

KOMMUNIKATIVER DEUTSCHUNTERRICHT IN GROßGRUPPEN - DIE QUADRATUR DES KREISES?

EIN BERICHT ÜBER DAS AGA-SEMINAR IN SEVILLA VOM 20. BIS 21. MÄRZ 1998 MIT BEATE KÖHLER (GOETHE-INSTITUT MADRID)

Was Großgruppen sind, kann natürlich vorrangig quantitativ, aber auch qualitativ definiert werden: Gruppen, in denen a priori viele der gängigen kommunikativen Arbeitsmittel und -methoden nicht oder nur modifiziert angewandt werden können. Das Hauptproblem könnte wie folgt umrissen werden: In einer Klasse von 40 oder sogar bis zu 120 Personen kommt die zentrale Funktion von Sprache, die Kommunikation im Kontakt zwischen Menschen, so gut wie nicht zum Tragen. Eine aktive Benutzung der Fremdsprache ist für den Lernprozeß jedoch eine der wichtigsten Voraussetzungen. Hier müssen unsere Überlegungen ansetzen.

Die von der kommunikativen Methode postulierte ideale Gruppengröße von maximal 15 Teilnehmern scheint in didaktischen Fachkreisen einfach als gegeben vorausgesetzt zu werden; dies steht jedoch im Gegensatz zu den realen Arbeitsbedingungen vieler Lehrer, deren Schülerzahlen weit entfernt von jenem Ideal liegen. Gerade der Sprachunterricht an den spanischen Universitäten ist vom "Phänomen Großgruppe" betroffen, und da in die-

sem Bereich zur Zeit kaum eine strukturelle Veränderung erwartet werden kann, gilt es, sich den Bedingungen zu stellen und das Beste daraus zu machen. Und dies, wie wir in der Vorbereitungsphase des Seminars zu unserem Leidwesen feststellen mussten, fast ohne jegliche theoretische Hilfestellung; auch von fachlicher Seite ist zu dieser Problematik ein ausgesprochener Mangel festzustellen, sowohl an entsprechend geschulten Fortbildungsfachleuten als auch an einschlägiger Fachliteratur.¹

Wir aber haben aus der Not eine

Tugend gemacht und den Mangel an vorgefertigter Lehrmeinung und Patentrezepten als Anreiz zur kreativen Selbsthilfe verstanden. So bestand denn zumindest unser Frühlingsseminar in Sevilla aus einer arbeitsfähigen Kleingruppe von 13 Teilnehmenden, die, innerhalb des von Beate Köhler vorgesteckten organisatorischen Rahmens, ihre eigenen Erfahrungen und Ideen einbringen und austauschen konnten.

Die drei Schmerzen - Los tres dolores

Nach ersten Sondierungen und Reflexionen kristalli-

DANIEL ZIMMERMANN,
FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN, GRANADA
CARMEN SYMALLA UND CHRISTOPH EHLERS
INSTITUTO DE IDIOMAS, UNIVERSIDAD DE SEVILLA

sierten sich folgende Themenbereiche und Fragen als die dringlichsten heraus.

1. Das Raumproblem oder "Runter vom Podest!"
2. Arbeitsformen der freien Sprachproduktion oder "Dividiere die Schüler und multipliziere den Lehrer" (R.Hak)
3. Lernkontrolle oder "Hallo Lehrer! Ist das hier richtig?"

Diese zentralen Aspekte waren dann Gegenstand der Erörterung in Kleingruppen, die auch die - geringe, aber hilfreiche - Literatur zu Rate ziehen konnten. Im Folgenden möchten wir die Ergebnisse dieser gemeinsamen Arbeit präsentieren.

1. Das Raumproblem oder "Runter vom Podest!"

Die Auswirkungen der Großgruppen-Situation sind physischer und psychischer Art: Wie können Hemmungen sprachlicher und allgemeiner Art abgebaut werden, wenn zusätzlich zur großen Zahl der Lernenden die räumlichen Bedingungen so gut wie keine Mobilität zulassen? Wie können die negativen Eigenschaften des Raumes ausgeräumt werden?

Gutgemeinte Tipps zur Organisation des Klassenraums in "Hufeisenform" oder "im Kreis" (s. Alke et al. 1998) ernten unser wehmütiges Lächeln, da wir hierzu Pressluftschlämmer benötigten. Trotzdem sollten wir uns nicht von der lehrerzentrierten Starre des traditionellen universitären Vorlesungssaals konditionieren lassen. Bei bestimmten Aktivitäten (z.B. Dialogübungen mit ständig wechselndem Partner) können und sollten wir Bewegung in den Klassenraum bringen und ein "kreatives Chaos" zulassen². Wie bei Partner- (PA) oder Kleingruppenarbeit (KG) die TN sich nicht nur an ihre seitlichen Nachbarn, sondern auch an den Partner hinter oder vor sich wenden können. Und wenn sie dabei Halsstarre bekommen, warum sollten sie sich nicht auf die Tische setzen?

Auf jeden Fall sollten wir uns nicht zu schnell mit vorgegebenen Studien- und Raumplänen abfinden. Wir alle wissen, dass ein Raum mit beweglichen Stühlen oder sogar Tischen - also ohne festgeschraubte, wie Barrieren wirkende Bänke - die Stimmung deutlich verändert und die besten Voraussetzungen für andere Arbeitsformen bietet (s.u. Punkt 2). Befinden sich

zudem Lehrertisch und -stuhl auf gleicher Ebene und in nur geringem Abstand von den Lernenden, sind guter Kontakt und direkter Austausch praktisch automatisch vorgegeben. Wir sollten uns daher über die räumlichen Beschränkungen hinwegsetzen und sie verändern. Sogar bauliche Veränderungen zur Verbesserung der Akustik bedürfen manchmal nur des Anstoßes durch unzufriedene Lehrkräfte. Als Begründung eines Raumwechsels kann immer angeführt werden, daß die Arbeitsformen des modernen Fremdsprachenunterrichts die genannten räumlichen Qualitäten zwingend erfordern, um Qualität und Erfolg der Lehre zu gewährleisten.



Sehr wichtig für den unerlässlichen persönlichen Bezug zwischen Lehrer und Schüler ist physische Nähe. Wenn der Lehrer/die Lehrerin ausschließlich vom räumlich häufig bewußt abgesetzten Pult aus oder per Mikrophon unterrichtet, ist die Lehr- und Lernsituation von vorne herein auf Präsentation/Input und Rezeption festgelegt. Soweit die Raumaufteilung es zuläßt, sollte der Lehrer/die Lehrerin versuchen, sich "unters Volk zu mischen". Nur so können reale Kommunikationssituationen entstehen, nur so können auch individuelle Bedürf-

nisse oder Interessen wahrgenommen werden. Arbeitsphasen in Kleingruppen bieten sich dafür besonders an, in geringem Maß kann hier sogar der mündliche Sprachstand der Lernenden wahrgenommen und eingeschätzt werden.

Psychologische Probleme: Die Schwierigkeiten und



Hemmungen, vor einer größeren Gruppe von Menschen zu sprechen - noch dazu in einer fremden Sprache - sind nicht zu unterschätzen. Die Herstellung eines Feedbacks (positiv und negativ, d.h. korrigierend) zwischen Lehrer und einzelner Schüler (sowie auch der Schüler untereinander) begegnet in der Großgruppe spezifischen Umständen und Schwierigkeiten: der Einzelne neigt dazu, unterzugehen oder auch bewusst unterzutauchen, der Lehrer nimmt kaum Individualität in der anfangs amorphen Masse wahr. In Räumen mit schlechter Akustik müssen Lernende regelrecht schreien, um von allen oder auch nur von der Lehrerin/ vom Lehrer vorne verstanden zu werden. Je formeller und "steifer" die Atmosphäre oder Stimmung im Klassenraum ist, desto schwerer fällt die Überwindung zum eigenen Wortbeitrag.

Die bewußte Beeinflussung der allgemeinen Stimmung ist also ein erster Schritt zum Hemmungsab-

bau. Der Einstieg in die Stunde ist dafür von großer Bedeutung: die ersten Minuten entscheiden im Allgemeinen über den Ablauf der ganzen Sitzung. Ein kleiner Witz, eine spontane persönliche Kontaktaufnahme, ein Kommentar über aktuelle Themen oder einfach nur freundliches oder fröhliches Auftreten können schon ausreichen, um die Stimmung zu lockern - ganz bewußt auch die des Lehrenden, denn nicht selten überträgt sich seine Hemmung oder eben Entspannung auf die Lernenden.

Bei Hemmungen sprachlicher Art ist es wichtig, nicht zu früh freie Äußerungen vor der Gruppe zu fordern oder zu erwarten. Wie wir immer wieder betonen, gilt hier die Übungstypologie "von gebundener zu freier Sprachproduktion" ganz besonders (s. Punkt 2). Gebundenes Sprechen, ausgehend vom reinen Vorlesen oder Nachsprechen (auch im Chor!), Wiederholungen mit kleinen Abwandlungen etc. können die Gewöhnung an das Sprechen vor der Gruppe fördern und so den Weg zu freieren Worten vorbereiten.

Bei fortdauernden Hemmungen einzelner ist es angebracht, diese schließlich zu respektieren und nicht auf "öffentliche" Äußerungen zu bestehen. Kleineres "Publikum" in anderen Arbeitsformen kann hier vielleicht Abhilfe schaffen (s.u. Punkt 2).

Wir haben vom Gefühl der Anonymität in der amorphen Masse gesprochen. Diese muss so schnell wie möglich durchbrochen, die Gruppe individualisiert werden. Diese Individualisierung ist eines der fundamentalen Prinzipien unserer Arbeit: sie durchdringt alle Teilbereiche, vom Lernen der Namen bis hin zur Atomisierung in Klein- und Kleinstgruppen. Fundamental für den guten Kontakt zu den Lernenden ist das Beherrschen ihrer Namen. Nur so kann in den wenigen Fällen, wo Lernende im Plenum oder im sonstigen Kontakt mit der Lehrkraft die Möglichkeit zum Sprechen bekommen, echte Kommunikation stattfinden. Der Aufwand ist bei der großen Schülerzahl oft erheblich, die Mühe zahlt sich jedoch aus - ganz abgesehen davon, daß der Lehrer/die Lehrerin damit selbst das beste Beispiel für erfolgreiches Lernen abgibt! Das Namenlernen anhand von Passbildern entspricht weitgehend dem traditionellen Vokabelpauken, jedoch können auch hervorragend andere Mnemotechniken demonstriert und gemeinsam reflektiert werden. Sollte dies trotz aller Anstrengun-



gen nicht gelingen, besteht eine weitere interessante Methode, auch zum Abbau von Hemmungen, darin, den Lernenden (neue) Namen und damit eine Rolle zuzuweisen. Die Schüler/innen können nun von ihrer Rolle her als fremde (z.B. berühmte) Persönlichkeit sprechen, was mit ein bißchen Übung und Einfühlung erstaunliche Resultate erbringt - zumal das Gesagte keine Preisgabe persönlicher Meinungen oder Inhalte darstellt, sondern eben dem Mund der Rollenfigur entspringt. Und nicht zuletzt: Auch unter den Lernenden fördert gegenseitiges Kennenlernen, gerade in kleineren Arbeitsgruppen, das Entstehen von echter Kommunikation.

2. Arbeitsformen der freien Sprachproduktion oder "Dividiere die Schüler und multipliziere den Lehrer" (R.Hak)

Welche Arbeitsformen ermöglichen es, dass die Lernenden zum freien Sprechen kommen? Wie können Lernende in einer Großgruppe von rein rezeptiver Sprachaufnahme zur produktiven Sprachbenutzung gebracht werden?

Die geeignetste und womöglich einzige Möglichkeit, allen Lernenden einer Großgruppe tatsächlich die

Gelegenheit zur produktiven Sprachbenutzung zu geben, ist die Arbeit in Klein- und Kleinstgruppen/ Partnerarbeit. Eine Verlagerung der kommunikativen Phase in Kleingruppen- oder Partnerarbeit ist für Großgruppen die sinnvollste und effektivste Arbeitsweise, um dem Einzelnen ein höchstmögliches Maß an Sprechraum zur Verfügung zu stellen. Gleichzeitig werden dabei herkömmliche Lehrerfunktionen an die Kleingruppe delegiert. Hak (1994:67) formuliert es als goldene Regel: "Dividiere die Lerner und multipliziere den Lehrer".

Der/die Einzelne sollte sich, trotz der begrenzten Mittel, die ihm zu Verfügung stehen, als mündige Person ausdrücken, seinen Fähigkeiten und Kenntnissen, seiner Phantasie und Kreativität Ausdruck verleihen können, wofür die Partner- und Gruppenarbeit viel bessere Voraussetzungen bietet als das Plenum: "...schöpferische Aktivitäten werden gefördert, ...Ängste verringert..." (Schwerdtfeger 1994:206)

Die folgenden (nicht hierarchisierten) Leitlinien zur Gruppenarbeit (Schwerdtfeger 1985) geben an dieser Stelle eine allgemeine Orientierungshilfe für die Ziele und Inhalte einer gruppenarbeitsorientierten Lerneinheit:

- Gruppenarbeit ist zielabhängig.

- Gruppenarbeit ist materialabhängig.
- Gruppenarbeit darf Schüler nicht unter, nicht überfordern.
- Gruppenarbeit muß die Möglichkeit geben, daß Schüler voneinander lernen.
- Gruppenarbeit muß mit den Schülern genau besprochen werden.
- Gruppenarbeit ist lernprozessorientiert.
- Gruppenarbeit ist für den Lehrer vorbereitungsintensiv -

Welche Schritte gilt es zu beachten?

- Gruppenarbeit muß in Unterrichtsphasen vorbereitet werden.
- Gruppenarbeit 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?
- Sind die Aufgaben unterschiedlich, haben aber identische Ziele?

Die Aktivität soll also dezentralisiert, vom Lehrer wegverlagert werden. Sofort meldet sich das Lenor-Gewissen: Wie behalte ich die Kontrolle über das Produkt? Nun, wie Schwerdtfeger richtig bemerkt, und nicht oft genug unterstrichen werden kann, ist kommunikative Gruppenarbeit grundsätzlich prozess- und nicht produktorientiert, das heißt, der Inhalt, nicht die Form steht im Vordergrund. Auch daher besteht eine wichtige Art der Kontrolle im konsequenten Managen des Klassenraums: Vorbereiten, Beraten und Korrigieren. Wenn dies schon in kleinen Klassenverbänden wichtig ist, so wird es in Großgruppen absolut unverzichtbar. Nolasco und Arthur (1989) unterstreichen in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Ritualisierung von bestimmten Handlungsabläufen, die Ordnung und Disziplin gewährleisten. Das ist nicht repressiv, sondern produktiv gemeint, denn "A well organised teacher is a source of confidence and security for the students" (Nolasco und Arthur 1989:22).

Es ist unerlässlich, daß die Instruktionen eindeutig vorgegeben und vollständig geklärt sind. Ein Bei-



spiel: nach Beginn der Arbeit in Gruppen ist es bei der großen Zahl von Lernenden nahezu unmöglich, ergänzende Erläuterungen oder Arbeitsanweisungen verständlich nachzutragen. Je kleinschrittiger die einleitenden Arbeitsanweisungen sind, desto eher ist gewährleistet, daß die Gruppen von der Aufgabe wirklich etwas haben und keine Leerlaufphasen entstehen, besonders wenn das selbständige Arbeiten noch nicht ausreichend geübt worden ist.

Noch zwei praktische Hinweise. Erstens: Da in großen Gruppen auch fast immer Niveauunterschiede auftreten, sind Zusatz- und Alternativaufgaben für schnelle Lerner/innen hilfreich. Zweitens: Gerade bei großen monolingualen Lerngruppen ist es oft schwierig, während der Arbeit in Gruppen den Gebrauch der gemeinsamen Muttersprache einzuschränken. Besonders in mittleren und höheren Niveaus helfen hier vielleicht Abmachungen oder "Verträge", die Einrichtung eines "deutschsprachigen Gebiets" wäh-

rend des Unterrichts etc. Im Prinzip geht es darum, das Bewusstsein dafür zu entwickeln und zu schärfen, dass eine Fremdsprache allein durch den aktiven Gebrauch gelernt werden kann - und dass die Verantwortung für diesen Punkt eben nur in sehr begrenztem Maß beim Lehrer/der Lehrerin liegt.

Aus den oben genannten Gründen beginnt die Kontrolle (s.u.) über die Produktion der TN also schon mit der straffen Durchführung des "Vier-Phasen-Musters": klare Darlegung (möglichst induktiv) der Struktur/Funktion, Festigung (kontextualisierte Drill- und/oder Strukturübungen), erweiterte Anwendung (Transfer) der zu beherrschenden Strukturen/Funktionen in kommunikativer Kleingruppen- oder Partnerarbeit, und schließlich die Präsentation und Nachbereitung der Resultate. Die lehrerzentrierte Arbeit im Plenum kann dabei reduziert werden auf: kognitive Darlegung der Strukturen, etwaiges Vorspielen der Dialoge mit einem stärkeren Lernenden, Arbeitsanweisungen, Organisation der Gruppen, Erklärung von häufig beobachteten Fehlern, aber auch Chorsprechen, Wettbewerbsspiele usw. Alle anderen Aktivitäten können in Partner- und Gruppenarbeit (PA/GA) durchgeführt werden. Beim mündlichen Ausdruck bietet sich hierfür der ganze Fächer bekannter Aktivitäten an, wie z.Bsp. Flussdiagramme, Kettenübungen, Rollenspiele etcetera. Strukturübungen können auch in Partnerarbeit erle-



digt werden, das sollte aber nicht zu lange dauern.

In der Einführungsphase einer kommunikativen Arbeitssequenz soll die Motivation des Schülers, sich mit einem bestimmten Thema auseinanderzusetzen, gefördert werden. Diese thematische Sensibilisierung ist grundlegend für alle weiteren Schritte, da es ohne einen Identifikationsprozess des Schülers mit dem jeweiligen Inhalt nicht zu spontanen, authentischen und sinngebenden Aussagen kommen kann. Grundsätzlich sollte ein möglichst offener Zugang zum Thema geboten werden, um die vielfältigen Interessen, Meinungen und Sichtweisen der Schüler aufzufangen und so ein breites Spektrum an Kommunikationsmöglichkeiten zugrundezulegen; in der Großgruppe muss dieser Aspekt eine zusätzliche Beachtung finden, da die Anzahl individueller Perspektiven, die in die inhaltliche Bearbeitung einfließen sollen, wesentlich höher ist.

Häussermann/Piepho (1986) geben zwei interessante Hinweise, um dieser Forderung gerecht zu werden: Nutzung des "Vakuums" zum Unterrichtsbeginn und "Gedankenkitzel" durch Ungewöhnliches, Skurriles, beides zugehörig zum kommunikativen Prinzip der Wissenslücke oder "information gap": Nach Eintreten des Lehrers pflegt die Aufmerksamkeit der Gruppe sich auf das noch Unbekannte, Kommende zu richten; dieser Moment der Spannung, in dem eine gewisse Neugierde auf das noch nicht Definierte spürbar wird, ist ein Augenblick höchster Aufnahmebereitschaft, ein "Vakuum", das hervorragend für die Kontaktaufnahme mit etwas Neuem - sei es ein Gegenstand, ein Bild, ein gesprochener Satz, ein geschriebenes Wort - ausgenutzt werden kann.

Die Selbstverantwortung des Lerners wecken

Zur Durchführungs- und Nachbereitungsphase stellen sich folgende Fragen: Wie kann den Lernenden bewusst gemacht werden, dass ein großer Teil der Verantwortung für den Unterrichtserfolg bei ihnen selbst liegt? Wie können Ergebnisse aus Einzel- und Gruppenarbeiten für alle präsentiert und zugänglich gemacht werden, ohne dass zu viel Zeit bei der Auswertung im Plenum beansprucht wird?

Da Kontrolle und Betreuung durch den Lehrer wäh-

rend der Kleingruppenarbeit - wie bereits erwähnt - gerade in Großgruppen nur unzulänglich gewährt werden können, ist es besonders wichtig, das Gefühl der Autonomie des Schülers in dieser Phase zu stärken; er muss den Wert der Gruppenarbeit als



solche erkennen und deren Wichtigkeit nicht an der Lehrperson bzw. an deren Anwesenheit festmachen.

Dieser Punkt trifft den "Nerv" der Problematik "Unterricht an Großgruppen". Die Arbeit in Kleingruppen kann, wenn sie gut vorbereitet ist, prinzipiell auf alle herkömmlichen Übungstypen und Arbeitsformen zurückgreifen, spezielle neue Techniken sind dafür nicht unbedingt nötig. Bei mehreren -zig Kleingruppen ist es jedoch unmöglich, die Ergebnisse im Plenum zusammenzutragen und gemeinsam auszuwerten. Neben der schriftlichen Zusammenfassung der Ergebnisse für den Lehrer/die Lehrerin bleibt noch

die Möglichkeit, die Resultate gleichzeitig wie auf einem "Markt" zu präsentieren, eine Form, die allerdings gelernt und geübt werden will.³

Die wegen der großen Lernerzahl oft sehr reichhaltige Textproduktion der Lernenden kann aber auch in den Unterricht zurückgegeben werden. Die von den Schüler/innen erstellten Beiträge können in korrigierter und abgetippter Form gesammelt und für alle zugänglich gemacht, evtl. sogar wieder im Unterricht verwendet werden. Diese "Publizierung" lohnt sich trotz der Mehrarbeit durch die Lehrerin/den Lehrer, da der Motivationseffekt dabei nicht zu unterschätzen ist.

Grundsätzlich geht es hier aber eher um eine Undefinierung der herkömmlichen Lehrer/Lerner-Rollen. Letztlich sind die Lernenden in einer Großgruppe darauf angewiesen, auch weitgehend ohne jene Lehrinstanz zu lernen, die jede Äußerung kontrolliert, überprüft und korrigiert. Dem Dividieren der großen Gruppe in mehrere Kleingruppen entspricht das Multiplizieren des Lehrers/der Lehrerin: Herkömmliche Lehrerfunktionen müssen an die Lernenden abgegeben werden. Dies bedeutet für den Lehrer auch, den "didaktisch-methodischen Alleinvertretungsanspruch aufzugeben und das Geschäft des Lehrens mit seinen Schülern zu teilen" (Steinig, S.39).

Die Schwierigkeiten liegen dabei aber durchaus nicht nur auf der Seite des Lehrers/der Lehrerin. Gerade den an Frontalunterricht gewöhnten Schüler/innen wird es schwerfallen, die eingeräumte Lernautonomie effektiv zu nutzen, eigene Lernformen zu entwickeln und besonders auch Mitschüler/innen als Lernpartner mit bedingter Korrekturautorität zu akzeptieren. Es geht also darum, arbeitsfähige Lerngruppen ins Leben zu rufen, die weitgehend autonom und ohne die Leitung und Kontrolle seitens der Lehrkraft auskommen⁴.

Einen äußerst aufschlussreichen Schritt in diese Richtung stellen die folgenden Arbeitsanweisungen für die Partnerarbeit zur Festigung der Gesprächsfertigkeit dar (Meijer 1997:24):

"Partnerarbeit: Lektüre von Zeitungsnachrichten

Situation: Du hast in der Zeitung einen interessanten Artikel gelesen. Du möchtest deinem Freund/deiner

Priester Antonio: Lieber Kloster statt Ehe

Von BIRTHE ARFF
Raffadali - Die Liebe zu Gott und der Kirche war stärker.

Antonio Carcione (32) war seit einem Jahr Priester in der kleinen Gemeinde Raffadali, als er im Gottesdienst die Religionslehrerin Sonia (26) sah. Eine verbotene Liebe auf den ersten Blick. Heimliche Treffen hinter Kirchenmauern, zärtliche Küsse. Nach wenigen Wochen wußte das ganze Dorf: Die beiden sind ein Paar.

Antonio zog die Soutane aus, verließ die Kirche, floh mit der Geliebten nach Norditalien. Vor drei Monaten Hochzeit auf dem Stan-

desamt von Ceranova.

Das Ehepaar kehrte nach Sizilien zurück - und die Probleme begannen. Antonio fand keine Arbeit. Immer häufiger Streit mit seiner Frau.

Jetzt zog er in ein Kloster, bat seinen Bischof um Vergebung: „Priester zu sein gefällt mir besser als die Ehe.“ Monsignor Di Marco: „Er hat seinen Fehler eingesehen, außerdem ja nicht kirchlich geheiratet.“ Antonio darf als Priester wieder eine Gemeinde übernehmen.

Sonia zog enttäuscht zu ihren Eltern, reichte die Scheidung ein.

Freundin davon erzählen. Er/Sie wird nachfragen, wenn er/sie etwas nicht versteht.

- Schritt 1, allein/5 Minuten:

Lies den Text und markiere die wichtigsten Wörter, damit du nachher etwas erzählen kannst.

- Schritt 2, allein/5 Minuten:

Denke darüber nach, welche Fragen dein Freund/deine Freundin vielleicht stellen könnte. Er/sie hat ja den Auftrag, durch Fragen den Inhalt deines Textes zu entdecken.

- Schritt 3, allein/5-10 Minuten:

Schreibe für die Wörter, von denen du vermutest, dass dein Freund/deine Freundin danach fragt, eine passende Umschreibung neben den Text (Wörterbuch!).

- Schritt 4, zu zweit/15 Minuten:

Führe das Gespräch.

- Schritt 5, zu zweit/5 Minuten:

Nachbesprechung des Gesprächs (auch in der Muttersprache). Womit hattest du Probleme? Welche Fehler hast du während des Gesprächs

gehört? Wie sind sie zu erklären und zu vermeiden? Wie kannst du dich besser auf ein solches Gespräch vorbereiten?"

Solche Arbeitsformen, die sich aus ihrem Selbstverständnis heraus durchaus über die eigentliche Unterrichtszeit hinaus erstrecken können, bringen folgende Vorteile mit sich:

Die Zeitanteile, in denen die Lernenden zu einem Gespräch in der Fremdsprache kommen, werden deutlich erhöht. Auch fallen die Hemmungen und Ängste, sich vor der großen Gruppe zu blamieren, weitgehend weg, da Lern-Lehr-Gespräche unter Lernenden in der Regel unverkrampfter und natürlicher ablaufen können. Vermutlich wird es den Schüler/innen unter sich auch leichter fallen, sich in die Situation des Gegenübers zu versetzen, als dem Lehrer/der Lehrerin. Dadurch können auch inhaltliche Aspekte in den Vordergrund treten, das Sprechen in der Fremdsprache an die Stelle des Sprechens über die Fremdsprache.

Die angeführten Arbeits- und Lernformen können nur auf dem Hintergrund ständiger Metakommunikation erreicht werden. Der Wechsel zwischen Lernen und Lehren verschafft Distanz zur jeweiligen Rolle und sollte von allen Beteiligten kritisch reflektiert werden, um erstens die eigenen Lernformen besser kennenzulernen und zweitens mögliche Mängel beseitigen und die Lernautonomie erhöhen zu können. In diese Metakommunikation gehört thematisch auch der Unterricht selbst hinein, da Kritik und Resonanz auf Lehrerverhalten oder Unterrichtskonzeption etc. in großen Gruppen sonst nur schwer wahrnehmbar ist.

Zusätzlich sollte den Lernenden jede Möglichkeit, außerhalb des Unterrichts in und mit der Fremdsprache zu leben, zugänglich gemacht werden. Gerade die neuen Medien/Internet können hier für den Spracherwerb nutzbar gemacht werden⁵. Das Lernen von Sprache und Kultur kann in Großgruppen, und hier noch weniger als in überschaubaren Kursen, nicht allein auf die Zeit des Unterrichts selbst beschränkt bleiben.

3. Kontrolle oder "Hallo Lehrer, ist das hier richtig?"

In der englischsprachigen Fachliteratur (s. Nolasco

u. Arthur 1989) wird mit *control* allgemein weniger die Leistungskontrolle der Schüler als eher die Steuerung gemeint, die der Lehrer über den gesamten Lernprozess, aber vor allem das konkrete Unterrichtsgeschehen ausüben sollte. "Control is essential for any teaching style in the large group." Sie wird gewährleistet durch das, was die Engländer "*classroom management*" nennen. Unser Begriff von Kontrolle fällt hier eher in ein Unterkapitel, und zwar unter den Begriff *monitoring*, das heisst, individuelle Betreuung. (Von dieser Kontrolle bleibt der Lehrer/die Lehrerin selbst natürlich nicht ausgeschlossen, im Gegenteil, er sollte sich einer ständigen konstruktiven Kritik aussetzen, die sowohl Selbstkritik als auch die Beobachtungen durch Kollegen und Schüler bedeuten kann.)

In der deutschsprachigen Fachliteratur⁶ hingegen wird "Kontrolle" oft mit Leistungskontrolle in Form von Tests oder Examen gleichgesetzt. Was wir aber in unserem Seminar hinterfragen wollten, war die Möglichkeit der "Kontrolle" im Sinne von Einblick in den Leistungsstand der Schüler während des Unter-

richtsablaufes, wohlgesagt nicht im Examen. Hier, im Examen, ist es dann oft zu spät, und es fällt dem unerfahrenen Lehrer einer Großgruppe wie Schuppen von den Augen, wie wenig er eigentlich vom Kenntnisstand, von den Fähigkeiten und Schwächen der Einzelnen wusste. Die Frage bestand für uns darin: wie erhalte ich den besten Einblick in das Wissen (Regelwissen) und Können (Fähigkeit zum Sprachgebrauch) meines Schülers, in das, was er verstanden hat und umsetzen kann, und wie kann ich davon ausgehend Einfluss auf seinen Lernprozess nehmen? Dies beinhaltet also zwei Schritte: zuerst

die Sichtbarmachung der Schülerproduktion, dann der Eingriff in Form von positiver Verstärkung oder Fehlerkorrektur.

Die Haltung gegenüber Fehlern ist grundsätzlich zweierlei Art: einerseits können wir die vorkommenden "Fehler in gewisser Weise als autonome Äußerungen des Lerners" ansehen (Steinig, 45), zudem als zweitrangig gegenüber dem mitgeteilten Inhalt, so dass eine Korrektur und ein Bestehen auf grammatisch korrekte Äußerungen vielleicht auch nicht mehr erstes Ziel des Unterrichts ist. Gleichzeitig wird das Selbstvertrauen der Lernenden in die eigene Sprechfähigkeit nicht ständig durch Korrektur beeinträchtigt. Andererseits können die grammatikalischen Ansprüche (in den Abschlussexamen) hoch sein und wir wollen unsere SchülerInnen nicht darüber hinwegtäuschen. Dann müssen wir im Unterricht gezielt daraufhinarbeiten, dass die Lernenden ein geschärftes Formbewusstsein entwickeln, ohne andererseits die Fehlerangst zu groß werden zu lassen. Die Herausforderung besteht also wie so oft darin, ein Gleichgewicht zu finden zwischen der vom



Kommunikativen Ansatz geforderten sprachlichen Handlungsfähigkeit und der noch assimilierbaren grammatikalischen Korrektheit.

Mündliche Fehlerkontrolle

Im Folgenden möchten wir zu einigen Aussagen von Königs (1995:270), die auf eine in der Sekundarstufe durchgeführte Umfrage basieren, Stellung nehmen:

a. "Lehrerseitige Initiierungen zur Selbstkorrektur

richtsablaufes, wohlgesagt nicht im Examen. Hier, im Examen, ist es dann oft zu spät, und es fällt dem unerfahrenen Lehrer einer Großgruppe wie Schuppen von den Augen, wie wenig er eigentlich vom Kenntnisstand, von den Fähigkeiten und Schwächen der Einzelnen wusste. Die Frage bestand für uns darin: wie erhalte ich den besten Einblick in das Wissen (Regelwissen) und Können (Fähigkeit zum Sprachgebrauch) meines Schülers, in das, was er verstanden hat und umsetzen kann, und wie kann ich davon ausgehend Einfluss auf seinen Lernprozess nehmen? Dies beinhaltet also zwei Schritte: zuerst

Mündliche Fehlerkontrolle

Im Folgenden möchten wir zu einigen Aussagen von Königs (1995:270), die auf eine in der Sekundarstufe durchgeführte Umfrage basieren, Stellung nehmen:

a. "Lehrerseitige Initiierungen zur Selbstkorrektur

sind in der überwiegenden Anzahl nicht erfolgreich; Lerner korrigieren sich trotz des Angebots dazu nicht selbst". Unser Kommentar: die Fähigkeit zur Selbstkorrektur ist sicherlich auch abhängig von Alter, Vorbildung etc., und muss, wie Nolasco und Arthur (1989) es deutlich hervorheben, auch erst einmal vermittelt werden. Außerdem leuchtet es ein, dass genauso wie sich die induktive, selbstständige Regelfindung als effektiver erwiesen hat als die vorgegebene a-priori-Norm, die Selbstkorrektur gleichfalls "tiefer" greifen dürfte als die Kosmetik von außen.

b. "Fehlerkorrekturen werden meistens nicht unterbrechend durchgeführt und sind auch nicht Anlass für eingeschobene Phasen ausführlicher Grammatikvermittlung."

c. "Auf der objektsprachlichen Ebene erfolgen Korrekturen zumeist in der Fremdsprache; auf der metasprachlichen Ebene wächst die Neigung zu Wechsel in die Muttersprache. Gestik und Mimik als ausschließliche Korrektursignale sind selten und beschränken sich auf wenige grammatische Teilgebiete."

d. "Die Lerner...bemängeln ausdrücklich, dass von ihrem Lehrer nicht alle Fehler korrigiert würden: Lerner wollen also Fehlerkorrekturen". Unser Kommentar: in der mündlichen Arbeit ist es unangebracht und fast unmöglich, alle Fehler zu korrigieren. Auch hier wird sichtbar, dass die Lerner nicht immer selbst wissen, wie sie am besten lernen können, und dass dieses Wissen vermittelt werden kann.

e. "Korrekturen durch Mitschüler werden auf breiter Front von den Lernenden abgelehnt. Dies scheint insbesondere mit dem Rollenverständnis der Lernenden zusammenzuhängen". Auch hier gelten dieselben Kommentare wie zu d. und a.: Produktives Korrekturverhalten muss vermittelt werden. Weiterhin steht die obige Aussage im Widerspruch zur eigenen Lehr- und Lernerfahrung sowie den weithin akzeptierten Ergebnissen zum Einfluss der peer-group (cfr. Klein 1986).

Königs (1995:271) interessante Schlussfolgerung: "Es ist derzeit nicht möglich zu beweisen, dass es eine bestimmte Fehlerkorrektur und nur diese war, die ein bestimmtes Lernresultat hervorgerufen

hat...Empirische Untersuchungen können nur sensibilisieren, nicht erklären". Es besteht hier also offensichtlich noch ein Widerspruch zwischen den tradierten Korrekturritualen und den wirklich beobachtbaren Resultaten.

Weiterhin gilt, dass das Korrekturverhalten kulturbedingt ist: unsere spanischen Schüler sind durch ihre Schul- und Studiumserfahrungen klar auf die Korrektur durch den Lehrer fixiert und lassen bisher kaum Raum für selbständiges oder gegenseitiges Verbessern.

Ein Licht am Horizont: schriftliche Fehlerkontrolle

Die oben beschriebene Schülerselbstverantwortung und -korrektur ist ein erster Schritt, die Kontrollfunktion des Lehrers zu deligieren. Sie zu trainieren und damit das Bewusstsein für den eigenen Sprachstand zu schärfen, sollte in jedem Fall Teil des Unterrichts sein. Dennoch reicht die interne Kontrolle nicht zuletzt angesichts des Prüfungs- und Notenzwangs nicht aus. Die direkte Kontrolle und Evaluation durch den Lehrer/die Lehrerin muss also stattfinden, sie ist in großen Gruppen aber weitgehend, und das ist der springende Punkt, auf schriftliche Äußerungen beschränkt. Im Unterricht ist die Auswahl enorm, und alle schriftlichen Aktivitäten (immer in Partner- oder Kleingruppenarbeit) bieten außer ihrem großen kreativen und verstärkenden Potential⁷ immer die Möglichkeit des direkten korrektiven Eingriffs seitens des Lehrers (der dazu natürlich fast omnipräsent sein muss) oder der eigenen Gruppenpartner (O. Esteve: "postredaktionelle Phase"), bevor die Resultate wie auch immer im Plenum publik gemacht werden. Dies gilt auch für die kurzen schriftlichen Vorbereitungsphasen auf rein kommunikative Aktivitäten.⁸ Als Hausaufgaben sind u.v.a. möglich: schriftliches Nacharbeiten der mündlichen Aktivitäten im Klassenraum, Perspektivenwechsel, Alternativhandlungen etcetera. Diese Produktionen sollten möglichst umgehend zurückgegeben werden und können selbst wieder als Lehrmaterial in den Unterricht zurückfließen (s.o.), für die Autoren ein wichtiges Erfolgserlebnis. Kurzum: schriftliche Aktivitäten müssen den Kurs unbedingt über das Jahr begleiten. Nur so kann der Lehrer/die Lehrerin zu einem wenn auch begrenzten Bild über den Sprachstand der Lernenden gelangen. Hak sagt hierzu (1994:66): "Cada

15 o 20 horas de clase, o al menos una vez al mes, habría que corregir y comentar una redacción corta de cada alumno de forma escrupulosa para romper con el anonimato del grupo grande y para dar a cada miembro del grupo la sensación de gozar de una atención individual". Wir würden die Rate noch erhöhen wollen. Auch können die im Unterricht erstellten Texte unangemeldet einfach eingesammelt werden.

Eine schriftlich erbetene Resonanz auf Unterricht, Methoden, Lehrmaterial und Lehrverhalten etc., anonym und vielleicht auch in der Muttersprache, bringt manchmal erstaunliche Erkenntnisse zutage. Auch Lerntechniken oder -schwierigkeiten können thematisiert werden und Gegenstand von "Hausaufgaben" sein. Im Prinzip geht es darum, die Metakommunikation im Zuge der zunehmenden Autonomisierung und Bewusstmachung der Lernprozesse auf diese Weise aufzubauen und zu kanalisieren.

Zusammenfassung

Um die Arbeits- und Kontrollprinzipien im kommunikativen Unterricht in der Großgruppe noch einmal zusammenzufassen:

1. Individualisierung der anfangs amorphen Masse: schnelles Namenlernen, gegenseitiges Kennenlernen, persönliches Einbringen etc. unterbinden das Gefühl des Verlorenenseins.
2. Wecken der Selbstverantwortung: richtige selbständige Nutzung der Lernmittel. Objektive Selbsteinschätzung. Lerntechniken.
3. Klares Management: Transparenz über Ziele und Inhalte, klare Aufgabenstellung und -organisation, 3-Schritte-Sequenz, ritualisierte Handlungsabläufe.
4. Monitoring: Enge Betreuung der Lernenden wäh-


rend der Gruppenarbeit. Überall präsent sein. Bei freieren Aufgaben wenig unterbrechen, Fehler aufschreiben, Korrektur im Plenum.

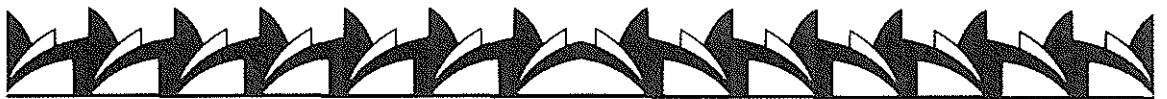
5. Straffe Kontrolle der schriftlichen (Haus)arbeit. Kreatives Schreiben. Schriftliche Dialogarbeit. Nochmaliges schriftliches Verarbeiten (Rollenwechsel, Nacherzählung, Erlebnis etc.) des Unterrichts. Schnelle Rückgabe. Sammlung der besten Arbeiten in einem "Klassenmagazin".

Wenn wir bei unserer täglichen Arbeit diese wenigen Punkte beachten, ist die Wahrscheinlichkeit geringer, dass zu den Klausuren am Jahresende nicht nur unsere Schüler, sondern auch wir selbst des öfteren unser "blaues Wunder" erleben.

Die meisten Teilnehmer am Seminar haben trotz der schwierigen Umstände in der Großgruppe die Segel nicht gestrichen und verfolgen, jeder auf seine Art, eine modifizierte Umsetzung der kommunikativen Richtlinien im Großgruppenunterricht: zweckgerichtetes sprachliches Handeln, Kommunikationsbedürfnis auf Grund von "gaps", Kreativität, Einbringen eigener Ideen sowie lehrerunabhängiges Arbeiten der Teilnehmer.

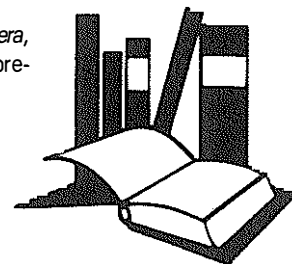
Patentlösungen oder abschließende allgemeingültige Erklärungen konnten und können wohl auch nicht gefunden werden, wohl aber eine erste Orientierung und ein Diskussionsstand, von dem bei weiteren Überlegungen - und Folgeseminaren - ausgegangen werden kann. Eine wichtige Schlussfolgerung: die Großgruppe darf nicht als "Katastrophe" gesehen werden, nur weil sie keiner hypothetischen Idealgröße entspricht. Die Arbeit mit Großgruppen birgt auch großartige Möglichkeiten, das hier versammelte, enorm vielseitige menschliche Potential positiv zu nutzen. Hierin besteht die wahre Herausforderung und Möglichkeit der Großgruppendidaktik.

D.Z. / C.S. / Ch.E. 



Bibliografie:

- ALKE, I., DALLAPIAZZA, R.-M., V. JAN, E. UND MAENNER, D. (1998), *Tangram Lehrerbuch*, Hueber, München.
- BAUSCH, K.-R., CHRIST, H. UND KRUMM, H.J. (Hg.) (1995), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, Tübingen.
- CROSS, D. (1995): *Large Classes in Action. Classroom Techniques and Resources*, Prentice Hall International.
- HAK, R. (1994), "Sobre el trabajo con grandes grupos: consideraciones didácticas", in *Alemán como Lengua Extranjera*, Colección Expolingua, Madrid; versión alemana in Forum. Revista de la Asociación de Germanistas de Cataluña, 4, Febrero 1994, Barcelona.
- HÄUSSERMANN, G./PIEPHO, E. (1986): *Aufgabenhandbuch DaF*. Iudicium, München.
- KLEIN, W. (1986), *Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- KÖNIGS, F.G. (1995), "Fehlerkorrektur", in Bausch, Christ, Krumm (Hg.) (1995)
- NOLASCO, R. / ARTHUR, L. (1988): *Large Classes*. Modern English Publications.
- RAMPILLON, U. (1995), *Lernen leichter machen*, Hueber, München.
- REVELL, J. UND NORMAN, S. (1996), *In Your Hands*, Prentice Hall, London.
- SCHWERDTFEGGER, I. (1985): *Sozialformen im Fremdsprachenunterricht*, Materialien des Goethe-Instituts (Lehrerfortbildung), München.
- STEINIG, W (1989), "Kann man eine fremde Sprache autonom in der Schule lernen?", in Müller, M. (Hg.) (1989), *Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis. Autonomes und Partnerschaftliches Lernen*, Langenscheidt, Berlin/München. S. 31-48.

**Notas:**

- 1 Die Ausnahmen werden im Laufe des Textes zitiert und in der Bibliographie aufgeführt.
- 2 Wie auch im Allgemeinen Bewegung sehr lernfördernd sein kann. Weiterhin ist lernpsychologisch erwiesen, dass die Aufnahmefähigkeit beim Wechsel zwischen Stehen und Sitzen grösser ist (vgl. Revell y Norman 1996).
- 3 Interessanter Vorschlag von Alke et al. (1998): 1. Jeder TN hält die Ergebnisse der Arbeit seiner Gruppe fest. 2. Jeder TN in der KG wird abgezählt und erhält eine Nummer. 3. Die TN mit gleicher Zahl setzen sich zusammen und berichten über die Ergebnisse ihrer GA. (Hier auch spezifische Aufgaben möglich: z.B. Gemeinsamkeiten/Unterschiede feststellen). Aber auch hier ist die Kontrollmöglichkeit relativ gering.
- 4 Das Selbststudium wird im Ansatz des Autonomen Lernens eingefordert: "Wenn Schüler sich entschließen, ihre fremdsprachlichen Kenntnisse durch selbständiges Lernen weiterzuentwickeln und dabei Lerntechniken einzusetzen, sind günstige Voraussetzungen geschaffen, dass diese Anstrengungen zum Erfolg führen" (Rampillon 1995:261). Wir haben diesem Punkt auf unserem Seminar nur wenig Raum gewidmet, weil wir uns von vorneherein auf ganz konkrete Probleme im Unterrichtsraum beschränken wollten. Autonomes Lernen bietet nur einen Teil der Lösung, wenn auch einen sehr wichtigen, der überdem in den letzten Jahren geradezu in Mode ist, wie ein Blick in die neueren Lehrwerke beweist.
- 5 Als Beispiel für die Nutzung des Internets an dieser Stelle nur ein paar Adressen: die Leitseite des Goethe-Instituts mit der vollständigsten "Link"-Sammlung für den Deutschunterricht: www.goethe.de; die Netz-Versionen der Lehrwerke "Stufen international": www.stufen.de und "Themen Neu": www.themen.neu.de; das email-Tandem-Projekt der Universität Bochum (u.a.): www.slf.ruhr-uni-bochum.de.
- 6 vgl. Bausch, Christ, Krumm (Hg.) (1994)
7. Die Suggestopäden vertreten sogar, der Lerneffekt beim Schreiben werde dadurch verstärkt, dass mehrere Wahrnehmungskanäle gleichzeitig aktiviert werden, vor allem Motorik und Vision.
8. Zum Beispiel: "Schreibe in Stichworten die drei besten und die drei schlechtesten Dinge, die Dir am Wochenende passiert sind. Dann sprich darüber mit deinem Partner."

