

Reihe "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen"

Herausgegeben von der

Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen"

des Interuniversitären Instituts für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung

Franz Ludescher

Allen Lerntypen gerecht werden

PFL-Englisch, Nr. 49

IFF, Klagenfurt 1996

Redaktion:

Die Hochschullehrgänge "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen" (PFL) sind interdisziplinäre Lehrerfortbildungsprogramme der Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen" des IFF. Die Durchführung der Lehrgänge erfolgt mit Unterstützung von BMUKA und BMWVK.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Auswahl des Themas	1
1.2 Vorkenntnisse, die mich zu dieser Arbeit veranlaßten	1
1.3 Der Rahmen - meine Englischgruppen	2
2. Hypothesen	3
2.1 Hypothesen zu den dominanten Repräsentationsystemen, zur bevorzugten Modalität	3
2.2 Meine Hypothesen zur bevorzugten Hirndominanz	4
2.3 Meine Hypothesen zur dominanten Kraft im Nervensystem	5
2.4 Die Fragestellung	5
3. Die eigentlichen Untersuchungen	5
3.1 Einfache Diagnostik mit acht Gegenständen	5
3.2. Lern- und Denktypen-Auswertung der Schüler/innen	7
3.3. Meine persönliche Lern- und Denktypen-Auswertung	10
4. Meine Schlußfolgerungen aus den Ergebnissen	11
4.1 4. Klasse, I. Leistungsgruppe	11
4.1.1 Grammatik	11
4.2 2. Klasse, III. Leistungsgruppe	13
4.2.1 Wortschatz	13
4.2.2 Geschichten erzählen	14
4.2.3 Grammatik	17
5. Rückblick und Resümee	18
Anhang	

1. Einleitung

1.1 Auswahl des Themas

Seit nunmehr zehn Jahren beschäftige ich mich mit "Suggestopädie". Ihr Gegenstand sind die Bedingungen, unter denen kreative Fähigkeiten und andere Reserven des Gehirns und der Psyche befreit und genutzt werden können.

Die Suggestopädie geht von den Annahmen aus, daß

- wir mehr und schneller lernen können als allgemein angenommen wird,
- Lernen bewußte und unbewußte Faktoren miteinbezieht und
- Lernen zurückgehalten wird, etwa durch die Unfähigkeit des Unterrichtenden, den verschiedenen Lerntypen gerecht zu werden.

Um die Reservemöglichkeiten des Gehirns aktivieren zu können, müssen wir gehirngerecht, "brain-friendly" unterrichten. Wenn wir das Gehirn optimal unterrichten wollen, müssen wir das System kennen, das wir unterrichten. In der Lehrerausbildung liegt das Hauptaugenmerk meistens auf dem/der Unterrichtenden und der Frage "Wie bringe ich den Lehrer / die Lehrerin dazu, besser zu unterrichten?" Sehr wichtige Fragen wären: "Wer ist der/ die Lernende?" "Was wissen wir, wie die Studierenden lernen?" und schließlich "Falls wir wüßten, wie die Studierenden lernten, würden wir unseren Unterrichtsstil ändern?" Da das Gehirn des/der Studierenden für das Lernen zuständig ist, unterrichten wir eigentlich "Gehirne" in der Klasse, nicht Studierende.

Vor nunmehr sieben Jahren habe ich ein Jahr "Bildungsurlaub" genommen. In diesem Jahr wurde ich von der Kammer für Arbeiter und Angestellte in Feldkirch angestellt, um die Suggestopädiekurse aufzubauen bzw. weiterzuentwickeln. Neben verschiedenen mehrwöchigen Seminaren mit Dr. Georgi Lozanov, dem Begründer der Suggestopädie, konnte ich in diesem Jahr ein dreiwöchiges Seminar mit Michael Grinder als Kursleiter über das Thema "NLP in der Schule" besuchen. Dabei wurde ich auf die verschiedenen Lernstile aufmerksam. Ein Grundprinzip der Suggestopädie lautet "Multisensorisches Unterrichten". Das Seminar über NLP erklärte die Bedeutung dieses Prinzips. Seit diesem Seminar beschäftige ich mich intensiv mit den Repräsentationssystemen, den sensorischen Systemen.

1.2 Vorkenntnisse, die mich zu dieser Arbeit veranlaßten

Unser Gehirn verarbeitet und präsentiert ständig Informationen mit Hilfe unserer fünf sensorischen Systeme. Unsere Fähigkeiten zu sehen, zu hören, zu fühlen, zu riechen und zu schmecken ermöglichen diese Verarbeitung von Informationen, sowohl auf bewußten wie auch unbewußten Wegen. Unsere sensorischen Systeme sind die Kanäle, durch die wir wahrnehmen, lernen, Verhaltensweisen initiieren und ausbilden. Das Modell unserer Erfahrungen ist ein unmittelbares Ergebnis der Prozesse, die in unseren sensorischen Systemen stattfinden. Unser Gehirn verarbeitet die Informationen aus jedem Kanal unserer sensorischen Erfahrung in jedem einzelnen Moment. Wenn wir unterrichten, sehen wir den Klassenraum und die Schüler extern (V^e) vor uns, während wir gleichzeitig die Lektion, die wir unterrichten, visualisieren oder erinnern (V^{er} = erinnern). Auditiv können wir dem Vortrag eines Schülers zuhören (A^e), intern aber über den nächsten Schritt in der Lektion nachdenken, (A^i = interner Dialog) oder, was der Schüler jetzt sagt (A^e), mit dem vergleichen, was er früher gesagt hat (A^{er}). Kinästhetisch können wir extern spüren, wie unsere Füße den Boden berühren, wie unsere Finger ein Heft anfas-

sen oder wie unsere Kleider den Körper berühren (K^e), aber intern können wir Hunger verspüren oder fühlen, daß mit einem bestimmten Schüler etwas nicht in Ordnung ist (Kⁱ). Olfaktorisch können wir den Duft einer Blume, die im Klassenzimmer steht, riechen (O^e) und intern uns erinnern, wie das Essen riecht, das ich Zuhause kochen werde (O^{er}).

Wenn auch durch alle unsere sensorischen Systeme Informationen gesammelt werden, hat jeder von uns eine - meist unbewußte - Tendenz, für die Verarbeitung der Informationen und das Verhaltensfeedback ein oder mehrere ausgewählte Systeme zu benutzen. Diese sogenannten "dominanten" sensorischen Systeme meiner Schüler/innen herauszufinden, ist unter anderem Ziel dieser Arbeit. In einer typischen Klasse sind bei etwa 70 Prozent der Schüler/innen die visuellen, auditiven und kinästhetischen Fähigkeiten genügend ausgebildet, so daß es überflüssig ist, sie nach den Kategorien V(Visuell), A (auditiv) und K (kinästhetisch) einzuteilen. Den Rest bezeichnet man im NLP als "Übersetzer". Diese sind entweder einseitig visuell, nur auditiv oder nur kinästhetisch orientiert. In allen Berichten über Problemschüler ist die Mehrheit der 30% Übersetzer, die die Schule vorzeitig verlassen, kinästhetisch. Sie arbeiten bevorzugt nur mit einem Sinneskanal, während die beiden anderen unterentwickelt sind. Jede Information, die sie durch ihre Sinne aufnehmen, muß in ihr vorrangiges/einziges Speichersystem "übersetzt" werden. Wenn nun der Unterricht in ihrer Modalität erteilt wird, kommen sie gut mit. Wenn der Lehrer von der primären Modalität des "Übersetzers" in eine andere wechselt, muß der Schüler die Information wieder in seine eigene Modalität übersetzen. Dadurch ist der Schüler zeitweilig geistig abwesend, was heißt, daß er im Moment nicht auf das hören oder sehen kann, was der Lehrer sagt. Er braucht diese Zeit fürs "Übersetzen". Hat er das getan, kehrt er wieder in die Realität zurück, und der gleiche Vorgang wiederholt sich; er nimmt Informationen von außen auf und schaltet wieder ab, um zu übersetzen. Am Ende hat der Schüler eine Reihe von Lücken, er weiß einiges, andere Einzelheiten fehlen ihm.

Wenn wir unterrichten und dabei die Sinneskanäle der Schüler ansprechen - Sehen, Hören, Bewegung und Berühren - so erhält die Klasse insgesamt die Informationen auf mehreren Kanälen. Diese multisensorische Darstellung zwingt zu verstärktem Gebrauch der weniger entwickelten Sinne.

Da jeder Mensch dazu neigt, sich auf ein dominantes sensorisches System zu verlassen, können wir annehmen, daß die meisten Lehrer dazu neigen, im Unterricht ihr dominantes sensorisches System zu bevorzugen. Diese Praxis kann offensichtlich solche Schüler benachteiligen, die ein anderes dominantes Repräsentationssystem haben. Der/Die Lehrer/in sollte deshalb zuerst selbst erfahren, welche bevorzugte Modalität er/sie hat, um dann bewußter die anderen mit in den Unterricht zu integrieren. Ein/e Lehrer/in, der/die die dominanten Systeme seiner/ihrer Schüler kennt, kann die Kräfte der Schüler besser nutzen und schwächere sensorische Systeme stärken. Eine abgerundete Unterrichtsplanung müßte Demonstrationen, Zeichnungen, Diagramme, zusätzliche visuelle Hilfen, Lektüre und Diskussionen sowie Aktivitäten, die die Beteiligung der Klasse erfordern, umfassen.

1.3 Der Rahmen - meine Englischgruppen

Ich unterrichte an der Übungshauptschule der Pädagogischen Akademie in Feldkirch die Fächer Englisch, Geographie und Wirtschaftskunde sowie Leibesübungen. Die Hälfte meiner Lehrverpflichtung habe ich an der PädAk, wo ich Didaktik für den Fremdsprachenunterricht an der Grundschule unterrichte.

In beiden Englischgruppen, die ich unterrichte, arbeite ich auch als Praxisbetreuer für die Studenten/innen, die hier am Mittwoch ihre Englischstunden halten. In der 4. Klasse unterrichte ich die I. Leistungsgruppe. Diese Schüler/innen führe ich jetzt das vierte Jahr.

Meine zweite Gruppe ist eine III. Leistungsgruppe der zweiten Klassen.

Die Schüler/innen der vierten Klasse sind gut motivierbar. Es ist eine kleine Gruppe - 5 Knaben und 7 Mädchen. Claudia, Gerold und Andreas sind die Gruppenbesten. Sowohl mündlich wie auch schriftlich bringen sie gute bis sehr gute Leistungen. Simon ist der schwächste Schüler, vor allem das freie Sprechen macht ihm sehr große Schwierigkeiten. Die Leistungen alle übrigen Schüler/innen sind ungefähr homogen. Es ist eine Gruppe, die keine disziplinierten Schwierigkeiten macht und sich für das Fach Englisch interessiert.

Die III. Leistungsgruppe der zweiten Klassen ist zahlenmäßig noch kleiner: 4 Mädchen und 4 Knaben. Alissa und Daniel sind hier die "Leistungsstärksten", Robert und Sabrina sehr schwach. Auch in dieser Gruppe gibt es keine disziplinierten Schwierigkeiten, wenn man einen abwechslungsreichen Unterricht gestaltet, der unter anderem einmal pro Stunde einen Sitzkreis vorsieht. Auch sie sind leicht motivierbar. Eine Ausnahme bildet Markus, der sehr oft übermüdet und schlecht gelaunt auf seinem Platz sitzt. Seine einzigen Höhepunkte in der Schule sind die Turnstunden.

2. Hypothesen

2.1 Hypothesen zu den dominanten Repräsentationsystemen, zur bevorzugten Modalität

4. Klasse, I. Leistungsgruppe:

Obwohl ich diese Gruppe jetzt schon das vierte Jahr führe, habe ich nie die dominanten Repräsentationssysteme dieser Schüler/innen untersucht.

Ich nahm an, daß alle Schüler/innen dieser Gruppe aus folgenden Gründen dominant visuell sind:

- alle lesen gerne
- alle sind gute Rechtschreiber
- alle lernen neuen Wortschatz relativ leicht aus der Geschichte heraus und finden Antworten schnell im Text
- fast alle haben eine lebhaftere Vorstellungskraft
- fast alle werden ungeduldig, wenn längeres Zuhören gefordert ist
- die meisten sprechen nicht besonders auf Musik an
- die meisten verhalten sich ruhig

Ich arbeitete sehr viel mit Texten, las viel mit ihnen und diskutierte die Geschichten. Grammatikübungen spielten sich vielfach schriftlich ab.

Aufgrund der oben angeführten Beobachtungen erachtete ich den kinästhetischen Anteil an der Summe V - A - K als sehr gering. Deshalb vernachlässigte ich auch ganz bewußt den Einsatz von körperlicher Bewegung. Mir war nicht bewußt, daß ich durch mein Handeln den Schüler/innen keine Möglichkeit gab, das kinästhetisch orientierte Lernen zu verbessern.

2. Klasse, II. Leistungsgruppe

Diese kleine Gruppe führe ich heuer das zweite Jahr. Aufgrund meiner Beobachtungen glaubte ich, daß der größte Teil von ihnen das Kinästhetische als dominantes Repräsentationssystem benutzen. Folgende Beobachtungen veranlaßten mich zu dieser Schlußfolgerung:

- die meisten sitzen sehr unruhig auf ihren Stühlen und zappeln viel
- sie sind schlecht in der Orthographie; schreiben vom Buch oder von der Tafel mit vielen Fehlern ab.
- scheinen sehr ablenkbar zu sein
- finden Anlässe, sich zu bewegen ("habe Durst", "Kann ich den Bleistift spitzen?", " Wer hat eine Patrone für mich?" etc.)
- Die allgemeine Körperhaltung ist Zeichen ihrer Gemütslage. (lümmeln auf den Sesseln, wenn ihnen langweilig ist; stehen auf und heben die Hand, wenn sie sofort etwas fragen wollen,..)
- Die meisten haben große Schwierigkeiten, etwas richtig nachzusprechen
- reagieren auf Musik mit körperlicher Bewegung
- berühren mich oft und suchen meine Nähe.

Aufgrund meiner Beobachtungen glaubte ich, daß keine dieser Schüler/innen visuell dominant ist und war deshalb stets darauf bedacht, möglichst viele Übungen einzubinden, die Bewegung zulassen.

2.2 Meine Hypothesen zur bevorzugten Hirndominanz

Seit den Untersuchungen von Roger Sperry an den "split-brain" Patienten (ihnen wurde das Corpus callosum zwischen beiden Gehirnhälften durchgetrennt), wissen wir mehr über die Eigenschaften der linken und rechten Gehirnhälfte. Natürlich überlappen sich die Fähigkeiten der beiden Hemisphären. Es gibt aber Dominanzen der einen oder anderen Arbeitsweise, die sich gegenseitig beeinflussen. Vielleicht können wir das mit der Arbeit von zwei Partnern oder Freunden vergleichen, die einander die Arten von Tätigkeiten überlassen, die der einzelne jeweils besser beherrscht.

Die linke Hemisphäre ist bei den meisten Menschen der Sitz der Sprachzentren; sie denkt logisch, rational und folgerichtig, verarbeitet Details, analysiert und kann mit Zahlen und Symbolen umgehen. Im eher verhaltensorientierten limbischen Teil handeln wir mehr kontrolliert, geplant und sequentiell.

Die rechte Hemisphäre ist im wahrsten Sinne des Wortes sprachlos; sie denkt in Bildern, Formen, Mustern, und Konzepten, ist sprunghaft und intuitiv. Im mehr verhaltensorientierten Teil empfinden wir Musik und können uns auf andere Menschen einstellen.

4. Klassen, I. Leistungsgruppe

Aufgrund der bestimmten Dominanzen der beiden Hirnhälften folgerte ich, daß der größte Teil der Schüler/innen dieser Gruppe eher linkshirnorientiert ist. Mit Ausnahme von Claudia sind auch alle in Mathematik in der ersten Leistungsgruppe. Sie verstehen Grammatikregeln, lernen Fakten und Vokabeln leicht auswendig. Andererseits entwickeln alle bei Aufsätzen viel Fantasie und sind sehr kreativ.

2. Klassen, III. Leistungsgruppe

Bei diesen Schüler/innen vermute ich, daß der größte Teil, mit Ausnahme von Katja und Daniel, eher rechtshirndominant sind. Sie sind im Schreiben, Lesen, Rechnen schwach, lernen sehr schwer auswendig. Jedoch entwickeln sie sehr viel Phantasie beim assoziativen Vokabellernen. Sie sind ohne Ausnahme sehr "sprunghaft" in ihren Gedanken.

2.3 Meine Hypothesen zur dominanten Kraft im Nervensystem

Das vegetative Nervensystem ist ein nicht direkt vom Zentralnervensystem steuerbares Nervensystem, an das vor allem die inneren Organe angeschlossen sind. Seine Funktion besteht in der Konstanthaltung des inneren Milieus auch bei Belastung des Organismus. Es besteht aus zwei im Aufbau und in der Funktion verschiedenen Teilen, dem Sympathikus und dem Parasympathikus, die oft als Gegenspieler auftreten. Durch Verstärkung der Sympathikusinformation werden Arbeitsleistung, Flucht- und Angriffsbereitschaft erhöht. Vorgänge der Erholung wie geringere Kreislaufarbeit, Aktivierung der Verdauung werden durch parasympathischen Einfluß gesteigert.

Beim Sympathikotoniker ist der Sympathikus die aktivierende Kraft im Nervensystem. Um in eine optimale Lernsituation zu kommen, muß sich der Sympathikotoniker zunächst beruhigen.

Im Nervensystem des Vagotonikers ist der Parasympathikus die vorherrschende dämpfende Kraft. Um in eine optimale Lernsituation zu gelangen, muß sich der Vagotoniker zunächst aktivieren.

4. Klassen, I. Leistungsgruppe

Ich vermute, daß hier alle mit Ausnahme von Andrea und Patrick Sympathikotoniker sind. Andrea und Patrick sind oft nur schwer zu motivieren, während die andern voller Tatendrang sind.

2. Klassen, III. Leistungsgruppe

Außer Daniel sind hier alle schwer zu motivieren. Sie brauchen ständig Abwechslung. Von ihnen kommt ganz selten eine Eigeninitiative (außer dem Wunsch, einen Film anzuschauen oder in den Computerraum zu gehen, um Computer zu spielen).

2.4 Die Fragestellung

Nach diesen Überlegungen ergaben sich folgende Fragen, die ich im Laufe des Schuljahres klären wollte:

1. Inwieweit treffen meine Vermutungen bezüglich der dominanten sensorischen Systeme auf die Mehrheit der einzelnen Gruppen zu? Sind es nur einige auffallende Schüler/innen, die mich zu dieser Hypothese veranlassen?
2. Damit ich mich besser auf jeden einzelnen Schüler einstellen kann, muß ich die Frage stellen: Was weiß ich, wie der Schüler lernt?
3. Wie muß ich meinen Unterrichtsstil ändern, um allen gerecht zu werden?

3. Die eigentlichen Untersuchungen

3.1 Einfache Diagnostik mit acht Gegenständen

Am Dienstag, 6. Dezember, führte ich folgende Untersuchung in beiden Gruppen durch.

Zuerst teilte ich allen Schüler/innen ein Blatt aus, auf dem dreimal die Zahlenreihen 1 - 8 standen. Ganz oben auf dem Blatt bat ich sie, ihren Namen hinzuschreiben. Jede Zahlenreihe trug den Titel "visuell" bzw. "auditiv" bzw. "kinästhetisch".

a) 1. Teil: Visueller Input

1) Elefant 2) Schraubenzieher 3) Buch 4) Blume 5) Computer 6) Bleistift 7) Wasser 8) Katze
Als erstes präsentierte ich ihnen auf einer Folie acht Hauptwörter und bat sie, sich diese Wörter innerhalb von 30 Sekunden in der richtigen Reihenfolge zu merken. Nach dieser Zeit schaltete ich den Overheadprojektor ab und gab ihnen fünf einfache Multiplikationen bzw. Additionen (mündlich). Erst danach durften sie die Wörter, die sie sich gemerkt hatten, in die Zahlenreihen eintragen. Die einfachen Mathematikaufgaben habe ich ihnen gestellt, weil ich wissen wollte, was sie nach etwa 30 Sekunden nach der Präsentation noch wußten. Jene Wörter, die nicht tiefer als ins Kurzzeitgedächtnis "gingen", waren für die Niederschrift verloren.

b) 2. Teil: Auditiver Input

1) Banane 2) Föhn 3) Hubschrauber 4) Vorhang 5) Tiger 6) Federschachtel 7) Lampe 8) Zoo
Die zweite Liste der acht Wörter las ich in dem Tempo zweimal vor, in dem ich auch etwa 30 Sekunden dazu benötigte. Anschließend gab es wieder einige Additionen und Multiplikationen zu lösen, bevor sie die Liste ausfüllen durften.

c) 3. Teil: Kinästhtischer Input

Auto - Pinsel - Diskette - Buch - Kassette - Uhustick - Bleistift - dicker Filzstift
Während ich allen Schüler/innen eine schriftliche Aufgabe gab, bat ich die einzelnen Schüler/innen einzeln zu mir. Ich setzte mich zur letzten Bank und legte hinter einem aufgestellten Atlas acht Gegenstände hin. Der Schüler / die Schüler setzte sich mir gegenüber hin. Ich gab ihm / ihr in einer bestimmten Reihenfolge die acht Gegenstände in die Hand, ohne ein Wort zu sagen. Die Reihenfolge der Gegenstände änderte sich bei jedem Schüler. Diese Reihenfolge hatte ich vorher schon festgelegt, sodaß ich mich auf wahrscheinliche Hinweise auf die Modalität (ob V, A, oder K) konzentrieren konnte. Jeder der Gegenstände durfte der Schüler nur einmal anfassen. Auch dies dauerte etwa 30 Sekunden. Wie bei den ersten beiden Teilen gab es für den Schüler einige leichte mathematische Aufgaben zu lösen. Erst dann durfte er an seinen Platz zurück und die Liste ausfüllen.

Beobachtungen während des dritten Teils:

Während ich den Schüler/innen die Gegenstände in die Hand drückte, suchte ich äußere Anzeichen, sogenannte neurologische Indikatoren, mit welchem Teil des Gehirns (auditiv, visuell oder kinästhetisch) ein/e Schüler/in gerade arbeitete.

4. Klasse, I. Leistungsgruppe

Ich beobachtete die Hinweise auf die Modalitäten, während ich den verschiedenen Schüler/innen die Gegenstände in die Hand drückte. Die Ergebnisse deckten sich hier größtenteils mit den Beobachtungen der neurologischen Beobachtungen. Daraus schließe ich, daß bei den guten Schüler/innen der Unterschied zwischen Input- und Outputmodalität keine Rolle spielt.

2. Klasse, 3. Leistungsgruppe:

Markus griff nach den Gegenständen und schaute dabei kurz nach oben, bevor er seinen Blick senkte - er sprach dabei nicht (also ohne Kommentar). Alissa schaute zuerst geradeaus, bevor sie den Blick senkte. Sie flüsterte den Namen des Gegenstandes, den sie hielt, sich zu. Daniel schaute geradeaus an die Wand und verbalisierte den Gegenstand. Katja schaute manchmal

nach oben, dann wieder richtete sie ihren Blick nach unten - ohne Kommentar. Sabrina wechselte ständig ihre Blickrichtung und kommentierte die Namen der Gegenstände, Biljana richtete ebenfalls meistens ihren Blick nach oben und sagte, was sie zu greifen glaubte, Renato schaute zuerst nach oben, dann nach unten. Meistens kommentierte er den Gegenstand. Robert schaute manchmal zuerst nach oben, dann nach unten. Manchmal auch umgekehrt - ohne Kommentar. Als ich dann die drei Listen korrigierte, war ich erstaunt, daß meine Aufzeichnungen nur zur Hälfte mit den Ergebnissen korrelierten.

Ich lernte während meiner NLP Ausbildung, daß die Augenbewegungen neurologische Indikatoren darüber sind, was im Gehirn gerade abläuft. Sind die Pupillen nach oben gerichtet, visualisiert der Schüler; schaut er geradeaus, ist der auditive Teil aktiviert, während beim kinästhetischen Teil die Pupillen nach unten gerichtet sind. Die erste Augenbewegung gibt immer Aufschluß über das dominante Repräsentationssystem.

Bei Katja, Sabrina, Renato und Robert stimmten die Ergebnisse diese Diagnostiktests mit den Neurologischen Indikatoren überein. Bei Markus und Daniel waren sie sogar konträr. Ich wollte wissen, warum es zu solchen Unstimmigkeiten kommen konnte. Eine Erklärung dafür könnte sein, daß der "Input" zwar jedesmal unterschiedlich war, der "Output", also die Wiedergabe jedoch gleich blieb. Wahrscheinlich müssen wir zwischen den Modalitäten für die "Eingabe", die "Speicherung" und die "Wiedergabe" von Lernstoff unterscheiden. Es gibt neun verschiedene Kombinationsmöglichkeiten, Inputinformationen aufzunehmen und zu demonstrieren, daß man sie behalten hat. Die neun Möglichkeiten wären:

Input V - Output V, Input V - Output A, Input V - Output K, Input A - Output V, Input A - Output A, Input A - Output K, Input K - Output V, Input K - Output A, Input K - Output K. Mir ist allerdings nicht klar, wie ein rein visueller Output ausschauen bzw. umgesetzt werden könnte.

Um die meisten Übergänge von Input zu Output ausprobieren zu können, hätte ich mit jedem einzelnen Schüler viel länger arbeiten müssen, was die Zeit jedoch nicht zuließ.

3.2. Lern- und Denktypen-Auswertung der Schüler/innen

Eine Woche später, am 13. Dezember 1994, führte ich mit beiden Gruppen eine Lern- und Denktypenbestimmung durch. Jede/r Schüler/in erhielt einen Bogen mit 66 Aussagen. Jede dieser Aussagen hatte mindestens zwei Antworten. Die Schüler/innen wurden gebeten, jene anzukreuzen, die am ehesten zutrifft.

Während die Schüler/innen der 4. Klasse, I. Leistungsgruppe, diesen Bogen in einer Stunde ausgefüllt und ausgewertet hatten, benötigten die Schüler/innen der 2. Klassen, III. Leistungsgruppe, zwei Stunden dazu. Hier mußte ich vielfach verschiedene Begriffe, die ihnen unbekannt waren, näher erläutern.

Die Auswertung gab Auskunft über drei verschiedene Bereiche, die für das Lernen wichtig sind. Erstens über die bevorzugten Sinnesorgane, das dominante Repräsentationssystem, zweitens über die dominante Kraft im Nervensystem - den Sympathikus oder den Parasympathikus; drittens über die bevorzugte Hirndominanz - die rechte oder linke Gehirnhälfte.

Ergebnisse aus dieser Lern- und Denktypenbestimmung

a) Zuerst zum dominanten Repräsentationssystem:

4. Klasse, I. Leistungsgruppe

- die Ergebnisse stimmten zur Gänze mit den früher gemachten Aufzeichnungen über die neurologischen Indikatoren überein.
- Meine Hypothese, daß die Schüler/innen dieser Gruppe vorwiegend visuell dominant sind, wurde bestätigt. Von den 12 Schüler/innen sind nur Petra und Andreas auditiv dominant.
- Zu meiner Überraschung sind alle auch kinästhetisch stark. Nur Evelyn und Mark-Philipp liegen hier unter der 30% Marke.
- Simon und Theresa liegen beim auditiven Teil unter den 30 %.
- Im allgemeinen sind jedoch alle Sinne gut ausgeprägt.

2. Klasse, II. Leistungsgruppe

- Auch hier stimmen die Ergebnisse mit den früher gemachten Aufzeichnungen über die neurologischen Indikatoren überein. (Input Modalität = Output Modalität?)
- Überraschend für mich ist die Tatsache, daß sieben von neun Schüler/innen dieser Gruppe dominant visuell sind.
- Nur Alissa und Daniel haben den bevorzugten auditiven Sinneskanal; bei Sabrina ist er gleich stark wie der Visuelle.
- Ebenfalls überraschend für mich ist das Ergebnis, daß nur Robert eine kinästhetische Dominanz aufweist (gleiche Prozentzahl wie das Visuelle)
- Somit muß ich die Hypothese über meinen Eindruck über die bevorzugte Repräsentationssysteme der Schüler/innen der III. Leistungsgruppe revidieren.
- Es gibt in dieser Gruppe auch keine "Übersetzer", also solche Schüler/innen, die entweder einseitig visuell, nur auditiv oder nur kinästhetisch orientiert sind.

Wenn man nur die Verteilung der bevorzugten Sinnesorgane der beiden Gruppen vergleicht, ist kein Unterschied ersichtlich. Aus der Sicht der Modalitäten gibt es keine unterschiedlichen Lernstile zwischen den beiden Gruppen.

b) Die bevorzugte Hirndominanz

4. Klasse, I. Leistungsgruppe

Völlig überraschend für mich ist die ausgeglichene Anzahl der linkshirn- und rechtshirndominanten Schüler/innen.

2. Klassen, III. Leistungsgruppe

Hier haben sich meine Hypothesen voll bewahrheitet. Außer Daniel und Katja sind alle Schüler/innen mehr rechtshirndominant. Sie sind sehr träumerisch, sprunghaft, reagieren sehr emotional, mögen Musik, sind ungeduldig und wie schon früher erwähnt, sehr kreativ beim assoziativen Vokabellernen. Vor allem Renato bringt die unmöglichsten und ausgefallensten Geschichten, wie wir uns ein bestimmtes Wort besser merken können.

Lern- und Denktypen - Auswertung

Name	bevorzugte Sinnesorgane			bevorzugte Sinnesorgane			Sympathikotoniker Vagotoniker		Rechte Linke Hemisphäre	
	V	A	K	V	A	K	S	V	L	R
4. Klasse; I. LG	%	%	%	Punkte	Punkte	Punkte	%	%	%	%
Claudia M.	37	33	30	8/8	8/8	8/8	40	60	59	41
Klaudia B.	35	30	35	5/8	6/8	5/8	83	17	45	55
Carmen P.	40	30	30	4/8	8/8	5/8	71	29	44	56
Andreas G.	30	43	27	8/8	7/8	8/8	52	48	38	62
Simon F.	38	24	38	8/8	6/8	4/8	78	22	49	51
Gerold K.	36	32	32	8/8	6/8	4/8	39	61	56	44
Evelyn F.	38	38	24	8/8	8/8	4/8	61	39	59	41
Patrick R.	38	32	30	8/8	8/8	8/8	48	52	48	52
Petra M.	26	40	34	8/8	8/8	5/8	59	41	64	36
Theresa K.	39	23	38	5/8	8/8	5/8	54	46	37	63
Marc-Philipp	41	35	24	8/8	5/8	8/8	50	50	58	42
Andrea D.	34	33	33	6/8	7/8	3/8	39	61	54	46
2. Klasse; III. LG										
Markus G.	40	27	33	3/8	3/8	6/8	45	55	40	60
Alissa B.	33	41	26	3/8	4/8	4/8	42	58	46	54
Daniel S.	32	44	24	4/8	4/8	8/8	67	33	57	43
Katja F.	39	23	38	7/8	6/8	6/8	42	58	54	46
Sabrina G.	35	35	30	4/8	4/8	4/8	55	45	45	55
Biljana S.	37	35	28	8/8	4/8	3/8	48	52	47	53
Renato W.	38	31	31	8/8	3/8	4/8	52	48	39	61
Robert F.	37	26	37	5/8	4/8	6/8	37	63	45	

c) Die dominante Kraft im Nervensystem

4. Klasse, I. Leistungsgruppe

Auch hier bestätigten sich zum größten Teil meine Vermutungen. Gerold und Claudia gesellten sich noch zu den Vagatonikern. Die Gruppe ist allgemein eigeninitiativ und arbeitet, ohne öfters zur Arbeit ermutigt zu werden. Fast immer reicht die Zeit nicht aus für die Vorhaben, die auch von den Schüler/innen kommen.

2. Klassen, III. Leistungsgruppe

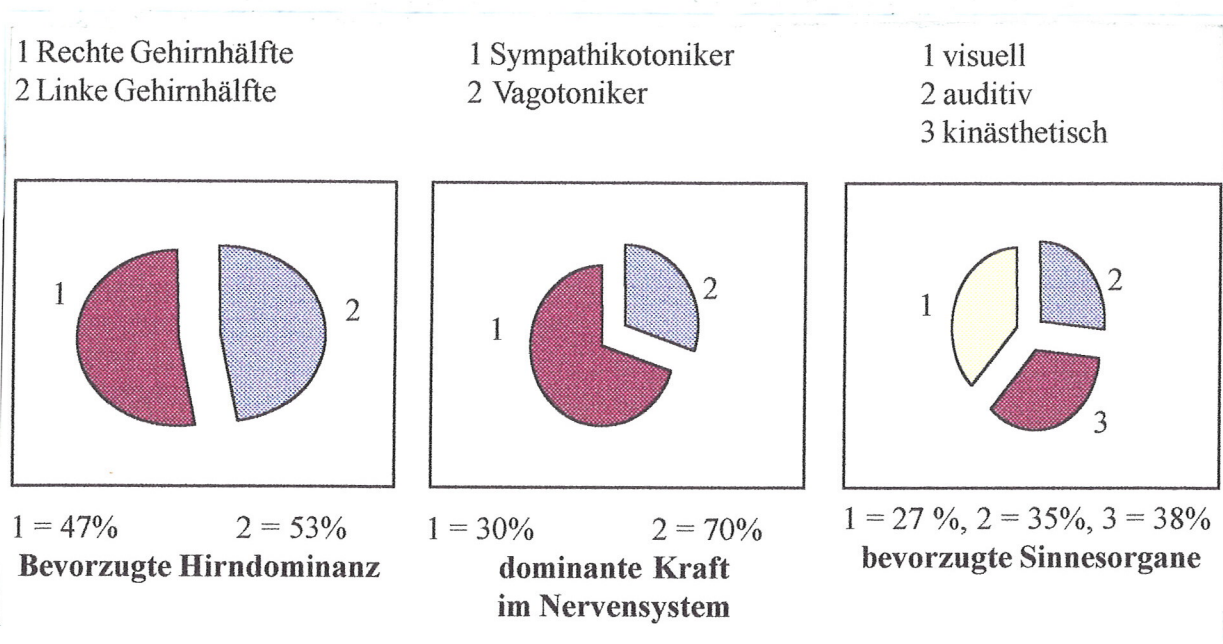
Auch hier stimmen größtenteils meine Vermutungen. Die Schüler/innen sind am Anfang der Stunde meistens völlig demotiviert und brauchen "action", um lernbereit zu werden. Ein ständiger Wechsel zwischen den verschiedenen Fertigkeiten ist unbedingt erforderlich, damit sie "mitmachen". Um Bewegung zuzulassen, bilden wir zusätzlich mindestens einmal pro Stunde einen Sitzkreis.

3.3. Meine persönliche Lern- und Denktypen-Auswertung

Jede/r Lehrer/in unterrichtet so, wie es seinem/ihrem Lerntypus entspricht. Wir alle möchten multisensorisch unterrichten. Es gibt Zeiten, in denen wir in unseren bevorzugten Stil zurückfallen. Wenn wir wissen, wie er aussieht und wann wir ihn einsetzen, dann können wir feststellen, welchen Schülern/innen wir damit Schwierigkeiten bereiten.

Wo liegen nun meine Stärken, wo meine Schwächen, an denen ich arbeiten muß, um allen Lernstilen meiner Schüler/innen gerecht zu werden?

Hier ist die Auswertung meines persönlichen Lern- und Denktyp-Fragebogens:



Das Ergebnis ist für mich nicht überraschend, weil ich schon öfters ähnliche Lern- und Denktypenbestimmungen von mir gemacht habe und ganz ähnliche Ergebnisse erzielte.

Meine rechte Hirnhälfte ist leicht dominant. Für mich ist Grammatik wichtig, genauso jedoch die Freude und Fähigkeit am Kommunizieren. Aufgrund meiner Ausbildung im Bereich der "Suggestopädie" weiß ich, wie wichtig das Globale, Kreative beim Sprachenlernen ist, aber

genauso wichtig das Analytische, die Strukturen und das Lineare sind. Ich glaube, daß ich be-
wußt beide Komponenten berücksichtige, was ja auch meinem Lerntypus entspricht.

Die höchste PunktezahI erreichte ich im akustischen Bereich. Wenn ich unter diesem Gesichtspunkt meinen Unterricht reflektiere, so stimmt dies insofern, als ich gerne diskutiere, Texte gerne laut vorlese bzw. Schüler den Text laut lesen lasse, zum Teil leicht vom Thema abgelenkt werde. Musik, Rhythmus, richtige Aussprache sind wichtige Komponenten in meinem Englischunterricht.

Fast gleich viele Punkte erreichte ich im visuellen Bereich. Bezogen auf meinen Unterricht heißt das, daß ich viel mit Texten arbeite, sehr viel zusätzliches Bildmaterial für kommunikative Übungen einsetze, Grammatik, Rechtschreibung stark berücksichtige und bewerte und oft Übungen durchführe, bei denen die "innere Bildschirmtechnik" aktiviert wird.

Am schwächsten ist bei mir das kinästhetische Repräsentationssystem ausgeprägt. Mit immerhin 27% aber immer noch stark. Dies macht sich auch bemerkbar, indem ich viele "handgreifliche" Dinge (Handzettel, Arbeitsblätter) einsetze, szenische Darstellungen der Schüler/innen fördere, schülerorientierten Unterricht in Kleingruppen fast jede Stunde berücksichtige und eine große Auswahl an Lernspielen einsetze.

4. Meine Schlußfolgerungen aus den Ergebnissen

4.1 4. Klasse, I. Leistungsgruppe

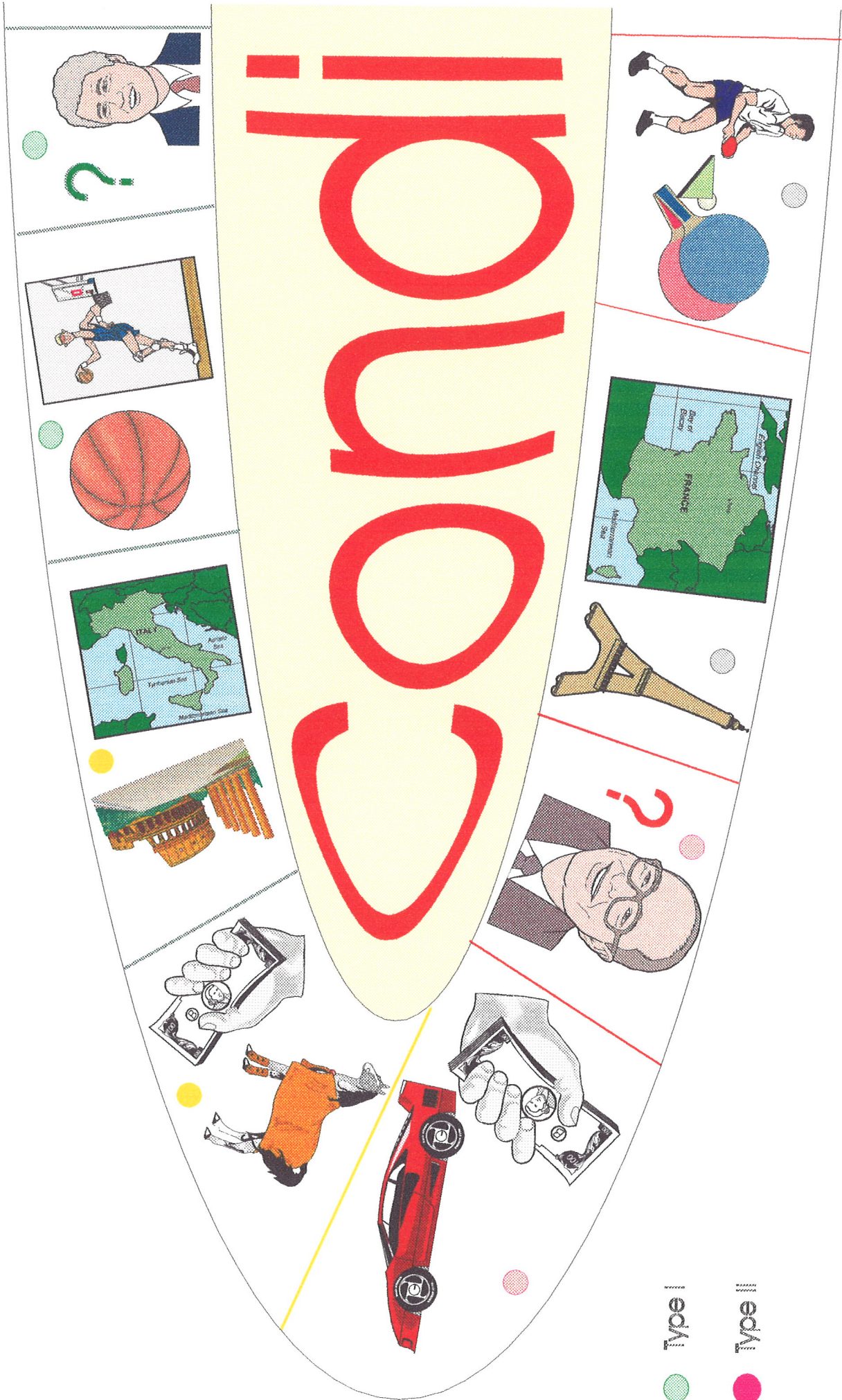
Um möglichst multisensorisch zu unterrichten, fing ich an, vermehrt auch kinästhetische Elemente in den Unterricht miteinzubinden. Von den vielen Ideen möchte ich hier zwei näher erläutern:

4.1.1 Grammatik

a) Adverb - Adjektiv

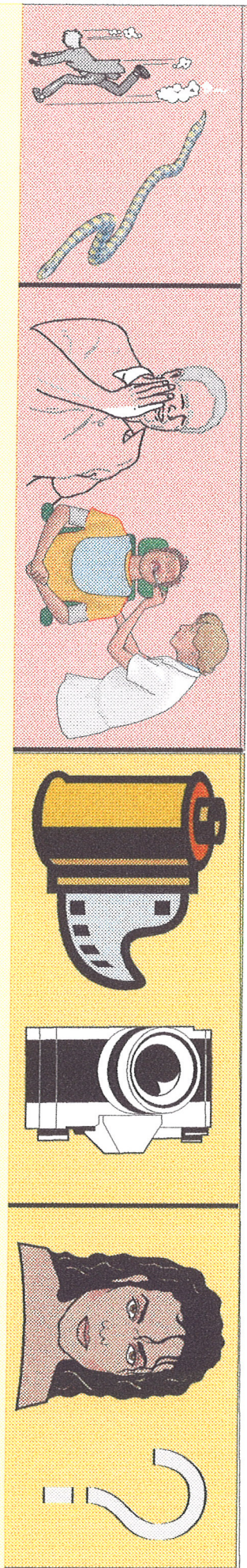
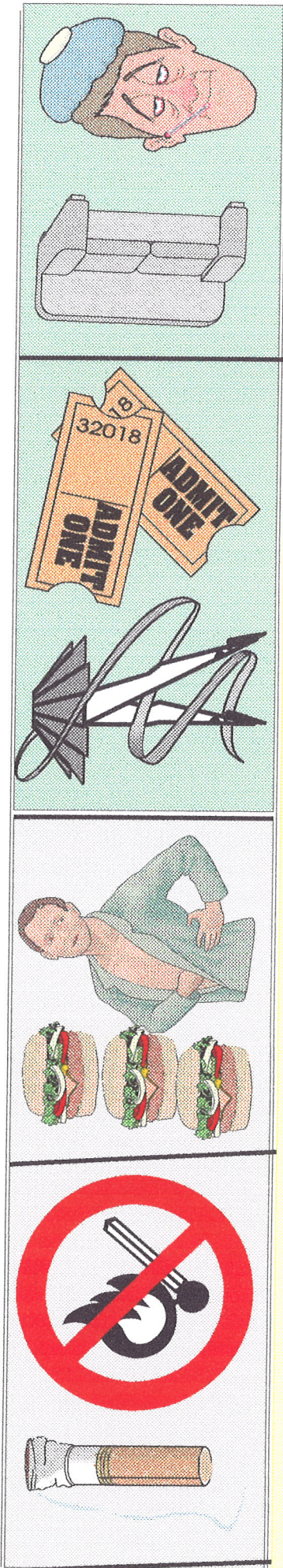
Vor allem Klaudia, Carmen, Andreas und Theresa hatten speziell bei diesem Grammatikpunkt große Schwierigkeiten. Obwohl wir diese Thematik schon zu Beginn der dritten Klasse besprochen und immer wieder wiederholt hatten, zeigten diese Schüler/innen diesbezüglich große Schwächen. Um ihnen eine zusätzliche Hilfe zu geben, schrieb ich einige Sätze an die Tafel und "kommentierte" das Adverb bzw. das Adjektiv zusätzlich mit einer Handbewegung. Handelte es sich um ein Adjektiv, dann berührte der Zeigefinger der einen Hand einfach den anderen Zeigefinger, der das Subjekt symbolisierte. Handelte es sich aber um ein Adverb, dann beschrieb ich mit der einen Hand eine Wellenlinie während ich das Verb aussprach, umfuhr mit der anderen Hand diese "Wellenlinie" und ließ diese Bewegung bei der Endung "-ly" auslaufen. *James Bond lives a dangerous life.* (beide Zeigefinger berühren sich = statisch)
James Bond lives (Wellenlinie; = Bewegung) dangerously (andere Hand umfährt die erste mit einem kleinen Schwung bei "-ly").

Bei der 5. Schularbeit brachte ich unter Pkt IV die Übung "Adverb - Adjective". Von 12 möglichen Punkten erreichte Carmen als Einzige nur zehn Punkte, alle anderen schafften die volle PunktezahI. Vor allem Theresa "benützte" ihre Hände als Hilfe, um herauszufinden, ob es sich um ein Adjektiv oder Adverb handelte.



Type I

Type II



b) Conditional

Ich entwarf ein Spiel zur Wiederholung und Vertiefung der Konditionalsätze. Die Schüler/innen wurden in drei Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe bekam eine Spielunterlage und einen Würfel und pro Spieler eine Spielfigur. Jede/r Spieler/in konnte anfangen, wo er/ sie wollte. Die erwürfelte Punktezahl bestimmte, wie viele Felder vorgerückt werden durften.

Variante I: Jedesmal wenn ich in die Hände klatschte, gab ich an, in welchen Art von Konditionalsatz sie bilden mußten. Entweder "type I", "type II" oder "type III".

Variante II: Der Spieler konnte selber bestimmen, welche Art der Konditionalsätze er wählen wollte.

Variante III: Zum Schluß spielten wir es als "Monopoly". Ich teilte jedem Spieler verschiedene Felder zu, die er schon "besitzt". Die grünen Felder haben die "type I- Hotels", die roten Felder die "type II-Hotels", die orangen Felder die "type III-Hotels" und schließlich die blauen Felder die " mixed type - Hotels". Der Besitzer dieser Felder darf die "type" selber bestimmen. Falls nun ein Spieler auf ein Feld kommt, das nicht ihm gehört, muß er einen Konditionalsatz in der vereinbarten "type" bilden, z.B. *"If you meet Bill Clinton, what will you ask him?"*. Ist der Satz richtig, bekommt der Spieler einen Jeton von der Bank. Ist der Satz jedoch falsch, korrigieren ihn die Mitspieler/innen und er geht leer aus. Gewonnen hat der Spieler, der am Schluß die meisten Jetons hat.

Wir spielten dieses Spiel insgesamt dreimal eine halbe Stunde.

4.2 2. Klasse, III. Leistungsgruppe

Da die meisten Schüler/innen dieser Gruppe visuell dominant sind, fing ich an, vermehrt visuelle Hilfen in den Unterricht miteinzubeziehen.

4.2.1 Wortschatz

a) Verschiedenfarbige Vokabeln

Bei der Erarbeitung von neuem Wortschatz schrieb ich die einzelnen Wörter verschiedenfarbig an die Tafel und bat sie, diese auch farbig ins Vokabelheft einzutragen.

Ich forderte die Schüler/innen auf, die Augen zu schließen und mir zu sagen, mit welcher Farbe z.B. *"conductor"* geschrieben wurde. Ohne Ausnahme konnten mir alle Schüler/innen die Farbe nennen, in der die Wörter geschrieben wurden.

b) Wörter löschen

Anschließend bat ich sie wieder, die Augen zu schließen. Dann löschte ich ein Wort aus, bevor sie wieder die Augen öffneten. Die Kinder mußten erraten, welches Wort gelöscht wurde. Auch diese Übung klappte ausgezeichnet.

c) "Lipreading"

Zusätzlich übten wir das sogenannte "Lipreading". Ich versuchte, ohne einen Laut zu bilden, bestimmte Wörter auszusprechen. Die Schüler/innen mußten erraten, um welches Wort es sich handelte. Wer es als erstes wußte, durfte das nächste Wort auf diese Art "aussprechen".

d) "Strecken, drehen, verkürzen, versetzen,....."

Eine andere Wortschatzübung bestand darin, daß ich ein Wort an die Tafel schrieb und die Kinder bat, dieses farbig geschriebene Wort genau anzuschauen. Dann bat ich sie: "Schließt die Augen und läßt dieses Wort nun so groß werden, daß es von einer Seite der Wand bis zu ande-

ren Seite gestreckt wird. Mit großen roten Buchstaben steht dieses Wort auf der vorderen Wand. Nun läßt ihr es wieder klein werden. Wenn ihr die Augen öffnet, steht es wieder an der Tafel." Andere Wörter wurden "gedreht", "so klein gemacht, daß sie auf dem kleinen Fingernagel Platz hatten, "an die Decke projiziert", " vor die Klasse auf den Pausenplatz versetzt" usw. Dabei hörten sie das Musikstück "Skydreams".

e) Das Wort "vor dem inneren Bildschirm" buchstabieren:

Einmal machte ich mit den Kindern folgende Aufgabe: Ich schrieb das Wort "*magician*" an die Tafel. Dann trennte ich das Wort in zwei Hälften, indem ich eine Linie zwischen den Buchstaben "i" und "c" strichlierte. Dann bat ich die Kinder wieder, die Augen zu schließen und mir folgende Fragen zu beantworten: "Womit fängt das Wort an? Womit endet es? Was ist der Buchstabe vor/hinter der strichlierten Linie?" usw. Ich war überrascht, daß alle Kinder diese Fragen beantworten konnten.

f) In den Sand schreiben

Einmal bat ich die Kinder, die Augen zu schließen und sich vorzustellen, an einem einsamen Strand zu sein, wo sie mit den Fingern oder mit einem Stecken einige Wörter in den noch nassen Sand schrieben. Dabei beobachteten wir, wie das Wasser ganz nahe an die Wörter schwappte, jedoch keines überflutete.

g) Wortschatzkarten

Über drei Units schrieb ich Wortschatzkarten, auf denen auf der Vorderseite der englische, auf der Rückseite die deutsche Bedeutung stand. Ich kopierte diese Karten zweimal, sodaß die Kinder in zwei Gruppen "Turn the cards" spielen konnten. Ich verlangte von ihnen auch, einen kurzen Satz mit jedem Wort zu bilden.

h) Geschichten finden

Neben diesen visuellen Hilfen, Wortschatz abzuspeichern, versuchten wir gemeinsam, Geschichten zu finden, wie wir diese Wörter besser merken können. Dabei zeigten sich alle sehr einfallreich.

i) Mimik und Gestik

Auch versuchten wir, jene Wörter, die sich mimisch darstellen ließen, zu spielen.

Dreimal gab ich den Schüler/innen einen kurzen Vokabeltest mit jenen Wörtern, die wir in der oben beschriebenen Art erarbeitet und geübt hatten. Für mich war es jedesmal sehr enttäuschend, daß sie die Wörter zwar zum größten Teil kannten, jedoch mit starken orthographischen Mängeln niederschrieben. Obwohl sie diese Wörter mit Hilfe der inneren Bildschirmtechnik visualisiert hatten, wußten die meisten nicht, wie die Wörter richtig geschrieben werden. (Verschiedene Modalitäten für Input und Output?)

Trotzdem werde ich diese Techniken weiterführen.

4.2.2 Geschichten erzählen

a) Bildergeschichte mit Verben

Als wir die Geschichte "The Three Magic Apples" (YOU& ME 2, Unit 10) lasen, zeichnete ich den Inhalt der Geschichte mit "Strichmännchen" und kopierte sie auf eine Folie. In jeder Stunde zeichneten die Kinder "einen Absatz" in ihr Heft. Die Bilder waren wie auf einem Filmstreifen angeordnet. Als zusätzliche Hilfe für die Kinder schrieb ich jeweils die notwendigen Verben in der Past Tense zu den Bildern. Nun bat ich sie, die Geschichte zu erzählen. Die Kin-

der fanden großen Gefallen daran, weil ich ihnen so das Gefühl gab, eine Geschichte erzählen zu können. Nur Robert F. redete sich ständig ein, die Geschichte nicht erzählen zu können und zeigte durch Mißmutsäußerungen, daß er diese Geschichte nicht mag. Zur 4. Schularbeit kopierte ich einen Teil dieser "Bildergeschichte" auf den Schularbeitenzettel. Sie mußten den Inhalt niederschreiben. Alle Kinder konnten die Geschichte erzählen. Leider kamen sehr viele Rechtschreibfehler vor, die jedoch nicht so schwer bewertet wurden. Von maximal 20 Punkten erreichten die Schüler 14 bis 18 Punkte.

Einmal durften die Schüler/innen diese Geschichte anhand der Bilder auch auf Kassette sprechen.

b) Bildergeschichte ohne Verben.

Die Geschichte der Unit 11 bei YOU & ME 2 mit dem Titel "At the bus stop" diente als Vorlage für verschiedene Lernstrategien.

Am 4. 5. 95 präsentierte ich den Schüler/innen diese Geschichte. Ausgehend vom Bild im Buch erarbeiteten wir zuerst die Schlüsselwörter, bevor wir die Geschichte gemeinsam lasen. Wir erarbeiteten die restlichen neuen Vokabeln. Nachdem die Kinder die Geschichte mehrmals gelesen hatten, führten wir die Geschichte mit Hilfe des Buchs als Rollenspiel auf. In der darauffolgenden Stunde mußten die Kinder die Geschichte mit Hilfe von Schlüsselwörtern wiedererzählen. Außer Alisa und Daniel hatten alle große Schwierigkeiten, ihre Sätze zu bilden. Als Vorbereitung zur 5. Schularbeit wiederholten wir diese Geschichte noch mehrmals.

Punkt V) bei den 5. Schularbeit lautete "Fill in the missing words". Die ersten beiden Absätze der Geschichte "At the bus stop" schrieb ich als Lückentext. Die Kinder mußten die in falscher Reihenfolge angeführten fehlenden Wörter in die richtige "Lücke" einsetzen. Ergebnisse der Schularbeit: Von maximal 12 Punkten erreichten die Kinder 3, 4, 5, 5, 6, 8, 9, und 12 Punkte für diese Übung. Dieses schlechte Ergebnis deckte sich mit den Ergebnissen früherer ähnlicher Aufgaben.

Ermutigt durch den Erfolg der ersten Bildergeschichte, bildete die Geschichte "At the bus stop" die Grundlage für eine neue Bildergeschichte, die ich erst nach der 5. Schularbeit präsentierte. Unterstützt durch das Computer Zeichenprogramm "COREL DRAW 5" konstruierte ich diese Geschichte und kopierte sie mit einem Farbdrucker auf eine Folie. Im Gegensatz zur ersten Bildergeschichte ist diese von der Aufmachung her sehr anspruchsvoll und beinhaltet keine Verben, die den Kindern das Erzählen erleichtern.

- Als erstes erzählte ich die ganze Geschichte, während die Kinder die Bilder mitverfolgen konnten.
- Dann bat ich einzelne Schüler/innen herauszukommen, die dann auf jene Stelle der Geschichte zeigten, die ich gerade kommentierte.
- Als nächstes griff ich einfach einige Sätze aus der Geschichte heraus. Ich teilte meine Englischgruppe. Nachdem ich einen Satz sagte, durften jeweils die ersten ihrer Gruppe herausrennen und auf die betreffenden Bilder zeigen. Wer schneller war, gewann für seine/ihre Gruppe einen Punkt.
- Schließlich baten die Kinder, die Sätze selber sagen zu dürfen, wobei ein Kind auf die jeweiligen Bilder zeigte.
- Als letzten Schritt verteilte ich Nummern, die die Reihenfolge bestimmten, wer mit der Geschichte anfängt und wer sie fortsetzt. Diesen Schritt führten wir einige Male durch.

|| 🍏 🍏 🍏 ||



was



SCHOOL

Park Rd



got on her

had



saw

He stood up



did



had



got



was



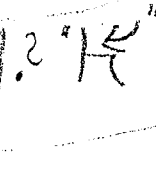
put



heard



gave



?

looked



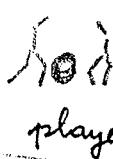
ran



sat



saw

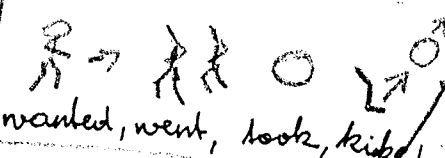


played



" "

began



wanted, went, look, kicked



saw



wanted



were had



began



" "



had



was



ran



was

did not...



ran



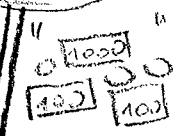
followed



came



saw



" "



" "



began



" "



ran was



heard



" "



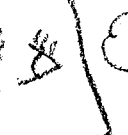
" "



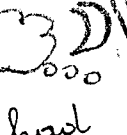
" "



saw



had



" "



was not



BUS

When
Gillian



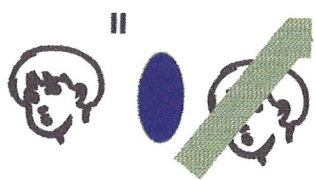
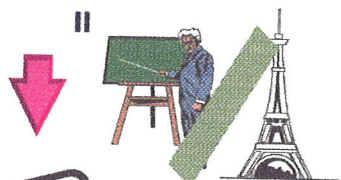
BUS

Anne

Caroline

Where

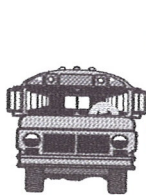
Mike



When



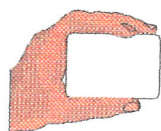
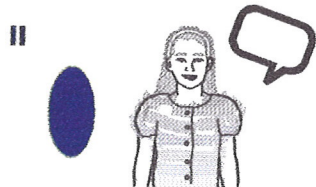
Let's



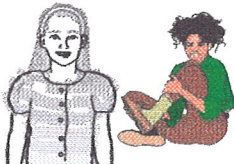
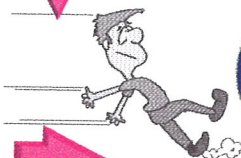
When



3



and



teacher



?



Das Ergebnis war sogar besser als bei der ersten Bildergeschichte, obwohl hier keine Verben als Hilfe auf der Folie abgedruckt waren. Jedes Kind, das einen Teil der Geschichte mit Hilfe der Bilder auf der Folie richtig erzählen konnte, bekam eine Farbkopie dieser Bildgeschichte, die wie ein "Schatz" ins Heft eingeklebt wurde. Auffallend war auch, daß einige Kinder die Geschichte nicht nur reproduzierten, sondern einige Ergänzungen und Änderungen der Originalgeschichte beifügten.

Den letzten Schritt dokumentierten wir mit einer Tonbandaufzeichnung. Das Ergebnis dieser Aufzeichnung liegt jedoch hinter den vorhergehenden Leistungen. Ich führe dies auf die zusätzliche Nervosität der Schüler/innen zurück, da sie selbstverständlich sehr aufgeregt waren, in ein Mikrofon zu sprechen.

- Einen Monat später brachte ich die gleiche Geschichte noch einmal als Lückentext zur 6. Schularbeit, ohne vorher darauf hinzuweisen. Das Ergebnis war verblüffend. Von der maximalen Punktezahl von 12 Punkten (wie bei der 5. Schularbeit) erreichten hier die Schüler/innen 8, 9, 12, 12, 12, 12, 12 Punkte.

Natürlich wurde diese Story durch die neue Präsentation als Bildergeschichte mehrmals wiederholt, doch glaube ich, daß diese Ergebnisse ohne diese Art der Präsentation nicht erreicht hätten werden können.

4.2.3 Grammatik

In zwei Englischstunden versuchte ich, das Problem der Fragestellung mit "Do" und "Does" multisensorisch klarzumachen. Als Hilfe wählte ich verschieden große Knöpfe.

1. Schritt:

Ich legte drei verschiedenfarbige und verschieden große Knöpfe und das Symbol für das Satzzeichen "Punkt" in den Sitzkreis und sagte "You like tennis" und zeigte bei jedem neuen Wort jeweils auf einen anderen Knopf. Diesen Schritt wiederholte ich einige Male mit verschiedenen Sätzen.

⌘ ⌘ ⌘
You like tennis

2. Schritt:

Ich ersetzte den Punkt durch ein Fragezeichen und plazierte einen anderen Knopf vor den ersten Knopf und sagte dabei "Do you like tennis"? Wieder zeigte ich auf die verschiedenen Knöpfe, die je ein Wort repräsentierten.

⌘ ⌘ ⌘ ⌘ ?
Do you like tennis?

Nach einigen Beispielen teilte ich verschiedene Knöpfe aus, so daß die Kinder in Zweiergruppen ähnliche Beispiele üben konnten.

3. Schritt:

Diesmal fügte ich dem "Verbknopf" einen kleinen Knopf bei und sagte den Satz: "She likes tennis". Die Schüler erkannten sehr schnell, was für eine Bewandnis dieser kleine Knopf hatte und bildeten selber Sätze mit der 3. Person Einzahl.

⌘ ⌘⌘ ⌘
He likes tennis.

4. Schritt:

Diesmal ersetzte ich den "Punkt" wieder durch ein Fragezeichen und schob dabei den kleinen Knopf zum Fragewort "Do". "Does he like tennis?"

⌘⌘ ⌘⌘ ⌘⌘ ⌘ ?
Does he like tennis ?

5. Schritt:

Die Schüler/innen durften jetzt in Zweiergruppen alle Varianten durchprobieren. Einer der Partner legte die Knöpfe, der andere mußte dazu einen passenden Satz bzw. eine passende Frage stellen. Ohne Ausnahme haben dies alle Kinder verstanden.

Was mich auch positiv überraschte, war die Tatsache, daß die meisten Kinder bemüht waren, immer verschiedene Sätze und Fragen zu bilden.

5. Rückblick und Resümee

Ich bin froh, dieses Thema gewählt zu haben, da ich sicher bin, damit meinen Englischunterricht verbessert zu haben. Ich beobachtete die eigene Unterrichtspraxis unter dem Blickwinkel "Wer ist der/die Lernende" und "Was weiß ich, wie der/die Schüler/in lernt?". Dabei habe ich neue und für mich überraschende Erkenntnisse gewonnen.

Was habe ich daraus gelernt?

Ich bin mir bewußt, daß die Erkenntnisse, die ich aus diesen Beobachtungen gewonnen habe, stark gruppenspezifisch sind und somit offensichtlich nicht auf alle Englischgruppen zutreffen. Ich lernte bei den schwächeren Schüler/innen eher schüler- als stofforientiert zu sein, was nicht nur zu einem besseren Lernklima, sondern auch zu besseren Leistungen führte.

Folgende "Prinzipien" sind wesentliche Aspekte jedes Lehr- und Lernprozesses:

1) *Sei flexibel*

Ich lernte die Lernschwierigkeit des Kindes als ein Problem des Unterrichtens, nicht des Lernens zu betrachten.

Daraus entwickelte ich die Notwendigkeit, stets flexibel zu sein. Um erfolgreich zu unterrichten, muß ich viele Strategien einsetzen, um das Ziel zu erreichen. Wenn etwas nicht funktioniert, ist Veränderung notwendig.

2) *Keine "offensichtlichen" Vorurteile*

Ich lernte, daß es ein Vorurteil ist, die guten Schüler/innen der I. Leistungsgruppe als stark visuell einzustufen und die schlechten Schüler/innen der III. Leistungsgruppe als stark kinästhetisch einzuordnen.

Ich lernte aus den Beobachtungen auch, wie wichtig visuelle Hilfen vor allem für schwächere Schüler/innen sind.

3) Methodenvielfalt ist sowohl für den/die Unterrichtende/n als auch für die Schüler/innen interessanter

Ein Wechsel der verschiedenen Unterrichtstechniken verlangt vom Unterrichtenden viel Kreativität und Spontaneität. Vor allem bei den leistungsschwächeren Schüler/innen konnte ich den Widerstand gegen mich bzw. die Schule allgemein durch die vielen verschiedenen Unterrichtstechniken überwinden. Dadurch, daß ich ihnen die Möglichkeiten gab, mit all ihren Sinnen zu lernen, verbesserten sich auch ihre Leistungen um durchschnittlich eine bis zwei Noten. Sie waren besser motiviert und lernten auch mehr, was sich vor allem in ihren besseren Noten zeigte, so daß die Frage immer wieder auftauchte, wann sie in die zweite Gruppe aufsteigen dürften, da sie bessere Zensuren erzielten. Bei der 6. Schularbeit gab es einen Notendurchschnitt von 2,1. Alissa zieht im Herbst nach Bludenz, Renato geht im Herbst in Götzis in die Schule, so daß nur noch sechs Schüler/innen übrigbleiben. Katja, Daniel und Sabrina verbesserten sich so stark, daß ich ihnen die Chance geben könnte, in der dritten Klasse die II. Leistungsgruppe zu besuchen. Ihre Anstrengungen müssen belohnt werden, so daß ich plane, die III. Leistungsgruppe aufzulösen und dafür zwei gleich große II. Leistungsgruppen zu bilden.

Fragen, die während dieser Arbeit aufgetaucht sind:

- 1) Die leistungsstarken Schüler/innen bringen ihre Leistungen unabhängig von den unterschiedlichen Lerntechniken. Ist es so, weil sie selber (vielleicht unbewußt) herausgefunden haben, wie sie am besten lernen, weil sie von einer Modalität auf die andere ohne "Übersetzungen" wechseln können und das Gehörte viel besser visualisieren können?
- 2) Können die leistungsschwachen Schüler/innen nur sehr schwer zwischen den Modalitäten hin und her pendeln, haben sie dabei "Übersetzungsprobleme"?
Können sie Gelesenes oder Gehörtes nicht von sich aus in Bilder umwandeln, so daß Bilder eine sehr große Hilfe für sie sind? Ist das auch der Grund dafür, daß fast alle in dieser Gruppe so schlechte Rechtschreiber sind?
Gibt man ihnen die passenden Bilder, merken sie sich die Wörter und Strukturen besser.
Stellt man mit Mimik und Gestik einen Szenenausschnitt einer Unit dar, finden sie sofort die Stelle. Fragt man sie jedoch, wo im Text dies oder jenes steht, haben sie Schwierigkeiten, diese Stelle zu finden. Liegt das daran, daß sie "Einwegübersetzer" sind, das heißt, nur von Bildern zum Wort übersetzen, jedoch nicht ohne weiteres vom Wort zum Bild kommen?

Nachtrag:

Es ist jetzt fast ein halbes Jahr her, seitdem ich diese Arbeit geschrieben habe. Alle Schüler/innen meiner letztjährigen I. Leistungsgruppe in der vierten Klasse besuchen weiterführende Schulen.

Meine letztjährigen Zweitklässler in der III. Leistungsgruppe besuchen heuer nicht nur eine höhere Schulstufe, sondern auch eine höhere Leistungsgruppe. Ich führe heuer diese Schüler/innen als zweite Leistungsgruppe. Alissa ist doch wieder in unsere Schule gekommen, fünf Schülerinnen der letztjährigen II. Leistungsgruppe wollten in "unsere" Gruppe überwechseln. Somit gibt es heuer im Fach Englisch in der dritten Klasse eine I. und zwei gleich große II. Leistungsgruppen. Für mich war erstaunlich, daß alleine die Tatsache, nicht mehr in einer dritten Leistungsgruppe zu sein, unglaublich motivierend auf alle Schüler/innen wirkte. Ihre Arbeitshaltung verbesserte sich wesentlich. Ganz selten vergißt jemand seine Hausaufgabe. Ich verlange Sachen, die ich in einer III. Leistungsgruppe nie verlangen würde. Neben

"anspruchsvolleren" Grammatikpunkten verlange ich unter anderem auch kurze Aufsätze. Obwohl die Anforderungen stiegen und der Notenschlüssel der II. Leistungsgruppe übernommen wurde (Es müssen gegenüber letztem Jahr mindestens 51 % statt 31% der Punkte für ein Genügend erreicht werden), blieb der Notendurchschnitt doch ungefähr gleich. Das heißt, daß das Niveau um durchschnittlich zwei Noten besser ist als letztes Jahr, was jedoch nicht auf die neuen Schülerinnen zurückzuführen ist, da sie im Notendurchschnitt liegen. Ein wesentlicher Grund dafür ist sicher das Bewußtsein, nicht mehr in der letzten Gruppe zu sein, sondern etwas zu können. Die "self-fulfilling prophecy" macht diese Leistungssteigerung möglich. Der einzige Wehrmutstropfen ist, daß Robert und Biljana, die schon letztes Jahr die Leistungsschwächsten waren, nicht mehr mithalten können. Ich werde sie weiterhin in der II. Leistungsgruppe führen, ihnen jedoch, falls sie nicht positiv abschneiden können, eine positive Note mit dem Vermerk "III. Leistungsgruppe" geben. Ich hoffe jedoch immer noch, daß sie von dem allgemeinen Motivationsschub auch noch angesteckt werden.

Prof. Franz Ludescher
PädAk Feldkirch / Vorarlberg
Liechtensteinerstraße 35
6800 Feldkirch



The three magic apples

Andy was on the number nine bus on his way home from school. At Park Road an old woman got onto the bus. She had a big basket of apples. Andy saw her and stood up. "Would you like a seat?" he said. "Thank you very much," the woman said and she gave Andy three big red apples. When she gave him the apples, Andy heard the words:

*Tell the apple
What you want to be.
Eat it and see what you will see.*

Andy thanked her and put the apples into his school bag. It was like a dream. When he got home, he had lunch and then he did his homework. Then he took the apples, ran out into the park and sat down on a park bench. He saw some tall boys playing football.

"I want to be tall and strong," Andy said and began to eat the first apple. Suddenly he was very tall and strong. Now he wanted to play with the big boys, so he went over to them, took the ball and kicked it high into the air. When the boys saw that he was so strong, they ran away. Andy was sad because he wanted to have a lot of friends.

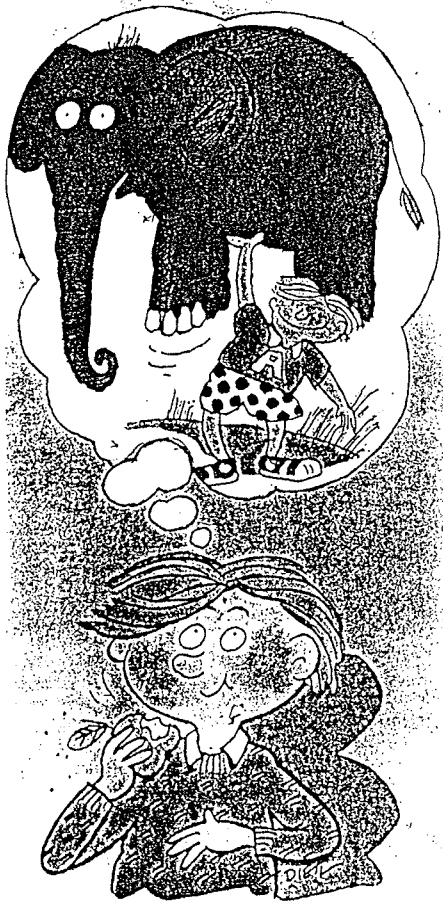
"I want to be famous," he said and began to eat the second apple. "When I am famous, I will have a lot of friends." Suddenly there were hundreds of people around him. They had cameras and microphones and they wanted interviews with him. He did not know what to say, so he ran away. The reporters followed him. When he came to a road, he saw a fine sports car.

"I want to be rich. Then I could have this beautiful car," Andy said and quickly began to eat the third apple. Suddenly he was rich. He had a sports car, he had a helicopter, and he lived in a very big and beautiful house. He had everything, but he was not happy.

One night he had a dream. In his dream he saw the old woman again. "I am unhappy," he said, "I do not want to be tall and strong, famous or rich." The old woman looked at him. "Go into the garden and find a small yellow flower," she said. At that moment Andy heard the words:

*Tell the flower
What you want to be.
Smell it and see what you will see.*

Andy ran into the garden. He found the flower near the apple tree. "I want to be me," he said and suddenly he was on the park bench again. "Come and play with us," the boys said to him. Andy stood up and ran over.



8

At the bus stop

When Gillian arrived at the bus stop Caroline and Anne were already waiting. "Where's Mike?" Gillian asked. "We don't know," Anne answered.

When the bus came, Mike was not there. "Mike mustn't miss the French test in the first lesson," Caroline said. "Let's try and hold the bus up."

When the doors of the bus opened, the girls got on. Caroline started looking for her bus pass. "I can't find my pass," she said to the driver. "Then you'll have to pay," he answered. "But I showed you my pass yesterday," Caroline said.

"Then get off you three," he shouted and threw them off.

"But we have got our passes," Gillian and Ann said. It was too late. The doors closed and the bus started.

"Children are very impolite nowadays," an old woman said to the driver. "They never stand up when we get on." "They don't want to walk," a man said. "They're very lazy."

The girls were late for the French test. Their teacher was very angry. "Didn't you know that there was a test today?" he asked. "We were waiting for Mike," they said.

"My dad took me in his car today," Mike said.

Lern- und Denktypenbestimmung

Kreuzen Sie bitte spontan zu jeder Frage genau eine Antwort an. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Hier soll lediglich ihr persönlicher Lern-, Arbeits- und Denktyp identifiziert werden. Sollte bei der einen oder anderen Frage keine Antwort passen, entscheiden Sie sich für die, die am ehesten zutrifft.

* adaptiert von Niklaus Hürlimann -Kommunikative Ausbildungen

- 1) Beim Fernsehen schaue ich
 - mir wahllos alle Sendungen an
 - viel, gebe es aber nicht zu.
 - nur das Notwendigste.
 - ausgewählte Sendungen
 - Krimis.
 - Kunst- und Kultursendungen.
- 2) Bei einem schlechten Fernsehprogramm
 - rege ich mich sehr auf.
 - drehe ich ab.
 - suche ich einen anderen Sender
 - schlafe ich ein.
- 3) Ordnung und Genauigkeit sind für mich
 - sehr wichtig.
 - wichtig.
 - unwichtig.
- 4) Ich erfasse rasch das Wesentliche einer Situation.
 - stimmt.
 - stimmt nicht.
- 5) Die Kleidung sagt viel über ihren Träger aus.
 - stimmt.
 - stimmt nicht.
- 6) Ich singe oder pfeife öfters eine Melodie vor mich hin
 - stimmt
 - stimmt nicht
- 7) Es ist nicht gut, eigene Emotionen sehr zu zeigen.
 - stimmt
 - stimmt nicht
- 8) Es fällt mir leicht, in meine Arbeit ein System zu bringen.
 - stimmt
 - stimmt nicht
- 9) Ich denke oft an Vergangenes.
 - stimmt
 - stimmt nicht
- 10) Ich bin Realist
 - stimmt
 - stimmt nicht

- 11 Ich übersehe oft die Zeit
 - stimmt.
 - stimmt nicht.
- 12 Ich kann bei einem guten Film völlig die Umgebung vergessen
 - stimmt.
 - stimmt nicht.
- 13 Oft kommen mir Personen bekannt vor, aber ich weiß nicht, wo ich sie schon gesehen habe.
 - stimmt.
 - stimmt nicht.
- 14 Mein Arbeitsplatz gilt als chaotisch und ungeordnet.
 - stimmt.
 - stimmt nicht.
- 15 Unter Belastung
 - esse ich mehr.
 - esse ich weniger.
- 16 Im Zweifelsfall wäre ich bei gleichem Gehalt
 - Wissenschaftler
 - Philosoph
- 17 Eigentlich habe ich nie Zeit.
 - stimmt.
 - stimmt nicht.
- 18 Ich spiele gerne und gut Schach.
 - stimmt.
 - stimmt nicht.
- 19 Obwohl ich mich gut kenne, mache ich manche Fehler immer wieder.
 - stimmt.
 - stimmt nicht.
- 20 Eine wichtige Entscheidung muß gut überlegt werden.
 - stimmt.
 - stimmt nicht.
- 21 In einem Restaurant bestelle ich gerne
 - Speisen, die ich nicht kenne.
 - Speisen, von denen ich weiß, daß sie mir schmecken
- 22 Manchmal habe ich Vorahnungen, die sich prompt bewahrheiten.
 - stimmt.
 - stimmt nicht.

- 23 Ich träume viel.
- stimmt. → ☺
- stimmt nicht. → ☹
- 24 Ich verliere nie die Beherrschung.
- stimmt. → ☹
- stimmt nicht. → ☺ ✂
- 25 Auf Parties finde ich schwer Anschluss.
- stimmt. → ☹
- stimmt nicht. → ☹
- 26 Ich erkenne Personen sofort an ihrer Stimme.
- stimmt. → ☹
- stimmt nicht. → ☹
- 27 Oft weiß ich, daß ich recht habe, finde aber nicht das richtige Argument.
- stimmt. → ☹
- stimmt nicht. → ☹
- 28 Ich fühle mich sehr musikalisch.
- stimmt. → ✂
- stimmt nicht. → ✂
- 29 Ich kaufe spontan.
- stimmt. → ☹
- stimmt nicht. → ☹
- 30 Moderne Kunst ist zum größten Teil nur Geschäftemacherei.
- stimmt. → ☹
- stimmt nicht. → ☹
- 31 Ich widme mich geduldig einer Aufgabe, bis ich sie gelöst habe.
- stimmt. → ✂
- stimmt nicht. → ✂
- 32 Für mich zählen vor allem reale Fakten.
- stimmt. → ✂
- stimmt nicht. → ✂
- 33 Ich schwitze leicht.
- stimmt. → ☹
- stimmt nicht. → ☹
- 34 Ich betreibe regelmäßig Sport.
- stimmt. → ✂
- stimmt nicht. → ☹
- 35 Personen erkenne ich leichter, wenn ich ihren Namen höre.
- stimmt. → ☹
- stimmt nicht. → ☹

- 36 Bei Musik bevorzuge ich
- Klassik → ☹
- Jazz → ☹
- Volksmusik → ☹
- Pop → ☹
- Tanzmusik → ✂
- Disko → ✂
- 37 Ich lerne am besten aus Büchern.
- stimmt. → ☹
- stimmt nicht. → ☹
- 38 Ist bei der französischen Flagge blau
- links? → ☹
- rechts? → ☹
- weiß nicht → ☹
- 39 Ich kann mit Geld gut umgehen.
- stimmt. → ✂
- stimmt nicht. → ✂
- 40 Ich habe gerne Gesellschaft.
- stimmt. → ☹
- stimmt nicht. → ☹
- 41 Ich suche gerne nach Fehler anderer
- stimmt. → ☹
- stimmt nicht. → ☹
- 42 Ich liebe Musik und Malerei
- stimmt. → ✂
- stimmt nicht. → ✂
- 43 Ich fühle mich als logischer Denker.
- stimmt. → ✂
- stimmt nicht. → ✂
- 44 Es dauert lange, bis ich einem Menschen vertraue.
- stimmt. → ☹
- stimmt nicht. → ☹
- 45 Ich schaue mir öfters andere Menschen ganz genau an.
- stimmt. → ☹
- stimmt nicht. → ☹
- 46 Ich erinnere mich normalerweise lange an ein Gespräch mit einem Freund
- stimmt. → ☹
- stimmt nicht. → ☹

- 47 Wenn ich mich ärgere
 merke ich es sofort an meinem körperlichen Wohlbefinden
 atme ich tief durch, und es geht weiter.
- 48 Manchmal bin ich ungewollt ungerecht.
 stimmt
 stimmt nicht
- 49 Ich koche gerne und gut
 stimmt
 stimmt nicht
- 50 Als Kind habe ich viel geweint
 stimmt
 stimmt nicht
- 51 Ich führe oft Selbstgespräche
 stimmt
 stimmt nicht
- 52 Ich lasse mich von einer schönen Verpackung beeinflussen
 stimmt
 stimmt nicht
- 53 Im Urlaub brauche ich das Abenteuer und Unbekannte
 stimmt
 stimmt nicht
- 54 Ich lerne fremde Sprachen leicht
 stimmt
 stimmt nicht
- 55 In einer Gemeinschaft beziehe ich Kritik leicht auf mich
 stimmt
 stimmt nicht
- 56 Im Zweifelsfall wäre ich für das gleiche Geld lieber
 Lehrer
 Künstler
- 57 Ich entscheide mich oft spontan.
 stimmt
 stimmt nicht
- 58 Ich esse regelmäßig zur gleichen Zeit.
 stimmt
 stimmt nicht

- 59 Ich gehe als eher vorsichtig.
 stimmt
 stimmt nicht
- 60 Ich bin am liebsten alleine.
 stimmt
 stimmt nicht
- 61 Am Telefon erkenne ich eine Stimme sofort
 stimmt
 stimmt nicht
- 62 Ich lese gerne.
 stimmt
 stimmt nicht
- 63 Was steht in der Mitte?
 (Bitte entscheiden Sie sich für ein Symbol): A B C
- 13
 B
- 64 Für meine Entscheidungen gibt es immer einen Grund.
 stimmt
 stimmt nicht
- 65 Ich sehe am liebsten Filme in Originalfassung.
 stimmt
 stimmt nicht
- 66 Ich komme rasch mit fremden Menschen ins Gespräch
 stimmt
 stimmt nicht

Lern- und Denktypen - Auswertung

Zählen Sie die einzelnen Symbole zusammen und tragen Sie diese unten ein:

_____	✈..... rechte Gehirnhälfte	bevorzugte Hirndominanz
_____	☞..... linke Gehirnhälfte	
_____	☺..... Sympathikotoniker	dominante Kraft im Nervensystem
_____	☹..... Vagotoniker	
_____	👁..... optisch denkender Typ	bevorzugte Sinnesorgane
_____	📞..... akustisch denkender Typ	
_____	✂..... gefühlsbetont denkender Mensch	

Die höchste Zahl in jeder Klasse gibt Deine persönliche Ausprägung an. Je größer der Unterschied, desto klarer Deine Dominanz und Bevorzugung

Charakteristik:

Rechte Gehirnhälfte

Hier wohnen Kreativität und Intuition. Der "Rechtshirn Typ" ist künstlerisch und phantasievoll. Er lernt schwerer, weil er vorwiegend auf unbewußten Ebenen lernen muß. Wegen seiner "Sprunghaftigkeit" braucht er stärkere emotionale Motivation.

Linke Gehirnhälfte

Der "Linkshirn Typ" ist der rationelle, genaue. Er vermeidet Risiko, denkt vernünftig und kann sich sachlich artikulieren. Er hat ein gutes Zeitgefühl, ist pflichtbewußt und lernt alles in allem leichter.

Sympathikotoniker

Im Nervensystem des Sympathikotonikers ist die aktivierende Kraft die dominante (Sympathikus). Er leidet unter Umständen an Bluthochdruck und setzt sich öfters unter Streß. Um in eine optimale Lernsituation zu kommen, muß sich der Sympathikotoniker zunächst beruhigen.

Vagotoniker

Im Nervensystem des Vagotonikers ist die dämpfende Kraft vorherrschend (Parasympathikus). Er ist nach außen hin ruhig und beherrscht und neigt eher zu Magen- und Verdauungsstörungen. Um in eine optimale Lernsituation zu gelangen, muß sich der Vagotoniker zunächst aktivieren.

Optischer Typ/ Visueller Lerntyp

Er lernt am leichtesten, wenn er den zu lernenden Stoff sieht. So gesehen sind Filme, Bilder und Zeitungen (neben realem Erleben) seine geeignetsten Lernhilfen.

Akustischer Typ/ Auditiver Lerntyp

Er lernt über die akustische Wahrnehmung am besten. Verbale Erklärungen (Lehrer, Diskussionen.....) und Lernkassetten sind für ihn ideal.

Gefühlstyp/ Kinästhetischer Lerntyp

Sein am stärksten ausgeprägtes Repräsentationssystem ist die "Gefühlswelt". Er lernt über die Motorik (tun, "Begreifen", Naturalien....) aber auch über seinen emotionellen Bezug.

Natürlich sind diese Charakterisierungen Beschreibungen von Extrem Typen. Normalerweise sind wir alle Mischtypen, die aus jeder Gruppe einen Teil beinhalten. Trotzdem wird dieser Test Aufschluß über die Ausprägung des eigenen Lerntyps geben.