



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Offenes Lernen und dessen Einsatzmöglichkeiten im
Französisch-Unterricht“

verfasst von / submitted by

Regina Klaffl

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

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2015 / Vienna, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 347 456

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Französisch
UF Geographie und Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Offenes Lernen	4
2.1	Definitionsversuche	4
2.1.1	Gegenüberstellung der ausgewählten Definitionen	15
2.2	Historische Entwicklung	17
2.3	Begründung von Offenem Lernen	20
2.3.1	Schulpädagogische Argumente	21
2.3.2	Organisationstheoretische Argumente	21
2.3.3	Anthropologische Argumente	21
2.3.4	Lerntheoretische Argumente	22
2.3.5	Gesellschafts- bzw. sozialisationstheoretische Argumente	24
2.3.6	Neurobiologische Argumente	25
2.3.7	Motivationspsychologische Argumente	27
2.3.8	Legitimation im Französisch-Lehrplan AHS	28
2.4	Neue Entwicklungschancen für Schüler und Schülerinnen	30
2.5	Die neue Rolle der Lehrperson	34
3	Die erste reformpädagogische Bewegung und der Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht.....	38
4	Montessori-Pädagogik.....	41
4.1	Maria Montessori.....	41
4.2	Grundgedanken der Montessori-Pädagogik.....	43
4.2.1	Selbstständigkeit und Bewegung.....	44
4.2.2	Die freie Wahl	44
4.2.3	Intellektuelle Materialien	44

4.2.4	Die vorbereitete Umgebung	45
4.2.5	Sensible Phasen	46
4.2.6	Polarisation der Aufmerksamkeit	48
4.2.7	Der neue Lehrer, die neue Lehrerin.....	50
4.3	Freiarbeit nach Montessori	51
4.3.1	Definition Freiarbeit bei Montessori	52
4.3.2	Können Kinder in der Freiarbeit machen was sie wollen?	53
4.4	Freiarbeit als mögliche Unterrichtsform im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe	55
4.4.1	Definition Freiarbeit für die Sekundarstufe	56
4.4.2	Umsetzung von Freiarbeit.....	57
5	Freinet-Pädagogik	68
5.1	Célestin Freinet	68
5.2	Grundgedanken der Freinet-Pädagogik	70
5.3	Prinzipien der Freinet-Pädagogik	72
5.3.1	Bezug zum Leben	72
5.3.2	Arbeit/Selbstständigkeit	73
5.3.3	Sinn.....	73
5.3.4	Freiheit	74
5.3.5	Kooperation	74
5.3.6	Verantwortung.....	75
5.4	Fremdsprachenunterricht in der Freinet-Pädagogik	76
5.4.1	Phasenablauf des Fremdsprachenunterrichts.....	76
5.4.2	Arbeitstechniken, -mittel und Arbeitsorganisation	80
5.4.3	Natürliche Lernmethoden.....	84
5.4.4	Entdeckendes Lernen - "tâtonnement expérimental"	84

5.5	Simulation globale als mögliche Unterrichtsform im Fremdsprachenunterricht	86
5.5.1	Definition Simulation globale	87
5.5.2	Die drei Säulen einer Simulation globale	88
5.5.3	Der Ablauf einer Simulation globale	90
5.5.4	Die Rolle der Lehrperson	91
6	Conclusio	93
7	Résumé en langue française	96
8	Literaturverzeichnis	117
9	Anhang	122
9.1	Abbildungsverzeichnis	122
9.2	Abstract Deutsch	122
9.3	Abstract Englisch	123
9.4	Curriculum vitae	124

1 Einleitung

Offenes Lernen oder Offener Unterricht sind Begriffe, die von der heutigen Schulwelt nicht mehr wegzudenken sind. Jede Lehrkraft kennt die Begriffe, hat sich womöglich schon damit auseinandergesetzt oder sie verwendet bereits Formen des Offenen Lernens in ihrem Unterricht.

Während des Studiums wurde auch mein Interesse an der Thematik geweckt. In vielen verschiedenen Lehrveranstaltungen wurde Offenes Lernen angesprochen und als wertvolle Weiterentwicklung des Unterrichts angepriesen. Aus diesem Grund wollte ich in meiner Diplomarbeit diesem Thema näher nachgehen und herausfinden, was denn eigentlich genau unter dem Begriff des Offenen Lernens verstanden wird, warum es von vielen Pädagogen und Pädagoginnen gefordert wird und wie man es konkret in der Praxis in einem Unterrichtsfach umsetzen kann. Resultierend aus all diesen Gedanken ergab sich schließlich die Forschungsfrage für die vorliegende Diplomarbeit.

Wie kann Offenes Lernen im Französisch-Unterricht umgesetzt werden?

Während meiner Literaturrecherche erlangte ich bald die Erkenntnis, dass Offenes Lernen bereits seit einigen Jahrzehnten im Schulunterricht eingesetzt wird und seine Wurzeln auf die erste Reformpädagogik zurückgehen. Aus dieser Einsicht ergaben sich weitere Fragen, die im Zuge dieser Diplomarbeit ebenfalls bearbeitet werden und die Gliederung der vorliegenden Arbeit begründen. So stellte ich mir die Frage, *welche Formen des heutigen Offenen Unterrichts von bestimmten Reformpädagogen und Reformpädagoginnen vertreten bzw. stark beeinflusst wurden*. Da diese Diplomarbeit vor allem Offenes Lernen im Französisch-Unterricht behandeln soll, stellt sich auch die Frage, *wie und ob überhaupt Fremdsprachenunterricht in den Ansätzen der ersten reformpädagogischen Phase behandelt wurde. Und wie können nun, basierend auf den unterschiedlichen reformpädagogischen Ansätzen, Formen des Offenen Unterrichts im Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden?*

Daraus ergibt sich, dass die Phase der ersten Reformpädagogik einen wesentlichen Teil dieser Diplomarbeit charakterisiert. Die Begründung liegt darin, dass der Frage nachgegangen werden soll, warum sich diese Form des Offenen Lernens entwickelt hat und wo-

her die Grundgedanken und Ideen des heutigen Offenen Lernens kommen. Dadurch soll ein besseres Verständnis von Offenem Unterricht und dessen Formen erreicht werden.

Es gibt eine Vielzahl von Reformpädagogen und –pädagoginnen, die einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von offeneren Unterrichtsformen geleistet haben. Ziel dieser Diplomarbeit ist es allerdings nicht eine größtmögliche Zahl an Umsetzungsformen darzustellen, sondern konkrete Umsetzungsformen zu diskutieren. Daher ist es notwendig sich auf wenige Formen zu beschränken und diese dafür ausführlicher zu besprechen. Ansonsten würde dies den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen. Aus diesem Grund wurden gezielt zwei Reformpädagogen ausgewählt, die heute oftmals als Vorreiter des Offenen Unterrichts bezeichnet werden. (vgl. Bohl/Kucharz 2010: 28) Maria Montessori und Célestin Freinet sind zwei Reformpädagogen, die mit ihren Grundgedanken und Vorstellungen von Unterricht, die Schullandschaft stark prägten und bis heute noch prägen. Bestimmte Formen des Offenen Lernens lassen sich auf diese beiden Reformpädagogen zurückführen und werden in dieser Diplomarbeit vorgestellt. Die Pädagogik von Maria Montessori orientiert sich z.B. wesentlich an der Freiarbeit, daher wird dieser Form auch ein Kapitel gewidmet. Maria Montessori ist allerdings nicht die einzige Reformpädagogin, die sich mit dem Freiarbeitskonzept beschäftigte, dennoch wird hier aus Gründen der Einfachheit und Übersichtlichkeit vor allem auf sie Bezug genommen. Célestin Freinet hat einige Formen des Offenen Lernens beeinflusst. So wird ebenfalls die Freiarbeit oder der Wochenplan mit ihm in Beziehung gesetzt (vgl. Klein-Landeck 2009: 3 f) Allerdings lässt sich eine andere offene Unterrichtsform, die sich speziell für den Fremdsprachenunterricht eignet, ebenfalls mit seinen Arbeitstechniken und Grundgedanken in Verbindung bringen. Deshalb wird im letzten Kapitel speziell die Umsetzungsmöglichkeit der Simulation globale besprochen.

Bevor allerdings all diese Fragen und Aspekte besprochen werden, wird im ersten Kapitel versucht eine Definition von Offenem Lernen zu geben, um eine genauere Vorstellung des Begriffs zu erhalten und gleichzeitig auf die Komplexität des Begriffs hinzuweisen. Anschließend wird ein allgemeiner Überblick über die Historische Entwicklung von Offenem Unterricht gegeben. Um eine Antwort auf die Frage zu finden, warum Offenes Lernen von vielen Pädagogen und Pädagoginnen gefordert wird, wird anhand von verschie-

denen Argumentationslinien versucht die Begründung des Einsatzes von Offenem Unterricht darzustellen. Offenes Lernen wird dabei oftmals als vorteilhaft für die Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden gesehen, deshalb werden auch die positiven Entwicklungschancen für die Jugendlichen dargestellt. Abschließend zum ersten Kapitel wird auch die tragende und veränderte Rolle der Lehrperson im Offenen Unterricht diskutiert. Anschließend wird der Frage nachgegangen, welchen Einfluss die erste reformpädagogische Phase auf den Fremdsprachenunterricht hatte bzw. hat. Danach werden die Montessori-Pädagogik und deren Grundgedanken näher dargestellt, bevor gezielt die offene Unterrichtsform der Freiarbeit und deren Umsetzungsmöglichkeit im Fremdsprachenunterricht besprochen werden. Darauf folgend wird die Pädagogik von Freinet vorgestellt. Im Unterschied zu Montessori findet man in der Freinet-Pädagogik ein Fremdsprachenkonzept vor, das ebenfalls diskutiert wird. Abschließend zu diesem Kapitel wird die Unterrichtsform der Simulation globale als mögliche Umsetzungsform von Offenem Unterricht vorgestellt.

Diese Diplomarbeit soll in erster Linie konkrete Umsetzungsmöglichkeiten von Offenem Lernen im Französisch-Unterricht vorstellen, die sich, anhand von bestimmten reformpädagogischen Ansätzen, ableiten lassen. Da diese Umsetzungsmöglichkeiten für alle Fremdsprachen einsetzbar sind, wird in der folgenden Arbeit auch der Begriff des Fremdsprachenunterrichts verwendet.

2 Offenes Lernen

Ziel dieses Kapitels ist es, allgemeine Aspekte des Offenen Lernens zu besprechen und darzustellen. Da über Offenes Lernen heute oft diskutiert wird, soll zuerst der Begriff des Offenen Lernens und gleichzeitig dessen Komplexität behandelt werden, um eine genauere Vorstellung des Begriffs zu erhalten. Wichtig für das Verständnis und die Entwicklung von Offenem Lernen sind auch die historischen Wurzeln, sowie die Legitimationsgründe für den Einsatz von Offenem Lernen. Für die erfolgreiche Umsetzung von Offenem Lernen trägt auch die veränderte Rolle der Lehrperson bei. Auch darauf wird in diesem Kapitel hingewiesen.

2.1 Definitionsversuche

Zu Beginn stellt sich die Frage, was überhaupt unter „Offenem Lernen“ bzw. „Offenem Unterricht“ verstanden wird. Beide Begriffe werden als Synonyme gebraucht. Da im Zuge dieser Diplomarbeit stark mit diesen Begriffen gearbeitet wird, kommt es in diesem Kapitel zur Darstellung von Definitionsvorschlägen.

Vorab kann festgehalten werden, dass es bis heute nicht gelungen ist, ein einheitliches Begriffsverständnis von Offenem Lernen zu definieren. In diesem Kapitel werden daher einige Definitionsvorschläge vorgestellt, in denen die Autoren und Autorinnen versuchen ihr Verständnis von Offenem Unterricht angemessen darzustellen. (vgl. Bohl/Kucharz 2010: 11) Gudjons bringt die Schwierigkeit einer Definition mit folgendem Satz zum Ausdruck: „Offenen Unterricht zu fassen ist schwerer als einen Pudding an die Wand zu nageln.“ (Gudjons 2006: 53). Laut Gudjons gibt es weder eine stringente Systematik noch eine differenzierte didaktische Theorie, dafür aber umso mehr good-will Erklärungen, verbunden mit Empfehlungen zu innovativer Unterrichtsformen. (vgl. Gudjons 2006: 53)

Diese ungeklärte Definition wird andererseits auch als Wesenszug von Offenheit gesehen, die sich gegen einengende Definitionen wehrt. Eine einheitliche Definition, die z.B. als klare Orientierungshilfe dienen würde, ist daher bisher nicht erkennbar, trotz zahlreicher Vorschläge. (vgl. Bohl 2009: 13)

Durch diese unklare Begriffsbestimmung ergeben sich auch ungewollte Folgen. So wird die Analyse von Offenem Unterricht erschwert, da eine klare Abgrenzung nicht möglich ist. Es stellt sich oftmals die Frage, ob das noch offener Unterricht ist oder nicht. Daher ist auch der Beitrag von Offenem Unterricht zur Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungswesen unklar, wenn keine Klarheit über Begriff, Konzeption und Merkmale des Offenen Unterrichts gegeben sind. Zusätzlich werden auch wissenschaftliche Untersuchungen und deren Vergleichbarkeit erschwert. (vgl. Bohl/Kucharz 2010: 11-12)

Die folgenden Definitionen stellen nur eine Auswahl der zur Verfügung stehenden Definitionsansätze dar und zeigen die unterschiedlichen Abgrenzungsversuche.

Wulf **Wallrabenstein** definiert Offenen Unterricht als

„[...] Sammelbegriff für unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs.“

(Wallrabenstein 1995: 54)

Er betont dabei, dass es sich dabei um ein pädagogisches Verständnis und eine pädagogische Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen handelt und präzisiert diese entwickelte Definition von Offenem Unterricht mit vier Thesen (Kinder erleben, Unterricht öffnen, Lernen lernen, Traditionen verändern). (vgl. Wallrabenstein 1995: 53)

Zusätzlich stellt er sich auch die Frage woran man Offenen Unterricht erkennt und stellt dazu sechs **charakteristische Merkmale** auf. Dazu zählen

- die Lernumwelt
z.B. offene Lernflächen und Lernzonen, Lesecke, Forschertisch, Spielecke
- die Lernorganisation
z.B. Freie Arbeit, flexible Tages-, Wochenpläne, Projekte, individuelle Zeiteinteilung
- die Lernmethoden
z.B. Vielfältige Formen praktischen, entdeckenden Lernens, freie Entscheidung für Zusammenarbeit, Selbstkontrolle

- die Lernatmosphäre
z.B. Atmosphäre des Vertrauens und gegenseitiger Offenheit, Akzeptanz der Kinder als Lerner mit individuellen Lernvoraussetzungen
- die Lerntätigkeiten
z.B. praktische Arbeit, Experimente, selbstständige Entscheidung über Lerninhalte
- die Lernergebnisse
z.B. Geschichten, Gedichte, Zeichnungen, Bilder, Berichte, Tabellen

Als allgemeinsten und schlichtesten Beweis erwähnt er aber die Kinder, die engagiert an ihren Sachen arbeiten. (vgl. Wallrabenstein 1995: 61-62)

Bei **Jürgens** findet man folgenden Definitionsansatz:

„Man kann ‚Offenen Unterricht‘ als einen Ober- bzw. Sammelbegriff oder, wie ich es tun möchte, als eine ‚Bewegung‘ bezeichnen, so wie man auch von der ‚Reformpädagogik‘ als einer (internationalen) Bewegung spricht. Mit der Charakterisierung Offenen Unterrichts als eine Bewegung soll sprachlich zum Ausdruck gebracht werden, daß es sich um eine Vielfalt von unterschiedlichen, zusammenströmenden Denk-, Motiv- und Handlungsformen handelt, denen der mehr oder weniger radikale Bruch mit der traditionellen Erziehungs- und Unterrichtspraxis des Schulwesens gemeinsam ist.“
(Jürgens 1995: 24)

Auch Jürgens versuchte, unter der Analyse von verschiedenen Definitionen, gemeinsame Merkmale Offenen Unterrichts herauszuarbeiten. Aus diesem Versuch entstand eine Rahmenkonzeption von Offenem Unterricht, in der er auf

- das veränderte Schülerverhalten (Eigenständigkeit über Entscheidungen von Arbeitsformen, Auswahl von Unterrichtsinhalten, sozialen Beziehungen u.v.m.),
- das veränderte Lehrerverhalten (Zulassung von Handlungsspielräumen, Orientierung an Interessen, Wünschen der Schüler und Schülerinnen),
- die methodischen Grundprinzipien (entdeckendes, problemlösendes, handlungsorientiertes, selbstverantwortliches Lernen)
- und die typischen Lern- und Unterrichtsformen eingeht (Freie Arbeit, Wochenplan, Projektunterricht).

(vgl. Jürgens 1995: 45 f)

Jürgens fasst Offenen Unterricht dabei zusammen, indem er von einer veränderten Beziehungsstruktur zwischen Lehrenden und Lernenden, von einem veränderten bzw. erweiterten Lernbegriff und von einer veränderten Lernorganisation spricht. Die Grundkategorien Offenen Lernens decken sich bei seiner Definition stark mit den Grundkategorien des schülerzentrierten Unterrichts. (vgl. Jürgens 1995: 45-46)

Der deutsche Pädagoge Bohl findet diese Rahmenkonzeption aus mehreren Gründen sinnvoll, da keine enge Definition entsteht, sondern vielfältige Zugänge und Realisierungsmöglichkeiten zugelassen werden. Er überarbeitet diese Rahmenkonzeption und fügt noch weitere Elemente hinzu. (vgl. Bohl 2009: 14).

In der untenstehenden Abbildung wird diese Rahmenkonzeption Offenen Unterrichts nach Bohl dargestellt, welche eine Vielzahl an Merkmalen von Offenem Lernen beinhaltet.

Schülerhandlungen	<ul style="list-style-type: none"> • Zunehmendes Maß an selbstständigem Lernen. • Zunehmendes Maß an Selbst- bzw. Mitbestimmung.
Lehrerhandlungen	<ul style="list-style-type: none"> • Zulassung von Handlungsspielräumen und Förderung von (spontanen) Schüleraktivitäten. • Relativierung des Planungsmonopols- weitestgehend Beteiligung der Schülerinnen und Schüler. • Systematische Vorbereitung der Schülerinnen mit dem Ziel, den Grad der Selbstständigkeit sukzessiv zu erhöhen. • Konzeptionell begründeter und zielorientierter Einsatz verschiedener Unterrichtsmethoden.
Methodische Grundprinzipien	<ul style="list-style-type: none"> • Übendes, vertiefendes, erarbeitendes – zunehmend entdeckendes, problemlösendes, handlungsorientiertes, selbstverantwortetes, selbstständiges und kooperatives Lernen.
Aufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Im Detail durchdachte und motivierende Aufgaben (z.B. bewusste Unterscheidung von Aufgabenniveaus), offene Aufgaben.
Lern- und Unterrichtsformen	<ul style="list-style-type: none"> • Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Projektorientierter Unterricht, Stationenarbeit, kooperative Lernformen, Werkstattunterricht • Insgesamt: zielgerichtete, konzeptionelle Verbindung einzelner Unterrichtsformen
Lernumgebung und –material	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturierte, ästhetische, anregende Lernumgebung. • Das Material eröffnet vielfältige Lernchancen unterschiedlichen Niveaus.
Leistungsbegriff	<ul style="list-style-type: none"> • Vielfältiges, pädagogisch motiviertes Leistungsverständnis. • Hohes Maß an Verbindlichkeit: hohes Anspruchsniveau, klare Erwartungen, differenzierte Förderung, Beratung, Beurteilung und Kontrolle, Veröffentlichung von Leistungen.
Leistungsbeurteilung	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeiten der Schüler selbst- und mitbewertung, der sachinmanenten Kontrolle. • Förderdiagnostisch orientierte und differenzierte Rückmeldeverfahren. • Vielfältige Beurteilungsformen. • Weiterentwicklung von Zeugnissen.
Unterrichts- und Schulentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Weiterentwicklung des Methodenrepertoires der Lernenden (und Lehrkräfte) in mittel- bis langfristiger Perspektive. • Bereitstellung der notwendigen schulischen Räumlichkeiten (Arbeitssecken, Schülerbibliotheken, Gruppenräume). • Einbindung offener Lernphasen in eine Gesamtkonzeption des Unterrichts. • Bereitstellung von Möglichkeiten der Informationsbeschaffung, -verarbeitung, -präsentation. • Absprache, gemeinsamen und ggf. einheitliches Vorgehen der beteiligten Lehrkräfte (z.B. Methodentraining, Verfahren der Leistungsbeurteilung, Lernberatung). • Einbindung Offener Unterrichtsformen in Schulprogramme und Vereinbarungen innerhalb der Einzelschule.

Abb. 1: Rahmenkonzeption Offenen Unterrichts (Bohl 2009: 16)

Ein anderer deutscher Pädagoge, **Peschel**, spricht ebenfalls über die Definition des Begriffs Offener Unterricht und er legt Wert darauf nicht mehr nur von einem „Ober- bzw. Sammelbegriff“ oder von einer „Bewegung“ (Jürgens 1995: 24) zu sprechen, um die „geschlossenen Strukturen“ der „alten“ Schule aufzubrechen. (vgl. Peschel 2015: 76)

Für Peschel scheint es notwendig

„[...] eine Definition ‚offenen‘ Unterrichts auf einer Dimensionierung des Begriffes aufzubauen, die eine quantitative, aber besser noch qualitative Einordnung bzw. Beurteilung der ‚Öffnung‘ von Unterricht zulässt. [...] Es geht also um möglichst operationalisierbare Kriterien, die sich zur Beschreibung jeglichen Unterrichts eignen und darüber hinaus aber auch die für uns wesentlichen Merkmale offenen Unterrichts zufrieden stellend berücksichtigen.“
(Peschel 2015: 76)

Er plädiert dafür, dass es endlich eine Abgrenzung bzw. eine Inbeziehungsetzung eines Konzeptes von Offenem Unterricht zu anderen Unterrichtsformen geben soll. Offener Unterricht ist für Peschel kein Konglomerat aus Freier Arbeit, Wochenplan- und Projektunterricht und auch kein Synonym für Erlebnispädagogik oder Erfahrungslernen. Offener Unterricht ist auch mehr als schüler- oder handlungsorientierter Unterricht und auf keinen Fall versteht er darunter „Laisser-faire“ oder die Situationspädagogik. (vgl. Peschel 2015: 77)

Als mögliche Untersuchungskriterien für Offenen Unterricht bietet er folgende Dimensionen von Unterricht an, die sich auch in ähnlicher Weise bei anderen Autoren finden:

- „organisatorische Offenheit
Bestimmung der Rahmenbedingungen: Raum/Zeit/Sozialformwahl usw.
- methodische Offenheit
Bestimmung des Lernweges auf Seiten des Schülers
- inhaltliche Offenheit
Bestimmung des Lernstoffes innerhalb der offenen Lehrplanvorgaben
- soziale Offenheit
Bestimmung von Entscheidungen bezüglich der Klassenführung bzw. des gesamten Unterrichts, der (langfristigen) Unterrichtsplanung, des konkreten Unter-

richtsablaufes, gemeinsamer Vorhaben usw.

Bestimmung des sozialen Miteinanders bezüglich der Rahmenbedingungen, dem Erstellen von Regeln und Regelstrukturen usw.

- persönliche Offenheit

Beziehung zwischen Lehrer/Kindern und Kindern/Kindern“

(Peschel 2015: 77)

Aus seinen Überlegungen ergibt sich nun folgende Auffassung von Offenem Unterricht für Peschel:

„Offener Unterricht gestattet es dem Schüler, sich unter der Freigabe von Raum, Zeit und Sozialform Wissen und Können innerhalb eines ‚offenen Lehrplanes‘ an selbst gewählten Inhalten auf methodisch individuellem Weg anzueignen. Offener Unterricht zielt im sozialen Bereich auf eine möglichst hohe Mitbestimmung bzw. Mitverantwortung des Schülers bezüglich der Infrastruktur der Klasse, der Regelfindung innerhalb der Klassengemeinschaft sowie der gemeinsamen Gestaltung der Schulzeit ab.“

(Peschel 2015: 78)

Angesichts der vielen Definitionsansätze der letzten Jahre rund um den Begriff der Offenheit und des Offenen Lernens, kamen **Bohl und Kucharz** zum Entschluss, dass eine Unterscheidung von Öffnung und Offenem Unterricht notwendig ist.

- Der Begriff „Offener Unterricht“ entspricht jenen Vorstellungen, die eine Mitbestimmung der Schüler und Schülerinnen in inhaltlicher und politisch-partizipativer Hinsicht ermöglichen. Dies entspricht dem Begriff der Selbstbestimmung der Schüler und Schülerinnen
- Die „Öffnung“ wird dabei als eine Beteiligung in organisatorischer und methodischer Hinsicht verstanden und stellt somit keinen Offenen Unterricht dar. Dies kann man mit dem Begriff der Selbstorganisation oder Selbstregulierung in Verbindung bringen.

(vgl. Bohl/Kucharz 2010: 19)

Bohl und Kucharz fertigten dazu auch eine graphische Darstellung an, in Anlehnung und Weiterentwicklung von anderen Autoren. Diese Abbildung veranschaulicht die Grenze zwischen der Öffnung des Unterrichts und dem Offenem Unterricht. Laut den beiden

Erziehungswissenschaftlern könnte die inhaltliche Dimension ausschlaggebend sein. Das bedeutet, dass das Ausmaß der inhaltlichen Beteiligung der Schüler und Schülerinnen bestimmend ist, für die Unterscheidung von Offenem Unterricht und geöffnetem Unterricht. (vgl. Bohl/Kucharz 2010: 19 f)

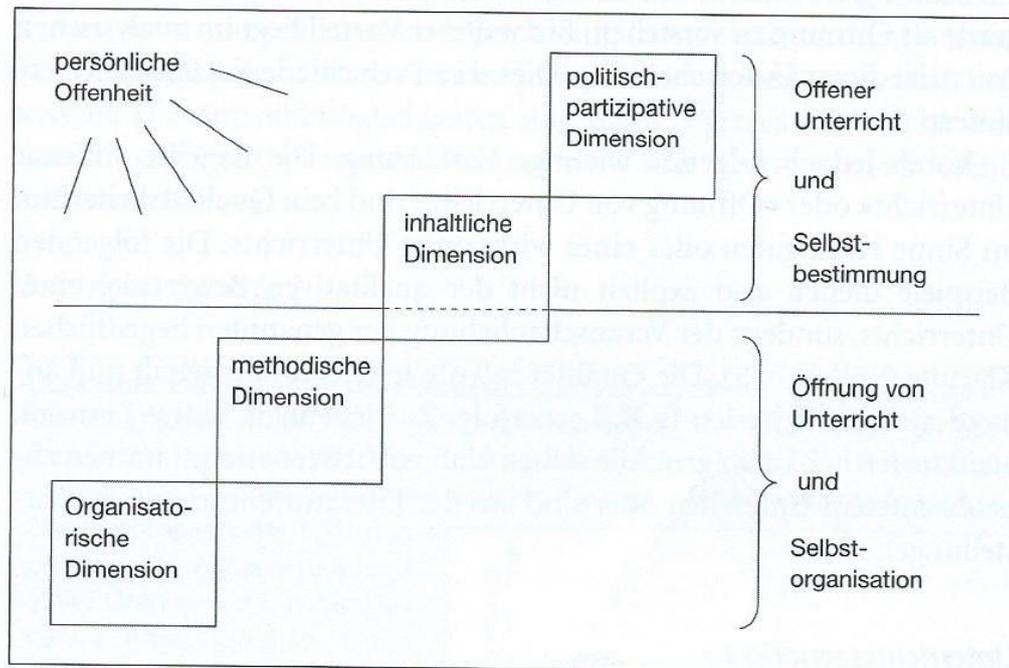


Abb. 2: Dimensionen der Öffnung des Unterrichts (Bohl/Kucharz 2010: 19)

Folgende Unterteilung im Bereich der inhaltlichen Öffnung wurden von Bohl und Kucharz in Anlehnung an Peschel 2005 aufgestellt:

0. „Der Lehrer gibt genau vor, welcher Schüler, welche Schülerin welches Thema/welche Aufgabe bearbeitet.
1. Die Schülerinnen und Schüler können ein Thema oder eine Aufgabe aus mehreren anspruchsvollen Angeboten wählen.
2. Die Schülerinnen und Schüler können selbst ein Thema aus einem vorgegebenen Rahmenthema wählen.
3. Die Schülerinnen und Schüler können frei entscheiden, welches Thema sie bearbeiten.“

(Bohl/Kucharz 2010: 20)

Bohl und Kucharz sehen dabei den Sprung in der Stufe 1, in der Schülerinnen und Schüler selbst ein Thema oder eine Aufgabe aus verschiedenen Angeboten auswählen. Daher zieht sich auch die Linie in der obigen Abbildung durch die untere Hälfte der inhaltlichen Dimension. (vgl. Bohl/Kucharz 2010: 20)

Durch diese Trennung der beiden Begriffe bleibt der Begriff des Offenen Unterrichts „geschützt“ und gleichzeitig kann man bestimmte Freiheiten im Unterricht mit dem legitimen und sinnvollen Begriff der Öffnung versehen. (vgl. Bohl/Kucharz 2010: 20)

Allerdings ist zu beachten, dass diese Unterscheidung nicht in jeder Hinsicht trennscharf ist, sie aber dennoch ermöglicht Stufungen der Öffnung darzustellen und daher eine Analyse von Konzepten Offenen Unterrichts gestattet und so Offenen Unterricht von anderen Ansätzen abgrenzbar macht. (vgl. Bohl/Kucharz 2010: 27)

Stufen der Öffnung des Unterrichts nach Peschel

Angelehnt an die zuvor erwähnten Dimensionen des Offenen Unterrichts nach Peschel werden nun die oben genannten Dimensionen von Peschel skaliert, sodass einem Unterricht jeweils ein bestimmter Grad der Öffnung in jeder Dimension zugeordnet werden kann. Damit wird es ermöglicht den Unterricht bzw. eine bestimmte Unterrichtssituation in den verschiedenen Dimensionen genauer einzuordnen und zu analysieren, um eine Qualitätssicherung bzw. Qualitätssteigerung des Unterrichts zu erreichen. Denn durch die darüber liegenden Stufen sollen Anregungen für einen verstärkten Einbezug der Schüler und Schülerinnen in ihr Lernen geschaffen werden. (vgl. Peschel 2015: 83)

Organisatorische Offenheit des Unterrichts

„Inwieweit können die Schüler Rahmenbedingungen ihrer Arbeit selbst bestimmen?“

5	weitestgehend	Primär auf eigener Arbeitsorganisation der Kinder basierender Unterricht
4	schwerpunktmäßig	Offene Rahmenvorgaben
3	teils – teils	Öffnung der Rahmenvorgaben in einzelnen Teilbereichen
2	erste Schritte	Punktuelle Öffnung der Rahmenvorgaben in einzelnen Teilbereichen
1	ansatzweise	Öffnung der Rahmenvorgaben kaum wahrnehmbar/begründbar
0	nicht vorhanden	Vorgabe von Arbeitstempo, -ort, -abfolge usw. durch Lehrer oder Material

(Peschel 2015: 79)

Methodische Öffnung des Unterrichts

„Inwieweit kann der Schüler seinen eigenen Lernweg folgen?“

5	weitestgehend	Primär auf „natürlicher“ Methode/Eigenproduktion basierender Unterricht
4	schwerpunktmäßig	Meist Zulassen eigener Zugangsweisen/Lernwege der Kinder
3	teils – teils	In Teilbereichen stärkerer Einbezug/stärkeres Zulassen eigener Wege
2	erste Schritte	Kinderwege werden aufgegriffen, aber die Hinführung zum Normweg bestimmt das Geschehen
1	ansatzweise	Anhören einzelner Ideen der Kinder, aber der Lehrgang bestimmt das Geschehen
0	nicht vorhanden	Vorgaben von Lösungswegen/-techniken durch Lehrer oder Arbeitsmittel

(Peschel 2015: 79)

Inhaltliche Offenheit des Unterrichts

„Inwieweit kann der Schüler über seine Lerninhalte selbst bestimmen?“

5	weitestgehend	Primär auf selbstgesteuertem/interessegeleitetem Arbeiten basierender Unterricht
4	schwerpunktmäßig	Inhaltlich offene Vorgaben von Rahmenbedingungen oder Fachbereichen
3	teils – teils	In Teilbereichen stärkere Öffnung der inhaltlichen Vorgaben zu vorgegebener Form
2	erste Schritte	Kinder können aus festem Arrangement frei auswählen oder sie können Inhalte zu fest vorgegebenen Aufgaben selbst bestimmen
1	ansatzweise	Einzelne inhaltliche Alternativen ohne große Abweichung werden zugelassen
0	nicht vorhanden	Vorgaben von Arbeitsaufgaben/-inhalten durch Lehrer oder Arbeitsmittel

(Peschel 2015: 80)

Soziale Offenheit des Unterrichts

„Inwieweit kann der Schüler in der Klasse (Unterrichtsablauf und Regeln) mitbestimmen?“

5	weitestgehend	Selbstregierung der Klassengemeinschaft
4	schwerpunktmäßig	Kinder können eigenverantwortlich in wichtigen Bereichen mitbestimmen
3	teils – teils	Kinder können eigenverantwortlich in vom Lehrer festgelegten Teilbereichen mitbestimmen
2	erste Schritte	Kinder können lehrergelenkt in Teilbereichen mitbestimmen
1	ansatzweise	Schüler werden nur peripher gefragt, Lehrer weiß schon vorher, wie es laufen sollte; Kinder können in (belanglosen) Teilbereichen mitbestimmen
0	nicht vorhanden	Vorgabe von Verhaltensregeln durch Lehrer oder Schulvorgaben

(Peschel 2015: 80)

Persönliche Offenheit des Unterrichts

„Inwieweit besteht zwischen Lehrer und Schüler bzw. Schüler und Mitschülern ein positives Beziehungsklima?“

5	weitestgehend	Auf „Gleichberechtigung“ abzielende „überschulische“ Beziehung
4	schwerpunktmäßig	Für Beachtung der Interessen des Einzelnen offene Beziehungsstruktur
3	teils – teils	In bestimmten Teilbereichen/bei bestimmten Kindern offenerer Umgang
2	erste Schritte	Schüler werden zeitweise angehört und dann auch beachtet
1	ansatzweise	Schüler werden angehört, aber der Lehrer bestimmt weiterhin das Geschehen
0	nicht vorhanden	Begründung und Beziehung durch Alter oder Rollen-/Gruppenhierarchie

(Peschel 2015: 81)

Dank dieser Stufen kann man also auch die Öffnung des Unterrichts grob untersuchen. Peschel rät dazu die Dimensionen unabhängig voneinander zu beurteilen, obwohl dies in der Praxis oft nicht möglich ist, weil z.B. inhaltliche oder methodische Offenheit meistens auch organisatorische Offenheit miteinschließt. (vgl. Peschel 2015: 81) Im Unterricht kommen bestimmte Dimensionen öfter zur Anwendung (organisatorische Öffnung) und

andere Dimensionen kommen im Gegensatz dazu seltener zur Anwendung (methodische und inhaltliche Öffnung). Peschel hält auch fest, dass in jenen Dimensionen, in denen öfter geöffnet wird, auch höhere Stufen der Öffnung erreicht werden. Aus der Häufigkeit mit der eine Dimension in der Praxis vorkommt, erstellt Peschel eine bestimmte Stufenfolge. Die Dimensionen schließen sich daher zu einem Großteil ein. Das bedeutet, dass jene Stufe, die in der Praxis am häufigsten vorzufinden ist (organisatorische Öffnung), fast immer auch dort vorhanden ist, wo andere höhere Stufen (methodische, inhaltliche, soziale) der Öffnung im Unterricht eingesetzt werden. (Peschel 2015: 86) „Aus der quantitativen Verbreitung der Dimension kann daher durchaus so etwas wie eine empirisch abgesicherte Stufenfolge der qualitativen Öffnung von Unterricht entwickelt werden.“ (Peschel 2015:86)

Daraus ergibt sich folgendes Stufenmodell für Offenen Unterricht nach Peschel:

- Stufe 0 als Vorstufe: „Geöffneter Unterricht“ – nicht „Offener Unterricht“
Raum, Zeit und Sozialform von der Lehrperson teilweise oder ganz freigegeben.
Inhalte und Methoden werden allerdings weitgehend festgelegt.
- Stufe 1: Die methodische Öffnung
Lernweg wird freigegeben. Grundbedingung für jeden Offenen Unterricht.
- Stufe 2: Die methodische und inhaltliche Öffnung
Lernwege und Lerninhalte werden von der Lehrperson freigegeben.
- Stufe 3: Die sozial-integrative Öffnung
Lehrperson gibt keine Regeln und Normen vor. Die sozialen Normen werden von allen Beteiligten mit geschaffen.

(vgl. Peschel 2015: 86 ff)

2.1.1 Gegenüberstellung der ausgewählten Definitionen

Abschließend zum Kapitel Definitionsversuche kann festgehalten werden, dass viele verschiedene Ansätze zur Definition von Offenem Lernen in der Wissenschaft vorhanden sind. Jene die in der obigen Ausarbeitung genannt wurden, stellen nur eine kleine Auswahl dar. Dennoch kann man, trotz der unterschiedlichen Ansätze, bestimmte Überein-

stimmungen bzw. bestimmte Kernaussagen in jeder dieser Definition ausfindig machen, die eine Eingrenzung des Begriffs Offenes Lernen ermöglichen.

Um einen abschließenden Überblick bzw. eine abschließende Darstellung der Definitionsversuche zu geben, werden in der folgenden Tabelle, die wesentlichsten Aussagen, der jeweiligen, oben genannten, Autoren, gegenübergestellt und zusammengefasst, die man in den jeweiligen Definitionen vorfindet und auf einen gemeinsamen Kern schließen lassen.

Wallrabenstein	Jürgens	Bohl/Kucharz	Peschel	Gemeinsame Aspekte
veränderte Lernorganisation, Lernumwelt;	veränderte Lernorganisation;	Selbstorganisation durch SuS, Beteiligung der SuS in organisatorischer Hinsicht;	veränderte Lernorganisation; Bestimmung von Raum, Zeit, Sozialform durch SuS;	organisatorischer Aspekt
veränderte Lernmethoden, Lerntätigkeiten;	veränderte methodische Grundprinzipien, Lern- und Unterrichtsformen;	Beteiligung der SuS in methodischer Hinsicht;	Bestimmung des Lernweges durch SuS; methodisch individueller Weg;	methodischer Aspekt
inhaltliche Öffnung;	Eigenständigkeit über Auswahl von Unterrichtsinhalten;	Mitbestimmung der SuS in inhaltlicher Hinsicht;	selbst gewählte Inhalte der SuS;	inhaltlicher Aspekt
veränderte Lernatmosphäre; veränderter Umgang mit dem Kind;	veränderte Beziehungsstruktur zwischen Lehrenden und Lernenden;	Mitbestimmung der SuS in inhaltlicher und politisch-partizipativer Hinsicht;	hohe Mitbestimmung der SuS bezüglich der Infrastruktur der Klasse, der Regelfindung, der gemeinsamen Gestaltung der Schulzeit; veränderte Beziehung zwischen LuL und SuS;	sozialer Aspekt

Die obige Darstellung zeigt die Kernaussagen, der jeweiligen Autoren, die sich zur Charakterisierung von Offenem Lernen bei jedem Autor finden. Aus dieser Gegenüberstellung ergeben sich vier gemeinsame Aspekte (organisatorisch, methodisch, inhaltlich, sozial), die sich bei den jeweiligen Autoren gleichsam vorfinden und sich an die Dimensionen des Offenen Unterrichts nach Peschel orientieren.

Durch die Festlegung von Dimensionen des Offenen Unterrichts und den Stufen der Öffnung kann Offener Unterricht bzw. der Grad der Öffnung leichter definiert werden. Offener Unterricht kann so fassbarer und vergleichbarer gemacht werden.

2.2 Historische Entwicklung

Bei der Beschäftigung mit dem Begriff des Offenen Lernens bzw. des Offenen Unterrichts stößt man immer wieder auf Begriffe wie Freiarbeit, Wochenplan usw. Allerdings gibt es diese Begriffe schon länger als jenen des Offenen Unterrichts. Diese Begriffe stammen aus der Zeit der Reformpädagogik zum Ende des 19. Jahrhunderts. Sie wird auch „klassische Reformpädagogik“ genannt. Bereits damals entwickelte sich die Idee zur Veränderung von Unterricht. Viele namhafte Reformpädagogen und Reformpädagoginnen sind bis heute noch bekannt und kämpften um eine Veränderung in den Schulen. Ausgehend von der „Kindorientierung“, das Kind und dessen Bedürfnissen sollen im Mittelpunkt stehen und nicht die Schule und ihre Ansprüche, soll nicht mehr rein abfragbares Wissen vermittelt werden, sondern dem Kind mit seinen Erfahrungen sollte eine höhere Bedeutung zukommen. (vgl. Reketat 2001: 11)

Die zweite Welle der Reformpädagogik entstand in den sechziger und siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts. Man spricht auch von der „neuen Reformpädagogik“. Auch diese „neue Reformpädagogik“ entwickelte sich, wie die „klassische Reformpädagogik“ aufgrund von gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umbrüchen. (vgl. Reketat 2001: 11)

Der Begriff des Offenen Unterrichts hat ihren zeitgeschichtlichen Ursprung in den sechziger und siebziger Jahren. Zu dieser Zeit entwickelten sich, aufgrund der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Situation, institutionen- und autoritätskritische Debatten mit dem Ruf nach „Freiheit in der Erziehung“, der Konzipierung und Erprobung einer „antiautoritären Erziehung“ und der Etablierung von „Freien Alternativschulen“. Diese Aufbruchsbewegung und quasi-revolutionäre Stimmung veränderte auch das Selbstverständnis von Schule. Dabei wurde der Begriff der Öffnung in den verschiedensten Ländern eingeführt. „Open Education“ in den USA, „Informal Teaching“ und „Integrated Day“ in England, „École Ouverte“ in Frankreich und „Offene Schule“, „Offener Unterricht“ in Deutschland. (vgl. Skiera 2003: 378)

Offenes Lernen wird folglich zu den neuen Reformpädagogiken gezählt, die wie oben schon erwähnt, zu Beginn der siebziger Jahre an Bedeutung gewannen. Die neuen Reformpädagogiken stellen somit eine „Renaissance“ der klassischen Bewegung dar. (vgl. Thiel 2007: 20 f, zit. n. Flitner 1987)

Die „klassische Reformpädagogik“ war dabei keine einheitliche Bewegung, sondern ein Oberbegriff vielfältiger Strömungen, in denen teilweise sehr unterschiedliche, miteinander konkurrierende Richtungen vertreten waren. Aus diesen unterschiedlichen Ansätzen ergaben sich einige Alternativ- und Regelschulen wie z.B. die Montessori-, Freinet- oder Waldorfschulen. (vgl. Peschel 2015: 68)

Trotz der Unterschiedlichkeit gibt es dennoch einige gemeinsame, pädagogische Grundmotive. Dazu zählen:

- die Orientierung an den Fragen, Bedürfnissen und Interessen des Kindes („Pädagogik vom Kinde aus“)
- ein „neuer“ Begriff des Lernen, nämlich als eine aktive, kreative, die Selbstständigkeit fördernde, lebensverbundene und „natürliche“ Tätigkeit
- die „Neue Schule“ als Modell eines guten, harmonischen, partnerschaftlichen Zusammenlebens – sie soll zu einem pädagogisch, sozial-ethisch und ästhetisch durchgestaltetem Raum werden, zu einer anregungsreichen Lebensgemeinschaft
- die Erziehung des „ganzen Menschen“ mit seinen intellektuellen, physischen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten und Möglichkeiten

(vgl. Skiera 2003: V)

Wie bereits weiter oben erwähnt, stellt der Begriff der Reformpädagogik einen Sammelbegriff dar. Um einige wichtige und durchaus heute noch bekannte Vertreter der Reformpädagogik zu nennen, werden in der folgenden Aufzählung Reformpädagogen vorgestellt, die der Arbeitsschulbewegung mit dem Leitsatz „Learning by doing“ angehören:

- John Dewey (1859-1952); Projektunterricht bzw. Projektmethode
- Georg Kerschensteiner (1854-1932); Begründer der Berufsschulen; steht für Lernen durch praktische und geistige Arbeit

- Hugo Gaudig (1860-1923)
- Freinet Pädagogik: Celestin Freinet (1896-1966); freie Entfaltung der Persönlichkeit, kritische Auseinandersetzung mit der Umwelt, Selbstverantwortlichkeit, Zusammenarbeit und gegenseitige Verantwortlichkeit
- Montessori-Pädagogik: Maria Montessori (1870-1952); Ausbildung nach „sensiblen Phasen“ der Kinder; „Hilf mir, es selbst zu tun“
- Peter Petersen (1884-1952); entwickelte u.a. den Jena-Plan

(vgl. Toman 2012: 9)

Auch Rudolf Steiner ist ein wichtiger Vertreter der Reformpädagogik. Er ist der Begründer der Waldorf-Pädagogik, die aus Einheitsschulen ohne Zensuren und Sitzenbleiben besteht. Als Erziehungslehre entwickelte Steiner die Anthroposophie, eine (vom Menschen ausgehende) Menschenkunde. (vgl. Toman 2012: 168) „Mensch ist Spiegelbild des Kosmos und entwickelt sich gleichgerichtet mit diesem in einer vorherbestimmten Stufenfolge in Richtung Vergeistigung; [...]“ (Skiera 2003: 266)

Die ersten Ansätze Offenen Unterrichts sind eindeutig vom reformpädagogischen Gedankengut aus der Jahrhundertwende geprägt. Maria Montessori, Peter Petersen und Célestin Freinet werden heute noch als Vorreiter des Offenen Unterrichts bezeichnet. Im Laufe der Zeit prägen auch Erkenntnisse aus anderen Disziplinen den Offenen Unterricht und werden mitberücksichtigt. So wie beispielsweise Erkenntnisse der psychologischen Lehr-Lernforschung und der Neurowissenschaften. (vgl. Bohl/Kucharz 2010: 28)

Das heutige Verständnis von Offenem Unterricht entwickelte sich somit während eines langen Prozesses und unterschiedlichsten Einflüssen. Von stark religiös- (Montessori) und führungsgeprägten Konzepten (Petersen, Montessori) über Auffassungen, die religiös oder nationalistische Erziehung vermeiden und Lehrerautorität relativieren (Freinet) bis hin zu einer „Entschuldung der Gesellschaft“ (Illich). (vgl. Peschel 2015:68 f)

Der Begriff des Offenen Lernens entstand folglich in den sechziger und siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts. Seine gemeinsamen Wurzeln gehen aber zur Zeit der „klassischen

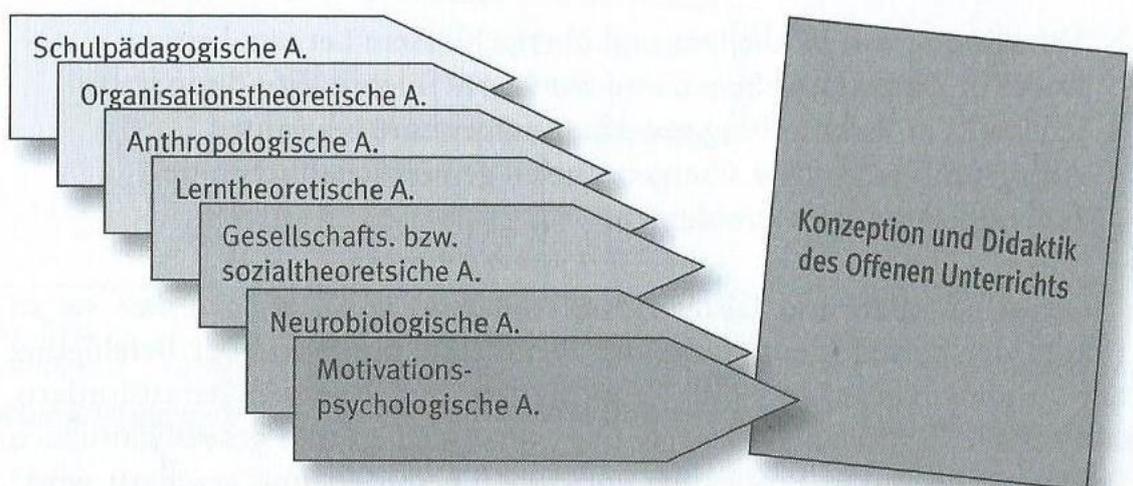
Reformpädagogik“ um 1900 zurück. Dieser Aspekt ist wichtig für den weiteren Aufbau dieser Arbeit, denn dadurch wird verständlich, warum in den folgenden Kapiteln Bezug auf die Reformpädagogin Maria Montessori und Célestin Freinet genommen wird.

2.3 Begründung von Offenem Lernen

In der Wissenschaft geht man auch den Motiven für Offenes Lernen nach. Es stellt sich somit die Frage, worin die Begründung der Anwendung von Offenem Lernen liegt?

Aus wissenschaftlicher Sicht interessiert heute vor allem die Frage nach der Lernwirksamkeit. Wie können Schülerinnen und Schüler erfolgreich lernen, um die an sie gestellten Anforderungen bewältigen zu können?

Jürgens stellt dabei sieben Argumentationslinien für schüleraktiven Unterricht auf. Unter schüleraktiven Unterricht versteht man „[...] einen Prozess, in dessen Verlauf Lehrer und Schüler gemeinsam die unterrichtlichen Handlungsmuster so verändern, dass ein zunehmend größeres Ausmaß an Selbstständigkeit und Mitverantwortung für das eigene Lernen möglich wird.“ (Hagstedt/Hildebrandt-Nilshon 1980: 99) Jürgens verwendet den Begriff der Schüleraktivierung, um den Begriff der schulischen Offenheit weiter einzugrenzen, indem er feststellt, „[...] dass sich Offener Unterricht in schüleraktiven Lehr- und Lernformen erfüllt.“ (Jürgens 2003: 15)



Argumentationslinien für den schüleraktiven Unterricht

Abb. 3: Argumentationslinien für schüleraktiven Unterricht (Jürgens 2003: 20)

2.3.1 Schulpädagogische Argumente

Die oft vorkommende Schulkritik wird hier als Begründung für Offenen Unterricht gewählt. Schulisches Lernen soll sich abwenden von Kritikpunkten wie z.B. zu viel Fachlichkeit, zu viel Zwang, zu vielen Vorgaben, zu wenig Umgang mit Heterogenität oder zu viel verständnislos, reproduziertem Lernen. Schulische Bildung soll sich dafür hinwenden zu fächerübergreifendem Denken, zu mehr Persönlichkeitsbildung und zur Verbindung von fachlichen mit überfachlichem Lernen und kognitiven mit emotionalem und sozialem Lernen. (vgl. Jürgens 2003: 20)

2.3.2 Organisationstheoretische Argumente

Schule ist eine der wichtigsten Sozialisationsinstanzen innerhalb unserer Gesellschaft und sollte daher selbst Ort demokratischen Handelns sein. Ausschlaggebend für ein demokratisches Miteinander ist dabei die Übernahme von Verantwortung und der Abbau bzw. die Vermeidung von ungerechtfertigten Autoritäts- und Machtverhältnissen. Daraus folgt, dass demokratisches Handeln als Grundprinzip von schulischem Unterricht gefordert wird. Das schrittweise Lernen, Verantwortung tragen zu können, ist ein wesentliches Element schüleraktiven Unterrichts. Gleichzeitig ist eine Veränderung der Kommunikations- und Interaktionsstruktur zwischen Lehrenden und Lernenden von Bedeutung. Lehrende treten dabei aus ihrer zentralistischen Rolle heraus und verlieren an Macht. Aus diesen veränderten Machtverhältnissen und Kommunikationsstrukturen kann Lernen als gemeinsam zu verantwortende Aufgabe gestaltet werden. Das bedeutet, dass den Lernenden auf allen unterrichtlichen (organisatorisch-strukturellen, methodisch-strategischen, inhaltlich-fachlichen bzw. überfachlichen) Ebenen Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten geboten werden. (vgl. Jürgens 2003: 21)

2.3.3 Anthropologische Argumente

Dieses Argument beruht darauf, dass Lernende in erster Linie Menschen mit bestimmten Bedürfnissen sind. Bereits der Reformpädagoge Peter Petersen (1884-1952) wies darauf hin und machte darauf aufmerksam, dass die Beachtung menschlicher (Grund-) Bedürfnisse für das Gelingen von Lernen eine große Bedeutung hat. Kommt es allerdings zu einer Geringschätzung der Bedürfnisse führt dies oftmals zu Lern- und Verhaltensstörungen. Gerade in der Schulzeit sollte aber darauf geachtet werden, dass eine positive Ein-

stellung gegenüber Lernen entwickelt wird, um die Schlüsselkompetenz des lebenslangen Lernens zu bewahren. Daher sollte schulisches Lernen die menschlichen Bedürfnisse beachten. (vgl. Jürgens 2003: 22)

Kinder und Jugendliche brauchen daher vor allem:

- „Würde
- Selbstachtung
- Gerechtigkeit
- einen geschützten Raum, Stille, Rückzugsmöglichkeiten
- Entfaltung in allen Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten
- Zuwendung, Geborgenheit, Verständnis
- Anerkennung und Lob“

(Jürgens 2003: 22)

Lernende brauchen auch Möglichkeiten und Freiräume:

- „zum selbstständigen Handeln und Ausprobieren
- um eigene Erfahrungen zu machen, um Neugier ausleben zu können
- um sinnvolles leisten zu können
- um Selbstvertrauen erlernen und Verantwortung zeigen zu können, um eigene Ordnungen und Regeln finden und setzen zu können
- um innere Befindlichkeiten äußern zu können
- um Bewegung ausleben zu können“

(Jürgens 2003: 22)

2.3.4 Lerntheoretische Argumente

Mit diesem Argument spielt Jürgens auf moderne Lerntheorien an, die selbstmotivierende, aktive und konstruktive Rollen für Lernende vorsehen. Demnach wird Lernen als ein Prozess gesehen der eigenverantwortlich, selbstreguliert, erfahrungsoffener und entdeckend-problemlösend ist. (vgl. Jürgens 2003: 23)

Hier sind die konstruktivistischen Vorgehensweisen zu betonen. Im Fremdsprachenunterricht, der lange Zeit geprägt war durch die Schwerpunktsetzung auf kommunikative, pragmatische und später auch interkulturelle Kompetenzen, entwickelte sich bereits ein Methodenpluralismus, der ohne dass es bewusst wäre, einer konstruktivistischen Vorgehensweise entspricht (z.B. Lernen durch Lehren, autonomes Lernen). (vgl. Meixner 2005: 189, zit. n. Mandl 2000)

Die konstruktivistische Fremdsprachendidaktik bezieht sich dabei auf gewisse Grundannahmen der Wissenspsychologie:

- „Wissenserwerb erfolgt konstruktiv in Abhängigkeit von Vorwissen, Wahrnehmung, Handlungskontext und Affektlage;
- Wissenserwerb kann nicht determiniert, sondern nur gelenkt werden;
- Wissen ist im Idealfall miteinander vernetzt und dann auch produktiv, flexibel und fächerübergreifend transferfähig;
- Wissen ist situiert und wird sozial ausgehandelt;
- Wissen erwächst aus Problemlösesituationen und führt zu routinierten Lösungsstrategien wie idealiter zu einer allgemeinen kreativen Problemlösekompetenz;
- Wahrnehmungsfähigkeit und Gedächtnisbildung sind anthropologisch begründet und nicht mit der Computermetapher der Kognition oder des „programmierten Lernens“ in Einklang zu bringen;
- Wissen ist seinem Wesen nach sinn- und bedeutungstiftend.“

(Meixner 2005: 189 f)

Aus diesen Annahmen der konstruktivistischen Didaktik ergeben sich folgende didaktische Konsequenzen für den Unterricht:

- „Lernprozesse sollen so gestaltet werden, dass authentische Probleme in möglichst realen Situationen gelöst werden sollen.
- Unterricht soll mehr als nur reproduzierbares Faktenwissen vermitteln. Vielmehr soll die Handlungskompetenz gefördert werden.
- Die Lernenden sollen sich durch kooperatives Lernen und Arbeiten zu echten Mitgliedern der Expertenkultur entwickeln. Durch Kooperativität werden Prob-

lemlösungen bzw. ihre situationsspezifischen Wirklichkeitsentwürfe gemeinsam entwickelt, verglichen und erprobt.“

(Meixner 2005: 190)

Moderne Lerntheorien heben die Effektivität von selbstregulierten Lernprozessen hervor, deshalb sind die Möglichkeiten der Selbststeuerung und Selbstplanung von schulischen Lernprozessen durch die Lernenden zu fördern. Schüler und Schülerinnen sollen daher stärker zu Subjekten ihrer Lernprozesse werden. Die persönliche Sinnhaftigkeit ergibt die Begründung eines jeweiligen Lernvorgangs. Das Lernmotiv liegt dabei in der Aussicht sachkundiger und kompetenter zu sein als vorher. (vgl. Jürgens 2003: 23 f)

2.3.5 Gesellschafts- bzw. sozialisationstheoretische Argumente

Die Auswirkungen des sozialen Wandels spiegeln sich auch im Schulbetrieb wieder und erfordern eine Veränderung der Lernprozesse. Im Folgenden werden einige dieser Auswirkungen dargestellt.

Pluralisierung der familiären Lebensformen und veränderte elterliche Erziehungsverantwortung

Laut Jürgens wird die Familienzeit vermehrt mit kommerziellen und individuellen Freizeitangeboten gefüllt. Dies kann oftmals zu einer egozentrischen Lebensgestaltung von Menschen führen, die sich vermehrt selbst ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Anstrengende Erziehungsarbeit wird in der Folge an gesellschaftliche Institutionen wie Kindergarten und Schule abgegeben. Zusätzlich werden immer mehr Kinder, aufgrund der egozentrischen Individualisierung und dem Rückgang der Geburtenrate, verwöhnt und schlüpfen oft in die Rolle eines Prinzen oder einer Prinzessin. (vgl. Jürgens 2003: 25)

Veränderung der „Welt“ durch neue Technologien und Medien

Medien haben sozialisierenden Einfluss, der sich auch auf Schule niederschlägt. Neben den positiven Effekten führen neue Technologien auch zu negativen Entwicklungen, wie z.B. der erhöhte Anspruch des Unterhaltungswertes. Selbst Nachrichten werden nach ihrem Unterhaltungswert bemessen und der Informationswert verliert an Bedeutung. Die Schule hat nun die Aufgabe eine Entschlüsselungskompetenz zu vermitteln, die es

den Schüler und Schülerinnen ermöglicht kritisch hinter die dargestellten Bilderwirklichkeiten zu schauen und den Aussagegehalt zu überprüfen. Die neuen Medien haben somit nicht nur Auswirkungen auf die Medienkompetenz, sondern auch auf die Ausbildung von Wahrnehmungsgewohnheiten, die Kritikfähigkeit und im weitesten Sinn auf die Entstehung von Mündigkeit. (vgl. Jürgens 2003: 25)

In einem anderen Buch schreibt Jürgens auch über die „Second-hand-Wirklichkeit“. Das bedeutet, dass die Welt weniger direkt sondern vermehrt aus zweiter Hand erfahren wird und so die Gefahr besteht, den Sinn und die Bedeutung für eine eigentätige Aneignung der natürlichen Wirklichkeit zu verlieren. (vgl. Jürgens 1996: 32 f)

Wertesozialisation in Familie und Gesellschaft

Es kommt zu einer Schwächung von Werte vermittelnder Instanzen bzw. Organisationen sowie zu einer Werteerosion. Wobei es ebenfalls zur Abnahme der elterlichen Vorbildfunktion kommt. (vgl. Jürgens 2003: 26)

Wachsende Dynamik der Durchökonomisierung gesellschaftlicher Lebensverhältnisse

Wirtschaftliches Denken und Handeln nimmt immer mehr auf gesellschaftliche Bereiche Einfluss. Auch im Bildungsbereich ist dies der Fall. So wird oft von „Humankapital“ oder „Rohstoff Bildung“ gesprochen. Es wird deutlich unter welcher Perspektive Individuen in Zukunft gesehen werden. Problematisch ist dabei, dass von Seiten der Wirtschaft der lern- und arbeitsflexible, hochmotivierte und fachlich einschlägig ausgewiesene Berufsmensch gefordert wird, der von der Schule gebildet werden soll. Gleichzeitig wird aber nicht der politisch, gesellschaftskritische, der „gebildete“ Bürger gefordert.

2.3.6 Neurobiologische Argumente

Jürgens zitiert hier Sejnowski, der ein bekannter amerikanischer Neurobiologe ist. Laut ihm lernt das Hirn viel besser, wenn es sich die Informationen selbst zusammensucht und dabei Probleme überwinden muss. (Jürgens 2003: 27, zit. n. Sejnowski 2000)

Ein anderer Autor, Manfred Spitzer, stellt in seinem Buch „Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens“ Faktoren vor, die sich aus neurobiologischer Sicht auf Lernen

auswirken. Dazu zählen die Aufmerksamkeit, Emotionen und Motivation. (vgl. Spitzer 2002: 139-200)

Auch Gerald Hüther, ein bekannter Hirnforscher, spricht von der enormen Bedeutung der Emotionen beim Lernen. Denn durch die Aktivierung von emotionalen Zentren können neue Erfahrungen erst fest in unserem Gehirn verankert werden. (vgl. Hüther 2003: 37)

Gerhard Roth, ebenfalls ein deutscher Hirnforscher, erwähnt fünf Faktoren, die beim Lehren und Lernen eine wichtige Rolle spielen und durch neurobiologische Aktivitäten beeinflusst werden. Dazu zählen:

die Motiviertheit und Glaubhaftigkeit des Lehrenden;

Innerhalb von nur einer Sekunde entscheidet das Gehirn bei einer Begegnung mit der Lehrperson über die Motiviertheit und Glaubhaftigkeit des Lehrenden. Tritt nun eine Lehrperson in die Klasse, die unmotiviert ist und Wissensinhalte nicht beherrscht und nicht von ihnen überzeugt ist, dann stellt dies eine direkte Aufforderung des Gehirns dar wegzuhören. (vgl. Roth 2004: 501 f)

die individuellen kognitiven und emotionalen Lernvoraussetzungen der Schüler und Schülerinnen;

Bestimmte Faktoren des Lernerfolges sind genetisch determiniert bzw. werden in der frühkindlichen Phase durch die Mutter-Kind-Beziehung beeinflusst und stellen daher Faktoren dar, die wenig veränderbar sind. Das betrifft vor allem das Gehirnsystem, das die allgemeine Aktivität und Aufmerksamkeit regelt. (vgl. Roth 2004: 502 f)

die allgemeine Motiviertheit und Lernbereitschaft der Schüler;

Lernsituationen müssen für Schüler und Schülerinnen attraktiv erscheinen. Ein System im Gehirn, das limbische System, entscheidet dabei, ob das verlangte Verhalten eine Belohnung verspricht. (vgl. Roth 2004: 503) Bei jeder Lernsituation fragt es sich: „Was spricht dafür, dass Hinhören, Lernen, Üben usw. sich tatsächlich lohnen?“ (Roth 2004: 500) Erst

wenn das System zu einem positiven Ergebnis kommt, werden die Wissens-Netzwerke im Gehirn so umgestaltet, dass Wissen entstehen kann. (vgl. Roth 2004: 500)

die spezielle Motiviertheit der Schüler für einen bestimmten Stoff, Vorwissen und der aktuelle emotionale Zustand;

Bestimmte Systeme im Gehirn werden durch Interesse an einem Lerninhalt aktiviert und fördern die Verankerung von Wissen im Langzeitgedächtnis. Wie dieses System genau funktionieren ist nicht bekannt. Man weiß allerdings, dass die Stärke des emotionalen Zustandes, die als Interesse und Begeisterung definiert werden kann, mit der Gedächtnisleistung positiv korreliert.

Wichtig ist hierbei neue Wissensinhalte und Dinge anschaulich und alltagsnah darzustellen. Dadurch kann ein Wissensnetzwerk aufgebaut werden und die Anschlussfähigkeit der neuen Inhalte an die alten wird erhöht. Durch stures Auswendiglernen können keine Netzwerke und Anschlussstellen gebildet werden und man kann mit dem Wissen nicht weiterarbeiten. Wichtiger ist daher das selbstständige Durchdringen des Stoffes. Dabei werden Verbindungen zu anderen Wissensinhalten hergestellt. (vgl. Roth 2004: 504 f)

„Intelligenz ist zum großen Teil angeboren, Expertenwissen kann man sich anpauken, klug wird man nur durch hochgradige Vernetzung des eigenen Wissens.“ (Roth 2004: 505)

der spezifische Lehr- und Lernkontext;

Der Lernerfolg hängt auch stark vom Kontext, in dem Lernen stattfindet, ab. Beim Lernen wird auch mitgelernt, wer den Inhalt vermittelt und wo und wann Lernen stattfindet. All dies wird zusammen mit dem Wissensinhalt abgespeichert. Dieser Lernkontext kann daher förderlich und hinderlich für das Abrufen von Wissen sein, je nachdem wie die Lernumgebung gestaltet wird. (vgl. Roth 2004: 505)

2.3.7 Motivationspsychologische Argumente

Nach Deci/Ryan zeigen vor allem die Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Eigenverantwortlichkeit motivierende Wirkung. Grund dafür sind die Erfüllungen von angeborenen Bedürfnissen der Menschen nach Kompetenz und Effizienz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit, sozialer Zugehörigkeit. (vgl. Decy/Ryan 2003: 223-238)

2.3.8 Legitimation im Französisch-Lehrplan AHS

Offenes Lernen im Französisch-Unterricht lässt sich auch durch den fächerspezifischen Lehrplan begründen. Hierbei wird der Lehrplan der Oberstufe für die lebende Fremdsprache (erste, zweite) der AHS vom Bundesministerium für Bildung und Frauen herangezogen. Dieser beinhaltet Vorgaben für die erste lebende Fremdsprache (5. bis 8. Lernjahr) und für die zweite lebende Fremdsprache (1. bis 4. Lernjahr bzw. 3. bis 6. Lernjahr).

Im Folgenden werden nun jene Auszüge aus dem Lehrplan für die lebende Fremdsprache der AHS Oberstufe vorgestellt, die Formen von Offenem Lernen im Fremdsprachen-Unterricht legitimieren:

Im Bereich der Bildungs- und Lehraufgabe:

„Handlungsorientierte Fremdsprachenkompetenz

[...] Darüber hinaus kommt dem Fremdsprachenunterricht die Aufgabe zu, einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung dynamischer Fähigkeiten (Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, methodische Kompetenz ua.) zu leisten.“

(BMBF 2004: 1)

„Kompetenz zum lebensbegleitenden autonomen Sprachenlernen

Der Fremdsprachenunterricht hat die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern ein breites Spektrum an Sprachlernstrategien für den weiteren selbstständigen Spracherwerb im Sinne des lebensbegleitenden autonomen Sprachenlernens zu erschließen. Möglichkeiten zur Selbstevaluation sind dabei besonders zu berücksichtigen.“

(BMBF 2004: 1)

Im Bereich der didaktischen Grundsätze:

„Vielfalt von Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien

Eine breite Streuung an schülerzentrierten, prozess- und produktorientierten Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien ist sowohl dem Fremdspra-

chenerwerb als auch der Entwicklung dynamischer Fähigkeiten (Schlüsselkompetenzen) dienlich und somit generell anzustreben. Dabei sind verschiedenste Arbeitstechniken einzusetzen (wie zB Stationenbetrieb, offenes Lernen, Präsentationen mithilfe von Medien bzw. anderen Hilfsmitteln, Projektarbeit, Lese- und Lerntagebücher, Portfolios).

Im Rahmen der Lehrmethoden und Arbeitsformen sind verschiedene Wahrnehmungs- und Verarbeitungskanäle zu nutzen und entsprechend vielfältige Angebote an Lernstrategien in den Unterricht zu integrieren. Unterschiedliche Voraussetzungen bezüglich Lerntypen, Lernstile, Lerntempo, sozialer Fertigkeiten, Stärken und Schwächen sind auch in einer differenzierten Lernberatung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrerinnen und Lehrer bestmöglich zu berücksichtigen.“

(BMBF 2004: 2)

Aus diesen Auszügen des Lehrplans für die AHS-Oberstufe kann man entnehmen, dass Schüler und Schülerinnen auch Kompetenzen im sozialen und methodischen Bereich erwerben sollen und sie sollen lernen sich selbstständig Wissen anzueignen für den weiteren selbstständigen Spracherwerb. Diese Anforderungen stellen Merkmale Offenen Lernens dar. Eindeutig ist allerdings die Forderung einer Vielfalt von Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien. Hierbei wird direkt Offenes Lernen und einige Formen davon genannt. Dieser Punkt unterstreicht am deutlichsten die Forderung nach Offenem Unterricht im Fremdsprachen-Unterricht.

So kann festgehalten werden, dass Offenes Lernen im Französisch-Unterricht einen wichtigen Stellenwert haben sollte, da es durch den Lehrplan legitimiert und gefordert wird.

Abschließend zum Kapitel Begründung von Offenem Lernen kann festgehalten werden, dass es eine Vielzahl von Argumentationslinien für den Gebrauch von Offenem Lernen im Unterricht gibt. Neben der Kritik am traditionellen Unterricht spricht Jürgens veränderte organisationstheoretische Argumente (vermehrte Übernahme von Verantwortung von Schüler und Schülerinnen, veränderte Kommunikationsstruktur zwischen Schüler und Schülerinnen und Lehrer und Lehrerinnen, mehr Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkei-

ten), die Beachtung der menschlichen Bedürfnisse, welches zur Steigerung der Lernbereitschaft führt, die modernen Lerntheorien und die Auswirkungen des sozialen Wandels, die eine Veränderung der Lernprozesse fordern, an. Aber auch die Wissenschaft der Neurobiologie befürwortet Offenes Lernen. Aufmerksamkeit, Emotion und Motivation stellen dabei wichtige Einflussfaktoren für die Lernbereitschaft dar. Attraktive Lernsituationen, Interesse am Lerninhalt und ein spezieller Lehr- Lernkontext sprechen für einen höheren Lernerfolg aus neurobiologischer Sicht. Als letzten Punkt erwähnt Jürgens noch motivationspsychologische Argumente. Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Eigenverantwortlichkeit resultieren in einer erhöhten motivierenden Lernbereitschaft. Aber auch im Lehrplan der Fremdsprachen, hier wurde exemplarisch der Lehrplan der AHS Oberstufe für die zweite lebende Fremdsprache gewählt, wird Offenes Lernen gefordert und legitimiert.

All diese Argumente sprechen für den Einsatz von Offenem Lernen im Unterricht. Neben diesen wesentlichen Begründungen unterstreichen allerdings auch die positiven Auswirkungen der Persönlichkeitsentwicklung die Bedeutung von Offenem Lernen. Eine nähere Ausführung folgt im nächsten Kapitel.

2.4 Neue Entwicklungschancen für Schüler und Schülerinnen

Offenes Lernen beeinflusst nicht nur die Art und Weise wie in einer Schule gearbeitet wird, sondern es hat auch besondere Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen. Eva Maria Waibel listet dazu in ihrem Artikel „Die Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht“ zehn Chancen und Möglichkeiten für den positiven Entwicklungsprozess der Jugendlichen durch Offenen Unterricht auf. Eva Maria Waibel bezeichnet dabei den veränderten Lernprozess, der durch Offenen Unterricht geschaffen wird, als „neues“ Lernen. (vgl. Waibel 2008: 64)

1. Neues Lernen nimmt die unterschiedlichsten Voraussetzungen der einzelnen Kinder auf und ernst

Der Mensch lernt, indem er auf seinen Erfahrungen und Bedürfnissen aufbaut. Jeder nimmt auf ganz individuelle Art und Weise Informationen wahr, die jeweils von spezifischen Emotionen begleitet sind. Es ist für einen optimalen Lernprozess daher notwendig, an den eigenen Stärken festzuhalten. (vgl. Waibel 2008: 65) Waibel zitiert unter diesem

Aspekt auch Peschel (2004), der davon ausgeht, dass nur der Lernende selbst seinen nächsten Lernschritt am besten bestimmen kann und so seinem Lernbedürfnis zielstrebig folgen kann. (vgl. Peschel 2004: 22 f)

2. Neues Lernen fördert die persönliche Entwicklung (Personalität)

Durch das Anpassen der Lernprozesse an die Schüler und Schülerinnen, wird nicht mehr nur ein bestimmter Lernweg vorgegeben, sondern individuelle Lernwege werden ermöglicht. (vgl. Waibel 2008: 65 f)

3. Neues Lernen ermöglicht eine schülerzentrierte Ganzheitlichkeit

Der Lernende wird selbst tätig und sorgt gleichzeitig dafür, dass in seinem Handeln, die jeweils dafür wichtigen Sinneskanäle angesprochen werden, die für hilfreich im Lernprozess beurteilt werden. Außerdem kann genau den Zusammenhängen nachgegangen werden, die der Schüler oder die Schülerin vertiefen möchte. Es werden daher möglichst viele Lernbereiche aktiviert und die Lernperson kann sich selbst in jenen Bereichen mit einbeziehen, die ihr wichtig sind. (vgl. Waibel 2008: 68 f) „Das heißt das Kind selbst sorgt so für sich und seine gezielte persönliche Entwicklung.“ (Waibel 2008: 69)

4. Neues Lernen fördert die Gemeinschaftsfähigkeit

Waibel geht davon aus, dass individuelles Lernen von Schüler und Schülerinnen zu gemeinschaftsfähigen Menschen führt. Egoismus werde nicht durch die Beschäftigung mit sich selbst gefördert, sondern eher durch Verwöhnung oder ein Gefühl des Zu-kurz-Kommens. Offenes Lernen steuert dem aber entgegen, denn eine Gemeinschaft braucht Personen, die wissen, was sie können und wofür sie stehen. Es handelt sich um Ich-starke und selbstbewusste Menschen, die ihren Beitrag zur Gemeinschaft leisten. Waibel zieht einen Vergleich mit einem Orchester. Es kann nur ein harmonischer Zusammenklang entstehen, wenn jeder sein Instrument wirklich beherrscht und dabei kommt es zum Einsatz von vielen verschiedenen Instrumenten. (vgl. Waibel 2008: 69) „Gemeinschaft lebt im Gegensatz zur Masse durch eine möglichst breit abgestützte Personalität der einzelnen.“ (Waibel 2008: 69)

5. Neues Lernen ermöglicht Lernfreiheit

Durch die Freiheiten die im Offenen Lernen gewährt werden, wie z.B. der Wahl der Lerninhalte, der Lernprozesse usw., wird die Motivation der Schüler und Schülerinnen erhöht. Eigene Interessen können dabei besonders berücksichtigt werden. (vgl. Waibel 2008: 70)

6. Neues Lernen stärkt die Verantwortung für sich selbst

Durch das selbstständige Lernen müssen die Schüler und Schülerinnen auch die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen. Wenn sie dies tun, dann ermöglicht es ihnen die Chance auch mehr Verantwortung in vielen anderen Lebensbereichen zu übernehmen. Auf diesem Weg kann bereits in jungen Jahren die Verantwortung für die eigene Weiterentwicklung in die Hand genommen werden. Jugendliche werden darauf vorbereitet, sich in ihrer Zukunft selbstständig mit Themen auseinanderzusetzen und Wissen selbstständig zu erwerben. (vgl. Waibel 2008: 70)

7. Neues Lernen fördert die Mitbestimmung

Jugendliche erfahren die Bedeutsamkeit von Mitbestimmung und wie wichtig es ist sich selbst ernst zu nehmen und sich einzubringen. (vgl. Waibel 2008: 70)

8. Neues Lernen ermöglicht sinnvolles Lernen

Wenn Schüler und Schülerinnen ihren Interessen nachgehen können, dann wird das Lernen für sie einen Sinn haben. Und wenn es für sie sinnvoll ist, dann werden sie sich automatisch darin vertiefen und dem Lernen mehr Bedeutung geben. (vgl. Waibel 2008: 70 f)

9. Neues Lernen fördert den Selbstwert

Durch selbstständiges Lernen wird auf unterschiedlichste Art und Weise der Selbstwert der lernenden Person gestärkt. So können sie z.B. durch die Wahl der Lerninhalte wichtige Lebensbereiche gemäß ihren persönlichen Werten leben. Das erhöht ihren Selbstwert.

Durch das selbstständige Lernen setzen sich die Schüler und Schülerinnen Ziele. Wenn sie diese Ziele erreichen, werden Mut und das Vertrauen in sich selbst gestärkt und somit steigt wiederum der Selbstwert.

Zusätzlich wird ihr Selbstwert durch die Tatsache gestärkt, dass die Jugendlichen vorrangig bei ihren Stärken ansetzen und diese weiter ausbauen. Dadurch können folglich auch Schwächen leichter akzeptiert werden.

Förderlich ist auch, dass Lernfortschritte nicht am Klassendurchschnitt oder am Klassenbesten, an der Klassenbesten gemessen werden, sondern an sich selbst. Es kann somit nicht mehr zu Rangreihenfolgen oder Vergleichen kommen. Die Leistungen stehen somit auch nicht so stark im Mittelpunkt der Öffentlichkeit einer Klasse. (vgl. Waibel 2008: 71 f)

10. Neues Lernen fördert den späteren eigenständigen Bildungserwerb

Selbsttätiges Lernen in der Schulzeit ist ein Wegbereiter für lebenslanges Lernen, da bereits in jungen Jahren die Kenntnis über den bestmöglichen Wissenserwerb für sich selbst gesammelt wird. (vgl. Waibel 2008: 72) „Effizienz und Effektivität bilden somit die Basis für lebensbegleitendes Lernen.“ (Waibel 2008: 72)

Waibel stellt mit diesen zehn Annahmen positive Rückschlüsse für die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen durch Offenes Lernen auf. Offener Unterricht verändert somit die persönliche Entwicklung, fördert die Selbstständigkeit, die Gemeinschaftsfähigkeit und Fähigkeit zur Mitbestimmung. Es bereitet den Lernenden auf den späteren eigenständigen Bildungserwerb vor.

In den letzten beiden Kapiteln lag der Fokus auf der Begründung von Offenem Lernen. Dadurch soll die bedeutende Funktion von Offenem Lernen für den Unterricht und besonders für die Lernenden hervorgehoben werden.

Im nächsten Kapitel soll auf die Stellung der Lehrperson hingewiesen werden, die zwar ihre Rolle verändern muss, aber dennoch von großer Bedeutung ist für das Gelingen von Offenem Lernen.

2.5 Die neue Rolle der Lehrperson

Um Offenes Lernen im Unterricht umsetzen zu können bedarf es auch einer Veränderung bzw. Anpassung der Lehrerrolle. Denn die Aufgaben der Lehrperson im Offenen Unterricht unterscheiden sich stark von jenen des traditionellen Unterrichts. Es kommt zu einem Wechsel vom Belehrenden zum Lernbegleiter. (vgl. Peschel 2015: 172)

Das bedeutet, dass die belehrende Rolle weitgehend aufgegeben wird und die Lehrpersonen sich viel mehr als Unterstützer und Förderer der Lernenden sehen. (Konrad/Traub 1999: 44)

In vielen Publikationen zum konstruktivistischen Unterricht wird die Veränderung der Rolle der Lehrperson vom „sage on the stage“ zum „guide on the side“, also vom Wissensvermittler zum Lernberater beschrieben. (vgl. Konrad 2008: 33)

Wesentlich hierbei ist, dass die Lehrperson nicht mehr alle Fäden in der Hand hält und dass sie sich selbst aus dem Mittelpunkt des Unterrichts herausnimmt. Dennoch hat nach wie vor die Lehrperson eine zentrale Rolle im Unterricht, allerdings hat sie sich gegenüber dem traditionellen Unterricht verändert.

Die Lehrperson verzichtet auf eine starke Steuerung des Unterrichts und räumt den Lernenden mehr Handlungsspielräume ein. Gleichzeitig verlagert sich die Rolle der Lehrperson auf die Beratung, Anregung und Unterstützung bei Schwierigkeiten. Die Lehrperson ist für eine passende Lernumwelt verantwortlich, in der die Lernenden vermehrt ihre Lernprozesse selbstverantwortlich übernehmen können. Dafür ist es notwendig, dass die Lehrkraft die Lernenden ernst nimmt und ihnen Akzeptanz, Empathie und Toleranz entgegenbringt. Dies ist durch Freiräume und Verzicht auf starke Lenkung möglich.

Indirekte, individuell erzieherische Maßnahmen sind vor allem bei selbstgesteuerten Lernformen Aufgabe der Lehrperson. Dabei soll bei Bedarf den Lernenden in ihrer individuellen Entwicklung Hilfestellung geboten werden.

Die Lehrenden investieren mehr Zeit und Arbeit in die Vorbereitungsphase, da sich die Lehrpersonen hier genau überlegen müssen, wie selbstgesteuerte Lernprozesse initiiert werden können und welche Bildungswerte vermittelt werden können. (vgl. Konrad/Traub 1999: 44 f)

Peschel beschreibt die neue Rolle der Lehrperson unter anderem damit, dass ihre Kompetenz nicht mehr darin liegt den Stoff zu vermitteln, sondern dass diese Tätigkeit den Schüler und Schülerinnen übergeben werden soll. Denn dadurch soll vermieden werden, dass Unverstandenes einfach nur reproduziert wird. Der Schüler und die Schülerin sollen sich so selber mit dem Stoff auseinandersetzen.

Zusätzlich bezeichnet er die Rolle der Lehrperson auch als Ansprechpartner, Materiallieferant und Lernförderer. (vgl. Peschel 2015: 172 f)

Folgende konkrete Maßnahmen können daher von der Lehrperson getroffen werden:

- Material für eine sinnvolle Beschäftigung anbieten
- motivierend wirken
- selbst passiv werden, damit der Schüler und die Schülerin aktiv werden kann
- den Lernfortschritt überwachen durch Kontrollieren der erledigten Aufgaben
- beobachten von Gruppenaufgaben und behilflich sein bei der Lösung von Schwierigkeiten

(vgl. Konrad/Traub 1999: 45)

Durch solche konkreten Maßnahmen wird der Rahmen geschaffen, um selbstgesteuerte Lernprozesse anzuregen, die dann zur Selbstständigkeit und zur Entwicklung der Persönlichkeit führen. (vgl. Konrad/Traub 1999: 45)

Gudjons geht in seinem Buch „Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle auch darauf ein, dass auch traditionelle Merkmale des Lehrerberufes erhalten bleiben. Er spricht von einer Integration der Rollen als Instrukteur und Lernberater. Denn die Schüler und Schülerinnen müssen zuerst selbstständiges Arbeiten erlernen. Erst dann kann sich die Lehrperson auf die Lernberatung beschränken.

Gudjons spricht auch von neuen Rollenanteilen und erwähnt folgende Aspekte einer neuen Lehrerrolle:

- „anbieten (statt vorschreiben), auch wenn die SchülerInnen Kompetenzen erst erlernen müssen;
- individuelle Lerngelegenheiten bereitstellen (statt alles im frontalunterrichtlichen Gleichschritt selbst unisono zu leiten);
- Diagnose und Beratung verbinden (statt die Schüler mit ihren Schwächen allein zu lassen und sich auf Ermahnungen zu beschränken);
- begleiten der individuellen und kooperativen Lernprozesse (statt die Schüler libertaristisch ihrer Freiheit zu überlassen);
- rückmelden von Wahrnehmungen (feedback) (statt Tadel, Sanktionen, Strafen, vernichtender Kritik);
- besprechen und ermutigen (statt Lösungen vorzugeben und Vorschriften zu machen).“

(Gudjons 2006: 167 f)

Als Lehrperson steht man auch vor einem schwierigen Balanceakt, bei dem man sich zwischen verschiedenen Typen von Rollenanteilen bewegt.

1. „Lehrer als Dompteur (der den Unterricht straff führt und die Schüler zum Lernen antreibt)
2. Lehrer als Entertainer (der Lernende eher lockt, anzieht und durch seine geschickte Methodik verzaubert)
3. Lehrer als Neo-Romantiker (der von der natürlichen Neugier und dem unverdorrbenen Wissensdurst der Kinder ausgeht und ihnen so viel Freiheit wie möglich gibt)
4. Lehrer als cooler Fachmann (der sein Wissen sachorientiert an Interessenten weitergibt).“

(Gudjons 2006: 168)

Dieses Kapitel verdeutlicht die wesentliche Rolle der Lehrperson im Offenen Unterricht. Für die Umsetzung von Offenem Lernen im Unterricht ist es folglich notwendig, dass sich

die Lehrperson ihrer neuen Aufgaben bewusst ist und diese auch zu erfüllen weiß. Sie überlässt die Steuerung den Lernenden und übernimmt die Funktion als Berater, Lernförderer, Ansprechpartner usw.

Nach dem Kapitel 2, in dem Definitionsversuche gegeben wurden, die historische Entwicklung angesprochen wurde, Argumentationen für den Einsatz von Offenem Unterricht dargestellt wurden und die bedeutende und veränderte Rolle der Lehrperson erörtert wurde, wird im Kapitel 3 der Einfluss der klassischen Reformpädagogik auf den Fremdsprachenunterricht diskutiert. Damit wird versucht eine Brücke zu schlagen zwischen der klassischen Reformpädagogik, der damaligen Rolle des Fremdsprachenunterrichts und dessen weiteren Entwicklung.

3 Die erste reformpädagogische Bewegung und der Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht

Wie aus dem Kapitel 2.2, der historischen Entwicklung, hervorgeht, hat der Offene Unterricht seinen Ursprung in der ersten reformpädagogischen Bewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts.

Aus dieser Sammelbewegung ergaben sich viele grundlegende Neuentwicklungen in den unterschiedlichsten Schulfächern wie z.B. Kunsterziehung, Leibeserziehung, Musikunterricht, muttersprachlicher Deutschunterricht, die sich bis heute noch auswirken. Allerdings wird in der Geschichtsschreibung der Pädagogik der Fremdsprachenunterricht fast nie erwähnt. Folglich könnte man davon ausgehen, dass die erste reformpädagogische Bewegung kein neues bzw. eigenes Gesamtkonzept für den Fremdsprachenunterricht entwickelte. Betrachtet man nun allerdings die allgemeinen Begriffe, Konzepte und Ansprüche der ersten Reformpädagogik wie z.B. „vom Kinde aus“ oder „ganzheitliches lernen“, dann können schon Auswirkungen auf den damaligen Fremdsprachenunterricht festgestellt werden. (vgl. Schlemminger 2001a: 16)

Um die Jahrhundertwende 1900 kam es zu methodischen Erneuerungen der Unterrichtspraxis und zur Veränderung des Lehrplans im Unterricht der klassischen Sprachen Latein und Altgriechisch. Die Tendenz bewegte sich weg von der damals üblichen Grammatik-Übersetzungsmethode hin zu einem Unterricht in dem Fremdsprachen von konkreten, fassbaren Gegenständen aus der unmittelbaren Umgebung der Schüler und Schülerinnen ausging. Die Pädagogik orientierte sich somit eher an den Interessen des Kindes als zuvor. Dabei wurde die direkte Methode eingeführt. Das bedeutet, dass die Lerngegenstände durch direkte Erklärungen in der Fremdsprache und zwar über die gesprochene Sprache und mit einer anwendungsorientierten Grammatik verstanden und gelehrt werden. Der Schüler und die Schülerin sollen eine Fremdsprache durch das Sprechen lernen anhand von intensiveren Übungstypen. (vgl. Schlemminger 2001a: 16)

Betrachtet man nun die Rezeptionsgeschichte der Reformpädagogik werden meistens Namen wie Maria Montessori, die Freinet-Pädagogik, die Waldorfpädagogik uvm. damit in Verbindung gebracht.

In den folgenden Kapiteln werden nun die beiden Reformpädagogen Maria Montessori und Célestin Freinet sowie deren Schulen näher dargestellt, um anhand deren Auffassungen und pädagogischen Konzepten Einsatzmöglichkeiten von Offenem Lernen näher darzustellen. Warum wurden gerade diese beiden Reformpädagogen ausgewählt? Montessori und Freinet wurden ausgewählt, weil sie als eine der Vorreiter von Offenem Unterricht gelten. (vgl. Bohl/Kucharz 2010: 28)

Besonders Maria Montessori wird oftmals als Vorkämpferin für den Offenen Unterricht bezeichnet, da sie die Bedeutung der freien und selbstständigen Arbeit der Schüler und Schülerinnen immer in den Vordergrund stellte. (vgl. Knauf 2009: 110) Deshalb wurde sie als eine der beiden Reformpädagogen ausgewählt, auf die in der folgenden Ausarbeitung Bezug genommen wird.

Auch Célestin Freinet gilt als ein Vorreiter des Offenen Unterrichts. Sowohl Montessori als auch Freinet verstehen Offenheit als ein didaktisches und pädagogisches Prinzip. (vgl. Bohl/Kucharz 2010: 28) Zusätzlich entwickelte sich in der Freinet-Pädagogik im Laufe der Zeit ein eigenständiges Konzept für den Fremdsprachenunterricht. (vgl. Schlemminger 2001a: 17) Dies spricht ebenfalls für die Darstellung der Freinet-Pädagogik als mögliche Unterrichtsform, auf die in dieser Arbeit Bezug genommen wird.

Bei der Darstellung der beiden Reformpädagogen und deren Schulen liegt das Augenmerk der Einsatzmöglichkeiten auf dem Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Es ist allerdings anzumerken, dass der Fremdsprachenunterricht zur damaligen Zeit im Bewusstsein der Pädagogen einen bildungspolitisch geringeren Stellenwert fand und ihm daher auch weniger Beachtung geschenkt wurde. Dennoch hatten Waldorf-, Freinet-Schulen und noch viele mehr regen Kontakt zum Ausland, da sie auch in der internationalen Reformpädagogik von Bedeutung waren. Allerdings wirkte sich das kaum auf die Orientierung des Fremdsprachenunterrichts aus. (vgl. Schlemminger 2001a: 16)

Dennoch entwickelten sich im Laufe der Zeit Fremdsprachenkonzepte, -techniken und Unterrichtsmethoden für den Fremdsprachenerwerb, die in den jeweiligen reformpädagogischen Schulen angewendet werden. Wie bereits erwähnt entwickelte die Freinet-Pädagogik im Laufe der Zeit ein eigenständiges Konzept für den Fremdsprachenunterricht. Daneben entstand auch ein eigenständiges Fremdsprachenkonzept für die Wal-

dorfpädagogik. (vgl. Schlemminger 2001a: 17) Dieser Aspekt würde auch auf den Einbezug der Waldorfpädagogik in dieser Arbeit schließen. Allerdings liegt das Augenmerk dieser Arbeit nicht auf der Aufzählung einer Vielzahl von Reformpädagogen und deren Schulen, sondern auf der genaueren Darstellung von wenigen Reformpädagogen, die für die Entwicklung des Offenen Unterrichts von Bedeutung waren. In diesem Fall beschränkt sich die Auswahl auf Montessori und Freinet. Die Begründung der Auswahl wurde bereits weiter oben dargestellt.

4 Montessori-Pädagogik

Die Montessori-Pädagogik ist eines der international weit verbreitetsten reformpädagogischen Konzepte. Man findet ihre Einrichtungen in unzähligen Ländern aller Erdteile. Besonders Kindergärten und Primarschulen wurden errichtet, aber auch Sekundarschulen. Maria Montessori selbst hat versucht ihre Ideen international zu verbreiten. Ihr Leben und ihr Werk sind daher sehr eng miteinander verbunden. (vgl. Ludwig 2004: 3)

Im folgenden Kapitel wird ein Überblick über das Leben von Montessori und ihrer Pädagogik gegeben. Die Darstellung der Grundgedanken der Montessori-Pädagogik soll ein besseres Verständnis für den Einsatz von Freiarbeit im Unterricht erzeugen, denn Freiarbeit stellt einen zentralen Punkt ihrer Pädagogik dar. Anschließend kommt es zu einer Definition von Freiarbeit nach Montessori und einer Definition von Freiarbeit, so wie sie an einer Sekundarstufe verwendet werden kann. Im letzten Unterkapitel wird die Umsetzung von Freiarbeit im Fremdsprachenunterricht anhand verschiedener Aspekte thematisiert.

4.1 Maria Montessori

Um auf das Verständnis ihres pädagogischen Schaffens einzugehen, werden einige Eckdaten zu Maria Montessoris Leben dargestellt.

Maria Montessori wurde am 31. August 1870 in Italien geboren. Ihr Vater Alessandro Montessori war Finanzbeamter und sehr konservativ in vielen Einstellungen. Dies führte oft zu Reibungspunkten, da seine Tochter sehr ehrgeizig war und auch als Frau eine angemessene Bildung erhalten wollte. Ihre Mutter, Renilde, ist gebildet und vertritt liberalere Ansichten als ihr Vater. Damals war sie eine von nur wenigen fortschrittlichen Frauen ihrer Zeit. (vgl. Körting 2008: 18 f) Sie unterstützte daher ihre Tochter aus den traditionellen Rollenmustern auszubrechen und in einer von Männern dominierten Welt als Frau Karriere zu machen. (vgl. Hedderich 2005: 12 f) Einige Jahre nach der Geburt von Maria Montessori zog die Familie nach Rom. Unter anderem auch da sie sich bessere Ausbildungsmöglichkeiten für ihre Tochter erhofften. Nach der Grundschule besuchte sie, aufgrund ihrer guten Leistungen im mathematischen Gebiet, eine technische Schule. (vgl. Körting 2008: 19) Danach entwickelte sie einen sehr ungewöhnlichen Wunsch. Sie

wollte Medizin studieren. Das Medizinstudium war zu dieser Zeit aber nur Männern zugänglich. Nur unter harten Auflagen konnte sie dennoch studieren. So durfte sie erst nach den Männern einen Hörsaal betreten, anatomische Übungen musste sie alleine durchführen uvm. Dennoch konnte sie 1896 als erste Ärztin Italiens promovieren. Sie arbeitet anschließend als Assistenzärztin an der Psychiatrischen Universitätsklinik in Rom und betreibt eine eigene private Arztpraxis. Durch ihre Arbeit in der Universitätsklinik, kommt sie in Kontakt mit geistig behinderten Kindern. (vgl. Hedderich 2005: 13) Sie suchte Förderungsmöglichkeiten für diese Kinder und studierte dabei die Werke von zwei französischen Ärzten, Itard und Seguin, die ein Konzept zur Förderung von Geisteskranken entwickelt hatten. Später übernimmt sie auch kurz die Leitung des Instituts zur Ausbildung von Lehrern für die Betreuung geistig behinderter Kinder. Hier setzt sie ihre Arbeit zur Betreuung geistesschwacher Kinder fort. Es wird vermutet, dass sie zu dieser Zeit ihren Sohn Mario heimlich zur Welt brachte. Dieser wuchs nicht bei ihr sondern bei Leuten auf dem Land auf. Anscheinend wollte sie ihre Karriere nicht für ein uneheliches Kind opfern. (vgl. Körting 2008: 21)

1907 eröffnet Montessori ihr erstes Kinderhaus (Casa dei Bambini). Als Leiterin setzt sie die Tochter des Hausmeisters ein, da sie die damalige Lehrerausbildung kritisierte. Hier hat Maria Montessori ihr „pädagogisches Urerlebnis“. Die „Polarisation der Aufmerksamkeit“ wird ein zentraler Kern ihrer Pädagogik bilden. Sie wird von einem Mädchen inspiriert, das intensiv mit einem Sinnesmaterial beschäftigt ist. Es lässt sich dabei durch nichts stören und nachdem es die Aufgabe bewältigt hat, zeigt es Zufriedenheit. Sie erlebt Kinder, die eigenaktiv arbeiten können und wollen und die Kinder, die durch ihre eigene Kraft, ihre Entwicklung vorantreiben. (vgl. Hedderich 2005: 15) „Werden Kindern geeignete Materialien gegeben, dann arbeiten sie freiwillig, konzentriert und motiviert.“ (Hedderich 2005: 15)

In diesem Kinderhaus entwickelte sie die wesentlichen Erziehungsprinzipien der Montessori-Pädagogik. Nach 1911 gab Montessori ihre Arztpraxis auf und widmete sich ihrer Methode und deren Verbreitung. (vgl. Körting 2008: 22) Sie hat den Grundstein für eine neue Erziehungslehre gelegt und ist nun eine öffentliche Person, die auch im Ausland bekannter wird. Sie schreibt Bücher, Artikel, gibt Interviews, hält Vorträge und sie schafft die organisatorischen Strukturen, durch die sich ihre Einrichtungen ausbreiten können.

1929 wird die Association Montessori International gegründet, in der alle nationalen Vereine zusammengeschlossen werden. (vgl. Hedderich 2005: 16)

Während der Zeit des Faschismus verliert die Montessori-Pädagogik an Bedeutung. Während des zweiten Weltkrieges lebt sie in Indien. 1949 kehrt sie zurück nach Europa und lässt sich in den Niederlanden nieder, wo sich der Sitz der Internationalen Montessori-Vereinigung befindet. 1952 stirbt Maria Montessori. Ihr Sohn Mario und ihre Enkelin Mario und Renilde setzen ihre Arbeit fort. International erfolgt die Verbreitung und Weiterentwicklung vor allem durch Anna Maccheroni und Helen Parkhurst. (vgl. Hedderich 2005: 16-17).

4.2 Grundgedanken der Montessori-Pädagogik

Maria Montessori sah ihre Aufgabe darin, für eine grundlegende Erneuerung der Erziehung einzutreten. Zuvor war das Kind der Willkür des Erwachsenen ausgeliefert, der es zwar liebte aber nicht verstand bzw. die Impulse des sich entfaltenden Kindes oft unterdrückte. Nur das „befreite“ Kind kann seine Persönlichkeit nach seinen eigenen Entwicklungsgesetzen aufbauen und zwar durch die freie Wahl seiner Arbeit und Tätigkeit. Dies kann nicht durch Vorschriften geschehen, sondern durch eine Umgebung deren Anreize es ermöglichen, eine selbst-aufbauende Korrespondenz mit den inneren Entwicklungsimpulsen zu errichten. Erziehung geschieht dabei durch das Bereitstellen von geeigneten frei wählbaren und zugänglichen Materialien, die zur Übung und Entwicklung der Sinne dienen, sowie durch eine angemessene, auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmte, räumliche und soziale Organisation. (vgl. Skiera: 197)

„Hilf mir es selbst zu tun.“

Diesen Satz hat einst ein Kind zu Maria Montessori gesagt und er wurde das Leitmotiv für ihr gesamtes Erziehungskonzept. Eine Pädagogik, die sich am Kind orientiert mit all seinen Bedürfnissen nach spontaner Aktivität, Selbstbestimmung und dem Streben nach dem Unabhängig werden vom Erwachsenen. (vgl. Körting 2008: Buchrücken)

Die Entwicklung von Lernenden ist daher als Selbstaufbau der Persönlichkeit zu verstehen, der gefördert wird durch die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt. (vgl. Niedermair 2008: 114)

4.2.1 Selbstständigkeit und Bewegung

Die Montessori-Pädagogik bemüht sich, dem Kind zu helfen, selbstständig zu werden.

„Das ganze bewusste Streben des Kindes geht dahin, sich durch die Loslösung vom Erwachsenen und durch Selbstständigkeit zur freien Persönlichkeit zu entwickeln.“

(Montessori 2005: 55)

„Selbsttätigkeit und Bewegung haben grundlegende Bedeutung für die physische und psychische Entwicklung, für Intelligenz, für Willen, Charakter sowie Unabhängigkeit und Selbstständigkeit des Menschen.“

(Körting 2008: 28, zit. n. Fiskus/Kraft 1999)

In den Schulen wird schnelles und zielorientiertes Arbeiten gelehrt, mit dem Ziel den Stoff so schnell wie möglich zu vermitteln. Dadurch wird meistens nicht darauf geachtet, ob der Lerninhalt verstanden wurde oder nicht. Der Lernende sollte allerdings selbst entscheiden können, welchen Lernweg er auswählt. Dieser Lernende kann sich in der richtigen Umgebung ungestört entwickeln und lernt von selbst zielbewusst zu arbeiten. Spontane Handlungen sollen dabei nicht belächelt werden, denn die Handlungen sollen aus Interesse erfolgen. Aus der Anfangshandlung ergeben sich dann die Wiederholungen. (vgl. Körting 2008: 29)

4.2.2 Die freie Wahl

Der Lernende hat die Freiheit der Wahl. Man geht davon aus, dass die Wahl der Beschäftigung von starken inneren Motiven geleitet wird. Wenn die Beschäftigung alleine gewählt werden kann, so kann damit sein inneres Bedürfnis befriedigt werden. Nur der Lernende weiß, was ihn interessiert und eine aufgedrängte Beschäftigung führt nur zur Störung der Entwicklung des Kindes und Gleichgewichts. (vgl. Körting 2008: 29)

4.2.3 Intellektuelle Materialien

Dem Lernenden wird ein intellektuelles Material zur Verfügung gestellt. Indem er nach seinen Interessen auswählt, kann er zum Entdecker werden, seinen Forschungstrieb befriedigen und Kenntnisse erwerben. Mit dem Material wird dem Lernenden die Arbeitsmöglichkeit für seine Intelligenz gegeben. (vgl. Körting 2008: 30)

„Das Material ist gleichsam nur ein Anfang; die manuelle Arbeit mit ihm ordnet die Kenntnisse des Kindes, gibt Klarheit der Kenntnisse und führt zu selbstständiger, geistiger Tätigkeit. Das Material ermöglicht dem Kind eine geordnete, geistige Entwicklung und schafft geistige Disziplin. [...] Der Mensch muss sich seinen eigenen Rhythmus gemäß formen, disziplinieren und bilden können.“
(Montessori 2005: 62)

4.2.4 Die vorbereitete Umgebung

Freiheit zu geben bedeutet gleichzeitig Kinder lernen zu lassen. Viele Eltern missverstehen den Begriff Freiheit und glauben, dass den Schüler und Schülerinnen alles gewährt wird. Dem ist aber nicht so, denn Lehrer und Lehrerinnen bereiten eine Umgebung vor, die interessante Aktivitäten anbietet. Das Fundament dieser Erziehung setzt sich somit aus der Vorbereitung der Umgebung und der Vorbereitung der Lehrperson zusammen. Die Lehrperson unterstützt den Lernenden und schlüpft in eine passive Rolle, damit das Kind aktiv werden kann. Wenn der Lernende Hilfe benötigt, so steht ihm die Lehrperson zur Seite. (vgl. Körting 2008: 31)

„Die Arbeitsbegeisterung ist für die gesunde Entwicklung des Kindes von größter Bedeutung; aber sie kann nur in der Umgebung entstehen, die den Bedürfnissen des Kindes entspricht, und nur bei einer Haltung des Lehrers, die helfend und nicht lehrend ist, und die nur durch ein langes Studium erworben werden kann.“
(Montessori 2005: 67)

Die vorbereitete Umgebung muss Materialien vorweisen, die den Bedürfnissen der Kinder in Bezug auf Lebens-, Lern- und Entwicklungsraum angepasst sind. Zusätzlich müssen sie an die Kultur und deren Gesellschaft angepasst sein, in der das Kind aufwächst.

(vgl. Körting 2008: 32)

Die vorbereitete Umgebung muss ebenfalls einer gewissen Ordnung entsprechen, dadurch wird auch die Entwicklung der inneren Ordnung der Lernenden gefördert. Es müssen daher die Materialien nach Fach- und Lernbereichen frei zugänglich in Regalen geordnet sein. Nur so können die Lernenden auch alleine arbeiten. (vgl. Körting 2008: 32)

4.2.5 Sensible Phasen

Nach Montessori sind die Möglichkeiten der Erziehung an die Befolgung eines grundlegenden Prinzips gebunden und zwar an die Beachtung der sensiblen Phasen. (vgl. Holtstiege 1996: 68)

„Dieser Begriff steht für Zeitabschnitte bestimmter Empfänglichkeiten (Sensibilitäten), die sich durch eine erhöhte spezifische Lernbereitschaft auszeichnen. Sie sind von vorübergehender Dauer und ermöglichen einen relativ mühelosen Erwerb bestimmter Kompetenzen und Eigenschaften.“

(Klein-Landeck/Pütz 2011: 23)

Montessori bezieht sich dabei auf den niederländischen Biologen Hugo de Vries, der in seiner Forschungsarbeit über die sensiblen Phasen bei der Metamorphose einer Raupe zum Schmetterling berichtet. Sie überträgt den Begriff auf die menschliche Entwicklung und entwirft ein Stufenkonzept. (vgl. Klein-Landeck/Pütz 2011: 23 f)

Die sensiblen Phasen können auch als seelische Leidenschaften bezeichnet werden bzw. würde in der heutigen Zeit eher ein Begriff aus der Psychologie verwendet werden, nämlich den der intrinsischen Motivation. Wenn sich Heranwachsende mit einer ganz bestimmten Tätigkeit intensiv beschäftigen, dann soll man diese innere Energie und diese Lernbereitschaft, mit Hilfe von passenden Lernangeboten, fördern. Montessori spricht hierbei von einer schöpferischen Energie, die mit den gewonnenen Erfahrungen entwicklungsfördernd wirken und so Lernprozesse auslösen. Im umgekehrten Falle, wenn die Entwicklungsfreiheit nicht gegeben ist, lässt die innere Energie nach und Wissensgebiete können nur mit großer Anstrengung angeeignet werden. (vgl. Klein-Landeck/Pütz 2011: 24)

Montessori spricht auch von begrenzten Zeitfenstern, in denen man für bestimmte Reize empfindlich ist. Nach dem Ende einer sensiblen Phase, ist die Fähigkeit, etwas zu lernen, zwar noch potentiell vorhanden aber nur, wenn sich der Lernende noch dafür interessiert. Gleichzeitig ist dies mit einem höheren Aufwand von Willenskraft. Mühe und Anstrengung verbunden. Denn sensible Phasen können nicht wiederholt werden. Für Montessori ist es daher wichtig Kinder auf „natürliche Weise“ lernen zu lassen. (vgl. Klein-Landeck/Pütz 2011: 25)

„Zusammenfassend kann man sagen: In den einzelnen Phasen der geistigen, körperlichen und seelischen Entwicklung des Kindes lassen sich einander abwechselnde Interessengebiete und Sensibilitäten erkennen. Das Kind geht jeweils ganz bestimmten, im Mittelpunkt seiner Aufmerksamkeit stehenden Entwicklungsbedürfnissen nach.“

(Klein-Landeck/Pütz 2011: 25)

Montessori unterscheidet dabei drei Entwicklungsstufen mit einer Dauer von jeweils sechs Jahren. Wobei sie jede Phase noch einmal unterteilt. In diesen Entwicklungsstufen stellt sie die sensiblen Phasen erhöhter Lernbereitschaft dar bzw. jene Einteilung der Phasen für die soziale, sittliche, sprachliche und religiöse Entwicklung. Diese Phasen der intrinsischen Motivation eignen sich laut Montessori gut, um die Lernenden durch erzieherische Maßnahmen zu fördern, indem man ihm Hilfe zur Selbstbildung gibt. Daraus ergibt sich auch die freie Wahl der Arbeit als zentrales Prinzip der Montessori-Pädagogik. (vgl. Klein-Landeck/Pütz 2011: 26 f)

Im Folgenden werden die **drei Entwicklungsstufen nach Montessori** vorgestellt:

- Die erste Entwicklungsstufe 0-6 Jahre

Diese Phase gilt bei Montessori als sehr wichtig, denn sie ist die grundlegende Phase der Menschwerdung. Sie geht davon aus, dass diese Phase von zentraler Bedeutung für die Entwicklung geistiger Kompetenzen, der emotionalen Grundgestimmtheit sowie der gesamten basalen Persönlichkeit sei. (vgl. Klein-Landeck/Pütz 2011: 27) Die Basis der Persönlichkeit und der Intelligenz werden somit in dieser Phase gebildet. Dazu zählen auch die Ausbildung motorischer Fähigkeiten, der Sinn für Ordnung, die Entwicklung von Sprache sowie der sozialen Integration. (vgl. Skiera 2003: 218)

- Die zweite Entwicklungsstufe 7-12 Jahre

Diese Entwicklungsstufe kann man als stabile Phase bezeichnen und zeichnet sich durch die Dominanz der moralischen Sensibilität aus. Fragen nach Gut und Böse und nach Gerechtigkeit schließen sich dem Kind auf. Die Entwicklung des moralischen Bewusstseins wird somit aktiviert. In dieser Phase besteht auch das Bedürfnis seinen Aktionsbereich zu erweitern und dies auch im Bezug auf seine sozialen Beziehungen. Es kommt auch zum Übergang des kindlichen Geistes zur

Abstraktion. Es handelt sich daher auch um eine Art sensible Periode der Vorstellungskraft. (vgl. Holtstiege 1996: 78 f) Daraus ergibt sich, dass selbstverantwortliches, sittliches Handeln zum Leitgedanken des Lernens in dieser Zeit wird. (vgl. Holtstiege 1996: 81)

- Die dritte Entwicklungsstufe 12-18 Jahre

In dieser Phase kommt es zu starken psychischen Veränderungen des Jugendlichen. Durch auftretende Unsicherheiten, Ängste und Zweifel wird diese Phase als labil bezeichnet. Das prägendste Merkmal stellt die soziale Sensibilität dar in Verbindung mit einem ausgeprägten Bedürfnis nach Unabhängigkeit, Schutz und Geborgenheit. Jugendliche bemühen sich in dieser Phase um ein neues Verhältnis zu sich selbst und zu den Mitmenschen und distanzieren sich daher oft von Erwachsenen. Dabei entstehen oft starke soziale Gefühle zu bestimmten Idolen, gesellschaftlichen Subgruppen oder für die ganze Menschheit, deshalb spricht Montessori hier von einer sozialen Wiedergeburt. (vgl. Klein-Landeck/Pütz 2011: 30 f)

Laut Montessori sollen dem Jugendlichen genug Freiheiten ermöglicht werden, um zur Selbstfindung und Weiterentwicklung befähigt zu werden. Die Stärkung des Selbstwertgefühls ist hier ebenfalls von Bedeutung. Dies erfolgt oftmals durch persönliche Erfolgserlebnisse bzw. durch soziale Anerkennung von Gleichaltrigen. Die Peergroup unterstützt ebenfalls das Bedürfnis nach Verständnis, Geborgenheit und Sicherheit, welches sich oft aus unklaren zukünftigen Anforderungen ergibt. (vgl. Klein-Landeck/Pütz 2011: 31)

Montessori entwirft dabei einen utopischen Plan einer „Erfahrungsschule des sozialen Lebens“. Durch diese Erfahrungsschule soll es zum Nachdenken und zur Meditation über die erfahrene soziale Realität kommen und schlussendlich soll eine soziale Einsicht ermöglicht werden, die durch ein Studium vertieft und weitergeführt werden kann. (vgl. Holtstiege 1996: 83 f)

4.2.6 Polarisation der Aufmerksamkeit

Die Polarisation der Aufmerksamkeit ist eine wesentliche Entdeckung von Maria Montessori. Sie stellt eine tiefe Konzentration dar, die man bei Lernenden in bestimmten Situationen beobachten kann. Montessori macht dies zu ihrem großen methodisch-

didaktischen Thema. Diese Polarisierung der Aufmerksamkeit kann in freien Arbeitsphasen durch eine vom Lernenden selbst gewählte Aufgabe erfahren werden. Dieses Erkenntnis entwickelte sich zum Mittelpunkt der Montessori-Pädagogik und stellt das Ziel aller pädagogischen Bemühungen dar. Montessori befasste sich daher mit dem Herausarbeiten der Bedingungen, die für das Entstehen einer tiefen Konzentration förderlich sind. (vgl. Klein-Landeck/Pütz 2011: 32 f)

Montessori geht davon aus, dass das Erreichen dieser Konzentration der „Schlüssel der Pädagogik“ sei. (vgl. Körting 2008: 34)

Montessori macht diese Entdeckung in ihrer ersten Casa dei Bambini. Sie vermutet dabei ein Zusammenwirken von Sinnestätigkeiten, Bewegung und wiederholenden Übungen, die eine spezifische Konzentration hervorruft. Diese Konzentration ruft nicht nur intellektuelle Kräfte des Kindes hervor, sondern sie beeinflusst auch die psychisch-seelische Entwicklung. Man kann daher festhalten, dass die Polarisierung der Aufmerksamkeit ein Geschehen ist, das den Menschen ganzheitlich anspricht. (vgl. Klein-Landeck/Pütz 2011: 34)

Die Polarisierung der Aufmerksamkeit kann in drei Phasen unterteilt werden. In der vorbereitenden Stufe hat der Lernende die Möglichkeit sich seinen Arbeitsplatz herzurichten und sich für das Material und die Sozialform zu entscheiden. In der zweiten Phase, Phase der großen Arbeit“ setzt sich der Lernende nun aktiv mit dem Material auseinander, indem es bei Bedarf auch die Aufgaben wiederholt, solange bis das Bedürfnis befriedigt ist. Charakteristisch ist hierbei, dass sich das Kind nicht mehr von außen stören lässt. Seine Konzentration ist völlig auf die Arbeit gerichtet. In der dritten Phase, der Ruhe und Reflexion, lässt der Lernende seine Eindrücke in sich wirken und ordnet sein neu erworbenes Wissen und Fähigkeiten ein. Diese Phase kann man allerdings kaum beobachten, denn sie spielt sich im Inneren des Lernenden ab. (vgl. Klein-Landeck/Pütz 2011: 35 f)

Laut Montessori kann dieses Phänomen der Polarisierung der Aufmerksamkeit nur unter bestimmten Bedingungen entstehen. Dazu zählen:

- die freie Wahl des Materials und der Tätigkeit
- die Bereitstellung einer geeigneten Umgebung und
- eine vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre

Zusätzlich muss der Lernende sich konzentrieren wollen und dafür auch innerlich bereit sein, bzw. muss er auch über einen starken Willen verfügen. (vgl. Klein-Landeck/Pütz 2011: 37)

4.2.7 Der neue Lehrer, die neue Lehrerin

So wie viele Reformpädagogen und Reformpädagoginnen kritisierte auch Maria Montessori die einseitig dominierende Stellung der Lehrperson in der traditionellen Schule. (vgl. Ludwig 2004: 42) Sie definiert daher eine neue Rolle des Lehrers, der Lehrerin, der eine zentrale Bedeutung zukommt, die man als Position des Helfers und Beobachters beschreiben kann. (vgl. Körting 2008: 35) Zu betonen ist hier allerdings, dass zwar Zurückhaltung von der Lehrperson verlangt wird, aber das Wirken der Lehrperson wird keinesfalls als überflüssig betrachtet. (vgl. Ludwig 2004: 42)

All diese erwähnten Aspekte wurden bereits im Kapitel „Die neue Rolle der Lehrperson“ vorgestellt. Dabei wurde allgemein die Rolle der Lehrperson im Offenen Unterricht dargestellt. Im Unterschied dazu hebt Montessori eine besondere Schlüsselqualifikation der Lehrperson hervor und zwar die Fähigkeit zur genauen Beobachtung des Kindes. Eine solche Fähigkeit kann man laut Montessori nur durch eine intensive Schulung gewinnen, die sie deshalb auch für alle Lehrkräfte voraussetzt. (vgl. Ludwig 2004: 44)

„Die genaue und verstehende Beobachtung des Kindes durch den Erzieher und Lehrer ist die Grundlage allen pädagogischen Handelns. Sie erleichtert es dem Pädagogen, zum richtigen Zeitpunkt einzugreifen oder sich zurückzuhalten. Hinzukommen muss für den Montessori-Pädagogen eine genaue Kenntnis der Entwicklungspsychologie des Kindes, des Ablaufs der Polarisierung der Aufmerksamkeit, der sensiblen Phasen sowie des Materials und seiner entwicklungsfördernden bzw. didaktischen Möglichkeiten.“

(Ludwig 2004: 44 f)

Die Lehrkraft hat neben direkten Aufgaben auch viele Aufgaben indirekter Lenkung des Bildungsprozesses. Die wichtigste davon ist die angemessene Vorbereitung und Pflege der Umgebung. (vgl. Ludwig 2004: 45)

Deshalb heißt es bei Montessori auch: „Die Vorbereitung der Umgebung und die Vorbereitung des Lehrers sind das praktische Fundament unserer Erziehung.“ (Montessori 2005: 67)

Zu den Aufgaben der Lehrperson zählt somit:

- die Zurückhaltung seiner Aktivitäten,
- die Entwicklung des Vertrauens zur Fähigkeit des Kindes, selbstständig arbeiten zu können,
- Geduld zu haben,
- beobachten zu können,
- Hilfe anzubieten, wenn jemand Hilfe benötigt, ohne sich dabei aufzudrängen,
- beratend, ermunternd, bestätigend und kontrollierend tätig zu sein;

(vgl. Ludwig 2004: 47)

Die Lehrperson ist aber auch dafür verantwortlich Einführungen in neue Materialien oder Arbeitsmethoden zu geben, um die Schüler und Schülerinnen mit den neuen Lernmöglichkeiten vertraut zu machen und sie auf die Eigenarbeit vorzubereiten. (vgl. Ludwig 2004: 48)

4.3 Freiarbeit nach Montessori

„Freie Arbeit“ bildet ohne Zweifel den zentralen Bestandteil ihrer Schulpädagogik. Verschiedenste Formen freien Arbeitens wurden von den unterschiedlichen Reformpädagogen in unterschiedlichen Ausprägungen entwickelt. Auch in den heutigen Schulen spricht man oft von „Freier Arbeit“. Es ist daher wichtig die Besonderheiten der jeweiligen Auslegungen zu beachten. (vgl. Ludwig 2004: 36) Maria Montessoris Konzept ist dabei eng verbunden mit ihren Vorstellungen einer vorbereiteten Lernumgebung. (vgl. Ludwig 2004: 36)

Aufgrund ihrer scharfen Kritik an der traditionellen Schule entwickelte Montessori eine Unterrichtsform, die dem natürlichen Lernverhalten von Kindern besser entspricht. (vgl. Klein-Landeck/Pütz 2011: 66) Montessori selbst verwendete allerdings noch nicht den Begriff der „Freiarbeit“, sondern sie sprach von „freier Wahl“ oder sie benutzte andere Ausdrücke. Erst die amerikanische Reformpädagogin und ehemalige Schülerin von Montessori, Helen Parkhurst, prägte nach dem 2. Weltkrieg den Begriff „free work“. (vgl. Ludwig 2004: 46)

4.3.1 Definition Freiarbeit bei Montessori

Harald Ludwig, deutscher Professor für Erziehungswissenschaften, definiert den Begriff der Freiarbeit nach Montessori wie folgt:

„Freiarbeit im Sinne Montessoris kann als eine Unterrichtsform bezeichnet werden, in welcher der Schüler aus einem differenzierten Lernangebot den Gegenstand seiner Tätigkeit, die Ziele, die Sozialform sowie die Zeit, die er auf den gewählten Aufgabenbereich verwenden will, im Rahmen allgemeiner Vorstrukturierungen der ‚vorbereiteten Umgebung‘ – selbst bestimmen kann. Für den Ablauf der selbst gewählten Arbeit gilt, dass der Schüler sich frei im Raum bewegen und auch Kontakte mit Mitschülern aufnehmen darf, etwa um ihnen zu helfen oder sich helfen zu lassen, sofern und soweit die Arbeit der anderen Schüler dadurch nicht gestört wird. Mit der Wahl der Arbeit ist die Verpflichtung verbunden, sie möglichst auch zu Ende zu führen. Kontrollen des Arbeitserfolgs bieten entweder die Arbeitsmittel selbst [...] oder Mitschüler und Lehrer übernehmen diese Funktion.“

(Ludwig 2004: 46 f)

Bei Montessori kann somit nur von Freiarbeit gesprochen werden, wenn die Entscheidung über Arbeitsmittel und Lernmaterial und damit die Ziele und Inhalte vom Lernenden selbst als Lernsubjekt getroffen werden kann. (vgl. Niedermair 2008: 114)

Die Freiarbeit bei Montessori dient auch nicht, wie sonst oft üblich, nur für Übungs- und Wiederholungszwecke, sondern sie wird vor allem auch für die Erarbeitung neuer Inhalte eingesetzt. (vgl. Ludwig 2004: 47)

Beim Vergleich der Definition von Freiarbeit mit den Definitionen von Offenem Unterricht, wird deutlich, dass Freiarbeit keiner Öffnung von Unterricht auf der höchsten Stufe entspricht. Dennoch wird aufgrund von organisatorischen und teilweisen methodischen und inhaltlichen Freiheiten eine Öffnung des Unterrichts ermöglicht.

Der deutsche Pädagoge und Autor mehrerer Bücher zur Montessori-Pädagogik Klein-Landek und seine Kollegin Pütz geben eine stichwortartige Definition zur Freiarbeit von Montessori.

- „Freie Wahl der Arbeit
- Reizvolle Lernmaterialien
- Eigenverantwortliches Lernen
- Interessegeleitetes Handeln
- Altersgemischte Gruppen

- Rücksichtnahme üben
- Binnendifferenzierende Lernsituation
- Eigentätiges Lernen
- Individuelle Förderung
- Täglich!“

(Klein-Landeck/Pütz 2011: 66)

Der Schüler und die Schülerin stehen dabei vor vielen Entscheidungen, die sie alleine treffen können. Sie wählen sich selbstständig eine angemessene Arbeit, die sie zu Ende führen. Um dies zu erreichen, müssen sie eine Vielzahl von Arbeitstechniken beherrschen und mit den dafür vorgesehenen Arbeitsmitteln arbeiten können. Freiarbeit kann allerdings nur bei Einhaltung von bestimmten Regeln funktionieren. Dazu gehört beispielsweise, dass leise miteinander gesprochen wird und die Geräuschkulisse im Raum so gering wie möglich gehalten werden soll. (vgl. Ludwig 2004: 47)

4.3.2 Können Kinder in der Freiarbeit machen was sie wollen?

In diesem Zusammenhang stellt sich natürlich auch die Frage, wie viel Freiheit in der Schule notwendig ist bzw. möglich ist. Oft stellen Außenstehende die Frage: „Dürfen die Lernenden in der Freiarbeit machen was sie wollen?“ Nein. Montessori meint mit Freiheit in der Erziehung nicht Willkür, Grenzenlosigkeit oder Laisser-faire. Sie warnt sogar davor ein falsches Verständnis von Freiheit zu haben, welches nur zu Fehlverhalten führt. Freiheit ist für Montessori relativ und steht in einem Spannungsverhältnis mit Bindung. Es kommt daher zu einem Balanceakt von Freigabe einerseits und pädagogischer Führung andererseits. Da Freiheit und Bindung bzw. Freiheit und Disziplin zusammengehören, können die Lernenden nicht tun, was sie wollen. In jenen Bereichen in denen sie frei entscheiden dürfen, müssen sie auch ihr Handeln verantworten. (vgl. Klein-Landeck/Pütz 2011: 73) Das bedeutet, dass Ziele und Inhalte nicht beliebig sind, sondern sie werden von der Lehrperson vorgegeben durch die von der Lehrperson zur Verfügung gestellten Lernmaterialien. Diese übernehmen die Steuerung der Lernenden und schränken somit auch das Tun der Schüler und Schülerinnen ein. (vgl. Niedermair 2008: 115)

Zusammenfassend kann man die Freiheiten und Bindungen wie folgt darstellen:

Freie Wahl ...	Freiheit	Bindung
der Arbeit	Material/Aufgabe nach individuellem Interesse wie Fach, Lernbereich, Schwierigkeitsgrad, Lernziel	Kein Freibrief zum Nichtstun; sachgemäße Handhabung des Materials; möglichst Vollendung der begonnenen Arbeit; jedes Material nur einmal vorhanden
des Arbeitsplatzes	Prinzip der offenen Türen; Möglichkeit geistiger Spaziergänge	Nur leises und rücksichtsvolles Herumgehen; niemanden beim Arbeiten stören
des Arbeitspartners	Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit	Arbeit soll produktiv und die Gruppe arbeitsfähig sein
der Arbeitszeit	Offener Anfang; Arbeit nach individuellem Lerntempo und in selbst bestimmter Dauer	Zeitliche Begrenzung der Freiarbeit; Verpflichtung, ab einem vereinbarten Zeitpunkt bei der Arbeit zu sein

(Klein-Landeck/Pütz 2011: 75)

Für Montessori ist eine angemessene Sprachkompetenz von großer Bedeutung, denn dies ermöglicht dem Menschen die Selbstständigkeit. Auch die Mehrsprachigkeit wird als Schlüsselkompetenz gesehen, die zur Erweiterung geistiger Horizonte und individueller Handlungsmöglichkeiten führe. Trotzdem und trotz ihrer internationalen Tätigkeit spielen Fremdsprachen in ihrem Denken nur eine begrenzte Rolle. Montessori entwickelte auch kein fremdsprachliches Konzept. Es gibt daher auch keine Montessori-Methode für den Fremdsprachenunterricht. (vgl. Klein-Landeck 2004: 101 f)

Trotz des Fehlens eines einheitlichen, theoretisch abgesicherten Konzepts für die fremdsprachliche Bildung in der Montessori-Pädagogik, wird Fremdsprachenunterricht in der Freiarbeit praktiziert. Es handelt sich dabei um einzelne, häufig attraktive Anregungen von Freiarbeit für die unterrichtliche Praxis. (vgl. Baumann 2001: 64) Das bedeutet, dass man verschiedenste Anregungen zum Thema Freiarbeit finden kann, jede Lehrperson, bzw. jede Schule ihr Freiarbeitskonzept allerdings selbstständig erarbeiten kann.

Es steht somit jeder Lehrperson, jeder Schule frei, selbst ein Konzept zur Freiarbeit zu entwerfen. Im folgenden Kapitel wird zuerst noch einmal eine Definition über Freiarbeit

gegeben, so wie sie in einer Sekundarstufe umgesetzt werden kann. Dabei werden auch Auswirkungen der Definition von Freiarbeit auf den Fremdsprachenunterricht diskutiert. Anschließend werden Anregungen zur Umsetzung von Freiarbeit besprochen, mit besonderem Augenmerk auf den Fremdsprachenunterricht.

4.4 Freiarbeit als mögliche Unterrichtsform im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe

Vorab muss noch festgehalten werden, dass Maria Montessori sehr intensiv im Primarbereich geforscht und gearbeitet hat. Materialien für den Volksschulbereich sind daher in großem Ausmaß zu finden. Der Sekundarbereich steht dagegen etwas im Schatten der früheren Entwicklungsphasen. Montessori hat aber auch für diesen Bereich innovative Ideen entwickelt und zwar den sogenannten „Erdkinderplan“. Dabei handelt es sich um eine Erfahrungsschule des sozialen Lebens, eine radikale Alternative zur Regelschule. Als geeignete Umgebung beschreibt sie dafür eine internatsähnliche Schule mit angeschlossenem Bauernhof, Laden und Gasthaus. In dieser Art Gesamtschule sollen sich Unterricht und Arbeit abwechseln und ergänzen, da für Montessori geistige und manuelle Arbeit der Bildung des Menschen dienen. (vgl. Klein-Landeck/Pütz 2011: 136 f)

Dieser Erdkinderplan ist aus mehreren Gründen nur schwierig an heutigen Sekundarstufen umzusetzen. Allerdings ist auch die Organisationsform von Volksschulen nicht einfach auf die Sekundarstufe übertragbar. Aus diesem Grund haben sich „Klassen auf Basis der Montessori-Pädagogik“ gebildet. Diese Klassen setzen auf verschiedenste Art und Weise die Prinzipien der Montessori-Pädagogik um. (vgl. Weninger 1999: 27)

Die Sichtweise der Montessori-Pädagogik steht, wenn Sie ohne Kompromisse umgesetzt wird, in Widerspruch mit den Lehrplänen, da diese pro Jahrgang bestimmte Lernziele vorgeben. Das bedeutet, dass die Montessori-Pädagogik, so wie sie in ihrem ursprünglichen-radikalen Sinn nach Montessori entwickelt wurde, nur in alternativen Privatschulen umgesetzt werden kann. (vgl. Niedermair 2008: 115)

Dennoch gibt es Möglichkeiten das Konzept der Freiarbeit in den „normalen“ Schulalltag der Sekundarstufe einzubetten. Durch Freiarbeit kann die Lücke zwischen Schulwirklich-

keit und schülerorientierten Intentionen der Bildungspläne verkleinert werden. Weiters wird Freiarbeit als Förderungsmittel der Selbstständigkeit/Selbsttätigkeit und des Verantwortungsbewusstseins gesehen, neben vielen weiteren Schlüsselqualifikationen. Freiarbeit soll auch zur Entwicklung von eigenständigem und kooperativem Lernen und daher wesentlich auch zur Persönlichkeitsbildung beitragen. (vgl. Krieger 1994: IX)

4.4.1 Definition Freiarbeit für die Sekundarstufe

Eine Definition von Freiarbeit nach Montessori wurde im vorhergehenden Kapitel bereits gegeben. Da, wie oben schon erwähnt, bestimmte Sichtweisen der Montessori-Pädagogik nicht an Regelschulen angewendet werden kann, wird an dieser Stelle eine Definition von Freiarbeit gegeben, so wie sie auch in der Sekundarstufe verwendet werden kann.

*„Die Freiarbeit steht für ein schülerorientiertes pädagogisches Prinzip einer Erziehung zur Selbständigkeit und für ein Konzept der Öffnung von Schule nach innen und außen. Sie ist eine Organisationform von Unterricht, in der die Schülerinnen und Schüler **frei arbeiten** können, und gewährt **größtmögliche Freiheit zu spontaner, selbstbestimmter, schulischer Arbeit** in einer **pädagogisch gestalteten Umgebung** und innerhalb **klar definierter, akzeptierter Rahmenbedingungen** (Gemeinschaftsregeln, Zielsetzungen, Zeit, Raum, Methoden, Techniken u.a.). Bewegungsfreiheit, Wahlfreiheit in Bezug auf Arbeitsthema und Arbeitsmaterial und Entscheidungsfreiheit über Reihenfolge, Zeit und Sozialform sind ihre charakteristischen Merkmale. **Freiwilligkeit und Motivation zu eigeninitiativem Lernen sind ihre wichtigsten Vorbedingungen.**“*

(Krieger 2000: 77)

Nach Gegenüberstellung der Definition von Freiarbeit nach Montessori und jener Freiarbeit, wie sie auch in Sekundarstufen angewendet werden kann, kann festgehalten werden, dass die Aussagen in den wesentlichsten Punkten übereinstimmen.

Auch hier ergänzt die Freiarbeit den gebundenen Unterricht, denn Freiarbeit ist ein Mittel zur Heranführung an selbstständige und selbstbestimmte schulische Arbeit. Wie bei Montessori sollen Schüler und Schülerinnen in möglichst alle Entscheidungsprozesse mit einbezogen werden. Diese Freiheit bzw. diese Offenheit stellen das Grundprinzip von Freiarbeit dar. Daraus ergeben sich auch die grundlegenden Haltungen und pädagogische Prinzipien der Freiarbeit, die mit den Überlegungen von Montessori übereinstimmen. (vgl. Krieger: 77 f)

Was bedeutet nun diese Definition von Freiarbeit für den Fremdsprachenunterricht? Man kann daraus ableiten, dass sich bedeutende Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht ergeben. Baumann spricht davon, dass es nicht mehr nur darum geht „[...] streng fachlich Inhalte und Strukturen einer Fremdsprache zu vermitteln. Kinder und Jugendliche sind vielmehr zu ermutigen, sich eigenständig mit Gehörtem und Gesagtem, mit Gelesenem und Geschriebenen in der Fremdsprache auseinanderzusetzen.“ (Baumann 2001: 65) Er erwähnt auch die tragende Bedeutung von authentischen Texten der jeweiligen Fremdsprache. Dazu zählt er auch Zeitungsartikel, Comics, Fernsehausschnitte, Videos, E-Mails usw. Für deren Bearbeitung ist eine bestimmte Vorgehensweise notwendig, die nicht mehr nur reines Vermitteln erlernt werden kann. Baumann sieht hier wichtige Punkte in der erforderlichen Kommunikation über die Texte mit anderen. (vgl. Baumann 2001: 65)

4.4.2 Umsetzung von Freiarbeit

Die Realisierung von Freiarbeit kann aufgrund ihrer breiten Einsatzmöglichkeiten verschiedene Ausmaße und Formen annehmen. So kann diese z.B. als überfachliche oder fachgebundene Freiarbeit stattfinden. (vgl. Klein-Landeck 2009: 2)

Bei der Umsetzung von Freiarbeit ist auch zu beachten, dass diese nicht losgelöst vom gebundenen Unterricht eingesetzt werden soll, sondern es soll immer eine Verknüpfung bestehen. Ist dies nicht der Fall, so kann es zu einer Isolation der Freiarbeit kommen und folglich können deren Ziele nicht erreicht werden. Freiarbeit soll zu einem integrierten Bestandteil von Unterricht werden und als sinnvolle Methode wahrgenommen werden. (vgl. Konrad/Traub 1999: 105 f)

Fremdsprache kann daher nicht nur ausschließlich über die Freiarbeit erlernt werden. Wie Krieger, weiter oben, Konrad und Traub behaupten auch Kutý und Baumann, dass Freiarbeit den gebundenen Unterricht ergänzt. Baumann spricht davon, dass lehrerzentrierter Unterricht nicht ersetzt werden kann, allerdings verliert er seine bisherige Monopolstellung. (vgl. Baumann 2001: 69) „Freies Arbeiten und strukturierter Unterricht sind keine einander ausschließenden Alternativen, es sind vielfach Kompromisse möglich.“ (Baumann 2001: 69)

In der Fremdsprache kann dies z.B. durch gemeinsames Singen von Liedern, Rollenspielen oder anderen Interaktionsformen zwischen Schüler und Schülerinnen oder Lehrer und Lehrerinnen erfolgen. Lehrpersonen, die bereits Freiarbeit praktizieren, geben demnach vermehrt an, dass sie Freiarbeit zur Übung und Wiederholung von Sprach- und Sachstoff nützen. So können individuelle Lernmöglichkeiten für die Lernenden geschaffen werden, die die unterschiedlichen Lerntypen berücksichtigen. Zusätzlich können langsamere Schüler und Schülerinnen sich noch auf bestimmte Aufgaben länger konzentrieren, während andere Schüler und Schülerinnen sich bereits mit anderen Aufgaben beschäftigen. Allerdings wird Freiarbeit im Fremdsprachenunterricht nicht nur für Übungs- und Wiederholungszwecke genutzt, sondern es werden auch Angebote zur Erarbeitung von verschiedenen Sprach- und Sachstoffen gegeben wie beispielsweise verschiedenste Texte zur Kultur des Landes. (vgl. Kuty 1997: 346 f)

Für Lernende als auch für die Lehrenden muss klar sein, dass sie sich gemeinsam auf einen Freiarbeitsweg begeben und diesen gemeinsam Schritt für Schritt bewältigen müssen. Denn durch diese Einsicht kann gewährt werden, dass die Kompetenzen im Methoden-, Sozial- und Gesprächsbereich gefördert und erweitert werden können. (vgl. Konrad/Traub 1999: 106)

Die Umsetzung von Freiarbeit kann als ein Entwicklungsprozess gesehen werden, der Schritt für Schritt von eher geschlossenen Unterrichtsformen zu eher offenen Unterrichtsformen führt. Ausschlaggebend für den Fortschritt bzw. für den Beginn des Entwicklungsprozesses sind die Voraussetzungen der Schüler und Schülerinnen, die sich in der Klasse befinden. (vgl. Konrad/Traub 1999: 106) Konrad und Traub sprechen sogar davon, dass jede Klasse ein auf sie abgestimmtes Freiarbeitskonzept benötigt, welches auf die individuellen Voraussetzungen der Klasse abgestimmt ist. (vgl. Konrad/Traub 1999: 105)

Durch Freiarbeit werden von den Lernenden viele neue Fähigkeiten und Kompetenzen gefordert. So werden z.B. statt Anweisungen und aufgezwungener Arbeit, Selbstorganisation, Eigenkontrolle und Selbstreflexion verlangt. Dies erfordert allerdings einen gewissen Entwicklungsprozess, der nicht von heute auf morgen stattfinden kann. Es soll daher darauf geachtet werden, dass Schüler und Schülerinnen bei der Freiarbeit nicht über- oder unterfordert werden. Die Umsetzung von Freiarbeit erfordert daher einiges an Ge-

duld und das Freiarbeitskonzept muss daher auch von allen mitgetragen werden. (vgl. Konrad/Traub 1999: 106 f) Daher können bei der Umsetzung von Freiarbeit auch immer wieder Probleme auftreten, vor allem zu Beginn. Ursachen könnten z.B. an der Lehrperson liegen, die ihre vertraute Rolle nicht verlassen kann oder die Aufgaben nicht im geforderten Maß erstellt. (vgl. Baumann 2001: 68)

Vor der Einführung von Freiarbeit in einer Klasse sind somit einige Schritte notwendig um eine erfolgreiche Umsetzung zu garantieren. Die Lehrkraft muss sich zuerst über folgende Fragestellungen bewusst werden:

- Über welche Voraussetzungen im Methoden-, Sozial- und Kommunikationsbereich verfügen die Schüler und Schülerinnen?
- Welche Unterrichtsformen kennen Sie?
- Welche Unterrichtsformen kennen Sie nicht/noch nicht?
- Über welche Lern- und Arbeitstechniken verfügen Sie?

(vgl. Konrad/Traub 1999: 106 f)

Nach dieser Analyse der Fähigkeiten von den Schüler und Schülerinnen, sollten jene Lern- und Arbeitstechniken eingeübt werden, von denen die Lernenden bisher noch keine Kenntnis haben. Dies ist von besonderer Bedeutung, „[...] da sonst die Lernenden beim Treffen von Entscheidungen, wie sie in der Freiarbeit gefordert sind, überfordert werden.“ (Konrad/Traub 1999: 107) Konrad und Traub nennen dies auch die erste Stufe zur Freiarbeit. Anschließend soll mit weiteren freieren Arbeitsformen, wie z.B. Lernzirkel, Stationenarbeit oder auch mit einem Wochenplan weiter in Richtung Freiarbeit hingearbeitet werden. (vgl. Konrad/Traub 1999: 107) Auch Baumann spricht davon zuerst mit einfacheren Anforderungen zu beginnen, wie mit einem Wochenplan, der von ihm als Vorform der Freiarbeit bezeichnet wird. So wird es den Schülern und Schülerinnen der Weg zum selbstorganisiertem Lernen erleichtert. (vgl. Baumann 2001: 69)

Um ein besseres Verständnis der oben genannten freieren Arbeitsformen zu erreichen und somit die schrittweise Heranführung an die Freiarbeit zu verdeutlichen, wird eine kurze Definition davon gegeben:

„Lernzirkel und Lernmosaik sind Organisationformen des Stationenlernens. Im Unterrichtsraum sind zu den Teilthemen eines bestimmten (fachspezifischen oder fächerübergreifenden) Themenbereichs des Lehrplans verschiedene Lernstationen aufgebaut (deshalb Stationenlernen), in denen Arbeitsmittel ausliegen.“

(Krieger 2005: 67)

„In der Wochenplanarbeit bearbeiten die Lernenden innerhalb eines bestimmten Zeitraums (meist eine Woche) bestimmte Arbeitsaufträge, die in einem individuellen Plan von der Lehrperson zusammengestellt wurden. Dieser Plan kann sich auf ein Fach beziehen oder aber mehrere Fächer betreffen.“

(Konrad/Traub 1999: 95)

Konrad und Traub erwähnen auch die Möglichkeit mit wenig Freiarbeit in der Woche zu beginnen und je nach Entwicklungsprozess der Schüler und Schülerinnen die Stundenanzahl später zu erhöhen. (vgl. Konrad/Traub 1999: 107).

Kuty nennt für den Fremdsprachenunterricht drei verschiedene Möglichkeiten der zeitlichen Umsetzung von Freiarbeit.

- Eine gewisse Anzahl von Minuten (20-25) während einer Unterrichtsstunde, während der Schüler, die Schülerin, die zuvor bearbeiteten Lerninhalte individuell verarbeiten kann. Dies kann vor allem in der Anfangsphase von Freiarbeit eingesetzt werden.
- Zum Ende einer Einheit können ein bis zwei Unterrichtsstunden als Zusammenfassung, nochmalige Festigung, Wiederholung oder auch als Chance genutzt werden, um Unklares noch einmal zu bearbeiten.
- Eine fixe Anzahl von Unterrichtsstunden pro Woche, die für die Freiarbeit genutzt werden wie z.B. ein oder zwei Stunden.

(vgl. Kuty 1997: 347)

Vergleicht man nun die Freiarbeitszeiten mit der Montessori-Pädagogik, so kann man feststellen, dass Montessori von einer täglichen Freiarbeitszeit von bis zu drei Stunden

pro Tag ausgeht. In der heutigen traditionellen Schule wird dies durch den geregelten Stundenplan erschwert. Kutý schlägt daher vor, dass bei der Stundenplanung Rücksicht auf Doppelstunden gelegt wird. Dadurch wird die erfolgreiche Umsetzung von Freiarbeit erleichtert. (vgl. Kutý 1997: 347)

Der Arbeitsraum

Wie bei Montessori spielt die Gestaltung des Arbeitsumfeldes eine bedeutende Rolle, da sie einer entwicklungsgerechten Lernumwelt entsprechen sollte (Prinzip der vorbereiteten Umgebung bei Montessori).

In diesem Zusammenhang muss der Raum folgende drei Vorbedingungen erfüllen:

- Flexible Möblierung, um Zonen mit verschiedenen Funktionen zu schaffen.
- ausreichend Wandfläche zum Aufhängen von Bildmaterial,
- genügend Regale und Schränke als Stellflächen.

(vgl. Krieger 2000: 79)

In der folgenden Abbildung wird ein idealisierter Gestaltungsgrundriss dargestellt, der einen Freiarbeitsraum der Unterstufenklasse zeigt.

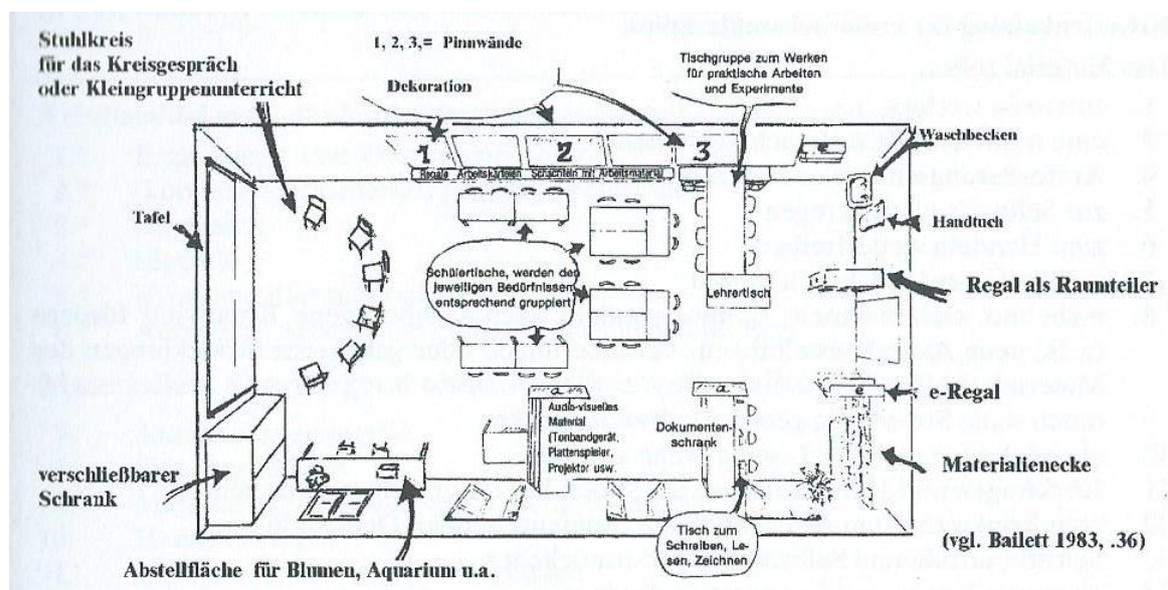


Abb. 4: Idealausstattung eines Freiarbeitsraums (Krieger 2005: 115, zit. n. Bailett 1983)

Neben der Gestaltung des Unterrichtsraumes (Anordnung der Tische, Errichtung von Lesecken usw.) zählt auch die Anordnung der Materialien nach einem bestimmten Prinzip zur vorbereiteten Umgebung. So können die Materialien für den Fremdsprachenunterricht z.B. nach Schwierigkeitsgraden der Aufgabenstellungen, nach Sozialformen sortiert werden oder nach Sprachtätigkeiten und Übungsformen. Nicht zu vergessen ist hierbei auch das Festlegen von Regeln für das Verhalten von Schüler und Schülerinnen während der Freiarbeit. (vgl. Kuty 1997: 347)

Um eine höhere Akzeptanz der Regeln zu erzielen, können diese gemeinsam in der Klasse erarbeitet werden. Kuty nennt in ihrem Artikel einige Beispiele dazu wie z.B.:

1. „Störe keinen anderen bei der Arbeit!
2. Sprich nicht laut, flüstere!
3. Warte, wenn das Material gerade von anderen benutzt wird! Suche dir etwas anderes!
4. Führe jede Arbeit zu Ende!
5. Sei ehrlich bei der Selbstkontrolle!
6. Störe nicht, wenn der Lehrer einem anderen etwas erklärt!
7. Hilf anderen gern bei der Arbeit!
8. Stelle jedes Material wieder an seinen Platz!“

(Kuty 1997: 347)

Arbeitsmittel

Wenn Selbsttätigkeit gefordert wird, dann muss der methodische Schwerpunkt auf die Bereitstellung von Lernmitteln für den Lernenden gelegt werden. Durch adäquate Arbeitsmittel kann eine Individualisierung der Lernprozesse erfolgen. Zu beachten ist hierbei, dass die Auswahl auf einer didaktischen-methodischen Planung beruht und dem Lehrplan entspricht. In den unteren Schulstufen wird vermehrt auf „didaktisches Selbstbildungsmaterial“ gesetzt, also auf Lernmittel mit Selbstkontrollmöglichkeit. In den höheren Schulstufen, wenn die Schüler und Schülerinnen stärker projektorientiert arbeiten, ist das Freiarbeitsmaterial mehr von Informations- und Anschauungsmaterial geprägt sowie von Arbeitsanweisungen. (vgl. Krieger 2000: 79 f)

Kuty sieht in der Bereitstellung der Materialien die größte Herausforderung für die Lehrperson, denn sie muss je nach Gegebenheiten und den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der Schüler und Schülerinnen gezielt Materialien anbieten, die gewissen Anforderungen entsprechen müssen. Kuty nennt allgemeine und auf den Fremdsprachenunterricht bezogene Kriterien für Freiarbeitsmaterial.

Unter den allgemeinen Anforderungen zählt sie jene Materialien, die u.a.:

- „entwicklungsgemäß;
- motivational auffordernd;
- ganzheitlich wirksam sein sollten, insbesondere auch die Sinne, die Bewegung oder musisch-künstlerische Aspekte berücksichtigen;
- die Konzentration auf sprachliche Problematik ermöglichen;
- Selbstständigkeit herausfordern, [...]
- eine integrierte Fehlerkontrolle für den Schüler enthalten, damit er vom Lehrer unabhängig agieren kann;
- Transfer ermöglichen;
- zu individueller Anwendbarkeit anregen;
- in der Anzahl begrenzt sein sollten, um soziale Prozesse auszulösen.“

(Kuty 1997: 347)

Für den Fremdsprachenunterricht fügt sie noch folgende Kriterien hinzu:

- „Berücksichtigung aller Sprachtätigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben);
- Einbeziehung von differenzierten schwierigkeitsgestuften Materialien zu einzelnen Kenntnisbereichen (Lexik, Grammatik, Aussprache und Schreibung);
- Integrative Angebote zu länderkundlichen, kulturellen etc. Gegebenheiten;
- Berücksichtigung der motorischen, sensorischen und künstlerisch-musischen Elemente (Malen, Basteln, Schneiden, Musik hören etc.);
- Einbeziehung unterschiedlicher Sozialformen;
- Nutzung von kreativen Impulsen.“

(Kuty 1997: 347)

Entsprechend dieser Anforderungen gibt Kutý auch ein Beispiel über Materialien, die zu einer bestimmten Einheit zusammengestellt werden könnten.

- Grundmaterial: Dabei handelt es sich um Material zur Bearbeitung von sprachlichen Grundproblemen, die einer vermehrten Wiederholung bedürfen und unabhängig von der aktuell behandelten Thematik sind.
- Material entsprechend der behandelten Thematik der Einheit: Das Material bezieht sich auf konkret auf die sprachlichen Probleme, welche momentan im Unterricht behandelt werden.
- Arbeitsmittel zur Realisierung von Aufgaben: Dazu zählen unter anderem Arbeitsblätter, Würfel für Spiele etc.
- Präsenzbücherei: Hier findet man Nachschlagewerke, Lexika, Sachbücher etc.
- Sammelhefter für die Lernenden: Sie dienen zur Aufbewahrung von bearbeiteten Materialien.
- Beobachtungstagebuch für die Lehrperson: Hier kann die Lehrperson sprachliche Probleme einzelner Schüler und Schülerinnen bzw. innerhalb einer Gruppe festhalten.

(vgl. Kutý 1997: 347)

Für viele Lehrpersonen stellt sich auch die Frage, woher man denn diese Materialien beschaffen sollte? Freiarbeit existiert nun schon seit längerer Zeit und so findet man auch eine Vielzahl an Freiarbeitsmaterialien. Man kann z.B. im eigenen Fundus suchen oder auch auf bereits vorbereitete Freiarbeitsmaterialien von den verschiedensten Verlagen zurückgreifen. Man kann sich allerdings auch viele Anregungen und Ideen aus den Materialien heraussuchen und anschließend abändern bzw. modifizieren. Und als weitere Möglichkeit besteht noch die Alternative, dass man die Materialien gemeinsam mit Kollegen und Kolleginnen erstellt bzw. mit den Lernenden selbst. Diese haben bei den Lernenden oft den größten Wert. (vgl. Kutý 1997: 348)

An dieser Stelle soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die Materialien über einen Lösungsschlüssel bzw. eine Möglichkeit zur Selbstkontrolle verfügen sollten. Ebenso sollten unterschiedliche Sozialformen berücksichtigt werden. Im Fremdsprachenun-

terrichtet ist dies oft sogar erforderlich, da teilweise bestimmte Aufgaben, vor allem Sprechaufgaben, nur mit einer zweiten Person oder in der Gruppe gelöst werden können. (vgl. Kuty 1997: 348)

Abschließend zum Thema Materialien werden exemplarisch einige Beispiele genannt, die speziell im Fremdsprachenunterricht, eingesetzt werden können für

- Einzelarbeiten: Puzzle jeglicher Art, Leseübungen (Multiple choice, wahr/falsch Aussagen usw.), Hörübungen (Lieder, Dialoge, Geschichten, Ausspracheübungen, usw.), Schreiben von Texten, Briefen, Geschichten usw., Herstellen von Postern, Artikeln von Schülerzeitungen, Collagen usw.
- Partnerarbeit: Worträtsel, Information gap activities (gegenseitiges Erfragen von fehlenden Informationen z.B. Lückentexte, -dialoge), Partnerdiktate, verschiedenste Dialogsituationen, usw.
- Gruppenarbeit: Kartenspiele, Würfelspiele, Domino, Interviews, Wortspiele z.B. Stadt-Land-Fluss, Tabu usw.

(vgl. Kuty 1997: 348)

Kuty weist daraufhin, dass auch bewusst bekannte deutsche Spiele in abgewandelter Form verwendet werden können. Der Vorteil liegt darin, dass die Lernenden die Spielregeln schon kennen und sich somit auf die sprachliche Realisierung besser konzentrieren können. (vgl. Kuty 1997: 348)

Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es eine Vielzahl an Aufgaben für die Freiarbeit gibt und die obigen Beispiele nur eine exemplarische Auflistung darstellen.

Anforderungen an die Lehrerrolle

Die neuen Anforderungen an die Lehrerrolle wurden bereits im Kapitel zu Montessori genauer ausgearbeitet und stimmen mit jenen Anforderungen an die Freiarbeit in der Sekundarstufe überein.

Die Lehrperson tritt in den Hintergrund und überlässt dem Material die Vermittlung der Lerninhalte. Sie ist verantwortlich für die Lernumgebung und die Arbeitsmittel und fun-

giert in einer neuen Rolle als Beobachter, Helfer, Anreger und Berater. (vgl. Krieger 1994: 29 f)

Baumann erwähnt, speziell für Lehrpersonen des Fremdsprachenunterrichts, dass diese „[...] bei der Freiarbeit besonders fachlich kompetent sein, erfolgversprechende Lernsituationen vorbereiten und strukturieren, Lernprozesse analysieren und nachbereiten können“. (Baumann 2001: 69) Fremdsprachenlehrer und –lehrerinnen müssen sich wiederholt mit der jeweiligen Fremdsprache und der Kultur des Landes vertraut machen. Zusätzlich ist es erforderlich die Lernentwicklung der Jugendlichen im Blick zu haben und über ein hohes didaktisches Reflexionsvermögen und eine hohe Methodenkompetenz zu verfügen. (vgl. Baumann 2001: 69)

Abschließend zu diesem Kapitel kann festgehalten werden, dass die Freiarbeit einen wesentlichen Grundgedanken der Montessori-Pädagogik darstellt. Darum ist es für diese Arbeit auch von Bedeutung, Informationen über die Grundgedanken der Montessori-Pädagogik darzustellen. Somit wird versucht ein besseres Verständnis von Freiarbeit zu geben und warum Freiarbeit als sinnvoll erachtet wird.

Im letzten Unterkapitel werden konkrete Anmerkungen zur Umsetzung von Freiarbeit gegeben, mit besonderem Bezug auf den Fremdsprachenunterricht. Freiarbeit wird dabei als Ergänzung zum gebundenen Unterricht gesehen und ersetzt diesen nicht. Zu beachten ist auch, dass die Umsetzung von Freiarbeit einen gewissen Entwicklungsprozess benötigt, der damit beginnt die aktuellen Voraussetzungen der Klasse zu analysieren und anschließend darauf aufbauend die noch benötigten Lern- und Arbeitstechniken für Freiarbeit erlernt werden sollen. Als Vorstufe der Freiarbeit sollen demnach auch andere freiere Arbeitsformen, wie z.B. das Stationenlernen oder der Wochenplan eingesetzt werden. Auch die unterschiedlichen zeitlichen Umsetzungsvarianten werden besprochen, wie z.B. am Ende jeder Unterrichtsstunde oder am Ende einer thematischen Einheit oder einer Bestimmung einer wöchentlich fixen Anzahl an Stunden. Die Anforderungen an den Arbeitsraum, an die vorbereitete Umgebung bzw. an das Material werden ebenfalls diskutiert. Die Bereitstellung von geeignetem Material wird dabei als besonde-

re Herausforderung dargestellt, da das Material wesentliche Arbeitsgrundlage ist und bestimmten Kriterien unterliegt. Die besonderen Anforderungen an das Material im Fremdsprachenunterricht wurden ebenfalls dargestellt. Allerdings ist zu erwähnen, dass man bereits eine Vielzahl an Freiarbeitsmaterialien finden kann in den verschiedensten Lehrbüchern oder bei den verschiedensten Verlagen. Man kann die Materialien auch selbst oder gemeinsam im Kollegium oder mit den Schülern und Schülerinnen erstellen. Die Möglichkeiten sind dabei unbegrenzt.

Wie das konkrete Freiarbeitskonzept von einer Lehrperson oder einer Schule umgesetzt wird, kann individuell von der Lehrkraft oder vom Schulstandort entschieden werden. Mit diesem Kapitel sollen Anregungen zur Umsetzung von Freiarbeit gegeben werden.

5 Freinet-Pädagogik

Neben der Montessori-Pädagogik gilt auch die Freinet-Pädagogik als Vorreiter des Offenen Unterrichts. Um Freinet und seine Bemühungen zu verstehen, ist es von Vorteil, sich mit seinem Werdegang und seinen Grundgedanken und Prinzipien zu befassen. Nach dieser allgemeinen Aufarbeitung seiner Pädagogik werden verschiedene Aspekte des Fremdsprachenunterrichts in der Freinet-Pädagogik beleuchtet. Bevor abschließend zu dem Kapitel eine offene Unterrichtsform, welche Elemente der Freinet-Pädagogik aufnimmt, dargestellt wird. Die Simulation globale stellt eine offene Unterrichtsform dar, welche sich besonders für den Fremdsprachenunterricht eignet.

5.1 Célestin Freinet

Célestin Freinet wird am 15. Oktober 1896 in Südfrankreich geboren. Er lebt mit seinen Geschwistern und seinen Eltern auf einem Bauernhof. Seine Schulzeit, die er selbst als Qual empfand, beeinflusste später stark sein pädagogisches Denken und Handeln. (vgl. Eichelberger/Filice 2003: 14)

1913 beginnt er die Ausbildung zum Lehrer. Allerdings wird er 1915 zum Kriegsdienst in den ersten Weltkrieg eingezogen und erleidet einen Lungenschuss. Immer wieder wurde die Vermutung erhoben, dass er aufgrund seiner Verletzung und seiner daraus folgenden gesundheitlichen Einschränkungen die Pädagogik der Selbstständigkeit entwickelte. (vgl. Eichelberger/Filice 2003: 14) Doch man darf nicht außer Acht lassen, dass er in seinen ersten Dienstjahren ein Verfechter der „Schule des Volkes“ war und viele Artikel für die „Revolution (in) der Schule“, einer gewerkschaftlichen Lehrerzeitung“ verfasste. (vgl. Dietrich 1995: 14) 1920 wird Freinet Lehrer an einer Dorfschule in Bar-sur-Loup. Hier beginnt die Entwicklung der Freinet-Pädagogik zu einer weltweiten pädagogischen und politisch-pädagogischen Bewegung. Freinet stand in Kontakt mit vielen anderen Pädagogen aus anderen Ländern, wie z.B. mit Hermann Lietz, einem deutschen Reformpädagogen, mit Adolphe Ferrière, einem Schweizer Pädagogen oder mit Peter Petersen, mit dem er bis zu seinem Tod eine regen Gedankenaustausch führte. Von einem kleinen Dorf aus Frankreich versuchte er somit Anteil an internationalen Diskussionen um eine bessere Schule für Kinder der Benachteiligten, des Proletariats zu schaffen. (vgl. Eichelberger/Filice 2003: 14 f)

1923 kaufte Freinet eine Druckerpresse und lässt seine Schüler und Schülerinnen damit freie Texte drucken. Diese freien Texte der Lernenden bildeten die Basis der Klassenzeitung und der Arbeitsbibliothek der Kinder. Die Schuldruckerei wird zum Symbol der Freinet-Pädagogik und ist somit ein wesentlicher Entwicklungsschritt für eine rasch wachsende Bewegung. 1924 wurde die „Coopérative de l'Enseignement Laïc“, C.E.L., gegründet, aus der später die französische Lehrerbewegung „École Moderne“ hervorging. Im Unterschied zu den anderen reformpädagogischen Bewegungen dieser Zeit werden auch politische Ziele genannt. Sie wird als „Pädagogik des Volkes“ benannt. Sie verfolgt emanzipatorische Ziele und sie unterstützt die unterprivilegierten Kinder der Gesellschaft. (vgl. Eichelberger/Filice 2003: 15)

1926 heiratete Freinet seine Frau Elise, eine Lehrerin. Sie war seine engste Mitarbeiterin und daher wahrscheinlich auch mitbeteiligt an der Entwicklung der Freinet-Pädagogik. Freinet engagiert sich zu dieser Zeit auch in der Gewerkschaftsbewegung und tritt der Kommunistischen Partei Frankreichs bei. (vgl. Eichelberger/Filice 2003: 15)

1927 findet zum ersten Mal der Kongress der École moderne statt. Dieser fand anschließend jährlich statt und trug maßgeblich zur Verbreitung der Freinet-Pädagogik bei. Auch aufgrund dieser immer stärker werdenden Bewegung und der Konflikte mit der Schulbehörde wurde Freinet versetzt. Dennoch eröffnete er mit seiner Frau 1934/35 ein privates Landerziehungsheim, in dessen Zentrum die sinnvolle und schöpferische Arbeit des Kindes und die Arbeit, die zur Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes beiträgt, stand. (vgl. Eichelberger/Filice 2003: 15)

1948 tritt Freinet aus der Kommunistischen Partei Frankreichs aus, nachdem versucht wurde ihn und seine Bewegung untertänig zu machen. Er wollte nicht, dass sich die Politik einer Schule bemächtigt. Für ihn stand immer das Kind im Mittelpunkt. Er kämpfte immer für eine freie Schule, ohne Zwänge und ohne einseitige politische Indoktrination. (vgl. Jörg 1995: 97 f)

Im Jahre 1961 wird die „Fédération Internationale des Mouvements de l'École Moderne, ICEM, gegründet, mit der die Freinet-Bewegung auf internationaler Ebene koordiniert wird. Innerhalb von 40 Jahren hat sich somit eine internationale pädagogische Reformbewegung gegründet. (vgl. Eichelberger/Filice 2003: 16)

1966 stirbt Célestin Freinet. Die Freinet-Bewegung verliert dadurch allerdings nicht an pädagogischer Bedeutung. (vgl. Eichelberger/Filice 2003: 16)

5.2 Grundgedanken der Freinet-Pädagogik

Célestin Freinet erkannte, so wie viele andere Reformpädagogen, dass das Kind und dessen individuelle Entwicklung im Mittelpunkt einer neuen Pädagogik stehen sollen und nicht eine neue Lehr- und Lernmethode. So wie Montessori hat auch Freinet ein Entwicklungskonzept des Kindes entworfen und kein Förder- oder Lernkonzept erstellt. Doch es genügt nicht nur von den Bedürfnissen und Interessen des Kindes auszugehen, sondern ihre Pädagogik beruht darauf zu versuchen, „[...] dem Kind *das* für die Entwicklung in pädagogischer Verantwortung bereitzustellen und zu geben, was es in seinem Alter aktuell für seine Entwicklung braucht.“ (Eichelberger/Filice 2003: 16)

Auch Freinet kritisiert die traditionelle Schule und stellt das Recht auf Verschiedenheit der Kinder als eines der wesentlichen Grundprinzipien dar. Daher müssen nicht die Kinder der Schule entsprechen, sondern die Schule muss die Verschiedenheit der Kinder beachten. Die Lernenden sollen die Möglichkeit haben sich zum Subjekt entfalten zu können mit einer für sich selbst verantwortlichen Persönlichkeit. (vgl. Baillet 1999: 16 f)

Aus dieser Forderung heraus, ergeben sich bestimmte Maßnahmen an die sich die lehrende Person orientieren muss:

- „Der Erzieher respektiert das Recht des Kindes, sich seiner eigenen Persönlichkeit entsprechend zu entfalten
- Er bietet ihm die Möglichkeit, seinen natürlichen Wissensdrang aktiv in der kritischen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt zu befriedigen.
- Er lehrt das Kind, selbst Verantwortung für seine Arbeit zu übernehmen.
- Und er ermöglicht ihm ein positives soziales Leben als mitverantwortliches Glied der Klassengruppe.“

(Baillet 1999: 17)

Für Freinet ist das zielgerichtete und planvolle Arbeiten an konkreten Problemen für jeden Menschen, auch für Jugendliche, von großer Bedeutung. Er geht somit vom Begriff der Arbeit aus. So wie auch Maria Montessori, die vom Konzept der „Übungen des tägli-

chen Lebens“ sprach. Freinet geht davon aus, dass der Lernende danach strebt, wie seine Eltern zu arbeiten und es ihnen gleich zu tun. Daher möchte Freinet die sinnvolle, schöpferische und das Kind entfaltende Arbeit zum zentralen Inhalt seiner Schule machen. Freinet bezeichnet Arbeit auch als ein Grundrecht des Menschen bzw. als ein wesentlicher Teil der Menschenwürde, deshalb stellt es in der Schule ein durchgehendes Prinzip dar. (vgl. Eichelberger/Filice 2003: 16 f)

„Schulisches Lernen in einer Freinet-Klasse ist in einem hohen Maß handlungsorientiert und immer von dem Lernenden selbst bestimmt.“ (Eichelberger/Filice 2003: 17) Jeder Lernende soll die wichtigen Erfahrungen in seinem Leben selbst machen, da jeder das Recht hat, Wahrheiten selbst zu entdecken. Freinet beschreibt lebendiges Lernen als das Herausfinden der Beschaffenheit seiner Welt, ihrer Werte und Beziehungen. Gleichzeitig soll auch ein Bewusstsein entwickelt werden, dass die Welt durch „politische“ Arbeit jedes einzelnen veränderbar ist. (vgl. Eichelberger/Filice 2003: 17)

Zu beachten ist auch, dass Lernen und Arbeiten nur dann eine, für die jeweilige Individualität, entwickelnde Bedeutung hat, wenn es im „Hier und Jetzt“ stattfindet und den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden entspricht. Deshalb wird der Unterricht in der Freinet-Pädagogik für die Lernenden als erfahrungsorientiert, sachbezogen und sinnvoll erlebbar gestaltet. Als Beispiel kann hier das Schreiben mit einem Gegenüber genannt werden. Wozu schreiben wir in der Schule, wenn es nicht dazu dienen soll, mit jemand zu kommunizieren, sich mitzuteilen bzw. sich auszutauschen? Es soll nicht nur für die Lehrperson geschrieben werden. (vgl. Eichelberger/Filice 2003: 17)

Durch differenzierte Arbeitsmittel und die besonderen Organisationsformen der Klasse, können sich Kinder und Jugendliche nach ihren Interessen und Talenten nach ihren individuellen Lernrhythmus entwickeln. Notwendigerweise muss der Klassenraum dafür umgestaltet werden. Es entsteht ein Lernraum, der entdeckendes und forschendes Lernen ermöglicht. Daraus ergibt sich eine entspannte und freudige Atmosphäre. (vgl. Eichelberger/Filice 2003: 18)

Die Lehrperson ist nicht die einzige Wissensquelle bei Freinet. Von größerer Bedeutung ist, dass die Jugendlichen lernen, wie sie sich Wissen aneignen können z.B. mit den verschiedensten Arbeitsmaterialien, Büchern, Informationsheften usw. Das selbstständige Erarbeiten von Wissen und dessen Selbstkontrolle stehen im Vordergrund der Freinet-Pädagogik. (vgl. Eichelberger/Filice 2003: 18)

Durch die Freinet-Pädagogik sollen Jugendliche viel für und über das wirkliche Leben lernen und gleichzeitig die Verpflichtungen akzeptieren und damit umgehen lernen. In der Schule gibt es einige Verpflichtungen denen sie nachkommen müssen, wie z.B. selbst gesteckte Ziele verantworten, Gruppenleben zu organisieren, Entscheidungen zu treffen usw. Die Freinet-Pädagogik ist daher, genauso wenig wie die Montessori-Pädagogik, eine Pädagogik des Gewährenlassens. Sie stellt eine Erziehung zur Selbstbestimmung und Selbstverantwortung des Menschen dar. (vgl. Eichelberger/Filice 2003: 18)

5.3 Prinzipien der Freinet-Pädagogik

Peter Teigeler, ein Pädagoge, fasst die sechs Prinzipien der Freinet-Pädagogik zusammen, die im folgenden Abschnitt dargestellt werden und wesentliche Orientierungspunkte der Freinet-Pädagogik darstellen. Er betont dabei, dass diese auch in ähnlicher Weise von anderen Pädagogen herausgefunden und definiert wurden. Freinet hat dabei den jeweiligen Prinzipien Mittel und Techniken zugeordnet, womit die Prinzipien erfüllt werden können. (vgl. Teigeler 1995: 38)

5.3.1 Bezug zum Leben

Für Freinet ist es von besonderer Bedeutung, dass das Leben in die Schule hineinkommt. Im traditionellen Unterricht wird das wahre Leben oft ausgegrenzt. Bei ihm soll das Leben der Kinder und Jugendlichen im Unterricht weitergehen. (vgl. Eichelberger/Filice 2003: 18 f)

Der Bezug zum Leben soll durch folgende Mittel und Techniken ermöglicht werden:

- Berichte
- Untersuchungen
- Unterrichtsgänge
- Arbeitsateliers, uvm.

(vgl. Teigeler 1995: 39)

5.3.2 Arbeit/Selbstständigkeit

Das Prinzip der Arbeit und des selbstständig Tätigseins in der Schule stellt für Freinet ebenso einen wichtigen Faktor dar. Er geht davon aus, dass durch Selbstständigkeit der Bildungserwerb erleichtert wird. Diese selbsttätige Arbeit geschieht vorwiegend in den Arbeitsateliers. Mittel und Techniken dazu sind veränderbar und aktualisierbar. (vgl. Eichelberger/Filice 2003: 19) Er selbst schlägt folgende Mittel und Techniken vor:

- Feldarbeit und Tierpflege
- Spinnen, Weben, Schneidern, Kochen, Hauswirtschaft
- Nachschlagekiste für Unterrichtsvorhaben
- Experimentieren in Naturkunde, Physik, Chemie
- Schöpferische Betätigung, graphische Gestaltung
- Künstlerisches Schaffen, uvm.

(vgl. Teigeler 1995: 39)

5.3.3 Sinn

„Nicht nur die in der Schule zu lernenden und gelernten Inhalte müssen sinnvoll sein, sondern Lernen und Leben in der Schule müssen auch wesentlich dazu beitragen, einen Lebenssinn finden zu können.“

(Eichelberger/Filice 2003: 19)

In diesem Zusammenhang kann man auch das Erlernen und Anwenden von Schreiben und Lesen erwähnen. Denn für Freinet macht die Schrift nur Sinn, wenn man gezwungen ist, sie auch anzuwenden, z.B. wenn die Reichweite der Stimme nicht mehr ausreicht bzw. die Grenzen der Schule übertreten werden. Durch die technischen Mittel wurde diese Motivierung des Schreibens verwirklicht. (vgl. Freinet 1979: 39 f)

Zu den anwendbaren Mitteln und Techniken in der Schule zählen unter anderem:

- freier Ausdruck/freier Text
- Schul-Druckerei
- Schülerzeitung
- Korrespondenz, uvm.

(vgl. Teigeler 1995: 39)

Durch Schülerzeitungen können Eltern kontaktiert werden oder sie können gegen andere Schülerzeitungen von Korrespondenzschulen ausgetauscht werden. Dieser Austausch kann bis zu einer echten menschlichen Begegnung ausgedehnt werden. Dieser Austausch bringt somit eine ungeahnte und weitreichende pädagogische Bedeutung mit sich. (vgl. Freinet 1979: 40)

Im Bezug auf den systemischen Charakter der Prinzipien der Freinet-Pädagogik ist anzumerken, dass das Lernen im lebensbedeuten Sinn, nur selbst bestimmtes Lernen sein kann. Das bedeutet es handelt sich um ein Lernen in Freiheit und Selbsttätigkeit. (vgl. Eichelberger/Filice 2003: 19 f) „D.h. sinnvolles Lernen ist immer Lernen in Freiheit.“ (Eichelberger/Filice 2003: 20)

5.3.4 Freiheit

Für Freinet stellt das Prinzip der Freiheit vor allem die freie Wahl der Arbeitsschwerpunkte dar. Er spricht dabei vom freien Ausdruck, als „Offenbarung des Lebens selbst“ und vom freien Text, als „Veräußerlichung dessen, was im Kind ist, was das Gefühl bewegt, es lachen oder weinen lässt, seine Träume erfüllt und ihm ausdrückliche Empfindungen verschafft ...“ (vgl. Eichelberger/Filice 2003: 20, zit. n. Freinet 1981)

Als Mittel und Techniken schlägt Freinet folgende Punkte vor:

- freier Ausdruck/freier Text
- freie Wahl der Arbeitsschwerpunkte
- freie Untersuchungen
- freies Experimentieren, uvm.

(vgl. Teigeler 1995: 39)

5.3.5 Kooperation

Im Gegensatz zur herkömmlichen Schule, in der Konkurrenzdenken zwischen den Lernenden zum Alltag gehört, stellt die Kooperation der Jugendlichen untereinander und miteinander ein wesentliches Prinzip der Freinet-Pädagogik dar. Um Kooperation zu erlernen und zu erleben sind vor allem die Schuldruckerei, die Korrespondenz und der Klassenrat hilfreich. (vgl. Eichelberger/Filice 2003: 20)

Weitere Beispiele sind unter anderem:

- Gemeinschaftsarbeiten: Auswahl der freien Texte, Auswertung der Unterrichtsgänge;
- Gruppenarbeiten: Druckerei, Experimentieren, uvm.

(vgl. Teigeler 1995: 39)

5.3.6 Verantwortung

Da für Freinet das Prinzip der Selbsttätigkeit ein wesentlicher Bestandteil seiner Pädagogik war, ergibt sich daraus auch das Prinzip der Verantwortung. Aufgaben müssen nicht nur selbsttätig übernommen werden, sondern auch auf eine selbst verantwortliche Weise. Die Möglichkeit der Mitgestaltung des Schullebens ist vor allem jener Ansatz, der zur Übernahme von Verantwortung führt. Allerdings muss beachtet werden, dass die Lernenden nur dann Verantwortung übernehmen können, wenn ihnen diese auch übergeben wird. (vgl. Eichelberger/Filice 2003: 20)

Folgende Mittel und Techniken können dabei eingesetzt werden:

- Verantwortlichkeit („Ämter“)
- Arbeitspläne
- Disziplin
- Klassenversammlungen, uvm.

(vgl. Teigeler 1995: 39)

Diese Prinzipien sind allgemeingültig in der Freinet-Pädagogik und unterliegen wahrscheinlich keinen Veränderungen. Allerdings können die Mittel und Techniken verändert werden und müssen natürlich an die heutige Zeit angepasst und erweitert werden. Hinzugefügt werden kann noch, dass Freinet diese Prinzipien und die Mittel und Techniken zusammenstellte und nicht erfand. Er hat die Druckerei z.B. nicht erfunden, sondern er vereinte Vorschläge und Ideen von Reformpädagogen seiner Zeit in seiner Pädagogik. (vgl. Teigeler 1995: 40)

Diese Prinzipien sind auch auf den Fremdsprachenunterricht in der Freinet-Pädagogik anwendbar. Wie dieser Fremdsprachenunterricht gestaltet werden kann, worauf beson-

ders Rücksicht genommen wird und welche Arbeitstechniken und –mittel eingesetzt werden können, wird im nächsten Kapitel erläutert.

5.4 Fremdsprachenunterricht in der Freinet-Pädagogik

Da der Fremdsprachenunterricht zur Zeit der ersten reformpädagogischen Bewegung um 1900 noch eine untergeordnete Rolle spielte, entwickelte sich erst später ein Ansatz des Fremdsprachenunterrichts in der Freinet-Pädagogik. Dabei gehen die Freinet-Techniken des Fremdsprachenunterrichts in Frankreich auf Mitte der 50er Jahre und in Deutschland auf Anfang der 70er Jahre zurück. (vgl. Schlemminger 1996: 87)

5.4.1 Phasenablauf des Fremdsprachenunterrichts

Bezugnehmend auf den Pädagogen Gerald Schlemminger werden im folgenden Kapitel unterrichtspraktische Vorgehensweisen vorgestellt. Dazu bedient er sich des klassischen Phasenablaufs des Fremdsprachenunterrichts als Bezugsrahmen – Einführen der sprachlich neu zu erlernenden Elemente, Einüben, Festigen und Anwenden. (vgl. Schlemminger 1996: 88)

Entdecken der neuen sprachlichen Elemente

Die Freinet-Pädagogik ist ein produktionsorientierter Ansatz, in dessen Mittelpunkt das gemeinsam erstellte „Produkt“ steht, das aus dem gemeinsamen Interessensgebiet und aus den Kontakten zur Um- und Außenwelt entwachsen ist. Aufgrund dieses Produktionsprozesses kommt es auch zum Lernprozess. Ziel ist es jedoch das erarbeitete Produkt mit anderen, außerhalb der Klasse, zu teilen bzw. sich darüber mitzuteilen. (vgl. Schlemminger 1996: 88)

Für den Fremdsprachenunterricht können hier Techniken wie die Klassenkorrespondenz, die Produktion einer Klassenzeitung, einer Wandzeitung, einer Ausstellung, eines Kurzreferates uvm. genannt werden. Ausgangspunkte können dafür durch Erkundungen in der Klassen- oder Schulbibliothek, bei Ausflügen, in Filmen, durch Briefpartnerschaften usw. geschaffen werden. (vgl. Schlemminger 1996: 88)

Das Lehrbuch erhält hier eine andere Rolle als im traditionellen Unterricht. In der Freinet-Pädagogik dient es als Bezugsquelle, die sich in der Klassenbibliothek befindet, ge-

nauso wie Zeitschriften, Bücher usw. (vgl. Schlemminger 1996: 88) Das starre Festhalten an Lehrbüchern im Fremdsprachenunterricht wird somit abgelehnt, da so der Unterricht auf Jahre hinaus normiert wird und ihm daher auf Dauer der Anreiz genommen wird. Lehrbücher dienen daher als Lesestoff zur individuellen Lektüre der Schüler und Schülerinnen. In der Freinet-Pädagogik wird mehr Wert auf mobile Bausteine und abgegrenzte Lerneinheiten gelegt, die man nach Bedarf anordnet und einsetzt. (vgl. Dietrich/Hövel 1995: 222)

Das Ausgangsmaterial muss allerdings bevor es als Lerngegenstand dient gemeinsam aufgearbeitet werden. Der erste Schritt besteht somit darin, dass ausgewählte Material grob zu verstehen und zu sichten. Anschließend wird entschieden, ob und in welcher Form es zum Lerngegenstand wird. Unter Sichtung des Materials kann z.B. verstanden werden, dass ein Schüler oder eine Schülerin bzw. die Lehrperson die eingegangene Post, wenn sie sofort verständlich ist, in der Fremdsprache vorstellt, wobei gegebenenfalls noch unbekannte Wörter an die Tafel geschrieben werden. Bei schwierigeren Texten erfolgt zunächst eine Zusammenfassung in der jeweiligen Muttersprache. In der Post können sich auch Tonaufnahmen oder Videos befinden. Wenn längere Zeit keine Post eingeht, dann kommt es in der Zwischenzeit zu Kurzvorträgen der Schüler und Schülerinnen. Diese können je nach Schwierigkeitsgrad und Lernfortschritt in der Mutter- oder Fremdsprache stattfinden. (vgl. Schlemminger 1996: 88 f)

Dabei ist zu beachten, dass nicht jede Post von jedem einzelnen Schüler, jeder einzelnen Schülerin im Detail im Unterricht bearbeitet werden kann. Daher ist es notwendig eine Auswahl, durch Abstimmungen der interessanten Themen vorzunehmen. Hier trägt besonders die Lehrperson im Anfängerunterricht eine entscheidende Rolle. Sie unterstützt die Schüler und Schülerinnen bei der Aufbereitung des Materials durch eventuelles Kürzen und Sichten des Materials. (vgl. Schlemminger 1996: 89)

Schlemminger fasst somit das Herangehen an ein neues Dokument mit folgenden Punkten zusammen:

1. Zu allererst wird bei allen Schülerinnen und Schülern das Sinnverständnis des zu behandelnden Materials abgesichert.
2. Es erfolgt eine Auswahl dessen, was zum Produktions- und Lerngegenstand der Gruppe wird.
3. Erst dann wird der Lernprozess im engeren Sinne angesteuert.
4. Unter didaktischen Gesichtspunkt heißt das Abkehr von dem Totalitätsanspruch: Erarbeitung aller sprachlichen Elemente, Übung aller Fertigkeiten in einem Dokument, bzw. Wahl eines "leichteren" Dokuments.

(vgl. Schlemminger 1996: 89)

Einüben

In diesem Schritt können zwei Arbeitsphasen unterschieden werden, die kollektive und die individuelle. Im Anfängerunterricht kann die kollektive Phase z.B. durch das gemeinsame Nachsprechen erfolgen. Im Unterricht der Fortgeschrittenen kann gemeinsam gelesen werden oder eine Hörübung durchgenommen werden. Nach der kollektiven Phase kommt das Klassengespräch. Hier werden der Inhalt, besondere Strukturen oder Details besprochen.

Anschließend folgt die individuelle Arbeitsphase in der die Lernenden allein, mit einer zweiten Person oder in einer Kleingruppe weiter arbeitet. Hier können z.B. Partnerbögen mit gegenseitiger Korrektur eingesetzt werden. (vgl. Schlemminger 1996: 89 f)

Man kann daher festhalten, dass

- das Verstehen der Elemente explizit abgesichert wird und dass der Ablauf, zumindest in der ersten Phase, Ähnlichkeit mit dem herkömmlichen Unterricht hat.
- durch die individuelle Arbeitsphase eine Binnendifferenzierung möglich ist.

(vgl. Schlemminger 1996: 90)

Festigen

Auch in dieser Phase wechseln sich wieder kollektive und individuelle Arbeitsformen ab. Es werden neue lexikalische und grammatisch-syntaktische Strukturen gefestigt, durch

das induktive Verfahren. Bereits bekannte Strukturen werden nun gegenübergestellt und auf Regelmäßigkeiten überprüft. Daraus werden Hypothesen und Regeln aufgestellt. (vgl. Schlemminger 1996: 90)

Je nach individuellem Lernrhythmus und Bedarf können die Lernenden in der individuellen Arbeitsphase arbeiten. Dafür stehen z.B. Selbstkorrektur-Arbeitskarteien bereit. So kann es vorkommen, dass manche schon an einer Wiederverwendung des Materials in der Klassenkorrespondenz arbeiten und andere noch in der Übungsphase sind. (vgl. Schlemminger 1996: 90)

Zusammenfassend kann zu diesem Schritt festgehalten werden, dass

- das lineare, kollektive und zeitgleiche Einüben aller einem individuell abgestimmten Lernprogramm weicht.
- das Schwergewicht auf selbständiges Lernen (Arbeit in Selbstkorrektur) gelegt wird.
- die Verlagerung des Einübens von der Frontalphase in Gruppen- und Einzelarbeit es dem Lehrer ermöglicht, dem Schüler und der Schülerin eine individuell zugeschnittene Hilfestellung zu geben.

(vgl. Schlemminger 1996: 90)

Anwenden

Die Phase der Anwendung stellt in der Freinet-Pädagogik den wichtigsten und zeitlich auch längsten Moment dar, da es sich hier um die eigentliche Produktionsphase handelt. Diese Phase läuft in Gruppen- und Einzelarbeit ab.

Mögliche Arbeitsschritte der Schüler und Schülerinnen können sein, das Verfassen von Briefen an den Korrespondenten, die Korrespondentin, das weitere Forschen zum Thema in- und außerhalb der Klassenbibliothek, das Ausarbeiten von Kurzreferaten, das Drucken der Zeitung, das Malen eines Plakates uvm. Die Arbeitsergebnisse werden abschließend vor der Klasse vorgestellt bzw. werden die Materialien außerhalb des Klassenraumes verbreitet wie z.B. durch das Verteilen der Zeitung, das Abschicken der Post etc. Diese Verbreitung der Produkte ist gleichzeitig wieder Ausgangspunkt für neue Lernprozesse. Das bedeutet, dass die Phasen selten so nacheinander folgend aussehen, wie hier dargestellt. (vgl. Schlemminger 1996: 90 f)

Zusammenfassend erwähnt Schlemminger folgende Punkte zu der Phase der Anwendung:

- „Auch wenn das Individuum die Lernprozesse in den dargestellten Etappen durchläuft, laufen auf der Ebene der Lerngruppe Klasse aufgrund der natürlicherweise unterschiedlichen Lern- und Arbeitsrhythmen meist mehrere Phasen parallel ab.
- Die Mitteilung der Arbeitsergebnisse in der Klasse und nach außen ruft auch sprachlich eine authentische Kommunikation hervor: Man spricht, um real existierende Arbeitsprozesse zu organisieren, Probleme und Konflikte zu beheben, um anderen die eigenen Ergebnisse mitzuteilen, um sich auszutauschen.“
(Schlemminger 1996: 91)

5.4.2 Arbeitstechniken, -mittel und Arbeitsorganisation

Für den Fremdsprachenlehrer, die Fremdsprachenlehrerin stellen sich viele Fragen in Bezug auf die Materialbeschaffung und Verwendung von Arbeitsmitteln. Wie können die Schüler und Schülerinnen an authentisches Material bzw. an authentische Sprecher herankommen? Welche Arbeitsmittel müssen bereitgestellt werden, damit selbstständiges Arbeiten in der Gruppe und für das Individuum ermöglicht werden kann? (vgl. Schlemminger 1996: 91)

Spezifische **Arbeitstechniken**, die grundsätzlich in jeder Schulstufe und –form anwendbar sind, bilden das Kernstück der Freinet-Pädagogik. Die wesentlichen Techniken sind der „freie Text“, die Klassendruckerei, die Klassenkorrespondenz und die Klassenzeitung. Durch diese Techniken werden die Grundprinzipien der Freinet-Pädagogik verwirklicht und zwar der freie Selbstaussdruck des Kindes, das motivierte gemeinschaftliche Arbeiten und die Verbindung von geistiger und körperlicher Arbeit. (vgl. Sippel 2003: 56)

Der **freie Text**, der grundlegendes Element der Freinet-Pädagogik ist, dient dabei als Ausdrucks- und Darstellungsmittel. (vgl. Schlemminger 1996: 91 f) Der sogenannte „freie“ Text ist dabei individueller Ausdruck des Lernenden und Mitteilung. Das bedeutet, dass ihr Text nicht nur in einem Schulheft steht, sondern auch eine Mitteilung an andere Menschen ist und der Text daher auch eine Veränderung bewirken kann. (vgl.

Laner 2008: 160) Unter freien Texten können alle Arten von Texten, Ausdrucksformen und Inhalten, in schriftlicher oder mündlicher Form, verstanden werden. (vgl. Sippel 2003: 56) Mit Hilfe von freien Texten können Lernprozesse individueller gestaltet werden, da sie Ausgangspunkt für grammatische Übungen sind. Zusätzlich können sprachliche Probleme von Schüler und Schülerinnen aufgegriffen werden und gemeinsam verbessert werden. (vgl. Sippel 2003: 57, zit. n. Schlemminger 1990)

Das **Drucken** ist jene Arbeitstechnik, die Freinet zur größten Bekanntheit verholfen hat. Sie dient zur Vervielfältigung von Schülertexten, zum Druck der Klassenzeitung und der Schulkorrespondenz. Mit Hilfe einer kleinen Klappflügelpresse vervielfältigte Freinet die ersten Texte. In der heutigen Zeit werden vermehrt Computer und Drucker eingesetzt. (vgl. Sippel 2003: 60 f)

Durch die Kommunikationsmittel wie Klassenkorrespondenz, Klassenzeitung und Erkundung wird ein Kontakt bzw. ein Bezug zur Um- und Außenwelt ermöglicht. (vgl. Schlemminger 1996: 91) Heute werden mit Hilfe des Computers regelmäßig Zeitungen und Korrespondenzen (E-Mail) gestaltet. Dadurch wird die Möglichkeit geboten „den Kindern das Wort zu geben“. (vgl. Laner 2008: 164) Durch die Veröffentlichung und die Kontaktaufnahme erhalten die Texte eine bestimmte Bedeutung. Durch das Erlernen der Arbeitstechniken bei der Herstellung einer Zeitung wird ein sinnvoller Bezug zur Lebensrealität hergestellt. Zusätzlich wird auch soziales Lernen gefördert. (vgl. Eichelberger/Filice 2003: 34)

Die **Klassenbibliothek** ist ebenfalls ein elementares Arbeitsmittel der Freinet-Pädagogik. Durch sie kann der Schüler, die Schülerin direkt auf ein bestimmtes Material, je nach Interesse, zugreifen. (vgl. Schlemminger 1996: 92)

Selbstkorrekturkarteien, ermöglichen dem Schüler und der Schülerin selbstständig zu üben und stellen eine wesentliche **Lerntechnik** in der Freinet-Pädagogik dar. (vgl. Schlemminger 1996: 92) Grundkenntnisse und –fertigkeiten können so systematisch eingeübt werden z.B. Grammatik. Den Schülern und Schülerinnen stehen dabei Informationskarten, Aufgabenkarten, Lösungskarten und Testkarten zur Verfügung mit denen sie

sich selbst überprüfen können. Die bearbeiteten Karten werden abschließend in den Arbeitsplan eingetragen. (vgl. Sippel 2003: 66)

Viele Arbeitsmittel stehen heute bereits in elektronischer Form zur Verfügung. Im Fremdsprachenunterricht hat sich vor allem die Wortschatzkartei bewährt. Damit können Schüler und Schülerinnen ihren Wortschatz individuell mit Hilfe von verschiedensten Notiertechniken z.B. Wortfamilien erlernen. (vgl. Sippel 2003: 66 f)

Der Arbeitsplan stellt eine zentrale Hilfestellung dar. Gemeinsam wird dabei das Arbeitspensum für einen bestimmten Zeitraum festgelegt. Die inhaltliche Ausfüllung liegt dabei beim Schüler, bei der Schülerin. (vgl. Schlemminger 1996: 92)

Die **Arbeitsorganisation** kann je nach Klasse und nach Pädagogen, nach Pädagogin anders aufgebaut sein. Grundsätzlich werden bestimmte „Mittlerinstitutionen“ eingesetzt, die durch eine bestimmte Zuweisung von Verantwortung und Aufgaben eine genauere Bestimmung der Rollen und Funktionen bestimmter Personen, Kleingruppen und Arbeitsplätzen ermöglicht. So können Verantwortliche für bestimmte Bereiche, Tischgruppen oder Arbeitsplätze definiert werden. Die jeweiligen Verantwortlichen handeln somit als Vertreter von bestimmten Klassenaufgaben und –interessen. Das Arbeitsprogramm bzw. mögliche Konflikte werden dabei im Rahmen des Klassenrats besprochen. (vgl. Schlemminger 1996: 93)

Der Klassenrat stellt dabei ein wichtiges demokratisches Forum in der Freinet-Pädagogik dar. Es nehmen alle Schüler und Schülerinnen teil und er wird von einem oder mehreren Personen geleitet. Der Schriftführer protokolliert die Sitzung, in der alle Entscheidungen nach demokratischen Regeln getroffen werden. Themen des Klassenrats sind unter anderem: die gemeinsame Planung des Unterrichts, die Erstellung eines Wochenplans, die Gestaltung der Klasse, die Besprechung von Problemen, usw. (vgl. Laner 2008: 156 f)

Hier ein Überblick über die möglichen **Freinet-Techniken im Fremdsprachenunterricht**:

1. Klassenkorrespondenz
2. Einzelkorrespondenz der Schüler
3. Austausch mit der Korrespondenzklasse/Klassenreise ins Ausland

4. Klassenzeitung
5. freier Ausdruck: mündlich, schriftlich, künstlerisch
 - a. freie Texte
 - b. Herstellung von Dia-Montagen
 - c. fremdsprachliche Theateraufführungen
 - d. Sketche und Kommunikationsspiele
 - e. Rezitation literarischer Texte
 - f. Konversation
 - g. Diskussion/Debatte
 - h. Interview
 - i. Exposé
6. freie Lektüre
 - a. Ganzschriften – mit Hilfe von reading sheets
 - b. alle Arten von Informationen, gesammelt in der:
7. Klassenbibliothek sowie der
8. Dokumentensammlung für
 - a. schriftliche
 - b. akustische Informationsträger
 - c. (audio-)visuelle Informationsträger
(Für die Betreuung dieser Sammlungen, die laufend ergänzt und erweitert werden, sind jeweils einzelne Schüler und Schülerinnen verantwortlich.)
9. Arbeitsmittel und Hilfen für die Schüler und Schülerinnen:
 - a. reading sheets
 - b. Arbeitsblätter für Grammatik (fiches auto-correctives, samt dazugehörigen Übungen auf Tonband)
 - c. Test/Sprachlaborprogramme/andere programmierte Arbeitsmittel
 - d. Ordner (classeur) – anstelle des Lehrbuchs
 - e. Vokabelkartei (fichier de vocabulaire)
10. Evaluation aufgrund von:
 - a. Arbeitsplänen der Klasse
 - b. Wochenplänen der einzelnen Schüler und Schülerinnen
 - c. individueller Bewertung der Schüler und Schülerinnen am Ende bestimmter Lerneinheiten
 - d. geglückter Kommunikation mit „native speakers“

(vgl. Dietrich/Hövel 1995: 225)

„Im Fremdsprachenunterricht der Freinet-LehrerInnen findet man also die gleichen Techniken und Arbeitsmittel wieder, die auch für den Freinet-Unterricht generell charakteristisch sind und die z.T. noch von Freinet selbst entwickelt und erprobt wurden. Sie werden gemäß den Erfordernissen des Faches erweitert und abgewandelt.“

(Dietrich/Hövel 1995: 226)

5.4.3 Natürliche Lernmethoden

In Bezug auf den freinet-orientierten Unterricht spricht man bei den natürlichen Lernmethoden nicht von ausgearbeiteten Lernverfahren oder Vermittlungsstrategien sondern von den Rahmenbedingungen, den Arbeitsmitteln und Organisationsformen. Im Fremdsprachenunterricht bedeutet dies den direkten Kontakt mit der anderen Sprache, mit den Sprechern dieser Sprache durch die Möglichkeit des freien Ausdrucks und den Einsatz der dafür notwendigen Kommunikationsmittel. (vgl. Schlemminger 1996: 93)

Warum lernt man eine Fremdsprache? Warum spricht man eine Fremdsprache in einer Schulklasse? Der wesentliche Punkt des Fremdsprachenlernens liegt in der Kommunikation. (vgl. Schlemminger 2001b: 5) In der Freinet-Pädagogik lernt man Sprache daher nur durch Sprechen oder Schreiben in motivierten, authentischen Kommunikationssituationen. Durch reale Arbeitsprozesse und den Austausch der Produktionsprozesse im Um- und Außenfeld der Klasse werden diese authentischen Situationen geschaffen. (vgl. Schlemminger 1996: 93)

Erst wenn der Lernende für sich die Antwort auf die Frage „Warum spreche ich in einer künstlichen Situation in einer fremden Sprache?“ gefunden hat, wird der erfolgreiche und motivierte Lernprozess der Fremdsprache in Gang gesetzt. Es sind folglich die veranlassten Kommunikationsprozesse, die den Lernprozess vorantreiben. (vgl. Schlemminger 1996: 93; Schlemminger 2001b: 5)

Der Spracherwerbsprozess ist somit ein kollektiver, interkultureller Sozialisationsprozess, der die Rahmenbedingungen für einen sach- und personenbezogenen Sprachaustausch schafft. (vgl. Schlemminger 1996: 93)

5.4.4 Entdeckendes Lernen - "tâtonnement expérimental"

„Der Begriff drückt im Wesentlichen das selbstständige problemlösende Verhalten von Kindern angesichts einer bestimmten Fragestellung aus.“ (Sippel 2003: 52)

Die Motivation zur Lösung der Fragestellung muss vom Kind ausgehen. Ziel des Lern- und Unterrichtsprozesses ist es, dass die „Antworten“ auf die Fragestellungen gemeinsam erarbeitet werden und nicht von der Lehrkraft vorgegeben werden. Fehler zählen dabei zu wichtigen Lernerfahrungen. (vgl. Sippel 2003: 53)

Das Entdecken und das Forschen sind für die Entwicklung der Lernenden von extremer Bedeutung. Alle Formen und Arten des forschenden und entdeckenden Lernens sind eine direkte Konsequenz der individuellen und selbst verantworteten Unterrichtsplanung und des Prinzip des freien Ausdrucks des Kindes (vgl. Eichelberger/Filice 2003: 35)

Im Fremdsprachenunterricht kann man entdeckendes Lernen beschreiben als Möglichkeit sich selbst in der fremden Sprache zu versuchen. Der Lernende benutzt die Sprache nach seinem Können und baut dabei Hypothesen und Regeln über den Gebrauch der Sprache auf. Es wird versucht in der Klasse und mit den Korrespondenzklassen zu kommunizieren. Gleichzeitig wird das Sprachverhalten überprüft und bei Bedarf korrigiert. In Zusammenarbeit mit den Schulkollegen und –kolleginnen, der Lehrperson, der Korrespondenten werden anschließend neue Hypothesen und Regeln über den Sprachgebrauch erstellt. Voraussetzungen für das tastende Ausprobieren sind einerseits eine große Lernbereitschaft auf Seiten des Lernenden und andererseits eine helfende Rolle der Gruppe als sinnvoller Feedbackgeber. Individuelle Lernverfahren und Strategien werden dabei von den Schüler und Schülerinnen entwickelt und so konstruiert sich jeder, jede seine „eigene“ fremde Sprache, die sich im Laufe der Zeit der Zielsprache mehr und mehr nähert. (vgl. Schlemminger 1996: 94)

Schlemminger nennt auch konkrete Ziele des entdeckenden Lernens im Fremdsprachenunterricht:

- Entwicklung von persönlichen, erfolgsorientierten Aneignungs- und Spracherwerbsstrategien.
- Entwicklung eines positiven Selbstbewusstseins im Umgang mit der fremden Sprache.
- Entwicklung von situationsgerechtem sprachlichem Verstehen und Verhalten.
- Bemerkung, dass nicht nur rein innersprachliche sondern auch außersprachliche Faktoren, wie interkulturelles Verständnis, Entschlüsseln von sozialen Codes u.ä. zum Spracherwerb beitragen.
- Entwicklung eines persönlichen, nicht nur sprachgebundenen Zugangs zur anderen Kultur.

(vgl. Schlemminger 1996: 94)

Zur Zeit der ersten reformpädagogischen Bewegung war noch kein Fremdsprachenkonzept der Freinet-Pädagogik vorhanden, dennoch entwickelten sich im Laufe der Zeit bestimmte Techniken für den Fremdsprachenunterricht. So werden in den vorhergehenden Unterkapitel beschrieben, welche Arbeitstechniken und –mittel sich besonders für den Fremdsprachenunterricht eignen. So ist beispielsweise der freie Text ein grundlegendes Element der Freinet-Pädagogik, der sich auch besonders für den Fremdsprachenunterricht eignet und dort eingesetzt werden kann. Neben der Darstellung der Arbeitstechniken und –mitteln wird auch auf die Bedeutung von natürlichen Lernmethoden hingewiesen. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass man Sprache durch motivierte und authentische Kommunikationssituationen erlernen soll. Wesentlich in der Freinet-Pädagogik ist auch das entdeckende Lernen. Darunter wird ein selbstständiges problemlösendes Verhalten von Jugendlichen verstanden.

All diese besprochenen Aspekte der Freinet-Pädagogik dienen zum besseren Verständnis der Simulation globale, welche im nächsten Kapitel vorgestellt wird. Viele der Grundgedanken, Prinzipien und Arbeitstechniken von Freinet finden sich in der Simulation globale wieder.

5.5 Simulation globale als mögliche Unterrichtsform im Fremdsprachenunterricht

Die Wurzeln der Simulation globale gehen bis in die erste Reformpädagogische Bewegung zurück. Célestin Freinet wird als theoretischer und pädagogischer Wegbereiter der Simulation globale genannt. Francis Debyser, der Begründer der Simulation globale beruft sich zwar nicht explizit auf Freinet, dennoch lassen sich viele Arbeitstechniken bei der Planung und Umsetzung der Simulation globale wiederfinden. Von besonderer Bedeutung für die Simulation globale sind die „freien Schülertexte“, da sie zur Individualisierung und zur Selbststeuerung der Lernprozesse dienen. Gleichzeitig kommt es zu einer zumindest teilweisen thematischen und methodischen Loslösung vom Lehrwerk im Unterricht. (vgl. Sippel 2003: 41)

Neben den Arbeitstechniken und –mitteln von Freinet sind dramapädagogische Lehr- und Arbeitsformen von wesentlicher Bedeutung für die Umsetzung von Simulations globales im Sprachenunterricht. Wertvolle Anregungen dafür stammen aus der britischen Dramenpädagogik. Die Annahme einer fiktiven Identität und das szenische Gestalten von

Kommunikationsanlässen stellen wesentliche Elemente einer jeden Simulation globale dar. In den Schulen kann auch mit Masken und Verkleidungen gearbeitet werden.

5.5.1 Definition Simulation globale

Eine Simulation globale „[...]ist eine handlungsorientierte und offene Unterrichtsform in der Fremdsprache.“ (Nieweler 2006: 71) Schüler und Schülerinnen können innerhalb eines vorgegebenen Rahmens eine eigene Welt erfinden mit fiktiven Personen, die mit Gesprächen, Handlungen und dramatischen Ereignissen zu tun haben. (vgl. Nieweler 2006: 71)

„Une simulation globale est un protocole ou un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants pouvant aller jusqu'à une classe entière d'une trentaine d'élèves, de créer un univers de référence – un immeuble, un village, une île, un cirque, un hôtel – de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu-thème et un univers du discours, est susceptible de requérir.“

(Debyser 1996 : IV)

Durch das szenische Nachspielen bzw. Simulieren von realitätsbezogenen Kommunikationssituationen im Klassenraum und dem damit verbundenen kreativen Potential dieser Lehrmethode ergibt sich eine hohe Sprachmotivation, die über der Sachmotivation steht. (vgl. Sippel 2003: 23 f)

Laut Sippel sind improvisierendes Sprechen und Spielen notwendig und daher kann eine Simulation globale vor allem nur mit fortgeschritteneren Lernenden realisiert werden. (vgl. Sippel 2003: 41) Im Gegensatz dazu behauptet Nieweler, dass eine Simulation globale vom ersten bis zum letzten Lernjahr eingesetzt werden kann. Er begründet seine Aussage mit der ungeheuren Vielfalt an verschiedenen Situationen, die sprachlich ausgestaltet werden können. (vgl. Nieweler 2006: 71)

Allerdings ist zu beachten, dass eine Simulation globale mit einem hohen Aufwand verbunden ist. Nieweler bezieht sich daher auch auf Leupold, der sogenannte „minisimulations“ vorschlägt, die leichter in den Unterricht zu integrieren sind. Er nennt Themenvorschläge wie „Le cinéma“ oder „Le supermarché“. (vgl. Nieweler 2006: 71)

L'immeuble, die erste Simulation globale von Francis Debyser aus dem Jahr 1986, war ursprünglich für den Erwerb von Französisch als Fremdsprache für die Erwachsenenbildung entworfen worden. Heute wird die Simulation globale in breiteren Anwendungsbereichen eingesetzt wie z.B. im fremd- und muttersprachlichen Schulunterricht oder in spezialisierter Form für die berufsbezogene Aus- und Weiterbildung. (vgl. Sippel 2003: 24)

5.5.2 Die drei Säulen einer Simulation globale

Vera Sippel spricht in ihrem Buch über die drei Säulen einer Simulation globale – die räumliche und zeitliche Situierung (le lieu-thème), die Annahme von fiktiven Identitäten (l'identité fictive) und die Belebung des neuen Mikrokosmos (faire comme si/simuler le réel). (vgl. Sippel 2003: 24)

Die räumliche und zeitliche Situierung

Zweifelsfrei ist der Handlungsort zentral und stellt den Ausgangspunkt aller Aktivitäten und Beziehungsstrukturen der Beteiligten dar. (vgl. Sippel 2003: 24) Auch Francis Yaiche beschreibt den Ort (le lieu-thème) als ein fundamentales Prinzip der Simulation globale. Dieser Handlungsort fungiert gleichzeitig als soziales Umfeld, sozialer Ort und als ein Thema. Darum auch die französische Bezeichnung „lieu-thème“. Durch diesen erfundenen Handlungsort werden schriftliche und mündliche Aktivitäten auf eine automatische Art und Weise hervorgerufen und koordiniert. Dabei kann es sich beispielsweise um Gespräche, Diskussionen, kreative Aktivitäten oder um linguistische oder grammatikalische Aktivitäten handeln. Ziel ist es ihnen einen Sinn und eine gewisse Dynamik zu geben. (vgl. Yaiche 1996: 10)

Ebenso wichtig für die Entwicklung eines fiktiven Handlungsortes ist die Wahl der Handlungszeit. Damit ist die Festlegung des Jahrhunderts, Jahrzehnts usw. gemeint. Denn die zeitliche Wahl, ob die Simulation globale nun in der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft spielt, beeinflusst in starker Weise das Dekor des Handlungsortes. (vgl. Sippel 2003: 24)

Das Ausmaß der zeitlichen Ausdehnung ist laut Sippel von bestimmten Faktoren abhängig: „die Wahl des Themas, die (fremd-)sprachlichen Vorkenntnisse der Lerngruppe, die Motivation der Lernenden, die didaktischen Zielsetzungen der Lehrenden, die Vorgaben

des Curriculums etc.“ (Sippel 2003: 25) Allerdings ist eine Simulation globale grundsätzlich als offen und variabel anzusehen, daher ist eine zeitliche Begrenzung in der Praxis oft nur in einem gewissen Rahmen möglich. (vgl. Sippel 2003: 25)

Die fiktive Identität

Während einer Simulation globale nehmen die Mitspielenden fiktive Identitäten an, die es ihnen erlauben, in eine andere Haut zu schlüpfen. (vgl. Sippel 2003: 27)

„Oberstes Ziel dieser Identitätsannahme ist die Identifikation der Lernenden mit ihrer Rolle im Spiel. Sie soll ihnen auf dem Weg über die Distanznahme zu sich selbst mehr Gewissheit über die eigene Persönlichkeit verschaffen. Die dabei entstehende, doppelte Identität‘ erlaubt es den Lernenden, die Fixierung auf die eigene soziale Rolle zu überwinden und sich selbst als Sprecher und Einheimischer einer anderen Kultur zu erfahren.“

(Sippel 2003: 27)

Um die Annahme von fiktiven Identitäten auch sprachlich fruchtbar zu bewerkstelligen gibt es auch konkrete methodische Anregungen. So kann beispielsweise auf die grundlegende Kompositionsregel für die französische Namensgebung eingegangen werden, die von Debyser und Caré thematisiert wird. Sie geben den Hinweis auf geographische Einflüsse und nennen anschließend Namen wie Dulac, Deschamps, Laforêt usw. Durch das Vokabular, welches teilweise schon bekannt ist, und den Artikeln und Teilungsartikel lassen sich typische französische Familiennamen kreieren. (vgl. Sippel 2003: 27 f)

Für die weitere Entfaltung der fiktiven Persönlichkeiten werden mehrere Vorgehensweisen von verschiedenen Pädagogen empfohlen. Manche bevorzugen eine Lenkung des Prozesses durch die Lehrperson. Dies kann mit Hilfe von Rollenkärtchen passieren, die für realistische Bedingungen sorgen und trotzdem gleichzeitig die Kreativität anregen. So können besondere Schicksale oder besondere Persönlichkeitsmerkmale als besonders kreativitätsfördernd angesehen werden und erzeugen bei zufälliger Zuordnung an die Mitspielenden eine höhere Spannung und Dynamik des Spielverlaufs. Andere Pädagogen befürworten die vollkommene Überlassung der Ausgestaltung der fiktiven Identitäten an die Mitspielenden. Laut Sippel ist es allerdings nicht entscheidend auf welche Weise die Fantasie angeregt wird, sondern dass sie überhaupt aktiviert wird und so Sprech- und Schreibprozesse initiiert werden können. (vgl. Sippel 2003: 28)

Die Belebung des entstehenden Mikrokosmos

Grundsätzlich vollzieht sich die Belebung des Mikrokosmos auf zwei Ebenen. Auf einer ersten Ebene müssen die Mitspielenden so tun als ob sie in dem fiktiven Handlungsort schon immer beheimatet waren. Auf der zweiten Ebene kommt es zu einer Art Verdopplung ihres Selbst, da sie ihre Identität wechseln und fiktive Wesenszüge annehmen. Wichtig ist dabei, dass die Mitspielenden ihre Identität so glaubwürdig wie möglich präsentieren, nur so kann ein wahrheitsgetreuer Effekt entstehen. (vgl. Sippel 2003: 29)

Durch aktives Sprechen und einer Erweiterung der Beziehungskontexte kann eine authentische Verkörperung der fiktiven Identitäten erfolgen. Dabei steigt die Verantwortung der Mitspielenden, denn nun ist es ihre Aufgabe die fiktive Welt durch intensive Interaktion zu beleben. Als Auslöser von Handlungen werden z.B. Gerüchte und kleine Kommunikationsanlässe eingesetzt, die die fiktiven Personen anschließend einander erzählen. Allerdings ist zu beachten, dass Alltagssituationen die Lerner motivation nur über kurze Zeit aufrecht erhalten kann. Empfehlenswert ist daher Abwechslung mit inszenierten Überraschungen. Sollte es zu einer Stagnation der Handlung kommen, so kann die Lehrperson eingreifen mit Hilfe von Rollenkärtchen, Briefen, Anrufen usw. Um der Schriftlichkeit einen angemessenen Stellenwert zu geben, sollten auch schriftliche Aktivitäten wie Tagebucheinträge oder literarische Produktionen vorgenommen werden. Diese Aktivitäten müssen ebenfalls von der Lehrperson angeregt werden. (vgl. Sippel 2003: 29 f)

5.5.3 Der Ablauf einer Simulation globale

Francis Yaiche hat einen typischen Ablauf einer Simulation globale entworfen, den er in fünf Phasen unterteilt und in denen sich die drei Säulen nach Sippel wiederfinden:

1. eine Phase zur Entwicklung und Ausstattung des Handlungsortes
2. eine Phase zur Entwicklung der fiktiven Identitäten
3. eine Phase für Alltagssituationen
4. eine Phase, der Schreibprozesse
5. eine Phase mit Ereignissen und Zwischenfällen

(vgl. Yaiche 1996: 26)

Allerdings können diese Phasen je nach Thema und Situation in den jeweiligen Simulationen auch in einer anderen Reihenfolge stattfinden. So kann bei bestimmten Simulationen mit den fiktiven Identitäten begonnen werden oder bestimmte Zwischenfälle können schon sehr früh während einer Simulation passieren.

5.5.4 Die Rolle der Lehrperson

Die Lehrperson übernimmt bei der Simulation globale eine aufwändige Rolle mit vielen Aufgaben.

Der Lehrende ...

- ist Spielleiter,
- gibt Impulse zum Sprachhandeln,
- organisiert Zusammenführungsphasen,
- gestaltet den Klassenraum für verschiedenste Aktivitäten, wie Rollenspiele usw.
- erstellt Aufgaben, Arbeitsmaterialien
- erstellt Aktivitäten für bestimmte Spracharbeiten
- gibt Feedback
- gibt Unterstützung bei Korrekturen von schriftlichen Produktionen
- korrigiert mündliche Produktionen nach Beendigung der Aktivität ohne diese zu unterbrechen,
- gestaltet Ereigniskärtchen
- überwacht die Gruppendynamik in der Klasse bzw. in Untergruppen, die kulturellen Stereotypen und die Qualität der Arbeit.

(vgl. Nieweler 2006: 71 f, vgl. Yaiche 1996: VI)

Durch die vorangegangene Darstellung der Freinet-Pädagogik wird ersichtlich, dass sich einige Elemente dieser in der Simulation globale wiederfinden. Abgesehen von den Grundgedanken und Prinzipien der Freinet-Pädagogik stellen bestimmte Arbeitstechniken und –mittel einen wesentlichen Bestandteil der Simulation globale dar. So sind die freien Texte oder die Loslösung vom Lehrbuch nur exemplarische Beispiele. Durch die Beschreibung der Freinet-Pädagogik werden die Sinnhaftigkeit und das Verständnis für den Einsatz der Simulation globale verdeutlicht.

Die Simulation globale bietet somit eine abwechslungsreiche Möglichkeit für den Fremdsprachenunterricht. Sie ist laut Nieweler eine handlungsorientierte, offene Unterrichtsform. Sie eignet sich besonders für den Fremdsprachenunterricht und kann daher auch für den Französisch-Unterricht verwendet werden. Die Sprachmotivation wird vor allem durch das Simulieren von realitätsbezogenen Kommunikationssituationen gefördert. Der fiktive Handlungsort und –zeit bieten eine optimale Möglichkeit sich in der fremden Sprache zu probieren. Durch die fiktiven Identitäten, die die Lernenden annehmen und gestalten, können sie ihre Rolle in der Klasse ablegen und in die Haut einer anderen Person schlüpfen. Dies kann sehr kreativitätsfördernd und motivierend wirken. Für die Simulation globale ist ein bestimmter Ablauf vorgesehen, der bei Bedarf aber abgewandelt werden kann und je nach Spielverlauf sich anders entwickeln kann. Die Lehrperson übernimmt dabei eine tragende Rolle. Sie hält sich zwar im Hintergrund auf, ist aber der Spielleiter und muss den Überblick behalten, um bei Bedarf Impulse, Unterstützung oder Feedback zu geben.

6 Conclusio

Ausgangspunkt meiner Arbeit ist die Beantwortung der Forschungsfrage, wie Offenes Lernen im Französisch-Unterricht umgesetzt werden kann. Um auf diese Fragestellung eine Antwort zu finden, werden in diesem abschließenden Kapitel die wichtigsten Informationen und Aussagen noch einmal in Kürze zusammengefasst.

Vorab kann festgehalten werden, dass Offenes Lernen auf unterschiedlichste Art und Weise und in den verschiedensten Formen im Schulalltag umgesetzt werden kann. Es kann daher keine allgemein gültige Umsetzungsform präsentiert werden, sondern es kann nur ein Einblick in wenige konkrete Umsetzungsformen gegeben werden. Ziel dieser Arbeit ist es auch, nicht die Vielzahl an Umsetzungsformen darzustellen, sondern nur wenige, in diesem Fall zwei, konkrete Formen von Offenem Lernen darzustellen.

Bevor auf diese konkreten Umsetzungsformen eingegangen wird, wird die grundsätzliche Problematik der Definition von Offenem Unterricht diskutiert. Im Schulalltag oder auch an der Universität wird oft von Offenem Lernen gesprochen, ohne eine genaue Definition oder Vorstellung von dem Begriff zu haben. Wenn man allerdings selbst Formen Offenen Unterrichts anbieten möchte, dann sollte man über die Definition des Begriffs Bescheid wissen, um eine erfolgreiche Umsetzung gewährleisten zu können bzw. um auch darüber diskutieren zu können.

Durch die dargestellten Argumentationslinien wird die Vorteilhaftigkeit von Offenem Unterricht hervorgehoben. Die Kritik an der traditionellen Schule, die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, die neurobiologischen, anthropologischen, lerntheoretischen oder motivationspsychologischen Argumente sprechen alle für den Einsatz von Offenem Unterricht. Interessant ist hier der Aspekt, dass attraktiv und interessant gestaltete Lernsituationen eine positive Auswirkung auf die Motivation der Lernenden und daher auf deren Lernerfolg haben. Zusätzlich tragen Offene Lernformen wesentlich zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung bei.

Offenes Lernen kann also auf unterschiedlichste Art und Weise umgesetzt werden. Um eine Vorstellung davon zu bekommen werden zwei Formen näher dargestellt. Maria

Montessori und Célestin Freinet entwickelten beide mit ihrer Pädagogik wesentliche Bausteine für heutige Formen von Offenem Unterricht.

Montessoris Grundgedanken ihrer Pädagogik stellen bedeutende Voraussetzungen für das Gelingen von Freiarbeit dar. So sind beispielsweise die freie Wahl, die intellektuellen Materialien und die vorbereitete Umgebung Grundbedingungen für die erfolgreiche Umsetzung von Freiarbeit. Aber auch die neuen Anforderungen an die Lehrkräfte und Lernenden spielen eine wesentliche Rolle bei der Umsetzung von Freiarbeit. Zu beachten ist hier, dass Freiarbeit als Ergänzung zum gebundenen Unterricht gesehen wird. Grundsätzlich handelt es sich bei der Umsetzung von Freiarbeit um einen Entwicklungsprozess, der oft viel Geduld erfordert und von allen Beteiligten mitgetragen werden soll. Dieser Entwicklungsprozess basiert auf verschiedenen Stufen. Der von der Analyse der Voraussetzungen, bis zur Aufarbeitung der notwendigen Arbeitstechniken und der Einführung von anderen, weniger offeneren Arbeitsformen führt, bevor man von Freiarbeit in einer Klasse sprechen kann. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass es kein einheitliches Konzept von Freiarbeit gibt. Jeder Schulstandort bzw. jede Lehrperson kann individuelle Entscheidungen in Bezug auf Art und Umfang der Umsetzung treffen. Sie kann dabei überfachlich oder fachgebunden stattfinden. Dies kann als Vorteil gesehen werden, da jede Schule, jede Klasse individuelle Voraussetzungen mit sich bringt und so kann je nach Bedarf ein Freiarbeitskonzept entwickelt und umgesetzt werden.

Aus den Grundgedanken der Freinet-Pädagogik lassen sich ebenfalls Formen des Offenen Lernens ableiten. Die Simulation globale stellt aber gerade für den Fremdsprachenunterricht eine sehr attraktive Form Offenen Lernens dar. Durch die fiktiven Annahmen von Raum, Zeit und Personen können sich die Lernenden aus ihrem Schulalltag herauslösen und ihre Kreativität entfalten. Dies steigert Interesse und Motivation und folglich auch den Lernerfolg. Obwohl Nieweler behauptet, dass eine Simulation globale bereits im ersten Lernjahr durchgeführt werden kann, sollte man nicht vergessen, dass für eine Simulation globale oft improvisierendes Sprechen und Spielen notwendig sind. Sippel plädiert eher auf einen Einsatz im fortgeschritteneren Stadium des Spracherwerbs. Für die erfolgreiche Umsetzung einer Simulation globale wurde ein bestimmter Ablauf entwickelt, der aber je nach Bedarf abgeändert werden kann. Die Umsetzung einer Simulation globale ist

somit eine abwechslungsreiche Alternative zum gebundenen Unterricht und kann bei Bedarf im Französisch-Unterricht eingesetzt werden.

Folglich sind sowohl die Freiarbeit als auch die Simulation globale zwei mögliche Formen von Offenem Lernen, die im Französisch-Unterricht umgesetzt werden können.

7 Résumé en langue française

Le but de ce mémoire est de montrer des possibilités concrètes pour l'utilisation de l'enseignement ouvert dans l'enseignement du français comme langue étrangère. Au cours de la lecture de la littérature, j'ai bientôt remarqué que l'enseignement ouvert existe déjà depuis des décennies et qu'il est basé sur les racines de « l'Éducation nouvelle » qui s'est développée autour des années 1900. C'est la raison pour laquelle ce mémoire prend en compte des pédagogues du mouvement de « l'Éducation nouvelle ». Pour trouver des réponses à la question de recherche, deux pédagogues importants et leurs idées fondamentales sont présentées, parce qu'ils ont fondé la base pour des méthodes concrètes de l'enseignement ouvert d'aujourd'hui. Le choix est tombé sur Maria Montessori et Célestin Freinet, parce qu'ils sont considérés comme des pionniers de l'enseignement ouvert. Les deux méthodes présentées dans ce mémoire sont le travail libre, dérivé du travail libre de Montessori, et la simulation globale, provenant des idées et des techniques de Freinet.

L'enseignement ouvert

Tout d'abord on essaie de trouver une définition du terme « enseignement ouvert » ce qui s'avère être difficile. Comme il n'existe pas de définition commune, certaines tentatives d'une définition de différents pédagogues sont présentées et comparées. Malgré les différentes approches de la définition, on peut trouver des idées de base communes qui permettent une définition plus précise du concept. À l'aide de quatre catégories, qui sont l'aspect organisationnel, l'aspect méthodologique, l'aspect du contenu et l'aspect social, qui sont inspirés par le pédagogue Peschel, on peut fixer une caractérisation de l'enseignement ouvert.

Cette comparaison montre, que l'enseignement ouvert

- exige une nouvelle organisation d'apprentissage. Cela veut dire que les élèves peuvent choisir eux-mêmes le lieu, le temps et la forme sociale pour apprendre.
- fait participer les élèves aux choix des méthodes. Ils peuvent trouver leur voie individuelle pour apprendre.
- permet aux élèves de choisir le contenu d'apprentissage.

- transforme la relation entre les enseignants et les élèves. Tous, enseignants et élèves, prennent des décisions en commun sur la vie à l'école, par exemple, sur l'infrastructure de la classe, sur des règles, etc.

Le développement historique

L'enseignement ouvert s'est développé pendant les années 60 et 70. À cause de la situation économique et sociale, il y avait des débats qui ont critiqué la vie scolaire. Un mouvement s'est organisé qui a exigé plus de liberté à l'école et c'est la raison pour laquelle l'image de l'école a changé.

Cependant, certaines formes de l'enseignement ouvert, comme par exemple le travail libre, existe déjà depuis plus longtemps. On peut dire que les racines de l'enseignement ouvert se trouvent au temps de « l'Éducation nouvelle » à la fin du 19^{ème} siècle. Beaucoup de pédagogues se sont mobilisés pour un changement de l'école. Ils voulaient une orientation aux besoins des élèves. Ce mouvement de « l'Éducation nouvelle » s'est composé de différents pédagogues et leurs différentes idées sur l'image de l'école. Mais malgré ses différences, il y a des points de vue communs. Ceux-ci comprennent l'orientation aux besoins des élèves, une nouvelle notion du mot apprendre comme activité plus créative et de façon autonome, l'école comme lieu social et éthique et l'éducation des élèves en compétences intellectuelles, sociales et émotionnelles.

Par conséquent, on peut constater que les approches de l'enseignement ouvert se réfèrent clairement à « l'Éducation nouvelle ». Beaucoup de pédagogues sont encore connus aujourd'hui. Mais ce sont surtout Maria Montessori, Peter Petersen et Célestin Freinet qui sont considérés comme les pionniers de l'enseignement ouvert. Avec le temps, d'autres connaissances de disciplines différentes influencent aussi l'enseignement ouvert. C'est pourquoi la compréhension actuelle de l'enseignement ouvert s'est développée pendant un processus assez long et sous des influences différentes.

Les motifs pour l'enseignement ouvert

Du point de vue de la science, la question importante est l'efficacité de l'apprentissage. Cela veut dire qu'on veut savoir comment les élèves peuvent apprendre avec succès.

Le pédagogue Jürgens indique sept motifs pour un enseignement plus ouvert.

Les motifs de la pédagogie scolaire

La critique actuelle de l'école traditionnelle est l'un des motifs pour l'enseignement ouvert. On refuse les contraintes, les exigences élevées ou l'apprentissage par cœur sans compréhension.

Les motifs de l'organisation de l'école

L'école doit être un lieu démocratique. L'apprentissage de la responsabilité est un élément essentiel de l'enseignement ouvert. De plus, le changement de la structure de communication entre enseignants et élèves est important. Les enseignants perdent leur rôle central et du pouvoir pour donner plus de possibilités de participation aux élèves.

Les motifs anthropologiques

Le respect des besoins essentiels des élèves est important pour le succès de l'apprentissage. Si on n'y fait pas attention, des troubles comportementaux et des problèmes d'apprentissage peuvent se développer. Le but est d'établir une attitude positive pour un apprentissage tout au long de la vie. C'est pourquoi les élèves ont, par exemple, besoin de reconnaissance, de justice, d'attention ou de compréhension.

Les motifs des théories de l'apprentissage

Selon les nouvelles théories de l'apprentissage, apprendre est un processus qui demande un rôle actif, motivé et constructif de l'élève. La pédagogie constructive des langues étrangères établit des hypothèses de base : l'acquisition des connaissances est effectuée de manière constructive et dépend des connaissances, de la perception, du contexte de l'action et de l'état émotionnel. En résolvant des problèmes, des connaissances se développent et ainsi se constitue une compétence pour résoudre des problèmes. De plus, les connaissances portent toujours un sens et une signification.

Les théories modernes de l'apprentissage soulèvent l'efficacité des processus d'apprentissage pour lesquels les élèves sont responsables eux-mêmes.

Les motifs de la société et de la socialisation

Une société en mutation exige des adaptations à l'école. Le changement de mode de vie familial, le développement des nouvelles technologies, la perte de certaines valeurs et l'influence croissante de la pensée économique sur l'action sociale sont des arguments qui exigent un changement d'apprentissage.

Les motifs de la neurobiologie

Certains scientifiques soulignent l'aspect important de l'enseignement ouvert avec des résultats de la neurobiologie. Le cerveau apprend mieux quand certains facteurs sont pris en compte. Les facteurs qui ont un impact sur l'apprentissage sont par exemple l'attention, l'émotion et la motivation. L'émotion est assez importante parce qu'en activant des centres émotionnels de nouvelles expériences peuvent s'installer dans la mémoire à long terme.

Les motifs de la motivation

La responsabilité personnelle déclenche la motivation, parce que les besoins de compétence, d'efficacité et le sentiment d'appartenance à une société sont satisfaits.

La légitimation dans le programme scolaire

L'enseignement ouvert en cours de français peut être aussi justifié par le programme scolaire des langues étrangères. Dans ce mémoire, on prend le programme scolaire des langues étrangères des dernières années du lycée comme exemple pour présenter des extraits de justification.

Dans ce programme scolaire, on trouve des appels pour intégrer l'enseignement ouvert dans l'enseignement des langues étrangères. Selon ce programme scolaire, les élèves doivent, par exemple, acquérir des connaissances du sujet, des compétences sociales, méthodologique etc. En plus, on exige la compétence pour un apprentissage autonome tout au long de la vie. L'enseignement des langues étrangères a la tâche de montrer la variété des stratégies pour apprendre une langue d'une manière autonome. En outre, les élèves doivent connaître la diversité des méthodes pédagogiques et des formes de travail pour un enseignement qui part des centres d'intérêt des élèves. Pour obtenir ce but, on doit utiliser des techniques comme l'enseignement ouvert, des projets, des portefeuilles etc.

À partir de ces extraits, on peut constater que l'enseignement ouvert devrait jouer un rôle important dans l'enseignement des langues étrangères.

Des opportunités pour le développement de la personnalité

Eva Maria Waibel est une auteure qui décrit dix opportunités pour un développement positif de la personnalité des élèves grâce à l'enseignement ouvert.

Premièrement, elle parle des états de connaissance différents des élèves et que ses forces individuelles sont les points de départ pour un processus d'apprentissage couronné de succès. De plus, elle ajoute que le développement personnel est soutenu grâce à des processus d'apprentissage individuels. Waibel suppose que l'apprentissage individuel des élèves crée des personnes socialement compétentes, parce qu'elles sont des personnes sûres d'elles qui apportent leur contribution à la société. Grâce à l'enseignement ouvert, les élèves ont plus de liberté et c'est pourquoi la motivation des élèves augmente. Un autre aspect est que l'apprentissage autonome renforce le sens de la responsabilité de l'apprentissage à l'école mais aussi dans d'autres domaines de la vie. L'enseignement ouvert favorise la participation des apprenants. En outre, la nouvelle façon d'apprendre permet un apprentissage sensé, parce que les élèves peuvent suivre leur intérêt et automatiquement, ils veulent approfondir leur savoir et ils donnent plus d'importance à l'apprentissage. L'enseignement ouvert renforce aussi l'estime de soi. Les élèves se fixent un but, par exemple, et s'ils atteignent leurs objectifs, la confiance en soi augmentera. L'enseignement ouvert est un moyen important pour un apprentissage autonome tout au long de la vie

Le nouveau rôle des enseignants

Pour appliquer l'enseignement ouvert, il est nécessaire pour les enseignants qu'ils se rendent compte d'avoir de nouvelles tâches à remplir. En général, on peut constater que l'enseignant devient un accompagnateur pour les élèves. Cela veut dire qu'il n'est plus au centre de la classe, mais il joue encore un rôle central, car il devient une personne qui soutient, renforce ou donne des conseils aux élèves. De plus, l'enseignant est responsable pour un environnement d'apprentissage approprié, qui permet aux élèves d'apprendre de manière autonome. Il en résulte que les enseignants investissent plus de temps et plus de travail dans la phase de préparation, parce qu'ils doivent réfléchir comment on peut lancer des processus d'apprentissage autonome et comment on peut créer un environnement d'apprentissage approprié.

Parmi les tâches importantes d'un enseignement, on peut compter, par exemple, l'offre du matériel pour un travail intéressant et sensé, avoir un effet motivant, devenir passif pour que l'élève puisse devenir actif, surveiller la progression de l'apprentissage en con-

trôlant les tâches terminées ou observer des tâches de groupe et aider à résoudre des difficultés.

L'Éducation nouvelle et l'influence sur l'enseignement des langues étrangères

Comme déjà mentionné, le développement historique de l'enseignement ouvert a son origine dans l'Éducation nouvelle.

De ce mouvement collectif, de nombreux développements fondamentaux avaient une influence sur des sujets scolaires différents comme par exemple sur l'éducation artistique ou l'éducation physique, qui ont toujours un impact aujourd'hui. Cependant l'enseignement des langues étrangères n'est guère mentionné.

Par conséquent, on peut supposer que le mouvement de l'Éducation nouvelle n'a pas développé de nouveau ou propre concept global pour l'enseignement des langues étrangères. Mais en regardant des concepts généraux de l'Éducation nouvelle avec ces messages de l'importance des intérêts des enfants ou l'apprentissage holistique, on peut remarquer des influences sur l'enseignement des langues étrangères. Après 1900, la pédagogie des langues étrangères s'est développé vers les intérêts des élèves. Cela veut dire que des objets et des sujets de l'environnement des jeunes sont devenus les objets d'apprentissage. De plus, la langue à apprendre a été expliquée par la langue étrangère. La langue parlée et la grammaire, orientée par les besoins des élèves, sont devenues plus importantes.

Les deux pédagogues Maria Montessori et Célestin Freinet et leurs écoles et concepts seront présentés plus en détail pour illustrer ensuite des possibilités d'application de l'enseignement ouvert qui sont basées sur leurs pensées. Le choix est tombé sur Maria Montessori et Célestin Freinet, parce qu'ils sont considérés comme les pionniers de l'enseignement ouvert.

La pédagogie Montessori

La pédagogie Montessori est l'un des concepts de l'Éducation nouvelle les plus répandus au niveau international. C'était Maria Montessori elle-même qui a tenté de diffuser ses idées. C'est pourquoi son travail et sa vie sont étroitement liés.

Les prochains chapitres donnent une vue sur la vie de Montessori et sa pédagogie. La présentation suivante de ses idées fondamentales est nécessaire pour mieux com-

prendre l'application du travail libre, parce que le travail libre est un point central de sa pédagogie. Après, une définition du travail libre par Montessori et une définition de travail libre, comme elle peut être utilisée à un niveau secondaire, seront données. Enfin l'application du travail libre dans l'enseignement des langues étrangères sera discutée.

La vie de Maria Montessori

Maria Montessori est née le 31 août 1870 en Italie. A cette époque, elle est l'une des rares femmes progressistes de son temps. Après une école technique, elle veut étudier la médecine mais à cette époque-là, les études en médecine sont seulement accessibles pour les hommes. Mais sous des conditions strictes, elle peut étudier. Malgré tout, elle peut faire un doctorat en 1896 et devient la première femme médecin en Italie. En travaillant dans un hôpital psychiatrique, elle cherche des possibilités pour soutenir des enfants handicapés mentaux.

En 1907, Montessori ouvre sa première maison d'enfants (Casa dei Bambini). Ici, elle fait une expérience essentielle. La « Polarisation de l'attention » devient un point central de sa pédagogie. Elle voit des enfants qui travaillent sans se laisser déranger. Dans cette maison d'enfants, elle développe les principes fondamentaux de la pédagogie Montessori. En 1911, elle ferme son cabinet médical et elle s'occupe de sa pédagogie et de sa diffusion. Elle devient connue à l'étranger et elle écrit des livres, des articles etc. Pendant la deuxième guerre mondiale, elle vit en Inde. En 1949, elle retourne en Europe pour vivre aux Pays-Bas où se trouve aussi le siège de l'Association Montessori Internationale. En 1952, Maria Montessori meurt mais son fils Mario et sa petite-fille Renilde continuent son travail.

Les idées fondamentales de la pédagogie Montessori

Maria Montessori était pour un renouvellement fondamental de l'éducation. Elle exigeait le choix libre du travail ce qui est seulement possible avec un environnement préparé qui invite les élèves à travailler. L'éducation doit s'effectuer avec des matériaux appropriés et au libre choix qui sert à l'exercice et au développement des sens et avec une organisation sociale et spatiale qui est adaptée aux besoins des jeunes.

Cette phrase de Montessori « Aide-moi à faire seul » est devenue très connue. C'est le motif fondamental de son concept pédagogique. Il s'agit donc d'une pédagogie qui est basée sur l'enfant avec tous ses besoins.

L'autonomie

La méthode Montessori essaie d'aider l'enfant à devenir autonome. L'enfant veut se détacher des adultes et devenir par l'autonomie une personnalité libre.

Le choix libre

Les enfants ont la liberté de choix. En choisissant librement son travail, l'élève peut suivre son intérêt et donc ses besoins intérieurs sont satisfaits. Seul l'apprenant sait ce qui l'intéresse.

Le matériel intellectuel

Avec le matériel mis à sa disposition, l'élève peut apprendre de manière autonome et selon ses intérêts. Il reçoit la possibilité de travailler pour son intelligence.

L'environnement préparé

Les enseignants préparent un environnement qui offre des activités intéressantes. C'est pourquoi la base de cette pédagogie se compose de l'environnement préparé et de la préparation des enseignants. Pour un développement positif, l'environnement doit être adapté aux besoins des élèves. De plus, l'environnement préparé doit aussi satisfaire des conditions de l'ordre dans la classe (des matériaux rangés par domaines ou dans des étagères accessibles librement, etc.)

Des périodes sensibles

Cette expression signifie des périodes de temps qui se distinguent par une volonté d'apprentissage spécifique. Elles sont de nature temporaire et permettent une acquisition relativement facile de certaines compétences.

Aujourd'hui, on peut comparer les périodes sensibles à la motivation intrinsèque. Si les jeunes sont occupés intensivement avec une activité, on doit soutenir cette énergie et cette volonté d'apprendre avec des offres et des matériaux appropriés. Ces périodes sont limitées dans le temps. Montessori distingue trois périodes d'une durée de six ans. La première étape est de 0 à 6 ans. C'est la période où la base de la personnalité et de l'intelligence est construite. La deuxième étape est de 7 à 12 ans. Cette étape de développement peut être décrite comme phase stable et elle se caractérise par la prédominance de la sensibilité morale. Le développement de la conscience morale est activé. La troisième étape est de 12 à 18 ans. Dans cette période, il y a de forts changements psychologiques chez les élèves. À cause des incertitudes, des peurs et des doutes, cette

phase est appelée instable. Les adolescents cherchent une nouvelle relation avec eux-mêmes et avec d'autres personnes et ils prennent souvent de la distance face aux adultes.

La polarisation de l'attention

La polarisation de l'attention est une découverte essentielle de Maria Montessori. Elle représente une concentration profonde, qui peut être observée chez les apprenants dans certaines situations. Ce fait est devenu le centre de la pédagogie Montessori et représente l'objectif de tous les efforts éducatifs. Selon Montessori, ce phénomène peut se produire seulement dans certaines conditions. Celles-ci comprennent le choix libre du matériel et de l'activité, un environnement approprié et un environnement basé sur la confiance.

Le nouvel enseignant

Maria Montessori définit un nouveau rôle de l'enseignant qui est central et qu'on peut décrire comme un assistant et observateur. Les nouvelles tâches de l'enseignant dans la pédagogie Montessori sont conformes aux tâches des enseignants dans l'enseignement ouvert. Mais il faut ajouter que Montessori exige une qualification spéciale des enseignants. Elle souligne l'importance de la capacité d'observation des enfants, parce que c'est important pour toutes les actions pédagogiques. Cette capacité permet à l'enseignant d'intervenir au bon moment. De plus, la préparation de l'environnement est aussi une tâche importante pour l'enseignant.

Le travail libre de Maria Montessori

Le travail libre est sans doute la partie centrale de la pédagogie Montessori. Il y a plusieurs pédagogues qui ont développé une forme du travail libre et c'est pourquoi il est nécessaire de parler des particularités du travail libre dans la pédagogie Montessori. Le concept de Montessori est étroitement lié à l'environnement préparé. À l'époque, Montessori ne parlait pas encore de travail libre, elle utilisait d'autres expressions comme par exemple le choix libre. Le terme de travail libre s'est développé plus tard.

Le travail libre, dans le sens de Montessori, est une forme d'enseigner, dans laquelle les élèves peuvent choisir eux-mêmes le sujet d'apprentissage, ses objectifs, la forme sociale et le temps qu'ils veulent utiliser pour cette activité. Tout cela se passe dans

l'environnement préparé. Pendant le travail libre les élèves peuvent se déplacer librement dans la classe et parler avec d'autres élèves pour les aider ou pour demander de l'aide. En choisissant un sujet d'apprentissage, on doit le finaliser. Des contrôles de travail sont effectués soit par l'élève soi-même, soit par ses camarades ou soit par l'enseignant. Dans la pédagogie Montessori, le travail libre n'est pas seulement utilisé pour la répétition et l'entraînement mais aussi pour l'élaboration de nouveaux sujets.

Pour l'application du travail libre, il est essentiel que les élèves connaissent des techniques de travail nécessaires.

Certaines personnes se posent aussi la question de savoir si les élèves peuvent faire ce qu'ils veulent pendant le travail libre. Mais ce n'est pas le cas. Montessori ne parle pas d'une éducation sans limites. Selon elle, une balance, un équilibre entre la liberté et la direction pédagogique est nécessaire. Avec le choix libre des élèves, on exige aussi la responsabilité pour les activités. De plus, les objectifs, les sujets et les matériaux qui sont mis à la disposition sont définis par les enseignants.

Les compétences linguistiques et le multilinguisme sont importants pour Montessori. Cependant, les langues étrangères ne jouent pas de grand rôle dans ses idées et elle ne développe pas de concept de l'enseignement des langues étrangères. Donc, il n'y a pas de méthode Montessori d'enseignement des langues étrangères.

Malgré l'absence d'un concept pour les langues étrangères, on pratique aujourd'hui le travail libre dans l'enseignement des langues étrangères. La façon d'appliquer du travail libre est la décision de l'enseignant ou de l'école.

Dans le chapitre suivant, une définition du travail libre est donnée qui est applicable à une école secondaire. De plus, on parle de l'impact de la définition du travail libre sur l'enseignement des langues étrangères. Ensuite, on discute des suggestions et des idées pour l'application du travail libre dans l'enseignement des langues étrangères.

Le travail libre comme forme possible de l'enseignement des langues étrangères dans des écoles secondaires

Le travail libre est un concept pédagogique qui s'oriente vers les élèves et qui mène les élèves à l'autonomie. Les élèves peuvent travailler de façon libre, spontanée et auto-

nome dans un environnement pédagogiquement organisé et dans un cadre clairement défini. Les apprenants ont le choix libre des sujets, des matériaux, de l'ordre, du temps et de la forme sociale.

La définition de Montessori et celle pour les écoles secondaires sont conformes dans les points essentiels. Le travail libre dans l'enseignement des langues étrangères signifie que les élèves doivent être encouragés pour se confronter de manière autonome à la langue étrangère. Les textes authentiques occupent une position importante dans le travail libre. Pour travailler avec eux, il est nécessaire d'avoir les connaissances des techniques de travail.

L'application du travail libre

Grâce à ses possibilités diverses d'application, le travail libre peut être réalisé sous des formes différentes. Par exemple, comme travail libre interdisciplinaire ou spécialisé.

En général, on peut constater que le travail libre est un enrichissement de l'enseignement traditionnel. Cela veut dire que le travail libre ne doit pas être appliqué sans lien avec le cours « normal ». Une langue étrangère ne peut pas être seulement apprise par le travail libre.

Certains enseignants indiquent qu'ils utilisent le travail libre pour l'exercice et la répétition, parce que les élèves peuvent travailler et répéter individuellement selon leurs besoins. Cependant, le travail libre est aussi utilisé pour l'élaboration de nouveaux sujets d'apprentissage.

L'application du travail libre est un processus de développement qui prend du temps et de la patience, car le travail libre exige certaines compétences des élèves qu'on ne peut pas apprendre si vite. D'abord, il est nécessaire d'analyser les connaissances que les élèves possèdent déjà. Après cette analyse, les techniques d'apprentissage qui sont encore inconnues, doivent être entraînées. Ensuite, on peut introduire d'autres formes de l'enseignement plus libres comme le « travail de station » ou le « travail de plan » avant d'appliquer le travail libre.

En ce qui concerne le cadre temporel, on peut commencer avec peu de travail libre par semaine et après, selon les processus de développement, on peut augmenter le temps. Il y a aussi des formes différentes concernant l'organisation. On peut, par exemple, fixer

certaines minutes de chaque cours pour le temps libre, ou on peut réserver un cours après chaque unité pour la répétition et la consolidation ou on peut fixer un certain nombre de cours chaque semaine pour le travail libre.

Comme chez Montessori, le lieu de travail joue un rôle important. Les exigences correspondent à l'environnement préparé de Montessori. On a besoin de meubles flexibles, de l'espace pour afficher des images et des étagères et placards pour y poser des matériaux. Mais l'ordre des matériaux est aussi important pour l'environnement préparé. Pour l'enseignement des langues étrangères, on peut organiser les matériaux selon la difficulté, la forme sociale ou la forme de travail. De plus, il est nécessaire de fixer des règles pour le comportement des élèves pendant le travail libre. Pour créer une acceptation plus haute, on peut définir les règles ensemble avec les élèves.

La mise à disposition des matériaux est un point important pour le succès du travail libre. L'enseignant doit fournir les matériaux appropriés aux élèves selon leurs besoins. C'est la raison pour laquelle il y a certains aspects à considérer en choisissant le matériel, surtout pour l'enseignement d'une langue étrangère. On doit, par exemple, faire attention à travailler avec toutes les activités de la langue (écouter, parler, lire et écrire) ou on doit aussi intégrer les aspects du pays et de sa culture. Aujourd'hui, on trouve déjà beaucoup de matériaux pour le travail libre, soit dans des manuels scolaires, soit dans sa propre collection du matériel d'enseignement. On peut utiliser des idées et les modifier ou on peut élaborer des matériaux ensemble avec des collègues ou même avec des élèves. Pour l'enseignement des langues étrangères, il y a beaucoup de types de matériel qu'on peut utiliser. Des puzzles, des devoirs à écrire ou des exercices de lecture, par exemple, peuvent servir pour le travail individuel. En groupe de deux, on peut réaliser des dialogues et en groupe de trois ou plus on peut offrir des jeux différents (jeu de dés, jeu de cartes, domino etc.)

Enfin on peut constater que le travail libre représente une idée fondamentale de la pédagogie Montessori et qu'on trouve beaucoup de traces dans la conception actuelle du travail libre. C'est la raison pour laquelle il est important de connaître les idées fondamentales de la pédagogie Montessori. Mais finalement, la façon d'appliquer le travail libre dépend des décisions individuelles des enseignants et de l'école.

La pédagogie Freinet

Pour mieux comprendre Freinet et ses efforts il est nécessaire de parler de sa vie et de ses idées fondamentales avant de présenter des aspects de l'enseignement des langues étrangères dans la pédagogie Freinet. Enfin, la simulation globale comme possibilité d'application de l'enseignement ouvert sera présentée.

La vie de Célestin Freinet

Célestin Freinet est né le 15 octobre 1896 dans le sud de la France. En 1913, il commence une formation pour devenir enseignant. Mais en 1915, il doit partir au service militaire pendant la Première Guerre mondiale où son poumon est blessé. En 1920, il devient enseignant dans l'école de village à Bar-sur-Loup. Ici, le développement de la pédagogie Freinet commence. Il entretient des contacts avec des pédagogues des pays différents. En 1923, il achète une presse à imprimer avec laquelle il permet aux élèves d'imprimer des textes libres. Ces textes libres forment la base de travail pour les apprenants et l'imprimerie devient le symbole de la pédagogie Freinet. En 1924, « la Coopérative de l'Enseignement Laïc », C.E.L., est fondée. Plus tard, il en ressort « l'École Moderne » un mouvement des enseignants français. En 1926, il épouse Elise qui est aussi une enseignante et qui a probablement aidé à développer la pédagogie Freinet. Avec des congrès annuels de l'École Moderne, la pédagogie Freinet devient de plus en plus connue. En raison de ce mouvement et des conflits avec le service d'administration de l'école, il est muté. Cependant, il ouvre un centre d'éducation où les intérêts des enfants sont au centre. Il a toujours lutté pour une école libre, sans contraintes et sans endoctrinement politique. En 1961, « la Fédération Internationale des Mouvements de l'École Moderne », ICEM est fondée qui est responsable de la coordination internationale du mouvement Freinet. Célestin Freinet meurt en 1966 mais la pédagogie Freinet ne perd pas d'importance.

Les idées fondamentales de la pédagogie Freinet

L'enfant et son développement individuel sont au centre de sa pédagogie. Il critique l'école traditionnelle et il soutient le droit à la diversité des enfants.

Freinet pense que l'élève veut travailler, comme ses parents. C'est pourquoi il veut mettre le travail sensé et créatif, qui fait épanouir l'enfant, au centre de l'école. Chaque

apprenant doit faire les expériences importantes dans sa vie soi-même, car tout le monde a le droit de découvrir les vérités soi-même. Selon Freinet, l'apprentissage doit avoir du sens. Il donne un exemple avec l'écriture des textes qui doit s'adresser à quelqu'un, parce que l'écriture sert à la communication.

Grâce à des matériaux différenciés et la forme d'organisation de la classe, les élèves peuvent se développer individuellement. Il en résulte que la classe doit être adaptée pour créer une atmosphère détendue.

Dans la pédagogie Freinet il est important que les élèves apprennent comment ils peuvent acquérir des connaissances eux-mêmes avec l'aide des matériaux divers, des livres etc. L'élaboration autonome des connaissances et le contrôle de soi-même sont essentiels dans la pédagogie Freinet.

Les principes de la pédagogie Freinet

Peter Teigeler, un pédagogue, a défini six principes qui sont des points de repères de la pédagogie Freinet. Pour chaque principe, il y a des techniques qui aident à réaliser les principes.

Le rapport à la vie

Pour Freinet, il est important que la vraie vie continue à l'école. Le rapport à la vie est possible avec des études, des analyses, des excursions etc.

Le travail, l'autonomie

Selon Freinet, l'apprentissage est plus facile en travaillant de manière autonome. Le travail autonome se passe dans des ateliers de travail.

Le sens

Le sens d'apprentissage est important. L'écriture, par exemple, est nécessaire si on veut communiquer avec quelqu'un qui se trouve en dehors de l'école. Parmi les techniques possibles, on compte le texte libre/l'expression libre, l'imprimerie à l'école, le journal d'école ou la correspondance.

La liberté

La liberté s'exprime surtout par le libre choix du travail ce qui peut être réalisé par exemple avec la technique du texte libre, de l'expression libre.

La coopération

La coopération entre les élèves est aussi un principe essentiel de la pédagogie Freinet. L'imprimerie, la correspondance et le conseil de classe sont quelques techniques pour la réalisation.

La responsabilité

Les élèves travaillent de manière autonome et ont la responsabilité de leurs activités. Surtout la possibilité d'organiser ensemble la vie à l'école est utile pour la prise de responsabilité. Avec des plans de travail, par exemple, ou la responsabilité pour des tâches d'administration etc. on peut soutenir la prise de responsabilité.

L'enseignement des langues étrangères dans la pédagogie Freinet

Les techniques de l'enseignement des langues étrangères de la pédagogie Freinet se sont développées pendant les années 50 en France et 70 en Allemagne.

Le déroulement des phases

Gerald Schlemminger explique une procédure de l'enseignement des langues étrangères qui est basée sur un certain déroulement des phases.

Découvrir de nouveaux éléments de la langue

Au début, il est nécessaire de trouver un matériel de base qui peut être tiré de la correspondance de classe, du journal de classe ou par exemple d'un exposé. Avant de l'utiliser comme matériel de base, il doit être traité ensemble dans la classe. Cela veut dire qu'on présente le matériel et on discute des expressions peu claires. Il faut ajouter que ce n'est pas possible de traiter chaque lettre de correspondance en cours. Pour cela, on doit faire une sélection, ce qui se passe de préférence à l'aide d'un vote pour les sujets intéressants. Dans les cours des débutants, c'est surtout l'enseignant qui soutient les élèves en choisissant du matériel.

Dans la pédagogie Freinet, on n'utilise pas vraiment les manuels scolaires parce qu'on refuse l'orientation rigide des manuels scolaires. Mais on les trouve dans la bibliothèque de classe. Les élèves peuvent les utiliser comme lecture individuelle.

Entraîner, Exercer

Dans cette étape, deux phases peuvent être distinguées, la phase collective et la phase individuelle. Dans la phase collective, on travaille ensemble dans la classe. On peut, par exemple, répéter ensemble des phrases, lire ensemble etc. Après, il y a une discussion en classe où on a la possibilité de parler du contenu, de la structure etc. Ensuite, dans la phase individuelle, les élèves peuvent travailler seuls, à deux ou en groupe.

Consolider

Dans cette phase de la consolidation, il y a aussi des phases collectives et individuelles. On utilise des méthodes inductives pour élaborer des nouvelles structures lexicales et grammaticales. Suivant leur rythme d'apprentissage, les élèves peuvent travailler et apprendre selon leurs besoins dans la phase individuelle.

Employer

C'est la phase la plus importante et la plus longue dans la pédagogie Freinet, car c'est la phase de production. Les élèves peuvent écrire des lettres aux correspondants, travailler avec des présentations, imprimer le journal etc. Ensuite, les produits de travail sont présentés devant la classe ou distribués en dehors de la classe (le journal, les lettres, etc.) Cette distribution des produits est le nouveau point de départ pour de nouveaux processus d'apprentissage. En raison du rythme d'apprentissage individuel, les élèves se trouvent normalement dans des phases différentes.

Les techniques et l'organisation de travail

Des techniques de travail spécifiques représentent des points essentiels de la pédagogie Freinet. Les principales techniques sont le «texte libre», l'imprimerie, la correspondance de classe et le journal de classe.

Le texte libre est un élément fondamental de la pédagogie Freinet et sert comme un moyen d'expression et de représentation. Le texte libre est une expression individuelle des apprenants et un message à d'autres personnes. Le texte libre inclut toutes sortes de textes et toutes sortes d'expressions écrites ou orales.

Avec l'imprimerie, la pédagogie Freinet est devenue très connue. Aujourd'hui, on utilise l'ordinateur et l'imprimeur pour faire des copies des textes, du journal de classe etc. La correspondance de classe ou le journal de classe donnent une certaine importance aux

textes et ils créent un rapport à la vie réelle. De plus, ils renforcent les compétences sociales.

La bibliothèque de classe est également un point élémentaire de la pédagogie Freinet. Grâce à elle, les élèves peuvent accéder directement à un matériel spécifique. Dans la pédagogie de Freinet, on trouve aussi des fichiers d'autocorrection qui permettent aux élèves de se contrôler soi-même. Beaucoup de moyens de travail peuvent déjà être utilisés sous forme électronique, comme par exemple le fichier de vocabulaire.

L'organisation de travail peut être structurée différemment selon la classe et le pédagogue. Il y a des élèves qui sont responsables pour certaines tâches, domaines ou zones dans la classe. Le conseil de classe est un forum démocratique pendant lequel les élèves discutent ensemble le plan de travail, l'aménagement de la classe, des problèmes etc.

Les méthodes d'apprentissage naturelles

Dans la pédagogie Freinet, les méthodes d'apprentissage naturelles sont le cadre de travail, les moyens de travail et les formes d'organisation. En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, c'est le contact direct avec l'autre langue qui correspond à la méthode d'apprentissage naturelle. C'est la raison pour laquelle on exige des situations de communication authentiques. Avec des processus de travail et de production réels, des situations authentiques sont créées et celles-ci sont responsables pour un processus d'apprentissage motivé.

Le processus d'acquisition de la langue est donc un processus de socialisation interculturel et collectif qui crée le cadre pour un échange linguistique.

Le tâtonnement expérimental

Ce terme exprime le comportement des élèves qui veulent résoudre eux-mêmes et de manière autonome un problème. L'enseignant ne donne pas de solutions préalables. Par conséquent, des fautes sont considérées comme des expériences essentielles.

Par rapport à l'enseignement des langues étrangères, le tâtonnement expérimental s'exprime par le fait que les élèves s'essaient dans la langue étrangère. Cela veut dire que les élèves utilisent la langue aussi bien que possible. Ensemble avec les collègues, les enseignants et les correspondants, les compétences linguistiques sont contrôlées et corrigées.

Le tâtonnement expérimental est responsable pour le développement d'une stratégie individuelle de l'acquisition d'une langue, d'un emploi sûr de soi de la langue, d'un comportement linguistique qui est lié à la situation et d'un accès personnel à une autre culture. De plus, il soutient le fait que d'autres aspects comme la compréhension interculturelle ou des codes sociaux contribuent aussi à l'acquisition d'une langue.

La simulation globale comme forme possible de l'enseignement des langues étrangères dans des écoles secondaires

Célestin Freinet est considéré comme le précurseur de la simulation globale. Francis Debysier, le créateur, ne se réfère pas explicitement à lui mais on y trouve certaines techniques de travail de Freinet comme par exemple les textes libres qui ont une grande importance pour la simulation globale. De plus, le manuel scolaire perd aussi de l'importance. Pour l'application d'une simulation globale, on a aussi besoin de la pédagogie dramatique. Les identités fictives et la mise en scène théâtrale des situations de communication sont des éléments fondamentaux d'une simulation globale. Dans les écoles, on peut aussi utiliser des masques ou des déguisements.

La définition de la simulation globale

La simulation est une forme de l'enseignement ouvert dans une langue étrangère. Il s'agit d'un scénario cadre qui permet aux élèves de créer un univers fictif, par exemple un immeuble, un village etc., et d'inventer des personnages fictifs en interaction.

Grâce à la possibilité de pouvoir jouer des situations basées sur la réalité, les élèves sont plus motivés.

Pour une simulation globale, les élèves doivent être capables de parler et jouer de manière improvisée. C'est la raison pour laquelle certaines personnes supposent que la simulation globale est plutôt faite pour les élèves avancés. D'autres personnes prétendent qu'on peut l'appliquer dès le début de l'apprentissage.

La réalisation d'une simulation globale est liée à de grands efforts. C'est pourquoi il y a aussi la possibilité de créer des « mini-simulations ». Des sujets possibles sont par exemple « Le cinéma » ou « le supermarché ».

Les trois piliers de la simulation globale

La simulation globale est basée sur les trois piliers suivants :

Le lieu-thème

Le lieu d'action est le point de départ pour toutes les activités et relations. Le lieu d'action est en même temps l'environnement social, le lieu social et le thème. Cela explique pourquoi il s'agit d'un « lieu-thème ». Le lieu-thème crée automatiquement des situations de communications comme par exemple des conversations, des discussions ou des activités linguistiques ou grammaticales. L'objectif est de donner un sens et une certaine dynamique à ses activités. Le choix du temps d'action est aussi important pour le développement de lieu d'action et la simulation globale.

La dimension temporelle dépend de certains aspects. Mais en général, une limitation dans le temps est rarement possible parce qu'une simulation globale est ouverte et variable.

L'identité fictive

Lors d'une simulation globale, les élèves peuvent se glisser dans une autre peau. Le but est qu'ils s'identifient avec leur rôle dans le jeu et par conséquent ils peuvent se libérer de leurs propres rôles sociaux. Le développement des identités peut s'effectuer, par exemple, à l'aide de cartes de rôles créés par l'enseignant. D'autres enseignants laissent les élèves décider eux-mêmes de la création des identités fictives. Les deux possibilités sont concevables. La chose importante est que l'imagination soit activée et que des processus d'écrire et de parler soient initiés.

Faire comme si/simuler le réel

Il est important que les élèves présentent leur identité de manière aussi crédible que possible pour créer un effet qui est conforme à la réalité. C'est la tâche des élèves d'activer et d'animer l'univers fictif avec des interactions. Le point de départ peut être la circulation d'une rumeur ou une situation de la vie quotidienne. Si l'action stagne l'enseignant peut intervenir avec des cartes de rôle, des lettres etc.

Le déroulement d'une simulation globale

Il existe un déroulement typique d'une simulation globale qui se compose de cinq phases.

1. une phase d'établissement du lieu d'action
2. une phase d'établissement des identités fictives
3. une phase pour les situations de la vie quotidienne
4. une phase pour les processus d'écriture
5. une phase des événements et des incidents

Mais les phases peuvent varier selon la situation et le thème.

Le rôle de l'enseignant

L'enseignant porte un rôle complexe avec des tâches nombreuses. Il est l'animateur du jeu. Il déclenche des impulsions pour des actes de parole, il crée des matériaux de travail ou des activités pour des travaux linguistiques. De plus, il soutient les élèves avec la correction des productions écrites ou il corrige des productions orales sans les interrompre. Il surveille la dynamique de groupe, la qualité de travail etc.

Conclusion

Le point de départ de mon mémoire est la question de savoir comment l'enseignement ouvert peut être appliqué dans l'enseignement du français comme langue étrangère.

Tout d'abord, il faut noter qu'il y a plusieurs formes de l'enseignement ouvert qui peuvent être appliquées à l'école. C'est la raison pour laquelle ce mémoire donne deux exemples concrets de l'application de l'enseignement ouvert dans l'enseignement des langues étrangères.

Au début du mémoire, il s'avère que la définition de l'enseignement ouvert est assez complexe. Cependant, il est important de connaître les idées fondamentales de l'enseignement ouvert pour pouvoir l'appliquer à l'école. Souvent, on se pose la question de savoir pourquoi il est nécessaire ou utile d'intégrer des formes de l'enseignement ouvert. Aujourd'hui, on trouve beaucoup de motifs pour l'enseignement ouvert. La critique de l'école traditionnelle, le changement de la société, les motifs de la neurobiologie, de l'anthropologie ou des théories d'apprentissage ne sont que quelques exemples. Mais la chose intéressante et importante est que les situations d'apprentissage qui

créent de la motivation chez les apprenants, influencent fortement le succès d'apprentissage. De plus, des formes d'enseignement ouvert contribuent à un développement positif de la personnalité.

L'enseignement peut donc être appliqué sous des formes différentes. Pour avoir une idée plus concrète, deux formes possibles seront présentées.

Le travail libre est une forme possible de l'enseignement ouvert qui est basée sur des idées de la pédagogie Montessori. Le choix libre, les matériaux intellectuels ou l'environnement préparé sont des éléments essentiels du travail libre. Pour appliquer le travail libre, il est nécessaire de savoir qu'il ne peut pas être appliqué sans lien avec l'enseignement traditionnel. Cela veut dire qu'une langue étrangère ne peut pas être seulement apprise par le travail libre. De plus, l'application du travail libre est un processus de développement qui a besoin de temps et de patience, car le travail libre exige certaines compétences des élèves qu'on ne peut pas apprendre si vite. C'est pourquoi il faut traverser des phases de développement avant d'appliquer le travail libre. En général, on peut constater qu'il n'y a pas de concept homogène du travail libre. C'est la raison pour laquelle la manière d'appliquer le travail libre est la décision de l'enseignant ou de l'école. Il s'agit donc de décisions individuelles concernant l'organisation concrète.

La simulation globale représente une forme de l'enseignement ouvert qui a été créée pour l'enseignement des langues étrangères. Grâce à un univers fictif, les élèves peuvent se glisser dans une autre peau. Ce fait déclenche de la créativité et de la motivation ce qui soutient le succès de l'apprentissage. La simulation globale exige la capacité de parler et de jouer de manière improvisée. À quel niveau linguistique la simulation globale peut être appliquée, est controversée. Mais il serait utile d'analyser les capacités des élèves pour entraîner ensuite les techniques de travail nécessaires avant de travailler avec une simulation globale. On trouve aussi une description d'un déroulement qui peut être modifié selon les besoins.

Finalement, on peut constater que le travail libre et la simulation globale sont deux formes possibles de l'enseignement ouvert qui peut être appliqué dans l'enseignement des langues étrangères.

8 Literaturverzeichnis

BAILLET, D. (1999): Freinet- praktisch. Beispiele und Berichte aus Grundschule und Sekundarstufe. 3. Auflage. Weinheim und Basel.

BAUMANN, J. (2001): Freiarbeit im Fremdsprachenunterricht. In: Udo, O. und H., Jung (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. 3. Auflage. Frankfurt und Wien.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN - BMBF (2004): Lehrplan für Lebende Fremdsprachen für allgemein bildende höhere Schulen der Oberstufe.

entnommen aus: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2, am 27.6.2015

BOHL, T. (2009): Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. 4. Auflage. Weinheim und Basel.

BOHL, T. und **D. KUCHARZ** (2010): Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim und Basel.

BÖNSCH, M. (1995): Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien. München.

DEBYSER, F. (1996): L'immeuble. Vanves.

DECI, E.L. und **R.M. RYAN** (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. S. 224-234.

entnommen aus: https://www.phil-fak.uni-duessedorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Allgemeine_Sprachwissenschaft/Dokumente/Bilder/1993_DeciRyan_DieSelbstbestimmungstheoriiederMotivation-German.pdf, am 5.5.2015

DIETRICH, I (1995): Freinet-Pädagogik heute. In: Dietrich, I. (Hrsg): Handbuch Freinet-Pädagogik. Eine praxisbezogene Einführung. Weinheim und Basel. 13-30.

DIETRICH, I. und W., HÖVEL (1995): Freinet-Pädagogik und Fremdsprachenunterricht. In: Dietrich, I. (Hrsg): Handbuch Freinet-Pädagogik. Eine praxisbezogene Einführung. Weinheim und Basel. 218-240.

EICHELBERGER, H. und E. FILICE (2003): Freinet-Pädagogik – ein Konzept für jede Schule. In: Eichelberger, H. (Hrsg): Freinet-Pädagogik & die moderne Schule. Innsbruck. 13-44.

FREINET, C. (1979): Die moderne französische Schule. Dt. Ausgabe und Übersetzung von Jörg, H. 2. Auflage. Paderborn.

GUDJONS, H. (2006): Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle. Bad Heilbrunn.

HAGSTEDT, H. und M., HILDEBRAND-NILSHON (1980): Schüler beurteilen Schule. Düsseldorf.

HEDDERICH, I. (2005): Einführung in die Montessori-Pädagogik. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung. 2. Auflage. München.

HÜTHER, G. (2003): Über die Beschaffenheit des neurobiologischen Substrats, auf dem Bildung gedeihen kann. In: Neue Sammlung, Vierteljahrszeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 43, 1. 31-44.

HOLTSTIEGE, H. (1996): Modell Montessori. Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori-Pädagogik. 10. Auflage. Freiburg.

JOLLER-GRAF, K. (2008): Unterrichtsentwicklung – Wege zum offenen Unterricht. In: Aregger, K. und E., Waibel (Hrsg): Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. Das Kind im Mittelpunkt: Nachhaltiges Lernen durch Persönlichkeitserziehung. Augsburg. 26-42.

JÖRG, H. (1995): Meine Begegnung mit Freinet und der Freinet-Pädagogik. In: Hellmich, A. und P., Teigeler: Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik: Konzeption und aktuelle Praxis. 3. Auflage. Weinheim und Basel. 93-113

JÜRGENS, E. (1995): Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht (2. Aufl.). Sankt Augustin.

JÜRGENS, E. (2003): Schüleraktive Unterrichtsformen. Modelle und Praxisbeispiele für erfolgreiches Lehren und Lernen. München.

KLEIN-LANDECK, M. (2004): Fremdsprachliche Bildung an Montessori-Grundschulen. In: Bennack, J. (Hrsg.): Montessori-Schulen und ihre Didaktik. Stuttgart. (Basiswissen Grundschule Band 15) 101-109.

KLEIN-LANDECK, M. (2009): Freie Arbeit bei Maria Montessori und Peter Petersen. Münster.

KLEIN-LANDECK, M. und T., PÜTZ (2011): Montessori-Pädagogik. Einführung in Theorie und Praxis. Freiburg.

KONRAD, K. (2008): Erfolgreich selbstgesteuert lernen. Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis. Bad Heilbrunn.

KONRAD, K. und S., TRAUB (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München.

KÖRTING, A. (2008): Die Maria-Montessori-Pädagogik und die Entwicklung sowie Verwendung von Freiarbeitsmaterialien im Französischunterricht. Münster.

KRIEGER, C.G. (1994): Mut zur Freiarbeit. Baltmannsweiler. (Grundlagen der Schulpädagogik Band 9)

KRIEGER, C.G. (2000): Schritt für Schritt zur Freiarbeit. Baltmannsweiler.

KRIEGER, C.G. (2005): Wege zu Offenen Arbeitsformen. Baltmannsweiler.

KUTY, M. (1997): Frontal und/oder anders? Montessori und die Freiarbeit heute. Möglichkeiten für den Englisch-Unterricht in der Sekundarstufe I. In: Fremdsprachenunterricht. Die Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. 5/1997, 346-354.

LANER, Chr. (2008): Die Freinet-Pädagogik als Konzept der (politischen) Veränderung. In: Eichelberger, H. (Hrsg.): Freiheit für die Kinder – Freiheit für die Schule. Innsbruck, Wien, Bozen. 144-173.

LUDWIG, H. (2004): Montessori-Schulen und ihre Didaktik. Stuttgart. (Basiswissen Grundschule Band 15)

MEIXNER, J. (2005): Die inszenierten Wirklichkeiten – Konstruktivistische Lehr- und Lernerfahren im Fremdsprachenunterricht. In: Voß, R. (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen der Kinder. Weinheim. (2. Auflage). 189-201.

NIEDERMAIR, C. (2008): Offener Unterricht in der Praxis – Unterrichtskonzepte und Organisationsformen in Diskussion. In: Aregger, K. (Hrsg.): Entwicklung der Person durch offenen Unterricht: das Kind im Mittelpunkt: nachhaltiges Lernen durch Persönlichkeitserziehung. Augsburg. 111-126.

NIEWELER, A. (2006): Fachdidaktik Französisch: Tradition – Innovation – Praxis. Stuttgart.

PESCHEL, F. (2015): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. (8. Aufl.). Baltmannsweiler.

REKETAT, H. (2001): Offener Unterricht – eine Förderungsmöglichkeit für hoch begabte Kinder in Regelschulen!?. Münster.

ROTH, G. (2004): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Zeitschrift für Pädagogik 50, 4. 496, 506.

SCHLEMMINGER, G. (1996): Freinet-Pädagogik (auch) ein Ansatz für den Fremdsprachenunterricht? In: Fremdsprachen lehren und lernen. Nr. 26. Tübingen. 87-105.

SCHLEMMINGER, G. (2001a): Fremdsprachenunterricht und reformpädagogische Einflüsse. In: Weskamp, R. (Hrsg.): Methoden und Konzepte des fremdsprachlichen Unterrichts. Paderborn. 15-23.

SCHLEMMINGER, G. (2001b): La pédagogie Freinet en classe de langue vivante. In: Pratiques et Recherches. Nr. 23. 1-34.

SIPPEL, V. (2003): Ganzheitliches Lernen im Rahmen der Simulation globale. Grundlagen – Erfahrungen – Anregungen. Tübingen.

SKIERA, E. (2003): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: Eine kritische Einführung. München.

SPITZER, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg.

TEIGELER, P. (1995): Célestin Freinet. In: Hellmich, A. und P. Teigeler (Hrsg.): Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis. 3. Auflage. Weinheim und Basel. 38-49.

THIEL, B. (2007): Führung zur Selbstführung durch Selbstmanagement. Das Gegenwartsphänomen Offener Unterricht als subtile Form der Disziplinierung. Wien.

TOMAN, H. (2012): Wege zur Verlebendigung des Unterrichts. Zur Theorie und Praxis alternativer Lernformen. Baltmannsweiler.

WAIBEL, E. M. 2008: Die Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. In: Aregger, K. und Waibel, E. (Hrsg): Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. Das Kind im Mittelpunkt: Nachhaltiges Lernen durch Persönlichkeitserziehung. Augsburg. 43-76.

WENINGER, B. (1999): Auf neuen Wegen lernen. Montessori-Pädagogik für Schüler ab 10 Jahren. Donauwörth.

YAICHE, F. (1996): Les simulations globales. Mode d'emploi. Vanves.

9 Anhang

9.1 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Rahmenkonzeption Offenen Unterrichts (Bohl 2009: 16)	8
Abb. 2: Dimensionen der Öffnung des Unterrichts (Bohl/Kucharz 2010: 19)	11
Abb. 3: Argumentationslinien für schüleraktiven Unterricht (Jürgens 2003: 20)	20
Abb. 4: Idealausstattung eines Freiarbeitsraums (Krieger 2005: 115, zit. n. Bailett 1983)61	

9.2 Abstract Deutsch

In vielen pädagogischen Diskussionen und in Schulen wird die Thematik des Offenen Lernens angesprochen, dabei wird der Begriff oft sehr vielseitig verwendet. Ziel dieser Diplomarbeit ist es konkrete Einsatzmöglichkeiten des Offenen Lernens im Französisch-Unterricht darzustellen.

Der Begriff des Offenen Lernens entwickelte sich in den 60er bzw. 70er Jahren des letzten Jahrhunderts. Allerdings geht der wahre Ursprung dieses Unterrichtskonzeptes auf die erste reformpädagogische Bewegung um 1900 zurück. Viele Unterrichtsformen, die heute zu Formen des Offenen Lernens gezählt werden, entstanden zu dieser Zeit und wurden stark von den verschiedensten Reformpädagogen geprägt. Aus diesem Grund werden anhand von zwei ausgewählten Reformpädagogen, Maria Montessori und Célestin Freinet, zwei konkrete Umsetzungsformen von Freiarbeit vorgestellt.

Als eine mögliche Unterrichtsform von Offenem Lernen im Fremdsprachenunterricht wird die Freiarbeit diskutiert, die sich stark an den Ideen und Grundgedanken von Maria Montessori orientiert. Freiarbeit ist eine Unterrichtsform in der die Schüler und Schülerinnen selbstbestimmt und frei arbeiten können. Wesentliche Beispiele sind unter anderem die freie Wahl des Arbeitsthemas, des Materials, der Sozialform und der dafür verwendeten Zeit.

Neben der Freiarbeit wird die Simulation globale als mögliche Unterrichtsform im Fremdsprachenunterricht vorgestellt. Sie ist eine offene und handlungsorientierte Unterrichtsform, die sich besonders für den Fremdsprachenunterricht eignet. Bei einer Simula-

tion globale erschaffen die Schüler und Schülerinnen ein fiktives Universum mit fiktiven Identitäten, in dem realitätsbezogene Kommunikationssituationen simuliert werden.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Freiarbeit und die Simulation globale zwei Umsetzungsformen von Offenem Lernen sind, die sich für den Einsatz im Französisch-Unterricht eignen.

9.3 Abstract Englisch

In many educational discussions open learning is involved, but the term is often used widely. The aim of this thesis is to show concrete possibilities of open learning in French lessons.

The concept of open learning emerged in the 1960s and 1970s of the last century. However, the true origin of this teaching concept goes back to 1900 when pedagogical reformers first tried to change school. Many forms of teaching, which are now counted among forms of open learning, emerged at this time and were strongly influenced by the pedagogical reformers. For this reason two possibilities of open learning were discussed, which are based on two pedagogical reformers, Maria Montessori und Celestin Freinet.

As a possible teaching form of open learning, the free work is discussed which is based on the ideas and principles of Maria Montessori. Free work is a form of teaching that supports self-determined work. Students have, for example, free choice of the working subject, the material, the social form and the time used for it.

In addition to the free work, the simulation globale is presented as a possible method in foreign language teaching. It is an open and action-oriented form of teaching which is particularly made for the teaching of foreign languages. During a simulation globale students create a fictitious universe with fictitious identities, where reality-based situations of communications are simulated.

Finally, it can be said that the free work and the simulation globale are two possible forms of open learning, which can be realized in French lessons.

9.4 Curriculum vitae

Persönliche Daten

Name: Regina Klaffl
Geburtsdatum: 04.05.1989
Geburtsort: Melk, Niederösterreich

Hochschul- & Schulbildung

seit 2010 Lehramtsstudium UF Französisch & UF Geographie und
Wirtschaftskunde, Universität Wien
05/2008 Reifeprüfung mit ausgezeichnetem Erfolg
2003 - 2008 Handelsakademie Ybbs
1999 - 2003 Hauptschule Pöggstall
1995 - 1999 Volksschule Artstetten

Berufliche Erfahrung und Auslandsaufenthalte

01 – 05/2013 Erasmusaufenthalt in Avignon, Frankreich
07/2012 Au pair bei Gastfamilie in Le Vigan, Frankreich
2008 – 2010 Bankangestellte

Zusatzqualifikation

Ausbildung zur Berufsorientierungskordinatorin an der Universität Wien