

Kooperatives Lernen im DaF-Unterricht

- Einige Versuche in japanischen Oberschulen -

Mai NEGAMI

1. Einleitung

An den Oberschulen in Japan werden verschiedene Sprachen unterrichtet. Englisch ist Pflichtfach, aber andere Fremdsprachen sind meistens Wahlfächer. Insgesamt gibt es 6746 Oberschulen in Japan und davon haben 708 Schulen Fremdsprachenunterricht außer Englisch. 107 Oberschulen haben Deutschunterricht.

	Schule	Chinesisch	Koreanisch	Französisch	Deutsch	Andere
öffentlich	512	397	263	134	60	138
privat	194	118	69	87	45	41
staatlich	2	2	1	2	2	1
insgesamt	708	517	333	223	107	180

Tab. 1. Oberschulen, die Fremdsprachenunterricht außer Englisch haben¹⁾

Fremdsprachenunterricht wird nach einem Lehrplan organisiert, den das japanische Kultusministerium (MEXT) festlegt. Jedem Fach gibt das MEXT einen spezifischen Lehrplan, aber für Fremdsprachen außer Englisch gibt es keinen eigenen Lehrplan, damit Fremdsprachenunterricht im Rahmen der Region selbstständig organisiert werden kann. Bzgl. Ziel oder Inhalt im

Unterricht entsprechen die Lehrpläne für die anderen Fremdsprachen dem Lehrplan für Englisch. Im Lehrplan für Englisch steht als Ziel des Fremdsprachenunterrichts: Fremdsprachen vertiefen das Verständnis über Sprachen und Kultur, fördern das Verhalten, positiv zu kommunizieren, bilden die Kommunikationsfähigkeit aus, Informationen oder Meinungen präzise zu verstehen oder entsprechend mitzuteilen²⁾. Um diese Kommunikationsfähigkeit zu fördern, sollten Lernende laut Lehrplan als Absender bzw. Empfänger der Informationen und Meinungen aktiv im Unterricht mitmachen.

Wie sollte man Sprachenunterricht organisieren, um dieses Ziel zu erreichen? Eine mögliche Antwort sehe ich darin, die Lehrart Kooperatives Lernen im Unterricht anzuwenden. Mein Interesse ist, herauszufinden, ob mit Kooperativem Lernen die Motivation der Lernenden im Rahmen der fremdsprachlichen Aktivitäten erhöht wird und wie der Unterricht oder die Aktivitäten für das kooperative Lernen organisiert werden sollten. Dazu führte ich eine empirische Untersuchung durch mit dem Ziel zu erfahren, ob Lernende durch die Aktivitäten, die Voraussetzungen für einen handlungsorientierten Unterricht erfüllen und die ich für den entsprechenden fremdsprachlichen Unterricht geeignet finde, positive Lernerfahrungen sammeln können. Ich habe dabei die Antworten der Lernenden in der Evaluation ausgewertet.

Doch zunächst gebe ich eine kurze Beschreibung des kooperativen Lernens.

2. Kooperatives Lernen

2.1. Konzept des kooperativen Lernens

Kooperatives Lernen ist eine Art Lernform, die auf der Überlegung basiert, dass Lernen ein natürliches soziales Geschehen darstellt, in dem die

Teilnehmer miteinander kommunizieren und sich gegenseitig anregen (Konrad/ Traub 2016: 5).

Diese Lernform gründet auf folgenden Gedanken des Lernens (vgl. Konrad/ Traub 2016: 5, Weidner 2003: 32).

- i. Lernen ist ein aktiver, konstruktiver Prozess, in dessen Verlauf Lernende neue Informationen mit vorhandenem Wissen verknüpfen, um neue Ideen und Sinnzusammenhänge zu konstruieren.
- ii. Lernen ereignet sich in Kontexten, die den Lernenden dazu anregen, mit anderen zu kooperieren, um Probleme zu identifizieren und anspruchsvolle Problemlösefertigkeiten zu erwerben.
- iii. Lernen ist ein soziales und kommunikatives Geschehen. Austausch und Diskussion können das Verstehen und die Reflexion des Lerngegenstands optimieren.

Kooperatives Lernen ist eine Art selbstgesteuertes Lernen, und das Lernen im handlungsorientierten Unterricht spielt dabei eine wichtige Rolle (vgl. Konrad/ Traub 2016). Handlungsorientierter Unterricht ist „Unterricht, in dem Lernende selbstständig und mit Kopf, Herz und Hand zuvor vereinbarte Handlungsprodukte herstellen oder Aktivitäten planen und durchführen. Bei der Handlungsorientierung verändert sich die Lehrerrolle vom Wissensvermittler zum Moderator, vom Entscheidungsträger zum Partner.“ (Barkowski/ Krumm 2010: 112-113). Was diese Handlung (durch Tasks) ist, wird bisher von vielen Forschern diskutiert, aber es gibt noch keine genaue Definition.

Matsumura (2012: 8-16) fasst aus den bisherigen Forschungen zusammen, was die mindeste Voraussetzung für einen geeigneten handlungsorientierten Unterricht ist³).

i. Lernprozesse wichtig nehmen

Nicht der richtige Sprachgebrauch oder Korrektheit, sondern die Lernprozesse und Ergebnisse sollten als Ziel gestellt und wichtig genommen werden.

ii. Fokus auf die Bedeutung

Lernende haben verschiedene Vorwissen oder Meinungen, womit es Nicht-Übereinstimmung gibt. Diese Nicht-Übereinstimmung besteht aus den Verständnissen oder den Aussagen, die auf die Bedeutung und den Inhalt der Aufgabe fokussiert sind.

iii. Forderung der authentischen kognitiven Aktivitäten

Die kognitiven Aktivitäten wie Vergleich, Beschreibung, Wahl oder Entscheidung usw. werden im Alltag authentisch gemacht, und sie sollten in der Aufgabe auch genauso verwendet werden.

iv. Subjektive Teilnahme

Lernende nehmen die Bedeutung der Aufgabe ernst, und ohne ihre subjektive Teilnahme können die Ziele nicht erreicht werden.

Lehrende sollten bei der Unterrichtsplanung darauf aufpassen, dass die gestellten Aufgaben diese Voraussetzung erfüllen. Aber es gibt mehrere Bedingungen, auf denen kooperatives Lernen basiert. Wenn man das Wort kooperatives Lernen hört, denkt man oft, dass es eine Gruppen- oder Paararbeit ist. Kooperatives Lernen kann man nicht alleine, also ist es in diesem Sinn korrekt. Aber Gruppen- oder Paararbeit ist gleich kooperatives Lernen, kann man nicht sagen, weil die folgenden Merkmale beim Lernen zu

finden sein sollten: Positive Wechselbeziehung, individuelle Verantwortlichkeit, Face to Face Interaktion, Feedback und Reflexion (Johnson/ Johnson/ Holubec 2002, Harada 2008, Weidner 2003). Diese sollten beim kooperativen Lernen eine Rolle spielen, daher sollte die Lehrkraft darauf aufpassen, den Unterricht so zu organisieren, dass die oben erwähnten Merkmale erfüllt werden. Konrad/ Traub schreiben (2016: 7), dass das kooperative Lernen folgende positive Effektivität hat: Bessere Unterrichtsleistungen, eine höhere Ausdauer im Unterricht, tieferes Verstehen, geringere Niveaus an Angst und Stress, eine höhere Fähigkeit eine Situation aus der Perspektive anderer zu beobachten, ein höheres Maß an positiven und unterstützenden Beziehungen, positive Einstellungen und mehr Selbstvertrauen. Aber natürlich gibt es auch Probleme. Konrad/ Traub (2016: 43-50) gaben als Beispiele Kommentare der Lernenden an, die kooperative Aktivitäten gemacht haben: „Jemand, der hochmotiviert ist, macht es.“, „Ich habe meinen Teil erledigt.“, „Ich möchte es lieber alleine machen.“, „Warum muss ICH es machen?“, „Ich kann und mag es nicht, mach du.“ usw. Diese Probleme entstehen, weil jeder ein anderes Verständnis von kooperativem Lernen hat. Die Autoren schreiben am Ende dieses Abschnitts, dass Lehrende die Lernenden und auch Kollegen fragen sollten, wie sie kooperatives Lernen verstehen, und auch in der Klasse zusammen diskutieren sollten und dadurch erfahren, welche Auffassungen darüber bestehen und welche Formen des Lernens praktiziert werden sollten (Konrad/ Traub 2016: 43-50).

Konrad/ Traub (2016: 51-69) zeigen uns auch, was die Rahmenbedingungen für kooperatives Lernen sind. Wenn diese gut vorbereitet sind, können die Probleme reduziert werden.

i. Bereitschaft des Lernenden

Eine wichtige Voraussetzung ist die Bereitschaft und Motivation der

Lernenden, mit anderen zusammen in einer Gruppe zu lernen. Lernende werden in eine Situation gebracht, in der sie ihre eigenen persönlichen Ziele erreichen können, wenn die Gruppe erfolgreich ist. Als Erstes sollte der Grund den Lernenden erklärt werden, warum sie eine solche Lernform benutzen.

ii. Individuelle Kompetenzen zur Kooperation

Lernende sollten bereit sein, anderen zuzuhören, Fragen zu stellen, Konflikte zu bewältigen, Interessen oder Schwierigkeiten mit anderen zu kommunizieren. Wenn es nötig ist, sollte diese Bereitschaft trainiert werden.

iii. Zusammensetzung der Gruppe

Die Unterschiedlichkeit der Lernenden beeinflusst den Ablauf der Zusammenarbeit; es könnte gut- oder auch schiefgehen. Es gibt zwei Meinungen, wie die Gruppenzusammensetzung gemacht werden sollte: 1. Lernende, die gute Fähigkeiten haben, sollten in eine Gruppe gesetzt werden. 2. Lernende, die verschiedene Vorwissen und Fähigkeiten haben, sollte in eine Gruppe gesetzt werden. Beide können gut funktionieren, aber das Wichtigste ist nicht, wie die Gruppenzusammensetzung gemacht wird, sondern wie die Mitglieder in einer Gruppe miteinander interagieren. Es gibt also keine optimalen Setzungen, aber die Lehrende sollte darauf hinweisen, dass es durch den großen Unterschied des Vorwissens und der Fähigkeiten zwischen den Mitgliedern zu Konflikten kommen könnte.

iv. Lernziele

Wenn das Lernziel nur die Wissensvermittlung ist, ist kooperatives

Lernen zeit- und arbeitsaufwändig. Aber wenn es auch Förderung der sozialen Kompetenz und kognitiven Fähigkeit ist, ist es ein geeignetes Lernen. Lernende tauschen in einer Gruppe eigenes Wissen und Meinungen aus, und es wird in der Gruppe zu zusammen getragendem Gesamtwissen.

v. Gruppenziele

Gruppenziele sollten so gestellt werden, dass Lernende dabei individuelle Verantwortung realisieren; einzelne Mitglieder werden von anderen für ihre Arbeitsergebnisse anerkannt und belohnt, womit sie motiviert sind, ihren Beitrag zum Gruppenziel zu leisten.

vi. Aufgabenstellung

Aufgaben sollten in der Gruppenarbeit solche sein, die jedes Mitglied leisten kann. Die Aufgaben sollten möglichst die intrinsische Motivation wecken, sonst werden Lernende versuchen, die Aufgaben mit minimalem Arbeitsaufwand zu lösen. Lehrende sollte auch darauf achten, dass die Aufgaben nicht allein geschafft werden können.

Die oben erwähnten Bedingungen zu akzeptieren, ist als Vorbereitung für die Lernenden und auch Lehrenden fürs Lernen notwendig.

2.2. Beispiele der Aktivitäten

Was genau kann man an kooperativem Lernen im Unterricht einführen? Dies könnte eine häufige Frage sein. Die folgenden sind einige Beispiele, wie kooperatives Lernen versucht werden kann (Konrad/ Traub 2016: 110-158).

i. Gruppenpuzzle

Das Gruppenpuzzle, zu Englisch Jigsaw-Method, wurde in den 1970er Jahren vorgeschlagen. Diese Methode funktioniert nach dem Prinzip der sozialen Kohäsion. Der Ablauf dieser Methode ist folgender: 1. Lehrende organisieren Kerngruppen mit 5-6 Mitgliedern je Gruppe. Jeder Teilnehmer wählt ein Thema oder eine Aufgabe. 2. Die Teilnehmer wechseln in die Expertengruppe, die mit einem gleichen Thema bearbeitet. In der Expertengruppe arbeiten sie zusammen, und dieses gesamte Wissen wird in den Kerngruppen vorgestellt. D.h. jeder Teilnehmer sollte verantwortlich dafür sein, dass er „Experte“ der gewählten Aufgabe ist und dieses Wissen anderen Teilnehmern in den Kerngruppen vermittelt. 3. In den Kerngruppen vermitteln verschiedene Experten ein eigenes Ergebnis und diese Ergebnisse werden integriert und reflektiert. Dieses Verständnis wird in der Evaluationsphase überprüft.

ii. Konstruktive Kontroverse

Diese Methode der konstruktiven Kontroverse ist von Johnson/ Johnson (1989) vorgeschlagen worden und basiert auf dem kognitiven Entwicklungsansatz von Piaget. Der Ablauf dieser Methode ist folgender: 1. Lehrende organisieren Gruppen von je vier Personen. 2. In der Gruppe werden die Teilnehmer in zwei Paare eingeteilt, und jedes Paar bekommt eine Aufgabe, und alle nehmen eine Position von These und Antithese ein. 3. Sie präsentieren die eigene Äußerung möglichst überzeugend. 4. Sie wechseln ihre Rollen und präsentieren wieder eigene Meinungen. 5. Zum Abschluss versuchen die Teilnehmer in den Gruppen zu einer gemeinsamen Synthese zu kommen.

iii. Kooperative Skripte

Diese Methode hat den Schwerpunkt auf den kognitiven Prozessen während der Interaktion in Gruppen. Diese Methode kann in verschiedenen Gebieten angewendet werden, ist aber besonders gut zum Verständnis technischer Inhalte geeignet. Der Ablauf dieser Methode ist folgender: 1. Lehrende organisieren Paare in der Klasse. 2. Teilnehmer lesen einen Textabschnitt und legen ihn dann beiseite. 3. Die Teilnehmer übernehmen die Rolle von Erinnerer und Zuhörer. Der Erinnerer fasst den Textabschnitt zusammen, und der Zuhörer korrigiert und ergänzt fehlende Informationen. 4. Dann tauschen die Teilnehmer ihre Rollen.

Wie bei diesen Beispielen zu sehen, ist dieses Lernen schwierig zu evaluieren. Es wird nicht bewertet wie eine Papierprüfung. Die Evaluation sollte den Beteiligten erklärt und von ihnen akzeptiert werden. Folgende sind Beispiele der Evaluationsmethode: Beobachtung von den Lehrenden, Lerntagebücher, Momentaufnahmen, Checklisten. Mit diesen Methoden wird bewertet, ob und wie sie ihr Ziel erreicht haben und was sie dazu beigetragen haben. D.h. es ist wichtig, dass die Teilnehmer sich dem Ziel bzw. dem Gruppenziel bewusst sind, damit sie sich mit eigenen Aufgaben beschäftigen können.

3. Untersuchung im Unterricht

In zwei Oberschulen, wo ich als Teilzeitlehrkraft für Deutsch als Fremdsprache gearbeitet habe, habe ich zwei verschiedene Untersuchungen gemacht. Dazu habe ich mir zwei zusätzliche Aktivitäten ausgedacht, die die Voraussetzung für einen handlungsorientierten Unterricht erfüllen und die im fremdsprachlichen Unterricht von den Lernenden kooperativ gemacht werden können, weil die oben erwähnten Beispiele der Aktivitäten in meinem

Unterricht schwierig einzuführen waren. Diese Idee der Aktivitäten und des Evaluationsstils habe ich in Referenz auf Konrad/ Traub (2016) und Sugie (2011) selbst ausgedacht, und an diese Klassen angepasst. Die Lernenden waren auf Anfängerniveau und bei den Aktivitäten wurde wichtig genommen, dass sie aktiv und positiv arbeiten.

3.1. Erster Versuch

Als ersten Versuch habe ich den Schülern die Aufgabe gegeben, gemeinsam in der Gruppe ein Theaterstück zu schreiben.

3.1.1. Grundinformation

Meinen ersten Versuch habe ich an einer öffentlichen Oberschule gemacht. Diese Schule nenne ich in diesem Aufsatz die Schule A. Schule A hat Deutsch, Französisch und Chinesisch als Wahlpflichtfach. Die Schüler im zweiten Jahr wählen eine Fremdsprache davon und lernen normalerweise diese Fremdsprache bis zum Abschluss. Der Fremdsprachenunterricht findet einmal pro Woche statt, und zwar in zwei Unterrichtsstunden (zusammen 100 Minuten). Diesen Versuch habe ich im Juni 2015 bei der Klasse des zweiten Jahrgangs gemacht. Diese Klasse hat 18 Schüler (w: 13, m: 5).

3.1.2. Verlauf des Versuchs

1. Gruppen einteilen

Die Klasse wird in Gruppen zu je vier Teilnehmern (zwei Gruppen haben 3 Teilnehmer) eingeteilt. (Beim Versuch habe ich die Lernenden aus meiner Perspektive als Lehrkraft so eingeteilt, dass jede Gruppe ungefähr auf dem gleichen Sprachniveau war.)

2. Rollen verteilen

Den Wortschatz nachschauen, einen Text auf Deutsch schreiben, die

Grammatik überprüfen waren die Rollen. (Die Rollen wurden von Teilnehmern selbst eingeteilt.)

3. Theaterstück schreiben

Zuerst schreiben die Teilnehmer den Text zusammen auf Japanisch. Danach bearbeiten sie die eigene Rolle in der Gruppe. Der Text sollte mindestens 50 Wörter auf Deutsch haben. Der Text wird von der Lehrkraft überprüft.

4. Aufführung in der Klasse

In der Gruppe üben die Teilnehmer das Theaterstück vor der Aufführung. Jeder Teilnehmer sollte wenigstens einmal im Stück sprechen.

5. Sich selbst und andere gegenseitig evaluieren

Jede Lernende bewertet: 1. Sich selbst: Wie sie in der Gruppe ihre eigene Rolle bearbeitet hat. 2. Die eigene Gruppe: Ob die Gruppenarbeit gut funktioniert hat. 3. Die anderen Gruppen: Wie die Theaterstücke gespielt waren. Für 1. und 2. werden Kommentare gesammelt, für 3. wird ein Fragebogen mit einer Skala von 1-5 benutzt.

6. Evaluation veröffentlichen

Die Evaluation 5.3. wird ausgerechnet und allen öffentlich mitgeteilt.

3.1.3. Überlegung

Es war die Idee, dass die Lernenden bei der Aktivität während der aktiven Kommunikation in der Gruppe alle vier Fertigkeiten verwenden sollten. Alle vier Fertigkeiten zu erwerben ist eine wichtige Aufgabe beim fremdsprachlichen Unterricht und ich habe versucht, Lernende in eine Situation zu bringen, in der sie alle vier Fertigkeiten üben können.

Durchführung

Nach meiner Beobachtung gab es lebhaftere Kommunikationen in allen

Gruppen. Bevor die Aktivität angefangen hat, hatte ich Sorge, dass jemand als LeiterIn die Gruppe beherrschen würde. Es gab dann auch LeiterInnen in allen Gruppen und die meisten haben zwar die Gruppe kontrolliert, aber sie waren eher ModeratorInnen in den eigenen Gruppen.

Probleme

Aber es gab natürlich auch Schwierigkeiten. Folgende sind einige Kommentare aus der Evaluation von den Lernenden.

positiv	negativ
Wortschatz nachzuschauen war die allererste Arbeit (im Arbeitsverlauf), deshalb war ich auf mich stolz, dass ich es schnell tun konnte.	Weil ich nicht gut Deutsch kann, habe ich die Rolle Grammatik zu überprüfen bekommen. Aber das war eigentlich egal, weil die Lehrerin sowieso korrigieren wird.
Es hat mich gefreut, dass die Bewertung für unser Stück richtig gut war. Wir alle haben es sehr gut gemacht.	Das war ein Druck, dass ich vor Leuten sprechen musste.
Die Stücke von anderen waren witzig, und es hat mich überrascht, dass ich sogar ein bisschen Deutsch verstehen konnte.	Es war schwierig, einen Text auf Deutsch zu schreiben, weil wir zu wenig Deutsch können, um unsere Ideen zu verbalisieren.

Tab. 2. Kommentare der Schule A⁴⁾

Bewertung

Wie aus der Tabelle 2 zu sehen ist, gab es ernsthafte Probleme. Die Aktivität sollte so organisiert werden, dass Lernende die eigene

Verantwortung wichtig nehmen. Auch Angst während der Aktivität sollte reduziert werden. Es sollte auch trainiert werden, dass Lernende in Rahmen ihres Wissens die Aktivität durchführen.

Diese Aktivität basiert auf der Idee, dass Lernende während der Aktivität ihre vier Fertigkeiten üben können, die sie kooperativ tun sollten. Wenn ich als Lehrerin den Wunsch einiger Lernender, richtiges Deutsch zu benutzen, erfüllt hätte, wären sie zufrieden gewesen, aber die Lernenden, die die Rolle des Deutschschreibens hatten, hätten sicher die Motivation verloren. Das Problem der Aktivitätsorganisation war, dies zu vermeiden. Wie die Voraussetzung für einen handlungsorientierten Unterricht fordert, sollte die Aufgabe auf den Inhalt fokussieren. Aber als Lehrkraft sollte ich auch richtiges Sprachwissen und korrekte Sprachverwendung unterrichten. Wie man diese Aspekte in einer einzigen Aktivität einführen kann, ist die Frage und eine weitere Aufgabe. Aus diesem Versuch schließe ich, dass man, wenn eine Zwischenphase eingeführt würde, in der die Texte der Lernenden verbessert und korrigiert werden, zu vielversprechenden Ergebnissen käme.

3.2. Zweiter Versuch

Als zweiten Versuch habe ich den Schülern die Aufgabe gegeben, gemeinsam in der Gruppe eine kurze Geschichte zu schreiben.

3.2.1. Grundinformationen

Meinen zweiten Versuch habe ich an einer öffentlichen Oberschule gemacht. In diesem Aufsatz nenne ich diese die Schule B. Die Schule B hat Deutsch, Französisch, Chinesisch und Russisch als Wahlfach. Die Schüler im ersten Jahr können eine Fremdsprache davon wählen und lernen normalerweise diese Fremdsprache bis zum zweiten Jahr, manche lernen bis zum Abschluss des dritten Jahres. Der Fremdsprachenunterricht findet

einmal pro Woche statt, zwar in zwei Unterrichtsstunden (zusammen 100 Minuten), in einem Jahrgang gibt es vier Klassen für Deutschunterricht. Diesen Versuch habe ich im November 2015 bei einer Klasse des zweiten Jahres gemacht. Diese Klasse hat 21 Schüler (w: 10, m: 11).

3.2.2. Verlauf des Versuchs

Die Grundidee ist dieselbe wie bei dem ersten Versuch, deshalb ist der Verlauf teilweise der gleiche. Die zweite Untersuchung unterscheidet sich von der ersten Untersuchung in Punkt 3. und 4..

1. Gruppe einteilen

2. Rollen verteilen

3. Eine Geschichte schreiben

Zuerst schreiben die Teilnehmer den Text zusammen auf Japanisch. Danach bearbeiten sie eigene Rollen in der Gruppe. Der Text sollte mindestens 80 Wörter auf Deutsch haben und die gelernte Grammatik (Perfekt) in bestimmten Formen enthalten. Es sollten dann Fragen über den Text - auch auf Deutsch - geschrieben werden, auf die andere Lernende als Leser richtig oder falsch antworten können. Der Text wird von der Lehrkraft überprüft.

4. Lesen und Fragen beantworten

Die Texte werden verteilt, und die Lernenden sollen die Fragen zu allen Texten beantworten. Bei der Kontrolle der Antworten verfassen die Teilnehmer einen eigenen Text auf Japanisch und geben Lösungen zu den Fragen über eigenen Text.

5. Sich selbst und andere gegenseitig evaluieren

6. Evaluation veröffentlichen

3.2.3. Überlegung

Diesmal war die Idee, dass Lernende bei der Aktivität die Fertigkeiten Lesen und Schreiben verwenden sollten, während aktiver Kommunikation in der Gruppe. Bei der Aktivität an der Schule A war es schwierig als Lehrkraft, bei der Sprechübung die Aussprache von allen zusammen zu üben, wie es die Lernenden gewünscht hatten. Dies wäre für das aktive Lernen in der Fertigkeit Sprechen wichtig und nötig gewesen. Deshalb habe ich das aktive Lernen an der Schule B so organisiert, dass ich die Ergebnisse, die die Lernenden in der Gruppenarbeit errungen haben, ausreichend bearbeiten konnte und die Lernenden dadurch auf ein höheres Niveau kommen konnten.

Durchführung

Aus meiner Beobachtung gab es hier auch lebhafte Kommunikationen in allen Gruppen. Es gab wieder je eine von der Gruppe gewählte LeiterIn in allen Gruppen und die meisten LeiterInnen hatten die besten Deutschkenntnisse in der Gruppe.

Probleme

Die Rollen waren geteilt, aber die LeiterInnen schrieben den Text und die anderen Teilnehmer unterstützten beim Wortschatznachschaun oder Grammatiküberprüfen. Die folgenden sind einige Kommentare von den Lernenden.

positiv	negativ
So einen langen Text habe ich noch nie geschrieben. Es hat mir Spaß gemacht.	Obwohl wir die Grammatik gelernt haben, war es schwierig, sie im Text zu verwenden.

Selbst eine Geschichte auszudenken ist mir schwierig, deshalb war es mir einfacher, den Text ins Deutsch zu übersetzen, den andere geschrieben haben.	Nur ich habe mir Mühe gegeben. Das ist unfair.
Die Geschichten von anderen zu lesen war schwierig, aber auf die Fragen zu antworten hat mir Spaß gemacht.	Andere Gruppen haben zu kreative Texte geschrieben und deswegen konnte ich sie nicht gut verstehen.

Tab. 3. Kommentare der Schule B

Bewertung/ Interpretation

Die Lernenden sind auf Schwierigkeiten gestoßen, ihre Sprachkenntnisse praktisch zu verwenden und ihre Ideen zu verbalisieren. Obwohl dies von den Lernenden negativ bewertet wurde, denke ich, dass es eigentlich ein positiver Schritt ist, den sie im Lauf des Lernens überwinden lernen können. Es war eine positive Überraschung für mich, dass die Lernenden so kreativ waren, dass sie nicht vollständig ihre Idee und Vorstellung verbalisieren konnten. Ich schließe daraus: Wenn ihnen eine Chance im Unterricht gegeben wird, dass sie ihre Kreativität zeigen können, ist das eine gute Übung für die Form der Informationsvermittlung und wenn der Unterricht kooperativ gemacht wird, wird auch Kommunikationskompetenz erworben.

Aber wenn ein Teilnehmer sich so fühlt, dass nur er allein in der Gruppe sich Mühe gibt, muss man sagen, dass die Aktivität nicht geglückt ist. Es wäre meine Aufgabe als Lehrerin gewesen, dies durch Beobachtung zu bemerken und den Lernenden die Wichtigkeit der Rollen bei der Aktivität zu vermitteln. Es sollte auch vorher gut überlegt werden, dass jede Rolle eine eigene Funktion hat und kein anderer an die eigene Stelle treten wird. Bei

dieser Aktivität könnte es passieren, dass jemand alleine den Text schreibt und abgibt, weil der Text als Ergebnis der Gruppe eingesammelt wird. Ob allen Rollen eine eigene Funktion gegeben werden kann, sollte vor der Einführung der Aktivität überprüft werden.

4. Ausblick

Um in einer Fremdsprache zu kommunizieren braucht man nicht nur die Sprachanwendungsfähigkeit, also Sprachkönnen, sondern auch eine generelle Kommunikationskompetenz, egal in welcher Sprache. Beim Ergebnis der Umfrage des MEXT über die Englischkompetenz für die Verbesserung der Bildung in Englisch findet man auch, dass Oberschüler die Erfahrung der produktiven Sprachverwendung brauchen und die Kommunikationskompetenz von den Schülern erworben werden sollte⁵⁾. Kooperatives Lernen fördert die Kommunikation im Unterricht und um das Ziel des Lehrplans zu erreichen könnte es eine effektive Möglichkeit sein. Wenn Lernende beim kooperativen Lernen aktiv arbeiten, sollte sich nach meiner Überlegung die Motivation erhöhen. Als ersten Schritt habe ich untersucht, ob Lernende beim kooperativen Lernen erfolgreich Lernerfahrungen sammeln können. Wie bei meinen Versuchen zu sehen ist, machen die meisten Lernenden positive Erfahrungen. Aber die Aktivitäten bei kooperativem Lernen sollten vorher gut ausgesucht werden, damit alle Lernenden Verantwortung für ihre eigenen Handlungen übernehmen können. Sonst geht der Zweck der Aktivität verloren und die Aktivität funktioniert nicht mehr. Z.B. gab es beim Versuch an der Schule B einen Kommentar, dass nur einer/e sich Mühe gegeben habe. Das bedeutet, dass die Aktivität nicht kooperativ gemacht wurde.

Um geeignete Aktivitäten für kooperatives Lernen im DaF-Unterricht zu etablieren, braucht man weitere Untersuchungen und Versuche mit exakter

Planung. Ich möchte dazu weitere Aktivitäten planen und deren Ergebnisse in quantitativen und qualitativen Untersuchungen evaluieren.

[Anmerkungen]

- 1) Diese Tabelle stammt aus den Unterlagen des japanischen MEXT (文部科学省教育課程部会外国語ワーキンググループ (第7回)) und von M.N. übersetzt.
- 2) Dieses Ziel ist im Lehrplan für Englisch bzw. Fremdsprachen auf Japanisch geschrieben und von M.N. übersetzt.
- 3) Diese Zusammenfassung ist von M.N. übersetzt.
- 4) Die Kommentare sind von den Lernenden auf Japanisch geschrieben, und von M.N. übersetzt.
- 5) Diese Umfrage ist 2014 vom MEXT an Oberschülern im dritten Jahrgang gemacht, um die Situation des Englischlernens herauszufinden. Diese Umfrage zeigt, ob die vier Fertigkeiten im Unterricht balanciert erworben sind und was bei den Schülern mangelhaft ist.

Literaturverzeichnis:

- Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Narr Francke Attempto Verlag.
- Borsch, Frank (2015): Kooperatives Lernen. Theorie, Anwendung, Wirksamkeit. 2. Auflage. Kohlhammer.
- Green, Norm/ Green, Kathy (2012): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Kallmeyer.
- Harada, Nobuyuki (2008): A Study on Cooperative Learning and Social Competences in Germany. In: Gifu daigaku kyōiku gakubu kenkyū hōkoku, 57-1, 175-183.
- Johnson, David W./ Johnson, Roger T. (1989): Cooperation and competition: Theory and Research. Interaction Book.
- Johnson, David W./ Johnson, Roger T./ Johnson Holubec, Edythe (2002): Circles of learning. Cooperation in the classroom. Interaction Book Company. (Titel der deutschen Ausgabe: Kooperatives Lernen. Kooperative Schule Tipps, Praxishilfen, Konzepte. Verlag an der Ruhr.)
- Konrad, Klaus/ Traub, Silke (2016): Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Schneider Verlag Hohengehren.
- Kubota, Kenichi/ Kishi, Makiko (2012): Daigaku kyōiku o dezain suru. Kōsei shugi ni motozuita kyōiku jissen. Kōyō shobō. (久保田賢一、岸磨貴子 編著『大学教育をデザインする』晃洋書房)

- Matsumura, Masanori (2012): Tasuku o katsuyô shita eigo jugyô no dezain. Taishû kann shoten. (松村昌紀『タスクを活用した英語授業のデザイン』大修館書店)
- Mizogami, Shinichi (2014): Active learning to kyôju gakushû paradaimu no tenkan. Tôshin Dô. (溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂)
- Mochizuki, Akihiko (Hrsg.) (2010): Kaitei ban Shin gakushû shidô yoryô ni motozuku eigo ka kyôiku hô. Taishû kann shoten. (望月昭彦 編著『新学習指導要領にもとづく英語科教育法』大修館書店)
- Müller, Andreas (2011): Kooperatives Lernen im Deutschunterricht. Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Negami, Akira (2013): Shutaiteki gakushû iyoku o sokushin suru „kyôiku sâbisu kachi kyôsô râningu pia moderu“ no teian. (根上明『主体的学習意欲を促進する“教育サービス価値共創ラーニングピアモデル”の提案』) (Masterarbeit, Japan Advanced Institute of Science and Technology)
- Sugie, Shûji (2011): kyôdô gakushû nyûmon. Nakanishiya Shuppan. (杉江修治『共同学習入門』ナカニシヤ出版)
- Weidner, Margit (2003): Kooperatives Lernen im Unterricht. Kallmeyer.

Internetquellen:

- 文部科学省教育課程部会外国語ワーキンググループ (第7回) 配布資料
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/siryô/1371098.htm
(Stand: 11. März 2017)
- 文部科学省高等学校学習指導要領
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/1282000.htm
(Stand: 11. März 2017)
- 文部科学省平成 26 年度英語教育改善のための英語力調査事業報告
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1358258.htm (Stand: 16. März 2017)

(ねがみ まい・博士後期課程在学中)