Konversationsklassen

DIETMAR RÖSLER

Zusammenfassung:

Drei verschiedene Möglichkeiten, Konversationsklassen durchzuführen – Gespräche im Anschluß an sorgfältig durchgearbeitete Sprachmaterialien / Rollenspiele / „echtes" freies Gespräch – werden analysiert. Im Anschluß daran werden Aspekte einiger der Faktoren, die den Erfolg von Konversationsklassen bestimmen, (Lehrende, Lernende, deren Interaktion, Inhalte, Kooperationsform, Einsprachigkeit) diskutiert. Deren wechselseitige Beeinflussung weist auf ein undogmatisches, auf die jeweilige Situation zurechtgeschnittenes Konzept für Konversationsklassen.

Learning a second language in a classroom situation might be compared to learning to play the piano with your feet, having already learned to do so with your hands (JOHNSON (1976, 375)

Ein starker Spruch. Zumindest für den Konversationsunterricht scheint er nicht ganz falsch. Da sitzen, im schlimmsten Fall, mehrere Personen, die die gleiche Muttersprache sprechen, zusammen mit einer Person, die ebenfalls die gleiche Sprache als Muttersprache hat, und sie sollen über etwas reden, was sie sowieso nicht interessiert – in einer fremden Sprache. Im besten Fall haben die Lernenden keine andere Sprache als gemeinsames Verständigungsmittel als die Sprache, die sie gerade lernen, die *Bezugsperson* ist ein muttersprachlicher Sprecher dieser Sprache und alle sind brennend daran interessiert, bestimmte Informationen auszutauschen und mögen sich vielleicht auch noch. In den meisten Fällen sitzt man in seiner Konversationsklasse aber irgendwo zwischen diesen Extremen.

Auf jeden Fall kommen Lernende zu einem festgelegten Zeitpunkt an einem festgelegten Ort mit einer gegebenen Person zusammen, um *Kommunikation* zu machen. Zumindest am Anfang haben wir es hier mit einer erzwungenen Kommunikation zu tun. *Freies Sprechen,* sich selbständig in der Zielsprache ausdrücken zu lernen, – das geschieht in einer Umgebung, in der man, auch in der Muttersprache, meist nicht freiwillig sprechen würde. Wer Konversationsklassen macht, muß sich dieses Widerspruchs bewußt sein.

Gleichwohl wird die Wichtigkeit von Konversationsklassen immer wieder eingesehen. BENEKE (1979) stellte bei einer internationalen Umfrage bei Fremdsprachenanwendern aus dem Wirtschaftsbereich fest, daß nicht Grammatik oder Fachvokabular für sie problematisch ist, sondern *der Bereich der sozialen Kontakte . . ., z. B. Formen der Gesprächsankündigung, Pflege der sozialen Beziehungen, Persönlichkeitsdarstellung und Identitätsbehauptung* (ibd., 62). Als methodische Anregung empfehlen die Befragten *den Unterricht so zu gestalten, daß die Schüler etwas sagen* wollen, *nicht etwas sagen* sollen *zu Themen, die sie nicht interessieren* (ibd., 63).

BREITKREUZ (1979) analysierte 24 Stunden Englischunterricht aller Schulstufen und stellte fest, es gab

1. selten oder nie eigenständig motivierte Schülerfragen im Unterricht (1%)

2. selten eigenständige Schülerbeiträge von mehr als einem Satz (4%)

3. häufige Sprechakt-Typen: yes/no Antworten, Chorantworten . . .(32%)

4. Einwortantworten in Form von Entscheidungs- oder Rückkopplungsantworten . . . (62%)

5. Mehrsatz-Schüleräußerungen traten nie auf (0%) (ibd., 203f)

Diese Impressionen verdeutlichen, wie wichtig die Pflege des *Sich-in-der-Fremdsprache-ausdrükken-Lernens* dann wenigstens in einer eigens dafür abgetrennten Nische des Unterrichts ist. Die Möglichkeit, sich der unbequemen Konversationsklassen zu entledigen, indem man sie à la TAYLOR/WOLFSON (1978, 31) für überflüssig erklärt: *in a domestic ESL program, class time devoted to having foreign students talk in a totally free and unstructured way is wasted* und stattdessen im FU nur die Bausteine (Aussprache, Wörter, Syntax, Kontexte . . .) zu liefern, mit denen die Lernenden sich dann später in freier Wildbahn von alleine ausdrücken lernen, übersieht zudem, daß auch die freieste Konversationsklasse keineswegs nur ein Plauderstündchen ist. Sie ist die beste Gelegenheit für den Lehrenden festzustellen, wieweit die in wohldurchdachten und -dosierten Lernschritten organisierte Vermittlung von Formen, Wortfeldern und Kontexten durchgedrungen ist in den Sprachproduktionsprozeß seiner Lernenden, wo Fehler gehäuft auftreten usw. Selbst Lehrende, die der Fertigkeit *Sich-frei-in-der-Fremdsprache-ausdrücken-können* keinen eigenen Wert einräumen, können also Konversationsklassen nicht als Ballast abwerfen.

Wie, wenn nicht durch ihre Abschaffung, läßt es sich dann mit den widersprüchlichen Konversationsklassen leben? Etwas stilisiert lassen sich drei verschiedene Richtungen ausmachen.

An der kurzen Leine

Das Modell von EPPERT/KÜPPER (1976) ist ein gutes Beispiel für den Versuch, bestimmte festgelegte Lernfortschritte mithilfe von Konversationsklassen zu erreichen. Gemäß ihrer Vorstellung, daß *solange Unterricht aber den Anspruch erhebt, Unterricht zu sein, er strukturiert sein (muß)* (ibd., 6) behalten sie den Unterrichtsprozess jederzeit fest im Griff. In ihrem Modell, das als Anleitung zum freien Gespräch für Fortgeschrittene (vgl. ibd., 2) gedacht ist, werden die Lernenden in der ersten Phase mit Situationen vertraut gemacht. In der zweiten Phase erhalten sie eine Beschreibung der Situation, die sie in einen Dialog umformen müssen. Danach eine weitere Umformung eines Prosatextes in einen Dialog; in diesem ist die Situation beibehalten; die Lexik wird variiert, um das zur Verfügung stehende Sprachmaterial zu erweitern. Danach dann werden die Lernenden auf die Situation losgelassen. All diese Vorbereitungen, so die Autoren, *bringen den Unterricht in die Nähe eines* echten *dialogischen Gesprächsablaufs* (ibd., 6, Hervorhebung nicht im Original). Ähnlich ist der Ablauf z. B. bei LUSENSKY (1975), der Bildergeschichten oder tonlose Filme zur Weiterentwicklung der Gesprächsfähigkeit einsetzt. Die Bildergeschichten oder Filme dienen dabei als auslösende Impulse fürs freie Sprechen; dieses soll aber zuerst durch a) Aufbesserung des Wortschatzes und b) bildgebundenes Sprechen vorbereitet werden.

Am konsequentesten ist der lange Weg zum kurzen Gespräch bei einem der bekannteren medienorientierten Fremdsprachenprogrammzentren der Nachkriegszeit, beim CREDIF, verfolgt worden. Dort gibt es nach den Phasen *Darbietung, Erklärung* und *Festigung* die Anwendungsphase (vgl. als Überblick ZIMMERMANN (1976)), in denen die Lernenden das Gehörte und Gesehene *kreativ* anwenden müssen. Ich kann mich noch gut daran erinnern wie ich bei meinem Versuch, Französisch nach CREDIF zu lernen, frustriert durch Pierres dauernde Versuche, Kuchen zu backen, bei der kreativen Anwendung meines neuen Vokabulars einfach keine Lust mehr hatte, auch noch das geringste zum *Koch-und-Back-Smalltalk* beizutragen[1]. Ähnlich mag es fortgeschrittenen Lernenden mit EPPERT/KÜPPERs Modell gehen. Sie wünschen vielleicht, daß ihr Lehrer im Verkehrsstau stecken bleiben möge, damit sie nach Darbietung der Situation und zweimaliger Umformung nicht wieder davon zu reden anfangen müssen. Etwas weniger salopp ausgedrückt: Die lange Vorbereitung einer – dazu inhaltlich noch recht anspruchslosen – Situation widerspricht dem Ziel, *echte dialogische Gesprächsabläufe* zu erreichen. Von einem freiwilligen Sprechen kann keine Rede sein. Bestenfalls werden im Rollenspiel eine bestimmte Menge Vokabeln verwendet. Das ist gut, wenn man das Anwenden von Vokabeln lehren will. Das darf jedoch nicht verwechselt werden mit echten Konversationen, die, folgt man LABOV/FANSHEL (1977, 30) bestehen aus *a matrix of utterances and actions bound together by a web of understandings and reactions.* Die Studenten, die beim vierten oder fünften Durchgang der Situation nun endlich selbst sich produzieren dürfen, wollen anderen nichts mehr zu verstehen geben, können nicht mehr selbst auf Gesagtes reagieren. Alles ist schon verstanden und bekannt. Die Spannung, ob eine Mitteilung in einer fremden Sprache (unter Zuhilfenahme *aller* Mittel in den *Kommunikationskanal* geschickt) ankommt oder nicht, ist weg, der Empfänger kennt sie schon. An die Stelle des Sich-Aus-

drücken-Wollens, des freien Versuchs, Informationen mit den eigenen unzulänglichen Mitteln übertragen zu wollen (und des Erfolgserlebnisses, wenn dieses klappt) tritt der Versuch, Fremdsprache möglichst glatt und korrekt wiederzugeben. Häufig genug, besonders bei erwachsenen Lernenden, ist es ein Versuch, der ziemliche Überwindung kostet, nur durchgehalten, um die netten Lehrenden, die sich so verzweifelt bemühen, den Verkehrsstau so interessant wie möglich zu machen, nicht allzusehr im Regen stehen zu lassen. Für den Anfangsunterricht, um die spröde Bewältigung des neuen Materials aufzulockern und es aktiv einzuüben, ist dieses Sprechen an der kurzen Leine sehr wichtig. Es als *Anleitung zum freien Gespräch* zu bezeichnen, verführt aber dazu, viele Schwierigkeiten, die im wirklich freien Gespräch und bei Versuchen, dieses im institutionalisierten Unterricht zustandezubringen, auftreten, zu verdrängen.

Die Sprechaktwelle

In Standardlehrwerken sind Erkenntnisse der Sprechaktforschung nicht aufgenommen; Ziel von *Deutsch als Fremdsprache* aber muß es sein, die Lernenden zur Beherrschung verschiedener Sprecherrollen zu befähigen. So argumentieren u. a. KUMMER/WILLEKE (1976, 11 f).

Der Gesprächsunterricht zielt darauf ab, kommunikative fremdsprachliche Fähigkeiten zu entwikkeln, die den unterschiedlichsten stilistischen Erfordernissen in verschiedenen sozialen Situationen mit unterschiedlichen Gesprächspartnern über unterschiedliche Themen entsprechen (STEINIG (1978, 128).

Um dieses hehre Ziel zu erreichen, ordnet Steinig Gespräche fünf verschiedenen Typen zu: Kontakt-, Beziehungs-, Weisungs-, Sach- und Zielgespräche. Die Kontaktgespräche z. B. *beschränken sich auf wenige, stark ritualisierte Sprechhandlungsformen* (ibd.), wie z. B. *sich begrüßen / sich vorstellen / sich nach dem Befinden erkundigen / Bemerkungen über das Wetter . . . Getränke anbieten . . . sich verabschieden* (ibd., 129). Auch die Beispiele für die anderen Gesprächstypen zeigen Ähnlichkeiten mit Aufzählungen von handelsüblichen Sprechakten. Zum Erlernen dieser Gesprächstypen findet man Vorschläge für Rollenspiele und andere *gestellte* Aktivitäten (vgl. ibd., 134 ff). Liegt hier ein neuer Ansatz zum Konversationsunterricht vor? Zumal einer, der sich mit den *Errungenschaften* der modernen Linguistik schmücken könnte, und damit das ramponierte Ansehen der Linguistik bei der Fremdsprachendidaktik wieder zurechtrücken könnte? Wohl kaum. FREUDENSTEINs (1978, 129) Kritik ist deutlich:

Sprechakte sind . . . keine neue Erfindung. Sie hat es im Fremdsprachenunterricht schon immer gegeben, nur hat man sie früher anderes genannt. Gute Lehrer haben schon immer dafür gesorgt, daß ihre Schüler situationsangemessen sprechen: wer und wann mit wem und zu welchem Zweck. Wer glaubt, den Schülern dafür einen Begriffsapparat in die Hand geben zu müssen, gesteht letztlich nur seine pädagogische Unfähigkeit ein, einen methodisch lebendigen Unterricht gestalten zu können.

Die Mode, Sprechakte in der Fremdsprache zu vermitteln, häufig verbunden mit der Vermittlungsart *Rollenspiel* in bestimmten Situationen[2], produziert im Prinzip die gleichen Probleme wie die Anleitung zum freien Gespräch an kurzer Leine. Statt bestimmte Vokabeln und Strukturen anhand einer bestimmten Situation werden hier bestimmte Situationen unter Verwendung eines bestimmten Vokabulars und bestimmter Strukturen eingeführt. Das macht sich zwar motivational besser – beim *Erlernen* der Sprechhandlung *sich vorstellen* können sich die Lernenden besser einen allgemeinen Nutzen dieses Lernfortschritts vorstellen als beim *Erlernen* des Vokabulars in der Situation *Verkehrsstau* – ist aber ebenfalls nur das stark gesteuerte Erlernen von Bausteinen für ein freies Gespräch. Die Lernenden werden zu dem bestimmten Unterrichtszeitpunkt selten den Wunsch haben, von sich aus die gerade zu behandelnde Sprechhandlung durchführen zu wollen. Machen sie etwas falsch, so müssen sie – sofort oder später, z. B. wenn die Rollenspiele auf Band aufgenommen worden sind – auf die *richtige* Ausführung der Sprechhandlung hingewiesen werden.

Bei Rollenspiel-Sprechhandlungen handelt es sich also ebenso wie bei durch Texte und Übungen eingeführten Rollen-Nachspielen, bei denen das lebendig wirkende Mittel *Konversation* bzw. *Dialog* benutzt wird, um Versuche, Teile der Sprache und des Sprechens *einzuüben*. Beide sind von daher nützlich als belebende Übungsformen und als Schritte zur Gewöhnung an freies *Sich-Ausdrükken*, da sie dieses in einem gegebenen Rahmen fördern.

Gemäß BUTZKAMMs (1979) Versuch, die Unklarheiten bei der Bestimmung des Situationsbegriffs im FU durch die Beschreibung des Kommunikationsgeschehens im Unterricht mithilfe der zwei Dimensionen *Intentionalität der Kommunikation* (sprachbezogen oder mitteilungsbezogen) und *Determiniertheit der Äußerung* in den Griff zu bekommen, läßt sich für die Sprechakt-Rollenspiele zwar ein größerer Grad an Freiheit gegenüber der recht weitgehend determinierten Konversation *an der kurzen Leine* ausmachen; doch überwiegen in beiden die Anteile der sprachbezogenen Äußerungen, *bei denen Lehrer und Schüler primär beabsichtigen, korrekte Sätze zu stimulieren oder zu produzieren* (ibd., 225). Nur selten und eher zufällig werden Rollenspiele die Lernenden in eine Lage versetzen, *in der sie die institutionellen Zwecke ihres Zusammenseins, vielleicht auch den Lehrer als Unterrichtsbeamten vergessen und zeitweilig miteinander in der Fremdsprache kommunizieren* (ibd. 225 f), und damit mitteilungsbezogene Äußerungen produzieren.

Das andere Extrem: Lernen in Freiheit?

Lernen in Freiheit ist die Maxime des Psychologen Carl ROGERS (1969). Für Rogers haben Menschen eine *natural potentiality for learning*. Sie lernen, wenn das von ihnen zu Lernende als bedeutungsvoll für ihre Ziele erkannt wird. Selbstbestimmung der Lernziele und -schritte, aktives verantwortungsvolles Handeln des Lernenden, Bewertung und Kritik des Lernprozesses durch die Lernenden selbst – das sind nur einige Stichworte seines pädagogischen Konzepts (vgl. die thesenartige Zusammanfassung: ibd., 157 ff). Lehren ist eine Aktivität, die zum Scheitern verurteilt ist; was die Personen, die durch ihre institutionelle Stellung dazu angehalten sind, anderen Personen etwas zu vermitteln, tun können, ist nicht lehren, sondern *Lernen erleichtern* (vgl. ibs., 164 ff).

Am radikalsten für das Fremdsprachenlernen umgesetzt hat die ROGERschen Ideen einer seiner Schüler, der 1978 verstorbene Charles Curran. Konversationen sind ihm dabei das Gebot der ersten Stunde. Von Anfang an sollen die Lernenden Kommunikation in der Fremdsprache als natürlichen Ausdruck ihrer Persönlichkeit betrachten. Deshalb treffen sie am Beginn auf eine höchst verwirrende Anordnung. Sie sitzen im Kreis, außerhalb dessen sich ein Counselor befindet. Sätze, die die Lernenden in der eigenen Sprache äußern (Small-talk, Befremden über die Situation, in der sie sich befinden o. ä.), werden vom Counselor in einfachen Sätzen der Zielsprache wiedergegeben. Der Lernende wiederholt diesen Satz, sagt ihn der Gruppe. Allmählich entwickeln sich daraus Versuche, selbst in der Zielsprache zu sprechen. Es würde den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen, das Procedere auch nur annähernd adäquat zu beschreiben (der interessierte Leser sei auf CURRANs (1972) eigene Beschreibung oder – als kurze Einführung – auf STEVICK (1973) verwiesen); wichtig für die Erörterung von Konversationsklassen ist an diesem Ansatz der immense Wert, der auf die Entfaltung der Gesamtpersönlichkeit gelegt wird. Die Selbstbestimmung der Inhalte, die, so komisch sie dem außenstehenden Leser auch vorkommen mögen, für diese spezielle Gruppe von Lernenden wichtige Inhalte sind, vermeidet überflüssige Hemmungen bei Lernenden, die sich nicht über *dumme* gegebene Themen äußern wollen. Die häufig auftretende Thematisierung der Situation und der Methode fördern Solidarisierungsprozesse. Die *Counselors* tun alles, um die Lernenden zu ermutigen. Fehler werden nicht korrigiert, wenn das laut grammatischer Progression des Lehrmaterials so sein muß, sondern wenn die Lernenden sich sicher genug fühlen und durch Korrekturen nicht übermäßig am Ausprobieren der Sprache gehindert werden. Die Lernenden helfen sich innerhalb der Gruppe, so daß auch die *Schwächeren* mitkommen.

Es stellt sich natürlich sofort die Frage, was passiert, wenn dieser Ansatz nicht mit Freiwilligen und unter besonderen Bedingungen, sondern im rauhen Unterrichtsalltag mit seinen Sach- und Zeitzwängen durchgeführt wird[3]. Er scheint Kritik geradezu herauszufordern[4]. Hier interessiert mich jedoch mehr, inwieweit Currans radikale Beachtung affektiver Aspekte des Fremdsprachenlernprozesses, die häufig ignoriert oder unterschätzt

werden, für Konversationsklassen in *normalem* Unterricht (was immer das sein mag) Konsequenzen haben können. Auch wenn Konversationsklassen in Relation zu anderen Aspekten des Fremdsprachenunterrichts oft einen *Freiraum* darstellen, darf nicht vergessen werden, daß hier ausprobiertes *Lernen in Freiheit* durch Erwartungen und Erfahrungen sonstiger Fremdsprachenvermittlung beeinflußt wird.

Die Stellung des Lehrenden

Nicht-zwanghafte Konversation funktioniert wohl nur zwischen Personen, die sich gegenseitig etwas zu sagen haben und die einigermaßen gleichberechtigt sind. Der Lehrende fällt, als in den Unterricht kommender ‚*Anleiter*', aus dem Rahmen. Bei Konversationen mit vorbereitenden Texten zum Thema oder nach langer Vorarbeit à la Eppert/Küpper, aber auch als Initiator und Kontrolleur von Rollenspielen wird er zumeist in seiner herausgehobenen Position bleiben.

Currans Ansatz weist, schon optisch durch den außerhalb des Kreises sitzenden Counselor, auf eine mögliche andere Funktion des institutionell nun einmal gegebenen *Unterrichtmachers* hin, auf dessen *Service-Funktion*. In einem freien Konversationsunterricht kann er z. B. für von den Lehrenden gewünschte Themen/Aktionen Materialien herbeischaffen oder Sprachliches beibringen[5]. Dabei sollte er nicht so tun, als interessiere ihn das inhaltliche Geschehen nicht; nach anfänglicher Zurückhaltung, wenn sich die Lernenden als Gruppe konstituiert haben und sich sicher genug fühlen, sollte er durchaus versuchen, als Mitglied der Gruppe neben anderen *mit*zumachen, ohne seine sprachliche und evtl. auch vorhandene sachliche Autorität zu verleugnen, aber auch ohne sie – aus Gründen der Korrektheit – dauernd ausspielen zu wollen. Dieses selbstbestimmte Laufenlassen der Gruppe wird aber nur bei bestimmten Gruppenkonstellationen den optimalen Weg zu möglichst lebhafter und inhaltlich anregender Konversation darstellen.

Eigenschaften der Gruppe

In Irland passiert es mir bei Erstjahresstunden häufig, daß in meiner Konversationsklasse zum ersten Mal die Anforderung, sich mündlich in der Fremdsprache mitzuteilen, an sie herantritt. Nach ihrer Schulerfahrung besteht auch der FU daraus, zu tun, was man ihnen sagt. Es besteht zwar die Möglichkeit, daß ein radikaler Wechsel zu einem sich extrem zurücknehmenden Lehrer *Wunder wirkt* und sie von alleine anfangen zu reden, wahrscheinlicher aber ist, daß das Unerwartete sie gänzlich verschüchtert und *stumm* bleiben läßt. Wenn in der gleichen Gruppe nun Lernende sind, die vielleicht schon ein Jahr in Deutschland verbracht haben, werden diese das Kommando übernehmen und den Verschüchterungseffekt noch vergrößern. Denn nun demonstrieren plötzlich Mitglieder der eigenen Gruppe ein Verhalten, das offensichtlich vom Lehrer erwartet wird (dem sie also gemäß ihrer bisherigen Lernerfahrung folgen wollen), das sie aber aufgrund der bisherigen gegenteiligen Erwartungen, die sie erfüllt haben, nicht plötzlich nachmachen können. Das Gefühl zu versagen – besonders zu Beginn des *Universitätslebens*, wo sowieso alles undurchschaubar und fremd ist – stellt sich ein und ein weiteres Sich-Zurückziehen. Durch dieses anfängliche Schweigen wiederum wird die Hemmung vor dem ersten Satz immer größer, der Versuch mitzureden immer schwieriger durchführbar.

In einer derartigen Situation ist ein Vertrauen auf die freie Entfaltung der Gruppe schädlich. Vielmehr muß der Lehrende die Unsicheren an die Hand nehmen: – nicht unbedingt an eine aus Textmaterialien und Wortfeldern, sondern an eine situationale – er muß ihnen klarmachen, daß in dieser Situation die Angst vor dem ersten Satz natürlich ist, positiv verstärken, Bälle zuwerfen, den Einfluß der *Starken* eindämmen, ohne sie abzuschrecken usw.

Dies ist nur ein Beispiel dafür, daß, auch wenn man eine völlig freie Konversation für optimal hält, sie nicht immer dadurch erreichbar ist, daß man einfach mit ihr beginnt. Neben der Lern- und besonders Sprachlernerfahrung der Lernenden sind natürlich auch andere Lernervariablen wie ihr Alter, sozialer Hintergrund, Geschlecht usw.[6] zu beachten, sowie ihre, wie es so schön wissenschaftlich neutral heißt, *affektive Komponente*.

Emotionen zwischen Lehrenden und Lernenden

Als KAUFMANN (1977, 233) die Lernenden in seinem Experiment befragte, welche Eigenschaften ein Lehrer haben müsse, damit ein *Lernen in Freiheit* funktionieren könne, waren die ersten dreizehn fast gleich häufig genannten Eigenschaften: animierend, kontaktfreudig, beliebt, hilfsbereit, beratend, offen, beweglich, fortschrittlich, einfühlend, anpassungsfähig, tolerant, geduldig und verständnisvoll.

Dies sind Eigenschaften, die man einem idealisierten Berater zuordnen kann, einem Berater, der eher außerhalb der Gruppe steht. Nicht gefragt zu sein scheint danach der Freund / Kumpel / Geliebte, der integrierter Teil der Gruppe ist. Auch beim *Lernen in Freiheit* müssen die Lernenden die Freiheit haben, den Lehrenden, der aufgrund seiner *objektiven Bedingungen* (evtl. Notengeber, älter, Wissensvorsprung usw.) anders ist, aus ihrer Gruppe herauszuhalten. Ein aufgedrängtes *Wir sind alle Freunde*, auch wenn es ehrlich so gemeint ist, oder, schlimmer noch, ein aufgesetztes freundschaftliches Verhalten als Teil der Arbeitshaltung des Lehrers[7], können sehr leicht zum Gefühl des Eingekreistseins bei den Lernenden beitragen, wodurch sicherlich ein freies Gespräch nicht gefördert wird. Wenn der Lehrende von Anfang an aus den je nach Situation verschiedenen unterschiedlichen Interessen kein Hehl macht und die Gruppe über evtl. *Feindesfunktionen* seinerseits wie z. B. Notengebung nicht im unklaren läßt und die Gruppe ihn trotzdem allmählich auch außerhalb der Unterrichtssituation als Freund akzeptiert und er diese neue soziale Beziehung auch in die Gesprächsklasse einbringt und sie somit privater und daher evtl. auch interessanter macht, da die Lernenden sich nun mehr persönlich engagieren können und nicht nur sachlich reden müssen, (was wiederum zu einer Verstärkung der positiven Bewertung des Lehrenden und des Gruppengefühls und zu noch intensiveren Gesprächen führen kann), dann ist dies sicher ein wünschenswerter Kreislauf, der zeigt, daß die affektive Komponente bei der Interaktion von Lehrenden und Lernenden eine wichtige Rolle spielt und gefördert werden sollte. Dies geschieht jedoch nicht, indem man sie unter Mißachtung der Unterrichtsrealität postuliert, sondern indem man langsam und allmählich auf sie hinarbeitet und nicht enttäuscht ist, wenn sie nicht oder nur *unvollkommen* zustande kommt.

Inhalte

Je nach erreichtem Grad der Privatheit innerhalb der Gruppe und zwischen Gruppe und Lehrendem werden verschiedene Themen diskutierbar sein. Wenn man weder ein völlig freies Gespräch ohne festgelegte Thematik haben will noch lehrerdominierte Gespräche (überwachtes Rollenspiel / freie Variation von geübtem Material / Diskussion eines Textes, Ton- oder Videobandes mit einem vom Lehrer für wichtig erachteten landeskundlich / literarischen Thema) empfiehlt es sich, die Lernenden zumindest die Themen selbst bestimmen zu lassen – entweder von Stunde zu Stunde, oder mit einem längerfristigen Plan – und sie die jeweiligen Stunden durch einen *Aufhänger* (Mini-Vortrag, Sketch . . .) beginnen zu lassen.

Bestimmt der Lehrende die Thematik selbst, so sollte er WEINERTs (1977, 10) allgemein auf entwicklungsgemäßen Unterricht bezogene Feststellung, daß im Unterricht Aufgaben gestellt werden sollten, die knapp über dem Entwicklungsstand stehen und herausfordern, berücksichtigen[8]. Dies ist von Situation zu Situation verschieden. Mit Deutschstudenten im ersten Jahr an einer Universität in einem streng katholischen Land kann das Thema *Abtreibung* z. B. totales Schweigen hervorrufen, nicht nur weil es sich um ein tabuisiertes Thema handelt, sondern auch, weil sich die Gruppe in ihrer Ablehnung einig ist. Mit derselben Gruppe kann das Thema *voreheliche Sexualität* Kontroversen auslösen, da es sich dabei um ein gerade an der Schwelle des Diskutablen liegendes und in der außerunterrichtlichen Welt real werdendes Problem handelt. Bei ungenügendem Gruppenzusammenhalt und Distanz zum Lehrenden wiederum bei sonst gleicher Konstellation könnte das Thema dagegen als aufdringliche Einmischung in zu Privates angesehen werden und Schweigen produzieren. Bei anderen Gruppen an anderen Orten wiederum mag das Thema *voreheliche Sexualität* dagegen nur ein müdes Lächeln produzieren, während *Abtreibung* engagierte Pro- und Kontrastandpunkte in der Gruppe hervorbringen kann und damit, über die Spielweise *Konversation* hinausgehend, den Lernenden nicht nur zu einer Stunde Sprachpraxis, sondern auch zur Reflexion eines bedeutenden Themas verhelfen kann. Die Themenstellung durch

den Lehrenden erfordert von ihm ein gutes Gespür für die Stimmungen und Problemlagen seiner Lernenden.

Gemeinsames Arbeiten

Die oft an Konversationsklassen herangetragene Forderung, den Lernenden neue landeskundliche literarische Informationen zu vermitteln, scheint dem Ziel *freies Gespräch* entgegenzustehen. Häufig sind die entsprechenden Aspekte vom Erfahrungsbereich der Lernenden entfernt; außerdem vergrößert es die Unsicherheit, wenn man nicht nur in einer fremden Sprache, sondern auch noch über neue, noch unverbundene Daten sprechen muß. Das Beibringen bestimmter neuer Informationen sollte daher nicht vorgegebenes Ziel einer Konversationsklasse sein; in jedem freien Gespräch werden neue Informationen aufkommen und verarbeitet werden, eingebracht vom *Lehrenden* und von den Gruppenmitgliedern. Diese Informationen werden meist nicht der optimal vorgeplanten Sachinformation entsprechen, dafür behindern sie aber auch nicht den Gesprächsprozeß und werden, da sie in ein aktives Lernen eingebettet sind, besser behalten. Damit ist kein Plädoyer gegen landeskundliche / literarische Konversationsklassen ausgesprochen, auch kein dogmatisches Beharren auf einer Diskussion von Themen des Kultur- und Sozialbereichs der Lernenden. Abwechslung ist, wie überall im FU, auch hier nicht verkehrt.

Umfassend ist die kontrastive Erarbeitung von Themen, bei denen beide, die Lernenden und die Lehrenden etwas lernen. Häufig sind Konversationsklassen von Lektoren, die beginnen, im Ausland Deutsch zu unterrichten, besonders gut, da ihnen ihre natürliche Ignoranz über das neue Land hilft, an einem *tatsächlichen* Informations*austausch* teilzuhaben. Dasselbe im nächsten Jahr wiederholt, ist weitaus weniger erfolgreich. Die Grazie natürlicher Ignoranz scheint schwer spielbar. Gemeinsames kontrastives Lernen ist leichter und weitgehend machbar, wenn der FU im Land der Zielsprache stattfindet[9]. Aber auch im Land der Ausgangssprache, mit beschränktem Material und fremdsprachigem Erfahrungsbereich, wesentlich angewiesen auf den Lehrenden, können kontrastive Diskussionen zu einem bestimmten Aspekt informationsreich und motivierend für die Lernenden sein, so daß sie sich *echt* an der Unterhaltung beteiligen können, die einem freien Gespräch weitgehend ähnlich ist.

Einsprachigkeit

Selbst Didaktiker, die nicht dogmatisch darauf beharren, daß die gesamte Vermittlung der fremden Sprache in ihr durchgeführt werden muß, werden meist feststellen, daß zumindest Konversationsklassen konsequent einsprachig gehalten werden sollten, damit der ohnehin schwierige eigenständige Produktionsprozeß in der Fremdsprache nicht noch durch aufkommende muttersprachliche Interferenzen gestört wird. Daher sollte der Lehrende gerade für Konversationsklassen muttersprachlicher Sprecher der Zielsprache sein, so daß wenigstens der Anschein eines gewissen natürlichen Grundes dafür, daß die Unterhaltung in der Zielsprache geführt wird, gegeben ist.

So wichtig die möglichst durchgehende Unterhaltung in der Fremdsprache auch ist, so sind auch ihr Grenzen gesetzt. Mitglieder des Heidelberger Pidgin-Projektes schrieben in einer Fallstudie, daß sie trotz der Maxime, möglichst nur Deutsch zu sprechen, nicht umhin kamen, auch Spanisch zu sprechen, und darin einen Beitrag sahen *das Lehrer-Schüler-Verhältnis abzubauen, weil auch wir als Lehrer Fehler machten und etwas lernen konnten* (HEIDELBERGER (1976, 363)). Außerdem, so fahren sie fort, *hätten sich ausschließlich in deutscher Sprache geführte Diskussionen oft hemmend ausgewirkt* (ibd.).

Ein Wechsel in die Ausgangssprache also nicht aus sprachlichen Gründen (in Koversationsklassen sollte es möglich sein, alles Unbekannte in der Zielsprache zu erklären), sondern aus Beachtung außersprachlicher, den Erfolg einer Konversationsklasse mitbestimmender Faktoren. Gerade *schwächere* Mitglieder einer Gruppe können bei einem Thema, bei dem sie sich engagieren und zu einem Zeitpunkt, an dem die Diskussion erhitzt ist, entweder resignieren, weil sie sprachlich nicht mithalten können, oder in ihrer Muttersprache losplatzen (abgesehen von vielen Zwischenstufen der teilweisen Verwendung ausgangssprachlichen Vokabulars). In dem Konflikt, Aufrechterhaltung der sprachlichen Reinheit des Gesprächs vs. Beibehaltung der Echtheit des Gesprächs mit Teilnahmemöglichkeit aller Gruppenmitglieder, kann für den längerfristigen Erfolg einer Gesprächsgruppe die *Reinheit* leiden. Natürlich sollte der Lehrende versuchen, ausgangssprachliche Einwürfe aufzunehmen, sie mit Bezug auf ihren Sprecher in der Zielsprache wiedereinwerfen und später dem Lernenden klarmachen, daß er beim nächsten Mal seinen Beitrag durchaus in der Zielsprache geben kann, da er das ja im Prinzip könne usw.

Wichtiger als zu zeigen, daß auch der Lehrende in der Ausgangssprache Fehler macht, ist es, daß er den Lernenden klarmacht, daß es *natürlich* ist, daß man anfangs beim freien Sprechen *Fehler macht*, daß man ohne sie nicht weiterkommt und daß es ihm ebenso ergangen ist wie ihnen. Ermutigen zu *soviel Zielsprache wie möglich* unter Beachtung des gesamten Variablengefüges, das erfolgreich Konversationsklassen bestimmt, – undogmatische, *aufgeklärte* Einsprachigkeit[10] dürfte auch bei Konversationsklassen den richtigen Weg weisen.

Schluß

Obwohl nur einige das Geschick von Konversationsklassen beeinflussende Faktoren angesprochen werden konnten, sollte klar sein, daß niemand garantierte Wege zum optimalen Unterrichtsgespräch weisen kann. Was sich bei der Würdigung des einen Aspekts als richtig aufdrängt, kann unter Beachtung des gesamten Faktorengefüges falsch sein. Der Lehrende wird sich daher nicht auf vorfabrizierte Leitlinien verlassen können, sondern muß seiner ganzheitlichen Erfassung der Lernsituation im weitesten Sinne trauen. Besonders dann, wenn er trotz partikularer Tendenzen in der Fremdsprachendidaktik und seiner Ausbildung daran festhält, den Fremdsprachenlernprozeß als Teil der (Aus-)Bildung der Persönlichkeit der Lernenden und nicht nur als notwendigen operationalisierten Durchlauf zur Erlangung einer Fertigkeit zu sehen.

Anmerkungen:

[1] Zur Kritik der Inhalte von CREDIF-Kursen vgl. z. B. FIRGES (1976, 33 ff) und deren Lehrerzentriertheit PELZ (1976, 20).

[2] Vgl. als kurzen Überblick über die Einführung in verschiedene Situationsbegriffe und -arten und die Dramaturgie von Situationen PIEPHO (1967), zu möglichen Verwirrungen der Begriffe *Situation, Kontext* und *Ko-Text* MÜLLER (1973).

[3] Vgl. dazu den Erfahrungsbericht von KAUFMANN (1977), der acht Monate lang *Lernen in Freiheit* im Französischunterricht an einem deutschen Gymnasium durchführte; lediglich eingegrenzt durch Bedingungen wie *jeder Schüler muß im Klassenzimmer bleiben, alle Kommunikation erfolgt in Französisch, Arbeiten für andere Fächer sind nicht erlaubt* (ibd., 2307).

[4] Vgl. dazu z. B. die bei allem Wohlwollen recht weitgehende Kritik von BROWN (1977).

[5] Vgl. dazu KAUFMANNs (1977, 231) Erfahrung, aufgefordert zu werden, Einführung in grammatische Probleme zu geben.

[6] Zur ausführlichen Information über Studententypen und lernerbezogenen Unterricht vgl. PAPALIA (1976).

[7] Vgl. MAGERs (1970, 76) Anweisungen für die Schaffung positiver Bedingungen für Lehrer: *beim Anblick des Schülers Freude zeigen (Schön, dich wiederzusehen).* Aufgesetzte Freundlichkeit wird von Lernenden, besonders von Jüngeren, leicht durchschaut und als Täuschung bewertet.

[8] GOETHEs Definition der Novelle als *sich ereignete unerhörte Begebenheit* (ECKERMANN (1959, 171)) kommt einem hier in den Sinn. Eine unerhörte, im doppelten Sinne, eine Bezug zum Alltag habende Themenstellung scheint gut in der Lage zu sein, ein Gespräch, an dem sich die Lernenden freiwillig beteiligen, zu initiieren. Gelegentlich werden auch literarische Themen oder Texte eine gewisse Herausforderung darstellen, besonders wenn sie, im Kontrast zu den am Unterrichtsort üblichen Literaturseminaren oder -vorlesungen stehen, sowohl in der Art der Beschäftigung als auch in der Auswahl der Texte. So wichtig der Hinweis auf die durch eine gewisse Fremdheit ausgelöste, Langeweile verhindernde Neugier bei der Behandlung von Literatur bei WEINRICH (1979) auch ist, so gefährlich scheint mir die dort vorhandene Tendenz, in der Literaturvermittlung im FU ein Heilmittel für dessen Ineffizienz zu sehen. Literatur und/oder Landeskunde, deren Auseinanderdividierung für die Zwecke des Konversationsunterrichtes ich für äußerst problematisch halte – oder aufs Ausgangsland bezogene Diskussionen sind nicht als solche gut oder schlecht für Konversationsklassen, sondern nur in Bezug auf die Gruppe von Lernenden mit ihrer Lernvergangenheit, -gegenwart und -zukunft und ihr Einsatz ist von deren Einschätzung abhängig. Ein guter, wenn auch etwas zu langer *literarischer* Text für die Anfangsphase von Konversationsklassen kann KLEISTs (o. J.) *Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden* sein. Obwohl sprachlich schwierig und daher zuerst Protest herausfordernd, hat er einer Lernergruppe, die bisher nur Frontalunterricht gewohnt war, gute Dienste erwiesen, da in ihm u. a. die Thematik *freies Sprechen* diskutiert wird. Die Diskussion des literarischen Themas kann überleiten zur Reflexion der eigenen Erfahrung, anfangs

anhand des *unpersönlichen* Stückes Literatur; das *Sei spontan! Paradox,* zum freien Reden aufgefordert zu werden, tritt nicht auf, gleichwohl sind Parallelen zur momentanen Unterrichtssituation offensichtlich und sie brauchen oft nicht von dem, der Lehrer genannt wird, aufgezeigt werden, sondern stellen sich durch Beiträge der Lernenden ein.

[9] Vgl. dazu MAAS (1976, 16).

[10] vgl. BUTZKAMM (1973).

Verzeichnis der benutzten Literatur

BENEKE, J. (1979); *Welchen Sprachunterricht braucht der Fremdsprachenanwender? Englischunterricht aus der Sicht der beruflichen Praxis. Heuer et al. (1979),* 61–65.

BREITKREUZ, H. (1979); *Zur unterrichtssprachlichen Emanzipierung von Fremdsprachenlernern. Heuer et al. (1979),* 203–205.

BROWN, D. (1977); *Some Limitations of C-L/CCL Models of Second Language Teaching. TESOL Quarterly,* 11,4 (1977), 365–372.

BUTZKAMM, W. (1973); *Aufgeklärte Einsprachigkeit.* Heidelberg.

– (1979); *„Situation" und „Kommunikation" im Fremdsprachenunterricht: Problemgeschichte und Lösungsversuch. Heuer et al (1979),* 225–227.

CURRAN, C. (1972); *Counseling-Learning, A Whole-Person Model for Education.* New York & London.

ECKERMANN, J. (1959); *Gespräche mit Goethe.* Herausgegeben von H. Houben. Wiesbaden.

EPPERT, F. / KÜPPER F. (1976); *Anleitung zum freien Gespräch. Zielsprache Deutsch,* 2 (1976), 2–10.

FIRGES, J. (1976); *Die Credif-Methodik – Versuch einer kritischen Bestandsaufnahme. Firges/Pelz (1976),* 23–38.

–/PELZ, M. (Hrsg.) (1976); *Innovationen des audio-visuellen Fremdsprachenunterrichts.* Frankfurt/M. usw.

FREUDENSTEIN, R. (1978); *Vom Sinn und Unsinn der Sprechakte. Praxis des neusprachlichen Unterrichts,* 25 (1978), 2, 129.

HEIDELBERGER Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch" spanischer und italienischer Arbeiter in der Bundesrepublik (1976); *Untersuchungen zur Erlernung des Deutschen durch ausländische Arbeiter. Arbeitsbericht III.* Heidelberg.

HEUER, H. et al. (Hrsg.) (1979); *Dortmunder Diskussionen zur Fremdsprachendidaktik.* Dortmund.

–/MÜLLER, R. (Hrsg.) (1973); *Lehrwerkkritik – ein Neuansatz* Dortmund.

JOHNSON, R. (1976); *Teaching Structure through Meaning. Nickel (1976),* 371–383.

KAUFMANN, F. (1977); *Lernen in Freiheit – im Fremdsprachenunterricht – Bericht über einen Schulversuch. Praxis des neusprachlichen Unterrichts,* 24 (1977), 3, 227–236.

KLEIST, H. (o. J.); *H. v. Kleists Werke.* Bd. 4. Herausgegeben von Erich Schmidt Leipzig und Wien.

KUMMER, I./WILLEKE, O. (19796); *Traditionelle Grammatik und die Vermittlung kommunikativer Sprecheinheiten im Unterricht DaF. Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung,* 7 (1976), 9–21.

LABOV, W./FANSHEL, D. (1977); *Therapeutic Discourse.* New York, San Francisco, London.

LUSENSKY, H. (1975); *Zum Einsatz von Bildergeschichten bei der Weiterentwicklung der Gesprächsfähigkeit. Deutsch als Fremdsprache,* 12 (1975), 107–112.

MAAS, U. (1976); *Kriterien für einen Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern. Deutsch lernen,* 2 (1976), 15–21.

MAGER, R. (1970); *Motivation und Lernerfolg.* Weinheim usw.

MÜLLER, R. (1973); *Situationen und Lehrbuchtexte: Die Kontextualisierungsprobe. Heuer/Müller (1973),* 31–45.

NICKEL, G. (Hrsg.) (1976); *Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics.* Vol. 3. Stuttgart.

PAPALIA, A. (1976); *Learner-Centered Language Teaching. Methods and Materials.* Rowley Mass.

PELZ, M. (1976); *Audiovision in der zweiten Generation, Firges/Pelz (1976),* 9–22.

PIEPHO, H. (1967); *Zum Begriff der „Situation" in der Didaktik des elementaren Englischunterrichts. Praxis des neusprachlichen Unterrichts,* 14, (1967), 23–32.

PROKOP, M. (1974); *Sequential Analysis of Foreign Language Verbal Interaction. The Atlanta Journal of Educational Research,* 20, (1974), 334–341.

ROGERS, C. (1969); *Freedom to Learn.* Columbus Ohio.

STEINIG, W. (1978); *Deutscher Gesprächsunterricht mit ausländischen Studenten. Wierlacher et al. (1978),* 127–137.

STEVICK, E. (1973); *Counseling-Learning; A Whole Person Model for Education.* Review Article. *Language Learning,* 23, (1973), 259–271.

TAYLOR, B./WOLFSON, N. (1978); *Breaking down the free conversation myth. TESOL Quarterly,* 12, 1, (1978), 31–40.

WEINERT, F. (1977); *Entwicklungsgemäßer Unterricht. Probleme der Anpassung des Unterrichts an den kognitiven Entwicklungsstand der Schüler. Unterrichtswissenschaft,* 5, (1977), 1–13.

WEINRICH, H. (1979); *Von der Langeweile des Sprachunterrichts. Süddeutsche Zeitung,* 1/2 Sept. 1979, S. 101 f.

WIERLACHER, A. et al (Hrsg.) (1978); *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 4.* Heidelberg.

ZIMMERMANN, G. (1976); *Phasen und Formen der Spracherlernung bei einem audio-visuellen Kurs. Firges/Pelz (1976),* 63–76.