

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA**

**SÚČASNÉ FORMY A TRENDY VO VYUČOVANÍ  
ZAMERANOM NA ŽIAKA SO ZVLÁŠTNÝM ZOHLADNENÍM  
SITUÁCIE NA SLOVENSKU**

**AKTUELLE FORMEN UND ENTWICKLUNGEN DES  
LERNERZENTRIERTEN UNTERRICHTS UNTER  
BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DER SITUATION IN  
DER SLOWAKEI**

**Diplomová práca**

Študijný program: Učiteľstvo akademických predmetov - Nemecký jazyk a literatúra,  
Anglický jazyk a literatúra

Školiace pracovisko: Katedra Germanistiky

Školiteľ: doc. Viera Chebenová, PhD.

Konzultant: Mag. Verena Paar

**Nitra 2010**

**Bc. Lucia Lazanová**

**Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre**  
**Filozofická Fakulta**

**ZADANIE ZÁVEREČNEJ PRÁCE**

**Meno a priezvisko študenta:** Bc. Lucia Lazanová

**Študijný program:** učiteľstvo anglického jazyka a literatúry a nemeckého jazyka a literatúry (Učiteľské štúdium, magisterský II. St., denná forma)

**Študijný odbor:** 1.1.1 učiteľstvo akademických predmetov

**Typ záverečnej práce:** Magisterská záverečná práca

**Jazyk záverečnej práce:** nemecký

**Názov:** Súčasná formy a trendy vo vyučovaní zameranom na žiaka so zvláštnym zohľadnením situácie na Slovensku

**Anotácia:** V rámci diplomovej práce sa autorka zaoberá rozdielmi vo vyučovaní cudzích jazykov, pričom cieľom práce je porovnať situáciu, keď sa v centre pozornosti nachádza učiaci sa alebo učiteľ. Hlavný dôraz sa kladie na projektovú prácu a na tzv. Stationenlernen. Za účelom lepšieho priblíženia témy diplomantka overuje jednu z foriem vyučovania počas pedagogickej praxe na základnej a na strednej škole.

**Školiteľ:** doc. Viera Chebenová, PhD.

**Oponent:** PhDr. Beáta Hockicková, PhD.

**Katedra:** KGER – Katedra Germanistiky

**Vedúci katedry:** doc. Viera Chebenová, PhD.

**Dátum schválenia:** 18.03.2010

doc. Viera Chebenová, PhD.  
vedúci/a katedry

Hiermit möchte ich mich herzlich bei den Betreuerinnen der Diplomarbeit doc. Viera Chebenová, PhD. und Mag. Verena Paar für ihre fachliche Unterstützung bedanken. Ich möchte mich noch bei den Lehrerinnen in der Grundschule und im Gymnasium in Nové Zámky - Mgr. Lýdia Kliská, Mgr. Eva Gumanová und PhDr. Magdaléna Pekariková bedanken, weil sie mir ermöglicht haben, in ihren Unterrichtsstunden das Stationenlernen auszuprobieren. Ich bedanke mich auch für die Ratschläge von PaedDr. Oľga Wrede. Meine Danksagung gehört noch allen Lehrern, die mir mit meiner Umfrage geholfen haben.

## **Abstrakt**

Lazanová, Lucia: SúčasnÉ formy a trendy vo vyučovaní zameranom na žiaka so zvláštnym zohľadnením situácie na Slovensku. [Diplomová práca]. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, Katedra germanistiky. Vedúci odbornej práce: doc. Viera Chebenová, PhD., Mag. Verena Paar. Nitra: FF UKF, 2010, 93 s.

Práca prezentuje výsledky uplatnenia novej vyučovacej formy v praxi. Po dôkladnej charakteristike vyučovania zameranom na žiaka sme si overili klady a spôsoby tejto formy vyučovania na hodinách nemeckého jazyka. Počas našej pedagogickej praxe sme realizovali vyučovanie na stanovištiach na základnej a strednej škole. Zistili sme, že pri tejto forme vyučovania môžu žiaci pracovať v skupinách aj samostatne, ale za svoju prácu a výsledky sú sami zodpovední. Žiaci sú v centre vyučovacieho procesu, zatiaľ čo učiteľ plní funkciu pozorovateľa a pomocníka. Žiaci musia spolupracovať, čím sa učia nielen komunikovať v cudzom jazyku, ale zároveň sú vedení k ohľaduplnosti a tolerancii.

**Kľúčové slová:** vyučovanie zamerané na žiaka, autonómia, učenie na stanovištiach, kooperatívne učenie, projektové vyučovanie.

## **Abstract**

Lazanová, Lucia: Current forms and trends in learner-centered teaching under special consideration of the situation in Slovakia. [Diploma thesis]. Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Arts, German department. Supervisor: doc. Viera Chebenová, PhD., Mag. Verena Paar. Nitra: FF UKF, 2010, 93 p.

In this work are going to be presented the results of the application of new teaching forms in the practice. After a substantial characteristic of learner centered teaching we have proved the advantages and means of this teaching form in german lessons. During our teaching practice we have proceeded the learning at centres in a primary and a secondary school. We have found out that learners can work in groups or individually but they are responsible for the results of their work. These learners are in the centre of the learning proces while a teacher fulfills his function of an observer and a helper. Learners must cooperate, whereby they are learning not only to communicate in the foreign language, but at the same time is supported the consideration and tolerance.

**Key words:** learner centered teaching, autonomy, learning at centres, cooperative learning, project work.

## **Inhaltsverzeichnis**

EINLEITUNG.....	9
<b>1 Lernautonomie .....</b>	<b>10</b>
1.1 Gründe für autonomes Lernen .....	11
1.2 Lerntypen .....	12
1.3 Lernstrategien.....	13
<b>2 Wechsel der Sozialformen.....</b>	<b>16</b>
2.1 Grundformen des Unterrichts.....	16
2.2 Kooperativer Unterricht .....	18
2.2.1 Die Einteilung von Gruppen .....	19
2.2.2 Rollen der Lerner im kooperativen Unterricht .....	20
2.2.3 Bewertung der Gruppenarbeit .....	20
<b>3 Stationenlernen .....</b>	<b>22</b>
3.1 Aus der Geschichte des Stationenlernens .....	23
3.2 Die Rolle des Lehrers und der Lerner .....	24
3.3 Vorbereitung der Stationen .....	24
3.4 Arten der Stationen .....	26
3.5 Verlaufsplanung .....	28
<b>4 Projektorientierter Unterricht.....</b>	<b>29</b>
4.1 Aus der Geschichte des Projektunterrichts .....	31
4.2 Traditioneller Fremdsprachenunterricht vs. Projektunterricht.....	32
4.3 Gliederung der Projektarbeit .....	34
4.4 Die Rolle des Lehrers und der Lerner .....	37
4.5 Ziele des Projektunterrichts .....	38
4.6 Projekttypen .....	39
<b>5 Praktischer Einsatz des Stationenlernens in den Schulen .....</b>	<b>42</b>
5.1 Vorstellung der Probanden.....	42
5.2 Methodik, Aufgaben und Hypothesen .....	43
5.3 Phasen des Versuches .....	44
5.4 Themen und Ziel .....	45
5.5 Stationenlernen zum Thema „Der Baum“ .....	46
5.5.1 Stationen-Arrangement – Der Baum.....	50

5.5.2 Ergebnisse der Umfrage und Diskussion .....	51
5.5.3 Literaturverzeichnis zum Thema Der Baum .....	52
5.6 Stationenlernen zum Thema Haustiere .....	53
5.6.1 Ergebnisse der Umfrage und Diskussion .....	56
5.6.2 Stationen-Arrangement – Haustiere .....	57
5.6.3 Literaturverzeichnis zum Thema Haustiere .....	58
5.7 Stationenlernen zum Thema Reisen.....	59
5.7.1 Stationen-Arrangement – Reisen.....	63
5.7.2 Ergebnisse der Umfrage und Diskussion .....	64
5.7.3 Literaturverzeichnis zum Thema Reisen.....	65
5.8 Stationenlernen zum Thema Aussehen und Kleidung .....	66
5.8.1 Stationen-Arrangement – Aussehen und Kleidung .....	68
5.8.2 Diskussion .....	69
5.8.3 Literaturverzeichnis zum Thema Aussehen und Kleidung .....	69
5.9 Stationenlernen zum Thema Umweltschutz .....	71
5.9.1 Diskussion .....	72
5.9.2 Literaturverzeichnis zum Thema Umweltschutz.....	72
5.10 Zusammenfassung der Ergebnisse .....	73
<b>6 Befragung von Lehrpersonen .....</b>	<b>74</b>
6.1 Vorstellung der Probanden.....	74
6.2 Auswertung der Ergebnisse.....	75
6.3 Interpretation der Ergebnisse und Diskussion.....	78
SCHLUSS .....	79
RESUMÉ .....	81
LITERATURVERZEICHNIS .....	87
ANHANG .....	93
Anhang 1 – Beispiele der Bewertung der Gruppenarbeit	
Anhang 2 – Beispiel des Stationenlernenes im Lehrwek „Ja genau! Deutsch als Fremdsprache“	
Anhang 3 – Laufzettel	
Anhang 4 – Materialien zum Thema „Der Baum“	
Anhang 5 – Materialien zum Thema Haustiere	
Anhang 6 – Materialien zum Thema Reisen	
Anhang 7 – Materialien zum Thema Aussehen und Kleidung	

Anhang 8 – Materialien zum Thema Umweltschutz

Anhang 9 – Fragebogen für Lerner

Anhang 10 – Fragebogen für Lehrer

Anhang 11 – Fotografische Dokumentation

Stationenlernen zum Thema „Der Baum“

Fotografie 1 - Brainstorming zum Begriff „der Baum“

Fotografie 2 - Station 1 - Mein Lieblingsbaum

Fotografie 3 - Station 4 - Der Baum der Wünsche

Fotografie 4 - Station 4 - Der Baum der Wünsche

Fotografie 5 - Station 6 - Lesetext im PC-Raum

Fotografie 6 – Ausstellung der Ergebnisse

Stationenlernen zum Thema Haustiere

Fotografie 7 – Station 1 - gewöhnliche und ungewöhnliche Haustiere

Fotografie 8 – Ausstellung der Ergebnisse

Fotografie 9 - Pufferstation 1 - Warum schafft man sich Haustiere an?

Fotografie 10 - Pufferstation 1 - Warum schafft man sich Haustiere an?

Fotografie 11 – Hörtext

Fotografie 12 - Erholstation – Memory



## **EINLEITUNG**

Für die heutige Zeit ist sehr schnelles Lebenstempo und technischer Fortschritt charakteristisch. Das beeinflusst unser Leben und wir müssen immer in der Lage sein, uns anzupassen. Die Aufgabe des Lehrers ist nicht nur Wissen zu vermitteln. Der Lehrer sollte die Lerner auf verschiedene Lebenssituationen vorbereiten, mit welchen sie im Leben zu tun haben können. Im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen die Lerner und ihre individuellen Fähigkeiten. Sie sollten sowohl in einer Fremdsprache kommunizieren, als auch mit anderen Menschen gut umgehen, engagiert sein und Probleme lösen können.

Die Lehrer bemühen sich um die Entwicklung der Persönlichkeit der Lerner, die auf das Leben in unserer Gesellschaft vorbereitet sein sollten. Die Erfahrungen aus der Pädagogik, insbesondere die Veränderungen in der Denkweise der Menschen und in ihrem Lebensstil, zwingen dazu, dass die Ziele, Struktur und Methoden des Unterrichts verändert werden sollten. Beim Fremdsprachenlernen beschäftigen sich die Lerner nicht nur mit der Grammatik. Es geht um die Entwicklung aller Fertigkeiten, sie interessieren sich für verschiedene Themen aus der realen Welt, über die sie kommunizieren und mit denen sie sich kreativ auseinandersetzen können. Die Themen sollten für die Lerner interessant sein, ihre Neugierde wecken und auch Spaß machen. Alle Aktivitäten, Bilder usw. können motivierend sein. In diesem Sinne ist der Lehrer mehr als Berater und Betreuer zu sehen, er hilft und moderiert die Lernprozesse.

Diese Diplomarbeit ist Ergebnis unserer Beschäftigung mit innovativen Unterrichtsformen – konkret mit dem Stationenlernen. Wir werden uns der Charakteristik dieser Methode widmen und wir werden sie während unseres pädagogischen Praktikums in einer Grundschule und in einer Mittelschule anwenden. Wir möchten hier unsere Erfahrungen, Kenntnisse, Eindrücke und Beobachtungen mit den Lesern teilen.

Unsere Arbeit besteht aus zwei Hauptteilen – dem theoretischen und dem praktischen Teil. Im theoretischen Teil widmen wir uns den Lernern und der Lernautonomie, den Sozialformen im Unterricht und dem kooperativen Lernen. Das Ziel unserer Diplomarbeit ist die Vorstellung der Charakteristik des Stationenlernens und der Versuch des Einsatzes des Stationenlernens im Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Deutschunterrichts. Im praktischen Teil stellen wir unsere für den Unterricht vorbereiteten Themen vor. Sie wurden im Deutschunterricht durch Lerner bearbeitet und evaluiert. Zum Schluss fassen wir die Ergebnisse der Befragung von Lehrpersonen zusammen. Wir hoffen, dass unsere Arbeit Anlass zur weiteren Anwendung des Stationenlernens im Deutschunterricht gibt.

## 1 Lernautonomie

Im ersten Kapitel werden wir uns vor allem den Lernern widmen, weil sie im Zentrum des Unterrichts stehen. Die Lerner entwickeln ihre Persönlichkeit durch lebenslanges und selbstgesteuertes Lernen, d.h. sie lernen ständig und autonom und sie entwickeln sich zu selbstständigen und kreativen Persönlichkeiten. Alle Lerner sind unterschiedlich – sie haben ihre eigenen Interessen, Erlebnisse und Vorkenntnisse, die sie nutzen können. Die Lerner sind dann angemessen selbstbewusst, kreativ und tolerant. Zu ihren guten Eigenschaften gehören auch Hilfsbereitschaft, gesund leben und aktiv sein.

Für uns bedeutet autonomes Lernen auch, dass im Unterricht mehr Platz für die eigenen Initiativen und Aktivitäten der Lerner gelassen wird. Die Lerner werden als Partner angesehen und die Unterrichtsplanung muss vom Lerner ausgehen – sie übernehmen die Verantwortung. Nicht nur reines, kognitives Wissen wird vermittelt, sondern es werden auch die Erfahrungen, Motivationen und Haltungen der Lerner berücksichtigt. Die Lerner sind fähig, alles zu verbinden, zu vernetzen und Probleme zu lösen. Zu den Schlüsselqualifikationen gehören:

die Sozialkompetenz – ob die Lerner engagiert und kreativ sind,

die Handlungskompetenz – wie die Lerner mit anderen Menschen umgehen,

die Methodenkompetenz – die Lerner sind fähig, Probleme und Aufgaben zu bewältigen.<sup>1</sup>

Die unterschiedlichen Lerntempos und Lernstrategien sollten berücksichtigt werden. Die Lerner sind verantwortlich für die eigenen Lernprozesse.

Die Pädagogen beschäftigen sich mit den Lernern, die im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen. Sie haben festgestellt, dass ohne die aktive Teilnahme der Lerner nicht wirklich von Fortschritt im schulischen Fremdsprachenunterricht gesprochen werden kann.<sup>2</sup> Eine große Aufmerksamkeit wird folgenden untrennbaren Bestandteilen des Unterrichts gewidmet, die wir zuvor schon erklärt haben: die Schülerorientierung, die Binnendifferenzierung und die Projektorientierung. Im Fremdsprachenunterricht werden die Interessen der Lerner berücksichtigt, die unterschiedlichen Unterrichtsangebote für leistungsstärkere oder –schwächere Lerner werden dargestellt und die Lerner arbeiten gemeinsam an einem Projekt. In den nächsten Kapiteln werden wir uns mit diesen Stichwörtern noch befassen. Zuvor interessiert uns die Förderung der Autonomie im Unterricht.

---

<sup>1</sup> Kaufmann (2008: 99)

<sup>2</sup> Nodari (1996: 4)

Als Synonym für autonomes Lernen wird der Begriff selbst gesteuertes Lernen verwendet. Holec definiert Autonomie als die Fähigkeit, die Verantwortung für seine eigenen Angelegenheiten zu übernehmen.<sup>3</sup>

Nach Bimmel und Rampillon sprechen wir von autonomem Lernen, wenn Lernende die zentralen Entscheidungen selbst treffen, z.B. sie entscheiden selbst,

- dass sie lernen wollen,
- wie sie beim Lernen vorgehen,
- welche Materialien und welche Hilfsmittel sie zum Lernen verwenden,
- welche Lernstrategien sie einsetzen,
- ob sie allein oder mit anderen lernen,
- wie sie ihre Lernzeit einteilen,
- wie sie kontrollieren, ob sie erfolgreich gelernt haben.<sup>4</sup>

## **1.1 Gründe für autonomes Lernen**

In diesem Kapitel interessieren uns die Gründe für das autonome Lernen. Bimmel und Rampillon haben die gesellschaftlichen und die lernpsychologischen Gründe beschrieben.<sup>5</sup> Die Gesellschaft ändert sich immer und deswegen soll die Schule darauf Rücksicht nehmen – die Schule mit dem Leben verbinden, Lernen lernen und die offenen Lernformen unterstützen. Heutzutage wird sehr oft der Begriff „lebenslanges Lernen“ verwendet. Das Lernen einer Fremdsprache endet nicht mit einem Abschlusstest, sondern das Ziel ist es, in der Fremdsprache zu kommunizieren.

Man sollte beachten, dass die Lerner unterschiedlich sind – sie haben unterschiedliche Motivationen, warum sie eine Fremdsprache lernen, und unterschiedliche Fähigkeiten. Ein bestimmtes Lehrwerk und eine bestimmte Lehrmethode können nicht genügen, um Sprachen zu lehren und zu lernen. Individualisierung im Unterricht ist sehr wichtig und Lernen wird als ein „Prozess der Selbstorganisation“ definiert.

Beim autonomen Lernen erwerben die Lerner spezifische Qualifikationen. Selbstständig Lernende:

- verfügen über ein reiches, gut organisiertes Wissen,

---

<sup>3</sup> Nodari (1996: 4)

<sup>4</sup> Bimmel/Rampillon (2000: 33)

<sup>5</sup> Vgl. (2000: 178)

- verstehen es, ihr Wissen zu reorganisieren und umzustrukturieren,
- verstehen es, ihr Wissen bei der Lösung von Aufgaben flexibel und reflexiv zu nutzen,
- planen und steuern ihr Handeln zielbewußt,
- verbinden neues Wissen mit bereits beherrschtem Wissen,
- denken über den Verlauf ausgeführter Handlungen nach,
- ziehen Schlüsse aus dem Ergebnis ihrer Handlungen<sup>6</sup>

## 1.2 Lerntypen

In diesem Kapitel beschäftigen wir uns damit, wie sich die Lerner unterscheiden können. Die Lerner planen ihren Lernprozess unterschiedlich, sie nehmen den Lernstoff unterschiedlich auf, verarbeiten und bewerten ihn unterschiedlich. Deswegen teilen wir die Lerner in verschiedene Lerntypen ein.<sup>7</sup> Unter dem Begriff Lerntypen verstehen wir also unterschiedliche Lernmuster.

Hier sind die Bezeichnungen für die einzelnen Lerntypen:<sup>8</sup>

- a) erfahrungsbezogener Lerntyp – er bevorzugt eine Situationsorientierung und die Arbeitsformen wie exemplarisches und entdeckendes Lernen.
- b) analytischer Lerntyp – er will die Lerngegenstände strukturieren und abstrahieren. Z.B. durch Schemata und Modelle möchte er sein deduktives und begriffliches Lernen ausdrücken.
- c) handlungsorientierter Lerntyp – er findet den Projektunterricht besonders gut, weil für ihn Experimentieren und Selbsttätigkeit die geeigneten Lern- und Übungsformen sind.
- d) kognitiv-abstrakter Lerntyp – er zieht exaktes und systematisches Beobachten und reflektierte Wahrnehmungen allen erfahrungsorientierten Lernverfahren vor.
- e) kommunikativ-kooperativer Lerntyp – für ihn ist der Austausch von Meinungen, Erfahrungen und Einstellungen mit anderen besonders wichtig. Er lehnt die Einzelarbeit ab.

---

<sup>6</sup> Nodari (1996: 6-7)

<sup>7</sup> Bimmel/Rampillon (2000: 196)

<sup>8</sup> Vgl. (2000: 78-79)

- f) visuell orientierter Lerntyp – er muss die neuen Informationen mit einem Blick erfassen können. Er kann sich die Informationen in Form mentaler Bilder einprägen (Bilder im Kopf).
- g) auditiv geprägter Lerntyp – er muss die Information hören, wenn er sie gut aufnehmen will. Die begleitenden visuellen Angebote kann er als störend empfinden.
- h) haptischer Lerntyp – er kann sich Lerninhalte aneignen, die er selbst durch Basteln, Anfassen, Tasten usw. wahrnehmen kann.

Ein Lerner entspricht kaum einem einzigen Lerntyp. Deswegen sollten die Lerner in ihrem Deutschunterricht die Vielfalt der Zugangsweisen zum Lernen kennenlernen. Einerseits muss der Lehrer wissen, welche Lerntypen in seiner Klasse vorhanden sind, andererseits müssen die Lerner selbst herausfinden, welchem Lerntyp sie am meisten entsprechen.

### 1.3 Lernstrategien

Beim Lernen zu lernen sind Lernstrategien sehr wichtig. Wir können sagen, dass eine Lernstrategie ein Plan ist, den jemand im Kopf hat, um ein Ziel zu erreichen.<sup>9</sup> Beim Fremdsprachenlernen wollen die Lerner eine Fremdsprache möglichst erfolgreich lernen. Ein Lerner muss nicht alle Lernstrategien beherrschen, um erfolgreich zu sein. Die Lerner sollten aber möglichst viele dieser Lernstrategien kennenlernen, um selbstständig entscheiden zu können, welche für sie passend ist.

Wir unterscheiden folgende Lernstrategien:

- direkte (kognitive) Strategien – sie befassen sich direkt mit dem Lernstoff
  - o Gedächtnisstrategien – die Information muss im Gehirn gut gespeichert werden. Z.B. gehören zu dieser Gruppe folgende Strategien: Mentale Bezüge herstellen, Bilder und Laute verwenden, regelmäßig und geplant wiederholen, Handeln, Strukturieren, Analysieren und Regeln anwenden, Üben, Hilfsmittel anwenden
- indirekte Strategien – sie befassen sich mit der Art und Weise des Lernens, mit den Gefühlen, die mit dem Lernen verbunden sind und mit den sozialen Verhaltensweisen.

---

<sup>9</sup> Bimmel/Rampillon (2000: 196)

- Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens, z.B. sich auf das eigene Lernen konzentrieren, das eigene Lernen einrichten und planen, das eigene Lernen überwachen und auswerten.
  - Affektive Lernstrategien – z.B. Gefühle registrieren und äußern, Stress reduzieren, sich Mut machen.
  - Soziale Lernstrategien – z.B. Fragen stellen, Zusammenarbeiten, sich in andere hineinversetzen.
- Sprachgebrauchsstrategien – sie werden beim kommunikativen Gebrauch der Fremdsprache angewandt, z.B. Vorwissen nutzen und „Mit allen Mitteln wuchern“.<sup>10</sup>

Nach Wicke können zusätzlich folgende Prinzipien den Unterricht verbessern. Er hat sie „Fünfzehn Prinzipien eines aktiven und kreativen Unterrichts“ genannt:<sup>11</sup>

1. Aktive Lerner lernen leichter.
2. Lerneraktiver Unterricht spricht die Lerner direkt an.
3. Motivation im Daf-Unterricht dank lernerrorientierter Aufgaben.
4. Lerneraktiver Unterricht fördert das Lernen mit Kopf, Herz und Hand.
5. Das Angebot der Fiktionalisierung und die fantasievolle Überschreitung von Grenzen stimuliert und befreit die Lerner von Ängsten.
6. Das entdeckende Lernen ist mindestens genau so wichtig wie das Wiederholen und Üben oder der Grammatikunterricht.
7. Als Lernpartner übernehmen die Lerner Verantwortung und planen den Unterricht selbständig mit.
8. Der Unterrichtsraum und die Schule öffnen sich nach außen, indem aktive Lerner Gelegenheit erhalten, die außerschulische Umwelt in den Lernprozess zu integrieren.
9. In und außerhalb der Schule lernt man in unterschiedlichen Sozialformen: Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit.
10. Der Weg ist das Ziel: der Lernprozess hat genau so einen hohen Stellenwert wie das Endprodukt.
11. Von den Lernern erstellte Texte und Produkte haben den gleichen Stellenwert wie die vorgegebenen (Text-)Grundlagen.

---

<sup>10</sup> Bimmel/Rampillon (2000: 64-76)

<sup>11</sup> Wicke (2004: 11-15)

12. Die Lerner erhalten Zugriff auf moderne Medien, mit deren Hilfe sie Texte produzieren und gestalten können.
13. Sprache „live“ erleben ist fester Bestandteil des Unterrichts.
14. Spiele gehören zur Lernarbeit.
15. Motivation durch aktives und kreatives Lernen.

Diese Prinzipien können in die Formen des offenen Lernens integriert werden. Es handelt sich z.B. um das Stationenlernen oder um die Lernwerkstatt. Die Lerner arbeiten mit authentischen Materialien und sie können die Sozialform, in welcher sie arbeiten möchten, selbst wählen. Dem Stationenlernen werden wir uns noch detailliert widmen.

## 2 Wechsel der Sozialformen

Die Sozialformen stehen heute sehr oft im Zentrum des Interesses. Beim autonomen Lernen spielt die Zusammenarbeit und die Kooperation mit anderen Lernern eine große Rolle. Deswegen werden wir uns im folgenden Kapitel mit der Gruppenarbeit, aber auch mit den anderen Sozialformen beschäftigen.

Nach Kaufmann werden die Sozialformen als alle Formen der Zusammenarbeit zwischen Lernenden und Lehrenden bezeichnet.<sup>12</sup> Im guten Unterricht werden alle Sozialformen integriert und kombiniert, d.h. sowohl die Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, als auch der Frontalunterricht. Das grundlegende Ziel für den Wechsel der Sozialformen ist die Förderung der Lernerautonomie. Der Wechsel der Sozialformen hat noch folgende Vorteile:

- die Hilfsbereitschaft unter den Lernenden wird gesteigert,
- das Konkurrenzdenken unter den Lernenden wird vermindert,
- Lehrende verzichten auf einen autoritären Führungsstil,
- alle Lernenden werden gleichmäßig gefördert.

Die Auswahl der Sozialform hängt vor allem vom sprachlichen Lernziel, der Übungsform und dem Sprachstand der Lerner ab.<sup>13</sup>

### 2.1 Grundformen des Unterrichts

Was bei Kaufmann als Einzel-, Partner-/Gruppenarbeit und Frontalunterricht genannt wird, wird nach Linser und Paradies ebenfalls in drei Grundformen des Unterrichts eingeteilt, allerdings anders bezeichnet.

Nach Linser und Paradies unterscheiden wir drei Grundformen des Unterrichts: individualisierter Unterricht, kooperativer Unterricht und gemeinsamer Unterricht. Sie bezeichnen die Unterrichtsentwicklung als Kern der Schulentwicklung. In ihrer Publikation „Differenzieren im Unterricht“ beschreiben sie verschiedene Variationen dieser Grundformen des Unterrichts.

Im individualisierten Unterricht findet von den Sozialformen meistens die Einzelarbeit statt.<sup>14</sup> Die Lerner können selbst die Methoden, Medien und Materialien wählen. Zu seinen

---

<sup>12</sup> Kaufmann (2008: 23)

<sup>13</sup> Vgl. (2008: 26)

<sup>14</sup> Linser/Paradies (2001: 51)



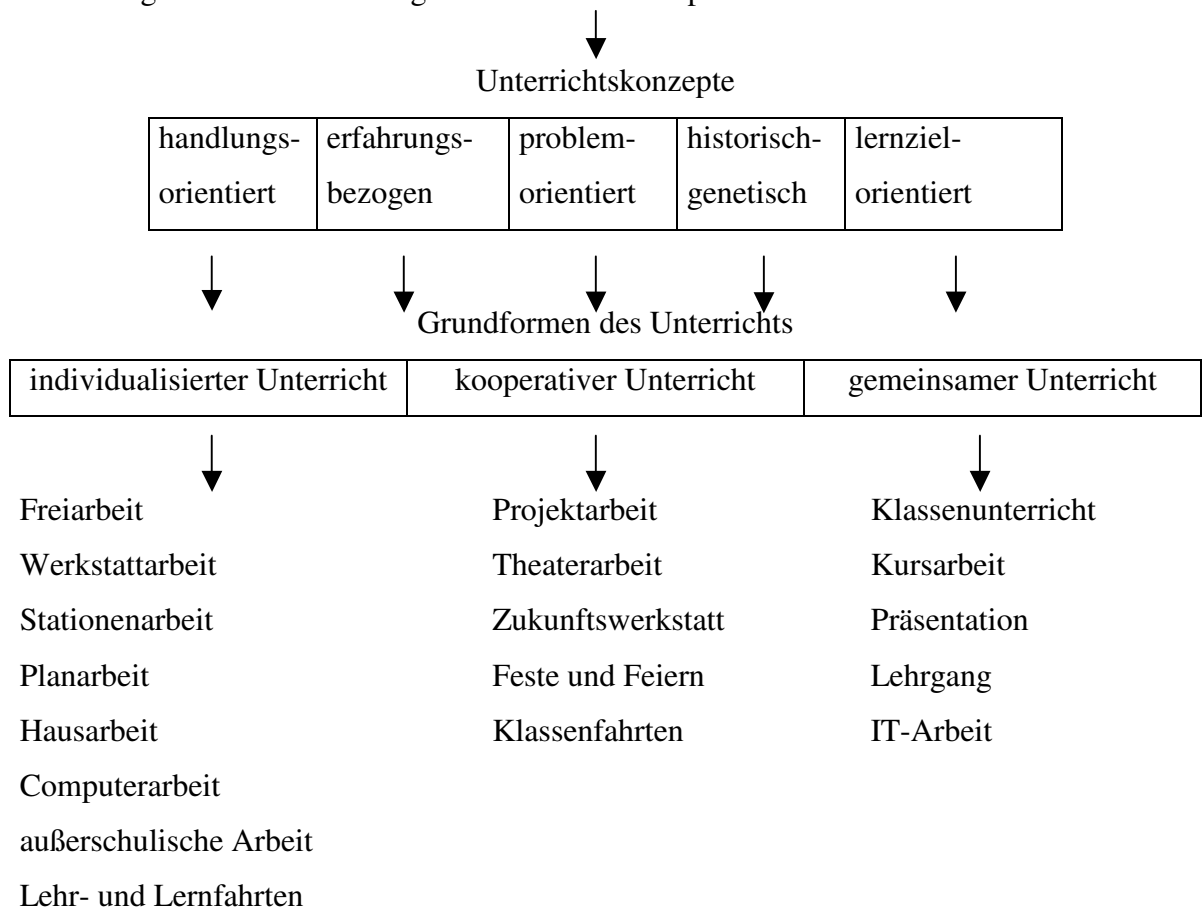
Variationen gehört die Freiarbeit, Werkstattarbeit, Stationenarbeit, Computerarbeit oder Hausarbeit.

Nach Linser und Paradies nennt man kooperativen Unterricht diejenige Grundformen des Unterrichts, in der Lerngruppen gemeinsam in einem verabredeten Zeitrahmen ohne die direkte Kontrolle durch den Lehrer an einer Aufgabe arbeiten. Die Organisationsform des kooperativen Unterrichts ist die Kleingruppen- und Partnerarbeit.<sup>15</sup> Zu den Variationen gehört die Projektarbeit oder die Theaterarbeit.

Als gemeinsamer Unterricht wird die Form des Unterrichts bezeichnet, die über größere Strecken frontal vor der gesamten Klasse oder Lerngruppe abläuft.<sup>16</sup> Diese Form des Unterrichts ist vom Lehrer geplant und vorbereitet. Sehr oft werden verschiedene offene Gesprächsformen von freiem Brainstroming bis zur problemorientierten Debatte verwendet. Der Lehrer oder die Lerner schreiben dabei an die Tafel, sie benutzen den Tageslichtprojektor, Videorekorder oder Arbeitsblätter.

#### Schaubild zur Unterrichtsentwicklung

Planmäßige Ausdifferenzierung der an einer Schule praktizierten Lehr- und Lernformen<sup>17</sup>



<sup>15</sup> Linser/Paradies (2001: 65)

<sup>16</sup> Vgl. (2001: 77)

<sup>17</sup> Vgl. (2001: 50)

## 2.2 Kooperativer Unterricht

Hier soll noch genauer speziell auf den kooperativen Unterricht eingegangen werden. Heutzutage werden fast in jedem Beruf solche Mitarbeiter gesucht, die in einem Team arbeiten können. Deswegen sollte man in den Schulen auch das kooperative Lernen unterstützen – die Lerner können im Team arbeiten, z.B. kann das eine Zusammenarbeit in Projekten noch verbessern.

Hammoud und Ratzki charakterisieren das kooperative Lernen als eine Form der Zusammenarbeit in Lerngruppen. Das Ziel des kooperativen Lernens ist nicht nur die Vermittlung von fachspezifischen Lerninhalten, sondern auch das soziale Lernen. In der traditionellen Gruppenarbeit übernehmen häufig die starken Lerner die Arbeit, während andere nichts oder nur wenig zum Arbeitsergebnis der Gruppe beitragen.<sup>18</sup>

Beim kooperativen Lernen geht es um folgende fünf Basiselemente:

1. Direkte Interaktion – die Gruppenmitglieder können sich bei der Arbeit gut sehen und hören.
2. Individuelle Verantwortung – jedes Gruppenmitglied ist verantwortlich für die Vollendung der Aufgabe.
3. Positive gegenseitige Abhängigkeit – alle Gruppenmitglieder wollen ein gemeinsames Ziel erreichen.
4. Soziale Kompetenzen – dazu zählen z.B. die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Empatie und Flexibilität. Nicht nur das Fachwissen wird entwickelt.
5. Reflexion und Evaluation – es geht dabei um die Verbesserung der Arbeitsstrategien.<sup>19</sup>

Kooperatives Lernen basiert auf dem Dreischnitt: Denken – Austauschen – Vorstellen. So wird das Ergebnis einer Gruppenarbeit durch eine Vielfalt an Sichtweisen und Argumenten geprägt.<sup>20</sup> Denken ist die Phase der Einzelarbeit, die immer vor der Austauschphase in der Gruppe erfolgen muss. Jedes Mitglied der Gruppe erhält den Auftrag und notiert seine Gedanken. Beim Austauschen sprechen die Lerner über ihre Ideen. Die Heterogenität in der Gruppe kann dabei sehr bereichernd sein. Dann präsentiert die Gruppe ihr

---

<sup>18</sup> Hammoud/Ratzki (2009: 5-6)

<sup>19</sup> Vgl. (2009: 7)

<sup>20</sup> Vgl. (2009: 8-9)

Arbeitsergebnis in der Klasse. Nach diesem Prozess evaluiert die Gruppe ihre Ergebnisse und den ganzen Arbeitsprozess.

### **2.2.1 Die Einteilung von Gruppen**

Die Gruppen können nach verschiedenen Kriterien eingeteilt werden – einfach nach Sitzordnung in der Klasse, starke und schwache Lerner oder interessierte und weniger interessierte Lerner arbeiten zusammen.<sup>21</sup> Es ist wichtig, dass die Aufgabenstellung für die einzelnen Gruppen klar definiert ist, und dass die Teilnehmer auch die Chance haben, voneinander zu lernen. Auch nach Kaufmann sollten bei der Einteilung von Gruppen folgende Punkte beachtet werden:

- Thema und Aufgabestellung müssen so klar wie möglich formuliert werden,
- Der Lehrer sollte die Aufgabestellung vor der Gruppenbildung geben, damit die Aufmerksamkeit der Lerner auf die Aufgabe gelenkt bleibt.
- Jede Gruppe arbeitet an seinem Ort, wo die Karten mit dem Namen der Gruppe und der Arbeitsauftrag gestellt werden.
- ein Zeitlimit wird festgelegt,
- der Lehrer sollte am Anfang klären, wie die Ergebnisse der einzelnen Gruppen vorgestellt werden.
- Nach der Präsentation sollte ein kurzes Feedback zu den Prozessen in der jeweiligen Gruppe folgen.<sup>22</sup>

Dann kann es zur Einteilung von Gruppen kommen. Nach Kaufmann haben wir folgende drei Möglichkeiten zur Auswahl:<sup>23</sup>

1. Einteilung durch die/den Lehrende(n) – der Lehrer zeigt, wie sich die Gruppen zusammensetzen sollen. Er unterstützt seine Aufforderung gestisch und die Art der Gruppenbildung ist eindeutig.
2. Zufallsgruppen – es gibt verschiedene Möglichkeiten, z.B. die Lerner ziehen Zettel mit Zahlen aus einem Korb oder sie müssen zerschnittene Bildteile richtig zusammensetzen.

---

<sup>21</sup> Lazarou (1998: 40)

<sup>22</sup> Kaufmann (2008: 27)

<sup>23</sup> Vgl. (2008: 28)

3. Wahlgruppen – bei dieser Methode haben die Lerner die freie Wahl, mit wem sie arbeiten wollen.

Hammoud und Ratzki haben noch andere Prinzipien der Gruppeneinteilung genannt. Sie unterscheiden noch heterogene und homogene Gruppen. Die homogenen Gruppen werden aber nicht empfohlen, weil die schwächeren Lerner ohne Hilfe und Anregung durch bessere Lerner bleiben. Sehr motivierend können die Interessensgruppen sein, weil sie sich an den gemeinsamen Interessen der Lerner orientieren.<sup>24</sup>

### **2.2.2 Rollen der Lerner im kooperativen Unterricht**

In diesem Kapitel ist es noch wichtig zu erwähnen, dass in der Gruppe jedes Mitglied eine Rolle übernimmt. Es ist dann für seine Aufgabe verantwortlich. Wir können folgende wichtige Rollen unterscheiden:

Der Zeitwächter – er achtet auf das Einhalten der Zeitvorgaben zu den einzelnen Arbeitsphasen.

Der Materialholer – er ist verantwortlich für die Beschaffung und den Einsatz von notwendigen Materialien.

Der Gesprächsleiter – er achtet darauf, dass alle Gruppenmitglieder angemessen und respektvoll miteinander umgehen.

Der Protokollant – er notiert die Arbeitsergebnisse und alles, was für die Präsentation wichtig ist.<sup>25</sup>

Nach der Bearbeitung werden die Ergebnisse präsentiert, evaluiert und besprochen. Unsere Informationen und Kenntnisse über Gruppenarbeit und kooperatives Lernen werden in späteren Kapiteln noch erweitert und praktisch angewendet.

### **2.2.3 Bewertung der Gruppenarbeit**

Wie schon gesagt wurde, geht es beim kooperativen Lernen auch um die Entwicklung von sozialen Fähigkeiten, d.h. nicht nur die sprachliche Richtigkeit wird bewertet, sondern auch die gemeinsame Leistung der Gruppe. Diese Bewertung muss transparent sein, den

---

<sup>24</sup> Hammoud/Ratzki (2009: 10-11)

<sup>25</sup> Vgl. (2009: 12)

Leistungsstand sinnvoll messen und von den Lernern akzeptiert werden. Die Bewertung kann in Form unterschiedlich differenzierter Punktskalen oder als Worturteile erfolgen. Beim kooperativen Unterricht ist eine Rückmeldung durch den Lehrer oder andere Lerner sehr wichtig. Beim Worturteil ist es viel genauer möglich, auf die individuellen Stärken, Schwächen und Fortschritte eines Lerners einzugehen. Da es hier um die Lernerzentriertheit geht, werden sehr oft die Lerner selbst in der Lage sein, ihre oder die Arbeit ihrer Mitschüler sachlich und objektiv einzuschätzen.<sup>26</sup>

Heerkloß hat sich noch geäußert, dass Gruppenarbeit, Projekte, Freiarbeit, Stationenlernen usw. wie jede andere Übungsform erst eingeübt werden müssen, bevor sie benotet werden können. Die ersten Collagen oder kreativen Texte sollten nicht benotet werden, erst wenn die Lerner Erfahrungen gesammelt haben und wissen, worauf es ankommt, ist auch eine Benotung gerechtfertigt. Die Kriterien der Bewertung müssen für die Lerner bekannt sein. Nach Heerkloß lassen sich folgende Kriterien bewerten:

- Inhaltliche Richtigkeit – z.B. Treffen die Informationen über die in der Gruppenarbeit vorgestellte Region zu oder gibt es Fehler bzw. Lücken? Ist der kreative Text phantasievoll oder nur eine Beschreibung oder Reflexion?
- Verständlichkeit – z.B. Kann man dem Plakat die Informationen gut entnehmen? War der Vortrag verständlich? (Hier erfolgt im Übrigen auch die Bewertung der sprachlichen Leistung.)
- Kreativität / Problemlösung – z.B. War die Idee des Rollenspieles originell? Wurde das angesprochene Problem in dem Artikel für die Schülerzeitung eigenständig bearbeitet?
- Präsentation – z.B. Sind die Form und die Art der Gestaltung gelungen? Wurde das Rollenspiel frei vorgetragen oder nur vom Blatt gelesen?
- Gruppenarbeit – z.B. War die Zusammenarbeit in der Gruppe partnerschaftlich? Wurden Konflikte gelöst? Haben die Mitglieder der Gruppe sich gegenseitig geholfen?<sup>27</sup>

In verschiedenen Materialien für Lehrer kann man viele Beispiele der Bewertung der Gruppenarbeit finden (siehe Anhang 1).

---

<sup>26</sup> Heerkloß (2006: 8-9)

<sup>27</sup> Vgl. (2006: 10-11)

### 3 Stationenlernen

In diesem Kapitel werden wir uns detailliert mit einer der Methoden des offenen Lernens befassen. Der theoretische Hintergrund des Stationenlernens ist für uns besonders wichtig, weil wir während des pädagogischen Praktikums eine praktische Umsetzung dieser Unterrichtsform durchführen möchten. Zuerst müssen wir diese Methode theoretisch „kennenlernen“ und so detailliert wie möglich einstudieren. Wir werden uns mit ihrer Definition, ihren Aufgaben, Zielen, Vorteilen und Nachteilen beschäftigen.

Beim Stationenlernen geht es um eine Methode des offenen Lernens, wie schon gesagt wurde. Häufig werden auch die Begriffe Lernzirkel oder Lernen an Stationen synonym verwendet. Wicke<sup>28</sup> erklärt diese Methode wie folgt: „Ein bestimmter Lerninhalt wird in mehrere Teilbereiche aufgeteilt. Zu jedem Teilbereich erstellt die Lehrkraft ein Materialangebot, das von den Lernenden selbstständig bearbeitet werden soll. Die Materialien werden im Klassenraum oder auch außerhalb an verschiedenen „Stationen“ ausgelegt.“ Die Lernenden können selbst entscheiden, ob sie die Materialien individuell oder in Gruppen bearbeiten. Nach Linser und Paradies<sup>29</sup> fördert das Stationenlernen die Aktivität und die Kreativität der Lerner. Sie übernehmen die Initiative und Verantwortung für ihr Lernen und entwickeln Selbstständigkeit und Handlungsfähigkeit. Wir erwähnen noch die Definition von Lenčová<sup>30</sup>, die sich geäußert hat, dass beim Stationenlernen der angebotene Lernstoff in kleinere Abschnitte zerlegt wird, wobei auch andere Fächer berücksichtigt werden können, d.h. es kann fächerübergreifend sein. Dieses Unterrichtsmodell kann alle unterschiedlichen Lerntypen berücksichtigen, wenn der Stoff so aufbereitet ist, dass er auf vielen verschiedenen Wegen erschlossen werden kann. Die einzelnen Stationen stehen in einem sachlogischen Bezug zueinander und bilden die Lerninhalte eines Sachverhaltes mit ihren unterschiedlichen Perspektiven ab.

Beim Stationenlernen dominieren folgende Unterrichtsprinzipien:<sup>31</sup>

1. Schülerorientierung – d.h. der Lehrer steht nicht mehr im Mittelpunkt der Interaktion. Seine Funktion besteht aus dem Aufbau einer anregenden Lernumgebung, in welcher die Lerner selbst arbeiten.
2. Handlungsorientierung – die Erkenntnisse werden nicht dargeboten, sondern durch die aktive Handlung der Lernenden gewonnen und angeeignet. Im so

---

<sup>28</sup> Wicke (2006: 5)

<sup>29</sup> Linser/Paradies (2001: 56)

<sup>30</sup> Lenčová (2006: 21)

<sup>31</sup> Vgl. (2006: 22)

konzipierten Unterricht wird die ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit gefördert.

Diese zwei Prinzipien motivieren zum Lernen und machen den Unterricht attraktiv. Beim Stationenlernen werden die Schlüsselqualifikationen geübt. Zu den wichtigsten Zielen gehört die Entwicklung der Autonomie der Lerner.

### **3.1 Aus der Geschichte des Stationenlernens**

Das war eine kurze Charakteristik des Stationenlernens, aber in den folgenden Zeilen werden wir uns kurz der Geschichte dieser Methode des offenen Lernens widmen. Stationenlernen hat seinen Ursprung schon in den fünfziger Jahren des vorigen Jahrhunderts an bundesdeutschen Schulen. Im Sportunterricht sollten die Lerner an einzelnen Stationen nach einem bestimmten Zeitrhythmus unterschiedliche sportliche Fähigkeiten und Fertigkeiten trainieren. Der Lehrer begleitete den Trainingszyklus als Berater und Helfer.

Es geht beim Stationenlernen also um keine neue Erfindung.<sup>32</sup> Diese Form der freien und offenen Arbeit wurde auch in der Reformpädagogik besonders hervorgehoben. Die Pädagogen haben es damit argumentiert, dass sich aus der freien Arbeit die Lernprozesse entwickeln, die zu Erkenntnissen und damit zu lebensbedeutsamem Wissen werden. Ihnen zufolge steigert sich dadurch die Intensität der Lernbemühungen, weil der Gegenstand der Auseinandersetzung vom Lernenden selbst gewählt wird.

Diese Methode als eine Form des spielerischen, entdeckenden und handelnden Lernens wurde bald im DaF-Unterricht der Primarstufe umgesetzt. Seit den achtziger Jahren wurde das Stationenlernen für den Fremdsprachenunterricht in den Sekundarstufen I. und II. verwendet<sup>33</sup>. Diese Lernmethode wurde auch auf immer neue Unterrichtsinhalte und Fächer übertragen und kann auch fächerübergreifend angewendet werden.

Beispiele des Stationenlernens kann man heute in verschiedenen Lehrwerken finden (Anhang 2).

---

<sup>32</sup> Wicke (2006: 5)

<sup>33</sup> Wicke (2004: 122)

### 3.2 Die Rolle des Lehrers und der Lerner

In einem traditionellen Unterricht kann der Lehrer unmittelbar und flexibel den Unterrichtsprozess methodisch beeinflussen.<sup>34</sup> Beim Stationenlernen ist dieser Einfluss normalerweise unerwünscht, aber der Lehrer hat eine Vielzahl von anderen Aufgaben. Wicke erklärt, dass der Lehrer sich vom „Kontrolleur“ mehr und mehr zum „Monitor“ entwickelt.<sup>35</sup> Er beobachtet und begleitet die Lernprozesse, unterstützt und bestätigt die Lösungsvorschläge. Er kann die Lerner oder Lerngruppen individuell betreuen und beraten.

Auch Lenčová schreibt, dass die Lernenden in eine Situation versetzt sind, in der sie sich mit einer Aufgabe aktiv auseinandersetzen müssen und sich dadurch den Stoff aneignen. Der Lehrer greift nur helfend, aber nicht lenkend ein.<sup>36</sup> Er fördert die Autonomie der Lerner, indem er ihnen die Wahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten zur Erreichung bestimmter Ziele lässt.

### 3.3 Vorbereitung der Stationen

Zu den formalen Kriterien der Vorbereitung der Stationen gehören die Zuordnung des Materials zu den Stationen, die Nummerierung der Stationenschilder, die Formulierung der Arbeitsaufträge und die Vorbereitung des Laufzettels für jeden Lerner. Das alles muss der Lehrer im Voraus planen und dazu braucht er viel Zeit. Bei der Vorbereitung der Stationen werden wir von Wicke ausgehen.<sup>37</sup>

Der erste Punkt für die Vorbereitung der Stationen ist die Sammlung der Materialien. Der Lehrer kann verschiedene Lehrwerke, Artikel aus Zeitschriften, Spiele, CDs oder CD-ROMs benutzen. Er sollte ihre Verwendbarkeit überprüfen und für die Lerngruppe adaptieren, wenn es notwendig ist, z.B. die Texte vereinfachen. Der Lehrer markiert die Materialien mit der jeweiligen Station durch eine Nummerierung oder eine Kennzeichnung durch Symbole oder Karten. Das erleichtert die bessere Identifikation und Organisation.

Beim Aufbau unterschiedlicher Stationen im Klassenraum werden vier bis sechs Tischgruppen in den einzelnen Ecken und in der Mitte des Raumes vorbereitet. Weitere

---

<sup>34</sup> Lenčová (2006: 22)

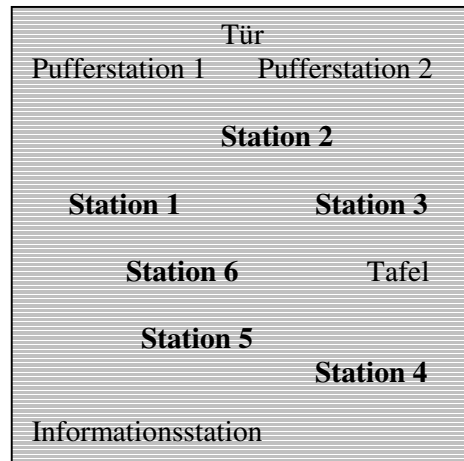
<sup>35</sup> Wicke (2006: 10)

<sup>36</sup> Lenčová (2006: 22)

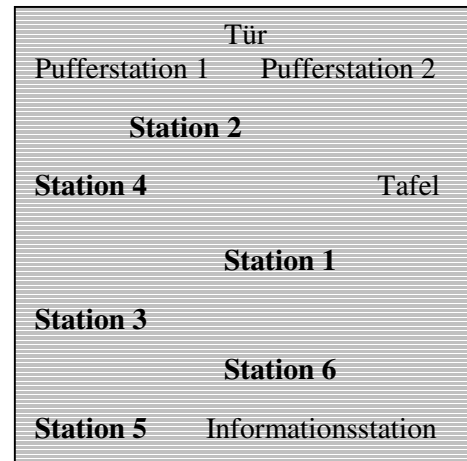
<sup>37</sup> Wicke (2006: 8-9)



Gruppen können aber auch vor dem Klassenraum eingerichtet werden. Auf diesen Tischgruppen werden die Arbeitsaufträge und die dazugehörigen Materialien ausgelegt. Die Pinnwände, Tafeln, Fensterbänke, Wände und Stühle, die sich im Klassenraum befinden, können auch in die Arbeit einbezogen werden. Die Reihenfolge der einzelnen Stationen kann eindeutig festgelegt werden<sup>38</sup>. Die Stationen können im Uhrzeigersinn oder auch kreuz und quer bearbeitet werden. Diese zwei Formen werden auf den folgenden Bildern gezeigt:



Stationen-Arrangement im Uhrzeigersinn



Stationen-Arrangement offene Form

Das Verfahren im Uhrzeigersinn empfiehlt sich bei den Lerngruppen, die zum ersten Mal mit dieser Arbeitsform konfrontiert werden. Dieses Verfahren erleichtert auch den Aufbau der Stationen. Einige Stationen können sogar vor dem Klassenraum oder in einem anderen Klassenraum eingerichtet werden.

Jede Station soll mit einem Schild, mit einer Nummer oder einem Symbol bezeichnet werden, so dass die Lerner schnell identifizieren können, mit welcher Aufgabe sie dort konfrontiert werden. Auf dem Tisch sollte eine Karte mit dem Zeitlimit nicht fehlen. Dieses Zeitlimit sollten die Lerner bei der Erarbeitung der Stationen nicht überschreiten. Verschiedene Signale und Rituale sind dabei wichtige Hilfen.<sup>39</sup> Dazu gehören z.B. Tischdosen und SOS-Signale, z.B. eine kleine Fahne, ein HILFE-Schild oder ein rotes Zettelchen, die die Lerner aufziehen, wenn Probleme entstehen. Das stört die anderen bei der Arbeit nicht. Ein Kontrollbogen soll zur Lernfortschrittsdokumentation dienen. Die Lerner können ihre Leistungen einschätzen und dadurch ihren Lernfortschritt reflektieren.

<sup>38</sup> Wicke (2006: 6-7)

<sup>39</sup> Lenčová (2006: 24)

Bevor die Lerner mit der Bearbeitung der Stationen anfangen, sollen sie mit den Regeln vertraut gemacht werden. Sie können die Regeln z.B. in Form eines Plakats erhalten, wie im folgenden Beispiel:<sup>40</sup>

Unsere Regeln	
1.	Während der Arbeit sprechen wir leise und bewegen uns rücksichtsvoll in der Klasse.
2.	Wenn es Schwierigkeiten oder Fragen gibt, verwenden wir das SOS-Signal.
3.	Arbeitsmaterial behandeln wir sorgfältig und nach der Arbeit stellen wir es an seinen Platz zurück.
4.	Abfälle werfen wir in die Dosen auf den Tischen.
5.	Wenn wir fertig sind, kontrollieren wir unsere Ergebnisse noch einmal.
6.	Wenn wir fertig sind, suchen wir eine freie Station aus. Wenn alle Stationen belegt sind, warten wir leise oder gehen zu einer der Pufferstationen.
7.	Fertige Arbeitsblätter legen wir in den Ablagekorb.

### 3.4 Arten der Stationen

Wir unterscheiden mehrere Arten von Stationen. In diesem Kapitel werden wir sie nennen und beschreiben. Nach dem Lernstoff, der in einzelnen Stationen durchgearbeitet wird handelt es sich nach Lenčová um<sup>41</sup>:

- Das Fundament – den Lernstoff an diesen Stationen müssen alle Lerner gründlich durcharbeiten und danach beherrschen.
- Das Additum – der Lernstoff kommt den speziellen Interessen der einzelnen Lerner besonders entgegen.

Daraus ergeben sich *Pflicht- und Wahlstationen*. Der Lehrer kann z.B. 5 - 6 Pflichtstationen und 1 – 2 Wahlstationen vorbereiten. Wicke<sup>42</sup> nennt das auch obligatorische und fakultative Angebot im Stationenlernen. Alle Lerner sollten das obligatorische Angebot bearbeiten, d.h. eine bestimmte Mindestzahl der Stationen muss bearbeitet werden.

---

<sup>40</sup> Lenčová (2006: 25, 32)

<sup>41</sup> Vgl. (2006: 23)

<sup>42</sup> Wicke (2004: 123-124)

Die Stationen, die alle Lerner bearbeitet müssen, nennen wir auch *Standardstationen*. Die Materialien in diesen Stationen sollen nicht zu umfangreich sein. Sie sollen gut strukturiert sein und die Hinweise oder Aufgabestellungen müssen klar formuliert sein.

Den Lernern stehen noch weitere Stationen zur Verfügung. Zum Überangebot gehört eine *Pufferstation*, die man braucht, wenn die Lerner früher als die anderen Lerner in einer Station fertig sind – d.h. sie können unterschiedliche Arbeitstempos haben. Es empfehlen sich zwei Pufferstationen, damit der Stau verhindert wurde. An diesen Pufferstationen können die Lerner ergänzende Übungen, zusätzliche Spiele, verschiedene Rätsel oder Lückentexte lösen.<sup>43</sup>

Nach Wicke<sup>44</sup> sollte auch der Schwierigkeitsgrad der Stationen variieren. In einer *Erholstation* werden die Lerner mit einer leichteren, spielerisch-kreativen Aufgabe konfrontiert. Die Lerner können hier während der intensiven Arbeit „durchatmen“.

In einer *Informationsstation* befinden sich verschiedene Hilfsmittel wie z.B. Wörterbücher, Lexika und Zusatzmaterialien, die die Arbeit der Lerner erleichtern. Für diese Station können die Fensterbänke oder das Lehrerpult benutzt werden. In dieser Station können auch die Lösungen für die Arbeitsaufträge, die zur Selbstkontrolle dienen, ausgelegt werden. Die Lerner können ihre Ergebnisse vergleichen, aber nicht abschreiben.

Wicke<sup>45</sup> hat sich auch dazu geäußert, dass es passieren kann, dass nicht alle Lerner jede Station aufsuchen können, aber wenn sie schon eine Station anfangen, sollen sie es möglichst zu Ende führen.

Nach Lenčová können die Stationen auch unterschiedlich konzipiert werden.<sup>46</sup> Je nachdem, welche Aufgaben bearbeitet werden und welche Ziele angestrebt werden, handelt es sich um Stationen, die:

- in beliebiger Reihenfolge bearbeitet werden können,
- in einer fester Reihenfolge durchlaufen werden müssen,
- ein Ziel mit verschiedenen Übungsformen verfolgen,
- ein Thema unter verschiedenen Aspekten beleuchten,
- als Übungsphase ein Thema festigen helfen,
- als Transferphase erworbene Fertigkeiten und Fähigkeiten übertragen,
- Materialien zum individualisierten Lernen bereitstellen.

---

<sup>43</sup> Lenčová (2006: 23)

<sup>44</sup> Wicke (2006: 7)

<sup>45</sup> Vgl. (2006: 9)

<sup>46</sup> Lenčová (2006: 24)

### 3.5 Verlaufsplanung

Wir unterscheiden die folgenden Phasen der Verlaufsplanung<sup>47</sup>:

1. Die Vorstellungs- und Erklärungsphase,
2. Die Gruppenbildungsphase,
3. Die Stationswechsel,
4. Die Formen der Selbstkontrolle,
5. Die Korrektur- und Feedbackphase.

Auch Wicke<sup>48</sup> denkt, dass am Anfang der Stunde der Lehrer eine kurze Einführung machen sollte, wenn die Lerner mit dem Stationenlernen keine Erfahrungen haben. Der Lehrer sollte die einzelnen Stationen z.B. mit Hilfe einer Folie vorstellen und die Fragen der Lerner beantworten. Erst nach dieser Vorstellung bilden die Lerner Gruppen. Die Lerner können selber entscheiden, ob sie selbständig, mit einem Partner oder in einer Gruppe arbeiten möchten. Alle Lerner erhalten einen *Laufzettel* mit einer Übersicht über das gesamte Stationsangebot, der die bessere Orientierung erleichtert und auch zur Selbstkontrolle dient. Auf diesem Laufzettel können sich die Lerner Notizen machen. Sie können die Arbeitsaufträge, die sie schon absolviert haben, ankreuzen. Der Laufzettel sollte auch im Plenum besprochen werden. Als Alternative des Laufzettels können die Lerner ein Lerntagebuch erstellen, das die Lernautonomie unterstützt, wenn die Lerner ihren Lernfortschritt festhalten. Nach Lenčová kann der Lehrer auch ein pädagogisches Tagebuch führen, um Ergebnisse seiner Beobachtungen in der Klasse zu notieren und daraus pädagogische und didaktische Konsequenzen zu ziehen.

Zu den möglichen Schwierigkeiten des Stationenlernens gehört die anspruchsvolle Vorbereitung und es benötigt vielfältiges Material. Das Stationenlernen kann die schwächeren Lerner überfordern, aber sie können gewisse methodische Kompetenzen erwerben, die sie beim traditionellen Unterricht nicht erreichen. Beim Stationenlernen werden die Lerner zum differenzierten Unterricht geführt und ihre Verantwortung entwickeln.

Laut Wicke geht es beim Stationenlernen um eine Vorstufe der Projektarbeit<sup>49</sup>. Im folgenden Kapitel knüpfen wir an diese Form des kooperativen Unterrichts an und versuchen, die Projektarbeit zu beschreiben.

---

<sup>47</sup> Lenčová (2006: 25)

<sup>48</sup> Wicke (2006: 7-10)

<sup>49</sup> Wicke (2004: 122)

## 4 Projektorientierter Unterricht

In diesem Kapitel werden wir uns näher dem Projektunterricht widmen. Zuerst interessiert uns die Definition des Projektunterrichts, seine Geschichte, Ziele und die einzelnen Projekttypen.

Projektunterricht bezeichnet allgemein die Organisation des Unterrichts als Arbeit an einem Projekt. In der Pädagogik wird der Begriff aber speziell zusammen mit dem synonymen Wort der Projektmethode für eine seit Anfang der 1970er Jahre verstärkt diskutierte Reformidee gebraucht.<sup>50</sup> Die Bezeichnung „Projekt“ stammt vom lateinischen Wort *proicere* (vorwerfen, entwerfen, hinauswerfen) und wird heute im Sinne von Plan, Planung, Entwurf oder Vorhaben verstanden. Projekte finden wir nicht nur in der Pädagogik, sondern auch in unterschiedlichen Bereichen der Wissenschaft, Wirtschaft, Technik oder Politik.<sup>51</sup> Auch deswegen ist es für die Lerner gut, wenn sie sich schon in der Schule mit Projekten beschäftigen. In ihrem Berufsleben können sie Projekte dann vielleicht einfacher lösen und bearbeiten.

Nach Hans-Jürgen Krumm ist ein Projekt im Rahmen schulischen Unterrichts „ein Vorhaben, das von Lehrern und Lernern gemeinsam getragen und verantwortet wird und das sich auszeichnet durch eine begrenzte Bezogenheit auf die Gesellschaft. Dieser Gesellschaftsbezug wird vor allem deutlich im Ergebnis des gemeinsamen Vorgehens, das irgendwie gesellschaftlich relevant, also „einsetzbar“ und „benutzbar“ sein soll (Twellmann 1982, S. 339)“.<sup>52</sup> William H. Kilpatrick, einer der Begründer des Gedankens des Projektunterrichts, definiert ein Projekt als „jedes von einer Absicht geleitete Sammeln von Erfahrungen, jedes zweckgerichtete Handeln, bei dem die beherrschende Absicht als innerer Antrieb das Ziel der Handlung bestimmt, ihren Ablauf ordnet und ihren Motiven Kraft verleiht.“<sup>53</sup>

Wir identifizieren uns aber auch mit der Definition von Wicke, für welchen Projektarbeit einen „teilnehmer- und handlungsorientierten Unterricht bedeutet, der nicht nur kognitiv, sondern auch emotional und praktisch ausgerichtet ist. Die Arbeit ist an bestimmten Bedürfnissen, Fragestellungen oder Problemlösungen orientiert; die Ergebnisse sollen einen Gebrauchswert für die Lernenden haben. Dabei wird ein möglichst wirklichkeitsnaher Rahmen bereitgestellt, der das Trainieren von

---

<sup>50</sup> <http://de.wikipedia.org/wiki/Projektarbeit>. In: Lazanová (2008: 8)

<sup>51</sup> Jung (2002) [www.sowi-online.de](http://www.sowi-online.de). In: Lazanová (2008: 8)

<sup>52</sup> Krumm (1991: 5). In: Lazanová (2008: 8)

<sup>53</sup> Jung (2002) [www.sowi-online.de](http://www.sowi-online.de). In: Lazanová (2008: 8)

Kommunikationsstrategien und Problembewältigungen in Alltagssituationen erlaubt (vgl. Wicke, 1995, S. 29).<sup>54</sup> Der Projektunterricht entfernt sich von den lehrerzentrierten Übungen im Unterrichtsraum. Stattdessen favorisiert er Aktivitäten, die umfassender, lernerzentriert und interdisziplinär oder fächerübergreifend angelegt sind. Er geht auf die Themen und Handlungen ein, die entweder real oder von wirklichem Interesse für die Lernenden sind.<sup>55</sup>

Die Lerner müssen und dürfen ihr Lernen sinnvoll selbst (mit)planen, gestalten und allein ein Endprodukt fertigstellen. Auch die Sozialform, in der sie arbeiten, können die Lerner selbst wählen (Gruppenarbeit oder selbstständige Arbeit) und auf diese Weise sollen auch die Lebensinteressen der Lernenden integriert werden. Im Rahmen eines Projekttages oder einer Projektwoche kann z.B. eine Broschüre hergestellt werden, indem Lerner und Lehrer im Vorfeld Themenvorschläge sammeln.<sup>56</sup>

Nach Hans-Jürgen Krumm sind Unterrichtsprojekte gekennzeichnet durch:

1. ein konkretes *Ziel*, das es erlaubt, Sprache in kommunikativer Funktion zu verwenden, Neues, Fremdes zu entdecken und zu erfahren;
2. gemeinsame *Planung und Ausführung* durch Lehrer und Lerner, wobei zunächst einmal die Lerner versuchen, mit ihren vorhandenen Sprachkenntnissen zurechtzukommen. Der Lehrer ist der sprachliche und sachliche Helfer, der Sprachunterricht liefert diejenigen sprachlichen Mittel, die zur Bewältigung der Aufgabe gebraucht werden;
3. die *Hereinnahme der Außenwelt in den Unterricht* bzw. die Erweiterung des Unterrichts in die Außenwelt hinein, wobei die Einheit von Sprache und Handeln, von Sprache und Situation konkret erfahrbar wird;
4. die selbständige *Recherche* und Aktion der Lerner unter *Benutzung aller verfügbaren Hilfsmittel*, zu denen z.B. Wörterbücher und Grammatiken gehören als auch Schreibmaschine, Computer, Mikrophon, Kamera, Kostüme, Briefe, Stift und Schere;
5. ein präsentables *Ergebnis*, das auch über das Klassenzimmer hinaus als Poster, Zeitung, Korrespondenz, Aufführung usw. vorgezeigt werden kann und im günstigsten Fall z.B. bei der Klassenkorrespondenz, weitere Aktionen nach sich zieht. Spracharbeit, d.h. Fehlerkorrektur, Grammatikarbeit, Schreiben, vollzieht sich dabei in Form der

---

<sup>54</sup> Kaufmann/Winkler (2008: 71)

<sup>55</sup> Vgl. (2008: 71)

<sup>56</sup> Wicke (2004: 144). In: Lazanová (2008: 9)

Überarbeitung und Verbesserung des *Produktes*, d.h. die Klasse wird, wie von Freinet gefordert, zur „Werkstatt“.<sup>57</sup>

#### 4.1 Aus der Geschichte des Projektunterrichts

Obwohl die Pädagogen erst seit den 1970er-Jahren mehr über Projektunterricht diskutieren, hat der Projektunterricht in Wirklichkeit eine längere Tradition. Sie reicht bis ins 16. Jahrhundert in Italien bzw. ins frühe 18. Jahrhundert in Frankreich zurück. Johann Heinrich Pestalozzi hat diese Form des Unterrichts noch kurz und bündig „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ genannt.<sup>58</sup> Die Studenten der Académie Royale d'Architecture in Paris machten praktisch-originelle Lösungen architektonischer Probleme in Form von *projets*. Sie sollten selbständig Pläne und Entwürfe für ein größeres Bauvorhaben anfertigen. Später verbreitete sich die Idee des Lernens am Projekt nach Deutschland, Österreich, in die Schweiz und auch in die Vereinigten Staaten.<sup>59</sup>

Die Vertreter des Projektunterrichts berufen sich auf pädagogische Theorien und die unterrichtliche Praxis des amerikanischen Pragmatismus. Die Hauptvertreter waren am Anfang des 20. Jahrhunderts die Philosophen und Pädagogen John Dewey und William Heard Kilpatrick. Es ging um ihre Reaktion auf tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen im Produktions- und Distributionsbereich. Der Pragmatismus definiert das Handeln als Ursprung aller Dinge und die Nützlichkeit als Maß der Wahrheit. Menschliches Handeln und der Handlungsprozess stehen im Mittelpunkt. Während John Dewey in seiner Konzeption Rationalität und Charakterbildung durch systematisches Lernen favorisiert, betont William H. Kilpatrick Spontaneität, Bedürfnisbefriedigung und Aktivität. Er entwickelte auch das erste Projektschema: Purposing (Zielsetzung), Planning (Planung), Executing (Ausführung) und Judging (Beurteilung).<sup>60</sup>

Anfang der 1970er Jahre wurde der Projektgedanke wieder belebt. Die Entwicklung der Gesellschaft stellt auch an die Schulen ständig neue Anforderungen. In der Tschechischen Republik wird Projektunterricht z.B. seit den 1990er Jahren durchgeführt. In der Slowakei geht es auch um eine neue Methode, die hier noch keine Tradition hat.

---

<sup>57</sup> Krumm (1991: 6). In: Lazanová (2008: 10)

<sup>58</sup> Auchmann /Bauer /Doppelbauer /Hölzl /Winkler (2001: 15). In: vgl.

<sup>59</sup> <http://de.wikipedia.org/wiki/Projektarbeit>. In: vgl.

<sup>60</sup> Jung (2002) [www.sowi-online.de](http://www.sowi-online.de). In: vgl.

## 4.2 Traditioneller Fremdsprachenunterricht vs. Projektunterricht

In diesem Kapitel möchten wir die wesentlichsten Unterschiede zwischen traditionellem Unterricht und Projektunterricht gegenüberstellen. Wir wollen damit nicht sagen, dass der traditionelle Fremdsprachenunterricht schlecht ist und dass er nur Nachteile hat und der Projektunterricht nur Vorteile hat. Aber der Projektunterricht ist ein Beispiel für die fortschreitende Entwicklung und Modernisierung des Schulsystems.

<b>Der „traditionelle“ Unterricht</b>	<b>Projektunterricht</b>
„Schule neben dem Leben“	„Praktisches Lernen“
wesentlichste Aktivitäten der Lerner – Zuhören, Lesen, Schreiben, Antworten, vielleicht auch noch Diskutieren	eine stärkere Verbindung von Lernen (mit dem Buch, mit dem Kopf) und praktischem Tun – macht mehr Freude, motiviert stärker, führt zu besseren Lernergebnissen
die ausgewählten Texte wurden in der Regel mit Wortschatzarbeit, Inhaltsangaben, Nacherzählungen und Personenbeschreibungen durchgearbeitet, kreative und motivierende Arbeitsformen bleiben auf der Strecke	verschiedene Lernerfahrungen – indem wir auch die rechte Gehirnhälfte, nicht nur die verbalgrammatische linke, aktivieren, führt zu wirkungsvollerem Lernen als das reine Buchlernen
ein voller Lehrplan	Will die Trennung von Schule und Leben überwinden– die Lerner können schon im Unterricht erfahren, dass das, was sie lernen, auch außerhalb des Unterrichts brauchbar ist
große Klassen	Vokabeln und Grammatik müssen in ausreichendem Maße vorhanden sein, damit die Lerner dann mit der Sprache „handeln“ können
geringe Stundenzahl	die Beteiligung der Lerner an der Unterrichtsplanung und die verschiedenen Aufgaben stellen gleichzeitig eine wichtige



	Einübung in die Selbstständigkeit und Mitverantwortung für den Unterricht dar
der Lehrplan und das Lehrbuch bestimmen, was getan werden muss, eigene Ideen und Fähigkeiten spielen dabei kaum eine Rolle	Aber – auch beim Projekt müssen die Lerner lesen und schreiben, zuhören und sprechen. Und weil sie das mit einem eigenen Interesse an den Themen, Fragen und Ergebnissen tun, wird dabei mindestens genauso gut, oft besser Deutsch gelernt als sonst auch. <sup>61</sup>
die Lerner sprechen oft nur noch, damit die Lehrer feststellen können, ob sie korrekt sprechen	
das, was mit der Sprache mitgeteilt oder erreicht werden soll, ist oft gar nicht mehr wichtig	
oberstes Ziel ist das Bearbeiten des Lehrbuches – Lektion nach Lektion	
schriftliche Aufgaben, vor allem Hausaufgaben, sind ein gutes Beispiel für „unpraktische“, „nutzlose“ Arbeit	
wurde von manchen Beobachtern auch als „totes Klassenzimmer“ charakterisiert	

Bei der Durchführung von Projektunterricht müssen auch manche problematischen Punkte beachtet werden. Einschränkungen beim Projektunterricht können z.B. der hohe Lärmpegel in der Klasse oder auch zu viel Begeisterung, zu viel Muttersprache, Schwierigkeiten in der Abstimmung mit anderen Fächern und fehlende Hilfsmittel sein. Ein wichtiger Punkt ist die fehlende „Projektkompetenz“ der Lerner. Sie haben es oft nicht gelernt, selbstständig zu arbeiten und ihre Arbeit gemeinsam zu organisieren. Ebenso müssen die Lehrer erst lernen, im Unterricht nicht alles vorzuschreiben und vorzugeben, sondern in der Rolle des Lernberaters mit den Lernern zusammenarbeiten.

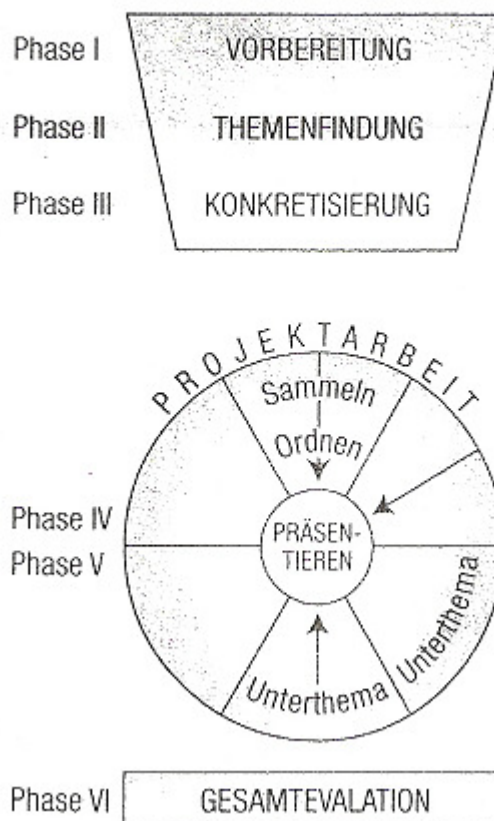
<sup>61</sup> Krumm (1991: 4-8). In: Lazanová (2008: 14-16)

Es wird empfohlen, Schritt für Schritt vorzugehen und zunächst mit kleineren projektähnlichen Aufgaben, sog. Miniprojekten oder Stationenlernen anzufangen, bevor man mit seinen Lernern mit größeren Projekten beginnt. Und schließlich kann die Erfahrung anderer Klassen helfen, Fehler zu vermeiden und machbare Projekte für die eigene Klasse anzuregen.<sup>62</sup> Zum Schluss könnte auch der Ehrgeiz der Lernenden zu einer häufigeren Verwendung der Fremdsprache beitragen.

### 4.3 Gliederung der Projektarbeit

Heute unterscheidet man mehrere Arten der Phasengliederung der Projektarbeit. In diesem Kapitel möchten wir die Gliederung der Projektarbeit von Elisabeth Lazarou beschreiben.

#### Sechs-Phasen-Modell für projektorientiertes Arbeiten „Trichter“



<sup>62</sup> Krumm (1991: 4-8), Wicke (2004: 151) In: Lazarová (2008: 16)

Die Projektarbeit besteht nach Elisabeth Lazarou aus 6 Teilen. Dieses 6-Phasen Modell wird auch Trichter genannt. Ein Dreieck kann am besten zeigen, wie die Arbeit durchgeführt werden soll: Das Thema ist am Anfang sehr breit, die Lerner sammeln so viele Informationen wie möglich. Sie machen Interviews, recherchieren Informationen, ordnen, bearbeiten und werten die Materialien aus. Sie überlegen die Präsentationsformen, stellen ein Produkt her und präsentieren es. Das Dreieck geht von ganz allgemeinen zu konkreten Stufen über. Als letzte Schritte fehlen nur noch die Bewertung der Präsentation und die Evaluation des Projekts.

Der Trichter kann auch so verstanden werden, dass er aus drei Hauptteilen besteht: im Zentrum steht die Durchführung der Projektarbeit und die Präsentation. Die anderen Teile sind die Phasen vor der Durchführung und der Präsentation (Vorbereitung, Themenfindung, Konkretisierung) und danach kommt noch die Gesamtevaluation.

Bei der Durchführung eines Projekts sollen folgende Schritte beachtet werden:

#### 1. Phase **Vorbereitung**

1. Schritt: Themensuche: Einstieg mit einem zu generierenden (zu entwickelnden) Thema – es geht hier um Bewusstmachung und Entwicklung. Das Thema wird erst am Ende der Stunde formuliert. Zu den möglichen Aktivitäten gehören Wortigel, Fotos zeigen, einen Fragenkatalog zu den Fotos erstellen, Sprechblasen zu Fotos machen, etc. Fotos werden z.B. ausgebreitet und die Lernenden werden in Gruppen eingeteilt. Die Lerner sollen dann die Texte überfliegen und Schlüsselwörter finden. Durch die Auswahl der Texte können die Lerner verschiedene Themenbereiche finden.
2. Schritt: Wortschatzarbeit – in diesem Schritt suchen die Lerner Wörter, die sie in Felder ordnen und semantische Reihen bilden, z.B. geschichtlich, kulturell, geographisch, politisch usw. Die Begriffe werden dann übersetzt oder definiert. Die Lerner können noch Wortigel oder Fotos ergänzen und Kontexte zu den Bildern schaffen.
3. Schritt: Das globale bzw. generative Thema fokussieren – hier wird der globale und landeskundliche Rahmen der Projektarbeit bestimmt. Das globale Thema muss herausgearbeitet werden.

#### 2. Phase **Themenfindung**

4. Schritt: Es fällt die Entscheidung für ein Thema – Die Lerner entscheiden sich selbst für eines der Unterthemen, die z.B. durch Wortigel, Fotos und Textbearbeitung gefunden wurden.

### 3. Phase **Konkretisierung des Themas**

5. Schritt: Fragen werden formuliert – Beobachtungsaufgaben, Arbeitsabläufe, Organisationsformen usw. werden reflektiert. Die Lerner müssen dazu noch die folgenden Kompetenzen erwerben: Fragen selbst formulieren und Antworten suchen, Nebensächliches und Hauptsächliches unterscheiden, mit Fotoapparat, CD-/MP3-Player oder Videokamera umgehen lernen usw.

### 4. Phase **Durchführung der Projektarbeit**

6. Schritt: Informationen/Materialien werden gesammelt – zu den wichtigeren Gesichtspunkten gehören auch authentische Materialien, multimediale Quellen, Recherche vor Ort/Straßeninterview, etc. Die Gruppe erstellt einen Arbeitsplan und beantwortet die Fragen: Was ist das Ziel, wer macht was, wann soll es fertig sein?

7. Schritt: Materialien werden geordnet und bewertet – Informationen werden verarbeitet z.B. Interviews in einer Statistik. Die Form der Präsentation muss hier festgelegt werden.

8. Schritt: Materialien werden für die Präsentation bearbeitet– zu den möglichen Formen der Präsentation gehören Wandzeitung, Collage, Broschüre, Interviews, Tabellen, Rollenspiele, Pantomime, Theater, Video, Zeichnungen, Tagebuch, Gedicht, Zeitung usw. Für die Vorbereitung der Präsentation sollte genügend Zeit und Raum zur Verfügung stehen.

### 5. Phase **Präsentation und Bewertung**

9. Schritt: Präsentation und Bewertung der Produkte – Möglichkeiten der Präsentationen sind: Ausstellung der Produkte, Gruppen- oder Einzelpräsentationen, Vorstellung der Produkte am Elternabend oder vor dem Lehrerkollegium. Eine Bewertung der einzelnen Produkte sollte in jedem Fall stattfinden, damit die Lernenden sehen, dass ihre Arbeit ernst genommen wird. Die Präsentation soll aus diesen 7 Elementen bestehen: Begrüßung, Gliederung, Durchführung, Zusammenfassung, Schlusssatz, Diskussion oder Fragerunde, Schlusswort und Dank.

### 6. Phase **Gesamtevaluation**

10. Schritt: Abschlussbesprechung – hier soll der Arbeitsplan evaluiert werden (Produkt und Präsentation), ergänzt durch Fragen zum Verlauf (Prozess): Was wollten wir? Wie haben wir es gemacht? Was ging gut/schlecht? Wie können wir es besser

machen? (Plenumsdiskussion).<sup>63</sup> Das Gelingen eines Projekts ist auch davon abhängig, wie neugierig, selbstständig, kreativ, eigenverantwortlich und initiativ die Lerner sind. Die Lerner können ihre Arbeit auch selbst evaluieren (Anhang 1).

#### **4.4 Die Rolle des Lehrers und der Lerner**

Die Rollen sind ähnlich oder gleich wie die Rollen des Lehrers und der Lerner beim Stationenlernen.

**Die Aufgabe des Lehrers** besteht weniger darin, vollständige Antworten zu geben. Der Lehrer ist nicht mehr der zentrale Vermittler der Unterrichtsinhalte, der meistens die Kontroll- und Korrekturfunktion ausübt, sondern er bleibt im Hintergrund, organisatorisch und funktional. Er ist ein Beobachter, Moderator, Hilfeleistender, der Lösungswege anbietet und neue Perspektiven eröffnet. Der Lehrer hilft, gibt Anregungen, bietet Zusatzmaterialien an, schlägt Bearbeitungstechniken vor und moderiert Gruppenprozesse.<sup>64</sup>

**Die Aufgabe der Lerner** ist:

- klare Ziele setzen
- konstante Arbeitsgruppen bilden
- einen Zeitplan erstellen, kontrollieren und einhalten
- Vereinbarungen treffen und einhalten
- Arbeit verteilen und koordinieren
- Als Teammitglied agieren
- Konflikte konstruktiv lösen
- Arbeiten zu einem befriedigenden Abschluss bringen
- die Mitschüler/innen und andere Gruppen über die eigenen Arbeitsergebnisse informieren
- sich Rechenschaft über die eigene Arbeit geben
- Lernergebnisse kontrollieren und bewerten<sup>65</sup>
- Statt Fakten versuchen die Schüler das eigenständige Denken zu lernen.

---

<sup>63</sup> Lazarou (1998: 40-41). In: Lazanová (2008: 17-19)

<sup>64</sup> Wicke (2004: 137). In: vgl. (2008: 20)

<sup>65</sup> Auchmann /Bauer /Doppelbauer /Hölzl /Winkler (2001: 56). In: vgl.

Im Verlauf des Projekts werden die unterschiedlichen Rollen immer wieder gewechselt. Die Lehrer sollten sich die jeweilige Rolle bewusst machen und auch den Lernern vermitteln, in welcher Rolle sie gerade sind.

#### 4.5 Ziele des Projektunterrichts

Zu den allgemeinen Zielsetzungen des Projektunterrichts gehören:

- Selbstständiges Lernen und Handeln
- Eigene Fähigkeiten und Bedürfnisse erkennen und weiterentwickeln
- Verantwortung übernehmen
- Herausforderungen und Problemlagen erkennen, strukturieren und kreative Lösungsstrategien entwickeln
- Kommunikative und kooperative Kompetenzen entwickeln
- Organisatorische Zusammenhänge begreifen und gestalten<sup>66</sup>

Nach Winkler und Kaufmann<sup>67</sup> hat Projektunterricht folgende Merkmale, Ziele und Funktionen:

1. Möglichkeit, die deutsche Sprache zu nutzen – wir denken, dass es das Wichtigste im Fremdsprachenunterricht ist – die Lerner können angstfrei in der Fremdsprache kommunizieren.
2. Situations- und Alltagsorientierung – die Lerner bearbeiten Themen, die mit realen Lebenssituationen zusammenhängen.
3. Orientierung an den Interessen der Lernenden – die Interessen der Lerner werden berücksichtigt, sie können selbst ein Thema wählen.
4. Selbstverantwortung, selbstständig handelndes Lernen – es geht um die Autonomie beim Lernen, die Lerner können ihre Arbeit selbst organisieren und Aufgaben selbstständig lösen und Ziele definieren.
5. Möglichkeiten der Binnendifferenzierung - die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden werden berücksichtigt und die Lerner werden gefördert durch Lernverfahren, mit denen die Lerner den größten Lernerfolg haben.
6. Produktorientierung – die Lerner erschaffen ein Produkt.

---

<sup>66</sup> Auchmann/Bauer/Doppelbauer/Hözl/Winkler (2001: 9). In: Lazanová (2008: 8)

<sup>67</sup> Kaufmann/Winkler (2008: 74 - 75)

7. Ganzheitliches Lernen: Einbeziehung möglichst vieler Sinne – ein Thema kann mit allen Sinnen begriffen werden. Die Handlungskompetenz, kognitives und soziales Lernen stehen gleichwertig nebeneinander.
8. Soziales Lernen – die Lerner haben ein gemeinsames Ziel, sie müssen aufeinander Rücksicht nehmen.
9. Interdisziplinarität: vernetztes Denken – es handelt sich um fächerübergreifendes Lernen. Im Mittelpunkt steht ein Thema oder ein Problem, das in seinem komplexen Lebenszusammenhang begriffen und aus verschiedenen Blickrichtungen bearbeitet wird. Da die Lerner bewusst das Zusammenwirken verschiedener Fachgebiete suchen, erkennen sie die Zusammenhänge und Strukturen an einzelnen Themen.
10. Entwicklung von Schlüsselqualifikationen<sup>68</sup> – man vermittelt nicht nur reines kognitives Wissen, sondern auch die anderen Kompetenzen. Wir kennen noch:
  - die Sozialkompetenz – die Fähigkeit, situationsadäquat Beziehungen zu Menschen einzugehen.
  - die Methodenkompetenz – die Fähigkeit, die Probleme zu bewältigen.
  - die Selbstkompetenz – z.B. ob die Lerner engagiert und kreativ sind.
  - die Handlungskompetenz – z.B. ob die Lerner angemessen mit anderen Menschen umgehen.

#### **4.6 Projekttypen**

Man klassifiziert die Projekte nach verschiedenen Kriterien:

1. nach Dauer und Aufwand im Unterricht unterscheiden wir Miniprojekte oder Großprojekte
2. nach dem Ort, an dem das Projekt stattfindet, sprechen wir über Projekte im Unterrichtsraum, außerhalb des Unterrichtsraum oder virtuell im Internet.
3. nach der Anzahl der beteiligten Lernenden bearbeitet man die Projekte als Einzelperson, in Kleingruppen, als gesamter Kurs oder kursübergreifend.
4. nach dem Grad der Strukturierung und Steuerung durch die Lehrkraft und die Teilnehmenden handelt es sich um Projekte, die von den Teilnehmenden selbst

---

<sup>68</sup> Kaufmann/Winkler (2008: 99)

ausgewählt und organisiert werden. Weiter geht es um Projekte, die von der Lehrkraft angeregt und organisiert werden oder um Projekte, die sowohl von der Lehrkraft als auch von den Teilnehmenden gesteuert werden.

5. nach dem Bezug zu alltagsrelevanten Themen – es kann sich um lebenswichtige Themen handeln oder um Projekte mit nur geringem Bezug zur Lebenswelt der Teilnehmenden, z.B. Theateraufführung eines Märchens.
6. nach der Art der Aufgabe kennen wir Rechercheprojekte, Interviewprojekte, Textprojekte, Internetprojekte, Begegnungsprojekte, künstlerische Projekte usw.
  - Mit *Begegnungsprojekten* ist die direkte Begegnung mit Sprechern der Zielsprache gemeint, entweder im Klassenzimmer (fremdsprachige Besucher), in der näheren und weiteren Umgebung (Flughäfen, Hotels, internationale Schulen) oder im Zielsprachenland (bei Klassenfahrten). Die Begegnungssituation muss detailliert sprachlich und thematisch vorbereitet werden und dann realisiert und ausgewertet werden.
  - Bei *Korrespondenzprojekten* stehen Begegnungen im Zentrum, aber sie sind im Unterschied zum ersten Typus medial vermittelt (Brief, E-Mail, Paket).
  - Bei *Textprojekten* arbeiten die Schüler mit verschiedenen Texten z.B. Lehrbuchtexten, literarischen Texten oder Hypertextangeboten aus dem Internet.<sup>69</sup>
  - Bei *Unterhaltungs- und Kontaktprojekten* geht es um eine Theateraufführung für die Eltern oder um einen geselligen Nachmittag zusammen mit ausländischen Mitbürgern usw.
  - *Als Orientierungs- und Forschungsprojekt werden z.B. die Registrierung und Beschreibung von Spielplätzen im Einzugsbereich der Schule usw. bezeichnet.*
  - Ein *Veränderungsprojekt* versucht von einer Orientierung ausgehend einen Zustand zu verändern, z.B. einen Kinderspielplatz in einen mit Abenteuercharakter umzuwandeln.<sup>70</sup> D.h. etwas Außenstehendes zu verändern
7. nach der Art der Präsentation handelt es sich um Produktion von Postern oder Zeitschriften, ein Theateraufführung – es gibt viele Möglichkeiten.<sup>71</sup>

Projekte werden auch in Lektionen von verschiedenen Lehrwerken und Übungsbüchern eingebaut, z.B. Schritte, Berliner Platz, Dimensionen, em Brückenkurs, Grammatik und Konversation usw. Auf den Internetseiten zu verschiedenen Lehrwerken kann man auch

---

<sup>69</sup> Legutke (2003: 260). In: Lazanová (2008: 25)

<sup>70</sup> Schuster (2003: 189). In: Lazanová (2008: 25)

<sup>71</sup> Kaufmann/Winkler (2008: 73)



Vorschläge für Projekte finden. Die Projekte sind nur sinnvoll, wenn sie zu den Lernzielen und den Interessen der Teilnehmer passen. Die Projekte über den Kulturaustausch zwischen den deutschsprachigen Ländern und dem eigenem Land bzw. der eigenen Region oder Stadt können immer sehr interessant sein.

Laut Wicke ist das Stationenlernen eine Vorstufe für die Projektarbeit.<sup>72</sup> In beiden Unterrichtsformen geht es um das lernerzentrierte und handlungsorientierte Lernen, bei welchen die Lernautonomie gefördert wird. In diesen Unterrichtsformen ändert sich die Rolle des Lehrers und der Lerner grundlegend. Der Lehrer steht im Hintergrund und die Lerner sind verantwortlich für das Lernen. In beiden Fällen können die Lerner ein Endprodukt erstellen. Die Projektarbeit ist aber mehr umfangreich und kann längere Zeit dauern.

---

<sup>72</sup> Wicke (2004: 122)

## **5 Praktischer Einsatz des Stationenlernens in den Schulen**

Im ersten Teil dieser Diplomarbeit haben wir uns in einem Kapitel dem Stationenlernen theoretisch gewidmet. Wir wollen aber auch wissen, wie das Stationenlernen in der Praxis funktionieren kann. Deswegen wurde das Stationenlernen während unseres pädagogischen Praktikums in zwei Schultypen und in verschiedenen Jahrgängen erprobt. In diesem Teil versuchen wir, unsere Ergebnisse darzustellen.

### **5.1 Vorstellung der Probanden**

Im Rahmen des pädagogischen Praktikums haben wir das Stationenlernen in einer Grundschule und in einem Gymnasium in vier Klassen durchgeführt und wir haben dafür in jeder Klasse eine Doppelstunde zur Verfügung gehabt. Die anderen Lehrer, meistens die Sportlehrer, waren sehr kooperativ, weil sie uns ihre Stunden überlassen haben. Eine Lehrerin hat uns den PC-Raum zur Verfügung gestellt. Es ging um zwei Klassen in der Grundschule und zwei Klassen im Gymnasium, d.h. wir konnten das Stationenlernen mit der Sekundarstufe I. und Sekundarstufe II. ausprobieren, als auch mit unterschiedlichen Sprachniveaus:

1. Die Lerner der achten Klasse sind 13 Jahre alt. Sie lernen seit der ersten Klasse Deutsch und sie haben das Sprachniveau B1. Sie lernen mit dem Lehrwerk Deutschmobil 3.
2. Die Lerner der sechsten Klasse sind 11 Jahre alt. Sie lernen seit der ersten Klasse Deutsch und sie haben das Sprachniveau A2. Sie arbeiten mit dem Lehrwerk Deutschmobil 2.
3. Die Gymnasiasten aus der vierten Klasse sind 18 Jahre alt. Sie werden das Abitur auch in Deutsch machen. Sie haben mehrere Lehrwerke und Materialien zur Verfügung, z.B. Tangram 3, Zmaturuj z nemčiny und JA! Nemčina, Nová maturita. Sie haben das Sprachniveau B2.

4. Wir waren auch in der ersten Klasse im Gymnasium. Diese Lerner waren sehr fortgeschritten. Sie haben sieben Stunden pro Woche Deutsch, weil sie später die DSD-Prüfung<sup>73</sup> absolvieren möchten. Im Unterricht benutzen sie das Lehrwerk AusBlick1 und sie haben das Sprachniveau B2/C1.
5. In der Grundschule waren wir noch in einer neunten Klasse, wo die Lerner 14 Jahre alt sind. In dieser Klasse handelte es sich nicht um eine Doppelstunde. Wir hatten für das Stationenlernen nur eine Unterrichtsstunde Zeit, aber diese Stunde werden wir trotzdem beschreiben. Diese Lerner lernen seit der ersten Klasse Deutsch und sie haben das Sprachniveau B1/B2. Sie lernen aus dem Lehrwerk Deutschmobil 3.

Das Stationenlernen haben insgesamt 48 Lerner erlebt plus 12 Lerner der neunten Klasse, die keine Doppelstunde zur Verfügung gehabt haben. Es geht insgesamt um 60 Lerner und 3 Lehrerinnen, die an diesen Stunden teilgenommen haben.

## **5.2 Methodik, Aufgaben und Hypothesen**

Die Hauptmethode bei diesem Experiment ist die Unterrichtsbeobachtung. Wir werden dabei die Lerneraktivität und die Atmosphäre in der Klasse beobachten. Dazu dient ein Beobachtungsbogen, wo wir uns Notizen machen werden. Gleichzeitig werden die Lerner, Materialien und Ergebnisse fotografiert.

Unmittelbar nach dem Stationenlernen werden wir in jeder Klasse eine Umfrage machen. Der Fragebogen besteht aus drei offenen Fragen und die Lerner sollten hier ihre ersten Eindrücke und ihre Ideen notieren. Die Umfrage ist anonym und die Lerner äußern sich kritisch über die Doppelstunde, die sie erlebt haben. Wir wollten ihre Meinung erfahren, was ihnen gefallen hat und warum, was ihnen nicht gefallen hat und warum und was sie anders machen würden und wie. Es ging dabei um den ersten Eindruck über das Stationenlernen.

Wir haben mit folgenden Hypothesen gearbeitet:

- Während des Praktikums haben wir in den gleichen Klassen mehrmals mit der „traditionellen Form“ unterrichtet, d.h. wir haben viel den Frontalunterricht benutzt und mit dem Lehrwerk gearbeitet. Das Stationenlernen wurde am Ende des

---

<sup>73</sup> Es ist der staatliche Nachweis qualifizierter Deutschkenntnisse beim Eintritt ins Berufsleben, auch im Heimatland. Die DSD Prüfung orientiert sich am Niveau C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Mehr Informationen finden Sie unter <http://www.deutschsprachdiplom.de/>

Praktikums durchgeführt. Es sollte für die Lerner eine positive Überraschung sein. Beim Stationenlernen werden aus den Lernern aktive Teilnehmer, die kooperativ in Gruppen arbeiten und abwechslungsreiche Aufgaben lösen. Der Deutschunterricht wird für sie zum Erlebnis.

- Als wichtigste Phase gilt beim Stationenlernen die Vorbereitung. Die Vorbereitung sollte mehrere Tage dauern und die Aktivitäten sollten detailliert durchgearbeitet werden. Sonst erreicht man beim Stationenlernen nicht den gewünschten Effekt.
- Die Lerner können beim Stationenlernen mit verschiedenen Materialien und Hilfsmittel arbeiten. Es geht um viele Aktivitäten und Aufgaben, die abwechslungsreich sein sollten und die Lerner können damit alle vier Fertigkeiten, Grammatik und Wortschatz üben und verbessern. Wir interessieren uns auch für die Beliebtheit der einzelnen Aufgaben. Man kann voraussagen, dass die einfacheren und lustigen Aufgaben größeren Erfolg haben werden, als die komplizierteren Aufgaben, an welchen die Lerner mehr arbeiten werden müssen und die auch mehr Zeit verlangen. Aber darum geht es beim Stationenlernen. Einige Aufgaben sind komplizierter und manche Aufgaben dienen zur Erholung – wie das schon im theoretischen Teil beschrieben wurde. Diese zwei Gruppen von Aufgaben sollten im Gleichgewicht sein. Sehr beliebt werden neben den spielerischen Aktivitäten noch die Aufgaben sein, bei welchen die Lerner über sich selbst erzählen oder schreiben können und zur Identifikation mit sich selbst kommen.

### **5.3 Phasen des Versuches**

Unser Versuch besteht aus folgenden Phasen:

- Vorbereitung auf das Stationenlernen – diese Phase dauert mehrere Tage. Wir sammeln Materialien zu jedem Thema und Sprachniveau. Es ist wichtig, so viele Informationen wie möglich über die Lerngruppe zu erfahren, welche Möglichkeiten wir in der Klasse oder Schule haben.
- Durchführung des Stationenlernens – es geht um die Unterrichtsbeispiele in fünf Klassen zu fünf unterschiedlichen Themen. Diese Phase besteht aus folgenden Teilaufgaben:
  - Die Klasse auf das Stationenlernen vorbereiten – die Bänke umstellen usw.

- Das Stationenlernen einführen, die Lerner über das Stationenlernen, die Ziele und Aufgaben bekanntmachen.
- Einteilung in Gruppen
- Die Lerner erarbeiten die einzelnen Stationen. Unsere Aufgabe ist zu beobachten, zu helfen, zu beraten, zu steuern usw. Gleichzeitig ist es wichtig, die Lerner, Materialien und Ergebnisse zu fotografieren. Einige Fotografien kann man in unserer Fotografischen Dokumentation im Anhang 11 finden.
- Präsentation der Ergebnisse
  - Umfrage – die Lerner beantworten 3 offene Fragen, um den ersten Eindruck festzuhalten.
  - Analyse, Diskussion und Selbstevaluation

#### **5.4 Themen und Ziel**

Die praktische Durchführung des Stationenlernens findet im Januar und Februar 2010 während unseres pädagogischen Praktikums statt. Die Themen sind nicht von uns vorgegeben. Das Stationenlernen wird zu den gleichen Themen durchgeführt, die die Lerner aktuell in den Lehrwerken behandeln und zu welchen sie schon Vorkenntnisse haben. Mit dem Stationenlernen wollten wir an den Wortschatz und Grammatik in den Lehrwerken anknüpfen. Es war unser Ziel, die Themen in den Lehrwerken noch zu erweitern und auf eine interessante Weise darzustellen. Es handelt sich um folgende Themen:

1. Der Baum
2. Haustiere
3. Reisen
4. Aussehen und Kleidung
5. Umweltschutz

In den nächsten Kapiteln wird die Durchführung der Unterrichtsbeispiele zu diesen Themen beschrieben. Die Aufgaben, Materialien und Ergebnisse werden ebenfalls dargestellt. Alle Stationen werden kommentiert und evaluiert.

## **5.5 Stationenlernen zum Thema „Der Baum“**

In der achten Klasse beschäftigen sich die Lerner schon einige Zeit mit dem Thema „der Baum“. Während unseres Praktikums haben wir uns mit den Lernern und den Bedingungen in der Klasse vertraut gemacht. Sie sind schon fast am Ende der Lektion und sie haben einen guten Wortschatz zu diesem Thema.

In der Klasse gibt es insgesamt 18 Lerner, einige sind fleißig, aber es gibt in der Klasse auch 2 integrierte Lerner, die schwächer sind und langsamer arbeiten. Beim Stationenlernen werden wir das berücksichtigen. Die Klasse befindet sich gleich neben einem PC-Raum und in der Klasse steht ein Overheadprojektor zur Verfügung.

Bevor die Doppelstunde angefangen hat, haben wir fünf Lerner gebeten, dass sie uns mit der Vorbereitung und Umstellung der Bänke helfen. Da gerade die große Pause in der Schule war, hatten wir dreißig Minuten Zeit dafür. In dieser Klasse haben wir uns für das Stationen-Arrangement im Uhrzeigersinn entschieden, weil es übersichtlich sein sollte. Inzwischen haben zwei Lerner ein Plakat vorbereitet und den „Baum der Wünsche“ aus dem farbigen Papier ausgeschnitten. Inzwischen haben wir die anderen Materialien und die Nummerierung der Stationen vorbereitet.

Als die Stunde angefangen hat, haben wir den Lernern auf Slowakisch erklärt, wie sie arbeiten sollen und wir haben ihnen Instruktionen zu jeder Station gegeben. Auf dem OHP wird der Laufzettel (Anhang 3) gezeigt und erklärt.

Dann kam es zur zufälligen Zusammensetzung der Gruppen, damit auch die schwächeren Lerner die gleichen Chancen hatten. Es sollten sechs Gruppen entstehen, d.h. die Lerner konnten zu dritt arbeiten. Da nur 16 Lerner anwesend waren, haben einige Lerner zu zweit gearbeitet. Jeder Lerner hat ein Papier aus dem Umschlag gezogen und nach den Farben sollten sie ihre Partner suchen. Die Lerner haben sechs Gruppen gebildet und jede Gruppe hat die Arbeitsaufträge zu den einzelnen Stationen bekommen. Hier können die Lerner notieren, welche Station sie durchgearbeitet haben.

Erst nach diesem Schritt konnten wir mit dem Brainstorming zum Begriff „der Baum“ anfangen. Die Lerner haben dieses Wort meistens mit dem Begriff Holz verbunden und mit verschiedenen Holzprodukten assoziiert, was ganz interessant war (Anhang 11, Fotografie 1).

Nach dieser kurzen Einführung konnten die Lerner mit einer beliebigen Station anfangen. Hier sind die Stationen zum Thema „Der Baum“:

### ***Station 1 - Mein Lieblingsbaum***

Arbeitsauftrag – Du kannst selbständig, mit einem Partner oder in einer Gruppe arbeiten. Auf den Bildern kannst du vier Bäume sehen. Welcher ist dein Lieblingsbaum? Schreibe 5-10 Zeilen und begründe, warum dieser Baum dein Lieblingsbaum ist. Du kannst aus folgenden Bäumen auswählen: Kastanie, Orangenbaum, Weihnachtsbaum oder Palme – zu diesen Bäumen findest du auch nützliche Stichwörter, die du verwenden kannst.

Für diese Station habt ihr 15 Minuten Zeit.

Material – vier Bilder von Bäumen, die wir im Internet gefunden haben und Stichwörter zu jedem Bild (Anhang 3).

Kommentar – Die Lerner haben sich mit einem Wörterbuch aus der Informationsstation geholfen. Es ist interessant, dass jede Gruppe den Weihnachtsbaum ausgewählt hat. Sie haben ihre Wahl damit begründet, dass gerade die Winterferien zu Ende waren, und sie deswegen noch an die Weihnachtsatmosphäre gedacht haben. Im Juni würden sie die Palme beschreiben und an die Sommerferien denken. Die Lerner haben sich gegenseitig geholfen und gemeinsam den Baum beschrieben (Fotografie 2). Die Kooperation in den Gruppen hat gut funktioniert.

### ***Station 2 - Fragen zum Thema der Baum***

Arbeitsauftrag – Die ganze Gruppe arbeitet zusammen. In dem Umschlag findet ihr Beschreibungen zu den einzelnen Wörtern zum Thema Baum. In den Klammern unter der Beschreibung steht die richtige Antwort. Ziehe ein Papier, aber zeige es deinen Mitschülern nicht. Lese die Beschreibung laut. Deine Mitschüler raten das Wort, das du in den Klammern siehst. Wenn es jemand errät, bekommt er das Papier. Der Gewinner ist der Schüler, der die meisten Zettel hat. Immer ein Schüler zieht und die anderen raten das Wort. Wenn keiner von euch die richtige Antwort kennt, bleibt die Karte dem Lerner, der die Beschreibung gelesen hat.

Für diese Station habt ihr 10 Minuten Zeit.

Material – farbige Karten in einem Umschlag.

Kommentar – Diese Station zählte zu den beliebtesten. Es ging um ein Spiel, bei welchem die Lerner den Wortschatz zum Thema „Baum“ wiederholen konnten. Es war ein Wettbewerb und nicht nur die Gewinner in jeder Gruppe hatten nach dem Spiel sehr gute Laune, sondern auch die anderen Lerner.

### ***Station 3 - Kreuzworträtsel***

Arbeitsauftrag – In dieser Station findet ihr ein Arbeitsblatt mit einem Kreuzworträtsel. Was ist die Lösung? Nach der Bearbeitung könnt ihr sie in der Informationsstation finden und kontrollieren.

Für diese Station habt ihr 5 Minuten Zeit.

Material – ein Arbeitsblatt mit einem Kreuzworträtsel für jede Gruppe und die Lösung in der Informationsstation.

Kommentar – diese Station hat den Lernern viel Spaß gemacht, aber sie mussten schnell arbeiten. Es war nicht anstrengend und die fünf Minuten waren eine gute Zeit für die Bearbeitung. Für die Lerner war diese Station interessant und lustig.

### ***Station 4 - Der Baum der Wünsche***

Arbeitsauftrag – in dieser Station arbeitet jeder selbständig und schreibt einen Wunsch auf ein Blatt eines Baumes. Dieses Blatt klebt ihr auf das Plakat mit dem Baum der Wünsche. Du solltest auf das Blatt schreiben, was du dir im Leben sehr wünschst. Du kannst nur einen Wunsch aufschreiben oder aus den Beispielen auswählen. Beispiele für die Wünsche – Ich wünsche mir....z.B. gute Freunde, Frieden in der ganzen Welt, eine erfolgreiche Karriere, ein tolles Auto, eine Weltreise, sehr sehr viel Geld, usw.

Für diese Station hast du 5 - 10 Minuten Zeit.

Material – ein Plakat, eine Schere, farbiges Papier, Klebstoff

Kommentar – von allen sechs Stationen hatte diese Station den größten Erfolg. Die Lerner konnten anonym ihre Wünsche aufschreiben (Anhang 11, Fotografie 3 und 4). Bei der Präsentation der Ergebnisse haben wir uns den Baum der Wünsche angeschaut und wir haben festgestellt, dass fast alle Lerner die Wünsche aus den Beispielen ausgewählt haben. Manche Lerner waren kreativ und sie haben ihre eigenen Wünsche ausgedrückt. Hier ist das Ergebnis:

Wünsche	Die Zahl der Lerner, die sich das gewünscht haben
gute Freunde	6
erfolgreiche Karriere	4
Frieden in der ganzen Welt	1
ein tolles Auto	1
eine Weltreise	1



sehr sehr viel Geld	1
viel Gesundheit	1
eine neue Klassenlehrerin	1

### ***Station 5 – Sprichwörter***

Arbeitsauftrag – Die ganze Gruppe arbeitet zusammen. Verbindet die Sprichwörter mit ihrer Bedeutung.

Für diese Station habt ihr 10 Minuten Zeit.

Material – farbige Karten in einem Umschlag, wobei die gelben Karten die Sprichwörter und die orangen Karten ihre Bedeutungen sind. In der Informationsstation kann man die Lösung auch zu dieser Station finden.

Kommentar - Die Lerner haben in Gruppen gearbeitet und sie haben oft das Wörterbuch benutzt. Diese Aufgabe war für sie sehr anstrengend, aber sie haben sie gut geschafft. Es ging langsam, aber ihre Lösungen waren nach der Kontrolle richtig.

### ***Station 6 - Lesetext im PC-Raum: Bäume***

Arbeitsauftrag - Lies den Text und beantworte die Fragen.

Für diese Station habt ihr 15 Minuten Zeit.

Material – Computer und Internet (die Homepage mit dem Artikel und z.B. Google, Wikipedia), unbekannte Vokabeln auf einem extra Blatt Papier – es geht um die Namen der Bäume, aber die Lerner können den Text ohne diese Vokabeln verstehen. Für die Lerner, die die Texte nicht gern am Computer lesen, haben wir einen ausgedruckten Artikel vorbereitet. Jeder Lerner hat aber den Text am Computer gelesen.

Kommentar – Die Lerner haben den Text selbständig gelesen und in Gruppen die Fragen beantwortet. Es war sehr positiv, dass wir auch den PC-Raum zur Verfügung hatten (Anhang 11, Fotografie 5). Die Homepage, wo wir den Text gefunden haben, beinhaltet viele ähnliche Lesetexte, die für das Stationenlernen geeignet sind. Der Text war für die Lerner so interessant, dass sie die einzelnen Bäume auf Wikipedia gesucht haben und Informationen darüber gelesen haben.

***Informationsstation*** - Hier kann man Wörterbücher und Lösungen zu den Stationen 3, 5 und 6 finden.

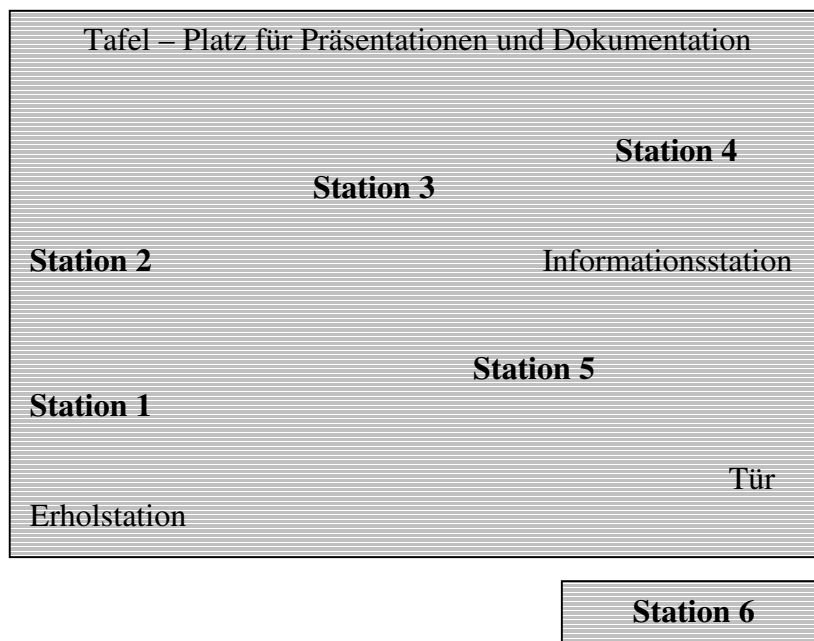
Kommentar – die Lerner haben ihre Ergebnisse immer nach der Bearbeitung der Stationen dort kontrolliert. Der Zweck war die Selbstkontrolle und Selbstevaluation, die wichtige

Fähigkeiten sind. Wenn man sich selbst kontrolliert, merkt man sich das oft besser. In modernen Lehrwerken kann man nach jeder Lektion auch ein Teil mit Selbstkontrolle finden.

### ***Erholstation – Memory***

Kommentar – Da es um eine Doppelstunde ging, fanden die Lerner die Erholstation sehr sinnvoll und lustig. Die Memory-Karten waren auf Deutsch-Slowakisch.

### **5.5.1 Stationen-Arrangement – Der Baum**



Station 1 – Mein Lieblingsbaum

Station 2 – Fragen zum Thema Baum

Station 3 – Kreuzworträtsel

Station 4 – Der Baum der Wünsche

Station 5 – Sprichwörter

Station 6 – Lesetext Bäume im PC-Raum

Informationsstation

Erholstation

## 5.5.2 Ergebnisse der Umfrage und Diskussion

Die Mindestleistung dieser Doppelstunde waren 4 Stationen und jede Gruppe hat dieses Ziel erreicht. Nach der Bearbeitung gab es noch 15 Minuten Zeit für die Präsentation der Ergebnisse, für die Umfrage und eine Diskussion. Bei der Präsentation haben wir uns die Ergebnisse der Stationen 1 und 4 durchgelesen und die anderen Stationen kommentiert. Die Lerner haben die Ergebnisse der Station 1 auf die Tafel aufgehängt (Anhang 11, Fotografie 6).

Nach der Umfrage können wir konstatieren, dass zu den beliebtesten Stationen die Stationen 2, 4 und 6 gehörten. In der Station 2 ging es um einen Wettbewerb und in der Station 4 konnten die Lerner ihre eigenen Wünsche anonym aufschreiben. Die Station 5 hat den Lernern nicht so gut gefallen, weil die Aufgabe sehr anstrengend und problematisch war. Das Stationenlernen hat als eine Einheit auf die Lerner einen sehr guten Eindruck gemacht und sie möchten auch andere Themen so bearbeiten. Es war sehr interessant, dass die Lerner unsere Umfrage erwartet haben und sie sehr froh waren, dass sie ihre Meinung aufschreiben können.

Die Lerner haben positiv bewertet:

- die Gruppenarbeit
- dass sie ihre Wünsche aufschreiben konnten – die Personalisierung
- die Stunde war anders als sonst
- viel Spaß, es war lustig
- gut organisiert

Die Lerner haben negativ bewertet: nur die Station 5, weil die Aufgabe für sie sehr anstrengend war und sie konnten die Sätze nicht gut übersetzen.

Verbesserungsvorschläge – mehr Stationen als Gruppen der Lerner.

Das nächste Mal würden wir noch mehr Stationen (2 freiwillige Pufferstationen) vorbereiten, damit es nicht zum Stau kommt, wenn die Lerner schon fast alle Stationen besucht haben. Sonst sind wir sehr zufrieden mit dieser Doppelstunde, weil die Lerner im Zentrum des Unterrichts waren. Sie waren aktiv und haben kooperativ in Gruppen gearbeitet.

Interessante Feststellung:

Bei der Diskussion haben sich die Lerner in zwei Gruppen geteilt. Es handelte sich um die Station 6, die im PC-Raum stattgefunden ist. Einige Lerner fanden diese Station als eine der besten. Die andere Gruppe war völlig dagegen. Sie haben sich geäußert, dass sie in der

Schule sehr oft in den PC-Raum gehen und sie sind übersättigt und finden das langweilig. Sie wollen nicht mehr mit dem Computer arbeiten. Es war eine sehr interessante Feststellung v.a. für ihre Lehrerin.

Wir waren nach unserem ersten Versuch sehr positiv eingestellt und es hat uns viel Unterstützung für das Stationenlernen zu den weiteren Themen gegeben.

### **5.5.3 Literaturverzeichnis zum Thema Der Baum**

Sprichwörter aus dem Baumlexikon im Internet unter: <http://baumkreis.de/lebensbaum2/baumlexikon/index.html> (9.1.2010)

Douvitsas-Gamst, J. (1992): Das Deutschmobil. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Učebnica 3. München: Klett Edition

Douvitsas-Gamst, J. (1992): Das Deutschmobil. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Pracovný zošit 3. München: Klett Edition

Götz, D. /Haensch, G. /Wellmann, H. (2002): Langenscheidts Großwörterbuch. Deutsch als Fremdsprache. München / Augsburg: Langenscheidt

Griesbach, H./ Schulz, D. (1994): 1000 deutsche Redensarten. Berlin / München: Langenscheidt

Lesetext „Bäume“ aus <http://hamsterkiste.de/> (10.1.2010)

Diverse Bilder aus dem Internet:

[www.zauber-pflanzen.de/advgraph/baum\\_nostal.gif](http://www.zauber-pflanzen.de/advgraph/baum_nostal.gif) (10.1.2010)

[http://images.google.sk/imgres?imgurl=http://qtsarizona.com/yahoo\\_site\\_admin/assets/images/date\\_palm\\_tree](http://images.google.sk/imgres?imgurl=http://qtsarizona.com/yahoo_site_admin/assets/images/date_palm_tree) (10.1.2010)

[www.waldowverlag.de/images/Postkarte\\_Kastanie](http://www.waldowverlag.de/images/Postkarte_Kastanie) (10.1.2010)

[www.fotoalbum.wdr.de/.../36/Orangenbaum.jpg](http://www.fotoalbum.wdr.de/.../36/Orangenbaum.jpg) (10.1.2010)

## 5.6 Stationenlernen zum Thema Haustiere

In der sechsten Klasse haben wir während des Praktikums mehrmals unterrichtet und wir haben uns mit den Lernern und mit den Bedingungen in der Klasse vertrautgemacht. Es geht um eine kleine Gruppe, weil in diesem Jahrgang nur sechs Lerner Deutsch lernen. Wir haben damit gerechnet, dass wir im besten Fall zwei Gruppen bilden können. Die Situation war aber nicht so positiv, weil die ganze Woche drei Lerner krank waren und sie nicht in die Schule gekommen sind. Wir konnten also die Phase der Gruppenbildung überspringen und die drei Lerner haben gemeinsam in einer Gruppe gearbeitet.

Der Deutschunterricht findet immer in einem Sprachlabor statt, was wir sehr interessant finden und wir haben die Bedingungen des Sprachlabors ausgenutzt. Im Sprachlabor befindet sich auch ein Tageslichtprojektor, die Kopfhörer, die Tafel, die Schränke und Pinnwände und das alles werden wir für die Bearbeitung der Stationen brauchen.

Dank einem Sportlehrer haben wir wieder eine Doppelstunde zur Verfügung gehabt. In der Pause haben wir die Materialien und die Nummerierung der Stationen vorbereitet. Wir haben uns dieses Mal für die offene Form des Stationen-Arrangements entschieden, weil wir auch diese Form ausprobieren wollten.

Der Anfang der Stunde gehörte wieder einer kurzen Einführung. Dieses Mal haben die Lerner alle Haustiere wiederholt. Wir haben den Lernern viele Bilder von Haustieren gezeigt und sie sollten sie auf Deutsch nennen. Auf dem Tageslichtprojektor wurde der Laufzettel dargestellt und die Regeln des Stationenlernens wurden erklärt. Danach konnten die Lerner mit der Erarbeitung der einzelnen Stationen beginnen.

### ***Station 1 – Gewöhnliche und ungewöhnliche Haustiere***

Arbeitsauftrag – Die ganze Gruppe arbeitet zusammen, sortiert ihr die Bilder: Geht es um gewöhnliche oder ungewöhnliche Haustiere? Erstellt gemeinsam ein Plakat, liest den kurzen Text über Peter und sagt eure Meinung über Peter.

Für diese Station habt ihr 10 Minuten Zeit.

Material – Bilder von diesen Haustieren: der Hund, die Katze, das Krokodil, die Schlange, die Spinne, das Pferd, die Ziege, der Löwe, der Affe, der Leguan, die Henne, die Kuh, das Schwein, der Adler, das Kaninchen, der Hahn, das Schaf, der Fisch, die Maus, die Schildkröte, der Papagei, der Wellensittich, das Meerschweinchen.

Dazu ein kurzer Lesetext: Peter, 21, studiert Biologie. Sein Zimmer ist ein Zoo. Er hat 6 Schlangen, 26 Spinnen, 14 Mäuse und 1 Krokodil. Aber er hat kein Telefon und kein

Radio. Einen Fernseher hat er auch nicht. „Ich höre keine Musik und ich brauche keine Unterhaltung. Nur Bücher brauche ich unbedingt und meine Tiere. Tiere sind mein Hobby und sie kosten viel Zeit.“

Die Lerner konnten das Wörterbuch aus der Informationsstation benutzen. Aus den Bildern haben die Lerner ein Plakat erstellt (Anhang 11, Fotografie 8).

Kommentar – In dieser Station konnten die Lerner den Wortschatz wiederholen. Es war wichtig, dass sie die Bilder auf Deutsch genannt haben und über Peter gesprochen haben. Die Fertigkeiten Sprechen und Lesen wurden geübt (Anhang 11, Fotografie 7).

### ***Station 2 - Was braucht man für...***

Arbeitsauftrag – Die ganze Gruppe arbeitet zusammen. Ergänzt die Tabelle, ordnet die Wörter zu und hängt das Ergebnis auf die Pinnwand:

Was braucht man für ...einen Hund, Fische, eine Katze, einen Hamster, einen Wellensittich. Ihr könnt aus folgenden Sachen auswählen: einen Filter, eine Sitzstange, Sand, einen Beißkorb, ein Spielzeug, ein Aquarium, Wasser, ein Schlafhäuschen, Wasserpflanzen, eine Beleuchtung, eine Heizung, Muscheln, eine Sepiaschale, einen Kratzbaum, eine Katzentoilette, ein Spielzeug, Käämme, Bürsten, einen Käfig, ein Halsband, ein Laufrad, einen Käfig, Vogelsand, ein Spielzeug, ein Badehäuschen, eine Leine, viel Futter.

Ihr habt für diese Station 10 Minuten Zeit.

Material – eine Liste der Sachen, die man für die Haustiere braucht, eine Tabelle und das Wörterbuch aus der Informationsstation.

Kommentar – es handelt sich wieder um eine Wortschatzübung, bei welcher die Fertigkeit Sprechen am besten trainiert wird.

### ***Station 3 – Tiergeräusche***

Arbeitsauftrag – Die ganze Gruppe arbeitet zusammen. Beantwortet die Fragen auf dem Arbeitsblatt. Welches Tier ist das?

Ihr habt für diese Station 10 Minuten Zeit.

Material – Arbeitsblatt mit zehn Fragen, eine Liste mit Haustieren

Kommentar – Es geht um eine Wortschatzübung, bei welcher die Lerner das Wörterbuch benutzen können. Diese Aufgabe war für die Lerner sehr lustig. Wenn sie nicht wussten, welches Tier die Geräusche macht, haben sie die Geräusche laut gesagt und es war einfacher. Die Lerner hatten viel Spaß an dieser Station.

#### ***Station 4 - Tier-Horoskop - Welches Tier passt zu mir?***

Arbeitsauftrag – Jetzt arbeitest du selbstständig. Liest den Text über dein Sternzeichen. Unterstreiche die Tiere, die zu dir passen. Stimmt das, was da steht oder nicht? Und wenn nicht, warum? Welche Tiere passen zu dir? Für diese Station habt ihr 10 Minuten Zeit.

Material – Lesetext aus dem Internet (Anhang 5).

Kommentar – die Lerner lesen nur die Passage mit ihrem Sternzeichen und sie unterstreichen die Haustiere. Nicht alle erwähnten Haustiere passen zu dem Sternzeichen. Die Lerner haben oft das Wörterbuch benutzt und in den meisten Fällen haben sie sich geeinigt, dass die Informationen im Horoskop nicht stimmen.

#### ***Station 5 – Haustiermagazin***

Arbeitsauftrag – Ordnet die Bilder den Texten zu. Die ganze Gruppe arbeitet zusammen. Ihr habt für diese Station 10 Minuten Zeit.

Material – Lesetext mit Bildern (Anhang 5).

Kommentar – Diese Aufgabe war auf den ersten Blick sehr einfach, aber wenn die Lerner die kurzen Texte nicht ordentlich lesen, können sie viele Fehler machen. In der Informationsstation kann man auch Lösungen zu dieser Aufgabe finden.

#### ***Station 6 - Einfach tierisch***

Arbeitsauftrag – Arbeitet in einer Gruppe. Es geht um Sprichwörter, die ihr ihren Bedeutungen zuordnet. Ihr habt für diese Station 10 Minuten Zeit.

Material – farbige Karten mit den Sprichwörtern und ihren Bedeutungen in einem Umschlag.

Kommentar – Diese Sprichwörter waren nicht so kompliziert, die Lerner kontrollierten ihre Lösungen an der Informationsstation und sie waren ohne Fehler.

#### ***Pufferstation 1 - Warum schafft man sich Haustiere an?***

Arbeitsauftrag – Die ganze Gruppe arbeitet zusammen. Bildet mit den Karten im Umschlag Sätze mit „weil“. Die Karten sollten die richtige Reihenfolge haben. Ihr habt für diese Station 10 Minuten Zeit.

Material – jedes Wort wurde auf eine Karte geschrieben. Die Lerner bilden drei Nebensätze mit weil.

Kommentar – Es handelt sich um eine Grammatikübung, bei welcher die Lerner begründen, warum sich die Leute Haustiere anschaffen (Anhang 11, Fotografie 9 und 10). Die Kooperation in dieser Gruppe verläuft ohne Probleme.

### ***Pufferstation 2 – Hörtext***

Arbeitsauftrag – Alle hören sich den Text „Hundepartner Homepage“ an. Unbekannte Vokabeln sind auf einem extra Blatt Papier. Beantwortet in einer Gruppe die Fragen zum Text. Für diese Station habt ihr 15 Minuten Zeit.

Material – eine CD, die Kopfhörer im Sprachlabor, Arbeitsblatt, extra Blatt Papier mit Vokabeln.

Kommentar – Die Lerner konnten das Hörverstehen verbessern (Anhang 11, Fotografie 11). Sie haben die Aufgabe sehr gut gelöst, obwohl der Hörtext sehr anstrengend für diese Stufe ist. Die Vokabelliste hat ihnen geholfen und sie hatten genug Zeit für diese Aufgabe.

***Informationsstation*** - Wörterbücher, Lösungen zu den Stationen 3, 5, 6 und zu den Pufferstationen 1 und 2.

Kommentar – die Lerner haben ihre Ergebnisse immer nach der Bearbeitung der Stationen kontrolliert.

***Erholstation – Memory*** - Da es wieder um eine Doppelstunde geht, sind die Memory-Karten eine gute Erholung. Es ist sehr positiv, dass wir das Haustier-Memory mit deutschen Begriffen geholt haben, weil es zu unserem Thema passt. Wir haben das von einer anderen Deutschlehrerin ausgeliehen. Die Erholstation war für die Lerner eine gute Pause (Anhang 11, Fotografie 12).

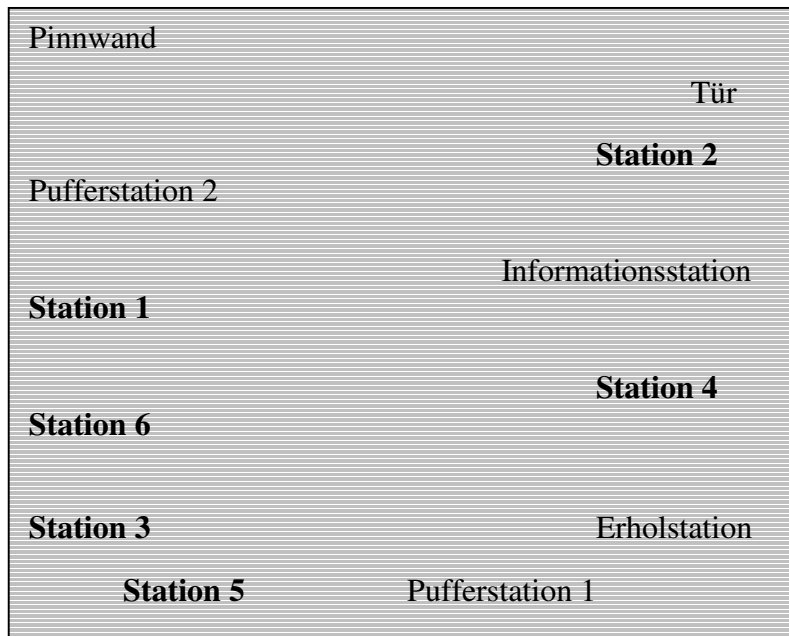
## **5.6.1 Ergebnisse der Umfrage und Diskussion**

Nach diesem Stationenlernen können wir konstatieren, dass es sich um eine gelungene Doppelstunde handelte. Schade, dass nur drei Lerner gekommen sind, aber es hatte auch viele Vorteile. Die Gruppe konnte ruhig entscheiden, welche Station sie wann erarbeiten wollte. Sie haben alle Stationen absolviert und die Kooperation verlief ohne Probleme. Für die Präsentation der Ergebnisse und die Umfrage gab es zehn Minuten Zeit. Den Lernern hat die Station 1 am besten gefallen, weil sie mit Bildern arbeiten konnten. Wir sind sehr



zufrieden, dass wir das Stationenlernen in einem Sprachlabor durchführen konnten. Es war ein idealer Ort für diese Unterrichtsform.

### 5.6.2 Stationen-Arrangement – Haustiere



Station 1 – gewöhnliche und ungewöhnliche Haustiere

Station 2 – Was braucht man für...

Station 3 – Tiergeräusche

Station 4 – Tier-Horoskop

Station 5 – Haustiermagazin

Station 6 – Einfach tierisch

Pufferstation 1 – Warum schafft man sich Haustiere an?

Pufferstation 2 - Hörtext

Informationsstation

Erholstation

### 5.6.3 Literaturverzeichnis zum Thema Haustiere

Aufderstraße, H./ Müller, J./ Storz, T. (2001): Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Ismaning : Max Hueber Verlag, 30

Dvorecký, M./ Menzlová, B./ Paar, V. (2008): JA! Nemčina – nová maturita – základná úroveň + audionahrávka na CD. Príručka pre maturantov. Nitra: Enigma Verlag, 23-26

Kopp, G./ Frölich, K. (2002): Pingpong 3. Dein Deutschbuch. Ismaning : Max Hueber Verlag, 102

Müller, J./ Bock, H. (1991): Grundwortschatz Deutsch. Übungsbuch. Berlin: Langenscheidt, 212-214

Swerlowa, O. (2008): Grammatik im Gespräch. Arbeitsblätter für den Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt, 75

Weermann, E. M. (2003): Pons Basiswortschatz im Griff. Deutsch. Stuttgart: Klett, 37

Tierhoroskop – Horoskop für alle Sternzeichen aus Internet: <http://horoskop.t-online.de/tierhoroskop/> (18.1.2010)

+ viele Bilder aus dem Internet zum Thema Haustiere

<http://www.omalovankyonline.cz/category/domaci-zviratka>

<http://www.jetzmalen.de>

## **5.7 Stationenlernen zum Thema Reisen**

Die Lerner der vierten Klasse des Gymnasiums haben viele Vorkenntnisse zum Thema Reisen und sie wollen dieses Thema für die Abiturprüfung wiederholen – für den internen und den externen Teil. Wir wollten zu diesem Thema eine ganzheitliche Wiederholung machen. Alle Fertigkeiten, Grammatik und Wortschatz sollten trainiert werden. In den Aufgaben an den einzelnen Stationen werden auch die Abiturfragen integriert, aber es wird den Lernern nicht verraten, um welche Aufgaben es geht.

In dieser Klasse war die Organisation sehr kompliziert, weil wir keine Doppelstunde unterrichtet haben. Wir hatten zwei Unterrichtsstunden zur Verfügung, aber sie waren im Stundenplan nicht hintereinander, sondern sie waren durch eine andere Stunde getrennt. Doch das Stationen-Arrangement konnte nach der ersten Stunde so bleiben, wie wir das vorbereitet haben. Wir haben uns für die offene Form entschieden.

Der Ablauf des Stationenlernens wurde in diesem Fall unterbrochen. Wir haben die zwei Stunden so geplant, dass wir in der ersten Stunde die Einführung machen und die Lerner mindestens drei Stationen erarbeiten. Im Laufe der zweiten Stunde erarbeiten die Lerner auch mindestens drei Stationen. Danach präsentieren sie ihre Ergebnisse und beantworten die Fragen unserer Umfrage. Wir haben auch eine Erholstation mit einem Tabu-Spiel mit dem Wortschatz zum Thema Reisen vorbereitet, aber es würde nur bei einer Doppelstunde einen Sinn haben. Zwischen diesen zwei Stunden haben die Lerner eine Pause.

Zu diesem Thema haben wir sechs Stationen und zwei Pufferstationen vorbereitet. Am Anfang der Stunde wurden die Prinzipien des Stationenlernens erklärt und der Laufzettel wurde gezeigt. Dann kam es zur Zusammensetzung der Gruppen und jede Gruppe erhielt Hinweise zu jeder Station, die auch erklärt wurden. Das Thema haben wir mit Brainstorming eingeführt und den Wortschatz wiederholt. Danach haben die Lerner mit einer beliebigen Station angefangen. Neben dem Helfen und Beraten waren unsere Aufgaben, den Unterrichtsablauf zu beobachten und eine Fotodokumentation zu machen.

### ***Station 1 - Die einsame Insel***

Arbeitsauftrag – Beantwortet ihr die Fragen auf dem Arbeitsblatt. Was nehmen die Personen auf die Insel mit? Welche 3 Dinge würdet ihr auf eine einsame Insel mitnehmen? Warum? – begründet eure Wahl (also „weil-Sätze“). Arbeitet ihr selbständig oder in einer Gruppe.

Für diese Station habt ihr 10 Minuten Zeit.

Material – Arbeitsblatt (Anhang 6), Beispiele der Gegenstände, die die Lerner auf eine einsame Insel mitnehmen könnten, aber sie sollten auch ihre eigenen Gedanken und Ideen aufschreiben.

Kommentar – In dieser Aufgabe sollten die Lerner ursprünglich ein Plakat erstellen, aber es wäre vielleicht mit einer anderen Gruppe interessant, nicht mit Lernern, die sich auf das Abitur vorbereiten – diesen Fakt wollten wir berücksichtigen. Diese Aktivität haben wir ausgelassen und wir haben uns mehr auf die Abiturfragen konzentriert.

### ***Station 2 – Traumurlaub***

Arbeitsauftrag – Arbeitet ihr in Gruppen und bildet gemeinsam Sätze wie im Beispiel auf dem Arbeitsblatt. Dann arbeitet ihr selbständig. Wie stellst du dir dein Traumurlaub vor? Schreibe 5 bis 10 Zeilen. Ihr habt für diese Station 15 Minuten Zeit.

Material – Arbeitsblatt, wo die Lerner ihre Gedanken schreiben können (Anhang 6).

Kommentar – In diese Aufgabe ist eine Abiturfrage integriert. Die Frage lautet: „Wenn Geld keine Rolle spielen würde, wohin würden Sie reisen und warum?“ Jede Gruppe hat diese Aufgabe detailliert ausgearbeitet. Die Beispiele der Aussagen der Lerner siehe Anhang 6.

### ***Station 3 - Test – Was für ein Urlaubstyp bist du?***

Arbeitsauftrag – Jeder arbeitet selbständig. Beantworte die Fragen im Test und lies die Lösungen, die du bei der Informationsstation findest. Für diese Station hast du 10 Minuten Zeit.

Material – ein Arbeitsblatt mit dem Test haben wir für jeden Lerner kopiert (Anhang 6).

Kommentar – Der Test gehörte zu den beliebtesten Aufgaben. Es hat die Lerner sehr interessiert, was für ein Urlaubstyp sie sind und dabei haben sie Wortschatz gelernt.

### ***Station 4 - „Odyssee der Quietsch-Enten“***

Arbeitsauftrag – Arbeitet in der Gruppe. Lies den Artikel über die Plastikenten. Beschreibe aus der Perspektive einer solchen Ente die Reise und ihre Erfahrungen. Eine Gruppe fängt mit dem Text an und jede Gruppe schreibt den Text dann weiter (beim Text ist auch eine Weltkarte und man kann sehen, wo die Enten hingeschwommen sind – das hilft vielleicht bei der Vorstellung). Die Ergebnisse könnten sehr lustig werden, es geht um kreatives Schreiben. Ihr habt für diese Station 10 Minuten Zeit.

Material – Zeitungsartikel über die Quietsch-Enten (Anhang 6), eine Weltkarte, ein Blatt Papier, wo die einzelnen Gruppen die Geschichte aufschreiben.

Kommentar – es geht um eine lustige Aufgabe, die die Lerner entspannt hat. Der Artikel über die Quietsch-Enten war für die Lerner der vierten Klasse auch sehr interessant und sie waren positiv überrascht.

### ***Station 5 - Der „ideale“ Reisegefährte***

Arbeitsauftrag – Diskutiert in einer Gruppe. Ihr habt vor, für ein Jahr um die Welt zu reisen. Da ihr diese lange Reise nicht alleine machen wollt, habt ihr beschlossen, sich einen passenden Reisegefährten zu suchen. Auf dem Tisch könnt ihr Karten mit verschiedenen Persönlichkeitstypen finden, die euch helfen können. Versucht eine Reihung der verschiedenen Typen von 1 bis 5 (1= der ideale Reisegefährte und 5= den nehme ich sicher nicht mit) und findet auch Kriterien mit denen ihr eure Entscheidung stützen könnt. Ihr habt für diese Station 10 Minuten Zeit.

Material – Karten mit verschiedenen Persönlichkeitstypen (Anhang 6) in einem Umschlag.

Kommentar – es geht um eine Diskussion mit Entscheidungsfindung und die Lerner sollen dabei die Fertigkeit Sprechen trainieren. Die Ergebnisse waren in jeder Gruppe sehr ähnlich. Jede Gruppe hat einem Gefährten wenig Punkte geben, der ein totaler Phlegmatiker ist. Im Gegenteil, der Reisegefährte, der viel Humor hat, hat in jeder Gruppe gewonnen.

### ***Station 6 - Das Lied – Die Ärzte – Westerland***

Arbeitsauftrag - Hört ihr euch das Lied an. Warst du auch schon an einem Ort, an dem du gerne bleiben würdest oder wo du gerne leben würdest? Warum gerade dieser Ort? Es kann im Ausland oder in der Slowakei sein... Arbeite selbstständig und schreibe 5 bis 10 Zeilen. Für diese Station habt ihr 10 Minuten Zeit.

Material – CD, Radio mit CD-Player, der Text wurde für alle Lerner kopiert (Anhang 6).

Kommentar – diese Station hatte sehr großen Erfolg. Sie gehörte auch zu den beliebtesten. Die Lerner konnten sich entspannen und kurze Zeit nicht ans Abitur denken. Stattdessen waren sie mit ihren Gedanken an einem schönen Ort. Die Beispiele der Aussagen der Lerner siehe Anhang 6. Schade, das wir diese Stunde nicht in einem Sprachlabor durchführen können, wie in dem vorigen Unterrichtsbeispiel. Jede Gruppe könnte das Lied

individuell hören, aber in diesem Fall hat die ganze Klasse diese Station gleichzeitig zum Schluss absolviert, damit es nicht zu Störungen kam.

### ***Pufferstation 1 – Lesetexte***

Arbeitsauftrag – Arbeitet selbstständig. Jede/r von euch sucht einen Lesetext aus, liest ihn und muss ihn dann den anderen erzählen. Löst auch die Aufgaben dazu. Ihr könnt aus folgenden Texten auswählen:

„Ärger an den schönsten Tagen“ (was die Urlaubskataloge alles versprechen und was sie mit bestimmten Ausdrücken meinen, dann aber nicht halten).

„Fliegen für null Euro?“ - Lese den Text und bearbeite die Aufgaben 1-2.

„Tipps für eine Rucksackreise“ - Lese den Text und bearbeite Übung 2.

„Japaner als beste Touristen“ - Was sind die guten Eigenschaften von Touristen? Beantworte alle Fragen.

„Internetsuche: Die beliebtesten Reiseziele der Deutschen 2009\*“ - Erzähle den anderen über den Text. Was hat dich interessiert? Hast du das erwartet?

Ihr habt für diese Station 15 Minuten.

Material – verschiedene Lesetexte aus Lehrbüchern, Zeitschriften und aus dem Internet.

Kommentar – Diese Station konnten die Lerner fakultativ erarbeiten, wenn es noch Zeit gab oder wenn keine andere Station frei war. Nur eine Gruppe hat diese Station besucht und erfolgreich erarbeitet.

### ***Pufferstation 2 – Urlaubsstress – Urlaubsärger***

Arbeitsauftrag - bildet Sätze nach dem Beispiel auf dem Arbeitsblatt.

Ihr habt für diese Station 10 Minuten Zeit.

Material – die Lerner erarbeiten die Aufgaben, die sie auf einem Arbeitsblatt haben.

Kommentar – es geht um eine Grammatikübung, die die Gruppen fakultativ absolvieren können, wenn es zu einem Stau kommt. Diese Station haben zwei Gruppen besucht und erfolgreich erarbeitet.

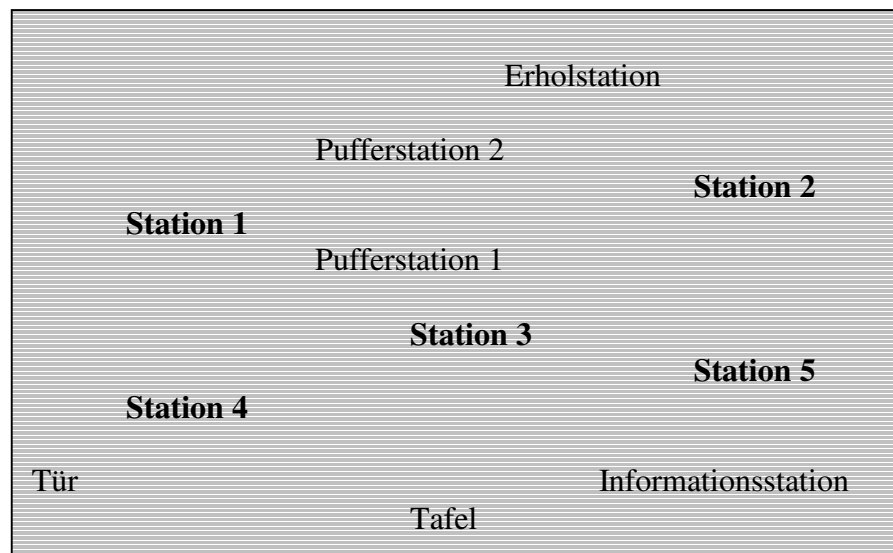
### ***Erholstation – Tabu-Spiel zum Thema Reisen***

Material – Tabu-Spielkarten mit Wortschatz zum Thema Reisen

Kommentar – diese Station haben die Gruppen nicht absolviert, weil es keine Doppelstunde war. Es war aber gut, dass wir das vorbereitet haben. Das nächste Mal würden wir sie benützen.

**Informationsstation** – Wörterbücher und Lösungen zur Station 3 und zu den Pufferstationen 1 und 2 dient wieder zur Selbstkontrolle.

### 5.7.1 Stationen-Arrangement – Reisen



Station 1 – Die einsame Insel

Station 2 - Traumurlaub

Station 3 - Test

Station 4 – „Odyssee der Quietsch-Enten“

Station 5 – Der „ideale“ Reisegefährte

Station 6 – Das Lied

Pufferstation 1 - Lesetexte

Pufferstation 2 - Urlaubsstress

Erholstation

Informationsstation

## 5.7.2 Ergebnisse der Umfrage und Diskussion

An diesem Stationenlernen haben 16 Lerner teilgenommen. Sie haben vier Gruppen gebildet und jede Gruppe hat mindestens sechs Stationen absolviert. Wie schon gesagt wurde, es handelte sich nicht um eine Doppelstunde, aber diese Tatsache hat das Stationenlernen nicht negativ beeinflusst. Die Lerner waren diszipliniert und sie haben mit dem Stationenlernen nach der Unterbrechung fortgefahren.

Bei diesem Stationenlernen wurden die Gruppen zufällig zusammengestellt. Die Lerner haben selbst ihre Gruppen nach der Sitzordnung oder nach Freundschaften gebildet und es hat auch einige Vorteile und Nachteile gehabt, aber es gab keine Zeit für die zufällige Zusammensetzung der Gruppen, weil es keine Doppelstunde war.

Für die Präsentation der Ergebnisse und für die Umfrage (Anhang 9) sind 10 Minuten geblieben. Nach der Umfrage können wir Folgendes konstatieren. Die Lerner haben positiv bewertet:

- spielerische Unterrichtsform
- Gruppenarbeit
- Personalisierung und lernerzentrierte Aktivitäten (z.B. Traumurlaub, Test) – das Thema Reisen gehört auch zu den Interessen der Lerner, sie konnten sich an ihre Sommerferien erinnern und an die Länder denken, die sie gern besuchen möchten.
- die Unterrichtsstunde war anders als sonst
- das Lied
- authentische Aktivitäten – die haben sich an Sommer und Urlaub erinnert
- Abiturfragen waren integriert – es war nützlich und praktisch
- interessante Aktivitäten

Die Lerner haben negativ bewertet:

- die Gruppen waren zu groß
- es war ein bisschen chaotisch

Verbesserungsvorschläge:

- weniger Lerner in einer Gruppe
- eine größere Anzahl an Stationen als Gruppen

Wir müssen noch zugeben, dass dieses Stationenlernen ursprünglich nicht für diese Lerngruppe bestimmt war, sondern für eine jüngere Lerngruppe. Die Aufgaben und Aktivitäten wurden für diese Altersgruppe angepasst. Wir waren aber sehr überrascht, dass die Lerner des letzten Jahrgangs diese spielerische Unterrichtsform sehr gut bewertet



haben. Sie haben sich geäußert, dass sie damit viel mehr Grammatik und Wortschatz gelernt haben, als wenn sie wieder mit einem Lehrbuch arbeiten würden.

### **5.7.3 Literaturverzeichnis zum Thema Reisen**

Dvorecký, M./ Menzlová, B./ Paar, V. (2008): JA! Nemčina – nová maturita – základná úroveň + audionahrávka na CD. Príručka pre maturantov. Nitra: Enigma Verlag, 88-93

Koithan, U./Schmitz, H. /Sieber, T./Sonntag, R. /Ochmann, N. (2007): Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch 1. Berlin: Langenscheidt, 136-137, 142-143, 189

Swerlowa, O. (2006): Grammatik & Konversation. Berlin: Langenscheidt, 59

Swerlowa, O. (2006): Grammatik & Konversation 2. Berlin: Langenscheidt, 31

Swerlowa, O. (2008): Grammatik im Gespräch. Arbeitsblätter für den Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt, 86

„Japaner als beste Touristen“ Österreich Spiegel, Die Zeitung für den Deutschunterricht 47/2009 Herbst, Seite 4 Wien: Österreich Institut

Die Ärzte – Westerland – der Text aus dem Internet:  
<http://www.songtexte.com/songtext/die-arzte/westerland-5bdccb08.html> (5.2.2010)

Lesetext „Internetsuche: Die beliebtesten Reiseziele der Deutschen in 2009\*“ im Internet:  
[http://de.mirago.com/press\\_de/20091216-Beliebteste-Reiseziele-2009.htm](http://de.mirago.com/press_de/20091216-Beliebteste-Reiseziele-2009.htm) (5.2.2010)

## **5.8 Stationenlernen zum Thema Aussehen und Kleidung**

Am Stationenlernen zu diesem Thema werden fortgeschrittene Lerner teilnehmen, die später die DSD-Prüfung machen. Sie lernen seit vielen Jahren Deutsch und sie haben zu diesem Thema viele Vorkenntnisse. Die Doppelstunde sollte für sie eine Abwechslung sein.

Die Lerner haben uns mit der Umstellung der Bänke und der Vorbereitung der Stationen geholfen. Sie haben zufällig nach Nummern drei Gruppen gebildet. Die Hinweise zu den einzelnen Stationen und der Laufzettel wurden erklärt. In der Einführung haben wir an die Aktivitäten aus dem Lehrwerk AusBlick angeknüpft. Dann kam es zur Erarbeitung der Stationen:

### ***Station 1 - Kleider machen Leute***

Arbeitsauftrag – Arbeitet in einer Gruppe. Beschreibt, was ihr in der Schule, zu Hause, beim Sport, in der Freizeit oder auf einer Party tragt. Beschreibt ihr in der Gruppe verschiedene Kleidungsstile aus der Zeitschrift. Ihr habt für diese Station 10 Minuten Zeit.

Material – viele Bilder von verschiedenen Kleidungsstilen aus einer Zeitschrift

Kommentar – in dieser Station wurde die Fertigkeit Sprechen trainiert. Die Bilder waren modern, authentisch und interessant für diese Altersgruppe.

### ***Station 2 - Einfach schön***

Arbeitsauftrag – Diskutiert in der Gruppe. Wer oder was ist schön? Beantwortet die Fragen unter den Bildern. Füge die Zitate und Sprüche richtig zusammen. Welche der Aussagen beschreibt für dich Schönheit am besten? Warum? Hängt dann alle Blätter im Unterrichtsraum auf. Ihr habt für diese Station 10 Minuten Zeit.

Material – Bilder von mehreren Leuten, farbige Karten mit Zitaten in einem Umschlag und die Pinnwand.

Kommentar – in der Gruppe entstand eine Diskussion – die Fertigkeit Sprechen wurde wieder trainiert. Die Lerner haben mehrere schöne Aussagen aufgehängt.

### ***Station 3 - Was ist wichtiger: Aussehen oder Charakter?***

Arbeitsauftrag - Arbeite selbstständig und ergänze die Adjektivendungen. Arbeitet dann in einer Gruppe und diskutiert: Was zählt mehr: Charakter oder Aussehen? Was finden Sie? Welchen Partner oder welche Partnerin wünschen sich die Personen auf dem Arbeitsblatt?

Beschreibe deinen Traumpartner/in. Welche Eigenschaften sollte er/ sie haben? Ihr habt für diese Station 15 Minuten Zeit.

Material – ein Arbeitsblatt (Anhang 7).

Kommentar – die Lerner arbeiten in einer Gruppe und auch selbstständig. Sie trainieren die Fertigkeiten Sprechen und Schreiben und sie üben Grammatik und Wortschatz.

#### ***Station 4 – Markenmode***

Arbeitsauftrag – Die ganze Gruppe arbeitet zusammen. Liest zwei Meinungen über Markenmode. Schreibt die Sätze wie im Beispiel um und diskutiert. Gibt in Gruppen Auskunft über Modegeschäfte, wo ihr eure Kleidung kauft oder gern kaufen möchtet. Beantwortet alle Fragen auf dem Arbeitsblatt.

Material – Arbeitsblatt zum Thema Markenmode (Anhang 7).

Kommentar – die Lerner haben die Beispiele gelesen und darüber diskutiert. Die Koordination in der Gruppe ist sehr gut gelaufen. Bei dieser Station werden die Fertigkeiten Sprechen und Lesen trainiert. Grammatik und Wortschatz werden auch verbessert.

#### ***Station 5 - Bodybuilding Pro – Contra***

Arbeitsauftrag – Arbeitet in einer Gruppe und sortiert die Äußerungen. Schreibt ihr eine Reportage über jemand, der Bodybuilding macht. Was möchtet ihr erfahren? Schreibt ihr 5 Fragen. Inszeniert Gespräche. Ihr habt für diese Station 15 Minuten Zeit.

Material – Arbeitsblatt (Anhang 7).

Kommentar – die Lerner haben die Äußerungen sortiert. Es war für sie kein Problem, sich fünf Fragen auszudenken. Sie haben ein Interview inszeniert.

#### ***Station 6 - Das Lied: Annett Louisan – Eve***

Arbeitsauftrag – Arbeite selbstständig. Höre dir das Lied an. Schreibe alle Adjektive auf, die du hörst.

Material – ein Radio mit CD-Player, eine CD

Kommentar – wir waren nicht in einem Sprachlabor und wir hatten keinen anderen Raum zur Verfügung, deswegen haben alle Lerner diese Station gleichzeitig absolviert.

### ***Pufferstation 1 - Mehr Selbstbewusstsein***

Arbeitsauftrag – Arbeite in einer Gruppe. Schreibe die Dialoge auf das Arbeitsblatt. Ihr habt für diese Station 10 Minuten Zeit.

Material – Arbeitsblatt (Anhang 7).

Kommentar – die Lerner sollen Ratschläge geben, wie sie ihr Selbstbewusstsein stärken sollen. Es ist eine interessante Aufgabe und die Lerner trainieren die Grammatik und Wortschatz.

### ***Pufferstation 2 - Lesetexte***

Arbeitsauftrag – Arbeite selbstständig. Wähle einen Lesetext: „Kaufen – eine Krankheit?“ oder „Super Comeback“. Beantworte die Fragen zum Text. Ihr habt für diese Station 10 Minuten Zeit.

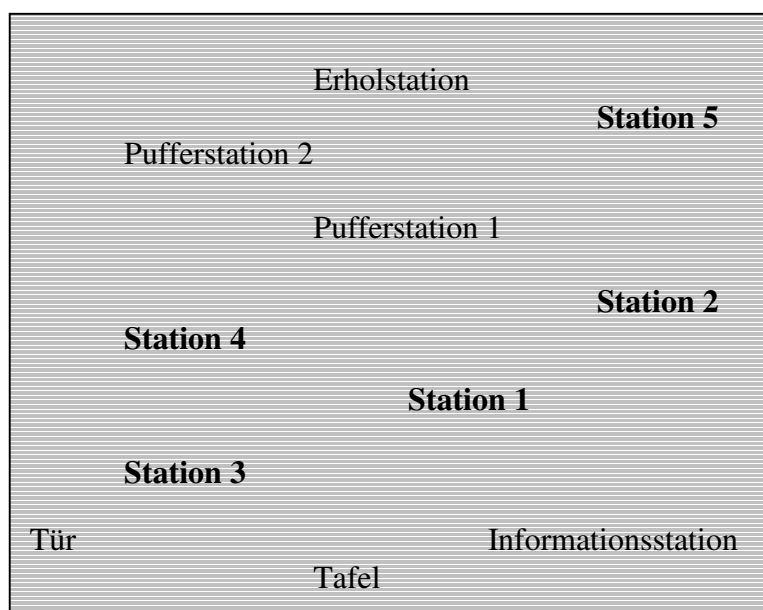
Material – Lesetexte aus den Zeitschriften und aus dem Internet.

Kommentar – bei dieser Station wurde die Fertigkeit Lesen trainiert.

***Erholstation*** – Tabu (zum Thema Aussehen und Kleidung)

***Informationsstation*** - Wörterbücher, Lösungen zu den Stationen 2, 3, 4, 5 und 6.

## **5.8.1 Stationen-Arrangement – Aussehen und Kleidung**



Station 1 – Kleider machen Leute  
Station 2 – Einfach schön  
Station 3 – Was ist wichtiger: Aussehen oder Charakter?  
Station 4 - Markenmode  
Station 5 – Bodybuilding Pro – Contra  
Station 6 – Das Lied  
Pufferstation 1 – Mehr Selbstbewusstsein  
Pufferstation 2 - Lesetexte  
Erholstation  
Informationsstation

### **5.8.2 Diskussion**

Diese Doppelstunde ist auch sehr gut gelungen. Die Lerner haben keine Angst, auf Deutsch zu kommunizieren und ihre Meinung zu äußern. Die Diskussionen an den einzelnen Stationen sind erfolgreich abgelaufen. Was wir noch ändern würden, sind die großen Gruppen von 4 bis 5 Lernern. Zu den Lieblingsstationen gehörte wieder das Lied und die Beschreibung der Bilder.

In diesem Fall war die Vorbereitung der Stationen für uns einfacher und wir haben uns an das System gewöhnt. Es ist nicht so einfach, so viele Materialien zu finden, aber nach diesen Erfahrungen geht die Vorbereitung schneller.

### **5.8.3 Literaturverzeichnis zum Thema Aussehen und Kleidung**

Daniels, A./ Estermann, Ch./ Köhl-Kuhn, R./ Sander, I./ Butler, E./ Tallowitz, U. (2007): Mittelpunkt. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene. B2. Lehrbuch. Stuttgart: Klett, 20

Häublein, G./ Müller, M./ Rusch, P./ Scherling, T./ Wertenschlag, L. (1995): Memo. Wortschatz- und Fertigkeitstraining zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt, 47-50

Swerlowa, O. (2006): Grammatik & Konversation. Berlin: Langenscheid, 69, 80

Swerlowa, O. (2006): Grammatik & Konversation 2. Berlin: Langenscheidt, 20, 61

Swerlowa, O. (2008): Grammatik im Gespräch. Arbeitsblätter für den Deutschunterricht.  
Berlin: Langenscheidt, 54-55

Lesetext „Kaufen – eine Krankheit?“ im Internet: <http://www.hueber.es/sixcms/media.php/36/schr2-lesetexte-L13.pdf> (8.2.2010)

Lesetext „Super Comeback“ in: H&M Magazine Herbst/Winter 2006, 52-54

Und Bilder aus den Zeitschriften

## **5.9 Stationenlernen zum Thema Umweltschutz**

In diesem Unterrichtsbeispiel geht es um eine neunte Klasse von 12 Lernern in einer Grundschule. Das Stationenlernen wurde aber nicht im Voraus geplant und es sollte nur eine Unterrichtsstunde sein, d.h. für die ganze Erarbeitung hatten wir nur 45 Minuten Zeit. Es wurden drei Stationen vorbereitet, die die Lerner in Gruppen absolvieren sollten. Die Erholstation haben wir als Motivation gemeint – für die Lerngruppe, die als erste alle Stationen vollendet. Die Informationsstation haben wir in dieser Stunde nicht vorbereitet, weil es dafür beim 45 Minuten keine Zeit gibt. Die Aktivitäten an den Stationen sollten an die Vorkenntnisse der Lerner und Aufgaben im Lehrwerk anknüpfen. Der Grund für dieses sehr schnell vorbereitete Stationenlernen lautet: die vorigen Unterrichtsbeispiele hatten sehr guten Erfolg und die Lehrer der Grundschule wollten es mehreren Lernern ermöglichen, das Stationenlernen zu erleben und es sollte eine Abwechslung sein.

### ***Station 1 – Mecki***

Arbeitsauftrag – Arbeitet in einer Gruppe. Schreibt eine Zusammenfassung zum Comic Mecki im Lehrbuch. Ihr habt für diese Station 15 Minuten Zeit.

Material – der Comic Mecki im Lehrbuch Deutschmobil 3, Seite 104 (Anhang 8).

Kommentar – Die Lerner haben diesen Text in den vorigen Stunden gelesen und an dieser Station haben sie dazu eine Zusammenfassung geschrieben.

### ***Station 2 - Felix, der Umweltschützer***

Arbeitsauftrag – Arbeitet in einer Gruppe. Verbindet den Hauptsatz mit dem richtigen Nebensatz. Ihr habt für diese Station 10 Minuten Zeit.

Material – eine Grammatikübung aus dem Lehrwerk Pingpong 2 wurde für jede Gruppe kopiert.

Kommentar – jede Gruppe hat diese Aufgabe ohne Probleme gelöst. Es war für die Lerner eine Abwechslung, dass sie mit einem anderen Lehrwerk gelernt haben.

### ***Station 3 - Wortbeschreibungen zum Wortschatz Mecki***

Arbeitsauftrag - In dem Umschlag findet ihr Beschreibungen zu den einzelnen Wörtern zum Thema Umweltschutz. In den Klammern steht die Antwort. Ziehe einen Zettel, aber zeige es nicht deinen Mitschülern. Lies die Beschreibung. Deine Mitschüler erraten das Wort, das du in Klammern siehst. Wenn es jemand errät, bekommt er das Papier. Der

Gewinner ist der Schüler, der am meisten Zettel hat. Je ein Schüler zieht einen Zettel und die anderen erraten das Wort. Ihr habt für diese Station 10 Minuten Zeit.

Material – farbige Karten in einem Umschlag

Kommentar – es handelt sich um ein Spiel, bei welchem Wortschatz wiederholt wird.

### ***Erholstation*** - Tabu

Material – Tabu-Spielkarten mit dem Wortschatz zum Thema Umweltschutz

Kommentar – diese Station hat nur eine Gruppe am Ende der Stunde absolviert, weil sie schon alle anderen Stationen fertig gemacht hatten.

## **5.9.1 Diskussion**

Wir denken, dass das Stationenlernen in dieser Klasse eine gute Abwechslung für die Lerner war. Trotzdem würden wir sagen, dass die Vorbereitung die wichtigste Phase beim Stationenlernen ist und die sollte man im Voraus detailliert planen. Da es keine Doppelstunde war, hatte das Stationenlernen nicht den richtigen Effekt. Für die Vorbereitung haben wir in diesem Fall weniger als einen Tag gehabt. In dieser Klasse haben wir während des Praktikums mehrmals unterrichtet und wir konnten die Aktivitäten und Materialien fürs Stationenlernen deshalb schnell finden.

Die Lerner haben in Gruppen gearbeitet und wir haben bemerkt, dass sie nicht an die Gruppenarbeit gewöhnt sind, weil sie am Anfang unsicher waren. Es war für sie neu und erfrischend. Die Kooperation verlief ohne Probleme und auch die schwächeren Lerner mussten aktiv sein. Die Atmosphäre in der Klasse war sehr angenehm.

## **5.9.2 Literaturverzeichnis zum Thema Umweltschutz**

Douvitsas-Gamst, J. (1992): Das Deutschmobil. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Učebnica 3. München: Klett Edition, 104

Kopp, G./ Frölich, K. (2002): Pingpong 2. Dein Deutschbuch. Ismaning : Max Hueber Verlag, 125

Götz, D./ Haensch, G./ Wellmann, H. (2002): Langenscheidts Großwörterbuch. Deutsch als Fremdsprache. München, Augsburg: Langenscheidt



## 5.10 Zusammenfassung der Ergebnisse

Wir können sagen, dass sich unsere Hypothesen bestätigt haben:

- Das Stationenlernen war für die Lerner eine positive Überraschung. Sie haben aktiv und kooperativ in Gruppen gearbeitet und die Aufgaben abwechslungsreich gelöst. Der Deutschunterricht war für sie ein Erlebnis.
- Als wichtigste Phase gilt beim Stationenlernen die Vorbereitung. Die Vorbereitung sollte mehrere Tage dauern und die Aktivitäten sollten detailliert durchgearbeitet werden. Sonst erreicht man beim Stationenlernen nicht den gewünschten Effekt.
- Die einfacheren und lustigen Aufgaben hatten größeren Erfolg als die komplizierteren Aufgaben, an welchen die Lerner mehr arbeiten mussten und die auch mehr Zeit erforderten.

In keiner Klasse haben die Lerner das Stationenlernen schon vorher erlebt. Unser Versuch war ihre erste Erfahrung mit dem Stationenlernen. Und es hat den Zweck erfüllt. Am Anfang war die Vorbereitung sehr stressig. Vielleicht waren unsere Versuche auch deswegen so erfolgreich. Die Verbesserungsvorschläge der Lerner, die sie in ihrer Umfrage erwähnt haben, werden wir in der Zukunft nach Möglichkeit berücksichtigen.

Nach diesen Doppelstunden hat sich für uns viel verändert. Jetzt ist die Vorbereitung der Stationen für uns nicht mehr so kompliziert und wir haben uns an das System des Stationenlernens gewöhnt. Es ist nicht so einfach, so viele Materialien zu finden, aber nach diesen Erfahrungen geht die Auswahl der Materialien und die Vorbereitung schneller.

## 6 Befragung von Lehrpersonen

Nach dem Versuch mit dem Stationenlernen haben wir noch eine Umfrage für die Lehrpersonen vorbereitet. Wir haben so viele Fragebögen wie möglich in den Grundschulen und Mittelschulen in Nové Zámky ausgeteilt. Die Ergebnisse der Umfrage werden in diesem Kapitel präsentiert und dargestellt. Den Fragebogen befindet sich auch im Anhang 10.

Am Anfang unseres Versuches haben wir uns folgende Hypothesen gestellt:

Die Lehrer kennen alternative Unterrichtsformen, weil sie darüber während des Studiums oder bei Schulungen gehört haben. Die Mehrheit der Lehrer setzt die alternativen Formen, wie Projektarbeit, in ihrem Unterricht ein, aber das Stationenlernen ist für sie unbekannt. Die Lehrer setzen alle Sozialformen in ihrem Unterricht ein und sie denken, dass die Lerner mit den alternativen Unterrichtsmethoden zu besseren Lernergebnissen kommen.

### 6.1 Vorstellung der Probanden

Wir haben 35 Fragebögen vorbereitet, aber an unserer Umfrage haben schließlich 25 Lehrer aus Nové Zámky teilgenommen. Es geht um 11 Fremdsprachenlehrer an Grundschulen und 14 Fremdsprachenlehrer an Mittelschulen. Sie unterrichten Deutsch oder andere Fremdsprachen wie Englisch und Russisch. Unter den Lehrpersonen haben wir nur 2 Männer gefunden, sonst geht es um Frauen - Lehrerinnen. Unser Fragebogen war anonym, aber wir haben uns für die Grundinformationen wie Geschlecht und Alter auch interessiert. Es war dann sehr interessant zu lesen, weil wir festgestellt haben, dass auch die älteren Lehrerinnen sehr modern unterrichten und für die alternativen Unterrichtsformen offen sind.

unter 30 Jahre	31 bis 40 Jahre	41 bis 50 Jahre	51 bis 60 Jahre	über 60 Jahre
7	13	3	2	1

## 6.2 Auswertung der Ergebnisse

Die erste Frage lautete, ob die Lehrer über alternative Unterrichtsformen gehört haben. Die Antwort war eindeutig – ja. Niemand hat nein angekreuzt. Die Mehrheit der Lehrer hat angegeben, dass sie garüber während des Studiums oder bei Schulungen gehört haben. Viele haben geschrieben, dass sie die alternativen Unterrichtsformen von ihren Kollegen oder von verschiedenen Zeitschriften, Bücher und Webseiten kennen.

In der dritten Frage waren alle Möglichkeiten richtig, außer der Aussage, dass die alternativen Unterrichtsformen nur für integrierte Lerner bestimmt sind. Diese Aussage hat niemand angekreuzt.

In den nächsten Fragen haben wir den Lehrern mehr Möglichkeiten zum Auswahl gegeben, aber in Wirklichkeit ging es uns um den Projektunterricht und das Stationenlernen. Alle Lehrpersonen haben über den Projektunterricht gehört, während über das Stationenlernen nur 9 Lehrpersonen schon gehört haben.

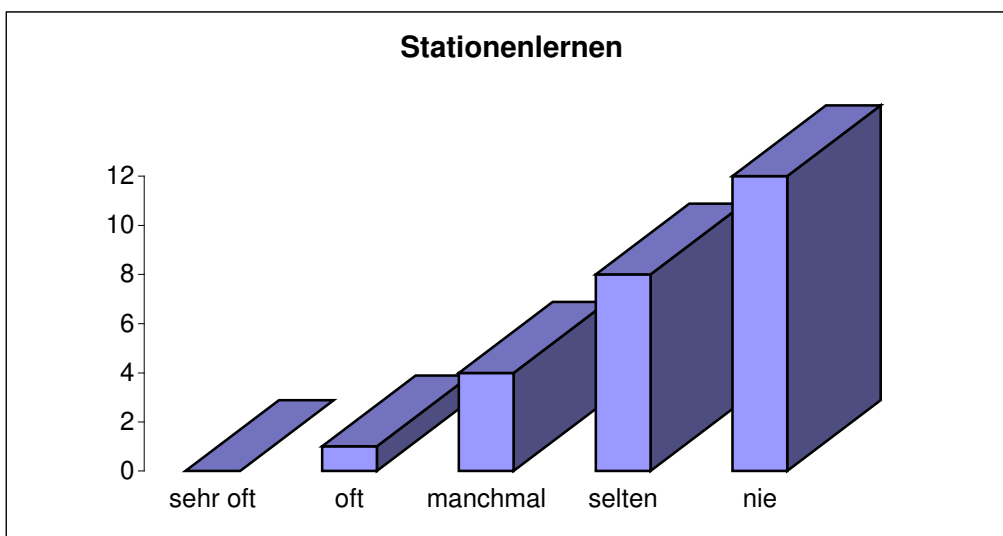
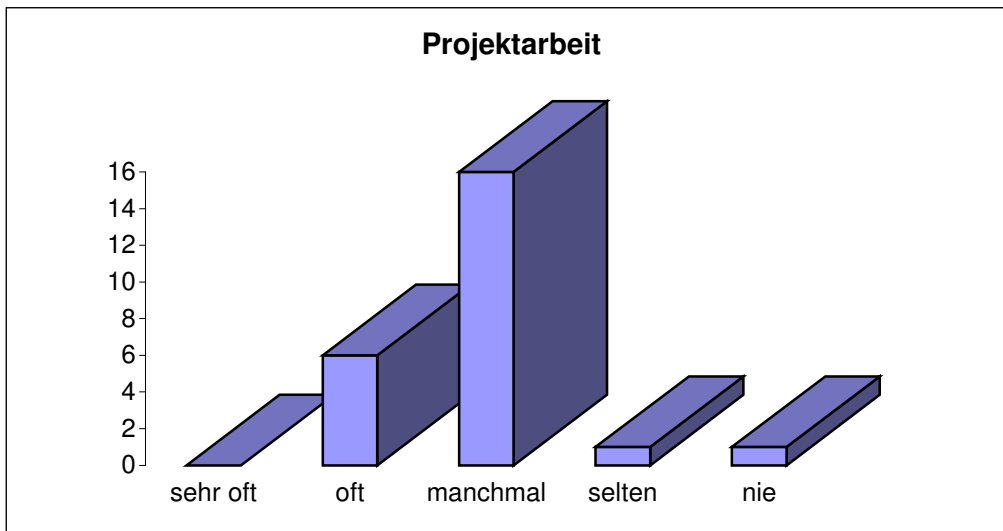
Dann haben wir gefragt, ob die Lehrer eine dieser Unterrichtsformen in ihren Unterrichtsstunden eingesetzt haben. Wir haben drei Möglichkeiten angegeben: ja, nein, aber ich werde sie ausprobieren, nein und ich werde das nie machen. Die Ergebnisse waren sehr positiv:

Haben Sie selbst schon einmal eine dieser alternativen Unterrichtsformen in Ihrem Unterricht eingesetzt?

ja	nein, aber ich werde sie ausprobieren	nein und ich werde das nie machen
23	2	0

Die letzte Möglichkeit hat kein Lehrer angekreuzt. Die Mehrheit der Lehrer hat meistens den Projektunterricht ausprobiert. Die Lehrer haben den Projektunterricht zu folgenden Themen durchgeführt: Essen und Trinken, Reisen, Haustiere, Umweltschutz, Familie, Arbeit und Berufe, Schulsystem, Wohnen, Mode und Kleidung, Einkaufen und Ferien. Insgesamt 6 Lehrer haben angegeben, dass sie das Stationenlernen ausprobiert haben.

Die nächste Frage lautet, wie oft die Lehrer diese Unterrichtsmethoden in ihrem Unterricht benutzen: Diskussion, Rollenspiel, Projektarbeit, Stationenlernen. Wir haben festgestellt, dass Diskussionen und Rollenspiele sehr oft oder oft im Unterricht eingesetzt werden. Es ging uns meistens darum, Informationen speziell über die Projektarbeit und das Stationenlernen zu bekommen. Hier sind die Ergebnisse:



Die Projektarbeit wird manchmal oder oft benutzt, aber das Stationenlernen wird nie oder nur selten benutzt.

Eine ähnliche Frage haben wir zum Thema Sozialformen gestellt. Die Lehrer haben bei dieser Frage eine Auswahl zu diesen Sozialformen gehabt: Frontalunterricht, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Einzelarbeit. Wir haben festgestellt, dass alle Sozialformen oft benutzt werden und alle Ergebnisse gleichmäßig waren. Am meisten wird aber die Partnerarbeit benutzt.

	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie
Frontalunterricht	5	11	6	2	1
Partnerarbeit	8	15	2		
Gruppenarbeit	6	13	6		
Einzelarbeit	4	11	10		

Wir haben in unserer Umfrage noch vier offenen Fragen gestellt: was sie denken, welche Vorteile und Nachteile für sie die alternativen Unterrichtsformen haben können und was der Einsatz der alternativen Unterrichtsformen für sie und die Lerner bedeutet. Die Lehrer haben folgende Vorteile und Nachteile der alternativen Unterrichtsformen genannt:

<b>Vorteile</b>	<b>Nachteile</b>
eine bessere Lehrer-Lerner-Beziehung	die Vorbereitung braucht viel Zeit
Unterstützung der Kreativität	keine technische Hilfsmittel
alle Lerner sind aktiv – auch die schwächeren Lerner	alles muss man kopieren, im Internet suchen, ausdrucken
Selbständigkeit, eigenes Tempo	viele Störungen, die Lerner sind zu laut
Kooperation, Zusammenarbeit und Verantwortung	Die Lerner sind nicht daran gewöhnt und es dauert zu lange, bis sie feststellen, was sie machen sollen.
zusätzliche Motivation	keine Disziplin
Abwechslung und Innovation	
steigendes Interesse an dem Unterrichtsfach	
Arbeit mit authentischen Materialien	
Die Lerner können ihre individuellen Stärken, Fähigkeiten und Kenntnisse zeigen.	
die Lerner sind interessierter.	
bessere Qualität des Unterrichts	
Anwendung der Theorie in der Praxis	
reale Alltagssituationen im Unterricht	
Die Lerner sollen selbst Informationen suchen und so merken sie sich den Lernstoff schneller und besser.	
individueller Zugang	
Der Lerner zeigt, wie es ihm an dem Unterrichtsfach liegt.	
Die Lerner kompensieren ihre Schwächen (Grammatik, Leseverstehen, Hörverstehen usw.) mit anderen Bereichen, in welchen sie gut sind.	

Die Mehrzahl der Lehrer hat aber angegeben, dass diese Unterrichtsformen keine Nachteile haben. Im Ganzen können wir sehen, dass die Lehrer dreimal so viele Vorteile als Nachteile genannt haben. Das ist ein sehr positives Ergebnis.

Die Lehrer haben angegeben, dass diese Unterrichtsformen für sie in jedem Fall viel Vorbereitung bedeuten, aber nach der Stunde hat der Lehrer ein gutes Gefühl, wenn die Lerner interessiert sind und wenn er von ihnen Feedback bekommt. Jede Unterrichtsstunde ist anders, aber das braucht viele Materialien und Hilfsmittel. Es verlangt Kreativität der Lehrer und Lerner, Interaktion und Kommunikation.

Die letzte Frage lautete, ob die Lehrer denken, dass die Lerner mit den alternativen Unterrichtsmethoden zu besseren Lernergebnissen kommen. Hier ist das Ergebnis:

Ja	Nein	Ich kann es nicht beurteilen.
19	1	5

### 6.3 Interpretation der Ergebnisse und Diskussion

Wir können nach der Auswertung der Umfrage sagen, dass unsere Hypothese richtig war: Alle Lehrer kennen die alternativen Unterrichtsformen, weil sie darüber während des Studiums oder bei Schulungen gehört haben. Sie setzten die alternativen Formen, wie Projektarbeit, in ihrem Unterricht ein. Nur das Stationenlernen ist noch für mehrere Lehrer unbekannt. Die Lehrer setzen alle Sozialformen in ihrem Unterricht ein und sie denken, dass die Lerner mit den alternativen Unterrichtsmethoden zu besseren Lernergebnissen kommen.

Der Einsatz dieser Methoden im Unterricht braucht viel Zeit, Vorbereitung und Materialien. Die Vorteile, die die Lehrer genannt haben, waren aber in der Überzahl gegenüber den genannten Nachteilen. Die Lehrer denken, dass es Sinn hat, diese Unterrichtsformen, wie Projektunterricht und Stationenlernen, auszuprobieren.

Wenn wir aber wollen, dass die Lehrer noch mehr diese Formen im Unterricht einsetzen, sollte noch vieles geändert werden. In vielen Schulen haben die Lehrer keinen Drucker und Kopierer zur Verfügung. Sie müssen alles zu Hause machen, was sehr viel Geld kostet und das können sich die Lehrer nicht immer leisten. Und in einigen Fällen konnten sich die Lehrer zu unserer Umfrage nicht äußern, weil sie gar kein Lehramtsstudium absolviert haben. Vielleicht unterrichten sie gut, weil man das nicht immer lernen kann, aber die Terminologie in unserer Umfrage war für sie in einigen Fällen unbekannt. In diesen Fällen wäre eine verpflichtende Teilnahme an Fortbildungen sinnvoll.

## **SCHLUSS**

Das Ziel der vorgelegten Diplomarbeit war die Vorstellung der innovativen Unterrichtsmethoden – Stationenlernen und Projektarbeit im Deutschunterricht. Wir wollten die Vorbereitung, die Verlaufsplanung, die Geschichte und die Vorteile und Nachteile dieser Unterrichtsformen vorstellen. Das Stationenlernen haben wir auch in zwei Arten von Schulen durchgeführt. Die Lehrer und Lerner haben die Fragen in unserem Fragebogen beantwortet und wir haben sie in dieser Arbeit ausgewertet.

Zuerst haben wir uns theoretisch mit der Lernautonomie und den Sozialformen im Unterricht beschäftigt. Im Unterricht wird mehr Platz für die eigenen Initiativen und Aktivitäten der Lerner gelassen. Die Lerner übernehmen die Verantwortung für ihr Lernen und Tun und sie stehen im Zentrum des Unterrichts. Die Themen sollten für die Lerner interessant sein, ihre Neugierde wecken und auch Spaß machen. Alle Aktivitäten, Bilder usw. können motivierend sein. Der Lehrer ist mehr als Berater und Betreuer zu sehen, er hilft und moderiert die Lernprozesse. Heutzutage werden fast in jedem Beruf solche Mitarbeiter gesucht, die in einem Team arbeiten können. Deswegen sollte man in den Schulen mit dem Einsatz dieser Unterrichtsformen auch das kooperative Lernen unterstützen.

Dann haben wir uns theoretisch dem Stationenlernen und der Projektarbeit gewidmet. Bei diesen Unterrichtsformen geht es um die ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit. Nicht nur das reine Wissen wird geübt, sondern auch andere Schlüsselqualifikationen werden verbessert. Zu den Schlüsselqualifikationen gehören: die Sozialkompetenz – ob die Lerner engagiert und kreativ sind, die Handlungskompetenz – wie die Lerner mit anderen Menschen umgehen und die Methodenkompetenz – die Lerner sind fähig, Probleme und Aufgaben zu bewältigen. Die unterschiedlichen Lerntempos und Lernstrategien sollten ebenfalls berücksichtigt werden. Die Lerner sind verantwortlich für die eigenen Lernprozesse.

Beim Stationenlernen wird der Lernstoff in mehrere Teile aufgeteilt. Verschiedene Aufgaben werden vorbereitet und auf die Tische in den einzelnen Ecken im Klassenraum verteilt und die Lerner können zum Teil selbst entscheiden, ob sie die Aufgaben selbstständig oder in Kleingruppen erarbeiten möchten.

Während des pädagogischen Praktikums haben wir das Stationenlernen in einer Grundschule und in einem Gymnasium ausprobiert. Am Anfang waren wir ein bisschen unsicher, aber unsere Vorbereitung hat sich immer verbessert. Später war die Vorbereitung

für uns einfacher als früher, weil wir wussten, worauf wir uns konzentrieren sollten. Wir haben die Materialien in verschiedenen Lehrwerken, Übungsmaterialien, im Internet oder in verschiedenen Zeitschriften gesucht. Bei der Vorbereitung des Stationenlernens muss der Lehrer an viele Punkte denken, z.B. an die Organisation, das Stationen-Arrangement, die Gruppeneinteilung usw.

In jeder Klasse haben wir das Stationenlernen zuerst eingeführt, weil die Lerner damit zuvor noch nicht konfrontiert worden waren. Nach der Bearbeitung der Stationen haben die Lerner ihre Ergebnisse präsentiert und die Fragen in unserem Fragebogen beantwortet. Dank der guten Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen haben wir mehrmals eine Doppelstunde für das Stationenlernen zur Verfügung gehabt– und in einem Fall auch den Computerraum. Wir haben die Lerner bei der Bearbeitung der Stationen beobachtet, wir haben ihnen geholfen und wir haben sie auch beim Arbeiten fotografiert.

Wir können sagen, dass das Stationenlernen eine positive Überraschung für die Lerner war. Sie haben aktiv und kooperativ in Gruppen gearbeitet und die Aufgaben abwechslungsreich gelöst. Der Deutschunterricht war für sie ein Erlebnis. Wir haben festgestellt, dass die wichtigste Phase beim Stationenlernen der Vorbereitung gilt. Die Vorbereitung sollte mehrere Tage dauern und die Aktivitäten sollten detailliert durchgearbeitet werden. Sonst erreicht man beim Stationenlernen nicht den gewünschten Effekt. Die einfacheren und lustigen Aufgaben hatten größeren Erfolg als die komplizierteren Aufgaben, an welchen die Lerner mehr arbeiten mussten und die auch mehr Zeit erforderten.

Anhand der Antworten der Lehrer in unserer Umfrage können wir sagen, dass wir das Stationenlernen fast nie in den Schulen antreffen können. Die Lehrer finden die alternativen Unterrichtsformen aber sehr gut und sie wollen diese Unterrichtsformen in ihrem Unterricht durchführen, z.B. die Projektarbeit. Das Stationenlernen war für die Fremdsprachenlehrer meistens unbekannt. Wir können aber sagen, dass die Lehrer sehr interessiert an unseren Doppelstunden waren. Einige Lehrerinnen haben alle unsere Materialien kopiert und sie wollten das Stationenlernen in anderen Klassen ausprobieren.

Wir würden die Lehrer unterstützen, damit sie das Stationenlernen oder andere innovative Unterrichtsformen in ihrem Unterricht integrieren. Sie haben viele Vorteile für die Lehrer und für die Lerner, z.B. die Entwicklung der Persönlichkeit, der Kreativität, Selbstständigkeit, Verantwortung und Zusammenarbeit. Wir hoffen, dass unsere Diplomarbeit ein kleiner Beitrag zur Bereicherung dieses Bereichs der Didaktik/Methodik des Fremdsprachenunterrichts sein kann.



## RESUMÉ

V predkladanej diplomovej práci sa zaoberáme inovatívnymi formami vyučovania, tzv. Stationenlernen alebo učenie na stanovištiach a projektové vyučovanie. Tieto formy vyučovania nás zaujali, pretože ich cieľom je nielen sprostredkovanie vedomostí, ale aj rozvoj osobnosti žiaka, jeho samostatnosti, zodpovednosti a kreativity. Žiak je v centre vyučovacieho procesu, zatiaľ čo učiteľ stojí v úzadí a pozoruje, podporuje žiakov a pomáha.

V prvých kapitolách sme sa teoreticky zaoberali autonómnym učením, ktoré je tiež jedným z princípov učenia na stanovištiach a práce na projektoch. Opísali sme si rôzne typy a stratégie učenia. Pri autonómnom učení žiaci prevezmú zodpovednosť a iniciatívu za svoje vzdelávanie. Počas vyučovacieho procesu by mali byť zohľadnené jednotlivé typy žiakov – napríklad vizuálny, auditívny, analytický, kognitívno - abstraktný, komunikatívno – kooperatívny atď.

Ďalším princípom je kooperatívne učenie, keďže žiaci sa učia spolupracovať v skupinách. Zaoberali sme sa tvorbou skupín, pravidlami práce v skupine a úlohami, ktoré v nej žiaci môžu plniť. Najprv sme si povedali, že vo vyučovaní by sa mali stievať rôzne sociálne formy – samostatná práca, práca vo dvojiciach, skupinová práca, ale aj frontálne vyučovanie. Vystriedavanie sociálnych foriem má viaceré výhody, napríklad podporuje autonómne učenie, u žiakov sa rozvíja ochota pomôcť druhým, zmiernuje konkurenčné myslenie, vyučujúci zabudne na autoritatívny štýl výuky a všetci žiaci sú rovnomerne podporovaní. Výber sociálnych foriem závisí od vyučovacích cieľov, zadaných úloh a rečových zručností žiakov.

Kooperatívnym učením sa zaoberáme aj preto, lebo sme si všimli, že v dnešnej dobe sú skoro v každom zamestnaní vyžadované kooperatívne schopnosti budúcich zamestnancov – sú hľadani ľudia, ktorí dokážu pracovať tímovo. Práve preto by sa kooperatívne učenie malo na školách podporovať. Kooperatívne učenie sa líši od skupinovej práce hlavne tým, že nielen tí lepší žiaci v skupine prevezmú iniciatívu, ale aj slabší žiaci prispievajú k splneniu zadaných cieľov. Žiaci pracujú najprv samostatne a premyslia si riešenie úlohy. Svoje myšlienky a názory si potom vymieňajú s ostatnými a nakoniec ich predstavujú celej triede. Na záver skupina ohodnotí priebeh pracovného postupu a svoj výsledok.

Veľmi dôležité sú kritériá, podľa ktorých môžu byť žiaci rozdelení do skupín. Ešte predtým, ako učiteľ začne s touto fázou vyučovania, nesmie zabudnúť na nasledujúce skutočnosti:

- Téma a zadanie úlohy musia byť formulované tak jasne a zrozumiteľne ako sa len dá.
- Učiteľ by mal žiakov oboznámiť so zadaniami ešte pred vytvorením skupín, aby pozornosť žiakov bola upretá na jednotlivé zadania.
- Každá skupina sa presunie na svoje miesto, ktoré je pre ňu vopred pripravené.
- Určí sa časový limit.
- Učiteľ by mal hneď na začiatku objasniť, ako žiaci predstavia výsledky jednotlivých úloh.
- Po prezentácii by mala nasledovať spätná väzba k priebehu práce skupiny.

Až po zohľadnení týchto kritérií môže dôjsť k utvoreniu skupín podľa nasledujúcich možností:

1. žiakov rozdelí do skupín učiteľ
2. náhodné zostavenie skupín – žiaci si náhodne vyžrebujú čísla alebo farby a nájdu spolužiakov s rovnakými symbolmi a pod.
3. žiaci si sami vyberú, s kým by chceli pracovať.

Pri rozdelení žiakov do skupín môžeme hovoriť aj o homogénnych skupinách (tie sa však neodporúčajú), heterogénnych skupinách a skupinách vytvorených na základe spoločných záujmov, ktoré sú veľmi motivujúce. Žiaci môžu v skupinách plniť rôzne role, napríklad môžu byť zodpovední za nosenie materiálov, dávať pozor na čas a pod. Pri hodnotení práce v skupine ide nielen o vyhodnotenie výsledkov, ale aj o iné kritériá, ktoré môže učiteľ stanoviť, napríklad obsahová stránka, zrozumiteľnosť, kreativita, prezentácia a práca v skupine.

Teoretický základ bol pre nás veľmi dôležitý, pretože učenie na stanovištiach sme chceli vyskúšať aj v praxi. Čo sa týka učenia na stanovištiach, našťudovali sme si jeho klady a možné komplikácie, ktoré sa môžu vyskytnúť. Veľmi nás zaujímali druhy stanovišť a celkový priebeh tohto druhu vyučovania.

Pri učení na stanovištiach sa učebná látka rozdelí na viac častí, ku ktorým sa pripraví materiály, ktoré žiaci vypracujú v skupinách alebo samostatne. Tieto materiály sú pripravené na laviciach v triede alebo v inej miestnosti. Každá skupina začne pracovať na ľubovoľnom stanovišti a vypracuje zadanú úlohu. Po uplynutí časového limitu sa presunú k inému stanovištiu a vymenia sa tak s inou skupinou. Každá skupina postupne vypracuje všetky stanovištia alebo aspoň minimálny počet stanovišť, ktorý zadá učiteľ. Na konci vyučovacej hodiny si žiaci skontrolujú výsledky, prezentujú ich a ohodnotia svoju činnosť.

Žiaci si touto formou môžu precvičiť všetky zručnosti, slovnú zásobu a gramatiku. Učenie na stanovištiach môže podporovať medzipredmetové vzťahy. Žiakov vedie k samostatnosti a zodpovednosti. Učiteľ plní rolu pozorovateľa, pomocníka a moderátora. Veľmi dôležitá je príprava, ktorá pozostáva z prípravy a rozdelenia materiálov na stanovištia, očíslovania stanovišť, formulácie zadaní a pracovného listu pre žiakov, kde si zaznačujú a kontrolujú vypracované úlohy. To všetko musí učiteľ vopred naplánovať.

Rozlišujeme rôzne druhy stanovišť. Môžeme hovoriť o základnom rozdelení na povinné a nepovinné (doplnkové) stanovištia. Učiteľ stanoví minimálny počet stanovišť, ktoré by žiaci mali stihnúť vypracovať v zadanom časovom limite. Je dobré, keď učiteľ pripraví napríklad 5-6 štandardných stanovišť, 1-2 doplnkových stanovišť kvôli rôznemu pracovnému tempu žiakov, jedno stanovište, pri ktorom si žiaci počas dvojhodinového bloku môžu oddýchnuť a načerpať energiu a jedno informačné stanovište. Doplnkové stanovištia (Pufferstationen) idú žiaci vypracovať, keď na iných stanovištiach nie je voľné miesto. Tu riešia rôzne doplnkové úlohy, hry, hádanky a pod. Keďže sa väčšinou jedná o dvojhodinový blok, učiteľ pripraví tzv. oddychové stanovište (Erholstation) s jednoduchou uvoľňujúcou úlohou alebo hrou. Na tzv. informačnom stanovišti sa nachádzajú slovníky alebo riešenia úloh, ktoré žiakom slúžia na sebakontrolu a porovnanie riešení, čím si učivo ľahšie zapamätajú.

Učenie na stanovištiach prebieha v týchto fázach:

1. úvodná fáza je oboznámenie žiakov s pravidlami tejto formy vyučovania
2. utvorenie skupín
3. vypracovanie stanovišť
4. sebakontrola
5. spätná väzba

Na začiatku hodiny by mal učiteľ urobiť krátky úvod – hlavne pre žiakov, ktorí sa s touto vyučovacou formou ešte nikdy nestretli. Učiteľ môže pomocou fólie oboznámiť žiakov so zadaniami na jednotlivých stanovištiach. Až po krátkom úvode a vysvetlení úloh dôjde k rozdeleniu žiakov do skupín. Potom žiaci postupne vypracujú všetky stanovištia. Pri vypracovaní platí, že začatú úlohu treba vždy dotiahnuť do konca. Na záver si žiaci skontrolujú výsledky, prezentujú ich a vyhodnotia svoju prácu.

Môžeme povedať, že učenie na stanovištiach je ako keby prestupeň práce na projekte. Pri tejto forme vyučovania žiaci tiež preberajú zodpovednosť za svoje vzdelávanie. Dôležitým princípom je prepojenie školy s reálnym životom. Žiaci si sami podľa svojich záujmov vyberú tému, ktorú vypracujú samostatne alebo v skupinách. Dlhšie časové obdobie k nej

zháňajú materiály z rôznych zdrojov, ako sú rôzne knihy alebo internet. Svoju prácu dôkladne plánujú a výsledkom je zhotovenie záverečného produktu, ktorý prezentujú pred ostatnými žiakmi, učiteľmi alebo rodičmi. V tejto diplomovej práci sme si porovnali prácu na projekte s klasickým vyučovaním. Zistili sme, že projektové vyučovanie má veľa výhod. Žiaci majú možnosť komunikovať v cudzom jazyku, zaoberajú sa témami z reálneho života a svojimi záľubami, rozvíjajú samostatnosť, kreativitu, zodpovednosť, sociálne zručnosti – čiže hlavným cieľom nie je iba sprostredkovanie učiva.

V ďalšej podkapitole sme si zobrazili tzv. šesťfázový model, ktorý člení prácu na projekte na nasledujúce fázy:

1. príprava
2. hľadanie témy
3. konkretizácia témy
4. realizácia práce na projekte
5. prezentácia a vyhodnotenie
6. celkové hodnotenie

Pri práci na projekte sa podobne ako pri učení na stanovištiach mení rola učiteľa a žiaka. Žiak stojí v centre vyučovacieho procesu, zatiaľ čo učiteľ je v jeho úzadí – podporuje, usmerňuje, pomáha a pozoruje vyučovací proces.

Poznáme viac druhov projektov, napríklad miniprojekty alebo veľké projekty – to je rozdelenie podľa časového obdobia práce na projekte. Podľa miesta, kde sa práca na projekte odohráva, môže ísť o prácu na projekte v triede, mimo triedy (v meste) alebo aj virtuálne na internete. Ďalej môže ísť o rôzne druhy úloh, ktoré žiaci realizujú – napr. interview, stretnutia, umelecké projekty a pod. Podľa záverečného produktu majú žiaci voľný výber – napríklad plagát, školský časopis, brožúra, CD-ROM atď.

Našu pedagogickú prax sme sa snažili využiť čo najlepšie na odskúšanie učenia na stanovištiach. Počas januára a februára sme zháňali materiály k piatim témam, ktoré žiaci práve preberali na hodinách nemeckého jazyka. Žiakov sme mali možnosť najprv spoznať, keďže sme boli počas pedagogickej praxe viackrát vyučovať v tých istých triedach klasickou formou. Postupne sme sa oboznámili s prostredím a všímali sme si, aké máme v jednotlivých triedach možnosti.

Na základnej škole v Nových Zámkoch sme mali príležitosť odskúšať učenie na stanovištiach v troch triedach k nasledujúcim témam: Strom, Domáce zvieratá a Ochrana životného prostredia. Na gymnáziu v Nových Zámkoch sme vypracovali tieto témy: Cestovanie, Výzor a móda. Vďaka učiteľom telesnej a technickej výchovy sme mohli

odučiť dvojhodinové bloky k daným témam, pretože nám prenechali svoje hodiny. Iba k téme Ochrana životného prostredia sme mali k dispozícii 45 minút, čiže jednu vyučovaciu hodinu. Pre nás to bola tiež dobrá skúsenosť, ale na učenie na stanovištiach je potrebných 90 minút, aby bol dosiahnutý želaný efekt.

Našou metódou bolo pozorovanie vyučovacieho procesu a vyhodnotenie dotazníkov pre žiakov a učiteľov. Stanovili sme si tri hypotézy, ktoré sa nám na záver potvrdili. Žiaci museli na hodinách spolupracovať a učenie na stanovištiach bolo pre nich veľkým zážitkom a veľmi príjemným prekvapením a zmenou. Najdôležitejšou fázou bola práve príprava materiálov, ktorá trvala niekoľko dní. Jednotlivé stanovištia sme pripravili tak, aby si žiaci precvičili všetky zručnosti, slovnú zásobu a gramatiku k danej téme. Môžeme konštatovať, že k najobľúbenejším stanovištiam patrili úlohy, ktoré rozvíjali kreativitu. Úlohy, pri ktorých žiaci mohli písať alebo sa dozvedieť niečo o sebe boli tiež veľmi obľúbené. Náročnejšie úlohy pochopiteľne k tým obľúbeným nepatrili.

Dôležité je tiež spomenúť, že pred hodinou nám žiaci pomáhali premiestniť lavice a stoličky. My sme zatiaľ pripravovali jednotlivé úlohy, názvy stanovišť a časový limit. Na začiatku hodiny sme žiakov oboznámili s učením na stanovištiach a jednotlivými úlohami, potom sa rozdelili do skupín a začali vypracovávať jednotlivé stanovištia. Ako sme ich pozorovali, bolo vidno, že ich práca veľmi baví a že učenie na stanovištiach funguje veľmi prirodzene. Vyučovanie malo celkovo fantastický priebeh. Táto forma vyučovania zaujala aj mnohých učiteľov, ktorý si od nás veľa materiálov kopírovali. Žiaci mohli svoje dojmy vyjadriť na konci hodiny v našej ankete, kde nám potvrdili, že to bol pre nich veľký zážitok.

V záverečnej fáze diplomovej práce sme urobili výskum aj pre vyučujúcich na základných a stredných školách v Nových Zámkoch. V našom dotazníku sme sa zaujímali o využívanie alternatívnych foriem vyučovania. Výsledky boli veľmi pozitívne, pretože učitelia sa vyjadrili, že poznajú a využívajú rôzne alternatívne formy vyučovania na svojich hodinách. Avšak učenie na stanovištiach je skôr neznáme a nevyužívajú ho. Dúfame, že počas našej pedagogickej praxe ich táto metóda natoľko zaujalo, že sa rozhodnú vypracovať podobnou formou nejaké iné témy a aplikujú ich na svojich hodinách.

Učiteľov sme sa pýtali aj na možné klady a zápory alternatívnych foriem vyučovania. Mnohí učitelia sa vyjadrili, že tieto metódy nemajú žiadne zápory a že majú veľmi veľa výhod. S niektorými spomenutými zápornými aspektami nesúhlasíme. Myslíme si, že žiaci sa vedú veľmi rýchlo prispôbiť novým pracovným postupom. Na našich odskúšaných hodinách

sme nemali žiadne problémy s disciplínou a príprava je náročná iba na začiatku, potom to už ide jednoduchšie a rýchlejšie.

Dúfame, že naša práca bude mať význam a prínos pre poznatky oblasti Didaktiky/ Metodiky, a že v budúcnosti sa učenie na stanovištiach stane súčasťou vyučovacieho procesu.

## LITERATURVERZEICHNIS

Auchmann, M./Bauer, L./Doppelbauer, A./Hölzl, E./Winkler, S. (2001): Projekt-Tipps zur Umsetzung mit Erlasstext. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen - Basel: A. Francke Verlag (4. Auflage)

Benson, P./Voller, P. (1997): *Autonomy and Independence in Language Learning*. London/ New York: Longman

Bimmel, P./Rampillon, U. (2000): Lernautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. München: Langenscheidt

Boeckmann, K.-B. (2009): „Lernen wie im richtigen Leben - lerntheoretische Grundlagen alternativer Lernarrangements“, In: *Ö-DaF-Mitteilungen* (2009): Raus aus dem Klassenzimmer. Virtuelle Lernwelten und alternative Lernorte im DaF-/DaZ-Unterricht. Heft 1/2009. Wien: Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache, 7-17

Borries, B./Mebus, G. (2005): „Lernen über Fächergrenzen – wie ist fachübergreifender (Deutsch-)Unterricht organisierbar und inhaltlich umsetzbar?“ In: *Methodenforum: Miteinander reden über Miteinander leben. Der fächerübergreifende Unterricht*. Heft 6. Hamburg: Körber-Stiftung, 2-16

Böschel, C. /Giersberg, D. /Hägi, S. (2009): Ja genau! Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch. A1 Band 1. Berlin: Cornelsen Verlag, 120-121

Forst, G. (2010): „Bericht aus der Praxis: Mehr Lernerautonomie mit Stationenlernen (A1-C2)“ In: *MitSprache. Fremdsprachen in der Erwachsenenbildung* 23. Berlin: Cornelsen, 28-29

Funk, H. (1999): „Lehrwerke und andere neue Medien“ In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 21 Neue Medien im Deutsch 2/1999. Stuttgart: Klett Edition Deutsch, 5-12

Hammoud, A./Ratzki, A. (2009): „Was ist Kooperatives Lernen?“ In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 41 Kooperatives Lernen. Ismaning: Hueber, 5-13

Hoffmann, S./ Schart, M. (2008): „Unbestimmtheit als Potential: Projektorientiertes Lehren und Lernen“ In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 38 Sprachen lernen. Theorien und Modelle. Ismaning: Hueber, 29-35

Hupková, M. (2006): Profesijná sebareflexia učiteľov. PF UKF v Nitre

Kaufmann, S./Zehnder, E./Vanderheiden, E./Frank, W. (2008): Unterrichtsplanung und – durchführung. Ismaning: Hueber. Qualifiziert Unterrichten. Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Fremdsprache

Kasíková, H. (1997): Kooperativní učení, kooperativní škola. Pedagogická praxe. Praha: Portál

Krumm, H.-J. (1991): „Unterrichtsprojekte - praktisches Lernen im Deutschunterricht.“ In: Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 4 Unterrichtsprojekte. Stuttgart: Klett Edition Deutsch, 4-8

Lazanová, L. (2008): Projektunterricht am Beispiel von Landeskunde. Bakalárska práca. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, KG. Nitra: FF UKF

Lazarou, E. (1998): „Projektorientierter Deutschunterricht „Denk – Mal““, In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 18 Landeskundliches Lernen 1/1998. Stuttgart: Klett Edition Deutsch, 38-41



Legutke, M. K. (2003): „Projektunterricht“, In: Bausch, K.–R./Christ, H./Krumm, H.–J. (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen - Basel: A. Francke Verlag (4. Auflage), 259–263

Linsler, H.-J. /Paradies, L. (2001): Differenzieren im Unterricht. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor

Mebus, G. (2005): „Unterricht über Fächergrenzen? Ich bin doch Deutschlehrerin!“ In: Methodenforum: Miteinander reden über Miteinander leben. Projektarbeit – Beispiele für fächerübergreifenden Unterricht. Heft 5. Hamburg: Körber-Stiftung, 1-5

Nodari, C. (1996): „Autonomie und Fremdsprachenlernen“ In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Sondernummer Autonomes Lernen. Ismaning: Hueber, 4-10

Nunan, D. (1996): The Learner-Centred Curriculum. A study in second language teaching. Cambridge University Press

Petty, G. (1996): Moderní vyučování. Praha: Portál

Rösler, D. (1998): Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums, Ein (überwiegend praktischer) Beitrag zur Fortbildung von Fremdsprachenlehrern. Tübingen: Gunter Narr Verlag

Saxalber-Tetter, A./Struger, J. (2008): „Individualisierung“ In: ide-Informationen zur Deutschdidaktik Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 3. Innsbruck: StudienVerlag, 17-28

Schuster, K. (2003): Einführung in die Fachdidaktik Deutsch. Hohengehren: Schneider Verlag (10. Auflage)

Schwerdtfeger, I.C. (2000): „Methodische Schritte für den Projektunterricht beim Lernen des Deutschen als Fremdsprache – Eine Diskussion mit projekterfahrenen Lehrenden“ In: (Kindlicher) Fremdsprachenerwerb. Innsbruck: Studien Verlag, 119-129

Sheils, J. (1994): Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. Council of Europe Press (Lebende Fremdsprachen)

Stieglmayer, I. (2005): „DaZ/DaF-Werkstattunterricht und Materialgestaltung“, In: Ö-DaF-Mitteilungen (2005): Gemeinsam im neuen Europa. Interkulturalität und Integration in der DaF-/DaZ-Welt. Heft 1/2005. Wien: Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache, 46-48

Tice, J. (1997): The Mixed Ability Class. London: Richmond Publishing

Wicke, R. E. (2004): Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber Verlag

Wicke, R. E. (2006): „Stationenlernen – Was ist das eigentlich?“ In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 35 Lernen an Stationen. Stuttgart: Klett Edition Deutsch, 5-22

Zeitlinger, E. (2006): „Leistungsbeurteilung“ In: ide-Informationen zur Deutschdidaktik Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 4. Innsbruck: StudienVerlag, 79-97

Ziebell, B. (1998): Materialien zur Unterrichtsbeobachtung. München: Goethe Institut

Ziebell, B. (2002): Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten. Fernstudieneinheit 32. München: Langenscheidt

Curriculum Deutsch als Fremdsprache für die Sekundarstufe I. Methodische Empfehlungen. Kapitel 4. Slowakische Republik. Erprobefassung. März 1996

Materialien aus dem Seminar „Unterrichtsbeobachtung“ vom 1.10.2008

## Internetquellen

Gappa, G. Was ist "Lernen an Stationen"? [online]. 2004. [Stand 6.4.2010]. Internet: <<http://www.lehrer-online.de/stationenlernen.php>>.

Geisz, M. Stationenlernen/ Lernzirkel. [online]. Rosbach: Initiative Globales Lernen GLOBLERN 21, 2009. [Stand 11.11.2009]. Internet: <<http://www.globlern21.onlinehome.de/Stationenlernen.htm>>.

Heerkloß, K. Bewertung in offenen Unterrichtsformen. Germanistické štúdie. [online]. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied, 2006. [Stand 17.4.2010] ISBN 80-8083-224-2. Internet: <[www.fhv.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=a&ID=3388](http://www.fhv.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=a&ID=3388)>.

Herbig, R. Spurensuche – auf der Suche nach mir selbst. [Stand 20.12.2009]. Internet: <[http://www.arpm.org/\\_publikationen/download/pdf/Herbig\\_113.pdf](http://www.arpm.org/_publikationen/download/pdf/Herbig_113.pdf)>.

Jung, E. (2002). Projektunterricht – Projektstudium – Projektmanagement. sowi-online-Methodenlexikon. Bielefeld sowi-online e. V. [Stand 10.4.2010]. Internet: <<http://www.sowi-online.de/methoden/lexikon/projekt-jung.htm>>.

Lenčová, I. Lernen an Stationen. Germanistické štúdie. [online]. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied, 2006. [Stand 10.1.2010] ISBN 80-8083-224-2. Internet: <[www.fhv.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=a&ID=3388](http://www.fhv.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=a&ID=3388)>.

Routman, R. Learning Centres. [online]. 1994. [Stand 6.4.2010]. Internet: <[http://www.saskschools.ca/curr\\_content/bestpractice/centres/assessment.html](http://www.saskschools.ca/curr_content/bestpractice/centres/assessment.html)>.

Schulz, U. Lernen an Stationen – Lernzirkel – Lerntheke. [online]. Münster: Serviceagentur "Ganztägig lernen in Nordrhein-Westfalen", 2008. [Stand 6.4.2010]. Internet: <[http://ganzttag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/ind\\_foerderung/Planungsvorschlag/lesematerial.pdf](http://ganzttag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/ind_foerderung/Planungsvorschlag/lesematerial.pdf)>.

Vögele, M. 2002. Lernzirkel – theoretische Grundlagen. [online]. München: Technische Universität. Lehrstuhl für Pädagogik. [Stand 11.4.2010]. Internet: <[http://www.lrz-muenchen.de/~umweltbildung/Ausarbeitungen/Projekte/Lernzirkel\\_theoretische\\_Grundlagen%202002.pdf](http://www.lrz-muenchen.de/~umweltbildung/Ausarbeitungen/Projekte/Lernzirkel_theoretische_Grundlagen%202002.pdf)>.

Wegscheider, W. Stationenlernen. [online]. 2004. [Stand 11. 11. 2009]. Internet: <<http://de.wikipedia.org/wiki/Stationenlernen>>.

Stationenlernen. Webseite der Grundschule Gödenroth. [online]. 1995. [Stand 11.11.2009]. Internet: <<http://www.welleg.de/unterricht/stationen/>>.

Handlungsorientierter Unterricht. 99 Stichwörter für den Fremdsprachenunterricht. 2007. Hueber. [Stand 10.4.2010]. Internet: <[http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Handlungsorientierter\\_Unterricht](http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Handlungsorientierter_Unterricht)>.

Projektunterricht. 99 Stichwörter für den Fremdsprachenunterricht. 2007. Hueber. [Stand 10.4.2010]. Internet: <<http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Projektunterricht>>.

Projektunterricht. 2006. [Stand 10.4.2010]. Internet: <<http://de.wikipedia.org/wiki/Projektarbeit>>.

Binnendifferenzierung. 99 Stichwörter für den Fremdsprachenunterricht. 2010. Hueber. [Stand 11.4.2010]. Internet: <<http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Binnendifferenzierung>>.

Stationenlernen. Kurze Beschreibung der Methode. [Stand 11.4.2010]. Internet: <[http://methodenpool.uni-koeln.de/stationenlernen/stationenlernen\\_kurzbeschreibung.html](http://methodenpool.uni-koeln.de/stationenlernen/stationenlernen_kurzbeschreibung.html)>.

Stationenlernen/ Lernzirkel. [Stand 11.4.2010]. Internet: <<http://www.2bw.at/toolbox/stationenlern.pdf>>.