

79. Pädagogisch-didaktische Lernkategorien II: Organisationsformen von Lernen

1. Dimensionen der Organisation von Unterricht
2. Zeitliche Dimension
3. Sozialformen
4. Handlungsmuster
5. Lernerorientierung und Lernerautonomie
6. Literatur in Auswahl

1. Dimensionen der Organisation von Unterricht

Unterrichtliche Kommunikation ist ein Geflecht verbaler, nonverbaler, paralinguistischer und situativer Momente. Der didaktische Prozeß konstituiert sich nicht einfach aus der Summe aller Handlungen des Lehrers bzw. der Lernenden, vielmehr bestimmen die vielfältigen Wechselbeziehungen zwischen der Arbeit der Lehrenden und der Arbeit der Lernenden den Lehr- und Lernprozeß und sind für Erfolge im Unterricht von wesentlicher Bedeutung (Meyer/Okon 1983, 58, vgl. Art. 116). Situative Momente wie die jeweilige soziale Konstellation, räumliche Aspekte, der zeitliche Rahmen, die gewählten Handlungsmuster u. a. bestimmen nicht nur den Ablauf des Unterrichts und den Vermittlungsprozess durch die Lehrperson sondern auch den Lernprozess und den Lernerfolg auf Seiten der Lernenden und deren Beteiligung am unterrichtlichen Geschehen. Die personalen Voraussetzungen und Interessen der Interaktionspartner und die *räumlich-sozial-zeitlichen* Rahmenbedingungen stehen in ständiger Wechselwirkung (Meyer 1987, I, 116).

Fremdsprachenunterricht findet im Rahmen bestimmter gesellschaftlicher Vorgaben statt, z. B. im schulischen Unterricht oder in Institutionen der Erwachsenenbildung, im Rahmen eines Lehrgangs, als Ergänzung innerhalb eines Ausbildungsprogramms u. a. Dafür sind in einem Bildungssystem verschiedene *Differenzierungs- und Integrationsformen* ausgeprägt, z. B. in Form verschiedener Schultypen und Schulstufen oder Kursstufen, auch eine Differenzierung nach spezifischer Teilnehmerzusammensetzung, Themenschwerpunkt oder spezieller Zielsetzung des Unterrichts (z. B. Wirtschaftsdeutsch, Vorbereitung auf eine bestimmte Prüfung, ...) ist möglich, sie sind durch Lehrpläne, Prüfungsanforderungen, die Fixierung von Leistungsstandards, u. a. m. gesellschaftlich normiert. Für jede dieser Differen-

zierungs- und Integrationsformen existieren Normen im Bezug auf Ziele, Inhalte, Handlungen sowie hinsichtlich sozialer und zeitlicher Aspekte (Meyer 1987, I, 238 ff.). Fachspezifisch haben sich dabei *Formen methodischen Handelns* ausgeprägt (vgl. auch Art. 88 ff.).

2. Zeitliche Dimension

2.1. Zur Prozessstruktur fremdsprachlichen Lernens

Die Fremdsprachenerwerbsforschung entwickelte sich von einer anfangs vorwiegend produktorientierten immer mehr zu einer prozessorientierten Forschungsdisziplin. Fremdsprachliches Lernen findet nicht punktuell statt, sondern wird als ein Prozess der stetigen Annäherung an die Zielsprache gesehen. Daher muss die Prozessstruktur des Lernens auch in die Beschreibung von Unterricht verstärkt einbezogen werden. Die zeitliche Komponente ist ein wichtiger Bestandteil der Beschreibung fremdsprachlichen Lehrens und Lernens, sie ist mit vielen organisatorischen Entscheidungen der Lehrperson verknüpft und bestimmt – in Wechselwirkung zu anderen organisatorischen Aspekten – den Lehr- und Lernprozess sowie dessen Erfolg. In didaktischen Modellen ist vielfach von Stundenplanung und Stundenaufbau die Rede, der Lernprozess der Schüler wird im Sinne des Interlanguage-Konzepts als graduelle Annäherung an die Zielsprache dargestellt.

Die dynamische Struktur des Unterrichtsprozesses bestimmt auch Entscheidungen darüber, welche Arbeits- und Sozialformen gewählt werden soll, welche Form der Aktivierung der Lernenden und welches Ziel in einer gegebenen Handlungssituation abhängig vom vorangegangenen und folgenden Verlauf des Unterrichtsprozesses gewählt werden soll. Die Auswahl von Aufgaben und Übungen, von Sozialformen und Handlungsmustern ist nicht nur vom Lehr- bzw. Lernziel abhängig, sondern nicht zuletzt auch vom zeitlichen Ort innerhalb eines Tages und einer Unterrichtsstunde. Zu jedem Zeitpunkt innerhalb einer Unterrichtseinheit ist eine eigene Dynamik gegeben. So ist es günstig, konzentrierte Lernphasen und Phasen mit offenerer Struktur miteinander abwechseln zu

lassen und sie mit einem Wechsel von Arbeits- und Sozialformen zu verbinden (Häusermann/Piepho 1996, 227).

2.2. Stufen- und Phasenmodelle

Phasenmodelle (vgl. auch Art. 80) versuchen darzustellen, wie gelehrt werden soll, damit innerhalb eines gewissen Zeitabschnitts oder einer Unterrichtseinheit möglichst effektiv gelernt werden kann. Dazu wird der Lern- bzw. Lehrvorgang in Stufen oder Phasen eingeteilt. Ebenso wie der Prozess der Vermittlung würde sich der Lernprozess Stufe für Stufe vollziehen, doch ist das eine Vorstellung, die nur dem abendländischen Fortschrittsdenken entspricht (Meyer 1987, 156). In den einzelnen Schemata werden drei für den Unterrichtsprozess grundlegende Faktoren miteinander verbunden: objektive Vorgaben, die Handlungsmöglichkeiten des Lehrers und die subjektiven Interessen und Voraussetzungen der Schüler.

Zimmermann (1988) beispielsweise entwirft ein Lehrphasenmodell für den fremdsprachlichen Grammatikunterricht, in dem er den Lehrvorgang von der ersten Begegnung der Lernenden mit Lehrinhalten bis zu deren Anwendung in Kommunikationssituationen in fünf Phasen gliedert: Präsentation – Einübung – Kognitivierung – Transfer – Anwendung. Dieses Modell hat keineswegs die Phasen des Lernens zum Schwerpunkt sondern ist ein *Lehrphasenmodell*, das von potentiellen Lernschwierigkeiten ausgeht und durch die Gliederung in Phasen versucht, Schwierigkeiten zu minimieren bzw. zu beseitigen. Inhalte sollen über mehrere schwierigkeitsisolierende Lehrsequenzen vermittelt werden. Zimmermanns Modell bezieht sich auf die Ausbildung produktiver Fähigkeiten (Sprechen und Schreiben), nicht auf rezeptive Fertigkeiten. Das Modell dürfte keineswegs in schematischer Weise im Unterricht verwirklicht werden, sondern müsse flexibel und kreativ angewendet werden (1988, 171). Zu beachten ist außerdem, dass sich das Phasenmodell nicht auf eine Unterrichtsstunde bezieht sondern auf eine Unterrichtseinheit bzw. Stundensequenz, die über eine Stunde weit hinausgehen und bis zu fünf Stunden umfassen kann, teilweise auch abhängig von z. B. der Lehrwerklektion. Der zeitliche Umfang kann stark variieren, abhängig von Umfang und Schwierigkeit der zu lernenden Strukturen. Einzelphasen sollten zeitlich nicht überdehnt werden, um nicht Motivationsverlust zu riskieren (1988, 172).

Phasenmodelle bergen allerdings auch gewisse Gefahren in sich: Phasenschemata gehen implizit von der Annahme aus, dass das Leistungsniveau der Schüler fortwährend gesteigert werden kann. In Wirklichkeit aber gibt es in jeder Unterrichtsstunde für praktisch jeden Schüler ein individuell variierendes Auf und Ab des Aufmerksamkeits- und Schwierigkeitsniveaus sowie des Empfindens des Schwierigkeitsgrades. Der stufenmäßige Aufbau des Unterrichts verleitet allzu leicht dazu, den Unterrichtsablauf nach abstrakten Schemata zu programmieren. Die Vielschichtigkeit des hochkomplexen Lehr- und Lernprozesses wird dabei grob vereinfacht. Durch das Stufenbild entsteht der Eindruck, dass es immer nur bergauf und voran gehen könne (Meyer 1987, 172f.). Das subjektive Empfinden der Lernenden selbst ist aber oft ein anderes. Lehrende können keineswegs genau im Voraus programmieren, wann den Lernenden das Thema deutlich wird, wann und warum sich einzelne Schüler motiviert fühlen, wann sie Regeln erfasst haben oder zum Transfer der erlernten sprachlichen Strukturen fähig sind. Die Individualität jedes einzelnen Lernalters darf daher auch und gerade auf zeitlicher Ebene nicht unberücksichtigt bleiben. Zur Ergänzung eines sequenzierten Unterrichts müssen daher in einem lernerzentrierten Unterricht unbedingt differenzierende und individualisierende Maßnahmen herangezogen werden.

2.3. Intensivunterricht

Eine konzentrierte Form von Unterricht auf einen beschränkten Zeitraum stellt der Intensivunterricht dar. Wesentliche Komponenten des Intensivunterrichts sind nach Bonnekamp (1995, 214) keineswegs nur eine hohe Stundenfrequenz pro Woche (normalerweise ein Minimum von 15 Stunden pro Woche), darüber hinaus sind noch einige andere Kriterien zu erfüllen, die Sprachunterricht intensivieren: Dazu zählt eine geringe Anzahl von Lernenden pro Gruppe, die hinsichtlich der Lernvoraussetzungen (Vorkenntnisse, Zielsetzung, Motive) möglichst homogen sind, sowie eine genaue Lernzielbeschreibung und -beschränkung, bezogen auf jene Teilbereiche der zu erlernenden Sprache, die für die Zielgruppe besonders relevant ist. Damit verbunden ist außerdem die Anwendung möglichst wirksamer Lehrverfahren und Lernstrategien und die Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien, die speziell auf das Kursziel und die Bedürfnisse der Zielgruppe abgestimmt sind.

Nur bei gleichzeitigem Zutreffen mehrerer dieser Kriterien kann von einem „Intensiv-

kurs“ oder (bei Einbettung in einen übergreifenden fremdsprachlichen Lehrplan) einer intensiven Lehr- und Lernphase gesprochen werden. Die zeitliche Konzentration von Unterrichtsstunden auf eine bestimmte Zeit, die zeitlich zusammengefasste Durchführung eines umfangreichen traditionellen Fremdsprachen-Lernprogramms oder die bewusste Auswahl und Planung des Kursmaterials und -verlaufs allein sind für die Bezeichnung „Intensivunterricht“ allerdings keinesfalls genug (Bonnekamp 1995, 214). Ein gezieltes Eingehen auf die Lernenden und ihren Lernprozess sowie die gezielte Auswahl von Unterrichtsinhalten, abgestimmt auf Ziele und Bedürfnisse der Lernenden sollten natürlich auch in einem Unterricht in weniger konzentrierten Rahmen erfolgen.

Intensivunterricht unterscheidet sich in einigen Punkten vom „herkömmlichen“ Fremdsprachenunterricht (vgl. Bonnekamp 1995): Durch die zeitliche Konzentration des Unterrichts kommt es zu einer oft ungewohnten Belastung der Lernenden. Die in der Regel recht geringe Teilnehmerzahl in den Kursen ermöglicht aber eine intensivere Betreuung, die Erläuterung der Lernziele, die Begründung der einzelnen Lernaufgaben sowie die Bewusstmachung des jeweiligen Lernfortschritts. Dazu kommt, dass intensiver Fremdsprachenunterricht hauptsächlich für Erwachsene und mit einer beruflichen Orientierung angeboten wird. Dadurch ist auch ein höherer Motivationsgrad gegeben, der natürlich durch Eingehen auf die Bedürfnisse der Lernenden und ihren individuellen Lernprozess erhalten werden muss. Charakteristisch für intensiven Sprachunterricht ist außerdem eine Beschränkung der Lernziele und eine genauere Abstimmung auf die Ziele der Lernenden und den Verwendungskontext der fremdsprachlichen Kenntnisse.

Insgesamt finden die spezifischen Rahmenbedingungen, wie z. B. die besonderen institutionellen Rahmenbedingungen, sowie spezifische Probleme des Intensivunterrichts in der Fremdsprachendiskussion und -forschung relativ wenig Beachtung (z. B. tatsächliche Effizienz, organisatorische und individuelle Probleme), obwohl fremdsprachlicher Intensivunterricht mittlerweile einen festen institutionellen Platz errungen hat.

3. Sozialformen

3.1. Einleitung

Die soziale Organisation des Lehr- und Lernprozesses wird in der allgemeinen pädagogischen Literatur meist unter dem Begriff „So-

zialformen“ beschrieben. Die gewählte Sozialform bestimmt die Art der Gruppierung von Lehrenden und Lernenden im Hinblick auf das zu erreichende Lernziel. Der Begriff „Sozialformen“ hat sich allerdings nicht allgemein durchgesetzt und wird auch nicht einheitlich verwendet. Neben den Bezeichnungen „soziale Organisationsformen“ und „Kooperationsformen“ (Klingberg 1978, 345ff.) existieren auch noch andere mehrdeutige Begriffe (vgl. Kerschhofer 1995, 489).

Sozialformen regeln die Kommunikations- und Beziehungsstruktur von Lehrenden und Lernenden. Der Begriff bezieht sich nicht nur auf die *äußere, räumliche Gruppierung* von Lernenden und Lehrenden (frontal, kreisförmig, in Gruppen; alters-, geschlechts- oder leistungsspezifisch; themen- oder fachspezifisch, fächerübergreifend), sondern umfasst auch die sich aus der räumlichen Struktur und der sozialen Zusammensetzung ergebende *Kommunikations- und Beziehungsstruktur* (hierarchisch/symmetrisch; lehrer-/schülerzentriert, sachbezogen, diszipliniert etc.). Doch regeln Sozialformen die Beziehungs- und Kommunikationsstruktur des Unterrichts nur soweit, wie sie von Lehrenden und Lernenden angenommen und ausgeführt werden (Meyer 1987, I, 138). Dabei sind sowohl äußere (institutionelle, materielle, personelle und situative Gegebenheiten) als auch innere Faktoren (Aufbau, Kommunikations- und Handlungsstruktur des Unterrichts) bestimmend.

Eine Gruppierung bzw. Differenzierung der Lernenden nach ihrem Niveau, Interesse oder anderen Kriterien kann entweder im Rahmen schulischer *Differenzierungs- und Integrationsformen* erfolgen (Schultypen, Klassenzüge, Leistungsgruppen, Kursstufe, Intensivkurse, adressatenspezifische Kursangebote) oder aber innerhalb einer Gruppe von Lernenden im Rahmen einer Unterrichtseinheit herbeigeführt werden (*Binnendifferenzierung*).

Sozialformen werden in Relation zu einer Grundgesamtheit definiert (in der Regel der Klassenverband). Im engeren Sinn umfassen sie die vier Formen Klassenunterricht, Gruppenunterricht, Partnerarbeit sowie Einzelarbeit. Team Teaching, Lernen durch Lehren, autonomes Lernen, Tandem-Lernen, Projektunterricht, Spiele, Kooperatives Lernen u. a. (s. u.) sind keine weiteren Sozialformen, doch haben sie in ihrer Durchführung unmittelbare Auswirkungen auf die Wahl der Sozialform und werden oft in diesem Zusammenhang

angeführt, weil sie in enger Verbindung mit einer bestimmten Sozialform stehen oder keiner der genannten Sozialformen eindeutig zuzuordnen sind.

Seit der Reformpädagogik wird die Frage nach der Wahl der richtigen Sozialform diskutiert. Die Überlegenheit einer Sozialform gegenüber einer anderen kann in keiner empirischen Untersuchung eindeutig nachgewiesen werden, da die Veränderung der Sozialform mit einer Veränderung der gesamten Organisations- und Kommunikationsstruktur einhergeht und daher nicht isoliert untersucht werden kann (zum Forschungsstand und spezifischen Problemen empirischer Untersuchungen vgl. Kerschhofer 1995, 490 ff.).

Die Entscheidung für Frontalunterricht, Einzelunterricht, Partnerarbeit oder Gruppenarbeit sollte nicht nur im Hinblick darauf erfolgen, mit welcher Sozialform die angestrebten sprachlichen Fertigkeiten und Teilkompetenzen am besten gefördert werden können, auch soziale Lernziele sind zu berücksichtigen. In jeder Sozialform liegen eigene pädagogische Möglichkeiten, jede Sozialform muss im Wechsel mit anderen an ihrem Platz didaktisch sinnvoll eingesetzt werden. So ist es z. B. bei der Planung und Auswertung von Gruppenunterricht eine Phase mit frontalem Arrangement notwendig, Frontalunterricht ohne Gruppen- und Partnerarbeit schließt die Schüler von vielen Lernerfahrungen aus. Durch den abwechslungsreichen Einsatz von Arbeits- und Sozialformen kann auch die Aufmerksamkeit innerhalb der Klasse besser erhalten werden, die Lernenden ermüden weniger rasch. Daher ist nicht eine dominierende Sozialform zu wählen, sondern Sozialformen sollen in sinnvollem Wechsel miteinander eingesetzt werden.

Der Unterrichtserfolg hängt allerdings nur in beschränktem Ausmaß davon ab, welche Sozialform gewählt wurde, der didaktische Erfolg einzelner Sozialformen wird wesentlich durch die in ihnen realisierten Handlungsmuster, die jeweilige Aufgabenstellung, das Arbeitsmaterial und durch viele andere organisatorische Faktoren mitbestimmt.

3.2. Frontalunterricht/Klassenunterricht

Frontalunterricht stellt eine Form des Unterrichts dar, bei der die Lehrperson der gesamten Klasse gegenübersteht und die Arbeits-, Interaktions- und Kommunikationsprozesse in der Klasse steuert und kontrolliert. Neben der mit negativen Konnotationen belasteten Bezeich-

nung „Frontalunterricht“ finden sich in der Literatur u. a. die Bezeichnungen „Klassenunterricht“, „Großgruppenunterricht“ und „lehrerzentrierter Unterricht“. Vielerorts trifft Frontalunterricht auf ein sehr negatives Image. Die recht kritische Einschätzung dieser Sozialform geht schon auf die Reformpädagogik zurück, die dem Frontalunterricht mangelnde Eigenständigkeit der Schüler, die Missachtung individueller Unterschiede und die Vernachlässigung sozialerzieherischer Ziele vorwarf (Aschersleben 1986). Frontalunterricht bietet zwar eine Fülle verschiedener Gestaltungsmöglichkeiten und verfügt über eine außerordentliche Variationsbreite, in der Praxis ist er aber oft nur sehr einseitig gestaltet, wodurch die Passivität und Unselbständigkeit der Schüler tatsächlich gefördert werden kann. Kritik am Frontalunterricht betrifft v. a. die Tatsache, dass er in manchen Fällen letztlich einen Pseudounterricht darstellt, der selbständiges Denken und Handeln sowie Lernen kaum ermöglicht, der Interaktionen und Denkprozesse nicht nur behindern, sondern sogar verhindern kann und der Machtbeziehungen an Stelle von Sozialkräften entwickelt (vgl. Meyer/Okon 1983, 13–21).

Solche Kritik mag in vielen Fällen zwar berechtigt sein, dennoch wird Frontalunterricht häufig pauschal und undifferenziert abgelehnt. Die genannten Nachteile müssen aber nicht unbedingt gleichzeitig auftreten. Der Frontalunterricht darf daher keineswegs als solcher verworfen werden. Besonders in Verbindung mit anderen Sozialformen ist er in vielen Fällen methodisch sinnvoll, z. B. zur Auswertung von Kleingruppen- und Einzelarbeit, in anderen Fällen aus organisatorischen Gründen die einzig mögliche. So wäre es ohne Frontalunterricht kaum möglich gewesen, die allgemeine Schulpflicht flächendeckend durchzusetzen (H. Meyer 1987, II, 186).

Gerade im Fremdsprachenunterricht eignet sich der Frontalunterricht beispielsweise für Phasen der Sprachrezeption, für gemeinsame Gesprächsphasen, die Erklärung neuer Strukturen oder komplexerer Zusammenhänge, die Vorbereitung auf den produktiven Gebrauch der Fremdsprache, für die Auswertung von Ergebnissen, die in anderen Sozialformen, beispielsweise in Gruppenarbeit, erarbeitet wurden (vgl. auch Häussermann/Piepho 1996, 224 f.). In vielen Fällen kann ein frontales Unterrichtsarrangement Lernenden auch soziale Verstärkung und emotionale Sicherheit über eigenen Fähigkeiten bieten. Lehrende müssen sich aber um schüler-

freundliche und aktivierende Methoden bemühen und Elemente einsetzen, durch die der Frontalunterricht ansprechend gestaltet wird. Zu diesen zählen eine einfache und lebendige Kommunikation, der Einsatz visueller Stützen, Stimulusvariation (Benutzung verschiedener Inputkanäle) und ein abwechslungsreiches Methodenrepertoire, wodurch die Aufmerksamkeitsspanne der Lernenden erhalten und eine aktive Beteiligung am Lernprozess gefördert werden können.

Durch das Zurücknehmen der Lehrperson (z. B. durch geringeren Redeanteil oder eine weniger dominante Position im Raum) sollten die Lernenden ermutigt werden, sich intensiver zu beteiligen. Doch sind die Möglichkeiten dazu immer begrenzt. Es sind im Klassenunterricht einerseits nur bestimmte kommunikative Muster möglich bzw. erwünscht, andererseits kann der Heterogenität der Klasse nur zu einem gewissen Grad Rechnung getragen werden. Gerade hier sind differenzierende Ansätze zu verfolgen. Frontalunterricht soll daher im Wechsel zu anderen Sozialformen eingesetzt werden, um auf individuelle Unterschiede vermehrt eingehen zu können und um eine Variation der kommunikativen Muster im Unterricht zu ermöglichen. Viele Probleme einzelner Lernender kommen im Frontalunterricht gar nicht zum Vorschein, sondern erst dann, wenn Einzel- oder Gruppenarbeit durchgeführt wird und dort kognitiv-sprachliche Anforderungen gestellt werden. Ein Verständnis von Frontalunterricht, in dem es zu einem ständigen Wechsel zwischen frontalem, sozialem und individuellem Unterrichtsarrangement kommt, sollte die vorherrschende Monokultur des Frontalunterrichts ablösen.

Lörschers Untersuchung (1983) zum Diskurs im traditionellen Englischunterricht belegt ein asymmetrisches, vorwiegend monodirektionales Kommunikationsverhältnis zwischen Lehrer und Schülern im herkömmlichen Unterricht (vgl. auch Art. 116). Lörscher vergleicht in seiner Untersuchung die Äußerungsanteile von Lehrer und Schülern: Von der Gesamtmenge aller Äußerungen machen die der Schüler etwa 25%, Äußerungen des Lehrers hingegen etwa 75% aus (1:3-Verhältnis). Etwa 32% der Lehreräußerungen im Unterricht haben organisierende Funktion (1983, 283). Äußerungen des Lehrers sind fast ausnahmslos informierende sowie initiierende, Äußerungen der Schüler hingegen erfüllen replizierende bzw. reaktive Funktionen und sind dadurch abhängig von denen des

Lehrers. Die verbale Dominanz des Lehrers erschwert bzw. verhindert den Erwerb unterschiedlicher Äußerungsfunktionen durch den Schüler (1983, 287). Unterrichtskommunikation ist also in hohem Maße „lehrer-gesteuert“ und hochgradig organisiert, strukturiert und auf die Erreichung des jeweiligen Unterrichtsziels hin funktionalisiert (1983, 290). Echte mitteilungsbezogene Kommunikation zwischen Lehrer und Schülern ist prozentuell relativ selten (1983, 287).

Das von Lörscher beobachtete einseitige Kommunikationsverhältnis kann jedoch verändert werden. Durch variierende soziale Konstellationen haben Lernende die Gelegenheit, auch andere Äußerungsfunktionen zu realisieren. Dafür müssen aber auch entsprechende Redemittel angeboten und eingeübt werden. Auch die Lernenden können initierende und informative Aufgaben übernehmen, indem Schüler sich gegenseitig Stoff vermitteln, wodurch fast eine Umkehr des 1:3-Verhältnisses zwischen Lehrer- und Schülerkommunikation gelingt (cf. z. B. Martin 1985).

3.3. Gruppenunterricht

Gruppenunterricht ist eine zeitweilige Teilung der Klasse in mehrere arbeitsfähige Kleingruppen zur Bearbeitung bestimmter Aufgaben. „Gruppenarbeit“ meint die in der Sozialform des Gruppenunterrichts geleistete zielgerichtete Arbeit, soziale Interaktion und sprachliche Verständigung.

Hauptziel ist die Förderung der Interaktions- und Kooperationsfähigkeit der Lernenden. Darüber hinaus ist Gruppenunterricht ein wichtiges Instrument zur inneren Differenzierung der Lernenden (zur Definition von Gruppen vgl. Sader 1991, 37ff., 105f.). Zu den erwarteten positiven Effekten des Gruppenunterrichts zählen höhere Aktivierung und intensivere Beteiligung der Lernenden, größere Interaktionschancen, bessere Motivation, Selbständigkeit und bessere Leistungen. Durch die bloße Übernahme von Gruppen- oder Partnerarbeit zum Zweck der alternativen Unterrichtsgestaltung kann allerdings viel an Potential dieser Sozialform verloren gehen. Entscheidend ist die richtige Einbettung in die jeweilige Unterrichtsphase, die anschließende Veröffentlichung und Auswertung sowie metakommunikative Phasen zur Reflexion der Gruppenarbeit.

Große Erwartungen an diese Sozialform in der pädagogischen Diskussion prallen auf zahlreiche Vorbehalte und Gegenargumente auf Seiten der Praktiker. Wird Gruppenun-

terricht in der akademischen Diskussion als wichtige und lernfördernde Sozialform befürwortet, wird sie in der Praxis hingegen eher selten eingesetzt (7,4% in der Umfrage von Hage u. a. (1985)). Zu große Klassen, Mangel an geeignetem Material, Zweifel am Erfolg, zu großer Zeitbedarf, Angst, Disziplinprobleme, aber auch Ablehnung durch die Lernenden selbst sind häufig vorgebrachte Gegenargumente. Ein verbreitetes Argument gegen Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht bezieht sich auf den Umstand, dass die Lernenden die Zielsprache nicht ausreichend beherrschen und daher einerseits zuviel an sprachlich nicht korrektem Input aufnehmen, und andererseits oft in die Muttersprache ausweichen, wodurch der Anspruch auf Einsprachigkeit im Unterricht nicht erfüllt werden kann. Wie die Lernenden die sprachlichen Mängel und die sich daraus ergebenden Schwierigkeiten bewältigen, ist bisher allerdings nur wenig untersucht worden. Abel (1985) untersuchte die Frage, ob durch Gruppenarbeit ein sprachliches Verhalten der Schüler ermöglicht werde, wie es im Frontalunterricht ansonsten kaum zu finden ist. Die Ergebnisse zeigen, dass Gruppenarbeit einerseits positive Effekte hat, sie bewirkt eine Verbesserung des Gruppenklimas, eine freiere Atmosphäre, bietet vermehrt Möglichkeiten zur aktiven Gestaltung der Fremdsprache, ermutigt zum Experimentieren mit verschiedenen Ausdrucksweisen und „authentischer/direkter“ Kommunikation, andererseits kann es dabei auch zu mehr Fehlern als üblich kommen, da die Kontrolle durch den Lehrer wegfällt. Positiv anzusehen ist dennoch die Tatsache, daß in der Gruppe Ansätze von Sprechhandlungen zu beobachten sind, die im lehrerzentrierten Unterricht in dieser Form nicht möglich sind, v. a. im metasprachlichen Bereich. Besonders bei gemeinsamen produzierenden und reproduzierenden Aktivitäten werden in Gruppen meist bessere Resultate erzielt als von einzelnen Schülern (vgl. Faistauer 1997, Legenhausen 1993).

Allerdings sind die sprachlichen Mittel, die den Lernenden dafür zur Verfügung stehen, sehr begrenzt. Lehrmaterialien enthalten zwar häufig das Anweisungsvokabular des Lehrers, doch das Sprachmaterial, das Lernende für die Interaktion in der Gruppe und zum Ausdruck von Metasprachlichem benötigen, wird meist nicht angeboten. Die Redemittel, die zur Erfüllung der Aufgabe und zur Gesprächsführung notwendig sind und den Lernenden die Durchführung bestimmter

Sprechakte (Aufforderung, Bitte, Widerspruch, ...) und die Durchsetzung der eigenen Interessen sowohl in der Gruppe als auch in „ungeschützter Kommunikation“ ermöglichen, müssen im Unterricht angeboten werden (Schwerdtfeger 1977, 91).

Die Ratschläge und Anregungen für Gruppenunterricht sind vielfältig (vgl. z. B. Meyer 1987, II, 254–277) und betreffen v. a. folgende Punkte: Themenauswahl, Vorkenntnisse und methodische Kompetenzen der Lernenden, Formulierung des Arbeitsauftrags, Kriterien der Gruppenbildung (Meyer 1987, II, 258ff.) sowie räumliche Voraussetzungen. Lernende sollen sich mit ihrer Gruppe und mit den von dieser Gruppe erarbeiteten Ergebnissen identifizieren können. Die Lehrperson muss die Gruppe als Gruppe verstehen, akzeptieren und als solche anreden. Der Gruppe sollen möglichst viele Entscheidungen inhaltlicher und organisierender Art überlassen werden (Meyer 1987, II, 269). Eine geeignete Aufgabenstellung, entsprechendes Unterrichtsmaterial und Arbeitsanweisungen, die für die Lernenden verständlich sind, sind wichtige Voraussetzungen. Die Lehrperson sollte sich zu Beginn der Gruppenphase zurückziehen, sie hat dabei Gelegenheit, Schüler zu beobachten (Rollenverteilung, soziale Prozesse zwischen Lernenden u. ä.), erst nach einiger Zeit den Arbeitsfortschritt überprüfen, Fragen beantworten und dabei v. a. als Berater wirken. Sie sollte erst am Schluss nach den Ergebnissen sehen, um den Vergleich im Plenum besser steuern zu können (Meyer 1987, II, 268f.; Häussermann/Piepho 1996, 227). Die Ergebnisse der Gruppenarbeit sollten anschließend im Plenum zusammengefasst werden.

3.3.1. Gruppenbildung, Gruppenzusammensetzung und Gruppengröße

Dass die Zusammensetzung einer Gruppe ein wichtiger Faktor für erfolgreiche Gruppenarbeit ist, liegt auf der Hand. Bei der Gruppenbildung ist auf persönliche Elemente ebenso einzugehen, wie auf das Leistungsniveau der Schüler. Inwieweit der Lehrer aber bei der Gruppenbildung eingreifen soll, ist umstritten. Fordern manche Autoren eine lehrerbestimmte Gruppenzusammenstellung, so billigen andere eine Gruppenbildung auch auf Grund verschiedener anderer Kriterien, aber vorwiegend durch die Lernenden selbst und nur in Ausnahmefällen durch Intervention der Lehrperson (Häussermann/Piepho 1996,

227), schließlich sollte die Selbständigkeit der Schüler schon bei der Gruppenbildung beginnen können. Schülergewollte Konstellationen sollten nach Schwerdtfeger aber dennoch auf ihre Brauchbarkeit geprüft und notfalls verändert werden (Schwerdtfeger 1977, 100ff.). Natürlich sind auch andere Kriterien wie Leistung (vgl. Differenzierung, s. u.) oder auch Zufall möglich. Manche Autoren, z. B. Abel (1985, 210), plädieren für eine Beibehaltung einmal gewählter Gruppenzusammensetzungen über einen längeren Zeitraum, um positive soziale Auswirkungen zu erreichen, andere wieder für ein „rotierendes Verfahren“, das den Faktor „Flexibilität für verschiedene Lernumwelten“ einführen soll (Schwerdtfeger 1977, 100f.; 1980, 18). Damit könne eine Annäherung an die Bedingungen ungeschützter Kommunikation in Ansätzen erreicht werden.

Aus den einzelnen Teilnehmern eines Kurses muss erst eine Gruppe werden. Zusätzlich zu der nach außen identifizierbaren Einheitlichkeit einer Gruppe bilden sich in einer „echten“ Gruppe das Gefühl der Zusammengehörigkeit, gemeinsam angestrebte Ziele und damit verbunden auch Rollenverteilung und Rollenakzeptanz, sowie Statuspositionen aus, die Ausdruck der inneren Gliederung sind (Sader 1991, 105f.; Piepho 1995, 202). Beim Einsatz von Gruppenarbeit muss auch diesen Aspekten Rechnung getragen werden.

Die Bestimmung eines Gruppenleiters (vgl. Klingberg 1982) scheint nicht unbedingt notwendig, es kann jedoch im Verlauf der Gruppenarbeit eine Person steuernde und strukturierende Funktionen übernehmen, abhängig vom Verhalten der übrigen Gruppenmitglieder (Abel 1985, 132f.). Doch sind solche gruppenspezifischen Aspekte sehr stark von der jeweiligen Zusammensetzung der Lernergruppe abhängig.

Wie unterschiedlich die Rollen- und Arbeitszuteilung in Gruppen sein kann, zeigt ein Vergleich der Untersuchungen von Abel (1985) und Faistauer (1997) sehr deutlich. So konnte die deutliche Dominanz eines Gruppenmitglieds oder die Leitung des Gesprächs durch eine Person von Faistauer (1997, 81ff.) nicht festgestellt werden. Vielmehr scheint das Strukturieren und Vorantreiben des Gesprächs und der Gruppenarbeit auf sehr individuelle Art und Weise durch verschiedene Gruppenmitglieder abzulaufen, was zeigt, wie sehr die Individualität der einzelnen Gruppenmitglieder das Gruppengeschehen bestimmt. Die Zusammensetzung der Klasse und die in-

ner- und außerunterrichtlichen Beziehungen der Lernenden, ihr sozialer und kultureller Hintergrund sind wichtige Faktoren, die die Zusammenarbeit beeinflussen und in Analysen von Gruppengesprächen und kooperativen Arbeitsprozessen nicht außer Acht gelassen werden dürfen.

3.3.2. Aufgabenstellung

Es ist unumstritten, daß die Art der Aufgabenstellung ein wesentlicher Faktor für das Gelingen der Gruppenarbeit ist. Für das Misslingen von Gruppenunterricht sind häufig mangelnde oder unzureichend formulierte und das differenzierte Anspruchsniveau der Lernenden nicht berücksichtigende Instruktionen die Ursache. Denn gerade bei der Planung und Formulierung von Instruktionen fällt die Entscheidung, was vorausgesetzt werden kann, welche sprachlichen Hilfestellungen gegeben werden müssen und für wen die Aufgaben lösbar sind (Mörtl 1993, 115f.).

Die Aufgabe soll den Schülern einen Anlass zur Interaktion geben. Aufgabenstellungen, die einen dialogischen oder partnerschaftlichen Ablauf nahelegen, einsichtig und handlungsorientiert sind und die auf die Lösung eines Problems (Konstruktion oder Analyse) ausgerichtet sind, eignen sich für Gruppen- oder Partnerarbeit. Die Aufgabe sollte zügig und in einer mit den anderen Gruppen vergleichbaren Zeit zu bewältigen sein, sie sollte deutlich fachspezifische Leistungen und Kompetenzen erbringen und verbessern, soll sichtbare, vorführbare und weiterführende Ergebnisse ermöglichen, die auch außerhalb der Gruppe präsentiert werden können und Beifall finden. Techniken und Strategien der Informationsgewinnung, -aufnahme und -verarbeitung, der Mitteilung und Gestaltung in der Zielsprache sollten gefördert werden (Piepho 1995, 202). Um den Arbeitsprozess produktiv zu gestalten, soll ein Endprodukt gefordert werden. Es empfiehlt sich auch, die Instruktionen schriftlich vorzulegen, um einen fixen Bezugspunkt zu geben, der auch im Verlauf der Gruppenarbeit immer wieder die eigentliche Aufgabenstellung in Erinnerung ruft.

Gruppenarbeit muss nicht nur zur Festigung von Strukturen und zur Reproduktion eingesetzt werden, auch die Erarbeitung neuer Inhalte kann im Rahmen kooperativer Arbeitsformen erfolgen. Die Erstellung und Bearbeitung von Texten (vgl. z. B. Faistauer 1997) sowie die Reflexion mit sprachlichem Material versprechen in kooperativer Arbeits-

weise erweiterten und vertiefenden Umgang und bessere Ergebnisse. Oft sind die Aufgaben für Gruppen- und Partnerarbeit zwar identisch mit denen des konventionellen Frontalunterrichts, man verspricht sich aber, dass sie durch das höhere Engagement in der Gruppe gründlicher erarbeitet und besser behalten werden, auch sprachliche Ziele würden in gleicher Weise erreicht (Schwerdtfeger 1980, 10f.).

3.3.3. Evaluation und Leistungsbeurteilung

Die Leistung einzelner Lernender im Rahmen einer Gruppenarbeit setzt sich aus mehreren Faktoren zusammen. Beurteilt werden können das soziale Verhalten des Schülers (Kooperations- und Teamfähigkeit sowie Kommunikationsfähigkeit), seine organisatorische Kompetenz (Grob- und Feinplanung, Erkennen der Gesamtaufgabe, Übernahme von Aufgaben), das Ergebnis der Gruppenarbeit (Annäherung an Ziel und Qualität der Lösung). Gestaltung der Dokumentation des Gruppenprodukts sowie Qualität der Präsentation des Ergebnisses (Degen-Kos 1996). Erst aus der Summe aller dieser Faktoren kann die Leistung der Gruppe als Ganzes und der Beitrag einzelner bewertet werden. Gerade bei der Beurteilung von Gruppenarbeit können die erbrachten „Leistungen“ individuell stark variieren, die Beurteilung durch die Lehrperson ist außerdem immer subjektiv.

Jedenfalls wirkt eine Kontrolle des Ergebnisses stimulierend auf die Gruppenarbeit, die Auswertung und Beurteilung sollte aber den Kooperationseffekt betonen (vgl. auch Häussermann/Piepho 1996, 227). Die Beurteilung von Gruppenleistungen und von Leistungen einzelner Schüler bleibt aber schwierig.

3.4. Partnerarbeit

Von pädagogischer Seite wird Partnerarbeit oft in Verbindung mit Gruppenarbeit gebracht, doch weisen aus soziologischer Perspektive Paare und Gruppen doch auch wesentliche Unterschiede auf. Für die meisten Soziologen besteht ein Gruppe aus mindestens drei Mitgliedern (vgl. Sader 1991, 37ff.; Herkner 1991; Piepho 1995; Prior 1985). Direkte unmittelbare Kommunikation im Paar ermöglicht intensivere Zusammenarbeit, Lernende fühlen sich häufig auch sicherer als in Gruppen.

Partnerarbeit ist nicht nur ein Element zur Erweiterung des Klassenunterrichts, meint

also nicht nur das gemeinsame Üben von Banknachbarn im Klassenverband, auch andere Formen fallen unter diese Bezeichnung.

3.4.1. Tandem

Im europäischen Raum ist Sprachenlernen im Tandem seit den siebziger Jahren verbreitet: Vertreter zweier Sprachen bringen einander ihre Muttersprache bei, dabei ist jeder Partner abwechselnd Lehrer und Lerner. In den Partnerschaften wird der Rahmen für eine individuelle Weiterentwicklung der Sprachkenntnisse geschaffen. Meist werden die Rahmenbedingungen von Organisatoren und Moderatoren geschaffen, die Paare sind innerhalb ihrer Partnerschaft größtenteils autonom. Dem Anspruch nach soll die Tandemphase von den Partnern selbst organisiert und strukturiert werden, Steinmüller (1991, 16) weist aber darauf hin, dass Planung und Anregungen, z. T. auch Kontrolle der Partner sehr förderlich und oft notwendig sind. Die einzelnen Tandemprojekte zeigen eine Fülle unterschiedlicher Organisationsformen, Arbeitsweisen, Schwerpunkte (z. B. Fachsprache) und Zielgruppen (vgl. dazu die Publikationen des Tandem e. V.).

Neben vielen Erfahrungsberichten und daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen wird auch das tatsächliche Geschehen in Tandem-Lernpartnerschaften untersucht (z. B. Apfelbaum 1993). Im größeren Teil der Tandems wird die Gelegenheit gesucht, in Situationen zu lernen, die denen des ungesteuerten Spracherwerbs weitgehend entsprechen, nur wenige Paare bevorzugten Formen, die ihnen aus gesteuerten Sprachlernsituationen vertraut sind (Müller/Schneider/Wertenschlag 1990: 164). Das freiwillige Lehr-/Lernverhältnis erlaubt zu korrigieren, ohne die informelle Kommunikationssituation zu bedrohen (*contrat didactique*). Erfahrungsberichte zeigen positive und negative Reaktionen (vgl. Müller/Schneider/Wertenschlag 1990). Die Rolle des Lehrers ist primär die eines Beraters für autonomes Lernen und eines Psychologen bei der Partnervermittlung.

3.4.2. Lernpartnerschaften und Helfersysteme

Eine Form des „Helfersystems“ beschreibt Steinig (1985). In sogenannten „Zweierschaften“ sollen altersheterogene Partner miteinander in der Fremdsprache kommunizieren und Aufgaben lösen. Beck u. a. (1994) berichten über die Förderung eigenständigen Lernens in Lernpartnerschaften. Die Schüler ler-

nen nicht nur das soziale Umgehen miteinander, sondern lernen auch ihre eigenen Verstehens-, Denk- und Problemlösungsprozesse besser kennen. Die Anforderungen an die Lehrer sind aber relativ hoch: Die für die Lernreflexion notwendige größere Freiheit der Schüler, Leistungsbeurteilung durch die Schüler und Konflikte mit dem Parallellernen machen es für viele Lernende schwierig, ihren Unterricht nach dem Prinzip eines dialogischen Unterrichtskonzeptes zu gestalten.

3.5. Der Einzelunterricht

Im traditionellen Unterricht ist Einzelarbeit eng gekoppelt an den Frontalunterricht und wird meist nur kurzfristig und zur Bearbeitung von eng umgrenzten Aufgabenbereichen eingesetzt. Er dient als Mittel der Leistungskontrolle, zum Einüben neuen Stoffes sowie für rezeptive Lernphasen. Zu den Vorteilen der Einzelarbeit im Klassenverband zählt die Tatsache, dass für die Durchführung kaum zusätzliches Lernmaterial oder eine Umorganisation der Klasse notwendig ist. Daneben bietet der Einzelunterricht die Möglichkeit zur Individualisierung des Lernens. Sowohl Anforderungsniveau als auch Aufgabenmenge können individuell vorgegeben bzw. gewählt werden. Die Lernenden haben die Möglichkeit, die Aufgabe nach eigenen Fähigkeiten und Lernstrategien in ihrem eigenen Tempo intensiv zu bearbeiten. Einzelunterricht meint aber auch Hausübungen oder die Arbeit im Sprachlabor sowie das Durchlaufen von Übungsprogrammen z. B. im Rahmen von computergestütztem Fremdsprachenlernen.

Häufig ist mit der Durchführung von Einzelunterricht der Anspruch auf Individualisierung und Differenzierung verbunden. Einzelunterricht sollte den Lernenden auch die Möglichkeit bieten, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu tragen. „Selbstbestimmendes Lernen“ als Alternative zum „Programmierten Lernen“ fordert vom Lernenden, dass dieser Material, Aufgaben und Ziele selbst bestimmt, um eigenes zu produzieren. So kann man die Schüler beispielsweise selbst ihre Aufgaben wählen lassen, in der Aufgabenstellung können verschiedene Grade von Strukturierung und Aktivitätsanregung enthalten sein. Das Aufkommen der Intelligenzforschung ließ das Konzept der Individualisierung des Unterrichts entstehen. Dadurch wuchs das Interesse an individualisierten Lernformen. Seither ist auch der Einzelunterricht unter neuen Gesichtspunkten zu

sehen. Auch computerunterstützte Lernprogramme müssen die Grundsätze der Individualität und der Eigenständigkeit vermehrt berücksichtigen (vgl. Art. 113).

4. Handlungsmuster

Handlungsmuster bestimmen die Form der Auseinandersetzung mit den Inhalten und Lernaufgaben des Unterrichts. Konkreter Unterricht ist eine inhaltliche und methodische Variation dieser Muster (Meyer 1987, II, 279). Lehrervortrag, Schülerreferat, Unterrichtsgespräch, Streitgespräch, Tafelarbeit, Rollenspiel, Test, Demonstration etc. sind mögliche Handlungsmuster, wie sie im Unterricht häufig zu finden sind. Alternative Ausdrücke sind z. B. Aktionsformen oder Lehrformen, wobei sich diese nur auf das methodische Handeln des Lehrers beziehen, während der Begriff Handlungsmuster die gegenseitige Bedingtheit des Handelns von Lehrenden und Lernenden betont.

Handlungsmuster sind in sich zielgerichtet und regeln die Handlungsstruktur von einer inneren und äußeren Seite: Die äußere, der Beobachtung zugängliche Seite von Handlungsmustern zeigt, wie Lerninhalte im Unterricht „inszeniert“ werden, z. B. durch reden, schweigen, lesen, schreiben, produzieren, experimentieren etc. Die innere Seite beschreibt jene Handlungskompetenzen, die im Unterricht durch unterrichtliches Handeln vermittelt bzw. angeeignet werden sollen, z. B. interpretieren, vergleichen, Hypothesen bilden, sich in eine Rolle einfühlen, identifizieren, problematisieren etc. Meyer (1987) unterscheidet drei Arten von Handlungsmustern, denen hier eine weitere Form hinzugefügt werden soll.

Handlungsmuster, die vornehmlich *der Wissensvermittlung und der Dokumentation* von Unterrichtsinhalten dienen, sind in der Unterrichtspraxis am häufigsten zu beobachten und finden v. a. in einem frontalen Unterrichtsarrangement bzw. in verschiedenen Gesprächs- und Vortragsformen statt. Handlungsmuster, die v. a. eine darbietende Aktivität des Lehrers vorsehen, sind verbunden mit Aktivitäten der Lernenden, die sich auf zuhören und zusehen, auf sprechen und schweigen beschränken. Die Person des Lehrers steht im Mittelpunkt, Aktivitäten der Lernenden sind rund um die Lehrperson organisiert (vgl. auch Lörcher 1983). Die Aktivitäten im Klassenraum lassen sich als vorwiegend lei-

stungsorientiert, reproduzierend mit starker Neigung zu Fremdkontrolle und einfacher Bewertung von Schülerleistungen beschreiben. Die wissenschaftliche Beschreibung erfolgt häufig mit hermeneutischen Methoden, der Unterrichtsprozess wird als Text beschrieben.

Daneben sind in den letzten Jahren gerade im Zusammenhang mit Fremdsprachenlernen auch andere, vorwiegend partnerschaftliche Formen der Wissensvermittlung entstanden, z. B. Tandem, Lernen durch Lehren u. a., von denen die meisten allerdings außerunterrichtlich bzw. nicht im Rahmen des Regelunterrichts organisiert werden.

Handlungsmuster, die vornehmlich der *Übung und Kontrolle* dienen, wie Hausaufgaben, Tests, Diktate, Aufsätze, aber auch die Bearbeitung von Lehr- und Lernprogrammen, von Lernspielen und anderem Übungsmaterial (Lehrbuch, Arbeitsblätter etc.), sind meist mit Einzelarbeit aber auch Partnerarbeit verbunden. Auch hier ist die Bewertung von Leistungen der Schüler eher leicht und bleibt meist auf eine Fremdkontrolle beschränkt, obwohl alternative Arten der Evaluation hier durchaus möglich wären (z. B. Selbstkontrolle, Überprüfung durch den Partner, ...). Auch das Eigenlernen außerhalb von Unterricht ist in einem Grenzbereich dieser Handlungsmuster anzusetzen. Solche Handlungsmuster ermöglichen zwar eine stärkere Individualisierung als dies in einem frontalen Unterrichtsarrangement möglich ist, doch muss diese von den Lernenden auch angenommen werden.

Die dritte Art von Handlungsmustern dient vornehmlich der *Anwendung erworbener Kenntnisse und der Veröffentlichung von Unterrichtsergebnissen* (Ausstellung, Schülerzeitung, Aufführungen, Klassenkorrespondenz, Rollenspiele, ...). Diese sind v. a. mit Formen des Gruppenunterrichts verbunden, finden sich in herkömmlichem Unterricht aber vergleichsweise selten (vgl. Hage u. a. 1985). Handlungsmuster der Anwendung und Veröffentlichung von Ergebnissen sind vorwiegend produkt- und handlungsorientiert aber auch stark lernerorientiert, sie sind oft verbunden mit der Öffnung des Unterrichts und der Annäherung an selbstorganisiertes Lernen. Die Bewertung der Leistungen einzelner Schüler ist schwierig, neue Formen der Evaluation werden hier notwendig. Diese Handlungsmuster fordern von den Lernenden verstärkte Kommunikation und Kooperation. Eine Reihe von Schlagwörtern fallen

in diesen Bereich: Selbstorganisierendes oder selbstorganisiertes Lernen, autonomes Lernen (Benson/Voller 1997; Broady/Kenning 1996), freiheitsorientiertes Lernen (Meyer E. 1993; Lehtinen 1994) entdeckendes Lernen (Kratochwil 1993), kooperatives Lernen (Slavin 1993; Lehtinen 1994) und offenes Lernen (Harecker 1993; H. Meyer 1987, II, 399 ff.). Die Begriffe überlappen sich teilweise, teilweise heben sie einen bestimmten Aspekt besonders hervor (vgl. Wißner-Kurzawa 1995, 308 ff.).

Zusätzlich zu den drei bisher genannten Formen soll hier noch eine weitere genannt werden: Handlungsmuster der Präsentation und Anwendung erworbenen Wissens setzen Handlungsmuster der *Erarbeitung und Aneignung von Kenntnissen* voraus. Diese überschneiden sich teilweise mit den Handlungsmustern zur Anwendung und Veröffentlichung und mit denen zur Wissensvermittlung und Dokumentation, dennoch werden andere Handlungskompetenzen benötigt als in Handlungsmustern zur Anwendung und Veröffentlichung. Auch dafür eignen sich Gruppenarbeit und Partnerarbeit besonders, auch hier zeigt sich eine starke Handlungs- und Produktorientierung. Kooperatives Lernen ist in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung. Durch das gemeinsame Be- und Erarbeiten neuen Wissens verspricht man sich v. a. ein längerfristiges Behalten der erarbeiteten Wissensinhalte. Dazu können kommunikative und kooperative Fähigkeiten der Lernenden gefördert werden. Doch dürfen diese Fähigkeiten nicht von vornherein vorausgesetzt werden, Lernende müssen auf diese Formen der Zusammenarbeit vorbereitet und hingeführt werden, sie müssen lernen, dass nicht nur die Leistung des Einzelnen zählt. Lernende müssen gerade im Fremdsprachenunterricht auch die geeigneten Redemittel für gemeinsames Interpretieren, Diskutieren und Argumentieren aber auch für gemeinsames Dokumentieren und Produzieren erlernen.

5. Lernerorientierung und Lernerautonomie

Unterrichtliches Fremdsprachenlernen geschieht unter der Einwirkung zahlreicher Faktoren, die sich sowohl aus den Lehr- und Lernbedingungen im Klassenzimmer als auch aus psychologischen und sozialen Komponenten außerhalb des Klassenzimmers ent-

wickeln (Bausch/Krumm 1995, 9). Das Geschehen im Unterricht wird zunehmend auf die Lernenden bezogen, der Lehrprozess soll den Lernenden angemessen gestaltet bzw. individualisiert und differenziert werden, er soll die Selbständigkeit und Zusammenarbeit unter den Lernenden fördern und auf sprachliches Handeln in der außerunterrichtlichen Wirklichkeit vorbereiten. Die pädagogischen Prinzipien der *Lernerorientierung*, der *Individualisierung* und der *Differenzierung*, der *Kooperation* und der *Öffnung des Unterrichts* werden in der modernen Fremdsprachendidaktik daher als wesentliche Komponenten zur Vorbereitung der Lernenden auf außerunterrichtliches sprachliches Handeln angesehen. Diese Prinzipien haben erheblichen Einfluss auf Entscheidungen über die organisatorische Strukturierung des Unterrichts und sollen hier genauer beschrieben werden.

5.1. Autonomes Lernen und offener Unterricht

Als Fortführung des lernerzentrierten Ansatzes ist die Forderung nach Lernerautonomie zu sehen, d. h. nach selbständiger und eigenverantwortlicher Auseinandersetzung der Lernenden mit Lerninhalten. Im herkömmlichen Unterricht erfolgt die Organisation des Lernens meist durch die Lehrperson. Der Lernprozess kommt aber niemals allein durch die Aktivität des Lehrers zustande, sondern erst durch die eigenständige Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lernstoff. Bei der Unterrichtsgestaltung kann man daher nicht nur auf den Lerninhalt fokussieren, sondern muss zugleich die aktiv konstruierenden Lernenden im Auge behalten (vgl. Nodari 1996). Erfolgreiche Lernende haben eigene metakognitive Verfahren (vgl. Beck u. a. 1994), Unterricht, der die Eigenverantwortlichkeit der Lernenden fördern will, muss daher versuchen, diese Verfahren bei den Lernenden zu aktivieren, um ihren Lernprozess zu organisieren und zu strukturieren. Angestrebt wird die Förderung der Eigenständigkeit im Handeln und das eigenständige Organisieren der Lernprozesse. Ziel ist ein aktives, eigenverantwortetes autonomes Lernen.

Die Begründungen für autonomes und selbständiges Lernen sind vielfältig: Selbstgesteuertes Lernen sei motivierender und effektiver, die Fähigkeit selbständig zu lernen ermöglicht ein Mithalten in der sich immer schneller verändernden Arbeitswelt, Lernende haben ein Recht, ihr Lernen selbst zu bestimmen, sie lernen meist ohnehin nicht

das, was der Lehrer lehrt etc. (Rotering-Steinberg 1995, Beck u. a. 1994, Kratochwil 1993, Stebler u. a. 1994, Weinert 1994).

Durch die Schulung metakognitiver Kompetenzen kann die „Lernen zu Lernen“-Fähigkeit erhöht werden. Das Lernsubjekt wird dabei mit den Kompetenzen ausgestattet, die es zunehmend autonom und unabhängig von Außenlenkung machen (z. B. Definieren von Zielen, Identifizieren von Problemen u. ä.). Beck u. a. (1994) stellen verschiedene Vorgehensweisen dar, mit denen man Lernende dazu anregt, ihren Lernprozess selbst in die Hand zu nehmen und über ihre Lernerfahrungen nachzudenken. Den Lernenden müssen Übungsmöglichkeiten für eigenverantwortliche Entscheidungen bereitgestellt werden, sie müssen lernen, Probleme zu erkennen, darzustellen, sie sollen ihre Begabungen und Interessen erkennen und Fertigkeiten erwerben, die sie zur Bewältigung ihres gegenwärtigen und zukünftigen Lebens brauchen (Harecker 1993). Die Ergebnisse des didaktischen Prozesses sind hier nicht an der Zahl der gelernten Informationen zu messen, sondern vielmehr an der Summe der in der Persönlichkeit der Schüler bewirkten Änderungen, die durch diesen Prozeß bewirkt wurden (Meyer/Okon 1983, 59), d. h. das Beherrschen des vermittelten Wissens, die Fähigkeit zu dessen Anwendung im Leben, Entwicklung allgemeiner und beruflicher Qualifikationen etc.

Wirksame Informationsaufnahme erfolgt in der aktiven Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, in situativem Kontext, in Interaktion mit anderen, wobei Verknüpfungen mit bestehendem Wissen und der Aufbau neuen Wissens ermöglicht werden. Lernen wird als ein aktiver, konstruktiver, kumulativer und zielorientierter Prozeß gesehen (Stebler u. a. 1994, 231). Je mehr didaktische Entscheidungen über Ziele, Methoden, Medien, Organisation, Motivation und Interaktion vom Schüler getroffen werden, desto „offener“ und „freier“ ist der Unterricht (Kratochwil 1993).

5.2. Lernen durch Lehren

In die gleiche Richtung geht auch der Ansatz „Lernen durch Lehren“: Die Vermittlung der Inhalte erfolgt in „Schülersprache“, d. h. kann den Lernenden besser angepasst sein als die Lehrersprache. Im emotionalen Bereich kann die Lernmotivation, das Selbstvertrauen, das Selbstbild und die Einstellung zur Schule verbessert werden, die Angst kann

vermindert werden. Es kann zur Überwindung sozialer und ethnischer Schranken kommen. Die passiv-rezeptive Schülerrolle wird verändert, Schüler werden zu mehr Selbständigkeit und -tätigkeit und mehr Eigenverantwortung angeregt. Durch Helfersysteme und Tutorenprogramme kommt es zu einer Leistungsverbesserung bei Tutoren und bei Betreuten (Tutees). Martin (1985) zeigt, dass es durch die Übertragung von Lehraufgaben auf die Schüler fast zu einer Umkehr des einseitigen Kommunikationsverhältnisses des Frontalunterrichts kommt (zum Einsatz von Lehren durch Lernen in universitären Deutschkursen s. Pfeiffer/Rusam 1994). Daneben gibt es zahlreiche Tutorienprojekte mit Minderheitenschülern (z. B. Ludwig 1989): Deutsche Schüler als Tutoren arbeiten mit ausländischen Schülern zusammen. Solche Projekte zeigen überwiegend positive Ergebnisse, ihr Nachteil ist jedoch, dass sie eine fixe und einseitige Rollenzuteilung vorgeben, Fähigkeiten der nichtdeutschsprachigen Schüler kommen nicht zur Geltung.

5.3. Kooperatives Lernen

In vielen Bereichen des täglichen Lebens sind kooperative Fähigkeiten und Teamorientierung vermehrt gefragt. Aufgabe des Bildungssystems ist es daher, entsprechende Lehr- und Lernformen anzubieten, um kooperative Fähigkeiten und Arbeiten im Team zu fördern. Durch Arbeiten in Gruppen können kooperative Prozesse in Gang gesetzt und die Entwicklung sozialer Kompetenzen gefördert werden. Es sollte hier allerdings nicht implizit vorausgesetzt werden, dass die Lernenden über die Fähigkeit zu kommunizieren und zu kooperieren bereits verfügen, schließlich ist unsere schulische Tradition primär auf Konkurrenz und Erbringung von Leistung im Alleingang ausgerichtet. Kooperation kann nur dann gelingen, wenn die Beteiligten ihre kognitiven und sozialen Aktivitäten harmonisieren können. Die Vermittlung solcher Fähigkeiten muss bereits in der Lehrerbildung beginnen. Lehrende sind dafür verantwortlich, die nötigen Rahmenbedingungen zu erkennen, die die Effekte kooperativer Lernformen fördern oder beeinträchtigen können (vgl. Renkl/Mandl 1995). Die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Handelns und des Handelns anderer ist bei kooperativen Aufgabenstellungen ebenfalls wichtig.

Die Frage, ob sich Wettbewerb oder Kooperation auf die Leistung der Gruppe günstiger auswirkt, wird seit Beginn der Grup-

penforschung diskutiert. Bei der empirischen Überprüfung zeigte sich schon früh, dass Kooperation fast durchwegs bessere Ergebnisse zeigt als Wettbewerb oder Einzelarbeit (Sader 1991, 136, zu den Unterschieden zwischen kooperativ und kompetitiv orientierten Gruppen vgl. Sader 1991, 105). Die Fähigkeit zur Interaktion in der Gruppe muss erst gelernt werden, langfristig müssen Schüler selbst „Spielregeln für das Gruppenlernen“ entwickeln und über den Gruppenprozess reflektieren lernen (Meyer 1993). Durch die Arbeit in kooperativen Gruppen werden sich Lernende oft erst bewusst, welchen Arbeits- und Lernstil sie bevorzugen, welche Aufgaben und Rollen sie bevorzugt übernehmen und welche sie erfolgreich wahrnehmen können. Renkl/Mandl (1995) fassen die Bedingungen für effektives kooperatives Lernen auf fünf Ebenen zusammen: Lerner, Aufgabe, Strukturierung der Interaktion, Anreizstruktur und organisatorischer Rahmen. Rotersteinberg (1995) stellt verschiedene kooperative Lernformen wie Puzzle (Jigsaw), Rallye oder Turnier vor und diskutiert auch die Bedeutung von Motivation und die neue Rolle der Lehrenden in kooperativen Lernformen (vgl. auch Kratochwil 1993).

5.4. Differenzierung und Klassifizierung

Keine Klasse ist hinsichtlich der Lernvoraussetzungen, des aktuellen Sprachstandes und des Lerntempos sowie einer Vielzahl weiterer Faktoren homogen. Unterschiede zwischen Lernenden betreffen nicht nur den Leistungsstand der Schüler, sondern auch die individuelle Lernpersönlichkeit, verschiedene Interessen und Vorlieben, bevorzugte Lernstrategien, situative Faktoren wie Aufmerksamkeit und Motivation u. a. m. In einem frontalen Unterrichtsarrangement ist es dem Lehrer meist nur in beschränktem Ausmaß möglich, auf die individuellen Schülerunterschiede einzugehen. Vor allem Schüler, die sehr starker bzw. sehr geringer Lenkung durch den Lehrer bedürfen, sind in einem frontalen Unterrichtsarrangement benachteiligt (Schwerdtfeger 1980, 13f.). Um diesen Unterschieden Rechnung zu tragen, sind in einem Unterricht, der alle Beteiligten ansprechen will, differenzierende Ansätze zu verfolgen, mit Hilfe derer Lernende spezifischer und in individueller Weise angesprochen werden können.

5.4.1. Innere vs. äußere Differenzierung

Es sind zwei Formen der Differenzierung zu unterscheiden: *Äußere Differenzierung* sieht

die Aufteilung der Lernenden nach „äußeren“, „objektiven“ Kriterien vor, z. B. nach dem Kriterium „Alter“. Diese Aufteilung findet meist schon auf institutioneller Ebene statt, wie z. B. die Differenzierung in Schultypen mit z. T. verschiedenen Bildungsniveaus, -inhalten und -abschlüssen. Ziel ist die Errichtung möglichst „homogen“ zusammengesetzter Gruppen von Lernenden, wobei „homogen“ vorwiegend auf den Leistungsstand bezogen wird und viele andere individuelle Faktoren leider außer Acht gelassen werden. Eine sogenannte „homogene“ Zusammensetzung der Klasse darf aber auf keinen Fall dazu führen, dass im Unterricht auf individualisierende und differenzierende Maßnahmen verzichtet wird.

Die zweite Form der Differenzierung, die innere Differenzierung oder *Binnendifferenzierung*, bezeichnet jene unterrichtsorganisatorischen Maßnahmen, die innerhalb einer Klasse ergriffen werden, um individuell angemessene Lernprozesse anzustreben (vgl. Göbel 1992). Durch unterrichtsorganisatorische Verfahren soll es möglich werden, allen Schülern die ihrer Individualität entsprechenden Lernprozesse zu ermöglichen. Ein solcher Ansatz akzeptiert die Heterogenität der Lernenden als Ausgangspunkt im Unterricht. Diese heterogenen Voraussetzungen müssen mit den prinzipiell einheitlichen Anforderungen des Kursprogramms oder Lehrplans in Einklang gebracht werden, nicht nur hinsichtlich der Ziele und Inhalte, sondern auch bei der Auswahl der Methoden und Medien. Innere Differenzierung verhindert eine künstliche Nivellierung und ermöglicht es, die Lernenden einer Klasse auf individuellere Weise anzusprechen, als es in einem undifferenzierten, vorwiegend auf Frontalunterricht beruhenden Unterricht möglich ist, wodurch auch Passivität und Motivationsverlust verhindert werden können. Im modernen Fremdsprachenunterricht muß Binnendifferenzierung als konstruktives Prinzip gelten (Häussermann/Piepho 1996, 200). Doch dürfen Lehrende bei der Verwirklichung binnendifferenzierender Maßnahmen nicht auf sich allein gestellt sein. Neben curricularer Verankerung und schulorganisatorischer Unterstützung sollen v. a. Unterrichtsmaterialien den Lehrenden Optionen und Hilfen zur Differenzierung anbieten.

Innere Differenzierung erfordert den Wechsel von Klassenunterricht und Phasen, in denen differenzierendes Arbeiten in Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit erfolgt. Durch die sinnvolle Verbindung dieser Sozialformen mit

entsprechenden Arbeits- und Übungsformen und differenzierter Aufgabenstellung können individuelle Unterschiede von Lernenden besser berücksichtigt werden. Dabei können Arbeitsanweisungen und Übungsmaterialien verschiedene Arten der Differenzierung beinhalten. Eine bloße Differenzierung nach Umfang und Schwierigkeitsgrad kann als ungerecht empfunden werden, sie bietet keine Leistungsanreize und bewirkt eine negative Selbst- und Fremdeinschätzung der schwächeren Schüler (Mörtl 1993, 136f.). Das Empfinden der Schüler über den Schwierigkeitsgrad stimmt außerdem möglicherweise nicht mit dem des Lehrers überein. Weitere Ansätze der Differenzierung bieten sich an, nach Stoffumfang und damit verbunden nach unterschiedlichem Zeitaufwand differenziert werden kann, nach Komplexitätsgrad der Aufgabe, Grad der Selbständigkeit der Lernenden bzw. Ausmaß der benötigten Hilfe durch die Lehrperson, Zugangsweise zu Lerninhalten (Bilder, Texte, Statistiken); Gruppenzusammensetzung und Kooperationsfähigkeit der Gruppenmitglieder sind weitere Elemente, die für Differenzierung genutzt werden können (vgl. Rautenhaus 1995, 212). Möglich ist auch eine Aufteilung des Themenkomplexes in verschiedene Teilinhalte, verbunden mit der Erarbeitung des Themas in Gruppen. Auf diese Weise können auch schwächere Schüler zu Spezialisten in einem Teilgebiet werden (vgl. auch das Verfahren des Gruppenpuzzles, Roterling-Steinberg 1995), leistungsstärkere Schüler können individuell gefordert werden.

5.4.2. Homogene vs. heterogene Gruppenzusammensetzung

Voraussetzung für Differenzierung ist eine angemessene Gruppenzusammensetzung. Grundsätzlich kann man zwischen freier, homogener oder heterogener Gruppenbildung unterscheiden, wobei „frei“ hier die Zusammensetzung der Lernenden unabhängig von bestimmten Gruppierungskriterien meint. Eine *homogene* Zusammensetzung im Sinne einer Gruppenzusammensetzung, die v. a. das Leistungsniveau der Lernenden berücksichtigt, ist für leistungsschwächere Schüler eher nachteilig und auch bei stärkeren Schülern fraglich (Mörtl 1993, 129). Eine *heterogene* Lernergruppe verspricht hingegen auf allen Leistungsniveaus bessere Ergebnisse als in einer homogenen Gruppe, besonders soziale Aspekte kommen in heterogenen Gruppen stärker zur Geltung.

Eine Zwischenstufe auf dem Weg zum individuell ausgerichteten Unterricht ist das

Gruppieren nach Fähigkeiten. Dabei werden Schüler mit etwa den gleichen Fähigkeiten in einer Gruppe zusammengefasst, der dann dem Leistungsniveau entsprechende Aufgaben gestellt werden. Viele Untersuchungen zielten darauf hin, die Vor- und Nachteile einer leistungsdifferenzierenden Gruppierung abzuwägen. Testergebnisse zeigen keine Überlegenheit der leistungsdifferenzierenden Gruppierung gegenüber leistungsheterogenen Gruppen hinsichtlich der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten (Eriksson 1993, 13). Lehrer bevorzugten aber häufig leistungsdifferenzierte Gruppen als Ausgleich zu ihrem sonst sehr lehrerzentrierten, wenig individualisierten Unterricht. Doch dürfen differenzierende Ansätze nicht nur von Unterschieden hinsichtlich der Leistung und des Sprachniveaus der Lernenden ausgehen.

Eine homogene Gruppierung birgt ähnliche Gefahren wie die äußere Differenzierung: Sie folgt einem statischen, nicht progressiven Begabungsbegriff. In einer „homogenen“ Gruppe kann schwächeren Schülern, die entsprechende Anregung fehlen, die Gruppenarbeit bleibt auf ein Leistungsniveau fixiert, die Fremd- und die Selbsteinschätzung ist in schwächeren Gruppen schlechter, soziale Fähigkeiten und die Bereitschaft zur Integration Schwächerer werden vernachlässigt (Mörzl 1993, 129ff.). Daher empfiehlt es sich, homogene Gruppen über längere Zeiträume zu vermeiden und nur kurz für spezifische Aufgaben zu verwenden.

5.5. Team Teaching

Team Teaching bezeichnet eine neuere Entwicklung in der Lehrtätigkeit, die in vielen Aspekten der herkömmlichen Rolle des Lehrers als übergeordnetem Spezialist vor einer Gruppe von Lernenden widerspricht. Nicht mehr nur ein Lehrer sondern mehrere, meist zwei, unterrichten gleichzeitig und gestalten gemeinsam den Unterricht. Dadurch soll eine verstärkte Differenzierung und Individualisierung innerhalb einer Klasse möglich werden. Team Teaching ist keine logische Entwicklung aus dem traditionellen Verständnis für Unterricht heraus und führt daher fast zwangsläufig zu einer Reihe von Konflikten. Team Teaching ist mit Unterricht in seiner unverändert tradierten, linear und monoform fortschreitenden Gestaltung nicht vereinbar und setzt die Absicht voraus, Unterricht im Sinne der differenzierten Individualität von Lehrenden und Lernenden zu verändern (Meyer 1994, 10). Team Teaching muss er-

lernt werden. Es fordert nicht nur ein Abgehen von einer Vorstellung von Unterricht als rein frontalem Geschehen sondern auch ein Abgehen von der traditionellen Rolle des Lehrers als übergeordnetem Spezialisten mit universaler Kompetenz. Durch das „Eindringen“ einer zweiten Lehrperson werden etliche Strategien der Lehrperson in Frage gestellt, was für viele mit dem Gefühl von Macht- und Gesichtsverlust verbunden ist. Erst durch die Erkenntnis, dass die Teamlehrer über unterschiedliche Kompetenzen und Stärken verfügen, und durch ein Aufgeben der universellen Zuständigkeit der Klassenlehrerin, durch arbeitsteilige Verfahren und durch ein gemeinsames Ziel kann Team Teaching zu einem sinnvollen Verfahren werden.

Team Teaching darf nicht einfach mit dem gleichzeitigen Unterrichten zweier Lehrer in einer Klasse verwechselt werden. Vielmehr definiert sich diese Unterrichtsform aus der gemeinsamen Planung, Aufgabenteilung und Beteiligung an der Herstellung der Unterrichtsmaterialien (Mayer 1994, 18). Im Beziehungsgeflecht dieser Unterrichtsform spielen außerdem – wie bei jeder anderen der genannten Organisationsformen – nicht nur die Lehrenden sondern auch die Lernenden eine entscheidende Rolle. Für einen erfolgreichen Einsatz von Team Teaching sind eine Reihe von Rahmenbedingungen organisatorischer, sachlich-inhaltlicher und persönlich-individueller Art notwendig (vgl. dazu Hofelner 1994). Zusammenarbeit und geteilte Verantwortung innerhalb und außerhalb des Klassenraums geben Lehrenden auch die Möglichkeit zur Reflexion des eigenen Handelns im Unterricht und können auch in der Lehrerfortbildung eingesetzt werden (vgl. Wallace 1991).

5.6. Konsequenzen für die Lehrerrolle

Der Aspekt der Differenzierung und Individualisierung sowie der Selbsttätigkeit der Lernenden und die Möglichkeit, das eigene Lernen selbständig zu steuern, wie zur Zeit in der Fremdsprachendidaktik gefordert wird, bewirkt auch eine Veränderung der traditionellen Lehrerrolle (vgl. Art. 114; 115). Selbständiges Lernen kann nur möglich sein, wenn Lernende Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und überhaupt lernen wollen. Wichtigstes Ziel ist es daher, Lernenden bewusst zu machen, warum sie lernen. Die Lehrperson muss den Ansatz der Lernerautonomie im Unterricht explizit machen, nicht einfach anwenden, ohne die Lernenden in die Entscheidung ein-

zubeziehen, sich notfalls auch rechtfertigen, denn die Entscheidung muss nicht unbedingt von allen angenommen werden; sie muss mit den Lernenden über das Lernen reden, über die Lernziele, die Unterrichtsmaterialien, Lernprobleme und Strategien und darüber hinaus über das gemeinsame Tun von Lehrenden und Lernenden, das Lehren und Lernen in einen Dialog treten.

Auch eine differenzierende Unterrichtspraxis führt zu einer Veränderung der Lehrerrolle: Der Unterricht zeichnet sich durch eine intensivere, aber offene und weniger festgelegte Planung aus und bringt eine deutliche Reduzierung der Lehreraktivitäten im Unterricht mit sich. Lernende müssen ihre Dominanz zurücknehmen und Unterricht als gemeinsames Handeln mit gemeinsamer Verantwortung ansehen. Zur Verantwortung des Lehrers gehört es, eine Übersicht über den Lernprozess zu bewahren, aber weniger leitend als vielmehr helfend und beratend zu wirken.

6. Literatur in Auswahl

- Abel, Brigitte (1985): *Kommunikation in fremdsprachlicher Gruppenarbeit*, Frankfurt a. M.
- Apfelbaum, Birgit (1993): *Erzählen im Tandem. Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache*. Tübingen.
- Aschersleben, Karl (1986): *Moderner Frontalunterricht. Neubegründung einer umstrittenen Unterrichtsmethode*. Frankfurt a. M.
- Bausch, Karl-Richard; Hans-Jürgen Krumm (1995): Sprachlehrforschung. In: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ; Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. überarb. und erw. Aufl., 7–13.
- Beck, Erwin; Titus Guldemann; Michael Zutavern (1994): Eigenständiges Lernen verstehen und fördern. In: Kurt Reusser; Marianne Reusser-Weyeneth (Hg.): *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe*. Bern, 207–225.
- Benson, Phil; Peter Voller (1997): *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York.
- Bonnekamp, Udo (1995): Intensivunterricht. In: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ; Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. überarb. und erw. Aufl., 213–216.
- Broady, Elspeth; Marie-Madeleine Kenning (1996): *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching*. London: Centre for Information on Language Teaching.
- Degen-Kos, Vlasta (1996): Checkliste für die Planung und Organisation von Projekten. In: *Schauberein* 6, 18–23.
- Eriksson, Rigmor (1993): *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self-directed learning in English as a foreign language*. Göteborg.
- Faistauer, Renate (1997): *Wir müssen zusammen schreiben*. Innsbruck (Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Ser. B, Bd. 1).
- Göbel, Richard (1992): *Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht*. 4. bearb. Aufl., Mainz (Lernen mit Ausländern, Ser. A: Erfahrungen und Konzepte 3).
- Gudjohns, H. (1990): *Spielbuch Interaktionserziehung*, 4. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Hage, Klaus u. a. (1985): *Das Methodenrepertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I*. Opladen.
- Harecker, Gabriele (1993): Lernen in Freiheit. In: Karl Klement; Friedrich Oswald; Albert Rieder (Hg.): *Bildung – Schwelle zur Freiheit. 11. Europäisches Pädagogisches Symposium (EPSO '91)*, Baden bei Wien, 204–207.
- Häussermann, Ulrich; Hans-Eberhard Piepho (1996): *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München.
- Herkner, Werner (1991): *Lehrbuch Sozialpsychologie*. 5. korr. und stark erw. Aufl. der Einführung in die Sozialpsychologie. Bern/Stuttgart/Toronto.
- Hofelner, Renate (1994): Pädagogische Begründungen und notwendige Rahmenbedingungen für Team Teaching in der Mittelstufe. In: Michael Sertl; Gabriele Khan-Svik; Burgi Wallner (Red.): *Team Teaching. Zwischen Reparaturpädagogik und neuer Lehrer-Rolle*, *Schulheft* 73, 53–60.
- Kerschhofer, Nadja (1995): Sozialformen. In: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ; Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 3. überarb. und erw. Aufl., 489–495.
- Klingberg, Lothar (1982): *Einführung in die allgemeine Didaktik. Vorlesungen*. 5. überarbeitete Aufl., Berlin.
- Kratochwil, Leopold (1993): Lernen durch Entdecken im Unterricht. In: Karl Klement; Friedrich Oswald; Albert Rieder (Hg.): *Bildung – Schwelle zur Freiheit. 11. Europäisches Pädagogisches Symposium (EPSO '91)*, Baden bei Wien, 208–218.
- Legenhausen, Lienhard (1993): Textproduktion in Kleingruppen. Zum Problem der Datenerhebung in der L2-Forschung. In: *Die Neueren Sprachen* 92/3, 215–227.
- Lehtinen, Erno (1994): Institutionelle und motivationale Rahmenbedingungen und Prozesse des Verstehens im Unterricht. In: Kurt Reusser; Marianne Reusser-Weyeneth (Hg.): *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe*. Bern, 143–162.
- Lörscher, Wolfgang (1983): *Linguistische Beschreibung und Analyse von Fremdsprachenunterricht als Diskurs*. Tübingen.

- Ludwig H. (1989): Schülertutorenprojekte mit Ausländerkindern an Gesamt- und Ganztagschulen. In: *Die Ganztagschule* 28, H. 374, 135–159.
- Martin, Jean-Pol (1985): *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler*. Tübingen.
- Mayer, Werner (1994): Anfangs ist das Vergessen viel wichtiger als das Lernen (Erfahrungen mit Team Teaching in der Volksschule). In: Michael Sertl; Gabriele Khan-Svik; Burgi Wallner (Red.): *Team Teaching. Zwischen Reparaturpädagogik und neuer Lehrer-Rolle*, Schulheft 73, 9–19.
- Meyer, Ernst (1993): Ansätze zu einer freiheitsorientierten Unterrichts- und Erziehungspraxis. In: Karl Klement; Friedrich Oswald; Albert Rieder (Hg.): *Bildung – Schwelle zur Freiheit. 11. Europäisches Pädagogisches Symposium (EPSO '91)*, Baden bei Wien, 190–203.
- ; Wincenty Okon (1983): *Frontalunterricht*. Frankfurt a. M.
- Meyer, Hilbert (1987): *Unterrichtsmethoden*. Band I u. II, Frankfurt a. M.
- Mörthl, Melitta (1993): *Überlegungen zur inneren Differenzierung und Individualisierung in multiethnisch zusammengesetzten Klassen der „neuen Hauptschule“*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Müller, Martin; Günther Schneider; Lukas Wertanschlag (1990): Autonomes Lernen im Tandem. In: Beda Künzle; Martin Müller (Hg.): *Sprachen lernen im Tandem. Beiträge und Materialien zum interkulturellen Lernen. Erste Europäische Tandem-Tage, Freiburg (CH), Dez. 1989*, Freiburg, 155–171.
- Nodari, Claudio (Hg.) (1996): Autonomes Lernen. Themenheft, *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer 1996.
- Ortner, Brigitte (1997): *Alternative Methoden*. Ismaning.
- Pfeiffer, Joachim; Anne Margret Rusam (1994): Autonomes Lernen. Die Methode „Lernen durch Lehren“ in universitären Deutschkursen. In: Armin Wolff; Barbara Gügold (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache ohne Mauern*. Regensburg 1994, *MatDaF* 35, 243–250.
- Piepho, Hans-Eberhard (1995): Sozialformen. Überblick. In: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ; Hans-Jürgen Krumm: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 3. überarb. und erw. Aufl., 201–204.
- Prior, Harm (1985): Sozialformen des Unterrichts. In: Gunter Otto; Wolfgang Schulz (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Bd. 4, 143–159.
- Rautenhaus, Heike (1995): Differenzierung und Individualisierung. In: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ; Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. überarb. und erw. Aufl., 211–213.
- Renkl, Alexander; Heinz Mandl (1995): Kooperatives Lernen: Die Frage nach dem Notwendigen und dem Ersetzbaren. In: *Unterrichtswissenschaft*, 23/4, 292–300.
- Richards, Jack C.; Charles Lockhaus (1994): *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge.
- Rotering-Steinberg, Sigrid (1995): Kooperative Formen des Lehrens und Lernens in der Erwachsenenbildung. In: *Unterrichtswissenschaft* 23/4, 332–346.
- Sader, Manfred (1991): *Psychologie der Gruppe*. Völlige Neubearb. der 2. Aufl., Weinheim/München.
- Schwerdtfeger, Inge (1977): *Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht*. 2. Aufl., Stuttgart.
- (1980): Sozialformen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht*, Jg. 14, Heft 53, 8–21.
- (1995): Gruppenunterricht und Partnerarbeit. In: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ; Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 3. überarb. und erw. Aufl., 206–208.
- Slavin, Robert E. (1933): *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Boston.
- Stebler, Rita; Kurt Reusser; Christine Pauli (1994): Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens. In: Kurt Reusser; Marianne Reusser-Weyeneth (Hg.): *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe*. Bern, 227–259.
- Steinig, Wolfgang (1985): *Schüler machen Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.
- Steinmüller, Ulrich (1991): Sprachunterricht und interkulturelle Erziehung. Das Tandem-Prinzip. In: Tandem e. V. Berlin (Hg.): *TANDEM – Sprachen lernen im interkulturellen Austausch*. Dokumentation der 2. Europäischen Tandem-Tage 1990. Frankfurt am Main, 9–18.
- Wallace, Michael J. (1991): *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge.
- Weinert, Franz E. (1994): Lernen lernen und das eigene Lernen. Verstehen. In: Kurt Reusser; Marianne Reusser-Weyeneth (Hg.): *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe*. Bern, 183–205.
- Wißner-Kurzawa, Elke (1995): Materialien zum Selbstlernen. In: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ; Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. überarb. und erw. Aufl., 308–311.
- Zimmermann, Günther (1988): Lehrphasenmodell für den fremdsprachlichen Grammatikunterricht. In: Johannes Dahl; Brigitte Weis (Hg.): *Grammatik im Unterricht*, 160–177.

Nadja Kerschhofer-Puhalo, Wien (Österreich)