



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Bedeutung von Kooperativem Lernen, unter besonderer Berücksichtigung von Wechselseitigem Lehren und Lernen (WELL), für den Fremdsprachenunterricht in Spanisch und die Umsetzung der WELL-Methoden im Spanischunterricht“

Verfasserin

Anna Teresa Stibi

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil)

Wien, 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 353 406

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Unterrichtsfach Spanisch, Unterrichtsfach Mathematik

Betreuerin / Betreuer:

ao. Univ.-Prof. Dr. Mag. Robert Tanzmeister

In unendlicher Dankbarkeit meinen Eltern gewidmet.
Für ihre Unterstützung und ihr Verständnis in jeder Hinsicht.

Danksagung

Herrn ao. Univ.-Prof., Dr., Mag. Robert Tanzmeister möchte ich für die wissenschaftliche Betreuung und Unterstützung meiner Diplomarbeit danken.

Weiterer Dank gebührt meinen Freunden, Verwandten, Kollegen und Bekannten für ihren guten Zuspruch während meines Studiums.

INHALTSVERZEICHNIS

1	Prolog	8
2	Einleitung	9
3	Kooperatives Lernen	12
3.1	Einführend: Kurzer Umriss der Grundgedanken	12
3.2	Vorbetrachtungen zum Lehren und Lernen	14
3.2.1	Definitionen Unterricht und Lernumgebung.....	14
3.2.2	Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus.....	15
3.2.3	„Guter Unterricht“	18
3.2.4	Lernstile und Lerntypen	20
3.3	Inhaltliche Grundzüge der theoretischen Zugänge zum Kooperativen Lernen.....	22
3.3.1	Kooperative Ansätze und ihre Vertreter.....	22
3.3.2	Definition Kooperatives Lernen.....	23
3.3.3	Zentrale Merkmale Kooperativen Lernens	24
3.3.4	Studien.....	27
3.3.5	Vorteile des Kooperativen Lernens.....	29
3.3.6	Nachteile kooperativer Lernformen	31
3.3.7	Vorurteile und Probleme des Kooperativen Lernens	32
3.3.8	Subjektive Theorien	33
3.4	Verändertes Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden	36
3.5	Organisation und Aufgabenfelder beim Kooperativen Lernen	39
3.6	Zusammenfassung des 3.Kapitels	43
4	Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL)	45
4.1	Begriffsbestimmung und Ablauf vom Wechselseitigem Lehren und Lernen.....	45
4.2	Abgrenzung Wechselseitiges Lehren und Lernen von ähnlichen Ansätzen	46
4.3	Forschungen zum Wechselseitigen Lehren und Lernen	48
4.4	Methoden des Wechselseitigen Lehren und Lernens.....	51
4.4.1	Partnerpuzzle und Gruppenpuzzle	54
4.4.2	Lerntempoduett, -terzett, -quartett	60
4.4.3	Partner-, Gruppen- und Multi-Interview	66
4.4.4	Strukturierte Kontroverse.....	72
4.5	Ausgewählte Lernstrategien: Mapping-Techniken	75

4.5.1	Sortieraufgabe und Struktur-lege-Technik	76
4.5.2	Advance Organizer	77
4.6	WELL und Kooperatives Lernen im Rahmen einer gemäßigt-konstruktivistischen Lernumgebung	83
4.6.1	WELL in Form eines Sandwichs	86
4.7	Veränderte Leistungsbewertung - Lösungsansätze zur Beurteilungsproblematik ...	91
4.8	Zusammenfassung des 4. Kapitels	96
5	Unterrichtsplanung für den Fremdsprachenunterricht in Spanisch basierend auf den WELL-Methoden	98
6	Konklusion und Zusammenfassung der Ergebnisse	121
7	Resumen en Español	123
8	Epilog.....	133
9	Quellenangabe	134
9.1	Literaturverzeichnis.....	134
9.2	Zusätzliche Literatur	143
9.2.1	Wissenschaftliche Artikel aus dem Internet.....	143
9.2.2	Herangezogene Literatur ad Form des wissenschaftlichen Arbeitens	144
9.2.3	Spanische Lehrwerke	144

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Die drei Phasen von WELL (Huber, 2005b: 238).....	46
Abbildung 2: Partnerpuzzle (Huber, 2004: 38).....	55
Abbildung 3: Gruppenpuzzle (Huber, 2004: 48).....	55
Abbildung 4: Lerntempoduett (Wahl, 2004a: 57).....	61
Abbildung 5: Partner- bzw. Gruppeninterview (Wahl, 2004b: 68).....	66
Abbildung 6: Mutli-Interview (Wahl, 2004c: 75).....	67
Abbildung 7: Strukturierte Kontroverse (Huber, 2004d: 79).....	72
Abbildung 8: Das Sandwich-Prinzip (Huber, 2005b: 205).....	86
Abbildung 9: Unterrichtsarchitektur nach dem Sandwich-Prinzip, zusammengesetzt aus Präsenz- und Transferphasen (Huber/ Huber, 2004: 120).....	87
Abbildung 10: Starke Strukturierung (Gerbig, 2005: 196).....	88
Abbildung 11: Kürzere Informationsaufnahmephasen (Gerbig, 2005: 197).....	88
Abbildung 12: Minimale Informationsaufnahmephasen (Gerbig, 2005: 198).....	88
Abbildung 13: WELL in Form eines Sandwichs (Wahl, 2006: 158).....	90
Abbildung 14: Bewertungsinstrumentarium (Bernhart , 2005: 244).....	93
Abbildung 15: Beispiel eines Bewertungsinstrumentiums (Bernhart, 2005: 246).....	94
Abbildung 16: Visualisierung des Sandwichs.....	99
Abbildung 17: Erklärung Partnerpuzzle Folie (Huber, 2007: 337).....	102
Abbildung 18: Ganzer Text: Las comidas en España (Curso de Español 1, 1999: 137).....	108
Abbildung 19: PP Lernvorgaben 1 (Huber, 2007: 328).....	108
Abbildung 20: PP Lernvorgaben 2 (Huber, 2007: 339).....	108
Abbildung 21: PP Lernvorgaben 3 (Huber, 2007: 330).....	108
Abbildung 22: Lernhilfe Alphabet und Buchstabieren (Rápido neu, 2002: 12-13).....	109
Abbildung 23: Recuerda alimentos 1 (Jugando en español, 1993: 30-31).....	113
Abbildung 24: Recuerda alimentos 2 (Jugando en español, 1993: 32-33).....	114
Abbildung 25: El juego (Abanico, 1995: 10).....	115
Abbildung 26: La carta (Curso de Español 1, 1999: 53).....	116
Abbildung 27: Text ‘Los Bares en España’ (66 Grammatik Spiele, 1996: 106).....	116
Abbildung 28: Crucigrama (Curso de Español 1, Arbeitsbuch, 2000: 45).....	117

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1:	Einsatzgebiete WELL-Methoden (cf. Huber, 2004a: 14).....	53
Tabelle 2:	Übersicht eines Partnerpuzzles für den Wissenserwerb aus Texten	57
Tabelle 3:	Gegenüberstellung kognitivistische und konstruktivistische Lernumgebung (Huber, 2007:18).....	83-84
Tabelle 4:	Übersicht Planung ‚la comida‘	99
Tabelle 5:	Übersicht über den Verlauf Sandwich ‚la comida‘	100
Tabelle 6:	Ablauf Partnerpuzzle.....	101-102
Tabelle 7:	Ablauf Multi-Interview.....	102
Tabelle 9:	Ablauf Lerntempoduett.....	103
Tabelle 10:	Los fases de WELL.....	126
Tabelle 11:	Empleo de los métodos.....	127-128
Tabelle 10:	Realización de los métodos.....	128-130

1 Prolog

In dieser Arbeit habe ich mich bemüht, sprachliche Ausdrücke zu verwenden, die Frauen und Männer gleichermaßen berücksichtigen. Um den Text flüssig zu halten und zur Einfachheit für die LeserInnen wähle ich das Binnen I bei der grafischen Umsetzung. In einigen Fällen habe ich grammatisch gesehen nur die männliche Form verwendet. Ich bitte den Leser oder die Leserin, diese als geschlechtsneutral aufzufassen.

Anmerkungen zur Wissenschaftlichen Form dieser Arbeit. In der Bibliografie führe ich nur Werke an, aus denen ich Gedankengut übernommen habe. Werke, die im Text genannt werden, ich aber nicht selbst gelesen habe, weil sie mir nicht zugänglich waren, finden sich ausschließlich in den Fußnoten.

In der Spanischen Zusammenfassung und in den Aufgabenblättern der Unterrichtsplanung wurden aus ästhetischen Gründen von mir bearbeitete Fragmente von den Abbildungen 1-8 eingefügt. Die Quellenangabe für die Originalabbildungen findet sich im Abbildungsverzeichnis.

Abkürzungsverzeichnis. Im Folgenden liste ich die in dieser Arbeit verwendeten Abkürzungen auf. Sie zählen zu den allgemein verwendeten Abkürzungen in wissenschaftlichen Arbeiten (cf. Standop/ Meyer, 2004).

- cf. confer (vergleiche)
- ib. ibidem (ebenda)
- id. idem (derselbe, dasselbe) [Verfasser]

2 Einleitung

Ist Kooperatives Lernen ‚besser‘ als Frontalunterricht?

Während meiner Literaturrecherche für diese Arbeit fiel mir besonders auf, dass die Argumentation für kooperative Lernformen fast immer mit der mehr oder weniger starken Abwertung von lehrergeleiteten Lernen einhergeht. Hierzu vergleiche etwa Herold/ Landherr (cf. 2001: 123-139). Huber (cf. 2007: 37) stellt fest, dass häufig ein Vergleich Kooperatives Lernen mit nicht-kooperativem Lernen vorgenommen wird. Sie beschreibt die Effektivität der Methoden des Wechselseitigen Lehens und Lernens anhand eines Vergleichs mit lehrerzentriertem Unterricht. An dieser Stelle kritisiere ich nicht diese Vorgehensweise, denn um neuere Ansätze zu etablieren, ist es oft unabdingbar bei Anderen Missstände aufzuzeigen. Vielmehr nehme ich zu Beginn Abstand von diesem Zugang und schließe mich der Ansicht Ute Rampillons (2004: 243) an, die meint, dass in der Forschung „Formen der frontalen Instruktion besonders dann angesprochen werden, wenn sie als negative Beispiele herausgestellt werden sollen“. Weiters führt sie aus, dass eine Schwerpunktsetzung auf schülerorientierte Lernformen sowohl in Praxis als auch in Forschung zum Anschein führen kann, andere oder ältere Methoden wären wertlos oder vielleicht sogar kontraproduktiv. Ihrer Meinung nach, werden ältere Methoden in Fachdiskussionen ausgeblendet oder als Gegenpol dargestellt (cf. ib.: 243). Tanzmeister (cf. 2008: 40) ist ähnlicher Meinung.

Ich gehe davon aus, dass alle Methoden ihren Wert haben. Hepting (2004: 20) zeigt auf, dass Frontalunterricht eine sehr effektive Form darstellt, komprimiert Informationen weiterzugeben. Meiner Meinung nach hat jede Methode ihren Platz im Unterricht.

Diese Arbeit will keine grell blinkende Werbung für Kooperatives Lernen und im Besonderen für Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL) sein. Herrschenden Unterrichtsformen, egal welcher Form, sei dies Frontalunterricht, fragend-entwickelnder Unterricht oder offenere Methoden wie Projektarbeit werden nicht als verwerflich oder negativ dargestellt.

Ziel dieser Arbeit ist es, den Unterricht zu bereichern. Es soll kein Plädoyer für eine umfassende Strukturreform darstellen, denn wie Renkl (cf. 2008: 139-143) ausdrücklich zeigt, schlagen sich Strukturreformen nicht automatisch in besserem Lernen oder besserem Unterricht nieder.

Ein Motivationsgrund diese Arbeit zu schreiben, ist nicht das schlechte Abschneiden österreichischer und deutscher SchülerInnen bei PISA im Jahr 2003, wie viele Autoren im deutschsprachigen Raum ihre Arbeit begründen (etwa, cf. Hepting, 2005: 159; Miede/ Miede,

2005: 21). Unterrichtsqualität ist hauptsächlich vom Handeln der Lehrperson abhängig, daher will ich mit dieser Arbeit Denk- und Reflexionsanstöße geben, wie Unterricht anders gestaltet werden kann. In Abstimmung auf die Lernenden gilt es die Vorzüge der jeweiligen Methode zu nutzen, oder wie es Tanzmeister (2008: 40) ausdrückt: „Vielfach geht es [...] eher [...] um richtige Dosierungen des adäquaten Einsatzes des lernspezifischen Methoden-,Cocktails“¹. Dafür ist ein reflektiertes Methodenrepertoire notwendig. Haas (cf. 2005: 3-5, 15-17) stellt fest, dass Lehrpersonen sich bei der Unterrichtsvorbereitung an keinem spezifischen Modell orientieren und erlernte didaktische Prinzipien verschwinden bzw. in der Praxis als unbrauchbar abgelehnt werden. Wahl (cf. 2006: 12-13) spricht von Phänomenen wie ‚Osterhasenpädagogik‘, bei der die SchülerInnen wertvolles, von der Lehrperson verstecktes, Wissen mühsam suchen müssen, indem sie es in einem Lehrer-Schüler-Gespräch ‚erarbeiten‘. Kooperatives Lernen geht einen anderen Weg. Ich stelle mehrere anpassungsfähige Lernmethoden vor, die in Unterrichtssequenzen, genauso wie als Gesamtkonzept einsetzbar sind. Die dargestellten Methoden bringen ein verändertes Rollenverständnis mit sich, für das die Lehrperson auch bereit sein muss, ihre Subjektiven Theorien zu ändern, um den SchülerInnen eine aktivere Rolle zu zugestehen. Dies bedeutet weg vom zentralen Dreh- und Angelpunkt des Unterrichts hin zum Begleiter, Berater und Designer von Lernumgebungen. Wissen wird nicht versteckt, sondern offen präsentiert.

Die Halbwertszeit von Wissen wird heute nur auf wenige Jahre geschätzt und die Informationsflut wächst kontinuierlich. Angesichts der geschrumpften Reaktionszeiten von Informationsübermittlung und dem hohen Innovationstempo, richtet sich das Augenmerk immer mehr darauf, wie die nötigen Informationen in kürzestmöglicher Zeit am richtigen Ort zur Verfügung stehen. Es wird immer schwieriger, relevantes, beglaubigtes Wissen (hinsichtlich Verlässlichkeit bzw. wissenschaftlicher Absicherung) aus der Vielzahl von Informationen herauszufinden¹ (cf. Schiffler, 2002: 169). Demnach kann die Lehrperson nicht mehr als ‚Wissensmonopolist‘ (cf. Herold/ Landherr, 2005: 115) gesehen werden.

Jugendliche sind aufgrund der Veränderungsprozesse in der Gesellschaft und der Globalisierung mit mannigfachen Anforderungen konfrontiert. In Zukunft werden in zunehmenden Maße Qualifikationen wie Kooperationsfähigkeit, Flexibilität und eigenverantwortliches Handeln und Lernen von ihnen verlangt (cf. Konrad/ Traub, 2005: 14-15). Kooperatives Lernen fördert kommunikative, soziale und interaktive Kompetenzen,

¹ Es wird zwischen Wissen und Informationen unterschieden. Zum Gesamtkonzept wie Wissen, Daten und Informationen zusammenhängen verweist Schiffler auf:
Davenport, Thomas H./ Prusak, Laurence, 1999. *Wenn Ihr Unternehmen wüsste, was es alles weiß...*; das Praxisbuch zum Wissensmanagement. Landsberg/ Lech: Verlag moderne Industrie.

Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, ebenso wie Fähigkeit zum Selbstmanagement und die Bereitschaft zum selbstständigen, lebenslangen Lernen.

Gesamtaufbau dieser Arbeit. Der Begriff ‚Kooperatives Lernen‘ steht im Mittelpunkt dieser Arbeit, die sich in drei Teile gliedert. Der erste Teil widmet sich unterschiedlichen kooperativen Ansätzen im Allgemeinen. Es folgt die Darstellung einer speziellen Form des Kooperativen Lernens, dem Wechselseitigen Lehren und Lernen. Im dritten Teil der Arbeit erfolgt die Planung einer praktischen Umsetzung verschiedener WELL-Methoden für den Spanischunterricht.

Auf die mit ‚Kooperatives Lernen‘ zusammenhängenden Themenbereiche und Fragen versuche ich in folgender Reihenfolge einzugehen.

Kapitel 3: Diverse Vorbetrachtungen zum Lehren und Lernen stellen die Grundlage für eine nähere Betrachtung des Kooperativen Lernens dar. Es folgt eine Darstellung theoretischer Ansätze und ihrer Vertreter, eine Begriffserklärung und eine Beschreibung der zentralen Merkmale. Eine große Anzahl an Studien belegt die Wirksamkeit und die Vorteile kooperativer Lernformen. Darauffolgend werden die Vorurteile gegenüber dieser Unterrichtsform und die damit verbundene Relevanz von Subjektiven Theorien erörtert.

Kapitel 4: Nach einer Begriffsbestimmung des Wechselseitigen Lehrens und Lernens (WELL), das eine spezielle Form des Kooperativen Lernens ist, werden die wichtigsten WELL-Methoden ausführlich erörtert. Die Zusammenarbeit der SchülerInnen muss durch verschiedene Maßnahmen unterstützt werden, daher werden wichtige Lernstrategien, wie der Advance Organizer, näher beleuchtet. Verbunden mit Wechselseitigem Lehren und Lernen wird hier auf eine gemäßigt-konstruktivistische Lernumgebung, nämlich das Sandwich-Prinzip, näher eingegangen. Obgleich Bewertung von Schülerergebnissen nicht im Fokus dieser Arbeit steht, komme ich nicht umhin, kurz darauf einzugehen.

Kapitel 5: Es wird die Planung einer Unterrichtssequenz für den Spanischunterricht erstellt, wobei die WELL-Methoden ‚Partnerpuzzle‘, ‚Multi-Interview‘ und ‚Lerntempotert‘ in ein Sandwich integriert werden.

Kapitel 6 und 7: Den Abschluss bilden eine Konklusion der Arbeit und eine Zusammenfassung auf Spanisch.

3 Kooperatives Lernen

In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlagen für Kooperatives Lernen erläutert. Die Vorbetrachtungen zum Lehren und Lernen dienen dazu, Kooperatives Lernen besser zu verstehen. Es werden die inhaltlichen Grundzüge der theoretischen Zugänge näher charakterisiert. Warum kooperative Lernformen notwendig sind, wird infolgedessen besprochen. Hinweise für die konkrete Organisation kooperativer Lernformen werden abschließend gegeben.

3.1 Einführend: Kurzer Umriss der Grundgedanken

Kooperatives Lernen ist eine auf der ganzen Welt anerkannte, durch Studien positiv belegte und vielfach eingesetzte Unterrichtsmethode im gesamten Bildungsbereich in jedem Alter (cf. Johnson/Johnson, 2008: 16). Sie wird an Universitäten (etwa, cf. Slavin, 1993a; Johnson/Johnson, 2008) und in der Erwachsenenbildung (etwa, cf. Wahl/ Wölfling/ Rapp/ Heger, 1991) ebenso eingesetzt wie im Schulbereich (etwa, cf. Hepting, 2004).

Johnson/ Johnson (2008: 16) sprechen gar von einer Erfolgsgeschichte der Psychologie und Pädagogik.

Huber/ Roterling-Steinberg/ Wahl (cf. 1984: 10-11) haben im Jahr 1984 Kooperatives Lernen auf drei verschiedenen Ebenen bereits angesiedelt: Die Ebene der Interaktion zwischen den SchülerInnen, weiters die der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und die dritte, die der Lehrerausbildner, „deren Arbeitsertrag auch entscheidend davon abhängt, wie sie untereinander kooperieren und wie sie die Auszubildenden in die Kooperation einbeziehen“ (ib.: 10).

In dieser Arbeit wird hauptsächlich auf die Ebene der Interaktion zwischen SchülerInnen eingegangen.

Kooperatives Lernen ist nicht einfach nur Gruppenunterricht, bei dem die Lernenden gemeinsam an einem Tisch sitzen und Aufgaben erledigen. Im Zentrum kooperativer Lernformen steht der Versuch in kleinen Gruppen gemeinsam zu lernen, wobei dies hauptsächlich durch das wechselseitige Vermitteln des Lernstoffs geschieht. Der Fokus ist auf die Lernprozesse gerichtet und nicht nur auf das Endprodukt. In positiver Abhängigkeit eignen sich die SchülerInnen Wissen an, vermitteln es einem anderen Schüler und

wiederholen und festigen es am Ende. Während des Lernprozesses werden sie durch geeignete Lernstrategien unterstützt.

Es ist nicht zwingend notwendig den ganzen Unterricht kooperativ zu gestalten. Es können auch nur bestimmte Phasen, in denen Zusammenarbeit sinnvoll erscheint, kooperativ gestaltet werden. Kooperative Lernformen sollen andere Methoden nicht ersetzen, sondern ergänzen (cf. Konrad/ Traub, 2005:83).

Kooperatives Lernen geht weg vom lehrerzentrierten und hin zum lernerzentrierten Unterricht. Lernen wird als aktive Konstruktion von Wissen verstanden.

3.2 Vorbetrachtungen zum Lehren und Lernen

Bevor ich auf das Kooperative Lernen näher eingehe, stelle ich einige Vorbetrachtungen zu Lehren, Lernen und Lernumgebungen allgemein an, die zu einem besseren Verständnis von kooperativen Lernformen beitragen. Dazu zählen die Definition von Unterricht und Lernumgebung, verschiedene Auffassungen von Lernumgebungen, Überlegungen welche Faktoren guten Unterricht ausmachen und welche Arten von Lernstile und Lerntypen es gibt.

3.2.1 Definitionen Unterricht und Lernumgebung

Die Begriffe ‚Unterricht‘, ‚Lehren‘ oder ‚Instruktion‘ werden in dieser Arbeit synonym gebraucht, da sie in der verwendeten Literatur auch nicht explizit unterschieden werden. Ich wähle eine Definition von Reinmann-Rothmeier/ Mandl (2001), da sich die in dieser Arbeit dargestellte ‚Lernumgebung‘ auch an ihrer Sichtweise orientiert.

Definition Unterricht.

„Mit *Unterricht* sind im Allgemeinen solche Situationen gemeint, in denen mit pädagogischer Absicht und in organisierter Weise innerhalb eines bestimmten institutionellen Rahmens von professionell tätigen Lehrenden Lernprozesse initiiert, gefördert und erleichtert werden.“ (Reinmann-Rothmeier/ Mandl, 2001: 603)

Definition Lernumgebung.

„Der Begriff der *Lernumgebung* bringt zum Ausdruck, dass das Lernen von ganz verschiedenen Umgebungsfaktoren abhängig ist, die in unterschiedlichem Ausmaß planvoll gestaltet werden können. Eine durch Unterricht hergestellte Lernumgebung besteht aus einem Arrangement von

- Unterrichtsmethoden
- Unterrichtstechniken
- Lernmaterialien
- Medien

Dieses Arrangement ist durch die besondere Qualität der aktuellen Lernsituation in zeitlicher, räumlicher und sozialer Hinsicht charakterisiert und schließt letztlich auch den jeweiligen kulturellen Kontext ein.“ (Reinmann-Rothmeier, 2001: 603-604)

3.2.2 Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus

Die Art und Weise, wie in Schulen unterrichtet wird, so Reinmann-Rothmeier/ Mandl (cf. 2006: 616-617), hängt mehrheitlich mit den allgemeinen Vorstellungen von den Bedingungen des Lehrens und Lernens, sowie von der Rolle der Lehrenden und Lernenden in diesem Geschehen zusammen. Diese Auffassungen haben großen Anteil an der Gestaltung von Lernumgebungen in der Praxis und den damit verbundenen Entscheidungen.

In der gegenwärtigen Unterrichtsforschung werden zwei Extrempositionen akzentuierend diskutiert, zum einen (1) die behavioristisch, vor allem kognitivistisch gefärbte Auffassung mit einer gegenstandszentrierten (geschlossenen) Lernumgebung und zum anderen die (2) konstruktivistisch geprägte Auffassung mit einer situierten (offenen) Lernumgebung.

Häufig sind die Grenzen zwischen den beiden fließend, dem ungeachtet erleichtert eine solche extreme Darstellung die Orientierung.

(1) In kognitivistischen Auffassungen wird Lernen als eher passives Geschehen gesehen, weil eine externale Steuerung durch die Lehrperson erfolgt. Die Kontrolle des Unterrichtsgeschehens liegt bei der Lehrperson, die die Inhalte auswählt und überprüft. (cf. Konrad/ Traub, 2005: 15-17). Die Lernenden sind passive Rezipienten in einer Lernumgebung, in der „das gesamte Vorgehen systematisch geplant, schrittweise konstruiert und schließlich auch evaluiert wird“ (Reinmann-Rothmeier/ Mandl, 2001: 606). Hier findet sich eine Auffassung von Lernen, „die den Prozess des Wissenserwerbs als einen streng regelhaft ablaufenden Prozess der Informationsverarbeitung interpretiert, der sich eindeutig beschreiben und erfolgreich gestalten lässt“ (Reinmann-Rothmeier/ Mandl, 2001: 606). Optimale Lernumgebungen werden durch ein systematisches und geregeltes Vorgehen nach den im Lehrplan festgehaltenen Inhalten organisiert. Sie werden gegenstandszentrierte Lernumgebungen genannt, weil sie den Gegenstand des Lehrens und Lernens als fertiges System vermitteln. Da die Lerninhalte möglichst optimal präsentiert werden, ist eine eigene Strukturierung nicht erforderlich und der Lernerfolg kann ebenfalls anhand der vorgegebenen Struktur, die die vordefinierten Lehr-Lern-Ziele darstellen, relativ eindeutig bestimmt und evaluiert werden (cf. Reinmann-Rothmeier/ Mandl, 2001: 606-607).

(2) Als Gegenposition zu kognitivistischen Auffassungen hat sich ungefähr seit den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts eine Reihe von Forschungsansätzen herausgebildet, die Lernen

als Konstruktion von Wissen interpretieren. Man spricht von konstruktivistischen Ansätzen, wobei aber zu beachten ist, dass der Begriff ‚Konstruktivismus‘ vielschichtig ist und von den verschiedenen Vertretern der jeweiligen Ansätze anders verwendet wird (cf. Reinmann-Rothmeier/ Mandl, 2001: 614).

Die hier verwendete Definition ist angelehnt an den ‚neuen Konstruktivismus‘ in der Pädagogischen Psychologie (cf. Mandl/ Gerstenmaier, 2000), der sich „nicht mit den grundlegenden Prinzipien von Erkenntnis, sondern mit den Prozessen des Denkens und Lernens handelnder Subjekte“ (Reinmann-Rothmeier/ Mandl, 2001: 615) beschäftigt.

Lernen wird als aktiver Wissenskonstruktionsprozess gesehen, der stets in einem bestimmten Kontext und damit situativ erfolgt. Man spricht von situierten Lernumgebungen, weil Lernen an die inhaltlichen und sozialen Erfahrungen der Lernsituation gebunden ist.

Im Mittelpunkt stehen der Lernende und die in ihm vorgehenden Prozesse. Er übernimmt eine eher aktive Rolle, da der Lehrende ihm die Werkzeuge zur Problembearbeitung in die Hand gibt und ihn bei der Bearbeitung unterstützt (cf. Reinmann-Rothmeier/ Mandl, 2001: 613-616). Wissen muss nicht im Einklang mit der Darstellungsabsicht der Lehrperson zusammengefügt werden, also der systematischen Darstellung folgen (cf. Konrad/ Traub, 2005: 17). Die Lehrperson konzentriert sich auf die Frage wie Wissen konstruiert wird und in welcher Verbindung Wissen zu Handeln steht (cf. Mandl/ Gerstenmaier, 2000).

Reinmann-Rothmeier/ Mandl (2001: 616) sprechen von einem „paradigmatischen Wechsel vom Primat der Instruktion zum Primat der *Konstruktion*“.

Historische Vorläufer. Zu den wichtigsten theoretischen Vorläufern einer konstruktivistischen Sicht und Didaktik zählen der pragmatische Ansatz von John Dewey, die konstruktivistische Auffassung von Jean Piaget und der Ansatz von Lev Vygotsky, der den Zusammenhang von Kognition und Sozialisation untersuchte (Zur Ausführung und Vergleich der Ansätze cf. Reich, 2006: 71-74; für weitere neuere konstruktivistische Ansätze 85-93).

(1) Dewey stellte fest, dass der Wissenserwerb weder vom sozialen Umfeld noch vom konkreten Handeln trennbar ist. Seiner Meinung nach sollten Lehrarrangements geschaffen werden, in denen ‚verständiges Lernen‘ realisiert wird. Konkret bedeutet dies, dass Inhalte erworben werden, die einen Bezug zum realen Leben in der Gesellschaft haben.

(2) Einflussreich waren vor allem die Studien von Piaget (1980²), der sich in erster Linie mit der Entwicklung allgemeiner kognitiver Strukturen befasste (cf. Renkl, 1997: 33, 112).

² Piaget, J. 1980. *Abriß der genetischen Epistemologie*. Stuttgart: Klett-Cotta

(3) Vygotsky (1978³) weist auf die Notwendigkeit hin, Lernen im sozialen Kontext stattfinden zu lassen (cf. Konrad/ Traub, 2005: 1).

Abschließende Anmerkungen. Instruktion und Konstruktion wurden vergleichend gegenübergestellt. Dies soll und kann aber nicht heißen, dass „der Vorrang des Instruierens seitens der Lehrenden und der Vorrang des Konstruierens seitens der Lernenden einander ausschließen“ (Reinmann-Rothmeier/ Mandl, 2001: 625). Im Hinblick auf die Praxis sind beide Positionen wichtig. Zusammenfassend kann daher gesagt werden, dass Lernen als aktiver, konstruktiver, selbstgesteuerter, situativer Prozess zu verstehen ist. Es sollte einen Wechsel zwischen vorrangig aktiver und zeitweiser rezeptiver Position des Lernenden geben. Unterrichten, also Instruktion, sollte durch Anregen, Unterstützen, Anleiten und Erklären gekennzeichnet sein. Der Lehrende sollte einen situativen Wechsel zwischen reaktiver und aktiver Position einnehmen.

Renkl (cf. 2008: 112-114) warnt davor, ‚aktiv‘ nicht nur auf „etwas manipulieren (z.B. Lernmaterialien), sich aktiv an einem Diskurs beteiligen, Erklärungen geben oder aktiv Probleme lösen“ (ib.: 113) zu reduzieren - und damit verbunden -, traditionelle Formen als ‚passiv‘ einzustufen, denn dies würde zu einem Widerspruch führen. Aktives Lernen bedeutet nicht zwingend, dass eine äußerlich sichtbare Aktion wahrnehmbar ist, wofür er diverse Beispiele aus eigenen (cf. id. 1997) und fremden Studien anführt (cf. id., 2008: 113-114). Aus diesem Grund vertritt er die Position, dass es nicht sinnvoll ist, in konstruktivistisches und nicht-konstruktivistisches Lernen zu unterteilen, da Lernen immer aktiv ist. Weiters, kommt er zum Schluss, dass erfolgreicher Unterricht kognitiv aktivierend sein muss und produktive Lernprozesse angeregt werden müssen (cf. ib.: 114-119).

³ Vygotsky, L.S., 1978. *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard Press

3.2.3 ‚Guter Unterricht‘

Green/ Green (2007: 13) stellen sich die Fragen: „Was also wollen sie unter gutem Unterricht verstehen? Einen Unterricht, der scheinbar Widersprüchliches in sich vereint?“

Renkl (cf. 2008: 119-130) zeigt, dass ‚guter Unterricht‘ an der Oberfläche ganz unterschiedlich aussehen kann, denn viele Wege können zum Ziel führen. Er möchte weder direkte Instruktion noch „modernen Unterricht“ (ib.: 130) bevorzugen, denn er ist gegen „eine einseitige nicht empirisch gestützte und dogmatische Bevorzugung bestimmter Unterrichtsmodelle“ (ib.: 130). Entscheidend für ihn ist, dass eine Aktivierung von Wissenskonstruktionsprozessen bei SchülerInnen stattfindet und dies durch einen flexiblen Einsatz von Unterrichtsmethoden, die „insbesondere an die Lernvoraussetzungen der Schüler und an die jeweils verfolgten Lehr-Lern-Ziele“ (ib.: 131) angepasst sein sollen.

Konrad/ Traub (cf. 2005: 16-17) zeigen auf, dass direkte Instruktion durch die Lehrperson auch effektiv sein kann, vor allem wenn es darum geht, hohe Durchschnittsleistungen mit geringen interindividuellen Varianzen zu erzielen, einen ersten systematischen Überblick über ein neues Gebiet zu geben, Anfangsschwierigkeiten mit einem Lerngebiet zu überwinden oder große Stoffmengen zu bewältigen.

Kompetitiv vs. kooperativ vs. individualisistisch. Miehe/ Miehe (cf. 2005: 61) führen drei prinzipielle Wege, wie Lernende miteinander umgehen und arbeiten können, an: Lernende können im Wettbewerb zueinander stehen, das heißt ein ‚kompetitives‘ Verhältnis haben, oder miteinander ‚kooperativ‘, die Stärken der anderen nutzend oder ‚individualistisch‘ arbeitend, indem sie versuchen die Lösungen allein zu finden, eventuell sogar ohne Rücksicht auf Andere.

Kompetitive und individualistische Lernformen sind motivierend, wenn man verschiedene Lösungsmöglichkeiten und Problemlösungsstrategien kennt, von sich aus ein großes Interesse an dem Sachverhalt oder die Aussicht die Situation und den Stress erfolgreich zu meistern, hat. SchülerInnen, die nicht über diese Qualifikationen verfügen, scheitern an diesen Lernformen. Durch die Wettbewerbssituation sind alle in einer negativen Abhängigkeit miteinander verbunden, dies bedeutet, einer gewinnt, alle anderen verlieren (cf. Miehe/ Miehe: 62-63).

Miehe/ Miehe (2005: 64) plädieren nicht für nur eine Form, sondern sind davon überzeugt, dass alle drei Lernformen regelmäßig zu benutzen und zu üben sind, um die SchülerInnen angemessen auf das Leben und die Arbeitswelt vorzubereiten. Kooperatives Lernen berücksichtigt alle drei Lernformen, da die einzelnen Methodenelemente neben der Arbeit im Team sowohl das individualistische wie auch das kompetitive Lernen fördert, wobei die letzteren zwei in einer ‚sicheren‘ Lernatmosphäre stattfinden, in der die Möglichkeit sich zu blamieren oder bloßgestellt zu werden, sehr gering ist.

Huber (cf. 2007: 34-35) verweist auf Helmke (2003⁴), der feststellte, dass es aufgrund von unklaren Kriterien ‚den guten Unterricht‘ nicht geben kann, denn Ziele, Ansprüche, zeitliche Dimensionen, individuelle Voraussetzungen und Rahmenbedingungen sind nicht für jeden Lernenden angemessen.

Schlussfolgerung. Ich möchte Abstand von der Bezeichnung ‚guter Unterricht‘ nehmen. Wie Huber feststellt, kann Unterricht nicht allen Anforderungen genügen. Ferner möchte ich nicht in dieser Arbeit Kooperatives Lernen als Allheilmittel für Lernprobleme anpreisen, denn die Fremdsprachenlehrmethode ist nicht allein entscheidend für den Lernerfolg. Edmondson/ House (2000: 130) machen klar, dass was im Fremdsprachenunterricht geschieht, sinnvollerweise durch außerunterrichtliche Kontaktmöglichkeiten mit der fremden Kultur und deren Sprache ergänzt werden muss, z.B. durch Reisen, autonomes Lernen, Tandem Lernen etc..

Im Fremdsprachenunterricht hat sich gezeigt, dass die Forderung nach dem Vorzug einer Methode nicht zuletzt aufgrund der empirischen Methodenvergleiche halten konnte. Ihnen zufolge war die generelle Überlegenheit einer Methode nicht nachweisbar (cf. Beiträge aus Bausch et al., 1986; etwa Börsch, 1986: 35; House, 1986: 88). Vetter (2008: 95) stellt fest, dass „die derzeitige fachdidaktische Diskussion keine oder möglicherweise noch keine Ansätze für die Entwicklung der Methode bereitstellt, die uns in eine neue Ära des Fremdsprachenunterrichts führen könnte“.

Königs (1986: 101) meint zu dieser Diskussion: „Exponierte Verfechter einzelner Methoden erliegen (allzu) häufig der Versuchung, ‚ihre‘ Methode mit einem universellen Anspruch zu versehen, etwa so, als müsse es die Methode für den Fremdsprachenunterricht schlechthin geben“.

⁴ Helmke, A., 2003. *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung

3.2.4 Lernstile und Lerntypen

Ich schließe das Kapitel ‚Vorbetrachtung zum Lehren und Lernen‘, indem ich auf eine Klassifizierung von Lernstile und Lerntypen eingehe.

In der Vergangenheit wurde versucht Lerntypen auf verschiedenste Weisen zu kategorisieren. Friedrich/ Ballstaedt (cf. 1995: 6-8) führen folgende Kategorisierungen an:

- Kategorisierung der Sinnesmodalität nach: auditiver/ optisch-visueller/ verbal-abstrakter/ haptischer Typ
- Unterscheidung der Codierungsart nach bzw. wie die Verarbeitung von codierter Information vorgenommen wird; Wie in (a), kann man nur zwei Typen unterscheiden oder weiter ausdifferenzieren wie in (b):
 - (a) Verbalisierer vs. Visualisierer
 - (b) Unterscheidung nach: lernt Bilder und Worte gut/ Bilder und Worte schlecht/ Bilder gut, Worte schlecht/ Bilder schlecht, Worte gut
- Nach Kommunikationsgewohnheiten: beim Lernen mit schriftlichen oder gehörten Texten ergeben schriftliche oder mündliche Kommunikationsgewohnheiten unterschiedliche Typen
- Kategorisierung gemäß der Motivation: Personen, die mit Leistungsstreben eine hohe Sachorientierung verbinden, lernen besser, wenn sie Entscheidungsräume bezüglich des Lerngeschehens haben. Hingegen ist eine klare, definierte Unterrichtsstruktur bei Lernenden mit Furcht vor Misserfolg fruchtbarer.
- Nach dem Lernstil: surface approach/ deep approach/ Mischung aus surface und deep approach

Friedrich/ Ballstaedt (cf. 1995: 8) orientieren sich an Biggs (1987) und fanden in verschiedenen Untersuchungen heraus, dass Lernende durch die Herangehensweise an Lernaufgaben unterschieden werden können. Es wird dabei zwischen ‚deep approach‘ Strategie, ‚surface approach‘ Strategie und einer Mischung aus beiden Strategien unterschieden.

Die ‚deep approach‘ Strategie, zu deutsch ‚Verstehensorientierung‘ genannt, wird von Lernenden bevorzugt, die um ein ganzheitliches Verständnis des Lernstoffs und eine aktive Vernetzung dieses, bemüht sind. Für die zweite Lernergruppe, ist das Verständnis eher nebensächlich, denn ihr Ziel ist es, den Stoff wiedergeben zu können, daher neigt sie zum Auswendiglernen (Oberflächenstrategie -,surface approach‘). Bei der Gruppe von Lernenden,

die zwischen beiden Strategien hin und her wechselt, steht ein gutes Prüfungsergebnis im Vordergrund.

Friedrich/ Ballstaedt (cf. 1995: 8) weisen darauf hin, dass Lernen und Lernerfolg nicht nur vom jeweiligen Lerntyp, sondern meist auch von vielen andern Faktoren abhängen, wie etwa von Ausdauer, intellektuellen Fähigkeiten, Qualität des Unterrichts, der Art der Lernaufgabe und ebenso von der Art und Weise wie Lernerfolg ermittelt wird. Es wird angenommen, dass es keine überdauernden und veränderbaren Lerntypen gibt, sondern man kann auch dann, „wenn jemand einem Lerntyp zugehört, davon ausgehen, daß er in der Lage ist, sein Lernen situationsangemessen zu regulieren“ (cf. ib.: 8).

3.3 Inhaltliche Grundzüge der theoretischen Zugänge zum Kooperativen Lernen

In diesem Abschnitt wird erläutert worin die Grundzüge des Kooperativen Lernens bestehen. Ansätze, Vertreter, zentrale Merkmale, Forschungsergebnisse, Vorurteile, Vor- und Nachteile werden diskutiert. Abschließend wird die Relevanz von Subjektiven Theorien für Kooperatives Lernen besprochen.

3.3.1 Kooperative Ansätze und ihre Vertreter

Zu Beginn möchte ich einige ausgewählte, bekannte Wissenschaftler aus dem Forschungsbereich Kooperatives Lernen und die dazugehörigen Ansätze bzw. Methoden nennen.

Die Anfänge der Kooperativen Forschung liegen vor allem in den USA und in Israel. Robert Slavin (cf. 1984: 61) zählt zu den vier Zentren der Forschungs- und Entwicklungsarbeiten in den frühen siebziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts die Kreise um Elliot Aronson, David und Roger Johnson, Shlomo Sharan, ebenso wie sich selbst.

Renkl (cf. 1997: 9-27) oder Neber (cf. 2006: 358-360) geben einen sehr guten Überblick über kooperative Ansätze, deren Inhalt und durchgeführte empirische Studien. Es finden sich viele Literaturhinweise zu den einzelnen Autoren und ihren Werken. Einige berühmte Namen werden hier genannt, für eine detaillierte Ausführung verweise ich auf Renkl (cf. 1997: 9-62).

Das ‚Gruppenpuzzle‘ (‚jigsaw‘) wurde von Aronson, Blaney, Stephan, Sikes und Snapp (1978⁵) an der Universität von Texas entwickelt (cf. Aronson, 1984:49).

David und Roger Johnson (1975⁶) und ihre Kollegen haben an der Universität von Minnesota den Ansatz ‚learning together‘ entwickelt. Ihre Sicht auf kooperatives Lernen wird vor allem um das Schlagwort ‚Soziale Interdependenz‘ aufgebaut. Sie unterscheiden zwischen

⁵Aronson, E./ Blaney, N. / Stephan, C. /Sikes, J. /Snapp, M., 1978. *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage

⁶ Johnson, D. W./ Johnson, R. T., 1975. *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall

Kooperativen Stammgruppen, informellen kurzfristigem Lernen und formalem längerfristigen Lernen (cf. Johnson/ Johnson, 2008: 16-20).

Eine weitere Methode ist die ‚Gruppenrecherche‘ (‚group investigation‘) oder auch ‚Kleingruppenprojekt‘ (cf. Konrad, 2004: 102-109) genannt. Sie wurde unter anderem von Sharan an der Universität von Tel Aviv Israel entwickelt (cf. Sharan/ Hertz-Lazarowitz, 1984: 27-47 oder auch Sharan/ Sharan, 1994⁷).

Slavin entwickelte an der John Hopkins Universität die ‚Student Teams-Achievement Divisions (STAD)‘, die als ‚Gruppen-Rallye‘ im deutschen Sprachraum (cf. Wahl, 2004d: 86-95) bekannt ist, ebenso wie das Gruppen-Turnier (‚Teams-Games-Tournament‘) und andere Lernmethoden (cf. Slavin, 1984: 60-79; Slavin, 1993a).

Annemarie Palincsar und Ann Brown haben den Ansatz ‚reziprokes Lehren‘ (‚reciprocal teaching‘) entwickelt, um das Leseverständnis von SchülerInnen zu verbessern (cf. id., 1984: 117).

Donald Dansereau, Angela O’Donnell und Kollegen haben in den neunziger Jahren zwei Konzeptionen Kooperativen Lernens entwickelt, die ‚Skript-Kooperation‘ (‚scripted cooperation‘) und das ‚kooperative Lehr-Skript‘ (‚cooperative teaching script‘) (cf. O’Donnell, 1996⁸).

Im deutschen Sprachraum ist vor allem die Methode ‚Lernen durch Lehren (LdL)‘ von Jean-Pol Martin (cf. 1986: 395-403) bekannt, die er für den Französischunterricht an deutschen Gymnasien entwickelte.

3.3.2 Definition Kooperatives Lernen

Schwierigkeit der Definition. Bevor der Begriff ‚Kooperatives Lernen‘ definiert wird, erscheint es mir wichtig, klar zu stellen, dass er in der Literatur nicht einheitlich verwendet wird (darauf verweisen auch Pauli/ Reusser, 2000: 437). Es gibt inhaltliche Unterschiede als auch in der Schreibweise. Einige Autoren umgehen die Definition indem sie lediglich die jeweiligen Methoden beschreiben oder nur die zentralen Merkmale aufzählen.

⁷ Sharan, Y./ Sharan, S., 1994. „Group investigation in the cooperative classroom“. In: Sharan, S. (Hrsg.). *Handbook of cooperative learning methods*. Westport, CN: Greenwood, S. 97-114

⁸ O’Donnell, A.M., 1996. *Effects of explicit incentives on scripted and unscripted cooperation*. Journal of Educational Psychology, 88, S.74-86

In meiner Arbeit wähle ich die Definition von Huber (2000), da ihr Ansatz ‚Wechselseitiges Lehren und Lernen‘ im Zentrum dieser Arbeit steht.

Definition. Huber (2000: 139) spricht im weitesten Sinne vom kooperativen Lernen „wenn zwei oder mehr Personen mit dem Ziel zusammenarbeiten, etwas dabei zu lernen“.

In der Literatur wird diese Definition kooperativen Lernens von verschiedenen Autorinnen und Autoren häufig weiter ausdifferenziert.

Slavin (1993a: 3) führt zusätzlich noch die Verantwortlichkeit für das eigene Lernen und das der anderen Gruppenmitglieder an.

Nach Konrad/ Traub (2005: 5) ist Kooperatives Lernen „eine Interaktionsform, bei der die beteiligten Personen gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Im Idealfall sind alle Gruppenmitglieder gleichberechtigt am Lerngeschehen beteiligt und tragen gemeinsam Verantwortung“. Diese weitere Ausdifferenzierung wurde ebenso von Huber (2007: 5) zur nähern Charakterisierung verwendet.

Von Rabenstein/ Reh (cf. 2007b: 25) wird der Begriff Kooperatives Lernen vor allem in der pädagogisch-psychologischen Forschung verankert gesehen, wobei er auf ein bestimmtes Unterrichtsarrangement verweist, das mit der Erwartung verbunden ist, den Lernerfolg der Schüler zu steigern. Gleichzeitig kann er aber auch als empirisches Phänomen verstanden werden, bei dem Schüler „unabhängig oder jenseits didaktischer Inszenierungen im Unterricht“ (ib.: 25) interagieren, wobei Krummheuer (2007: 63) dann von „kollektiven Lernen“ oder „kollektiver Argumentation“ spricht.

Miehe/ Miehe cf. (2005: 16-17) sprechen sich gar gegen die Verwendung des deutschen Begriffs aus, da ‚Cooperative Learning‘ mehr als der nicht genau definierte Begriff ‚Kooperatives Lernen‘ widerspiegelt. Für sie ist es ein in sich geschlossenes Konzept von Lehren und Lernen, das vor allem in Nordamerika beheimatet ist.

3.3.3 Zentrale Merkmale Kooperativen Lernens

Vier Merkmale. Laut Huber (2007: 5-6) kennzeichnen Kooperative Lernformen, dass

- (1) „mindestens zwei Personen mit dem Ziel etwas zu lernen, zusammenarbeiten“
- (2) „die Gruppe nur so groß ist, dass noch alle miteinander interagieren können“
- (3) „keine direkte Supervision durch eine Lehrperson stattfindet“
- (4) „die Lernenden gleichberechtigte Interaktionspartner sind“.

4 Prinzipien für den Lernerfolg. Huber (2000: 142; 2004a: 9-11; 2007: 6) stellt vier Prinzipien vor, anhand derer der Lernerfolg beim kooperativen Lernen erreicht werden soll.

(1) Das erste Prinzip besagt, dass die Lernenden durch geeignete Lernstrategien unterstützt werden müssen. Auf das Kompetenzniveau der SchülerInnen ist zu achten. Zur Demonstration unterschiedlicher Kompetenzniveaus, kann der Einsatz von Schlüsselbegriffen beim ‚Vermitteln des Expertenwissens‘ beim Wechselseitigen Lehren und Lernen herangezogen werden (cf. dazu Kapitel 4).

Jüngeren und unerfahrenen SchülerInnen können ganze Sätze und Bilder als Lernhilfe auf Begriffskärtchen angegeben werden. Wenn WELL-Methoden schon öfters durchgeführt worden sind, genügt es die Schlüsselbegriffe zu nennen. Ältere Fortgeschrittene, zu denen Maturaklassen zählen, sollten selbst nach Schlüsselbegriffen suchen. Die Aufgabe der Lehrperson ist es, Lernstrategien aufzuzeigen bzw. anzubieten, die Lernprozesse zu fördern, die für das Lernen effektiv sind. Auf die Kompetenzen und das Alter der Lernenden ist Rücksicht zu nehmen (cf. Huber, 2004a: 9).

(2) Bei kooperativen Lernformen eignen sich die Lernenden meist nur einen Teil des Stoffs an und vermitteln sich später den restlichen Stoff gegenseitig. Das zweite Prinzip nennt Huber „Initiierung von wechselseitigem Lehren“ (ib.: 10). Sie stimmt mit Webb (1989⁹) in der Meinung überein, dass „einer anderen Person etwas zu erklären [...] eine der effektivsten Formen zu lernen“ (Huber, 2004a: 10) ist. Sie warnt davor, die Lernenden zu überfordern indem ihnen nicht genügend Zeit gegeben wird, den Expertenstatus zu erwerben. Auf Vertiefung und Festigung des Lernstoffs sollte ebenso nicht vergessen werden (cf. Huber 2004a: 9-10).

(3) Ein weiteres Prinzip für die Erreichung von Lernerfolg, stellt das „Feedback für die Gruppenleistung“ (Huber, 2004a: 10) dar. Es wird Wert gelegt auf den Wissenszuwachs aller Mitglieder und eine wechselseitige Unterstützung der Gruppenmitglieder sollte erfolgen. Der Wissenstand wird vor und nach dem Lernen erhoben und es werden dafür Punkte vergeben. Es wird der Wissenszuwachs der einzelnen Gruppenmitglieder addiert. Die Besten in der Gruppe erhalten Punkte, wenn sie ihren Leistungsstand halten können (cf. Huber, 2004a: 10). Als Beispiel für diese Form der Motivierung und Zusammenarbeit wird die Gruppenrallye (cf. Wahl, 2004d: 85) angeführt.

(4) Beim letzten Prinzip werden Regeln für die Zusammenarbeit und die Anregung von Reflexionsprozessen über die Zusammenarbeit in den Mittelpunkt gestellt. Wenn die

⁹ Webb, N.M., 1989. *Peer interaction and learning in small groups*. International Journal of Educational Research, 13, S.21-39

Lernenden über den genauen Ablauf und ihre Rolle während der Übungen Bescheid wissen und Reflexionen ab und an darüber angestellt werden, ermöglicht dies einen reibungsloseren Ablauf, zusätzlich wird ihr Reflexionsvermögen geschult und sie erwerben soziale Kompetenzen.

Folgende zentrale Merkmale bzw. Elemente lassen sich trotz unterschiedlicher theoretischer Akzentuierungen und praktischer Schwerpunktsetzungen, auch bei anderen Ansätzen zum Kooperativen Lernen identifizieren (etwa cf. Konrad/ Traub, 2005: 6; Heckt, 2007b: 19; Johnson/ Johnson, 2008: 17; Meyer/ Heckt: 2008:10; Miede/Miede, 2005: 100; Slavin, 1993a: 12)

- (1) Positive wechselseitige Abhängigkeit durch Zusammenarbeit (um ein Ziel zu erreichen); Verantwortung für Lernpartner und –material
- (2) Individuelle Verantwortung: z.B. eine Teilaufgabe erledigen
- (3) Gegenseitige Unterstützung durch direkte Kommunikation und Interaktion, auch Face-to-face Interaktion genannt; d.h. gegenseitiges Anleiten und Ermutigen, Anregung zu Begründungen und Schlussfolgerungen
- (4) Angemessener Einsatz sozialer Kompetenzen (gemeinschaftsförderndes und zugleich angemessenes Verhalten); Vertrauensbildung, Strategien der Entscheidungsfindung und Fertigkeiten des Konfliktmanagements
- (5) Reflexions- und Feedbackkultur zur Verbesserung der Gruppenprozesse (gemeinsame Ziele, Überprüfung der Gruppenaktivitäten, Identifizieren von Veränderungen und Entwerfen effektiverer Strategien für die Zukunft); durch Austausch und Feedback zu neuem Verständnis

Kooperative Lernepisoden können nur wenige Sekunden bis zu mehreren Monaten dauern. Sie können während und außerhalb des Unterrichts stattfinden. „Aktivitäten außerhalb des Unterrichts beinhalten: [...], die Planung, Realisierung und Bewertung von Projekten, Durchführung empirischer Studien, das Anfertigen schriftlicher Berichte, die Vorbereitung von Präsentationen für Lerngruppen“ (Konrad/ Traub, 2005: 7).

Zentrale Ziele. Kooperative Ansätze möchten dazu beitragen das Arbeiten in Klassen effektiv zu gestalten und es sinnvoll und produktiv zu organisieren. Ein zentrales Ziel ist das individuelle Lernen. Die Aufgabe besteht nicht darin eine bestimmte Leistung als Gruppe zu erbringen (cf. Huber, 2007: 6).

Abschließend möchte ich noch darauf hinweisen, dass kooperatives Lernen natürlich auch die Unterstützung des Umfeldes braucht (etwa cf. Cohen, 1993: 52-53). Shachar/ Sharan (1993: 64-65) bezweifeln, dass LehrerInnen bereit sind neue Unterrichtsmethoden einzuführen, wenn ihre Grundmerkmale völlig unvereinbar sind mit der Schulorganisation. Welche Maßnahmen zu treffen wären um eine Einführung kooperativer Methoden zu erleichtern, diskutieren sie ausführlich (ib.: 65-82). Eine wichtige Maßnahme wäre, wenn Bildungspolitik Schulen die Möglichkeit eröffnet sich von innen zu wandeln, und sie somit zu eigenverantwortlichen Entscheidungen veranlasst anstatt ihnen diese abzunehmen. Dazu wären dann Umorientierungen in Aus- und Fortbildung notwendig.

Wahl (1991a: 185) plädiert dafür schon während der Lehrerausbildung die theoretischen Ausbildungsinhalte gedanklich umzustrukturieren.

Ich weise ausdrücklich darauf hin, dass - wie uns die Praxis zeigt - (cf. etwa Meyer/ Heckt, 2008: 7-8) kooperatives Arbeiten und Lernen nicht ohne weitere Unterstützung funktioniert. Durch kleine Schritte kann in die richtige Richtung gegangen werden, auch wenn auf dem Weg die Kooperation untereinander nicht klappt, Vereinbarungen nicht eingehalten werden oder Aufträge nicht zufriedenstellend ausgeführt werden. Der kooperative Unterricht ist immer eine Gratwanderung zwischen Autonomiegewährung und Strukturvorgaben.

3.3.4 Studien

Seit den siebziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts wird Kooperatives Lernen in der Praxis durch Forschung begleitet. Es gibt eine Vielzahl von Studien und Metaanalysen, vor allem im Nordamerikanischen Raum, wobei ihre Gesamteinschätzung kooperative Lernmethoden betreffend, variiert. Johnson/ Johnson (cf. 2008: 17) sprechen von mehr als 750 durchgeführten Studien in diesem Forschungsbereich.

Es steht vor allem die Frage nach der Effektivität der Methoden im Zentrum des Interesses. Viele Untersuchungen vergleichen kooperative Lernformen mit nicht-kooperativen Lernformen, wobei hier vor allem traditionelle Methoden mit lehrerzentriertem Unterricht zum Vergleich herangezogen werden.

Bekannt ist die Metaanalyse von Slavin (1993a: 18-29), der in Hinblick auf den Lernerfolg eine Überlegenheit von kooperativen Lernformen gegenüber traditionellem Unterricht

feststellte. Anzumerken ist, dass die erzielten Effekte je nach Methode variieren. Slavin (cf. 1993b: 170) vertritt daher den Standpunkt, dass unterschiedliche kooperative Methoden für unterschiedliche Aufgaben - und Kontexttypen geeignet sind. Slavin (cf. 1993b: 153-163) stellt beim Vergleich der Forschungsergebnisse zur Erklärung der Leistungseffekte 6 Perspektiven oder Modelle (Motivationale Perspektive, Entwicklungs-, Organisations- und Übungsperspektive, die Perspektive der sozialen Kohäsion und der kognitiven Elaboration) auf, anhand derer Kooperatives Lernen betrachtet werden kann. Slavin (1993a: 18-29) stellte fest, dass Formen, bei denen nicht nur das Gruppenergebnis zählt, sondern das durchschnittliche Lernergebnis aller Gruppenmitglieder ausschlaggebend ist, am erfolgreichsten sind. Außerdem ließ sich durch den Einsatz von Lernstrategien die Lernleistung steigern und es konnten positive Auswirkungen auf soziale Beziehungen und soziale Kompetenzen festgestellt werden.

Green/Green (cf. 2007: 33-37) führten ebenfalls eine Metaanalyse diverser Studien durch, und verglichen unter anderem Ergebnisse von anerkannten kooperativen Forschern, wie etwa Johnson/ Johnson, Webb, Slavin, Cohen und Aronson. Als positive Forschungsergebnisse geben sie die Entwicklung von Denkfähigkeiten auf höherem Niveau, die Förderung der Schüler-Lehrer-Interaktion und der Vertrauensbasis, die Steigerung der Schülerbeteiligung, die Erweiterung des Selbstwertgefühls, die Stärkung der Lernzufriedenheit, die Unterstützung einer positiven Haltung, die Entwicklung von Kommunikationskompetenz, das Training sozialer Kompetenzen, die Förderung positiver interkultureller Beziehungen, die Teambildung bei Problemlösungen, bei gleichzeitiger individueller Verantwortung, die Unterstützung einer positiven Haltung der Schüler gegenüber Lehrern, Schulleitern und anderem Schulpersonal sowie eine positive Haltung der Lehrer gegenüber ihren Schülern, die Förderung der Lernverantwortung bei den Schülern, das Etablieren einer Atmosphäre von Kooperation und Hilfsbereitschaft und die Entwicklung gegenseitiger Verantwortung an.

Rabenstein/ Reh (2007b: 29) halten sich an Lüders und Rauin (2004¹⁰) und geben zu bedenken, dass „in der Gesamtschau der Untersuchungen noch viel zu wenig die langfristigen Folgen des Einsatzes bestimmter Unterrichtsmethoden berücksichtigt werden, wie z.B. die Folgen der Etablierung bestimmter Kooperations- und Arbeitsformen und die in diesem Zusammenhang entstehenden indirekten Effekte langfristig angelegter Lehrerinterventionen“ (Rabenstein/ Reh, 2007: 29).

¹⁰ Lüders, M./ Rauin, U., 2004. *Unterrichts- und Lehr-lern- Forschung*. In: Helsper, W./ Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch zur Schulforschung*. Wiesbaden (VS-Verlag). 691-719

Rabenstein/ Reh (2007b: 35) verglichen mehrere Studien und Metaanalysen miteinander, und ziehen aus ihrem „genaueren Blick auf die Forschung“ den Schluss, dass „die Frage nach den spezifischen Erträgen selbstständigkeitsfördernder und kooperativer Unterrichtsformen durch die empirische Unterrichtsforschung gegenwärtig nicht beantwortet werden kann“, und fordern eine genaue Ausdifferenzierung, da „es bisher noch nicht gelungen ist, selbstständigkeitsfördernde und kooperative Methoden bzw. Arbeitsformen präzise zu definieren und von anderen Verfahren abzugrenzen bzw. sie konsistent in Beziehung zu setzen“.

Auch Hänze (2008: 24-25) stellt mehrere Meta-Analysen dem kooperativen Lernen gegenüber und kommt zum Schluss, dass trotz offener Fragen wie etwa „Gibt es ein optimales Verhältnis kooperativer, individueller und lehrergelenkter Unterrichtsphasen?“, empirische Ergebnisse unbedingt für eine Ausweitung und Intensivierung kooperativer Lernphasen spricht.

Renkl (1997: 243) weist explizit darauf hin, dass aufgrund seiner Studien „etliche Zusammenhänge in der entsprechenden Forschung bislang zu einfach gesehen wurden und daß moderierenden Bedingungen zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Insofern können Modelle zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht als in ihrem Erklärungswert abgesicherte Theorien betrachtet werden, sondern vielmehr als forschungsleitende Konzeptionen, die plausible Zusammenhangsmuster zusammenfassen, die es in künftiger Forschung zu belegen und möglicherweise zu modifizieren gilt“. Weiters führt er aus, „daß die Effekte der Komponenten des Lernens durch Lehren nicht unter jeder Kontextbildung auftreten“ (ib.: 243). Mit Effekte meint er die „Lehr-Erwartung“ (ib.: 63-114), „das Geben von Erklärungen“ (ib.: 115-178) und „das Reagieren auf Rückfragen“ (ib.: 179-211), die er ausführlich diskutiert und durch Studien belegt.

3.3.5 Vorteile des Kooperativen Lernens

Durch die gleichberechtigte Zusammenarbeit als Experten auf gleicher Staturebene mit gemeinsamen Zielen, so Huber (cf. 2005: 208), und das Übernehmen einer Expertenrolle beim Lernen mit Vorgabe geeigneter bzw. sinnvoller Lernstrategien, ergeben sich positive Auswirkungen auf den Wissens- und Kompetenzerwerb, ebenso wie auf das Kompetenz- und

Selbstbestimmtheitserleben der Lernenden. Die Unterstützung der Lehrperson und die Lernstrategien verhindern, dass die Interaktionen auf einem sehr oberflächlichen Niveau ablaufen. Weiters gibt es noch positive Effekte auf die sozialen Beziehungen zwischen den Lernenden, das soziale Klima und die intrinsische¹¹ Motivation.

Konrad/ Traub (cf. 2005: 7) verweisen auf Studien von Felder/ Brent (1994¹²), die die Vorteile Kooperativen Lernens gegenüber traditioneller Unterrichtsformen, wie Einzelarbeit oder direkte Instruktion, untersucht haben. Es wurden positivere Einstellungen, mehr Selbstachtung, geringere Niveaus an Angst und Stress und bessere Unterrichtsleistungen hinsichtlich der Ausdauer, kognitiven Leistungen, wie tieferes Verstehen, effizienteres schlussfolgerndes und kritisches Denken, festgestellt. Weiters konnte mehr auf die Aufgabe bezogenes und weniger störendes Verhalten beobachtet werden.

Inwieweit motivationale Faktoren die beim Lernen ablaufenden Prozesse beeinflussen können, hat Renkl (cf. 1997: 50-58) untersucht. Er plädiert für ein Lernarrangement, das intrinsische Motivation induziert. Es müssen Anreize geschaffen werden, die den Einsatz höherwertiger Strategien fördern, denn Informationsverarbeitungsprozesse, die den Fertigkeiten und Fähigkeiten der jeweiligen Person entsprechen, setzen nicht in jedem Fall ein. Wenn Informationsverarbeitungsprozesse nicht einsetzen, kann nur wenig und kaum anwendbares bzw. transferierbares Wissen erworben werden (cf. ib.: 57-58). Dies führt wiederum zur Theorie-Praxis-Kluft, die ausführlich im Kapitel ‚3.4.5 Subjektive Theorien‘ besprochen wird.

Träges Wissen. Kooperatives Lernen vermeidet träges Wissen, das ein Phänomen ist, bei dem Wissen nur schwer in effektives Handeln umgesetzt werden kann, genauer gesagt ist es in der Praxis nicht anwendbares Wissen. Es kann in einer angemessenen bzw. konkreten Situation nicht eingesetzt werden, obwohl es vorhanden wäre. Er führt weiter aus, dass dieses Wissen oft im Kontext institutionalisierter Lehr-Lern-Prozesse erworben wird (cf. Konrad/Traub, 2005: 19, 40, 159).

Hier möchte ich anmerken, dass dieses Phänomen durch das Sprichwort „Non vitae, sed scholae discimus“ von Tacitus charakterisiert werden kann. Es gelingt den SchülerInnen nicht

¹¹ „Unter intrinsischer Lernmotivation wird gemeinhin ein Wunsch oder eine Absicht verstanden, eine Lernhandlung um ihrer selbst willen auszuführen, weil sie als interessant, herausfordernd, spannend oder ähnliches erscheint“ (Renkl, 1997: 50).

¹² Felder, R.M.& Brent, R., 1994. *Cooperative learning in technical courses: Procedures, pitfalls, and payoffs.* ERIC Document Reproduction Service Report ED 377038

ihr Wissen in anderen Situationen bzw. bei veränderter Problemstellung im Alltag anzuwenden. Es bleibt träge und kann nicht in effektives Handeln umgesetzt werden.

Herold/ Landherr (cf. 2001: 119) gehen noch weiter, indem sie behaupten, dass lehrerzentrierter Unterricht mit direkter Instruktion der Schüler durch den Lehrer träges Wissen erzeugt und dass weiters, diese Methode alleine kein umfassendes Verständniswissen erzeugen kann, wobei sie damit ein Wissen meinen, bei dem ein Transfer auf außerschulische Situationen stattfindet.

Gruppeneffekte. Bei üblichen Partner- oder Gruppenarbeiten steht meist ein gemeinsames Gruppenprodukt im Mittelpunkt, und nicht das Lernen der einzelnen Gruppenmitglieder. Als negative Erscheinungen von Gruppenarbeiten werden daher häufig Gruppeneffekte wie ‚Trittbrettfahren‘, ‚Soziales Faulenzen‘ und weitere (cf. Konrad/ Traub, 2005: 43-47) beklagt. Manche Schüler beteiligen sich nicht, weil ihr Beitrag am Ende nicht identifizierbar ist. Ebenso kann beim Erstellen eines gemeinsamen Gruppenprodukts natürlich von Vorteil sein auf schwächere oder unmotivierte Schüler zu verzichten. Wobei hier den SchülerInnen eigentlich kein Vorwurf zu machen ist, denn solche Verhaltensmuster sind in der Aufgabenstellung (Qualität und Schnelligkeit der Erstellung) impliziert (cf. Huber, 2004a: 5-6). Kooperative Lernformen hingegen zielen darauf ab, Lernsituationen zu schaffen, bei denen das Lernen der Gruppenmitglieder im Mittelpunkt steht und angeregt wird. Dadurch werden solche Effekte umgangen (Huber, 2004a: 6).

3.3.6 Nachteile kooperativer Lernformen

Kritisch anzumerken ist, dass sich Kooperatives Lernen mit seinem hohen Grad an Offenheit unterschiedlich auf SchülerInnen mit sogenannter ‚Gewissheitsorientierung‘ bzw. ‚Ungewissheitsorientierung‘ auswirkt.

Ungewissheitsorientierte Personen sind daran interessiert, mehr über ihre Umwelt zu erfahren. Auf sie wirken Situationen motivierend, die relevant oder ungewiss sind. Gewissheitsorientierte Personen hingegen, sind nicht daran interessiert mehr zu erfahren. Sie brauchen ein hohes Maß an Sicherheit und Struktur. Sie erreichen in formellen, für sie überschaubaren Unterrichtssituationen höhere Lernleistungen und zeigen weniger Ängstlichkeit (cf. Heckt, 2007b: 20; Huber, 2000: 69; Lipowsky 1999: 30-36).

3.3.7 Vorurteile und Probleme des Kooperativen Lernens

Kooperatives Lernen hat in der Praxis mit vielen Vorurteilen zu kämpfen, dadurch wird der Einsatz der Methoden oftmals abgelehnt.

Häufig wird mit der Implementation ein höherer Arbeitsaufwand für die Lehrperson verbunden, da geeignete Materialien nicht vorhanden sind und die Entwicklung neuer Unterrichtsmaterialien einen Mehraufwand bedeuten. Es wird jedoch angenommen, dass sich der Aufwand mit der Routine verringert. Die Entlastung während des Unterrichts hingegen, nimmt spürbar zu (cf. Huber, 2004a: 11-12). Wenn andere Kollegen motiviert werden, ebenfalls Kooperatives Lernen einzusetzen, kann einem erhöhten Zeitaufwand bei der Erstellung des Materials durch Zusammenarbeit und Materialaustausch entgegengewirkt werden, wie etwa Hepting (2003) vorzeigt.

Häufig wird der Stoffumfang als Argument genannt, da LehrerInnen fürchten nicht die gleichen Inhalte wie im Frontalunterricht abdecken zu können. Huber (cf. 2004a: 12) entkräftet dieses Argument, indem sie darauf verweist, dass es durch die rasante Zunahme von verfügbarem Wissen heute nicht mehr nötig ist, die Lernenden mit Wissen zu überschütten. Dies führt nur zu ‚trägem Wissen‘. Es erscheint ihr viel nötiger neben dem Fachwissen auch Kompetenzen für die Zusammenarbeit oder das Problemlösen zu vermitteln.

Bernhart (2005: 233) verweist auf Schnebel (2003: 325¹³) und Bohl (2001: 25-32), die festgestellt haben, dass Vorbehalte gegenüber kooperativer Lernformen oft mit einem zu eng gefassten Leistungsbegriff, der lediglich auf fachlich-inhaltliche Leistungen bezogen wird, zusammenhängen.

Ferner werden als Vorurteile oft problematische Rahmenbedingungen genannt (cf. Konrad/ Traub, 2005: 1). Hierzu zählen sowohl räumliche als auch zeitliche. Kooperative Lernmethoden sind sehr anpassungsfähig und können je nach Situation verändert werden.

Ein optimales Lernumfeld beinhaltet ausreichend große Räumlichkeiten - eventuell mehrere Räume - und frei bewegbare Stühle und Tische. Falls diese Bedingungen nicht vorhanden sind, stellt dies keinen Grund dar, Kooperative Methoden nicht einzusetzen. Für zu kleine Klassen lassen sich mit entsprechender Kreativität Lösungen finden. Weiters kann gemeinsam ein Regelkatalog aufgestellt werden, in dem beispielsweise vereinbart wird, den Lärmpegel niedrig zu halten, indem mit gedämpfter Stimme gesprochen wird (cf. Haag/ Huber, 2004: 19-21; Huber, 2004a: 13; Konrad/ Traub, 2005: 1).

¹³ Schnebel, S., 2003. *Unterrichtsentwicklung durch kooperatives Lernen*, Ein konzeptioneller und empirischer Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehr-Lernkultur und zur Professionalisierung der Lehrkräfte in der Sekundarstufe. Hohengehren: Schneider

Trotz vieler positiver Eigenschaften und einer Reihe von Wissenschaftlern, die sich auf dieses Feld spezialisiert haben, wird der seltene Einsatz von kooperativen Lernmethoden in Deutschland durchgehend von Autoren beklagt (cf. Dann/ Diegritz/ Rosenbusch, 1999¹⁴; Huber, 2004a: 11-15; Konrad/ Traub, 2005: 1).

Huber (cf. 2000: 139-141) führt die geringe Verbreitung kooperativer Lernmethoden in Schulen - trotz nachgewiesener Effektivität und hoher Wertschätzung - auf diverse Gründe zurück. Mitunter liegt es daran, dass Vorgesetzte, Lernende, Erziehungsberechtigte, Curriculum, Prüfungsmodalitäten, Zeitplanung und Räume in deutschen Schulen nach wie vor weitgehend auf Frontalunterricht ausgerichtet sind.

In der Forschung wird auch ein Hinderungsgrund in den Subjektiven Theorien von Lehrenden selbst gesehen. Beim Einsatz von kooperativen Lernformen handelt es sich um eine tiefgreifende Veränderung, bei der die Lehrpersonen alte Verhaltensgewohnheiten aufgeben müssen, um ein neues Rollenverständnis entwickeln zu können. Huber/ Roterling-Steinberg/ Wahl (1984) haben festgestellt, dass sich Subjektive Theorien von Lehrenden fördernd oder hemmend auf den Einsatz von kooperativen Lernformen auswirken können.

3.3.8 Subjektive Theorien

Definition.. „Subjektive Theorien umfassen Aggregate von prinzipiell aktualisierbaren Kognitionen, in denen sich ihre subjektive Sichtweise des Erlebens und Handelns niederschlagen und die untereinander in einem Argumentationszusammenhang stehen“ (Mandl/ Huber, 1982: 2).

Die Vertreter der Forschungsgruppe ‚Subjektive Theorien‘, zu denen unter anderem Diethelm Wahl gehört, beschäftigen sich seit langer Zeit mit der Theorie-Praxis-Kluft, die als Übersetzungsproblem zwischen Wissen und Handeln gesehen wird. Das anfängliche Forschungsfeld bestand aus dem Versuch das Verhalten von Lehrpersonen in Aus-Weiterbildung zu verändern (cf. Mandl/ Huber, 1982; Wahl/ Wölfling/ Rapp/ Heger, 1991). Später wurde auch die Bedeutsamkeit der Subjektiven Theorien für SchülerInnen mehr thematisiert (cf. Wahl, 2006).

¹⁴ Dann/ Diegritz/ Rosenbusch, 1999. *Gruppenunterricht im Schulunterricht*, Realität und Chancen. Erlangen: Universitätsbibliothek

Es wurde festgestellt, dass das Wissen von der Welt, auch ‚common sense‘ genannt, durch die spezifische Strukturierung von Erfahrungs- und Verhaltensdaten, Einfluss nimmt auf das Handeln einer Person einer anderen gegenüber. Wenn nun dieses Handeln verändert werden soll, muss versucht werden die Ebene der kognitiven Alltagsstrukturen, also die der Subjektiven Theorien, zu erfassen bzw. zu erreichen (cf. Mandl/ Huber, 1982: 4). Es wird versucht „die Prinzipien zu erfahren oder vorsichtig in Frage zu stellen, die Lehrer beim Aufbau ihres Bildes von ihrer sozialen Umwelt, besonders den eigenen Handlungsmöglichkeiten darin, verwenden und an denen sie ihr Handeln orientieren“ (ib.: 4).

Innerhalb der Forschung über Subjektive Theorien wird nun angenommen, dass Lernende allgemein bereits über handlungssteuernde Wissensbestände verfügen, jedoch müssen diese geändert werden, damit neues Wissen handlungswirksam wird (cf. Huber, 2005a: ii). Hepting (cf. 2004: 18) etwa beklagt, dass selbst LehrerInnen, die gerade die Ausbildungsphase der Hochschule abgeschlossen haben und neue Lehr- und Lernmethoden kennengelernt haben, sich nichtsdestotrotz des Frontalunterrichts bedienen. Er sieht das Problem in den Subjektiven Theorien in den Köpfen der Lehrenden, die sich als Barrieren verfestigt und den Weg zu einem veränderten Handeln verstellen. Somit wird nicht der Unterricht anhand der neuen Methoden geplant, sondern einfach der Unterricht, den man selbst genossen hat, gehalten. Das notwendige Wissen wäre zwar vorhanden, aber die handelnden Personen erkennen nicht, wann sie es anwenden sollen.

Schlussfolgerung. Diese bedeutet konkret für die Implementation von Kooperativem Lernen in der Schule, dass eine eventuelle Veränderung des Alltagshandelns der jeweiligen Lehrperson notwendig ist, um nicht während des Unterrichts in alte Muster zu verfallen. Eine solche Situation etwa wäre für mich gegeben, wenn eine Lehrperson während einer Gruppenarbeit nur bewertet und den Aspekt des Beratens und Unterstützens komplett vernachlässigt.

Es steht außer Frage, dass es sich bei der Änderung von Subjektiven Theorien um eine tiefgreifende Veränderung handelt. Entscheidend ist, dass das durch persönliche Erfahrung und praktische Belehrung aufgebaute Wissen, so Beck/ Krapp (cf. 2006: 56), reflektiert wird. Zusätzlich sollte es mit ‚intersubjektiven Theorien‘ verglichen werden, die im Rahmen wissenschaftlicher Forschung entstanden sind und Informationen enthalten, die von Wissenschaftlern nach professionellen Standards entwickelt und geprüft worden sind.

Die konkrete Modifizierung Subjektiver Theorien wird in dieser Arbeit nicht thematisiert, ich verweise stattdessen auf Wahl (2006), der ein Verfahren in 3 Lernschritten entwickelt hat.

3.4 Verändertes Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden

Die Vertreter des Kooperativen Lernens sind sich einig, dass diese Methode mit einem veränderten Rollenverständnis auf Seiten der Lernenden, ebenso wie der Lehrer einhergeht.

Während in traditionellen Unterrichtskonzepten Lehrende als Wissensvermittler im Mittelpunkt stehen und die Lernenden eine eher passive und rezeptive Rolle spielen, dreht sich dieses Verhältnis beim Kooperativen Lernen fast um.

Die alte Lehrerrolle, so Green/ Green (cf. 2007: 98), basiert auf John Lockes Annahme, „ein unerfahrener Schüler sei wie ein weißes Blatt Papier und wartet darauf, dass ein Lehrer es beschreibt“. Bei dieser Annahme wird das Gehirn und Gedächtnis eines Schülers als ein mit ‚Weisheit befüllbares Behältnis‘ gesehen. Die Aufgabe der Lehrperson besteht darin, den Schülern gut strukturiertes Wissen zu vermitteln, indem sie die Lernenden in einer organisierten Wettbewerbsstruktur in Kategorien einsortiert und einschätzt.

Green/ Green (cf. 2007: 98) formulieren überspitzt die weit verbreitete Meinung: „Es ist davon auszugehen, dass jeder Fachmann mit etwas Lehrerausbildung unterrichten kann und keine weitere Ausbildung dafür benötigt“.

Die Veränderung von Lehren und Lernen in allen Lebensbereichen zeichnet sich immer mehr ab. Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sind dem ständigen Wandel der Lebens- und Lernbedingungen unterworfen. Um den veränderten Anforderungen zu genügen, werden von den SchülerInnen in Zukunft in zunehmenden Maße Qualifikationen wie Kooperationsfähigkeit, Flexibilität und eigenverantwortliches Handeln abverlangt (Konrad/ Traub, 2005: 14-15).

Im Unterricht sollen SchülerInnen relevante von irrelevanten Themen unterscheiden lernen und diese selbstständig erarbeiten, daher muss Unterricht inhaltsorientiert sein, sowie Differenzierung und autonomes Arbeiten ermöglichen. Kooperation untereinander sollte gefördert werden, indem eine angemessene Kommunikationsfähigkeit entwickelt wird und den SchülerInnen vermittelt wird, dass Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung am besten in Zusammenarbeit mit anderen erfolgt. Zugleich muss Metareflexion ein fester Bestandteil sein, um den SchülerInnen aufzuzeigen, dass eine fortwährende Reflexion über individuelle und kollektive Lernprozesse deren Optimierung fördert. Schließlich sollte Unterricht noch metaexploratives Verhalten ermöglichen, dies bedeutet, dass SchülerInnen sich klar über den

Umstand sein müssen, dass neues Wissen und neue Kompetenzen mit dem Anwenden in Situationen einhergehen (cf. Konrad/ Traub, 2005: 15).

Lernen wird nach der konstruktivistischen Ansicht als aktiv-konstruktivistischer Prozess betrachtet und Lernende somit, als Konstrukteure ihres eigenen Wissens (cf. Reinmann-Rothmeier/ Mandl, 2001: 614; Huber/ Huber, 2004: 17). Das neue Lehrverständnis zielt darauf ab, SchülerInnen zu helfen, ihr eigenes Wissen und Können aktiv zu erwerben, während sie kooperativ mit Klassenkameraden arbeiten. LehrerInnen müssen durch geeignete Hilfestellungen derartige Lernprozesse ermöglichen, wodurch sie immer mehr zu Beratern werden. Dieses professionelle Unterrichten erfordert eine adäquate Ausbildung und Weiterbildung um kontinuierlich ihr Kompetenzrepertoire zu erweitern (cf. Green/ Green, 2007: 98; Haag/ Huber, 2004: 17).

Green/ Green (cf. 2007: 98) sind über dies hinaus der Überzeugung, dass traditionelle Lernkultur, zu der zum Beispiel der Frontalunterricht gehört, der von SchülerInnen verlangt, abwartend, diszipliniert und wettbewerbsorientiert zu sein, überholt ist und durch neue Formen ergänzt oder auch ersetzt werden muss.

Da davon ausgegangen wird, „dass eine neue, der Entwicklungsgeschwindigkeit gesellschaftlicher und technischer Veränderungen angepasste Lernkultur mit der Anpassungsfähigkeit von Individuen verbunden sein muss“ (ib.: 98), wird die neue Lehrerrolle darin angenommen, dass Lehrer sich selbst als Lernende sehen und im Zuge dessen kontinuierlich ihre Kompetenzrepertoire, sowie die Fähigkeiten und Fertigkeiten ihrer Schüler, weiterentwickeln. Das „Wissen wird von Schülern erworben, entdeckt, transformiert und erweitert“ (ib.: 98), das bedeutet aktiv wird das eigene Lernen und Verstehen gestaltet, um bereit zu sein herausfordernden Problemen zu begegnen. Des Weiteren, wird Bildung von Green/ Green (cf. 2007: 98) als ein sozialer Prozess gesehen, der nicht ohne zwischenmenschliche Beziehungen stattfinden kann.

Kiper/ Mischke (cf. 2008: 129-130) stimmen mit Pauli/ Reusser (cf. 2000: 426-437) überein, die zeigen, dass die Aufgaben der Lehrkraft beim kooperativen Lernen nicht einfacher, sondern eher umfangreicher und schwieriger werden. Sie müsse sich als Designerin kooperativer und dialogischer Lernsituationen betätigen, präzise Aufgaben stellen, klare Arbeitsaufträge formulieren, passende Lernarrangements gestalten, Unterstützungsmaßnahmen bereitstellen und hilfreiche Vorgehensweisen zeigen. Sie müsse

selbst ein Verhaltensmodell abgeben, z.B. zielorientiert und fachlich richtig argumentieren und hilfreiche Dialogmuster für Gruppengespräche vorgeben und einüben. Sie müsse eine sensible Lernberaterin während der Gruppenarbeit sein und hilfreich eingreifen. Sie müsse Expertin für den Lerninhalt sein und letztlich die Verantwortung für ein richtiges Lernen in Gruppen übernehmen. Sie müsse Sorge tragen, dass die Ergebnisse des kooperativen Lernens unter fachlicher Perspektive überprüft werden.

3.5 Organisation und Aufgabenfelder beim Kooperativen Lernen

Rolle der Lehrperson. Die Interaktionen in den Gruppen sollten beim Kooperativen Lernen auf einem möglichst hohen Niveau verlaufen, dies bedeutet etwa, dass schwächere Schüler nicht aktiv am Dialog teilnehmen oder die Lernenden nur darüber diskutieren wie die Aufgabe möglichst schnell und reibungslos erledigt werden kann, ohne sich inhaltlich viel damit zu beschäftigen. Dadurch ergeben sich verschiedene Aufgaben und Rollen der Lehrperson (cf. Konrad/Traub, 2005: 19, 159; Pauli/ Reusser, 2000: 426-427; 434).

- (1) Als Choreograph und Designer muss sichergestellt werden, dass die Zusammenarbeit gefördert und ermöglicht wird. Lernumgebungen müssen entsprechend gestaltet werden.
- (2) Die Lehrperson muss selbst ein Verhaltensmodell für Kooperatives Lernen und Problemlösen darstellen, damit sie die Möglichkeit haben, ein adäquates Verhalten zu beobachten und eventuell imitieren zu können.
- (3) Eine weitere Rolle ist die des Lerncoachs oder Berater, der immer um Hilfe gebeten werden kann.
- (4) Trotz anderer Rollen, bleibt die Lehrperson nichtsdestoweniger Experte für den Lerngegenstand und überwacht die sachliche Korrektheit in etwaigen Situationen.
- (5) Schließlich ist die Rolle des Moderators und Managers des Lerngeschehens nicht zu vernachlässigen, der den organisatorischen Ablauf und die Lernaktivitäten immer im Auge haben muss. Dazu gehören unter anderem Phasen zu beenden und Resultate zusammenzutragen und zu sichern.

Planung und Strukturierung des Unterrichts. Zu den organisatorischen Aufgaben gehört die Vorbereitung der kooperativen Lernumgebung. Teile dieser sind sich folgende Elemente zu überlegen: Einteilung der Gruppen, Zeiteinteilung, Größe der Gruppen, Zusammensetzung der Gruppen, präzise kognitive und soziale Ziele beschreiben, Methoden der Kooperation, Aufgaben/Funktionen der Lehrperson/ SchülerInnen, Nutzung der Hilfsmittel, Überlegungen zum Raumarrangement und die Vorbereitung der Materialien. Außerdem kann noch die Rollenverteilung innerhalb der Gruppen überdacht werden. Dazu gehört die Verteilung von Arbeitsrollen, wie etwa Vorleser, Schriftführer, Rechner, Prüfer, Reporter, Materialverantwortlicher oder die Vergabe von sozialen Rollen, wie Lobender oder Verständnisprüfer. Es hat sich gezeigt, dass SchülerInnen eher zusammenarbeiten, wenn jeder einen bestimmten Job hat, der zur Aufgabenstellung beiträgt (cf. Green/ Green, 2007: 99; Konrad/ Traub, 2005:4).

Während des Unterrichts. Hier muss nun auf die Transparenz des Unterrichts geachtet werden. Dazu gehört, dass der Lehrende die SchülerInnen über den genauen Ablauf und die Ziele schriftlich und mündlich informiert. Es ist wichtig, dass die Informationen auch mündlich vorliegen, da manchmal die Vorgehensweise so komplex ist, dass einzelne Schritte von den SchülerInnen vergessen werden. Die Vorteile und warum kooperative Lernformen eingesetzt werden, sollten auch klar gestellt werden.

Weitere Aufgaben sind, die Motivation anzuregen, die Darstellung der Gruppenergebnisse, die Betreuung und die Überprüfung der Gruppenprozesse und Ergebnisse. Wie eine Leistungsevaluation aussehen kann, wird im Kapitel ‚4.7 Veränderte Leistungsbewertung‘ besprochen.

Wenn Probleme bei der Kooperation auftreten, finden sich eine Reihe nützlicher Tipps bei Mische/ Mische (cf. 2005: 351-370), Huber (2004d) oder Green/ Green (2007).

Gruppenzusammensetzung. Je nach kooperativer Methode empfiehlt sich eine andere Gruppenzusammensetzung (cf. Huber, 2007: 68-69). Die Gruppengröße ist abhängig vom Alter, von Zielen, von Platzverhältnissen und von Arbeitsmitteln.

Green/ Green (cf. 2007: 103) schlagen bei der Einführung kooperativer Lehrmethoden zur Gewöhnung an die veränderte Situation kleinere Teamgrößen vor, da kooperative Kompetenzen erst gelernt werden müssen und bei einem Zweierteam größere Interaktionsmöglichkeiten bestehen. Als problematisch bei größeren Gruppen, stellt sich oft der Lärmpegel heraus. Zusätzlich gibt es häufig abweichendes Verhalten von der Aufgabe. Huber (cf. 2007: 69) belegt anhand von Studien, dass die ideale kooperative Gruppe zwischen zwei und vier Personen umfasst.

Die Gruppe kann nach verschiedenen Kriterien zusammengesetzt werden (cf. Green/ Green, 2007: 103-105; Haag/ Huber, 2004: 22-24; Huber, 2007: 68-72).

Eine Zusammensetzung kann vorgenommen werden nach dem Geschlecht der Lernenden, nach der Persönlichkeit bzw. den sozialen Kompetenzen, nach dem jeweiligen Lernstil oder durch eine zufällige Zusammensetzung der Lehrperson oder der SchülerInnen selbst (cf. Green/ Green, 2007: 103-105; Haag/ Huber, 2004: 22-24; Huber, 2007: 68-72).

Darüber hinaus kann nach Leistungsstärke differenziert werden, wobei Lernende mit einer hohen, mittleren und schwachen Leistung zusammenarbeiten. Bei Zweiertteams sind zu große oder gar keine Leistungsunterschiede zu vermeiden (cf. Green/ Green, 2007: 103-105).

Von der Lehrperson können ebenfalls der ethnische Hintergrund und der sozioökonomische Status berücksichtigt werden, wovon eine Verbesserung der Intergruppenbeziehungen erwartet wird (cf. Huber, 2007: 71).

Manchmal kann es zusätzlich noch von Vorteil sein die Herkunftssprachen zu beachten, da SchülerInnen mit schlechten Deutschkenntnissen von der Kommunikation während der Gruppenarbeit profitieren (cf. Green/ Green, 2007: 105).

Um der Lehrperson die Einteilung leichter zu machen und zu veranschaulichen, schlägt Green/Green (cf. 2007: 56-57) vor, kleine Kärtchen durchzunummerieren, wobei jedes Kärtchen für einen Schüler steht. Folgendes Bild kann sich ergeben, wenn zum Beispiel 34 SchülerInnen gemäß ihren Leistungen in Vierergruppen eingeteilt werden sollen.

1	2	3	4	5	6	7	8		
16	15	14	13	12	11	10	9		
19	20	21	22	23	24	25	26		
34	33	32	31	30	29	28	27		
								17	18

Es entstehen 8 Vierergruppen, wobei die Nummer 17 oder 18 zum Beispiel SchülerInnen mit Abwesenheitsproblemen darstellen. Die Nummer 1 bis 8 sind dann SchülerInnen, mit einer sehr hohen Leistung, die zweite und die dritte stellen das Mittelfeld dar und eher schwache SchülerInnen werden durch die letzte Reihe vertreten.

Gruppenbildung. Es herrscht Einigkeit unter den Forschern (cf. etwa Green/ Green, 2007: 5; Heckt, 2007b: 17; Johnson/ Johnson, 2008: 17), dass das Zusammenbringen von SchülerInnen in einer Gruppe nicht bedeutet, dass sie auch das Wissen, die Fertigkeiten und die Haltung haben, die nötig sind, um in einem Team effektiv zu arbeiten.

Teambildungen laufen nach Green/ Green (cf. 2007: 50) in vier Stufen ab: ‚Forming, Storming, Norming und Performing‘. Erst in der letzten Stufe findet man eine Gruppe vor, die kooperiert und sich auf die gemeinsamen Aufgaben konzentriert.

Zunächst findet man eine Art Kennenlernphase vor, bei der sich die Gruppenmitglieder miteinander und der Aufgabe bekannt machen. In dieser Phase versuchen die Mitglieder herauszufinden, wer was denkt und wer welche Ziele verfolgt, wer wen wie unterstützt und wie die gemeinsame Aufgabe einzuschätzen ist. Die zweite Stufe ist mehrfach von Konflikten begleitet, da hier Positionen geklärt, Arbeitsvorhaben und Abläufe präzisiert, gegebenenfalls Untergruppen gebildet oder Widerstände und Abneigungen thematisiert werden.

Nur wenn diese Konflikte konstruktiv geklärt sind, kommt es auf der dritten Stufe zu einer Harmonisierung, zu einem Austausch von Wissensbeständen, Einschätzungen, Feedbacks, weiterführenden Ideen, Vorschlägen und zur gegenseitigen Unterstützung. In der vierten und letzten Stufe ist die Gruppe zusammengewachsen. In positiver Abhängigkeit werden Probleme konstruktiv unter der Nutzung der jeweiligen Kompetenzen einzelner Mitglieder gelöst.

Um zur vierten Stufe zu gelangen, können verschiedene Maßnahmen gesetzt werden, etwa kann eine gemeinsame Gruppenidentität entwickelt werden. Die Lerngruppe fertigt entweder Gruppenlogo, -werbung, -lied, -motto, -flagge, -ziel, oder -namen hierzu an. Ebenso sind Gruppenbelohnungen oder die Auflistung der Gruppenerfolge eine Möglichkeit (cf. Green/Green, 2007: 58).

Geht es rein nur um die Einteilung in Gruppen, bieten sich verschiedene Möglichkeiten an. Knoll (cf. 2007: 232-234) schlägt bei einer Einteilung durch die Lehrperson vor, die SchülerInnen unterschiedlich lange Bänder ziehen zu lassen, oder sich nach Geburtsmonaten oder nach gezogenen Puzzleteilen zusammensetzen. Hier sind der Kreativität der Lehrperson keine Grenzen gesetzt. Es kann auch eine Teambildung durch Spielkarten (cf. Kapitel 4.4.1) vorgenommen werden.

3.6 Zusammenfassung des 3.Kapitels

Eine durch Unterricht hergestellte Lernumgebung besteht aus einem Arrangement von Lernmaterialien, Medien, Unterrichtsmethoden und -techniken. Die Gestaltung von Lernumgebungen in Schulen hängt überwiegend mit den allgemeinen Vorstellungen von den Bedingungen des Lehrens und Lernens und der Rolle der Lehrperson in diesem Geschehen zusammen. Aktuell sind kognitivistisch geprägte Auffassungen mit geschlossenen Lernumgebungen an Schulen vorherrschend. Diese Arbeit geht von einer konstruktivistischen Sicht aus, die Lernen als aktive, selbstgesteuerte Konstruktion von Wissen sieht und sich mit den Vorzügen von Lernen in offenen Lernumgebungen beschäftigt. Es wurde gezeigt, dass es so etwas wie ‚guten Unterricht‘ nicht gibt.

Kooperative Forschung wird seit den frühen siebziger Jahren in den USA und Israel betrieben. Zu den anerkannten Forschern zählen unter anderem David und Roger Johnson, Elliot Aronson, Shlomo Sharan und Robert Slavin. Im deutschen Sprachraum sind die Arbeiten zum Kooperativen Lernen von Jean-Pol Martin, Anne Huber und Diethelm Wahl bekannt.

Die große Diversität von Forschungsansätzen, hat unterschiedliche theoretische Akzentuierungen und praktische Schwerpunktsetzungen zur Folge. Nichtsdestotrotz kristallisieren sich zentrale gemeinsame Merkmale Kooperativen Lernens heraus. Man spricht im weitesten Sinn von Kooperativen Lernen, wenn zwei oder mehr Personen mit dem Ziel zusammenarbeiten etwas zu lernen. Es findet keine direkte Supervision durch die Lehrperson statt. Der Lehrende regt zum Feedback an und durch Lernstrategien unterstützt er die Gruppenprozesse und die aufgabenspezifischen Interaktionen. Da beim Großteil kooperativer Lernmethoden die SchülerInnen sich gegenseitig Lernstoff vermitteln, entsteht eine positive wechselseitige Abhängigkeit zueinander. Somit tritt Konkurrenzdenken und individueller Vorteil in den Hintergrund und soziale Kompetenzen werden geschult.

Das Hauptaugenmerk des Kooperativen Lernens liegt auf dem Lernprozess und dem individuellen Lernen der SchülerInnen. Gruppeneffekte wie ‚Soziales Faulenzen‘ treten in den Hintergrund.

Eine Vielzahl von Studien und Metaanalysen belegen die Effektivität kooperativer Lernmethoden. Insbesondere die Metaanalyse von Slavin (1993a) wird oft zur Belegung dieser herangezogen.

Eine Reihe von positiven Auswirkungen auf den Wissens- und Kompetenzerwerb, das soziale Klassenklima und die intrinsische Motivation stellen sich bei der Implementation

kooperativer Lernmethoden ein. Die Unterstützung der Lehrenden und der Einsatz von Lernstrategien verhindern, dass Interaktionen auf einem sehr oberflächlichen Niveau ablaufen. Die Aneignung von in der Praxis nicht anwendbarem Wissen wird vermieden und der Einsatz von deep approach Strategien gefördert.

Eine Reihe von Vorurteilen schrecken häufig vor dem Einsatz kooperativer Lernmethoden ab, dazu zählen der Mehraufwand bei der Vorbereitung, nicht ausreichend große Räumlichkeiten, Zeitplanung, Prüfungsmodalitäten oder geringe Wertschätzung der Methode durch Kollegen oder Eltern. Ferner stellt die Implementation kooperativer Lernformen eine tiefgreifende Veränderung im Alltagshandeln der Lehrenden dar. Alte Verhaltensgewohnheiten, d.h. Subjektive Theorien, müssen geändert werden um ein neues Rollenverständnis zu entwickeln. In konstruktivistischen Lernumgebungen wird die Lehrperson nicht mehr nur als Wissensvermittler gesehen, sondern auch als Berater, Designer von Lernumgebungen, Moderator und Verhaltensvorbild für kooperative Zusammenarbeit.

Für den Unterricht selbst ergeben sich diverse Aufgaben. Bei der Planung müssen Faktoren wie die Zeit, Gruppenzusammensetzung, Gruppengröße, geeignete Methoden für die kognitiven und sozialen Ziele, Überlegungen zum Raumarrangement, Rollenverteilung und Bereitstellung der Methoden genau überlegt werden. Während des Unterrichts tritt die Lehrperson eher in den Hintergrund. Sie steht zur Beratung jeder Zeit zur Verfügung und hilft bei Problemen sozialer, methodischer oder inhaltlicher Art. Am Ende und während des Lernprozesses regt sie zur Reflexion der Gruppenergebnisse und -prozesse an.

4 Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL)

Zunächst wird der Begriff ‚Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL)‘ umrissen und der Ablauf der einzelnen Phasen grob geschildert. Aufgrund der Anzahl vielfältigster Ansätze des Kooperativen Lernens, wird eine Abgrenzung von einigen ähnlichen Methoden durchgeführt, wobei nicht der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. Auf Forschungsergebnisse, die das Wechselseitige Lehren und Lernen betreffen, wird des Weiteren noch eingegangen.

Der Hauptteil des Kapitels widmet sich den Methoden, die im Unterricht umgesetzt werden. Ausführlich wird Herkunft, Wirksamkeit, didaktischer Ort und Durchführung dargestellt. Lernhilfen, wie der Advance Organizer oder die Sortieraufgabe werden im Anschluss diskutiert.

Einen besonders wichtigen Stellenwert innerhalb des WELL-Konzepts nimmt die Gestaltung der Lernumgebung ein. Das Sandwich-Prinzip stellt eine vorteilhafte Lernumgebung dar.

Abschließend möchte die Auflistung einiger neuer Ideen zur Leistungsbeurteilung zur Diskussion anregen.

4.1 Begriffsbestimmung und Ablauf vom Wechselseitigem Lehren und Lernen

Wechselseitiges Lehren und Lernen ist eine spezielle Form Kooperativen Lernens. Es wurde von Diethelm Wahl und Anne Huber an der Pädagogischen Hochschule Weingarten entwickelt (cf. Huber, 2007; Wahl, 2006).

Definition. Unter ‚Wechselseitigem Lehren und Lernen‘ (WELL) sind kooperative Lernformen zu verstehen, „bei denen die Lernenden für einen Teil des Lernstoffes zu Experten werden und sich diesen wechselseitig vermitteln“ (Huber, 2005b: 207). Die SchülerInnen werden „bei Aneignung, Weitergabe und Verarbeitung des Lernstoffs durch geeignete Lernvorgaben“ (Huber, 2005b: 207), wie etwa Kärtchen mit Schlüsselbegriffen, unterstützt. Das Lernen bei den WELL-Methoden findet in drei Phasen statt, der Aneignungs-, der Vermittlungs- und der Verarbeitungsphase (cf. Huber, 2005b: 207).

Ablauf. (1) Die erste Phase, in der das Expertenwissen in Einzel-, Partner-, oder Gruppenarbeit erworben wird, bezeichnet man als Aneignungsphase. Das jeweilige

Expertenwissen besteht aus einem Teil des ganzen Lernstoffs. Es gibt so viele Experten wie es Lernende gibt.

(2) In der darauffolgenden Vermittlungsphase wird das Expertenwissen wechselseitig in Partner- oder Gruppenarbeit an einen anderen Experten (der in diesem Fall Novize ist) weitergegeben. Danach werden die Rollen getauscht. Dadurch ergibt sich eine insgesamt symmetrische Kooperation.

(3) Während der Verarbeitungsphase wird bei den Lernenden die tiefergehende Verarbeitung des weitergegeben Wissens in Partner- oder Gruppenarbeit angeregt und überwacht, um nachhaltige Effekte zu erreichen (cf. Huber, 2005b: 207; Wahl, 2006: 154).

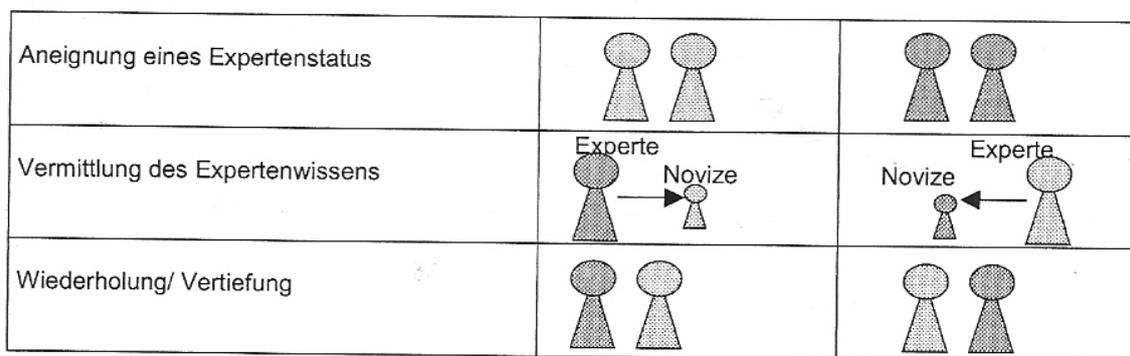


Abbildung 1: Die drei Phasen von WELL (Huber, 2005b: 238)

4.2 Abgrenzung Wechselseitiges Lehren und Lernen von ähnlichen Ansätzen

Wie schon zu Beginn dieser Arbeit erwähnt, beschäftigen sich viele Wissenschaftler mit kooperativen Lehren und Lernen, dadurch ist es nicht verwunderlich, dass es viele verschiedene Ansätze und Ideen gibt, die sich teilweise überschneiden oder decken. Im folgenden Abschnitt werden einige herausgegriffen und von den WELL-Methoden abgegrenzt:

Beim ‚Lernen durch Lehren‘ von Martin (cf. 1994: 395-403) soll unter anderem erreicht werden, dass nicht mehr nur die Lehrperson, sondern vor allem die Schüler in der Zielsprache reden. Weiters sollen Sprachhemmungen abgebaut werden, damit das Lernen Spaß bereitet und ebenfalls sollen soziale Kompetenzen erworben werden (cf. Renkl, 1997: 17). Der Unterricht läuft traditionell ab und die Leitung von Unterrichtsphasen wird schrittweise den SchülerInnen übergeben (cf. Renkl, 1997: 17-19).

Sehr ähnlich wie Wechselseitiges Lehren und Lernen ist ‚Selbstorganisiertes Lernen – SOL‘ von Herold Martin und Landherr Birgit (cf. id., 2001). Ihr Konzept enthält viele kooperative Methoden und Ideen und wurde mit Unterstützung von Günther Huber und Diethelm Wahl entwickelt. Sie vertreten einen systemischen Ansatz, der im Bereich der Methodik und Didaktik mit dem Advance Organizer, dem Gruppenpuzzle und der Sandwichstruktur, aber auch mit nichtlinearer Didaktik arbeitet. Selbstorganisiertes Lernen wird durch ‚Fraktale Organisation‘ erreicht (cf. Landherr/ Herold, 2001: 7; 29-64).

‚Reciprocal teaching‘ wurde von Palincsar/ Brown (1984: 117-175) ursprünglich zur Optimierung des Leseverständnisses konzipiert. Es unterstützt Lernende dabei „textbezogenes Wissen zu erwerben, als auch sich Strategien für die Explikation, das Ausführen und das Überwachen des für selbstständiges Lernen notwendigen Verständnisses anzueignen. Der Erfolg dieser Methode lässt sich der Integration dreier Komponenten zuschreiben:

- Anregung durch Übung von Strategien, die es den Lernenden ermöglichen sollen, ihr Verständnis zu überwachen,
- die Modellierung metakognitiver Vorgänge durch ein kompetentes Modell und
- ein soziales Setting, das möglich macht, Bedeutung und Sinnverstehen gemeinsam auszuhandeln“ (cf. Konrad, 2005: 50)

4.3 Forschungen zum Wechselseitigen Lehren und Lernen

LUPE-Modell. Huber (cf. 2007: 37-132) hat das LUPE-Modell zur Effektivität des Kooperativen Lernens, im speziellen des Wechselseitigen Lehrens und Lernens, entwickelt. Dabei hat sie relevante Bedingungen und Prozesse identifiziert, die dafür verantwortlich sind, dass kooperative Lernformen zu den gewünschten Zielen führen. Sie gibt Antworten, zeigt Forschungsbedarf auf und möchte dadurch einen Beitrag leisten zur Kategorisierung von Forschung im Bereich Kooperativen Lernens.

Bei der Untersuchung werden kooperative Lernformen mit lehrerzentrierten Unterricht verglichen, wobei die Bedingungen der Methode und die Merkmale der Lernenden variiert werden und „potentiell vermittelnde Variablen für die Erklärung der Wirkmechanismen von WELL herangezogen werden“ (Huber, 2007: 39). Sie unterscheidet zwischen fachlichen und überfachlichen, kurz- und langfristigen Effekten, wobei für die Erklärung von Effekten immer drei Faktoren berücksichtigt werden, nämlich die Lernumgebung selbst, die vermittelnden Prozesse, genauso wie die Eingangsbedingungen des Lernens (cf. Huber, 2007: 39-41). Ausführlich diskutiert Huber (cf. 2007: 35-131) welchen Anforderungen die einzelnen Faktoren genügen müssen, indem sie diese ausdifferenziert jeweils mit Studien diversester Forscher belegt.

Vier Studien (cf. ib.: 133-276) zur Belegung der Effektivität von Wechselseitigem Lehren und Lernen wurden in der Realschule Markdorf und Realschule Weingarten in Deutschland durchgeführt (cf. ib.: 158).

Dabei wurden die Fragen: „1. ob WELL effektiver als ein lehrerzentrierter Unterricht ist, 2. welche Rolle Lernvorgaben für WECHSELSEITIGES LEHREN UND LERNEN spielen, 3. welche Rolle die Aufgabenspezialisierung für WECHSELSEITIGES LEHREN UND LERNEN spielt, 4. wie sich WELL in unterschiedlichen Klassenstufen auswirkt und 5. inwieweit die Selbstbestimmungstheorie der Motivation geeignet ist, Wirkmechanismen und Effekte dieser Lernform zu erklären“ (ib.: 266-267) geklärt.

Konkrete Resultate. (1) Es hat sich gezeigt, dass WELL tatsächlich effektiver hinsichtlich Motivation, Kompetenz, Selbstbestimmtheit, Interesse am Lernstoff und Einsatz von tiefergehenden Lernstrategien ist. Die Anstrengung beim Lernen war höher, jedoch waren weniger Stunden zur Vorbereitung auf die Klassenarbeiten notwendig. Oftmals wurde auch die Lautstärke beim Lernen bemängelt (cf. ib.: 267).

Daher wird davon ausgegangen, dass „in Bezug auf eine Reihe wichtiger fachlicher, sozialer, methodischer und personaler Lernziele“ (ib.: 275) WELL das Potential hat, positivere Ergebnisse als lehrerzentrierter Unterricht zu erzielen, dies wurde insbesondere anhand des Partnerpuzzles gezeigt (cf. ib.: 198-214, 267, 275).

(2) Lernvorgaben sind äußerst wichtig beim Einsatz von WELL-Methoden, jedoch nicht immer gleich nützlich oder notwendig. Wie vermutet, kommt es auf die Lernenden und ihre mitgebrachten Fähigkeiten selbst an, wie viel Unterstützung sie benötigen (cf. ib.: 214-235, 267-269, 275-276).

(3) Nur in Kombination und mit dem tatsächlichen Einsatz (durch die Schüler) von Lernvorgaben, kann durch die Implementation von Aufgabenspezialisierung die Effektivität des Lernens erhöht werden (cf.: 214-235, 269-270, 276).

(4) Bei normaler Partnerarbeit, d.h. ohne Aufgabenspezialisierung, müssen die SchülerInnen bereits eigene Strategien und kommunikative Kompetenzen mitbringen. Daher ist die Aufgabenspezialisierung bei jüngeren Klassenstufen essentiell (cf.: 236-257, 270, 276).

(5) Huber (cf.: 257-266, 271) stellt zuzüglich fest, dass die Untersuchungsgrundlage ‚der Selbstbestimmungstheorie der Motivation‘ nach Deci/ Ryan (1985), bei der unter anderem intrinsische Motivation und Kompetenzerleben untersucht werden, eher nicht zur Erklärung der Effekte geeignet ist.

Markdorfer Modell. An der Realschule im Bildungszentrum Markdorf wurde das ‚Markdorfer Modell‘ während des Schuljahres 2002/03 in einer ausgewählten siebenten Klasse durchgeführt. Es hat sich zum Ziel gesetzt, die Wirkungen von WELL-Methoden auf SchülerInnen empirisch zu prüfen und es befasst sich damit, ein Verfahren zur Implementation innovativer Lernformen zu entwickeln (cf. Hepting, 2005: 160; Rotering-Steinberg, 2004: 147-149).

Hauptsächlich hat er Erkenntnisse im Verhaltensbereich während des Unterrichts und im Leistungsbereich festgestellt. Zu den Erfahrungen und Erkenntnissen während des Projektjahres zählt Hepting (cf. 2005: 162-172) folgende Punkte: Aufgrund der kaum vorhandenen Unterlagen wurde seitens der LehrerInnen eine zeitliche Mehrbelastung bei der Vorbereitung festgestellt, gleichzeitig wurde als positive Wirkung eine Entlastung während der Stunde für die Lehrperson angeführt. Die LehrerInnen berichten, dass die Stunden ruhiger, konzentrierter und effektiver verliefen und die SchülerInnen „ein positives Lernverhalten

zeigen, soziale Kompetenzen entwickeln und sich in den kooperativen Lernarrangements auch selbst organisieren können“ (Hepting, 2005: 165).

Hepting (2005: 166) vermutet aufgrund seines Modells eine „Korrelation zwischen schüleraktiven Unterrichtsformen und Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht“. Und führt weiters an, „Schülerinnen und Schüler, die in hohem Maße aktiv in das Unterrichtsgeschehen involviert sind, neigen weniger zu Unterrichtsstörungen als dies im lehrerzentrierten, fragend-entwickelnden Unterricht der Fall ist“ (ib.: 166). Hepting stellte auch einen positiven Leistungszuwachs anhand des Klassennotendurchschnitts fest und seine Vermutung geht dahin, dass auch dies mit der Implementation der WELL-Methoden zu tun hat, obwohl er selbst zugibt, dass bessere Noten nicht zum Nachweis erfolgreicher Methoden heranzuziehen sind.

Von Elternseite gibt es unterschiedliche Aussagen (cf. Hepting, 2005: 167-172), die unterschieden werden zwischen ‚Aus Sicht des Schülers‘/ ‚Aus Sicht der Eltern‘. Diese werden aufgelistet, aber nicht näher klassifiziert. Der Großteil der Eltern hat sich positiv zu den WELL-Methoden und deren Auswirkungen geäußert und bestätigen laut Hepting seine Annahmen, nämlich dass sich „Lernumgebungen vom Typ des Lernens durch wechselseitiges Lehren sowohl auf Lernerfolg als auch auf die sozialen und personalen Kompetenzen der Lernenden positiv auswirken“ (ib.: 169). Eine Mutter meint „Mitarbeit im Unterricht wird jetzt aktiv gefördert - früher gefordert“ (ib.: 169).

Schlussbemerkung. Anzumerken ist, dass seiner Darstellung nach, WELL durchgängig auf positive Resonanz stößt, wobei die exemplarische Wiedergabe von Rückmeldungen der einzelnen beteiligten Personen als problematisch zu sehen ist, da die konkreten Ergebnisse nicht kategorisiert vorliegen und daher nicht wissenschaftlich nachvollziehbar sind. Aus diesem Grund möchte ich von dieser Untersuchung Abstand nehmen, auch wenn viele Ergebnisse mit denen des LUPE-Modells übereinstimmen, und auf die Untersuchung von Huber verweisen, die klar kategorisierte Studien durchgeführt hat.

4.4 Methoden des Wechselseitigen Lehren und Lernens

Zu den Methoden des Wechselseitigen Lehren und Lernens zählen das Partner- und Gruppenpuzzle, das Lerntempoduett, -terzett und -quartett, das Partner-, Gruppen- und Multi-Interview, sowie die strukturierte Kontroverse (cf. etwa: Huber, 2004d; id., 2007: 10-16; Wahl, 2006: 156). Bei manchen Methoden wurden Grundelemente aus anderen Methoden von Wahl und Huber übernommen. Ein Beispiel hierfür wäre das (Partner-, Gruppen- oder) Multi-Interview, das Slavins ‚Teams-Games-Tournament (TGT)‘ (id.: 1993a) als Vorlage hat.

Weitere Kooperative Methoden, die hier nicht näher ausgeführt werden, sind die ‚Gruppenrallye‘ (angelehnt an TGT von Slavin, cf. Wahl, 2004d: 85), die ‚Problemdiskursmethode‘ (cf. Huber, 2004e: 95) oder das ‚Kleingruppenprojekt‘ (cf. Konrad 2004:101), welche jedoch nicht zu den WELL-Methoden zählen.

Wie bereits mehrmals erwähnt, gibt es eine Vielzahl an Kooperativen Methoden, hier sei nur Wahl (2006) erwähnt, der in der Methodenübersicht in seiner Publikation „Lernumgebungen erfolgreich gestalten“ 36 Kooperative Lernmethoden anführt.

Ein Merkmal aller WELL-Methoden ist die Aufgabenspezialisierung und die Unterstützung der Lernenden durch Lernvorgaben. Alle, bis auf die Strukturierte Kontroverse (Klassenstufe sechs) können ab der ersten Klassenstufe eingesetzt werden (Huber 2007: 319-322).

Vorteile/ Nachteile. Alle Methoden haben gemein, lernstrategiehaltig, klar strukturiert und lernwirksam zu sein. Gleichwohl erfordern sie das Engagement aller Beteiligten, denn Neuerungen sind oft mit Unsicherheiten und Mehraufwand verbunden. Seitens der Lehrperson ist eine gute Unterrichtsvorbereitung, ebenso wie Neugierde und Bereitschaft neue didaktische Kompetenzen zu entwickeln, unabdingbar. Wie bereits beim Kooperativen Lernen (cf. Kapitel 3.5) ausführlich erklärt, bedeutet der Einsatz von WELL-Methoden ein anderes Rollenverständnis der Lehrenden und Lernenden. Die Methoden ermöglichen es den Lernenden Wissen aktiv zu verarbeiten und teilweise ihr eigenes Lerntempo zu bestimmen (cf. Bernhard, 2005: 238; Huber 2004a: 9). Da WELL zum Kooperativen Lernen zählt, gelten auch hier die in den Kapiteln 3.4.2 und 3.4.3 besprochenen Vor- und Nachteile.

Unterstützung der Zusammenarbeit. Die SchülerInnen müssen unbedingt durch eine oder mehrere der folgenden Maßnahmen unterstützt werden (cf. Huber, 2007: 6):

- Unterstützung der aufgabenspezifischen Interaktionen: Es werden den Lernenden Lern- und Lehrstrategien vermittelt bzw. nahegelegt und eingeübt, die für das Lernen als effektiv betrachtet werden, wie etwa die Sortieraufgabe oder wechselseitiges Fragenstellen.
- Unterstützung der Gruppenprozesse: Es wird gelehrt und vorgezeigt, wie in der Gruppe effektiv miteinander umgegangen werden kann. Beispielsweise erstellt man Gruppenregeln oder evaluiert die Gruppenprozesse.
- Feedback bzw. Anerkennung der Lernleistung der Gruppe: Die eigene Reflexion und die Rückmeldung über den Lernfortschritt durch die Lehrperson, sowie durch die anderen Gruppenmitglieder, soll alle Gruppenmitglieder motivieren, sich gegenseitig beim Lernen zu unterstützen und anzuspornen.
- Aufgabenspezialisierung: Die einzelnen Gruppenmitglieder verfügen nur über einen Teil des Lerninhalts (Ressourcen, Informationen, Materialien). Die Aufgabe jedes Einzelnen ist es, einen Expertenstatus auf seinem Gebiet zu erwerben, um später sein Wissen den Anderen weitergeben zu können. Dadurch wird „Lernen durch wechselseitiges Lehren“ (ib.: 6) notwendig.

Die WELL-Methoden sind als Richtlinien zu verstehen, sie sind auf die jeweilige Lernsituation abzustimmen. Ein Beispiel einer modifizierten ‚Strukturierten Kontroverse‘ geben Konrad/Traub (cf. 2001: 126-130), indem sie einfach die zweite Phase weglassen.

Des Weiteren ist zu beachten, dass nicht jede Methode für jedes Lernziel geeignet ist (cf. Huber, 2000: 142). In Tabelle 1 sind die jeweiligen Einsatzgebiete übersichtlich aufgezeigt, wobei auch die traditionelle Partner- und Gruppenarbeit zum Vergleich angegeben wird.

Kooperative Methode	Wissenserwerb	Üben	Problemlösen
Traditionelle Partner- und Gruppenarbeit	X	X	X
Partnerpuzzle	X	X	X
Gruppenpuzzle	X		
Lerntempoduet, -terzett, -quartett	X	X	X
Partner-, Gruppen- und Multi-Interview		X	
Strukturierte Kontroverse	X		X

Tabelle 1: Einsatzgebiete WELL-Methoden (cf. Huber, 2004a: 14)

Die folgenden Erläuterungen zu den einzelnen Methoden sind in dieser Reihenfolge aufgebaut: Anfangs wird die Herkunft und ein kurzer Umriss bzw. eine Grafik der jeweiligen Methode geben. Auf die Wirksamkeit, den Vorteil, den Didaktischen Ort (bzw. das Einsatzgebiet) und die Durchführung der jeweiligen Methode wird danach eingegangen. Bei Ähnlichkeiten, wie etwa beim Partnerpuzzle und dem Gruppenpuzzle, werden nur die Unterschiede aufgezeigt.

Die Struktur-lege-Technik, die Sortieraufgabe und der Advance Organizer kommen in den einzelnen Methoden mehrmals vor. Sie werden gleich im Anschluss an die als letzte angeführte WELL-Methode, die Strukturierte Kontroverse, erläutert. Der Verweis auf das entsprechende Kapitel (4.5) wird hier vorweggenommen, daher wird bei der Nennung der jeweiligen Mapping-Technik darauf verzichtet.

4.4.1 Partnerpuzzle und Gruppenpuzzle

Herkunft. Die Partner- und Gruppenpuzzlemethode stellt eine Weiterentwicklung der in den 1970er Jahren von Aronson (etwa cf. 1984) erfundenen ‚Jigsaw-Methode‘ dar.

Laut Huber (2004c: 51) liegt der Unterschied zur Jigsaw-Methode vor allem in der Tatsache, dass „die Lernenden in allen drei Lernphasen durch geeignete Lernstrategien unterstützt werden“. Ohne eine Unterstützung besteht nach Cohen (cf. id., 1992: 56-58) die Gefahr, dass die Interaktionen der Lernenden nur auf einem oberflächlichen Niveau stattfinden. Beim Einsatz der Methode ist es Aufgabe der Lehrperson, die geeignete Lernstrategie für die Lernziele, Lernaufgaben und Lernenden zu finden (cf. Huber 2004c: 51).

Bemerkungen zur Planung und zum Ablauf. Huber (cf. 2004c: 50) verweist beim Einsatz auf die Bedeutsamkeit der Einführung in das Lernthema, wie auf die Begründung der Methode. Des Weiteren schlägt sie vor, nach Beendigung der Methode Zeit einzuplanen, in der man die Zusammenarbeit reflektiert, Verbesserungsmöglichkeiten diskutiert und das Thema inhaltlich abschließt, indem man offene Fragen beantwortet, einen Test schreibt, oder es weiterführt und vertieft.

Die Übergänge zwischen den Lernphasen bzw. die Gelenkstellen müssen genau geplant werden. Dazu gehört die Gestaltung der Einführungs- und Abschlussphase, wie die Einteilung in Experten- und Puzzlegruppen vorgenommen wird, die Dauer der einzelnen Phasen und es müssen die genauen Anweisungen (mündlich und schriftlich) über den Ablauf vorab überlegt werden. Die Lehrperson muss sich im Klaren sein, wie und wann sie die SchülerInnen informiert, ebenso wie und wann sie die benötigten Materialien erhalten und was zu tun ist, wenn man vor anderen Lernenden fertig ist (ib.: 50-51).

Kurzer Umriss/ Grafik. Der Grundgedanke der Methode besteht darin, dass die gesamte Wissensbasis - wie in einem Puzzle - aus dem Teilwissen der Gruppenmitglieder zusammengesetzt wird, denn niemand verfügt über das gesamte Wissen. Lernaufgaben und Lernsituation werden so organisiert, dass die Gruppenmitglieder aufeinander angewiesen sind, um das für den weiteren Lernprozess erforderliche Wissen zu erwerben (cf. Friedrich/ Ballstaedt, 1995: 53).

Das Partnerpuzzle ist dem Gruppenpuzzle sehr ähnlich, der größte Unterschied liegt in der Anzahl der Gruppenmitglieder. Das Partnerpuzzle wird näher ausgeführt, beim Gruppenpuzzle gehe ich hauptsächlich nur auf die Unterschiede ein.

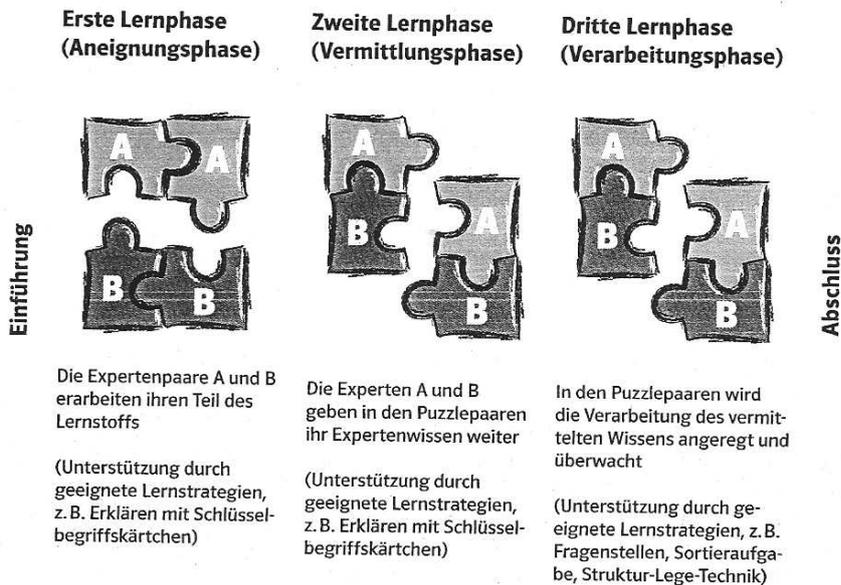


Abbildung 2: Partnerpuzzle (Huber, 2004: 38)



Abbildung 3: Gruppenpuzzle (Huber, 2004: 48)

Das Partnerpuzzle

Didaktischer Ort. Voraussetzung für die Partnerpuzzlemethode ist, dass man den Lernstoff in zwei Teile aufteilen kann, wobei dieser schriftlich, mündlich oder auch in Form von einzelnen Bildern oder Filmen vorliegen kann. Die Methode eignet sich für den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lösungswegen bei Problemen. Zu beachten ist, dass die Lernenden mit der Unterstützung durch Lernvorgaben die Möglichkeit haben müssen, zu Experten für ihren Teil des Lernstoffs zu werden (cf. Huber, 2007: 10; id., 2005: 210-211).

Durchführung. Den Beginn stellt die Aneignungsphase dar, bei der die Lernenden paarweise zu Experten für den einen oder anderen Teil des Wissensgebiets werden. Im Anschluss beginnt die Vermittlungsphase, die durch die wechselseitige Vermittlung von Wissen charakterisiert ist. Die Vermittlung findet in Puzzlepaaren statt, die aus jeweils einem Experten für die beiden Teilgebiete gebildet werden. In der dritten und letzten Phase, der Verarbeitungsphase, vertiefen die Puzzlepartner das gegenseitig vermittelte Wissen weiter (cf. Huber 2007: 11).

Beispiel einer Durchführung mit Lernvorgaben für den Wissenserwerb aus Texten. Gemäß Huber (cf. 2007: 319, 328-329) haben sich folgende Lernvorgaben beim Lernen auf der Grundlage von Texten als erfolgreich herausgestellt:

(1) Zu Beginn wird der Text im Expertenpaar überflogen und wichtige Stellen bzw. Wörter unterstrichen. Die SchülerInnen erhalten Fragen zum Text und Kärtchen mit Schlüsselbegriffen, anhand derer sie sich den Stoff gegenseitig erklären. Hier haben sie die Möglichkeit sich gegenseitig zu verbessern und zu ergänzen. Mit den Fragen zum Text können sie ihren Lernfortschritt überprüfen und wenn noch Zeit für das jeweilige Expertenpaar übrig bleibt, kann das angeeignete Wissen durch gegenseitiges Abfragen der Kärtchen oder durch Finden neuer Fragen gemessen werden.

(2) In der anschließenden Phase im Puzzlepaar beginnt nun der Eine (Experte A) seinen Lernstoff anhand seiner Kärtchen zu erklären, stellt danach die Fragen von seinem Frageblatt und prüft so nach, ob der Partner (Experte B = Novize für den Lernstoff A) den Stoff nachvollziehen kann. Daraufhin werden die Rollen getauscht und der Andere verfährt ebenso.

(3) In der darauffolgenden letzten Phase verbleibt man mit seinem Puzzlepartner. Gemeinsam wird das Wissen wiederholt und vertieft, wobei hier zwei Formen der Verarbeitung eingesetzt werden können. Zum Einen die Struktur-Lege-Technik und zum anderen, die Sortieraufgabe.

<p>1. Aneignungsphase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expertenpaare für Text A und für Text B - wechselseitiges Erklären der Schlüsselbegriffe - Fragenstellen (mit vorgegebenen oder selbst gefundenen Fragen)
<p>2. Vermittlungsphase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puzzlepaare: gebildet aus einem Experten A und einem Experten B - zuerst erklärt Experte A den eigenen Text anhand der Schlüsselbegriffe und stellt Fragen; Experte B nimmt die Novizenrolle ein - danach werden die Rollen getauscht
<p>3. Verarbeitungsphase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbleiben in den Puzzlepaaren - gemeinsames Verarbeiten anhand von Sortieraufgabe, Struktur-Lege-Technik

Tabelle 2: Übersicht eines Partnerpuzzles für den Wissenserwerb aus Texten

Wirksamkeit. Laut Huber (2004b: 41-42) ist das Partnerpuzzle wegen der „Unterstützung der Lernprozesse durch geeignete Lernstrategien“, „der intensiveren Auseinandersetzung mit dem Lernstoff durch den Expertenstatus beim Lernen“ und durch die „Förderung einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Lernstoff durch Partnerarbeit“ eine wirksame Methode. Die Lehrenden haben die Möglichkeit sich einen Eindruck über die Kompetenzen der Lernenden zu verschaffen und können Lernlücken der SchülerInnen erkennen und auffangen. Die Lernenden sind hoch aktiv, schulen ihre mündliche Kommunikationsfähigkeit und erleben sich als selbstwirksam und wichtig für den Lernprozess (cf. Huber 2004b: 47).

Untersuchungen. Es liegen Erfahrungen zum Einsatz der Partnerpuzzlemethode beim Wissenserwerb mit Texten, dem Fertigkeitserwerb im Schulunterricht, beim Üben von Rechtschreibung und bei der Förderung der mündlichen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht vor.

Huber (cf. 2004b: 47) rät, im Spanischunterricht mit einfacheren kooperativen Lernformen, wie etwa dem Partnerinterview zu beginnen, und später mit komplexeren WELL-Methoden fortzufahren.

Vorteil. Huber (cf. 2004: 41) verweist auf eigene ältere Äußerungen¹⁵, bei denen bereits konstatiert wurde, dass durch das Vergleichen, Beurteilen und Kombinieren unterschiedlicher Sichtweisen, Meinungen und Lösungsideen in der Interaktion mit anderen der Lerninhalt besser mit dem eigenen Vorwissen verbunden werden kann.

Das Gruppenpuzzle

Wie bereits erwähnt, wird hier vor allem auf die Unterschiede zum Partnerpuzzle eingegangen.

Durchführung. Wie der Name ‚Gruppenpuzzle‘ (cf. Huber 2007:12, Huber 2004c: 48-56) schon verrät, besteht der Unterschied darin, dass bei der Partnerpuzzlemethode immer zwei und bei der Gruppenpuzzlemethode drei bis maximal fünf Lernende zusammen arbeiten. Das Lernen findet in denselben drei Lernphasen statt.

Der Lernstoff muss sich in drei bis maximal fünf gleichwertige Teilgebiete aufgliedern lassen. Die Anzahl dieser Teilgebiete bestimmt dann die Größe der Puzzlegruppen. Hat man zum Beispiel drei Teilgebiete (A, B und C) bearbeitet von jeweils einer Expertengruppe (maximal fünf Personen), erhält man dann in der Vermittlungsphase Puzzlegruppen bestehend aus einem Experten zu Teilgebiet A, einem zu Teilgebiet B und einem zu Teilgebiet C.

Expertengruppen sollten - wie bereits erwähnt - nicht mehr als fünf Lernende umfassen, weil sonst die Möglichkeit selbst aktiv zu sein, geringer ist. Bei überzähligen Personen kann man Expertenpositionen doppelt belegen.

Die Einteilung in Experten- bzw. Puzzlegruppen kann die Lehrperson am einfachsten selbst übernehmen, indem sie z.B. die Lernenden aus einem Stapel von Spielkarten jeweils eine Karte ziehen lässt. Dann bilden jeweils alle Lernenden, die Buben gezogen haben, eine Gruppe, alle mit Damen eine Gruppe, und so weiter. Es können auch schnell selbst Karten hergestellt werden, in dem einfache Symbole auf Karten gemalt werden.

¹⁵ Huber, A.A./ Konrad, K./ Wahl, D., 2001. „Lernen durch wechselseitiges Lehren“. In: Pädagogisches Handeln, 5 (2), S. 33-46

Anmerkungen. Genauso wie beim Partnerpuzzle müssen auch hier die Lernenden durch Lernstrategien unterstützt werden, die für die jeweilige Lernaufgabe bzw. die angestrebten Ziele zweckmäßig sind und an die Voraussetzungen der Lernenden, sprich Erfahrung, Alter und Kompetenz angepasst sind. Die Methode sollte vorrangig beim Erwerb von Wissen eingesetzt werden. Schließlich muss angemerkt werden, dass durch den Anstieg der Gruppengröße, die Möglichkeit selbst aktiv zu sein, geringer ist als bei der Partnerpuzzlemethode. Die Anforderungen an die Koordination bei der Zusammenarbeit steigen jedoch. (cf. Huber, 2004c: 50; id., 2007: 12).

4.4.2 Lerntempoduett, -terzett, -quartett

Herkunft. Grundidee des Lerntempoduetts (bzw. -terzetts und -quartetts) ist, „die Lernenden bestmöglich in ihrem eigenen Tempo lernen und arbeiten zu lassen“ (Wahl, 2004a: 58). Es wurde von Diethelm Wahl (einführend, beispielsweise id.: 2004a) entwickelt.

Laut Wahl (2004a: 57) „entstand aus der Überlegung heraus, dass Lernende wegen unterschiedlicher bereichsspezifischer Vorkenntnisse, unterschiedlicher Decodierfähigkeit und unterschiedlicher Lernstrategien ganz unterschiedlich schnell lernen“.

Kurzer Umriss/Grafik. Das Lerntempoduett läuft in 4 Phasen ab und ist ähnlich wie das Partner- bzw. Gruppenpuzzle aufgebaut. Das Besondere an dieser Methode ist, dass nicht alle Lernenden gezwungen sind, im gleichen Zeitraum das Gleiche zu leisten, wie das oft bei herkömmlichen Methoden der Fall ist. Zunächst eignet sich jeder Schüler einen Lerninhalt alleine an, dieser wird im Anschluss wieder wechselseitig vermittelt. Jeder hat danach die Möglichkeit sich mit dem komplementären Inhalt alleine auseinanderzusetzen, bevor in der Verarbeitungsphase das Gelernte gefestigt wird.

Unterschied von Lerntempoduett, -terzett und -quartett. Beim Lerntempoterzett muss sich der Stoff in drei Teile, beim Quartett in vier Teile aufgliedern lassen, wobei auch hier eine Unterstützung durch Lernvorgaben ratsam ist. Die eigene Aktivität innerhalb der Gruppe nimmt durch die Größe ab, jedoch steigen die Anforderungen an die Koordination der Lernenden. Die eventuell längeren Wartezeiten können durch sinnvolle Aufgabenstellungen gefüllt werden (cf. Huber, 2007:14).

Da die drei Methoden in der Durchführung, Wirksamkeit, etc. sehr ähnlich sind, werde ich nur das Lerntempoduett erörtern.

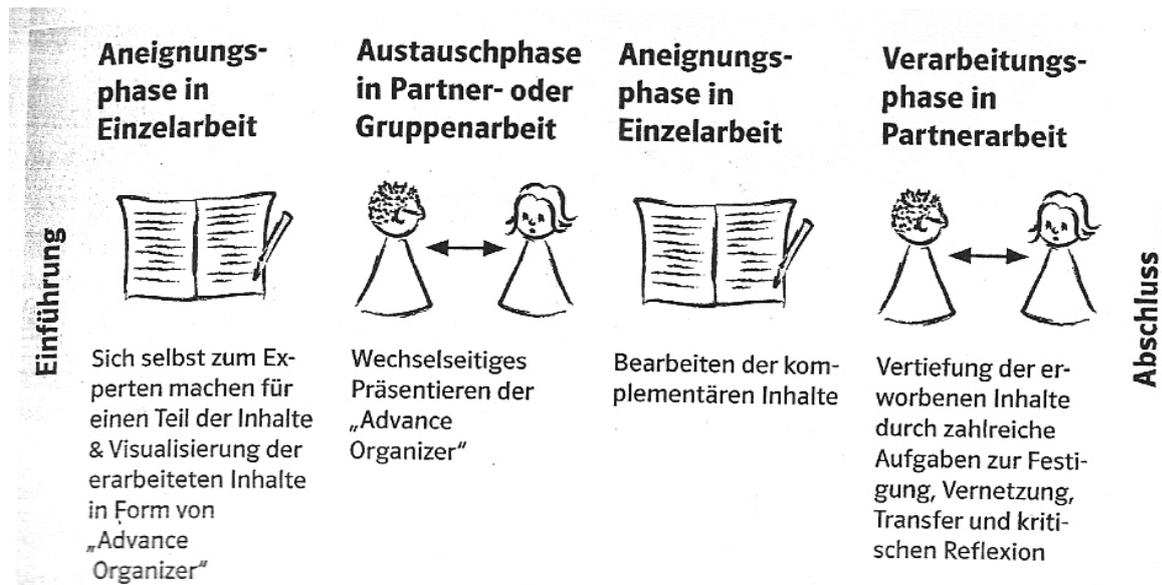


Abbildung 4: Lerntempoduett (Wahl, 2004a: 57)

Wirksamkeit. Wahl (2004a: 57) stellt die Behauptung auf, dass es wirksam ist, weil „es von den Lernenden in hohem Maße als ‘selbstbestimmtes Lernen’ aufgefasst wird“, „das Lernen im eigenen Tempo zu hoher Ausdauer und gutem Lernerfolg führt“, „es das Erleben eigener Kompetenzen und Fähigkeiten erhöht“ und „die zur Verfügung gestellte Lernzeit optimal genutzt wird“.

Vorteil. Laut Wahl (cf. 2004a: 67) liegt der Vorteil für den Lernenden beim Lerntempoduett darin, im eigenen Lerntempo arbeiten zu können, in der Verwendung von „Methoden zum Sichtbarmachen von Wissen“ (ib.: 67), im Erlernen Sachverhalte auf den Punkt zu bringen und darin, dass die SchülerInnen hoch aktiv sind. Für die Lehrperson bedeutet dies Zeit sich einzelnen Lernenden zu widmen. Außerdem hat die Lehrperson einen verhältnismäßig geringen Vorbereitungsaufwand.

Huber (2007: 14) sieht das Besondere an dieser Methode darin, dass jede Person in ihrem eigenen Lerntempo arbeiten kann, da erste und dritte Phase Lernen und Arbeiten im eigenen Lerntempo ermöglichen.

Bei vielen Methoden werden Lernende gezwungen sich einem gemeinsamen Lerntempo anzupassen. Lernprozesse verlaufen oft in kollektiven Phasen, die langsamer Lernende dazu zwingen ihr Tempo zu erhöhen und ‚surface approach‘ Strategien zu wählen, weil für eine

intensivere Auseinandersetzung keine Zeit bleibt. Ebenso müssen schneller Lernende warten, oder absichtlich langsamer arbeiten (cf. Wahl, 2004: 60-64).

Untersuchungen. Wahl (2004a: 64) weist darauf hin, dass das Lerntempoduett empirisch wenig untersucht wurde, jedoch im Rahmen des Forschungsprojekts ‚WELL‘ einige Hypothesen aufgestellt wurden.

Beim ersten Durchführen eines Lerntempoduetts wurde festgestellt, dass sich „langsamer Lernende unter enormen Druck sehen und häufig ihr Lernverhalten entsprechend biografisch erworbener Gewohnheiten in Richtung auf oberflächlich-schnelles Vorgehen verändern“ (Wahl 2004a: 64), jedoch dieser Effekt nach mehrmaliger Durchführung abnimmt, weil die Lernenden den Sinn der Methode, nämlich das selbstbestimmte Lernen, erkennen würden.

Zum ‚Lernerfolg‘ bei dieser Methode gibt es noch keine konkreten Ergebnisse und die von Wahl (cf. 2004a: 64-65) angeführte Studie von Fischer (2002¹⁶) zur ‚Aufmerksamkeitsverteilung‘ will ich hier nicht heranziehen, weil sie mir wissenschaftlich gesehen nicht sehr aussagekräftig erscheint, zumal eine Untersuchung im Rahmen eines Seminars wahrscheinlich nicht repräsentant genug ist. Sie kann maximal als Indikator gesehen werden.

Wahl fügt seine subjektive Meinung hinzu: „Unsere Beobachtungen in der Erwachsenenbildung weisen jedoch darauf hin, dass noch wesentlich größere Unterschiede in den Aufmerksamkeitswerten zu erwarten sind“ (Wahl, 2004a: 65), wobei er sich auf die geringen Unterschiede der Aufmerksamkeit im Vergleich zum ‚herkömmlichen Unterricht‘, bei der eben erwähnten Studie, bezieht.

Anmerkung. Wahl (2004a: 62-64) macht darauf aufmerksam, dass man in einer metakommunikativen Phase vor dem Einsatz den Lernenden bewusst machen muss, dass es große Lerntempounterschiede geben wird, diese aber für die Langsameren keine negativen Konsequenzen nach sich ziehen. Durch die eigenen biografisch erworbenen Lerngewohnheiten tendieren langsamer Lernende ihr Lernverhalten als Misserfolg zu interpretieren. Genau hier sollte ein Umdenken zu einer anderen Art von Lernen vollzogen werden und unterschiedliche Lernprozesse sowohl von den Lernenden als auch von den Lehrenden zugelassen werden.

¹⁶ Fischer ,C., 2002. *Die Auswirkungen unterschiedlicher Lernumgebungen auf die Aufmerksamkeit-* am Beispiel des Mathematikunterrichts in der Grundschule (unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit). Weingarten: Pädagogische Hochschule

Entscheidend ist, dass jeder zu seinen Lerngewohnheiten steht und sich nicht dem Tempo anderer anpasst.

Didaktischer Ort. Ebenso wie beim Partnerpuzzle, lässt sich das Lerntempoduett immer dann einsetzen, wenn ein Lernstoff, der schriftlich, mündlich oder auch in Form von einzelnen Bildern oder Filmen vorliegen kann, in zwei Teile trennbar ist. Zu beachten ist, dass anhand der Unterstützung von Lernvorgaben, die SchülerInnen die Möglichkeit haben müssen, einen Expertenstatus in ihrem Teilgebiet zu erwerben. (cf. Huber, 2007: 13)

Für das Lerntempoduett finden sich viele Einsatzgebiete: beim Training von Fertigkeiten, beim Problemlösen und bei Übungsaufgaben, zum Wiederholen und zum Erwerb neuer Lerninhalte, etwa anhand von Texten (cf. ib.: 13; Wahl 2004a: 57-58, 66).

Durchführung. Das Lerntempoduett wird in vier Phasen (Aneignungs-, Vermittlungs-, Verarbeitungsphase in Einzelarbeit und anschließend in Partnerarbeit) durchgeführt und durch ein Abschlussplenum abgerundet (cf. Huber, 2007: 13). Wahl (2004a: 57-60) benennt die dritte Phase, die Verarbeitungsphase in Einzelarbeit, gleich wie die erste Phase „Aneignungsphase“ und die vierte Phase, die Verarbeitungsphase in Partnerarbeit, „Verarbeitungsphase“. Ich werde mich hier an die Terminologie von Huber halten.

Der Lerninhalt kann wie bereits erwähnt schriftlich, mündlich, in Form von Filmen oder Bildern vorliegen, konkret bedeutet das, dass zum Beispiel Texte oder Dialoge bearbeitet werden können. Im Folgenden wird die Durchführung des Lerntempoduetts anhand der Arbeit mit Texten (cf. Huber, 2007:13; Wahl, 2004a: 57-60) vorgestellt.

Durchführung eines Lerntempoduetts bei der Arbeit mit Texten. Man teilt zunächst die Klasse in zwei Hälften, wobei jeder jeweils ein Text zugeordnet wird. Um es den Lernenden für die weiteren Phasen einfacher zu machen, schlägt Huber (cf. 2007: 13) vor, die zwei Texte auf unterschiedlich farbigem Papier auszudrucken.

(1) In Einzelarbeit wird in der Aneignungsphase dieser bearbeitet, indem die Lernenden sich zu Experten machen und eine Visualisierung der erarbeiteten Inhalte in Wort und Bild in Form eines ‚Advance Organizers‘ oder einer ‚Mind-Map‘ erstellen. Um das Wissen zu visualisieren, also sichtbar zu machen, sollen Beispiele, Episoden oder Vergleiche und

Symbole, Hinweispfeile oder Bilder verwendet werden. Anhand verschiedenartiger Codierungsformen werden also Informationen dargestellt.

Gelenkstelle. Sobald eine Person mit der Aneignungsphase fertig ist, signalisiert sie durch ein abgesprochenes nonverbales Signal, bereit zu sein in die Vermittlungsphase einzutreten. Wahl (2004a: 57) schlägt „schlichtes Aufstehen“, „das Hochhalten der Arbeitsunterlage“ oder „den Wechsel an einen dafür vorgesehenen Ort“, wie die „Stillarbeitsecke im Klassenzimmer oder den Flur“ vor, wobei ihm besonders wichtig erscheint „alles ohne große Reibungsverluste“ durchzuführen, um die Anderen nicht bei der Arbeit zu stören.

(2) Sobald jemand aus der anderen Klassenhälfte mit dem komplementären Text fertig ist, können die beiden zusammen mit der Vermittlungsphase beginnen.

Die beiden Personen präsentieren sich nun wechselseitig ihre Visualisierungen, welche die Grundgedanken oder -prinzipien enthalten. Wahl (2004a: 59) betont, dass „eine vollständige Vermittlung“ hier nicht zu erreichen ist, sondern angestrebt wird, „eine Orientierung für die folgenden Aneignungsprozesse zu geben“.

(3) Im Anschluss beginnt die ‚Verarbeitungsphase in Einzelarbeit‘, bei der sich jeder in seinem persönlichen Lerntempo den zuvor vernetzt vorgestellten Lernstoff aneignet, indem zum Beispiel der Text noch einmal gelesen wird. Zum Unterschied zur ersten Phase, werden nun die Lernstrategien frei gestellt, dies bedeutet dass man sich überlegt ob es für einen selbst hilfreich ist, Wissen sichtbar zu machen und selbst entscheidet, ob man eine kognitive Landkarte erstellen möchte. Für den Fall, dass ein Lernender Probleme hat autonom eine Entscheidung zu treffen, kann auch die Lehrperson zu Rate gezogen werden.

Gelenksstelle. Sobald ein Schüler diese Phase abgeschlossen hat, signalisiert er wiederum durch ein nonverbales Zeichen, fertig zu sein.

(4) Da in der letzten Phase, der Verarbeitungsphase in Partnerarbeit, alle Lernenden beide Texte bereits bearbeitet haben, muss nicht auf einen Partner mit komplementären Lerninhalt gewartet werden. Das bedeutet das beliebige Zweierteams gebildet werden können, die hier ‚Dyaden‘ genannt werden. Zur Vertiefung der erworbenen Lerninhalte werden verschiedene Aufgabentypen angeboten, wobei die Lernenden den Typus selbst auswählen. Wichtig ist hier

genügend Aufgaben zur Verfügung zu stellen, damit auch schneller Lernende „den Zeitvorsprung konstruktiv nutzen [...] können“ (Huber, 2007: 14).

Wahl (2004a: 60) schlägt folgende Aufgabentypen vor: Ein Typus wäre die Sortieraufgabe oder die Struktur-lege-Technik, also ein Typus der sich auf die Speicherung und Vernetzung der Lerninhalte bezieht. Weiters wäre nach Wahl (ib.: 60) eine „kritische Auseinandersetzung mit dem Gelernten“, das „Beziehen von Positionen“, das „Bewerten“, die „Meinungsbildung“ oder der „Transfer des Gelernten auf Praxissituationen“ eine mögliche Aufgabe. Schließlich kann noch über den eigenen Lern- und Arbeitsprozess reflektiert werden.

Abschluss. Das Ende des Lerntempoduetts wird durch das Abschluss-Plenum markiert. Wahl (2004a: 60-61) weist ausdrücklich darauf hin, dass es „eine besondere Herausforderung“ ist, „jenen **Zeitpunkt** zu wählen, zu dem man ins Plenum zurückkehren will“, denn das „Abbruchkriterium kann keinesfalls sein zu warten, bis alle Lernenden alle Aufgaben bearbeitet haben“. Seiner Meinung nach, gibt es drei sinnvolle Abbruchkriterien bezüglich des Lerngeschehens, wenn genügend Zeit zur Verfügung steht.

Falls die Lerntempounterschiede nicht allzu groß sind, empfiehlt sich mit der Plenums-Phase zu beginnen, wenn die Langsamsten zumindest eine Aufgabe in der vierten Phase erledigt haben.

Bei größeren Unterschieden kann mit der Plenums-Phase begonnen werden, sobald die letzten Lernenden die dritte Phase abgeschlossen haben, oder bei ganz extremer Spanne, sobald alle die Advance Organizer des Partners in der zweiten Phase vorgetragen bekommen haben, um ein Vor-Verständnis der Lerninhalte zu gewähren.

Für den Fall, dass es externe Grenzen (z.B. Pausen) gibt, kann vor Beginn der Methode eine feste Zeit vereinbart werden, wobei es laut Wahl (2004a: 61) von Vorteil ist, kurz vorher auf den Ablauf der Zeit hinzuweisen, um die aktuelle Tätigkeit adäquat zu beenden.

Das Abschluss-Plenum kann inhaltsorientiert (z.B. ausgewählte Fragen), prozessorientiert (z.B. Lernweg-Reflexion) oder transferorientiert (z.B. inhaltliche Thematik weiterführen) abgewickelt werden. Wahl (2004a: 61) warnt ausdrücklich davor, dass weder die SchülerInnen noch die Lehrperson eine Zusammenfassung des gesamten Stoffes vortragen., stattdessen meint er, „wird es darauf ankommen, in angemessener Weise die Prozesse und Ergebnisse des Lerntempoduetts aufzugreifen und weiterzuführen, insbesondere aber auf die in Phase 4 bearbeiteten Aufgaben einzugehen“ (ib.: 61).

4.4.3 Partner-, Gruppen- und Multi-Interview

Herkunft. Wahl (2004b: 71) hat die Grundgedanken dieser Methode dem ‚Gruppenturnier (Teams-Games-Tournaments (TGT)‘ nach Slavin (1983)¹⁷ entnommen. Der Einsatz der TGTs in der europäischen Lehr- und Lernkultur stellte sich aufgrund der aufwendigen und als unangemessen konkurrenzorientierten empfundenen Durchführung als schwer umsetzbar heraus. Daher kopiert das Partner-, Gruppen und Multi-Interview lediglich die Turnierhase des TGTs, verzichtet auf die Leistungsvergleiche und stellt das miteinander Wiederholen, Vertiefen und Diskutieren in den Mittelpunkt (cf. Wahl, 2004b: 71-72).

Das Multi-Interview ist streng genommen aus dem Partner- bzw. Gruppeninterview entstanden, wobei die theoretischen Grundlagen die gleichen sind. In älteren Werken (cf. Wahl/ Weinert/ Huber, 1984: 94-95, 313-314) bezeichnet Wahl das Gruppeninterview als ‚Reporterspiel‘.

Kurzer Umriss/ Grafik.

Partner-, Gruppen- und Multi-Interview wird für die Vertiefung und das Üben von Lerninhalten eingesetzt. In einer ersten Phase wird man zum Experten seines Themas, welches man infolge wechselseitig weitergibt. Beraten und Erklären nimmt einen besonderen Stellenwert ein.

Durch das Wiederholte Erklären und Beraten, eignet sich das Multi-Interview hervorragend zur Prüfungsvorbereitung im Unterricht.

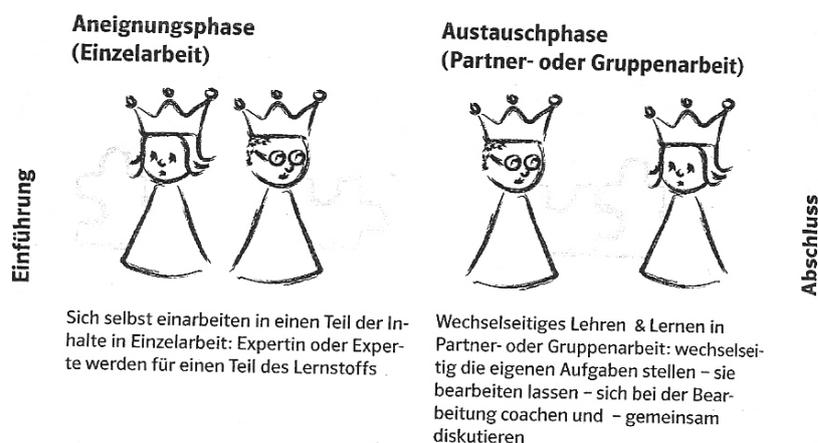


Abbildung 5: Partner- bzw. Gruppeninterview (Wahl, 2004b: 68)

¹⁷ Slavin, R E 1983. Cooperative Learning, New York: Longman

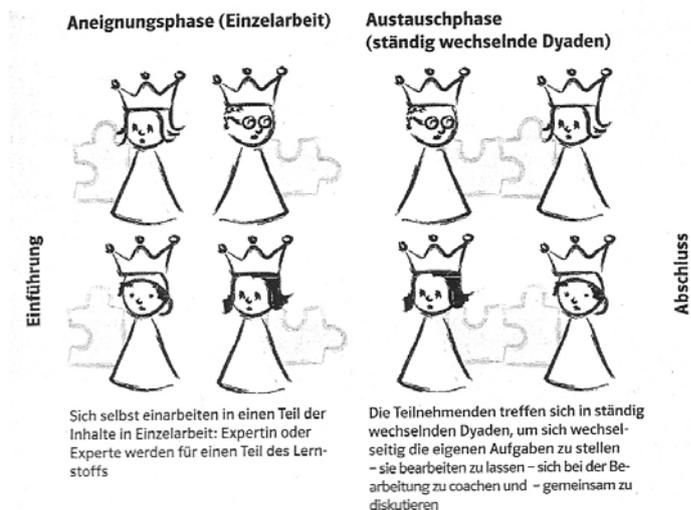


Abbildung 6: Mutli-Interview (Wahl, 2004c: 75)

Partnerinterview und Gruppeninterview

Wirksamkeit, Vorteile und Forschungen gelten für alle drei gleichermaßen, daher wird bei deren Erklärung nicht ausdifferenziert von welcher Form die Rede ist.

Wirksamkeit. Alle drei Methoden sind wirksam, weil sie zu einer tiefen und nachhaltigen Auseinandersetzung mit den Lernstoff, durch die Prozesse des wechselseitigen Lehrens, Beratens und Unterstützens in der Austauschphase, anregen. Aufgrund des angestrebten Expertenstatus, sollten die Lernenden motiviert werden, Wissen zu erwerben.

Sie unterstützen das Schließen von Lernlücken, weil sie den Lernenden den persönlichen Lernfortschritt deutlich vor Augen führen. Durch die Rolle als Experte in der Austauschphase, erleben die Lernenden die eigenen Kompetenzen, Fähigkeiten und den Lernzuwachs, wobei dies wieder eine positive Rückwirkung auf die Anstrengungskalkulation durch ein verbessertes Fähigkeitskonzept hat (cf. Wahl, 2004b: 72; id., 2004c: 75).

Vorteile. Bei dem Partner-, Gruppen- und beim Multi-Interview haben die SchülerInnen die Möglichkeit, ihre Vorkenntnisse zu aktivieren, den behandelten Lerninhalt zu wiederholen und dadurch ihr Verstehen zu vertiefen, zu besprechen und Wissenstransfer anzubahnen (cf. Wahl, 2004b: 74). Als Lehrperson hat man laut Wahl den Vorteil „auf einer sicheren Grundlage den Unterricht fortsetzen“ (ib.: 74) zu können.

Untersuchungen. Es werden keine konkreten Ergebnisse angeführt, daher muss ich auf die Studie von Slavin (cf. 1993: 54-78) verweisen.

Didaktischer Ort. Die Grundidee des Partnerinterviews besteht darin, Lerninhalte zu vertiefen, wobei dies mit wechselnden Rollen passiert und jeder sich für einen Teil der Lerninhalte verantwortlich fühlt. Aus diesem Grund ist es besonders fürs Üben und Festigen von bekannten Lerninhalten geeignet (cf. Huber, 2005b: 212; Wahl, 2004b: 69).

Prinzipiell setzt die Methode an bekannten Lehr- und Lerninhalten an (cf. Huber, 2007: 14) und „kann in nahezu allen Themengebieten [...] und auf nahezu allen Altersstufen eingesetzt werden“ (Wahl, 2004: 73).

Am Beginn eines Lernprozesses kann anhand dieser Methode die „Aktivierung von Vorkenntnissen und Interessen“ (Huber, 2007: 14) vorgenommen werden und „durch die Wiederholung können Lernlücken geschlossen und damit die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Fortsetzung des Lernprozesses geschaffen werden“ (Wahl, 2004b: 73). Diverse Aufgabenstellungen bereiten das Wissen auf, wodurch zentrale Begriffe wiederholt werden und zu einer individuellen Auseinandersetzung mit dem Lernstoff anregen (cf. Wahl, 2004b: 73). Zum Abschluss eines Themas kann das Partnerinterview Wissenslücken schließen, das Verstehen vertiefen und einen Transfer anbahnen (cf. Wahl, 2004b: 73).

Durchführung. Das Partner- bzw. Gruppeninterview besteht aus der Aneignungsphase, der Austauschphase und 3 organisatorischen Gelenkstellen (cf. Wahl, 2004b: 68). Huber (2007: 15) gibt der Austauschphase den Namen „Unterstützungs- und Beratungsphase in Partnerarbeit“, geht aber konform mit der Theorie von Wahl.

In beiden Lernphasen erfolgt eine Unterstützung durch Lernvorgaben. Bei dieser Methode findet im Gegensatz zu den anderen Methoden die Vermittlung des eigenen Expertenwissens nur dann statt, wenn die Partner nicht von selbst auf die Antworten und Lösungen kommen, daher steht das Unterstützen bei der Lösungsfindung im Mittelpunkt. (cf. Huber, 2007: 14-15)

Gelenkstelle 1. Eine wichtige Rolle bei der Durchführung stellen, wie bei den anderen WELL-Methoden, die organisatorischen Gelenkstellen dar. Vor Beginn der Aneignungsphase wird bei einer ersten Gelenkstelle die Aufgabenstellung erklärt und den Lernenden werden durch ein Zufallsprinzip, z.B. durch farbige Arbeitsblätter, die Aufgaben (Teile des Lernstoffs, Fragen, etc.) zugewiesen.

(1) Während der Aneignungsphase arbeiten sich die Lernenden in Einzelarbeit in einem klar definierten Zeitraum in einen Aspekt ein, d.h. sie machen sich zu Experten in einem Teil des Lernstoffs. Der Sinn der Einzelarbeit besteht darin, den Lerninhalt gründlich aufzubereiten, sodass er beherrscht wird und man überprüft, ob der Lerninhalt verstanden wurde (cf. Wahl, 2004b: 69-70). Huber (2007: 14) schlägt alternativ vor diese Phase in Partner- oder Gruppenarbeit durchzuführen, „besonders dann, wenn eine geringe Motivation oder eine Überforderung der Lernenden zu erwarten ist“. Wahl (2004b: 69) vertritt eine ähnliche Meinung und nennt neben der Motivationsproblematik, „eine geringe bereichsspezifische Expertise“ der Lernenden als Grund, diese Phase nicht in Einzelarbeit ablaufen zu lassen.

Die Aneignungsphase kann von der Lehrperson in zwei Varianten gestaltet werden. Bei einer werden als Hilfestellung die Musterlösungen zu den Fragen oder Aufgaben angegeben, bei der anderen lässt man diese weg. Wenn keine Lösung vorgegeben wird, sollten die erarbeiteten Lösungen in einer passenden Form, wie zum Beispiel kurze Notizen, festgehalten werden. Falls wie in der ersten Variante, die Lernenden die Lösung zur Verfügung gestellt bekommen, kann die Auseinandersetzung mit dieser durch verschiedene Verfahren, wie Unterstreichen oder Herausschreiben wichtiger Passagen, durchgeführt werden. Jederzeit kann die Lehrperson zur Beratung bzw. Unterstützung zu Hilfe gerufen werden (cf. Wahl, 2004b: 68-70).

Gelenkstelle 2. Mit möglichst wenig Reibungsverlusten sollen Misch-Paare (bzw. Misch-Gruppen beim Gruppeninterview) nach Ablauf der Zeitspanne für die Aneignungsphase gebildet werden (cf. Wahl, 2004b: 70).

(2) In der anschließenden Austauschphase stellen sich die Partner bzw. Gruppenmitglieder wechselseitig ihre bereits bearbeiteten Aufgaben um den Wissenstand des anderen zu überprüfen. Während der Lernende in der Novizenrolle die Aufgabe löst, steht der Lernende in der Expertenrolle als Berater zur Verfügung. Dies bedeutet, das Überwachen des Bearbeitungsprozesses oder das Geben von Hinweisen und Hilfestellungen, um dem Gegenüber ebenfalls zum Expertenstatus zu verhelfen (cf. Wahl, 2004b: 70).

Gelenkstelle 3. Im Abschluss –Plenum, schlägt Wahl (2004b:70-71) vor, offene Fragen zu klären und Rückmeldungen über die laufenden Lehr- und Lernprozesse einzuholen. Weiters kann diese metakommunikative Phase von der Lehrperson „mit geringem oder hohem didaktisch-methodischem Aufwand betrieben werden“ (ib.: 71). Bei einer aufwändigeren

Durchführung verweist er auf die Durchführung eines ‚Blitzlichts‘, bei dem die Lernenden der Reihe nach über ihre Interaktionen und inhaltlichen Erfahrungen berichten.

Multi-Interview

Durchführung. Im Unterschied zum Partner- bzw. Gruppeninterview bekommt jeder Lernende eine eigene, das heißt von den anderen verschiedene, Aufgabe oder Frage, die in der Aneignungsphase in Einzelarbeit gelöst wird.

(2) Die Austauschphase verläuft prinzipiell wie bei Partnerinterview, mit dem Unterschied, dass sie länger dauert, weil der Prozess des Interviews öfters durchlaufen wird, denn jeder tritt mit jedem in Kontakt. Hat man zum Beispiel 24 Lernende, die 24 verschiedene Fragen bearbeitet haben, ergibt dies in der Austauschphase 12 Paare, die sich nach jeder Runde wieder auflösen und ein anderes Gegenüber für die nächste Runde suchen.

Gelenkstelle 3. Sobald jeder mit jedem sein Wissen ausgetauscht hat oder die vorgegebene Zeit verstrichen ist, treffen sich alle im Abschlussplenum, das wie beim Partnerinterview verläuft (cf. Wahl, 2004c: 76). In der Literatur wird dieses Szenario „eine Art Marktplatzsituation“ (Wahl 2004c: 76) genannt. Leider geht Wahl (2004c:75-78) nicht darauf ein, wann und wie die jeweiligen Runden sich auflösen.

Wenn nicht genügend Fragen oder Aufgaben vorhanden sind, besteht die Möglichkeit Untergruppen zu bilden. Die 24 Lernenden können in 3 Untergruppen eingeteilt werden, wobei dann nur insgesamt 8 Fragen für die ganze Lerngruppe benötigt werden, denn jede Untergruppe hat 8 Mitglieder und jedem Mitglied wird eine Frage zugewiesen. Damit die Untergruppen sich nicht vermischen, kann auch hier eine Farbe für das Aufgabenpapier der jeweiligen Untergruppe verwendet werden (cf. Wahl, 2004c: 76).

Wahl (2004c: 77) gibt den höheren organisatorischen Aufwand in der Austauschphase und das Problem mit dem Bilden von Dyaden, welches für die meisten Lernenden eine ungewohnte Interaktionsform ist, zu bedenken.

Zusätzliche Anmerkungen zur Wirksamkeit. Da jeder Lernende sich mit nur einer Frage in der ersten Phase beschäftigt, besitzt er die Möglichkeit sich einen hohen Expertenstatus

anzueignen. Wahl (2004c: 77) vertritt die Meinung, dass das Multi-Interview als besonders abwechslungsreich und interessant erlebt wird, weil die Lernenden durch den ständigen Partnerwechsel mit verschiedensten Fragen und Auffassungen konfrontiert werden und ebenso diverse Denkweisen und Auffassungen zum gleichen Thema kennenlernen. Durch das wiederholte Stellen der eigenen Aufgabe an andere erwirbt sich der Lernende, so Wahl (ib.: 77), „eine zunehmende Expertise im Coachen und Erklären“.

Für Wahl erscheint das Multi-Interview aufgrund der tiefen Verarbeitung besonders für den Abschluss eines Lernstoffs, Vorbereitung auf eine Leistungsüberprüfung oder zur Aktivierung, Vertiefung und gedanklichen Ordnung von Vorkenntnissen geeignet.

Zusätzliche Anmerkungen zu den Vorteilen. Vertiefung findet in einer sehr lebendigen Form statt, wobei die Lernenden sich gegenseitig mit hoher Sachkompetenz helfen. Mit dem Multi-Interview können sie sich nachhaltig im Unterricht auf Prüfungen, Examen und Tests vorbereiten. (cf. Wahl 2004c: 78)

4.4.4 Strukturierte Kontroverse

Herkunft. Die Strukturierte Kontroverse geht auf Johnson/ Johnson (1994¹⁸) zurück und wurde von Huber (cf. 2004d: 80-84) in den WELL-Kanon adaptiert und aufgenommen.

Kurzer Umriss/ Grafik.

Anhand der Strukturierten Kontroverse kann man sich eine Meinung über ein bestimmtes Thema bilden. Es wird die Perspektive einer Position übernommen und für diese argumentiert.

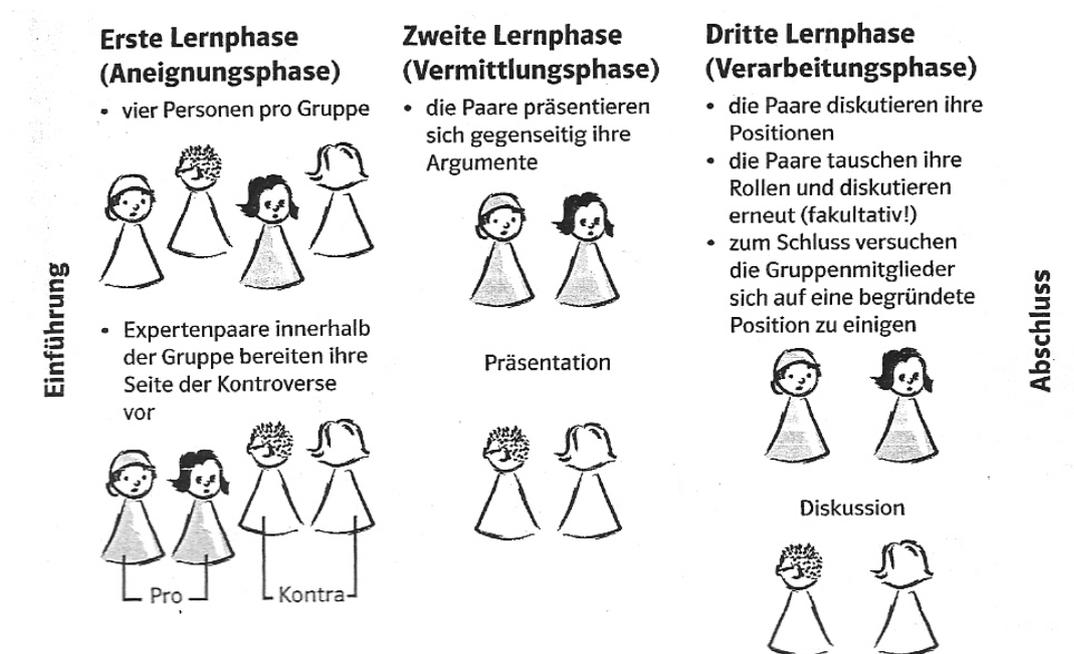


Abbildung 7: Strukturierte Kontroverse (Huber, 2004d: 79)

Didaktischer Ort. Die Methode kann etwa ab der sechsten Klassenstufe eingesetzt werden. Wie der Name schon verrät, wird diese Methode dann gewählt, wenn es heißt, sich eine Meinung über ein kontrovers diskutiertes Thema zu bilden bzw. sich Wissen darüber anzueignen. Hier hat man die Möglichkeit zu lernen, einen Standpunkt wirkungsvoll zu vertreten (cf. Huber, 2007: 15-16).

¹⁸ Johnson, D.W./ Johnson, R.T, 1994. „Structuring academic controversy“. In: Sharan, S. (Hrsg.). *Handbook of cooperative learning methods*. Westport, Connecticut: Greenwood Press, S. 66-81

Durchführung. Die Strukturierte Kontroverse (cf. dazu: id., 2004d: 79-84; id., 2007: 16) wird in drei Phasen gegliedert: der Aneignungs-, der Vermittlungs- und der Verarbeitungsphase. Wie bei anderen WELL-Methoden müssen auch hier die diversen organisatorischen Gelenkstellen gründlich von der Lehrperson geplant werden. Dazu gehören die Gestaltung der Einführung und des Abschlussplenums, die Gruppen- und Paareinteilung, schriftliche und mündliche Instruktionen zum Ablauf, Zeiteinteilung der einzelnen Phasen und eventuelle Zusatzaufgaben für schnellere Gruppen.

(1) Während der Aneignungsphase werden die Teilnehmenden in Vierergruppen und innerhalb dieser in Expertenpaare, eingeteilt. Huber (2004d: 80) schlägt eine Einteilung anhand von Spielkarten vor. Die Kartenfarbe (rot oder schwarz) bestimmt den Standpunkt (pro oder kontra) und die Zahl (Bube, Dame, 10, etc.) die Gruppe. Für den Fall einer ungeraden bzw. überzähligen Anzahl von Lernenden, können Joker ins Spiel aufgenommen werden. Die Joker ordnen sich selbst einem Standpunkt und einer Gruppe zu, wobei nur ein Joker pro Gruppe empfohlen wird. Huber bevorzugt eine „leistungsheterogene Zusammensetzung der Vierergruppe und Paare“ (id., 2004d: 80).

Die Paare beschäftigen sich nun mit These oder Antithese des Themas und machen sich zu Experten für einen Standpunkt, der in der anschließenden Phase überzeugend präsentiert werden soll.

(2) In der Vermittlungsphase wird der Standpunkt in der Vierergruppe nun vorgetragen, wobei ein Vorteil der Methode deutlich wird: alle Lernenden können eine aktive Rolle spielen, auch jene, die Plenumsdiskussionen eher abschrecken.

(3) Die Diskussion und der darauffolgende Rollenwechsel zur Gegenposition in der Verarbeitungsphase, zwingen zu einem radikalen Perspektivenwechsel. Der Rollenwechsel ist bei Johnson/ Johnson (1994¹⁹) fester Bestandteil der Methode. Huber (2004d: 80) weist darauf hin, dass das Übernehmen der gegnerischen Position nicht immer von Nöten ist, jedoch sinnvoll bei stark emotional besetzten Themen ist, um zu unterstreichen, dass es sich nicht um die eigene Meinung handelt. Es erscheint Huber aber als wichtig, dass sich die Gruppenmitglieder auf eine gemeinsame begründete Argumentation einigen, die danach im Abschlussplenum vorgestellt wird (cf. ib.: 80-81).

Abschließend ist noch zu erwähnen, dass die Methode nur funktioniert, wenn die Lernenden schon kommunikative Kompetenzen, wie „z.B. prägnantes Präsentieren der eigenen Position,

¹⁹ Johnson, D.W./ Johnson, R.T., 1994. „Structuring academic controversy“. In: Sharan, S. (Hrsg.). *Handbook of cooperative learning methods*. Westport, Connecticut: Greenwood Press, S. 66-81

aufmerksames Zuhören bei der Präsentation der Gegenposition oder wirkungsvolles Argumentieren“ (id., 2007: 16), mitbringen, sonst müssen diese vorher geübt oder zumindest wiederholt werden. Weiters empfiehlt Huber (2004d: 81) „diverse Hilfsmittel für die Visualisierung der Argumente, wie Flipchartmaterial, Pinwände oder Moderationskarten“.

Ebenfalls sollte den Lernenden verdeutlicht werden, dass es um Meinungsbildung anhand vielfältiger Argumente und Auseinandersetzung auf einer Sachebene, und nicht um das Gewinnen in einer Diskussionsrunde, geht. Die Lehrperson kann in einer metakommunikativen Phase vor Beginn darauf hinweisen. Ebenso kann im Abschlussplenum über die Gruppenergebnisse und die Zusammenarbeit reflektiert werden (cf. id., 2004d: 81).

Wirksamkeit. Der positive Effekt beruht auf der „Förderung und Strukturierung der kontroversen Auseinandersetzung durch geeignete Aktivitäten (Präsentation, Diskussion, Perspektivenübernahme, Konsensfindung) in Kleingruppen und Paaren und der intensiveren Auseinandersetzung mit dem Lernstoff durch den Expertenstatus beim Lernen“ (Huber, 2004d: 81).

Diverse Autoren (beispielsweise: cf. Huber, 2004d: 82; Cohen, 1993: 46-48) sind sich einig, dass viele Interaktionen während der Gruppenarbeit wahrscheinlich auf einem relativ oberflächlichen Niveau ablaufen. Man gibt daher Lernaktivitäten vor, die eine „intensive und qualitativ hochwertige Auseinandersetzung mit dem Lernstoff gewährleisten sollen“ (cf. Huber, 2004d: 82). Die Präsentation, die Diskussion, der Perspektivenwechsel und die Erarbeitung des Expertenstatus werden dabei als zentrale Lernaktivitäten bei der Beschäftigung mit den Positionen angesehen.

Vorteil. Die Methode ermöglicht es den Lernenden sich intensiv mit den kontroversen Standpunkten und Argumenten eines Themas auseinander zu setzen, die nicht ihrer eigenen Meinung entsprechen (Perspektivenübernahme). Es wird geübt argumentativ eine Position zu vertreten und dadurch entsteht die Möglichkeit eine eigene, begründete Meinung zu bilden (cf. ib.: 84).

Huber (2004d: 84) formuliert es meiner Meinung zu überspitzt, wenn sie sagt, dass die Lehrperson die Möglichkeit hat „hoch motivierte Lernende“, ihr Argumentationskönnen und „vielfältige und interessante Positionen zur Kontroverse“ zu beobachten.

Ich stehe einer solchen Aussage eher skeptisch gegenüber, weil meiner Meinung nach, nicht immer alle Schüler aus diversen Gründen gleich motiviert und interessiert sind.

Untersuchungen. Es werden keine Beispiele gegeben.

4.5 Ausgewählte Lernstrategien: Mapping-Techniken

Mandl/ Fischer (2000a: 3) führen an, dass „ein Schlüssel zu erfolgreichem Wissensmanagement in Lern- und Kooperationsprozessen vielerorts in der Visualisierung gesehen wird“ und dass von Lehrenden und Lernenden Kompetenzen beim Umgang mit bildhaften und graphischen Darstellungen, genannt ‚Visual Literacy‘, erwartet wird. Organisations- bzw. Reduktionsstrategien sind neben Wiederholungs- und Kontrollstrategien, wichtige Lernstrategien beim Wissenserwerb.

Definition. Unter ‚Mapping-Techniken‘ oder ‚Kognitiven Landkarten‘ sind Verfahren zu verstehen, die „Wissen sichtbar machen“ (Mandl/ Fischer, 2000a: 3). Es werden kognitive Strukturen bzw. Subjektive Theorien grafisch dargestellt. In dem Forschungsbereich Subjektive Theorien spielen kognitive Landkarten eine zentrale Rolle, denn mit ihrer Hilfe können Subjektive Theorien rekonstruiert und somit sichtbar gemacht werden (cf. Wahl, 2006: 176).

Funktion. (1) Mapping-Techniken helfen den Lehrenden eine Rekonstruktion der eigenen Expertenstrukturen zu erstellen. Ein Beispiel hierfür ist der ‚Advance Organizer‘.

(2) Kognitive Landkarten, wie die Sortieraufgabe und die Struktur-Lege-Technik, unterstützen die Lernenden bei ihren Lernprozessen.

(3) Zusätzlich können sie bei der Modifikation handlungssteuernder Strukturen von Lehrpersonen, also im Zusammenhang mit Subjektiven Theorien, benützt werden (cf. Wahl, 2006: 176-184).

Der dritte Aspekt ist in dieser Arbeit weniger relevant, daher wird er vernachlässigt. Für weiterführende Literatur zu diesem Thema verweise ich auf den Forschungsbereich Subjektive Theorien, etwa Dann (1992²⁰) und Wahl (2006).

Bruhn/ Fischer/ Gräsel/ Mandl (2000) zeigen, dass „eine Unterstützung kooperativen Lernens mit Hilfe von inhaltsbezogenen Strukturangeboten in Form von Mapping-Techniken bei Aufgaben“ (ib.: 132), wie etwa die von ihnen im Beitrag vorgestellte computergestützte Mapping-Technik „CoStructure-Tool“ (ib.: 121), sinnvoll und praktikabel ist.

Hier ist anzumerken, dass der Einsatz von computerunterstützten Mapping-Techniken in der Schule, außer in Laptop-Klassen, eher die Ausnahme bildet (cf. Wahl, 2006: 178) .

²⁰ Dann, H.-D., 1992. „Variation von Lege-Strukturen zur Wissensrepräsentation“. In: Schlee, B. (Hrsg.). *Strukturlegetechniken als Dialog-Konsens-Methodik*. Münster: Aschendorff, S.2-41

Huber (2005b: 207) hält sich an Reusser (2001²¹), der die Vermittlung wichtiger Lernstrategien nach folgendem Grundmuster erfolgen lässt: Sensibilisierung für Relevanz der Strategien, deklarative Vermittlung der Strategien, Prozeduralisierung und am Ende Feinabstimmung und Automatisierung. Je höher eine Strategie ist, desto mehr bedarf sie der Übung und Kultivierung in fachlich anspruchsvollen, problemorientierten Kontexten.

Bei Huber (cf. 2007) und Wahl (cf. 2006) kommt vor allem die Sortieraufgabe, die Struktur-lege-Technik und der ‚Advance Organizer‘ bei den kooperativen Lernmethoden zum Einsatz, daher werden diese näher beleuchtet.

Weitere Mapping-Techniken sind etwa Concept Maps (etwa cf. Mandl/ Fischer, 2000b: 55), Word Webs (cf. Brüning/ Saum, 2008:70) oder der Fishbone-Organizer (Miehe/Miehe, 2005: 333-334).

4.5.1 Sortieraufgabe und Struktur-lege-Technik

Herkunft. Beide Methoden wurden von Wahl (cf. 1991: 193, 1999) entwickelt.

Kurzer Umriss. Bei der Sortieraufgabe gehen die Lernenden ihre Kärtchen durch und sortieren sie danach, ob sie noch Schwierigkeiten mit dem Begriff haben oder sich bereits sicher damit sind.

Bei der Struktur-lege-Technik sollen die Karten in eine Struktur gelegt und begründet werden. Dadurch erhofft man sich, dass sich die Zusammenhänge des Lernstoffs den Lernenden eröffnen.

Sortieraufgabe. Die Lehrperson schreibt eine Anzahl von Begriffen, zum Beispiel 20, auf ein Blatt, kopiert es in Klassenstärke und lässt die SchülerInnen die Begriffe ausschneiden. Nun müssen die SchülerInnen die Begriffe in zwei Kategorien (‚weiß ich‘ bzw. ‚weiß ich nicht‘) ordnen. Zur Sortierhilfe kann man Regeln aufstellen, wie etwa: Ein Begriff kann als ‚weiß ich‘ klassifiziert werden, wenn ein Schüler mindestens einen zusammenhängenden Satz dazu formulieren kann. In einer darauffolgenden Fragerunde in den Gruppen, kann die Kategorie

²¹ Reusser, K., 2001). *Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen*, Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In: C. Finkbeiner & G. W. Schnaitmann (Hrsg.). *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auer Verlag, S.106-140

‚weiß ich nicht‘ besprochen werden, eventuell mit Hilfe der Lehrperson (cf. Herold/ Landherr, 2001: 73-74).

Struktur-Lege-Technik. Wurde eine Sortieraufgabe durchgeführt bzw. sind alle Begriffe klar und somit als ‚weiß ich‘ kategorisiert, kann man die Struktur-Lege-Technik einsetzen. Hierbei soll jeder die Begriffe für sich in eine sinnvolle Struktur legen, wobei diese natürlich nicht fachlich einwandfrei sein wird und die Lehrperson dazu angehalten ist, sich die Strukturen erklären zu lassen. Eventuell können dann fachlich falsche Strukturen richtig gestellt werden. Natürlich kann die Methode auch ohne die Durchführung einer vorhergehenden Sortieraufgabe erledigt werden. Die gelegten Begriffe werden am Ende im Plenum miteinander verglichen (cf. Wahl, 1991: 199; Herold/ Landherr, 2001: 73-75).

Zusätzlich kann man die SchülerInnen noch beauftragen, sich übergreifende Fragen zum gesamten Lernstoff zu stellen, die entweder vorgegeben oder selbst gefunden werden müssen (cf. Huber 2004b: 43). Bei erfahreneren Lernenden bietet es sich an, ohne Lernvorgaben zu arbeiten, das heißt sie selbst nach Fragen und Schlüsselbegriffen suchen zu lassen. Dabei müssen die Lernenden in der jeweiligen Phase selbst überlegen wie sie vorgehen wollen.

Ziel. Zweck dieser beiden Methoden ist es, den SchülerInnen eine Wiederholungs- und Anknüpfungsphase zu bieten, die es ihnen erleichtert die Gruppenarbeit zu organisieren und selbstständig kleinere Lerneinheiten zu strukturieren. Der Vergleich verschiedenartig gelegter Strukturen regt zur (Um-) Ordnung an, trägt bei die Informationsverarbeitung zu optimieren, und darüber hinaus kann die Speicherung der Lerninhalte unterstützt werden (cf. Wahl, 1991: 193, 199; Herold/Landherr, 2001: 75).

4.5.2 Advance Organizer

Kurzer Umriss. Die Grundidee des Advance Organizer geht auf David Ausubel zurück (cf. id., 1974) und wurde von Diethelm Wahl (einführend etwa cf. 2006: 139-154) adaptiert. Peterßen (cf. 1999: 35) meint, dass Advance Organizer nach aktuellen konstruktivistischen Vorstellungen in der Lernpsychologie unverzichtbar sind für selbstgesteuertes oder wenigstens weitgehend selbstgesteuertes Lernen.

Ein Advance Organizer ist eine Lernhilfe, welche Lerninhalte strukturiert, organisiert und ihre Zusammenhänge aufzeigt. Er wird von der Lehrperson für die SchülerInnen vor dem Unterricht erstellt. Genau genommen können SchülerInnen einen Advance Organizer nicht selbst erstellen, sondern ihn nur nachvollziehen. Auch wenn manchmal in der Literatur hier kein Unterschied gemacht wird.

Zunächst wird eine Begriffserklärung gegeben und seine Funktion und Wirksamkeit anschließend erläutert. Am Ende werden die 6 Konstruktionsprinzipien nach Wahl (cf. 2006) näher beleuchtet.

Begriffserklärung. Anhand von im Voraus (‘in advance’) gegebenen Lernhilfen, sollen die Inhalte organisiert und strukturiert (‘organizer’) werden (cf. Wahl, 2006: 139).

Genauer gesagt bedeutet dies, dass vor dem Eintritt in den Lernprozess die SchülerInnen über Ziele, Inhalte, Arbeitsabschnitte und -weisen vorinformiert werden, um sie über die von ihnen abverlangten Lernschritte aufzuklären. Dies kann durch Notizen auf der Tafel oder auf einem Informationsblatt und in Ausnahmefällen mündlich vorgenommen werden (cf. Peterßen, 1999: 35). Advance Organizer müssen „an die jeweilige Lernsituation, vor allem die Lernenden und die besonderen Lerninhalte“ (ib.: 35) angepasst werden und unterstützen „den eigenen Strukturierungsprozess der Wissensakkumulation bei den Schülern“ (ib.: 35).

Da es laut Wahl (2006: 139) keinen angemessenen deutschen Begriff für ‚Advance Organizer‘ gibt, übersetzt er mit den für ihn inhaltlich zutreffenden Namen „eine früh im Lernprozess vermittelte Expertenstruktur“ oder „eine im Voraus gegebene Themenvernetzung“. Er verwendet aber durchgehend nur den englischen Begriff.

Ebenfalls weist er (cf. ib.: 139) darauf hin, im Sprachgebrauch aus ‚Advance Organizer‘ nicht ‚Advanced Organizer‘ zu machen, da dies eine inhaltliche Bedeutungsänderung darstellt (übersetzt würde es eine „fortschrittliche Struktur“ (ib.: 139) bedeuten).

Funktion. Indem die Teilthemen in ihrem inhaltlichen Zusammenhang aufgezählt werden, folglich eine vorauslaufende Themenvernetzung vorgenommen wird, präsentiert die Lehrperson die Grundgedanken mit hoher Verständlichkeit und schlägt so eine Brücke zwischen den einzigartigen bereichsspezifischen Vorkenntnisstrukturen und der sachlogischen Struktur der zu vermittelnden Inhalte (cf. Wahl, 2006: 140-141). Wahl (2006: 140) sieht den Advance Organizer „als didaktisch inszenierte Verbindung zwischen Novizenstrukturen und

Expertenstrukturen“. Seiner Meinung nach, wird der Advance Organizer zu Beginn des Lernprozesses benötigt „damit die Lernenden erkennen können, welche Beziehungen zwischen ihren Subjektiven Theorien und den angebotenen Wissensbeständen stehen“ (ib.: 140). Die Lernenden können so erkennen wie das neue Wissen zur Lösung der Fragestellungen bzw. Probleme beiträgt (cf. Wahl, 2006: 140-141).

Wirksamkeit. Herold/ Landherr (cf. 2001: 62) weisen darauf hin, dass Lernende oftmals von einer fachlichen Linearität beim Erstellen einer Visualisierung ausgehen. Zum Beispiel wird das Inhaltsverzeichnis eines Buches herangezogen, das aus einer Aufzählung der Teilthemen besteht, bei dem aber die gedanklichen Zusammenhänge nicht aufscheinen. Ein Advance Organizer schafft hier Abhilfe, denn er stellt eine Orientierungshilfe dar und in weiterer Folge die Möglichkeit, vielfältige Informationen in übersichtlicher Art und Weise festzuhalten und anschließend regt er zur aktiven Verarbeitung dieser an.

Beim Advance Organizer werden Vorkenntnisse mobilisiert und sinnvolle Verknüpfungen zwischen neuem und vorhandenem Wissen erstellt. Verstehen kann angebahnt werden, wodurch mechanisches Auswendiglernen vermieden werden kann (cf. ib.: 139).

Wahl (cf. 2006: 141-142) verspricht sich folgende positive Auswirkungen, wenn es gelingt, die einzigartigen Vorkennnisstrukturen mit den für alle gleichen Expertenstrukturen zu verbinden: Ein erhöhtes Interesse und gelenkte Aufmerksamkeit der LernendeFn, sofern die Inhalte als relevant für die eigenen Fragestellungen empfunden werden. Weiters, entsteht durch die Möglichkeit von Anfang an die Inhalte verstehen zu können, das Gefühl, den Anforderungen gewachsen zu sein. Die Lernenden erleben die Selbstwirksamkeit²² und es kommt zu einem erhöhten Kräfteinsatz. Ein Advance Organizer bietet eine bessere Orientierung während des Lernprozesses, wodurch das spätere Abrufen der Inhalte erleichtert und wieder ein besseres Behalten erzielt wird. Durch das Abzielen auf grundlegendes Verständnis von Beginn an werden Missverständnisse und Verwechslungen verringert und ein besserer Transfer erreicht.

²² Die subjektiven Theorien über die eigenen Fähigkeiten werden auch als „Selbstwirksamkeit“ bzw. „eigene Wirksamkeit“ (Flammer, 1990) bezeichnet, in Anlehnung an den von Bandura (1977; 1997) geprägten Begriff „self-efficacy“. In der Motivationspsychologie stehen derartige kognitiv-emotionale Prozesse im Zentrum der Anstrengungskalkulation.

Flammer, A., 1990. Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit. Bern: Huber

Bandura, A., 1979. Sozial- kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett

Bandura, A., 1997. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman

Forschungsergebnisse/ Vorteile. Wahl (cf. 2006: 142-143) führt diverse Untersuchungen²³ zu Advance Organizern an, die seiner Ansicht nach zusammengefasst folgende Vorteile ergaben: Größeren Lernerfolg, höhere Motivation, bessere Orientierung und weniger Abhängigkeiten der Lernenden von Vorkenntnissen, Fähigkeiten und Inhalten. Zusätzlich stellte sich noch heraus, dass mündlich vorgetragene oder in Textform vorliegende Advance Organizers, grafischen bzw. bildlichen bzw. video-unterstützten Advance Organizers unterlegen sind.

Kritisch ist anzumerken, dass keine negativen Auswirkungen angeführt werden. Es wird auch nicht auf die Reaktion von schwächeren SchülerInnen eingegangen bzw. ob es auch bei ihnen zu „einem erhöhten Kräfteinsatz kommt“ (ib.: 143).

Anmerkungen. Zu erwähnen ist aber, dass Advance Organizers oft falsch verstanden werden (cf. ib.: 140). Es wird eine Überforderung der Lernenden befürchtet, wenn zu Beginn eines Lernprozesses alle wesentlichen Inhalte in ihrer grundlegenden Vernetzung vorweggenommen werden. Ebenso könnten die Lehrenden mit der Aufgabe einen schwierigen Sachverhalt einfach darzustellen, überfordert werden.

Ausubel (1974: 365) betonte bereits „echte Organisationshilfen [...] nicht mit gewöhnlichen Einführungshilfen“ zu verwechseln, denn letztere „haben normalerweise den gleichen Abstraktions-, Generalitäts- und Inklusivitätsgrad wie das Lernmaterial und erzielen ihren Effekt hauptsächlich durch Wiederholung, Verdichtung, selektive Betonung zentraler Konzepte und vorheriges Vertrautmachen des Lernenden mit bestimmten Schlüsselworten“.

6 Konstruktionsprinzipien. Wahl (cf. 2006: 143-154) stellt sechs Konstruktionsprinzipien für einen Advance Organizer auf: Im ersten Schritt wird eine Expertenstruktur erstellt, darauf nach einer interessanten Problemstellung gesucht, genauso wie nach einer Mehrfachcodierung. Der Advance Organizer soll entwickelnd präsentiert werden, wobei die Präsentationsdauer richtig zu wählen ist. Schließlich soll der Advance Organizer verfügbar gemacht werden.

In den folgenden Absätzen wird auf diese Prinzipien näher eingegangen, wobei zu beachten ist, dass hier von einem Advance Organizer die Rede ist, der von der Lehrperson für die SchülerInnen erstellt wird.

²³ Etwa die Metaanalyse mit 430 Studien von: Fraser, B.J./ Walberg, H.J./ Welch, W.W./ Hattie, J.A., 1987. Synthesis of Educational Productivity Research. International Journal of Educational Research, 11, 2, S.145-252

(1) Zunächst wird die Expertenstruktur von der Lehrperson visualisiert, indem die relevanten Sachverhalte bzw. Begriffe für das Thema in ungeordneter Reihenfolge zusammengesammelt werden. Je nach Lerninhalt kann die Anzahl der Begriffe bzw. Sachverhalte variieren, jedoch wird eine Anzahl zwischen 15-20 empfohlen und darauf hingewiesen, dass mehr als 40 die Lernenden überfordern (cf. ib.: 144). Das Ordnen der Sachverhalte bzw. Begriffe kann am einfachsten durch die Struktur-lege-Technik vorgenommen werden. Das Erstellen einer Mindmap wird hier abgelehnt, weil die Zusammenhänge nicht adäquat dargestellt werden.

(2) Im nächsten Schritt gilt es, eine spannende, zur Diskussion anregende Problemstellung zu finden. Der Zweck eines Advance Organizers ist es, Interesse zu wecken, zu motivieren und die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. Falls eine kontroverse Problemstellung gefunden wird, kann der Advance Organizer wie ein Sandwich aufgebaut werden: Kollektive Phase (Nennen des Titels/Themas, Stellen der Problemfrage), Vergewisserungsphase (etwa eine Partnerdiskussion), Gelenkstelle (Aufnehmen verschiedener Beiträge) und Präsentieren des eigentlichen Advance Organizers in einer kollektiven Phase (cf. ib.: 145-146).

(3) Der dritte Schritt ist die Mehrfachcodierung, bei der „vielfältige Verständlichmacher“ (ib.: 140) gefunden werden müssen. Konkret bedeutet das, zentrale Fachbegriffe auf verschiedene Weise in einfachen Worten zu erläutern und Beispiele dazu anzuführen. Es können dabei Vergleiche und Analogien verwendet werden, wobei transparent gemacht werden muss, wie tragfähig diese sind, oder es werden leicht merkbare Episoden bzw. Geschichten vorgetragen. Auch Farben, Grafiken oder Bilder, sogenannte ‚Eyecatcher‘, stellen eine große Hilfe dar und sollten nur durch wenig Text beschrieben werden, denn der Advance Organizer wird ohnehin ausführlich mündlich erläutert (cf. ib.: 146-148). Wahl (2006: 148) weist darauf hin, dass Advance Organizers „gut strukturiert [...], übersichtlich gestaltet und nicht überladen sein“ sollen, „die Schrift soll gut lesbar sein“ und „die verwendeten Farben sollen das Erkennen des Wesentlichen unterstützen“, das heißt ein Advance Organizer soll insgesamt „den Merkmalen einer guten Visualisierung genügen“.

(4) Um die Geschwindigkeit der Informationsvermittlung herabzusetzen und um die Lernenden nicht zu verwirren, wird der Advance Organizer Schritt für Schritt entwickelnd präsentiert (cf. ib.: 148-149).

(5) Ein entscheidendes Konstruktionsprinzip ist die Präsentationsdauer des Advance Organizers. Sie ist abhängig von diversen Faktoren, wie etwa dem Themenumfang und dessen Schwierigkeitsgrad. Weder sollte die Präsentation die Dauer von 15 Minuten überschreiten, da er zu ausführlich wäre und die Aufmerksamkeit der Lernenden senkt, noch sollte die Zeit von 5 Minuten unterschritten werden, weil diese Zeitspanne kein tragfähiges Vor-Verständnis schaffen würde. Wahl (2006: 149) empfiehlt eine mittlere Präsentationszeit von 10 Minuten „und diese adressaten- bzw. themenspezifisch um einige Minuten zu verlängern oder zu verkürzen“. Falls der Advance Organizer in Sandwichform vorgetragen wird, gilt dieser Zeitraum nur für den Hauptteil, den Vortrag durch die Lehrperson (cf. ib.: 149-150).

Wahl (cf. 2006: 150) warnt davor, den Advance Organizer mit Frontalunterricht oder fragend-entwickelndem Unterricht zu verwechseln. Eine Expertenstruktur zu entwickeln, bedeutet viel Zeitaufwand und Arbeit und kann nicht von SchülerInnen in der kurzen Zeit während der Präsentation entwickelt werden. Wahl (2006: 150) beruft sich auf Hugi (1991²⁴), der meint, dass es für Lernende stattdessen nur möglich ist, ihr bereichsspezifisches Wissen zu sammeln und grafisch anzuordnen, als etwa die Struktur-lege-Technik einzusetzen.

(6) Um beim Voranschreiten im Thema eine ständige Orientierung zu bieten, wird im letzten Schritt der Advance Organizer in einer bleibenden Form verfügbar gemacht. Dies kann anhand einer Kopie oder eines Plakats im Klassenraum geschehen. So kann immer wieder vor Augen geführt werden, wie die Teilthemen mit dem Gesamtthema in Beziehung stehen (cf. ib.: 150, 154).

²⁴Hugi, R., 1991. Die Bedeutung der Vorwissensorganisation beim Lernen. Universität Freiburg, Schweiz: Dissertation

4.6 WELL und Kooperatives Lernen im Rahmen einer gemäßigt-konstruktivistischen Lernumgebung

In diesem Kapitel wird zunächst der Begriff ‚Lernumgebung‘ näher charakterisiert und seine Bedeutung im Zusammenhang mit Kooperativem Lernen, im speziellen Wechselseitigem Lehren und Lernen, erklärt. Es wird eine konstruktivistische Sicht auf Lernumgebungen bevorzugt und eine vorteilhafte, das Sandwich, vorgestellt.

Definition Lernumgebung. Wahl (cf. 2006: 34) und Huber (cf. 2007: 17) wählen den Begriff ‚Lernumgebung‘ in Anlehnung an Reinmann-Rothmeier/ Mandl (2001), vergleiche dazu die bereits gegebene Definition in Kapitel (3.2.1).

Reinmann-Rothmeier/ Mandl (cf. 2001: 605; 2006: 614) unterscheiden zwischen zwei Extrempositionen. Auf der einen Seite kognitivistisch gefärbte Auffassungen mit gegenstandszentrierten Lernumgebungen und konstruktivistisch gefärbte Auffassungen mit situierten Lernumgebungen.

In der Tabelle 3 wird eine Gegenüberstellung der beiden Positionen bezogen auf Lernumgebungen angeführt. Huber/ Huber (2004: 118) und Huber (2007: 17) bevorzugen Elemente aus Konstruktivistischen Lernumgebungen.

	Kognitivistische Lernumgebung	Konstruktivistische Lernumgebung
Zentrale Idee	Ziel ist es, den Lerngegenstand so zu übermitteln, dass sie später über ein möglichst genaues Abbild verfügen.	Angenommen wird, dass Menschen ihr Wissen selbst konstruieren und damit die Übermittlung eines genauen Abbilds von Wissen nicht möglich ist.
Fokus	Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Instruktion optimiert werden kann, damit sich Lernende Wissensinhalte zu Eigen machen können	Im Mittelpunkt steht die Annahme, dass Lernen ein aktiv-konstruktiver Prozess ist, der immer in einem ganz spezifischen Kontext stattfindet. Diesen Prozess gilt es zu unterstützen.
Rolle der Lehrenden	Die Lehrenden sind vor allem Wissensvermittler: Sie präsentieren und erklären die Wissensinhalte. Sie leiten die Lernenden an und überwachen deren Lernfortschritte.	Die Lernenden sind vor allem Lernberater: Sie unterstützen, regen an und beraten die Lernenden in ihrem Lernprozess.
Rolle der Lernenden	Die Lernenden haben eine eher	Die Lernenden sind aktive

	passive und rezeptive Rolle.	Konstrukteure ihres Lernprozesses und seiner Produkte.
Evaluation des Lernerfolgs	Im Mittelpunkt der Beurteilung steht die Überprüfung des Lernerfolgs und die Frage, ob die eingesetzten Instruktionen zu den erwünschten Lernergebnissen geführt haben.	Der Prozess des Lernens steht im Mittelpunkt der Beurteilung. Im Lernprozess selbst wird Wert auf Feedback-Informationen gelegt, um sinnvolle Korrekturen, Hilfen und Unterstützungsmaßnahmen einzuleiten

Tabelle 3: Gegenüberstellung kognitivistische und konstruktivistische Lernumgebung (Huber, 2007: 18)

Anforderungen. Lernen wird als aktiver und konstruktiver Prozess verstanden, dies beinhaltet, dass Wissen von jedem Lernenden selbst konstruiert werden muss. Jeder Lernende muss die Möglichkeit haben, sich selbst aktiv mit dem Lerngegenstand und den damit verbundenen Problemstellungen auseinanderzusetzen (cf. Huber/ Huber, 2004: 118; Reinmann-Rothmeier/ Mandl, 2001: 614-615).

Da mit der „Ungewissheit künftiger Lebens- und Arbeitssituationen“ (Huber/Huber, 2004: 111) in Zukunft gerechnet werden muss, scheint es notwendig, dass Lernumgebungen auf diesen Umstand vorbereiten und die Bedingungen des Lehrens und Lernens darauf angepasst werden (cf. ib.: 111).

Definition gemäßigt-konstruktivistische Lernumgebung. Diese orientiert sich am konstruktivistischen Modell und mutet den Lernenden möglichst viel Eigenaktivität zu – „ohne sie dabei jedoch völlig sich selbst zu überlassen“ (Huber/ Huber, 2004: 118).

Auch hier muss sich die Lehrperson den Lernenden angepasste Unterstützungsmaßnahmen überlegen. In einer gemäßigt-konstruktivistischen Lernumgebung sollten von der Lehrperson als Fachexperte die Strukturen offen dargestellt werden und kein Geheimnis aus der Strukturierung des Wissensgebiets gemacht werden, das die SchülerInnen mühsam enträtseln müssen (cf. Huber/ Huber, 2004:118).

Thesen. Damit die Lernenden die Anforderungen der zukünftigen Arbeits- und Lebenswelt an sie bewältigen zu können, muss die Gestaltung der Lernumgebung folgende drei von Huber/ Huber (cf. 2004: 111-114) postulierten Thesen erfüllen. Das Grundproblem in allen drei Thesen stellt die permanente Veränderung und die rasante Vermehrung von Wissen dar. Da sich das Wissen innerhalb einiger Jahre verdoppelt, ist die Hälfte des heute Vermittelten,

wahrscheinlich bald veraltet. Angesichts dessen, ist es nicht möglich die Lernenden mit allen Inhalten zu versorgen, die sie einmal brauchen werden (cf. ib.: 111-114).

(1) Laut der ersten These ist die Fähigkeit der Zusammenarbeit unerlässlich geworden, da aufgrund der Zunahme des Wissens „viele Probleme nicht mehr von Einzelpersonen lösbar sind, sondern dass dazu Wissen und Kompetenzen verschiedener Personen notwendig sind“ (ib.: 111).

(2) Die Kernaussage der zweiten These besteht darin, Lernende darin zu befähigen, Problemstellungen zu erkennen und bei der beinahe unüberschaubaren Menge an Wissen, die relevanten Elemente zur Problemlösung herauszufiltern (cf. ib.: 112-113).

Huber/ Huber (cf. ib.: 113-114) sind der Meinung, dass es heutzutage nicht reicht, dass Lehrende Lernziele in Aufgaben und Fragestellungen verstecken und die Lernenden danach suchen lassen. Die Lernenden sollen dazu befähigt werden, sich über die Schulzeit hinaus notwendiges Wissen selbstständig und selbstverantwortlich anzueignen.

Schlussfolgerung. Aufgrund dieser Überlegung muss eine erfolgreiche Lernumgebung laut Huber/ Huber (2004: 119) so gestaltet sein, dass sie „das Auffinden und die aktive Konstruktion von Wissen [...], den Erwerb von Problemlösungskompetenzen [...], die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen“ und „soziale Kompetenzen und insbesondere die Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit anderen fördert“. Weiters, dass sie „individuelle Unterschiede berücksichtigt, d.h. je nach Voraussetzungen der Lernenden notwendige instruktionale Unterstützung bietet“ (ib.: 119) und „durch geeignete Erfassung und Rückmeldung sowohl von Erfolgen als auch Fehlern individuelle Konstruktionsprozesse unterstützt“ (ib.: 119).

Eine Lernumgebung, die fachliche und überfachliche Kompetenzen fördert, muss vielfältige Möglichkeiten bieten: Zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Lernstoff anregen, vielfältige Anwendungskontexte kennen lernen, durch gemeinsame und individuelle Lernphasen sozialen Kontext bieten, zur Selbstreflexion anregen, Unterstützung und Orientierung geben (cf. Huber, 2005b: 204-207).

4.6.1 WELL in Form eines Sandwichs

Herkunft. Das Sandwich-Prinzip wurde von Wahl/ Wölfling/ Rapp/ Heger (1991) zunächst beim Dozententraining eingesetzt.

Kurzer Umriss/ Grafik. Das Sandwich-Prinzip kann als eine Lernumgebung charakterisiert werden, bei der ein Wechsel von Informationsaufnahme und aktiver Verarbeitung geschieht. Es ist eine Lernumgebung, die von den SchülerInnen ein hohes Maß an aktivem Lernen abverlangt, bei der sie aber nichtsdestotrotz eine inhaltliche wie eine lernstrategische Orientierung erhalten. (Wahl, 2006: 34)

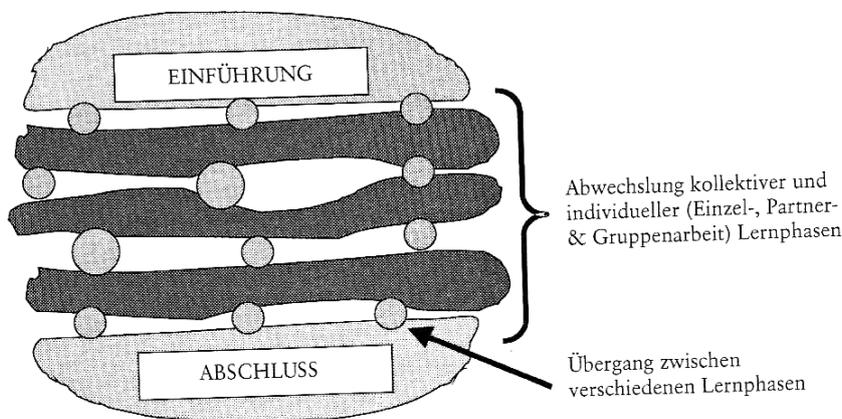


Abbildung 8: Das Sandwich-Prinzip (Huber, 2005b: 205)

Großes und kleines Sandwich. Oft ist in der Literatur (etwa cf. Huber/ Huber, 2004: 120; Wahl, 2000: 162) vom ‚großen und kleinen Sandwich‘ die Rede. Hier ist gemeint, dass eine Einheit bzw. einzelne Veranstaltung unterschiedlicher Dauer („kleine Sandwichstruktur“) in eine Reihe von Einheiten bzw. Veranstaltungen integriert wird. So entsteht eine ganz besondere Unterrichtsarchitektur. In der Schule kann ein Themenkomplex (großes Sandwich) durchgeführt werden, der wiederum in verschiedene kleine Sandwichstrukturen unterteilt ist. Zwischen die einzelnen kleinen Sandwichs, können je nach Belieben, Phasen individueller oder kollektiver Auseinandersetzung geschoben werden. Konkret wäre ein Beispiel dafür etwa eine Hausübung in Form von Gruppenarbeit oder sogar ein Projekt. Es entsteht so ein Wechsel von Vermittlungs- und Transferphasen.

In der Abbildung 9 werden eine kleine und eine große Sandwichstruktur dargestellt. Ich möchte anmerken, dass nicht zu sehen ist, dass auch das große Sandwich eine Einführung und einen Abschlussteil hat

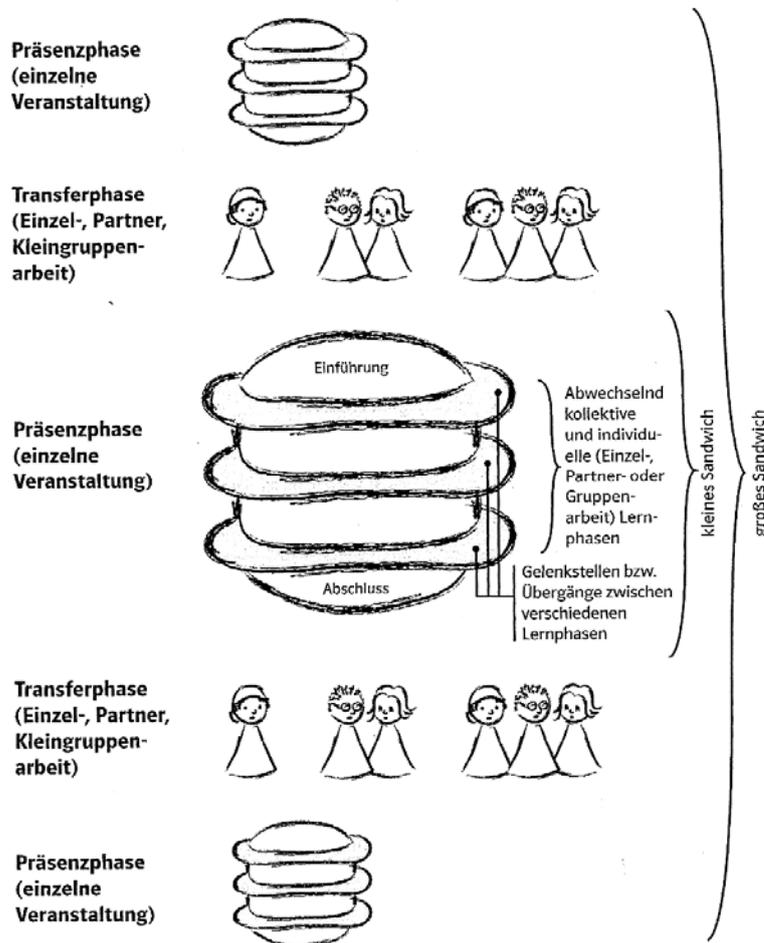


Abbildung 9: Unterrichtsarchitektur nach dem Sandwich-Prinzip, zusammengesetzt aus Präsenz- und Transferphasen (Huber/ Huber, 2004: 120)

Wirksamkeit. Der ständige Wechsel von Aufnahme, Weitergabe und Weiterverarbeitung von Information sorgt für eine bleibende Aneignung und die ständige Abwechslung wirkt sich günstig auf die Lernmotivierung aus. Das Sandwich verhindert überlange Phasen der Präsentation, wie etwa ein Lehrervortrag, und überlange Phasen der Einzel- oder Gruppenarbeit und beugt auf diese Weise Ermüdungserscheinungen vor (cf. Wahl, 1991: 197).

Didaktischer Ort. Der Einsatz eines Sandwichs empfiehlt sich, wenn längere Lernsequenzen untergliedert werden sollen (cf. Wahl, 1991: 197).

Es kann auch für große Gruppen adaptiert werden, wie Knoll (cf. 2007: 146-148) für 90 teilnehmende Personen vorzeigt.

Der Rhythmus des Sandwichs kann unterschiedlich gestaltet werden. Gerbig (2005: 195-198) führt drei Varianten an. In einer Variante stellt er ein „Sandwich mit Repetitionsphasen“ (ib.: 195-196) mit starker Instruktion vor, d.h. starke Strukturierung und in den Informationsaufnahmephasen werden wesentliche Prinzipien und Inhalte vermittelt.

Die zweite Variante ist ein Sandwich mit immer kürzeren Informationsaufnahmephasen. Die dritte ein Sandwich mit minimalen Informationsaufnahmephasen. Je vertrauter die Lernenden mit dem System sind, desto mehr kann man die Informationsphasen verkürzen oder sie gegebenenfalls auch weglassen.

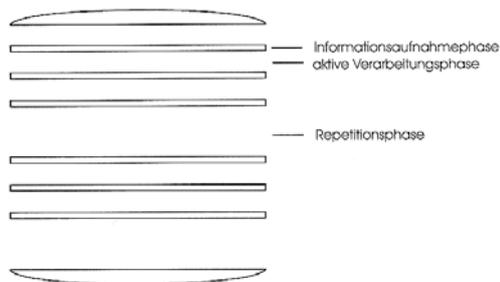


Abbildung 10: Starke Strukturierung (Gerbig, 2005: 196)

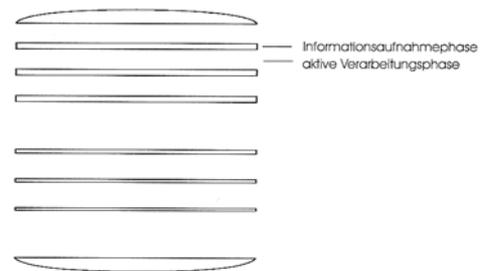


Abbildung11: Kürzere Informationsaufnahmephasen (Gerbig, 2005: 197)

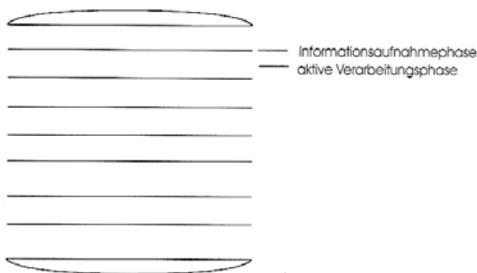


Abbildung 12: Minimale Informationsaufnahmephasen (Gerbig, 2005: 198)

Durchführung. Einführungs- und der Abschlussteil des Unterrichts stellen den Ober- und Unterteil des Sandwichs dar. Der Mittelteil wird durch einen Wechsel kollektiver und individueller (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit) Lernphasen gebildet, die durch Übergänge

miteinander verbunden sind (cf. Huber, 2005b: 204). Die Dauer und Anzahl der einzelnen Phasen sollte auf die SchülerInnen abgestimmt werden (cf. Wahl, 1991: 197).

Einführungsteil. Zum einen müssen Ziele und Inhalte der Lerneinheit für die Lernenden transparent gemacht werden und zum anderen gilt es, den Einstieg in das Thema zu gestalten. Hierfür gibt es viele unterschiedliche Möglichkeiten, wie eine Problemstellung, ein interessanter Fall oder ein Advance Organizer als Ausgangspunkt (cf. Huber, 2007: 23-24; Huber, 2005: 204).

Mittelteil. Ein Wechsel von kollektiven und individuellen Lernphasen charakterisiert den Mittelteil. In den kollektiven Lernphasen werden für die Lernenden Informationen aufbereitet, etwa sollen sie selbst Impulsreferate halten. In den individuellen Lernphasen bekommen die Lernenden die Möglichkeit, die erhaltenen Informationen in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit zu bearbeiten, etwa durch Übungs- und Transferaufgaben. Hier sollten die SchülerInnen ausreichend durch geeignete Lernstrategien für die individuelle und gemeinsame Arbeit unterstützt und ihnen vielfältige Anwendungs- und Problemsituationen angeboten werden. Hier sollten die kooperativen Lehrmethoden des Wechselseitigen Lehrens- und Lernens zum Einsatz kommen (cf. Huber, 2005: 204-205; id., 2007: 24).

Abschlusssteil. Der Abschlusssteil ist beim Sandwich unumgänglich und sollte deutlich erkennbar sein. Es wird zwischen inhaltlichen und prozessorientierten Abschluss differenziert. Beim Inhaltlichen geht es darum, eventuell noch vorhandene Wissenslücken zu schließen, zu einem neuen Lerninhalt überzuleiten oder dieses in einen größeren Zusammenhang zu stellen, einen Transfer anzubahnen oder die Kenntnisse abzufragen.

Bei der Reflexion der Lernprozesse liegt das Hauptaugenmerk auf einem prozessorientierten Abschluss, wobei man versucht Verbesserungen zu erreichen und überfachliche Kompetenzen, insbesondere soziale, methodische und Selbststeuerungskompetenzen, zu festigen (cf. Huber, 2005: 204-205; id., 2007: 24).

Übergänge bzw. Gelenkstellen. Der Zeitaufwand beim Lernen spielt oft eine große Rolle, infolgedessen sind Reibungsverluste während der Übergänge eher minimal zu halten. Die Lehrperson muss die Gestaltung genauestens durchdenken, dazu gehört: die Art der Organisation der Paar- und Gruppenbildung, die Zeitdauer der einzelnen Phasen, Überdenken der mündlichen Informationen und schriftliches Festhalten dieser. Falls neue

Vorgehensweisen eingeführt werden, müssen diese den Lernenden angepasst werden und bei der Umsetzung durch Feedback und Hilfestellungen unterstützt werden (cf. Huber, 2005: 205-206; id., 2007: 24).

WELL in Form eines Sandwichs. Die Abbildung 13 stellt eine Unterrichtsgestaltung oder Lernumgebung anhand des Sandwich-Prinzips dar, in welche WELL-Methoden integriert wurden: Zwischen Einstieg und Ausstieg laufen die drei charakteristischen WELL-Phasen (Aneignung, Vermittlung, Auseinandersetzung) ab. Den Übergang der einzelnen Teile stellen zahlreiche Gelenkstellen dar.

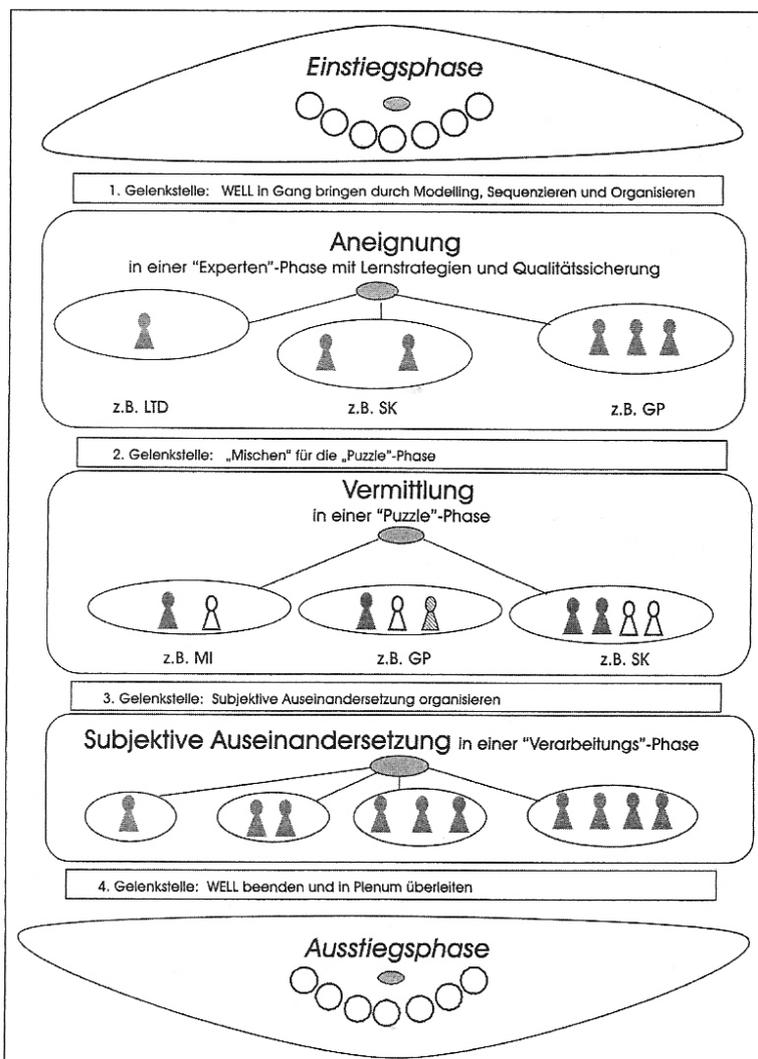


Abbildung 13: WELL in Form eines Sandwichs (Wahl, 2006: 158)

Die Abkürzungen bedeuten: GP=Gruppenpuzzle, PP=Partnerpuzzle, LTD=Lerntempoduett, MI=Multi-Interview, SK=Strukturierte Kontroverse

4.7 Veränderte Leistungsbewertung - Lösungsansätze zur Beurteilungsproblematik

Hepting (2004: 23) stellt fest, dass „im Rahmen der pädagogisch-fachlichen Kompetenz des Lehrenden [...] der Unterricht strukturiert und methodisch aufbereitet“ wird und zwangsläufig, wenn Unterricht mit einer Note bewertet wird, auch diese Methoden bewertet werden, „die sich an der Wirksamkeit des Lernens der Schüler und dem Erreichen der für diese Stunde gesteckten Ziele orientieren“.

Bernhart (cf. 2005: 233-249) zeigt ebenso auf, dass jede erfolgreiche Unterrichtsmethode untrennbar mit einer adäquaten Bewertungskonzeption korrespondieren muss. Aufgrund der Abstimmung auf den vorausgegangenen Unterricht wird eine wechselseitige Verbundenheit erhalten. „Ändert sich die Gestaltung des Unterrichts, sollte eine veränderte Bewertungskonzeption dem Rechnung tragen und ändern sich die Bewertungsinhalte, z.B. durch Erweiterung des Leistungsverständnisses im Rahmen einer Output-Orientierung, müssen entsprechende Unterrichtsbezüge hergestellt werden“ (Bernhart, 2005: 234).

Es ist also von einer Rückkoppelung der Bewertungspraxis auf den Unterricht auszugehen (cf. Huber, 2007: 117) und daher ist beim Einsatz von kooperativen Lernformen auch eine veränderte Leistungsbewertung notwendig.

Forscher und Praktiker (unter anderem cf. Bernhard, 2005; Haag/ Huber, 2004: 26-27; Herold/ Landherr, 2001: 140-156; Miede/ Miede, 2005: 144) sind sich einig, dass neben fachlichen Leistungen, auch soziale und methodische Kompetenzen beurteilt werden sollen. Bezüglich der Umsetzung herrscht keine Einigkeit, jedoch sollte der informierende Aspekt betont werden und nicht der kontrollierende (cf. Huber, 2007: 117).

Nun gibt es verschiedene Lösungsansätze zur ‚Beurteilungsproblematik‘. Ich möchte ausgewählte präsentieren, weise aber darauf hin, dass es noch viele mehr gibt. Je nach Situation muss die Lehrperson selbst entscheiden, welche heranzuziehen sind.

Beginnen möchte ich mit den Vorschlägen Bernharts (2005), der sich speziell mit der Leistungsbewertung von Wechselseitigem Lehren und Lernen beschäftigt hat. Er stimmt mit anderen Forschern (unter anderem, cf. Bohl, 2001; Herold/ Landherr: 2001), überein und spricht sich für das gemeinsame Erstellen eines Bewertungskatalogs mit den Lernenden aus. Folgende ‚heuristische Denkanstöße‘ führt er an (cf. Bernhart, 2005: 239-240):

1. Gemeinsame/ individuelle Erstellung der Bewertungskonzeption: Durch gemeinsame Erstellung mit den Lernenden wird Transparenz erzeugt.

2. Prozesscharakter des Verfahrens: Offenheit gegenüber Veränderungen ist unabdingbar. Es ist von Vorteil, bisherige Bewertungsverfahren kontinuierlich und systematisch weiterzuentwickeln.
3. Systemische Passung: Durch schulinterne Vereinbarungen wird die Bewertungsqualität erhöht, oder sogar erleichtert.
4. Bezugsnormorientierung: Es wird zwischen sozialen, individuellen und sachlichen Bezugsnormen unterschieden, wobei eine Mischung bevorzugt wird.
5. Reflexion der normativen und theoretischen Grundlage für die Kriteriumsbewertung
6. direkte/ indirekte Beobachtbarkeit der Kriterien (eventuell gar nicht beobachtbar oder nötige weitere Ausdifferenzierung dieser)
7. Transparenz schaffen, wie ein Kriterium erfüllt werden kann
8. Verständlichkeit und Eindeutigkeit der Formulierung der Bewertungskriterien
9. Anbindung an den Unterricht (Gegenstandsangemessenheit und Zielorientierung): Nur die geübten Inhalte/ Fertigkeiten bewerten; Raum für bewertungsfreie Aufgaben
10. überschaubare Kriterienanzahl (ca. 10)
11. Dokumentation unterschiedlicher Niveaus: Skalierung/ Gewichtung der Kriterien bezogen auf Häufigkeit oder Intensität und Qualität
12. Alleinige (Fremd-) Bewertung durch Lehrperson; Alleinige (Selbst-) Bewertung durch Lernenden; Mitbewertung durch Lernenden (Mischform)

Bernhart (cf. 2005: 235, 240-245) führt als Beispiel eines Bewertungskatalogs ein Lerntempoduett an, bei dem er die SchülerInnen fachlich-inhaltliche (Fachwissen besitzen), methodisch – strategische (visualisieren, planen und nachschlagen) und sozial-kommunikative Kompetenzen (kooperieren, einfühlsam zuhören und argumentieren) selbst beobachten und bewerten lässt. Er fügt hinzu, dass Kompetenzbereiche wie Persönlichkeits- und Selbstkompetenz (eigene Leistungen realistisch einschätzen, Selbstvertrauen entwickeln und kritikfähig sein), zu denen unter anderem Konfliktfähigkeit gehört, wechselseitig mit den vorher genannten verbunden sind und niemals alleine bewertet werden können, und daher nicht extra angeführt werden können.

Das Lerntempoduett wurde entsprechend durch bewertungsfreie Übungsphasen und inhaltliche und systemische Passung vorbereitet. Es kann entweder eine Produkt- oder eine Prozessbewertung vorgenommen werden. Fachlich-inhaltliche und methodisch-strategische Kompetenzen können sowohl während als auch am Ende bewertet werden. Klarerweise können sozial-kommunikative nur während des Lernprozesses beobachtet und bewertet

werden, wobei es sinnvoll erscheint, die Lernenden hier miteinzubeziehen. Bernhart (cf. 2005: 245) verweist ausdrücklich darauf, nicht den Fehler zu begehen zu viele Kriterien anzuführen, sondern lieber einige wenige, aber dafür klar strukturierte, da es aufgrund der Komplexität und Anzahl von Beobachtungsvorgängen nicht möglich ist, alle Aspekte des Lern- und Leistungsverhalten zu eruieren.

Die Überlegungen in Abbildung 14 helfen beim Erstellen eines Bewertungsinstrumentariums oder -katalog. In den drei Tabellen der Abbildung 14 werden Anregungen zur Beobachtung und Bewertung von fachlich-inhaltlichen, methodisch-strategischen und sozial-kommunikativen Kompetenzen gegeben.

Prozessbezogene Beobachtung/ Bewertung	Produktbezogene Bewertung der Arbeitsergebnisse
Sind die vermittelten Inhalte fachlich korrekt? (Vermittlungsphase)	Wurden die Aufgaben inhaltlich korrekt gelöst?
Werden die Aufgabenstellungen inhaltlich richtig bearbeitet? (Verarbeitungsphase)	
Reflexionsniveau (Verarbeitungsphase)	Reflexionsniveau
Transfer (Verarbeitungsphase)	Transferfähigkeit
(korrekte) Verwendung von Fachbegriffen (Vermittlungs- und Verarbeitungsphasen)	(korrekte) Verwendung von Fachbegriffen

Tabelle 1.: Prozess- und produktbezogene Beobachtung und Bewertung fachlich-inhaltlicher Kompetenzen

Prozessbezogene Beobachtung/ Bewertung	Produktbezogene Bewertung der Arbeitsergebnisse
Werden die geforderten Lernstrategien richtig umgesetzt? (Aneignungs- und Verarbeitungsphase)	Wurden tatsächlich Schlüsselwörter unterstrichen? Wurden stimmige (Teil-) Überschriften gefunden?
Können die Schüler/innen mit den in der Aufgabenstellung verwendeten Begriffen (z.B. Fünf-Gang-Lesetechnik) arbeiten, oder brauchen sie Unterstützung, z.B. Nachschlagen im Methodenordner (Aneignungs- und Verarbeitungsphase).	Wurde z.B. ein gefordertes Mind-Map formal richtig erstellt (wurden bekannte Regeln beachtet, z.B. verschiedene Farbeinsatz, Multikodierung)?
Werden Nachschlagewerke verwendet? Wenn ja, welche und wie? (Aneignungsphase)	Einsatz von Nachschlagewerken durch stimmige Quellenangaben.
	Formale Gestaltung der Arbeitsergebnisse, z.B. Datum, Rand, etc.

Tabelle 2.: Prozess- und produktbezogene Beobachtung und Bewertung methodisch-strategischer Kompetenzen

Prozessbezogene Beobachtung/ Bewertung	
Einfühlsam zuhören	Auf Fragen der Lernpartner/innen eingehen
Argumentieren	Kommunikative Konsensfindung
Einhaltung von bekannten Gesprächsregeln	

Tabelle 3.: Prozessbezogene Beobachtung und Bewertung sozial-kommunikativer Kompetenzen

Abbildung 14: Bewertungsinstrumentarium (Bernhart, 2005: 244)

Das konkrete Bewertungsinstrumentarium kann wie in Abbildung 15 aussehen.

In diesem Bewertungsinstrumentarium wird die Beurteilung sozial-kommunikativer Aspekte im Arbeitsprozess von SchülerInnen und Lehrperson festgelegt. Gemeinsam wird die Bewertung verrechnet und die erreichte Punktezahl ergibt sich aus dem Durchschnitt von Selbst- und Fremdbewertung. Wenn die Unterschiede zur Fremdbewertung mehr als +/- 2 Punkten ausmachen, also konkret, wenn sich der Schüler selbst besser oder schlechter einschätzt, muss ein Gespräch der Konsensbildung erfolgen (cf. Bernhart, 2005: 245).

		Mgl. Punkte	Erreichte Punkte
1. Fachlich-inhaltliche Aspekte (Produktbewertung)			
• Erreichte Punktezahl		20	
• Korrekte Verwendung von Fachsprache		5	
2. Methodisch-strategische Aspekte (Produktbewertung)			
▷ Erstellung eines Mind-Map:			
• Inhaltlich logisch aufgebaut		4	
• Farbeinsatz (verschiedene Ebenen)		2	
• Multikodierung (Verwendung von Symbolen, Skizzen, Bildern ...)		2	
▷ Verwendung von Nachschlagewerken:			
• Ja/ Nein		2	
• Quellenangabe		1	
▷ Textbearbeitung			
• Schlüsselwörter markiert		3	
• (Teil-)Überschriften sachlich richtig		3	
	Punkte	Selbst	Fremd
Sozial kommunikative Aspekte			
• Ich habe meinem Lernpartner/ meiner Lernpartnerin meinen Text verständlich erklärt.	0 – 1 – 2		
• Ich habe meinem Lernpartner/ meiner Lernpartnerin aufmerksam zugehört.	0 – 1 – 2		
• Ich habe Fragen meines Lernpartners/ meiner Lernpartnerin richtig beantwortet.	0 – 1 – 2		
• Wir haben die Aufgaben gleichberechtigt gemeinsam bearbeitet.	0 – 1 – 2		
Gesamtpunktzahl:			
Note:			

Tabelle 4.: Bewertungsinstrumentarium (Mischbewertung: L. + S. im sozial-kommunikativen Bereich)

Abbildung 15: Beispiel eines Bewertungsinstrumentariums (Bernhart, 2005: 246)

Dieses Bewertungsinstrumentarium ist auch für große Klassen geeignet, da durch die Produktbewertung der fachlich-inhaltlichen und methodisch-strategischen Aspekte, die Arbeitsergebnisse vorliegen. Es verbleibt daher mehr Zeit für den Beobachtungsaufwand der sozial-kommunikativen Aspekte. Die Gewichtung der Kompetenzbereiche bezieht sich auf vorausgegangenen (imaginären) Unterricht. Im fachlich-inhaltlichen Kompetenzbereich werden traditionelle Inhalte der Leistungsbewertung berücksichtigt, im methodisch-strategischen Bereich die Umsetzung einzelner Lerntechniken und die sozial kommunikativen Aspekte beziehen sich auf die in der Klasse üblichen Kommunikations- und Arbeitsregeln (cf. Bernhart, 2005: 247).

Herold/ Landherr (cf. 2001: 150-153) stellen ein ähnliches Beurteilungsblatt vor.

Weitere Lösungsansätze. Miehe/ Miehe (cf. 2005: 144-145) sprechen sich ebenso für das Transparentmachen der Bewertung und das erstellen eines Kriterienkatalogs aus. Sie schlagen bei der Bewertung sozialer und persönlicher Kompetenzen eine verbale oder symbolische Beschreibung in drei Abstufungen (erfüllt/ in der Regel erfüllt/ Schüler bemüht sich zu erfüllen – verbunden mit einem beliebigen Symbol z.B. in dreifacher/ zweifacher/ einfacher Ausführung) in einem Teilqualifikationszeugnis vor.

Merziger/ Kletschkowski-Luteijn (2008: 95) plädieren für den Einsatz von „Kompetenzrastern“, die sie auch in der Unterrichtspraxis bevorzugen und für „praktikable und vielfältig einsetzbare Instrumente“ halten, „deren Wert in der Transparenz von Leistungskriterien liegt“. Ihre verwendeten Kompetenzraster ähneln den Rastern des Europäischen Referenzrahmens (cf. Trim/ North/ Coste, 2004). Es werden „die sachbezogenen Anforderungen eines Lernbereichs in einer Tabelle überblicksartig“ (Merziger/ Kletschkowski-Luteijn, 2008: 95) aufgelistet.

Ansätze bei denen Portfolios verwendet werden, stellen Kolb (cf. 2008:102) und Herold/ Landherr (2001: 155-156) vor.

Eine Beurteilung eines Gruppenpuzzles anhand von Beurteilungsbögen, die von der Lehrperson und vom Schüler ausgefüllt wird, stellt Druyen (cf. 2008: 110-111) vor. Sie hält sich mit dem Inhalt der skalierten Bögen an Rummel/ Rummel (2006²⁵), der Umfang, Inhalt, Aufbau, Richtigkeit, Anschaulichkeit, Verständlichkeit, Kompetenz und Körpersprache bewertet.

²⁵ Rummel, M./ Rummel, U., 2006. *Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Augsburg: Modernes Management

4.8 Zusammenfassung des 4. Kapitels

Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL) ist eine spezielle Form des Kooperativen Lernens. Der Begriff des Wechselseitigen Lehrens und Lernens wurde von einem Forscherkreis aus Deutschland geprägt, zu denen Anne Huber und Diethelm Wahl zählt.

Beim Wechselseitigen Lehren und Lernen geht es vor allem darum, dass sich Lernende einen Teil des Lernstoffs aneignen, den sie darauf einem anderen Lernenden vermitteln. Während der Aneignung, der Vermittlung und der Verarbeitung der Lerninhalte werden die SchülerInnen durch geeignete Lernstrategien unterstützt. Solche geeignete Lernstrategien können etwa Mapping-Techniken sein, wie etwa Advance Organizer, Sortieraufgabe oder Struktur-Lege-Technik. Mapping-Techniken helfen den Lernenden ihr Wissen zu strukturieren und die Informationsverarbeitung anzuregen. Der Advance Organizer gibt zusätzlich, vor dem Eintritt in den Lernprozess, einen Überblick über die zu lernenden Inhalte.

Alle WELL-Methoden laufen in drei Phasen ab. In einer Aneignungsphase wird man zum Experten seines Teilgebiets, in der Vermittlungsphase wird dieses Expertenwissen wechselseitig weitergegeben und in der Verarbeitungsphase versucht man das Gelernte durch geeignete Übungen zu festigen. Der Übergang zwischen den einzelnen Phasen wird durch Gelenkstellen beschrieben. Nicht zu vergessen ist, dass jede Methode einen Einführungsteil und einen Abschluss benötigt, indem unter anderem Erklärungen zum Ablauf gegeben werden oder Reflexionen zum Lernprozess oder zu den einzelnen Gruppenprozessen durchgeführt werden.

Zu den Methoden des Wechselseitigen Lehrens und Lernens zählen das Partner- und Gruppenpuzzle, das Lerntempoduet, -terzett und -quartett, das Partner-, Gruppen- und Multi-Interview, sowie die strukturierte Kontroverse. Nicht jede Methode ist für jedes Lernziel geeignet. Das Partnerpuzzle lässt sich etwa für den Wissenserwerb, genauso wie für das Üben und Problemlösen einsetzen.

Die aufgabenspezifischen Interaktionen und die Gruppenprozesse müssen bei der Zusammenarbeit unterstützt werden. Die Aufgabenspezialisierung und das Feedback stellen ebenso wichtige Unterstützungsmaßnahmen dar.

Die Effektivität und Wirksamkeit von Wechselseitigem Lehren und Lernen wurde im LUPE-Modell und im Markdorfer-Modell gezeigt.

Es wird die Forderung nach einer Lernumgebung gestellt, die unter anderem fachliche und überfachliche Kompetenzen fördert. Das Sandwich stellt eine Lernumgebung dar, die SchülerInnen ein hohes Maß an aktivem Lernen abverlangt, bei der aber trotzdem eine

inhaltliche und lernstrategische Orientierung gegeben wird. Das Sandwich hat eine Einführungs- und eine Abschlussphase, die die äußeren Teile bilden, sozusagen das Brötchen. Der Mittelteil ist durch einen Wechsel kollektiver und individueller Lernphasen gekennzeichnet, die durch Übergänge oder Gelenkstellen miteinander verbunden sind. Das Wechselseitige Lehren und Lernen kann in Form eines Sandwichs aufgebaut werden, indem in den kollektiven Lernphasen unterschiedliche WELL-Methoden eingesetzt werden.

Abschließend wurde noch gezeigt, dass kooperative Lernformen eine veränderte Leistungsbeurteilung mit sich bringen. Wie diese genau umgesetzt wird, muss jede Lehrperson selbst entscheiden. Es wird jedoch dringend empfohlen aufgrund der Prozessorientierung auch soziale und methodische Kompetenzen miteinzubeziehen. Dies kann in Form eines gemeinsam erstellten Bewertungsinstrumentariums oder zum Beispiel in Form eines Portfolios passieren.

5 Unterrichtsplanung für den Fremdsprachenunterricht in Spanisch basierend auf den WELL-Methoden

Im folgenden Abschnitt wird eine Unterrichtsplanung für den Fremdsprachenunterricht in Spanisch erstellt. Die WELL-Methoden ‚Partnerpuzzle‘, ‚Multi-Interview‘ und ‚Lerntempotert‘ werden in ein Sandwich-Prinzip integriert.

Die angegebenen Fakten sind fiktiv. Der Unterrichtsplan ist für eine Klasse einer höher bildenden Schule mit 28 SchülerInnen gedacht. Die Klasse hat wöchentlich eine Doppelstunde und eine Einzelstunde. Die Doppelstunde ist z.B. am Dienstag und die Einzelstunde am Samstag. Das Material stammt aus unterschiedlichen Spanischlehrwerken, die der Lehrperson zu Verfügung stehen.

Das Themengebiet wird durch den Slogan ‚un día en tu vida‘ charakterisiert. Man kann sich den Slogan als großes Sandwich vorstellen, welches die Teilthemen comida, escuela, irse de compras, levantarse, escuela, trabajo, tele und tiempo libre beinhaltet. Anhand einer Visualisierung wird das Themengebiet in der Einführungsphase vorgestellt und besprochen (cf. Abbildung 16). Als Abschlussphase des großen Sandwichs ‚un día en tu vida‘ soll ein Plakat erstellt werden, wo jeder Schüler selbst eine solche (ausführlichere) Visualisierung in Form einer kognitiven Landkarte erstellt. Zu den Teilthemen sollen die SchülerInnen Schlüsselbegriffe in Verbindung bringen und für die grafische Umsetzung zum Beispiel Fotos, Bilder oder Zeitungsausschnitte verwenden. In dieser Planung steht vor allem die Wortschatzarbeit im Mittelpunkt, daher wären Schlüsselbegriffe für das Thema ‚comida‘ etwa desayuno, almuerzo y merienda. Eine Einteilung in bebidas y alimentos stellt eine weitere Möglichkeit dar, wichtige Begriffe zu sammeln. Die behandelten Schlüsselbegriffsgruppen können freigestellt oder vorgegeben werden.

In den folgenden Absätzen wird eine konkrete Unterrichtsplanung nur für das Teilthema ‚la comida‘ vorgenommen, wobei der Lehrplan für Lebende Fremdsprachen (Erste, Zweite)²⁶ berücksichtigt wird. Das Thema ‚la comida‘ ist selbst wieder ein großes Sandwich. Die Tabelle 4 zeigt eine Übersicht zur Planung. Es stehen ein ausreichend großer Klassenraum und verschiedene Ausweichmöglichkeiten zur Verfügung. Die Methoden des Wechselseitigen Lehrens und Lernens wurden bereits mehrmals durchgeführt und erläutert, daher wird eher kurz auf die konkrete Durchführung während der Stunde eingegangen. Der Ablauf wird kurz

²⁶ Lehrplan Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite) 2004:
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lebendefremdsprache_ost_neu0.pdf> (9.2.2009)

mündlich besprochen (etwa mit Hilfe der Folie aus Abbildung 17) und liegt auch in schriftlicher Form vor.

Klasse/ Lernjahr/ Schule	Oberstufe einer höher bildenden Schule, 1. Lernjahr (A1 nach dem Referenzrahmen), Anfänger
Klassengröße	28
Themengebiet/ Teilthemen	,un dia en tu vida': levantarse, escuela, trabajo, comida, irse de compras, tiempo libre, tarea,...
Thema der Planung	La comida
Stundenausmaß	3 Wochenstunden
Beschreibung Lernumgebung	Ausreichend großer Klassenraum und Ausweichmöglichkeiten; verschiedene WELL-Methoden wurden bereits einige Male durchgeführt
Zeitraumen	3 Unterrichtsstunden zu 50 Minuten
Schwerpunkte und Grobziele	Wortschatz, Fertigkeiten: lesen, sprechen, schreiben

Tabelle 4: Übersicht Planung ,la comida'



Abbildung 16: Visualisierung des Sandwichs

Die Einführung in das Thema ‚la comida‘ fällt mit der Einleitung des Partnerpuzzles zusammen. Für die Doppelstunde werden als Methoden Partnerpuzzle und Multi-Interview ausgewählt und in der Einzelstunde kommt ein Lerntempoterzett zum Einsatz. Anhand dieser Methoden sollen Aufgaben zum Thema ‚la comida‘ eigenständig erarbeitet werden.

Einführung	Stunde 1: über die Inhalte aufklären, sowohl Partnerpuzzle als auch über den Verlauf des Sandwichs ‚la comida‘
Gelenkstelle A	Stunde 1: Bilden der Expertenpaare Partnerpuzzle: Spielkartenset
Aneignung	Stunde 1: Partnerpuzzle
Gelenkstelle B	Stunde 1/ 2: Übergang zwischen den Stunden, kurze Pause
Vermittlung	Stunde 2: Multi-Interview
Gelenkstelle C	Stunde 2: Plenum
Gelenkstelle D	Stunde 3: Einführung
Verarbeitung	Stunde 3: Lerntempoterzett (Gruppeneinteilung machen die SchülerInnen selbst)
Abschluss	Stunde 3: Abschluss

Tabelle 5: Übersicht über den Verlauf Sandwich ‚la comida‘

Doppelstunde. In der Einstiegsphase werden Arbeitsaufträge, Ziele, Zeitrahmen und Methoden erklärt und das Material bereitgestellt. Ziel des Partnerpuzzles ist es, den Text zunächst global zu verstehen (Globale Lesekompetenz) und danach anhand der Begriffskärtchen zu einem tieferen Verständnis zu gelangen (Detailverstehen). Am Ende sollte die Bedeutung der Wörter auswendig genannt werden können. Beim Multi-Interview sollen anderen SchülerInnen in einfachen spanischen Sätzen Fragen gestellt werden. Das Ziel dieser Übung ist es, einfache Fragen zum Themengebiet zu stellen und selbst Fragen zu beantworten. Als Lernhilfe kann die Abbildung 21 herangezogen werden oder die SchülerInnen erstellen selbst eine Liste, bei der diverse ‚Redemittel‘ gesammelt werden. Als Beispiel habe ich eine kurze Liste erstellt (cf. Seite 110).

Ein gemeinsam erstellter Bewertungskatalog (z.B. wie in Abbildung 14 im Kapitel 4.7) kann in Erinnerung gerufen werden. Die Relevanz des Themas für die Bewertung muss erklärt werden. Es könnte beispielsweise die Abschluss-Visualisierung bewertet werden. In dieser Planung wird kein konkreter Bewertungsvorschlag gegeben, stattdessen wird am Ende ein Feedback zur sozialen Interaktion durchgeführt.

Um den Lernenden einen Überblick über das Thema zu geben und dieses in Zusammenhang mit dem Slogan zu bringen, wird die bereits besprochene Visualisierung (Abbildung 16) herangezogen und in Erinnerung gerufen. Es werden anhand der Overheadfolie (Abbildung

17) die wichtigsten Schritte im Ablauf des Partnerpuzzles wiederholt. Die Lernenden erhalten die ersten zwei Seiten der ‚Übersicht Ablauf la comida²⁷‘ (cf. Seite 105-106) und entweder das Arbeitsblatt für das Expertenpaar 1 (cf. S. 111) oder das Expertenpaar 2 (cf. S. 112). Die Einteilung in die Expertenpaare erfolgt durch Spielkarten. Bube, Dame, König, Ass, 10, 9 und 8 von Herz, Pik, Karo und Kreuz werden gemischt und jeder Schüler zieht eine Karte. Dann arbeiten immer für das Expertenpaar 1 die gleichen Kartenwerte (z.B. Bube) von Herz und Pik zusammen. Der gleiche Kartenwert der Farben Karo und Kreuz bildet das Expertenpaar 2. Jedes Expertenpaar muss einen Zeitwächter bestimmen und dann beginnt das Partnerpuzzle. Die genauen Anweisungen finden sich auf der ‚Übersicht Ablauf la comida‘ (cf. S.105) und wurden zuvor mündlich kurz erklärt. Die Lehrperson weist 2 Minuten vor Ablauf der Zeit darauf hin, die Arbeit fertig zu stellen. Sie beendet dann die erste Phase anhand eines Zeichens (z.B. Glocke). Ebenso verfährt sie bei und nach der Vermittlungsphase im Puzzlepaar. Die Lernenden bilden selbstständig Puzzlepaare. Der Abschluss des ersten Teils der Doppelstunde findet im Plenum statt. Hier können Probleme besprochen und offene Fragen geklärt werden.

Das Multi-Interview wird im zweiten Teil der Doppelstunde eingesetzt. In Einzelarbeit überlegen sich die Lernenden Antworten auf die Fragen und tauschen diese anschließend aus. Die Übergänge werden wieder von der Lehrperson angekündigt. Das Ende findet im Abschlussplenum statt, bei dem Ergebnisse besprochen werden, wobei nicht jeder Schüler zu Wort kommen muss. Eine Reflexion über das soziale Lernen wird ebenfalls durchgeführt. Die SchülerInnen sollen sich anhand einer Liste (cf. 118-119) überlegen, was gut bzw. schlecht erledigt wurde.

Phase	Dauer	Partnerpuzzle	Material
Einstiegsphase	5 Min.	Inhalte aufklären (Ziele, Zeitrahmen); Wiederholung des Ablaufs des Partnerpuzzles anhand der Overheadfolie	Overheadfolie
Gelenkstelle 1	5 Min.	Gruppeneinteilung, Platzwechsel Hinweis: jedes Paar muss einen Zeitwächter bestimmen	Ablauf ‚la comida‘ Blatt 1 und 2 (je 28 Kopien); je 14 Mal Aufgabenblatt Expertenp.1 bzw. 2
Aneignung	Max. 10	Expertenpaare A lesen Text, anhand von Schlüsselbegriffen wird Text erarbeitet	Scheren

²⁷ Anmerkung: Die Abbildung ‚Los Bares‘ stammt aus Planet@ (1999: 22); Die Abbildung ‚antes y después de leer‘ aus Curso de Español 1 (1999: 137)

	Min.!	Ebenso Expertenpaare B <i>Aufgaben:</i> Beraten und Unterstützen; 2 Minuten vor Ablauf der Zeit die SchülerInnen daran erinnern fertig zu werden	
Gelenkstelle 2	3 Min.	Aneignungsphase beenden, SchülerInnen bilden selbstständig Puzzlepaare	Glocke
Vermittlung	max. 10 min!	Experte A vermittelt B anhand seiner Begriffskärtchen und umgekehrt <i>Aufgaben:</i> Beraten und Unterstützen	
Gelenkstelle 3	0 Min.	SchülerInnen verbleiben in Puzzlegruppen Hinweis: „Jetzt mit Verarbeitungsphase anfangen“	Glocke
Verarbeitungs- phase	10 Min.	Struktur-Lege-Technik <i>Aufgaben:</i> nachfragen bei den einzelnen Strukturen	
Ausstiegsphase	5 Min.	Plenum: Gibt es Fragen? Gab es Probleme?	

Tabelle 6: Ablauf Partnerpuzzle

Phase	Dauer	Multi-Interview	Material
Einleitung	5 Min.	Erklärung Multi-Interview mündlich Verteilung und Besprechung der Aufgabenblätter	Blatt 2 Ablauf ‚la comida‘ ausgeben
Aneignung	10 Min.	In Einzelarbeit Fragen beantworten	
Gelenkstelle	1 Min.	Aneignungsphase beenden, SchülerInnen bitten aufzustehen	Glocke
Austausch	15 Min.	SchülerInnen gehen herum und befragen sich gegenseitig; auf den Lärmpegel achten	
Gelenkstelle	1 Min.	Sich wieder hinsetzen	Glocke
Abschluss	15 Min.	Ergebnisse besprechen (stichprobenartig); Reflexion soziales Lernen	Kompetenzliste, Reflexionsblatt

Tabelle 7: Ablauf Multi-Interview

Einzelstunde. In der nächsten Stunde wird ein Lerntempoterzett durchgeführt. Den SchülerInnen wird der Ablauf eines Lerntempoterzets in Erinnerung gerufen und dann teilt der Lehrende die Klasse in 3 Hälften (links, Mitte und rechts). Alle bekommen eine Spalte des Memorys (S. 113-114), wobei die linke Hälfte die Begriffe der ersten 2 Spalten ausschneidet, die mittlere Hälfte die mittleren zwei Spalten und die rechte Hälfte die rechten zwei Spalten. (Die Lehrperson kopiert beide Blätter in Klassenstärke und trennt sie mit der Schneidemaschine in drei Teile.) Die restlichen Spalten des Memorys werden später ausgegeben. Die genauen Anweisungen finden sich wieder auf dem Aufgabenblatt (S. 106). Bei den Aneignungsphasen in Einzelarbeit findet sich ein Zeitlimit, damit alle an dieser

Stunde in die Verarbeitungsphase eintreten können. Während der Verarbeitungsphase in Dreiergruppen müssen die Aufgaben in Klassenstärke (cf. S. 115-117) zur Verfügung gestellt werden. Der Abschluss des Sandwichs besteht darin, eine kognitive Landkarte zum Thema 'la comida' als Hausübung zu erstellen.

Phase	Dauer	Lerntempotzeit	Material
Einleitung	5 Min.	Erklärung Lerntempotzeit mündlich Verteilung und Besprechung der Aufgabenblätter	Blatt 3 Ablauf ,la comida' ausgeben (Lerntempotzeit)
Aneignung in Einzelarbeit	Max. 10 Min.	Begriffe aus Memory: Linke Seite: el chocolate, el pan, el queso, la paella, las patatas, el aceite, la pera, la naranja, la sopa, Mitte: la lechuga, los pimientos, la cebolla, el limón, la leche, el cordero, la mermelada Rechte Seite: la mantequilla, el ajo, el jamón, el azúcar, el huevo, la harina, el plátano, la manzana	Kopien Memory, Schere
Gelenkstelle	1 Min.	Erste Phase beenden, restliche SchülerInnen bitten aufzustehen und Partner finden	
Austausch in Dreiergruppen	10 Min.	Memory spielen; gegenseitiges Erklären der Begriffe	Ausgeben d. restlichen Spalten
Gelenkstelle	0 Min.	Beenden; Sitzen bleiben in den Gruppen	
Aneig. einzeln	10Min.	Vokabelheft	Blätter
Verarbeitung	20Min.	Verschiedene Aufgaben lösen	Aufgabenblätter
Abschluss	3 Min.	Hausaufgabe ,Kognitive Landkarte'	

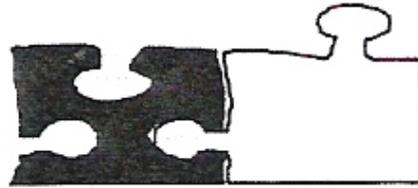
Tabelle 8: Ablauf Lerntempoduett

Es ist nicht notwendig jedes Mal, wenn WELL-Methoden eingesetzt werden, ein aufwendig gestaltetes Blatt mit Arbeitsanweisungen zu erstellen. Die allgemeinen Anweisungen (Abbildung 19-21) zum Partnerpuzzle genügen in manchen Unterrichtseinheiten.

Wechselseitiges Lehren und Lernen bietet das im Lehrplan²⁸ geforderte „breite Spektrum an Sprachlernstrategien“ (cf. S. 1), ebenso wie die „Vielfalt von Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien“ (cf. S. 2). Die Kommunikative Sprachkompetenz wird durch die WELL-Methoden besonders gefördert, wie etwa das Multi-Interview aufzeigt.

²⁸ Lehrplan Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite) 2004:
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lebendefremdsprache_ost_neu0.pdf> (9.2.2009)

Partnerpuzzle-Methode



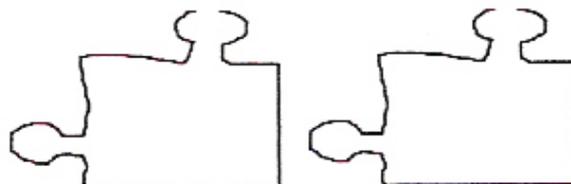
1. Lernen im Expertenpaar:

Expertenpaare bereiten sich darauf vor, ihren Text dem Puzzlepartner zu erklären

Paar mit Text A:
Nahrung der Fledermaus



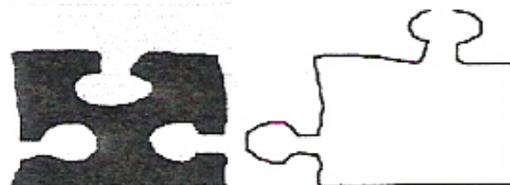
Paar mit Text B:
Fledermaus im Winter



2. Lernen im Puzzlepaar:

Puzzlepartner erklären sich gegenseitig ihre Texte & wiederholen und vertiefen den Lernstoff

Paar 1:



Paar 2:



Abbildung 17: Erklärung Partnerpuzzle Folie (Huber, 2007: 337)

Übersicht Ablauf ‚la comida‘

I. Einführung in das Thema ‚la comida‘

II. Partnerpuzzle ‚la comida en España‘

EINLEITUNG: Bildung Expertenpaare, Erklärung der Aufgaben und Ziele, Erhalten des Aufgabenblatts Expertenpaar 1 oder Expertenpaar 2; Zeitwächter bestimmen

LERNEN IM EXPERTENPAAR (10 Min.)



1. ‚Antes de leer‘ ausfüllen
2. Text überfliegen und wichtiges unterstreichen 
3. Begriffskärtchen ausschneiden
5. ‚Después de leer‘ ausfüllen
6. Kärtchen durchgehen, den andern die Bedeutungen abfragen; sortieren nach ‚weiß ich/weiß ich nicht‘; dem anderen erzählen warum es in dem Text geht

GELENKSTELLE A: Lehrperson beendet die erste Phase; Suche dir jemand mit dem komplementären Inhalt

LERNEN IM PUZZLEPAAR (10 Min.)

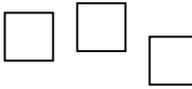


7. Kärtchen auf den Tisch; Experte 1  beginnt
8. Text anhand der Kärtchen erklären 
9. Fragen stellen „En España la...“, dein Partner muss diese beantworten; nachprüfen ob es noch Fragen gibt
10. Rollentausch, Experte 2  erklärt Kärtchen und stellt danach seine Fragen

GELENKSTELLE B: Hinweis der Lehrperson, dass jetzt die Vertiefungsphase beginnt

WIEDERHOLEN UND VERTIEFEN IM PUZZLEPAAR (10 Min.)



11. Gegenseitiges Abfragen aller Kärtchen
12. Struktur-lege-Technik: nach dem Tagesablauf 
13. Wenn Zeit bleibt: weitere Kärtchen erstellen (por ejemplo: ¿que comes tú en la mañana?) oder die Lehrperson um weitere Aufgaben bitten

ABSCHLUSS: Lehrperson beendet die Vertiefungsphase; du hast die Möglichkeit noch offene Fragen zu stellen

III. Multi-Interview

EINLEITUNG: Erklärung der Aufgaben und Ziele

1. ANEIGNUNGSPHASE IN EINZELARBEIT (5 Min.)



-Beantworte die 3 Fragen

Esto es lo que se toma en España en los bares. Mira y marca lo que coincida con Austria.

- ¿En Austria se come a las mismas horas que en España?
- ¿Qué bebes en la mañana/ la escuela/ en la tarde/...?
- ¿Qué comes en la mañana/ la escuela/ en la tarde/...?



GELENKSTELLE: Aufstehen und mit beliebiger Person eine Dyade bilden; Achtung! Du hast nur 15 Minuten um mit allen zu sprechen, daher halte dich nicht zu lange nur mit einer Person auf!

2.AUSTAUSCHPHASE in ständig wechselnden ‚Dyaden‘ (insgesamt 15 Min.)



Habla con cada persona en la clase sobre sus hábitos de comida (en la mañana...). Anota su gusto y nombre abajo:

- Anna: -
- -
- -
- -
- -
- -

GELENKSTELLE: Lehrperson beendet das Multi-Interview; Zügig wieder hinsetzen
ABSCHLUSS: Im Plenum Ergebnisse besprechen

IV. LERNTEMPOTERZETT

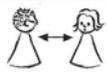


ANEIGNUNGSPHASE IN EINZELARBEIT (max.10 Min.)

1. Die spanischen Wörter und das dazupassende Bild sind auf dem gleichen Stelle in beiden Rastern; so kannst du herausfinden, was die Wörter bedeuten;
2. Begriffe ausschneiden
4. Wort zum passenden Bild finden,
5. Memory mit sich selbst spielen, bis alle Begriffe bekannt sind

Anmerkung: Du kannst deine Unterlagen von den letzten Stunden oder das Wörterbuch benutzen. Wenn du die Lehrperson um Hilfe bittest, bemühe dich das auf Spanisch zu tun (Sieh nach in deinen Lernhilfen, falls du vergessen hast wie das geht)!

GELENKSTELLE: Wenn du fertig bist, hebe deine Hand und warte bis zwei Mitschüler den anderen Karten fertig ist



AUSTAUSCHPHASE IN DREIERGRUPPEN (10 Min.)

1. Alle Karten zusammen mischen und dann Memory spielen
2. Wenn ein Begriff kommt, den der andere nicht kennt, dann diesen gleich erklären
3. Ihr solltet mindestens zweimal in 10 Minuten spielen

GELENKSTELLE: Bleib mit den anderen 2 SchülerInnen am Tisch sitzen. Deckt alle Karten auf. Du erhältst auch die restlichen 2 Spalten, gib sie einfach in deine Mappe, du benötigst sie nicht im Moment.



ANEIGNUNGSPHASE IN EINZELARBEIT (max.10 Min.)

1. Schreib alle Wörter auf Spanisch und auf Deutsch in dein Vokabelheft. Du hast dafür maximal 10 Minuten Zeit. Wenn alle drei fertig sind, spielt noch einmal Memory.



VERARBEITUNGSPHASE IN DREIERGRUPPEN (20 Min.)

1. Löse folgende Aufgaben: La carta de Karin; Crucigrama
2. Wenn noch Zeit bleibt hole dir vom Lehrer: El juego; Los bares en España

V. ABSCHLUSS ‚LA COMIDA‘

Las comidas en España

En España, la primera comida del día — el desayuno — no es muy abundante. La mayoría de la gente suele tomar café con leche, tostadas, algún bollo o galletas.

La comida más importante — el almuerzo o comida — es la del mediodía, entre las 2 y las 4 de la tarde. Se come un primer plato, a base de verduras, legumbres, arroz ... y un segundo plato que suele ser carne o pescado. También se toma postre: fruta o algún dulce. Es habitual acompañar las comidas con vino y tomar café después del postre.

La última comida del día es la cena, entre las 9 y las 10 de la noche. Se toma algo ligero, como sopa, verdura, huevos, queso, fruta, etc.

También existe la merienda, una comida a media tarde, hacia las 6. Los niños suelen comer un bocadillo, fruta, o toman un vaso de leche con galletas.

Abbildung 18: Ganzer Text: Las comidas en España (Curso de Español 1, 1999: 137)

LERNEN IM EXPERTENPAAR	
1. Mit den Texten	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Text überfliegen ▪ Wichtiges unterstreichen 	
2. Mit Begriffskarten	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernstoff gegenseitig erklären, verbessern, ergänzen ▪ Jeder kann alle Kärtchen erklären 	
3. Frageblätter bearbeiten	
4. Wenn noch Zeit ist	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ mit Kärtchen abfragen ▪ weitere Fragen finden 	

LERNEN IM PUZZLEPAAR	
Vermitteln des Lernstoffs	
5. Kärtchen auf den Tisch	
6. Lernstoff mit Kärtchen erklären	Zuhören, nachfragen
7. Fragen stellen (Frageblatt) & Nachprüfen, ob der Partner alles verstanden hat!	Antworten, nachfragen
8. macht weiter	
↑ ↑ Dieselbe Vorgehensweise wie oben	

Wiederholen & Vertiefen
9. Gegenseitiges Abfragen mit allen Kärtchen
10. Struktur aus den Kärtchen legen und besprechen
11. Weitere Fragen zum Lernstoff stellen

Abbildung 19: PP Lernvorgaben 1 (Huber, 2007: 328) Abbildung 20: PP Lernvorgaben 2 (Huber, 2007: 329) Abbildung 21: PP Lernvorgaben 3 (Huber, 2007: 330)

Abbildung 22: Lernhilfe Alphabet und Buchstabieren (Rápido neu: 12-13)

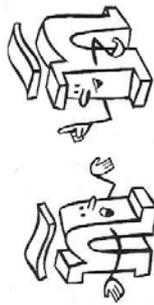
■ Alphabet und Buchstabieren (*Abecedario y deteteo*)

a	be / 'be larga'	A, a	Alemania
ce	hache / 'che	B, b	Buenos Aires
de		C, c	conocer, Colombia
e		Ch, ch	Chile
e/e		D, d	diccionario
ge		E, e	entender
hache		F, f	Filipinas
i		G, g	Guatemala, Argentina
jota		H, h	historia
ca		I, i	idea
ele		J, j	viajar
elle		K, k	kilómetro
eme		L, l	Lima
ene		Li, ll	Mallorca
ente		M, m	mundo
o		N, n	Nicaragua
pe		Ñ, ñ	español
cu		O, o	política
ere		P, p	Panamá
erre		Q, q	que
ese		r	Perú, vivir
te		R, rr	Rusia, sierra
u		S, s	singular
uve / 'be corta'		T, t	textos
uve doble / 'doble be'		U, u	Uruguay
equis		V, v	vivir
i griega		W, w	Washington
zeta		X, x	taxi
		Y, y	Paraguay
		Z, z	Venezuela

* lateinamerikanische Variante

Con uve. Uve, i, uve, i, ere.

¿Cómo se escribe "vivir"?



¿"Entender" se escribe con hache?



No, sin hache.

■ Aussprache und Schreibweise (*Pronunciación y escritura*)

B/V werden gleich ausgesprochen, [b]: Cuba, vivir

[k] vor
a: canciones
o: comunicar
u: cultura
Konsonanten: cruz, Clara

[θ] vor e: Cecilia
vor i: cine
Im Süden Spaniens, auf den Kanarischen Inseln und in Lateinamerika spricht man ein stimmloses s [s] statt des Lispellautes.

CH spricht man [tʃ], wie *ciao* im Italienischen: Chile

[x] vor e: Gerona
vor i: Ginebra

[g] vor
a: ganar
o: gol
u: gustar
ue: Guernica (Das u spricht man nicht)
ut: guitarra (Das u spricht man nicht)
Konsonanten: gracias

Die Laute [gwe], [gwɪ] schreibt man güe, güi: cigüeña, pingüino

H wird nicht ausgesprochen: Honduras

J steht nur vor Vokalen und wird wie [x] gesprochen: Jamón, jefe

LL wird in Spanien und weiten Teilen Lateinamerikas [ʎ] gesprochen: millones

Ñ wird [ɲ] gesprochen wie französisch *gn* in Cognac: niño, España

QU steht nur mit e/i und wird immer [k] gesprochen. Das u spricht man nicht: querer, quizá

R wird immer gerollt; am Wort- und Silbenanfang stark: Rusia, Israel
zwischen Vokalen schwächer: Peru

RR steht nur zwischen Vokalen und wird immer stark gerollt: sierra

Y wird [y] gesprochen wie ein deutsches j: mayo

Z steht vor a/o/u und am Wort- oder Silbenende und wird [θ] gesprochen wie das englische /θ/.
Im Süden Spaniens und in Lateinamerika wird es wie ein stimmloses s [s] gesprochen: zoo, luz

Redemittel:

Fragen wenn ich etwas nicht weiß/ verstehe:

¿Cómo se dice/llama esto en español?

¿Cómo se pronuncia/ escribe '... '?

¿Qué significa 'andar'?

¿Se escribe con be o con uve?

¿Se pronuncia Panama o Panamá?

'Hablar' significa 'sprechen', verdad?

No/ sí.

No sé.

Más alto/despacio, por favor.

¿Está bien así?

-Alphabet und Buchstabieren (abecedario y deletreo)

Wenn es Wörter gibt, die ich nicht verstehe, kann ich versuchen:

- sie aus dem Kontext zu erschließen
- meinen Partner/in fragen
- im Wörterbuch nachschlagen
- die Lehrperson fragen

Das Wichtigste ist, denn Sinn zu verstehen, ich muss nicht jedes Wort kennen.

Satzteile verbinden:

Etwas hinzufügen (und): y Estudiamos español y inglés.

Etwas einwenden oder einen Gegensatz ausdrücken (aber): pero Estudio español, pero no hablo muy bien

Zwei Möglichkeiten nennen (oder): o ¿Eres de Austria o de Alemania?



ANTES DE LEER

DESPUÉS DE LEER

V	F		V	F
		En España la comida más fuerte es la cena.		
		El desayuno no es muy importante.		
		En España se cena sobre las siete de la tarde.		
		Es normal tomar café después del almuerzo.		

Schlüsselbegriffe/ las palabras claves

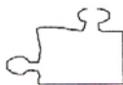
die Frucht, das Obst	la fruta	el mediodía	der Mittag, die Mittagszeit
das Mittagessen	el almuerzo/ la comida	el plato	der Teller oder der (Speise-)gang
das Abendessen	la cena	la sopa	die Suppe
das Gemüse	la legumbre	el pescado	der Fisch
der Wein	el vino	la verdura	das Gemüse

Las comidas en España

La comida más importante — el almuerzo o comida — es la del mediodía, entre las 2 y las 4 de la tarde. Se come un primer plato, a base de verduras, legumbres, arroz ... y un segundo plato que suele ser carne o pescado. También se toma postre: fruta o algún dulce. Es habitual acompañar las comidas con vino y tomar café después del postre.

La última comida del día es la cena, entre las 9 y las 10 de la noche. Se toma algo ligero, como sopa, verdura, huevos, queso, fruta, etc.

ARBEITSBLATT EXPERTENPAAR 2



ANTES DE LEER

DESPUÉS DE LEER

V	F		V	F
		En España la comida más fuerte es la cena.		
		El desayuno no es muy importante.		
		En España se cena sobre las siete de la tarde.		
		Es normal tomar café después del almuerzo.		

Schlüsselbegriffe/ las palabras claves

das Essen, die Mahlzeit	la comida	la merienda	der Mittag, die Mittagszeit
das Frühstück	el desayuno	la galleta	der Keks
der Kaffe mit Milch	café con leche	el bocadillo	die Suppe
der Toast	la tostada	la fruta	die Frucht, das Obst

Las comidas en España

En España, la primera comida del día — el desayuno — no es muy abundante. La mayoría de la gente suele tomar café con leche, tostadas, algún bollo o galletas.

También existe la merienda, una comida a media tarde, hacia las 6. Los niños suelen comer un bocadillo, fruta, o toman un vaso de leche con galletas.

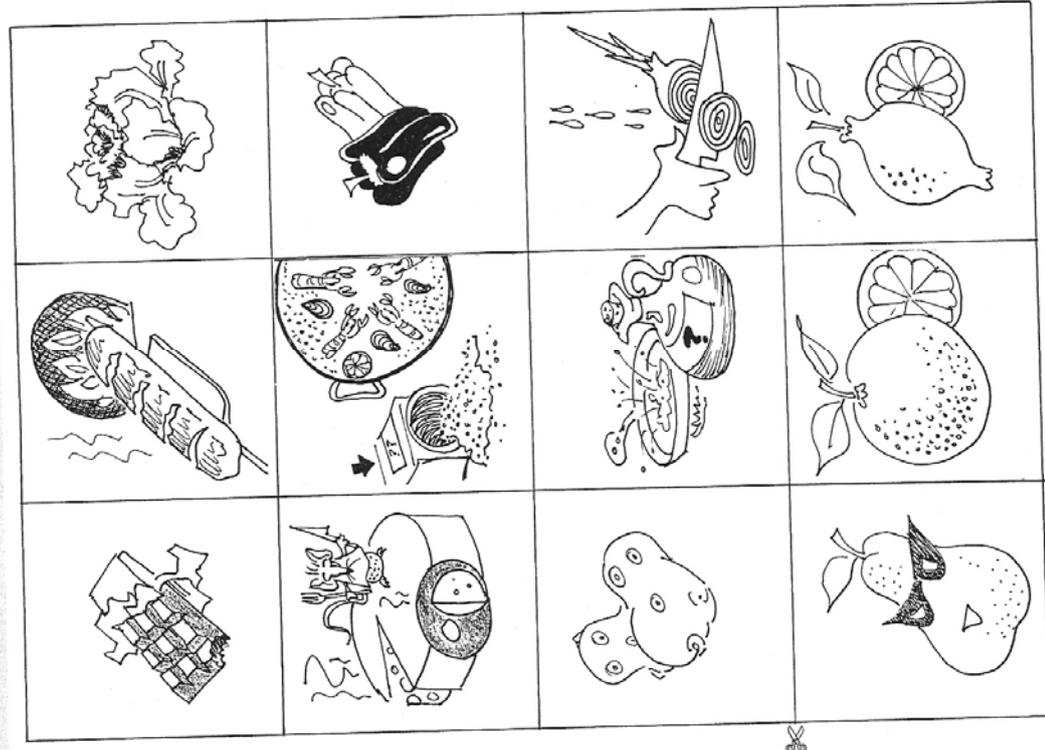
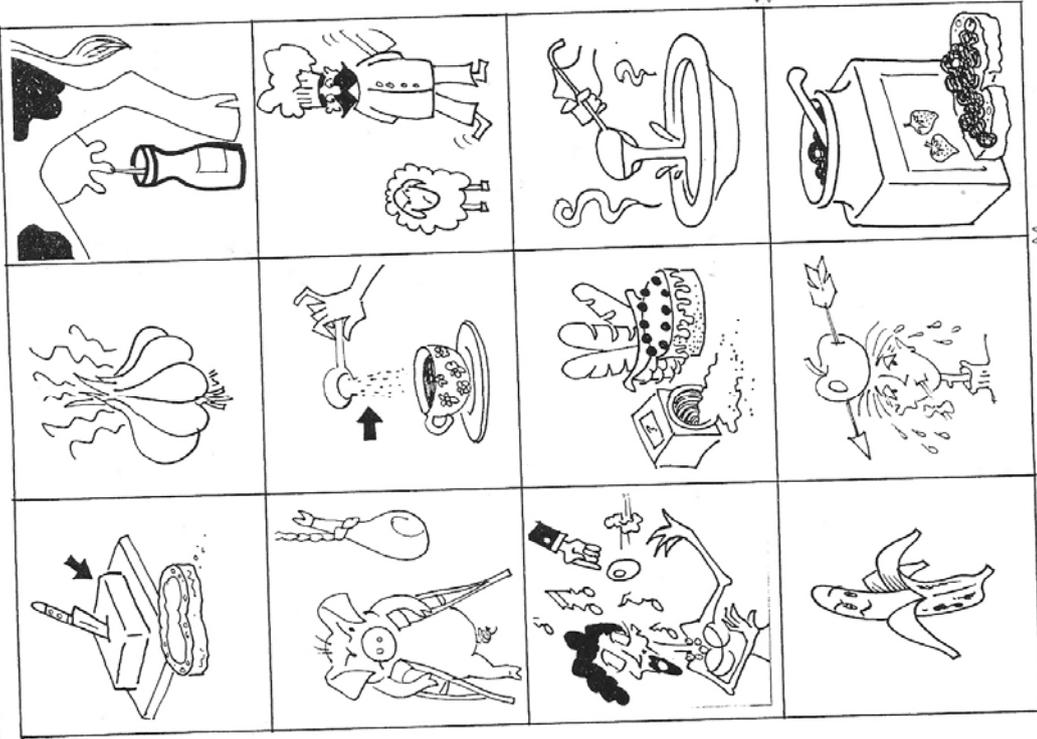


Abbildung 23: Recuerda alimentos 1 (Jugando en español, 1993: 30-31)

pa mantequilla	pa yog.	pa leche
pa jamón	pa azúcar	pa ordena
pa huevo	pa harina	pa sopa
pa patata	pa manzana	pa mermelada

pa chocolate	pa pan	pa lechuga
pa queso	pa pasta	pa pimientos
pa patatas	pa aceite	pa cebolla
pa pera	pa naranja	pa limón

Abbildung 24: Recuerda alimentos 2 (Jugando en español, 1993: 32-33)

EL JUEGO

Pedir - comprar - y pagar!

Spielen Sie in Gruppen von 3 bis 5 Personen mit einer Spielfigur pro Person und einem Würfel. Beginnen Sie bei **Salida** und rücken Sie um die gewürfelte Augenzahl vor. Je nachdem, auf welchem Feld Sie landen (T wie

tienda oder R wie restaurante), müssen Sie die abgebildeten Dinge in einem Geschäft verlangen oder im Restaurant bestellen. Wenn Sie sich nicht sicher sind, schlagen Sie in der Lektion die entsprechenden Ausdrücke nach.

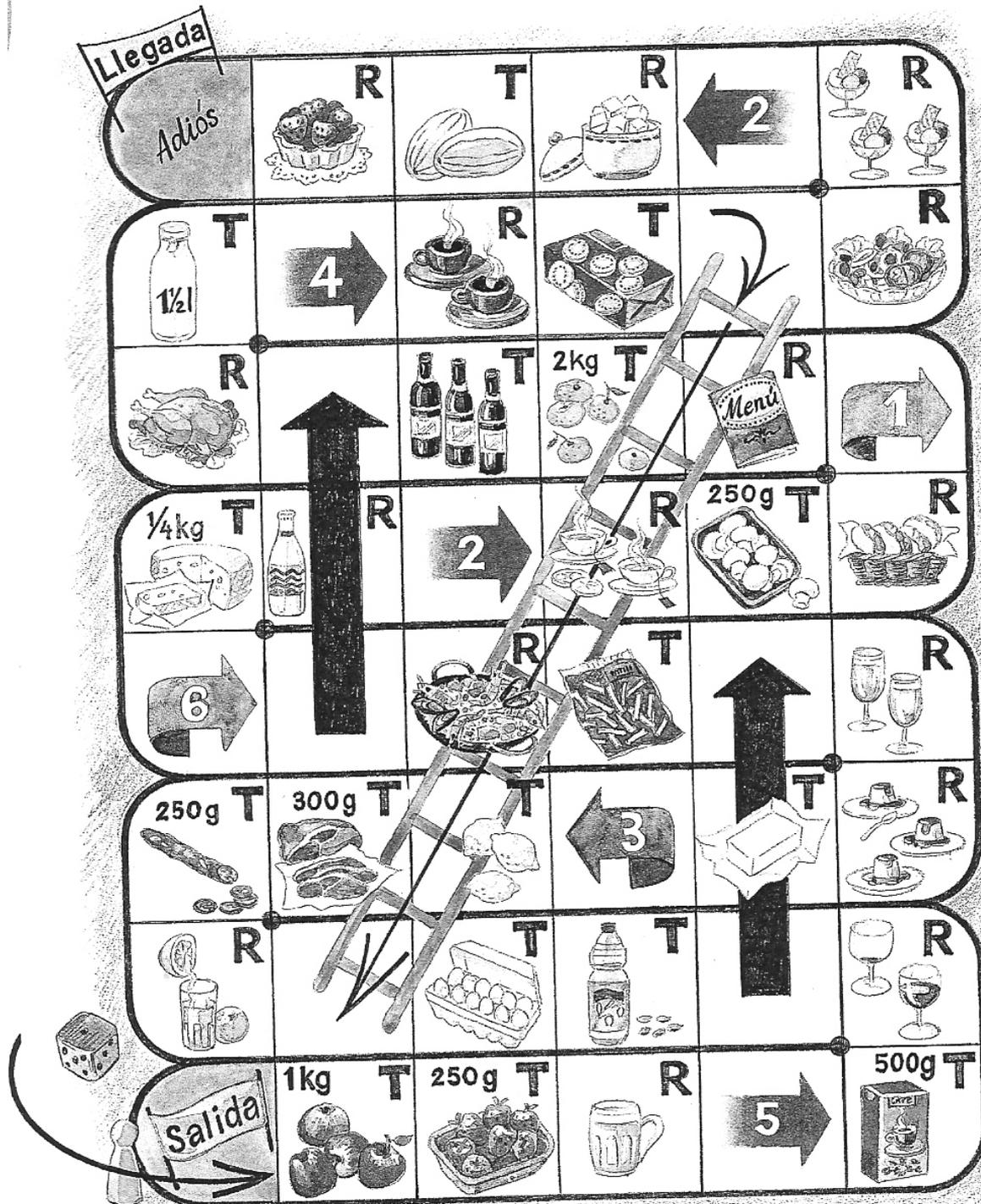
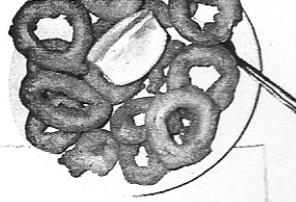


Abbildung 25: El juego (Abanico, 1995: 10)

LA CARTA DE KARIN

a) Karin está en España.
Lea su carta y complete
con estas palabras.

mermelada	sopa
café	fruta
platos	carne
comida	bar



Querida Sara:

¿Cómo estás? Espero que bien. El curso de español es muy bueno y, por supuesto, estar en España me gusta mucho. Sabes, aquí hay cosas muy distintas y muy interesantes, que no tenemos en Alemania. La comida, por ejemplo: la gente come muy tarde, a las dos o tres. Además, por la mañana no desayunan mucho. Toman sólo un _____ con leche y un croacán o unas tostadas con mantequilla y _____. Aquí en Madrid, muchos desayunan «churros» y una taza de chocolate.

También al mediodía tienen otras costumbres. Antes de comer, muchos van «de bares» para tomar el aperitivo. El aperitivo es un vino o una caña (un vaso de cerveza) con unas tapas, que son pequeñas raciones de _____, como por ejemplo dos o tres calamares o unos champiñones al ajillo. Y luego, algunos españoles van a casa a comer, otros comen en restaurantes o bares. Por la noche, la gente cena también muy tarde aquí, entre las nueve y las diez. Normalmente toman una _____ o verdura y, de segundo, pescado o huevos. Yo voy siempre a comer con Cristina al «Chiringuito», un _____ enfrente de la Universidad, que es barato y limpio y donde comemos muy bien. Normalmente tomamos dos _____, el primero es una sopa y el segundo es _____ o pescado. De postre hay helado, flan o _____ del tiempo.

Bueno, ... y tanto hablar de comida, ahora tengo hambre. Sara, tienes que venir aquí para conocer todo esto, y así vamos todas al «Chiringuito».

Hasta pronto. Un abrazo.

Karin



Abbildung 26: La carta (Curso de Español 1, 1999: 53)

LOS BARES EN ESPAÑA. Finde die eingestreuten Wörter im Text!
(Lösung: unos - por - tantas - a - tampoco - van - un - muchos)

LOS BARES EN ESPAÑA

En España hay unos muchos bares y restaurantes.

Los bares son muy importantes en la vida de los españoles: por la mañana, al mediodía, por la tarde y por la noche. Por la mañana, porque mucha gente desayuna fuera por de la casa, en una cafetería. Antes de comer, la gente toma el aperitivo: una bebida y unas tapas. Las tapas son pequeñas cantidades de comida de tantas muchas clases. Por a la tarde, después de comer, tampoco bastante gente, especialmente los hombres y en los pueblos, toman café en un bar. A media tarde, especialmente las mujeres, van meriendan en un bar: pasteles, café, té, etc. Antes de cenar, se toma un otro aperitivo. Y, por la noche, después de cenar, especialmente los jóvenes, van a los bares para tomar copas muchas con los amigos.

Abbildung 27: Text 'Los Bares en España (66 Grammatik Spiele, 1996: 106)

CRUCIGRAMA. Löse das Kreuzworträtsel

CRUCIGRAMA – Kreuzworträtsel

Horizontales
(Waagrecht)

Verticales
(Senkrecht)

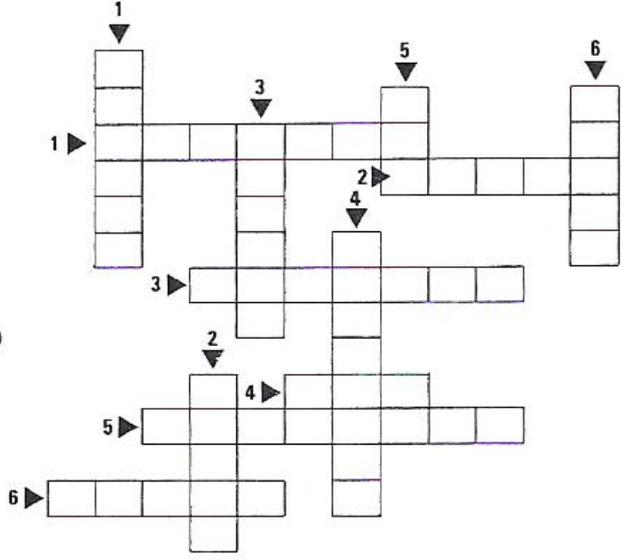
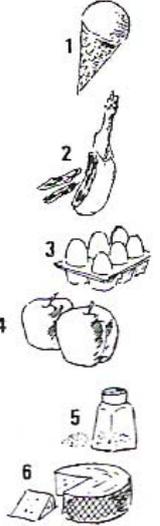
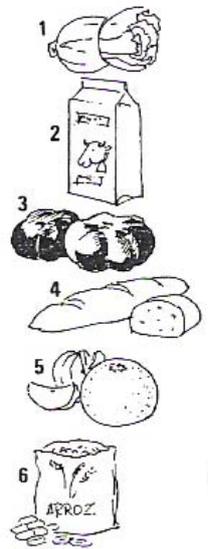


Abbildung 28: Crucigrama (Curso de Español 1, Arbeitsbuch, 2000: 45)

Auswahl der Kompetenzen für soziale Interaktion

- Sich abwechseln (gleichberechtigt)
- Material und Unterlagen teilen
- 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 und nicht Menschen
- unterschiedliche Meinungen nicht in verletzender Weise ausdrücken
- ‚Bitte‘ und ‚Danke‘ sagen
- den zu Verfügung stehenden Platz in kooperativer Weise teilen
- Gruppenarbeit vorantreiben
- 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 oder etwas mit eigenen Worten ausdrücken
- jeden mit einbeziehen
- mit Materialien und Unterlagen richtig umgehen
- non-verbale Ermutigung und Unterstützung ausdrücken
- Erfolge feiern
- Sich in der Gruppe gegenseitig anschauen
- Ideen klären und beitragen
- Unterschiedlicher Meinung sein, ohne anderen Menschen zu kritisieren
- der Gruppe neue Energie geben

Füge weitere selbst hinzu:

Evaluation des Lernfortschritts – Reflexion über das soziale Lernen

Benutzt euere Liste ‚Auswahl der Kompetenzen für soziale Interaktion‘ und bewertet euch selbst und eure Gruppenmitglieder. Ihr könnt in Stichwörter beschreiben was ihr besonders gut oder schlecht gemacht habt. Bittet die Lehrperson euch eventuell auch Feedback zugeben, wenn euch ein Aspekt besonders wichtig ist. Falls mehr als eine Lernform durchgeführt wurde, bewerte sie getrennt.

Datum:

Thema und Lernform:

Name:

Selbstbeurteilung:

Fremdbeurteilung:

Gruppe (Namen der Mitglieder dazu schreiben!):

Lehrperson (eventuell):

6 Konklusion und Zusammenfassung der Ergebnisse

In dieser Arbeit wurde zunächst das Kooperative Lernen und danach das Wechselseitige Lehren und Lernen vorgestellt und diskutiert. Der dritte Teil setzt sich aus einer Unterrichtsplanung für den Spanischunterricht zusammen.

Das Forschungsgebiet Kooperatives Lernen und Wechselseitiges Lehren und Lernen umfasst viele Aspekte. Es wurde versucht auf die wichtigsten einzugehen, wobei vor allem theoretische Gesichtspunkte beschrieben wurden. Für praktische Tipps und Tricks bei der Umsetzung verweise ich auf Mieke/ Mieke (2005), Weidner (2003), Green/ Green (2007) oder Huber (2004e).

Es wurde gezeigt, dass es ‚den guten Unterricht‘ nicht gibt. Ich schließe mich der Meinung von Anne Huber an und vertrete die Meinung, dass verschiedene Methoden im Unterricht ihren Platz haben. Jedoch möchte ich Abstand davon nehmen, bei der Argumentation für den Einsatz von Kooperativem Lernen im Unterricht mit einer Abwertung von nicht-kooperativen Methoden vorzugehen.

Butzkamm (2002: 13) schlägt in seinem Beitrag „Sprachlehrmethodik auf dem Wege zur Wissenschaft“ vor, beim Kenntlichmachen von Fortschritten in der Sprachlehrmethodik, „künftig weniger globale Methodenkonzeptionen (z.B. der audiolinguale Ansatz, der kommunikative Ansatz, die Suggestopädie, die bilinguale Methode usw.) miteinander zu vergleichen oder gegeneinander auszuspielen, sondern kleinschrittigere Lehrtechniken zu beschreiben“.

Auf den vorangegangenen Seiten werden Methoden vorgestellt, die den Spanischunterricht bereichern sollen. Das Partner- und Gruppenpuzzle, das Lerntempoduett, -terzett und -quartett, das Partner-, Gruppen- und Multi-Interview, sowie die strukturierte Kontroverse sind anpassungsfähige Formen der Gruppenarbeit. Diese Methoden binden die SchülerInnen in einen lernerzentrierten Prozess ein, bei dem ihnen die Möglichkeit gegeben wird ihre Lernprozesse aktiv selbst zu steuern, sie zu organisieren und zu bewerten. Die SchülerInnen werden während ihrer Lernprozesse durch geeignete Lernstrategien unterstützt. Dazu gehört der Advance Organizer, der vor dem Eintritt in den Lernprozess die Wissensinhalte vorstrukturiert und einen Überblick über sie gibt. Am Ende des Lernprozesses können die Struktur-lege-Technik oder die Sortieraufgabe angewendet werden. Sie unterstützen den Verarbeitungsprozess der gelernten Inhalte.

Wahl bringt die Ergebnisse der aktuellen Lehr- und Lernforschung auf den Punkt, in dem er sagt: „Lernen ist ein einzigartiger und konstruktiver Prozess. Wir können folglich nur Lernumgebungen bereitstellen - lernen muss jede Person für sich ganz allein! Das ist die Entdeckung der Bescheidenheit: Lernprozesse sind durch Lehren nicht beeinflussbar, es können höchstens günstige Voraussetzungen geschaffen werden“ (Wahl, 2004e: 8). Lehrpersonen werden aber in solchen Lernumgebungen nicht unnötig. Sie werden zu Beratern, Designern von Lernumgebungen, Moderatoren und stellen ein Verhaltensvorbild für erfolgreiche Zusammenarbeit dar. Ihr Fokus ist nicht mehr nur auf das Produkt einer Gruppenarbeit gerichtet, sondern auch auf die Prozesse während der Zusammenarbeit. Der Lehrende gestaltet Lernumgebungen, die von den SchülerInnen ein hohes Maß an aktivem Lernen abverlangt und ihnen gleichzeitig eine inhaltliche und lernstrategische Orientierung gibt. Es wird individuell gelernt und die SchülerInnen stehen in einer positiven wechselseitigen Abhängigkeit zueinander. Dargestellt wird eine solche Lernumgebung durch das Sandwich-Prinzip. Dieses wird durch einen Wechsel kollektiver und individueller Lernphasen gekennzeichnet, die durch Gelenkstellen miteinander verbunden sind. In den kollektiven Phasen können WELL-Methoden eingesetzt werden.

Unterrichtsqualität ist hauptsächlich vom Handeln der Lehrperson abhängig. Wechselseitiges Lehren und Lernen stellt eine Chance dar, dieses Handeln zu verändern. Es bietet ein breites Methodenrepertoire an, das je nach Bedürfnissen genutzt und verändert werden kann. Kooperatives Lernen und Wechselseitiges Lehren und Lernen ist nicht einfach ‚nur‘ Gruppenarbeit. Es ist ein Konzept, bei dem Lehrpersonen unterschiedliche Kompetenzen und Fertigkeiten brauchen, wobei das Fachwissen der Lehrperson nicht mehr im Mittelpunkt steht. Nichtsdestoweniger sind die Methodenkompetenz, die Sozialkompetenz und die Selbstkompetenz gefragt. Indem die Lehrperson ein Vorbild in diesen Bereichen abgibt, lernen auch die SchülerInnen.

Die Unterrichtsplanung zeigt, dass WELL-Methoden in den Fremdsprachenunterricht im Unterrichtsfach Spanisch eingegliedert werden können. Es ist nicht notwendig den ganzen Unterricht auf Wechselseitiges Lehren und Lernen umzustellen, da die einzelnen Methoden auch in einzelnen Unterrichtseinheiten angewendet werden können. Sie begünstigen die im Lehrplan geforderte handlungsorientierte Fremdsprachenkompetenz. Das Partnerpuzzle, das Lerntempotert und das Multi-Interview charakterisieren sich durch verschiedene Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien.

7 Resumen en Español

Aprendizaje cooperativo. Entornos de aprendizaje se componen de una organización de materiales, medias, métodos y técnicas de enseñanza. La realización en la praxis depende de las ideas y conceptos generales y del papel del maestro en este entorno. Al momento la mayoría de los entornos de aprendizaje en Austria, se realiza según ideas del cognitivismo y por lo tanto se llaman ‘cerrados’ (cf. Reinmann-Rothmeier/ Mandl, 2006: 616-617).

Aprendizaje cooperativo sigue las ideas del constructivismo. Los entornos de aprendizaje son ‘abiertos’ y el proceso de aprendizaje es activo, autodirigido y constructivo.

Aprendizaje cooperativo es un método reconocido en todo el mundo. Empleado en Universidades, en la educación de adultos y en escuelas desde hace los años setenta del siglo 20, investigaciones tienen de resultado varios beneficios positivos (cf. Slavin, 1984: 21).

El origen del aprendizaje cooperativo se encuentra en los Estados Unidos y en Israel. Representantes importantes en América del Norte son Aronson (1984), Palincsar/ Brown (1984), Slavin (1993b) y Johnson/ Johnson (2008). En Israel están conocidos los trabajos de Sharan y Hertz- Lazarowitz (1984). La gran diversidad de enfoques sobre el aprendizaje cooperativo resulta en varias teorías y acentuaciones prácticas. Fundamental para esta tesis son los estudios de Anne Huber (2004e, 2007) y Diethelm Wahl (2006).

Definición. Según Huber (2000: 139) se trata de aprendizaje cooperativo cuando dos o más personas trabajan juntos con la meta de aprender algo.

Elementos básicos. Caracterizante para formas de aprendizaje cooperativo es, que (1) los estudiantes son pariguales parejas de interacción, que (2) por lo mínimo dos personas trabajan juntos con el fin de aprender algo, que (3) los grupos pequeños para asegurar una buena interacción y (4) que no existe supervisión directa (cf. Huber, 2007: 5-6).

Aprendizaje cooperativo no es sólo ‘trabajo en grupos’. Las metas centrales son el aprendizaje individual, el proceso de aprendizaje y el producto. En formas tradicionalistas lo más importante es el producto y eso implica que a veces algunos estudiantes no participan en las actividades o que otros hacen todo el trabajo sin ayuda de los otros miembros del grupo.

Todos los enfoques tienen los siguientes elementos básicos en común: Interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción simultánea y reflexión de los procesos dentro del grupo (cf. Johnson/ Johnson, 2008: 17; Slavin, 1993a).

Investigaciones, ventajas y desventajas. Se han realizado una multitud de investigaciones sobre los efectos del aprendizaje cooperativo. Muy conocido es la metaanálisis de Slavin (1993a). Según Konrad/ Traub (cf. 2005: 7) y Huber (cf. 2005: 208) las ventajas son múltiples pudiendo acentuar efectos positivos en la adquisición de conocimientos y competencias, en las interacciones personales, en el ambiente de la clase y un mejor éxito en el modo de trabajar y estudiar en el aula.

Los estudiantes tienen más aprecio de sí mismo y de sus conocimientos y menos temor y estrés. La motivación intrínseca se aumenta con el fin que los estudiantes tienen más interés en el contenido de aprendizaje (cf. Konrad/ Traub, 2005: 7).

Aprendizaje cooperativo evita la 'teoría-praxis-grieta'. Los métodos aseguran que conocimientos adquiridos se pueden utilizar en la vida diaria, porque una multitud de gente tiene problemas de aplicar en situaciones concretas sus habilidades (cf. Konrad/ Traub, 2005: 40, 159; Renkl, 1997: 50-58).

Prejuicios y teorías subjetivas. Un montón de prejuicios desanima maestros de emplear aprendizaje cooperativo. Entre ellos se puede destacar el desarrollo de nuevos materiales, las localidades pequeños, la diferencia en la evaluación y el desdén de los colegas, estudiantes y padres (cf. Huber, 2004a: 11-12). Sobre todo el empleo de formas del aprendizaje cooperativo es un cambio profundo en la rutina diaria del maestro. Hay que cambiar las muestras de conducta y el comportamiento - es decir las teorías subjetivas - para lograr una nueva vista de aprender y enseñar (cf. Mandl/ Huber, 1982; Wahl, 2006).

La planificación de la instrucción requiere la consideración de los siguientes factores: el tiempo y espacio disponible, las metas sociales y cognitivas, la composición y el tamaño de los grupos, los métodos adecuados para las metas. Durante la clase el maestro queda a disposición para los estudiantes y les ayuda y apoya (cf. Green/ Green, 2007: 99; Huber, 2007: 68-72).

La enseñanza y aprendizaje mutuo (WELL)²⁹. *Definición.* La enseñanza y aprendizaje mutuo es una forma estructurada y especial dentro del concepto ‘aprendizaje cooperativo’ desarrollado por Wahl y Huber en la Universidad de Pedagogía Weingarten (Alemania). Se trata de enfoque de enseñanza y aprendizaje, en el que los estudiantes se dedican a partes del contenido de aprendizaje y se enseñan este contenido mutuamente. Los estudiantes están apoyados durante el proceso de adquisición, transmisión y transformación de conocimientos por estrategias adecuadas de aprendizaje, como por ejemplo, pequeñas tarjetas con palabras claves. Los métodos de enseñanza y aprendizaje mutuo se organizan en tres partes o fases: la adquisición, la transmisión (o mediación) y la transformación (o aplicación).

Fases. Todos los métodos de enseñanza y aprendizaje mutuo tienen el mismo trasfondo por lo que funcionan de la misma manera. Resumiéndolo en pocas palabras: siempre un alumno explica al otro sus conocimientos.

Introducción/ conclusión. El método siempre empieza con una introducción y viene a terminar con una conclusión.

Conexión. Sobre esto, entre las tres fases, hay cortas ‘fases de conexión’. Se necesita una planificación exacta y bien pensada por el profesor: sobre la separación en grupos, la duración de las fases, las instrucciones en forma escritas y verbales, cuando se entrega la información y los materiales y además la ocupación para los que terminan antes que los otros.

(1) En la primera fase, los alumnos adquieren partes de los conocimientos en parejas o grupos de tres o cuatro personas. En la literatura se dice “transformarse en experto de su parte” (Huber, 2008: 77).

(2) A continuación intercambian los conocimientos. Un alumno (‘el experto’) explica sus conocimientos al otro, que en este caso juega el papel de ‘novicio’. Después cambian sus roles, de modo que ambos conocen la otra parte del contenido de aprendizaje.

(3) En la última fase repiten, repasan y aplican lo que han aprendido - en concreto uno observa y corrige al otro.

²⁹ Spanische Terminologie übernommen von Huber (2008)

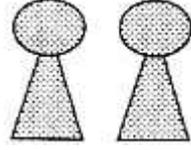
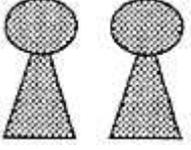
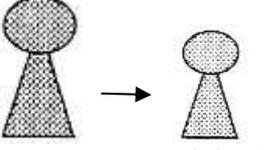
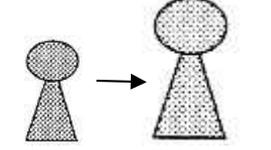
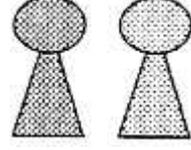
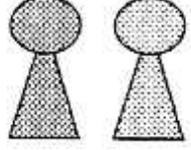
Fase de adquisición: transformación en experto	 expertos A	 expertos B
Fase de transmisión o mediación: intercambiar sus conocimientos de experto	 experto A novicio B	 novicio A experto B
Fase de transformación o aplicación: repetir, repasar y aplicar lo aprendido	 experto A y experto B	 experto A y experto B

Tabelle 9: Las fases de WELL

Principios. Por lo menos, uno de estos cuatro principios apoya la cooperación durante los métodos.

- (1) Ayudar a los estudiantes con estrategias adecuadas de aprendizaje durante la fase de interacción (por ejemplo con ‘la técnica de clasificación’).
- (2) Con objeto de apoyar los procesos dentro de los grupos, enseñar y demostrar cómo se trabaja conjuntamente. Tanto una evaluación de los procesos como un catálogo de reglas serian buenos ejemplos.
- (3) Cada estudiante hace reflexiones, recibe feedbacks, así como el reconocimiento de los otros estudiantes y del profesor.
- (4) Ninguno de los estudiantes tiene todo el contenido de los conocimientos e informaciones, por eso se necesita de la cooperación y la enseñanza mutuos.

Ventaja/ desventaja. El empleo de formas de enseñanza y aprendizaje mutuo significa que los participantes (el profesor, los estudiantes, la organización de la escuela, los padres de los estudiantes) tienen que desarrollar un entendimiento diferente de la enseñanza y la instrucción. El profesor necesita una preparación detallada de los temas y una actitud positiva frente a los métodos. El uso de nuevos métodos implica un incremento del trabajo además de posibles reacciones contrarias a dichos cambios.

Los métodos traen consigo diferentes beneficios y estructuras claras respecto al aprendizaje (cf. Tabelle 10).

Delimitación. Gran número de científicos se ocupa del aprendizaje cooperativo desde hace más de treinta años. Bajo a este respecto no causa sorpresa que haya gran diversidad de métodos, que a veces son semejantes, contrarios o casi los mismos.

La enseñanza y aprendizaje mutuo es un concepto autónomo, por ello se delimita de otros conceptos como: ‘Lernen durch Lehren’ de Martin (cf. Martin, 1994³⁰), ‘Selbstorganisiertes Lernen – SOL’ de Herold/ Landherr (cf. id., 2001) y ‘Reciprocal teaching’ de Palincsar/ Brown (1984³¹).

Investigaciones. Huber (2007), Bernhart (2005), Wahl (2006) o Hepting (2005) muestran que la enseñanza y aprendizaje mutuo tiene varias consecuencias positivas: Un mejor éxito en el aprendizaje, en el desarrollo de competencias sociales y en los conocimientos sobre estrategias de aprendizaje. Además, las interacciones sociales y el clima en la clase se reforman en una dirección y sentido positivos.

Los métodos de enseñanza y aprendizaje mutuo. El puzzle en parejas y en grupos, ritmo de aprendizaje en parejas o en grupos, la Entrevista en parejas o en grupos, tal como la Multi-entrevista y la Controversia estructurada pertenecen a los métodos. Cada uno se emplea en determinadas situaciones. La lista siguiente (cf. Tabelle 10) muestra los campos de aplicación y el origen; por otro lado, la tabla 11 ilustra la realización del método.

Método de WELL	Origen	Anotaciones/ campo de aplicación	adquisición de conocimientos	reparar y repetir	solucionar problemas
PP	Aronson (cf. 1984) ‘jigsaw’	Es indispensable que el contenido del aprendizaje sea divisible en dos partes.	X	X	X
PG	Aronson (cf. 1984) ‘jigsaw’	Es indispensable que el contenido de aprendizaje (textos, imagenes o videos) sea divisible en tres o cuatro partes.	X		

³⁰ Martin, J.P., 1994. „Zur Geschichte von Lernen und Lehren.“ In: Graef, R./ Preller, R.D. (Hrsg.), *Lernen durch Lehren*. Rimbach: Verlag am Wald, S.12-18

³¹ Palincsar, A.S. & Brown, A.L. , 1984. *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*. Cognition and Instrutcion, 1, S.117-175

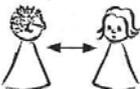
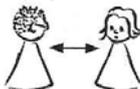
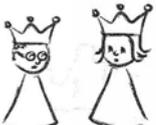
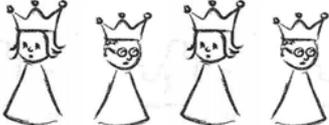
RP o RG	Wahl (cf. 2004a)	Es indispensable que el contenido de aprendizaje (textos, imágenes o videos) sea divisible en tres o cuatro partes.	X	X	X
EP o EG	Slavin (cf. 1984) 'Teams Games Tournament'	Para repasar, repetir y reflejar conocimientos. Se emplea con cualquier tema o edad.		X	
ME	Slavin (cf. 1984) 'Teams Games Tournament'	Especialmente para repasar antes de exámenes pero también para repetir lo aprendido.		X	
CE	Johnson/Johnson (1994 ³²)	En WELL-cursos avanzados con estudiantes mayores porque se necesitan competencias comunicativas.	X		X

Tabelle 10: Empleo de los métodos (Huber, 2004a: 14)

Puzzle en parejas= PP; Puzzle en grupos= PG; Ritmo de aprendizaje en parejas o grupos = RP o RG; La Entrevista en parejas o en grupos= EP o EG; Multi-entrevista= ME, Controversia estructurada = CE

Método de WELL	Realización
Puzzle en parejas	<p>Introducción</p> <p>1. Pareja de expertos/ fase de adquisición: La clase se divide en dos partes (A y B). En parejas reciben la parte del contenido A o B. La pareja se profundiza en los conocimientos, se dice que 'se transforman en expertos'.</p> <p>2. Pareja puzzle/ fase de transmisión: finalizada la primera actividad, el experto A busca un experto B. Se enseñan mutuamente sus conocimientos.</p> <p>3. Pareja puzzle/ fase de transformación: Emplear, repetir, repasar lo aprendido; usando por ejemplo 'la técnica de poner nociones en estructura'</p> <p>Conclusión</p>
Puzzle en grupos	<p>Introducción</p> <p>1. Grupo de expertos/ fase de adquisición: La clase se divide en tres o cuatro partes (A, B, C ó A, B, C, D). Los grupos reciben su parte del contenido, por ejemplo A. En los grupos cada uno profundiza en los conocimientos, se dice que 'se transforman en expertos'.</p> <p>2. Grupo puzzle/ fase de transmisión: Finalizada la primera actividad, el experto A busca un experto B y C (y D). Se enseñan mutuamente sus</p>

³² Johnson, D.W./ Johnson, R.T, 1994. „Structuring academic controversy“. In: Sharan, S. (Hrsg.). *Handbook of cooperative learning methods*. Westport, Connecticut: Greenwood Press, S. 66-81

	<p>conocimientos.</p> <p>3. Grupo puzzle/ fase de transformación: Emplear, repetir, repasar lo aprendido; usando por ejemplo ‘la técnica de clasificación’</p>  <p>Conclusión</p>
<p>Ritmo de aprendizaje en parejas o grupos de tres o cuatro personas</p>	<p>Introducción</p> <p>1. Fase de adquisición individual: Se profundizarse en la parte de los conocimientos a un ritmo de estudio propio; además elaborar una visualización de las palabras claves</p>  <p>2.  Fase de transmisión en pareja/ grupo: Presentación mutua de la visualización</p> <p>3. Fase de adquisición individual: Tratar las otras partes</p>  <p>4.  Fase de transformación: Emplear, repetir, reflejar críticamente y repasar lo aprendido mediante ejercicios.</p> <p>Conclusión</p>
<p>La Entrevista en parejas o en grupos</p>	<p>Introducción</p> <p>1.  Fase de adquisición individual: Familiarizarse con su tema y transformándose en experto</p> <p>2.  Fase de transmisión: Enseñanza y aprendizaje mutuo: hacer ejercicios en parejas o en grupo; ayudando, guiando y discutiendo sobre el tema</p> <p>Conclusión</p>
<p>Multi-entrevista</p>	<p>Introducción</p> <p>1.  Fase de adquisición individual: Familiarizarse con su tema transformándose en experto</p> <p>2.  Fase de transmisión (cambiando pareja continuamente): Enseñanza y aprendizaje mutuo con cada participante;</p>

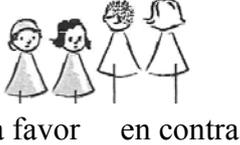
	<p>haciendo ejercicios - ayudando, guiando y discutiendo sobre el tema</p> <p>Conclusión</p>
Controversia estructurada	<p>Introducción</p> <p>1. Fase de adquisición: Cuatro personas forman un grupo. En este 2 estudiantes se familiarizan con la parte en contra del contenido y los otros dos con la parte en favor.</p> <div style="text-align: center;">  <p>a favor en contra</p> </div> <p>Ejemplo: De 28 estudiantes en una clase resultan 7 grupos. Las personas sobrantes eligen un grupo (y opinión, por ejemplo en favor del tema) y participan en este.</p> <p>2.  Fase de transmisión: Presentación mutua de los argumentos</p> <p>3.  Fase de transformación: Discusión sobre los argumentos; cambian roles y discuten de nuevo (no es absolutamente necesario); al final los cuatro deberían estar de acuerdo sólo con un punto de vista (que también puede ser una mezcla de los dos pero siempre uno solo)</p> <p>Conclusión</p>

Table 11: Realización de los métodos

Estrategias de aprendizaje. Cada método necesita estrategias y apoyos de aprendizaje. Esos pueden simplemente ser una lista con palabras claves o estrategias de conversación. A continuación se describen tres estrategias importantes: El Advance Organizer, la técnica de clasificación y la técnica de poner nociones en estructura se emplean para organizar los conocimientos y apoyar el proceso de aprendizaje.

La técnica de clasificación. El profesor entrega a los estudiantes un papel con las palabras claves (o los estudiantes apuntan sus propias palabras claves). Los estudiantes recortan las palabras y repasan todo lo que saben y se preguntan a sí mismos: ‘lo sé’ o ‘no lo sé’. La actividad está terminada cuando pueden decir algunas frases sobre cada palabra clave.

La técnica de poner nociones en estructura. Después de la técnica de clasificación los estudiantes organizan las tarjetitas con las palabras claves en una estructura cambiando su

lugar hasta que cobra un sentido para el estudiante mismo. El profesor puede hacer preguntas o pedir explicaciones.

Advance Organizer. Antes de entrar en el proceso de enseñanza ('in advance'), se organiza, estructura y demuestra el contexto ('organizer') de los conocimientos con este apoyo de aprendizaje.

El Sandwich. Los métodos de la enseñanza y aprendizaje mutuo se pueden integrar en un 'entorno de aprendizaje' especial, que se llama principio o concepto 'Sandwich'.

El Sandwich está caracterizado por un cambio de fases de adquisición de información y de transformación activa. El Sandwich evita fases demasiado largas de exposición por parte del profesor, y al mismo tiempo fases demasiado largas de trabajo en grupo.

En la literatura se encuentran 'el pequeño Sandwich' y 'el grande Sandwich' (cf. Wahl, 2000:162). Explicando esas frases con un ejemplo, se puede decir que un tema superior ('el grande Sandwich') se divide en clases individuales ('el pequeño Sandwich') con propios temas. En el lapso de tiempo entre las clases individuales, los estudiantes hacen tareas o proyectos para profundizar aún más en sus conocimientos.

Realización. Un Sandwich tiene una introducción, una conclusión, y las fases de adquisición, transformación y conexión.

Ejemplo de un Sandwich WELL. Después de la introducción, se emplea un ritmo de aprendizaje en parejas para la adquisición. A continuación, en la fase de transmisión se emplea un puzzle en grupos y al final el Multientrevista. El Sandwich termina con una conclusión.

Evaluación. Nuevos conceptos de enseñanza requieren diferentes conceptos de evaluación. La enseñanza y aprendizaje mutuo se enfoca no sólo en el producto sino en el proceso de aprendizaje y, por consiguiente, se evalúa el proceso igualmente.

Los científicos (cf. Bernhart, 2005: 239-240; Miehle/ Miehle, 2005: 144-145) hacen constar que hace falta una transparencia de la evaluación. Ésta debe ser formulada claramente y se propone de hacer un catálogo de evaluación junto con los estudiantes.

Planeo para tres clases de Español basado en los métodos de WELL. El planeo demuestra que los métodos de WELL se pueden emplear en clases de Español en pequeñas unidades.

El Multi-entrevista, el Puzzle en parejas y el Ritmo de aprendizaje se integran en un principio Sandwich. El planeo es fictivo y está elaborado para una clase de 28 principantes durante de un período de tres clases. La meta principal es ampliar el léxico sobre el tema ‘la comida’.

Los estudiantes reciben una síntesis del transcurso (página 104-106), que explica los métodos y los ejercicios. La clase empieza con el Puzzle de parejas y el profesor divide la clase en dos partes (A y B). En las parejas reciben la página A o la página B (cf. página 112-113). Después de leer su parte del texto ‘Las comidas en España’, apoyado por las palabras claves, se transforman en expertos. Usando la técnica de clasificación repasan lo aprendido.

Durante el Multi-Interview se preguntan mutuamente sobre los costumbres de comidas y bebidas del otro.

En la tercera clase se realiza un ritmo de aprendizaje con tres personas. Los estudiantes reciben partes de un juego de ‘Memory’ y se enseñan mutuamente el léxico. Si queda tiempo, varios ejercicios (La carta de Karin en la página 116 o un Crucigrama página 117) estimulan la fase de transmisión.

8 Epilog

Es war mir ein persönliches Anliegen, in meiner Diplomarbeit, eine für mich sinnvolle Lehrmethode zu behandeln. Das Ziel dieser Arbeit war nicht, das Kooperative Lernen als des Rätsels Lösung zu bezeichnen. Sie soll vielmehr aufzeigen, dass es auch andere Wege gibt Unterricht zu gestalten und den herkömmlichen Unterricht zu bereichern.

Während meines Studiums wurde meiner Ansicht nach zu wenig auf Lehrmethoden eingegangen sowohl in der Mathematikdidaktik, als auch in der Spanischdidaktik. Meistens stand nur die Stoffaufbereitung im Mittelpunkt, das ‚Wie‘ wurde dabei kaum reflektiert. Es wurde davon ausgegangen, jeder die Sozialformen ‚Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit‘ aus der Schulzeit oder der pädagogischen Ausbildung kennt und daher weiß wie man diese umsetzt. Ich bin nicht der Meinung, dass ein solches Vorgehen eine Basis für eine wissenschaftliche Diskussion im Rahmen einer Lehrveranstaltung ist. Auch kann eine allgemeine Didaktik und Methodik nicht die Fremdsprachendidaktik ersetzen.

Ich habe selbst erst im Zuge meines Studienmoduls ‚Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘ begonnen, über den konkreten Einsatz von Lehrmethoden nachzudenken.

Meiner Ansicht nach ist in der Fremdsprachenlehrerbildung ein reflektiertes Methodenwissen unerlässlich. Ich fordere daher in den fachdidaktischen Seminaren eine differenzierte Auseinandersetzung mit Fremdsprachenlehrmethoden. Dazu zähle ich sowohl traditionelle lehrerzentrierte Unterrichtsmethoden, ältere Methoden wie die Grammatik-Übersetzungsmethode oder die Audiolinguale Methode, als auch alternative Methoden, zu denen beispielsweise Kommunikative Ansätze zählen.

9 Quellenangabe

9.1 Literaturverzeichnis

Aronson, Elliot, 1984. „Förderung von Schulleistung, Selbstwert und prosozialem Verhalten: Die Jigsaw-Methode“. In: Huber, Günter L./ Roterling-Steinberg, Sigrid/ Wahl, Diethelm (Hrsg.). *Kooperatives Lernen, Grundlagen eines Fernstudienprojekts zum „Lernen in Gruppen“ bei Schülern, Lehrern, Aus- und Fortbildnern* (Tübinger Beiträge zum Fernstudium, Band 18). Weinheim/ Basel: Beltz, S.48-59

Ausubel, David P., 1974. *Psychologie des Unterrichts*, Band 1. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag

Bausch, Karl Richard/ Christ, Herbert/ Hüllen, Werner/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 1986. *Lehrperspektive, Methodik und Methoden*. Arbeitspapiere der 6. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunther Narr Verlag

Beck, Klaus/ Krapp, Andreas, 2006 [¹1986]. „Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie“. In: Krapp, Andreas/ Weidenmann, Bernd (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie*, Ein Lehrbuch. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. (5., vollständig überarbeitete Auflage) Kapitel 2, S.33-73

Bernhart, Dominik, 2005. „Leistungsbewertung beim Wechselseitigen Lehren und Lernen (WELL)“, In: Huber, Anne A. (Hrsg.). *Vom Wissen zum Handeln*, Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung. Tübingen: Verlag Ingeborg Huber, S. 233-249

Bohl, Thorsten, 2001. *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Neuwied/ Kriftel: Luchterhand

Börsch, Sabine, 1986. „Gedanken zur Lehrperspektive“. In: Bausch, Karl Richard/ Christ, Herbert/ Hüllen, Werner/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Lehrperspektive, Methodik und Methoden*. Arbeitspapiere der 6. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunther Narr Verlag (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) S.33-39

Bruhn, Johannes/ Fischer, Frank/ Gräsel, Cornelia/ Mandl, Heinz, 2000. „Kooperatives Lernen mit Mapping-Techniken“. In: Mandl, Heinz/ Fischer Frank (Hrsg.). *Wissen sichtbar machen*, Wissensmanagement mit Mapping-Techniken. Göttingen: Hogrefe, S.117-133

Brüning, Ludger/ Saum, Tobias, 2008. „Wissensnetze überprüfen und erweitern. Visualisierungen im kooperativen Unterricht“. In: Biermann, Christine/ Fink, Michael/ Hänze, Martin/ Heckt, Dietlinde H./ Meyer, Meinert A./ Stäudel, Lutz. *Individuell lernen - kooperativ Arbeiten*. Seelze: Friedrich Verlag (Friedrich Jahresheft XXVI), S.68-74

Butzkamm, Wolfgang, 2002. „Sprachlehrmethodik auf dem Wege zur Wissenschaft“. In: Neveling, Christiane (Hrsg.). *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunther Narr Verlag (Giessener

Beiträge zur Fremdsprachendidaktik herausgegeben von Lothar Bredella, Herbert Christ, Michael K. Legutke, Franz-Joseph Meißner, Dietmar Rösler), S.13-24

Christ, Herbert, 2002. „Fremdsprachenunterricht in neuen Dimensionen im 21. Jahrhundert“. In: Neveling, Christiane (Hrsg.). *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunther Narr Verlag (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik herausgegeben von Lothar Bredella, Herbert Christ, Michael K. Legutke, Franz-Joseph Meißner, Dietmar Rösler), S.25-44

Cohen, Elizabeth G., 1992. „Bedingungen für produktive Kleingruppen“. In: Huber, Günther L. (Hrsg.). *Neue Perspektiven der Kooperation*, Ausgewählte Beiträge der Internationalen Konferenz 1992 über Kooperatives Lernen (veranstaltet von der International Association for the Study of Cooperation in Education, der International Association for Intercultural Education und der Internationalen Gesellschaft für Gruppenarbeit in der Erziehung e.V. in Utrecht, vom 1.-4. Juli 1992). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Grundlagen der Schulpädagogik, Band 6), S.45-53

Dalbert, Claudia/ Brunner, Ewald Johannes (Hrsg.), 2000. *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Druyen, Carmen, 2008. „Wie benotet man eine Gruppenarbeit? Verfahren und Formen der Bewertung kooperativer Leistungen.“ In: Biermann, Christine/ Fink, Michael/ Hänze, Martin/ Heckt, Dietlinde H./ Meyer, Meinert A./ Stäudel, Lutz. *Individuell lernen - kooperativ Arbeiten*. Seelze: Friedrich Verlag (Friedrich Jahresheft XXVI), S.108-111

Edmondson, Willis/ House, Juliane, 2000 [¹1993]. Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen/ Basel: A. Francke Verlag, 2. überarbeitete Auflage

Friedrich, Helmut Felix/ Ballstaedt, Peter-Steffen, 1995. *Strategien für das Lernen mit Medien*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen (DIFF) Abteilung Angewandte Kognitionswissenschaft

Gerbig, Christoph, 2005. „Das Sandwich-Prinzip in der IT-Schulung“. In: Huber, Anne A. (Hrsg.). *Vom Wissen zum Handeln*, Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung. Tübingen: Verlag Ingeborg Huber, S. 191-199

Green, Norm/ Green, Kathy, ³2007. *Kooperatives Lernen im Klassenraum und Kollegium*, Das Trainingsbuch. Seelze – Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett

Gruber, Hans/ Mandl, Heinz/ Renkl, Alexander, 2000. „Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?“. In: Mandl, Heinz/ Gerstenmaier, Jochen (Hrsg.). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln*, Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe S.137-156

House, Juliane, 1986. „Einige Überlegungen zum Begriff ‚Unterrichtsmethode‘“. In: Bausch, Karl Richard/ Christ, Herbert/ Hüllen, Werner/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Lehrperspektive, Methodik und Methoden*. Arbeitspapiere der 6. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunther Narr Verlag (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) S. 86-91

Haag, Ludwig/ Huber, Anne, A., 2004. „Allgemeine Hinweise zum Einsatz von Partner- und Gruppenarbeitsmethoden im Unterricht“. In: Huber, Anne A. (Hrsg.). *Kooperatives Lernen - kein Problem, Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung)*. Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, S. 16-27

Haas, Anton, 2005. „Unterrichtsplanung im Alltag von Lehrerinnen und Lehrern“. In: Huber, Anne A. (Hrsg.). *Vom Wissen zum Handeln, Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung*. Tübingen: Verlag Ingeborg Huber, S.5-19

Hänze, Martin, 2008. „Was bringen kooperative Lernformen? Ergebnisse aus der empirischen Lehr-Lern-Forschung“. In: Biermann, Christine/ Fink, Michael/ Hänze, Martin/ Heckt, Dietlinde H./ Meyer, Meinert A./ Stäudel, Lutz. *Individuell lernen - kooperativ Arbeiten*. Seelze: Friedrich Verlag (Friedrich Jahresheft XXVI), S.24-25

Heckt, Dietlinde Hedwig, ³2007a. „Einleitung“. In: Green, Norm/ Green, Kathy. *Kooperatives Lernen im Klassenraum und Kollegium*, Das Trainingsbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, S.13-15

Heckt, Dietlinde Hedwig, ³2007b. „Kooperatives Lernen: Eines für alles“. In: Green, Norm/ Green, Kathy. *Kooperatives Lernen im Klassenraum und Kollegium*, Das Trainingsbuch. Seelze – Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, S.16-23

Hepting, Roland, 2004. *Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht, Eine praxisnahe Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Hepting, Roland, 2005. „Das Markdorfer Modell - Ein erfolgversprechender Weg zur Implementation zeitgemäßer Lehr- und Lernformen im Unterricht“. In: Huber, Anne A. (Hrsg.). *Vom Wissen zum Handeln, Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung*. Tübingen: Verlag Ingeborg Huber, S. 159-174

Herold, Martin/ Landherr, Birgit 2001. *Selbstorganisiertes Lernen SOL*, Ein systemischer Ansatz für Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren

Huber, A., 2000. „Die Rolle Subjektiver Theorien für die Implementation kooperativer Lernmethoden“. In: Dalbert, Claudia/ Brunner, Ewald Johannes (Hrsg.). *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.139-153

Huber, Anne A., 2004a. „Einführung“. In: Huber, Anne A. (Hrsg.). *Kooperatives Lernen - kein Problem*, Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung). Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, S. 4-15

Huber, Anne A., 2004b. „Die Partnerpuzzlemethode“. In: Huber, Anne A. (Hrsg.). *Kooperatives Lernen - kein Problem*, Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung). Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, S. 38-47

Huber, Anne A., 2004c. „Die Gruppenpuzzlemethode“. In: Huber, Anne A. (Hrsg.). *Kooperatives Lernen - kein Problem*, Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung). Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, S. 48-56

Huber, Anne A., 2004d. „Die Strukturierte Kontroverse“. In: Huber, Anne A. (Hrsg.). *Kooperatives Lernen - kein Problem*, Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung). Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, S. 79-84

Huber, Anne A. (Hrsg.), 2004e. *Kooperatives Lernen - kein Problem*, Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung). Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag

Huber, Anne A., 2005a. „Vom Wissen zum Handeln - Vorbemerkungen“. In: Huber, Anne A. (Hrsg.). *Vom Wissen zum Handeln*, Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung. Tübingen: Verlag Ingeborg Huber, S. i-iv

Huber, Anne A., 2005b. „Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen durch Wechselseitiges Lehren und Lernen“. In: Huber, Anne A. (Hrsg.). *Vom Wissen zum Handeln*, Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung. Tübingen: Verlag Ingeborg Huber, S. 201-215

Huber, Anne A. (Hrsg.), 2005c. *Vom Wissen zum Handeln*, Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung. Tübingen: Verlag Ingeborg Huber

Huber, Anne A., 2007. *Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL) als spezielle Form des Kooperativen Lernens*. Berlin: Logos Verlag

Huber, Anne A. und Huber, Günther L., 2004. „Gestaltung von Lernumgebungen“. In: Huber, Anne A. (Hrsg.). *Kooperatives Lernen - kein Problem*, Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung). Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, S. 110-131

Huber, Günter L., 1984. „Kooperation als Ziel des Lehrens und Lernens in der Schule“. In: Huber, Günter L./ Roterling-Steinberg, Sigrid/ Wahl, Diethelm (Hrsg.). *Kooperatives Lernen*, Grundlagen eines Fernstudienprojekts zum „Lernen in Gruppen“ bei Schülern, Lehrern, Aus- und Fortbildnern (Tübinger Beiträge zum Fernstudium, Band 18). Weinheim, Basel: Beltz, S.15-26

Huber, Günter L./ Roterling-Steinberg, Sigrid/ Wahl, Diethelm (Hrsg.), 1984. *Kooperatives Lernen*, Grundlagen eines Fernstudienprojekts zum „Lernen in Gruppen“ bei Schülern, Lehrern, Aus- und Fortbildnern (Tübinger Beiträge zum Fernstudium, Band 18). Weinheim, Basel: Beltz

Johnson, David W./ Johnson, Roger T., 2008. „Wie kooperatives Lernen funktioniert, Über die Elemente einer pädagogischen Erfolgsgeschichte“. In: Biermann, Christine/ Fink, Michael/ Hänze, Martin/ Heckt, Dietlinde H./ Meyer, Meinert A./ Stäudel, Lutz. *Individuell lernen - kooperativ Arbeiten*. Seelze: Friedrich Verlag (Friedrich Jahresheft XXVI), S.16-20

Jurkowski, Susanne/ Hänze, Martin, 2008. „Lernziel: Miteinander klarkommen. Kooperativer Gruppenunterricht fördert und fordert soziale Kompetenzen“. In: Biermann, Christine/ Fink, Michael/ Hänze, Martin/ Heckt, Dietlinde H./ Meyer, Meinert A./ Stäudel, Lutz. *Individuell lernen - kooperativ Arbeiten*. Seelze: Friedrich Verlag (Friedrich Jahresheft XXVI), S.21-23

Kiper, Hanna/ Mischke, Wolfgang, 2008. *Selbstreguliertes Lernen - Kooperation - Soziale Kompetenz*, Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

Knoll, Jörg, 2007. *Kurs und Seminarmethoden*, Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 11., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage

Kolb, Annika, 2008. „Das ist was, wo wir was über uns schreiben. Individuelles Lernen mit dem Portfolio begleiten.“ In: Biermann, Christine/ Fink, Michael/ Hänze, Martin/ Heckt, Dietlinde H./ Meyer, Meinert A./ Stäudel, Lutz. *Individuell lernen - kooperativ Arbeiten*. Seelze: Friedrich Verlag (Friedrich Jahresheft XXVI), S.101-103

Konrad, Klaus, 2004. „Kleingruppenprojekte“. In: Huber, Anne A. (Hrsg.). *Kooperatives Lernen - kein Problem*, Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung). Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, S. 102-109

Konrad, Klaus, 2005. „Kognitionspsychologische Betrachtungen“. In: Huber, Anne A. (Hrsg.). *Vom Wissen zum Handeln*, Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung. Tübingen: Verlag Ingeborg Huber, S. 39-57

Konrad, Klaus/ Traub, Silke, 2005. *Kooperatives Lernen*, Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2. überarbeitete und ergänzte Auflage

Königs, Frank G., 1986. „Methoden: Einige Anmerkungen zu ihrer Erforschung“. In: Bausch, Karl Richard/ Christ, Herbert/ Hüllen, Werner/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Lehrperspektive, Methodik und Methoden*.

Arbeitspapiere der 6. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunther Narr Verlag (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) S.100-106

Krause, Ulrike-Marie, 2007. *Feedback und kooperatives Lernen.* Münster: Waxman Verlag (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie; Band 60; herausgegeben von Rost, Detlef H.)

Krummheuer, Götz, 2007. „Kooperatives Lernen im Mathematikunterricht der Grundschule“. In: Rabenstein, Kerstin/ Reh, Sabine (Hrsg.). *Kooperatives Lernen und selbstständiges Arbeiten von Schülern, Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.61-84

Lipowsky, Frank, 1999. *Offene Lernsituationen im Grundschulunterricht, Eine empirische Studie zur Lernzeitnutzung von Grundschulern mit unterschiedlicher Konzentrationsfähigkeit.* Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Wien: Peter Lang

Mandl, Heinz/ Huber Günter L., 1982. *Subjektive Theorien von Lehrern,* Forschungsbericht. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen

Mandl, Heinz/ Fischer, Frank, 2000a. „Mapping-Techniken und Begriffsnetze in Lern- und Kooperationsprozessen - Einleitung“. In: Mandl, Heinz/ Fischer Frank (Hrsg.). *Wissen sichtbar machen, Wissensmanagement mit Mapping-Techniken.* Göttingen: Hogrefe, S. 3-12

Mandl, Heinz/ Fischer, Frank (Hrsg.), 2000b. *Wissen sichtbar machen, Wissensmanagement mit Mapping-Techniken.* Göttingen: Hogrefe

Mandl, Heinz/ Gerstenmaier, Jochen (Hrsg.), 2000. *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln,* Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe

Merziger, Petra/ Kletschkowski-Luteijn, Ammerentje, 2008. „Wo stehe ich? Individuelles und kooperatives Lernen mit Kompetenzrastern fördern.“ In: Biermann, Christine/ Fink, Michael/ Hänze, Martin/ Heckt, Dietlinde H./ Meyer, Meinert A./ Stäudel, Lutz. *Individuell lernen - kooperativ Arbeiten.* Seelze: Friedrich Verlag (Friedrich Jahresheft XXVI), S.92-95

Meyer, Hilbert, 2001. *Türkländendidaktik,* Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung. Berlin: Cornelsen Scriptor Verlag

Meyer, Meinert A./ Heckt, Dietlinde H., 2008. „Individuelles Lernen und kooperatives Arbeiten. Über das enge Verhältnis scheinbar widersprüchlicher Ansätze“. In: Biermann, Christine/ Fink, Michael/ Hänze, Martin/ Heckt, Dietlinde H./ Meyer, Meinert A./ Stäudel, Lutz. *Individuell lernen - kooperativ Arbeiten.* Seelze: Friedrich Verlag (Friedrich Jahresheft XXVI), S.7-10

Miehe, Kerstin/ Miehe, Sven-Olaf, 2005. *Parxishandbuch Cooperative Learning - Effektives Lernen im Team.* Meezen: dragonboard publishers, 2. erweiterte und überarbeitete Auflage

Neber, Heinz, 2006 [¹1998]. „Kooperatives Lernen“. In: Rost, Detlef H (Hrsg.). *Handbuch Pädagogische Psychologie.* Weinheim: Beltz Verlag, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 355-362

Pauli, Christine/ Reusser, Kurt, 2000. *Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen.* In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. 22 (3), S.421-441

Peterßen, Wilhelm H., 1999. *Kleines Methoden-Lexikon.* München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH, 2. aktualisierte Auflage

Rabenstein, Kerstin/ Reh, Sabine, 2007a. „Einleitung“. In: Rabenstein, Kerstin/ Reh, Sabine (Hrsg.). *Kooperatives Lernen und selbstständiges Arbeiten von Schülern, Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht.* Wiesbaden: Vs Verlag für Sozialwissenschaften, S.9-22

Rabenstein, Kerstin/ Reh, Sabine, 2007b. „Kooperative und selbstständigkeitsfördernde Arbeitsformen“. In: Rabenstein, Kerstin/ Reh, Sabine (Hrsg.). *Kooperatives Lernen und selbstständiges Arbeiten von Schülern, Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht.* Wiesbaden: Vs Verlag für Sozialwissenschaften, S.23-38

Rabenstein, Kerstin/ Reh, Sabine (Hrsg.), 2007. *Kooperatives Lernen und selbstständiges Arbeiten von Schülern, Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht.* Wiesbaden: Vs Verlag für Sozialwissenschaften

Rampillion, Ute, 2004. *Methodenkultur im Fremdsprachenunterricht.* In: Praxis Fremdsprachenunterricht 4/2004, Weg vom Frontalunterricht?! Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, S. 243-248

Reich, Kersten,³2006. *Konstruktivistische Didaktik,* Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool, Weinheim und Basel: Beltz

Reinmann-Rothmeier, Gabi/ Mandl, Heinz, 2001. „Unterrichten und Lernumgebungen gestalten“. In: A. Krapp/ B. Weidenmann (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie.* Weinheim: Beltz, S.601-646

Reinmann-Rothmeier, Gabi/ Mandl, Heinz, 2006 [¹1986]. „Unterrichten und Lernumgebungen gestalten“. In: Krapp, Andreas /Weidenmann, Bernd (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie,* Ein Lehrbuch. Weinheim, Basel: Beltz Verlag., 5., vollständig überarbeitete Auflage, Kapitel 13, S.613-658

Renkl, Alexander, 1997. *Lernen durch Lehren, Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen.* Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag

Renkl, Alexander, 2008. „Lernen und Lehren im Kontext Schule“. In: Renkl, Alexander (Hrsg.). *Lehrbuch Pädagogische Psychologie.* Bern: Verlag Hans Huber, S.109-153

Rotering-Steinberg, Sigrid, 2004. „Wie lerne ich kooperative Lernmethoden? Implementation und Evaluation kooperativer Lernmethoden“. In: Huber, Anne A. (Hrsg.). *Kooperatives Lernen - kein Problem*, Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung). Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, S. 141-163

Shachar, Hans/ Sharan, Shlomo, 1993. „Schulorganisation und kooperatives Lernen“. In: Huber, Günther L. (Hrsg.). *Neue Perspektiven der Kooperation*, Ausgewählte Beiträge der Internationalen Konferenz 1992 über Kooperatives Lernen (veranstaltet von der International Association for the Study of Cooperation in Education, der International Association for Intercultural Education und der Internationalen Gesellschaft für Gruppenarbeit in der Erziehung e.V. in Utrecht, vom 1.-4. Juli 1992). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Grundlagen der Schulpädagogik, Band 6), S.54-82

Sharan, Shlomo/ Hertz-Lazarowitz, 1984. „Das Kleingruppenprojekt als Methode der Organisation Kooperativen Lernens in der Schule“. In: Huber, Günter L./ Rotering-Steinberg, Sigrid/ Wahl, Diethelm (Hrsg.). *Kooperatives Lernen*, Grundlagen eines Fernstudienprojekts zum „Lernen in Gruppen“ bei Schülern, Lehrern, Aus- und Fortbildnern (Tübinger Beiträge zum Fernstudium, Band 18). Weinheim, Basel: Beltz, S.27-47

Slavin, Robert E., 1984. „Gruppen-Rallye: Lernen in Gruppen – Leistungsbewertung nach Vorkenntnisniveaus“. In: Huber, Günter L./ Rotering-Steinberg, Sigrid/ Wahl, Diethelm (Hrsg.). *Kooperatives Lernen*, Grundlagen eines Fernstudienprojekts zum „Lernen in Gruppen“ bei Schülern, Lehrern, Aus- und Fortbildnern (Tübinger Beiträge zum Fernstudium, Band 18). Weinheim, Basel: Beltz, S.60-79

Slavin, Robert E., 1993a. *Cooperative learning*, theory, research, and practice (Center for Research on Elementary and Middle Schools, The Johns Hopkins University). Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Allyn and Bacon

Slavin, Robert E., 1993b. „Kooperatives Lernen und Leistung: Eine empirisch fundierte Theorie“. In: Huber, Günther L. (Hrsg.). *Neue Perspektiven der Kooperation*, Ausgewählte Beiträge der Internationalen Konferenz 1992 über Kooperatives Lernen (veranstaltet von der International Association for the Study of Cooperation in Education, der International Association for Intercultural Education und der Internationalen Gesellschaft für Gruppenarbeit in der Erziehung e.V. in Utrecht, vom 1.-4. Juli 1992). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Grundlagen der Schulpädagogik, Band 6), S.151-170

Tanzmeister, Robert, 2008. „Lehren - Lernen - Motivation, Zu Grundfragen der Fremdsprachendidaktik und Lehrerbildung“. In: Tanzmeister, Robert (Hrsg.). *Lehren, Lernen, Motivation*, Eine Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Wien: Praesens Verlag, S. 15-52

Trim, John/ North, Brian/ Coste, Daniel (Hrsg.), 2004. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen - lernen, lehren, beurteilen*, Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2 (Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division, Strasbourg). Berlin, Wien: Langenscheidt

Vetter, Eva, 2008. „Konstruktiver konstruktivistischer Fremdsprachenunterricht - eine Studie nach den Grundsätzen des aktuellen und zukünftigen Fremdsprachenunterrichts“. In: Tanzmeister, Robert (Hrsg.). *Lehren, Lernen, Motivation*, Eine Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Wien: Praesens Verlag, S. 95-118

Wahl, Diethelm, 1991a. *Handeln unter Druck*, Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Wahl, Diethelm, 1991b. „Methodensammlung zum mehrphasigen Dozententraining“. In: Wahl, Diethelm/ Wölfling, Willi/ Rapp, Gerhard/ Heger, Dietmar (Hrsg.). *Erwachsenenbildung konkret*, Mehrphasiges Dozententraining, Eine neue Form erwachsenendidaktischer Ausbildung von Referenten und Dozenten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, (Neue Formen des Lernens im Betrieb, Band 2) Kapitel 7, S. 181-202

Wahl, Diethelm, 2000. „Das große und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen“. In: Dalbert, Claudia/ Brunner, Ewald Johannes (Hrsg.). *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.155-168

Wahl, Diethelm, 2004a. „Das Lerntempoduett“. In: Huber, Anne A. (Hrsg.). *Kooperatives Lernen - kein Problem*, Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung). Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, S. 57-67

Wahl, Diethelm, 2004b. „Das Partner- bzw. Gruppeninterview“. In: Huber, Anne A. (Hrsg.). *Kooperatives Lernen - kein Problem*, Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung). Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, S. 68-78

Wahl, Diethelm, 2004c. „Das Multi-Interview als spezielle Variante des Partner- bzw. Gruppeninterviews“. In: Huber, Anne A. (Hrsg.). *Kooperatives Lernen - kein Problem*, Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung). Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, S. 79-84

Wahl, Diethelm, 2004d. „Die Gruppenrallye“. In: Huber, Anne A. (Hrsg.). *Kooperatives Lernen - kein Problem*, Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung). Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, S. 86-95

Wahl, Diethelm, 2004e. „Vorwort“. In: Hepting, Roland. *Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht*, Eine praxisnahe Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 8

Wahl, Diethelm, 2006. *Lernumgebungen erfolgreich gestalten*, Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2. erweiterte Auflage

Wahl, Diethelm/ Weinert, Franz E./ Huber, Günther, L., 1984. *Psychologie für die Schulpraxis*, ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrer. München: Kösel

Wahl, Diethelm/ Wölfling, Willi/ Rapp, Gerhard/ Heger, Dietmar (Hrsg.), 1991. *Erwachsenenbildung konkret*, Mehrphasiges Dozententraining, Eine neue Form erwachsenendidaktischer Ausbildung von Referenten und Dozenten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, (Neue Formen des Lernens im Betrieb, Band 2)

Weidner, Margit, 2003. *Kooperatives Lernen im Unterricht*, Das Arbeitsbuch. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung

Zimmermann, Günther, 2002. „Informationen ‚von draußen‘ für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht“. In: Neveling, Christiane (Hrsg.). *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunther Narr Verlag (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik herausgegeben von Lothar Bredella, Herbert Christ, Michael K. Legutke, Franz-Joseph Meißner, Dietmar Rösler), S.167-193

9.2 Zusätzliche Literatur

9.2.1 Wissenschaftliche Artikel aus dem Internet

Deci, Edward L./ Ryan, Richard M., 1985. „The General Causality Orientations Scale: Self-Determination in Personality“. *Journal of Research in Personality* 19, S. 109-134

<http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/1985_DeciRyan_GCOS.pdf> (9.2.2009)

Huber, Günther L., 2008. „aprendizaje activo y metodologías educativas“. *Revista de Educación*, número 2008, pp. 59-81

<http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_04.pdf> (9.2.2009)

Martin, J.P. 1986. „Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler“. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 4/86, S. 395-403

<<http://www.ldl.de/material/aufsatz/lehrfunkt.pdf>> (9.2.2009)

Palincsar, Annemarie Sullivan/ Brown, Ann L., 1984. „Reciprocal teaching of comprehension - Fostering and Comprehension-Monitoring activities“. *Cognition and Instruction* 1 (2) S.117-175

<http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Palincsar%20Reciprocal%20Teaching.pdf> (9.2.2009)

9.2.2 Herangezogene Literatur ad Form des wissenschaftlichen Arbeitens

Eco, Umberto, ⁶1993. *Wie man eine wissenschaftliche Abschlußarbeit schreibt*, Doktor-, Diplom- und Magisterarbeiten in den Geistes- und Sozialwissenschaften (Originaltitel: Come si fa una tesi di laurea). Heidelberg: C.F. Müller Juristischer Verlag

Nicol, Natascha/ Albrecht, Ralf, 2002. *Wissenschaftliche Arbeiten schreiben mit Word*, Formvollendete und normgerechte Examens-, Diplom- und Doktorarbeiten. München, Reading, Mass. [u.a.]: Addison-Wesley Verlag

Sesink, Werner, 2007. *Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten*, Inernet - Textverarbeitung - Präsentation. München, Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, 7., aktualisierte Auflage

Standop, Ewald/ Meyer, Matthias L.G., 2004. *Die Form der wissenschaftlichen Arbeit*, Ein unverzichtbarer Leitfaden für Studium und Beruf. Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag, 17., korrigierte und ergänzte Auflage

9.2.3 Spanische Lehrwerke

Barobio, Virgilio, ⁵1999. *Curso de español 1*, Das Spanisch - Lehrbuch. Berlin, München: Langenscheidt

Barobio, Virgilio, ⁶2000. *Curso de español 1*, Arbeitsbuch. Berlin, München: Langenscheidt

Cerrolaza, Matilda/ Cerrolaza, Óscar/ Llovet, Polgónia, 1999. *Planet@ E/LE 1*, Libro del Alumno. Edelsa Grupo Didactia

Chamorro Guerrero, Maria Dolores/ Lozano, López/ Martínez Gina, Pablo [u.a.], 1995. *Abanico, Curso Avanzado de Español*, libro de alumno. Barcelona: Difusión

Lourdes, Miguel/ Sans, Neus, 2002. *Rápido neu*, Curso intensivo de español. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, 1. Auflage

Rinoluceri, Mario/ Dans, Paul, ¹1996. *66 Grammatik Spiele*. Stuttgart: E. Klett

Sánchez, Juana/ Saz, Carlos, 1993. *Jugando en español*, Actividades interactivas para la clase de español, niveles elemental/ intermedio. Berlin, München: Langenscheidt

CURRICULUM VITAE

Angaben zur Person

Vorname: Anna Teresa
Nachname: Stibi
Hauptwohnsitz: Linzerstrasse 332/3/17, 1140 Wien
Nebenwohnsitz: Obere Hauptstrasse 147, 7453 Steinberg-Dörfl
Telefon: 0664/5924360 oder 02612/8584
Geburtstag: 25.07.1983
Geburtsort: Oberpullendorf
Staatsbürgerschaft: Österreich
Religion: römisch-katholisch

Bildungsweg

1989-1993: Volksschule Dörfl
1993-2001: Gymnasium Oberpullendorf
27.04.2001: 12. Schulstufe mit ausgezeichneten Erfolg abgeschlossen
12.05.2001: Matura mit ausgezeichnetem Erfolg abgeschlossen

November 2001-Juli 2002: Auslandsaufenthalt in Südamerika

Sprachschulen:

- Academia Latinoamericana in Quíto, Ecuador
- Natalislang Instituto de Idiomas y Capacitación in Santiago de Chile, Chile

Soziale Arbeiten:

- Parroquia San José Obrero in Quíto, Ecuador; in einem Projekt für Straßenkinder
- Bellavista - reserva ecológico (andiner Regenwald) in Ecuador
- "María Montessori"-Schule in Puerto Ayora, Galápagos, Ecuador
- La Casa Roja (Jugendherberge) in Santiago de Chile, Chile

Seit Oktober 2002:

Studium an der Universität Wien: Unterrichtsfach Mathematik, Unterrichtsfach Spanisch

Dezember 2002: USI-Skilehrerausbildung in St.Jakob in Deferegggen; 2006 Anwärterausbildung und 2007 Landesskilehrerausbildung I auf der Turracher Höhe beim Steiermärkischen Skilehrerverband; Seit 2003 in Obertauern als Skilehrerin tätig (CSA Skischule Willi Grillitsch & Partner)

Juli, August, September 2003: Cuba

Diverse Studien (für Spanisch):

- Universidad de la Habana (im Juli)

Juli, August, September 2005: Costa Rica und Mexico

Soziale Arbeit:

- Refugio Ambiental Monkey Park, Portegolpe, Provincia de Guanacaste, Costa Rica

Seit WS 2004/05: Modul Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache (Lehrstuhl DaF/ DaZ) am Institut für Germanistik Wien

SS 2005: DaF- Projektwoche im Gymnasium Jána Papánka in Bratislava in Zusammenarbeit mit dem ÖI Bratislava (30.5.-3.6.2005)

WS 2006/07: DaZ- Praktikum bei Interface in Wien