

Kooperatives Lernen als effektives Mittel im DaF-Unterricht

Sokač, Robert

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:063988>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-11**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za germanistiku
Nastavnički smjer

Robert Sokač

Kooperatives Lernen als effektives Mittel im
DaF-Unterricht

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Mirela Landsman Vinković

Zagreb, lipanj 2023.

Inhalt

Abstract	1
1. Einleitung	2
2. Sozialformen im Unterricht.....	3
3. Hauptmerkmale des kooperativen Lernens	4
3.1 Kooperation als inklusive Unterrichtsmethode	5
3.2 Struktur des kooperativen Lernens.....	5
3.3 Wichtige Kriterien zum kooperativen Lernen.....	6
3.4 Erwerb sozialer Kompetenzen im Rahmen des kooperativen Unterrichts.....	7
3.5 Unterschied zwischen kooperativem Lernen und reiner Partner- und Gruppenarbeit	9
3.6 Strategien des kooperativen Lernens.....	10
3.7 Die Rolle der Lehrperson im kooperativen Unterricht.....	11
3.8 Untersuchungen zum kooperativen Lernen.....	12
4. Aktionsforschung: Die Praktische Umsetzung kooperativen Lernens im DaF-Unterricht..	13
5. Darstellung und Analyse der Aktionsforschung	16
5.1 Ergebnisse der kollegialen Beobachtung	16
5.1.1 Ergebnisse der kollegialen Beobachtung (Klasse 6c)	16
5.1.2 Ergebnisse der kollegialen Beobachtung (Klasse 6b).....	18
5.2 Ergebnisse der Schülerevaluationsbogen	21
5.2.1 Ergebnisse der Schülerevaluationsbogen (Klasse 6c).....	21
5.2.2 Ergebnisse der Schülerevaluationsbogen (Klasse 6b).....	24
5.3 Ergebnisse der teilnehmenden Selbstbeobachtung	26
5.3.1 Ergebnisse der teilnehmenden Selbstbeobachtung (Klasse 6c)	27
5.3.2 Ergebnisse der Teilnehmenden Selbstbeobachtung (Klasse 6b).....	28
5.4 Fazit der Aktionsforschung	29
6. Schlusswort	30
Literaturverzeichnis.....	32
Anhänge	34
Anhang 1 – Beobachtungsbogen für die kollegiale Beobachtung	34
Anhang 2 – Schülerevaluationsbogen (Klasse 6c).....	37
Anhang 3 – Schülerevaluationsbogen (Klasse 6b).....	38
Anhang 4 – Unterrichtsentwurf 1 (Klasse 6c).....	39
Anhang 5 – Unterrichtsentwurf 2 (Klasse 6b)	56

Izjava o akademskoj čestitosti

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da je ovaj rad rezultat mog vlastitog rada koji se temelji na istraživanjima te objavljenoj i citiranoj literaturi. Izjavljujem da nijedan dio rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz necitiranog rada, te da nijedan dio rada ne krši bilo čija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio rada nije korišten za bilo koji drugi rad u bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili obrazovnoj ustanovi.

Lokai (potpis)

Abstract

Kooperatives Lernen ist eine Unterrichtsmethode, deren Hauptziel es ist, den Prozess der Inhaltsvermittlung und des Wissenserwerbs durch den Einsatz verschiedener und inhaltsreicher Materialien und Aktivitäten den Lernenden zu überlassen, indem sie in einer lernfreundlichen Umgebung durch die Anwendung ihrer Sozialkompetenzen gleichzeitig Lehrer- und Lerneraktivitäten übernehmen. Der Gegenstand dieser Diplomarbeit ist der Einsatz des kooperativen Lernens im DaF-Unterricht. Das Ziel dieser Diplomarbeit ist die Überprüfung der Effektivität des kooperativen Lernens im Vergleich zu den Unterrichtsmethoden im Rahmen klassischer Sozialformen. Zu diesem Zweck wurden zwei Unterrichtssequenzen in der Grundschule *Silivije Strahimir Kranjčević* in Zagreb durchgeführt. Die in der Aktionsforschung verwendeten Datenerhebungsinstrumente sind kollegiale Beobachtung, Schülerevaluationsbogen und teilnehmende Selbstbeobachtung. Die Aktionsforschung hat gezeigt, dass kooperative Unterrichtsmethoden im Vergleich zu den Unterrichtsmethoden im Rahmen klassischer Sozialformen effektiver sind, d. h. sie sind besser dazu geeignet, die gewünschten Lernziele zu erreichen.

Schlüsselwörter: kooperatives Lernen, Unterrichtsmethode, Effektivität, DaF-Unterricht, soziale Kompetenzen

1. Einleitung

Kooperatives Lernen ist ein Ansatz, der in den letzten Jahrzehnten zunehmend im schulischen Kontext an Bedeutung gewonnen hat. In der Literatur können verschiedene Erklärungen dieses Begriffes gefunden werden. Brent und Felder (vgl. 2007: 1) beschreiben das kooperative Lernen als „einen Ansatz zur Gruppenarbeit, der die Erscheinung unangenehmer Situationen minimisiert, und das Lernen und die Zufriedenheit, die als Resultat der Mitarbeit in einem hochleistenden Team entstehen, maximiert.“ Brüning und Saum (vgl. 2011: 5) bezeichnen das kooperative Lernen als ein Gesamtkonzept, das in jede Unterrichtsphase mühelos inkorporiert werden kann, um die Lernenden innerhalb eines dynamischen Unterrichtsmodells maximal zu aktivieren. Peko et al. (2006: 17) definieren das kooperative Lernen als „gemeinsames Lernen von Lernenden im Paar oder in kleineren Gruppen, um sich mit einem Problem auseinanderzusetzen, ein unbekanntes Thema zu erforschen oder das gegenseitige Wissen zu erweitern, damit neue Ideen, Wissenskombinationen oder einzelartige Innovationen entstehen können.“ Weiterhin wird die Rolle der sozialen Kompetenzen im Rahmen des kooperativen Lernens betont, weil diese durch einen kooperativ organisierten Unterricht erworben und eingeübt werden (vgl. Konrad, 2014: 83). Anhand des kurzen Überblicks verschiedener Definitionen des kooperativen Lernens lässt sich schließen, dass das kooperative Lernen eher als ein Weg betrachtet wird, wodurch eine Vielfalt von verschiedenen Unterrichtszielen erreicht werden möchte. Mit Blick auf die Didaktik werden solche Wege, die zu den geplanten Zielen des Unterrichts führen, als Unterrichtsmethoden bezeichnet (Wiechmann, 1999: 13). Deswegen wird in dieser Diplomarbeit eine umfassende Definition des kooperativen Lernens konstruiert, wobei alle Leitgedanken der schon erwähnten Definitionen und Erklärungen dieses Begriffes erhalten werden. Hierbei wird das kooperative Lernen als eine Unterrichtsmethode bezeichnet, die darauf abzielt, das Lernen durch Zusammenarbeit und Interaktion zwischen den Lernenden zu fördern, damit die Lernenden durch die Kooperation in Gruppen oder im Paar ihr Wissen und ihre sprachlichen und sozialen Kompetenzen anwenden, gemeinsam Probleme lösen und in einer lernfreundlichen Umgebung voneinander lernen. Obwohl das kooperative Lernen keine neue Unterrichtsmethode ist, wird es im DaF-Unterricht nur sehr selten eingesetzt und in der Literatur überhaupt nicht ausführlich diskutiert.

Deswegen zielt diese Diplomarbeit darauf ab, ein besseres Verständnis für die Effektivität kooperativer Unterrichtsmethoden im DaF-Unterricht zu gewinnen und mögliche Vorteile, Herausforderungen und Erfolgsfaktoren zu identifizieren. Damit dies überprüft werden kann, wurde eine Aktionsforschung in zwei sechsten Klassen in der Grundschule

Silvije Strahimir Kranjčević in Zagreb durchgeführt. Neben mir nahmen insgesamt 27 Lernende und meine Mentorin¹ an dieser Forschung teil.

Die Diplomarbeit ist in drei Hauptteile gegliedert. Im ersten Teil werden die Sozialformen im Unterricht und die theoretischen Kenntnisse über das kooperative Lernen allgemein präsentiert. Im zweiten Teil werden das Ziel, die ausgewählten Fragestellungen, die Datenerhebungsinstrumente und die Struktur der Aktionsforschung beschrieben. Im dritten Teil werden die Datenergebnisse der Aktionsforschung aus der Perspektive der beobachtenden Lehrperson, der Lernenden und der teilnehmenden Lehrperson vorgestellt und analysiert. Alle verwendeten Materialien und die genauen Vorgangsweisen in den geplanten Unterrichtssequenzen sind in zwei Unterrichtsentwürfen zu finden.

2. Sozialformen im Unterricht

Als ein vorwiegend elementarer Teil des gesamten Unterrichtsprozesses gelten Sozialformen, deren Einsatz bei der Planung einer Unterrichtsstunde nicht nur für die Verwirklichung der gewünschten Lernziele, sondern auch für die Schaffung eines positiven Lernklimas wichtig ist. Darüber hinaus gibt es in der Didaktik verschiedene Klassifikationen der Sozialformen, deren Abweichungen voneinander präzise beschrieben werden. In dieser Arbeit erweist sich als überaus nützlich die Klassifikation der Sozialformen nach Matijević (vgl. 2002: 234). Der Autor unterscheidet zwei Arten von Sozialformen: (1) lehrerorientierte Sozialformen (Frontalunterricht) und (2) schülerorientierte² Sozialformen. Da das Thema dieser Arbeit das kooperative Lernen ist, liegt der Fokus auf den schülerorientierten Sozialformen.

Die schülerorientierten Sozialformen werden anhand von zwei Kriterien bestimmt: (1) die Anzahl der Lernenden, die miteinander interagieren und (2) die Lernziele, die man in der geplanten Unterrichtsaktivität als Teil des gesamten Unterrichtsprozesses erreichen möchte. Jedoch sind diese zwei Kriterien keine eigenständigen Mittel, die man unabhängig voneinander bei der Planung des Unterrichts kombinieren kann. Dies bedeutet, dass die Unterrichtskonzeption einer Logik folgen muss, die es erlaubt, Lernziele durch passende Sozialformen zu erreichen, aber auch den Lernenden gleichzeitig eine Varietät an Sozialformen anhand der geplanten Lernziele anzubieten, damit der Unterricht seine dynamische Komponente beibehält. Zu den schülerorientierten Sozialformen gehören Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit.

¹ Das Wort „Mentorin“ bezieht sich in dieser Diplomarbeit auf die Mentorin an der Schule, bei der ich mein Schulpraktikum absolviert habe.

² In dieser Arbeit gelten Formen wie „Schüler“, „Lehrer“ u.ä. jeweils sowohl für männliche als auch für weibliche Formen

Die Einzelarbeit ist eine Sozialform, die den Lernenden ermöglicht, sich selbständig mit einer Aufgabe oder einem Problem auseinanderzusetzen. Auf diese Weise bekommen Lernende die Möglichkeit, und besonders wenn eine Aufgabe es verlangt, ihre Kreativität und ihr Wissen bei der Aufgabelösung zu aktivieren, und dadurch gleichzeitig über ihre individuellen Fähigkeiten und ihren Wissensstand zu reflektieren. Obwohl diese Sozialform nicht direkt mit dem kooperativen Lernen verbunden ist, werde ich trotzdem in den folgenden Kapiteln versuchen, die Wichtigkeit der Einzelarbeit im Rahmen des kooperativen Lernens näher aufzuklären.

Die Partnerarbeit erlaubt den Lernenden, durch verschiedene Aktivitäten soziale Interaktionen mit anderen Lernenden zu schaffen. Dies bedeutet konkret, dass die Lernenden die Möglichkeit haben, sich individuell mit einer Aufgabe auseinanderzusetzen, und dann ihre Lösungen zu vergleichen, oder wirklich durch Kooperation³ gemeinsam ein Problem aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, und letztendlich eine Lösung für das Problem zu finden, mit der beide Seiten zufrieden sind.

Die Gruppenarbeit kann genauso wie die Partnerarbeit konzipiert werden, d. h. die Lernenden arbeiten individuell innerhalb einer Gruppe oder sie kommen zu einer Lösung durch Kooperation. Jedoch verlangt die Gruppenarbeit von den Lernenden intensivere und häufigere soziale Interaktionen, wobei nicht nur ihre Arbeitsethik zum Vorschein kommt, sondern auch die Merkmale ihrer Persönlichkeit (z. B. Kommunikationsstil, Anpassung an die Bedürfnisse mehrerer Lernenden, Empathie, Organisationsfähigkeiten usw.) (vgl. Kadum-Bošnjak, 2012: 181).

3. Hauptmerkmale des kooperativen Lernens

Nachdem die Hauptmerkmale der Sozialformen beschrieben worden sind, werden in diesem Kapitel die Hauptmerkmale des kooperativen Lernens vorgestellt. Erstens werden die Struktur dieser Methode und die wichtigen Kriterien zum kooperativen Lernen beschrieben. Daraufhin wird die Rolle der Kooperation in Bezug auf den Erwerb sozialer Kompetenzen ausführlicher besprochen. Weiterhin wird eine klare Abgrenzung des kooperativen Lernens in Bezug auf die reine Partnerarbeit und Gruppenarbeit vorgenommen. Anschließend werden nützliche Strategien für das kooperative Lernen und die Rolle der Lehrperson bei der Organisation solcher Aktivitäten vorgestellt. Zuletzt wird ein kurzer Überblick wichtiger Forschungserkenntnisse über das kooperative Lernen gegeben.

³ Der Begriff „Kooperation“ wird in späteren Kapiteln präziser beschrieben, um den Unterschied zwischen individueller Arbeit im Paar oder in Gruppen und dem kooperativen Wissensaustausch zu erklären.

3.1 Kooperation als inklusive Unterrichtsmethode

Historisch betrachtet wurde der Begriff „kooperatives Lernen“ von amerikanischen Autoren als eine Art Antwort auf den Begriff „kompetitives Lernen“ entwickelt (vgl. Kadum-Bošnjak, 2012: 182). Aus psychologischen Gründen wurde beschlossen, dass sich ein Wettbewerb als eine ausgezeichnete Unterrichtsmethode erweist, die Lernenden zum Lernen zu motivieren, denn das Gefühl, das ein Sieg in einem Wettbewerb mitbringt, ermutigt die Lernenden dazu, weitere Leistungen zu erbringen. Obwohl das Konzept des kompetitiven Lernens in der Theorie als äußerst produktiv bezeichnet werden kann, wurden später in der Didaktik verschiedene Schwächen dieser Methode identifiziert. Es wurde beispielsweise beschlossen, dass die Lernenden, die als Verlierer in solch einer Situation bezeichnet werden können, negative Gefühle mit dem Unterrichtsprozess verknüpfen, und dadurch demotiviert werden, Leistungen zu erbringen. Aus diesem Grund scheint das kooperative Lernen als ein Mittel, das alle Lernenden in den Unterrichtsprozess einbezieht, wobei jeder die Möglichkeit hat, etwas zu lernen und schließlich auch sein eigenes Potenzial maximal zu zeigen. Dadurch erweist sich das kooperative Lernen als eine inklusive Unterrichtsmethode (ibid. 182).

3.2 Struktur des kooperativen Lernens

Einen interessanten Einblick in die genaue Struktur des kooperativen Lernens bieten die Autoren Brüning und Saum an (2011: 5). Die Autoren heben den Begriff der Dramaturgie hervor und bezeichnen diese als eine Kombination verschiedener Methoden „mit dem Wechsel von individuellem und kooperativem Lernen“ (ibid. 5). Erwähnenswert ist die Rolle der Lehrperson, die die Autoren in diesem Kontext als eine Art Regisseur bezeichnen, der für organisatorische und inhaltliche Aspekte des Unterrichtsprozesses zuständig ist. Damit wird die dynamische Natur des kooperativen Lernens betont, die als Resultat einer gut geplanten Abwechslung von schülerorientierten Aktivitäten und lehrerorientierten Organisationsfähigkeiten entsteht. Um solch einen Unterrichtsvorgang zu gestalten, sind drei Schritte unentbehrlich und bezeichnen das Grundprinzip, das zur erfolgreichen Implementation des kooperativen Lernens in den Unterricht dient – das sind *Think, Pair und Share*⁴ (Raba, 2017: 13).

Die Think-Phase wird als der erste Schritt bezeichnet, in dem die Lernenden die Möglichkeit bekommen, sich mit für den kooperativ gestalteten Unterricht wichtigen Inhalten individuell auseinanderzusetzen. Diese Phase ist gleichwertig zu der schon besprochenen Einzelarbeit und dient als eine Art Vorentlastungsphase, die den Lernenden erlaubt, ihr

⁴ Das Think-Pair-Share-Konzept wurde von Frank T. Lyman in den 1980er Jahren entwickelt. Brüning und Saum nennen dieses Konzept Denken-Austauschen-Vorstellen.

eigenes Wissen zu konstruieren. Die Autoren bezeichnen diese Phase als die Phase der Konstruktion (vgl. Brüning, Saum, 2011: 6).

Der zweite Schritt – Pair-Phase – wird auch als die Kooperationsphase bezeichnet, in der „die Ko-Konstruktion einer gemeinsamen Lösung stattfindet“ (ibid. 6). In dieser Phase kommt der Kern des kooperativen Lernens zum Vorschein. Dies bedeutet, dass die Lernenden aufgrund ihres in der ersten Phase konstruierten Wissens die Möglichkeit bekommen, dieses Wissen noch einmal durchzudenken, und es dann den anderen Lernenden mitzuteilen. Falls es in dieser Phase Unterschiede oder verschiedene Meinungen zu den Lösungen der Aufgabe gibt, werden die Lernenden zu mehreren Diskussionen herausgefordert, um diese unklaren Punkte zu besprechen und letztendlich aufzuklären (ibid. 6).

Der letzte Schritt, der sich als wertvoll erweist, und den die Autoren auch als „die Phase der Ko-Konstruktion durch die Zuhörer bezeichnen“ (ibid. 7), ist die Share-Phase. In dieser Phase stellen die Lernenden ihre Lösungen in der Klasse vor und wiederum findet eine neue Wissenskonstruktion statt (ibid. 7).

3.3 Wichtige Kriterien zum kooperativen Lernen

Konrad (vgl. 2014: 81) stellt eine klare Übersicht wichtiger Grundelemente, die als notwendige Kriterien angesehen werden können und die erfüllt werden müssen, um sicherzustellen, dass ein geplanter Unterrichtsvorgang tatsächlich als Kooperation bezeichnet werden kann. Zu diesen gehören Interdependenz/positive Abhängigkeit, individuelle und Gruppenverantwortlichkeit, Rückmeldung/Bewertung in der Gruppe, Erwerb sozialer Fertigkeiten und Kommunikation/direkte Interaktion.

Was die schon besprochene Struktur des kooperativen Lernens angeht, können einige Kriterien in drei Phasen identifiziert werden. Die Interdependenz, die auch als positive Abhängigkeit bezeichnet werden kann, bezieht sich vornehmlich auf die Phase der individuellen Wissenskonstruktion. Dieses Kriterium wird dann erfüllt, wenn die Lernenden es wahrnehmen, dass ihr eigenes Wissen mit dem Wissen der anderen Mitglieder der Gruppe eng verbunden ist. Die Gruppe wird nur dann bei der Aufgabenerfüllung erfolgreich, wenn jedes Mitglied aufgrund seiner individuellen Leistungen die anderen Mitglieder unterstützen kann, aber auch von ihnen unterstützt werden kann (ibid. 82). Das Kriterium der individuellen und Gruppenverantwortlichkeit ist ein Mittel, das als eine Brücke zwischen der individuellen Phase und der tatsächlichen Kooperationsphase dient. Die Gruppenverantwortlichkeit bezieht sich auf die Erreichung aller vorgestellten Ziele, wobei jeder individuell verantwortlich ist, seine eigenen Pflichten zu erfüllen. Die letzten drei Kriterien beziehen sich primär auf die Kooperationsphase. Durch eine Gruppenbewertung, deren Kern das Kriterium der Kommunikation/direkten Interaktion ist, wobei die Lernenden zum Meinungsaustausch in

Bezug auf die Leistungen aller Mitglieder angeregt werden, erwerben die Lernenden gleichzeitig soziale Kompetenzen (ibid. 83). Letztendlich ist die Kommunikation/direkte Interaktion ebenfalls ein wichtiger Bestandteil des Wissensaustauschs, wobei sich die Lernenden gegenseitig helfen, ermutigen und loben. Nicht zu vergessen ist die Vorstellungsphase, die genauso wie die Kooperationsphase dieselben Kriterien beinhaltet, jedoch in einem anderen Kontext, dessen zusätzliche Akteure andere Schülergruppen sind (ibid. 84).

3.4 Erwerb sozialer Kompetenzen im Rahmen des kooperativen Unterrichts

Der Erwerb sozialer Kompetenzen ist ein wichtiger Teil des kooperativen Lernens, denn es beinhaltet implizit die anderen vier schon besprochenen Kriterien. Jurkowski (vgl. 2011: 10) macht darauf aufmerksam, dass es aus psychologischer Sicht verschiedene Definitionen der sozialen Kompetenzen gibt. Trotzdem stimmen verschiedene Autoren und Forscher darin überein, dass der Kern sozialer Kompetenzen die zwischenmenschliche Interaktion ist. Bauer und Bittlingmayer (vgl. 2008: 164) kategorisieren die sozialen Kompetenzen unter wesentliche Lebenskompetenzen. Eine allgemeine Definition der sozialen Kompetenzen bietet die Autorin Buljubašić-Kuzmanović (vgl. 2010: 192) an und bezeichnet sie als „Fertigkeiten, die einer Person dazu dienen, eigene, aber auch die Gefühle, Gedanken und das Benehmen der anderen im Rahmen sozialer Interaktionen zu verstehen, und auf diese adäquat zu reagieren.“ Was den Unterrichtsprozess angeht, ist es notwendig, einen Überblick über die situationsspezifischen sozialen Kompetenzen zu geben, deren Erscheinung wesentlich für das kooperative Lernen ist. Diesen Überblick gibt Jurkowski (vgl. 2011: 15) und teilt die sozialen Kompetenzen, die für Gruppenunterrichtssituationen wichtig sind, in drei Dimensionen ein:

- Fähigkeit zur Zusammenarbeit
- Kommunikationsfähigkeit
- Konfliktlöse- und Kritikfähigkeit.

Verschiedene Autoren nennen diverse Verhaltensweisen, die zu einzelnen Dimensionen eingeordnet werden können. Die Tabelle 1 gibt einen Überblick über die sozialen Kompetenzen⁵ (Brüning, Saum, 2006; Kiper, Mischke, 2008; Konrad, Traub, 2008, zitiert nach Jurkowski, 2011: 15).

⁵ Jurkowski fasst die Klassifizierung der sozialen Kompetenzen dieser Autoren zusammen und stellt sie in einer Tabelle dar, die für die Zwecke dieser Arbeit angepasst wurde – einige Kompetenzen wurden in der ursprünglichen Darstellung wiederholt, weswegen diese Tabelle keine Wiederholungen enthält.

Tabelle 1. Dimensionen der sozialen Kompetenzen

Fähigkeit zur Zusammenarbeit	Kommunikationsfähigkeit	Konfliktlöse- und Kritikfähigkeit
<ul style="list-style-type: none"> • sich auf Beiträge beziehen • Kompromisse finden • loben und ermutigen • niemanden ausgrenzen • Missverständnisse erkennen und klären • Rollen einnehmen • Rückmeldungen geben und einholen • Hilfe anbieten 	<ul style="list-style-type: none"> • zuhören • Blickkontakt halten • ausreden lassen • verständlich kommunizieren • die eigene Meinung vertreten 	<ul style="list-style-type: none"> • Kritik annehmen • auf freundliche Weise und konstruktiv Kritik üben • Konfliktlösestrategien anwenden • Wissen um typische Konflikte in Gruppen

Nach Jurkowski, 2011: 15

Obwohl das kooperative Lernen den Lernenden den Erwerb sozialer Kompetenzen ermöglicht, muss es nicht unbedingt dazu kommen, dass die Lernenden ohne die Leitung der Lehrperson tatsächlich kooperative Verhaltensweisen aufweisen und sich diese aneignen. Aus diesem Grund stellen Green und Green (vgl. 2018: 88 – 89) sechs Schritte vor, die Lehrende befolgen können, um den Erwerb sozialer Kompetenzen zu fördern:

1. Die Lehrperson soll den Lernenden erklären, warum diese Kompetenzen wichtig sind.
2. Weiterhin soll die Lehrperson den Lernenden helfen, bestimmte Kompetenzen zu erkennen.
3. Ein äußerst wichtiger Schritt ist, den Lernenden zu ermöglichen, diese Kompetenzen in der Interaktion mit den anderen einzuüben.
4. Es ist wünschenswert, den Lernenden so oft wie möglich „Feedback über ihre Qualität und Quantität ihres interpersonalen Verhaltens zu geben“ (ibid. 89).
5. Die Lehrperson soll die Lernenden während des Einübungsprozesses ermutigen und motivieren.
6. Letztendlich sollte die Lehrperson einen Plan entwickeln, wie sie die Lernenden belohnt, wenn sie ihre Kompetenzen und Fertigkeiten in einem realen Kontext anwenden.

Dieser kurze Überblick zeigt, dass nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrenden in einem kooperativ gestalteten Unterrichtsprozess viele Gelegenheiten bekommen, ihre Lehrfähigkeiten zu erweitern.

3.5 Unterschied zwischen kooperativem Lernen und reiner Partner- und Gruppenarbeit

Aufgrund aller bisher besprochenen Merkmale des kooperativen Lernens ist es notwendig, den Unterschied zwischen dieser Unterrichtsmethode und der reinen Partner- und Gruppenarbeit zu klären. Eine große Rolle spielt dabei die Einzelarbeit. Obwohl diese Sozialform ein obligatorischer Bestandteil vieler Unterrichtsmethoden ist, gibt die Gestaltung einer Aufgabe in Bezug auf die Prävalenz der Einzelarbeit in der Aufgabe und dementsprechend die Rollenverteilung innerhalb einer Schülergruppe an, ob eine geplante Unterrichtsaktivität eher als Kooperation oder Partner/Gruppenarbeit gedacht ist. Kadum-Bošnjak (vgl. 2012: 190) macht darauf aufmerksam, dass Gruppenarbeit und Partnerarbeit oft mit der Kooperation verwechselt werden. Der Grund dafür liegt darin, dass diese zwei Sozialformen aus Sicht der Lehrperson tatsächlich kooperative Verhaltensweisen enthalten, in Wirklichkeit aber nur eine Illusion solcher Verhaltensweisen darstellen. Die meisten Partner- und Gruppenarbeiten sind so gestaltet, dass die Lernenden in Gruppen eingeteilt werden und in Einzelarbeit entweder verschiedene Aufgaben oder dieselbe Aufgabe lösen, wobei die fünf Kriterien des kooperativen Lernens nicht erfüllt werden. Das heißt, dass die Lernenden, obwohl sie in Gruppen aufgeteilt sind, die Aufgabe trotzdem in Einzelarbeit lösen. Gleichfalls können folgende Instanzen nicht als kooperatives Lernen angesehen werden (ibid. 191):

1. leistungsstärkere Lernende helfen den leistungsschwächeren Lernenden
2. die Lehrperson gibt sehr direkte Anweisungen und hat einen starken Einfluss auf die Aktivität der Lernenden
3. ein Lernender löst alle Aufgaben selbstständig, wobei die anderen Lernenden passiv beobachten
4. die Lernenden werden nur für ihre individuelle Arbeit benotet.

Aus diesem Grund wird eine Aktivität nur dann als Kooperation angesehen, wenn sich die Lernenden in Partner- oder Gruppenarbeit auf ein Problem oder eine Aufgabe fokussieren und dabei miteinander kommunizieren müssen, damit sie sich gegenseitig aufgrund ihres individuellen Wissens unterstützen und dabei gemeinsam durch den Prozess der Wissenskonstruktion eine einheitliche Lösung finden können, in der sich die Mühe und die Leistungen jedes einzelnen Lernenden spiegeln, aber trotzdem als eine Einheit bewertet werden können.

3.6 Strategien des kooperativen Lernens

Pecko (vgl. 2019: 81) gibt einen Überblick über die erforschten Strategien, die der Lehrperson und den Lernenden helfen können, auf eine strukturierte Art und Weise kooperative Unterrichtsaktivitäten zu organisieren und an ihnen aktiv teilzunehmen.

Das Rätselspiel ist eine Strategie, in der die Lernenden in Gruppen aufgeteilt werden. Aus jeder Gruppe werden die Lernenden anhand einer Nummer, die sie bekommen, in neue Gruppen aufgeteilt, die noch Expertengruppen genannt werden können. Nachdem jede Expertengruppe ihren Text analysiert und bearbeitet hat, werden neue Gruppen gebildet, sodass jede Gruppe ein Mitglied aus den verschiedenen Expertengruppen enthält. In der neuen Umgebung folgt der Wissensaustausch. Nach dem Wissensaustausch kehren alle Lernenden in ihre ursprünglichen Gruppen zurück und lösen gemeinsam eine Aufgabe oder ein Problem anhand aller Informationen, die sie von den anderen Lernenden erhalten haben (ibid. 81).

Vorhersage im Paar ist eine Strategie, die bei den Lernenden das Interesse für das Lesen weckt. Die Hauptidee dieser Strategie ist, dass die Lernenden in Partnerarbeit versuchen, anhand weniger Informationen vorherzusagen, worum es in einem Text oder in einer Geschichte geht. Nach dieser ersten Phase wird der gesamte Text im Plenum vorgelesen und die Lernenden werden gefragt, ob sie es geschafft haben, irgendetwas vorherzusagen (ibid. 81).

Mindmap bilden ist eine Strategie, die in jeder Unterrichtsetappe verwendet werden kann. Diese Strategie fördert die Lernenden, offen über ein Thema oder einen Begriff in Gruppen nachzudenken, um eine Grundlage für die zukünftige weitere Wissenskonstruktion zu schaffen (ibid. 82).

Das Rollenspiel erweist sich als eine Strategie, die sehr produktvoll für kleinere Gruppen ist. Die Lernenden übernehmen Rollen, die entweder mit organisatorischen Aspekten oder der eigentlichen Problemlösung verbunden sind (ibid. 83).

Peranić (vgl. 2022: 24) stellt in ihrer Arbeit weitere Strategien des kooperativen Lernens auf.

Der Baum der Zukunft ist eine Strategie, in der von den Lernenden verlangt wird, ein Problem aus verschiedenen Perspektiven zu lösen, indem sie das Problem gemeinsam anhand verschiedener Ideen und Vorschläge analysieren. Die Ideen und Vorschläge werden in Gruppen diskutiert, demnächst auf Baumblätter aufgeschrieben und in jeder weiteren Phase in Gruppen wieder besprochen und durch weitere Baumblätter ergänzt.

Kugellagermethode ist eine Strategie, die eine dynamische Diskussion zu einem bestimmten Thema ermöglicht. Die Lernenden werden in zwei Gruppen aufgeteilt, wobei sie

gleichzeitig zwei konzentrische Kreise bilden. Die Lernenden, die sich im äußeren konzentrischen Kreis befinden, diskutieren mit ihrem Paar im inneren konzentrischen Kreis. Nachdem die Zeit um ist, rotieren sich die Lernenden, die sich im äußeren konzentrischen Kreis befinden, nach links. Auf diese Weise findet eine Diskussion statt, die allen Lernenden einen Meinungsaustausch mit verschiedenen Klassenmitgliedern erlaubt.

Gruppenforschung erweist sich als eine Strategie, in der die Lernenden in Gruppen über ein Thema diskutieren, wobei sie feststellen müssen, was sie bereits wissen und was sie besser lernen müssen. Anschließend erstellen die Lernenden eine Liste verschiedener Punkte, die erforscht werden müssen. Jeder Lernende wählt einen Punkt aus, erforscht ihn und stellt sein erworbenes Wissen innerhalb seiner Gruppe vor.

Nach dem kurzen Überblick der wichtigsten Strategien des kooperativen Lernens wird im nächsten Kapitel die Rolle der Lehrperson bei solchen Unterrichtsaktivitäten besprochen.

3.7 Die Rolle der Lehrperson im kooperativen Unterricht

Green und Green (vgl. 2018: 98 – 101) betonen die Bedeutsamkeit der neuen Lehrerrolle im Unterricht überhaupt, aber auch in Hinsicht auf das kooperative Lernen. Im Rahmen der organisatorischen Aspekte muss die Lehrperson die elementaren Bestandteile einer Unterrichtsstunde im Voraus präzise definieren. Das heißt, die Lehrperson muss in Bezug auf das kooperative Lernen präzise kognitive und soziale Ziele beschreiben, die Gruppengröße der Schülergruppen bestimmen, den Unterrichtsraum arrangieren, adäquate Materialien vorbereiten und die Schülerrollen zuordnen. Was die Interaktion der Lernenden angeht, muss die Lehrperson die Aufgabe möglichst detailliert erklären, damit die Lernenden schon am Anfang wissen, wie sie mit den anderen Lernenden umgehen sollen und was von ihnen erwartet wird. Aus diesem Grund muss die Lehrperson kooperative Kompetenzen unterrichten und den Lernenden genaue Kriterien, die zum Erfolg führen, erklären, damit sie ein Gefühl für individuelle Verantwortung und positive Abhängigkeit bekommen. Demnächst sollte die Lehrperson nicht schüchtern sein, Hilfestellungen bei der Lösung der Aufgaben zu geben und zu intervenieren, wenn die sozialen Interaktionen nicht realisiert werden. Am Ende sollte die Lehrperson den Lernenden ein Feedback zu ihren Leistungen geben und das Funktionieren jeder einzelnen Gruppe auswerten.

3.8 Untersuchungen zum kooperativen Lernen

Verschiedene Autoren befassen sich mit dem Einfluss des kooperativen Lernens auf den Schülererfolg. Brent und Felder (vgl. 2007: 6) heben hervor, dass die individuellen Leistungen der Lernenden beim Einsatz kooperativer Methoden in Bezug auf den Wissenserwerb, die Kreativität bei der Problemlösung, das Memorieren, die Genauigkeit und die komplexere Argumentation mehr zum Vorschein kommen, als wenn kompetitives Lernen oder Einzelarbeit eingesetzt werden.

Slavin (vgl. 1990: 54) weist darauf hin, dass es aufgrund zahlreicher Forschungen bewiesen wurde, dass kooperatives Lernen, wenn es in Grundschulen eingesetzt wird, positive Wirkung auf verschiedene affektive Ergebnisse ausübt, wie z. B. auf die Beziehungen zwischen einzelnen Schülergruppen, die Akzeptanz von anderen Lernenden und auf das Selbstbewusstsein.

Green und Green (vgl. 2018: 36) machen darauf aufmerksam, dass kooperative Methoden zur Unterstützung einer positiven Haltung der Lernenden gegenüber Lehrenden und anderem Schulpersonal beitragen. Der Grund dafür liegt darin, dass die Beziehung zwischen den Lernenden und dem Lehrpersonal durch den Einsatz kooperativer Methoden stärker wird, weil sich die beiden Seiten durch häufigere Kommunikation besser kennenlernen.

Peko et. al (vgl. 2006: 26) betonen, dass die Lernenden durch Kooperation weniger negativen Einflüssen des Unterrichts ausgesetzt sind, wie z. B. mangelndem Selbstvertrauen und Angst, die zu Inaktivität führen, d. h. die Motivation der Lernenden für weiteres Lernen auslöschen. Die Lernenden entwickeln am Ende solcher geplanten Aktivitäten ein Gefühl von gemeinsamem Erfolg, gemeinsamer Verantwortung und gegenseitigem Vertrauen.

4. Aktionsforschung: Die Praktische Umsetzung kooperativen Lernens im DaF-Unterricht

In diesem Teil der Arbeit werde ich meine Aktionsforschung beschreiben. Das Ziel dieser Diplomarbeit ist die Überprüfung der Effektivität⁶ des kooperativen Lernens im Vergleich zu Unterrichtsmethoden im Rahmen klassischer⁷ Sozialformen. Aufgrund der besprochenen Merkmale kooperativer Unterrichtsmethoden wurden weitere Fragestellungen aus drei unterschiedlichen Perspektiven formuliert:

- a. die Perspektive der beobachtenden Lehrperson (nicht-teilnehmende Beobachtung)
- b. die Perspektive der Lernenden
- c. die Perspektive der teilnehmenden Lehrperson (teilnehmende Selbstbeobachtung)

In Bezug auf die Perspektive der beobachtenden Lehrperson wurden folgende Fragestellungen formuliert:

1. Wie wirken sich die eingesetzten Unterrichtsmethoden auf die Aktivierung der Lernenden im Unterricht aus?
2. Wie wirken sich die eingesetzten Unterrichtsmethoden auf die Gestaltung eines lernfreundlichen Klimas aus?
3. Inwiefern fördern die eingesetzten Unterrichtsmethoden sprachliche und soziale Kompetenzen der Lernenden?
4. Wie wirken sich die eingesetzten Unterrichtsmethoden auf die Durchführung von Partner-/Gruppenarbeit aus?

In Bezug auf die Perspektive der Lernenden wurden folgende Fragestellungen formuliert:

1. Welche Sozialformen und Unterrichtsmethoden bevorzugen die Lernenden?
2. Aus welchen Gründen bevorzugen die Lernenden bestimmte Sozialformen und Unterrichtsmethoden?
3. Durch den Einsatz welcher Sozialformen und Unterrichtsmethoden glauben die Lernenden, dass sie bessere Leistungen erbringen werden?

⁶ Zum Zweck dieser Aktionsforschung wird die Effektivität als ein Kriterium angesehen, mit dem sich beschreiben lässt, ob man mithilfe der erforschten Lernmethoden die geplanten Lernziele einer Unterrichtssequenz erreichen kann.

⁷ Das Adjektiv „klassisch“ bezieht sich in dieser Diplomarbeit auf den Unterricht und auf Sozialformen des Unterrichts, die keine Kooperation zwischen den Lernenden erfordern und die meist als Standard für den Unterricht gelten. Die Aktivitäten, die durch Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit im Unterricht realisiert werden, sind meistens nicht kooperativ, d. h. die Lernenden sitzen im Paar oder werden in Gruppen aufgeteilt, jedoch arbeiten sie trotzdem in Einzelarbeit (s. Kapitel 3.5). Weiterhin gehören zu den klassischen Sozialformen, die keine Kooperation zwischen den Lernenden erfordern können, der Frontalunterricht und die Einzelarbeit.

Letztendlich wurden Fragestellungen, die sich auf die Rolle der unterrichtenden Lehrperson aus ihrer eigenen Perspektive beziehen, formuliert:

1. Wie fühlt sich die Lehrperson während der Unterrichtssequenz?
2. Wie schätzt die Lehrperson den Gesamterfolg der eingesetzten Unterrichtsmethoden ein?

Diese Fragestellungen gelten gleichermaßen für beide durchgeführten Unterrichtssequenzen, aber die Resultate der Datenanalyse können noch weitere Elemente enthalten, die oben noch nicht explizit genannt wurden und die nur für eine Unterrichtssequenz spezifisch sind.

Aufgrund der angegebenen Fragestellungen wurden zwei Doppelstunden in der Grundschule *Silvije Strahimir Kranjčević* in Zagreb geplant und gehalten. Jede Unterrichtssequenz dauerte 90 Minuten⁸ und wurde in zwei unterschiedlichen Klassen desselben Jahrganges gehalten. Als eine geeignete Zielgruppe erwies sich die sechste Klasse, drittes Lernjahr, weil die Lernenden in dieser Stufe mit dem notwendigen metasprachlichen Wissen⁹ in ihrer Muttersprache und der Fremdsprache Deutsch schon vertraut sind. Deutsch ist in beiden Gruppen ein Wahlfach und zweite Fremdsprache. Die erste Gruppe bildeten vierzehn Lernende aus der Klasse 6b (N=14) und die zweite 13 Lernende aus der Klasse 6c (N=13). In beiden Klassen wurden thematisch und inhaltlich gleiche Unterrichtssequenzen durchgeführt, wobei der Unterschied nur in den eingesetzten Unterrichtsmethoden und Sozialformen lag. In der Klasse 6c wurde eine kooperativ gestaltete Unterrichtssequenz abgehalten, während in der Klasse 6b eine klassisch gestaltete Unterrichtssequenz gehalten wurde, in der frontaler Unterricht und Einzelarbeit überwogen.

Das Thema der Unterrichtssequenzen war *Meine Morgenroutine und mein Alltag*. Die Mentorin an der Schule hat einen detaillierten Überblick über die Inhalte und Unterrichtsziele der vorherigen Stunden vorbereitet. Im Rahmen des Themas wurden Verben bearbeitet, die häufig bei der Beschreibung der eigenen Morgenroutine und des Alltags vorkommen (z. B. aufstehen, duschen, schlafen, freihaben usw.). In Bezug auf die Grammatik, die vermittelt wurde, befanden sich Temporalbestimmungen (z. B. am Morgen/morgens, am Freitag/freitags usw.), reflexive Verben, Reflexivpronomen im Dativ und Akkusativ und häufige trennbare Verben im Mittelpunkt der Stunden (s. Anhänge 4 und 5). Die Mentorin setzte den Fokus vor

⁸ Für die kooperativ gestaltete Unterrichtssequenz wurden 90 Minuten geplant, da für solche Methoden mehr Zeit benötigt wird. Für die klassisch gestaltete Unterrichtssequenz wurden ursprünglich 60 Minuten geplant, in der Annahme, dass man für solche Unterrichtsmethoden weniger Zeit braucht. In Wirklichkeit mussten zwei Unterrichtsstunden gehalten werden. Die Gründe dafür werden in der Datenanalyse unter der teilnehmenden Selbstbeobachtung angegeben.

⁹ Mehr zu den Lernzielen für das Unterrichtsfach Kroatische Sprache vgl. das Kerncurriculum unter dem Link: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html (Stand am 16. Mai 2023). Mehr zu den Lernzielen für das Unterrichtsfach Deutsch als Fremdsprache vgl. das Kerncurriculum unter dem Link: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html (Stand am 20. Juni 2023).

allem auf die korrekte Aussprache der bearbeiteten Verben und dann auf das Einüben der Reflexivpronomen mithilfe verschiedener Lückentexte. Die darauffolgenden Unterrichtsstunden wurden für die weitere gründliche Einübung dieser grammatikalischen Strukturen geplant, damit die Lernenden einen kurzen Dialog über ihre Morgenroutine und ihren Alltag schreiben können.

Es ist wichtig zu betonen, dass kooperative Unterrichtsmethoden generell sehr gut dafür geeignet sind, neue Lesetexte wie z. B. Berichte, Zeitungsberichte, Gedichte und kürzere Geschichten zu bearbeiten (vgl. Müller, 2016). Neue grammatikalische Einheiten stehen eher im Hintergrund kooperativ gestalteter Unterrichtsstunden, weil sie den Lernenden in Vergleich zu Lesetexten als sehr trocken und langweilig erscheinen. Weiterhin müssen die Aufgaben sehr einfach, präzise und mit wenig offenen Fragen formuliert werden, da man gezielte Lösungen von den Lernenden erwartet, weshalb es auch nicht viel Raum für Diskussionen gibt. Trotzdem wurde in dieser Aktionsforschung die Entscheidung getroffen, eine kooperative Unterrichtssequenz zu gestalten, weil die Inhalte den Lernenden schon bekannt waren und die meisten grammatikalischen Strukturen direkt mit den Strukturen der kroatischen Sprache vergleichbar sind. Aus diesen Gründen wurde die Meinung formuliert, dass mit guter Planung und mithilfe passender Lernmaterialien eine kooperative Unterrichtssequenz möglich war.

Aufgrund der im ersten Teil der Diplomarbeit besprochenen theoretischen Kenntnisse und Beispiele aus der Praxis wurden in den Klassen 6c und 6b zwei Unterrichtssequenzen gehalten. Die Einführung in beide Unterrichtssequenzen war identisch und ermöglichte den Lernenden in beiden Klassen, sich an die wichtigsten Punkte der vorherigen Stunden zu erinnern (s. Anhänge 4 und 5, Aktivitäten 1 und 2). Da das Hauptunterrichtsziel der beiden Unterrichtssequenzen das Verfassen eines Dialogs zum Thema *Meine Morgenroutine* war, haben sich die Lernenden in beiden Klassen mit den wichtigsten sprachlichen Strukturen auseinandergesetzt, die für das Thema und für die Textsorte charakteristisch sind. Der primäre Unterschied zwischen den zwei Unterrichtssequenzen bestand in den im Hauptteil beschriebenen Aktivitäten. Für die Lernenden in der Klasse 6c wurden Lernmaterialien vorbereitet, die nach den Prinzipien des Think-Pair-Share-Konzepts erstellt wurden. Nachdem sich die Lernenden mit dem Stoff erstens individuell auseinandergesetzt hatten (s. Anhang 1 zum UE1), mussten sie in ihren Kerngruppen und danach in gemischten Expertengruppen durch die Ko-Konstruktion des Wissens gemeinsam wichtige Schlussfolgerungen ziehen (s. Anhang 4, 5 und 6). Diese Schlussfolgerungen wurden im Plenum besprochen. In der Klasse 6b wurden im Hauptteil ebenfalls dynamische Aktivitäten vorbereitet, allerdings mit dem Fokus auf die individuelle Arbeit und die Interaktion zwischen der Lehrperson und den

Lernenden. Zu diesem Zweck wurden neben Wiederholungsaktivitäten auch ein Quiz (s. Anhang 3 zum UE2), ein Kärtchenspiel (s. Anhang 8 zum UE2) und ein Lückentext (s. Anhang 9 zum UE2) erstellt. Im Schlussteil mussten die Lernenden in beiden Klassen einen Dialog in Partnerarbeit schreiben, wobei die Partnerbildung in der Klasse 6c an das Lerntempo jedes Lernenden angepasst wurde (s. Anhang 4, Aktivität 7 und Anhang 5, Aktivität 9). Alle Aktivitäten wurden auf der Grundlage der im Kerncurriculum beschriebenen Lernzielen für das Unterrichtsfach Deutsch als Fremdsprache konzipiert¹⁰.

In der Forschung wurden drei Datenerhebungsinstrumente benutzt, die in der Literatur als sehr gut geeignet für Aktionsforschungen angesehen werden, und anhand deren alle drei Perspektiven umfasst werden:

1. Beobachtungsbogen für die kollegiale Beobachtung
2. Schülerevaluationsbogen
3. teilnehmende Selbstbeobachtung

Die Ergebnisse der Aktionsforschung, die mithilfe dieser drei Datenerhebungsinstrumente erhoben wurden, werden im nächsten Kapitel detailliert dargestellt und analysiert.

5. Darstellung und Analyse der Aktionsforschung

5.1 Ergebnisse der kollegialen Beobachtung

Beide Unterrichtssequenzen wurden anhand eines für diese Unterrichtssequenzen konstruierten Beobachtungsbogens¹¹ (vgl. Ziebell und Schmidjell, 2012) von meiner Mentorin, Frau Kalinski¹², beobachtet. Der vollständige Beobachtungsbogen, der für beide Unterrichtssequenzen verwendet wurde, befindet sich unter *Anhänge* (s. Anhang 1).

5.1.1 Ergebnisse der kollegialen Beobachtung (Klasse 6c)

In der kooperativ gestalteten Unterrichtssequenz in der Klasse 6c wurden folgende Bemerkungen zu den beobachteten Bereichen angegeben:

a) Lernenden-Aktivierung

1. Die Lernenden werden anhand zahlreicher Aktivitäten zur aktiven Teilnahme am Unterricht gefördert. Sie arbeiten individuell, im Paar und in Gruppen, wobei sie sich gegenseitig helfen und die Lösungen innerhalb der Gruppen aktiv besprechen.

¹⁰ https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html (stand am 17. Juli. 2023).

¹¹ Der Beobachtungsbogen wurde mithilfe des Werks *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung NEU* für diesen Unterricht erstellt und der Auswahl beobachteter Kriterien angepasst.

¹² Hierbei möchte ich mich bei Frau Kalinski herzlich für ihre Hilfe und Geduld bei der Planung und Durchführung meiner Aktionsforschung bedanken.

2. Die Lernenden übernehmen Lehreraktivitäten innerhalb der gruppen- und paarorientierten Aktivitäten, indem sie sich gegenseitig korrigieren, und Fragen zu den richtigen Lösungen stellen. Die Lernenden belehren sich und erklären sich gegenseitig Lösungen, wenn sie in gemischten Gruppen ihre eigenen Antworten präsentieren sollen.
3. Die Lernenden bewegen sich sehr viel im Raum, während sie in neue Gruppen aufgeteilt werden und freuen sich dabei, mit verschiedenen Lernenden zusammenzuarbeiten.
4. Die Rede- und Aktivitätsanteile der Lernenden sind im Vergleich zu denen der Lehrperson sehr hoch. Die Lehrperson steht im Hintergrund und gibt Anweisungen und hilft einzelnen Lernenden oder Gruppen, wenn es nötig ist. Die Lernenden sprechen sehr viel miteinander und haben Spaß dabei, die Aufgaben und Lösungen zu den Aufgaben zu besprechen (s. Anhang 1, Bereich 1).

b) Durchführung der Gruppen- und Partnerarbeit

Im Bereich der Durchführung der Gruppen- und Partnerarbeit nehmen alle genannten Kriterien in allen drei Phasen (1 = überhaupt nicht vorhanden, 2 = kaum vorhanden, 3 = weder vorhanden noch nicht vorhanden, 4 = oft vorhanden, 5 = immer vorhanden) den Wert 5 an (s. Anhang 1, Bereich 2). Die Lehrperson hat alle notwendigen Informationen zur Organisation der geplanten Aktivitäten vermittelt, wobei sie Lernprozesse und Gruppenbildungen initiiert, geeignete Lernmaterialien zur Verfügung gestellt und kognitive und sozial-emotionale Lernprozesse organisiert hat. Die Lehrperson nimmt bei der Moderierung der Gruppenbildung, Beratung und Beobachtung der Lernenden und der Zeitorganisation stark teil. Während der Präsentationsphase wählt die Lehrperson geeignete Methoden für Arbeitsergebnisse und moderiert die Präsentation der Ergebnisse, achtet auf die Wertschätzung und Beachtung aller Ergebnisse und fasst die Ergebnisse, wenn es nötig ist, zusammen.

c) Lernfreundliches Klima

1. Der Umgangston unter den Lernenden ist sehr wertschätzend und respektvoll. Die Lernenden hören sich gleichermaßen zu und lassen die anderen Gruppenmitglieder ausreden. Schwächere Lernende sind nicht ausgegrenzt, sondern nehmen mit Freude teil.
2. Die Lehrperson lobt die Lernenden während der Einzel-, Gruppen- und Partnerarbeit. Sie ermutigt die Lernenden die ganze Zeit und hilft ihnen geduldig, wobei die Lautstärke variiert.

3. Die Lernenden halten sich an Regeln für einen guten Umgang miteinander, wobei sie höflich zueinander sind, und die Meinungen der anderen Mitglieder beachten.
4. Die Lehrperson hilft allen Lernenden auf eine unaufdringliche Weise und wiederholt mehrmals die Arbeitsanweisungen, wenn dies nötig ist (s. Anhang 1, Bereich 3).

d) Kompetenzenförderung

Im Bereich der Kompetenzenförderung nehmen auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1 bis 5 (1 = überhaupt nicht fördernd, 2 = nicht fördernd, 3 = weder fördernd noch nicht fördernd, 4 = fördernd, 5 = sehr fördernd) folgende drei Kriterien den Wert 5 an (s. Anhang 1, Bereich 4):

1. Der Unterricht enthält Lerngelegenheiten zur Förderung von Kommunikationsfähigkeiten.
2. Der Unterricht enthält Lerngelegenheiten zur Förderung von Fähigkeiten zur Zusammenarbeit.
3. Der Unterricht enthält Lerngelegenheiten zur Förderung von Konfliktlöse- und Kritikfähigkeiten.

Das Kriterium „Der Unterricht enthält Lerngelegenheiten zur Förderung von Sprachkompetenz (Lesen, Sprechen)“ nimmt den Wert 4 an, da die Lernenden wegen des Zeitmangels die geplanten Dialoge nicht vorgespielt haben.

e) Endkommentar der Mentorin zum Unterricht

„Die ganze Unterrichtssequenz halte ich für so gelungen und anregend, dass ich die beiden Unterrichtsstunden und die dazugehörigen Materialien, Aktivitäten und Vorgangsweise übernehmen würde. Vor allem gefällt mir der periodische Wechsel der Lernenden im Raum, innerhalb der Gruppen und der Wechsel der Aktivitäten und Sozialformen, weil all das zu einer hohen Dynamik des Unterrichts und einer wirklich aktiven Teilnahme und Kooperation zwischen den Lernenden führt. Toll!“

5.1.2 Ergebnisse der kollegialen Beobachtung (Klasse 6b)

In der klassisch gestalteten Unterrichtssequenz in der Klasse 6b wurden folgende Bemerkungen zu den beobachteten Bereichen angegeben:

a) Lernenden-Aktivierung

1. Die Lernenden lesen laut, hören der Lehrperson und sich gegenseitig zu, beantworten mündlich die Fragen der Lehrperson und die Fragen der Mitlernenden. Sie vergleichen miteinander sprachliche Formen und Strukturen und ziehen Schlussfolgerungen. Sie arbeiten individuell, im Paar und im Plenum.

2. Einzelne Lernende melden sich selbst zu Wort, um die Fehler der anderen mithilfe der Lehrperson zu korrigieren. Sie helfen sich gegenseitig während der Partnerarbeit, wenn sie den Lückentext ergänzen, aber nicht alle Lernenden.
3. Die Lernenden sind motorisch nicht aktiv und sitzen nur auf ihren Plätzen.
4. Die Rede- und Aktivitätsanteile der Lernenden sind im Vergleich zu denen der Lehrperson viel niedriger. Die Lernenden schienen nicht vorbereitet auf den Unterricht zu sein, weswegen sie auf die Fragen der Lehrperson nicht antworten konnten (s. Anhang 1, Bereich 1).

b) Durchführung der Gruppen- und Partnerarbeit

Zu dem Bereich der Durchführung der Gruppen- und Partnerarbeit nehmen die Mehrheit der genannten Kriterien in allen drei Phasen für die Partnerarbeit auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1 bis 5 (1 = überhaupt nicht vorhanden, 2 = kaum vorhanden, 3 = weder vorhanden noch nicht vorhanden, 4 = oft vorhanden, 5 = immer vorhanden) den Wert 5 an. Die Lehrperson hat alle notwendigen Informationen zur Organisation der geplanten Aktivitäten vermittelt, wobei sie Lernprozesse und Gruppenbildungen initiiert und geeignete Lernmaterialien zur Verfügung gestellt hat. Die Lehrperson nimmt bei der Moderierung der Paar- und Gruppenbildung, Beratung und Beobachtung der Lernenden und der Zeitorganisation stark teil. Während der Präsentationsphase wählt die Lehrperson geeignete Methoden für Arbeitsergebnisse und moderiert die Präsentation der Ergebnisse, achtet auf die Wertschätzung und Beachtung aller Ergebnisse. Das Kriterium, das den Wert 3 angenommen hat, bezog sich auf die Organisation sozial-emotionaler Lernprozesse¹³. Ein wichtiges Kriterium, das nicht erfüllt wurde, und deswegen den Wert 1 angenommen hat, bezieht sich auf die Zusammenfassung der Lernergebnisse aus der Paar- und Gruppenarbeit (s. Anhang 1, Bereich 2).

c) Lernfreundliches Klima

Zum Bereich „Lernfreundliches Klima“ (s. Anhang 1, Bereich 3) wurden folgende Bemerkungen angegeben:

1. Der Umgangston zwischen den Lernenden ist teilweise wertschätzend und respektvoll. Eine Lernende lehnt es am Anfang der Stunde ab, sich neben einen unbeliebten Lernenden in dieser Klasse zu setzen, aber sie tut es, nachdem sie von der Lehrperson darum gebeten worden ist. Trotzdem fehlt es an echter Interaktion zwischen allen Lernenden in dieser Klasse.

¹³ Ein Grund dafür liegt in der Tatsache, dass die Lernenden demotiviert waren, am Unterricht teilzunehmen. Gleichzeitig war der Umgangston der Lehrperson und die Fragen, die sie gestellt hat, nicht interessant genug, um die Lernenden in diesem Bereich zu aktivieren.

2. Die Lehrperson lobt die Lernenden, wenn es nötig ist, insbesondere um sie anzuspornen. Sie lobt die Lernenden sowohl einzeln als auch alle zusammen.
3. Die Lernenden halten sich gering an Regeln für einen guten Umgang. Sie sind relativ höflich zueinander und zu der Lehrperson, aber sie hören weder der Lehrperson noch sich gegenseitig richtig zu.
4. Die Lehrperson hilft den Lernenden, damit sie zu den korrekten Schüleräußerungen kommen. Das Korrekturverhalten der Lehrperson ist dem Alter und dem Lernniveau der Lernenden angemessen.

d) Kompetenzenförderung

Im Bereich der Kompetenzenförderung (s. Anhang 1, Bereich 5) nimmt auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1 bis 5 (1 = überhaupt nicht fördernd, 2 = nicht fördernd, 3 = weder fördernd noch nicht fördernd, 4 = fördernd, 5 = sehr fördernd) das Kriterium „der Unterricht enthält Lerngelegenheiten zur Förderung von Sprachkompetenz (Lesen, Sprechen) den Wert 5 an.

Die Kriterien im Bereich der Förderung zur Zusammenarbeit und zur Förderung von Konfliktlöse- und Kritikfähigkeiten nehmen den Wert 4 an.

Der Unterricht enthielt sehr geringe Lerngelegenheiten zur Förderung von Kommunikationsfähigkeiten, weswegen dieses Kriterium den Wert 2 annimmt.

e) Endkommentar der Mentorin zum Unterricht

„Die Lehrperson war sehr geduldig während der Arbeit mit dieser Klasse. Der Unterricht war klar und überschaubar sogleich wie die Präsentationsweise der Lehrperson. Die Lehrperson hat sich sehr gut während der Stunde gehalten und ist mit den Lernenden trotz aller Störungen höflich umgegangen. Trotzdem möchte ich mir folgende Fragen stellen, die ich gerade nicht beantworten kann. Warum haben sich die Lernenden nicht auf die Stunde vorbereitet? Warum waren die Lernenden heute unglaublich langsam und dekonzentriert? Warum waren ihre Sprachkenntnisse so schwach? Warum konnten sie heute kaum etwas vorlesen, sagen, fragen und schreiben? Warum haben sie so viele Aussprache-, semantische, lexikalische, morphologische und syntaktische Fehler gemacht?“

5.2 Ergebnisse der Schülerevaluationsbogen

In diesem Teil werden die Ergebnisse der Schülerfragebogen dargestellt und analysiert. Für die Klasse 6c (kooperativ gestalteter Unterricht) wurde ein Fragebogen (s. Anhang 2) mit sechs Fragen und für die Klasse 6b (klassisch gestalteter Unterricht) wurde ein Fragebogen (s. Anhang 3) mit fünf Fragen erstellt. Beide Fragebogen enthalten ähnliche Fragen, wobei der Unterschied in der zweiten Frage liegt. Der Grund dafür liegt in der Tatsache, dass die Lernenden in der Klasse 6c die Gelegenheit hatten, den kooperativen Unterricht mit dem klassischen Unterricht zu vergleichen. Da die durchgeführte Unterrichtssequenz in der Klasse 6b keine Vergleichsmöglichkeiten wie in der Klasse 6c erlaubt hat, dienen die Fragebogenergebnisse der Klasse 6b eher als Hinweis an die Lehrperson für die Gestaltung zukünftiger Unterrichtseinheiten anhand der Erwartungen und Wünsche der Lernenden.

5.2.1 Ergebnisse der Schülerevaluationsbogen (Klasse 6c)

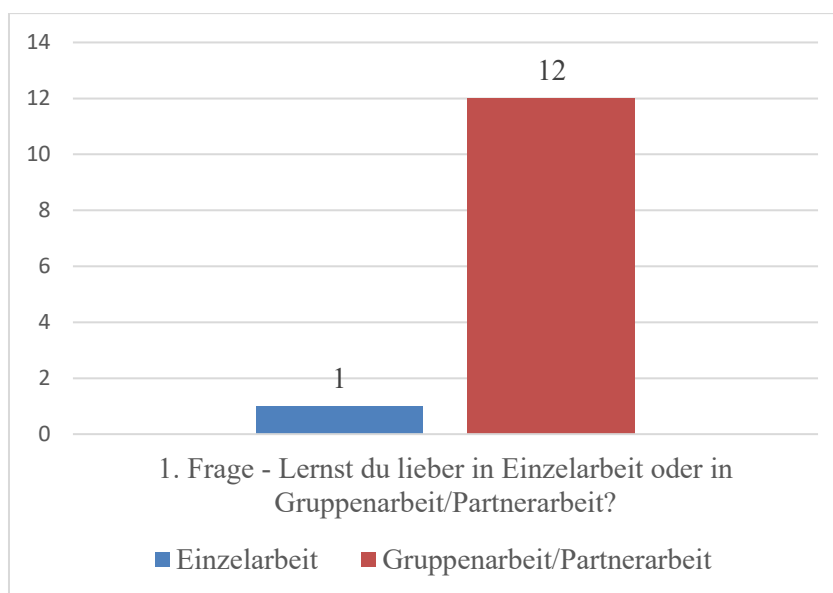


Abbildung 1 – Ergebnisse der ersten Frage (bevorzugte Sozialform)

In der ersten Frage wurden die Lernenden gefragt, welche Sozialformen sie im Unterricht bevorzugen. Die Lernenden sollten nur eine von den zwei möglichen Antworten ankreuzen. Nur ein Lernender (8%) bevorzugt die Einzelarbeit und zwölf Lernende (92%) bevorzugen die Gruppenarbeit/Partnerarbeit (s. Abbildung 1).

2. Frage - Wie interessant findest du solch eine Art von Gruppenarbeit/Partnerarbeit?

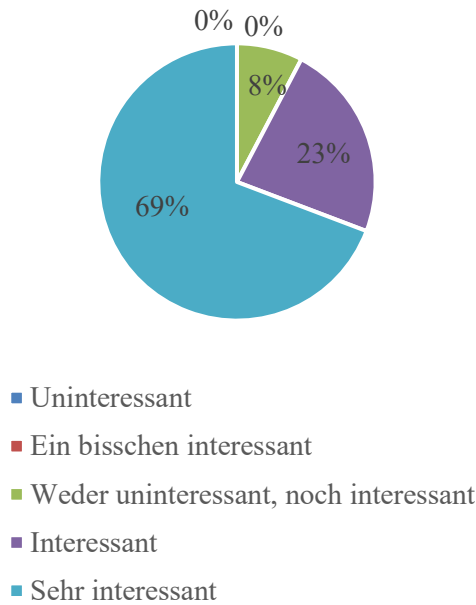


Abbildung 2 – Ergebnisse der zweiten Frage (Interesse an Gruppenarbeit/Partnerarbeit)

In der zweiten Frage wurde eine fünfstufige Likert-Skala verwendet, deren Werte von „uninteressant“ bis zu „sehr interessant“ reichen. Die Mehrheit der Lernenden (69%) bezeichnete die angewandten kooperativen Sozialformen als sehr interessant. Vier Lernende (23%) bezeichneten diese Sozialformen als interessant, wobei nur ein Lernender (8%) die Sozialformen als weder uninteressant noch interessant bezeichnete (s. Abbildung 2).

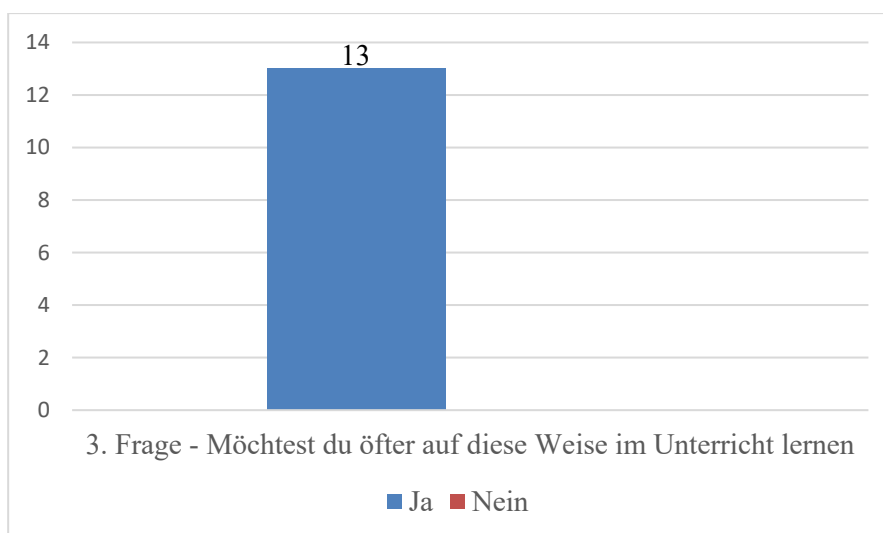


Abbildung 3. – Ergebnisse der dritten Frage (bevorzugte Unterrichtsform)

In der dritten Frage haben alle Lernenden geantwortet, dass sie in der Zukunft auf eine ähnliche Weise lernen möchten (s. Abbildung 3).

In der vierten Frage konnten die Lernenden eine kurze Begründung ihrer Antwort in der dritten Frage schreiben. Die meisten Lernenden bevorzugten kooperativ gestaltete Sozialformen, weil es ihnen viel mehr Spaß macht, innerhalb einer Gruppe oder im Paar zu lernen. Einige sind der Meinung, dass sie auf diese Weise besser und schneller lernen, weil sie sich gegenseitig helfen können. Weiterhin geben einige Lernende an, dass sie sehr gerne mit ihren Freunden in Gruppen oder im Paar arbeiten.

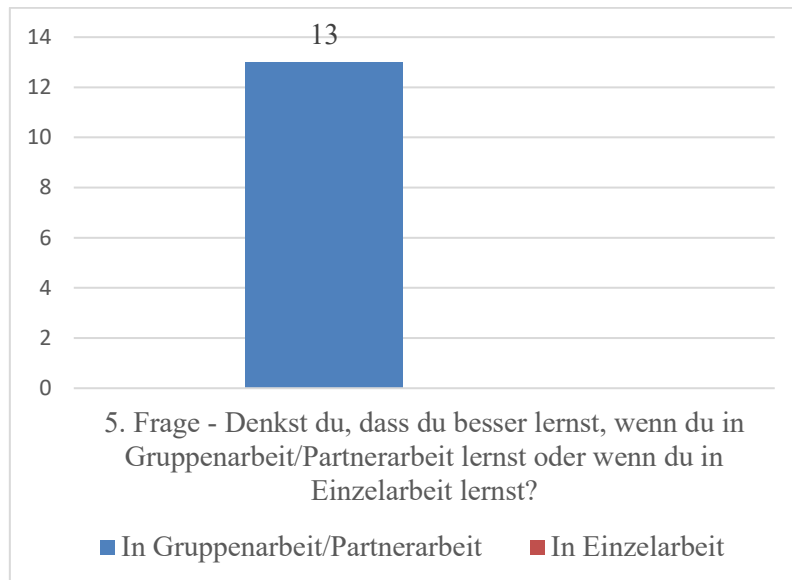


Abbildung 4 – Ergebnisse der fünften Frage (Selbstevaluation)

Alle Lernenden sind der Meinung, dass sie in kooperativ gestalteter Gruppenarbeit/Partnerarbeit besser lernen, als wenn sie sich in Einzelarbeit mit dem Stoff auseinandersetzen müssen (s. Abbildung 4).

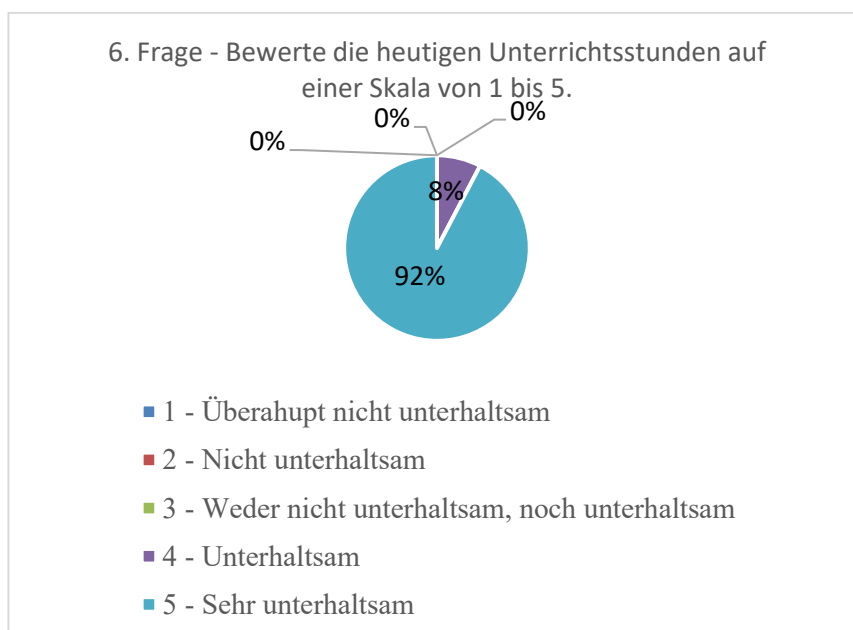


Abbildung 5 – Ergebnisse der sechsten Frage (Unterhaltsamkeit des Unterrichts)

In dieser Frage wurde eine fünfstufige Likert-Skala verwendet, deren Werte von „überhaupt nicht unterhaltsam“ bis zu „sehr unterhaltsam“ reichen. Die meisten Lernenden (92%) empfanden die Unterrichtsstunden als sehr unterhaltsam und nur ein Lernender fand die Stunde als unterhaltsam (s. Abbildung 5).

5.2.2 Ergebnisse der Schülerevaluationsbogen (Klasse 6b)

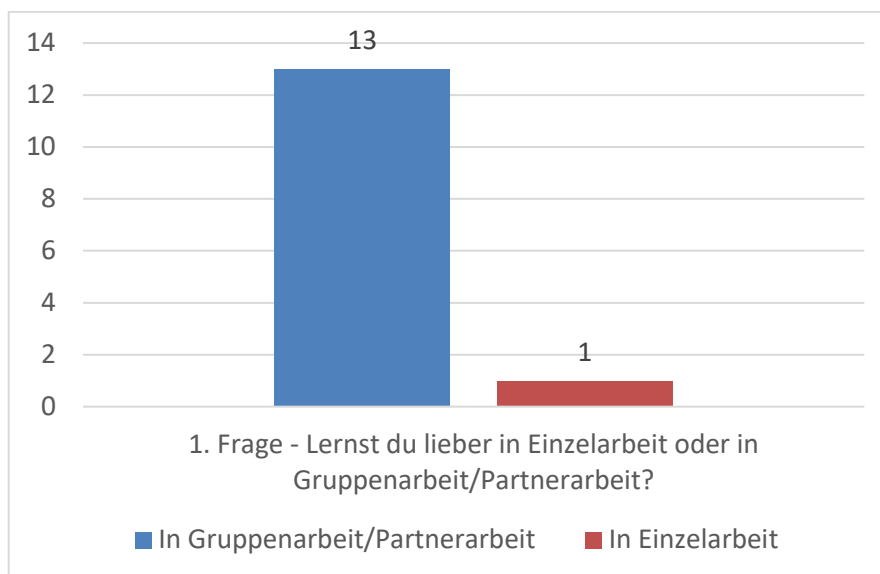


Abbildung 6 – Ergebnisse der ersten Frage (bevorzugte Sozialform)

In der ersten Frage wurden die Lernenden gefragt, welche Sozialformen sie im Unterricht sie bevorzugen. Die Lernenden sollten nur eine von den zwei möglichen Antworten ankreuzen. Nur ein Lernender bevorzugt die Einzelarbeit und dreizehn Lernende bevorzugen die Gruppenarbeit/Partnerarbeit (s. Abbildung 6).

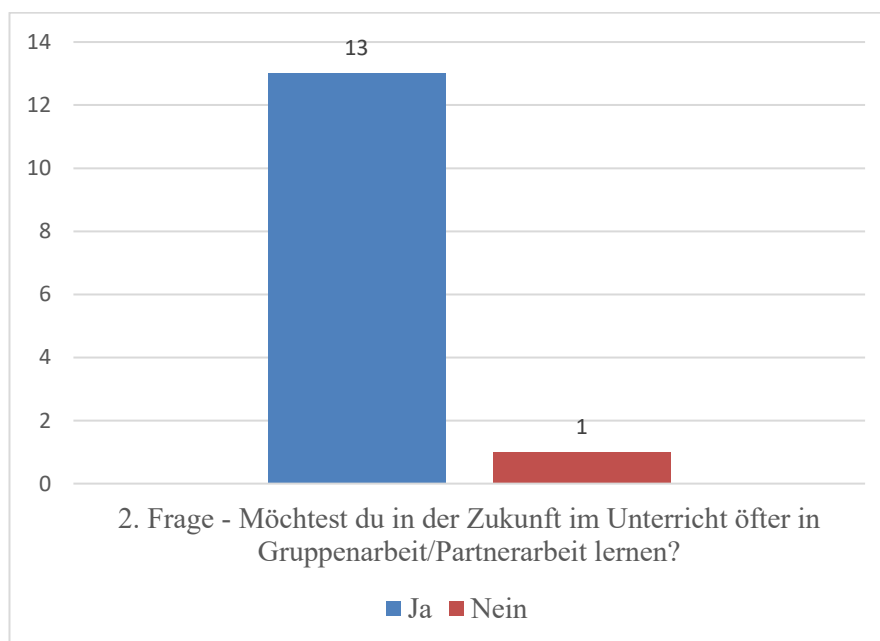


Abbildung 7 – Ergebnisse der zweiten Frage (bevorzugte zukünftige Sozialformen)

In dieser Frage hat die Mehrheit der Lernenden geantwortet, dass sie in der Zukunft öfter in Gruppenarbeit/Partnerarbeit lernen möchten. Nur ein Lernender möchte lieber in Einzelarbeit lernen (s. Abbildung 7).

In der dritten Frage konnten die Lernenden eine kurze Begründung ihrer Antwort aus der zweiten Frage schreiben. Die meisten Lernenden bevorzugten die Gruppenarbeit/Partnerarbeit, weil es ihnen viel mehr Spaß macht, innerhalb einer Gruppe oder im Paar zu lernen. Einige sind der Meinung, dass sie dabei besser und schneller lernen, weil sie sich gegenseitig helfen können. Weiterhin sind einige Lernende der Meinung, dass es ihnen viel leichter ist, innerhalb einer Gruppe oder im Paar zu lernen, weil sie dabei Unterstützung und Hilfe von den anderen Lernenden bekommen. Nur ein Lernender gibt an, dass er lieber in Einzelarbeit lernt, weil ihn dann niemand stört.

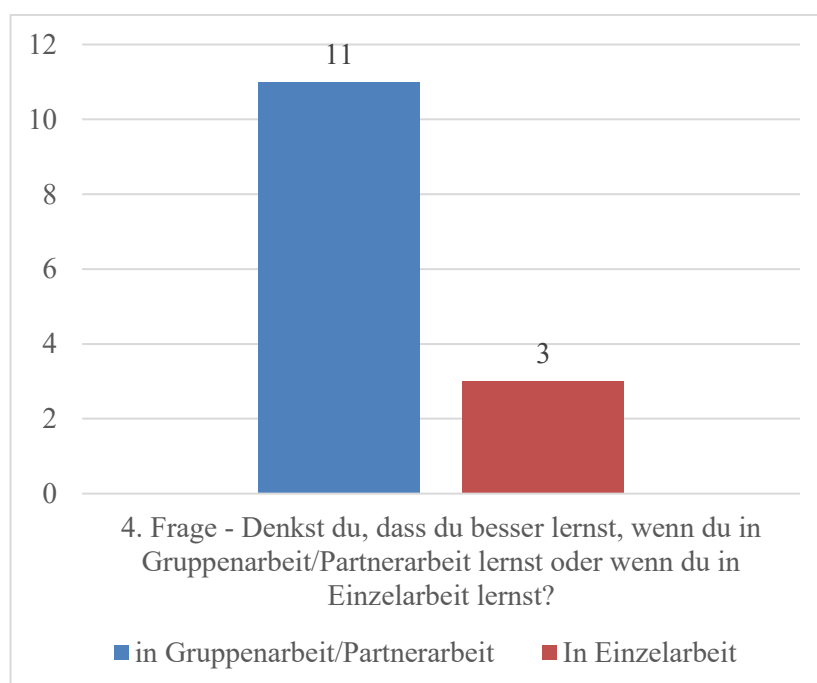


Abbildung 8 – Ergebnisse der vierten Frage (Selbstevaluation)

Die meisten Lernenden (79%) sind der Meinung, dass sie in Gruppenarbeit/Partnerarbeit besser lernen, als wenn sie sich in Einzelarbeit mit dem Stoff auseinandersetzen müssen. Drei Lernende (21%) sind der Meinung, dass sie besser in Einzelarbeit als in Gruppenarbeit/Partnerarbeit lernen (s. Abbildung 8).

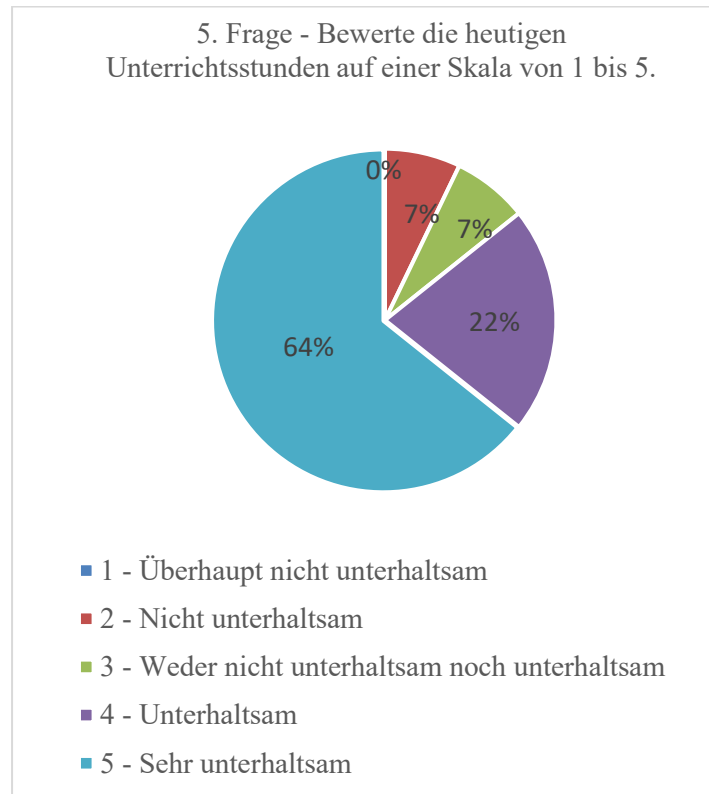


Abbildung 9 – Ergebnisse der fünften Frage (Unterhaltsamkeit des Unterrichts)

In dieser Frage wurde eine fünfstufige Likert-Skala verwendet, deren Werte von „überhaupt nicht unterhaltsam“ bis zu „sehr unterhaltsam“ reichen. Die meisten Lernenden (64%) fanden die Unterrichtsstunden „sehr unterhaltsam“. Drei Lernende (22%) fanden die Stunde „unterhaltsam“. Nur ein Lernender (7%) fand die Stunde „weder nicht unterhaltsam noch unterhaltsam“, während ein anderer Lernender (7%) die Stunde „nicht unterhaltsam“ fand (s. Abbildung 9).

5.3 Ergebnisse der teilnehmenden Selbstbeobachtung

In diesem Teil werde ich meine eigenen Bemerkungen in drei Bereichen für jede Unterrichtssequenz besprechen und begründen. Zwei von den drei Bereichen wurden schon in den oben formulierten Fragestellungen erwähnt:

1. Wie fühlt sich die Lehrperson während der Unterrichtssequenz?
2. Wie schätzt die Lehrperson den Gesamterfolg der eingesetzten Unterrichtsmethoden ein?

Im Rahmen des dritten Bereichs werden meine eigenen Kommentare zur Organisation und Planung der Unterrichtsstunden angegeben.

5.3.1 Ergebnisse der teilnehmenden Selbstbeobachtung (Klasse 6c)

Da ich in dieser Klasse schon während meines Schulpraktikums zwei Unterrichtsstunden gehalten habe, fühlte ich mich schon vor der dem Anfang der für die Aktionsforschung geplanten Unterrichtsstunden sehr wohl. Nachdem ich den Lernenden erklärt hatte, warum ich wieder in der Schule bin, bemerkte ich, dass sie meine Worte und ihre eigene Rolle ernst nahmen, weswegen ich mich freute. Die Atmosphäre war von Anfang an im Klassenzimmer sehr positiv und die Lernenden haben sich gefreut, dass sie an einer Forschung teilnehmen konnten. Da die Lernenden in jeder geplanten Phase motiviert gearbeitet haben, fühlte ich mich gleichermaßen motiviert und stolz auf sie und auf mich selbst. Ich war sehr überrascht, als die Lernenden ihre sozialen Kompetenzen in der Kommunikation mit den anderen Mitlernenden intuitiv angewendet haben, weil diese vor der Stunde nicht besprochen wurden. Ein großer Erfolg, der mich sehr glücklich gemacht hat, war, als eine Lernende, die sehr schüchtern und zurückgezogen ist, aktiv am Unterricht teilgenommen hat und sogar innerhalb der Gruppen gescherzt hat.

Insgesamt würde ich diese Unterrichtssequenz als erfolgreich und sehr motivierend für meine zukünftige Arbeit bezeichnen. Fast alle Lernziele wurden erreicht, aber aus Zeitmangel¹⁴ konnten die Lernenden die geplanten Dialoge weder schreiben noch vorspielen.

Was die Organisation und Planung der Unterrichtsstunden angeht, würde ich diese zwei Dimensionen als sehr anspruchsvoll bezeichnen. Die Unterrichtsstunden mussten so geplant werden, dass sowohl die Klasse 6c als auch die Klasse 6b, die gleichen Lernziele erreichen. Gleichzeitig habe ich alle Materialien für die Unterrichtsstunden selbstständig erstellt, weswegen einige Variablen berücksichtigt werden mussten. Beispielsweise muss die Lehrperson darauf achten, dass in den Anweisungen und Beispielen innerhalb der Aufgaben keine unbekanntenen Strukturen vorkommen, die im Rahmen des Unterrichts noch nicht bearbeitet wurden. Weiterhin müssen die Anweisungen sehr deutlich, aber auch so kurz wie möglich formuliert werden, damit die Lehrperson selten intervenieren muss, und die Lernenden selbstständig arbeiten können. Eine weitere Herausforderung, die sich hier gezeigt hat, war das Thema, dessen Hauptfokus auf der Grammatik stand, denn grammatikalisch-orientierte Inhalte benötigen gleichzeitig eine rationale Verwendung metasprachlicher Ausdrücke in den Materialien, die den Lernenden auch in der Muttersprache viele Probleme verursachen.

¹⁴ Die Hälfte der Klasse hat sich am Anfang der ersten Unterrichtsstunde fünfzehn Minuten verspätet, wegen eines Missverständnisses in Bezug auf den Zeitpunkt und die Länge der Mittagspausen.

5.3.2 Ergebnisse der Teilnehmenden Selbstbeobachtung (Klasse 6b)

In dieser Klasse habe ich vor meiner Aktionsforschung keine Unterrichtsstunden gehalten. Obwohl ich mich bemüht habe, einen positiven ersten Kontakt mit der Klasse herzustellen und die Lernenden immer wieder zu motivieren, konnte ich trotzdem spüren, dass sie schlecht gelaunt und sehr dezentriert waren. Dies wurde sehr bemerkbar, als ich den Lernenden verschiedene Fragen zum Stoff gestellt habe, denn sie haben kaum reagiert. Wenn ich die Anweisung gegeben habe, dass sie ihre Hefte öffnen sollen, damit ihnen leichter ist, mithilfe ihrer Notizen auf meine Fragen zu antworten, fühlte ich mich sehr frustriert, als niemand auf mich gehört hat. Die Anweisung wiederholte ich auf Kroatisch und erst dann öffneten nur einige Lernende ihre Hefte. Während der Bearbeitung des Stoffs fühlte ich mich nach solch einem Anfang des Unterrichts sehr demotiviert und ich musste sehr viel Energie einsetzen, um die Lernenden dazu zu motivieren, auf einfache Anweisungen zu reagieren. Gleichzeitig fühlte ich mich sehr traurig, weil ein Lernender, der in der Klasse wegen seiner Schüchternheit nicht beliebt ist, allein in der ersten Bank sitzt, und die anderen Lernenden es sehr explizit ablehnen, mit ihm im Paar zu arbeiten. Der Höhepunkt meiner Frustration war, als ich bemerkt habe, dass die Unterrichtsstunde bald vorbei ist, aber fast die Hälfte der Aktivitäten wegen der inerten Reaktionen der Lernenden nicht ausgeführt worden waren. Deswegen habe ich zwei Unterrichtsstunden gehalten, wobei die Kernaktivität – das Schreiben und Vorspielen eines Dialogs – nicht durchgeführt wurde.

Insgesamt würde ich diese Unterrichtssequenz als sehr erfolglos bezeichnen, weil in der Realität fast keines der geplanten Lernziele erreicht wurde. Sogar wenn man die Lernziele und die Tatsache, ob sie erreicht wurden, außer Acht lassen würde, könnte ich den Unterricht in dieser Klasse als sehr kontraproduktiv bezeichnen, weil die Lernenden zeigen, dass sie überhaupt keine Mitglieder dieser Klasse sein möchten.

Was die Organisation und Planung dieser Unterrichtsstunde angeht, gab es keine großen Herausforderungen. Einige Materialien und Aktivitäten habe ich von Frau Kalinski übernommen. Trotzdem musste ich darauf aufpassen, dass meine PPT-Präsentation ähnliche Aufgaben wie die Materialien in der kooperativ gestalteten Unterrichtsstunde enthält, damit die Lernenden im Plenum selbstständig über ähnliche Inhalte nachdenken konnten.

Aufgrund der kollegialen Beobachtung und der Selbstbeobachtung der Unterrichtssequenzen in beiden Klassen können folgende Bemerkungen hervorgehoben werden:

1. Die Lernenden haben aus der Ansicht der beobachtenden und der teilnehmenden Lehrperson viel aktiver am kooperativ als am klassisch gestalteten Unterricht teilgenommen, weil sie miteinander mehr kommuniziert haben und ihre Rede- und

Aktivitätsanteile im Vergleich zu denen der Lehrperson sehr hoch waren. Gleichzeitig hatten sie im Vergleich zu den Lernenden in den klassisch gestalteten Unterricht mehrere Gelegenheiten, Lehreraktivitäten zu übernehmen und sich mehr im Raum zu bewegen.

2. Die Rolle der Lehrperson während des kooperativ gestalteten Unterrichts aus Ansicht der beobachtenden und der teilnehmenden Lehrperson bezog sich auf Aktivitäten, die dazu gedient haben, den Lernenden die Aufgabestellungen zu erklären und ihnen gelegentlich Hilfe zu leisten.
3. Das Lernklima war aus Ansicht der beobachtenden und teilnehmenden Lehrperson viel angenehmer in dem kooperativ als in dem klassisch gestalteten Unterricht. Die Lernenden in der Klasse 6c haben die Lehrperson besser akzeptiert als die Lernenden in der Klasse 6b. Gleichzeitig war der Umgangston zwischen den Lernenden in der Klasse 6c viel wertschätzender und respektvoller als der Umgangston zwischen den Lernenden in der Klasse 6b.
4. Insgesamt enthält der kooperativ gestaltete Unterricht aus Ansicht der beobachtenden und teilnehmenden Lehrperson mehr Lerngelegenheiten zur Förderung sprachlicher und sozialer Kompetenzen als der klassisch gestaltete Unterricht.

5.4 Fazit der Aktionsforschung

In diesem Teil der Arbeit wird die Forschungsfrage stichpunktartig beantwortet. Aufgrund der durchgeführten Aktionsforschung werden folgende Schlussfolgerungen gezogen:

- a. Die Lernenden werden durch den Einsatz kooperativer Unterrichtsmethoden viel intensiver aktiviert als durch den Einsatz der Unterrichtsmethoden im Rahmen der klassischen Sozialformen. Weiterhin werden die Lernenden durch Kooperation gefördert, Sprach- und Sozialkompetenzen häufiger einzusetzen und diese auch weiterzuentwickeln. Auf diese Weise entsteht in Kombination mit gut durchdachten und geplanten Aktivitäten und Materialien ein positives, lernfreundliches Klima, das im Rahmen des klassischen Unterrichts weniger offensichtlich zum Vorschein kommt.
- b. In Bezug auf die Erwartungen und Wünsche der Lernenden zeigen die Datenergebnisse, dass die meisten Lernenden in beiden Gruppen Sozialformen bevorzugen, die auf Interaktion und Kooperation mit anderen Lernenden basieren, weil sie auf diese Weise den Eindruck bekommen, schneller und einfacher zu lernen und mehr Spaß beim Lernen zu haben.
- c. Erwähnenswert sind die verschiedenen Herausforderungen bei der Organisation und Planung des kooperativen Unterrichts, die immerhin zusätzliche und zeitaufwendige

Leistungen von der Lehrperson benötigen. Solche Herausforderungen sind gleichzeitig ein Teil der Organisation und Planung des klassischen Unterrichts, aber diese sind aufgrund bereits existierender Lernmaterialien und bekannter und eingeübter Methoden offensichtlich weniger zeitaufwendig.

- d. Objektiv betrachtet hat diese Aktionsforschung gezeigt, dass kooperative Unterrichtsmethoden in Vergleich zu den Unterrichtsmethoden in Rahmen klassischer Sozialformen effektiver sind, d. h. sie sind besser dazu geeignet, die gewünschten Lernziele zu erreichen.

6. Schlusswort

Das kooperative Lernen wird als eine Unterrichtsmethode bezeichnet, die in den letzten Jahrzehnten im schulischen Kontext zunehmend an Bedeutung gewonnen hat. Das Kernziel dieser Methode ist es, das Lernen durch Zusammenarbeit und Interaktion zwischen den Lernenden zu fördern, indem sie in Gruppen oder im Paar ihr Wissen und ihre Sprach- und Sozialkompetenzen anwenden, um gemeinsam Probleme zu lösen und voneinander zu lernen. Obwohl das kooperative Lernen keine neue Unterrichtsmethode ist, wird es im DaF-Unterricht relativ selten eingesetzt, vermutlich weil ihre Vorbereitung und Durchführung ausgesprochen zeitaufwendig ist. Im Rahmen dieser Methode gibt es viele Strategien, die der Lehrperson bei der Erfüllung ihrer Rolle in einer kooperativen Umgebung helfen können, den Unterricht zielorientiert und abwechslungsreich zu gestalten.

Der Untersuchungsgegenstand dieser Diplomarbeit war, die Effektivität kooperativer Unterrichtsmethoden im DaF-Unterricht zu überprüfen. Aus diesem Grund habe ich eine Aktionsforschung in der Grundschule *Silvije Strahimir Kranjčević* in Zagreb durchgeführt, wo zwei Unterrichtssequenzen mit ähnlichen Inhalten stattfanden, wobei in einer Klasse kooperativ und in der anderen klassisch unterrichtet wurde. Die beiden Unterrichtssequenzen wurden aus der Perspektive der Beobachtenden, der Lernenden und der Lehrperson bewertet.

Die Ergebnisse der Aktionsforschung haben gezeigt, dass die Lernenden durch den Einsatz kooperativer Unterrichtsmethoden viel intensiver aktiviert werden als durch den Einsatz der Unterrichtsmethoden im Rahmen klassischer Sozialformen. Gleichzeitig haben die Ergebnisse der Schülerevaluationsbogen gezeigt, dass die Lernenden aus verschiedenen Gründen kooperativ gestaltete Sozialformen bevorzugen.

Unter Berücksichtigung aller Ergebnisse wurde beschlossen, dass kooperative Unterrichtsmethoden in Vergleich zu den Unterrichtsmethoden im Rahmen klassischer Sozialformen effektiver sind. Jedoch stehen Lehrer, die ihren Unterricht durch kooperativ-orientierte Materialien und Aktivitäten bereichern möchten, vor vielen organisatorischen Herausforderungen.

Diese Aktionsforschung soll in erster Linie dazu dienen, ein Bewusstsein für die vielfältigen Unterrichtsmethoden, in diesem Fall kooperatives Lernen, zu schaffen, die im Rahmen des DaF-Unterrichts eingesetzt werden können. Zukünftige Forschungen, die sich mit diesem Thema befassen könnten, sollten sich stärker auf die Verfügbarkeit der für diese Methode notwendigen Materialien sowie auf die Bereitschaft und Kompetenz der Lehrkräfte konzentrieren, diese Methode in ihren eigenen Klassen umzusetzen.

Literaturverzeichnis

Bittlingmayer, U. H./Bauer, U. (2008): Erwerb sozialer Kompetenzen. In: *Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bognar, L./Matijević, M. (2002): *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Brent, R./Felder, R. M. (2007): Cooperative learning. In: *Active learning: Models from the analytical sciences*, 970, S. 34-53.

Brüning, L./Saum, T. (2011): *Schüleraktivierendes Lehren und Kooperatives Lernen – ein Gesamtkonzept für guten Unterricht*. In: *Frischer Wind in den Köpfen (Sonderdruck)*. Bochum: GEW NRW, S. 5-13.

Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010): Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi. In: *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), S. 191-201. <https://hrcak.srce.hr/118097> (Stand am 17. Mai 2023)

Green, N./Green, K. (2018): *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: Das Trainingsbuch*. Hannover: Klett/Kallmeyer.

Jurkowski, S. (2011): *Soziale Kompetenzen und Lernerfolg beim kooperativen Lernen*. Kassel: kassel university press.

Kadum-Bošnjak, S. (2012): Suradničko učenje. In: *Metodički ogledi*, 19(1), S. 181-199. <https://hrcak.srce.hr/94728> (Stand am 17. Mai 2023)

Konrad, K. (2014): *Lernen lernen – allein und mit anderen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Müller, A. (2011): *Kooperatives Lernen im Deutschunterricht: 10 Methoden aus der Praxis für die Praxis*. Paderborn: Schöningh.

Pecko, L. (2019): Suradničko učenje u nastavi primarnoga obrazovanja. In: *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 14(1 (26)), S. 73-94. <https://doi.org/10.32728/mo> (Stand am 17. Mai 2023)

Peko, A./Sablić, M./Livazović, G. (2006): Suradničko učenje u mlađoj školskoj dobi. In: *Život i škola*, 52(15-16), S. 17-27. <https://hrcak.srce.hr/25024> (Stand am 17. Mai 2023)

Peranić, L. (2022). Suradničke strategije u poučavanju i aktivnom učenju učenika. *Diplomski Rad*. Rijeka: Učiteljski fakultet.

Raba, A. A. A. (2017): The influence of think-pair-share (TPS) on improving students' oral communication skills in EFL classrooms. In: *Creative Education*, 8(1), S. 12-23.

Slavin, R. E. (1990): Research on cooperative learning: *Consensus and controversy*. In: *Educational leadership*, 47(4), S. 52-54.

Ziebell, B./Schmidjell, A. (2012): *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung*, NEU. Berlin: Langenscheidt.

Webseiten

Das Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Kroatische Sprache (kroat. Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj) https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html (Letzter Zugriff am 16. Mai 2023)

Das Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch als Fremdsprache (kroat. Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj) https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html (Stand am 20. Juni 2023).

Anhänge

Anhang 1 – Beobachtungsbogen für die kollegiale Beobachtung

1. Bereich: SuS-Aktivierung

1. Wie aktiv beteiligen sich die SuS am Unterricht? Welche Aktivitäten ermöglichen den SuS eine aktive Teilnahme am Unterricht?

2. Inwieweit übernehmen die SuS teilweise Lehreraktivitäten? Wie genau?

3. Inwieweit sind die SuS auch motorisch aktiv? Gibt es Bewegung im Raum? Wobei? Wie?

4. Sind die Rede- und Aktivitätsanteile der SuS im Vergleich zu denen der LP hoch?

2. Bereich: Durchführung von Gruppenarbeit und Partnerarbeit

1 = überhaupt nicht vorhanden

2 = kaum vorhanden

3 = weder vorhanden noch nicht vorhanden

4 = oft vorhanden

5 = immer vorhanden

Gruppenarbeitsphasen	Aufgaben der Lehrperson	1	2	3	4	5
1. Phase: Vorbereiten und Informieren	Die LP initiiert Lernprozesse, verteilt Aufgaben und Fragen oder lässt die SuS wählen	1	2	3	4	5
	Die LP vermittelt die nötigen Informationen (auch zur Präsentationsform)	1	2	3	4	5
	Die LP stellt geeignete Lernmaterialien zur Verfügung	1	2	3	4	5
	Die LP organisiert kognitive und sozial-emotionale Lernprozesse	1	2	3	4	5
	Die LP initiiert Partner-/Gruppenbildungen	1	2	3	4	5
2. Phase:	Die LP moderiert Partner-	1	2	3	4	5

Durchführung der Gruppenarbeit	/Gruppenbildung	
	Die LP beobachtet die Lernenden	1 2 3 4 5
	Die LP berät die Lernenden bei Bedarf	1 2 3 4 5
	Die LP kündigt rechtzeitig das Ende der Partner-/Gruppenarbeit an	1 2 3 4 5
3. Phase: Präsentation und Auswertung der Ergebnisse	Die LP wählt eine geeignete Methode für die Präsentation der Arbeitsergebnisse	1 2 3 4 5
	Die LP moderiert, wenn nötig, die Präsentation	1 2 3 4 5
	Die LP achtet auf die Beachtung und Wertschätzung aller Ergebnisse	1 2 3 4 5
	Die LP fasst die Lernergebnisse aus der Partner-/Gruppenarbeit zusammen oder lässt die SuS zusammenfassen	1 2 3 4 5
	Die LP gibt Ausblick auf weitere Tätigkeiten	1 2 3 4 5

3. Bereich: Lernfreundliches Klima

1. Inwiefern ist der Umgangston zwischen den SuS wertschätzend und respektvoll?

2. Auf welche Weise und wie oft lobt die Lehrperson die SuS? Einzeln? Alle zusammen? Wie ermutigt und motiviert sie die SuS?

3. Inwieweit werden Regeln für einen guten Umgang miteinander eingehalten (z. B. aussprechen lassen, gegenseitig zuhören, höflich sein)?

4. Inwieweit ist das Korrekturverhalten der Lehrperson hilfreich und angemessen?

4. Bereich: Inwiefern fördert der Unterricht verschiedene Kompetenzen der SuS.

1 = überhaupt nicht fördernd

2 = nicht fördernd

3 = weder fördernd noch nicht fördernd

4 = fördernd

5 = sehr fördernd

Der Unterricht enthält Lerngelegenheiten zur Förderung von Kommunikationsfähigkeiten (Zuhören, Blickkontakt halten, ausreden lassen, verständlich kommunizieren)	1	2	3	4	5
Der Unterricht enthält Lerngelegenheiten zur Förderung von Fähigkeiten zur Zusammenarbeit (loben und ermutigen, niemanden ausgrenzen, Missverständnisse erkennen und klären, Kompromisse finden)	1	2	3	4	5
Der Unterricht enthält Lerngelegenheiten zur Förderung von Konfliktlöse- und Kritikfähigkeiten (Kritik annehmen, auf freundliche Weise und konstruktiv Kritik üben, Konfliktlösestrategien anwenden)	1	2	3	4	5
Der Unterricht enthält Lerngelegenheiten zur Förderung von Sprachkompetenz (Lesen, Sprechen).	1	2	3	4	5

5. Endkommentar zum Unterricht

Anhang 2 – Schülerevaluationsbogen (Klasse 6c)

1. Voliš li više raditi samostalno ili u grupi/paru? Zaokruži.

a) samostalno

b) u grupi/paru

2. Koliko ti se od 1 do 5 sviđa ovakav rad u grupi/paru? Zaokruži.

1	2	3	4	5
uopće mi se ne sviđa	ne sviđa mi se	niti mi se sviđa niti ne sviđa	sviđa mi se	jako mi se sviđa

3. Ukratko objasni svoj odgovor u drugome pitanju.

4. Želiš li ubuduće češće učiti na ovakav način u nastavi? Zaokruži.

Da

Ne

5. Misliš li da bolje nešto naučiš kada radiš u paru/grupi s drugim učenicima ili kada radiš samostalno? Zaokruži slovo ispred odgovora.

a) Kada radim u paru/grupi.

b) Kada radim samostalno.

6. Na skali od 1 do 5 ocijeni koliko je zabavan bio današnji sat.

1	2	3	4	5
uopće nije bio zabavan	nije bio zabavan	nije bio zabavan ni dosadan	bio je zabavan	bio je jako zabavan

Anhang 3 – Schülerevaluationsbogen (Klasse 6b)

1. Voliš li više raditi samostalno ili u grupi/paru? Zaokruži.

a) samostalno

b) u grupi/paru

2. Bi li želio/željela u budućnosti češće raditi u grupi/paru na nastavi? Zaokruži

Da

Ne

3. Ukratko objasni svoj odgovor u drugome pitanju.

4. Misliš li da nešto naučiš bolje kada radiš u grupi/paru s drugim učenicima ili kada radiš samostalno? Zaokruži slovo ispred odgovora.

a) Kada radim u paru/grupi

b) Kada radim samostalno

5. Na skali od 1 do 5 ocijeni koliko je zabavan bio današnji sat.

1	2	3	4	5
uopće nije bio zabavan	nije bio zabavan	nije bio zabavan ni dosadan	bio je zabavan	bio je jako zabavan

Anhang 4 – Unterrichtsentwurf 1 (Klasse 6c)

Student: Robert Sokač

Schule: OŠ Silvija Strahimira Kranjčevića

Mentorin: Alma Kalinski

Lernergruppe: 6c, 13 SuS, 3. Lernjahr, GERS-Niveau A1/A2

Unterrichtsentwurf 1 **Kooperative Unterrichtssequenz**

Zeit: 12:20 – 14:05

Datum: 2. Mai 2023

Lehrwerk: Lernen und Spielen 3

Thema der Reihe: Morgenroutine und Alltag

Thema der Stunde (Titel; Studentyp): 1) Meine Morgenroutine und mein Alltag (Einübung)
2) Meine Morgenroutine und mein Alltag (Gespräch)

Ausgangslage	
Kenntnisse	<p>Die SuS kennen die Verben <i>aufstehen, sich fühlen, (ins Badezimmer / zur Schule / zum Training / schlafen) gehen, sich duschen, sich (die Zähne) putzen, sich (das Gesicht) waschen, sich kämmen, sich anziehen, frühstücken, enden, (zu Mittag / zu Abend) essen, lernen, (Hausaufgaben) machen, freihaben, fernsehen, (Musik) hören, spielen.</i></p> <p>Die SuS können das Präsens der aufgeführten einfachen, trennbaren und reflexiven Verben in der 1. Person Sg. bilden.</p> <p>Die SuS kennen die Reflexivpronomen im Dativ und Akkusativ Sg. und Pl.</p> <p>Die SuS können die Reflexivpronomen <i>mir</i> und <i>mich</i> im Aussagesatz erkennen.</p> <p>Die SuS können kurze und einfache Aussagesätze bilden.</p>
Fertigkeiten	<p>Die SuS können einem einfachen Lesetext Informationen über die Morgenroutine und den Alltag einer Person entnehmen.</p> <p>Die SuS können auf einfache Fragen zu ihrer eigenen Morgenroutine antworten.</p>
Unterrichtsziel	
Kenntnisse	<p>Die SuS können das Präsens der Verben <i>aufstehen, sich fühlen, gehen, sich duschen, sich (die Zähne) putzen, sich (das Gesicht) waschen, sich kämmen, sich anziehen, frühstücken, enden, (zu Mittag / zu Abend) essen, lernen, machen, freihaben, fernsehen, hören, spielen</i> in der 1. u. 2. Person Sg. bilden. (1)</p> <p>Die SuS können einfache Aussage- und Fragesätze bilden. (2)</p> <p>Die SuS kennen Temporalbestimmungen, die wichtig für das Thema sind (z. B. am Morgen, am Freitag, abends, mittwochs usw.). (3)</p> <p>Die SuS können den Unterschied zwischen den Reflexivpronomen <i>mir/mich</i> und <i>dir/dich</i> erkennen. (4)</p>
Fertigkeiten	<p>Die SuS können Entscheidungsfragen zum Thema „Morgenroutine und Alltag“ stellen (Duschst du morgens?) und die Fragen beantworten. (5)</p> <p>Die SuS können W-Fragen zum Thema „Morgenroutine und Alltag“ stellen (Wann stehst du auf?) und die Fragen beantworten. (6)</p> <p>Die SuS können die Reflexivpronomen <i>mir/mich</i> und <i>dir/dich</i> bei der Beschreibung der eigenen Morgenroutine anwenden. (7)</p> <p>Die SuS können über ihre Morgenroutine in Form eines Dialogs berichten. (8)</p>

Zeit Lernphase Lernziel	Schüleraktivitäten	Sozialform(en) Medien / Materialien / Hilfsmittel	Lehreraktivitäten	Didaktischer Kommentar
Einleitung 12:20 – 12:30				
Aktivität 1 Begrüßung 12:20 – 12:25	Die SuS hören der LP zu und stellen Fragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben.	Unterrichtsgespräch	Die LP (Robert Sokač) stellt sich kurz vor und erklärt den SuS, warum sie in ihrer Klasse den Deutschunterricht halten wird. Den SuS wird die Aktionsforschung kurz und deutlich vorgestellt. Die LP fragt die SuS, ob sie Fragen haben.	Die Aktionsforschung wird als etwas, was der LP sehr wichtig ist, vorgestellt, damit die SuS ihre Aufgaben ernst nehmen und während des Unterrichts möglichst selten stören.
Aktivität 2 Wiederholung zum Einstieg 12:25 – 12:30	Die SuS antworten auf die Fragen der Lehrperson zur vorherigen Stunde mithilfe ihrer Hefte.	Unterrichtsgespräch <i>Heft</i>	Die LP fragt die SuS, was sie in der letzten Stunde gemacht haben. <i>Was war das Thema der letzten Stunde? Welche Tageszeiten habt ihr erwähnt? Habt ihr irgendwelche neuen Verben gelernt? Wie heißen diese Verben?</i> Die LP lobt die SuS, wenn sie am Gespräch teilnehmen.	Eine kurze Wiederholung der wichtigsten Elemente, die in der vorherigen Stunde bearbeitet wurden, in Kombination mit dem Lob der Schüleräußerungen dient als eine gute Gelegenheit, eine positive Lernatmosphäre zu schaffen

Hauptteil 12:30 – 13:05 / 13:20 – 13:55 (Mittagspause von 13:05 bis 13:20)				
<p>Aktivität 3 Einzelarbeit 12:30 – 12:38</p> <p>Die Unterrichtsziele (1), (2), (3) und (4) unter <i>Kenntnisse</i> gelten für die Aktivitäten 3, 4, 5 und 6.</p>	<p>Die SuS hören der LP zu und stellen Fragen, falls ihnen etwas nicht klar ist.</p> <p>Die SuS lösen die Aufgaben in Einzelarbeit. Jede Aufgabe erlaubt den SuS, mithilfe von Beispielen die Antwort zu jeder Frage zu entziffern. Die SuS schreiben ihre Antworten auf Kroatisch oder Deutsch. Gruppe A löst Aufgaben zu den Reflexivpronomen. Gruppe B löst Aufgaben zu den trennbaren Verben. Gruppe C löst Aufgaben zur Bildung der Fragesätze. Gruppe D löst Aufgaben zu den Temporalbestimmungen.</p>	<p>Unterrichtsgespräch Einzelarbeit</p> <p><i>Arbeitsblätter für Einzelarbeit (s. Anhang 1)</i></p>	<p>Die LP kündigt die erste Aktivität an. Die LP verteilt Arbeitsblätter, die in vier verschiedene Gruppen (A, B, C und D) eingeteilt sind (s. Anhang 1). Drei SuS bekommen Arbeitsblätter mit Fragen zur Gruppe A, vier zur Gruppe B, drei zur Gruppe C und drei zur Gruppe D.</p> <p><i>Jeder SuS hat ein Arbeitsblatt bekommen. Eure Aufgabe ist es, in Einzelarbeit selbstständig auf die Fragen, die ihr bekommen habt, zu antworten. Ihr könnt eure Antworten auf Kroatisch schreiben, falls es auf Deutsch nicht geht. Gibt es etwas, was nicht klar ist? Ihr habt jetzt acht Minuten Zeit, um auf die Fragen zu antworten. Falls ihr Fragen habt, hebt die Hand und ich helfe dann.</i></p> <p>Die LP wiederholt die Anweisungen auf Kroatisch.</p>	<p>Die Arbeitsblätter werden so verteilt, dass die SuS, die BanknachbarInnen sind, in keinem Fall die gleiche Gruppe von Fragen bekommen. Außerdem werden die SuS auf diese Weise später mit anderen SuS zusammenarbeiten, mit denen sie vielleicht selten kommunizieren. Der Grund, warum Kroatisch erlaubt ist, liegt in der Tatsache, dass die SuS über grammatikalische Elemente meistens in ihrer Muttersprache nachdenken. Weiterhin wird auf diese Weise Zeit gespart, weil die SuS noch nicht imstande sind, Sätze über metasprachliches Wissen auf Deutsch zu formulieren.</p>

<p>Aktivität 4. Expertengruppen 12:38 – 12:53</p> <p>Die Unterrichtsziele (1), (2), (3) und (4) unter <i>Kenntnisse</i> gelten für die Aktivitäten 3, 4, 5 und 6.</p>	<p>Die SuS bilden Gruppen. Nachdem sie die Gruppen gebildet haben, vergleichen sie ihre Antworten. Danach lösen sie gemeinsam neue Arbeitsblätter. Beim Lösen der neuen Arbeitsblätter sollen die SuS die Anwendung sozialer Kompetenzen zeigen. Gruppe A löst neue Aufgaben zu den Reflexivpronomen. Gruppe B löst neue Aufgaben zu den trennbaren und unregelmäßigen Verben. Gruppe C löst neue Aufgaben zur Bildung der Fragesätze. Gruppe D löst neue Aufgaben zu den Temporalbestimmungen.</p>	<p>Unterrichtsgespräch Gruppenarbeit</p> <p><i>Arbeitsblätter für Einzelarbeit</i></p> <p><i>Arbeitsblätter für Expertengruppen (s. Anhang 2)</i></p>	<p>Die LP bittet die SuS, sich in Gruppen aufzuteilen. <i>Diejenigen, die die Gruppe A bekommen haben, setzen sich zusammen. Diese SuS sind die Gruppe A. Das Gleiche gilt für alle anderen Gruppen. Ihr habt drei Minuten Zeit, um eure Antworten zu vergleichen.</i> Nachdem die SuS ihre Antworten verglichen und untereinander korrigiert haben, verteilt die LP neue Arbeitsblätter (s. Anhang 2). Jede Gruppe bekommt nur die Fragen, die inhaltlich mit ihrem Thema zusammenhängen. <i>Ihr löst zusammen diese neuen Arbeitsblätter. Helft euch gegenseitig und tauscht eure Meinungen aus. Ihr bekommt zwölf Minuten Zeit. Gibt es Fragen?</i> Die LP geht von Gruppe zu Gruppe und beobachtet die SuS.</p>	<p>Die neuen Arbeitsblätter für Expertengruppen gelten als Anfang des kooperativen Lernens im engeren Sinne, weil die Fragen inhaltliche Ähnlichkeiten mit den Fragen in den Arbeitsblättern für die Einzelarbeit aufweisen, jedoch sind sie anders formuliert, damit die SuS gefördert werden, die Lösungen gemeinsam zu entziffern. Folglich müssen die SuS miteinander kommunizieren, soziale Kompetenzen beweisen und ihr Wissen, das sie in der Think-Phase erworben haben, aktivieren.</p>
---	---	---	---	--

<p>Aktivität 5 Gemischte Gruppen 12:53 – 13:05</p> <p>Die Unterrichtsziele (1), (2), (3) und (4) unter <i>Kenntnisse</i> gelten für die Aktivitäten 3, 4, 5 und 6.</p>	<p>Die SuS bilden neue, gemischte Gruppen. Jeder SuS hilft den anderen Mitgliedern in den neugebildeten Gruppen, die Fragen für seine Gruppe zu beantworten und erklärt die Antworten bei Bedarf. Der SuS aus Gruppe A hilft bei den Fragen zu den Reflexivpronomen. Der SuS aus Gruppe B hilft bei den Fragen zu den trennbaren und unregelmäßigen Verben. Der SuS aus Gruppe C hilft bei den Fragen zur Bildung der Fragesätze. Der SuS aus Gruppe D hilft bei den Fragen zu Temporalbestimmungen.</p>	<p>Unterrichtsgespräch Gruppenarbeit</p> <p><i>Arbeitsblätter für Expertengruppen (s. Anhang 2)</i></p>	<p>Nachdem die SuS ihre Antworten überprüft haben, kündigt die LP die neue Phase der Gruppenarbeit an. Die LP teilt die SuS in gemischte Gruppen ein, damit in jeder Gruppe mindestens ein Mitglied aus Gruppe A, B, C und D ist. Die LP verteilt die restlichen Arbeitsblätter (s. Anhang 2), so dass jeder SuS die Fragen der anderen Expertengruppen bekommt.</p> <p><i>Da ihr jetzt gemischte Gruppen gebildet habt, sollt ihr euch jetzt gegenseitig helfen, die Fragen, die andere Mitglieder nicht lösen mussten, zu beantworten. Also, ein Mitglied aus der Gruppe A ist ein Experte für die Fragen unter dem Titel „Gruppe A“, ein Mitglied aus der Gruppe B ... usw. Falls es Fragen gibt, hebt die Hand und ich helfe euch.</i></p>	<p>Die neuen Arbeitsblätter ermöglichen jedem SuS, die Rolle der Lehrperson zu übernehmen. Da die Antworten in den einzelnen Expertengruppen gründlich besprochen wurden, trauen sich auch die schüchternen SuS ihre Antworten vorzulesen und zu erklären.</p>
--	--	---	--	--

<p>Aktivität 6 Diskussion im Plenum 13:05 – 13:20</p> <p>Die Unterrichtsziele (1), (2), (3) und (4) unter <i>Kenntnisse</i> gelten für die Aktivitäten 3, 4, 5 und 6.</p>	<p>Die SuS antworten auf die Fragen der LP. Die SuS korrigieren sich gegenseitig, falls es nötig ist. Die SuS korrigieren ihre Lösungen, falls sie eine Frage falsch gelöst haben.</p>	<p>Unterrichtsgespräch Plenum</p> <p><i>Arbeitsblätter für Expertengruppen (s. Anhang 2)</i></p>	<p>Die LP geht von Gruppe zu Gruppe und beobachtet die SuS.</p> <p>Die LP bittet die SuS in ihre ursprünglichen Gruppen zurückzukehren. Die LP liest die Fragen der Reihenfolge nach, wie sie im Arbeitsblatt vorkommen, und ruft die SuS auf, die Mitglieder der Expertengruppen für das andere Thema waren. Wenn eine Antwort falsch ist, fragt die LP zuerst die anderen SuS, ob sie die richtige Antwort notiert haben. Wenn sich niemand meldet, erklärt die LP die richtige Lösung und bittet die SuS ihre Antworten zu korrigieren.</p>	<p>Es ist notwendig alle Lösungen im Plenum zu überprüfen, damit keine falschen Lösungen auf den Materialien der SuS stehen. Deshalb ist es wichtig, alle falschen Lösungen zu korrigieren, damit diese letztendlich zu Hause nicht gelernt werden.</p>
<p>Aktivität 7 Lerntempoduett 13:20 – 14:00</p> <p>Die Unterrichtsziele (5), (6), (7) und (8) unter <i>Fertigkeiten</i> gelten für diese Aktivität und werden wegen praktischer Gründe in dieser Spalte nicht geschrieben.</p>	<p>Die SuS lösen in Einzelarbeit die Tabelle. Nachdem ein SuS fertig ist, hebt er die Hand und wartet, bis ein anderer SuS die Hand hebt. Wenn zwei SuS die Hand gleichzeitig in der Luft haben, bilden sie ein Paar und schreiben in Partnerarbeit einen Dialog anhand der beschriebenen</p>	<p>Unterrichtsgespräch Einzelarbeit Partnerarbeit</p> <p><i>Arbeitsblätter für das Lerntempoduett (s. Anhang 3)</i></p>	<p>Die LP kündigt die neue Aktivität an. Die LP verteilt neue Arbeitsblätter (s. Anhang 3). <i>Eure Aufgabe ist es, die folgende Tabelle in Einzelarbeit zu lösen. Die fehlenden Wörter befinden sich im Dialog. Deswegen</i></p>	<p>Diese Aktivität ermöglicht den SuS, in ihrem eigenen Lerntempo die Aufgabe zu lösen, und zusammen mit einem Partner zu arbeiten, der die gleiche Zeit für das Lösen der Aufgaben</p>

	<p>Kriterien. Wenn jemand die beiden Aufgaben nicht zu Ende gemacht hat, löst er sie als Hausaufgabe und sucht sich einen Partner aus. Diese SuS können gemeinsam einen Dialog als Hausaufgabe schreiben.</p>		<p><i>müsst ihr aufmerksam beim Lesen sein. Wer fertig ist, hebt die Hand und wartet auf einen anderen SuS, der seine Hand gehoben hat. Zwei SuS, die gleichzeitig die Hand in der Luft halten, bilden ein Paar und schreiben in Partnerarbeit einen Dialog mit den Kriterien, die in den Anweisungen stehen. Falls jemand nicht genug Zeit hat, die Aufgabe während der Stunde zu Ende zu lösen, sucht er sich im Nachhinein einen Partner aus und schreibt zusammen mit ihm den Dialog als Hausaufgabe. In der nächsten Stunde lest ihr eure Dialoge vor.</i> Die LP beobachtet die SuS und leistet bei Bedarf Hilfe.</p>	<p>braucht. Auf diese Weise arbeiten zwei SuS gleichmäßig und kein SuS übernimmt die ganze Aufgabe für sich, weil sich das Paar in Bezug auf das Wissen und Sprachkenntnisse der beiden Mitglieder auf einem ähnlichen Niveau befindet.</p>
Schluss				
<p>Aktivität 8 Schülerevaluationsbogen 14:00 – 14:05</p>	<p>Die SuS lösen einen Fragebogen, um die Unterrichtsstunde zu evaluieren.</p>	<p>Unterrichtsgespräch <i>Fragebogen (s. Anhang 4)</i></p>	<p>Zum Schluss verteilt die LP den SuS Fragebogen (s. Anhang 4) und bittet die SuS ehrlich auf die Fragen zu antworten. Die LP bedankt sich bei den SuS, lobt sie für ihre Mitarbeit und verabschiedet sich von ihnen.</p>	

Anhänge zum Unterrichtsentwurf 1 (Klasse 6c)

Anhang 1

Gruppe A

1. Lies den Text. Unterstreiche die Reflexivpronomen. Pročitaj tekst. Podcrtaj povratne zamjenice.

Meine Morgenroutine

Ich stehe um 8 Uhr auf. Ich fühle mich meistens müde. Aber nach dem Frühstück fühle ich mich fit für den Tag! Dann gehe ich ins Badezimmer. Ich putze mir die Zähne und dann dusche ich mich. Danach kämme ich mich, ziehe mich an und packe meine Schultasche.

Mein kleiner Bruder macht immer alles umgekehrt. Erst putzt er sich die Zähne und dann frühstückt er. Er zieht sich zuerst an und dann duscht er sich. Er ist nicht normal! Unsere Mutter sagt immer zu ihm: „Du musst zuerst essen und dann putzt du dir die Zähne! Du musst dich zuerst duschen und dann ziehst du dich an!“

2. Übersetze die Sätze. Die Bilder helfen dir dabei. Prevedi rečenice. Slike će ti pritom pomoći.

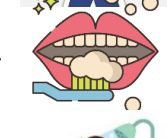
1. Ich kämme mich. _____.



2. Ich ziehe mir ein Hemd an. _____.



3. Du putzt dir die Zähne. _____.



4. Du duschst dich. _____.



5. Er fühlt sich müde. _____.



6. Sie wäscht sich das Gesicht. _____.



3. Unterstreiche in den Sätzen in der Aufgabe 2 alle Reflexivpronomen. Auf welche Fragen antworten die Reflexivpronomen? Schreibe in die Tabelle! Podcrtaj u drugome zadatku sve povratne zamjenice. Na koje pitanje odgovaraju povratne zamjenice? Upiši u tablicu!

Koga? Što? - Akkusativ	Komu? Čemu? - Dativ
------------------------	---------------------

--	--

4. Fülle die Tabelle aus! Ispuni tablicu.

Nominativ	Dativ	Akkusativ
ich		mich
du	dir	
er/sie/es		sich

Gruppe B

1. Sieh dir die Sätze an und unterstreiche die Verben. Pogledaj rečenice i podcrtaj glagole.

1. Ich stehe um 8 Uhr auf. Wann musst du aufstehen?
2. Er zieht sich ein Hemd an. Was muss sie sich anziehen?
3. Sie hat nach der Schule frei. Wann kannst du freihaben?
4. Du siehst am Nachmittag fern. Wann können wir zusammen fernsehen?

2. Was ist besonders an diesen Verben? Što je posebno kod ovih glagola?

3. Sieh dir die Verben waschen, putzen, fernsehen und essen an. Was ist besonders an diesen Verben? Markiere. Die Verben daneben helfen dir. Pogledaj glagole waschen, putzen fernsehen i essen. Što je posebno kod tih glagola? Označi. Glagoli pokraj njih će ti pomoći.

waschen	machen
ich wasche	ich mache
du wäschst	du machst
er/sie/es wäscht	er/sie/es macht

fernsehen	aufstehen
ich sehe fern	ich stehe auf
du siehst fern	du stehst auf
er/sie/es sieht fern	er/sie/es steht auf

essen
ich esse

putzen	gehen
ich putze	ich gehe
du putzt	du gehst
er/sie/es putzt	er/sie/es geht

du isst
er/sie/es isst

Gruppe C

1. Sieh dir die folgenden Sätze an. Was sind das für Sätze? Pogledaj rečenice. Kakve su to rečenice?

1. Wann stehst du auf?
2. Wohin gehst du am Nachmittag?
3. Duschst du dich abends?
4. Isst du etwas zum Frühstück?

2. Bilde einen Fragesatz mit den folgenden Wörtern. Sastavi upitnu rečenicu pomoću ponuđenih riječi.

- 1) du – mittwochs – Wann – auf – stehst?

- 2) heute – Gehst – du – in die Schule?

3. Wo liegt der Unterschied zwischen den Fragesätzen? Achte auf die Position der Verben im Satz. U čemu je razlika između ovih dviju upitnih rečenica? Obrati pažnju na položaj glagola u rečenici.

Gruppe D

1. Lies den Dialog! Pročitaj dijalog!

Luka: Heute ist ein super Tag!

Ana: Warum?

Luka: Am Abend treffe ich meine Freunde!

Was machst du heute Abend?

Ana: Heute ist Dienstag. Ich gehe dienstags immer zum Training.

Luka: Jeden Dienstag gehst du zum Training? Das ist schön.

Ana: Machst du noch etwas Interessantes dienstags?

Luka: Nein, aber freitags besuche ich immer meine Großeltern. Oma kocht zum Mittagessen eine leckere Suppe. Am Sonntag gehe ich wieder nach Hause.

2. Antworte auf die Fragen zum Text in ganzen Sätzen! Odgovori na pitanja o tekstu punim rečenicama!

1. Welcher Tag ist heute?

2. Was macht Ana dienstags?

3. Was macht Luka freitags?

4. Wohin geht Luka am Sonntag?

2. Groß- oder kleingeschrieben? Wo liegt der Unterschied? Achte auf die unterstrichenen Wörter! Veliko ili malo početno slovo? U čemu je razlika? Obrati pažnju na podcrtane riječi!

a) Luka: Ich besuche freitags meine Großeltern.

Ana: Wirklich? Jeden Freitag?

b) Ana: Am Freitag gehe ich zum Training.

Luka: Gehst du freitags immer zum Training?

Ana: Nein, nur diesen Freitag.

3. Schreibe die folgenden Begriffe in die Tabelle ein. Ispuni tablicu sljedećim izrazima.

dienstags, freitags, morgens, am Abend, am Nachmittag, nachmittags, sonntags, am Sonntag, samstags, am Samstag, am Montag, am Dienstag

jedes Mal (= immer, sehr oft)	nur einmal
montags, abends, mittwochs, donnerstags, ...	am Freitag, am Morgen, am Mittwoch ...

Anhang 2

Expertengruppen

A Gruppe

1. Antwortet gemeinsam auf die Fragen in ganzen Sätzen. Zajedno odgovorite na pitanja punim rečenicama.

1. Wie lauten die Reflexivpronomen der ersten, zweiten und dritten Person Singular im Dativ? Wie fragt man auf Kroatisch nach dem Reflexivpronomen im Dativ? Kako na njemačkome glase povratne zamjenice prvog, drugog i trećeg lica jednine u dativu? Koja pitanja na hrvatskom postavljamo za povratne zamjenice u dativu?

2. Wie lauten die Reflexivpronomen der ersten, zweiten und dritten Person Singular im Akkusativ? Wie fragt man auf Kroatisch nach dem Reflexivpronomen im Akkusativ? Kako na njemačkome glase povratne zamjenice prvog, drugog i trećeg lica jednine u akuzativu? Koja pitanja na hrvatskom postavljamo za povratne zamjenice u akuzativu?

3. Schreibt einen Satz mit einem Reflexivpronomen im Dativ und übersetzt den Satz ins Kroatische! Napišite jednu rečenicu na njemačkom s povratnom zamjenicom u dativu te ju prevedite na hrvatski!

4. Schreibt einen Satz mit einem Reflexivpronomen im Akkusativ und übersetzt den Satz ins Kroatische! Napišite jednu rečenicu na njemačkom s povratnom zamjenicom u akuzativu te ju prevedite na hrvatski!

Gruppe B

1. Wie sehen die Verben aufstehen, anziehen, freihaben und fernsehen in einem Satz aus? Wo stehen auf-, an-, frei- und fern- in den Sätzen? Gdje se u rečenici nalaze glagoli aufstehen, anziehen, freihaben i fernsehen u rečenici? Gdje se u rečenici nalaze auf-, an-, frei- und fern-?

2. Wie heißen diese Verben? Schreibt einen Beispielsatz mit dem Verb aufstehen im Präsens. Kako se zovu takvi glagoli? Napišite jedan rečenični primjer s glagolom aufstehen u prezentu.

3. Was ist besonders an den Verben waschen, putzen, fernsehen und essen? Achtet auf die zweite und/oder dritte Person dieser Verben! Što je posebno kod glagola waschen, putzen, fernsehen i essen? Obratite pažnju na drugo i/ili treće lice jednine!

Gruppe C

1. Mit welchen Wörtern können Fragesätze beginnen? Kojim riječima mogu počinjati upitne rečenice?

2. Wo steht das Subjekt in einem Fragesatz? Gdje u upitnoj rečenici stoji subjekt?

3. Bilde zwei Fragesätze! Beginnt einen Fragesatz mit einem Verb und den anderen mit einem Fragewort (wer, was, wo, wohin, wie, wann, warum). Sastavi dvije upitne rečenice. Jednu rečenicu započnite glagolom, a drugu nekom upitnom riječju (wer, was, wo, wohin, wie, wann, warum).

Gruppe D

1. Wann schreibt man Tage groß? Was steht noch vor den Tagen? Kada dane pišemo velikim početnim slovom? Što još piše ispred dana u tjednu?

2. Wann schreibt man Tage klein? Kada dane pišemo malim početnim slovom?

3. Schreibe einen Satz mit einem kleingeschriebenen Tag und einen Satz mit einem großgeschriebenem Tag. Napiši jednu rečenicu u kojoj se dan piše velikim početnim slovom i jednu rečenicu u kojoj se dan piše malim početnim slovom.

Anhang 3

1. Lies den Dialog!

Anna und Michael sprechen über ihre Tagesroutine.

Anna: Hallo Michael!

Michael: Hallo Anna!

Anna: Ich muss dich etwas fragen.

Michael: Ja?

Anna: Was machst du morgens als Erstes? Frühstückst du erst oder putzt du dir die Zähne?

Michael: Ich frühstücke zuerst und dann putze ich mir die Zähne. Zum Frühstück esse ich einen Apfel und Müsli. Was isst du zum Frühstück?

Anna: Zum Frühstück esse ich zwei Bananen und trinke Tee.

Michael: Lecker! Machst du etwas Interessantes am Nachmittag?

Anna: Ich lerne und danach sehe ich fern. Vielleicht spiele ich später am Computer. Und du?

Michael: Am Nachmittag gehe ich zum Training, aber heute leider nicht.

Anna: Wieso nicht? Hast du dienstags kein Training?

Michael: Ich gehe auf eine Party. Ein Freund feiert seinen Geburtstag. Normalerweise gehe ich am Dienstag immer zum Training.

Anna: Das ist schön! Was machst du am Abend nach dem Geburtstag?

Michael: Ich esse zu Abend und dann gehe ich schlafen! Machst du abends etwas Interessantes?

Anna: Abends packe ich meine Schultasche ein und lese mein Lieblingsbuch. Dann gehe ich schlafen. Gehst du jetzt nach Hause?

Michael: Ja, ich muss mich duschen und für die Party anziehen.

Anna: Ich habe noch eine Frage. Hast du am Samstag frei? Wir können spazieren gehen.

Michael: Ja, samstags habe ich immer frei. Gerne!

Anna: Tschüss!

Michael: Tschüss!

2. Welche Wörter fehlen in der Tabelle? Finde die Wörter im Text und schreibe sie in die Tabelle ein! Koje riječi nedostaju u tablici? Pronađi ih u tekstu i uvrsti ih u tablicu!

Wann?	Reflexivpronomen und Verben	Wie frage ich etwas?
m_____, n_____, a_____ am Morgen, am N_____, am Abend am Montag, am D_____, am Mittwoch, am Donnerstag, am Freitag, am S_____, am Sonntag montags, d_____, mittwochs, donnerstags, freitags, s_____, sonntags	Akkusativ: m_____, dich Dativ: m_____, d_____ Verben mit Akkusativ: fühlen, d_____, anziehen, kämmen Verben mit Dativ: waschen, p_____	W__ m_____ du am Abend? M_____ d_____ am Abend etwas Interessantes?
		Was ich alles mache: aufstehen f_____ zum Frühstück/ zum Nachmittag/ zu Abend e_____ l_____ ein Buch l_____ f_____ h_____ frei_____ Musik hören am Computer s_____ s_____/zur Schule/ zum T_____ gehen

3. Wenn du fertig bist, hebe deine Hand und finde einen Partner. Schreibe zusammen mit deinem Partner einen ähnlichen Dialog. Den Dialog spielt ihr später vor. Kada završiš sa zadatkom, digni ruku i nađi partnera. Zajedno s partnerom sastavi sličan dijalog. Dijalog ćete kasnije odglumiti.

Struktur des Dialogs: / Struktura dijaloga:

1. Morgenroutine
2. Am Nachmittag
3. Am Abend
4. Hobby/Freizeit

Jeder Schüler muss sich mindestens zwei Fragen für jeden Teil des Dialogs ausdenken.

Versucht Fragen mit Fragewörtern und auch mit Verben anzufangen. Verwendet möglichst viele Wörter und Verben aus der Tabelle! Svaki učenik mora izmisliti barem dva pitanja za svaki od četiri dijela dijaloga. Pokušajte započeti pitanje upitnim riječima, ali i glagolima. Iskoristite što više riječi i glagola iz tablice!

Anhang 5 – Unterrichtsentwurf 2 (Klasse 6b)

Student: Robert Sokač

Schule: OŠ Silvija Strahimira Kranjčevića

Mentorin: Alma Kalinski

Lernergruppe: 6b, 14 SuS, 3. Lernjahr, GERS-Niveau A1/A2

Unterrichtsentwurf 2: Unterricht für die Kontrollgruppe

Zeit: 13:20 – 14:40

Datum: 3. Mai 2023

Lehrwerk: Lernen und Spielen 3

Thema der Reihe: Morgenroutine und Alltag

Thema der Stunde (Titel; Studentyp): 1) Meine Morgenroutine und mein Alltag (Einübung)
2) Meine Morgenroutine und mein Alltag (Gespräch)

Ausgangslage	
Kenntnisse	<p>Die SuS kennen die Verben <i>aufstehen, sich fühlen, (ins Badezimmer / zur Schule / zum Training / schlafen) gehen, sich duschen, sich (die Zähne) putzen, sich (das Gesicht) waschen, sich kämmen, sich anziehen, frühstücken, enden, (zu Mittag / zu Abend) essen, lernen, (Hausaufgaben) machen, freihaben, fernsehen, (Musik) hören, spielen.</i></p> <p>Die SuS können das Präsens der aufgeführten einfachen, trennbaren und reflexiven Verben in der 1. Person Sg. bilden.</p> <p>Die SuS kennen die Reflexivpronomen im Dativ und Akkusativ Sg. und Pl.</p> <p>Die SuS können die Reflexivpronomen <i>mir</i> und <i>mich</i> im Aussagesatz erkennen.</p> <p>Die SuS können kurze und einfache Aussagesätze bilden.</p>
Fertigkeiten	<p>Die SuS können einem einfachen Lesetext Informationen über die Morgenroutine und den Alltag einer Person entnehmen.</p> <p>Die SuS können auf einfache Fragen zu ihrer eigenen Morgenroutine antworten.</p>
Unterrichtsziel	
Kenntnisse	<p>Die SuS können das Präsens der Verben <i>aufstehen, sich fühlen, gehen, sich duschen, sich (die Zähne) putzen, sich (das Gesicht) waschen, sich kämmen, sich anziehen, frühstücken, enden, (zu Mittag / zu Abend) essen, lernen, machen, freihaben, fernsehen, hören, spielen</i> in der 1. u. 2. Person Sg. bilden.</p> <p>Die SuS können einfache Aussage- und Fragesätze bilden.</p> <p>Die SuS kennen Temporalbestimmungen, die wichtig für das Thema sind (z. B. am Morgen, am Freitag, abends, mittwochs usw.).</p> <p>Die SuS können den Unterschied zwischen den Reflexivpronomen <i>mir/mich</i> und <i>dir/dich</i> erkennen.</p>
Fertigkeiten	<p>Die SuS können Entscheidungsfragen zum Thema „Morgenroutine und Alltag“ stellen (Duschst du morgens?) und die Fragen beantworten.</p> <p>Die SuS können W-Fragen zum Thema „Morgenroutine und Alltag“ stellen (Wann stehst du auf?) und die Fragen beantworten.</p> <p>Die SuS können die Reflexivpronomen <i>mir/mich</i> und <i>dir/dich</i> bei der Beschreibung der eigenen Morgenroutine anwenden.</p> <p>Die SuS können über ihre Morgenroutine in Form eines Dialogs berichten.</p>

Zeit Lernphase Lernziel	Schüleraktivitäten	Sozialform(en) Medien / Materialien / Hilfsmittel	Lehreraktivitäten	Didaktischer Kommentar
Einleitung 13:20 – 13:30				
Aktivität 1 Begrüßung 13:20 – 13:23 Aktivität 2 Wiederholung zum Einstieg 13:23 – 13:26	<p>Die SuS hören der LP zu und stellen Fragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben.</p> <p>Die SuS antworten auf die Fragen der Lehrperson zur vorherigen Stunde mithilfe ihrer Hefte und Lehrbücher.</p>	<p>Unterrichtsgespräch</p> <p>Unterrichtsgespräch <i>Heft</i></p>	<p>Die LP (Robert Sokač) stellt sich kurz vor und erklärt den SuS, warum sie in ihrer Klasse den Deutschunterricht halten wird. Den SuS wird die Aktionsforschung kurz und deutlich vorgestellt. Die LP fragt die SuS, ob sie Fragen haben.</p> <p>Die LP fragt die SuS, was sie in der letzten Stunde gemacht haben. <i>Was war das Thema der letzten Stunde? Welche Tageszeiten habt ihr erwähnt? Habt ihr irgendwelche neuen Verben gelernt? Wie heißen diese Verben?</i> Die LP lobt die SuS, wenn sie am Gespräch teilnehmen.</p>	<p>Die Aktionsforschung wird als etwas, was der LP sehr wichtig ist, vorgestellt, damit die SuS ihre Aufgaben ernst nehmen und während des Unterrichts möglichst selten stören.</p> <p>Eine kurze Wiederholung der wichtigsten Elemente, die in der vorherigen Stunde bearbeitet wurden, in Kombination mit dem Lob der Schüleräußerungen dient als eine gute Gelegenheit, eine positive Lernatmosphäre zu schaffen.</p>

Hauptteil 13:26 – 14:02				
<p>Aktivität 3 Lesetext zum Einstieg 13:26 – 13:30 Die SuS können W-Fragen zum Thema Morgenroutine beantworten.</p> <p>Aktivität 4 Wiederholung 13:30 – 13:36</p> <p>Die SuS können den Unterschied zwischen den Reflexivpronomen <i>mir/mich</i> und <i>dir/dich</i> erkennen.</p>	<p>Die SuS lesen den Text über Annas und Michaels Morgenroutine und antworten auf die Fragen der LP in kurzen und einfachen Sätzen.</p> <p>Die SuS antworten in kurzen und einfachen Sätzen auf die Fragen der LP. Die SuS können auf Kroatisch und auf Deutsch antworten. Mögliche Antworten der SuS: <i>Reflexivpronomen im Akkusativ und Dativ!</i> <i>Mich! Se!</i> <i>Mir! Si!</i></p>	<p>Unterrichtsgespräch Einzelarbeit Plenum</p> <p><i>Lesetext</i> (s. Anhang 1)</p> <p>Unterrichtsgespräch Plenum</p> <p><i>PPT-Präsentation</i> (s. Anhang 2) <i>Quiz</i> (s. Anhang 3) <i>Heft</i></p>	<p>Die LP verteilt Lesetexte (s. Anhang 1). <i>Lest bitte den Text. Danach stelle ich euch Fragen zum Text.</i> <i>Was macht Michael am Morgen?</i> <i>Hat Michael ein Hobby?</i> <i>Was macht Michael am Nachmittag?</i> <i>Was macht Michael am Abend?</i></p> <p>Die LP öffnet ihre PPT-Präsentation (s. Anhang 2). <i>Seht euch die Sätze an. Das sind Sätze, die ihr letztes Mal in eure Hefte aufgeschrieben habt. Was fehlt in dem ersten Satz? Sicherlich das Reflexivpronomen. Lautet es mich oder mir?</i> Nachdem alle Sätze gelöst worden sind, stellt die LP folgende Fragen: <i>Haben wir jetzt die Reflexivpronomina im</i></p>	<p>Diese Aktivität fördert das selektive Lesen.</p> <p>Falls man diese Aktivität auf diese Weise durchführen möchte, soll die LP sicherstellen, dass die SuS mit den metasprachlichen Ausdrücken schon früher vertraut gemacht wurden.</p>

<p>Aktivität 5 13:36 – 13:39</p> <p>Die SuS können das Präsens der Verben <i>aufstehen, sich fühlen, gehen, sich duschen, sich (die Zähne) putzen, sich (das</i></p>	<p>Die SuS antworten in kurzen und einfachen Sätzen auf die Fragen der LP zum Thema <i>unregelmäßige Verben.</i></p>	<p>Unterrichtsgespräch Plenum</p> <p><i>PPT-Präsentation (s.</i></p>	<p><i>Akkusativ oder im Dativ verwendet? Genau, im Akkusativ. Wir fragen uns, ich dusche koga ili što? Tuširam SE.</i></p> <p>Das gleiche Prinzip wird für die Reflexivpronomen im Dativ eingesetzt. Am Ende fragt die LP folgende Fragen: <i>Das waren jetzt Reflexivpronomina im Dativ? Genau. Wie lauten die Dativfragen auf Kroatisch? Perem si lice. Perem ...? Genau, komu ili čemu. Perem SI lice.</i></p> <p>Die LP betont „se“ und „si“ damit die SuS erkennen, dass diese Strukturen mithilfe der kroatischen Sprache gelernt werden können.</p> <p>Die LP öffnet ein kurzes Quiz (s. Anhang 3) und hilft den SuS mithilfe von Fragen, falls sie die Lücken nicht richtig ausfüllen können.</p> <p>Die LP öffnet die nächste Folie (s. Anhang 4). <i>Seht euch die Verben an. Gibt es etwas Besonderes an</i></p>	<p>Diese Aktivität ermöglicht den SuS, dass sie selbstständig Unregelmäßigkeiten</p>
---	--	--	---	--

<p><i>Gesicht) waschen, sich kämmen, sich anziehen, frühstücken, enden, (zu Mittag / zu Abend) essen, lernen, machen, freihaben, fernsehen, hören, spielen in der 1. u. 2. Person Sg. bilden.</i></p>	<p>Mögliche Antworten: <i>Glagol „waschen“ dobiva prijeglas u drugom i trećem licu jednine!</i> <i>Glagol „putzen“ u drugom licu jednine ne dobiva nastavk -st nego samo -t!</i></p>	<p>Anhang 4)</p>	<p><i>diesen Verben? Vergleicht die Verben in der ersten Spalte mit den Verben in der zweiten Spalte.</i> Die LP stellt Fragen zu den Verben und hilft den SuS bei ihren Äußerungen.</p>	<p>bei den erwähnten Verben erkennen, und die Regeln der Präsensbildung wiederholen.</p>
<p>Aktivität 6 13:39 – 13:46</p> <p>Die SuS kennen wichtige Temporalbestimmungen und können den Unterschied zwischen großgeschriebenen und kleingeschriebenen Temporalbestimmungen erklären (z. B. am Morgen, am Freitag, abends, mittwochs usw.).</p>	<p>Die SuS antworten in kurzen und einfachen Sätzen auf die Fragen der LP zum Thema <i>Rechtschreibung und Temporalbestimmungen.</i> Mögliche Antworten: <i>Dan se piše velikim slovom jer se nešto događa samo jednom, a malim slovom jer se nešto događa više puta na taj isti dan.</i></p> <p>Die SuS füllen die Tabelle aus.</p>	<p>Unterrichtsgespräch Plenum</p> <p><i>PPT-präsentation (s. Anhang 5)</i> <i>Tabelle (s. Anhang 6)</i></p>	<p>Die LP öffnet die nächste Folie (s. Anhang 5). <i>Seht euch jetzt die zwei Dialoge an und achtet auf die unterstrichenen Wörter.</i> <i>Warum ist „Freitag“ einmal großgeschrieben und einmal kleingeschrieben mit der Endung -s? Versucht die Sätze zu übersetzen. Wer kann es versuchen? Ich helfe euch.</i> Nachdem die SuS die Fragen richtig beantwortet haben, verteilt die LP den SuS Tabellen (s. Anhang 6).</p>	<p>Diese Aktivität dient dazu, die SuS zum Nachdenken anzuspornen, damit sie solche einfachen Regeln auf eine selbstentdeckende Weise lernen.</p>
<p>Aktivität 7 13:46 – 13:54</p> <p>Die SuS können W-Fragen zum Thema „Morgenroutine und</p>	<p>Die SuS antworten in kurzen und einfachen Sätzen auf die Fragen</p>	<p>Unterrichtsgespräch Plenum</p>	<p>Die LP öffnet die letzte Folie (s. Anhang 7).</p>	<p>Damit der Unterricht nicht zu monoton wird,</p>

<p>Alltag“ stellen (Wann stehst du auf?) und die Fragen beantworten.</p> <p>Die SuS können einfache Aussage- und Fragesätze bilden.</p>	<p>der LP zum Thema <i>Fragenbildung</i>. Mögliche Antworten: <i>Mit Verben.</i> <i>S upitnim riječima!</i></p> <p>Die SuS bilden einfache Frage- und Aussagesätze. Die SuS lesen die gebildeten Fragesätze vor. Die SuS, die einen Aussagesatz gebildet haben, melden sich und lesen ihren Satz vor, falls der Satz die Antwort auf die Frage ist.</p>	<p>Einzelarbeit</p> <p><i>PPT-Präsentation</i> (s. Anhang 7) <i>Kärtchen</i> (s. Anhang 8)</p>	<p><i>Mit welchen Wörtern können Fragesätze anfangen? Seht euch die vier Beispiele an. Genau, entweder mit einem Fragewort oder einem Verb.</i> Die LP verteilt die Kärtchen (s. Anhang 8). Auf den gelben Kärtchen, die nummeriert sind, befinden sich Fragen und auf den weißen Kärtchen befinden sich die Antworten zu den Fragen. Die Kärtchen werden so aufgeteilt, dass jeder SuS entweder eine Frage oder eine Antwort bekommt. <i>Ihr seht, dass die Wörter auf den Kärtchen vermischt sind. Bildet mithilfe dieser vermischten Wörter Sätze. Nur die Reihenfolge ist falsch. Später überprüfen wir die Fragen und Antworten.</i> Die LP ruft die SuS, die eine Frage bilden sollten, der Reihe nach auf. <i>Wer hat die Antwort zu dieser Frage?</i></p>	<p>können solche Aktivitäten, die die SuS dazu anregen, den anderen SuS vorsichtig zuzuhören, geplant werden.</p>
---	---	--	---	---

<p>Aktivität 8 Lückentext 13:54 – 14:05</p> <p>Die SuS können Entscheidungsfragen zum Thema „Morgenroutine und Alltag“ stellen (Duschst du morgens?) und die Fragen beantworten.</p> <p>Die SuS können W-Fragen zum Thema „Morgenroutine und Alltag“ stellen (Wann stehst du auf?) und die Fragen beantworten.</p> <p>Die SuS können die Reflexivpronomen <i>mir/mich</i> und <i>dir/dich</i> bei der Beschreibung der eigenen Morgenroutine anwenden.</p> <p>Aktivität 9 Dialog 14:20 – 14:40</p> <p>Die SuS können über ihre Morgenroutine in Form eines Dialogs berichten</p>	<p>Die SuS lösen die Arbeitsblätter in Einzelarbeit oder Partnerarbeit. Die SuS lesen die gelösten Dialoge vor. Die SuS notieren Lösungen zu den restlichen Dialogen.</p> <p>Die SuS schreiben in Partnerarbeit einen Dialog zum Thema <i>Morgenroutine</i>. Sie müssen sich an die Anweisungen</p>	<p>Unterrichtsgespräch Einzelarbeit Partnerarbeit Plenum</p> <p><i>Arbeitsblätter</i> (s. Anhang 9)</p> <p>Unterrichtsgespräch Partnerarbeit</p> <p><i>Arbeitsblätter</i> (s.</p>	<p>Die LP verteilt die Arbeitsblätter (s. Anhang 9). <i>Füllt die Lücken im Dialog aus. Ihr könnt im Paar arbeiten. Die erste Reihe löst nur den Dialog A, die zweite Reihe den Dialog B und die dritte Reihe nur den Dialog C.</i> Die LP ruft die SuS auf, um die Dialoge vorzulesen. <i>Hört bitte gut zu und notiert die Antworten zu den Dialogen, die ihr nicht gelöst habt.</i></p> <p>Die LP verteilt den SuS die Arbeitsblätter (s. Anhang 10) mit Anweisungen. <i>Schreibt mit eurem</i></p>	<p>Damit die Akitvität schneller realisiert wird, können die Dialoge in verschiedene Gruppen aufgeteilt werden, indem jede SuS-Gruppe nur einen Dialog lösen muss. Den Rest der Lösungen hören sie von den anderen SuS.</p> <p>Diese Aktivität ist dafür gedacht, dass die SuS den gelernten Stoff praktisch anwenden.</p>
--	---	---	--	--

	halten.	Anhang 10)	<i>Banknachbarn einen Dialog. Bitte verfolgt die Anweisungen. Falls es Fragen gibt, hebt die Hand, und ich komme. Falls ein Paar den Dialog heute nicht zu Ende schreibt, müsst ihr ihn als Hausaufgabe zu Ende schreiben. Jedes Paar liest seinen Dialog am Anfang der nächsten Stunde vor.</i>	
Schluss				
Aktivität 10 Schülerevaluationsbogen 14:40 – 14:45	Die SuS lösen einen Fragebogen, um die Unterrichtsstunde zu evaluieren.	Unterrichtsgespräch <i>Fragebogen (s. Anhang 4)</i>	Zum Schluss verteilt die LP den SuS die Fragebogen (s. Anhang 4) und bittet die SuS ehrlich auf die Fragen zu antworten. Die LP bedankt sich bei den SuS, lobt sie für ihre Mitarbeit und verabschiedet sich von ihnen.	

Anhänge zum Unterrichtsentwurf 2 (Klasse 6b)

Anhang 1 – Lesetext zum Einstieg

Anna und Michael sprechen über ihre Tagesroutine.

- Anna: Hallo, Michael! Ich mache ein Interview für die Deutschstunde.
Kann ich dich etwas fragen?
- Anna: Was machst du **morgens** als Erstes?
Frühstückst du erst oder putzt du dir die Zähne?
- Michael: Ich frühstücke zuerst und dann putze ich mir die Zähne.
- Anna: Und ich putze mir zuerst die Zähne! Dann frühstücke ich und ziehe mich an.
Und was machst du **nachmittags**? Hast du ein Hobby? Wann lernst du?
- Michael: Ich habe kein Hobby. Ich esse zu Mittag und höre Musik. Dann lerne ich,
surfe im Internet und sehe fern. Siehst du nachmittags fern?
- Anna: Manchmal. Ich gehe montags, mittwochs und freitags zum Training.
Ich spiele Tennis. Und, sag mal, was machst du **abends**?
- Michael: Ich esse zu Abend, lese oder spiele am Computer. Dann gehe ich schlafen.
Und du? Was machst du abends nach dem Training? (*lacht*)
Duschst du dich zuerst oder machst du die Hausaufgaben?!
- Anna: Ich dusche mich zuerst. Ich fühle mich danach wieder fit.
Dann esse ich zu Abend, lerne und gehe schlafen.
- Michael: Und wann hast du frei? Hast du am Wochenende frei?
- Anna: Ja, sonntags! Dann stehe ich um 10 Uhr auf.
Danke, Michael! Tschüs!
- Michael: Tschüs, Anna!

Anhang 2 – Aktivität 4

Reflexivpronomen im Dativ und Akkusativ

- | | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| • 1. Ich fühle _____ fit. | • 4. Wir ziehen _____ an. | • 1. Ich putze _____ die Zähne. | • 4. Wir putzen _____ die Zähne. |
| • 2. Duschst du _____ am Morgen? | • 5. Wie fühlt ihr _____ abends? | • 2. Wäschst du _____ das Gesicht? | • 5. Putzt ihr _____ die Zähne? |
| • 3. Tina kämmt _____ schnell. | • 6. Viele duschen _____ abends. | • 3. Tina wäscht _____ das Gesicht. | • 6. Kinder putzen _____ die Zähne. |

Anhang 3 – Quiz

0:02

Mein Name ist Lara. Ich stehe oft um 7 Uhr auf.

Ich dusche mich und putze die Zähne.

Ich ziehe dann an.

Meine Schwester Leonie frühstückt schon.

Sie wäscht danach das Gesicht.

Meine Mutti sagt: "Leonie, hast du die Zähne geputzt? Kämme auch schnell! Wir fahren jetzt zur Schule!"

mich

sich

mir

uns

euch

dir

dich

Anhang 4 – Verben Mischmasch

VERBEN MISCHMASCH

- 1. Ich **stehe** um 8 Uhr **auf**. Wann musst du **aufstehen**?
- 2. Er **zieht** sich ein Hemd **an**. Was muss sie sich **anziehen**?
- 3. Sie **hat** nach der Schule **frei**. Wann kannst du **freihaben**?
- 4. Du **siehst** am Nachmittag **fern**. Wann können wir zusammen **fernsehen**?

waschen	machen	putzen	gehen
ich wasche	ich mache	ich putze	ich gehe
du wäschst	du machst	du putzt	du gehst
er/sie/es wäscht	er/sie/es macht	er/sie/es putzt	er/sie/es geht

waschen	machen	putzen	gehen
ich wasche	ich mache	ich putze	ich gehe
du wäschst	du machst	du putzt	du gehst
er/sie/es wäscht	er/sie/es macht	er/sie/es putzt	er/sie/es geht

Anhang 5 – Aktivität 6

GROß- ODER KLEINGESCHRIEBEN?

a) Luka: Ich besuche freitags meine Großeltern.

Ana: Wirklich? Jeden Freitag?

b) Ana: Am Freitag gehe ich zum Training.

Luka: Gehst du freitags immer zum Training?

Ana: Nein, nur diesen Freitag.

Anhang 6 – Tabelle

<u>jedes Mal (= immer, sehr oft) und kleingeschrieben</u>	<u>nur einmal und großgeschrieben</u>
<u>montags</u> d _____ <u>mittwochs</u> m _____ <u>nachmittags</u> a _____	am M _____ am <u>Dienstag</u> am M _____ am <u>Morgen</u> am N _____ am <u>Abend</u>

Anhang 7 – Aktivität 7

WIE STELLE ICH EINE FRAGE?

- 1. Wann duschst du dich?
- 1. Duschst du dich abends?
- 2. Wohin gehst du am Nachmittag?
- 2. Gehst du am Nachmittag ins Kino?

Anhang 8 - Kärtchen

<p>1</p> <p>du – auf – Wann – stehst – morgens ?</p>	<p>jeden Tag – Ich – auf – stehe – um 7 Uhr .</p>
<p>2</p> <p>morgens – Was – als Erstes – du – machst ?</p>	<p>mir – Ich – zuerst – die Zähne – putze .</p>

Anhang 9 – Aktivität 8

Lest den Dialog und ergänzt die Lücken!

A

Max: Jan, _____ stehst du morgens auf?

Jan: Jeden Tag um 7 Uhr. Und du?

Max: Ich _____ um halb 7 _____. Dann frühstücke ich,
putze _____ die Zähne, ziehe _____ an und gehe zur Schule.

Jan: _____ du dich nicht morgens?

Max: Nein, ich dusche _____ abends.

B

Jan: Sag mal, Max, was _____ du nachmittags?

Max: Ich _____ zuerst meine Hausaufgaben. Und du?

Jan: Ich _____ zuerst zu Mittag. Dann lerne ich.
_____ du denn nicht zu Mittag?

Max: Doch, um 4 Uhr. Dann _____ ich am Computer oder ich sehe fern.
Und du? _____ machst du nach dem Mittagessen?

Jan: Ich _____ montags und donnerstags in die Musikschule und
dienstags und freitags _____ Training. Ich trainiere Fußball.

C

Jan: Max, _____ machst du abends? _____ du zuerst zu Abend?

Max: Nein. Ich dusche _____ zuerst. Dann _____ ich zu Abend
und ich _____ mir die Zähne. Und du?

Jan: Ich _____ mich auch zuerst. Dann sehe ich fern oder ich _____ Musik.
Dann putze ich _____ die Zähne und _____ schlafen.

Anhang 10 – Anweisungen für den Dialog

a) Schreibt zusammen einen Dialog! Zajedno napišite dijalog!

Stellt euch je zwei Fragen zu jedem der Punkte unten und beantwortet die Fragen.

Gebraucht dabei wenigstens ein reflexives Verb mit dem Reflexivpronomen im Dativ und wenigstens eins mit dem Reflexivpronomen im Akkusativ.

Postavite si međusobno po dva pitanja za svaku od donjih natuknica i odgovorite na pitanja.

Pritom u dijalogu upotrijebite barem jedan povratni glagol s povratnom zamjenicom u dativu i barem jedan s povratnom zamjenicom u akuzativu.

Punkte (natuknice):

1. morgens (Morgenroutine)
2. nachmittags
3. abends
4. Hobby / in der Freizeit

b) Übt dann den Dialog ein und spielt ihn vor! Zatim uvježbajte dijalog i izvedite ga!