Lernerzentriertheit im DaF-Unterricht:

Unterrichtsversuch zum Thema Verbrektion

Katriina Pekkinen

Universität Tampere

Fachbereich Sprach-, Translations- und Literaturwissenschaften

Deutsche Sprache und Kultur

Pro-Gradu-Arbeit

Juli 2011

Tampereen yliopisto
Saksan kieli ja kulttuuri
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

PEKKINEN, KATRIINA: Lernerzentriertheit im DaF-Unterricht: Unterrichtsversuch zum Thema Verbrektion

Pro gradu -tutkielma, 66 sivua + 13 liitesivua

Heinäkuu 2011

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan oppijakeskeisyyden mahdollisuuksia ja haasteita saksan kielen opetuksessa. Tarkastelun kohteena on kaksi lukion saksan kielen opetustuokiota, joiden aiheena on rektioverbit. Toinen opetustuokio on pyritty toteuttamaan oppijakeskeisyyden periaatteiden mukaisesti, toinen opettajakeskeisemmin.

Oppijakeskeisyyden olennaisin osa on oppija aktiivisena subjektina. Oppijakeskeisessä opetuksessa pyritään siihen, että metodit, opetusmateriaali ja opettajan toiminta määräytyisivät oppijoiden ominaisuuksien ja tavoitteiden mukaan. Opettaja toimii taka-alalla oppijoiden ollessa opetuksen keskiössä. Vaikka oppijakeskeisyyden osatekijät, kuten aktiivinen oppija, kuuluvat opetussuunnitelmien tavoitteisiin, eivät kaikki opettajat toteuta oppijakeskeisyyttä opetuksessaan. Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, miten oppijakeskeisyyttä voisi toteuttaa vieraan kielen opetuksessa, mitä sen toteuttaminen vaatii opettajalta ja oppijoilta, mikä sen toteuttamisessa on haastavaa ja miksi siihen tulisi kuitenkin pyrkiä sen tuottamista haasteista huolimatta.

Työn teoriaosassa käsitellään ensin tapaustutkimukselle tyypillisiä piirteitä ja todetaan, että tutkielma soveltuu aiheensa ja materiaalinsa perusteella tapaustutkimukseksi. Oppijakeskeisyys on osa tällä hetkellä vallitsevaa oppimiskäsitystä, konstruktivismia, jonka periaatteita tarkastellaan suhteessa oppijakeskeisyyteen ja kieltenopetukseen. Lisäksi tarkastellaan myös oppijakeskeisyyteen olennaisesti liittyvää oppijoiden heterogeenisyyttä sekä sen osatekijöitä. Oppijakeskeisyyden toteuttamista helpottaa eriyttäminen, jonka yhteyttä ryhmien muodostukseen pohditaan teoriaosan

loppupuolella. Lopuksi määritellään, mitä rektioverbit ovat, ja pohditaan niiden merkitystä saksan kielen opetuksessa.

Tutkielman materiaali analysoidaan teemoittelun avulla. Materiaalina ovat opetustuokioiden tallenteet, opiskelijoiden taustatiedot ja palautteet sekä opettajan havainnot opetustuokioista ja opiskelijoista. Teemoja tarkastellaan yksitellen materiaalin pohjalta. Teemoja ovat opetuksen suunnittelu, resurssit, opiskelijoiden taso, oppimiskäyttäytyminen ja oppimistyylit, tehtävät, pari- ja ryhmätyöskentely versus frontaaliopetus, motivaatio sekä opettajan rooli. Teemoja käsiteltäessä pyritään löytämään kuhunkin teemaan liittyvät oppija- ja opettajakeskeisyyden vahvuudet ja heikkoudet.

Lopuksi pohditaan opetuskokeilun onnistumista ja oppijakeskeisyyden toteuttamisen vaatimuksia ja tärkeyttä.

Avainsanat: oppijakeskeisyys, konstruktivismi, didaktiikka, kieltenopetus, rektioverbit, opetuskokeilu, tapaustutkimus

INHALTSVERZEICHNIS

1 Einleitung 1

2 Fallstudien..... 2

3 Fremdsprachenlehren und -lernen aus der Perspektive des Konstruktivismus 4

3.1 Unterrichtsforschung 5

3.2 Konstruktivismus – eine Lerntheorie? 5

3.3 Konstruktivismus und Fremdsprachenunterricht 6

4 Lernerzentriertheit im Fremdsprachenunterricht 10

4.1 Heterogenität der Lerner 12

4.1.1 Schultemperament 12

4.1.2 Leistung bzw. Niveau 14

4.1.3 Lernverhalten und Lernstile 15

4.1.4 Motivation 18

4.1.5 Andere Faktoren 20

4.2 Binnendifferenzierung und Gruppenzusammensetzungen..... 21

5 Rektion im DaF-Unterricht 22

5.1 Zum Begriff Rektion 22

5.2 Bedeutung der Rektion der Verben im DaF-Unterricht 25

6 Unterrichtsversuch: Material und Methode 26

6.1 Zu den Probanden 27

6.2 Thematische Klassifizierung 30

7 Lernerzentriertheit im Fremdsprachenunterricht – Analyse des Unterrichtsversuchs 31

7.1 Unterrichtsplanung 31

7.2 Ressourcen 37

7.3 Niveau der Schüler 38
7.4 Lernverhalten und Lernstile 40
7.5 Aufgaben 43
7.6 Paar- und Gruppenarbeit versus Frontalunterricht 50
7.7 Motivation 54
7.8 Rolle des Lehrers 57
7.9 Zusammenfassung der Ergebnisse des Unterrichtsversuchs 58
8 Schlusswort 61
Literaturverzeichnis 63
Anhänge 67

1 Einleitung

In der Lehrerausbildung wurde mehrmals wiederholt, dass die Lehrer für die Schüler in der Schule sind und nicht umgekehrt. Was bedeutet dies in Wirklichkeit? Es ist selbstverständlich, dass es keine Lehrer ohne die Schüler gäbe, aber bedeutet die Behauptung auch etwas anderes? Ein Begriff, der bei der Beantwortung dieser Frage hilft, ist Lernerzentriertheit. Er kann z.B. mit Hilfe seines Gegensatzes Lehrerzentriertheit definiert werden. Die Lehrerzentriertheit ist bestimmt allen Erwachsenen vertraut: Der Lehrer hält einen Monolog und schreibt an die Tafel oder zeigt Folien. Zwischendurch machen die Schüler Übungen, die gemeinsam korrigiert werden. Der Lehrer fragt und die Schüler antworten. In der Zukunft sollten die Erwachsenen die folgende Erinnerung an den (Schul-)Unterricht haben: Die Lerner arbeiten zusammen und sie können bei Bedarf den Lehrer fragen, wenn sie keine Lösung finden. Die Stimmung ist ungezwungen und die Übungen sind sinnvoll, weil der Lehrer an die Gruppe und an die einzelnen Lerner denkt, wenn er den Unterricht plant.

In dieser Arbeit wird die Frage betrachtet, was die Lernerzentriertheit sowohl vom Lehrer als auch von den Lernern verlangt und wie sie im Fremdsprachenunterricht, in diesem Fall im DaF[1]-Unterricht, verwirklicht werden könnte. Zunächst wird erörtert, warum diese Fragestellung für eine Fallstudie geeignet ist und was typisch für Fallstudien ist. Im Theorieteil werden auch einige Prinzipien des Konstruktivismus betrachtet, weil die derzeitigen Lehrpläne auf dem Konstruktivismus basieren, der auch die Idee der Lernerzentriertheit beinhaltet. Neben der Definition der Lernerzentriertheit wird die Heterogenität der Lerner erörtert und es wird erläutert, mit welchen Faktoren die Heterogenität zusammenhängt. Vor dem empirischen Teil wird auch die Rektion der Verben zur Sprache gebracht, die das Thema der beiden Unterrichtsstunden des Unterrichtsversuchs ist.

[1] Deutsch als Fremdsprache

Der empirische Teil dieser Arbeit basiert auf einem Unterrichtsversuch, der aus zwei Unterrichtsstunden besteht. Die Unterrichtsstunde der Gruppe 1 wird möglichst lernerzentriert geplant und durchgeführt, während die Unterrichtsstunde der Gruppe 2 lehrerzentrierter ist. Die Unterrichtsstunde der Gruppe 1 wird genauer analysiert, und die Unterrichtsstunde der Gruppe 2 wird damit verglichen. Diese Arbeit ist eine Fallstudie, deren Analyse mit Hilfe der thematischen Klassifizierung durchgeführt wird.

2 Fallstudien

Die *Fallstudie* kann nicht als Forschungsmethode betrachtet werden, sondern eher als ein Ansatz oder als eine Forschungsstrategie. Das wahrscheinlich einzige gemeinsame Charakteristikum aller Fallstudien ist die Betrachtung von einem oder mehreren Fällen, die definiert, analysiert und gelöst werden. Sonst ist es schwierig repräsentativ zu definieren, was eine Fallstudie ist; Fallstudien werden auf manchen Gebieten gemacht und es werden verschiedene Methoden und sowohl qualitatives als auch quantitatives Material verwendet. Es gibt dennoch einige Charakteristika, die typisch für Fallstudien sind, die aber nicht unbedingt für jede Fallstudie gelten. Ein solches typisches Charakteristikum ist, dass der Forscher sich am Verlauf der Ereignisse beteiligt, anstatt ein Außenstehender zu sein. Das betrifft auch diese Arbeit. (Eriksson & Koistinen 2005, 4; Stoecker[2] zitiert nach Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185, 189.)

Laut Eriksson und Koistinen (2005, 5) lohnt es sich, die Fallstudie zur Forschungsstrategie zu wählen, wenn eine oder mehrere von folgenden Bedingungen erfüllt werden: 1) „Was?“, „Wie?“ und „Warum?“ sind zentrale Fragen in der Untersuchung. 2) Der Forscher kann nur einigermaßen den Verlauf der Ereignisse kontrollieren. 3) Es gibt fast keine empirischen Untersuchungen über das Thema. 4) Der Forschungsgegenstand ist ein Gegenwartsphänomen.

Die Fallstudien werden in der Literatur auf viele verschiedene Weisen klassifiziert. Eriksson und Koistinen (2005, 15–18) fassen die Diskussion zwischen Forschern über

[2] Stoecker, R. (1991), „Evaluating and rethinking the case study.” In: Sociological Review 39(1), 88–112.

die Klassifizierung der Fallstudien in intensive und extensive Fallstudien zusammen. Eine *intensive Fallstudie* konzentriert sich auf einen oder wenige einzigartige Fälle und versucht sie zu interpretieren und zu verstehen. In einer *extensiven Fallstudie* werden mehrere Fälle verglichen und es werden Erklärungen gesucht sowie generalisierende theoretische Ideen, Begriffe und Erklärungsmodelle entwickelt.

Diese Arbeit ist eine intensive Fallstudie, weil das Ziel nicht ist, nach Verallgemeinerungen zu streben, sondern die Verwirklichung der Lernerzentriertheit mit einer einzigartigen Gruppe so genau wie möglich zu beschreiben, zu interpretieren und zu verstehen. Um eine möglichst exakte Beschreibung zu erreichen, muss der Forscher den Kontext beschreiben. Wenn der Kontext umfassend genug beschrieben worden ist, hat man bessere Voraussetzungen, die logischen Beziehungen des Falles zu bestimmen. Die möglichst umfassende Erklärung des Kontextes ist besonders dann wichtig, wenn die Ursache-Wirkung-Beziehungen kompliziert und von vielen Faktoren abhängig sind. In einer extensiven Fallstudie werden generalisierende Korrelationen gesucht, während in einer intensiven Fallstudie beschrieben wird, wie, warum und inwiefern die Korrelationen in einem einzelnen Fall in einem bestimmten Kontext vorkommen, d.h. die innere Welt und Logik des Falles sind im Fokus. Der Theorieteil sollte diesen Prozess unterstützen. Die starke Rolle der Theorie ist typisch für Fallstudien. (Stoecker (s.o.) zitiert nach Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 189.)

Typisch für Fallstudien ist auch die Verwendung von Material verschiedener Art, was auch für diese Arbeit gilt: Das Material besteht aus Stundenplänen, Aufnahmen der Unterrichtsstunden, Feedback der Lernenden, Aufgaben und den Erfahrungen des Lehrers. Wie schon erwähnt wurde, ist die Vielfältigkeit der Analyseverfahren in den Fallstudien breit: Das Material kann z.B. klassifiziert, kategorisiert, typisiert und thematisch klassifiziert werden oder man kann ein diskursives oder narratives Verfahren verwenden. (Eriksson & Koistinen 2005, 27, 30.)

Zur Forschungsstrategie dieser Arbeit kann die Fallstudie gewählt werden, weil in dieser Arbeit wenigstens 1), 2) und 4) von den obengenannten Bedingungen erfüllt werden und einigermaßen auch 3). Alle Lernenden – und Menschen – sind einzigartig und deswegen sind auch alle Unterrichtssituationen unterschiedlich und dadurch auch sehr dynamisch. Eine solche Situation kann nicht vollständig kontrolliert werden.

Lernerzentriertheit an sich ist nicht sehr viel untersucht worden, aber sie ist ein wichtiger Teil vieler Untersuchungen über Lernen und Lehren und wenigstens in Finnland sehr aktuell: Die Lehrpläne der finnischen Gemeinschaftsschule und gymnasialen Oberstufe basieren auf den Prinzipien des Konstruktivismus, der wiederum im Kapitel 3.3 behandelt wird.

In dieser Arbeit geht es um die Lernerzentriertheit in der Gruppe 1 des Unterrichtsversuchs und Forschungsgegenstand sind der Lehrer und die Gruppe 1 des Unterrichtsversuchs. Mit der Gruppe 1 wird eine andere Gruppe verglichen. Meine Rolle ist in dieser Arbeit vierteilig: erstens bin ich als Lehrerin ein Teil des Forschungsgegenstands; zweitens bin ich eine Beobachterin; drittens reflektiere ich, was ich beim Unterrichtsversuch gemacht habe sowie wie und warum ich so gemacht habe; viertens analysiere ich das Material. In dieser Arbeit wird das Material thematisch klassifiziert. Das Material und das Analyseverfahren wird in Kapitel 6 näher erläutert.

3 Fremdsprachenlehren und -lernen aus der Perspektive des Konstruktivismus

Der Titel dieses Kapitels beinhaltet drei wichtige Begriffe, deren Beziehungen zueinander in diesem Kapitel erörtert werden: *Lehren*, *Lernen* und *Konstruktivismus*. Man lernt viel auch außerhalb der Schule, aber diese Arbeit konzentriert sich auf das Lernen in der Schule, d.h. auf das institutionale Lernen.

Die Lehrer sollten sich überlegen, wie sie die Begriffe Lehren und Lernen einander näher bringen könnten. Lehren und Lernen sind wechselseitige Ereignisse und deswegen sollte es nicht möglich sein, dass der Lehrer jedes Jahr ein Thema auf dieselbe Weise unterrichtet. Die Lernenden sind unterschiedlich und brauchen verschiedene Unterrichtsmethoden und Aufgaben. Leider gibt es immer noch solche Lehrer, die ihre Unterrichtsmethoden und Materialien nicht aktualisieren.

Es gibt bessere Voraussetzungen für Lernen, wenn es sinnvoll zu sein scheint, von innerer Motivation geführt wird und Erfolgsgefühle bietet (Ikonen 2003, 25). Der Lehrer kann darauf Einfluss haben, wenn er die Lernenden kennt: ihre Interessen,

Lernstile, Ziele usw. Unterschiedliche Lernende und individuelle Lernwege sind wichtige Begriffe der konstruktivistischen Pädagogik.

3.1 Unterrichtsforschung

Die Unterrichtsforschung ist relativ neu, sie hat in den 1960er Jahren angefangen. Die Forschungsfragen und die Verfahren von Materialsammlung und Analyse haben nach der jeweilig aktuellen Lerntheorie variiert. Das Interesse ist von Unterrichtsereignissen zum Lernenden und Lernen sowie zum Denken des Lehrers übergegangen. Daraus ist gefolgt, dass die Forschungsart nicht mehr auf bloßer Beobachtung, sondern auf Interpretation basiert. Es gibt heute auch mehr qualitative als quantitative Untersuchungen. (Kansanen 2005, 12–17.)

Die Effektivität des Unterrichts ist ein beliebtes Forschungsthema gewesen, aber laut Kansanen (2005, 18) sind die Synthesen aus den Effektivitätsuntersuchungen wenigstens aus skandinavischer Sicht so allgemein und selbstverständlich, dass sie eigentlich fast keine neue Information bieten. Der sogenannte direkte Unterricht, der einigermaßen Synonym für lehrerzentrierten Unterricht ist, ist auch ein beliebtes Thema gewesen. Nach den Forschungsergebnissen passt der direkte Unterricht nur zu den klar strukturierten Fächern, z.B. zur Mathematik, und nicht z.B. zu Sprachen, zu deren Unterricht verschiedene Teilgebiete, wie mündliche und schriftliche Kommunikation, Grammatik usw. gehören. Andere beliebte Forschungsthemen sind u.a. Zeitgebrauch und Gruppengröße. (Kansanen 2005, 18–21.)

In dieser Arbeit wird die Rolle der Interpretation betont, der hauptsächlich auf Beobachtungen basiert. Das größte Interesse richtet sich auf die Erfahrungen der Lernenden und der Lehrerin.

3.2 Konstruktivismus – eine Lerntheorie?

Der Konstruktivismus ist eigentlich keine einheitliche Theorie, sondern besteht aus einer ganzen Menge Theorien, nach denen Menschen aktive Täter sind. Konstruktivismus ist ein Paradigma, das das Wesen des Wissens behandelt: Das Wissen hängt von demjenigen ab, der das Wissen „besitzt“; es kann nie völlig objektiv sein,

sondern es ist von Individuen oder von Gemeinschaften aufgebaut worden, konstruiert worden. Mit anderen Worten, jeder Mensch konstruiert seine eigene Einstellung zur Welt, seine eigene Realität und interpretiert sie von seinem eigenen Ausgangspunkt her. (Kauppila 2007, 36; Tynjälä 1999, 22.)

Es gibt keine einheitliche konstruktivistische Lerntheorie, sondern Forscher verschiedener Fächer, wie Didaktiker und Informatiker, haben konstruktivistische Gedanken aus pädagogischer und didaktischer Sicht gesammelt. Daraus kann man jedoch eine konstruktivistische Lernauffassung zusammenfassen, nach der das Lernen als Datenverarbeitungsprozess und als aktives kognitives Handeln beschrieben werden kann. Das vorherige Wissen und die Erfahrungen des Individuums spielen eine wichtige Rolle beim Lernen: Sie sind die Basis für die Interpretationen neuer Beobachtungen und neuer Information. Sie steuern auch die Rezeption von neuer Information. Daraus folgt, dass jeder Lerner seine Aufmerksamkeit auf verschiedene Details richtet und neue Information anders erlebt. Weil nicht alle sich gleiche Kenntnisse in einer bestimmten Umgebung aneignen, sollte die Lernumgebung viele vielseitige Anregungen bieten. (Vgl. Kauppila 2007, 37; Tynjälä 1999, 38; Wolff 2002, 86.)

3.3 Konstruktivismus und Fremdsprachenunterricht

Wie schon im Kapitel 3.1 erwähnt wurde, basierte die Unterrichtsforschung früher auf Beobachtungen. Der Grund dafür war die behavioristische Auffassung vom Lernen als Folge der äußeren Steuerung, d.h. in der Schule wird dank der Steuerung durch den Lehrer gelernt. Der Lernende wurde als ein passiver Rezipient gesehen. In den 1960er Jahren begann die kognitive Lerntheorie sich langsam zu festigen, wenigstens in wissenschaftlichen Veröffentlichungen, als festgestellt wurde, dass das menschliche Gehirn aktiv Information verarbeitet und dass die Problemlösung die Basis für das Lernen ist, basierend auf vielseitigen Hirnfunktionen. Daraus folgte die Auffassung, dass das Lernen als Entwicklung der kognitiven Prozesse zu betrachten ist. Die Rolle des Lerners verwandelte sich in einen bewussten, aktiven Empfänger der Information und es wurde bemerkt, dass die individuellen Eigenschaften und Erfahrungen des Lerners den Lernprozess beeinflussen. (Hentunen 2004, 5–6.)

Die kognitive Lernauffassung konzentriert sich jedoch nur auf kognitive Prozesse. In den 1990er Jahren begann die konstruktivistische Pädagogik in Finnland beachtet zu werden. Sie fügte zu den Gedanken der kognitiven Lernauffassung folgende Punkte hinzu: das gemeinsame Lernen, die Einzigartigkeit des Lerners als Beschaffer, Bearbeiter und Konstrukteur seiner eigenen Information sowie der Lehrer als Stütze im Lernprozess und nicht als Informationsvermittler. (Hentunen 2004, 6.)

Wenn die Grundgedanken des Konstruktivismus mit dem (Fremdsprachen-)Unterricht verknüpft werden, können unter anderem folgende Prinzipien und Folgen zusammengestellt werden, die wesentlich auch für den lernerzentrierten Unterricht sind (vgl. Hentunen 2004, 6–7; Tynjälä 1999, 61–67):

1. *Bedeutung der Aktivität des Lerners und die Veränderung der Rolle des Lehrers: Der Lehrer sollte nicht nur Information vermitteln und regulieren, sondern er sollte ein Berater, Bewerter, Unterstützer und Trainer sein. Der Lehrer sollte im Hintergrund bleiben, aber immer zur Verfügung stehen.*

Der Lehrer sollte möglichst gute Voraussetzungen für die Lernsituation schaffen. Lehren ist keine Übertragung des Wissens, sondern Steuerung des Konstruierungsprozesses des Wissens. Der Lehrer bestimmt nicht, sondern versucht nur das Lernen zu steuern, und er sollte akzeptieren, dass die Lernresultate zwischen den Lernern variieren. Der Lerner ist aktiv und er sollte auch Verantwortung für sein Lernen übernehmen.

Im Fremdsprachenunterricht verwirklicht sich die aktive Rolle des Lerners auf eine natürliche Weise: Die Lerner können Grammatik mit Hilfe von Beispielsätzen und Erschließen der Regeln lernen und auch zum Beispiel die mündlichen Übungen aktivieren die Lerner. Es gibt kein Teilgebiet, in dem nur der Lehrer aktiv ist und die Lerner passiv sein müssten. Schwieriger ist, wie der Lehrer die Lerner unterstützen kann, ohne sich zu viel in die Arbeit der Lerner einzumischen.

2. *Früheres Wissen des Lerners als Basis für das Neue*

Wenn etwas Neues gelernt wird, sollten die Einstellungen, das Vorwissen und die Vorurteile beachtet werden, die die Lerner darüber haben. Die neue Information wird leichter übernommen, wenn sie an das frühere Wissen angeknüpft wird. Wenn die

Missverständnisse des Lerners nicht bewusst gemacht und behandelt werden, kann die richtige Information ignoriert werden, weil sie nicht zum vorherigen Wissen passt.

Im Fremdsprachenunterricht ist es besonders wichtig, die Lerner für die neue Information zu sensibilisieren, weil zum Beispiel die Bedeutungen der fremden Wörter leichter zu raten sind, wenn man themenorientiert ist. Das vorherige Wissen wird auch beim Grammatiklernen ausgenutzt; wenn zum Beispiel Dativpräpositionen unterrichtet werden, wäre es gut, wenn man sich zuerst an die Formenbildung das Dativs erinnern würde. Beim Wortschatzlernen spielen die vorherigen Auffassungen eine wichtige Rolle: Kulturelle Unterschiede zwischen den Wortschätzen verschiedener Sprachen können zu Missverständnissen führen.

3. *Entwicklung der metakognitiven Fertigkeiten*

Weil jeder Lernprozess individuell ist, ist es wichtig, dass der Lerner sich seine eigenen Lernstrategien bewusst macht und regelt. Das Ziel ist ein selbstgesteuerter Lerner, den der Lehrer unterstützt.

Die metakognitiven Fertigkeiten sind besonders beim Textverständnis wichtig: Wenn man bekannte Ausdrücke finden kann, Wörter mit Hilfe des Kontexts und der Wortbildungsregeln raten kann und gelernt hat, Unsicherheit zu tolerieren, kann es gelingen, auch schwierigere Texte zu lesen. Metakognitive Fertigkeiten sind auch bei der Erweiterung des Wortschatzes nützlich. Die Aufgabe des Lehrers ist, die Lerner mit verschiedenen Strategien bekanntmachen und sie anzuspornen, die Strategien zu erproben.

4. *Entwicklung der vielseitigen Repräsentationen und des positiven Gefühlsklimas*

Die Anwendungsfähigkeit und Zurückführbarkeit von Wissen in einer realen Gebrauchssituation erleichtern auch vielseitige Behandlungsweisen: unterschiedliche Perspektiven, Aufgaben und Vortragsweisen.

Der Unterricht kann und darf nicht völlig vorgeplant und immer gleich sein, weil die Lerner unterschiedlich sind und verschiedene Arbeitsweisen verlangen. Der Lehrer sollte sich aber daran erinnern, dass unterschiedliche Methoden kein Selbstzweck sind, sondern die Methodenwahl sollte von einem pädagogischen Ziel gesteuert werden. Die

Vielfältigkeit und das positive Gefühlsklima verbessern die Motivation und die Interaktion zwischen dem Lehrer und den Lernern. (Vgl. Hentunen 2004, 28.)

Im Fremdsprachenunterricht sollten die vielfältigen Arbeitsweisen kein Problem sein, weil es viele Möglichkeiten gibt, verschiedene Teilgebiete der Fremdsprache zu üben: verschiedene schriftliche Übungen, Rollenspiele, andere mündliche Übungen und sogar motorische Übungen. Das Fremdsprachenlernen ist produktiver, wenn der Lerner unterschiedliche Gefühle in der Unterrichtsstunde empfindet, und deswegen wäre es wichtig, dass die Atmosphäre der Gruppe z.B. das Einleben während des Rollenspiels zulassen würde (vgl. Hentunen 2004, 27).

5. *Betonung der Rolle der sozialen Interaktion*

Wie schon erwähnt wurde, ist die soziale Interaktion wichtig beim Lernen. Sie hilft beim Reflektieren und kann bestenfalls dazu führen, dass die Lerner einander soziale Unterstützung geben und von einander bekommen.

Bei einem schwierigen sprachlichen Problem wäre es gut, Unterstützung von anderen zu bekommen: Die Lerner könnten sich zusammen überlegen, wie die Lösung erreicht werden könnte. Wichtig wäre auch, dass die Lerner in mündlichen Übungen einander unterstützen und nicht zum Beispiel die anderen auslachen. Das Üben und die Durchführung der Paar- und Gruppenarbeit verbessern die Voraussetzungen, diese Ziele zu erreichen.

Obwohl das Wort Konstruktivismus nicht in den Lehrplänen vorkommt, ist sein Einfluss deutlich sichtbar, zum Beispiel im Lehrplan der gymnasialen Oberstufe im Jahr 2003 (Internetquelle 1, 14, 24).

Der lehrerzentrierte Unterricht sollte keine zentrale Rolle mehr in der finnischen Schule spielen, sondern die Lernerzentriertheit sollte die Vorgehensweisen der Lehrer steuern.

4 Lernerzentriertheit im Fremdsprachen-unterricht

Der lehrerzentrierte Unterricht ist immer noch üblich in den Schulen, obwohl die heutigen Lehrpläne, die den Ideen des Konstruktivismus folgen, die Lernerzentriertheit betonen. Die Beliebtheit der Lehrerzentriertheit basiert wahrscheinlich darauf, dass der Lehrer bessere Chancen hat, die Unterrichtssituation und das Benehmen der Lerner (bzw. Schüler) zu kontrollieren. Das wichtigste Element der Lehrerzentriertheit ist die zentrale Rolle des Lehrers, wie man auch aus dem Begriff schließen kann. Alle Information läuft über den Lehrer. Völlig lehrerzentrierten Unterricht gibt es heute kaum, aber viele Lehrer unterrichten meistens lehrerzentriert.

Das wichtigste Element der Lernerzentriertheit ist ein aktiver Täter, d.h. der Lerner ist ein aktives Subjekt. Nach Welker (Internetquelle 2, 2) ist der Unterricht lernerzentriert, wenn „Methode, Lehrwerk und Lehrer auf die Lernziele und allgemeinen Interessen der Schüler eingehen". Er stellt fest, dass nur der Privat-Einzelunterricht absolut lernerzentriert sein kann. Das stimmt in bezug auf die Lehrpläne; die Ziele, die in den Lehrplänen bestimmt sind, schließen die Möglichkeit aus, den Unterricht völlig nach den Zielen und Interessen der Lerner zu verwirklichen. Deswegen kann der Unterrichtsversuch, der für diese Arbeit gemacht wurde, nicht vollkommen lernerzentriert sein. (Düwell 2003, 350; Krokfors & Patrikainen 2006, 34–35; Internetquelle 2, 2.)

Im lernerzentrierten Unterricht ist der Lehrer nicht in so einer sichtbaren Rolle wie im lehrerzentrierten Unterricht: Der Lehrer kümmert sich darum, dass bei der Unterrichtsplanung die Ziele des Lehrplans berücksichtigt werden. Zusätzlich dazu ist der Lehrer ein Berater, der bei Bedarf zu Hilfe kommt und die Lernsituationen organisiert. Der Lehrer hat noch eine wichtige Aufgabe: die Motivierung der Lerner. Der lernerzentrierte Unterricht setzt voraus, dass die Lerner aktive Täter sind und deswegen ist die Motivation sehr wichtig. Wenn der Lerner versteht, wie wichtig sein Einsatz in bezug auf die Lernresultate ist, kann die Motivation sich auch verbessern. (Krokfors & Patrikainen 2006, 34–35.)

Mit der Lernerzentriertheit wird oft Paar- oder Gruppenarbeit verbunden, während mit der Lehrerzentriertheit der Frontalunterricht verbunden wird, der nach einigen Quellen als Synonym der Lehrerzentriertheit oder wenigstens als ein sehr naher Begriff betrachtet werden kann:

> Frontalunterricht ist eine Sozialform des Lehrens und Lernens, bei der ein Lehrer eine Klasse als Einheit unterrichtet; […] Der Lehrer plant, steuert und kontrolliert das Unterrichtsgeschehen, er erteilt einzelnen Schülern das Rederecht. (Walter 2003, 251.)

> Neben der mit negativen Konnotationen belasteten Bezeichnung „Frontalunterricht" finden sich in der Literatur u.a. die Bezeichnungen „Klassenunterricht", „Großgruppenunterricht" und „lehrerzentrierter Unterricht". (Kerschhofer-Puhalo 2003, 764.)

Nach anderen Forschern ist die Verbindung zwischen dem Frontalunterricht und der Lehrerzentriertheit nicht so einfach, weil der Frontalunterricht auch (wenigstens in gewissem Maße) lernerzentriert sein kann; Schwerdtfeger (2001, 14) stellt in ihrem Werk *Gruppenarbeit und innere Differenzierung* Meyers und Okons[3] Einteilung der verschiedenen Typen des Frontalunterrichts (eigenständiger, integrierter und Großgruppenarbeit) dar und schlägt vor, wie man den Frontalunterricht lernerzentrierter machen kann, zum Beispiel indem die Lerner statt des Lehrers etwas präsentieren.

In dieser Arbeit wird vermutet, dass der Frontalunterricht und die Lehrerzentriertheit kein Kausalverhältnis haben, sondern dass der Frontalunterricht auch Lernerzentriertheit ermöglicht: Der Frontalunterricht führt aber oft dazu, dass die Lernerzentriertheit keine Rolle im Unterricht spielt.

[3] Meyer, Ernst & Okon, Wincenty (1983), *Frontalunterricht.* Frankfurt a. M.

4.1 Heterogenität der Lerner

Wie schon erwähnt wurde, kann nur der Einzelunterricht völlig lernerzentriert sein. Dies resultiert daraus, dass verschiedene Individuen wegen ihrer Hintergründe und Eigenschaften unterschiedlichen Unterricht brauchen. Der Lehrer kann jedoch nach möglichst lernerzentriertem Unterricht streben. Laut Hentunen (2004, 14) führt die Berücksichtigung der Heterogenität dazu, dass die Kommunikation zwischen dem Lehrer und den Lernern sich verbessert und dadurch die psychische Belastung des Lehrers sich verringert.

Die Lerner können unterschiedlich in bezug auf zumindest folgende Faktoren sein: Leistung/Niveau, Ausgangssprachen, Lernverhalten und Lernstile, Lernziele, Interessen, Motivation und Einstellungen, Geschlecht, Lebensalter und Schultemperament (Düwell 2003, 347–349; Göbel 1986, 21–44; Keltikangas-Järvinen 2006, 90). In den folgenden Unterkapiteln werden die für diese Arbeit wesentlichen Faktoren betrachtet.

4.1.1 Schultemperament

Temperament ist ein Begriff aus der Psychologie. Es besteht aus individuellen Funktions- und Reaktionsmodellen, die eine biologische Basis haben. Die Modelle tauchen früh auf und sind relativ stabil, auch wenn die Situationen sich ändern und obwohl die Zeit vergeht. Die Menschen unterscheiden sich voneinander durch Temperament. Deswegen ist es einer der wichtigsten Faktoren, wenn man die Heterogenität der Lerner betrachtet. (Keltikangas-Järvinen 2006, 85–86.)

In der Schule kommen Temperamentunterschiede zum Beispiel durch Aktivität, Emotionalität, soziales Verhalten und Anpassung zum Ausdruck. Mit dem Begriff *Aktivität* wird darauf verwiesen, wie schnell und stark man handelt. In der Schule zeigt die Aktivität sich dadurch, wie laut bzw. ruhig der Schüler ist, wie lange er still sitzen kann und so weiter. Falls die Aktivität des Schülers im Unterricht eine eifrige und schnelle Antwort auf die Fragen des Lehrers bedeutet, wird ein Temperamentszug bewertet, den der Schüler nicht beeinflussen kann, weil das Temperament stabil und ziemlich unbewusst ist. (Keltikangas-Järvinen 2006, 87.)

Emotionalität bedeutet die Tendenz des Menschen, Beklemmung, Stress und Pessimismus zu empfinden oder Tendenz zur Fröhlichkeit. Wenn der Schüler Aufgaben negativ aufnimmt, kann es um einen Temperamentszug gehen. Mit dem Begriff *soziales Verhalten* wird das Interesse des Menschen an anderen Leuten gemeint, sowie die Bereitschaft, mit anderen Leuten umzugehen. Soziale Fertigkeiten gehören nicht zu diesem Begriff. *Anpassung* bedeutet die Fähigkeit, sich an Veränderungen, zum Beispiel an Abweichung von der Routine oder an neue Arbeitsformen anpassen zu können. (Keltikangas-Järvinen 2006, 87–88.)

In der Schulwelt wesentliche Temperamentszüge sind dazu noch unter anderem Zähigkeit und Toleranz gegen Störungen. *Zähigkeit* spielt eine große Rolle, wenn man etwas Neues lernt oder eine anspruchsvolle Aufgabe zu Ende führen soll. *Toleranz gegen Störungen* bedeutet, wie leicht der Schüler den Gegenstand der Aufmerksamkeit wechselt, wenn ein konkurrierender Impuls von außen kommt. Wenn zum Beispiel ein anderer Schüler spricht, während man Aufgaben machen sollte, kann ein Schüler, der Störungen kaum toleriert, sich nicht auf die Aufgaben konzentrieren. (Keltikangas-Järvinen 2006, 88.)

So kann festgestellt werden, dass die Vermutungen des Lehrers über die Einstellung des Schülers zur Schule und zum Fach in Wirklichkeit oft auf den Temperamentszügen des Schülers und ihrem Vorkommen basieren, und nicht unbedingt auf den wirklichen Einstellungen des Schülers. Nach Keltikangas-Järvinen (2006, 98) wird in verschiedenen Untersuchungen festgestellt, dass der Unterricht in der Schule so vorgehen sollte, dass der schwächste Schüler berücksichtigt wird. Der „Schwächste“ bezieht sich in diesem Zusammenhang nicht auf das Niveau des Schülers, sondern auf das Temperament, d.h. der Schüler, dessen Temperament irgendwie problematisch aus der Perspektive der Schule ist, sollte der Ausgangspunkt bei der Unterrichtsplanung sein. In der Praxis bedeutet es, dass der Schultag und die Unterrichtsstunden aus Routinen bestehen sollten und dass nutzlose Änderungen vermieden werden sollten. Es sollte auch auf Stabilität in bezug auf Schüler wie auch Lehrer hingewirkt werden. Es ist auch wichtig, nach niedrigem Lärmniveau und weniger Unruhe zu streben. So kann der Lehrer die Individuen als eine Einheit in einer für alle guten Umgebung berücksichtigen.

4.1.2 Leistung bzw. Niveau

Ein Faktor, der Heterogenität verursacht, sind die Niveau- bzw. Leistungsunterschiede der Schüler. Auf die Niveauunterschiede haben viele Faktoren Einfluss, wie die Motivation des Schülers, seine Fähigkeit, Sprachen zu lernen, die Lernsituation, die Lernumstände usw. Weil es so viele Faktoren gibt und sie unbewusst sein können, ist es schwierig zu klären, warum ein einzelner Lerner Lernschwierigkeiten hat. Niveauunterschiede können nicht vermieden werden, weil die Unterschiede schon im Säuglingsalter entstehen und die sprachliche Entwicklung individuell ist. (Göbel 1986, 25.)

Wie groß die Niveauunterschiede sind, kann mit Hilfe von Tests und Beobachtung geklärt werden. Tests können entweder am Anfang, in der Mitte oder am Ende des Kurses durchgeführt werden. Die Tests am Anfang helfen dem Lehrer, den Kurs zu planen. In der Mitte des Kurses ist es nützlich zu erfahren, was noch geübt werden sollte. Der Test am Ende des Kurses ist sinnvoll, wenn der Lehrer Noten geben soll. Der Lehrer kann auch die Entwicklung des Lerners beobachten; er kann Fragen über Lerninhalte stellen und schriftliche Aufgaben anweisen, die der Lehrer durchsieht. Der Lehrer kann auch im Klassenzimmer herumgehen und beobachten, wie die Lerner arbeiten. (Göbel 1986, 24.)

Die Niveauunterschiede sollten herausgefunden werden, nicht nur wegen der Bewertung, sondern auch damit der Lehrer allen einen möglichst guten Unterricht nach ihrem eigenem Niveau in der Schule anbieten kann. Falls die Kenntnisse des Lerners unterschätzt oder überschätzt werden, kann dies dazu führen, dass der Lerner sich langweilt oder das Gefühl hat, dass der Lehrer ihm zu viel zumutet, oder sogar dazu, dass der Lerner mit dem Kurs oder mit dem Lernen der Sprache aufhört. Langeweile kann zum Störverhalten führen, unter dem die ganze Gruppe leidet. (Göbel 1986, 27–29.)

Es ist schwierig, Niveauunterschiede zu beheben, aber sie können im Unterricht berücksichtigt werden; denkbare Maßnahmen sind zum Beispiel Differenzierung und Nutzung der Niveauunterschiede, was als *komplementäre Heterogenität* bezeichnet wird. Zum Beispiel bei den Gruppenarbeiten können die Niveauunterschiede der Lerner so genutzt werden, dass sie unterschiedliche Rollen bekommen und sich dadurch

ergänzen: Wenn zwei Lerner zusammenarbeiten, die unterschiedliche Sprachenlerner sind, profitieren beide. Der Lerner, der die Sprache besser kann, kann seine Kenntnisse besser gestalten, wenn er sie einem anderem explizieren muss. Dann kann er auch bemerken, wenn er Lücken hat. Dem anderen Lerner nützt natürlich diese Zusammenarbeit, weil er etwas Neues lernen kann. (Göbel 1986, 25–30.)

4.1.3 Lernverhalten und Lernstile

Die Heterogenität der Lerner kommt auch bei ihren gewohnten Weisen, Sprachen zu lernen, zum Ausdruck: Einer will am liebsten allein arbeiten, ein anderer mit einem Partner oder in einer Gruppe. Die Unterschiede der Lerner bei der Anwendung von Lernstrategien variieren stark. Unterschiede im Lernverhalten verursachen zum Teil Niveauunterschiede. Jeder Lerner hat auch seine eigenen Weisen, wie er am besten lernt, aber ist sich dessen wahrscheinlich nicht bewusst. In diesem Kapitel werden das Lernverhalten und verschiedene Lernstile behandelt: Welche gibt es und warum sollten sie im Unterricht berücksichtigt werden?

Lernverhalten

Die Lerner haben unterschiedliche Ausgangspunkte, wenn sie eine Fremdsprache zu lernen anfangen. Die Ausgangspunkte, wie die Einstellung zur Schule bzw. zum Lernen und die Lern- und Denkgewohnheiten, werden auf den Unterricht der neuen Fremdsprache übertragen. Ein Lerner, der an analytisches Denken gewohnt ist, kann Grammatik als ein logisches System sehen, im Gegensatz zu einem Lerner, der nicht fähig ist, analytisch zu denken. Für ihn ist Grammatik ein chaotisches System ohne Logik. Wahrscheinlich muss er alles auswendig lernen, was das Fremdsprachenlernen schwerer macht. Das gewohnte Lernverhalten eines Lerners hat auch darauf Einfluss, welche Arbeitsweisen der Lerner verwendet und welche er verwenden will bzw. akzeptiert. Wenn der Lerner früher nur eine oder zwei Arbeitsweisen im Unterricht verwendet hat, kann es ihm schwer fallen, auf einmal mehrere zu verwenden. Zum Beispiel wenn er in Unterrichtsstunden nur gehört und geschrieben hat, kann es schwierig sein, die auf Diskussionen basierende Arbeitsweise zu akzeptieren und zu lernen. Auf die Bereitschaft, neue Methoden zu verwenden, haben auch das Alter des Lerners und sein Temperament Einfluss (vgl. Kapitel 4.1.1). Je jünger der Lerner ist, desto leichter eignet er sich neue Arbeitsweisen an. (Vgl. Göbel 1986, 34–35.)

Auf das Lernverhalten des Lerners haben auch außerschulische Bedingungen Einfluss. Wie das Sozialverhalten des Lerners außerhalb der Schule ist, kann bestimmen, wie effektiv und gern er allein, mit einem Partner, in einer Kleingruppe oder lehrerzentriert arbeitet. Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Sozialverhalten und der Lernmethode, die der Lerner mag; ob er zuhören, beobachten oder etwas tun will. D.h. wenn ein Lerner introvertiert ist, will er wahrscheinlich nur beobachten und zuhören, besonders wenn es um Gruppenarbeit geht. (Göbel, 1986, 35.) Die Lernerzentriertheit betont den aktiven Lerner und deswegen ist es paradox, dass einerseits die Neigungen des Lerners wichtig sein sollen, aber andererseits von allen Aktivität verlangt wird. Es kann für einen zurückhaltenden Lerner beklemmend sein, wenn er bei Gruppendiskussionen aktiv sein soll. Der Lehrer sollte darüber nachdenken, ob er von den Lernern wegen der besseren Lernergebnisse unbedingt Aktivität verlangen will, auch in dem Fall, dass jemand sich in der Rolle eines aktiven Lerners nicht besonders wohl fühlt. Das Wohlbefinden des Lerners sollte wichtiger als gute Lernergebnisse oder Durchführung von Lernphilosophien sein.

Göbel (1986, 36) stellt folgendes fest:

> … die Gruppierung der Lernenden nach ihrem Lernverhalten kann nur sehr oberflächlich und vermutlich ohne wirkliche Konsequenz für die Praxis geschehen, nimmt man einmal extreme Auffälligkeit vom Typ „der Lernende ist nicht gewohnt, aus Büchern zu lernen“ aus.

Man kann sich auf die Selbsteinschätzungen der Lerner nicht verlassen, zum Beispiel über den für ihn am besten geeigneten Lernstil. Das Lernverhalten der Lerners besteht aus vielen Teilen, deren Gründe und Hintergründe unsichtbar sind. Die Lerner können nicht unbedingt erkennen, wie sie lernen sollten. Die Gründe, warum sie handeln so wie sie handeln, mögen ihnen auch unklar sein: Haben sie eine gute und effektive Arbeitsweise gefunden und wollen deswegen daran festhalten oder ist die Arbeitsweise gut, weil sie zu ihren Temperamentszügen oder zu ihrem Sozialverhalten passt?

Ruohotie (1998, 78–79) bringt Unterschiede zwischen geschickten und ungeschickten Lernern vor. Er betrachtet zum Beispiel folgende Bereiche: Ziele, Selbsteinschätzung, Zielorientierung, Effektivitätsüberzeugungen, Interesse, Konzentration, Handlungsstrategie und Leistungserwartungen. Ein ungeschickter Lerner setzt generelle und ferne Ziele, während ein geschickter Lerner spezifische Zwischenziele setzt, die mit

dem Hauptziel verbunden sind. Im Gegensatz zu einem geschickten Lerner ist die Selbsteinschätzung für einen ungeschickten Lerner unmöglich, weil seine Ziele vage sind und er sich deswegen nur mit anderen Lernern vergleichen kann. Ein ungeschickter Lerner ist egoorientiert, d.h. er will lernen, weil er besser als andere sein will. Ein geschickter Lerner ist aufgabenorientiert und möchte lernen, weil er denkt, dass Lernen an sich wichtig ist. Im Gegensatz zu einem geschickten Lerner traut ein ungeschickter Lerner seinen eigenen Fähigkeiten nicht und er entzieht sich neuen Lernsituationen.

Ein ungeschickter Lerner interessiert sich nicht für neue Lerninhalte und gibt dem Lehrer oder langweiligen Aufgaben die Schuld daran. Ein geschickter Lerner zeigt echtes Interesse an neuen Lerngegenständen und sucht nach Lernsituationen. Ein Merkmal eines ungeschickten Lerners ist auch, dass ihm schwer fällt, sich auf das Lernen zu konzentrieren, während ein geschickter Lerner kein Problem damit hat. Lerner haben unterschiedliche Handlungsstrategien: Ein ungeschickter Lerner kann zum Beispiel vorsätzlich sehr langsam arbeiten oder Aufgaben vernachlässigen, um Misserfolge zu vermeiden. Ein geschickter Lerner entwickelt seine eigenen Lerntechniken und Handlungsweisen. Ein ungeschickter Lerner glaubt nicht, dass er schwierige Aufgaben allein schafft, während ein geschickter Lerner glaubt, dass er seine Ziele erreicht und sogar seine Leistung verbessern kann. (Ruohotie 1998, 78–79.) Einen ungeschickten Lerner zu einem geschickten zu machen verlangt viel vom Lehrer: Es reicht nicht, verschiedene Lernstrategien vorzustellen, sondern der Lehrer muss die Einstellungen und die Arbeitsweisen der Lerner beeinflussen. Die Lehrer sollten miteinander zusammenarbeiten, um das Ziel zusammen mit dem Lerner zu erreichen.

Lernstile

Laut Grotjahn (2003, 326–327) wird der Begriff *Lernstil* in der Literatur sehr unterschiedlich definiert. Nach ihm besteht Lernstil aus den Gewohnheiten der Lerner bei der Verarbeitung der Information und bei der sozialen Interaktion, was bedeutet, dass der Begriff Lernstil auch seine affektive und motivationale Seite hat. Der Lernstil ist nicht abhängig von der Situation oder der Aufgabe, sondern er ist relativ stabil und meistens unbewusst. Was für einen Lernstil der Lerner hat, kann einigermaßen daraus geschlossen werden, wie der Lerner sich benimmt, d.h. der Lernstil kann aus dem äußerlichen Verhalten geschlossen werden. Ein Lerner hat mehrere unterschiedliche

Lernstile: Er kann z.B. impulsiv sein und lernt beim Hören. Wieviele Lernstildimensionen angenommen werden, variiert in der Literatur.

Nach Grotjahn (2003, 326–327) gibt es widersprüchliche Ansichten, ob der Lernstil Einfluss auf Lernergebnisse hat, d.h. ob z.B. ein kinästhetischer Lerner Vorteil gegenüber einem visuellen Lerner hat. Die widersprüchlichen Ansichten resultieren daraus, dass es einerseits sehr viele Lernstile bzw. Lernstildimensionen gibt, weswegen man nicht wissen kann, welche Lernstile die Resultate eines Lerners beeinflussen. Andererseits ist das Erkennen eines Lernstils schwierig oder sogar unmöglich, weil sehr viele Faktoren auf das Lernen Einfluss haben. (Vgl. Huneke & Steinig 2005, 18.) Nach Huneke und Steinig wäre es wichtiger, dass jeder die für ihn selbst am besten geeigneten Weisen zu lernen findet.

Im Unterrichtsversuch dieser Arbeit wird versucht, die Schüler danach zu klassifizieren, ob sie kinesthätische, visuelle oder auditive Lerner sind oder eine Mischung davon. Das Problem ist, wie schon erwähnt wurde, dass der Lerner sich selten bewusst ist, was der beste Lernstil für ihn ist. Wenn der Lehrer sichern will, dass alle solchen Unterricht bekommen, der ideal für sie ist, sollte er zwischen verschiedenen Aufgabenformen wechseln. Dann lernen die Lerner auch andere Wahrnehmungskanäle zu nutzen. (Hentunen 2004, 14, 48.)

Nach Huneke und Steinig (2005, 18–19) ist es wichtig, die Lernstile der Lerner zu berücksichtigen. Wenn der Lerner die ganze Zeit auf eine Weise lernen muss, die gar nicht zu ihm passt, kann der Lerner ähnlich reagieren wie dann, wenn er unterschätzt oder überschätzt wird: mit Desinteresse, Verunsicherung, Frustration und Leistungsschwäche (s. Kapitel 4.1.2).

4.1.4 Motivation

Byman (2005, 26) benutzt den Begriff *Intention*, um den Begriff *Motivation* zu definieren: Die Intention enthält den Wunsch und die Mittel, ein Ziel zu erreichen. Wenn ein Mensch eine Intention hat, ist er motiviert. Ein wichtiger Begriff für das Lernen ist die *innere Motivation*. Wenn der Lerner innere Motivation hat, ist das Verhalten an sich schon so belohnend, dass keine anderen Belohnungen oder Sanktionen gebraucht werden. Der Lerner will mehr und möglichst viel zum Beispiel

über Gesteine wissen, weil er sich dafür interessiert oder das Lernen genießt und nicht deswegen, weil er eine gute Note bekommen möchte.

Mehrere Forscher haben erkannt, dass die innere Motivation der Schüler oft in der Schule sinkt und das Lernen von außen gesteuert wird. Die Lernmotivation ist nicht mehr innerlich, sondern äußerlich und die Lernergebnisse werden schlechter. Problematisch ist, dass der Lehrplan die Lernziele vordiktiert, wodurch das Lernen nicht mehr lernerzentriert ist, im Gegensatz zum Lernen außerhalb der Schule. Es ist nicht möglich oder wünschenswert, auf den Lehrplan zu verzichten und die Schüler entscheiden zu lassen, was in der Schule gelernt werden soll. Es gibt aber einige Mittel dafür, die innere Motivation zu beeinflussen: Die Entstehung innerer Motivation ist wahrscheinlicher in einer Umgebung, wo es viele Anregungen gibt und das Handeln autonom ist. Dabei hilft auch, wenn der Lehrer Rücksicht auf die Interessen der Lerner nimmt. (Byman 2005, 29–31; Byman 2006, 117.)

Eine Tätigkeit, die von *äußerer Motivation* gesteuert ist, wird aus der Perspektive des Lernens nicht für genauso wünschenswert gehalten wie eine Tätigkeit, die von innerer Motivation gesteuert ist. Äußere Motivation entsteht aus einem Wunsch, durch das Lernen etwas Positives zu erreichen, wie gute Noten, Geld und Anerkennung von Eltern und Lehrern oder aus dem Wunsch, etwas Unangenehmes zu vermeiden, wie den Tadel der Eltern. Äußere Motivation kann sich in innere Motivation verwandeln. Die Aufgabe des Lehrers ist danach zu streben, dass die Lerner entweder innere oder äußere Motivation aufbauen. Das ist nicht leicht, weil jeder im Grunde seine eigene Motivation selbst aufbaut. Der Lehrer kann aber versuchen, solche Umstände zu produzieren, dass der Lerner gute Voraussetzungen hat, sich für den Lerninhalt zu interessieren und sich zu motivieren. Ein Mittel, mit dem der Lehrer die Motivation der Lerner beeinflussen kann, ist zu erklären, warum etwas gelernt werden soll. Wenn die Lerner das Argument akzeptieren, werden sie motiviert. Um motiviert zu werden, sollte der Lerner sich fähig fühlen, den Lerninhalt zu lernen. Dabei kann der Lehrer helfen: Er sollte den Lerner anspornen. (Byman 2005, 31–37; Byman 2006, 120–121.)

Huneke und Steinig (2005, 14) verwenden die Begriffe *instrumentelle* und *integrative Motivation*. Wenn der Lerner instrumentell motiviert ist, will er Fremdsprachen erfolgreich lernen, weil er gute Noten haben will oder weil er in der Zukunft in seinem

Beruf daraus Vorteil zieht. Wenn der Lerner integrativ motiviert ist, empfindet er Sympathie für die Kultur der Zielsprache oder kann sich mit ihr identifizieren. Normalerweise strebt ein integrativ motivierter Lerner bessere fremdsprachliche Kompetenz an als ein instrumentell motivierter Lerner, aber beide können die Fremdsprache im Prinzip ähnlich erfolgreich lernen.

Es ist selbstverständlich, dass die Lerner unterschiedlich motiviert sind, Sprachen zu lernen. Verschiedene Ebenen der Motivation und Lernziele innerhalb einer Gruppe beeinflussen die Gruppendynamik, was der Lehrer berücksichtigen sollte, wenn er Gruppen oder Paare bildet. Wenn ein Lerner seine Motivation verliert, lohnt es sich nicht, dass er mit einem anderen unmotivierten Lerner zusammenarbeitet; ein sehr motivierten Lerner wäre eine bessere Wahl. (Vgl. Byman 2006, 120.)

Die Motivation kann man mit vielseitigen Übungen beeinflussen; mit Übungen, über die der Lerner nachdenken muss und die der Lerner aktiv lösen muss. Der Lerner wird nicht motiviert, wenn er nur von einer Folie etwas ablesen oder etwas darauf schreiben muss. (Hentunen 2004, 44–45.)

Hohmann (1994, 242) hat Faktoren zusammengefasst, die die Motivation beeinflussen: Unterrichtsklima, Erziehung zum Fragen, Inhalte, Variation (allgemein) und Variation (methodisch). Wenn das Unterrichtsklima gut ist, müssen die Lerner nicht schüchtern sein und Angst haben, sondern sie können locker sein und sich trauen zu fragen. Wenn der Lehrer, oder andere Lerner, dem Lerner bei seinem Problem geholfen haben, kann der Lerner wieder mit den Übungen weitermachen, statt seine Geduld zu verlieren. Das richtige Unterrichtsklima ist auch ziel- und leistungsorientiert und freundlich. Die Inhalte sollten vielseitig sein. Die Variation sollte auch für die Methodenebene gelten.

4.1.5 Andere Faktoren

Neben den obengenannten Faktoren führen zur Heterogenität der Lerner u.a. auch ihr Geschlecht, Lebensalter, verschiedene Ausgangssprachen und affektive Faktoren.

Düwell (2003, 347) fasst die Forschungsergebnisse zusammen und stellt fest, dass die Mädchen und Frauen motiviertere und erfolgreichere Fremdsprachenlerner sind als Jungen und Männer. Es gibt auch mehr Mädchen und Frauen als Jungen und Männer im Fremdsprachenunterricht. Über die Bedeutung des Alters ist festgestellt worden, dass

man nicht beweisen kann, dass eine bestimmte Altersgruppe souverän im Fremdsprachenlernen wäre, aber jede Altersgruppe hat ihre eigenen Stärken, z.B. Kinder sind bessere Aussprachelerner als die Erwachsenen (Huneke & Steinig 2005, 12).

Die Ausgangssprachen haben eine große Bedeutung beim Fremdsprachenlernen. Die zweisprachigen Kinder sind analytischere Sprachenlerner und je näher die Fremdsprache der/den eigenen Muttersprache(n) ist, desto leichter ist es, sie zu lernen (vgl. Apeltauer 2001, 77, 80). Ein unterschiedliches Schreib- und Lautsystem in der Zielsprache sowie schlechte Kenntnisse der Muttersprache machen das Fremdsprachenlernen schwieriger. Andere Fremdsprachen sind sowohl nützlich als auch schädlich beim Fremdsprachenlernen: Der Transfer kann positiv und negativ sein. (Göbel 1986, 31–33.)

Zum affektiven Bereich gehören zum Beispiel die Einstellung zur jeweiligen Sprache oder zum Unterricht, Angst, Introversion und Extraversion. Es ist aber schwierig, sie zu beeinflussen, weil der affektive Bereich für viele so persönlich ist, dass die anderen, besonders die Lehrer, daraus ausgeschlossen werden. (Düwell 2003, 347–348.) Der affektive Bereich beeinflusst u.a. die Motivation, auf die der Lehrer deswegen kaum Einfluss hat.

4.2 Binnendifferenzierung und Gruppenzusammensetzungen

Jeder Lerner hat seine individuellen Eigenschaften und lernt anders als die anderen. Der Lehrer sollte die Eigenschaften jedes Lerners berücksichtigen, was mit Hilfe der *Differenzierung* möglich ist. Nach Hellström (2008, 63) bedeutet der Begriff Differenzierung die Aktionen, mit denen das didaktische Prinzip der Individualität verwirklicht wird. Es gibt Fälle, wo die Differenzierung die einzige Lösung ist, um die Unterrichtsgruppe zusammenzuhalten.

Es gibt zwei Formen der Differenzierung: äußere und innere Differenzierung (bzw. Binnendifferenzierung). Kerschhofer-Puhalo (2001, 772–773) definiert die äußere Differenzierung auf folgende Weise:

> *Äußere Differenzierung* sieht die Aufteilung der Lernenden nach „äußeren", „objektiven" Kriterien vor, z. B. nach dem Kriterium „Alter". Diese Aufteilung findet meist schon auf institutioneller Ebene statt, wie z. B. die Differenzierung in Schultypen mit z. T. verschiedenen Bildungsniveaus, -inhalten und –abschlüssen.

Die *Binnendifferenzierung* bezieht sich auf Maßnahmen, die innerhalb einer Klasse durchgeführt werden, um die Individualität der Lerner berücksichtigen zu können. Mit Hilfe der Binnendifferenzierung kann Motivationsverlust und Passivität verhindert werden. Kerschhofer-Puhalo stellt fest, dass individuelle Unterschiede von Lernenden durch die sinnvolle Verbindung der Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit mit entsprechenden Arbeits- und Übungsformen und differenzierter Aufgabenstellung besser berücksichtigt werden können. (Kerschhofer-Puhalo 2001, 773.)

Laut Kerschhofer-Puhalo (2001, 773) ist die Voraussetzung für Differenzierung eine angemessene Gruppenzusammensetzung. Die Zusammensetzung kann frei, homogen oder heterogen sein. Die Gruppenbildung ist *frei*, wenn sie nicht auf Gruppierungskriterien basiert. Die *homogene* Zusammensetzung bezieht sich auf eine Gruppe, deren Lerner irgendwie ähnlich sind, sie können z.B. leistungsschwach sein. In einer *heterogenen* Gruppe gibt es unterschiedliche Lerner. Wenn die Gruppenbildung auf der Leistung basiert, seien heterogene Zusammensetzungen besser als homogene, besonders aus der Sicht der leistungsschwächeren Lerner.

In dieser Arbeit ist nicht die Leistung das Kriterium für Differenzierung, sondern der Lernstil. Bei der Gruppenbildung spielt die Leistung eine Rolle; es werden sowohl homogene als auch heterogene Gruppen und Paare gebildet, weil herausgefunden werden soll, wie die unterschiedlichen Gruppen und Paare funktionieren.

5 Rektion im DaF-Unterricht

5.1 Zum Begriff Rektion

Unter dem Begriff *Rektion* wird ein lexikalisches Phänomen verstanden. Es bedeutet die Fähigkeit des Worts, den Satzbau zu bestimmen, d.h. das Wort beeinflusst die Form

eines anderen Wortes, das zu derselben syntaktischen Konstruktion gehört. (Internetquelle 3).

Im *Lexikon der Sprachwissenschaft* (2002) wird *Rektion* wie folgt definiert:

> (1) Lexemspezifische Eigenschaft von Verben, Adjektiven, Präpositionen oder Substantiven, die die morphologische Kategorie (insbesondere den Kasus) abhängiger Elemente bestimmt. R. kann unter → Valenz subsumiert werden, insofern Valenzträger die morphologische Form der von ihnen „regierten" (abhängigen) Elemente bestimmen („regieren"). Der Terminus wird vor allem bei Verben angewandt, bei denen die unterschiedliche R. als Unterscheidungskriterium zwischen transitiven und intransitiven Verben gilt (…). Auf der Basis der verschiedenen Rektionskasus werden auch die →syntaktischen Funktionen der Verb-Begleiter bestimmt.

In dieser Definition wird Rektion u.a. als Phänomen der Valenz dargestellt. Kurz gesagt bedeutet Valenz „die Eigenschaft e[ine]s Wortes (*bes* e[ine]s Verbs), andere Wörter an sich zu binden" (Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, 2003). Das Verhältnis zwischen Valenz und Rektion eines Verbs könnte auf folgende Weise beschrieben werden: Zur Valenz eines Verbs können fakultative und obligatorische Elemente gehören; mit welcher Präposition und in welchem Kasus die Elemente auftreten, gehört zum Gebiet der Rektion (und natürlich auch zum Gebiet der Valenz, weil Rektion ein Phänomen der Valenz ist).

Weil in dieser Arbeit besonders die Rektion der Verben berücksichtigt wird, wird hier noch eine Definition angeführt:

> Die Rektion der Verben ist ihre Fähigkeit, ein von ihnen abhängiges Substantiv (oder Pronomen) in einem bestimmten Kasus (…) zu fordern. (…) Manche Verben können auch zwei verschiedene Kasus nebeneinander regieren, andere regieren alternativ zwei (oder mehr) verschiedene Kasus; oftmals ist damit ein Bedeutungsunterschied verbunden. (Helbig & Buscha 2005, 52.)

Dass Verben verschiedene Kasus nebeneinander und alternative Kasus regieren können, macht es noch schwieriger, die unterschiedlichen Verb-(Präposition)-Substantiv-Kombinationen zu lernen.

Wie schon in der ersten Definition der Rektion festgestellt wurde, kommt die Rektion auch bei Adjektiven, Präpositionen und Substantiven vor.

Beispiele:

Rektion der Verben: Das **gefällt** *mir*. (gefallen + D)

Rektion der Präpositionen: **für** *den Bruder* (für + A)

Rektion der Adjektive: **arm** *an Geld* (arm + an + D)

Rektion der Substantive: **Interesse** *an der Literatur* (Interesse + an + D)

Von der Rektion der Substantive kann man nach Helbig und Buscha (2005, 269) nur in den Fällen sprechen, „in denen die folgende Präposition syntaktisch vom Substantiv gefordert wird und nicht das folgende Substantiv semantisch spezifiziert." Das bedeutet, dass die Präposition auf keine Weise die Bedeutung des folgenden Substantivs beeinflusst, z.B. **die Hoffnung** *auf baldige Genesung* (Rektion), aber **die Begegnung** *an/auf/unter/neben der Brücke* (keine Rektion). Das betrifft natürlich auch die Rektion der Verben: Er **hofft** *auf baldige Genesung* (Rektion); Sie **begegnen sich** *neben der Brücke* (keine Rektion).

Das Phänomen Rektion kommt auch im Finnischen vor, wird aber nur mit den Kasusendungen und Postpositionen ausgedrückt, z.B. **Olen rakastunut** sinu*un*. (Ich **bin** *in dich* **verliebt**.) In *Iso suomen kielioppi* (2004, 1177) wird Rektion wie folgt definiert: „Rektiolla tarkoitetaan, että tietyn sanan täydennys on tietyssä sijassa riippumatta siitä, mikä on täydennyksen kategoria tai semanttinen luonne."[4] Wenn ein Wort nur die

[4] Der Begriff Rektion bedeutet, dass die Ergänzung eines Wortes einen bestimmten Kasus trägt, unabhängig von der Kategorie oder von der Bedeutung der Ergänzung.

Bezeichnung der Richtung als Ergänzung fordert, geht es nicht um Rektion (vgl. der vorige Absatz), z.B. Hän **matkustaa** Oulu*un*/Kalajoe*lle*/kaupunki*in*. (keine Rektion) (Er/Sie **fährt** *nach* Oulu/*nach* Kalajoki/*in* die Stadt.; keine Rektion) (Iso suomen kielioppi 2004, 1177.) Weil Rektion auch im Finnischen vorkommt, sollte das Phänomen den finnischen Deutschlernenden bekannt sein, d.h. das Phänomen an sich sollte keine Probleme verursachen. Das Problem ist, dass man sich statt an finnische Kasusendungen an die deutschen Kasusformen erinnern muss.

5.2 Bedeutung der Rektion der Verben im DaF-Unterricht

Der Schüler bereitet sich auf einen Worttest vor und sieht folgende Kombination: *sich interessieren für + Akk.* Falls es beim Worttest eine Aufgabe gibt, bei der er einen Satz mit dieser Kombination schreiben soll und nur die finnische Übersetzung angegeben worden ist, woran muss der Schüler sich erinnern? Er sollte sich an das Verb *interessieren* erinnern und daran, dass es ein reflexives Verb ist. Er sollte auch wissen, dass das Verb die Präposition *für* und den Akkusativ regiert. Zusätzlich dazu sollte er sich an die Akkusativformen der deklinierbaren Wörter erinnern und er sollte natürlich auch wissen, wie man das Verb und die Kasusform in einem Satz verwendet. Es verlangt ziemlich viel, ein Verb verwenden zu können. Warum muss man eigentlich das alles lernen? Warum reicht es nicht, dass man sich an das Verb erinnert?

Es gibt zwei wichtige Gründe, warum ein Deutschlerner die Rektionen lernen sollte: Die Rektionen haben eine kommunikative und eine soziolinguistische Funktion. Die kommunikative Funktion bedeutet, dass die Rektion des Verbs das Verb und sein Objekt verbindet, d.h. die Aussage wird mit Hilfe der Rektion besser verstanden, weil zwei von den „Grundstücken" des Satzes, das Verb und sein Objekt, eng miteinander verbunden sind und das Objekt von den Bestimmungen getrennt ist. Die soziolinguistische Funktion bezieht sich darauf, dass z.B. die korrekte Verwendung der Rektionen oder eine bestimmte Aussprache angeben kann, wer zu einer Sprachgemeinschaft gehört und wer ein Fremder ist, d.h. wenn ein Deutschlerner Rektionen korrekt verwendet, hat er bessere Möglichkeiten, für ein Mitglied der Sprachgruppe gehalten zu werden. (Vgl. Rostila 2007, 105, 138–139.) In der gymnasialen Oberstufe ist die kommunikative Funktion der Rektionen wesentlicher,

weil die meisten Schüler Deutsch noch nicht so gut beherrschen, dass die soziolinguistische Funktion aktuell wäre. Wenn der Lehrer die Schüler motiviert, die Rektionen zu lernen, kann er den Schülern wenigstens die kommunikative Funktion bewusst machen.

6 Unterrichtsversuch: Material und Methode

Der Unterrichtsversuch wurde mit zwei Gruppen durchgeführt. Gruppe 1 ist die eigentliche Versuchsgruppe und Gruppe 2 ist die Vergleichsgruppe. Gruppe 1 besteht hauptsächlich aus Jugendlichen, die seit anderthalb Jahre die gymnasiale Oberstufe besuchen. Es gibt auch einen Schüler[5], der seit einem halben Jahr in die gymnasialen Oberstufe geht. Sie alle lernen Deutsch als A-Sprache, d.h. sie haben Deutsch in der dritten oder fünften Klasse der Gemeinschaftsschule (neunjährig oder elfjährig) angefangen. In Gruppe 1 gibt es acht Schüler, fünf Mädchen und drei Jungen. Es wird nicht spezifiziert, wer die Jungen und wer die Mädchen sind, so dass man nicht die einzelnen Schüler erkennen kann. Daher benutze ich im Folgenden immer die maskuline Form „der Schüler".

Gruppe 2 besteht aus Abiturienten, d.h. aus den ältesten Schülern der gymnasialen Oberstufe. Sie lernen B2-Deutsch, was bedeutet, dass die meisten von ihnen Deutsch in der siebten Klasse der Gemeinschaftsschule oder in der gymnasialen Oberstufe angefangen haben. In der Gruppe gibt es jedoch einen Schüler, der früher A-Deutsch hatte, aber die Gruppe gewechselt hat. In Gruppe 2 gibt es sechs Schüler, fünf Mädchen und einen Jungen. Diese zwei Gruppen werden gewählt, weil sie sprachlich ungefähr auf demselben Niveau sind; obwohl die Schüler, die A-Deutsch lernen, länger Deutsch gelernt haben als die Schüler, die B2-Deutsch lernen, ist der Unterschied zwischen ihren Kenntnissen nicht groß: Besonders in der gymnasialen Oberstufe werden die Lerninhalte, v.a. Grammatik, schneller gelernt als in der dritten bis sechsten Klasse der Gemeinschaftsschule.

[5] Obwohl die Schüler der gymnasialen Oberstufe in Finnland Studenten (Fi. *opiskelija*) genannt werden, wird das Wort Schüler in dieser Arbeit verwendet.

Das Thema der beiden Unterrichtsstunden war die Rektion der Verben und die Unterrichtsstunden dauerten 75 Minuten. Der Unterricht der Gruppe 1 war im Wesentlichen lernerzentriert, während der Unterricht der Gruppe 2 deutlich lehrerzentriert war. Es wurde Information über die Schüler der Gruppe 1 gesammelt, die bei der Unterrichtsplanung genutzt wurden. Ihr Unterricht war differenziert und sie arbeiteten hauptsächlich mit einem Partner oder in Gruppen. Die Unterrichtsstunde der Gruppe 2 war für eine beliebige Gruppe geplant und der Unterricht war hauptsächlich Frontalunterricht.

Vor den Unterrichtsstunden wurden mit Gruppe 1 eine Vorbefragung (Anhang 1), zwei Lernstiltests (Anhänge 2 und 3) und ein Rektionstest (Anhang 4) durchgeführt. Die Unterrichtsstunden wurden auf Band aufgenommen und nach den beiden Stunden gaben die Schüler schriftliches Feedback (Anhang 5). Dieser Stoff dient als Basis der Analyse. Es werden die Perspektiven der Lehrerin und der Schüler berücksichtigt, vor allem im Hinblick auf Lernerzentriertheit. Die Analyse wird mit Hilfe der thematischen Klassifizierung durchgeführt.

6.1 Zu den Probanden

In diesem Kapitel wird beschrieben, wie die Schüler der Gruppe 1 sind. Vor dem Unterrichtsversuch hat ihre eigentliche Lehrerin sie charakterisiert. Die anderen Informationsquellen waren die Vorbefragungen und Tests. Ein fast allen gemeinsamer Faktor ist Interesse an Musik.

Gruppe 1

Die Deutschkenntnisse des Schülers 1 sind schwach, aber er mag Deutsch als Schulfach. Er ist auch sehr ruhig und ziemlich introvertiert. Er denkt, dass es beim Deutschlernen am langweiligsten ist, Wortschatz zu lernen. Er schreibt, dass er etwas zwischen aktiv und passiv in den Deutschstunden ist. Es ist ihm egal, ob er allein, mit einem Partner oder in der Gruppe arbeitet. Wenn er für Worttests lernt, liest er einzelne Wörter im Textbuch. Es ist schwierig zu beurteilen, ob er motiviert ist oder nicht, weil er die ganze Zeit so still und ruhig ist.

Schüler 2 ist gesellig und redselig. Seine Deutschkenntnisse sind durchschnittlich im Vergleich zu den anderen Schülern in Gruppe 1. Er mag Deutschlernen, besonders

Spiele und Sprechen in Gruppen. Er hält die Grammatik und die Einzelarbeit für langweilig. Er sagt, er sei ziemlich passiv in den Deutschstunden, hört hauptsächlich nur zu, weil er Deutsch schwierig findet. Er scheint ein ungeschickter Lerner zu sein. Er arbeitet am liebsten mit einem Partner oder in der Gruppe, aber er denkt auch, dass einige Übungen für die Einzelarbeit geeignet sind. Er lernt für Worttests wie der Schüler 1, aber er entwickelt Verknüpfungen, um sich an die Wörter besser erinnern zu können.

Schüler 3 ist der einzige von den beiden Gruppen, der schreibt, dass es ihm nicht besonders gefällt, Deutsch zu lernen. Seine Deutschkenntnisse sind gering, was ihm bewusst ist. Er schreibt, dass er in den Deutschstunden still und passiv ist; im Gegensatz zu den anderen Stunden und zur Freizeit, wo er etwas Vernünftiges sagen kann. In den Deutschstunden ist er „auf dem „ich bin…“ -Niveau“. Er hat das Deutschlernen fast aufgegeben und schreibt, dass er gar nicht für die Prüfungen lernt und dass er Deutsch nicht mag, weil er sofort alles vergisst. Er arbeitet am liebsten mit einem Partner oder in der Gruppe, weil „allein viele Sachen unklar bleiben“. Er ist offenbar ein ungeschickter Lerner, der sehr unmotiviert ist.

Schüler 4 ist ein gewissenhafter Lerner. Er ist ziemlich ruhig, aber nicht introvertiert. Seine Deutschkenntnisse sind ziemlich gut. Er findet, dass es schön ist, Deutsch zu lernen, weil es ihm besonders in der Zukunft nützlich ist. Daraus kann man folgern, dass er innere Motivation hat und dass er instrumentell motiviert und eher ein geschickter als ein ungeschickter Lerner ist. Er arbeitet gern mit einem Partner, weil er seine Meinungen besser als in einer Gruppe von mehreren Personen ausdrücken kann.

Schüler 5 ist gesellig, aber ein bisschen eigensinnig. Wenn z.B. eine Aufgabe ihm nicht gefällt, zeigt er das ganz klar. Er mag Deutschlernen und seine Deutschkenntnisse sind ziemlich gut. Im Gegensatz zu manchen anderen ist er redseliger in den Deutschstunden als in den anderen, weil er in den anderen Unterrichtsstunden Angst davor hat, dass seine Antworten falsch sind. Er arbeitet am liebsten mit einem Partner oder in der Gruppe, weil „man dann mehr mündliche Übungen macht“. Er lernt für Worttests Wortlisten. Er denkt, dass das nicht die beste Weise ist, aber er tut es trotzdem, weil er „keine Zeit findet, irgendwelche tollen Methoden zu benutzen“.

Schüler 6 ist einer von der schwächsten Schülern der Gruppe. Trotzdem mag er Deutschlernen. Er findet die Grammatik am langweiligsten beim Deutschlernen, aber trotzdem wichtig. Er ist aktiv und redselig in den Deutschstunden, aktiver als in den anderen Unterrichtsstunden, meint er. Seiner Meinung nach ist Deutsch am interessantesten und die Gruppe locker. Er arbeitet am liebsten mit einem Partner oder in der Gruppe, weil „es allein langweilig ist, Übungen zu machen, und weil man dann Hilfe von dem anderen bekommen kann“. Er lernt Wörter mit Hilfe der Wortlisten und findet, dass es eine gute Methode ist.

Schüler 7 ist einer der besten in Gruppe 1. Er erzählt, dass er redselig und aktiv im Sprachunterricht ist, weil es nützlich beim Sprachenlernen ist. In der Freizeit ist er nicht besonders gesellig. Das kann man auch in den Deutschstunden bemerken: Er beteiligt sich aktiv an allem, was in der Unterrichtsstunde gemacht wird, aber er ist nicht sonderlich extrovertiert. Seiner Meinung nach gibt es nichts Langweiliges beim Deutschlernen und das Schönste ist etwas Neues zu lernen und seine Kenntnisse zu entwickeln; das heißt, er hat innere Motivation. Er arbeitet am liebsten allein oder mit einem Partner, abhängig davon, mit wem er arbeiten sollte. Für die Worttests lernt er mit Hilfe von Wortlisten, aber er macht Notizen für größere Prüfungen. Er scheint ein geschickter Lerner zu sein.

Schüler 8 und 7 haben die besten Deutschkenntnisse der Gruppe 1. Schüler 8 ist ein analytischer und kritischer Lerner und verhält sich fast überheblich und verächtlich zu Sachen, die er nicht für vernünftig hält. Er schreibt, dass er Deutschlernen meistens mag, aber er kritisiert die häufige Verwendung derselben Methoden und Ineffektivität. Auf die Frage „Was ist schön beim Deutschlernen?” antwortet er, dass man beim Deutschunterricht etwas lernt, was die Verwendung der deutschen Sprache in der Zukunft ermöglicht. Schlimm ist seiner Meinung nach, dass die Sprachkenntnisse, die in den Deutschstunden gefordert werden, den in der Praxis verlangten Sprachkenntnissen nicht entsprechen. Er ist ziemlich aktiv in den Deutschstunden, aber er will nicht „auf dumme Fragen antworten (und solche gibt es viele)“. Aus dieser Antwort kann gefolgert werden, dass seine innere Motivation ab und zu darunter leidet, dass seine Vorstellungen im Widerspruch zu den Entscheidungen der Lehrerin über den Unterricht stehen. Er arbeitet gern mit einem Partner oder in der Gruppe, wenn es seine Ziele voranbringt. Wenn „der Einfluss negativ ist“, arbeitet er lieber allein. Für die

Worttests lernt er mit Hilfe von Wortlisten und bittet jemanden darum, ihn die Wörter abzufragen. Er schreibt, dass „die beste Weise, die Wörter zu lernen, wäre, sie in einem Gespräch zu verwenden, was in der Praxis unmöglich für mich ist."

Gruppe 2

Es wurde keine Information über Gruppe 2 im Voraus gesammelt, weil kein Bedürfnis dafür vorlag; es lag in der Absicht, dass sie möglichst lehrerzentrierten Unterricht bekommen. Nachher wurde klar, dass die Gruppe wegen der nahenden schriftlichen Prüfungen zum Abitur relativ motiviert ist. Ihre Niveauunterschiede sind ziemlich groß, aber nicht so groß wie die in Gruppe 1, trotz der verschiedenen Anfangszeiten des Deutschlernens. Die Schüler der Gruppe 2 sind aktiv und keiner von ihnen ist introvertiert oder besonders laut. Die Gruppe ist ziemlich ruhig, vor allem weil zwei Schüler während des Unterrichtsversuchs gefehlt haben: Es gab im Unterrichtsversuch nur vier Schüler in der Gruppe.

6.2 Thematische Klassifizierung

Thematische Klassifizierung ist ein Analyseverfahren, das sowohl in qualitativen als auch quantitativen Untersuchungen verwendet wird. In quantitativen Untersuchungen kann das Vorkommen verschiedener Themen im Stoff mit Hilfe der thematischen Klassifizierung verglichen werden, wonach die für das Forschungsproblem wesentlichen Themen gesammelt werden können. In qualitativen Untersuchungen kann der Stoff themenweise mit Hilfe der thematischen Klassifizierung aufgeteilt werden, wonach ein Thema nach dem anderen analysiert werden kann. Nach Eskola und Suoranta (1998, 179) ist die thematische Klassifizierung gut für die Lösung praktischer Probleme geeignet. Typisch für die thematische Klassifizierung ist die Interaktion der Empirie und der Theorie. (Vgl. Eskola & Suoranta 1998, 175–176.)

In dieser Arbeit werden das Streben nach Lernerzentriertheit und die Auswirkungen der Lernerzentriertheit möglichst vielfältig behandelt, weshalb die thematische Klassifizierung ein anwendbares Verfahren ist, den Stoff zu betrachten und zu analysieren; wenn die Lernerzentriertheit durch verschiedene Themen erörtert wird, bekommt man eine vielseitige Vorstellung von der Wirkungen der Lernerzentriertheit. Der Analyseteil dieser Arbeit besteht aus folgenden Themen: Unterrichtsplanung,

Ressourcen, Niveau der Schüler, Lernverhalten und Lernstile, Aufgaben und Methoden, Paar- und Gruppenarbeit versus Frontalunterricht, Motivation und die Rolle des Lehrers. Die Themen sind wesentlich in Bezug auf die Lernerzentriertheit, die Arbeit des Lehrers und das Lernen im Allgemeinen. Sie sind im Stoff deutlich sichtbar. Die Themen, und besonders ihr Stoff, überschneiden sich teilweise, weil sie alle zusammen die Unterrichtssituation gleichzeitig beeinflussen.

7 Lernerzentriertheit im Fremdsprachenunterricht – Analyse des Unterrichtsversuchs

In diesem Kapitel wird der Unterrichtsversuch themenweise analysiert. Die Themen sind Unterrichtsplanung, Ressourcen, Niveau der Schüler, Lernverhalten und Lernstile, Aufgaben und Methoden, Paar- und Gruppenarbeit, Motivation und Rolle des Lehrers.

7.1 Unterrichtsplanung

Der Lehrer kann nicht, oder sollte nicht, völlig gleiche Unterrichtsstunden über dasselbe Thema für verschiedene Gruppen halten, weil jede Gruppe und die jeweiligen Umstände etwas Neues mit sich bringen, was auf die Unterrichtsplanung Einfluss haben sollte. Schmidt (1994, 484–487) verweist in seinem Artikel auf das Modell von Schulz (1972, 23 ff.)[6] über die Faktoren, die beim Unterricht berücksichtigt werden sollten. Schmidt modifiziert dieses Modell für den Fremdsprachenunterricht. Auf dem modifizierten Modell basierend stellt er einige Fragen, die bei der Unterrichtsplanung helfen, und die damit auch erläutern, was beim Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden sollte. Die Faktoren, die bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden sollten, sind anthropogene Voraussetzungen (des Fremdsprachenunterrichts), sozial-

[6] Schulz, W. (1972), „Unterricht – Analyse und Planung“. In: Heimann, P. – Otto, G. – Schulz, W.: *Unterricht. Analyse und Planung.* Hannover, 23–25.

kulturelle Voraussetzungen, FS(=Fremdsprache)-Lernziele, FS-Inhalte, FS-Methoden und FS-Medien.

Anthropogene[7] Voraussetzungen schließen die Umstände und Eigenschaften ein, die besonders die jeweilige Gruppe oder den Lehrer betreffen. Zu den anthropogenen Voraussetzungen gehören die Vermutungen des Lehrers über die Kenntnisse und Interessen der Lerner-Gruppe, das soziale Klima der Gruppe, Lerngewohnheiten und Lernerfahrungen der Gruppenmitglieder sowie welche pädagogischen, fachlichen und fachdidaktischen Kenntnisse das Thema vom Lehrer fordert.

Bei der Planung des Unterrichtsversuchs wurde versucht, alle von Schulz und Schmidt erwähnten Faktoren zu berücksichtigen. Die anthropogenen Voraussetzungen wurden folgenderweise beachtet: Vor dem Unterrichtsversuch machte Gruppe 1 einen Rektionstest (Anhang 4), damit herausgefunden werden konnte, ob sie unterscheiden konnten, wann es um Rektion der Verben geht und wann es nur zum Beispiel um eine Ortsbestimmung geht. Es konnte auch herausgefunden werden, ob die Schüler die Verben schon kannten oder nicht. Nach den Testergebnissen konnten sie einen Unterschied zwischen der Rektion und der Bestimmung machen, aber sie kannten nicht alle Verben und besonders nicht die Rektionen. Deswegen entschied ich, dass nicht das Prinzip der Rektion der Verben beim Unterrichtsversuch behandelt wird, sondern die Übungen konzentrieren sich nur auf die Verwendung der Verben und auf das Lernen der Verben und ihrer Rektionen auf verschiedene Weisen.

Die Schüler der Gruppe 1 antworteten auch auf eine Vorbefragung (Anhang 1), in der Fragen über ihre Hobbys, Einstellungen zum Deutschlernen und darüber gestellt wurden, wie sie sich in den Deutschstunden verhalten im Vergleich dazu, wie sie anderswo sind. Im Fragebogen wurde auch gefragt, ob sie am liebsten allein, mit einem Partner oder in der Gruppe arbeiten möchten und wie sie sich auf einen Worttest vorbereiten und ob das ihrer Meinung nach die beste Weise ist, die Wörter zu lernen. Die Aufgaben des Unterrichtsversuchs richteten sich größtenteils nach den Antworten der Schüler. Es ist wichtig, die Einstellungen zu erfahren, damit nicht solche Gruppen gebildet werden, in denen mehrere Schüler sich negativ zum Deutschlernen verhalten.

[7] anthropogen = „durch den Menschen beeinflusst, verursacht“ (Duden Deutsches Universalwörterbuch, 2003.)

Nur ein Schüler erzählte, dass es ihm nicht besonders gefällt, Deutsch zu lernen. Die Frage, wie sie in den Deutschstunden sind, im Vergleich dazu, wie sie sich anderswo verhalten, ist wichtig bei der Gruppenbildung. Beim Unterrichtsversuch wurde aber klar, dass die Antworten der Schüler nicht der realen Situation entsprechen. Einerseits, wie schon im Kapitel 4.1.3 festgestellt wurde, kann man sich auf die Selbsteinschätzungen der Lerner nicht immer verlassen und andererseits ist zum Beispiel die Skala aktiv–passiv gleitend und subjektiv. Es wurde in der Vorbefragung gefragt, ob die Schüler lieber allein, mit einem Partner oder in der Gruppe arbeiten möchten, weil die Berücksichtigung des Lernverhaltens der Schüler ein Ziel des Unterrichtsversuchs war. Die Gruppen und Paare wurden auf der Basis der Antworten auf die Vorbefragung zusammengesetzt. Es wurde auch gefragt, wie die Schüler Vokabeln lernen, weil so klar wird, welche Strategien sie benutzen. Weil fast alle darauf antworteten, dass sie nur Wortlisten auswendig lernen, kamen beim Unterrichtsversuch möglichst viele verschiedenen Übungen vor.

Vor dem Unterrichtsversuch hatte ich Gruppe 1 schon in ein paar Deutschstunden unterrichtet und hatte andere Unterrichtsstunden dieser Gruppe beobachtet. Ihr Deutschlehrer erzählte mir auch von ihnen, zum Beispiel wer mit wem zurechtkommt und wer nicht. Das heißt, das soziale Klima der Gruppe war mir ziemlich bekannt. Diese Information steuerte die Paar- und Gruppenbildung. Zum Beispiel die wählerische Einstellung des Schülers 7 zur Partner- bzw. Gruppenarbeit führte dazu, dass ich mir besonders überlegen musste, mit wem er arbeiten könnte. Der Lehrer der Gruppe erzählte, mit wem Schüler 7 zurechtkommt und mit wem nicht, was die Partnerwahl des Schülers 7 beeinflusste. Auf die Gruppenbildung hatte auch Einfluss, dass ich unterschiedliche Gruppen bilden wollte: Es ist interessant zu beobachten, ob ein „besserer“ Schüler den „schlechteren“ unterstützt, wie die Paararbeit von zwei „schlechteren“ Schülern funktioniert und was für ein Ergebnis die Zusammenarbeit von zwei „besseren“ Schülern hat. Die Zusammensetzungen der Gruppen steuerten die Wahl der Übungen.

Gruppe 1 machte auch zwei Lernstiltests, in denen geprüft wurde, ob sie auditive, visuelle oder kinesthätische Lerner sind (Anhänge 2 und 3). Wie die meisten von Menschen, stellen fast alle Schüler der Gruppe 1 Mischungen von zwei oder drei Typen dar. Das Problem ist die Reliabilität der Tests: Es ist schwierig, Tests zu finden, die

zuverlässig zeigen, zu welchem Lernertyp ein Lerner gehört. Die Testergebnisse wurden trotzdem so benutzt, dass jeder solche Übungen machte, die nach den Tests angemessen für ihn wären. Die Unterrichtsstunde baute auf den obengenannten Lernstile auf. Im Klassenraum gab es drei Stationen: eine auditive, eine visuelle und eine kinesthätische Station. Jeder Schüler hatte seinen eigenen Zettel, auf dem steht, wann, an welcher Station und mit wem er arbeitet. Wegen der verschiedenen Lernstilkonsistenzen wechselten die Partner und Gruppen ab und zu, z.B. ein visuell-auditiver Schüler konnte an der visuellen Station mit einem visuell-kinästhetischen Schüler und an der auditiven Station mit einem auditiv-kinästhetischen Schüler arbeiten.

Wenn der Lehrer die Rektion der Verben lernerzentriert unterrichten will, sollte er sich auf Folgendes vorbereiten: Er sollte sich seine eigene Rolle als Berater überlegen, so dass er sich nicht zu viel in die Arbeit der Schüler einmischt, aber trotzdem bei Bedarf bereit ist, die Schüler zu unterstützen und anzuleiten. Der Lehrer sollte auch sicher sein, dass er den Inhalt kennt, d.h. in diesem Fall sollte der Lehrer wissen, wie man die Verben in einem Satz verwendet und in welchen Zusammenhängen die Verben verwendet werden.

Sozial-kulturelle Voraussetzungen des Fremdsprachenunterrichts beziehen sich auf die Vorgaben der Schule bzw. Institution, an der man unterrichtet: welche Lernziele und Lerninhalte vorgegeben sind, was für eine Ausstattung die Schule bietet (Räume, Mobiliar, Geräte, Bücher). Hierzu gehören auch die Auffassungen des Kollegiums, z.B. über die Rolle des Lehrers in der Unterrichtssituation, und der Einfluss der Auffassungen auf den einzelnen Lehrer.

Der Unterrichtsversuch wurde in einer Praktikumsschule[8] durchgeführt. Sie bietet gute Umstände für einen Unterrichtsversuch; da ist man daran gewohnt, dass die Lehrerstudenten unterschiedliche Unterrichtsmethoden testen. Der Mentor unterstützt den Studenten, und die Schule bietet den Rahmen und die Materialien.

Bezüglich der **FS-Lernziele** hat Schmidt folgende Punkte vorgebracht: Der Lehrer sollte sich überlegen, welche Lernziele die wichtigsten sind und warum, ob die Lernziele den Lernenden schon bekannt sind und es z.B. nur um Komplettieren oder

[8] Schule mit Referendarausbildung

Intensivieren geht, oder ob etwas ganz Neues dargestellt wird. Es ist auch wichtig, sich zu überlegen, was die Lernziele für die Lernenden bedeuten.

Ein Ziel war, dass die Schüler sich an ihnen schon bekannte Verben erinnern würden und dass sie einige neue Verben lernen würden. Ein anderes Ziel war, dass sie sich bewusst werden, wie man die Verben und ihre Rektionen in einem Satz verwendet. Deswegen gab es an jeder Station zuerst eine Aufgabe, in der die Schüler Verben und ihre Rektionen finden und sich überlegen sollten, wie man sie in einem Satz verwendet. In den anderen Übungen wurden die Verben und ihre Rektionen auf verschiedene Weisen geübt und eigene Sätze produziert.

Bei den **FS-Inhalten** sollte der Lehrer daran denken, ob das Thema neu ist und was das Thema für die Lernenden bedeutet. Um die Unterrichtsplanung zu erleichtern, kann der Lehrer darüber nachdenken, ob er das Hauptthema in Teilthemen einteilen kann. Bei einem völlig neuen Thema hilft es den Lernenden, wenn der Lehrer es mit einem schon behandelten Thema verknüpft.

Wie schon erwähnt wurde, verstanden die Schüler schon vor dem Unterrichtsversuch den Unterschied zwischen einer Rektion und einer Bestimmung. Sie hatten das Prinzip der Rektion der Verben schon vorher gelernt. Die Verben, die beim Unterrichtsversuch geübt wurden, gruppierten sich nach ihren Rektionen und in den meisten Übungen wurden die Verben mit derselben Rektion als Einheiten behandelt. Der Wortschatz der Beispielsätze und die Texte der ersten Übungen waren einfach und den Schülern schon bekannt.

Wenn der Lehrer sich überlegt, welche **Methode** er verwendet, kann er an folgende Punkte denken: Will er die Übungen verwenden, die im jeweiligen Übungsbuch vorgegeben sind, oder will er die Vorgehensweise, die das Übungsbuch anbietet, irgendwie modifizieren oder erweitern? Welches methodische Vorgehen wäre gerade das beste für dieses Thema, dieses Ziel und diese Gruppe, die aus unterschiedlichen Lernertypen besteht?

Weil die Verben des Unterrichtsversuchs aus verschiedenen Teilen der Lehrwerke von beiden Gruppen gesammelt worden waren, gab es in den Lehrwerken keine Übungen genau für die Verben, die beim Unterrichtsversuch geübt wurden. Im Unterrichtsversuch sollte es auch sowohl auditive, visuelle als auch kinesthätische

Übungen geben. Die Aufgaben sollten auch dem Niveau und den Interessen der einzelnen Schüler entsprechen. Deswegen mussten alle Aufgaben von Anfang an geplant und gestaltet werden. Nicht alle Kriterien verwirklichten sich bei allen Übungen, aber sie dienten doch als Ausgangspunkt bei der Planung der Übungen.

Wenn der Lehrer an die **Medien** und Unterrichtsmaterialien denkt, ist natürlich die Zugänglichkeit der wichtigste Punkt. Danach kommen die Fragen der Unverzichtbarkeit und Ersetzbarkeit: Ist es unverzichtbar, gerade diese Materialien zu verwenden oder könnte man alternative Medien oder Materialien entwickeln? Der Lehrer sollte sich auch überlegen, was für Materialien für das Thema ideal wären.

Beim Stationenlernen ist es sinnvoll, dass jede Station ihre eigenen Materialien hat. Wenn an allen Stationen gleichzeitig Aufgaben gemacht werden, lohnt es sich nicht zum Beispiel Videos oder CD-Spieler zu benutzen, weil es schwierig sein kann, sich darauf zu konzentrieren, und es auch die anderen Schüler stören kann. Deswegen bestanden die Materialien des Unterrichtsversuchs aus Papieren, Kartons und Stiften in verschiedenen Farben und aus einigen besonderen Gegenständen, wie aus einem Kuscheltier, das ein Geräusch macht, und einem Tischtennisball. Das wichtigste „Material“ waren dennoch die Schüler, besonders bei den auditiven Übungen.

Die Bedeutung der Unterrichtsplanung ist groß, vor allem in zeitlicher Hinsicht. Das Organisieren ist schwieriger, wenn die Übungen keinen bestimmten Zeitplan haben. Obwohl die Planung in einigen Fällen nicht genügend war, kann Gruppe 1 mit Gruppe 2 verglichen werden: Gruppe 2 hatte nicht genug Zeit, alle Übungen zu machen, weil der Unterricht nicht genau für diese Gruppe geplant worden war, d.h. zum Beispiel die anthropogenen Voraussetzungen wurden nicht berücksichtigt.

Die Planung ist auch deswegen wichtig, weil die Kontrolle des Lehrers wegen des Stationlernens und der Lernerzentriertheit sehr gering ist. Der Lehrer ist ein Berater, der in der Klasse herumläuft, und deswegen kann ihm nicht und soll ihm auch nicht alles auffallen. Die Schüler können sich ungezwungener fühlen, wodurch sie mehr Mut haben; z.B. sie können antworten, obwohl sie nicht sicher sind, dass die Antwort richtig ist. Das Stationenlernen erfordert gutes Organisieren, das allerdings im Versuch mangelhaft war: am Anfang des Versuchs fehlte einigen Gruppen eine Liste von Beispielsätzen und Verben. Es wäre auch nützlich gewesen, wenn es an einigen

Stationen die Möglichkeit und Zeit dafür gegeben hätte, die Übungen zu überprüfen. Zum Beispiel die schriftliche Aufgabe über Musik sollte überprüft werden, so dass die Missverständnisse und die fehlerhafte Verwendung der Verben und Rektionen geklärt worden wären. Bei dieser Aufgabe wäre ein Wörterbuch nützlich gewesen.

Obwohl es nur um eine einzelne Unterrichtsstunde ging, hat ihre Planung sehr viel Zeit in Anspruch genommen. Ein Grund dafür ist, dass die Unterrichtsstunde im Hinblick auf das Thema und auf die Methode außergewöhnlich war. Das Organisieren und das Ausdenken der Übungen waren die zeitraubendsten Teile der Planung; besonders, weil die Eigenschaften der Schüler berücksichtigt werden mussten. Es wäre sinnvoller, verschiedene Lernstile zu kombinieren und möglichst viel schon vorhandene Materialien zu verwenden. Die Charaktereigenschaften der Lerner können beachtet werden, aber das sollte den Lehrer nicht zu sehr belasten. Andererseits, wenn das Ganze gut geplant ist, kann es auch später genutzt werden.

Die Eigenschaften der Lerner können mit der Zeit berücksichtigt werden, wenn der Lehrer die Lerner auf eine natürliche Weise kennen lernt. Der Lehrer kann sich auch mit den Lernern über ihre Hobbys und darüber unterhalten, wie sie lernen (möchten).

7.2 Ressourcen

Der Unterrichtsversuch hat gezeigt, dass der Lehrer, wenn er eine Unterrichtsstunde halten will, die genau für eine bestimmte Gruppe geeignet ist, mehr Zeit für die Planung veranschlagen muss. In Wirklichkeit hat kein Lehrer so viel Zeit, dass er Aufgaben für eine bestimmte Gruppe nach den Interessen und Lernstilen jedes einzelnen Lerners konzipieren könnte, und dass ist auch nicht nötig. Das Beste wäre, wenn der Lehrer eine einheitliche Unterrichtsstunde planen könnte, bei der jeder Lerner berücksichtigt wird; die partielle Differenzierung könnte eine Lösung sein. Die Lerner sollen nicht die ganze Stunde genau für sie geplanten Unterricht bekommen. In jeder Gruppe gibt es jemanden, der Musik mag, jemanden, der gern Sport treibt usw. Wenn der Lehrer Übungen sucht oder sich ausdenkt, kann er sie auch später nutzen. Ein angehender Lehrer kann sowohl das vorhandene Material nutzen als auch selbst Übungen machen, nach seinen eigenen Ressourcen.

Ein Ressourcenproblem ist, dass der Lehrer nicht immer Zeit für jede Gruppe hat. Viele Unklarheiten werden nicht geklärt, wenn die Lerner nicht daran gewöhnt sind, dass sie Verantwortung für das Lernen tragen und fragen sollen, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Der Lehrer kann nicht wissen, dass den Lernern etwas unklar geblieben ist, wenn sie es nicht sagen. Ein Problem ist auch, dass der Lehrer seine Aufmerksamkeit ungleichmäßig auf die Lerner richtet. Keltikangas-Järvinen (2006, 95) stellt fest, dass die Beobachtungen, die der Lehrer über das Temperament des Lerners macht, Einfluss auf die Quantität und Qualität der Interaktion zwischen dem Lehrer und dem Lerner haben; es ist nicht wesentlich, wieviel Beratung der Lerner in Wirklichkeit braucht, sondern wie der Lehrer das Temperament des Lerners interpretiert.

Beim Unterrichtsversuch wurden gleichzeitig sehr laute mündliche Übungen und andererseits schriftliche Übungen, die Konzentration verlangen, durchgeführt. In Gruppe 1 gibt es auditive Lerner, die vom Lärm gestört werden. Einige von ihnen können auch eine schlechte Toleranz gegen Störungen haben (s. Kapitel 4.1.1). Schüler 7 schrieb in seinem Feedback, dass es nutzlos war, die Aufgaben bei großem Lärm zu machen, weil er Schwierigkeiten hatte sich zu konzentrieren. Das könnte vorausgesehen werden und es könnte vorher gefragt werden, ob es zusätzliche Räume gibt. Andererseits kann man für eine kleine Gruppe nicht mehr als ein Klassenzimmer reservieren. Und wenn eine Gruppe in zwei Klassenzimmern arbeitet, ist es für die Schüler schwieriger, den Lehrer etwas fragen.

Ein mit der Zeit verbundenes Problem ist die Tatsache, dass die Schüler unterschiedlich viel Zeit für die Aufgaben brauchen: an einigen Stationen gab es zu wenig Zeit und an anderen zu viel. Schüler 1 erwähnte in seinem Feedback, dass es zu wenig Zeit gab. Schüler 5 meinte, dass es nutzlos war, die Aufgabe so schnell durchzuführen.

7.3 Niveau der Schüler

Die Bestimmung des Niveaus der Schüler (Gruppe 1) basierte auf einigen Unterrichtsstunden vor dem Unterrichtsversuch und auf den Beschreibungen des Lehrers der Gruppe, aber das war nicht genug. Ihr allgemeines Niveau war klar, aber die Bestimmung ihres Niveaus in den verschiedenen Teilgebieten der Kompetenz war

schwierig. Deswegen gab es einige Überraschungen, zum Beispiel in Hinsicht auf den Wortschatz und die Grammatik.

Ein Ausgangspunkt bei der Gruppenbildung war die komplementäre Heterogenität, auch in Bezug auf das Niveau. In einigen Fällen funktionierte die Zusammenarbeit von zwei Schülern verschiedenen Niveaus besser als von zwei Schülern desselben Niveaus, aber nicht jedes Mal. Das schwache Niveau und die Introvertiertheit des Schülers 1 wurden noch sichtbarer, da er fast gar nicht an der Übungen teilnahm. An einigen Stationen war er völlig still oder sprach erst, wenn jemand ihm sagte, dass er antworten oder lesen sollte. Es ist schwierig zu beurteilen, ob die Aufgaben zu schwierig für ihn waren und er deswegen nicht sprach oder ob er lieber beobachten als sprechen wollte. Wahrscheinlich führen sowohl die Temperamentszüge als auch das schwache Niveau zur scheinbaren Passivität. Ein Teilfaktor ist wahrscheinlich auch darin zu sehen, dass die Lerner die Übungen als zu schwierig empfinden: wenn die Aufgaben zu schwierig sind, kann ein Lerner mit schlechteren Kenntnissen, und besonders ein ungeschickter Lerner, frustriert werden und aufgeben. Als Schüler 7 und 8, die beide gute Kenntnisse haben, eine schriftliche Aufgabe über Musik machten, arbeiteten sie besser zusammen als Schüler 1 und 7 an der gleichen Aufgabe (Schüler 1: schwache Kenntnisse), weil die Aufgabe ziemlich anspruchsvoll war; Schüler 1 gab schnell auf, und Schüler 7 arbeitete fast wie allein.

In den Feedbacks fanden die meisten, dass die Aufgaben nicht zu schwierig waren, sogar Schüler 1, der zum Beispiel für die schriftliche Aufgabe über Musik fast nichts leistete. Schüler 7 meinte, dass die Aufgaben nett waren sowie, dass sie schwierig genug waren. Schüler 3 war der einzige, der meinte, dass es zu schwierig in der Unterrichtsstunde war. Ein Ziel bei der Paar- und Gruppenbildung war, dass die Schüler mit besseren Kenntnissen den Schülern mit schlechteren Kenntnissen helfen würden, aber dies gelang nicht allem. Es wäre wahrscheinlich gut gewesen, dieses Ziel den Schülern bewusst zu machen.

In Gruppe 2, d.h. in der Vergleichsgruppe, deren Niveau bei der Unterrichtsplanung nicht berücksichtigt wurde, waren sich alle einig, dass ihr Niveau beachtet wurde. Dies überrascht in gewissem Grad, weil danach gar nicht gestrebt wurde. Andererseits

fragten beim Unterrichtsversuch die Schüler der Gruppe 2, wenn etwas unklar war und wenn sie eine Antwort bekamen, bekamen sie ihrem Niveau entsprechenden Unterricht.

7.4 Lernverhalten und Lernstile

Obwohl die Hintergrundinformation über die früheren (Sprach-)Lernerfahrungen der Gruppe 1 wahrscheinlich viel über das Lernverhalten der Schüler verraten hätte, wurden sie nicht gefragt, weil die Analyse und die Anwendung dieser Hintergrundinformation beim Unterrichtsversuch sehr viel Zeit verlangt hätten. Statt der Klärung der komplizierten Ursache-Wirkungsbeziehungen zwischen den (Sprach-) Lernererfahrungen und dem Lernverhalten wurden sie zu ihren Einstellungen zum Deutschlernen befragt. Ihnen wurden auch u.a. folgende Fragen gestellt: Was ist das Schönste und das Langweiligste bzw. das Unangenehmste beim Deutschlernen? Möchtest du am liebsten in einer Gruppe, mit einem Partner oder allein arbeiten? Wie lernst du für Worttests?

Es ist für den Lehrer insbesondere dann nützlich, etwas über die Hintergründe der Lerner zu wissen, wenn er eine Gruppe über einen längeren Zeitraum unterrichten wird. Der Lehrer kann die Lerner selbst oder, wenn möglich, ihre früheren Lehrer um Information über die Schüler bitten. Allmählich kann die Information beim Lehren der neuen Arbeitsweisen und bei der Auswahl der Methoden benutzt werden.

Die Temperamentszüge der Schüler wurden nicht bei der Planung des Unterrichtsversuchs beachtet, was man in der Unterrichtsstunde und im Feedback sehen kann. Weil es für einige Aufgaben nicht genug Zeit gab, mussten die Schüler ein bisschen angetrieben werden, was sicher nicht gut für diejenigen war, deren Temperament langsamer ist. Die Schüler waren nur 10-15 Minuten an jeder Station und das konnte auch unangenehm sein und die Arbeit erschweren. In den Feedbacks kommt vor (s. Kapitel 7.1 und 7.2), dass einige es schlecht fanden, dass sie ständig in Eile waren. Der Schüler 8 schrieb in seinem Feedback, dass er nicht sehr viel gelernt hatte, weil die außergewöhnliche Situation die Aufmerksamkeit gestohlen hatte. Andererseits erzählte er auch, dass es nett war, etwas Neues zu machen. Er mag zu einem Temperamentstyp gehören, der nicht fähig ist, sich Veränderungen anzupassen, d.h. er kommt nicht sehr gut z.B. mit neuen Arbeitsformen zurecht.

Es ist bedenkenswert, ob man verlangen kann, dass der Lehrer die Temperamentszüge der Lerner kennt. Dies ist möglich, wenn der Lehrer eine Gruppe lange unterrichtet, aber es war in diesem Fall wegen des kurzen Kontakts mit den Schülern unmöglich. Wenn der Lehrer die Lerner nicht gut genug kennt, sollte er den Unterricht entsprechend einem solchen Lerner planen, dessen Temperament am problematischsten ist, wie Keltikangas-Järvinen empfiehlt (s. Kapitel 4.1.1). Der Lehrer sollte vermuten, dass es in der Gruppe einen solchen oder solche Lerner gibt, die rasche Veränderungen nicht verkraften können. Das bedeutet, dass der Lehrer auf radikale Veränderungen der Methoden verzichten sollte und dass er die Lerner allmählich an neue Arbeitsweisen, wie an die Gruppenarbeit und neuartige Übungen, gewöhnen sollte. Eine andere Möglichkeit ist Differenzierung; die schwächeren Lerner (in bezug auf das Temperament) können solche Übungen machen, an die sie gewöhnt sind, während die anderen etwas Neues machen. Eine solche Differenzierung erfordert aber, dass der Lehrer die Temperamentszüge der Lerner erkennt. Es reicht aber nicht, dass nur die Unfähigkeit, sich anzupassen, berücksichtigt wird, sondern auch die anderen Dimensionen, wie Aktivität und Toleranz gegen Störungen, sollten beachtet werden.

Mehrere Aufgaben des Unterrichtsversuchs verlangten Aktivität des Lerners (nach den Prinzipien der Lernerzentriertheit), aber auch starke soziale Interaktion. Besonders in den Gruppen, in denen ziemlich stille Schüler arbeiteten, wurde nicht das ganze Potential der Aufgaben genutzt, weil die Interaktion nicht kontinuierlich und aktiv war. Es gibt zwei mögliche Gründe, warum nicht das ganze Potential genutzt wurde: Ein möglicher Grund ist, dass ich einen Fehler bei der Planung – in Bezug auf die Aufgabenauswahl und/oder die Paar- bzw. Gruppenbildung – machte. In diesem Fall kann ich mir nächstes Mal genauer die Aufgabenwahl überlegen und dadurch das Problem lösen. Ein anderer möglicher Grund ist, dass die Lerner nicht an den lernerzentrierten Unterricht gewöhnt waren. Die Lösung wäre, dass der Lehrer den Lernern beibringt, wie man in einer Gruppe arbeitet; jeder trägt sowohl individuelle als auch kollektive Verantwortung und der Lehrer ist nur ein Unterstützer und Berater, der sich darum kümmert, dass alle erforderlichen Inhalte aufgenommen werden.

In der Vorbefragung wurde gefragt, ob der Schüler am liebsten allein, mit einem Partner oder in einer Gruppe arbeitet. Die Antworten wurden bei der Unterrichtsplanung beachtet, und die Schüler waren laut den Feedbacks zufrieden damit, dass sie

untereinander arbeiten durften. Die Gruppenarbeit gelang ihnen nicht auf die beste Weise, was im Kapitel 7.6 genauer erörtert wird.

In Gruppe 1 gibt es sowohl ungeschickte als auch geschickte Lerner. Dem Schüler 3 ist Deutschlernen nicht besonders wichtig und das kann man auch in der Unterrichtsstunde sehen: Wenn er Aufgaben macht, versucht er sie mit möglichst wenig Mühe zu machen. Ab und zu macht er etwas ganz anderes und an der Station, an der die Schüler Musikinstrumente zeichnen sollten, sagte er, dass es unmöglich ist, solche Instrumente zu zeichnen, die man imitieren sollte. Diese Bemerkungen stützen die Ansicht, dass er ein ungeschickter Lerner ist. Während einer Unterrichtsstunde ist es schwierig die Arbeitsweisen und Einstellungen der ungeschickten Lerner zu beeinflussen, aber es könnte auf lange Sicht möglich sein; der Lehrer kann danach streben, die Gründe der Verhaltensweisen zu bestimmen und wenn es möglich ist, könnte der Lehrer auch neue Handlungsweisen anbieten und begründen, warum sie besser sind.

Ein Ziel dieses Unterrichtsversuchs war, dass alle so einen Unterricht bekommen würden, der für sie am besten geeignet ist, besonders in Bezug darauf, ob man ein visueller, auditiver oder kinästhetischer Typ bzw. eine Mischung von ihnen ist. Wie schon erwähnt wurde, kann der Lerner nicht unbedingt selbst einschätzen, was für Lernstile er hat. Die Lernstiltests sind nicht unbedingt reliabel. Deswegen lohnt es sich nicht, Schlüsse zu ziehen, ob die Berücksichtigung der Lernstile beim Unterrichtsversuch gelang. Stattdessen kann man feststellen, dass die beste Weise ist – auch in Hinsicht auf die zeitlichen Ressourcen des Lehrers – zwischen verschiedenen Aufgabentypen zu wechseln. So wird es sicher, dass alle auf die für sie am besten geeignete Weise lernen können. Wenn ein auditiver Lerner auch visuelle und kinästhetische Aufgaben macht, wird er für diese Wahrnehmungskanäle sensibilisiert und dadurch kann er auch sie zu nutzen lernen. Der Lehrer kann auch die Lerner beraten, wie sie verschiedene Wahrnehmungskanäle nutzen können. Nützlich wäre auch, wenn die Lerner sich Gedanken darüber machen würden, wie sie am besten lernen. Das Problem ist, dass einige Schüler sich mit Deutschlernen möglichst wenig Mühe geben wollen. Das kann festgestellt werden, wenn man die Antworten der Vorbefragungen liest: Viele von den Schülern der Gruppe 1 schrieben, dass sie für die Worttests nur Wortlisten lernen, obwohl sie wissen, dass es nicht die effektivste, sondern die leichteste Methode ist.

7.5 Aufgaben

Die Stationen des Unterrichtsversuchs waren auditiv, visuell und kinästhetisch. Die Aufgaben waren nicht rein auditiv, visuell und kinästhetisch, sondern Mischungen von ihnen; es ist sehr schwierig, eine rein auditive Übung zu machen und andererseits war es auch nicht nötig. Die Planung und Vorbereitung der Übungen dauerten mehrere Stunden, was zeigt, dass der Lehrer in Wirklichkeit nicht alle Übungen selbst planen kann oder soll. Einige Übungen gelangen sehr gut, einige ganz schlecht. Bei der Planung der Aufgaben wäre es besser gewesen, wenn ich die Schüler besser kennen gelernt hätte, weil ein paar Aufgaben nicht besonders gut gelangen, da sie nicht für die Schüler geeignet waren.

An der **auditiven** Station fingen Schüler 3, 5 und 8 an. Die Aufgaben der Station begannen mit dem Durchlesen einer Liste (Anhang 6) von Verben und ihren Rektionen. Es gab mindestens einen Beispielsatz für jedes Verb; die Sätze halfen bei der genaueren Betrachtung der Verben und Rektionen, d.h. wie man sie in einem Satz verwendet. Danach sollten die Schüler die Liste fortlegen und ein Blatt (Anhang 7) nehmen, in dem Dialoge standen. In den Dialogen kamen alle Verben vor, die gelernt wurden, genauso wie in der Liste. Jeder Text beinhaltete nur bestimmte Rektionen, wie *Akkusativ* oder *auf + Akk*. Ein Schüler las jeweils einen Text vor und die anderen schlugen ein Kuscheltier, das ein Geräusch macht, wenn sie ein Verb mit Rektion hörten. Das Verb und die Rektion wurden aufgeschrieben und nochmals laut gesagt. Der Leser wurde nach jedem Textabschnitt gewechselt. Zum Schluss prüften die Schüler nach, ob sie alle Verben mit den Rektionen gesammelt hatten. Auch das nächste Paar (Schüler 2 und 4) machte dieselbe Aufgabe.

Die dritte Gruppe an der auditiven Station war die gleiche Gruppe wie am Anfang. Zwei von ihnen hatten Musikinstrumente an der visuellen Station gezeichnet, auf die sie Verben geschrieben hatten. Für jede Rektion gab es ein Instrument, zum Beispiel Verben mit Akkusativ wurden in die Gitarre geschrieben. An dieser Station sollten sie Sätze mit Verben aus den Instrumenten bilden und wenn die anderen so ein Verb hörten, sollten sie das Instrument imitieren, in das das Verb gezeichnet worden war. Die Idee der Übung ist, dass die Schüler sich an das Verb und die Rektion mit Hilfe des Instruments und des Bildes erinnern können und auch dass sie die Verben mit derselben

Rektion verbinden können. Die Bildung der Sätze soll den Schülern dabei helfen zu lernen, wie Sätze mit einem bestimmten Verb und mit der Rektion gebildet werden. Die Gruppe befolgte die Aufgabenstellung nicht, sondern die Schüler sahen die Verben so durch, dass sie die Rektion gleichzeitig mit dem Verb sagten, und sie konzentrierten sich nur darauf, dass sie sich an die Instrumente erinnerten. Das Ziel wäre aber gewesen, dass die Schüler sich an die Rektionen, nicht nur an die Instrumente, erinnern.

Schüler 1 und 2 waren die nächsten an der auditiven Station. Die Aufgabe war sowohl visuell als auch auditiv: Die Schüler hatten Verbkarten an der kinästhetischen Station gemacht, nach denen sie an dieser Station fragen sollten. Wenn sie sich nicht an das richtige Verb erinnern konnten, sollte der andere helfen, z.B. sagen, was für ein Hinweis auf der Karte stand. Wenn der Schüler sich immer noch nicht an das Verb und die Rektion erinnern konnte, sagte der Partner das Verb und die Rektion auf Deutsch. Danach sollte der Schüler einen Satz mit dem Verb und der Rektion bilden, an die er sich nicht erinnern konnte. Die Verben, an die man sich erinnerte, legte der Partner ab und die Verben, an die man sich nicht erinnerte, wurden noch später gefragt.

Als Material der letzten Aufgabe an der auditiven Station diente eine schriftliche Aufgabe, die die Schüler an der kinästhetischen Station gemacht hatten. Die Schüler, die den Text geschrieben hatten (Schüler 1, 8 und 9), lasen wechselweise zwei anderen Schülern (Schüler 3 und 6) den Text vor, der Verben und die Rektionen beinhaltete. Die Aufgabe war wieder, das Kuscheltier zu schlagen, wenn man ein Verb und die Rektion hörte. Die Schüler sollten das Verb und die Rektion wiederholen, aber das machten sie nicht. Aus diesem Grund, und weil der Text ziemlich kurz war, waren sie ziemlich schnell fertig mit der Aufgabe. Deswegen machten sie die Übung noch einmal.

An der **visuellen** Station fing eine Gruppe von drei Schülern (Schüler 1, 6 und 7) an. Sie sollten Verben in unterschiedlichen Farben schreiben. Jede Rektion hatte ihre eigene Farbe, z.B. *Dativ* war rot, *in + Akk.* grün usw. Bevor sie die Verben auflisteten, sollten sie die Verben und Rektionen im Text (Anhang 7) finden und klären, was sie bedeuten und wie man sie in einem Satz verwendet. Auch diese Gruppe analysierte die Verwendung nicht, sondern sie suchten nur die Verben heraus und schrieben sie auf. Deswegen wurde ein wichtiger Teil des Wortschatzlernens, die Verwendung des Worts, nicht gelernt.

Die zweite Aufgabe an der visuellen Station bestand im Zeichnen der Musikinstrumente. Es sollte ein Instrument pro Rektion geben und die Schüler konnten sich selbst entscheiden, welche Instrumente sie zeichnen. Die Verben wurden auf die Instrumente gezeichnet. Die Instrumente wurden an der auditiven Station gebraucht. Schüler 1 und 8 fingen an, zu zeichnen, aber sie machten Instrumente, die man nicht imitieren kann. Ich gab ihnen ziemlich bald die Anweisung, dass sie solche Instrumente zeichnen sollten, die imitiert werden können, aber sie machten fast so wie früher weiter. Die Motivationsprobleme des Schülers 1 und seine Tendenz, ein ungeschickter Lerner zu sein, spiegelten sich in dieser Aufgabe wider: Er war nicht klug zur Aufgabe eingestellt, sondern er verdarb sie, wahrscheinlich teilweise absichtlich.

Zur selben Zeit arbeitete an der visuellen Station Schüler 7 allein, weil er auf die Vorbefragung geschrieben hatte, dass er gern auch allein arbeitet. Seine Aufgabe war, verschiedene Bilder zu zeichnen, ein Bild pro Rektion. Diese Aufgabe machte auch die nächste Gruppe (Schüler 2, 4 und 5). Sie konnten selbst entscheiden, was sie zeichnen, aber sie bekamen einige Vorschläge: eine Blume, deren Blütenblätter die Verben wären und auf deren Zentrum die Rektion geschrieben würde, und ein Baum, dessen Blätter die Verben wären. Die Schüler sollten die Bilder auf verschiedenfarbige Papiere zeichnen. Die Schüler fanden diese Aufgabe sehr schön.

Die vierte visuelle Aufgabe war, solche Sätze mit dem Partner zu bilden, deren Wörter denselben Anfangsbuchstaben hatten (wenn möglich). Die Sätze konnten auch komisch sein, so dass die Schüler (4 und 5) sich besser an die Verben und ihre Rektionen erinnern könnten. Wenn ein Satz fertig war, sollten sie einen Kreis um die Rektion zeichnen und das Verb unterstreichen. In den Instruktionen wurde auch empfohlen, dass die Sätze mit derselben Rektion mit gleichen Farben geschrieben werden sollten, d.h. alle Sätze mit Verben, die zum Beispiel *auf + Akk.* regieren, wurden mit der Farbe rot geschrieben. Diese Aufgabe war gut, weil die Schüler an die Bedeutungen und an die Verwendung der Verben denken mussten. Es wäre gut gewesen, wenn es mehr solche Aufgaben gegeben hätte, so dass die Schüler bemerkt hätten, ob sie die Bedeutungen der Verben verstanden und ob sie die Verben in Sätzen verwenden konnten.

Die vierte Aufgabe der visuellen Station war gemeinsam mit der kinästhetischen Station. Schüler 2, 4 und 5 machten die Aufgabe mit folgenden Instruktionen: Sie

sollten Verben aus den Verbkarten als Pantomime vorspielen. Es wurde auch vorgeschlagen, dass sie die Verben mit derselben Rektion auf gleiche Weise spielen könnten, z.B. wenn die Rektion Dativ war, sollte das Verb sitzend gespielt werden, wenn Akkusativ, springend usw. Diesen Vorschlag befolgten sie nicht, aber das war kein Problem, weil sie die Aufgabe sonst sehr gut machten: eifrig und gründlich. Einen Teil der Verben spielten sie wie Alias, d.h. sie beschrieben und erklärten die Verben irgendwie, und den Rest als Pantomime. Diese Aufgabe war gut, weil sie Spaß machte und dadurch motivierend war.

An der **kinesthätischen** Station fingen zwei Schüler (2 und 4) an. Ihre Aufgabe war, Verbkarten zu machen. Sie bekamen eine Liste (Anhang 6) von Verben, die sie durchlesen und dabei mit Hilfe der Beispielsätze beachten sollten, wie und in welchem Zusammenhang die Verben benutzt werden. Dieses Paar behandelte aber auch nicht die Verwendung der Verben. Weil sie die Verwendung nicht während dieser Aufgabe behandelten und später auch nicht, lernten sie nicht, wie man Sätze mit den Verben und Rektionen bildet. Auf jede Karte sollte ein Verb geschrieben werden: Auf die eine Seite schrieb man das Verb und zeichnete irgendein Bild und/oder schrieb eine Replik (z.B. Hilfe! → helfen), die etwas mit dem Verb zu tun hat. Die Replik durfte nicht die Rektion beinhalten. Auf die andere Seite schrieb man die Rektion. Die Schüler sollten verschiedene Farben mit verschiedenen Rektionen verwenden. Für diese Aufgabe wären mehr Zeit als 10 bis 15 Minuten nötig, aber sonst gelang die Aufgabe ziemlich gut. Schüler 4 schrieb in seinem Feedback, dass er sich an einige Verben erinnern konnte, weil diese Aufgabe dabei geholfen hat. Die nächste Gruppe (Schüler 1, 5 und 6) machte auch Verbkarten und auch sie hätten mehr Zeit für die Übung gebraucht; als die Zeit fast vorbei war, sagte Schüler 5, dass er noch zwei hätte machen sollen, aber er hatte keine Lust, sie zu machen.

Die dritte und vierte Aufgabe an der kinästhetischen Station war, mit dem Partner einen Text über Musik zu schreiben, zum Beispiel eine Konzertrezension. Im Text sollten nur diejenigen Verben vorkommen, die auf der Liste (Anhang 6) standen und am liebsten keine anderen Verben. Schüler 7 schrieb den Text 20–30 Minuten. Zuerst schrieb Schüler 1 mit ihm und danach Schüler 8. Bei dieser Aufgabe wäre das Wörterbuch von Nutzen, was bei der Planung nicht übersehen wurde. Ich hätte den Text auch zusammen mit Schülern 1, 7 und 8 überprüfen sollen, weil es im Text eine Menge Fehler gab, auch

bei der Verwendung der Rektionen. Das war eine Überraschung, weil besonders Schüler 7 und 8 die besten Kenntnisse in der Gruppe hatten.

Gleichzeitig mit der schriftlichen Aufgabe, als vierte Aufgabe, fand eine andere kinästhetische Aufgabe statt. Die Schüler sollten einander die Verben aus den Verbkarten abfragen. Ein Schüler wählte eine Karte, sagte das Verb auf Finnisch und warf jemandem einen Tischtennisball zu. Derjenige, dem der Ball zugeworfen wurde, musste das Verb und die Rektion auf Deutsch sagen. Wenn der Schüler sich nicht an das Verb erinnern konnte, sagte der Partner, was das Verb und die Rektion auf Deutsch heißen. Danach sollte der Schüler einen Satz bilden, der das Verb enthielt. Dann warf er jemandem wieder den Ball zu und fragte nach einem Verb. Die Aufgabe wäre ideal für wenigstens drei Personen, aber in dieser Stunde machten nur Schüler 3 und 6 die Übung. Die Aufgabe war nicht besonders sinnvoll für zwei, und Schüler 6 schrieb in seinem Feedback, dass die Aufgabe ziemlich nutzlos war. Schließlich fragten sie einander nur die Verben ab und wenn sie darum gebeten wurden, bildeten sie auch Sätze, wenn sie sich an die Verben nicht erinnern konnten. Der fünfte kinästhetische Aufgabe war gemeinsam mit der visuellen Station und wurde schon beschrieben.

Die Unterrichtsstunde von Gruppe 1 beinhaltete sowohl gute als auch schlechte Übungen. Einige Übungen misslangen teilweise, weil die Schüler die Instruktionen nicht befolgten. Besonders am Anfang hätte man genauer darauf achten sollen, ob die Schüler die Bedeutungen aller Verben verstanden und ob sie die Verben und ihre Rektionen korrekt verwenden konnten. Weil die Basis nicht in Ordnung war, waren die Übungen nicht so nützlich, wie sie hätten sein können. Das allgemeine Problem war, dass die Schüler keine Verantwortung für ihr Lernen trugen; es war wahrscheinlich eine neue Situation für sie, dass der Lehrer nicht die ganze Zeit beobachtete, ob sie Aufgaben (richtig) machten. Die Vernachlässigung der Aufgaben führte dazu, dass sie nicht so viel lernten, wie sie hätten lernen können. Ein Grund dafür ist die Motivation: Sie hatten keinen großen Willen, die Verben zu lernen, und deswegen machten sie die Aufgaben nicht besonders gründlich.

Es geht auch darum, ob der Schüler ein ungeschickter oder geschickter Lerner ist. Ein ungeschickter Lerner vernachlässigt Aufgaben, um Misserfolge zu vermeiden. Die Vernachlässigung der Instruktionen und die Faulheit in Bezug auf das gründliche

Leisten der Aufgaben haben folgende Fragen hervorgerufen: Waren die Schüler nicht daran gewöhnt, dass man bei der Gruppenarbeit sein eigenes Lernen verantworten sollte? Oder war der lernerzentrierte Unterricht ihnen überhaupt fremd? Wenn die Lerner sich nicht bewusst werden, wie wichtig die eigene Aktivität und Verantwortung sind, kann ein lernerzentrierter Unterricht nicht gelingen. Deswegen hätten diese wichtigen Punkte betont werden sollen.

Es war schwierig, sinnvolle Aufgaben zu gestalten: zum Beispiel das Zeichnen der Musikinstrumente und besonders die Imitation gelangen in dieser Hinsicht nicht. Ein Grund dafür könnte sein, dass die Schüler anscheinend Angst davor hatten, sich lächerlich zu machen. Die schwierigste Station war die auditive Station. Schüler 3 schrieb in seinem Feedback, dass es besser wäre, wenn es ein Lied an der auditiven Station gegeben hätte, das die Verben beinhaltet hätte. Das ist aber unmöglich, weil gerade die Verben, die im Unterrichtsversuch gelernt wurden, in keinem Lied vorkommen. Eine andere misslungene Aufgabe war das Ballwerfen und das Abfragen von Verben. Die Aufgabe wäre besser gelungen, wenn es mehr Schüler in der Gruppe gegeben hätte.

Einige Schüler schrieben im Feedback, dass es langweilig war, dieselben Verben die ganze Stunde zu lernen. In Wirklichkeit kommt so etwas nicht oft vor, weil während einer Unterrichtsstunde meistens mehrere Lerninhalte gelernt werden. Andererseits erzählte ein Schüler, dass das Lernen der Verben auf verschiedene Weisen nützlich war. Bis auf einen Schüler waren sich alle einig, dass die Stunde interessant und anders war und deswegen auch Spaß gemacht hatte. Daraus könnte man schließen, dass sie Variation im alltäglichen Unterricht wollen:

> „Mielenkiintoinen tunti ja kului nopeasti“[9]

> „Minusta se [tunti] oli hauska ja se oli todella erilainen opetustyyli ja se oli hyvä asia. ☺ … Mielestäni siinä [tunnissa] ei ollut mitään tylsää, vaan päinvastoin ☺ Oli kiva, kun tunti oli paljon erilaisempi kuin muut.“[10]

[9] „Eine interessante Unterrichtsstunde und [sie] verging schnell.“

[10] „Ich finde, dass sie [die Unterrichtsstunde] lustig war und die Unterrichtsstil sehr anders war, und das war eine gute Sache. ☺ … Ich denke, dass es nichts Langweiliges [in der Unterrichtsstunde] gab, sondern im Gegenteil ☺ Es war schön, dass die Unterrichtsstunde total anders war als die anderen.“

„Tunti oli kiinnostava ja erilainen ja tehtävät monipuolisia“[11]

„Mukavaa oli tehdä jotain erikoista.“[12]

Die Verwirklichung von Prinzipien der Lernerzentriertheit hätte sicherlich besser funktioniert, wenn alle Beiteiligten mehr Erfahrung damit gehabt hätten. Das Streben nach der Lernerzentriertheit führte aber trotzdem zur Gleichberechtigung und zu einer guten Atmosphäre in der Unterrichtsstunde und zur Freude am Lernen.

In der Unterrichtsstunde der Gruppe 2 wurde zuerst die Rektion der Verben mit Hilfe eines Cartoons definiert: Ich zeigte einige Verben und Rektionen aus den Sprechblasen im Cartoon und die Schüler übersetzten sie. Danach wurden Dialoge (Anhang 7) zusammen durchgelesen und ins Finnische übersetzt. Die Schüler sammelten die Verben und schrieben sie mit verschiedenen Farben auf ein Blatt Papier. Dann spielten die Schüler Pantomime, und jeder spielte wenigstens ein Verb. Am Ende übersetzten sie Sätze ins Deutsche, die zusammen korrigiert wurden. Es gab nicht genug Zeit, alle Sätze zu übersetzen, und es hätte noch eine mündliche Übung gegeben. Die Niveauunterschiede wurden nicht berücksichtigt und u.a. deswegen wurden nicht alle Übungen geschafft. Andererseits war diese Stunde besser für diejenigen, die die Schwächsten in Bezug auf das Temperament waren: Es gab keine großen Veränderungen bei der Arbeitsweisen, auch nicht im Vergleich dazu, was sie normalerweise im Deutschunterricht machten. Es gab keine Störungen wie Lärm. Den Schülern gefiel die Unterrichtsstunde, obwohl sie lehrerzentriert war. In ihrem Feedback wurde der Faktor Nutzen betont: Sie fanden den Inhalt der Stunde nützlich, weil sie sie bald in den schriftlichen Prüfungen zum Abitur brauchten. Ein Grund für das positive Feedback könnte auch sein, dass sie an die Arbeitsweise gewöhnt waren, die im Unterrichtsversuch verwendet wurde. Gruppe 1 war kritischer, weil ihr Unterricht etwas ganz Anderes war. Gruppe 2 benutzte nicht die Wörter *lustig* und *interessant* in ihren Feedbacks, im Gegensatz zu Gruppe 1. Positive Gefühle sind aber sehr wichtig beim Fremdsprachenlernen.

[11] „Die Unterrichtsstunde war interessant und anders und die Aufgaben vielseitig“

[12] „Es war schön, etwas Ungewöhnliches zu machen.“

7.6 Paar- und Gruppenarbeit versus Frontalunterricht

Wenn der Lehrer eher Regisseur als Hauptdarsteller ist, spielt die Interaktion der Lerner eine größere Rolle, besonders wenn die hauptsächliche Arbeitsform Gruppenarbeit ist.

Wie im Kapitel 7.1 festgestellt wird, versuchte ich bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen, was die Schüler über sich selbst erzählten und was ihr Lehrer von ihnen erzählte. Das Verhalten der Schüler entsprach nicht ganz ihrer Beschreibung, weswegen die Paar- und Gruppenbildung nicht völlig gelang: Einige Paare waren ziemlich passiv oder arbeiteten nicht zusammen. Bei der Paar- und Gruppenbildung hätte es sich gelohnt, mehr an die komplementäre Heterogenität zu denken, d.h. wie die Eigenschaften jeden Schülers in der jeweiligen Gruppe genützt werden könnten. Zwei relativ stille Schüler (1 und 7), die in der Vorbefragung angaben, dass sie ziemlich aktiv in den Deutschstunden sind, machten einige Aufgaben zu zweit oder in derselben Gruppe. Ihre Arbeit war still und es gab fast keine Interaktion zwischen ihnen. Besonders bei der schriftlichen Aufgabe über Musik wurde der Mangel an Interaktion deutlich: Schüler 7 schrieb fast die ganze Zeit und Schüler 1 saß still.

Schüler 6 machte eine andere Aufgabe mit ihnen: Er las Dialoge mit Schüler 7 und sie überlegten sich, welche Verben mit Rektionen es im Text gab. Schüler 1 sagte nichts, bis Schüler 6 ihn darum bat, dass er mit ihm und Schüler 7 die Aufgabe überprüft. Hier wurde der Vorteil der komplementären Heterogenität deutlich: Die Interaktion kann auch in einer solchen Gruppe funktionieren, in der es stille Schüler gibt, wenn ein extrovertierterer Schüler sich darum kümmert, dass alle teilnehmen und etwas für die Gruppe machen. Wenn zwei stille Schüler zusammenarbeiten, kann es sein, dass der mit besseren Kenntnissen alles macht und der andere nur dasitzt und wartet.

Zusätzlich zur Introversion verursachten die Niveauunterschiede der Schüler Probleme bei der Gruppenarbeit. Es gab Probleme, wenn zwei Schüler verschiedenen Niveaus zusammenarbeiteten, z.B. beim ersten Teil der schriftlichen Aufgabe über Musik, und wenn zwei Schüler mit schlechteren Kenntnissen zusammenarbeiteten. Bei der Aufgabe, in der die Schüler Ball werfen sollten und die Verben aus den Verbkarten abfragen sollten, arbeiteten zwei Schüler (3 und 6) zusammen, die schlechte Deutschkenntnisse hatten. Die Übung war nicht besonders gut, aber die schlechte Motivation des Schülers 3 machte die Situation noch schwieriger. Die Motivation des

Schülers 6 war aber besser, und er munterte den Schüler 3 auf; wenn Schüler 3 sich an ein Verb erinnerte, sagte Schüler 6 „Gut!“. Das war ein gutes Beispiel dafür, wie die Paar- bzw. Gruppenarbeit funktionieren sollte. Die Schüler sollten einander aufmuntern. Besonders anspruchsvoll bei der Arbeit mit Schülern von unterschiedlichem Niveau ist eine Situation, wo ein Schüler nicht dazu bereit ist, dem anderen zu helfen. In einem solchen Fall kann der andere finden, dass die Aufgabe zu schwierig ist, und gibt auf.

Im besten Fall halfen die Schüler einander und stellten Fragen, wobei sie einander durch Frage-Antwort-Paare lehrten. In einigen Fällen fanden sie keine Antwort auf ihre Fragen, fragten mich leider nicht und blieben ohne Antwort:

Schüler 6: „Onks se toi aufgeben?“

Schüler 7: „Varmaan joo… Emmä tiiä oikein.“

Schüler 7: „Mikä toi on sit toi sijamuoto ja prepositio?“

Schüler 6: „Onks se akkusatiivi?“

Schüler 7: „Niin… Tai voisko se olla toi verlassen ja akkusatiivi ja verteidigen ja akkusatiivi? Emmä tiiä oikein.“

Schüler 6: „Ai toi verteidigen?“

Schüler 7: „Joo.“[13]

Andererseits korrigierten sie einander und lernten dadurch zusammen. Die Gruppe bekam schließlich die richtigen Antworten, weil sie am Ende jeder Aufgabe Kopien mit richtigen Antworten bekam. Obwohl die Schüler Mangel an Gruppenarbeitfähigkeiten und Lernstrategien hatten, zeigt folgendes Beispiel, wie ein kreativer Sprachenlerner dem anderen helfen kann:

[13] Schüler 6: „Ist es *aufgeben*?“

Schüler 7: „Wahrscheinlich ja… Ich weiß es eigentlich nicht.“

Schüler 7: „Was ist dann der Kasus und die Präposition?“

Schüler 6: „Ist es Akkusativ?“

Schüler 7: „Ja… Oder könnte es *verlassen* und *Akkusativ* und *verteidigen* und *Akkusativ* sein? Ich weiß es eigentlich nicht.“

Schüler 6: „Meinst du *verteidigen*?“

Schüler 7: „Ja.“

Schüler 2: „Jättää joku tai poistua jostakin?“

Schüler 1: „Öö… En mä muista.“

Schüler 2: „Alkaa kans v:llä.“

Schüler 1: „???“

Schüler 2: „Vähä niin ku sellanen sana on vähä niinku siinä, ku heitetään tiäksää ku sellasta juttua cowboyt heittää semmosta. Niin niillä on sellanen naru, millä ne tiäkkö…“

Schüler 1: „Verzichten“

Schüler 2: „Ei, verlassen. Se oli lasso, se minkä ne heittää.“[14]

In diesem Fall war der Hinweis gut, aber der andere wusste nicht, was die richtige Antwort war. Der Grund dafür kann sein, dass Schüler 1 ein ziemlich ungeschickter Lerner ist und anscheinend nicht besonders kreativ.

In den Feedbacks kommt mehrmals vor, dass die Gruppenarbeit schön war. Die Schüler sollten mehr Gruppenarbeit üben und lernen, so dass die regelmäßige Verwertung der Gruppenarbeit als Arbeitsform möglich und vorteilhaft wäre. Dabei spielen die Lehrer eine große Rolle, weil sie Fachkenntnisse über Gruppenarbeit haben (sollten). Der Frontalunterricht wird aber oft für eine sichere Alternative gehalten, sowohl für den Lehrer als auch die Schüler; der Lehrer kann alles kontrollieren und die Schüler können ziemlich passiv bleiben, ohne dass der Lehrer es bemerkt, besonders wenn die Gruppe

[14] Schüler 2: (Fragt, was *verlassen* auf Deutsch heißt)

Schüler 1: „Mmm… Ich erinnere mich nicht daran.“

Schüler 2: „Fängt auch mit dem Buchstaben „v“ an.“

Schüler 1: „???“

Schüler 2: „Dieses Wort ist wie, wenn man wirft so ein Ding, weißt du, die Cowboys werfen so was. Sie haben so ein Seil, mit dem sie, weißt du…“

Schüler 1: „*Verzichten*“

Schüler 2: „Nein, *verlassen*. Das ist ein Lasso, das sie werfen.“

groß ist. Im lernerzentrierten Unterricht wird verlangt und danach gestrebt, dass der Lerner aktiv ist.

7.7 Motivation

Wie im Kapitel 4 festgestellt wird, ist eine der wichtigsten Aufgaben des Lehrers die Lerner zu motivieren. Der Lehrer kann die Motivation der Lerner beeinflussen, indem er ihre Interessen berücksichtigt. Deswegen wurde in der Vorbefragung nach den Interessen gefragt. Fast alle Schüler der Gruppe 1 interessieren sich für Musik und spielen sogar irgendein Instrument. Musik ist eines der Themen, die in den Aufgaben vorkamen.

Alle Schüler der Gruppe 1, außer Schüler 3, schrieben, dass ihnen Deutschlernen gefällt. Man könnte vermuten, dass sie die Übungen beim Unterrichtsversuch eifrig gemacht hätten, aber dies stimmt nicht: Sie vernachlässigten einige Teile der Aufgaben, die das Lernen fördern würden. Bei der ersten Aufgabe jeder Station sollten die Schüler auch die Verwendung der Verben und ihre Rektionen in einem Satz betrachten, aber sie machten das nicht. Am Anfang hätte es mehr Motivierung geben sollen, d.h. ich hätte die Gedanken der Schüler auf die Aufgaben lenken sollen. Die Motivierung war später sehr schwierig, weil ich nicht die ganze Zeit hören konnte, was die Schüler sprachen. Beispielsweise machte Schüler 2 Verbkarten, auf die man Hinweise über die Verben zeichnen und schreiben sollte, und er sagte: „Mä en oikeestaan muista, mitä nää meinaa suomeks, mut en mä ehkä kuole siihen.“[15]

Die Qualität der Aufgaben spielt eine große Rolle dabei, ob die Aufgabe gelingt oder nicht. Zum Beispiel war die Pantomimen-Aufgabe ein Erfolg, weil sie Spaß machte und dadurch motivierend war. Es gab Probleme mit der Motivation, wenn die Schüler die Aufgabe irgendwie schlecht fanden, wie z.B. das Ballwerfen. Ein allgemeines Problem dieser Gruppe war, dass sie die Instruktionen nicht ordentlich lasen oder aus irgendeinem anderen Grund die Aufgaben nicht gründlich machten. Sie wollten keine Verantwortung für ihr Lernen tragen, weswegen sie ihre Möglichkeiten zu lernen

[15] „Ich kann mich eigentlich nicht daran erinnern, was diese auf Finnisch bedeuten, aber ich werde vielleicht nicht daran sterben.“

schwächten. Es wäre sehr wichtig, den Lernern gute Aufgaben zu bieten und wenn das Lehrbuchmaterial keine gute Aufgabe für ein bestimmtes Thema und für die Gruppe bietet, sollte der Lehrer Aufgaben entwerfen. Die Qualität ist aber nicht der einzige Faktor, der die Aufgabenmotivation beeinflusst: Der Schüler 5 stellte in seinem Feedback fest, dass er in der Unterrichtsstunde faul war.

In Gruppe 1 gibt es auch solche Schüler, die sicherlich sowohl innere als auch integrative Motivation haben. Auf den Schüler 8, der innere und integrative Motivation hat, hatten die schlechten Einstellungen und der Mangel an Motivation des Schülers 3 dermaßen Einfluss, dass seine Motivation und Konzentrationsfähigkeit ab und zu sanken. Die schlechten Einstellungen des Schülers 3 hatten eine schlechte Wirkung auch auf die Gruppendynamik. Das allgemeine Unterrichtsklima war aber gut, weil die Schüler die Aufgaben miteinander in einer lockeren Atmosphäre machen durften. Das gute Unterrichtsklima verbesserte die Motivation. Der Schüler 5 schrieb im Feedback, dass es schön war, dass er mit verschiedenen Schülern arbeiten konnte und alle gut gelaunt waren.

Die Schüler kamen fast die ganze Zeit ohne Probleme voran, weil sie einander halfen und mich fragten. Wenn sie aber ein Problem nicht lösen konnten und ich nicht in der Nähe war, schwankte die Motivation für eine Weile. Zum Beispiel die Aufgabe, bei der alle Wörter mit demselben Buchstaben anfangen sollten, war ein bisschen problematisch und die Schüler brauchten Hilfe:

> Schüler 5: „Siis täh? Me tehdään lauseita, jossa kaikki sanat.. Jaa!“
>
> Schüler 5: „Mutta ku ei siinä voi nyt kaikki alkaa sillä, koska siinä on se über.“
>
> Schüler 4: „Mmm.“
>
> (Zu mir:) Schüler 5: „Hei eihän siinä voi alkaa kaikki sillä…“ (napsuttaa kynällä pulpettiin)
>
> Ich höre nicht.

Schüler 5: „Ei sitte…“[16]

Bald bemerkte ich, dass die Schüler nicht wussten, was sie tun sollten, und ich kam zu ihnen.

Ein Grund für mangelnde Motivation war der Inhalt der Unterrichtsstunde, d.h. die Schüler fanden es schlecht, dass dieselben Verben die ganze Stunde lang gelernt werden mussten. Zum Beispiel Schüler 1 und 8 meinten, dass es langweilig war, nur die Verben und Rektionen zu lernen. Obwohl das Thema gleich blieb, verbesserte die andersartige Unterrichtsmethode die Motivation, und die Andersartigkeit wurde in mehreren Feedbacks als Pluspunkt erwähnt (s. Kapitel 7.5).

Es kann festgestellt werden, dass die Motivation der Gruppe 1 durchschnittlich schwächer als von Gruppe 2 war, aber Gruppe 1 machte die Übungen, weil sie anders waren. Gruppe 2 war motivierter, weil sie im nächsten Frühling die schriftlichen Prüfungen zum Abitur hatten. Deswegen spielte es keine große Rolle, ob sie lernerzentrierten oder lehrerzentrierten Unterricht bekamen. Außerdem waren sie an lehrerzentrierten Unterricht gewöhnt. Gruppe 2 mochte aber Pantomime sehr, die eher lernerzentriert als lehrerzentriert ist. Es scheint so zu sein, dass die Schüler mehr Gruppenarbeit und Variation möchten. Es ist für den Lehrer schwierig zu beurteilen, wie er die Lerner motivieren kann, oft für langweilig gehaltene Teilgebiete, wie Grammatik und Wortschatzlernen, zu lernen. Der Lehrer sollte sich auch daran erinnern, dass er nicht allein die Lerner motivieren sollte, sondern die Lerner auch einander motivieren können.

[16] Schüler 5: „Also was? Wir bilden Sätze, deren Wörter… Ach so!“
Schüler 5: „Aber alle können nicht damit anfangen, weil es da *über* gibt.“
Schüler 4: „Mmm.“
(Zu mir:) Schüler 5: „Hey, alle können doch nicht mit …“ (Er schnappt mit dem Beistift auf den Tisch.) Ich höre nicht.
Schüler 5: „Na, ja, egal…“

7.8 Rolle des Lehrers

Wie im Kapitel 3.3 festgestellt wird, sollte der Lehrer nach den Prinzipien des Konstruktivismus nicht Information verteilen und regulieren, sondern er sollte ein Berater, Trainer, Bewerter und Unterstützer sein. Der Lehrer sollte auch eher im Hintergrund bleiben, aber immer zur Verfügung stehen. Das alles gilt auch für den lernerzentrierten Unterricht.

Die Rolle des Beraters passt gut zum Stationlernen; der Lehrer kann nicht die Hauptrolle spielen, wenn die Schüler in Gruppen arbeiten. Der geringe Anteil der Kontrolle durch den Lehrer hatte sowohl positive als auch negative Folgen: Eine positive Folge war das Freiheitsgefühl der Schüler und die daraus folgende lockere Stimmung. Eine negative Folge war die Ungewissheit des Lehrers darüber, ob alle verstehen, was getan werden sollte, und andererseit darüber, ob die Schüler etwas falsch verstehen, aber glauben, dass sie den Inhalt schon beherrschen.

Beim lernerzentrierten Unterricht sollte der Lerner aktiv und der Lehrer ein Berater sein, was beim Unterrichtsversuch ziemlich gut gelang. Ich half bei Bedarf, aber ich mischte mich nicht zu viel ein. Es ist schwieriger, ein Berater beim lernerzentrierten Unterricht zu sein, als die Information beim lehrerzentrierten Unterricht zu vermitteln; es ist nicht leicht, eine Atmosphäre zu schaffen, in der der Lehrer spontan um Hilfe gebeten wird, oder sehen zu lernen, wann und wie der Lerner Hilfe braucht.

Die Unterrichtssituation zu organisieren und allen gleichzeitig Instruktionen zu geben war auch anspruchsvoll. Es war auch schwierig, die Aufmerksamkeit gleichmäßig auf alle Schüler zu richten, und es gelang mir auch nicht ganz. Das Temperament des Schülers hat Einfluss darauf, wieviel Aufmerksamkeit der Lehrer auf einen bestimmten Schüler richtet, stellt Keltikangas-Järvinen fest (s. Kapitel 7.2). Der Lehrer sollte dieses Problem erkennen und daran denken. Die Aufgabe des Lehrers ist es auch, auf Situationen zu reagieren, und ab und zu gelang dies mir in der Unterrichtsstunde auch.

Zur Rolle des Lehrers gehört auch die Motivierung der Lerner, die sehr schwierig beim Unterrichtsversuch war. Schüler 1 war besonders problematisch in Bezug auf Motivierung, weil er so still ist, dass er niemanden stört; aber deswegen kann ihn der Lehrer leicht ignorieren. Er würde jedoch wahrscheinlich Hilfe beim Deutschlernen

brauchen, weil seine Deutschkenntnisse nicht sehr gut sind. Er ist auch introvertiert, was die Gruppenarbeit begrenzte, obwohl er schrieb, dass er die Gruppenarbeit mag. Er schien passiv zu sein, und die Motivierung war schwierig, weil er ziemlich introvertiert ist. Es kann auch sein, dass er aktiv zuhörte. Aber wie kann er ermuntert werden, ohne dass er sich immer mehr verschließt? Wie kann der Lehrer den Schüler veranlassen, in der Unterrichtsstunde etwas zu machen und nicht nur still dazusitzen?

Gruppe 2 gab Feedback auch über mich, aber Gruppe 1 nicht. Der Grund dafür ist wahrscheinlich darin zu sehen, dass Gruppe 2 einen lehrerzentrierten Unterricht bekam, bei dem der Lehrer eine zentrale Rolle hatte. Gruppe 1 machte die Aufgaben hauptsächlich in kleinen Gruppen, weswegen der Lehrer unsichtbarer war. Daraus kann man schließen, dass die Rolle des Lehrers als Berater, der im Hintergrund steht und bei Bedarf zur Verfügung steht, gelang.

7.9 Zusammenfassung der Ergebnisse des Unterrichts-versuchs

Das Ziel der Unterrichtsstunde (Gruppe 1) war, dass die Schüler sich an ihnen schon bekannte Verben erinnern und einige neue lernen würden und dass sie sich bewusst würden, wie man die Verben und ihre Rektionen in einem Satz verwendet. Ein methodisches Ziel war, möglichst lernerzentrierten Unterricht durchzuführen.

Wie die Ziele bezüglich der Lerninhalte erreicht worden sind, ist schwieriger nachzuweisen. Es ist leichter zu beurteilen, ob das Methodenziel erreicht worden ist. Der wichtigste Faktor des lernerzentrierten Fremdsprachenunterrichts ist ein aktiver Lerner. Wichtig ist auch, dass die Unterrichtsmethode und das Unterrichtsmaterial den Eigenschaften der Lerner entsprechen. Der Lehrer steht im Hintergrund und kümmert sich darum, dass die Ziele des Lehrplans erreicht werden. Zu den Aufgaben der Lehrer gehören auch die Beratung der Lerner, das Organisieren der Lernsituationen und die Motivierung der Lerner. Weil in finnischen gymnasialen Oberstufen nach den Prinzipien des Konstruktivismus gelernt wird (bzw. gelernt werden sollte), zu denen die Lernerzentriertheit auch gehört, sind das gute Unterrichtsklima und die erfolgreiche soziale Interaktion wesentliche Teilgebiete des Unterrichtsversuchs.

Am Anfang der Unterrichtsstunde von Gruppe 1 hätte man mehr betonen können, dass die Schüler Verantwortung für ihr eigenes Lernen tragen sollten, und auch die Schüler damit vertraut machen können, wie in dieser Stunde gearbeitet wird. Obwohl ein aktiver Lerner ein wesentlicher Teil der Ziele des Lehrplans ist, bedeutet es nicht, dass ein aktiver Lerner in Wirklichkeit ein Teil jeder Unterrichtsstunde in Finnland ist.

Die Lernerzentriertheit als Lernmethode basiert u.a. darauf, dass berücksichtigt wird, ob die Lerner am liebsten allein, mit einem Partner oder in der Gruppe arbeiten wollen und ob sie auditive, visuelle oder kinästhetische Lerner sind. Das Stationenlernen eignet sich gut zu diesem Zweck, weil das Material an den Stationen liegt und die Schüler in den Instruktionen lesen können, wo und mit wem sie arbeiten. Die Paare und Gruppen basierten in der Unterrichtsstunde der Gruppe 1 auf dem Niveau der Schüler, auf Beziehungen zwischen den Schülern und auf ihren Interessen. Die Temperamentszüge hätten mehr berücksichtigt werden können, aber das hätte tiefere Vertrautheit mit dem Temperament der Schüler verlangt. Die Paar- und Gruppenwahl hätte besser gelingen können, wenn das Verhältnis zwischen den Temperamentszügen und den Niveauunterschieden genauer beachtet worden wäre. Den Schülern könnten mehr Instruktionen über Gruppenarbeit gegeben werden und es könnte mehr die komplementäre Heterogenität so ausgenutzt werden, dass den Schülern die Verantwortungsbereiche gegeben werden wären, die für sie am besten geeignet wären.

Das Material des Unterrichtsversuchs teilte sich in auditive, visuelle und kinästhetische Übungen. Im Inhalt der Aufgaben wurden möglichst viel die Interessen der Schüler berücksichtigt. Der Wortschatz war so einfach wie möglich, so dass die Schüler sich nicht darauf konzentrieren mussten. Es gab aber auch Herausforderungen für diejenigen, die bessere Deutschkenntnisse hatten, z.B. eine schriftliche Aufgabe über Musik, die für einen schwächeren Schüler leider zu schwierig war. Das Schwierigste war, auditive Übungen aufzubauen und einige Aufgaben waren nicht ganz gelungen. Weil es viele verschiedene Aufgaben gab, war das Organisieren wichtig. Das Organisieren war anspruchsvoll, da es mehrere Gruppen gab; alle fangen gleichzeitig mit der neuen Aufgabe an, d.h. alle Gruppen fragten gleichzeitig, was die Instruktionen bedeuteten. Auch die Verteilung der Materialien an die Gruppen verlangte besondere Planung.

Die Rolle des Lehrers war wegen des Stationlernens natürlich im Hintergrund. Das Schwierigste war, das Gefühl zu bekommen, die Kontrolle verloren zu haben, und darauf vertrauen zu müssen, dass die Schüler fragen, wenn sie etwas nicht wissen. Es war ziemlich leicht für die Schüler zu fragen, weil die Lehrerin jede Gruppe fragte, ob sie alles im Griff habe. Das Temperament der Schüler hatte aber Einfluss auf die Beachtung einzelner Schüler und das Problem kommt nicht nur bei diesem Unterrichtsversuch vor: Den lautesten Schülern wird mehr Beachtung geschenkt als den stillsten. Wenn der Lehrer nicht daran denkt, wiederholt sich diese Verhaltensweise jede Stunde. Der Lehrer sollte im Klassenraum für alle Lerner da sein, nicht nur für die lautesten Lerner.

Die Motivierung ist eine der wichtigsten Aufgaben des Lehrers: Der Lehrer kann nicht sicher sein, ob z.B. jemand die Aufgaben wegen seines Temperaments oder des Mangels an Motivation langsam macht. Das Unterrichtsklima verbesserte beim Unterrichtsversuch die Motivation der Lerner. Die Schüler lachten z.B. mehrmals, was sehr gut war, weil positive Gefühle beim Lernen wichtig sind. Die ungezwungene Atmosphäre folgte anscheinend daraus, dass die Aufgaben Spaß machten und dass die Lehrerin den Gruppen genügend Raum gab. Deswegen hatten die Schüler mehr Mut, auch dann zu antworten oder zu raten, wenn sie sich der Antwort nicht total sicher waren.

Niemand schrieb in der Vorbefragung, dass er nur allein arbeiten möchte, weswegen alle wenigstens eine Weile mit einem Partner oder in einer Gruppe arbeiteten. Die Interaktion funktionierte ziemlich gut, außer ein paar Ausnahmen. Es gab fast keine Interaktion zwischen zwei stillen Schülern, was auch die Lösung ihrer Aufgabe beeinflusste und natürlich auch das Lernen. Es ist nicht nötig, dass alle genauso viel sprechen, aber wenn zwei Beobachter ein Paar bilden, funktioniert eine mündliche Aufgabe nicht unbedingt. Dies sollte bei der Aufgabenwahl und bei der Paarbildung berücksichtigt werden.

Obwohl der Frontalunterricht leicht zur Lehrerzentriertheit führt, sollte er genutzt werden. Wenn die Lerninhalte zusammen durchgegangen werden, bemerken sowohl der Lehrer als auch die Lerner, was noch geübt werden sollte. Aber das Wichtigste ist, dass der Unterricht lernerzentriert ist: Das Niveau, die Interessen und die Welt der Lerner

sollten im Unterricht eine zentrale Rolle spielen. Die Aufgabe des Lehrers ist, die Kultur der Fremdsprache und die Welt der Lerner im Fremdsprachenunterricht zu verbinden.

8 Schlusswort

In dieser Fallstudie wurde die Lernerzentriertheit aus der Sicht des Lehrers und der Lerner betrachtet. Es wurde der traditionelle, lehrerzentrierte Frontalunterricht mit dem lernerzentrierten Unterricht verglichen. Weil die Lernerzentriertheit ein wesentlicher Teil des Konstruktivismus ist, wurden einige Prinzipien des Konstruktivismus zusammengefasst. Es wurden auch die wichtigsten Unterschiede zwischen dem lehrer- und lernerzentrierten Unterricht festgestellt.

Das Ziel beim lernerzentrierten Unterricht ist, dass alle Schüler für sie geeigneten Unterricht bekommen. Deswegen wurden Teilgebiete betrachtet, die der Lehrer berücksichtigen sollte, wenn er den Unterricht plant. Wenn es viele unterschiedliche Lerner in der Gruppe gibt, ist die Differenzierung eine gute Alternative. Es wurden die äußere Differenzierung und die Binnendifferenzierung definiert, mit der die Gruppenzusammensetzung zusammenhängt.

Der Unterrichtsversuch bestand aus zwei Unterrichtsstunden für zwei Gruppen. Das Thema der beiden Unterrichtsstunden war die Rektion der Verben, weswegen sie im Theorieteil definiert wurde. Zu diesem Phänomen gehören sowohl ein lexikalischer als auch ein grammatikalischer Teil, was es schwieriger macht, die Verben und die von ihnen regierten Kasusformen zu lernen; die Lerner sollten sich gleichzeitig daran erinnern, welche Bedeutung ein Verb hat, welche Rektion es hat, wie die Kasusform gebildet wird usw. Deswegen wurde erörtert, warum die Verben mit ihrer Rektion gelernt werden sollten.

Vor der Analyse wurden die beteiligten Schüler beschrieben: z.B. ihre Deutschkenntnisse, ihre Einstellung zum Deutschlernen, ihr Charakter und ihr Lernverhalten. Es wurde auch die thematische Klassifizierung beschrieben. Im Analyseteil wurde betrachtet, wie die Verwirklichung der Lernerzentriertheit gelang, was für Probleme dabei vorkam, was sie vom Lehrer und von den Lernern verlangt und

wie die Schüler und der Lehrer sie erlebten. Es wurde festgestellt, dass die Verwirklichung der Lernerzentriertheit wichtig ist, aber dass sie den Lehrer nicht zu viel belasten sollte. Das Beste wäre, wenn der Lehrer ein Gleichgewicht zwischen dem Frontalunterricht und der Gruppenarbeit finden könnte und die Differenzierung so viel wie nötig nützen würde. Obwohl die Verwendung der unterschiedlichen Lernmethoden nützlich für das Lernen wäre, sollte der Lehrer dabei an diejenigen denken, die die schwächsten in Hinsicht auf das Temperament sind.

In den finnischen Lehrplänen wird implizit festgestellt, dass der Unterricht lernerzentriert und nach den Prinzipien des Konstruktivismus gestaltet sein sollte. Trotzdem werden lehrerzentrierte Lehrmethoden immer noch angewendet. Es wäre wichtig, dass Lehrer ständig über ihre Unterrichtsmethoden reflektieren würden und aktiv ihren Unterricht entwickeln würden. Schüler können nicht aktive Täter sein, wenn der Lehrer alle und alles kontrollieren will. Die Rolle des Lehrers verändert sich, und alle Lehrer, nicht nur Schüler, sollten als aktive Lerner an der Veränderung teilnehmen.

LITERATURVERZEICHNIS

Aaltola, Juhani & Valli, Raine (Hrsg.) (2007), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I.* 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. PS-Kustannus, Jyväskylä.

Apeltauer, Ernst (2001), *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung.* Fernstudieneinheit 15. Langenscheidt, Berlin – München – Wien – Zürich – New York.

Bausch, Karl-Richard – Christ, Herbert – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. A Francke Verlag, Tübingen.

Byman, Reijo (2005), „Voiko motivaatiota opettaa?“. In: Kansanen, Pertti & Uusikylä, Kari (Hrsg.) 2005, 25–41.

Byman, Reijo (2006), „Onko opetus suostuttelemista oppimaan?“. In: Husu, Jukka & Jyrhämä, Riitta (Hrsg.) 2006, 115–126.

Duden Deutsches Universalwörterbuch (2003). (Hrsg. Dudenredaktion). Dudenverlag, Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich.

Düwell, Henning (2003), „Fremdsprachenlerner“. In: Bausch, Karl-Richard – Christ, Herbert – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2003, 347–352.

Eriksson, Päivi & Koistinen, Katri (2005), *Monenlainen tapaustutkimus.* Kuluttajatutkimuskeskus, Helsinki.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha (1998), *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Vastapaino, Tampere.

Göbel, Richard (1986), *Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht.* 2., bearbeitete Auflage. Verlag Manfred Werkmeister, Mainz.

Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (2003). (Hrsg. Götz, Dieter – Haensch, Günther – Wellmann, Hans). Langenscheidt, Berlin – München – Wien – Zürich – New York.

Grotjahn, Rüdiger (2003), „Lernstile/Lernertypen“. In: Bausch, Karl-Richard – Christ, Herbert – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2003, 326–331.

Helbig, Gerhard & Buscha, Joachim (2005), *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für Ausländerunterricht.* Langenscheidt, Berlin – München – Wien – Zürich – New York.

Helbig, Gerhard – Götze, Lutz – Henrici, Gert – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* 1. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, New York.

Hellström, Martti (2008), *Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja.* PS-kustannus, Jyväskylä.

Henrici, Gert & Riemer, Claudia (Hrsg.) (1994), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 2*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler.

Hentunen, Anna-Inkeri (2004), *Rakennetaan kielitaitoa. Käytännön konstruktivismia kieltenopettajille.* WSOY, Helsinki.

Hohmann, Heinz-Otto (1994), „Praktische Anregungen zur Steigerung der Effektivität des Fremdsprachenunterrichts“. In: Neusprachliche Mitteilungen 4/1994, 241–249.

Huneke, Hans-Werner & Steinig, Wolfgang (2005), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 4., aktualisierte und ergänzte Auflage. Erich Schmidt Verlag, Berlin.

Husu, Jukka & Jyrhämä, Riitta (Hrsg.) (2006), *Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta.* PS-Kustannus, Jyväskylä.

Ikonen, Oiva (2003), „Oppilaslähtöinen opetus turvallisessa yhteisössä“. In: Ikonen, Oiva & Virtanen, Pirkko (Hrsg.) 2003, 23–33.

Ikonen, Oiva & Virtanen, Pirkko (Hrsg.) (2003), *HOJKS II.* PS-Kustannus, Jyväskylä.

Iso suomen kielioppi (2004). (Hrsg. Hakulinen, Auli – Vilkuna, Maria – Korhonen, Riitta – Koivisto, Vesa – Heinonen, Tarja Riitta – Alho, Irja). Suomalaisen

Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 950. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

Kansanen, Pertti (2005), „Opetuksen tutkimuksen käytäntöä“. In: Kansanen, Pertti & Uusikylä, Kari (Hrsg.) 2005, 11–24.

Kansanen, Pertti & Uusikylä, Kari (Hrsg.) (2005), *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia.* PS-Kustannus, Jyväskylä 2005.

Kauppila, Reijo A. (2007), *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen.* PS-Kustannus, Jyväskylä 2007.

Keltikangas-Järvinen, Liisa (2006), „Taikasana „yksilöllisyys““. In: Husu, Jukka & Jyrhämä, Riitta (Hrsg.) 2006, 85–100.

Kerschhofer-Puhalo, Nadja (2001), „Pädagogisch-didaktische Lernkategorien II: Organisationsformen von Lernen“. In: Helbig, Gerhard – Götze, Lutz – Henrici, Gert – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2001, 761–776.

Krokfors, Leena & Patrikainen, Sanna (2006), „Hyvä, paha opetus“. In: Husu, Jukka & Jyrhämä, Riitta (Hrsg.) 2006, 29–45.

Lexikon der Sprachwissenschaft (2002). (Hrsg. Bußmann, Hadumod). Alfred Kröner Verlag, Stuttgart.

Rostila, Jouni (2007), *Konstruktionsansätze zur Argumentmarkierung im Deutschen.* (Dissertation). Universität Tampere.

Ruohotie, Pekka (1998), *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Edita, Helsinki.

Saarela-Kinnunen, Maria & Eskola, Jari (2007), „Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus?“. In: Aaltola, Juhani & Valli, Raine (Hrsg.) 2007, 184–195.

Schmidt, Rainer (1994), „Unterrichtsplanung.“ In: Henrici, Gert & Riemer, Claudia (Hrsg.) 1994, 484–505.

Schwerdtfeger, Inge C. (2001), *Gruppenarbeit und innere Differenzierung.* Fernstudieneinheit 29. Langenscheidt, Berlin – München – Wien – Zürich – New York.

Tynjälä, Päivi (1999), *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita.* Kirjayhtymä Oy, Helsinki.

Walter, Gertrud (2003), „Frontalunterricht“. In: Bausch, Karl-Richard – Christ, Herbert – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2003, 251–254.

Wolff, Dieter (2002), *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik.* Peter Lang, Frankfurt am Main.

Internetquellen:

Internetquelle 1: Lehrplan der finnischen gymnasialen Oberstufe
http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf (29.06.2011)

Internetquelle 2: Herbert Andreas Welker: Einige kritische Bemerkungen zu DaF-Theorie und -Praxis
http://www.let.unb.br/hawelker/images/stories/professores/documentos/DaF.pdf (29.06.2011)

Internetquelle 3: http://www.uta.fi/laitokset/kielet/suomi/opiskelu/kurssit/syntaksi/luennot/Syntaksi_250209.pdf (14.3.2009)

ANHÄNGE

Anhang 1. Vorbefragung.

Esikysely

Nimi:

Harrastuksesi/mielenkiinnon kohteesi:

Pidätkö saksan opiskelusta?

Mikä on mielestäsi mukavaa saksan opiskelussa?

Entä tylsää/epämiellyttävää?

Millainen olet useimmiten saksan tunneilla? (Esim. hiljainen/puhelias, aktiivinen/passiivinen)

Oletko samanlainen myös muillakin tunneilla? Entä vapaa-ajalla? Jos et, osaatko sanoa miksi?

Työskenteletkö mieluiten yksin, pareittain vai ryhmässä? Miksi?

Kun luet (sana)kokeisiin, miten opettelet/kertaat sanoja? Onko tämä mielestäsi itsellesi paras tapa oppia sanoja?

Anhang 2. Lernstiltest 1.

Oppimistyylikysely

Nimi:

Lisää väittämän perään O (oikein), jos olet samaa mieltä, ja V (väärin), jos olet eri mieltä.

1. Muistan asian paremmin, jos voin kirjoittaa sen.
2. Opiskellessa ymmärrän asioita paremmin silloin, kun voin osallistua asiaan liittyviin aktiviteetteihin.
3. Opin paremmin lukemalla kuin kuuntelemalla jotakuta.
4. Lukiessani kuulen sanoja päässäni tai luen ääneen.
5. Opin enemmän, kun voin tehdä mallin tai kuvion opittavasta asiasta.
6. Työskentelen paremmin hiljaisessa paikassa.
7. Kun teen koetta, näen mielessäni kirjan sivun ja sillä olevan oikean vastauksen.
8. Muistan paremmin luokassa käydyt keskustelut kuin tiedon, josta olen lukenut tai kirjoittanut.
9. Opin mieluiten tekemällä jotain luokassa.
10. Muistan suurimman osan tiedoista, joita olen kuullut luennolla tai luokkahuonekeskusteluissa.
11. Opin mieluummin videon tai television kuin muiden välineiden avulla.
12. Aiheesta puhuminen toisen kanssa auttaa minua ymmärtämään ja jäsentämään paremmin omia ajatuksiani.
13. Minun on vaikea hahmottaa asioita mielessäni.
14. Kuuntelen mielelläni musiikkia, kun opiskelen tai työskentelen.
15. Piirrän tai kirjoitan luennolla tai luokkahuonekeskustelun aikana pystyäkseni keskittymään ja pysyäkseni rauhallisena.
16. Muistan paremmin, mitä ihmiset sanovat kuin miltä he näyttävät.
17. Nautin luokassa oppimisesta testejä tai tutkimuksia tekemällä.
18. Tarvitsen kirjalliset ohjeet tehtävien tekemiseen.
19. Puhujaan katsominen auttaa keskittymisessä.
20. Nautin siitä, kun saan tehdä jotakin luokan yhteiseen projektiin.

Anhang 3. Lernstiltest 2.

Oppimistyylikysely 2.

Nimi:

Valitse seuraavista vaihtoehdoista se, joka kuvaa sinua parhaiten ja anna sille kolme (3) pistettä, kaksi (2) seuraavalle ja yksi (1) sille vaihtoehdolle, joka sinua luonnehtii vähiten.

1. Opin helpoiten näkemällä ja katsomalla, miten tehdään. _
2. Muistan helposti kasvot. Teen muistiinpanoja kuulemastani. ___
3. Puherytmini on nopea. ___
4. Kysyn usein: miltä näyttää? ___
5. Suunnitellessani teen paperille listoja ja ehdotelmia. ___
6. Etsiessäni osoitetta vieraalla paikkakunnalla tutkin tarkkaan karttaa/visuaalisia oppaita. ___

1. Opin helpoiten sanallisista ohjeista ja keskustelemalla. __
2. Muistan nimet paremmin kuin kasvot. Muistan ja opin toistamalla. ___
3. Puherytmini on keskinopea. ___
4. Kysyn usein: miltä kuulostaa? ___
5. Suunnitellessani juttelen jonkun kanssa tai sisäistä itsepuhelua. ___
6. Vieraalla paikkakunnalla löydän tien kysymällä joltakulta. ___

1. Opin helpoiten tekemällä itse ja kokeilemalla. ___
2. Muistan mitä olen tehnyt, sanonut tai kokenut. ___
3. Puherytmini on hidas. ___
4. Kysyn usein: miltä tuntuu? ___
5. Suunnitellessani ratkaisen asiat tekemällä. ___
6. Haen vieraan paikan kokeillen, miten sinne mennään ja etsimällä kävellen/ kulkuvälineellä ja samalla painan paikkoja mieleeni. ___

7. Merkittävät elämykset saan luonnon maisemista. ___

8. Jos on täysi vapaus valita, suunnittelen olohuoneeni niin, että se miellyttää minua tai kauneustajuani. ___

9. Hahmotan sanat kuvina tai mielikuvina. ___

10. Seuraan ajankohtaisia tapahtumia lukemalla lehtiä. __

11. Minulle on tärkeää järjestys. Esineiden pitää olla paikallaan. ___

Tämän palstan pisteet yhteensä: _____

7. Merkittävät elämykset saan musiikista ja muista äänistä. __

8. Jos on täysi vapaus valita, suunnittelen olohuoneeni niin, että äänet ympäristössä ovat miellyttäviä (huoneessa, naapurustossa, ulkona). __

9. Kuulostelen sanoja. Selitän sanat itselleni. ___

10. Kuuntelen usein radiota seuratakseni aikaa. ___

11. Taustahäly käy korviini. ___

Tämän palstan pisteet yhteensä: _____

7. Merkittävät elämykset saan kosketuksesta tai liikunnallisista kokemuksista._

8. Jos on täysi vapaus valita, suunnittelen olohuoneeni niin, että oleminen, tekeminen ja liikkuminen on helppoa ja mukavaa. ___

9. Etsin oikean muodon kirjoittamalla. _

10. Pysyn ajan tasalla selailemalla lehtiä ja katsomalla TV-uutisia muutaman minuutin ajan. ___

11. Mukava tunnelma on tärkeä. Pidän ihmisistä. ___

Tämän palstan pisteet yhteensä: _____

Anhang 4. Rektionstest.

Nimi:

1. Suomenna lauseet.
   a) Ich warte auf dem Hof. =

      _____

      Ich warte auf den neuen Tisch. =

      _____

   b) Nach dieser Stunde gehe ich nach Hause. =

      _____

      Ich muss nach dem richtigen Weg fragen. =

      _____

2. Täydennä vihjeen mukaan.
   a) Es _____ _____ ein__ sehr wichtig___ Sache. (olla kyse jstak)
   b) Ich will nicht ____ meine__ Freunde__ _____. (luopua jstak)
   c) Meine Mutter hat ____ mi___ _____, als ich Kind war. (huolehtia jstak)
   d) Wenn meine Freunde schlecht behandelt werden, versuche ich, _____ zu _____. (puolustaa jtak)
   e) Könntest du _____ _____? (huolehtia hänestä, HUOM! Käytä eri verbiä kuin kohdassa c).)
   f) Ich _____ _____ gut__ Wetter! (toivoa jtak)
   g) Ich habe mich _____ _____! (rakastua häneen)
   h) Hast du schon _____ dein___ Karriere _____ge_____? (pohtia jotakin)
   i) – Nein, ich habe noch nicht _____ mein___ Zukunftspläne___ _____. (päättää jstak)
   j) Alles _____ _____. (Hän onnistuu kaikessa.)
   k) Die Prüfung _____ _____ ziemlich leicht. (tuntui minusta)

l) _____ _____ der Humor. (Hänellä ei ole huumorintajua/Häneltä puuttuu huumori.)

m) Ich werde mich _____ dies____ Platz _____. (hakea, esim. työpaikkaa)

n) Ich hoffe, dass du dich _____ dies_____ Klasse schnell _____. (sopeutua jhk)

o) Ich will nicht _____ mein_____ Hund _____. (luopua jstak, HUOM! Käytä eri verbiä kuin kohdassa b).)

p) Könntest du _____ Zimmer _____? (lähteä, poistua jstak)

q) Ich _____ _____ _____ Einladung! (Kiitän sinua kutsusta!)

r) Könntest du _____ _____? (auttaa jtak)

s) Ich _____ mich _____ Musik. (olla kiinnostunut jstak)

t) Ich kann mich _____ mein_____ Kindheit sehr gut _____. (muistaa jtak)

u) Ich _____ mich schon _____ Reise! (iloita jstak)

v) Ich _____ mich immer noch _____ Weihnachtsgeschenk____, die ich letztes Jahr bekommen habe. (iloita jstak)

Anhang 5. Feedback.

Palaute opetuskokeilusta

Nimi:

1. Mitä mieltä olit tunnista?

2. Opitko mielestäsi jotain, mitä? Jos et, miksi et?

3. Otettiinko omat mieltymyksesi ja kielitaitotasosi mielestäsi huomioon?

4. Mikä oli mielestäsi tunnilla mukavaa? Entä mikä tylsää?

5. Mikä oli mielestäsi hyödyllistä? Entä hyödytöntä?

6. Muita kommentteja?

Anhang 6. Verbliste.

Rektioverbit esimerkkilauseineen

Verbi + Akk.

1. **verteidigen** (*puolustaa jtak*),

   esim. Ich habe mein Land verteidigt. / Sie verteidigt ihren Freund.

2. **auf/geben** (*luopua jstak*),

   esim. Ich will nicht die Hoffnung aufgeben. / Er muss die Wohnung aufgeben.

3. **verlassen** (*jättää jk, poistua jstak*),

   esim. Er musste seine Heimat verlassen. / Sie hat seinen Freund verlassen.

Verbi + Dat.

1. **gelingen** (*onnistua*),

   esim. Hat es dir wirklich gelungen? / Es gelingt mir sehr gut.

2. **(leicht/schwer) fallen** (*tuntua helpolta/vaikealta, olla helppoa/vaikeaa)*,

   esim. Ist es dir schwer gefallen? / Dieses Buch fiel mir leicht.

3. **fehlen** (*puuttua; kaivata*),

   esim. Mir fehlt das Geld, um mich ein neues Auto zu kaufen. / Du fehlst mir.

4. **sich an/passen** (*sopeutua*),

   esim. Hoffentlich passe ich mich dem tropischen Klima an. / Er hat sich sehr schnell seiner neuen Gruppe angepasst.

5. **helfen** (*auttaa*),

   esim. Er hat mir geholfen. / Ich helfe dir gern.

Verbi + um + Akk.

1. **gehen** (*olla kyse jstak*),

   esim. Es geht um deine Zukunft.

2. **sich bewerben** (*hakea jtak paikkaa*),

esim. Wirst du dich um einen Studienplatz bewerben? / Ich habe schon um einige Arbeitsplätze beworben.

Verbi + auf + Akk.

1. **verzichten** (*luopua jstak*),

   esim. Er hat auf seine Kinder verzichtet. / Sie will nicht auf das Erbe (perintö) verzichten.

2. **aufpassen** (*hoitaa, vahtia, pitää huolta*),

   esim. Pass auf dich auf! / Kannst du mal schnell auf meine Tasche aufpassen?

3. **hoffen** (*toivoa*),

   esim. Ich hoffe auf gutes Wetter. / Ich hoffe auf ein baldiges Wiedersehen!

4. **sich freuen** (*iloita jstak tulevasta*),

   esim. Ich freue mich auf den Urlaub.

5. **warten** (*odottaa jtak*),

   esim. Ich warte auf dich.

Verbi + für + Akk.

1. **sorgen** (*huolehtia jstak*),

   esim. Er sorgt immer für seine Kinder. / Sorgst du bitte für die Getränke?

2. **sich interessieren** (*olla kiinnostunut jstak*),

   esim. Interessierst du dich für Kunst?

Verbi + in+ Akk.

1. **sich verlieben** (*rakastua jhk*),

   esim. Hast du in ihn verliebt?

Verbi + über + Akk.

1. **nach/denken** (*pohtia*),

esim. Hast du über meinen Vorschlag nachgedacht?

2. **entscheiden** (*päättää*),

   esim. Man entscheidet über seinen eigenen Weg.

3. **sich freuen** (*iloita jstak menneestä tai tämänhetkisestä*),

   esim. Ich freue mich über Ihren Anruf!

Verbi + Dat. + für + Akk.

1. **danken** (*kiittää*),

   esim. Wir danken euch für die Blumen!

Verbi + an +A

1. **sich erinnern** (*muistaa jtak*),

   esim. Erinnerst du dich an deinen Großvater?

Anhang 7. Dialoge.

Rektioverbitekstit

Etsi dialogista rektioverbit, joiden rektio on…

1. … akkusatiivi:

   Anna on käräytetty koulussa tupakanpoltosta.

   Anna und Peter streiten:

   Anna: Warum hast du mich nicht verteidigt?

   Peter: Weil ich will, dass du das Rauchen aufgibst. Wirst du mich verlassen?

2. … datiivi:

   Miriam ja Anna puhuvat kotitaloudentunnista ja Miriamin poikakaverista.

   Miriam: Der Kuchen ist dir gut gelungen.

   Anna: Ja, fast alles hat mir ganz schön leicht gefallen.

   Miriam: Übrigens, Max fehlt mir sehr. Aber es ist gut, dass er sich seiner neuen Schule gut angepasst hat.

   Anna: Kann ich dir irgendwie helfen?

3. … um + akk.:

   Peter juttelee Robertin kanssa, mutta saa kesken kaiken puhelinsoiton.

   Peter: Das war Herr Gruber. Also, es ging um eine Stelle.

   Robert: Und was hat er gesagt?

   Peter: Dass ich mich um diese Stelle zu spät beworben habe.

   Robert: Schade!

4. … auf + akk.:

   Maria ja Laura puhuvat Marian ulkomaille muutosta.

   Maria: Wir müssen auf unseren Hund verzichten.

   Laura: Wieso?

   Maria: Wir haben niemanden, der auf ihn aufpassen könnte, wenn wir ins Ausland gehen.

   Laura: Wie lange seid ihr da?

Maria: Drei Jahre. Ich freue mich schon darauf! Aber ich muss jetzt gehen.

Laura: Ich muss auf meine Mutter warten, sie ist wieder zum Arzt gegangen. Wir alle hoffen auf eine Genesung.

5. … für + akk. :

Barbara ja Wolfgang kiistelevät lapsistaan.

Barbara: Behauptest du, dass ich nicht für unsere Kinder sorge.

Wolfgang: Ja. Oder interessierst du wirklich für sie und dafür, was sie machen? Dass ich nicht lache!

6. … in + akk. :

Miriam ja Anna juttelevat.

Miriam: Max ist sehr nett und sieht sehr gut aus!

Anna: Hast du dich in ihn verliebt?

Miriam: Ja, vielleicht…

7. … über + akk. :

Maria ja Laura juttelevat Marian ulkomaille muutosta jälleen.

Maria: Ich habe sehr viel über das Schicksal unseres Hundes nachgedacht.

Laura: Und hast du schon über sein Schicksal entschieden?

Maria: Nein, noch nicht. Über diese Entscheidung freue ich mich gar nicht.

8. … dat + für + akk. :

Barbara on kutsunut Lauran kylään.

Laura: Ich danke dir für die Einladung!

9. … an + akk. :

Wolfgang ja Laura kohtaavat kadulla.

Wolfgang: Hallo, Laura! Erinnerst du dich an mich?

Laura: Natürlich! Hallo, Wolfgang!