

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное агентство по образованию

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования –
«Оренбургский государственный университет»

Кафедра немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка

Л.В. Егорочкина, О.С. Рыхлова

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ И МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИИ

Методические указания по немецкому языку

Рекомендовано к изданию Редакционно-издательским советом Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования – «Оренбургский государственный университет»

Оренбург
ИПК ГОУ ОГУ
2010

УДК 803.0 (07)
ББК 81.2 Нем я 7
Е - 95

Рецензент - кандидат филологических наук, доцент Л.А. Пасечная

Егорочкина, Л.В.

Е- 95 Деятельностный и межкультурный подход в обучении немецкому языку для профессии: методические указания по немецкому языку/ Л.В. Егорочкина, О.С. Рыхлова; Оренбургский гос. ун-т. - Оренбург: ГОУ ОГУ, 2010. – 24 с.

Методические указания предназначены для преподавателей немецкого языка в целях подготовки к практическим занятиям по дисциплине «Немецкий язык» со студентами нелингвистических специальностей и могут быть использованы в качестве дополнительного материала по курсу «Теория обучения иностранным языкам».

УДК 803.0 (07)
ББК 81.2 Нем я 7

©Егорочкина Л.В.,
Рыхлова О.С., 2010
© ГОУ ОГУ, 2010

Содержание

Einführung.....	4
1 Problembereiche/Fragen in Bezug auf den DiB-Unterricht.....	5
2 Fachsprachenunterricht/berufsbezogener Fremdsprachenunterricht (Gegenstandsbereich, allgemeine Voraussetzungen, Prinzipien)	5
3 Analyse der Lehrwerke für den berufsbezogenen Deutschunterricht.....	7
4 Stationenlernen/Projektarbeit.....	9
Literaturverzeichnis.....	23

Введение

Настоящие методические указания адресованы преподавателям немецкого языка в целях подготовки к практическим занятиям по дисциплине «Иностранный язык (немецкий)» со студентами нелингвистических специальностей и могут быть использованы в качестве дополнительного материала по курсу «Теория обучения иностранным языкам» для студентов специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» - 031201 в рамках темы «Урок иностранного языка сегодня и его сущность».

Основная цель методических указаний – дать представление о современном состоянии и перспективах развития языкового образования, о требованиях, предъявляемых к уровню и качеству лингвокультурной подготовки учащихся различных категорий в контексте языковой политики в сфере образования.

Указания включают в себя теоретический и практический материал по следующим темам: «Профессиональный язык и язык для профессии», «Основные проблемы в преподавании немецкого языка для профессии», «Анализ учебных пособий, используемых при обучении немецкому языку для профессиональной деятельности», «Автономное обучение», «Проектная работа».

Методические указания составлены на основе аутентичных материалов, рекомендованных институтом им. Гёте в качестве методологической основы в профессионально ориентированном обучении немецкому языку.

1 Problembereiche/Fragen in Bezug auf den DiB-Unterricht (Deutsch im Beruf)

Zu den Problembereichen/Fragen in Bezug auf den DiB-Unterricht kann folgendes Seminar organisiert werden.

Der Plan des Seminars:

- 1 Problembereiche/Fragen im Bezug auf den DiB-Unterricht
- 2 Fachsprachenunterricht/berufsbezogener Fremdsprachenunterricht
(Gegenstandsbereich, allgemeine Voraussetzungen, Prinzipien)
- 3 Analyse der Lehrwerke für den berufsbezogenen Deutschunterricht
- 4 Stationenlernen/Projektarbeit

Zuerst werden Arbeitsgruppen gebildet. Dazu werden Puzzles benutzt. Die Teilnehmer wählen einen Teil von Puzzle und suchen ihre Nachbarn, dann nehmen sie Platz an einem Tisch. So sind Arbeitsgruppen gebildet. Die Teilnehmer brauchen auch 2 Personen, die während des ganzen Seminars helfen. Das ist Zeitwächterin, die aufpasst, wenn die Zeit schon aus ist. Und Eichhörnchen, das die Materialien verteilt und sammelt.

Die Hochschullehrer arbeiten mit den Studenten-Nicht-Philologen, haben Erfahrungen auf diesem Gebiet gesammelt. Und natürlich haben sie einige Probleme, oder Fragen. Sie versuchen Probleme, die mit dem berufsbezogenen Deutschunterricht verbunden sind, und ihre möglichen Lösungen in den Gruppen zu besprechen und mit den Stichworten auf den Karten zu formulieren. Dann präsentieren sie Probleme und mögliche Lösungswege.

Probleme:

- 1) Ungenügende Sprachvorkenntnisse;
- 2) Arbeit mit Anfängern;
- 3) Unmotiviertheit;
- 4) Geringere Stundenzahl;
- 5) Sprachlich heterogene Gruppen;
- 6) Die Wahl passender Lehrwerke;
- 7) Fast keine Vorstellungen über Umgangskultur.

2 Fachsprachenunterricht/berufsbezogener Fremdsprachenunterricht (Gegenstandsbereich, allgemeine Voraussetzungen, Prinzipien)

Die meisten Probleme entstehen im 2. Studienjahr, weil an fast allen Universitäten im 2. Studienjahr Fachsprache statt Berufssprache unterrichtet wird. Und es entsteht die Frage, was Berufssprache und was Fachsprache ist. Auf diesen Kärtchen sind die Aussagen, die Berufssprache und Fachsprache charakterisieren. Die Teilnehmer bestimmen, in welcher Spalte Berufssprache und in welcher Fachsprache gemeint wird. Dann nennen sie die Merkmale von Berufssprache und Fachsprache und kommen zu den Begriffen Fachsprachenunterricht/berufsbezogener Deutschunterricht.

Fachsprachenunterricht

1) Fachsprachenunterricht ist eine Variante des Fremdsprachenunterrichts mit dem spezifischen Ziel, die fremdsprachliche Handlungskompetenz im Fach gemäß den Bedürfnissen der Lernenden auf- und auszubauen.

2) Fachsprachenunterricht ist, wenn rezeptive und produktive Fertigkeiten gleichermaßen gefördert werden sollen, im Mittelstufenunterricht anzusiedeln setzt mindestens 400 Stunden Fremdsprachenunterricht voraus.

3) Er richtet sich an fachlich homogene Gruppen, wobei sich die fachliche Homogenität auf enge Spezialgebiete beziehen kann. (A.Fearns)

Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht (FSU)

1) Berufliche Sprachkompetenz ist untrennbar mit allgemeiner Sprachkompetenz verbunden. Der überwiegende Teil der berufsinternen Kommunikation besteht aus alltagsprachlichen Handlungen.

2) Berufsbezogener Deutschunterricht ist erstens Sprachunterricht und zweitens berufsbezogen. Sprachkompetenz im Beruf ist vor allem nicht gleichzusetzen mit der fachsprachlichen Kompetenz.

3) Für den Unterricht mit Sprachanfängern stellt deshalb ein allgemeines, sprachhandlungsbezogenes Training, ein kultursensibler und lernerzentrierter Unterricht die beste Grundlage für die Kommunikation in beruflichen Szenarien dar.

4) Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Lernenden zu Beginn des Erwerbs berufsbezogener Sprachhandlungskompetenz in der Regel noch über keine berufliche bzw. fachliche Kompetenz verfügen. (H.Funk/A.Fearns)

Prinzipien des fach- und berufsbezogenen FSU

- 1) Der fach- und berufsbezogenen FSU ist handlungs- und kommunikativorientiert;
- 2) lernerorientiert;
- 3) Interkulturelle Landeskunde ist fester Bestandteil des FSU;
- 4) Der fach- und berufsbezogenen FSU ist fach- und berufsorientiert;
- 5) Der fach- und berufsbezogenen FSU fördert autonomes Lernen.

(Rahmencurriculum für Fremdsprachenlehrkräfte Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten)

3 Analyse der Lehrwerke für den berufsbezogenen Deutschunterricht

Deutsch berufsorientiert ist Deutsch im Beruf. Das heißt Orientierung auf die Bewältigung der Kommunikationssituationen, Entwicklung der interkulturellen Kompetenz. Für den berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht gibt es viele Lehrwerke, die ihre Vorteile und Nachteile haben. Z.B. „Kommunikation im Beruf“.

Dieses Lehrwerk:

- eignet sich für die Niveaustufe A2/B1;
- bietet wesentliche Grundlagen für die sprachliche Bewältigung des Arbeitsalltags;
- trainiert Wortschatz, Strukturen und Redemittel im beruflichen Kontext;
- gibt Sicherheit in der mündlichen Kommunikation am Arbeitsplatz.

In diesem Lehrwerk sind interessante Themen vorgestellt: z.B. Kommunikation im Betrieb, Arbeitsverhältnisse, Arbeitssuche/Bewerbung, Kollegen, Rechte und Pflichten am Arbeitsplatz u.a.

Das Lehrwerk enthält verschiedene Arten der Aufgaben: Kommunikationsspiele, Projekte, landeskundliche Information, Wortfelder, Dialoge, Arbeit mit den Grafiken und Tabellen, Texte.

Das Lehrwerk entwickelt folgende Fertigkeiten: Lesen, Sprechen, Schreiben.

Leider gibt es nur wenige grammatische Aufgaben und keine phonetische. Aber das Lehrwerk ist keine Bibel, und man kann auch zusätzliche Lehrwerke im Studienprozess verwenden.

Das Lehrwerk bietet das berufsorientierte Material an. Kommunikation steht an der 1. Stelle. Es gibt Lösungsschlüssel. Selbständige Arbeit wird durch Projekte entwickelt.

Das Lehrwerk ist gut strukturiert, hat viele Zeichnungen, Fotos, Tabellen. Das Lehrwerk ist neu und aktuell.

Man verwendet im Studienprozess verschiedene Lehrwerke. Das hängt vom Niveau der Gruppe, von der Fachrichtung der Studenten und anderen Ursachen ab.

Man kann den Teilnehmern folgende Aufgabe vorschlagen: Nehmen Sie die Checkliste zur Analyse von Lehrwerken! Analysieren Sie Ihr Lehrwerk nach folgendem Plan! Dann präsentieren Sie Ihr Lehrwerk!

Arbeitsblatt

Analysieren Sie bitte „Ihre“ Lehrwerke in Ihrer Gruppe anhand der Checkliste. Bereiten Sie die Präsentation der analysierten Lehrwerke für andere Gruppen vor.

Checkliste zur Analyse von Lehrwerken

- 1) Welches Sprachniveau der Lerner wird vorausgesetzt?
- 2) Welche Fachkenntnisse werden vorausgesetzt?
- 3) Gibt es interessante Themen, Aufgaben und Projekte?
- 4) In welchen Bereichen bietet das Material etwas an - im allgemeinsprachlichen, fachsprachlichen, berufsorientierten (Deutsch im beruflichen Situationen wie telefonieren, verhandeln etc.), landeskundlichen (auch kontrastiv?), interkulturellen?
- 5) Sind die Arbeitsanweisungen klar?
- 6) Gibt es systematische Erarbeitung des Wortschatzes und klare grammatische

Progression?

7) Sind die Textsortenangebote für das Lesen und Hören vielfältig? Gibt "es z.B. Fachtexte, Zeitungstexte, Interviews ...?

8) Gibt es gute Übungen zu Aussprache und Phonetik?

9) Werden, alle vier Fertigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben) geübt? Sind sie gleichgerichtet oder nicht?

10) Gibt es Anregungen für die Lerner/innen, eigene Lernstrategien und selbständige Arbeitsweisen zu entwickeln?

11) Ist Vorbereitung des Unterrichts nicht zu aufwendig?

12) Gibt es einen Lösungsschlüssel, ein Lehrerhandbuch mit Hintergrundinformationen und methodisch-didaktischen Hinweisen?

13) Wie ist das Layout? Ansprechend, übersichtlich, anregend oder unklar, unverständlich...?

14) Gibt es etwas Besonderes, Auffälliges... ?

4 Stationenlernen/Projektarbeit

Eines der Probleme für DaF ist Stundenmangel. Um die Kenntnisse der Studenten zu vertiefen, wendet man sich an selbständige Arbeit an. Es gibt ein Begriff „Stationenlernen“. Um diesen Begriff den Teilnehmern nah zu bringen, kann man ihnen eine Simulation vorschlagen. Jeder arbeitet selbständig in seinem eigenen Tempo und in seiner Reihenfolge (Sehen Sie die praktische Anlage).

Dann können die Teilnehmer in den Gruppen besprechen, was Stationenlernen ist. Danach wird eine Projektarbeit den Teilnehmern vorgeschlagen. Anhand beliebigen Themas erarbeiten sie Aufgaben für Stationenlernen und präsentieren das Projekt mit Folien. Sie können aus den Lehrwerken ein Thema wählen.

Zum Schluss findet eine Diskussion statt.

Fragen zur Diskussion:

- Wie kann man Stationenlernen auswerten?
- Ist das verwendbar oder nicht verwendbar im Rahmen des Deutschunterrichts?

Stationenlernen Ziele des Moduls

Zielsetzung des Stationenlernens, nämlich die Individualisierung des Lernens zu unterstützen, affektive und soziale Lernstrategien zu erkennen, auf den Transfer hin überprüfen.

Reflexion der Rolle der Kursleiter im autonomen und binnendifferenzierenden Unterricht von der Wissensvermittlung zu Lernberatung.

Planen, Entwickeln und Ausarbeiten von Lernstationen, Reflexion der Fähigkeit zur angemessenen Organisation des binnendifferenzierenden Unterrichts als autonome Lernform.

Inhalte des Moduls:

- 1) Definition;
- 2) Elemente des Stationenlernens;
- 3) Planung und Durchführung;
- 4) Kritik am Stationenlernen;
- 5) Lehrerrolle;
- 6) Schülerrolle.

Das Stationenlernen bezeichnet eine Lehrtechnik, bei der "die Lernenden in der Regel selbstgesteuert und eigenständig anhand, vorbereiteter Materialien, die in , -Stationen angeordnet sind, lernen.

Beim Stationenlernen (auch als Lernen an Stationen oder Stationenbetrieb oder Lernzirkel bezeichnet) erhalten die Lernenden Arbeitspläne mit Pflicht- und Wahlaufgaben, die Stationen genannt werden. Das Prinzip des Stationenlernens wurde erstmals 1952 durch Morgan und Adamson entwickelt. Die Lernenden haben Wahlmöglichkeiten hinsichtlich Zeiteinteilung, Reihenfolge der Aufgaben und Sozialform (Einzel-, Paar-, Gruppenarbeit) um die Aufgabe in einer bestimmten Zeit zu erledigen.

Die Arbeitsaufträge umfassen

- 1) Pflichtaufgaben: müssen gemacht werden und dienen der Erarbeitung neuen

Stoffs oder der Festigung und Übung

2) Wahlaufgaben: können gemacht werden und dienen der Erweiterung und Vertiefung oder Wiederholung.

Unterschiedliche Arbeitsformen wie Basteln, Schreiben, Lesen, Hören, Sehen, Riechen, Computerarbeit, Spielen, Bewegen, usw. sorgen für Abwechslung. Der Lehrer begleitet die Lernenden bei ihrem Lernprozess und gibt gezielte Hilfestellungen für die Planung der nächsten Lernschritte. Die Lernenden lernen im Offenen Lernen die Durchführung von Selbstkontrollen (Genauigkeit, Erkennen von Fehlern), Zeitplanung, Selbsteinschätzung und Reflexion des eigenen Lernfortschritts, Erkennen der eigenen Lernbedürfnisse, Planung und Durchführung der jeweiligen nächsten Schritte und Übernahme von Verantwortung, sodass selbstständige Gestaltung und Planung des eigenen Lernprozesses möglich werden.

In ihrer Gesamtheit bilden Arbeitsaufträge und Materialien Differenzierungsmöglichkeiten hinsichtlich Schwierigkeitsgrad, Neigungen und Interessen. Tragendes Element im offenen Lernen ist die Selbstkontrolle, d. h., die eingesetzten Materialien ermöglichen es den Schülern, ihre Arbeitsergebnisse selbst zu überprüfen. Die Lehrer sind dadurch frei, die Schüler einzeln oder gruppenweise zu betreuen und auf individuelle Fragestellungen und Probleme einzugehen.

Dabei sind unterschiedliche Ausmaße der Lenkung durchaus möglich und sinnvoll etwa

- 1) welcher Schwierigkeitsgrad muss mindestens bearbeitet werden,
- 2) welche Stationen sind unbedingt notwendig, welche frei wählbar,
- 3) welche Stationen bauen aufeinander auf etc.

Eine besondere Form ist der Lernzirkel, bei dem der innere Zusammenhang so gewählt ist, dass die Lernenden alle Stationen durchlaufen müssen, etwa weil sie aufeinander aufbauen und nur als Ganzes dem Erreichen des Lehrzieles dienen.

Elemente des Stationenlernens

- 1) das Thema oder Themengebiet und die entsprechende Lernziele,

- 2) ein Lernraum (Klassenzimmer o.a.),
- 3) eine Gruppe von Lernenden,
- 4) mindestens eine Lehrperson,
- 5) Arbeitsaufträge,
- 6) Arbeitsmaterial und Arbeitshilfen zu allen Aufträgen,
eine Anzahl von Lernstationen (feste Plätze im Lernraum, an denen die Aufträge ausliegen),
- 7) Arbeitsplätze für alle Lerner,
- 8) Laufzettel oder Fortschrittslisten, auf denen jeder Lernende „seine“ Lernstationen abhaken kann,
- 9) Auf- und Abbau, Vorbereitung und Auswertung, Pausen!

Planung und Durchführung

Beim Stationenlernen kann man sechs Arbeitsphasen unterscheiden:

- 1) Planung und Konzeption
- 2) Praktische Vorbereitung und Bereitstellung
- 3) Einführung
- 4) Durchführung (= Arbeiten an den Stationen)
- 5) Ergebniskontrolle und Präsentation
- 6) Auswertung

(1) Phase 1: Planung und Konzeption

Das Stationenlernen ist eine planungsintensive Methode. Der Erfolg des Stationenlernens ist aber in hohem Maße von der Qualität der Vorbereitung abhängig. In der Planungs- und Konzeptionsphase geht es um die folgenden Festlegungen:

Themenwahl: Um welches Thema soll es gehen? Ist das Thema für Stationenlernen geeignet? Kann es entsprechend in Teilthemen pro Station aufbereitet werden?

Lernzweck: Geht es um die Vertiefung/Einübung eines bekannten, oder um die Erschließung eines relativ neuen Themengebietes?

Leitstruktur und Teilziele: Welche Lernziele sollen im Verlaufe des Lernvorgangs erreicht werden? Wie hängen die Teilziele untereinander und mit dem Thema zusammen? Ist eine bestimmte Reihenfolge des Lernens erforderlich? Wie müssen die Lernaufträge gruppiert werden?

Sonstige Ziele: Sollen zusätzlich zum Lernen am Thema bestimmte Kompetenzen geübt werden (Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Eigenverantwortung, Hilfe erbitten usw.)? Solche sonstigen Ziele müssen bei der Auftragsgestaltung unbedingt berücksichtigt werden.

Voraussetzungen der Lernenden: Welche Kenntnisse und Fertigkeiten bringen die Lernenden bereits mit? Wie muss das Niveau der Lernaufträge beschaffen sein?

Konzept zur Beurteilung: Um welche Leistungsziele soll es gehen? Wie sollen Arbeitsergebnisse überprüft und bewertet werden?

Zeit- und Raumplanung: Wie lange soll die Durchführungsphase dauern und wo soll sie stattfinden?

Diese Phase wird in den meisten Fällen von den Lehrpersonen durchlaufen. Je nach Alter und Methodenerfahrung der Lernenden können sie jedoch auch schon in die Planung mit einbezogen werden, etwa bei der Themenwahl oder bei einer Diskussion der Leistungskriterien. Auch das Erstellen von Lernstationen für andere Gruppen kann für Lernende eine sehr positive und herausfordernde Aufgabe sein, die sich z.B. auch als Stationenarbeit durchführen ließe (oder als Projekt usw.).

(2) Phase 2: Praktische Vorbereitung und Bereitstellung

Das Konzept muss nun in Lernaufträge übersetzt und im Lernraum installiert werden. Im Einzelnen geht es um:

- 1) Materialsammlung: Welche Materialien werden gebraucht, was ist vorhanden?
- 2) Aufträge formulieren: Die vorformulierten Lernziele müssen in Arbeitsaufträge übersetzt werden - Textaufgaben, Bastelanweisungen, Versuchsanordnungen, Rechercheanweisungen usw.
- 3) Hilfen: Wo findet der Lernende welche Informationen? An wen kann er sich wenden? Wie werden ihm Hilfen bereitgestellt?

4) Arbeitsmittel: Laufzettel, Arbeitsjournale, Dokumentenmappen, Kennzeichnung für die Lernstationen, Regelwerke etc. werden angefertigt.

5) Aufbau: Lernstationen werden aufgebaut und ausgeschildert, Aufträge ausgelegt, Pläne aufgehängt, Arbeitsplätze bereitgestellt.

(3) Phase 3: Einführung

Spätestens in dieser Phase sollen alle Beteiligten erfahren, wie die bevorstehende Lernstationenarbeit funktionieren wird. Ihnen sollen das Thema, die Lernziele und die Arbeitsregeln verdeutlicht und erklärt werden. Zudem sollten sie Gelegenheit haben, die einzelnen Stationen mit den zugehörigen Aufträgen zu betrachten, um ihren Arbeitsweg schon vorausplanen zu können. Die Lernenden sollten ihre Arbeitsmittel und die Hilfen kennen und benutzen können.

(4) Phase 4 – Durchführung

Die Lernenden wenden sich - oft in einer frei gewählten Reihenfolge - den Stationen und deren Aufträgen zu. Anhand ihrer Laufzettel können sie vermerken, welche Stationen sie durchlaufen und welche sie noch vor sich haben. Im einfachsten Falle müssen sie in einer gegebenen Zeit eine bestimmte Zahl von Stationen in beliebiger Reihenfolge bearbeiten.

(5) Phase 5: Ergebniskontrolle und Präsentation

Das Überprüfen und Vorzeigen von Ergebnissen gehört zu jedem erfolgreichen Lernprozess dazu. Die konstruktivistische Didaktik legt hierauf besonderen Wert, da sich hierüber Interaktionen und Anerkennungen als notwendiger Rahmen jedes Lernprozesses erst ergeben. Wann diese Überprüfung geschieht, durch wen und mit welcher Konsequenz, dafür gibt es innerhalb des Stationenlernens weitreichende Spielräume. In Phase 5 geht es darum, dass die Lernenden einzeln und gemeinsam die Ergebnisse ihrer Arbeit überprüfen, darstellen und auf einen größeren Zusammenhang beziehen können.

Das Stationenlernen bestärkt Lernende darin, ihre Arbeitsweise und ihren Lernfortschritt selbst kritisch zu beurteilen. Eine klassische Leistungsbeurteilung durch

den Lehrer kann diesem Ziel entgegenstehen. Dennoch gibt es eine

Möglichkeit einer Leistungsbewertung im Sinne klassischer Schulnoten auch bei dieser Methode. Bei gruppenorientierten Verfahren ist es unbedingt notwendig, ein gruppenbezogenes Feedback zu geben und möglichst Reflecting Teams einzusetzen.

(6) Phase 6: Auswertung

Das Lernen an Stationen ist zu diesem Zeitpunkt weitgehend abgeschlossen. Die Auswertung geschieht im Idealfall gemeinsam zwischen Lehrperson(en) und Schülern. Allen soll deutlich werden, wie den Lernern das Lernen und den Lehrenden das Lehren gelungen ist. Die folgenden Fragen können dafür als Leitfaden dienen:

- 1) Wie ist es den Teilnehmern ergangen?
- 2) Wie ist es dem Lehrer ergangen?
- 3) Hat die Arbeit Spaß gemacht?
- 4) Was hat besonders gefallen/ist gut gelaufen/hat Aha-Effekte gehabt?
- 5) Was war schwierig? Was hat nicht geklappt?
- 6) Wurden die Hilfen gebraucht/benutzt?
- 7) Wie war die Qualität der Ergebnisse?
- 8) Wurden die Lernziele erreicht? Welche Ziele wurden nicht erreicht und warum?
- 9) Was sollte man anders machen und wie?
- 10) Wo sollte man das Lernen fortsetzen?
- 11) Gibt es Vorschläge für weiterführende Stationen/Themen?

Die Auswertung kann und sollte natürlich bei Bedarf auch individuell erfolgen, z.B. indem die Lehrperson mit einzelnen Lernern deren Erfahrungen und Ergebnisse reflektiert.

Kritik am Stationenlernen

Häufig geäußerte Kritik am Stationenlernen beruht vor allem auf der Tatsache, dass der Lehrer die verschiedenen Schülergruppen nicht gleichzeitig im Auge behalten kann, so dass es oft dazu kommt, dass die Schüler nur von einander abschreiben, ohne selbst mitzudenken und den Stoff wirklich zu verstehen. So ist es notwendig, den Stoff, der im Stationenlernen behandelt wurde, nach Abschluss des Lernzirkels noch

einmal im Frontalunterricht zu wiederholen, um zu prüfen, ob die Schüler auch wirklich alles verstanden haben (was oft auch im anschließenden Frontalunterricht nicht gelingt). Kritikern zufolge nimmt ein Thema auf diese Weise die doppelte Zeit in Anspruch, da man es einmal im Stationenlernen und einmal im Frontalunterricht durchnehmen muss. Die Lehrtechnik eigne sich daher eher für das Üben und Wiederholen des bereits bekannten Stoffes.

Lehrerrolle

Die Lehrerrolle erfährt eine radikale Änderung. Statt zu kontrollieren, ob die Schüler das lernen, was sie lernen sollen, ist der Lehrer ein Förderer des Lernens (Facilitator, C. Rogers), der jedem Schüler hilft, das zu lernen, zu untersuchen, zu beobachten, was ihn interessiert, und diesen Prozess bewusst zu erleben. An die Stelle der Defizitbetrachtung (Das kannst du noch nicht!) tritt eine das Selbst des Lernenden unterstützende Sicht (Das hast du schon herausgefunden) und ein am individuellen Wachstum des Lerners orientierte Begleitung des Lernenden, evtl. mit Hinweisen auf noch Unbekanntes, auf wichtige Zusammenhänge, auf Widersprüche etc. Entscheidend dabei ist, dass allein der Lernende über die Intensität und die Richtung des ganzheitlichen Lernprozesses bestimmt.

Dazu kommt, dass der Lehrer auch den sozialen Prozess und die Interaktionen der Klasse über die Klasse hinaus nicht mehr bestimmt. Die Lernenden sind selbst für diese Prozesse verantwortlich - der Lehrer ist nur noch ein Teil davon. Er zentralisiert den Lernprozess nicht mehr auf sich durch seinen Wissensvorsprung, er setzt soziale Normen nicht mehr qua Amt durch, das Zustandekommen von Außenkontakten der Lernenden (z.B. bei einer Erkundung) ist nicht mehr ausschließlich von ihm abhängig. Selbst die Einhaltung der sozialen Normen, die sie Lernenden selbst gesetzt haben, ist nicht die Aufgabe des Lehrers. Er ist auch nicht die Strafinstanz bei festgestellten Vergehen.

Der Lehrer darf sich dabei nicht auf die Rolle des stummen Beobachters zurückziehen und die Klasse sich selbst überlassen. Er ist derjenige, der alle Aktivitäten der Lernenden - sei es in fachlicher/überfachlicher Hinsicht, in sozialer Hinsicht oder mich in Bezug auf die Außenkontakte unterstützt und fördert. Er ist 'Partei' jedes Lernenden - auch in sozialer Hinsicht.

Lernerrolle

Auch die Lernerrolle erfährt eine radikale Änderung. Statt Objekt von 'Belehrungen' zu sein ist jeder Lernende nun Subjekt seines eigenen Lernens.

Statt sich bequem zurückzulehnen und angebotenen Lehrstoff anzunehmen oder abzulehnen (oder sogar zu torpedieren), Lernstoff zu konsumieren und mit geeigneten Strategien die gestellten Anforderungen mehr oder weniger gut zu erreichen, ist er beim offenen Lernen in der (ungewohnten) Situation nicht lernen zu müssen, sondern lernen zu dürfen. Daher kann es bei der Umstellung von 'herkömmlichem Unterricht' zu offenem Lernen erhebliche Schwierigkeiten geben.

Darüber hinaus können sich Schüler nicht mehr auf die ordnende Hand des Lehrers verlassen, sondern lernen selbst, individuell unterschiedliche Auffassungen und Handlungsweisen kennenzulernen, zu akzeptieren oder sich dagegen zur Wehr zu setzen. Sie lernen Rücksicht aufeinander zu nehmen und gleichzeitig sich in der Lerngruppe einen Platz zu erkämpfen. Sie lernen dabei, dass das eigene Handeln für andere Folgen hat und dass sie für diese Folgen von der Gemeinschaft der Lernenden zur Verantwortung gezogen werden können.

Wird diese Lernform schon in der Grundschule, sozusagen von Anfang an, praktiziert, entstehen diese Umstellungsprobleme nicht in dieser Form.

Trotzdem haben Kinder ja auch schon vor der Schule 'Lebenserfahrung' gesammelt und agieren in der Klasse zunächst auf Grund dieser Erfahrungen. Aus diesen unterschiedlichen Handlungsstrategien der Kinder entstehen mit der Zeit Regeln, die die Kinder benötigen, um miteinander auszukommen und ihren Interessen und Bedürfnissen nachgehen zu können. Diese Regeln haben nicht den Stellenwert für die Kinder, die solche Regeln für Erwachsene haben.

Praktische Anlage

Station 1

Schreiben Sie die Länder, die zur EU gehören!

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11

Station 2 „Symbole der Länder“

Raten Sie mal! Was für ein Land ist das?

- 1 Страна – законодательница моды _____
- 2 Родина фламенко _____
- 3 Страна любителей чая _____
- 4 Страна, где жил Моцарт _____
- 5 В этой стране Вас будут называть «пан» или «пани» _____
- 6 Лучшие в мире часы и самый вкусный шоколад производят в этой стране

- 7 Родина Карлсона _____
- 8 Эту страну ассоциируют с пивом, колбасками и праздником урожая

Bieten Sie weitere Beispiele an!

Station 3 „Europäische Küche“

Aus welchen Ländern kommen folgende Spezialitäten?

Pizza _____

Gulaschsuppe _____

Kebab _____

Sauerkraut _____

Fröschebeine _____

Zaziki _____

Paella _____

Pasta _____

Station 4

Ergänzen Sie die Adjektivendungen. Schreiben Sie weitere Wortgruppen.

aromatischer Schinken aus Italien - italienisch_ Schinken

reif_ Obst aus Griechenland -.....

leicht_ Wein aus Frankreich -.....

rot_ Tulpen aus Holland -.....

dunkl_ Brot aus Deutschland -.....

schwarz_ Kaffee aus Portugal -.....

grün_ Tee aus England -.....

weiss_ Porzellan aus Tschechien -.....

best_ Schokolade aus Belgien -.....

Station 5 „Europäische Sprachen“

Hier ist ein Text in "Eurospeak". Lesen Sie. Welche Sprachen können Sie identifizieren? Kreuzen Sie an. Seien Sie aufmerksam: 2 Sprachen gibt es im Text nicht!

Hello, hallo, bon giorno, bon jour, buenas dias, Wie geht's, how are you, que tal? Ca va bien? Come stai? My name is Lars. Sono vintg-trois. Ich komme from Denmark, Danmark. Jeg studiere Deutsch and Englesk im Sommer course of Kassel University. Kassel ligger dans le middle of Germany entre und Hannover. My group is international.	Holländisch	
	Englisch	
	Deutsch	
	Italienisch	
	Französisch	
	Spanisch	
	Dänisch	
	Griechisch	

Station 6

Aufgabenkarte 6

Hier sollen Sie zu zweit arbeiten. Schreiben und spielen Sie ein Interview "Welche Sprachen sprichst du?"

-?
- Meine Muttersprache ist.....
-?
- Ich spreche
-?
- Ich möchte..... lernen.
-?
- Ich mag.....
mag ich überhaupt nicht.
-?
- Ich finde..... klingt melodisch / gut /hart/.....

Station 7

Europäische Produkte

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

Station 8 „Einstellungen gegenüber der EU“

Lesen Sie den Text und zeichnen Sie ein Diagramm / eine Grafik / eine Tabelle.

Fühlt sich Europa für alle gut an?

16.08.2007

69 Prozent der Bürger Europas und 75 Prozent der Deutschen sehen der weiteren Entwicklung der Europäischen Union optimistisch entgegen. Skeptisch äußert sich ein Viertel der Europäer.

TNS Opinion befragte im Auftrag der Europäischen Kommission etwa 30 000 Bewohner der 27 EU-Mitgliedsstaaten, der zwei Beitrittskandidaten und der türkisch-zypriotischen Gemeinschaft nach ihrer Einschätzung. Das Ergebnis: Die Bürger der zwölf neuen EU-Mitgliedsstaaten aus dem ehemaligen Ostblock (74 Prozent) rechnen noch mehr als die Bürger der alten EU-Mitgliedsstaaten (68 Prozent) mit einer positiven EU-Zukunft.

Vor allem Polen (82 Prozent), Slowenen (80 Prozent) und Esten (77 Prozent) geben sich hoffnungsvoll. Von den Bürgern der alten EU-Mitgliedsstaaten sind insbesondere Dänen (77 Prozent) und Deutsche (75 Prozent) von einer positiven Entwicklung der Europäischen Union überzeugt. Etwas weniger euphorisch sehen Ungarn (58 Prozent), Briten (57 Prozent), Portugiesen (57 Prozent) und Österreicher (53 Prozent) die Perspektive. Auch die Bürger des Beitrittskandidaten Kroatien (53 Prozent) und der Türkei (52 Prozent) äußern sich gegenüber der weiteren Entwicklung der Europäischen Union vergleichsweise verhalten. Dass die Europäische Union in 50 Jahren zu den führenden außenpolitischen Mächten gehört, glauben 61 Prozent der Europäer und 72 Prozent der

Bundesbürger.; Lediglich ein Viertel der Europäer bezweifelt, dass die EU auf längere Sicht im Konzert der großen Mächte mitspielt.

Dass die EU innerhalb , der nächsten 50 Jahre ihre heutige ökonomische Spitzenposition einbüßen könnte, befürchten nur 31 Prozent der EU-Bürger. Während die Deutschen mit ihren Abstiegsängsten im Schnitt aller EU-Bürger liegen, sind Zypern (5,6 Prozent), Griechen (48 Prozent), Slowenen (41 Prozent), Kroaten (46 Prozent) aber auch Briten (45 Prozent) vergleichsweise häufig von der Sorge getrieben, Europa könnte wirtschaftlich in die zweite Liga absteigen. Weit verbreitet ist unter den Europäern schließlich die Ansicht, dass sich langfristig die institutionelle Architektur der Europäischen Union verändert. 54 Prozent der Deutschen und 51 Prozent der Europäer erwarten, dass die Europäische Union in 50 Jahren ihren Präsidenten direkt wählt. 60 Prozent der Deutschen und 56 Prozent der Europäer rechnen auf längere Sicht mit der Formierung einer gemeinsamen europäischen Armee.

Laufzettel

Stationen	gemacht + / nicht gemacht -	gefallen + / nicht gefallen -
Station 1 EU-Länder		
Station 2 Symbole der Länder		
Station 3 Europäische Küche		
Station 4 Wortgruppen		
Station 5 Europäische Sprachen		
Station 6 Welche Sprachen sprichst du?		
Station 7 Europäische Produkte		
Station 8 Einstellungen gegen EU		

Literaturverzeichnis

1 Hepp, Ralph Lernen an Stationen, Themasonderheft der Zeitschrift// Ralph Hepp
Naturwissenschaften im Unterricht Physik.- 1999.-№10.-S. 51-52.-ISSN 0946-2147.

2 Krebs, Heidi. Lernzirkel im Unterricht der Grundschule.- Freiburg 1997, – 58 s.

3 Lange. Dirk. Lernen am Stationen/Dirk Lange// In: Kaiser, Astrid/Pech,
Detlef (Hrsg.): Unterrichtsplanung und Methoden. Baltmannsweiler, 2004.- S. 172-176.

4 Potthoff, Willy. Lernen und üben mit allen Sinnen/Willy Potthoff [u.a.]-,
Freiburg, 1996. – 16 s.