

Ein Bericht zum Seminar „Deutsch im Team – Sozialformen im kommunikativen Deutschunterricht“, gehalten von Frau Prof. Inge Christine Schwerdtfeger in Sevilla am 14. und 15. April 2000 und organisiert von der AGA unter Mithilfe des Goethe-Instituts Madrid.

(GA) zu gestatten. Diese andere Sichtweise, die auch eine weitreichende Kulturkritik aus soziologischer, psychologischer und philosophischer Sicht bedeutet, wolle sie schrittweise und anschaulich aus dem Geschehen heraus entwickeln. Und es ging gleich los, indem wir für den ersten Arbeitsauftrag in Gruppen eingeteilt werden sollten. Das besorgte die Bochumer Professorin auf ihre

GRUPPENERLEBNIS FREMDSPRACHE

Wenn die TeilnehmerInnen gedacht hatten, dies sei ein Seminar zum "Reinsetzen und Zuhören", dann wurden sie bald alle eines Besseren belehrt. Vom ersten Augenblick an machte Prof. Schwerdtfeger klar, dass in diesem Seminar die Thematik auch gleichzeitig die Methode war. Wir sollten Sprache in der Gruppe erleben, und Frau Prof. Schwerdtfeger, Lehrstuhlinhaberin Deutsch als Fremdsprache der Ruhr-Universität Bochum, machte das Seminar tatsächlich zu einem gleichermaßen intellektuellen wie menschlichen Erlebnis.

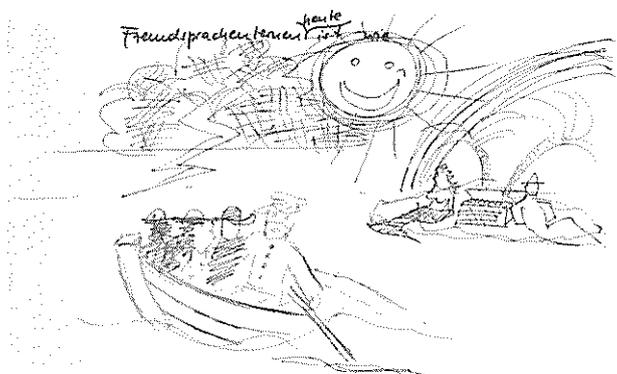
Aufbauend auf der vorangegangenen Fortbildungsveranstaltung der AGA zum Thema "Kommunikativer Deutschunterricht in Großgruppen - die Quadratur des Kreises?" (s. MAGAzin5) sollte nun gemeinsam die Bedeutung der Gruppenorganisation und -dynamik für die Arbeit mit (nicht nur) großen Klassen erarbeitet werden. Dazu lag es auf der Hand, dass die fast 30 TeilnehmerInnen des Seminars, die bis aus Madrid und Almería angereist waren, bei ihrer Vorstellung auch die durchschnittliche Klassenstärke, die für den Deutschunterricht an ihren Institutionen vorliegt, mit angeben sollten. Dabei stellte sich heraus, dass die Mehrheit eine Klassenstärke von bis zu 30 Lernenden hat, nur wenige Kollegen haben 50 oder gar 100 und darüber. Die Mindestklassenstärke variierte zwischen 7 und 15 Lernern.

Einleitend forderte Prof. Schwerdtfeger alle TeilnehmerInnen auf, sich mit ihr zusammen einen "neuen Blick", nämlich aus einer anthropologischen, d.h. menschzentrierten Perspektive auf den Fremdsprachenunterricht (FSU) und Gruppenarbeit

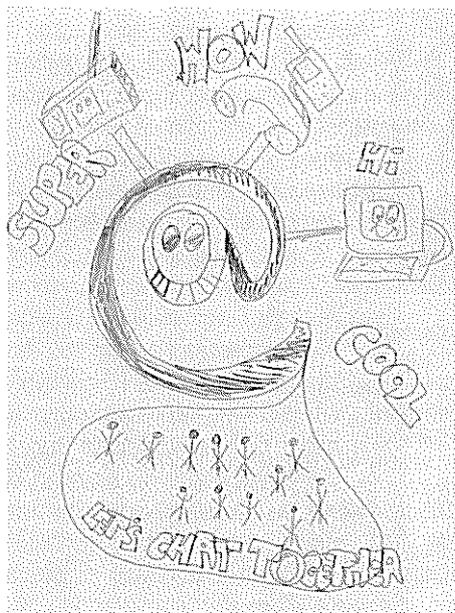
CHRISTINA JURCIC,
UNIVERSIDAD DE
EXTREMADURA, CÁCERES
CHRISTOPH EHLERS,
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

eigene, resolute Art, indem sie innerhalb des Stuhlkreises entlangging, ab und an stehen blieb, eine ihrer Krücken – Fr.Prof. Schwerdtfeger ist beinamputiert - gebieterisch in die Höhe zwischen zwei Stühle hielt und so die

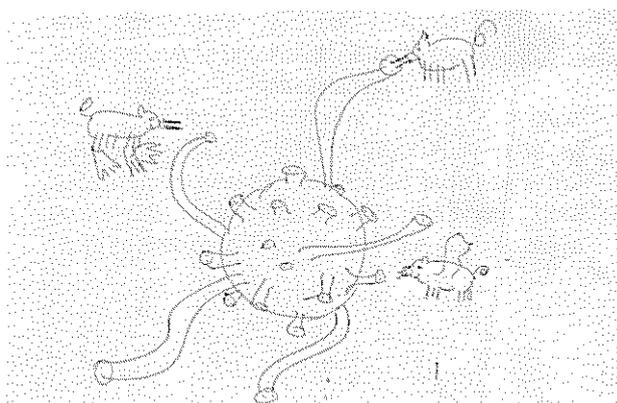
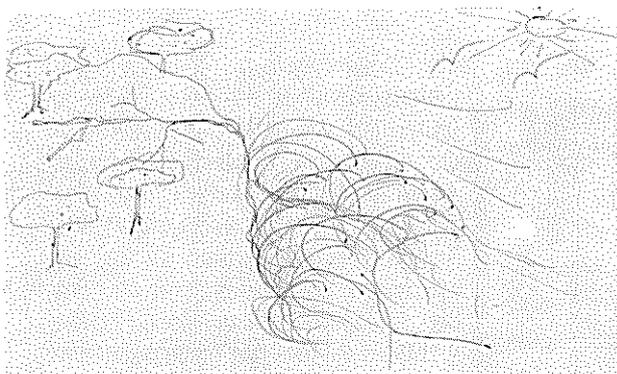
"Einteilungen" der Gruppen sehr anschaulich vornahm. Im Handumdrehen verwandelte sich die vorher noch konzentriert zuhörende Seminargruppe in einen Bienenstock, in dem jede Gruppe emsig damit beschäftigt war, Stühle zu rücken, Namen auszutauschen und erste Versuche des Kennenlernens zu starten. Aber schon kurz darauf ertönte die laute und energische Stimme von Prof. Schwerdtfeger, die trotz Lautstärke einige Mühe hatte, uns aus unseren Gruppenverbänden zu lösen und die Aufmerksamkeit wieder an sich zu binden. Als nun wieder etwas Ruhe eingekehrt war, eröffnete man uns, dass wir soeben den ersten "Test" hinter uns gebracht hatten: unser eigenes Verhalten lieferte uns den Beweis, dass jede Arbeitsanweisung für eine Gruppenarbeitsphase zu spät kommt, sind erst einmal die Gruppen eingeteilt. Die Notwendigkeit, die Aufgabe zuerst klar darzulegen und die Aufmerksamkeit der Klasse zu bündeln bevor die Einteilung in Gruppen erfolgt, tritt klar zu Tage. Der "Sog", den eine Kleingruppe für ihre Mitglieder entwickelt, ist sehr stark und es ist völlig normal, wenn Lerner 2-3 min zu Beginn einer Gruppenarbeit sich selbst widmen. Es sollte klar sein, dass Gruppenarbeit für den Lehrenden bedeutet, einen Teil der Kontrolle abzugeben, für den Lernenden jedoch, die verunsichernde Situation des Plenums hinter sich lassen zu können. Der Prozess in der Kleingruppe schließt das Interesse für die anderen, sowie das Aushandeln neuer Rollen und das Abdriften des Gesprächs mit ein. Alles in allem sollte sich der Lehrende darüber im Klaren sein, dass der "soziale



Klebstoff", der die Kleingruppe zusammenhält, sie gleichzeitig auch wie eine "Käseglocke" umgibt und deswegen eine gezielte Lenkung nötig macht. Was wir tun, um die Aufmerksamkeit der Klasse wieder an uns zu binden - eine volle, ausgebildete Stimme wirkungsvoll einsetzen, ein zartes Glöckchen zum Klingen bringen oder tibetanische Obertonmusik verwenden - bleibt sich gleich, hier ist unsere Kreativität und Originalität gefragt.



Nun, da wir schon in Arbeitsgruppen beisammensaßen und der erste wichtige Aspekt von seiner theoretischen Seite geklärt war, bekamen wir unsere Aufgabenstellung. "Finden Sie eine Metapher über das Fremdsprachenlernen heute und malen Sie diese!" Gesagt, getan. In allen Gruppen wurde eifrig gesprochen, gestikuliert und gemalt. Unter den Produkten fanden sich mehrere Zeichnungen origineller Apparate mit Pfeilen, Kabeln oder Netzwerken, die "Interaktivität", "Vielschichtige Eindrücke" oder "Let's chat together" hießen. Es fand sich auch ein Bild mit sprechenden Vierbeinern, das "Unterschiedliche Tiere lernen miteinander auszukommen" betitelt war, oder die Zeichnung einer Meereswoge, die von der starken Brandung getragen an einem Felsen zerbricht - "Meer schlägt gegen Felsen, nur wenig Wasser sickert durch und bildet hinter den Klippen einen Fluss", sowie schließlich die Darstellung einer kleinen Reisegruppe in einem Boot auf dem Meer, untertitelt mit "Die Reise" (s. Abb.1-4). Anschließend diskutierte die Seminargruppe im Plenum über die Bewertung der Aufgabe und es bestand Einigkeit darüber, dass die Schwierigkeit relativ hoch war. Vor allem die Komplexität der Metapher ins Bild umzusetzen erschien den Gruppen sehr anspruchsvoll. Prof. Schwerdtfeger richtete unsere Aufmerksamkeit auf die motivische Gewichtung der Metaphern. Es war deutlich, dass technisch-organische Metaphern überwogen und nur eine einzige Reiseumetapher zu finden war. Damit lägen wir aber ganz im Trend, beruhigte uns die Seminarleiterin, da sie diese Beobachtung schon bei anderen Gruppen gemacht hatte und überhaupt, und hier wieder ein Verweis auf die Implikationen des "neuen Blicks", eine problematische Verknüpfung zwischen technisch-rationalen Konzepten im traditionellen Sprachenlehren und -lernen sieht. Prinzipiell sei sie der Meinung, dass Metaphern über Fremdsprachenlernen als Arbeitsaufgabe zu Beginn eines Kurses oder Schuljahres die Befindlichkeit und die Einstellung einer Gruppe zum eigenen Lernen sehr gut einfangen können. Interessant wird es dann, wenn zu einem fort-



geschrittenen Zeitpunkt die gleiche Aufgabe wiederholt wird und die Gruppe sich einer etwaigen Veränderung ihrer Metapher bewusst wird. Schwerdtfeger wies auch hin auf den Antagonismus zwischen den technischen Metaphern des FSL, die auf ein "Mit-sich-etwas-geschehen-lassen" des Lernalers hindeuten, und der Gruppenarbeit, die in ihrer optimalen Anwendung, sprich in der Verwirklichung eines anthropologischen Konzepts, auf einen aktiven Lerner zielt. Deswegen sollten wir Gruppenarbeit immer wieder hinterfragen und uns überlegen, wie wir dadurch dem FSL als Reismetapher nahekommen können.

Angeregt durch diese Aufforderung zum Nachdenken über Gruppenarbeit, fand ein Abwägen der Pros und Contras von Gruppenarbeit statt. Dabei standen für die SeminarteilnehmerInnen die positiven Aspekte klar im Vordergrund: GA als Variation der Lehrmethode, GA erlaubt andere Sozialformen, bessere Atmosphäre im Klassenzimmer, vermehrte Sprachproduktion, verminderte Angst der Lerner vor Fehlern, Möglichkeit der Integration von Außenseitern, größerer Austausch der Lerner untereinander, der auch das Lernen voneinander und nicht nur vom Lehrer ermöglicht, das Arbeiten in der Gruppe ist intensiver, dynamischer und kreativer, GA kann für den/die LehrerIn auch eine Ruhephase bedeuten und ermöglicht auch das Eingehen auf einzelne Lerner etcetera

Als negative Punkte wurden vermerkt: der hohe Zeitaufwand für eine gute Vorbereitung der GA, GA im Unterricht ist im Verlauf nicht immer genau planbar, Zeit geht "verloren", Gefahr des "Ausklinkens" von Lernern, erhöhter Gebrauch der Muttersprache, chaotischer und weniger lenkbarer Unterrichtsverlauf.

Im Anschluss an die Gegenüberstellung der Vor- und Nachteile von GA ging Prof. Schwerdtfeger auf einige der genannten Aspekte nochmals gründlicher ein. So hatte das Problem der Zeitplanung und des geregelten Verlaufs beim Einsatz von GA eine rege Diskussion im Plenum ausgelöst, und daraufhin stellte

sie die Vorgabe von klaren Zeitbegrenzungen für die Gruppenarbeit zu Beginn der Arbeitsphase, sowie die mögliche Notwendigkeit des Abbrechens der GA durch den/die LehrerIn als wichtigste Prinzipien für einen erfolgreichen Einsatz der GA im Unterricht dar. Laut Schwerdtfeger muss der/die LehrerIn ein sicheres

Gespür dafür entwickeln, wann die Gruppen mit der Arbeit fertig sind und an einem solchen Punkt vor dem Abbrechen nicht zurückschrecken, allein schon deshalb, weil die darauf folgende gemeinsame Auswertung der Ergebnisse genauso wichtig ist wie das Arbeiten in den Gruppen selbst und niemals übergangen werden sollte. Im Zuge dieser Diskussion wurden einige Punkte, wie z.B. die Länge des Spannungsbogens oder die Gefahr des "Ausleierns" einer GA, genannt.

Auch die Frage, ob GA im Grunde ein eurozentrisches Konzept sei, die im Übrigen zur Zeit sehr kontrovers in der Fachdiskussion besprochen wird, nahm die Seminarleiterin kurz auf. Sie vertrat jedoch die Meinung, dass

dies nicht der Fall sei, da ein anthropologischer Ansatz bei der GA viele verschiedene menschliche Verhaltensweisen und auch Bedürfnisse zu beachten versucht, die nicht allein der europäischen Kultur zugeschrieben werden können.

Um uns dem Spannungsfeld, in dem sich Fremdsprachenlernen heute bewegt, anzunähern und es für uns besser fassbar zu machen, bestand der nächste Arbeitsauftrag darin, in der Gruppe eine Antwort zu finden auf die folgenden zwei Fragen: "Was ist Sprache für uns als Menschen?" und "Was ist Sprache für uns als FremdsprachenlehrerInnen?" Die Antworten auf die erste Frage waren einhellig positiv gefärbt, Sprache ist für uns spontan, zeichnet sich durch ihre Unmittelbarkeit aus und ist ein Hilfsmittel zur Kommunikation von Inhalten und Gefühlen. In unserer Funktion als FremdsprachenlehrerInnen jedoch ändert sich unsere Sichtweise radikal: Sprache wird als instrumentalisierendes Objekt gesehen, mit Arbeit und Pflicht in Zusammenhang gebracht, von Lernern als Korsett emp-



Alle Fotos dieser Serie: Dr. Guillaume-Benjamin Duchenne zus. m. Adrien Tournachon, *Mécanisme de la physionomie humaine ou analyse électro-physiologique de l'expression des passions* (1862), Albuminpapierdruck.



funden, die Schwierigkeit der Kommunikation zwischen Lehrer und Lerner in der Zielsprache als beengte Situation erlebt. Wie kommt es zu diesen Unterschieden bei ein und demselben "Subjekt", nämlich Sprache? Prof. Schwerdtfeger übernahm es, die Antwort darauf zu formulieren und stellte dar, wie wir als FremdsprachenlehrerInnen in einem Kontext von Machtkonstellationen stehen, wenn wir Sprache "vermitteln". Das erklärt auch, weshalb viele unserer negativen Konnotationen von Sprache mit dem institutionellen Vermitteln derselben zu tun haben, wogegen das Positive der Sprache mit einem persönlichen Kontext verbunden wird. Wir stehen also als FremdsprachenlehrerInnen innerhalb eines Diskurses von Macht - sei es als das "Oben" in der hierarchischen Beziehung zum Lerner, der "unten" ist, oder wir selber waren in unserer Ausbildung darin verfangen, was wir in unserer heutigen Sichtweise der Regeln und ihrer Bedeutung stark reproduzieren - ebenso wie die Tradition des FSL alle unterschiedlichen Aspekte von Macht in sich birgt und gleichzeitig Teil eines übergeordneten Diskurses bildet. Dabei ist zu beachten, dass Macht nicht eindimensional abgeurteilt werden sollte: neben den negativen Aspekten existieren gleichrangig die positiven. So ist es als durchaus positiv zu werten, dass Macht Wahrheiten, d.h. gegebene Zustände, produziert und sich von einer -institutionellen oder auch persönlichen - Ebene zur anderen völlig verändern kann. So bewegt sich auch das Fremdsprachenlernen und -lehren zwischen diesen verschiedenen Ebenen und sollte mehrdimensional angelegt sein. Eine anthropologisch orientierte Gruppenarbeit kann Wege zu diesem Ziel weisen.



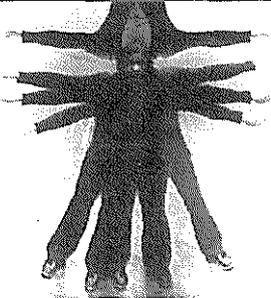
Der anthropologische Lernansatz

Hier schloss sich sich eine Erklärung des Konzepts des ‚anthropologischen Lernens‘, wie Prof. Schwerdtfeger es versteht, an. Dieser Sprung von der Klassenraumpraxis zu philosophischen Grundsatzen war vorerst nicht leicht nachzuvollziehen, weswegen wir ihn an dieser Stelle noch einmal unter Rückgriff

auf Schwerdtfegers Bibliographie (Schwerdtfeger 1993, 1996, 1997, 98) etwas detaillierter darlegen möchten. Die vorangegangenen vereinzelter Äußerungen und Aktivitäten zu Schlagwörtern wie ‚Metapher‘, ‚neuer Blick‘ und ‚Emotionen‘ fügen sich so in einen großen erkenntnistheoretischen Zusammenhang, der merkbar das wichtigste Anliegen Prof. Schwerdtfegers ist. Und so weit hergeholt ist das nicht: wir müssen uns vor Augen halten, dass wir in unserem ganz alltäglichen Lehrverhalten automatisch bestimmte tradierte Überzeugungen und Denkmuster reproduzieren, die Ausdruck einer bestimmten Philosophie oder Theorie von Sprache und Lernen sind. Diese Philosophie will Prof Schwerdtfeger hinterfragen und neu beleuchten.

Ausgangspunkt zu ihren Überlegungen bildet die Einsicht, dass alles neuzeitliche Denken von der Doktrin Descartes' beeinflusst wurde, die die Ratio, sprich den Kopf, als Sitz des Verstehens und Lernens fest schreibt und den Rest des Körpers und dessen Sinne negiert. Die fatale Folge für das seitdem gültige Menschen- und Weltbild ist ein alles durchdringender Rationalismus: der Glaube an eine objektiv existierende, nach logischen Gesetzen aufgebaute Außenwelt, die nur intellektuell oder kognitiv erfasst werden kann. Nur „das Denken ist richtig, welches angemessen übereinstimmt mit den logischen Beziehungen der Welt, die objektiv zwischen deren Kategorien bestehen“ (Lakoff 1990:163, zitiert in Schwerdtfeger 1997:8). Der Mensch ist sein Gehirn, und das Gehirn verarbeitet Information wie eine von Algorithmen gesteuerte Maschine. Auch die ‚Kognitive Revolution‘ der 50er Jahre des 20.Jhs., eingangs gegen die mechanizistische Vision des Behaviourismus gerichtet, wollte die dem sichtbaren Verhalten zu Grunde liegenden Denkprozesse so formalisieren, dass sie sich mit Computerprogrammen reproduzieren ließen. So entwickelte sich eine aus den Naturwissenschaften übernommene Computer-metaphorik von ‚Modulen‘, ‚Informationszugriff‘ und ‚-verarbeitung‘, „programm-sprachlicher Repräsentanz“ etc., die heute praktisch die gesamten Geisteswissenschaften und so auch die Lerntheorien beherrscht.

In dieser rationalistischen Weltansicht hat auch die wissenschaftlich einst notwendige, aber von der Realität weit entfernte Trennung von ‚ich‘, Sprache und Welt ihren Ursprung. Saussures Regelsystem ‚Sprache‘ als von der Person losgelöster abstrakter Forschungsgegenstand, dessen unsystematische Aspekte der unreifen, individuellen ‚Rede‘ zugeordnet werden, ist immer noch sehr einflussreich. Von heutigen Ökolinquisten wird Saussure wegen dieser radikalen



Andrei Rosycki, Ikarus -
ein Fotoprojekt zur
Belebung von Bildern,

Trennung von Sprache und Mensch, seinem ausschließlichen Interesse an der „Sprache an und für sich“, als „Sprachenmörder“ bezeichnet (Junyent 1999:17). Der von Saussure gegründete Strukturalismus hat diese Beschränktheit auf das formale Regelsystem Sprache sogar mit seinem klassischen Gegenmodell, dem Generativismus Noam Chomskys, gemein: den von der Mathematik herkommenden Revolutionär der modernen Linguistik beschäftigt nichts außer der grammatikalischen Kompetenz eines ‚idealen Sprechers-Hörers‘, Mitglied einer ‚homogenen Sprachgemeinschaft‘. Dessen ‚Sprachmodul‘ ist weitgehend unabhängig von den ‚zentralen Verarbeitungsmechanismen‘ wie Gedächtnis, Erfahrung, Induktionsmechanismen etc. und erst recht von einer so schwer objektivierbaren Größe wie der Emotion, die im engen Zusammenhang mit der körperlichen Erfahrung steht. So lässt sich eine Linie vom ‚cogito ergo sum‘ des Descartes bis zum ‚bodyless mind‘ der Moderne ziehen.

Gegen diese körperlose Vision des Homunkulus wendet sich eine Strömung, die in den letzten Jahren

die Geisteswissenschaften stark in Bewegung bringt: die Wiederentdeckung des Körpers und der Emotionen als Werkzeuge der Erkenntnis. Ausdruck hiervon sind so griffige Schlagwörter wie die *postemotionale Gesellschaft* (Mestrovic 1997) oder Bestseller wie Golemans *Emotionale Intelligenz* (1996, s.a. Bruner

1990). Von linguistischer Seite ist George Lakoff einer der bekanntesten Verfechter dieser „3.kognitiven Revolution“, die die sinnliche Wahrnehmung explizit in ihre Modelle aufnimmt, also das bei Chomsky autonome ‚Sprachmodul‘ nur im Zusammenhang mit allen anderen kognitiven und emotionalen Prozessen des Gehirns betrachtet. Das von Schwerdtfeger für den FSU eingeforderte *Sinnstiften durch Körperlichkeit* hat in dieser neuen „Kognitiven Linguistik“ seine Entsprechung in der Bedeutung der Metapher. Die Metapher ist längst keine bloße rhetorische Figur mehr sondern einverleibte, vorbewusste *image schemata* (Johnson 1987), in denen die klassische Trennung zwischen den emotiven und kognitiven Funktionen der Sprache nicht länger gilt. Sie ist nun ein Grundprinzip der menschlichen Erkenntnis, das sich sogar in der Strukturierung der Sprachen, ihrer Grammatikalisierung, ausdrückt. So greifen wir beispielsweise durchgehend auf räumliche, körperliche Bilder zurück, wenn wir sprachlich Zeitverhältnisse ausdrücken wollen: „*Vamos a hacerlo dentro de dos meses*“ oder setzen Diskussionen mit Gefechten gleich: „*Er verteidigt sich gegen die Anschuldigungen*“, etc. (vgl. Lakoff 1990, Armstrong 1995). So ist selbst die Grammatik, gewöhnlich das Paradigma des abstrakten Symbolgebrauchs, dem Menschen einverleibt.

Diese Idee ist keinesfalls neu. Schon der Descartes-Kritiker Giambattista Vico (Ende 17.Jh.) bezieht sich auf die Metapher als sinnstiftendes Denkwerkzeug. Vico untersuchte das System der Wissenschaften und kam dabei zum Schluss, dass der Körper für die Menschen eine wichtige, wenn nicht sogar die wichtigste Quelle für ihre Erkenntnisse über die Beschaffenheit der Welt sei. Selbst das streng mentale Phänomen der Sprache sei uns „einverleibt“, wie es der Gebrauch von Metaphern beweist. „Bemerkenswert ist, dass in allen Sprachen der größte Teil der Ausdrücke für unbeseelte Dinge auf sie übertragen worden ist vom menschlichen Körper und seinen Teilen, von den menschlichen Sinnen und seinen Leidenschaften. Zum Beispiel Haupt für Gipfel und Anfang...Mund für jede Öffnung; Lippe für den Rand eines Gefäßes oder sonst eines Gegenstandes;...Fuß für Ende...“ (Vico, zitiert in Schwerdtfeger 1997:10) Diese Einsicht bestätigt sich bis heute immer wieder und findet zusätzliche Bestätigung in der Tatsache, dass wir immer mehr in einer „Zeit sekundärer Mündlichkeit“ leben, in der die Sinnbestimmung oder -ergänzung durch Bilder übernommen wird. Schwerdtfeger berief sich hier auch auf Arbeiten von Wenzel (1995) und illus-

trierte ihre Ausführungen mit einigen Folien. Darunter waren auch einige Beispiele aus dem Mittelalter, die Abbildungen zeigten, die den Menschen damals als Lernhilfen dienten: die Vorstellungen von beispielsweise dem Gehirn als einem Amphitheater, in dem der Lerner im Mittelpunkt auf der halbrunden Bühne steht und die zu lernende oder bereits erlernte Information vor sich verteilt auf den einzelnen Rängen sieht. Diese dreidimensionale Vorstellung macht das Wissen "greifbarer" und damit plastisch erfassbar, indem ich in meiner Vorstellung mit dem ganzen Körper durch das Amphitheater gehen und das Wissen körperlich erfassen kann. Dabei wird immer wieder klar, dass das Sehen, Hören und Be-greifen im Zentrum allen Lernens steht und gleichzeitig verbunden ist mit dem gesamten Körper des Menschen. Leider sei uns diese Art des einverlebten Lernens nach dem Mittelalter wieder verloren gegangen und es begann, was in der Fachliteratur als die Beherrschung der Menschen durch den "despotischen Blick" beschrieben wird.

Auch in der Erforschung des Fremdsprachenunterrichts spielen die Emotionen seit jeher eine eher untergeordnete Rolle. Was wir lernen und wissen wird durch die Kognition, also die Prozesse der Informationsverarbeitung und -speicherung, bestimmt. Diese wird reduziert auf die Formen des prozeduralen Wie- und des deklarativen Was-Wissens. Heute jedoch fragt sich eine breite Strömung, die die gesamten Geisteswissenschaften durchzieht, ob „kognitive Prozesse eine hinreichende Begründung für menschliches intelligentes Verhalten darstellen“ (Krückels 1996:63, zit. in Schwerdtfeger 1997:594).

Erst seit kurzem hat eine Wiederentdeckung des menschlichen Körpers für die Sprachlehrforschung stattgefunden. Vorläufer im 20.Jh. war Merleau-Ponty (1966), der den Leib/Körper zur zentralen Achse seines *phänomenologischen* Zugangs zur Wahrnehmung machte: Wahrnehmungen sind *einverlebte Erfahrungen* mit einer starken sozialen Komponente. Diese Sichtweise steht der objektivistischen Tradition entgegen, die von einer kategorischen Trennung von Körper und Geist ausgeht. Harre (1995) erweitert diesen Erfahrungsbegriff um die *narrative* Komponente: Menschen erleben, d.h. sehen ihre Erfahrungen automatisch als *Geschichten*. Wir müssen Sinn in den Ereignissen stiften, indem wir diese in einen narrativen Kontext einbetten. Der narrative Blick steht im

Gegensatz zum alphabetischen *linearen* Blick, Produkt der Fixierung der westlichen Kultur auf den geschriebenen Text. Die neue Sichtweise modifiziert die Annahmen über die Konstitution des Selbst, ergo des FS-Lerners, in dem Sinne, dass dieser nun als ständig *Werdender* betrachtet wird, der sich „in eigenen und durch eigene *Narrationen* ständig gestaltet und verändert“ (Schwerdtfeger 1996:12). Verfechter dieses Ansatzes ist auch Dennett (1991), der über narratives Lernen und die Sinnstiftung im FSL wichtige Denkanstöße gegeben hat. Im Einklang mit dieser immer stärkeren Forschungsrichtung spricht der Psychologe Bruner (1995) von einem *narrative turn* in der kognitiven Psychologie. Es wird also nun von einem sehenden leiblichen Menschen ausgegangen, der sich durch und in seinen Erzählungen konstituiert, bei denen ihm die Metaphern als Grundeinheit dienen.

(Damit gehört der 'phänomenologische Ansatz' in vielerlei Hinsicht ganz zur zeitgenössischen Postmoderne, die dem objektivistischen Weltbild der Wissenschaften die Hermeneutik gegenüberstellt: die Interpretation der Realität als unendlich vielschichtigem *Text* mit seinen immanenten Bedeutungen, die vom Menschen nur subjektiv interpretiert werden können).

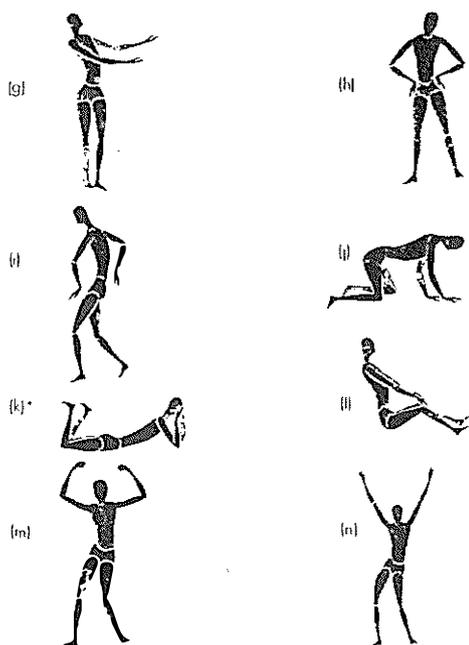
Auch im Bereich der Emotionsforschung hat sich solch ein narrativer Wandel vollzogen (vgl. Averill 1996), von dem sich Schwerdtfeger wichtige Anstöße für den FSU verspricht: „Emotionen sind weder Konzepte oder Dinge oder Begriffe in einer Sprache. Sie sind komplexe narrative Strukturen, die körperlichen und seelischen Zuständen (z.B. Anspannung oder Leere) Form und Bedeutung geben“ (Shweder 1994:37, zit. in Schwerdtfeger 1997:591). Im diskursiven Ansatz sind Emotionen einverlebte Ausdrucksformen von Wertungen, die an Narrationen gebunden sind. Hier wird auch eine soziale Komponente der Gefühle offen gelegt, die den gemeinhin universell interpretierten Gesichtsausdrücken eine konkrete soziale, kommunikative Bedeutung gibt. Die Mimik wird auch durch die Gefühle der anderen mitgelenkt, und Emotionen sind auch soziale Handlungen, mit denen etwas erreicht werden soll. (vgl. Harre/Gillett 1994).

Mit diesem erkenntnistheoretischen Überbau, der voller anregender Hinweise auf die zeitgenössische Wissenschaftsdiskussion um Mensch und Gesellschaft steckt, fundiert Schwerdtfeger ihre Forderungen für ein

Umdenken im FSU: der Körper und die Sinne sind der wahre Motor des Lernprozesses, der sich bislang nur um den gefühls- und körperlosen Geist gedreht hatte. Wenn der FSU sich dieser neuen Grundlagen besinnt, „steht schon ein ‚neuer Fremdsprachenlernender‘ vor uns, ein ganzer Mensch, der Gefühle, Leib und Verstand hat und der eine Sprache spricht und lernt, die immer schon emotional-leiblich verfasst ist“ (Schwerdtfeger 1997:589).

Damit können wir nun wieder die Brücke zum Seminarthema

Arbeitsauftrag A



„Gruppenarbeit“ schlagen. Für Schwerdtfeger bedeutet ein Wechsel der sozialen Organisationsformen, dass sich der FSU für die ganze Bandbreite von menschlichen Gefühlen öffnen kann. „Lernen ist ein durch und durch mit Emotionen verbundener Prozess; Sprache, gleichgültig, ob die eigene oder die Sprache, die man gerade lernt, ist immer emotional mit dem Menschen verbunden; Gruppenprozesse sind immer emotionale Prozesse“ (Schwerdtfeger 1998:39). Die mit dem Wechsel der sozialen Organisationsformen verbundenen

Unterrichtsaktivitäten sind immer auch darauf ausgerichtet, die Emotionen der Lernenden zuzulassen und produktiv umzusetzen, wohingegen die Gefühle in der traditionellen Institution Schule systematisch unterdrückt werden. (Norbert Elias (1971) spricht von der Schule als dem Hauptwerkzeug der *Zivilisierung der Gefühle*) Die Vorgänge innerhalb einer Gruppe hingegen sind immer von Emotionen begleitet, ja sie beruhen auf ihnen.

Natürlich sind auch starke Widerstände gegen eine Umorientierung in diese Richtung innerhalb der Sprachlehrforschung zu verzeichnen, denn ein „Neulernen“ des Lehrens könnte die Legitimation des

traditionellen FSL ins Wanken bringen. Gleichzeitig sind auch die starken Reibungen, die diese Erkenntnisse und ihre Umsetzung auslösen können, zu beachten, zumal in einem Land wie Spanien, das durch sehr starre Sprachlerntraditionen gekennzeichnet ist. Trotzdem beharrte die Seminarleiterin darauf, dass Lerntraditionen nicht in erster Linie ein nationales Problem sind, sondern vielmehr ein globales; schließlich seien Lerntraditionen in erster Linie von Institutionen gemacht. Die Frage, wie sich Lernen für unsere Lerner außerhalb der Institutionen darstellt, nimmt also einen nicht zu unterschätzenden Raum ein. Die Miteinbeziehung dieser „privaten“ Lerntraditionen unserer Studenten und Schüler in den FS-Unterricht kann die „doppelte Tür“ für unseren Unterricht bilden und auch mit GA als Teil davon neue und wichtige Akzente setzen.

Um uns nun mit der sinnstiftenden und leiblichen Lernmethode vertrauter zu machen, bekamen wir wieder einen Arbeitsauftrag für unsere Gruppen. Dazu standen uns einige Figurenskizzen, die verschiedene Körperhaltungen darstellten, zur Verfügung. Die Aufgabe dazu lautete „Beschreiben Sie bitte mehrere Situationen, in denen diese Körperhaltungen vorkommen können!“ Als Zeitraster waren 5 Minuten vorgegeben (Abb.5). Allen KursteilnehmerInnen bereitete diese Aufgabe viel Spaß. In der anschließenden Besprechung wurde uns klar, dass wir bei der Aufgabenlösung oftmals ganz unbemerkt und automatisch unsere Körper eingesetzt hatten, um unsere verbalen Beschreibungen zu „illustrieren“. Zudem wurde noch über die Bedeutung der richtigen Auswahl von Übungen zur Leiblichkeit gesprochen. Nicht jedes Bildmaterial eignet sich, wichtig ist immer, dass mit steigender sprachlicher Kompetenz genügend interpretativer Freiraum gelassen wird, dass aber auch bei Anfängern einfache, klare Abbildungen, wie z.B. Strichmännchen, verwendet werden. Genauso wichtig ist dabei die Aufgabenstellung und die Zeitvorgabe. Auch die Ausbaufähigkeit einer solchen Übung ist zu beachten: so simpel die beschriebene Übung war, sind doch reizvolle Variationen möglich, wie z.B. eine narrative Sequenzierung der Bilder oder die Aufnahme der Gruppen mit Video und die nachfolgende Besprechung der Aufnahme in der Klasse. Prinzipiell ist die körperliche Umsetzung der sprachlichen Inhalte allein schon ein Erfolg des anthropologischen Lernens. Wenn Lerner im Anschluss sogar noch eine Bewusstmachung ihrer „Körpersprache“ und deren

Beziehung zur Schriftsprache und deren sozio-interkulturellen Zusammenhängen erreichen, was können wir mehr wollen für den Augenblick?

Zu Beginn des zweiten Tages kam Prof. Schwerdtfeger auf das Problem der Intelligenzformen zu sprechen. Als Anstoß zur Diskussion diente eine Aufstellung von Intelligenzformen (d.h. verbale, musikalische, logische, räumliche, körperliche, und interpersonale Intelligenz), die in gängigen Lehrbüchern vom Lernenden verlangt werden. Bei einer Durchsicht zeigte sich schnell, dass auch in der 4. Generation der Lehrbücher für DaF immer noch konventionelle (kognitive) Lehrtechniken und Intelligenzformen im Mittelpunkt stehen.

Gerade wenn unsere Lernergruppen in der Mehrzahl aus pubertierenden Jugendlichen bestehen, ist es wichtig, dass der/die LehrerIn vermittelt, dass ihre konfliktangereicherte Situation akzeptiert wird, wenn sie sich auch manchmal in störenden Verhaltensweisen ausdrückt. Den Lernern immer die Möglichkeit zur Wahrung ihrer Würde zu geben ist laut Schwerdtfeger ein ethisch-moralisches Konzept, das aus keinem Klassenraum ausgeschlossen werden sollte. Hier bietet GA Möglichkeiten, die sich im konventionellen Frontalunterricht in keiner Weise bieten. So muss schon bei der Einführung in die Regeln der GA vermittelt werden, dass die Lerner selber die Verantwortung für ihren Lernprozess tragen. Der/ie LehrerIn bietet also an, mittels der GA in eine neue und spannende Lernform hineinzuführen.

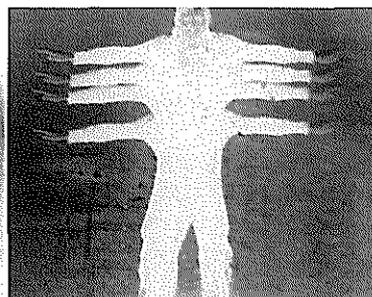
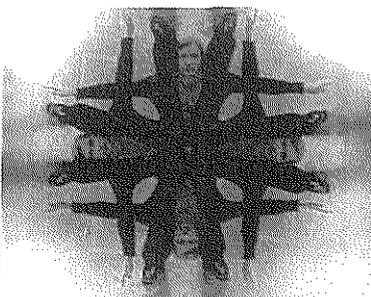
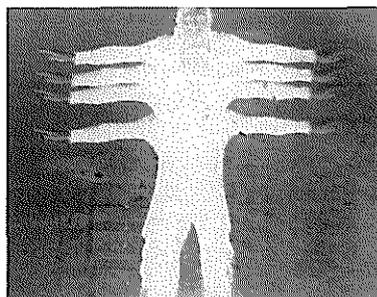
Die Frage, inwiefern die Lehrbücher, mit denen viele von uns ihren Unterricht gestalten, für die Durchführung von GA geeignet sind lässt sich nicht mit einem Wink beantworten. Hilfestellung bieten hier die folgenden Leitlinien, nach denen die Lehrbuchübungen bewertet werden können. Trotzdem ist immer Vorsicht geboten:

„Leitlinien für Gruppenarbeit (nicht hierarchisiert).“

- GA ist zielabhängig
- GA ist materialabhängig
- GA darf Schüler nicht unter- und nicht überfordern.
- GA muss die Möglichkeiten geben, dass Schüler voneinander lernen.
- GA muss mit den Schülern genau besprochen werden.
- GA ist lernprozessorientiert
- GA ist für den Lehrer vorbereitungsintensiv – Welche Schritte gilt es zu beachten?
- GA muss in Unterrichtsphasen vorbereitet werden.
- GA muss im Unterricht ausgewertet werden.
- GA braucht Alternativaufgaben für Schüler, die schneller fertig sind.
- Haben die Übungen Wahrscheinlichkeitscharakter?
- Enthalten die Übungen Elemente des Unerwarteten?
- Bieten die Übungen Möglichkeiten für Arbeitsteilung?
- Wie sind die Spannungsbögen der Übungen?“

Die SeminarteilnehmerInnen tauschten im Plenum ihre bisherigen Erfahrungen mit GA im Unterricht mit spanischen Studenten aus. Dabei wurden von vielen Kollegen die Probleme der spanischen Lerner bei der Gewöhnung an GA erwähnt, die deswegen zu einer vorherigen, in der Muttersprache durchgeführten, und genauen Erklärung der Konzepte von GA vor dem Einsatz derselben rieten.

Die Seminarleiterin wandte sich noch einmal dem Punkt der Gruppeneinteilung zu, den sie als äußerst wichtig empfindet. So sollte die Gruppengröße im allgemeinen nicht 5 Lerner überschreiten, bei Großgruppen können auch ein Maximum von 7 Lernern zusammenarbeiten. Die spielerische Qualität der Einteilung, am Besten genutzt als ein Spaß- und Motivationsfaktor ist ganz wichtig, um das notwendige Einteilen der Gruppen in einen wichtigen Bestandteil der Übung selbst zu verwandeln¹. Fehlen darf dabei nie der Humor, denn Lachen hat schon oft geholfen, das Eis zu brechen.



1. Bewertungsbogen über die Freude am Unterricht

Bitte tragen Sie im Abstand von 10 Minuten in dieses Schema ein, wie interessiert oder engagiert Sie sich während der Unterrichtsstunde fühlen. Bitte merken Sie in Stichpunkten über Ihrer Bewertung an, welches die Gründe für Ihre Bewertung sind (z. B. das Verhalten der Gruppenmitglieder, die Aufgabe, das Thema, das bearbeitet wird usw.)

100%						
90%						
80%						
70%						
60%						
50%						
40%						
30%						
20%						
10%						
0%						
	0	10	20	30	40	50 Min

Die Einteilung in Kleingruppen sollte jedoch in der ersten Sitzung ganz gezielt von einer sehr kontrollierenden und durchaus autoritären Lehrerfigur vorgenommen werden. Da dieses Postulat bei einigen der Seminarteilnehmer auf Widerspruch stieß, erklärte Prof. Schwerdtfeger daraufhin, dass zu Beginn die Lehrerrolle von den Lernern akzeptiert werden muss, weil gleichzeitig mit der Autorität des/er Lehrers/in auch die neue Arbeitsform auf dem Prüfstein steht. Wenn Lerner Befremdlichkeit mit der neuen Arbeitsform verbal oder nonverbal äußern, empfiehlt Schwerdtfeger immer, dies in der Klasse offen anzusprechen und zu thematisieren. Das uneingeschränkte Einräumen, dass dies eine neue Lernform ist, die den ganzen Körper miteinschließt und deswegen auch gewöhnungsbedürftig sein kann, wird die besten Resultate in der Akzeptanz der Lerner bringen.

Genau wie die Stimmungen und Meinungen der Lerner zu Beginn der Eifahrung mit GA ernst genommen werden sollen, ist es wichtig, die Lerner an der Bewertung der GA zu beteiligen. Um nicht nur theoretisch die Möglichkeiten zur "Lernerfolgskontrolle" kennenzulernen, arbeiteten wir im Seminar auch wieder in Kleingruppen und unser Arbeitsauftrag bestand darin, in 10 Minuten drei verschiedene Modelle zur Unterrichtsbewertung genauer zu betrachten und miteinander zu vergleichen. Bei der anschließenden Diskussion im Plenum wurde klar, dass Arbeitsaufgaben zur Bewertung vor allem nicht zu kompliziert sein dürfen und nicht nur aus Zahlenrastern und Prozenten bestehen sollten, viel besser gefiel die

Bewertung in Form einer Bergmetapher, in der "Höhen" und "Tiefen" beschrieben werden können (Abb.6). Auch hier gilt, je spielerischer umsetzbar und je phasenbezogener eine Bewertungsaufgabe ist, desto besser.

Prinzipiell wurde aber allgemein unterstrichen, wie wichtig die Bewertung des Unterrichts durch die Lerner ist, nicht zuletzt damit die LehrerInnen auch einmal ein Feed-Back bekommen. Der Mut, eine Bewertungsaufgabe nicht nur themenbezogen, sondern auch personenbezogen zu gestalten, wurde gefordert, auch wenn dies ab und an als LehrerIn auch schmerzhaft sein kann. Uns mit der Meinung unserer Studenten und Schüler über den Unterricht auseinanderzusetzen ist deshalb so wichtig, weil wir normalerweise so wenig darüber wissen. Wenig wissen wir aber auch darüber, wie wir mit an uns gerichteter Kritik umgehen sollen. Im Seminarreader finden sich Beispiele dazu, was Lehrer als "Störung" ihres Unterrichts empfinden und somit auch als indirekte Kritik. Woran sich das angemessene Verhalten einer Lehrperson im Kreuzfeuer der Kritik orientieren kann und welchen "Kodex" man/frau beachten sollte, ist dort ebenfalls nachzulesen.

Prinzipiell sollten wir mit schwierigen Lernern respektvoll umgehen und ihnen ihr Stören (sofern es nicht zur Dauererscheinung wird) zugestehen. Störungen entstehen zumeist dann, wenn die Lerner die Aufmerksamkeit des/der LehrerIn einzufordern versuchen. Hier ist zu beachten, dass die Zuteilwerdung von Aufmerksamkeit durch den/ie LehrerIn oft schon viele emotionale Probleme in der Gruppe lösen kann. Generell gilt, dass wir uns als Lehrende immer auf unseren Instinkt verlassen sollten und nur Probleme ansprechen sollten, wenn wir ganz sicher sind, dass eine Person tatsächlich emotionale Zuwendung nötig hat. Vor allem sollte es immer vermieden werden, eine/n Lerner/in vor allen anderen anzusprechen, immer sollten wir versuchen, die in Frage kommende Person zur Seite zu nehmen, um ihr Intimität zu gewähren. Für Störungen bei der GA, die ihre Ursache in einem Konflikt innerhalb der Gruppe haben, ist es angebracht als LehrerIn präsent zu sein, jedoch die Konfliktlösung immer über inhaltliche Aspekte zu bemühen.

Da viele SeminarteilnehmerInnen die Kriterien für die Auswahl der Übungen für GA genauer kennenlernen möchten, wurde im letzten Drittel der Veranstaltung der Schwerpunkt auf die Durchführung von Arbeitsaufträgen in GA gelegt. So sollten anhand der praktischen Arbeit zunächst die Schwierigkeit der richti-

gen Zeitvorgaben und die Spannungsbögen der Übungen besprochen werden. Dafür bekamen wir wieder graphisches Material, diesmal Zeichnungen von 3 verschiedenen Gesichtsausdrücken. In 5 Minuten sollten wir alle 3 Gesichter beschreiben. Die Übung zog uns alle in ihren Bann und die meisten SeminarteilnehmerInnen empfanden 5 Minuten als zu kurz für die Bearbeitung dieser Aufgabe. Es fanden sich viele Stimmen, die für eine "sanfte" Verlängerung im Stil von "Noch 2 Minuten!" oder "Bitte langsam fertig werden!" plädierten. Vorsicht ist aber geboten, eine Übung wie diese mit einem kurzen Spannungsbogen, zu lang zu gestalten. Eine "Warmlaufphase" braucht jede Gruppenarbeit, also sind bei einer reinen Arbeitszeit von 5 Minuten noch ungefähr 1-2 Minuten hinzuzurechnen. Bzgl. der Übung verlaute, dass zu den zeichnerisch komplex gestalteten Gesichtern evtl. eine komplexere Aufgabenstellung (z.B. Verbinden der drei Bilder zu einer Geschichte) gepasst hätte, oder aber die Verwendung einfacheren Bildmaterials (z.B. Smile-Gesichter). Zusammenfassend bemerkte Prof. Schwerdtfeger, dass sowohl das Material und die Arbeitsanweisungen zusammenpassen müssen, aber auch das Material an die Lernergruppe angepasst sein muss. Übungen mit kurzem Spannungsbogen eignen sich gut für kleine "Durchhängephasen" der Lerner. Solche Übungen sollten aber auf keinen Fall überstrapaziert, d.h. zu lange ausgedehnt werden, denn das kann schlimme Folgen haben.

Genauso wichtig wie die Anpassung des Materials an die Vorlieben und den Geschmack der Lernergruppe, ist aber auch, dass der/ie Lehrer/in die verwendeten Übungen für GA leiden kann. Nur was uns selbst Spass macht können wir erfolgreich vermitteln!

Als nächste GA sollten wir uns als Dichter und Dichterinnen versuchen. Wir hatten 10 Minuten Arbeitszeit für die Erstellung von einem "Haiku", einer japanischen Gedichtform, die strengen Aufbaueregeln unterliegt: „1. Zeile: Nenne einen Gegenstand in einem Wort, Z2: Beschreibe diesen Gegenstand in zwei Worten, Z3: beschreibe eine Handlung den Gegenstand betreffend in drei Worten, Z4: Äußere eine Meinung über den Gegenstand in vier Worten, Z5: Nenne erneut den Gegenstand in einem anderen Wort“. Nach einer intensiven Arbeitsphase wurden die Machwerke vor dem Plenum vorgetragen und von diesem mit Klatschen und Begeisterungsrufen kommentiert. Hier sind die "Haikus" unserer Seminargruppe nachzulesen:

Frühling
alles neu
spazieren im Grünen
ich fühle mich frei
Erwachen

Regenschirm
Groß bunt
Wir trocken 'drunter
Regen da, Schirm weg
Nass

Wir
arbeiten gern
mit dem Buch
und lieben unseren Lehrer
Klasse

Stuhl
aus Holz
wir setzen uns
der Menschheit größte Erfindung
Sitzplatz

Glühbirne
Elektrizität, Licht
ich brauche Licht
macht das Buch lesbar
Stromausfall

Reisen
Weg sein
neue Luft atmen
eine Illusion wird verkauft
Zurückkehren

Die positive Resonanz, die diese Übung hervorgerufen hatte, wurde nun im Plenum genauer analysiert. Zunächst nahm Prof. Schwerdtfeger unsere Reaktionen auf die vorgetragenen "Gedichte" auf und wies darauf hin, dass in unserer Reaktion die wunschgemäße Bewertung der GA durch die Lerner selbst erfolgte. Ziel ist immer eine Übernahme der Verantwortung, eben auch für die Bewertung der geleisteten Arbeit, durch die Lerner und nicht durch den/die LehrerIn. Ferner wurde



hervorgehoben, dass diese Übung auf allen Ebenen möglich sei und auch in allen Altersstufen. Tatsache ist, dass diese Übung eine Vielfalt von Anwendungen möglich macht, sich reduzieren und auch in ihrer Komplexität erweitern läßt. In diesem Sinne scheint sie ein idealer Prototyp für Übungen zur GA zu sein, da sie eine Anpassung an das Lernerprofil und variable Spannungsbögen erlaubt. Die SeminarteilnehmerInnen hielten zusammen mit der Leiterin fest, dass ein Ausbau der Übung z.B. zur Vokabelarbeit gut möglich wäre. In der Folgestunde könnte der bei der Erstellung des "Haiku" angefallene neue Wortschatz weiter verwendet werden. All dies auf Folien durch Mitschrift zu dokumentieren empfiehlt sich laut Schwerdtfeger, da so die Bedeutung des in der GA erarbeiteten Materials anschaulich gemacht wird. Ein Integration der Ergebnisse der GA in den curricularen Lernstoff des Kurses ist sehr wichtig, um die Bedeutung der GA im FSL zu untermauern.

Skeptiker, die vor der Bearbeitung diese GA in Frage gestellt hatten, ob ein "Gedicht" in der Gruppe oder ob es auch von Lernern in der Grundstufe geschrieben werden konnte, lösten nun eine Diskussion im Plenum aus. Die Mehrheit der SeminarteilnehmerInnen sprach sich aber dafür aus, eine solche Übung im Unterricht zu verwenden. Im Gegensatz zur Bearbeitung allein oder in Partnerarbeit wurden die Vorteile der Bearbeitung in der Gruppe darin gesehen, dass neben einem erhöhten Ideeneinfluss auch die Hemmschwelle vor "Lyrik" im Fremdsprachenunterricht durch die Gruppe leichter genommen wird. Da die Attraktivität der Übung sie zum "Selbstläufer" macht, steht aber einer Verwendung z.B. als Hausaufgabe auch nichts im Wege.

In der Folge kam eine neue Frage im Plenum auf, nämlich, wie wir als FremdsprachenlehrerInnen rassistischen, sexistischen und menschen-verachtenden Äußerungen, die im Rahmen der GA zu Tage treten könnten,

entgegneten. Die Seminarleiterin meinte daraufhin, dass das Einschalten des/er Lehrers/In in den meisten Fällen gar nicht nötig sein werde, da eine funktionierende Großgruppe ihre eigenen Selbstreinigungsfunktionen hat. Die Lerner lassen untereinander keine Zweifel aufkommen, wenn etwas "völlig daneben" ist.

Schon gegen Ende des Seminars blieb noch Zeit für zwei weitere Aufgabenstellungen, die in GA erarbeitet werden sollten. Zunächst bekamen wir eine Übung für fortgeschrittene Lerner, bei der unterschiedliche Konzepte zu Zeit, Pünktlichkeit und Zeitempfinden diskutiert werden sollten. Die Aufgabenstellung "Was ist für Sie ‚sehr früh‘, ‚früh‘, ‚pünktlich‘, ‚sehr pünktlich‘, ‚spät‘, ‚sehr spät‘?" erwies sich als irreführend, da die Formulierung nicht klar auf eine Unterscheidung zwischen den persönlichen Überzeugungen der Gruppenteilnehmer und einer global anzunehmenden Konsensmeinung ausgehend von der eigenen kulturellen Prägegesellschaft hinzielte. Die Folge waren heftige Diskussionen in jeder Kleingruppe, und in der Plenumsdiskussion gestand die Seminarleiterin schließlich ein, dass diese zweideutige Formulierung absichtlich gewählt worden war, um eine maximale Provokation der Gruppenmitglieder auszulösen. Wir waren uns aber einig, dass so eine Aufgabenstellung nur bei ganz bestimmten Lernergruppen vernünftig wäre, die über eine eigene "Diskussionstradition" verfügen. Bei anderen, ungeübteren Gruppen hielten wir eine klarere Aufgabenstellung, z.B. "Diskutieren Sie in der Gruppe!" für sinnvoller. Jedoch wurde auch deutlich, dass verwandte Themen wie z.B. "Was ist für Sie pünktlich aufstehen?" ein hohes emotionales Potential haben, als wir darüber im Plenum sprachen. Jede Person hat dazu eine sehr persönlich gefärbte Meinung, was die Übung reizvoll - ja sie funktioniert nur dann, wenn die Lerner bereit sind, Persönliches einzubringen - macht, aber gleichzeitig auch zum Glatteis für

unerfahrenere LehrerInnen mit der GA. Die besten Resultate bringt die Übung, wenn sich der/die LehrerIn fast völlig zurückzieht - so wird die Verwendung der Fremdsprache Deutsch fast automatisch eintreten.

Ähnliche Schlussforderungen ergaben sich auch nach der nächsten Übung, bei der in der Kleingruppe über das Thema "Streiche in der Kindheit" gesprochen werden sollte. Diese Übung ist ebenfalls nur für fortgeschrittene Lerner gedacht und sie funktioniert dann besonders gut, wenn alle Gruppenmitglieder möglichst viel aus ihrer individuellen Erfahrung berichten, dabei auf Familiengeschichten zurückgreifen und den einen oder anderen Streich auch körperlich ausagieren. Bei der



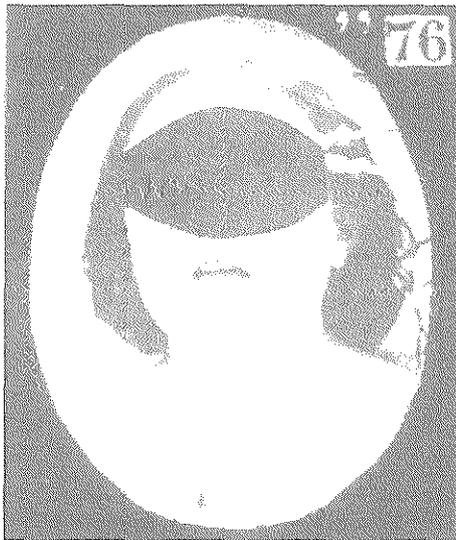
Besprechung im Plenum wurde angesichts einer thematisch so komplexen Aufgabe die Frage gestellt, ob hier während der GA die Zielsprache Deutsch durchgehend von den Lernern benutzt werden sollte. Darauf antwortete Prof. Schwerdtfeger, dass dies nicht unbedingt der Fall sein müsse, jedoch in der Präsentation der Gruppenergebnisse im Plenum sollte jede/r LehrerIn darauf achten, dass nur Deutsch gesprochen werde.

Das Ende der Veranstaltung war gekommen, hier nun Anlass für eine zusammenfassende Stellungnahme: die philosophischen und erkenntnistheoretischen Grundlagen des *anthropologischen Ansatzes* zwingen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit unseren Einstellungen und Handlungen und den uns bestimmenden Institutionen. Es war sehr anregend, wieder einmal in guter deutscher akademischer Seminartradition gemeinsam in den großen Zusammenhängen reflektieren zu können und nicht gleich ins Anekdotisch-Praktische überzugehen. Manchmal jedoch wirkten die Übergänge zwischen praktischer GA, Arbeitsaufträgen und theoretischem

Rahmen nicht ganz schlüssig, sondern etwas forciert. Es war z.B. nicht ganz klar, warum die technologischen Metaphern zum FSU ‚schlecht‘, die narrative Reismetapher jedoch ‚gut‘ war, nur weil sie besser in das vorkonzipierte anti-rationalistische Schema Prof. Schwerdtfegers passte. Weiterhin sind viele der Übungstypen und Arbeitsanweisungen auch in gutem herkömmlichen Unterrichtsmaterial mit kommunikativ/konstruktivistischer Ausrichtung zu finden (vgl. u.a. *Moment Mall*, *Tangram*, *Sichtwechsel*), ohne notwendigerweise dem von Schwerdtfeger für sich beanspruchten ‚Quantensprung‘ in der FSU-Forschung zu entstammen. Andererseits ist die Einforderung des Leibes und der Emotionen allzu häufig mit anderen sogenannten ‚alternativen‘ Ansätzen verbunden, die häufig von psycho- oder gruppentherapeutischen Standpunkten aus vorgehen (vgl. *Neurolinguistic Programming and Learning (NPL)*, Suggestopädie etc.). Dessen ungeachtet hat Fr. Schwerdtfeger ihren wissenschaftlichen Hintergrund zur Geltung gebracht, auf Literatur und Forschungsergebnisse verwiesen und mit Wissen statt mit Glauben gegläntzt. Ihre Leistung bestand u.E. auch darin, beispielhaft den enormen Reiz vorzuexerzieren, den die Kombination von klarem Intellekt, gewinnender Offenheit und warmer Menschlichkeit auf alle Lernende ausüben.



Fr.Prof.Schwerdtfeger bedankte sich für die rege Teilnahme an Aktivitäten und Diskussionen und versicherte, wie immer auch von Ihren Seminaristen viel gelernt zu haben. Für uns alle war das Seminar zweifellos sehr anregend, sowohl auf Grund seiner Inhalte als auch der einnehmenden und schillernden Persönlichkeit seiner Leiterin, der wir hiermit aufs Neue und aus der Ferne unseren Dank und unsere Anerkennung aussprechen.



Bibliografie:

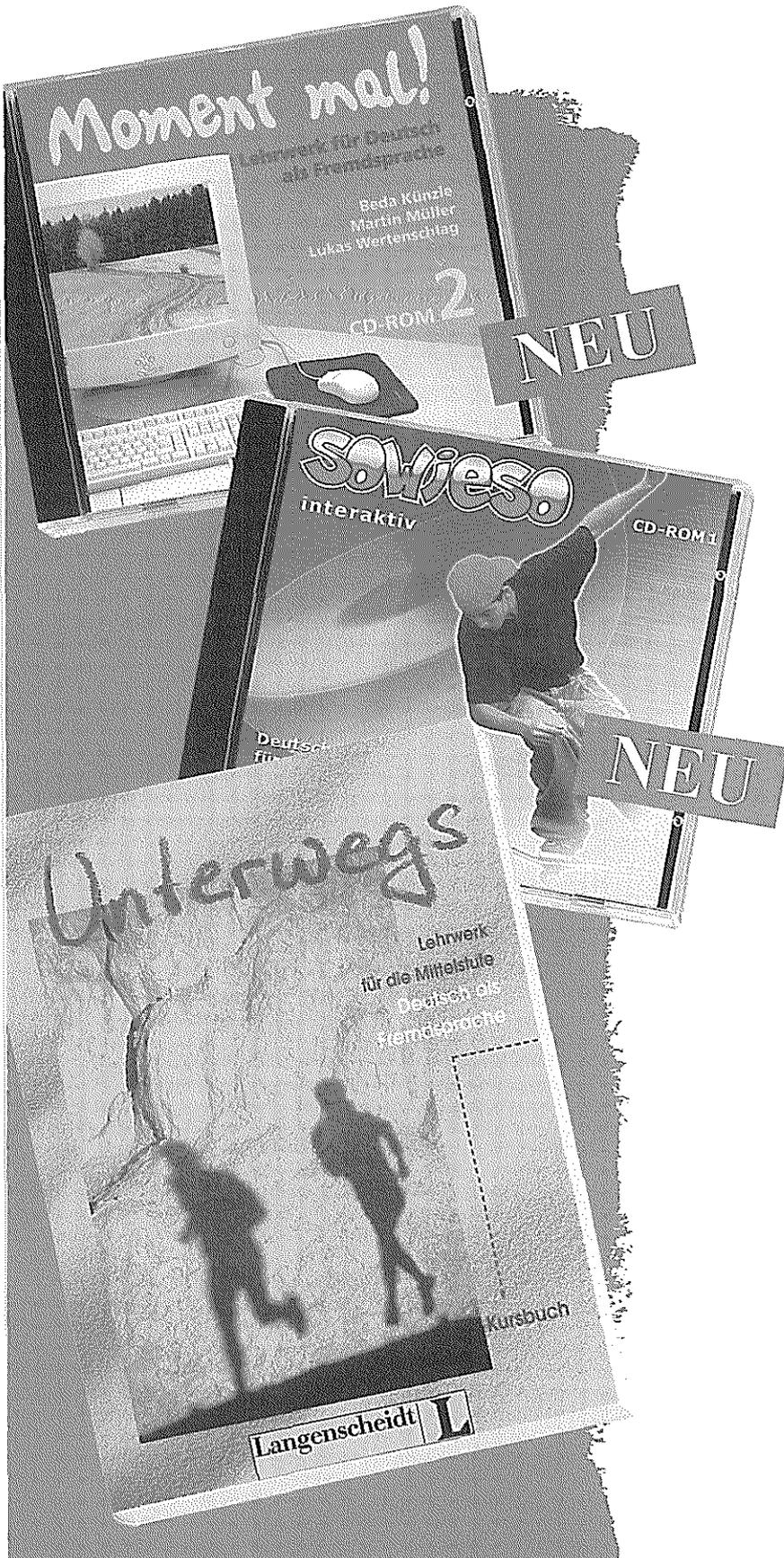
- Armstrong, D. et al. (1995), *Gesture and the Nature of Language*, Cambridge.
- Averill, J.R. (1996), Intellectual Emotions, in Harre, R./Parrott (Hg.), *The Emotions – Social, Cultural and Biological Dimensions*, London, 24-38.
- Bruner, J. (1990), *Acts of Meaning*, Cambridge, Mass.
- id. (1995), Meaning and the Self in Cultural Perspective, in Bakhurst, D. et al. (eds.), *The Social Self*, London.
- Dennet, D. (1991), *Consciousness explained*, London.
- Elias, N. (1976), *Über den Prozess der Zivilisation*, Frankfurt a. M.
- Goleman, D. (1996), *Emotional Intelligence – Why it can matter more than IQ*, London
- Harre, R. / Gillet, G. (1994), *The Discursive Mind*, Thousand Oaks/London.
- Junyent, C. (1999), *La diversidad lingüística*, Octaedro, Barcelona
- Krückels, M. (1996), *Linguistische Theorie und Künstliche Intelligenz*, Unveröffentlichte Mag.Arbeit, Bochum.
- Lakoff, G. (1990), *Women, Fire and Dangerous Things – What Categories Reveal about the Mind*, Chicago.
- Merleau-Ponty, M. (1966), *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin.
- Mestrovic, S. (1997), *Postemotional Society*, London
- Romanyshyn, R.D. (1993), The Despot Eye and its Shadow – Media Image in the Age of Literacy, in Levin, D. (ed.), *Modernity and the Hegemony of Vision*, Berkeley, 339-360.
- Schwerdtfeger, I.C. (1993), A Phenomenological Approach to the Teaching of Culture: an Asset to the Teaching of Language Awareness?, *Language Awareness* 2, 1, 1993, 192-198.
- id. (1997a), Zur (Wieder)entdeckung von Sehen und Imagination für fremdsprachliches Lernen – das kognitive Lernmodell auf dem Prüfstand, *Materialien Deutsch als Fremdsprache* Heft 46, 195-209.
- id. (1997b), Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen, *Info DaF* 24, 5, 587-606.
- id. (1998), *Gruppenarbeit und Innere Differenzierung*, Fernstudieneinheit XX (Erprobungsfassung), Langenscheidt.
- Shweder, R.A. (1994), "You are not Sick, you are just in Love" – Emotions as an Interpretative System, in Ekman, P./Davidson, R. (Hg.), *The Nature of Emotion – Fundamental Questions*, New York, 32-44.
- Wenzel, H. (1995), *Hören und Sehen – Schrift und Bild – Kultur und Gedächtnis im Mittelalter*, München.

Fußnote:

1. Schwerdtfeger gab hier mehrere Beispiele, angefangen von der Einteilung über die Farben der Pullover bis hin zur Verteilung von verdeckten Karten, die Comicfiguren darstellen und sich dann in "Familien" (z.B. die Enten oder die Mäuse bei Walt Disney) zusammenfinden.

C.J & C.E. 

Surfen, klicken, Deutsch lernen



Moment mal!

Das erfolgreiche Grundstufenlehrwerk hat multimediale Unterstützung bekommen:

CD-ROM 1, 3-468-47820-8

CD-ROM 2, 3-468-47821-6

CD-ROM 3 in Vorbereitung

Unter www.langenscheidt.de/moment-mal finden Sie und Ihre Lernenden interessante landeskundliche Informationen und Projekte.

sowieso

Das Lehrwerk für Jugendliche:

CD-ROM 1, 3-468-47657-4

CD-ROM 2 in Vorbereitung

Unter www.langenscheidt.de/sowieso finden Sie Informationen und Übungen mit Kommentaren für die Lernenden.

Unterwegs

Das neue Mittelstufenlehrwerk bietet Ihnen jetzt auch im Internet aktuelle Zusatzinformationen. Unter www.langenscheidt.de/unterwegs finden Sie weitere Anregungen, methodische Hilfen und Zusatzprojekte.



Beratung und
Bestellungen bei

SGEL – DIVISION LIBROS

Avda. Valdelaparra, 29

28108 Alcobendas (Madrid)

Tel. 91/6 57 69 97, Fax 91/6 57 69 23

e-mail: perea.a@sgel.es