

Theorie und Praxis Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache

Serie A

Herausgegeben von:
Hans-Jürgen Krumm
und Paul R. Portmann-Tselikas

Schriftleitung:
Imke Mohr

Für die Beiträge der Österreich-Kooperation:
Arnulf Knafl

Publikationsorgan der Wissenschaftlichen Gesellschaft
zur Förderung des Deutschen
als Fremdsprache

Hans-Jürgen Krumm und Paul R. Portmann-Tselikas (Hrsg.)

Theorie und Praxis

Österreichische Beiträge
zu Deutsch als Fremdsprache

9/2005

Schwerpunkt: Innovationen –
Neue Wege im Deutschunterricht

Plenarvorträge der XIII. Internationalen Tagung
der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer,
Graz 2005

veröffentlicht in Zusammenarbeit
mit der Österreich-Kooperation

StudienVerlag

Innsbruck
Wien
Bozen

Inhaltsverzeichnis

Hans-Jürgen Krumm/Paul R. Portmann-Tselikas

Vorwort der Herausgeber

9

Schwerpunkt

Innovationen – Neue Wege im Deutschunterricht

Plenarvorträge auf der XIII. Internationalen Tagung der

Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Graz 1.–6. August 2005

Renate A. Schulz, University of Arizona

Zweitsprachenlehren und -lernen: Ein Überblick über den Stand

gegenwärtiger Theorie(n), Forschung und pädagogischer Wirklichkeit 11

Hans Barkowski, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Processability – Words & Rules – Konnektionismus:

Drei Modellierungen der Sprachverarbeitung und ihre Bedeutung

für das Lernen und Lehren von Fremdsprachen 27

Claudia Riemer, Universität Bielefeld

DaF-Lernende – alles Exoten? Motivationsforschung

und Deutsch als Fremdsprache 43

Gerard Westhoff, Universität Utrecht

Die Multi-Merkmal-Hypothese.

Charakteristiken effektiver Sprachlernaufgaben 59

Ursula Hirschfeld, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Aussprachestandards im Deutschen:

Aktuelle Forschungsergebnisse und Konsequenzen

für Deutsch als Fremdsprache 73

Rainer Bohn, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Surfen? Da bin ich nicht für, weil ich will lieber joggen.

Entwicklungen im Gegenwartsdeutsch und wie wir

im DaF-Unterricht damit umgehen sollten 83

Tomáš Káňa, Masaryk-Universität Brunn

Korpuslinguistik –

eine übersehene Herausforderung für den Deutschunterricht? 99

© 2006 by Studienverlag Ges.m.b.H.

Erlersstraße 10, A-6020 Innsbruck

e-mail: order@studienverlag.at

Internet: www.studienverlag.at

Gedruckt mit Unterstützung durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Wien und die Österreich-Kooperation.

Satz und Umschlag: Studienverlag/Thomas Auer

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlor- und säurefrei gebleichtem Papier.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN-10: 3-7065-4201-3

ISBN-13: 978-3-7065-4201-2

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Vida Jesenšek, Universität Maribor
Phraseologie in der Fremdsprache Deutsch _____ 117

Jörg Roche, Ludwig-Maximilians-Universität München
**Worum geht's bei den neuen Medien im Spracherwerb wirklich?
Klartext zu einem fehlerbewerteten Thema jenseits von
notorischer Skepsis und naiver Euphorie** _____ 131

Dietmar Rösler, Justus-Liebig-Universität Gießen
**Zwischen Lehrwerk und Online-Sprachbad.
Zur Neubestimmung von Funktion und Gestalt
von Lehrmaterialien im Anfängerunterricht** _____ 143

Roland Fischer, Johannes-Kepler-Universität Linz
**Die Autonomie ist tot – es lebe die Autonomie.
Plädoyer für einen (kleinen?) Paradigmenwechsel** _____ 155

Ingelore Oomen-Welke, Pädagogische Hochschule Freiburg
**DaZ im Spannungsfeld mehrerer Sprachen:
Integration durch Deutschlernen oder
Deutschlernen durch Integration?** _____ 165

Sabine Schmolzer-Eibinger, Karl-Franzens-Universität Graz
Textkompetenz und schulisches Lernen in der Zweitsprache _____ 179

Claus Altmayer, Universität Leipzig
Braucht die Landeskunde eine kulturwissenschaftliche Basis? _____ 193

Swantje Ehlers, Justus-Liebig-Universität Gießen
Zu den Zeiten, als das Wünschen noch geholfen hat _____ 207

Robert Saxer, Universität Klagenfurt
Die Sprache als Medium von Kultur und Gegenkultur in Österreich _____ 219

Beitrag

Antonella Nardi, Universität Modena
**Kommunikation, Interaktion und soziale Kompetenzen
im gruppenzentrierten DaF-Unterricht** _____ 231

Beiträge der Österreich-Kooperation

Arnulf Knafl, Österreich-Kooperation Wien
Das Auslandslektorat – Kontinuität auf dem Prüfstand _____ 249

Barbara Siller, Universität Cork/Irland
**Deutsch unterrichten in der Kulturhauptstadt 2005
Das Lektorat am University College Cork/Irland –
ein Erfahrungsbericht** _____ 259

Harald Gröller, Universität Debrecen/Ungarn
**Das Nachwirken von Vergangenheit:
Ein Beitrag zum Nationalismusproblem in (Ost-)Ungarn** _____ 267

Beitrag

Antonella Nardi

Kommunikation, Interaktion und soziale Kompetenzen im gruppenzentrierten DaF-Unterricht

1. Einführung

Fremdsprachenlernen¹ ist ein komplexer Prozess. Außer sprachlichen Faktoren – wie z.B. die Muttersprache, der Input in den dazu gelernten Fremdsprachen, die daraus resultierende Lernersprache – beeinflussen auch außersprachliche Faktoren positiv oder negativ den Fremdspracherwerb.

Zu den außersprachlichen Faktoren zählen Komponenten, die dem Individuum innewohnen und interne oder auch Lerner-endogene Faktoren genannt werden (Riemer 1997, 6). Diese Lerner-endogenen Faktoren sind von Mensch zu Mensch verschieden. Dazu gehören beispielsweise das biologische Alter, relativ stabile, aber ohne weiteres durch Erfahrung veränderbare kognitive Dispositionen wie Lernpräferenzen und Lernstrategien, oder auch emotionale Zustände wie Motivation oder sprachspezifische Angst, die einer sehr dynamischen Entwicklung unterzogen sind. Solche Faktoren machen das Lernen zu einer individuellen Angelegenheit.

Weitere außersprachliche Faktoren existieren unabhängig von den Lernenden und bilden die das lernende Individuum umgebende Umwelt; sie werden externe oder auch Lerner-exogene Komponenten des fremdsprachlichen Erwerbsprozesses genannt und sind charakteristisch für das soziale Milieu, in dem das Lernen stattfindet. Im schulischen Unterricht gehören dazu z.B. die Makrodimension des Schulkontextes, die Mikrodimension des Klassenkontextes, die Lehrmethode. Solche Faktoren werden oft von den Lernenden als Teilnehmenden einer Lerngruppe gemeinsam wahrgenommen und erlebt; obwohl sie sich auf individuelle Lernervariablen auswirken, lösen sie dennoch eine kollektive Erfahrung aus und machen das Lernen zu einer sozialen und gruppenspezifischen Angelegenheit.

In meinem Beitrag geht es um die Lerner-exogenen sozialen Faktoren, insbesondere um die Interaktion und Dynamik, die im Laufe des Fremdsprachenunterrichts innerhalb der Lerngruppe entstehen. Ziel dieses Beitrags ist es, erstens die Auswirkung gruppenspezifischer Prozesse auf das Lernen in der Fremdsprache und in ihrer Verbindung mit unterrichtlicher Kommunikation zu umreißen, und zweitens auch ihre mögliche Steuerung durch eine sich auf das Lernverhalten positiv auswirkende didaktische Förderung sozialer Kompetenzen aufzuzeigen.

Im ersten Teil meines Beitrags werde ich die Schlüsselbegriffe *Kommunikation*, *Interaktion*, *Gruppendynamik* und *soziale Kompetenzen* in Verbindung mit dem Fremdsprachenlernen theoretisch behandeln. Im zweiten – eher praxisbezogenen – Teil werden sowohl Lernaktivitäten für den DaF-Unterricht aus der kommunikativen und aus der sozialen Perspektive heraus kommentiert, als auch Instrumente zur Selbst- und Fremdbeobachtung mit Schwerpunkt auf Interaktion präsentiert, die zur Auswertung solcher interaktiver Aktivitäten im Hinblick auf ihre Auswirkung auf den Lernprozess dienen.

Im Schlussteil möchte ich einige Überlegungen für ein umfassenderes Konzept der Fremdsprachendidaktik vorstellen. Ein Konzept, das sowohl interaktiven als auch kommunikativen Prozessen Beachtung schenkt.

2. Interaktion und Kommunikation als Formen unterrichtlichen Handelns

Zur Bezeichnung von Formen interpersonalen Handelns, und in diesem Kontext unterrichtlicher Vorgänge, werde ich die zwei Begriffe *Kommunikation* und *Interaktion* verwenden, sie mit Hilfe verschiedener wissenschaftlicher Ansätze erklären und dabei die unterschiedlichen Aspekte des gleichen Phänomens hervorheben.

Bei dem Begriff *Kommunikation* beziehe ich mich auf die Bedeutung, die für dieses Wort in der Kommunikationswissenschaft zu finden ist: Kommunikation ist „[...] Verhalten jeder Art [...], (das) in einer zwischenpersönlichen Situation Mitteilungskarakter hat“ (Watzlawick/Beavin/Jackson 1969, 51).

Bei dem Begriff *Interaktion* berufe ich mich auf den in der Soziologie und der Psychologie geläufigen Terminus, der damit ein „aufeinander bezogenes Handeln zweier oder mehrerer Personen“ oder die „Wechselbeziehung zwischen Handlungspartnern“ bezeichnet.²

Die in diesem Kontext gewählten Definitionen stellen einen für jeden der beiden Begriffe geltenden Aspekt in den Mittelpunkt: Zwar geht es bei beiden Termini um die Beschreibung eines Verhaltens mit Handlungscharakter, doch kreist *Kommunikation* um das Wort „Mitteilung“, also um die Vermittlung einer *Botschaft*, während

sich *Interaktion* eher auf den zwischenmenschlichen Aspekt bezieht, also auf die *Beziehung*, die zwischen den Handlungspartnern durch das Handeln entsteht.

Steht demnach *Kommunikation* für den inhaltlichen Mitteilungskarakter von Sprache, so betont *Interaktion* die Interdependenz, die den interpersonalen und gruppenspezifischen Umgang konnotiert.

Sowohl für Kommunikation wie auch für Interaktion spielt der soziale und kulturelle Rahmen, in dem das Handeln – also das Lernen – stattfindet, eine wichtige Rolle. Insbesondere sind das die Konstellationen und die Rollen von Bedeutungen, die in der Bildungsinstitution eine feste Tradition haben, und die sich in kristallisierten Verhaltensmustern nach institutionenspezifischen Spielregeln (Krumm 1998, 3) konkretisieren. So unterliegt z.B. die Unterrichtskommunikation sehr oft dem tradierten und festgelegten Zwei- bzw. Drei-Schrittverfahren (vgl. Hornung/Mattivi/Ricci Garrotti, 1996, 44 ff.): Die Lehrperson stellt eine Frage: z.B. „Wie heißt die Hauptfigur dieser Erzählung?“ (*erster Schritt*), auf die die Lernenden beantwortend reagieren: z.B. „Adelheid“ (*zweiter Schritt*). Abschließend kommt der Kommentar der Lehrperson: z.B. „Ja, richtig!“ (bestätigend), oder: „Nein, das ist die Schwester der Hauptfigur!“ (ablehnend) (*dritter Schritt*).

Aus der Sicht der hier intendierten Kommunikation ist ein solcher verbaler Austausch eindimensional, da er sich auf die in der Institution Schule geltenden kommunikativen Konventionen des Sprecherwechsels bezieht: Die Organisation des *turn-taking* wird allein von der Lehrperson gesteuert und zielt nur auf die Überprüfung inhaltlicher Kenntnisse ab³. Ein solches Verfahren erinnert an das bekannte *Rätselraten* (Ehlich/Rehbein 1986), ein institutionell geprägtes kommunikatives Verhaltensmodell, nach dem die Aufgabe der Lernenden einfach darin besteht, die für die Lehrperson richtige Antwort zu raten: Davon hängt u.a. auch die Bewertung ihrer Leistung ab.

Aus der Sicht der Interaktion wird hier eine asymmetrische soziale Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden skizziert, die ein typisches Merkmal der schichtspezifischen Struktur der Institution Schule ist: Die Lernenden sind in ihrer sozialen Rolle auf die Lehrperson und auf die gesamte Lerngruppe angewiesen, sie richten sich in ihrem reagierenden Verhalten nach deren Erwartungen. Was sie zum Antworten bewegt, ist der Wille, sich selbst, den Mitlernenden und der Lehrperson zu beweisen, dass sie zu etwas fähig sind: So holen sie sich ihre soziale Bestätigung von der Lerngruppe. So viel zur sozialen Tragweite solcher und ähnlicher Interaktionsmuster.

Als letzte Bemerkung zur Bedeutung von *Interaktion* möchte ich auf die ersten drei Worte der oben zitierten Definition hinweisen: Das *aufeinander bezogene Handeln* spielt auf ein wechselseitiges Aufeinanderwirken zwischen Individuen an, dessen Resultat die positive oder/und negative Abstimmung des Verhaltens der Kooperationspartner sein sollte. Im Laufe dieses Sich-aufeinander-Einstellens entwickelt sich sowohl zwischen Individuen als auch innerhalb von Gruppen eine unvermeidliche

gegenseitige Beeinflussung (vgl. auch House 2000, 111), die dem spezifischen interaktionalen Austausch einen besonderen „Geschmack“ verleiht, und die jede Interaktion zu etwas Einmaligem macht. Es geht um eine Dynamik, die nach eigenen, von Fall zu Fall verschiedenen Spielregeln funktioniert; eine Dynamik, die infolge interaktionaler Mechanismen entsteht und diese dann auf Grund von selbstorganisierter Arbeitsweise zur Basis der eigenen Entwicklung macht.

Im nächsten Schritt wird Interaktion also aus der Perspektive der Gruppendynamik betrachtet, unter Berücksichtigung der Tatsache, dass zur „Lerngruppe“ sowohl die Lernenden wie auch die Lehrperson gehören.

3. Gruppendynamik

Folgende Überlegungen gelten im unterrichtlichen Kontext sowohl für die Makrodimension „Ganze Gruppe“ als zufällig zusammengewürfelte Jahrgangsklasse als auch für die Mikrodimension „Arbeitsgruppe“ als Team zur Erfüllung bestimmter Aufgaben; anders gesagt gelten diese Überlegungen in jeder Situation, in der sich Personen zu einer Gruppe zusammenschließen, um ein (Lern-)ziel bewusst oder unbewusst gemeinsam zu erreichen, wobei sich die „Gruppenchemie“ als unabdingbares Element für den Erfolg des entsprechenden Vorhabens erweist.

Auf der konkreten direkt beobachtbaren Interaktionsebene stehen die Teilnehmenden der Lerngruppe als einzelne Individuen da, die durch bewusstes und unbewusstes unterrichtliches Handeln in Beziehung zu einander treten⁴.

Als Folge von Interaktionsprozessen entstehen Beziehungsnetze unter den Individuen, durch die sie sich gegenseitig beeinflussen. Die Mechanismen, nach denen eine Gruppe funktioniert, bewirken eine für diese Gruppe charakteristische Dynamik.

Das Wort *Gruppendynamik* umfasst alles, was im Unterricht innerhalb des Lernaggregats passiert.

Auf den (Fremdsprachen)unterricht bezogen zeigt jedes Lernaggregat eine besondere Gruppendynamik, die durch die gruppenspezifische schulische Interaktion entsteht und ihre gruppeneigenen Charakteristika entwickelt. Mit diesem Begriff aus der Sozialpsychologie wird hier demnach das Beziehungsnetz bezeichnet, das unter den GruppenteilnehmerInnen entsteht, und das eine für die Lernprozesse der einzelnen Individuen in der Lerngruppe relevante eigene Wirksamkeit entfaltet.

Die Gruppendynamik ist – im Gegensatz zur Interaktion – ein abstraktes Phänomen, das nicht direkt beobachtbar ist, sondern nur durch die Auswertung und den Vergleich von Daten aus der Interaktionsbeobachtung zugänglich gemacht werden kann. Auf dieser abstrakten Ebene wird die Gruppe nicht mehr als Summe ihrer Teile, sondern als ein selbständig funktionierendes Ganzes betrachtet⁵.

Bestimmte Variablen machen die Einmaligkeit jeder Gruppe aus und haben gro-

ßen Einfluss auf ihre Entstehung und ihr „Leben“. Dazu gehören beispielsweise die Struktur – z.B. die Gruppengröße –, die Komposition – z.B. das Alter oder das Geschlecht der Gruppenteilnehmenden –, die Kohäsion innerhalb der Gruppe – die z.B. durch das soziometrische Gruppenprofil ersichtlich wird⁶ –, das Klima sowie die Normen und Rollen, die unter den Mitgliedern der Gruppe explizit und/oder implizit ausgehandelt werden. Diese Faktoren bestimmen die Entstehung der Gruppe und üben einen großen Einfluss auf ihr „Leben“ aus sowie auf die Durchführung ihrer Aufgaben, also auf den Lernprozess. Sie sind außerdem stark von der sozialen Makrodimension geprägt, die den Rahmen für die Gruppenentstehung bildet. Im Falle schulischer Lerngruppen spielt der Zwang des umgebenden institutionellen Kontextes eine bedeutende Rolle: Die Gruppenbildung erfolgt nämlich nicht spontan und frei (vgl. auch Krumm 1998), sondern unterliegt festliegenden Kriterien wie z.B. dem Alter, der Jahrgangsstufe, in bestimmten Fällen auch dem Kompetenzniveau in der Fremdsprache. Diese durch den institutionellen Kontext vorgegebenen Kriterien führen aber keineswegs immer zur Entstehung besonders homogener Gruppen.

Meinen Aussagen unterliegt die Überzeugung, dass Gruppenprozesse in den meisten Erwerbskontexten grundlegende Faktoren sind: Eine schlecht funktionierende Gruppendynamik kann sehr negative Effekte auf den Lehr- und Lernprozess haben, anders herum können ausgewogene Gruppenprozesse eine stimulierende Auswirkung auf das gemeinsame Lernen haben.

Um diese Behauptungen zu illustrieren, werde ich in der nachstehenden Tabelle 1 exemplarisch einige problematische Lernverhaltensweisen⁷ (linke Spalte) vorstellen, die auf eine nicht harmonischen Gruppendynamik zurückzuführen sind (mittlere Spalte) (vgl. Dörnyei/Malderez 1999, 155-56). Die möglichen Auswirkungen dieser Lernverhaltensweisen auf den Lehr- und Lernprozess (rechte Spalte) tauchen oft als ungeklärte und schwer zu bewältigende Lernhürden auf.

	Lernverhaltensweisen	Merkmale der Gruppendynamik	Auswirkung auf den Lehr- und Lernprozess
Beispiel 1	Gruppenteilnehmende (ab jetzt GT) bilden „soziale Inseln“ und kleinere in sich geschlossene Untergruppen.	Mangel an einer starken Gruppenkohäsion.	Nicht homogene, breit zersplitterte und schwer zu unterrichtende Gruppe. Niedrige Motivation zur Anteilnahme am Gruppenleben, also am Unterricht.
Beispiel 2	Einige GT nehmen anderen ständig das Wort weg; in Gruppendiskussionen fallen sich die GT gegenseitig ins Wort.	Tendenz, die MitschülerInnen zu dominieren	Anteil an Kommunikation auf einige GT beschränkt. Quantitativ und qualitativ gestörte Kommunikation. Disziplinprobleme.
Beispiel 3	Der Unterricht wird oft unterbrochen, weil plötzlich Diskussionen und Konflikte unter den Gruppenteilnehmenden ausbrechen. GT klagen über verschiedene Sprachniveaus in der Gruppe.	Mangel an Fähigkeit, Kompromisse zu schließen und Konflikte zu lösen. Dominanz von Zentrifugalkräften	Verlangsamung des Arbeitsrhythmus; Zeitverschwendung. Disziplinprobleme Gespannte Lernatmosphäre.
Beispiel 4	GT hängen sehr an der Lehrperson oder an dem Lehrwerk in ihren unterrichtlichen Aktivitäten. Sie verlieren verteiltes Lernmaterial oder halten es nur für sich. Sie wollen nicht mit anderen GT sondern lieber allein arbeiten.	Mangel an Selbstorganisation und an Kooperationswilligkeit.	Keine Autonomie beim Lernen. Scheitern von Gruppenaktivitäten. Scheitern gemeinsamen und geteilten Lernens.
Beispiel 5	GT haben Angst, vor der Gruppe aufzutreten, z.B. Sie äußern sich mündlich nicht gern bzw. nicht spontan. Sie sind intolerant gegenüber den MitschülerInnen, wenn sie Fehler machen und gegenüber kulturellen bzw. individuellen Unterschieden.	Mangel an gegenseitigem Vertrauen unter den GT. Angst, das Gesicht vor den anderen zu verlieren. Mangel an gegenseitiger Akzeptanz ⁸ .	Negative Einstellungen zum Lernprozess: Sprechunwilligkeit, Unsicherheit. Entstehung emotionaler Lernblockade.

Tabelle 1: Lernverhalten, Merkmale der Gruppendynamik und Auswirkung auf den Lernprozess

Zweifellos kann ein solches Bündel von sich auf den Lernprozess negativ auswirkenden sozialen Faktoren zu ernsthaften Problemen im Unterricht führen. Ein gruppenzentrierter didaktischer Ansatz sollte daher auf jeden Fall die Mechanismen berücksichtigen, nach denen die Lerngruppe funktioniert.

4. Soziale Fertigkeiten als Komponenten des Lernprozesses

Eine an sich konstruktive Gruppendynamik entsteht, wenn sich die Gruppe kompakt entwickelt und weiter gedeiht.

Unabdingbare Bedingung dazu ist die Entstehung und das Wachstum einer festen und stabilen Gruppenidentität, die die Bildung eines starken Zugehörigkeitsgefühls fördert. Im Mittelpunkt solcher Prozesse stehen soziale Kompetenzen, die ihren eigentlichen Sinn in der Förderung des sozial erfolgreichen unterrichtlichen Handelns finden.

Beziehen sich kommunikative Kompetenzen auf die Fähigkeit, die Sprache auf linguistischer, soziolinguistischer und pragmatischer Ebene angemessen zu gebrauchen⁹, so wird mit sozialen Kompetenzen ein allgemeineres Niveau angesprochen, das zwar weniger eng mit der Sprache selbst verknüpft ist, das aber doch zur Kommunikationsfähigkeit der „Sprachverwendenden“ beiträgt¹⁰. Die Berücksichtigung von sozialen Fertigkeiten geht über die fachdidaktischen Lernziele deklarativer und prozeduraler Art hinaus und betrifft einen umfassenderen Bereich: Die individuelle und gruppenspezifische Haltung gegenüber dem Lernen.

Die Ausbildung sozialer Kompetenzen wird von der einschlägigen Literatur als ein Ziel kooperativen Lernens bezeichnet¹¹. Nach Weidner (2003, 35) geht es um „[Kompetenzen], die dazu beitragen, dass die Gruppenprozesse gedeihlich verlaufen. Solche Fähigkeiten verbessern die Kommunikation, das Vertrauen, die Verhandlungsfähigkeit, die Entscheidungsfindung und fördern angemessene Konfliktlösungsstrategien.“

Durch die Einübung sozialer Kompetenzen sollen also problematische Lernverhaltensweisen – wie in Tabelle 1 beschrieben – vermieden werden.

Als Beschreibung von sozialen Kompetenzen möchte ich an dieser Stelle eine Klassifikation von Indikatoren in fünf Kategorien vorstellen¹².

Kategorien von sozialen Kompetenzen	Soziale Kompetenzen
Eine Gruppenidentität aufbauen und weiterentwickeln	<ul style="list-style-type: none"> • sich kennen lernen lassen • andere GT kennen lernen • Gemeinsamkeiten mit den anderen GT finden und schätzen • sich gemeinsame Ziele setzen
Miteinander kommunizieren	<ul style="list-style-type: none"> • Andere ausreden lassen • Gedanken, Meinungen kritisieren, nicht Menschen • Leise miteinander sprechen • GesprächspartnerInnen aufmerksam zuhören • Den Gedanken eines Gruppenmitglieds aufgreifen und weiterführen
Miteinander verhandeln	<ul style="list-style-type: none"> • Kompromisse schließen • Konflikte lösen • Miteinander diskutieren, um eine gemeinsame Lösung zu finden. • Bedeutungen aushandeln
Zusammenarbeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Materialien in der Lerngruppe teilen • Anderen helfen/um Hilfe bitten • Niemanden ausschließen • An dem Unterricht/an der Gruppenaktivität aktiv Anteil nehmen
Empathisch handeln	<ul style="list-style-type: none"> • aktiv zuhören • Unterschiede akzeptieren und überbrücken • sich in andere einfühlen

Tabelle 2: Klassifikation von sozialen Kompetenzen nach Kategorien.

Im Folgenden werde ich die Kategorien einzeln kommentieren und in Zusammenhang mit den in Tabelle 1 aufgeführten Beispielen erklären.

Indem die GT eine *Gruppenidentität aufbauen und weiterentwickeln*, tragen sie aktiv zur starken Kohäsion der Lerngruppe bei. Durch das gegenseitige persönliche Kennenlernen und die Entdeckung von Gemeinsamkeiten soll die Zersplitterung in kleinere Untergruppen vermieden oder/und vermindert werden; indem sich die GT gemeinsame Ziele setzen, wächst in ihnen ein Zugehörigkeitsgefühl gegenüber der Gesamtgruppe, das ihre Motivation zur Anteilnahme am Gruppenleben und folglich am Unterricht stärkt (Tab. 1, Beisp. 1).

Die Kategorie *Miteinander kommunizieren* enthält Indikatoren, die besonders die Rücksicht gegenüber den GesprächspartnerInnen und das gegenseitige aufmerksame Zuhören in der Lerngruppe betonen. Insbesondere wird hier Wert auf die Kommunikation „in ihrem Ablauf“ gelegt; damit sollen sowohl in der Gesamtgruppe als auch in den Kleingruppen störungsfreie und symmetrische Sprechkanäle entstehen (Tab. 1, Beisp. 2).

Miteinander Verhandeln zielt auf die Entspannung von konfliktträchtigen Situationen und auf die konstruktive Lösung von Konflikten, indem die Gruppenteilnehmenden sich miteinander austauschen, um beispielsweise Kompromisse zu schließen,

oder um eine gemeinsame Lösung zu einem Problem zu finden. Die Zeit, in der sie sich um einen gemeinsamen Konsens bemühen, dient zur produktiven Verarbeitung der Disziplinprobleme und zur Festigung der Gruppenstimmung (Tab. 1, Beisp. 3).

Zusammenarbeiten hat u. a. mit positiver Interaktion zwischen Personen und Lernmaterialien¹³ zu tun: Dazu gehört z. B. die gemeinsame autonome Handhabung von Lernmaterialien, die die Basis einer positiven gegenseitigen Abhängigkeit¹⁴ innerhalb der Groß- und der Kleingruppe bildet. Das Resultat ist eine Art von gegenseitigem Lehren und Lernen unter den GT, die sich nach und nach von der Lehrperson in der Organisation und Ausführung von Lernaktivitäten emanzipieren (Tab. 1, Beisp. 4).

Das *empathische Handeln* hilft den GT schließlich, den eigenen Gesichtspunkt zu relativieren, indem sie sich Gefühle und Gedanken anderer bewußt machen und sich in andere hineinversetzen. Der Mangel an gegenseitiger Akzeptanz ist nämlich ein gravierendes Problem im Unterricht mit Gruppen, denn er kann zur Entstehung schwer wiegender emotionaler Lernblockaden führen, die nur durch die Ausübung wechselseitiger Empathie und einer nicht wertenden Haltung gegenüber den Mitlernenden aufgelöst werden können (Tab. 1, Beisp. 5).

Daraus folgt, dass die Entwicklung sozialer Kompetenzen ein unabdingbares Element einer gruppenzentrierten Didaktik ist.

5. Soziale Fertigkeiten in der Fremdsprachendidaktik

Aus den obenstehenden Überlegungen wird klar, dass soziale Kompetenzen eine fachübergreifende Tragweite haben: Werden Kompetenzen schuldidaktisch in Form von Lernzielen operationalisiert, so greift die Berücksichtigung von sozialen Zielen über die fachdidaktischen Lernziele deklarativer und prozeduraler Art hinaus: Sie umfasst Bereiche, die verschiedenen Fächern gemein sind.

Der Fremdsprachenunterricht bildet jedoch gegenüber anderen Fächern in dieser Hinsicht einen Sonderfall, da die Rolle der Sprache hier eine andere als in anderen Fächern ist. Hier geht es nämlich um mindestens zwei verschiedene Sprachen, also die Muttersprache und die Fremdsprache, die unterschiedlich beherrscht und verwendet werden. Normalerweise wird die Fremdsprache in sprachbezogenen Aufgabenstellungen (Black/Butzkamm 1977, 117; Butzkamm 2004, 22 ff.) benutzt: Seitens der Lernenden mit der Absicht die Sprache zu üben – z.B. in einer Ausspracheübung –, seitens der Lehrenden um die sprachliche Korrektheit in der Lerngruppe zu überprüfen – z.B. in einer mündlichen Prüfung.

In der Muttersprache erfolgen dagegen üblicherweise Sprechsituationen, in denen die Kommunikationsbedürfnisse der Lernenden und der Lehrperson und die alltägliche Kommunikation im Klassenzimmer im Vordergrund stehen. Bei dieser

Art sprachlichen Handelns, in der Literatur als mitteilungsbezogene Kommunikation (Black/Butzkamm 1977, 117; Butzkamm 2004, 22 ff.) bezeichnet, steht nicht mehr das reine Üben der Sprache und deren formale Kontrolle im Mittelpunkt, sondern die Vermittlung von Botschaften. Der Schwerpunkt liegt in diesem Fall eher auf dem Inhalt der Botschaft und auf dem Ausdruck einer bestimmten kommunikativen Absicht – z.B. das Fragen nach der Bedeutung eines unbekanntes Wortes seitens der Lernenden oder die einfache Bitte um ein Stück Kreide seitens der Lehrperson. Auf dieser Ebene ist zudem der Beziehungsaspekt unterrichtlichen Handelns von erheblicher Bedeutung: Hinter der Frage nach der Bedeutung eines unbekanntes Wortes steht nämlich die (Verhaltens)Erwartung der Lernenden, von der Lehrperson stets eine fachkundige Antwort zu bekommen; hinter der Bitte um Kreide steckt das Verhaltensmuster, nach dem sich Lernende üblicherweise um praktisch-organisatorische Angelegenheiten des unterrichtlichen Alltags kümmern. In solchen Fällen taucht sehr oft ein Code-Switching-Phänomen statt eines funktionalen Fremdsprachengebrauchs (Butzkamm 2004, 13 ff) auf: Die Gesprächspartner – sowohl die Lernenden wie auch die Lehrperson – gehen von der Fremd- zur Muttersprache über.

Diese lange Zeit ohne Bedenken praktizierte Funktionsteilung trägt aber nicht der Tatsache Rechnung, dass die Fremdsprache im Unterricht nicht nur Objekt des Lernens, sondern auch Kommunikationsmittel und darüber hinaus Medium sozialer und pädagogischer Interaktion (Krumm 1998, 1) ist. In der formalen wie auch in der nicht formalen Unterrichtskommunikation ist die fremde Sprache also auch Ausdrucksmittel von „social behaviour“ (Ellis 1994, 8) und kann zur Schaffung verschiedener Arten von Beziehungen beitragen, je nachdem, welche Konstellationen und Rollen sich in der Lerngruppe entwickeln¹⁵. Diese Perspektive betont ausdrücklich die „handlungsauslösende, Austausch und Begegnung fördernde, eben interaktionale Qualität von (Fremd-)Sprache.“ (Krumm 2000 – Ergänzung in Klammern von der Autorin).

Da soziale und kommunikative Kompetenzen sehr eng miteinander verbunden sind, sollte also die Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts beide Aspekte berücksichtigen. In den offiziellen fachspezifischen Lehrplänen stehen jedoch in der Regel fachliche und kommunikative Lernziele im Mittelpunkt, während die soziale Dimension des Lernens nicht explizit gemacht wird.

Soziale Fertigkeiten in den Vordergrund des Unterrichts zu rücken, bedeutet aber nicht den offiziellen Lehrplan, insbesondere die Sprachinhalte umzuwälzen. Soziale Lernziele sind mit kommunikativen – also deklarativen und prozeduralen – Lernzielen eng verbunden. Es geht vielmehr darum, das traditionelle Unterrichtspensum aus der Perspektive einer die Gruppendynamik positiv beeinflussenden Interaktion neu auszudenken und zu gestalten.

6. Fremdsprachliche Aktivitäten aus kommunikativer und sozialer Sicht am Beispiel des Deutschen

Diese theoretischen Ausführungen führen mich zu folgender These: Stehen Kommunikation und Interaktion im Fremdsprachenunterricht in besonders enger Beziehung, so sollten beide gemeinsam gefördert bzw. geübt werden. Als wesentliche Bestandteile des Unterrichtsgeschehens sollten Kommunikation und Interaktion schon in die Planung unterrichtlichen Handelns miteinbezogen werden. Ihre Operationalisierung erfolgt durch die Bestimmung von kommunikativen – also deklarativen und prozeduralen – sowie sozialen Lernzielen, die einerseits auf die Vermittlung sprachlicher Inhalte abzielen, gleichzeitig aber auch die zwischenmenschlichen Beziehungen und Kontakte innerhalb der Lerngruppe berücksichtigen.

Aus einer praxisbezogenen Perspektive scheint es klar, dass Aktivitäten, die eine solche bidimensionale Zielsetzung verfolgen, sich sowohl auf die Vermittlung sprachlicher Inhalte auswirken als auch die Gruppenkohäsion unterstützen.

Im Folgenden wird zu jeder im 4. Abschnitt behandelten sozialen Kategorie eine Lernaktivität¹⁶ vorgeschlagen und aus kommunikativer wie auch aus interaktionaler Sicht kommentiert. Alle Aktivitäten werden in der Fremdsprache, in diesem Fall also auf Deutsch, ausgeführt.

Kategorie: Eine Gruppenidentität bilden und weiterentwickeln

Aktivität: Gruppenrekorde (frei nach Hadfield 1994³, 63)

Ausführung: Jedes Gruppenmitglied bekommt eine Frage, die er/sie den anderen Gruppenmitgliedern stellt. Die Resultate der Umfrage werden auf das Rekordblatt geschrieben, das als gemeinsames Produkt der Gruppe gilt.

Beispiel für ein Rekordblatt:

Als Gruppe haben wir: Gläser Champagner getrunken; Länder besucht; uns mal verliebt; Geschwister; uns mal ein Bein und mal einen Arm gebrochen;
..... Freunde im Ausland; (freie Angabe).

Kommentar:

Auf der sozialen Ebene lernen sich die GT als Menschen und nicht nur als Deutschlernende kennen. Durch die Zusammensetzung der einzelnen Ergebnisse entsteht außerdem ein gemeinsames Resultat als Indikator der Gruppe als selbständig funktionierendes Ganzes.

Auf der kommunikativen Ebene tauschen sich GT persönliche Informationen aus, die normalerweise im Unterricht nicht auftauchen.

Kategorie: Miteinander Kommunizieren

Aktivität: Interaktive Übungen (Duxa, 2003⁴, 306-7): Informationslücken schließen und „Geheime Wahl“ raten

Ausführung: Ein Lernender oder eine Gruppe verfügt über Informationen (Version: Informationslücken), die die anderen GT nicht haben, und die erfragt werden müssen, da die Informationen für alle GT von Interesse sind. In einer zweiten Variante (Version: Geheime Wahl) treffen einige Lernenden eine Wahl, die im Verlauf des Übens durch den jeweils anderen Partner zu erraten ist.

Kommentar:

Auf der sozialen Ebene liegt der Akzent auf der Interaktion der Lernenden untereinander und auf der emotionalen Beteiligung der GesprächspartnerInnen. Die soziale Rolle des „Informanten“, die üblicherweise institutionell der Lehrperson eigen ist, wird von Lernenden übernommen. Die Lernenden empfinden, „etwas zu machen, was sich lohnt“ und haben dadurch ihre „Gratifikation“.

Auf der kommunikativen Ebene bietet die Situation authentische Sprechanlässe, deren Ablauf nicht vorgegeben ist. Der Lernende beteiligt sich daran, weil er etwas sagen kann und zu sagen hat.

Es geht um eine lernergelenkte Kommunikation, die der Übermittlung von Botschaften dient.

Kategorie: Miteinander verhandeln

Aktivität: Aushandlung von Bedeutungen¹⁷

Ausführung: Die Lernenden fragen nach der Bedeutung von unbekanntem Wörtern, die Lehrperson führt eine Form interaktiver Semantisierung ein: Sie reagiert z.B. auf die Deutungsversuche der Lernenden, indem sie konkrete Beispiele, Synonyme, Antonyme, Paraphrasen einbringt, sie visiert die Vorschläge der Lernenden genauer an und hilft weiter.

Kommentar:

Obwohl die Lehrperson in diesem Fall die soziale Rolle des „Informanten“ spielt, steuert sie den Prozess der Bedeutungserschließung nicht allein, sondern die Lernenden machen mit ihren Reaktionen auf der sozialen Ebene aktiv mit.

Auf der kommunikativen Ebene erschließen die Lernenden neue Wörter in einer authentischen Situation, als ob sie im Zielsprachenland wären und sich mit einer/m MuttersprachlerIn über die Bedeutung eines Wortes einigen sollten. Dazu gehört auch der Gebrauch kommunikativer Strategien, wie etwa Rückfragen, Paraphrasieren, um Klärung bitten.

Kategorie: Zusammenarbeiten

Aktivität: Jigsaw¹⁸

Ausführung: Es werden Kleingruppen (Expertengruppen) gebildet, die verschiedene Lernmaterialien bekommen – oder selber besorgen –, wobei jede Gruppe ein anderes Teilthema eines gemeinsamen Rahmenthemas zu bearbeiten und zu lernen hat. Nach der Einarbeitung in den Expertengruppen wird gemeinsam eine Strategie zur Vermittlung der Inhalte an die MitschülerInnen geplant. Die Resultate der verschiedenen Gruppenarbeiten werden schließlich durch die Bildung neuer Gruppen bekannt gegeben, die aus einem Mitglied aus jeder ursprünglichen Gruppe besteht: In diesem neuen Team vermittelt jede/r das gelernte Expertenwissen.

Kommentar:

Auf der sozialen Ebene fördert diese Aktivität die Entwicklung positiver gegenseitiger Abhängigkeit unter den GT: Sie sind nicht nur für das eigene Lernen zuständig, sondern übernehmen gegenseitig Verantwortung für das erfolgreiche Lernen der anderen GT. Besonders durch die Mechanismen des *Lernens durch Lehren* und des *peer-tutoring* werden die GT autonomer in ihrem Lernen.

Auf der kommunikativen Ebene geht es um die authentische Vermittlung von Informationen. Die GT hängen konkret von dem gegenseitigen Austauschen von Informationen ab, um mit ihrem Lernen weiterzukommen.

Kategorie: Empathisch handeln

Aktivität: Mein deutsches „Ich“ (frei nach Hadfield 1994³, 88)

Ausführung: In der Gruppe werden Paare gebildet, die miteinander abwechselnd sprechen. Das Thema ist: „Wie fühle ich mich, wenn ich Deutsch spreche? Welche von meinen Eigenschaften werden oder werden nicht durch mein deutsches „Ich“ hervorgehoben? Wie sehe ich meine „deutsche Identität“?“. Die TeilnehmerInnen schreiben für sich ihre Ideen auf, dann beginnt das gemeinsame Gespräch. Jede/r spielt abwechselnd „SprecherIn“ und „ZuhörerIn“. Die SprecherInnen versuchen, ihre Gefühle so deutlich wie möglich auszudrücken. Die ZuhörerInnen können ihre empathische Anteilnahme durch Körpersprache, Mimik und Gestik, Redemittel der Zustimmung oder Ermunterung mitteilen.

Kommentar:

Auf der sozialen Ebene hilft die Aktivität den Lernenden, sich selbst in ihrer neuen deutschen Identität wahrzunehmen, und die Fremdsprachenerfahrung zu einem kollektiven Erlebnis zu machen. Das leitet auch das Kennenlernen und Verstehen der fremden Kultur und Identität ein. Durch die empathische Hörhaltung *aktives Zuhören*¹⁹ versetzen sich die GT zudem in die Mitlernenden hinein: Mit *aktivem Zuhören* ist eine Höreinstellung gemeint, die die Bereitschaft voraussetzt, die Perspektive der SprecherInnen zu übernehmen und deren Gefühle empathisch zu teilen, ohne sie zu kritisieren.

Dazu gehört auf der kommunikativen Ebene nicht nur ein bestimmtes sprachliches Verhalten – wie z.B. das Paraphrasieren, wenn man etwas nicht versteht, das Ermutigen der SprecherInnen, sich auszudrücken, eine freundliche Aufforderung, weiterzusprechen oder Zustimmungssignale – sondern auch der Gebrauch non-verbaler, und parasprachlicher Ausdrucksmittel (z.B. Körperhaltung, Proxemik, Gesichtsausdruck, Schweigen, Prosodie usw.).

Die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die soziale Dimension des Lernens kann sowohl durch den Gebrauch von (Selbst)beobachtungsinstrumenten während jeder Lernaktivität, die auf soziale Kompetenzen abzielt, geweckt werden, als auch durch eine nach der Lernaktivität eingeschobene Reflexionsphase, die die Auswirkungen der im Unterricht abgelaufenen sozialen Prozesse deutlich macht. Der Aufbau sozialer Kompetenzen kann durch die Implementierung von Strategien gefördert werden, die der Lehrperson in der Planung ihres didaktischen Handelns zusteht. Durch das zunächst noch gesteuerte In-Gang-Setzen selbstregulierender Prozesse werden die Lernenden nach und nach dazu befähigt, sich der Konsequenzen ihres sozialen Handelns im Unterricht selbst bewusst zu werden.

7. (Selbst)Beobachtungsinstrumente

Interaktion findet hauptsächlich im Klassenraum statt und hier ist sie auch zu beobachten: Interaktion ist ein konkretes Phänomen und kann durch geeignete Analyseinstrumente direkt verfolgt werden und Einsichten in die Gruppendynamik ermöglichen.

Solche Beobachtungsinstrumente können sowohl von der Lehrperson wie auch von den Lernenden selbst genutzt werden. Beobachtungsinstrumente können frei (vgl. Bsp. 1), halbstrukturiert (Bsp. 2) oder strukturiert bzw. gemischt (Bsp. 3) sein:

1. Gesprächs-Soziogramm (Klippert 1995, 70): Ein Gruppenmitglied beobachtet die Ausführung einer Übung, ohne an der Aktivität selbst teilzunehmen. Er/sie schreibt die Namen der GesprächspartnerInnen auf und zeichnet Linien zwischen ihnen in der Reihenfolge, in der sie sprechen. Die Funktion dieses Instruments ist es, das Aktions- und Interaktionsverhalten in der Klasse sichtbar zu machen, damit gewisse Auffälligkeiten oder Defizite (z.B. Rivalitäten, Ausgrenzungstendenzen) herausgearbeitet werden können.
2. T-Diagramm (u.a. Weidner 2003, 41): Ein Gruppenmitglied beobachtet die Ausführung einer Übung, ohne selbst an der Aktivität teilzunehmen. Er/Sie zeichnet ein T-förmiges Diagramm nach den Kategorien „Tun“ und „Sagen“ oder „Ich höre“ und „Ich sehe“ und schreibt auf, was er/sie während der Ausführung der Übung

tatsächlich sieht und/oder hört. Trainiert die Aktivität z.B. das Sozialziel *Konflikte lösen*, so macht die Beschreibung durch das T-Diagramm ihre Ausführung transparent.

3. Beobachtungsraster (u.a. Nardi 2003, 27-28): Die Lehrperson und/oder die Gruppenmitglieder beobachten die Gruppenarbeit mittels strukturierter Instrumente – wie Raster mit festen anzukreuzenden Stichpunkten – oder gemischter Instrumente – wenn außer den anzukreuzenden Stichpunkten den Beobachtenden auch freie Räume zu eigenen Überlegungen zur Verfügung stehen. In einer freieren Form kann diese Art von Beobachtungsinstrument einfach aus aufgeschriebenen Notizen und Kommentaren bestehen wie im Falle von Beobachtungsprotokollen oder „Bord-Büchern“.

Die Funktion solcher Instrumente ist es, Interaktionsprozesse und Gruppendynamiken sichtbar zu machen und eine Reflexion über Gruppenprozesse einzuleiten, um sowohl den Umgang mit sozialen Kompetenzen als auch Arbeitsstrategien zu verbessern. Normalerweise wird nämlich die hinter jedem Sprechakt steckende soziale Funktion nur selten explizit gemacht und noch weniger wird im Unterricht darüber nachgedacht. Das gezielte Trainieren von Sozialkompetenzen und die Reflexion über das Gemachte tragen nicht nur zur Bewusstmachung des sozialen Profils der Lerngruppe bei, sondern nach und nach auch zur immer autonomeren Handhabung und dem Einsatz von sozialen Strategien, deren Thematisierung in der Lerngruppe eine sich auf das Lernen positiv auswirkende Dynamik entwickelt.

8. Schluss

Zum Schluss möchte ich meine oben aufgestellte These wieder aufnehmen: Stehen Kommunikation und Interaktion im Fremdsprachenunterricht in besonders enger Beziehung zueinander, so sollten beide gemeinsam berücksichtigt und gefördert werden. Dies setzt bei der Lehrperson voraus, bei der Planung und Durchführung der didaktischen Aktivität der in der Lerngruppe vorhandenen Dynamik besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Es ist nämlich bekannt, dass die Fähigkeit, mit anderen Menschen gedeihlich zu interagieren, nicht angeboren ist, sondern durch Erfahrung und Erziehung gelernt werden kann.

Die oben vorgestellte Auffassung von Lehren und Lernen einer Fremdsprache bedarf also eines erweiterten didaktischen Konzepts, das den Gebrauch der „fremden“ Sprache in all ihren Eigenschaften in den Mittelpunkt rückt, also eines Konzepts, das sowohl die rein linguistische als auch die kommunikative und soziale Dimension der Sprache bei der Festlegung der zu erreichenden Lernziele mitberücksichtigt. Dies hätte zur Folge, dass die oben erwähnte tradierte Funktionsteilung zwischen Mutter-

und Fremdsprache aufgehoben würde und gleichzeitig der „Habitus eines spontanen Gebrauchs der deutschen Sprache“ (Hornung 2003, 352) gefördert würde. Damit könnten sich die Lernenden in der Fremdsprache so gut wie in der Muttersprache fühlen.

Anmerkungen

- 1 In Anlehnung an u.a. Vollmer et al. 2001:4,8,18 werden in diesem Beitrag die Termini „Lernen“, „Erwerb“ und „Aneignung“ als synonym und als Oberbegriffe verwendet, um den Umgang mit Fremdsprache zu bezeichnen. Zur Benennung der hier betrachteten speziellen Unterformen des Wissenserwerbs bzw. des Lernens werden entsprechende Adjektive und/oder adverbiale Bestimmungen wie *unterrichtlich*, *gesteuert* oder *institutionell* gebraucht.
- 2 <http://de.wikipedia.org/wiki/Interaktion>. Vgl. auch die Definition von *Interaktion*, die in der Kommunikationsforschung geläufig ist: „Ein wechselseitiger Ablauf von Mitteilungen zwischen zwei oder mehreren Personen“. (Watzlawick/Beavin/Jackson 1969: 50).
- 3 Vgl. auch Black und Butzkamm 1977, 117 und Abschnitt 5. in diesem Beitrag.
- 4 Vgl. auch die Definition von *visible group* (sichtbare Gruppe) in Ehrmann/Dörnyei 1998, 77: „The visible group is the individuals who are its members, their one-to-one relationships, and the structure of their observable behaviors.“
- 5 Vgl. auch die Definition von *invisible group* (unsichtbare Gruppe) in Ehrmann/Dörnyei 1998:77: „The invisible group is the covert network of relationships that operate at the group-as-a-whole level through unconscious processes and communications.“
- 6 Soziometrische Techniken – vgl. exemplarisch Genovese 1998, 190-209 – erlauben, Soziogramme zusammenzustellen. Das sind grafisch dargestellte Interaktionsnetze, die Informationen über das Beziehungsprofil der Gruppe und den Grad der Gruppenkohäsion, also der Stärke der interpersonalen Beziehungen liefern. Für ein Beispiel vgl. 7. Abschnitt in diesem Beitrag.
- 7 Für weitere Beispiele vgl. Hadfield 1992:7-8.
- 8 *Akzeptanz* ist ein aus der humanistischen Psychologie entliehener Begriff. Er bezieht sich auf eine bedingungslose, nicht wertende Haltung anderen Individuen gegenüber mit all ihren positiven und negativen Seiten. Es geht dabei um einen Schlüsselbegriff zur Entstehung einer starken Gruppenkohäsion, die eine positive Gruppendynamik fördert. (Ehrmann/Dörnyei 1998:115)
- 9 Vgl. auch die Definition im *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen* (ab jetzt GER), 2001:109
- 10 GER 2001: 103. In Bezug auf die im GER berücksichtigten *allgemeine Kompetenzen* vgl. insbesondere die Erwähnung sozialer Kompetenzen auf den Ebenen des *savoir* oder deklarativen Wissens (Par. 5.1.1.2 Soziokulturelles Wissen, Punkt 3., S. 104), des *savoir-faire* oder prozeduralen Wissens (Par. 5.1.2.1 Soziale Fertigkeiten, S. 105) und des *savoir-être* oder persönlicher Haltung (Par. 5.1.3, besonders Punkt 1. Einstellungen, Punkt 6. Persönlichkeitsfaktoren, S. 107).
- 11 Die Methode des *kooperativen Lernens* hat sich aus verschiedenen reformpädagogischen Strömungen herausentwickelt, insbesondere aus den Studien des Philosophen und Pädagogen John Dewey und des Sozialpsychologen Kurt Lewin Anfang bzw. Mitte des 20. Jahrhunderts. Damit ist eine Form von Kleingruppenunterricht gemeint, die soziale Prozesse in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stellt und durch den die Lernenden durch vielfältige Auseinandersetzung Wissen und Kompetenz miteinander erwerben. Besonders seit den 80er Jahren hat es als fruchtbare Alternative zum kompetitiven Lernen breiten Anklang im schulischen Unterricht gefunden. In den letzten Jahren sind besonders die Arbeiten von David W. Johnson, Roger T. Johnson zusammen mit Edythe J. Holubec (1994) und von Spencer Kagan in den Vereinigten Staaten sowie des Forscherpaars Hertz-Lazarowitz in Israel zu erwähnen. Weitere Forschungsgruppen arbeiten in Kanada, Norwegen und England. In deutschsprachigen Ländern wird kooperatives Lernen insbesondere auf Studien von E. Meyer (1996) zurückgeführt.
- 12 Die Klassifikation gilt als eine Auswahl aus den in Comoglio/Cardoso 1996, 170 und Weidner 2003, 98 erschienenen Indikatoren für Sozialkompetenzen. Beide Listen werden hier von mir frei interpretiert, ergänzt und in fünf Kategorien gruppiert.
- 13 Vgl. auch Klippel 2000, 119.

- 14 *Positive gegenseitige Abhängigkeit* wie auch *soziale Kompetenzen* sind zwei der fünf Qualitätsmerkmale kooperativen Lernens. *Positive gegenseitige Abhängigkeit* bewirkt, dass „Die Gruppe insgesamt nur erfolgreich ist, wenn jeder Einzelne dazu beiträgt.“ Weidner 2003, 35.
- 15 Vgl. dazu das schöne Beispiel in Hornung 2003, 350-351: In einer Diplomarbeit wird über eine in der Fremdsprache aufgebauten Beziehung zwischen Lehrperson und Lernender berichtet.
- 16 Auch in diesem Fall wie im 3. Abschnitt sind mit dem Wort „Gruppe“ sowohl die „ganze Klasse“ als auch die kleinere „Arbeitsgruppe“ gemeint, da die präsentierten Lernaktivitäten auf beiden Niveaus geübt werden können.
- 17 Vgl. auch die Behandlung von Aushandeln von Bedeutungen und Anpassungsbemühungen im Bereich von interaktiver Akkomodation in: List: 2000, 156.
- 18 Die *jigsaw* ist eine im kooperativen Lernen sehr oft durchgeführte Lernaktivität.
- 19 Vgl. den Begriff von Carl Rogers *empathic listening* in Ehrmann/Dörnyei 1998 S.9. Diese Hörhaltung geht über das aufmerksame Nachvollziehen vermittelter Inhalte hinaus.

Literatur

- Bausch, Karl-Richard/Herbert, Christ/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen, Hrsg. (2000), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen.
- Black, Colin/Butzkamm, Wolfgang (1977), „Sprachbezogene und mitteilungsbezogene Kommunikation im Englischunterricht“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 24, 115-124.
- Butzkamm, Wolfgang (2004), *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen*, Tübingen/Basel.
- Comoglio, Mario/Cardoso, Miguel Angel (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative Learning*, Roma.
- Dörnyei, Zoltán/ Malderez, Angi (1999), „The role of the group dynamics in foreign language learning and teaching“, in: Jane Arnold (Hrsg.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, 155-169.
- Duxa, Susanne (2003), „Interaktive Übungen“, in: Karl-Richard Bausch/ Herbert Christ/ Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Aufl., Tübingen, 305-308.
- Ehrman, Madeline E./Dörnyei, Zoltán (1998), *Interpersonal Dynamics in Second Language Education. The visible and invisible Classroom*. Thousand Oaks, CA.
- Ellis, Rod (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (2001), Straßburg.
- Genovese, Lucia (1998), „La sociometria nella classe“, in: Lucia Genovese/Silvia Kanizsa (Hrsg.), *Manuale della gestione della classe*, Milano, 181-243.
- Hadfield, Jill (1992), *Classroom Dynamics*, Oxford.
- Hornung, Antonie/Mattivi, Giuliana/Ricci Garotti, Federica (1996), „Lo stato della ricerca sulla comunicazione di tipo didattico“, in: Augusto Carli (a cura di), *Stili comunicativi in classe. Percorsi e ambiti investigativi di un gruppo di ricerca-azione*, Milano.
- dies. (2003), „Die Tesina – unterwegs zum wissenschaftlichen Schreiben mit italienischen Deutschstudierenden“, in: Konrad Ehlich/ Angelika Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, Berlin, 347-368.

- House, Juliane (2000), „Interaktion und Fremdsprachenunterricht“, in: Karl-Richard Bausch/ Herbert Christ/ Frank G. Königs/ Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen, 111-118.
- Johnson, David W./ Johnson Roger T., Holubec, Edythe J. (1994), *The nuts and bolts of cooperative learning*, Edina MN.
- Klippel Friederike (2000), „Zur pädagogischen Interaktion im Fremdsprachenunterricht“, in: Karl-Richard Bausch/ Herbert Christ/ Frank G. Königs/ Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen, 119-125.
- Klippert, Heinz (2002), *Kommunikations-Training*, 9. Aufl., Weinheim/Basel.
- Krumm Hans-Jürgen (1998), „Pädagogische Interaktion: Der Deutschunterricht als Kommunikationssituation“, in: *Dokumentation des 4. Didaktikseminars für japanische Germanisten 1997*, in: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.), Tokyo, 37-60.
- ders. (2000), „Pädagogische Interaktion im Fremdsprachenunterricht – Fremdsprachenunterricht als Interaktion“, in: Karl-Richard Bausch/ Herbert Christ/ Frank G. Königs/ Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen, 132-138.
- List, Gudula (2000), „Zur Rolle von Emotion und Akkomodation in der Interaktion“, in: Karl-Richard Bausch/ Herbert Christ/ Frank G. Königs/ Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen, 154-160.
- Meyer, Ernst (1996) *Gruppenunterricht*, Hohengehren.
- Nardi, Antonella (2003), „Osservare la lezione: sull'uso di materiale video nell'analisi dell'azione didattica“, in: *Tecnologie Didattiche*, 29, CNR, 2, 25-31.
- Riemer, Claudia (1997), *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler.
- Vollmer, Helmut J. u.a. (2001), „Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, Bd. 12, Heft 2, 1-145.
- Weidner, Margit (2003), *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch*, Seelze-Velber.
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D. (1969), *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*, Bern.

und ...

Anmerkungen

...