

Erfolgsbedingungen der Gruppenarbeit

Készítette:

Miskei Réka

Német és nemzetiségi német, angol tanári MA
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar

Témavezető:

Dr. Feldné Knapp Ilona

tanszékvezető egyetemi docens

Lezárás dátuma: 2015. 01. 06.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	4
2. LERNEN UND LEHREN VON MODERNEN FREMDSPRACHEN	5
2.1 ZIELE.....	6
2.2 PRINZIPIEN	9
2.3 LERNTHEORETISCHE ANSÄTZE	11
3. SOZIALFORMEN	13
3.1 ÜBERBLICK.....	13
3.2 GRUPPENARBEIT.....	15
4. KOMMUNIKATION.....	19
4.1 MODELLIERUNG DER KOMMUNIKATION.....	19
4.2 BEDINGUNGEN DER KOMMUNIKATION IN DER GRUPPENARBEIT.....	22
5. DIE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	27
6. FAZIT UND AUSBLICK	28
7. LITERATURVERZEICHNIS	32

Inhaltsverzeichnis des Anhanges

8. ANHANG	3
8.1 DIE DETAILLIERTE DARSTELLUNG DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG.....	3
8.1.1 Fall 1.....	3
8.1.1.1 Die Beobachtung	3
8.1.1.1.1 Der Kontext	3
8.1.1.1.2 Phasen der Stunde.....	3
8.1.1.1.3 Lehr- und Lernziele und Sozialformen.....	4
8.1.1.1.4 Funktion der Gruppenarbeit.....	4
8.1.1.2 Das Lerntagebuch.....	5
8.1.1.2.1 Der Kontext	5
8.1.1.2.2 Auswertung der Ergebnisse.....	6
8.1.1.3 Das Interview.....	9
8.1.1.4 Die komplexe Betrachtung der Gruppenarbeit.....	10
8.1.2 Fall 2.....	11
8.1.2.1 Die Beobachtung	11
8.1.2.1.1 Der Kontext	12
8.1.2.1.2 Phasen der Stunde.....	12
8.1.2.1.3 Lehr- und Lernziele, Sozialformen.....	13
8.1.2.1.4 Funktion der Gruppenarbeit.....	13
8.1.2.2 Das Lerntagebuch.....	13
8.1.2.2.1 Der Kontext	13
8.1.2.2.2 Auswertung der Ergebnisse.....	14
8.1.2.3 Das Interview.....	19
8.1.2.4 Die komplexe Betrachtung der Gruppenarbeit.....	20
8.1.3 Fall 3.....	21
8.1.3.1 Die Beobachtung	21
8.1.3.1.1 Der Kontext	21
8.1.3.1.2 Phasen der Stunde.....	21
8.1.3.1.3 Lehr- und Lernziele, Sozialformen.....	22
8.1.3.1.4 Funktion der Gruppenarbeit.....	22
8.1.3.2 Das Lerntagebuch.....	23
8.1.3.2.1 Der Kontext	23
8.1.3.2.2 Auswertung der Ergebnisse.....	23
8.1.3.3 Das Interview.....	25
8.1.3.4 Die komplexe Betrachtung der Gruppenarbeit.....	26
8.1.4 Fall 4.....	27
8.1.4.1 Die Beobachtung	27
8.1.4.1.1 Der Kontext	27
8.1.4.1.2 Phasen der Stunde.....	27
8.1.4.1.3 Lehr- und Lernziele, Sozialformen.....	28
8.1.4.1.4 Funktion der Gruppenarbeit.....	28
8.1.4.2 Das Lerntagebuch.....	29
8.1.4.2.1 Der Kontext	29
8.1.4.2.2 Auswertung der Ergebnisse.....	29
8.1.4.3 Das Interview.....	31
8.1.4.4 Die komplexe Betrachtung der Gruppenarbeit.....	32
8.2 DOKUMENTATION.....	33

1. Einleitung

In der vorliegenden Arbeit wurde zum Ziel gesetzt, die Bedingungen zu untersuchen, die der erfolgreichen Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht zugrunde liegen, wobei davon ausgegangen wird, dass die Faktoren, die zum Erfolg der Gruppenarbeit führen, optimiert werden können.

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil gibt einen Überblick über den theoretischen Hintergrund des Themas und geht auf die wichtigsten relevanten Bereiche ein, die für die Beurteilung der Erfolgsbedingungen der Gruppenarbeit wichtig sind. Zunächst werden der Begriff des Fremdsprachenunterrichts und seine Ziele beschrieben, zweitens die Prinzipien vorgestellt, nach denen der kommunikative Fremdsprachenunterricht stattfindet. Anschließend wird der Begriff des Lernens behandelt, sowie anhand von verschiedenen lerntheoretischen Ansätzen gezeigt, wie sich die Auffassung von Lernen mit der Zeit änderte und welches Verständnis heute vom Lernen angenommen wird. Im Mittelpunkt des zweiten Kapitels stehen die Sozialformen. Nach einem allgemeinen Überblick über die Sozialformen wird die Gruppenarbeit, die den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit darstellt, unter die Lupe genommen. Die dritte Einheit des theoretischen Teils setzt sich mit der Kommunikation und mit ausgewählten Kommunikationsmodellen auseinander. Die Auswahl spiegelt die unterschiedlichen Annäherungen und Sichtweisen in Bezug auf die Beschreibung der Kommunikation wieder.

Im zweiten Teil der Arbeit wird die empirische Untersuchung vorgestellt. Die Arbeit basiert auf Fallanalysen. Die Fallanalyse ist eine Methode der qualitativen Forschung. Mittels dieser Methode kann der Untersuchungsgegenstand komplex erfasst werden. Für die Untersuchung wurden Fälle ausgewählt, die einen differenzierten Umgang mit dem Gegenstand ermöglichen. Sie wurden aus drei Aspekten untersucht. Erstens wurden die Unterrichtsstunden mit Fokus auf die Gruppenarbeit beobachtet und die Ereignisse in Beobachtungsprotokollen beschrieben. Zweitens wurde die Gruppenarbeit aus der Perspektive der Lernenden untersucht. Sie füllten ein Lerntagebuch aus, in dem sie ihre Eindrücke und Meinungen über die Gruppenarbeit festhalten konnten. Drittens wurden die Lehrpersonen in die Forschung integriert: mit ihnen wurden Leitfadeninterviews in Bezug auf die Verwirklichung ihrer Lehrziele geführt. Durch diese Methode wurde derselbe Gegenstand aus drei Gesichtspunkten, d.h. aus der Sicht der Beobachterin, der Lernenden und der Lehrpersonen, untersucht, um dadurch einen tiefen und detaillierteren Einblick zu bekommen. Aufgenommen wurden die Daten mehrerer Fälle, aus Platzgründen musste in der

vorliegenden Arbeit auf die Auswertung aller Fälle jedoch verzichtet werden, weshalb hier vier Fälle vorgestellt werden sollen. Diese Fälle wurden so ausgewählt, dass jeder Jahrgang aus der Gymnasialoberstufe (Klasse 9-12) repräsentiert wird. Die Vorstellung der ausgewählten Fälle – um der Überschaubarkeit der Arbeit Rechnung zu tragen – erfolgt nach den gleichen Gesichtspunkten. Bei Auswertung werden die Ergebnisse aus allen drei Informationsquellen gegenübergestellt und die Erkenntnisse aus den vier Fällen werden im Fazit der Arbeit dargestellt.

2. Lernen und Lehren von modernen Fremdsprachen

Fremdsprachen d.h. Lernen und Lehren von modernen Fremdsprachen unter institutionalisierten Rahmenbedingungen blickt auf lange Traditionen zurück. In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts spielt die kommunikative Wende, die sich seit Mitte der 1970er Jahre vollzog, eine entscheidende Rolle. Im Sinne dieser Wende wurden die Ziele des Fremdsprachenunterrichts neu formuliert und selbst der Begriff *Fremdsprachenunterricht* durch neue Inhalte gefüllt.

Fremdsprachenunterricht als Begriff bezieht sich auf den Unterricht aller modernen Sprachen, die als Fremdsprachen unterrichtet werden. In Bezug auf das Deutsche als Fremdsprache nennt sich der Fremdsprachenunterricht *Deutsch als Fremdsprache* (DaF). An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass der Begriff *DaF* nicht nur als eine unterrichtspraktische, sondern auch als eine wissenschaftliche Aktivität aufgefasst wird (Feld-Knapp 2012: 17). Diese Auffassung erscheint auch bei Krumm, der DaF wie folgt definiert: „alle unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Aktivitäten, die sich mit der deutschen Sprache und der Kultur der deutschsprachigen Länder unter dem Aspekt des Lehrens und Lernens von Nichtmuttersprachigen beschäftigen“ (Krumm 2010: 47). Der muttersprachliche Deutschunterricht ist also vom Fremdsprachenunterricht abzugrenzen, da in dem zweiten Fall die Aneignung von Inhalten und Sprachentwicklung parallel stattfindet. Die beiden Bereiche bedingen einander. Der Fremdsprachenunterricht braucht folglich eigene Grundlagen. Bei der Diskussion über den Fremdsprachenunterricht muss zu Abgrenzungszwecken noch der Begriff des *Zweitsprachenunterrichts* erwähnt werden. Die zwei Ausdrücke decken nicht das gleiche Phänomen und bei weitem nicht die gleichen Umstände des Sprachlernens ab. Über eine Zweitsprache spricht man im Allgemeinen, wenn die neue Sprache „bei der Erlangung, Aufrechterhaltung oder Veränderung der Identität der Lernenden eine wichtige Rolle [spielt] und sie unmittelbar kommunikativ relevant [ist]“ (Wilms 1981 zit. nach Rösler 1994: 8; Rösler 1992). Außerdem muss hinzugefügt werden, dass eine Zweitsprache nicht unbedingt

die zweite Sprache ist, die man lernt, deshalb sind eher die Kommunikationssituationen, in denen man die Sprache verwendet, ausschlaggebend.

Dieser Arbeit liegt eine Definition von Fremdsprachenunterricht zugrunde, die besagt, dass der Fremdsprachenunterricht eine spezifische Form der menschlichen Kommunikation ist. Die Kommunikation im Fremdsprachenunterricht unterscheidet sich von der natürlichen Kommunikation, weil sie zielgerichtet und gesteuert, unter institutionellen Bedingungen, z.B. an einer Schule stattfindet (Hunfeld 1990: 11). Für die Optimierung der Lehr- und Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht wurden mehrere Konzepte und Ansätze entwickelt, die in Methoden ihren Niederschlag gefunden haben (Hunfeld / Neuner 1993). Durch den kommunikativen Ansatz wird der Fremdsprachenunterricht bis heute geprägt.

2.1 Ziele

Der kommunikative Fremdsprachenunterricht setzt sich zum Ziel, die sprachliche Handlungsfähigkeit der Lernenden zu fördern. Diese Zielformulierung geht auf die pragmatische Wende der Sprachwissenschaft zurück, die die Sprache als soziales Handeln auffasst. Im Sinne der kommunikativen Wende etablierte sich der kommunikative Ansatz für den Unterricht moderner Sprachen. Der kommunikative Ansatz verbreitete sich im angelsächsischen Sprachraum und setzte sich die Förderung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden zum Ziel. Kommunikative Kompetenz bedeutet sprachliche Handlungsfähigkeit, also Sprachkompetenz und Diskurskompetenz (Piepho 1974, zit. nach Feld-Knapp 2009: 62).

Piepho greift auf das philosophische und emanzipatorische Konzept von Habermas zurück und betont, dass der Diskurs eine Form von Kommunikation ist, aber hier kommt der Reflexion eine wichtige Rolle zu. Kommunikative Kompetenz bedeutet auch, dass der Sprecher aus Handlungszusammenhängen heraustreten und reflektieren kann (Bredella 2008: 47). Mit der Möglichkeit der Reflexion erlangen die Lernenden das Mitbestimmungsrecht im Unterricht, d.h. sie werden emanzipiert und können ihre Bedürfnisse, Schwierigkeiten oder eben ihre Vorlieben formulieren. Das ist ein Aspekt, dessen Bedeutung sich besonders im Leben nach der Schule zeigen wird (Feld-Knapp 2009: 62).

Inge Schwerdtfeger baut die kommunikative Kompetenz aus vier Bestandteilen auf. Das sind die interkulturelle Kompetenz, die grammatische Kompetenz, die angemessene Aussprache und der flexible Wortschatz. Diese Bausteine sind zum Teil die traditionellen Anforderungen, die aber im Sinne dieser Auffassung in den Dienst der Kommunikation gestellt werden, deshalb geht es z.B. bei der grammatischen Kompetenz nicht nur um die

Grammatikregeln, sondern auch um die Verknüpfung der sprachlichen Funktionen mit den sprachlichen Mitteln (z.B. kann man mit Imperativsätzen u.a. eine Anforderung, eine Drohung, eine Erlaubnis oder eben Begrüßung ausdrücken). Darüber hinaus hebt Schwerdtfeger die Bedeutung von weiteren Kompetenzen hervor, die sie unter dem Begriff *Lernen lernen* zusammenfasst. Dazu gehören Strategien der Verständnissicherung (etwa wie man nachfragen kann, wenn man ein Wort nicht kennt), kompensatorische Strategien (wie man ein fehlendes Wort umschreiben kann) und auch die Überwachung des eigenen Lernens (d.h. Kenntnisse über den eigenen Lernstil). Außerdem erwähnt Schwerdtfeger die „ungeschützte Kommunikation“ als Lernziel, was bedeutet, dass die Sprache auch im Klassenzimmer nicht nur Lerngegenstand, sondern gleichzeitig ein Kommunikationsmittel ist. Schließlich erscheint die Vermittlung von positiven Emotionen als Lernziel, wozu die positive Lernatmosphäre und die Förderung der Lernmotivation gehören (Schwerdtfeger 2001: 79-89).

Wolfgang Pauels definiert den Begriff *fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit* nach der gegenwärtigen Forschungslage folgendermaßen: „Zunächst einmal ist Kommunikationsfähigkeit das Vermögen der Lerner, Äußerungen adressatengerecht im sozialen Interaktionsprozess so zu verwenden, dass eine Verständigung gewährleistet ist“ (Pauels 2007: 302). Darüber hinaus hebt er an der gleichen Stelle hervor, dass die Sprachlerner imstande sein sollen, Inhalte auszudrücken, die sie tatsächlich wollen, und nicht nur solche, die sie ausdrücken können. Dadurch wird den Lernern auch signalisiert, dass ihre Gedanken nicht nebensächlich sind. Auch Susanne Duxa unterstreicht die Wichtigkeit der interaktiven Übungen, indem sie sagt, dass sie den persönlichen Äußerungsbedürfnissen gerecht werden müssen, indem bedeutsame Botschaften ausgetauscht werden können. Damit können kognitive, soziale und emotionale Lernprozesse vereinigt werden (Duxa 2007: 305). Daneben bemerkt sie auch die Bedeutung der personalen und sozialen Identität, die im Fremdsprachenunterricht durch interaktive Übungen entwickelt werden soll:

[...] neben dem pragmalinguistischen Ziel, die Lerner zu einer situationsadäquaten Sprachverwendung zu befähigen, steht das emanzipatorische Ziel, die Lerner in der Entwicklung ihrer personalen und sozialen Identität zu unterstützen, indem ihre kognitiven Fähigkeiten und ihre kooperative Handlungsfähigkeit gefördert werden (Duxa 2007: 306).

Die kommunikative Didaktik lässt sich in zwei Phasen teilen. In der ersten Phase bekam die Mündlichkeit eine große Rolle, was aber dazu führte, dass die Form, d.h. die grammatische und lexikalische Richtigkeit, in den Hintergrund gedrängt wurde. Das ist insofern problematisch, dass die Entwicklung bestimmter Teilkompetenzen (z.B. rezeptive

und produktive Textkompetenzen) solide Kenntnisse der sprachlichen Form voraussetzt (Feld-Knapp 2009: 62). Ein anderer problematischer Aspekt des kommunikativen Ansatzes war der Bereich der Erziehung und Bildung. Einer der wichtigsten Texte in den kommunikativen Lehrwerken waren die Dialoge, weil sie aus der Sicht der Alltagskommunikation pragmatisch schienen, aber wie von Piepho bereits in den 1970er Jahren betont wurde, führen diese Dialoge zur Sprachimitation und hoher Lehrersteuerung (Piepho 1979, zit. nach Feld-Knapp 2009: 63), was zu den ursprünglichen Zielen im Gegensatz steht.

In der zweiten Phase des kommunikativen Unterrichts, d.h. in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre geriet das interkulturelle Konzept in den Mittelpunkt. Hier kann man im wahren Sinne des Wortes über einen Schüler- und handlungsorientierten kommunikativen Sprachunterricht sprechen, denn Alltagsdialoge durch inhaltsreiche Sach- und literarische Texte ersetzt wurden. Auf diese Weise konnten die Themenaspekte an die Erfahrungen der Lerner angeknüpft und die Lerner auf das Handeln in einer mehrsprachigen Welt vorbereitet werden. Damit geht die Entwicklung von Empathie, kritischer Toleranz und der Fähigkeit zur Konfliktbewältigung einher (Feld-Knapp 2009: 66). Mit diesen neuen Anregungen wurde der kommunikative Ansatz vollständiger, denn auch die bis dahin vermissten Ziele bekamen einen Platz:

Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht zielt darauf, die Rolle der Fremdsprache für die Entwicklung von Selbst- und Fremdbildern bewusst zu nutzen; d.h. durch interkulturelles Lernen gewinnt der Fremdsprachenunterricht seine soziale und pädagogische Dimension zurück (Krumm 1995: 159).

In den 1990er Jahren wurden die Ziele des Fremdsprachenunterrichts erweitert. Die Förderung des selbstbestimmten Lernens und die Entwicklung des Sprachbewusstseins und Sprachlernbewusstseins gewannen an Bedeutung. Seit dieser Zeit wird dem autonomen Lernen, d.h. der Selbstständigkeit eine große Bedeutung zugeschrieben. Oder wie bei Claudio Nodari zu lesen ist „bilden die Ziele im Bereich der Selbstständigkeit in Sachen Fremdsprachenlernen eine Brücke zwischen den allgemein-erzieherischen <Zielen> (wie soziales und solidarisches Verhalten, Einfühlungsvermögen, Toleranz usw.) und den fremdsprachenspezifischen Zielen (Nodari 1996, zit. nach Krumm 2006: 62.). Dem autonomen Lernen schreibt auch Ute Rampillon in einer ihrer Studien eine wichtige Rolle zu. Sie betont, dass es beim autonomen Lernen nicht nur um das autodidaktische Lernen geht, sondern auch darum, dass die Lerner imstande sind, den eigenen Lernprozess zu überblicken, die angemessene Strategien auszuwählen und dadurch ihr Lernen zu steuern und zu

kontrollieren. Unter den Eigenschaften, mit denen sie den autonomen Lerner charakterisiert, sind die förderliche Lernhaltung, Einsicht in die Arbeitsorganisation und Kenntnisse über die verschiedenen Lerntechniken zu lesen, darüber hinaus hebt sie auch die Beherrschung von Kommunikationsstrategien bzw. die interkulturellen Gesprächskompetenzen hervor (Rampillon 1993: 50). Demnach ist klar, dass die Kommunikation und das autonome Lernen leicht in Verbindung gebracht werden können und beide eine außerordentlich wichtige Rolle spielen. Die Lern- und Kommunikationsstrategien sind nicht nur aus dem Grund unerlässlich, weil sie beim Lernen weiterer Fremdsprachen eine große Hilfe leisten können, sondern sind auch als allgemeine Strategien vorteilhaft, die sich auch außerhalb und nach der Schule als nützlich erweisen können. Dieter Wolff geht sehr differenziert mit dem Begriff des autonomen Lernens um, indem er fünf Konzepte bestimmt, die Möglichkeiten zur Förderung der Autonomie im Klassenzimmer bieten: die Gruppenarbeit als Lernwerkstatt, ein großes Spektrum von Aufgaben, Materialien, Bewertung in Form eines Tagebuches und die vielfältige Lehrerrolle. Aus diesen Überlegungen ist ersichtlich, dass die Verwirklichung der Autonomie auf mehreren Ebenen und auf mehrere Art und Weise möglich ist. Der kommunikativen Didaktik liegt ein offenes Konzept zugrunde, das nach Prinzipien umgesetzt werden kann. Diese Prinzipien werden im nächsten Kapitel erläutert.

2.2 Prinzipien

Wenn die Kommunikation so wichtig erscheint, liegt auch die Anforderung nahe, dass der Unterricht selbst dementsprechend gestaltet wird. Butzkamm formuliert diese Erwartung mit einem treffenden Satz: „So viel üben wie nötig, so viel kommunizieren wie möglich“ (Butzkamm 1989 zit. nach Rösler 1994: 127). Dazu gab es schon Versuche in der Geschichte der Didaktik und Methodik, die aber letztendlich immer durch etwas Neues, „Vielversprechenderes“ verdrängt wurden. Daneben wird die Aufmerksamkeit immer mehr darauf gelenkt, dass die Lernenden über verschiedene Interessen, Motivationen und Bedürfnisse verfügen. Es ist außerdem wichtig, auch auf die Erfahrungen der Lerner Rücksicht zu nehmen und sie „zum Ausgangspunkt der Vermittlung zu machen“ (Krumm 2010: 909f.). Deshalb meint auch Faistauer, dass nicht die Methoden sondern die Prinzipien im Vordergrund stehen müssen, weil die Lehr- und Lernvorgänge sowieso von einer Vielzahl von Faktoren bestimmt werden. Die Prinzipien basieren aber auf „die wichtigsten pädagogischen, linguistischen, lerntheoretischen Grundlagen“ (Faistauer 1997: 21). In Anlehnung an Faistauer werden also die wichtigsten Prinzipien wie folgt aufgelistet:

1. Es gibt keine beste Methode, es gibt nur eine Reihe von Prinzipien.

2. Inhalte sollen sich an den Bedürfnissen der Lernenden orientieren.
3. Authentische Texte.
4. Die Vermittlung aller vier Fertigkeiten von Anfang an mit einem anfänglich stärkeren Gewicht der Rezeption vor Produktion.
5. Kontrastierendes Bewusstmachen von Regeln – kontrastive Wortschatzarbeit – zweisprachige Strukturarbeit.
6. Es ist noch immer gültig: „Ein Glück, daß Schüler noch Fehler machen!“
7. Grammatik sollte immer anhand von Texten erlernt werden, Regeln sollen daraus bewusst gemacht werden.
8. Metakognitives Wissen muß zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden.
9. Förderung von autonomem Lernen.
10. Kooperatives Lernen durch die Sozialform der Gruppenarbeit.

(Faistauer 1997: 21-29)

Die Umsetzung dieser Prinzipien in der Unterrichtspraxis setzt Lernerorientierung voraus. Das bedeutet, dass die zentrale Position der Lernenden im Unterricht akzeptiert wird und der Unterricht seine kommunikativen Bedürfnisse befriedigen will. Beim kommunikativen Ansatz sprach man von der Lernerorientierung in dem Sinne, dass der Fremdsprachenlerner als Subjekt des Unterrichts betrachtet wurde. Es hieß, dass er in seinen Verstehens- und Mitteilungsbedürfnissen in der Fremdsprache gefördert werden soll (Tudor 1996, zit. nach Düwell 2007: 350). Diese Einstellung veränderte sich insofern, dass der Individualisierung d.h. der Förderung des einzelnen Lerner eine immer größere Rolle zukam (ebd.). Die Lerner müssen also angesprochen werden, ihre Bedürfnisse zu formulieren, um dadurch eine Atmosphäre schaffen zu können, in der die Lernenden motiviert sind, neue Kenntnisse zu sammeln. Nach Wolff verwirklicht die Lernerautonomie die folgenden vier Grundprinzipien des Lernens: komplexe Lerninhalte durch authentische Materialien, authentische Lernumgebung durch authentische Interaktion, Wissensverarbeitung durch Fokussierung auf Lernprozesse und kooperatives Lernen durch Gruppenarbeit (Wolff 1996: 555f).

Wie der oben zitierten Auflistung zu entnehmen ist, kommt dem kooperativen Lernen, besonders der Form der Gruppenarbeit eine entscheidende Rolle zu. In dieser Arbeit wird der Frage nachgegangen, unter welchen Bedingungen die Gruppenarbeit als Ort der erfolgreichen Kommunikation zwischen den Lernenden und als Ort der Förderung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden zu betrachten ist. Der Begriff des Lernerfolges hat sich mit der Zeit geändert: im folgenden Überblick sollen die wichtigsten Wendepunkte bezüglich der Beschreibung des Lernprozesses erfasst werden. Um den Lernerfolg definieren, erfassen und verstehen zu können, muss man ein Verständnis über den Lernprozess entwickeln. Im nächsten Kapitel wird deshalb auf die lerntheoretischen Ansätzen eingegangen.

2.3 Lerntheoretische Ansätze

Wenn man sich mit dem Thema Lernen befasst, ist es unerlässlich, einen Blick auf die lerntheoretischen Ansätze zu werfen, die mithilfe von Modellen oder Hypothesen den Prozess des menschlichen Lernens aus psychologischer oder neurobiologischer Sicht zu beschreiben versuchen¹. Im Folgenden wird wie erwähnt auf die wichtigsten Wendepunkte eingegangen.

Nach dem Zweiten Weltkrieg war der Behaviorismus² die ausschlaggebende Theorie, die sich die Beobachtung von Verhaltensweisen und Faktoren, die darauf einwirken, zum Ziel setzte. Der Behaviorismus war der erste Ansatz, der sich bewusst mit dem Phänomen Lernen befasste. Innerhalb des Behaviorismus kann man drei Richtungen unterscheiden: die klassische, die operante Konditionierung und das Lernen am Modell. Die klassische Konditionierung untersucht die Reiz–Reaktion–Zusammenhänge (s. die Experimente von Pawlow). Mit der operanten Konditionierung wurde versucht, das schon vorhandene Verhalten z.B. durch Lob/Belohnung zu verstärken oder durch Bestrafung zu löschen. Im Fremdsprachenunterricht wurde das im Rahmen des sog. Pattern Drills verwirklicht. Der Ansatz des Modelllernens (z.B. Bandura) untersucht die Gesetzmäßigkeiten, die dann auftreten können, wenn den Versuchspersonen ein bestimmtes Verhalten d.h. ein Verhaltensmodell gezeigt wird. Der Einfluss des behavioristischen Lernverfahrens erscheint in mehreren Methoden, wie u.a. in der Grammatik-Übersetzungsmethode oder in der Audiolingualen oder Audiovisuellen Methode. Diese Methoden wurden dann heftig kritisiert. Die Kritik richtete sich u.a. dagegen, dass Form und Analogien eine wichtigere Rolle spielten als die Bedeutung und Analysen, sowie auch gegen die absolute Einsprachigkeit, die das Erklären langwierig machte. Das Lernen blieb oft auf der Ebene des Pattern Drills.

Anders als der behavioristische Ansatz betrachtet der nativistische Ansatz den Spracherwerb nicht als Ergebnis von Imitation sondern als einen Prozess, in dem angeborene und spezifische Fähigkeiten des Menschen entfaltet werden (Riemer 2010: 799f.). Hauptvertreter der Nativisten war Noam Chomsky, der für die Existenz einer *Universal Grammar* plädierte. Demnach sollen alle Lerner in den unterschiedlichen Spracherwerbstypen über angeborene Erwerbsmechanismen verfügen. Die nativistischen Theorien wollen deutlich machen, dass der L2-Erwerb allein durch Imitation nicht möglich ist (Riemer 2010: 800).

Vertreter des kognitivistischen Ansatzes haben die Ansicht, dass der Spracherwerb „ein mentaler, individueller, nur teilweise durch angeborene Fähigkeit bestimmter kognitiver

¹http://www.unipotsdam.de/eteachingwiki/index.php/Lerntheoretische_Begr%C3%BCndungszusammenh%C3%A4nge)

² Zusammenfassung nach Mitschian 2010: 793-799.

Prozess [ist], der in sozialen Situationen stattfindet und durch unterschiedliche externe Faktoren beeinflusst wird“ (Schmidt 2010: 807). Im Kognitivismus wurde die Aufmerksamkeit auf die mentalen Prozesse gelenkt, sie wurden untersucht und modelliert. Es war also der erste Ansatz, der sich mit kognitiven Abläufen im Gehirn auseinandersetzte.

Die Kerngedanken der konstruktivistischen Überlegungen gehen auf Jean Piaget zurück, der bei den geistigen Prozessen den Prozess der Assimilation und den Prozess der Akkommodation unterschied. Nach Piaget soll zwischen den zwei Prozessen ein Gleichgewicht angestrebt werden (Edmondson/House 2011: 95f.). Dieter Wolff (Wolff 1996: 544-548) definierte das Fremdsprachenlernen nach den Grundlagen der Kognitionspsychologie. Er betont, dass das Wahrnehmen, Verstehen und Lernen konstruktive Operationen sind, wobei die neuen Informationen immer mit dem schon vorhandenen Wissen verbunden werden müssen. Diese Konstruktionsprozesse hängen zwar vom Individuum ab, aber der soziale Kontext hat eine grundlegende Bedeutung: „Insbesondere die Sprache als Mittel zur Interaktion tritt hier in den Mittelpunkt. Sprache ist für Menschen das zentrale Mittel und Werkzeug, um miteinander zu denken und zu lernen“ (Wolff 1996: 548). Das Lernen wird also nach Wolff als einen konstruktiven Prozess betrachtet, und aus diesem Grund schreibt er auch der Lernerautonomie eine wichtige Rolle zu.

Die konnektionistischen Lernmodelle basieren ihre Überlegungen auf dem neuronalen Netzwerk und behaupten, dass das Lernen die Veränderung der Verbindungsstärke zwischen den Neuronen sei (Schmidt 2010: 813).

Bei dem interaktionistischen Ansatz kann man zwei Forschungsrichtungen unterscheiden, die eine richtet sich auf die kognitivistische Perspektive der Interaktion, die andere auf die soziale Perspektive. Vertreter der ersteren Richtung setzten sich mit Themen wie Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Automatisierung oder Fossilisierung auseinander (Aguado 2010: 817). Die soziale Richtung dieses Ansatzes greift auf die Lerntheorie von Lew Semjonowitsch Wygotski zurück.³ Nach der soziokulturellen Lerntheorie „[werden] Lernende von Lehrenden durch den Prozess der Wissenskonstruktion begleitet (Aguado 2010: 818).

³ Auf Wygotski wird im Abschnitt 4.2 näher eingegangen.

3. Sozialformen

Nach dem Überblick über die wichtigsten lerntheoretischen Konzepte konzentriert sich das folgende Kapitel auf die Sozialformen. Unter Sozialform versteht man die Form der Kommunikation und der Zusammenarbeit zwischen Lernenden und Lehrenden bzw. Lernenden und Lernenden. Man kann im kommunikativen Fremdsprachenunterricht vier Sozialformen unterscheiden: Arbeit im Plenum, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit. Diese ergeben sich aus dem Verständnis des Fremdsprachenunterrichts, der als eine spezifische Form der menschlichen Kommunikation betrachtet wird (s. Hunfeld 1990).

3.1 Überblick

Der Einsatz von verschiedenen Sozialformen ist im kommunikativen Fremdsprachenunterricht unabdingbar, wobei Sozialformen nicht willkürlich, sondern bewusst für eine bestimmte Phase und zu einem bestimmten Zweck verwendet werden sollten. Sie erfüllen mehrere Aufgaben: Sie können zur Binnendifferenzierung, zur Individualisierung oder zur Förderung der Lernerautonomie dienen, auf deren Bedeutung schon eingegangen wurde (Schramm 2010: 1182). Rolle und Bedeutung der verschiedenen Sozialformen ist ein viel diskutiertes Thema. Vor der kommunikativen Wende wurde der Frontalunterricht als die einzige Sozialform bevorzugt, diese Auffassung ist auf das damalige Verständnis von Lernen und Lehren zurückzuführen. Im Gegensatz dazu werden neuerdings eher die kooperativen Formen bevorzugt, die im Fremdsprachenunterricht nach Möglichkeit präsent sein sollten. Partner- und Gruppenarbeit gehören einfach zum Sprachenlernen. Seit langem betonen Wissenschaftler nämlich auch, dass die Vielfalt der Arbeits- und Sozialformen ein Schlüssel zum erfolgreichen Fremdsprachenunterricht ist (z.B. Rösler 1994: 134f.). Schwerdtfeger hebt auch hervor, dass eine Kombination von Sozialformen erforderlich ist, weil sie sich positiv auf das Sozialklima einer Klasse auswirkt:

- ein Anstieg der Hilfsbereitschaft unter den Lernenden;
- eine Verminderung der Aggressionen unter den Lernenden;
- eine Verminderung des Konkurrenzdenkens unter den Lernenden;
- ein Verzicht der Lehrenden auf einen autoritären Führungsstil;
- eine gleichmäßige Förderung aller Lernenden durch die Lehrenden;
- eine Steigerung der Zufriedenheit von Lehrenden und Lernenden mit dem Unterricht

(Schwerdtfeger 2007: 249)

Man muss festhalten, dass z.B. auch der Frontalunterricht verschiedene Formen hat. Meyer und Okon unterscheiden folgende Formen: eigenständiger Frontalunterricht, integrierter Frontalunterricht und Großgruppenarbeit. In der ersten Form geht es z.B. um Vorträge, die für die Zuhörer gehalten werden, wobei der Vortragende nicht unbedingt die Lehrperson sein muss. In der zweiten Form spielt die Interaktion eine größere Rolle, die sogar gefördert werden soll; in der Großgruppenarbeit wiederum beschäftigt sich die gesamte Gruppe mit einem Unterrichtsgegenstand, in den weiteren Phasen kann diese Großgruppe jedoch in kleinere geteilt werden (Schwerdtfeger 2001: 13f.). Aus dieser Beschreibung wird ersichtlich, dass der Frontalunterricht nicht vollständig und für immer verbannt zu werden braucht: es gibt tatsächlich Unterrichtssituationen, in denen die angemessene Wahl eben der Frontalunterricht ist. Trotzdem muss man zugeben, dass andere Sozialformen sich zur Förderung der Kommunikation effektiver erweisen. Parallel zu den Veränderungen in anderen Disziplinen änderte sich auch die Gewichtung der Sozialformen im Fremdsprachenunterricht. Mit der Kommunikation und mit den Sprachhandlungen im Vordergrund verlor der Frontalunterricht an Bedeutung und wurde der Arbeit im Plenum eine größere Rolle zugeschrieben. Der Unterricht ist in diesem Sinne nicht mehr lehrer- und stoffzentriert. Nach der neuen Definition des Fremdsprachenunterrichts stellt er eine spezifische Form der menschlichen Kommunikation dar. Die typische Sitzordnung für diese Art von Arbeit ist das Hufeisen im Vergleich zur Lehrbühne im Frontalunterricht: die Gespräche werden vom Lehrer gesteuert, aber der Unterricht ist offen und wird nicht mehr ausschließlich von der Lehrperson dominiert (Schramm 2010: 1183).

Traditionell wird die mündliche Kommunikation im Fremdsprachenunterricht in Partnerarbeit geübt, die typische Form der Übung ist das Rollenspiel, aber es gibt auch darüber hinaus Möglichkeiten.⁴

Die Einzelarbeit ist die Sozialform, die den Lernern erlaubt, im eigenen Lerntempo in der Arbeit voranzukommen und in bestimmten Situationen (s. Binnendifferenzierung) Aufgaben eigener Wahl zu lösen (ebd., S. 1185). Beispiele für die Einsatzmöglichkeiten findet man z.B. bei Storch (1999: 310): persönliche schriftliche Äußerungen, Vorbereitung persönlicher Aussagen und Bearbeitung von Hörverstehensaufgaben. Die – als Gegenstand der Untersuchung dienende – vierte Sozialform wird im Abschnitt 3.2 detaillierter ausgeführt.

⁴ Karen Schramm listet die folgenden Möglichkeiten auf: Erarbeiten grammatische Regularitäten, Verstehensstrategien beim Leseverstehen, Aufgaben zum Klassifizieren und Ordnen, Fehlerbearbeitung, kooperative Produktion schriftlichen Texte (Schramm 2010: 1185).

3.2 Gruppenarbeit

Die Gruppe, die Arbeit in der Gruppe, die Gruppenarbeit stellen seit geraumer Zeit ein beliebtes Forschungsthema dar: nicht nur die Vertreter der Didaktik und Methodik, sondern auch die der Psychologie setzen sich gern mit diesem Thema auseinander. Daher ist es bereits bekannt, dass die Menschen in der Gruppe (bzw. die Gruppe selbst) bestimmte Prozesse, d.h. bestimmte Entwicklungsstadien während ihres Lebens (bzw. Bestehens) durchlaufen müssen. Im Allgemeinen spricht man über vier Stadien: Orientierung – Gärung und Klärung – Produktivität und abschließend Trennung. In der Orientierungsphase sammeln die Gruppenmitglieder Informationen übereinander und versuchen einander einzuschätzen. In der zweiten Phase werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt und die Rollen innerhalb der Gruppe verteilt. Diese Phase kann sehr konflikträchtig sein, am Ende entsteht in der Regel jedoch ein sog. Wir-Gefühl. In der Phase der Produktivität funktionieren die Mitglieder bereits als eine Gruppe, und auch die Arbeit wird nach den gemeinsamen Werten und Normen der Gruppe verlaufen. Mitschka schreibt über eine doppelte Erfahrung über sich selbst in der Gruppe: „Jede/r erfährt sich doppelt: einmal als Individuum und einmal die soziale Bezogenheit auf andere. Jede/r hat eine personale und eine soziale Identität“ (Mitschka 1997: 58). Die soziale Identität bildet sich auf drei Ebenen ab, weil jeder eine Rolle, eine Position und eine Funktion innerhalb der Gruppe annimmt (ebd.). In der vierten Phase kommt es zur Trennung, denn Gruppen hören einmal auf zu existieren, (und sei es wegen eines Schulabschlusses oder auch nur am Ende einer Stunde).

Wie schon im vorigen Kapitel erläutert, setzt sich der Fremdsprachenunterricht vielfältige Ziele, die nicht nur sprachlicher sondern auch sozialer Natur sein können oder müssen. Zur Verwirklichung dieser unterschiedlichen Ziele wenden die Lehrenden verschiedene Sozialformen an. Zur Gruppenarbeit braucht man u.a. Teamfähigkeit, Kooperation und Empathie. Wenn man gerade diese Fähigkeiten fördern möchte, erweist sich die Gruppenarbeit also als eine angemessene Sozialform. „Die Gruppe schafft mehr als die Summe ihrer Mitglieder“ (ebd., S. 53). Allerdings wird hier noch an der gleichen Stelle hinzugefügt, dass diese Feststellung nicht uneingeschränkt gültig ist: Nur wenn die Gruppen eine Aufgabe erhalten, wo die Zusammenarbeit wirklich etwas Zusätzliches bringt, oder noch mehr, wenn die Aufgabe ohne die Zusammenarbeit nicht lösbar ist. Außerdem ist die Arbeit in der Gruppe auch riskant: um ein gemeinsames Ziel zu erreichen, kann auch erforderlich sein, dass die Mitglieder etwas von ihrer Individualität aufgeben (ebd.).

Ein anderes Schlüsselwort der Gruppenarbeit ist die Kommunikation. Mit der Kommunikation können sowohl der sprachliche als auch der soziale Aspekt der Ziele gemeint sein. In der Gruppe kann man nämlich nur so vorankommen, wenn sich die Mitglieder miteinander kommunizieren. Wenn die Kommunikation eventuell in der Fremdsprache erfolgt, ist auch der sprachliche Aspekt gedeckt. Theodor Diegritz und Heinz S. Rosenbusch untersuchten bereits in den 1970er Jahren die Kommunikation zwischen Grundschülern und verglichen ihre Erfahrungen im Gruppen- vs. Frontalunterricht. Unter den Untersuchungsergebnissen ist zu lesen, dass die Interaktionsdichte im Gruppenunterricht wesentlich höher ist als im Frontalunterricht. Außerdem ist das Sprechhandlungssortiment der Schüler reichhaltiger, die Gruppenarbeit ist eine eher offene Kommunikationssituation und auch das persönliche Engagement der Schüler an Ergebnissen des Gruppenunterrichts scheint nachhaltiger zu sein. Im Frontalunterricht dagegen enthalten die Schüleräußerungen mehr Wörter, es gibt weniger Unterbrechungen und der Inhaltsaspekt der Kommunikation ist stärker ausgeprägt (Diegritz/Rosenbusch 1977: 134). Diese Feststellungen können damit ergänzt werden, dass „je geregelter der Sprecherwechsel während der Gruppenarbeit erfolgt, desto weniger die SchülerInnen in der Regel an der Bewältigung der Aufgabe engagiert [sind]“ (Diegritz/Rosenbusch/Dann 1999: 344f). Diese Eigenschaften werden noch damit erweitert, dass die Arbeit in Kleingruppen auch aus dem Grund vorteilhaft sein kann, dass sie aus mehreren Gesichtspunkten weniger riskant ist. Als Beispiel nennen sie die Enttäuschung, den Misserfolg, das Scheitern und die Verunsicherung, die in der Gruppenarbeit seltener vorkommen. Andererseits können die Mitglieder auch die Risiken besser akzeptieren, weil sie in der Gruppe ähnliche Gefühle haben, durch die sie Erfahrungen sammeln können (Rosenbusch/Dann/Diegritz 1999: 361).

Die Verwendung der Gruppenarbeit sei in der Unterrichtspraxis äußerst unterrepräsentiert (vgl. a.a.O., S. 362). Dieser Umstand könnte auf verschiedene Ursachen zurückzuführen sein. Die Gruppenarbeit verlangt viel, und zwar nicht nur von den Lernenden, sondern auch von den Lehrenden. Wenn man nämlich eine Klasse beobachtet, in der die Schüler in Gruppen arbeiten und der Lehrer zusehends nicht viel macht, dann funktioniert die Gruppenarbeit wahrscheinlich gut. Aber was alles zu diesem Zustand geführt hat, bleibt für den Beobachter versteckt, weil der größte Teil der Arbeit der Lehrperson bereits vor der tatsächlichen Gruppenarbeit geleistet worden ist. Wenn man bedenkt, was alles organisiert werden muss, damit die Schüler an einer Aufgabe im Klassenzimmer arbeiten können, kommt man auf eine lange Liste. Es gibt drei Hauptphasen: Vorbereitung auf die Gruppenarbeit, Durchführung der Gruppenarbeit, Bewertung der Ergebnisse. Diese Hauptphasen können in weitere Schritte

unterteilt werden: Einerseits muss sich der Lehrende auf die Gruppenarbeit vorbereiten (Materialien sammeln, Arbeitsaufträge vorbereiten), andererseits müssen die Lernenden vorbereitet werden. In der Durchführungsphase müssen das Klassenzimmer eingerichtet, die Arbeitsaufträge präsentiert, die Gruppen eingeteilt werden (Hinweis auf die Entscheidungen: nach welchem Prinzip werden die Gruppen eingeteilt, was für Möglichkeiten der inneren Differenzierung gibt es). Auch während der Arbeit ist die Lehrperson nicht untätig: sie muss die Arbeit der Lernenden betreuen und hat natürlich eine Beobachtungsfunktion. (hier stellt sich die Frage der Intervention, auf die im nächsten Kapitel eingegangen wird). In der Endphase sollen die Lernenden ihre Ergebnisse präsentieren können, die dann angemessen bewertet werden müssen. Nur so kann erreicht werden, dass die Gruppenarbeit auch etwas für die Lernenden bringt, nämlich dass nicht nur ihre sozialen Fähigkeiten entwickelt, sondern auch ihre Kenntnisse erweitert werden. Diese Phase darf daher auf keinen Fall vernachlässigt werden.

Schon aus dieser groben Darstellung der Aufgaben ist ersichtlich, dass die Gruppenarbeit viel Aufmerksamkeit verlangt. Auch dies kann ein Grund dafür sein, warum Gruppenarbeit nicht so gern eingesetzt wird. Weiterhin kann auch der Ausfall des Erfolgs erwähnt werden. Wenn die Gruppenarbeit organisiert, seitens der Lehrperson aber als erfolglos bewertet wird, kann das dazu beitragen, dass keine weiteren Versuche unternommen werden. Als erfolglos werden Gruppenarbeiten bewertet, wenn sich z.B. herausstellt, dass die Lernenden nicht viel von der Stunde mitnehmen konnten, wenn es Disziplinarprobleme gibt, oder wenn sich die Lernenden selbst zu negativ über diese Sozialform äußern. U.a. diese Gründe können seitens der Lehrenden zu dem Schluss führen, dass die Lehrenden darauf kommen, dass Gruppenarbeit nicht so viel Mühe und Aufwand wert ist.

Wenn man sich mit der Gruppenarbeit befasst, darf ein Aspekt nicht vergessen werden – und zwar die innere Differenzierung (Binnendifferenzierung). Die Idee, die sich hinter diesem Begriff steckt, ist, dass Lernende einer Großgruppe unterschiedlich sind, d.h. sie verfügen über verschiedene Hintergründe, was das Sprachlernen betrifft, unterschiedliche Motivation und Ziele, Lernstile, Interessen usw. Um eine optimale Förderung für die einzelnen Individuen sichern zu können, kann die innere Differenzierung ein angemessenes Mittel sein. Es gibt mehrere Faktoren, die bei der Differenzierung betrachtet werden können. Einige Beispiele dafür sind das Leistungsniveau, die Aufgabenstellungen oder die Sozialformen (Schwerdtfeger 2001: 107-115). Wenn man den Aspekt der Sozialformen betrachtet, kann man sich vorstellen, dass die Lernenden innerhalb der Gesamtgruppe in verschiedenen Sozialformen arbeiten, d.h. manche arbeiten in Kleingruppen, andere wiederum allein.

Natürlich muss man bei der Organisierung einiges erwägen: Zeit, Zugang der Einzelnen zu den Ergebnissen, Nutzen usw. (Schwerdtfeger 2001: 111f.).

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Gruppenarbeit dann eingesetzt werden soll, wenn sie wirklich zur Verwirklichung der oben dargestellten Ziele beiträgt. Einen Überblick über die Ziele geben u.a. Diegritz et al.:

Gruppenunterricht hat u.a. zum Ziel, soziales Lernen zu fördern, d.h. den Erwerb von Fähigkeiten zu selbstständigem und selbstbewußtem Interagieren ohne kontinuierliche und unmittelbare Anleitung durch andere, z.B. durch Lehrkräfte. Dabei soll die Kommunikation person- und situationsangemessen erfolgen. Das primäre Ziel jedoch, wie das von schulischer Erziehung insgesamt, ist es, fachliches Wissen zu erarbeiten, neue Kenntnisse zu gewinnen, also in einem weitgehend autonomen, selbstverantworteten Gruppenprozeß gemeinsam zu lernen und zu arbeiten (Diegritz et al. 1999: 83).

Die Gruppenarbeit darf kein Selbstzweck sein, sie muss ihren integrierten Platz im Fremdsprachenunterricht haben. Die Gruppenarbeit soll den Mitgliedern der Gruppe die Möglichkeit bieten, neue Kenntnisse zu erlangen, aber auch die Zusammenarbeit zu erleben, und dadurch Erfahrungen zu machen und zu üben. Diese innerhalb des Klassenzimmers gesammelten Erfahrungen bilden ja die Basis für die Herausforderungen, die die Schüler nach der Schule erwarten. In der Gruppenarbeit werden einerseits die kommunikative Fähigkeit, andererseits die sozialen Kompetenzen der Lerner entwickelt. Wenn im Fremdsprachenunterricht den Lernern gesichert wird, in diversen, ihren Bedürfnissen und Interessen entsprechenden Situationen kommunizieren und handeln zu können, werden sie sich effektiver entwickeln können.

Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht werden alle Unterrichtsaktivitäten in den Dienst der Förderung der Handlungsfähigkeit der Lernenden gestellt. Gruppenarbeit wird organisiert, damit Kommunikation zwischen den Lernenden in der Fremdsprache entsteht und sie dabei als soziale Wesen einander und sich selbst entdecken, wahrnehmen und kennen lernen können. Um über Lernerfolge im Rahmen der Gruppenarbeit sprechen zu können, die Kommunikation zwischen den Lernenden erzielt, muss man sich noch mit dem Phänomen der Kommunikation auseinandersetzen. Mit dem Thema Kommunikation befassen sich unterschiedliche Wissenschaften, in erster Linie wird diese Problematik selbstverständlich in der Sprachwissenschaft behandelt. Es lohnt sich kurz zu überblicken, welche Konzepte sich für die Modellierung der Kommunikation etabliert haben. Diese sollen nun kurz v.a. im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Beurteilung des Lernerfolges in der Gruppenarbeit vorgestellt werden.

4. Kommunikation

Die Kommunikation bildet seit langem ein viel diskutiertes Thema in mehreren Wissenschaften, was sich auch an der großen Zahl der Modelle zeigt, mit denen man versucht, u.a. die wichtigsten Komponenten, den Verlauf und die Wirkungen der Kommunikation darzustellen. Im Weiteren werden – aus Platzgründen natürlich ohne den Anspruch auf Vollständigkeit – die wichtigsten Kommunikationsmodelle kurz vorgestellt.

4.1 Modellierung der Kommunikation

Die Grundformel der Kommunikation stammt von Harold D. Laswell, der die wichtigsten Faktoren in einer Frage zusammenfasst: „wer sagt was mit welchen Mitteln zu wem mit welcher Wirkung?“ (s. Bußmann 2008). Shannon und Weaver bestimmen die folgenden Bestandteile, die für die Kommunikation nötig sind: Sender und Empfänger (Sprecher und Hörer), Kanal bzw. Medium der Informationsübermittlung (akustisch, optisch, taktil), Kode (Zeichenvorrat und Verknüpfungsregeln), Nachricht, Störungen (Rauschen), pragmatische Bedeutung, Rückkoppelung (s. ebd.).

Karl Bühlers Organon-Modell der Sprache greift auf Platons Metapher zurück, nach der Sprache als „Organon“ betrachtet wird. Sie ist demnach ein Werkzeug, mit dem eine Person einer anderen etwas mitteilen kann (über die Dinge). Im Mittelpunkt von Bühlers Schema steht das sprachliche Zeichen, genauer eine sprachliche Äußerung. Das Zeichen kann drei Funktionen haben, die die sprachlichen Beziehungen zum Sender, zum Empfänger und zur Welt gestalten. Eine von diesen ist die Darstellungsfunktion – in diesem Sinne ist das sprachliche Zeichen ein Symbol für Gegenstände und Sachverhalte der Wirklichkeit. Die zweite Funktion wird Ausdrucksfunktion genannt: hier ist das sprachliche Zeichen ein Symptom für den Sprecher, der seine Meinung oder seine Emotionen mitteilen will. Die dritte Funktion ist die sog. Appellfunktion, in der das sprachliche Zeichen ein Signal für den Hörer ist, der zu etwas aufgefordert wird (Bühler 1982: 159). Die Bedeutung von Bühlers Modell und damit seine Neuerung liegen darin, dass er zu den Zeichen auch Funktionen, die oben beschrieben wurden, zuordnete.

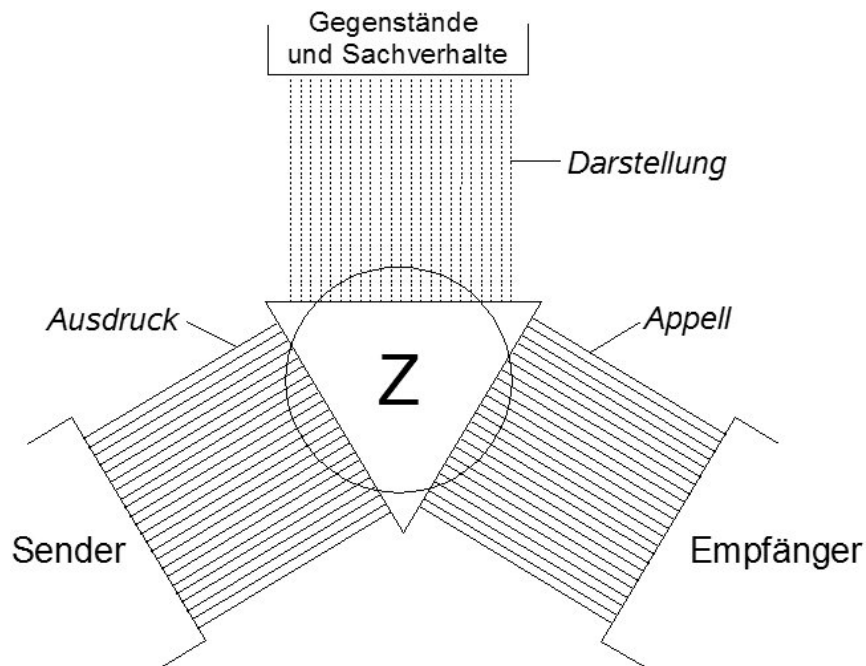


Abbildung 1: Das Organon-Modell von Bühler⁵

Paul Watzlawick formulierte in seiner Kommunikationstheorie fünf pragmatische Axiome⁶:

1. Man kann nicht nicht kommunizieren.
2. Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt.
3. Kommunikation ist immer Ursache und Wirkung.
4. Menschliche Kommunikation bedient sich analoger und digitaler Modalitäten.
5. Kommunikation ist symmetrisch oder komplementär.

Unter dem ersten Axiom ist zu verstehen, dass es nicht möglich ist, eine Art von Kommunikation zu vermeiden, wenn sich z.B. zwei Menschen begegnen. Das zweite Axiom besagt, dass Kommunikation nicht nur das, was gesagt wird, sondern auch wie dies gesagt wird, innehat, und was für eine Beziehung es zwischen den Kommunikationspartnern gibt. Bereits bei Watzlawick wird der Beziehung eine wichtige Rolle zugeschrieben. Diese Idee wird auch später von anderen Wissenschaftlern aufgegriffen und weiterentwickelt. Das dritte Axiom drückt aus, dass in der Kommunikation Signale gesendet werden, auf die eine Reaktion folgt. Die im vierten Axiom erwähnte digitale Kommunikation bezieht sich auf den Inhaltsaspekt einer Nachricht, d.h. auf die gesprochenen Worte. Die analoge Kommunikation ist dagegen der Beziehungsaspekt einer Nachricht. Sie ist nonverbal, dazu gehören also z.B. Gestik, Mimik oder Tonfall.

⁵ <http://vagheitwerbesprache.wikispaces.com/>

⁶ <http://www.paulwatzlawick.de/axiome.html>

Es gibt Tränen des Schmerzes und der Freude und ein Lächeln kann Sympathie oder Verachtung ausdrücken. Analoge Kommunikation ist mehrdeutig und kann unterschiedlich entschlüsselt werden. Durch mögliche Fehlinterpretationen können Konflikte zwischen den Kommunikationspartnern entstehen.

(<http://www.paulwatzlawick.de/axiome.html>)

Im fünften Axiom werden zwei Typen der Kommunikation unterschieden: die symmetrische und die komplementäre Kommunikation. Im ersten Fall sind die Kommunikationspartner gleich stark, während im zweiten Fall die Partner sich gegenseitig in ihrem Verhalten ergänzen (Watzlawick 1969: 53-70).

Friedemann Schulz von Thun griff zum Sender-Empfänger-Modell der Kommunikation zurück. In seinem Modell stellt er die Kommunikation in Form eines Quadrats dar:



Abbildung 2: Das Kommunikationsquadrat⁷

Nach Schulz von Thun werden in einer Nachricht in der Regel nicht nur eine, sondern mehrere Botschaften transportiert, deshalb kann es vorkommen, dass die Nachricht vom Empfänger nicht oder falsch verstanden wird. Er unterscheidet vier Seiten einer Nachricht: Sachinhalt, Selbstoffenbarung, Beziehung, Appell. Als *Sachinhalt* wird die Information bezeichnet, d.h. der faktische Teil einer Nachricht. Unter *Selbstoffenbarung* muss verstanden werden, wenn jemand, der eine Nachricht übermittelt, auch über sich selbst Informationen verrät. Das geschieht entweder bewusst oder unbewusst. *Beziehung* weist auf den Empfänger, d.h. auf das „Du“ oder auf das Duo von Sender und Empfänger, d.h. auf das „Wir“ hin. *Appell* schließlich ist die Intention des Senders, der normalerweise etwas beim Empfänger bewirken möchte (Schulz von Thun 1981). Wie oben schon angedeutet wurde, ist der Beziehungsaspekt auch bei Watzlawick von großer Bedeutung, Schulz von Thun entwickelt ihn weiter. Warum dieser Aspekt bei der Auseinandersetzung mit dem hier behandelten Thema von großem Belang ist, wird im nächsten Kapitel beleuchtet.

⁷ http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article_id=71

4.2 Bedingungen der Kommunikation in der Gruppenarbeit

Die Vorstellung der obigen Kommunikationsmodelle ist aus dem Grund erforderlich, weil sie sich mit einem wichtigen Aspekt der Gruppenarbeit auseinandersetzen, nämlich mit dem der Kommunikation. Die Modelle dienen als Anhaltspunkt, wenn es darum geht, bei der Kommunikation im Unterricht zu helfen. Die Durchführung der Gruppenarbeit ist an Erfolgsbedingungen gebunden. Neuland und Peschel (2013: 256f.) nennen vor allem die Zusammensetzung der Gruppe als wichtigen Faktor, wobei die Herausbildung eines guten Klimas innerhalb der Gruppen unerlässlich betrachtet wird. Haag und Diegritz stellen weitere Einflussfaktoren in ihrem Schema wie folgt dar:

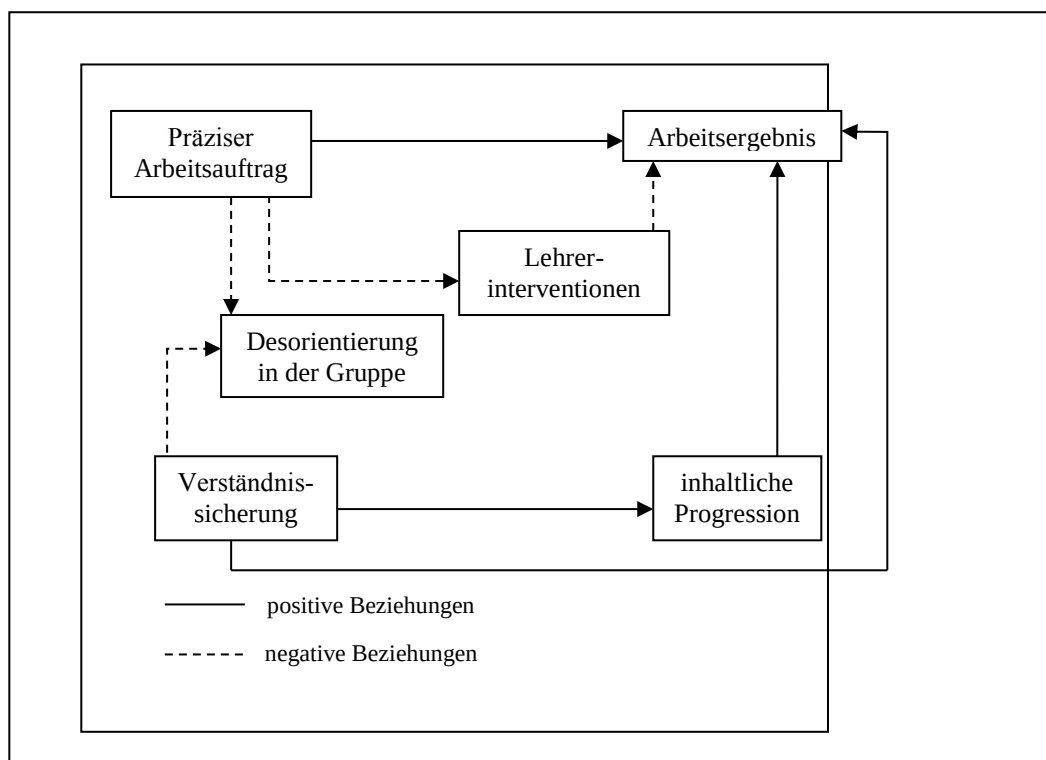


Abbildung 3: Elemente gelingenden Gruppenunterrichts (nach Haag/Diegritz 2012: 389)

Ein anderer wichtiger Faktor, der beim Gruppenunterricht hervorgehoben werden muss, ist der Begriff des sozialen Lernens. Der Begriff geht auf den sowjetischen Psychologen Lew Semjonowitsch Wygotski zurück, der ihn in seinem Buch *Denken und Sprechen* benutzte. In diesem Werk macht er sogar solche Aussagen, die sich unmittelbar mit der Gruppenarbeit verknüpfen lassen:

Wir haben gesagt, daß das Kind in der Zusammenarbeit immer mehr zu leisten vermag als selbständig. Aber wir müssen hinzufügen: nicht unendlich mehr, sondern nur in gewissen Grenzen, die durch seinen Entwicklungsstand und seine intellektuellen Möglichkeiten genau gezogen sind. In der gemeinschaftlichen Arbeit ist das Kind stärker und klüger als in der selbständigen Arbeit, steigt es über das Niveau der intellektuellen Aufgaben, die von ihm gelöst werden, jedoch besteht immer ein bestimmter, streng gesetzmäßiger Abstand, der die Differenz seines Verstandes bei selbständiger und gemeinschaftlicher Arbeit bestimmt.

(Wygotski 1977: 238)

Die Gruppenarbeit kann mindestens zweierlei Funktionen erfüllen. Einerseits soll sie zur Entwicklung von Sprachkenntnissen beitragen, andererseits soll sie das soziale Lernen fördern, das oben schon angedeutet wurde. Wenn die Gruppenarbeit angemessen organisiert ist, soll während der Arbeit sprachliche Kommunikation zwischen den Mitgliedern entstehen. Die Kommunikation ist nötig, sowohl wenn die Gruppenarbeit organisiert wird (auch innerhalb der einzelnen Gruppen: z.B. Verteilung der Rollen, Besprechung der Aufgabenverteilung usw.), als auch wenn der Arbeitsvertrag ausgeführt wird, also während der Aufgabe selbst. Wenn die Gruppenarbeit also adäquat organisiert wird, entsteht auch sprachliche Kommunikation, es gibt also die Gelegenheit für den Sprachgebrauch. Wenn man eine Gruppenarbeit organisiert, sollte man außerdem erwägen, was durch diese Sozialform erzielt wird, zur Festigung welcher Wissenseinheiten und Wissensbereiche sie beitragen kann. Natürlich liegen hierbei die Formen des kooperativen Lernens auf der Hand, aber auch das entdeckende Lernen und bestimmte kreative Aufgaben lassen sich in dieser Sozialform durchführen. Genau, wie schon Wygotski diese Idee formuliert hatte: Lernende sind in Gruppen effektiver, aber nur bis zu einem gewissen Grad. Deshalb kann die Gruppenarbeit nicht als Wundermittel betrachtet werden, und deshalb darf man auch nicht erwarten, dass die Lernenden alle Aufgaben, die sie alleine nicht imstande sind zu lösen, mit anderen Lernenden zusammen werden lösen können.⁸

Gruppenarbeit spielt auch beim sozialen Lernen eine wichtige Rolle. Wenn die Mitglieder der Gruppe die gegebene Aufgabe tatsächlich durch Kooperation lösen wollen, kommt auch dem Umstand eine große Bedeutung zu, wie sie zueinander stehen, wie sie sich einander gegenüber verhalten. In dieser Hinsicht muss auch die Rolle der Gruppeneinteilung hervorgehoben werden. Es kann nämlich ausschlaggebend sein, ob die Mitglieder einer Gruppe aufgrund von Fremdwahl oder Selbstwahl zusammenarbeiten sollen, d.h. ob sie

⁸ In diesem Zusammenhang muss auch erwähnt werden, dass ein neuer Begriff, nämlich der der *Sozialform*, nach Wygotskis Überlegungen von entstanden ist.

bestimmen konnten, aus welchen Partnern die eigene Gruppe besteht. Wie die Gruppenmitglieder miteinander kommunizieren, ob sie einander respektieren, ob sie offen einander und der Aufgabe gegenüber sind, beeinflusst auch die Ergebnisse. Man kann also über Lernerfolg sprechen, wenn sich die Kommunikation vollzieht, was sich in sprachlichen Handlungen äußert, die im Dienst der sozial agierenden Kommunikationspartner eingesetzt werden.

Da die Schule nicht nur Unterrichts-, sondern auch Erziehungsaufgaben erfüllt, sind beide hier vorgestellten Funktionen genauso wichtig. An die Schule und damit auch an den Fremdsprachenunterricht werden sehr vielfältige Erwartungen gestellt, und um die Ziele effektiv verwirklichen zu können, sind die unterschiedlichen Sozialformen notwendig. Der Gruppenarbeit kommt z.B. nicht nur während der Schulzeit eine wichtige Rolle zu – ihre eigentliche Bedeutung bekommt sie erst in der Gesellschaft der Erwachsenen, in der Welt der Arbeit, im sozialen Leben. Die Schule muss die Lernenden auch darauf vorbereiten. Ruth Mitschka fasst die Eigenschaften des sozialen Lernens in vierzehn Punkten zusammen. Auch daran kann man erkennen, wie vielfältig der Lernprozess ist. Das soziale Lernen:

- ist der Weg vom Ich zur arbeitsfähigen Gruppe
- heißt sich selbst entfalten und die Kraft der Gruppe nutzen
- meint die Entwicklung einer Gruppe zum selbst organisierten Team
- besteht in der Arbeit einer Gruppe an einer gemeinsamen Sache
- verlangt die Gleichgewichtung von ICH, WIR und SACHE
- verläuft von der Selbstbestimmung über die Solidarität zur Mitbestimmung
- baut Beziehungs- und Beteiligungskultur auf
- führt zur Verknüpfung von Selbst-, Sozial- und Sachkompetenzkennt nur Lernende mit unterschiedlichen Voraussetzungen
- bedeutet den Prozess von der Leitung zur Begleitung
- hat einen roten Faden mit sieben Wegabschnitten⁹
- beruht auf einer Pädagogik des Sowohl-als-auch
- gründet Demokratie als Summe von Emanzipation und Gemeinschaftsorientierung
- ist nie zu Ende

(Mitschka 1997: 15)

⁹ 1. Sich selbst wahrnehmen und angemessen darstellen; 2. Andere beachten und anerkennen, anderen (aktiv) zuhören; 3. Rückmeldungen geben und empfangen, Regeln vereinbaren; 4. Konflikte bearbeiten; 5. Gruppen bilden; 6. In Gruppen arbeiten; 7. Die Zusammenarbeit beurteilen (Mitschka1997: 15)

Es lohnt sich, hierbei einen Aspekt besonders zu betonen: und zwar den Punkt des Mitbestimmungsrechts der Lernenden. Die Schwierigkeit der Gruppenarbeit für die Lehrperson besteht nämlich oft darin, dass sie bei dieser Sozialform einen Schritt zurücktreten und die Lernenden allein agieren lassen soll. Dieser Schritt zurück und die Rolle des Begleiters statt des Leiters – wie es auch der obigen Liste zu entnehmen ist – bereitet den Lehrenden, die vor allem den Frontalunterricht gewohnt sind, Angst. Carl Fürst, der über die Rolle der Lehrkraft im Gruppenunterricht schrieb, betont auch, dass die Gruppenarbeit erst dann hervorragend sein kann, „wenn die Lehrkraft den Grundkonflikt Eingreifen vs. Nicht-Eingreifen tendenziell in Richtung auf ‚Nicht-Eingreifen‘ entscheidet“ (Diegritz et al. 1999: 334). Demnach stellt er drei soziale Repräsentations-Typen von Gruppenunterricht auf. In diesem Schema ist der dritte Typ wie folgt charakterisiert:

- Lehrkraft verändert u.U. den gesteckten Rahmen im Ablauf,
- zieht sich so viel wie möglich zurück,
- verweigert Hilfen, wenn Schüler Fragen selber lösen können,
- beobachtet Unruhe und Konflikte, interveniert erst wenn keine Lösung erfolgt,
- reflektiert Gruppenprozesse zusammen mit den Gruppen auch unabhängig von Leistungszielen. (Diegritz et al. 1999: 335).

Bei der Beschreibung der Phasen der Gruppenarbeit wurde schon erwähnt, dass hier der Arbeitsauftrag ein springender Punkt ist. Fürst macht im Zusammenhang mit der Rolle des Lehrers in der Gruppenarbeit darauf aufmerksam, dass das Eingreifen auch dadurch vermieden werden kann, dass der Arbeitsvertrag präzise und verständlich formuliert wird, so dass danach keine Fragen von den Lernern gestellt werden, in der Gruppe darüber nicht diskutiert werden muss und damit die Arbeit ungehindert fortlaufen kann (ebd., S. 338).

Sie lenken die Aufmerksamkeit in seiner Charakterisierung auch darauf, dass die Lehrperson die Gruppenprozesse auch reflektieren soll. Er macht auch klar, dass die Einbeziehung der Gruppe nötig ist. Das stimmt besonders, weil auch die Schüler lernen müssen, wie sie ihre eigene Arbeit reflektieren und was sie davon profitieren können. Das ist übrigens eine der Fähigkeiten, die man auch außerhalb der Schule gut gebrauchen kann. Eine der Möglichkeiten ist z.B. die Führung eines Lerntagebuches, wofür auch in der vorliegenden Arbeit Beispiele gezeigt werden.

Diegritz und Rosenbusch weisen in ihrer Studie außerdem darauf hin, dass das Problem oft darin liegt, dass in der Gruppenarbeit vor allem Fähigkeiten entwickelt werden, die im Schulsystem eher unterbewertet sind:

Im GU dagegen kommt es, wie auch die Sprachhandlungsklassifikation erwiesen hat, größtenteils auf die Beziehungsseite der Kommunikation an: Beziehungen anbahnen, aufrecht erhalten, verteidigen, abwandeln. Diese Einübung sozialer Grundfertigkeiten im GU wird von den Schülern teils als mühevoll empfunden („streiten“, „nicht ausreden können“), teils als etwas eingestuft, was nicht unter den Begriff des Lernens fällt“ (Diegritz/Rosenbusch 1977: 137).

Aus diesem Zitat wird klar, dass nicht nur die Lehrenden, sondern auch die Lernenden nicht unbedingt die Gruppenarbeit bevorzugen, wenn es um das Lernen geht. Das heißt aber nicht, dass sie vernachlässigt werden darf – mit geeigneten Mitteln kann sie nämlich sehr wohl in den Dienst des erfolgreichen Fremdsprachenunterrichts gestellt werden.

5. Die empirische Untersuchung

Die empirische Untersuchung ist qualitativ angelegt, wobei die Methode der Fallanalyse verwendet wurde. Die Fallanalyse schien die geeignete Methode, weil man durch sie ein umfangreiches Bild über die Einstellung der Teilnehmer zur Gruppenarbeit bekommen und die Fälle selbst besser kennen lernen und analysieren kann.

Bei der detaillierten Vorstellung des empirischen Teils wurde angestrebt, in seinen einzelnen Abschnitten demselben Schema zu folgen, damit die Arbeit übersichtlich bleibt. Bei einem Fall wird auf die drei Annäherungen: auf die Beobachtung, das Lerntagebuch und das Interview getrennt eingegangen. Die Ergebnisse werden immer im abschließenden Abschnitt zusammengefasst und zueinander in Beziehung gesetzt.

Die empirische Untersuchung beginnt jeweils mit der Beobachtung einer Stunde, in der eine Gruppenarbeit durchgeführt wird. Zum Teil macht sie den erheblichen Teil der Stunde aus, zum Teil gibt es andere dominante Sozialformen. In der Beobachtung werden die Phasen der Stunde ausführlich notiert und die Mitarbeit der Lernenden nachvollzogen. Die Ergebnisse der Beobachtung stellen die subjektiven Eindrücke der Beobachterin dar. Das Lerntagebuch – wie auch sein Name zeigt – ist ein Tagebuch, in dem die Lernenden ihre Gedanken über den eigenen Lernprozess festhalten können. Da die Lernenden das eigene Lernen reflektieren, wird ihre subjektive Perspektive beleuchtet. Das dritte Mittel, das Leitfadeninterview, sichert die dritte Perspektive der Untersuchung, nämlich die der Lehrpersonen. Ihre Eindrücke sind notwendig, um ein vollständiges Bild über die Ereignisse bekommen zu können. Die detaillierte Darstellung der empirischen Untersuchung befindet sich im Anhang (s. Abschnitt 8.1).

6. Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurde von der Hypothese ausgegangen, dass die Erfolgsbedingungen der Gruppenarbeit optimiert werden können. Diese Hypothese wurde im Rahmen der empirischen Untersuchung überprüft. Für die Planung und Durchführung der empirischen Untersuchung war das Kennenlernen der theoretischen Basis unabdingbar, um mit den Begriffen umgehen und die Zusammenhänge beurteilen zu können. Der Arbeit liegen folgende Begriffe zugrunde: Sprache wird als soziales Handeln betrachtet, aus dieser Sprachdefinition wurde das Ziel der kommunikativen Kompetenz abgeleitet; Lernen wird als individuelle Aktivität und Konstruktion aufgefasst, d.h. Informationen werden von den Lernenden aufgenommen, umgewandelt und dann gespeichert; der Prozess des Lernens vollzieht sich auf der Basis der vorhandenen Vorkenntnisse und Fähigkeiten des Lernenden, deshalb ist das Lernergebnis individuell unterschiedlich. Bei der Kommunikation kommt dem Beziehungsaspekt eine große Rolle zu: denn sie kann in der Gruppenarbeit offensichtlich nur dann funktionieren, wenn die Kommunikationspartner eine gute Beziehung zueinander haben.

Im Folgenden sollen nun die wichtigsten Erkenntnisse der Arbeit vorgelegt werden. Der Fremdsprachenunterricht stellt heute einen komplexen Vorgang dar, in dem neben sprachlichen Zielen auch Ziele nicht sprachlicher Art verwirklicht werden. Aus den Lerntagebüchern wurde klar, dass die Lernenden ein sehr differenziertes Bild über ihre Lernprozesse schaffen können. Davon zeugen ihre Aussagen in den Tabellen des empirischen Teils.

Der Gegenstand der vorliegenden Arbeit war die Gruppenarbeit. Durch die empirische Untersuchung wurde versucht, die Erfolgsbedingungen der Gruppenarbeit zu bestimmen. Man kann feststellen, dass die Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht zwei Funktionen erfüllt. Einerseits trägt sie zur Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit bei, andererseits schafft sie Raum für das soziale Lernen. Aus diesem Grund kann man sagen, dass die Schüler zwei Rollen in der Gruppenarbeit einnehmen: Einerseits nehmen sie als Sprachlernende, andererseits als soziale Wesen an der Gruppenarbeit teil. Dieser Gedanke – wie darauf in der Arbeit hingewiesen wurde – geht auf Wygotski zurück. Diese zwei Aspekte zeigen sich eindeutig an den Antworten der Lernenden in den Lerntagebüchern. In allen Fällen gingen sie darauf ein, dass sie auch etwas **Sprachliches** während der Gruppenarbeit erlernten. Am meisten werden die Wortschatzerweiterung, die Textproduktion und die Kommunikation in der Fremdsprache oder einfach das Sprechen erwähnt. Der Entwicklung der Fertigkeit Sprechen wird auch eine große Bedeutung zugeschrieben. Diese Kompetenz wird außerdem

auch deshalb häufig erwähnt, weil die Präsentation der Ergebnisse der Gruppenarbeit in jedem Fall mündlich und im Allgemeinen durch die Mitwirkung aller Gruppenmitglieder erfolgte. Diese Konstellation bewerten die meisten Lernenden als sehr positiv und betrachten als eine hervorragende Möglichkeit des Übens. Auch die befragten Lehrpersonen hoben die Rolle der Präsentation hervor, die die mit keiner Note, dafür aber in Form mündlicher Rückmeldungen bewertet wird, wobei der Akzent auf den Lobesworten liegt. Darüber hinaus kommen noch zahlreiche Bereiche vor, die vom Aufgabentyp abhängig variieren.

In jedem Fall wird von der Mehrheit der Lernenden erkannt und meistens als etwas Positives bewertet, dass sie in der Gruppenarbeit die Möglichkeit haben, voneinander zu lernen. In den Fällen 2-4 werden auch in diesem Zusammenhang sprachliche Aspekte erwähnt, aber besonders bei Fall 1 ist es typisch, dass die Lernenden betonen, durch die Arbeit in Gruppen **neue Kenntnisse** in einem bestimmten Thema erlangt zu haben. Außerdem wird den Phänomenen wie **Kooperation**, **Arbeitsteilung** und gegenseitige **Hilfeleistung** eine hervorragende Rolle zugeschrieben. Auch der Gedanke erschien, dass die Hilfeleistung wichtig ist, damit auch Andere lernen können und die Ideen der anderen Mitglieder verwirklicht werden. Daneben wurde zum Ausdruck gebracht, dass die Verwirklichung der eigenen Ideen ein gutes Gefühl ist. Bereits hinter diesen zwei Gesichtspunkten stecken Erfolge vieler Art. Diese Antworten können mit dem Standpunkt der Lehrpersonen, die die Übernahme der **Verantwortung** für ein wichtiges Erziehungsziel halten, leicht in Verbindung gebracht werden.

Viele brachten auch die **Zukunftsperspektive** zum Ausdruck und meinten, dass sie sich in der Gruppenarbeit durch das Erlernen der Arbeitsteilung etwa auf die Welt der Arbeit vorbereiten können. Außerdem wurden andere Alltagssituationen wie das Leben im Ausland und der Umgang mit deutschen Muttersprachlern erwähnt. Das häufige Vorkommen dieser Antwort zeigt, dass es hier um eine Schlüsselaufgabe der Gruppenarbeit geht.

Man muss noch hervorheben, dass über die erwähnten Punkte hinaus auch die **Kreativität** und in einigen Fällen die **Empathie** mit besonderer Rücksicht auf die **Akzeptanz** Anderer und ihre Förderung einen hohen Stellenwert haben. Damit im Zusammenhang gilt die Wichtigkeit der **Kompromissbereitschaft** als ein wiederkehrender Faktor. Viele Lernende kamen auch auf den Gedanken, dass sie in der Gruppenarbeit die Möglichkeit hatten, sich mit Mitschülern zu unterhalten, zu denen sie normalerweise keinen Kontakt haben, was ein großer Vorteil ist.

Eine weitere wichtige Erkenntnis ist, dass die überwiegende Mehrheit der Lernenden die Gruppenarbeit als **interessant** einstufte und einige sogar als interessanter als alle anderen

Unterrichtsformen. Für viele ist sie eine Abwechslung, die auch einen **spielerischen** Charakter hat und den Leistungsdruck senkt, wobei sie einander auch motivieren können. Man muss auch hinzufügen, dass für eine andere Gruppe von Lernenden die Gruppenarbeit eben eine größere Herausforderung oder die Chance zum Auffallen ist. Wie das ausfällt, hängt auch von der Atmosphäre der Gruppe oder Klasse und von der Einstellung der Lehrperson ab.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Gruppenarbeit nur dann erfolgreich sein kann, wenn die Lernenden gern zusammenarbeiten, d.h. wenn sie auch menschlich gut miteinander auskommen und imstande sind, gemeinsam etwas zu schaffen. Die Antworten zeigen, dass die Lernenden meistens dann Probleme in der Gruppenarbeit hatten, wenn sie mit Personen arbeiten mussten, mit denen sie aus unterschiedlichen Gründen nicht gern kooperierten oder wenn nicht alle Gruppenmitglieder aktiv an der Arbeit teilnahmen. Die Antworten zeigen, dass dieser Umstand für die Lernenden besonders ins Gewicht fällt.

Außerdem ist es erforderlich, dass die Lernenden auch in der Lage sind, die Aufgabe der Gruppenarbeit sprachlich zu lösen. Unter den Schwierigkeiten wurde von einigen Lernenden zum Ausdruck gebracht, dass sie die Aufgabe wegen mangelhafter Sprachkenntnisse nicht zufriedenstellend lösen konnten. Deshalb kommt auch der Lehrperson eine außerordentlich wichtige Rolle zu: sie muss die Aufgabe so bestimmen, die Gruppen zusammenstellen, die Materialien vorbereiten und die Gruppenarbeit mit all ihrer Phasen so durchführen, dass die Lernenden das auch bewältigen und sich dabei entwickeln können. Wenn das funktioniert, kann die Gruppenarbeit erfolgreich sein, die Faktoren müssen deshalb optimiert werden. Aus den Interviews ging hervor und auch die Beobachtung ließ darin einen Einblick gewähren, dass die Planung der Lernprozesse auf bewussten und gründlich durchdachten Entscheidungen beruhen muss, um die Ziele erreichen zu können. Die Lehrpersonen müssen sich immer überlegen, wie die Gruppenarbeit zur Entwicklung der Lernenden beitragen kann, um sie nur dann einzusetzen, wenn sie tatsächlich einen Sinn hat und kein Selbstzweck ist.

Nach der Ansicht der Lernenden könnte die Effektivität der Gruppenarbeit erhöht werden, wenn sie öfter eingesetzt werden würde. Mehrere verlangen darüber hinaus eine größere Varianz der Themen und Typen der Gruppenarbeit. Viele Vorschläge richteten sich auf die Zusammensetzung oder auf die Größe der Gruppen. Die Mehrheit freut sich, mit den gewohnten Partnern zusammenarbeiten zu können, aber die Lernenden erkennen auch, dass mit anderen Partnern einander besser kennen lernen können. Daran zeigt sich, dass der soziale Aspekt dieser Sozialform eine große Bedeutung hat. Andere Lernende wünschten sich längere Arbeitszeiten. In dieser Hinsicht gab es Überlappungen mit den Interviews: die Lehrpersonen betonten in erster Linie, dass die Lernenden Zeit dafür brauchen, zu erlernen, wie sie in

Gruppen effektiv arbeiten können. Deshalb muss auch diese Sozialform immer wieder ausprobiert werden.

Wenn man die Antworten und die Einstellung der Teilnehmer untersucht, kann man feststellen, dass sie den Erfolg oft anders definieren und andere Faktoren als erfolgsbestimmend bezeichnen oder andere Bereiche benennen, als die, in denen die Gruppenarbeit zur Entwicklung beiträgt. Diese subjektiven Einstellungen können bei den einzelnen Gruppen und Individuen sehr unterschiedlich sein. **Der Erfolg der Gruppenarbeit kann außerdem nur an Ort und Stelle beurteilt werden: nur dann und dort zeigt sich, inwieweit die Gruppenarbeit erfolgreich war.** Damit die Gruppenarbeit nach Möglichkeit ihre Ziele erfüllt, muss man auf die Planung viel Wert legen. Darüber hinaus ist es notwendig, **die Gruppe als Einheit und ihre Mitglieder als Individuen gut zu kennen.**

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Gruppenarbeit sowohl sprachlehrende als auch erzieherische Ziele hat, die nicht getrennt werden können. Die Rahmen der vorliegenden Arbeit erlauben leider nicht, alle erfassten Fälle vorzustellen. Es wäre allerdings offensichtlich lohnend, die Untersuchung zu erweitern und die Daten in größerer Tiefe zu analysieren. Außerdem wäre es auch erforderlich, den theoretischen Hintergrund der Arbeit mit besonderer Hinsicht auf die Kommunikation zu erforschen.

7. Literaturverzeichnis

Aguado, Karin (2010): Sozial-interaktionistische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrich, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hgg.): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Bd. 35. Berlin – New York: De Gruyter Mouton. S. 817-826.

Bredella, Lothar (2008): Hans-Eberhard Piephos Konzept der kommunikativen Kompetenz: Eine Herausforderung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael K. (Hg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Tübingen: Narr. S. 43-64.

Bühler, Karl (1982): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart, New York: Gustav Fischer.

Bußmann, Hadumod (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner.

Dann, Hans-Dietrich / Diegritz, Theodor / Rosenbusch, Heinz S. (Hgg.) (1999): Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen. Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg e. V. S. 1-105, 331-375.

Diegritz, Theodor / Rosenbusch, Heinz S. (1977): Kommunikation zwischen Schülern. Schulpädagogische und linguistische Untersuchungen. Didaktische Konsequenzen. München – Berlin – Wien: Urban & Schwarzberg. S. 132-139.

Düwell, Henning (2007): Fremdsprachenlerner. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) (2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen und Basel: A. Francke. S. 347-352.

Duxa, Susanne (2007): Interaktive Übungen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) (2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen und Basel: A. Francke. S. 305-308.

Edmondson, Willis J. / House, Juliane (2011): Einführung in die Sprachlehrforschung. 4. Aufl. Tübingen und Basel: A. Francke.

Faistauer, Renate (1997): Prinzipien statt Methoden. In: Cillia de, Rudolf / Fischer, Gero / Anzengruber, Grete (Hgg.): Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich. Schulheft 88/1997. S. 21-30.

Feld-Knapp, Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen: Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. In: Böttger L./ Masát, András / Tichy, Ellen (Hgg.) (2009): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008. Budapest, Bonn: GUG, DAAD. S. 60-73.

Feld-Knapp, Ilona (2012): Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.) (2012): Beruf und Berufung: Fremdsprachenlehrer in Ungarn. Budapest: Typotex Kiadó – Eötvös Collegium. S. 17-52.

Haag, Ludwig / Diegritz, Theodor (2012): Gruppenarbeit. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.) S. 378-391.

Hunfeld, Hans (1990) (Hg.): Literatur als Sprachlehre. Berlin: Langenscheidt.

Hunfeld, Hans / Neuner, Gerhard (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. München: Langenscheidt.

Krumm, Hans-Jürgen (1995): Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen in Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 20. München: Iudicium. S. 13-36.

Krumm, Hans-Jürgen (2006): Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.) (2006): Lernen lehren – Lehren lernen. Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Bd. 1. Budapest: ELTE Germanistisches Institut, UDV. S. 60-76.

Krumm, Hans-Jürgen (2010): Der Faktor „Lehren“ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrich, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hgg.): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Bd. 35. Berlin – New York: De Gruyter Mouton. S. 907-921.

Krumm, Hans-Jürgen (2010): Deutsch als Fremdsprache. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) (2010): Tübingen und Basel: A. Francke. S. 47f.

Mitchian, Haymo (2010): Behavioristische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrich, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hgg.): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Bd. 35. Berlin – New York: De Gruyter Mouton S.793-799.

Mitschka, Ruth (1997): Die Klasse als Team. Ein Wegweiser zum sozialen Lernen in der Sekundarstufe. Linz: Veritas.

Neuland, Eva / Peschel, Corinna (2013): Einführung in die Sprachdidaktik. Stuttgart: Metzler.

Nündel, Ernst (Hg.) (1992): Lexikon zum Deutschunterricht. Weinheim und Basel: Beltz. S. 52-55.

Pauels, Wolfgang (2007): Kommunikative Übungen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) (2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen und Basel: A. Francke. S. 302-305.

Rampillon, Ute (1993): Strategien zum erfolgreichen Fremdsprachenlernen von SchülerInnen der Sekundarstufe I. In: Müller, Martin / Wertenschlag, Lukas / Wolff, Jürgen (Hgg.) (1993): Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht. Berlin – München – Wien – Zürich – New York: Langenscheidt. S. 49-55.

Riemer, Claudia (2010): Nativistische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrich, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hgg.): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Bd. 35. Berlin – New York: De Gruyter Mouton. S. 799-807.

Rösler, Dietmar (1994): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart – Weimar: J.B. Metzler. S. 5-21, 127-135.

Schmidt, Claudia (2010): Kognitivistische /Konstruktivistische /Konnektionistische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrich, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hgg.):

Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Bd. 35. Berlin – New York: De Gruyter Mouton. S. 807-817.

Schramm, Karen (2010): Sozialformen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrich, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hgg.): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Bd. 35. Berlin – New York: De Gruyter Mouton S. 1182-1188.

Schulz von Thun, Friedemann (1981): Miteinander reden 1 – Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek: Rowohlt.

Schwerdtfeger, Inge C. (2001): Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29. Berlin – München – Wien – Zürich – New York: Langenscheidt.

Schwerdtfeger, Inge C. (2007): Sozialformen: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) (2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen und Basel: A. Francke. S. 247-251.

Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink.

Watzlawick, Paul (1969): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 10. Aufl. Bern: Hueber. S. 53-70.

Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Info DaF 23,5. S. 541-560.

Wygotski, Lew Semjonowitsch (1977): Denken und Sprechen. Frankfurt am Main: Fischer.

Internetquellen:

http://www.unipotsdam.de/eteachingwiki/index.php/Lerntheoretische_Begr%C3%BCndungszusammenh%C3%A4nge (15. 8. 2014)

<http://vagheitwerbesprache.wikispaces.com/> (6. 8. 2014)

<http://www.paulwatzlawick.de/axiome.html> (6.8. 2014)

http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article_id=71 (6. 8. 2014)

Összefoglalás

A dolgozatban vizsgált téma a csoportmunka és sikerességének feltételei. A dolgozat alapját az a hipotézis adja, hogy a sikerhez vezető feltételek optimalizálhatók. A hipotézis vizsgálata empirikus kutatás keretei között történt. Ahhoz, hogy az empirikus kutatást megfelelő módon lehessen megtervezni és elvégezni, elengedhetetlen volt a téma elméleti háttérének megismerése. A dolgozat terjedelme nem teszi lehetővé az elméleti alapok teljes bemutatását, ezért csak a téma szempontjából legnagyobb jelentőségű modellek, mérőföldkövek és gondolatok kaphattak itt helyet.

Elsőként az idegennyelv-oktatást kell a figyelem középpontjába állítani. A dolgozatban alapul vett definíció értelmében az intézményesült keretek között folyó modern idegen nyelvek tanulását és tanítását nevezzük idegennyelv-oktatásnak. A tanulásnak és tanításnak ezen formája nagy hagyománnyal rendelkezik, történetében pedig az 1970-es évektől jelentkező kommunikatív fordulat hozott jelentős változásokat. Az idegennyelv-oktatásban új célokat fogalmaztak meg és új tartalmakkal töltötték meg azt. A kommunikatív nyelvoktatás célul tűzi ki, hogy a tanulók nyelvi cselekvőképességét fejlessze, melynek háttérében a nyelvnek, mint szociális cselekvésnek a felfogása húzódik. Ezenkívül a tanulói szerep is változik, mivel a tanulóknak lehetőségük van megfogalmazni szükségleteiket, érdeklődési körüket vagy problémáikat. Ezáltal reflektálnak tanulási folyamataikra és beleszólhatnak azok alakításába, ezáltal pedig autonóm tanulókká válhatnak, aminek előnyeit az iskolán kívüli életben is élvezhetik. Fontos, hogy a nyelvoktatás a tanulók előzetes tapasztalataiból induljon ki. Mivel minden tanuló egyéniség és más-más tapasztalatokkal érkezik, valamint a tanulási folyamatokat számtalan tényező befolyásolja, nem beszélhetünk egy-egy a nyelvtanulás sikeréhez vezető módszerről, hanem csak elvekről, melyek alapján az oktatást szervezzük (ld. Faistauer). Ezek között az elvek között nagy jelentősége van a kooperatív tanulásnak és a csoportmunkának, mint munkaformának.

Ebben a dolgozatban azt vizsgáljuk, hogy milyen körülmények között lehet a csoportmunka a sikeres kommunikáció és a kommunikatív kompetencia fejlesztésének helyszíne. Mivel a tanulási sikerről alkotott elképzelésünk az idők folyamán sokat változott, fontos, hogy kitérjünk azokra a fordulópontokra, melyek valami újat hoztak a tanuláselmélet történetében. A behaviourizmus volt az első elmélet, amely tudatosan foglalkozott a tanulás jelenségével. Gondolatai hatással voltak pl. a „nyelvtani-fordító” módszerre, valamint az audiovizuális és audiolingvális módszerre. Szintén fontos fordulatot jelentettek a kognitivisták, valamint a konstruktivisták elméletei. Előbbi volt az első elmélet, amely a

figyelmet a mentális folyamatokra irányította, azokat vizsgálta és elemezte, tehát az állt az érdeklődés középpontjában, hogy mi játszódik le az agyban. A konstruktivizmus alapgondolatai Jean Piaget elméletére nyúlnak vissza. A konstruktivista felfogás értelmében a tanulás során az új információt mindig a régivel kötjük össze. Ezek a folyamatok függenek ugyan az egyéntől, de a szociális kontextus is fontos szerepet játszik.

Mivel a dolgozat témája a csoportmunka, elengedhetetlen a különböző munkaformák rövid áttekintése. A kommunikatív nyelvoktatásban feltétlenül szükséges, hogy a tanulók változatos munkaformákban dolgozhassanak. A munkaformákat azonban tudatosan kell kiválasztani a tanulási folyamat egy adott szakaszára és a kitűzött célok figyelembevételével. A munkaformák különböző feladatokat látnak el, hozzájárulnak pl. a differenciáláshoz, az individualizáláshoz vagy az autonóm tanulás kialakításához. A tanulási célok változásával, a kommunikáció és a beszéd, mint cselekvés előtérbe kerülésével, változott a munkaformák súlyozása is. A korábban fontos szerepet betöltő frontális oktatás helyére a nyílt oktatás lépett, a középpontban ezáltal már nem a tanár és az elsajátítandó tananyag áll, hanem a tanuló. A páros munka mellett, amely a nyelvoktatás tipikus tanulásszervezési formája, egyre jelentősebb szerep jut a csoportmunkának. A nyelvoktatásnak nemcsak a tanulók nyelvi kompetenciáját kell fejlesztenie, hanem számtalan olyan készséget, amelyek nem nyelvi természetűek. Ilyen például a csapatszellem, az együttműködés vagy az empátia. Ha ezeket szeretnénk javítani, a csoportmunka ideális munkaformának bizonyul.

A csoportmunkában a tagok csak úgy juthatnak előre, ha kommunikálnak egymással, ezért a szociális aspektusa ennek a munkaformának rendkívül jelentős. Ugyanakkor a csoportmunkát gyakran kevésbé szívesen alkalmazzák, mert ahhoz, hogy elérje célját, az előkészítés, a feladat kijelölése és levezetése nagy körültekintést és tudatosságot kíván, így a tanárra nagy felelősség hárul. A csoportmunkát tehát úgy kell szervezni, hogy a csoporttagok között létrejöjjön a kommunikáció, és hogy társas lényként egymást és saját magukat jobban megismerhessék. Ahhoz, hogy ezeket az aspektusokat vizsgálni tudjuk, fontos, hogy vessünk egy pillantást a legfontosabb kommunikációs modellekre is.

Elsőként Bühler Organon-modelljét kell kiemelni, amelynek középpontjában a nyelvi jel áll. Bühler modelljének jelentőségét az adja, hogy a jelhez funkciókat is rendelt. Paul Watzlawick öt axiómát fogalmaz meg kommunikációs elméletében. A harmadik axióma kimondja, hogy minden kommunikációnak van tartalmi és kapcsolati aspektusa. Friedemann Schulz von Thun modelljében a kommunikációt négyzetként ábrázolja, az üzenetnek ezáltal négy oldalát különbözteti meg, melynek egyike a kapcsolat. A kapcsolat a küldő és a fogadó kettősére vonatkozik, a kapcsolat minősége így befolyással van a kommunikációra. Ahhoz,

hogy létrejöjjön kommunikáció a tagok között, fontos a tagok egymáshoz való viszonya, a munkakörnyezet jó atmoszférája. Ha pedig létrejön a kommunikáció, akkor a csoportmunka lehetőséget biztosít a szociális tanulás megvalósulására. Ennek jelentőségére már a szovjet pszichológus Lev Szemjonovics Vigotszkij is felhívta a figyelmet *Gondolkodás és beszéd* című művében. A szociális tanulás jelentősége legfőképpen az iskolán kívüli világban, a felnőtt társadalomban bontakozhat ki. Az iskolának erre kell a tanulókat felkészítenie.

A dolgozat második részét az empirikus kutatás bemutatása teszi ki, amely kvalitatív vizsgálat volt. A kutatás négy eset elemzéséből áll, melynek során a csoportmunkát és sikerének feltételeit négy szemszögből vizsgáltuk. Az egyik nézőpontot a megfigyelő, a másodikat a tanulók, a harmadikat pedig a tanár nézőpontja adja. A megfigyelési eredmények a hospitálási naplók segítségével követhetők. A tanulók az órát követően tanulási naplót töltöttek ki, melyben reflektálhattak az órán, ill. a csoportmunkában átéltekre. A tanár nézőpontja pedig a vele készült félig strukturált interjúból válik világossá. A háromféle dokumentum az egyes résztvevők saját, szubjektív véleményét és hozzáállását hivatott bemutatni. A tanulási napló két részből állt. Az elsőben a tanulók az órán végzett csoportmunkával kapcsolatban fogalmazhatták meg a véleményüket, a második részben pedig általánosságban a csoportmunkával, mint munkaformával kapcsolatban.

A három forrásból összegyűjtött adatokból kiderül, hogy a csoportmunka nyelvtanítási és nevelési célok eléréséhez is hozzájárul. A tanulók nagy többsége minden esetben megfogalmazta, hogy tapasztalt nyelvi fejlődést a csoportmunka során. A legtöbbet említett területek a szókincsbővítés, a szövegalkotás és az idegen nyelvi kommunikáció voltak. Ezenkívül számos más területet emeltek ki a tanulók, melyek a csoportmunkában végzett feladatok függvényében eltérnek. A csoportmunka nem nyelvi jellegű hozadékaik közül a tanulók többsége az egymástól való tanulás lehetőségét emelte ki. Ezen belül nyelvi és nem nyelvi szempontból is hasznosnak ítélték meg a csoportmunkát. Ezenkívül az együttműködést, a feladatok felosztását és egymás segítségét hangsúlyozták sokan, mint olyan területeket, melyeken a csoportmunka nagyban hozzájárul a fejlődéshez. További előnyként merült fel többek között, hogy a csoportmunka felkészít a munka világára, ahol szintén előfordulhat, hogy a csapatmunka fontos eleme lesz a mindennapi életnek. Az említetteken túl a tanulási naplók visszatérő eleme volt a kreativitás, kompromisszumkésztség és egymás elfogadásának gyakorlása, melyhez a csoportmunka nagyban hozzájárul.

A tanulók válaszai sok helyen összeecsengenek a tanárok véleményével, akik pl. felelősségvállalást, mint nevelési célt emelték ki az interjúkban. Ugyanakkor eltérések is megfigyelhetők abban, hogy az egyes résztvevők hogyan definiálják a sikert. Fontos kiemelni,

hogyan a csoportmunka sikeressége csak a megvalósulás helyén és idejében ítélni lehet. Annak érdekében, hogy gyakran legyen sikeres a csoportmunka, nagy hangsúlyt kell fektetni annak tervezésére és előkészítésére. Ezenkívül elengedhetetlen, hogy a tanár ismerje a csoportot, mint egységet és tagjait, mint egyéneket.

Lezárás dátuma: 2015. 01. 06.