

zularbeit, die gelegentlich im Unterricht eingesetzt werden, da ihre Ergebnisse üblicherweise in eine der anderen Sozialformen zurückgebunden werden. Es gibt also keinen Fremdsprachenunterricht ohne Sozialformen, denn im Unterricht arbeiten entweder die Lehrenden mit den Lernenden oder die Lernenden miteinander. Wir unterscheiden hauptsächlich folgende Sozialformen:

1. Frontalunterricht
2. Gruppenarbeit
3. Partnerarbeit
4. Einzelarbeit

Sie sind als die Grundformen anzusehen, die in unterschiedlicher Weise *kombiniert* werden können, z.B.:

- Im Frontalunterricht wird eine Einführung in eine Fragestellung gegeben, damit im Zusammenhang stehende Arbeitsblätter werden in Partnerarbeit bearbeitet, die Resultate werden dann im Plenum besprochen.
- Lernende lesen einen Text für sich. Sie bearbeiten anschließend in einer Gruppe den dazugehörigen Arbeitsauftrag. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden im Plenum ausgewertet.
- Im Rahmen von Projektarbeit können alle diese Formen mit jeweils unterschiedlicher Zielsetzung erforderlich sein.

Wenn heute Sozialformen erläutert werden, ist wichtig zu bedenken, dass Verfahren, die gegenwärtig unter autonomem Lernen im Fremdsprachenunterricht gefasst werden, d.h. die Möglichkeit der Lernenden, einerseits unterrichtliche Vorgänge mitzugestalten und andererseits ihre eigenen Lernformen zu bestimmen (Benson 2001), mitgedacht werden. Je nach der Sozialform, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird, bzw. dem Wechsel, der zwischen ihnen vollzogen wird, wandeln sich die Rollen und damit verbunden die Aufgaben der Lehrenden und Lernenden. Die Sozialformen sind also keine Techniken, sondern lösen stets andere soziale Prozesse zwischen den Lehrenden/Lernenden und den Lernenden untereinander aus. Diese sozialen Prozesse haben Auswirkungen auf die in ihnen stattfindenden fremdsprachlichen Lernvorgänge.

## 44. Sozialformen: Überblick

### 1. Problemaufriss

Als Sozialformen im Unterricht werden die Formen der Zusammenarbeit zwischen Lernenden und Lehrenden und Lernenden und Lernenden bezeichnet. Hierzu zählen auch Formen der Ein-

### 2. Forschungsstand

Die Sozialformen stehen heute wieder mehr und mehr im Forschungsinteresse, nicht zuletzt deshalb, weil die Arbeit mit den neuen Medien nach-

haltig nach anderen Sozialformen als dem Frontalunterricht, vor allem nach Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit verlangt. Allerdings ist es fraglich, wie weit diese Forschungsforderungen in die Praxis des Unterrichts hineinwirken.

So wird noch 1999 festgestellt, dass nur etwa 7 % des schulischen Unterrichts generell in einer anderen Sozialform als Frontalunterricht stattfindet (Dann/Diegritz/Rosenbusch 1999, 3). Diese nicht auf den Fremdsprachenunterricht allein bezogene Aussage kann jedoch auf diesen übertragen werden. So findet Macaro (1997, 152) in seiner Studie zu kooperativen Lernformen im Fremdsprachenunterricht in Großbritannien heraus, dass in „überwältigender Weise“ die Stunden, die von ihm und seinem Team beobachtet wurden, lehrerzentriert und nicht lernerzentriert waren: „[...] Lehrende verbrachten viel mehr Zeit vor der Klasse als mit den Lernenden (in anderen Sozialformen des Unterrichts)“ (ebd., Übersetzung ICS). Macaro stellt im Rahmen seiner Untersuchung fest, dass *Lehrende*, wenn sie überhaupt einen Wechsel in den Sozialformen durchführten, Partnerarbeit der Gruppenarbeit vorzogen und dass andere Sozialformen als der Frontalunterricht, wenn sie von den Lehrenden angeboten werden, bei den Lernenden auf Widerstand stoßen.

Die Einwände, die von den *Lernenden* – nach Aussage der Lehrenden – gegen andere Unterrichtsformen als Frontalunterricht ins Feld geführt werden, scheinen international identisch zu sein. Die Aussagen von Schülern über deren Haltung als *Lernende* zur Gruppenarbeit bei Macaro (1997, 135) stimmen überein mit Äußerungen, die die Verfasserin in den letzten Jahren von Lehrern aus den unterschiedlichsten Regionen der Welt hörte:

- In anderen Sozialformen, den Frontalunterricht ausgenommen, spricht man vor allem seine Muttersprache.
- In der Gruppenarbeit sind nur wenige Schüler aktiv.
- Man könne nur vom Lehrer lernen, nicht jedoch von anderen Schülern.
- Alle anderen Sozialformen bis auf Frontalunterricht sind Zeitvergeudung, sie sind Spielerei, sie sind unwirksam.

In Lehrbüchern der jüngsten Generation der Schulfremdsprachen Englisch und Französisch und für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache wird durch Arbeitsaufträge in den jeweiligen Lektionen darauf hingewirkt, dass die vier oben ge-

nannten Sozialformen über einen Unterrichtsstundenverlauf nur noch in einander verschränkt, also in jeweils „reiner Form“ nicht mehr auftreten sollen. Ein Bemühen der Verfasser um eine Überführung der einen Sozialform in die andere, je nach den Zielen, die erreicht werden sollen, wird darin offenbar.

### 3. Die Spezifik der Sozialformen

Es ist schwer festzustellen, ob die Reserven gegenüber anderen Sozialformen als dem Frontalunterricht auf die Lehrenden oder die Lernenden zurückzuführen sind. Über die Ursachen können nur Vermutungen angestellt werden:

Bei den Lernenden z.B. entstehen durch Erzählungen von älteren Geschwistern, Freunden, Eltern und der Sozialisation in anderen Schulfächern Erwartungshaltungen, wie eine Sprache im Unterricht angemessen zu lernen sei. Solche Erwartungsmuster können nur durch Gespräche mit Schülern über eben diese Erwartungsmuster durchbrochen werden. Diese Gespräche müssen vom Lehrer initiiert und immer wieder angeregt werden. Sie im Unterricht nur einmal ‚zuzulassen‘, verleiht ihnen eine Beiläufigkeit, die bei den Lernenden kein Problembewusstsein über ihre eigenen Lernerwartungen auslöst, und die das Interesse des Lehrers als ein echtes Interesse an den Schülern als wirklichen Lernpartnern verschleiert.

Eine Auflösung der eben skizzierten Haltungen der Lernenden kann auf Dauer nur dadurch erreicht werden, dass die Lernenden erkennen, dass die Ziele, die im Fremdsprachenunterricht angestrebt werden, nur dann angemessen erreicht werden können, wenn die Ziele, Inhalte und die Sozialformen eine sinnvolle Einheit bilden, d.h. eben auch die jeweiligen sozialen Prozesse zum Erreichen der gewünschten Ziele beitragen. Es geht also nicht an, dass die Aufgaben, die von den Lernenden in Gruppenarbeit und Partnerarbeit bewältigt werden sollen, identisch sind mit denen des traditionellen Frontalunterrichts: Bildbeschreibungen, schriftliche Fixierung von Stellungnahmen, Lesen und Interpretation von Texten, Inhaltsangaben von Filmen, Diskussion von Filmen. Das Ziel muss sein zu zeigen, dass jede Sozialform solche und nur solche Möglichkeiten für die Lehrenden und die Lernenden eröffnet, die nur in dieser jeweils realisiert werden können. Es geht also um die Einmaligkeit der Sozialformen bezogen auf die Ziele und Inhalte. Diese Trennschärfe wird in den Publikationen zu den verschiedenen Sozialformen oft

vernachlässigt. Erst wenn deutlich ist, welche Sozialform für das Erreichen welcher Ziele und damit die Bearbeitung spezieller Inhalte optimal ist, können die Sozialformen in einer Unterrichtseinheit angemessen kombiniert werden. Eine ziel- und inhaltsgerechte Kombination von verschiedenen Sozialformen muss immer die Aufgabe einer zeitgemäßen Unterrichtsplanung sein.

Ein solcher Wechsel von Sozialformen, wenn er angemessen durchgeführt wird, wirkt positiv auf das Sozialklima in einer Klasse. Positives Sozialklima in einer Klasse wirkt sich u.a. in folgender Weise aus (von Saldern 1992, 73–81):

- ein Anstieg der Hilfsbereitschaft unter den Lernenden;
- eine Verminderung der Aggressionen unter den Lernenden;
- eine Verminderung des Konkurrenzdenkens unter den Lernenden;
- ein Verzicht der Lehrenden auf einen autoritären Führungsstil;
- eine gleichmäßige Förderung aller Lernenden durch die Lehrenden;
- eine Steigerung der Zufriedenheit von Lehrenden und Lernenden mit dem Unterricht.

#### 4. Zur Typologie und Integration von Sozialformen

Wie diese Trennschärfe zwischen den Sozialformen erreicht werden kann, soll die folgende Präzisierung zeigen. Hierbei werden Formen des Frontalunterrichts als Ausgangspunkt gewählt. Dieses geschieht aus mehreren Gründen. Wir brauchen zum einen ein genaueres Bild über das, was unter Frontalunterricht zu verstehen ist. Zum anderen nimmt der Wechsel von Sozialformen durchaus von speziellen Formen des Frontalunterrichts seinen Ausgang. Hierfür muss dieses Phänomen präziser gefasst werden.

Wir orientieren uns zu diesem Zweck vor allem an den Ergebnissen von Meyer/Okon (1983, 27/28), deren Monographie über den Frontalunterricht zwar schon in den 80er-Jahren vorgelegt wurde, diese aber bis heute keine gleichwertige Studie nach sich gezogen hat. Diese Ergebnisse werden ergänzt durch Hinweise auf den notwendigen Wandel im Lehrverhalten, wenn sich eine Variation zwischen den Sozialformen im Fremdsprachenunterricht vollziehen soll.

Meyer und Okon unterscheiden folgende Formen des Frontalunterrichts: Eigenständigen Fron-

talunterricht, integrierten Frontalunterricht, Großgruppenarbeit.

**Eigenständiger Frontalunterricht:**

Entscheidendes Kriterium dieser spezifischen Art des Frontalunterrichts ist, dass der „Unterrichtende (Lehrer oder Schüler) ... nicht auf seine Dominanz [pocht]. In vielen Fällen werden Rückfragen, Unterbrechungen zur Besinnung, kleine interaktive Phasen, kurze Einzelarbeitsphasen beobachtet“ (Meyer/Okon 1983, 30).

**Integrierter Frontalunterricht:**

„Lehrer oder Schüler oder technische Medien vermitteln zwischen dem einzelnen innerhalb der Klasse und dem Unterrichtsgegenstand. Lehrer oder Schüler sind Gestalter, Darsteller, Erklärer, Erzähler, Initiatoren bei problemlösenden Akten, Helfer beim Problemlösen, Berichterstatter nach Problemlösungsversuchen. Der zeitweise Dominante fördert mögliche Interaktionen und damit Problemdenken und -lernen in Einzelarbeit, Partner-, Kleingruppen- und Großgruppenarbeit“ (Meyer/Okon 1984, 27).

**Großgruppenarbeit:**

Es ist das Bestreben des Lehrenden, seine Klasse in eine Großgruppe zu verwandeln, weil die Lehrenden sich motivierter fühlen, wenn zwischen allen Lernenden in einer Klasse ein gutes, menschlich angenehmes Verhältnis herrscht. Senior (1997) hat in ihrer qualitativ-empirischen Studie herausgearbeitet, dass bei der Verwandlung einer heterogenen Klasse in eine Großgruppe im Fremdsprachenunterricht, ähnliche sozialpsychologische Prozesse wirksam werden, wie in einer Kleingruppe. So können diese Vorgehensweisen auf sprachliches und soziales Lernen in anderen Sozialformen vorbereiten. Sie führt folgende Aufgaben an, die sich den Lehrenden stellen, wenn dieser Prozess eingeleitet werden soll:

Zentral hierfür ist, dass der Lehrende sich verdeutlicht, dass das Verständnis von Führung in der Klasse differenzierter gesehen werden muss. Die Handlungen aller – der Lernenden und des Lehrenden –, die auf eine engere Verbindung der Lernenden untereinander hinwirken oder die dazu beitragen, dass das gemeinsam verfolgte Grobziel erreicht wird, können als Führungshandlungen der Gruppe angesehen werden.

Die Klasse muss gemeinsam ein Grobziel haben, das sie verfolgt. Es reicht nicht für den Lehrenden, stillschweigend anzunehmen, dass dieses Grobziel

sich durch das gemeinsame Lernen der Sprache von selbst ergibt. Dieses ist in der Praxis keineswegs „automatisch“ der Fall, sondern die Lehrenden müssen durchgehend darauf hinwirken, dass dieses Grobziel sich in der Klasse, die in eine Großgruppe verwandelt wird, etabliert. Hierfür sind, gerade bei Klassen, die zunächst kein gemeinsames Grobziel verfolgen, Gespräche mit der Klasse über dieses gemeinsame Ziel, das es zu erreichen gilt, erforderlich (Senior 1997, 7).

### 5. Maßnahmen zur Integration von Sozialformen

Senior gibt Maßnahmen an, die Lehrenden den Weg erleichtern können, eine heterogene Klasse in eine Großgruppe zu verwandeln (Senior 1997, 6–10).

- a) Unmittelbar zu Beginn des Unterrichts sollten „Anwärmübungen“ durchgeführt werden, in denen die Lernenden etwas über einander erfahren. Die hierdurch gesammelten Informationen über die einzelnen Lernenden sollten nicht in Vergessenheit geraten, damit jedem Mitglied der Klasse das Gefühl vermittelt wird, ein unverzichtbares und auch einmaliges Mitglied der Klasse zu sein, das für das gemeinsame Ziel wichtige Beiträge zu geben vermag.
- b) Der Lehrende sollte durch sein eigenes Verhalten von Anfang an zeigen, dass es kein Problem ist, Fehler zu machen, ja mehr noch, dass den Lernenden das Gefühl vermittelt werden sollte, offen zu den Fehlern zu stehen, die sie machen. Hierzu kann der Lehrende beitragen, indem er selber Fehler macht oder Schwächen zeigt, auf die er durchaus selbstironisch verweist und so die Klasse über des Lehrers Haltung zu seinen Schwächen oder Fehlern zum Schmunzeln veranlasst.
- c) Senior hebt hervor, dass die Lehrenden in ihrer Studie darüber berichteten, dass sie zu Beginn eines Kurses manchmal auf subtile, manchmal auf weniger feinsinnige Weise von den Lernenden auf ihre Qualifikationen als Lehrende in der Fremdsprache getestet wurden. Dieses trat insbesondere dann auf, wenn die Lernenden oder deren Eltern für die Kurse Geld bezahlt hatten. Diese kleineren Testfälle richteten sich stets auf beides: die Kompetenz in der zu lernenden Fremdsprache (dieses besonders dann, wenn die Lehrenden keine Muttersprachler in der Sprache waren, die sie lehren) und auf ihre Rolle als Lernorganisator, in dem einige Lernende durch ihr Verhalten den Lehrenden herausforderten. „Diese Fragen und Unsicherheiten zu Beginn eines jeden neuen Kurses bringt den Lehrenden in eine delikate Position: der Lehrende muss in der Lage sein, eine angenehme Lernatmosphäre durch sein entspanntes Verhalten zu schaffen, während er zur gleichen Zeit ein hohes Maß an fremdsprachlicher Vermittlungskompetenz signalisieren muss“ (Senior 1997, 7 übersetzt von ICS). Von den in der Studie befragten Lehrenden gaben einige an, diesem Problem zu begegnen, indem sie zu Beginn eines Kurses die Lernenden ermutigten, persönliche Fragen an den Lehrenden zu stellen (Senior ebd.).
- d) Gerade wenn es das Bestreben des Lehrenden ist, eine entspannte Klassenatmosphäre zu schaffen und er z.B. zu Fröhlichkeit und Offenheit ermutigt, wird häufig von Lernenden daraus geschlossen, dass die Standards, hinsichtlich der im Unterricht angestrebten Ziele, nicht sehr hoch sein könnten. Hier gilt es für den Lehrer, durchgehend zu verdeutlichen, dass Heiterkeit und gelöstes Verhalten nicht mit Undiszipliniertheit gleichzusetzen ist.
- e) Wenn es das Bestreben des Lehrenden ist, die Entwicklung einer Klasse zu einer Großgruppe zu fördern, muss der Lehrende den unterschiedlichsten Lernenden ihre jeweiligen Rollen für die Entstehung des Gruppengefühls verdeutlichen. So muss er die Schüler einbinden, die ständig seine Aufmerksamkeit erregen wollen und damit durchaus destruktiv sein können. Senior nennt hierfür einige Beispiele, wie dieses gelingen kann. So kann solchen Schülern die Aufgabe übertragen werden, für die Klasse stets etwas aus dem Wörterbuch nachzuschlagen, gemeinsame Aktivitäten für die Klasse zu planen oder das Fernsehprogramm zu studieren und Filme der Klasse zu empfehlen, die wichtig für den Unterricht sind.
- f) Den soeben charakterisierten Lernenden eine Rolle zu übertragen, die der Gesamtheit der Klasse nützt, ist vergleichsweise einfach. Viel schwieriger ist es jedoch, den Schüchternen und Zurückhaltenden eine für das Zusammenwachsen der Klasse wichtige Rolle zu übertragen. Dieses ist jedoch erforderlich, wenn eine Klasse zu einer Großgruppe zusammenwachsen soll. Senior zitiert hier die von ihr befragten Lehrer, die vorschlugen, dass der Lehrende, nachdem er eine Zeit mit der Klasse verbracht hat, behutsam auf diese schüchternen Lernen-

den zugeht und diese sehr bewusst in die Aktivitäten der Klasse einbezieht. Nur auf diese Weise kann es gelingen, dass die Lernenden auch die Stillen kennenlernen und diesen für die Gesamtgruppe wichtige Rollen übertragen werden.

- g) Wenn eine Klasse die Interaktionsbedingungen für eine Großgruppe erreicht hat und sich Arbeitsaufträgen mit Selbständigkeit zuzuwenden vermag, so hat der Lehrende die Aufgabe, diese Prozesse aufmerksam zu verfolgen, da es durchaus eintreten kann, dass diese erreichte „Großgruppenspannung“ wieder verloren geht. Der Lehrende hat den Auftrag, neue Impulse zu geben, die die Klasse neuerlich auf ihre Gemeinsamkeit als Großgruppe zurückführen.

Werden die drei Formen des Frontalunterrichts nach Meyer/Okon genauer betrachtet, dann kann festgestellt werden, dass sie sich hauptsächlich in folgenden Merkmalen unterscheiden:

- durch die sich graduell verändernde Rolle der im Unterricht Dominanten;
- durch die Richtung der sprachlichen Interaktion, die jeweils in ihnen ermöglicht wird;
- durch die ständig ansteigenden und für den erfolgreichen Unterrichtsverlauf immer wichtiger werdenden Beziehungen zwischen den Lernenden.

Es verhält sich keineswegs so in diesen drei Formen des Frontalunterrichts, die einen Wechsel der Sozialformen integrieren, dass der Lehrende ständig mit Macht ausgestattet ist, also ein statisches Machtverhältnis vorherrscht, bei dem die Lernenden als die „Objekte“ des Unterrichts dem Lehrenden mit seinen Handlungen ausgeliefert sind. Den Lernenden wird stetig mehr Verantwortung für autonome Lernhandlungen übertragen und damit eine wesentliche Grundlage für einen Wechsel zwischen den Sozialformen gelegt.

In diesen Entwicklungsschritten zum Wandel einer Klasse zur Großgruppe im Fremdsprachenunterricht zeigt sich, dass sie die angemessene Ausgangsbasis bildet für einen Wechsel der Sozialformen. So kann aus einer Großgruppe leichter Arbeit an Projekten im Fremdsprachenunterricht entwickelt werden. Die sozialen Vorbedingungen in der Klasse für eine erfolgreiche Projektarbeit sind darin angelegt: Die Lernenden sind in der Lage, allein oder in Partnerarbeit für ein Projekt notwendige Recherchen z.B. im Internet durchzuführen, deren Ergebnisse in Gruppenarbeit von drei bis fünf Mitgliedern einem Arbeitsauftrag ge-

mäß zu evaluieren und die Ergebnisse schließlich dem Plenum vorzustellen. Alle Fähigkeiten, die die Lernenden und Lehrenden für diese Aktivitäten brauchen, sind im Großgruppenunterricht bereits angemessen vorbereitet.

### Literatur

- Benson, P. (2001), *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*, Harlow.
- Dann, H.-D./Diegritz, T./Rosenbusch, H. S. (1999), *Gruppenunterricht im Schulalltag, Realität und Chance*, Erlangen.
- Macaro, E. (1997), *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*, Clevedon.
- Meyer, E./Okon, W. (1983), *Frontalunterricht*, Frankfurt a.M.
- Senior, R. (1997), „Transforming Language Classes into Bonded Groups“, in: *English Language Teaching Journal* 51 (1), 3–11.
- von Saldern, M. (1992), „Lernen und Klassenklima“, in: Nold, G. (Hrsg.): *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen?*, Tübingen, 73–93.

Inge C. Schwerdtfeger