

133. Sozialformen	1232
1. Relevanz und Einordnung von Sozialformen	1233
2. Klassenunterricht	1234
3. Gruppenarbeit	1235
4. Partnerarbeit	1236
5. Einzelarbeit	1237
6. Simultaner Einsatz unterschiedlicher Sozialformen	1238
7. Literatur in Auswahl	1239
1. Relevanz und Einordnung von Sozialformen	1240
Unter <i>Sozialformen</i> versteht man in der Regel die vier Formen des Klassenunterrichts, der Gruppenarbeit, der Partnerarbeit und der Einzelarbeit; alternativ werden sie auch als <i>Kooperationsformen</i> bezeichnet. Laut Meyer (1987a: 138) „regeln [sie] die Beziehungsstruktur des Unterrichts“ und „haben eine äußere, räumlich-personal-differenzierende und eine innere, die Kommunikations- und Interaktionsstruktur regelnde Seite“. Als wesentliche Elemente der Unterrichtsmethodik sind sie von <i>Handlungsmustern</i> , auch <i>Aktionsformen</i> genannt (wie beispielsweise Lehrervortrag, Rollenspiel oder Schreiben eines Diktats), von <i>Unterrichtsschritten</i> (wie beispielsweise Einstieg, Erarbeitung oder Auswertung) und von <i>methodischen Großformen</i> (wie beispielsweise Lektion, Exkursion oder Projektwoche) abzugrenzen (Meyer 1987a: 115). Ihre Variation innerhalb einer Unterrichtseinheit trägt entscheidend zu einem abwechslungsreichen Sprachunterricht bei. Wichtig erscheint dabei, die verschiedenen Sozialformen nach den ihnen jeweils eigenen sprachdidaktischen Potentialen gezielt für bestimmte Phasen auszuwählen und zu einer kohärenten Gesamtgestaltung des Unterrichts zusammenzuführen. Im gelungenen Fall stellen die Sozialformen wichtige Instrumente zur Binnendifferenzierung, zur Individualisierung von Lernen und zur Förderung der Lernerautonomie dar.	1241 1242 1243 1244 1245 1246 1247 1248 1249 1250 1251 1252 1253 1254 1255 1256
2. Klassenunterricht	1257
Dem Klassenunterricht liegt die instruktivistische Vorstellung zugrunde, dass die gesamte Lerngruppe einen gemeinsamen mentalen Fokus ausbildet und dass Lernen sich auf der Grundlage von Präsentationen und gemeinsamen Klassengesprächen vollzieht. Damit wird eine gewisse Homogenität der Lerngruppe vorausgesetzt, die durch entsprechende äußere Differenzierungsmaßnahmen herbeizuführen ist.	1258 1259 1260 1261 1262
Im <i>Frontalunterricht</i> steht die Darbietung im Vordergrund, die typischerweise von der Lehrperson, bei Referaten aber auch von Lernenden übernommen wird. Die charakteristische Sitzanordnung ist dabei auf die <i>Lehrbühne</i> ausgerichtet. Als Beispiele aus dem Sprachunterricht lassen sich Grammatikerklärungen, Strategiedemonstrationen, die Präsentation von Audio- und Videomaterialien, die Aufführung von Rollenspielen sowie auch das aktive und passive Konzert im Rahmen der suggestopädischen Methode anführen. Übergänge zum Einbezug der Lernendengruppe stellen u. a. das Erzählen von Ge-	1263 1264 1265 1266 1267 1268 1269

1270 schichten zur Sprachförderung (Klein und Merkel 2008), das *Total Physical Response*
1271 *Storytelling* (Davidheiser 2002) oder das audiolingual geprägte Chorsprechen dar.

1272 Von diesem darbietenden Frontalunterricht ist das fragend-entwickelnde *Unterrichts-*
1273 *gespräch* abzugrenzen, das auch als *Plenumsarbeit* bezeichnet wird. Eine charakteristische
1274 Sitzordnung für diese Sozialform ist das Hufeisen; typische sprachliche Handlungsmuster
1275 beim Unterrichtsgespräch sind u. a. das Aufgaben stellen/Aufgaben lösen, der Lehrervor-
1276 trag mit verteilten Rollen (Ehlich und Rehbein 1986: 8–29, 59–87) und die mündliche
1277 Fehlerkorrektur (Havranek 2002). Das Unterrichtsgespräch findet im DaF-/DaZ-Unter-
1278 richt beispielsweise bei lehrergesteuerten Gesprächen über Lesetexte oder bei der Auswer-
1279 tung von Ergebnissen aus Phasen der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit statt. Auch
1280 im Hinblick auf den Fachunterricht mit DaF-/DaZ-Lernenden ist die sprachliche Kom-
1281 plexität des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs von besonderer Bedeutung
1282 (Grießhaber 2005).

1283 Beim *Kreisgespräch* fungiert die Lehrperson im Unterschied zum Unterrichtsgespräch
1284 nicht als Gesprächsleitung, sondern ist als gleichberechtigtes Mitglied in den Sitzkreis
1285 integriert. Diese Sozialform findet im DaF-/DaZ-Unterricht z. B. beim Meinungsaus-
1286 tausch oder im Erzählkreis der Grundschule (Schramm 2007) Anwendung; darüber hi-
1287 naus erfährt sie beim *Community Language Learning* die besondere Ausprägung, dass
1288 die Lehrperson zu Zwecken der Übersetzung außerhalb des Stuhlkreises positioniert ist
1289 und den Lernenden dort flüsternd den Rücken stärkt.

1290 Der Klassenunterricht ist die am häufigsten eingesetzte Sozialform: Für den Bereich
1291 Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung ermittelte Demmig (2007: 137)
1292 einen Anteil von 65 Prozent der gesamten Unterrichtszeit. Die Beliebtheit des Klassenun-
1293 terrichts bei Sprachlehrpersonen steht in deutlichem Widerspruch zu der kritischen Ein-
1294 schätzung dieser Sozialform in der pädagogischen und fremdsprachendidaktischen Dis-
1295 kussion, die insbesondere die Gefahr der Passivität und Unselbständigkeit der Lernen-
1296 den, das Problem der hohen Redeanteile der Lehrperson und die Dominanz bestimmter
1297 Handlungsmuster thematisiert (Storch 1999: 297). Dies hat dazu geführt, dass man sich
1298 mit dem Ziel der Innovation stärker auf die Erforschung binnendifferenzierender Sozial-
1299 formen konzentriert hat. Demmig (2007: 182) hält deshalb eine „detaillierte empirisch
1300 fundierte Forschungsarbeit zum Thema Unterrichtsphasen in der Großgruppe im DaF/
1301 DaZ (bzw. Fremdsprachenunterricht allgemein) [für] längst überfällig“. Weiterer For-
1302 schungsbedarf zum Klassenunterricht ergibt sich zweifellos auch aus dem Einsatz digita-
1303 ler Medien wie beispielsweise des *Interactive Whiteboard* oder der Videokonferenz (Schli-
1304 ckau 2000) sowie aus der veränderten Rolle des Frontalunterrichts bei offenen Unter-
1305 richtsformen (Gudjons 2007).

1306 3. Gruppenarbeit

1307 Der Einsatz von Gruppenarbeit wird lerntheoretisch unter Bezugnahme auf den Kon-
1308 struktivismus damit begründet, dass die Lernenden in der sozialen Interaktion jeweils
1309 individuelle Wissensstrukturen aufbauen, die aufgrund der Selbsttätigkeit und der damit
1310 einhergehenden Motivation und emotionalen Beteiligung einen höheren Grad an Kom-
1311 plexität und Verarbeitungstiefe aufweisen, als dies beim Klassenunterricht der Fall ist.
1312 Neben sprachlichen und kognitiven Lernzielen wird mit Gruppenarbeit auch die Förde-

rung von Methoden- und Sozialkompetenzen und somit von Lernerautonomie verfolgt. Weitere wichtige Gründe für den Einsatz von Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht sind, dass der einzelne Lernende sich häufiger äußern kann, dass Binnendifferenzierung die Berücksichtigung individueller Unterschiede erlaubt und dass deshalb insbesondere bei lernschwächeren Teilnehmenden bessere Lernfortschritte zu verzeichnen sind (Schwerdtfeger 2001: 39–41). Angesichts der Tatsache, dass Gruppenarbeit im Vergleich zu dieser hohen Wertschätzung seitens der Fremdsprachendidaktik in der Praxis vergleichsweise selten eingesetzt wird – in Demmigs (2007: 137) bereits genannter Untersuchung nur in 15 % des gesamten DaZ-Unterrichts – wurden häufig die Befürchtungen der Kursleitenden thematisiert (Karagiannidou 2007a: 75) und Hinweise zur Entkräftung dieser Argumente bzw. zum Umgang mit Störungen gegeben (Meyer 1987b: 254–277; Schwerdtfeger 2001: 51–67).

Laut Storch (1999: 308) ist Gruppenarbeit im DaF-/DaZ-Unterricht insbesondere zum Aktivieren von Schülerwissen, für Gespräche, Diskussionen, gelenktes entdeckendes Lernen, zum (Er-)finden von Inhalten, für die Projektarbeit sowie für Gruppenspiele geeignet. Schwerdtfeger (2001: 41–43) plädiert im Hinblick auf die Gruppenarbeit für Aufgaben mit Informationslücken und für Entscheidungsaufgaben. Als weitere Beispiele lassen sich Schreibkonferenzen und Lesezirkel nennen; darüber hinaus schätzen viele Lernende das Gruppenpuzzle (*Jigsaw*), bei dem sie sich in einer ersten Runde in Expertengruppen über bestimmte Themenbereiche austauschen und ihr Expertenwissen in einer zweiten Runde an andere Mitlernende weitergeben.

Gruppenarbeit lässt sich nach Ziebell (2002: 66) in vier Phasen unterteilen. Nach der *Vorbereitungsphase* durch die Lehrperson vor dem Unterricht erfolgt im Unterricht zunächst die *Informationsphase*, für die insbesondere verständliche, vorzugsweise schriftliche Arbeitsaufträge als essentiell erachtet werden. Bei der Gruppenbildung bietet sich die innere Differenzierung nach Themen, Leistungsniveaus, Lernstrategien, Lernstilen, Aufgabenstellung und Lernwegen an (Schwerdtfeger 2001: 105–118); es lassen sich neben Wahlgruppen aber auch Nachbarschaftsgruppen und Zufallsgruppen bilden (Schwerdtfeger 2001: 100–104). Bei der *Durchführung* der Gruppenarbeit wird es in der Regel als zielführend erachtet, wenn die Lehrperson sich weitestgehend zurückhält, durch unaufdringliche, auf Zuhören orientierte Besuche an den Gruppentischen jedoch deutlich ihre Beratungsbereitschaft signalisiert. In der vierten *Phase der Präsentation und Auswertung* stehen die Ergebnissicherung und die Integration der Ergebnisse in den Unterrichtsverlauf im Vordergrund (Schwerdtfeger 2001: 154–159).

Empirisch wird die Gruppenarbeit schwerpunktmäßig im Hinblick auf die Interaktion der Gruppenmitglieder erforscht. So zeigt Chavez (2007) beispielsweise am Beispiel amerikanischer, universitärer DaF-Lernenden auf, dass sie ihre Gruppeninteraktion stark am Vorbild des jeweiligen Lehrenden im Klassenunterricht ausrichten. Schramm (2009) verdeutlicht am Beispiel einer DaZ-Fördergruppe, dass die Kinder bei Produktionsdefiziten nicht nur als Sprechende Kompensationsstrategien einsetzen, sondern dass sich auch die Zuhörenden aktiv an einem produktions sichernden Handeln beteiligen. Peuschel (2009) untersucht dagegen die Gruppenarbeit von DaF-Lernenden zur Vorbereitung eines *podcasts* anhand der schriftlichen Vorbereitungsstufen bzw. der daraus rekonstruierten Entwicklung des Endprodukts des Radiobeitrags. Exemplarisch für die thematische Bandbreite der zahlreichen empirischen Forschungsarbeiten zur Gruppenarbeit im DaF-/DaZ-Unterricht seien aber auch Studien zur Gruppenarbeit in der Lehrerbildung (Karagiannidou 2007b), zur Projektarbeit (Hoffmann 2008) und zu Einsatzmöglichkeiten

1360 der Gruppenarbeit im Zusammenhang mit digitalen Medien, beispielsweise bei *Web-*
1361 *quests*, Chats und Telekollaborationsprojekten, genannt (Abrams 2001; Belz und Müller-

1362 Hartmann 2002).

1363 4. Partnerarbeit

1364 Partnerarbeit wird ähnlich häufig wie Gruppenarbeit und damit deutlich seltener als
1365 Klassenunterricht eingesetzt (Demmig 2007: 137), erfordert aber im Vergleich zur Grup-
1366 penarbeit weniger Organisationsaufwand und Störungsbearbeitungen und wird deshalb
1367 von Lehrkräften in der Regel gegenüber der Gruppenarbeit favorisiert. Als Formen der
1368 Partnerarbeit lassen sich das kooperative Lernen, Helfer- bzw. Tutorensysteme und das
1369 gegenseitige Lehren (*reciprocal teaching*) unterscheiden. Laut Storch (1999: 309–310)
1370 eignet sich die Partnerarbeit im DaF-/DaZ-Unterricht insbesondere für „natürliche Zwei-
1371 eraktivitäten“ wie die gemeinsame Vorbereitung oder Einübung eines Dialogs, dialogi-
1372 sche sprechbezogene Übungen sowie auch für das gemeinsame Problemlösen beim Erar-
1373 beiten grammatikalischer Regularitäten, bei Verstehensstrategien beim Leseverstehen, bei
1374 Aufgaben zum Klassifizieren und Ordnen, bei der Fehlerbearbeitung und bei der koope-
1375 rativen Produktion schriftlicher Texte.

1376 Im Unterschied zur Gruppenarbeit gehört die Partnerarbeit im Fremdsprachenunter-
1377 richt laut Demmig (2007: 36) zu den sehr wenig theoretisch bearbeiteten Themen; als
1378 Forschungsdesiderat benennt sie den Wunsch der Lehrenden nach „eine[r] speziell auf
1379 die Partnerarbeit und das Helferprinzip zugeschnittene[n] Methodik-Didaktik“ (Demmig
1380 2007: 167). Von den wenigen empirischen Studien zur Partnerarbeit im DaF-/DaZ-Un-
1381 terricht sei exemplarisch die Untersuchung von Hardy und Moore (2004) bei universitä-
1382 ren DaF-Lernenden zum Einfluss von Kontext und Aufgabenstruktur bei der Bearbei-
1383 tung von Videomaterialien auf konversationelle Bedeutungsaushandlungen in Dyaden
1384 genannt. Ware und Kramschs (2005) Analyse von Missverständnissen bei der telekollabo-
1385 rativen Partnerarbeit verdeutlicht dagegen das kulturbezogene Lernpotential eines in den
1386 Sprachunterricht integrierten E-Mail-Austauschs, wenn anschließend eine Reflexion der
1387 Missverständnisse erfolgt.

1388 5. Einzelarbeit

1389 Die Einzelarbeit, die auch als Still- oder Alleinarbeit bezeichnet wird, erlaubt es den
1390 einzelnen Lernenden, nach ihrem jeweiligen individuellen Lerntempo vorzugehen und
1391 ggf. aus verschiedenen Lernangeboten zu wählen. Demmig (2007: 137) benennt den An-
1392 teil am Gesamtunterricht mit 5%. Einzelarbeit findet im DaF-/DaZ-Unterricht laut
1393 Storch (1999: 310) beim stillen Lesen, bei persönlichen schriftlichen Äußerungen, bei der
1394 Vorbereitung persönlicher Aussagen und bei der Bearbeitung von Hörverstehensaufga-
1395 ben Anwendung. Weitere sinnvolle Einsatzmöglichkeiten bieten sich bei Übungen im
1396 Sprach- oder Computerlabor sowie in einem lernerzentrierten Unterricht auch bei der
1397 individuellen Zielbestimmung und bei der Selbstevaluation.

6. Simultaner Einsatz unterschiedlicher Sozialformen 1398

Traditionell werden zur Binnendifferenzierung einzelne Sozialformen wie die Partner-, Gruppen- oder Einzelarbeit im gesamten Kurs eingesetzt. Im Zusammenhang mit offenen Unterrichtsformen im Fremdsprachenunterricht werden dagegen zunehmend auch gleichzeitig verschiedene Sozialformen genutzt, so dass sie zum eigenen Differenzierungsaspekt werden (Tönshoff 2004: 230). So können Lernende beispielsweise bei der Arbeit mit Lernstationen (Derhartunian 2006; Salokannel 2007) oder mit Lernszenarien (Hölscher, Piepho und Roche 2006) die Arbeitsangebote u. a. auch nach der von ihnen präferierten Sozialform auswählen. 1399
1400
1401
1402
1403
1404
1405
1406

7. Literatur in Auswahl 1407

- Abrams, Zsuzsanna Ittzes 1408
 2001 Computer-mediated communication and group journals: Expanding the repertoire of participant roles. *System* 29(4): 489–503. 1409
1410
- Belz, Julie A. und Andreas Müller-Hartmann 1411
 2002 Deutsch-amerikanische Telekollaboration im Fremdsprachenunterricht – Lernende im Kreuzfeuer der institutionellen Zwänge. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 36(1): 68–78. 1412
1413
1414
- Chavez, Monika M. 1415
 2007 The orientation of learner language use in peer work: Teacher role, learner role and individual identity. *Language Teaching Research* 11(2): 161–188. 1416
1417
- Davidheiser, James 1418
 2002 Classroom approaches to communication: Teaching German with TPRS (Total Physical Response Storytelling). *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 35(1): 25–35. 1419
1420
- Demmig, Silvia 1421
 2007 *Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. Eine qualitative Studie.* München: iudicium. 1422
1423
- Derhartunian, Elzbieta 1424
 2006 Einkaufen: Wortschatzwiederholung mal anders! Stationen zur Binnendifferenzierung beim Wortschatzlernen. *Fremdsprache Deutsch* 35: 44–46. 1425
1426
- Ehlich, Konrad und Jochen Rehbein 1427
 1986 *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation.* Tübingen: Narr. 1428
- Griebhaber, Wilhelm 1429
 2005 Sprache im zweitsprachlichen Mathematikunterricht. Verbale und nonverbale Verfahren bei der Vermittlung mathematischen Wissens. In: Sabine Braun und Kurt Kohn (Hg.), *Sprache(n) in der Wissensgesellschaft*, 65–77. Frankfurt a. M.: Lang. 1430
1431
1432
- Gudjons, Herbert 1433
 2007 *Frontalunterricht neu entdeckt – Integration in offene Unterrichtsformen.* 2. durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 1434
1435
- Hardy, Ilonca und Joyce L. Moore 1436
 2004 Foreign language students' conversational negotiations in different task environments. *Applied Linguistics* 25(3): 340–370. 1437
1438
- Havranek, Gertraud 1439
 2002 Die Rolle der Fehlerkorrektur beim Fremdsprachenlernen. Frankfurt a. M.: Lang. 1440
- Hoffmann, Sabine 1441
 2008 *Fremdsprachenlernprozesse in der Projektarbeit.* Tübingen: Narr. 1442

- 1443 Hölscher, Petra, Hans-Eberhard Piepho und Jörg Roche
 1444 2006 *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb*. Ober-
 1445 ursel: Finken.
 1446 Karagiannidou, Evangelia
 1447 2007a In der Gruppe geht's besser! Ein Plädoyer für mehr Gruppenarbeit im Fremdsprachenun-
 1448 terricht. *Zielsprache Deutsch* 34(1): 71–93.
 1449 Karagiannidou, Evangelia
 1450 2007b Gruppenarbeit in der universitären FS-Lehrer-Ausbildung. Eine Chance für ihren ver-
 1451 stärkten Einsatz in der Schule? *Zielsprache Deutsch* 34(2): 15–51.
 1452 Klein, Julia und Johannes Merkel
 1453 2008 *Sprachförderung durch Geschichtenerzählen. Handlungsorientierte Materialien für die ge-
 1454 zielte Spracharbeit*. Buxtehude: Persen.
 1455 Meyer, Hilbert
 1456 1987a *UnterrichtsMethoden I: Theorieband*. Frankfurt a. M.: scriptor.
 1457 Meyer, Hilbert
 1458 1987b *UnterrichtsMethoden II: Praxisband*. Frankfurt a. M.: scriptor.
 1459 Peuschel, Kristina
 1460 2009 Integrierte Textentwicklung in einem Radioprojekt mit fortgeschrittenen DaF-Lernenden.
 1461 In: Kristina Peuschel und Jan Paul Pietzuch (Hg.), *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-
 1462 Forschung*, 89–106. Göttingen: Universitätsverlag.
 1463 Salokannel, Claudia
 1464 2007 Good Bye, Langeweile. *Fremdsprache Deutsch* 36: 36–41.
 1465 Schlickau, Stephan
 1466 2000 Video und Videoconferencing zur Sprach- und Kulturvermittlung: Lernpotenziale und
 1467 empirische Beobachtungen.
 1468 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 5(2). [Online].
 1469 Schramm, Karen
 1470 2007 Grammatikerwerb beim zweitsprachlichen Erzählen. In: Klaus-Michael Köpcke und
 1471 Arne Ziegler (Hg.), *Grammatik in der Universität und für die Schule. Empirie, Theorie und
 1472 Modellbildung*, 199–221. Tübingen: Niemeyer.
 1473 Schramm, Karen
 1474 2009 Zum Konzept der Kompensationsstrategien aus soziokultureller Perspektive: Produkti-
 1475 onssicherndes Handeln von GrundschülerInnen in einer Deutsch-als-Zweitsprache-För-
 1476 dergruppe. In: Patricia Nauwerck (Hg.), *Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kin-
 1477 dergarten: Festschrift für Ingelore Oomen-Welke*, 131–147. Freiburg i. B.: Fillibach.
 1478 Schwerdtfeger, Inge C.
 1479 2001 *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Berlin/München: Langenscheidt.
 1480 Storch, Günther
 1481 1999 *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unter-
 1482 richtsgestaltung*. München: Fink.
 1483 Tönshoff, Wolfgang
 1484 2004 Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (I). *Deutsch als
 1485 Fremdsprache* 41(4): 227–231.
 1486 Ware, Paige D. und Claire Kramsch
 1487 2005 Toward an intercultural stance: Teaching English and German through telecollaboration.
 1488 *The Modern Language Journal* 89(2): 190–205.
 1489 Ziebell, Barbara
 1490 2002 *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Berlin/München: Langenscheidt.