


**M 20a**

## E. Otten: Verwendung der Fremdsprache als Arbeitssprache in kooperativen Phasen von Partner- und Gruppenarbeit – Thesen und Notizen zu einem Trainingsprogramm<sup>12</sup>.

### 1. Aufgabenorientiertes Lehren und Lernen

Die Notwendigkeit, im Rahmen von Partner- und Gruppenarbeit Kompetenzen zu entwickeln, die Fremdsprache als Arbeits- und Verhandlungssprache zu verwenden und stetig zu verbessern, ist ein Dauerbrenner der Unterrichtsentwicklung. Die bisherige Entwicklungsarbeit in Schule und Seminar lässt folgende "Pfade" erkennen, wie wir in dieser Frage weiter kommen können.

Dieter Wolff oder Leni Dam (siehe etwa Wolff<sup>13</sup> 1994) - aus jeweils institutionell spezifischer Perspektive - betonen unverzagt, dass es im Grunde ausreicht, im Sinne von *contracting / negotiating* mit den Schülerinnen und Schülern verbindliche Regeln für den Gebrauch der Fremdsprache in Partner- und Gruppenarbeit zu besprechen und zu verabreden. Dies bedeutet im Kontext von *language learning awareness*, dass die Arbeitsweisen in der Klasse oder im Kurs in regelmäßigen Abständen thematisiert und evaluiert werden (dazu Legenhausen, Legutke, Martin und Wolff in Timm<sup>14</sup> 1998). Der einfache Appell "*Try to speak English*" reicht nicht aus, bleibt meist unwirksam als Hilferuf der Lehrperson und wird nur von den besonders motivierten Schülerinnen und Schülern aufgenommen. Der Fremdsprachenunterricht muss demzufolge Instrumente entwickeln, wie man die Verwendung der Fremdsprache außerhalb der lehrergesteuerten Phasen trainieren und optimieren kann.

#### 1.1 Phasenmodell

Dazu gehört m.E. als Erstes und Grundlegendes, bei Lernenden und Lehrenden ein Bewusstsein von den Komponenten oder Phasen der Bearbeitung einer Aufgabenstellung zu schaffen. Der Lehrplan Englisch für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule<sup>15</sup> empfiehlt hier die Phasen

- Zielsetzung
- Planung
- Durchführung
- Evaluation

als einfaches Strukturierungsmodell zur Durchführung spezifischer fachlicher Aufgabenstellungen - z.B. einer Schreibaufgabe oder Lektüre eines narrativen Textes - sowie komplexer Unterrichtsvorhaben - z.B. einer Unterrichtssequenz oder der Teilkomponente einer Sequenz. Innerhalb der vier Phasen ist es immer wieder und im Verlauf eines Lehrgangs in artikulierter Progression notwendig, die Verwendung der Fremdsprache als Arbeitssprache in kooperativen Phasen von Partner- und Gruppenarbeit zu thematisieren:

- In den Phasen der Zielsetzung und Planung werden geeignete Zielabsprachen getroffen sowie geeignete Arbeits- und Trainingsformen für die Verwendung des Englischen ausgewählt.
- In der Phase der Durchführung werden diese erprobt und ihre Verwendung dokumentiert (Beobachtungsaufgaben, Einsatz von Video- oder Audiomitschnitten usw.).

<sup>12</sup> Edgar Otten. *Verwendung der Fremdsprache als Arbeits- und Verhandlungssprache in kooperativen Phasen von Partner- und Gruppenarbeit - Thesen und Notizen zu einem Trainingsprogramm*. Arbeitspapier Landesinstitut für Schule, Soest 1999, Überarbeitung 2005.

<sup>13</sup> Wolff, D. (ed.): "Lernerautonomie." (Themenheft) *Die Neueren Sprachen*. 93 (5). 1994.

<sup>14</sup> Timm, J.-P. (ed.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen 1998.

<sup>15</sup> *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Englisch*. Ritterbach, Frechen 1999.

- Und in der Phase der Evaluation gibt es Arbeitsabschnitte, in denen Erprobungsergebnisse gesammelt, fokussiert und ausgewertet werden - mit neuen Zielvereinbarungen und mit konkreten Absprachen zu Trainings- und Übungsformen zur Optimierung der Arbeitssprache in Partner- und Gruppenarbeit.

Ich empfehle, dieses Modell an das leistungsstarke und in der Praxis anerkannte und vielfach erprobte Phasenschema zu den *skills* anzupassen:

- Zielsetzung / Planung: *pre-listening, -reading, -writing, -speaking, -viewing*
- Durchführung: *while-listening, -reading, -writing, -speaking, -viewing*
- Evaluation: *post-listening, -reading, -writing, -speaking, -viewing*

damit sich allgemein im Bewusstsein und in der Praxis bei Lernenden und Lehrenden für jede konkrete Aufgabenstellung folgendes Strukturschema, das natürlich nicht immer zu jeder Aufgabenstellung durchlaufen werden muss, einprägt:

- Zielsetzung und Planung: *pre-task*
- Durchführung: *task*
- Evaluation: *post-task*.

## 2. Gestaltungselemente der *pre-task*, *task* und *post-task* Phasen

Die folgenden Anregungen sind in vielfältigen unterrichtlichen Situationen im Fremdsprachenunterricht mit Lerngruppen sehr unterschiedlicher Leistungsstärke an Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule im Rahmen der Lehrerbildung in der zweiten Phase erprobt worden.

### 2.1 Anregungen zur Gestaltung der *pre-task* Phase:

(1) **Zielvereinbarungen bzw. -vorgaben zur Verwendung des Englischen in der Partner- und Gruppenarbeit** - kurzfristige, mittelfristige und langfristige Vereinbarungen und Regeln [Mustervereinbarungen und Regeln entwickeln - z.B. analog zu "*Student's rights questionnaire*" und auch mit Blick auf "*Student planning committees*" in Davis / Rinvoluceri<sup>16</sup>].

(2) **Lehrervortrag (ca. 3') als Modell für Schülerpräsentationen**, die in ausgewiesenen Partner- und Gruppenarbeitsphasen geübt werden; der Lehrervortrag als Modellpräsentation wird ggf. auch evaluiert (vgl. Kompetenzerwartungen "Sprechen: zusammenhängendes Sprechen" der Kernlehrpläne).

(3) **Formen der Lehrer- oder Schülerdemonstration** (Lernen an Modellen). Nach der Erfahrung meiner Unterrichtsbesuche ist die Demonstration trotz Aebli<sup>17</sup> eine der vernachlässigten Formen der Orientierung auf eine Aufgabenstellung. Einige Beispiele:

- ⇒ Die beste Form der Demonstration für eine narrative Aufgabe ist ein kurzer **Erzähleinstieg** durch die Lehrperson oder durch einen **Auszug aus einem Hörbuch**. Dies gilt auch und gerade für produktionsorientierte Aufgabenstellungen zum szenischen Interpretieren (vgl. Caspari in Timm<sup>18</sup> oder Otten<sup>19</sup>).
- ⇒ Der **Lehrervortrag** (s.o.) ist eine solche Form der Demonstration, in der bereits Schwerpunkte der sprachlichen Arbeit in der Partner- und Gruppenarbeit sowie in der Präsentation der Arbeitsergebnisse praktisch vorgeführt werden - z.B. die Erläuterung von Schlüsselbegriffen eines Textes, die Erläuterung eines Schaubildes, die Verwendung von Notizen oder der Vortrag eines schriftlich fixierten Textes (Pausen, Augenkontakt, Körpersprache usw.).
- ⇒ **Simulationen und Fallbeispiele**. Musterbearbeitungen einer Aufgabe durch die Lehrperson: z.B. in der *pre-task* Phase für die Rekonstruktion eines Gedichtes (e.g. *clozes, jumbled lines*)

<sup>16</sup> Davis, P. / Rinvoluceri, M.: *The Confidence Book. Building Trust in the Language Classroom*. Harlow: Longman 1990, Seite 54 – 57.

<sup>17</sup> Aebli, H.: *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett Cotta 1994 (1983), Seite 65 ff.

<sup>18</sup> Timm, J.-P. (ed.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen 1998.

<sup>19</sup> Otten, Edgar: "Towards a Whole School Policy", in: Wildhage, Manfred / Otten, Edgar (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen Scriptor 2003, Seite 217-244.



wird ein Tape vorgestellt, in dem die Lehrperson im *speaking aloud* Verfahren einige 'Züge' der Rekonstruktion präsentiert: *Well, where do I begin ... Oh, yes, let's try this ... Yes, this could be a good beginning ... Not really, this looks more interesting, o.k. ...What next? ...Where do I go from here? ... I'm stuck.* In der *post-listening* Phase werden Strategien und Redemittel erarbeitet, die für die Rekonstruktion in Partner- oder Gruppenarbeit hilfreich sind. Sobald man das Trainingsprogramm "*English in pair and group work*" etabliert hat, wird man zunehmend an dieser Stelle mit Mitschnitten oder Transkripten von Fallbeispielen aus konkreten Partner- oder Gruppenarbeitsphasen arbeiten. Besonders ergiebig kann es sein, solche Materialien auch von erfahreneren Lerngruppen für weniger geübte Lerner herstellen zu lassen.

⇒ **Partner- und Gruppenarbeit auf dem Podium** (auf dem Prüfstand). Anstelle des Einsatzes technischer Hilfsmittel kann die Lehrperson solche Demonstrationen auch live selbst oder nach Vorbereitung mit zwei oder drei Schülerinnen und Schülern vor der Klasse durchführen. In jedem Fall werden auf diese Weise sowohl Strategien der Bearbeitung thematisiert und Redemittel für die Verwendung der Fremdsprache aktiviert.

(3) Eine weitere, eigentlich selbstverständliche Variante ist die eingehende Besprechung und Klärung der Aufgabenstellung im Sinne von **learner training**. Nach meinen Erfahrungen in der Ausbildung - fallen solche Phasen eher knapp bis verknappt aus: die Lehrperson teilt die Arbeitsblätter aus, läßt ggf. die Arbeitsaufträge vorlesen usw. Zur Vorbereitung der Arbeitsphase ist es günstig, Arbeitsaufträge paraphrasieren und in den Kontext der Arbeit stellen und die Materialien (Arbeitsblatt, Textausschnitte, bildliche Darstellungen, statistisches Material usw.) kurz beschreiben zu lassen. Dies fördert, wenn als Routine in systematischer Progression etabliert und eingeübt, *language learning awareness* und erweitert beträchtlich das Repertoire prozeduraler, d.h. auf den Lern- und Arbeitsprozess gerichteter Redemittel.

## 2.2 Anregungen zur Gestaltung der *task* Phase:

(1) Zentral für die Verwendung der Fremdsprache als Arbeitssprache in Partner- und Gruppenarbeit ist die Art der Aufgabenstellung. Exemplarisch - und nur scheinbar apodiktisch - dazu St. John:<sup>20</sup>

In practice if structured pair work [stellvertretend für alle Formen der Partner- und Gruppenarbeit] is set up then pupils can and will communicate in English at least for as long as the activity takes. If pair work is not structured and requires more language than the pupils have available then the L1 will creep in. (dazu auch Mühlmann / Otten<sup>21</sup>)

Daraus ergibt sich als erste Konsequenz, verstärkt Aufgabenstellungen für Partner- und Gruppenarbeit einzusetzen, die die Verwendung der Fremdsprache 'zwingend' erfordern. Dazu gehören:

⇒ **Rollenspiele und Simulationen** (*storyline & simulation globale*, dazu ein Überblick bei Legenhausen<sup>22</sup>, klassisch Ladousse<sup>23</sup> 1987 oder Otten<sup>24</sup>). Das teilweise aufwendige Erstellen von Rollenkarten und Szenarios sollte nach einer intensiven Vorbereitungs- und Trainingsphase von einer Schülergruppe übernommen werden. (Zu den Leistungsmöglichkeiten von Simulationen und Rollenspielen im Zusammenspiel von analytisch-interpretierenden und anwendungs- und produktionsorientierten Arbeitsweisen - siehe etwa Bruschi / Caspari<sup>25</sup>). Gerade im anwendungs- / berufsorientierten Bereich sollten hier auch die vielfältigen Angebote von Trainingsprogrammen aus dem Feld *English for Specific Purposes / English for Academic Purposes* erprobt werden (grundsätzlich dazu Jordan<sup>26</sup>).

<sup>20</sup> St. John, M. J.: *Report on a Consultancy Visit to Bilingual-Wing Schools in Northrhine-Westfalia*. Typoskript British Council Köln 1989, Seite 11.

<sup>21</sup> Mühlmann, H. / Otten, E.: "Bilinguale deutsch-englische Bildungsgänge an Gymnasien - Diskussion methodisch-didaktischer Probleme." *Die Neueren Sprachen* 90 / 1 (1991), Seite 17 ff.

<sup>22</sup> Legenhausen, L.: "Wege zur Lernerautonomie." in Timm (ed.) 1998, Seite 78 - 85.

<sup>23</sup> Porter Ladousse, G.: *Role Play*. Oxford: OUP1987

<sup>24</sup> Otten, Edgar: "Towards a Whole School Policy", in: Wildhage, Manfred / Otten, Edgar (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen Scriptor 2003, Seite 225 -239.

<sup>25</sup> Bruschi, W. / Caspari, D.: "Verfahren der Textbegegnung und andere Texte." in Timm 1998: 168-177.

<sup>26</sup> Jordan, R.R.: *English for Academic Purposes. A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: CUP 1997.

- ⇒ **Texte vortragen und aufführen:** darstellendes und szenisches Lesen. Vortrag eines narrativen, poetischen oder expositorischen Textes und Aufführung eines Szenenausschnitts werden in Partner- und Gruppenarbeit eingeübt. Mit wachsender Erfahrung und Übung verwenden nicht nur die Vortragenden oder Aufführenden 'natürlich' die Fremdsprache, sondern auch die Beratungsphasen in der Partner- oder Kleingruppe werden in der Fremdsprache durchgeführt (siehe oben Demonstrations- und Orientierungsphasen, dazu *peer tutoring* und Lernen durch Lehren bei Legenhausen<sup>27</sup> und Martin / Kelchner<sup>28</sup>. In diesen Bereich gehören auch alle Formen des Einübens von Präsentationen in der Kleingruppe.
- ⇒ **Shadowing.** Im Sinne von *peer tutoring* machen Davis / Rinvolucri<sup>29</sup> einen überzeugenden Vorschlag zur Erarbeitung und Erprobung von "hard situations" in erweiterter Partnerarbeit, indem sie die jeweiligen Rollen in der Partner- und Gruppenarbeit doppelt besetzen in den Funktionen des Rollenträgers und des Sprachhelfers.
- ⇒ **Sensibilisierung der Lehrenden für unterschiedliche Aufgabentypen und -funktionen von Partner- und Gruppenarbeit.** Eine breite Palette von Aktivitäten, Arbeitsweisen und Übungsformen findet sich beispielsweise - und immer noch aktuell - bei Nolasco / Arthur<sup>30</sup> oder Byrne<sup>31</sup>. Vor allem die Einteilung von Aktivitäten und Übungsformen, die Nolasco / Arthur vornehmen, ist hilfreich im Sinne der Fokussierung von *structured pair and group work, controlled activities, awareness activities, fluency activities, feedback*.

(3) Für den Arbeitsbereich "Umgang mit Texten und Medien" in Partner- und Gruppenarbeit zeichnen sich zur Optimierung der Verwendung der Fremdsprache folgende Entwicklungsaufgaben ab:

- ⇒ Der erste Schritt ist die **Erprobung und Entfaltung unterschiedlicher Beratungs- und Beobachtungsaufgaben in der Kleingruppe** im Sinne von *peer tutoring* (siehe oben). Das bedeutet eine Arbeitsteilung in der Kleingruppe: eine Person - in wechselnder Aufgabenverteilung - erhält zunächst einfache Beobachtungsaufgaben (Führen einer Strichliste zur Verwendung der Fremdsprache usw.) mit entsprechender Berichtspflicht im Plenum im Rahmen der Präsentation der Arbeitsergebnisse. Die Beobachtungsaufgaben werden im Verlauf des Lernertrainings immer komplexer und anspruchsvoller und richten sich auf spezifische sprachliche Problemzonen in der Kleingruppenarbeit. Die Auswertung kann in der Kleingruppe, aber auch im Plenum erfolgen. Auch die Lehrperson kann Beobachtungs- und Beratungsaufgaben zur Arbeitssprache in der Partner- und Gruppenarbeit wahrnehmen.
- ⇒ Ein zweiter Schritt ist eine Dreigliederung der Aufgabenstellung / Arbeitsblätter für Partner- und Gruppenarbeit: Neben der inhaltlichen Aufgabenstellung gibt es:
- **thematisch sprachliche Hilfen**
  - und **prozedurale Hinweise** zur Verwendung der Arbeitssprache.
- Die sprachlichen Hilfen und prozeduralen Hinweise dienen der systematischen Entwicklung der Verwendung der Fremdsprache in der Kleingruppenarbeit - z.B. Hinweise zur Moderation des Gesprächs durch die *chairperson*, unterschiedliche Rollenzuweisungen für einzelne Teilnehmer am Gruppengespräch. Das Ganze muss mehr sein als die in Lehrwerken immer wieder versammelten Redemittel zum *classroom discourse* (*I agree / I disagree / You must consider / I object etc.*)
- ⇒ Ein dritter Schritt ist der **systematische Einsatz von Audio-/Videomitschnitten** (dazu sehr hilfreich Willis<sup>32</sup>) von Arbeitsphasen in der Kleingruppe bzw. 'Musterlösungen' aus vergleichbaren Lerngruppen usw. (siehe oben *pre-task*). Dazu gehört auch, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, zu relevanten Momenten im Arbeitsprozess Transkripte zu erstellen und diese sprachlich auszuwerten.

<sup>27</sup> Legenhausen, L.: "Wege zur Lernerautonomie." in Timm (ed.) 1998, Seite 81 ff..

<sup>28</sup> Martin, J.-P. / Kelchner, R.: "Lernen durch Lehren." in Timm (ed.) 1998, Seite 211 - 220.

<sup>29</sup> Davis, P. / Rinvolucri, M.: *The Confidence Book. Building Trust in the Language Classroom*. Harlow: Longman 1990, Seite 25 - 26.

<sup>30</sup> Nolasco, R. / Arthur, L.: *Conversation*. Oxford: OUP 1988<sup>2</sup>.

<sup>31</sup> Byrne, D.: *Teaching Oral English*. Harlow: Longman 1990 (1976<sup>1</sup>)

<sup>32</sup> Willis, J.: *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Addison Wesley Longman 1996, Seite 38, 45 ff., 86 ff. 94 ff.

### 2.3 Anregungen für die Gestaltung der *post-task* Phase:

Die Gestaltung der *pre-task* und *task* Phasen unter dem Aspekt *language learning awareness* und *language awareness* hat wichtige Implikationen für die *post-task* Phase im Sinne der Evaluation der Arbeitsergebnisse, des Methodeneinsatzes und der Arbeitsweisen in der Partner- und Gruppenarbeit.

Arbeitsteilige Bearbeitung der Präsentation von Gruppenergebnissen (vgl. Themenheft "Präsentieren" 2005). Die kritische Phase nach den Präsentationen der Arbeitsergebnisse durch die Kleingruppen wird dadurch strukturiert, dass das Plenum unterschiedliche arbeitsteilige Aufträge zur Rezeption der Präsentationen erhält:

- ⇒ Inhaltliche Auswertung - jeweils thematische Kriterien der Bewertung
- ⇒ Präsentationsleistung – z.B. mit Hilfe von Checklisten
- ⇒ Sprachliche Korrektheit - jeweils unterschiedliche Checklisten
- ⇒ Arbeitsweise der Gruppe nach Bericht des Beobachters - Aspekte der Kooperation & Probleme der Arbeitssprache

Diese komplexe Aufgabenstellung kann natürlich nicht immer abgearbeitet werden, sondern je nach Schwerpunkt werden einzelne Komponenten aufgerufen.

### Literaturangaben

- Aebli, H.: *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett Cotta 1994 (1983<sup>1</sup>)
- Brusch, W. / Caspari, D.: "Verfahren der Textbegegnung und andere Texte." in Timm 1998, Seite 168 -177.
- Byrne, D.: *Teaching Oral English*. Harlow: Longman 1990 (1976<sup>1</sup>)
- Carter, R. / McCarthy, M.: *Exploring Spoken English*. Cambridge: CUP 1997.
- Davis, P. / Rinvolucri, M.: *The Confidence Book. Building Trust in the Language Classroom*. Harlow: Longman 1990.
- Fritsch, A.: "Präsentieren" *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 76, 2005.
- Jordan, R.R.: *English for Academic Purposes. A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: CUP 1997.
- Legenhausen, L.: "Wege zur Lernerautonomie." in Timm (ed.) 1998, Seite 78 - 85.
- Legutke, M.: "Handlungsraum Klassenzimmer *and beyond*." in Timm (ed) 1998, Seite 93 -109.
- Martin, J.-P. / Kelchner, R.: "Lernen durch Lehren." in Timm (ed.) 1998, Seite 211 - 220.
- Mühlmann, H. / Otten, E.: "Bilinguale deutsch-englische Bildungsgänge an Gymnasien - Diskussion methodisch-didaktischer Probleme." *Die Neueren Sprachen* 90 / 1 (1991), Seite 2 - 23.
- Nolasco, R. / Arthur, L.: *Conversation*. Oxford: OUP 1988<sup>2</sup>.
- Otten, E.: "Learning by Doing - Discovery Procedures - operationale Verfahren und Prozessorientierung." *Schule und Forschung: Prozessorientierung in der Fremdsprachendidaktik*. Wolff, D. / Multhaupt, U. (eds.). Frankfurt /M.: Diesterweg 1992, Seite 173 -187.
- Otten, E.: "Towards a Whole School Policy", in Wildhage / Otten 2003, Seite 217 - 244.
- Porter Ladousse, G.: *Role Play*. Oxford: OUP1987.
- Rüschhoff / Wolff, D.: *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Hueber 1998.
- St. John, M. J.: *Report on a Consultancy Visit to Bilingual-Wing Schools in Northrhine-Westfalia*. Typoskript British Council Köln 1989.
- Timm, J.-P. (ed.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen 1998.
- Wildhage, M. / Otten, E.: *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen Scriptor 2003.
- Willis, J.: *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Addison Wesley Longman 1996.
- Wolff, D. (ed.): "Lernerautonomie." (Themenheft) *Die Neueren Sprachen*. 93 (5). 1994.