

Jugendliche Großgruppen unterrichten – Charakteristika, Herausforderungen, Chancen und methodische Tipps

Kristin Kropidlowski
Goethe-Institut Hanoi

1. Einleitung

Jugendliche sind eine außerordentlich interessante Lerngruppe, sie zu unterrichten kann unerschätzlich erfüllend, aber zugleich auch nervenraubend. Jugendliche können rasch und effizient lernen, wenn sie wollen, sind aber zugleich oft müde, motivationslos, emotional. Sie lassen sich leicht ablenken, sind undiszipliniert und haben mit ihrer Identität zu kämpfen. Der Unterricht von jugendlichen Großgruppen scheint da besonders herausfordernd zu sein. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit dem Lernverhalten von Jugendlichen, den Schwierigkeiten beim Unterrichten dieser besonderen Lerngruppe, setzt sich mit gruppenspezifischen Prozessen im Klassenraum auseinander, stellt die Charakteristika, Herausforderungen und Chancen von Großgruppen heraus, und zeigt Prinzipien und Strategien für den Unterricht mit jugendlichen Großgruppen auf.

2. Jugendliche lernen anders

Jugendliche sind eine bemerkenswerte Zielgruppe, sie „verfügen in der Regel über eine rasche Auffassungsgabe und können somit vergleichsweise schnell und effektiv Neues lernen“, so Dorothe Salomo (2014b: 3), Leiterin des Projekts „Jugendliche lernen anders“ am Goethe-Institut München. Zugleich empfinden es über die Hälfte der über 500 Deutschlehrkräfte aus 17 Ländern, die sie für ihr Forschungsprojekt befragte, durchaus schwierig Jugendliche zu unterrichten. Als Gründe geben sie u.a. fehlende Motivation, Disziplinprobleme und mangelnde Aufmerksamkeit von jugendlichen Lernenden an. Schwierigkeiten, die auch von Lehrkräften angesprochen werden, die große Gruppen unterrichten.

Warum lernen Jugendliche Deutsch? Salomo hat das ca. 4.000 Jugendliche aus der ganzen Welt¹ gefragt. Viele von ihnen sprechen konkrete Ziele für die Zukunft wie etwa bessere Berufschancen oder ein Studium in Deutschland an, andere erwähnen ihr Interesse an Deutschland und der deutschen Sprache und manche die Kommunikation mit Verwandten und Bekannten. Einige Schüler/innen folgen einfach dem Wunsch ihrer Eltern, und für wiederum andere ist Deutsch ein Pflichtfach. Aber auch diejenigen, die nicht notwendigerweise intrinsisch motiviert zu sein scheinen, haben oft positive Assoziationen mit dem Deutschunterricht: „81 Prozent der Jugendlichen mögen das Schulfach Deutsch gern oder sehr gern. Damit hat

¹ Salomo hat für ihre Studie Schüler/innen im Alter von 12 bis 19 Jahren aus Ägypten, Bosnien und Herzegowina, Brasilien, China, Frankreich, Indien, Indonesien, Italien, Kamerun, Mexiko, den Niederlanden, Polen, Russland, Spanien, der Tschechischen Republik, der Türkei und den USA befragt.

Deutsch fast denselben Stellenwert wie Englisch“ (Salomo 2014a: 8). Der oft beklagte Motivationsmangel rührt somit vielleicht auch einfach daher, dass Schule im Allgemeinen für Jugendliche oft weniger spannend ist als persönliche Interessen. Entsprechend ist es notwendig, diese Interessen im Unterricht aufzugreifen und lernerorientierten Unterricht anzubieten, bei dem zugleich die Relevanz des Unterrichtsstoffes und des Lernens herausgestellt wird. Interessant an Schule ist vor allem auch der soziale Kontakt mit Gleichaltrigen, denn gerade in der Pubertät spielen soziale Kontakte und Freundschaften eine wichtige Rolle. Jugendliche setzen sich intensiv mit ihrer eigenen Identität auseinander und es ist wichtig für sie, wie ihre Mitschüler/innen sie sehen, wie beliebt sie sind: „[Schools provide a] critical context for shaping children’s self-esteem, self-efficacy and sense of control over their lives“ (Stewart et al. 2004: 27). Die Schule ist ein zentraler Ort der Sozialisation¹ und damit der Entstehung von Identität. „Identität ist [...] ein Schlüssel zur subjektiven Wirklichkeit², und wie alle subjektive Wirklichkeit steht sie in dialektischer Beziehung zur Gesellschaft“ (Berger/Luckmann 2007: 185). Für die Herausbildung von Identität spielt also die wechselseitige Interaktion mit der sozialen Umgebung und in der Schule vor allem auch mit Mitschüler/innen eine wesentliche Rolle. Salomo (2014a) erwähnt in diesem Zusammenhang das sog. *imaginery-audience-Phänomen*, nach dem Jugendliche das Gefühl haben, ihr Aussehen und ihr Verhalten sei unter permanenter Beobachtung und Beurteilung durch Andere, heißt die Mitschüler/innen. Auch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten kann in der Pubertät abnehmen. Manche Jugendliche entwickeln sogar eine soziale Angst, die sich beispielsweise in Sprechhemmungen vor der Klasse äußern kann; sie befürchten Fehler zu machen und dass ihre Mitschüler/innen sie auslachen könnten. Abbauen lassen sich Sprechhemmungen etwa durch Paar- oder Gruppenarbeit mit klaren Aufgabenstellungen und Zeitvorgaben sowie eingebauten Freiräumen, diese wirken sich insgesamt auch positiv auf die Motivation aus, weil die Schüler/innen so Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und zugleich die Möglichkeit bekommen miteinander zu interagieren. Den Schüler/innen könnte z.B. die Wahl ihres Vortragsthemas freigestellt werden oder sogar die Wahl der Sozialform. Präsentationen vor der Klasse sollten möglichst in Gruppen stattfinden und wenn jede/r Schüler/in ein bestimmtes Unterthema präsentiert, lässt sich auch leicht eine Bewertung der Leistung vornehmen. Auch eine Sprachstadt ist eine gute Möglichkeit, Sprechen dezentral zu üben (vgl. Laan-Grajkowski 2014). Damit lässt sich festhalten: Interessante Lehr- und Lerninhalte befördern die Motivation. Es lohnt sich die Lebenswelt der Schüler/innen zu verstehen und sie zu fragen, welche Musik sie gerne hören, wer ihre Lieblingsschauspieler/innen und Fußballer/innen sind, welche Hobbys sie haben, wie sie sich ihre Zukunft vorstellen etc. Das schafft auch authentische Redeanlässe, kommt dem Redebedarf der Schüler/innen entgegen und wirkt ebenso der häufig erwähnten Langeweile im Unter-

¹ Sozialisation beginnt unmittelbar nach der Geburt und dauert ein Leben lang an, wobei vorrangig zwischen primärer und sekundärer Sozialisation zu unterscheiden ist. Erstere wird in der Soziologie auch als Sozialisierung bezeichnet und ist quasi der Prozess des Gesellschaftsfähigmachens; Ziel ist die Entwicklung emotionalen Urvertrauens und die Herausbildung einer personalen Identität. Sekundäre Sozialisation, oder auch Enkulturation genannt, baut auf der primären Sozialisation auf – wobei die Grenzen fließend sind. Sie meint den Prozess der Vergesellschaftung und die damit einhergehende Gesamtheit der bewussten und unbewussten Prozesse des Hereinwachsens in eine spezifische Kultur, inklusive der Internalisierung von Traditionen, Werten und Normen. Ort sekundärer Sozialisation ist u.a. die Schule. Die Anpassung an die soziale Umwelt im Erwachsenenalter wird häufig als tertiäre Sozialisation oder auch Individuation bezeichnet.

² Die subjektive Wirklichkeit lässt sich fassen als die Wirklichkeit der bewussten Wahrnehmung, Erlebnisse, Empfindungen und Erinnerungen, während die objektive Wirklichkeit die Welt der chemischen und physikalischen Vorgänge ohne Farben, Gerüche, Töne ist (siehe Freede 2008: 78f).

richt entgegen. In diesem Zusammenhang ist es ebenso relevant, den Schüler/innen zu zeigen, wozu sie etwas lernen sollen, denn Langeweile entsteht auch, wenn ihnen die Relevanz des Unterrichtsstoffes nicht klar ist.

Übrigens, lustlos sind Jugendliche im Unterricht nicht nur, wenn sie gelangweilt, sondern auch, wenn sie müde und unkonzentriert sind. Die Müdigkeit ist das Resultat eines erhöhten Schlafbedarfes in der Adoleszenz, dem sie nicht nachkommen, weil u.a. Hormonveränderungen für spätes Zubettgehen verantwortlich sind und der Unterricht am Morgen schon früh beginnt.¹ Bewegung ist ein bewährtes Rezept gegen Müdigkeit. Konzentrationsschwierigkeiten und Vergesslichkeit erklären sich mit Veränderungen und Entwicklungen im jugendlichen Gehirn². Lehrkräfte sollten Aufgaben daher möglichst auch schriftlich formulieren und ihren roten Unterrichtsfaden transparent machen.

Die Folge von Motivationsmangel sowie u.a. durch die Pubertät verursachte fehlende Aufmerksamkeit und Müdigkeit sind oft Unterrichtsstörungen. Diese haben Konsequenzen sowohl auf die Wirksamkeit von Unterricht als auch auf die Lehrergesundheit. Für die Lehrkraft ist es daher wichtig, die Störungen a) differenziert wahrzunehmen, b) angemessen zu reagieren und c) ihnen vorzubeugen, denn Störungen zeigen an, dass im Unterricht etwas nicht stimmt. Eine der wichtigsten Präventionsmaßnahmen ist eine professionelle Klassenführung durch positive Autorität (siehe Heymann 2006), ein konstruktives Klassenklima (vgl. Schmuck/Schmuck 2001) und guten Unterricht (siehe Meyer 2011) auch die Vereinbarung von gemeinsamen und nachvollziehbaren Regeln wie z.B. a) sich zu melden und zu warten, bis man drankommt, b) pünktliches Unterrichtserscheinen; wobei die Lehrkraft immer vor den Schüler/innen im Klassenraum sein sollte, c) leises Sprechen bei Partner- und Gruppenarbeit, d) Erledigung von Hausaufgaben, e) Mitbringen von Arbeitsmaterialien. Ebenso sollten Routinen und Konsequenzen bei Nichtbefolgung der Regeln verabredet werden. Disziplinierungsmaßnahmen beinhalten nicht nur Strafen, sondern ganz wichtig positive Bestärkung z.B. durch die Vergabe von Punkten für besonders soziales und zuvorkommendes Verhalten, Lob und Wertschätzung bei gutem Verhalten, Reflexionsaufträge über das eigene Verhalten und seine Folgen sein. Schulisches Lernen ist immer auch soziales Lernen.

3. Charakteristika, Herausforderungen und Chancen von Großgruppen

Die Herausbildung von Gruppen wird als natürlicher, universaler Prozess betrachtet, obwohl Gruppen an sich keineswegs natürliche Vereinigungen sind (vgl. Verschueren 2000). Ganz allgemein lassen sich Gruppen als Ansammlungen von Menschen, die sich selbst als zu einer gemeinsamen Kategorie zugehörig fühlen, sich also mit einer bestimmten sozialen Kategorie

¹ Erkenntnissen aus der Schlafforschung zufolge wird das Hormon Melatonin, das den Schlaf-Wach-Zyklus steuert, bei Jugendlichen später am Abend als bei Kindern und den meisten Erwachsenen ausgeschüttet, was zu einem veränderten Biorhythmus führt und Jugendliche eher zu Spät- statt Frühaufstehern macht. Einer Studie des Forscherteams um den Chronobiologen Thomas Kantermann von der Universität Groningen mit 741 niederländischen Schüler/innen zwischen 11-18 Jahren zufolge schliefen diese ohne äußeren Zwang ungefähr von Mitternacht bis 9 Uhr mit Tendenz der älteren Schüler/innen nach hinten (vgl. Spork 2015). Für die Regeneration und Verfestigung der am Vortag aufgenommenen Informationen brauchen Durchschnittlich brauchen Jugendliche etwa neun Stunden Schlaf. Schlafmangel hingegen beeinträchtigt die Reaktions- und Konzentrationsfähigkeit den gesamten Tag über.

² Der präfrontale Cortex, der zuständig ist für die Regulierung von Aufmerksamkeit, für Planung und zielgerichtetes Handeln, befindet sich bei Jugendlichen noch in einem Reifungsprozess (vgl. Salomo 2014b: 5).

identifizieren, beschreiben (Turner et al. 1987). Die Gruppe ist demnach ein sozialer Tatbestand¹ und die Zugehörigkeit zu ihr ist Teil der sozialen Identität eines jeden Menschen. Gruppen können individuelle Ansichten und Verhaltensweisen beeinflussen: „Group formation is not merely an effect of interpersonal relationships; it actively determines and qualitatively changes people’s attitudes and behaviours towards each other“ (Turner 2000: 15). Das impliziert, dass es sich bei einer Gruppe eher um ein Kontinuum als um eine kurzlebige, unregelmäßige Zusammenkunft von Individuen handelt. Als weitere Definitionselemente von Gruppen lassen sich neben einer bestimmten Anzahl von Mitgliedern (mindestens zwei), ein gemeinsames Ziel, ein abgrenzendes Wir-Gefühl der Gruppenzugehörigkeit und des -zusammenhalts², ein gemeinsames Set an Werten und Normen als Kommunikations- und Interaktionsgrundlage, auch ein gruppenspezifisches Rollengeflecht verorten (siehe auch Korte/Schäfers 1992: 83; Nolting 2004).

Jeder Mensch gehört prinzipiell unterschiedlichen sozialen Gruppen wie u.a. der Familie, Freundes-, Arbeits- oder Sportgruppe an, wobei sich zwischen formellen und informellen Gruppen differenzieren lässt, letztere bilden sich auf Initiative ihrer Mitglieder (vgl. Bierhoff/Frey 2006: 658). Fremdsprachenkurse sind zunächst von außen initiierte formelle Gruppen mit dem Ziel des Erlernens einer fremden Sprache, entwickeln sich aber mit Zeit zu einer Mischform wie Bany und Johnson (1970: 40) konstatieren: „This is the psychological aspect of the classroom group within the formal organization informal grouping arise.“ Innerhalb einer organisatorischen Ausgangsstruktur entwickelt sich also eine informelle dynamische Gruppe. Fremdsprachlehrkräfte sollten daher auch immer die Phasen von Gruppenbildung³ im Blick behalten, denn das Ziel einer jeden Lerngruppe besteht nicht nur aus inhaltlich-fachlichem Anliegen – hier dem Deutschlernen, sondern auch aus dem Erlernen von kooperativem sozialen Handeln miteinander. Zugleich hängt eine kohesive Lerngruppe weniger vom Glück ab, sondern lässt sich mithilfe einiger Faktoren beeinflussen. Lehrkräfte sollten dabei möglichst immer erinnern, dass den Lernenden und insbesondere auch Jugendlichen daran liegt, eine positive soziale Identität und damit einhergehend eine befriedigende Gruppenidentität aufzubauen. Dörnyei (2007: 43ff) listet zehn der genannten Faktoren auf: (1) Gemeinsam verbrachte Zeit und eine gemeinsame Gruppengeschichte erhöhen die Identifikation mit der Klasse. (2) Damit sich die Lernenden besser kennen lernen, können sog. Icebreaker-Aktivitäten zu Beginn eines neuen Kurses angewandt werden, die Lerner/innen sollten unbedingt versuchen, ihre Namen zu lernen und ihnen sollte die Möglichkeit gegeben werden, sich über eventuelle gleiche Interessen, Hobbys etc. auszutauschen. (3) Die Interaktion und der Kontakt der Lernenden untereinander kann durch Aufbrechen der Sitzmuster, Gruppenarbeit und extracurriculare Aktivitäten gefördert werden. (4) Die Kooperation und das Zusammenarbeiten lässt sich durch aufgabenorientiertes Lernen, wie beispielsweise Projektarbeit und Rollenspie-

¹ Der Begriff des sozialen Tatbestandes (fait social) geht auf Émile Durkheim zurück.

² Georg Simmel bezeichnet dieses Wir-Gefühl als einheitliches Selbst, Vamik Volkan (2005) benutzt den Begriff der Großgruppenidentität, manche Wissenschaftler/innen sprechen von kollektiver Identität und allgemeiner kann auch einfach der Begriff der Gruppenidentität verwendet werden.

³ Dörnyei und Murphey (2003: 50ff) nennen vier, sich überlappende Stadien der Gruppenentwicklung, „die eine Gruppe im Idealfall durchläuft, wenn der Lehrer [sie] optimal fördert“ (Dörnyei/Murphey 2003: 171). In der ersten Formationsphase findet eine allgemeine Orientierung statt. Die zukünftige Klasse lernt sich kennen. In einem zweiten Stadium, der Transitionsphase, wird die gemeinsame Interaktions- und Kommunikationsgrundlage der Klasse ausgearbeitet und eingeführt. Produktiv wird die Gruppe erst im dritten, dem zeitlich längsten Stadium, der performing-Phase. In einer letzten Phase findet der Auflösungsprozess statt.

le unterstützen. (5) Klassenaufgaben fördern die Sensitivität für die Gruppe, ebenso wie (6) gemeinsame Gruppenerfahrungen. (7) Ein gemeinsames Bedrohungsszenario, wie etwa die den Lerner/innen gemeinsame Angst vor einer Prüfung kann auch verbindend wirken. (8) Ganz ähnlich wirkt auch der Intragruppen-Wettbewerb. Die Lehrkraft könnte beispielsweise bei kurzen animierenden Spielen Lerner/innen zusammensetzen, die sonst eher Schwierigkeiten miteinander haben. Das, wenn auch kurzzeitige, gemeinsame Ziel hat meist verbindende Wirkung. (9) Es klingt vielleicht etwas absurd, aber die Mythologisierung einer Klasse kann gruppenspezifische Wirkung zeigen. Dörnyei schlägt hier vor, dass die Lehrkraft die Lernenden dazu ermuntert, ihrer Klasse einen Namen zu geben, vielleicht sogar Gruppenrituale und -symbole zu schaffen. (10) Aufmerksamkeit sollte auch in Klassenziele investiert werden, denn hiermit lasse sich Dörnyei zufolge der Einsatz für die Gruppe erhöhen.

Die Klassengröße wird als entscheidendes Kriterium für effektives Lehren und Lernen gehandelt und ist damit weltweit ein heißes Diskussionsthema nicht nur an Schulen, sondern auch an Universitäten. Für Eltern kann sie sogar ein wichtiger Faktor bei der Schulwahl sein. Der OECD-Durchschnitt liegt bei 21 Schüler/innen pro Klasse im Primarbereich und bei 24 Schüler/innen pro Klasse in der Sekundarstufe I, wobei sich die kleinsten Klassen im Primarbereich in Luxemburg (16 Schüler/innen pro Klasse) und in der Sekundarstufe I in Estland (16 Schüler/innen) finden, die größten Klassen gibt es im Primarbereich hingegen in Chile (30 Schüler/innen) und in der Sekundarstufe I in Korea und Japan (33 Schüler/innen). In Deutschland finden sich durchschnittlich 21 Schüler/innen pro Klasse im Primarbereich und 24 Schüler/innen in der Sekundarstufe I. Im OECD-Partnerland China sind im Durchschnitt 38 Schüler/innen im Primarbereich und 52 Schüler/innen in der Sekundarstufe I in einer Klasse. (OECD 2014: 586).

In Vietnam finden sich durchschnittlich 36-46 Schüler/innen in einer Klasse (MOET 2015). Und wann sprechen wir von einer Großgruppe? Hier kommt es – wie anzunehmen – gar nicht so sehr auf die tatsächliche numerische, sondern vielmehr auf die gefühlte Größe an. Für Mulryan-Kyne (2010: 176) ist eine große Klasse etwa „a class that is too large for effective teaching to occur“. Hess (2004) quantifiziert die Größe auf mehr als 30. Chang und Ni (2003) bezeichnen eine Gruppe mit 36-45 und Yuan (2003) eine Lerngruppe mit 50-90 Personen als Großgruppe. Loo (2007) nimmt eine Unterteilung von Großgruppen vor: 25-35 Lernende sind eine kleine Großgruppe, ca. 50 Lernende eine mittelgroße, 60-80 Lernende eine große und mehr als 80 Lernende eine besonders große Großgruppe; wobei auch hier die gefühlte Gruppengröße Kategorieänderungen ausmachen können, z.B. dann wenn eine Gruppe mit 30 Lernenden in einem viel zu kleinen und vollen Klassenraum mit mangelhaften Lern-/Lehrmaterial unterrichtet wird. Wang und Zhang (2011: 1) fassen das sehr schön zusammen, indem sie sagen: „[A large group] is one with more students than the teacher prefers to manage and available resources can support, from this point of view, large classes usually are considered to pose insurmountable problems for teachers.“

Der Unterricht in einer großen Gruppe wird ebenso wie der Unterricht mit Jugendlichen als eine besondere Herausforderung wahrgenommen. Hayes (1997: 108f) benennt folgende Probleme: (1) Unbehagen durch physische Hindernisse mit vielen Personen in dafür nicht geeigneten Klassenräumen und den damit verbundenen mangelnden Interaktionsmöglichkeiten, (2) Schwierigkeiten beim Aufrechterhalten der Disziplin, (3) wenig Raum für Konzentration auf individuelle Lernbedürfnisse und Binnendifferenzierung, (4) kaum Möglichkeiten für geeignete

Lernkontrollen, Feedback und Evaluationen, (5) nicht überprüfbare Lerneffizienz. Weiterhin beklagen Lehrkräfte die große Heterogenität und die damit einhergehende erschwerte Personalisierung sowie passives lethargisches Verhalten und Sprechhemmungen. Auch die Herausbildung von Subgruppen kann problematisch sein. Hess (2004) ergänzt allgemeine organisatorische Herausforderungen vor, beim und nach dem Unterrichten. Auch die Überprüfung von Lernzielen sowie das Training aller Fertigkeiten ist erschwert wie Janaki Narkar-Waldruff (2014: 31) schreibt. Sie gibt drei Tipps, wie das Sprechen in jugendlichen Großgruppen gelingt: (1) Sprechen in kleinen Gruppen mithilfe von Spielen wie „Stille Post“. Hierbei flüstern sich die Schüler/innen vorgegebene Sätze, kleine Gedichte, Liedzeilen oder auch Reime ins Ohr, (2) Freies Sprechen in Partnerarbeit. Dabei gibt es auch in traditionellen Sitzreihen gleich 4 Möglichkeiten der Partnerbildung: a) Sitznachbar/in links, b) Sitznachbar/in rechts, c) Schüler/in davor, d) Schüler/in dahinter, (3) Freies Sprechen vor der Klasse üben die Schüler/innen mit der Bewältigung von Mini-Aufgaben, z.B. am Anfang der Stunde mit einer Zusammenfassung über die letzte Stunde, dafür gibt die Lehrkraft den Schüler/innen kurz Zeit um über folgende Fragen nachzudenken: Was wurde gemacht? Was wurde gelernt? Was waren die Hausaufgaben? Im Anschluss zählen die Schüler/innen ab, die Lehrkraft zieht aus einem Säckchen eine Nummer und ein/e Schüler/in trägt vor. Die anderen Schüler/innen hören zu und ergänzen.

Aber der Unterricht in großen Gruppen hat neben den genannten Schwierigkeiten auch ungeahnte Chancen. Hess (2004: 2ff) nennt fünf Vorteile: (1) eine Vielzahl an sozialer Interaktionsmöglichkeiten, (2) Heterogenität, vielfältige Meinungen und Diskussionsanlässe, (3) Lernende werden zu Lehrenden, helfen und unterstützen sich gegenseitig, erklären sich schwierige Phänomene, geben Beispiele und erwerben durch Teamarbeit wichtige soft skills, (4) es wird nie langweilig, (5) die Lehrkraft wächst an ihren Aufgaben, wird routinierter, und plant den Unterricht besser, weil ohne Struktur Großgruppenunterricht nicht funktioniert. Für den Bildungsforscher John Hattie (2012) hängt der Lernerfolg übrigens nicht von der Klassengröße ab. Relevant ist für ihn die Lehrkraft mit ihren Wahrnehmungen und Haltungen sowie deren Unterrichtsmethodik und -didaktik.

4. Prinzipien und Strategien für den Unterricht mit jugendlichen Großgruppen

Um die Herausforderungen zu meistern und die Chancen zu nutzen, schlägt Natalie Hess (2004: 7ff) elf funktionale Prinzipien und Strategien zum Umgang mit großen Gruppen vor. Ergänzt werden diese durch Tipps zur Arbeit mit jugendlichen Großgruppen.

(1) Scarlett O’Hara: Angesichts der alltäglichen Herausforderungen ist es wichtig für die Lehrkräfte zu verstehen, dass es auch Tage geben kann, die besonders frustrierend sind. Die Aufgabe besteht darin, nicht zu verzagen, sondern mit dem Wissen um die beständige herausfordernde Aufgabe des Unterrichtens, daran zu glauben, dass ein schlechter Unterrichtstag nur ein schlechter Unterrichtstag ist und dass es insgesamt mehr gute als schlechte Unterrichtstage gibt. Hess rät Scarlett O’Haras, Marget Mitchells Hauptdarstellerin aus „Im Winde verweht“, Mantra „I will think about it tomorrow“ zu folgen, denn am nächsten Tag erscheint alles in einem neuen Licht: „By the next day, the scalding water may have evaporated into steam“ (Hess 2004: 8). Weiterhin hilft es zu wissen, dass alle Lehrende von großen Gruppen – und vor allem auch jene, die jugendliche Großgruppen unterrichten – nicht allein sind mit ihren Schwierigkeiten: „All teachers of large multilevel classes experience such problems. These are

tribulations that go along with the job, but they are difficulties that can be outlived and overcome. They are to be seen as natural hindrances in an otherwise satisfying career and they are to be dealt with“ (Hess 2004: 7f).

(2) Vielfalt: Methoden- und Sozialformenvielfalt im Unterricht ist nicht nur, aber besonders auch in Großgruppen und bei der Arbeit mit Jugendlichen relevant, denn nur so kann unterschiedlichen Lernstilen, Lerndispositionen, Lerninteressen und Lerngeschwindigkeiten Rechnung getragen werden. Gerade Jugendliche können sich nur eine begrenzte Zeit auf eine Aktivität konzentrieren, danach schweifen ihre Gedanken ab, sie werden unkonzentriert und lenken auch Mitschüler/innen ab; in einer Großgruppe ist so eine Situation fatal. Auch in Großgruppen miteingeschränkter Bewegungsfreiheit lässt sich Vielfalt realisieren, z.B. durch eine Abwechslung von Einzel-, Paar- und Gruppenarbeit, durch Projektunterricht, durch kooperatives Lernen etc.

(3) Tempo: „Correct pacing means that we should handle each activity and phase of activity at the tempo and momentum suitable to it“ (Hess 2004: 9). Jede Aktivität erfordert seine eigene Geschwindigkeit, die wiederum in Abhängigkeit von der jeweils unterrichteten Klasse steht. Lehrkräfte sollten daher aufmerksam beobachten, in welchem Tempo eine Klasse arbeitet. Übungsphasen können kürzer sein und rascher aufeinander folgen, während bei Denk- und Reflektionsaufgaben mehr Zeit eingeplant werden sollte. Wichtig zu bemerken sei an dieser Stelle, dass Zeitfenster immer klar kommuniziert und möglichst auch visualisiert dargestellt werden sollten, so haben die Schüler/innen einen Orientierungsrahmen, der keinen Spielraum für Unruhe lässt.

(4) Interesse: Was kann es Schlimmeres geben, als eine langweilige und uninteressante Unterrichtsstunde? Lehrkräfte sollten daher versuchen, die Neugier der Schüler/innen zu wecken, bedeutende Fragen zu stellen und zu versuchen, die Lebenswelt der Jugendlichen miteinzubeziehen. Die meisten modernen Lehrwerke beinhalten schon abwechslungsreiche Unterrichtsinhalte, sie werden zudem nach dem neuesten Stand der Fachdidaktik und -methodik gestaltet, müssen aber trotzdem angepasst werden, denn Jugendliche in jedem Land und sogar Jugendliche in jeder Klasse ticken anders. Es ist also wichtig, die jeweilige Lebenswelt seiner Schüler/innen zu verstehen und die Lern-/Lehrmaterial entsprechend zu adaptieren. Zu beachten ist dabei, dass nicht automatisch ein interessantes Thema¹ auch das Interesse der Jugendlichen auf sich zieht: „To create real student interest requires the creation of game-like activities with clear goals and motivating processes that guide students through involving tasks into thoughtful and insightful use of language“ (Hess 2004: 10). Durchdachte Visualisierungen, bedeutungsvolle und handlungsorientierte Inhalte, problemlösungsorientierte Aufgabenstellungen und Rollenspiele können weiterhin dazu beitragen, möglichst viele Schüler/innen zu begeistern.

(5) Zusammenarbeit: Gemeinschaftliches Lernen und Kooperation sind für einen guten Unterricht unerlässlich. Wenn alle Schüler/innen sich einbezogen fühlen, steigert sich ihr Interesse und ihre Partizipation. Wie oben schon festgestellt, ist daher für Lehrkräfte das Wissen um gruppendynamische Prozesse wichtig. In Großgruppen kann eine Lehrkraft nicht überall zur

¹ Interessante Themen für Jugendliche sind z.B. Freundschaft und Familie, Lebensmittel und Esskulturen, Einrichtung des eigenen Zimmers und Traumwohnung, Studium, Job und Karriere, Zeitmanagement, Hobbys, die Welt der Film- und Musikstars, Computerspiele, Social Media, der neueste Klatsch und Tratsch.

gleichen Zeit sein und parallel die Lernprozesse aller im Blick behalten; Schüler/innen müssen folglich Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und sich gegenseitig unterstützen. Zugleich müssen sie lernen, respektvoll miteinander umzugehen, hierzu gehört, sich gegenseitig zuzuhören. Zusammenarbeit lässt sich erlernen z.B. a) durch Gruppenarbeit, bei der die Schüler/innen gemeinsam eine Aufgabe erfüllen müssen, b) in Paarbeit, bei der sie ihre Meinungen und Ideen austauschen oder gemeinsam beispielsweise ein sprachliches Phänomen einüben, c) in peer review-Verfahren von Texten, d) mit Lese- oder Hörpuzzlen¹, bei denen jede/r Schüler/in einen Aspekt zu einem Ganzen beiträgt, e) beim kollaborativen Schreiben, oder f) in Projektarbeit.

(6) Individualisierung: „Individualizing student work helps us with the problem of finding the person in the crowd“ (Hess 2004: 12). Lehrkräfte, die Großgruppen unterrichten, bemängeln oft, dass es unmöglich ist, die Stärken und Schwächen aller Lernenden zu kennen und diesen entgegen zu kommen. Für die persönliche Motivation jedoch ist es ganz wichtig, individuell wahrgenommen und gefördert zu werden – ein scheinbar unlösbares Dilemma. Hess (2014: 12) zeigt verschiedene Möglichkeiten auf, im Großgruppenunterricht zu individualisieren beispielsweise durch die Arbeit mit Portfolios, durch personalisierte Wörterbücher, durch das Schreiben von Logbüchern und durch die Einbeziehung individueller Projekte.

(7) Personalisierung: Individualisierung und Personalisierung liegen dicht beieinander. Letztere zielt noch stärker auf die personale Identität der Lernenden ab. Ebenso einbezogen sind hier ihre Meinungen und Interessen. Personalisierung lässt sich beispielsweise dadurch erreichen, dass die Lehrkraft die Namen ihrer Schüler/innen kennt. Bei großen Gruppen empfiehlt sich zur Entlastung ein Sitzplan. Zudem lässt sich nahezu jeder Lesetext, jede Hörübung und kommunikative Aufgabe personalisieren: Nach dem Lesen eines Textes können die Lernenden z.B. einen Leserbrief an den/die Autor/in verfassen, sie können Mini-Präsentationen über ihre Zukunftswünsche geben, im Internet die Anforderungen und Aufgaben ihres Traumberufs recherchieren, Poster erstellen von Orten, die sie gern einmal besuchen möchten, über eine Person sprechen, die sie bewundern, usw.. (Hess 2004: 13). Auch Ampelabstimmungen eignen sich zur Personalisierung.

(8) Wahlmöglichkeiten und offene Aufgabenstellungen: Im Gegensatz zu geschlossenen Aufgaben² geben offene Varianten mehr Möglichkeiten des Einsatzes von sprachlichen Phänomenen angepasst an den aktuellen eigenen Sprachstand. Als Beispiele seien genannt: Satzanfänge zum Ergänzen, eine Fragenkiste aus der die Lernenden eine bestimmte Anzahl von Fragen auswählen und beantworten sollen, Brainstorming, eigene Definitionen für neue Vokabeln schreiben, Fragen auf die es keine eindeutige Antwort gibt. (Hess 2004: 13) Auch Hausaufgaben lassen sich so stellen, dass die Lernenden wählen können, das hat gleich zwei Vorteile: Einerseits ist die Lust größer, diese Hausaufgaben auch zu erledigen und andererseits lässt sich in der nächsten Stunde gut ein Austausch über die Hausaufgaben gestalten.

¹ Beim Lese- oder Hörpuzzle erhält jede/r Schüler/in einen Textteil, beschäftigt sich eingehend mit diesem und löst Aufgaben dazu. Anschließend kommen die Schüler/innen in Gruppen zusammen, berichten sich über ihren Text und lösen wiederum Aufgaben zum gesamten Text. Solche Puzzle eignen sich besonders auch für binnendifferenziertes Arbeiten, die Textteile können unterschiedliche Länge oder Schwierigkeitsstufen haben, auch bei den Aufgaben lässt sich variieren.

² Aufgaben sind sprachliche Aktivitäten mit Sitz im realen Leben, d.h. sie können auch außerhalb des Sprachunterrichts stattfinden, wie z.B. nach dem Weg fragen. Sie werden durch Übungen vorbereitet. Diese dienen dem Training von sprachlichen Komponenten (Wortschatz, Grammatik, Aussprache) und Fertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen). (vgl. Funk et al. 2014).

(9) Routinen: Verhaltens-, ja sogar Denk- und Gefühlsmuster erleichtern uns das Leben, denn unser Gehirn liebt Gewohnheiten und Automatisierung. Dem Bremer Neurobiologen Gerhard Roth zufolge schüttet das Gehirn sogar körpereigene Belohnungsstoffe aus, wenn es routiniert handeln darf, denn bei Routinehandlungen benötigt es weniger Stoffwechselenergie und neuronale Prozesse (vgl. Jiménez 2012). Routinen geben Halt und entlasten von Zwang. Aber nicht nur für einzelne Individuen ist Routine erleichternd, gerade auch beim Zusammenspiel von und in Gruppen sind sie von entscheidender Bedeutung, sie dienen als Kommunikations- und Interaktionsgrundlage. Rituale wirken sogar identitätsstiftend. Hess (2004: 14) zufolge lassen sich folgende Verfahren leicht routinieren: a) die Teilnahmekontrolle, b) die Bekanntgabe von Tests, Fristen und besonderen Aktivitäten, c) die Kontrolle von Übungen und Aufgaben, d) der Übergang zu Gruppen- und Paararbeit und wieder zurück ins Plenum, und auch e) die Verteilung und Rückgabe von Arbeitsblättern und Tests. Wichtig hierbei jedoch ist „[N]o routine is carved in stone. Plans, conventions, and routines are used to guide us, not to bind us“ (Hess 2004: 14). Zu diesen Routinen gehören auch Grundregeln, diese sollten möglichst sichtbar im Klassenraum hängen und immer wieder durch positive Bestärkung unterstrichen werden; für die Erarbeitung eignet sich etwa ein einfaches Verfahren; die Lehrkraft schreibt Verhaltensweisen auf Zettel, die die Schüler/innen an der Tafel einem glücklichen und einem traurigen Gesicht zu ordnen. Hingewiesen werden sollte auch auf die Konsequenzen bei Regelverstößen. Da jede/r auch einmal einen schlechten Tag haben kann, macht es bei groben Regelverstößen Sinn, z.B. gelbe und rote Karten zu vergeben, bei drei roten Karten werden etwa die Eltern angerufen. Hinweis: Keine Drohung ist sinnvoll, wenn sie nicht auch umgesetzt wird.

(10) Partizipation: Ein bekanntes Problem bei der Arbeit mit Großgruppen ist die Partizipation aller Lernenden. Hess (2004: 14f) schlägt daher folgendes vor: a) Die Lehrkraft sollte nicht sofort diejenigen dran nehmen, die sich als erstes melden, sondern abwarten, bis sich viele Lernende melden, dabei stellt sie auch die Relevanz positiver Ermutigung heraus: „I see five hands up, aren't there more? Oh, I see five and a half ... oh good, now there are six. I am waiting for more ...“, b) viele Lehrkräfte gehen auf den/die Lerner/in zu, der/die im Plenum spricht, stattdessen sollten sie sich weiter von ihnen wegbewegen, c) nach einer gestellten Fragen sollte man ausreichend Zeit zum Nachdenken geben, auch wenn man sich als Lehrkraft vor der entstehenden Stille im Klassenraum fürchtet, d) Lernende sollten möglichst nicht nach einem vorhersehbaren Muster drangenommen werden, e) schüchterne Schüler/innen können im Vorhinein informiert werden, dass sie im Unterricht dran genommen werden, vielleicht könnte auch ein Signal mit ihnen vereinbart werden, f) vom Thema abweichende Kommentare und Fragen sollten nicht immer unterbunden, sondern im Gegenteil sogar zugelassen werden, denn „a student's personal question may well be more interesting to students than what the teacher originally planned“ (Hess 2004: 15). Auch Mini-Whiteboards – laminierte A4-Seiten, die sich mit handelsüblichen Folienstiften beschreiben und mit einem Taschentuch abwischen lassen, sind eine gute Möglichkeit, alle Lernenden einzubeziehen. Die Lehrkraft gibt eine Frage, eine These, ein Bild, ein grammatisches Phänomen o.ä. vor und die Lernenden schreiben ihre Antwort, ihre Meinung, ihr Stichwort auf ihr Mini-Whiteboard und halten es hoch.

(11) Eigene Fragestellungen hinterfragen: Beim Unterrichten von Großgruppen – und besonders auch von Jugendlichen – ist es notwendig, Fragen zu stellen, die möglichst viel Interesse

erzeugen und Lernerbeteiligung nach sich ziehen, dass können z.B. Warum-Fragen sein, Fragen, die beginnen mit „Könnte mir bitte jemand erklären, ...“, Fragen, auf die die Lehrkraft keine Antwort hat, oder es können auch Schülerfragen sein. (Hess 2004: 15)

(12) Ergänzt werden soll noch die Relevanz eines klaren Klassenraummanagements, dazu gehört es a) Erwartungen zu verdeutlichen, b) die Gruppendynamik im Blick zu behalten und ggf. die Sitzordnung anzupassen, c) die Kontrolle durch positive Autorität zu behalten, d) Aufgaben klar und verständlich unter Angabe von Zeitvorgaben zu formulieren, e) die Informationen logisch und visuell unterstützt zu vermitteln und f) den Lernfortschritt zu dokumentieren.

Literaturverzeichnis

1. Bany, M.A./Johnson, L.V. (1970): *Classroom Group Behavior. Group Dynamics in Education*. London: Macmillan.
2. Berger, P.L./Luckmann, T. (2007): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag, englische Erstpublikation 1966.
3. Bierhoff, H.W./Frey, D. (Hrsg., 2006): *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie*. Göttingen et al.: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
4. Chang, J./Ni, C. (2003): *Zu Möglichkeiten der Vergrößerung der Lerngruppen im Unterricht Englisch als Hauptfach*. In: *Foreign Languages and their Teaching*, 6, 25-28.
5. Dörnyei, Z. (2007): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Dörnyei, Z./Murphy, T. (2003): *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Freede, J. (2008): *Wirklichkeit und Illusion. Menschliche Weltsicht zwischen kritischer Rationalität und subjektiver Konstruktion*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
8. Funk, H./Kuhn, C./Skiba, D./Spaniel-Weise, D./Wicke, R.E. (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett-Langenscheidt, Reihe Deutsch Lehren Lernen, Band 4.
9. Hattie, J. (2012): *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London/New York: Routledge.
10. Hayes, D. (1997): *Helping Teacher to Cope with Large Classes*. In: *ELT Journal* 51/2, April 1997, Oxford University Press.
11. Heymann, H.W. (2006): *Autorität im Schulalltag*. online: http://www.uni-potsdam.de/fi-leadadmin/projects/erziehungswissenschaft/documents/studium/Textboerse/pdf-Dateien/hey mann_ autoritaet.pdf (04.09.2015).
12. Hess, N. (2004): *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge: Cambridge University Press, 4th edition.
13. Jiménez, F. (2012): *Warum es hilft, wenn die Milch immer rechts steht*. Aus: *welt.de*, 31.03.2012, online: <http://www.welt.de/gesundheit/psychologie/article106140349/Warum-es-hilft-wenn-die-Milch-immer-rechts-steht.html> (27.08.2015).

14. Korte, H./Schäfers, B. (Hrsg., 1992): *Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie*. Opladen: Leske + Budrich.
15. Laan-Grajkowski, V. van der (2014): *Die Sprachstadt – ein Simulationsspiel zur Förderung der mündlichen Sprachkompetenz*. In: *Fremdsprache Deutsch*, 51/2014, 25-29.
16. Loo, A. (2007): *Teaching and Learning Modern Languages in Large Classes*. Aachen: Shaker.
17. Meyer, H. (2011): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co KG, 8. Auflage.
18. MOET (2015): <http://moet.gov.vn>
19. Mulryan-Kyne, C. (2010): *Teaching large classes at college and university level: Challenges and opportunities*. In: *Teaching in Higher Education*, 15(2), 175-85.
20. Narkar-Waldruff, J. (2014): *Deutschunterricht mit Jugendlichen in Großgruppen*, In: *Fremdsprache Deutsch*, 51/2014, 30-34.
21. Nolting, H.P. (2004): *Psychologie politischer Gewalt: drei Ebenen*. In: Sommer, G./Fuchs, A. (2004): *Krieg und Frieden. Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie*. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz PVU, 18-43.
22. OECD (2014): *Bildung auf einen Blick 2014: OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, online: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-de> (28.08.2015).
23. Salomo, D. (2014a): *Deutschland, Deutschlernen und Deutschunterricht aus der Sicht von Jugendlichen und Lehrkräften in verschiedenen Ländern weltweit*. Goethe-Institut e.V., Bereich Sprache, online: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/jug/jla/stu.html> (20.08.2015).
24. Salomo D. (2014b): *Jugendliche lernen anders Deutsch*. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 51/2014, 3-9.
25. Schmuck, R.A./Schmuck, P.A. (2001): *Group Processes in the Classroom*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
26. Stewart, D.E./Sun, J./Patterson, C./Lemerle, K./Hardie, M.W. (2004): *Promoting and building resilience in primary school communities: Evidence from a comprehensive „health promoting school“ approach*. In: *International Journal of Mental Health Promotion*, 6(3), 26- 31.
27. Spork, P. (2015): *Lasst sie doch noch etwas schlafen*. Aus: FAZ.net, 19.02.2015, online: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/familie/schulunterricht-bei-jugendlichen-soll-spaeter-beginnen-13436308.html> (26.08.2015).
28. Turner, J.C. (2000): *Some Current Issues in Research on Social Identity and Self- Categorization Theories*. In: Ellemers, N./Spears, R./Doosje, B. (2000): *Social Identity*. Oxford/Malden: Blackwell Publisher, Erstaussgabe 1999, 6-34.
29. Turner, J.C./Hogg, M./Oakes, P./Reicher S./Wetherell, M. (1987): *Rediscovering the Social Group: A Self-Categorization Theory*. Oxford: Blackwell.
30. Wang, Q./Zhang, N. (2011): *Teaching Large Classes in China – English as a Foreign Language*. Online: http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/groups/llta/resources/telc/5._wang_qiang_overview_of_china_research_0.pdf (25.08.2015).

31. Verschueren, J. (2000): *Culture vs. Cultures. An Irreverent Approach to Conceiving and Working with Diversity*. Arbeitspapier für das Symposium: Cultural Diversity and the Construction of Europe.
32. Volkan, V.D. (2005): *Blindes Vertrauen. Großgruppen und ihre Führer in Krisenzeiten*. Gießen: Psychosozial Verlag, deutsche Übersetzung.
33. Yuan, J. (2007): *Möglichkeiten einer Integration der Vermittlung interkultureller Kompetenz in den chinesischen DaF-Unterricht*. München: Iudicium.