

HÄUSERMANN ULRICH, PIEPHO HANS-EBERHARD: *Aufgaben-Handbuch*. Deutsch als Fremdsprache, Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: Iudicium, 1996, S. 224-229.

Sozialformen im Sprachunterricht

Betriebsblind, wie wir Schulprodukte einmal sind, fallen uns skurrile Züge am immer noch verbreiteten Unterrichtsstil (der Lehrende ist das Zentrum des Geschehens) kaum auf. Wo zwanzig Menschen sitzen, hören (und sich vereinzelt äußern) sollen, sind mindestens drei Faktoren krank:

- Stundenlang auf demselben Platz sitzen, nur durch kurze Pausen unterbrochen, das unterdrückt elementare Empfindungen, Regungen, Gesetze.
- Zuhören ist verordnet. Soll einer reden, so möglichst nur richtige Sätze. Und das soll freie Meinungsäußerung sein?
- Der Lehrende, einsam überlegen, ist bei diesem Unterrichtsstil sozial ausgegrenzt. Er hat allerdings geübt, darunter gar nicht zu leiden.

Allein diese drei Tatsachen, deren jede schon kontrakommunikativ und kontraproduktiv ausstrahlt, genügen, um auch das letzte Bedenken gegen den phantasievollen – Wechsel der Sozialformen zu zerstreuen. Das räumliche: Jeder Raum läßt sich für soziale Unterrichtsformen umfunktionieren. Das zeitliche: Die Zeit, die durch einen Wechsel der Sozialform scheinbar verschwendet wird, ist nie verloren.

Eine moderne Unterrichtsdramaturgie kennt folgende Unterrichtsformen:

- (1) Austausch im Plenum
- (2) Teamteaching
- (3) Lernen durch Lehren
- (4) Partner- und Kleingruppenarbeit
- (5) Stillarbeit
- (6) Formen des autonomen Lernens
- (7) Tandem-Lernen

Nicht alle diese Möglichkeiten stehen an jedem Kursort, für jede Gruppe zur Verfügung.

(1) Austausch im Plenum

Diese Unterrichtsform hat eine gruppendynamische Bedeutung: Sie schließt immer wieder die Klasse oder Großgruppe zusammen, kräftigt die Einheit und läßt ein, die Vielfalt der Gesamtgruppe zu empfinden, zu verstehen. Sie hat eine Reihe von Funktionen im Lerngeschehen, hier seien nur einige aufgezählt:

Stundeneinstieg. Assoziative Gesprächsphasen. Vorbereitung, Durchführung und Diskussion der Aufgaben und Übungen zum Hören, zu Phonetik und Prosodie, zum lauten Lesen; je nach Stundenablauf und Tageskurve auch zu allen anderen Lerngebieten. Fast immer abschließende Diskussion der Ergebnisse aus Partner-, Kleingruppen- und Stillarbeit. Vermittlung komplexerer lexikali-

scher, grammatischer, diskurs- und textkonstituierender Zusammenhänge. Spiele, Tests, Prüfungsvorbereitung und -besprechung sowie alle offenen Beiträge des Lehrenden wie Information, Erzählung, Erörterung des Unterrichtsablaufs.

Bei Lehrenden, die sich, aus welchen Beweggründen auch immer, ein bewußt kommunikatives Lehrerverhalten erarbeitet haben, wird der Austausch im Plenum so aussehen, daß sich alle, die Lernenden untereinander und mit dem Lehrenden und der Lehrende mit den Lernenden austauschen. Im Gegensatz zum musealen Frontalunterricht (Lehrer = Zentrum und Bezugsperson für alle) tritt hier der Lehrende zwischen und neben die Lernenden in einem wirklichen, nicht simulierten Geben und Nehmen. Das Plenum ist eine Art Marktplatz, auf dem sich die Gesamtgruppe immer wieder zusammenfindet: Erfahrungen werden ausgetauscht, verglichen, öffentlich gemacht, Ergebnisse gelobt und korrigiert, Kritik geübt, Fragen – z. B. an den Lehrenden – gestellt, Vorschläge für den Fortgang des Unterrichts gemacht und Verabredungen getroffen.

Ein Plenum, ein Marktplatz ist allerdings nie ein vertrauter Garten, in dem sich der einzelne ähnlich geborgen fühlen würde wie in einer Familie. Hier liegt die Grenze dieser Unterrichtsform. Damit Menschen immer wieder auch vollständig so sein können, wie sie wirklich sind und sein mögen, ist der Wechsel der Sozialformen nötig. Die alarmierende Tatsache, daß ein Lernender im Plenum allerhöchstens 1,5 % der Redezeit spricht (der Lehrende 70–80 %), hängt genuin damit zusammen. In keinem Fach ist also der Wechsel zwischen den Sozialformen so wichtig wie im Sprachunterricht. Dazu kommt, daß fast alle der im folgenden zu skizzierenden Sozialformen wie im Prisma die Erfahrungen und Erkenntnisse vervielfältigen, das Lernen reicher, das Geschehen spannender machen.

(2) Teamteaching

Leider ist diese Form des Unterrichts aus naheliegenden Gründen nur selten möglich. Sie ist unter die Sozialformen zu zählen, denn ob ein oder zwei Lehrkräfte unterrichten, das stellt durchaus unterschiedliche Perspektiven her, von der Schüler- wie von der Lehrerseite.

Unterrichten heißt wörtlich informieren; zwei Informanten wissen mehr als einer. Von der Schülerseite kommt hinzu, daß Teamteaching die nie ganz zu vermeidende Prädominanz der einen Lehrkraft neutralisiert. Dritter Gesichtspunkt: Die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer beobachten bekanntlich genau und kritisch den Unterrichtsstil der einzelnen Lehrkräfte, die Möglichkeit unmittelbar zu vergleichen erhöht den Reiz und die Schärfe der Beobachtung, die dann im Unterricht Lernen durch Lehren sofort praktisch angewandt wird. Das ohnehin komplexe Unterrichtsgeschehen wird um mindestens einen Horizont erweitert, die Eindrücke spiegeln (und vertiefen) sich einmal mehr.

Von der Lehrerperspektive her gesehen, ist Teamteaching die weitaus interessanteste Chance, von der Kunst eines Kollegen, einer Kollegin im ganzen und im einzelnen, beginnend mit der

Unterrichtsvorbereitung, zu lernen, also die sinnvollste Form der Hospitation (wobei Hospitieren allemal konkreter fortbildet als jedes Buch, auch dieses hier).

(3) Lernen durch Lehren

„Lernen durch Lehren“ ist selbstverständlich eine Sozialform. Die Spiegelung der Unterrichtserlebnisse differenziert sich hier zu solcher Vielfalt, daß keinen Augenblick lang eine Spur von Langeweile aufkommen kann. Da Lernen durch Lehren aber mehr ist als eine Sozialform – eine Unterrichtsmethode –, wird das aufregende Thema an anderer Stelle behandelt (S. 221–223).

(4) Partner- und Kleingruppenarbeit

Für Partner- und Kleingruppenarbeit spricht zunächst eine Reihe gruppendynamischer Argumente:

- Zwei bis fünf Personen: hier kann sich ein familiäres Gruppenklima bilden. In dieser geschützten Situation ist es keine Mutfrage mehr, sich zu äußern, bloßzustellen. Dies ist das Klima, in dem auch zartere Gemüter gedeihen, sich sammeln und stärken können, Kraft holen für das Sich-Mitteilen im Plenum.
- Die von außen aufgedrückte Klassen-„Disziplin“ ist aufgehoben. Die äußere schafft eine innere Auflockerung. Empfindungsräume, neue Motivationen werden frei.
- Die Werkstattatmosphäre, in der nicht jedes Wort nachgemessen wird, stellt Offenheit und Lust her. Kreativität ist möglich.
- Die direkte Kommunikation zwischen Ich und Du stellt eine neue Qualität von Interesse und geistiger Gegenwart der Lernenden her. Manche Schülerin, mancher Schüler tut einen Sprung nach vorn.
- Erfolgserlebnisse in der Kleingruppe verstärken und vertiefen den Einsatz und die Freude.

Mindestens ebensoviel wiegen aber die Argumente aus rein fremdsprachendidaktischer Sicht:

- „Sobald man – etwa im Urlaub – mit Partnern versucht, aus einer Gebrauchsanweisung oder einem Sinnspruch schlau zu werden, entdeckt man rasch, daß die kollektive Bemühung und die Beschäftigung mit Hypothesen anderer schneller und nachhaltiger Bedeutung herstellt, als die eigene Anstrengung allein es vermöchte“¹. Die Kooperation erweitert und vertieft die Einsichtsmöglichkeiten in Sprache und Texte.
- Die Kooperation vervielfältigt die Ausdrucksmöglichkeiten.
- Reflektive Prozesse des Aufbaus und Redigierens von Texten benötigen die Zusammenarbeit, sind in der Partner- bzw. Kleingruppe zu Hause.
- Inhaltliche Binnendifferenzierung erhöht die kreative Spannung und Dichte des geistigen Austauschs im Gruppenganzen (dazu im einzelnen S. 200).

¹ PIEPHO (1995), S. 203

Vor allem dann, wenn eine Aufgabe oder Übung einen dialogischen oder partnerschaftlichen Ablauf nahelegt, ist Partnerarbeit (zwei Teilnehmer/innen) geboten. Im allgemeinen sind drei bis fünf Teilnehmer/innen pro Gruppe zu empfehlen. Die Lehrerin / der Lehrer ist in erster Linie Berater, allerdings ein sehr wacher Berater, dem „kein Zeichen der Gruppen um Hilfe entgeht“². Oft erweist es sich als sinnvoll, zu Anfang einer Kleingruppenarbeitsphase die ganze Klasse für einige Minuten allein zu lassen, damit das Begreifen und Ergreifen der gestellten Aufgabe ihr eigener Schritt ist.

Sehr unvernünftig wäre es, die Sofort-Resultate von Partner- oder Gruppenarbeit kleinlich nachzumessen. Man würde mindestens zwei Parameter mißachten: die Tatsache, daß – bei sorgfältig begleiteter Partner- oder Kleingruppenarbeit – meist alle Schüler aktiv sind, und die Tatsache, daß der Lernfortschritt eben dadurch tiefere, nachhaltigere Folgen hat. Der Prozeß des Tuns zählt, nicht das Produkt. Ganz abgesehen von dem oben angedeuteten, überaus hohen gruppendynamischen Gewinn.

Die überwiegende Zahl der im vorliegenden Handbuch beschriebenen Aufgaben und Übungen eignet sich – auch – für die Partner- und Kleingruppenarbeit. Immer da, „wo es um problemlösende Handlungen geht“³, ist Partner- bzw. Kleingruppenarbeit besonders effizient.

Ob man sie aber einsetzt, hängt nicht nur vom Aufgaben- oder Übungstyp ab, sondern ebenso vom zeitlichen Ort innerhalb des Tages und der Unterrichtsstunde. Jeder Tag, jede Stunde hat ihre Dynamik. Genau am Ende eines strengeren Durchgangs (sei es individuelle Arbeit, sei es eine konzentrierte Lernphase im Plenum) fügt sich Partner- oder Kleingruppenarbeit am besten ein. Alles spricht dafür, daß in einem Unterrichtszeitraum von 90 Minuten mindestens einmal Partner- oder Kleingruppenarbeit eingesetzt wird.

Die Gruppen bilden sich

- nach Sympathie
- oder ● nach Einschätzung des Schwierigkeitsgrads der Aufgabe
- oder ● nach spontaner Neigung
- oder ● nach Gesichtspunkten der effizienten Arbeitsteilung: Phantasie und Vertextungsideen, Grammatizität, äußere Formgebung, Gestaltung des Ergebnisses, dessen wirksamer Vortrag etc.
- oder ● nach Attraktivität der jeweiligen Tätigkeit: Lesen und Notieren, Hören und Notieren, Schreiben, Erzählen, Vorspielen ...
- oder ● nach kultureller oder individueller Gemeinsamkeit von Haltung und Überzeugung
- oder ● in Ausnahmefällen: aufgrund einer Empfehlung der Kursleitung.

² INGE CHRISTINE SCHWERTDFEGER (1995), S. 208

³ Schwerdtfeger ebd. S. 207

(5) Stillarbeit

Hier ist nicht die Rede von Tests. Dieses Thema liegt klar außerhalb der Thematik des vorliegenden Buchs. Es ist auch nicht die Rede von Formen des autonomen Lernens (dazu S. 198/199). Der Ansatz, um den es geht, ist ein anderer.

Jeder weiß von Phasen der Hörübung: Die Stille als solche tut, auch wenn daneben ein Hörgeschehen läuft, ihre eigene Wirkung. Stille fängt auf und neutralisiert. Stille als sprach-schaffende Möglichkeit wird im Sprachunterricht oft nicht gebührend beachtet, bedacht. In der Überschrift „Stillarbeit“ möchte das Wort still dasselbe Gewicht haben wie das Wort Arbeit. Wie im Bild oder auf der Bühne die leeren Flächen so wichtig sind wie die gestalteten, wie ein Arzt weiß, daß das Lassen therapeutisch ähnlich notwendig sein kann wie in einem anderen Fall das Eingreifen, so ist die Stille manchmal so sprachproduktiv wie das Sprechen selbst. Gemeint sind

- Phasen des individuellen Nachdenkens, Sichvortastens, Erkennens beim Einstieg in eine Aufgabe, einen Lesetext, ein Gesprächsthema, ein Erzählgeschehen. Natürlich ist das Arbeit, also Stillarbeit. Es handelt sich um 2-3 Minuten. Eine solche Phase sollte, als Alternative zur Kleingruppenarbeit, beispielsweise in einem Unterrichtszeitraum von 90 Minuten mindestens einmal vorkommen.
- Phasen der individuellen Sprachproduktion, sei es das Festhalten eines Einfalls, das Aufzeichnen eines Assoziogramms, das flüchtige Niederschreiben von Impressionen, Gedankenverbindungen oder das Entwickeln eines Textentwurfs. Hier kann die Phase bis zu 12 Minuten laufen. Solche Phasen werden höchstens bei jedem dritten Unterrichtstreffen möglich sein, im Intensivkurs aber doch meist einmal am Tag.

Stillarbeit aktiviert manche Schüler(innen), die sich im Rahmen der anderen Sozialformen nicht ihren Fähigkeiten entsprechend entfalten können. Stillarbeit setzt die für jede gezielt aufbauende Tätigkeit nötigen Denkpausen, Ruhepausen, und Stillarbeit erzeugt Konzentration. Und das ist bekanntlich der Ort, wo das Selbst-Denken entsteht.

(6) Formen des autonomen Lernens

Autonomie des Lernens ist ein methodisches Konzept und kann sehr konkrete, differenzierende Folgen im Bereich der sozialen Formen des Unterrichts haben. Wir behandeln das Thema autonomes Lernen geschlossen auf den Seiten 198/199. Eng damit im Zusammenhang stehen die Aufgaben und Übungen zur Bewußtwerdung und Erleichterung des eigenen Lernens, die das Kapitel 12 (S. 437-448) beschreibt.

(7) Tandem-Lernen

„Tandem-Lernen ist [...] so alt wie menschliche Begegnungen überhaupt“ (Rolf Ehnert⁴). Das Wort, das ursprünglich einen Wagen mit zwei hintereinandergespannten Pferden, dann ein Zweierfahrrad bezeichnet, trifft knapp an der Sache vorbei. Gemeint ist nicht die gemeinsame Reise in dieselbe Richtung, sondern die lernende Begegnung, bei der der eine Partner den Hintergrund, aus dem der andere kommt, zum Ziel hat – etwa: eine Polin und ein Deutscher lernen voneinander, nämlich jeder die Sprache des andern.

Der entscheidende Vorgang ist die „Öffnung der Lehrer- und Lernerrolle: sie sind im Tandem-System ... austauschbar und sollten auch sonst weitgehend einander angenähert werden“⁵. Zu den Formen des Tandem-Lernens gehören:

- Brieffreundschaften
- Schüleraustausch
- Wohnungstausch
- Au-pair-Aufenthalte (Voraussetzung: die Arbeitsbedingungen sind kontrolliert)
- internationale soziale Projekte und Arbeitslager
- Auslandsstudium
- Tandem-Einzelpartnerschaften
- Tandem-Kurse⁶

Interessant ist die Beobachtung, daß bei der Tandem-Einzelpartnerschaft (der klassischen Tandem-„Zweierseilschaft“) keineswegs die Quasi-Ähnlichkeit der Partner den Erfolg garantiert, sondern daß oft gerade ungleiche Paare sich gut ergänzen und harmonisieren.

Zwischen Tandem-Lernen und autonomem Lernen gibt es vielfache Zusammenhänge, vor allem was die Selbstbestimmung von Lernweg, -ziel, -inhalten betrifft. Eine der Voraussetzungen dafür, daß eine Tandem-Partnerschaft funktioniert, ist, daß gute Hilfsmittel zur Verfügung stehen.

U. H. / H.-E. P.

Literaturhinweise Seite 503

⁴ Zitiert bei HANS-ERICH HERFURTH (1993), S. 13

⁵ JÜRGEN WOLFF (1989), S. 96

⁶ Auszug aus der Auflistung bei Wolff ebd. S. 95/96