

Západočeská univerzita Plzeň

Pedagogická fakulta

Diplomová práce

Tomáš Vymazal

**Konstruktivistické teorie výuky a jejich uplatnění ve
výuce němčiny jako cizího jazyka**

Vedoucí diplomové práce:

Dietmar Heinrich, Dipl.-Päd.

Plzeň 2013

Westböhmische Universität in Pilsen

Pädagogische Fakultät

Diplomarbeit

Tomáš Vymazal

**Die konstruktivistische Lerntheorie und ihre
Konsequenzen für den DaF-Unterricht**

Betreuer:

Dietmar Heinrich, Dipl.-Päd.

Pilsen 2013

zadání

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus anderen Quellen direkt oder indirekt übernommenen Daten und Konzepte sind unter Angabe des Literaturzitats gekennzeichnet.

Ich bin mit Zugänglichmachung der Arbeit in der Universitätsbibliothek einverstanden.

Pilsen, den 15.6.2013

V Plzni, dne 15.6.2013

Tomáš Vymazal

Poděkování

Na tomto místě chci vyjádřit dík osobám, bez jejichž pomoci a podpory, ať už profesionální, nebo soukromé, by tato práce jistě nenabyla podoby, v jaké je dnes.

Panu Dietmaru Heinrichovi, Dipl. Ped., patří dík za odborné vedení a lidskou pomoc při zpracování tohoto tématu, za cenné rady a připomínky.

Paní Mgr. Barboře Vymazalové chci vyjádřit dík za podporu a trpělivost při mé práci.

Bedanken

An dieser Stelle möchte ich mich bei einigen Personen bedanken, ohne deren Hilfe diese Arbeit nicht das geworden wäre, was sie jetzt ist, wenn es sich auch um die Fachberatung oder Privathilfe handelt.

Zu Beginn möchte ich Herrn Dietmar Heinrich, Dipl. Ped. ganz herzlich danken, für seine Fachberatung, seinen Beistand und für schätzbare Ratschläge.

Ich möchte herzlich Frau Mgr. Barbora Vymazalová danken für ihre beständige Unterstützung, Geduld und Verständnis, mit dem sie mir für die ganze Zeit zur Seite gestanden hat.

Anotace

Diplomová práce se zabývá konstruktivistickou teorií výuky, aplikovanou na výuku němčiny jako cizího jazyka (DaF). Práce je rozdělena do sedmi kapitol. V jednotlivých kapitolách jsou vysvětleny základní pojmy didaktiky, spolu se základními teoretickými východisky moderní výuky. Druhá kapitola blíže rozebírá jednotlivé směry pedagogického konstruktivismu, spolu s uvedením výhod a nevýhod tohoto filozofického směru. Také jsou zde porovnány dva protikladné přístupy ve vyučování: konstruktivistický přístup a instruktivní vyučování. Ve třetí kapitole nalezneme teoretický popis hlavních principů a metod konstruktivistické výuky DaF. Kapitola je zakončena rozborem stavu výuky němčiny na českých školách. Další kapitoly se zabývají praktickou aplikací výukových metod a hlavních principů do výuky DaF. Teoretické poznatky jsou využity v praktické části k provedení pedagogického experimentu, kde se ověřuje efektivita konstruktivistického způsobu výuky DaF v praxi běžné střední školy.

Klíčové pojmy

alternativní škola, české školství, DaF, didaktika, inovace ve vzdělávání, instruktivistický přístup, konstruktivistická teorie výuky, transmisivní výuka, výuka němčiny

Annotation

Die vorgelegte Abschlussarbeit befasst sich mit der konstruktivistischen Lerntheorie im DaF-Unterricht. Die Arbeit teilt sich in sieben Kapitel. In einzelnen Kapiteln werden die Grundbegriffe der Didaktik erklärt, zusammen mit elementaren theoretischen Ausgangspunkten des modernen Fremdsprachenunterrichts. Das zweite Kapitel beschäftigt sich ausführlicher mit einzelnen Richtungen des pädagogischen Konstruktivismus. Es sind auch die Vor- und Nachteile des pädagogischen Konstruktivismus angedeutet. Nachfolgend werden zwei gegenüberstehende Zutritte verglichen: der Konstruktivistische und der Instruktive. Im dritten Kapitel befindet sich theoretische Beschreibung der Hauptprinzipien und Methoden des konstruktivistischen Modells im DaF-Unterricht. Das Kapitel wird mit einer Analyse des DaF-Unterrichts an den tschechischen Schulen abgeschlossen. Die nächsten Absätze beschreiben die Möglichkeit der praktischen Anwendung der Unterrichtsmethoden in den DaF-Unterricht. Die theoretischen Erkenntnisse sind zur Realisation des pädagogischen Experiments ausgenutzt. Im praktischen Teil wird die Effektivität des konstruktivistischen Modells in der DaF-Praxis an einer üblichen Mittelschule überprüft.

Schlüsselbegriffe

Alternative Schule, DaF, Deutschunterricht, Didaktik, Innovation in Ausbildung, instruktivistischer Zutritt, konstruktivistische Lerntheorie, transmissiver Unterricht, tschechisches Schulwesen.

Inhaltverzeichnis

EINLEITUNG	10
1 GRUNDBEGRIFFE DER DIDAKTIK	13
1.1 Lerntheorien	13
1.1.1 Behaviorismus	15
1.1.2 Kognitivismus	16
1.1.3 Konstruktivistischer Interaktionismus	18
1.2 Lernziele	20
1.3 Lernstile	23
1.4 Lehrertypologie	26
2 KONSTRUKTIVISMUS IN DER AUSBILDUNG	29
2.1 Theoretische Ausgangspunkte	29
2.2 Die Geschichte des Konstruktivismus	30
2.3 Pädagogischer Konstruktivismus	32
2.3.1 Radikaler Konstruktivismus	33
2.3.2 Sozialkonstruktivismus	35
2.4 Instruktiver (transmissiver) Unterricht	38
2.5 Konstruktivistischer Unterricht	40
2.6 Die Vorteile und Nachteile des Konstruktivismus	45
2.7 Modernisierungstendenzen im tschechischen und internationalen Schulwesen	49
3 SPRACHERWERB UND DER DAF-UNTERRICHT	55
3.1 Zum modernen Fremdsprachenunterricht	55
3.2 Zu den Hauptprinzipien des konstruktivistischen DaF-Unterrichts	59
3.3 Problematik der Methoden im konstruktivistischen DaF-Unterricht	62
3.4 DaF-Unterricht an tschechischen Schulen	66
4 PRAKTISCHE ANWENDUNGEN DER KONSTRUKTIVISTISCHEN ANSÄTZE IM DAF-UNTERRICHT	69

4.1	Motivation	70
4.2	Erfahrungen	78
4.3	Aktivität	83
4.4	Kooperation	84
4.5	Pluralität	85
4.6	Reflexion	87
5	DIE UNTERRICHTSMETHODEN	91
5.1	Übersicht der Unterrichtsmethoden	92
5.2	Unterrichtsplanung	97
6	PRAKTISCHER TEIL	100
6.1	Festlegung der Untersuchungsziele und der Hypothesen	100
6.2	Analyse des pädagogischen Experiments	102
6.3	Durchführung und Ergebnisse der Fragenbogenumfrage	106
6.4	Planung der Unterrichtsstunden	109
6.5	Durchführung und Ergebnisse der experimentalen Unterrichtsstunden	110
6.6	Beurteilung und Diskussion der Ergebnisse	118
7	ZUSAMMENFASSUNG	121
	LITERATURVERZEICHNIS	124
	VERZEICHNIS DER BILDER, TABELLEN UND DIAGRAMME	134
	VERZEICHNIS DER ANHÄNGE	135

Einleitung

Die Samtrevolution 1989 beeinflusste alle Gesellschaftsschichten und betraf sowohl das öffentliche als auch das private Leben in der Tschechischen Republik. Dank dem Sturz der damaligen Regierung und des totalitären Regimes erschien die Möglichkeit, einige überlebte Wahrheiten kritisch zu betrachten. Es verschwand die Angst vor Kritik am Staat. Hier ist vor allem die Situation im Schulwesen gemeint, wo sich der Einfluss der festgelegten und veralteten Unterrichtsmethoden und Lerninhalte stärker zeigte. Nach der Revolution erschienen in der Tschechischen Republik die Globalisierungstendenzen und, als Konsequenz, weitere Änderungen in der Gesellschaft. Die industrielle Gesellschaft veränderte sich in die postindustrielle. Im Zusammenhang mit den Änderungen werden an den modernen Menschen immer größere Anforderungen gestellt, vor allem, wenn es sich um eine hochwertige Ausbildung handelt. Eine gute Ausbildung stellt eine Grundanforderung der beruflichen und gesellschaftlichen Betätigung dar.¹ In der globalisierten und vernetzten Welt ziehen Menschen aus guten Fremdsprachenkenntnissen einen Vorteil. Die damit verbundenen Anforderungen an Erhöhung der Effektivität in der Ausbildung und an die Nutzbarkeit der Ausbildung führten zur Änderung des Curriculum, nicht nur im Bereich des DaF-Unterrichts. Es wurde der nationale Entwicklungsplan im Bereich Ausbildung genehmigt. Dieser Plan, zusammen mit weiteren curricularen Dokumenten präsentiert die Regierungsstrategie, die sich dann auf jedem Niveau widerspiegelt.²

Die Gegenwartstendenzen im Schulwesen werden mehr als je auf die Entwicklung der Kompetenzen gerichtet.³ Diese Modernisierungstendenzen gehen von Idealen des Humanismus aus. Bei der Verwendung der verschiedenen aktivierenden und kooperativen Unterrichtsmethoden und bei der Mitwirkung aller Beteiligten entfalten die Ausbildung und die Erziehung nicht nur die Kenntnisse, sondern auch interkulturelle und soziale Kompetenzen. In der Ausbildung werden Elemente des offenen Unterrichts, der Globalausbildung, des tätigkeitsorientierten Unterrichts oder des konstruktivistischen Unterrichtsmodells kombiniert. Die Ausbildung ist abwechslungsreich geworden und im Zusammenhang mit dieser Entwicklung erhöhten

¹ mehr dazu in: KELLER, Jan. *Tři sociální světy: sociální struktura postindustriální společnosti*. 2. Aufl. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2011. 211 S. Studie; sv. 64. ISBN 978-80-7419-044-5.

² vgl. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 98 S. ISBN 80-211-0372-8.

³ ebd.

sich die Ansprüche an den ganzen Bildungsapparat, vor allem aber an die Lehrer.⁴ Die Schulkräfte versuchen neue Erkenntnisse und Methoden in die Praxis umzusetzen und suchen dabei effizientere Arbeitsmethoden, nehmen an Weiterbildungskursen teil, nutzen neue Medien zum Suchen und Teilen von nützlichen Informationen aus. Es ist wahrscheinlich, dass der Schwerpunkt der angeführten Entwicklungstendenzen gerade auf dem Lehrerberuf liegt.⁵

Die Änderungen werden wahrscheinlich lange Zeit benötigen, damit sie sich gegen die alten Ideen durchsetzen. Meiner Meinung nach herrscht in der Primär- und Sekundarstufe noch die klassische Unterrichtsauffassung, die sich als instruktiv oder auch transmissiv charakterisieren lässt. Gegen dieses Modell steht nach der Fachliteratur das konstruktivistische Modell. Der Konstruktivismus integriert alle in dieser Einleitung angegebenen Modernisierungstrends.⁶ Im Konstruktivismus ist der Schüler nicht bloßer Akzeptant. Im Gegenteil, er entdeckt die Informationen, deren Gesetzmäßigkeiten und gliedert diese in seine kognitive Struktur ein. Der ganze Prozess verläuft im gesteuerten Unterrichtsprozess.

Bei der Beurteilung der Änderungen im Schulwesen und der philosophischen Ansätze muss die Frage gestellt werden, ob das konstruktivistische Unterrichtsmodell, das als moderner angesehen wird, auch für den DaF-Unterricht geeignet ist. Wenn ja, dann sollte geprüft werden, ob diese Prämisse unter allen Bedingungen gilt. Das Ziel dieser Arbeit ist, die Antwort auf die gestellten Fragen zu geben.

In den Anfangskapiteln beschäftige ich mich mit einer tieferen Analyse der theoretischen Ausgangspunkte der gegenwärtigen Ausbildungstendenzen. Es werden vor allem die Lernstile, der Einfluss des Lehrers auf den Unterricht und philosophische

⁴ In dieser Arbeit wird öfters auch die weibliche Form benutzt. Dies betrifft vor allem die Lehrerin, Schülerin, die Lernende, die Unterrichtende oder weitere geschlechtsspezifische Begriffe. Auf eine durchgehend beiderlei Grammatik habe ich mit Rücksicht auf die Lesbarkeit verzichtet. Ich bitte die Leserinnen und Leser um Verständnis für diese Schreibweise.

⁵ mehr zum Thema auch Spilková: „Die historischen Erfahrungen bestätigen bei uns [in der Tschechischen Republik] und im Ausland, dass jede Schulreform die Lehrer durchführen.“ Es hängt nicht zuletzt davon ab, ob die Lehrer willig und fähig sind, die vorgeschlagenen Änderungen in der Praxis zu realisieren, und ob sie die Schulführung unterstützt. Die Lehrer sollten von der Nutzbarkeit der Reform überzeugt sein.

vgl. SPILKOVÁ, Vladimíra, et al. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. 271 S. ISBN 80-7315-081-6. S. 10f

⁶ Das konstruktivistische Unterrichtsmodell, das weiter in dieser Arbeit beschrieben wird, unterscheidet sich von dem Klassischen (Instruktiven) auch durch die Stellung zur Verarbeitung der vorgelegten Informationen. Der Konstruktivismus geht von den kognitiven Lerntheorien aus.

Ausgangspunkte betrachtet. Danach werden die konstruktivistischen Lerntheorien angeführt und ihre mögliche Anwendung in der DaF-Praxis in der Primär- und Sekundarstufe. Angesichts der Vielschichtigkeit der Problematik kann nicht erwartet werden, dass die Änderungen im DaF-Unterricht nur im Bereich der Unterrichtsmethoden vorgehen. Weiter wird der Einfluss des Konstruktivismus auf die Entwicklung der Kompetenzen bewertet, von den allgemeinen, bis zu den konkreten, die mit DaF verbunden sind.

Bei der Betrachtung der praktischen Anwendung der konstruktivistischen Ansätze im DaF-Unterricht gehe ich von der konstruktivistischen Checkliste aus. Die komplexe Checkliste der kanadischen Sprachwissenschaftlerin E. Murphy⁷ wurde der praktischen Benutzung angepasst. Das fünfte Kapitel dieser Arbeit beschäftigt sich mit konkreten Methoden, die primär als konstruktivistisch gekennzeichnet werden können.⁸

Im praktischen Teil der Arbeit wird ein pädagogisches Experiment beschrieben und bewertet. Das Experiment hat die Aufgabe, die Effektivität des konstruktivistischen und auch des instruktiven Unterrichts in der Praxis zu beurteilen. Aus den festgestellten Ergebnissen werden die Konsequenzen und Empfehlungen für den DaF-Unterricht gezogen.

⁷ Die kanadische Sprachwissenschaftlerin E. Murphy entwickelte in den 90er Jahren die konstruktivistische Checkliste, die sich mit allen wichtigen Parametern des konstruktivistischen Unterrichts beschäftigt und die den Unterricht nach diesen Parametern bewertet. Je mehr konstruktivistischen Merkmale kann man in einem Unterricht beobachten, desto mehr der Unterricht konstruktivistisch sei. Mehr dazu: MURPHY, Elizabeth. *Constructivist Checklist* [online] 1997 [zit. 2013-02-01] <<http://www.ucs.mun.ca/~emurphy/stemnet/cle5a.html>>

⁸ Es ist zu erwähnen, dass das präsentierte konstruktivistische Modell ideal, intendiert ist. In realen Bedingungen ist es wahrscheinlich nicht voll realisierbar, ebenso wie das instruktive Modell.

1 Grundbegriffe der Didaktik

In diesem Kapitel werden einzelne Elemente der Didaktik beschrieben, die am meisten von Modernisierungstendenzen im DaF-Unterricht beeinflusst worden sind. Zuerst werden die meistverbreiteten Lerntheorien erwähnt, zu denen man vor allem Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus zählt. Dann werden Lernziele und Lernstile besprochen. Da für den Unterrichtsprozess der Lehrer die wichtigste Führungsperson ist, werden die meistbenutzten Typologien der Lehrer erörtert.

1.1 Lerntheorien

Der Lernprozess kann aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Im Allgemeinen ist er definiert als „*Bildung der Erfahrungen und Formung der Persönlichkeit im Laufe des Lebens*“⁹ Es ist möglich zu sagen, dass Lernen eines der psychischen Grundbedürfnisse ist, weil es dem Menschen ermöglicht, die Welt zu erkennen und sich in ihr auszukennen.¹⁰ Das Lernen ist mit anderen psychischen Mechanismen verbunden, vor allem kann man von Gedächtnis, Denken und Motivation sprechen.¹¹

Es bestehen viele didaktische Theorien und viele Teilungen von diesen Theorien. Eine der Teilungen ist z.B. die in makro- und mikrodidaktische Theorien. Die makrodidaktischen beschäftigen sich eher mit Bildung der Lehrpläne, Schulpläne, der Standards, die anderen mit konkreten Lernmethoden im Unterricht.¹²

⁹ Čáp, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. Aufl. Praha: Univerzita Karlova, 1993. 415 S. ISBN 80-7066-534-3. S. 62

¹⁰ vgl. JARVIS, P. *Adult education and lifelong learning: theory and practice* (3rd ed.). New York: Routledge, 2004. ISBN 0-415-31493-3. S. 34-37

¹¹ vgl. NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. Aufl. 1. Praha: Academia, 1998. 590 S. ISBN 80-200-0689-3.

¹² vgl. REIGELUTH, C. M. (1999). The elaboration theory: Guidance for Scope and Sequences Decisions. In R. M. Reigeluth, (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory, Volume II*, S. 425-454. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Eine anerkannte Theorie wurde von Bertrand ausgearbeitet und teilt sich in Grundkategorien, die sich wieder in mehrere Subkategorien teilen.¹³ Bertrand teilt die Lerntheorien in:

- spiritualistisch
- personalistisch
- soziokognitiv
- kognitiv-psychologisch
- technologisch
- sozial
- akademisch.

Aus den o.g. Charakteristiken kann man das Fazit ziehen, dass das Lernen ein ganz komplizierter Prozess ist, der bis jetzt noch nicht in der Ganzheit beschrieben worden ist. Will man ein ungeteiltes Bild der Lernprozesse speziell im DaF-Unterricht erhalten, muss man die Aufmerksamkeit einigen Haupttheorien widmen, die verschiedene Aspekte dieser komplexen Erscheinung beschreiben. Das Ziel der Untersuchung sind gerade die Philosophien, die die theoretische, sowie praktische Ebene im Prozess des Sprachlernens stark beeinflusst haben. Es betrifft hauptsächlich den Behaviorismus, kognitive Lerntheorien und die konstruktivistischen Ansätze. Diese Theorien beeinflussten nicht nur die Formen des Unterrichts, die Methoden, sondern auch auf Grund der ständig anwachsenden Zahl der Lerner, die Rollen der Lehrenden und Lernenden oder z.B. die Autonomie des Lernenden.

Die Lerntheorien sind aber keine rein theoretischen Zugänge; sie bestimmen nach Klimsa¹⁴ „den allgemeinen Rahmen für didaktische Überlegungen [...], die wiederum für eine erfolgreiche – oder eine misslungene – Entwicklung von Lernanwendungen [...] ausschlaggebend sind.“

¹³ BERTRAND, YVES. *Soudobé teorie vzdělávání*. Aufl. 1. Praha: Portál, 1998. 248 S. ISBN 80-7178-216-5. S. 20f

¹⁴ KLIMSA, Paul. *Didaktische Medien und ihre Produktion* [online] 2012 [zit. 2013-02-03] <http://www2.tu-ilmenau.de/zsmp/Klimsa_Ausgabe_drei >

1.1.1 Behaviorismus

Behaviorismus ist eine psychologische Richtung, die die Ansicht vertritt, dass der Gegenstand der wissenschaftlichen Forschung nur objektive und messbare Verhaltensweisen eines lebenden Organismus sein sollte. Er hebt die Aufgabe der äußeren Stimuli, des Milieus, der absichtlichen Wirkung hervor.¹⁵ Der Neo-Behaviorismus fordert, dass die Überprüfung psychologischer Aussagen selbst mittels objektiv beobachtbarer Sachverhalte erfolgt.¹⁶

Die Behavioristen versuchen den Lernprozess aus der beobachtbaren, äußeren Sicht zu erklären. Als wichtig wird nur das Verhalten der Lernenden gekennzeichnet; die inneren Prozesse beim Lernen werden als unwichtig betrachtet. Die Lernenden werden zur gewünschten Reaktion durch den äußeren Reiz bewegt. Unter der gewünschten Reaktion versteht man die richtige Antwort, die auch am besten automatisiert vorgestellt wird. Dazu dient vor allem die instruktive Methode, weil sie die Zeit sparen kann. Zu den „klassischen“, instruktiven Methoden zählt man den Lehrervortrag, die Drillübung und weiter die Verstärkung, wie Lob, Strafe, Noten. Das Gehirn der Schüler dient als Behälter, wo nur die „objektiven“ Informationen gespeichert werden.¹⁷

Nach Skinner¹⁸ ist die Sprache nur eine der Formen des Verhaltens, die durch Imitation gefestigt werden soll. Das Gehirn wird als „Black Box“ betrachtet.¹⁹ Beim behavioristischen Fremdsprachenunterricht werden Fehler nicht toleriert, weil sie als falsche Angewohnheiten angesehen werden, und müssen schnellstmöglich beseitigt werden. Zu der Beseitigung dienen hauptsächlich Drillübungen.²⁰ Infolge der unterdrückten Motivation und der nächsten Elemente der Persönlichkeit haben die

¹⁵ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., akt. Aufl. [i.e. Aufl. 5.]. Praha: Portál, 2008. 322 S. ISBN 978-80-7367-416-8. S. 35

¹⁶ vgl. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., akt. Aufl. [i.e. Aufl. 5.]. Praha: Portál, 2008. 322 S. ISBN 978-80-7367-416-8. S. 27

vgl. BÖHM, Winfried. (1994). *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Verlag Alfred Kröner, 1994, 759 S. ISBN 978-35-2009-414-8. S. 75

¹⁷ KALHOUS, Zdeněk a kol. *Školní didaktika*. Aufl. 2. Praha: Portál, 2009. 447 S. ISBN 978-80-7367-571-4. S. 49ff

¹⁸ SKINNER, B, F. The shaping of Phylogenic Behavior. in: *Journal of the Experimental Analysis of Behavior* [online] 1975 [zit. 2013-02-01]

<<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1333387/pdf/jeabehav00111-0119.pdf>>

¹⁹ MEIER, Rolf. *Praxis E-Learning : Grundlagen, Didaktik, Rahmenanalyse, Medienauswahl, Qualifizierungskonzept, Betreuungskonzept, Einführungsstrategie, Erfolgssicherung*. Offenbach : Gabal, 2006. 446 S. ISBN 978-38-3915-587-5. S. 81

²⁰ vgl. NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*. Berlin [etc.] : Langenscheidt, cop. 1993. 184 S. ISBN 978-34-6849-676-9

Behavioristen auf die Notwendigkeit Wert gelegt, die Fremdsprache schon von Kindheit und Jugendjahren an zu lernen, wogegen die sensorischen und Gedächtnisfunktionen wegen dem Alter abgeschwächt geworden sind. Diese These steht in der Opposition zu der kognitiven Theorie, die bei den Erwachsenen den positiven Einfluss ihren Intellekts, logischen Gedächtnisses und kreativen Denkens schätzt.²¹

Die Welt von heute (und daraufhin auch die Sprache, die sie widerspiegelt und beschreibt) ist zu komplex, als dass man jede mögliche Sprachreaktion und alle neuen Informationen mit Vorsprung lernen, bzw. üben könnte. Im Allgemeinen ist die behavioristische Theorie wahrscheinlich abzuweisen, aber sie kann dem Lernenden gut tun, wenn es sich um spezielle Fälle handelt, wie z.B. Drillübungen der Verbformen, wo die richtige Reaktion verstärkt sein muss, ohne sie vorher konstruieren zu müssen. Beim Erwerb einfachen Wissens kann diese einfache Frage-Antwort Methode den Lernenden unterstützen.

1.1.2 Kognitivismus

Die behavioristischen Methoden waren nicht in der Lage, alle möglichen Outputs auf Grund des festgegebenen Inputs zu erklären. Diese Situation war nicht befriedigend; nach und nach gab sie den Anstoß zur Entstehung der kognitiven Theorien. Die Aufmerksamkeit der Forscher wurde von den beobachtbaren Erscheinungen zu inneren Prozessen beim Lernen verschoben. Der Lernende ist jetzt als Einer der aktiven Variablen im Prozess des Lernens angesehen, die Theorie der „Black-Box“ ist überwunden gewesen.²² Nach Průcha²³ erforscht die kognitive Psychologie die Weise, wie Leute Informationen wahrnehmen und im Gedächtnis behalten, wie sie denken, verschiedene Probleme lösen und über Probleme nachdenken. Er betont die Wichtigkeit des Erkenntnisvermögens und der Erkenntnisprozesse in der menschlichen Psyche und im menschlichen Verhalten. Die typischen Themen, mit denen sich die kognitive Psychologie beschäftigt, sind: Aufmerksamkeit, Bewusstsein, Wahrnehmung,

²¹ vgl. PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Aufl.. 2., v Portálu 1. Praha: Portál, 1997. 144 S. Studium. ISBN 80-7178-146-0. S. 78-85

²² vgl. MEIER, Rolf. *Praxis E-Learning : Grundlagen, Didaktik, Rahmenanalyse, Medienauswahl, Qualifizierungskonzept, Betreuungskonzept, Einführungsstrategie, Erfolgssicherung*. Offenbach : Gabal, 2006. 446 S. ISBN 978-38-3915-587-5. S. 83

²³ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., akt. Aufl. [i.e. Aufl. 5.]. Praha: Portál, 2008. 322 S. ISBN 978-80-7367-416-8. S. 127

Gedächtnis, Spracherwerb, Problemlösung, Entscheidung, Intelligenz. Die kognitiven Theorien werden auch kritisiert, weil sie soziale und kulturelle Kontexte ignorieren.

Der Kognitivismus, wie auch der Behaviorismus, geht davon aus, dass hauptsächlich der Lehrer als ein Spezialist den Unterricht planen und steuern soll; dies haben der Kognitivismus und der Behaviorismus gemeinsam. Der Lernprozess soll aber nicht mehr völlig kontrolliert, sondern optimal von außen unterstützt werden. Demzufolge ist die Individualisierung des Lernens gefordert, sowie die Einzelarbeit.²⁴

Einer der bedeutendsten Opponenten des Behaviorismus ist der Sprachwissenschaftler N. Chomsky, der Schöpfer der generativen und transformativen Grammatik (Transformationsgrammatik). Er wurde zum bekanntesten Protagonisten der wissenschaftlichen Diskussionen in den 70er Jahren.²⁵ Nach Chomsky erlernt jeder Mensch ein begrenztes Instrumentarium von Regeln und dazu eine begrenzte Menge von Wörtern, und damit kann er eine unbegrenzte Anzahl der Parolen schaffen, selbstverständlich auch die, die noch niemals ausgesprochen wurden. Diese Fähigkeit soll angeboren sein, es handelt sich dabei um einen Teil der genetischen Ausrüstung. Weil sich um menschliche biologische und kognitive Eigenschaften handelt, sind wir uns deren kaum bewusst.²⁶ Der Unterschied zwischen den Weltsprachen kann durch das Setzen von Parametern im Gehirn charakterisiert werden.²⁷ Chomsky hat also zwei Begriffe eingeleitet, die von großer Bedeutung für Entwicklung der kommunikativen Unterrichtsmethoden waren: **Kompetenz** und **Performanz**, die die Kenntnisse und Sprachanwendung bezeichnen. Die Sprachentwicklung wurde auf Grund der inneren Mentalprozesse erklärt und minimalisierte die Wichtigkeit des Sprachinputs. Das Lernen der natürlichen Sprachen sollte auf kognitiven Universalien beruhen und ging davon aus, dass Kinder eine angeborene Fähigkeit zum Sprechen haben.²⁸ Der Kognitivismus orientiert sich auf den Lernenden, unterscheidet sich aber vom

²⁴ vgl. MEIER, Rolf. *Praxis E-Learning : Grundlagen, Didaktik, Rahmenanalyse, Medienauswahl, Qualifizierungskonzept, Betreuungskonzept, Einführungsstrategie, Erfolgssicherung*. Offenbach : Gabal, 2006. 446 S. ISBN 978-38-3915-587-5. S. 83

²⁵ siehe dazu: Piattelli-Palmarini, M. (Ed.) *Language and Learning: The Debate Between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Routledge. London: 1983, ISBN 0-7102-0023-4

²⁶ vgl. STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Aufl. 1. Praha: Portál, 2002. 636 S. ISBN 80-7178-376-5. S. 317-350

²⁷ vgl. SMITH, N. *Chomsky: Ideas and Ideals*. CUP, Cambridge: 2004. ISBN 0-521-54688-5. S. 43, S. 119-123

²⁸ VGL. BAUSCH, Karl-Richard. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke. 1989. 495 S. ISBN 978-37-7201-709-4.

Sozialkonstruktivismus in Hintanstellung des Sozialkontexts.²⁹ Der Unterschied zwischen dem Kognitivismus und Konstruktivismus wird verwischt, weil die Lernprozesse mehr auf aktive Konstruktion der Sprachkenntnisse gezielt sind.³⁰ Es ist wichtig, die kognitiven Prozesse der Lernenden zu erkennen und zu definieren. Zum ersten Mal wird auch die Theorie der **Präkonzepte** (Vorwissen) benutzt, weil sie im Lernen eine wichtige Rolle spielen. Nicht zuletzt wird der Erfolg im Spracherwerb durch die Kenntnisse und Kultiviertheit der Muttersprache erreicht.

Welche Aufgabe hat der Lehrer im Unterricht? Die Lehrer strukturieren die Inhalte, mithilfe von Tabellen, Mind-maps, Hinweisen, Bedeutungsnetzen, usw. Diese Unterstützung ist eine sehr wichtige Aufgabe, damit geeignete kognitive Prozesse bei den Lernenden aktiviert werden könnten, um die Integration der neuen Bedeutungen und Informationen zu erleichtern. Im Kontrast zum Behaviorismus sollten dem Lernenden mehrere Lernwege bereitgehalten werden, je nach den unterschiedlichen Lerntypen (Lernstile). In kognitiven Ansätzen wird dem sowohl instruktiven, als auch dem entdeckenden Lernen eine große Aufmerksamkeit gewidmet. Im entdeckenden Lernen versuchen die Lernenden selbst Informationen zu finden und sie in die kognitiven Strukturen einzuarbeiten, mit dem Ziel, in Zukunft selbstständig Probleme lösen zu können.³¹

1.1.3 Konstruktivistischer Interaktionismus

Im vorherigen Text wurde angedeutet, dass der Behaviorismus und der Kognitivismus dem Anderen gegenüber stehen. Die Konstruktivisten verstehen Lernen und Spracherwerb als Interaktion zwischen angeborenen Fähigkeiten und dem Milieu. Sie verbinden zwei vorher unvereinbare Theorien. Die Verarbeitungsprozesse des menschlichen Gehirns bestimmen und werden durch den Charakter des Sprachinputs bestimmt. Die Weise, wie man dann den Lernstoff den Lernenden vermittelt, geht von aktuellen Vorstellungen der idealen Lernprozesse aus. Die Forschungen in diesem

²⁹ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., akt. Aufl. [i.e. Aufl. 5.]. Praha: Portál, 2008. 322 S. ISBN 978-80-7367-416-8. S. 99

³⁰ BERTRAND, YVES. *Soudobé teorie vzdělávání*. Aufl. 1. Praha: Portál, 1998. 248 S. ISBN 80-7178-216-5. S. 71ff

³¹ vgl. EDELMANN, Walter. *Lernpsychologie*. Weinheim:Beltz, 1996. 438 S. ISBN 978-36-2127-310-7. S.214

Grenzbereiche, als Psychologie des Lernens bezeichnet, teilen sich in drei Grundrichtungen:³²

- biologisch-evolutionär (man zieht das biologische Naturell des Lernenden und Chomskys Erkenntnisse der angeborenen Sprachenfähigkeit in Betracht)
- kultur-sozial (beruht auf den Regeln der Sozialinteraktion, auf Vygotskys Gedanken,³³ bzw. auf Brunerschem „spiral curriculum“³⁴)
- technisch-systemisch (aktive Konstruktion der Kenntnisse)

Eine eingehende Untersuchung der konstruktivistischen Ansätze befindet sich im nächsten Kapitel.

Alle beschriebenen Lerntheorien beeinflussten den Bereich Fremdsprachenerwerb. Ihre Beiträge für Fremdsprachendidaktik sind Quellen der Diskussionen. Die behavioristischen Theorien neigen eher zum instruktiven Unterricht, der Konstruktivismus entwickelt demgegenüber ein konstruktivistisches Modell. Moderne Auffassungen verbinden die Sprache mit dem Denken. Keine der o.g. Philosophien entspricht nach Bleyhl in der reinen Form der Verbindung der Sprache und des Denkens.³⁵ Der optimale Spracherwerb soll das Ergebnis des Zusammenwirkens der fachspezifischen Informationen und Entwicklungsprozesse sein, die über den Bereich des gegebenen Faches hinausgehen.

³² vgl. MOLNÁR, J. *Konstruktivistické teorie ve vyučování matematice*. [online] 2007 [zit. 2013-01-03] <http://esfmoduly.upol.cz/elearning/konstr_m/> S.7, ESF-Projektnummer: CZ.04.1.03/3.2.15.2/0263

³³ siehe dazu Vygotskys „Zone der nächsten Entwicklung“ und online Studientexte aus Dresdner evangelischen Hochschule über Vygotsky: BRANDES, Holger. *Lev S. Vygotskij und die elementarpädagogische Reformdebatte heute*. [online] 2005 [zit. 2013-04-03] <http://www.ehs-dresden.de/fileadmin/hochschule/Veroeffentlichungen/Studientexte/Studientext_2005-03_Brandes.pdf>

³⁴ mehr dazu in: BRUNER, J. *Wie das Kind sprechen lernt*. 2. erg. Aufl. Bern: Verlag Hans Huber. 2002. ISBN 9-783-4568-3891-5.

³⁵ vgl. BACH, G.; TIMM, J. P. *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: Francke Verlag: 2003. 345 S. ISBN 978-377-2080-326. S. 40ff

1.2 Lernziele

Lernziele findet schon Komensky in seiner Arbeit *Didaktika* wichtig. Die Bildungsziele seien wichtiger, als die Mittel und Strategien. Die Festlegung der Ziele bedeutet nicht nur eine gründliche Analyse der Prozesse in der Gesellschaft durchzuführen, sondern auch die Perspektive der Entwicklung, die Möglichkeiten, soziale Rollen und Aktivitäten des Menschen einzuschätzen. Die Ziele beeinflussen wesentlich die Qualität der Ausbildung. Die konstruktivistischen Theorien schreiben der ausführlichen Festlegung der Lernziele beträchtliche Wichtigkeit zu, weil der Konstruktivismus nicht nur auf kognitive Ziele Wert legt, sondern auch auf affektive Ziele und verschiedene Kompetenzen. Krathwohl, der die Taxonomie der affektiven Ziele bildete, unterschied zwischen einem konstruktivistischen Lernverständnis und einem mehr passiv-aneignenden Lernverständnis. Anderson und Krathwohl entwickelten den Begriff des bedeutungsvollen Lernens und ordnen diesen dem Konstruktivismus zu.³⁶

Lernziele sollten:

- konkret und eindeutig definiert sein.
- die verlangte Persönlichkeitsentwicklung, die Bedingungen und Mittel beinhalten.
- einen kontrollierbaren Output haben.
- konsistent, erfüllbar und angemessen sein.
- stimulierend, zur Entwicklung anregend sein.³⁷

„Lernziele leiten sich aus dem Lehrplan ab. Durch Lernziele werden Inhalte so formuliert, dass sie für den Lernenden nachvollziehbar werden. Der Inhalt wird um eine Verhaltenskomponente erweitert, und vermittelt dem Lernenden was er mit dem Inhalt tun kann.“³⁸

Die Anwendung der richtig festgelegten Ziele kann die Lernmotivation steigern, stärken. Es ist möglich den Lernprozess mit den Zielen besser zu verbinden, der Lehrer

³⁶vgl. ROTHE, Frank. *Struktur kongnitiver Prozesse*. Berlin: Lit Verlag, 2011. 106 S. ISBN 978-3-643-50297-1 S. 54

³⁷vgl. ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 272 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2993-0. S. 43ff

³⁸PRINZ, E. *Skriptum Unterrichtsplanung und Präsentation* [online]. 2004 [zit. 2012-04-27]. <<http://www.stangl.eu/psychologie/presentation/lernziele.shtml>>

orientiert sich eindeutig an den Inhalt des Unterrichts. Der „konstruktivistische Lehrer“ ist sich der Wichtigkeit der einzelnen Unterrichtseinheiten bewusst.

D. Čábalová gibt eine ausführliche Aufzählung der pädagogischen Funktionen der Lernziele. Die Ziele kann man in mehrere Gruppen einordnen:

- generell
- antizipativ
- motivierend
- organisatorisch
- harmonisierend
- realisierend
- kontrollierend³⁹

Die Lernziele können weiter nach formalen Kriterien bestimmten Bereichen zugeordnet werden. Das meistbenutzte Dimensionierungsmuster der kognitiven Ziele wurde 1956 von B.S. Bloom entwickelt und dann 2001 vom Lerntheoretiker D. R. Krathwohl überprüft und geändert. Wie oben erwähnt wurde, D. R. Krathwohl erarbeitete auch die Taxonomie der affektiven Ziele. Letztendlich wurde die Lernzieltaxonomie im psychomotorischen Bereich genauer angegeben.⁴⁰ Die Lernzieltaxonomie unterscheidet drei Dimensionen mit folgenden Stufen:

- a) Pragmatische Ebene, die auf die sprachlichen und kulturellen Inhalte zielt,
- b) affektive Ebene, die die Einstellungen wie zum Beispiel Toleranz, Offenheit und Kommunikation umfasst,
- c) Ebene der fachspezifischen Inhalte.⁴¹

Die Tabelle Nr. 1 zeigt übersichtlich alle drei Taxonomien.

³⁹ Čábalová, Dagmar. *Pedagogika*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 272 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2993-0. S.46

⁴⁰ ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 272 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2993-0. S. 44f

⁴¹ Vgl. JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. 1. Aufl. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 175 S. ISBN 978-80-210-5035-8. S.18

Taxonomie der Lernzielen im kognitiven Bereich (B.S.Bloom)	Taxonomie der Lernzielen im affektiven Bereich (D.B.Krathwohl)	Taxonomie der Lernzielen im psychomotorischen Bereich (E. Simpson)
(nach dem Grad der Komplexität)	(nach dem Grad der Internalisation)	(nach dem Grad der Koordination)
1. Kenntnisse	1. Aufmerksam werden, Beachten	1. Beachten
2. Verständnis	2. Reagieren	2. Orientierung
3. Anwendung	3. Werten	3. Gesteuerte Reaktion
4. Analyse	4. Strukturierter Aufbau eines Wertsystems	4. Automatisierung der motorischen Fertigkeiten
5. Synthese	5. Erfüllt sein durch einen Wert oder eine Wertstruktur	5. Motorische Adaptation
6. Beurteilung		6. Motorisches Schaffen

Tab. 1 *Taxonomie der Lernziele*^{42 und 43}

Die Ziele des konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts auf der kognitiven, aber auch der affektiven Ebene orientieren sich an die produktiven und rezeptiven Fertigkeiten: Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben und nächste sprachliche Kompetenzen und Kenntnisse, wie z.B. die kommunikative Kompetenz, Entwicklung, Einstellungen und Lernstrategien, nicht zuletzt die Metakognition.

Ein konkretes Ziel ist ein Bestandteil der konstruktivistischen Ausbildung. Das Ziel begrenzt und bestimmt den Lernstoff, deckt das Spektrum der Hilfsmittel, Materialien und Vorgänge ab, damit das Ziel erreicht werden kann. Der Lehrer wählt eine

⁴² ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 272 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2993-0. S.45

⁴³ KELLNER, Bernhard und Beate. *Lernziele*. [online]. 2006 [zit. 2012-04-27]. <<http://www.stangl.eu/psychologie/presentation/lernziele.shtml>>

entsprechende Taktik, Methode oder ein Lernmodell aus, damit das Ziel realisierbar wird.⁴⁴

1.3 Lernstile

Während man in der amerikanischen Literatur sehr häufig den Begriff Lernstile hört, wird in Deutschland auf Frederik Vester zurückgehend der Begriff Lerntypen verwendet.⁴⁵ Oft werden beide Begriffe gleichgesetzt.⁴⁶ Beide Benennungen betreffen die Persönlichkeit des Lernenden und die Weisen, wie er lernt.

Die Lernstile gehören aus der Sicht des Lernprozesses zu den wichtigsten individuellen Kennzeichnungen der Lernenden. Der Lernstil ist eine relativ stabilisierte Gesamtheit der Aktivitäten. Er beruht auf dem kognitiven Stil des Lernenden, auf der Weise der Informationsverarbeitung und kann sich unter dem Einfluss der Bildung und Selbstbildung ändern. Die kognitiven Stile können als charakteristische Weise der Apperzeption, des Denkens und der Entscheidungen abgegrenzt werden.⁴⁷ Der kognitive Stil ist eng mit der primären Assoziationsstruktur verbunden, die sich auf Grund der genetischen Gegebenheiten kurz nach der Geburt bildet. Zum kognitiven Stil kommen weiter Lernfähigkeiten, Lernfertigkeiten, Erfahrungen, intrinsische Motivationsfaktoren aber auch geerbte Prädispositionen zum Lernen hinzu. Lernstile können als eigenartige Lernweise charakterisiert werden, sie wirken und beeinflussen den Lernprozess unbewusst. Der konstruktivistische Unterricht verlangt nicht nur Kenntnisse, sondern auch die individualisierte Konstruktion der kognitiven Strukturen. Da die Lernstile zur Charakteristik des Schülers gehören, muss der Unterricht mit Rücksicht auf die innere Charakteristik des Individuums geplant werden.

⁴⁴ vgl. DAHL, E. *Ziele und Wege des Fremdsprachenunterrichts. Erziehungskunst.* [online] 1997 [zit. 2013-02-01] <http://www.erziehungskunst.de/fileadmin/archiv_alt/1997/p003ez0597-473-482.pdf> S. 473-482

⁴⁵ Beck, H. *Das Lernen lehren.* [online] 2005 [zit. 2013-02-01] <http://synpaed.de/3_Lernen/PDF/3_Lernstile.pdf>

⁴⁶ vgl. ŠKODA, Jiří a DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování.* Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 206 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3341-8. S. 45-59

⁴⁷ vgl. Mareš, J. 1998, in: ŠKODA, Jiří a DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování.* Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 206 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3341-8. S. 45

Es können einige Hauptmerkmale der Lernstile definiert werden. Lernstile:⁴⁸

- beruhen auf angeborenen Dispositionen,
- haben die Charakteristik einer Lernmetastrategie,
- können sich im Laufe des Lebens teilweise ändern,
- hängen teilweise mit Lerninhalt zusammen,
- entwickeln sich unter Einwirkung äußerer Bedingungen.

In der Fachliteratur können viele Lerntypen-, bzw. Lernstildefinitionen gefunden werden. Die erste in Deutschland verbreitete Definition veröffentlichte F. Vester (1975). Er unterschied nach den Wahrnehmungskanälen drei Lerntypen:⁴⁹

1. Der Auditive - lernt durch Sprechen und Hören. Die Realität wird in der Form innerer Sprache nacherzählt. Die Schlussfolgerung entwickelt sich im Laufe der Zeit. Die auditiven Typen lernen am besten aus dem Hören, Gespräch, Vortrag. Die Informationen behalten sie besser im Gedächtnis, wenn sie über den Lernstoff diskutieren oder danach fragen können.⁵⁰
2. Der Visuelle - lernt durch Sehen. Dieser Typ konstruiert die Realität aus visuellen Abbildungen der Gegenstände, der Formen. Er interessiert sich, im Gegenteil zum auditiven Typ, eher für die Situation, als für die Akteure. Die Schlussfolgerung wird im Raum gefunden, die Zeit ist nicht entscheidend. Die Lernstrategien beruhen auf Analogien, Regelmäßigkeiten. Die Schüler verlassen sich auf ihr visuelles Gedächtnis, mehr können sie aus dem Gesehenen erlernen. Bei Leistungskontrollen können sie sich erinnern, wo ein Text geschrieben ist, wie die Gestaltung des Texts ist, oder mit welchen Farben er geschrieben wurde.
3. Der Haptische - lernt durch Berühren, Machen.⁵¹ Er bevorzugt die durch Tastempfindung erworbenen Informationen. Er merkt sich besser den Lernstoff, den er betasten, direkt wahrnehmen kann. Für die „haptischen“ Schüler ist das Ausnutzen der Bewegung, der Kinästhetik typisch. Sie können nicht lange sitzen.

⁴⁸ vgl. ŠKODA, Jiří a DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 206 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3341-8. S. 46

⁴⁹ VESTER, F. Denken - Lernen – Vergessen, 1975, in: Beck, H. *Das Lernen lehren*. [online] 2005 [zit. 2013-02-01] <http://synpaed.de/3_Lernen/PDF/3_Lernstile.pdf>

⁵⁰ Charakteristik des auditiven und des visuellen Typs: vgl. BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vdělávání*. S. 79-86

⁵¹ Charakteristik des haptischen und des intellektuellen Typs: vgl. SOVÁK, Miloš. *Učení nemusí být mučení*. 1. Aufl. Praha: SPN, 1990. 116 S. Knihy pro rodiče. ISBN 80-04-24306-1. S. 35-40.

Den Lernstoff merken sie sich mithilfe Bewegungs-, bzw. rhythmischer Elemente. Beim Lernen sollte der Lehrer den Schülern nicht z.B. an der Manipulation mit Bleistift, am Malen, bzw. an Bewegungen hindern.⁵²

M. Sovák⁵³ definiert noch den intellektuellen (abstrakt-verbale) Typ, der nur selten in der Schulpopulation vorkommt. Die Schüler mit diesem Typ arbeiten mit hohem Grad der Abstraktion. Sie lernen durch die Klarstellung der Definitionen und Formeln, woraus sie dann die gesamte Struktur bauen, die sie dann im Gedächtnis behalten. Viele Typen der Lehrbücher werden gerade für diese Typen geschrieben, was den anderen Typen Probleme vorbereitet.

Kolb entwickelte seine Taxonomie, wobei er vier Lerntypen unterschied. Das Modell entstand 1985 und ist im deutschsprachigen Raum am verbreitetsten.⁵⁴

Akkomodierer, der konkrete Erfahrungen mit dem aktiven Experimentieren leicht verbindet. Es handelt sich um den häufigsten Typ.⁵⁵ Er lernt gern sozial, kann sich auch gut an veränderte Situationen anpassen, leicht ändert er seine Pläne. Beim Lernen geht er häufig intuitiv und mit trial-and-error Methoden vor und passt seine inneren Konzepte den äußeren Gegebenheiten an.

Assimilierer, der mehrere Erfahrungen induktiv zu seinen theoretischen Modellen integriert. Sein Lernen beruht auf reflektierter Beobachtung und analytischem Verstehen. Sie sind an der Theorie interessiert. Dieser Typ liebt häufig naturwissenschaftliche Bereiche.

Divergierer ist dagegen sozial orientiert, emotional und schöpferisch. Sein Lernen beruht auch reflektierendem Beobachten und konkreten Erfahrungen. Er nimmt multiple Perspektiven ein, wodurch er zu neuen und ungewöhnlichen Lösungen kommt und kreative Ideen einbringt.

⁵² vgl. HANUŠOVÁ, S. Učební styly a strategie ve výuce cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení, 2007, S. 25-30. in: ŠKODA, Jiří a DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 206 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3341-8. S. 46

⁵³ siehe die Fußnote Nr. 51

⁵⁴ vgl. SCHULMEISTER, Rolf. *eLearning: Einsichten und Aussichten*. München: Oldenbourg Verlag, 2006, 360 S. ISBN 978-34-8658-003-7 S. 93f

⁵⁵ WOLFF, Judith. 2003, in: SCHULMEISTER, Rolf. *eLearning: Einsichten und Aussichten*. München: Oldenbourg Verlag, 2006, 360 S. ISBN 978-34-8658-003-7 S. 93

Konvergierer ist nicht so stark sozial orientiert und neigt dazu, Gefühle aus dem Lernen herauszuhalten. Seine Stärken sind aktives Experimentieren und analytisches Verstehen, er zeigt problemlösendes Verhalten und setzt Ideen praktisch um.

Es wurden die verbreiteten Typologien genannt. Bei jeder Klassifikation handelt es sich jedes Mal um bloße Schemata, die nur selten in der ausgeprägten Form erscheinen. Praktisch treten verschiedene Misch- oder Zwischentypen auf. Die Präferenz eines Wahrnehmungskanals, bzw. einer Lernweise ist selten. Aus der Sicht der konstruktivistischen Edukation ist besonders wichtig, dass der Lehrer möglichst viele Sinneseindrücke im Unterricht ausnutzt. Keiner der o.g. Lerntypen sollte diskriminiert werden. Die einseitige Bevorzugung eines Wahrnehmungskanals entspricht nicht dem Prinzip „Konstruktion statt Instruktion“.

1.4 Lehrertypologie

Der Lehrer hat im Unterricht eine unersetzliche Rolle. Die Persönlichkeit des Lehrers und sein Unterrichtsstil sind die stärksten Mittel der Beeinflussung der Lernenden. Obgleich im Schulwesen verschiedene Reformbemühungen verlaufen und pädagogisches Denken sich entwickelt, rechnet man überall mit der Rolle des Lehrers, sollte er ein Garant der Informationen oder ein Garant der Methode und Fazilitator (Unterstützer) sein, was vor allem im konstruktivistischen Unterricht gilt. Den Einfluss des Lehrers, sein Charisma, die Führung des Unterrichts kann nicht mit Lehrbüchern oder extrinsischen Motivationsfaktoren ersetzt werden. Hohes Ansehen mag von Kenntnissen und Fertigkeiten abhängig sein, aber seine Beliebtheit und die Fähigkeit den Lernstoff zu vermitteln, hängt von anderen Faktoren ab, wie z.B. von der Schüler-Lehrer Beziehung. Wie T. Dietrich bemerkt: *„Das Wirken des Lehrers sollte von ‚pädagogischer Liebe‘ durchdrungen sein.“*⁵⁶

Die deduktive Ableitung des idealen Lehrerverhaltens forderte, Lehrertypologien zu entwickeln. Es entstanden mehrere verbreitete und traditionelle Typologien.⁵⁷ Škoda

⁵⁶ Dietrich, Theo. *Zeit- und Grundfragen der Pädagogik: eine Einführung in pädagogisches Denken*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1992. 280 S. ISBN: 978-37-8150-710-4 S. 276

⁵⁷ vgl. Dietrich, Theo. *Zeit- und Grundfragen der Pädagogik: eine Einführung in pädagogisches Denken*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1992. 280 S. ISBN: 978-37-8150-710-4 S. 276

und Doulík unterscheiden den globalen und analytischen Lehrertyp.⁵⁸ Der globale Stil ist auf komplexe Wahrnehmung einer bestimmten Situation gerichtet. Einzelne Erscheinungen begreift er jedes Mal im Situationskontext. Bei der Problemlösung zieht er die gesamte Ansicht in Erwägung. Im Gegenteil, der analytische Stil unterscheidet den Kontext von den einzelnen Elementen. Er kann sich von Einflüssen des Milieus, Wünschen und Bedürfnissen der Schüler befreien. In der Praxis ist er auf die Leistung gerichtet. Bei der Bewertung konzentriert er sich auf die Leistung. Die Bemühungen des Schülers bewertet er in der Regel nicht.

Casselmann beschreibt zwei Typen des Lehrerseins, den Logotropen und den Paidotropen. Der Logotrope ist vorwiegend der Wissenschaft, der Kultur und dem Lehrstoff zugewandt, der Paidotrope den Lernenden.⁵⁹

Jeder Typ des Lehrers bevorzugt einen bestimmten Lernstil und bestimmte Unterrichtsmethoden, was Schwierigkeiten bei der Durchführung des konstruktivistischen Unterrichts verursachen kann. In der heutigen Informationsgesellschaft, wo Wert auf lebenslanges Lernen, Selbstausbildung, Selbständigkeit und Autonomie des Lernenden gelegt wird, soll der Lehrer mehr Fazilitator als eine Fundgrube für Fakten und Informationen sein.⁶⁰ Er ermöglicht den Schülern deren Weg zur Autonomie, Metakognition und Effektivität zu finden. Der Lehrer soll den Lernstil des Schülers entdecken, ebenso dessen Motiviertheit, persönliche Besonderheiten, Anpassungsfähigkeit, Ausdrucksvermögen. Erst dann arbeitet der Lehrer konstruktivistisch und es ist möglich, vom konstruktivistischen Unterricht zu sprechen.

In diesem Kapitel wurde gezeigt, worauf die Lerntheorien beruhen, die in Beziehung zum Konstruktivismus stehen. Sprachdidaktik bedeutet jedoch nicht nur philosophische Ansichten, sondern auch konkrete Lehrer, Schüler, ihre Persönlichkeiten, die gegenseitigen Beziehungen und vieles mehr. Der Grundstein des Konstruktivismus – die Konstruktion der kognitiven Strukturen – setzt gute Planung des Unterrichts voraus. Zur effizienten Planung muss man die Variablen des Unterrichtsprozesses kennen.

⁵⁸ ŠKODA, Jiří a DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 206 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3341-8. S.69

⁵⁹ CASELMANN, Christian. *Wesensformen des Lehrers*. Stuttgart: Klett, 1964. 94 S. (3. Aufl.) S. 54

⁶⁰ HANUŠOVÁ, Světlana. *Pregraduální vzdělávání učitelů anglického jazyka*. Brno: MSD, 2005. 140 S. ISBN 80-86633-39-X.

Einige von ihnen wurden in diesem Teil der Arbeit besprochen. Im nächsten Kapitel dieser Arbeit werden die Entwicklung, die Aufgaben, die positiven und negativen Seiten des Konstruktivismus in Ausbildung behandelt und dann folgen die Fragen des Spracherwerbs, der Methodik und der konkreten Methoden unter Berücksichtigung zu den in diesem Kapitel besprochenen Themen.

2 Konstruktivismus in der Ausbildung

In diesem Kapitel werden die konstruktivistischen Theorien sowohl synchronisch, als auch diachronisch betrachtet, weil es auch nützlich ist, kurz die Entwicklung dieser Philosophie zu erwähnen. Es wird die Gliederung auf die Hauptzweige erklärt. Als wichtiger Teil der konstruktivistischen Theorien wird der pädagogische Konstruktivismus erwähnt. In einem Unterkapitel erfährt der Leser Argumente der Kritik an Konstruktivismus und selbstverständlich auch der Unterschied zwischen den instruktiven und konstruktiven Methoden beim Unterricht.

2.1 Theoretische Ausgangspunkte

Den Konstruktivismus kann man als eine von vielen Philosophien verstehen, die eine von vielen möglichen Weltanschauungen ist. Es handelt sich um einen Grund der Erkenntnistheorien im systemischen Denken.

Lexikon der Psychologie⁶¹ definiert ihn als *„allgemeine Bezeichnung für verschiedene Richtungen in Wissenschaften und kulturellem Leben, für die das Augenmerk bei der Betrachtung von Wirklichkeit auf deren Konstruktion bzw. Konstruiertheit liegt“*.

Die konstruktivistischen Ansätze gehen von den theoretischen Erkenntnissen der kognitiven Psychologie und Forschungsergebnisse aus, die bei dem Schüler die Entwicklung der kognitiven Prozesse studierten. Zu diesen Prozessen gehören z.B. Analyse, Problemlösung, Präkonzepte, u.a.⁶² Der Grund des Konstruktivismus liegt darin, dass das Subjekt, das die Welt erkennt, die Wirklichkeit nicht passiv widerspiegelt, sondern sie aktiv in seinem Erkenntnisprozess konstruiert. Gegenstände oder Erscheinungen in der Umgebung wirken auf den Beobachter nicht als kausales Darstellen an sich, sondern sie müssen wahrgenommen, erlebt, erkannt und integriert

⁶¹ Gudemann, Wolf-Eckhard (Hrsg.). *Bertelsmann Lexikon der Psychologie*. Gütersloh: Bertelsmann-Lexikon-Verlag, 1995. 544 S. ISBN 978-35-7710-579-8 S. 235

⁶² BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Aufl. 1. Praha: Portál, 1998. 248 S. ISBN 80-7178-216-5. S. 17

werden in die jeweils existierenden kognitiven Strukturen. Die menschliche Wahrnehmung basiert auf mentaler **Sinnkonstruktion**, die vor allem nach den Thesen des radikalen Konstruktivismus individuell und nicht übertragbar ist. Das bedeutet, dass lebende Formen die „reale“ Wirklichkeit nicht erkennen können. Die Wirklichkeit wirkt nur auf unsere Sinne, die perturbiert werden. Diese „Perturbationen“ durch Sinnessignale sind unsere einzigen Bausteine, aus denen Leute die Wirklichkeit konstruieren, rekonstruieren und dekonstruieren.⁶³ Das bedeutet, dass aus der konstruktivistischen Sicht die Tatsachenerkenntnis mit keiner Instruktion vermittelt werden kann, sondern das Erkennen muss von dem Lernenden aktiv in die schon existierenden kognitiven Strukturen und Modelle der Wirklichkeit integriert werden.⁶⁴

2.2 Die Geschichte des Konstruktivismus

Die Entstehung und der Beginn der Entwicklung des Konstruktivismus sind nicht eindeutig herauszufinden.⁶⁵ In der Literatur kann man als Bahnbrecher des Konstruktivismus Forscher und Philosophen wie Husserl, Herbart, Kant oder Vico finden. In der modernen Zeit ist der Anfang der konstruktivistischen Forschungen mit den Namen Gaston Bachelard und Jean Piaget verbunden. Jean Piagets Arbeit im Bereich der genetischen Epistemologie (Wissenschaftstheorie bzw. Erkenntnistheorie) beeinflusste grundsätzlich die Entwicklungspsychologie und pädagogische Forschung. Piaget erforschte einzelne Entwicklungsetappen des Denkens bei Kindern und hat sich mit der Frage befasst, wie sich das Lernen entwickelt. Seine konstruktivistische Ansicht hat er nachfolgend zusammengefasst: *„Das Ziel von Bildung ist nicht, Wissen zu vermehren, sondern für das Kind Möglichkeiten zu schaffen, zu erfinden und zu entdecken, Menschen hervorzubringen, die fähig sind, neue Dinge zu tun.“*⁶⁶

⁶³ vgl. BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Aufl. 1. Praha: Portál, 1998. 248 S. ISBN 80-7178-216-5. S. 67

⁶⁴ vgl. BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Aufl. 1. Praha: Portál, 1998. 248 S. ISBN 80-7178-216-5. S. 67f

⁶⁵ vgl. PUPALA, B.; OSUSKÁ, L.: *Vývoj, podoby a odkazy teórie konštruktivizmu*. *Pedagogická revue*, 2000, 2, S.101-114.

⁶⁶ PIAGET, J in: BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Aufl. 1. Praha: Portál, 1998. 248 S. ISBN 80-7178-216-5. S. 65

Bertrand fügt hinzu: „*Arbeit Jean Piagets und der Genfer Schule ermöglichten konstruktivistische Erkenntnistheorie auszuarbeiten.*“⁶⁷

Y. Bertrand führt an, dass die konstruktivistischen Ansätze von kognitiver Psychologie ausgehen und an die pragmatische Pädagogik J. Deweys (Theorie des aktiven Lernens) und weitere Theorien anschließen, vor allem an die Strukturtheorie nach J. Brunner und Pädologie bzw. Entwicklungspsychologie nach L. Vygotsky.⁶⁸ Das Konzept Wygotskys kann unter dem Begriff sozialer Konstruktivismus zusammengefasst werden. Im Gegensatz zum individuellen Konstruktivismus spielt dabei die soziale Interaktion zwischen Lernenden bzw. zwischen Lernenden und Lehrenden eine hervorgehobene Rolle, da alles menschliche Wissen als letztlich sozial konstruiertes Wissen verstanden wird.⁶⁹

Der amerikanische Psychologe John Dewey kritisierte den Herbartismus. Er gründete Schulen, in denen Schüler Experimente durchführten und Problemsituationen lösten.

*"Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat. Eine Erfahrung, selbst eine sehr bescheidene Erfahrung, kann Theorie in jedem Umfang erzeugen und tragen, aber eine Theorie ohne Bezugnahme auf irgendwelche Erfahrung kann nicht einmal als Theorie bestimmt und klar erfasst werden. Sie wird leicht zu einer bloßen sprachlichen Formel, zu einem Schlagwort, das verwendet wird, um das Denken, das rechte 'Theoretisieren' unnötig und unmöglich zu machen."*⁷⁰

Der Psychologe Jerome Bruner⁷¹ betont die Idee der strukturierten Themenkreise, die an Schulen unterrichtet werden sollen. Jedes Thema soll aus drei Teilen bestehen:

- Begriff (Idee, Konzept)
- Generalisierung (Verallgemeinerung)
- Fakten

⁶⁷ BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Aufl. 1. Praha: Portál, 1998. 248 S. ISBN 80-7178-216-5. S. 66

⁶⁸ ebd.

⁶⁹ vgl. Lev Vygotsky [online] 2013 [zit. 2013-04-01] <http://en.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotsky>

⁷⁰ DEWEY, John. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan, 1916. 12, S. 193

⁷¹ PASCH, Marvin et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Aufl. 2. Praha: Portál, 2005, ©1998. 416 S. ISBN 80-7367-054-2. S. 54

Als konstruktivistische Pädagogin kann auch Marie Montessori bezeichnet werden. Ihre Methodik der Arbeit mit Kindern beruht auf dem Bild des Kindes als „Baumeister seiner Selbst“. Montessori verwendet die Form des offenen Unterrichts und der Freiarbeit. Lehrer hat die Aufgabe, den Kindern einfache Spielzeuge zu geben, damit sie aktiv werden können und damit ihr Interesse erweckt wird. Dabei wird die Spontanität der Kinder entwickelt.

Hauptquellen für konstruktivistische Ansätze bilden naturwissenschaftliche und soziale Disziplinen, wie z.B. Soziologie, Psychologie und Biologie. Die naturwissenschaftlichen und sozialpsychologischen Erkenntnisse geraten in der Erkenntnistheorie durcheinander, mit undeutlichen Grenzen. Trotz intensiver Verbindung mit o.g. Disziplinen wird der Konstruktivismus als theoretischer Ansatz betrachtet. Vielen Forschern der Montrealer und Genfer Schule dienten ihre theoretischen Ausgangspunkte als ein Fundament für das Paradigma in Soziologie, kognitiven Ansätzen und Psychologie, wo er sich als sozialer Konstruktivismus (Sozialkonstruktivismus) präsentierte. Theoretische Schlussfolgerungen sind wahrscheinlich mit angewandten Wissenschaften zu verbinden.⁷²

2.3 Pädagogischer Konstruktivismus

Aufgrund der Nutzung der konstruktivistischen Ansätze zeigt sich der pädagogische Konstruktivismus am wichtigsten. Beachtet man die theoretisch-pädagogische Hinsicht, handelt es sich um die am meisten entwickelte Theorie. In der Fachliteratur kann man mehrere Typen des pädagogischen Konstruktivismus finden. Die Pluralität ist noch verstärkt, weil viele Anhänger des Konstruktivismus sich einfach mit nicht behavioristischen Ansätzen verbinden. Es zeigt sich positiv, den zweien essenziellen Richtungen des pädagogischen Konstruktivismus Aufmerksamkeit zu widmen und zwar dem radikalen und dem Sozialkonstruktivismus. Diese Teilung fasst meiner Meinung nach die Problematik der Präkonzepte und deren Reflexion in ausreichendem Maße. Es ist zu erwähnen, dass nach theoretischen Einsichten viele unterschiedliche Meinungen

⁷² siehe dazu die Arbeiten von Kersten Reich, Wendt in Pädagogik

vorherrschen, hauptsächlich im Bereich der Konstruktion und Änderung der Präkonzepte.⁷³

2.3.1 Radikaler Konstruktivismus

Radikaler Konstruktivismus ist einer der am besten theoretisch ausgearbeiteten Richtungen des pädagogischen Konstruktivismus. Er kommt von radikalen philosophischen Traditionen, die auf der Ablehnung der traditionellen epistemologischen Traditionen beruhen. Er ist als eine Theorie des Wissens und Wissenserwerbs zu verstehen. Diese Auffassung bevorzugt individuelle Konfrontation mit der Welt und persönliche Erfahrungen. Das Bestimmungselement beim Verständnis der Realität wird die Persönlichkeit des Beobachters, der durch seine Beobachtung diese Realität schafft. Die Wirklichkeit ist bloß eine Konstruktion des individuellen Bewusstseins. Die Sozialisierung und Sprachidentifizierung sind aus der Sicht des radikalen Konstruktivismus in den Hintergrund verschoben. Die Menschen bauen sich eine eigene Welt auf.⁷⁴

Das Gehirn soll ein geschlossenes operationales System sein. Das bedeutet, dass nur die Informationen verarbeitet werden können, die aufgrund der neuronalen Strukturen wahrgenommen werden können. Durch die Wahrnehmung wird unser Gehirn perturbiert, gestört, gereizt, und darauf schafft es Bilder, Bedeutungsstrukturen und Konsequenzen, aus denen man die Wirklichkeit konstruiert. Aufgrund dieser Annahme kann die Frage nach der Richtigkeit oder Falschheit einer subjektiven Realitätskonstruktion nicht beantwortet werden.⁷⁵ Ernst van Glaserfeld, der Begründer des radikalen Konstruktivismus beeinflusste wesentlich die Lehrtheorien in Mathematik und naturwissenschaftlicher Ausbildung. Von Glaserfeld betont, dass Leute die Welt

⁷³ vgl. ŠKODA, Jiří; DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 206 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3341-8. S. 125f

⁷⁴ vgl. PUPALA, B.; HELD, L. *Epistemologické aspekty súčasných pohybov v pedagogickej kultúre*. Pedagogika, 1995, Jahrgang 45, č.4, S. 339-349. ISSN 3330-3815

⁷⁵ vgl. LORSBACH, A; TOBIN, K. Constructivism as a Referent for Science Teaching. *NARST Newsletter*, 1992, vol. 30, S. 5-7

nur in dem Maße erkennen können, in der sie sie, als ausführbare Modelle, konstruieren.⁷⁶

*„Wir konstruieren Ideen, Hypothesen, Theorien und Modelle, und sobald diese überleben, das heißt solange unsere Erfahrung in sie eingepasst werden kann, sind sie viabel.“*⁷⁷

Auf dieser Grundlage formuliert G.H.Wheatley zwei Hauptprinzipien der konstruktivistischen Pädagogik:

1. (a) *Wissen wird nicht passiv aufgenommen, weder durch die Sinnesorgane noch durch Kommunikation.*
(b) *Wissen wird vom denkenden Subjekt aktiv aufgebaut.*
2. (a) *Die Funktion der Kognition ist adaptiver Art, und zwar im biologischen Sinn des Wortes, und zielt auf Passung oder Viabilität;*
(b) *Kognition dient der Organisation der Erfahrungswelt des Subjekts und nicht der Erkenntnis "einer objektiven ontologischen Realität".*⁷⁸

Die konstruktivistischen Sprachwissenschaftler gehen davon aus, dass der Lernende neue Kenntnisse nicht passiv aufnimmt. Neu aufgenommene Informationen werden aktiv in das innere Erkenntnisssystem des Lernenden integriert, wobei sie das System auch verstellen können. Ein perturbierender Agens kann bei unterschiedlichen Leuten unterschiedliche Reaktionen auslösen. In diesem Zusammenhang ist eine Vermittlung der Interaktion, die die Lernenden zur Konstruktion der Informationen anregen, sinnvoller. Die Infragestellung der traditionellen Konzepte des Informations- und Bedeutungstransfers, bzw. Regulation, führt zum Verlassen der traditionellen Vorstellung vom Lernen und Erziehung, bzw. zum Bestreiten der Sinnhaftigkeit des

⁷⁶ Škoda, Jiří; Doulik, Pavel. Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 206 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3341-8. S. 127

⁷⁷ GLASERFELD, E. von. *Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum Radikalen Konstruktivismus*. Braunschweig u.a. 1987. S. 140

⁷⁸ Wheatley, G., H. Constructivist Perspectives on Science and Mathematics Learning. *Science Education*, 1991, vol. 75, no. 1, ISSN 0036-8326. S. 9-22 in: PRIEB, O. *Konstruktivismus*. [online] Freie Universität Berlin, 2013 [zit. 2013-03-27]. online. < <http://userpage.fu-berlin.de/~miles/konstrukt.htm> >

instruktiven Unterrichtskonzepts.⁷⁹ Aus dieser Ansicht ergeben sich zwei Schlussfolgerungen:⁸⁰

1. Es ist nicht möglich, alle Schüler frontal in einer Klasse mittels einer Methodik oder sogar einer Methode zu unterrichten. Individualisierter Unterricht, wo der ganze Vermittlungsprozess auf individuellen Konstruktionsmechanismen des Gehirns konkreter Schüler basiert, scheint am effektivsten zu sein. Gründe dafür, warum diese Ansätze nicht realisiert werden können, sind ökonomischer und praktischer Natur.
2. Der Kern der Erziehung und Ausbildung ist die Beeinflussung des Lehrkontexts, wo sich der Lernprozess abspielt. Der Lehrer steht neu vor der Aufgabe, kognitive Selbstreferentialität der Schüler zu respektieren und den Lernprozess als autonome und individualisierte Entwicklung der kognitiven Funktionen zu sehen. Der Prozess der Ausbildung soll die Bedingungen sichern, die für die Selbstorganisation geeignet und passend sind, weil der Kontext wichtiger als bloße Lehrkonzepte, bzw. Lernbücher ist.⁸¹

Der radikale Konstruktivismus ist zwar auf interne Erkenntnismechanismen des Schülers gerichtet, aber das bedeutet keine Unterlassung externer Beziehungen und deren Zusammenhänge.⁸²

2.3.2 Sozialkonstruktivismus

Gegenüber dem radikalen Konstruktivismus, der die Aufmerksamkeit auf intrapsychische Prozesse lenkt, beobachtet der Sozialkonstruktivismus vor allem die interpsychischen Prozesse, auch wenn er die Intrapsychischen übergeht.⁸³

⁷⁹ vgl. ŠKODA, Jiří; DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 206 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3341-8. 129f

⁸⁰ vgl. KAŠČÁK, O. Je pedagogika připravená na změny perspektiv? in: ŠKODA, Jiří; DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 206 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3341-8. 130f

⁸¹ vgl. Pupalá, B.; Osuská, L.: Vývoj, podoby a odkazy teórie konštruktivismu. *Pedagogická revue*, 2000, 2, S.101-114. in: ŠKODA, Jiří; DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 206 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3341-8. S. 131

⁸² vgl. ZELENY, M.; HUFFORD, K., D. The Application of Autopoiesis in Systems Analysis: Are Autopoietic Systems Also Social Systems? *International Journal of General Systems*, 1992, vol. 21, ISSN 0308-1079. S. 145-160.

Sozialkonstruktivismus geht von Vygotskys Gedanken aus, dass die Realität durch die Tätigkeit des Menschen konstruiert wird. Angehörige einer Kommunität bilden zusammen die Eigenschaften der Welt, die sie umgibt.⁸⁴ Das Wissen wird als Menschenprodukt verstanden und wird in einem spezifischen Kultur- und Sozialmilieu gebaut. Der Lernprozess ist ein Sozialprozess. Keineswegs handelt sich um eine passive, durch Außenkräfte geprägte Entwicklung.⁸⁵ Der Mensch schließt bei der Bestätigung eigener Kenntnisse durch konsensmotivierte Kommunikation auf bestätigte Tatsachen, auf gleiche Handlungsweisen, auf ähnliche Wahrnehmungsmuster bei anderen Menschen.⁸⁶ K. Reich argumentiert mit der These, dass Konstruktivismus sich jedes Mal in der konkreten, realen Welt, in einer spezifischen Kultur abspielt und dass er in sozialen Beziehungen eingegliedert ist.⁸⁷ Die Quelle der Wahrheit ist in unserer sozialen Welt nur die Gemeinschaft der Menschen, d.h. die Legitimität einer Erkenntnis besteht darin, dass sie nützlich ist und eine Funktion erfüllt, die sich beweist.⁸⁸

Sozialer Kontext des Lernens ist mit geschichtlichen Entwicklungstendenzen verbunden. Die Sprache lernt man im Laufe des Lebens, im Rahmen einer spezifischen Kultur.

Für den Lernprozess ist wichtig die soziale Interaktion zu entwickeln. M. E. Gredler formuliert die Hauptansichten über die Möglichkeiten der Unterstützung des Lernprozesses im sozialkonstruktivistischen Rahmen:⁸⁹

⁸³ vgl. ŠKODA, Jiří. *Současné trendy v přírodovědném vzdělávání*. Aufl. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2005. 211 S. Acta Universitatis Purkynianae; 106. Studia paedagogica. ISBN 80-7044-696-X. S. 103

⁸⁴ vgl. KUKLA, A. *Social Constructivism and the Philosophy of Science*. New York: Routledge, 2000, ISBN 0-415-23418-2. S. 7

⁸⁵ PRAWAT, R.; IODEN, R., E. Philosophical Perspectives on Constructivist Views of Learning. *Educational Psychologist*, 1994, vol. 29. no. 1, S. 37f.

⁸⁶ vgl. ROTH, W., M.; ROYCHOUDHURY, A. The Social Construction of Scientific Concepts or the Concept Map as Conscriptio Devoce and Tool for Social Thinking in High School Science. *Science Education*, 1992, vol. 76, no. 5. ISSN 0036-8326. S. 531

⁸⁷ REICH, K. *Grundfehler des Konstruktivismus*. [online] 2002 [zit. 2013-02-01]

<http://methodenpool.uni-koeln.de/studienbuch/individuell/kap3/reich_konstruktivismus.pdf>

⁸⁸ vgl. ŠKODA, Jiří; DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 206 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3341-8. S. 133

⁸⁹ Gredler, M., E., 2004. in: ŠKODA, Jiří; DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 206 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3341-8. S. 134f

1. Die kognitiven Instrumente konzentrieren sich auf Entwicklung der kognitiven Fertigkeiten und Strategien. Die Schüler befassen sich mit Gruppenlernaktivitäten und realisieren praktische Projekte.
2. Auf Kinderauffassungen gegründeter Sozialkonstruktivismus sieht die Priorität der Ausbildung in wichtigen komplexen Konzepten in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen.
3. Der Pragmatismus des Sozialkonstruktivismus behauptet, dass sich die Implementierung der sozialkonstruktivistischen Ansätze in der Klasse nach den Bedürfnissen jedes Schülers und auch der Klasse als Einheit richten sollte.
4. Der Transaktionsaspekt konzentriert sich auf die Zwischenbeziehungen und die Umgebung. Bei einem Milieuwechsel oder Wechsel der sozialen Verhältnisse ändern sich auch die Aufgaben und Pflichten aller Menschen. Der Lernprozess sollte nicht isoliert realisiert werden.

Das sog. Konzept der Gemeinsamkeit führt A. L. Brown ein. Die Forschung des Lernens versuchte die individuelle und soziale Perspektive zu verbinden. Die u.g. Prinzipien sollte die Gruppenarbeit der Schüler unterstützen:⁹⁰

- aktive Arbeit und Kommunikation,
- Unterstützung und strategische Führung der Lerntätigkeiten,
- positive Motivation, positive Emotionen im Unterricht,
- die Diagnostik der Unterschiede in der Distribution der Kenntnisse, Fertigkeiten und Interessen der Schüler.

Die Einwirkung der Thesen des Sozialkonstruktivismus wirkt sich beim Fremdsprachenunterricht aus. In dieser Arbeit werden die Ausgangspunkte des Sozialkonstruktivismus berücksichtigt, auf Grund der Verbindung inter-, intrapsychischer und sozialer Aspekte und des Einsatzes theoretischer Erkenntnisse in der Praxis.

⁹⁰ Brown, A., L. 1994, in: ŠKODA, Jiří; DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 206 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3341-8. S. 136f

2.4 Instruktiver (transmissiver) Unterricht

Instruktives Lernen gilt als traditionelles Modell des Unterrichts. Eine der Gedankenquellen der instruktiven Ansätze ist Behaviorismus, der vor allem aus den Entdeckungen des Pavlov und Skinner und weiter aus der kognitiven Psychologie schöpft.⁹¹ Es handelt sich um ein, auf Lernstoff gezieltes Modell, der von u.g. Voraussetzungen ausgeht:⁹²

- Der Schüler weiß nichts und deswegen geht er zur Schule, um etwas zu erfahren.
- Der Lehrer weiß und teilt seine Erfahrungen und Kenntnisse mit.
- Intelligenz ist eine leere Stelle, die mit Erkenntnissen schichtweise angefüllt werden muss.

Schule ist dann jedes Mal gleich, geschlossen, die Kenntnisse werden einfach durch frontale Vorträge oder Vorlesungen vom Lehrer zum Schüler übergeben. Der Schüler ist ein Empfänger der Informationen, und es werden traditionelle Ausbildungsmethoden und -formen genutzt. Als Bewertung dient die klassische Notenskala, man benutzt Bewertungen und Strafen, die äußere Motivation wird nicht verinnerlicht.⁹³

Die Rolle des Schülers ist stark begrenzt. Es wird erwartet, dass er die vorgelegten Fakten nicht nur erlernt hat, sondern dass er sie auch schnell und fehlerfrei anwenden oder genau aufsagen kann. Mareš charakterisiert die Rolle als untergeordnet, der Lehrer gilt als Experte, direktive Autorität. Die Mängel der Schüler werden hervorgehoben, es wird mit Schülers Unselbstständigkeit gerechnet, sein Widerstand sollte gebrochen werden. Die Anstrengung, Angleichung, Unterordnung wird belohnt. Der Schwerpunkt ist der Lehrstoff, nicht der Schüler.⁹⁴

Schüler eignen sich die Erkenntnisse als komplette Produkte, Sätze, Theorien an, ohne darunter einige konkrete Ideen zu haben. Sie können mit den Wörtern verbal operieren, umgehen, aber sie begreifen viel weniger die inneren Beziehungen, Zusammenhänge und den Kern. Die „Transmission“ der Instruktionen führt zum unkritischen

⁹¹ ŠTECH, S. *Škola stále nová*. Praha: Karolinum, 1992. 250 S. ISBN 80-7066-673-0. S. 130

⁹² TONNUCCI, F. (1991) in: ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 272 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2993-0. S. 79

⁹³ ebd.

⁹⁴ vgl. MAREŠ, Jiří et al. *Učitelovo pojetí výuky*. 1. Aufl. Brno: Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1996. 91 S. ISBN 80-210-1444-X.

Übernehmen der „Wahrheiten“ und zur Mangelhaftigkeit der eigenen Ansichten. Es entsteht ein wesentliches Risiko der Manipulierbarkeit und Beeinflussbarkeit.⁹⁵

Der Lehrstoff ist aber didaktisch strukturiert, segmentiert und so vermittelt, dass ihn die Lernenden schrittweise aufnehmen. Ein idealer Lernender, nach diesem Ansatz, ist ein Schüler, der der alles vergisst, was er dank der Intuition kennt und der passiv und ohne Widerstand die Kenntnisse annimmt in deren kompletten Form. Die Ursache aber auch die Konsequenz ist der Verbalismus.⁹⁶ Die Tabelle 2 zeigt die Hauptmerkmale des instruktiven Unterrichts.

Geschlossenheit	Es gehört nicht zum Unterricht, was außer der Schule passiert. Die Erfahrungen der Schüler werden nicht in Erwägung gezogen.
Gleichheit und Separation	alle Schüler wissen nichts, die Schule zeigt ihnen, was richtig ist. Was sich unterscheidet, wird separiert.
Transmission	Transmission der Kenntnisse nur in der Richtung zum Schüler. Der Schüler muss aufpassen, sich alles merken, und den Lernstoff reproduzieren. Alles ist neu für den Schüler und Überraschung für ihn.
Lehrgruppen	Es fehlt horizontale Kommunikation, damit nichts abgeschrieben und gestört wird. Die Schüler wissen nichts und deswegen dürfen sie keine Gespräche führen.
Plan	Der Plan ist verbindlich. Die Erkenntnisse sind nicht miteinander verbunden.
Lehrer und Schüler	Der Lehrer an sich ist eine Garantie der Wahrheit. Die Beziehung Lehrer-Schüler ist autoritativ. Das Lernmodell ist autokratisch.
Motivation	Durch äußere Reize. Angst vor der Schule.
Unterrichtsmethoden	Klassische, traditionelle, vor allem monologische, frontale Vorträge. Damit wird die Transmission unterstützt.
Lehrinhalt	Der Wert ist auf Kenntnisse gelegt.
Bewertung	Beschäftigt sich mit Konfrontation und Vergleich. Es wird die Notenskala benutzt.

⁹⁵ KOLÁŘ, Zdeněk; ŠIKULOVÁ, Renata. *Vyučování jako dialog*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2007. 131 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1541-4. S. 10

⁹⁶ VOß, R. *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht: Die Welten in den Köpfen der Kinder*. Weinheim: Beltz GmbH, 2005. 271 S. ISBN 3-407-25400-8 S. 50

Fachkräfte in Ausbildung	Fachleute (Psychologe, spezialisierter Psychologe, Arzt) suchen nach Abweichungen, Aberrationen und Problemen bei Kindern. Der Prozess dient zur nächsten Separation der „normalen“ von den „nicht-normalen“ Kindern.
-----------------------------	---

Tab. 2 *Instruktiver Unterricht*⁹⁷

Das instruktive Modell der Schule führt den Schüler zum passiven Annehmen des Lernstoffs, motiviert ihn nicht zum Entdecken und Suchen der Wahrheit, erzieht ihn nicht zur aktiven Änderung der Welt, zur Toleranz, Individualität, Zusammenarbeit und Kommunikation. Diese Schule führt nicht zum Schaffen, Denken, zur Bildung der Schöpfungen. Der Lehrer wird für die Hauptfigur des Unterrichtsprozesses und der Informationsübertragung gehalten. Im heutigen Informationsboom sind die Gedanken naiv, dass der Lehrer jedes Mal Recht hat. Die Zwischenbeziehungen im Unterricht sind oft negativ und es wird das autokratische Erziehungsmodell zur Geltung gebracht. Die Schule ist eine geschlossene Erziehungs- und Ausbildungsinstitution ohne Verhältnis zur Gesellschaft und Welt. Die Beziehungen zwischen Mitschülern werden nicht respektiert, die Rechte der Schüler, die Milieuwechsel und die Besonderheiten ebenso. Die aktuellen Bedürfnisse und Erziehungsfragen werden nicht entwickelt: multikulturelle Erziehung, die Erziehung zur Toleranz, Sozialkunde, Bürgerkunde. Deswegen wird dieser Typ allmählich veraltet. Die Pädagogen und Schüler werden nach und nach die Motivation zum Lernen, die Beziehung zum Beruf, zur Ausbildung, zur Schule.⁹⁸

2.5 Konstruktivistischer Unterricht

Das konstruktivistische Modell unterstützt Innovationen und Modernisierung des Unterrichts. Es werden verschiedene innovative Unterrichtsformen und –methoden genutzt. Die Hauptmerkmale können folgendermaßen charakterisiert werden: die Schüler sind motiviert, engagiert, befassen sich mit Problemlösung, kooperieren mit

⁹⁷ vgl. ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 272 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2993-0. S. 80

⁹⁸ ebd. S. 81

anderen Mitschülern. Die konstruktivistische Schule hebt die Hauptidee hervor: die Konstruktion eigener Erkenntnis.

*„Die Schülerinnen sollen ihre eigenen Lernwelten erfinden, entdecken, experimentell erforschen und dabei neben der Lust an der eigenen Arbeit auch die notwendigen Anstrengungen erfahren, um entsprechende Leistungen erbringen zu können.“*⁹⁹

Ein konstruktivistisch-didaktisches Verfahren bedeutet aktives Denken und aktive Arbeit mit Begriffen. Der Akzent wird auf Begriffsbildung gelegt. Ebenso wichtig ist soziale Vermittlung, die beim Schüler seine soziale, kognitive und affektive Entfaltung unterstützt. Der Schüler ist ein Katalysator und Akteur des Lernens.¹⁰⁰

Die konstruktivistische Schule geht von folgenden Voraussetzungen aus:

- Der Schüler kann in der Schule nachdenken und seine Erkenntnisse und Erfahrungen entfalten.
- Der Lehrer sichert die Entwicklung des Schülers, je nach seiner Fähigkeiten und unter Teilnahme von Mitschülern und anderen Teilnehmer des Unterrichtsprozesses.
- Die Intelligenz wird durch Umstrukturierung modifiziert und erweitert.¹⁰¹

Wie schon erwähnt wurde, für dieses Modell ist charakteristisch, dass der Lernende im Laufe des Unterrichts aktiv ist. Der Lehrer bereitet passende Bedingungen vor, damit der Schüler seine Erkenntnisse konstruieren kann. Der Schüler tritt aktiv in die Interaktion mit dem Lerninhalt, den ihm der Lehrer vermittelt.¹⁰² Alles, was der Schüler lernt, wird in den Kontext dessen, was er schon kennt, eingesetzt.¹⁰³ Der Lehrer hört auf, in der Mitte des Unterrichtsprozesses zu sein. Er wirkt eher erzieherisch ein, als:

⁹⁹ VOß, R. Unterricht aus konstruktivistischer Sicht: Die Welten in den Köpfen der Kinder. Weinheim: Beltz GmbH, 2005. 271 S. ISBN 3-407-25400-8 S. 51

¹⁰⁰ vgl. KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 265 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2433-1. S. 95

¹⁰¹ ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 272 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2993-0. S.82

¹⁰² KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 265 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2433-1. S. 90

¹⁰³ ŠKODA, Jiří; DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 206 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3341-8. S.128

1. Fazilitator, der Unterrichtsprozesse unterstützt, die Ziele festzulegen hilft und verstecktes Potenzial der Schüler sucht.
2. Koordinator, der gemeinsame Aktivitäten organisiert, den Raum für Wissensvermitteln und Zusammenarbeit bietet.
3. Teilnehmer, der in Unterrichtsaktivitäten eingeschaltet ist, und das Modell des Lernenden wird.¹⁰⁴

In der Tabelle 3 sind die Merkmale der konstruktivistischen Schule dargestellt.

Merkmale	Reale Gestaltung in der Erziehung und Ausbildung
Verschiedenheit	Verschiedenheit der Schüler, ihre Erfahrungen, Bedürfnisse, Fähigkeiten, Unterschiedlichkeiten sind akzeptiert. Verschiedenheit wird auch in Planung und Bildung des Unterrichts integriert. Verschiedenheit wird in Methoden, Formen, im individuellem Herantreten ausgenutzt. Verschiedenheit zwingt Schüler zur Arbeit, damit sie das Gleichgewicht auf höherem Niveau erreichen
Offenheit und Integration	Das Kind kennt und kann, bringt sich seine Erfahrungen herbei, die Schule ist offen für die Welt, die nächste Erfahrung des Schülers wird zum Basiskonzept der Schule und des Unterrichts. Die Unterschiedlichkeit ist ein Vorteil. Es kommt zur Integration der Schüler, des Lernstoffs und der Erfahrungen der Schüler.
Konstruktion	Der Schüler nimmt an der Schaffung des Unterrichtsprozesses und seines Wissens teil. Er sucht und entdeckt Neues und wird sich seines Wissens bewusst.
Gruppenarbeit	Die horizontale Kommunikation, d.h. unter Schülern ist wichtig und erfordert. Die Mitschüler lernen zusammenarbeiten, sich gegenseitig helfen, argumentieren und gemeinsame Lösungen suchen. Die Kommunikation und Zwischenbeziehungen entfalten sich. Jeder Schüler trägt seinen Teil zum Wissen bei.
Lehrplan	Die Lehrpläne akzeptieren Unterschiedlichkeit, der Ausgang wird definiert und der wird dann modifiziert, um immer mehr die Fähigkeiten der Schuler zu entwickeln.
Lehrer und Schüler	Der Lehrer ist der Garant der Methode, d.h. er weiß, mit den Kenntnissen zu arbeiten, wie man verschiedene Erkenntnisse vergleicht. Er kann die Interessen und Motivation des Schülers erkennen. Er kann solchen Lehrstoff vorschlagen, damit er den Schülern näherstehend wird. Er kann die Schüler zum Lernen,

¹⁰⁴ NOVOTNÝ, P. Výukový proces z pohledu současné školní didaktiky. In NOVOTNÝ, P.; POL, M. Vybrané kapitoly ze školní pedagogiky. Brno: MU FF, 2002, ISBN 80-210-3020-8. S. 20

	Entdecken, zum Vergleichen der Kenntnisse anregen, an Arbeit mit Informationen heranführen, organisieren, zusammenarbeiten, usw. Der Lehrer ist also ein Forscher und er übergibt seine Erfahrungen und Erkenntnisse den Lernenden. Der Schüler wird vom Lehrer respektiert, er ist der Mitverfasser des Wissens, der Ausbildung und Erziehung. Zwischen dem Lehrer und dem Schüler entsteht positive Interaktion, offene Zusammenarbeit und Kommunikation. Die demokratische Unterrichtsführung wird zur Geltung gebracht.
Motivation	Innere Motivation, es entwickeln sich die Sozial-, Kognitiv- und Leistungsbedürfnisse. Anstatt des Lobs steht die Schätzung, anstatt der Strafen logische Konsequenzen und das Streben nach einer Besserung.
Unterrichtsmethoden	Dialogische, Aktivierungsmethoden, kooperatives Lernen, selbstentdeckendes Lernen. Die Methoden beruhen auf Kommunikation zwischen Mitschülern, sie entwickeln soziale Fertigkeiten.
Lerninhalt	Der Wert ist auf das Suchen und Entdecken der Kenntnisse und Fertigkeiten gelegt.
Bewertung	Auf individuelle Besonderheiten des Schülers gerichtet, es wird Beobachtung, Selbstbewertung und Wortbewertung genutzt.
Experten	Die Experten, z.B. Psychologin und Arzt, arbeiten mit dem Lehrer zusammen, helfen ihm bei Problemschülern, bei Schülern mit speziellen Bedürfnissen, bei talentierten Schülern, usw. Sie helfen, positive Zwischenbeziehungen in der Schule zu schaffen.

Tab. 3 *Konstruktivistischer Unterricht*¹⁰⁵

¹⁰⁵ ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 272 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2993-0. S.83

Konstruktivistische Checkliste

Die kanadische Psychologin Elizabeth Murphy trug mehrere anerkannte Schwerpunkte des Konstruktivismus zusammen und schuf 1997 ein Forschungsinstrument, die sog. Konstruktivistische Checkliste, die 18, von Experten als bedeutend gekennzeichnete, Merkmale des konstruktivistischen Unterrichts enthält.¹⁰⁶ Die u.g. Tabelle zeigt alle 18 Merkmale übersichtlich.

Vielfältigkeit der Perspektiven	Mitarbeit, verschiedene Perspektiven, sowie breite Varietät von Werkzeugen und unterstützenden Materialien gewähren den Lernenden verschiedene Perspektiven in ihrer wissenschaftlichen Arbeit.
Lernerzentrierte Ziele	Der Lerner arbeitet aktiv mit den Zielen. Er kann die Ziele selbst bestimmen und mit dem Lehrer abstimmen.
Lehrer ist Trainer/Coach	Der Lehrer wird zum Begleiter, Helfer, Couch, Tutor und Fazilitator.
Metaerkenntnisse	Lernaktivitäten, Gelegenheiten, Werkzeuge und Umgebung unterstützen die Reflexion des Lernprozesses und Autoregulation.
Lernkontrolle, Autonomie des Lernenden	Der Student ist die Hauptfigur und Hauptakteur des Prozesses der geeigneten Vermittlung des Lernstoffs und der Kontrolle der Lernergebnisse.
Realitätsbezogene Aktivitäten und Zusammenhänge	Lernsituationen, Milieu, Techniken, Inhalt und Lernaufgaben sind relevant, realistisch, authentisch und repräsentieren natürliche Vielfältigkeit der realen Welt.
Konstruktion der Kenntnisse	Studenten werden zur aktiven Konstruktion der Kenntnisse, nicht zur bloßen Reproduktion.
Kooperatives Lernen	Die Konstruktion geht von individuellen Erfahrungen des Lernenden aus und formt sich während der Gruppendiskussion.
Vorerfahrung vorhanden	Im Prozess der Konstruktion der Kenntnisse werden die Vorkenntnisse, Vermutungen und Einstellungen der Studenten in Erwägung gezogen.

¹⁰⁶ ROHLÍKOVÁ, Lucie; VEJVODOVÁ, Jana; ČERNÍK, R. *Konstruktivismus v praxi vysokých škol*. 1. Aufl. Plzeň: ZČU, 2011. 144 S. ISBN 978-80-7043-983-8. S. 14

Problemlösungsorientiert	Es wird Wert auf Problemlösung, Denken höheren Grades und tiefes Verstehen gelegt.
Fehlertolerant, Arbeit mit Fehlern	Ein Fehler ist als eine Gelegenheit zu betrachten, die Vorkenntnisse (Präkonzept) zu verstehen und zu korrigieren. Mit jedem Fehler wird gearbeitet.
Erforschung, erforschbar	Erforschung und Entdeckung sind die effektivsten Methoden für Unterstützung der Lernenden und zur unabhängigen Gewinnung der Kenntnisse.
ausbildungsorientiertes Lernen	Studenten haben Zutritt zu realen von Wissenschaftlern verwendeten Forschungsinstrumenten. Sie gewinnen praktische Erfahrungen und Fertigkeiten bei erhöhtem Schwierigkeitsgrad der Aufgaben und unter der Aufsicht des Lehrers.
Zusammenarbeit über Sachgebiet	Die Kompliziertheit wird im Projektunterricht reflektiert und gezielt entwickelt.
Alternativer Standpunkt möglich	Es wird kollaboratives und kooperatives Lernen unterstützt. In dessen Rahmen lernt der Student verschiedene Ansichten und Meinungen der Anderen kennen.
Wissensgerüst vorhanden, scaffolding	Der Lehrer bieten den Lernenden progressive fortschreitende Unterstützung und Motivation zur Überwindung der bisherigen Grenzen von Kenntnissen und Fertigkeiten.
Authentische Einschätzung	Es wird formative und summative Evaluation benutzt. Die Lehrer führen "nicht penetrante“, „durchlaufende“ Bewertung von Lernerarbeiten aus.
Primärdaten vorhanden	Für Sicherung der Authentizität werden primäre und authentische Informationsquellen ausnutzt.

Tab. 4 *Konstruktivistische Checkliste*¹⁰⁷

2.6 Die Vorteile und Nachteile des Konstruktivismus

F. Kuřina beschreibt sog. realistischen Konstruktivismus, der besser die realen Möglichkeiten der konstruktivistischen Methoden im Unterricht präsentiert. Er betont die Möglichkeit und Notwendigkeit der Transmission (Instruktives Lernen)

¹⁰⁷ MURPHY, Elizabeth. *Constructivist Checklist* [online] 1997 [zit. 2013-02-01] <<http://www.uccs.mun.ca/~emurphy/stemnet/cle5a.html>>

verschiedener Teile des Lernstoffs, jedoch im Rahmen der Grundprinzipien des Konstruktivismus.

Bei z.B. Problemlösung kann man dem Schüler alle nötigen Informationen mitteilen, Begriffe erklären, auf Stichwörter in Handbücher und Enzyklopädien verweisen, aber alles im Dienst des konstruktivistischen Wissens. Konstruktivistischer Unterricht kann die Transmission ganzer Teile des Lernstoffs enthalten, in gleicher Weise auch Instruktionen zur Lösung der typischen Aufgaben.¹⁰⁸

Der realistische Konstruktivismus betont zwar die Notwendigkeit der Problemlösung und des Problemunterrichts für Erkenntniserwerb des Schülers, dennoch spricht er ausdrücklich über Gewinnung der Impulse und Anlässe aus dem Milieu und vermittelt aus Lernbüchern und nächster Literatur, bzw. aus dem Internet. Nicht alles kann ausgedacht werden. Zum Lernen benötigt der Schüler auch Informationen. Der DaF-Lehrer kann z.B. verraten, dass starke Verben die Stammvokale ändern können, aber wie und wann kann schon das Wissen des Lernenden als eine Konstruktion entstehen.¹⁰⁹

Aus den o.g. Merkmale der konstruktivistischen und instruktiven Modelle des Unterrichts ergibt sich, dass der Konstruktivismus in allen Formen den erhöhten Aktivitätsgrad für alle Teilnehmer des Unterrichts voraussetzt. Dazu bringen sie dem Lehrer mehr Aktivität und Verantwortlichkeit. Nicht zuletzt bevorzugt der Konstruktivismus aktivierende Unterrichtsmethoden, wie z.B. Simulationen, Rollenspiel, kooperative Arbeit, Gruppenarbeit, Forschung. Alles spielt sich im kooperativen Milieu ab.

Konstruktivistische Ansätze sind mit komplexen und aktivierenden Unterrichtsmethoden verbunden, wie z.B. mit Dialog, Diskussion, Problemmethode, Brainstorming, didaktischen Spielen, Inszenierungsmethoden, Situationsmethoden,

¹⁰⁸ vgl. KUŘINA, F.: O matematice a jejím vyučování. *Obzory matematiky, fyziky a informatiky*. 2002, roč. 31, č. 1, S. 1–8. Kuřina, 2002, S. 6

¹⁰⁹ vgl. HEJNÝ, STEHLÍKOVÁ, 1999, S. 33, in: STEHLÍKOVÁ, N.; CACHOVÁ, J. *Konstruktivistické přístupy k vyučování a praxe*. JČMF, 2006. Operační program Rozvoj lidských zdrojů. č. projektu: CZ.04.1.03/3.1.15.1/0237. S. 4

Projektunterricht, Gruppen- und kooperativer Arbeit, kritischem Denken, offenem Lernen oder mit Lernen in realen Lebenssituationen.¹¹⁰

Die Durchführung und Auswertung einer Forschung an Grundschulen zeigte, dass die konstruktivistisch unterrichtete Gruppe mehr Erkenntnisse erlernte und ausgeglichene Lernleistungen hatte, als die instruktiv (transmissiv) unterrichtete Gruppe.¹¹¹

Die Effektivität der konstruktivistischen Ansätze wurde nachgewiesen, aber die Forscher kamen zu mehrdeutigen Erkenntnissen. In der Tschechischen Republik wurden nur wenige Forschungen der Effektivität des Konstruktivismus durchgeführt (siehe dazu das vorherige Kapitel). Ein Experiment in den USA hat nachgewiesen, dass die konstruktivistisch unterrichteten Lernenden bei Abschlussprüfungen bessere Ergebnisse erreichen und mehr Selbstvertrauen zeigen. Sie sind auch fähig, sich mehr Lernstoff zu merken und die Verantwortlichkeit für ihr Lernen zu übernehmen.¹¹²

Viele Kritiker weisen auf geringe Effektivität des Konstruktivismus, vor allem beim Einholen des komplexen Wissenssystems, hin. Heute wird darüber diskutiert, ob völliges Ersetzen traditionell erprobter Zugänge nicht zur Verschlechterung der Ausbildungsergebnisse führen würde.¹¹³ Meiner Meinung nach wäre es günstiger, beide Ansätze zu kombinieren.

Obwohl der traditionelle Unterricht oft kritisiert wird, muss man begreifen, dass auch die transmissive Pädagogik von großer Bedeutung ist. Der Schüler bekommt Information und Lernstoff im abgerundeten System. Die traditionellen Methoden sind in folgenden Situationen empfohlen:

1. Zur Vermittlung schwierig begreifbaren, komplexen Lernstoffs, der die breiteren Kenntnisse in nächsten Bereichen und Fächer erfordert,
2. Zur Vermittlung abstrakten Lernstoffs.

¹¹⁰ vgl. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2012. 155 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0. S.12

¹¹¹ ŠKODA, Jiří; DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 206 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3341-8. S. 79

¹¹² LIMÓN, Margarita. On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: a critical appraisal. *Learning and Instruction*, Pergamon, 2001, S. 357-380

¹¹³ PECINA, ZORMANOVÁ (2009) in: ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2012. 155 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0. S. 12

3. Zur Vermittlung von Regeln und Lehrsätze im Sprachunterricht. ¹¹⁴

Nachteile der konstruktivistischen Ansätze sind:

- Konstruktivistische Methoden erfordern mehr Zeit und Quellen in der Vorbereitungs- und Realisationsphase.
- Konstruktivistische Methoden stellen höhere Ansprüche auf Aktivität und Denktätigkeit der Schüler im Unterricht.
- Konstruktivistische Methoden stellen höhere Ansprüche an Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lehrers. ¹¹⁵

Einer der wichtigsten und größten Nachteile des pädagogischen Konstruktivismus ist ein Problem der niedrigen Generalisation. Sie hängt mit niedrigerer Wichtigkeit der theoretischen Kenntnisse zusammen. Im Lernprozess muss die Synthese des theoretischen und des praktischen Typs der Kenntnisse erreicht werden. Theoretische Erkenntnisse kann man auf Grund der praktischen Analyse und Beobachtung erhalten. Praktische Kenntnisse sind dagegen von theoretischen Prinzipien abzuleiten (bei z.B. Extrapolation, bzw. Prädiktion). Aus der didaktischen Sicht ist darauf aufmerksam zu machen, dass die theoretische Konzeption gewöhnlich höheres Erklärungspotenzial hat, welcher die gegebene isolierte Erscheinung übersteigt. Übertriebene Reduktion der theoretischen Kenntnisse kann für den Schüler kontraproduktiv werden. Die Konstruktion der theoretischen Kenntnisse kann nicht jedes Mal durch aktive Kenntniskonstruktion realisieren. ¹¹⁶

Nur kurz werden jetzt auch die Vorteile des pädagogischen Konstruktivismus angeführt, da alle schon im vorherigen Text erwähnt wurden. Der pädagogische Konstruktivismus:

- schränkt die Bildung der parallelen naiven Auffassungen ein,
- konzentriert sich mehr auf Abbauen der Misskonzeptionen,
- respektiert Individualität der Schüler,
- versucht komplexe Erkenntnissysteme zu bilden, nicht nur isolierte Kenntnisse,

¹¹⁴ ebd. S. 10

¹¹⁵ vgl. ŠKODA, Jiří; DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 206 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3341-8. S. 154

¹¹⁶ ebd.

- führt zum höheren Niveau der Erkenntnisstruktur, der Schüler ist zum unspezifischen Transfer der Kenntnisse fähig,
- führt zur Metakognition und zur Bildung der autodidaktischen Systeme,
- lehrt die Schüler mit Informationsquellen zu arbeiten,
- ist auf praktische Anwendung der Erkenntnisse gerichtet.¹¹⁷

2.7 Modernisierungstendenzen im tschechischen und internationalen Schulwesen

Alles entwickelt sich. Mit den Änderungen der menschlichen Gesellschaft ändert sich auch das Schulwesen. Die Änderungen betreffen nicht nur die Lerninhalte, sondern auch die Schulinstitutionen. Das 21. Jahrhundert wird oft als das Jahrhundert der Ausbildung genannt. Die Möglichkeiten der Entwicklung der Ausbildungsorganisationen werden nicht nur in der Tschechischen Republik, sondern auch weltweit umgewertet.¹¹⁸ Es ist nur logisch, dass mit der Veränderung der Gesellschaft die Änderung der Pädagogik untrennbar verbunden ist.

Das tschechische Schulwesen war als rigid und uniform betrachtet. Es überwogen verbale, instruktive Unterrichtsmethoden. Die Schulen waren zu viel leistungsorientiert, diszipliniert, von dem Milieu isoliert. Leistungskontrollen, Notenverteilung beruhten auf der Identifikation der Fehler.¹¹⁹

Die notwendigen Reformen betrafen sowohl strukturelle Veränderungen im Schulsystem (äußere Reform), als auch die **inneren Reformen, die die Pflicht hatten**, Veränderungen im Bereichen der Ziele, Inhalten oder Methoden zu sichern. 2001 veröffentlichte die tschechische Regierung die Resolution mit dem Titel „Weißbuch von Ausbildungsentwicklung“ offiziell „*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*“.¹²⁰ Anhand von diesem Dokument sind neue Bildungspläne entstanden.

¹¹⁷ Ausführlicher werden die Vorteile behandelt in nächsten Kapiteln. Zu der Liste vgl. ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 272 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2993-0. S. 83f

¹¹⁸ vgl. KELLER, Jan. *Tři sociální světy: sociální struktura postindustriální společnosti*. 2. Aufl. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2011. 211 S. Studie; sv. 64. ISBN 978-80-7419-044-5. S. 18ff

¹¹⁹ vgl. ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 272 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2993-0. S. 68ff

¹²⁰ vgl. MŠMT. *Bílá kniha*. [online] 2001 [zit. 2013-04-03] <<http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf>>

(*Rahmencurriculum, Rahmenbildungsprogramm – RVP, Schulbildungsprogramm – ŠVP*). Die Schule muss nach E. Walterová folgende Funktionen erfüllen:

- soziale Funktion,
- Schutzfunktion,
- technologische Funktion,
- Koordinations- und methodische Funktion,
- Personalisationsfunktion.¹²¹

Das tschechische Schulwesen sucht seine neue Schulkultur. Im globalen und europäischen Kontext erscheinen neue aktuelle Themen, die neue Unterrichtsmethoden und –strategien voraussetzen, die mit konstruktivistischer Lernmethode verbunden sind:

- Teamarbeit der Lehrer,
- kooperative Unterrichtsformen,
- Projekt- und Problemunterricht,
- Anwendung der modernen Technologien.¹²²

Es ist offenkundig, dass der Weg zur Innovation und Modernisierung festgelegt worden ist. Das bedeutet aber keinen automatischen Beginn der Verbesserung. Eine der natürlichen Reaktionen auf die relative Freiheit im (nicht nur) europäischen Schulwesen und auf die neuen philosophischen Ansätze in der Pädagogik und Didaktik waren die Gründungen verschiedener alternativen Schulen. An den bestehenden Schulen kam es zu vielen Modernisierungen.

In der Tschechischen Republik existiert keine Schule, die sich als „konstruktivistische“ bezeichnet oder die konstruktivistischen Ansätze als Hauptpunkte im Schulprogramm hat. Es erscheinen zwar die Tendenzen, einige konstruktivistischen Merkmale in das Schulprogramm einzugliedern, die aber in der Verbindung mit anderen modernen

¹²¹ WALTEROVÁ, Eliška, ed. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. 2 sv. (167, 256 S.). ISBN 80-7290-059-5. S. 12

¹²² ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 272 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2993-0. S.76

Prinzipien mitwirken. Deswegen können die konstruktivistischen Prinzipien und Methoden in der Praxis nicht eindeutig bewertet werden.¹²³

In der Slowakei wurde 1996 das Programm **Škola dokořán** (Schule weit offen) veröffentlicht. Das Projekt wurde ab 1996 an 15 Schulen überprüft. Es ist auf Humanisierung der Ausbildung und Persönlichkeitsentfaltung eingestellt. Die theoretischen Ausgangspunkte beruhen auf der konstruktivistischen Theorie Piagets.¹²⁴ Kurz wird über das Programm, die Besonderheiten, Unterrichtsprinzipien und –methoden berichtet:

- Aktivierung des Kinds, Orientierung auf die menschlichen Werte, die Suche nach eigener Identität,
- Verantwortlichkeit für eigene Entscheidungen und Handlungen,
- Mitarbeit der Familie in der Schule.

Die Aufmerksamkeit fesselt vor allem die Betonung der Rolle des Lehrers und die Beziehung Lehrer – Schüler – Familie.¹²⁵ Der Grundfaktor der Erziehung ist freundliche und geeignete Atmosphäre im konstruktivistischen Sinne des Wortes. Der Lehrer leitet und organisiert die Aktivitäten der Schüler durch die Vorbereitung der Arbeitsbedingungen. In jedem Unterrichtsprojekt werden den Schülern verschiedene Arbeitsrollen und –aufgaben zugeteilt.

Zur Sicherung des Unterrichtsverlaufs müssen mehrere Organisations- und Raumanpassungen realisiert werden. Klassen sind in zwei Hälften geteilt. Die erste Hälfte der Klasse ist für die Gruppenarbeit eingerichtet, die Andere ist mit einem Teppich bedeckt. Im Unterricht unterstützt den Lehrer ein Hilfslehrer. Zur Realisation jedes Projekts werden die benötigten Arbeitsmittel und Unterlagen bereitgestellt. Průcha macht darauf aufmerksam, dass das Projekt, im Gegensatz zu vielen anderen, vor der Realisation gründlich vorbereitet und theoretisch überprüft wurde. Dieses Projekt wurde auch durch langfristige Forschung bewertet. Die Ergebnisse geben an, dass in experimentellen Klassen meistens bessere Werte kontrollierter definitorischer Parameter

¹²³ vgl. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., akt. Aufl. Praha: Portál, 2012. 191 S. ISBN 978-80-7178-999-4. S. 143

¹²⁴ Škola dokořán. [online] 2012 [zit. 2012-04-07]. <<http://www.skoladokoran.sk/>>

¹²⁵ vgl. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., akt. Aufl. Praha: Portál, 2012. 191 S. ISBN 978-80-7178-999-4. S. 94ff

aufgewiesen wurden, vor allem in der Motivation, im sozialen Klima. Die Kooperation der Eltern mit der Schule hilft zur Verbesserung der Ergebnisse.¹²⁶

Průcha konzentriert sich auch auf die Ergebnisse der innovativen Versuche an Standardschulen.¹²⁷ Die komplexe Änderung der Regeln weist jedes Mal die positiven, aber auch die negativen Züge auf. Nach Pietilä¹²⁸ wurde in Finnland die Diskussion über die Notwendigkeit der Gewährung der Freiheit und Kompetenzen ausgelöst. 1981 – 1985 wurde ein Experiment realisiert, wo 53 Grundschulen die Möglichkeit bekamen, die Änderungen des Unterrichts durchzuführen, vor allem die Realisation des kooperativen Lernens, der Teamarbeit, und der Umgruppierung der Schüler. Zu den bewiesenen positiven Ergebnissen gehören:

- Verbesserung der Zusammenarbeit der Schüler und Lehrer und zwischen der Mitschülern,
- effiziente Ausnutzung der Zeit,
- das Gefühl der Selbstrealisation der Lehrer, die auch besser die Bedürfnisse der Schüler zu erkennen vermochten.

Es entstanden auch viele negative Erscheinungen. Einige Lehrer lehnten die neuen Unterrichtsmethoden ab, andere waren nicht fähig, diese Methoden in den Unterricht zu implementieren. Nicht alle Lehrer konnten die Bedürfnisse der Schüler richtig erkennen. Nicht zuletzt – es **geling den Experten nicht**, bedeutende Änderungen im Erwerb der Kenntnisse im Verhältnis zu klassischem Unterricht zu beweisen.

Einige von den o.g. negativen Phänomenen sind durch die Unfähigkeit der Lehrer, der Schulleitung und der Öffentlichkeit verursacht.¹²⁹ Ähnliche Resultate weisen auch andere Experten auf.

¹²⁶ ebd. S. 95

¹²⁷ vgl. ebd. S. 136 - 141

¹²⁸ Pietilä (1986), in: PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., akt. Aufl. Praha: Portál, 2012. 191 S. ISBN 978-80-7178-999-4. S.136

¹²⁹ vgl. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., akt. Aufl. Praha: Portál, 2012. 191 S. ISBN 978-80-7178-999-4. S. 136 - 141

„Důkazy evaluačních průzkumů o efektech otevřeného vzdělávání neposkytují dostatečné záruky k tomu, aby tento přístup mohl být považován za lepší, než tradiční přístup“¹³⁰

Nächste Feststellung auf Grund der das Standard- und alternative Schulwesen vergleichenden Metaanalysen hat wieder lebende Diskussionen ausgelöst. Es wurden 51 Erforschungsarbeiten, die mehr als 16 Tausend der Probanden beinhalten, bewertet. In 74 Fällen wurde die Effektivität der kooperativen Unterrichtsformen bewiesen, in 24 Fällen war der Effekt größer beim frontalen Unterricht, und letztendlich, in fünf Fällen wurde kein signifikanter Unterschied festgestellt.¹³¹

In der **Tschechischen Republik** geben die Evaluationen der alternativen Schulen ähnliche Ergebnisse an. Eine Angabe ist aber bemerkenswert: nach dem im Jahr 2001 durchgeführten Test *Kalibro* wurde festgestellt, dass das alternative Programm *Obecná škola* (Allgemeine Schule) dem Standardprogramm nur im Bereich der Fremdsprachen markant konkurrieren kann.¹³² *Obecná škola* versucht, die Möglichkeiten der Persönlichkeitsentfaltung zu unterstützen.

Starý benutzt den Terminus *direkter Unterricht*,¹³³ der dem instruktiven Unterricht entspricht, während der *indirekte Unterricht* die Form bezeichnet, wo der Lehrer ein Fazilitator ist. Der direkte Unterricht spare die Zeit, eliminiere die Unklarheiten und Fehler, lasse die Flexibilität und Persönlichkeit des Lehrers hervorragen. Nach Starý hat diese Form auch ihre Nachteile: die Kenntnisse der Schüler sind oberflächlich, es gibt keinen Raum für die Differenzierung der Schüler, führt zur Passivität und entfaltet die Lernkompetenz nicht.¹³⁴

¹³⁰ Die Ergebnisse der bisherigen evaluativen Erforschungen, die sich mit Effekten des offenen Unterrichts beschäftigen, erbringen keine Beweise, dass die alternativen Zutritte als besser als die Traditionellen betrachtet werden können.

Quelle: HORWITZ, R.A.: Psychological Effects of the „Open Classroom“. *Revue of Educational Research*, 49, 1979, č.1, S. 83 S. 71-86

¹³¹ LOU, Y., ABRAMI, P.C., SPENCE, J.C., et al.: Within-Class Grouping: a Meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 1996, č.4, S. 423-458, in: Průcha (2012), S. 140

¹³² vgl. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., akt. Aufl. Praha: Portál, 2012. 191 S. ISBN 978-80-7178-999-4. S. 151

¹³³ Starý, Karel a kol. *Pedagogika ve škole*. Aufl. 1. Praha: Portál, 2008. 151 S. ISBN 978-80-7367-511-0. S.35

¹³⁴ ebd.

Peterson resümiert:¹³⁵ Während der traditionelle Zutritt besser zu sein scheint, wenn es sich um das Niveau der Kenntnisse handelt, ragen die Alternativen in der Frage der Persönlichkeitsentfaltung und Motivation hinaus.

Es ist nicht eindeutig zu sagen, welche Methodik besser ist. In einzelnen Fällen müssen konkrete Kennzeichnungen und der Einsatz des Lehrers berücksichtigt werden. Die Schule benötigt auch den Beistand des Schulmanagements, der Lehrer und der Öffentlichkeit.

¹³⁵ Peterson (1979), S. 67, in: , S. 67, in: PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., akt. Aufl. Praha: Portál, 2012. 191 S. ISBN 978-80-7178-999-4, S.12

3 Spracherwerb und der DaF-Unterricht

Die Methoden des modernen Fremdsprachenunterrichts entwickeln sich seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts. Im Laufe der Zeit wurden sie häufig verändert. Der heutige Spracherwerb unterliegt den modernsten Aspekten. In diesem Kapitel wird die Problematik der Methoden im Fremdsprachenerwerb betrachtet und es werden einige wissenschaftliche Ansichten angeführt. Weiter beschäftigt sich dieses Kapitel mit der modernen Forschung und den modernsten Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts. In den Hauptprinzipien spiegelt sich die Auffassung des Konstruktivismus. Die Problematik des heutigen Fremdsprachenunterrichts wird hinsichtlich der konkreten Methoden bearbeitet. Davon wird abgeleitet, wie der Konstruktivismus an den tschechischen Schulen im DaF-Unterricht appliziert und in der Praxis verwendet ist. Die konkret eingesetzten Prinzipien und Methoden befinden sich in den nächsten Kapiteln.

3.1 Zum modernen Fremdsprachenunterricht

In der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts verbreiteten sich neue selbständige pragmatische Lerntheorien, die dem pädagogischen Konstruktivismus entsprechen. Verschiedene Autoren bezeichnen in der letzten Zeit die kommunikative Didaktik als kommunikativ-pragmatische Methode, kommunikativer Zutritt, das kommunikative Prinzip.¹³⁶ Es wird die Bedeutung der Kommunikation betont. Die Lerntheorien befassen sich mit allgemeinen Problemen des Spracherwerbs, mit dem Zutritt zur Sprache als zum universalen Verständigungsmittel. In der Fremdsprachendidaktik wird Wert auf den Lernenden und seine Bedürfnisse gelegt.¹³⁷ Die Gesetzmäßigkeiten des „Nürnberger Trichters“ ist veraltet und nicht mehr gültig betrachtet. Nach dem lernstoffzentrierten Modell des „Nürnberger Trichters“ erhält der Schüler einen bestimmten Input in der Form von Redemitteln, Grammatik, Wortschatz und Stilistik. Er ist bestrebt, auf

¹³⁶ vgl. BAUSCH, K. R. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 2. Aufl. Tübingen: Francke, 1991, 495 S. ISBN 3-7720-1788-6. S. 114

¹³⁷ vgl. VÁŇOVÁ, Růžena et al. *Tradice a perspektivy pedagogických věd: výuka, věda a výzkum na katedře pedagogiky Filozofické fakulty UK v Praze*. 1. Aufl. Praha: Karolinum, 2003. 284 S. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0584-8.

„richtige“ Weise zu lernen, um den Lerninhalt in der entsprechenden Form wiederzugeben. Das richtige Lernen bedeutet z.B. Wiederholung, Drill und Hausaufgaben.¹³⁸

Kommunikative Didaktik bevorzugt Kontextualisierung der Sprache und sinnvolle Interaktion. Die kommunikativen Fertigkeiten werden durch quasi-reale Kommunikation verbessert. Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht nicht mehr die fehlerlose Parole; die Fehler werden sogar teilweise toleriert, bei der gleichzeitigen Entwicklung der Kreativität. Zu Ausgangspunkten des kommunikativen Zutritts zählen Motivation und soziokulturelle Faktoren. Der lehrerzentrierter Unterricht ändert sich zu lernerzentriertem. Die nächsten Hauptcharakteristiken der kommunikativen Didaktik sind:

- Akzentuierung der gesprochenen und authentischen Sprache,
- Flexibilität und Abwechslung der Methoden,
- Orientierung an die Lernenden,
- Aktivität,
- abwechslungsreiche Sozialformen.¹³⁹

Ich möchte die neu aufgeforderte Aktivität der Lernenden hervorheben. Die neuen Richtungen legen großen Wert auf den Lernenden und deren im Lernprozess aktiv konstruierte Kenntnisse. Die modernen Zutritte sind nicht nur auf Sprachkenntnisse im grammatischen Sinne orientiert, sondern auch auf die Sprachkompetenzen.

Der Fremdsprachenerwerb wird zum lebenslangen Prozess. Aktive Sprachkompetenzen mindestens einer Weltsprache, zu denen man auch Deutsch zählen kann, gehört zu notwendigen Bedingungen, die man bei manchen Bewerbungsgesprächen hören kann. Das bedeutet erhöhte Aufforderungen auf Sprachkompetenzen in realen Situationen. Davon gehen auch moderne Tendenzen aus. Sie bevorzugen z.B. Problemunterricht. Choděra führt einige Grundsätze des Fremdsprachenerwerbs auf:

¹³⁸ vgl. STORCH, Günther. *Deutsch Als Fremdsprache, Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen Und Praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink, 1999. Print. ISBN 978-38-2528-184-7. S. 42

¹³⁹ vgl. SKALKOVÁ, Jarmila. *Tradice hermeneutické pedagogiky a její vývoj v druhé polovině 20. století: k soudobým proudům pedagogického myšlení*. [Praha: Pedagogický ústav J.A. Komenského ČSAV, 1992]. 86 S. ISBN 80-901127-3-0. S. 32

- Vielschichtigkeit, die die Beherrschung der Schlüsselkompetenzen in der Sprachanwendung, bzw. Sprachfertigkeiten bedeutet,
- Kommunikation, die die kommunikative Bedeutung der Sprache in der realen Welt betont,
- angemessene Benutzung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht, damit z.B. die einfachsten Regeln in der Muttersprache schnell und leicht erklärt werden könnten, weil der Gebrauch der Zielsprache kontraproduktiv sein dürfte.¹⁴⁰

Die angeführten Merkmale des modernen Unterrichts sind ein logischer Output der kommunikativen Zutritte, deren Ausgangspunkte die Wurzeln im Konstruktivismus haben. M. Langer fasst die Merkmale in vier Kategorien zusammen:

- Tätigkeits- und Prozessorientation,
- Autonomie und Authentizität,
- soziales Lernen,
- Realkontext.¹⁴¹

Beim **prozessorientierten Unterricht** begleitet der Lehrer die Schüler als Fazilitator durch den Lernprozess, mit Betonung der Individualität. Das bedeutet nicht nur den Schülern eine vorher errichtete Vorgehensweise aufzuerlegen, sondern ihnen auch die Möglichkeit zu geben, einen eigenen Weg zu Arbeitsergebnissen zu finden, damit jeder sein Potenzial nutzen kann. Im DaF-Unterricht bedeutet es die Orientation auf den Prozess des Spracherwerbs, auf Verstehen und Konstruktion der Kenntnisse. Das Prinzip der **Aktivität/Tätigkeit** ist eine Neigung zum Projektunterricht. Der Lehrer bemüht sich, die reale kommunikative Situation realistisch vorzustellen, die Schule darf nicht mehr von dem realen Leben getrennt sein. Der ganze Fremdsprachenunterricht soll in die Sprachhandlung eingegliedert werden. Wenn möglich und zweckdienlich, wird die Zielsprache als Verständigungsmittel benutzt.

Aktive Benutzung der Fremdsprache ist nach Crawford einer der entscheidenden Faktoren der Fazilität (Ermöglichung).¹⁴² Die **Authentizität** beinhaltet sowohl die

¹⁴⁰ vgl. CHODĚRA, Radomír. *Moderní výuka cizích jazyků: (didaktika cizích jazyků jako vědní obor)*. [Praha]: APRA, 1993. 135 S.

¹⁴¹ vgl. LANGNER, M. *Konstruktivistische Idealwelt und mediale Realität*. [online]. 2/2007 [zit. 2013-02-09]. <www.babylonia.ch>

Anforderung der authentischen Interaktionen, als auch die authentischen Lernmaterialien/Unterlagen, die den Lernenden den benötigten Einblick in reale Sprachsituationen bieten und ermöglichen das Niveau der Sprachfertigkeit zu berücksichtigen. In authentischen Lernmaterialien können die Schüler Beispiele für verschiedene Sprachstrukturen und –zusammenhänge finden, wobei sie realistische und authentische Aufgaben ausarbeiten. Wie bei der Authentizität, auch bei der Autonomie, den wichtigsten Maximen der Konstruktion der Kenntnisse, spielen neue Technologien eine große Rolle. In technischen Lernstrategien¹⁴³ kann die Interaktion Lehrer-Schüler durch die Interaktion Lehrer-Computer ersetzt werden.

Soziales Lernen hebt die sozialen Faktoren beim Fremdsprachenunterricht hervor. Erstens, wird versucht, die Eigenverantwortung des Schülers und damit seine Sprachkompetenzen zu stärken, und zweitens das kooperative Lernen bei der Arbeit in kleinen Arbeitsgruppen zu bevorzugen.^{144 und 145}

In der Kooperation mit anderen Mitgliedern der Arbeitsgruppe können die individuellen Gedankenstrukturen angepasst werden.

Realkontext wird zum Hauptnenner der o.g. Prinzipien. Es wurde die Wichtigkeit der Authentizität der Materialien, die kooperative Arbeit in den vorherigen Kapiteln betont. Ohne Verbindung mit Realität wird das Lernen unbrauchbar. Es droht Langeweile und die Fremdsprachen werden wieder zur Pflicht. Der Realkontext ermöglicht zusammen mit dem sozialen Lernen den Erwerb und die Entwicklung der Kompetenzen. Im Weißen Buch¹⁴⁶ wird auf die Sozial- und Handlungskompetenz aufmerksam gemacht. Das moderne Fremdsprachenlernen soll kompetenzorientiert sein.

¹⁴² CRAWFORD, James, and James Crawford. *Educating English Learners: Language Diversity in the Classroom*. Los Angeles, CA: Bilingual Educational Services, 2004. Print. 425 S. ISBN 978-08-9075-999-8.

¹⁴³ mehr dazu die vorherigen Kapiteln dieser Arbeit und Bertrand (1998)

¹⁴⁴ mehr dazu Vorlesungen Uni Tübingen online <http://timms.uni-tuebingen.de/Browser/Browser01.aspx?path=%2fUniversit%C3%A4t+T%C3%BCbingen%2fWirtschafts+und+Sozialwissenschaftliche+Fakult%C3%A4t%2fSozialwissenschaften%2fErziehungswissenschaft%2fVorlesung+Theorie+der+Sozialp%C3%A4dagogik+WiSe+2006-2007%2f>

¹⁴⁵ vgl. *Sozialpädagogik* [online] 2013 [zit. 2013-05-07] <<http://de.wikipedia.org/wiki/Sozialpädagogik>>

¹⁴⁶ vgl. MŠMT. *Bílá kniha*. [online] 2001 [zit. 2013-04-03] <<http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf>>, auch:

ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. 1. Aufl. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 1998. 178 S. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. Pedagogická fakulta. ISBN 80-210-1937-9. S. 77-87

Sozialkompetenz braucht man, wenn man ein Gespräch sinnvoll mit einer Absicht führen will. Sie beinhaltet die Fähigkeit, in überzeugender Manier zu argumentieren, den Anderen anzuhören, im Team kooperativ zu arbeiten. Sie erfordert Flexibilität, Empathie, angemessene Reaktionen, usw. Der Schüler sollte vorbereitet sein, einerseits rein kommunikative Sprachfertigkeiten, wie seine Ansichten, Bedürfnisse und Erwartungen zu äußern, andererseits mehr soziale Fertigkeiten, wie z.B. Selbstreflexion zum Ausdruck zu bringen oder assertiv zu handeln.

Nach Choděra heißt die richtige Anwendung der Zielsprache im sozialinteraktiven Prozess die **Handlungskompetenz**.¹⁴⁷ Diese Definition birgt mehrere Teilkompetenzen in sich: Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sprachfertigkeiten Erwerb und die o.g. Sozialkompetenz.¹⁴⁸

Průcha definiert die **Sprachkompetenz** im breiteren Sinne des Wortes als die Fähigkeit die Zielsprache zum kommunikativen Zweck zu ausnutzen.¹⁴⁹ Die kommunikativen Kompetenzen bezeichnen dann eine Gesamtheit verschiedener Kenntnisse und Fertigkeiten, die dem Sprecher mancherlei kommunikative Bedürfnisse zu realisieren ermöglichen, und zwar der Situation und den Charakteristiken der Zuhörer angemessen. Die Kompetenzen beinhalten die Betätigung der sozialen und kulturell beeinflussten Kommunikationsregeln.¹⁵⁰

3.2 Zu den Hauptprinzipien des konstruktivistischen DaF-Unterrichts

In diesem Unterkapitel werden zusammengefasste theoretische Prinzipien und ein Umriss der Lernmethoden erklärt. Der praktischen Applikation widmet sich das nächste Kapitel.

¹⁴⁷ CHODĚRA, Radomír et al. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Aufl. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999-2000. 2 sv. (163, 167 S.). ISBN 80-7042-173-8.

¹⁴⁸ vgl. KUBIČKOVÁ, F. *Cudzie jazyky na nefilologických fakultách*. Cizí jazyky, Jahrgang 42, 1998/1999, Nr. 5 – 6. S.100

¹⁴⁹ PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., akt. Aufl. [i.e. Aufl. 5.]. Praha: Portál, 2008. 322 S. ISBN 978-80-7367-416-8. S. 117

¹⁵⁰ PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., akt. Aufl. [i.e. Aufl. 5.]. Praha: Portál, 2008. 322 S. ISBN 978-80-7367-416-8. S. 130f

Deutsche Forscher K. Reich, M. Wendt und H. Lindemann schlugen vor, die konstruktivistische Didaktik im Bereich des Fremdsprachenunterricht anzuwenden. Mehrere europäische Forscher untersuchten die Möglichkeiten der Anwendung der konstruktivistischen Ansätze in der Theorie und Praxis des FSU (Fremdsprachenunterricht). 1999 trafen mehr als 40 Vertreter dieses Fachgebiets im Rahmen des Dortmunder Kongresses für Fremdsprachendidaktik zusammen. Aus dem Kolloquium entstanden zwölf Beiträge, die eine Vorstellung der diskutierten Themen vermitteln, zusammen mit Empfehlungen für die Praxis des FSU.¹⁵¹ Die konstruktivistischen Ansätze wurden als fortschrittlich betrachtet und sollten viele Berührungspunkte mit den Grundsätzen des modernen Fremdsprachenunterrichts gemeinsam haben. Der konstruktivistische Zutritt betont die Offenheit, Authentizität, bzw. reale Lebenssituationen. Nach M. Wendt ist der DaF-Unterricht an sich schon konstruktivistisch. Die erforderliche Quasi-Realität entsteht bei Rollenspielen. Bedeutungshypothesen werden bei der induktiven Verarbeitung der Sprachnormen entwickelt. Die Sozialkompetenz entfaltet sich in der kooperativen Arbeit.¹⁵² Der Fremdspracherwerb ist nicht mehr intrapersonaler, sondern interpersonaler Lernprozess. Zu den Hauptpunkten des konstruktivistischen Unterrichts gehören:

- Lernziele,
- Lernerorientierung,
- Lerninhalt,
- Lernnormen,
- Medien.¹⁵³

Eine der Hauptprinzipien im DaF-Unterricht ist die **Handlungsorientierung**, die sich auch auf das Lernen durch Lehren (LdL) Methode bezieht. Lernen durch Lehren bedeutet, dass die Schüler die Aufgabe (auch kooperative) bekommen, einen Teil des Lernstoffs zu unterrichten. Die handlungsorientierten Methoden sind nicht nur auf LdL begrenzt. Durch den handlungsorientierten Unterricht werden die kooperativen Formen

¹⁵¹ WENDT, Michael. *Konstruktion Statt Instruktion: Neue Zugänge Zu Sprache Und Kultur Im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: P. Lang, 2000. Print. 217. S ISBN 978-36-3137-568-6. S. 7

¹⁵² ebd.

¹⁵³ vgl. LINDEMANN, Holger. *Konstruktivismus Und Pädagogik: Grundlagen, Modelle, Wege Zur Praxis*. München: Reinhardt, 2006. Print. 280 S. ISBN 978-34-9701-843-7. S. 270

mit den aktiven Arbeitsformen verbunden.¹⁵⁴ Durch die **Kooperation** und **Mitarbeit** wird die Sprachinteraktion angeregt, wobei der Spracherwerb interaktiv wird. In der Sprachinteraktion bekommt der Schüler verständlichen Input vom Lehrer, von anderen Mitschülern, aus den vorhandenen Unterrichtsmaterialien. Der Schüler reagiert auf Sprachimpulse. Weiter bringen Interaktionen seinen Sinn beim Rollenspiel, bei Simulationen, beim computergesteuerten Unterricht ein.¹⁵⁵

Durch mannigfaltige Lernaktivitäten gewinnt der Schüler seine **gesamte Spracherfahrung**.¹⁵⁶ Die Spracherfahrung bedeutet die praktische Verbindung der Sprachmittel mit der Anwendung in konkreter Situation. Nach diesem Prinzip lernt man am besten in solchen Situationen, die die Wichtigkeit der authentischen Sprach- und Kulturkontakten im authentischen Milieu hervorheben. Der Schüler benötigt soziale Beziehungen, um seine Hypothesen zu bestätigen, bzw. zu entkräften, und um die Einigung über seine persönliche Weltkonstruktion zu erzielen.

Der konstruktivistische Unterricht ist durch **Individualisierung** (individuelle Zugänge) gekennzeichnet. Das Lernen kann nach Wolf nur sehr wenig durch bloße Transmission der Kenntnisse zum Schüler realisiert werden. Jedem Schüler soll die Möglichkeit gegeben werden, aus der breiten Auswahl an Übungen und Aktivitäten die Passende auszuwählen. Das entspricht dem autonomen Lernen, wobei sich aber der Schüler seines Lernstils bewusst werden soll.¹⁵⁷

Inhaltlich orientierter DaF-Unterricht geht nach Wendt¹⁵⁸ davon aus, dass die Eingliederung der Lernenden in die Ausarbeitung der sinnvollen, zielorientierten und motivierenden Aufgaben der immer wichtige Unterrichtsfaktor ist. Es wird ihnen ermöglicht, die Zielsprache zur Äußerungen eigener Gedanken oder zum Begreifen der

¹⁵⁴ vgl. WENDT, Michael. *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik: Lerner- Und Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht Aus Neuer Sicht*. Tübingen: Narr, 1996. Print. 120 S. ISBN 978-38-2334-379-0. S. 75

¹⁵⁵ vgl. OXFORD, R.: Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Stands in the Language Classroom, *The Modern Language Journal*, 81, 1997, S.443-450

¹⁵⁶ vgl. WENDT, Michael. *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik: Lerner- Und Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht Aus Neuer Sicht*. Tübingen: Narr, 1996. Print. 120 S. ISBN 978-38-2334-379-0. S. 40

¹⁵⁷ vgl. WOLFF, D. *Der Konstruktivismus: Ein Neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik*. Die Neueren Sprachen. 93/4. 1994. S. 407-428

¹⁵⁸ vgl. WENDT, Michael. *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik: Lerner- Und Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht Aus Neuer Sicht*. Tübingen: Narr, 1996. Print. 120 S. ISBN 978-38-2334-379-0. S. 75

in Wortbedeutung kodierten Meinungen auszunutzen. Dies kann auch erreicht werden, wenn ein übliches Schulfach in der Zielsprache unterrichtet wird.

Bleyhl betont einige Punkte beim Fremdsprachenunterricht, die sich dem gemeinsamen Nenner „konstruktivistisch“ zuordnen können. Im Allgemeinen entsprechen seine Ansichten den kognitivistischen, strukturalistischen und konstruktivistischen Ansätzen.

- Alle Sprachzeichen der konkret erfahrbaren äußeren Sprache sind, einzeln betrachtet, unscharf. Damit sie Sinn bekommen, brauchen sie Kotext und Kontext.
- Der Sprachlerner muss erstmals auf allen Sprachebenen das Typische herausfiltern, Prototypen bilden. Dazu genügt eine einmalige Erfahrung einer Spracherscheinung nicht. Die Erscheinungen müssen mit ihren Nachbarphänomenen abgeglichen werden.
- Es existiert keine 1:1 Zuordnung von Sprachsymbol zu ihrer Bedeutung, z.B. „heute“ und „Häute“.
- Es bedarf neben dem Sprachwissen eines Vorwissens und kulturellen Wissens.
- Das Sprachsystem ist von einer solchen Komplexität und mit allen Ebenen so verbunden, dass es nur partiell bewusst zu handhaben ist.
- Jeder Sprachbenutzer kann als Sprachproduzent mit dem Prinzip der Kooperation seines Gesprächspartners rechnen.¹⁵⁹

3.3 Problematik der Methoden im konstruktivistischen DaF-Unterricht

Methode, ein aus dem griechisch-lateinischen Wort *methodos*, bzw. *methodus* abgeleitetes Wort, bedeutet „*ein Mittel, mit dem bestimmte Ziele zu erreichen sind.*“¹⁶⁰ Der Fachausdruck „Methode“ ist normalerweise mit Tätigkeiten und Vorgehensweisen

¹⁵⁹ vgl. WENDT, Michael. *Konstruktion Statt Instruktion: Neue Zugänge Zu Sprache Und Kultur Im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: P. Lang, 2000. Print. 217. S ISBN 978-36-3137-568-6. S.106

¹⁶⁰ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. und Kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. Aufl. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0, S. 11.

verbunden. Unter Methodik ist ein planmäßiger Prozess zur Vermittlung von Lerninhalten zu verstehen.¹⁶¹

„Wir sagen manchmal, ein Lehrer 'hat' Methode, und wir meinen damit, dass er seine eigenen Ziele überzeugend in methodisches Handeln zu übersetzen versteht, dass er klar und zupackend wirkt, während ein anderer Lehrer, dem wir dieses Können absprechen, diffus, unklar oder sogar widersprüchlich zu handeln scheint.“¹⁶²

Choděra betrachtet Methode als:

1. Charakteristische und spezifische Arbeitsweise des Lehrers und des Lernenden, durch sie der Lernende unter der Führung vom Lehrer bestimmtes Wissen und Fähigkeiten erlangt und seine Fertigkeiten und Lerngewohnheiten entwickelt. Es handelt sich bei dieser Definition um eine Methode im engeren Sinne des Wortes.

2. Globale, generalisierte Auffassung zum Fremdsprachenlernen und zum Fremdsprachenunterricht, linguistische Grunddoktrine, eine methodische Richtung. Es werden oft zwei gegenüberstehende Methoden angegeben: die direkte und Grammatik-Übersetzungsmethode.¹⁶³

Maňák beschreibt Unterrichtsmethoden als ein komplettes System der Schritte und praktischen, gezielten Aktivitäten. Die einzelnen Schritte knüpfen aneinander an.¹⁶⁴

Die Methoden dienen dem Lehrer bei der Vermittlung des Lernstoff an die Lernenden, und zwar in der angemessenen und verständlichen Form. Meyer vermutet, dass der Unterricht nicht nur als eine Summe der Unterrichtsmethoden beschrieben werden kann, sondern auch als die Beurteilung der Rahmenbedingungen, Lehrmaterialien und Schulorganisation. Unterrichtsmethoden seien die Formen, *„mit denen sich die Lehrerinnen, Lehrer, Schülerinnen und Schüler die sie umgebende natürliche und*

¹⁶¹ NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt, 1993. 184 S. Deutsch als Fremdsprache, 4. ISBN 34-6849676-1. S.14

¹⁶² Meyer, H. *Unterrichtsmethoden* 1. Band. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor. 1988, 272 S. ISBN 978-35-8920-850-0. S. 38

¹⁶³ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Aufl. 1. Praha: Academia, 2006. 209 S. ISBN 80-200-1213-3. S. 92

¹⁶⁴ Vgl. Maňák, Josef a Švec, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 S. ISBN 80-7315-039-5. S.37

gesellschaftliche Wirklichkeit unter Beachtung der institutionellen Rahmenbedingungen der Schule aneignen." ¹⁶⁵

Richards und Rogers definieren die Unterrichtsmethoden einigermaßen komplexer: sie gehen von drei Grundelementen aus. Das theoretische Fundament der Sprache und des Spracherwerbs wird als **Zutritt** (*approach*) bezeichnet. **Form/Weise** (*design*) bedeutet die Festlegung der allgemeinen und spezifischen Lernziele, des Syllabus, der Typen der Unterrichts- und Lerntätigkeiten, der Rolle des Lehrers und der Lernenden und der Lernmaterialien, -unterlagen und -mittel. Als **Vorgehensweise/Prozedur** (*procedure*) werden die Tätigkeiten und konkrete Aktivitäten bezeichnet. Jede komplexe Methode, d.h. jeder Zutritt zum Fremdsprachenunterricht sollte in der Lage sein, alle drei angegebenen Charakteristiken zu definieren. Andererwise handelt es sich nur um eine Teiltechnik.¹⁶⁶ **In dieser Arbeit wird wegen der Vereinfachung und Übersichtlichkeit für das theoretische Fundament (z.B. Konstruktivismus) und die allgemeine Weise (z.B. der kooperative Unterricht) der Ausdruck „Methodik“ benutzt, für die einzelnen Prozeduren und Vorgehensweise (z.B. Rollenspiel) der Ausdruck „Methode“.**

In der Fremdsprachendidaktik werden oft alle Methoden in sog. direkte und indirekte Methoden geteilt, wobei der Zutritt zur Muttersprache für entscheidend gehalten wird, d.h. ob jeweilige Methode die Übersetzung und der Vergleich der Zielsprache mit der Muttersprache ausnutzt, bzw. erlaubt. In der Praxis werden die Methoden nicht so streng und ausgeprägt klassifiziert, bei der Unterrichtsplanung zieht man Lernziele, die Rolle der Grammatik, das Sprachniveau der Lernenden, u.a. in Erwägung. Die Mehrheit der Methoden kann als vermischt angesehen werden, mit der Tendenz zu der direkten, bzw. indirekten Methode.

Nach Meyer helfen die Unterrichtsmethoden dem Lehrer, den Lernstoff für die Schüler in einer angemessenen, fachgerechten und verständlichen Form zu übermitteln. Er ist der Meinung, dass der Unterricht nicht nur auf die einzelnen Methoden beschränkt ist, sondern auf „*Mischformen von den Lehrkräften.*“ Meyer beschäftigt sich mit den Rahmenbedingungen, wie z. B. mit der Schwierigkeit des Lernmaterials. Für den

¹⁶⁵ MEYER, H. *Unterrichtsmethoden* [online] 2010 [Stand 2012-04-17].

<<http://www.stangl.eu/psychologie/presentation/unterrichtsmethoden.shtml>>

¹⁶⁶ Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. New York : Cambridge University Press, 2001. ISBN 978-05-2100-843-3. S.33

tatsächlichen Unterricht sind weiter die Lernvoraussetzungen der Schüler und die Organisation der Schule wichtig. Er definiert die Unterrichtsmethoden als „*die Formen und Verfahren, mit denen sich die Lehrerinnen, Lehrer, Schülerinnen und Schüler die umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter Beachtung der institutionellen Rahmenbedingungen der Schule aneignen.*“¹⁶⁷

Bei jeder Methode können jedoch drei Ausgangspunkte charakterisiert werden:

- der Linguistische (z.B. Kognitive Methode, Strukturalismus, Soziolinguistik)
- der Psychologische (d.h. Gedächtnistheorie, Spracherwerbtheorie, Transfer)
- der Pädagogische (z.B. Didaktik, Inhalt und Prozesse im Unterricht)

Die Unterrichtsmethoden gehören zu den wichtigsten Faktoren erfolgreichen Unterrichts. Wenn ein Lernziel gesetzt ist, benutzt man verschiedene Schritte, damit er erreicht werden kann. Wenn man die Methode als eine bestimmte Arbeitsweise betrachtet, wird **Methodenvielfalt** eine notwendige Bedingung des Erfolgs. Man sollte Lernaktivität der Schüler unterstützen, um lange Weile und Monotonie zu verweigern. Die Anwendung der konstruktivistischen Ansätze im DaF-Unterricht benötigt die demokratischen, **aktivierenden** Unterrichtsformen. Man soll im Allgemeinen die Transmission, Manipulation, den frontalen Unterricht vermeiden. Das vermeintliche Paradox ist, dass die konstruktivistische Lernmethodik **keine speziellen Methoden** benötigt. Die konstruktivistischen Unterrichtsstunden werden unabhängig von konkreten Methoden realisiert. Es gibt keine guten oder schlechten Methoden. Jedes Mal handelt es sich darum, verschiedene Methoden konstruktivistisch zu nutzen. Die Festlegung der geeigneten Methoden hängt von der Lernsituation und dem Lernkontext ab. Auch bei der frontalen Vorlesung können die Zuhörer sich eigene Gedanken und Bedeutungen konstruktivistisch bilden. Im Gegenteil können kooperative Unterrichtsformen in bestimmten Situationen keinen Erfolg haben. Trotzdem existiert eine breite Palette von komplexen und aktivierenden Methoden, die mehrere konstruktivistische Merkmale enthalten.¹⁶⁸ Mit der Problematik der Methoden und mit einem Methodenpool beschäftigt sich das fünfte Kapitel.

¹⁶⁷ ebd.

¹⁶⁸ vgl. REICH, Kersten. Konstruktivistische Didaktik: Lehr- Und Studienbuch Mit Methodenpool ; [mit Cd-Rom]. Weinheim: Beltz, 2008. Print. 309 S. ISBN 978-34-0725-492-4.

3.4 DaF-Unterricht an tschechischen Schulen

Landeskundliche Informationen

Die 2004 der EU beigetretene Tschechische Republik hat eine Fläche von 78.866 Quadratkilometern, auf der 10.290.000 Einwohner leben. Laut Volkszählung aus dem Jahre 2001 sind davon 9.270.000 (90,1 %) Tschechen mit der Muttersprache Tschechisch, zur deutschen Nationalität mit der Muttersprache Deutsch bekannten sich 38.300 Personen (0,4%). (Quelle: Tschechisches Statistisches Amt). Deutschland und Österreich sind bedeutende Handelspartner Tschechiens. Im Land existieren viele deutsche und österreichische Firmen, die zugleich Arbeitsplätze bieten.¹⁶⁹

Vereine

Zur Verbreitung der deutschen Sprache tragen weiter die 14 im Lande existierenden *Deutsch — Tschechischen Begegnungszentren* bei, sowie das *Goethe — Institut* und das *Österreichische Kulturforum*. Das *Goethe — Institut* hilft durch ihre Vortragstätigkeit, Ausstellungen, Kolloquien und publizistischen Aktivitäten bei der Popularisierung der deutschen Sprache. 2006 entstand der *Verein der Deutschlehrer und Germanisten*. Zu den Aufgaben gehört unter anderem die Absicherung der Fortbildung der Deutschlehrer.

Schulischer Deutschunterricht

Der Hauptanteil an der Vermittlung der Deutschkenntnisse kommt der institutionellen Bildung zu. Der DaF-Unterricht wird vom Ministerium für Schulwesen, Jugend und Körpererziehung gelenkt und geleitet.

Die Tschechische Republik grenzt an zwei deutschsprachige Länder, wobei die Grenze mit den Ländern 1276 km lang ist. Es ist zu vermuten, dass der deutschen Sprache als der nächst gelegenen Fremdsprache ein privilegierter Status zukommt. Houska gibt an, dass noch im Schuljahr 1997/1998 mehr als 681 Tausend Schüler Deutsch lernten. Das Englische war an zweiter Stelle mit ca. 660 Tausend Schüler. In der Gegenwart (2013/2014) hat sich die Situation verändert. Die Tabelle zeigt übersichtlich die Änderungen in der Zahl der unterrichteten Fremdsprachen:

¹⁶⁹ vgl. BÖHM, J. *V německých firmách mluví anglicky*. [In deutschen Firmen spricht man Englisch]. Lidové noviny 26. 9. 2007, S. 4 in: BERGLOVA, E. Deutsche Sprache in der Tschechischen Republik.

Tab. 5 Fremdsprachen an tschechischen Grundschulen¹⁷⁰

Sprache/Jahr	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006
Englisch	432920	453174	473448	489073	493 795	500 566
Französisch	7890	8 229	7189	7032	8 997	7201
Deutsch	298285	272285	244599	216028	185556	165743
Russisch	1 035	1 680	1 946	2890	3 974	5 641

Tab. 6 Fremdsprachen an tschechischen Mittelschulen¹⁷¹

Sprache/Jahr	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006
Englisch	334 672	346752	360 043	376294	388 747	399351
Französisch	29 062	31 826	31 826	33758	38 966	40370
Deutsch	319423	313791	310253	308210	298563	287799
Russisch	7556	7 813	8 918	10 820	12 472	14 325

Tab. 7 Fremdsprachen an tschechischen Fachschulen¹⁷²

Sprache/Jahr	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005
Englisch	17063	16409	17 006	19 447	19195
Französisch	865	865	1 749	1 048	1 382
Deutsch	12846	12130	11904	14764	14053
Russisch	511	469	472	631	838

Die Entwicklungstendenzen und Unterrichtsmethoden im DaF-Unterricht

Das neue Abitur stellt ein oft diskutiertes Problem vor. Ab 2010 haben die Mittelschulen die Pflicht, das staatliche Abitur im Bereich Fremdsprache durchzuführen, und den Abiturienten zwei unterschiedliche Niveaus im Pflichtteil des

¹⁷⁰ BERGLOVÁ, E. Deutsche Sprache in der Tschechischen Republik.

in: KRUMM, H-J. (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. de Gruyter. Berlin: 2010, ISBN 978-3-11-020508-4. S. 1809-1815

¹⁷¹ ebd.

¹⁷² ebd.

Abiturs anzubieten. Das Basisniveau entspricht dem B1 Niveau im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, das höhere Niveau entspricht dem B2 Niveau. Der Lernende kann frei entscheiden, ob er Niveau B1 oder B2 auswählen will.¹⁷³

Im Februar 2010 wurde ein Lagebericht des Tschechischen Schulinspektorat (Česká školní inspekce – ČŠI) veröffentlicht, der interessante Informationen über den Zustand und die Schwachpunkte des Fremdsprachenunterrichts an den tschechischen Grund- und Mittelschulen bewertet. Durch die Analyse der kontrollierten Unterrichtsstunden wurde festgestellt, dass im Prozess der Aneignung der kommunikativen Fertigkeiten nur wenig die Situationen vorgestellt wurden, die die interaktiven Sprachfertigkeiten und Handlungskompetenzen unterstützen. Eine Form von Tätigkeitsunterricht wurde am häufigsten an den Grundschulen angewandt. Im Allgemeinen **überwiegt frontaler Unterricht und der Vortrag**. Die Organisation der Unterrichtseinheiten, die Ausnutzung der aktivierenden Arbeitsformen und –methoden waren als Standard betrachtet. Die materielle Ausstattung und die Unterrichtsmaterialien waren auf sehr gutem Niveau in allen Typen der Schulen. Die qualifizierten Lehrer nutzten öfter die modernen Unterrichtsformen und –methoden, die man als „ausgezeichnet“ bewerten konnte.¹⁷⁴

Die Reform des Curriculum erfordert Änderungen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts. Ungenügend werden zurzeit aktivierende Methoden und soziales Lernen unterstützt. Thematisch orientiert sich zwar der Unterricht mehr auf reale Lebenssituationen, aber die interaktiven Sprachfertigkeiten und kommunikative Kompetenzen sollten konsequent entwickelt werden.¹⁷⁵

Aus den Informationen des Schulinspektorats schließe ich, dass die Situation im tschechischen Schulwesen kaum als Idealzustand beschrieben werden kann. Man kann nur auf Verbesserung hoffen. Sehr langsam dringen die Modernisierungstendenzen in die tschechischen Schulen. Wahrscheinlich ist der Grund dafür die relativ schwierige Finanzlage an den Schulen, die sich vor allem in den Gehältern der Schulkräfte, aber auch im Zustand der Hilfsmittel und Unterrichtsmaterialien widerspiegelt.

¹⁷³ Quelle: verallgemeinerte Information

¹⁷⁴ vgl. ČŠI. *DAF v Čechách. Zpráva za období 2006-2009*. [online] 2/2010 [zit. 2013-01-07] <<http://www.csicr.cz/getattachment/11b75101-d406-4fb9-bd4a-32325054222a>> S. 11 - 13

¹⁷⁵ ebd.

4 Praktische Anwendungen der konstruktivistischen Ansätze im DaF-Unterricht

In den vorigen Kapiteln wurde gezeigt, welche Grundsätze sich auf den konstruktivistischen Unterricht beziehen und wie die konstruktivistischen Ansätze den Fremdsprachenunterricht ansehen. Jetzt versuche ich die Problematik einigermaßen zum Zwecke des besseren Verständnisses der Prinzipien des konstruktivistischen DaF-Unterrichts zu vereinfachen. Die Stichwörter sind die Äußerung des Präkonzepts, die Konfrontation, die Evokation des Problems, die Lehrersicht und die Änderung der Schülersicht. Er wird das Modell „E-U-R“ erklärt.

Der Konstruktivismus setzt Aktivität der Lernenden voraus, ohne die der ganze Prozess unmöglich ist. Damit man die konstruktivistischen Ansätze im DaF anwenden kann, benutzt der Lehrer im Fremdsprachenunterricht verschiedene Methoden, die als aktivierend bezeichnet werden können. Mit der Problematik und dem Einsatz der einzelnen Methoden beschäftigt sich folgendes Kapitel. Jetzt muss die Frage gestellt werden, ob die Lernmethoden, wenn sie auch aktivierend wären, das Einzige sind, das benutzt werden müsste, um die Lernziele verlässlich zu erreichen. Meiner Meinung nach ist das unzureichend. Nicht nur die Methoden, sondern der komplette Lehrvorgang muss auf die Lernziele zugesteuert werden. In diesem Kapitel versuchen wir die schon in dieser Arbeit erwähnten Prinzipien und Grundsätze, die lernerzentriert sind, konkret auf die DaF Praxis in einer üblichen Schule anzupassen. Eine Menge der von vielen Sprachwissenschaftlern und konstruktivistischen Forscher aufgehenden Prinzipien und Ratschläge wird logisch in einige Themenkreise aufgeteilt. Bei der Teilung ginge ich von dem Lucie Rohlíková's Vorschlag aus.¹⁷⁶ Bei alltäglicher Unterrichtspraxis ist relativ anstrengend, sogar unmöglich, alle konstruktivistischen Prinzipien in jeder Unterrichtseinheit zu bewerten. Deswegen werden alle in sechs Hauptbegriffe unterteilt:

- Motivation
- Erfahrungen

¹⁷⁶ vgl. ROHLÍKOVÁ, Lucie; VEJVODOVÁ, Jana; ČERNÍK, R. *Konstruktivismus v praxi vysokých škol*. 1. Aufl. Píseň: ZČU, 2011. 144 S. ISBN 978-80-7043-983-8. S. 14

- Aktivität
- Pluralität
- Kooperation
- Reflexion

Unter jedem Begriff können einige Merkmale des konstruktivistischen Unterrichts gefunden werden, die dann näher in entsprechenden Unterkapiteln besprochen werden, zusammen mit mehreren Tipps und Tricks, die zur Verbesserung des bisherigen Fremdsprachenunterrichts dienen können. Als konstruktivistisch bezeichnet man dann solchen Unterricht, der im Einklang mit den angeführten Kriterien steht.

4.1 Motivation

In diesem Unterkapitel werden nicht alle intrinsischen und extrinsischen Faktoren der Motivation beschrieben, dazu dient jede Menge der Fachliteratur. Das Ziel ist, die wichtigsten Faktoren, die die Motivation und Ergebnisse des Lernens **in der konstruktivistischen Praxis** beeinflussen, zu nennen. Handelt es sich um negative oder positive Motivation, gehe ich davon aus, dass der Lehrer das Lerntempo seiner Schüler wesentlich beschleunigen – oder auch verlangsamen kann. Deswegen werden Ratschläge zu jedem Unterthema gegeben und es wird auch erwähnt, was der Lehrer vermeiden sollte. Dazu sollte auch die Information ergänzt werden, dass dieser Teil der Diplomarbeit die größte Menge von Fragen enthält. Die Fragen muss aber jeder Lehrer selbst beantworten.

Warum lernen einige Schüler gern, und andere nicht? Diese Frage hat sich wahrscheinlich jeder Lehrer in seiner Praxis gestellt. Höchstwahrscheinlich weiß fast jeder Lehrer, dass er nach **Motivationsfaktoren** fragt. Was hilft dem Lehrer die Schüler zu motivieren? Sehen wir uns jetzt die üblichsten Gründe, warum die Schüler lernen wollen und nennen wir Wege, wie ein Lehrer in seinen Schüler die Sucht nach Lernen erwecken kann. Die kleineren Überschriften sind aus der Sicht des Schülers

geschrieben, da es sich im Konstruktivismus um einen lernerzentrierten Zugang handelt.¹⁷⁷

Wenn man die Lernenden unterstützen und motivieren wollte, muss man sie gut kennen. Jeder Lehrer sollte in der Lage sein, wenige wichtige Fragen über jeden Einzelnen von seinen Schülern beantworten zu können. Damit der Lehrer die Fragen nicht vergisst und mit ihnen bei der Stundenplanung arbeiten kann, sollte er ein **Lehrertagebuch** oder für jeden Schüler eigene Mappe führen. Fragen dabei können sein:

- Hat der Schüler mein Unterrichtsfach gern?
- Welche Ergebnisse hat der Schüler in anderen Fächern?
- Ist er/sie mit seinen/ihren Noten zufrieden?
- Was will er/sie werden?
- Welche Hobbys hat er/sie? Was hat er/sie nicht gern?
- Warum besucht er/sie gerade unsere Schule? Was will er/sie beruflich machen?
- Wie kann man ihn/sie engagieren?
- Welche Eigenschaften hat er/sie?
- Wie ist seine/ihre Familiensituation, Gesundheit?

Der Lehrer bemüht sich, den Schüler zu verstehen. Die Fragen sind hauptsächlich für die Motivation der Schüler wichtig. Wie sieht aber die Situation der Lernende? Was wäre für ihn motivierend?

Schüler: Informationen und Fächer, die ich lerne, nutze ich

Nicht alle Lehrer unterrichten die Fächer, die die Schüler in der Praxis völlig ausnutzen können. Das gilt aber für den DaF-Unterricht nicht. Die Sprachen allgemein in der globalisierten Welt, in der Gesellschaft der Bildung und Flexibilität, bilden einen wichtigen Vorteil in der Weltkonkurrenz.¹⁷⁸ Als nächster Faktor muss man die Nachbarschaft der deutschsprachigen Länder erwähnen, wo man sich um eine Arbeitsstelle bewerben kann. Dieser Motivationsfaktor funktioniert nur unter der Voraussetzung, dass **nicht nur der Lehrer, sondern auch die Schüler wissen, dass sie**

¹⁷⁷ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Aufl. 1. Praha: Portál, 1996. 380 S. ISBN 80-7178-070-7. S. 42-52

¹⁷⁸ KELLER, Jan. *Tři sociální světy: sociální struktura postindustriální společnosti*. 2. Aufl. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2011. 211 S. Studie; sv. 64. ISBN 978-80-7419-044-5. S. 27

Deutschkenntnisse im praktischen Leben brauchen werden. Der Lehrer muss die Information oft wiederholen. Die beste Situation tritt auf, wenn die Schüler sich der kurzfristigen (neue Information und Fertigkeiten im Unterricht), sowie der langfristigen (Qualifikation nach dem Abitur) Sinne des Lernens bewusst werden, und dass sie damit einverstanden sind. Sie sollten erfahren (und nicht vergessen), welche Vorteile sie haben werden, wenn sie das Deutsch gut beherrschen. Beim Lesen sollten sie wissen, warum das Lesen für die Arbeitspraxis wichtig ist.

Einen nächsten wichtigen Motivationsfaktor stellen selbstverständlich Leistungskontrollen dar. Die Termine der Kontrollen müssen eingehalten werden.

Zum Schluss sei gesagt: Der Lehrer muss in der Lage sein, das Gelernte verkaufen zu können. Die Schüler müssen periodisch vom Lehrer überzeugt werden, dass das Gelernte ihnen nützlich ist.¹⁷⁹

Schüler: Beim Lernen habe ich gewöhnlich gute Ergebnisse

Es handelt sich um den stärksten Motivationsfaktor. Unter allen Faktoren ragt dieser hervor. Er kann aber beidseitig wirken – positiv oder negativ. alle Schüler wollen regelmäßig Erfolg erleben und Lob für gute Arbeit bekommen.¹⁸⁰ Es ist natürlich, dass man die Tätigkeiten gern ausübt, die einem gut gelingen und leicht fallen und in denen man Erfolg hat. Ein Schüler, der im Unterricht gute Ergebnisse hat und das Lob, bzw. eine gute Note bekommt, nimmt eine positive Haltung zu den Aktivitäten und Aufgaben ein. Er gewinnt Vertrauen zu seinen Fähigkeiten. Dieses Selbstvertrauen ist ein Auslöser der Aktivität im Unterricht. Ein Erfolg bringt den nächsten Erfolg. Damit sich alle Schüler auf der positiven Spirale befinden, muss Folgendes erfüllt sein:

- Die Schüler wissen genau, was sie machen sollen und dass die Hilfe und Unterstützung jedes Mal kommt, wenn sie sie benötigen.
- Einige Aufgaben müssen einfach, schnell erfüllbar sein und mit der Praxis verbunden, damit sie alle Schüler problemlos ausarbeiten können. Andere Aufgaben sollten eher die besten und schnellsten bewältigen.

¹⁷⁹ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Aufl. 1. Praha: Portál, 1996. 380 S. ISBN 80-7178-070-7. S. 42

¹⁸⁰ vgl. KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 265 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2433-1. S. 127-132

- Der Lehrer soll die Schüler loben, die Erfolge erreicht haben, aber erst nach der Vollendung der Aufgabe.¹⁸¹

Auch schwächere Schüler können gelobt werden. Mindestens einige Aufgaben sollten genau und klar vergeben werden. Diese Aufgaben sollten den Schülern beherrschbar und gleichzeitig wichtig erscheinen. Die optimale Balance ist schwer zu finden, weil sie für jeden Schüler unterschiedlich ist. Die Schüler achten ein zu billiges Lob nicht hoch, verlieren Motivation, und zu leichte Aufgaben verbessern die Sprachfertigkeiten nicht.

Schüler: Wenn ich nicht lerne, hat das unmittelbare und unangenehme Konsequenzen

Für die Sicherung des steigenden Niveaus benutzt man authentische Bewertung und Leistungskontrollen. Diese Kontrollen haben auch wichtige Motivationsfunktion. Wichtig aber ist, die **Rückmeldung schnellstmöglich zu vermitteln**. Falsch geschriebene Arbeit kann motivieren, aber der Schüler muss glauben, dass er am Ende den Erfolg erreichen kann. Auch dauernder Misserfolg demotiviert stark.

Schüler: Wenn ich gut lerne, mache ich dem Lehrer Freude

Einige Schüler wollen vom Lehrer akzeptiert werden.¹⁸² Das kommt nur dann, wenn der Lehrer mit dem Schüler gute Beziehungen hat. Die Schüler wollen auch unter ihren Mitschülern erfolgreich sein. Deswegen bieten ihnen Wettbewerbe und Spiele starke Motivation. Man muss aber darauf achten, dass zu häufige und oft sich wiederholende Erfolge der Besten eine Senkung der Motivation bei den Outsidern bringen können. Nächstes Problem tritt auf, wenn einige Schüler gerne auf Fehler der Anderen aufmerksam machen und über sie lachen. Der Lehrer darf diese Äußerungen keineswegs tolerieren, denn sie schaffen bei den Betroffenen ein negatives Bild von sich selbst.

Schüler: Jetzt bin ich gespannt...

Es ist klar, dass die Schüler motiviert werden, wenn der Lernstoff interessant, lustig oder spannend ist. Wie kann man dieses Ziel erreichen? Die Grundregel ist einfach: den

¹⁸¹ vgl. ebd. S. 43

¹⁸² ARGYLE, Michael. *The Psychology of Interpersonal Behaviour*, 1967, in: PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Aufl. 1. Praha: Portál, 1996. 380 S. ISBN 80-7178-070-7. S. 45

Leuten **machen die Aktivitäten Spaß**, die irgendwie mit ihrem Leben oder Hobbys zusammenhängen. Man soll den Schülern solche Beispiele beibringen, Aufgabe geben oder Fragen stellen, die ihre eigenen Erfahrungen angehen. Der Lernstoff soll im Zusammenhang mit dem realen Leben der Schüler stehen.

Jede beliebige Idee, jedes Prinzip ist interessanter, wenn er von dem Standpunkt des Schülers gesehen wird. Jede Situation, jedes Thema wird, wenn möglich und nützlich „persönlich“ dargestellt. Meiner Meinung nach haben die Adoleszenten gern Konflikt, Streit, Zwischenbeziehungen, Spannung, Geheimnis, Rätsel. Kein Thema darf langweilig sein, zumindest in den Augen der Schüler. Die Aufgabe der Lehrer ist, diese Erwartungen, auch wenn nicht hundertprozentig, teilweise zu erfüllen. Die nächsten Punkte sind **Geheimnis** und **Rätsel**. Alles was Neugier und Erwartungen erweckt oder provoziert, hilft zur Motivation. Petty empfiehlt mannigfaltige Wege, wie das Interesse der Lernenden zu erwecken ist:

- Die Lehrer selbst müssen für die Sprache begeistert sein.
- Es muss klar gemacht werden, wie wichtig DaF ist. Der Lehrer soll in den Unterricht Gegenstände aus der Praxis holen, Filme laufen lassen.
- Der Lehrer lädt regelmäßig in die Klasse Muttersprachler oder Fachleute ein.
- Es ist Kreativität der Schüler auszunutzen.
- Schüler sollen aktiv am Unterricht teilnehmen.
- Der Lehrer verändert Klassenaktivitäten ab, nutzt Überraschung und ungewöhnliche Tätigkeiten aus.
- Der Lehrer verbindet den Lehrstoff mit Dingen, die die Schüler außerhalb der Schule interessieren.¹⁸³

Schüler: Ich entscheide, was, wann und wie ich lerne¹⁸⁴

Die Konstruktivistischen Lerntheorien betonen, dass das Lernen nicht irgendetwas ist, was bloß auf den Lernenden ausgerichtet ist. Im Gegenteil, das Lernen bedeutet etwas, was die Lernenden selbst ausüben. Viele Schüler sind davon überzeugt, dass es reicht, in der Klasse zu sitzen, um den Lernstoff ausreichend vermittelt zu bekommen. Diese

¹⁸³ vgl. PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Aufl. 1. Praha: Portál, 1996. 380 S. ISBN 80-7178-070-7. S.

48

¹⁸⁴ vgl. ebd. S. 52

Passivität ist gefährlich. Wie kann man die Schüler zur Verantwortung, Aktivität beim Lernen in der Schule und zu Hause und Metakognition (Erkennung eigener Lernprozessen) bewegen? Oft lohnt es sich, mit Lernenden unter vier Augen den Kern des Lernens zu besprechen oder auch:

- Der Lehrer denken solche Aktivitäten aus, bei denen Schüler ihre Arbeiten auch gegenseitig kontrollieren können.
- Mindestens einige Themen werden die Schüler selbst erlernen müssen.
- Der Lehrer nutzt die Entdeckungsmethode und führt die Lernenden zum Experimentieren.
- Der Lehrer unterrichtet nach den Regeln des erfahrungsbasierten Lernzyklus (mehr dazu im nächsten Unterkapitel)

Eine der wichtigsten Bedingungen für **selbständige** und verantwortliche Schüler ist die Position des Lehrers, der eher Fazilitator, Begleiter und Helfer ist, nicht der Vortragende oder Unterrichtende. Der Anspruch an die Schüler, selbständig zu sein oder die Lernziele selbst bestimmen zu müssen, bedeutet keine unbegrenzte Freiheit, sondern die Verständigung der Wichtigkeit, die Ziele selbständig (in Zusammenarbeit mit und unter Aufsicht des Lehrers) bestimmen zu können, damit die Ziele verinnerlicht werden dürfen und damit die Lernenden beurteilen können, inwieweit die Lernziele erfüllt sind.¹⁸⁵ Mareš gibt an, dass die sog. Selbstregulung des Lernens bedeutet, dass der Lernende aktiver Akteur des Lernprozesses wird, in Hinsicht der Tätigkeit, Motivation und Metakognition. Der Lernende versucht dabei, bestimmte Ziele zu erreichen (Kenntnisse, Fähigkeiten, Noten, Anerkennung, berufliche Betätigung), er initiiert und führt seine eigenen Bemühungen und nutzt spezifische Lernstrategien.¹⁸⁶

Eine weitere Form der Individualisierung repräsentiert ein zwischen dem Lehrer und dem Lernenden abgeschlossener **Lernvertrag**, der alle Ziele auf der Basis der beidseitigen Vereinbarung berücksichtigt. Die Lernenden können äußern, was sie im Rahmen des Unterrichts ausprobieren wollen, welche Themen, Methoden, Aktivitäten sie interessieren.

¹⁸⁵ vgl. ROHLÍKOVÁ, Lucie; VEJVODOVÁ, Jana; ČERNÍK, R. *Konstruktivismus v praxi vysokých škol*. 1. Aufl. Plzeň: ZČU, 2011. 144 S. ISBN 978-80-7043-983-8. S. 24

¹⁸⁶ Mareš, 1998 in: ROHLÍKOVÁ, Lucie; VEJVODOVÁ, Jana; ČERNÍK, R. *Konstruktivismus v praxi vysokých škol*. 1. Aufl. Plzeň: ZČU, 2011. 144 S. ISBN 978-80-7043-983-8. S. 24

Lehrer als Fazilitator

Die Aufgaben des konstruktivistischen Lehrers sind auf lernerzentrierten Prinzipien gebaut (student-centered learning). Die Pflichten des Lehrers sind nicht unbedingt Motivation, Informationen, Materialien zu geben, zu organisieren, zu kontrollieren und zu prüfen. Hauptsächlich handelt es sich um Respekt und Offenheit gegenüber den Lernenden, ihren Meinungen und Erfahrungen.¹⁸⁷ Die Tradition gibt Lehrern Rechte, wie z.B. jemanden zu unterbrechen und frei zu sprechen – wann, mit wem, worüber und wie lange er will. Es hängt vom Lehrer ab, inwieweit er die Rechte missbraucht und inwieweit er sie benutzt, um ein offenes und freundliches Lern- und Arbeitsklima zu schaffen.

Eingliederung der Eltern

Der Kontakt mit Eltern gehört zu den bedeutenden Motivationsfaktoren. Die Lehrer und Eltern arbeiten wie Partner zusammen, damit sie optimale Bedingungen für Ausbildung und Entwicklung des Schülers gewährleisten. Die Zusammenarbeit mit Eltern ist ein wichtiger, die Effektivität der Bildung unterstützender Faktor. Der Lehrer oder die Schule müssen aber geeignete Bedingungen für richtige Kommunikation schaffen. An erster Stelle ist ein Kontakt mit den Eltern zu schaffen, und verschiedene Formen der Kommunikation bzw. des individualisierten Zutritts anzubieten. Es können drei Dimensionen der Kommunikation definiert werden:

- Persönlicher Kontakt der Schule/Lehrkraft mit Eltern,
- schriftliche Kommunikation/Zusammenarbeit,
- Eltern in der Klasse. Die Eltern sollten eine Chance haben, die Schule näher kennenzulernen.¹⁸⁸

Der Lehrer nutzt **informale kommunikative Strategien**, um die Eltern über alltägliche Tätigkeiten und Erlebnisse des Kindes in Kenntnis zu setzen. Zu diesen informalen Strategien kann man telefonische Nachrichten zuordnen. Beim ersten Treffen sammelt der Lehrer Informationen über die Kinder. Die Eltern beantworten gestellte Fragen, die

¹⁸⁷ vgl. ebd. S. 28

¹⁸⁸ vgl. KREJČOVÁ, Věra a KARGEROVÁ, Jana. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. 2., akt. Aufl. Praha: Portál, 2011. 228 S. Step by step. ISBN 978-80-7367-906-4. S. 149-151

dann in eine Personalmappe eingetragen werden. Dieses Treffen wird auch zum Schaffen der Regeln für gegenseitige Kommunikation genutzt, die Schulkraft informiert die Eltern/gesetzliche Vertreter über Erwartungen und Aufforderungen, die die Schule an sie hat. Eine der Möglichkeiten, wie das Thema „Erwartungen“ initiiert werden kann, ist ein Vertrag/Abkommen über die Regeln, an die man sich halten soll. Im Laufe des Jahres schreibt der Lehrer kurze Notizen über das Kind, die dann zu kontinuierlichen Berichten und zur beidseitigen Kommunikation dienen. Jedes Kind sollte ein **Portfolio** haben, das verschiedene Beispiele der Arbeit des Kindes, sowie nächste, vom Lehrer vorbereitete Berichte, umfasst. Es ist geeignet, wenn der Lehrer im regelmäßigen Kontakt mit den Eltern ist, sie durchlaufend über Fortschritte und Probleme der Kinder informiert, und mit ihnen mögliche Lösungen konsultiert.¹⁸⁹

In Situationen, die schnelle Lösung benötigen, nutzt die Schule telefonische Gespräche, sowie SMS und Email aus. Für einige Eltern handelt es sich um die einzige Möglichkeit der Verbindung. Wenn es überhaupt nicht möglich ist, mündlich die Eltern zu informieren, wählt der Lehrer schriftliche Formen der Kommunikation aus. Das gilt nicht nur für die dringenden Situationen, sondern auch für die Fälle, wenn die Schule die Eltern über eine übliche Sache informieren möchte. Flyer, Handbücher oder Broschüren helfen den Eltern und Schulfreunden die Schule näher kennenzulernen. Sie enthalten Informationen von Schulprogramm, Lehrerkollegium und anderen Aktivitäten der Schulorganisation. In Schulzeitschriften geben die Lehrer den Eltern ausreichende Informationen darüber, was aktuell passiert, was haben die Kinder schon erlebt/realisiert. Pädagogische Facharbeiter bieten weiter den Eltern schriftliche Informationen vom Bildungsprogramm, von Zielen der Bildung, Methoden und Organisation der Schule. Die Ziele (auch kurzfristige) des Bildungsprogramms sollten mit Eltern diskutiert werden. Das Lehrerkollegium informiert dann die Eltern z.B. mit einem monatlichen Brief, wie sich ihr Kind entwickelt, welche Fortschritte es macht, usw.¹⁹⁰

Die Eltern können der Schule als Fachkräfte/Besucher helfen. Sehr oft verrichten die Eltern interessante geistige oder manuelle Arbeit, die sie dann selbst der Klasse vorstellen können, was auch ein wichtiger Motivationsfaktor ist. Die Lernenden sehen,

¹⁸⁹ vgl. ebd. S. 155ff
¹⁹⁰ vgl. ebd. S. 170

wie wichtig es ist, spezielle oder allgemeine Ausbildung zu erreichen. Eine Unterstützung in der Klasse in der Form von Fachkräften muss man sicher nicht lang hervorheben. Die Eltern assistieren beim Unterricht, aber auch bei anderen Klassenaktivitäten.

4.2 Erfahrungen

Erfahrungsbasiertes Lernen

Nach L. Rohlíková¹⁹¹ verbreitete John Dewey die Meinung, dass Theorie und Praxis so gut wie möglich vereint sein sollten. Die Lernmethoden allgemein sind umso effektiver, je mehr sie sich dem realen Leben nähern. Die Lernenden sollten aktive, reale, nicht vermittelte und alle Sinne beschäftigte Erfahrungen gewinnen. Auch von negativen Erfahrungen und deren Reflexion können Schüler Nutzen haben.

Auf DaF-Unterricht bezogen bedeutet der o.g. Imperativ, dass die Lehrer unter anderem folgende Methoden nutzen sollten: Filme und Dokumente in der Klasse laufen lassen, über konkrete Anwendung des Lernstoffs sprechen, Experte, Fachleute und Muttersprachler in die Klasse regelmäßig einladen, Lern- und Fachpraktika der Schüler unterstützen. Erfahrung als ein Ausgangspunkt entfaltet auch Erlebnispädagogik, die als integrativer Bestandteil ganzheitlicher Bildungskonzepte gilt.

Einer der Hauptvertreter der Theorie vom erfahrungsbasierten Lernen ist David Kolb, der nicht nur ihre Grundzüge schuf, sondern auch, aufbauend auf den Theorien von Dewey und Piaget, einen Lernzyklus zum Lernen aus Erfahrung entwickelte.¹⁹² Für erfahrungsbasiertes Lernen gibt es eine wichtige Lernvoraussetzung: es handelt sich um sog. reflexive Beobachtungsfähigkeit. Man lernt und neue Erkenntnisse bzw. Handlungskompetenz erwirbt man erst durch das absichtsvolle Reflektieren über die Erfahrung. Kolb formulierte wichtige Aspekte, auf denen das Modell des Erfahrungslernens basiert. Der kleinste gemeinsame Nenner der benötigten Annahmen klingt „Aktivität“. Die konstruktivistische Auffassung des Lernens wird hier deutlich.

¹⁹¹ KOLB, 1985, S.22. in: ROHLÍKOVÁ, Lucie; VEJVODOVÁ, Jana; ČERNÍK, R. *Konstruktivismus v praxi vysokých škol*. 1. Aufl. Plzeň: ZČU, 2011. 144 S. ISBN 978-80-7043-983-8. S. 36

¹⁹² vgl. GRUPP, Veronika. *Blended Museum* [online] 2009 [zit. 2013-01-25] <http://hci.uni-konstanz.de/downloads/BM/Diplomarbeit_BlendedMuseum_Grupp.pdf> S. 69

- Lernen ist prozessorientiert und kann daher nicht als isoliertes Ereignis gesehen werden. Vielmehr interagieren verschiedene Erfahrungssituationen miteinander.
- Lernen basiert auf früheren und aktuellen Erfahrungen und dadurch auf gespeichertem Wissen.
- Im Lernprozess werden persönliche Konflikte zwischen der eigenen abstrakten Vorstellung und der realen Welt gelöst.
- Lernen ist ein ganzheitlicher Prozess, wodurch neben dem kognitiven Vorgang auch Elemente wie Emotionen, Wahrnehmung und Verhalten wichtig sind.
- Lernen erfolgt in Auseinandersetzung zwischen dem Lernenden und seiner Umwelt.
- Lernen ist ein Prozess der Wissensgenerierung.¹⁹³

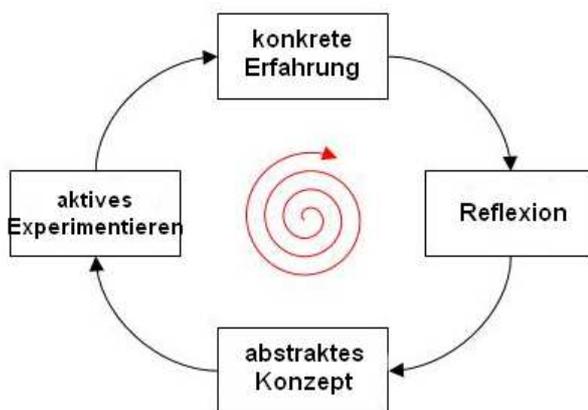


Abb. 1 Der Lernzyklus¹⁹⁴

Der Lernzyklus besteht aus vier Phasen. Die Erfahrung kann man dank entweder realen oder auch künstlich simulierten Lebenssituationen gewinnen. Sie sollten für die Lernenden bedeutsam sein, um ihre Motivation zur inhaltlichen Auseinandersetzung zu wecken. In einer anschließenden Reflexionsphase versucht der Schüler zu rekonstruieren, was er erlebt oder erfahren hat. Die Lernenden müssen die Erfahrungen/Erlebnisse selektiv und kritisch reflektieren. Dann leitet man ein abstraktes Konzept ab. In der nachfolgenden Phase formuliert man Regeln aufgrund *seiner*

¹⁹³ Kolb, 1984, S. 26ff, in: GRUPP, Veronika. *Blended Museum* [online] 2009 [zit. 2013-01-25]

<http://hci.uni-konstanz.de/downloads/BM/Diplomarbeit_BlendedMuseum_Grupp.pdf> S. 69

¹⁹⁴ vgl. ROHLÍKOVÁ, Lucie; VEJVODOVÁ, Jana; ČERNÍK, R. *Konstruktivismus v praxi vysokých škol*. 1. Aufl. Pízeň: ZČU, 2011. 144 S. ISBN 978-80-7043-983-8. S. 37

Beobachtungen und Erfahrungen und fasst sie zusammen. Die zusammengefassten Regeln werden dann in ähnlichen Situationen (vierte Phase - aktives Experimentieren) benutzt. Damit beginnt der Zyklus erneut. Deswegen wird ein Lernprozess nicht isoliert bewertet, sondern als ein nicht zu Ende gehendes Lerngesetz. Diese Idee ist noch interessanter, wenn man in Erwägung zieht, dass der Lernzyklus in jeder Phase beginnen kann. Die einzige nötige Bedingung ist **Bereitschaft und Aktivität** des Lernenden und Bereitwilligkeit, seine Erfahrungen aus verschiedenen Perspektiven zu reflektieren. Die Schlüsselbedeutung hat die **Struktur**.¹⁹⁵

Präkonzept, Vorwissen

Bei fast jedem Thema kann man davon ausgehen, dass die Lernenden schon etwas davon wissen, sie haben ihre Informationen, Erfahrungen, Erkenntnisse oder mindestens Vorstellungen. Jaroslava Pešková¹⁹⁶ gibt an, dass in jedem Augenblick jeder Mensch im Bewusstsein ein komplettes und zusammenhaltendes Weltbild, eine fertige Struktur hat. Entweder passen neue Fakten mit den alten zusammen oder sie sind mit ihnen im Missverhältnis und rufen eine Änderung hervor. Die alten Fakten, sog. Präkonzepte sollen vom Lehrer (aber vor allem von den Lernenden) begrifflich ausgedrückt werden und mit ihnen wird gearbeitet. Das Ziel für jeden Lernenden ist, aktiv auf einer Änderung eigener Präkonzepte (wenn ein Präkonzept falsch, inkomplett, bzw. unreif ist) zu arbeiten. Unüberschaubares Postulat im pädagogischen Konstruktivismus lautet, dass es unmöglich ist, das Weltbild ohne Interaktion mit den Anderen zu konstruieren.¹⁹⁷

Bei der Arbeit mit den Präkonzepten kann man von einem Dreiphasenmodell „E-U-R“ ausgehen. Eine neue Unterrichteinheit beginnt jedes Mal mit **Evokation**, danach kommt die Phase des **Bedeutungsbewusstwerdens**, und letztendlich die **Reflexion**.

¹⁹⁵ vgl. KOLB, David D. *Experiential Learning – Experience as The Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall, 1984, 256 S. ISBN 978-01-3295-261-3. S. 21f

¹⁹⁶ PEŠKOVÁ, Jaroslava. 1997, in: ROHLÍKOVÁ, Lucie; VEJVODOVÁ, Jana; ČERNÍK, R. *Konstruktivismus v praxi vysokých škol*. 1. Aufl. Plzeň: ZČU, 2011. 144 S. ISBN 978-80-7043-983-8. S. 39

¹⁹⁷ KREJČOVÁ, Věra; KARGEROVÁ, Jana. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. 2., akt. Aufl. Praha: Portál, 2011. 228 S. Step by step. ISBN 978-80-7367-906-4. S.44ff

Evokation

Evokation bedeutet das Erwecken bzw. Hervorrufen der Ansichten oder Assoziationen. Der Lehrer reizt Neugierde bei den Lernenden. Diese Phase erfüllt die Funktion der intrinsischen Motivation und verbindet die bisherige Erfahrung des Schülers mit aktuellem Thema. Die Lernenden versuchen, ihr Vorwissen klarzumachen, zu äußern, was sie zum ausgewählten Thema wissen. Mit dem Lehrer formulieren sie Fragen und Unklarheiten. Der Lehrer kann Fragen stellen, wie z.B:

- Was weißt/denkst du von..?
- Wem hast du ... begegnet/getroffen?
- Was alles fällt dir ein, wenn du hörst ..?

Die Evokation ist ein Rückkehr zu unseren Wahrnehmungen, mit dem Ziel, mentale Bilder zu schaffen, deren Gestaltung entweder optisch oder akustisch ist, damit der Sinn der wahrgenommenen Prozesse begriffen werden kann.¹⁹⁸

An dieser Stelle lohnt es sich, zwei in dieser Arbeit schon erwähnten Probleme erneut zu nennen: Der Lehrer hat oft die Tendenz, nach der Phase der Evokation sofort den Lernenden die „richtigen“ Erkenntnisse mitzuteilen. In anderen Situationen unterschätzt er die Widerstandsfähigkeit der Präkonzepte und glaubt, dass ein einziges Argument zur Assimilation/Akkommodation der kognitiven Struktur ausreichend ist.

Bedeutungsbewusstwerden

In der zweiten Phase des E-U-R Modells konfrontiert der Lernende sein erstes thematisches Konzept mit einer Quelle von neuen Informationen, Meinungen, anders formulierten Zusammenhängen. Diese Phase kann der Lehrer am meistens beeinflussen. Die Lehrer legen Materialien vor (Bücher, Enzyklopädien, Gegenstände, Flugblätter, Tonaufnahmen, Dokumente), laden Experten in die Klasse ein, führen Versuche durch, machen Ausflüge, kommunizieren oder üben jede Menge verschiedener Aktivitäten aus.

¹⁹⁸ MOLNÁR, J. *Konstruktivistické teorie ve vyučování matematice*. [online] 2007 [zit. 2013-01-03] <http://esfmoduly.upol.cz/elearning/konstr_m/>. Kap. 4.2, ESF-Projekt Nummer: CZ.04.1.03/3.2.15.2/0263

Bei der Arbeit mit Präkonzepten „differenziert Piaget zwischen »Reflektieren« (Akkommodation) und »Reflexion« (Assimilation): „Die Akkommodation ist eine konstruktive Reflexionstätigkeit und ermöglicht es, neue Konzepte und Schemata zu entwickeln, die aus konkreten Umwelterfahrungen hervorgehen. Bei der Assimilation werden Erfahrungen in bestehende Schemata integriert. Piaget bezeichnet beide Arten der Reflexion als zwei Momente eines einzigen Prozesses - sie laufen verzahnt ab.¹⁹⁹

Reflexion

Das Nachdenken über eine vergangene pädagogische Situation hilft den Lernenden sich klar zu werden, was sie gelernt und erlernt haben, wie sich ihr Vorwissen geändert hat, was sie jetzt besser verstehen. Die dritte Phase – die Reflexion geschieht schriftlich oder mündlich mit dem Lehrer oder kooperativ mit anderen Mitschülern, anschließend an eine bestimmte Situation. Alle Erfahrungen und Erlebnisse werden reflektiert. Neue Kenntnisse werden umformuliert. So klären sich auch Meinungen von Mitschülern und Lehrer. Der Lehrer kann z.B. folgende Fragen stellen:²⁰⁰

- Was gelingt dir noch nicht?
- Woran müssen wir noch arbeiten?
- Wem und womit hast du geholfen?
- Mit wem hast du gearbeitet?
- Welche neuen Dinge hast du gelernt?

In der Arbeit mit dem E-U-R Konzept und Präkonzepten stellt der Lehrer viele Fragen. L. Rohlíková bezeichnet die Fähigkeit, gute Frage zu stellen, als „Kern des Unterrichts“.²⁰¹ Eine gute Frage stellt hohe Ansprüche an den Intellekt und erregt den kognitiven Konflikt – bringt die Schüler aus dem Konzept. Gute Fragen sind oft nicht einfach und klar. Sie sind produktiv, weil sie etwas Neues schaffen. Eine schlechte Frage kann das Denken auch begrenzen und entkräften. Der Lehrer soll mit einfacheren Fragen beginnen, die reine Kenntnisse verlangen, dann über die Fragen, die schon das Verständnis erfordern, bis zu den Fragen, die das Nachdenken hohen Grades benötigen.

¹⁹⁹ PIAGET, 1976 in: RAS, Eric; RECH, Jörg; DECKER, Björn. Lernräume für erfahrungsbasiertes Lernen mit Wiki-Systemen im Software Engineering. *Zeitschrift für e-learning* [online] 1/2007 [zit. 2013-05-06] <<http://www.e-learning-zeitschrift.org/download/?dl=71>> S. 24

²⁰⁰ vgl. ROHLÍKOVÁ, Lucie; VEJVODOVÁ, Jana; ČERNÍK, R. 2011, S.40f und KREJČOVÁ, Věra; KARGEROVÁ, Jana. 2011, S. 45-48

²⁰¹ ebd.

Man darf selbstverständlich nicht vergessen, den Schülern ausreichend Zeit für das Nachdenken und die Antwort geben. Wenn der Lehrer länger auf die Antwort wartet, bekommt er längere und komplexe Antworten, mehr Schüler melden sich mit einer Antwort, sie wollen selbst Fragen stellen.²⁰²

4.3 Aktivität

Mit der Aktivität ist eng die Autonomie verbunden, d.h. Selbstständigkeit. Selbstständigkeit bedeutet aber keine Einsamkeit, Hilflosigkeit und Ratlosigkeit. Die Lernenden benötigen Unterstützung und Hilfe von ihren Lehrern. Auch wenn die selbständige Arbeit mit der Unterstützung zeitaufwendig ist, kann das Verständnis als ausführlicher bezeichnet werden.

Mit der Autonomie der Lernenden hängen zwei pädagogische Theorien zusammen, die sich mit individualisiertem Lernen beschäftigen.²⁰³ B.S. Bloom entwarf *mastery learning* (Lernen zum Beherrschen), das annimmt, dass jeder Schüler die benötigten Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben kann, wenn er dazu entsprechende Bedingungen hat. Das individuelle Arbeitstempo wird berücksichtigt. Es gibt keinen schwachen oder intelligenten Schüler mehr, nur die Schüler, die langsamer oder schneller lernen.

P. Meirieu²⁰⁴ entwickelte die Theorie der dynamischen Differenzierung, die sich mit der Aktivität in der Stunde befasst und die die abwechslungsreiche, dynamische und offene Arbeit des Lehrers voraussetzt. Nach Meirieu wird das Lernen von vielen Faktoren beeinflusst, die sehr oft nicht voll erkannt werden können. Es wirken hier kognitive, emotionale und soziologische Faktoren. Deswegen gibt es keine „richtige“ eindeutige Lernmethode. Der Lehrer soll verschiedene Lernsituationen für selbständige und entdeckende Tätigkeiten der Schüler vorbereiten. Diese Tätigkeiten werden um ein Ziel organisiert. Keine Methode kann als die Beste oder Absolute bezeichnet werden. Bloßer Instruktivismus, bzw. Konstruktivismus kann auf einige Schüler negativ und kontraproduktiv wirken. Im konstruktivistischen Unterricht können mehrere Teile des Unterrichtsprozesses instruktiv/transmissiv sein. Im Hinblick auf ein Teilziel des

²⁰² ROHLÍKOVÁ, Lucie; VEJVODOVÁ, Jana; ČERNÍK, R. *Konstruktivismus v praxi vysokých škol*. 1. Aufl. Plzeň: ZČU, 2011. 144 S. ISBN 978-80-7043-983-8. S. 64f

²⁰³ ebd. S. 49f

²⁰⁴ ebd. S. 50

Unterrichts kann ein kurzer Vortrag der beste Weg sein, wie eine konstruktivistische Arbeit beginnen kann.²⁰⁵

J.S. Bruner benutzt den Ausdruck „*scaffolding*“ für fortschreitende Unterstützung und Motivation zur Überwindung der bisherigen Grenzen von Kenntnisse und Fertigkeiten. Das Lernen erfordert die fortschreitende Unterstützung, vornehmlich wenn es neue Kenntnisse erlangt, wenn man mit Lernmaterialien arbeitet oder neue Kenntnisse konstruiert. Der Lehrer interessiert sich für den Lernprozess, stärkt die Motivation, erregt die Aktivität, macht auf geeignete Quellen aufmerksam, stellt passende Fragen. Die Schüler müssen genug Zeit haben, um erfolgreich arbeiten zu können, dürfen aber keine Hoffnungslosigkeit und Vergeblichkeit empfinden.

4.4 Kooperation

Konstruktivistische Unterrichtsmethoden legen großen Wert auf die soziale Dimension des Lernens. Der kooperative Aspekt ist immer mehr betont, der Konstruktivismus präferiert die kollektive Suche, Forschung und die Konstruktion der Erkenntnisse auf Grund der eigenen Aktivitäten, Kommunikation, Interaktion und Zusammenarbeit.²⁰⁶ Kooperatives Lernen beruht auf der Zusammenarbeit, während ein gemeinsames Ziel erreicht wird. Die Ergebnisse der Einzelpersonen werden durch die Tätigkeit der Arbeitsgruppe unterstützt und die Arbeitsgruppe hat von den Einzelergebnissen einen Nutzen (positive gegenseitige Abhängigkeit).²⁰⁷

Die Bedeutung der kooperativen Gruppenarbeit ist die Verstärkung der Einzelpersonen. Der kooperative Unterricht bedeutet nicht nur einfach die Schüler in Gruppen zu teilen. Die kooperative Gruppenarbeit hat die folgenden Elemente:²⁰⁸

- Positive gegenseitige Abhängigkeit – sie entsteht auf Grund der Verbindung der Arbeitsaktivitäten und des gemeinsamen Zieles. Die Einzelperson kann nicht ohne Gruppe erfolgreich sein. Die Abhängigkeit wird durch abhängige Bewertung

²⁰⁵ vgl. ebd. S.50

²⁰⁶ vgl. ebd. S. 68

²⁰⁷ VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana; BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., erw. und akt. Aufl. Praha: Grada, 2011. 456 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9. S. 184f

²⁰⁸ JOHNSON (1990) in: VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana; BUREŠ, Miroslav, 2011, S. 184f

erreicht oder z.B. durch Teilung der Informationsquellen unter den Gruppenmitglieder.)

- Interaktion Auge in Auge – es werden kleine Gruppen je 2 bis 6 Personen gebildet, damit alle Leistungen und Ergebnisse ausgenutzt werden. So können auch kognitive und interpersonale Fertigkeiten entwickelt werden (z.B. Diskussion, die Fähigkeit, Fragen zu stellen, eigene Ansicht durchsetzen, aber auch nachgeben, weiter gegenseitige Hilfe, Verantwortung, soziale Hilfe, interpersonale Belohnung).
- Persönliche Verantwortung – die Arbeit jeder einzelnen Person wird für ganze Gruppe ausgenutzt. Die persönliche Verantwortung sollte vom Lehrer unterstützt werden, der Lehrer kann z.B. das Gruppenoutput zufällig von einem Gruppenmitglieder präsentieren lassen.
- Reflexion der Gruppenarbeit. Die Effektivität der Gruppenarbeit ist teilweise davon abhängig, ob die Gruppe zu Metakognition fähig ist. Die Gruppe soll ihre Arbeit reflektieren, beschreiben, entscheiden, was un/wichtig ist oder was die einzelnen Mitglieder nächstes Mal besser machen können.
- Geeignete Ausnutzung der interpersonalen und Gruppenfertigkeiten. Das bedeutet, sich gegenseitig zu trauen, sich zu kennen, klar und eindeutig zu kommunizieren, Andere zu akzeptieren und zu unterstützen, Konflikte konstruktiv zu lösen.

Die Effektivität des kooperativen Lernens steht im Kontrast mit üblicher Unterrichtspraxis, wo die kompetitive Interaktion überwiegt. Die Kooperation entfaltet die kognitiven und Sozialkompetenzen.

4.5 Pluralität

Pluralität bedeutet Mehrheit, Vielfalt und Koexistenz von Ansichten. Im konstruktivistischen DaF-Unterricht wird die unvertretbare Rolle verschiedener Quellen

in der Zielsprache betont. Im transmissiven Unterricht nutzt der Lehrer sehr oft nur die „offiziellen“ Lehrmaterialien, d.h. Lehrbücher, die aber mehrere Schwächen haben:²⁰⁹

- Das Lehrbuch ist vorwiegend auf die schriftliche Form der Sprache beschränkt. Im Anfangsunterricht soll das Buch nur Leitfaden für einen handlungsorientierten Unterricht sein, es darf nicht zwischen Schüler und der Fremdsprache stehen. Das Lehrbuch sollte möglichst schnell überflüssig werden, es erfüllt nur die Aufgabe des alten Lesebuchs.
- Die Lehrbücher bieten im Allgemeinen nur wenig Sprache. Der Unterricht muss dem Kriterium der **kritischen Masse** der Sprache an Spracherfahrung entsprechen. Die Schrift muss hauptsächlich im Anfangsunterricht der Lautung nach- und untergeordnet bleiben.

Der Lehrer bringt in den Unterricht aktuelle Materialien, Zeitungen, Tonaufnahmen aber auch Bücher, Texte. Man darf nicht die Multimedien vergessen, das Internet, den Rundfunk, das Fernsehen. Die Schüler sollten mit Muttersprachler in Kontakt kommen, persönlich, durch Skype, ICQ, Briefe oder das Telefon.

Um die Pluralität zu sichern, realisiert die Schule Ausflüge, damit die Schüler die Kultur der deutschsprachigen Ländern besser kennenlernen, damit sie auch erkennen können, **warum** sie Deutsch lernen, was auch einer der wichtigsten Motivationsfaktoren bei (nicht nur) jungen Leuten ist. Nicht zuletzt möchte ich empfehlen, übliche Unterrichtsfächer in der Zielsprache zu unterrichten. Eine der möglichen Strategien ist CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).²¹⁰ Sie integriert den Lernstoff des "üblichen" Unterrichts, z.B. Physik, und der Zielsprache. Im nicht-sprachlichen Unterricht werden Sprachfertigkeiten entwickelt. Die Schüler lernen die Kenntnisse und Fertigkeiten, die sie sofort anwenden können. Man muss nur auf eine Schwäche aufpassen: Es kann passieren, dass die Schüler die Fachterminologie in der Muttersprache nicht kennen. Die deutsche Terminologie muss in Arbeitsmaterialien mit den muttersprachlichen Termini ergänzt werden.

²⁰⁹ vgl. WENDT, Michael. *Konstruktion Statt Instruktion: Neue Zugänge Zu Sprache Und Kultur Im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: P. Lang, 2000. Print. 217. S ISBN 978-36-3137-568-6. S.112

²¹⁰ vgl. ROHLÍKOVÁ, Lucie; VEJVODOVÁ, Jana; ČERNÍK, R. *Konstruktivismus v praxi vysokých škol*. 1. Aufl. Píseň: ZČU, 2011. 144 S. ISBN 978-80-7043-983-8. S. 83

4.6 Reflexion

Lernkompetenz

Sehr oft werden Schülern Ratschläge gegeben, **dass** sie lernen sollen, aber nur selten können sie auch hören, **wie** sie lernen sollten. Kein Mensch kann automatisch lernen, man kann das Lernen erlernen, aber der Lehrer muss verschiedene Strategien benutzen, um das sinnvolle, effektive und wertvolle Lernen bei deinen Schülern zu entfalten, um den Schülern den Weg zur Autonomie zu zeigen. Die Autonomie des Schülers ist nach Holec²¹¹ die Fähigkeit, die Verantwortung für eigenes Lernen zu übernehmen. In der gegenwärtigen Zeit wird der integrierte Zutritt bevorzugt. Das Training des Lernenden ist ein Bestandteil des Sprachunterrichts. Scrivener²¹² behauptet, dass die Aufgabe des Sprachlehrers ist, nicht nur die Zielsprache zu unterrichten, sondern auch das Lernen zu lehren. Er empfiehlt zwei Formen, bei denen diese Fertigkeit erreicht werden kann: die Studienfertigkeiten in den Unterricht zu integrieren – die Arbeit mit dem Wörterbuch, Lehrbüchern, Arbeitsheften und weiteren Hilfsmitteln fördern und vor allem, den Schülern das berufliche Geheimnis anzuvertrauen. Beim Hören kann der Lehrer z.B. solche Fragen stellen: Warum habe ich erstmals die Aufgabe gegeben? War es nötig, alle Wörter zu verstehen? Was haben wir danach gemacht? Was hat euch geholfen, besser zu lernen? Die Lernenden erfahren so, wie sie mit den Materialien zu Hause arbeiten sollen.²¹³ Die nächsten Strategien zum Erwerb der Lernautonomie beschreibt Hanušová:

- direkte Ratschläge,
- Beispiele der erfolgreichen Schüler,
- Materialien, Unterlagen und Methoden, die die Lernenden zum Experimentieren mit eigenen Strategien führen, damit sie dann die passenden ausnutzen können.²¹⁴

²¹¹ HOLEC, Henri. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Published for and on behalf of the Council of Europe by Pergamon Press, 1981. Print. 53 S. ISBN 978-00-8025-357-2.

²¹² SCRIVENER, Jim. *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*. London: Macmillan Heinemann, 1998. Print. 218 S. ISBN 978-04-3524-089-9.

²¹³ ROHLÍKOVÁ, Lucie; VEJVODOVÁ, Jana; ČERNÍK, R. *Konstruktivismus v praxi vysokých škol*. 1. Aufl. Plzeň: ZČU, 2011. 144 S. ISBN 978-80-7043-983-8. S. 88

²¹⁴ HANUŠOVÁ, S., MLÝNKOVÁ, R. Problematika výuky angličtiny u žáků se specifickými poruchami učení pohledem učitele. In BARTOŇOVÁ, M. et. al. *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV / Specific learning difficulties in context of educational spheres of Framework education programme for primary education*. 1. Aufl. Brno : Paido, 2007. od S. 167-182, 15 S. Edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-7315-162-1.

Der Lehrer muss über verschiedene Lernmethoden verfügen, die er den Schülern regelmäßig vorstellt.²¹⁵ und ²¹⁶ Er sollte die Schüler darauf hinweisen, dass drei Weisen des Lernens existieren:

- die auditive,
- die visuelle,
- die sensomotorische (praktische).

Je mehr dieser Weisen der Schüler beim Lernen benutzt, desto besser kann er den Lehrstoff im Kopf behalten. Als Beispiel kann eine unbeliebte Tätigkeit ausgeführt werden: **Wortschatz lernen**. Der Schüler sollte:

- Wörter laut lesen, die Problematischen auch mehrmals, einige Autoren gaben sogar 40-mal an. Man kann sich auch die Wörter anhören,
- beim Lesen sich das Wort irgendwie vorstellen und mit einem Bild verbinden,
- das Wort schreiben.

Die Wörter sollte man nicht auf einmal lernen, sondern in Blocken, je 8-10 Wörter oder auch in der Verbindung mit einfachen Sätzen. Noch am gleichen Tag sollte der Lernende die Wörter wiederholen und dann noch am nächsten Tag, nach einer Woche, einem Monat, und letztlich nach sechs Monaten. Für einen sehr schweren Wortschatz oder für **Grammatik** kann man Karteikarten ausnutzen. Auf der ersten Seite der Karteikarte steht die Regel oder das Schlagwort, auf der anderen Seite die Definition und Beispiele. Die Karteikarten sollte der Schüler in regelmäßigen Intervallen oder vor einer Leistungskontrolle lesen. Beim Lesen der längeren **Texte** und bei der Übersetzung muss sich der Lernende erstmals bemühen, die Bedeutung des Textes und die Zusammenhänge zu erkennen. Wörtliche Übersetzung ist kontraproduktiv. Das kommt später, wenn man schon den Text in groben Zügen versteht. Dann unterstreicht man die Hauptsätze. Es wird nicht wörtlich übersetzt. Nicht die Worte, sondern der Sinn ist wichtig. Bei den Wörtern, die dem Schüler unbekannt oder seltsam sind, benutzt man ein Wörterbuch.

²¹⁵ vgl. KELLER, 1993; SCRIVENER, 1998; HARMER, 2007; ROHLÍKOVÁ, 2010

²¹⁶ Als Inspiration kann auch das Buch von R.L. Oxford *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* dienen, die außer der Taxonomie der Lernstrategien viele Aktivitäten zur Entwicklung der o.g. Strategien bringt. vgl. OXFORD, Rebecca L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990. Print. 342 S. ISBN 978-08-3842-862-7

Bewertung

Fast alle menschlichen Aktivitäten und Tätigkeiten streben einem festgelegten Ziel zu. Mit einer Tätigkeit wollen Menschen etwas erreichen.²¹⁷ Damit wir wissen, wo wir uns befinden, nutzen wir in der Schule verschiedene Formen der Bewertung aus. Die Bewertung misst unsere Kenntnisse und Fertigkeiten. Eine richtig durchgeführte Bewertung soll anstacheln, stimulieren und die Rückkopplung geben, die für schnelle korrektive Hilfe nötig ist.²¹⁸ Für den Konstruktivismus ist sog. **authentische Bewertung** typisch. Sie steht im Zusammenhang mit der durchlaufenden Kontrolle. Die authentische Kontrolle bewertet die durchlaufende natürliche Arbeit des Lernenden. Diese Form von Bewertung ist ein untrennbarer Bestandteil der aktivierenden Unterrichtsmethoden, wo der Lernende seine Kenntnisstrukturen konstruiert. Die authentische Bewertung nutzt keine unrealistischen Aufgaben, deren Sinn ist, nur die Ergebnisse der Arbeit bzw. Leistungskontrolle zu überprüfen. Im Gegenteil, der Lehrer bewertet den Prozess der Arbeit in Aufgaben, deren Ziel ist, dem Lernenden zu ermöglichen, etwas Neues zu begreifen, zu erlernen, zu erwerben. Die authentische Bewertung orientiert sich mehr auf den Lernprozess als auf das Ergebnis der Arbeit.²¹⁹ Der Lehrer kann alternative Bewertungsformen und –methoden ausnutzen, die dem Lernenden eine effektive Rückkopplung und Übersicht über seine Vorgehensweise vorlegen, wie z.B.:

- Einstellungskontrolle,
- Mind-maps,
- Befragung,
- Portfolio,
- Tagebuch,
- Beobachtungsprotokolle,
- Wortbewertung.²²⁰

²¹⁷ vgl. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Grada Publishing, Praha:2005, 166 S., ISBN 80-247-0885-X, S.9

²¹⁸ ROHLÍKOVÁ, Lucie; VEJVODOVÁ, Jana; ČERNÍK, R. *Konstruktivismus v praxi vysokých škol*. 1. Aufl. Plzeň: ZČU, 2011. 144 S. ISBN 978-80-7043-983-8. S. 89

²¹⁹ ebd. S. 136

²²⁰ die Abschlusswortbewertung und mind-maps nutzt z.B. die Staatliche Realschule Arnstein aus. Beispiele erreichbar unter:
<www.realschule.bayern.de/uf/beratung/fachmitarbeiter/HaushaltuE/mitteilungen/>

Arbeit mit Fehlern

Wenn ein Lernender einen Fehler im DaF-Unterricht macht, bedeutet das, dass die Instruktion, der Input durch Lehrer oder Unterrichtsmaterialien bei dem Lernenden nicht angekommen ist.²²¹ Hier sind Instruktionen im transmissiven Unterricht gemeint, wo die beschriebene Situation einfach bedeutet, dass der Lernende mehr Übungen machen muss, dass die Grammatik noch einmal erklärt werden muss, usw. Was macht der Lehrer, wenn er die Unterrichtsstunde transmissiv führt? Und wenn er die Stunde mehr konstruktiv steuert? Generell gesehen ist mit dem transmissiven Unterricht oft die **Einstellungsstrategie** verbunden, wohingegen für den konstruktivistischen Unterricht die **dialogische Interaktionsstrategie** typisch ist.²²² Im ersten Falle betont der Lehrer die Nichterfüllung der Lernziele, weil der Schüler nicht ausreichend lernte oder in der Stunde aufpasste. Der Lehrer versucht schnell, eindeutig und objektiv zu reagieren. Dagegen sieht der Konstruktivismus im Fehler eine Lernsituation, wo der Schüler eine Falsifikation seiner Hypothese erlebte. Wenn er sich der Diskrepanz zwischen seinen Konzepten und ihrer Verwendung bewusst ist, hat er die Chance die kognitive Struktur der Schülerauffassung zu reorganisieren. Die eigene Bedeutungskonstruktion muss sich nämlich als „viabel“ und wissenschaftlich in der Interaktion mit der Welt erweisen.²²³ und 224

Es existieren viele Unterrichtsprinzipien, mit verschiedenen Einstellungen zu den Fehlern. Im konstruktivistisch geführten Unterricht kann der Lehrer mehrere anerkannte Methoden ausnutzen.²²⁵ und 226 Wichtig ist vor allem, die Methoden der Arbeit mit dem Fehler **konstruktivistisch** anzuwenden.

²²¹ vgl. WENDT, Michael. *Konstruktion Statt Instruktion: Neue Zugänge Zu Sprache Und Kultur Im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: P. Lang, 2000. Print. 217. S ISBN 978-36-3137-568-6. S.103

²²² ROHLÍKOVÁ, Lucie; VEJVODOVÁ, Jana; ČERNÍK, R. *Konstruktivismus v praxi vysokých škol*. 1. Aufl. Pízeň: ZČU, 2011. 144 S. ISBN 978-80-7043-983-8. S. 94

²²³ vgl. WESKAMP, R. *Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte. Anglistik, Amerikanistik*. Berlin : Cornelsen, 2001. 240 S. ISBN 978-34-6400-635-1. S. 20f

²²⁴ vgl. WENDT, Michael. *Konstruktion Statt Instruktion: Neue Zugänge Zu Sprache Und Kultur Im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: P. Lang, 2000. Print. 217. S ISBN 978-36-3137-568-6. S.104

²²⁵ mehr zur Arbeit mit dem Fehler: JEŽKOVÁ, P. *Práce s chybou ve výuce cizích jazyků na příkladech ruského jazyka*. Abschlussarbeit. [online] 2012 [zit. 2013-04-22] <http://is.muni.cz/th/166433/pedf_b/bakalarska_prace_final.pdf>

²²⁶ vgl. Rohlíková, L.; Vějvodová, J. *Vyučovací metody na vysoké škole*. Grada Publishing, Praha: 2012, 288 S. ISBN 978-80-247-4152-9, S. 135f

5 Die Unterrichtsmethoden

In diesem Kapitel wird kurz wiederholt, worauf radikaler und Sozialkonstruktivismus orientiert werden. Ich versuche erreichbare und einsetzbare Methoden und Themen zusammenzufassen.

Der radikale Konstruktivismus begreift den Lernprozess als Suche nach dem Sinn. Das wird überwiegend durch Problemlösung, Assimilation, Akkommodation der kognitiven Struktur und Reflexion der Erfahrung durchgeführt. Die benutzte Methode ist E-U-R. Es wird ein Gefühl des Widerspruchs zwischen den Vorkenntnissen des Schülers und der neuen Erfahrung hervorgerufen. Nachfolgend wird ein neues, besseres Gleichgewicht erzeugt. Der Schüler erwirbt aktiv neue reale Erfahrungen durch Tätigkeit und Aktivität; assimiliert Informationen, bildet neue und modifiziert bisherige Strukturen durch Erfahrung.

Der Sozialkonstruktivismus sieht dagegen das Lernen als Durchdringung in die Kultur verschiedener Gesellschaften. Der Lernprozess entwickelt sich in der Form von Dialog und Diskussion mit Experten und Zeitgenossen, als Konfrontation der Ansichten, Meinungen. Zum Lernprozess werden die Methoden ausgenutzt, die die Konstruktion der Realität ermöglichen. Die Konstruktion der Realität wird durch Diskussionen über bisherige Präkonzepte, Kooperation, Forschung der authentischen Probleme gebildet. Der Schüler schafft die Realität durch soziale und physische Tätigkeit; in der Zusammenarbeit mit den Mitschülern bildet er authentische Produkte und gewinnt das Verständnis. Die Aktivität des Schülers wird als wesentliche Voraussetzung für effektiven Unterrichtsprozess begriffen.²²⁷

²²⁷ Ein Beispiel im Bereich Gedächtnisforschung beschreibt Bruner: Schüler wurden in drei Gruppen eingeteilt, die sich Wortpaaren merken mussten. Während die Erste keine weiteren Angaben bekamen, sollte die zweite Gruppe sich die Wörter durch eine zusätzliche Verbindung zwischen diesen zwei Wörtern merken. Beispielsweise war das Wortpaar „Stuhl - Wald“ genannt, wodurch sich die Personen „im Wald gibt es Holz, woraus Stühle gefertigt werden“ merken konnten. Die dritte Gruppe hat die Lernbrücke der zweiten Gruppe erhalten. Im Ergebnis konnten sich die Mitglieder der zweiten Gruppe mit Abstand die Wörter am besten merken (BRUNER, 1961, S.31, in: GRUPP, Veronika. *Blended Museum*. Abschlussarbeit, UNI Konstanz. [online] 2009 [zit. 2013-01-25] <http://hci.uni-konstanz.de/downloads/BM/Diplomarbeit_BlendedMuseum_Grupp.pdf>)

5.1 Übersicht der Unterrichtsmethoden

Über die Methoden nachzudenken ist nach Kersten Reich nicht-konstruktivistisch, weil die Suche nach einer unter allen Bedingungen funktionierenden Methode mehr oder weniger auf sozialtechnologische Voraussetzungen verweist. Gute Methoden können aber die Schüler, die lernen wollen (verstehe: aktive) im Lernprozess unterstützen. Deswegen sind solche Methoden geeignet, die die Schüler auffordern, ihre Vorwissen (Präkonzepte) zu ändern, zu akkommodieren, zu assimilieren. Henderson ²²⁸ betont, dass unter dem konstruktivistischen Lernen wird jeder absichtliche, reflektierte Ausbildungsprozess verstanden wird, der den aktiven Prozess des Verständnisses unterstützt. Zu den aktivierenden Unterrichtsmethoden gehören:²²⁹

- Diskussionsmethoden
- heuristische Methoden, Problemlösung
- Situationsmethoden
- Inszenierungsmethoden
- didaktische Spiele

Komplexe Unterrichtsmethoden sind komplizierte methodische Einheiten, die verschiedene, aber ganzheitliche Kombination und Verbindung von einigen Grundelementen des didaktischen Systems voraussetzen, zu denen man vor allem zählt: Methoden, Organisationsschemata, didaktische Mittel, Lebenssituationen, deren vereinheitlichendes Element gerade die Unterrichtsmethode ist. Es geht hauptsächlich um:²³⁰

- Frontalunterricht
- kooperative Gruppenarbeit
- Partnerarbeit
- Individueller und individualisierter Unterricht
- Kritisches Denken
- Brainstorming

²²⁸ vgl. HENDERSON, 1996, in: MOLNÁR, J. *Konstruktivistické teorie ve vyučování matematice*. [online] 2007 [zit. 2013-01-03] <http://esfmoduly.upol.cz/elearning/konstr_m/> Kap. 4.4, ESF-Projektnummer: CZ.04.1.03/3.2.15.2/0263

²²⁹ MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 S. ISBN 80-7315-039-5. S. 4

²³⁰ ebd., S. 131

- Projektunterricht
- Psychodrama
- Offener Unterricht
- Lernen in Lebenssituationen
- computergestützter Fremdsprachenunterricht ²³¹

Kotrba und Lacina, die sich vor allem mit aktivierenden Methoden beschäftigen, teilen die aktivierenden Methoden in zwölf Unterkategorien. In der Kategorie *die Eignung der Methoden (Teilung nach dem Zweck)* wird angeführt: ²³²

- Motivation in der Einleitungsphase des Unterricht
- Abreagieren der Schüler
- Diagnostik (Bewertung)
- Vorlesung (zur Anregung)
- Wiederholung

Kersten Reich bietet seine Teilung an, wobei er den konstruktiven Methodenpool in mehrere Kategorien unterteilt: ²³³

- klassische Methoden
- Handlungsorientierte Methoden/eher "große Methoden"
- Eher Techniken/"kleine Methoden"
- Werkstattarbeit
- Demokratie im Kleinen
- Lernarrangements
- Öffentlichkeitsarbeit

²³¹ MOLNÁR, J. *Konstruktivistické teorie ve vyučování matematice*. [online] 2007 [zit. 2013-01-03] <http://esfmoduly.upol.cz/elearning/konstr_m/> Kap. 4.3, S.28, ESF-Projekt Nummer: CZ.04.1.03/3.2.15.2/0263, S.28

²³² KOTRBA, Tomáš; LACINA, Lubor. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Aufl. 1. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007. 186 S. ISBN 978-80-87029-12-1, S. 141-143

²³³ REICH, Kersten. *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- Und Studienbuch Mit Methodenpool* ; [online] 2002 [zit. 2013-02-01]. <http://methodenpool.uni-koeln.de/frameset_uebersicht.htm>

Die Klassifizierung der Methoden zeigt übersichtlich die Tabelle Nr. 8.²³⁴

klassische Methoden	Unterrichtsstunden mit stark begrenzter Eigenständigkeit o Frontalunterricht/Präsentationen o Fragend-entwickelnde Methode o Einzelarbeit o Partnerarbeit o Gruppenarbeit	
Handlungsorientierte Methoden eher "große Methoden"	o Anchored Instruction o Metakernen (nach Reich) o Biografiearbeit o Moderation o Briefmethode o Offener Unterricht o Cognitive Apprenticeship o Planspiel o E-Learning o Portfolio o Erkundung o Problem Based Learning o Experiment o Projektarbeit o Fallstudien o Rollenspiele o Freiarbeit o Referate o Gruppen-Experten-Rallye o Situiertes Lernen o Gruppen-Wettkampf-Rallye o Storyline (Methode Glasgow) o Kooperatives Lernen o Stationenlernen o Leittexte	
Eher Techniken "kleine Methoden"	o Arbeitsateliers o Mindmapping o Blitzlicht o Open Space o Brainstorming o Organizer o Clustering o Placemat-Methode o Concept Learning o Postkorbmethode o Einstiege/Ausstiege o Quiz und Rätsel o Erzählung o Subjektives Kartographieren o Fantasiereise o Szenario-Methode o Gespräch o Szenische Interpretation o Konstruktives Wissensspiel o Sozialstudie	

²³⁴ vgl. REICH, Kersten. *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- Und Studienbuch Mit Methodenpool* ; [online] 2002 [zit. 2013-02-01]. <http://methodenpool.uni-koeln.de/frameset_uebersicht.htm>

	<ul style="list-style-type: none"> o Korrespondenz o Memory o Metakognition o Metaplan o Mnemotechniken 	<ul style="list-style-type: none"> o Tagebuchmethode o Techniken (einige ausgewählte) o Wandzeitung o Web-Tools o Wochenplan
Werkstattarbeit	<ul style="list-style-type: none"> o Computerwerkstatt o Werkstattunterricht o Zukunftswerkstatt 	
Demokratie im Kleinen	<ul style="list-style-type: none"> o Communities of Practice o Kinderparlament o Klassenrat o Demokratie im Kleinen 	
Lernarrangements	<ul style="list-style-type: none"> o Auftragsmethode o Juniorfirma o Lerninseln o Nachhaltige Schülerfirmen 	
Öffentlichkeitsarbeit	<ul style="list-style-type: none"> o Aufführungen o Ausstellungen o Internetpräsentation o Klassen-/Schulzeitung 	

Tab. 8 Unterrichtsmethoden²³⁵

Es ist relativ schwierig, die „richtigen“ Methoden für die Schüler auszuwählen. Leider oder möglicherweise zum Glück, existiert keine ideale Methode. Alles hängt von vielen Faktoren ab, zu denen man auch die Invention und den Lehrstil des Lehrers zählen muss. Die Wahl der Methode berücksichtigt das Lernziel, die o.g. Persönlichkeit des Lehrers und die Persönlichkeiten der Schüler. Die Unterrichtsmethoden wirken nicht isoliert, sie stehen mit anderen Faktoren in Zusammenhang. Es ist auch gesetzmäßig, dass der Lehrer nur mit einigen, sich wiederholenden Methoden keinen langfristigen

²³⁵ REICH, Kersten. *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- Und Studienbuch Mit Methodenpool* ; [online] 2002 [zit. 2013-02-01]. <http://methodenpool.uni-koeln.de/frameset_uebersicht.htm>

Erfolg haben wird. Bei der Auswahl der passenden Methode werden folgende Kriterien in Erwägung gezogen:²³⁶

- Die Gesetzmäßigkeit des Unterrichtsprozesses (didaktische, psychologische, logische),
- Lernziele, die sich auf das Sprachniveau beziehen,
- das Niveau der Persönlichkeitsentfaltung der Schüler, ihre Dispositionen zum Lernen, usw.,
- die Besonderheiten der Klasse (Größe, Zusammensetzung, Struktur, Alter, informelle Beziehungen),
- Äußere Bedingungen der Arbeit (geographische Lage, technische Ausstattung, Hilfsmittel, Lärmpegelstand),
- Zeitökonomie,
- die Persönlichkeit des Lehrers, seine didaktische und pädagogische Bereitschaft.

Die Methoden können auch nach den einzelnen Phasen des 3-Phasen Modells geteilt werden:²³⁷

Geeignete Methoden für die Phase der **Evokation**:²³⁸

- Brainstorming
- Freies Schreiben
- Mind-Map (Gedankenkarte)
- Fünfblatt
- Würfel
- Stichwörter
- K-W-L

²³⁶ vgl. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2012. 155 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0. S. 31

²³⁷ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2012. 155 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0, S. 116f

²³⁸ Es ist nicht schwierig, die konkrete Beschreibung und die Anwendungsmöglichkeiten in der Fachliteratur oder im Internet zu finden. Deswegen werden hier die Verwendungsmöglichkeiten und die Anleitungen nicht angeführt. Für konkrete Fachliteratur siehe die Fußnoten in diesem Kapitel.

Geeignete Methoden für die Phase des **Bedeutungsbewusstwerdens**:

- INSERT
- doppeltes Tagebuch
- Klapplernen
- K-W-L
- Lernen mit Fragen
- gegenseitiger Unterricht
- Arbeitsblätter
- gesteuertes Lesen

Geeignete Methoden für die Phase der **Reflexion**:

- INSERT
- Brainstorming
- Freies Schreiben
- Mind-Map (Gedankenkarte)
- Fünfblatt
- Würfel
- Wenn-Diagramme

5.2 Unterrichtsplanung

Wenn der Lehrer sich auf den Unterricht vorbereiten will, muss er sich erst mal die Ziele festlegen/im Lehrplan finden. Selbstverständlich muss er auch wissen, außer anderen Faktoren, **wer** gelehrt wird, was im vorherigen Absatz detailliert angeführt ist.

In Abhängigkeit von Zielen wählt der Lehrer die Methoden. Die Ziele können im Bereich Sprachfertigkeiten – Lesen, Sprechen, Hören, Schreiben oder Grammatik, Wortschatz, Stilistik, u.a. gesetzt werden. Sie können auch mehrere Fertigkeiten, Fähigkeiten oder Kenntnisse kombinieren.

Der Lehrer wählt geeignete Methoden und vergisst nicht, ganze Unterrichtseinheiten, bzw. ganze Themenkreise zu planen. Dann sollte er die ausgewählten Methoden evaluieren. Die Evaluierung sollte er reflexiv nach der Unterrichtsstunde durchführen.

Zur Planung der Stunde kann das umfassende Planungsmodell von Gregory Turkawka benutzt werden.²³⁹ Eine andere und einfachere Möglichkeit bieten auch K. Reich unter seinen Internetseiten an.²⁴⁰

Einige Teile des Unterrichts können instruktiv (transmissiv) geplant werden, als ein schneller Anfang einer konstruktivistischen Methode. Eine Vorlesung kann für die Schüler motivierend sein, wenn sie vor/nach einer konstruktivistischen Einheit kommt. Der Lehrer muss für abwechslungsreichen Unterricht sorgen, was nicht zuletzt auch die Unterrichtsthemen und –inhalte betrifft.

DaF-Unterricht soll den Schülern vor allem solche Unterrichtsthemen anbieten, die den Schülern nah sind und die sich an ihre persönlichen Erfahrungen orientieren. Die Themen müssen motivierend sein, Klimax bzw. Konflikt und Emotionen enthalten. Es betrifft z.B. Werbungen, Wettkämpfe, Sport, Nachrichten, Musik, aber auch Simulation, Lernspiele, aktuelle Probleme der Gesellschaft. Es werden die Themen und Inhalte bevorzugt, die Emotionen, Sinne und Verstand ansprechen.

Die Kommunikation im DaF-Unterricht ist oft unreal, fiktiv. Choděra bezeichnet sie als *Pseudokommunikation*. Dieses Problem kann durch kommunikatives Spiel überwunden werden.²⁴¹ Die Kommunikation selbst kann im DaF-Unterricht simuliert oder relativ authentisch sein. Die simulierten Situationen sind authentisch nur in der realen Welt, außer dem Unterricht. Die Rollen müssen künstlich aufgestellt werden und die kommunikative Situation wird abgespielt. Bei den relativ authentischen Kommunikationssituationen kann z.B. ein Gespräch in solchem Kontext durchgeführt werden, der auch im Unterricht als real auftreten kann.²⁴²

Es gibt keine eindeutige Anweisung, nach der man den konstruktivistischen Unterricht planen kann, weil der Schwerpunkt dieser Auffassung Authentizität, Suche und eigene

²³⁹ siehe Anhang F, Quelle: REICH, Kersten. *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- Und Studienbuch Mit Methodenpool* ; [online] 2002 [zit. 2013-02-01] <<http://methodenpool.uni-koeln.de/studienbuch/individuell/kap7/UV-Raster.pdf>>

²⁴⁰ siehe Anhang E, Quelle: REICH, Kersten. *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- Und Studienbuch Mit Methodenpool* ; [online] 2002 [zit. 2013-02-01] <<http://methodenpool.uni-koeln.de/studienbuch/individuell/kap7/planung.pdf>>

²⁴¹ vgl. CHODĚRA, Radomír et al. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Aufl. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999-2000. 2 sv. (163, 167 S.). ISBN 80-7042-173-8, 2. Band. S. 18f

²⁴² DESSELMANN, Günther; Hellmich, Harald. *Didaktik Des Fremdsprachenunterrichts: (deutsch Als Fremdsprache)*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1986. 331 S., S. 233f

Erfahrungen sind. Eine der elementaren Charakteristik ist eine unvorsehbare Entwicklung, neue Ideen können in den Kontexten auftauchen, wo sie vorher nicht geplant wurden.²⁴³

K. Reich schlägt vor, die Evaluation der Methoden auf drei Ebenen durchzuführen. Als erstes beurteilt der Lehrer die Methodenkompetenz. Das betrifft jeden Themenkreis. Zur Kontrolle der Methodenvielfalt erarbeitete K. Reich eine Checkliste. In neun Teile der Checkliste wird nach Erfahrungsbezug, anschauliche Vermittlung, Anschlussfähigkeit an Vorkenntnisse, Multiperspektivität, Multimodalität, Multiproduktivität, Erweiterung der kommunikativen Kompetenzen und Beziehungsfähigkeit gefragt.²⁴⁴

Auf der Ebene der thematischen Kreise evaluiert man die Methodenvielfalt. Methoden sollten variiert, kontrastiert und gemischt werden. Von großer Bedeutung ist auch die Verbesserung der methodischen Wahrnehmung bei den Schülern und Lernerzentrierung.²⁴⁵

Die dritte Ebene ist die Ebene der Prinzipien, der Methodeninterdependenz. Es wird beurteilt, ob die Lern-, Kommunikations-, Beziehungs-, Beobachtungs- und Lehrstile offen, partizipativ und wertschätzend sind.²⁴⁶

²⁴³ MOLNÁR, J. *Konstruktivistické teorie ve vyučování matematice*. [online] 2007 [zit. 2013-01-03] <http://esfmoduly.upol.cz/elearning/konstr_m/> S.7, ESF-Projekt Nummer: CZ.04.1.03/3.2.15.2/0263, Kap. 7, S.52

²⁴⁴ siehe Anhang G Quelle: <http://methodenpool.uni-koeln.de/studienbuch/individuell/kap8/methodenkompetenz.pdf>

²⁴⁵ siehe Anhang H Quelle: REICH, Kersten. *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- Und Studienbuch Mit Methodenpool*; [online] 2002 [zit. 2013-02-01] <<http://methodenpool.uni-koeln.de/studienbuch/individuell/kap8/methodenvielfalt.pdf>>

²⁴⁶ siehe Anhang I Quelle: REICH, Kersten. *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- Und Studienbuch Mit Methodenpool*; [online] 2002 [zit. 2013-02-01] <<http://methodenpool.uni-koeln.de/studienbuch/individuell/kap8/methodeninterdependenz.pdf>>

6 Praktischer Teil

Im praktischen Teil wird die Möglichkeit der Anwendung der konstruktivistischen Ansätze in der üblichen Schulpraxis überprüft. Das Ziel der Untersuchung ist der Einfluss der konstruktivistischen Unterrichtsmethodik auf die Effektivität des Unterrichts. Es wird untersucht, ob Unterschiede zwischen der instruktiven und konstruktivistischen Methodik nachgewiesen werden können.

6.1 Festlegung der Untersuchungsziele und der Hypothesen

In diesem pädagogischen Experiment konzentriere ich mich auf das Hauptproblem der Untersuchung:

Effektivität der konstruktivistischen Unterrichtsmethoden im Vergleich zum instruktiven DaF-Unterricht, der auch „klassischer“ DaF-Unterricht bezeichnet werden kann.

Die Unterschiede in der Methodik und dem philosophischen Hintergrund werden in vorherigen Kapiteln dieser Arbeit beschrieben. Die Effektivität der Methode wird hauptsächlich auf kognitiver Ebene untersucht und ausgewertet. Im Zusammenhang mit dem Hauptproblem der Untersuchung ergeben sich auch Teiluntersuchungsthemen:

- Welcher Unterricht ist für die Schüler interessanter? Inwieweit bevorzugen die Schüler die sog. aktivierenden und kooperativen Unterrichtsmethoden?
- Wann arbeiten sie aktiver mit?
- Hat die Präferenz eines Typs der Unterrichtsmethode oder der Methodik an sich einen Einfluss auf die Motivation und Sprachkompetenzen?

Im Anschluss an die in den theoretischen Kapiteln angeführten Feststellungen lege ich folgende Hypothesen fest:

Hypothese 1: Die Schüler bevorzugen im DaF-Unterricht die aktivierenden und kooperativen Methoden.

Hypothese 2: Es gibt signifikante Unterschiede in der Effektivität des „klassischen“ instruktiven und konstruktivistischen Unterrichts auf der kognitiven Ebene.

Hypothese 2.1: Die im DaF-Unterricht angewandte konstruktivistische Methodik ist effektiver als die instruktive Methodik.

Hypothese 3: Im konstruktivistischen DaF-Unterricht werden die kognitiven Ziele gleichmäßiger erreicht, d.h. die Unterschiede zwischen den Schülern sind kleiner, als im instruktiven Unterricht.

Vom Gesichtspunkt der Methodologie wurden wegen der Gewinnung der validen Untersuchungsdaten quantitative Methoden ausgenutzt. In der Untersuchung wurden die folgenden Methoden verwendet:

Methoden der Gewinnung der Daten:

In der Voruntersuchung	Fragebogenumfrage
Im ersten Teil der Untersuchung	Prä-Test der Kenntnisse
Im zweiten Teil der Untersuchung	Post-Test der Kenntnisse

Die Hypothese 1 wird durch die Fragebogenumfrage verifiziert, die Hypothesen 2 und 3 durch den Prä-Test und Post-Test der Kenntnisse. Die Auswertung der Daten wurde durch Methoden der quantitativen statistischen Analyse durchgeführt.

6.2 Analyse des pädagogischen Experiments

Die Untersuchung hat in einer Klasse der Nejdecker Mittelschule (SOŠ a SOU Nejdek, IZO: 600009131, IČO: 00077526) stattgefunden. Die Schule besuchen ca. 300 Schüler, die in drei Lehrfächer und zwei Studienfächer ausgebildet werden. Die Untersuchung hat die Klasse V1 betroffen, in der sich die Schüler auf das Abitur im Bereich des öffentlichen Dienstes vorbereiten. Die ganze Klasse hat 29 Schüler, davon 18 Mädchen. Die Schüler wurden mit dem Plan der Untersuchung bekannt gemacht. Es wurde ihnen aber nicht verraten, dass der Prä-Test und der Post-Test identisch sind, weil sie dann die Gelegenheit und Motivation gehabt hätten, sich die Aufgaben aus dem Test zu merken.

In der Voruntersuchung füllten 100 Schüler der Mittelschule eine **Fragenbogenumfrage** aus. Es handelte sich um geschlossene Antworten zum Thema „Präferenzen der einzelnen Unterrichtsmethoden“.²⁴⁷ Auf Grund der festgelegten Informationen wurden die Vorbereitungen für die nachfolgenden experimentalen konstruktivistischen Unterrichtsstunden angepasst und geändert.

Damit der Vergleich der konstruktivistischen Ansätze in der Schulpraxis durchführbar und die Hypothese 2 verifizierbar, bzw. widerlegbar war, habe ich mich für die Methode des pädagogischen Experiments entschieden. Zum Experiment konnte ich nur acht Unterrichtsstunden ausnutzen. Das bedeutete eine sorgfältige Auswahl der Themenkreise. Nach der Fragenbogenumfrage, die sich mit der Beliebtheit der einzelnen Unterrichtsmethoden beschäftigt, wurden zwei Unterrichtsthemen ausgewählt, wobei das Erste vorwiegend grammatisch war (Modalverben im Präsens) und das Andere als Kommunikationsthema mit der Benutzung der Sozialkompetenzen bezeichnet werden konnte (Mein Tag). Die Themen wurden im üblichen Stundenplan der ersten Klasse (V1) eingeführt. Beide Themen wurden in zwei Varianten des Unterrichts vorbereitet, einmal konstruktivistisch und einmal instruktiv.²⁴⁸ Die Klasse V1 hat sich in zwei Hälften geteilt (die Personen wurden durch das Los bestimmt) und in beiden Gruppen wurden zu beiden Themen zwei Unterrichtsstunden realisiert. Die schematische Abbildung zeigt anschaulich die Verteilung der Themen und Unterrichtsmethoden.

²⁴⁷ siehe Anhang D, Die Fragenbogenumfrage

²⁴⁸ siehe Anhang A, Die Stundenpläne

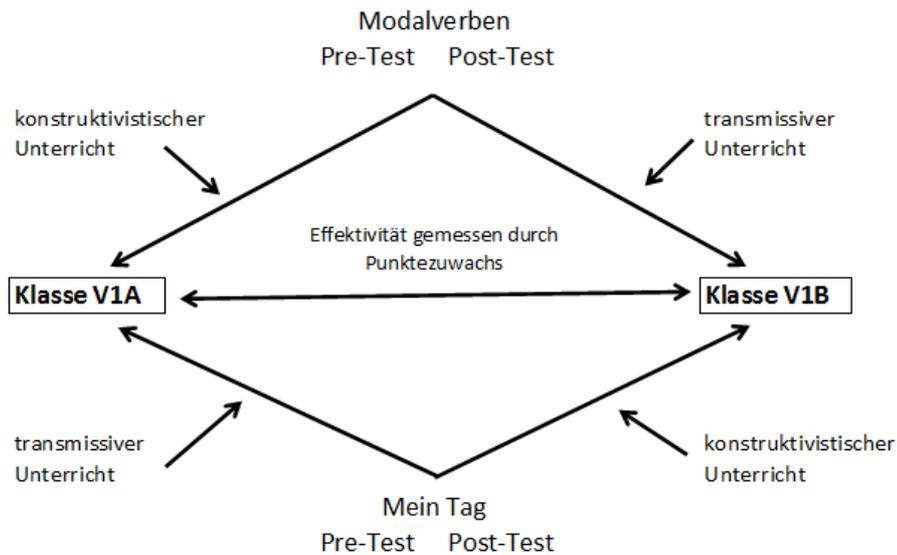


Abb. 2 Forschungsfeld

Die Effektivität des Unterrichts wurde durch didaktische Tests gemessen. Zu beiden Themen (Modalverben und Mein Tag) bestanden didaktische Tests, die die Schüler vor und nach dem Unterricht erledigten (als Prä-Test und Post-Test bezeichnet).²⁴⁹ Die Ergebnisse und Unterschiede im Punktestand vor und nach dem Unterricht wurden bewertet und zwischen den Probanden der beiden Gruppen untersucht. Die Tabelle 9 stellt den Ablauf des Experiments dar.

Schritt	Aktivitäten	V1A	V1B
1	Fragenbogenumfrage (Thema Präferenz der Methoden)	x	x
2	Prä-Test der Modalverben	x	x
3	Modalverben konstruktivistisch	x	
4	Modalverben instruktiv		x
5	Fragebogen zu Modalverben (offene Antworten)	x	x
6	Prä-Test "Mein Tag"	x	x
7	"Mein Tag" konstruktivistisch		x
8	"Mein Tag" instruktiv	x	
9	Fragebogen zu "Mein Tag" (offene Antworten)	x	x
10	Einwöchige Pause	x	x
11	Post-Test der Modalverben	x	x
12	Post-Test "Mein Tag"	x	x

Tab. 9 Zeitablauf des Experiments

²⁴⁹ siehe Anhang B. Die Tests

Nach dem experimentalen Unterricht und einwöchiger Pause²⁵⁰ machen die Schüler die **Post-Tests**, die identisch mit dem **Prä-Test** sind. Für das Experiment sind die Unterschiede im Punktestand wichtig.

Zur Verifikation der Hypothese 2 und deren Teilhypothesen wurden eine Form von Mann-Whitney-Test für unabhängige Stichproben und die Auswertung des Punktezuwachs, des Punktestands und der mittleren absoluten Abweichung der erreichten Punkte benutzt. Der Mann-Whitney-Test ist ein nichtparametrischer Test, der überprüft, ob die zentrale Tendenz von zwei verschiedenen Stichproben unterschiedlich ist. Dieser Test wurde speziell für kleine Stichproben bis 20 Probanden in jeder Gruppe entworfen und ist für dieses Experiment besonders geeignet. Er wird für solche Situationen empfohlen, wo der Experimentator entscheiden muss, ob die Stichproben aus einer gemeinsamen Gruppe stammen können, d.h. ob sie gleiche Verteilung haben. Der Vorteil liegt auch darin, dass die abhängige Variable nicht normalverteilt sein muss. Es handelt sich dabei um einen Rangtest, d.h. es werden zwei Rangreihen vergleicht. Die Berechnung der Teststatistik beruht auf einer Rangreihe über beide Stichproben. Dahinter steht die Überlegung, dass sich die Daten in einer gemeinsamen Rangreihe gleichmäßig verteilen, wenn sich die zentrale Tendenz zweier Rangreihen nicht unterscheiden.^{251 und 252}

Am Anfang wird die Fragestellung erklärt:²⁵³

Gibt es Unterschiede hinsichtlich der Zentralen Tendenz des Punktezuwachses im didaktischen Test zwischen den konstruktivistisch und instruktiv unterrichteten Klassen?

²⁵⁰ Nach einer Woche wird ca. 80% des Lernstoffs vergessen, wie die *ebbinghaussche Kurve* zeigt (vgl. Keller, G. *Mami, tati, jak se mám učit?* S. 37). Nach Michel, Ch. und Novak, F. gilt diese Kurve vor allem für sinnlose Silben. Je mehr Sinn, Struktur, Reim, Klarheit oder Geschichte beim Lernen, desto weniger Lernstoff vergisst man (vgl. MICHEL, Ch.; NOVAK, F: *Kleines psychologisches Wörterbuch*. Herder, Freiburg: 1990, ISBN 3-451-08690-5, S. 350f)

²⁵¹ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2007. 265 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4. S. 92 – 98

²⁵² *Mann-Whitney-Test*. Methodenberatung. Universität Zürich. [online]. 2012 [zit. 2012-07-27]. <<http://www.methodenberatung.uzh.ch/datenanalyse/unterschiede/zentral/mann.html>>

²⁵³ vgl. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2007. 265 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4. S. 94f

Auf Grund der Fragestellung ergeben sich:

Nullhypothese (H_0): Es gibt keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen dem konstruktivistischen und instruktiven Unterricht.

Alternative Hypothese (H_A): Die Unterschiede im Punktezuwachs sind statistisch signifikant.

Anhand der gesammelten Daten lässt sich erkennen, ob ein Unterschied zwischen den Durschnitten der Punktezuwächse (wenn überhaupt existiert) signifikant ist. Die Teststatistik U überprüft die Gleichmäßigkeit der Verteilung der Rangplätze in der gemeinsamen Rangreihe und lässt sich für die Stichproben wie folgt berechnen: ²⁵⁴

$$U_1 = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_1 \cdot (n_1 + 1)}{2} - T_1$$

$$U_2 = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_2 \cdot (n_2 + 1)}{2} - T_2$$

mit

n_1 = Stichprobengröße der ersten Stichprobe (hier V1A)

n_2 = Stichprobengröße der anderen Stichprobe (hier V1B)

T_1 = Rangsumme der ersten Stichprobe (hier V1A)

T_2 = Rangsumme der anderen Stichprobe (hier V1B)

Die Rangsumme für die erste Stichprobe wird berechnet, indem alle Rangplätze der gemeinsamen Rangreihe, die von einem Wert aus der ersten Gruppe eingenommen werden, zusammengerechnet werden, d.h. den gesammelten Werten (in beiden Stichproben gemeinsam) wird der Rang nach der Größe (mit dem kleinsten Wert beginnend) zugeordnet. U gibt dann die Summe der Rangplatzüberschreitungen an. Die berechnete Teststatistik muss dann mit dem kritischen Wert auf der durch die Stichprobengrößen bestimmten Testverteilung verglichen werden, wobei als Prüfgröße immer der kleinere der beiden Werte verwendet wird. Als kritischer Wert wird $\alpha = 5\%$ (zweiseitig) festgelegt. **Wenn die berechnete Teststatistik gleich oder kleiner als der**

²⁵⁴ ebd.

kritische Wert ist, sind die Unterschiede in Ergebnissen statistisch signifikant (es gilt die alternative Hypothese).²⁵⁵

Mit der o.g. Teststatistik wird festgestellt, ob die Unterschiede zwischen den Stichproben signifikant sind. Es ist noch zu beurteilen, welche Methodik effektiver ist. Dazu dient die Bewertung des Punktezuwachs, des Punktestands und der mittleren absoluten Abweichung. Es wird statistisch nicht festgestellt, inwieweit die Voraussetzung der Normalverteilung verletzt ist.

6.3 Durchführung und Ergebnisse der Fragebogenumfrage

In der Umfrage wurden 100 Schüler der Nejdeker Mittelschule angesprochen, wobei sie verschiedene Klassenaktivitäten beurteilen sollten. Zu jeder Aktivität sollten sie sich äußern, ob sie sie mögen, manchmal mögen oder nicht mögen. Die Präferenzen der einzelnen Aktivitäten befinden sich in der Tabelle.

	Ja (in %)	Manchmal (in %)	Nein (in %)
Spiele und Wettbewerbe	90	8	2
Computerarbeit	87	13	0
Interaktive Tafel	85	15	0
Videomaterialien	73	10	17
Rollenspiel	70	28	2
Zeichnen (auch an die Tafel)	70	10	20
Arbeit mit Hilfsmitteln	63	30	7
Projektarbeit	52	45	3
Diskussion	48	32	20
Suche nach Informationen	45	27	28
Hörübungen	45	22	33
Lesen im Lehrbuch	29	55	16
individuelle Arbeit	23	51	26
Schreiben	22	48	30
Vorlesung	21	70	9
Übungen (Standardaufgaben)	11	47	42

Tab. 10 Die Präferenzen der Unterrichtsaktivitäten

²⁵⁵ vgl. ebd.

Einige von den o.g. Aktivitäten können als „instruktiv“ bezeichnet werden, weil sie keine aktive Mitarbeit der Schüler beanspruchen. Andere der Aktivitäten können als eher „konstruktivistisch“ im Sinne der Aktivität und Kooperation verstanden werden, weil sie zur Durchführung eine Art der Aktivität von Schülern verlangen. Der Autor dieser Arbeit betrachtet als konstruktivistisch an sich vor allem die u.g. Methoden, weil sie nicht nur auf das Ergebnis und bloße Wiederholung des Lernstoffs, sondern auch auf die Bildung der kognitiven Struktur und Arbeit mit dem Lernstoff zielen.

- Spiele und Wettbewerbe
- Computerarbeit
- Rollenspiel
- Zeichnen
- Arbeit mit Hilfsmitteln
- Projektarbeit
- Diskussion
- Suche nach Informationen

Im Gegenteil sind nach dem Autor dieser Arbeit folgende Methoden als primär im instruktiven Unterricht verwendbar:

- Standardaufgaben
- Vorlesung
- Schreiben
- Lesen
- Hörübungen

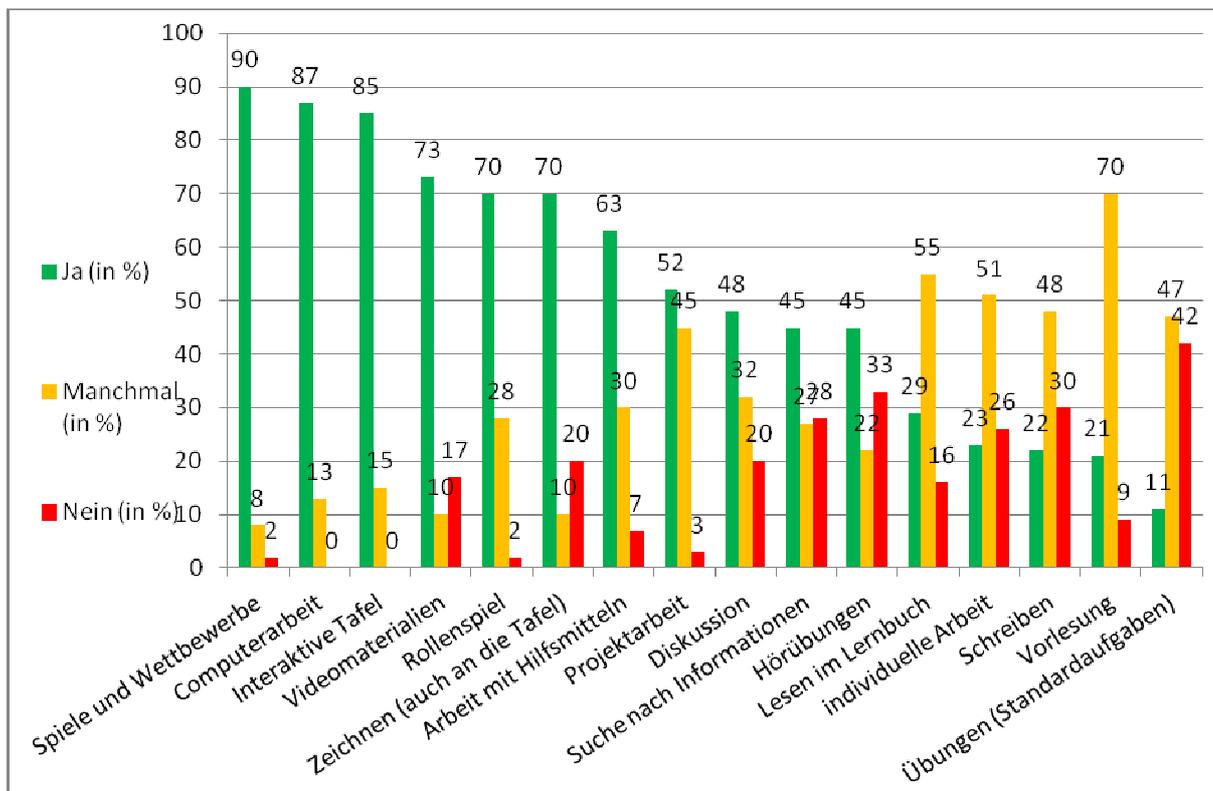


Diagramm 1 Die Ergebnisse der Umfrage

Die aktivierenden und kooperativen Methoden bevorzugen im Durchschnitt 65,6% der Schüler. Die als klassisch beurteilten Methoden werden von 25,6% der Schüler präferiert. Die **Hypothese 1** kann als **verifiziert** gekennzeichnet werden: Die Schüler (in der Stichprobe) bevorzugen im DaF-Unterricht die aktivierenden und kooperativen Methoden.

Die gesammelten Informationen haben zur Planung der konstruktivistischen Unterrichtsstunden geführt. Die „instruktiven“ Stunden, die schon vorher vorbereitet worden waren, blieben ohne Änderung, damit das Experiment und die Teststatistik nicht verzerrt wurden.

6.4 Planung der Unterrichtsstunden

Es wurden insgesamt zwei Themen in acht Unterrichtsstunden geplant. Das Thema *Modalverben* gehört zu den grammatischen Themen. Normalerweise wird meiner Meinung nach die Ausnutzung der konstruktivistischen Ansätze nicht erwartet, weil die Lehrer an einer üblichen Schule davon ausgehen, dass die Schüler hauptsächlich die Konjugationsparadigmata auswendig aufsagen können. Die Lehrer verlassen sich im Grammatikunterricht sehr oft auf die klassischen Methoden der Vorlesungen und auf die Drillübungen, die mit schriftlichen Übungen kombiniert sind. Deswegen entschied ich mich die aktivierenden und kooperativen Methoden in diesem Bereich anzuwenden, damit das Potenzial von diesen Methoden beurteilt werden kann.

Das Kommunikationsthema *Mein Tag* ruft zur Ausnutzung der konstruktivistischen Methodik auf, weil es sich im Grunde genommen um kommunikative Aktivitäten handelt und es ist nicht schwierig, geeignete Methoden auszuwählen.

Zur Planung der konstruktivistischen Stunden wurden als Inspiration das Planungsnetzwerk von G. Turkawka²⁵⁶ und von K. Reich²⁵⁷ benutzt, die auch als methodische Hilfsmittel dienen. Die Form der Hilfsmaterialien wurde aber nicht eingehalten, weil sie für konkrete und praktische Planung meiner Meinung nach unübersichtlich sind. Die einzelnen Schritte des Unterrichtsprozesses gebe ich klassisch nach den Schritten an, weil die Planung mit Kommentaren auch für den Leser besser überschaubar ist. Der konstruktivistische Unterricht wurde dann im Hinblick auf das E-U-R Modell vorbereitet mit einzelnen kooperativen Aktivitäten. Die Phasen des instruktiven Unterrichts sind klassisch: Motivation, Fixierung und Wiederholung.

Nach K. Reich sollten die benutzten Unterrichtsmethoden vielfältig, kompetent und interdependent sein.²⁵⁸ K. Reich entwarf drei Tabellen zum Thema Methoden, die frei zum Downloaden auf seiner Internetseite sind.²⁵⁹ Wenn ein Lehrer konstruktivistische Methoden im Unterricht gezielt und langfristig einsetzen möchte, solle er die in den Tabellen angeführten Fragen möglichst ausführlich beantworten. Die Liste

²⁵⁶ siehe Anhang F.

²⁵⁷ siehe Anhang E.

²⁵⁸ vgl. REICH, Kersten. *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- Und Studienbuch Mit Methodenpool*. [online] 2002 [zit. 2013-02-01] <<http://methodenpool.uni-koeln.de/>>

²⁵⁹ REICH, Kersten. *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- Und Studienbuch Mit Methodenpool*. [online] 2002 [zit. 2013-02-01] <<http://methodenpool.uni-koeln.de/studienbuch/individuell/kap8/index.html>>

„Methodenkompetenz“ untersucht die Methoden auf dem Niveau der einzelnen Aktivitäten in der Unterrichtsstunde. Die Liste „Methodenvielfalt“ bietet relevante Fragen auf der Ebene der Abwechslung von Methoden und letztendlich, die Liste „Methodeninterdependenz“ beschäftigt sich mit dem Lern-, Beobachtung-, Beziehungs- und Kommunikationsstil. Alle relevanten Fragen wurden auch in dieser Untersuchung in Betracht gezogen.

Wie vorher angedeutet, die Unterrichtsthemen jeweils in zwei Unterrichtsstunden durchgeführt wurden. Wenn man die Prinzipien der Arbeit mit dem Gedächtnis in Erwägung zieht, ist die Teilung des Lernstoffs in zwei Unterrichtseinheiten für den Schüler günstiger. Der Lernstoff kann so in der nächsten Stunde wiederholt werden und die Schüler haben mehr Zeit zu der zweiten Phase des E-U-R Prozesses. Ein folgendes Argument für den zweistündigen Unterricht ist die Möglichkeit, Hausaufgaben zu kontrollieren und eventuelle Unklarheiten zu klären.

Was die Unterlagen selbst anbelangt, die konkreten Unterrichtspläne für alle Unterrichtsstunden mit der Aufzählung vom benötigten Material/Medieneinsatz befinden sich in der Anlage.²⁶⁰ Die konstruktivistische Unterrichtsvorbereitung wurde mit Bemerkungen und Reflexion versehen.

6.5 Durchführung und Ergebnisse der experimentalen Unterrichtsstunden

Die Modalverben wurden in der Gruppe (weiter nur „in der Klasse“) V1A konstruktivistisch und in der Klasse V1B instruktiv unterrichtet. In der Klasse V1A nahmen am Unterricht 15 Schüler teil, in der V1B handelte es sich um 14 Schüler. Die Ergebnisse im Prä-Test und Post-Test veranschaulichen graphisch die unter abgebildeten Spaltengraphen.

²⁶⁰ siehe Anhang A, Die Stundenpläne

Tab. 11 Die Ergebnisse der Tests in der Klasse V1A (Thema Modalverben)

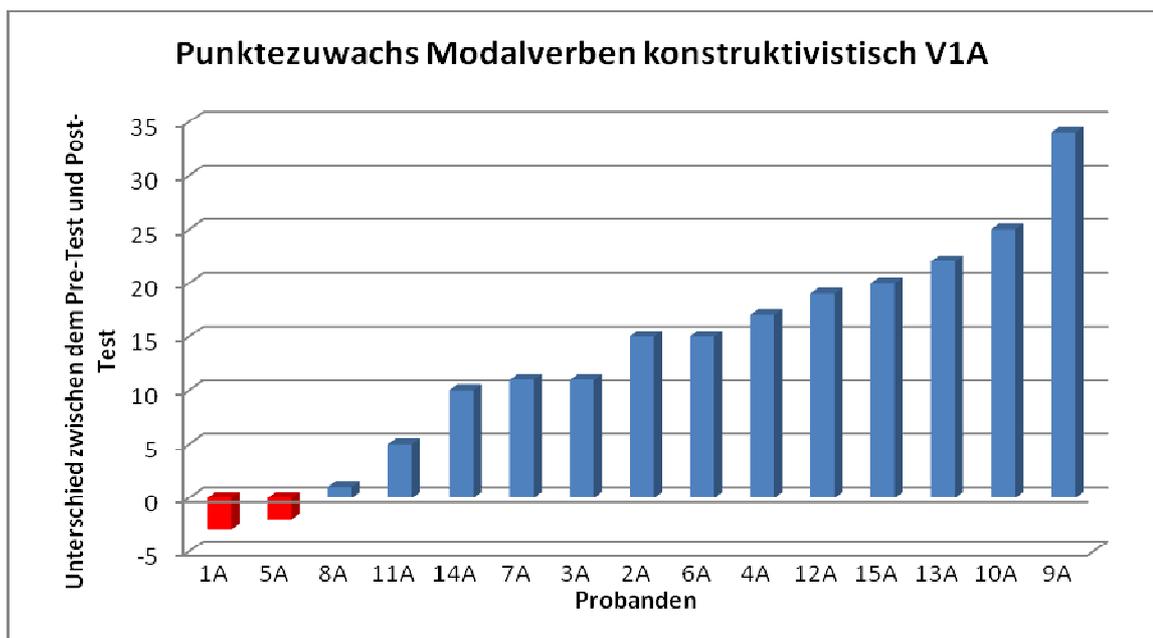
Thema Modalverben (konstruktivistisch)				
Punkttestand der Klasse V1A				
Code	Prä-Test	Post-Test	Unterschied	Rang
1A	30	27	-3	1
5A	19	17	-2	2
8A	4	5	1	6,5
11A	5	10	5	8,5
14A	8	18	10	14
7A	7	18	11	16
3A	13	24	11	16
2A	14	29	15	18,5
6A	2	17	15	18,5
4A	3	20	17	20
12A	12	31	19	21
15A	15	35	20	22
13A	3	25	22	23
10A	9	34	25	24
9A	7	41	34	29

Durchschnitt	23,40	13,33
mit. Abweichung	9,42	9,93

$$n_I = 15$$

$$R_I = 240$$

Diagramm 2 Die Ergebnisse der Teste in der Klasse V1A (Thema Modalverben)



Tab. 12 Die Ergebnisse der Teste in der Klasse V1B (Thema Modalverben)

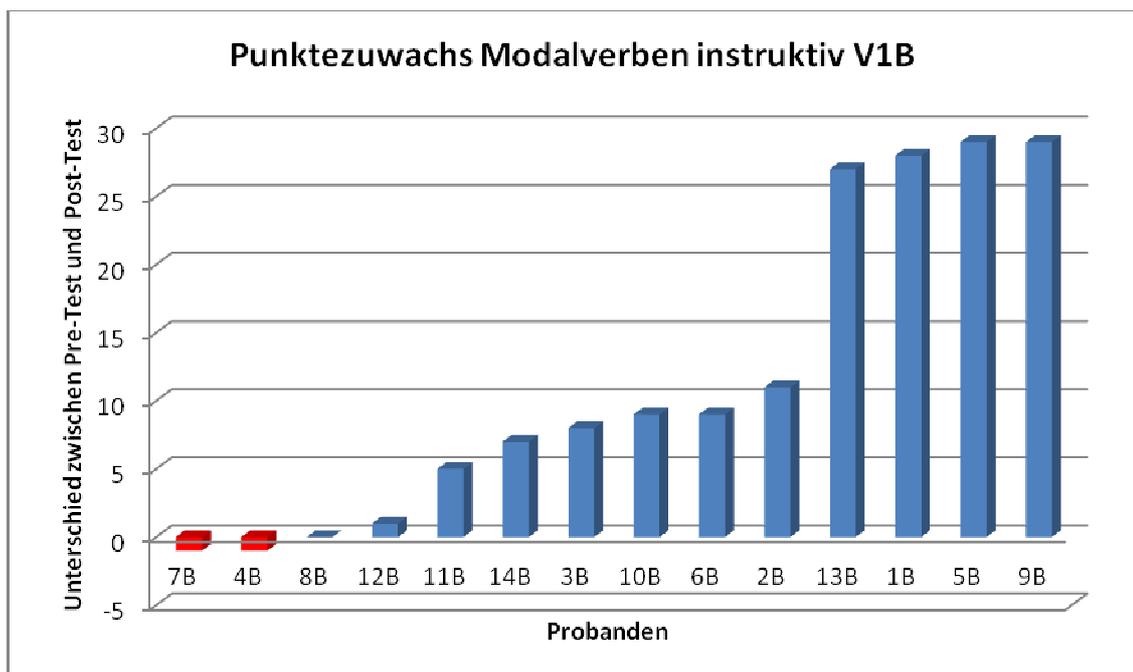
Thema Modalverben (instruktiv)				
Punkttestand der Klasse V1B				
Code	Prä-Test	Post-Test	Unterschied	Rang
7B	11	10	-1	3,5
4B	6	5	-1	3,5
8B	15	15	0	5
12B	18	19	1	6,5
11B	6	11	5	8,5
14B	12	19	7	10
3B	2	10	8	11
10B	19	28	9	12
6B	5	14	9	13
2B	6	17	11	16
13B	7	34	27	25
1B	6	34	28	26
5B	3	32	29	27,5
9B	9	38	29	27,5

Durchschnitt	20,43	11,50
mit. Abweichung	10,35	11,24

$$n_I = 14$$

$$R_I = 195$$

Diagramm 3 Die Ergebnisse der Teste in der Klasse V1B (Thema Modalverben)



Die Klasse V1A (konstruktivistisch) hat im Post-Test im Durchschnitt 23,40 Punkte erreicht mit der mittleren absoluten Abweichung 9,43. Diese Ergebnisse sind besser als die bei der instruktiv unterrichteten Klasse erreichten Punkte (Durchschnitt 20,43; die mittlere absolute Abweichung 10,35). Die Effektivität der einzelnen Methoden zeigt der Punktezuwachs. Beim konstruktivistischen Unterricht handelt es sich um durchschnittlich 13,33 Punkte mit der mittleren absoluten Abweichung 9,93. Beim konstruktivistischen Unterricht hat sich der Punktestand durchschnittlich um 11,50 Punkte verbessert, mit der Abweichung von 11,24 Punkten. Es ist interessant, dass es bei jeweils zweien Schülern zur Verschlechterung der Ergebnisse kam. Trotzdem ist klar, dass die Schüler in der konstruktivistisch unterrichteten Klasse im Durchschnitt bessere Ergebnisse mit kleinerer statistischer Abweichung aufweisen. Es ist ausschlaggebend, ob der Unterschied auch statistisch signifikant ist.

Zu der Berechnung wird der Mann-Whitney-Test benutzt. Nach der Einsetzung der Zahlen in die Formel bekommt man den Wert der Teststatistik. Die Teststatistik U ist gleich: $U_1 = 90$, $U_2 = 120$. Als Prüfgröße wird der kleinere der beiden Werte verwendet ($U_1 = 90$), der mit dem kritischen Wert verglichen wird. Der kritische Wert auf der Bedeutungsebene²⁶¹ $\alpha = 0,05$ beträgt: $U_{0,05}(15,14) = 59$.²⁶² Der berechnete Wert ist größer als der kritische Wert. Wird in diesem Experiment von den Ergebnissen in den Tests der Modalverben ausgegangen, gilt für die Nullhypothese (H_0): *Es gibt keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen dem konstruktivistischen und instruktiven Unterricht.* Auch wenn der Punktezuwachs im konstruktivistischen Unterricht größer und gleichmäßiger ist, ist dieser Unterschied statistisch nicht signifikant. Die **Hypothese 2** zusammen mit der **Teilhypothese 2.1** müssen auf Grund der Ergebnisse in den Testen „Modalverben“ **widerlegt werden**.

Im ersten Teil des Experiments (Modalverben) gibt es keine signifikanten Unterschiede in Effektivität des „klassischen“ instruktiven und konstruktivistischen Unterrichts auf der kognitiven Ebene.

Die Hypothese 3 **hat sich bestätigt**, weil die mittlere absolute Abweichung bei beiden berechneten Werten (Punktestand und Punktezuwachs) nach dem konstruktivistischen Unterricht kleiner ist. **Hypothese 3:** Im konstruktivistischen DaF-Unterricht werden die

²⁶¹ die Bedeutungsebene $\alpha = 0,05$ gilt als standard. siehe dazu die nächste Fußnote.

²⁶² Tabelle der normierten kritischen Werte: CHRÁSKA, M. 2007, S. 252

kognitiven Ziele gleichmäßiger erreicht, d.h. die Unterschiede zwischen den Schülern sind kleiner, als im instruktiven Unterricht.

Das Thema „Mein Tag“

Damit sich die Unterschiede in der Effektivität der Unterrichtsmethoden genauer herausstellen, wurde das Thema „Mein Tag“ in der Klasse V1A diesmal **instruktiv** unterrichtet. Vorher absolvierte diese Klasse den konstruktivistischen Unterricht. Die Klasse V1B lernte den Lehrstoff „Mein Tag“ konstruktivistisch. In der Klasse V1A nahmen am Unterricht wieder alle 15 Schüler teil, in der V1B handelte sich ebenso um die gleichen Probanden (14 Schüler). Die Ergebnisse im Prä-Test und Post-Test veranschaulichen wieder graphisch die unter abgebildeten Spaltengraphen und hinzugefügten Tabellen.

Tab. 13 Die Ergebnisse der Teste in der Klasse V1A (Thema Mein Tag)

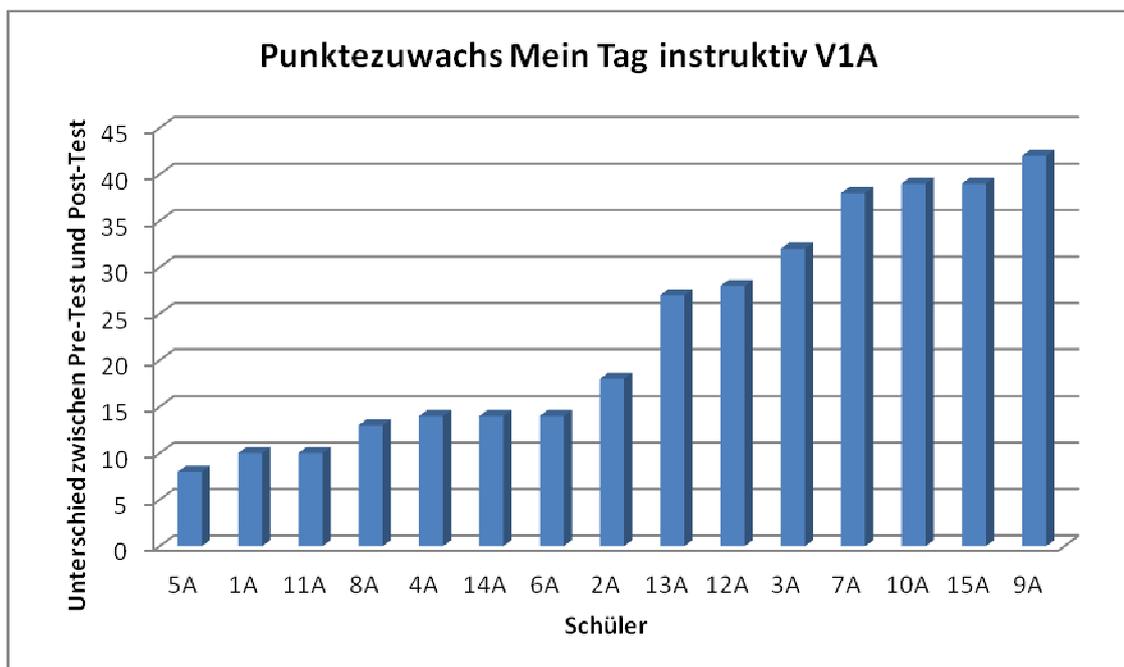
Thema Mein Tag (instruktiv)				
Punkttestand der Klasse V1A				
Code	Prä-Test	Post-Test	Unterschied	Rang
5A	7	15	8	1
1A	22	32	10	2,5
11A	21	31	10	2,5
8A	27	40	13	4
4A	17	31	14	6
14A	16	30	14	6
6A	29	43	14	6
2A	35	53	18	9,5
13A	42	69	27	14
12A	14	42	28	15
3A	31	63	32	17
7A	18	56	38	20,5
10A	9	48	39	23
15A	27	66	39	23
9A	21	63	42	28,5

Durchschnitt	45,47	23,07
mit. Abweichung	15,45	11,97

$$n_I = 15$$

$$R_I = 178,5$$

Diagramm 4 Die Ergebnisse der Teste in der Klasse V1A (Thema Mein Tag)



Tab. 14 Die Ergebnisse der Teste in der Klasse V1B (Thema Mein Tag)

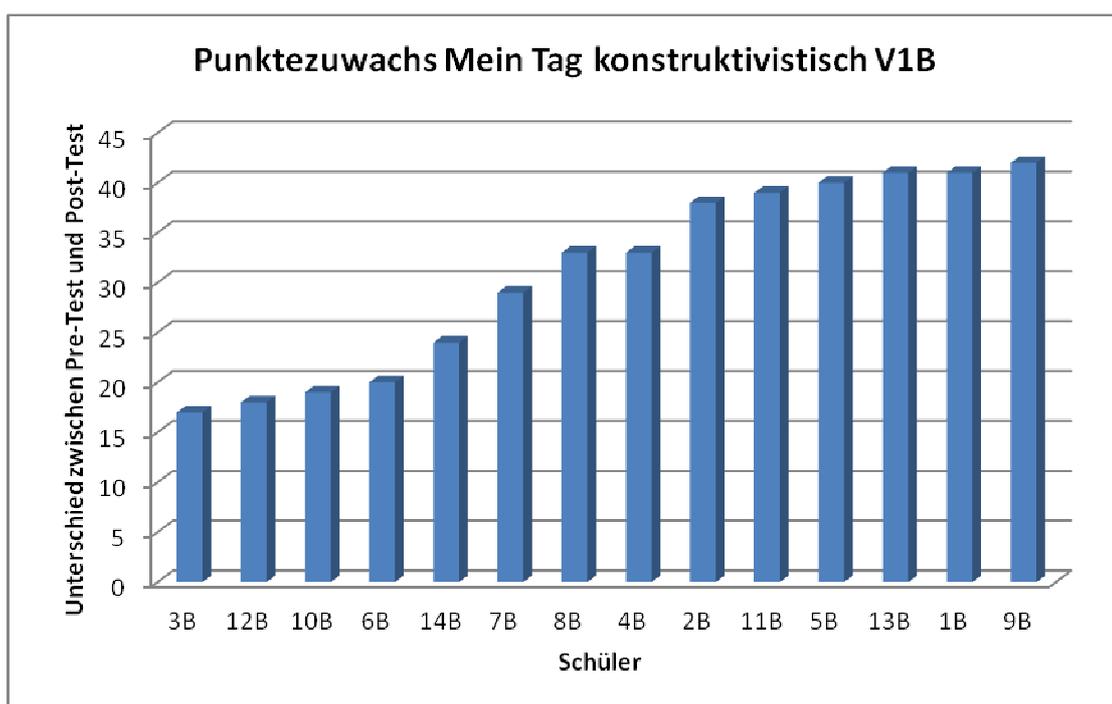
Thema Mein Tag (konstruktivistisch)				
Punkttestand der Klasse V1B				
Code	Prä-Test	Post-Test	Unterschied	Rang
3B	11	28	17	8
12B	30	48	18	9,5
10B	38	57	19	11
6B	25	45	20	12
14B	38	62	24	13
7B	20	49	29	16
8B	31	64	33	18,5
4B	15	48	33	18,5
2B	12	50	38	20,5
11B	30	69	39	23
5B	19	59	40	25
13B	12	53	41	26,5
1B	25	66	41	26,5
9B	21	63	42	28,5

Durchschnitt	54,36	31,00
mit. Abweichung	10,41	9,28

$$n_j = 14$$

$$R_j = 265$$

Diagramm 5 Die Ergebnisse der Teste in der Klasse V1B (Thema Mein Tag)



Die Klasse V1A (instruktiv) hat im Post-Test im Durchschnitt 45,47 Punkte erreicht mit der mittleren absoluten Abweichung 15,45. Diese Ergebnisse sind schwächer als die bei der konstruktivistisch unterrichteten Klasse. Der durchschnittliche Punktestand ist 54,36; die mittlere absolute Abweichung 10,41). V1B haben bessere Ergebnisse mit kleinerer Standardabweichung erreicht. Der Punktezuwachs der Klasse V1B (konstruktivistisch) weist gute Leistungen auf, weil die Schüler im Durchschnitt 31 Punkte erreicht haben (Klasse V1A nur 23,07), mit der Standardabweichung 9,28 (Klasse V1A 11,97). Bei keinem Schüler kam es zur Verschlechterung der Ergebnisse. Die Schüler in der konstruktivistisch unterrichteten Klasse haben im Durchschnitt bessere Ergebnisse mit kleinerer statistischer Abweichung aufgewiesen. Es ist aber die Teststatistik zu berechnen, um festzustellen, ob die Unterschiede statistisch signifikant sind. Zu der Berechnung wird wieder der Mann-Whitney-Test benutzt. Nach der Einsetzung der Zahlen in die Formel bekommt man folgende Werte:

Die Teststatistik U ist gleich: $U_1 = 58,5$, $U_2 = 133$. Als Prüfgröße wird der kleinere der beiden Werte verwendet ($U_1 = 58,5$), der mit dem kritischen Wert verglichen wird. Der kritische Wert auf der Bedeutungsebene $\alpha = 0,05$ beträgt: $U_{0,05}(15,14) = 59$. Der berechnete Wert ist kleiner als der kritische Wert, was bedeutet, dass die Nullhypothese abzulehnen ist. Die alternative Hypothese ist gültig.

(H_A): Die Unterschiede im Punktezuwachs sind statistisch signifikant.

Der Punktezuwachs im konstruktivistischen Unterricht im Thema „Mein Tag“ ist größer und gleichmäßiger, und in diesem Fall ist der Unterschied statistisch auch signifikant. Die **Hypothese 2** ist auf Grund der Ergebnisse in den Testen „Mein Tag“ **verifiziert**.

Im zweiten Teil des Experiments (Mein Tag) gibt es signifikante Unterschiede in Effektivität des „klassischen“ instruktiven und konstruktivistischen Unterrichts auf der kognitiven Ebene. Genauso **gilt die Hypothese 2.1**: Die im DaF-Unterricht angewandte konstruktivistische Methodik ist effektiver als die instruktive Methodik. Den direkten Nachweis bietet der Vergleich der erreichten Werte:

Punktezuwachs: (konstruktivistisch) $31 > 23,07$ (instruktiv)

Standardabweichung: (konstruktivistisch) $9,28 < 11,97$ (instruktiv)

alle gemessenen Werte bestätigen die Teilhypothese 2.1.

Die Hypothese 3 **hat sich bestätigt**, weil die mittlere absolute Abweichung bei beiden berechneten Werten (Punktstand und Punktezuwachs) nach dem konstruktivistischen Unterricht kleiner ist. **Hypothese 3:** Im konstruktivistischen DaF-Unterricht werden die kognitiven Ziele gleichmäßiger erreicht, d.h. die Unterschiede zwischen den Schülern sind kleiner, als im instruktiven Unterricht.

6.6 Beurteilung und Diskussion der Ergebnisse

In diesem pädagogischen Experiment wurden mehrere Schritte unternommen, damit die Effektivität der konstruktivistischen Ansätze in der Praxis ausgewertet werden konnte. Am Anfang wurden zwei Themen ausgewählt, Modalverben und das Gesprächsthema „Mein Tag“. Zu jedem Themenkreis hat der Autor dieser Arbeit Stundenpläne vorbereitet. Nach der Diskussion mit Arbeitskollegen wurde entschieden, jedes Thema in zwei Unterrichtsstunden durchzunehmen. Insgesamt wurden acht Unterrichtseinheiten geschaffen, davon vier Stunden konstruktivistisch und vier Stunden instruktiv.

Im zweiten Schritt bekamen 100 Schüler der Nejdecker Mittelschule, wo das ganze Experiment durchgeführt wurde, eine Fragenbogenumfrage. In der Umfrage sollten sich die Schüler äußern, welche Unterrichtsmethoden sie präferieren. Dabei wurde die Hypothese 1 verifiziert. Sie präsumierte die Bevorzugung der Unterrichtsmethoden, die sich als aktivierend und kooperativ bezeichnen. Auf Grund der Ergebnisse der Umfrage wurden die konstruktivistischen Unterrichtsstunden teilweise überarbeitet, damit die Schüler in ihrer Aktivität unterstützt werden können.

Im nächsten Schritt absolvierten die Probanden (Klasse V1) die Prä-Tests, die das Ausgangsniveau der Kenntnisse im Prüfbereich überprüfen sollten. Nach dem Prä-Test nahmen die Probanden an den geplanten Unterrichtsstunden teil. Zum Zweck des Experiments teilte sich die Klasse in zwei Hälften, wobei jede Hälfte einen Themenkreis konstruktivistisch und den Anderen instruktiv absolvierte. Eine Woche nach der

Behandlung des Lernstoffs im Unterricht machten die Schüler die Post-Tests, die den Punktezuwachs bewerten sollten.

Auf Grund der Teststatistik wurde beurteilt, ob es Unterschiede zwischen beiden Unterrichtsmethoden gibt. Die Tests konzentrierten sich nur auf die kognitive Ebene und damit verbundenen Sprachfertigkeiten, weil es fast unmöglich ist, in kurzer Zeitperiode die Änderung auf der Ebene der affektiven Ziele und im Bereich der Kompetenzen zu bewerten.

Im Thema Modalverben, was eher grammatisch ist, wurden keine statistisch signifikanten Unterschiede der zentralen Tendenz gefunden, auch wenn der Endpunktstand, der Punktezuwachs und die Standardabweichung der Werte für den konstruktivistischen Unterricht positiv sprachen.

Sehr interessant war die Verteilung der gesammelten Punkte in der Klasse V1B, wo nach dem instruktiven Unterricht (Thema Modalverben) die vier besten Schüler hervorragende Ergebnisse hatten, bei anderen konnte nur ein kleiner Fortschritt festgelegt werden. War diese Klasse konstruktiv unterrichtet, waren auch die Ergebnisse gleichmäßiger. Nach dem konstruktivistischen Unterricht gehörten dieselben vier Schüler wieder zu den Besten, aber ihr Vorsprung war nicht mehr so markant. Der konstruktivistische Unterricht verursachte eine gleichmäßigere Verteilung der erreichten Punkte.

Im Thema „Mein Tag“ wurden auch die o.g. Werte für die konstruktivistischen Ansätze günstiger, mit dem Unterschied, dass sich jetzt die Signifikanz der Werte schon bestätigte. Die Hypothesen 2 und 2.1 wurden beim Kommunikationsthema „Mein Tag“ verifiziert, aber beim Thema Modalverben wurden sie widerlegt. Daraus kann man das Fazit ziehen, dass der Ansatz der konstruktivistischen Methodik für die Kommunikationsthemen effektiver ist, als bei Grammatik. Diese Ansicht hat ihre Konsequenzen. Meiner Meinung nach benötigt Grammatik an sich einigermaßen „geschlossene und strikte“ Methoden, im Sinne der Konzentration, der Transmission der wichtigen elementaren Kenntnisse, und der Übersichtlichkeit. Die Aufgabe und den Vorteil der klassischen Methoden kann man in schneller und ausführlicher Transmission der „Sprachaxiome“ sehen. Meiner Meinung nach kann ein instruktiver Teil einer Unterrichtseinheit ein guter Beginn des konstruktivistischen Unterrichts sein.

Keine Methodik ist universal. Der Konstruktivismus setzt die Konstruktion der Kenntnisse voraus, es sollte aber die Frage aufgeworfen werden, ob ein Schüler wirklich Alles im Kopf durch aktive Konstruktion entdecken muss und ob er wirklich Nichts versteht, was ihm instruktiv mitgeteilt wird. Wenn man die Effizienz eines Unterrichts beurteilt, muss man viele Faktoren in Betracht ziehen, wie: das Verständnis des Lernstoffs, die Schnelligkeit der Aneignung des Lernstoffs, die Motivation und Aktivität der Schüler im Unterricht, die Kompetenzen und vieles mehr. Sollte ich den konstruktivistischen Unterricht beurteilen, kann ich sagen, dass die Schüler aktiver waren, mehr motiviert, sie haben sich mehr gemeldet, waren mehr entspannt, konnten ihre Kreativität entfalten. Andererseits sprachen sie manchmal zu viel und der Unterricht war langsamer. Meiner Meinung nach kann nicht eindeutig gesagt werden, dass ein Typ des Unterrichts unter allen Bedingungen besser ist. Jedes Mal muss man so viel, wie mögliche Variablen des Unterrichtsprozesses berücksichtigen.

Dieses Experiment dürften auch persönliche Faktoren beeinflusst haben, zu denen ich die Erwartungen und den Einsatz des Unterrichtenden zähle. Viele Faktoren des Unterrichts konnten nicht leicht gemessen werden. Damit wird z.B. die Motivierung der Schüler, die entfaltende durchlaufende Bewertung, die Unterstützung der Autonomie und Aktivität der Schüler gemeint. Es ist auch fragwürdig, ob der Experimentator seine Unterrichtsmethodik und den Lehrstil so tief zwischen zwei Unterrichtsstunden zu verändern vermag.

Auch trotz der ausgesprochenen Probleme bei der Durchführung des Experiments können die konstruktivistischen Methoden und die Methodik selbst als geeignet für den DaF-Unterricht eingeschätzt werden. Die Schüler präferieren die aktivierenden Methoden eindeutig und die erreichten Ergebnisse zeugen von der Effektivität, mindestens im Bereich der kommunikativen Themen.

7 Zusammenfassung

Die vorgelegte Abschlussarbeit befasste sich mit dem Vergleich der zwei gegenüberstehenden Unterrichtsmodelle. Es handelt sich um das instruktive Modell auf der ersten Seite, das als traditionell oder klassisch bezeichnet werden kann, und das konstruktivistische Modell auf der anderen Seite. Der konstruktivistische Unterricht bildet bis zu einem gewissen Grade den Gegensatz zu dem instruktiven Unterricht. Im tschechischen Schulwesen überwiegt nach der Schlussfolgerung des Tschechischen Schulamts der traditionelle instruktive Unterricht. Wie auch immer es sich um ein bewährtes und leicht anwendbares Modell handelt, tritt die Frage auf, ob es auch für den DaF-Unterricht das beste Modell ist. Die Antwort auf diese Frage war das Hauptthema dieser Arbeit.

Das Ziel des theoretischen Teils war die Charakteristik und Beschreibung beider erwähnten Methoden. Nach der Vorstellung der Grundbegriffe der Didaktik und nach der Beschreibung einiger didaktischer Theorien im zweiten Kapitel wurden theoretische konstruktivistische Ausgangspunkte beschrieben. Nach der Geschichte des Konstruktivismus konzentrierte ich mich auf die theoretische Anwendung des Konstruktivismus in der Ausbildung. Im gleichen Kapitel wurden die Unterschiede zwischen den instruktiven und konstruktivistischen Ansätze anschaulich dargestellt. Es wurden näher die konkreten Vor- und Nachteile des Konstruktivismus angedeutet.

Nach der Beschreibung des Zustands des DaF-Unterrichts an den tschechischen Schulen beschäftigte sich die Arbeit mit den praktischen Anwendungen der konstruktivistischen Ansätze im Deutschunterricht. Er wurden alle relevanten Faktoren des idealen konstruktivistischen Unterrichts berücksichtigt, wie Motivation, Erfahrungen, Aktivität, Kooperation, Pluralität und Reflexion. Im fünften Kapitel wurden die meistbenutzten Unterrichtsmethoden erwähnt, mit der Ergänzung, dass nicht die bloßen Unterrichtsmethoden, sondern hauptsächlich der Zutritt das wichtigste ist.

Im praktischen Teil wurden die Thesen der konstruktivistischen Theorie in der Praxis des DaF-Unterrichts an einer Mittelschule, in der Form vom pädagogischen Experiment angewendet. Es wurden einige Hypothesen festgelegt die die Unterschiede in Effektivität des „klassischen“ instruktiven und konstruktivistischen Unterrichts auf der kognitiven Ebene betreffen. Ich wählte zwei Unterrichtsthemen aus, und zwar die

Modalverben und ein Kommunikationsthema „Mein Tag“. Das Thema Modalverben ist ein eher grammatischer Lernstoff, wobei „Mein Tag“ eher ein Kommunikationsthema ist. Die Wahl der Themenkreise war absichtlich. Der erste Lehrstoff gehört traditionell zu dem Bereich der instruktiven Lehrweise, im Vergleich zum Thema „Mein Tag“, das mehr Kommunikation verlangt. Die Kommunikation ist mehr mit Sozialkompetenz und Handlungskompetenz verbunden. Damit der konstruktivistische Unterricht so motivierend wie möglich ist, was auch eine der Bedingungen des pädagogischen Konstruktivismus ist, verteilte ich den Schülern der Mittelschule eine Fragebogenumfrage. Die Schüler sollten sich zum Thema der beliebtesten Unterrichtsmethoden äußern. Die populärsten Methoden wurden danach im optimalen Maße in das Experiment eingegliedert. Die angeführten Themen wurden sowohl instruktiv, als auch konstruktivistisch den Schülern beigebracht. Jede der beiden Hälften von Probanden absolvierte einen konstruktivistischen und einen instruktiven Unterricht. Insgesamt handelte es sich um acht Unterrichtsstunden. Es ist klar, dass die Stundendotation beim Grenzminimum liegt. Leider war nicht es möglich, mehr Unterrichtsstunden zu gewinnen. Auch unter diesen Bedingungen konnte ich ein passendes statistisches Modell auswählen, das die reliablen und validen Daten für die Untersuchung bot. Nach den Unterrichtseinheiten wurde die Effektivität in Erlangung der kognitiven Lernziele. Die Messung der Kenntnisse durchlief sowohl vor, als auch nach den Unterrichtseinheiten mithilfe der didaktischen Tests. Der für das Experiment ausschlaggebende Wert war der Punktezuwachs nach der Durchführung des Unterrichts und weiter die statistischen Kennzahlen, wie Standardabweichung und Durchschnitt der erreichten Punkte in beiden Gruppen der Probanden. Für die Feststellung der Effektivität wurde der robuste nicht-parametrische Mann-Whitney Test gewählt. Nach der Auswertung der Fragebogenumfrage, respektive des ganzen Experiment wurden die vorgeschlagenen Hypothesen entweder widerlegt oder verifiziert. Es wurde verifiziert, dass die Schüler aktivierende und kooperative Unterrichtsaktivitäten präferieren, im Vergleich zu den instruktiven Methoden. Was die Effektivität der einzelnen Unterrichtsmodelle anbelangt, es wurde festgestellt, dass beim Thema Modalverben die Unterschiede im Punktezuwachs statistisch nicht signifikant waren. Trotzdem wiesen die Ergebnisse nach dem konstruktivistischen Unterricht geringere Standardabweichungen auf. Es wurde auch größerer Punktezuwachs erreicht. Beim Thema „Mein Tag“ waren die Ergebnisse genauso positiv, was die Standardabweichung und Durchschnitt anbelangt und auch die Teststatistik war schon signifikant zugunsten

des Konstruktivismus. Auf Grund des durchgeführten Experiments ist möglich zu konstatieren, dass das konstruktivistische Unterrichtsmodell mit Erfolg benutzt werden kann. Bei solchen Themen, die eher implizit als kommunikativ angesehen werden, konnte die Teststatistik signifikante Unterschiede in Kenntnissen bestätigen.

Die festgestellten Ergebnisse sind vorteilhaft. Auch in der heutigen Zeit ist möglich, einen alternativen und effektiven Weg in der Vermittlung vom Lehrstoff zu entdecken. Selbstverständlich hat jeder Zutritt seine Schwäche. Mögliche Probleme wurden im zweiten Kapitel angedeutet. Eine der Klippen, die wiederholt werden sollten, ist wesentlich größerer Zeitaufwand bei der Unterrichtsplanung und -vorbereitung. Dies kann ein schweres Hindernis im konsequenten Einsatz in der Praxis werden.

Zum Schluss möchte ich den unbestrittenen Vorteil des konstruktivistischen DaF-Unterrichts betonen: Die benutzten Unterrichtsmethoden und -themen sind oft allseits beliebt, und mit realem Kontext verbunden. Das wirkt positiv auf die intrinsische Motivation, die auch ein undenkbares Element im solchen Unterricht ist. Und das ist ein Argument, das den Einsatz der konstruktivistischen Unterrichtsmethoden rechtfertigt. Die Schule muss nicht unbedingt die Ausbildungsinstitution sein, wo die Schüler sich langweilen, quälen und wo sie unbeliebte Aktivitäten ausüben müssen. Die Schule kann solche Stelle sein, wo sich Leute gerne treffen. Diese Arbeit möchte ich dann mit einer einfachen Frage beenden: Wer von Schülern und Lehrern würde dies nicht wünschen?

Literaturverzeichnis

BACH, G.; TIMM, J. P. *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: Francke Verlag: 2003. 345 S. ISBN 978-377-2080-326

BAUSCH, Karl-Richard. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke. 1989. 495 S. ISBN 978-37-7201-709-4.

BECK, H. *Das Lernen lehren*. [online] 2005 [zit. 2013-02-01] <http://synpaed.de/3_Lernen/PDF/3_Lernstile.pdf>.

BERGLOVÁ, E. Deutsche Sprache in der Tschechischen Republik in: KRUMM, H-J. (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. de Gruyter. Berlin: 2010, ISBN 978-3-11-020508-4. S. 1809-1815

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Aufl. 1. Praha: Portál, 1998. 248 S. ISBN 80-7178-216-5.

BÍLEK, M.; RYCHTERA, J.; SLABÝ, A. *Konstruktivismus ve výuce přírodovědných předmětů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 31 S. ISBN 978-80-244 - 1882-7.

BÖHM, Winfried. (1994). *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Verlag Alfred Kröner, 1994, 759 S. ISBN 978-35-2009-414-8. S. 75

BRANDES, Holger. *Lev S. Vygotskij und die elementarpädagogische Reformdebatte heute* [online] 2005 [zit. 2013-04-03] <http://www.ehs-dresden.de/fileadmin/hochschule/Veroeffentlichungen/Studientexte/Studientext_2005-03_Brandes.pdf>.

BRUNER, Jerome S. *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1961. 97 S.

BRUNER, J. *Wie das Kind sprechen lernt*. 2. erg. Aufl. Bern: Verlag Hans Huber. 2002. ISBN 978-34-5683-891-5.

CASELMANN, Christian. *Wesensformen des Lehrers*. Stuttgart: Klett, 1964. 94 S. (3. Aufl.)

CIPRO, Miroslav. *Průvodce dějinami výchovy*. 1. Aufl. Praha: Panorama, 1984. 579 S. Pyramida - encyklopedie.

- CRAWFORD, James, and James Crawford. *Educating English Learners: Language Diversity in the Classroom*. Los Angeles, CA: Bilingual Educational Services, 2004. Print. 425 S. ISBN 978-08-9075-999-8.
- ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 272 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2993-0.
- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. Aufl. Praha: Univerzita Karlova, 1993. 415 S. ISBN 80-7066-534-3.
- ČŠI. *DAF v Čechách. Zpráva za období 2006-2009*. [online] 2/2010 [zit. 2013-01-07] <<http://www.csicr.cz/getattachment/11b75101-d406-4fb9-bd4a-32325054222a>>.
- DAHL, E. *Ziele und Wege des Fremdsprachenunterrichts. Erziehungskunst*. [online] 1997 [zit. 2013-02-01] <http://www.erziehungskunst.de/fileadmin/archiv_alt/1997/p003ez0597-473-482.pdf> S. 473-482
- DESSELMANN, Günther; Hellmich, Harald. *Didaktik Des Fremdsprachenunterrichts: (deutsch Als Fremdsprache)*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1986. 331 S.
- DEWEY, John. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan, 1916. 12, 434 s
- DIETRICH, Theo. *Zeit- und Grundfragen der Pädagogik: eine Einführung in pädagogisches Denken*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1992. 280 S. ISBN: 978-37-8150-710-4 S. 276
- DYTRTOVÁ, Radmila; KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. 1. Aufl. Praha: Grada, 2009. 121 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6.
- EDELMANN, Walter. *Lernpsychologie*. Weinheim: Beltz, 1996. 438 S. ISBN 978-36-2127-310-7.
- GLASERFELD, E. von. *Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum Radikalen Konstruktivismus*. Braunschweig u.a. 1987. S. 140
- GUDEMANN, Wolf-Eckhard (Hrsg.). *Bertelsmann Lexikon der Psychologie*. Gütersloh: Bertelsmann-Lexikon-Verlag, 1995. 544 S. ISBN 978-35-7710-579-8
- GRUPP, Veronika. *Blended Museum* [online] 2009 [zit. 2013-01-25] <http://hci.uni-konstanz.de/downloads/BM/Diplomarbeit_BlendedMuseum_Grupp.pdf>.
- HANUŠOVÁ, Světlana. *Pregraduální vzdělávání učitelů anglického jazyka*. Brno: MSD, 2005. 140 S. ISBN 80-86633-39-X.

HANUŠOVÁ, S., MLÝNKOVÁ, R. Problematika výuky angličtiny u žáků se specifickými poruchami učení pohledem učitele. In BARTOŇOVÁ, M. et. al. *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV / Specific learning difficulties in context of educational spheres of Framework education programme for primary education*. 1. Aufl. Brno : Paido, 2007. od S. 167-182, 15 S. Edice pedagogické literatury. ISBN 9788073151621

HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow, England: Pearson Longman, 2007. Print. 448 S. ISBN 978-14-0585-305-7.

HEJNÝ, Milan; KUŘINA, František. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. 2., akt. Aufl. Praha: Portál, 2009. 232 S. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-397-0.

HENDERSON, James G. *Reflective Teaching: The Study of Your Constructivist Practices*. Englewood Cliffs, N.J: Merrill, 1996. Print. 265 S. ISBN 978-00-2353-521-5

HOLEC, Henri. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Published for and on behalf of the Council of Europe by Pergamon Press, 1981. Print. 53 S. ISBN 978-00-8025-357-2.

HORWITZ, R.A.: Psychological Effects of the „Open Classroom“. *Revue of Educational Research*, 49, 1979, č.1, S. 83 S. 71-86

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Aufl. 1. Praha: Academia, 2006. 209 S. ISBN 80-200-1213-3. S. 92

CHODĚRA, Radomír. *Moderní výuka cizích jazyků: (didaktika cizích jazyků jako vědní obor)*. [Praha]: APRA, 1993. 135 S.

CHODĚRA, Radomír et al. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Aufl. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999-2000. 2 sv. (163, 167 S.). ISBN 80-7042-173-8.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2007. 265 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. 1. Aufl. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 175 S. ISBN 978-80-210-5035-8.

JARVIS, P. *Adult education and lifelong learning: theory and practice* (3rd ed.). New York: Routledge, 2004. ISBN 0-415-31493-3.

JEŽKOVÁ, P. *Práce s chybou ve výuce cizích jazyků na příkladech ruského jazyka*. Abschlussarbeit. [online] 2012 [zit. 2013-04-22] <http://is.muni.cz/th/166433/pedf_b/bakalarska_prace_final.pdf>.

KALHOUS, Zdeněk a kol. *Školní didaktika*. Aufl. 2. Praha: Portál, 2009. 447 S. ISBN 978-80-7367-571-4.

KELLER, Jan. *Tři sociální světy: sociální struktura postindustriální společnosti*. 2. Aufl. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2011. 211 S. Studie; sv. 64. ISBN 978-80-7419-044-5.

KELLER, Gustav. *Mami, tati, jak se mám učit?: Učební trénink pro žáky*. 1. Aufl. v ČR. Praha: Nový život, 1993. 87 S. ISBN 80-900166-5-0.

KELLNER, Bernhard und Beate. *Lernziele*. [online]. 2006 [zit. 2012-04-27]. <<http://www.stangl.eu/psychologie/presentation/lernziele.shtml>>.

KLIMSA, Paul. *Didaktische Medien und ihre Produktion* [online] 2012 [zit. 2013-02-03] <http://www2.tu-ilmeneau.de/zsmp/Klimsa_Ausgabe_drei>.

KOLÁŘ, Zdeněk; ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. 1. Aufl. Praha: Grada, 2005. 157 S. Pedagogika. ISBN 80-247-0885-X.

KOLÁŘ, Zdeněk; ŠIKULOVÁ, Renata. *Vyučování jako dialog*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2007. 131 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1541-4.

KOLB, David D. *Experiential Learning – Experience as The Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall, 1984, 256 S. ISBN 978-01-3295-261-3

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 265 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2433-1.

KOTRBA, Tomáš; LACINA, Lubor. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Aufl. 1. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007. 186 S. ISBN 978-80-87029-12-1.

KRATOCHVÍL, Miloš. *Jean Piaget - filosof a psycholog: uvedení do genetické epistemologie*. 1. Aufl. Praha: Triton, 2006. 168 S. ISBN 80-7254-852-2.

KREJČOVÁ, Věra a KARGEROVÁ, Jana. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. 2., aktualiz. Aufl. Praha: Portál, 2011. 228 S. Step by step. ISBN 978-80-7367-906-4.

KRUMM, H-J. (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. de Gruyter. Berlin: 2010, ISBN 978-3-11-020508-4. S. 1809-1815

KUBIČKOVÁ, F. *Cudzie jazyky na nefilologických fakultách*. Cizí jazyky, Jahrgang 42, 1998/1999, Nr. 5 – 6.

KUKLA, A. *Social Constructivism and the Philosophy of Science*. New York: Routledge, 2000, ISBN 0-415-23418-2

KUŘINA, F.: O matematice a jejím vyučování. *Obzory matematiky, fyziky a informatiky*. 2002, roč. 31, č. 1, S. 1–8. Kuřina, 2002, S. 6

LANGNER, M. *Konstruktivistische Idealwelt und mediale Realität*. [online]. 2/2007 [zit. 2013-02-09]. <www.babylonia.ch>

Lev Vygotsky [online] 2013 [zit. 2013-04-01]
<http://en.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotsky>.

LIMÓN, Margarita. On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: a critical appraisal. *Learning and Instruction*, Pergamon, 2001, S. 357-380

LINDEMANN, Holger. *Konstruktivismus Und Pädagogik: Grundlagen, Modelle, Wege Zur Praxis*. München: Reinhardt, 2006. Print. 280 S. ISBN 978-34-9701-843-7.

LORSBACH, A; TOBIN, K. Constructivism as a Referent for Science Teaching. *NARST Newsletter*, 1992, vol. 30, S. 5-7

LOU, Y., ABRAMI, P.C., SPENCE, J.C., et al.: Within-Class Grouping: a Meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 1996, č.4, S. 423-458

Mann-Whitney-Test. Methodenberatung. Universität Zürich. [online]. 2012 [zit. 2012-07-27].
<<http://www.methodenberatung.uzh.ch/datenanalyse/unterschiede/zentral/mann.html>>.

MANDÍKOVÁ, Dana; TRNA, Josef. *Žákovské prekonceptce ve výuce fyziky*. Brno: Paido, 2011. 245 S. ISBN 978-80-7315-226-0.

MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 S. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Aufl. 1. Praha: Portál, 1998. 240 S. ISBN 80-7178-246-7.

MEIER, Rolf. *Praxis E-Learning : Grundlagen, Didaktik, Rahmenanalyse, Medienauswahl, Qualifizierungskonzept, Betreuungskonzept, Einführungsstrategie, Erfolgssicherung*. Offenbach : Gabal, 2006. 446 S. ISBN 978-38-3915-587-5. S. 81

MEYER, H. *Unterrichtsmethoden* I. Band. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor. 1988, 272 S. ISBN 978-35-8920-850-0.

MEYER, H. *Unterrichtsmethoden* [online] 2010 [Stand 2012-04-17].
<<http://www.stangl.eu/psychologie/presentation/unterrichtsmethoden.shtml>>.

MICHEL, Ch.; NOVAK, F: *Kleines psychologisches Wörterbuch*. Herder, Freiburg: 1990, ISBN 3-451-08690-5

MOLNÁR, J. *Konstruktivistické teorie ve vyučování matematice*. [online] 2007 [zit. 2013-01-03] <http://esfmoduly.upol.cz/elearning/konstr_m/>. S.7, ESF-Projektnummer: CZ.04.1.03/3.2.15.2/0263

MURPHY, Elizabeth. *Constructivist Checklist* [online] 1997 [zit. 2013-02-01] <<http://www.ucs.mun.ca/~emurphy/stemnet/cle5a.html>>.

MŠMT. *Bílá kniha*. [online] 2001 [zit. 2013-04-03] <<http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf>>

NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. Aufl. 1. Praha: Academia, 1998. 590 S. ISBN 80-200-0689-3.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 98 S. ISBN 80-211-0372-8.

NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*. Berlin [etc.] : Langenscheidt, cop. 1993. 184 S. ISBN 978-34-6849-676-9

HRBÁČKOVÁ, K. Konstruktivismus – teoretická východiska. In. NEZVALOVÁ, D.(ed.). *Konstruktivismus jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání*. Úvodní studie grantu GAČR 406/05/0188. Olomouc: PřF UP, 2006. ISBN 80-244-1258-6.

NOVOTNÝ, P. Výukový proces z pohledu současné školní didaktiky. In NOVOTNÝ, P.; POL, M. *Vybrané kapitoly ze školní pedagogiky*. Brno: MU FF, 2002, ISBN 80-210-3020-8. S. 20

OXFORD, Rebecca L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990. Print. 342 S. ISBN 978-08-3842-862-7

OXFORD, R.: Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Stands in the Language Classroom, *The Modern Language Journal*, 81, 1997, S.443-456

PASCH, Marvin et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Aufl. 2. Praha: Portál, 2005, ©1998. 416 S. ISBN 80-7367-054-2.

PEŠKOVÁ, Jaroslava. *Role vědomí v dějinách a jiné eseje*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 1998, ©1997. 140 S. Knižnice Dějin a současnosti; sv. 5. ISBN 80-7106-217-0

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Aufl. 1. Praha: Portál, 1996. 380 S. ISBN 80-7178-070-7.

PIAGET, Jean. *Die Aquilibration Der Kognitiven Strukturen (l'équilibration Des Structures Cognitives, Dt. - Übers.: Lucbernard. 1. Aufl.)*. , 1976. 182 S.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Aufl. 2., in Portál 1. Praha: Portál, 1997. 144 S. Studium. ISBN 80-7178-146-0.

PIATTELLI-PALMARINI, M. (Ed.) *Language and Learning: The Debate Between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Routledge. London: 1983, ISBN 0-7102-0023-4

PRAWAT, R.; IODEN, R., E. Philosophical Perspectives on Constructivist Views of Learning. *Educational Psychologist*, 1994, vol. 29. no. 1

PRIEB, O. *Konstruktivismus*. [online] Freie Universität Berlin, 2013 [zit. 2013-03-27]. online. <<http://userpage.fu-berlin.de/~miles/konstrukt.htm>>.

PRINZ, E. *Skriptum Unterrichtsplanung und Präsentation* [online]. 2004 [zit. 2012-04-27]. <<http://www.stangl.eu/psychologie/presentation/lernziele.shtml>>.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. Aufl. Praha: Portál, 2012. 191 S. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. Aufl. Praha: Portál, 2008. 322 S. ISBN 978-80-7367-416-8.

PUPALA, B.; HELD, L. *Epistemologické aspekty súčasných pohybů v pedagogickej kultúre*. *Pedagogika*, 1995, roč. 45, č.4, S. 339-349. ISSN 3330-3815

PUPALA, B.; OSUSKÁ, Ľ.: Vývoj, podoby a odkazy teórie konštruktivismu. *Pedagogická revue*, 2000, 2, S.101-114.

RAS, Eric; RECH, Jörg; DECKER, Björn. Lernräume für erfahrungsbasiertes Lernen mit Wiki-Systemen im Software Engineering. *Zeitschrift für e-learning* [online] 1/2007 [zit. 2013-05-06] <<http://www.e-learning-zeitschrift.org/download/?dl=71>>.

REICH, K. *Grundfehler des Konstruktivismus*. [online] 2002 [zit. 2013-02-01] <http://methodenpool.uni-koeln.de/studienbuch/individuell/kap3/reich_konstruktivismus.pdf>.

REICH, Kersten. *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- Und Studienbuch Mit Methodenpool* ; [mit Cd-Rom]. Weinheim: Beltz, 2008. Print. 309 S. ISBN 978-34-0725-492-4.

REICH, Kersten. *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- Und Studienbuch Mit Methodenpool* ; [online] 2002 [zit. 2013-02-01] <<http://methodenpool.uni-koeln.de/>>

RICHARDS, Jack C.; Rodgers, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. New York : Cambridge University Press, 2001. ISBN 978-05-2100-843-3. S.33

ROHLÍKOVÁ, Lucie; VEJVODOVÁ, Jana. *Vyučovací metody na vysoké škole*. 1. Aufl. Pilsen: ZČU, 2010. 104 S. ISBN 978-80-7043-967-8.

ROHLÍKOVÁ, Lucie; VEJVODOVÁ, Jana; ČERNÍK, R. *Konstruktivismus v praxi vysokých škol*. 1. Aufl. Plzeň: ZČU, 2011. 144 S. ISBN 978-80-7043-983-8.

ROTH, W, M; ROYCHOUDHURY, A. The Social Construction of Scientific Concepts or the Concept Map as Conscriptio Devoco and Tool for Social Thinking in High School Science. *Science Education*, 1992, vol. 76, no. 5. ISSN 0036-8326

ROTHER, Frank. *Struktur kongnitiver Prozesse*. Berlin: Lit Verlag, 2011. 106 S. ISBN 978-3-643-50297-1

ROGOFF, B. *Apprenticeship in thinking: Cognitive Development in Social Kontext*. New York: Oxford University Press, 1990. ISBN 0-195-05973-5

SCRIVENER, Jim. *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*. London: Macmillan Heinemann, 1998. Print. 218 S. ISBN 978-04-3524-089-9.

SCHULMEISTER, Rolf. *eLearning: Einsichten und Aussichten*. München: Oldenbourg Verlag, 2006, 360 S. ISBN 978-34-8658-003-7

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. 1. Aufl. Praha: Portál, 2009. 150 S. ISBN 978-80-7367-246-1.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Tradice hermeneutické pedagogiky a její vývoj v druhé polovině 20. století: k soudobým proudům pedagogického myšlení*. [Praha: Pedagogický ústav J.A. Komenského ČSAV, 1992?]. 86 S. ISBN 80-901127-3-0.

SKINNER, B, F. The shaping of Phylogenic Behavior. in: *Journal of the Experimental Analysis of Behavior* [online] 1975 [zit. 2013-02-01] <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1333387/pdf/jeabehav00111-0119.pdf>>.

SMITH, N. *Chomsky: Ideas and Ideals*. CUP, Cambridge: 2004. ISBN 0-521-54688-5.

SOVÁK, Miloš. *Učení nemusí být mučení*. 1. Aufl. Praha: SPN, 1990. 116 S. Knihy pro rodiče. ISBN 80-04-24306-1.

Sozialpädagogik [online] 2013 [zit. 2013-05-07] <<http://de.wikipedia.org/wiki/Sozialpädagogik>>.

SPIPKOVÁ, Vladimíra, et al. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. 271 S. ISBN 80-7315-081-6.

STARÝ, Karel a kol. *Pedagogika ve škole*. Aufl. 1. Praha: Portál, 2008. 151 S. ISBN 978-80-7367-511-0.

STEHLÍKOVÁ, N.; CACHOVÁ, J. *Konstruktivistické přístupy k vyučování a praxe*. JČMF, 2006. Operační program Rozvoj lidských zdrojů. č. projektu: CZ.04.1.03/3.1.15.1/0237.

STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Aufl. 1. Praha: Portál, 2002. 636 S. ISBN 80-7178-376-5.

STORCH, Günther. *Deutsch Als Fremdsprache, Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen Und Praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink, 1999. Print. ISBN 978-38-2528-184-7.

ŠKODA, Jiří. *Současné trendy v přírodovědném vzdělávání*. Aufl. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2005. 211 S. Acta Universitatis Purkynianae; 106. Studia paedagogica. ISBN 80-7044-696-X. S. 103

ŠKODA, Jiří; DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Aufl. 1. Praha: Grada, 2011. 206 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3341-8.

Škola dokorán. [online] 2012 [zit. 2012-04-07]. <<http://www.skoladokoran.sk/>>.

ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. 1. Aufl. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 1998. 178 S. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. Pedagogická fakulta. ISBN 80-210-1937-9.

TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Středisko vědeckých informací UK PedF, 1991.

VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana; BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele. 2. Aufl.* Praha: Grada, 2011. 456 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9

VÁŇOVÁ, Růžena et al. *Tradice a perspektivy pedagogických věd: výuka, věda a výzkum na katedře pedagogiky Filozofické fakulty UK v Praze.* 1. Aufl. Praha: Karolinum, 2003. 284 S. ISBN 80-246-0584-8.

VESTER, F. Denken - Lernen – Vergessen, 1975, in: Beck, H. *Das Lernen lehren.* [online] 2005 [zit. 2013-02-01] <http://synpaed.de/3_Lernen/PDF/3_Lernstile.pdf>.

VOß, R. Unterricht aus konstruktivistischer Sicht: Die Welten in den Köpfen der Kinder. Weinheim: Beltz GmbH, 2005. 271 S.

WALTEROVÁ, Eliška, ed. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. 2 sv. (167, 256 S.). ISBN 80-7290-059-5.

WHEATLEY, G., H. Constructivist Perspectivists on Science and Mathematics Learning. *Science Education*, 1991, vol. 75, no. 1, ISSN 0036-8326.

WENDT, Michael. *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik: Lerner- Und Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht Aus Neuer Sicht.* Tübingen: Narr, 1996. Print. 120 S. ISBN 978-38-2334-379-0.

WENDT, Michael. *Konstruktion Statt Instruktion: Neue Zugänge Zu Sprache Und Kultur Im Fremdsprachenunterricht.* Frankfurt am Main: P. Lang, 2000. Print. 217. S ISBN 978-36-3137-568-6.

WESKAMP, R. *Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte. Anglistik, Amerikanistik.* Berlin : Cornelsen, 2001. 240 S. ISBN 978-34-6400-635-1. S. 20f

WOLFF, D. *Der Konstruktivismus: Ein Neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik.* Die Neueren Sprachen. 93/4. 1994. S. 407-428

ZELENY, M.; HUFFORD, K., D. The Application of Autopoiesis in Systems Analysis: Are Autopoietic Systems Also Social Systems? *International Journal of General Systems*, 1992, vol. 21, ISSN 0308-1079.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod.* Aufl. 1. Praha: Grada, 2012. 155 S. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.

Verzeichnis der Bilder, Tabellen und Diagramme

Bilder:

Abb. 1 <i>Das Lernzyklus</i>	79
Abb. 2 <i>Forschungsfeld</i>	103

Tabellen:

Tab. 1 <i>Taxonomie der Lernziele</i>	22
Tab. 2 <i>Instruktiver Unterricht</i>	39
Tab. 3 <i>Konstruktiver Unterricht</i>	42
Tab. 4 <i>Konstruktivistische Checkliste</i>	44
Tab. 5 <i>Fremdsprachen an tschechischen Grundschulen</i>	67
Tab. 6 <i>Fremdsprachen an tschechischen Mittelschulen</i>	67
Tab. 7 <i>Fremdsprachen an tschechischen Fachschulen</i>	67
Tab. 8 <i>Unterrichtsmethoden</i>	94
Tab. 9 <i>Zeitablauf des Experiments</i>	103
Tab. 10 <i>Die Präferenzen der Unterrichtsaktivitäten</i>	106
Tab. 11 <i>Die Ergebnisse der Tests in der Klasse VIA</i>	111
Tab. 12 <i>Die Ergebnisse der Teste in der Klasse VIB</i>	112
Tab. 13 <i>Die Ergebnisse der Teste in der Klasse VIA</i>	115
Tab. 14 <i>Die Ergebnisse der Teste in der Klasse VIB</i>	116

Diagramme:

Diagramm 1 <i>Die Ergebnisse der Umfrage</i>	108
Diagramm 2 <i>Die Ergebnisse der Teste in der Klasse VIA</i>	111
Diagramm 3 <i>Die Ergebnisse der Teste in der Klasse VIB</i>	112
Diagramm 4 <i>Die Ergebnisse der Teste in der Klasse VIA</i>	115
Diagramm 5 <i>Die Ergebnisse der Teste in der Klasse VIB</i>	116

Verzeichnis der Anhänge

Anhang A	Stundenpläne	I
Anhang B	Test „Mein Tag“	XVII
Anhang C	Test Modalverben.....	XIX
Anhang D	Fragenbogenumfrage.....	XXI
Anhang E	Das elementare Planungsmodell	XXII
Anhang F	Planungsmodell mit Netzwerkcharakter	XXIII
Anhang G	Checkliste Methodenkompetenz	XXVII
Anhang H	Checkliste Methodenvielfalt	XXX
Anhang I	Checkliste Methodeninterdependenz	XXXIII

Anhang A Stundenpläne

Unterrichtsvorbereitung: DaF

Klasse: V1A

Unterrichtseinheit: 1/2

Hauptthema: Modalverben im Präsens

Methoden: konstruktivistisch

Schritte	Zeit	Stundenverlauf	Methoden	Hilfsmittel/ Materialien	Reflexion nachdem Unterricht
1.	0' - 3'	Begrüßung, Klassenbucheintrag, Erwärmug	Gespräch, frontal	keine	Gleich beim Eintrag kann L Fragen stellen, z.B. auf das Wetter. Motivierend sind auch kurze Geschichte, deutsches Lied, Rätsel.
2.	4' -9'	Evokation (1) L fragt tschechisch: "Jak se řekne německy 'Jdu domů'?" und weitere ähnliche Fragen. S erwärmen sich dabei, bereiten Lernmaterialien vor, und wiederholen Vokabeln und anderen Lernstoff aus letzten DaF Stunden. <u>Klarmachung der Präkonzepte:</u> L fragt: "Wie drücken wir eine Absicht, einen Willen aus, etwas zu machen?" S versuchen, Sätze zu bilden. Die erfolgreichen Versuche schreibt L an die Tafel, ein Beispiel zu jedem Modalverb.	Gespräch	L schreibt einen Beispielsatz deutsch an die Tafel	Präkonzepte: Manche Schüler kennen schon einige Modalverben, sie melden sich und bilden Sätze, aber oft fehlerhaft. S denken nach, sind neugierig. L beschreibt tschechisch humorvolle Situationen, z.B. "Willst du jetzt nach Hause gehen? Sag es mir deutsch". Das wirkt gut auf die Motivation.
3.	10' - 19'	Bedeutungsbewustwerden (1) L verteilt Texte mit Oktoberfest, mit Modalverben in der Infinitivform (1. und 3. Person Pl.). S arbeiten in Paaren und versuchen herauszufinden, welches Wort ein Modalverb sein dürfte. S bereiten eine Liste angeblicher Verben. S müssen dem Lerklären, warum sie gerade das Verb ausgewählt haben. Sie sich klar werden, dass sich der Satzrahmen auch auf die Modalverben bezieht.	Paararbeit	einfache Texte mit Modalverben im Infinitiv	Nach der Aktivität haben S nacheinander ein Wort vorgelesen, das sie für ein Modalverb gehalten haben. Wenn es andere S zugestimmt haben, konnte das Verb an die Tafel geschrieben werden.

4.	20' -24'	Evokation (2) <u>Klarmachung der Präkonzepte</u> : L fordert S auf, Modalverben zu konjugieren. L fragt, warum S gerade so konjugieren (z.B. wie schwache Verben)	Gespräch, Diskussion	keine	Jeder S durfte ein Verb auswählen und dann konjugieren. Manchmal ist es gelungen, richtig zu konjugieren. Bei dieser Aktivität haben sich einige S gelangweilt, oder, besser gesagt, waren sie nicht interessiert.
5.	25' - 28'	Evokation (3) L verteilt das zerschnittene Paradigma des Verbes "wollen", ohne Personen. L sagt den S, dass sie versuchen sollten, die einzelnen Verbformen zu den Personen anordnen.	Gruppenarbeit	zerschnittene Paradigmata von "wollen"	Nächstes Mal können die Paradigmata farbig sein - für jedes Verb eine Farbe.
6.	29' - 37'	Bedeutungsbewusstsein (2) L verteilt Texte mit Modalverben in allen Formen und leere Konjugationstabelle. S arbeiten in Gruppen und versuchen, die Tabelle mit Verbformen komplett zu machen. S denken die Regeln für Konjugation aus.	Gruppenarbeit	Texte mit Modalverben	Frei geformte Gruppen. Eine Gruppe stark hervorragend. Bei solchen Klassen/Präferenzen ist die Methode der Teilung der L regelmäßig zu ändern.
7.	38' - 42'	Nachdenken/Reflexion (1) L fordert S auf, Modalverben zu konjugieren. S können die Verben in Sätzen benutzen.	Gespräch, frontal	keine	
8.	43' - bis Ende der Stunde	Nachdenken/Reflexion (2) Gedächtnisspiel: "Was alles kann ich aufessen". Jeder S spricht nacheinander; er wiederholt den ganzen Satz (ohne Fehler) und gibt etwas Neues zu. Wer einen Fehler macht, fällt aus. Beispiel: S1: Ich kann fünf Brote aufessen. S2: Ich kann fünf Brote und ein Hähnchen aufessen. Zweck: auf eine interessante Weise Satzrahmen mit Modalverben festigen.	Gedächtnisspiel	keine	Es können mehrere Runden gespielt werden. Sehr motivierend. Jemand kann auch die Lebensmittel an die Tafel schnell malen, dann ist die Aktivität für langsamere Klassen interessanter.
9.		Hausaufgaben auferlegen: in die Tabelle die Modalverben einkleben, diese übersetzen, eine Übung erledigen, nachdenken, wie S die Modalverben in Bezug auf meine Freizeit benutzen können.	frontal	Übungen	die Hausaufgaben wurden schon im Laufe der Stunde verteilt.

Unterrichtsvorbereitung: DaF

Klasse: V1A

Unterrichtseinheit: 2/2

Hauptthema: Modalverben im Präsens

Methoden: konstruktivistisch

Schritte	Zeit	Stundenverlauf	Methoden	Hilfsmittel/ Materialien	Reflexion
1.	0' - 3'	Begrüßung, Klassenbucheintrag. L fragt, was man in der Schule nich machen darf, und was man machen will.	Gespräch, frontal	keine	Interessante Fragen. Fast Jeder will antworten.
2.	4' - 9'	Kontrolle der Hausaufgaben. Jeder S, der die HA falsch hat, muss erklären, warum er gerade die Form geschrieben hat.	Gespräch, individualisiert	keine	3 S haben die HA nicht erledigt, weil sie vergessen hatten.
3.	10' - 29'	S teilen sich in Gruppen zu dritt mithilfe des Loses. Jede Dreiergruppe stellt eine Familie vor (2 Eltern, 1 Kind). Das Kind bekommt folgende Infos: Alter, Laune, typische Charakterzüge und was es durchsetzen will (du willst ins Kino gehen). Die Eltern haben die Aufgabe, das Kind zu unbeliebten Aktivitäten zu überreden (Staub saugen). Alle drei benutzen Modalverben. Jede Gruppe hat 4 Minuten Zeit zur Präsentation.	kooperative Arbeit zu dritt: Simulation	Stühle, Tische	Sozialkompetenzen: handeln, Kompromisse schließen Querschnittsthemen: Psychologie (Charakter, Emotionen und unser Benehmen; aggressiv, passiv und assertiv handeln) wenn geeignet, kann die Simulation gedreht werden.

4.	30' - 34'	Nachdenken/Reflexion (1) L verteilt das Gedicht: "Ich möchte nichts mehr sollen müssen". Jede Gruppe bekommt eine Strophe. S sollen die Bedeutung der Strophe begreifen. Später benutzen S die Strophen zum Schaffen ein Plakat.	kooperative Arbeit zu dritt	das Lied: <i>Ich möchte nichts mehr sollen müssen</i>	S hatten große Probleme das Lied zu verstehen. Es zeigte sich, dass eine Kombination von mehreren Modalverben in einem Satz für die Nicht-Muttersprachler zu kompliziert wäre.
5.	35' - 45'	Nachdenken/Reflexion (2) S denken aus Modalverben ein Gedicht/Reihenfolge aus, als eine Hilfe für Aneignung. Jede Gruppe kann den Anderen 1 bis 3 Punkte in der geheimen Wahl erteilen. Die Gruppe/n mit meisten Punkten gewinnt und schafft ein buntes Plakat, dass in der Klasse hängen wird. Die restlichen Gruppen schaffen Plakate mit einzelnen Strophen des verteilten Gedichts (auch mit Bildern).	kooperative Arbeit zu dritt	Packpapier, Buntstifte, Schere, alte Zeitschriften, Kleber(band)	Die Aktivität musste im Kunst zum Ende geführt werden.
6.		Hausaufgaben auferlegen: Übungen erledigen (drill, freies Schreiben mit Modalverben).	frontal	Übungen	die Hausaufgaben wurden schon im Laufe der Stunde verteilt.

Unterrichtsvorbereitung: DaF
 Klasse: V1B
 Unterrichtseinheit: 1/2

Hauptthema: Modalverben im Präsens
 Methoden: instruktiv/transmissiv

Schritte	Zeit	Stundenverlauf	Methoden	Hilfsmittel/ Materialien	Reflexion
1.	0' - 3'	Begrüßung, Klassenbucheintrag	Gespräch, frontal	keine	Gleich beim Eintrag kann L Fragen stellen, z.B. auf Wetter. Motivierend sind auch kurze Geschichte, deutsches Lied, Rätsel.
2.	4' - 5'	Motivation L fragt tschechisch: "Jak se řekne německy 'Jdu domů'?" und nächste ähnliche Fragen. S erwärmen sich dabei, bereiten Lernmaterialien vor, und wiederholen Vokabeln und anderen Lernstoff aus letzten DaF Stunden. L erklärt tschechisch, dass man nicht nur Aktivitäten und Zustände ausdrücken kann, sondern auch Absichten, Wille, Wünsche, usw. Dazu benutzt man die Modalverben. Es gibt sieben Modalverben.	Gespräch, frontal	keine	
3.	6' - 10'	Exposition (1) L verteilt Bilder mit Beschriftungen und übersetzt die Sätze. S beschriften die Bilder mit Übersetzungen. L kontrolliert.	frontal	Bilder mit gessellschaftlichen Aktivitäten	

4.	11' - 14'	Exposition (2) L teilt mit, dass die Modalverben unregelmäßig konjugiert werden. S bekommen eine Tabelle mit Konjugationsparadigma. L fordert S auf, einzelne Paradigmata laut zu lesen. L fragt, wo der Unterschied zwischen üblichen Verben und Modalverben ist. S übersetzen die Verben mit einem Wörterbuch.	Gespräch, Diskussion	Tabelle mit Konjugation, Wörterbücher	
5.	15' - 25'	Exposition (3) / Fixierung (1) S machen reihenfolge Übungen "Was passt?" und "Wo passen die Sätze" . Es handelt sich um einfache Übungen auf dem Übergang zur Fixierungsphase. Nach der Erledigung lautes Lesen, Fehler nicht wiederholt, strikt korrigiert.	individuelle Arbeit, gemeinsame Kontrolle	Übungen	
6.	26' - 35'	Exposition (4) / Fixierung (2) L erinnert S an den Satzrahmen und teilt mit, dass der Satzrahmen auch für Modalverben gilt. S müssen je zwei Beispiele in die Übungshefte schreiben.	individuelle Arbeit, L kontrolliert	Übungshefte	
7.	36' - 45'	L verteilt das Gedicht: "Ich möchte nichts mehr sollen müssen". S lesen das Gedicht und versuchen, es zu übersetzen.	Gespräch, frontal	Gedicht	
8.		Hausaufgaben auferlegen: Tabelle in das Heft einkleben,eine Übung erledigen, nachdenken, wie S die Modalverben in Bezug auf das Thema Meine Freizeit benutzen können.	frontal		die Hausaufgaben wurden schon im Laufe der Stunde verteilt.

Unterrichtsvorbereitung: DaF
 Klasse: V1B
 Unterrichtseinheit: 2/2

Hauptthema: Modalverben im Präsens
 Methoden: instruktiv/transmissiv

Schritte	Zeit	Stundenverlauf	Methoden	Hilfsmittel/ Materialien	Reflexion
1.	0' - 3'	Begrüßung, Klassenbucheintrag. L fragt, was man in der Schule nicht machen darf, und was man machen will. Diese Erwärmung verläuft in einer Form von Dialog.	Gespräch, frontal	keine	viele S antworten nicht richtig. Das Hauptproblem ist die Wahl der richtigen Verbform.
2.	4' - 10'	Kontrolle der Hausaufgaben. Jeder S, der die HA falsch hat, muss sie sofort korrigieren. Hier ist nicht wichtig, warum die Antwort falsch war. Die falschen Antworten werden niemals wiederholt, damit zur Fixierung der falschen Antwort nicht kommen dürfte.	Gespräch, individualisiert	Hefte mit HA	
3.	11' -20'	Exposition (1) / Fixierung (1) L kontrolliert die Hefte und schreibt an die Tafel. Die Notizen in Heften werden erweitert. S tragen in die Hefte Informationen vom Satzrahmen und den Konjugationformen.	frontaler Unterricht	Tafel	

4.	21' -30'	Fixierung (2) S erledigen schriftliche Übungen, die zur Befestigung des Lernstoffs führen. Wenn nötig/nützlich, werden die Übungen auch schriftlich gemacht.	individuelle Arbeit, mit gemeinsamer Kontrolle	schriftliche Übungen	
5.	31' - 39'	Fixierung (3) Hören der Tonaufnahme: "Probleme, Probleme". S hören zweimal die Tonaufnahme und versuchen die richtigen zur Tonaufnahme sich beziehenden Möglichkeiten zu markieren.	individuelle Arbeit		
6.	40' - 45'	Fixierung (4) S beantworten nacheinander Fragen vom L (mit Modalverben), z.B. Was kannst du spielen? Wohin willst du am Wochenende gehen? Der Zweck dieser Aktivität ist die Fixierung des Gelernten. Die Fragen sind mit Modalverben verbunden.	Gespräch, individualisiert		
7.		Hausaufgaben auferlegen: Übungen erledigen (drill, freies Schreiben mit Modalverben).	frontal	Übungen	die Hausaufgaben wurden schon im Laufe der Stunde verteilt.

Unterrichtsvorbereitung: DaF
 Klasse: V1B
 Unterrichtseinheit: 1/2

Hauptthema: Mein Tagesprogramm
 Methoden: konstruktivistisch

Schritte	Zeit	Stundenverlauf	Methoden	Hilfsmittel/ Materialien	Reflexion
1.	0' - 3'	Begrüßung, Klassenbucheintrag	Gespräch, frontal	keine	
2.	4' - 15'	<p>Evokation (1) L fragt tschechisch: "Co jste včera dělali přes celý den?" und lässt S nachdenken und tschechisch antworten. "Co jste dělali přes víkend?", "Jaký by byl váš ideální a nebo nepříjemný den?" und nächste ähnliche Fragen. S erwärmen sich dabei, bereiten Lernmaterialien vor, und wiederholen Vokabeln und anderen Lernstoff aus letzten DaF Stunden. L macht darauf aufmerksam, dass dieses Thema eines der Abiturthemen ist. <u>Klarmachung der Präkonzepte:</u> L fordert S auf, die Mind-Map zu erstellen, zum Thema <i>Mein Tagesprogramm</i>. S können Wörterbücher benutzen.</p>	Gespräch Mind-Map: Gruppenarbeit	L schreibt einen Beispielsatz deutsch an die Tafel	L kontrolliert die Arbeiten. S sollten die Stoffbreite begreifen.
3.	16' - 25'	<p>Bedeutungsbewuswerden (1) L verteilt Texte mit <i>den Tagesprogrammen</i> von weltberühmten Menschen. Auf Grund der neuen Informationen können S ihre Mind-Map umbauen.</p>	Paararbeit	Tagesprogramme	S wollten laut die interessantesten Details mitteilen.

4.	26' - 35'	Bedeutungsbewustwerden (2) L verteilt in Gruppen einen aufgeschnitten Text mit einem für S interessanten Tagesprogramm. S müssen die einzelnen Textteile ordnen, wobei sie sich mit anderen Mitschülern deutsch verständigen müssen. Es gibt keine eindeutige Lösung, der Zweck von der Übung ist, S zum Sprechen zu zwingen. Der nächste Zweck ist die S der Reihenfolge der Tagesaktivitäten bewusst werden. Dann lesen S den Text nacheinander laut. L macht auf schwache Stellen aufmerksam.	Gespräch, Diskussion	ausgeschnittener Text mit einem Tagesprogramm.	
5.	36' - 45'	Nachdenken/Reflexion (1) Schreiben: S bekommen vom L eine Tabelle mit vier größeren Feldern, mit Beschriftungen: Alltag - beliebte Aktivitäten, Alltag - unbeliebte Aktivitäten, Wochenende und Freien - beliebte Aktivitäten, Wochenende und Freien - unbeliebte Aktivitäten. S sollen in den verteilten Texten entsprechende Aktivitäten aussuchen und in die Tabelle einschreiben. Die Form: "Nachmittags aus der Schule nach Hause gehen."	individuelle Lösungen	Tabelle	
6.		Hausaufgaben auferlegen: L überreicht einen Link zu einem kurzen Film, wo ein S seinen Tag beschreibt und vorspielt. S müssen einen kurzen Bericht schreiben.	individuelle Lösungen	Videoaufnahme, Hyperlink	die Hausaufgaben wurden schon im Laufe der Stunde verteilt.

Unterrichtsvorbereitung: DaF
 Klasse: V1B
 Unterrichtseinheit: 2/2

Hauptthema: Mein Tagesprogramm
 Methoden: konstruktivistisch

Schritte	Zeit	Stundenverlauf	Methoden	Hilfsmittel/ Materialien	Reflexion
1.	0' - 3'	Begrüßung, Klassenbucheintrag. Der Lehrer erzählt eine kurze Geschichte darüber, was er jeden Tag vom Morgen bis Abend machen muss.	Gespräch, frontal	keine	Transmissive (klassische) Technik, bietet aber die Verbindung mit einer realen Situation.
2.	4' - 14'	Kontrolle der Hausaufgaben. Jeder S, der die HA falsch hat, muss erklären, warum er gerade die Formulation benutzte.	Gespräch, individualisiert	keine	
3.	15' - 20'	Exposition - transmissiv L schreibt an die Tafel (wegen Wiederholung) nützliche Zeitangaben, z.B. Danach, nachdem, morgens, sonntags.. S schreiben in die Hefte ab. Zu dem Thema wird auch die Mind-Map später eingheftet werden.	frontal, transmissiv		Transmissive Technik wegen der Zeitmangel benutzt
4.	21' - 33'	Nachdenken/Reflexion (1) kommunikativer Würfelspiel: S wirft den Würfel, dessen Seiten sind folgend beschrieben: traurige Aktivität, lustige Aktivität, unlogische Aktivität, langweilige Aktivität, komische Aktivität, normale Aktivität.	kooperative Arbeit bei ungeteilter Klasse.	angepasster Würfel	In "schnelleren" und mehr motivierten Klassen kann der Lehrer die Schüler in mehrere Arbeitsgruppen teilen. Die kleineren Gruppen arbeiten meiner Meinung nach konzentrierter.

5.	34' - 45'	Nachdenken/Reflexion (2) Spiel: Lügner Jeder S sagt fünf Sätze/Aktivitäten, die er am Tag ausübt; eine Aktivität ist erlogen. Die Anderen müssen erkennen, wann Jeder gelogen hat. Die Lüge sollte irgendwie erkennbar sein, aber das ist keine nötige Bedingung. Rät ein S den falschen Satz, bekommt er einen Pluspunkt, wobei 5 Pluspunkte eine Eins bedeuten. S bekommen 5 Minuten zur Vorbereitung.	kooperative Arbeit bei ungeteilter Klasse.	Tabelle mit Felder für die Sätze, nächste Tabelle mit Antworten.	Dieses Spiel war für die Schüler sehr ineressant, am Anfang gab es geringe Probleme mit dem Eintrag der Punkte, dann wurde aber dieses Problem gelöst. Fünf Schüler haben so viele Punkte gesammelt, dass ihnen der Lehrer die Einsen erteilte.
6.		Hausaufgaben auferlegen: Fragen zum Thema Tagesprogramm schriftlich erledigen.	frontal	Übungen	die Hausaufgaben wurden schon im Laufe der Stunde verteilt.

Unterrichtsvorbereitung: DaF

Klasse: V1A

Unterrichtseinheit: 1/2

Hauptthema: Mein Tagesprogramm

Methoden: instruktiv/transmissiv

Schritte	Zeit	Stundenverlauf	Methoden	Hilfsmittel/ Materialien	Reflexion
1.	0' - 3'	Begrüßung, Klassenbucheintrag	Gespräch, frontal	keine	
2.	4' - 8'	Motivation L fragt tschechisch: "Co jste včera dělali přes celý den?" und lässt S nachdenken und tschechisch antworten. "Co jste dělali přes víkend?", "Jaký by byl váš ideální a nebo nepříjemný den?" und nächste ähnliche Fragen. S erwärmen sich dabei, bereiten Lernmaterialien vor, und wiederholen Vokabeln und anderen Lernstoff aus letzten DaF Stunden. L macht darauf aufmerksam, dass dieses Thema eines der Abiturthemen ist.			
3.	9' - 19'	Exposition (1) L teilt S mit, wie man das Thema <i>Mein Tagesprogramm</i> beim Abitur beschreiben soll. L schreibt die Gliederung des Themas an die Tafel und erklärt kurz die einzelnen Punkte. S schreiben in die Hefte ab.	individuelle Arbeit, L kontrolliert	Tafel, OHP	

4.	20' - 30'	Exposition (2) S lesen einen Artikel zum Thema laut. Sie entscheiden, welcher Teil des Textes zu welchem Punkt der Gliederung gehört. S unterstreichen die unbekanten Ausdrücke.	Gespräch, Diskussion	ausgeschnittener Text mit einem Tagesprogramm.	
5.	31' - 45'	Exposition (3) Schreiben: S suchen die unbekanten Ausdrücke im Wörterbuch und schreiben sie in das Vokabelnheft ab. Dann schreiben S. einen kurzen Artike zum Thema Mein Tagesprogramm.	individuelle Lösungen, L kontrolliert	Tabelle	
6.		Hausaufgaben auferlegen: Übersetzungsübung zum Thema			

Unterrichtsvorbereitung: DaF

Klasse: V1A

Unterrichtseinheit: 2/2

Hauptthema: Mein Tagesprogramm

Methoden: instruktiv/transmissiv

Schritte	Zeit	Stundenverlauf	Methoden	Hilfsmittel/ Materialien	Reflexion
1.	0' - 3'	Begrüßung, Klassenbucheintrag.	Gespräch, frontal	keine	
2.	4' - 14'	Fixierung (1) Kontrolle der Hausaufgaben. Jeder S, der die HA falsch hat, muss sie sofort korrigieren.	Gespräch, individualisiert	keine	
3.	15' - 29'	Fixierung (2) S lesen einen Artikel "Wer soll den die Kühe melken?" (Quelle: Aufderstraße, H: Delfin 1, S. 65f). Dann erarbeiten S die Übungen zum Text.			
4.	30' - 35'	Exposition (1) L schreibt an die Tafel (wegen Wiederholung) nützliche Zeitangaben, z.B. Danach, nachdem, morgens, sonntags.. S schreiben in die Hefte ab.	frontal, transmissiv		

5.	36' - 40'	Fixierung (4) Hören der Tonaufnahme: "Was hast du gemacht?" (Quelle: Aufderstraße, H: Delfin 1, S. 70). Beim Hören lesen S. Teile des Dialogs im Buch. Sie erfüllen die gestellten Aufgaben.	individuelle Arbeit		
6.	41' - 45'	Fixierung (3) Mündliche Übungen (Quelle: Aufderstraße, H: Delfin 1, S. 70). Die S. sollten die erlernten Ausdrücke durch die Drillmethode festigen.	individuelle Arbeit		
7.		Hausaufgaben auferlegen: Fragen zum Thema Tagesprogramm schriftlich erledigen.	frontal	Übungen	

Ein Tag mit Hanna



Hanna ist ein elfjähriges Mädchen und lebt in Graz in Österreich.

Unter der Woche steht sie morgens um halb sieben auf. Sie wäscht sich und zieht sich an. Danach frühstückt sie mit ihrer Familie. Meistens isst sie ein Marmeladebrot und trinkt dazu einen warmen Tee, manchmal auch einen Kakao. Bevor sie in die Schule geht, putzt sie noch ihre Zähne.

Sie zieht ihre Schuhe an, nimmt ihre Schultasche und geht zur Bushaltestelle. Sie nimmt den Bus um halb acht. So ist sie dann pünktlich in der Schule. Der Unterricht beginnt um acht Uhr. Und endet meist um halb zwei.

Nach der Schule isst sie ihr Mittagessen und ruht sich etwa eine halbe Stunde aus. Danach macht sie in ihrem Zimmer gleich die Hausübungen. Hanna ist eine fleißige Schülerin und lernt regelmäßig. Nach dem Lernen hört sie manchmal Musik oder sieht ein wenig fern. Oder sie trifft sich mit ihren Freundinnen.

Gegen sieben Uhr gibt es Abendessen. Danach liest sie hin und wieder ein Buch oder unterhält sich noch mit ihren Eltern oder spielt mit ihnen Brettspiele. Das ist dann immer besonders lustig.

Schließlich geht sie gegen halb zehn ins Bett, aber vorher duscht sie noch und putzt natürlich ihre Zähne.

A) Beantworte die Fragen.

1. Um wie viel Uhr steht Hanna auf?

2. Was isst sie zum Frühstück?

3. Was trinkt sie morgens?

4. Was macht sie nach dem Frühstück?

5. Geht Hanna zu Fuß zur Schule?

6. Um wie viel Uhr beginnt der Unterricht?

7. Was macht sie nach dem Mittagessen?

8. Wie oft am Tag putzt Hanna ihre Zähne??

9. Was macht Hanna in ihrer Freizeit?

B) Ordne Hannas Tagesablauf

- Sie geht gegen halb zehn schlafen.
- Sie zieht sich an.
- Sie fährt mit dem Bus zur Schule.
- Sie hört Musik.
- Sie steht auf.
- Sie duscht.
- Sie isst ihr Abendessen.
- Sie macht die Hausaufgaben.

C) Schreibe Sätze: 1. Bilde eine Frage. (?)

2. Verneine den Satz (-)

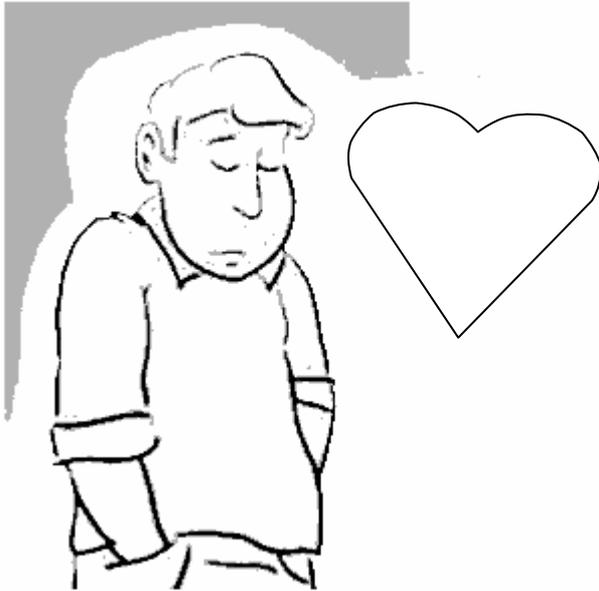
Hanna putzt ihre Zähne zweimal täglich.

(?) _____

(-) _____

Anhang C Test Modalverben ²⁶⁴

a. Bitte beschreibe die Bilder in ganzen Sätzen mit Modalverben. Zu jedem Bild schreibe zwei Sätze auf. Jedesmal benutze ein anderes Modalverb.



Bevor du weiter arbeitest, gib dieses Blatt dem Lehrer ab!

²⁶⁴ Quelle: vgl. <http://de.islcollective.com/resources/printables_page?id=23429>

b. Bitte schreibe hier die Modalverben auf:

c. Bitte ergänze die Modalverben in der richtigen Form:

1. Frau Fischer () nicht gut Auto fahren.



2. Morgen ist keine Schule. Wir () keine Hausaufgaben machen.



3. Mama, () ich ein Eis essen? – Ja, aber nicht jetzt.



4. () du Kaffee? – Nein, ich trinke lieber Tee.



5. Markus () heute Abend unbedingt das Fußballspiel sehen.



6. () ihr noch ein Glas Wein trinken? – Ja, gerne.



7. Bettina ist krank. Sie () nicht auf die Party gehen.



8. Tobias () jeden Tag in die Schule gehen.



9. () ihr auf der Straße Fußball spielen? – Nein.



10. Warum () du Italienisch lernen? – Weil mein Freund aus Italien kommt.



11. Herr Schmidt, () Sie bitte ins Lehrerzimmer kommen?



12. () ihr euren Chemielehrer? – Ja, sehr.



13. Daniel und sein Freund () heute Abend in die Disco gehen.



14. () ich jetzt in den Zoo gehen? – Ja.



15. Der Arzt sagt, er () viel Obst und Gemüse essen.



Anhang D Fragebogenumfrage

Welche Unterrichtsaktivitäten machen Dir Spaß?

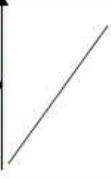
Bitte, bezeichne in jeder Zeile **nur eine** passende Antwort.

	Nein, ich mag es nicht	Manchmal	Ja, ich mag es
Übungen (Standardaufgaben)			
Vorlesung			
Lesen im Lernbuch			
individuelle Arbeit			
Schreiben			
Rollenspiel			
Projektarbeit			
Suche nach Informationen			
Arbeit mit Hilfsmitteln			
Spiele und Wettbewerbe			
Interaktive Tafel			
Zeichnen (auch an die Tafel)			
Computerarbeit			
Diskussion			
Videomaterialien			
Hörübungen			

Danke sehr für Deine Zeit.

Die Antworten helfen uns, den Sprachunterricht zu verbessern.

Anhang E Das elementare Planungsmodell (nach K. Reich) ²⁶⁵

Handlungsstufen 	Handlungsebenen Realbegegnung (sinnllich gewiss)	Repräsentation (konventionell)	Reflexion (diskursiv)
1 Emotionale Reaktion Problem Ereignis			
2 Anschlussfähigkeit			
3 Hypothesen Untersuchungen Experiment			
4 Lösungen			
5 Anwendungen Übungen Transfer			

²⁶⁵ REICH, Kersten. *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- Und Studienbuch Mit Methodenpool* ; [online] 2002 [zit. 2013-02-01] <<http://methodenpool.uni-koeln.de/studienbuch/individuell/kap7/planung.pdf>>

Anhang F Planungsmodell (nach G. Turkawka) ²⁶⁶

Unterrichtsvorbereitung **Fach**
 ...
Klasse ...
Zeit / Datum ...
Unterrichtseinheit ...

Planungsnetzwerk

Bei allen Planungsprozessen soll dieses didaktische Modell von innen nach aussen und von aussen nach innen gedacht werden. Das Modell dient als Orientierungshilfe, die für mich und für die Lernenden gilt, denn beide sind Didaktiker. Wir sollten uns in jedem Planungsprozess verständigen über: welche **Rollen** wir jeweils einnehmen und was diese Rollen im Laufe des Planungs- und Durchführungsprozesses bedeuten; welche **Handlungsstufen** von wem zu planen und durchzuführen sind; welche **imaginären Ressourcen** aufgebracht und eingesetzt werden können; ohne in diesen drei Perspektiven diese Orientierungshilfe als vollständig oder abgeschlossen ansehen zu wollen.

Grobziele

Meine Wünsche, Vorstellung, mein Antrieb formulieren (**MEINE VISIONEN ENTWICKELN**) und diese mit Lernenden diskutieren oder erklären (-> **VORSTELLUNGEN SPIEGELN**), oder gänzlich mit ihnen erarbeiten (-> **IMAGINIEREN**)

Feinziel

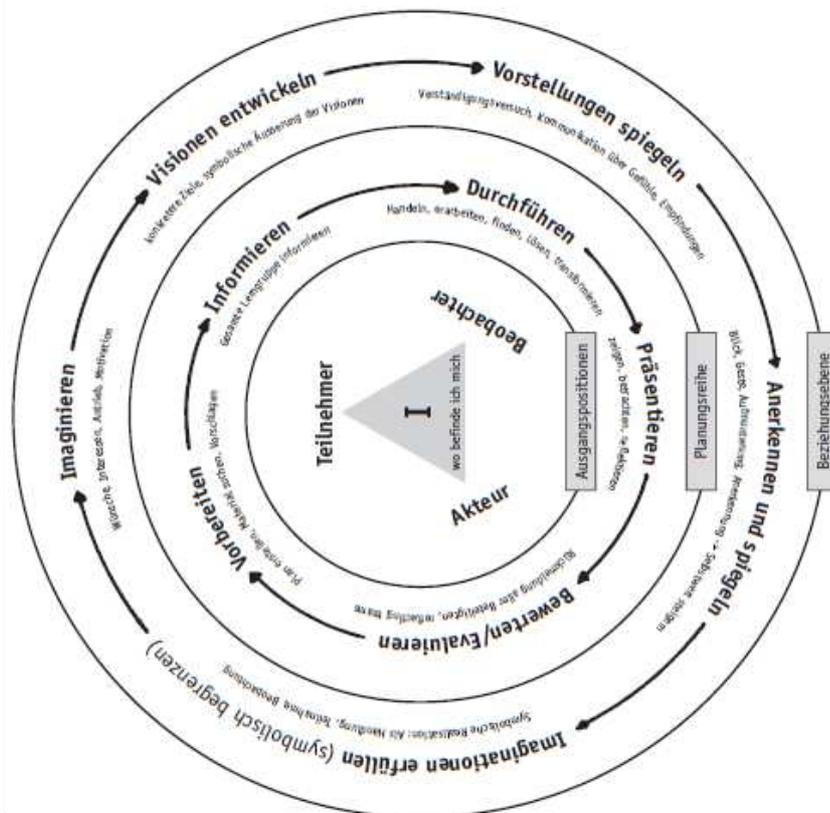
Gemäss den Planungsperspektiven definieren, diskutieren, aushandeln, vereinbaren.

Mein Rollenverständnis

Als Lehrperson stehe ich stets in einer Doppelrolle, welche reflektiert werden muss: Wann verbleibe ich in der eher klassischen Lehrrolle, die den Lernern vornehmlich rekonstruktiv Wissen präsentiert und wann wechsele ich in die Moderation, damit die Lerner sich möglichst eigenständig das für sie viable Wissen und Handeln selbst erarbeiten? Ziele der Moderation sind:

- Problembehandlung und Problemlösung durch eine Gruppe (unter Einbezug individueller Leistungen),
- das Finden einer effektiven Lösung in Teamarbeit,
- eine gute Visualisierung des Lösungsprozesses und eine hohe Identifikation aller Beteiligten an der Lösung.

Im Hintergrund agiere ich mit Fach-, Methoden und Sozialkompetenz und versuche in allen drei Feldern Visionen zu entwickeln. In der imaginären Begegnung mit den Schülerinnen und Schülern bringe ich Impulse und Fragen ein, die als Beitrag zu Problemfindung und Problemlösung erkennbar sind (ohne dabei manipulativ zu wirken).



²⁶⁶ REICH, Kersten. *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- Und Studienbuch Mit Methodenpool* ; [online] 2002 [zit. 2013-02-01] <<http://methodenpool.uni-koeln.de/studienbuch/individuell/kap7/UV-Raster.pdf>>

Unterrichtsvorbereitung

Klasse
Zeit / Datum
Unterrichtseinheit

Planungsperspektiven

Die Planung von Lehr- und Lernprozessen verändern sich in der konstruktiven Didaktik erheblich gegenüber herkömmlichen Modellen. Die Planung ist vorrangig von fünf Perspektiven geleitet (siehe Grafik). Wichtig erscheint mir, dass die Inhalte im Blick auf die Beziehungen und die Beziehungen im Blick auf die Inhalte geplant werden. Dabei sollen die Lernenden wirklich am Prozess teilnehmen können und im Sinne der »Experience« konstruktiv lernen. Aus Ermöglicungsdidaktiker möchte ich den Lernern verschiedene Methoden anbieten und mit ihnen weiter entwickeln.

Planungsperspektiven:

Inhalte	Methodenwahl	Konstruktives Lehren und Lernen
<ul style="list-style-type: none"> • Was sind geforderte oder erwünschte Inhalte aus meiner Sicht (inkl. curricularer Erfordernisse) • Was sind vitale Inhalte und Intentionen aus der Sicht der Lernenden (unter Einbezug ihrer unterschiedlichen Voraussetzungen und Wünsche) • Bei größeren Unterrichtsseinheiten thematisieren und reflektieren, damit man sich auf einen Prozess inhaltlich intentionaler einigen kann. 	<ul style="list-style-type: none"> • Passive Methoden vermeiden • Viele verschiedene Methoden einsetzen • Dem Lernziel adäquate Methoden einsetzen oder zur Verfügung stellen • Beachtung der Sozialformen 	<ul style="list-style-type: none"> • Vereinbarung und Planung der eigenen Beobachtungen, Auswertung und Präsentation der Beobachtungen (des Gelesenen) • Reflexion über was wir lernen wollen und wie: Verantwortung übernehmen für eigenes Lernen • Überführung des Geplanten in eine Handlung: Realisation und Auswertung dieser Realisation.
<ul style="list-style-type: none"> • Lebensweltliche Vorstellungen über Lerner in Bezug zum Inhalt setzen • Orientierung der Beziehungsebene des Inhalts: Wo berührt der Inhalt uns, wozu kann es uns dienen, warum möchten wir das wissen • Inhalte interessanter, vielgestaltiger, nachvollziehbarer machen, indem die Beziehungsebene nicht ausgeschlossen oder minimiert wird, sondern selbst zum Gegenstand gemacht wird 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichts gemeinsam planen • Notwendigkeiten gemeinsam erörtern und begründen • Planungen kritisch gemeinsam evaluieren und Konsequenzen ziehen • reflecting teams einsetzen (Beob. Blatt) • partizipatives Evaluationsmodell durchführen 	
Beziehungen		

Methodenpool

Klassische Methoden: Vortrag/Präsentation, darstellend-/fragend-entwickelnde Methode, Einzel-/Partner-/Gruppenarbeit (mit stark begrenzter Eigenständigkeit)

Grosse Methoden: Projektarbeit, Planspiel, Erkundung, Leittexte, Rollenspiele, Moderationsmethode (Flip-Chart, Pin-Wand), Freiarbeit, Gruppenpuzzle, Stationenlernen, Brief-/Lerntagebuch-Methode, Gruppen-Experten-Rallye, Portfolio, Referate usw.

Kleine Methoden: Advanced Organizer, Blitzlicht, Brainstorming, Clustering, Einsteige/Ausstiege, Erzählung, Experiment, Arbeitsateliers, Fantasiereise, Gespräch, Korrespondenz (Text/Bild), Lernkartei, Lernspiele, Memory, Metaplan, Mindmapping, Quiz und Rätsel, Wandzeitung, Wochenplan usw.

Werkstattarbeit: Computerwerkstatt, Werkstattarbeit, Zukunftswerkstatt usw.

Demokratie im Kleinen: Klassenrat, Klagemauer, Mitbestimmung, Systemische Benennung, Schüler/-innen-Selbstverwaltung

Lernarrangements: Lerninseln (mit Lernpartnern), Informations- und Beratungsstand

Öffentlichkeit: Blog, Klassen-/Schulzeitung, Aufführungen, Ausstellungen

Systemische Methoden: Zirkuläres Fragen, Reframing, Skulpturen, szenisches Spiel, Feedback, reflecting teams, Teamteaching

Erlebnisse: Feste und Feiern, Ausflug, Lernfahrten, Lager, Erlebnisfahrten usw.

Das schriftliche Verarbeiten der Beobachtungen sind ist ein fester Bestandteil meines Modells. Gemeinsam mit den Lernenden sollen Methoden zur Reflexion ausgearbeitet werden. Die jeweiligen Ein- und Ausstiege werden sorgfältig geplant und formuliert.

Unterrichtsvorbereitung **Fach**
 ...
Klasse ...
Zeit / Datum
Unterrichtseinheit ...

Stundenverlauf

«All communication is like art» (Dewey, 1985). Als Visionäre sind Lehrende kreative Künstler. Wenn es um Konstruktionen geht, sind Lehrende immer auch Lernende. In der Rekonstruktion sind Lehrende stets Mehrwisser und Führungskraft. Ich weiss aber nicht besser: wie jeder Lerner am erfolgreichsten lernt; welcher Lernstoff auf Dauer hält; was er verspricht; welche Beziehungen am Ende die besten und richtigen sind. Ich sollte jedoch wissen, was für den Lernenden viabel ist und abklären, ob diese Viabilität auch für andere gilt und wo sie abweicht. Daher muss ich mir bewusst sein, dass da immer einen Hang zur Manipulation über das Mehrwissen existiert. Dieser Hang ist zu dekonstruieren!

Einstieg ins Thema:

Benötigtes Material / Medieneinsatz:

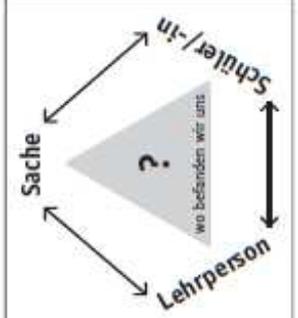
Wichtige Punkte:

Lehrplanbezug:

Beobachtungen:

Reflexion, Rückblick:

Ideen, Fortsetzung, Ausblick:



Der Hang zur vollständigen Planung erzeugt eine illusionäre Welt der Didaktik, die zur Konstruktion zu viel Zeit benötigt und in der Praxis meist doch nicht linear umgesetzt werden kann. Ein offenes didaktisches Planungskonzept sucht einen möglichst geringen Planungsaufwand bei gleichzeitig hohem Nutzen. (Kersten Reich, Konstruktive Didaktik, 2004)

Begründungsraster

Die Idee des Planungsnetzwerkes und der Planungsperspektiven stammen von Kersten Reich (Konstruktive Didaktik, 2004). Ich habe seine Schaubilder teilweise ergänzt und umgeschrieben. Die Zusammenführung zu einem Unterrichtsplanungsschema ist meine Konstruktion, welche in der konkreten Anwendung sicher noch de- und rekonstruiert wird. Zur Erläuterung des Planungsnetzwerkes übernehme ich einige Kerngedanken aus Kersten Reichs Buch (ebd.).

Erläuterungen zum Planungsnetzwerk

Der innere Kreis des Planungsnetzwerks markiert für Lehrende wie Lernende die Ausgangsposition, in der sie sich als Beobachter, Teilnehmer und Akteure befinden. Als Akteure sind sie die direkt Planenden, die eine Planung vorbereiten und in die Tat umsetzen; *Unterrichtsplanung ist Handlungsplanung*. Als Teilnehmer sind sie mehr oder minder aktiv an den normierenden Voraussetzungen der Planung beteiligt; sie folgen bestimmten Vorgaben oder entwickeln eigene, sie verständigen sich über Bedingungen und Perspektiven der Teilnahme; sie beurteilen die Teilnahmebedingungen; *Unterrichtsplanung ist Verständigungsplanung über Voraussetzungen*. Als Beobachter nehmen sie war, welche Handlungen vorbereitet, durchgeführt, welche Teilnahmen geleistet, welche Kommunikation entwickelt wird; sie beobachten sich selbst und andere; sie machen sich ein Bild von der Situation; *Unterrichtsplanung ist Beobachtungsplanung*.

Die Planungsreihe beinhaltet folgende Handlungsstufen, welche sich untereinander zirkulär bedingen und kein Anfang und Ende markieren:

- *Vorbereiten*: ein Plan wird erstellt, eine Information vorbereitet, Material wird zusammengestellt, jemand macht Vorschläge usw.
- *Informieren*: die gesamte Lerngruppe muss über etwas informiert werden (nach der Vorbereitung, nach einer Durchführung, einer Präsentation oder Evaluation) um weitere Handlungen/Beobachtungen festzulegen.
- *Durchführen*: es wird gehandelt, indem etwas erarbeitet, erfunden, gefunden, gelöst, transformiert, modifiziert usw. wird.
- *Präsentieren*: das was vorbereitet, durchgeführt, evaluiert oder als Information gedacht ist, wird präsentiert; eine Präsentation schließt in der Regel eine didaktische Einheit ab, indem ein Resultat, ein Ergebnis, ein Werk, ein Stück, ein Spiel usw. gezeigt und gemeinschaftlich betrachtet und reflektiert wird.
- *Evaluieren*: eine Auswertung der genannten Stufen soll eine hinreichende Rückmeldung aller Beteiligten absichern (z.B. als Feedback über den Prozess auf der Inhalts- und Beziehungsseite, als Befragung, als Rückmeldung über reflecting teams, Teampartner, Praktikumslehrperson, Mentoren, Arbeitskollegen).

Im Hintergrund aller Planungen steht ein imaginäres Vorstellen, das die symbolische Arbeiten der Planungsreihe antreiben oder auch hemmen kann.

- *Imaginieren*: Wir assoziieren, erträumen, wünschen, begehren in unseren Vorstellungen ständig, ohne uns einen Begriff davon machen zu müssen. Die Vorstellung allein kann schon Antrieb sein. Diese Imaginationen sollen in positiver, motivierender, den Selbstwert erhöhender Weise geweckt werden. Ein Erkalten des Imaginären führt schnell zu Langeweile, Unaufmerksamkeit, Ablehnung.
 - *Visionen entwickeln*: Das Imaginäre findet ein Ziel, welches ausgemalt, beschrieben, markiert, symbolisch geäußert wird und bearbeitet werden kann. Als Antrieb gelten Visionen, welche nicht zu utopisch werden.
 - *Vorstellungen spiegeln*: Das Imaginäre des anderen ist nie direkt erreichbar, es ist durch eine Sprachmauer verstellt. Trotzdem können wir symbolisch versuchen, uns darüber zu verständigen. In der Kommunikation können wir uns im anderen spiegeln, indem wir das imaginäre Vorstellen als wertvoll, wünschenswert, menschlich hinstellen und herausfordern. Wir fragen nach Gefühlen, Empfindungen, nach dem was gesehen oder erträumt wird, nach Wundern, die geschehen müssten, damit wir etwas erreichen und spiegeln, was wir wundersamerweise bereits alles geschafft haben.
 - *Anerkennen und spiegeln*: Jeder will anerkannt sein und dies von den anderen gespiegelt bekommen. Dies fordert fast nie lange Sätze, sondern meist nur einen Blick, eine Geste, eine kurze Aufmunterung oder Anerkennung. Dies schafft eine Atmosphäre, die von Selbstwert zeugt und die Selbstwert vermittelt kann.
 - *Imaginationen erfüllen*: Wünsche nützen nichts, wenn wir sie nie erfüllen können. Wir realisieren unsere Imaginationen und Visionen symbolisch: als Handlung, als Teilnahme, als Beobachtung. Es ist eine wesentliche Aufgabe der Didaktik, Imaginationen nicht nur zu transportieren, sondern auch zu erfüllen helfen.
- Als Lehrperson bin ich verpflichtet, das Imaginäre nicht dem vermeintlich Realen unterzuordnen. Ohne Beziehung bleibt jeder Inhalt leer. Wir sind dazu verpflichtet, die Träume zu suchen und zu symbolisieren, aus welchen der Stoff gemacht ist.

Anhang G Checkliste Methodenkompetenz ²⁶⁷

Checkliste zur Evaluation der Methodenkompetenz

Kriterium	Fragen zur Methodenkompetenz Mögliche Fragen sind:	Evaluation Gehen Sie die einzelnen Fragen durch und geben Sie stichwortartige Beschreibungen
1 Umfassender Erfahrungsbezug bei den gewählten Inhalten/Beziehungen	<p>Gibt es hinreichend Realbegegnungen?</p> <p>Können hierbei explorative, forschende, untersuchende Methoden unmittelbar, direkt, konkret und sinnlich eingesetzt werden?</p> <p>Gibt es offene Beobachtungen?</p> <p>Werden naive Abbildschemata vermieden?</p> <p>Auch wenn nicht in jeder Stunde eine Realbegegnung möglich ist, so sollte dies mindestens für Unterrichtseinheiten gelten. Ist dies vorgesehen?</p>	
2 Repräsentationen anschaulich vermitteln und begrenzen	<p>Sind eingesetzte Repräsentationen anschaulich, ohne zu sehr zu vereinfachen?</p> <p>Können hierbei Methoden und Medien helfen, die Inhalte/Beziehungen interessant genug aufzubereiten?</p> <p>Werden Konventionen nach Sinn und Nutzen begründet?</p> <p>Werden Auslassungen thematisiert?</p> <p>Auch wenn einzelne Stunden auf dieser Ebene verbleiben können, so muss gerade hier eine methodische Monokultur vermieden werden. Was unternehmen Sie gegen die Monokultur?</p>	

²⁶⁷ REICH, Kersten. *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- Und Studienbuch Mit Methodenpool* ; [online] 2002 [zit. 2013-02-01]

<<http://methodenpool.uni-koeln.de/studienbuch/individuell/kap8/methodenkompetenz.pdf>>

<p>3</p> <p>Reflexiver Erfahrungsbezug</p>	<p>Gibt es Möglichkeiten der Reflexion gemachter Erfahrungen und eingesetzter Methoden?</p> <p>Wird begründet, warum welche Inhalte/Beziehungen wichtig sind?</p> <p>Welche Geltung die Realbegegnungen und Repräsentationen haben? Kritikmöglichkeiten?</p> <p>Langfristig sollte diese reflexive Ebene möglichst immer – wenn auch in altersangemessener Form – angestrebt werden. Haben Sie altersangemessene Formen gefunden?</p>	
<p>4</p> <p>Anschlussfähigkeit an Vorkenntnisse der Lerner</p>	<p>Wird die bestehende Fachkompetenz ermittelt?</p> <p>Gibt es hinreichenden Anschluss an Vorkenntnisse, Voreinstellungen, Vorerfahrungen?</p> <p>Wird dieser Anschluss methodisch ermittelt?</p> <p>Gibt es hinreichend Chancen, eigene Erfahrungen mit dem Neuen zu verbinden?</p>	
<p>5</p> <p>Lernzuwachs durch Multiperspektivität, Multimodalität, Multiproduktivität</p>	<p>Gibt es einen Lernzuwachs in der Stunde? Wie wird dieser hergestellt?</p> <p>Gibt es eine Zunahme an Perspektiven, an Zugangswegen, an Lernprodukten?</p> <p>Gibt es hinreichend bearbeitete Überraschungen, genutztes Staunen oder Erschrecken?</p>	

6	<p>Passung mit wissenschaftlichen Methoden und Vermeidung von Irrelevanz</p>	<p>Gibt es eine adäquate Modellbildung?</p> <p>Ist die eingesetzte Methode mit wissenschaftlichen Methoden kompatibel?</p> <p>Sind die eingesetzten Methoden hinreichend relevant für die Inhalte/Beziehungen?</p> <p>Wie wird Langeweile vermieden?</p>	
7	<p>Orientierung an methodischen Ressourcen der Lerner</p>	<p>Werden methodische Ressourcen gezielt entwickelt (als Methoden- und Sozialkompetenz)?</p> <p>Werden die Selbst- und Fremdzuschreibungen der Lerner, die Gruppen- und Teamerfahrungen hinreichend als Ressource genutzt?</p> <p>Kann eine Erweiterung der Ressourcen erreicht werden?</p>	
8	<p>Erweiterung der kommunikativen Kompetenzen</p>	<p>Werden kommunikative Kompetenzen entwickelt und geübt?</p> <p>Können die Inhalte/Beziehungen auf Kommunikationsprozesse bezogen werden?</p> <p>Lassen sich Selbst- und Fremdbeobachtungen einsetzen?</p> <p>Gibt es Rollenperspektiven und Rollenwechsel?</p>	
9	<p>Erweiterung der Beziehungsfähigkeit</p>	<p>Wird die Beziehungsfähigkeit der Lerner gefördert?</p> <p>Gibt es eine Zunahme an gegenseitigem Verständnis, an Toleranz und Pluralität?</p> <p>Wird Diversität gefördert? Ist die/der Lehrende ein positives Beziehungsvorbild)</p>	

Anhang H Checkliste Methodenvielfalt ²⁶⁸

Checkliste zur Evaluation der Methodenvielfalt

Kriterium	Fragen zur Methodenvielfalt Mögliche Fragen sind:	Evaluation Gehen Sie die einzelnen Fragen durch und geben Sie stichwortartige Beschreibungen
<p>1</p> <p>Vielfältiger Erfahrungsbezug durch Einsatz mehrerer Methoden</p>	<p>Gibt es hinreichende Abwechslung von Zugangsweisen in der Realbegegnung?</p> <p>Werden unterschiedliche Methoden zur unmittelbaren, direkten, konkreten, sinnlichen Begegnung und Beobachtung eingesetzt?</p> <p>Werden Repräsentationen mit unterschiedlichen Methoden und mittels Methodenwechsel geeignet präsentiert?</p> <p>Werden Reflexionen mit unterschiedlichen Methoden geeignet und vertiefend durchgeführt?</p>	
<p>2</p> <p>Lernerzentrierung insbesondere bei Repräsentationen</p>	<p>Wird durch die Methoden- und Medienwahl bei Repräsentationen das Interesse und die Motivation der Lerner besonders gefördert?</p> <p>Kann dabei eine oberflächliche Betrachtung vermieden werden?</p> <p>Steht genügend Raum und Zeit zur eigenen Anwendung mittels Beispielen und Übungen zur Verfügung?</p>	

²⁶⁸ REICH, Kersten. *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- Und Studienbuch Mit Methodenpool* ; [online] 2002 [zit. 2013-02-01]

<<http://methodenpool.uni-koeln.de/studienbuch/individuell/kap8/methodenvielfalt.pdf>>

3	<p>Forschendes Lernen durch Methodenvielfalt</p>	<p>Gibt es einen hinreichenden Wechsel zwischen Realbegegnungen und Repräsentationen, der reflektiert werden kann?</p> <p>Wird eine forschende Einstellung durch eingesetzte Methoden gefördert?</p> <p>Kommt es zu divergentem und kreativem Denken?</p> <p>Sind alternative Denkweisen möglich und erwünscht?</p> <p>Entwickeln die Lerner selbst eigene methodische Vorstellungen?</p>	
4	<p>Methodenmischung</p>	<p>Gelingt eine situative Anpassung eingesetzter Methoden durch eine geschickte Mischung von verschiedenen Methoden?</p> <p>Ist ein eigener methodischer Stil erkennbar?</p>	
5	<p>Methodenvariation</p>	<p>Werden die eingesetzten Methoden so variiert, dass sie besonders gut auf die Lerngruppe passen?</p> <p>Werden Methoden so differenziert, dass möglichst alle Lerner optimal gefördert werden?</p> <p>Gibt es hinreichenden Methodenwechsel (insbes. auf längere Zeit)?</p>	
6	<p>Methodenkontrastierung</p>	<p>Werden Methoden eingesetzt, die bisherige Lernwege erweitern, verstören, kontrastieren?</p> <p>Kann durch methodische Kontrastierung eine Abwechslung, Vertiefung, Problemlösung erreicht werden?</p>	

7	<p>Erweiterung des systemischen Methodenhorizontes</p>	<p>Können systemische Methoden bei Inhalten und/oder Beziehungen zur Erweiterung des methodischen Horizontes beitragen?</p> <p>Lassen sich Inhaltsfragen durch Beziehungsaspekte methodisch bearbeiten und vertiefen?</p> <p>Lassen sich Beziehungsaspekte durch Inhaltsfragen versachlichen?</p>	
8	<p>Erhöhung des Selbstwerts</p>	<p>Wird durch eingesetzte Methoden hinreichend der Selbstwert möglichst aller Lerner erhöht?</p> <p>Werden insbesondere schwächere Lerner durch die Methodenwahl differenziert genug gefördert?</p> <p>Ist eine nachhaltige Wirkung der Fördermaßnahmen nicht nur in Leistungen, sondern auch in der Selbstwertschätzung und der Anerkennung durch die Lerngruppe beobachtbar?</p>	
9	<p>Langfristige Verbesserung der methodischen Wahrnehmung und Gestaltung von Beziehungen</p>	<p>Erhöhen die eingesetzten Methoden die Möglichkeiten der bewussten Wahrnehmung anderer?</p> <p>Können Interessen, Begehren, Zuschreibungen, Intentionen gezielt methodisch erfasst werden?</p> <p>Bieten Methoden Raum und Zeit, um Verständnis für eine angemessene Gestaltung des Lernklimas und der Lernkultur in der Lerngruppe zu ermöglichen?</p>	

Anhang I Checkliste Methodeninterdependenz ²⁶⁹

Checkliste zur Evaluation der Methodeninterdependenz

Kriterium	Fragen zur Methodeninterdependenz	Evaluation
<p>1 Lerner- und Förderungsbezogenheit der Methoden</p>	<p>Mögliche Fragen sind:</p> <p>Wird die Methodenauswahl hinreichend auf die Lerner und ihren Förderbedarf langfristig abgestimmt?</p> <p>Wird der Breite der multiplen Intelligenzen durch die Methoden nach Möglichkeiten entsprochen?</p> <p>Ist ein hinreichend langfristiges Differenzierungskonzept zu erkennen?</p> <p>Kann an den Biografien der Lerner gezeigt werden, dass es zu einem Lernzuwachs gekommen ist?</p> <p>Gibt es ein langfristiges Konzept, um den Lernzuwachs zu organisieren und zu sichern?</p>	<p>Gehen Sie die einzelnen Fragen durch und geben Sie stichwortartige Beschreibungen</p>
<p>2 Methodische Planungsintegration</p>	<p>Ist ein methodisches Planungskonzept zu erkennen, das auf eine langfristige Erhöhung der Methodenzahl und der Methodenvielfalt nach Umfang, Breite und Tiefe hinweist?</p> <p>Sind die Methoden hinreichend aufeinander abgestimmt?</p> <p>Gibt es eine gezielte Rückmeldung über die Methoden durch die Lerner mittels Feed-back oder Evaluation?</p>	
<p>3 Viable Lernerorientierung von Methoden</p>	<p>Werden hinreichend Methoden bevorzugt und entwickelt, die für die Lernergruppe als passend erscheinen?</p> <p>Ist diese unterstellte Passung begründet und evaluiert?</p>	

²⁶⁹ REICH, Kersten. *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- Und Studienbuch Mit Methodenpool* ; [online] 2002 [zit. 2013-02-01]

<<http://methodenpool.uni-koeln.de/studienbuch/individuell/kap8/methodeninterdependenz.pdf>>

<p>4</p> <p>Entwicklung von Lernertypen als</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Entdecker ○ Erfinder ○ Enttarnen 	<p>Welche methodische Möglichkeiten werden gegeben, um einen situativen Lernstil</p> <p>als Entdecker</p> <p>als Erfinder</p> <p>als Enttarnen</p> <p>entwickeln zu können?</p>	
<p>5</p> <p>Imaginäre und reale Erfahrungsoffenheit</p>	<p>Werden hinreichend und durchgehend Imaginationen und Visionen methodisch angeboten, um das soziale und emotionale Lernen als Voraussetzung für Lernerfolge umfassend zu nutzen?</p> <p>Ist die/der Lehrende ein positives visionäres Vorbild?</p> <p>Werden manipulative Tendenzen hierbei vermieden?</p> <p>Besteht eine grundsätzliche Bereitschaft zur Anerkennung der Unvorhersagbarkeit der Zukunft und damit eine Offenheit für Entwicklungen?</p>	
<p>6</p> <p>Partizipativer Lernstil</p>	<p>Werden die Lerner an der methodischen und inhaltlichen Gestaltung des Lernens umfassend beteiligt?</p> <p>Wird die Breite methodischer Beteiligung bei der Partizipation genutzt?</p> <p>Wird die Eigenständigkeit und Selbstverantwortung der Lerner methodisch gestärkt?</p>	

7	<p>Offener Beobachtungsstil</p>	<p>Werden Selbst- und Fremdbeobachterperspektiven praktiziert?</p> <p>Können sich Lerner in andere hineinversetzen?</p> <p>Wird mit zirkulären Fragen operiert?</p> <p>Werden Beobachtungen regelmäßig kommuniziert?</p> <p>Verfügt die/der Lehrende über hinreichende Selbsterfahrungen und Ausbildungen im Einsatz systemischer Methoden?</p>	
8	<p>Offener Kommunikationsstil</p>	<p>Wird offen und verständnisvoll kommuniziert?</p> <p>Gibt es bei Konflikten Metakommunikation?</p>	
9	<p>Wertschätzender Beziehungsstil</p>	<p>Ist die Kommunikation von gegenseitigem Verständnis, Achtung und Anerkennung geprägt?</p> <p>Unterstützt der/die Lehrende ein wertschätzendes Klima?</p>	

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Tomáš Vymazal

Obor: Anglický jazyk – Německý jazyk

Forma studia: prezenční

Název práce: Konstruktivistické teorie výuky a jejich uplatnění ve výuce němčiny jako cizího jazyka

Rok: 2013

Celkový počet stran: 170

Počet stran příloh: 35

Počet titulů literatury a pramenů: 95

Počet internetových zdrojů: 24

Vedoucí práce: Dietmar Heinrich, Dipl. Päd.