Germanistik in der Türkei 18

Handan Köksal, Mukadder Seyhan Yücel, Leyla Coşan,
Hikmet Asutay, Mehmet Tahir Öncü (Hrsg)

Digitalisierung im Kontext von Sprache und Literatur in der Türkei

Potenziale, Herausforderungen und Prognosen

λογος

Handan Köksal, Mukadder Seyhan Yücel, Leyla Coşan,
Hikmet Asutay, Mehmet Tahir Öncü (Hrsg.)

Digitalisierung im Kontext von Sprache und Literatur in der Türkei

Potenziale, Herausforderungen und Prognosen

Logos Verlag Berlin

λογος

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

ISBN 978-3-8325-5573-3
ISSN 2628-720X

Logos Verlag Berlin GmbH
Georg-Knorr-Str. 4, Gebäude 10
D-12681 Berlin
Tel.: +49 (0)30 / 42 85 10 90
Fax: +49 (0)30 / 42 85 10 92
https://www.logos-verlag.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 5

Servet Çınar (Edirne)/ Yıldırım Tuğlu (Edirne)
Twitter im Fremdsprachenunterricht – Motivierung der Lernenden durch Microblogging-Aufgaben 9

İmran Karabağ (Kocaeli)
Warum verändert sich die Sprache?..... 33

Selma Akol-Göktaş (Edirne)/ Handan Köksal (Edirne)
Eine Beobachtung zur Förderung der Lesekompetenz türkischer DaF-Studierenden durch „Lautes Denken“ 41

Andjelka Krstanović (Banja Luka)
Literatur im digitalen Zeitalter am Beispiel von *Autopol* 63

Otto Holzapfel (Freiburg i. Br.)/ Ali Osman Öztürk (Konya)
Konrad Pfeffels Gedicht ‚Tobakspfeife‘
Zur pädagogischen Rezeption eines Bestsellers im 19. Jahrhundert..... 77

Stefan Rathert (Kahramanmaraş)/ Hayriye Bilginer (Kahramanmaraş)
Eine textlinguistische Untersuchung von Leseaufgaben eines regionalen Lehrbuchs im türkischen DaF-Unterricht..... 99

Moska Sediqi (Paderborn)
Der Chat-Roman „Von der Zunahme der Zeichen“:
Ein zeitgenössischer Briefroman 121

Nurseza Keleş (Bursa)/ Anastasia Şenyıldız (Bursa)
Entwicklung mediendidaktischer Kompetenzen türkischer DaF-Lehramtsstudierender 133

Çağlayan Karaoğlu Bircan (Edirne)
Sprachlernberatung in der universitären Ausbildung
Praxisbeispiel an der Deutschlehrerausbildung der Universität Trakya..... 143

Yunus Emre Sarı (Istanbul)
Förderung des lernerzentrierten Lernens im Fernunterricht:
Kooperatives Lernen ist im Einsatz..... 163

Binnur Arabacı (Edirne)/ Mukadder Seyhan Yücel (Edirne)
Relevanz des Erzählens von Geschichten im frühen Fremdsprachenunterricht: Kamishibai-Erzähltheater 177

Ali Osman Öztürk (Konya)/ Halime Yeşilyurt (Sivas)
Übergang von der Elternkontrolle zur Kindheitsautonomie am Beispiel des Romans ‚Lena Besenzopf' von Else Günther 191

Nihal Durmuş Koç (Istanbul)
Hybride Sprachidentitäten und sprachlicher Wandel im digitalen Zeitalter 203

Mehmet Tahir Öncü (Izmir)
Stand und Perspektiven des türkischen Übersetzerlexikons *translex* 245

Autorenverzeichnis 257

Gutachterverzeichnis 261

Förderung des lernerzentrierten Lernens im Fernunterricht: Kooperatives Lernen ist im Einsatz

Yunus Emre Sarı (Istanbul)

Abstract (English)

Promoting learner-centered learning in Distance learning: cooperative learning is in use

The trend of foreign language teaching in the 21st century has changed from a teacher-centered to a learner-centered paradigm. The basic principles of the constructivist approach have enabled the beginning of self-directed, active, and experiential learning. As a result of the spread of COVID-19 pandemic, distance learning was introduced in many schools and universities around the world. Such online-based instruction was able to ensure that learners did not suffer setbacks during school closures. However, the shift to online instruction presented some difficulties for the instructors and the learners, who had little experience in distance learning. Although this is a new challenge, it is possible to enable learning in digital environments with a learner-centered, constructivist teaching strategy. For this purpose, this article gives a number of teacher roles or teaching strategies through examples to ensure lasting learning by promoting active learning in distance education. Examples of the concept of cooperative learning and its application in distance education are presented.

Keywords: distance education, cooperative learning, promoting learner-centered learning, constructivism.

Abstract (Deutsch)

Die Tendenz des Fremdsprachenunterrichts im 21. Jahrhundert hat sich von einem lehrerzentrierten zu einem lernerzentrierten Paradigma gewandelt. Die Grundlagen des konstruktivistischen Ansatzes haben den Beginn des selbstgesteuerten, aktiven und erfahrungsorientierten Lernens ermöglicht. Als Folge der Ausbreitung der COVID-19-Pandemie wurde weltweit in zahlreichen Schulen und Universitäten Fernunterricht eingeführt. Dieser onlinebasierte Unterricht konnte dafür sorgen, dass Lernende bei Schulschließungen keine Rückschläge erleiden. Die Umstellung auf Online-Unterricht brachte jedoch einige Schwierigkeiten für die Lehrkraft und die Lernenden mit sich, die wenig Erfahrung mit Fernunterricht hatten. Obwohl es sich hier um eine neue Herausforderung handelt, ist es möglich, das Lernen in digitalen Umgebungen mit einer lernerzentrierten, konstruktivistischen Lehrstrategie zu ermöglichen. Zu diesem Zweck werden in dieser Arbeit eine Reihe von Lehrerrollen bzw. Lehrstrategien durch Beispiele genannt, um ein dauerhaftes Lernen durch die Förderung des aktiven Lernens im Fernunterricht zu gewährleisten. Es werden Beispiele für das Konzept des kooperativen Lernens und seine Anwendung im Fernunterricht vorgestellt.

Schlüsselwörter: Fernunterricht, kooperatives Lernen, Förderung lernerzentrierten Lernens, Konstruktivismus

1 Einleitung

Die didaktischen Potenziale des Fernunterrichts sind seit der zunehmenden Verbreitung des Internets unbestritten. Nach dem Ausbruch der COVID-19-Pandemie ist der Fernunterricht jedoch zu einem Konzept geworden, der weltweit viel diskutiert und erforscht wird. In dieser Zeit spielten multimediale Anwendungen bei der Verwirklichung neuer Lernformen eine wesentliche Rolle.

Die Konzipierung computergestützter Lehr- und Lernformen ist abhängig von der Zusammenarbeit einiger Disziplinen wie Informatik, Pädagogik, Soziologie, Medienwissenschaft, Sprachwissenschaft, etc. Schön et al. (2011: 65) ziehen die didaktischen Aspekte dahingehend zusammen, dass insbesondere situatives Lernen, sozial-konstruktivistische Lernansätze, spielbasiertes Lernen und kollaboratives Lernen durch mobile Endgeräte optimal unterstützt werden. Es sollte jedoch nicht vergessen werden, dass Technologie allein nicht für das Lernen sorgen kann. Obwohl die neuen technologischen Möglichkeiten den Lernenden viele Chancen bieten, hat sich die Fähigkeit des menschlichen Gehirns, Informationen zu verarbeiten, und die Art und Weise, wie es lernt, im Vergleich zu früher wohl nicht signifikant verändert. Daher sollen die Lernprozesse und Lernmethoden im Fernunterricht im Rahmen des pädagogisch-didaktischen Vorgehens bestimmt und konstruiert werden.

Ammenwerth / Hackl (2016: 48) zufolge steht die Förderung von sozialen Interaktionsprozessen in digitalen Lernumgebungen aufgrund der räumlichen und zeitlichen Verteilung der Teilnehmer vor einer besonderen Herausforderung. Aber auch die Lehrkraft steht vor der Herausforderung, ein zweckmäßiges und authentisches Lernumfeld zu schaffen, in dem sich die Lernenden wohlfühlen und entfalten können. Ein solch umfassender Fernunterricht ist aber für viele Lehrende, die bisher an den Präsenzunterricht gewöhnt waren, keine leichte Aufgabe. Denn Fernunterricht ist für sie völlig neu und erfordert individuelle Fähigkeiten wie EDV-Kenntnisse und didaktisch-methodische Kompetenzen sowie Erfahrung mit Online-Plattformen. Trotz all dieser Schwierigkeiten besteht die Möglichkeit, den Informationsfluss im Fernunterricht mit lernerzentrierten Lehrstrategien im Rahmen des konstruktivistischen Ansatzes erfolgreich zu gestalten.

Der Begriff „Konstruktivismus“ besitzt in der Literatur, der Psychologie, der Philosophie, der Biologie, der Linguistik, der Mathematik und in vielen anderen wissenschaftlichen Bereichen einen hohen Stellenwert (Möller 2001: 16). Nach den Grundprinzipien des konstruktivistischen Ansatzes ist die Bildungseinrichtung das steuernde Zentrum für das Lernen, und es wird von der Auffassung ausgegangen, dass das Lernen eine vom Individuum selbst durchgeführte Handlung ist (Güneş 2010: 5). Aus den kognitionswissenschaftlichen Studien geht hervor, dass das Lernen im konstruktivistischen Sprachunterricht ein kontinuierlicher Prozess der Informationsverarbeitung ist. Angestrebt wird das Verstehen und Beschreiben von Prozessen im Gehirn, so dass der Schwerpunkt auf den Denk- und Verarbeitungsprozessen der Lernenden liegt (Wolff 2002: 9; Rinder 2003: 5). Fremdsprachendidaktik unter konstruktivistischer Perspektive unterscheidet sich daher von herkömmlicher Fremdsprachendidaktik. Dieser unterschiedliche Zustand setzt eine andere Entwicklungslinie für die Fremdsprachendidaktik voraus, die mit den zugrundeliegenden Prinzipien wie Schülerorientierung, Prozessorientierung und Lernerautonomie übereinstimmt (Rozenberg 2010: 40). Dabei sollen

die Lernziele viel stärker auf prozedurales Wissen ausgerichtet sein, wobei Fähigkeiten wie Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen im Vordergrund stehen. Darüber hinaus wird auf die Authentizität des Sprachunterrichts bezüglich der Lerninhalte geachtet, indem den Lernenden bewusstgemacht wird (Förderung der Sprachbewusstheit), wie die Funktionsweise der Fremdsprache abläuft, wodurch die Lernenden über die Grundlagen zum Lernen einer Fremdsprache, Sprachlernstrategien und allgemeines Wissen über Lernen bekommen (vgl. Möller 2001: 46). Dies wirft die Frage auf, wie man im Fernunterricht einen authentischen und möglichst selbstgesteuerten Prozess gestalten sollte.

In der Fremdsprachendidaktik wird das kooperative Lernen in Verbindung mit dem Prinzip der Lernerautonomie gebracht (Bonnet et. al. 2010: 146; Richter 2001: 2). Diesbezüglich geht Ramirez (2011: 40) davon aus, dass der Einsatz der neuen Medien die Lernenden auf die Anforderungen der heutigen Gesellschaft vorbereitet, z. B. auf die Entwicklung kommunikativer Sprachkompetenz, der Fähigkeit für Selbstständigkeit zum Sprachenlernen und Fähigkeiten wie Problemlösung, Teamarbeit und kritisches Denken, die sich auf das tägliche Leben und die Berufswelt beziehen. Weitere Vorteile des Einsatzes neuer Medien werden von Ramirez (ebd.) wie folgt aufgeführt: die Vermittlung von Informationen und Erfahrungen über das Land durch Medien wie Filme und Internet, die Förderung der interkulturellen Kommunikation und die situative Einbettung in pragmalinguistisch-soziolinguistische Strukturen durch das authentische Videomaterial.

Die potenzielle Bedeutung des kooperativen Lernens für den eigenen Lernprozess und den Lernpartner wurde bereits empirisch nachgewiesen (Johnson et. al. 2000: 3; Hänze / Jurkowski 2021: 142). Auch im Fernunterricht wurden positive Ergebnisse festgestellt. Wie z. B. durch die Ergebnisse der Studie von Ammenwerth / Hackl (2016) konnte diesbezüglich gezeigt werden, dass Lernende unter anderem von einer starken Gruppendynamik, einer guten und offenen Diskussionskultur und einem großen Wissensgewinn durch die Interaktion und Kooperation berichten. Auf der Grundlage solcher Überlegungen ist keineswegs garantiert, dass kooperatives Lernen tatsächlich zu besseren Ergebnissen führt als andere Lehr-/Lernformen. Ob ein solcher Lehrstil effektiv und nützlich ist, hängt auch von bestimmten Bedingungen ab, die im Kapitel „kooperatives Lernen“ näher erläutert werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das kooperative Lernen mehrere Vorteile gegenüber dem individuellen Lernen hat. Nach der konstruktivistischen Lerntheorie besteht eine wirksame Bildung darin, kooperative Individuen heranzubilden, die ihr eigenes Lernen kontrollieren, bei Bedarf Verantwortung übernehmen und lebenslanges Lernen praktizieren können. Obwohl es mehr Zeit und Mühe erfordert, ist es angesichts seiner Vorteile möglich, die Qualität des Fernunterrichts im Rahmen eines konstruktivistischen Verständnisses zu gestalten und seine Effizienz zu steigern. Diesbezüglich wurde in der vorliegenden Arbeit auf die Bedeutung des kooperativen Lernens im Fernunterricht hingewiesen, wobei auch die Erfahrungen des Autors bei der Nutzung einiger Programme im Fernunterricht vorgestellt wurden. Im folgenden Abschnitt wird zunächst die einschlägige Fachliteratur zum Fernunterricht vorgestellt und dann auf die Konzepte des kooperativen Lernens im Fernunterricht eingegangen.

2 Fernunterricht

Lernen kann heute durch moderne Informations- und Kommunikationstechnologien sehr effizient unabhängig von Raum und Zeit unterstützt werden. So bieten viele Hochschulen und Universitäten inzwischen auch Online-Studiengänge für Studieninteressierte an, und sogar das Präsenzstudium wird durch internetbasierte Angebote durch „Blended Learning“ (Dt.: „gemischtes Lernen“) ergänzt.

Der Fernunterricht, der zunächst vor über 250 Jahre durch Briefwechsel zwischen Teilnehmern und Betreuern stattfand, hat mit der Verbreitung des Radios und später des Fernsehens neue Dimensionen gewonnen. Der entscheidende Faktor für die Entstehung dieses Konzepts sind die unzureichenden Bildungskapazitäten und der Bedarf an Bildung für die schnell wachsende Bevölkerung.

Zawacki-Richter (2013: 66) unterteilt den Fernunterricht in drei Generationen. Die ersten Beispiele des Fernunterrichts waren durch eine sehr begrenzte bidirektionale Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden gekennzeichnet. Der Kontakt zu anderen Lernenden war allenfalls im Rahmen von Präsenzveranstaltungen möglich und damit äußerst begrenzt. In der zweiten Generation (Telekommunikations-oder Fernuniversitäten Generation) hängt die Entwicklung des Fernunterrichts eng mit der fortschreitenden Institutionalisierung und Einrichtung von Fernuniversitäten in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren zusammen. Dabei spielte die britische Open University (OUUK), die 1969 gegründet wurde, eine Vorreiterrolle. Im Jahr 1974 wurde im deutschsprachigen Raum die Fernuniversität in Hagen gegründet. Die zweite Generation des Fernunterrichts brachte die Eröffnung von Studienzentren mit sich, die ein wichtiges Element des Unterstützungssystems für die Studierenden bedeuten. Sie ermöglichten den Zugang zu Technologie (z. B. Computer, Videokonferenzeinrichtungen), Studienmaterial und Bibliotheksdiensten und boten Studienberatung durch Fachleute an. Zawacki-Richter (2013: 67) nannte die dritte Generation „Computer- und Internet-Generation“. Der wertvollste Beitrag der dritten Generation ist der persönliche Dialog und Werkzeuge für gemeinsames Lernen und Arbeiten, wodurch die Vorteile der Flexibilität und Zugänglichkeit des Fernunterrichts mit den interaktiven Möglichkeiten der Zusammenarbeit in persönlichen Gruppen verbindet werden.

Wie aus den Erkenntnissen von Zawacki-Richter (2013) hervorgeht, haben die Perspektiven und Grundlagen des konstruktivistischen Ansatzes den Weg für die Individualität des Lernens geebnet, während die technologischen Entwicklungen die notwendige Infrastruktur für die Menschen bereitgestellt haben. Als sich die COVID-19-Pandemie ausbreitete, wurde der Fernunterricht in kürzester Zeit an vielen Schulen und Universitäten in aller Welt eingeführt. Die während und nach COVİD-19 durchgeführten Untersuchungen (Kurnaz et al.: 2020; ISTE: 2019) zeigen jedoch, dass Lehrkräfte und Infrastruktureinrichtungen nicht in ausreichendem Maße auf die sich rasch entwickelnde Technologie vorbereitet sind. Demnach findet der Fernunterricht im Allgemeinen in Form einer Fortsetzung des lehrerzentrierten Unterrichts statt.

Zusammenfassend lässt sich daher feststellen, dass die Integration dieser zusätzlichen Online-Lernmöglichkeiten in den Lehr- und Lernalltag voraussetzt, dass man neue Routinen erlernt und sich an die computergestützte Lehrumgebung gewöhnt.

3 Kooperatives Lernen

Die Fähigkeit, in einem Team zu arbeiten, zählt zu den grundlegenden Schlüsselqualifikationen, die es ermöglichen, in der globalisierten Welt zu leben und zu arbeiten. Daraus lässt sich schließen, dass künftige Arbeitskräfte angesichts der Zeit, die sie in formalen Lernumgebungen verbringen, solche Fähigkeiten während ihres gesamten Bildungsprozesses erwerben sollten.

Der Begriff „Unterricht" kann in der Regel in erster Linie als Präsentation und/oder Erklärung eines im Wesentlichen klar definierten Stoffes durch die Lehrkräfte einer Einrichtung verstanden werden. Die Lernenden sind in solcher offiziellen Lernumgebung aufgefordert, den Präsentationen zu folgen, den Lernstoff aufzunehmen, ihn kognitiv zu verarbeiten und zu verinnerlichen, damit sie ihn später wiedergeben können, z. B. in Klassenarbeiten oder Klausuren (Borsch 2015: 14). Das Ergebnis eines solchen Unterrichts ist jedoch in der Regel unanwendbares Wissen. Die Gründe dafür sind bei vielen Fächern schwer zu bewältigende Probleme wie Lehrermangel, ein unzureichendes Lehrumfeld, überfüllte Klassen und eine unzureichende technische Ausstattung der Unterrichtsräume. Daher müssen die Lehrkräfte im Mittelpunkt des Geschehens in einem solchen Klassenzimmer stehen. Zu den Ursachen für Langeweile gehört auch der hohe Redeanteil der Lehrenden. Obwohl die Lernenden eigentlich aktiv sein wollen, müssen sie im Unterricht meistens nur zuhören (Brüning / Saum 2011: 315).

Die kooperativen Lehrformen sind aber lernerzentriert, da die Lehrperson während des Lernprozesses in der Regel eher eine Nebenrolle spielt (Borsch 2015: 14). Auf diese Weise entfernt sich das kooperative Lernen deutlich vom lehrergesteuerten Unterricht. Heusinger (2020: 12) weist darauf hin, dass didaktische Konzepte entwickelt werden müssen, damit Lernprozesse durch den Einsatz von digitalen Medien sinnvoll gefördert werden können. Darüber hinaus geht sie davon aus, dass digitale Geräte aufgrund der Möglichkeit des unbegrenzten Zugangs zu Informationen etwa zur Förderung des individualisierten, kollaborativen oder kooperativen Lernens geeignet sind.

Kooperation im Sinne von Zusammenarbeit bedeutet, dass man zusammenarbeitet, um gemeinsame Ziele zu erreichen und ein zufriedenstellendes Leben zu führen. Kooperationsfähigkeit und Verständigungsbereitschaft sind gerade in wirtschaftlich und politisch schwierigen und konfliktträchtigen Zeiten von besonderer Bedeutung - sie sollten daher gezielt gefördert werden (Borsch 2015: 3). In einem lehrerzentrierten Klassenzimmer ist es jedoch äußerst problematisch, Fähigkeiten wie Zusammenarbeit und Kooperationsbereitschaft zu entwickeln, da konkurrierende Organisationsformen und fehlende Partizipation im Unterrichtsgeschehen sich ungünstig auf die Lernmotivation und das soziale Klima in der Lerngruppe auswirken können. Demgegenüber wird von einer kooperativen Organisationsform erwartet, dass sie positive Auswirkungen auf die kognitive, motivationale und emotionale Entwicklung der Lernenden hat.

Einigen Forschern wie Brüning und Saum (2011: 5) zufolge handelt es sich bei dem kooperativen Lernen um einen ganzheitlichen Ansatz. Sie gehen davon aus, dass das kooperative Lernen ein Gesamtkonzept für erfolgreichen Unterricht ist, weil in allen Phasen des Unterrichts die Dramaturgie des kooperativen Lernens zum Tragen kommt. Bei dieser Konzeption können die Stärken der einzelnen

Unterrichtsformen eingesetzt werden. Einzelarbeit, Kooperation, Präsentation von Ergebnissen, aber auch der Lehrervortrag, direkter Unterricht oder offene Lernformen können integriert werden. Laut Brüning / Saum (2015: 11) kann Lernen nur dann erfolgreich sein, wenn die Lernenden davon überzeugt sind, dass sie aus den Lerninhalten, den Lernkontexten und ihrem eigenen Handeln einen Sinn und Nutzen ziehen. Dafür setzen Wissenschaftler (ebd.) voraus, dass Lernende neue Informationen mit ihrem Vorwissen verknüpfen und in einer für sie sicheren und angenehmen Umgebung untereinander kommunizieren und diskutieren können. Darüber hinaus sollten die Lernenden das Gelernte bewusst wahrnehmen und sich reflektieren. Unter diesem Gesichtspunkt sollte kooperatives Lernen nicht mit traditioneller Gruppenarbeit gleichgesetzt werden (Braunsteiner et. al. 2018: 35).

In der einschlägigen Literatur der Lernpsychologie und Fremdsprachendidaktik haben sich folgende Kriterien herauskristallisiert, weshalb eine Unterrichtsinszenierung als kooperatives Lernen eingestuft werden kann (Bonnet / Küppers: 2011: 37; Braunsteiner et. al. 2018: 35).

Die fünf am häufigsten genannten unerlässlichen Kriterien sind:

(1) Fördernde (promotive) und direkte (face-to-face) Interaktion: Erfolgreiche Arbeit gelingt demnach nur, wenn die Teammitglieder regelmäßig zusammenarbeiten und so nah beieinandersitzen, dass jedes Gruppenmitglied mit jedem anderen kommunizieren kann.

(2) Positive wechselseitige Abhängigkeit der Gruppenmitglieder: Jedem Teammitglied muss genau bekannt sein, welche Aufgaben er/sie zuverlässig und verantwortungsbewusst zu erfüllen hat.

(3) Individuelle Verantwortlichkeit: Dazu ist es notwendig, die Materialien individuell und differenziert an die Heterogenität der Klasse anzupassen.

(4) Angemessene Nutzung und Förderung von Sozialkompetenzen: Soziale Fertigkeiten bedürfen formaler Instruktion und motivierender Anleitung.

(5) Reflexion der Gruppenprozesse: Sie fördert bessere Leistungen, positivere Beziehungen, ein höheres Selbstwertgefühl, steigert die soziale Kompetenz und das Durchhaltevermögen und bewirkt darüber hinaus eine positive Einstellung zum bearbeiteten Themenbereich (Bonnet / Küppers 2011: 37; Braunsteiner et. al. 2018: 35).

Wie auch den oben genannten Kriterien zu entnehmen ist, bringt kooperatives Lernen Soziale Interdependenzen und hilft, dass im Unterricht nicht nur kognitive, sondern auch motivationale und emotionale Lernziele erreicht werden (Borsch 2015: 3). Borsch (2015: 14) betont diesbezüglich, dass wechselseitige positive Interdependenz und die individuelle Verantwortlichkeit die grundlegenden Elemente des kooperativen Lernens bilden. Als weitere fördernde Elemente gelten die unterstützenden Interaktionen, die Reflexion des Gruppenprozesses und die kooperativen Fertigkeiten (Borsch 2015: 14). Sie spielen eine große Rolle um effektives kooperatives Lernen in der Gruppenarbeit zu ermöglichen. Daraus wird

deutlich, dass kooperative Lernsituationen im Vergleich zu kompetitiven oder individualistischen Situationen das Selbstwertgefühl der Lernenden, die Kommunikationskompetenz, Denkfähigkeiten, Lernzufriedenheit und individuelle Verantwortung steigern (Brüning / Saum 2011: 9; Borsch 2015: 15).

Der Begriff des kooperativen Lernens gilt als Oberbegriff und zugleich als Bezeichnung für die nach dem Think-Pair-Share-Prinzip vorgehenden Methoden (vgl. Bonnet et. al. 2010: 146). Nach Bonnet und Küppers (2011: 37) kann die Methode des kooperativen Lernens in zwei Formen unterteilt werden. Hierfür bietet sich zum einen der Einsatz von Mikromethoden an, wie z. B. Gruppenpuzzle oder Kugellager. Gemeint ist damit im engeren Sinne eine Unterrichtsinszenierung als Umsetzung des Dreischritts (Think-Pair-Share) von Einzel-, Partner- und Plenarinteraktion (Bonnet und Hericks 2014: 87). Das heißt, eine Aufgabe wird zunächst von Lernenden allein (Think) und dann im Tandem (Pair) bearbeitet, bevor die Ergebnisse vor der gesamten Klasse ausgetauscht (Share) werden (Bonnet und Küppers 2011: 37). Demgegenüber sind Makromethoden komplexere Ansätze mit anderen Worten Inszenierungsformen, wie die Simulation oder die Storyline, die für die Lernenden eine Situation von einer einzelnen Unterrichtsstunde hinausgehend erzeugen und kooperatives Lernen in komplexen Lernumgebungen ermöglichen (Bonnet / Küppers: 2011: 37).

Lehrende und aber auch Lernende müssen sich über die potenziellen Schwierigkeiten des gemeinsamen Lernens im Klaren sein. Hier ist zu wissen, dass nicht jede Partner- oder Gruppenarbeit als kooperatives Lernen bezeichnet werden kann. Ohne gründliche Planung des Arbeitsauftrags, ohne die Formulierung von Gruppenzielen und ohne eine angemessene Strukturierung und Unterstützung des Arbeitsprozesses kann Gruppenarbeit ziemlich ineffektiv sein und sogar das Lernen behindern (Brüning / Saum: 2011; Borsch 2015: 15). Außerdem hängt der Erfolg dieses Konzepts auch von der Lerngruppe ab. Hoch motivierte und kooperative Lernende sind an der gestellten Aufgabe interessiert und helfen sich gegenseitig beim Lernen. Dagegen ist es bei manchen Lernenden nicht der Fall. Sie sind eher nicht kooperativ und vertraut mit Frontalunterricht. Borsch (2015: 18) empfiehlt in solchen Gruppen, die Schwierigkeiten zu identifizieren und gezielte Maßnahmen oder strukturierende Elemente die positive Interdependenz zunächst einmal herzustellen. Diese Schwierigkeiten werden bei echten kooperativen Unterrichtsformen durch eine sorgfältige Strukturierung der Gruppenarbeit bewältigt. Ferner benötigen die Gruppen ausreichend Zeit, um die Gruppenarbeit zu reflektieren und zu überlegen, welche Korrekturen gegebenenfalls vorgenommen werden müssen, um die gemeinsame Arbeit erfolgreich fortzusetzen. Daraus wird ersichtlich, dass die Umsetzung der kooperativen Arbeit im Klassenzimmer einen gewissen Zeitaufwand erfordert. Unter diesem Gesichtspunkt wird deutlich, wie notwendig es ist, solche Praktiken in Grundschulen durchzuführen. Mit anderen Worten: Das kooperative Lernen als Schulkultur muss nicht nur in den Fremdsprachenunterricht, sondern auch in andere Fächer integriert werden. Je mehr Erfahrungen und Kenntnisse Lernende mit solchen Aktivitäten in verschiedenen Fächern sammeln, desto leichter wird es sein, sie im Fremdsprachenunterricht einzusetzen. Darüber hinaus wird ein solcher Gesamtprozess die Fähigkeit der Lernenden verbessern, in der Schule beim Lernen miteinander zu kooperieren und auch in ihrem zukünftigen Beruf kooperativ erfolgreich mitzuarbeiten.

Laut Borsch (2015: 32) ist die Grundlage für jede kooperative Zusammenarbeit die Bereitschaft aller Teilnehmenden, ihre Informationen und Ideen miteinander zu teilen und die Bedeutung von Zusammenarbeit zu begreifen. Als nächstes gilt es, geeignete Methoden des kooperativen Lernens zu finden. Ich schreibe hier ausdrücklich „zu finden“, weil die interne Dynamik jeder Gruppe anders ist. Die wichtigste Aufgabe besteht für die Lehrkräfte darin, die geeigneten Vorgehensweisen für die Gruppe zu finden. Dabei ist es auch möglich, dass die Lehrkraft ganz auf das kooperative Lernen verzichtet. Diese Entscheidung ist vielleicht der schwierigste, aber auch der sinnvollste Teil des Prozesses. Auch wenn sich die Lehrkraft für die aus ihrer Sicht richtige Methode entschieden haben, bedeutet dies nicht, dass die Kooperation perfekt funktionieren wird, da die sozialen und kognitiven Fähigkeiten der Lernenden diese Prozesse stark beeinflussen. An dieser Stelle betont Green / Green (2005: 88), dass Menschen nicht von Natur aus in der Lage sind, erfolgreich mit anderen zusammenzuarbeiten. Daher empfehlen sie, den Lernenden auf motivierende Weise beizubringen, dies zu tun.

Borsch (2015: 37) geht auf die Frage ein, welche Aufgabetypen besonders für kooperatives Lernen geeignet sind. Ihm zufolge sind Routine-, Auswendiglern- und Übungsaufgaben, die immer nach dem gleichen Routinemuster oder mit vorhandenem Wissen gelöst werden können, für kognitiv aktivierende Unterrichtsphasen nicht geeignet, da sich Lernende bei solchen Aufgaben gedanklich kaum aktiv mit dem Lernstoff auseinandersetzen. Es ist jedoch sinnvoll, zwischen kooperativem Lernen in der Muttersprache und in der Fremdsprache zu unterscheiden, da sie differenzierte Fähigkeiten erfordern. Komplexe Aufgabenstellungen müssen daher entsprechend den Denkfähigkeiten der Fremdsprachler angepasst werden, so dass kooperatives Lernen die Motivation der Lernenden nicht sinkt.

Eine weitere Schwierigkeit, die sich im Zusammenhang mit der digitalisierten Welt und der Bildung stellt, ist die Frage, inwieweit sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden über digitale Kompetenz und Medienkompetenz verfügen. Sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden müssen über die entsprechenden Fähigkeiten verfügen, um lernerzentrierten Fernunterricht über digitale Medien umzusetzen. Die Tatsache, dass die im Fernunterricht verwendeten Programme von den Lehrenden und Lernenden vorher nicht selbst erfahren, kann den Weg für einen lernerzentrierten Lehre versperren. Diese Problematik ist für angehende Lehrkräfte, die an den pädagogischen Fakultäten der Universitäten studieren, von besonderer Bedeutung, da die angehenden Lehrerinnen und Lehrer dazu neigen, zusätzlich zu den theoretischen Kenntnissen, die sie während ihrer universitären Ausbildung erhalten haben, die von ihnen beobachteten Lehrmethoden anzuwenden. Daher ist es bedeutsam, Fremdsprachenlehrer mit möglichen Anwendungen und Programmen vertraut zu machen, die sie im Fernunterricht gern aktiv einsetzen können.

3.1 Zoom und Jamboard als mediale Technologien für kooperatives Lernen

Sowohl in der Türkei als auch in anderen Ländern werden verschiedene Web- und Videokonferenz-Tools verwendet. Zoom ist jedoch eines der am meisten ge-

nutzten Programme in der Türkei. Über Zoom können Lehrkräfte Unterrichtsmaterialien (z. B. PowerPoint-Folien, Audio- und Videodateien) mit Lernenden über Bildschirm- und Audio-Sharing teilen. Zoom ermöglicht allen Beteiligten eine synchrone Kommunikation. Ebenso ist die Präsentation von Inhalten durch Lernenden an alle Teilnehmer möglich. Archibald u. a. (2019: 2) zufolge ist ein wesentlicher Vorteil von Zoom die Möglichkeit, Sitzungen sicher aufzunehmen und zu speichern, ohne auf Software von Drittanbietern zurückgreifen zu müssen.

Laut Green / Green (2005: 50) ist eine der wichtigsten Grundlagen für erfolgreiche Gruppenarbeit die erfolgreiche Teambildung und Teamentwicklung. Daher empfehlen die Wissenschaftler, dass zuerst eine Kennenlernphase in Gruppen stattfinden soll. Bei Zoom besteht die Möglichkeit während oder vor der laufenden Lehrveranstaltung über „Breakout Rooms“ die Teilnehmer in Gruppen einzuteilen. Dabei können die Gruppenteilnehmer über alle Funktionen von Zoom verfügen, wenn die Lehrkraft als Administrator es ihnen erlaubt. Die Lehrkraft kann selbst die jeweiligen Gruppenmitglieder und die Zahl der Gruppe bestimmen oder in bestimmten Zahlen durch das Programm automatisch einteilen lassen. Laut Green / Green (2005: 50) sollte man eine Gruppe bilden, die aus verschiedenen Leistungsstufen besteht, wie z. B. hohe, mittlere, niedrige Leistung. Sie fügen hinzu, dass man vermeiden sollte, Lernende mit zu ähnlichen Verhaltensstilen in Gruppen zusammenzufassen.

Die Breakout-Räume von Zoom können sowohl für mündliche als auch für schriftliche Aufgaben genutzt werden. Als schriftliche Aufgabe können Gruppen z. B. eine bestimmte Aufgabe aus dem Lehrmaterial gemeinsam lösen. Diese Aufgaben können mit Hilfe von Screenshot des Windows in die digitale Tafel wie Jamboard übertragen werden. Jamboard ist eine kostenlose Plattform für die Interaktion im traditionellen Unterricht, in Gruppenseminaren oder im Fernunterricht. Mit Jamboard ist es möglich, dass mehrere Benutzer gleichzeitig ein Dokument bearbeiten. Inhalte können auf der digitalen Tafel Jamboard schnell und einfach neu angeordnet werden. Mit dieser digitalen Tafel können die Gruppenmitglieder schreiben und auch löschen, was sie wollen. Die Änderungen im Jamboard werden sofort für alle anderen Beteiligten im Raum angezeigt.

Obwohl es in diesem Beitrag nicht um die Inszenierung im Fremdsprachenunterricht geht, soll zur Veranschaulichung von Medientechnologien für kooperatives Lernen im Folgenden ein Beispiel aus meiner eigenen Erfahrung angeführt werden. In der folgenden Abbildung ist ein Szenario dargestellt, das sich leicht auf die Gruppenarbeit in Breakout-Räumen bei Zoom übertragen lässt.

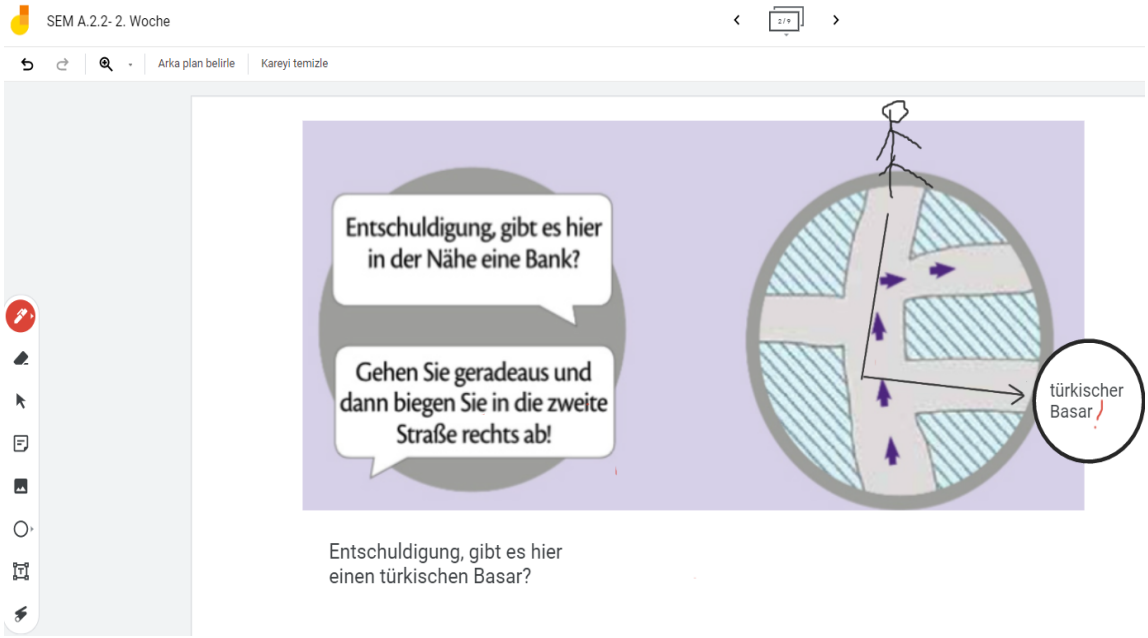


Abb.1: Übungsbeispiel aus einer Unterrichtsstunde mit Jamboard

In Abbildung 1 sieht man einen Screenshot eines Online-Buchs, der auf dem Jambord-Bildschirm eingefügt wurde. Das Bild in der Abbildung 1 gehört zum Thema „Standort und Wegbeschreibung“. Auf diesem Bild werden verschiedene Punkte festgelegt und die Lernenden werden gebeten, zu diesen Punkten mündlich Wegbeschreibungen zu formulieren. Diese Arbeit kann auch mit einem kooperativen Arbeitszeitmodell durchgeführt werden. Die in Gruppen eingeteilten Lernenden können dabei aufgefordert werden, bestimmte Orte festzustellen. Da können sie mit der Stiftfunktion von einer digitalen Tafel wie Jamboard diese Orte markieren. Die Fragemuster und die Antworten zu diesen Orten eignen sich für Sprechübungen in Gruppen.

Die technische Infrastruktur des Fernunterrichts öffnete Fremdsprachenlehrenden den Zugang zu authentischen Materialien. Daher können authentische oder informative Videos in Gruppendiskussionen verwendet werden, die für das Thema relevant sind. Den Gruppen kann die Möglichkeit gegeben werden, ihre eigenen Bildschirme freizugeben. Dabei können Lernende sich audio- und/oder visuelle Daten über ein Thema ansehen. Auf digitalen Tafeln können Lernende z. B. ihre Gedanken notieren und sie später in der Plenarsitzung präsentieren. Dem Einsatz von Videos im Unterricht werden von Obermoser (2018: 63) folgende Vorteile zugeschrieben, welche auch im Fernunterricht von Vorteil zu sein scheinen:

- Durch die hohe Anschaulichkeit der bildlichen Komponenten der Videosequenzen kann eine kognitive Aktivierung und Anregung der Aufmerksamkeit erreicht werden.
- Gruppen können ihr Lernen selbstbestimmen und selbstorganisieren.
- Inhaltlich differenzierten Gruppen können gebildet werden. Diese Gruppen haben die Möglichkeit, unterschiedliche Themen gleichzeitig zu bearbeiten.
- Gruppen können sich gegenseitig mediale Kompetenzen vermitteln.

Bei der Anwendung von kooperativen Lernmodellen im Fernunterricht muss die Tatsache berücksichtigt werden, dass unzureichende Kenntnisse der Lernenden die Motivation von Lehrkräften und Lernenden nicht verringern sollten. Um sich mit solchen Programmen zurechtzufinden und sie praktisch zu nutzen, brauchen die Lernenden eine gewisse Zeit, um sich daran zu gewöhnen.

Nach meiner eigenen Erfahrung ist eines der wichtigsten Probleme in diesen virtuellen Gruppenräumen, dass einige Schüler nicht aktiv an der Gruppenarbeit teilnehmen wollen. Darüber hinaus führt die Tatsache, dass die Lehrkraft nicht mehr als eine Gruppe gleichzeitig betreuen kann, in einigen Gruppen zu Problemen, in denen einige unmotivierte oder eher schüchterne Lernende vorkommen. Um mit solchen Situationen zurechtzukommen, sollte die Lehrkraft die Gruppen wiederholt und häufig besuchen und sich bemühen, dass der Unterrichtsablauf in diesen Gruppen problemlos abläuft. Es wird jedoch empfohlen, dass die Anzahl der Lernenden in jeder Lerngruppe nicht über 30 ist, da die Lernumgebung sonst von der Lehrkraft nicht bewältigt werden kann. Bei großen Gruppen ist es ratsam, von Tandemunterricht auszugehen, so dass die Lerngruppe von mehreren Lehrkräften begleitet werden kann.

4 Fazit und Ausblick

Mit dem Ausbruch der COVID-19-Pandemie wurde der Fernunterricht in vielen Ländern im Jahr 2020 eingeführt, um die kontinuierliche Fortführung des Bildungsprozesses zu gewährleisten. Da sich die Rollen und Verantwortlichkeiten von Lehrenden und Lernenden in einem solchen digitalen Bildungsmodell grundlegend geändert haben, werden Fragen der Qualität der allgemeinen Bildung in diesen Umgebungen zunehmend diskutiert. Unter diesem Gesichtspunkt ist es wichtig zu wissen, welche relevanten Faktoren im Fernunterricht wirksam sind. Entscheidend ist jedoch, dass die Arbeitsweise des menschlichen Gehirns und das menschliche Lernen trotz der Fortschritte in der Technologie immer noch ein individueller Prozess sind. Das heißt, auch wenn der Zugang zu Informationen in der modernen Welt dank internetbasierter Anwendungen einfacher geworden ist, ist der Prozess der individuellen Wissensgewinnung immer noch derselbe wie in der Vergangenheit und das wird auch so bleiben, solange sich die Art und Weise, wie Menschen Daten empfangen und verarbeiten, nicht ändert. Es erfordert zwar mehr Zeit und Mühe, aber angesichts seiner Vorteile ist es möglich, die Qualität des Fernunterrichts auf der Grundlage des konstruktivistischen Verständnisses zu erhöhen.

Aufgrund der technologischen Entwicklungen hat sich das Bildungsparadigma geändert, wobei der Einsatz von Technologie und die Fähigkeiten des 21. Jahrhunderts stärker in den Mittelpunkt rücken. Fernunterricht sollte dabei eine umfassendere Bedeutung haben als die Erteilung von lehrerzentriertem Unterricht durch Anwendungen, die Online-Audio- und Videokommunikation ermöglichen. Andernfalls können das Hauptziel als Unterrichtsprinzip, die Entwicklung der Autonomie des Lernenden und das zentrale Lernziel im Sprachunterricht, die Entwicklung kommunikativer Kompetenz, nicht erreicht werden. Kooperatives Lernen bietet eine Reihe von Vorteilen, wie z. B. die Steigerung der Motivation und Leistung der Lernenden und die Verbesserung der sozialen Interaktionsfähigkeit.

Dank all dieser Möglichkeiten im Fernunterricht übernehmen Lernende Verantwortung für die Gestaltung ihrer Lernprozesse. Dies ermöglicht es den Lernenden, ein eigenes Bewusstsein für ihre Lernprozesse zu erlangen.

Bibliographie

Ammenwerth, Elske & Werner Hackl (2016). „Aktivierung von TeilnehmerInnen in einem online-basierten Lernsetting: Ergebnisse und Erkenntnisse bei der Umstellung von Präsenz-auf Online-Lernen." In: Pauschenwein, Jutta & Weinzödl, Julia (Hrsg.) (2016). *E-Learning: Warum nicht? Tagungsband zum 15. E-Learning Tag der FH JOANNEUM*. Graz, 48-53.

Archibald, Mandy. M.; Ambagtsheer, Rachel C.; Casey, Mavourneen. G., & Lawless, Michael (2019). Using zoom videoconferencing for qualitative data collection: perceptions and experiences of researchers and participants. In: *International Journal of Qualitative Methods* (2019), 18.

Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2014). „...kam grad am Anfang an die Grenzen". Potenziale und Probleme von Kooperativem Lernen für die Professionalisierung von Englischlehrer/innen. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 3 (2014), 86-100.

Bonnet, Andreas & Küppers, Almut (2011). Wozu taugen Kooperatives Lernen und Dramapädagogik - Vergleich zweier populärer Inszenierungsformen. In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben & Walter, Maik. (Hrsg.) *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven* (2011) Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung (2011), 32-52.

Bonnet, Andreas; Decke-Cornill, Helene & Hericks, Uwe (2010). Kooperatives Lernen. In: Surkamp, Carola (Hgrs.) (2010). *Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler, 145-147.

Borsch, Frank (2015). Kooperatives Lernen. Theorie – Anwendung – Wirksamkeit (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

Braunsteiner, Maria-Luise; Fischer, Christian; Kernbichler, Gerda; Prengel, Annedore, & Wohlhart, David (2018). Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität. In: *Nationaler Bildungsbericht Österreich* 2 (2018), 19-62.

Brüning, Ludger & Saum, Tobias (2011). „Schüleraktivierendes Lehren und Kooperatives Lernen–ein Gesamtkonzept für guten Unterricht." In: GEW NRW (Hrsg.) (2011). *Frischer Wind in den Köpfen (Sonderdruck)*, Bochum: GEW NRW 5-13.

Brüning, Ludger & Saum, Tobias (2015b). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen Strategien zur Schüleraktivierung*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.

Green, Norm & Green, Kathy (2005). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium*. Seelze: Kallmeyer.

Güneş, Firdevs (2010). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımla gelen yenilikler: In: *Eğitime Bakış Dergisi*, Ocak-Şubat-Mart, 16 (2010), 3-10.

Hänze, Martin & Jurkowski, Susanne (2021). Die Bedeutung der transaktiven Kommunikation für eine lernwirksame Zusammenarbeit. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (2021), 141-152.

Heusinger, Monika (2020). Lernprozesse digital unterstützen: Ein Methodenbuch für den Unterricht. Weinheim-Basel: Beltz.

ISTE (2019). Der neue OECD-Bericht zeigt große Lücken bei der Vorbereitung der Lehrer auf den effektiven Einsatz von Technologie. In: Internationalen Gesellschaft für Technologie in der Bildung Online. (https://iste.org/de/explore/press-releases/new-oecd-report-shows-major-gap-preparing-teachers-use-technology.; 29.01.2022).

Johnson, David W.; Johnson, Roger T. & Stanne, Mary Beth (2000): Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis. In: Academia: (https://www.academia.edu/download/33787421/Cooperative_Learning_Methods_A_Meta-Analysis.pdf.; 29.01.2022).

Kurnaz, Ahmet; Kaynar, Hamza; Barışık-Şentürk, Canan & Doğrukök, Bariş (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri: In: *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (2020) (1), 293-322.

Möller, Kornelia (2001). Konstruktivistische Sichtweisen für das Lernen in der Grundschule? In: Czerwenka, Kurt; Nölle, Karin & Roßbach, Hans (Hrsg.) (2001). *Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 16-31.

Obermoser, Susanne. (2018). „Einsatz moderner Medien im Unterricht: Unterstützung von Lernprozessen durch Lehr-und Lernvideos?“ In: *HiBiFo–Haushalt in Bildung und Forschung* (2018) 7.4, 13-14.

Ramirez, Catalina Del Carmen Calero (2011). -Neue Medien im DaF-Unterricht: Theorie und Praxis zum Hörverstehenstraining mit Podcasts.“ In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* (2011) 38.1, 36-69.

Richter, Regina (2001). Selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen via Multimedia? Zur Umsetzbarkeit eines sprachdidaktischen Leitprinzips: In: *German as a foreign language* (2001) 3, 1-11.

Rinder, Ann (2003). Das konstruktivistische Lernparadigma und die neuen Medien: In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, (2003) 30(1), 3-22.

Rozenberg, Magdalena (2010). „Der Konstruktivismus in der fremdsprachlichen Diskussion– Mode oder Wende? „ In: Kątny, Andrzej (Hrsg.) (2010). *Studia Germanica Gedanensia*. Nauki Uniwersytetu Gdańskiego: Gdańsk, 39-45.

Schön, Sandra; Wieden-Bischof, Diana; Schneider, Cornelia & Schumann, Martin (2011). Mobile Gemeinschaften. Erfolgreiche Beispiele aus den Bereichen Spielen, Lernen und Gesundheit. In: Güntner, Georg & Schaffert, Sebastian (Hrsg) (2011). Band 5 der Reihe „Social Media“. Salzburg: Salzburg Research.

Wolff, Dieter (2002). „Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik.“ In: *Babylonia* 4. (2002), 7-14.

Zawacki -Richter, Olaf (2013). Geschichte des Fernunterrichts. Vom brieflichen Unterricht zum gemeinsamen Lernen im Web 2.0. In: Ebner, Martin & Schön, Sandra (Hrsg.) (2013). *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (2. Auflage. Epubli: Berlin, 65-73.