

Jean-Pol Martin

Bedingungen für einen sozialintegrativen Unterricht

In ihrem Aufsatz „Sozialformen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht“ („Der fremdsprachliche Unterricht“, 53 [1980] liefert I. C. Schwerdtfeger Anregungen, die geeignet sind, ein partnerschaftliches, lernmotivierendes Klima im Klassenzimmer zu fördern. Die kritische Stellungnahme W. Rumpfs in FU Heft 56 (1980): „Anmerkungen zur Realität“ schildert die Hindernisse, denen er als Schulpraktiker bei der Verwirklichung von Frau Schwerdtfegers Vorschlägen zu begegnen meint.

Mein Beitrag stellt den Versuch dar, auf einige der von Rumpf genannten Schwierigkeiten konkret einzugehen¹. Als Ansatzpunkt sei zunächst der von ihm folgendermaßen definierte interaktive Rahmen innerhalb der Lehrer/Lernergruppe gewählt: „Gewöhnlich muß doch der Lehrer bei Betreten der Klasse erst einmal für Ruhe sorgen und mit etlichem Kraftaufwand die ganze Stunde über die Ruhe aufrechterhalten.“

Das geschilderte interpersonelle Klima und die damit verbundene Arbeitshaltung der Gruppe bildet m. E. keine Voraussetzung für eine befriedigende Durchführung des Unterrichts. Es gilt zunächst, vor jeder didaktischen Maßnahme im eigentlichen Sinn, eine tragfähige Einstellung aller Beteiligten herbeizuführen.

Geht man davon aus, daß die Identifikation einer Arbeitsgemeinschaft mit ihrer Aufgabe einen wesentlichen Faktor für deren erfolgreichen Bewältigung darstellt, so erhebt sich die Frage: Welche Bedingungen müssen erfüllt werden, damit eine solche Identifikation bei den Schülern im Fremdsprachenunterricht (FSU) eintritt?

1. Bedingung: Transparenz der Lernziele (Produkt) und Konsens über diese

Selbst wenn im ungünstigsten Fall die Schüler als einzige Begründung für ihre Präsenz im Unterricht den gesellschaftlichen Zwang erkennen, so wird ihnen ohne großen Aufwand einsichtig gemacht werden können, daß sie diese Zeit möglichst sinnvoll verbringen sollten, indem sie das Positive an der Schule - nämlich Wissensvermittlung - ausnützen.

Herrscht Konsens darüber, daß die Erlernung eines bestimmten Stoffes eine sinnvolle Aufgabe darstellt, so muß nun der Stoff als Lernziel transparent gemacht und dessen Relevanz geprüft werden. Die Transparenz ist, zumindest in der Sekundarstufe I - der Phase, auf die ich mich in meinen Ausführungen beschränken werde -, dadurch gewährleistet, daß der Stoff in den Lehrwerken vorgegeben wird. Wenn das Lehrwerk von den Schülern angenommen wird, ist der Konsens über die Lernziele gegeben. Ist es nicht der Fall, bleibt dem Lehrer nichts anderes übrig, als durch ein reiches Angebot von Zusatzmaterialien und eine geschickte Organisation des Lernprozesses die Mängel des Lehrwerks auszugleichen, um die Konsensfähigkeit der Lernziele doch zu erreichen.

2. Bedingung: Transparenz der Unterrichtsmethode (Prozeß) und Konsens über diese

Wenn die Lernergruppe über die Ziele ihrer Arbeit Klarheit besitzt, gilt es nun, sie über die Wege, die dahin führen können, aufzuklären. Jede Unterrichtssequenz, jede methodische Maßnahme, jede gewählte Sozialform hat eine Funktion im Lernprozeß. Diese Funktion muß für alle Beteiligten in ihrer Zielbezogenheit einsichtig gemacht werden. Hier möchte ich auf Rumpfs Verständnis von Gruppenarbeit und Sprachlaboreinsatz eingehen:

Wenn er Gruppenarbeit als „unterrichtsverzögernd“ betrachtet, dann scheint mir, daß er deren Funktion verkennt. Er betrachtet, und W. Steinbrecht mit ihm², Gruppenarbeit als eine Art kompensatorische Sozialerziehung, als ein Zugeständnis zum modischen Lernziel „soziale Kompetenz“, ohne direkten Bezug zum FSU. Für mich ist die Bildung von Arbeitsgruppen in erster Linie als ergonomische Maßnahme zu verstehen, als eine Möglichkeit, bestimmte Lernziele schneller und effektiver zu erreichen. Gruppenarbeit sollte als eine Organisationsform verstanden werden, die funktionell und lernzielgerichtet und nur als solche Anwendung findet. Ist dies für alle Beteiligten klar, so kann bei den Schülern nicht der Eindruck entstehen, daß Zeit geschunden wird, oder daß es nur gilt, Abwechslung in den sonst eintönigen Unterricht zu bringen. Die Chance, daß sie mit einer positiven Arbeitshaltung an die Gruppenarbeit herangehen, wird dadurch erhöht.

Als Zugabe wird sogar das soziale Lernziel erreicht, weil die Lerner merken, daß sie in einer gut eingespielten Gruppe einen Stoff schneller und freudiger erarbeiten können.

Ähnlich verhält es sich mit dem Sprachlabor (SL). Rumpf scheint das SL als eine selbständige Einrichtung zu betrachten, die getrennt von der ansonsten kohärenten Unterrichtsführung ihren Tribut fordert. So gesehen ist eine positive Einstellung der Schüler gegenüber dieser Anlage nicht zu erwarten, denen sie doch - wie der Lehrer es unbewußt signalisiert - es gehöre eigentlich nicht zum normalen Unterricht.

Das SL bekommt nur dann einen Sinn, wenn es funktionell eingesetzt wird, also z.B. in der Festigungsphase zum Einschleifen von gerade erlernten Strukturen. Ist dieser Zusammenhang für die Schüler klar, so werden sie auch im SL eine bewußte Arbeitshaltung entwickeln.

3. Bedingung: Schaffung von Selbstbestimmungsräumen

Ein befriedigender Grad der Identifikation kann nur dann erreicht werden, wenn das Gefühl der Fremdbestimmung nicht allzu mächtig ist.

Nun ist eine Schulklasse im Gegensatz zu anderen Arbeitsgemeinschaften aus der Erwachsenenwelt sehr stark fremdbestimmt. Sie entscheidet weder über ihre eigene Zusammensetzung, noch über die bewältigende Arbeit, noch über die Möglichkeit und den Zeitpunkt ihrer eigenen Auflösung.

Wo bleiben dann die Freiräume, die der Lernergruppe dennoch das Gefühl von Selbstständigkeit vermitteln können? Sie liegen in der Organisation des Lernprozesses. Meist wird aber diese Aufgabe von einem Mitglied der Gruppe „monopolisiert“, vom Lehrer nämlich, weil er sich allein die Sachkompetenz zutraut, Wege zu finden, die zum Lernziel führen. Somit wird eine Chance vergeben, durch ihre Beteiligung an der Organisation ihrer Lernanstrengungen die Schüler zusätzlich und dauerhaft motivieren zu können.

Was ist nun unter „selbstständiger Organisation“ des Lernprozesses“ zu verstehen?

Die Schüler verfügen über eigene Erfahrungen, die sie beim Lernen zu Hause gesammelt haben, sie haben eigene Lernmethoden entwickelt und gehen nicht ganz naiv an einen Stoff heran. Der Lehrer kann diese Fähigkeiten ausnützen, indem er die Schüler zunächst in kleinen Gruppen einen begrenzten Stoff erarbeiten läßt, z. B. einen Grammatikabschnitt, eine bestimmte Wortschatzmenge oder einen Text bescheidenen Umfangs. Die Gruppen können sich im Anschluß, wenn sie dieselbe Aufgabe hatten, gegenseitig befragen; sie können aber auch, falls eine größere Stoffmenge zwischen den Gruppen aufgeteilt worden ist, der Großgruppe den von ihnen behandelten Abschnitt vorstellen.

Wenn die Klasse auf solch eine Arbeitsorganisation eingespielt ist, tritt keine „Unterrichtsverzögerung“ ein, denn diese Phase ersetzt die sonst vom Lehrer zu leistende Darbietungsphase.

Die personelle Zusammensetzung der Gruppen sollte m. E. den Schülern überlassen werden, würde es doch sonst einen Rückschritt auf dem Weg zum Lernziel „Selbständigkeit in der Organisation des Lernprozesses“ geben. Bleibt ein Schüler ohne Partner, so setzt sich der Lehrer zu ihm. Die Verkehrssprache wird von den Teilnehmern gewählt, meist ist es die Muttersprache.

Auf die produktivere Transferphase kann ich hier nicht näher eingehen; im Prinzip bleibt das Verfahren dasselbe, und die Lerner wählen selbst die Sozialform - Großgruppe oder kleinere Teams -, die ihnen für die jeweilige Aufgabe angemessen erscheint.

4. Bedingung: Ermöglichung eines authentischen interaktiven Diskurses

Der Raum für einen authentischen interaktiven Diskurs ist im FSU im Gegensatz zu den anderen Fächern und vor allem auf der in diesen Ausführungen angesprochenen Sekundarstufe I gering.

Meist wird der Schüler dazu angehalten, in fremde Rollen zu schlüpfen oder Sätze zu formulieren, die in der Situation „Schüler im Klassenzimmer“ keine echte kommunikative Funktion haben, z.B. bei Rollenspielen oder Strukturübungen. Nur selten bekommt er die Gelegenheit, in eine echte Interaktion mit einem Partner aus der Klasse in der Zielsprache zu treten. In den Genuß der meisten authentischen Interaktionen in der Fremdsprache kommt der Lehrer: Immer dann, wenn er Erläuterungen, Anweisungen, Verständnisfragen oder Korrekturen äußert, geschieht es aus einem realen Kommunikationsbedürfnis.

Eine typische „primäre“ Kommunikationssituation für einen authentischen interaktiven Diskurs stellt die Übungsphase dar. Wenn der Lehrer sich entschließt, während der Übungsphase sein Interaktionsmonopol abzugeben und die Leitung der Übungen auf die Schüler zu übertragen, dann öffnet sich für sie ein reiches Kommunikationsfeld, zumal diese Phase einen breiten Raum im FSU einnimmt, und die meisten Lehrwerke der neuen Generation ein umfangreiches Material zu ihrer Durchführung anbieten. Dazu möchte ich ein Beispiel aus meiner Praxis anführen³ :

Folgende Sequenz wurde in einer 8. Klasse im zweiten Lernjahr Französisch aufgenommen. Es muß allerdings betont werden, daß die Gruppe die Idealstärke von 13 Schülern hat. Trotzdem läßt sich das Beispiel mit einigen organisatorischen Änderungen auf eine größere Klasse übertragen, z. B. durch Aufteilung in zwei Gruppen.

Der Lehrer hat gerade das betonte, unverbundene Personalpronomen eingeführt.

Lehrer: Bon, alors maintenant nous allons faire quelques exercices là-dessus. Karin, tu cherches un exercice, s'il te plaît?

Karin: Oui. (Sie sucht eine geeignete Übung).

Ouvrez vos livres page 72. Nous faisons l'exercice 10. Uwe, commence.

Uwe: Quelle page?

Karin: 72, exercice 10. Bon, commence s'il te plaît! (Sie überlegt dann, daß die Übung auch geeignet ist, mit geschlossenen Büchern gemacht zu werden). Non, fermez vos livres, nous faisons avec les livres fermés. Voilà l'exemple: „Tu vas chez Claude?“ - „Non, je ne vais pas chez lui.“ - „Tu vas chez tes copains?“ - Oswald?

Oswald: Non, je ne vais pas chez lui.

Karin: Oui, c'est juste. (Peter hebt die Hand)

Karin: Pierre?

Peter: C'est: chez eux

Karin: Chez eux, pourquoi?

Peter: Parce que c'est tes copains, c'est pluriel!

Karin: Oui, merci Pierre. Alors je continue. „Tu vas chez ta tante Annette?“ - Angèle!

Angela: Non, je ne vais pas chez elle.

Karin: Oui, c'est bien, merci.

Aus dieser Sequenz geht hervor, daß die Schüler fast ohne Hilfe das gesamte Übungsangebot selbstständig und in der Zielsprache erarbeiten können. Sie verteilen sich selbst die Aufgaben, bestimmen, welche Übung zum gerade durchgenommenen Grammatikstoff paßt, verlangen Erläuterungen vom Partner, wenn er einen Fehler berichtigt, und sind voll am Geschehen beteiligt. Die Zahl und die kommunikative Qualität der Interaktionen ist hoch. Der Lehrer hält sich im Hintergrund und greift nur dann ein, wenn ein Fehler von der ganzen Gruppe überhört wird, was bei guter Stoffvorbereitung selten vorkommt, weil bei 13 aufmerksamen Menschen, die im Buch abgedruckten Übungen fehlerfrei zu bewältigen sind. Auch im phonetischen Bereich zeigen die Schüler ein kritisches Ohr.

Diese Phase dauert bis zu 20 Minuten, wobei der Lehrer sich selten mehr als 10 mal einschalten muß. Der Zwang, die Zielsprache als Verkehrssprache zu benutzen, kann zunächst als Fremdbestimmung empfunden werden, bald aber wird die Verwendung des Französischen zum Automatismus⁴. Daß jeweils ein Schüler die Leitung der Übung übernimmt, wird nicht Schlüpfen in die Lehrerrolle empfunden, denn die Schüler verhalten sich weiterhin als Karin, Uwe oder Oswald.

Zusammenfassung

Auch in einem Schulalltag, der oft geeigneter ist Motivation abzuwürgen als zu fördern, kann durch die Transparenz von Lernzielen und Lernmethoden, durch gezielten Einsatz von technologischen Hilfsmitteln und kommunikativen Sozialformen und durch Schaffung von interaktiven Freiräumen eine Verbesserung des Lernklimas erreicht werden.

Anmerkungen

¹ Das wird m. E. von I. C. Schwerdtfeger in ihrer recht polemischen Antwort versäumt. Siehe: Inge C. Schwerdtfeger, „Überlegungen anlässlich der Stellungnahme von W. Rumpf“, in: FU, Heft 58/1981).

² Wolfgang Steinbrecht, „Ist Gruppenarbeit wirklich so überlegen?“ in: (PRAXIS 4 (1978). S. 354-355.

³ Siehe auch: Ludger Schiffler, „Interaktiver Fremdsprachenunterricht“. Stuttgart 1980.

⁴ Das läßt sich z. B. daran feststellen, daß die Schüler auf Äußerungen des Lehrers in der Muttersprache selbst auf Französisch antworten.

Jean-Pol Martin
Aldorfer Straße 1
85053 Ingolstadt