



Didaktický projekt Rozhovory s libereckými Němci

Diplomová práce

Studijní program:

N7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obory:

Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy
Učitelství německého jazyka pro 2. stupeň základní školy

Autor práce:

Markéta Benešová

Vedoucí práce:

Mgr. Nikola Mizerová, Ph.D.
Katedra německého jazyka





Zadání diplomové práce

Didaktický projekt Rozhovory s libereckými Němci

Jméno a příjmení: **Markéta Benešová**
Osobní číslo: P19000930
Studijní program: N7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obory: Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy
Učitelství německého jazyka pro 2. stupeň základní školy
Zadávací katedra: Katedra německého jazyka
Akademický rok: **2019/2020**

Zásady pro vypracování:

Jádro diplomové práce tvoří příprava a realizace mezioborového didaktického projektu založeného na rozhovorech s libereckými pamětníky, kteří pocházejí ze smíšených česko-německých manželství. Projekt bude ověřen ve výuce německého jazyka na 2. stupni ZŠ Husova. Hlavním cílem projektu je překonávat národnostní resentimenty prostřednictvím setkání s konkrétními příběhy pamětníků. V teoretické části práce studentka shrne vývojová specifika žáků 2. stupně ZŠ a vytvoří soubor didaktických pravidel pro tvorbu projektu. V praktické části nejprve natočí a transkribuje rozhovory s několika pamětníky a poté předloží podrobný návrh didaktického projektu a popis jeho realizace.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Němčina



Seznam odborné literatury:

KASPEROVÁ, Dana. Projektové vyučování. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, 2012.
LAURIN, Petra, Irena NOVÁKOVÁ a PETRÁSKOVÁ, Christa. Osudy Němců z Jizerských hor po roce 1945: Schicksale der Deutschen aus dem Isergebirge nach 1945. Rýnovice: Dům česko-německého porozumění v Rýnovicích, 2018. ISBN 978-80-270-4885-4.
MELANOVÁ, M. et al. Liberec/Praha: Lidové noviny, 2017. ISBN 978-80-7422-484-3.
SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.
VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
VELČOVSKÝ, Václav. Čeština pod hákovým křížem. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3543-9.

Vedoucí práce:

Mgr. Nikola Mizerová, Ph.D.
Katedra německého jazyka

Datum zadání práce:

30. dubna 2020

Předpokládaný termín odevzdání:

30. dubna 2021

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

Dr. phil. habil. Mgr. Pavel Novotný, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

12. července 2021

Markéta Benešová

Dankschreiben

Ich bedanke mich bei Mgr. Nikola Mizerová, Ph.D. für ihre Führung, ihre wertvollen Ratschläge und Bemerkungen, die sie mir beim Schreiben dieser Arbeit geleistet hat.

Anotace

Cílem této diplomové práce je tvorba didaktického projektu nazvaného *Rozhovory s libereckými Němci*. V teoretické části se nejprve práce soustředí na vývojová specifika dětí 2. stupně základní školy, pro které je projekt určen. Dále detailněji popisuje psychické procesy těchto žáků, a to především jejich percepce a utváření vlastních postojů a také to, jaký vliv má socializace na vývoj jejich osobnosti. V teoretické části jsou dále popsány vznik a vývoj projektové metody a také zásady tvorby didaktického projektu. Praktická část práce nabízí konkrétní návrh didaktického projektu. Projekt je zde rozpracován do příprav 6 vyučovacích hodin německého jazyka pro žáky ZŠ Husova Liberec. Pozornost je rovněž věnována zařazení projektu do kurikulárních dokumentů jako jsou školní vzdělávací program ZŠ Husova a Rámcové vzdělávací programy pro základní školy.

Klíčová slova

projekt, projektová metoda, mladiství, postoj, rozvoj osobnosti

Abstract

The aim of this thesis is to create a didactic project called *Interviews with Germans from Liberec*. In the theoretical part, the thesis first focuses on the developmental specifics of children of the age of 11 to 15 years, for whom the project is intended. Then the theoretical part describes in more detail the psychological processes of these pupils, especially their perception and formation of their own attitudes, as well as the influence of socialization on the development of their personality. The theoretical part also provides a description of the origin and development of the project method and the principles of project design. The practical part of the thesis offers a concrete proposal for a didactic project. The project is elaborated into the preparation of 6 German language lessons for pupils of the Husova Liberec Elementary School. Attention is also paid to the inclusion of the project in curricular documents such as the school curriculum of the Husova Elementary School and the Framework Education Programmes for Primary Schools.

Keywords

project, project method, adolescents, attitude, personality development

Abstract

Das Ziel dieser Diplomarbeit ist es, ein didaktisches Projekt mit dem Titel *Gespräche mit Deutschen aus Liberec* zu erstellen. Der theoretische Teil der Arbeit konzentriert sich zuerst auf die Entwicklungsmerkmale der Jugendlichen im Alter von 11 bis 15 Jahren, für die das Projekt konzipiert ist. Anschließend werden die psychologischen Prozesse dieser SchülerInnen, insbesondere ihre Perzeption und Formung eigener Einstellungen, sowie der Einfluss der Sozialisation auf die Entwicklung ihrer Persönlichkeit näher beschrieben. Danach fokussiert der theoretische Teil auch die Entstehung und Entwicklung der Projektmethode und die Prinzipien der Projekterstellung. Der praktische Teil der Arbeit bietet einen konkreten Vorschlag für ein didaktisches Projekt. Das Projekt ist für 6 Deutschstunden für SchülerInnen der Husova-Grundschule in Liberec geplant. Die Aufmerksamkeit ist gleichfalls der Einordnung des Projekts ins Schulbildungsprogramm und in die Rahmenbildungsprogramme gewidmet.

Schlüsselwörter

Projekt, Projektmethode, Jugendliche, Einstellung, Persönlichkeitsentwicklung

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	10
2. Universelle Merkmale im Alter von 11 bis 15 Jahren aus der Sicht der Entwicklungspsychologie	13
2.1. Prinzipien und Methoden der Entwicklungspsychologie	13
2.2 Merkmale der Entwicklungsphase der Jugendlichen	16
2.2.1 Sprachentwicklung bei den Jugendlichen	27
3. Universelle Merkmale im Alter von 11 bis 15 Jahren aus der Sicht der pädagogischen Psychologie	29
3.1 Prinzipien der pädagogischen Psychologie	29
3.2 Psychische Strukturen der Lernenden	34
3.3 Schule und Sozialisation	43
4. Projektmethode	49
4.1 Historisches Konzept der Projektmethode	50
4.2 Projektmethode und ihre Definitionen	54
4.3 Gegenwärtiges Konzept der Projektmethode	59
4.4 Klassifizierung von Projekten	62
4.5 Schritte der Projekterstellung	65
4.6 Nachteile der Projektmethode	68
5. Didaktisches Projekt - Gespräche mit Deutschen aus Liberec	69
5.1 Beschreibung des Projekts Gespräche mit Deutschen aus Liberec	70
5.2 Projektaktivitäten	76
5.3 Evaluation des Projekts	98
6. Schlusswort	102
Literaturverzeichnis	104
Anlage	106

1. Einleitung

Die Schule ist ein Ort, wo die SchülerInnen nicht nur neue Informationen erfahren, sondern auch alle Aspekte ihrer Persönlichkeit entwickeln. Dank bestimmter Lernmethoden und Arbeitsformen können sie ihre Einstellungen und Werte formen. Der Lehrende wählt die konkreten Methoden aus und ist auch für ihre Realisierung verantwortlich. Im gegenwärtigen Unterricht zeichnet sich die Tendenz ab, die Projektmethode einzusetzen, die auf der Aktivierung der SchülerInnen basiert. Die Projektmethode ist der Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit.

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich zum Ziel zu erforschen, wie der Deutschunterricht für die SchülerInnen interessanter und amüsanter zu machen wäre. Die vorliegende Diplomarbeit soll zeigen, dass die Projektmethode auch für den Fremdsprachenunterricht geeignet ist. Die Projektmethode ermöglicht sowohl die Entwicklung der Sprachkompetenzen, als auch die Formung der Einstellungen der SchülerInnen. Das Augenmerk wird auf die Erstellung eines didaktischen Projekts gerichtet. Der Theoretische Teil fokussiert u. a. die spezifischen Entwicklungsmerkmale und die psychischen Strukturen der SchülerInnen im Alter von 11 bis 15 Jahren. Anschließend wird eine theoretische Basis zum Thema Projektmethode geschaffen. Im praktischen Teil der Arbeit wurde ein didaktisches Projekt für die Husova-Grundschule vorbereitet. Eine Unterrichtseinheit wurde mit den SchülerInnen der neunten Klasse der Husova-Grundschule getestet.

Der theoretische Teil der Arbeit, konkret das Kapitel 2 *Universelle Merkmale im Alter von 11 bis 15 Jahren aus der Sicht der Entwicklungspsychologie*, widmet sich der Lebensphase der Jugend, weil das Projekt für gerade diese SchülerInnen vorbereitet wurde. Die SchülerInnen im Alter von 11 bis 15 Jahren durchlaufen eine spezielle Lebensphase, die einerseits ihren Lernprozess positiv beeinflussen kann und andererseits auch komplizieren kann. Neue geistige Strukturen werden bei den Jugendlichen entwickelt, aber sie sollen zuerst lernen, sie richtig zu benutzen. Sie entdecken jetzt eine neue Fähigkeit, und zwar die Jugendlichen können sich selbst als von außen beobachten, was sehr eng mit ihrem Benehmen zusammenhängt. Sie arbeiten gern in Gruppen, aber die Beziehungen mit ihren Kommilitonen sind für sie sehr wichtig. Damit hängt auch die Planung des Projekts zusammen. Der Lehrende muss die Entwicklungsaspekte seiner SchülerInnen berücksichtigen und die Aktivitäten und Aufgaben so vorbereiten, dass die SchülerInnen sie ohne Angst bearbeiteten.

Das Kapitel 3 *Universelle Merkmale im Alter von 11 bis 15 Jahren aus der Sicht der pädagogischen Psychologie* konzentriert sich näher auf die psychischen Strukturen der Jugendlichen. Es beschäftigt sich vor allem mit der Perzeption, Entwicklung der Einstellungen und Sozialisation. Diese drei Phänomene beeinflussen die Entwicklung der Persönlichkeit, was neben dem Erlernen neuer Informationen und Kenntnisse eines der Ziele des Unterrichts sein soll. Mit diesem Fakt hängt die in den Vordergrund getretene ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung. Die pädagogische Psychologie betont die Bedeutung der Formulierung der affektiven Ziele für die einzelnen Unterrichtseinheiten, was den Lehrenden ermöglicht, auf die Formung der Einstellungen der SchülerInnen zu wirken. Die Projektmethode bietet den Lehrenden eine Möglichkeit, aktuelle und für die SchülerInnen interessante Themen in den Unterricht einzugliedern und damit auch die affektiven Ziele zu treffen. Die Projektmethode ist auch für die Realisierung der Querschnittsthemen aus Rahmenbildungsprogramm geeignet, die gerade mit affektiven Zielen des Unterrichts arbeiten. Das didaktische Projekt der vorliegenden Arbeit wurde im Rahmen des Querschnittsthemas Bildung zum Denken in europäischen und globalen Zusammenhängen (*Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*) entworfen.

Das Kapitel 4 *Projektmethode* beschreibt detailliert die Entstehung und Entwicklung der Projektmethode. Zuerst wurden anhand des historischen Konzepts Definitionen und gegenwärtiges Konzept abgeleitet und formuliert. Danach erklärt dieses Kapitel auch, warum gerade diese Unterrichtsmethode für die Jugendlichen geeignet ist und wie die affektiven Ziele dank solches Unterrichts eingegliedert sein können. Zuletzt bietet dieses Kapitel eine Anweisung für die Lehrenden, wie ein Projekt vorbereitet werden sollte. Es wurden konkrete Schritte für die Lehrenden beschrieben und ausgeführt. Aus diesem Kapitel ergibt sich, dass der Schwerpunkt vor allem auf der gewissenhaften Projektplanung liegt, was ein Thema des nächsten Kapitels ist.

Kapitel 5 heißt *Didaktisches Projekt Gespräche mit Deutschen aus Liberec* und bietet die Beschreibung des Projekts, dann Vorbereitungen für die konkreten Unterrichtseinheiten und schließlich auch eine Evaluation. Das Projekt verbindet vier Schulfächer, und zwar Deutsch, Tschechisch, Geschichte und Geografie und ist für 6 Deutschstunden eingeplant. Das Thema des Projekts reflektiert die Zeit Österreich-Ungarns, der Ersten Tschechoslowakischen Republik und des Zweiten Weltkriegs. Die SchülerInnen sollten Beweise suchen und überprüfen, dass Liberec mit

der deutschen Sprache schon lange verbunden ist. Das Projekt lenkt auch Aufmerksamkeit auf die geografische Lage der Stadt Liberec und auf die Nachbarländer. Die SchülerInnen sollten mit authentischen Materialien und Inschriften aus der Zeit Österreich-Ungarns und der Ersten Tschechoslowakischen Republik arbeiten. Die Aufnahmen der Gespräche mit Zeitzeugen aus Liberec, die aus Mischehen stammen und deutsche Herkunft haben, dienen der Entwicklung der Sprachkompetenz konkret des Hörverstehens und des Sprechens. Diese Aufnahmen der Gespräche mit Deutschen aus Liberec stellen Grundlagen für Mehrheit der vorbereitenden Unterrichtseinheiten.

2. Universelle Merkmale im Alter von 11 bis 15 Jahren aus der Sicht der Entwicklungspsychologie

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den universellen Merkmalen der Entwicklung der Lernenden im Alter zwischen 11 und 15 Jahren. Es fokussiert vor allem die psychischen Veränderungen, die den Lernprozess beeinflussen können. Die Hauptaspekte der Entwicklung werden hier aus der Sicht der Entwicklungspsychologie diskutiert. Diese Phänomene, die vor allem die kognitive Entwicklung der SchülerInnen in der Phase der frühen Jugend und Pubertät betreffen, sollten bei der Vorbereitung und auch bei der Realisierung des didaktischen Projekts helfen. Für die Lehrenden ist es ratsam diese Aspekte zu berücksichtigen, denn sie unterstützen die problemlose und erfolgreiche Realisierung des Projekts in der Stunde.

2.1. Prinzipien und Methoden der Entwicklungspsychologie

Der Untersuchungsgegenstand der Entwicklungspsychologie als solcher wurde lange erforscht, wobei er sich im Laufe der Zeit immer wieder veränderte. Laut Langmeier und Krejčířová¹ handelt es sich nicht nur um das einfach beobachtbare Verhalten, sondern auch um das Phänomen des Bewusstseins und Unterbewusstseins. Langmeier und Krejčířová² schreiben noch, dass das Verhalten durch Extrospektion erforscht werden kann, aber verschiedene Geisteszustände und subjektive Launen, Gefühle und Erlebnisse nur bei Selbstbeobachtung oder Introspektion untersucht werden können. Laut Langmeier und Krejčířová³ ist die Entwicklungspsychologie als eine Wissenschaft des Verhaltens und der Erlebnisse definiert. Mussen⁴ behauptet, dass sich diese Psychologie mit allen Lebensphasen von der Geburt bis zum Tod beschäftigt. Mussen⁵ konstatiert noch, dass die Entwicklungspsychologie aus Beschreibungen und Untersuchungen im Rahmen der sensomotorischen Fähigkeiten, aus Wahrnehmungs- und Intelligenzfunktionen, aus sozialem Verhalten und aus Gefühlsreaktionen besteht. Nach Langmeier und Krejčířová⁶ gehören zu den Hauptzielen der

¹ Langmeier, Josef a Krejčířová, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. aktualisierte Ausgabe. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). S. 13.

² Ebd.

³ Ebd.

⁴ Mussen, Paul. *Einführung in die Entwicklungspsychologie*. München: Juventa, 1991. S. 13.

⁵ Ebd.

⁶ Langmeier, Josef und Krejčířová, Dana. *Vývojová psychologie*. S. 15.

Entwicklungspsychologie die Beschreibung der Entwicklungsveränderungen, die charakteristisch für die bestimmte Phase sind, und danach auch die Ableitung der generellen Gesetzmäßigkeiten, die die Entwicklung der Menschen beeinflussen können. Die Beobachtungen können bei der Ableitung der gültigen Theorien helfen. Das ist auch das eigentliche Ziel der Entwicklungspsychologie. Darauf bezogen können die beobachteten Fakten erklärt oder weiter erforscht werden. Langmeier und Krejčířová⁷ ergänzen noch eine wichtige Behauptung, und zwar, dass die menschliche Entwicklung sehr komplex ist und jeder von uns ein Individuum darstellt und eben darum können die Theorien niemals die ganze Entwicklung völlig umfassen. Nach Langmeier und Krejčířová⁸ werden als die Hauptforschungsmethoden in der Entwicklungspsychologie die Beobachtung und retrospektive Anamnese verwendet. Die Beobachtung ist von der Umgebung abhängig. Die Ergebnisse werden unterschiedlich sein, wenn sie in der natürlichen Umgebung gesammelt wurden oder wenn sie in einer künstlichen oder experimentellen Umgebung beobachtet wurden. Langmeier und Krejčířová⁹ schreiben noch, dass manche Methoden der Entwicklungspsychologie auch mit der Zeit arbeiten. Es kann sich um eine lange, progressive oder kurze Einstellung handeln. Die Daten können auch prospektiv oder retrospektiv geordnet werden, was auch mit der Anamnese zusammenhängt. Langmeier und Krejčířová¹⁰ beziehen die Forschungsmethoden auf die Lehrenden und schreiben, dass für sie die Beobachtung die bedeutendste Rolle hat, weil sie die Lernenden während ihrer Arbeit überwachen. Im Fall des Schulunterrichts stellt die Schulumgebung die experimentelle Umgebung dar.

Vágnerová¹¹ bestimmt den Untersuchungsgegenstand der Entwicklungspsychologie als Erkennen der Verbindungen und Regeln, die die Entwicklungstendenzen der menschlichen Psyche und ihre Mechanismen begleiten. Geistige Entwicklung spielt für die Entwicklungspsychologie eine wichtige Rolle. Diese Entwicklung zeigt sich durch quantitative und auch qualitative Veränderungen, die eine Entwicklung aber auch einen Anstieg der menschlichen Persönlichkeit darstellen. Vágnerová¹² definiert die Hauptziele der Entwicklungspsychologie genauso wie Langmeier und Krejčířová, aber sie erklärt diese Ziele anhand von mehreren Details.

⁷ Ebd. S. 15–16.

⁸ Langmeier, Josef a Krejčířová, Dana. *Vývojová psychologie*. S. 16.

⁹ Ebd.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. S. 15.

¹² Ebd.

Die geistige Entwicklung kann in drei Gruppen gegliedert werden, und zwar, in bio-soziale Entwicklung, kognitive Entwicklung und psychosoziale Entwicklung. Wie schon die Bezeichnung bio-soziale Entwicklung verrät, handelt es sich hier vor allem um die körperliche Entwicklung und alle Veränderungen, die den Körper betreffen und beeinflussen. Für vorliegende Arbeit wird die zweite und dritte Gruppe, also die kognitive und psychosoziale Entwicklung, sehr wichtig sein, weil der Lehrende seine SchülerInnen kennen muss, um für sie ein gutes Projekt vorbereiten zu können. Laut Vágnerová¹³ bezieht sich die kognitive Entwicklung auf alle psychischen Prozesse, die mit menschlicher Kognition verbunden sind. In diese Gruppe fallen auch die Kompetenzen, die für Denken, Entscheidungen und Lernprozess benutzt werden. Dieser Bestandteil der menschlichen Psyche wird aber auch von verschiedenen Faktoren beeinflusst, wie beispielsweise von der Bildung oder von den Medien. Vágnerová¹⁴ schreibt weiter, dass sich die psychosoziale Entwicklung der Menschen vor allem auf die mit zwischenmenschlichen Beziehungen verbundenen Erlebnisse bezieht. Für das Individuum ist es wichtig zu kennen, zu welchen sozialen Gruppen es gehört. Psychosoziale Entwicklung ist weitgehend von äußeren soziokulturellen Faktoren abhängig. Psychosoziale Entwicklung ist eng mit der pädagogischen Psychologie verbunden.

Diese drei Gruppen der geistigen Entwicklung sind natürlich nicht ganz voneinander getrennt, im Gegenteil, sie beeinflussen sich und überschneiden sich, ergänzt Vágnerová¹⁵. Sie widmet sich¹⁶ auch den Faktoren, die die geistige Entwicklung des Menschen und seiner Persönlichkeit beeinflussen. Nach Vágnerová¹⁷ ist die Erbllichkeit ein bedeutender Faktor. Der Mensch erwirbt bestimmte genetische Voraussetzungen schon bei der Empfängnis, die sein Verhalten beeinflussen. Mussen¹⁸ ist der gleichen Meinung und erwähnt, dass verschiedene Wandlungen im Laufe der menschlichen Entwicklung durch biologische Faktoren bedingt werden. Die Entwicklungspsychologie soll diese Faktoren suchen und identifizieren. Vágnerová¹⁹ beschreibt noch die Faktoren der Außenwelt, die die zweite wichtige Gruppe bilden. Die Außenwelt formt und transformiert die geistige Entwicklung. In diese Kategorien

¹³ Ebd.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. S. 16.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Mussen, Paul. *Einführung in die Entwicklungspsychologie*. S. 11.

¹⁹ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. S. 19.

gehören soziokulturelle Einflüsse, größere soziale Kollektive oder Schichten und kleine soziale Gruppen, wie zum Beispiel die Familie. Vágnerová behauptet²⁰, dass sich die geistige Entwicklung in der Reifung ausdrückt. Der Schulbesuch stellt für die Kinder eine große Veränderung in ihrem Leben dar. Laut Vágnerová²¹ sollten sie für den Lernprozess vorbereitet werden. Damit ist auch die Entwicklung von gewissen psychischen Fähigkeiten verbunden. Wenn der Mensch gut vorbereitet ist, kann er in den Lernprozess eingegliedert werden. Vágnerová²² fügt hinzu, dass der Lernprozess als eine lang andauernde Veränderung, die sich durch bestimmte psychische Fähigkeiten zeigt, charakterisiert wird. Das Lernen erfolgt auf der Grundlage spezifischer oder allgemeiner Erfahrung, aber im Unterschied zur Reifung hat es keinen permanenten Effekt. Vágnerová²³ fasst zusammen, dass die geistige Entwicklung einen Prozess der aufeinanderfolgenden Änderungen, die in bestimmten Phasen laufen, bedeutet. Die geistige Entwicklung ist eben immer spezifisch und individuell. Was die Methoden der Entwicklungspsychologie betrifft, fügt Vágnerová²⁴ der Beobachtung noch das Experiment, das Gespräch und den Fragebogen zu.

Dieses Unterkapitel beschäftigte sich mit der kurzen Beschreibung der Hauptaufgabe der Entwicklungspsychologie und stellte auch ihre typischen Untersuchungsmethoden vor. Dank der Entwicklungspsychologie können alle Lebensphasen und ihre Merkmale definiert werden. Diese Arbeit konzentriert sich vor allem auf die Jugendlichen, für denen das didaktische Projekt vorbereitet wurde. Ihre Entwicklungsphase wird im nächsten Unterkapitel näher beschrieben.

2.2 Merkmale der Entwicklungsphase der Jugendlichen

Langmeier und Krejčířová²⁵ ordnen die SchülerInnen der sechsten, siebten, achten und neunten Klasse in die Entwicklungsphase der Jugend ein. Es handelt sich um das Alter von 11 bis 15 Jahren. Diese Zeit ist für die Jugendlichen eine „Wendezeit“, weil, außer einigen grundsätzlichen biologischen Veränderungen sich auch die psychische Seite ihrer Persönlichkeit ändert. Vágnerová²⁶ stuft die Jugendlichen im

²⁰ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. S. 21.

²¹ Ebd.

²² Ebd.

²³ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. S. 22.

²⁴ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. S. 27–28.

²⁵ Langmeier, Josef a Krejčířová, Dana. *Vývojová psychologie*. S. 142.

²⁶ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. S. 209.

Alter von 11 bis 15 Jahren in die Entwicklungsphase des späteren Schulalters ein. Sie nennt diese Phase Pubertät. Sie ist der gleichen Meinung wie Langmeier und Krejčířová, denn sie definiert die Pubertät als eine Übergangsetappe zwischen der frühen und mittleren Schulzeit und der frühen Adoleszenz. Sie behauptet auch, dass es während dieser Etappe nicht nur zu vielen biologischen und körperlichen Veränderungen kommt, sondern es laufen auch viele geistige und psychologische Prozessen ab. Vágnerová²⁷ schreibt zu dieser Entwicklungsphase noch, dass die jungen Menschen grobteils emotional instabil sind. Das Individuum in diesem Alter sucht neue soziale Einordnung und lernt die Regeln und Anforderungen der Gesellschaft kennen. Laut Langmeier und Krejčířová²⁸ erfolgen die biologischen und auch die psychischen Änderungen meistens parallel. Das ursprüngliche konkrete Denken wechselt zum formalen abstrakten Denken aus. Damit hängt zusammen, dass diese jungen Menschen die neuen Arten des Denkens entdecken und dass sie die anderen Menschen und auch sich selbst zu kritisieren beginnen. Vágnerová²⁹ erinnert daran, dass wieder die Regel der Variabilität gilt. Jeder Mensch ist anders und darum zeigen sich diese neuen Phänomene des Denkens bei jedem Menschen in einem anderen Alter (im Rahmen der Zeit von 11 bis 15 Jahren) oder im negativen Fall kann es zur Stagnation kommen.

Nach Langmeier und Krejčířová³⁰ ist für die Jugend die Pubertät eine Schlüsselphase. Junge Menschen durchlaufen die Pubertät im Alter von 11 und 15 Jahren. Dieses Entwicklungsstadium kann in zwei Phasen gegliedert werden. Die erste Phase ist die Phase der Vorpubertät und betrifft vor allem die Entwicklung der sekundären Geschlechtsmerkmale. Die zweite Phase ist die Phase der eigentlichen Pubertät, in der die biologischen Veränderungen schon abgeschlossen sind und die Teenager mit Wellen von Emotionen kämpfen. Langmeier und Krejčířová³¹ behaupten, dass diese Phase in der Entwicklung sehr spezifisch ist. Die Jugendlichen wollen anders als andere Menschen leben. Sie drücken sich anders aus, sie tragen interessante und manchmal extravagante Kleidung und werden Teil verschiedener formaler und auch informeller Gruppierungen. Langmeier und Krejčířová³² fassen die bedeutungsvollen psychologischen Phänomene der Jugend zusammen. Zu der emotionalen Instabilität

²⁷ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. S. 210.

²⁸ Langmeier, Josef a Krejčířová, Dana. *Vývojová psychologie*. S. 142.

²⁹ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. S. 211.

³⁰ Langmeier, Josef a Krejčířová, Dana. *Vývojová psychologie*. S. 143.

³¹ Ebd.

³² Langmeier, Josef a Krejčířová, Dana. *Vývojová psychologie*. S. 147.

werden auch die häufigen Stimmungsschwankungen gerechnet, die meistens in Verstimmtheit münden. Langmeier und Krejčířová³³ ergänzen, dass es bei den Jugendlichen nicht einfach ist, ihre Aktivitäten, Handlungen oder Reaktionen vorherzusehen, weil sie manchmal unkonzentriert und impulsiv sind. Nach Langmeier und Krejčířová³⁴ beeinflusst die komplizierte Gefühlslage der jungen Menschen auch ihr Lernen, denn sie haben Schwierigkeiten mit dem Aufpassen während des Unterrichts. Verschiedene Komplikationen begleiten oft das kontinuierliche Lernen und die Schulleistung der SchülerInnen ist durch negative Schwankungen bedroht. Jedoch gerade in diesem Alter werden die Ansprüche an die Schüler höher. Langmeier und Krejčířová³⁵ erwähnen als andere Phänomene dieser Entwicklungsphase beispielsweise häufige Müdigkeit und Erschlaffung, die in einen Zustand der Apathie münden können. Diese sogenannten Zustände der Inaktivität wechseln sich andererseits mit Phasen der extremen Aktivität ab. Dieses Alter kann auch mit neurovegetativen Störungen verbunden werden, wie beispielsweise mit Schlafstörungen oder Appetitlosigkeit, die auch laut Langmeier und Krejčířová³⁶ zu den Phänomenen dieser Phase gehören. Junge Menschen versuchen ihre inneren Zustände und Emotionen zu verstehen, aber sie stellen fest, dass es nicht einfach ist und darum flüchten sie häufig in ihre innere Welt, die weit entfernt von der Realität sein kann. Langmeier und Krejčířová³⁷ fassen zusammen, dass die Jugendlichen eigentlich in Unsicherheit leben, weil sie nicht wissen, ob sie die Anforderungen der Gesellschaft erfüllen können.

Vágnerová³⁸ stimmt mit Langmeier und Krejčířová in der Beschreibung der Phänomene der Pubertät überein. Sie ergänzt noch die sich schnell ändernden Launen der Jugendlichen, die Impulsivität und die bei den Jugendlichen nicht genug entwickelte Selbstbeherrschung. Vágnerová³⁹ widmet sich auch den möglich beobachtbaren Schutzmechanismen der jungen Menschen. Sie zeigen sich als verschiedene Reaktionen. Die erste Reaktion ähnelt in ihrem Prinzip einem Pendel. Sie wirkt sich als eine Regression für die erhöhte Belastung aus. Prinzip des Pendels darum, da der junge Mensch in einigen Handlungen zu einfachen Spielen aus Kindheit oder einfachen Lösungen zurückkehrt. Die zweite Reaktion ist als Flucht in die Fantasie benannt. Die

³³ Ebd.

³⁴ Langmeier, Josef a Krejčířová, Dana. *Vývojová psychologie*. S. 148.

³⁵ Ebd.

³⁶ Ebd.

³⁷ Ebd.

³⁸ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. S. 215.

³⁹ Ebd.

Jugendlichen können die Realität einfach verlassen und damit die möglichen Lösungen auf die schwierigen Situationen finden. Vágnerová⁴⁰ stellt fest, dass die Produktion der mit Fantasie verbundenen Gedanken der Formung der Identität dient.

Langmeier und Krejčířová⁴¹ behaupten, dass sich im Alter von 11 bis 15 Jahren Grundfertigkeiten, Interessen und Grundfähigkeiten vertiefen. In dieser Entwicklungsphase verbessert sich auch die Motorik, was darauf hinweist, dass sich in dieser Zeit die Jugendlichen für Sport interessieren. Sie sind behänd und energisch, sie haben eine gute feinmotorische Koordination. Kein Wunder, dass sich ihr Interesse für sportliche Aktivitäten steigert. Sie sind erfolgreich in diesem Bereich und das hilft ihrer Selbstevaluation und ihrem Selbstbewusstsein, die manchmal nicht ganz gesund sind. Langmeier und Krejčířová erwähnen auch⁴², dass sich in dieser Zeit die Wahrnehmung der Außenwelt weiter entwickelt. Die visuellen Komponente bleiben für die Teenager wichtig, aber gleichzeitig werden die visuellen Vorstellungen viel mehr mit dem abstrakten Denken verbunden. Das ist auch der Grund dafür, dass die Lernenden in diesem Alter nicht nur visuelle Elemente in dem Unterricht brauchen. Sie haben natürlich noch eine praktische Bedeutung für den Unterricht, aber sie sollten weitgehend mit abstrakten Ausdrücken und Termini oder Definitionen ergänzt werden. Die effektivste Variante wäre die visuellen Elemente nur als Ergänzung oder Unterstützung für den Unterricht zu verwenden. Das könnte die Entwicklung des abstrakten Denkens verbessern. Langmeier und Krejčířová⁴³ schreiben auch, dass Logik eine wichtige Rolle für den Lernprozess der Jugendlichen spielt. Das bedeutet, dass sie die abstrakten Termini effektiver anhand der logischen Verbindungen als der visuellen Elemente lernen. Die logische Vorgehensweise ist für sie in diesem Alter besser, als die neuen Informationen auswendig zu lernen.

Laut Langmeier und Krejčířová⁴⁴ ist das Thema der kognitiven Entwicklung bei Jugendlichen einer detaillierten Beschreibung würdig. Während dieser Entwicklungsphase kommt es zu vielen Veränderungen im Bereich des Denkens. Die Intelligenztests zeigen, dass die Jugendlichen gute Leistungen erreichen. Das bedeutet, dass sich die intellektuelle Entwicklung weiter vertieft. Die intellektuellen Fähigkeiten verbessern sich während des ganzen Lebens, aber zwischen dem 11. und 15. Lebensjahr

⁴⁰ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. S. 216.

⁴¹ Langmeier, Josef a Krejčířová, Dana. *Vývojová psychologie*. S. 148.

⁴² Ebd.

⁴³ Langmeier, Josef a Krejčířová, Dana. *Vývojová psychologie*. S. 149.

⁴⁴ Ebd.

ist die Entwicklung am schnellsten und sehr markant. Langmeier und Krejčířová behaupten⁴⁵, dass diese Intelligenzentwicklung entweder quantitativ oder qualitativ gemessen werden kann. Der quantitative Fortschritt basiert auf der Anzahl der erfolgreich gelösten Probleme. Die qualitative Entwicklung des Denkens wird von der Qualität der geistigen Operationen beeinflusst. Wie schon oben erwähnt, können die Jugendlichen schon gut mit Logik arbeiten. Sie sind fähig, die konkreten Sachen logisch zu trennen, ordnen und zu vergleichen. Während dieser Entwicklungsphase sind sie auch fähig, logische Schlussfolgerungen von fiktiven Objekten abzuleiten. Langmeier und Krejčířová⁴⁶ führen zu diesem Thema auch eine Ergänzung von Piaget an. Piaget bestimmt das Denken der Jugendlichen als ein System der formalen Operationen. Die jungen Menschen können jetzt neue Gedanken über Gedanken haben oder es kann gesagt werden, dass sie über das Denken nachdenken, also die Metakognition spielt in diesem Prozess eine wichtige Rolle. Langmeier und Krejčířová⁴⁷ konstatieren, dass die Lernenden jetzt im Kopf viele Kombinationen von Gedanken haben können und einige von diesen Kombinationen in Wirklichkeit nicht existieren. Das ist das Neue in diesem kognitiven Prozess.

Nach Langmeier und Krejčířová⁴⁸ kann also die kognitive Entwicklung in fünf Hauptthesen zusammengefasst werden. Die erste These behandelt die Arbeit mit allgemeinen abstrakten Begriffen, die zweite These konzentriert sich auf die Lösungen der verschiedenen Probleme und genauer den Fakt, dass die Jugendlichen jetzt mit nur einer einzigen Lösung nicht zufrieden sind, sie suchen mehrere Optionen. Langmeier und Krejčířová⁴⁹ beschreiben die dritte These als eine Formung der nicht nur von der Realität ausgehenden Vermutungen, sondern auch der fantastischen oder unwirklichen. Die vierte These umfasst die Umsetzung der logischen Operationen und die letzte These spricht über die Metakognition, also über das Nachdenken über das Denken. Laut Langmeier und Krejčířová⁵⁰ öffnet die Tatsache, dass die kognitive Entwicklung in dieser Phase in ihrer größten Blütezeit ist, den Schülern und Schülerinnen neue Möglichkeiten, wie sie den Lehrstoff in der Schule verstehen können. Sie können sich jetzt viele neue Informationen aus verschiedenen Schulfächern merken, sie erschließen

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ Langmeier, Josef a Krejčířová, Dana. *Vývojová psychologie*. S. 150.

⁴⁸ Ebd.

⁴⁹ Langmeier, Josef a Krejčířová, Dana. *Vývojová psychologie*. S. 151.

⁵⁰ Langmeier, Josef a Krejčířová, Dana. *Vývojová psychologie*. S. 152.

sich neue Voraussetzungen für die spätere potenzielle Erarbeitung der wissenschaftlichen Arbeiten oder beginnen die Organisation und die Struktur der Gesellschaft zu verstehen. Langmeier und Krejčířová⁵¹ erwähnen auch, dass die Jugendlichen in der Phase der Pubertät kritisch nicht nur zu sich selbst sind, sondern auch zu ihrer Umgebung. Eben ihre kritischen Einstellungen sind für sie wichtig und notwendig, weil sie sich damit zwingen, neue Lösungen oder bessere Wege zu suchen und zu benutzen. Langmeier und Krejčířová⁵² ergänzen dazu, dass sich das formale Denken erfolgreich entfaltet, wenn der Mensch mit ausreichend vielen Problemsituationen konfrontiert wird. Die SchülerInnen sollten sich in diesem Alter zum Beispiel auf die Lösungen der Problemaufgaben konzentrieren. Mit diesem Thema beschäftigt sich mehr die Didaktik, die als eine geeignete Methode die Projektmethode erwähnt und das ist auch der Grund dafür, dass sie mehr in nächsten Kapiteln behandelt wird. Wie schon erwähnt wurde, kritisieren die jungen Menschen ziemlich viel ihre Handlungen und ihr Aussehen und auch das Verhalten der Umgebung. Laut Langmeier und Krejčířová⁵³ kann dieser Fakt dafür verantwortlich sein, dass sie oft unter pessimistischen Gefühlen leiden. Kleine Enttäuschung oder Unzufriedenheit bedeuten für sie aber eine Tragödie. Langmeier und Krejčířová⁵⁴ behaupten, dass das neue formale Denken für die Menschen auch eine neue Konzeption der moralischen Bewertung und auch der Moral als solcher öffnet. Sie beginnen jetzt mehr die anderen Menschen zu berücksichtigen. Sie moralisieren auch mit sich selbst, denn sie wissen, was nach den gültigen Regeln der jeweiligen Gesellschaft richtig oder falsch ist. Sie sind jetzt fähig ihr Gewissen wahrzunehmen, sie beobachten sich selbst als „von außen“. Langmeier und Krejčířová⁵⁵ betonen noch den Hauptunterschied in der kognitiven Entwicklung zwischen dem jüngeren Schulalter und dem Alter von 11 bis 15 Jahren. Er liegt darin, dass die Jugendlichen über sich selbst mehr nachdenken. Sie erreichten die Stufe des formalen und abstrakten Denkens. Die jüngeren Kinder gegenseitig fokussieren sich mehr auf die konkreten Objekten der äußeren Welt.

Vágnerová⁵⁶ beschreibt die kognitiven Prozesse, die sich bei den Jugendlichen entwickeln, gleich wie Langmeier und Krejčířová. Die Hauptthesen bleiben ähnlich, nur

⁵¹ Ebd.

⁵² Ebd.

⁵³ Ebd.

⁵⁴ Ebd.

⁵⁵ Ebd.

⁵⁶ Vágnerová, Maric. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. S. 218.

ergänzt Vágnerová⁵⁷, dass der junge Mensch von eigenen neuen Fähigkeiten so bezaubert sein kann, dass er sich für allmächtig halten könnte. Das ist natürlich nicht adäquat. Diejenigen Menschen, die sich in der Phase der Pubertät befinden, erobern das sogenannte hypothetische Denken. Falls sie noch nicht fähig sind, mit diesem Denken umzugehen, können sie es als die Wirklichkeit betrachten, sie überschätzen das. Diese hypothetischen Vorstellungen sind aber nicht real und können nicht gut funktionieren. Das ist der Grund dafür, dass manche Jugendlichen meinen, dass es immer eine einfache Lösung gibt. Danach können sie enttäuscht sein, weil ihre Lösung nicht funktioniert oder von anderen Menschen nicht akzeptiert wird. Wie schon in diesem Unterkapitel erwähnt wurde, haben die jungen Menschen viele neue Interessen und sind oft auch begabt. Vágnerová⁵⁸ beschreibt diese Zeit als eine Zeit der Sehnsucht nach Selbstverwirklichung. Dies hängt auch mit der zukünftigen Berufswahl zusammen. Die Jugendlichen beginnen über ihre Zukunft nachzudenken. Im Alter von 15 Jahren sollten sie schon ihre weiterführende Schule suchen und auswählen. Die Selbstverwirklichung gilt also nicht nur für die Gegenwart, sondern auch für die Zukunft. Vágnerová⁵⁹ unterscheidet zwei Typen der Selbstverwirklichung. Der erste Typ von Selbstverwirklichung stellt die aktuellen Leistungen dar, die nicht so befriedigend für die Jugendlichen sind. Hier gibt es aber die Hoffnung, dass sie sich in Zukunft verbessern. Sie brauchen nur mehr Zeit und Erfahrungen. Der zweite Typ beschreibt solche Menschen, die schon in der Zeit der Pubertät sehr gute Leistungen erbringen. Sie sind also mit der Gegenwart zufrieden, aber sie können im Gegenteil in der Zukunft enttäuscht werden. Laut Vágnerová⁶⁰ kann sich der Mensch nicht sicher sein, dass seine Bedürfnisse in der Zukunft erfüllt werden. Dieses Phänomen ist mit dem Alltagsleben der Erwachsenen verbunden und die jungen Menschen erkennen es gleich während dieser Zeit, weil sie sich für die nächste Entwicklungsphase vorbereiten. Vágnerová⁶¹ schreibt, dass es in jedem Fall ratsam ist, den Jugendlichen genug Optionen für die Selbstverwirklichung zu geben. Es hilft ihnen ihre zukünftigen Wege zu suchen und neue Erfahrungen zu sammeln. Die Aktivitäten im Unterricht, wo sich die SchülerInnen selbst entscheiden können, was sie machen wollen oder wie sie die Ziele erreichen, unterstützen ihre Initiative und Kreativität. Sie haben dann das Gefühl, dass sie eine

⁵⁷ Ebd.

⁵⁸ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. S. 219.

⁵⁹ Ebd.

⁶⁰ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. S. 220.

⁶¹ Ebd.

bestimmte Freiheit haben und es kann passieren, dass sie den Unterricht interessant finden. Dieser Fakt ist für ihre Ausbildung vorteilhaft, weil es einfacher ist, etwas was interessant für sie ist, zu lernen.

Langmeier und Krejčířová⁶² erwähnen in ihrem Buch auch das Phänomen der Sozialisation, das in dieser Zeitperiode eine wichtige Rolle spielt. Es stellt das zweite wichtige die Menschen beeinflussende Element außer Erbllichkeit dar. Langmeier und Krejčířová⁶³ behaupten, dass sich die Jugendlichen einerseits von der Familie emanzipieren, und andererseits bauen sie neue Beziehungen vor allem mit den Kommilitonen oder Altersgenossen auf.

Nach Langmeier und Krejčířová⁶⁴ stellt die Familie für die Jugendlichen ein sowohl gefahrloser Ort als auch ein Hauptobjekt für die Kritik dar. Kontakte mit Freunden oder Mitschülern ersetzen die Beziehungen mit der Familie und geben den jungen Menschen neue Stabilität. Diese Beziehungen mit Freunden sind für den jungen Menschen wichtig, weil sie als Grundlage für spätere emotionale Beziehungen bei den Erwachsenen dienen. Sie sind dann für die komplizierten Beziehungen in der Gesellschaft besser vorbereitet. Langmeier und Krejčířová⁶⁵ beschreiben diese Beziehungen im Rahmen von fünf Phasen. Zuerst treffen sich die Jugendlichen in Gruppen, die entweder nur aus Jungen oder aus Mädchen bestehen. Das ist die Phase eins, die isosexuelle Gruppenphase heißt. Die zweite Phase ist die individuelle isosexuelle Phase - individuelle darum, weil die jungen Menschen einen treuen Freund oder Freundin brauchen, mit welchem sie ihre Geheimnisse oder private Gefühle und Launen teilen. Ein vertrauter Freund kann eine wohltuende Wirkung auf die Psyche haben. Langmeier und Krejčířová⁶⁶ schreiben weiter über ein Übergangsstadium, das die nächste Phase darstellt. In diesem Stadium sind die jungen Menschen fähig, in heterogenen Gruppen gut zu arbeiten. Das heißt, dass die Jungen mit Mädchen arbeiten und umgekehrt. Nach dieser Phase kommen noch zwei andere Phasen, die schon mit dem intimen Leben im Zusammenhang stehen. Die Phase Nummer vier wird als heterosexuell bezeichnet und bezieht sich vor allem auf die ersten intimen Beziehungen der jungen Menschen. Die letzte Phase ist die Etappe der Verliebtheit. Langmeier und

⁶² Langmeier, Josef a Krejčířová, Dana. *Vývojová psychologie*. S. 152.

⁶³ Ebd.

⁶⁴ Langmeier, Josef a Krejčířová, Dana. *Vývojová psychologie*. S. 153.

⁶⁵ Langmeier, Josef a Krejčířová, Dana. *Vývojová psychologie*. S. 154.

⁶⁶ Langmeier, Josef a Krejčířová, Dana. *Vývojová psychologie*. S. 155.

Krejčířová⁶⁷ betonen noch einmal, dass sich jeder Mensch in einem anderen Alter in diesen Phasen befindet, denn jeder von uns ist ein Individuum.

Laut Vágnerová⁶⁸ spielt die Sozialisation im Leben der Jugendlichen eine bedeutende Rolle. Wie Langmeier und Krejčířová beschreibt auch sie die Bedeutung der Gruppen von Kommilitonen und anderen Altersgenossen, aber was sie als etwas Besonderes heraushebt, sind die sozialen Rollen der Jugendlichen. Vágnerová erwähnt⁶⁹ eine Charakteristik, die lautet, dass die sich in der Zeit der Pubertät befindenden jungen Menschen generell nicht die untergeordneten Rollen wollen. Von dieser Tatsache geht auch die mögliche Intoleranz gegenüber den Erwachsenen aus. Das ist interessant, weil zu den Erwachsenen nicht nur Eltern gehören, sondern auch die Lehrenden. Nach Vágnerová⁷⁰ sind die Lehrende wahrscheinlich die zweitgrößte Gruppe von Erwachsenen, die das Leben von jungen Menschen beeinflussen. Eine der sozialen Rollen von Jugendlichen ist also die Rolle des Lernenden. Diese Lernenden verwenden eine spezielle Art der Kommunikation. Sie benutzen spezifische Begriffe und Wendungen, die aktuell in ihren Gruppen von Freunden und Kommilitonen auftauchen. Vágnerová schreibt⁷¹, dass die Jugendlichen den Zweck dieser Kommunikation darin sehen, dass sie sich damit interessant machen können oder ihr Image oder soziale Bindung vervollkommen. Der Lehrende sollte diese Art der Kommunikation voraussetzen und darauf adäquat reagieren. Vágnerová⁷² betont noch, dass die Aufgabe des Lehrenden in diesem Sinne nicht einfach ist, weil diese Lernende dazu neigen, ihn nicht zu respektieren.

Vágnerová⁷³ konzentriert sich auch auf die Schulumgebung, die mit der Sozialisation eng verbunden ist. Die SchülerInnen im Alter von 14 bis 15 Jahren, also die, die sich schon in der fortgeschrittenen Etappe der Pubertät befinden, nehmen ihre Schulverpflichtungen nur als Notwendigkeit wahr. Sie wollen mit den Aufgaben nicht so viel Zeit verbringen, aber sie wissen, wo das Minimum liegt. Vágnerová⁷⁴ behauptet, dass sich die Jugendlichen darum bemühen, keine Probleme und Schwierigkeiten mit der Umgebung zu haben. Diese Tatsache kann auch in manchen Fällen davon zeugen,

⁶⁷ Ebd.

⁶⁸ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. S. 228.

⁶⁹ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. S. 229.

⁷⁰ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. S. 231.

⁷¹ Ebd.

⁷² Ebd.

⁷³ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. S. 233.

⁷⁴ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. S. 234.

dass sich die Jugendlichen nicht nach der Ausbildung sehnen, sondern sie nur die obligatorischen Pflichten verfertigen wollen. Diese Lernenden fühlen sich auch nicht komfortabel, wenn sie sich mit vielem Lehrstoff konfrontieren müssen, der für sie nicht klar und verständlich ist. Vágnerová⁷⁵ erwähnt noch, dass in dieser Zeit auch die typischen Fragen auftauchen, die die praktische Anwendbarkeit der theoretischen Informationen aus der Schule anzweifeln. Diese Lernenden beginnen auch ihre Schulbenotung anders wahrzunehmen. Die Benotung ist nicht mehr ihr Ziel, sondern ein Mittel für den zukünftigen Bildungsweg. Vágnerová⁷⁶ ergänzt noch die Sicht des Lehrenden. Der Lehrende weiß, dass sich die Lernenden während dieser Entwicklungsstufe auf die zukünftigen Studenten oder Studentinnen und Lehrlinge teilen. Die Rolle des Lehrenden wird hier schon mehrmals erwähnt, denn der Lehrende stellt für die SchülerInnen eine Autorität oder eine übergeordnete Person dar. Dieses Phänomen kann auch zu Komplikationen führen, denn die Jugendlichen akzeptieren die untergeordneten Rollen nicht so gut. Vágnerová behauptet⁷⁷, dass der Lehrende für die Jugendlichen aber eine andere Autorität darstellt. Sie tolerieren ihn, weil er einfach der Lehrer ist, er hat eine formale Autorität. Die Jugendlichen bewerten den Lehrenden meistens nach seinem Verhältnis zu dem Schulfach. Die von Vágnerová⁷⁸ erwähnte Forschung, zeigt, dass die Mehrheit der Lernenden im Alter von 11 bis 15 Jahren solche Lehrenden bevorzugt, die ihre übergeordnete Rolle und Autorität nicht besonders hervorheben. Der Lehrende sollte einen Sinn für Humor haben und er sollte mit ihnen sprechen und ihnen zuhören. Alle diese Faktoren helfen dem Verhältnis zwischen dem Lehrenden und den Lernenden. Die Rollen der Lernenden und der Lehrenden sind dann weniger ungleich, was vorteilhaft ist. Der Vorteil zeigt sich vor allem auf die Atmosphäre in dem Klassenzimmer, die positiv, ruhig und motivierend ist und darum auch für das effektive Lernen geeignet. Vágnerová⁷⁹ betont, dass sich der Lehrende dieser spezifischen Altersgruppe von SchülerInnen mit den potenziell irritierenden Merkmalen der Kommunikation zu helfen wissen sollte. Zu diesen Merkmalen gehören zum Beispiel verschiedene komische Blicke, Gestikulation oder der Klang der Stimme. Vágnerová⁸⁰ fasst zusammen, dass alle diese Merkmale oder Phänomene der

⁷⁵ Ebd.

⁷⁶ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. S. 235.

⁷⁷ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. S. 236.

⁷⁸ Ebd.

⁷⁹ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. S. 237.

⁸⁰ Ebd.

Kommunikation als Signale für den erfolgreichen Lehrenden dienen sollten, denn in Wirklichkeit bedeuten sie keine Frechheit oder keinen Ärger. Die Lernenden drücken damit etwas Anderes aus, und zwar ihre Image, Wichtigkeit oder auch potenzielle Probleme in der Familie.

Der Aspekt der Familie ist gerade das nächste Thema, das Vágnerová⁸¹ zu den bestimmten sozialen Rollen der Jugendlichen ordnet. Sie beschreibt⁸² die Unsicherheit der Jugendlichen, die ihre eigene Identität suchen, im Zusammenhang mit der Emanzipation von der Familie. Sie stimmt dieser These Langmeier und Krejčířová zu. Was sie aber noch zu diesem Thema ergänzt⁸³, ist der konkrete Typ der Familie, die zu viel autoritativ ist. Ein Individuum, das aus solcher Familie hervorgeht, kann zu passiv und submissiv sein. Die Emanzipation von dieser Familie ist nämlich nicht einfach und erfordert viel Kraft und Geduld. Vágnerová⁸⁴ schreibt, dass die Jugendlichen in diesem Alter nach einem inspirierenden Ideal suchen, das sie nachahmen könnten. Diese Vorbilder sind nicht nur populäre Sänger und Sängerinnen oder Schauspieler und Schauspielerinnen, sondern auch die Eltern. Nach Vágnerová⁸⁵ geben die Jugendlichen diese Tatsache oft nicht zu, aber die Rolle der Mutter und des Vaters ist für sie sehr einflussreich. Die Mädchen beobachten meistens die Rolle der Mutter in der Familie und die Jungen im Gegenteil die Rolle des Vaters.

Vágnerová⁸⁶ beschreibt auch die Wichtigkeit der sozialen Gruppen von Altersgenossen, wo die Jugendlichen neue Normen, Werte und Ideale suchen. Die Aspekte der sozialen Rollen in der Schule, in der Familie und in anderen sozialen Gruppen und auch das damit verbundene Verhalten und Denken der Jugendlichen formen den Prozess der Sozialisation, der eine wichtige Rolle im Leben der Menschen in diesem Alter spielt. Vágnerová⁸⁷ also betont, dass die Sozialisation ein bedeutender Teil der spezifischen Entwicklungstendenzen der Jugendlichen ist und darum wird sie im nächsten Kapitel noch mehr aus der Sicht der pädagogischen Psychologie beschreiben.

Langmeier und Krejčířová⁸⁸ fassen noch spezifische Entwicklungsprobleme der Jugendlichen zusammen. Diese Übersicht dient vor allem den Lehrenden, die sie

⁸¹ Ebd.

⁸² Ebd.

⁸³ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. S. 241.

⁸⁴ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. S. 242.

⁸⁵ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. S. 243.

⁸⁶ Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. S. 244.

⁸⁷ Ebd.

⁸⁸ Langmeier, Josef a Krejčířová, Dana. *Vývojová psychologie*. S. 164.

bemerken und sie in ihren Vorbereitungen für die Stunden beachten sollten. Erstens handelt es sich um eine Diskrepanz zwischen der sozialen Rolle und dem Status, zweitens um eine Diskrepanz zwischen den Werten der jungen und älteren Generation und drittens um eine Diskrepanz zwischen den Werten der Familie und der Gesellschaft. Mietzel ergänzt dazu⁸⁹, dass diese letzte zwei Diskrepanzen wegen der Wertausrichtungen und grundlegenden Einstellungen der Gesellschaft oder Familie erzeugen werden. Die unterschiedlichen Einstellungen und Werte stellen für jede neue Generation mögliche Komplikationen dar. Langmeier und Krejčířová⁹⁰ behaupten, dass die Zeit der Pubertät nicht nur für die Jugendlichen speziell ist, sondern auch für ihre Lehrenden und Eltern. Die Lehrenden sollten geeignete pädagogische Ansätze auswählen und den Unterricht so planen, dass die einzelnen Aktivitäten für die Jugendlichen attraktiv und interessant sind. Die Lehrenden sollten den Jugendlichen genug Freiheit anbieten, aber gleichzeitig für sie eine stabile Führung sorgen.

Dieses Unterkapitel beschäftigte sich mit den speziellen Merkmalen der Entwicklungsphase der Jugendlichen. Neben der körperlichen Veränderungen erfahren sie auch manche kognitive und geistige Veränderungen, die ihren Lernprozess beeinflussen. Der Lehrende, der ein Projekt als einen Bestandteil des Unterrichts vorbereitet, sollte die kognitiven Prozesse und das Benehmen dieser speziellen Gruppe der Menschen kennen, um ihre Bedürfnisse und Interessen zu berücksichtigen. Nächstes kurze Unterkapitel widmet sich der Sprachentwicklung der Jugendlichen, weil das didaktische Projekt dieser Arbeit im Rahmen der Deutschstunden realisiert werden sollte.

2.2.1 Sprachentwicklung bei den Jugendlichen

Zu der Entwicklung der Jugendlichen gehört auch die neue Wahrnehmung der Sprache und ihre Entfaltung. Velčovský⁹¹ erwähnt, dass die Sprache ein Zeichensystem darstellt, das zu Kommunikation dient. Die Jugendlichen treten in solche Entwicklungsphase ein, wo sie aber die Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel

⁸⁹ Mietzel, Gerd. *Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend*. München: Psychologie Verlags Union, 1989. S. 256.

⁹⁰ Langmeier, Josef a Krejčířová, Dana. *Vývojová psychologie*. S. 165.

⁹¹ Velčovský, Václav. *Čeština pod hákovým křířem*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2016. S. 16.

betrachten. Dank der Sprache können sie ihre Umgebung beeinflussen oder ihre Einstellungen formen.

Matějček⁹² weist auch darauf hin, dass spätestens in dem Alter von 11 bis 15 Jahren es für die Lernenden geeignet ist, mit der ersten Fremdsprache zu beginnen. In den meisten Schulen können die Lernenden schon im Alter von 11 Jahren auch mit der anderen Fremdsprache anfangen. Matějček⁹³ erklärt auch, warum es gut ist, die Fremdsprachen gerade in diesem Alter zu lernen. Die mit der Sprache operierenden Strukturen im Gehirn sind in diesem Alter schon gut entwickelt und ertragen eine größere Belastung. Die Lernenden in dieser Entwicklungsphase haben ein gutes mechanisches Gedächtnis, was ihnen ermöglicht, sich neue Vokabeln zu merken. Ihr logisches Gedächtnis verbessert sich auch in dieser Zeit. Nach Matějček⁹⁴ stellt diese Tatsache eine Bedingung dafür dar, dass die Kinder die grammatischen Regeln jetzt verstehen und sie auch verwenden können. Matějček erwähnt auch⁹⁵, dass das abstrakte Denken dem Verständnis von fremden Wörtern und Sätzen hilft. Diese drei Bestandteile, und zwar mechanisches Gedächtnis, logisches Gedächtnis und abstraktes Denken helfen den Kindern die Fremdsprachen zu lernen. Die Muttersprache lernen sie auf natürliche Weise, aber die Fremdsprachen sollten sie formell in der Schule lernen. Sie müssen die didaktischen Methoden und Verfahren von ihren Lehrenden akzeptieren und müssen sich viele Jahre darum bemühen, die Fremdsprache einigermaßen zu beherrschen. Der Lehrende sollte natürlich die geeigneten didaktischen Methoden auswählen. Das Ziel des Lehrenden sollte sein, das Interesse des Schülers an dem Fach zu wecken.

Langmeier und Krejčířová⁹⁶ bestätigen, dass sich in dieser Entwicklungsphase die Sprachfertigkeiten verbessern. Die jungen Menschen können sich besser äußern und diejenigen, die in sich eine literarische Begabung entdecken, beginnen mit der Literatur zu experimentieren. Langmeier und Krejčířová⁹⁷ schreiben auch, dass die Tatsache, dass die Jugendlichen jetzt mit der Sprache besser umgehen können, bedeutet aber nicht, dass sie sich für Bücher oder Themen, die in der Schule unterrichtet werden,

⁹² Matějček, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. S. 79.

⁹³ Ebd.

⁹⁴ Ebd.

⁹⁵ Matějček, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. S. 80.

⁹⁶ Langmeier, Josef a Krejčířová, Dana. *Vývojová psychologie*. S. 149.

⁹⁷ Ebd.

interessieren. Sie suchen ihre Themen oder Bereiche, die für sie nicht obligatorisch sind. Sie wollen alles aus freiem Willen tun.

Dieses kurze Unterkapitel beschrieb die Entfaltung der Sprache bei der Jugendlichen und fokussierte sich auf drei psychischen Prozesse, die im Gehirn der Jugendlichen jetzt ermöglichen, die Fremdsprachen gut zu lernen. Das nächste Kapitel widmet sich der Sicht der pädagogischen Psychologie und beschreibt psychische Strukturen und Prozesse durch denen die Jugendlichen ihre Persönlichkeit entwickeln.

3. Universelle Merkmale im Alter von 11 bis 15 Jahren aus der Sicht der pädagogischen Psychologie

Pädagogische Psychologie hängt eng mit der Entwicklungspsychologie zusammen. Sie widmet sich aber mehr den geistigen Prozessen. Sie beschäftigt sich vor allem mit der Erziehung und mit der Sozialisation. Dank der pädagogischen Psychologie können die Lehrenden die Formung der Einstellungen der SchülerInnen beobachten und beeinflussen. Pädagogische Psychologie hilft den Lehrenden auch mit der Integrierung der Querschnittsthemen aus dem Rahmenbildungprogrammen in den Unterricht. Die Querschnittsthemen bieten gute Möglichkeiten, wie das Selbstkonzept der SchülerInnen zu entwickeln. In diesem Kapitel werden die Jugendlichen in den Lernprozess und in die Schulumgebung integriert, wo alle Merkmale der geistigen Entwicklung berücksichtigt werden sollten.

3.1 Prinzipien der pädagogischen Psychologie

Nach Jedlička⁹⁸ beschäftigt sich die pädagogische Psychologie mit dem Lernprozess, mit seinen Auswirkungen auf die Formierung der Persönlichkeit und mit der Entwicklung des Individuums, das von anderen formativen Prozessen beeinflusst wird. Diese formativen Prozesse verlaufen innerhalb verschiedener sozialer Gruppen, wie zum Beispiel in Familie, Klasse, Sportverein oder Arbeitsteam. Jedlička⁹⁹ behauptet, dass diese Fachdisziplin ziemlich neu ist, aber die ersten Überlegungen über die Wirkung des Lehrenden auf seine Lernenden oder über die Wirkung der Ausbildung

⁹⁸ Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. S. 16.

⁹⁹ Ebd.

auf das Denken stammen schon von den antiken Philosophen. Dietrich¹⁰⁰ definiert die pädagogische Psychologie als eine Teildisziplin der wissenschaftlichen Psychologie, die bei der Pädagogik beeinflusst und modifiziert wurde. Die Pädagogik verleiht der pädagogischen Psychologie die Handlungskompetenz, sie schiebt sie in die praktische Ebene.

Gage und Berliner¹⁰¹ erwähnen, dass zu den Hauptaufgaben der pädagogischen Psychologie vor allem die Unterstützung der Lehrenden und anderer pädagogischer Arbeiter, die sich darum bemühen, ihre Schüler und Schülerinnen, die sie kultivieren sollten, besser zu verstehen, gehört. Sie betonen vor allem Selbstverständnis bei den Lehrenden. Laut Jedlička¹⁰² fokussiert sich pädagogisch-psychologische Arbeit auch auf den Bereich der sozialen Interaktionen, die nicht nur die Lehrenden und Lernenden, sondern auch andere Angestellte aus der Schule und Eltern betreffen. Ein Ziel dieser speziellen Arbeit ist es, zu einem gegenseitigen Verständnis zu kommen. Gage und Berliner¹⁰³ behaupten, dass die Lehrenden in Problemsituationen eine Rolle der Moderatoren und Vermittler ausüben. Sie sollten ihre Zeit den SchülerInnen oder ihren Eltern schenken und verantwortlich und fair handeln. Sie sollten eine gute Lösung suchen. Nach Jedlička¹⁰⁴ können die pädagogischen Psychologen die psychohygienischen Bedingungen der Erziehung und Ausbildung verbessern und zur Heilung des psychosozialen Klimas beitragen. Jedlička¹⁰⁵ zählt zu den Hauptzielen der pädagogischen Psychologie auch allgemeine Verbesserung der Beziehungen zwischen allen Teilnehmern des Lehr- und Lernprozesses. Dank der pädagogischen Psychologen ist es möglich, potenzielle Probleme im Lehrerkollegium zu entdecken, Vorsichtsmaßnahmen gegen den Stress zu realisieren oder Resilienz (Zähigkeit, Elastizität) zu trainieren. Solche Maßnahmen können pädagogische Arbeiter vor der Entwicklung des Burnout-Syndroms schützen. Die Beratungsdienste können den Kindern, Jugendlichen und auch den Eltern oder den gesetzlichen Vertretern angeboten werden.

¹⁰⁰ Dietrich, Georg. *Pädagogische Psychologie*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1984. S. 23.

¹⁰¹ Gage, Nathaniel L., Berliner, David C. *Pädagogische Psychologie*. Weinheim und München: Beltz Verlag, 1986. S. 22.

¹⁰² Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 38.

¹⁰³ Gage, Nathaniel L., Berliner, David C. *Pädagogische Psychologie*. S. 21.

¹⁰⁴ Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 38.

¹⁰⁵ Ebd.

Nach Jedlička¹⁰⁶ sind auch die interdisziplinären Beziehungen zu anderen Disziplinen für die pädagogische Psychologie sehr wichtig. Er beschreibt eine Beziehung zu der Psychologie und Pädagogik gleich wie Dietrich und ergänzt auch andere wissenschaftliche Disziplinen. Jedlička¹⁰⁷ erwähnt, dass die pädagogische Psychologie aus einem praktischen Teil und einem theoretischen Teil besteht. Der praktische Teil umfasst die üblichen Bedarfe des Lebens in der Schule, der theoretische Teil fokussiert vor allem die Forschung in diesem Bereich. Die Theoretiker konzentrieren sich vor allem auf die Definitionen der elementaren wissenschaftlichen Kategorien und auf die spezielle Terminologie, die beispielsweise Lerntheorie, Imitation oder Formierung der Persönlichkeit bezeichnet. Sie fokussieren sich auch auf Beschreibungen von Beziehungen zwischen elementaren Kategorien der pädagogischen Psychologie, auf Auswahl von geeigneten Forschungsmethoden (Beobachtung, Gespräche usw.) und auf mögliche Ursachen von pädagogisch-psychologischen Phänomenen. Jedlička¹⁰⁸ schreibt auch, dass für einige Forscher die Geschichte der pädagogischen Psychologie ein Impuls fürs Forschen wurde, für anderen die folgende Entwicklung dieser Fachdisziplin.

Die Beziehung der pädagogischen Psychologie zur Pädagogik, beziehungsweise zur Didaktik oder Erziehungstheorie, ist auf den ersten Blick offensichtlich, behaupten Gage und Berliner¹⁰⁹. Die pädagogische Psychologie sollte die Arbeit der Lehrenden erleichtern und zugleich die Kinder oder Jugendlichen gegen nachteilige Auswirkungen schützen. Gage und Berliner¹¹⁰ erwähnen, dass die pädagogische Psychologie den Lehrenden, die noch Anfänger sind, hilft, den Unterricht effektiv zu leiten. Sie bringt die optimalen Lernwege ein, die für die SchülerInnen wichtig sind, die der Lehrende kennen sollte. Die Lehrenden sind dann fähig solche Formen und Methoden im Unterricht zu verwenden, die für die bestimmten Lernenden in Bezug auf ihr Alter und ihre Persönlichkeit geeignet sind. Nach Jedlička¹¹¹ ist es wichtig, dass sich die Bildungsaktivität der pädagogischen Arbeiter in einigen Teilen an die SchülerInnen anpasst. Das hängt zum Beispiel mit der Projektmethode zusammen, die dieses

¹⁰⁶ Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 42.

¹⁰⁷ Ebd.

¹⁰⁸ Ebd.

¹⁰⁹ Gage, Nathaniel L., Berliner, David C. *Pädagogische Psychologie*. S. 22.

¹¹⁰ Ebd.

¹¹¹ Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 43.

Phänomen der Anpassung und des Respekts betont. Jedlička betont¹¹², dass die Bildungsaktivitäten aus der pädagogischen Diagnostik (Früherkennung von Problemen oder Talenten), der Beratungsintervention (grundlegende psychologische Unterstützung), der pädagogischen Prognose (Einschätzung der möglichen Entwicklung) und aus Prävention bestehen sollten.

Dietrich¹¹³ geht im Rahmen der interdisziplinären Beziehungen der pädagogischen Psychologie zurück zur allgemeinen Psychologie und betont ähnliches wie Jedlička, und zwar die allgemeinen psychischen Zustände und Prozesse, mit denen die pädagogische Psychologie dann arbeiten kann. Dietrich¹¹⁴ ergänzt noch eine wichtige Beziehung zu der Psychologie der Persönlichkeit, die eine andere wichtige Quelle der Informationen darstellt. Einigen Komponenten der Persönlichkeit ist es möglich dank der Erziehung zu formen (es geht vor allem um den Charakter). Andere Eigenschaften der Persönlichkeit ist es unmöglich zu ändern (zum Beispiel das Naturell). Der Pädagoge sollte die aktuellen psychischen Prozesse und die überdauernden psychischen Strukturen der SchülerInnen beobachten und mit ihnen weiterarbeiten.

Abgesehen von der allgemeinen Psychologie, der Psychologie der Persönlichkeit und der Pädagogik rechnet Jedlička¹¹⁵ zu den Disziplinen, die mit der pädagogischen Psychologie eine enge Beziehung haben, noch die schon im ersten Kapitel erwähnte Entwicklungspsychologie. Entwicklungsmerkmale der bestimmten Gruppe von Lernenden haben für den Unterricht eine erhebliche Bedeutung. Jedlička¹¹⁶ beschreibt in seinem Buch auch die Bedeutung der Soziologie und Sozialpsychologie für die Bestimmung des Untersuchungsgegenstandes der pädagogischen Psychologie. Soziologie ist eine Wissenschaft, die sich auf die sozialen Systeme, ihre Strukturen und sozialen Beziehungen fokussiert. Die Sozialpsychologie untersucht vor allem die Bedingungen der Sozialisierung des bestimmten Individuums, die soziale Interaktionen in Gruppen und auch die Determinanten, die die Beziehungen zwischen den sozialen Gruppen beeinflussen. Diese Erkenntnisse, die aus der Beziehung der pädagogischen Psychologie, Soziologie und Sozialpsychologie abgeleitet werden können, helfen der

¹¹² Ebd.

¹¹³ Dietrich, Georg. *Pädagogische Psychologie*. S. 11.

¹¹⁴ Ebd.

¹¹⁵ Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 45.

¹¹⁶ Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 46–47.

pädagogischen Psychologie die Probleme, die mit der Rolle des Lehrenden in der Gesellschaft zusammenhängen, zu lösen. Nach Jedlička¹¹⁷ tragen diese Beziehungen auch den Möglichkeiten zur Verbesserung von zwischenmenschlichen Beziehungen in der Schule bei.

Jedlička¹¹⁸ betont noch andere bedeutende Themen, die mit der Soziologie und Sozialpsychologie verbunden sind. Diese zwei Disziplinen bieten der pädagogischen Psychologie auch eine Übersicht über prosoziale Eigenschaften der Lernenden, über ihre Unterstützung von der Familie, über das prosoziale Klima in der Klasse, über die Beziehungen der Eltern und anderen Mitgliedern der bestimmten Kommunität mit der Schule oder über andere Bildungseinrichtungen. Jedlička¹¹⁹ begründet die Bedeutung der Beziehungen zwischen Soziologie und der pädagogischen Psychologie auch durch Untersuchungen zur sozialen Apperzeption und zur Bewertung der Lernenden von Lehrenden. Jedlička¹²⁰ erwähnt den Pädagogen und Psychologen Jiří Pelikán, der einen negativen Einfluss der Voreingenommenheit der Lehrenden auf die spätere Entwicklung des Lernenden betonte, was mit den Eigenschaften des Lehrenden und mit Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden zusammenhängt. Laut Jedlička¹²¹ zeigt sich die Verbindung zwischen der Sozialpsychologie und pädagogischen Psychologie auch im Bereich der Arbeitshygiene. Dank der pädagogischen Psychologie können die Beziehungen zwischen der Schulleitung und dem Lehrerkollegium verbessert werden.

In diesem Unterkapitel wurde zuerst die pädagogische Psychologie definiert und dann die wichtigen Disziplinen, die mit ihr verbunden sind erwähnt. Das Untersuchungsfeld der pädagogischen Psychologie ist sehr breit. Sie konzentriert sich auf die psychologischen Strukturen der Menschen, auf die Entwicklungsmerkmale der Menschen und auf die sozialen Beziehungen zwischen Menschen. Alle diese Elemente integriert sie in den Lern- und Lehrprozess und bietet den Lehrenden eine Reihe nützlicher Ratschläge. Der Lehrende sollte möglichst viele dieser Aspekte bei der Vorbereitung der Stunde berücksichtigen. Nächstes Unterkapitel widmet sich den psychologischen Prozessen und Strukturen, die vor allem bei Jugendlichen eine wichtige Rolle spielen, und die den Unterricht beeinflussen. Vor allem die

¹¹⁷ Ebd. S. 47.

¹¹⁸ Ebd.

¹¹⁹ Ebd.

¹²⁰ Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 48.

¹²¹ Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 49.

Projektmethode unterstützt die geistige Entwicklung der Lernenden und hilft den Lehrenden die richtigen Mittel zu suchen, die zur Formung der Persönlichkeit der SchülerInnen beitragen.

3.2 Psychische Strukturen der Lernenden

Im Rahmenbildungsprogramm¹²² für die Grundschulen in der Tschechischen Republik sind die Querschnittsthemen als Bereiche definiert, die aktuelle Probleme der gegenwärtigen Welt widerspiegeln. Sie sollten in allen tschechischen Grundschulen integriert werden, weil sie Möglichkeiten für die Lernenden einbringen, ihre Individualität im Unterricht zu zeigen. Querschnittsthemen ermöglichen auch die Kooperation zwischen SchülerInnen und ihre aktive Beteiligung am Lernprozess. Die Realisierung der Querschnittsthemen gibt den Lehrenden eine Gelegenheit die Persönlichkeit der SchülerInnen zu entwickeln und auf ihre Werte und persönliche Einstellungen zu wirken. Querschnittsthemen werden oft in Form von Projekten umgesetzt, was auch der Fall dieser Arbeit ist. Für die Jugendlichen ist die Wahrnehmung der umgebenden Welt und die Entwicklung von ihren Einstellungen und Meinungen sehr wichtig.

Kořa¹²³ erwähnt als erstes Beispiel der Wahrnehmung von Umgebung die soziale und interpersonelle Perzeption. Sie spielt eine wichtige Rolle in der Entwicklung der Jugendlichen, da diese Menschen ihre Einstellungen und Meinungen gerade im Alter von 11 bis 15 Jahren stark formieren und verändern. Pávková¹²⁴ versteht unter dem Begriff soziale Perzeption eine Darstellung der Wirklichkeit, in der alles, was der Mensch wahrnimmt, von der Gesellschaft, in deren er geboren und erzogen wurde, beeinflusst wird. Gerade die Eltern, Freunde, Lehrer und andere bedeutende Menschen aus der Umgebung des Individuums lehren es die Welt zu verstehen und wahrzunehmen. Im Falle des Unterrichts sollte der Lehrende seine SchülerInnen kennenlernen. Pávková¹²⁵ definiert die interpersonelle Perzeption als alle Beziehungen, die zwischen zwei oder mehr Menschen, oder zwei oder mehr Gruppen von Menschen

¹²² MŠMT. *RVP ZV*. Praha: 2021. S. 132. [online; <http://www.nuv.cz/file/4982/> (2021-20-06)]

¹²³ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 93.

¹²⁴ Pávková, Jiřina. *Psychologie pro pedagogii: Sociální a pedagogická psychologie*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. S. 12.

¹²⁵ Pávková, Jiřina. *Psychologie pro pedagogii: Sociální a pedagogická psychologie*. S. 13.

auftauchen. Kořa¹²⁶ ergänzt zu der interpersonellen Perzeption die Prozesse der Sozialisation, weil sie auch auf menschlichen Beziehungen basieren. Während solcher Prozesse entsteht die sogenannte soziale Konditionalität, was bedeutet, dass sich die neuen Bedeutungen und Gefühle in einer im Voraus vorbereiteten Struktur der Regeln automatisch einordnen. Das hängt mit dem Prinzip der Perzeption zusammen. Die soziale Konditionalität ist auch für die Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit während des Wahrnehmens besonders wichtig. Kořa betont noch einmal¹²⁷, dass jeder Mensch für sich selbst eine eigene Struktur der Perzeption erzeugt. Er hat Tendenzen nur bestimmte Gegenstände auszuwählen und seine Verhältnisse laut seinen Emotionen zu organisieren. Kořa¹²⁸ widmet sich noch einer interessanten Tatsache, nämlich dass der Mensch die Welt hauptsächlich mit Augen von anderen Menschen wahrnimmt. Falls der junge Mensch in eine neue Situation gerät oder er neue Objekte entdeckt, ordnet er sie in sogenannten Schemen der Apperzeption. Apperzeption wird als eine Abhängigkeit von den Erklärungen der Bedeutungen von früheren Lebenserfahrungen definiert. Kořa¹²⁹ fasst das Phänomen der Perzeption zusammen und schreibt, dass soziales Kennenlernen sich darauf fokussiert, wie der Mensch die anderen Menschen kennenlernt und welche soziale Realität ihn umgibt.

Kořa¹³⁰ ergänzt noch die Prinzipien der interpersonellen Perzeption. Interpersonelle Perzeption ist nicht nur von der Kooperation abhängig, sondern auch von gegenseitigem Verständnis und Mitteilung von Motiven. Die Einstellungen und Ziele anderer Menschen können ebenfalls nicht vernachlässigt werden. Nach Kořa¹³¹ spielen hier die Empathie und Intuition eine wichtige Rolle. Empathie stellt ein Verständnis dar, das auf Einfühlung basiert. Intuition ist eine Art der Vorhersage, die uns sehr helfen kann, unser Urteil über eine andere Person zu verbessern. Intuition kann aber auch irreführend sein. Kořa behauptet¹³², dass das Prinzip des Wahrnehmens anderer Menschen in Medien ein spezielles Element der Perzeption darstellt, denn zum

¹²⁶ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 94.

¹²⁷ Ebd.

¹²⁸ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 95.

¹²⁹ Ebd.

¹³⁰ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 102.

¹³¹ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 103.

¹³² Ebd.

Beispiel die Rede von Schauspielern ist stark stilisiert und darum auch nicht objektiv. Kořa¹³³ beschreibt auch die sogenannte implizite Persönlichkeitstheorie. Es handelt sich um ein originelles inneres Konzept, das jeder Mensch für sich erzeugt. Es ist eine generelle Vorstellung über die Organisation von menschlichen Eigenschaften und ihre Bewertung. Zu anderen Prinzipien der Perzeption fügt Kořa¹³⁴ die kausale Attribution hinzu. Kausale Attribution wird als Zuschreibung der Ursachen für die Handlungen anderer Menschen definiert. Diese Ursachen können entweder innerliche oder äußere sein. Zu den innerlichen Ursachen werden die psychischen Eigenschaften gezählt und zu den äußeren wird das Verhalten in Drucksituationen gerechnet. Urbanovská¹³⁵ widmet sich den Fehlern, die häufig in Perzeption gemacht werden. Sie erwähnt einen fundamentalen Zuordnungsfehler, der sich daraus ergibt, dass das Benehmen von angeborenen Dispositionen herrührt. Danach beschreibt Urbanovská¹³⁶ den attributiven Fehler der Selbstwahrnehmung. Er gehört zu häufigen Inkorrektheiten. Es ist typisch für Menschen, dass sie die Erfolge immer als ihre eigene bewahren, aber die Misserfolge schreiben sie den anderen oder der Umgebung zu. Kořa¹³⁷ ergänzt Informationen über den Effekt des falschen Konsenses. Die Menschen setzen nämlich voraus, dass die anderen die gleichen Gefühle wie sie haben, aber das ist nicht immer so.

Urbanovská¹³⁸ widmet sich in ihrem Buch auch anderen Ungenauigkeiten in der Wahrnehmung. Sie behauptet, dass der sogenannte Halo-Effekt, Tendenz zum Durchschnitt und das sogenannte Projektionsprinzip zu den typischen Ungenauigkeiten gehören. Kořa¹³⁹ stimmt mit dieser Behauptung überein und schreibt, dass der Halo-Effekt sich aus der Tatsache ergibt, dass die Menschen die Tendenz andere Menschen nach dem ersten Eindruck zu beurteilen haben. Kořa¹⁴⁰ beschreibt auch den Effekt von Toleranz und Nachsicht. Dieser Effekt verursacht die Verzerrung vom Wahrnehmen der anderen Menschen vor allem damit, dass das Individuum bei sich selbst und bei sympathischen Menschen die positiven Eigenschaften überschätzt und

¹³³ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 104.

¹³⁴ Ebd.

¹³⁵ Urbanovská, Eva. *Sociální a pedagogická psychologie*. Olomouc, 2006. S. 21.

¹³⁶ Ebd.

¹³⁷ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 105.

¹³⁸ Urbanovská, Eva. *Sociální a pedagogická psychologie*. Olomouc, 2006. S. 21.

¹³⁹ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 106.

¹⁴⁰ Ebd.

auf der anderen Seite die negativen unterbewertet. Kořa¹⁴¹ erwähnt auch die Formung von kontrastiven Vorstellungen, die in einem solchen Fall entsteht, wenn die Person den bestimmten Menschen negative Eigenschaften zuschreibt und die Umgebung bestätigt diese Negativität. Derjenige, der die negativen Eigenschaften den anderen zuschreibt, denkt gewöhnlich, dass er die gegensätzlichen positiven Eigenschaften hat. Als letzte Ungenauigkeit beschreibt Kořa¹⁴² den Neuheitseffekt, der sich nur unter folgender Bedingung zeigt. Neue Informationen sollten bei engen und vertrauten Personen entdeckt werden. Diese Neuigkeiten werden dann für wichtiger als die alten bekannten Informationen betrachtet. Urbanovská¹⁴³ ergänzt noch den Effekt der Generalisation und den Effekt der Intentionalität. Der Effekt der Generalisation verursacht, dass die Menschen anhand einzelner konkreter Situationen oder Erfahrungen generelle Schlussfolgerungen ableiten. Der Effekt der Intentionalität basiert auf den Gedanken, dass jedes Verhalten oder jede Tätigkeit der Menschen mit einer konkreten Absicht unterstützt ist. Laut Urbanovská¹⁴⁴ machen die Menschen ziemlich viele Entscheidungen ohne Absicht.

Kořa¹⁴⁵ widmet sich in dem Buch auch den Stereotypen, die auch teilweise für die Fehler in Perzeption betrachtet werden können. Stereotypen werden als Missverständnisse über andere Menschen bezeichnet. Diese schlechten Urteile stellen die Komplexe von Eigenschaften dar, die den Personen zugeschrieben werden, je nachdem, zu welcher sozialen Gruppe sie gehören. In vielen Fällen sind die Stereotypen auf Ironie gebaut.

Danach erwähnt Kořa¹⁴⁶ das Thema der menschlichen Einstellungen. Sie repräsentieren das zweite wichtige Phänomen der Wahrnehmung der Umgebung und ihre Entwicklung ist vor allem für Jugendliche wichtig. Dank der Querschnittsthemen können die Einstellungen verändert werden. Kořa beschreibt die Definition der Einstellungen, ihre Entstehung, Funktionen und auch ihre möglichen Veränderungen. Nach Kořa¹⁴⁷ sind die Einstellungen relativ permanente Dispositionen, die die

¹⁴¹ Ebd.

¹⁴² Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 107.

¹⁴³ Urbanovská, Eva. *Sociální a pedagogická psychologie*. Olomouc, 2006. S. 21.

¹⁴⁴ Ebd.

¹⁴⁵ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 107.

¹⁴⁶ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 108–109.

¹⁴⁷ Ebd.

Reaktionen auf die verschiedenen Aspekte der Welt, die voll von Menschen, Ereignissen und Objekten ist, beeinflussen. Ein ernstes Thema in diesem Bereich sind die Rassenvorurteile und ethnische Unterschiede. Kořa¹⁴⁸ erwähnt auch den sozialen Psychologen Jaromír Janoušek, der sich auch mit der Definition von Einstellungen beschäftigte. Nach Kořa behauptete Janoušek, dass eine Einstellung eine geistige Struktur ist, die permanent die Auswahl des Subjekts bei der Akzeptierung von Einwirkungen aus der äußeren Welt charakterisiert. Es handelt sich um die Tätigkeiten, mit deren der Mensch seine Umgebung beeinflussen kann. Die Einstellung stellt eine wertende Beziehung dar. Kořa behauptet¹⁴⁹, dass die Einstellungen auf den Menschen nicht klar beobachtet werden können, sondern es möglich ist, den äußeren Ausdruck der Persönlichkeit zu bemerken. Aus diesem Ausdruck können einige Einstellungen deduziert werden. Kořa¹⁵⁰ weist darauf hin, dass es notwendig ist, die Einstellungen von anderen verwandten Terminen zu unterscheiden. Einstellungen sind nicht die Motive des Benehmens oder sie gehören nicht zu den Eigenschaften des Charakters. Die Einstellung ist also nicht das Gleiche wie das Motiv. Motive werden für Ursachen des bestimmten Benehmens betrachtet, in anderen Worten setzen sie das Verhalten in Betrieb. Während dessen sind die Einstellungen Bereitschaften, die die Menschen stimulieren, sich auf eine bestimmte Weise zu verhalten. Einstellungen sind Inhalte der Handlungen. Wie schon oben erwähnt, repräsentieren Charaktereigenschaften und Einstellungen nicht das Ähnliche. Charaktereigenschaft ist eine Form des Reagierens, aber eine Einstellung wird auf bestimmten Eigenschaften fokussiert, es geht um die Inhalt-Qualität der Persönlichkeit.

Kořa¹⁵¹ analysiert die Einstellungen auch. Einstellungen bestehen aus drei Hauptbestandteilen. Der erste Teil ist ein kognitives Element oder wie der Mensch die Situation oder andere Menschen versteht. Der zweite Teil stellt ein emotionales Element dar. Es handelt sich um die Manifestationen von Gefühlen. Der letzte Teil ist ein konatives Element oder ein Element der Bereitschaften.

¹⁴⁸ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 109.

¹⁴⁹ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 110.

¹⁵⁰ Ebd.

¹⁵¹ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 111.

Kořa¹⁵² betont auch die Funktionen der Einstellungen. Sie haben vier Basisfunktionen - adaptive Funktion (dient der Adaptation oder Vision der Belohnung für das Erreichen des Ziels), ego-defensive Funktion (Beseitigung von Minderwertigkeitsgefühlen), wert-expressive Funktion (Selbstdarstellung, Selbstidentität, Selbstverwirklichung) und kognitive Funktion (Struktur der inneren Erfahrung, wirksame Handlung, vereinfachte Motive und Anweisungen). Diese Basisfunktionen bringen Ordnung in die Aktivitäten des Einzelnen, sie helfen dem Menschen mit der Orientierung in der Welt.

Kořa¹⁵³ bietet auch eine Antwort auf die Frage, wie die Einstellungen entstehen können. Einige Einstellungen können sich bei der Nachahmung der vertrauten Personen formen, einige bilden sich unter dem Einfluss von Referenzgruppen. Es ist notwendig zu ergänzen, dass einige Einstellungen in Folge von emotional starken Erlebnissen oder traumatisierten Ereignissen entstehen. Laut Kořa¹⁵⁴ erzeugt jeder Mensch in seinem Leben mehr Einstellungen, die sich auch widersprechen können.

Kořa¹⁵⁵ beschreibt auch die Formierung der meist typischen Einstellungen, und zwar Einstellungen, die mit den Meinungen über anderen Menschen verbunden sind. Bei dieser Formierung müssen vor allem die Situationsfaktoren beachtet werden. Diese Faktoren erstellen die Umgebung, die einen großen Einfluss auf die Entscheidungen und Reaktionen der Menschen hat. Der Mensch wird anders in der Schule und anders zu Hause reagieren. Nach Kořa¹⁵⁶ wird der erste Eindruck von einer Person maßgeblich von ihrer Natur sowie vom Aussehen oder Ton der Stimme beeinflusst. Vor allem für die Jugendlichen ist der erste Eindruck sehr wichtig, aber sie sollten lernen, dass nicht alles auf einen Blick ganz klar ist. Sie sollten über ihre Einstellungen kritisch nachdenken und sie weiter formen. Kořa erwähnt¹⁵⁷ noch ein Phänomen der Formierung der Einstellungen, das nicht nur die Jugendlichen, sondern auch andere Menschen in anderen Entwicklungsstadien des Lebens interessieren sollte. Es handelt sich um die Notwendigkeit, andere zu akzeptieren und zu verstehen. Dieses Bedürfnis zeigt sich vor allem bei den Lehrenden, denn sie sollten versuchen, ihre SchülerInnen kennenzulernen

¹⁵² Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 111–112.

¹⁵³ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 113.

¹⁵⁴ Ebd.

¹⁵⁵ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 114.

¹⁵⁶ Ebd.

¹⁵⁷ Ebd.

und gleichzeitig die ganze Klasse zusammenschweißen. Alle MitschülerInnen sollten sich respektieren. Kořa behauptet¹⁵⁸, dass allgemeine Eindrücke und aus deren formulierte Einstellungen für die Menschen typisch sind. Einstellungen können rational und irrational sein, einfach oder kompliziert, unabhängig oder von der Umgebung abhängig oder sie können auch egoistisch sein.

Nakonečný¹⁵⁹ widmet sich in seinem Buch den möglichen Veränderungen der Einstellungen. Er schreibt, dass die Mehrheit der Einstellungen eigentlich Ergebnisse des Lernens sind und dass der Grund dafür ist, dass sie sich auch verändern können. Auf der anderen Seite stimmt Nakonečný¹⁶⁰ Kořa zu, weil auch er solche Gruppen von Einstellungen erwähnt, die unveränderbar sind. Kořa¹⁶¹ schreibt, dass einige Einstellungen, die der Mensch annimmt, sehr stabil sind. Diese Tatsache korrespondiert aber nicht mit der Welt, die sich ständig verändert. Nakonečný¹⁶² behauptet, dass solche Einstellungen aus stark emotionalen Erfahrungen stammen.

Kořa¹⁶³ unterscheidet zwei Arten von Einstellungsänderungen. Die erste Art ergibt sich aus der Tatsache, dass der Wertfokus der Einstellung sich verändern kann. In diesem Fall handelt es sich um keine kongruente Veränderung - Veränderung aus etwas Positivem auf etwas Negatives. Die zweite Art repräsentiert die kongruente Veränderung, was bedeutet, dass sich der positive oder der negative Bestandteil der Einstellung steigert. Kořa¹⁶⁴ rät, dass falls sich die Einstellung der bestimmten Menschen verändern sollte, es ratsam ist, auf die emotionale Ebene dieser bestimmten Einstellung zu wirken. Auf der anderen Seite existieren auch einige Phänomene, die die aktuellen Änderungen der Einstellungen unmöglich machen. Dazu gehören laut Kořa¹⁶⁵ zum Beispiel extreme Voraussetzungen, gute Konsistenz der Komponente der Einstellung (kognitiv, affektiv, konativ), Vernetzung und Anordnung in Konstellationen, Ähnlichkeit (Übereinstimmung mit emotional nahen Personen) und Stärke und Anzahl von Bedürfnissen, auf die sich die Einstellung bezieht. Als ein praktisches Beispiel für

¹⁵⁸ Ebd.

¹⁵⁹ Nakonečný, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Nakladatelství Academia, 2009. S. 267.

¹⁶⁰ Ebd.

¹⁶¹ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 113.

¹⁶² Nakonečný, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Nakladatelství Academia, 2009. S. 267.

¹⁶³ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 114.

¹⁶⁴ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 115.

¹⁶⁵ Ebd.

Änderungen der Einstellungen beschreibt Kořa¹⁶⁶ in dem Buch die britische Grundschule, in deren beschlossen wurde, das Problem der Änderungen der Einstellungen durch Religionsunterricht anzugehen. Kinder unterschiedlichen Glaubens sollten diese Schule besuchen. Die SchülerInnen sollten anhand dieser Wirklichkeit in Kontakt mit den Unterschieden und Anziehungskräften verschiedener Glaubensgemeinschaften kommen. Jeder lernt voneinander und sie respektieren sich gegenseitig. Es ist wahr, dass die SchülerInnen auf diese Weise unterschiedliche Einstellungen gegenüber der Welt, sich selbst und anderen Menschen zu respektieren lernen.

Kořa¹⁶⁷ erklärt auch die möglichen Veränderungen der Einstellungen im Rahmen der Persönlichkeit. Es hat sich gezeigt, dass Intelligenz einen großen Einfluss auf diese Änderungen hat. Weniger intelligente Menschen sind leichter zu beeinflussen. Kořa¹⁶⁸ beschreibt auch Vorschläge, wie beispielsweise der Lehrende auf die Einstellungen der SchülerInnen am besten wirken kann. Beim Erlernen neuer Einstellungen muss auf das Prinzip der Aufmerksamkeit, des Verständnisses und der Akzeptanz geachtet werden. Anrufe oder auch die Informationen sollten in attraktiver Form vermittelt werden, um die Aufmerksamkeit des Adressaten auf sich zu ziehen. Kořa ergänzt¹⁶⁹, dass es gut ist, Informationen klar darzustellen, damit sie gut verstanden werden. Effektive Anreize zur Änderung von Einstellungen müssen motivierender sein als Anreize zur Aufrechterhaltung von Einstellungen.

Kořa¹⁷⁰ widmet sich noch den Veränderungen der Einstellungen, die von der Mitgliedschaft in verschiedenen sozialen Gruppen abhängig sind. Einstellungen, die den Standards der Gruppe entsprechen, hängen von dem Wert ab, den die Gruppenmitgliedschaft für einzelne Mitglieder hat. Kontrolle und das System der Sanktionen sind für die Gruppe wichtig, weil gerade diese Phänomene den Einfluss der Gruppe auf Einzelpersonen stärken. Nach Kořa¹⁷¹ spielt die Position einer Person in der Gruppenhierarchie eine wichtige Rolle, diese Position ist für den Menschen sogar

¹⁶⁶ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 116.

¹⁶⁷ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 117.

¹⁶⁸ Ebd.

¹⁶⁹ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 118.

¹⁷⁰ Ebd.

¹⁷¹ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 119.

entscheidend und beeinflusst seine Einstellungen. Wenn sich ein Einzelner den Zielen und Normen der Gruppe verpflichtet fühlt, wird er versuchen, diese zu erfüllen. Nakonečný¹⁷² erwähnt auch mögliche negative Wirkungen der sozialen Gruppen auf die Entwicklung und Veränderung der Einstellungen. Einige Gruppen können aggressive Überzeugungstechniken verwenden oder sie können ihre Mitglieder manipulieren. Kořa¹⁷³ behauptet, dass mit dem Thema Veränderungen der menschlichen Einstellungen auch die Theorie der kognitiven Dissonanz verbunden ist. Der Begriff Dissonanz bedeutet Inkonsistenz. Inkonsistenz ist in der Regel für die Menschen unangenehm. Das Ziel ist immer, das Gleichgewicht zu erreichen oder wiederherzustellen. Kořa¹⁷⁴ beschreibt die Theorie des Gleichgewichts von Fritz Heider, der argumentierte, dass die Konsonanz von Einstellungssystemen variabel ist. Je höher die Intensität der Einstellung ist, desto unwahrscheinlicher ist es jedoch, dass wir sie ändern. Dissonanzen zwischen Einstellungen entstehen, wenn sich beide auf dasselbe Thema beziehen und abweichende Valenzen (Beziehungen) aufweisen. Ein Mensch ist also unzufrieden, wenn ihm das erworbene Wissen über ein bestimmtes Objekt widerspricht, gleichzeitig aber diese Situation ihn zwingt, seine Einstellungen zu ändern.

Nakonečný¹⁷⁵ behauptet, dass die neuen Informationen und auch die konkrete Situation, in welcher die Informationen übermittelt werden, im Prozess der Veränderungen der Einstellungen eine wichtige Rolle spielt. Kořa¹⁷⁶ schreibt über die aktive Überzeugung. Der Prozess der aktiven Überzeugung betrifft in der heutigen Welt hauptsächlich die Medien, die uns große Mengen an Informationen übermitteln. Menschen erliegen oft einer aktiven Überzeugung, was sich daran zeigt, dass sie vom Einfluss der Propaganda, der Agitation der politischen Parteien vor den Wahlen oder der Werbemaßnahmen der Warenproduzenten angezogen werden. Auch in diesem Bereich ist es nützlich, die Emotionen des Einzelnen zu beeinflussen (emotionale Argumentation) und die logische Argumentation zu verwenden. Laut Kořa¹⁷⁷ können sich die Einstellungen auch ändern, wenn sie durch die Interessen des Menschen

¹⁷² Nakonečný, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Nakladatelství Academia, 2009. S. 270-271.

¹⁷³ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 119.

¹⁷⁴ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 120.

¹⁷⁵ Nakonečný, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Nakladatelství Academia, 2009. S. 273.

¹⁷⁶ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 121.

¹⁷⁷ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 123.

beeinflussen werden. Daraus ergibt sich, dass die Motivation des Menschen etwas Neues zu lernen oder besser zu verstehen bei möglichen Veränderungen der Einstellungen eine bedeutende Rolle spielt.

Dieses Unterkapitel beschäftigt sich mit den psychischen Strukturen, die die Menschen während ihres Lebens begleiten. Für die Lehrenden ist es wichtig zu kennen, wie diese Prozesse funktionieren und wie es möglich ist, sie zu verändern oder zu beeinflussen. In diesem Unterkapitel wurde zuerst die Perzeption als eine Wahrnehmung der Umgebung beschrieben und dann bietet es die Beschreibung, Funktionen und Veränderungen der menschlichen Einstellungen. Das System der inneren Einstellungen eines Individuums hängt von der Struktur seiner Persönlichkeit, von der Bildung oder der Zugehörigkeit zu verschiedenen Gruppen ab. Dank der Einstellungen ist die innere Welt eines Individuums relativ stabil und ausgeglichen. Die Querschnittsthemen aus dem Rahmenbildungsprogramm ermöglichen den Lehrenden zum Beispiel verschiedene Projekte zu Planen und auf die Werte und Einstellungen der SchülerInnen zu wirken. Gut angepasste Lehrende haben großen Einfluss auf veränderte Einstellungen in der Bildung. Im nächsten Unterkapitel werden die Hauptfunktionen der Schule definiert und der Prozess der Sozialisation vorgestellt. Die Schule und die Klasse haben nämlich auch einen großen Einfluss auf die Realisation des Projekts.

3.3 Schule und Sozialisation

Kořa¹⁷⁸ definiert die Schule als eine Organisation, die eine Aufgabe von der Gesellschaft hat und zwar, sollte sie sich an der organisierten Sozialisation der Individuen beteiligen. Daraus ergibt sich auch der Fakt, dass der Besuch der Grundschule obligatorisch ist. Blömeke und Herzig¹⁷⁹ schreiben, dass Schule eine zentrale gesellschaftliche Einrichtung ist. Sie definieren die Schule als ein Ort des Lernens, ein Ort der persönlichen Entwicklung, ein Ort des Wissenstransfers und als ein Erfahrungsraum. Blömeke und Herzig¹⁸⁰ betrachten die Schule auch als Sozialisationsinstanz und Selektionsinstrument. Aus diesen Bezeichnungen können

¹⁷⁸ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 57.

¹⁷⁹ Blömeke, Sigrid. Herzig, Bardo. *Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien*. S. 1. [online; <https://bit.ly/2UHhJm5> (2021-25-06)]

¹⁸⁰ Ebd.

auch die Funktionen der Schule abgeleitet werden. Kořa¹⁸¹ verbindet einige Funktionen der Schule mit der Rolle des Lehrenden. Der Lehrende hat ein Recht nicht nur einen Unterricht zu leiten und körperliche und geistige Leistungen zu verlangen, sondern auch die sogenannte Selektion der Ergebnisse von Lernenden zu machen. Kořa¹⁸² behauptet auch, dass der Lehrende die Platzierung der Lernenden auf dem Arbeitsmarkt beeinflussen kann. Er sollte den Lernenden den Weg für die anderen Formen der Ausbildung öffnen oder umgekehrt komplizieren. Kořa¹⁸³ fasst zusammen, dass die Schule eine spezifische soziale Institution ist. Sie bietet bestimmte Muster des Benehmens an, die akzeptabel für die bestimmte Kultur sind. Die Gesellschaft hat unterschiedliche Erwartungen an alle menschlichen Institutionen. Im Falle der Schule werden diese Erwartungen als Mission betrachtet. Auch heutzutage wird geglaubt, dass die Schule ihre spezifische Aufgabe hat, aber trotzdem wurde wieder und wieder eine Antwort auf die Frage der Kultivierung des Menschen gesucht. Eine mögliche Antwort lautet, dass der Lernende bestimmte Kenntnisse und definierte Kompetenzen gewinnen sollte. Kořa¹⁸⁴ schreibt, dass der Erziehungs- und Bildungsprozess in der Tschechischen Republik vor allem einen Gruppencharakter hat. Der Lehrende sollte sich mit den Prozessen, die während des Unterrichts ablaufen, vertraut machen. Der Lehrende ist nicht nur ein Organisator, sondern auch ein Motivationsfaktor und Moderator, der die Entwicklung der Lernenden unterstützt. Gleichzeitig erwartet die Gesellschaft von dem Lehrenden, dass er die Entstehung von pathologischen Phänomenen in den Schuleinrichtungen verhindert.

Kořa¹⁸⁵ stimmt Blömeke und Herzig zu. Er schreibt, dass die Schule über einen bedeutenden Raum disponiert, der für die Sozialisation sehr geeignet ist. Sie ist auch ein Instrument für die soziale Integration, was bedeutet, dass sich dort verschiedene menschliche Naturen vereinigen und danach wieder differenzieren. Nach Kořa¹⁸⁶ beeinflusst die Schulumgebung und alle ihre Bedingungen die Lernenden in Formung ihrer Einstellungen zu anderen Menschen. Es kann auch gesagt werden, dass sie im

¹⁸¹ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 60.

¹⁸² Ebd.

¹⁸³ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 58.

¹⁸⁴ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 60.

¹⁸⁵ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 62.

¹⁸⁶ Ebd.

Bereich der sozialen Perzeption auf den Einfluss von Familie fortführt. Blömeke und Herzig¹⁸⁷ widmen sich noch den Funktionen der Schule. Die Schule hat traditionell eine Schutzfunktion, die in der Vergangenheit mit Kinderarbeit verbunden wurde. In diesen Tagen wird diese Funktion mehr als Gewährleistung der persönlichen Sicherheit, Schutz vor Gesundheitsschäden und verschiedenen pathologischen Phänomenen betrachtet. Zu anderen Funktionen der Schule gehören laut Blömeke und Herzig¹⁸⁸ zum Beispiel die schon erwähnte Sozialisation und Selektion und dann auch Integration und Bildungsfunktion. Kořa¹⁸⁹ ergänzt noch wichtige Faktoren, die die Schule beeinflussen können. Außer den Lehrenden und administrativen Schulbehörden bestimmen und beeinflussen die Schulumgebung auch die Eltern von Lernenden und die breitere Öffentlichkeit. Diese Menschen beobachten und bewerten die Schule, was zu manchen Veränderungen des inneren Systems führen kann.

Matějček¹⁹⁰ widmet sich in seinem Buch dem Mittelschulalter, also auch den Kindern im Alter von 11 bis 12 Jahren und er reflektiert vor allem die Wirklichkeit, wie die Schulumgebung und das Schulklima ihre Entscheidungen und persönliche Werte beeinflusst. Matějček¹⁹¹ ergänzt, wie die Einstellungen von Lernenden über die Schule hinaus entwickelt werden können. In dieser Entwicklungsphase ist für die Kinder die Schule das Hauptthema und auch der Hauptarbeitsplatz in ihrem Leben. Die Schule stellt für sie einen Raum des sozialen Geschehens. Die Eltern interessieren sich für die Noten ihrer Kinder und oft erinnern sie daran, dass sie auf die Schule denken sollten und sich gewissenhaft für die Fächer vorbereiten. Wie Matějček aber betont¹⁹² lernen die Lernenden in diesem Alter nicht nur in der Schule, sondern auch in anderen allerlei Orten oder Situationen. Für Mittelschulalter und dann auch für Lernende, die schon in der zweiten oder dritten Phase der Pubertät sind, ist also ratsam, nicht nur im Schulgebäude während des Unterrichts zu bleiben. Laut Matějček¹⁹³ sollen die Lehrenden kreativ sein und verschiedene praktisch gezielte Projekte planen und sie mit diesen Lernenden realisieren. Diese Lernenden sind fähig ihre eigenen Ideen zu der

¹⁸⁷ Blömeke, Sigrid. Herzig, Bardo. *Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien*. S. 3. [online; <https://bit.ly/2UHHJm5> (25.6.2021)]

¹⁸⁸ Ebd.

¹⁸⁹ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 65.

¹⁹⁰ Matějček, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. S. 79.

¹⁹¹ Ebd.

¹⁹² Ebd.

¹⁹³ Matějček, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 82.

Realisierung des Projekts zu ergänzen. Sie sind energisch und sie sind jetzt auch fähig, sich auf den Lehrstoff tief zu konzentrieren und ihre eigene persönliche Einstellungen zu den kulturellen Werten zu erzeugen.

Mit der Schulumgebung hängt die Sozialisation zusammen, die Dietrich¹⁹⁴ als eine Aufgabe der Gesellschaft für die junge Generation definiert. Diese Aufgabe besteht darin, die junge Generation so zu beeinflussen, dass sie einerseits eine bestimmte Kontinuität bildet, die allgemein gültige Regeln respektiert und andererseits fähig ist, neue Probleme zu lösen. Kořa¹⁹⁵ widmet sich auch der Sozialisation und ihren unterschiedlichen Definitionen. Er schreibt, dass Sozialisation ein Prozess ist, während dessen sich das biologische Individuum in das soziale Individuum umwandelt. Kořa¹⁹⁶ behauptet, dass der Begriff Sozialisation in vielen Wissenschaften über Menschen verwendet wird, weswegen auch mehrere Definitionen existieren. Eine andere mögliche Definition der Sozialisation sagt, dass Sozialisation ein lebenslanger Prozess ist, der eine permanente Transformation des Menschen darstellt. Damit die Transformation wirklich stattfinden kann, muss der Mensch fähig sein, aus den Reaktionen und verschiedenen Lebenssituationen neue Erfahrungen zu gewinnen und zu lernen. Kořa¹⁹⁷ erinnert sich auch an William Isaac Thomas, der konstatierte, dass jeder Mensch in vordefinierte Situationen geboren ist und er für sie automatisch typische Lösungen sucht. Kořa¹⁹⁸ schreibt weiter, dass Thomas auch behauptete, dass falls der Mensch überleben will, er die Traditionen und Gewohnheiten der bestimmten Gesellschaft, in deren er geboren wurde, akzeptieren sollte. Kořa¹⁹⁹ erwähnt auch David Émile Durkheim, der behauptete, dass die Gesellschaft mit ihrer Unterdrückungs-kraft auf jeden Menschen wirkt. Die gesellschaftlichen Elemente werden laut diesem Philosophen durch Gewohnheiten, Traditionen, Werte und gemeinsamen Vorstellungen erzeugt. Kořa²⁰⁰ erwähnt auch Talcott Parsons, der zu anderen bedeutenden Soziologen gehörte. Er wies auf die Annahme der Geschlechtsrollen im Leben hin. Diese Rollen

¹⁹⁴ Dietrich, Georg. *Pädagogische Psychologie*. S. 121.

¹⁹⁵ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 65.

¹⁹⁶ Ebd.

¹⁹⁷ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 66.

¹⁹⁸ Ebd.

¹⁹⁹ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 67.

²⁰⁰ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 68.

werden in der Gegenwart als Genderrollen bezeichnet. Kořa²⁰¹ behauptet, dass seine Entdeckungen in diesem Bereich vor allem für die Entwicklung der Jugendlichen wichtig sind, denn sie suchen ihre Identität und Einordnung in die Gesellschaft.

Kořa²⁰² ergänzt noch ein Konzept der Sozialisation. Sozialisation in einem weiteren Sinne stellt eine Formung und Entwicklung der Persönlichkeit unter dem Einfluss unterschiedlichster äußerer Phänomene dar, wozu beispielsweise auch Erziehung gehört. Kořa²⁰³ definiert Erziehung als bewusstes und kontrolliertes Handeln der Lehrenden, Erzieher, Eltern und anderer Erziehungsfaktoren. Kořa²⁰⁴ erwähnt auch Impulse der Sozialisation, die in vier Gruppen geteilt werden können, und zwar in bewusste Impulse, unbewusste Impulse und natürliche und gesellschaftliche Impulse. Die Impulse stellen die äußere Phänomene und Einflüsse dar. Dietrich²⁰⁵ schreibt, dass im Rahmen der Sozialisation gesellschaftliche Rollen, kulturelle Übertragung, soziale Kontrolle und Legitimierung realisiert werden. Das bedeutet, dass die Menschen fähig sein sollten, verschiedene Handlungsstrukturen zu verwenden, um bestimmte Problemsituationen zu lösen. Die junge Generation soll diese Handlungsmuster zuerst übernehmen, dann reproduzieren und danach tradieren. Kořa²⁰⁶ führt auch Peter Ludwig Berger an, der bemerkte, dass jeder Mensch die Gesellschaft erzeugt, aber gleichzeitig ist er auch ein Erzeugnis der Gesellschaft. Nach Kořa²⁰⁷ stellt auch die Sprache ein wichtiges Medium für die Menschen dar, dank dessen sie die Bedeutungen der lebendigen Welt ausdrücken können. Kommunikation ist also ein sehr bedeutender Bestandteil der Sozialisation.

Kořa²⁰⁸ beschreibt auch Faktoren der Sozialisierung. Diese Faktoren erzeugen Gruppen oder Organisationen, die Benehmen und Einstellungen des Menschen beeinflussen. Dietrich²⁰⁹ unterscheidet ähnlich wie Kořa zwei Hauptgruppen, und zwar

²⁰¹ Ebd.

²⁰² Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 69.

²⁰³ Ebd.

²⁰⁴ Ebd.

²⁰⁵ Dietrich, Georg. *Pädagogische Psychologie*. S. 121.

²⁰⁶ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 70.

²⁰⁷ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 71.

²⁰⁸ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 72.

²⁰⁹ Dietrich, Georg. *Pädagogische Psychologie*. S. 122–123.

die Familie und die Schule. Dietrich²¹⁰ behauptet, dass der Mensch in der Familie und in der Schule die Grundmuster seines Benehmens und seiner Meinungen gewinnt. Kořa²¹¹ führt noch Referenzgruppen an. Sie haben eine normative und komparative Funktion. Besonders für Jugendliche sind Referenzgruppen bedeutend, denn sie sehnen sich nach einer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, sie suchen ihre Identität. Kořa²¹² unterteilt Referenzgruppen in zwei weitere Gruppen, und zwar in die positiven und in die negativen Referenzgruppen. Eine positive Referenzgruppe ist solche Gruppe oder Organisation, in deren der Mensch ein Mitglied sein will. Im Gegenteil stellen die negativen Referenzgruppen solche Gruppen dar, die für den Menschen nicht interessant sind oder er will in ihnen nicht tätig sein. Kořa²¹³ ergänzt zu anderen wichtigen Faktoren der Sozialisation noch Gruppen von Altersgenossen und Kommunikationsmedien.

Nach Kořa²¹⁴ spielt im Bereich der Sozialisation die psychodynamische Theorie eine wichtige Rolle. Er erwähnt Erik Homburger Erikson, der die Wichtigkeit des Lernens und der sozialen Phänomene durchsetzte, dagegen unterstützte er die biologischen Aspekte der menschlichen Entwicklung nicht. Dieser Psychotherapeut und Sozialpsychologe arbeitete die einzelnen Entwicklungsstadien aus, die psychosozialen Veränderungen betreffen. Die Jugendlichen gehören in die fünfte und sechste Etappe, nämlich in die Etappe der Identität versus Verwirrung der sozialen Rollen und in die Etappe Intimität versus Isolierung. Dietrich²¹⁵ ergänzt, dass jeder Mensch während seines Lebens bestimmte Rollenerwartungen erfüllen sollte. Er schreibt, dass eine Rolle ein Komplex von Einstellungen, Gesinnungen und Verhaltensweisen darstellt. Alle diese Teile hängen mit der Position in der Gesellschaft zusammen. Kořa²¹⁶ erwähnt noch die interaktionistische Psychologie, die den Prozess des Auftauchens vom Ich vorstellt. Es handelt sich um eine Entwicklung der Individualität, Identität oder Selbstständigkeit. Diese Teile hängen auch mit dem Begriff soziale Rolle zusammen. Die Forschung des Ichs sollte die Antwort auf die Frage: Wer bin ich? suchen helfen.

²¹⁰ Ebd.

²¹¹ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 73.

²¹² Ebd.

²¹³ Ebd.

²¹⁴ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 75.

²¹⁵ Dietrich, Georg. *Pädagogische Psychologie*. S. 123-124.

²¹⁶ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 77.

Diese Frage ist für die Jugendlichen wichtig. Kořa²¹⁷ beschreibt auch das sogenannte Spiegel-Ich, was eine Reflexion darüber darstellt, wie die anderen Menschen auf uns reagieren. Kořa fasst zusammen²¹⁸, dass für die jungen Menschen im Leben nicht nur das ökonomische Kapital wichtig sein sollte, sondern auch das kulturelle und soziale Kapital. Eine Gesellschaft ohne Kenntnisse, soziales Verhalten oder Ethik, Kontakte und Beziehungsnetzwerke ist in Wirklichkeit sehr arm. Der junge Mensch sollte alle diese Kapitale im Leben erlangen, um einen höheren sozialen Status zu erreichen.

Dieses Unterkapitel beschäftigte sich mit den Funktionen der Schule, die die Entwicklung der Einstellungen und des Selbstkonzepts der SchülerInnen beeinflussen. Nach Blömeke und Herzig und auch Kořa ist die Sozialisationsfunktion der Schule sehr wichtig. Darum wurde auch die Sozialisation in diesem Unterkapitel näher beschrieben. Sozialisation hat im Leben der SchülerInnen eine unersetzliche Aufgabe, denn sie bereitet die Lernenden für die verschiedenen sozialen Rollen im Leben vor. Im nächsten Kapitel wird die Projektmethode behandelt, die für die Entwicklung des Selbstkonzeptes und der Einstellungen der Lernenden geeignet ist. Sie unterstützt auch den Sozialisationsprozess in der Schule, denn die SchülerInnen sollen in Gruppen oder in Teams kooperieren.

4. Projektmethode

Dieses Kapitel sollte die Entstehung und geschichtliche Entwicklung der Projektmethode vorstellen und die gegenwärtigen Definitionen und das heutige Konzept dieser Methode anhand dieser Entwicklung abzuleiten. Es stellt unterschiedliche Definitionen vor und versucht eine Grenze zwischen Begriffen *Projektmethode*, *Projektunterricht* und *Projekt* zu erklären. Danach beschäftigt sich dieses Kapitel mit Typen und Arten von Projekten und bietet eine Reihe von typischen Beispielen. Als vorletztes konzentrierte es sich auf die konkreten Schritte der Projekterstellung, die als praktische Anweisung für die Lehrenden dienen kann. Der letzte Teil dieses Kapitels beschreibt potentielle Probleme, die bei der Projekterstellung auftauchen können.

²¹⁷ Ebd.

²¹⁸ Kořa, Jaroslav. Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru. In: Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. S. 84.

4.1 Historisches Konzept der Projektmethode

Nach Kasperová²¹⁹ basiert die Projektmethode auf zwei philosophischen Richtungen, und zwar auf Positivismus und Pragmatismus. Der Positivismus ging dem Pragmatismus voraus und stellte für den Pragmatismus eine Gedankengrundlage dar. Also zuerst widmet sich Kasperová²²⁰ dem Positivismus. Einige Gedanken, die ihre Basis im Positivismus hatten, beeinflussten die Entwicklung der Pädagogik in der Tschechoslowakei. Kasperová schreibt auch²²¹, dass sich der englische Philosoph Herbert Spencer mit dem Positivismus als philosophischen Richtung beschäftigte und dass er sogar als Vater dieser Richtung betrachtet wird. Er behauptete²²², dass nur die wissenschaftlichen Kenntnisse die richtigen Informationen darstellen. Auf dieser Behauptung basiert auch seine These, dass nur solche mit unseren Sinnen überprüfbare Erkenntnisse wertig zu lernen sind. Über diese Fakten können die Menschen kritisch nachdenken. Damit hängen die Gedanken von Herbert Spencer zu metaphysischen Phänomene zusammen. Er²²³ fand die Suche nach Antworten auf die metaphysischen Fragen unnützlich, er lehnt die Metaphysik eindeutig ab. Das bestätigt seine These, dass das Lernen und Erkennen positiv sein sollte, also das, was die Menschen lernen, sollte mit menschlichen Sinnen untersucht werden. Kasperová ergänzt²²⁴, dass dank des Positivismus die praktischen Ziele der Erziehung und allgemeinen Didaktik definiert werden konnten. Am Anfang des 20. Jahrhunderts, wo auch die Projektmethode ihre Wurzeln hat, wurde der Positivismus zu der meistgenutzte Philosophie im Rahmen der Didaktik und Methodologie.

Die zweite für die Entwicklung der Projektmethode wichtige philosophische Richtung ist, der schon oben erwähnte Pragmatismus. Skalková schreibt dieser philosophischen Richtung in ihrem Buch *Obecná didaktika*²²⁵ vor allem zwei Hauptvertreter zu, und zwar John Dewey und seinen Fortsetzer William Heard Kilpatrick. Diese beiden Männer betrachteten die Projektmethode als ein Mittel für die Humanisierung und Demokratisierung des Unterrichts und der Schulen. John Dewey²²⁶ wurde von dem amerikanischen Pragmatismus beeinflusst. Seine eigene Philosophie

²¹⁹ Kasperová, Dana, *Projektové vyučování*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, 2012. S. 1.

²²⁰ Ebd.

²²¹ Ebd.

²²² Ebd.

²²³ Kasperová, Dana, *Projektové vyučování*. S. 2.

²²⁴ Ebd.

²²⁵ Skalková, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. S. 234.

²²⁶ Ebd.

wurde als Instrumentalismus beschrieben. Kasperová²²⁷ analysiert Instrumentalismus als eine philosophische Richtung, wo die Handlung die Hauptrolle spielt. Die Handlung wird als Instrument für das Erkennen und Lernen betrachtet. Der Mensch lernt am besten durch eigene Handlungen und Taten. Auch Gudjons befasst sich in seinem Buch mit historischen Konzepten. Gudjons²²⁸ konzentriert sich auch auf die Philosophie von John Dewey und er betont unter anderem die Wichtigkeit der Kindheit und Handlungen. Er schreibt²²⁹, dass Dewey den Hauptsinn der Projektmethode in der Aktivierung von Lernenden sieht. Die Handlungen sollen in den Unterricht Spaß bringen und die SchülerInnen motivieren. Nach Gudjons²³⁰ haltet Dewey den handlungsorientierten Unterricht als notwendig für eine Veränderung des damaligen Lernprozesses. Er ergänzt auch²³¹, dass die reale Handlung ein wichtiger Teil des Unterrichts sein soll, weil die Kinder und vor allem die Jugendlichen für die reale Welt vorbereitet sein sollen. Es ist für sie sehr nützlich, die praktischen Erfahrungen auch in der Schule zu sammeln. Gudjons schreibt auch²³², dass alle Folgen, die auf Grund von Handlungen oder praktischen Erfahrungen entstanden, die Entwicklung der Persönlichkeit und den Aufbau kognitiver Strukturen beeinflussen. Gudjons²³³ behauptet, dass laut Dewey die alleine Handlung, die in der Schule passieren sollte, sehr von äußeren Bedingungen beeinflusst wird. Diese Bedingungen bestehen vor allem aus Veränderungen der äußeren Welt. Zu den Bedingungen gehören Veränderungen im demographischen Bereich, in der gegenständlichen Ausstattung von Kindheit, im Raumerleben und heute auch im Umgang mit Fernsehen und anderen elektronischen Medien, wie zum Beispiel Handys, Computer oder Tablets.

Gudjons erwähnt in seinem Buch *Handlungsorientiert Lehren und Lernen*²³⁴, dass das historische Konzept des Projektunterrichts ein umfassendes Konzept des handlungsorientierten Lehrens und Lernens war. Er stimmt Kasperová zu, dass das Konzept von Projektunterricht vor allem aus Positivismus und Pragmatismus abgeleitet

²²⁷ Kasperová, Dana, *Projektové vyučování*. S. 6.

²²⁸ Gudjons, Herbert. *Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, 1997. S. 12.

²²⁹ Ebd.

²³⁰ Ebd.

²³¹ Gudjons, Herbert. *Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. S. 13.

²³² Ebd.

²³³ Ebd.

²³⁴ Gudjons, Herbert. *Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. S. 61.

wurde. Nach Gudjons²³⁵ sind John Dewey und Wiliam Heard Kilpatrick sehr wichtige Theoretiker für dieses Konzept, wie schon oben geschrieben, aber er erwähnt noch frühere Versuche, die das Konzept der Projektmethode beeinflussten. Gudjons behauptet²³⁶, dass die ursprünglichen Wurzeln der Projektmethode nicht nur aus Amerika oder aus der Reformpädagogik der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts kommen, sondern sie lassen sich bis ins 18. Jahrhundert zurückdatieren. Am Anfang des 18. Jahrhunderts studierten im Frankreich StudentInnen der Académie Royale d'Architecture und sie mussten regelmäßig so genannte Projekte realisieren. Dank der Projekte erarbeiteten sie ihre Aufgaben. Gudjons behauptet auch²³⁷, dass die Projektmethode wahrscheinlich in den technischen Bereichen begann. In diesem Fall handelte es sich um die Architektur, die StudentInnen mussten zum Beispiel Pläne für ein Chateau vorbereiten. Sie arbeiteten zusammen, ihre Arbeit war kooperativ, originell und selbständig. Die Bauakademien und andere technische Hochschulen nutzten also die Projektmethode schon früher als John Dewey. Sie betrachten das aber nicht als eine neue und innovative Methode des Unterrichts. Gudjons schreibt²³⁸, dass diese französische Projekte dann auch das Lehren an den technischen Universitäten in Deutschland beeinflussten und erst danach begannen auch die amerikanischen technischen Institute diese Methode zu benutzen. William B. Rogers als Begründer des Massachusetts Institutes of Technology erweiterte als erster das Wörterbuch der amerikanischen Pädagogik um den Projektbegriff.

Zum Thema Projektbegriff im historischen Konzept fügt Kasperová hinzu²³⁹, dass Projekte während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts noch immer vor allem im Rahmen der Technik und Naturwissenschaften verwendet wurden. Ein Projekt bietet nämlich die Möglichkeit eine Lösung des konkreten Problems zu suchen und daraus auch Ziele und Schlussfolgerungen abzuleiten. Diese Tatsache bleibt bis zu heute gleich. Die Problemlösung und Präsentation von Ergebnissen gehören zu dem Wesentlichen der Projektmethode. Nach Kasperová²⁴⁰ erweiterte und erarbeitete W. H. Kilpatrick die wirklichen Grundlagen der Projektmethode. Das Projekt wurde von William H. Kilpatrick²⁴¹ als allgegenwärtiges Prinzip der Lehre definiert, wo die

²³⁵ Ebd.

²³⁶ Ebd.

²³⁷ Ebd.

²³⁸ Ebd.

²³⁹ Kasperová, Dana, *Projektové vyučování*. S. 19.

²⁴⁰ Ebd.

²⁴¹ Kasperová, Dana, *Projektové vyučování*. S. 20.

Lernenden aktiv sein sollen und sie zusammen kooperieren müssen. Es handelt sich hier um ein allgemeines pädagogisches und philosophisches Konzept. Gudjons²⁴² erweitert diese Definition des Projekts von Kilpatrick um zwei weitere Varianten. Die erste Variante stellt ein eher sozialkonservativ-technologisches Konzept und die zweite Variante ein eher sozialreformerisch-politisches Konzept dar. Diese beiden Varianten können auch heutzutage in Diskussionen eingeführt werden. Gudjons²⁴³ vergleicht das Konzept der Projektmethode von Dewey mehr mit der ersten Variante, denn er betonte das Lernen durch Tun. Während das Konzept von Kilpatrick mehr der zweiten Variante entspricht. Gudjons erwähnt noch drei für Konzepte von Dewey und Kilpatrick bedeutende Gesichtspunkte²⁴⁴: Erstens arbeiteten sie mit den durch die ehemalige Gesellschaft erstellten aktuellen Themen. Das bedeutet, dass der Projektgedanke fast immer eine Reaktion auf ständig wandelnde gesellschaftliche Verhältnisse darstellte. Im Zeitraum von Dewey und auch Kilpatrick verliefen vor allem die Änderungen vor allem in Industrialisierung und Massenproduktion. Kilpatrick setzte dann mit dem Gedanken der aktuellen Projektthemen fort und behauptete, dass für die SchülerInnen die Vorbereitung für zukünftige Lebensverhältnisse wichtig ist. Dieser Gesichtspunkt ist verantwortlich für ein der wichtigsten Merkmale der Projektmethode, und konkret, für die gesellschaftliche Praxisrelevanz von Projektarbeit. Zweitens beschreibt Gudjons die Demokratie²⁴⁵, aus deren nach Dewey und Kilpatrick die Projektidee abgeleitet sein soll. Dewey und Kilpatrick betonten die Erfahrung, die als ein Weg und ein Ziel zugleich dienen soll. Durch aktives Lernen soll sich die menschliche Höherentwicklung verwirklichen. Das Individuum mit genug Erfahrungen soll mit dem freien Recht umgehen, was bedeutet, dass solches Individuum frei und selbstständig reagiert. Es auch kooperiert mit anderen. Darin kann auch das wichtige Merkmal der Projektmethode gesehen werden, und zwar das Merkmal der Zusammenarbeit und der hierarchischen Problembearbeitung. Drittens fasst Gudjons den Hauptgedanken von Dewey und Kilpatrick zusammen²⁴⁶. Die Schule soll nicht nur theoretische Informationen anbieten, weil das Ziel der Projektmethode ein denkendes und

²⁴² Gudjons, Herbert. *Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. S. 61.

²⁴³ Ebd.

²⁴⁴ Ebd.

²⁴⁵ Gudjons, Herbert. *Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. S. 62.

²⁴⁶ Gudjons, Herbert. *Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. S. 63–64.

handelndes Individuum ist, das genug praktische Erfahrungen für Leben gewann. Die unterstützende Grundidee der Projektmethode von Dewey und danach auch von Kilpatrick drückt aus, dass das Erkennen und Tun untrennbar sind. Tun und Handlung während des Unterrichts gelten auch heutzutage Merkmale der Projektmethode.

Nach Kasperová²⁴⁷ machte Kilpatrick noch einen bedeutenden Unterschied zwischen seinem Konzept und dem Konzept von Dewey. Kilpatrick behauptete, dass die Projektmethode eine konkrete Absicht, einen konkreten Zweck und eine Schlussfolgerung hat. Dewey erarbeitete eher das Konzept des Problemunterrichts. Die Absicht ist für die Projektmethode sehr wichtig, denn wenn sich die äußere Absicht mit der inneren Motivation der Lernenden verknüpft, dann ist die Realisierung des Projekts dynamisch. Nach Kasperová beschrieb Kilpatrick²⁴⁸ vier Phasen des Projektunterrichts. Die erste Phase ist die Phase der Absicht (die Bedürfnisse und Interessen sollten beachtet werden), die zweite betrifft zum Ziel führenden die Pläne, die dritte ist die Phase der Realisierung des Projekts und die vierte ist Evaluation und Reflexion. Kasperová behauptet²⁴⁹, dass Kilpatrick der Meinung war, dass diese Phasen nur von den SchülerInnen realisieren werden sollen und der Lehrende die Gruppen nur beobachten soll.

Dieses Unterkapitel beschäftigte sich mit der historischen Entwicklung der Projektmethode. Zuerst wurden die philosophischen Richtungen beschrieben und dann wurden die das Konzept formierenden geschichtlichen Aspekte vorgestellt. Schon in 18. und 19. Jahrhundert wurden die generellen Merkmale der Projektmethode gefunden. Diese Merkmale werden im nächsten Unterkapitel weiter beschrieben, weil sie bis heute den Kern der Projektmethode darstellen. Die typischen Merkmale der Projektmethode halfen natürlich auch bei der Ableitung und Formulierung der Definitionen der Projektmethode, die auch weiter vorgestellt werden.

4.2 Projektmethode und ihre Definitionen

Skalková²⁵⁰ beschreibt die Projektmethode als eine komplementäre Ergänzung des traditionellen Unterrichts. Der frontale Unterricht wird aber bei dieser Methode in

²⁴⁷ Kasperová, Dana, *Projektové vyučování*. S. 21.

²⁴⁸ Ebd.

²⁴⁹ Ebd.

²⁵⁰ Skalková, Jarmila. *Obecná didaktika*. S. 234.

heutigen Schulen nicht ganz entfernt, sondern die Anhänger dieser Unterrichtsart wollen nur einige innovative und aktive Aspekte in den Unterricht integrieren. Nach Skalková²⁵¹ sollen die SchülerInnen während solches Unterrichts so aktiv wie möglich sein. Seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wurden die neuen innovativen von der Projektmethode verwendeten Phänomene mehr in den Unterricht integriert. Die Hauptmängel des traditionellen Unterrichts sind nach Skalková²⁵² zum Beispiel Isolierung einzelner Fächer, Fragmentierung des Wissens, Trennung von der Lebenspraxis, mechanisches Lernen und veraltete Unterrichtsmethoden, Missachtung der Kinderinteressen, auswendiges Lernen, einseitiges kognitives Lernen und geringe Motivation der SchülerInnen. Wenn diese Aspekte während des Unterrichts auftauchen, werden sie als negativ wahrgenommen. Die Verwendung der Projektmethode ist mit verschiedenen Innovationen auszubalancieren. Skalková fasst zusammen²⁵³, dass der Unterricht dank der Projektmethode an Qualität gewinnen kann.

Laut Skalková²⁵⁴ spielt die Erfahrung in dem Konzept des Projektunterrichts eine wichtige Rolle. Es handelt sich vor allem um die eigenen Erfahrungen der SchülerInnen. Der Hauptgedanke des Projektunterrichts besteht nämlich darin, dass die Gegenstände an Bedeutung gewinnen, falls sie im realen Leben benutzt werden können. Die Erfahrungen repräsentieren aktive Beziehungen des Menschen zu der natürlichen oder sozialen Umgebung. Kasperová²⁵⁵ definiert das Projekt als eine komplexe Aufgabe (oder ein komplexes Problem), die zeitgemäß ist, mit der sich die Lernenden identifizieren können und für die sie verantwortlich sind. Die Lernenden arbeiten sowohl auf der theoretischen als auch auf der praktischen Ebene. Ihr Ziel ist das Endprodukt. Die Lernenden sollen am Ende des Projekts fähig sein, ihr Endprodukt zu bewerten und zu präsentieren. Kasperová²⁵⁶ ergänzt noch, dass die Schüler auch vorbereitet sein sollen, sinnvolle Argumente in die Diskussion einzuführen. Laut Kasperová²⁵⁷ ist ein Projekt auch ein System von kollektiven Tätigkeiten der Lehrenden und Lernenden, die ein gemeinsames Ziel haben. Im Fall der Projektmethode sind die Schüleraktivitäten den Lehreraktivitäten übergeordnet. Das Projekt soll so komplex wie

²⁵¹ Ebd.

²⁵² Ebd.

²⁵³ Ebd.

²⁵⁴ Ebd.

²⁵⁵ Kasperová, Dana, *Projektové vyučování*. S. 30.

²⁵⁶ Ebd.

²⁵⁷ Ebd.

möglich gestaltet werden, und das ist auch der Grund dafür, dass verschiedene Formen der Organisation oder verschiedene Lehrmethoden eingesetzt werden können.

Nach Fleming²⁵⁸ sind Projekte intensive Erfahrungen, die die SchülerInnen in Aktivitäten einbinden. Diese Aktivitäten sollen für sie interessant finden, was bedeutet, dass die Lernenden selbst Themen wählen können, die sie interessieren. Das Thema des Projekts soll auch mit der Sprachniveau und mit der Entwicklung der SchülerInnen übereinstimmen. Die Projektideen können von Lehrenden und SchülerInnen in Teams entwickelt werden. Die spezifische Lernziele sollen von dem Lehrenden noch vor dem Projektanfang ausgewählt werden. Der Autor²⁵⁹ erwähnt auch sechs wünschenswerte Merkmale des Projektlernens. Diese sind: die Authentizität des Problems, Versuch spezielle akademische Standards zu erreichen, angewandtes über den Schulraum übergreifendes Lernen, aktive Erkundung, Verbindungen zu Erwachsenen und Bewertungsstrategien. Laut Fleming²⁶⁰ sollen die SchülerInnen bei der Projektmethode neues Wissen lernen, erwerben und demonstrieren. Dazu werden verschiedene Aktivitäten verwendet, wie zum Beispiel Sammlungen, Portfolios, Computersimulationen oder Designs. Fleming²⁶¹ schreibt auch, dass die Projekte von kleinen Schülergruppen oder von einer ganzen Klasse durchgeführt werden können. Natürlich ist auch die Einzelarbeit möglich. Wie bereits erwähnt, müssen die Projekte nicht nur innerhalb der Klassenräume, sondern auch außerhalb des Schulgeländes durchgeführt werden. Den SchülerInnen soll eine Möglichkeit angeboten werden fächerübergreifende Verbindungen herzustellen, persönliche Talente und Interessen zu entdecken, soziale Kompetenzen zu entwickeln, moderne Technik zu nutzen und akademische Standards und Ziele kennenzulernen.

Kasperová²⁶² unterscheidet zwischen Begriffen *Projektmethode* und *Projektunterricht*. *Projektunterricht* ist ein allgemeinerer und breiterer Begriff als die Bezeichnung *Projektmethode*. Der *Projektunterricht* umfasst Ziele, Inhalte, Methoden, Bedingungen des Unterrichts, Lern- und Lehrprozesse, materielle und technische Lernmittel und auch Evaluation. Nach Kasperová²⁶³ ist die Projektmethode eine Lehrmethode, die die SchülerInnen zum Lösen von verschiedenen komplexen

²⁵⁸ Fleming, Douglas S. *A Teacher's Guide to Project-Based Learning*. S. 9.

²⁵⁹ Ebd.

²⁶⁰ Fleming, Douglas S. *A Teacher's Guide to Project-Based Learning*. S. 10.

²⁶¹ Fleming, Douglas S. *A Teacher's Guide to Project-Based Learning*. S. 11.

²⁶² Kasperová, Dana, *Projektové vyučování*. S. 30.

²⁶³ Ebd.

Problemaufgaben führt. Dank solchen Aufgaben sammeln die SchülerInnen neue praktische Erfahrungen. Kasperová²⁶⁴ behauptet noch, dass der Unterschied zwischen Begriffen *Projektmethode*, *Projektunterricht* und *Projekt* in der Praxis nicht ganz klar ist. Verschiedene didaktische Ansätze verwenden diese Bezeichnungen jedoch anders und ihre Definitionen sind gleichfalls uneinheitlich. Kasperová erwähnt²⁶⁵, dass der Begriff *Projekt* einerseits als Lehrmethode oder Organisationsform oder andererseits als die Art, wie der Inhalt verarbeitet wird, beschrieben werden kann. Frey²⁶⁶ definiert den Begriff *Projekt* auf der Basis seiner lateinischen Herkunft. Das ursprüngliche Wort lautet *projicere* und bedeutet „vorauswerfen“, „entwerfen“, „planen“ und „sich vornehmen“. Daraus leitet Frey auch die pädagogische Definition dieses Wortes ab. Das Wort Methode kommt aus dem Altgriechischen und bedeutet den Weg zur Erkennung und den Weg des Erreichens. Frey²⁶⁷ verbindet diese zwei Definitionen und stellt die Erklärung des Begriffs Projektmethode vor. Es handelt sich also um eine pädagogische Methode, die die Antworten auf die Fragen Was? und Wie? verbindet.

Kasperová ergänzt²⁶⁸ zu der Definition des *Projekts*, dass das Projekt mit einem konkreten Produkt (oder Ergebnis) beendet sein sollte. Das Produkt hat seine Funktionen, zu denen zum Beispiel Motivation der SchülerInnen, Charakterisierung des Zwecks der einzelnen Aufgaben und Verlaufskontrolle. Das Produkt soll nicht nur für die SchülerInnen vorteilhaft sein, sondern auch für die Umgebung oder für die umliegende Gesellschaft. Kasperová²⁶⁹ erwähnt mögliche Klassifizierung der Endprodukte des Projekts. Die erste Gruppe sind Produkte, die für die SchülerInnen bedeutend sind. Das heißt, die Produkte selbst können vor allem den SchülerInnen dienen. Die SchülerInnen lernen aus diesen Produkten und sie können sie behalten. Es handelt sich zum Beispiel um Plakate oder Arbeitsblätter. Die zweite Gruppe bilden die Hilfsmittel für MitschülerInnen. Das bedeutet, die SchülerInnen erzeugen ein Lehrmaterial für andere. Solche Produkte sind meistens öffentlich zugänglich und sie können von der ganzen Schule angeschaut und benutzt. Dazu gehören beispielsweise Zeitungsartikel. In die dritte Gruppe fallen die für die ganze Gesellschaft nützliche Produkte, zum Beispiel Organisation einer Ausstellung, Feier, Vorbereitung einer

²⁶⁴ Kasperová, Dana, *Projektové vyučování*. S. 31.

²⁶⁵ Ebd.

²⁶⁶ Frey, Karl. *Die Projektmethode*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1982. S. 14.

²⁶⁷ Ebd.

²⁶⁸ Kasperová, Dana, *Projektové vyučování*. S. 32.

²⁶⁹ Kasperová, Dana, *Projektové vyučování*. S. 33.

Theateraufführung oder Aufnahme eines Gesprächs mit einem Zeitzeugen. Die vierte Gruppe besteht aus dauerhaften Produkten, die dank der Zusammenarbeit mit der Gemeinde, in der die SchülerInnen leben, entstanden sind. Zu diesen Produkten gehören zum Beispiel Naturlehrpfad oder Reparatur einer Bushaltestelle.

Kasperová schreibt²⁷⁰, dass der Projektunterricht mit einem Thema begrenzt sein soll. Sie erwähnt noch einmal, dass die SchülerInnen durch konkrete Projektaktivitäten aktiviert werden. Was Kasperová²⁷¹ für sehr bedeutend hält, sind verschiedene Rollen oder auch Berufe, die die SchülerInnen während des Projektunterrichts ausprobieren können. Die SchülerInnen können beispielsweise Fotografen, Designer, Redaktoren, Verleger oder Forscher werden. Der Projektunterricht ermöglicht den Lernenden auch unterschiedliche soziale Rollen aus dem realen Leben näher auszuprobieren.

Damit geht Kasperová²⁷² zu dem Grund über, warum die Lehrenden die Projektmethode benutzen sollen. Sie behauptet, dass das Lernen aus authentischen Situationen und damit verbundenen Erfahrungen aus dem realen Leben die Lernenden motivieren kann. Die wirklichen Erfahrungen bleiben dann mit den Lernenden länger und ihre intrinsische Motivation zum weiteren Lernen erhöht sich. Die gut motivierten SchülerInnen können in der Zukunft neue Informationen für sich selbst unabhängig suchen. Fleming²⁷³ beschäftigte sich mit dieser Frage auch und er erwähnt, dass projektbasierte Ansätze wichtige und legitime Lernwege darstellen. Er schreibt auch²⁷⁴, dass Projektaktivitäten den SchülerInnen dienen können, indem sie das Lernen in einen Kontext stellen, der ihm Bedeutung verleiht. Projektbasiertes Lernen ist offen für verschiedene Arten von Intelligenz der SchülerInnen, für ihre Lernpräferenzen und ihre unterschiedlichen Lernstile. Die Lernenden sind in der Regel dann gut motiviert, an einem Projekt teilzunehmen, wenn es ihre Themenwahl, ihre individuellen Talente oder Interessen widerspiegelt. Aus der Sicht der kognitiven Psychologie steigern diese Faktoren das Lernen. Fleming ergänzt²⁷⁵, dass projektbasiertes Lernen oft mit psychologischem Konstruktivismus²⁷⁶ (individuelle Bedürfnisse und Interessen der

²⁷⁰ Kasperová, Dana, *Projektové vyučování*. S. 32.

²⁷¹ Kasperová, Dana, *Projektové vyučování*. S. 31.

²⁷² Ebd.

²⁷³ Fleming, Douglas S. *A Teacher's Guide to Project-Based Learning*. S. 11.

²⁷⁴ Fleming, Douglas S. *A Teacher's Guide to Project-Based Learning*. S. 12.

²⁷⁵ Ebd.

²⁷⁶ Psychologischer Konstruktivismus stellt eine Sammlung der Theorien und Denkschulen dar. Er studiert die Weise, wie die Lernenden ihre Erfahrungen ins Kenntnisse transformieren. Diese Transformation verläuft nach Konstruktivismus durch aktive Mitarbeit der Lernenden, die während des Lernprozesses nicht passiv sind.

Schüler) und sozialem Konstruktivismus²⁷⁷ (Bildung zur sozialen Transformation) in Verbindung gebracht wird. Diese Art des Lernens gehört zu einer Kategorie, die als Schülerzentrierter Ansatz bezeichnet wird. Es ist nicht ratsam, nur dem Lehrbuch zu folgen, weil da einige wichtige Aspekte des Lernens ignoriert werden könnten. Projektbasiertes Lernen hilft den SchülerInnen, ihre Autonomie beim Lernen zu erhöhen und ihre Leistungen zu steigern (höhere Denkebenen, Anwendung von Wissen).

Dieses Unterkapitel konzentrierte sich auf verschiedene Definitionen der Projektmethode und auch darauf, wo die Grenze zwischen den Begriffen *Projektmethode*, *Projektunterricht* und *Projekt* liegt. Zum Schluss wurde in diesem Unterkapitel der Grund behandelt, warum Projekte ein Teil des Unterrichts sein sollen. Der Hauptgrund der Verwendung der Projektmethode besteht in Erhöhung der intrinsischen Motivation der SchülerInnen und in positiven aus diesen Fakt ergebenden Konsequenzen. Es handelt sich besonders um die höhere Autonomie beim Lernen und steigende Leistungen. Im nächsten Unterkapitel wird das gegenwärtige Konzept der Projektmethode vorgestellt.

4.3 Gegenwärtiges Konzept der Projektmethode

Kasperová²⁷⁸ geht auf die Aktivierung der Lernenden ein und ergänzt noch ein wichtiges Merkmal der Projektmethode, das heutzutage sehr diskutiert wird. Sie erwähnt die Veränderung der Rollen von Lernenden und Lehrenden. Kasperová²⁷⁹ behauptet, dass die Rollen von Lehrenden und Lernenden im Rahmen der Projektmethode anders wahrgenommen werden, als im Rahmen des klassischen Unterrichts, wo nur Informationen übertragen werden. Heutzutage soll der Lernende einen wichtigen Bestandteil des Unterrichts sein. Er handelt selbstbewusst und ist für sein Lernen verantwortlich. Der Lehrende soll die SchülerInnen für Partner halten und sie so respektieren. Kasperová betont²⁸⁰, dass diese professionelle Einstellung der Lehrenden bedeutet, dass sie sich für die Interessen, Bedürfnisse, Wünsche und

²⁷⁷ Sozialer Konstruktivismus ist eine Gruppe der soziologischen Trends, die behaupten, dass die soziale Realität keinen objektiven Fakt für das Individuum darstellt. Diese Realität ist immer neu erzeugt bei der sozialen Interaktion und bei der Kommunikation.

²⁷⁸ Kasperová, Dana, *Projektové vyučování*. S. 28.

²⁷⁹ Ebd.

²⁸⁰ Ebd.

intrinsische Motivation der Lernenden interessieren. Nach Kasperová²⁸¹ macht diese Tatsache den tschechischen Lehrenden immer noch Schwierigkeiten. In der Praxis ist es kompliziert, diese Anforderungen zu erfüllen. Kasperová erwähnt auch²⁸², dass die Persönlichkeit des Kindes für den Lehrenden bestimmte Herausforderung ist. Der Lehrende sollte sich wirklich für seine SchülerInnen interessieren, um ihre Persönlichkeiten richtig zu entwickeln. Fleming²⁸³ schreibt über die Rolle der SchülerInnen ähnlich wie Kasperová. Er akzentuiert vor allem den Fakt, dass ein gutes Projekt herausfordernd sein soll und die SchülerInnen sich daran aktiv beteiligen sollen. Fleming erwähnt auch²⁸⁴, dass sich die Rolle der SchülerInnen im gegenwärtigen Unterricht von Informationsempfängern zu Bedeutungserstellern verändern soll. Die SchülerInnen sollen ihre Ideen diskutieren und Argumente für ihre Diskussionen sammeln. Sie sind auch für ihre Informationsquellen verantwortlich. Auf der anderen Seite gibt es auch andere SchülerInnen zu schüchtern, um ihre Themen zu präsentieren oder zu diskutieren. Jeder Schüler oder jede Schülerin hat eine unterschiedliche Persönlichkeit und die Projektmethode muss nicht für alle die effektivste Lernmethode sein. Sie können von dieser Art des Lernens entmutigt werden. Der Lehrer soll die ganze Klasse gut leiten, er soll Manager werden und er hat die wichtige Aufgabe die Rollen richtig zu verteilen. Alle Teilnehmer/innen sollen sich wohlfühlen. Das ist eben die Verantwortung des Lehrenden.

Fleming²⁸⁵ konzentriert sich auch auf die Rolle des Lehrenden in der Projektmethode. Der Lehrer soll seine SchülerInnen unterstützen, er soll ein „unterstützender Coach“ werden. Zu anderen Rollen des Lehrenden gehören Beobachter, Monitor, Moderator oder Koordinator der Gruppenarbeit. Kasperová²⁸⁶ fügt der Rolle von Lehrenden hinzu, dass er den Unterricht gestalten kreativ gestalten soll und dass er offene und aktive Unterrichtsformen bevorzugen soll. Nach Kasperová²⁸⁷ hat die Persönlichkeit des Lehrenden drei wichtige Dimensionen, die seine geeigneten Fähigkeiten für die Planung und die Realisierung der Projektmethode bestimmen. Die erste Dimension umfasst die Authentizität und Natürlichkeit des Lehrenden, denn nur

²⁸¹ Ebd.

²⁸² Ebd.

²⁸³ Fleming, Douglas S. *A Teacher's Guide to Project-Based Learning*. Charleston: AEL, 2000. S. 16.

²⁸⁴ Fleming, Douglas S. *A Teacher's Guide to Project-Based Learning*. S. 17.

²⁸⁵ Ebd.

²⁸⁶ Kasperová, Dana, *Projektové vyučování*. S. 28.

²⁸⁷ Kasperová, Dana, *Projektové vyučování*. S. 29.

der Lehrende mit diesen Eigenschaften kann die Authentizität bei den Kindern entwickeln. Die zweite Dimension betrifft die Interesse, den Respekt und das Vertrauen zwischen Lehrenden und Lernenden. Die dritte Dimension hängt mit der Empathie zusammen. Der Lehrende muss fähig sein, die Emotionen von Lernenden zu verstehen.

Kasperová²⁸⁸ beschreibt die Projektmethode auch aus der Sicht des Lernprozesses. Der Lehrstoff spielt in der Projektmethode natürlich eine wichtige, aber nicht die wichtigste Rolle. Die SchülerInnen, die durch die Projektmethode lernen, sammeln ihre neuen Erfahrungen zum Beispiel während der Bearbeitung der Aufgaben, während der Verwendung von neuen Kenntnissen, sie erforschen die neuen Inhalte auf der detaillierten Ebene und sie benutzen ihre Erfahrungen für neue soziale Interaktionen. Fleming²⁸⁹ fügt hinzu, dass die Projektmethode den SchülerInnen hilft, hohe intellektuelle Standards zu erreichen. Es werden immer wieder neue Anforderungen an die SchülerInnen gestellt und eine gute Möglichkeit, diese zu erfüllen, ist eben die Projektmethode. Die Projekte können den SchülerInnen selbst die nötige Struktur anbieten, die tägliche Unterrichtspraxis zu verbessern. Die SchülerInnen sollen fähig sein, selbständig Probleme zu lösen, zu kommunizieren, zu argumentieren und Zusammenhänge herzustellen. Die Projekte müssen fächerübergreifend sein.

Kasperová²⁹⁰ fasst zusammen, dass das Projekt die eigene Absicht von SchülerInnen respektieren soll, am besten beteiligen sich die Lernenden auch an der Planung. Dieser Gedanke hilft auch die Mitverantwortung der SchülerInnen für ihr Lernprozess hervorheben, was für sie schwierig aber zugleich motivierend sein könnte. Ein typisches Merkmal des Projekts ist seine Offenheit. Die Situationen sind unvorhersehbar und die Teilnehmer müssen immer aufpassen und neue Situationen erfolgreich lösen. Kasperová ergänzt noch²⁹¹, dass die Schülerbedürfnisse aber auch Bedürfnisse der ganzen Gruppe respektiert werden sollen. Nicht der Lehrende, sondern die Lernenden selbst sind für das Endprodukt verantwortlich. Das Projekt umfasst große Menge von authentischen die ganze Persönlichkeit der Lernenden beeinflussenden Situationen. Das bedeutet, dass sie auf Emotionen, Einstellungen, kognitive Kenntnisse und auch Sensomotorik wirken können. Dank dieser vielseitigen Entwicklung der Persönlichkeit wird der Prozess der Sozialisation erleichtert werden.

²⁸⁸ Ebd.

²⁸⁹ Fleming, Douglas S. *A Teacher's Guide to Project-Based Learning*. S. 19.

²⁹⁰ Kasperová, Dana, *Projektové vyučování*. S. 29.

²⁹¹ Ebd.

Dieses Unterkapitel beschäftigte sich mit dem Konzept der Projektmethode in der Gegenwart und vor allem mit verschiedenen Rollen der Lehrenden und Lernenden. Es wurde auch die Bedeutung der Projektmethode für den Lernprozess erklärt. Die Projektmethode bringt in den Unterricht die Zusammenarbeit aber auch andere für das zukünftige Leben in der heutigen Gesellschaft wichtige Typen der sozialen Interaktionen. Die SchülerInnen wird aktiv und auch für ihre Arbeit verantwortlich. Die Projektmethode hilft bei dem Prozess der Sozialisation. Im nächsten Unterkapitel werden verschiedene Typen und Arten von Projekten vorgestellt und anhand mancher Beispiele beschrieben.

4.4 Klassifizierung von Projekten

Kasperová²⁹² bietet eine grundsätzliche Untergliederung der Projekttypen an. Sie können in kurz-, mittel- und langfristig geteilt werden. Die kurzfristigen Projekte dauern in der Regel einen Tag, die mittelfristigen werden am häufigsten binnen einer Woche realisiert. Die mittelfristigen Projekte werden in den Schulen heutzutage wahrscheinlich am meisten genutzt. Sie werden als Projektwochen bezeichnet. Die langfristigen Projekte dauern mehr als eine Woche, sie können sogar während des ganzen Schuljahres realisiert werden.

Klippert²⁹³ widmet sich in seinem Buch *Projektwochen. Arbeitshilfen für Lehrer und Schulkollegien* den Projektwochen und den Gründen, warum sie zum Unterrichtsbestandteil werden sollen. Wie schon oben geschrieben, gehören heutzutage die Projektwochen zu der meistgenutzten Projektform, weil es für die Schulen ziemlich einfach ist, sie in den Unterricht einzugliedern. In den meisten Schulen werden Projektwochen einmal oder zweimal pro Schuljahr realisiert. Für diese Wochen werden im Voraus konkrete Themen ausgewählt. Die Projektwochen werden von einigen Schulen schon in ihr Schulbildungsprogramm eingegliedert. Klippert ergänzt²⁹⁴, dass Projektwochen eine neue Dimension in das Lernen und auch Lehren einbringen. Hier werden die Spiele und Diskussionen betont²⁹⁵. Projektwochen bringen etwas Neues und

²⁹² Kasperová, Dana, *Projektové vyučování*. S. 30.

²⁹³ Klippert, Heinz. *Projektwochen. Arbeitshilfen für Lehrer und Schulkollegien*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1989. S. 9.

²⁹⁴ Ebd.

²⁹⁵ Klippert, Heinz. *Projektwochen. Arbeitshilfen für Lehrer und Schulkollegien*. S. 10.

oft auch mehr Spaß und Witz für die Lernenden und das ist genau das, was die Lernenden brauchen. Mehr Spaß während des Unterrichts ist oft ihr Wunsch.

Fleming²⁹⁶ beschäftigte sich mit Projektarten. Er teilt die Projekte nach ihrem Schwerpunkt und der Art der Forschung. Er bietet konkrete Beispiele für Projekte, die als Muster für die verschiedensten Bereiche dienen können. Er beschreibt anhand dieser konkreten Beispiele elf Bereiche, die typisch für die Verwendung der Projektmethode sind. Er definiert darin elf Projektarten. Das erste Beispiel stellt das in einem Bereich eines Gemeinschaftslebens realisierte Projekt dar. Durch dieses Projekt sollen die SchülerInnen etwas über ihre Gemeinde und auch über sich selbst lernen. Die SchülerInnen erstellen zum Beispiel Biografie-Homepages aus den Biografien von einheimischen SeniorInnen. Die SchülerInnen verbessern bei dadurch ihre Schreibfähigkeiten und sie erhöhen auch ihre technologische Kompetenz. Fleming²⁹⁷ erwähnt auch einen Bereich, in dem ein großes Projekt durchgeführt werden kann, und zwar Design und Technologie. Die SchülerInnen können mit verschiedenen Materialien arbeiten und einen funktionalen Prototyp oder Modell gemäß den Anweisungen herstellen. Das Beispielprojekt, das in diesem Bereich realisiert wurde, hieß "The Paper Yacht Regatta". Die SchülerInnen bauten eine Papierjacht bauen, die beim Wind wirklich segelt und eine 200 Gramm schwere Besatzung tragen kann. Als nächstes Beispiel beschreibt Fleming²⁹⁸ den Bereich von Umweltuntersuchungen. Systematische Datenerfassung und -analyse, um mehr über Bedingungen, Prozesse und Populationen zu erfahren, spielen bei dieser Art der Untersuchung eine wichtige Rolle. SchülerInnen nahmen an einem Beispielprojekt namens Community Earth Summit teil. Sie erforschten das Fulton Valley Prep Web. Sie suchten nach wissenschaftlichen Erklärungen und zitierten und lernten die Autoritäten kennen. Schließlich präsentierten sie vor dem Komitee am letzten Projekttag ihre Ergebnisse und mögliche Prozesse, die einen Einfluss auf die Umwelt haben könnten. Im nächsten Beispiel konzentriert sich Fleming²⁹⁹ auf das Lernen durch Expeditionen. Expeditionen können länger als eine Woche dauern, sie sind zielgerichtet, werden in der Regel außerhalb der Schule oder des Klassenzimmers durchgeführt und es wird in den verschiedenen Gruppen gearbeitet. Das in diesem Profil erwähnte Beispielprojekt, heißt Wasser: Eine Ganzschulexpedition.

²⁹⁶ Fleming, Douglas S. *A Teacher's Guide to Project-Based Learning*. S. 23.

²⁹⁷ Fleming, Douglas S. *A Teacher's Guide to Project-Based Learning*. S. 25.

²⁹⁸ Fleming, Douglas S. *A Teacher's Guide to Project-Based Learning*. S. 27.

²⁹⁹ Fleming, Douglas S. *A Teacher's Guide to Project-Based Learning*. S. 30.

Die SchülerInnen lernten während der zweijährigen Laufzeit alle Aspekte des Wassers kennen. Wasser wurde in Physik, Chemie, Kunst oder Literatur erforscht.

Nächster Bereich, der laut Fleming³⁰⁰ geeignet für die Einführung des Projekts ist, sind die so genannten Feldstudien. Die SchülerInnen sollen Antworten auf authentische Fragen suchen oder ein Problem lösen und dann am Ende ihre Ergebnisse präsentieren. Die Teilnehmer arbeiten normalerweise in Teams, außerhalb, und unter der Aufsicht eines Lehrenden. Die nächste Art der Projekte ist nach Fleming³⁰¹ der sogenannte Foxfire-Ansatz. Dieser Ansatz unterstützt die Entwicklung von aktiven, kollaborativen und schülerzentrierten Arbeitsumwelt. Der Foxfire-Ansatz entstand dank der Erstellung einer Schulzeitschrift mit dem Namen Foxfire. Die SchülerInnen schrieben und organisierten diese Zeitschrift selbst, sie wurde sehr populär und wurde fast 30 Jahre verlegt. Fleming³⁰² widmet sich auch der nächsten Art der Projekte, und zwar der Mikrogesellschaft. Es handelt sich wieder um einen spezifischen Ansatz. Eine Mikrogesellschaft ist eine Miniatur-Gemeinschaft, die von den Schülern innerhalb der Schule gegründet und geleitet wird. Im nächsten Bereich fokussiert sich Fleming³⁰³ auf sogenannte Museumsmethode. Die SchülerInnen werden dank dieser Methode motiviert, EntdeckerInnen, ForscherInnen, Gelehrte, KuratorInnen, SammlerInnen, DesignerInnen, AssemblerInnen, ManagerInnen und LehrerInnen zu werden. Sie können sogar ihr eigenes Museum erschaffen und jeder Lernende spielt darin eine bestimmte Rolle. Sie können auch ein echtes Museum besuchen.

Fleming³⁰⁴ fügt den Projektarten auch Problemunterricht hinzu. Er behauptet, dass die Problemlösungsstrategien bei SchülerInnen entwickelt werden sollen. Die Lehrenden müssen aber strengen Regeln folgen, um eine gute Problemaufgabe zu planen und zu realisieren. Der Lehrende soll sechs Hauptschritte befolgen, um die problemorientierten Aktivitäten anleiten zu können. Zuerst muss die Problemstellung präsentiert werden, dann sollen die SchülerInnen auflisten, was bereits bekannt ist, danach soll die Problemstellung ausgeführt werden, dann kommt die zusammenfassende Liste mit nötigen Informationen, danach soll noch eine Liste mit möglichen Aktionen, Empfehlungen, Lösungen oder Hypothesen erstellt werden und zuletzt soll die Lösung präsentiert geprüft werden. Als nächster Bereich erwähnt

³⁰⁰ Fleming, Douglas S. *A Teacher's Guide to Project-Based Learning*. S. 33.

³⁰¹ Fleming, Douglas S. *A Teacher's Guide to Project-Based Learning*. S. 34.

³⁰² Fleming, Douglas S. *A Teacher's Guide to Project-Based Learning*. S. 36.

³⁰³ Fleming, Douglas S. *A Teacher's Guide to Project-Based Learning*. S. 38.

³⁰⁴ Fleming, Douglas S. *A Teacher's Guide to Project-Based Learning*. S. 40.

Fleming³⁰⁵ Sozialdienstleistungen. In diesem Bereich können zum Beispiel einige Projekte für Seinoren organisiert werden. Die SchülerInnen sollen eine Recherche durchführen und einen Aufsatz über das Leben von Senioren oder Zeitzeugen in ihrer Stadt aufschreiben. Sie sollen auch eine Präsentation vorbereiten und darin vorstellen, was sie genau beobachtet oder entdeckt haben. Dieser Ansatz betont nicht nur das Schreiben und Sprechen, sondern fordert die Schüler auch heraus, ihre Entscheidungsfähigkeit, langfristige Planung und Problemlösung zu demonstrieren. Andere mögliche Variante für Projekte in diesem Bereich wäre die Freiwilligenarbeit in der Stadt. Den SchülerInnen wird eine Möglichkeit angeboten, ihr Schulwissen und ihre Schulfähigkeiten zu nutzen, um etwas Sinnvolles für ihre Gemeinde zu tun. Sie erhalten jedoch keine finanzielle Belohnung für ihre Arbeit. Dies soll ihnen helfen, einen guten Charakter und Bürgersinn zu entwickeln. Der letzte von Fleming³⁰⁶ beschriebene Bereich, betrifft das Lernen durch Tätigkeiten. Dank dieses Ansatzes können die SchülerInnen einen Bezug zur realen Welt erfahren. Es kann ihnen auch bei der Wahl von Wahlfächern oder möglichen zukünftigen Berufen helfen.

Dieses Unterkapitel fasste die Typen und Arten von Projekten zusammen. Kasperová und Klippert teilten die Projekte nach ihrer Zeitdauer an. Fleming dagegen gliederte die Projekte nach ihr Zweck und Forschungsmethode. Jedes Projekt muss ein konkretes Ziel haben und der Lehrende soll im Voraus organisatorische Formen und geeignete Lehrmethoden auswählen. Jede gute Planung des Projekts kostet viel Zeit, aber am Ende wenn alles geschafft ist, bringt die Realisierung viele Vorteile für die Lernenden. Im nächsten Unterkapitel werden die konkreten Schritte der Projekterstellung vorgestellt.

4.5 Schritte der Projekterstellung

Kasperová³⁰⁷ beschreibt vier Hauptphasen der Projekterstellung. Erstens kommt die Planung, zweitens seine Realisierung, drittens Präsentation der Produkten und viertens Evaluation des Projekts. In die erste Phase ordnet Kasperová³⁰⁸ die Problembestimmung, die Bestimmung von Zielen und Aufgaben, die Kriterien des

³⁰⁵ Fleming, Douglas S. *A Teacher's Guide to Project-Based Learning*. S. 45-46.

³⁰⁶ Fleming, Douglas S. *A Teacher's Guide to Project-Based Learning*. S. 50.

³⁰⁷ Kasperová, Dana, *Projektové vyučování*. S. 29.

³⁰⁸ Ebd.

Endproduktes, Zeitabgrenzung und materielle Bedingungen ein. Die Kriterien der Evaluation und spezifische Aufgaben und Rollen für einzelne Teilnehmer dürfen nicht fehlen. Laut Kasperová³⁰⁹ ist diese Phase sehr wichtig und sie darf von den Lehrenden nicht unterschätzt werden, denn durch diese Vorbereitungsphase kann das ganze Projekt und sein potentieller Erfolg beeinflusst werden.

Die zweite Phase beschreibt Kasperová³¹⁰ als Materialsammlung und danach ihre Sortierung, Analysierung und Bearbeitung. In dieser Phase spielt für die Lernenden die Arbeitsumwelt eine wichtige Rolle, weil jede Arbeitsumgebung anders zur Leistungen anregt. Für diese Phase sind auch die Eigenschaften und persönliche Einstellungen der Lehrenden bedeutend. Der ganze Prozess muss während dieser Phase von den Lehrenden organisiert werden und verschiedene Situationen reguliert werden.

Nach Kasperová³¹¹ kommt in der dritten Phase zu der Präsentation des Endproduktes. Die Produkte können unterschiedlich sein, was mit der Anfangsdefinition des Projekts zusammenhängt. Die Präsentation des Produktes muss immer den im Voraus vorbereiteten Kriterien folgen. Diese Kriterien werden von dem Lehrenden schon während der ersten Phase bestimmt.

In die letzte Phase ordnet Kasperová³¹² die Evaluation ein, an der nicht nur Lehrende sondern auch SchülerInnen teilnehmen sollen. Die Evaluation verläuft wieder laut bestimmten Kriterien und reflektiert alle vorherigen Phasen und sie soll auch die Teilnehmer für die Zukunft motivieren.

Im Gegensatz zu Kasperová unterscheidet Fleming³¹³ acht Hauptphasen der Projekterstellung. Die erste Phase betrifft die Auswahl des Themas. Die zweite Phase beschreibt die Identifizierung von wesentlichen Wissens- und Fähigkeitsbereichen, die durch die Projektaktivitäten erlernt werden sollen. Die dritte Phase repräsentiert die Vorstellung des Projekts vor den Lehrenden und die vierte Phase konzentriert sich auf die Eingliederung der Schülervorschläge. Danach kommt die fünfte Phase, die eine Sicherstellung des Gleichgewichts zwischen lehregeleiteten und schülerzentrierten Aktivitäten beschreibt. Die das Projekt planende LehrerInnen, sollen die Aktivitäten analysieren und sicherstellen, ob sich die Aktivitäten logisch wechseln. Der Lehrende

³⁰⁹ Ebd.

³¹⁰ Ebd.

³¹¹ Ebd.

³¹² Ebd.

³¹³ Fleming, Douglas S. *A Teacher's Guide to Project-Based Learning*. S. 54.

soll seine Sprache der von den Lehrenden annähern. Schließlich beschreibt Fleming³¹⁴ letzte drei Phasen, in denen die Auswirkungen und die Lernergebnisse evaluiert werden und die gesammelten Daten werden danach reflektiert und in der allerletzten Phase werden die letzten Schritte geplant. Fleming³¹⁵ geht davon aus, dass die Projekte gewöhnlich länger als einen Tag dauern und die nächsten Schritte sollen von den Lehrenden nach jedem Tag nochmal überdacht und geplant werden.

Frey³¹⁶ beschreibt in seinem Buch sogar zehn Hauptphasen der Projekterstellung. Seine Phasen sind logisch verbunden und bieten wirklich kleine Schritte an, denen der Lehrende unbedingt folgen sollte. Frey³¹⁷ erwähnt, dass der Lehrende zuerst Einfälle äußern soll, dazu kann zum Beispiel Brainstorming oder Mindmap benutzt werden. Es ist interessant, dass hier die Schritte wirklich nur aus dem Sicht des Lehrenden beschrieben werden. Die SchülerInnen beteiligen sich auf diesen Phasen nicht. In der zweiten Phase sollen die Ideen von den Lehrenden erklärt werden, Wünsche geprüft und bewertet werden, Bedürfnisse der SchülerInnen ins Projekt integriert werden, Vorstellungen beurteilt werden. Der Lehrende soll auch Entscheidungen fallen lassen, Ausführungen planen, das Vorhaben verwirklichen und die Verwirklichung erfahren und zuletzt soll das Projekt von den Lehrenden evaluiert und reflektiert werden.

Dieses Unterkapitel bot eine Übersicht der Schritte der Projekterstellung an. Kasperová fasst die Schritte in vier Hauptphasen zusammen. Fleming und Frey verwenden mehr Phasen, die nicht so umfassend sind. Sie sind kurz und in meisten Fällen repräsentieren sie wirklich nur einen Schritt. Nach Kasperová und Fleming sollen auch die SchülerInnen in die Planung des Projekts mehr einbezogen werden. Frey beschrieb die Phasen nur aus der Sicht des Lehrenden. Seine Phasen sollen eine Anweisung für die Lehrenden darstellen. Aus diesem Unterkapitel ergibt sich, dass die Phase der Planung sehr wichtig für das ganze Projekt ist. Diese Phase ist die Schlüsselphase. Falls sie nicht sorgfältig vorbereitet ist, können bestimmte Probleme auftauchen, mit denen das nächste Unterkapitel arbeiten wird.

³¹⁴ Ebd.

³¹⁵ Ebd.

³¹⁶ Frey, Karl. *Die Projektmethode*. S. 17.

³¹⁷ Ebd.

4.6 Nachteile der Projektmethode

Kasperová³¹⁸ schreibt, dass ein Nachteil der Projektmethode oder des Projekts der große Zeitaufwand ist. Die Planung nimmt die meiste Zeit in Anspruch. Die Lehrenden müssen dann sorgfältig überlegen, ob sie ihre Zeit für das Projekt wirklich widmen wollen. Der Zeitmangel stellt wahrscheinlich den Hauptgrund dafür, dass die Projekte in den Schulen nicht so oft realisiert werden. Fleming³¹⁹ ist der gleichen Meinung wie Kasperová. Er erwähnt noch, dass es trotz vieler Vorteile auch einige Nachteile gibt, zum Beispiel können sich manche SchülerInnen gestresst fühlen. In einigen Projekten, die nicht sorgfältig konzipiert werden, gibt es Mangelhafte Ausführungen. Es kann passieren, dass der gesamte Inhalt nicht vollkommen erfasst wird und einige wichtige Grundinformationen nicht genug erklärt werden. Die Bewertung der SchülerInnen könnte auch ein Problem darstellen, weil der Lehrer nicht genau weiß, wer die größte Leistung gebracht hat. Jeder Schüler oder jede Schülerin soll eine bestimmte Rolle im Team haben (eine bestimmte Aufgabe), aber es ist schwer zu überprüfen, ob sie diese Rolle wirklich erfüllten.

Kasperová³²⁰ erwähnt auch solche Beispiele, die an ein Projekt erinnern können, aber die in dem Unterricht ohne weiteren Kontext stehen. Es handelt sich um eine Verbindung der Theorie und Praxis, aber nur im Rahmen der Anschaulichkeit. Exkursion, Ausflug oder Plakaterstellung können nicht als Projekte beurteilt werden. Sie würden noch einen Kontext und ein höheres Ziel brauchen. Kasperová³²¹ betont, dass diese Aktivitäten als eine gute Vorbereitung für das eigene Projekt dienen können. Dank solchen Aktivitäten versuchen die SchülerInnen Theorie mit Praxis zu verknüpfen, sie finden ihre Lernstrategien und stellen fest, ob sie fähig sind, mit anderen zu kooperieren. Kasperová³²² stellt fest, dass die Auswahl des Themas ein Problem sein kann. Die beste Möglichkeit wäre, wenn das Thema selbst von den SchülerInnen vorgeschlagen und ausgewählt werden könnte. Dann kann sich der Lehrende sicher sein, dass das Thema für sie interessant ist. Nicht alle Wünsche der Lernenden sind aber kompatibel mit dem Schulbildungsprogramm. Kasperová³²³ beschreibt in ihrem Buch einen Kompromiss. Das Thema kann von den Lernenden aus

³¹⁸ Kasperová, Dana, *Projektové vyučování*. S. 30.

³¹⁹ Fleming, Douglas S. *A Teacher's Guide to Project-Based Learning*. S. 14.

³²⁰ Kasperová, Dana, *Projektové vyučování*. S. 31.

³²¹ Ebd.

³²² Ebd.

³²³ Ebd.

im Voraus vorbereiteten Liste ausgewählt werden. Sie können dann auch ihre Informationsquellen, Hilfsmittel und Mitarbeiter selbst aussuchen.

Kasperová³²⁴ zählt zu den Projektnachteilen noch mögliche Fragmentierung der Inhalte, die keine Zusammenhänge zu den aktuellen Schulfächern zeigen. Die SchülerInnen können dann Schwierigkeiten haben, die Zusammenhänge zwischen den theoretischen Schulfächern und Projektaktivitäten zu erkennen. Manche Lehrenden können anspruchsvoll finden, wenn sie die räumlichen, materiellen und finanziellen Bedingungen zu Projekten schaffen sollen. Fleming³²⁵ ergänzt, dass sich die heutzutage realisierte Projekte, sehr von den älteren von Zeiten unseren Eltern Projekten unterscheiden. Die modernen Projekte sollen durch höheren akademischen Standards und neuen Technologien beeinflusst werden. Heutzutage sollen die SchülerInnen in Teams arbeiten und kooperieren, sie sollen zukünftige Bedingungen untersuchen und vorhersagen, sie sollen viele verschiedene Informationsquellen nutzen (einschließlich neuer Technologien). Sie sollen versuchen sich selbst zu bewerten und nicht nur die Bewertung des Lehrers akzeptieren. Die Projekte sollen komplexer werden und die Quellen sollen außerhalb der Schule gesucht werden. Fleming³²⁶ stellt fest, dass die Komplexität des Projekts leider nicht immer eingehalten wird.

Dieses Unterkapitel fasste die potentiellen Probleme der Projektmethode zusammen. Es ergibt sich daraus, dass in allen Phasen des Projektunterrichts verschiedene Schwierigkeiten auftauchen können. Als Lehre aus diesem Unterkapitel folgt, dass der Lehrende die Projektvorbereitung auf keinen Fall unterschätzen darf. Das Thema soll von den SchülerInnen gewählt werden. Das nächste Kapitel widmet sich der konkreten Vorbereitung des didaktischen Projekts. Bei der Vorbereitung wurden alle Merkmale der Jugendlichen berücksichtigt.

5. Didaktisches Projekt - Gespräche mit Deutschen aus Liberec

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dem konkreten Beispiel des didaktischen Projekts, das anhand der schon beschriebenen Regeln vorbereitet wurde. Das Kapitel

³²⁴ Kasperová, Dana, *Projektové vyučování*. S. 32.

³²⁵ Fleming, Douglas S. *A Teacher's Guide to Project-Based Learning*. S. 15.

³²⁶ Ebd.

bietet die Beschreibung des Projekts, seine Einordnung ins Rahmenbildungsprogramm und Schulbildungsprogramm und auch konkrete Stundenpläne mit Arbeitsblättern. Das ganze Projekt konnte leider wegen der ungünstigen Situation mit dem Coronavirus nicht in der Schule realisiert werden. Diese Situation verursachte auch die vorübergehende Schließung des Begegnungszentrums Reichenberg und es war unmöglich sich mit den Zeitzeugen und Zeitzeuginnen zu treffen. Für dieses Projekt wurden aus diesem Grund die Aufnahmen der Gespräche mit Deutschen aus Liberec verwendet. Trotz der Situation wurde eine Stunde in Praxis getestet. Es handelte sich um einen Spaziergang durch Liberec, wo die SchülerInnen mit dem Lehrenden draußen spezielle Aufgaben erarbeiteten. Die anderen Stundenpläne dienen also als theoretische Muster. Das Projekt wurde für die Deutsch lernenden SchülerInnen entworfen und verbindet vier Schulfächer, und zwar Deutsch, Tschechisch, Geschichte und Geografie.

5.1 Beschreibung des Projekts Gespräche mit Deutschen aus Liberec

Projektname:

Gespräche mit Deutschen aus Liberec

Namen der einzelnen Stunden: Auf den Spuren der Deutschen aus Liberec, Was ist los im Begegnungszentrum Reichenberg?, Tuchplatz oder Soukeňák?, Spaziergang durch Liberec - was können wir noch entdecken?, Ein Tag in der Schule in Liberec im Jahr 1938, Unsere Ausstellung - Liberec in Jahren 1918 - 1945

Zielgruppe:

Schule - ZŠ s rozšířenou výukou jazyků Husova Liberec

Klassen - 9.B (Deutsch als erste Fremdsprache; deutsche Sprache seit der ersten Klasse), 9.A (Deutsch als zweite Fremdsprache; deutsche Sprache seit der sechsten Klasse)

Schülerzahl - dieses Projekt wird im Rahmen der Deutschstunde realisiert (es handelt sich immer um eine Hälfte der Klasse, maximal 15 Schüler zusammen)

Projektorganisation:

Zeitdauer - 6 Deutschstunden (45 + 45 + 45 + 45 + 45 + 45)

Räumliche Bedingungen - Klassenraum in der Schule, die Stadt Liberec, Begegnungszentrum Reichenberg

Arten von Interaktionen - Gruppenarbeit, Frontalunterricht

Einordnung des Projekts in das Rahmenbildungsprogramm (RVP ZV):

Querschnittsthema - Bildung zum Denken in europäischen und globalen Zusammenhängen (Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.). Dieses Thema sollte damit helfen, die zukünftigen europäischen Bürger zur Verantwortlichkeit und Kreativität zu erziehen. Die Bürger der Europäischen Union sollten mobil und flexibel sowohl in der sozialen Sphäre als auch in der Arbeitssphäre und im privaten Leben sein. Dieses Thema beschäftigt sich auch mit der europäischen Identität und betont vor allem Respekt für die anderen nationalen Identitäten. Die SchülerInnen können dann breitere Perspektive über das Leben im internationalen Raum gewinnen. Dieses Querschnittsthema fokussiert sich auch auf die traditionellen europäischen Werte, zu welchen gehören beispielsweise Humanismus, freier menschlicher Wille, Moral, Strafverfolgung und Eigenverantwortung zusammen mit rationalem Denken, kritischem Denken und Kreativität.³²⁷

Teilthemen - Sprache und Sprachkommunikation (Es handelt sich nicht nur um die Muttersprache, also Tschechisch, aber auch um die Fremdsprachen. Die Fremdsprachen sind besonders für den internationalen Raum wichtig.) Mensch und Gesellschaft (Es geht vor allem um die Erkenntnisse aus der Geschichte und der politischen Geografie. Gleichzeitig sollten die wichtigsten historischen und politischen Ereignisse, die die Entwicklung der Welt und der Europäischen Union betrafen, erklärt werden. Die Schüler sollten sich auch der Eingliederung von der Tschechischen Republik in die europäischen Integrationsprozesse bewusst werden.)³²⁸

Ausgewählte Ziele innerhalb der Querschnittsthemen

Im Bereich von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten

³²⁷ MŠMT. RVP ZV. Praha: 2021. S. 137. [online; <http://www.nuv.cz/file/4982/> (2021-20-06)]

³²⁸ Ebd.

- Dieses Querschnittsthema entwickelt und integriert das Grundwissen, das zum Verständnis sozialer und kultureller Unterschiede zwischen Nationen erforderlich ist, entwickelt die Fähigkeit, die Manifestationen der Kultur im europäischen und globalen Kontext zu vergleichen, gemeinsame Merkmale und Unterschiede zu finden und sie in einem breiteren Kontext zu bewerten.³²⁹

Im Bereich der Einstellungen und Werte

- Dieses Querschnittsthema hilft, Stereotypen und Vorurteile zu überwinden.
- Dieses Querschnittsthema unterstützt positive Einstellungen zu traditionellen europäischen Werten.
- Dieses Querschnittsthema bildet positive Einstellungen zum Anderssein und zur kulturellen Vielfalt.³³⁰

Themenbereich - Wir interessieren uns für Europa und die Welt - Familiengeschichten, Erfahrungen und Erfahrungen aus Europa und der Welt; Orte, Ereignisse und Artefakte in der Umgebung in Bezug auf Europa und die Welt; unsere Nachbarn in Europa; Kinderleben in anderen Ländern; Volksliteratur, Bräuche und Traditionen der Völker Europas³³¹

Integrierte Fächer - Deutsch, Tschechisch, Geschichte, Geografie, Kunst, Ethik

Einordnung des Projekts in das Schulbildungsprogramm (ŠVP ZŠ Husova):

Die Grundschule Husova Liberec mit erweitertem Sprachunterricht, der sich besonders auf die Fremdsprachen orientiert, befindet sich im Stadtzentrum dieser Kreisstadt. Das Schulgebäude hat historischen Wert, denn es wurde schon im Jahr 1913 aufgebaut. Diese Schule wurde mit der Tradition der deutschen Sprache in diesem Gebiet eng verbunden, weil sie schon seit dem Jahr 1914 als deutsche Realschule für Mädchen diente. Im Jahr 1934 wurde sie auf deutsches Staatsgymnasium geändert. Erst kurz nach dem Zweiten Weltkrieg im Jahr 1945 wurde die Schule Husova als die tschechische Bürgerschule anerkannt.³³²

Nicht nur Schüler und Schülerinnen, die sich für die Fremdsprachen interessieren, können diese Schule besuchen. Die Grundschule Husova fungiert auch als

³²⁹ MŠMT. RVP ZV. Praha: 2021. S. 138. [online; <http://www.nuv.cz/file/4982/> (2021-20-06)]

³³⁰ MŠMT. RVP ZV. Praha: 2021. S. 139.

³³¹ Ebd.

³³² [online; <https://www.zskola.cz/historie> (2021-02-05)]

Einzugsgebiet Schule. Grundschule Husova bietet den Unterricht von drei Fremdsprachen, und zwar Deutsch, Englisch und Französisch. Die Hauptfremdsprachen sind aber nur Englisch und Deutsch. Diese beiden können als die erste Fremdsprache schon in der ersten Klasse ausgewählt werden. Französisch kann nur als zweite Fremdsprache in der sechsten Klasse unterrichtet werden. Die Schule öffnet meistens zwei parallele Klassen, die als A-Klassen und B-Klassen gekennzeichnet werden. Die A-Klassen fangen schon in dem ersten Studienjahr mit Englisch an und dann in der sechsten Klasse müssen die SchülerInnen ihre zweite Fremdsprache wählen. Sie können sich entweder für Deutsch oder für Französisch entscheiden. Die B-Klassen fangen in der ersten Klasse mit der deutschen Sprache an und dann wieder in der sechsten Klasse beginnen sie mit Englisch oder Französisch. Dieses Projekt ist für die Klassen 9.A oder 9.B geeignet.³³³

Die Grundschule Husova Liberec unterstützt den Projektunterricht und gliedert ständig einige Projekte in den Unterricht ein. Es geht sowohl um die kurzzeitigen Projekte, als auch um Jahrgangsjahre oder um solche Projekte, die über mehrere Klassenstufen in der Schule verlaufen. Die Lehrer aus dieser Grundschule haben eine Möglichkeit an Sokrates - Comenius Studienaufenthalt teilzunehmen. Speziell die Lehrer von Fremdsprachen können während dieser Reise neue und fremde Unterrichtsmethoden lernen. Die Schule unterstützt auch das Projekt Etwinning oder Projekt "PASCH". Dieses "PASCH" Projekt ist langfristig und bietet eine Unterstützung besonders für den Deutschunterricht. Andere interessante Sache, die diese Grundschule bietet, ist die CLIL Methode. Das bedeutet, dass einige Klassen zum Beispiel Biologie oder Mathematik auf Deutsch oder Englisch lernen können. Deutsch oder Englisch ist die Unterrichtssprache. Die Grundschule Husova pflegt die guten Beziehungen und Kontakte mit Schulen aus der Bundesrepublik Deutschland und auch aus der Schweiz oder Dänemark.³³⁴

Laut Schulbildungsprogramm der Grundschule Husova wird das Querschnittsthema Bildung zum Denken in europäischen und globalen Zusammenhängen aus dem Rahmenbildungsprogramm in die Klassen 9.A und 9.B eingegliedert und speziell der Themenbereich Wir interessieren uns für Europa und die Welt fällt gerade in den Deutschunterricht in diesen Klassen. Dieses Querschnittsthema

³³³ ŠVP ZV - ZŠ s RVJ Husova Liberec. 2016. S. 4. [online; <https://www.zskola.cz/nase-skola/dokumenty> (2021-02-05)]

³³⁴ ŠVP ZV - ZŠ s RVJ Husova Liberec. 2016. S. 5.

wird natürlich nicht nur im Deutschunterricht realisiert, sondern auch in anderen Fächern wie Tschechisch, Englisch oder Geografie. Das didaktische Projekt Gespräche mit Deutschen aus Liberec integriert einige von diesen Fächern auch, wie zum Beispiel Tschechisch und Geografie (siehe Tabelle 1). Dieses Projekt sollte aber auch, wie schon oben erwähnt, Geschichte oder Kunst integrieren.³³⁵

Tabelle 1

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech	
2. stupeň	
	9. ročník
Evropa a svět nás zajímá	Čj, Aj, Nj, Z, Př

Bestimmung der mit dem Projekt verbundenen, erwarteten Ergebnisse und Lehrstoffe nach dem Schulbildungsprogramm, die mit dem Projekt verbunden sind (Tabelle 2)³³⁶.

Tabelle 2

Integrierte Fächer	9.B, 9.A
Deutsch	Die SchülerInnen erzählen in ihren eigenen Worten den gelesenen Text und das Gehörte nach. Gespräche, Modellsituationen, Meine Großeltern, Mit alten Leuten zusammenleben, DACH - Länder (Deutschland)
Tschechisch	Die SchülerInnen sind sich der historischen Entwicklung der tschechischen Sprache und ihrer Veränderungen im Wortschatz bewusst. Die SchülerInnen erkennen Möglichkeiten zur Erweiterung des Wortschatzes. Die SchülerInnen verstehen Phrasen und übertragene Bedeutungen in

³³⁵ ŠVP ZV - ZŠ s RVJ Husova Liberec. 2016. S. 15.

³³⁶ ŠVP ZV - ZŠ s RVJ Husova Liberec. 2016. S. 74, 43, 142–143, 194.

	<p>Redewendungen.</p> <p>Wortbildungsmethoden, Wortbildungsanalyse, Entwicklung des kritischen Denkens und Lesens</p>
Geschichte	<p>Tschechische und allgemeine Geschichte in den Jahren 1918 - 1939. Zweiter Weltkrieg, dh. Jahre 1939 - 1945.</p>
Geografie	<p>Die SchülerInnen werden das erworbene Wissen für eine kurze Beschreibung ausgewählter Länder verwenden. (Die Tschechische Republik, Deutschland)</p> <p>Die SchülerInnen bestimmen den absoluten geografischen Standort der Tschechischen Republik.</p> <p>Die SchülerInnen beschreiben die Entwicklung des Staatsgebiets und finden historische Zusammenhänge, identifizieren Nationen und nationale Minderheiten in der Tschechischen Republik.</p> <p>Die SchülerInnen beschreiben und bewerten regionale Besonderheiten, typische Merkmale von Natur, Siedlung, Wirtschaft und Kultur der Region.</p> <p>Standort- und Staatsgrenzen, Entwicklung des Staatsgebietes, Lokale Region - Liberec und Umgebung</p>
Kunst	<p>Arbeit mit Fotos, Bildern und Videos - Collage, Plakate, Ausstellung in der Schule</p>

Ergebnisse des Projekts:

Ausstellung für die anderen Schüler und Schülerinnen in der Schule - Thema: Liberec in Jahren 1918 - 1945. Die Teilnehmer können auch einen Artikel für die Schülerzeitung schreiben.

Bildungsziele des Projekts:

kognitive Ziele - Die SchülerInnen beschreiben die geografische Lage der Region Liberec. Die SchülerInnen identifizieren einige deutsche Bezeichnungen, die für Liberec typisch sind. Die SchülerInnen beschreiben die Hauptereignisse aus der Geschichte der Region Liberec (1918 - 1945). Die SchülerInnen diskutieren über die Verbindung zwischen der deutschen Sprache und Liberec. Die SchülerInnen benutzen die gesammelten Informationen und Materialien und erzeugen die öffentliche Ausstellung.

affektive Ziele - Die SchülerInnen bilden sich eine eigene Meinung zu Ressentiments, die dieses Projekt bekämpfen soll. Die SchülerInnen entwickeln ihre eigene Einstellung zur deutschen Minderheit in Liberec.

sensomotorische Ziele - Die SchülerInnen basteln Plakate und bereiten eine Ausstellung vor.

Materielle und technische Mittel:

Computer, Projektor, Landkarte, archivalische Bilder und Fotografien, Reichenberger Zeitung, Gesprächsaufnahmen, Arbeitsblätter, Kunst - und Schreibsachen, Kurze Texte über die Geschichte von Liberec, bunte Flaschendeckel, Glossare, Tafel, Wörterbücher, Handys

5.2 Projektaktivitäten

Das Projekt dauert 6 Deutschstunden und diese Stunden sind entweder mehr theoretisch oder mehr praktisch orientiert. Das Projekt fängt mit einer theoretischen Stunde an, danach folgt eine praktische Stunde. Theoretische und praktische Stunden wechseln sich ab. Das Projekt besteht insgesamt aus 3 theoretischen und 3 praktischen Stunden. Der Grund für diese Teilung der Stunden besteht darin, dass die Schüler und Schülerinnen eine Möglichkeit haben werden, die für sie wahrscheinlich neuen theoretischen Informationen in Praxis zu verwenden, zu überprüfen oder zu ergänzen. Während dieser 6 Stunden werden die Schüler und Schülerinnen verschiedene Artefakte sammeln, die sie dann für die Ausstellung verwenden können.

1. Stunde (45 Minuten)

Auf den Spuren der Deutschen aus Liberec

Kognitive Ziele: Die SchülerInnen beschreiben die geografische Lage der Region Liberec. Die SchülerInnen beschreiben die Hauptereignisse aus der Geschichte der Region Liberec (1918 - 1945).

Affektive Ziele: Die SchülerInnen entwickeln ihre eigene Einstellung zur deutschen Minderheit in Liberec.

Sprachziele: Die SchülerInnen bereichern ihren Wortschatz und üben das Leseverstehen. Die SchülerInnen fassen den kurzen Artikel mit eigenen Worten zusammen.

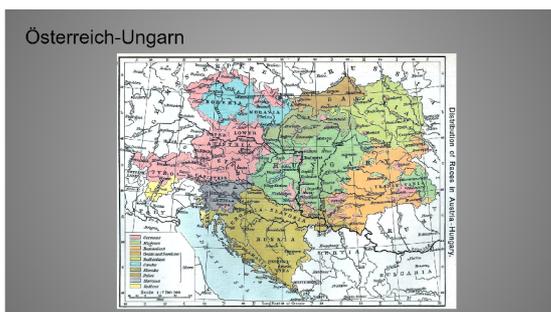
1) **Kurze Präsentation** → 5 Minuten

- Der Lehrer präsentiert die Präsentation. Er verwendet die Landkarte der Region Liberec und dann die Vokabeln wie Deutschland, Deutsche, Tschechen, Tschechoslowakei, Sudetendeutsche, der Erste Weltkrieg, Sudetenland, Deutsch, Tschechisch, Sprache, Einwohner, deutsche Minderheit, Mittelalter, Österreich-Ungarn
- Der Lehrer erwähnt, dass die Deutschen und deutsche Sprache schon lange ein natürlicher Bestandteil der tschechischen Gesellschaft wurde. Im Mittelalter und auch in nächsten Zeiträumen handelte es sich um eine deutsche Minderheit in unserem Gebiet. Während Österreich-Ungarn wurde Deutsch und Tschechisch zuerst gleichgestellt, aber Deutsch wurde mehr in offiziellen Orten verwendet. Danach wurde deutsche Sprache sogar Amtssprache. Die Tschechen waren mit dieser Wirklichkeit nicht einverstanden und sie waren froh, dass nach dem Ersten Weltkrieg die Erste Tschechoslowakische Republik entstand. Dieses Projekt fokussiert sich vor allem auf die Zeit der Ersten Tschechoslowakischen Republik in Liberec und behandelt auch einige sprachliche Veränderungen im Zeitraum des Zweiten Weltkriegs.
- Der Lehrer benutzt das kurze Video über die alte Stadt Liberec um die Atmosphäre der Geschichte in der Klasse zu evozieren.

<https://www.youtube.com/watch?v=PQnGuRHHbUc>



- Frontalunterricht



2) Diskussion → 5 Minuten

- Der Lehrer leitet die Diskussion. Er stellt Fragen: Was habt ihr in dem Video gesehen? Wer von euch lebt in Liberec? Wir haben die Landkarte gesehen, warum ist es gut, Deutsch in Liberec zu lernen? Welche Sprache wurde in

Liberec gemäß der Vorschrift während des Zweiten Weltkriegs benutzt? Wie hieß Liberec auf Deutsch? Können eure Großeltern Deutsch sprechen? Denkt ihr, dass heutzutage in Liberec einige Deutsche leben?

- Frontalunterricht

3) Jigsaw - Geschichte der Stadt Liberec und ihrer Einwohner → 15 Minuten

- Der Lehrer stellt nur einen Beobachter, Ratgeber und Zeitnehmer dar.
- Die Schüler und Schülerinnen werden in drei Farbgruppen (gelb, grün, rot) zu je vier Personen eingeteilt. Jede Gruppe liest einen kurzen Text über die Geschichte von Liberec (Liberec in der Vergangenheit, Einwohner von Liberec in der Vergangenheit, Sprache in Liberec in der Vergangenheit) - alle Texte haben Glossare. Anschließend werden die Schüler in vier Dreiergruppen eingeteilt, wo sie ihren Text mündlich für die anderen zusammenfassen (sie können sogar untereinander Fragen stellen). Danach werden sie wieder in den ursprünglichen Farbgruppen arbeiten.
- Gruppenarbeit

Zerschneiden (eine Kopie für jede person)

Liberec in der Vergangenheit

Die Stadt Liberec, auf Deutsch auch Reichenberg, befindet sich in der Nähe der deutschen und polnischen Grenze, wurde aber von Anfang an von **Deutschland** und seinen Bräuchen und Traditionen beeinflusst. Der Grund dafür liegt wahrscheinlich darin, dass in Liberec viele **deutsche Einwohner** lebten. Nach dem Zerfall von **Österreich-Ungarn** wurde am **28. Oktober 1918** die Erste Tschechoslowakische Republik gegründet. Dieser Tag ist unser **Feiertag** bis heute. In der Tschechoslowakei wurde schließlich Tschechisch gesprochen, auch in Liberec, obwohl man hier und auch in anderen Grenzgebieten ziemlich viel Deutsch hören konnte. Sogar bis heute kann man in Liberec einige deutsche Inschriften finden. Während des **Zweiten Weltkriegs** gehörte Liberec zum so genannten **Sudetenland**. Die Einwohner mussten gemäß den staatlichen Vorschriften wieder vorwiegend Deutsch verwenden. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg, also im Jahr **1945**, wurde Liberec wieder ein Teil der

Tschechoslowakei.³³⁷

Glossar

- die Vergangenheit - minulost
- die Bräuche - zvyky
- beeinflussen - ovlivnit
- der Einwohner - obyvatel
- die Grenzgebiete - hraniční oblasti
- das Sudetenland - Sudety

Einwohner von Liberec in der Vergangenheit

Die Stadt Liberec, auf Deutsch auch Reichenberg, war in der Vergangenheit eine ziemlich große Stadt mit vielen Einwohnern. Zu diesen Einwohnern gehörten aber nicht nur **Tschechen**, sondern auch ziemlich viele **Deutsche**. Es passierte oft, dass ein tschechisches Mädchen einen deutschen Jungen heiratete und umgekehrt. In Liberec lebten also viele **Mischehen** und die Kinder aus diesen Familien sprachen dann Tschechisch und Deutsch. Sie sprachen sowohl **Tschechisch** als auch **Deutsch**. Liberec liegt in der Nähe der deutschen Grenze und während des Zweiten Weltkriegs gehörte es zum so genannten **Sudetenland**. Viele tschechische Einwohner mussten während des Zweiten Weltkriegs aus Liberec fliehen und die Deutschen bewohnten dann ihre Häuser und Wohnungen. Die Tschechen, die in Liberec bleiben konnten, kamen vorwiegend aus Mischehen.³³⁸

Glossar

- die Vergangenheit - minulost
- der Einwohner - obyvatel
- heiraten - vzít si někoho, provdat se
- die Mischehen - smíšená manželství
- das Sudetenland - Sudety
- fliehen - uprchnout, odejít

³³⁷ Melanová, et al. *Liberec*. Praha: Lidové noviny, 2017. S. 258.

³³⁸ Melanová, et al. *Liberec*. S. 155–156.

Sprache in Liberec in der Vergangenheit

Die Stadt Liberec, auf Deutsch **Reichenberg**, befindet sich in der Nähe der deutschen Grenze. Das ist auch der Grund dafür, dass die **deutsche Sprache** mit dieser Stadt eng verbunden ist. Jetzt ist der deutsche Einfluss wahrscheinlich nicht so markant, aber in der Vergangenheit wurde in Liberec ganz viel Deutsch gesprochen. Während der Zeit von Österreich-Ungarn lebten in Liberec viele reiche Menschen, die hier die Textilindustrie unterstützten. Diese Menschen sprachen vor allem Deutsch. Im Jahr 1860 entstand die Reichenberger Zeitung, die auf Deutsch geschrieben wurde. Während des **Zweiten Weltkriegs** lag Liberec im so genannten **Sudetenland**, also gehörte zum Deutschland. Während dieser Zeit mussten **alle Einwohner** von Liberec mindestens ein bisschen **Deutsch sprechen**. Die Kinder mussten deutsche Schulen besuchen, in Geschäften oder Restaurants wurde vor allem Deutsch gesprochen. Stellen sie sich vor, dass sie im Restaurant kein Essen oder Trinken hier in Liberec auf Tschechisch bestellen konnten. Komisch, nicht war? Erst nach dem Zweiten Weltkrieg, also im Jahr **1945**, wurde in Liberec wieder **Tschechisch** gesprochen.³³⁹

Glossar

- die Vergangenheit - minulost
- verbunden - spojený
- das Sudetenland - Sudety
- der Einwohner - obyvatel
- komisch - zvláštní

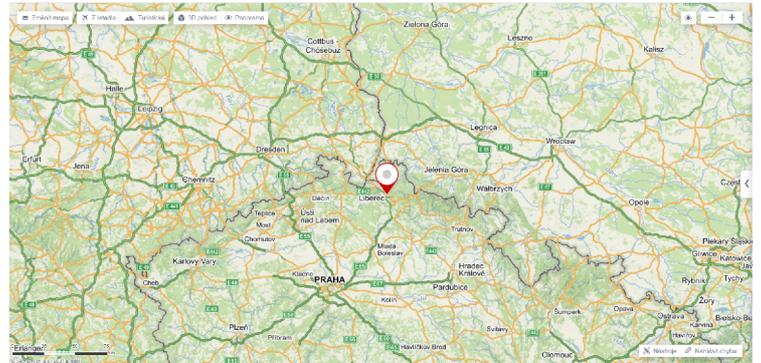
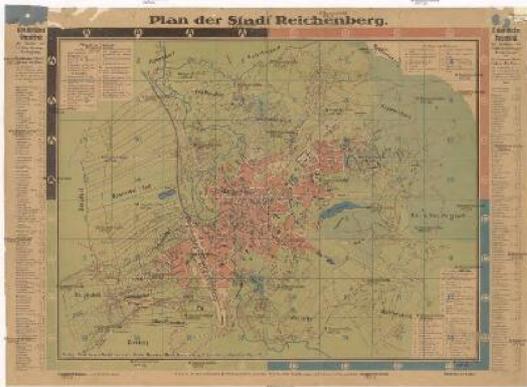
4) Plakaterstellung → 15 Minuten

- Der Lehrer stellt wieder einen Beobachter, Ratgeber und Zeitnehmer dar. Er hat für die Gruppen festes Papier und gedruckte Bilder und Fotografien, eine Landkarte von Liberec und auch die Glossare aus der vorherigen Aktivität.
- Die Schüler bleiben in Drillingen aus der vorherigen Aktivität. Sie benutzen das feste Papier und erstellen ein kleines Plakat. Auf diesem Plakat sollten sie

³³⁹ Melanová, et al. *Liberec*. S. 172–173.

mindestens 3 Punkte über die Informationen über Liberec auf Deutsch schreiben. Sie sollten mit der Informationen aus der Stunde arbeiten.

- Gruppenarbeit



5) Diskussion über Plakate → 5 Minuten

- Der Lehrer leitet die Diskussion. Er hat auch einige Fragen vorbereitet, zum Beispiel Was habt ihr heute neu gelernt? Kennt ihr jemanden, der aus einer gemischten Familie stammt? Wusstet ihr, dass früher die Mehrheit der Bevölkerung von Liberec deutscher Herkunft war?
- Jede Gruppe sollte einen Satz über ihr Plakat sagen.

- Der Lehrer beendet die Stunde damit, dass er die Plakate für die nächste Stunde speichert. Er sagt den Schüler und Schülerinnen auch, dass sie jede Stunde mit einigen Informationen und Artefakten arbeiten werden und während der letzten Stunde werden sie aus diesen Informationen eine öffentliche Ausstellung für die andere Schüler und Schülerinnen in der Schule erstellen.
- Alle sind im Kreis.

2. Stunde (45 Minuten)

Was ist los im Begegnungszentrum Reichenberg?

Kognitive Ziele: Die SchülerInnen erklären den Begriff Mischehe und interpretieren eine Geschichte eines Zeitgenossen.

Affektive Ziele: Die SchülerInnen entwickeln ihre eigene Einstellung zur deutschen Minderheit in Liberec.

Sprachziele: Die SchülerInnen diskutieren mit dem Muttersprachler. Die SchülerInnen identifizieren geschichtliche Informationen in einem deutschsprachigen Buch.

1) Diskussion mit Zeitzeugen → 30 Minuten

- Der Lehrer stellt wieder einen Beobachter und Ratgeber dar. Die Zeitzeugen sollten über ihr Leben in Liberec sprechen und vor allem über die Schule, die sie während des Zweiten Weltkriegs besuchten.
- Die Schüler können Fragen stellen.

2) Bibliothek der Sudetendeutschen → 15 Minuten

- Der Lehrer gibt den Schülern und Schülerinnen ein Arbeitsblatt. Sie sollten ein Buch über Liberec in der Bibliothek suchen und einen Satz aus diesem Buch abschreiben. Dieser Satz sollte sich auf die Geschichte von Liberec beziehen.
- Dieses Arbeitsblatt kann dann auch für die Ausstellung verwendet werden.
- Einzelarbeit.

Name:	
Titel des Buches:	
Autor/Autorin des Buches:	
Satz über Geschichte von Liberec:	
	

3. Stunde (45 Minuten)

Tuchplatz oder Soukeňák?

Kognitive Ziele: Die SchülerInnen erklären welche Sprache in Liberec in Jahren 1938 - 1945 als Amtssprache benutzt wurde. Die SchülerInnen identifizieren die sozialen Bereiche und Orte, wo die deutsche Sprache in der Vergangenheit verwendet wurde.

Affektive Ziele: Die SchülerInnen bilden sich eine eigene Meinung zu Ressentiments, die dieses Projekt bekämpfen soll. Die SchülerInnen entwickeln ihre eigene Einstellung zur deutschen Minderheit in Liberec.

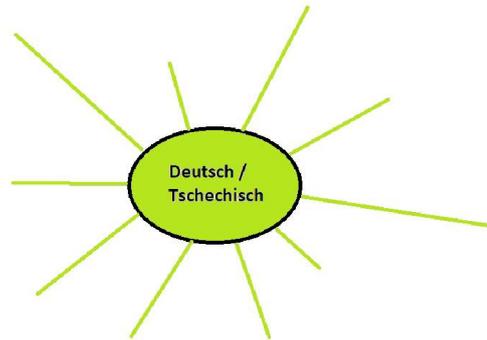
Sprachziele: Die SchülerInnen trainieren Hörverstehen.

1) Kurze Diskussion → 5 Minuten

- Der Lehrer leitet die Diskussion. Er stellt Fragen wie beispielsweise Wo könnt ihr auf die deutsche Sprache stoßen? Wo könnt ihr Deutsch hören? Wo könnt ihr jeden Tag Deutsch hören? Wo könnt ihr Deutsch benutzen?
- Frontalunterricht

2) Brainstorming DEUTSCH+TSCHECHISCH → 10 Minuten

- Der Lehrer leitet die Aktivität und schreibt die Ideen an die Tafel. Er hat einige Fragen vorbereitet, zum Beispiel: Könnt ihr einige deutsche Wörter, die wir auch im Tschechischen verwenden? Sagen zum Beispiel eure Großeltern diese Wörter? Könnt ihr einige deutsche Bezeichnungen, die in Liberec benutzt werden?
- Frontalunterricht - gemeinsame Arbeit



3) Hörverstehen 1 - Abschnitt von der Gesprächen → 10 Minuten

- Der Lehrer gibt den Schülern und Schülerinnen das Arbeitsblatt für das Hörverstehen. Zuerst lesen sie dieses Arbeitsblatt durch und dann erklärt der Lehrer die unbekanntes Vokabeln. Danach ergänzen die Schüler die Informationen.
- Diese Hörübung fokussiert sich auf die deutschen Bezeichnungen der Straßen oder Plätze.
- Frontalunterricht + individuelle Arbeit
- https://youtu.be/05Dh_LaExFA



Hörverstehen 1 - deutsche Bezeichnungen

Ergänzt die fehlenden Wörter. Ihr solltet die Wörter aus der blauen Angebot verwenden.

Café-Post, Maffersdorf, Wiener Straße, Rathaus, Kranich, Papier Platz, Röchlitz, Bahnhofstraße, Schücker-Straße, Breitegasse, Gablonzer Platz, Hotel Schienhof, Reichenberg, Tuchplatz (Konrad-Henlein Platz), Ober-Rosenthal, Volksgarten

- Wir haben gleich unter dem _____ gewohnt.
- Papírové náměstí bylo _____ .
- Ulice Moskevská se jmenovala _____ .
- Rochlice byly _____ .
- Vratislavice byly _____ .
- Lidové sady byly _____ .
- Pošta se jmenovala _____ .
- Hotel Praha byl _____ .
- Soukenné náměstí bylo _____ a také _____ .
- Ulice nahoru k nádraží byla _____ .
- Šaldovo náměstí se dříve jmenovalo _____ .
- Pražská ulice byla _____ .
- Široká ulice byla _____ .
- Ich komme aus einer Mischehe mein Vater war Tscheche meine Mutter Deutsche und bin hier in _____ aufgewachsen, geboren und dann aufgewachsen.
- In Reichenberg gab es dann ein sogenanntes tschechisches Viertel das war _____ .
- Der Doktor Löwy hatte nach dem Krieg dann eine Ordination am _____, na Jeřábu.



4) **Hörverstehen 2 - Abschnitt von der Gesprächen** → 10 Minuten

- Der Lehrer gibt Instruktionen für die zweite Hörübung. Jetzt handelt es sich im Prinzip um die Richtig/Falsch-Übung. Das Thema lautet: Wo musste man in Liberec in der Vergangenheit Deutsch sprechen?
- Frontalunterricht + individuelle Arbeit
- <https://youtu.be/qQMfiSgUPzU>



Hörverstehen 2 - deutsche Sprache in Reichenberg

Sind die Sätze richtig oder Falsch? Kreuzt an.

- | | |
|---|--------------|
| Auf dem Amt wurde Deutsch gesprochen. | R / F |
| Die Schilder waren zweisprachig, zum Beispiel Gemischtwaren Lebensmittel - Potraviný. | R / F |
| Verwendet wurde nur tschechische Sprache. | R / F |
| In Reichenberg war nur ein tschechisches Kino. | R / F |
| Das Theater hat tschechisch gespielt. | R / F |
| Deutsche und tschechische Schulen waren separat. | R / F |



5) **Gemeinsame Kontrolle der Arbeitsblätter + Diskussion** → 10 Minuten

- Der Lehrer fragt nach die Antworten aus dem Arbeitsblatt und dann stellt Fragen für die Diskussion. Was haben wir heute erfahren? Für welche Zeit gelten unsere Behauptungen? Welche Situation haben wir in Liberec heutzutage? Wo kann man Deutsch sprechen?
- Alle sind im Kreis.

4. Stunde (45 Minuten)

Spaziergang durch Liberec - was können wir noch entdecken?

Kognitive Ziele: Die SchülerInnen identifizieren die konkreten Orte mit deutschen Bezeichnungen.

Affektive Ziele: Die SchülerInnen überprüfen den Fakt, dass Liberec mit der deutschen Sprache verbunden ist.

Sprachziele: Die SchülerInnen erweitern ihren Wortschatz.

Die Schüler und Schülerinnen werden auf jeder Station eine Aufgabe bearbeiten. Im Idealfall nutzen sie für die Aufgaben ihre Handys. Jeder Lernende bekommt eine gedruckte Karte mit nummerierten Stationen zur besseren Orientierung. Nach dem Spaziergang sollten die SchülerInnen einen Fragebogen ausfüllen. In diesem Fall handelt es sich um ein Feedback und eine Frage bezieht sich auch auf ihre Beziehung und Einstellung zu der deutschen Sprache.

Der Spaziergang ist durch einen Kommentar des Lehrenden unterstützt. Das verbindende Element dieses Spaziergangs sind die deutschen Inschriften, die sich in Liberec befinden. Die SchülerInnen sollten dank dieses thematischen Spaziergangs den Fakt, dass Liberec mit der deutschen Sprache vor allem in der Vergangenheit verbunden war, überprüfen. Die SchülerInnen werden zusammen als eine Gruppe gehen und der Lehrende wird sie begleiten.

- 1. Station - ZŠ Husova (Geschichte des Gebäudes)

Ziel der Aktivität

Die SchülerInnen stellen fest, dass ihre Schule mit der deutschen Sprache verbunden war.

Lehrerkommentar

Jetzt versuchen wir einige Beweise dafür zu finden, dass Deutsch mit Liberec schon lange verbunden ist. Wir werden deutsche Inschriften suchen. Unsere erste Station bietet uns einige Informationen über unsere Schule. Wie ist sie mit Deutsch verbunden?

<https://learningapps.org/watch?v=pwr068ddc21>



- 2. Station - Reichenberg-Talsperre

Ziel der Aktivität

Die SchülerInnen lösen die Inschrift auf dem Denkmal neben der Talsperre. Sie ergänzen die Vokabeln in den Text.

Lehrerkommentar

Die Reichenberg-Talsperre oder auch Harzdorfer Talsperre wurde in den Jahren 1902 - 1904 erbaut. Das bedeutet, dass sie hier schon in der Zeit Österreich-Ungarns stand. Ihr Zweck bestand vor allem darin, dass sie Liberec, damals Reichenberg, vor Hochwasser schützen sollte. Sie wird auch heute noch zur Regelung des Flusses verwendet. Nach ihrem Bau diente sie auch als ein Erholungsort für die Einwohner von Liberec. Damals gab es hier eine Kolonnade und schöne Pavillons. Scannen Sie den QR-Code mit ihrem Handy und ergänzen Sie die Lücken im Text.

Richtige Antworten: Jahren, Talsperren, Professor, Otto, Geburtstage, Reichenberg

<https://learningapps.org/watch?v=p2wvvp8s221>



- 3. Station - Reichenberg-Tiergarten

Ziel der Aktivität

Die SchülerInnen erweitern ihren Wortschatz um Vokabeln, die mit dem Thema exotische Tiere verbunden sind.

Lehrerkommentar

Der Tiergarten wurde im Jahr 1919 gegründet. (*Frage für die SchülerInnen: Ist der Tiergarten älter oder jünger als die Talsperre?*). Dieser Tiergarten war der älteste Tiergarten der damaligen Tschechoslowakei und er ist auch heute der älteste Tiergarten

Tschechiens. Während der Ersten tschechoslowakischen Republik besaß der Reichenberger Zoo über 130 Tierarten und 500 Tiere insgesamt. Bearbeitet die Aufgabe und schaut euch die alten Photos neben heutigem Tiergarten an. In welcher Sprache wurde damals die kurze Inschrift oben auf dem Tor geschrieben?

Inschrift: Zum Tiergarten

<https://learningapps.org/watch?v=pgnouxqek21>



- 4. Station - Galerie Lázně

Ziel der Aktivität

Die SchülerInnen versuchen mit der Übersetzung des authentischen Textes zu arbeiten.

Lehrerkommentar

Das Gebäude der heutigen Galerie Lázně wurde in den Jahren 1901 - 1902 im Stil der Neorenaissance erbaut. (*Frage für die SchülerInnen: Handelte es sich um Österreich-Ungarn oder um die Tschechoslowakei?*). Dieses Gebäude wurde als Bad verwendet. (*Frage für die SchülerInnen: Wisst ihr, welcher Herrscher zu dieser Zeit regierte?*). Die Antwort auf die Frage: „Zu welchem Anlass wurde dieses Gebäude gebaut?“ Zu welchem Anlass findet ihr in der Aufgabe (4. Station).

<https://learningapps.org/watch?v=p80uqoc5j21>



- 5. Station - Stolpersteine

Ziel der Aktivität

Die SchülerInnen stellen fest, was die Bezeichnung Stolpersteine oder Kameny zmlizelých bedeutet. Die SchülerInnen erinnern sich die Bedeutung der Stolpersteine.

Lehrerkommentar

(Frage für die SchülerInnen: Kennt ihr Stolpersteine? Auf Tschechisch werden sie kameny zmizelých genannt. Wie sehen sie aus? Welchen Zweck haben sie?). Es handelt sich um kleine goldene Gedenktafeln, die im Boden verlegt sind. Dank der Stolpersteine sollten wir uns an das Schicksal der meist jüdischen Bewohner erinnern, die während des Zweiten Weltkriegs ermordet oder deportiert wurden. In Liberec sind auch solche Stolpersteine zu finden. Sucht die Stolpersteine auf der fünften Station und bearbeitet die Aufgabe. Ergänzen Sie die Lücken im Text.

Richtige Antworten: žila, 1864, Zde, Ludvík, 1876, Melanie, Soyková

<https://learningapps.org/watch?v=pi8w6xfh321>



Schluss

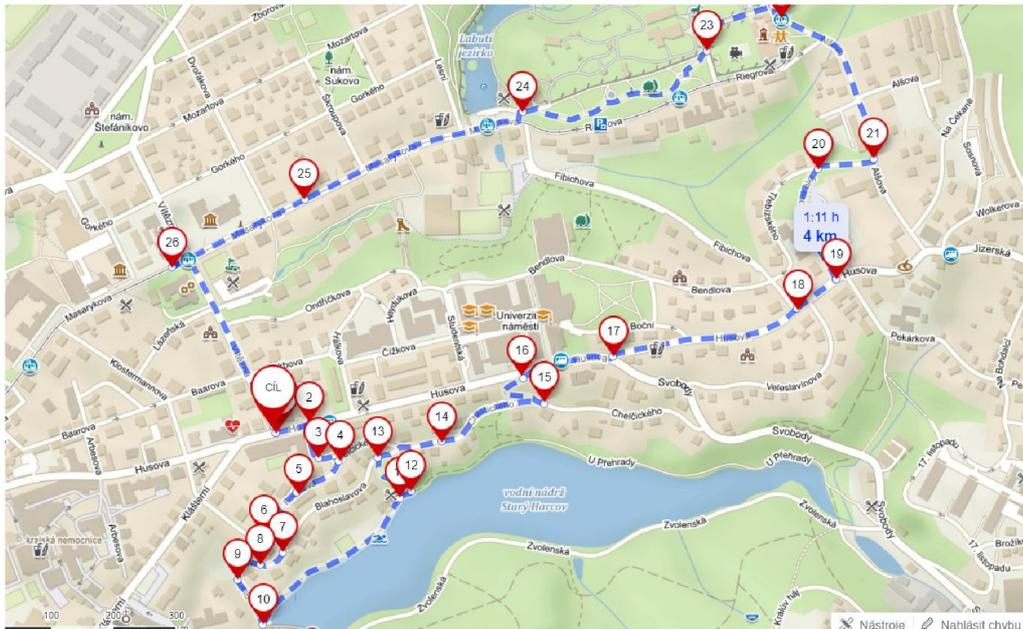
Wie viel deutsche Inschriften haben wir gefunden? Was war heute neu für euch? Was habt ihr euch in der heutigen Stunde gemerkt?

Wegen der ungünstigen Situation mit dem Coronavirus, konnte das ganze Projekt in der Schule nicht realisiert werden. Dieser Spaziergang ist die einzige Stunde, die in Praxis realisiert wurde. An diesem Spaziergang nahmen die SchülerInnen aus der Klasse 9.A teil. Sie bearbeiteten die Aufgaben und gaben auch das Feedback dafür.

Fragebogen 2

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdUtezy1Ksedz_TJXrcKX2641x6Zd1IBZFmekUWcU5dDKCMbw/viewform





5. Stunde (45 Minuten)

Ein Tag in der Schule in Liberec im Jahr 1938

Kognitive Ziele: Die SchülerInnen erklären die Unterschiede zwischen Zielsprache, Muttersprache und Unterrichtssprache. Die SchülerInnen identifizieren Schwabacher und Kurrentschrift. Die SchülerInnen interpretieren einen kurzen authentischen Text aus dem Jahr 1938.

Affektive Ziele: Die SchülerInnen entwickeln ihre eigene Einstellung zu der Tradition der deutschen Sprache in Liberec.

Sprachziele: Die SchülerInnen beschreiben ein Bild. Die SchülerInnen suchen neue Vokabeln im Wörterbuch auf.

1) Präsentation (Bilder + Erklärung von Schlüsselwörtern) → 15 Minuten

- Der Lehrer erklärt den Unterschied zwischen Begriffen *Zielsprache*, *Unterrichtssprache* und *Muttersprache*. Er stellt auch *Schwabacher* und *Kurrentschrift* vor (Reichenberger Zeitung + Kochrezept). Der Lehrer benutzt ein Bild aus der Vergangenheit, das den Unterricht in der Schule veranschaulicht.

- Die SchülerInnen sollten dieses Bild auf Deutsch kommentieren, beschreiben und mit heutigem Unterricht vergleichen.
- Der Lehrer stellt auch einige Fragen, wie zum Beispiel: Könnt ihr Unterschiede zwischen dem damaligen Unterricht und dem heutigen Unterricht nennen? Welche Hilfsmittel haben die Kinder auf dem Bild? Welche Sprache wurde im Unterricht benutzt? In welcher Sprache wurden die Lehrbücher geschrieben?
- Kochrezept - Gesprächsabschnitt: <https://youtu.be/LNh6h8UzSYc>



- Frontalunterricht



Sprache und Unterricht

Zielsprache

Unterrichtssprache

Muttersprache

- Solche Sprache, die wir lernen wollen (Deutschunterricht = Deutsch).
- Eine Sprache, die der Sprecher in der frühen Kindheit ohne formalen Unterricht erlernt.
- Eine Sprache, die in der Schule während des Unterrichts verwendet wird.

Sprache und Unterricht

Zielsprache

Unterrichtssprache

Muttersprache

- Solche Sprache, die wir lernen wollen (Deutschunterricht = Deutsch).
- Eine Sprache, die in der Schule während des Unterrichts verwendet wird.
- Eine Sprache, die der Sprecher in der frühen Kindheit ohne formalen Unterricht erlernt.



Schwabacher

Reichenberger Zeitung

Kurrentschrift

Kochrezept - Kochunterricht in der Grundschule

<https://youtu.be/LNh6h8UzSYc>

2) **Die Chiffre** → 15 Minuten

- Der Lehrer stellt während dieser Aktivität einen Beobachter und Ratgeber dar.
- Die Schüler und Schülerinnen werden zu viert arbeiten (3 Gruppen). Jede Gruppe bekommt eine gedruckte Seite aus der Reichenberger Zeitung mit einem markierten Absatz. Dann bekommt sie auch eine Tabelle mit Buchstaben in Schwabacher und in der Lateinschrift. Die Aufgabe jeder Gruppe besteht darin, den Absatz auf Deutsch abzuschreiben und auch ins Tschechische zu übersetzen. Sie können für die Übersetzung ihre Handys, Computers oder Wörterbücher benutzen. Sie sollten die deutsche und die tschechische Version des Absatzes ins Arbeitsblatt schreiben.
- Gruppenarbeit.
- <http://www.digitalniknihovna.cz/kvcli/view/uuid:5faaa000-7625-11e0-b3ad-000d606f5dc6?page=uuid:b113d3b0-7258-11e0-9bce-000d606f5dc6>



Latinka	Pismo	Tisk	Latinka	Pismo	Tisk
a	<i>a</i>	A	a	<i>a</i>	o
ä	<i>ä</i>	Ä	ä	<i>ä</i>	ö
b	<i>b</i>	B	p	<i>p</i>	ß
c	<i>c</i>	C	q	<i>q</i>	Q
ch	<i>ch</i>	Ch	r	<i>r</i>	R
d	<i>d</i>	D	s	<i>s</i>	f s ß
e	<i>e</i>	E	ä	<i>ä</i>	sch ft Gch Et
f	<i>f</i>	F	t	<i>t</i>	t
g	<i>g</i>	G	u	<i>u</i>	u
h	<i>h</i>	H	ü	<i>ü</i>	ii
i	<i>i</i>	I	u	<i>u</i>	v
j	<i>j</i>	J	w	<i>w</i>	w
k	<i>k</i>	K	x	<i>x</i>	z
l	<i>l</i>	L	y	<i>y</i>	y
m	<i>m</i>	M	x	<i>x</i>	ß
n	<i>n</i>	N			

Gruppe 1	A snippet of German text from a historical document. The word 'Günor.' is written in a decorative, cursive font at the top. Below it, the text reads: 'Mißverständnis. Kommen viele Kunden in Ihr neues Geschäft?' — 'Hauptsächlich Orientalen!' — 'Ausländer also?' — 'Aee, Leute, die sich nach meinen Preisen orientieren wollen.'
Gruppe 2	A snippet of German text. The first line reads: 'Ach so! Zu Mathilde kam ein Mann.' This is followed by three lines of dialogue: '— Ich bin der Klavierstimmer', sagte er.', '— Ich habe keinen Klavierstimmer bestellt.', and '— Ich weiß', nickte der Mann, 'aber die Herrschaften neben Ihnen, Fräulein.'
Gruppe 3	A snippet of German text. The first line reads: 'Nicht so gemeint.' This is followed by a question: 'Also diesen Maulkorb wählen gnädiges Fräulein? Darf ich ihn zusenden, oder wollen gnädiges Fräulein ihn selbst tragen?'

Gruppe:
deutsche Version:
tschechische Version:

3) Gemeinsame Kontrolle im Kreis → 13 Minuten

- Der Lehrer moderiert den Kreis.
- Die Gruppen lesen ihre Lösungen vor. Die anderen hören zu.
- Der Lehrer kontrolliert, ob die SchülerInnen die Texte richtig decodierten.

4) Diskussion im Kreis → 12 Minuten

- Der Lehrer stellt Fragen um die Stunde zu rekapitulieren.
- Welche Schreibschrift benutzten die Deutschen? Mussten tschechische Kinder in deutschen Schulen Kurrentschrift benutzen? In welcher Sprache und Schrift wurde die Reichenberger Zeitung gedruckt? Gab es in Liberec sowohl tschechische als auch deutsche Schulen? Was erfuhren wir heute? Möchtet ihr Kurrentschrift in der Schule verwenden?

6. Stunde (45 Minuten)

Unsere Ausstellung - Liberec in Jahren 1918 - 1945

Kognitive Ziele: Die SchülerInnen benutzen die Kenntnisse aus den Stunden, um eine Ausstellung zu erstellen.

Affektive Ziele: Die SchülerInnen entwickeln ihre eigene Einstellung zu dem deutschen Einfluss auf die Stadt Liberec und deren Umgebung.

Sprachziele: Die SchülerInnen reagieren auf die Frage - Sprechen.

ZWEI VARIANTEN

Der Lehrer fragt die SchülerInnen, welche Aktivität sie machen wollen (A oder B).

A) 1) Kurzes Video - Henleinova vila → 10 Minuten

- Der Lehrer stellt zuerst zwei Fragen: Wo befindet sich diese Villa heute? Wofür wurde diese Villa nach dem Krieg benutzt?
- Die Schüler und Schülerinnen sollten Antworten auf diese zwei Fragen in dem Video suchen.
- Der Lehrer sollte herausfinden, ob die SchülerInnen die Antworten wissen. Sie können darüber auch diskutieren.
- <https://www.youtube.com/watch?v=uzfNTfx-2Fk>



B) 1) Diskussionskarussell → 10 Minuten

- Der Lehrer bereitete vorher verschiedene Fragen vor.
- Die SchülerInnen werden in zwei Kreisen sitzen. Ein Kreis ist drinnen, ein Kreis ist draußen. Auf jedem Stuhl liegt eine Frage. Derjenige, der auf dem Stuhl sitzt, sollte die Frage beantworten. Die SchülerInnen werden immer zu zweit arbeiten. Der erste wird sprechen und der zweite wird zuhören. Dann wechseln sie die Rollen. Das Sprechen dauert immer eine halbe Minute. Wenn beide Schüler gesprochen haben, bewegen sie sich zu dem nächsten Stuhl. Äußerer Kreis immer nach rechts, innerer Kreis immer nach links. Die Frage muss immer auf dem Stuhl bleiben. Dann beantworten sie andere Fragen und so geht es, bis der Lehrer die Aktivität beendet.
- Der Lehrer sollte die Zeit überwachen und immer die Schüler über eine Minute informieren.
- Gruppenarbeit

Zerschneiden

Wo liegt Liberec?	Wie hieß Liberec auf Deutsch?	Wie hieß Moskevská ulice auf Deutsch?
Was hast du während unseres Unterricht erfahren?	Was ist die Unterrichtssprache?	Wann endete der Zweite Weltkrieg?
Wie hieß die Zeitung, die in Liberec herausgegeben wurde?	Was ist die Muttersprache?	Was hast du dir bei unseren Stunden gemerkt?
Welche deutschen Schriftarten kennst du?	Wo wurde Deutsch in Liberec verwendet?	Was war in unseren Stunden neu für dich?

2) Wir erstellen unsere Ausstellung → 35 Minuten

- Die SchülerInnen bekommen von dem Lehrer ein großes Papier, farbige Papiere, ihre kleinen Plakate aus der ersten Stunde und auch alle Arbeitsblätter oder Bilder, die sie während der Stunden sammelten.
- Die SchülerInnen werden wieder in 3 Gruppen arbeiten (gelb, grün, rot). Sie sollten eine Ausstellung aus den Artefakten erstellen. Sie sollten kreativ sein, sie können auf die Papiere schreiben oder auch malen. Das Thema der Ausstellung lautet Liberec in Jahren 1918 - 1945.
- Die Ausstellung wird öffentlich sein - für alle Lernenden und Lehrenden in der Schule Husova Liberec. Wahrscheinlich werden dann die Schüler und Schülerinnen eine Reportage über das Projekt für die Schülerzeitung schreiben.
- Der Lehrer stellt einen Beobachter und Ratgeber dar. Er kann die Gruppen zur Arbeit motivieren und einige Vorschläge machen.

5.3 Evaluation des Projekts

Es wurde schon erwähnt, dass wegen der ungünstigen Situation mit dem Coronavirus das ganze Projekt in Praxis nicht realisiert werden konnte. Nur eine Unterrichtseinheit wurde in Praxis überprüft, und zwar der thematische Spaziergang durch Liberec. Die SchülerInnen evaluierten diese Stunde positiv. Ich glaube, als ihre Lehrende, dass sie den Spaziergang genossen. Die SchülerInnen kooperierten in Vierergruppen, was sich als eine gute Strategie zeigte, weil alle Gruppen alle vorbereitete Aufgaben schafften. Die Kooperation in den Gruppen zeigte sich daran, dass die SchülerInnen ihre Rolle in der Gruppe automatisch teilten. Einige schrieben, einige diktierten und suchten die Antworten. Während der ganzen Stunde waren alle TeilnehmerInnen aktiv und ihre Aktivität ließ sich gut aus ihren Fragen erkennen. Die Rolle des Lehrenden bestand darin, die Ratschläge zu geben, Instruktionen zu erklären und die Kommentare für die Stationen zu bieten.

Was ich als negativ bewerte waren die Wetterbedingungen, die unseren Spaziergang störten, aber die Kinder waren mutig und trotz des Regens schafften wir alles. Andere Schwierigkeit zeigte sich mit den Handys, weil nicht alle TeilnehmerInnen ein Handy mit Internet hatten. Eine Gruppe musste die Aufgaben auf ein Blattpapier

schreiben, aber sie war nicht enttäuscht. Ich druckte die Aufgaben in Farbe und sie sahen auch alle Bilder.

Die folgenden Antworten auf die Fragen und die Diagramme zeigen, wie die SchülerInnen die Aufgaben evaluierten und welche Einstellung sie zur deutschen Sprache haben.

Otázky **Odpovědi** 15

Wie gefällt Ihnen Deutsch? Welche Beziehung habt ihr zu dieser Sprache? Warum lernt ihr Deutsch? (Jak se vám líbí němčina? Jaký máte vztah k tomuto jazyku? Proč se ho učíte?) - můžete odpovídat i česky

15 odpovědí

Je to pro mě jazyk, který dokážu ve světě dobře využít hned po angličtině. Jazyk se mi líbí.

Němčina se mi jako jazyk moc nelíbí ale vím že je pro mě důležitá a proto se jí učím (v životě ji budu potřebovat třeba při práci atd.) Mám k ní dobrý vztah protože mi přijde že spousta slovíček je stejných jako v ČJ a že je celkem lehká.

Němčina se mi nelíbí, ale máme kolem sebe spoustu německy mluvících Němců, a tak je potřeba se německy učit.

Němčina se mi líbí, proto jsem si ji v 6. třídě vybral jako 2. povinný jazyk. Protože se bude v budoucnu hodit

Celkově mám evropské jazyky rád, takže mi němčina nevádí. Učím se jí jelikož tímto jazykem mluví dva z našich sousedních států a může se jako jakýkoliv jiný jazyk v budoucnu hodit.

Líbí se mi, že je němčina jednoduchá. Dobře se učí a jednodušší než francouzština.

K němčině mám malý vztah, ale uznávám, že je to důležitý jazyk, který se mi bude v budoucnu hodit. Tento jazyk se učím z důvodu, že žijeme blízko hranic s Německem takže se mi tento jazyk bude hodit více než Francouzština.

Rodiče mi ji vybrali jako druhý cizí jazyk, protože ji prý využiji víc jak francouzštinu.

Deutsch gefällt mir. Aber es ist schwer. Englisch lerne ich lieber.

Podle mě je němčina hrubý jazyk, ale v Liberci a jeho okolí je výhodou německý jazyk ovládat.

Němčinu moc nemusím, ale je to zajímavý jazyk, který v budoucnu nejspíše využiji.

Je to v pohodě jazyk, ale nic moc, protože se ho musím učit

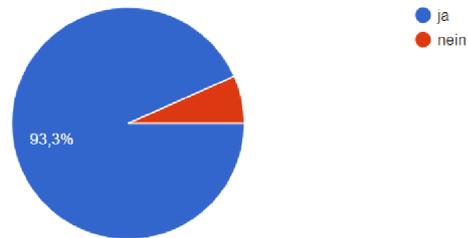
Němčina není tak hrozná. Líbí se mi jak zní, ale nemám nadání na jazyky. Na škole jsem si jí vybral, protože jsem nechtěl francouzštinu.

Němčina je zábavný jazyk. Mluví se s ním v hodně zemích.

Je to pěkný jazyk, ale těžký. Mám k ní neutrální vztah. Učím se jí protože musím.

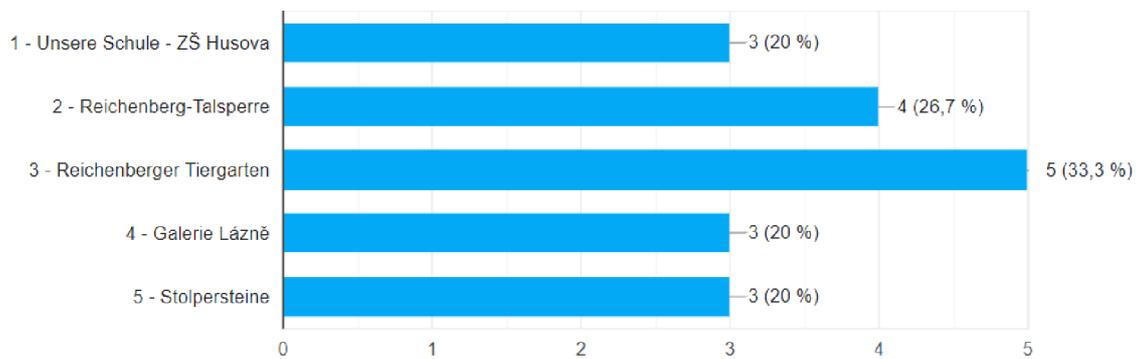
Habt ihr diesen Spaziergang genossen?

15 odpovědí



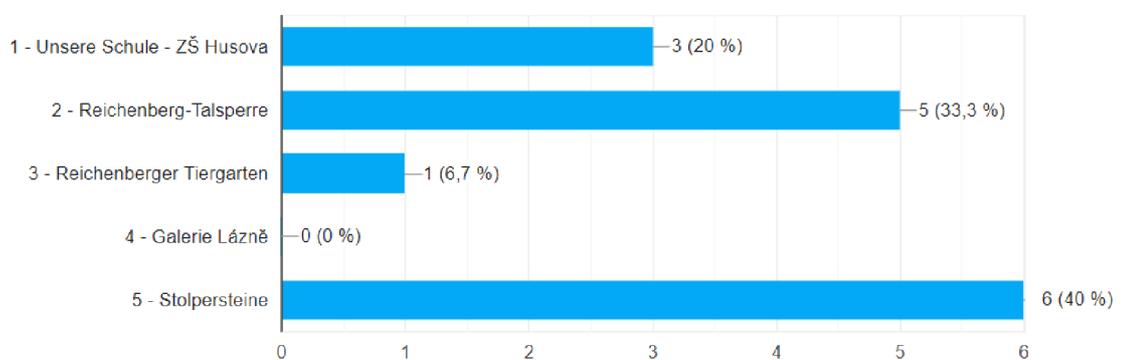
Was war die beste Aufgabe? (Ihr könnt mehr als eine Möglichkeit wählen.)

15 odpovědí



Was war die schlimmste Aufgabe? (Ihr könnt mehr als eine Möglichkeit wählen.)

15 odpovědí



Was würdet ihr anders machen? Habt ihr Kommentare zu diesem Spaziergang? (můžete odpovídat i česky)

15 odpovědí

nic

Nic bych neměnil.

Ich weiß nicht was würde ich anderes mache. Ja ich komme.

Nic, líbilo se mi to.

Nevím, nic.

Nic bych neměnila :)

Nic bych neměnila. Bylo dobré to vidět na vlastní oči.

Neudělala bych nic jinak

Nápis na přehradě nebyl moc čitelný. Líbily se mi staré fotky.

Nevím co bych změnil

Nejspíše nic.

Všechno bylo asi v pořádku.

Die SchülerInnen evaluierten den Spaziergang positiv, sie ergänzten keine Kommentare, die mögliche Veränderungen betreffen sollten. Ihre Einstellungen zum Deutsch sind neutral, in meisten Fällen lernen sie diese Sprache, weil sie sie dann in der Zukunft für den Beruf benutzen wollen. Was für mich überraschend war, war der Fakt, dass die SchülerInnen selbst die geografische Lage der Stadt Liberec berücksichtigten. Sie begreifen selbst die Verbindungen der deutschen Sprache mit diesem Gebiet.

6. Schlusswort

Die Schule stellt einen solchen Ort dar, wo die SchülerInnen neue Informationen, Erkenntnisse und Erfahrungen sammeln. Neuerdings setzen sich die SchülerInnen aktivierende Methoden im Unterricht durch, die auch praktisch gezielte Aufgaben und Aktivitäten enthalten. Die SchülerInnen sollen während des Unterrichts aktiv kooperieren und möglichst praktische Aufgaben erarbeiten, die sie für das zukünftige Leben vorbereiten. Die Entwicklung aller Komponenten der Persönlichkeit wird durch diesen pädagogischen Ansatz unterstützt. In der Schule sollte es also nicht nur um Informationen gehen, sondern auch um die positiven Gefühle der SchülerInnen aus dem Lernen. Der Unterricht soll für die Lernenden interessant sein, was auch der intrinsischen Motivation der SchülerInnen hilft. In der Tschechischen Republik wurden in das Erziehungs- und Unterrichtssystem die Querschnittsthemen eingegliedert, die den Lehrenden eine Reihe von solchen Themen bieten, die speziell die Einstellungen und Meinungen der SchülerInnen entwickeln helfen sollen. Eine geeignete Unterrichtsmethode, die die praktischen Aufgaben und interessanten und aktuellen Themen verbindet, ist die Projektmethode. Im Rahmen dieser Diplomarbeit wurde ein didaktisches Projekt vorbereitet, das sich auf die Stadt Liberec bezieht und das in das Querschnittsthema Bildung zum Denken in europäischen und globalen Zusammenhängen eingeordnet wurde.

Das didaktische Projekt *Gespräche mit Deutschen aus Liberec* wurde anhand von Entwicklungsmerkmalen der Jugendlichen vorbereitet. Die Lernenden sollen mit den Informationen aktiv arbeiten und allein ihre Meinungen und Einstellungen zu diesem Thema bilden. Das Projekt ist fachübergreifend. Es verbindet vier Schulfächer, und zwar Deutsch, Tschechisch, Geschichte und Geografie. Das Projekt ist für 6 Deutschstunden geplant. Daraus sind 3 Stunden mehr theoretisch und drei mehr praktisch orientiert.

Das ganze Projekt wird durch interaktive Elemente begleitet, die für die SchülerInnen als verschiedene Informationsquellen dienen können. Die Lernenden werden mit Videos, Aufnahmen, historischen Fotos oder historischer Zeitung arbeiten. Ein Teil des Projekts stellen auch Online-Applikationen dar, die die SchülerInnen auf dem Handy oder auf dem Computer erarbeiten können. Während dieses Projekts können die SchülerInnen also ihre Handys verwenden um die Aufgaben zu lösen oder um die Informationen zu suchen oder zu überprüfen. Sie können natürlich auch mit

Wörterbüchern arbeiten. Ein modernes technisches Element stellen auch die QR-Code dar, die den schnellen Zugang für die Online-Apps nicht nur für die Lernenden sondern auch für die Lehrenden gewährleisten sollen. Die Arbeit mit den QR-Codes wurde mit den SchülerInnen der neunten Klasse getestet und sie waren davon begeistert. Sie fanden diese Arbeitsweise interessant und modern.

Die affektiven Ziele des Projekts betreffen vor allem die Entwicklung der Einstellungen der SchülerInnen zu der in Liberec wohnenden deutschen Minderheit. Die SchülerInnen sollten nach diesem Projekt über die deutsche Minderheit in Liberec wissen. Die Lernenden sollten auch die Tatsache überprüfen, dass Liberec mit der deutschen Sprache verbunden ist. Dieses Projekt beschäftigte sich auch mit der Einstellungen der SchülerInnen zu der deutschen Sprache. Aus dem Fragebogen ergibt sich, dass die Lernenden ein neutrales Verhältnis zu dieser Sprache haben. In meisten Fällen lernen sie diese Sprache, weil sie sie für nützlich für das zukünftige Leben halten. Das Fragebogen zeigt auch, dass die SchülerInnen die geografische Lage der Stadt Liberec für einen wichtigen Faktor, warum sie Deutsch lernen, betrachten.

Für die Unterrichtseinheiten des Projekts wurden nicht nur die affektiven Ziele sondern auch die Sprachziele formuliert. Die SchülerInnen sollen vor allem das Hörverstehen, Leseverstehen und Sprechen trainieren. Für das Hörverstehen wurden spezielle Hörübungen vorbereitet, die aus authentischen Gesprächen mit Zeitzeugen aus Liberec erzeugt wurden. Das Leseverstehen können die SchülerInnen dank der authentischen Materialien, wie beispielsweise Reichenberger Zeitung oder deutsche Inschriften in der Stadt Liberec trainieren. Das Sprechen begleitet jede Stunde, denn die SchülerInnen sollen auf die Fragen aktiv antworten oder sie sollen die Stunde mit eigenen Worten mündlich zusammenfassen.

Aus der in der Schule getesteten Unterrichtseinheit des Projekts ergibt sich, dass die mit der Stadt Liberec verbundene Auswahl des Themas für die SchülerInnen aus Liberec interessant war. Sie waren während der Stunde motiviert Deutsch zu sprechen und neue Wörter zu suchen. Sie waren neugierig, wo sich die Inschriften befinden. Die SchülerInnen waren wirklich aktiv, sie kooperierten in Gruppen. Sie mussten sich während der Stunde bewegen, was ihre Aufmerksamkeit aufrecht erhielt.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

- Kasperová, Dana. *Projektové vyučování*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, 2012.
- Laurin, Petra, Irena Nováková a Petrásková, Christa. *Osudy Němců z Jizerských hor po roce 1945: Schicksale der Deutschen aus dem Isergebirge nach 1945*. Rýnovice: Dům česko-německého porozumění v Rýnovicích, 2018. ISBN 978-80-270-4885-4.
- Melanová, et al. *Liberec*. Praha: Lidové noviny, 2017. ISBN 978-80-7422-484-3.
- Skalková, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- Velčovský, Václav. *Čeština pod hákovým křížem*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3543-9.

Sekundärliteratur:

- Dietrich, Georg. *Pädagogische Psychologie*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1984. ISBN 3-7815-0551-0.
- Fleming, Douglas S. *A Teacher's Guide to Project-Based Learning*. Charleston: AEL, 2000. ISBN 1-891677-08-X.
- Frey, Karl. *Die Projektmethode*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1982. ISBN 3-407-25123-8.
- Gage, Nathaniel L. und Berliner, David C. *Pädagogische Psychologie*. Weinheim und München: Beltz Verlag, 1986. ISBN 3-621-54691-X.
- Gudjons, Herbert. *Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, 1997. ISBN 3-7815-0694-0.
- Jedlička, et al. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0586-1.
- Klippert, Heinz. *Projektwochen. Arbeitshilfen für Lehrer und Schulkollegien*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1989. ISBN 3-407-62093-4.
- Langmeier, Josef und Krejčířová, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- Matějček, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-494-X.
- Mietzel, Gerd. *Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend*. München: Psychologie Verlags Union, 1989. ISBN 3-621-27077-9.
- Mussen, Paul. *Einführung in die Entwicklungspsychologie*. München: Juventa, 1991. ISBN 3-7799-0525-6.

- Nakonečný, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Nakladatelství Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- Pávková, Jiřina. *Psychologie pro pedagogy: Sociální a pedagogická psychologie*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-676-5.
- Urbanovská, Eva. *Sociální a pedagogická psychologie*. Olomouc, 2006. ISBN 80-244-1410-4.

Internetquellen:

- Blömeke, Sigrid und Herzig, Bardo. *Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien*. [online; https://www.researchgate.net/profile/Bardo-Herzig-2/publication/267234630_Schule_als_gestaltete_und_zu_gestaltende_Institution_-_ein_systematischer_Ueberblick_uber_aktuelle_und_historische_Schultheorien/links/54886d190cf289302e30ad3e/Schule-als-gestaltete-und-zu-gestaltende-Institution-ein-systematischer-Ueberblick-ueber-aktuelle-und-historische-Schultheorien.pdf (2021-25-06)]
- Heinrich T. Stiepel. *Reichenberger Zeitung. Organ für die deutsch-nationale Partei in Böhmen (102)*, 1. 5. 1938. Reichenberg. ISSN 1214-6587 [KVK Liberec; online Archiv; <http://www.digitalniknihovna.cz/kvkli/view/uuid:5faaa000-7625-11e0-b3ad-000d606f5dc6?page=uuid:b113d3b0-7258-11e0-9bce-000d606f5dc6> (2021-09-02)]
- MŠMT. *RVP ZV*. Praha: 2021. [online; <http://www.nuv.cz/file/4982/> (2021-20-06)]
- Plattform zur Erstellung der Online-Apps - www.learningapps.org
- ŠVP ZV - ZŠ s RVJ Husova Liberec [online; <https://www.zskola.cz/nase-skola/dokumenty> (2021-02-05)]
- <https://www.youtube.com/watch?v=uzfNTfx-2Fk>
- <https://www.youtube.com/watch?v=PQnGuRHHbUc>

Anlage

Station 1



Station 2



Station 3



Station 4



Station 5



Fragebogen

