

Zeitschrift:	Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
Herausgeber:	Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
Band:	- (1986)
Heft:	43: Lehrmittel Deutsch : Neues über Lehrmaterialien Deutsch als Fremdsprache - und wie man damit umgeht
Artikel:	Bilder als Impulse
Autor:	Slembek, Edith
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-977943

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 07.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Bilder als Impulse

Elemente der Gesprächserziehung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Kommunikation und kommunikativer Unterricht sind Schlagworte unserer Zeit. Das kommt sicher nicht von ungefähr, nimmt doch das allgemeine Schweigen zu, obwohl ständig geredet wird: zwar bringt das Medium Fernsehen Menschen räumlich zusammen, vertaut sie aber zugleich füreinander; zwar gewinnt der Dialog mit dem Computer an Bedeutung, führt aber – etwa am Beispiel der Hacker – zu hochspezialisierten Vereinzelten. Schon aus den wenigen genannten Gründen ist es wichtig, daß Kommunikation und kommunikativer Unterricht nicht nur Schlagworte bleiben, sondern mit Inhalt und Leben gefüllt werden.

Aber: Was ist Kommunikation und was ist kommunikativer Unterricht? Ich möchte zunächst mein Vorverständnis von Kommunikation klären, daran Überlegungen zu kommunikativem Unterricht anschließen, daraus Methoden für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht – hier anhand von Bildimpulsen – entwickeln. Kommunikativer Fremdsprachenunterricht (FS-Unterricht), wie er in diesem Zusammenhang verstanden wird, geht unmittelbar von den Beteiligten und ihren Erfahrungen aus, daher muß er auch mit diesen zusammen ausgewertet werden; aus diesem Grunde wird zum Schluß die Methodik der Auswertung besprochen.

Zum Begriff «Kommunikation»

Von der Vielzahl kommunikationstheoretischer Ansätze werden zunächst alle behavioristisch orientierten – etwa Watzlawickscher Prägung – zurückgewiesen¹. Die Brüchigkeit dieser Theorie und ihre Unhaltbarkeit sind inzwischen hinlänglich dargelegt worden². Zurückgewiesen seien auch informationstheoretische Ansätze, die davon ausgehen, eine Information werde von einem «Sender» auf einen «Empfänger» nolens volens übertragen. Schon die technischen Begriffe «Sender» und «Empfänger» legen die Überlegung nahe, auch Menschen funktionierten technisch wie Maschi-

1 P. WATZLAWICK et al.: Menschliche Kommunikation; Bern 1969.

2 Vgl. J. H. SCHÜLEIN: Psychotechnik als Politik. Zur Kritik der pragmatischen Kommunikationstheorie von WATZLAWICK et al.; Frankfurt/M., 2. Aufl. 1977. – H. GEISSNER, Sprechwissenschaft; Königstein/Ts. 1981, S. 20ff.

nen. Man könnte vermuten, daß sich hier – durch den Wortgebrauch – bewußt oder unbewußt Einstellungen zeigen.

Betrachtet man Informationen, die Menschen einander geben, einmal näher, dann gilt für diese Informationen gerade nicht, was für Maschinen gilt, nämlich, daß sie einfach übertragen werden können. Wer über einen Sachverhalt informiert, hat diesen bereits vielfach gebrochen, durch seine Sichtweise, seine Wahrnehmungsfähigkeit, durch seine Interessenlage, durch seine Einstellung zu den Hörenden. – Wer zuhört – informiert wird – versteht auf der Basis eigener Wahrnehmungsfähigkeit wiederum mehrfach gebrochen: dadurch, wie der Sachverhalt gesehen wird, welches Interesse an der Sache vorliegt, wie man zum Sprechenden eingestellt ist. Man könnte die Faktoren, die die Information von Sprecher- und von Hörerseite her beeinflussen, noch erweitern – etwa indem man die jeweilige Situation betrachtet³. Mit «jeweiliger Situation» sind einmal die Bedingungen von Raum und Zeit gemeint. In der Schweiz (Raum) konnte im Jahre 1940 (Zeit) sicherlich mehr und anderes gesagt werden, als in Deutschland zur selben Zeit. Die historischen Daten von Raum und Zeit beleuchten jedoch nur einen Aspekt dieser Dimension. Hinzu müssen Überlegungen kommen zu persönlicher, erfahrener Lebenszeit und schließlich zu Raum und Zeit als Gegenwartserfahrung: Eine Information, in der Institution Schule gegeben, etwa vom Direktor oder der Direktorin an das Kollegium, wird – durch die Institution Schule gebrochen – anders wahrgenommen, als hörte man die gleiche Information von Schülern oder Schülerinnen (z.B. «Morgen beginnt der Unterricht erst um 11.00»). Zu den Bedingungen der jeweiligen Situation gehört auch, zu welchem Zweck und mit welchem Ziel informiert wird. Raum und Zeit, Zweck und Ziel brechen die Information wiederum und beeinflussen die Kommunikation zwischen Personen über den Sachverhalt.

Wie soll nun Kommunikation verstanden werden, wenn nicht behavioristisch und nicht informationstheoretisch? Wenn – wie bereits besprochen – Wahrnehmungen immer schon geprägt sind, lebensgeschichtlich durch die bisher gemachten Erfahrungen und durch die gegenwärtige Situation, wenn die Fähigkeit zur Wahrnehmung von Menschen und/oder von Sachverhalten verschieden ist, dann kann man nur versuchen, durch Miteinandersprechen zu einem gemeinschaftlichen Verständnis des Sachverhalts zu kommen. Dabei geht es nicht um Übereinstimmung in allen Punkten. Auch die Feststellung von Dissens und von Konfliktstellen schafft ein gemeinschaftliches Verständnis. Einen Sachverhalt «zur gemeinsamen Sache» zu machen, fordert die prinzipielle Wechselseitigkeit von Sprecher- und Hö-

³ Vgl. H. GEISSNER: a.a.O., S. 65ff.

terrolle sowie die Absicht, sich zu verständigen. Diese Absicht ist auf das Miteinandersprechen verwiesen, Miteinandersprechen an Sprache, an die Möglichkeit, das was man meint, auch mitzuteilen. Dabei bleibt Sprache in ihrer Vieldeutigkeit, in ihrer Brüchigkeit, das was ich meine, auch für andere verstehbar zu machen, ein immer wieder zu hinterfragendes Medium. Den Sinn des Gesprochenen in der Situation stellen Sprechende und Hörende als ihre gemeinsame kommunikative Leistung her. Daraus ergibt sich, daß Sinn nicht apriori vorhanden ist, auch nicht einseitig «gemacht» werden kann – auch nicht von Lehrenden – sondern sich in der Situation zwischen den Beteiligten konstituiert. Deshalb ist die Grundform mündlicher Kommunikation das *Gespräch*. Geißner beschreibt Kommunikation als Gespräch und meint: «Kommunikation als Gespräch ist, ..., die Sprechätigkeit gemeinsamer Rede, also das gemeinsame Erzeugnis von Sprecher und Hörer, in dem gemeinsam Sinn aktualisiert wird»⁴.

Dieses Kommunikationsverständnis gilt auch für den FS-Unterricht. Unterrichtlich betrachtet, kann man zwei Prozesse unterscheiden:

- Mündliche Kommunikation im Unterricht
- Unterricht in mündlicher Kommunikation

«Mündliche Kommunikation im Unterricht» betrifft das unterrichtliche Geschehen in allen Fächern: etwa den Lehrvortrag als latent dialogische Kommunikation; das Unterrichtsgespräch mit seinen unterschiedlichen Tendenzen; die Nebenkommunikationen der Schüler und Schülerinnen in ihren unterrichtsfunktionalen und dysfunktionalen Formen⁵.

«Unterricht in mündlicher Kommunikation» betrifft einen ganz anderen Aspekt: Hier geht es um das Lernen im Feld der Kommunikation, insbesondere um Gesprächsprozesse, ihre Wahrnehmung und Veränderung.

Zur Begründung von Unterricht in mündlicher Kommunikation

Die Ausgangslage in Schule und Universität hat zahlreiche Gemeinsamkeiten: Extensive Informationsvermittlung, Druck durch Lehrpläne, Vorgesetzte und Kollegen bringen Lehrende und Lernende in eine fatale Situation. Die einen – die Lehrenden – sehen sich dem Zwang ausgesetzt, in möglichst kurzer Zeit möglichst viel Wissen zu vermitteln. Danach, wie sie die

4 Ebd., S. 50.

5 Vgl. J. BAURMANN; D. CHERUBIM; H. REHBOCK (Hg.): Neben-Kommunikation. Beobachtungen und Analysen zum nichtoffiziellen Schülerverhalten innerhalb und außerhalb des Unterrichts; Braunschweig 1981.

institutionellen Zwänge und die Reduktion auf reine «Wissensvermittler/innen» emotional verkraften, fragt im allgemeinen niemand – weder die Lernenden (ihnen wird das Fragen sehr früh abgewöhnt) noch die Kollegen oder Kolleginnen. Die anderen – die Lernenden – sehen sich ständig mit Wissen konfrontiert, das sie anhäufen sollen, obwohl es sie nicht interessiert, weil ihre sozial-emotionalen Bedürfnisse nicht berücksichtigt werden. Die Macht, die Lernende haben, ist der Rückzug aus der Situation – das Schweigen.

Im Unterschied zur mittelbaren Kommunikation der Medien wird unmittelbare Kommunikation bestimmt vom Wechselprozeß, in den alle Beteiligten involviert sind. Wird Wechselseitigkeit aller Beteigter verhindert, entsteht auch in unmittelbaren Kommunikationssituationen Einwegkommunikation, in der beide Seiten sich fatalerweise bedingen: Je mehr die Lernenden schweigen, desto mehr müssen die Lehrenden reden, bieten schließlich nur noch Lücken an, in die gerade die Einwortantworten der Lernenden passen. Je mehr die Lehrenden reden, desto mehr müssen die Lernenden schweigen, bieten schließlich nur noch Einwortantworten an, die in die Lücken passen, die die Lehrenden lassen. In diesem circulus vitiosus werden Lehrende und Lernende auf die reine Kognition beschränkt, emotional werden sie frustriert, sozial isoliert. Die einen reagieren vielleicht mit mehr Machtausübung, die anderen mit mehr Verweigerung, der Unterricht wird zur permanenten Kommunikationsstörung. Unterricht in mündlicher Kommunikation möchte diese Situation beidseitig verändern, versucht, die Eigeninitiative bei Schülern und Schülerinnen zu entwickeln, ihre sozial-emotionalen Bedürfnisse zu akzeptieren, von ihrer Antwort zu ihrer Verantwortung zu gelangen. Dadurch werden Lehrende von dem dauernden Druck entlastet, selber zu reden, etwas in die Köpfe zu bringen, was diese nicht wollen.

Der Erfolg des Fremdsprachenunterrichts lebt bekanntlich davon, daß die Lernenden sich der Sprache nicht nur kognitiv zuwenden, sondern auch emotional. Beide Elemente bedingen das dritte notwendige Element: den Willen, die Sprache zu erlernen. Unterricht in mündlicher Kommunikation versucht, Kognition, Emotion und Volition anzusprechen und dadurch Selbstbetroffenheit herzustellen.

Methoden mündlicher Kommunikation im FS-Unterricht

Die meisten Kommunikationen zwischen Menschen finden durch Miteinandersprechen statt: im Gespräch. Dabei handelt es sich entweder um Personengespräche oder um Sachgespräche. Es ist nicht unproblematisch, Ge-

spräche auf diese Weise einzuteilen, sind doch in jedem Sachgespräch immer auch die Personen involviert; wären andere Personen beieinander, würde immer auch die Sache in anderer Weise besprochen. Im Sachgespräch steht jedoch das sachliche Problem im Vordergrund, während es im Personengespräch dominant um die Personen und ihre Beziehung geht.

Unterricht in mündlicher Kommunikation im FS-Unterricht vollzieht sich vorwiegend als Sachgespräch. Dieses kann unterschiedliche Ziele haben: beraten, unterrichten, finden von Lösungen... Ihnen ist eines gemeinsam: es muß für alle Beteiligten klar sein oder werden, um welches Problem es sich handelt und/oder wie das Problem sich für die einzelnen Gruppenmitglieder darstellt, damit ein gemeinsames Vorverständnis geschaffen werden kann. Von da aus lassen sich Lösungen überhaupt erst sinnvoll suchen. Ziel dieser Sachgespräche ist es also, Klarheit über die Aspekte und Sichtweisen eines Problems zwischen bestimmten Beteiligten zu erreichen, sie heißen deshalb Klärungsgespräche.

Geht es – im nächsten Schritt – darum, sich auseinanderzusetzen, wenn etwas «strittig» wird, dann ändert sich das Gesprächsziel: durch Argumente muß die beste, gangbarste, erfolgversprechendste Lösung erstritten werden. Deshalb heißen diese Gespräche Streitgespräche⁶. Sofern nicht mit Beschwichtigung und Scheinkonsens oder Machtausübung versucht wird, den Meinungsstreit zu vermeiden, ist Streitgespräch immer auch mit Konflikt und Konfliktfähigkeit verbunden.

Wie gezeigt, liegt der Klärungsprozeß vor dem Streitprozeß, damit ist auch die Schrittfolge im Unterricht bestimmt.

Methodische Schritte im Klärungsgespräch im FS-Unterricht sind:

- 1 Unterrichtseinführung
- 2 Kommunikationssprache
- 3 Korrekturen
- 4 Impulse
- 5 Gruppenbildung und Gesprächsphase
- 6 Beobachten der Gesprächsphase
- 7 Auswerten mit den Lernenden

Im folgenden werden diese Schritte im einzelnen dargestellt.

6 H. GEISSNER: Sprecherziehung; Königstein/Ts. 1982, S. 99ff.

1. Unterrichtseinführung

In einer kurzen Einführung erklärt der Lehrer oder die Lehrerin, daß es beim Lernen der deutschen Sprache nicht nur darauf ankomme, die Fähigkeiten im Lesen und Schreiben zu entwickeln, sondern auch die Fähigkeiten im Miteinandersprechen und Einander-Zuhören, im Gespräch also. Für mündliche Kommunikation gelten andere Regeln als für schriftliche. Diese Regeln sollen nach und nach erarbeitet werden.

Zunächst geht es darum, zu erkennen, daß Gespräche unterschiedliche Ziele haben: Klären und Streiten. Je nach Gesprächsziel ist unterschiedliches Verhalten im Gespräch erforderlich. Für das Verhalten in Klärungsgesprächen gilt:

- genau zuhören
- nachfragen
- sich offen halten
- «ja-aber»-Formulierungen vermeiden
- versuchen, den Standpunkt anderer zu verstehen
- auf Beteiligung aller achten
- eigene Sprechanteile in Beziehung setzen zu eigenen Zuhöranteilen
- nicht unterbrechen
- so viele Aspekte eines Problems kennenlernen, als möglich.

Es wäre eine Überforderung, wenn man alle Punkte auf einmal beachten wollte. Deshalb sollten pro Übungsphase nur eine oder zwei Verhaltensweisen erprobt werden.

2. Kommunikationssprache

Die Kommunikationssprache in allen Übungen ist deutsch. Haben Schüler und Schülerinnen bisher vorwiegend lektionengebunden gearbeitet, dann bringt die neue Arbeitsweise anfangs einige Schwierigkeiten mit sich. Zum einen muß sich die Fähigkeit entwickeln, über sprachliche Mittel für unterschiedliche Problemfelder zu verfügen. Zum anderen ist eine neue Hörrichtung und Hörfähigkeit zu entwickeln.

Die Hörfähigkeit in der Schule ist vielfach gebunden an die Erwartung, nur bestimmte sprachliche Elemente der Fremdsprache zu hören und zu verstehen: etwa die wiederkehrenden Anweisungen, unterrichtstechnische Verfahren und Sprachliches, das bis zu dieser Lektion gelernt wurde oder gerade zu dieser Lektion gehört. Man kann davon ausgehen, daß vieles andere in der Fremdsprache auch bekannt ist, es fällt aber – besteht in der Si-

tuation keine Hörerwartung dafür – aus der Wahrnehmungserwartung heraus, es wird nicht verstanden. Daher braucht es Zeit, wenn Sprache plötzlich ungesteuert (durch Lektionen) verstanden werden und dem Ausdruck eigener Gedanken dienen soll.

Die «Hörrichtung» der Schüler und Schülerinnen wird bei lehrzentriertem Unterricht eher auf die Lehrperson hin orientiert sein. Das bedeutet, was die Lehrperson sagt, wird für wichtiger gehalten und aus dem gesamten Gesprochenen einer Unterrichtsstunde eher selegiert und verstanden, als das was Mitschüler/innen sagen. Die Hörrichtung «Schüler/innen hören einander zu», ist erfahrungsgemäß schwächer entwickelt⁷. Die Lernenden untereinander ins Gespräch bringen, erweist sich daher als ein Weg, Lehrer-Dominanz zu verringern und die Fähigkeit zu fördern, unterschiedlichen Menschen in der gleichen hierarchischen Ebene zuzuhören.

Noch ein Wort zu Vokabular und sprachlichen Wendungen im Unterricht in mündlicher Kommunikation: Unterrichtswerke sehen im allgemeinen nicht vor, emotionale und soziale Zusammenhänge auszudrücken. Daher sind Lernende in diesem Bereich zunächst «sprachlos». (Die Sprachlosigkeit besteht allerdings, je nach Gesprächsstrukturen der Herkunftsgesellschaft, auch in der Muttersprache). Vokabular und Wendungen der FS, mit denen Gedanken, Gefühle, Einstellungen, Wahrnehmungen ausgedrückt werden können, müssen nach und nach vermittelt werden.

3. Korrekturen

Im Feld mündlicher Kommunikation geht es um Verständnis im Miteinandersprechen. Die Normen mündlicher Kommunikation weichen weit ab von den Normen schriftlicher Kommunikation. Problematisch erscheint, daß eine Grammatik der gesprochenen Sprache zwar seit langem gefordert wird, bis heute aber Desiderat geblieben ist.

Die Normgrundlage für Korrekturen im mündlichen Bereich orientiert sich zunächst an der Frage: Würde ein/e Muttersprachler/in die Äußerung verstehen? Diese Frage ist an der äußeren Form orientiert, an segmentalen und suprasegmentalen Elementen. Sind romanische Muster hier so mißverständlich für Deutsche, daß ein unmittelbares Mitverstehen behindert wäre, dann sind Korrekturen im Anschluß an die Übung angebracht.

⁷ Vgl. E SLEMBEK: Leseverstehen und Hörverstehen, zwei vernachlässigte Grundleistungen in der Kommunikation. In: N. GUTENBERG (Hg.), Hören und Beurteilen; Frankfurt/M. 1984, S. 57–77.

Satzabbrüche, Umplanungen sind im allgemeinen schon in der Mutter-sprache sprechertypisch und situationsabhängig vorhanden, sie werden zu-nächst nicht korrigiert.

Syntaktische Muster, die im Schriftlichen nicht üblich sind, aber im Ge-sprochenen durchaus vorkommen, werden geklärt, als Elemente gespro-chener, nicht jedoch geschriebener Sprache. Dazu gehören z.B. Einstiegs-signale wie «also», die dazu dienen, die Aufmerksamkeit auf sich zu rich-ten, und den Hörenden Zeit lassen, sich zu konzentrieren.

Grammatische Korrektheit im Sinne schriftsprachlicher Norm im münd-lichen Gebrauch zu üben, ist keinesfalls erwünscht. Vielmehr sollen die Schüler und Schülerinnen mit der Zeit ihren Normbegriff erweitern und flexibel werden, für Varietäten der Sprache und für die Unterschiede von Sprechen und Hören, Schreiben und Lesen.

Korrekturen sind schließlich dann angebracht, wenn Äußerungen zwar völlig korrekt sind, aber dennoch nicht verstanden werden. Das ist nach meiner Beobachtung sehr häufig der Fall. In diesen Fällen ist die Verständi-gung nicht gelungen. Im Unterricht in mündlicher Kommunikation geht es gerade darum, Verständigung zu ermöglichen, deshalb muß im Falle der Nichtverständigung interveniert werden. Ein Beispiel: In einem Gespräch sagt eine Studentin: «Ich les gerade ein Buch, das heißt ‘Dem Leiden gegen-über’ dieses Buch diskutiert darüber ob das Leiden eine gute Sache ist/ in-dem es positive Reaktionen bringen kann/ ich finde das Buch interessant/ weil es von einem Mann geschrieben wurde, der soviel über Leiden weiß.» Was die Sprecherin mit «ob das Leiden eine gute Sache ist, indem es positive Reaktionen bringen kann» meinte, war für die Gruppe unklar. Verständi-gung ist nicht gelungen. Daher heißt die Intervention etwa: «Was wollten Sie zum Ausdruck bringen? Ich möchte gerne verstehen, was Sie meinten.»

4. Impulse

Das Gespräch zwischen den Teilnehmenden wird durch einen Impuls initiiert. Bei der Auswahl der Impulse geht es darum, offenes Problematisieren zu ermöglichen. Es geht gerade nicht um rein inhaltliches, kognitives Erfas-sen. Daher eignen sich Bildimpulse besonders gut für Klärungsgespräche. Das können satirische Zeichnungen sein, Karikaturen, Fotos, Werbungen. Wichtig ist, daß sie in ein offenes Problemfeld lenken *und* für die jeweilige Gruppe interessant sind. Solche Problemfelder können z.B. sein:

- Fernsehen und seine Folgen für die Kommunikation
- frauenfeindliche Werbung

- Stereotype im Kontakt zwischen Deutschen und Schweizer/innen der Romandie
- Stereotype im Kontakt zwischen Schweizer/innen der Romandie und Schweizer/innen der Deutschen Schweiz
- Einfluß der Medien auf das Denken
- Der Computer und seine Folgen
- Einsamkeit als Erfahrung

Die folgenden Bild-Beispiele sind als Anregung gedacht. Welche Impulse man auswählt, hängt letztlich auch mit den eigenen Vorlieben zusammen.

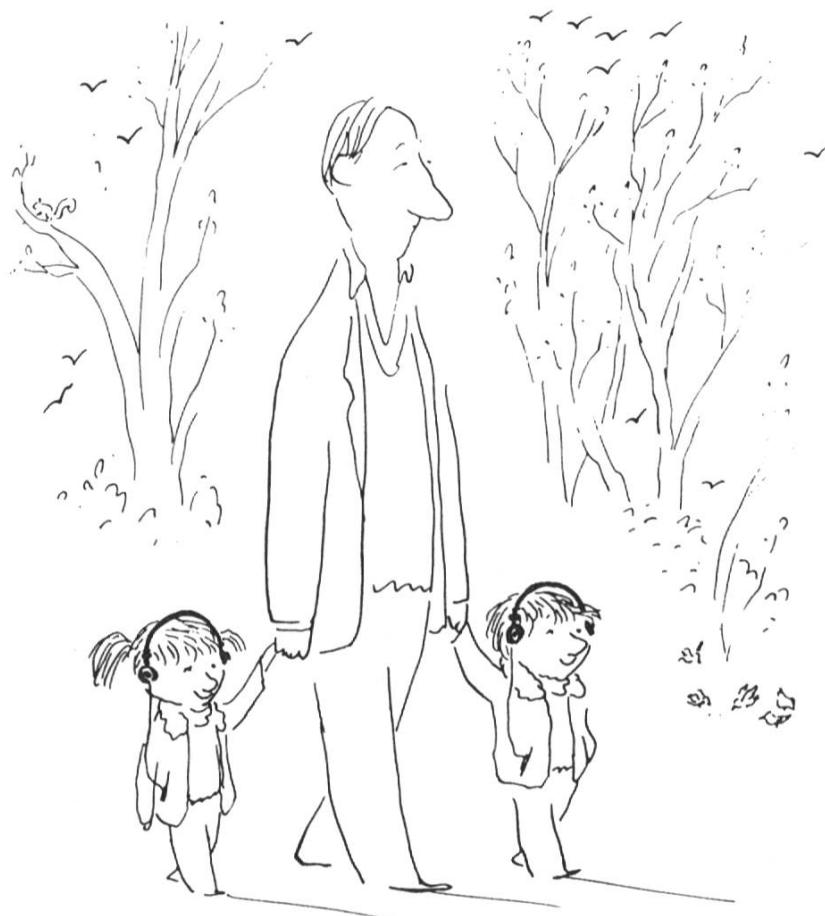


Bild 1: Osterspaziergang

5. Gruppenbildung und Gesprächsphase

Die Gesprächsübungen finden in Gruppen von 5–6 Teilnehmer/innen (TN) statt. Wie die Gruppen gebildet werden, hängt davon ab, was im Anschluß ausgewertet werden soll. Zwei Verfahrensweisen sollen hier beschrieben werden:

1) Der Lehrer oder die Lehrerin bittet die Schüler und Schülerinnen, Gruppen von 5 bis 6 TN zu bilden, ohne Einfluß darauf zu nehmen, wie dies geschieht. Bei Gruppen, die starke Steuerung auch in Verfahrensfragen gewöhnt sind, kann das mehrere Minuten dauern und zu Verunsicherung führen, weil die Lehrperson sich nicht wie üblich verhält. Während sich die Gruppen bilden, ohne Eile oder Ungeduld beobachten:

- Ist Verunsicherung zu spüren und wie äußert sie sich?
- Wer nimmt mit wem Blickkontakt auf?
- Wer gesellt sich zu wem?
- Wird versucht, die Reaktionen der Lehrperson zu erforschen?

Die Beobachtungen notieren für die spätere Auswertung.

2) Der Lehrer oder die Lehrerin bittet die Schüler und Schülerinnen, Gruppen von 5 bis 6 TN zu bilden. Die Gruppenbildung wird durch Vorschläge unterstützt: diese 6 und jene 6 (Zufallsgruppierungen fördern). In diesem Falle wird die Gruppenbildung später nicht ausgewertet.

Nachdem die Gruppen gebildet sind, erhält jede Gruppe einen Bildimpuls mit folgender Anweisung: «Nehmen Sie sich in Ihrer Gruppe 20 Minuten Zeit, und klären Sie miteinander, was der Impuls Ihnen sagt. Wählen Sie einen Berichterstatter oder eine Berichterstatterin, der/die hinterher dem Plenum über Ihre Arbeit berichtet.» Während die Gruppen ihre Gespräche führen, werden sie von der Lehrperson beobachtet.

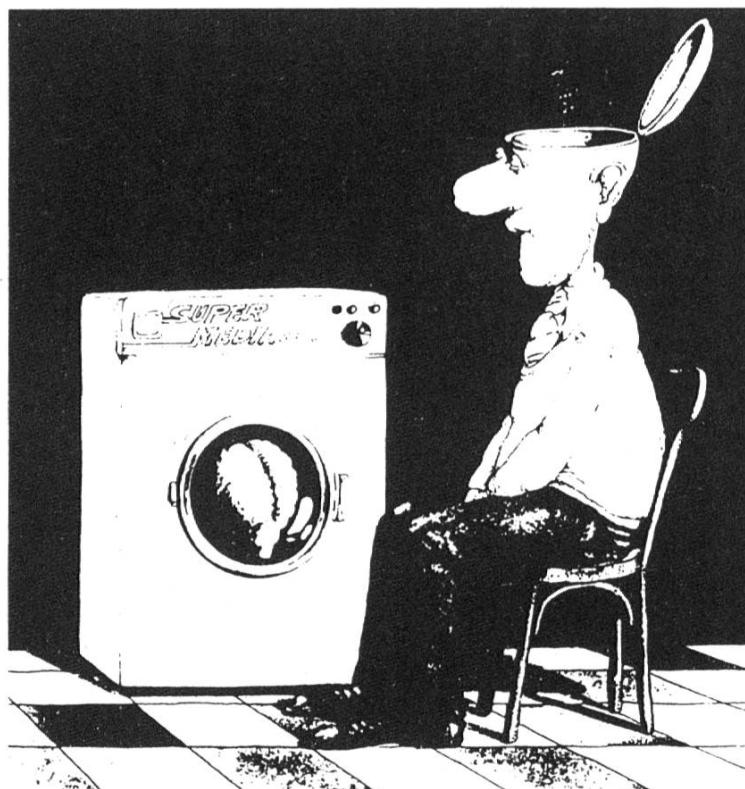


Bild 2: Biachon-Album

6. Beobachtungen

Jede Gruppe wird etwa 5 Minuten lang beobachtet, und zwar sowohl zum Gesprächsprozeß als auch zur «Sache».

Beobachtungen zum Gesprächsprozeß:

- Kommen alle zu Wort?
- Werden alle Beiträge beachtet?
- Werden Beiträge zurückgewiesen?
- «Managed» eine/r die Gruppe und übernimmt Leitungsfunktionen?
- Wird nachgefragt?
- Sind mehrere Themen gleichzeitig im Gespräch?
- Gibt es Unterbrechungen?
- Wer unterbricht wen?
- Wer wird nicht unterbrochen?
- Ist Unsicherheit darüber festzustellen, was zu tun ist?

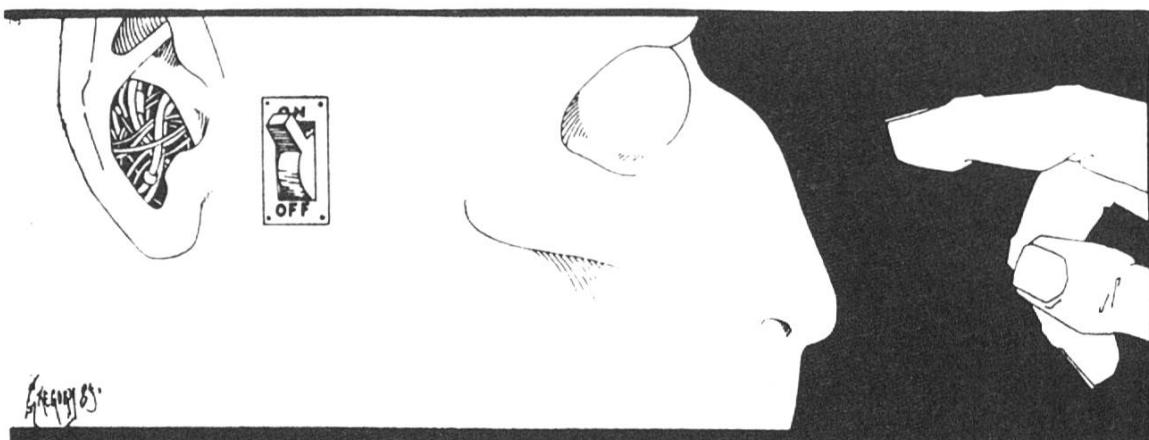
Beobachtungen zum Impuls (Sache):

- Sind Strukturierungsansätze zu erkennen?
- Wie nähert sich die Gruppe dem Impuls?
- Welche Details werden besprochen?
- Wird auf eine Bildbeschreibung ausgewichen?
- Sind Problematisierungsversuche zu erkennen, was wird daraus?

Während der Beobachtung wird notiert, wenn zu den einzelnen Punkten etwas auffällt. Diese Beobachtungen sind Grundlage der späteren gemeinsamen Auswertung.

Sind die Gespräche in allen Gruppen beendet, wird das Plenum wieder hergestellt, dabei sollten sich alle TN sehen können. Nun erstatten die Gruppen Bericht über ihre Arbeit; nach jedem Bericht fragt der Lehrer oder die Lehrerin, ob es Ergänzungen aus der eigenen Gruppe gibt, danach sollten die übrigen Gruppen Gelegenheit haben, bei der berichtenden Gruppe nachzufragen. Während der Berichte ist gleichzeitig darauf zu achten, wie die verschiedenen Gruppen mit dem gleichen Impuls gearbeitet haben. Die Berichte werden keinesfalls bewertet (etwa mit «das war gut»). Sprachliche Schwierigkeiten werden für eine spätere Behandlung notiert.

Ab der zweiten Sitzung sollen 2-3 Beobachter und Beobachterinnen aus der Klasse hinzugezogen werden. Nach und nach sollen sie lernen wahrzunehmen, was in den einzelnen Gruppen vorgeht, wie die Ergebnisse zustande gekommen sind. Die Verantwortung für Gespräche und Auswertung geht so bald als möglich auf die Klasse über.



7. Auswertung mit den Lernenden

Im Unterricht in mündlicher Kommunikation hat die Auswertung der Gespräche eine zentrale Funktion. In der Auswertung wird besprochen, welche beobachtbaren Verhaltensweisen für den Gesprächsprozeß hinderlich, welche förderlich waren. Es dürfte sich von selbst verstehen, daß in der gesamten Auswertung nie mit Schuldzuschreibung oder mit Vorwürfen gearbeitet wird. Das Verhalten von Schülern und Schülerinnen im Gespräch beruht auf Vorerfahrungen miteinander, mit dem Gesprächsverhalten in den Familien, mit Lehrenden, mit der Institution Schule. Wenn Verhalten und Handeln sich verändern sollen, dann heißen die Lernschritte: wahrnehmen, einsehen, schrittweise verändern. Jeder der Lernschritte kann nur in einem angstfreien Klima vollzogen werden.

Die Auswertung ist ein gemeinsames Gespräch *über* das Gespräch, genaugenommen ein weiterer Klärungsprozeß, dessen Gegenstand die Art und Weise ist, wie in den Gruppen gearbeitet wurde, ob und wie geklärt wurde, wie die Berichte zustande gekommen sind.

Wurden die Gruppen zu Beginn des Unterrichts ungesteuert gebildet, dann setzte dort ihr Lernprozeß ein, daher wird dieser Prozeß zuerst ausgewertet. Eine Eingangsfrage könnte etwa sein, was bei der Gruppenbildung so schwierig gewesen sei. In dieser frühen Phase des Unterrichts ist den Schülern und Schülerinnen meist nicht klar, daß ein verändertes Verhalten der Lehrperson Unsicherheit bei ihnen hervorruft. Diese Unsicherheit kann sich in Aggression, aber auch in Regression äußern. Je nach den Überlegungen der Schüler und Schülerinnen schlägt die Lehrperson vor zu überprüfen, wie sonst Gruppen gebildet werden, oder ob bisher ausschließlich Erfahrung mit frontalen Unterrichtsformen gemacht wurde. Hat bisher die Lehrperson über die Lernorganisation entschieden, brauchten und konnten

die Lernenden keine Verantwortung dafür übernehmen. Dieses eingespielte Muster war in der Situation außer Kraft gesetzt. Es ist daher ganz positiv, wenn die Schüler und Schülerinnen die Verantwortung für sich und andere übernommen haben. Lehrende können hier den Lernenden durchaus mitteilen, welche Wirkungen bei ihnen selbst eingetreten sind, während die Gruppen sich bildeten: Etwa Ungeduld, eingreifen wollen, um das Verfahren zu beschleunigen, aber auch: Die können das auch ohne mich.

Hat der Lehrer oder die Lehrerin die Gruppenbildung gesteuert, wird, wie gesagt, der Prozeß nicht ausgewertet.

Anhand der Berichte wird besprochen, daß unterschiedliche Gruppen trotz desselben Impulses ganz unterschiedlich arbeiten. Das kann verschiedene Gründe haben: Andere Sichtweise des Gegenstandes; andere Vorerfahrungen; die Einstellung der Gruppenmitglieder zueinander kann die Einfälle beeinflussen; andere Wahrnehmungen der Institution vertreten durch die Lehrperson; Vorerfahrungen mit dieser Lehrperson; Wahrnehmung der einführenden Worte zu dieser Gesprächsphase.

Hier regt der Lehrer oder die Lehrerin an, doch einmal darüber nachzudenken, was er oder sie gesagt hat, als der Impuls verteilt wurde. Es zeigt sich häufig, daß es gar nicht gehört wurde – einige waren gerade auf anderes konzentriert, anderen war es unklar, sie fragten aber nicht bei der Lehrperson nach, sondern bei der Gruppe («Was sollen wir machen?» «Was will er/sie von uns?»). In diesen Formulierungen wird schon die Lehrerorientierung deutlich und die Erwartung, daß Aufgaben «fremd» gestellt, aber nicht selbst gesucht und gefunden werden); wieder andere interpretieren das Gehörte (etwa: «Wir sollen eine Bildbeschreibung machen», d.h. es wird auf Vertrautes zurückgegriffen und damit Verunsicherung abgewehrt).

Die Lehrperson wiederholt noch einmal, was sie gesagt hat, als der Impuls eingeführt und verteilt wurde. Die Schüler und Schülerinnen sollen erkennen, daß der Impuls «offen» war, das Problem, über das sie sprechen wollten, also erst zu finden war. Sind Aufgaben wie das Klären eines offenen Problems noch unvertraut, dann geschieht es eben, daß man sich «zurückhört», an Bekanntes anschließt, in vertrauter Weise arbeitet.

Nun wird besprochen, *wie* die Gruppen gearbeitet haben. Zunächst erfragt der Lehrer oder die Lehrerin die Wahrnehmungen (Selbst- und Fremdwahrnehmungen) der Gruppen zum Gruppenprozeß. Erfahrungsgemäß wird in den ersten Sitzungen nur wenig wahrgenommen oder man redet nicht darüber, weil das in der Schule sonst nicht üblich ist. Aus dem, was die Schüler und Schülerinnen äußern, können (vorsichtige) Rückschlüsse gezogen werden auf die Wahrnehmungsfähigkeit, aber auch auf Abwehr, bzw. Verschlossenheit Lehrenden und den anderen Lernenden gegenüber.

Einige der Beobachtungen werden nun mit den Schülern und Schülerinnen besprochen. Übernahmen z.B. in einer Gruppe zwei TN das Wort mit der Bemerkung «also, wir sollen das Bild beschreiben» und machten sich unter dem Schweigen der übrigen daran, den Bericht zu erstellen, kann die Gruppe immerhin darüber nachdenken, um wessen Ergebnisse und Bericht es sich handelt und ob sie sich künftig in gleicher Weise dominieren lassen will. Beim Klären kommt es gerade darauf an, daß die Gedanken aller TN wichtig sind, daß ein Spektrum von Sichtweisen entsteht, daß man lernt andere anders und besser zu verstehen. Hier ließe sich eine Gesprächsregel ableiten:

- *Für gleiche Teilnahmechancen aller sorgen.*

Das gemeinsame Gespräch ist auch dann in Frage gestellt, wenn zwar alle eine Redechance haben, aber nur einige «gehört» werden: Man kann – auch bei kurzzeitig bestehenden Gruppen – leicht feststellen, daß sich Hierarchien herausbilden. Sie sind z.B. daran beobachtbar, wer unterbrochen wird. Solange Gruppen dafür nicht sensibel sind, gehen ihnen die wichtigen Einfälle und Ideen derjenigen verloren, die unterbrochen werden. Zudem kann sich bei Einzelnen die fatale Annahme einstellen, die anderen seien dumm, man müsse halt für sie mitdenken. Dabei verhält es sich – genau genommen – umgekehrt: Die Chance, für die Vielzahl möglicher Sichtweisen eines Problems und für die Vielzahl unterschiedlicher Menschen, ihrer Einstellungen und Erfahrungen sensibel zu werden, wird nicht genutzt – das könnte sich als dumm herausstellen. Aus diesen Überlegungen leiten sich weitere Gesprächsregeln ab:

- *Wenn andere sprechen, nicht unterbrechen.*
- *Genau und unvoreingenommen zuhören.*
- *Jeder Beitrag ist beachtenswert.*

Unmittelbar in diesen Zusammenhang gehören Beobachtungen zu den vielfältigen Formen, Beiträge zurückzuweisen. Das kann auf leicht erkennbare Art geschehen, z.B. durch «das gehört doch nicht hierher» (Woher weiß man das?), durch Lachen. Zurückweisen von Beiträgen kann auf sehr subtile Weise geschehen, z.B. durch scheinbares Anknüpfen an den vorherigen Beitrag mit «ja, aber», wobei «aber» einen völlig neuen Gedanken einleitet, wodurch der davor liegende Beitrag für den weiteren Verlauf im allgemeinen unwirksam wird. Die zahlreichen Formen der Zurückweisung sind sozial gelernt. Je nach Art, damit umzugehen, werden Zurückgewiesene sich beim nächsten Mal noch mehr ins Zeug legen, sich wehren oder verstummen, sei es trotzig oder indem sie sich Unfähigkeit zuschreiben. In je-

dem Falle werden die weiteren Kommunikationen vorgeprägt, zugleich auch die weitere Zusammenarbeit. Als Gesprächsregel könnte formuliert werden:

- *Zurückweisungen erkennen und vermeiden helfen.*

Die Beobachtungen könnten ergeben haben, daß in den Gesprächen praktisch keine Fragen gestellt wurden. Das kann unterschiedliche Gründe haben. Der Fremdsprachenunterricht ist nach meiner Erfahrung auf einen bestimmten Verstehensbegriff fixiert. «Verstehen» ist dann erreicht, wenn alle Wörter und syntaktischen Gefüge «richtig» erkannt wurden. Die Frage, wie das Erkannte gemeint sein könnte oder wie Hörende es interpretieren, wird dabei kaum gestellt. Ein Beispiel ist die Zurückweisung: «Das gehört doch nicht hierher». Wie sie gemeint ist, kann nur durch Nachfragen geklärt werden, z.B. weil Unterricht ist, weil die Lernenden sie gerade nicht in ihre Verstehensmöglichkeiten einordnen konnten, weil die Verbindung zwischen Problem und Beitrag nicht gesehen wurde, weil der Sprecher oder die Sprecherin abgewehrt werden sollte... Gelingt es, die Beweggründe zu besprechen, kann vielleicht ein Mißverständnis aufgedeckt werden, an Hand dessen erkannt werden kann, wie wichtig Fragen und Nachfragen für gelingende Kommunikationen ist. Es kann zugleich geklärt werden, daß Miteinandersprechen nicht aufgeht im «Erkannten». Um es mit Schleiermacher zu sagen: «Die laxere Praxis ... geht davon aus, daß sich das Verstehen von selbst ergibt... Der Grund dieser Ansicht ist die Identität der Sprache und Combinationsweise in Redenden und Hörenden. Die strengere Praxis geht davon aus, daß sich das Mißverstehen von selbst ergibt, und daß Verstehen auf jedem Punkt muß gewollt und gesucht werden. Sie geht also von der Differenz der Sprache und der Combinationsweisen aus»⁸. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit zum Fragen.

Als Gesprächsregel läßt sich festhalten:

- *Durch Nachfragen versuchen, die anderen und das Problem besser zu verstehen.*

Bis hierher habe ich versucht, anhand von Beobachtungen die in der Fremdsprache geführten Gesprächsübungen der Schüler und Schülerinnen auszuwerten. Dabei wurden nur einige der zahlreichen Verhaltensweisen angesprochen, die auf das Gespräch einwirken. Es dürfte deutlich geworden sein, daß die Schüler und Schülerinnen im Unterricht in mündlicher Kommunikation ihr eigenes Lernfeld sind. Die Reflexion eigener Verhal-

8 D. F. SCHLEIERMACHER: Hermeneutik. Hg. von H. KIMMERLE, Heidelberg 1959, S. 86.

tensweisen in der Fremdsprache bringt im allgemeinen auch den Wunsch mit sich, sich genauer in der Sprache auszudrücken – sagen zu können, was man wirklich meint.

Section d'allemand
Université de Lausanne
CH-1015 Lausanne

Edith SLEMBEK