

Universiteit Utrecht

Bachelor Abschlussarbeit

Begleitung: Dr. Ewout van der Knaap

# Dürfen wir wieder weiterarbeiten?

Motivationsförderung durch den Einsatz von PBL und TBL  
bei Schülern des Sekundarunterrichts

Vorgelegt von:

Victoire Wisse  
Studiengang Duitse Taal en Cultuur  
Pre-Master  
Stud.Nr. 3015076

Abgabedatum: 27.08.2012  
Wörterzahl: 16.644 Wörter

## **Danksagung**

Allererst geht ein großes Wort des Dankes an Herrn E. van der Knaap für die Begleitung mit dem ehrlichen, helfenden und deutlichen Feedback und die Ermöglichung der „Urlaubskarte“ auf die Alm. Ein zweites, dadurch aber sicherlich nicht weniger wichtiges, Dankeschön gilt Frau B. Mariacher. Ihr Enthusiasmus, bemerkbar durch das wachsende Funkeln in den Augen beim Lesen meines Konzepts, war eine enorme Motivation mich noch mehr und engagierter einzusetzen. Es zeigte nur allzu deutlich, dass mein Schreiben einem größeren Zweck als nur dem Bestehen meines Pre-Masters dienen würde. Meiner Kommilitonin Tessel Arendsen bin ich auch mehr als ein Dankeschön schludig – sie weiß genau wofür. Auch meinem Studenten-Jahrklub – Heren van't Jaar – muss ich für die vielen starken Hände danken, die mir unter die Arme gegriffen haben, wenn ich kurz nicht imstande war, mich der Arbeit zu widmen. Ein letztes Dankeschön gilt Herrn D. Egberts. Danke für die Unterstützung in schwierigen Zeiten.

# Inhaltsverzeichnis

Danksagung .....	1
Inhaltsverzeichnis .....	2
Vorwort .....	4
Einleitung .....	5
1. Sozial-Konstruktivistische Methoden im Unterricht: <i>Kreatives Denken</i> , PBL und TBL.....	8
1.1. Unterricht: frontal oder offen?.....	8
1.2. Das Kreative Denken.....	8
1.2.1. Behaviorismus vs. Sozial-Konstruktivismus .....	8
1.2.2. Kreatives Denken .....	10
1.2.3. Bedingungen.....	13
1.2.4. Creative Problem Solving (CPS) nach Osborne-Parnes.....	15
1.3. Problem-Based Learning – PBL.....	19
1.3.1. Grammatik, Wortschatz, Rechtschreibung .....	21
1.3.2. Arbeitsschritte .....	21
1.4. Task-Based Learning.....	23
1.4.1. Grammatik, Wortschatz, Rechtschreibung.....	24
1.4.2. Arbeitsschritte .....	25
1.5. Untersuchungen und Meinungen.....	26
2. Motivation .....	27
2.1 Die Lernmotivation .....	27
2.2 Selbstdeterminationstheorie.....	28
2.2.1 Intrinsische und extrinsische Motivation.....	29
2.2.2 Autonome (interne) versus kontrollierte (externe) Motivation .....	32
2.2.3 Weitere Einflussfaktoren .....	34
2.3 Leistungsmotivation .....	35
2.4 Kausalattribution .....	35
2.5 Zielorientierung .....	37
2.6 Förderung der Motivation bei der Planung und Ausführung des Unterrichts .....	39
3. Einfluss des PBL und TBL auf die Motivation des Schülers .....	41
3.1 Intrinsische Motivation - Die drei Grundbedürfnisse.....	41
3.1.1 Autorität.....	42
3.1.2 Kompetenz.....	42

3.1.3	Zugehörigkeit .....	43
3.1.4	Weitere Faktoren .....	44
3.2	Extrinsische Motivation .....	45
3.3	Realisierbarkeit.....	46
4.	Lehrwerkanalyse – Neue Kontakte, TrabiTour und Planet .....	49
4.1	Neue Kontakte.....	50
4.1.1	Aufbau .....	50
4.1.2	Übereinstimmung mit den <i>KD</i> -Methoden .....	50
4.2	TrabiTour.....	52
4.2.1	Aufbau .....	52
4.2.2	Übereinstimmung mit den <i>KD</i> -Methoden .....	52
4.3	Planet – Deutsch für Jugendliche .....	54
4.3.1	Aufbau .....	54
4.3.2	Übereinstimmung mit den <i>KD</i> -Methoden .....	55
	Fazit.....	56
	Bibliographie.....	58
	Anhang .....	62
Anhang 1:	Neue Kontakte Arbeitsbuch S. 25 .....	62
Anhang 2:	Neue Kontakte Textbuch S. 29, Praxisaufgabe .....	63
Anhang 3:	Neue Kontakte Arbeitsbuch S. 61-63, Praxisaufgabe.....	64
Anhang 4:	TrabiTour Arbeitsbuch S.11, Vorbereitung.....	66
Anhang 5:	TrabiTour Arbeitsbuch S. 24&25, problemorientierte Aufgabe.....	67
Anhang 6:	Planet Arbeitsbuch S. 25, Grammatikaufgabe.....	68
Anhang 7:	Planet Textbuch S. 59, Post-It .....	69

## **Vorwort**

Ich komme selber aus dem Unterrichtswesen und habe schon einige Erfahrung in Bezug auf Unterrichtsmethoden, Lehrwerke und den Umgang mit Schülern. Ich kenne die Situation nur allzu gut, dass Schüler nur der Verpflichtung wegen ihre Aufgaben machen und selber eigentlich den Sinn des Ganzen nicht einsehen. Es geht ihnen nur um die richtige Lösung und das Bestehen des Faches. Wenn zwischendurch hingegen an einem Projekt gearbeitet wird, sieht man, dass es in ihren Augen plötzlich Sinn macht sich einzusetzen; man will immerhin stolz sein können auf sein selbst zusammengestelltes Wörterbuch oder das gelungene (gefilmte) Interview auf der Straße! Noch ist es aber leider so, dass wir als Lehrer solche Projekte erstens gänzlich selber zusammenstellen müssen und zweitens hierfür eigentlich kein Raum im Curriculum besteht. Meist muss hierfür zuerst eine große Menge an, auch wichtigen, Aufgaben gestrichen werden. Dies war für mich der hauptsächliche Grund dem Stand der Dinge nachzugehen, Beweise zu liefern und somit vielleicht uns, aber vor allem den Schülern beim optimalen Fremdsprachenerwerb zu helfen.

## Einleitung

Das *Kreative Denken* und somit das *Problem Based Learning* und *Task Based Learning* hat in den letzten Jahren viel an Bedeutung gewonnen. Schon an einigen Fachhochschulen und Universitäten – wie zum Beispiel der Universität Maastricht – ist das Problem-Based Learning die gängige Unterrichtsmethode. Es dient vor allem zur Stimulation der selbständigen Analyse und der Förderung motivierter und besser strukturierter Zusammenarbeit – sowohl während des Studiums als auch in der Zukunft. Auch beim Unterrichten der Klassen des Sekundarunterrichts werden beide Arbeitsweisen zu einem wachsend populären Konzept, da die Schüler nicht mehr nur vorgegebene Aufgaben lösen, sondern teils am Stoff mitbestimmen dürfen, sich einem (gemeinsamen) Ziel zuwenden und so die Motivation vergrößert wird. Der zu lernende Stoff bekommt durch den persönlichen Bezug und das Kollektivverfahren einen Sinn und die aktivere Arbeit hält alle wach. Leider wird, wie sich zeigt, innerhalb der Lehrwerke des Fremdsprachenunterrichts noch nicht viel mit diesem Konzept gearbeitet. Noch müssen Schulen und Lehrer selber Projekte und zu lösende Probleme entwerfen und anfertigen. Diese können folglich meist nur begrenzt eingesetzt werden, da man an feststehende Prüfungen gebunden ist, der zu unterrichtende Stoff derselbe bleibt und man in Zeitnot gerät.

In Belgien wird bereits seit fast fünf Jahren viel mehr nach den Vorteilen solcher Konzepte geforscht. Von hier kommen deshalb viele äußerst rezente Materialien und Ergebnisse.

In der vorliegenden Arbeit möchte ich mich mit der Frage auseinandersetzen, inwiefern die Arbeitsmethoden *Problem-Based Learning* und *Task-Based Learning* einen Einfluss auf die Motivation des Schülers haben können und in welchem Maße diese Methoden bereits in den Lehrwerken anwesend sind. Dabei soll der Schwerpunkt auf der Arbeit an Aufträgen im Fremdsprachenunterricht liegen. Ich beziehe mich auf die Schüler des dritten Lehrjahres des Sekundarunterrichts, also auf die Altersgruppe zwischen 14 und 16 Jahren.

Zur besseren Lesbarkeit verzichte ich im Folgenden darauf, männliche und weibliche Personen getrennt zu nennen. Die Begriffe „Schüler“ und „Lehrer“ oder „Dozent“ beziehen sich somit auf Personen beider Geschlechter.

Zentrales Thema dieser Arbeit ist die Frage, ob der Einsatz zielorientierter Projekte und somit das *Kreative Denken* mit den beiden Teilzweigen *Problem-Based Learning* und *Task-Based Learning*, einen positiven, oder gar negativen Einfluss auf die Motivation von Schülern haben kann. Daraus ergeben sich weitere Fragen: Was beinhalten diese Arbeitsmethoden? Was ist

anders für die Schüler? Was bedeutet eigentlich Motivation? Wovon ist sie abhängig? Was sind die Voraussetzungen? Haben die beiden einen Einfluss auf einander? Aber auch: Können solche Pläne überhaupt (in Schulklassen) realisiert werden? Wird eigentlich schon damit gearbeitet?

Zur möglichst deutlichen Beantwortung dieser Fragen habe ich die vorliegende Arbeit wie folgt gegliedert:

Beginnend bei der genauen Analyse des Konzeptes des *Kreativen Denkens*, konkreter dessen Teilzweige PBL und TBL, möchte ich herausfinden, was diese beiden Arbeitsmethoden beinhalten und nach welchen Vorgehensweisen gearbeitet wird. Auch ist wichtig, welche Voraussetzungen verlangt werden.

Das zweite Kapitel beinhaltet die Definition des im Alltag recht breit benutzten Begriffs der Motivation. Ich werde verschiedene Formen der Motivation vorstellen, die bei Schülern dieses Alters von Bedeutung sind. Hier wird sich zeigen, dass bei solchen Formen sehr konkrete Faktoren eine große Rolle spielen.

Im dritten Kapitel wird verglichen, wie sehr die beiden Arbeitsweisen den Anforderungen der Motivation entsprechen. Gibt es hier solch deutliche Übereinstimmungen, dass es sinnvoll erscheint, sich für einen wachsenden Einsatz der Methoden einzusetzen? Auch wird der Frage nachgegangen, ob es für den Dozenten realisierbar ist, seinen Unterricht nach den vorgeschriebenen Arbeitsschemata zu strukturieren.

Der Erkenntnis folgend, dass beide Punkte fast ideal an einander anschließen, ist es sinnvoll im fünften Kapitel drei oft eingesetzte Lehrwerke, nämlich *Neue Kontakte*, *TrabiTour* und *Planet*, zu analysieren und zu beweisen, dass oben genannte Methoden noch viel zu wenig eingesetzt werden, dies aber mit Hilfe kleiner Anpassungen ohne viel Aufwand verändert werden kann.

Anschließend werden alle Befunde zusammengefasst, die ich während meiner Auseinandersetzung mit dem Thema gewonnen habe.

Innerhalb der Kapitel habe ich im Allgemeinen Tabellen und Abbildungen verwendet, im fünften Kapitel habe ich hierauf jedoch auf Grund der Lesbarkeit verzichtet. Die Beispiele der einzelnen Seiten und Aufgaben befinden sich deshalb im Anhang.

Zuletzt möchte ich noch einige Begriffe im Vorherein verdeutlichen:

Curriculum – Festgelegter Jahresplan

Lehrwerk – Text- und Arbeitsbuch, womit im Unterricht gearbeitet wird

KD – Kreatives Denken

PBL – Problem-Based Learning

TBL – Task-Based Learning

# 1. Sozial-Konstruktivistische Methoden im Unterricht: *Kreatives Denken*, PBL und TBL

## 1.1. Unterricht: frontal oder offen?

Als einer der wichtigsten Unterschiede des Unterrichtens spielt die Frage, ob der Unterricht frontal oder offen geplant ist.

Bei frontalem – oder auch behavioristischem – Unterricht wird die Klasse als Ganzes unterrichtet und spricht im Allgemeinen entweder der Dozent oder der Schüler. Ein Schüler reagiert im Prinzip nur auf Fragen und Aufträge des Lehrers.

Eine völlig andere Arbeitsweise dagegen ist der offene, viel öfter kreative Unterricht oder auch das *Kreative Denken* (weiterhin auch umschrieben als *KD*). Hier hat der Schüler selber viel mehr zu tun und zu bestimmen. Der Schüler ist der Arbeitende und der Dozent der Begleiter.

## 1.2. Das Kreative Denken

### 1.2.1. Behaviorismus vs. Sozial-Konstruktivismus

Das *Kreative Denken* wusste sich erst bewusst in den letzten Jahren zu manifestieren. Es ist der zusammenfassende Begriff für mehrere sozial-konstruktivistische Arbeitsweisen, die sich auf vielen Flächen von den behavioristischen unterscheiden.

Der Konstruktivismus allererst steht bereits dem Behaviorismus gegenüber und ist eine informellere Unterrichtsform. Er beinhaltet, dass der Lernende sich selber ein Bild des Materials formt, welches auf individueller Erfahrung und Verbindungen beruht. Der Schüler steuert und konstruiert die Weise des zu lernenden Stoffes somit selber. Das schlussendliche Wissen wird also während des Arbeitens entwickelt und nicht von vornherein vorgegeben. Eine Form des Konstruktivismus hierin ist der Sozial-Konstruktivismus. Dieser funktioniert auf gleiche Weise, nur wird bewusst in Zusammenarbeit mit anderen (Lernenden) das Ziel und die Arbeitsweise bestimmt.<sup>1</sup> Durch die Arbeit in Gruppen und die damit verbundene Verteilung von Positionen und Verantwortungen innerhalb dieser, lernen die Schüler außerdem für spätere (auch professionelle) Arbeit wichtige Fertigkeiten. Es wird die

---

<sup>1</sup> [http://learningcentre.weblog.tudelft.nl/2007/01/02/hoer\\_lesen\\_we](http://learningcentre.weblog.tudelft.nl/2007/01/02/hoer_lesen_we)

Kreativität der Lernenden vielmehr gefördert und belohnt, immerhin: je kreativer der Einsatz, desto besser das – vorzeigbare – Resultat.

Die wichtigsten Unterschiede zwischen diesen beiden Arbeitsweisen, zusammengefasst nach Baert, Beunens & Dekeyser,<sup>2</sup> sind:

### **Behaviorismus**

- extern gesteuert
- individuelles Lernen
- Produkt als Ziel
- extern festgelegte Ziele
- enzyklopädischer Unterricht
- schulisches Standartwissen
- wenig informelles lernen
- reaktiv
- uniforme Arbeitsweise des Lehrenden, frontal

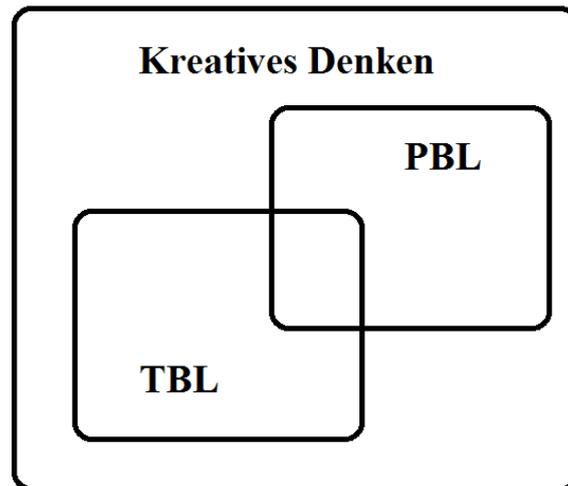
### **Sozial-Konstruktivismus**

- vom Schüler gesteuert
- lernen in Gruppen
- Prozess als Ziel
- selbstbestimmte Ziele
- Entwicklung von Wissen
- für die Situation relevantes Wissen
- informelles lernen ist üblich
- aktiv
- individuelle Arbeitsweise des Lernenden

Somit hat sich das *KD* als Form des Sozial-Konstruktivismus entwickelt und zeigt hierin sehr deutlich individuelle Eigenschaften und auch eigene Strömungen. Zwei sich innerhalb der Arbeitsweise deutlich unterscheidende Strömungen sind das Problemorientierte Lernen (Problem Based Learning; PBL) und das Projekt- oder Aufgabenorientierte Lernen (Task Based Learning; TBL). Da das *KD* diese beiden Arbeitsweisen umfasst, ist es essenziell, zuerst dieses genauestens zu umschreiben. Nach der Umschreibung der beiden einzelnen Unterrichtsmethoden werden im zweiten Kapitel Meinungen besprochen.

---

<sup>2</sup> Baert, H., Beunens, L., Dekeyser, L. 2002. *Projektonderwijs, sturen en begeleiden van leren en werken*. Leuven: Acco S. 12.



Figur 1: Zusammenhang zwischen KD, TBL und PBL (eigene Darstellung)

### 1.2.2. Kreatives Denken

Für das *Kreative Denken* ist typisch:

- der Schüler ist aktiv
- der Schüler ist der zentrale Punkt
- die Arbeit wird vom Schüler gelenkt
- es wird in Gruppen oder individuell gearbeitet
- der Lehrer hat eine Rolle als Begleiter oder Stimulator
- es werden viel eher offene Probleme (als Anfangspunkt) bearbeitet
- Entwicklung von problemlösenden Fähigkeiten und Wissen
- es wird nach dem Prinzip des *diffvergieren-konvergieren* gearbeitet
- die Projekte können fächerübergreifend sein
- das Projekt kann in den traditionellen Unterricht eingebettet werden

#### ***Der Schüler ist aktiv und steht zentral***

Das *KD* ist eine Arbeitsweise, bei der der Schüler im Zentrum steht; sie funktioniert nach dem Prinzip „Probleme lösen sich nicht von alleine: Wenn du nichts machst, passiert auch nichts“. Die Schüler sind aktiv an ihrem eigenen Stoff und ihrer Arbeitsintensität beteiligt, entscheiden selber, was ihnen als wichtige Information erscheint, worin sie sich vertiefen müssen, wie viel sie aus dem Projekt lernen und wie sie zu ihrem Ziel kommen. Der Schüler bestimmt also

völlig selbständig – natürlich unter Begleitung seines Dozenten – das wie und wo seiner Arbeit.

### ***Es wird in Gruppen oder individuell gearbeitet***

Die Studenten arbeiten in (kleinen) Gruppen an einem ihnen vorgelegten Projekt oder einer Problemstellung. Hier kann dann z.B. die Aufgabe sein, eine Lösung für das gegebene Problem zu finden (PBL) oder auf ein gewünschtes Resultat hinzuarbeiten (TBL). Es wird die individuelle Kreativität des Schülers gefördert und verlangt, dies aber in Kombination mit den sozialen und organisatorischen Fertigkeiten innerhalb einer Gruppe. Das angeeignete Wissen muss geteilt werden, die Schüler bekommen (wechselnde) Verantwortungen innerhalb der Gruppe und die Kommunikation muss nach bestimmten (Haus-)Regeln geschehen.

### ***Der Lehrer hat eine Rolle als Begleiter oder Stimulator***

Der Dozent ist in diesem Prozess nicht der Übermittler des Stoffes, sondern der Begleiter oder auch „Facilitator“, welcher zusieht, dass die Lernenden mit ihrer Arbeitsweise die vorgelegten Ziele auch tatsächlich erreichen (können) und in den einzelnen Gruppen alles nach den festgelegten Regeln und in die korrekte Richtung verläuft.

### ***Eher offene Probleme als Anfangspunkt***

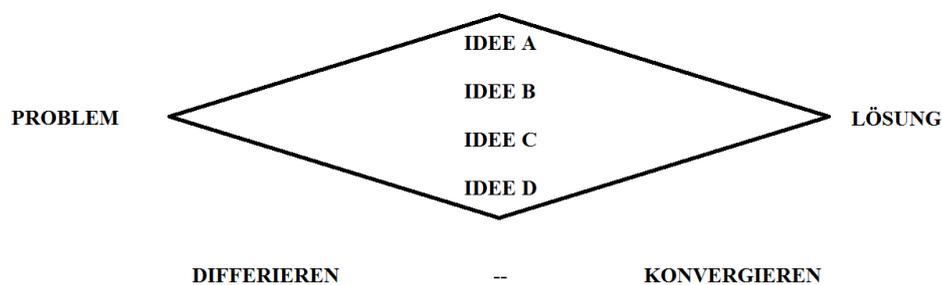
Die vorgelegten Probleme oder Ziele müssen bei dieser Methode „offen“ sein, was heißt, dass sie keine exakte Antwort akzeptieren, sondern breiter interpretierbar sind. Als Beispiel: Die Frage „Was heißt „stadsplattegrond“ auf Deutsch?“ ist demnach nicht erlaubt, „Du hast dich verirrt und du suchst einen „stadsplattegrond“. Du weißt aber nicht, wie das auf Deutsch heißt. Wie findest du das heraus, damit du einen finden kannst?“ hingegen schon.

Bei solchen Fragen wird deutlich, dass der Schüler nicht automatisch zu einer einzelnen Antwort, sondern zu mehreren Lösungen kommt.

Auch ist es wünschenswert, ein Problem so reell wie möglich zu gestalten. Dies vergrößert meist die Motivation, da der Schüler einsieht, dass es ihm auch im Alltag begegnen kann.

## ***Entwicklung von problemlösenden Fähigkeiten und Wissen: differieren-konvergieren***

Bei einem Projekt des *Kreativen Denkens* muss idealerweise in einer bestimmten Weise vorgegangen werden. Nach dem inhaltlichen Klären des Problems muss zuerst so breit wie möglich gedacht werden, immerhin: alle möglichen Lösungen sollten besprochen werden. Diesen Prozess nennt man innerhalb des *KD* das *Differieren*. Hiernach muss durch ein Auswahlverfahren, das *Konvergieren* der Möglichkeiten, die beste Lösung gewählt werden.<sup>3</sup> Die genaue Vorgehensweise bei der Lösung eines Problems wird in den methodenbeschreibenden Kapiteln ausführlicher besprochen.



Figur 2: Vorgehensweise des *differieren-konvergieren* (eigene Darstellung)

### ***Die Projekte können fächerübergreifend sein***

Ein letzter, für den Sekundarunterricht äußerst praktischer Punkt ist der Fakt, dass ein Projekt sich nicht nur auf ein einzelnes Fach zu beziehen braucht. Viel eher ist es wünschenswert die Projekte so zu gestalten, dass mehrere Fächer integriert werden und der Schüler noch besser den Zusammenhang zwischen dem Stoff und den verschiedenen Themen des Alltags finden und einsehen kann.

### ***Das Projekt kann in den traditionellen Unterricht eingebettet werden***

Arbeiten in der Art des *Kreativen Denkens* bedeutet noch nicht, dass der gesamte Unterricht so geplant werden muss. Möglich ist es sicherlich auch, ab und zu (oder zum Beispiel eine Stunde der Woche) an einem Projekt zu arbeiten. Auch dies vergrößert schon die Einsicht eines Schülers in den Sinn und Zweck des zu erlernenden Stoffes.

<sup>3</sup> Nach: Geetsom, N. van. 2008. *Creatief denken in het (secundair) onderwijs*. Gent, B. Academia Press S. 13

### 1.2.3. Bedingungen

Nun ist es natürlich so, dass nur anhand dieser Eigenschaften nicht ohne Probleme eine richtige Arbeitsweise definiert werden und entstehen kann. Neben den genannten Punkten, gibt es für das *Kreative Denken* noch vier wichtige Bedingungen, nämlich

- die kreative Person
- der kreative Prozess
- das kreative Produkt
- die kreative Umgebung

Diese Begriffe kommen ursprünglich aus der Entwurfsindustrie, können aber nahtlos auf den sekundären Unterricht angewendet werden.<sup>4</sup>

#### *Die kreative Person*

Die kreative Person ist der Schüler mit seinen spezifischen, individuellen Eigenschaften. Diese Eigenschaften beinhalten seine Talente und Schwächen und seinen Umgang mit den anderen, mit Mitschülern und Lehrern. Immerhin: die meisten Projekte sind dazu gedacht, in einer Gruppe bearbeitet zu werden. Er muss bereit sein, auf bestimmte Risiken einzugehen, seine Ideen zu äußern und muss eine offene Haltung haben.

Amabile beschreibt in ihrer Studie, dass hier drei Punkte von großer Bedeutung seien. Ihr zufolge werde das Resultat stark von den bereichsrelevanten Fähigkeiten, den kreativitätsrelevanten Prozessen und der Auftragsmotivation beeinflusst.<sup>5</sup>

Figur 3 gibt eine Übersicht der meist relevanten Eigenschaften dieser drei Begriffe.

---

<sup>4</sup> Nach: Geetsom, N. van. *Creatief denken in het (secundair) onderwijs*. S.17 (Zitiert in Anm. 3)

<sup>5</sup> Amabile, T.M., Hennesey, B.A. 1987. *Creativity and learning. What research says to the teacher*. National Education Association, P.O. Box 509, West Haven, USA: Professional Library, S. 9 ff

<b>Bereichsrelevante Fähigkeiten</b>	<b>Kreativitätsrelevante Prozesse</b>	<b>Aufgabenmotivation</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- bereichsspezifisches Wissen</li> <li>- technische Fertigkeiten</li> <li>- bereichsspezifisches Talent</li> </ul> <p><u>Diese Fähigkeiten sind abhängig von:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kognitiven Fähigkeiten</li> <li>- motorischen und perceptuellen Fähigkeiten</li> <li>- formeller und informeller Bildung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ein angemessener kognitiver Stil</li> <li>- implizites oder explizites Wissen über Heuristiken, die die Generierung neuer Ideen ermöglichen</li> <li>- ein förderlicher Arbeitsstil</li> </ul> <p><u>Diese Prozesse sind abhängig von:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Übung</li> <li>- Erfahrung in der Ideengenerierung</li> <li>- Persönlichkeitseigenschaften</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grundeinstellung zur Aufgabe</li> <li>- Wahrnehmung der eigenen Motivation, die Aufgabe zu bearbeiten und zu lösen</li> </ul> <p><u>Aufgabenmotivation ist abhängig von:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dem Ausgangsniveau der intrinsischen Motivation</li> <li>- der An- bzw. Abwesenheit bedeutsamer Zwänge im sozialen Umfeld</li> <li>- der individuellen Fähigkeit äußere Zwänge zu minimieren</li> </ul>

Figur 3: Eigenschaften der kreativen Person nach Amabile<sup>6</sup>

### *Der kreative Denkprozess*

Der kreative Denkprozess ist eine Kombination von verschiedenen Arbeitsweisen, die unterschiedliche Denkmethode fördern.<sup>7</sup> Dies geschieht durch den Anfangspunkt einer Problemstellung und dem Denken in Gruppen. Es sollten Äußerungen, sogenannte *idea killers*<sup>8</sup>, wie „So etwas gibt es nicht“, „Ich bin nicht kreativ“ und dergleichen nicht erlaubt werden, da diese den Denkprozess unterbrechen.

Auch non-verbale Kommunikation, vor allem im Sinne der Mimik und Gestik, können bei falschem Einsatz den Denkprozess abrupt unterbrechen. Ein Werturteil der Arbeitsweise oder des Themas sollte so lange wie nur möglich verzögert werden.

### *Das kreative Produkt*

Dies ist, sehr kurz und einfach zusammengefasst, die Antwort auf die Problemstellung oder das vorzeigbare Endprodukt.

<sup>6</sup> Amabile, T.M., 1996. *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview S. 84

<sup>7</sup> Siehe Kapitel 1.2.4.1.

<sup>8</sup> Geetsom, N. van. *Creatief denken in het (secundair) onderwijs*. S.18 (Zitiert in Anm. 3)

## ***Die kreative Umgebung***

Die kreative Umgebung sind die materiellen und didaktischen Umstände, die einen Einfluss auf das kreative Denkvermögen ausüben können. Die vier wichtigsten Punkte sind hier das Klassenzimmer, die Zeit, die Arbeit im Team und die Motivation.

Das Klassenzimmer sollte so aufgebaut sein, dass die Mitglieder einer Gruppe, ob dies sich auf die gesamte Klasse oder auf eine kleinere Anzahl bezieht, sich alle ins Gesicht sehen können. Augenkontakt und Offenheit sind sogar bei zwischenzeitlichen Notizen wichtig, da der nächste Schritt, die Wiederaufnahme des Gesprächs, sich sonst bereits wegen des erneuten Umdrehens des Körpers, vor einer kleineren Hürde befindet. Optimal sind also ein Kreis oder aneinander geschobene Tische.

Ein zweiter Punkt ist die zur Verfügung stehende Zeit. Hiermit ist nicht nur die Deadline für die Schüler gemeint, sondern es bezieht sich außerdem auf die dem Dozenten zur Verfügung stehende Zeit innerhalb des Curriculums; immerhin: für Projekte wie diese müssen meist mehrere Stunden, wenn nicht Wochen(-teile) eingeplant werden, damit frei gearbeitet werden kann.

Der dritte Punkt bezieht sich auf das Denken und Arbeiten in einem Team. Indem die Schüler in Gruppen arbeiten, Teil des oben beschriebenen Sozial-Konstruktivismus, lernen sie zunehmend die Hürden der freien Äußerung zu überschreiten und wegen des vertrauten Gruppengefühls schneller notwendige Risiken zu nehmen.

Ein vierter Punkt ist der Einsatz der innerlichen Motivation anstelle der externen. Amabile hat gezeigt, dass weder externe Belohnung oder Wettbewerb, noch ein zu strenges Begleiten der Schüler einen relevanten Erfolg brächten.<sup>9</sup> Der Lehrer sollte, wie schon beschrieben, eher die Rolle als Coach erfüllen. Die Förderung der Motivation wird in Kapitel zwei eingehend besprochen.

### **1.2.4. Creative Problem Solving (CPS) nach Osborne-Parnes**

Die genaue Bestimmung der Voraussetzungen reicht aber noch nicht aus, zusammen erfolgreich arbeiten zu können. Bereits in den 1960ern entwickelten Alex Osborn und Sidney Parnes ein Modell, das *Creative Problem Solving* oder auch CPS, welches dazu dient, in logischen Schritten ein vorgegebenes Problem, sei es über PBL oder TBL, zu lösen. Es fördert das kreative Denken und die metakognitiven Strategien – das Lenken der eigenen

---

<sup>9</sup> Nach: Amabile, T.M., *Creativity and learning. What research says to the teacher.* S. 6 (Zitiert in Anm. 5)

Denkprozesse – der Schüler.<sup>10</sup> Es ist in 3 Phasen, unterteilt in sechs Schritte, wie folgt aufgebaut:

### **Klärung**

1. Objective Finding (Ziel-/ Herausforderungs-Findung)  
*Identifikation der Ziele; das zu erreichende Ziel wird genau definiert*
2. Fact-Finding (Fakten-/ Daten-Findung)  
*(Individuell bereits bekannte) Informationen, Daten, Hintergrundinformationen werden gesammelt*
3. Problem-Finding (Problemklärung und -Findung)  
*Das Problem wird deutlich und genauestens definiert*

### **Transformation**

4. Idea Finding (Ideen-Findung)  
*Alle möglichen Lösungen werden gesucht und gesammelt*
5. Solution Finding (Lösungs- und Konzept-Findung)  
*Lösungen werden evaluiert und eine von ihnen wird selektiert*

### **Implementation**

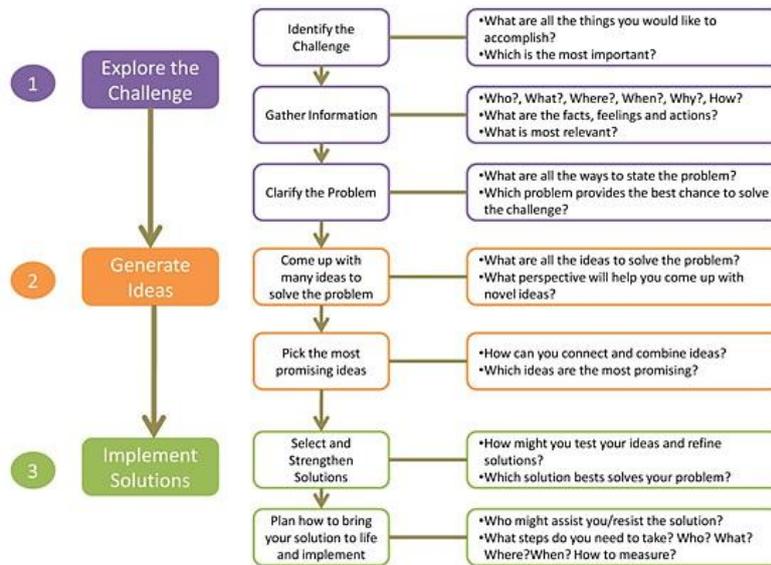
6. Acceptance Finding (Aktions- und Akzeptanz-Findung)  
*Alle Aktionen zur Lösung werden bestimmt.*

Figur 4 zeigt dies nochmals, mit einigen für die Phasen nützlichen Fragen.

---

<sup>10</sup> Chant, R.H., Moes, R., Ross, M. 2009. Curriculum Construction and Teacher Empowerment: Supporting Invitational Education with a Creative Problem Solving Model. In: *Journal of Invitational Theory and Practice*, Nr. 15 S. 55-67, S. 59

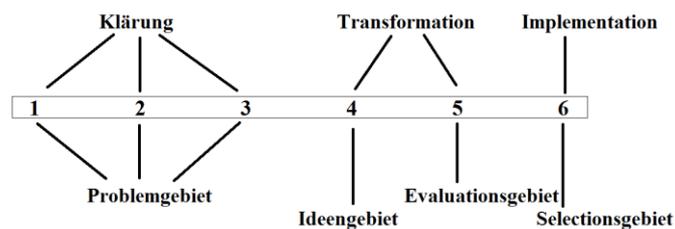
## Osborne-Parnes Creative Problem Solving Process (CPS)



Figur 4: Die Phasen des CPS nach Osborne-Parnes<sup>11</sup>

### 1.2.4.1 Kreative Denkmethoden zu CPS

Für jeden der oben beschriebenen Schritte gibt es weit auseinandergehende Denkmethoden und Arbeitsformen. Dazu muss aber zusätzlich erläutert werden, dass die oben genannten Phasen und Schritte wieder in eine alternative Verteilung unterteilt und eingeordnet werden – dem Problemgebiet, dem Ideengebiet, dem Evaluationsgebiet und dem Selektionsgebiet.



Figur 5: Zugehörigkeit der verschiedenen Phasen (eigene Darstellung)

Zu den jeweiligen Gebieten können wiederum entsprechende Arbeitstechniken angewendet werden, von denen hier unten jeweils ein paar genannt werden.<sup>12</sup> Bei der Wahl und Anwendung der idealen Technik muss natürlich das Niveau und die Erfahrung der Schüler beachtet werden, da es hier einen deutlichen Unterschied im Schwierigkeitsgrad gibt.

<sup>11</sup> Ebenda, S.60

<sup>12</sup> Für eine genaue Beschreibung der Methoden verweise ich auf *Developing Creativity Instructional Materials According to the Osborn-Parnes Creative Problem Solving Model* von Torrance&Torrance 1978. S. 85-88

### ***Das Problemgebiet***

Dies sind die Schritte 1 bis 3, in denen das Problem deutlich definiert und Fakten gesammelt werden, um das Problem so genau wie möglich darzustellen. Falls das Problem nicht zur Gänze deutlich ist, muss es deutlicher definiert und exploriert werden. Ein Anfang mit einer falschen Problemstellung kann niemals zu einer korrekten Lösung führen. Gerade dadurch, dass das Problem noch einmal in Frage gestellt wird, wird das eigentlich erwünschte Ziel verdeutlicht. Nützlich ist es hier, die Problemstellung zu einer Frage umzuformulieren, da sie dadurch für die Schüler meist begreiflicher ist. Nützliche Methoden sind *Wishfull Thinking*, *Goal-Orientiation* und *Checklist*.

### ***Das Ideengebiet***

Dies ist der vierte Schritt, in dem ein gewisser Abstand zu dem Problem genommen wird und Ideen ausgedacht werden. Ziel ist es, so viele und breit mögliche Ideen zu finden, sich aber absolut noch nicht auf eine der gefundenen festzulegen. Techniken sind hier unter Anderem der *Brainstorm* mit seinen unterschiedlichen Methoden, das *Braindrawing*, das Finden von *Analogien* und die *SCAMPER-Technik*.

### ***Das Evaluationsgebiet***

Dieses Gebiet bezieht sich auf den fünften Schritt, in dem die gefundenen Ideen aller gemeinsam auf Realisierbarkeit geprüft werden. Wichtig ist, positive und negative Seiten der Ideen ans Licht zu bringen und zu besprechen. Beispiele hierfür sind *Neustrukturieren*, *Reverse Brainstorming* oder die *PNI-Methode*.

### ***Das Selektionsgebiet***

In dieser Phase, dem sechsten Schritt des CPS, werden Ideen gewählt. Dies ist die kürzeste, dennoch aber die schwierigste Phase, da definitive Entscheidungen getroffen werden. Gearbeitet wird meist mit den Techniken *Something Good*, der *NAF-Technik* oder der *Checklist-Technik*. Oftmals werden diese Techniken aber auch – in der oben angegebenen Reihenfolge – kombiniert.

Das Lösen eines Problems mittels Verteilung der Arbeit in verschiedene Phasen sieht man natürlich auch innerhalb des PBL und TBL, hier wird aber meist noch spezifischer gearbeitet. Das *KD* als allgemeine Arbeitsweise hat, wie sich zeigt, als Anfangspunkt immer ein vorher (genauestens) bestimmtes Problem. Wie dieses gelöst oder behandelt wird, ist folglich völlig von der jeweiligen Arbeitsmethode abhängig. Zwei dieser Methoden, und dann vor allem ihre sich voneinander unterscheidenden Eigenschaften, werden hier unten beschrieben.

### **1.3. Problem-Based Learning – PBL**

Das Prinzip des problemorientierten Unterrichts ist eigentlich schon viel älter als man es nach der heutigen Bekanntheit und Verwendung erwarten würde. Schon die alten Griechen unterrichteten an Beispielen konkreter Situationen und benutzten im Lehrprozess individuelle Erfahrung und Wissen der Schüler. Genauso beschreibt J. Dewey bereits 1910 in seinem Werk *How we think* den Gedanken, dass das Lernen optimalisiert werde, wenn Schüler die Möglichkeit haben, ihre eigenen Lernziele zu formulieren und zu erreichen.<sup>13</sup> Dennoch hat die Methode erst in den letzten Jahren wieder das Interesse des Unterrichtswesens geweckt und zu Forschungen geführt.

Weber umschreibt das PBL als

„eine didaktische Methode und ein empirisch gut erprobter Weg des situierten, erkenntnis- und problemorientierten Lernens [...]. Unter dem Prinzip der Problemorientierung wird verstanden, dass im praktischen Lehr-/Lerngeschehen Fälle, Situationen, Ereignisse oder Phänomene in den Mittelpunkt gestellt werden, die einen authentischen Charakter haben, für die Lernenden relevant sind und verschiedenen Interpretationen zulassen“<sup>14</sup>

Hier ist bereits sichtbar, dass das Problem-Based Learning eine Form des *Kreativen Denkens* ist. Viele Eigenschaften stimmen überein, es gibt aber auch einige Unterschiede. Um dies zu verdeutlichen, wird das schon unter 1.2 benutzte Schema ausbreitet.

---

<sup>13</sup> Nach: Dochy, F., Heylen, L. & Van de Mosselaer, H. (2002). *Assessment in onderwijs*. Utrecht: Lemma, S. 4

<sup>14</sup> Weber A. (2007a): *Problem-Based Learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe*. 2. überarbeitete Auflage. Bern: h.e.p. Verlag AG S.13

## Kreatives Denken

- aktiv
- der Schüler ist der zentrale Punkt
- es wird in Gruppen oder individuell gearbeitet
- der Lehrer hat die Rolle des Begleiters
- es werden (eher offene) Probleme – sowohl reell als auch fiktiv – bearbeitet
- Entwicklung von problemlösenden Fähigkeiten und Wissen
- die Arbeit wird vom Schüler gelenkt
- es wird nach dem Prinzip des *differieren-konvergieren* gearbeitet

## Problem-Based Learning

- aktiv
- der Schüler ist der zentrale Punkt
- es wird in Gruppen gearbeitet
- der Lehrer hat die Rolle des Begleiters
- es werden (eher geschlossene) reelle Probleme bearbeitet
- Entwicklung von problemlösenden Fähigkeiten und Wissen
- die Arbeit wird vom Schüler gelenkt
- es wird logisch-analytisch gearbeitet

Es unterscheiden sich also drei Punkte. Erstens wird innerhalb des PBL per Faktum nur in Gruppen gearbeitet. Der einzige Augenblick des individuellen Arbeitens ist, wenn die dem einzelnen Schüler zugeteilte Information gesucht und verarbeitet wird. Hiernach wird wieder nur in der festgelegten Gruppe gearbeitet.

Zweitens werden innerhalb des PBL nur reelle Probleme, zu denen meist auch eine konkrete Lösung gehört, vorgelegt. Dies heißt nicht, dass die Problemstellung eine geschlossene Frage ist, sondern vielmehr, dass es zum Beispiel innerhalb der Medizin zur Genesung einer Krankheit nur eine festgelegte Vorgehensweise gibt; welche aber zuerst herausgefunden werden muss. Ein Grund, weshalb die vorgegebenen Probleme reell sein müssen, zeigt sich auch in der Denkmethode.

Der dritte Unterschied nämlich besteht darin, dass nicht divergent-konvergent, sondern „logisch-analytisch“ gearbeitet wird.<sup>15</sup> Dies heißt, dass nicht zwingend innovativ gedacht und gearbeitet werden muss, sondern es viel mehr aus den schon bekannten Fakten zu einer Lösung kommen sollte. Wenn das zu lösende Problem dagegen unreal wäre, käme es demnach nie zu einer Lösung. Sinn und Zweck ist es nicht, im Gegensatz zum *Kreativen Denken*, neue Ideen zu formen, sondern aus den Lernenden Experten zu machen.

---

<sup>15</sup> Geetsom, N. van., *Creatief denken in het (secundair) onderwijs*. S.53 (Zitiert in Anm. 3)

### 1.3.1. Grammatik, Wortschatz, Rechtschreibung

Wie zu erwarten, kommt die Frage auf, ob es innerhalb dieser Methode möglich und vor allem auch nützlich ist, sich explizit der Grammatik, dem Wortschatz und der Rechtschreibung zuzuwenden. Wird der traditionelle – frontale – Unterricht Schritt für Schritt, an Hand festgelegter grammatischer Kapitel strukturiert, ist dies im PBL nicht so. Hier ist es viel mehr der Fall, dass gelernt wird, was „zufällig“ gerade notwendig ist. Natürlich beruht dies nicht zur Gänze auf Zufall, da der Dozent die Aufgaben und Probleme im Vorherein plant und so vor allem schon das Thema des Wortschatzes recht direkt bestimmen kann. Zum tatsächlichen Unterrichten dieser drei (im traditionellen Unterricht basisformenden) Punkte kommt es aber nicht. Viel mehr liegt die Verantwortung beim Schüler, während des Arbeitens selber die benötigte Information herauszufinden – sowohl zum Inhalt als auch zur Durchführung. Natürlich geht dies auch über den Dozenten.

### 1.3.2. Arbeitsschritte

Auch die Arbeitsschritte unterscheiden sich leicht von den allgemeinen des *Kreativen Denkens*. Es gibt hier viele unterschiedliche Varianten, abhängig von den Themen und dem Domain. Nach Hung, Jonassen und Liu seien hier aber meist vier Schritte zu unterscheiden: (1) Jede Gruppe von fünf bis acht Schülern bekommt ein Problem, welches sie so genau wie möglich begreifen und analysieren sollte. Es wird geprüft, was bereits bekannt ist, sie beschreiben schon eventuelle Arbeitsweisen und versuchen zu fassen, welches Wissen sie noch brauchen. (2) Es folgt eine Zeit des Selbststudiums, in der Informationen gesucht und individuell festgelegte Aufträge gelöst werden. Außerdem bereitet jeder Schüler eine Zusammenfassung und Präsentation der eigenen Resultate vor. (3) Diese werden im dritten Schritt zusammengefügt um eine Hypothese und mögliche Lösungen zu besprechen. (4) Alle Ergebnisse werden verbunden und es wird eine Lösung formuliert. Diese, und das ganze Projekt, werden nochmals innerhalb der Gruppe und anschließend in der ganzen Klasse evaluiert.<sup>16</sup>

Zum Schluss ist ein gut funktionierendes Beispiel die seit 2002 an der Universität Maastricht mit großem Erfolg unterrichtete PGO Arbeitsweise.<sup>17</sup> Hier werden die oben genannten

---

<sup>16</sup> Hung, W., Jonassen, D. H., & Liu, R. (2008). Problem-based learning. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. van Merriënboer, & M. P. Driscoll (Hgs.), *Handbook of research on educational Communications and technology*. (3. Auflage, S. 485-506). New York: Lawrence Erlbaum Associates. S. 488.

Schritte jedoch in sieben spezifiziert. Fischer beschreibt dies wie folgt: „Der Siebensprung ist eine systematische, schrittweise Herangehensweise an Problemaufgaben in der Unterrichtsgruppe. Es findet ein Wechsel zwischen Kleingruppenarbeit und Selbststudium statt“<sup>18</sup>

<b>[1] Elaborieren</b>	Unbekannte und undeutliche Begriffe innerhalb der Problemstellung werden geklärt
<b>[2] Repräsentieren</b>	Genaue Definition des Problems (in eigenen Worten)
<b>[3] Analyse</b>	Analyse des Problems; Über Brainstorming innerhalb der Gruppe werden so viel wie möglich alternative Lösungen/Erklärungen gesucht
<b>[4] Zusammenfassen &amp; Evaluieren</b>	Alle gefundenen Lösungen werden geordnet und evaluiert
<b>[5] Individuelle (Lern-)Ziele</b>	Jeder Student formuliert individuelle Lernziele indem er bedenkt, was er braucht um das Problem zu lösen. An Hand derer werden allgemeine Lernziele formuliert
<b>[6] Individuelle Arbeit</b>	Der Student sucht individuell nach Lösungen und fasst diese zusammen
<b>[7] Zusammenbringen &amp; Formulierung einer Antwort</b>	Die Gruppe kommt erneut zusammen und präsentiert ihre gefundene Information. Lösungen werden verglichen und analysiert, bis eine gemeinsame Lösung gefunden wird.

Tabelle 1: Siebensprung der Universität Maastricht<sup>19</sup>

Anhand dieser Schritte werden in allen Studiengängen Stoff, organisatorische Fertigkeiten und soziales Arbeiten geübt und erlernt.

Sieht man sich die Arbeitsweisen und Aufgaben des Problem-Based Learnings an, so wird deutlich, dass es nicht wie der gebräuchliche behavioristische Unterricht als Ziel hat, den Schülern einzelne Teile an Information zu bieten. Vielmehr ist es das gewünschte Endresultat, aus den Schülern Experten in dem bearbeiteten Gebiet zu machen. Sie haben gelernt Zusammenhänge zu suchen und zu finden und somit statt themenweise ein viel nützlicheres, kohärentes Wissen aufzubauen. Dies ist aber nicht nur das Ziel des PBL, sondern sicherlich auch des Task-Based Learnings.

<sup>17</sup> Vgl. Majoor, G., 2003. *The Network: Community Partnerships for Health through Innovative Education, Service, and Research*. S. 9-13.

<sup>18</sup> Fischer R. (2004): *Problemorientiertes Lernen in Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. S.29

<sup>19</sup> Dochy, F., Heylen, L. & Van de Mosselaer, H. *Assessment in onderwijs*, S. 109 (Zitiert in Anm. 13)

## 1.4. Task-Based Learning

Der wichtigste Unterschied zwischen PBL und TBL ist in einem Satz zusammenzufassen:

Während ein Projekt innerhalb des PBL als Endziel hat, aus den Schülern inhaltliche Experten zu machen, hat das TBL viel mehr die Ausbreitung der zu lernenden Fertigkeiten innerhalb des Fachgebietes als Resultat vor Augen. Geht es im PBL also ums Wissen, so dreht es im TBL um die Fertigkeit die benötigte Theorie zu finden.

Deutlicher ist es, dies an Hand eines simplen Beispiels aus dem Alltag zu demonstrieren: Will ein Mensch lernen Fahrrad zu fahren, so kann er dies auf zwei Arten tun.

Entweder vertieft er sich in den theoretischen Hintergrund: Wie funktionieren Ketten und Räder? Was haben Geschwindigkeit und Gleichgewicht miteinander zu tun? Nach genauester Ausarbeitung dieser Theorie und der Hypothese, wird es relativ leicht sein, diese anzuwenden und loszufahren. Die Theorie führt somit zum Resultat.

Eine andere Möglichkeit ist es, sich auf das Rad zu setzen und zu merken, wo es hapert/ sich die Schwierigkeiten befinden. Er merkt, dass die Pedale die Ketten bewegen, dass das Ganze etwas mit dem Gleichgewicht zu tun hat. Er realisiert zu diesen Themen zu wenig zu wissen und sucht nach der nötigen Theorie. Bei der Anwendung des Gefundenen merkt er, dass er mit bestimmten Bewegungen und einer bestimmten Geschwindigkeit geradeaus fahren kann. Dieses Resultat kann er im Nachhinein durch seine Nachforschungen gut begründen. Hier kommt der zu lernende Stoff also viel mehr aus der Praxis.

Mit dem bereits unter 1.3 benutzten Schema werden die Unterschiede zwischen PBL und TBL deutlich sichtbar:

### **Problem-Based Learning**

- aktiv
- der Schüler ist der zentrale Punkt
- es wird in Gruppen gearbeitet
- der Lehrer hat eine Rolle als Stimulator
- es werden (eher geschlossene) reelle Probleme bearbeitet
- Entwicklung von problemlösenden Fähigkeiten und Wissen

### **Task-Based Learning**

- aktiv
- der Schüler ist der zentrale Punkt
- es wird in Gruppen gearbeitet
- der Lehrer hat eine Rolle als Begleiter
- es werden relativ offene, zielorientierte Probleme bearbeitet
- Entwicklung von Fähigkeiten in Bezug auf Zusammenarbeit,

## Anwendung von Wissen

- die Arbeit wird vom Schüler gelenkt
- es wird logisch-analytisch gearbeitet
- die Arbeit wird vom Schüler gelenkt
- es wird praxis-orientiert gearbeitet

Die Unterschiede sind hier also in Bezug auf vier Punkten zu sehen. Erstens hat der Dozent viel mehr eine Rolle als Begleiter. Er lenkt die Schüler nicht per sé in eine bestimmte Richtung oder führt sie auf einen vorher bestimmten Weg, sondern begleitet sie in ihren (praktischen) Untersuchungen und Arbeitsweisen. Dies hängt wiederum mit dem zweiten Punkt zusammen, nämlich, dass im TBL viel mehr mit offenen, zielorientierten Problemen gearbeitet wird. Die Schüler bekommen den Auftrag auf ein bestimmtes Ziel oder Endresultat hinzuarbeiten, es wird ihnen aber kein bestimmter Weg vorgegeben, auf dem sie sich bewegen müssen. Vielmehr hat der Schüler die Freiheit, sein eigenes Ziel so enorm oder minimal auszubreiten, wie es ihm wichtig erscheint.

Übereinstimmend mit dem PBL müssen die Schüler selber lernen, wie und wo die wichtige Information gefunden werden kann, noch viel mehr aber wie diese angewendet wird. Dazu muss logischerweise – Punkt vier – praxis-orientiert gearbeitet werden. Geübt werden also die Einsicht in Situationen und die metakognitiven Fertigkeiten.

Ein letzter, wichtiger, in dem Schema eher unsichtbarer Punkt ist die Art, wie in den Gruppen gearbeitet wird. In beiden Methoden wird so gearbeitet, dennoch hat es innerhalb des TBLs einen viel größeren Wert. Im PBL besteht die Gruppenarbeit darin, das Problem zu bestimmen und in der Schlussphase zu diskutieren/sich zu einigen, größtenteils wird aber individuell nach den Hintergrundinformationen gesucht. Die Gruppenarbeit des TBLs hingegen besteht daraus, alles zusammen zu machen, nur im Falle eines Problems kann dies individuell bearbeitet und gelöst werden. Hierdurch wird auch der kommunikative und soziale Aspekt viel wichtiger.

### 1.4.1. Grammatik, Wortschatz, Rechtschreibung

Bleibt auch hier die Frage, ob es innerhalb der Arbeitsweise des TBL Raum und Zeit für Grammatik, Wortschatz und Rechtschreibung gibt. Diese kann positiv beantwortet werden. Long<sup>20</sup> umschreibt das TBL als Mitte zwischen dem traditionellen (behavioristischen) Grammatik-Unterricht und dem Problem-Based Learning. Sie meint, es sei durchaus Raum

---

<sup>20</sup> Long, M. H. (1998), Focus on form in task-based language teaching. In: *ESL: University of Hawaii Working Papers*, S. 35-49. S. 36

und Zeit für solch grundlegende Themen, die wichtigste Frage sei nur, (1) wie und wann dieser Stoff vermittelt wird und (2) was der Schüler hiermit machen muss.

Zu (1) wird behauptet, dass der Stoff nicht mit einem Mal der ganzen Klasse erklärt werden, sondern bei den einzelnen Gruppen zum Überbrücken wichtiger Schritte geliefert werden sollte. Der Schüler muss erfahren, dass er den Stoff wirklich braucht, wodurch sein Interesse geweckt wird. Hier ist es dann dem Schüler überlassen, (2) ob er ihn gleich anwendet oder erst bei der nächsten Schwelle einsetzt. Dies steht im Gegensatz zum traditionellen Unterricht, in dem der neue Stoff gleich anhand von einigen Aufgaben und Tests bewiesen werden muss. Es geht also darum, dass der Schüler einsieht, dass der neue Stoff auch tatsächlich einen extra Wert hat, die Fähigkeiten innerhalb der Arbeit vergrößert.

### 1.4.2. Arbeitsschritte

Zum Schluss können die Arbeitsschritte um einiges einfacher als innerhalb des PBL erklärt werden. Eine TBL-orientierte Aufgabe besteht nach Willis<sup>21</sup> aus drei Phasen:

#### **Pre-phase:**

- Themenwahl
- Formierung der Gruppen
- Problemdefinierung & Verteilung der Aufgaben innerhalb der Gruppe

#### **Aufgabe:**

- Erstellen des Handlungsplans mit den Vereinbarungen zum Thema Zeit, Verteilung der Aufgaben und interne Evaluation
- Ausarbeitung des Projekts. Suchen der Informationen und Herstellung des Endresultats

#### **Post-phase:**

- Evaluation des erreichten Resultats, sowohl gruppenintern als auch innerhalb der gesamten Klasse

Das Task-Based Learning hat, wie sich zeigt, ein viel praxis-orientierteres Arbeitsziel als das vorher beschriebene Problem-Based Learning. Es ist aber deutlich, dass es beide Formen des

---

<sup>21</sup> Willis, J., 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. [Esser, UK]: Adisson Wesley Longman S. 8

*Kreativen Denkens* sind, da sie beide von der traditionellen Grammatik-Übersetzen Methode abweichen und eben das selbständige, Schüler-zentrale Lernen repräsentieren. Die Aneignung der dazugehörigen Fertigkeiten hat als Ziel, den Schülern in der vor ihnen liegenden Zukunft die Fähigkeiten zu geben, im täglichen Leben auftauchende Probleme auch tatsächlich lösen zu können.

## **1.5. Untersuchungen und Meinungen**

Vertieft man sich in dieses Thema, muss leider geschlussfolgert werden, dass es noch sehr wenige Untersuchungen hierzu gibt. Arbeitsweisen und Projektplanung werden, meist außerhalb der Niederlande, vielfach besprochen und umschrieben; konkrete empirische Resultate werden jedoch vermieden. Was auffindbar ist, ist meist die Tatsache, dass das (auf traditionelle Art getestete) Wissen der Schüler sich nicht bemerkenswert verbessert.<sup>22</sup>

Vielmehr muss man den Effekt dieser Arbeitsweisen auf fünf Niveaus betrachten:

1. Die Ansicht der Lehrer
2. Das Verhalten der Lehrer
3. Die Ansicht der Schüler
4. Das Verhalten der Schüler innerhalb der Klasse
5. Effekte auf das Gelernte

Diese werden in Kapitel 2.3 und 2.5 nochmals genauestens betrachtet und bearbeitet.

---

<sup>22</sup> Smit, W. 2006. "Traditioneel versus Probleem Gestuurd Onderwijs". In: *Ned. Tijdschrift voor de Psychologie*. S. 5-6

## 2. Motivation

Motivation ist ein im Alltag viel benutztes Wort und ist somit auch schwer zusammenzufassen. Abgeleitet ist es vom lateinischen *Motiv* – Beweggrund oder Antrieb. So erscheint es auch logisch, dass man die Motivation als „Gesamtheit der Motive, die nicht unmittelbar aus äußeren Reizen abgeleitet sind“ beschreiben kann.<sup>23</sup> Die Motivation ist somit ein – teils innerlicher, teils aus mehreren Gründen bestehender – Antrieb, sich für etwas einzusetzen. Mit den Worten Heckenhausens ist es demnach die „momentane Bereitschaft eines Individuums, seine sensorischen, kognitiven und motorischen Funktionen auf die Erreichung eines künftigen Zielzustandes zu richten und zu koordinieren“.<sup>24</sup> Dies klingt aber simpler als es tatsächlich ist, denn hierauf haben viele Faktoren einen Einfluss.

### 2.1 Die Lernmotivation

Das Wort *Motivation* kann sich auf fast alle Bereiche des täglichen Lebens beziehen. Für das hier zu untersuchende Thema ist es also notwendig, sich deutlich einem hierfür relevanten Zweig des Ganzen zuzuwenden: der Lernmotivation.<sup>25</sup> Nach Lewin ist diese Motivation des Schülers mit einer einfachen Formel  $V = f(P, U)$  zusammenzufassen.

„Im Prinzip wird allgemein angenommen, dass das Verhalten (V) eine Funktion der Person (P) und der Umwelt (U) darstellt:  $V = f(P, U)$ , und dass P und U in dieser Formel wechselseitig abhängige Größen sind.“<sup>26</sup> Dies bedeutet mit anderen Worten, dass auch die Motivation eines Schülers – oben beschrieben als das Verhalten – ein Zusammenspiel zwischen dessen individuellen Eigenschaften – wie Interesse, Einsatz oder Kapazitäten – und der Umgebung – wie die aktuelle Situation, die geforderte Aufgabe, aber auch der familiäre Hintergrund, die Mentalität und Sicherheit innerhalb der Klasse – ist.

So kann es durchaus sein, dass ein Schüler mit einem großen Interesse an der deutschen Sprache, mit Begeisterung und Sorgfalt an einem Projekt arbeitet. Ein zweiter aber, für den

---

<sup>23</sup> Wahrig-Burfeind, Dr. R. 1966. *Wahrig, Deutsches Wörterbuch*. 6. Auflage 1997. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag, S. 879

<sup>24</sup> Heckhausen, H., 1965. Leistungsmotivation. In: Thomae, H. (Hrsg.): *Handbuch der Psychologie Band 2/2*. Göttingen: Hogrefe, S. 603

<sup>25</sup> Diese wird weiterhin dennoch als *Motivation* beschrieben, es sei aber deutlich, dass hiermit die genannte *Lernmotivation* gemeint ist.

<sup>26</sup> Lewin, K. (1982a). Feldtheorie. In: Graumann, C.-F. (Hg.), *Kurt-Lewin-Werkausgabe* Bd. 4. Bern: Huber; Stuttgart: Klett-Cotta, S. 66

Deutsch nur Grammatik und Scheitern bedeutet, würde hier aber absolut keinen freiwilligen Einsatz zeigen.

Zur genaueren Erklärung der Formel  $V=f(P, U)$  wird das Kapitel folgendermaßen aufgebaut sein: Es wird zuerst auf die individuelle Person eingegangen, vor allem auf die verschiedenen Arten der Leistungsmotivation und der Attribuierung.

So wird die Lernmotivation im Allgemeinen als „Wunsch bzw. die Absicht, bestimmte Inhalte oder Fertigkeiten zu lernen“ umschrieben.<sup>27</sup> Hier gibt es große Unterschiede, sei es, woher die Motivation – intrinsisch oder extrinsisch – kommt, welchem Ziel sie dient, welche Fakten hierauf einen großen Einfluss haben oder wie ein Schüler sich in seinem Können selbst bewertet. Der Zweck des Lernens bleibt hierin offen. So kann es aus eigenen Interessen oder wegen erwünschter Folgen geschehen.

Darauffolgend wird auch der Einfluss der Umgebung besprochen.

## **2.2 Selbstdeterminationstheorie**

Innerhalb der Selbstdeterminationstheorie unterscheidet man zwei Formen der Motivation, die intrinsische und die extrinsische. Um die intrinsische Motivation und die damit verbundenen Erfahrung von Wohlbefinden, optimalem Funktionieren, psychologischem Wachstum und Vitalität hervorzurufen, geht man davon aus, dass man drei Grundbedürfnissen gerecht werden muss. Wie sich bereits zeigte, ist die gesamte Motivation als eine Aufzählung der intrinsischen und der extrinsischen gesehen. Genauere Forschung zeigte hingegen, dass diese Zweiteilung noch nicht spezifisch genug ist.

---

<sup>27</sup> Schiefele, U.; Schiefele, H., 1997. Motivationale Orientierungen und Prozesse des Wissenserwerbs. In: Gruber, H.; Renkl, A. (Hrsg.): *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs*. Bern: Verlag Hans Huber, S. 14-32., S. 50

## 2.2.1 Intrinsische und extrinsische Motivation

### 2.2.1.1 3 Grundbedürfnisse – Ich bin jemand, ich kann etwas und ich gehöre dazu!

Deci und Ryan heben hervor, dass ein Schüler drei Grundbedürfnisse habe, um optimal funktionieren zu können. Sie benennen diese als Autonomie, Kompetenz und soziale Zugehörigkeit.<sup>28</sup>

- *Autonomie* bezieht sich auf das Gefühl des Schülers, einen selbständigen Wert in der Situation zu haben. Er kann eigene Entscheidungen treffen und ist nicht das Opfer von Fakten außerhalb seiner Macht. Er kann auch selber etwas – ohne Hilfe anderer (Erwachsener) – unternehmen. Auch hat er das Gefühl den Unterricht(-sstoff) mitbestimmen zu können und sieht so auch dessen Nutzen ein.
- *Kompetenz* heißt, dass der Schüler das Gefühl hat, kompetent zu sein. Er hat innerhalb der Klasse das Gefühl, dass er fähig ist, das zu tun, was von ihm verlangt wird. Er hat Lust Neues zu lernen und will das Gelernte wieder bei neuem Stoff einsetzen. Er will seine Kompetenz also fühlen und vergrößern. Sind die Aufgaben und der Stoff für ihn begreif- und lösbar, fühlt er sich kompetent innerhalb des Fachgebietes.
- Bei der *Zugehörigkeit* oder auch dem Bezug zu anderen, hat der Schüler das Gefühl, ein Teil des Ganzen zu sein. Er fühlt sich willkommen in der Gruppe und bei dem Dozenten und hat seinen Platz innerhalb der Klasse gefunden. Dazu gehört auch das Gefühl der Sicherheit, sowohl physisch als psychisch. Kann er sich frei innerhalb der Klasse bewegen ohne aufpassen zu müssen, gestoßen, geschlagen oder getreten zu werden? Aber auch: Kann er sich frei äußern, ohne dass er ausgelacht wird? Wird er für voll angesehen? Zuletzt spielen allgemein festgelegte Verhaltensregeln untereinander und innerhalb der Klasse im Allgemeinen eine große Rolle.

Der Inhalt dieser Bedürfnisse kann sich aber täglich, durch den Umgang mit Freunden, Eltern, Alltagssituationen oder dem Altern des Schülers, ändern. Die Ansprüche, diesen Bedürfnissen gerecht zu werden, sind also keineswegs täglich dieselben. Dies beweist, dass die Motivation eines Schülers keine statische Eigenschaft von diesem ist, sondern ein sich ständig veränderndes Konzept.<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Nach: Deci, E.L. Ryan, R.M. (1990). A Motivational Approach to Self: Integrating in Personality. In: Dienstbier, R. (Hrsg.): *Nebraska Symposium on Motivation*, Nr. 38. Lincoln: University of Nebraska Press.

<sup>29</sup> Berndt, A., Motivation ist nicht statisch – Motivation ändert sich. In: *Fremdsprache Deutsch*. Stuttgart: Hueber Verlag, 2002, Nr. 22. S. 12-15.

Werden die drei oben genannten Bedürfnisse innerhalb des Unterrichts – so optimal wie möglich – beachtet und befolgt, kommt beim Schüler oft automatisch eine innerliche Form der Motivation auf: die intrinsische Motivation.

### 2.2.1.2 *Intrinsische Motivation*

Die intrinsische Motivation ist kurz zusammenzufassen als „der aus dem Inneren des/der Lernenden kommende Antrieb, sich einer Tätigkeit um ihrer selbst willen zu widmen. Er oder sie macht das aus Freude zum Lernen oder an einer bestimmten Tätigkeit, zur Befriedigung seiner/ihrer Neugier oder um ein Glücksgefühl zu erleben.“<sup>30</sup> Es lohnt sich also, die Aufgabe zu machen. Die intrinsische Motivation kommt somit aus dem Schüler selbst, einfach weil es ihm Spaß macht und es sein Interesse weckt.

Diese Form der Motivation kann auf viele Arten gefördert werden. So entsteht sie unter anderem aus dem menschlichen Bedürfnis, die Umgebung zu entdecken und stets dazuzulernen.<sup>31</sup> Dies bleibt aber nur erhalten, wenn das neue Wissen auf dem bereits Bekannten aufbaut. Dies stammt aus dem Bedürfnis der Kompetenz. Auch hat die Möglichkeit Einfluss auf den Prozess auszuüben und Einsicht in die Resultate zu haben, einen bedeutenden Effekt. Dies spricht sowohl das Gefühl der Autonomie als auch der Selbstbestimmung an; zwei weitere Bestandteile der oben beschriebenen Grundbedürfnisse, die ein Gefühl von Freiheit hervorrufen.

Die Realität zeigt aber, dass ein Schüler nie völlig intrinsisch motiviert sein kann. Es spielen immer einzelne Fakten von außerhalb mit: Ein lernmotivierter Schüler ist immer auch extrinsisch motiviert.

### 2.2.1.3 *Extrinsische Motivation*

Die extrinsische Motivation beinhaltet, kurz zusammengefasst, dass ein Schüler sich einer Tätigkeit nur wegen ihrer äußeren Konsequenzen widmet. Er arbeitet, um (materiell oder sozial) belohnt zu werden oder eventuellen negativen Folgen aus dem Weg zu gehen. Innerliche Zufriedenheit oder Interesse sind unwichtig (der Inhalt der Aufgabe spielt kaum eine bis keine Rolle), der Auftrag wird auf Grund eines außerhalb liegenden Resultats

---

<sup>30</sup> Sund, K., Bimmel, P., 2002. Aktuelles Fachlexikon. In: *Fremdsprache Deutsch*. Nr. 22. S. 57

<sup>31</sup> Nach Struyf, E., 2010. „Motivatie, klasmanagement en klasklimaat”. In: Janssen, S. (Hrsg.) *Leren & Onderwijzen*. S. 182

erledigt. Werden Schüler zu viel – oder für etwas zu Selbstverständliches – extrinsisch belohnt, so ist es durchaus möglich, dass sogar eine vielleicht noch basal anwesende intrinsische Motivation völlig verloren geht.

#### 2.2.1.4 Gegenseitige Effekte

Diese Beschreibungen erwecken den Eindruck, dass die letzte Motivation eine ausschließlich negative wäre. Dem ist jedoch durchaus nicht so. Intrinsische und extrinsische Motivation formen immerhin das Gesamte. Ein größtenteils intrinsisch motivierter Schüler kann durchaus ein Glücksgefühl bei der Belohnung durch eine gute Note verspüren und sich deshalb das nächste Mal vielleicht noch besser einsetzen. Dies muss aber nicht zwangsläufig ihr intrinsisches Interesse verringern. Andererseits kann es auch zweifelsohne vorkommen, dass durch die Förderung der extrinsischen Motivation – Belohnungen – ein Thema zum ersten Mal freiwillig bearbeitet wird und unerwartet das Interesse geweckt wird. Damit kann eine in geringer Form anwesende intrinsische Motivation hervorgerufen werden.

Meist ist es aber so, dass übermäßige oder zu einfach erlangte Belohnung, wie sich in Untersuchungen gezeigt hat, die intrinsische Motivation vermindern bis verschwinden lassen kann.<sup>32</sup> Dafür werden drei Erklärungen gegeben.

[1] Der perzeptive<sup>33</sup> Grund des Arbeitens verschiebt sich von intern nach extern. Das heißt also, dass ein aus Interesse, also intrinsisch motiviert, arbeitender Schüler wegen vielfältiger Belohnung nach und nach aus extrinsischen Gründen arbeiten wird. Der Überfluss an Belohnungen erweckt den Eindruck, dass deren Erlangen der Grund des Arbeitens sei. Entfällt plötzlich die Belohnung, wird der Schüler auch die Motivation verlieren.

[2] Ein Überfluss an extrinsischen Belohnungen kann auch das Gefühl der Kompetenz und der Autonomie verringern. Dadurch, dass auf zu selbstverständlichen und zu leicht erlangte Resultate eine Belohnung folgt, vermisst der Schüler das Gefühl, etwas erreicht zu haben und sich gegenüber sich selbst zu beweisen. Auch das Gefühl etwas zu tun „weil es nun einmal sein muss“ oder weil sonst die Belohnung entfällt, vermindert die intrinsische Motivation.

[3] Zum Schluss spielt die individuelle Perzeption der Belohnung eine wichtige Rolle. Eine solche kann nämlich zwei Effekte haben: kontrollierend oder informativ.

---

<sup>32</sup> Nach Deci, E.L., Koestner, R., & Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. In: *Psychological Bulletin*. Nr. 25 S. 644

<sup>33</sup> Psychologischer Begriff für „unbewusst wahrnehmen“

Kontrollierend heißt in diesem Fall, dass der Schüler zum Beispiel durch die Note erfährt, ob er das gewünschte Niveau erreicht hat und ob er sich also noch mehr zu bemühen hat. Ist dies nicht der Fall, hat er also keinen deutlichen Grund, sich weiterhin anzustrengen. Hier hat die Motivation also völlig zum Extrinsischen gewechselt.

Im Falle des informativen Effekts kann hingegen auch die intrinsische Motivation gesteigert werden. Durch konkretes und deutliches Feedback zum Beispiel erfährt er immerhin, was er (selber) inhaltlich alles geschafft hat, wo seine Stärken und Schwächen liegen und worauf er stolz sein kann. Dies zeigt deutlich die oben genannten Grundbedürfnisse der Autonomie und der Kompetenz. Somit wird die intrinsische Motivation gefördert.

Es ist also sichtbar, dass die Motivation eines Schülers nicht auf einzelne oder deutlich zu unterscheidende Gründe zurückzuführen ist. Auch zeigt sich, dass der Begriff der extrinsischen Motivation sehr zusammenfassend erscheint, indem er alle nicht-intrinsisch motivierten Schüler über einen Kamm schert. Viel logischer erschiene es, hier eine breitere Skala einzuführen, da jedem bewusst ist, dass diese hier durchaus besteht. Deci und Ryan haben also auch in späteren Werken ihre Zweiteilung in eine 1 – 3 Einteilung umgeformt.<sup>34</sup> Hierin bleibt die intrinsische als Einzelstück stehen, die extrinsische wird aber in drei Subformen eingeteilt. Auch wird ein deutlicher Unterschied zwischen autonomer und kontrollierter Motivation gemacht.

## 2.2.2 Autonome (interne) versus kontrollierte (externe) Motivation

In jüngeren Forschungen zur Selbstdeterminationstheorie haben Deci und Ryan ihre Unterverteilung der Motivationstypen umstrukturiert und an Hand einer breiteren Skala verteilt.<sup>35</sup> Die intrinsische Motivation<sup>36</sup> bleibt als selbständige Motivationsform bestehen, die extrinsische Motivation wird aber in drei Regulationstypen unterteilt: die externe, die introjizierte und die identifizierte Verhaltensregulation, dargestellt in Tabelle 2. Sie unterscheiden sich nach der gefühlsmäßig anwesenden Kontrolle und dem Grad des Selbstbestimmens.

---

<sup>34</sup> Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, New York: The University of Rochester Press. S. 227

<sup>35</sup> Nach ebenda S. 227ff

<sup>36</sup> Wird weiter umschrieben als *intrinsische Verhaltensregulation*

	<b>Kontrollierte Motivation</b>		<b>Autonome Motivation</b>	
<b>Regulationstypus</b>	Externale Verhaltensregulation	Introjierte Verhaltensregulation	Identifizierte Verhaltensregulation	Intrinsische Verhaltensregulation
<b>Motivationsgrund</b>	Erwartung, Belohnung, Strafe	Scham, Schuld, Selbstwert	Akzeptanz, Übereinstimmung, Identifikation	Spaß, Interesse, Freude
<b>Emotionen</b>	Stress, Druck	Stress, Druck	Wohllollen, Freiheit	Wohllollen, Freiheit
<b>Motivationstypus</b>	Extrinsisch	Extrinsisch	Extrinsisch	Intrinsisch
<i>Warum machst du deine Hausaufgaben?</i>	<i>Weil ich dann zu meiner Freundin gehen darf.</i>	<i>Weil das halt die Regel ist.</i>	<i>Weil ich dann den Stoff schneller verstehe.</i>	<i>Weil es mich interessiert.</i>

Tabelle 2: Vier Regulationstypen nach Deci&Ryan<sup>37</sup>

### *Externale Verhaltensregulation*

Die Kontrolle von außen ist weit überwiegend, Autonomie ist minimal vorhanden, alle Aufgaben werden gemacht um (materielle und emotionale) Belohnungen zu erhalten oder Strafen vorzubeugen oder zu entweichen. Der Schüler hat minimalen bis keinen Einfluss auf sein Verhalten. Diese Form hat die Eigenschaften der unter 2.2.1.3 beschriebenen extrinsischen Motivation.

### *Introjierte Verhaltensregulation*

Die externe Kontrolle ist stark, die Autonomie gering. Der Schüler hat die Kontrolle und deren Ziele zwar in sich aufgenommen, dies aber ohne die Situation zu akzeptieren. Der Schüler hat das Gefühl, sich selbst zu kontrollieren und unter Druck zu setzen. Alle Aufgaben werden also erledigt, um den internen Verpflichtungen entgegenzukommen und Schuld und Scham vorzubeugen.

### *Identifizierte Verhaltensregulation*

Die externe Kontrolle ist gering, aber dennoch anwesend. Die Autonomie ist – gefühlsmäßig – stark vorhanden. Der Schüler hat die Verpflichtungen verinnerlicht und akzeptiert. Er arbeitet aber noch immer für ein externes Ziel und nicht aus intrinsischer Motivation. Ziel kann hierbei sein, sich selbst zu helfen oder Möglichkeiten für die Zukunft zu schaffen. Diese Unterteilung der extrinsischen Motivationstypen hat vor allem für den Lehrer einen großen Vorteil: Nicht alle Schüler sind immer gleichermaßen desinteressiert. Es kann sogar vorkommen, dass Schüler durch die Erhöhung der extrinsischen Motivation die Relevanz bestimmten Stoffes einsehen und zum Beispiel zur Stufe der introjierten oder identifizierten Regulation aufsteigen.

<sup>37</sup> Ebenda.

Auch auf die Arbeitsqualität der Schüler hat der Fakt, ob diese autonom oder kontrolliert motiviert sind, einen großen Einfluss. Vansteenkiste, Zhou, Lens und Soenens haben festgestellt, dass autonom motivierte Schüler konzentrierter arbeiten und weniger schnell abgelenkt sind. Sie planen ihre Arbeit besser, verarbeiten ihr Material strukturierter, fühlen sich kompetenter und haben bessere Noten. Kontrolliert motivierte Schüler hingegen, verzögern ihre Arbeit mehr, können sich weniger konzentrieren und geben schneller auf.<sup>38</sup>

### 2.2.3 Weitere Einflussfaktoren

Zum Schluss sind noch vier weitere Faktoren von großem Einfluss auf die Motivation des Schülers:

*Interesse* – Dieses entsteht, wenn ein Gegenstand oder ein Bereich für die betreffende Person einen hohen Wert hat, hiermit positive Gefühle verbunden sind, der Umgang völlig intrinsisch erfolgen kann und der Wunsch besteht, immer mehr darüber zu erfahren. Ein Interesse kann lange vorhanden bleiben, kann aber auch nach und nach verschwinden.

*Volition* – Dies ist der eigene Wille oder die Willenskraft. Eine Motivation kann das Interesse für ein Ziel wecken, die Volition ist aber dafür verantwortlich, dass der Prozess auch tatsächlich durchgeführt wird. Sie muss gesteuert und vor Ablenkung geschützt werden.

*Neugier* – Diese kann auftreten, wenn der Schüler etwas Neuem oder Unerwartetem begegnet. Sie besteht aus zwei Komponenten, dem Willen zum und der Angst vor dem Neuen und Unbekannten. Sind diese beiden im Gleichgewicht, so wird die Neugier geweckt und wird der Schüler sich darin vertiefen. Überwiegt das Unbekannte und somit die Angst, wird er nichts damit anfangen. Überwiegt wiederum das Bekannte, so bleibt der Wille unberührt und es wird auch nichts passieren. Neuer Stoff muss also möglichst immer an bereits bekanntem Stoff oder Fertigkeiten anschließen.

*Emotionen* – Die momentane, emotionale Situation des Schülers kann einen immensen Einfluss auf dessen Motivation ausüben. Fühlt er sich nicht optimal, wird auch die Motivation nicht wie sonst anwesend sein.

---

<sup>38</sup> Nach: Struyf, E., *Motivatie, klasmanagement en klasklimaat*. S. 187 (Zitiert in Anm. 31)

## 2.3 Leistungsmotivation

Eine letzte Form der Motivation ist die Leistungsmotivation. Hier liegt der Zweck nicht darin, neues Wissen oder Können zu verinnerlichen, sondern ein bestimmtes Ziel zu erreichen, wobei die Handlung miss- oder gelingen kann. Hierauf wird im nächsten Kapitel genauer eingegangen. Diese Form der Motivation hängt aber eng mit dem folgenden Punkt zusammen.

## 2.4 Kausalattribution

Obwohl an den Schulen gehofft und gefördert wird, dass die Schüler aus eigenem Interesse und für sich selbst arbeiten, wird auch erwartet, dass ihre Leistungen bestimmten Anforderungen entsprechen. Sie müssen festgelegten Stoff verarbeiten, Prüfungen bestehen und Hausarbeiten schreiben. Diese werden auch jedes Mal wieder beurteilt; sowohl vom Lehrer als von sich selbst. Das letzte heißt, dass jedes (positive oder negative) Ergebnis mit den Anforderungen und auch mit den Leistungen anderer verglichen wird. Automatisch kommen hier Gedanken auf, wieso die eigene Leistung besser oder schlechter ist und was hierfür der Grund sein könnte. Sie sind also damit beschäftigt, Erklärungen für ihren (Miss-) Erfolg zu finden.

Diese Suche nach und das Aufstellen von Erklärungen nennt man *Kausalattribution*. Schüler wollen immer erklären können, warum ihre Leistung so gut oder schlecht war und suchen stets den Verband zwischen ihrem eigenen Handeln, den Umständen und dem Resultat. Sie hat somit die Funktion der Strukturierung, in der den Ereignissen eine Bedeutung gegeben wird, Ursachen erklärt werden und so Ergebnisse eventuell von vornherein vorhersehbar gemacht werden können.

Um dies genauer definieren zu können, musste eine Einteilung der Gedanken erstellt werden. Erfolg und Versagen können der menschlichen Psyche nach sehr unterschiedliche, dennoch recht spezifisch definierbare Gründe haben. Wichtig ist, dass es sich hierbei um die vom Schüler selbst wahrgenommenen Ursachen handelt, nicht um tatsächlich mess-/sichtbare Fakten. Weiner entwarf dazu ein Klassifikationsschema, wobei er alles in drei Dimensionen einteilt.<sup>39</sup>

- Lokus – Befindet die Ursache sich innerhalb (Anstrengung, Einsatz) oder außerhalb (Schwierigkeitsgrad, Zufall) der Person

---

<sup>39</sup> Weiner, B., 1986. *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.

- Kontrollierbarkeit – Ist die Ursache kontrollierbar (Einsatz, Hilfe anderer) oder hat man keinen Einfluss (Kompetenz, Zufall)
- Stabilität – Ist die Ursache temporal stabil (Kompetenz, Schwierigkeitsgrad) oder variabel (Einsatz, Zufall)

Hier hat vor allem der letzte Punkt einen starken Einfluss auf die Einstellung des Schülers. Der Fakt, ob (meist in negativen Situationen) an der Ursache etwas verändert werden kann oder nicht, kann die Hoffnung auf eventuelle Verbesserung verstärken oder gar vernichten. Mit der Einstellung, dass alles stabil und somit auch in Zukunft nicht veränderbar ist, wird der Schüler sich auch nicht einsetzen, überhaupt eventuell etwas zu ändern. Um das oben Beschriebene zu verdeutlichen, wird hier an Hand der Attribuierungen die Frage *Warum habe ich die Deutscharbeit (nicht) geschafft?* beantwortet.

	stabil	stabil	variabel	variabel
	kontrollierbar	unkontrollierbar	kontrollierbar	unkontrollierbar
<b>intern</b>	Allgemeiner Einsatz	Talent/Kompetenz	Einsatz	Stimmung
	Ich habe (nicht) genug gelernt.	Ich habe (kein) Talent für Deutsch.	Ich war (un)konzentriert	Ich hatte keine Lust etwas zu tun
<b>extern</b>	Urteil des Lehrers	Schwierigkeitsgrad	Hilfe anderer	Zufall
	Der Lehrer findet, dass ich (kein) Talent habe.	Deutsch ist (nicht) schwierig, und der Test schon überhaupt (nicht)!	Meine Mutter hat mir (nicht) beim Lernen geholfen.	Ich konnte den CD-Spieler bei der Hörübung (nicht) gut hören

Tabelle 3: Kausalattribution nach Weiner (eigene Darstellung)

Auch können die gefundenen Erklärungen einen großen Einfluss auf die Motivation haben.

Katia Sund erklärt, dass

„Lernende, die ihre Erfolge der eigenen Fähigkeit, einem strategisch wirksamen Vorgehen und/oder der eigenen Anstrengung zuschreiben, [...] mit positiveren Erfolgserwartungen an die nächste Lernaufgabe heran[gehen] als solche, die dafür den Zufall [...] oder eine geringe Aufgabenschwierigkeit verantwortlich machen. Umgekehrt lassen sich Lernende, die einen Misserfolg damit erklären, dass sie ‚einfach kein Talent‘ haben, schneller entmutigen als

solche, die als Ursache für einen Misserfolg anführen, dass sie strategisch falsch herangegangen sind, oder sich nicht genügend angestrengt haben.“<sup>40</sup>

Es zeigt sich, dass es somit eine Verteilung in erfolgsorientierte und misserfolgsorientierte Schülern gibt.

Es kann also von großem Wert sein, beim unmotivierten Schüler nachzugehen, wie er sich selbst und die Gründe seiner Leistungsergebnisse betrachtet, um ihm eventuell zu neuer Motivation zu verhelfen.

## 2.5 Zielorientierung

Ein letzter Punkt innerhalb der Motivation ist die Zielorientierung. Im Allgemeinen hat durchgeführte Handlung ein Ziel, eine Absicht. So arbeiten auch Schüler innerhalb des Unterrichts mit einem bestimmten Ziel an einem Auftrag oder einer Arbeit. Dass dieses Ziel aber nicht bei allen das gleiche ist, zeigt sich schon beim Lösen einer Aufgabe. Der erste Schüler wird die Aufgabe motiviert lösen, da er sein Können verbessern will. Der zweite wird dieselbe Aufgabe nur dann motiviert lösen, wenn sie im Nachhinein bewertet und/oder benotet wird; mit anderen Worten: Wenn er weiß, was er geleistet hat.

Diese beiden Formen der Zielorientierung sind die Form der Handlungsmotivation und der Leistungsmotivation.

Innerhalb der Handlungsmotivation ist es Ziel des Schülers, Lernziele zu erreichen und sich selbst zu verbessern. Er arbeitet eher aus einer intrinsischen Motivation, die Chance etwas Neues zu lernen wird als positiv gesehen. Negative Resultate sind Teil des Lernprozesses, sie geben wichtige Informationen zur weiteren Vorgehensweise, welche sie dann mit voller Überzeugung bei der nächsten Aufgabe einsetzen.

Ein leistungsmotivierter Schüler will vor allem besser sein als der Rest. Er arbeitet vor allem für die Noten, das Ansehen und um Fehler zu vermeiden. Hier werden negative Resultate als Misslingen und Beweis zur Abwesenheit nötiger Kompetenzen interpretiert. Dies demotiviert dann deutlich bei der nächsten Aufgabe.

Dies heißt aber nicht, dass es sich hier um zwei Grenzen einer Skala handelt. Viel mehr sind es zwei selbständige Dimensionen. So kann es durchaus sein, dass eine gute Leistung die intrinsische Motivation eines Schülers motiviert, da es ihm die Größe seiner Kompetenz zeigt. Dermizaki & Efklides verbinden beide Motive zu vier Kombinationen: eine hohe

---

<sup>40</sup> Sund, K., Bimmel, P. Aktuelles Fachlexikon. In: *Fremdsprache Deutsch*. Stuttgart: Hueber Verlag. 2002, Nr. 22. S. 57

Leistungsmotivation mit einer jeweils hohen oder niederen Handlungsmotivation und eine niedere Leistungsmotivation mit einer hohen oder niederen Handlungsmotivation. Optimal für Schüler, Lernstoff und Lehrer ist hier eine hohe Leistungsmotivation mit einer hohen Handlungsmotivation kombiniert.<sup>41</sup>

Die Zielorientierung eines Schülers ist aber sicherlich kein statischer Fakt, sondern ist die Interaktion zwischen seiner Motivation und der Umgebung. Ames hat an Hand von Experimenten herausgefunden, dass eine gewisse Zielorientierung durchaus angeregt werden kann.<sup>42</sup> In ihrem TARGET-Modell zeigt sie, dass einige Aspekte der Umgebung einen Einfluss auf die Arbeitsweise der Schüler haben können:

T ask – Die Art/Eigenschaften der Frage oder Aufgabe

A utonomy – Die Menge der Einflussmöglichkeiten des Schülers und dessen Verantwortung

R ecognition – Feedback des Dozenten. Der persönliche Bezug des Dozenten

G rouping – Die Art der Gruppierung der Schüler

E valuation – Die Art der Evaluation auf allgemeine oder individuelle Leistung bezogen

T ime – Die Einteilung der vorhandenen Zeit

So wird ein Lehrer, der einen Schüler nur an Hand der Ergebnisse bewertet, ohne dessen Anfangssituation zu beachten oder nur die guten Noten (und nicht die individuellen Fortschritte) belohnt, bei diesem eine Leistungsorientierung hervorrufen. Ziel des Lernens ist jetzt nur die gute Note.

Ein Lehrer, der den Lernprozess evaluiert und Fehler als Teil des Lernprozesses sieht, wird beim Schüler eher eine Handlungsorientierung motivieren. Erfolg ist somit nicht die gute Note, sondern der Fortschritt.

Die oben genannte Einteilung von Ames ist, wie sich in Kapitel eins zeigte, im Kreativen Denken wiederzufinden.

---

<sup>41</sup> Struyf, E., *Motivatie, klasmanagement en klasklimaat*. S. 194 (Zitiert in Anm. 31)

<sup>42</sup> Ebenda S. 198

## 2.6 Förderung der Motivation bei der Planung und Ausführung des Unterrichts

Alle oben genannten Faktoren spielen eine große Rolle beim Fördern der Motivation der Schüler. Wie aber kann dies im Unterricht verarbeitet werden? Ebbens gibt dafür eine deutliche Liste mit sechs Faktoren, die einen sofortigen Effekt zeigen.<sup>43</sup> Wenn die Schüler merken, dass diese beachtet werden, haben sie eher den Hang zur motivierten Arbeit. Genauer betrachtet wird zeigen, dass sie eng mit den drei Grundbedürfnissen von Deci und Ryan verbunden sind.

### 1. Erfolg

Der Lernstoff sollte an die Fähigkeiten anschließen, der Schüler sollte das Gefühl haben kompetent zu sein. Neuer Stoff sollte an bereits bekannten angeschlossen werden, damit nie das Gefühl entsteht, völlig ins Leere zu fallen. Durch den Anschluss hat der Schüler automatisch das Gefühl, dass er den neuen Stoff eigentlich schon teilweise beherrscht. Der Dozent muss sich des Unterschieds zwischen den erfolgsoversichtlichen und misserfolgsoversichtlichen Schülern bewusst sein. Er sollte seine Belohnungen hieran anpassen. Zum Schluss sollte er die Zielorientierung beachten; Förderung leistungsorientierter- oder handlungsorientierter Motivation.

### 2. Individuelle Verantwortung

Dem Schüler sollte eine Verantwortung zugeteilt werden, für die er persönlich ansprechbar ist. Somit hat es für ihn (außer dem intrinsischen) Sinn, sich aktiv einzusetzen. Er sollte selber die Verantwortung für seine Motivation tragen. Auch sollte ihm eine gewisse Autorität gewährleistet werden. Dies heißt, dass er Inhalt und Ausführung des Stoffes mitbestimmen darf.

### 3. Kennen der Resultate

Der Schüler sollte seine Ergebnisse kennen, hierbei vor allem die persönlichen Verbesserungsmöglichkeiten, und das Gefühl haben, diese auch verwirklichen zu können. Die besprochenen Resultate sollten einen informativen statt einem kontrollierenden Effekt haben und sollten lieber individuell als allgemein besprochen werden. Der Schüler sollte genug (aufbauendes) Feedback bekommen um an sich, und seine Kompetenz, zu glauben.

### 4. Kennen des Sinns/der Bedeutung

Der Schüler sollte den Nutzen des zu Lernenden kennen. Er sollte verstehen, warum es sich lohnt, sich für diesen Stoff anzustrengen. Auch sollte er einen persönlichen Bezug zum Stoff

---

<sup>43</sup> Ebbens, S., Ettekoven, S. 2005. *Effectief leren*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers. S. 29

haben, damit er ihn mit seinem Ich und dessen Interessen und Pflichten verbinden kann. Sind Sinn und Zweck des Ganzen deutlich, fördert dies immerhin die handlungsorientierte Motivation.

#### 5. Bezug des Dozenten zum Schüler

Der Dozent sollte Interesse in den Schüler zeigen und dieser sollte somit die persönliche Zuneigung und Anerkennung des Dozenten merken. Dieser wiederum sollte ein Gefühl des Vertrauens, der Kompetenz und der Konsequenz ausstrahlen; der Schüler sollte sich sicher fühlen. All dies fördert die Zugehörigkeit.

#### 6. Positive Einstellung des Dozenten zur Arbeitsweise

Der Schüler sollte bemerken, dass der Dozent hinter seiner eigenen Arbeitsweise steht und von der Relevanz des zu lernenden Stoffes überzeugt ist. Ein Dozent, der der Arbeitsmethode skeptisch gegenübersteht, wird dies auch ausstrahlen und somit an Überzeugung verlieren. Das gleiche betrifft die Überzeugung der Korrektheit des Stoffes. Sieht der Dozent selber den Sinn des Stoffes nicht ein, wird auch dies eine Wirkung auf die Motivation des Schülers haben.

Diese relativ leicht zu befolgenden Handlungstipps sind erfreulicherweise fast alle in der Beschreibung der Arbeitsmethoden des PBL und TBL wiederzufinden. Hier lohnt sich ein genaueres Betrachten.

### 3. Einfluss des PBL und TBL auf die Motivation des Schülers

Es bleibt die anfangs gestellte Frage, ob der Einsatz bestimmter Arbeitsmethoden wie dem Problem-Based Learning oder dem Task-Based Learning einen (positiven) Einfluss auf die Motivation der Schüler hat. Um dies bestätigen oder verneinen zu können, müssen die Eigenschaften der Arbeitsweisen mit den motivationsfördernden Anforderungen verglichen werden.<sup>44</sup>

Als erstes ist es wichtig, dass beide Arbeitsmethoden den drei Grundbedürfnissen des Schülers gerecht werden, damit überhaupt die Möglichkeit entsteht, eine intrinsische Motivation hervorzurufen. Als zweites sollten die Projekte nicht nur die intrinsisch-motivierten Schüler zum Arbeiten anspornen, sondern auch den Rest der Klasse zur Aktivität führen. Hier werden die Methoden darauf geprüft, welchen kontrollierenden Effekt sie haben (können), um sie auch extrinsisch zu motivieren.

Zuletzt sollte es für den Dozenten möglich sein, ein Projekt auf eine solche Art zu planen, dass es den sechs Faktoren, die Schüler zur motivierten Arbeit zu bringen, gerecht wird. Auch dies wird verglichen.

Da beide Arbeitsweisen, PBL und TBL, aus motivierender Sicht größtenteils dieselben Eigenschaften zeigen, werden sie hier unten gleichzeitig, also als zwei Zweige des *Kreativen Denkens*, betrachtet. Falls in einem bestimmten Fall doch ein Unterschied auftritt, wird dieser explizit genannt.

Auch wird bei beiden Arbeitsweisen von einem zu vollbringenden „Projekt“ gesprochen, obwohl beide einem anderen Ziel entgegenstreben. Dieser Unterschied hat jedoch in den meisten Fällen keine große Bedeutung. Wiederum gilt aber: sollte dies der Fall sein, wird es explizit genannt.

#### 3.1 Intrinsische Motivation - Die drei Grundbedürfnisse

In 2.2.1 wurde umschrieben, dass ein Schüler drei Grundbedürfnisse hat, um optimal und völlig frei funktionieren zu können: Autonomie, Kompetenz und Zugehörigkeit. Inwiefern sind diese aber in den beiden Arbeitsweisen vorhanden und für die Schüler bemerkbar?

---

<sup>44</sup> Die genauen Eigenschaften der Arbeitsweisen werden auf Seite 23/24 beschrieben.

### 3.1.1 Autorität

Zunächst haben beide Formen als Eigenschaft, dass der Schüler aktiv beteiligt ist, er im Zentrum steht und die Arbeit und dessen Inhalt vom Schüler gelenkt wird. Die Aktivität des Schülers bedeutet, dass er selber dafür verantwortlich ist, dass etwas passiert. Mit anderen Worten trägt er die Verantwortung für den Inhalt und den Fortschritt der Arbeit. Das Resultat des Projekts liegt also in gewissem Maße in seiner Macht. Es wird zwar das Thema oder das Problem vom Dozenten aus vorgegeben, folglich bestimmt aber er selber größtenteils die Breite des Inhalts. Es bleibt selbstverständlich immer unter Aufsicht des Lehrers, dieser erfüllt aber die Rolle des Begleiters oder des Stimulators und steht so mehr neben als über dem Schüler. Es ist also möglich, den Inhalt an die eigenen Interessen (wozu mehr unter dem Punkt *Interesse* steht) anzupassen und mit einem großen persönlichen Bezug zu gestalten. Zuletzt spricht noch eine enorme Autorität aus der Verteilung der Rollen innerhalb der Gruppe. Immerhin: pro Stunde wird ein anderes Mitglied als Gesprächsführer und eines als Protokollant angewiesen. Diese haben dann die Macht, vor allem aber die Verantwortung für das korrekte Verlaufen der Stunde.

### 3.1.2 Kompetenz

Die Wahrnehmung der eigenen Kompetenz kann man auf zwei Ebenen beweisen. Erstens sind beide Arbeitsweisen zielorientiert. Es werden nicht, wie in üblichen Methoden, Aufgaben um ihretwillen und individuell gelöst, wobei die Chance besteht, dass der Schüler den Sinn nicht sieht, auf sich selbst angewiesen ist, vor allem die Fehler sichtbar werden und auf eine Bestätigung des Könnens nur wegen einer Note hingearbeitet wird.

Viel mehr merkt der Schüler, wo seine Stärken liegen, wie er das (bereits) Gelernte einsetzen und mit seinem eigenen Wissen mitwirken kann. Dies wird von Anfang des Projektes an sichtbar: die Schüler kommen in der Gruppe zusammen und müssen allererst besprechen, ob sie die Problemstellung oder das Projekt verstehen, welche Vorkenntnisse sie haben und welche Vorgehensweise die günstigste ist. Das bereits vorhandene Wissen bezieht sich hierbei nicht nur auf den unterrichtsrelatierten Stoff, sondern kann auch durchaus individuelle Kenntnis aus dem Alltag beinhalten. So kann deutlich ein persönlicher Bezug zur Arbeit hergestellt werden. Hier ist es wichtig, dies lernen die Schüler auch von Projekt zu Projekt,

dass alle Schüler ihr Wissen beitragen. So ist es auch eine der wichtigsten Aufgaben des Gesprächsleiters, hierauf zu achten.

Zweitens sollte der Schüler merken, dass er beim Erlernen neuen Stoffes oder neuer Strategien immer auf dem bereits Gelernten aufbauen kann. Wie optimal diese Kompetenzen aneinander anschließen, liegt natürlicherweise in der Hand des Dozenten, sollte aber mit Hilfe des Curriculums sehr einfach realisierbar sein.

Ein weiterer Punkt ist, dass den Schülern auch außerhalb des Unterrichtsstoffes liegende Fertigkeiten beigebracht werden, die sie auch in anderen Fächern und in der Zukunft benutzen können.

Zuletzt wird auf ein sichtbares/merkliches Ziel zugearbeitet. Können die Schüler bei einem PBL-Auftrag deutlich zeigen, dass sie inhaltlich etwas gelernt haben, so können sie auch bei einem TBL-Auftrag ein (meist) sichtbares Produkt liefern. Vor allem im Fremdsprachenunterricht ist dies äußerst positiv, da Schüler an inhaltlich interessantem Material arbeiten, dabei aber die Fremdsprache benutzen müssen. Dadurch üben sie unbewusst auch diese Fertigkeiten, bemerken, dass sie sich eigentlich schon besser als gedacht äußern können und merken, dass Fehler nicht unbedingt schlimm sind. Sie werden nicht automatisch korrigiert und der Schüler traut sich dadurch auch eher, sich freier zu äußern. Die Betonung liegt somit nicht auf den gemachten Fehlern, sondern auf das bereits anwesende Können wodurch das Gefühl der Kompetenz ansteigt.

### **3.1.3 Zugehörigkeit**

Zu dem Gefühl der Zugehörigkeit gehören drei wichtige Punkte: die Position in der Klasse, dieselbe in der Gruppe und die allgemeine Sicherheit. Auf den ersten Punkt haben die beiden kreativen Arbeitsmethoden zunächst keinen direkten Einfluss; der Schüler hat mehrere Fächer innerhalb derselben Klasse und auch in den Pausen passiert meist genug. Dennoch können PBL und TBL einen positiven Einfluss auf die Stimmung untereinander haben, denn: die Arbeit in den Gruppen während des Projekts muss nach bestimmten Regeln in Bezug auf Respekt und Verhalten verlaufen. Jede Stimme ist für die Lösung des Problems wichtig und jeder hat seine eigenen Qualitäten, die eingesetzt werden können. Hierdurch kann es durchaus sein, dass der bis dahin weniger positiv bewertete Schüler von den Gruppenmitgliedern mehr Anerkennung und so eine bessere Position innerhalb der Klasse bekommt. Werden die Verhaltensregeln weniger genau beachtet, kann natürlich auch das Gegenteil geschehen.

Dadurch, dass der Schüler merkt, dass auch sein Beitrag zum Ganzen einen Wert hat, man an seinen Beitrag interessiert ist und er Anerkennung bekommt (wieder drei Eigenschaften der *Autorität*), wird er sich der Gruppe angehörig fühlen und zusammen mit ihr stolz auf das Resultat sein wollen – eine deutliche Form der Zugehörigkeit.

Der dritte Punkt ist die Sicherheit. Diese wird größtenteils schon durch die Wertschätzung innerhalb der Gruppe gewährleistet, kann sich aber noch auf zwei weiteren Ebenen äußern. Erstens werden Fehler, ob beim Sprechen oder Schreiben, nicht sofort verbessert. Viel mehr wird motiviert, was schon möglich ist. Dadurch hat der Schüler weniger Angst, sich frei zu äußern und wird eher positiv sein, wenn etwas korrekt ist. Die Ergebnisse und Verbesserungen werden innerhalb der Gruppe besprochen, wodurch viel weniger der Zeigefinger öffentlich auf nur ein Individuum weist. Zweitens spielt der Punkt, dass der Dozent nicht als Autorität über, sondern als Begleiter neben ihm steht, eine große Rolle. Fragen um Hilfe ist somit nicht mehr so stark der Beweis, etwas nicht zu wissen, sondern eher die Möglichkeit, notwendigen Rat zu bekommen.

### 3.1.4 Weitere Faktoren

Vier weitere, unter 2.2.3 kurz genannte, Faktoren sind *Interesse*, *Volution*, *Neugier* und *Emotion*. Auch diese können im Vergleich allgemein positiv beantwortet werden.

Das Interesse kann geweckt werden, in dem reelle, den Schülern nahe liegende Themen gewählt werden, deren Lösung auch wirklich erhofft wird. Auch kann durch das Interesse in das Thema des Stoffes die Mitarbeit so stimuliert werden, dass auch ein Interesse in den sprachlichen Hintergrund entsteht.

Die Frage der Volution hängt hiermit sehr nah zusammen, ist aber nicht zweifelsfrei. Es wird von der individuellen Motivation zur tatsächlichen Arbeit abhängig sein, welches bei einem Schüler völlig intrinsisch sein kann, beim anderen aber eher extrinsisch stimuliert werden muss. Dies kann also nicht einwandfrei bestätigt werden.

Die Neugier dahingegen kann durchaus geweckt werden. Wenn der Lehrer beim Planen des Ganzen darauf achtet, dass der neue Stoff und die neuen Fertigkeiten so ideal wie möglich an die bereits vorhandenen anschließen, wird sowohl keine Angst, als auch keine Langeweile entstehen und die Neugier gewinnen. Dies ist aber nicht immer erreichbar, da das Niveau innerhalb der Klasse nie bei allen dasselbe sein wird und so immer ein paar außerhalb des Gewünschten fallen. Andererseits erfordert dies ein genaues Kennen und Einschätzen des

Dozenten. Ihm ist es Aufgabe, die Fähigkeiten genauestens einzuschätzen und den Auftrag anzupassen.

Der letzte Punkt, die Emotion, kann auch teilweise positiv stimuliert werden, indem ein persönlicher Bezug zum Stoff hergestellt wird. Hierdurch kann ein positives, vertrautes Gefühl entstehen. Bei individuellem Wissen kann sich auch ein gewisser Stolz zeigen. Auf die weiteren Emotionen des Schülers hat natürlich keine einzige Arbeitsmethode einen Einfluss. Somit zeigt sich, dass die beiden Zweige des *Kreativen Denkens* überaus geeignet sind, intrinsische Motivation zu stimulieren und darauf folgend zu unterstützen. Nun ist aber schon bekannt, dass nur völlig intrinsisch motivierte Schüler die vor ihnen liegenden Aufgaben in jeder Form lösen würden. Da es solch ideale Schüler jedoch nicht gibt, ist auch der Einfluss der kreativen Arbeitsmethoden auf die extrinsische Motivation von großem Wert.

### **3.2 Extrinsische Motivation**

Auch die verschiedenen Formen der extrinsischen, kontrollierten Motivation zeigen Eigenschaften, auf die innerhalb eines Projektes angespielt werden kann.

Schüler mit einer identifizierten Verhaltensregulation werden leicht zu überzeugen sein, dass diese neue Arbeitsweise eine korrekte ist. Sie werden sie sogar eher akzeptieren als andere Methoden, da es sie vielleicht etwas mehr reizt. Es wird sich nicht viel für sie ändern, sie tun was verlangt wird. Es kann aber durchaus geschehen, dass sie durch ihre freiwillige Arbeit den Sinn des Inhalts und die wachsende Kompetenzen bemerken und hierdurch eine (teilweise) intrinsische Motivation hervorgerufen wird.

Auf Schüler mit einer introjizierten Motivation können beide Projekte einen großen Effekt haben, da sie innerhalb der kleinen Gruppe plötzlich eine große Verantwortung tragen. Da sie ihren eigenen Teil der Arbeit machen müssen und dies ein wichtiger Teil des Ganzen ist, können sie es sich (auch nach eigener Wahrnehmung) eigentlich nicht erlauben, es nicht zu tun, da sie darauf, vor allem durch die Mitglieder der Gruppe, persönlich angesprochen werden (können). Dies würde Scham und Schuld hervorrufen, welchem sie, für die Motivationsform typisch, aus dem Weg gehen werden.

Sogar auf die Arbeit der Schüler mit einer externalen Verhaltensregulation können PBL und TBL einen positiven Effekt haben. Da auf ein deutliches Ziel zugearbeitet wird, dieses angepriesen wird und hiermit allgemeines Ansehen erreicht werden kann, lohnt es sich, sich einzusetzen. Hier werden vor allem die leistungsmotivierten Schüler zum Vorschein kommen,

dies ist aber, wie sich beim TARGET-Modell in Kapitel 2.4 gezeigt hat, nicht unbedingt negativ.

### **3.3 Realisierbarkeit**

Bleibt als letztes die Frage, ob es für den Dozenten auch realisierbar ist, ein Projekt nach den genannten Kriterien zu entwerfen und durchzuführen. Dazu nochmals die sechs unter 2.5 genannten Kriterien.

#### 1. Erfolg

Erfolg ist bei beiden Methoden, wenn anwesend, deutlich sichtbar. Eine schwer erarbeitete aber gefundene Lösung oder ein vorzeigbares Produkt sind deutliche Beweise für einen erreichten Erfolg. Die vom Lehrer geplanten Resultate müssen es aber demnach auch wert sein, erreicht zu werden.

Ein zweites Gefühl des Erfolgs kann dann erfolgen, wenn der Schüler bei einer nächsten Aufgabe oder einem folgenden Gespräch merkt, dass seine Sprachkompetenzen deutlich zugenommen haben. Diese Momente des Erfolgs müssen aber vom Dozenten bewusst eingeplant werden, vor allem anhand von Selbsttests oder Evaluationsgesprächen.

#### 2. Individuelle Verantwortung

Das Gefühl der individuellen Verantwortung ist, wie schon besprochen, deutlich in der Gruppeneinteilung und den darin verteilten, wechselnden Aufgaben zu sehen. Hier muss also darauf geachtet werden, dass die Rollenverteilung ehrlich geschieht, jeder Schüler jede Rolle gleich oft bekommt und ihr nachgekommen wird.

Auch der Fakt, dass der Schüler merkt, am Inhalt mitbestimmen zu dürfen, verstärkt das Gefühl der Verantwortung. Hier ist es wichtig, dass die vom Schüler geteilten Vorschläge nicht nur besprochen, sondern auch respektiert und (wenn reell) auch in die Aufgabe miteinbezogen werden.

#### 3. Kennen der Resultate

Einerseits stehen hier die sichtbaren Antworten und Produkte zentral. Die Schüler sehen, ob sie etwas geschafft haben, wie es im Vergleich zum Resultat anderer steht und ob sie stolz darauf sein können oder nicht. Hier ist es aber vom Auftrag abhängig, ob dieses innerhalb der Gruppe oder mit der ganzen Klasse besprochen wird. Ist letzteres der Fall, sollte auf jeden Fall darauf geachtet werden, dass Positives statt

Negatives besprochen wird, da sonst das Gefühl der Sicherheit bei einigen Schülern angegriffen werden kann. Fehler sollten eher individuell besprochen werden. Das gleiche gilt für den Fortschritt ihrer Fertigkeiten, diese sind für jeden Schüler anders. Indem sie individuell besprochen werden, wird gleichzeitig Punkt 5 unterstützt.

#### 4. Kennen des Sinns/Bedeutung

Schüler tun nur ungern Sachen, deren Sinn sie nicht kennen. Deshalb sollte darauf geachtet werden, dass die Themen möglichst nah am Interessengebiet der Schüler liegen und es einen persönlichen Bezug gibt. Außerdem ist es äußerst sinnvoll vor einem Projekt mit der Klasse zu besprechen, weshalb dieses von Bedeutung ist und wie sie es in ihren Alltag einbringen/mit ihm verbinden könnten.

#### 5. Bezug Dozent/Schüler

Wie schon unter 3 beschrieben, sollte (aufbauendes) Feedback vor allem individuell besprochen werden. Der Schüler hat dadurch das Gefühl, der Lehrer interessiert sich auch persönlich für ihn und wünsche ihm Erfolg.

Ein zweiter Punkt ist der Fakt, dass der Lehrer bei diesen beiden Arbeitsmethoden nicht über, sondern neben dem Schüler steht. Auch dies kann den Bezug Dozent/Schüler positiv beeinflussen. Hierbei sollte der Lehrer aber darauf achten, dass er sich nicht als Freund, sondern immer noch als Begleiter mit einer deutlichen Konsequenz benimmt, da er sonst schnell nicht mehr ernst genommen wird.

#### 6. Positive Einstellung des Dozenten zur Arbeitsweise

Ein Lehrer, der selbst den Nutzen einer Arbeitsweise, eines Themas oder einer Aufgabe nicht einsieht, strahlt dies unwillkürlich aus. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass auch er einen persönlichen Bezug zu dem Projekt hat. Natürlich wird dies nicht immer der Fall sein können. In solchen Fällen ist es ratsam, irrelevanten (aber im Curriculum stehenden) Stoff mit einem persönlich interessanteren Thema zu verbinden. Dadurch strahlt er trotzdem ein persönliches Interesse aus.

Zusammenfassend kann also durchaus gesagt werden, dass sowohl das PBL als auch das TBL einen äußerst positiven Einfluss auf die Motivation des Schülers ausüben können. Betrachtet man es aber wie oben beschrieben, muss jedem auch deutlich sein, dass es allzu optimal klingt. Es gibt genug Punkte, bei denen es schiefgehen kann. Es müssen die festgelegten Regeln eingesehen und genauestens beachtet werden, damit es überhaupt eine Chance gibt. Bestimmte Faktoren können aber einfach nicht beeinflusst werden; man denke an sozial inkompetente Schüler, einen für die ganze Schule nicht zur Mitarbeit zu motivierenden

Schüler oder starke Emotionen. So lange diese Einflüsse jedoch so weit wie möglich verringert werden können, kann an Hand dieser Arbeitsmethoden eine deutlich motivierte Klasse entstehen.

Äußerst wünschenswert wäre es also, so viel wie möglich im Fremdsprachenunterricht nach diesem Prinzip zu arbeiten. Inwiefern ist dies aber (bereits) möglich? Wird in den üblichen Lehrwerken schon hiermit gearbeitet oder hat der Dozent noch alles selbst zu entwerfen und in das vorgeplante Curriculum einzupassen? Dies verlangt eine Analyse der meist verwendeten Lehrwerke.

## 4. Lehrwerkanalyse – Neue Kontakte, TrabiTour und Planet

Staatsen umschreibt die gängige Unterrichtsmethode als die kommunikative Vorgehensweise. Im Zentrum des Unterrichts stehe die Möglichkeit zur Anwendung der Sprache innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers und es müssten auch Strategien berücksichtigt werden, die in Situationen, wo die Sprache endet, eingesetzt werden könnten. Ausgangspunkt sei das Motto „Sachen machen mit der Sprache“, wobei der Lehrer mehr die Rolle des Organisators, als die des kundigen Übermittlers übernehme.<sup>45</sup>

Sie ist Anfang der neunziger Jahre auf Basis der Mammoet-Verordnung, wonach innerhalb des Fremdsprachenunterrichts mit den vier Fertigkeiten gearbeitet werden muss, und als Nachfolger der Übersetzungs-Grammatik und der Audiolingualen Methoden in den Niederlanden eingeführt. Beide bisherigen Methoden hatten sich als nicht-motivierend und nicht (mehr) zu der Zeit passend erwiesen.

Individuelle Eigenschaften der kommunikativen Methode sind nach Kwakernaak die Art der zu lernenden Sprache (eine an die Lernenden angepasste geschriebene und gesprochene Sprache), die Lernziele (die mögliche Kommunikation mit Muttersprachlern der Zielsprache), die Position der Grammatik (eine unterstützende statt einer zentralen Rolle) und der Wortschatz (mehr Arbeit mit Redemitteln und beachteter Unterschied zwischen aktivem und rezeptivem Wortschatz). Die Themen seien meist alltagsbezogen und es könne in Duos und Gruppen gearbeitet werden.<sup>46</sup> Es wird also wieder anhand von den Basiskompetenzen, wie zum Beispiel der Gesprächsfertigkeit, statt zu erreichender Teilfertigkeiten, wie zum Beispiel Übersetzen oder zu lernender Wortschatz, gearbeitet.

Dies sind Punkte, die allesamt in der Basis des *Kreativen Denkens* mühelos wiederzufinden sind, es besteht also eine gewisse Übereinstimmung.

Nachdem es auf Basis der Theorie den Anschein hat, dass sowohl Problem-Based als auch Task-Based Learning sich sehr gut eignen, Schüler zu tüchtiger und lehrreicher Arbeit zu motivieren, stellt sich die Frage, ob dies in den gängigen Lehrwerken tatsächlich bereits angeregt wird. Bekommen Lehrer innerhalb der Bücher die Chance Projekte einzusetzen, werden diese bereits gegeben oder müssen sie (völlig) selbst geplant werden? Werden das *Kreative Denken* und die sozial-konstruktivistischen Fertigkeiten geübt? Mit anderen Worten: Inwiefern wird innerhalb des Lehrwerks mit den Theorien des PBL und des TBL gearbeitet? Folgend werden drei geläufige Lehrwerke analysiert: *Neue Kontakte*, *TrabiTour* und *Planet* –

---

<sup>45</sup> Vgl. Staatsen, F. u.a., 2004. *Moderne vreemde talen in het onderwijs*. S. 26-27.

<sup>46</sup> Kwakernaak, E. 2009. *Didaktiek van het vreemdetalenonderwijs*. S. 104-105.

*Deutsch für Jugendliche*. Das Niveau entspricht der dritten Klasse VWO der Sekundarstufe I des niederländischen Unterrichts. Hierbei muss erwähnt werden, dass die folgenden Ergebnisse sind nicht als definitiv zu betrachten sind, sondern eher als eine Aufforderung zu einer detaillierteren Analyse gesehen werden sollten.

## **4.1 Neue Kontakte**

### **4.1.1 Aufbau**

*Neue Kontakte* ist nach eigener Beschreibung ein fröhliches, flächendeckendes und für alle interessantes Lehrwerk. Es besteht aus drei Teilen: einem Arbeitsbuch, in dem alle Aufgaben stehen, einem Textbuch, das zur Unterstützung des Arbeitsbuches dient, und einem online Gebiet, wo Höraufgaben und extra Informationen gefunden werden können.

Es arbeitet Niederländisch – Deutsch und ist so geschrieben, dass die Schüler im Prinzip alles selbständig machen können. Hör- und Filmübungen können selbständig online gehört/gesehen werden, in allen Aufträgen wird der Schüler persönlich angesprochen und es wird in kleinen Schritten gearbeitet. Das Textbuch beginnt mit einer Doppelseite mit elf üblichen, innerhalb des Klassenzimmers brauchbaren Redemitteln, gefolgt von acht Kapiteln. Ein Kapitel ist in Teilkapitel von A bis M aufgebaut, welche vor allem auf das Üben der vier Fertigkeiten und Grammatik abgestimmt sind, gefolgt von einem Praxis-Teil und einigen Aufgaben zum Lesedossier. Am Ende des Textbuches gibt es noch vier unterstützende Teile: Lerntipps, die Grammatikübersicht, ein Wörterverzeichnis (N-D und D-N) und zuletzt eine Landkarte der deutschsprachigen Gebiete. Die behandelten Themen sind alltagsbezogen: „Fette Ferien“, „Heute kochen wir!“ oder „Stadt, Land, Fluss“.

Es ist also ein 4-Fertigkeiten orientiertes Lehrwerk. Das Sprechen wird meist mit dem Hören, das Schreiben mit dem Lesen verbunden.

### **4.1.2 Übereinstimmung mit den KD-Methoden**

Betrachten der Aufgaben und Einstiegsweisen in die Themen zeigt, dass deutlich den kommunikativen Zielen nachgestrebt wird und außerdem viele Übereinstimmungen mit dem *Kreativen Denken* vorhanden sind. Übereinstimmend sind die Punkte, dass die Themen sich

im Allgemeinen auf den Alltag beziehen (persönlicher Bezug), viele Redemittel die Gesprächsfertigkeit unterstützen, auch wenn diese aber leider teils auswendig gelernt oder übersetzt werden müssen. Es kann im Prinzip völlig selbständig gearbeitet werden, wobei versucht wird, den Schülern Arbeitsschritte zur selbständigen Arbeit beizubringen. Die Grammatik hat, wie in beiden Arbeitsmethoden vorgeschrieben, nur einen begleitenden statt einem grundlegenden Charakter. Es werden Tipps und Tricks zur Aussprache gegeben und es gibt, wenn auch streng vorgegebene, Gruppenaufgaben zu lösen. Zu den Texten kommen abwechselnd oberflächige (lesestrategie-orientierte) und detailliert-inhaltliche Fragen. Die größte Übereinstimmung mit den *KD*-Methoden befindet sich am jeweiligen Ende des Kapitels. Hier befindet sich jeweils eine Seite für eine Selbstevaluation. Hier sollen die Schüler individuell beurteilen, ob sie die am Anfang des Kapitels genannten Lernziele erreicht haben – eine Chance die Kompetenzen sichtbar zu machen.

Außerdem gibt es innerhalb der Kapitel (sehr spärlich) Aufgaben, die als kleine Projekte eingesetzt werden könnten, hier aber viel zu stark gelenkt sind und deutlich nicht lange dauern dürfen. Dadurch ist es gar nicht möglich, die einzelnen Arbeitsschritte zu durchlaufen. Ein deutliches Beispiel hierfür ist die Aufgabe 41 in Anhang 1. Ein leichtes Anpassen, wie ein umformen zu offeneren Aufgaben, könnte die Qualität der Aufgabe, im Sinne der kreativen Denkmethode, aber durchaus verbessern.

Sehr positiv auffallend ist jedoch der genannte Praxis-Teil am Ende jedes Kapitels im Arbeitsbuch. Hier wird an einem TBL Projekt gearbeitet. Es ist in vier Teile unterteilt: A – Vorbereitung, B – Ausführung, C – Präsentation und D – Rückblick. Die Aufgaben müssen meist zu zweit (drei der acht Kapitel), zu viert (vier von acht Kapiteln) und ein einziges Mal alleine gemacht werden. Es sind stark unterstützte, dennoch aber genau auf den oben beschriebenen Schritten basierende Aufgaben, die nah an den Interessen der Schüler stehen. Auch ist deutlich sichtbar, dass sie im Laufe des Jahres immer freier werden und so mehr der Fertigkeiten verlangt werden. Einziger Nachteil ist dennoch, dass alles schon festgelegt ist und der Dozent im Prinzip nichts hinzufügen kann. Es kann also nur schwer an die Klasse angepasst werden und das Gefühl der Autorität wird nicht ideal stimuliert. Ein Beispiel einer solchen Aufgabe ist in Anhang 2 und 3 zu sehen.

Dennoch gibt es auch einige Punkte, wo eine deutliche Anpassung erforderlich ist, will man mit dem Lehrwerk nach den für die beiden Töchter des *Kreativen Denkens* vorgeschriebenen Regeln arbeiten. So müssen Fragen, die einen persönlichen Bezug zum Stoff herstellen könnten, individuell (meist auf Niederländisch) beantwortet werden. Sinn dieser Fragen wird im Allgemeinen nicht deutlich. Auch werden bei Teil E und M (Redemittel) zwar deutliche

Schritte zum Lernen der Sätze gegeben, alleine (oder mit anderen) eine Lösung für das Problem zu suchen wird somit aber nicht gefragt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Werk zwar nach den Prinzipien des kommunikativen Unterrichts aufgebaut ist, dennoch aber für eine kreative Arbeitsmethode zu gelenkt und individuell aufgebaut ist. Dahingegen muss gesagt werden, dass die Projekte am Ende der Kapitel jedoch eine sehr lehrreiche und motivierende, in den kreativen Unterricht passende, Abwechslung bieten, die auch einfach in den Unterricht integriert werden können.

## 4.2 TrabiTour

### 4.2.1 Aufbau

TrabiTour ist allererst ein auffallend mehr Österreich-orientiertes Lehrwerk, wodurch ein breiteres Imago hervorgerufen wird. Auch dieses Lehrwerk besteht aus drei Teilen: Textbuch, Arbeitsbuch und Internet mit Hör- und Internetaufgaben. Alle Aufgaben sind so geschrieben, dass sie völlig selbständig gemacht werden können. Auch dieses Werk ist Niederländisch – Deutsch. Ein Kapitel ist von 1 bis 14, wiederum an die Fertigkeiten schließende Aufgaben, unterteilt. Es wird, wie im vorherigen Werk, getrennt auf Grammatik und Redemittel eingegangen. Jedes Kapitel des Arbeitsbuches beginnt mit einer Liste der Fertigkeiten, die am Ende des Kapitels beherrscht werden sollten, und endet mit einer Liste der zu lernenden Kapitelteile.<sup>47</sup> Das Buch wird abgeschlossen mit einer Lernstoffübersicht, Lerntipps, einer Grammatikübersicht, einer alphabetischen und einer kapitelgeordneten Wörterliste und zwei Landkarten – einer deutschen und einer österreichischen. Auch hier sind die Themen auf den Alltag abgestimmt: „Fortgehen und Fernsehen“, „Wohnen“, „Piste, Party, Pulverschnee“ und so weiter. Ein Lehrjahr besteht aus acht Kapiteln, wobei das vierte ein Projektkapitel ist.<sup>48</sup>

### 4.2.2 Übereinstimmung mit den KD-Methoden

Auch dieses Lehrwerk ist bei genauer Betrachtung nach der kommunikativen Arbeitsweise aufgebaut. Genau wie bei dem oben beschriebenen *Neue Kontakte*, gibt es auch hier genügend

---

<sup>47</sup> So zum Beispiel: 1. Wörter (Aufgabe 3.3 und 3.9) 2. Plauderecke (Textbuch S. 21) 3. Grammatik: alle werkwoorden in de verleden tijd (Aufgabe 4.2) 4. usw (Arbeitsbuch S. 62)

<sup>48</sup> Dieses ist für nicht-Lehrer nicht einsehbar und kann aus diesem Grund hier nicht umschrieben werden.

Aufgaben und Arbeitsweisen, die (nahe) mit dem *Kreativen Denken* zu verbinden sind. Es bezieht sich auf die Situationen des Alltags und Redemittel werden hauptsächlich Deutsch-Deutsch vorgegeben und müssen zuerst in Aufgaben benutzt, bevor sie gelernt werden. Die dazu entworfenen Aufgaben haben in einigen Fällen einen kreativen Charakter, da (meist witzige) Vorträge, Gespräche oder ähnliches zusammengestellt und vorgetragen werden müssen. Jedes Kapitel beginnt mit den Lernzielen und das Buch hat ein Kapitel mit deutlichen Lerntipps. Auch hat jedes Kapitel mindestens eine Aufgabe, wobei die Schüler mit Hilfe einer Aufgabe lernen, mit einem Wörterbuch umzugehen, dies vor allem in Bezug auf Redewendung oder mehrdeutige Begriffe.

Auch bei diesem Werk kann völlig selbständig gearbeitet werden, da der Schüler Zugriff auf alle Hörübungen und dergleichen hat. Wiederum sind die Aufgaben aber individuell zu lösen und nicht auf Partner- oder Gruppenarbeit abgestimmt.

Das gleiche gilt für die Aufgaben des Lesedossiers. Diese sind zwar fantasievoll und anregend gestaltet, müssen aber wiederum völlig selbständig bearbeitet werden, dies obwohl sie sich nach kleinen Anpassungen einwandfrei und lukrativ als kleine Projekte eignen würden.

So hat jedes Kapitel eine Internet-Aufgabe, in der verlangt wird, selber Informationen zu einem bestimmten Thema zu suchen und diese mitzunehmen (Anhang 4). Dies deutet daraufhin, dass in der nächsten Stunde hiermit gearbeitet wird/werden kann. Aufgabe des Dozenten ist es hier aber, auch die (eigene) Fantasie zu fördern und einzusetzen und die Schüler folglich nicht nur über ihren Artikel schreiben zu lassen oder dergleichen, sondern auch ihre eigene Fantasie kreativ einzusetzen. Sicherlich gibt es auch Aufgaben, wobei sich Schüler in Partnerarbeit mit einem Problem beschäftigen müssen und gemeinsam zu einer Lösung kommen sollen. Ein solches Beispiel befindet sich in Anhang 5. Das in der Kapitelübersicht eingeteilte Projektkapitel deutet auf eine PBL- oder TBL-orientierte Lehrperiode hin, was wieder eine Übereinstimmung zeigt.

Zusammengefasst muss aber geschlussfolgert werden, dass dieses Lehrwerk, auch wenn es in vielen Aufgaben versucht einen persönlichen Bezug herzustellen und die Fantasie der Schüler zu fördern, erschreckend wenig Zeichen der beiden Methoden beinhaltet. Es ist im Allgemeinen zu gelenkt und nur auf den aktuellen Stoff bezogen. Kleine Anpassungen können aber leicht zu viel offeneren und gruppengerechteren Aufgaben leiten.

## 4.3 Planet – Deutsch für Jugendliche

### 4.3.1 Aufbau

*Planet* ist ein recht neues Lehrwerk des Verlages *Hueber*. Dieser umschreibt die Bücherreihe als „Lehrwerk für Jugendliche im Alter von 11 bis 15 Jahren, die ohne Vorkenntnisse Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache erlernen“. <sup>49</sup> Ziel sei es „den Jugendlichen eine authentische jugendnahe Sprache zu vermitteln. Sie sollen lernen alltägliche Kommunikationssituationen in der Schule, in der Familie, mit Freunden usw. zu bewältigen“. <sup>50</sup> Die Schüler müssen also lernen, kommunikative Aufgaben zu lösen. Hieran angepasst sind auch die Themen und Textarten. So handeln die Themen von einem Rockkonzert, Aufgaben im Haus, An- und Verkauf auf einem Markt und vielen anderen täglichen Situationen und es ist an Textsorten eine Auswahl an Postern, Anzeigen und Ansagen zu finden.

Das Lehrwerk in ein Kurs- und ein Arbeitsbuch unterteilt, jedes auch wieder mit einem eigenen Aufbau. Beide Bücher enthalten zu lösende Aufgaben, deren Funktion jeweils eine völlig andere ist.

Das Kursbuch besteht leider vor allem aus Aufgaben in Zusammenarbeit mit dem Lehrer und der gesamten Klasse. Es ist nichtsdestotrotz gefüllt mit (persönlichen) Sprechaufgaben, Lern-Strategien und –Tipps. Die Aufgaben werden in vier Kategorien eingeteilt: Lese- und Hörverstehen, lesen, schreiben und miteinander sprechen (neue Situationen und eigene Erfahrungen). Pro Kapitel gibt es eine Übersicht mit den Lernzielen, der zu lernenden Kommunikation, dem behandelten Wortschatz und der Grammatik. Das Kapitel wird abgeschlossen mit den Seiten „Das kann ich schon“, wo die erreichten Lernziele und die Grammatik beschrieben werden und „Zum Schluss“. In diesem Teil werden noch einmal Aufgaben zu den Fertigkeiten und der Landeskunde gegeben.

Das Aufgabenbuch ist deutlich als Begleitung gedacht. Hier gibt es hauptsächlich unterstützende Aufgaben, die wie folgt eingeteilt werden: Bezug zum Kursbuch, drei Schwierigkeitsgrade und Aufgaben mit Möglichkeit zur Selbstkontrolle.

Nach jeweils zwei Lektionen zeigt das Kursbuch die Seite „Das kann ich schon“. Hier sind die Redemittel, die erlernte Grammatik und der jeweilige Wortschatz aufgeführt. Das

---

<sup>49</sup> Kopp, G. ua., *Planet – Deutsch für Jugendliche, Lehrerhandbuch 2*. S.4.

<sup>50</sup> Ebenda.

Arbeitsbuch endet das Kapitel mit den Seiten „Das hast du gelernt“, „Grammatik“, „Lernen Lernen“, den Wortlisten und zwei Tests.<sup>51</sup>

#### 4.3.2 Übereinstimmung mit den KD-Methoden

Aufgrund der kommunikativen Methode sind auch hier viele Übereinstimmungen mit dem Kreativen Denken zu erwarten. Auffallend ist jedoch, dass durch den Deutsch-Deutschen Aufbau, wenn korrekt unterrichtet, eine viel größere Übereinstimmung mit den zwei besprochenen Methoden vorhanden ist.

Allererst fällt auf, dass viele der Teilkapitel – vor allem innerhalb des „So ist es bei uns“ – auf Klassen mit mehreren Kulturen abgestimmt sind, weshalb es auch viele Aufgaben gibt, die auf den persönlichen Bezug einspielen. Zweitens zeigt die erste Seite eines Kapitels im Arbeitsbuch, dass der zu lernende Stoff auf die bereits vorhandenen Kompetenzen aufbaut. Hier befindet sich die Seite „Du kennst schon viele Wörter“, eine Aufgabe, die den Schülern zeigt, wie viel sie bereits über dieses Thema wissen. Auch das Faktum, dass am Ende des Kapitels zum ersten Mal innerhalb des Kapitels die grammatischen Regeln und Tabellen aufgeführt sind, zeigt einen PBL-orientierten Einstieg. Bei Aufgaben in Text- und Arbeitsbuch wird nur mit Beispielen gearbeitet, wobei die Schüler auf der Grammatikseite des Arbeitsbuches selber die Regeln „knacken“ und zusammenstellen müssen. Ein Beispiel hierfür befindet sich in Anhang 6. Drittens endet jedes Kapitel mit dem „Das hast du gelernt“-Evaluationsblatt. Hier können die Schüler ihre eigenen Kompetenzen einschätzen und sie wissen, woran noch zu arbeiten. Ein weiterer auffallender Punkt sind die kleinen *Post-It's* im Textbuch. Hier werden zwischendurch immer wieder kleine Tipps gegeben, wie ein Problem am leichtesten zu lösen ist und es wird des Öfteren darauf verwiesen, dass Fehler nicht schlimm, sondern ein Teil des Lernen sind. Auch hierfür befindet sich ein Beispiel in Anhang 7. Zuletzt gibt es Kapitel-intern Aufgaben, bei denen Schüler in Zusammenarbeit mit anderen auf kreative (vor allem TBL-mäßige) Ziele hinarbeiten müssen.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass von den drei im Vergleich stehenden Lehrwerken, letzteres die meisten Eigenschaften der beiden umschriebenen Arbeitsmethoden vorzeigt. Es geht auf das selbständige Lösen von Problemen ein und gibt Dozent und Schüler die Möglichkeit, die Fertigkeiten auch in kleinen Projekten einzusetzen.

---

<sup>51</sup> Wegen des für eine kurze Umschreibung zu komplizierten Aufbaus, verweise ich für eine detaillierte Umschreibung auf: Wisse, V.C., 2005. *Curriculum zum Lehrwerk Planet – Deutsch für Jugendliche Jahr 2 für das Year 10 des United World Colleges Maastricht*. S. 22-28.

## Fazit

In der vorliegenden Arbeit habe ich mich mit dem eventuellen Effekt kreativer Arbeitsmethoden auf die Motivation von Schülern des Sekundarunterrichts auseinandergesetzt.

Hierbei wurde deutlich, dass es viele verschiedene Arten des Unterrichtens gibt, beginnend mit dem des behavioristischen gegenüber dem sozial-konstruktivistischem. Auch die Arbeitsmethode des *Kreativen Denkens* gegenüber der des traditionellen Grammatik-Übersetzens, zeigte sich als großer Unterschied, da es von den Schülern komplett andere Aktivitäten und Lerneinstellungen fordert. Zum zweiten hat sich gezeigt, dass der breit benutzte Begriff der Motivation eigentlich ein sehr komplexer und auf viele Arten zu beeinflussender Punkt ist. Den schwarz-weißen Unterschied motiviert/unmotiviert gibt es nicht. Motivation ist vielmehr eine Wechselwirkung von Person und Umgebung – wobei letzteres sich wieder als ein enorm umfangreicher Begriff erweist.

Das dritte Kapitel zeigte folglich, dass diese beiden Begriffe, die Teilzweige PBL und TBL des *KD* und die Motivation, außerordentlich viele Gemeinsamkeiten vorweisen können. Der Vergleich zeigt, dass ein Projekt nach den Regeln des PBL oder TBL fast unfehlbar an die Erwartungen der Motivation anschließt. Wird nach den korrekten Regeln gearbeitet, können beide Methoden einen positiven Einfluss auf alle (vier) Formen der Motivation haben.

Betrachtet man die Anforderungen an den Dozenten, ist zu sehen, dass sie auch für ihn – wenn genug Fantasie eingesetzt wird – relativ einfach zu planen und durchzuführen ist.

Zuletzt muss aber an Hand der Analyse der Lehrwerke geschlussfolgert werden, dass PBL- und TBL-orientierte Projekte innerhalb der Lehrwerke noch zu wenig angeboten und unterstützt werden. Noch müssen, wenn erwünscht, Dozent und Schule Projekte selber entwerfen und einplanen. Angesichts der damit verbundenen Mühe und dem einzuplanenden Zeitverlust wird hierauf jedoch meist verzichtet. Wären schon (vorgeformte) Projekte vorhanden, würden diese ohne Zweifel eher übernommen und eingesetzt werden.

Es erstellt sich also nun die Frage, ob, angesichts der deutlichen Übereinstimmung zwischen Motivation und Arbeitsmethoden, mehr in vorgeformte Projekte und freier geplante Lehrwerke und Curricula investiert werden sollte. Betrachtet man die oben stehende Analyse, würde man dies positiv beantworten. Der zu unterrichtende Stoff und die damit verbundenen Fertigkeiten würden somit auf eine deutlich mehr motivierende Art und Weise unterrichtet und somit verarbeitet werden.

Ein passendes Projekt für eine Klasse zu entwickeln, erfordert jedoch einen immensen Einsatz von Fantasie, Kooperation zwischen Dozenten des gleichen Faches und Zeit, ein für alle Klassen passendes Projekt herzustellen. Will man es fächerübergreifend gestalten, so kommt noch einiges an Mühe hinzu. Ein zweiter und vielleicht noch weniger motivierender Punkt ist die Planung, Zeit und Raum für ein solch zeitaufwändiges Projekt zu schaffen, ohne dadurch wichtige Teile des Curriculums auslassen und im Nachhinein in aller Eile nachholen zu müssen. Dies sind alles Gründe, zusammen mit den oben angeführten Übereinstimmungen zwischen Methode und Motivation, weshalb ich ohne Zweifel dafür plädiere, eine Verbreitung der Arbeitsmethoden im Unterricht innerhalb der Lehrwerke herzustellen. Dies vor allem indem Verlag und Ersteller der Lehrwerke mehr in sozial-konstruktivistische, und dann vor allem in kreative, Arbeitsweisen investieren und so den Schulen und Dozenten die Arbeit mit solchen Projekten erleichtert wird.

## Bibliographie

Albanese, M.A., & Mitchell, S. (1993). "Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues". *Academic Medicine*, Nr: 68: 52-81.

Amabile, T.M., Hennessey, B.A. 1987. *Creativity and learning. What research says to the teacher*. National Education Association, Professional Library, P.O. Box 509, West Haven.

Amabile, T.M., 1996. *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview.

Baert, H., Beunens, L., Dekeyser, L. 2002. *Projectonderwijs, sturen en begeleiden van leren en werken*. Leuven: Acco.

Barrows, H.S. (1996). "Problem-based learning in medicine and beyond". In: L. Wilkerson, & W.H. Gijsselaers (Hrsg.), *Bringing problem-based learning to higher education: Theory and practice. New directions for teaching and learning*, San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers. Nr: 68: 3-13.

Berkson, L. (1993). "Problem-based learning: Have the expectations been met?" In: *Academic Medicine*, Nr.68: 79-88.

Berndt, A., „Motivation ist nicht statisch – Motivation ändert sich“. In: *Fremdsprache Deutsch*. 2002. Nr. 22: 12-15.

Bimmel, P. e.a. 2003. *Deutschunterricht planen: Arbeit mit Lehrwerksektionen*. München: Goethe-Institut.

Boud, D., & Feletti, G. (1997). "Changing problem-based learning. Introduction to the second edition". In: D. Boud & G. Feletti (Hrsg.), *The challenge of problem-based learning* (2. Auflage, S. 1-14). London: Kogan Page.

Branden, K. van den. 2000. "Zeven vragen over taakgericht onderwijs: (en een poging tot antwoord erop...)". In: *VONK*. Nr. 3: 3-19.

Chant, R.H., Moes, R., Ross, M. 2009. "Curriculum Construction and Teacher Empowerment: Supporting Invitational Education with a Creative Problem Solving Model". In: *Journal of Invitational Theory and Practice*, Nr. 15: 55-67.

Colliver, J.A. (2000). "Effectiveness of problem-based learning curricula: Research and theory". *Academic Medicine*, Nr. 75-3: 259-266.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (1990). "A Motivational Approach to Self: Integrating in Personality". In: R. Dienstbier (Hg.): *Nebraska Symposium on Motivation*. Nr. 38: 35-40

Deci, E.L., Koestner, R., & Ryan, R.M. (1999). "A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation". In: *Psychological Bulletin*. Nr. 25: 627-668.

- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, New York: The University of Rochester Press.
- Deemer, S.A., "Using Achievement Goal Theory to Translate Psychological Principles into Practice in the Secondary Classroom". In: *American Secondary Education*, Nr. 32-3: 4-15 Sum 2004.
- Dochy, F., Heylen, L. & Van de Mosselaer, H. (2002). *Assessment in onderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Ebbens, S., Ettekoven, S. 2005. *Samenwerkend leren*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Ebbens, S., Ettekoven, S. 2005. *Effectief leren*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Fiddelaers-Jaspers, R. 2001. *Communicatie in de klas*. [Houten]: EPN.
- Fischer R. (2004). *Problemorientiertes Lernen in Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Geetsom, N. van. 2008. *Creatief denken in het (secundair) onderwijs*. Gent: Academia Press.
- Giesler, M., 2003. *Kreativität und organisatorisches Klima*. Münster: Waxmann Verlag.
- Graaff, R. de, Housen, A. (2009). "Investigating the Effects and Effectiveness of L2 Instruction". In: *The Handbook of Language Teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Groffen, C. u.a. 2009. *Neue Kontakte: 3 vwo Textbuch Duits*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Groffen, C. u.a. 2009. *Neue Kontakte: 3 vwo Arbeitsbuch A Duits*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Groffen, C. u.a. 2009. *Neue Kontakte: 3 vwo Arbeitsbuch B Duits*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Heckhausen, H.: 1965. „Leistungsmotivation“. In: Thomae, H. (Hrsg.): *Handbuch der Psychologie Band 2/2*. Göttingen: Hogrefe. 602-702
- Herrlitz, W. 2007. „Tops of icebergs. Remarks on a comparative analysis of metonymy structures in standard language education“. In: Herrlitz, W., Ongstad, S., Ven, P.-H. van de (Hrsg.): *Research on mother tongue education in a comparative international perspective: Theoretical and methodological issues*. Amsterdam/New York, NY.
- Hollander, M. den u.a., 2009. *TrabiTour: du vwo D*. Houten: EPN.
- Hollander, M. den u.a., 2009. *TrabiTour: du vwo D Arbeitsbuch*. Houten: EPN.
- Hung, W., Jonassen, D. H., & Liu, R. (2008). „Problem-based learning“. In: J. M. Spector, M. D. Merrill, J. van Merriënboer, & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational*

- Communications and technology*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. (3. Auflage: 485-506).
- Drs. Jongh, A.J.C.M. de. (1999). "Probleemgestuurd onderwijs in zorg- en welzijnsopleidingen: een casus". In: *Steekhuisreeks*. [Tilburg]: MesoConsult.
- Kopp, G. u.a. 2011. *Planet: Deutsch für Jugendliche Arbeitsbuch 2 A2*. Ismaning: Hueber Verlag. [2005]
- Kopp, G. u.a. 2010. *Planet: Deutsch für Jugendliche Kursbuch 2 A2*. Ismaning: Hueber Verlag. [2005]
- Kopp, G. u.a. 2008. *Planet: Deutsch für Jugendliche Lehrerhandbuch 2 A2*. Ismaning: Hueber Verlag. [2005]
- Kwakernaak, E. 2009. *Didaktiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Lewin, K. (1982a). „Feldtheorie“. In: Graumann, C.-F. (Hrsg.), *Kurt-Lewin-Werkausgabe* Band 4. Bern: Huber; Stuttgart: Klett-Cotta. S. 41-312.
- Long, M. H. (1998), Focus on form in task-based language teaching. In: *ESL, University of Hawaii Working Papers*. S. 35-49.
- Majoor, G., 2003. The Network: Community Partnerships for Health through Innovative Education, Service, and Research. Position Paper. In: *Newsletter Maastricht University*. Nr. 02-032.
- Schiefele, U.; Schiefele, H. 1997. „Motivationale Orientierungen und Prozesse des Wissenserwerbs“. In: Gruber, H.; Renkl, A. (Hrsg.): *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs*. Bern: Verlag Hans Huber. S. 14-32.
- Smit, W. 2006. "Traditioneel versus Probleem Gestuurd Onderwijs". In: *Ned. Tijdschrift voor de Psychologie*. Nr. 61: 24-31.
- Staatsen, F. u.a. 2004. *Moderne vreemde talen in het onderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho. [1994]
- Struyf, E., 2010. "Motivatie, klasmanagement en klasklimaat". In: Janssen, S. (Hrsg.) *Leren & Onderwijzen*. KU Leuven. 176-196
- Sund, K., Bimmel, P., „Aktuelles Fachlexikon“. In: *Fremdsprache Deutsch*. 2002, Nr. 22: 57
- Torrance, E.P., Torrance, J.P., 1978. Developing Creativity Instructional Materials According to the Osborn-Parnes Creative Problem Solving Model. In: *Creative Child and Adult Quarterly*, Nr. 3-2: 80-90.
- Wahrig-Burfeind, Dr. R., 1997 [6. Auflage]. *Wahrig, Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag.

Weber A. (2007a). *Problem-Based Learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe*. (2. überarbeitete Auflage), Bern: h.e.p. Verlag AG.

Willis, J., 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Esser: Addison Wesley Longman.

Wisse, V.C., 2005. *Curriculum zum Lehrwerk Planet – Deutsch für Jugendliche Jahr 2 für das Year 10 des United World Colleges Maastricht*. (Hrsg.) Sittard: Fontys Lerarenopleiding.

Internet:

Feys, R., Bos, R. Effectief Leren: Minimale leiding bij leerprocessen helpt niet: *Wetenschappelijke pleidooien voor herwaardering van kennis en guided instruction – ook in hoger onderwijs*. <<http://www.ozon.be/teksten/proefdrukmanifest/minimaleleiding/index.html>>. 12.06.2006.

Klegeris, A., Hurren, H. (2011). “Impact of Problem-Based Learning in a Large Classroom Setting: Student Perception and Problem-Solving Skills”. In: *Advances in Physiology Education*. Bethesda, MD. Jahr 35 Nr. 4: 408-415  
<<http://advan.physiology.org/content/35/4/408/>> 09.06.2012

KU Leuven: Steekkaart PGO: Probleemgestuurd Onderwijs. <<https://www.kuleuven.be/icto/bv/bvbank/steekkaart.php?stid=14>>. 24.05.2012

KU Leuven: Steekkaart Projektgestuurd Onderwijs.  
<<https://www.kuleuven.be/icto/bv/bvbank/steekkaart.php?stid=34#pgo>>. 24.05.2012.

# Anhang

## Anhang 1: Neue Kontakte Arbeitsbuch S. 25

### 41 Im Reisezentrum

Du bist als Tourist im Reisezentrum einer unbekanntenen Stadt und stehst in der Schlange vor dem Schalter. Gleich bist du dran...

- a Was willst du über den öffentlichen Verkehr in der Stadt wissen? Denke dir fünf Fragen aus, die du stellen könntest.

---

---

---

---

---

- b Arbeitet zu zweit. A ist der Tourist, B arbeitet im Reisezentrum. Führt kleine Gespräche.

- c Wechselt die Rollen.

## Anhang 2: Neue Kontakte Textbuch S. 29, Praxisaufgabe

# Praxis

## Heute kochen wir!

### Zutaten:

- 2,5 kg Kartoffeln, festkochend
- 1 kl. Glas Miracle Whip (kann auch Light sein)
- 2 Ei(er)
- 1 kl. Glas Remoulade
- 1 Becher Salat (Fleischsalat mit Kräutern)
- 3 EL Essig - Essenz
- 250 ml Öl (Sonnenblumenöl)
- 6 Gurke(n) (Cornichons), evt. mehr
- 1 Zwiebel(n)
- 2 Pkt. Kräuter (8-Kräuter-Mischung), gefroren
- Salz und Pfeffer, zum Abschmecken
- 1 Pck. Erbsen, TK, kleine



### Zubereitung:

Kartoffeln kochen. 2 Eier trennen, das Eigelb anschlagen und ca. ein 250 ml Öl dazugeben. Essigessenz dazu, dann 1 Eiweiß hinzugeben. Dazu kommt dann ein kleines Glas Miracle Whip (egal ob light oder normal), ein kleines Glas Remoulade, klein geschnittene Gurken, 1 oder 2 Päckchen gefrorene 8-Kräuter, 1 kleines Paket Fleischsalat mit Kräutern, eine Zwiebel. Ein kleiner Schuss von dem Saft aus dem Gurkenglas. Alles untermengen und abschmecken mit Salz und Pfeffer. Festkochende Kartoffeln pellen, auskühlen lassen, schnippeln. Mit der Sauce vermischen. Gut durchziehen lassen, noch mal evt. mit Miracle Whip abschmecken. Die Kartoffeln koche ich meist schon mit viel Salz, dann spare ich mir das Nachsalzen.

Schwierigkeitsgrad: simpel  
Zubereitungszeit: ca. 25 Min.

Nach: [www.chefkoch.de/rezepte/278441105753935/Kartoffelsalat.html](http://www.chefkoch.de/rezepte/278441105753935/Kartoffelsalat.html)

>> P-Karte

Je gaat samen met tv-kok Tim Mälzer een Duits gerecht koken voor de camera.

- A2 Eenvoudige instructies geven en opvolgen – Je geeft instructies als tv-kok of volgt ze op.
- A2 Specifieke informatie begrijpen – Je zoekt Duitse gerechten op websites.
- B1 Duidelijke instructies lezen – Je kunt het recept voor het maken van een regionaal gerecht begrijpen.
- A2 Reactie geven tijdens groepsgesprek – Je kunt een reactie geven tijdens een presentatie.



## Anhang 3: Neue Kontakte Arbeitsbuch S. 61-63, Praxisaufgabe



# Praxis

## 45 Heute kochen wir!

### A Vorbereitung

**>> Schritt 1** Schau dir im TB auf Seite 29 die Praxisaufgabe an. Worum geht es hier?

Was weißt du schon über dieses Thema?

Ihr werdet zu viert eine Kochshow von Tim Mälzer nachspielen. Der Koch sucht ein deutsches Gericht, zwei von euch sind Gäste aus dem Publikum, die das Gericht in der Show kochen, der vierte bedient die Kamera.

**>> Schritt 2** Bildet eine Gruppe von vier Personen. Welche Informationen und Materialien braucht ihr, um die Sendung aufzunehmen? Schreibt sie auf und besorgt sie euch.

### B Ausführung

**>> Schritt 3** Sucht gemeinsam ein deutsches Rezept im Internet, das ihr in der Show kochen möchtet. Kennt ihr alle Zutaten? Versteht ihr alle Wörter?

**>> Schritt 4** Bereitet das Gespräch vor. Welche Hinweise gibt der Koch? Welche Fragen stellen die 'Gäste'? Wie reagieren die Gäste und der Kameramann?

© Noordhoff Uitgevers bv Heute kochen wir! 61

**P-Karte**

Je gaat samen met tv-kok Tim Mälzer een Duits gerecht koken voor de camera.

- A2** Eenvoudige instructies geven en opvolgen – Je geeft instructies als tv-kok of volgt ze op.
- A2** Specifieke informatie begrijpen – Je zoekt Duitse gerechten op websites.
- B1** Duidelijke instructies lezen – Je kunt het recept voor het maken van een regionaal gerecht begrijpen.
- A2** Reactie geven tijdens groepsgesprek – Je kunt een reactie geven tijdens een presentatie.

**ERK**

**>> Schritt 5**

Übt zu viert die Sendung.

Rolle A: Tim Mälzer, er stellt das Gericht vor und gibt Instruktionen zum Kochen.

Rolle B: Gast, er kocht das Gericht und befolgt dabei die Instruktionen von Tim.

Rolle C: Gast, er kocht das Gericht und befolgt dabei die Instruktionen von Tim.

Rolle D: Kameramann, er filmt das Ganze und reagiert auf das, was geschieht und gesagt wird.

Rolle B, C und D sollen alle auf das, was die Anderen sagen, reagieren und zwischendurch Fragen stellen.

**>> Schritt 6**

Wechselt die Rollen und übt die Sendung ein zweites Mal.

Entscheidet danach definitiv, wer welche Rolle übernimmt und schreibt die Namen auf.

Rolle A \_\_\_\_\_ Rolle C \_\_\_\_\_

Rolle B \_\_\_\_\_ Rolle D \_\_\_\_\_

**>> Schritt 7**

Fragt Mitschüler oder den/die Lehrer/in, ob euer Sprachgebrauch und eure Aussprache in Ordnung sind.

## C Präsentation

**>> Schritt 8**

Führt die Kochshow auf und filmt sie. Sorgt auch für einen schönen Hintergrund und Requisiten.

**>> Schritt 9**

Zeigt die Filme in der Klasse und beurteilt die Sendungen von euren Klassenkameraden.

## D Rückblick

**>> Schritt 10**

Ergänze.

**a Vorbereitung**

Ich habe gut zusammengearbeitet.

ja

es geht

nein

**b Ausführung**

Ich habe folgende Hilfsmittel benutzt:

Lernliste

Grammatikübersicht

Wörterbuch

Redemittel

Internet

...

Ich habe ... um Hilfe gebeten:

Klassenkameraden

Lehrer/in  ...

Ich habe ... Hilfe gebraucht:

viel

wenig

keine

Meine Vorbereitung war:	<input type="checkbox"/> sehr gut	<input type="checkbox"/> es geht
	<input type="checkbox"/> gut	<input type="checkbox"/> schlecht
Ich habe das Gespräch ... geübt:	<input type="checkbox"/> ein paar Mal	<input type="checkbox"/> ein Mal
	<input type="checkbox"/> nicht	
Ich habe gut zusammengearbeitet.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> es geht
	<input type="checkbox"/> nein	
<b>c Präsentation</b>		
Das Gespräch ging:	<input type="checkbox"/> sehr gut	<input type="checkbox"/> schlecht
	<input type="checkbox"/> gut	<input type="checkbox"/> überhaupt nicht
	<input type="checkbox"/> es geht	
Der Film war:	<input type="checkbox"/> sehr gut	<input type="checkbox"/> es geht
	<input type="checkbox"/> gut	<input type="checkbox"/> schlecht
<b>Beurteilung</b>		
Gib dir selbst eine Note für:		
– die Vorbereitung und Ausführung: _____, weil _____		
– die Zusammenarbeit: _____, weil _____		
– die Präsentation: _____, weil _____		

## Anhang 4: TrabiTour Arbeitsbuch S.11, Vorbereitung

In ist, wer drin ist! elf 11



### Ab ins Internet! (www.schoolwise.nl)

Auf der **Site** findest du noch mehr Landeskunde:

**www.1** **Sehen und Hören** Schau dir den Film Wiedersehen an. Du siehst Nina und Anne wieder, die mit einem Raddampfer von Dresden nach Königstein fahren.

**www.2** **Landeskunde** Lerne die Stadt Salzburg und Mozart kennen.

**www.3** **Lieder** Singe mit der Karaokeversion das Lied mit.

**www.4** **Hören** Höre dir alle Höraufgaben von diesem Kapitel an.

**www.5** Viele Jugendliche gehen gerne am Freitag- und Samstagabend in die Disco, einfach weil es Spaß macht. Leider ist inzwischen auch allgemein bekannt, dass die laute Musik zu Hörschäden führen kann. Wie funktioniert das aber *eigentlich*?  
**Suche** im Internet mit den Suchwörtern *Disco* und *Hörschäden* eine deutschsprachige Seite, auf der dieses Phänomen erklärt wird. **Fasse** den Inhalt am Computer in einer Textdatei (*textbestand*) in etwa 100 Wörtern (auf Niederländisch) zusammen. **Drucke** die Internetseite und deine Zusammenfassung aus und **nimm** beide Texte mit zur Schule.

# Anhang 5: TrabiTour Arbeitsbuch S. 24&25, problemorientierte Aufgabe



## 11.2 Landeskunde



Im **Textbuch S.5** hast du auch ein Bild von dem Film *Goodbye Lenin* gesehen. In dieser Aufgabe findest du einige (historische) Informationen zum Film.



### Geschichte

Vielleicht hast du schon mal davon gehört, dass Deutschland bis 1990 aus zwei Staaten bestand. Es gab Ostdeutschland (die DDR, die Deutsche Demokratische Republik) und Westdeutschland (die BRD, die Bundesrepublik Deutschland). Die Stadt Berlin lag mitten in der DDR, der westliche Stadtteil gehörte aber zu Westdeutschland. Viele Menschen aus der DDR wollten gerne in den Westen fliehen, weil die DDR eine Diktatur war. Die kommunistische Partei (SED, Sozialistische Einheitspartei Deutschlands) hatte die Macht, es gab keine freien Wahlen und man durfte keine Kritik an der Regierung üben. Außerdem funktionierte die DDR wirtschaftlich (*economisch*) nicht gut. Die Menschen standen oft Schlange vor den Lebensmittelgeschäften, weil es nicht genügend Produkte gab.



In ist, wer drin ist! **fünfundzwanzig 25**

Um zu verhindern, dass die Menschen in den Westen fliehen würden, war nicht nur die Grenze zwischen der DDR und der Bundesrepublik mit hohen Gittern (*hekken*) abgesperrt und wurde sie mit Wachtürmen und Grenzsoldaten überwacht, sondern es wurde im Jahre 1961 auch eine Mauer um ganz Westberlin herum gebaut. Verwandte und Freunde konnten einander jahrelang nicht besuchen. Wer dennoch floh, wurde erschossen (*doodgeschoten*). Im Jahre 1989 wurde es immer unruhiger in der DDR und darum beschloss die DDR-Regierung am 9. November, dass die Menschen frei in den Westen reisen durften: Die Mauer war gefallen!

Ein Jahr später, am 3. Oktober 1990, wurden Ost- und Westdeutschland zu einem Staat vereinigt, der allerdings den westdeutschen Namen bekam: die Bundesrepublik Deutschland.



In dem Film 'Goodbye Lenin' setzt sich die Mutter von Alexander Kerner nach der Flucht ihres Mannes nach Westberlin im Jahre 1978 voll motiviert als Gruppenleiterin in der Jugendbewegung (Pioniere) der kommunistischen Partei ein. Am Abend des 7. Oktober 1989 sieht sie, wie ihr Sohn bei einer Demonstration gegen die kommunistische Partei verhaftet wird. Sie bekommt einen Herzinfarkt und fällt ins Koma. Dadurch bekommt sie nicht mit, dass die Mauer fällt und die DDR allmählich (*langzamerhand*) aufhört zu existieren. Erst acht Monate später erwacht sie aus ihrem Koma. Der Arzt erzählt Alexander, dass seine Mutter sich nicht aufregen (*opwinden*) darf, weil sie sonst wieder einen Herzinfarkt bekommen und ihn ganz bestimmt nicht überleben wird.

Für Alexander bedeutet das, dass seine Mutter nichts über den Fall der Mauer und das Ende der kommunistischen DDR hören darf. Wie aber soll er seiner Mutter erklären, dass auf der anderen Straßenseite auf einmal für Coca Cola geworben (*reclame gemaakt*) wird, dass die neuen Nachbarn aus dem westdeutschen Wuppertal kommen und dass auf den Straßen plötzlich BMW und Mercedes fahren?

**Beantworte** jetzt folgende Frage.

Denkt euch zusammen eine Lösung für eines von Alexanders Problemen aus!

---

---

---

---

---



## Anhang 7: Planet Textbuch S. 59, Post-It

**Zum Schluss**

**3 Gemeinschaftsarbeit – Plakat**

a) Teilt ein Plakat in zwei Teile auf. Schreibt auf die linke Seite die richtigen Sätze von Übung 2.2. Vielleicht könnt ihr noch etwas ergänzen, zum Beispiel die Aufomarken. Sucht Bilder und Fotos und klebt sie dazu.

b) Ergänzt auf der rechten Seite die entsprechenden Informationen aus eurem Land.

*So ist es in Deutschland.*

*In Deutschland gibt es viele Haustiere. Allein in Berlin leben ...*



*So ist es bei uns.*

*Bei uns gibt es ...*

**Tipp!**

Bevor du Wörter aus einem Text im Wörterbuch nachschaust, überlege:

- Muss ich dieses Wort unbedingt verstehen? Verstehe ich den Text sonst nicht?
- Kann ich dieses Wort auch ohne Nachschauen verstehen?
- Kann ich das Wort im Kontext ungefähr verstehen?