videos, Radioprogramme, Poster, Fotogeschichten, Briefe, Broschüren, Reisepläne usw. kreiert. Bei performativen Projekten beinhaltet das Endergebnis eine aufgeführte Debatte, mündliche Präsentation, theatrale Aufführung, Lebensmittelmesse oder eine Modeschau. Organisatorische Projekte

verlangen, dass die Teilnehmenden einen Klub, einen Konversationstisch oder ein Partnerprogramm zur Konversation organisieren (Vgl. Stoller 2002, 111) Schließlich ist bei jeglicher Art der Ergebnispräsentation auf die darauffolgende Reflexionsphase zu acht, die zentral für das soziale Lernen ist.

10 Schritte

Stoller (2002) beschreibt zehn Schritte, nach denen ein Projekt aufgebaut werden kann (vgl. Anhang 8.6). Sie veranschaulicht diese anhand eines Projekts zu den amerikanischen Wahlen, das in einem inhaltsbasierten Englischunterricht für akademische Zwecke durchgeführt wird. Dabei handelt es sich um ein semistrukturiertes Projekt, das eingeführt wird, sobald vom Lehrenden Lektionsthema und fundamentales Vokabular sowie Konzepte vorgestellt wurden. In ihrer Beschreibung erläutert sie zunächst den jeweiligen Projektschritt und illustriert diesen dann an ihrem Projekt zu den Wahlen. Hier werden die Projektschritte beschrieben, nach denen im praktischen Teil eine Umsetzungsmöglichkeit für den Italienischunterricht aufgezeigt wird. Die Ausführungen zu den amerikanischen Wahlen können bei Stoller nachgelesen werden. (Vgl. Stoller 2002, 113)

1. Schritt (Einigung auf ein Projektthema): Im ersten Schritt einigen Lernende und Lehrende sich auf ein Thema für das Projekt. Um den Weg für das Projekt zu ebnen, geben Lehrende den Schülerinnen und Schülern eine Gelegenheit, das Projekt zu gestalten und ein Gespür für gemeinsame Ansichten und Verantwortung zu entwickeln. Auch wenn die Lehrperson sich dazu entschieden haben sollte, ein strukturiertes Projekt durchzuführen, bei dem die Lehrperson die meisten Entscheidungen trifft, können Lernende dazu angehalten werden, die Feinheiten des Projekts mitzubestimmen. Während dieser ersten Gestaltung, finden Lernende es oft hilfreich, auf bereits durchgenommene Lesetexte, Diskussionen, Videos und Aktivitäten zurückzugreifen. (Vgl. Stoller 2002, 113)
2. Schritt (Festsetzung des Ziels): Beim 2. Schritt setzen Lernende und Lehrende das Endziel oder Endprodukt fest. Lernende und Lehrende berücksichtigen dabei die Projektart, die Ziele und die am besten geeigneten Mittel oder Medien, um das Projekt durchzuführen. Sie können aus unterschiedlichen Optionen wie einem schriftlichen Bericht, einem Brief, einem Poster, einer Debatte, einer mündlichen Präsentation, einem Informationspaket, einem Sammelalbum, einer Broschüre, einer Zeitung oder einem Video wählen. (Vgl. Stoller 2002, 113)

3. Schritt (Strukturierung des Projekts): Nachdem Lernende festgelegt haben, wo das Projekt beginnen und enden sollte, müssen sie das Gerüst des Projekts bilden. Sie sollten dabei folgende Fragen in Betracht ziehen: Welche Informationen brauchen wir, um das Projekt fertigzustellen? Wie können wir an die Informationen gelangen? Wie wird die Information zusammengetragen und analysiert? Welche Rolle nehmen die jeweiligen Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung des Projekts ein (z. B. wer tut was?)? Welchem Zeitplan folgen wir? Die Antworten auf die Fragen hängen davon ab, wo der Unterricht stattfindet und wie leicht die benötigten Informationen zu bekommen sind. Oft werden die Lehrerinnen und Lehrer Informationen schon im Vorfeld suchen, um die Arbeit während des Projekts zu erleichtern. (Vgl. Stoller 2002, 115)
4. Schritt (Vorbereitung der Lernenden auf sprachliche Anforderungen): Bei diesem Schritt beschließen Lehrende unter Umständen gemeinsam mit den Lernenden, welche sprachlichen Anforderungen für die Erfassung von Informationen im 5. Schritt notwendig sind. Der Lehrende plant den Sprachunterricht gemäß den Anforderungen für die Erfassung von Informationen. Wenn etwa Interviews für die Erfassung von Informationen geplant sind, werden Lehrende Übungen zur Fragebildung machen und den Schülerinnen und Schüler mögliche Gesprächseinstiege zeigen. Ferner kann in Rollenspielen geprobt werden, sodass die Schülerinnen und Schüler im Vorfeld Feedback zur Aussprache bekommen und das Hörverstehen üben. Wenn eine Bibliotheksrecherche für die Erfassung von Informationen geplant ist, wird die Lehrperson mit den Schülerinnen und Schüler die Schritte für eine Recherche durchgehen und üben, wie man Texte querliest und Notizen macht. Lehrerinnen und Lehrer können ihren Schülerinnen und Schülern auch dabei helfen, ein Raster für die Datensammlung zu erstellen. Wenn Schülerinnen und Schüler für die Erfassung von Informationen E-Mails verfassen, kann im Vorfeld die Textsorte besprochen werden. Bei Gebrauch des Internets sollte dessen effiziente Nutzung besprochen werden. (Vgl. Stoller 2002, 115)
5. Schritt (Erfassung von Informationen): Nachdem die Schülerinnen und Schüler sprachlich auf diesen Schritt vorbereitet wurden, sollten sie die Informationen so sammeln können, dass sie Sinn für die anderen Teammitglieder ergeben. Im von Stoller vorgestellten Projekt lesen Lernende unter anderem nochmals bereits im Kurs gelesene Texte und suchen darin nach relevantem Material, verwenden die Bibliothek oder schreiben Briefe an politische Parteien, um eine eigene Position zu den Wahlen zu

finden. Auch der Lehrende liefert den Lernenden hier Informationen, die nützlich für sie sein könnten. (Vgl. Stoller 2002, 115-116)

6. Schritt (Vorbereitung der Lernenden auf sprachliche Anforderungen des 7. Schrittes): Die von Lernenden zu analysierenden Informationen kommen wahrscheinlich von unterschiedlichen Quellen. Der Lehrende kann Treffen arrangieren, in denen Lernende eine Reihe von Materialien organisieren, evaluieren, analysieren und schließlich im Hinblick darauf interpretieren, welche die passendsten für das Endprodukt (im Fall Stollers eine Debatte) sind. Wenn es beim Endprodukt darum geht, Positionen einzunehmen, kann es beim 6. Schritt sinnvoll sein, die Lernenden mit grafischen Darstellungen zu konfrontieren, die Ideen miteinander in Beziehung setzen. (Vgl. Stoller 2002, 116)
7. Schritt (Zusammentragen und Analyse von Informationen): Lernende tragen die Informationen zusammen und analysieren sie mithilfe von Organisationstechniken, die beispielweise die im 6. Schritt grafischen Darstellungen miteinschließen. Auf diese Weise sollen die besonders relevanten Informationen herausgefiltert werden. An diesem Punkt teilt sich die Klasse nach Themengebieten auf, wenn etwa eine Debatte durchgeführt werden soll. (Vgl. Stoller 2002, 116)
8. Schritt (Vorbereitung der Lernenden auf sprachliche Anforderungen des 9. Schrittes): Lehrende können die Lernenden mithilfe von sprachlichen Übungen auf die Präsentation des Endprodukts vorbereiten. Bei diesen Übungen können mündliche Präsentationstechniken geübt werden und Feedback zur Stimme, Aussprache, Struktur der Ideen und dem Augenkontakt gegeben werden. (Vgl. Stoller 2002, 116)
9. Schritt (Präsentation des Endprodukts): Schülerinnen und Schüler sollten an diesem Punkt bereit sein, ihr Endprodukt zu präsentieren. Die Präsentationsform sollte bereits im Vorfeld fesgelegt worden sein. (Vgl. Stoller 2002, 116-117)
10. Schritt (Evaluierung des Endprodukts): Eine abschließende Evaluierung und Reflexion lohnen in der Regel, selbst wenn Lernende und Lehrende oft die Präsentation des Endprodukts als letzten Schritt auffassen. Schülerinnen und Schüler können darüber reflektieren, wie sie während der Durchführung des Projekts sprachlich miteinander interagiert haben, aber auch darüber, was sie inhaltlich über das anvisierte Thema gelernt habe. Ferner können Lehrerinnen und Lehrer Lernende fragen, was sie beim nächsten Projekt anders machen würden oder welche Vorschläge sie für künftige Projektaufgaben haben. Mithilfe dieser Reflexionen sollten Lernende sich ihres

Lernprozesses bewusstwerden. Lehrerinnen und Lehrer können dank dieser Einsicht für künftige Projekte lernen. (Vgl. Stoller 2002, 117)

Diese zehn Schritte bieten bloß einen Anhaltspunkt für die Lehrperson. Sie können je nach Projektart und Klassenzusammensetzung variieren. Bei diesem Modell wird besonders gut ersichtlich, dass gerade im Sprachunterricht je eine sprachliche Vorbereitung auf die einzelnen Schritte notwendig ist.

4.3.6. Gruppe A: Unterrichtsplanung zur Projektarbeit

Die hier geplante Projektarbeit, die für eine Doppelstunde (zweimal 50 Minuten) vorgesehen ist, soll Inhalte der 6. Lektion („In giro per l'Italia) und der 7. Lektion, die im Zentrum der Stundenbilder für Gruppe A steht, miteinander vereinen. In der 6. Lektion haben sich die Schülerinnen und Schüler Fertigkeiten zur Beschreibung der Besonderheiten und Sehenswürdigkeiten einer Stadt angeeignet. Es ist vorgesehen, dass sie im Laufe der 7. Lektion gelernt haben, wie sie über den Urlaub und über vergangene Ereignisse sprechen.

Die Schülerinnen und Schüler gestalten der Handlungsorientierung entsprechend (vgl. 2.3.6 & 2.3.7) ein Wiki zu den wichtigsten Orten, Sehenswürdigkeiten, Veranstaltungen oder Einkaufsstraßen in Wien für eine italienische Klasse, für die eine Reise nach Wien bevorsteht. Es wird vorausgesetzt, dass zu Beginn der Projektarbeit ein Klassenblog eingerichtet ist. Das Wiki wird zuerst mithilfe von Google Docs vorbereitet und schließlich auf den Klassenblog hochgeladen, sodass die italienische Klasse Zugang dazu hat.

Für die Gruppenbildung erhalten die Lernenden einen von vier Sätzen eines Urlaubstages von Giorgio. Durch Zusammenarbeit mit den anderen Lernenden können sie die drei anderen dazu passenden Sätze finden und der Reihenfolge nach ordnen, was bereits zu Anfang der Projektarbeit eine Kooperation erfordert.

Die hier vorgestellte Projektarbeit ähnelt der in Kapitel 4.6.4 vorgestellten kollaborativen Arbeit an einem Blogeintrag, in der die Schülerinnen und Schüler einen Eintrag mit Informationen über Wien für eine Klasse aus Italien vorbereiten. Allerdings ist für das Wiki kein längerer zusammenhängender Text zu schreiben, sondern ein Eintrag für einen Punkt aus dem Wiki kann auch – dem Sprachniveau der Schülerinnen und Schüler angemessen – aus zwei Sätzen bestehen.

Aufgabenstellung: *Create quattro brevi descrizioni di attrazioni turistiche, ristoranti, posti di Vienna per la classe italiana che verrà a Vienna.*					
'	**Aktivität**	**Lernziel**	**Kompetenzen**	**Sozial-form**	**Material**
5	1) etwaige Hausübung besprechen	–	–	–	–
15	1) Lehrperson führt die Stunde ein: Die SuS wissen, dass für die italienische Klasse ein Aufenthalt in Wien bevorsteht. Die Lehrperson fragt die Klasse, was sie an Wien interessieren würde, wenn sie es das erste Mal besuchten und bittet um ein Brainstorming an der Tafel. Die SuS notieren auf der linken Seite der Tafel die Stichworte, die sie für wichtig erachten. Gemeinsam werden die mindestens zwanzig Stichworte auf der rechten Seite in fünf Themenblöcke geordnet.	Die Schülerinnen werden für die nachfolgende Projektarbeit motiviert. Durch die eigens eingebrachten Ideen soll Partizipation stattfinden.	Sozialkompetenzen: Verantwortung übernehmen, Ideen einbringen	Plenum	Tafel
5	2) Gruppenbildung: für die Gruppenbildung ziehen die SuS Sätze. Sie müssen die anderen drei dazu passenden Sätze finden. Auf der Rückseite des ersten Satzes stehen die Nummern 1-5.	eine kurze Beschreibung eines Urlaubstages in Kooperation mit anderen in die richtige Reihenfolge bringen können	Lesekompetenz	Plenum Gruppen-arbeit	Anhang 8.6
Zuteilung der Themenblöcke anhand der Nummer auf der Rückseite des ersten Satzes					
30	3) Beschreibung z. B. von vier Orten etc.: Die Lehrperson weist darauf hin, dass sich die SuS die Arbeitsteilung überlegen müssen und die Einträge kurz (2-3 Sätze) halten sollen. Sie hilft bei der Recherche, wenn erforderlich.	Informationen zur eigenen Stadt zusammentragen können und auf Italienisch zusammenfassen können	Schriftliche Kompetenz, Sozialkompetenzen: Einigung auf eine Arbeitsteilung,	Gruppen-arbeit	am Computer (im Computerraum) oder auf Tablets, Internetzugang
15	4) Gemeinsame Überarbeitung in Google Docs: Die Einträge werden in ein gemeinsames Google Docs-Dokument kopiert. Nun sehen sich die Gruppen die Einträge der jeweils anderen Gruppen an und kommentieren schriftlich, wo sie es für notwendig erachten. Währenddessen korrigiert die Lehrperson die Einträge.	die Einträge anderer auf Sprachrichtigkeit hin kritisch betrachten können und Verbesserungs-vorschläge einbringen können	schriftliche Kompetenz	Gruppen-arbeit	Computer, Internetzugang
13	5) Besprechung der Einträge im Plenum: Sind diese Informationen interessant für die italienische Klasse? Welche Einträge sind gelungen und warum?	einfache Begründungen auf Italienisch formulieren können	mündliche Kompetenz, Sozial-kompetenzen	Plenum	Computer

2	Hochladen des Wikis auf den Klassenblog: Die Lehrperson stellt die Wikis mit dem Beamer auf den Klassenblog.			Plenum	Computer, Internetzugang
15	7) Reflexion über die Durchführung der Projektarbeit: Was ist gut gelungen und warum? Was würden wir beim nächsten Mal anders machen?	Sich in konstruktiver Kritik an der Durchführung eines Stundenteils durch einen Mitschüler äußern können	Reflexions-fähigkeit Sozial-kompetenzen: Feedback annehmen und geben, über die eigene Durchführung und Teilnahme reflektieren	Gruppen-arbeit Plenum	–

4.3.7. Gruppe B: Unterrichtsplanung zur Projektarbeit

In diesem Kapitel werden keine Stundenbilder angefertigt, sondern die zehn Schritte nach Stoller (vgl. 4.3.5) anhand eines produktionsorientierten Projekts in Verknüpfung mit den Phasen einer Podcastproduktion parallel dargestellt. Dies wird als adäquat für das Aufzeigen der Umsetzungsmöglichkeiten erachtet, da das Projekt darauf ausgelegt ist, drei Stunden zu je 50 Minuten (eine Woche) und außerschulische Treffen zu beanspruchen.

Als Idee für das Projekt dient Aufgabe 10 der zweiten Lektion:

> Lavora con tre compagni. Seguite le istruzioni.
> a. Scrivete una sintesi di 4 eventi importanti che sono successi recentemente nella vostra città. Potete cercarli su internet o inventarli (visite diplomatiche, manifestazioni culturali e politiche, ecc.) Per lo stile, fate riferimento al telegiornale del fumetto a pagina 29.
> b. Dividetevi i ruoli: due di voi sono i presentatori di un telegiornale regionale, due i "tecnici". I giornalisti si esercitano a leggere la descrizione degli eventi in modo chiaro e a voce alta (ognuno legge due eventi). I tecnici cercano online una breve musica introduttiva e delle fotografie relative agli eventi, e preparano una semplice scenografia (un televisore di cartone, per esempio). Se non avete internet o se gli eventi sono inventati, sostituite le foto con disegni schematici (e preparate una breve musica cantata).
> c. Presentate il telegiornale alla classe: i giornalisti leggono le notizie, i tecnici riproducono la musica quando necessario (all'inizio, tra una notizia e l'altra, alla fine) e mostrano le foto / i disegni degli eventi dietro i giornalisti. (Orlandino et al. 2018a, 35)

Anstatt die Schülerinnen und Schüler, wie im Lehrwerk vorgeschlagen, eine Fernsehsendung aufführen zu lassen, wird die Produktion mehrerer Podcasts, die eine Radiosendung ergeben, angestrebt. Einen Podcast zu produzieren, bei dem Schülerinnen und Schüler sich nicht noch zusätzlich mit selbstgemalten Bildern etc. beschäftigen müssen, ist zeitlich einfacher zu realisieren als eine Fernsehsendung. Wenn parallel dazu eine weitere Klasse ebenfalls einen Podcast aufnimmt, können die Podcasts zu gegenseitigen Hörübungen verarbeitet werden (vgl. Stanley 2013, 88). Auf das Medium Podcast wird in Kapitel 4.6.2 eingegangen.

Das Ziel des Podcast-Projekts ist es, dass durch die Zusammenarbeit soziales Lernen zwischen den Schülerinnen und Schülern stattfindet. Dabei sollen ihre Teamkompetenzen und soziale Interaktion geschult werden. Auf sprachlicher Ebene sollen alle Fertigkeiten trainiert werden. Weiter soll das Projekt sie dazu befähigen, eine kurze fiktive Nachrichtensendung zusammenstellen und ihre Medienkompetenz zu erweitern.

Dazu bilden die Schülerinnen und Schüler zunächst heterogene Vierergruppen. Die beschriebenen zehn Schritte eines Projekts, die ineinander übergehen, können wie folgt aussehen.

<table>
<tr><td colspan="3">Aufgabenstellung: Create un podcast di tre minuti su un evento importante che è successo recentemente nella vostra città. Potete scegliere fra visite diplomatiche, manifestazioni culturali e politiche, ecc. Per lo stile, fate riferimento al telegiornale del fumetto a pagina 29.</td></tr>
<tr><th>Schritte des Projekts</th><th>Kommentar</th><th>Produktionsphasen</th></tr>
<tr><td>1. Einigung auf ein Projektthema</td><td rowspan="2">Das Ziel sowie das Projektthema werden von der Lehrperson festgesetzt. In den Gruppen einigen sich die SuS auf eine Sparte von Ereignissen (Wissenschaft, Kunst, Kultur, Politik, Wirtschaft etc.), aus denen sie im nächsten Schritt ein Ereignis auswählen können.</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>2. Festsetzung des Ziels</td></tr>
<tr><td>3. Strukturierung des Projekts</td><td>Da es sich um ein Rechercheprojekt handelt, bekommen die Schülerinnen und Schüler ihre Informationen durch das Internet. Hier teilen die Gruppen die Aufgaben untereinander auf und erstellen einen internen Zeitplan. Die Lehrperson kann in der ersten Stunde bereits Zeitungstexte zur Verfügung stellen, sodass die Arbeit erleichtert wird.</td><td></td></tr>
<tr><td>4. Vorbereitung der Lernenden auf sprachliche Anforderungen</td><td>Die Lehrperson übt mit den Schülerinnen und Schüler, Texte querzulesen, sich Notizen auf Italienisch zu machen und deutsche Texte auf Italienisch zusammenzufassen. Dieser Schritt geht bereits in den fünften Schritt über, da das Üben anhand konkreter Texte geschieht.</td><td rowspan="2">1. Schritt: Podcast inhaltlich durch Recherche vorbereiten</td></tr>
<tr><td>5. Erfassung von Informationen</td><td>Zu diesem Zeitpunkt weiß die Lehrperson bereits, welche Gruppe welches Thema gewählt hat und kann ihnen konkrete Informationen liefern. Die SuS gliedern die Informationen so, dass sie für alle Teammitglieder verständlich sind.</td></tr>
<tr><td>6. Vorbereitung der Lernenden auf sprachliche Anforderungen des 7. Schrittes</td><td>Sie werden darauf vorbereitet, wie einen Podcast-Beitrag gestalten können. Die Besonderheit dabei ist, dass sie zwar für das Sprechen schreiben, aber für das Hören formulieren, das heißt die Aufnahme ist teilweise konzeptionell schriftlich, medial aber mündlich (vgl. Peuschel 2014, S. 217). Dieser Schritt geht bereits in den siebten Schritt über.</td><td rowspan="3">2. Schritt: Für das Hören schreiben und eine schriftliche Vorlage erstellen
3. Schritt: Musik auswählen
4. Schritt: Text aufnehmen und einsprechen
5. Schritt: Material schneiden und montieren</td></tr>
<tr><td>7. Zusammentragen und Analyse von Informationen</td><td>Die Informationen werden in die richtige Reihenfolge für die Aufnahme gebracht</td></tr>
<tr><td>8. Vorbereitung der Lernenden auf sprachliche Anforderungen des 9. Schrittes</td><td>Die sprachlichen Übungen werden in diesem Fall so verschriftlicht, dass sie am Ende aufgenommen werden können. Hier ist es wichtig, dass die Lehrperson anwesend ist, sodass sie die Teams sprachlich unterstützen kann.</td></tr>
<tr><td>9. Präsentation des Endprodukts</td><td>Die Podcasts werden vorgespielt und die Podcasts der anderen Gruppen werden kommentiert.</td><td>6. Schritt: Podcast veröffentlichen</td></tr>
<tr><td>10. Evaluierung des Endprodukts</td><td>Die Lernenden evaluieren ihre Gruppenarbeit und reflektieren über den Gruppenprozess (vgl. 4.1.3)</td><td></td></tr>
</table>

Alternativ dazu lassen sich wöchentliche Podcasts zu aktuellen Nachrichten gestalten. Auf niedrigerem Niveau können die Schülerinnen und Schüler auch wöchentlich Podcasts zu ihrem Lernprozess aufnehmen (vgl. Stanley 2013, 194)

4.4. Das Spiel

Spielen ist bereits bei Kindern die Lebensform, in der „die gewünschten sozialen Erfahrungen und Fähigkeiten insbesondere erworben werden" (Daublesky 1988, 9). In diesem Kapitel wird jedoch nicht auf das Spiel im Allgemeinen eingegangen, sondern das didaktische Spiel zunächst begrifflich eingeordnet, um im Anschluss daran auf das Rollenspiel und die Dramapädagogik einzugehen.[9]

Obwohl es keine eindeutige Definition des Spiels gibt, lassen sich Merkmale festlegen, die allen Spielen gemein sind:

- die Zweckfreiheit,
- die Zielgerichtetheit in sich selbst,
- das Stattfinden in einer Scheinwelt,
- mehrdeutige und offene Spielabläufe,
- die Schaffung einer handelnden Auseinandersetzung mit Mitspielern oder Spielobjekten,
- die Anerkennung von Spielregeln,
- gleiche Rechte für alle Mitspielerinnen und Mitspieler (außer es wurden aufgrund der Spielregeln Vorrechte verteilt),
- der Ausgang (Sieg, Lösung etc.) in der Gegenwart
- und Spaß (vgl. Meyer 2005, 342-343).

Der allgemeine Mehrwert von Spielen wird hier nicht nochmals erläutert. Eine Übersicht findet sich bei Meyer (vgl. 2005, 345). Für den sozialen Mehrwert der hier vorgestellten Spiele vgl. Kapitel 4.5.3.

Meyer schlägt vor, folgende drei Großbereiche im Hinblick auf Spielgegenstände und Spielzwecke zu unterscheiden.

[9]Auf den Spielbegriff im Allgemeinen und das Verhältnis zwischen Spielen und Lernen geht Svitlana Aristova in ihrer Diplomarbeit *Zum didaktischen Einsatz von Spielen* ein (vgl. Aristova 2015, 10-31). Diese Begrifflichkeiten werden vorausgesetzt, sodass das Spiel im Fremdsprachenunterricht diskutiert werden kann.

- Interaktionsspiele dienen der Spannung, dem Spaß und der Erholung.
- Simulationsspiele sollen die Haltungen der Schülerinnen und Schüler verändern. Spielen wird zur Selbsterfahrung oder zur Simulation sozialer, politischer oder ökonomischer Konflikte, wodurch Entscheidungsfindung trainiert wird.
- Szenisches Spiel betont den ästhetisch-körperlichen Aspekt. (Vgl. Meyer 2005, 346-349)

Die Großbereiche unterscheiden sich jeweils in ihrer „Verregelung"; das heißt darin, inwieweit beim Spiel neue Regeln erfunden werden dürfen. Einen visuell ansprechenden Überblick der Großbereiche bietet Meyer (2005, 348-349). Karin Kleppin zufolge ist im Kontext des Fremdsprachenunterrichts der Begriff des Sprachlernspiels relevant, jedoch ist auch dieses kaum eindeutig zu definieren. Im Fremdsprachenkontext bietet es für Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit, eine didaktische Funktion zu erfüllen und für Lernende hat es den Vorteil, dass Spiel- und Lerntätigkeit miteinander verknüpft werden können. Obwohl Forschende oftmals versuchten, Klassifikationen von Spieltypen aufzustellen, ist es bisher nicht gelungen, sich auf eine einzige zu einigen. Im Kontext des Sprachlernspieles treten unterschiedlichste Spieltypen auf:

- das Rollenspiel
- die Simulation
- das szenische Spiel
- das freie Spiel
- das Diskussionsspiel
- das Gesellschaftsspiel
- das darstellende Spiel
- das Ratespiel
- das Computerspiel. (Vgl. Kleppin 2017, 325)

Sprachlernspiele gewannen insbesondere durch den kommunikativen Fremdsprachenunterricht an Bedeutung. Kleppin nennt einige Zielbereiche, die durch Sprachlernspiele verbessert werden können, dazu gehören u.a. folgende: Teilbereiche des sprachlichen Systems (Aussprache, Wortschatz, Satzbau, sprachliches Handeln), die dem GERS entsprechenden Fertigkeiten, die positive Einstellung gegenüber der Fremdsprache, das Erproben von Handlungsalternativen und das Einüben von Kommunikationsstrategien, die Kooperation mit Mitschülerinnen- und Schülern, Empathiefähigkeit und Rollenflexibilität und ganzheitliches Lernen, indem der ganze Körper und die nonverbale Kommunikation mit in die Spielhandlung einbezogen werden. (Vgl. Kleppin 2017, 325-326)

Hier sollen Spiele erläutert werden, die sprachliche und soziale Lernziele miteinander verknüpfen und einen hohen Grad an Kooperation verlangen. Da eine Abbildung aller Spielbereiche nicht auf eine für die Forschungsfrage notwendige adäquate Weise möglich ist, sollen exemplarisch jene Spiele beschrieben werden, die nach Meyer den Simulationsspielen und dem szenischen Spiel zuzuordnen sind.[10] Bönsch bezeichnet das Rollenspiel als „Sozialspiel von vornherein" (Bönsch 2018, 174). Meyer stellt fest, dass Interaktionsspiele ebenso soziales Lernen fördern und sich positiv auf die Klassengemeinschaft auswirken können (vgl. Meyer 2005, 347).

4.5. Dramapädagogik

Zum Repertoire des hier behandelten Großbereichs zählen Drama- und theaterpädagogische Ansätze, weshalb im Folgenden zunächst ein historischer Abriss der Dramapädagogik gegeben wird und das Begriffspaar Theater-/Dramapädagogik umrissen wird, um das soziale Lernen im Fremdsprachenunterricht so zu verorten. Im Anschluss daran wird aufgezeigt, wie eine dramapädagogische Einheit ablaufen kann. Dazu wurde aus der großen Breite an Modellen Elektra Tselikas' Modell[11] ausgewählt, da es für den Fremdsprachenunterricht im deutschsprachigen Raum prägend ist. Nähere Erläuterungen dazu finden sich in 4.5.4. Schließlich werden einige dramapädagogische Verfahren und ihr Nutzen für das sprachliche und soziale Lernen vorgestellt.

4.5.1. Historischer Abriss & aktuelle Entwicklungen

Der französische Fremdsprachenpädagoge François Gouin (1831-1896) ist ein früher Pionier auf dem Gebiet der Inszenierung von Fremdsprache. Er entwickelte eine Sprachlehrmethode, bei der die Verbindung von körperlicher Handlung und Sprachproduktion eine Rolle spielt. Im Unterricht sollen einzelne Handlungen und schließlich komplexere sprachbegleitete „Handlungsreihen" ausgeführt werden. Im deutschsprachigen Raum war Mitte des 19. Jahrhunderts das von Ignaz Lehmann entwickelte Prinzip der „Anschauung" von Bedeutung. Bei diesem stehen Mimik und Gestik, die das Benennen und Beschreiben in der Fremdsprache erleichtern sollen, im

[10] Eine nähere Beschäftigung mit dem Interaktionsspiel im Fremdsprachenunterricht ist in den Diplomarbeiten *Zum didaktischen Einsatz von Spielen* (vgl. Aristova 2015) und *Das Spiel und seine Anwendung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht* (vgl. Kruk 2010) enthalten.

[11] Ein ähnliches Modell präsentieren Kao & O'Neill (vgl. 1998, 119).

Mittelpunkt. Max Walter erweiterte zur Jahrhundertwende, die ein bildungspolitisch-reformerisches Klima kennzeichnete, das Gouinsche Konzept um die Verbindung von Anschauung und Handlung mit sprachlichem Ausdruck. Die Handlungen werden jedoch nicht wiederholt nacheinander ausgeführt, sondern dialogische Szenen unterbrechen sie. Der Imagination der Schülerinnen und Schüler beim Vorbereiten und Aufführen dieser dialogischen Szenen sind keine Grenzen gesetzt.

1921 wurde Ernst Ottos *Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts* publiziert. Darin wird der Begriff der „sprachlichen Einfühlung" propagiert. Sie steht für Empathievermögen für fremde Kulturen, Sprachen und Literatur und soll durch Handlungserfahrungen in fiktiven Situationen erreicht werden.

Ende der 20er Jahre sind sich Neuphilologen über die Tatsache, dass drama-/theaterbezogene Aktivitäten den neusprachlichen Unterricht bereichern können, großteils einig (vgl. Schewe 2007, 155). Manfred Schewe nennt als Beispiel u.a. Karl Mathes (1929), der für das „Stegreifspiel" plädiert, das ihm zufolge im Gegensatz zum „angelernten Schauspielern" steht. Diese Überlegungen haben bereits mit der Prozess- und Produktorientierung zu tun. (Vgl. Schewe 2007, 142-145)

Das Dritte Reich und die drei Jahrzehnte nach dem zweiten Weltkrieg bringen den Verlust der Bedeutung reformpädagogisch-handlungsorientierter Ansätze mit sich. Jedoch bringt die kommunikativen Wende Ende der 70er Jahre einen im deutschsprachigen Raum abermaligen Fokus auf offenere Unterrichtsformen mit sich. In Deutschland findet in diversen Publikationen eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Spieltypen, z. B. dem Lern- und Handlungsspiel, Rollenspiel und Darstellenden Spiel, statt. Der Terminus „dramapädagogisch" wird 1988 erstmals in der Zeitschrift *Informationen Deutsch als Fremdsprache* verwendet. Publikationen aus dem englischsprachigen Raum und alternative Sprachlehr- und Lernmethoden, die versuchen, Aspekte wie Gefühl, Gestik, Körperlichkeit und Mimik zu integrieren, können Gründe für das aufkommende Interesse sein. (Vgl. Schewe 2007, 145-146)

Eine intensive Beschäftigung mit der Wechselbeziehung zwischen den Domänen Fremd-/Zweitsprachenunterricht und Drama/Theater fand Anfang der 90er Jahre statt. Eine detaillierte Übersicht zu Geschichte, Theorie und Praxis von Drama in Education ist in

Manfred Schewes Veröffentlichung *Fremdsprache inszenieren* (1993) enthalten. (Vgl. Schewe 2007, 146)

Im Bereich der Romanistik entwickelte Bernard Dufeu in *Teaching Myself* (1994) die „Linguistische Psychodramaturgie", deren Fundament seine zuvor publizierte *Pädagogik des Seins* (Dufeu 1982) bildet. Sie enthält folgende drei Teile: einen theoretischen Teil (vgl. Dufeu 2003, 25-130), einen praktischen Teil mit vielfältigen Übungen (u.a. zur Entspannung der Lernenden oder der Entwicklung ihres Rhythmus-Gefühls) (vgl. Dufeu 2003, 133-368) und einem dritten Teil zur „Trainerfortbildung in der Psychodramaturgie" (Dufeu 2003, 372). Die Linguistische Psychodramaturgie zielt auf die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden ab, inhaltlich ist sie Daniel Feldhendlers Playback-Theater ähnlich (vgl. Schewe 2007, 147).

Wie Theater/Drama mit Kulturvermittlung verbunden werden kann, zeigt Angelika Mairose-Parovsky (1997) in ihrem Buch *Transkulturelles Sprechhandeln*. Sie grenzt sich von gewöhnlichen Rollenspielen ab und plädiert für sozial- und theaterpädagogische Unterrichtsprinzipien. (Vgl. Schewe 2007, 147).

Die britische Dramapädagogik gewann durch Kao Shin Meis und Cecily O'Neills (1998) und Elektra Tselikas' (1999) Publikationen an Aufmerksamkeit. Kao und O'Neill legten einen Fokus auf das sogenannte „Process Drama", das es ermöglicht, Fremd- und Zweitsprachenunterricht als szenische Improvisation durchzuführen. Tselikas' Konzept, das auch im muttersprachlichen Unterricht Anwendung finden kann, enthält etliche dramapädagogische Elemente. 2003 erscheinen zuerst Susanne Evens Buch *Drama Grammatik*, worin gezeigt wird, wie durch dramapädagogische Methoden grammatische Phänomene vermittelt werden können; zweitens Ruth Hubers Publikation *Im Haus der Sprachen wohnen*, in dem sie den Lernprozess als ästhetischen Prozess auffasst. (Vgl. Schewe 2007, 148-149)

Die wachsende Fachdiskussion über dramapädagogisches Lehren und Lernen hatte 2007 die Gründung der deutsch-englischen Internetfachzeitschrift *Scenario* (https://www.ucc.ie/en/scenario/) zur Folge. Sie erweitert die Forschung kontinuierlich und treibt die Verbindung zwischen Künsten und Fremdsprachenvermittlung voran. (Vgl. Schewe 2015, 26).

Aktuell lässt sich eine performative Wende beobachten, die von Schewe folgendermaßen beschrieben wird:

> Einer performativen Fremdsprachendidaktik geht es um eine neue Lehr- und Lernkultur, in der Formen ästhetischen Ausdrucks ein zentraler Stellenwert eingeräumt wird. Das bedeutet u.a., dass die Form der Sprache — und die Freude und gar Lust am Spiel mit ihr — besondere Aufmerksamkeit erhält; Form impliziert dabei, wie der Körper spricht, wie Laut, Wort, Satz und Bewegung zusammenspielt. (Schewe 2015, 31)

Das Praxisfeld des dramapädagogischen Lehrens und Lernens lässt sich in performative Groß- und Kleinformen unterteilen. Zu den Großformen gehören z. B. Theateraufführungen in einer Fremdsprache, Improtheaterprojekte, Sprachcamps, theaterpädagogische Workshops und PASCH-Projekte. Zu den Kleinformen zählen jene des „Process Drama", Kleinprodukte, die im Laufe des unterrichtlichen Inszenierungsprozesses zu Stande kommen (z. B. pantomimische Szenen, Standbilder), Unterricht als „gestaltete Improvisation" und Inszenierungstechniken (Hot Seating, Teacher in Role etc.). (Vgl. Schewe 2015, 26-27) In den nachstehenden Beschreibungen wird der Fokus auf performative Kleinformen gelegt.

4.5.2. Drama- oder Theaterpädagogik?

Wie in 4.5.1 erläutert gibt es im deutschsprachigen Raum eine Vielzahl an theater- und dramapädagogischen Ansätzen und Konzepten. Die Verwendung weiterer englischsprachiger Begriffe macht es erforderlich, Unterschiede zwischen den Ansätzen im Fremdsprachenunterricht zu skizzieren. (Vgl. Passon 2015, 69). Die nachstehenden Differenzierungen zwischen den unterschiedlichen Ansätzen sollen lediglich einem besseren Verständnis für die Begrifflichkeiten dienen. Sie implizieren nicht, dass es keine Überschneidungen zwischen Drama- und Theaterpädagogik gibt.

Nach Karl Eigenbauer schafft Dramapädagogik durch die „Als-ob-Situation" Freiraum für subjektives Erleben und Erfahren. Neben inhaltlichem Lernen soll soziales Lernen stattfinden: Fähigkeiten, die zur Stärkung von „psychosozialen Schlüsselqualifikationen und Grundkompetenzen (Persönlichkeitsbildung, Rollenflexibilität, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Empathie, etc.)" (Eigenbauer 2014, 1) dienen, sollen erworben werden. Dramapädagogische Methoden sind ganzheitlich orientiert, da sie darauf abzielen, mehrere Lernkanäle aktivieren (z. B. durch körperliche Bewegung). Zwar leistet die Dramapädagogik einen Beitrag zur ästhetischen Erziehung der Lernenden, diese ist jedoch nicht dessen entscheidendes Moment. (Vgl. Eigenbauer 2014, 1) Weitere

dramapädagogische Grundzüge sind folgende: größtenteils Abwesenheit eines außenstehenden Publikums, Entstehung einer Erkenntnis für die Spielenden (anstatt eines Produkts), Verfolgung pädagogischer Ziele mit dem Theater als Methode und Fokus auf dem Prozess. Die bereits genannten Vertreterinnen Tselikas (1999) und Even (2003) sind der Dramapädagogik zuzuordnen. (Vgl. Passon 2015, 72) Auch in diesem Kapitel soll die Dramapädagogik die Hauptrolle spielen, jedoch sind ästhetische und performative Faktoren, die mit der Theaterpädagogik assoziiert werden, für das soziale Lernen nicht zu vernachlässigen.

Theaterpädagogische Techniken und Verfahren werden überwiegend als autonomes Mittel eingesetzt, nicht jedoch, um pädagogischen Zielen gerecht zu werden (vgl. Passon 2015, 70). Methoden, Techniken, Übungen und Spiele werden Eigenbauer zufolge im „Hinblick auf ihre künstlerische Aussagefähigkeit oder Verwendbarkeit" (Eigenbauer 2014, 1) ausgewählt. Theaterpädagogische Methoden zielen auf die Präsentation eines Produkts sowie die Schulung und Ästhetisierung der Ausdrucksmöglichkeiten und- Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen ab, was die Förderung theaterästhetischer Kompetenzen zur Folge haben sollte (vgl. Passon 2015, 70). Jenny Passon sieht Theaterpädagogik insgesamt als ein Laien-Theaterspiel, „in dem die Gestaltung eines ästhetischen Moments unter Berücksichtigung der sozialen Gruppe zentral ist" (Passon 2015, 71). Theaterpädagogische Ansätze lassen sich im Hinblick auf ihre Ziele in zwei Kategorien unterteilen: einerseits jene, die durch die Veränderung von Unterrichts- und Sozialpraxis eine Entwicklung im Sozialverhalten der Spielenden anstreben; andererseits jene, die die „Selbstwirksamkeit der ästhetischen Prozesse im Theaterspiel" (Passon 2015, 71) in den Mittelpunkt rücken.

Die Ansätze lassen sich ferner in vier Formen von *educational drama* aufteilen:

- *Drama in education*, das Theatertechniken mit einem didaktischen Ziel nutzt und vordergründig soziale und kommunikative Kompetenzen schult. Dieses steht im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen dieser Arbeit.
- *Drama education*, welches den Umgang mit Dramen im Unterricht bezeichnet (z. B. durch handlungsorientierte Aneignung, durch das Schreiben eigener Dramen oder deren produktiver Rezeption).
- *Die Theatre education* ermöglicht eine künstlerische Auseinandersetzung mit sozialen Wirklichkeiten.

- Auch *Theatre in education* nutzt das Theater als didaktisches Mittel. Allerdings spielen nicht Schülerinnen und Schüler selbst an der Schule, sondern professionelle Theaterensembles zur Unterstützung des Fremdsprachenlernen. (Vgl. Passon 2015, 75-78)

4.5.3. Soziales Lernen bei Drama- und Theaterpädagogik: Die persönliche Kompetenz

Bei der Frage danach, welche Lernziele sozialen Lernens durch den Einsatz von drama (- und theater)pädagogischen Methoden im Fremdsprachenunterricht erfüllt werden können, präsentieren sich eine Vielzahl an Antworten.

Aktuell ist im Bereich des Theaterspielens, nicht aber der Dramapädagogik, Romi Domkowskys Längsschnittstudie *Theaterspielen – und seine Wirkungen* (vgl. Domkowsky 2011, 524) nennenswert. In ihr untersucht sie, was „Jugendliche beim Theaterspielen erfahren, was sie währenddessen lernen und ob sie davon etwas in andere Lebensbereiche übertragen" (Domkowsky 2011, 9). Dabei konnte sie „positive Transfereffekte des Theaterspielens auf die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen erstmals auf verallgemeinerbarer Grundlage" (Domkowsky 2011, 527) nachweisen. Obgleich ihre Studie nicht im Kontext des Fremdsprachenunterrichts entstanden ist, kann sie als für den Fremdsprachenunterricht relevant gesehen werden. Jedoch sind Konstrukte aus dem pragmatischen Bereich kritisch zu betrachten, denn die Ausdrucksmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler in der Fremdsprache reichen häufig noch nicht aus, um Domkowskys Ergebnisse, deren Studie nicht auf den Fremdsprachenunterricht ausgelegt ist, für eine korrekte Auswertung heranzuziehen. Für den Fremdsprachenunterricht sind insbesondere die Empathiefähigkeit, die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme und die Offenheit von Relevanz. (Domkowsky & Maik 2012, 113-114)

Etwa zur selben Zeit wie die Studie zum Theaterspielen und seinen Wirkungen fand ein länderübergreifendes von der EU gefördertes Forschungsprojekts namens DICE (*Drama Improves Lisbon Key Competences in Education*[12]*)* statt, an dem 12 Länder teilnahmen (vgl. DICE 2010, 5-7). Im DICE-Projekt wurden die Auswirkungen Drama- und Theaterpädagogik auf folgende fünf der acht Schlüsselkompetenzen untersucht:

- Kommunikation in der Muttersprache,

[12] Die Kompetenzen beziehen sich auf Empfehlungen des Europäischen Parlaments zum lebensbegleitenden Lernen (vgl. DICE 2010, 18; Europäisches Parlament und Europäischer Rat 2006, 14-18).

- Lernen zu lernen,
- zwischenmenschliche, interkulturelle, soziale und staatsbürgerschaftliche Kompetenzen,
- Unternehmertum und
- kultureller Ausdruck (vgl. DICE 2010, 13).

Die Ergebnisse zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die regelmäßig an theater- und dramapädagogischen Programmen teilnahmen, im Vergleich zu ihren Altersgenossen, die nicht an solchen teilnahmen, folgende für das soziale Lernen relevante Kompetenzen aufwiesen: Sie fühlen sich im Vergleich sicherer in der Kommunikation, sind besser im Problemlösen, können besser mit Stress umgehen, sind Minderheiten und Ausländern gegenüber toleranter, sind empathischer und können ihre Perspektive leichter ändern. (Vgl. DICE 2010, 6) Weiter zeigt der DICE, dass drama- und theaterpädagogische Methoden kollaborative Arbeitsweisen sind, mit denen die für die Fremdsprache bedeutenden interkulturellen und sozialen Kompetenzen erworben werden können (vgl. DICE 2010, 42-45). Allerdings ist anzumerken, dass Praktikerinnen und Praktiker mit langjähriger Erfahrung und klaren Zielen mit größerer Wahrscheinlichkeit bessere Ergebnisse erzielen (vgl. DICE 2010, 75). Schließlich untersuchte der DICE die Altersgruppe zwischen 13 und 16 Jahren (vgl. DICE 2010, 27), was sich nicht gänzlich mit dem Italienischunterricht der Sekundarstufe II deckt. Dass eine Untersuchung einer anderen Altersgruppe unterschiedliche Resultate erzielt, ist möglich.

Für die Sekundarstufe II hat die Arbeitsgruppe SchülerInnen:Kompetenzen (ARGE [S:K]) der Bundesarbeitsgemeinschaft Theater in der Schule (BAG-TIS) einen Kompetenzkatalog entworfen. Dem Kompetenzkatalog zufolge können Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe II durch Theater in der Schule sowohl sozial-emotionale Kompetenzen wie Kompromiss- und Teamfähigkeit und Offenheit gegenüber verschiedenen ästhetischen Vorstellungen, Verantwortungsbewusstsein (vgl. ARGE 2015, 19), als auch kommunikative Kompetenz/Lese– und Sprachkompetenz wie „grundlegende Kommunikationstheorien kennen und anwenden" (ARGE 2015, 22) lernen. Der Status Quo der Drama-/Theaterpädagogik in Österreichs Schulen kann im Rahmen dieser Arbeit nicht behandelt werden.[13]

[13] Er wird jedoch von Dagmar Höfferer-Brunthaler in ihrem Artikel „Schultheater und Darstellendes Spiel – in Österreich" behandelt (vgl. Höfferer 2016, 88-95).

Weitere Begründungen für die Förderung sozialen Lernens mithilfe von Drama- und Theaterpädagogik gibt Dufeu. Er erkennt deren positive Auswirkungen auf den Erwerbsprozess von Fremdsprachen sowohl auf persönlicher als auch auf sprachlicher Ebene. Auf persönlicher Ebene würden sich Lernende ihres persönlichen Potentials bewusst werden, oft mehr Selbstvertrauen erwerben und ihre Spontaneität und Kreativität aktivieren. Der Kontakt mit einem selbst gewinnt an Feingefühl, die Kompetenz, zuzuhören und andere anzunehmen, wird verbessert. Dadurch sollen Lernenden schließlich direkter und klarer miteinander kommunizieren können. (Vgl. Dufeu 2003, 125)

4.5.4. Die drei dramapädagogischen Phasen nach Tselikas (1999)

Tselikas zufolge findet sich der Spracherwerbsprozess im dramapädagogischen Prozess wieder. Sie bezeichnet den neugeborenen Menschen als dramatisches und in der Folge handlungsorientiertes Wesen. Die Wahrnehmung der Welt erfolgt über den Körper. Danach folgt eine Projektion der Fantasien auf Spiele und Spielzeuge und schließlich übernimmt er Rollen, die ihn in Beziehungen zu anderen Menschen treten lassen. Eben diese Prozesse sind auch grundlegend für die drei Phasen des Spracherwerbs: Spiel mit der Stimme und Lauten, Bildung von Wörtern und Sätzen und Kommunikation mit anderen. Schließlich finden sich die drei Schritte im dramapädagogischen Prozess wieder. (Vgl. Tselikas 1999, 23)

In der ersten Phase, der Verkörperung, wärmen sich die Schülerinnen und Schüler mithilfe von Körper- und Stimmübungen auf. Sie soll auch zu größerer Selbstwahrnehmung und Konzentration führen. Während dieser Phase kommen Bilder und Metaphern auf, aus denen Szenen und Geschichten entstehen. Außerdem ereignen sich ein Lernen über den Körper, die Anregung der Stimme und die non-verbale Wahrnehmung des Ichs und Anderer, die die Grundlage für die Kommunikation sind. (Vgl. Tselikas 1999, 24-25)

Die zweite Phase besteht aus zwei Teilen: erstens der Projektion, in der zur „bildhaften Vorstellung von Orten, Menschen und Handlungen" (Tselikas 1999, 23) übergegangen wird; zweitens der Rolle, in der das Rollenspiel entsteht, die Figuren und ihre Motive, Intentionen und Erscheinungsweise konkretisiert werden. Dabei entwickeln sich Beziehungen. In beiden Teilen der zweiten Phase wird die Identifikation mit Unbekanntem ermöglicht und die Erfahrung der Lernenden expandiert. (Vgl. Tselikas 1999, 24-25)

Im Ausstieg oder Abschluss, der dritten Phase, kehren die Spielenden in die Alltagsrealität zurück. Es ist so, als ob die Lernenden von einer Abenteuerreise (dem dramapädagogischen Treffen) zurückkämen. (Vgl. Tselikas 1999, 25)

Dramapädagogische Arbeit ist stark gruppenorientiert, weshalb Lehrerinnen und Lehrer neben dem Inhalt auch auf die Gruppeneben achten sollten (vgl. Tselikas 1999, 42). Tselikas entwirft für den Ablauf dramapädagogischer Kurse/Stunden/Sequenzen folgendes Schema, in dem das Verhältnis zwischen Sach- und Gruppenebene abgebildet ist

	Gruppenebene	**Sachebene**
Aufwärmen:	Kontrakt Gruppenbildung	Einstimmung: Aufbau und Vorbereitung für das Abenteuer des Lernens
Hauptarbeit:	Gruppenkonsolidierung Themengestaltung	Fokussierung auf das Thema
Abschluss:	Erinnerung, Rückblick, Abschied, Trennung	Rückkehr aus dem Lernprozess

(Tselikas 1999, 44)

Auf der Gruppenebene schließen die Schülerinnen und Schüler in der Anfangsphase einen Kontrakt und führen Übungen zum Vertrauensaufbau durch. Während der Hauptarbeit sollen Übungen durchgeführt werden, die die Gruppen festigen und ihnen die Themengestaltung erleichtern. In der Abschlussphase, in der die Lernenden auf die Gruppentrennung vorbereitet werden, verabschieden und erinnern sie sich. (Vgl. Tselikas 1999, 44) Parallel dazu findet auf Sachebene als Einstimmung in der Anfangsphase die Einführung des Themas statt, danach eine Fokussierung auf das Hauptthema und schließlich dessen Abschluss. (Vgl. Tselikas 1999, 45)

4.5.5. Methodische Realisierung dramapädagogischer Verfahren

Ingo Scheller empfiehlt u.a. folgende szenische Verfahren für unerfahrene Spielleiter: Standbilder, Wahrnehmungsübungen, Vorstellungsübungen, Körperübungen, Sprechübungen, Rollenschreiben, Rollengespräche, Rollenbiographien, Rollenmonologe und Rollendialoge (vgl. Scheller 2012, 219) In diesem Kapitel werden drei Verfahren erläutert: das Rollenspiel, Standbilder bauen und Techniken des Forumtheaters. Bei der Beschreibung des Rollenspiels liegt der Fokus auf dem von Scheller beschriebenen Szenischem Spiel und die mit diesem Verfahren einhergehenden Möglichkeiten des sozialen Lernens.

Im engeren Sinn versteht Scheller unter dem szenischen Spiel das Handeln aus „detaillierten Rollen- und Szenenvorstellungen heraus in vorgestellten Situationen" (Scheller 2012, 71). Nach Abschluss einer Szene wird in Rollengesprächen mit dem Spielleiter, der im Unterricht die Lehrperson ist, über die Rollen reflektiert (vgl. Scheller 2012, 72).

Standbilder

Standbilder sind stille Bilder, die eine Szene aus einer bestimmten Perspektive darstellen. Sie kommen häufig zum Einsatz und ermöglichen eine bildliche und sinnliche Erfahrung von Szenen, Situationen, Gefühlen, Rollen und Beziehungen. Lernende werden in Kleingruppen oder allein zu Statuen, die einen Schlüsselmoment der Geschichte oder Ideen und Beziehungen zeigen. Ihr Einsatz ist am Anfang einer Unterrichtseinheit, bei Improvisationen und für ein besseres Verständnis von literarischen Texten möglich. (Vgl. Tselikas 1999, 173) Beispielweise können Lehrende plötzlich eine improvisierte Szene unterbrechen und die Spielenden in ihrer aktuellen Pose oder Aktion einfrieren (vgl. Schewe & Woodhouse 2018, 57).

In ihrem Aufsatz „Performative Foreign Language Didactics in Progress: About Still Images and the Teacher as ‘Formmeister’ (Form Master)" erläutern Manfred Schewe und Fionn Woodhouse die Vielschichtigkeit von Standbildern. Ein persönlicher Brief eines Charakters kann zum Beispiel laut vorgelesen werden. Die anderen Gruppenmitglieder formen währenddessen zu im Vorfeld festgelegten Textstellen ein Standbild. Schewe und Woodhouse zufolge kann der Einfluss des Gelesenen auf das Publikum erhöht werden, wenn Text und Bild auf diese Weise verbunden werden. (Vgl. Schewe & Woodhouse 2018, 63-65).

Rollenspiel & szenisches Spiel

Im Rollenspiel, in dem soziale Situationen „gespielt" werden, übernehmen die Lernenden Rollen und greifen dabei auf vorhandenes Wissen über Spiel- und Handlungsweisen der Figuren zurück (vgl. Bönsch 2018, 174). Schülerinnen und Schüler lernen durch Reden und Spiele Eigen- und Fremdsituationen des Erlebens und Verhaltens kennen. Es dient dazu, die Teilnehmenden zu aktivieren, eine Problemstellung oder Lebenssituation zu veranschaulichen, Konflikte darzustellen, Entscheidungsprozesse vorzubereiten und neue Verhaltensweisen einzuüben (vgl. Zug 2011, 25).

Methodisch vollzieht sich das Rollenspiel in drei Schritten:

1. Motivations- und Planungsphase: Ausgangssituationen oder Kommunikationsaufgaben werden beschrieben, die Gruppe wird aufgewärmt, Rollen werden vergeben, ein sinnvoller Szenenaufbau wird geplant und realisiert, Zuschauerinnen und Zuschauer werden auf ihre Aufgaben vorbereitet.
2. Aktionsphase: Das Rollenspiel wird durchgeführt.
3. Reflexionsphase: Die Durchführung wird diskutiert und bewertet. (Vgl. Bönsch 2018, 176)

Der Auswertungsphase bzw. Reflexionsphase kommt oft eine zu geringe Aufmerksamkeit zu. Ohne sie bleibt das Rollenspiel jedoch relativ wirkungslos. Sie sollte mindestens so lang wie das Spiel selbst sein. (Vgl. Peterßen 2009, 259)

Das Rollenspiel kann als Unterform des szenischen Spiels gesehen werden. Bei dieser Lernform müssen Schülerinnen und Schüler „unbewusste und vorbewusste Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensmuster" (Scheller 2012, 25) darstellen und reflektieren. Beim Handeln in vorgestellten Situationen geht es um die „Analyse sozialer Prozesse" (Scheller 2012,25). Im Laufe des Rollenspiels können Schülerinnen und Schüler ihr Selbstbild verändern, indem sie sich auf andere Rollen einlassen und so Dinge an sich selbst entdecken, die sie eigentlich bisher bedroht haben. Wenn sie diese Anteile respektieren, können sie sich ihrer sozialen Umwelt leichter öffnen. (Vgl. Scheller 2012, 27).

Bezüglich der Lernsituation beim szenischen Spiel ist zu beachten, dass dieses oft in einer Gruppe stattfindet, weshalb sie sich auch als Gruppenarbeit bezeichnen lässt. Deshalb ist es von der Teilnahme aller abhängig. Scheller gibt für diese Gruppenarbeit den Rat, nicht zu viel Zeit für die Gruppenfindung aufzuwenden, Rituale für die Spielprozesse einzuführen (z. B. ist das Bewertungskriterium „gut" oder „schlecht" nicht von Bedeutung und es sollten keine Diskussionen über die Sinnhaftigkeit des Rollenspiels vor der Spielsequenz durchgeführt werden), Unruhe und heimliches Lachen zu unterbinden, um die Spielenden zu schützen, beim Feedback alle Schülerinnen und Schüler aufzurufen und personenbezogenes Feedback zurückzuweisen. (Vgl. Scheller 2012, 210-212)

Bei einer Unterbrechung, Ausstellung oder Kommentierung der Handlung können die Schülerinnen und Schüler über das Rollenspiel reflektieren. Dabei wird zwischen (1)

Rollenreflexion, (2) Beobachterreflexion und (3) Spielerreflexion unterschieden. (Vgl. Scheller 2012, 129)

Bei Ersterer (1) können die Spielenden „über Erlebnisse sprechen", „Erlebnisse in Gesprächen mit anderen Personen verarbeiten", „über Gefühle in und nach einer Szene sprechen", „Kränkungen, Verletzungen und Hochgefühle aussprechen", „zurückgehaltene Gefühle ausagieren", „Bilder von den anderen Personen zeigen", „ihr eigenes Verhalten rechtfertigen", „ihr eigenes Verhalten in der Szene verteidigen", „ihr eigenes Verhalten aus fremder Perspektive wahrnehmen oder bewerten, „Beziehungen in der Szene zeigen", ihre eigene Position in der Gruppe bestimmen und Stellung nehmen (vgl. Scheller 2012, 129-134).

Die Beobachterreflexion (2) kann folgende Handlungen enthalten: Zeigen zentraler Momente der Szene, Demonstration von Haltungen und Beziehungen der Personen, Spiegeln von Gedanken bei bestimmten Körper- und Sprechhaltungen, Spiegeln des Befindens von Personen, Analyse ambivalenter innerer Haltungen, Ausstellung genereller Haltungen, Sichtbarmachen von Beziehungsstrukturen, Mitteilung von Erinnerungen an die Szene, Reaktion auf Haltungen, Ausstellung des sozialen Gestus von Personen in einer Szene, Kritik oder Historisierung von Verhalten, Demonstration von Verhaltensmomenten einer Szene, Nachahmung und Spiegelung von Verhalten (vgl. Scheller 2012, 134-140).

Bei der Spielerreflexion (3) können die Erfahrungen beim Spiel der Rolle diskutiert werden, die Differenzen zur Rolle dargestellt werden und Erlebnisse bzw. Verhalten beschrieben und demonstriert werden. (Vgl. Scheller 2012, 140-141)

Wie sich bereits anhand der Bezeichnungen der einzelnen von Scheller dargestellten Übungen erkennen lässt, bietet die Beobachterreflexion besonders gute Wege für das soziale Lernen in Verbindung mit dem Rollenspiel. Wenn etwa Haltungen und Beziehungen der Personen demonstriert werden, beobachten die Schülerinnen und Schüler „arbeitsteilig das Verhalten der verschiedenen Personen in der Szene" (Scheller 2012, 135). Daraufhin beschreiben sie der Reihe nach wie sie das Verhalten der einzelnen Personen wahrgenommen haben. Schließlich beziehen sie die „Haltungsbeschreibungen der verschiedenen Personen aufeinander und analysieren die Wechselwirkung" (Scheller 2012, 135). So kann, nachdem eine erste Hilflosigkeit überwunden wurde, eine sehr präzise Vorstellung der Haltungen der Personen in den Szenen entstehen. Scheller empfiehlt die

Arbeitsteilung insbesondere für Anfänger, da sich die Schülerinnen und Schüler auf diese Weise auf bestimmte Personen konzentrieren können, sie Verantwortung gibt und sie die Komplexität der Szenen verringert (vgl. Scheller 2012, 136). Weiter kann so nur eine vollständige Reflexion erreicht werden, wenn alle Beobachterinnen und Beobachter zusammenarbeiten, was wiederum soziales Lernen fördert.

Forumtheater

Das teilweise aus dem Psychodrama abgeleitete Forumtheater nach Augusto Boal (vgl. Weintz 2006, 47) läuft im ursprünglichen Sinn folgendermaßen ab: Eine kurze Forumszene, die ein soziales oder gesellschaftliches Problem behandelt, wird vorgestellt. Zuerst wird der Protagonist zum „Opfer von Unterdrückung". Die Konfliktsituation wird dargestellt, aber an ihrem Höhepunkt abgebrochen, sodass Zuschauerinnen und Zuschauer mit ihren Lösungsvorschlägen an Stelle der unterdrückten Person treten. Die ersetzten Spieler verfolgen die Szene, um jederzeit wieder agieren zu können. Die Szene fängt neu an bis ein Zuseher wiederholt „Stopp“ ruft, um die Rolle des Unterdrückten zu übernehmen. Zusätzlich gibt es einen Joker, der die Spielleitung und die Leitung der anschließenden Diskussion übernimmt. (Vgl. Boal 1989, 56) Beim Forumtheater sind diesen Ausführungen nach die Lernenden dazu aufgefordert, als Gruppe zu handeln. Wenn sie sprachlich überfordert sind, sind sie außerdem nicht auf sich gestellt. Kolleginnen und Kollegen können in jederzeit einspringen.

4.5.6. Gruppe A: Unterrichtsplanung zu dramapädagogischen Verfahren

Am Ende der 7. Lektion *von Espresso ragazzi 1* befindet sich eine performative Projektarbeit, deren Endprodukt das Vorspielen des „perfekten Urlaubs" ist. Die Anleitung dazu im Lehrwerk sieht lautet wie folgt:

> PROGETTO Una "vacanza perfetta"
>
> a. Arbeite mit zwei Mitschülern / Mitschülerinnen. Jeder /jede beschreibt seinen / ihren „perfekten Urlaub" (im eigenen Land, in Italien oder in einem anderen Land): Dove sei andato / andata? Con chi? Che cosa hai visto? Che cosa hai fatto? Che cosa (non) hai amato di quella località? Che mezzo di trasporto hai usato? Dove hai dormito? Usw. Orientiere dich am Modell unten.
> b. Gemeinsam wählt ihr einen dieser drei Urlaube aus (weil er interessant, lustig, seltsam, entspannend etc. war). Schreibt den Urlaubsbericht in der dritten Person Singular auf (z. B. „Paola è andata...").
> c. Verteilt folgende Rollen in der Gruppe: Erzähler /Erzählerin, Schauspieler /Schauspielerin und Regisseur /Regisseurin. Bereitet eine Theateraufführung des Urlaubs vor: der Erzähler / die Erzählerin ist für den Text verantwortlich, der Regisseur / die Regisseurin gibt dem Schauspieler / der Schauspielerin Anweisungen, wie er / sie die Handlungen des Urlaubs darstellen soll (dormire,

mangiare, fare foto etc.) Verwendet dazu Fotos des gewählten Ortes und Requisiten wie z. B. speise, Fotoapparat, Reiseführer, Sonnencreme etc.
d. Spielt den anderen euer Stück vor: der Erzähler / die Erzählerin spricht den Text, der Schauspieler / die Schauspielerin stellt mithilfe der Requisiten dar, der Regisseur / die Regisseurin zeigt die Fotos und unterstützt den Erzähler /die Erzählerin, wenn er / sie Hilfe braucht. (Orlandino et al. 2017, 95)

Diese Aufgabe soll die Basis für den folgenden Stundenvorschlag sein, der für eine 50-minütige Einheit konzipiert ist. Allerdings wird der Aufgabe eine Aufwärmübung, die für dramapädagogisches Arbeiten grundlegend ist (vgl. Kapitel 4.5.4 & 4.5.5), vorangestellt und ihr folgt eine Reflexionsphase, die ausschlaggebend für das Stattfinden von sozialem Lernen ist. Zudem bestehen die Gruppen aus vier Lernenden, sodass die Schülerinnen und Schüler sich frei einteilen können, wie viele „Schauspielerinnen" und „Schauspieler" sie für ihre Darstellung benötigen und ob ihre Aufführung überhaupt einen Regisseur erfordert. Durch das Weglassen der vorgefertigten Einteilung soll den Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, Rollen auszuhandeln und Kompromisse zu schließen. Über diesen Prozess kann wiederum während der an die Aufführung anschließenden Reflexionsphase diskutiert werden.

Zum Aufwärmen versammelt die Lehrperson die Lernenden in einem stehenden Kreis. Sie spricht einen den Urlaub betreffenden Satz aus (z. B. „Nelle vacanze ho dormito in un albergo bellissimo"), den sie mit einer Geste begleitet (z.B. Hände falten, Augen schließen und Hände ans Ohr legen). Dieser Satz wird von allen wiederholt und mit der gleichen Geste begleitet. Es wird wie beim Spiel „Koffer packen" weiter verfahren: Nun ist der linksstehende Nachbar der Lehrperson an der Reihe. Er wiederholt den Satz der Lehrperson gemeinsam mit den anderen Lernenden und fügt einen neuen Satz hinzu. Wenn jemandem kein Satz einfällt, helfen die anderen weiter.

Im zweiten Schritt werden die Gruppen durch Durchzählen eingeteilt. Alle Gruppen bekommen nun die Aufgabe, sich gegenseitig ihren perfekten Urlaub zu erzählen. Die Lehrperson notiert Fragen sowie Redemittel an die Tafel. Das Tafelbild kann entsprechend der Aufgabe 12 (Orlandino et al. 2017, 95) folgendermaßen aussehen.

Dove sei andato / andata?	Ho fatto la "vacanza perfetta" in/a...
Con chi? Che cosa hai visto?	Ho visitato…
Che cosa hai fatto?	Sono andato/a…
Che cosa (non) hai amato di quella località?	Ho fatto una gita…
Che mezzo di trasporto hai usato?	Poi ho visto…
Dove hai dormito?	

Anschließend an die mündliche Produktion verschriftlichen die Schülerinnen und Schüler im dritten Schritt einen Urlaub in der 3. Person Singular, wobei sie noch nicht wissen, dass

eine kurze Aufführung folgen wird. Auf diese Weise können sie sich auf die Textsorte des Berichts konzentrieren und können sich auf die die Textgestaltung anstatt auf die szenische Umsetzung fokussieren. Währenddessen wirft die Lehrperson einen Blick auf die Texte und korrigiert, wo notwendig.

Im vierten Schritt bekommen die Lernenden die Aufgabe, diesen Bericht szenisch umzusetzen, ohne bei der Darbietung den Urlaubsort preiszugeben. Dabei gibt die Lehrperson keine Vorgaben zur Rollenverteilung. Es ist erlaubt, ein kurzes Drehbuch zu schreiben oder Requisiten, Musik, Fotos etc. zu verwenden.

Im fünften Schritt spielen die Gruppen die kurze Szene einander vor. Die anderen Gruppen raten, um welchen Ort es sich handelt. Zum Abschluss findet eine Reflexionsphase statt, in der die Lernenden vor allem über die Gruppenarbeitsphase reflektieren sollen.

'	Aktivität	Lernziel	Kompetenzen	Sozial-form	Material
2	1) etwaige Hausübung besprechen	–	–	–	–
10	2) Aufwärmübung: Alle stehen in einem Kreis und sagen einen Satz, der von Geste begleitet wird; das Spiel wird nach dem Schema des Spiels ,,Koffer packen" weitergeführt.	Die Lernenden verinnerlichen Sätze zum Themenbereich Urlaub	mündliche Kompetenz, Sozialkompetenzen: einander helfen, wenn jemandem kein Satz einfällt	Plenum - Kreis	–
Gruppeneinteilung durch Durchzählen					
5	3) Erzählen des ,,perfekten Urlaubs": Lernende erzählen sich gegenseitig mithilfe von an der Tafel notierten Redemitteln vom ,,perfekten Urlaub"	Die Lernenden können in der 1. Person Singular zusammenhängende Sätze zum Urlaub bilden.	mündliche Kompetenz	Gruppen-arbeit	Tafel
8	4) Verschriftlichung: SuS verschriftlichen eine Version in der 3. Person Sg., sie können diese auch abändern.	Die Lernenden können in der 3. Person Sg. Einen Urlaubsbericht schreiben. Sie können dabei Kompromisse schließen und die Ideen anderer annehmen.	mündliche Kompetenz, schriftliche Kompetenz, Sozialkompetenzen: Beitrag von Ideen	Gruppen-arbeit	–
10	5) Vorbereitung der szenischen Umsetzung der Verschriftlichung: Die SuS bereiten in ihrer Gruppe eine szenische Umsetzung vor.	Die SuS können die einen zuvor schriftlich angefertigten Urlaubsbericht performativ aufbereiten.	mündliche Kompetenz: Beitrag von Ideen, Kompromisse eingehen, jeden miteinbeziehen	Gruppen-arbeit	–

10	6) Darstellung der szenischen Umsetzung: Die SuS führen die Umsetzung ihres Berichts der Klasse vor.	Die SuS können einen zuvor angefertigten schriftlichen Urlaubsbericht performativ umsetzen. Sie setzen dabei ihre Stimme und ihren Körper adäquat ein.	mündliche Kompetenz	Gruppen-arbeit, Plenum	–
5	7) Reflexion über den Arbeitsprozess und die Darstellungen	SuS können sich auf konstruktiv kritische Weise zu einer Darbietung von anderen Lernenden äußern; sie kritisieren Ideen und nicht Personen; sie reflektieren über ihre eigene Gruppenarbeit	Sozialkom-petenzen: sich in Kritik üben, Verbesserungsvorsc hläge konstruktiv einbringen	Gruppen-arbeit, Plenum	–

Eine Anschlussmöglichkeit bietet die Unterrichtsplanung zum virtuellen Chatroom (vgl. Kapitel 4.6.3).

4.5.7. Gruppe B: Unterrichtsplanung zu dramapädagogischen Verfahren

Bei den in dieser Arbeit entwickelten Stundenvorschlägen wird die Miteinbeziehung des Lehrbuchs, das für viele Lehrpersonen das Leitmedium ist, angestrebt. Die Verwendung des Lehrwerks wird oft konträr zum Einsatz dramapädagogischer Ansätze gesehen, da sich in vielen Lehrbüchern keine explizit dramapädagogischen Ansätze in den Aufgabenstellungen finden. Franziska Elis weist hingegen darauf hin, dass Themen und Aufgaben in Lehrwerken die Basis für dramapädagogische Übungen sein können. Dialoge und Geschichten können für Improvisationen und Rollenspiele genutzt werden oder zu einem Theaterstück erweitert werden. Die Lernenden können Charaktere verändern oder ausgestalten und vorhandene Leerstellen füllen. Oft sind die Lehrbuchdialoge wenig ansprechend, da es den Charakteren an Lebendigkeit fehlt. Es handelt sich um idealisierte Dialoge, die künstlich wirken. Dem kann entgegengewirkt werden, indem die Lernenden sie zu dramatischen Dialogen ausbauen. Dafür ist es erforderlich, die Dialoge in einen motivierenden und sinnvollen Kontext einzubetten und eine Aufwärmübung sowie eine Reflexion durchzuführen. Für die dramatische Gestaltung des Dialogs können Requisiten hilfreich sein. (Vgl. Elis 2015, 110-112)

In *Espresso ragazzi 3* finden sich Dialoge, die bereits auf Rollenspiele ausgelegt sind. Aufgabe 5 (5 Parlare Che disastro!) bietet sich als geeignete Möglichkeit für die Umsetzung des Rollenspiels an:

Lavora con un compagno / una compagna. Dividetevi i ruoli. Uno studente / Una studentessa chiede come va, l'altro / l'altra si lamenta di una delle situazioni raffigurate nelle foto a pagina 31, infine il primo studente/ la prima studentessa suggerisce una soluzione, come nel modello. Mantenete le parti evidenziate del modello e usate la vostra immaginazione per descrivere la situazione e proporre una soluzione. Poi invertite i ruoli. (Orlandino et al. 2018a, 30)

Danach folgt eine Tabelle mit einem Dialog, der aus einer Frage, der Beschreibung des Problems und einer möglichen Lösung besteht:

Domanda	■	Tutto bene?
Descrizione del problema	▼	**Mah**, ero uscito per andare al mercato, ma per strada c'erano migliaia di persone, impossibile camminare! **Avrei voluto** comprare della frutta, / **Sarei dovuto** andare da mia zia, ma sono tornata a casa. **Che stress! / Che disastro!** / **Che inferno!**
Eventuale soluzione	■	**Ma perché te la prendi** così? Puoi farlo domani. / **Ma smettila di lamentarti!** Puoi andarci più tardi.

(Orlandino et al. 2018a, 30)

Schließlich sind vier Fotos mit den Bezeichnungen „autobus in panne", „temporale", „ufficio postale chiuso", „fila lunghissima" abgebildet (vgl. Orlandino et al. 2018a, 31).

Ziel der Aufgabe ist es, die mündliche Produktion zu üben, indem die Schülerinnen und Schüler einen Dialog improvisieren, in dem sie sich über ein Problem in der Stadt beschweren und eine Lösung vorschlagen. Im Lehrerbegleitbuch wird folgendes Vorgehen empfohlen: Die Lehrperson erklärt die Anweisungen aus dem Lehrbuch und stellt sicher, dass diese verstanden wurden. Dabei betont sie, dass die Interpretation überzeugend sein muss. Gruppen werden geformt und die Aktivität wird eingeleitet. Zum Schluss ist es möglich, einen kleinen theatralen Wettbewerb zu veranstalten. Freiwillige Paare interpretieren ihre Dialoge vor der Klasse und die Jury (die Lernenden, die nicht spielen wollen) stimmen für die überzeugendste Interpretation (vgl. Orlandino et al. 2018b, 16).

Bei einem derartigen Stundenverlauf scheint durch den Wettbewerb ein hoher Spaßfaktor gegeben zu sein. Jedoch ist bei einer solchen kompetitiven Organisationsform des Rollenspiels keine Kooperation untereinander notwendig. In der hier entworfenen 50-minütigen Einheit soll das im Lehrwerk vorgeschlagenen sprachliche Ziel, mündliche Produktion durch die Improvisation eines Dialogs zu üben, erhalten bleiben. Zudem sollen durch die anschließende Reflexion über das Handeln in den Rollen Sozialkompetenz erworben werden. Da die Stunde aufzeigen soll, wie dramapädagogische Verfahren auf einfache Weise in den Unterricht eingebaut werden können, werden sie nicht die gesamte Einheit in Anspruch nehmen. Aus diesem Grund wurden Standbilder für die Umsetzung ausgewählt

'	Aktivität	Lernziel	Kompetenzen	Sozial-form	Material
5	1) Hausübung zum Konditional in der Vergangenheit besprechen	–	–	–	–
5	2) Fortsetzung von Übung 4: In der vorhergehenden Einheit wurde der Comic begonnen. Die dazugehörige Übung wird schriftlich durchgeführt.	Kennenlernen der Bedeutungen idiomatischer Ausdrücke	sprachliche Fertigkeit	Einzel-arbeit Partner-arbeit Plenum	*Espresso ragazzi 3*, S. 30
7	3) Aufwärmen: SuS gehen durch den Raum. Sie bekommen folgende Anweisung: *Immaginatevi una situazione che vi ha messo in ansia. Ad esempio: "Avrei voluto partire con i miei amici per un fine settimana al mare, ma avevo da fare." Il vostro amico che incontrate risponde con una delle tre espressioni:* *"Mah! Che stress! / Che disastro! / Che inferno! Smettila di lamentarti così Ma perché te la prendi così?"* Lehrperson gibt folgende Impulsworte vor, die sie bei Bedarf an die Tafel schreiben kann; Lehrperson nimmt an der Übung teil, sodass sie bereits Korrekturen vornehmen kann. • autobus • temporale • ufficio postale • fila lunghissima • festa • vacanze	Einübung des Konditionals und idiomatischer Verwendung von Ausdrücken	sprachliche Fertigkeit	Groß-gruppe; kurze Dialoge in Partner-arbeit	Tafel
7	4) Standbild: Die Situationen werden per Durchzählen an Dreiergruppen vergeben (Ratsuchende, Ratgebende, Erzählerin oder Erzähler). Die Gruppen bereiten ein Standbild, das sie im Anschluss daran zum Leben erwecken vor. Dabei beklagen sie sich über etwas	sich beklagen können, um Rat fragen können	sprachliche Fertigkeit, performative Kompetenz	Gruppen-arbeit	–
10	5) Forumtheater: Die Klasse sammelt sich. Situationen werden vorgespielt. Die Schülerinnen und Schüler wechseln sich wie beim Forumtheater beschrieben gegenseitig aus. So können neue Lösungsvorschläge entstehen.	sich beklagen können, um Rat fragen können, Lösungen vorschlagen	sprachliche Fertigkeit kommunikative Kompetenz, performative Kompetenz	Plenum	–
7	6) Ausstieg: nochmaliges Bauen der Standbilder, Auflösen durch Antippen durch die Lehrperson	Schülerinnen und Schüler steigen aus ihrer Rolle aus	performative Kompetenz	Gruppen-arbeit	–
9	7) Beobachterreflexion nach Scheller (vgl. 4.5.5): Schülerinnen und Schüler demonstrieren Haltungen und Beziehungen der Personen, teilen ihre Erinnerungen an die Szene mit etc.	über performative Handlungen reflektieren können	sprachliche Fertigkeit, soziale Kompetenz	Plenum	–

Alternativ dazu eignet sich auch der Comic im Lehrbuch für den Einsatz dramapädagogischer Verfahren. Die Texte in den Sprechblasen können von der Lehrperson wie in den Abbildungen 3, 4 und 5 herausgelöscht werden, damit die Schülerinnen und Schüler daraus kurze eigene Szenen oder Standbilder entwickeln können. Die Bilder können ebenso in eine andere Reihenfolge gebracht werden, wodurch Handlungen entstehen.

Abbildung 3

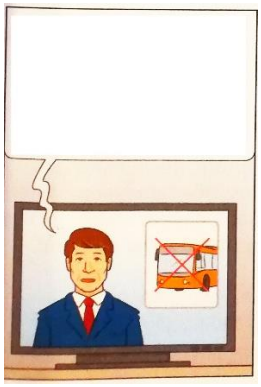


Abbildung 4

Abbildung 5

4.6. Technologie

Medien und Onlinekommunikation sind im 21. Jahrhundert kaum noch wegzudenken. Sämtliche Lebensbereiche der 12- bis 19-Jährigen werden mit Praktiken und Produkten der Kommunikation- und Informationstechnologie durchdrungen. Das Smartphone bietet in Kombination mit dem Internet eine Vielzahl an Möglichkeiten: Zeitung in verschiedenen Sprachen lesen, recherchieren, Ton aufzeichnen, telefonieren etc. (Vgl. Grünewald 2017, 36)

In Österreich besaßen im Jahr 2019 ca. 77 Prozent der Menschen ab 15 Jahren ein Smartphone (vgl. Schultz 2019). Laut Statistik Austria verfügten im Jahr 2018 89% der österreichischen Haushalte über Zugang zum Internet (vgl. Statistik Austria 2019), in Deutschland sind es laut JIM-Studie[14] sogar 98% (vgl. MFS 2018, 6). 91% der deutschen Jugendlichen nutzen täglich das Internet, 94% täglich das Smartphone (vgl. MFS 2018, 13). Dementsprechend haben digitale Medien einen hohen Stellenwert für die Schülerinnen und Schüler. Grünewald zufolge sind diese Fakten „bildungspolitisch zu berücksichtigen"

[14] Seit 1998 untersucht der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (mpfs) mit der JIM-Studie den Medienalltag Jugendlicher in Deutschland. 2018 wurden 1200 zwölf- bis 19-jährige Jugendliche befragt. (Vgl. MFS 2018, 2-3).

(Grünewald 2017, 36). Der Schule kommt die Aufgabe zu, „den sinnvollen Umgang mit diesen Technologien in möglichst vielen Fächern zu fördern, zu begleiten und zu üben" (Grünewald 2017, 36). Dabei sind Lehrerinnen und Lehrer im Fremdsprachenunterricht gefordert, bei der Planung ihrer Unterrichtseinheiten die Kommunikations- und Informationstechnologien pädagogisch sinnvoll miteinzubeziehen und neue Medien in das vorhandene Medienrepertoire zu integrieren (vgl. Grünewald 2017, 36).

Auch im Begleitbuch zum GERS (siehe Kapitel 3.2) wird das festgelegt. In ihm sind zwei neue Skalen zur Online-Konversation und Diskussion sowie zu zielorientierten Online-Transaktionen und Kollaborationen enthalten. (Vgl. Europarat 2018, 51) Online-Konversation und -Diskussion werden als multimodales Phänomen gesehen, wobei der Schwerpunkt darauf liegt, wie Gesprächspartner online kommunizieren. Die operationalisierten Schlüsselkonzepte umfassen gleichzeitige (Echtzeit-) und aufeinanderfolgende Interaktionen (letztere geben Zeit für die Ausarbeitung eines Entwurfs), die Teilnahme an einer dauerhaften Interaktion mit einem oder mehreren Gesprächspartnern, das Verfassen von Beiträgen, Kommentare (z. B. auswertende) zu Posts, Kommentaren und Beiträgen anderer, Reaktionen auf eingebettete Medien und die Fähigkeit, Symbole, Bilder und andere Codes einzubeziehen, um die emotionale Seite, Ironie und Ton, Stress und Prosodie der Botschaft zu vermitteln. (Vgl. Europarat 2018, 94) Die Skala der Online-Transaktionen und Kollaborationen konzentriert sich auf den potentiell kollaborativen Charakter von Online-Interaktionen und -Transaktionen, die bestimmte Ziele verfolgen und fester Bestandteil des heutigen Lebens sind. Dabei gibt es keine starre Trennung zwischen Schriftlichem und Mündlichem. Vielmehr ist Multimodalität eine Ressource von Online-Transaktionen. Zu den operationalisierten Schlüsselkonzepte gehören unter anderem der Online-Kauf von Waren und Dienstleistungen, die Teilnahme an der gemeinsamen Projektarbeit und der Umgang mit Kommunikationsproblemen. (Vgl. Europarat 2018, 58) Der GERS versucht mit seinem Begleitbuch somit, den aktuellen Entwicklungen gerecht zu werden.

Wie im zweiten Kapitel erläutert spielen für die Umsetzung des sozialen Lernens im Fremdsprachenunterricht der Handlungsbegriff und die Kommunikation eine besondere Rolle. Weiter sollen technische Mittel herangezogen werden, bei denen die Kooperation im Mittelpunkt steht. Zu den kooperativen Lernformen zählen z. B. Klassenkorrespondenzen, Lernen im Chat und E-Mail Tandems (vgl. Rösler 2007, 49-69), jedoch nicht *Blended*

Learning, dem in der Fremdsprachenvermittlung in der Schule eine untergeordnete Rolle zukommt (vgl. Grünewald 2017, 33-34). Da Schülerinnen und Schüler immer weniger per E-Mail kommunizieren, nimmt die Bedeutung von E-Mail-Projekten ab. Grünewald zufolge sind für den Fremdsprachenunterricht die Informations-, die Kommunikations- und die Präsentationsfunktion des Internets besonders geeignet. Letztere rückt die Aufmerksamkeit auf die Gestaltung von eigenen Webauftritten, Blogs, Podcasts, Wikis und Weblogs. Newsgroups und Wikis, Chats, Foren und soziale Netzwerke können den Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf die Kommunikationsfunktion bereichern. (Vgl. Grünewald 2016, 465) Mit „sozialen Netzwerken" ist hierbei eine *online community* gemeint, „in der Nutzerinnen und Nutzer, die im Internet über bestimmte Plattformen miteinander vernetzt sind, interagieren" (Grünewald 2016, 463). Allerdings kann eine Auseinandersetzung mit „dem soziolinguistischen Phänomen der netzspezifischen Kommunikation" (Grünewald 2016, 465) den Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf die Kommunikationsfunktion bereichern. Gleichwohl ist zu beachten, dass die dort verwendete Sprache häufig nicht mit dem im Unterricht verwendeten Standard gleichzusetzen ist (vgl. Grünewald 2016, 465). Die Ausführungen in diesem Kapitel werden aufgrund der besonderen Eignung von Informations-, Kommunikations- und Präsentationsfunktion des Internets auf Medien beschränkt, die sich darauf beziehen.

4.6.1. Soziales Lernen im Kontext von Multimedia

Im Folgenden wird erläutert, in welchem Zusammenhang die nachfolgend beschriebenen Kommunikations-, Informations- und Präsentationsmittel mit dem sozialen Lernen stehen können. In den vorhergehenden Kapiteln konnte jeweils problemlos ein Bezug zwischen dem sozialen Lernen und den vorgestellten Methoden hergestellt werden. Wenn man von Technik spricht, sind allerdings auch negative soziale Wechselwirkungen zwischen Technologie und sozialer Interaktion zu beobachten: Wenn ohne die nonverbalen Hinweise auf direkte Interaktionen wie Körpersprache, Tonfall, Gesichtsausdruck und andere visuelle Hinweise mittels Technologie kommuniziert wird, kann das zu Missverständnissen führen, die letztendlich die soziale Kommunikation einschränken. Des Weiteren können Schülerinnen und Schüler mittels Technologien potenziell anstößige Wörter ausdrücken, die von unzähligen anderen gelesen werden können und für immer im Cyberspace leben. Online-Mobbing ist ein wiederholtes Vergehen, bei dem nur ein Knopfdruck erforderlich ist. Für solch eine einfache Handlung können die Konsequenzen für andere

lebensverändernd sein. Schließlich können soziale Technologien ungesunde Vergleiche, Selbstkritik oder Abwertungen fördern, die bei Offline-Interaktionen gezielter vermieden werden können. (Vgl. Stern & Harding 2015, 527)

Technologie scheint somit zugleich vielversprechend und herausfordernd für die Umsetzung des sozialen Lernens im Fremdsprachenunterricht zu sein. In den letzten Jahrzehnten hat sie die Lebens-, Kommunikations- und Lernweise der Menschen enorm und unvorhersehbar verändert. In einem digitalen und vernetzten Zeitalter hängt das Lernen nicht allein vom Erwerb, der Speicherung und dem Abrufen von individuellem Wissen ab, sondern beruht vielmehr auf vernetztem Lernen, das mithilfe intensiver Interaktion mit verschiedenen Wissensquellen und der Teilnahme an Interessensgemeinschaften, sozialen Netzwerken und Gruppenaufgaben entsteht. Technologien und soziale Medien können wirkungsmächtige pädagogische Instrumente sein, da Lernen, kollaboratives Lernen und Engagement stark von sozialen Interaktionen beeinflusst werden können. (Vgl. Farr & Murray 2016, 207)

Trotz der Betonung dieser positiven Aspekte ist darauf hinzuweisen, dass das Potenzial und die Herausforderungen der Verbindung zwischen sozialem Lernen und Technologie noch nicht genügend erforscht wurden. Noch gibt es keine Evidenz dafür, dass Technologie dabei helfen kann, soziale Kompetenzen zu unterstützen. (Vgl. Stern & Harding 2015, 529) Es kommt vielmehr darauf an, wie sie am besten sinnvoll eingesetzt wird, sodass auch der Aspekt des sozialen Lernens berücksichtigt wird, denn die hohe Teilnehmerzahl und die längeren Zeiträume, in denen Menschen freiwillig technikvermittelten sozialen Aktivitäten nachgehen, zeugen von der Macht solcher Umgebungen. Tatsächlich ist die Teilnahme an informellen Gemeinschaften so überzeugend geworden, dass viele Menschen auf der ganzen Welt häufig mit neuen Sprachen interagieren und sie lernen, um an einer neuen Gemeinschaft teilnehmen zu können. (Vgl. Kessler 2018, 206)

Was konkrete Instrumente betrifft, können Wikis eine gemeinsame Verantwortung für schriftliche Aktivitäten mehrerer Mitwirkender fördern (vgl. Kessler 2018, 206). Online-Diskussionen können das kooperative Lernen erheblich fördern. Sie können introvertierte Lernende oder solche, die mehr Zeit benötigen, dazu ermutigen, ihre eigenen Ideen auszurücken. Unter Berücksichtigung des Aspekts der sozialen Eingebundenheit können Online-Interaktionen so interessanter, reichhaltiger und motivierender als Offline-Diskussionen sein. (Vgl. Novello 2012, 91) Beim Bloggen wird der Fokus vom

Sprachenlernen selbst hin zur Kommunikation und Interaktion geleitet. Weitere von den Schülerinnen und Schüler verfasste Materialien (digitale Geschichten, Podcasts etc.), bei denen sie digitale Medienformate verwenden, weisen den Trend auf, Schülerinnen und Schüler Interaktivität, die Verwaltung ihres eigenen Lernens, Zusammenarbeit und das Netzwerken untereinander zu ermöglichen. (Vgl. Dixon & Shewen 2016, 261)

Somit können technologische Instrumente als hilfreiche Mittel eingesetzt werden, mit denen unter anderem das soziale Lernen gefördert werden kann. Gleichzeitig sind Lehrerinnen und Lehrer jedoch gefordert, bei ihrer Verwendung auf den sinnvollen Einsatz zu achten und mögliche negative Auswirkungen zu berücksichtigen.

4.6.2. Instrumente und deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht

Anstatt wie in den vorhergehenden Kapiteln auf die Methode einzugehen und deren Durchführung zu beschreiben, sollen drei technologische Instrumente und deren möglicher Einsatz beschrieben werden.

Arbeiten an einem Wiki

Wikis eignen sich zum Beispiel als Werkzeug für das kooperative Schreiben. Vor dem Aufkommen von Wikis bestand eines der Probleme der kooperativen Schreibtätigkeit darin, dass sie viel Unterrichtszeit in Anspruch nahmen. Mithilfe der Wiki-Technologie kann die Aktivität von allen Schülerinnen und Schüler ohne zeitliche und räumliche Einschränkungen zu Hause fortgesetzt werden (sofern sie über ein digitales Gerät verfügen). Alle Lernenden, die Zugriff auf die Wiki-Seite haben, können ihren Beitrag leisten und das Dokument ändern. Der Änderungsverlauf wird gespeichert, sodass er zu einem späteren Zeitpunkt etwa in einem Forum oder Chat besprochen werden kann. (Vgl. Maggini 2015, 123)

Erstellung eines Podcast

Der Begriff Podcast setzt sich aus *iPod*, der nicht für dessen Nutzung gebraucht wird, und *broadcast* (Sendung bzw. Ausstrahlung) zusammen. Weiter gefasst sind Podcast „Audio- oder Videoaufnahmen, die in der Regel kostenlos aus dem Internet herunterladbar sind" (Stork 2012, 4). Enger gefasst werden darunter „Audio- oder Videoaufnahmen, die

regelmäßig erscheinen und mit Hilfe eines sogenannten RSS-Feed *(Really Simple Syndication)* abonniert werden können" (Stork 2012, 4) verstanden.

Neben dem Anhören von Podcasts bietet sich die Podcast-Produktion an. Schülerinnen und Schüler können relativ einfach selbst zu Produzentinnen und Produzenten werden und dabei ihre Sprechfertigkeit üben. (Vgl. Stork 2012, 8) Kristina Peuschel schlägt folgende vier Schritte für den Aufbau eines Podcast-Projekts vor:

1. Schritt – Podcast inhaltlich durch Recherche vorbereiten
2. Schritt – Für das Hören schreiben und eine schriftliche Vorlage erstellen
3. Schritt – Musik auswählen
4. Schritt – Text aufnehmen und einsprechen
5. Schritt – Material schneiden und montieren
6. Schritt – Podcast veröffentlichen (Peuschel 2017)

Erstellen lassen sich Podcasts z. B. am Smartphone per Aufnahmefunktion, wenn sie nur am Schulblog veröffentlicht werden sollen oder am PC mit Audacity. Dabei handelt es sich um einen kostenloses Audio-Editor zum Aufnehmen, Bearbeiten und Abspielen von Audiodateien (vgl. Audacity 2019). Bei der Erstellung von Podcasts können die Gruppen im Idealfall in ihrem Tempo arbeiten. Bei den unterschiedlichen Schritten werden neben der Sozialkompetenz das Schreiben, das Sprechen und der Umgang mit geübt.

Die Schülerinnen und Schüler bekommen durch das Hochladen des Podcasts auf öffentlich zugängliche Seiten die Möglichkeit zum Gedankenaustausch mit Personen über den Klassenraum hinweg. Somit wird durch die Veröffentlichung eine partizipatorische Anwendung ermöglicht. (Vgl. Stork 2012, 9)

Blog

Der Blog, der eine häufige Abkürzung des Begriffs Weblog (engl. *web* und *log*) ist, „ist ein auf einer Webseite geführtes und damit öffentlich einsehbares Tagebuch oder Journal" (Grünewald 2017, 55). Unterschieden wird zwischen einem Klassenblog, Lernerblog (alle Schülerinnen und Schüler haben ihren eigenen Blog) und Tutorenblog, wobei der Klassenblog die einfachste Form zu bloggen ist. Dabei administriert die Lehrperson den Blog und bittet alle Lernenden, sich mit einem für die Öffentlichkeit anonymen Benutzernamen als Schreibende zu registrieren.[15] Für die Lehrperson bedeutet ein Klassenblog, dass sie nur einen Blog besuchen muss, um die Arbeit der Lernenden zu lesen.

[15] Auf diese Weise kann der Datenschutz gewährt werden. Innerhalb der Klasse ist bekannt, welcher Benutzername zu welchen Schülerinnen und Schülern gehört (vgl. Gura & Reissman 2016, 194).

Für die Lernenden kann er aber zugleich weniger motivierend sein, da sie den Schreibraum mit anderen teilen. (Vgl. Stanley 2013, 217) In diesem scheinbar negativen Aspekt, dem Teilen des Schreibraums, ist das für das kooperative soziale Lernen bedeutende Potential zu erkennen. Bei der Gestaltung eines Blogs stehen Interaktion und Kommunikation im Mittelpunkt. Mithilfe von Textsorten wie Blogs oder Wikis erfahren Schülerinnen und Schüler einen Zuwachs an Handlungskompetenz (vgl. Grünewald 2016, 460)

Für die Entwicklung eines Klassenblogs entscheidet die Klasse in Diskussionen dessen Namen, die Beschreibung des Blogs (unter dem Namen), welche Links dem Blog hinzugefügt werden sollen und welche Besonderheiten er haben soll. Im Allgemeinen werden Schülerinnen und Schüler offline arbeiten und online Blogeinträge kommentieren. (Vgl. Gura & Reissman 2016, 47)

4.6.3. Gruppe A: Unterrichtsplanung zur Technologie

In dieser Unterrichtsplanung zum Thema ,,Ferien", die in der Klasse in der zweiten Einheit einer Doppelstunde im Computerraum oder als Hausaufgabe durchgeführt werden kann, werden die Lernenden in einem virtuellen Chatroom miteinander über ihren (fiktiven) Urlaub plaudern. Der dafür notwendige Chatroom wird in Moodle eingerichtet, sodass nur die Klasse Zugang auf ihn hat.

Es wird vorausgesetzt, dass die Schülerinnen und Schüler bereits über ihren ,,perfekten Urlaub" gesprochen haben und deshalb mit dem Thema vertraut sind, es nach Möglichkeit mit allen Sinnen erkundet haben. Die hier geplante Einheit eignet sich als Anschlussaufgabe an die in Kapitel 4.5.6 vorgestellte Unterrichtsplanung, in der die Lernenden einen von ihnen verschriftlichten Bericht zum ,,perfekten Urlaub" szenisch darstellen. Somit sollten sie zum Zeitpunkt der Durchführung die Fähigkeit erworben haben, von ihrem perfekten Urlaub zu erzählen.

Für die Durchführung verwendet die Lehrperson die Redemittel, die sie in 4.5.6 für die szenische Darstellung an der Tafel vermerkt hat. Die Schülerinnen und Schüler bekommen die Aufgabe, sich in Moodle einzuloggen und sich vorzustellen, während ihres Urlaubs mit einer Freundin oder einem Freund zu chatten. Der Freund ist in diesem Fall ein anderer Lernender, der sich ebenfalls in Moodle einloggt. Die Partner können z.B. per Durchzählen zugeteilt werden. Sie müssen sowohl nach dem Urlaub des anderen fragen als auch ihren eigenen Urlaub beschreiben. Für das Zustandekommen einer virtuellen Konversation ist

ein Eingehen auf den anderen wichtig. Als Beispiel kann die Lehrperson den Chat von Aufgabe 3 (vgl. Orlandino et al. 2017, 89) nennen.

Das Stundenbild, das an jenes in Kapitel 4.5.6 anschließt, kann wie folgt gestaltet sein. Es werden keine Zeitangaben gemacht, da die Hauptaufgabe entweder als 2. Teil in einer Doppelstunde stattfindet oder als Hausaufgabe durchgeführt wird, die erst in der nachfolgenden Einheit reflektiert wird.

Aktivität	Lernziel	Kompetenzen	Sozial-form	Material
1) Wiederholung der letzten Einheit: Die Lehrperson bittet alle SuS das wichtigste von der letzten Einheit zu nennen. (Dieser Schritt fällt weg, wenn es sich um eine Doppelstunde oder um eine direkt an die Stunde anschließende Hausaufgabe handelt.)	Die SuS erinnern sich an die Inhalte der vorhergehenden Einheit.	mündliche Kompetenz	Frontalunterricht/ Plenum	–
Die SuS werden in Zweiergruppen eingeteilt. Sie loggen sich in Moodle ein und öffnen den Chatroom.				
2) über den Urlaub chatten: Die SuS chatten zu zweit über ihren Urlaub. Als Hilfestellungen bekommen sie die von der Lehrperson an der Tafel notierten Fragen. Die Lehrperson hilft den SuS, wenn sie sprachliche Schwierigkeiten haben	die szenische Darstellung in einen Chat verwandeln können, über Urlaubserlebnisse in einem Chat schreiben können	schriftliche Kompetenz	Partner-arbeit	Computer, Internetzugang
3) Dialoge vorlesen: Einige SuS lesen Auszüge aus ihrem Chatverlauf vor.	Die SuS können ihr Endergebnis präsentieren und ihre Stimme beim Vorlesen adäquat einsetzen	mündliche Kompetenz	Plenum	Computer

Alternativ dazu lässt sich die Aufgabe, wenn kein Computer zur Verfügung steht, auch auf Papier in einem ,,Stummen Dialog" durchführen. Die Schülerinnen und Schüler schreiben ihre Beiträge auf Karteikärtchen. So lassen sie sich im Nachhinein noch in eine andere Reihenfolge bringen.

4.6.4. Gruppe B: Unterrichtsplanung zur kollaborativen Arbeit an einem Blogeintrag

Für die hier entworfene Doppeleinheit (2x 50 Minuten) werden das Vorhandensein und die regelmäßige Verwendung eines Klassenblogs vorausgesetzt. Die Klasse bereitet Informationen über Wien für eine Klasse aus Italien vor. Die Schülerinnen und Schüler

sind bereits mit den Inhalten eines Blogs über eine Stadt vertraut, da sie Aufgabe 7 (Orlandino et al. 2018a, 33), die einen Blogeintrag über Mailand enthält, schon im Vorfeld ausgeführt haben. Die im untenstehenden Stundenbild enthaltene Aufgabe ist an folgende Schreibaufgabe aus *Espresso ragazzi 3* angelehnt:

> **Io e la mia città**
>
> In un blog vorresti descrivere il tipo di relazione che hai con la tua città (la città dove sei cresciuto/a o quella dove abiti adesso).
>
> **Nel blog:**
> - Spieghi che tipo di relazione hai con la tua città
> - Descrivi gli aspetti positivi e negativi della tua città
> - Nella conclusione commenti gli aspetti positivi e negativi
>
> (Orlandino et al. 2018a, 39)

Diese Aufgabe aus *Espresso ragazzi* 3 sieht einen Blogeintrag vor, der von jedem einzeln verfasst wird. In der geplanten Einheit soll die Klasse hingegen gemeinsam einen Blogeintrag verfassen, indem einzelne Teile auf Gruppen aufgeteilt werden. Die fertigen Teile werden an eine andere Gruppe weitergegeben und kollaborativ überarbeitet. Der vorgestellte Ablauf kann ebenso für andere Themen für die kollaborative Arbeit an einem Blogeintrag zum Einsatz kommen.

Idealerweise würde die Klasse aus Italien einen ähnlichen Blogeintrag verfassen, sodass ein gegenseitiges Kommentieren der Blogeinträge und ein Eingehen auf die Fragen der anderen über Grenzen hinweg möglich wird.

'	Aktivität	Lernziel	Kompetenzen	Sozial-form	Material
5	1) etwaige Hausübung besprechen	–	–	–	–
10	1) Brainstorming: Die Lehrperson fragt die SuS, was sie über die Stadt der anderen Lernenden wissen wollen. Sie sammelt die Ideen. Zu den Ideen sollen die SuS Fragen bilden. Danach teilt sie den SuS mit, dass die gesammelten Ideen die Fragen sind, über die sie den nächsten Blogeintrag über Wien verfassen.	SuS können sich vorstellen, für jemand anderen über die eigene Stadt interessant sein könnte	mündliche Produktion	Plenum	Tafel links: Ideen der SuS rechts: Zusammen-fassung der Ideen zu Gruppen (z. B. le attrazioni, i mezzi di trasporto, il cibo, il tempo, gli abitanti)
25	2) Einen Text zu einem Unterthema verfassen: Die Lernenden werden in Vierergruppen eingeteilt. Sie bekommen die Aufgabe, in einem online bearbeitbaren Dokument gemeinsam einen kurzen Text mit 100-150 Wörtern über das zugewiesene Unterthema zu verfassen.	SuS können Kompromisse schließen, diskutieren, einen kurzen Text in einer begrenzten Zeit verfassen, kooperativ arbeiten	mündliche Fertigkeit (SuS verbalisieren Text), schriftliche Fertigkeit	Gruppen-arbeit	Computer, Laptop oder Tablet Google Docs
20	3) Textüberarbeitung: Die Texte werden an eine andere Gruppe weitergereicht, die sie überarbeitet	einen fremden Text bearbeiten können	schriftliche Fertigkeit	Gruppen-arbeit	Computer mit Internetzugang, Laptop oder Tablet mit Internetzugang
20	4) Überarbeitung im Plenum	konstruktive Kritik üben können	soziale Kompetenzen	Plenum	Computer, Tablet oder Laptop mit Internetzugang, Google Docs
5	5) Reflexion: Was hätten wir anders machen können? Zusammentragen der Ergebnisse im Plenum	über den Gruppen-arbeitsprozess reflektieren können	mündliche Fertigkeit, soziale Kompetenzen: über das eigene Handeln reflektieren, kritische Betrachtung des eigenen Handelns	Gruppen-arbeit Plenum	
5	5) Hochladen des Blogeintrags		Medien-kompetenz	Plenum	Computer mit Internetzugang

5. Zusammenfassung

Im 21. Jahrhundert spielen die Sozialkompetenz und damit einhergehend das soziale Lernen eine immer größer werdende Rolle. In dieser Arbeit wurde die Frage behandelt, wie soziales Lernen in den Italienischunterricht integriert werden kann. Dabei wurden am Anfang der Arbeit die Hypothesen aufgestellt, dass es Methoden gibt, die soziales Lernen im Fremdsprachenunterricht begünstigen, dass diese Methoden sehr unterschiedlich sind, dass die Handlungsorientierung sich als Herangehensweise für den Fremdsprachenunterricht eignet und unter anderem die Gruppenarbeit, ein Repertoire an dramapädagogischen Methoden und die Projektarbeit zu den Methoden gehören.

Für die Beantwortung ist folgendermaßen vorgegangen worden. Zunächst wurde das soziale Lernen geschichtlich verortet. Soziales Lernen wurde im schulischen Kontext seit den 60er Jahren immer wieder diskutiert. Schließlich erachtete es Heinrich Roth als notwendig in organisierten Lehr- und Lernprozessen. Aktuell gewinnen Persönlichkeitsentwicklung und Sozialkompetenz von Schülerinnen und Schülern immer mehr an Bedeutung. Für die fachliche Einordnung von sozialem Lernen ist das auf Albert Bandura zurückgehende Beobachtungslernen von Relevanz, da Theorien immer wieder darauf zurückgreifen.

Für eine theoretische Annäherung an das soziale Lernen im Bereich der Didaktik wurden die Begriffe Interaktion und Kommunikation beschrieben. Der Interaktionsbegriff lässt sich dem interpretativen Paradigma zuordnen, das Rollenbeziehungen als symbolische Interaktionen auffasst. Auch die handlungsorientierte Didaktik wird dem interpretativen Paradigma zugeordnet. Für die nähere Bestimmung von Interaktions- und Kommunikationsprozessen erweist sich das Handeln als wichtig, das zu Bedeutungsaushandlungen in Interaktions- und Kommunikationsprozessen beiträgt. Für die Theoriebildung der Kommunikation im Unterricht bildeten im Rahmen dieser Arbeit Walter Popps und Horst Rumpfs Theorien die Grundlage. Popp (1976) stellt den interaktionspädagogischen Aspekt in den Mittelpunkt, der verdeutlicht, dass das Unterrichtsgeschehen ein Aufklärungs- und Lernprozess ist. Bei seiner kommunikativen Didaktik legt er das Augenmerk auf das Verhältnis der Lernenden zu ihrer Umwelt. Für Rumpf (1986) können durch Identitätsbildung Ziele eines Unterrichts unter demokratischen und humanen Leitideen erfüllt werden. Aktuell spielt die

Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht eine Rolle, die sozial-affektive Eigenschaften von Lehrenden und Lernenden verlangt.

Die Wichtigkeit von sozialem Lernen im Fremdsprachenunterricht wird von unterschiedlichen Modellen und Konzepten begründet. Soziales Lernen ist Bestandteil eines ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts, des kommunikativen Ansatzes und der interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Auch neurodidaktische Erkenntnisse sprechen dafür, Sprachenlernen sozial zu organisieren

Um herauszufinden, was durch die Methoden überhaupt gelernt werden soll, wurde eine Begriffsdefinition des sozialen Lernens vorgenommen. Dazu wurden soziales Lernen, Sozialkompetenz und Sozialerziehung voneinander abgegrenzt. Soziales Lernen wird mit der „Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, zum Argumentieren, zum Problemlösen und zum Treffen von Entscheidungen“ (Kiper 2011, 35) verbunden. Sozialkompetenz wird als Sammelbegriff für verschiedene Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände aufgefasst und enthält emotionale und kommunikative Kompetenzen. CASEL (2013) gibt eine Definition sozialer Kompetenzen, wobei soziales und emotionales Lernen im Zentrum steht und von folgenden Komponenten umrundet wird: Selbstbewusstsein, Selbstmanagement, soziales Bewusstsein, Beziehungsfähigkeiten, verantwortliches Entscheidungsfinden. Schließlich bezieht sich die Sozialerziehung auf die Ziele und Handlungen der Lehrpersonen. Soziales Lernen im Kontext der Sozialerziehung hat Wissenserwerb und soziale Handlungskompetenzen zum Ziel.

Da soziales Lernen mit seinen Bedeutungsnuancen eine weite Angriffsfläche bietet, wurde auf konkrete Kritik am sozialen Lernen eingegangen. Rainer Dollase sieht soziales Lernen als Disziplinierungsmaßnahme. Er argumentiert beispielweise, dass Methoden, die in dieser Arbeit als förderlich für das soziale Lernen aufgefasst werden, die Verantwortung von der Lehrer- auf die Schülerseite übertragen. Dem wurde entgegengehalten, dass die genannten Methoden erst funktionieren können, wenn Lehrende sie Schritt für Schritt der jeweiligen Klasse entsprechend einführen.

Ferner wurde untersucht, welche Schnittstellen soziales Lernen und Sozialkompetenz mit dem österreichischen Lehrplan und damit einhergehend mit dem GERS und den Kompetenzbeschreibungen aufweisen. Der sich aus den Betrachtungen ergebende zentrale Punkt im Zusammenhang mit dem sozialen Lernen ist das Verständnis von sprachlichem Handeln als soziales Handeln. Diese Gleichsetzung kann in Bezug auf das soziale Lernen

insofern problematisch sein, als dass nicht tatsächliche soziale Handlungsfähigkeit vermittelt wird, sondern Handlungsfähigkeit für Prüfungssituationen. Ob die Ansätze des GERS förderlich für den Erwerb sozialer Handlungskompetenz für das außerschulische Leben sind, ist fraglich. Insgesamt zeigt sich, dass soziale Aspekte im GERS zwar eine Rolle spielen, sie jedoch den kommunikativen Zielen untergeordnet sind. Explizite Anleitungen zum Erwerb von Sozialkompetenzen werden im GERS nicht gegeben. Dennoch ist der Beitrag des GERS zu einer möglichen Umsetzung sozialen Lernens positiv zu sehen, da das soziale Lernen durch die Betonung sozialer Aspekte des Sprachenlernens aufgewertet wird.

Im Lehrplan ist soziales Lernen durch das SchoG verankert. Im Italienischunterricht sollen Schülerinnen und Schüler durch die bewusste Diskussion interkultureller Fragestellungen für kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede sensibilisiert werden. Ferner gibt es einige Handreichungen (Kompetenzlandkarte, Bildungsstandards für soziale und personale Kompetenzen in der Berufsbildung, Kompetenzmodell des ÖSZ), durch die das soziale Lernen an Bedeutung gewinnt. Insgesamt gesehen wird der Erwerb sozialer Kompetenzen zwar vorgeschrieben, die Umsetzung wird aber nicht überprüft.

Schließlich wurde beschrieben, wie sich das soziale Lernen im Fremdsprachenunterricht umsetzen lässt. Als Grundlage für die methodischen Realisierungen des sozialen Lernens wird das kooperative Lernen er gesehen, das im Zusammenhang mit der Gruppenarbeit und dem kollaborativen Lernen erläutert wurde. Das kooperative Lernen ist durch die systematische Entwicklung sozialer Fertigkeiten und die Übernahme einer Rolle gekennzeichnet, wodurch positive Abhängigkeit entsteht. Es wurde der Schluss gezogen, dass die drei Begriffe als Kontinuum gesehen werden können. Die Gruppenarbeit kann im Fremdsprachenunterricht als Gruppenrallye, Gruppenturnier, individualisiertes Lernen mit Teamunterstützung, Gruppenpuzzle und reziprokes Lernen realisiert werden. Für die Unterrichtsplanung wurde das Gruppenturnier, das zur Wiederholung und Vertiefung von Inhalten dient, veranschaulicht.

Eine weitere Methode ist Lernen durch Lehren, bei dem in der Vorbereitungs- und in der Plenumsphase viele Interaktionen zwischen den Lernenden stattfinden, sodass kommunikative Kompetenzen erworben werden können. Ferner begleitet Metareflexion das Handeln der Lernenden.

Der Projektunterricht ist, wie eingangs angenommen, eine geeignete Methode für die Umsetzung sozialen Lernens im Fremdsprachenunterricht. Durch die handlungsorientierte Auseinandersetzung mit einem Problem werden viele Sinne miteinbezogen. Weiter können Lernende beim Projektunterricht im Gruppen zusammenarbeiten, Gruppenarbeiten koordinieren und Kompromisse untereinander schließen. Für die Unterrichtsplanung zur Projektarbeit wurde ein Podcast-Projekt veranschaulicht, bei dem die Teamkompetenzen und soziale Interaktion der Lernenden trainiert werde sollten.

Schließlich bieten Drama- und Theaterpädagogik, wobei im Fremdsprachenunterricht überwiegend Verfahren aus der Dramapädagogik verwendet werden, Möglichkeiten für soziales Lernen im Fremdsprachenunterricht. Das wurde durch den DICE (2010) und Domkowskys Studie zum Theaterspielen (2011), die auf die sich beim Theaterspielen entwickelnde Empathiefähigkeit und die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme hinweist, bewiesen. Dramapädagogische Techniken lassen sich, wie das Stundenbild veranschaulicht, auf einfache Weise in den Unterricht einbauen. Für das soziale Lernen ist dabei die Reflexion von besonderer Bedeutung.

Versucht man Kommunikations- und Informationstechnologien pädagogisch sinnvoll in den Unterricht miteinzubeziehen, muss man darüber nachdenken, wie soziales Lernen mit Multimedia verbunden werden kann. Technologie ist zugleich vielversprechend und herausfordernd für die Umsetzung des sozialen Lernens im Fremdsprachenunterricht. Doch wenn Instrumente wie Wikis, Blogs oder Podcasts für kooperatives Arbeiten sinnvoll genutzt werden, kann die Technologie ein hilfreiches Mittel zur Förderung sozialer Kompetenzen sein.

Letzteres gilt für alle Methoden und Instrumente. Diese Arbeit soll kein Plädoyer für den blinden Einsatz von Methoden sein, um soziales Lernen zu implementieren. Vielmehr müssen Lehrerinnen und Lehrer entscheiden, welche Umsetzungsmöglichkeiten für die jeweilige Unterrichtssituation angemessen sind und aus dem Repertoire wählen.

6. Literaturverzeichnis

6.1. Printmedien

Aebli, Hans (1997): *Grundlagen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. 4. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Altmayer, Claus (2004): „Rezension zu: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], *9* (2). Zugänglich unter: https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/499/475 (letzter Zugriff: 12.8.2019)

BAG-TIS (2015): *Theater in der Schule. Kompetenz:Katalog. SchülerInnen:Kompetenzen*. Wien: Bundeministerium für Bildung und Frauen. Baden: Bundeszentrum für schulische Kulturarbeit. Zugänglich unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/kulturvermittlung/komp_theater.pdf?67403c (letzter Zugriff: 12.8.2019)

Aristova, Svitlana (2015): *Zum didaktischen Einsatz von Spielen im Fremdsprachenunterricht*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.

Bach, Gerhard; Timm, Johannes-Peter (2013): „Handlungsorientierung als Ziel und als Methode". In: Gerhard Bach und Johannes-Peter Timm (Hg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 5. Aufl. Tübingen u. a.: Francke u. a., S. 1–22.

Bärenfänger, O., Harsch, C., Tesch, B., & Vogt, K. (2019): „Reform, Remake, Retousche?--Diskussionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum Companion to the CEFR (2017)." In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF) 30* (1), S. 7-13. Zugänglich unter: https://www.dgff.de/assets/Uploads/Diskussionspapier-Companion-CEFR-Juni-2018.pdf. (letzter Zugriff: 11.7.2019)

Becker-Carus, Christian (2004): *Allgemeine Psychologie. Eine Einführung*. München: Springer.

Blumer, Herbert (2014): „Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus." In: Roland Burkart und Walter Hömberg (Hg.): *Kommunikationstheorien. Ein Textbuch zur Einführung*. 7. Aufl. Wien: New Academic Press, S. 24–41.

BMUK (1984): „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen". In: BGBl. Nr. 88/1985. Zugänglich unter: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568 (letzter Zugriff: 22.07.2019)

BMUKK (2009): „Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen". In: BGBl. II Nr. 1/2009. Zugänglich unter: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006166 (Zugriff: 7.7.2019)

BMUKK (2012): „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - Neue Mittelschulen". In: BGBl. II Nr. 185/2012. Zugänglich unter: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850 (letzter Zugriff: 7.7.2019)

Boal, Augusto, Spinu, Marina, Thorau, Henry (1989): *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Boer, Heike de (2014): „Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen – ein komplexer Prozess." In: Carsten Rohlfs, Marius Harring und Christian Palentien (Hg.): *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer, S. 23–38.

Bonnet, Andreas; Decke-Cornill, Helene; Hericks, Uwe (2017): „Kooperatives Lernen". In: Carola Surkamp (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*. 2. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 172–174.

Bönsch, Manfred (2002): *Beziehungslernen. Pädagogik der Interaktionen*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Bönsch, Manfred (2018): Variable *Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden*. 5. Aufl. Sankt Augustin: Academia.

Borsch, Frank (2019): *Kooperatives Lernen. Theorie - Anwendung - Wirksamkeit*. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Böttger, Heiner (2016): *Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens. Wo die Sprache zuhause ist*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bredella, Lothar (2003): „Lesen und Interpretieren im "Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen": Die Missachtung allgemeiner Erziehungsziele". In: Karl-Richard Bausch, Christ, Herbert: Lönigs, Frank G. und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 45–56.

Braunsteiner, Maria-Luise; Fischer, Christian; Kernbichler, Gerda; Prengel, Annedore; Wohlhart, David (2019): „Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität". In: Simone Breit, Ferdinand Eder, Konrad Krainer, Claudia Schreiner, Andrea Seel und Christiane Spiel (Hg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. Band 2. Graz: Leykam, S. 19–62. Zugänglich unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/03/NBB_2018_Band2_final.pdf (letzter Zugriff: 25.7.2019)

Breit, Simone, Ferdinand Eder, Konrad Krainer, Claudia Schreiner, Andrea Seel und Christiane Spiel (Hg.) (2019): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. Band 2. Graz: Leykam.

Carnevale, Carla; Isak, Gabriele; Ritt, Laura; Truxa-Pirierros, Eleonore; Zellinger, Susanne; Zisser, Bernd (2012): *Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache. Französisch, Italienisch, Spanisch – A2*. 2. Aufl. Graz: ÖSZ. Zugänglich unter: http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_9_2012_optimiert_web.pdf (letzter Zugriff: 12.8.2019)

Cesnik, Hermann; Dahm, Stefan; Dorninger, Christian; Dousset-Ortner, Eva; Eberharter, Kathrin; Fless-Klinger, Regina [u.a.] (2013): *Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung. Reife- und Diplomprüfung. Grundlagen – Entwicklung – Implementierung*. Wien: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Zugänglich unter: https://www.srdp.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=1786&token=e321d46fc15ea289798d2bd28e070ccfeea078ca (letzter Zugriff: 22.7.2019)

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2003): *Safe and Sound. An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Chicago, IL: CASEL. Zugänglich unter: https://casel.org/wp-content/uploads/2016/06/safe-and-sound-il-edition.pdf (letzter Zugriff: 12.8.2019)

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2015): *Casel Guide. Effective Social and Emotional Learning Programs. Middle and High School edition*. Chicago, IL: CASEL. Zugänglich unter: http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf (letzter Zugriff: 12.8.2019)

Daublesky, Benita (1988): „Einleitung". In: Daublesky, Benita (Hg.): *Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum*. Mit Beiträgen von Elke Calliess, Wolfgang Edelstein, Diether Hopf, Monika Keller und Lothar Krappmann. 9. Aufl. Stuttgart: Klett, S. 7-16.

Diadori, Pierangela; Vignozzi, Letizia (2015): „Gli approcci e i metodi per l'insegnamento della L2". In: Pierangela Diadori (Hg.): *Insegnare italiano a stranieri*. 3. Aufl. Mailand: Mondadori, S. 30-60.

DICE (2010): *The DICE has been cast. A DICE resource. Research findings and recommendations on educational theatre and drama*. DICE Consortium: s.l. Zugänglich unter: http://www.dramanetwork.eu/file/Education%20Resource%20long.pdf (letzter Zugriff: 12.8.2019)

Dollase, Rainer (2014): „Ein anderer Blick auf das Soziale Lernen. Nachteile der Schulklasse durch Selbstbeherrschung überwinden". In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung 45* (1), S. 45–56.

Domkowsky, Romi (2011): *Theaterspielen - und seine Wirkungen*. Dissertation. Berlin: Universität der Künste. Zugänglich unter https://opus4.kobv.de/opus4-udk/frontdoor/index/index/docId/25 (letzter Zugriff: 4.8.2019)

Domkowsky, Romi; Walter, Maik (2012): „Was kann Theater? Ergebnisse empirischer Wirkungsforschung". In: *Scenario* (1), S. 102–125. Zugänglich unter: http://publish.ucc.ie/scenario/2012/01/domkowskywalter/07/de#H1-3 (letzter Zugriff: 4.8.2019)

Dufeu, Bernard (2003): *Wege zu einer Pädagogik des Seins. Ein psychodramaturgischer Ansatz zum Fremdsprachenerwerb*. Mainz: Éditions Psychodramatugie.

Durlak, Joseph A.; Dymnicki, Allison B.; Schellinger, Kriston B.; Taylor, Rebecca D.; Weissberg, Roger P. (2011): „The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions". In: *Child Development* 82 (1), S. 405–432.

Eder, Ferdinand; Hofmann, Franz (2012). „Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule. Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven". In: Barbara Herzog-Punzenberger (Hg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Band 2. Graz: Leykam, S. 71-109. Zugänglich unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB2012_Band2_gesamt_20121217.pdf (letzter Zugriff: 22.7.2019)

Edmondson, Willis (2003): „Bildungspolitik und Referenzrahmen". In: Karl-Richard Bausch, Christ, Herbert: Lönigs, Frank G. und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion.*

Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 67-74.

Education Highway (2007): „Feststellung des Status Quo bei den Zielgruppen". In: Markus Jabornegg Altenfels (Hg.): *Soziale Kompetenz: Theoretische Fundierung und Analyse des Status Quo in der oberösterreichischen Bildungs- und Wirtschaftslandschaft*. Linz: Education Highway, S. 175–236. Zugänglich unter: https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Bildung/Paedagogen/Dateien/Studie_Teil4.pdf (letzter Zugriff: 8.7.2019)

Elis, Franziska (2015): „Mit dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern". In: Wolfgang Hallet und Carola Surkamp (Hg.): *Handbuch Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, S. 89-115.

Europäisches Parlament und Europäischer Rat (2006): „Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen". In: Amtsblatt der Europäischen Union *49*, S. 10-18. Zugänglich unter: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN (letzter Zugriff: 5.8.2019)

Europarat (2018): *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Straßburg: Europarat. Zugänglich unter: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989 (letzter Zugriff: 10.7.2019)

Farr, Fiona; Murray, Liam (2016): The Routledge Handbook of Language Learning and Technology. s.l.: Taylor and Francis.

Flade, Antje (2011): „Einflüsse der physischen Umwelt auf das Sozialverhalten in der Schule – zur Bedeutung des dritten Lehrers". In: Maria Limbourg und Gisela Steins (Hg.): *Sozialerziehung in der Schule*. Wiesbaden: VS, S. 157–180.

Florio-Hansen, Inez De (2014): *Fremdsprachenunterricht lernwirksam gestalten. Mit Beispielen für Englisch, Französisch und Spanisch*. Tübingen: Narr.

Freitag-Hild, Britta: „Interkulturelle kommunikative Kompetenz". In: Carola Surkamp (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler, S. 147-149.

Fröhlich, Werner D. (2000): *Wörterbuch Psychologie*. 23. Aufl. München: Dtv.

Goldenbaum, Andrea (2012): *Innovationsmanagement in Schulen. Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines sozialen Lernprogramms*. Wiesbaden: Springer.

Graef, Roland (1990): „Lernen durch lehren. Anfangsunterricht im Fach Französisch". In: *Der fremdsprachliche Unterricht 100*, S. 10–13.

Green, Norm; Green, Kathy (2007): *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*. 3 Auflage. Seelze: Klett u.a.

Grünewald, Andreas (2016): „Digitale Medien und soziale Netzwerke im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen". In: Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen: Francke, S. 463–466.

Gudjons, Herbert (2014): *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit*. 8. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gura, Mark; Reissman, Rose (2016): Project-based literacy. Fun literacy projects for powerful common core learning. Charlotte, N.C.: IAP Information Age Publishing

Haack, Adrian (2018): *Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung. Performative Identitätsarbeit im Lehramtsstudium Englisch*. Wiesbaden: Metzler u.a.

Hammoud, Antje; Ratzki, Anne (2009): „Was ist kooperatives Lernen?" In: Fr*emdsprache Deutsch 41*, S. 5-13.

Hillmann, Karl-Heinz; Hartfiel, Günter (1994): *Wörterbuch der Soziologie*. 4. Aufl. Stuttgart: Kröner.

Höfferer-Brunthaler, Dagmar (2016): „Schultheater und Darstellendes Spiel-in Österreich." In: *Scenario* (2), S. 89-98. Zugänglich unter: http://minerva2.ucc.ie/cgi-bin/uncgi/make.pdf (letzter Zugriff: 5.8.2019)

Hofmann, Franz (2008): *Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht. Anregungen für Lehrer/innen und Studierende*. Wien: Özeps. Zugänglich unter: http://www.oezeps.at/wp-content/uploads/2011/07/Persoenlichkeitsstaerkung_Onlineversion.pdf (letzter Zugriff: 7.1.2019)

Horak, Angela; Moser, Wolfgang; Nezbeda, Margarete; Michael Schober (2010): *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis*. Graz: ÖSZ. Zugänglich unter: http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf (letzter Zugriff: 11.7.2019)

House, Juliane (2003): „Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen - Anspruch oder Realität". In: Karl-Richard Bausch, Christ, Herbert: Lönigs, Frank G. und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 95–104.

Huber, Ruth (2003): *Im Haus der Sprachen wohnen*. Berlin: Walter de Gruyter.

Humboldt, Wilhelm von (1996/1809): „Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König". In: Filtner, Andreas und Klaus Giel (Hrsg.): *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. 4. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen.* 5. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 210-238.

Idel, Till-Sebastian (2018): „Wozu ist Schule da? Schultheoretische Perspektiven auf Persönlichkeitsbildung und schulische Grenzverschiebungen". In: Jürgen Budde und Nora Weuster (Hg.): *Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv*. Wiesbaden: Springer, S. 33–51.

Jabornegg Altenfels, Markus (Hg.) (2007): *Soziale Kompetenz: Theoretische Fundierung und Analyse des Status Quo in der oberösterreichischen Bildungs- und Wirtschaftslandschaft*. Linz: Education Highway.

Johnson, David W.; Johnson, Roger T. (2009): „An Educational Psychology Success Story. Social Interdependence Theory and Cooperative Learning". In: *Educational Researcher 38* (5), S. 365–379.

Kron, Friedrich W; Jürgens, Eiko; Standop, Jutta (2014): *Grundwissen Didaktik*. 6. Aufl. München [u.a.]: Reinhardt.

Kaikkonen, Pauli (2005): Fremdsprachenunterricht zwischen Moderne und Postmoderne. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache 32* (4), S. 297–305.

Kao, Shin-Mei; O'Neill, Cecily (1998): *Words into worlds. Learning a second language through process drama*. Stamford, Conn.: Ablex.

Kessler, Greg (2018). „Technology and the future of language teaching". In: *Foreign Language Annals*, *51*(1), S. 205-218.

Kiper, Hanna (2011): „Soziales Lernen, soziale Kompetenz, Sozialerziehung. Versuch einer begriffilichen Klärung". In: Maria Limbourg und Gisela Steins (Hg.): *Sozialerziehung in der Schule. Wiesbaden*: VS, S. 31–54.

Klieme, Eckhard, Avenarius, Hermann; Blum, Werner, Döbrich, Peter, Gruber, Hans, Prenzel, Manfred u.a. (2007): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn u.a.: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Zugänglich unter: https://edudoc.ch/record/33468/files/develop_standards_nat_form_d.pdf (letzter Zugriff: 8.6.2019)

Krappmann, Lothar (1974): „Interaktion und Lernen". In: George J. McCall und J. L. Simmons (Hg.): *Identität und Interaktion. Untersuchungen über zwischenmenschliche Beziehungen im Alltagsleben*. Düsseldorf: Schwann, S. 7–29.

Kron, Friedrich W. (1980): „Der Zusammenhang von sozialem Lernen und Persönlichkeitsbildung". In: Friedrich Wilhelm Kron (Hg.): *Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 13-24.

Kruk, Agnieszka (2010): Das Spiel und seine Anwendung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.

Krumm, Hans-Jürgen (1991): „Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht". In: *Fremdsprache Deutsch 4*, S. 4–8.

Kumpulainen, Kristiina; Wray, David (Hg.) (2004): *Classroom Interaction and Social Learning. From Theory to Practice*. London u.a.: Routledge u.a.

Legutke, Michael (2016): „Projektunterricht". In: Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen: Francke, S. 350–354.

Liessman, Konrad P. (2014): *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung*. Wien: Zsolnay.

Lütge, Christiane (2017): „Handlungsorientierung". In: Carola Surkamp (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler, S. 119–120.

Martin, Jean-Pol (1986): „Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler". In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* (4), S. 395–403.

Martin, Jean-Pol; Kelchner, Rudolf; (1998): „Lernen durch Lehren". In: Johannes-P. Timm (Hg.): *Englisch lernen und lehren - Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, S. 211–219.

Mattes, Wolfgang (2011): Met*hoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende* [inklusive Schülerheft]. Paderborn: Schöningh.

Mead, George Herbert; Morris, Charles W. (1973): *Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MFS) (2018): *JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-19-Jähriger*. Stuttgart: LFK. Zugänglich unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Gesamt.pdf (letzter Zugriff: 10.8.2019)

Meyer, Hilbert (2005): *Unterrichtsmethoden. II. Praxisband*. 11. Aufl. Berlin: Cornelsen.

Mollenhauer, Klaus (1982): *Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen*. 4. Aufl. München: Juventa.

OECD (2015): *Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing: s. l. Zugänglich unter: https://read.oecd-

ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en#page6 (letzter Zugriff: 2.9.2019)
Orlandino, Euridice; Balì Maria; Ziglio, Luciano (2017): *Espresso ragazzi 1. Ein Italienischkurs/Lehr- und Arbeitsbuch mit DVD und Audio-CD*. München: Hueber.
Orlandino, Euridice (2017): *Espresso ragazzi 1. Handbuch für Lehrende. Guida per l'insegnante*. München: Hueber.
Orlandino, Euridice; Balì Maria; Ziglio, Luciano (2018a): *Espresso ragazzi 3. Ein Italienischkurs/Lehr- und Arbeitsbuch mit DVD und Audio-CD*. München: Hueber.
Orlandino, Euridice; Balì Maria; Ziglio, Luciano (2018b): *Espresso ragazzi 3. Handbuch für Lehrende. Guida per l'insegnante*. München: Hueber.
Novello, Alberta (2012): „Tecnologie e cooperative learning." In: Fabio Caon und Graziano Serragiotto (Hg.): *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*. Torino, S. 84-94.
Pajares, Frank (2009): „Bandura, Albert". In: Eric M. Anderman und Lynley Hicks Anderman (Hg.): *Psychology of classroom learning. An encyclopedia*. Detroit: Macmillan Reference, S. 93–94.
Passon, Jenny (2015): „Auf dem Weg zur performativen Fremdsprachenkompetenz: Eine Darstellung theater- und dramapädagogischer Ansätze". In: Wolfgang Hallet und Carola Surkamp (Hg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, S. 69–86.
Peschel, Falko (2014): „Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen zulassen – ein konsequentes Modell der Öffnung von Unterricht". In: Marius Harring, Christian Palentien und Carsten Rohlfs (Hg.): *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer, S. 261–273.
Peterßen, Wilhelm H. (2009): *Kleines Methoden-Lexikon*. 3. Aufl. München: Oldenbourg.
Popp, Walter (1976): „Die Perspektive der kommunikativen Didaktik". In: Walter Popp (Hg.): *Kommunikative Didaktik. Soziale Dimensionen des didaktischen Feldes*. Weinheim u.a.: Beltz, S. 9–20.
Rebel, Karlheinz (2017): „Sozialkompetenz". In: Carola Surkamp (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler, S. 309–310.
Rösler, Dietmar (2007): *E-Learning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung*. 2. Aufl. Stauffenberg: Tübingen.
Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
Roth, Wolfgang (2006): *Sozialkompetenz fördern. In Grund- und Sekundarschulen, auf humanistisch-psychologischer Basis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Rumpf, Horst (1986): *Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen*. 3. Aufl. Weinheim: Juventa.
Schädlich, Birgit (2017): „Lernen durch Lehren". In: Carola Surkamp (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler, S. 215-216.
Scheller, Ingo (2012): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. 6. Aufl. Berlin: Cornelsen.
Schewe, Manfred (2007). „Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre. Blick zurück nach vorn". In: *Scenario 1* (2007): S. 142-153. Zugänglich unter: http://research.ucc.ie/scenario/2007/01/schewe/08/de (letzter Zugriff: 12.8.2019)
Schewe, Manfred (2015): „Fokus Fachgeschichte. Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik". In: Wolfgang Hallet

und Carola Surkamp (Hg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, S. 21–36.

Schewe, Manfred; Woodhouse, Fionn (2018). „Performative Foreign Language Didactics in Progress: About Still Images and the Teacher as 'Formmeister' (Form Master)". In: *Scenario 1*, S. 53–69. Zugänglich unter http://minerva2.ucc.ie/cgi-bin/uncgi/make.pdf (letzter Zugriff: 12.8.2019)

Schulorganisationsgesetz (SchuG). In: BGBl. Nr. 242/1962 idF BGBl. Nr. 267/1963. Zugänglich unter: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265 (letzter Zugriff: 22.7.2019)

Schulunterrichtsgesetz. In: BGBl. Nr. 472/1986. Zugänglich unter: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600 (letzter Zugriff: 22.7.2019)

Schumann, Adelheid (2017): „Kommunikativer Fremdsprachenunterricht". In: Carola Surkamp (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler, S. 163–166.

Shewell, Justin; Dixon, Shane (2016): „Technology-supported Language Learning". In: Lin, Lijia; Atkinson Robert (Hg.): *Educational technologies: Challenges, applications and learning outcomes*. Nova Science: s.l.

Stanley, Graham (2013): *Language learning with technology. Ideas for integrating technology in the language classroom*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.

Stern, Robin S.; Harding, Tucker B.; Holzer, Allison A; Elbertson; Nicole A (2015): „Current and Potential Uses of Technology to Enhance SEL. What's Now and What's Next?" In: Celene E. Domitrovich, Joseph A. Durlak, Thomas P. Gullotta und Roger P. Weissberg (Hg.): *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York: Guilford Press, S. 516–531.

Stoller, Fredericka L. (2002): „Projekt Work: A Means to Promote Language and Content." In: Renandya, Willy A., Richards, Jack C. (Hg.): *Methodology in language teaching. An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, S. 107–119.

Stoller, Fredricka (2006): „Establishing a Theoretical Foundation for Project-Based Learning in Second and Foreign Language Contexts". In: Gulbahar H. Beckett und Paul Chamness Miller (Hg.): *Project-based second and foreign language education. Past, present, and future*. Greenwich, Connecticut: IAP, S. 19–40.

Stork, Antje (2012): „Podcasts im Fremdsprachenunterricht–ein Überblick." In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache 39* (1), S. 3-16.

Tanzmeister, Ingrid (2008a): „Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen und seine Bedeutung für den neuen Oberstufenlehrplan der AHS". In: Robert Tanzmeister (Hg.): *Lehren - Lernen - Motivation. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Praesens, S. 363–390.

Tanzmeister, Robert (2008b): „Lehren – Lernen – Motivation. Zu Grundfragen der Fremdsprachendidaktik und Lehrerbildung". In: Robert Tanzmeister (Hg.): *Lehren - Lernen - Motivation. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Praesens, S. 363–390

Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel; Jopseph Sheils (Hg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]. Übers. von Jürgen Quertz u.a. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Tselikas, Elektra I. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.

Veith, Hermann (2018): „Wozu ist die Schule da? Eine Antwort aus sozialisationstheoretischer Perspektive". In: Jürgen Budde und Nora Weuster (Hg.): *Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv*. Wiesbaden: Springer, S. 53–71.

Weber, Max (1976): *Soziologische Grundbegriffe*. 3. Aufl. Tübingen: Mohr.

Vogt, Karin (2017): „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen". In: Carola Surkamp (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler, S. 100–102.

Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (2007): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. 11. Aufl. Bern: Huber.

Weiglhofer, Hubert (2013): *Die Kompetenzenlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Zugänglich unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/kl_weiglhofer_25649.pdf?61eci1 (letzter Zugriff: 7.7.2019)

Weinert, Franz E. (2001): „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit". In: Franz E. Weinert (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim u.a.: Beltz 2001, S. 17-31.

Weintz, Jürgen (2006): „Alte und neue Theatertechniken Agusto Boals in der theaterpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen“. In: Simone Odierna und Fritz Letsch: *Theater macht Politik. Forumtheater nach Augusto Boal. Ein Werkstattbuch*. Hrsg. von. Gauting: Inst. für Jugendarbeit u. a., S. 47–50.

Weissberg, Roger P.; Cascarino, Jason (2013): „Academic Learning + Social-Emotional Learning = National Priority". In: *Phi Delta Kappan Magazine 95* (2), S. 8–13.

Wellenreuther, Martin (2011): „Kooperativ lernen - aber wie? Teil 1: Möglichkeiten effektiver Gruppenarbeit". In: *SchulVerwaltung NRW 11*, S. 292-295. Zugänglich unter: http://www.martin-wellenreuther.de/content/nrw1.pdf (letzter Zugriff: 5.8.2019)

Wellhöfer, Peter Rolf (2018): *Gruppendynamik und soziales Lernen. Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen*. 5. Auflage. München: UVK.

Wiater, Werner (2015): *Unterrichten und Lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik*. 3. Aufl. Donauwörth: Auer.

Wicke, Rainer E. (2011): *Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht: Genese und Entwicklung*. Disseration. München: Iudicum.

Zug, Ulrike (2011): *Broschüre Bildungsstandards. Soziale und personale Kompetenzen. 9.-13. Schulstufe. Bildungsstandards in der Berufsbildung. Kompetenzmodell, Deskriptoren und ausgewählte Methoden-/Unterrichtsbeispiele.* Wien: Bundeministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2011. Zugänglich unter: http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/SozialePersonaleKompetenzen_Broschuere_Oktober2011.pdf (letzter Zugriff: 5.8.2019)

Zug, Ulrike (2013): *Prototypische Aufgaben. Soziale und personelle Kompetenzen*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Frauen. Zugänglich unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/sozpers_pa_25718.pdf?61eciy (letzter Zugriff: 5.8.2019)

6.2. Internetquellen

Audacity (2019). Online unter http://www.audacityteam.org/home/ (letzter Zugriff: 20.8.2019)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018): „Soziales Lernen". Online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/soziales_lernen.html (letzter Zugriff am 22.7.2019)

Eigenbauer, Karl: „Dramapädagogische, szenische und andere handlungsorientierte Techniken II". Online unter: http://www.bag-tis.at/images/PDFs/Dramatechniken-II-Letztfassung-Karl-Eigenbauer.pdf (letzter Zugriff: 2.8.2019)

Özeps: „Schule als Ort des ‚Sozialen Lernens' ". Online verfügbar unter: http://www.oezeps.at/a187.html (letzter Zugriff: 02.06.2019)

Peuschel, Kristina (2017): „Podcasts im DaF-Unterricht. Von der Idee zum eigenen Beitrag". In: *Goethe-Institut*. Online verfügbar unter: https://www.goethe.de/de/spr/mag/20950312.html (letzter Zugriff: 20.8.2019)

Schultz Eva (2019): „Anteil der Smartphone-Besitzer sowie Nutzung von Mobile Commerce in Österreich von 2013 bis 2019." Online verfügbar unter: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/568185/umfrage/smartphone-besitz-und-smartphone-nutzung-in-oesterreich/ (letzter Zugriff: 10.8.2019)

Statistik Austria (2019): IKT-Einsatz in Haushalten 2018. Online verfügbar unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/energie_umwelt_innovation_mobilitaet/informationsgesellschaft/ikt-einsatz_in_haushalten/index.html (letzter Zugriff: 10.8.2019)

7. Abbildungsverzeichnis

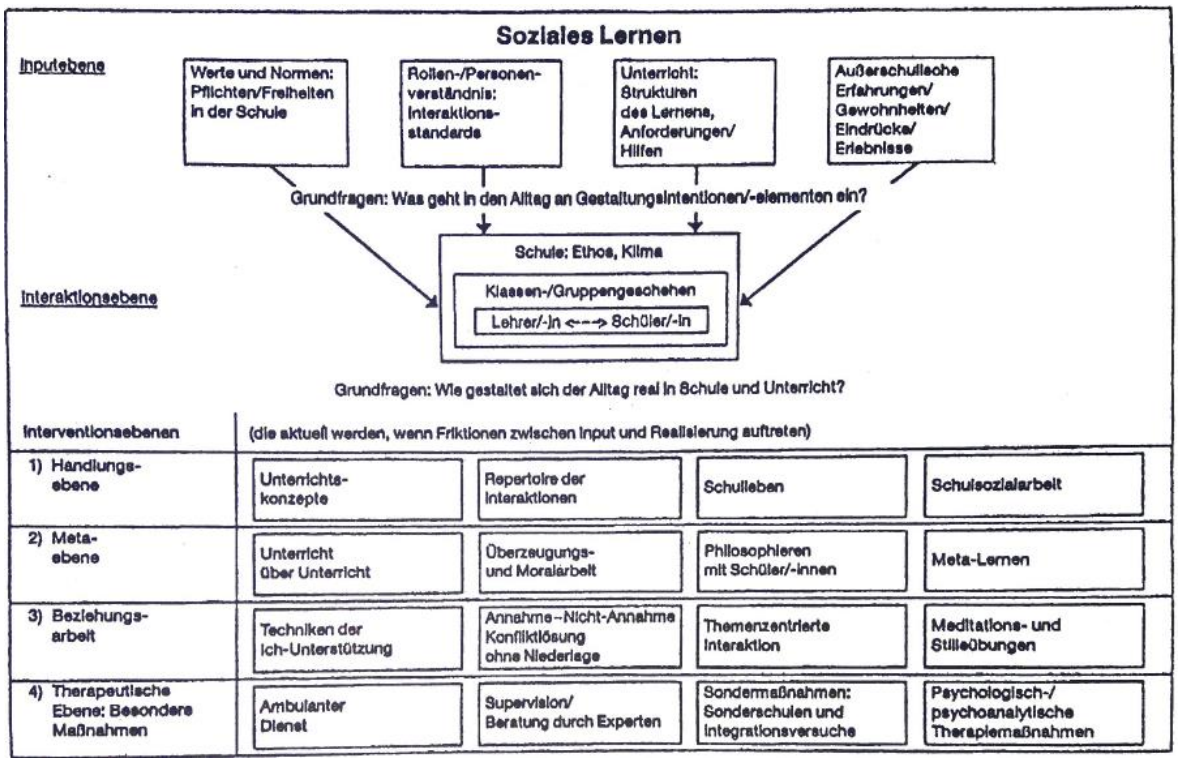
Abbildung 1: Beziehungen sichern Sprachentwicklung. In: Böttger, Heiner (2016): *Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens. Wo die Sprache zuhause ist*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 155.

Abbildung 2: Stufenmodell nach Martin & Kelchner. In: Martin, Jean-Pol; Kelchner, Rudolf; (1998): „Lernen durch Lehren". In: Johannes-P. Timm (Hg.): Englisch lernen und lehren - Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen, S. 214.

Abbildungen 3 & 4 & 5: Comicausschnitte. In: Orlandino, Euridice; Balì Maria; Ziglio, Luciano (2018a): Espresso ragazzi 3. Ein Italienischkurs/Lehr- und Arbeitsbuch mit DVD und Audio-CD. München: Hueber, S. 29.

8. Anhang

8.1. Übersicht über das soziale Lernen in der Schule



(Bönsch 2002, 10)

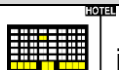
8.2. Rad von CASEL

Soziale und emotionale Kompetenzen https://casel.org/wp-content/uploads/2017/01/Competencies.pdf [23.6.2019]

8.3. Material zum individualisierten Lernen mit Teamunterstützung

Verifica sulla settima lezione[16]

1) Guarda le immagini e completa le frasi.

a. Quando vado a Roma dormo sempre in un _____ 

in centro.

b. Odio _____ , preferisco _____ .

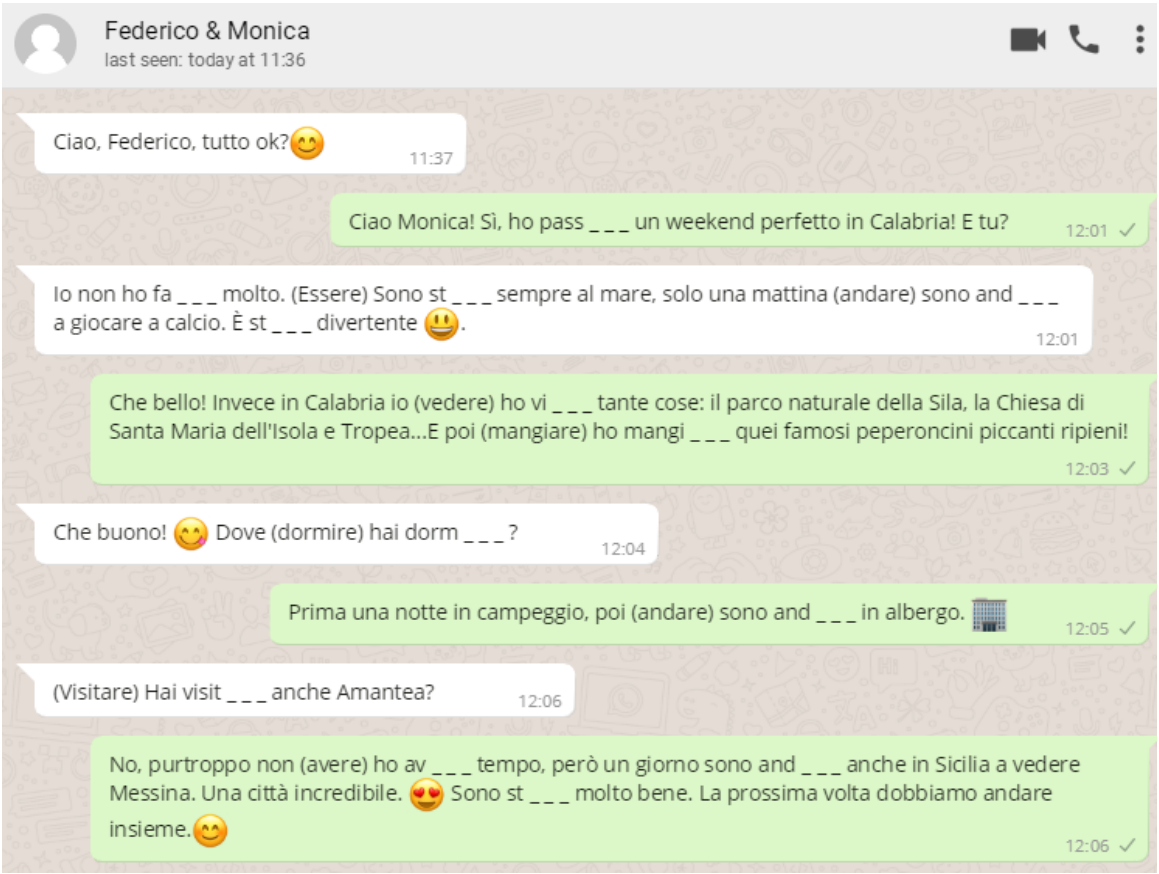
c. Mi piace molto andare in _____

d. Mi piace _____ . ___/5

2) Avere o essere?

a. Due giorni fa **sono / ho** letto un bellissimo libro
b. **È / Ha** telefonato a Giulia, ma lei non risponde mai.
c. Domenica Francesca **è / ha** tornata a casa molto tardi. ___/3

3) Participi passati: completa la chat con le desinenze corrette.



___/6,5

[16] Die Ideen für die Kontrolle wurden Orlandino et al. (2017, 152-155) entnommen.

2. Metti le parole nell'ordine giusto.

a. siete – che – a – ora – casa – tornati – a – ?

_____

b. sorella – stato – mare – ieri – mia – sono – al – con

_____

c. prossimo – abbiamo – bene – il – noi – molto – studiato – bene – passato

_____

d. montagna chi – in – andato – con – sei – ?

_____ ___/8

4) Oggi è il 22 giugno. Quanto tempo fa sono stati i giorni evidenziati nel testo?

due mesi fa | ieri | l'altro ieri | quattro mesi fa | il mese scorso

e. _____

f. _____

g. _____

h. _____

Riccardo è andato in Austria **il 25 febbraio[a]** per studiare il tedesco a Vienna. **Ad aprile[b]** ha superato l'esame. Così ha deciso di tornare a Firenze e **il 23 maggio[c]** ha comprato il biglietto del treno. **Il 21 giugno[c]** ha preso il treno per Firenze.

___/4

5) Inserisci le parole giuste.

(il) rifugio alpino	(la) pensione completa	(l')ingresso gratuito	turistica

Hotel in centro (_____ con cucina tipica), visita dei monumenti della città con una guida _____.
Nelle vacanze siamo stati in un agriturismo con _____ ad Aqualandia.
Un _____ è una casa di alta montagna. ___/4

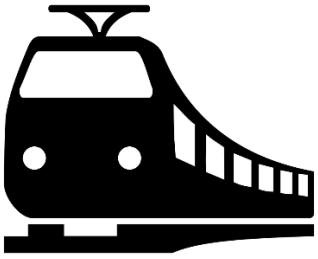
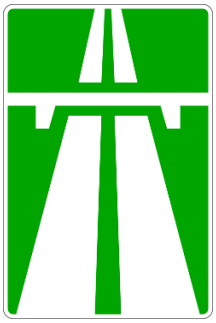
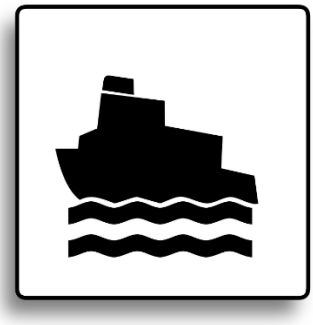
_____/ 30,5

Lösungen:
1) a) albergo b) il mare/la campagna c) campeggio d) la montagna
2) a) ho b) Ha c) è
3) passato, fatto, stata, andata, stato, visto, mangiato, dormito, andato, visitato, avuto, andato, stato
4) a) A che ora siete tornati a casa?
b) Ieri sono stato al mare con mia sorella.
c) Noi abbiamo studiato molto bene il passato prossimo.
d) Con chi sei andato in montagna?

Quellen zu 1)
https://pixabay.com/de/vectors/berg-schneebedeckt-spitze-alp-310231/ (letzter Zugriff: 23.10.2019)
https://pixabay.com/de/vectors/zelt-aufgeschlagen-natur-freizeit-312554/ (letzter Zugriff: 23.10.2019)
https://pixabay.com/de/vectors/hotel-hotelzimmer-wohnung-reisen-1205413/ (letzter Zugriff: 23.10.2019)
https://pixabay.com/de/vectors/ansicht-das-meer-strand-wildnis-961971/ (letzter Zugriff: 23.10.2019)
https://pixabay.com/de/vectors/landschaft-baum-v%C3%B6gel-ruhe-145149/ (letzter Zugriff: 23.10.2019)
zu3)
https://www.fakechatapp.com/ (letzter Zugriff: 23.10.2019)

8.4. Material zum Gruppenturnier

1. Segni stradali

Spiega questo segno stradale.	Spiega questo segno stradale.	Spiega questo segno stradale.
Spiega questo segno stradale.	 Spiega questo segno stradale.	Spiega questo segno stradale.
Spiega questo segno stradale.	Spiega questo segno stradale.	 Spiega questo segno stradale.
Spiega questo segno stradale.	Spiega questo segno stradale.	 Spiega questo segno stradale.

1. Soluzioni per il dietro dei segni stradali:

il pericolo	la pista ciclabile	il parcheggio
l'attraversamento pedonale (m.)	la stazione ferroviaria	il senso vietato
il percorso pedonale e la pista ciclabile	i lavori in corso	l'autostrada (f.)
la strada a senso unico	l'ospedale (m.)	il porto

2. Spiega le frasi o le parole sottoposte. Al torneo devi essere in grado di spiegarti senza le possibilità a destra.

1	Che disastro!	a	Perché ti offendi così?
2	l'inquinamento	b	pieno di gente
3	È un inferno!	c	dopo
4	il divieto	d	è scettico / non è convinto
5	Perché te la prendi cosi?	e	Finisci di fare questa cosa.
6	la patente	f	In questo momento sto facendo un esercizio.
7	Ma smettila!	g	non è permesso fare qualcosa
8	il temporale	h	interruzione (volontaria) del lavoro
9	in seguito	i	i pedonali vanno sul marciapiede
10	Mah…	j	Si può solo andare in una direzione.
11	Attualmente sto facendo un esercizio.	k	è preoccupato/arrabbiato
12	lo sciopero	l	è preoccupato/arrabbiato
13	marciapiede	m	coda di persone
14	la strada a senso unico	n	un’alterazione negativa dell’ambiente
15	affollato	o	è un'autorizzazione amministrativa per guidare una macchina.
16	fila	p	forte pioggia
17	giornata ecologica	q	inquinamento dell'aria a causa del traffico
18	smog	r	giorno in cui è vietato usare macchina, moto e motorino

2. Cartoline per il torneo:

Che disastro!	Mah…
l'inquinamento	Attualmente sto facendo un esercizio.
È un inferno!	lo sciopero
il divieto	marciapiede
Perché te la prendi cosi?	la strada a senso unico
la patente	affollato
Ma smettila!	la fila
il temporale	giornata ecologica
in seguito	lo smog

3. Completa le frasi con il modo giusto dei verbi smettersela, farcela, prendersela, andarsene.

3. *Completa le frasi con il modo giusto dei verbi smettersela, farcela, prendersela, andarsene.*	3. *Completa le frasi con il modo giusto dei verbi smettersela, farcela, prendersela, andarsene.*
1. Secondo te Francesco _____ a vincere la gara?	2. Con Elisa non si può mai scherzare. _____ per niente.
3. *Completa le frasi con il modo giusto dei verbi smettersela, farcela, prendersela, andarsene.*	3. *Completa le frasi con il modo giusto dei verbi smettersela, farcela, prendersela, andarsene.*
3. Dai, vieni anche tu, se poi ti annoi _____ . Lo sai che io tanto non _____.	4. Basta, non ho più voglia di stare qui. _____.
3. *Completa le frasi con il modo giusto dei verbi smettersela, farcela, prendersela, andarsene.*	3. *Completa le frasi con il modo giusto dei verbi smettersela, farcela, prendersela, andarsene.*
5. _____ di dirmi sempre cosa devo fare. Non ne ho bisogno.	6. Dobbiamo finire questo lavoro per le cinque, ma non so se_____ .

4. Coniuga i verbi tra parentesi al condizionale presente o passato.

1. Sono in ritardo, mi dispiace, ma senza traffico (*io arrivare*) _____ prima!	2. Per i miei 18 anni ho un sogno: mi (*piacere*) _____fare un viaggio in Sud America.
4. Coniuga i verbi tra parentesi al condizionale presente o passato.	*4. Coniuga i verbi tra parentesi al condizionale presente o passato.*
3. Laura non è venuta al cinema. Peccato, il film le (*piacere*) _____ molto.	4. Mi (*tu – prestare*) _____la bici oggi pomeriggio, per favore?
4. Coniuga i verbi tra parentesi al condizionale presente o passato.	*4. Coniuga i verbi tra parentesi al condizionale presente o passato.*
5. (*Io –andare*) _____volentieri al concerto, ma non c'erano più biglietti.	6. Domani io e Anna (*volere*) _____ andare nelle montagne. Vieni con noi?
4. Coniuga i verbi tra parentesi al condizionale presente o passato.	*4. Coniuga i verbi tra parentesi al condizionale presente o passato.*
7. Sei stato troppo dura con Giorgia, io non le (*dire*) _____ quelle cose.	8. Alla festa di sabato scorso (*noi – ballare*)_____, ma non su quella musica terribile.

Lösungen zu 2: 1k, 2n, 3l, 4g, 5a, 6o, 7e, 8p, 9c, 10d, 11f, 12h, 13i, 14i, 15b, 16m, 17r, 18q

Lösungen zu 3: 1. ce la fa/2. Se la prende/3. te ne vai; me la prendo/4. Me ne vado/5. Smettila/6. ce la facciamo

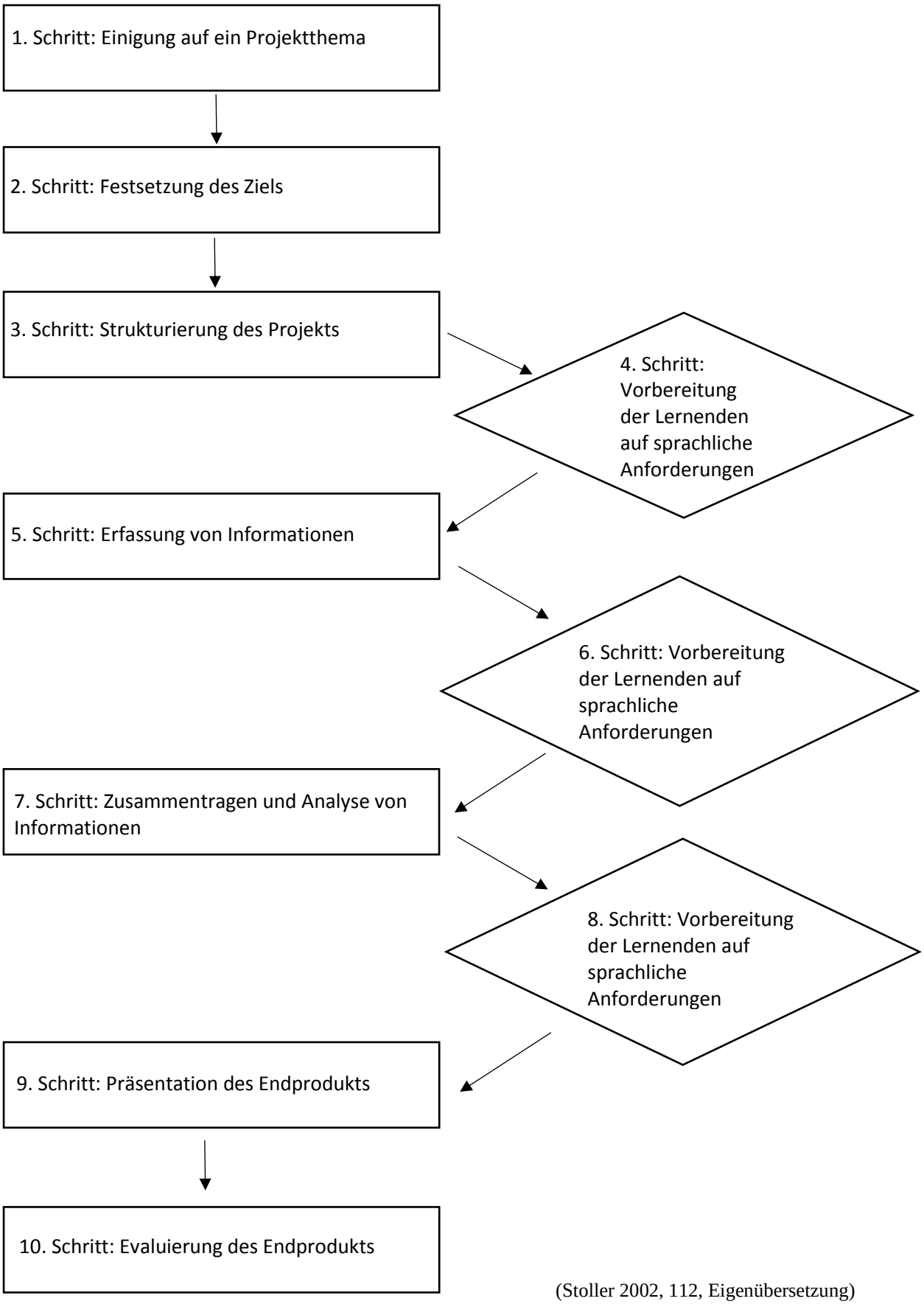
Lösungen zu 4: 1. sarei arrivat-o,a/2. piacerebbe/3. Sarebbe piaciuto/4. Presteresti/5. sarei andato-o-a/6. vorremmo/7. avrei detto/8.avremmo ballato

Abbildungen von Übung 1:
https://pixabay.com/de/photos/verkehrszeichen-marke-2328905/ (letzter Zugriff: 18.8.2019)
https://pixabay.com/de/vectors/warnung-schild-gefahr-achtung-838655/ (letzter Zugriff: 18.8.2019)
https://pixabay.com/de/vectors/radweg-fahrrad-radfahren-anmelden-160714/ (letzter Zugriff: 18.8.2019)
https://pixabay.com/de/illustrations/verkehrsschild-verkehrszeichen-6711/ (letzter Zugriff: 18.8.2019)
https://pixabay.com/de/illustrations/verkehrsschild-verkehrszeichen-6668/ (letzter Zugriff: 18.8.2019)
https://pixabay.com/de/vectors/stop-schild-verkehrszeichen-roadsign-35069/(letzter Zugriff: 18.8.2019)
https://pixabay.com/de/photos/schild-verkehrsschild-stra%C3%9Fenschild-961698/percorso (letzter Zugriff: 18.8.2019)
https://pixabay.com/de/photos/stra%C3%9Fenarbeiten-stra%C3%9Fe-bau-verkehr-1148205/ (letzter Zugriff: 18.8.2019)
https://pixabay.com/de/vectors/autobahn-stra%C3%9Fenschild-russland-867403/ (letzter Zugriff: 18.8.2019)
https://pixabay.com/de/vectors/verkehrszeichen-biegen-sie-links-ab-160686/(letzter Zugriff: 18.8.2019)
https://pixabay.com/de/vectors/boot-zeichen-schiff-zeichen-36951/ (letzter Zugriff: 18.8.2019)
https://pixabay.com/de/illustrations/verkehrsschild-verkehrszeichen-6735/ (letzter Zugriff: 18.8.2019)

8.5. Material zur Gruppenbildung für die Projektarbeit

La mattina Giorgio si è svegliato presto a vedere il castello di Schönbrunn.
Prima di pranzo è andato a vedere la cattedrale di Santo Stefano.
Il pomeriggio ha visitato l'Albertina, un museo d'arte.
La sera ha fatto un po' di shopping sulla Mariahilferstraße.

8.6. Entwicklung eines Projekts im Fremdsprachenunterricht



(Stoller 2002, 112, Eigenübersetzung)

8.7. Abstract

Die Arbeit beschreibt Umsetzungsmöglichkeiten des sozialen Lernens im Fremdsprachenunterricht. Es handelt sich um kompilatorische Literaturarbeit, die mögliche didaktische Umsetzungen und Kommentare enthält. Für die Implementierung sozialen Lernens im Fremdsprachenunterricht sprechen das Konzept der Ganzheitlichkeit, die laut Schulorganisationsgesetz zu erwerbende interkulturelle Kompetenz und neurodidaktische Erkenntnisse. Der Begriff soziales Lernen wird häufig kritisiert, weil er als Disziplinierungsmaßnahme gebraucht werden kann und in Gefahr läuft, dass die Verantwortung für das Lernen von der Lehrer- auf die Schülerseite übertragen wird. Um das zu verhindern, sind die vorgestellten Methoden sorgfältig von den Lehrenden geplant einzuführen. Für die Umsetzung sozialen Lernen können folgende Methoden hilfreich sein: Gruppenarbeit, Lernen durch Lehren, Projektunterricht, Drama- und Theaterpädagogik. Auch Kommunikations- und Informationstechnologien wie Wikis, Blogs oder Podcasts können für kooperatives Arbeiten sinnvoll genutzt werden. Stundenplanungen, die das Lehrwerk *Espresso ragazzi* integrieren, zeigen die praktische Umsetzung der Methoden.

8.8. Riassunto italiano

Titolo

Apprendimento sociale nell'insegnamento delle lingue straniere. Possibilità di applicazione pratica per lezioni di italiano

Formulazione della domanda

Già più di 200 anni fa Wilhelm von Humboldt attribuiva particolare importanza all'educazione umana. Ancora nel XXI secolo, la competenza sociale e, di conseguenza, l'apprendimento sociale svolgono un ruolo importante. Importanti osservazioni su come gli insegnanti possono contribuire allo sviluppo di una personalità forte e socialmente competente possono per esempio essere rintracciate in una pubblicazione di Franz Hofmann (2008). Ciò che manca, invece, è un metodo per la concreta applicazione di queste idee al singolo soggetto: il presente lavoro si propone come risposta a tale lacuna. Secondo Goldenbaum (2013) l'apprendimento sociale è attualmente considerato un'espressione ambigua: essa funziona come un termine collettivo per indicare diverse modalità di insegnamento-apprendimento che combinano la dimensione sociale con gli obiettivi di apprendimento relativi al contenuto. Le seguenti domande di ricerca permettono di inquadrare il problema dell'apprendimento sociale:

- Come si può integrare l'apprendimento sociale nelle lezioni di lingua italiana?
- Quali metodi permettono di realizzare forme di apprendimento sociale, e come possono essere messi in atto?
- In che misura è possibile utilizzare le nuove tecnologie per facilitare l'apprendimento sociale?

Questo lavoro si concentra sul caso specifico di come l'apprendimento sociale può essere integrato nelle lezioni di italiano L2 nelle scuole austriache. Il lavoro poggia su quattro ipotesi di partenza:

(i) esistono metodi che facilitano l'apprendimento sociale nell'insegnamento delle lingue straniere;

(ii) questi metodi sono molto diversi;

(iii) l'orientamento all'azione, che definisce il discente come attore sociale, è un approccio idoneo all'insegnamento delle lingue straniere;

(iv) Pratiche come il lavoro di gruppo, un considerevole repertorio di metodi pedagogici drammatici e i progetti di gruppo appartengono ai metodi suddetti.

Il lavoro si concentra esclusivamente sull'apprendimento sociale in classe, sebbene l'apprendimento sociale a scuola offra una vasta varietà di input a diversi livelli.

Storia dell'apprendimento sociale

Per trovare le risposte, è stata scelta la seguente procedura. In primo luogo, è stata fornita una panoramica storica dell'apprendimento sociale nei paesi di lingua tedesca. Nel corso dei secoli XVIII e XIX, le scuole non erano luoghi deputati esclusivamente all'insegnamento, ma svolgevano anche un importante compito educativo. Perché questa doppia funzione potesse essere espletata al meglio, era necessario che numerose misure speciali venissero adottate nella pratica scolastica, in particolare nel campo dell'apprendimento morale e sociale.

L'apprendimento sociale è stato ampiamente discusso nel contesto scolastico a partire dagli anni '60. Inoltre, Heinrich Roth lo ha riconosciuto come elemento imprescindibile nei processi di insegnamento e apprendimento organizzati.

Il termine apprendimento sociale è composto da due termini, ciascuno dei quali consente una diversa accentuazione. Concentrarsi sulla parte "sociale" del termine implica che si debba affrontare in classe non solo il contenuto specifico delle materie scolastiche, ma anche i rapporti sociali dell'insegnamento e dell'apprendimento. Nell'insegnamento delle lingue straniere, ad esempio, oltre all'apprendimento del vocabolario, ci si occupa del modo in cui gli studenti interagiscono tra loro, della distribuzione dei ruoli (ad esempio nei lavori di gruppi) e del modo in cui apprendono. Enfatizzare il termine "apprendimento" porta invece a teorizzare un'educazione dove il focus è concentrato sullo studente. Ciò significa, ad esempio, che gli studenti imparano in gruppo piuttosto che in classe, o che l'apprendimento individuale viene integrato con l'insegnamento di gruppo, l'insegnamento interdisciplinare e i progetti collettivi.

Attualmente, lo sviluppo della personalità e delle abilità sociali degli studenti sta diventando sempre più importante. Per la classificazione professionale dell'apprendimento sociale, l'apprendimento dell'osservazione che risale ad Albert Bandura è fondamentale, poiché le teorie si riferiscono ripetutamente ad esso.

Approccio teorico all'apprendimento sociale nella didattica

Già negli anni '80, Friedrich W. Kron (1980) faceva rientrare l'apprendimento sociale nel più generale paradigma dell'apprendimento dell'imitazione. A suo avviso, il modello di apprendimento inteso come imitazione e identificazione è adatto per la spiegazione dell'apprendimento sociale perché presume che l'individuo sia motivato all'autorealizzazione. Pertanto, l'ambiente e l'interazione diventano fondamentali per i processi di apprendimento, lo sviluppo di idee, la costruzione della personalità. Possono essere tenuti in considerazione gli interessi cognitivi e affettivi degli studenti, le loro esigenze e gli aspetti sociali e psicomotori. A differenza di Kron, Hans Aebli (1997) considera criticamente il modello imitativo, così come era stato descritto in precedenza da Bandura e Piaget. Aebli sottolinea che i comportamenti che vanno al di là delle capacità degli allievi non possono essere semplicemente imparati tramite imitazione come prevede il modello imitativo.

Per un approccio teorico all'apprendimento sociale nella didattica, sono stati descritti i termini 'interazione' e 'comunicazione'. Il concetto di interazione può essere ascritto *al paradigma interpretativo*, che considera le relazioni di ruolo come interazioni simboliche. Nelle concezioni interpretative, l'esplorazione della realtà, le strutture della realtà, i contesti sociali e la critica sociale sono in primo piano. Tre termini sono decisivi per l'interesse didattico dell'interazione: interazione, azione e comunicazione. Il concetto di interazione nasce all'interno della ricerca sulla socializzazione, in cui svolge un ruolo significativo.

Tutti i tentativi scientifici di esplorare e spiegare l'interazione sociale possono essere riassunti all'interno della posizione del cosiddetto l'interazionismo. Uno dei suoi principali rappresentanti è George H. Mead, sul quale Klaus Mollenhauer (1982) fa affidamento nel suo lavoro *Teorie sul processo educativo*. Mollenhauer trasforma la teoria dell'interazionismo simbolico in una teoria educativa dell'interazione. In tal modo, può dimostrare che l'azione pedagogica si manifesta sempre in situazioni strutturate, che le situazioni hanno una struttura e che la struttura di questa relazione sociale è sempre negoziata attraverso simboli. Di conseguenza, l'azione pedagogica è contraddistinta da un carattere comunicativo.

La didattica orientata all'azione è anch'essa parte del paradigma interpretativo. Per una determinazione più precisa dei processi di interazione e comunicazione, il concetto di

azione si rivela importante. Nell'ambito del mio lavoro, le teorie di Walter Popp e Horst Rumpf hanno costituito la base per la formazione teorica della comunicazione in classe. Popp (1976) si concentra sull'aspetto dell'interazione pedagogica, che chiarisce che il processo di insegnamento è un processo educativo. Nell'ambito della sua ricerca sulla didattica comunicativa, si concentra sulla relazione tra lo studente e il suo ambiente. Per Rumpf (1986), gli obiettivi di un insegnamento guidato da principi democratici e umani possono essere raggiunti attraverso la formazione dell'identità. Attualmente, l'orientamento all'azione svolge un ruolo importante nell'insegnamento delle lingue straniere. L'orientamento all'azione richiede le qualità socio-affettive di insegnanti e discenti.

Nella didattica delle lingue straniere, l'orientamento all'azione è stato un concetto determinante sin dagli anni '80. Può essere rintracciato nella ricerca di base didattica, nello sviluppo dei metodi e nella progettazione del *curriculum*. L'orientamento all'azione è strettamente legato al lato funzionale e sociale della lingua. È anche supportato da una prospettiva pedagogica generale. Dal punto di vista della didattica delle lingue straniere, l'insegnamento di queste lingue è il risultato dei processi di apprendimento degli alunni, non delle procedure di insegnamento adottate dagli insegnanti. L'orientamento all'azione non riguarda solo l'obiettivo dell'azione in lingua straniera, ma anche i processi impiegati o il metodo adottato.

Apprendimento sociale nel contesto dell'insegnamento delle lingue

L'importanza dell'apprendimento sociale nell'insegnamento delle lingue straniere si basa su numerosi modelli e concetti tra loro differenti. L'apprendimento sociale è un elemento essenziale del cosiddetto insegnamento olistico, dell'approccio comunicativo e della competenza comunicativa interculturale. Anche i risultati neuro-didattici parlano a favore dell'organizzazione sociale dell'apprendimento delle lingue. È stato infatti dimostrato, attraverso investigazione empirica, che il cervello umano è fondamentalmente sociale, quindi sembra giusto affermare che le forme di insegnamento cooperativo e collaborativo dovrebbero essere poste come basi per un apprendimento efficiente delle lingue. In sintesi, diversi principi, approcci e ricerche sottolineano l'importanza dei contesti sociali e dell'apprendimento sociale.

Classificazione del termine apprendimento sociale

Al fine di scoprire cosa dovrebbe essere appreso esattamente tramite i metodi presentati, è stata elaborata una definizione di apprendimento sociale. L'apprendimento sociale è associato alla capacità di prendere una prospettiva, discutere, risolvere problemi e prendere decisioni. L'espressione 'competenze sociali' è invece un termine collettivo per indicare varie competenze, abilità e conoscenze; questo termine racchiude al suo interno competenze sia emotive sia comunicative. Il CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) del 2013 fornisce una definizione di questa espressione, centrata sull'apprendimento sociale ed emotivo e concettualmente legata alle seguenti componenti: autostima, autogestione, consapevolezza sociale, capacità relazionali, processo decisionale responsabile. Infine, l'educazione sociale si riferisce agli obiettivi e alle azioni degli insegnanti. L'apprendimento sociale nel contesto dell'educazione sociale mira all'acquisizione di conoscenze e abilità sociali.

Critica all'apprendimento sociale

Poiché l'apprendimento sociale, con le sue sfumature di significato, presenta varie criticità, sono state affrontate critiche concrete all'apprendimento sociale. Secondo Rainer Dollase (2014), uno studioso dell'educazione tedesco, l'apprendimento sociale è semplicemente un eufemismo, usato in realtà solo per descrivere un certo grado di disciplina e autocontrollo richiesto agli studenti. Nel suo articolo egli sostiene che il termine apprendimento sociale è usato per compensare le carenze sistemiche delle classi scolastiche. Questo capitolo ha cercato di confutare la tesi di Dollase e di mostrare che l'apprendimento sociale non sia una forma di apprendimento fine a sé stesso. È stato fornito uno spaccato di possibili argomenti sostenuti contro l'apprendimento sociale. Dollase sostiene, ad esempio, che i metodi simili a quelli presentati in questo lavoro come favorevoli all'apprendimento sociale, trasferiscono la responsabilità dal lato insegnante a quello degli studenti nel contesto delle lezioni. Tuttavia, da nessuna parte Dollase menziona che questi metodi possono funzionare solo se gli insegnanti li introducono passo dopo passo nelle rispettive classi. Pertanto, la responsabilità non pertiene soltanto agli studenti, ma si richiede che gli insegnanti siano in grado di introdurre le procedure in modo adeguato per ogni classe. Per questo, disciplina e autodisciplina sono necessarie, ma non contrastano con l'apprendimento sociale. Disciplina e autodisciplina servono in qualsiasi altra forma di insegnamento.

Valore dell'apprendimento sociale nelle lezioni di italiano in Austria

È stato esaminato quali rapporti intercorrono tra l'apprendimento e le competenze sociali, da una parte, e il *curriculum* austriaco, dall'altra. In particolare, si è cercato di analizzare anche le relazioni tra apprendimento e competenze sociali con il Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) e le descrizioni delle competenze fornite dal Ministero. Il punto centrale nel contesto dell'apprendimento sociale è la comprensione dell'azione linguistica come azione sociale. Questa comprensione del linguaggio, che pretende di concentrarsi sull'aspetto sociale, può essere problematica.

Un effetto indesiderato potrebbe essere che gli insegnanti non trasmettano tanto una reale capacità di agire socialmente, utile nel mondo esterno e nelle situazioni reali, quanto piuttosto la capacità di agire *ad hoc* nelle situazioni "artificiali" di esame. È discutibile se gli approcci del QCER favoriscano l'acquisizione di competenze sociali per la vita extracurricolare. Nel complesso sebbene gli aspetti sociali svolgano un ruolo nel QCER, risulta che essi sono subordinati agli obiettivi comunicativi. Il QCER non fornisce istruzioni esplicite per l'acquisizione di abilità sociali. Tuttavia, il contributo del QCER a una possibile attuazione dell'apprendimento sociale dovrebbe essere considerato positivamente poiché l'apprendimento sociale è rafforzato dall'enfasi sugli aspetti sociali dell'apprendimento delle lingue.

Nel *curriculum*, l'apprendimento sociale è specificamente previsto e fissato dalla legge che regolamenta l'organizzazione della scuola (*Schulorganisationsgesetz*). Nelle lezioni di italiano, gli studenti dovrebbero essere sensibilizzati per le differenze e le affinità culturali, discutendo deliberatamente questioni interculturali. Inoltre, ci sono alcune linee guida che mettono ancor più in evidenza l'importanza dell'apprendimento sociale:

- la mappa delle competenze (*Kompetenzlandkarte*);
- gli standard educativi per le competenze sociali e personali nella formazione professionale (*Bildungsstandards für soziale und personale Kompetenzen in der Berufsbildung*);
- il modello di competenza dell'ÖSZ (*Kompetenzmodell des Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum*).

Nel complesso, è richiesta l'acquisizione di abilità sociali dal curriculum austriaco, ma l'attuazione non viene controllata né incentivata.

Opzioni di implementazione

Sono stati teorizzati alcuni metodi, la loro formulazione teorica e la loro relazione con l'apprendimento sociale. Si tratta di lavori di gruppo, apprendimento attraverso l'insegnamento, insegnamento di progetti, vale a dire l'educazione teatrale o drammatica e l'uso della tecnologia. Nel mio lavoro, alla fine di ogni sottocapitolo sui metodi, si trovano delle concrete possibilità di attuare gli argomenti "Amici" del manuale *Espresso ragazzi 1* e "Vivere in città" del manuale *Espresso ragazzi 3* nelle lezioni a scuola.

Alla fine del capitolo sui metodi, viene offerta una pianificazione delle lezioni che illustra come questi metodi, al momento presenti solo in forma teorica, possano essere integrati nell'insegnamento quotidiano. Il gruppo target immaginario è una classe di 20 studenti di un *AHS* (*Allgemeinbildende höhere Schule*) che ha raggiunto il livello di competenza A2, cioè gli studenti hanno tra 16 e 17 anni. Poiché nella realtà dell'insegnamento di solito viene utilizzato il manuale, i suggerimenti sulla lezione sono basati su *Espresso ragazzi 3*.

Lavoro di gruppo - apprendimento cooperativo - apprendimento collaborativo

Infine, sono stati esaminati dei metodi per implementare l'apprendimento sociale nell'insegnamento delle lingue straniere. Le basi per la realizzazione metodologica dell'apprendimento sociale sono viste nell'apprendimento cooperativo, che è stato teorizzato nel contesto del lavoro di gruppo e dell'apprendimento collaborativo. L'apprendimento cooperativo è caratterizzato dallo sviluppo sistematico delle abilità sociali e dall'assunzione di un ruolo, creando dipendenze positive tra gli allievi. Si è concluso che i tre termini possono essere visti come elementi di un *continuum*. Attualmente, David W. Johnson e Robert T. Johnson sono pionieri a livello internazionale nella ricerca sull'apprendimento cooperativo. I cinque elementi di base per l'apprendimento cooperativo da loro delineati sono: (1) interdipendenza positiva, (2) responsabilità individuale, (3) interazioni di supporto, (4) capacità di cooperazione, (5) riflessioni sul processo di gruppo.

Il lavoro di gruppo può essere realizzato in lezioni di lingua straniera come un rally di gruppo, torneo di gruppo, apprendimento personalizzato con supporto di squadra, puzzle di gruppo o apprendimento reciproco. Per la pianificazione della lezione, è stato proposto il torneo di gruppo, che serve a ripetere e approfondire dei contenuti già imparati.

Imparare insegnando

Un altro metodo sviluppato in questo ambito di ricerca è l'apprendimento attraverso l'insegnamento, in cui vi sono molte interazioni tra gli studenti sia nei momenti preparatori che in quelli di lavoro collettivo, in modo che le competenze comunicative possano essere acquisite. Inoltre, la meta-riflessione accompagna le azioni degli studenti. Martin e Kelchner (1998) descrivono il seguente modello per l'apprendimento attraverso l'insegnamento: (1) guida a un esercizio di lettura, (2) domande dal libro di testo, (3) domande scritte da soli su testi o immagini da manuale, (4) esercitazioni principali dal libro di testo, (5) lezione introduttiva (spiegazione del testo e del vocabolario in lingua straniera, domande di controllo), (6) introduzione alla grammatica, (7) domande che continuano una conversazione, (8) presentazione di testi (geografia, storia, letteratura, testi concreti, (9) insegnamento (curriculum negoziato), (10) presa in carico di una discussione libera. Come parte del lavoro, è stata sviluppata una proposta di lezione per il settimo passaggio del modello.

Il metodo *project work*

L'insegnamento di progetti è un ulteriore metodo utilizzabile per sviluppare forme di apprendimento sociale nell'insegnamento delle lingue straniere. Grazie al confronto orientato all'azione di un problema, le tematiche possono esser affrontate in modo olistico coinvolgendo molte modalità, ad esempio durante la progettazione di una *brochure*, la pianificazione di uno spettacolo nella lingua straniera, o un dibattito sugli aspetti positivi e negativi di un argomento. Inoltre, gli studenti possono lavorare insieme in progetti di gruppo, coordinare il lavoro di gruppo, elaborare compromessi e soluzioni comuni quando lavorano insieme.

Stoller (2002) descrive dieci fasi attraverso le quali è possibile creare un progetto nelle lezioni delle lingue straniere: (1) accordo su un tema del progetto, (2) definizione dell'obiettivo, (3) strutturazione del progetto, (4) preparazione degli studenti alle esigenze linguistiche, (5) raccolta di informazioni, (6) preparazione degli studenti alle esigenze linguistiche del settimo passo, (7) raccolta e analisi delle informazioni, (8) preparazione degli studenti ai requisiti linguistici del nono passo, (9) presentazione del prodotto finale, (10) valutazione del prodotto finale. Questi dieci passaggi forniscono semplicemente una linea guida per l'insegnante. Possono variare in base al tipo di progetto e alla composizione

della classe. In questo modello, è particolarmente chiaro che nell'educazione linguistica è sempre necessaria una preparazione linguistica per ogni singolo passaggio.

Per la pianificazione della lezione del lavoro del progetto è stato illustrato un progetto *podcast* in cui dovrebbero essere sviluppate le competenze del team e l'interazione sociale degli studenti. L'obiettivo del progetto *podcast* è che l'apprendimento sociale collaborativo abbia luogo tra gli studenti. Le loro abilità di squadra e l'interazione sociale dovrebbero essere addestrate nel corso del *podcast* e in seguito.

L'apprendimento attraverso le arti performative

Infine, l'apprendimento attraverso le arti performative offrono opportunità di apprendimento sociale nell'insegnamento delle lingue straniere. Nell'insegnamento delle lingue straniere vengono utilizzati principalmente metodi di pedagogia drammatica, non quella teatrale. La differenza tra i due approcci può essere descritta come segue: i metodi educativi drammatici sono orientati a un approccio olistico in quanto mirano ad attivare più canali di apprendimento (ad esempio attraverso l'esercizio fisico). Sebbene la pedagogia drammatica offra un contributo all'educazione estetica degli studenti, essa non rappresenta l'elemento decisivo. Inoltre, di solito non è presente un pubblico esterno, i giocatori acquisiscono conoscenze sull'argomento durante il processo invece di concentrarsi sul risultato finale, l'attenzione è focalizzata sul processo e gli obiettivi educativi sono perseguiti con il teatro come metodo. Le tecniche e le procedure teatro-pedagogiche sono utilizzate principalmente come mezzi autonomi, ma non per raggiungere obiettivi pedagogici. Metodi, tecniche, esercizi e giochi sono selezionati in base al loro significato artistico o fruibilità.

Il DICE (*Drama Improves Lisbon Key Competences in Education*) (2010) e uno studio di recitazione teatrale di Domkowsky (2011), che si riferisce alla crescente empatia e volontà di assumere la prospettiva di recitare in teatro, hanno messo in luce gli effetti che il dramma e il teatro possono avere sull'apprendimento sociale degli allievi. Le tecniche drammaturgiche e pedagogiche possono essere facilmente incorporate nella lezione, come illustra la lezione alla fine del capitolo. La riflessione è particolarmente importante per l'apprendimento sociale.

Elektra Tselikas, ottima rappresentante degli studi sulla pedagogia drammatica, definisce le tre fasi del processo educativo drammatico nel modo seguente: (1) nella prima fase,

l'incarnazione, gli studenti si riscaldano con l'aiuto di esercizi di corpo e voce. (2) La seconda fase consiste di due parti: la prima è la proiezione, in cui viene trasferita la rappresentazione pittorica di luoghi, persone e azioni; nella seconda gli alunni sviluppano i ruoli, le figure e le loro motivazioni. (3) Nella terza fase, la conclusione, i giocatori tornano alla realtà quotidiana. È come se gli studenti tornassero da un viaggio di avventura (l'incontro educativo-drammatico).

Nel lavoro vengono presentate le seguenti tecniche: l'immagine fissa, il gioco di ruolo e il teatro del forum. Le immagini fisse sono mute e rappresentano una scena da una prospettiva particolare. Sono usati frequentemente e offrono un'esperienza visiva e sensoriale di scene, situazioni, sentimenti, ruoli e relazioni. Nel gioco di ruolo, in cui vengono "giocate" le situazioni sociali, gli studenti assumono ruoli, usando le conoscenze esistenti sui modi di recitare e i comportamenti dei personaggi. La fase di valutazione o di riflessione spesso riceve troppa poca attenzione. Senza di esse, il gioco di ruolo rimane relativamente inefficace. Questa fase dovrebbe essere lunga almeno quanto il gioco stesso. Nella rappresentazione viene presentata una breve scena che affronta un problema sociale. Innanzitutto, il protagonista assume il ruolo della "vittima dell'oppressione". La situazione di conflitto è presentata, ma al suo apice, in modo che lo spettatore sostituisca la persona soppressa con le sue proposte di soluzione. I giocatori sostituiti seguono la scena per reagire di nuovo in qualsiasi momento. La scena inizia di nuovo fino a quando uno spettatore chiama ripetutamente "Stop" per assumere il ruolo dell'oppresso.

La lezione suggerita mostra come possono essere realizzati l'immagine fissa e il teatro del forum.

Tecnologie didattiche

Se le tecnologie della comunicazione e dell'informazione devono essere utilizzate in termini educativi, allora si deve pensare a come l'apprendimento sociale può essere combinato con gli strumenti multimediali. La tecnologia è sia promettente sia stimolante per l'implementazione dell'apprendimento sociale nell'insegnamento delle lingue straniere.

In un'era digitale come la nostra, e in particolare in rete, l'apprendimento non riguarda solo l'acquisizione, l'archiviazione e il recupero delle conoscenze individuali, ma si basa sull'apprendimento in rete, che si sviluppa attraverso un'intensa interazione con diverse

fonti di conoscenza e partecipazione a comunità di interesse, social network e lavoro di gruppo. Le tecnologie e i *social media* possono essere potenti strumenti pedagogici in quanto l'apprendimento – in particolare quello collaborativo – e il coinvolgimento possono essere fortemente influenzati dalle interazioni sociali.

Nonostante l'enfasi posta su questi aspetti positivi, va notato che il potenziale e le sfide del legame tra apprendimento sociale e tecnologia non sono stati sufficientemente esplorati. Non ci sono ancora prove che la tecnologia possa aiutare a far sviluppare le abilità sociali. Piuttosto, dipende da come vengono utilizzati al meglio i suoi strumenti, in modo che anche l'aspetto dell'apprendimento sociale sia preso in considerazione, poiché l'alto numero di utenti e i periodi più lunghi in cui le persone svolgono attività sociali mediate dalla tecnologia testimoniano il potere di tali ambienti.

Per quanto riguarda gli strumenti concreti, i *wiki* possono promuovere la responsabilità congiunta per le attività scritte di numerosi collaboratori. Le discussioni online possono migliorare notevolmente l'apprendimento cooperativo. Possono incoraggiare gli studenti introversi o coloro che hanno bisogno di più tempo per condividere le proprie idee. Considerando l'aspetto dell'inclusione sociale, le interazioni online possono essere più interessanti, ricche e motivanti delle discussioni offline. I blog indirizzano l'attenzione dall'apprendimento stesso delle lingue alla comunicazione e all'interazione. Altri materiali creati dagli studenti (storie digitali, podcast, ecc.), che utilizzano i formati multimediali digitali, sembrano permettere efficacemente agli studenti di interagire, gestire il proprio apprendimento, collaborare e relazionarsi tra loro.

Nel mio lavoro viene descritto come utilizzare wiki, podcast e blog in classe. La pianificazione della lezione ha illustrato come scrivere un post sul blog in modo collaborativo.

Questo lavoro non dovrebbe essere un motivo per l'uso indiscriminato di qualsiasi tipo di metodo per realizzare e potenziare l'apprendimento sociale. Piuttosto, gli insegnanti devono decidere quali opzioni di applicazione sono appropriate per la rispettiva situazione di insegnamento.