

**VERSUCHE ZUR AKTIVIERUNG VON SCHÜLERN IM
ANFANGSUNTERRICHT FRANZÖSISCH**

(Obertertia F₃)

***Schriftliche Hausarbeit der pädagogischen Prüfung für das
Lehramt an Gymnasien im Fach Französisch***

**vorgelegt von Katharina Schmidt-Lauber,
Studienreferendarin, Seminar Kiel für Gymnasien**

September 1985

INHALTSVERZEICHNIS

O. VORWORT

1. UNTERRICHTLICHE BEDINGUNGSFELDER

1.1. Zur Schule

1.2. Die Lehrerin betreffend

1.3. Die Lerngruppe betreffend

1.3.1. Motivation der Schüler zur Teilnahme am Französischunterricht

1.3.2. Entwicklungs- und Leistungsstand

1.4. Curriculares Umfeld

1.4.1. Lehrplan und Unterrichtsversuch

1.4.2. Zum Lehrwerk

2. UNTERRICHTLICHE ENTSCHEIDUNGSFELDER

2.1. Sachanalyse

2.1.1. Der Ansatz J.-P. Martins

2.1.2. Kritische Überlegungen

2.2. Didaktisch-methodische Überlegungen und Entscheidungen

2.2.1. Didaktisch-methodische Vorüberlegungen zum Unterrichtsversuch

2.2.2. Die Materialien und ihre didaktisch-methodischen Möglichkeiten

2.2.3. Lernzielkontrolle

2.2.4. Bereiche der Aktivierung und Förderung

2.2.4.1. Didaktisch-methodische Überlegungen zum Bereich SPRACHE

2.2.4.2. Didaktisch-methodische Überlegungen zum Bereich
ORGANISATION und METHODIK

2.2.4.3. Didaktisch-methodische Überlegungen zum SOZIALEN
BEREICH

2.2.4.4. Lernziele

3. BERICHT ÜBER DIE DURCHFÜHRUNG

3.1. Darstellung der Stunden

3.2. Das Projekt

4. ABSCHLIESSENDE ÜBERLEGUNGEN

4.1. Zu den Lernzielen

4.2. Kritische Überlegungen zum Verfahren und Anregungen zur Weiterarbeit

5. LITERATURVERZEICHNIS

6. ANHANG

(Der Anhang ist erhältlich bei PD Dr. Jean-Pol Martin, Katholische Universität Eichstätt,
Universitätsallee 1, 85072 Eichstätt)

O. VORWORT

Der vorliegende Unterrichtsversuch will Möglichkeiten erproben, Aktivitäten von Schülern im Anfangsunterricht der 3. Fremdsprache auf verschiedenen Ebenen zu fördern.

Anlaß zu diesem Versuch waren Beobachtungen aus der eigenen Unterrichtspraxis. Die anfänglich bei den meisten Schülern hohe Lernmotivation droht schon im Laufe des ersten Lernjahres aus verschiedenen Gründen abzusinken. Die F₃-Schüler kennen von der 1. und 2. Fremdsprache her bestimmte Methoden und Inhalte der Sprachvermittlung, das Sprachmaterial reicht anfänglich nicht für die Arbeit an inhaltlich spannenden Themen; eine gewisse Lehrbuchmüdigkeit verzeichnen schon die Lehrer der 2. Fremdsprache.

So stellt sich die Frage, auf welche Weise in der 3. Fremdsprache langfristig Lernmotivation erhalten bleiben kann. Dieses Problem ist in der neueren Fachdidaktik zum Gegenstand zahlreicher Untersuchungen und Veröffentlichungen geworden.¹

Die Überarbeitungen von Lehrwerken zeigen zunehmende Berücksichtigung lern- und entwicklungspsychologischer Aspekte.²

Lernziele wie „Förderung der Kommunikationsfähigkeit“, Bemühungen, Fremdsprachenunterricht etwa durch ausgewählte landeskundliche Arbeit authentischer zu gestalten und schließlich das Prinzip des situativen Lernens³, all dies sind Akzente der neueren Fachdidaktik, die in eine Richtung zielen: eine optimale Lernsituation und Lernmotivation zu schaffen, durch einen Unterricht, der die Gesamtpersönlichkeit des Schülers im Blick hat. Inhaltliche, sprachliche, methodische, soziale, affektive und lernpsychologische Aspekte sollen gleichermaßen bei Unterrichtsplanung und -führung berücksichtigt werden. Wie schwer ein solches Optimum trotz aller Bemühungen in der täglichen Unterrichtspraxis zu erreichen ist, weiß jeder Unterrichtende aus eigener Erfahrung.

Der in dieser Arbeit dargestellte Unterrichtsversuch will Möglichkeiten erproben, Lernmotivation langfristig durch Unterstützung von Schüleraktivität und -initiative besonders im Bereich der sprachlichen, thematischen und inhaltlichen Unterrichtsgestaltung zu erhalten. Wertvolle Anregungen bot das Konzept J.-P. Martins, dem Kapitel 2.1.1. der Arbeit gewidmet ist.

Zunächst wird am Beispiel der Lektion 9 des Ci 1 über Paris versucht, Schüler aktiver an Phasen wie Vokabeinführung und Textpräsentation zu beteiligen. Dabei sollen Interessen und Vorkenntnisse der Schüler Berücksichtigung finden.

Zusätzlich zur Lehrbucharbeit bekamen die Schüler anhand von Bild- und Textmaterial dann die Möglichkeit zu sprachproduktiver Arbeit: Sie gestalteten in eigener Regie und nach Absprache mit mir Schulstunden mit zwei lehrbuchergänzenden Texten und verfaßten in Kleingruppen Texte zu angebotenen Bildstimuli.

Bei dieser Arbeit wurden Vorgaben wie Titel, Vokabelhilfen u.a. zunehmend reduziert, damit der Raum für sprachliche und organisatorische Selbständigkeit wachsen konnte.

¹ Solmecke, G. (Hrg.), Motivation im Fremdsprachenunterricht, (Paderborn, 1976); im folgenden abgekürzt: Solmecke, 1976.

Düwell, H., „Motivation und Motivierung im fremdsprachlichen Anfangsunterricht“, in: DNS, 3/82, S. 243-257; im folgenden abgekürzt: Düwell, in DNS

² Matthes, D./Matthes, K., Etudes françaises - Cours intensif 1. Elemente zur Unterrichtsplanung, Klett (Stuttgart, 1979), S. 5; im folgenden abgekürzt: Ci1-Elemente

³ Ebd., S. 5/6

Gegen Ende des Schuljahres entstand in Verbindung mit Lektion 11 des Lehrbuchs („Au lycée“) die Idee, ein Dossier zu erarbeiten, das französischen Austauschschülern einen Eindruck vom hiesigen Gymnasium, der Hebbelschule, vermitteln sollte.

Neben diesem Versuch, möglichst freie sprachliche Arbeit als ein wichtiges Motivationselement in den Anfangsunterricht stärker aufzunehmen als weitgehend üblich, wurden Arbeitsformen und -methoden erprobt, die die Selbständigkeit der Schüler stärken sollten.

Den Schülern sollte nach und nach bewußt werden, daß sie selbst für Unterrichtsgestaltung und -ablauf mitverantwortlich sind. Es entstand ein permanenter Austausch über Inhalte, Themen, Methoden und Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichts zwischen der Gruppe und mir.

Dieser Austausch und die Freude der Schüler an sprachproduktivem Arbeiten, an der Mitarbeit bei Planung und Gestaltung des Unterrichts, wecken Hoffnung auf langfristige Lernmotivation und schaffen eine anregende Arbeitsatmosphäre.

In der folgenden Darstellung hat aufgrund der Gesamtkonzeption des Unterrichtsvorhabens das Kapitel 1.3. über die Lerngruppe besonderes Gewicht. Aus dem Ansatz Jean-Pol Martins und eigenen kritischen Überlegungen wird in Kapitel 2. Aufschluß über die Entwicklung des eigenen Konzepts gegeben. Da es sich um die Erprobung didaktisch-methodischer Möglichkeiten im Anfangsunterricht einer Fremdsprache handelt, ist ein Teil der verwandten Materialien durch das Lehrwerk vorgegeben. Dieses Material wird auf Möglichkeiten zur Aktivierung hin überprüft und ergänzt. Im Anschluß sind die Bereiche, in denen Schüler anhand der Materialien aktiviert werden sollen, darzustellen, so daß am Schluß des Kapitels die Lernziele formuliert werden können.

Der Bericht über die Durchführung stellt nicht alle Einzelstunden dar, sucht aber die Kontinuität des Unterrichts sichtbar zu machen. Das Projekt wird stark gerafft beschrieben, da vor allem die Arbeitsmethoden dieser Phase exemplarisch aufgezeigt werden sollen. Auswertungen von Schülerarbeiten finden sich um der Übersichtlichkeit willen im Anschluß an die Darstellung der jeweiligen Stunde.

In abschließenden Überlegungen sollen gesammelte Erfahrungen Anregungen zur Weiterarbeit geben.

1. UNTERRICHTLICHE BEDINGUNGSFELDER

1.1. Zur Schule

In Abstimmung mit den Eltern hat die Schulleitung der Hebbelschule schon vor Jahren die 5-Tage-Woche eingeführt. Immer wieder taucht jedoch die Frage auf, ob diese Regelung nicht auf Kosten der 3. Fremdsprache durchgehalten wird. Der Unterricht in diesem Fach findet fast ausschließlich in Randstunden statt. Für die Schüler der Obertertia und Untersekunda bedeutet die Entscheidung für eine 3. Fremdsprache eine erhebliche Mehrbelastung, da sie viermal in der Woche in der 7. Stunde (1.10.-1.55) Unterricht haben.

Zum Einzugsgebiet der Hebbelschule gehört Schilksee. Schüler, die von dort aus in die Schule kommen, sind wegen des langen Weges und ungünstiger Fahrplanzeiten besonders benachteiligt.

Die Schüler lernen Französisch als 3. Fremdsprache mit Hilfe des Lehrwerks „Cours intensif“. Die Schule stellt Lehrbücher in ausreichender Zahl zur Verfügung, das dazugehörige „Cahier d'exercices“ sowie das grammatische Beiheft wurden von den Eltern angeschafft. Wandtafeln und Kassette zum Lehrwerk, Dia- und Overheadprojektoren sind ebenfalls in der Schule vorhanden.

So steht der ungünstigen Zeit eine sehr hilfreiche Ausstattung an Lernmitteln für den Unterricht gegenüber.

1.2. Die Lehrerin betreffend

Im zweiten Semester meiner Referendarsausbildung begann mit dem Schuljahr 1985/86 mein eigenverantwortlicher Unterricht mit den F₃-Lernern der Obertertia. Zwar hatte ich einen ersten Eindruck von der Klassenstufe aus Hospitationen im ersten Semester gewonnen, doch kannte ich den Anfangsunterricht Französisch weder in Obertertia noch in Quarta. So stand ich ohne jede Vorerfahrung bezüglich der Unterrichtsinhalte und -methoden vor der Lerngruppe.

Aufgrund von positiven Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit wollte ich besonderen Wert darauf legen, die Schüler so früh wie möglich zu selbständiger Sprachproduktion zu ermutigen und sie, soweit im Rahmen der Lehrbucharbeit möglich, an Unterrichtsplanung und -gestaltung zu beteiligen. Angesichts der Randstunden schienen zudem Überlegungen wichtig, wie die Aktivität von Schülern gerade in der 7. Stunde gefördert werden könne, um dem Konzentrationsabfall in dieser Tageszeit entgegenzuwirken.

Die geringe Schülerzahl (16) und die überwiegend positive Einstellung der Lerngruppe zum Unterricht machten ein freundliches Miteinander und eine grundsätzlich positive Arbeitsatmosphäre möglich, so daß mir der Unterricht hier besonders viel Freude bereitet.

1.3. Die Lerngruppe betreffend

Die 16 Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe (6 M, 9 J) kommen aus den Obertertien a und b. Die Mehrzahl der Schüler wohnt im oben erwähnten Einzugsgebiet Schilksee, eine Schülerin kommt gar aus Dänischenhagen. Sie alle betrifft die 5-Tage-Woche besonders: Wegen des Französischunterrichts sind sie an drei Wochentagen 2 Stunden später zu Hause als ihre Mitschüler.

Für den Unterrichtsversuch von Bedeutung ist die Motivation der Schüler für den Französischunterricht und ihre Auswirkung auf den Unterrichtsverlauf. Deshalb sei darauf ein besonderer Blick geworfen.

1.3.1. Motivation der Schüler zur Teilnahme am Französischunterricht

Die Wahl der 3. Fremdsprache ist freiwillig, und so kommen die meisten Schüler aus eigenem Antrieb zum Unterricht. Einige von ihnen (4) haben Ferien in Frankreich verbracht und dabei erste positive Anreize zum Spracherwerb erhalten. Andere haben Verbindungen zu französischen Familien über ihre Eltern und wollen sich mit den gleichaltrigen Franzosen auch in deren Muttersprache verständigen können (3). So ist ihr hauptsächliches Anliegen die sprachliche und landeskundliche Vorbereitung auf einen Frankreichaufenthalt.

Lediglich zwei in den sonstigen Schulleistungen schwache Schüler haben Französisch primär als Ausgleich für andere Schulfächer gewählt. Einem Schüler wurde diese zusätzlich auferlegte Belastung am Ende des Schuljahres zuviel, er gab das Fach ab. Die weiteren Schüler kamen auf ausdrücklichen Wunsch ihrer Eltern in den Unterricht und betonen besonders ihre Hoffnung auf spätere berufliche Vorteile durch „die Beherrschung“ einer dritten Fremdsprache. Vier Schüler aber kamen ohne besondere Vorkenntnisse aus „Lust am Sprachen lernen“ und aufgrund positiver Erfahrungen aus dem vorangegangenen Englischunterricht.

Diese breite Fächerung von Primär und Sekundärmotivation machte sich in den ersten Monaten der gemeinsamen Arbeit ebensowenig bemerkbar wie die ungünstige Stundenverteilung.

Gegen Ende des ersten Halbjahres aber traten mit zunehmender Gewöhnung an Fach und Lehrerin leichte Ermüdungserscheinungen vor allem bei den Schülern auf, die mit der Teilnahme am Französischunterricht dem Wunsch ihrer Eltern nachkamen. Sie beklagten sich über „langweilige“ Lektionsinhalte (Lektion 6/7) und äußerten den Wunsch, längere, lehrbuchunabhängige Texte zu lesen. Hier zeigt sich deutlich die in der Einleitung erwähnte typische Schwierigkeit für Lernende der 3. Fremdsprache. Die Lektionsinhalte der Lehrbücher entsprechen nicht unbedingt dem intellektuellen Niveau der Schüler, das Sprachmaterial reicht jedoch noch nicht für die Bearbeitung anspruchsvollerer Themen aus. Da diese Schüler ferner nicht aus eigenem Antrieb am Unterricht teilnahmen, galt es nun besonders, ihre Motivation primär an das Fach selbst zu binden.

Viel Spaß zeigten alle Schülerinnen und Schüler am Verfassen eigener Texte schon im frühen Lernstadium. Einigen bereitete das Erstellen und Spielen von Dialogszenen besondere Freude, andere schrieben lieber Geschichten, bei allen aber waren Freude und Stolz über zunehmende Ausdrucksfähigkeit groß. Der Lernfortschritt selbst motivierte immer wieder neu.

Am Ende des ersten Halbjahres verständigten die Gruppe und ich uns über die weitere Zielsetzung der gemeinsamen Arbeit.

Allen Schülern lag inzwischen an der Vorbereitung auf einen Frankreichaufenthalt. Sie wollten lernen, Alltagssituationen in Frankreich sprachlich zu meistern. Landeskundliche Informationen sollten erweitert werden, ein ständiger Vergleich Frankreich - BRD durchläuft den ganzen Unterricht.

Ein Schüler hielt auf eigenen Wunsch vor den Weihnachtsferien einen Diavortrag über Paris, ein anderer brachte eine Kassette mit Aufnahmen aus dem Radio, die er während der Ferien in Frankreich überspielt hatte, in den Unterricht mit. Sie wurde zu Diskriminations- und

Hörverstehensübungen eingesetzt. So kamen auf Anregungen hin von Schülerseite wertvolle Angebote für den Unterricht.

1.3.2. Entwicklungs- und Leistungsstand

Diese Lerngruppe ist vom Entwicklungsstand und dem sozialen Miteinander her nicht als homogen zu bezeichnen, wenn sie auch zunächst einmal so wirkte. In verschiedenen Unterrichtssituationen wurde die klare Trennung zwischen Mitgliedern der O III a und der O III b betont. Selbst am Ende des Unterrichtsversuchs und des Schuljahres erschien den Schülern im gemeinsamen Projekt noch erwähnenswert, daß sie aus verschiedenen Klassen zusammenkommen.

Eine zweite Trennung ist zwischen Jungen und Mädchen zu beobachten, die sich in Getuschel und Cliquenbildung manifestiert und alterstypisch ist.⁴

Da andererseits im Unterrichtsgeschehen keine nennenswerten Störungen auftauchten, wurde diese Trennung nicht direkt thematisiert. Doch entschloß ich mich durch verstärkte Parter- und Kleingruppenarbeit, den Schülern die Möglichkeit zu geben, zu einer stärkeren Gemeinschaft zu finden.

Erst im 2. Halbjahr traten deutliche Entwicklungsunterschiede innerhalb der Gruppe zu Tage. Während besonders einige Mädchen ein ausgeprägtes Bewußtsein von der eigenen Verantwortung für den Unterrichtsablauf zeigten und gerne Möglichkeiten der Mitgestaltung in Anspruch nahmen, begann ein Teil der Jungen unkonzentriert, motorisch unruhig zu werden. Ein solches Verhalten ist typisch für die Pupertätsphase dieses Alters.⁵ Die Erschöpfung in der 7. Stunde und dieses besonders lange Schuljahr mögen eine zusätzliche Rolle gespielt haben.

Dieser Entwicklung mußte durch besondere Beachtung des methodischen oder thematischen Wechsels im Unterricht Rechnung getragen werden.

In Bezug auf den Unterrichtsversuch selbst warnte diese Beobachtung deutlich vor Überforderung der Schüler durch zu schnellen Wechsel von recht starker Lenkung, die sie besonders in der Mittelstufe aus anderen Fächern gewohnt sind, zu freier Arbeit.

Im Hinblick auf das eingangs erwähnte Ziel wurde mir hier die Schwierigkeit deutlich, beiden Gruppen in der Unterrichtsgestaltung gerecht zu werden. Bis auf drei Schüler kann die Gruppe als ausgesprochen leistungswillig und -stark angesehen werden. Die Schüler gehören auch im sonstigen Unterricht zu den Notenbesten.

1.4. Curriculares Umfeld

1.4.1. Lehrplan und Unterrichtsversuch

⁴ Vgl. Oerter, R., Montada, L., Entwicklungspsychologie (München, 1982), Kap. 4, Jugenderalter, S. 242-305; Nickel, H., Entwicklungspsychologie des Kindes- und des Jugenderalters (Bern, 1976), Band II, Kap. IV, besonders: IV C, Soziale Beziehungen und die Auseinandersetzung mit Normen und Wertbegriffen der Erwachsenenwelt. 1. Freundschaften, Cliquen und Banden, S. 420 ff.

⁵ Vgl. Oerter, R., Montada, L., Entwicklungspsychologie (München, 1982), Kap. 4, Jugenderalter, S. 242-305; Nickel, H., Entwicklungspsychologie des Kindes- und des Jugenderalters (Bern, 1976), Band II, Kap. IV, besonders: IV C, Soziale Beziehungen und die Auseinandersetzung mit Normen und Wertbegriffen der Erwachsenenwelt. 1. Freundschaften, Cliquen und Banden, S. 420 ff.

Der Lehrplan sieht in dieser Klassenstufe, wie allgemein üblich, für den Spracherwerb eine zunächst rein reproduktive Arbeitsphase vor, die schrittweise durch gelenkte produktive Sprachanwendung erweitert werden soll.⁶

So steht beispielsweise im Bereich Sprechen zunächst Imitation, Reaktion auf einen Impuls, im Vordergrund, bis „in zunehmendem Maße“ freieres Sprechen in Form von Versprachlichung lehrbuchfremder Bilder, Umformung von Texten u.ä. geübt werden sollen.⁷

Deutlich wird die Zweiteilung auch für den schriftlichen Bereich formuliert: „Schreiben ist in der Anfangsphase Reproduktion von vorgegebenem Sprachmaterial“.⁸

Erst am Ende des 2. Lernjahres sollen die Schüler in der Lage sein, textproduktiv zu arbeiten. Dazu zählt der Lehrplan: „Beantworten von Fragen, Erstellen von Dialogen ..., Zusammenfassen von Texten“.⁹

Der Unterrichtsversuch legt seinen Schwerpunkt auf sprachproduktive Arbeitsmöglichkeiten, die in diesem Ausmaß nicht für das 1. Lernjahr vorgesehen sind. Zu einem frühen Zeitpunkt des Lernens soll mehr Raum für kaum oder gar nicht gelenkte Sprachanwendung gegeben werden, um der Lehrbuchmüdigkeit entgegenzuwirken und die Lernmotivation zu fördern.¹⁰

Eine frühzeitige Gewöhnung an möglichst freien Umgang mit der Fremdsprache könnte der vielbeklagten Fehlerhäufung bei der in späteren Phasen freier werdenden Sprachanwendung vorbeugen.¹¹

Zudem soll durch solche Akzentuierung im Unterricht dem lernpsychologischen Entwicklungsstand der Gruppe Rechnung getragen werden. Neben „Versprachlichung von Bildern“ (mündlich und schriftlich), „Reproduktion von Texten anhand vorgegebener Elemente“ und „Umformung von Texten“ schon in der Anfangsphase¹², bietet ein Projekt Möglichkeiten sprachproduktiver Arbeit die über den Lehrplan hinausgehen.

Der Lehrplan weist auf das Zeitproblem hin, das der Einsatz lehrbuchunabhängiger Materialien bei der in 2 Jahren zu bewältigenden Stofffülle aufwirft.¹³

Ergänzende sprachproduktive Arbeiten und ein Projekt können also den Abschluß des 1. Lehrwerkbandes verzögern. Dieses Risiko will ich jedoch in Kauf nehmen, da ich mir vom frühen Üben selbständiger Sprachanwendung eine Entlastung des späteren Unterrichts erhoffe, die die zeitliche Verzögerung ausgleichen dürfte. Zugleich könnte diese Arbeit m. E. die sprachliche Sicherheit der Schüler fördern.

1.4.2. Zum Lehrwerk

Das Lehrwerk Cours intensif orientiert sich wie der Cours de base in erster Linie am Prinzip des situativen Lernens, der Einsprachigkeit und an der gesprochenen Sprache, wie Dialoge, visuelle und

⁶ Vgl. Lehrplan Gymnasium, Französisch 3. Fremdsprache, hrsg. vom Kultusministerium Schleswig-Holstein 1980, S. 7-10. Vgl. auch Lehrplan Gymnasium, Französisch Klasse 7-10, 2. Fremdsprache, Schleswig-Holstein 1978.

⁷ Ebd., S. 8 (Punkt 3.2.2.2. und 3.2.2.4.)

⁸ Ebd., S. 10 (Punkt 3.4.2.1.)

⁹ Ebd., S. 10 (Punkt 3.4.3.1.)

¹⁰ Dazu siehe auch: Düwell, H., „Spracherwerb und Sprachvermittlung durch Textarbeit in den Lehrplänen für den Französischunterricht auf der Sekundarstufe 1, Ein Vergleich“; in: DNS 6/1984, S. 631-644.

¹¹ Näheres zu diesem Thema siehe: Hausarbeit von Astrid Frahm (Seminar, Kiel 1982), S. 16 ff. und Möhle, D., „Zur Beschreibung von Stufen der Kommunikationsfähigkeit im neusprachlichen Unterricht“; in: Praxis, 1/1975, S. 4-13

¹² Vgl. Lehrplan 1980, S. 10 (Punkt 3.2.2.2. u. 3.4.2.2.).

¹³ Ebd., S. 15 (Punkt 5.1.)

auditive Medien zeigen. Der gleichzeitige Einbezug des Schriftlichen und des Lesens ist außerdem in dieser Klassenstufe und im Hinblick auf die Textarbeit der Sekundarstufe II vorgesehen.¹⁴

Durch eine Mischung aus Dialogen, narrativen und deskriptiven Texten sollen die Schüler erste Unterschiede zwischen gesprochenen und geschriebener Sprache kennenlernen, Muster für mündliche Sprachproduktion erhalten und „zum erzählenden und kommentierenden Sprechen und Schreiben“ angeregt werden.¹⁵ Sie sollen nicht allein die Kommunikation in Alltagssituationen mündlich wie schriftlich üben, sondern auch Informationen über sie selbst betreffende Bereiche der „civilisation française“ rezeptiv erarbeiten und in diesen Bereichen Auskunft über ihr eigenes Land geben können.¹⁶

Dem Streben seiner Adressatengruppe nach Selbständigkeit antwortet das Lehrwerk mit dem Bemühen, imitative Übungen zugunsten des „kreativen Sprechens und Schreibens“ zu reduzieren.¹⁷

Zusätzlich zum Schülerbuch bietet das Begleitbuch für den Lehrer Vorschläge für solche Transferübungen, wie etwa zu Lektion 9 über Paris, die am Beginn der Unterrichtsreihe steht: z. B. mit dem gelernten Sprachmaterial Informationen über die eigene Stadt geben zu können.¹⁸

So bietet das Lehrwerk wohl optimale Übungsgrundlagen für den Unterricht und macht dem Lehrer hilfreiche Angebote. Die Vielfalt der Materialien und Übungsformen erlaubt dem Unterrichtenden eine eigene Akzentuierung.

Der Unterrichtsversuch will dem Gedanken des kreativen Sprechens und Schreibens mehr Raum geben als üblich.¹⁹

¹⁴ Ci1-Elemente, S. 7 (Punkt 1.2.5.)

¹⁵ Ebd., S. 15 (Punkt 1.3.3.)

¹⁶ Ebd., S. 5 (Punkt 1.1.)

¹⁷ Ebd., S. 6 (Punkt 1.2.2. u. 1.2.3.)

¹⁸ Ci1-Integrations- und Transferübungen, S. 147 (Punkt 9.4.2.)

¹⁹ Zur weiteren Lehrwerkanalyse siehe:

Heuer, H., Müller, R.M., Schrey, H., „Möglichkeiten der Lehrforschung und Lehrwerkkritik“; in: Praxis 1/1970, S. 1-6 und einige Aspekte der Hausarbeit von M. Dähling, „Erprobung von Verfahren, die die Dialogfähigkeit der Schüler fördern sollen.“, Studienseminar Kiel, Punkt 1.1.4.

2. UNTERRICHTLICHE ENTSCHEIDUNGSFELDER

2.1. Sachanalyse

Aus den im ersten Kapitel der Arbeit dargestellten Erfahrungen mit dem Unterricht in der Obertertia und der Analyse der Unterrichtsbedingungen entstand die Idee für den Unterrichtsversuch, Möglichkeiten zur Förderung von Aktivitäten in der Anfangsphase des Fremdsprachenunterrichts zu erproben.

Bei Absprache über das Vorhaben wies mich mein Fachleiter auf die Arbeit Jean-Pol Martins hin, der als Oberstudienrat für die Didaktik des Französischen am Institut für Romanistik der Universität Eichstätt arbeitet. M. Martin hat sein Unterrichtskonzept in Videokassette und Begleitheften anhand zweier Filme dargestellt: „Aktive Schüler lernen besser“ (I) und „Schüler organisieren ihren Unterricht selbst“ (II).²⁰ Diesem Material entnahm ich wertvolle Anregungen.

Eine genaue Analyse des Konzepts und seiner Durchführung kann nicht Aufgabe dieser Arbeit sein, doch soll im Blick auf den vorliegenden Unterrichtsversuch ein Eindruck von seinen theoretischen Grundlagen vermittelt werden.

2.1.1. Der Ansatz J.-P. Martins

M. Martin geht von folgenden Überlegungen aus: Der Wunsch aktiv zu sein, gehört zu den Grundbedürfnissen des Menschen. Nur bei Befriedigung solcher elementaren Bedürfnisse kann der Schüler im Unterricht lernen, d.h. sich „informativen Stimuli zuwenden“.²¹ Das Angebot dieser Stimuli wiederum ist ein wichtiges „Element zur Sicherung einer kontinuierlichen Befriedigung des Bedürfnisses nach Aktivität.“²²

M. Martin folgert: Am Stoff, angeboten als „Quelle der informativen Stimuli“, entfaltet sich den Schülern die Möglichkeit, ein nach ihrem Empfinden angemessenes „Aktivationsniveau“ im Unterricht zu sichern.²³ Dadurch entsteht eine enge Bindung an den Stoff. Probleme hinsichtlich der Motivation oder des Erreichens von Lernzielen entfallen.²⁴ Die Schüler erwerben neben sprachlichen auch didaktische Kompetenzen und nehmen im Unterricht abwechselnd die Lehr- oder Lernposition ein. Dieser Wechsel bietet nach Martin mehrere Vorzüge:

- Die Schüler müssen für die Darstellung den Stoff kognitiv durchdrungen haben.
- Strategien der Stoffvermittlung werden in der Fremdsprache entwickelt.
- Jeder Schüler übt, sich in den Mitlernenden hineinzuversetzen und ihn
- kompetent zur Lösung sprachlicher und grammatischer Probleme zu führen.
- Fehler werden als zum Lernprozeß zugehörig erkannt.
- Konkurrenzsituation entfallen durch die Solidarisierung der Schüler untereinander angesichts des zu bewältigenden Stoffes.²⁵

²⁰ Videokassette und Begleitkarten (1983/84) sind zu beziehen beim FWU (Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht), Bavaria-Film-Platz 3, 8022 Grünwald, unter der Nr. 420 451 bzw. 420 349.

²¹ Begleitkarte 1: „Aktive Schüler lernen besser“ (FWU Grünwald 1983), S. 3.

²² Begleitkarte 1, S. 3.

²³ Begleitkarte 2: „Schüler organisieren ihren Unterricht selbst“ (FWU Grünwald 1984), S. 3.

²⁴ Ebd.

²⁵ Ebd., S. 3 und 4.

Dieses Verfahren schafft nach Martin ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Lehrer- und Schüleraktivität auch in bezug auf didaktische und organisatorische Arbeit. Der Lernprozeß wird dadurch günstig beeinflusst.²⁶

Der Lehrer selbst kann sich durch die Entlastung didaktischen und fachspezifischen Aufgaben wie der Fehlerkorrektur, Unterstützung schwächerer Schüler u.a. verstärkt widmen.²⁷

Den Vorzug seines sozialintegrativen, didaktischen Ansatzes sieht Martin besonders in dem „erhöhten Sprechanteil der Schüler“ und der vielgeforderten Verwirklichung einer „authentischen Kommunikationsbasis“²⁸ im Kunstraum Schule: der Stoff selbst bietet immer wieder Anlaß zu einer „echten Mitteilungsabsicht“.²⁹

Martin versucht mit seinem Konzept eine mögliche Antwort auf eine Reihe aktueller, viel diskutierter Fragen: Kommunikationsfähigkeit, Authentizität, Emotionalität, soziales Verhalten, Motivation und Schülerzentrierung sind Aspekte, denen der Unterrichtsentwurf gerecht werden will.

2.1.2. Kritische Überlegungen

Die derzeitige Kenntnis dieses theoretischen Ansatzes und seine Umsetzung (Videokassette) regten mich zu kritischen Überlegungen und zu Veränderungen in folgenden Bereichen an:

- Sprachkorrektheit/Fehlerkorrektur
- zumutbarer Grad von Selbstständigkeit
- Übertragung der Lehrfunktion auf Schüler.

M. Martin kann als native speaker jeder Unterrichtsphase Authentizität verleihen und als Muttersprachler die Kommunikationssituation mitbestimmen. So räumt er dem Unterrichtsgespräch mit dem Hinweis, es bilde in sich eine kommunikative Situation, Vorrang vor der Fehlerkorrektur ein und verläßt sich darauf, daß Fehler im Unterrichtsgespräch nach und nach behoben würden.

Da Fremdspracherwerb jedoch im Kunstraum Schule und in deutschsprachiger Umwelt stattfindet, scheint mir diese Überlegung der Lernsituation nicht gerecht zu werden. Zwar sollten spontane Schüleräußerungen nicht durch ständige Korrektur unterbrochen werden, doch soll auf sensible und begleitende Korrektur nicht verzichtet werden. Korrekte Aussprache und Intonation lassen sich nur imitativ lernen, sei es in „echten“ kommunikativen Situationen wie sie in Frankreich möglich sind, oder in nachempfundenen im Klassenzimmer, das sprachliche Vorbild ist nicht zu ersetzen.³⁰ Eine Texteingabe durch Schüler ist m.E. aus diesem Grund im frühen Lernstadium nur nach Überprüfen der Sprachkorrektheit durch den Lehrer zulässig (etwa durch gemeinsame Lektüre vor Stundenbeginn).

Zum anderen ginge der wichtige Aspekt der klanglichen Komponente einer Sprache verloren, wenn diese Sicherung nicht gewährleistet würde: Intonation und Satzmelodie gehören untrennbar zum Französischen. Man sollte nicht die motivierende Wirkung vergessen, die von diesen Elementen ausgehen kann. So lernen viele Schüler Französisch gerade aus emotionalen Gründen („Die Sprache klingt schön“), nicht aus funktionalen (wie spätere Anwendungsmöglichkeiten oder einfaches Erlernen). Bei Berücksichtigung dieser Faktoren kann auf Lehrervortrag, Kassetten oder Platten mit native speaker ebensowenig verzichtet werden wie auf imitative Übungen. Die Schulung des Hörverstehens durch verschiedene Sprecher bereitet außerdem auf die Sprachwirklichkeit im

²⁶ Begleitkarte 1, S. 2.

²⁷ Begleitkarte 1, S. 3.

²⁸ Ebd.

²⁹ Ebd.

³⁰ Vgl. Oerter, R., Montada, L., Entwicklungspsychologie, Kap. 7: Sprachentwicklung, S. 506-562.

fremden Land vor. Schließlich lernen Schüler schneller, wenn sie zu korrekter Aussprache angeregt werden, da so späteres Beharren auf Korrekturen ausbleibt, das die Lernmotivation entscheidend mindern könnte.

So gilt M. Martins Argumentation m.E. eher für das Lernen der Muttersprache im Lebensraum des Kindes als für Fremdsprachenerwerb in der Schule.

Eine Beteiligung an der Unterrichtsplanung setzt nach Martin „Einsicht in Ziele und Methoden des Lernprozesses“ bei den Schülern voraus,³¹ durch die sie eine positive Einstellung zum Konzept finden können.

Unterstufenschüler sind m.E. damit überfordert, während der Ansatz Mittel- oder Oberstufenschülern durchaus entgegenkommt, die verstärkt zur Selbständigkeit streben.

Neben der Altersstufe spielt auch die Gruppengröße für den vorgestellten Ansatz eine entscheidende Rolle.

Da das Unterrichtstempo, wie die Filme zeigen, bei Gestaltung der Stunden durch Schüler erheblich langsamer ist als bei der üblichen Lehrerlenkung, wirft die optimale Schülerbeteiligung und Übungsdichte auf Dauer Probleme auf. Eine Mischung zwischen beiden Unterrichtsstilen scheint mir zugunsten der Stoffbewältigung und sprachlichen Aktivität aller Schüler im Unterricht empfehlenswert. (Paradoxiertweise scheint die Sprechaktivität der ganzen Gruppe bei Stundengestaltung durch Schüler nicht genügend gewährleistet - obwohl Martins Konzept gerade nach Aktivierung strebt.)

Eng verknüpft mit der Beteiligung von Schülern an Unterrichtsplanung und -durchführung ist auch die Frage nach den Grenzen einer sinnvollen Übertragung der Lehrerkontrolle auf Schüler. Kontrolle der Hausaufgaben, Fragen der Benotung und andere denkbare Maßnahmen gehören m.E. unbedingt in die Hand des Lehrers.³²

Nur solche Funktionen dürfen meiner Meinung nach Schülern übertragen werden, die dem wirklichen Miteinander der Gruppe dienen. Die Ausbildung von „Hilfslehrern“ dagegen widerspricht in meinen Augen entschieden dem Ziel, „Solidarität, intellektuelle und emotionale Empathie“ zur Arbeitsbasis der Lerngruppe zu machen³³ und eine partnerschaftliche Arbeitshaltung aufzubauen.

Der Lehrerwechsel nach 2 Jahren sollte keinen Bruch bewirken und darf nicht vergessen werden.

Die folgenden didaktisch-methodischen Überlegungen und Entscheidungen wollen prüfen, an welchen Stellen des Anfangsunterrichts und in welcher Form aktivierende Aufgaben sinnvoll an Schüler übertragen werden können. Dabei geht es aus o.g. Gründen nicht um eine Umgestaltung des Unterrichts im Sinne von M. Martin, sondern um eine Ergänzung didaktisch-methodischer Möglichkeiten des Anfangsunterrichts durch den reizvollen Versuch, Schüler stärker an der Unterrichtsgestaltung zu beteiligen. So fügen sich z.T. Anregungen aus dem dargestellten Konzept und die Umsetzung der kritischen Überlegungen zu einem eigenen Unterrichtsentwurf für die vorgestellte Lerngruppe zusammen.³⁴

³¹ Begleitkarte 1, S. 3.

³² Vgl. Film 1: Eine Schülerin kontrolliert die Hausaufgaben, teilt aber dem Lehrer mit, wer sie nicht gemacht hat. Sie agiert damit als Sprachrohr für die Mitschülerin gegenüber der - hier doch - obersten Autorität des Lehrers.

³³ Vgl. Begleitkarte 2, S. 4.

³⁴ Siehe dazu: Dietrich, I., Gäßler, R., Schilder, H., „Der Fremdsprachenunterricht auf dem Weg zur Schülerorientierung“; in: DNS 3/1983, S. 227-239 und Dietrich, I., „Mitbestimmung als Motivationsfaktor im Fremdsprachenunterricht“; in: Solmecke 1976, S. 59-69.

2.2. Didaktisch-methodische Überlegungen und Entscheidungen

2.2.1. Didaktisch-methodische Vorüberlegungen zum Unterrichtsversuch

Angeregt durch die Arbeit Martins und unter Berücksichtigung der Situation in dieser Lerngruppe, legt der Unterrichtsversuch seinen Schwerpunkt ergänzend zu üblichen Unterrichtsverfahren auf gleichzeitige Förderung verschiedener Fertigkeiten durch Aktivierung von Schülern auf mehreren Ebenen. Eine komplexe Förderung verschiedener Fähigkeiten, ein „Bündel von komplexen Handlungen“, kommt nach M. Martin dem Aktivitätsbedürfnis der Schüler entgegen.³⁵

Eigene Beobachtungen unterstützen diese These. Produktive Sprachanwendung ist aus dem Anfangsunterricht lange mit dem Hinweis auf hohes Fehlerrisiko, mangelnde sprachliche und fachliche Kompetenz und die Gefahr der Selbstüberschätzung von Schülern verbannt worden.³⁶

Dem steht auf sprachlicher Ebene die Beobachtung fortgeschrittener Schüler entgegen, die in der Fremdsprache kaum spontan reagieren können, weil sie nur an Arbeit mit Vorgaben gewöhnt sind.³⁷ Gerade hier liegt jedoch ein entscheidendes Manko, wenn Schüler optimal auf den Auslandsaufenthalt vorbereitet werden sollen.

Eine parallele Förderung eigenständiger Sprachanwendung neben anderen Übungsformen der ersten Lernphase könnte diesem Phänomen entgegenwirken und kommt darüberhinaus den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen dieser Altersstufe entgegen: je älter Schüler werden, umso mehr sinkt ihre Bereitschaft zur Imitation, zumal beim Erwerb der 3. Fremdsprache.³⁸ Zwar kann auf „Drillübungen“ schlecht verzichtet werden, da sie kommunikative Fertigkeiten einschleifen, doch scheint die Gestaltungsaufgabe eine sinnvolle, ja notwendige Ergänzung für den Anfangsunterricht zu sein.³⁹

Reizvoll und der pädagogischen Grundhaltung dieser Arbeit entsprechend, ist auch die komplexe Prüfung sprachlicher Fähigkeiten durch ein solches Verfahren - in anderen Tests werden eher Lücken und sprachliche Mängel aufgespürt, „einzeln abfragbare Kenntnisse“ überprüft.⁴⁰

Positive Auswirkungen entstehen hier ferner in bezug auf die Einstellung der Schüler zum Grammatik- und Vokabellernen. Sie sehen den Sinn grammatischer Kenntnisse eher ein, wenn sie bei eigener Texterstellung auf Grenzen stoßen. Nach Schiffler gibt es kaum eine motivierendere Situation für die Erweiterung des Wortschatzes, als die, in der der Lernende bei der Sprachanwendung konkrete Mängel erfährt, die er aus der Situation heraus zu beheben sucht.⁴¹

Neben diesen sprachlichen Fertigkeiten kann gestaltende Arbeit bei entsprechender Anlage auch Methode zur Bewältigung einer komplexen Aufgabenstellung ausbilden helfen und den Schüler in der Entwicklung einer eigenen Arbeitsform unterstützen. Sie bietet Gelegenheit, das soziale Miteinander der Lerngruppe und ihre Fähigkeit zur Kooperation zu fördern und weist damit fächerübergreifende Lernmöglichkeiten auf. So soll sie schon im Anfangsunterricht ihren festen Platz haben.

³⁵ Begleitkarte 2, S. 4.

³⁶ Normann, F., „Die schriftliche Gestaltungsaufgabe im Französischunterricht der Sekundarstufe I, Plädoyer für mehr Phantasie“, in: Praxis, 3/1984, S. 265

³⁷ Dietrich, J., „Mitbestimmung als Motivationsfaktor im Fremdsprachenunterricht“, in: Solmecke 1976, S. 62.

³⁸ Düwell, in: DNS, S. 247.

³⁹ Arnold, W., Fachdidaktik Französisch, Klett (Stuttgart 1981²), S. 52/53.

Lübcke, D., „Schriftliche Leistungskontrolle im französischen Anfangsunterricht“, in: DFU 48/1978, S. 8 u. 12; nähere Ausführungen zur „Gestaltungsaufgabe“ ab S. 4.

⁴⁰ Normann, F., a.a.O., S. 265-270; S. 110.

⁴¹ Schiffler, L., Interaktiver Fremdsprachenunterricht (Stuttgart, 1980), S. 110.

Das Konzept Martins sieht eine organisatorische Neugestaltung des Unterrichts vor, in der Schüler besonders „den in Lehrmaterialien vorgegebenen Stoff selbständig und in der Zielsprache“ erarbeiten lernen, d.h. neben Textpräsentation auch Grammatikarbeit selbst gestalten.⁴²

Eine „Lehrfunktion“ wird im vorliegenden Unterrichtsvorhaben in Form von Textpräsentation, Vokabelerklärung und Transferleistungen ausgeübt, zielt jedoch nicht auf die Vermittlung grammatischer Strukturen. Dabei sollen Schüler aktiv an Phasen der Lehrbucharbeit beteiligt und dem Lehrwerk Anstöße zu gestaltender Weiterarbeit entnommen werden. Die Schüler treffen einerseits in verschiedenen Phasen des Unterrichts auch inhaltliche Entscheidungen, sind andererseits aber nicht so umfassend verantwortlich (Kontrolle der HA) wie die Schüler Martins. So strebt der Unterrichtsversuch eher einen Weg zu mehr gemeinsamer Arbeit an, zur Mitbestimmung und -gestaltung, nicht aber zu völlig selbständiger Übernahme des Unterrichts durch Schüler. Dies mag im Bereich der Oberstufe sinnvoll sein, würde m.E. aber in der Obertertia sowohl die Schüler überfordern als auch zu Lasten des Lernprozesses gehen.

2.2.2. Die Materialien und ihre didaktisch-methodischen Möglichkeiten

Die Materialien und ihre didaktisch-methodischen Möglichkeiten sollen in bezug auf die einzelnen Unterrichtsblöcke dargestellt werden. So hat der Leser eine Übersicht über den Ablauf des Versuchs.

BLOCK I

Bildmaterialien

Lehrbuch: Der Ci1 enthält in Lektion 9A einen vereinfachten Plan der „Cité“, auf dem die gängigsten Touristenattraktionen abgebildet sind, in Lektion 9B Darstellungen der einzelnen Sehenswürdigkeiten (S. 59 u. 62/63). Es bietet sich an, Schüler für die Lektionseinführung Abbildungen aus Prospekten der Reisebüros sammeln und versprachlichen zu lassen und anschließend eine Verbindung zu dem Plan im Buch herzustellen.

Ergänzung: Als Transferübung sollen die Schüler die in der Lektion gelernten sprachlichen Fertigkeiten an einem authentischen Stadtplan, herausgegeben vom Office de Tourisme in Paris, üben. So lernen sie in diesem ersten Block des Versuchs, „Auskunft über die Beschaffenheit einer Sache zu geben“, durch die Beschreibung selbst gewählter Bilder, und einander Wege zu führen, bzw. sie nach Anleitung auf dem Plan nachzuvollziehen.⁴³

Textmaterial: Zusätzlich zum Stadtplan enthält Teil A der Lektion kurze Sachtexte, die Informationen über Pariser Sehenswürdigkeiten, wie den Eiffelturm u.a., geben.⁴⁴ Der Abschnitt lädt zu Kurzreferaten ein, an denen die Schüler Vokabelerklärung und Textpräsentation üben können, da er sprachlich keine großen Schwierigkeiten aufwirft.

BLOCK II

⁴² Begleitkarte 2, S. 1.

⁴³ Ci1-Elemente, S. 136 (B.1.1. und C.1.1.).

⁴⁴ Ci1-Lehrbuch 1, S. 59

In einer nächsten Phase erhalten Schüler lehrbuchunabhängige Texte aus dem Buch Bonnes vacances von Anne Topping. Das Buch enthält 25 Episoden einer Ferienreise der französischen Familie „Les Roux“ und entspricht sprachlich dem Stand des Anfangsunterrichts.⁴⁵

Im ersten angebotenen Text „Au village“ (S. 11, N° 11) erkunden die Geschwister der Familie mit Freunden das Urlaubsdorf und treffen auf andere junge Leute, die Boccia spielen. Während die Jungen sich dem Spiel anschließen, ziehen die Mädchen weiter zur alten Mme Castelli, um deren Puppensammlung zu besichtigen.

Zwar enthält der Text Klischeevorstellungen, die zum Protest anregen könnten (Aufteilung in „typische“ Interessen von Jungen und Mädchen), doch bietet er als Ausgangsmaterial mehrere Möglichkeiten zur Weiterarbeit:

1.) Erstellung von Dialogen zu verschiedenen Situationen:

Einladung der Jungen

Spiel

Besuch der Mädchen,

2.) Beschreibung des Dorfes bei einem Rundgang,

3.) Landeskundliche Arbeit (die Puppen stammen aus verschiedenen französischen Regionen).

Im Abschnitt 19, „A l'auberge“ (S. 31), schleicht Robert im Schlafanzug aus dem Fenster einer Herberge auf dem Lande, da er nicht schlafen kann. Als bei seiner Rückkehr die Herberge geschlossen ist, klettert er an einer Leiter zum Fenster seines Zimmers und weckt mit dem Lärm dieser Aktion Hund, Familie, ja das ganze Haus.

Die amüsante Geschichte liegt durchaus im Erfahrungshorizont der Schüler - man denke an Klassenfahrten, Kursfreizeiten, in denen Schüler ähnliche Unternehmungen gern wagen. Dieser Text könnte Anlaß sein,

1.) den nächtlichen Spaziergang Roberts zum Abenteuer auszumalen,

2.) einen Monolog über seine Gedanken während des Ausflugs zu schreiben,

3.) eine abenteuerliche Szene stattfinden zu lassen.

Die Auswahl der Texte und die Arbeit mit dem Text bleibt den Schülern überlassen. Sie können Vokabeinführung und Textpräsentation an diesen leichten Beispielen üben und entscheiden, was sie am Text erarbeiten wollen (Transferübungen).

Eine Steigerung zum ersten Block besteht in der Bewältigung längerer Unterrichtssequenzen sowohl sprachlich als auch didaktisch-methodisch.

BLOCK III

Im dritten Unterrichtsblock arbeiten die Schüler gemeinsam in Kleingruppen an verschiedenen Themen: drei Bildstimuli sind zu versprachlichen. Die Textform (Dialog oder Geschichte) ist dabei selbst zu wählen.

Diese Phase dient sprachlich zur Vorbereitung der Lektion 11 durch Wortschatzarbeit zum Thema Schule und ist zugleich, wie die vorangegangene, auch Transferübung, da gelerntes Sprachmaterial selbständig verwandt werden soll.

Die Zeichnungen J. J. Sempés sind dem Buch Le petit Nicolas et les copains entnommen und zeigen verschiedene Situationen.⁴⁶

⁴⁵ Topping, A., Bonnes vacances aus der Reihe „Famille et société“ (Klett 1983).

⁴⁶ Sempé, J.J./Goscinny, R., Le petit Nicolas et les copains (Denoël 1963), S. 30/31, 79, 140.

Bild 1: bezieht sich auf eine Situation in der Klasse: ein Schüler hatte in der Pause seinen neuen Buntstiftkasten vorgeführt und verlangt nun zu Stundenbeginn diese Stifte von den Mitschülern zurück.

Bild 2: Die Schüler haben sich hinter den ersten Bänken der Klasse zusammengedrängt. Das in der Pause geöffnete Fenster hat Regen ins Klassenzimmer dringen lassen, so daß die hinteren Bänke naß geworden sind.

Bild 3: Hier geht es um eine Geburtstagsparty, zu der viele Mädchen, aber nur ein einziger Junge gekommen sind. Dieser sitzt verlassen auf einem Stuhl in sehnsüchtigen Gedanken an seine Freunde, die draußen Fußball spielen dürfen, während er zwischen lauter feiernden, lärmenden Mädchen ausharren muß.⁴⁷

Das Bild fällt zwar etwas aus dem schulischen Rahmen, thematisiert jedoch die Trennung zwischen Jungen und Mädchen in einem bestimmten Alter, die sich auch in der Obertertiargruppe erst zögernd auflöst.

Die Bilder sind in schwarz-weiß gehalten, eindeutig und fordern zum Schreiben von Geschichten oder Diaogen geradezu heraus, doch ist ihre Versprachlichung unterschiedlich schwierig. Auf dieses Problem wird in den Vorüberlegungen zur Stunde selbst näher eingegangen.

Im Mittelpunkt dieses Unterrichtsblocks steht die selbstständige sprachliche Arbeit und die Entwicklung einer partnerschaftlichen Arbeitshaltung durch Kleingruppenarbeit.

2.2.3. Lernzielkontrolle

BLOCK IV

Der Unterrichtsversuch schließt mit einem Projekt zum Thema Schule nach der Arbeit an Lektion 11 des Lehrwerks. Das Projekt kann als Transfer zur Lektion angesehen werden und ersetzt insbesondere die zu diesem Lektionsteil gehörenden Übungen 1 und 2 im Lehrbuch.⁴⁸

Den Schülern steht für ihre Arbeit nur das Lehrwerk und eine Tabelle über das französische Schulsystem als Informationsquelle zur Verfügung.⁴⁹ Das Zusammenstellen von Materialien bleibt ihnen selbst überlassen.

Das Projekt ermöglicht die Kontrolle von Lernzielen, denn hier kommen die bisher geförderten Fähigkeiten gesammelt zum Tragen: die Schüler setzen der Aufgabe, ihre Schule vorzustellen, selbst ein Ziel, teilen das Vorhaben thematisch ein und bilden Gruppen zur Bearbeitung der Teilabschnitte. Sie legen Zeit und Reihenfolge fest, in der die Arbeiten erfüllt und präsentiert werden sollen. Damit sind sie inhaltlich und methodisch aktiv. Wenn die Ergebnisse der Gruppenarbeit im Plenum vorgestellt werden, schulen sie wieder ihre Fähigkeiten zu Vokabelerklärung und Textpräsentation, sind in dieser Phase didaktisch und sprachlich gefordert.

So ermöglicht die Arbeit am Projekt eine komplexe Förderung in verschiedenen Bereichen.⁵⁰

⁴⁷ Die Bilder finden sich im Anhang.

⁴⁸ C11-Lehrbuch, S. 80: 1. Parlons de votre lycée.; 2. La semaine de Pascal.

⁴⁹ Etudes françaises, Echanges, édition longue 3 (Klett 1984), S. 46.

⁵⁰ Eine detaillierte Darstellung der Vorzüge projektorientierten Unterrichts und Hinweise auf weitere Fachliteratur finden sich bei Arnold, W., Fachdidaktik, S. 172/73.

2.2.4. Bereiche der Aktivierung und Förderung

2.2.4.1. Didaktisch-methodische Überlegungen zum Bereich SPRACHE

Von Beginn des Unterrichts an ist die Gruppe in regelmäßigen Abständen zu kürzeren und soweit möglich freien Äußerungen in der Fremdsprache angeregt worden. Im zweiten Halbjahr soll es nun darum gehen, auch längere Sequenzen mündlich und schriftlich zu bewältigen.

Dabei werden sprachliche Vorgaben zunehmend reduziert: Arbeiten die Schüler in den ersten Stunden der Unterrichtseinheit noch eng mit vom Lehrbuch vorgegebenem Wortschatz- und Textmaterial (Kurzreferate), so dienen die Geschichten des 2. Teils nur noch als Ausgangspunkt für eigene Texterstellung. Das vorgegebene Sprachmaterial verlockt hier noch zu starker Anlehnung an die Vorlage. Daher müssen sich die Schüler bei Textproduktion nach Bildstimuli mit Vokabelhilfen begnügen und im Abschlußprojekt Sprachmaterial und Themen selbst wählen. So sollen sie stufenweise Produktivität und Selbständigkeit im sprachlichen Bereich aufbauen.

Parallel zur schriftlichen Textproduktion werden sie auch mündlich zu längeren Sprechheiten angeregt: Von den Kurzdarstellungen anhand der Lehrbuchtexte über die Gestaltung des Unterrichtsgesprächs in einer ganzen Schulstunde bis hin zu längeren Referaten mit anschließendem Unterrichtsgespräch nach selbständiger schriftlicher Arbeit.

Zur Sicherung der Sprachkorrektheit werden bis auf das Unterrichtsgespräch selbst die meisten freien Äußerungen zunächst schriftlich entworfen und erst anschließend im Plenum zur Diskussion gestellt. Dieser Kompromiß zwischen Spontaneität, Kreativität und Sprachkorrektheit scheint mir gerade in dieser Lernphase notwendig.

Die Schüler setzen sich bei ihrer Arbeit mit verschiedenen Textsorten sowohl rezeptiv durch Lektüre als auch produktiv beim Verfassen von Dialogen, Sachtexten und Geschichten auseinander. Dabei bereiten sie sich sprachlich auf Alltagssituationen in Frankreich vor (Gesprächssituationen in Block II + III) und lernen, verschiedene Sachverhalte darzustellen bzw. Auskünfte zu geben (Block I + VI).

2.2.4.2. Didaktisch-methodische Überlegungen zum Bereich ORGANISATION und

METHODIK

Neben sprachlichen galt es nun auch, methodisch-organisatorische Fähigkeiten der Schüler herauszufordern. Die Gruppe sollte mehr und mehr zur Mitgestaltung des Unterrichts angeregt werden. Der erste Schritt in diese Richtung bot sich innerhalb der Lektionsarbeit bei Vokabeleinführung und Textpräsentation an.

Damit wurde der Gefahr ständiger Lehrerzentriertheit in diesen Phasen auf methodischem Wege entgegengewirkt, doch lag die organisatorische Regie der Gesamtstunde noch in Lehrerhand: So die zeitliche Einteilung, das Abrufen der Hausaufgaben, die Aufforderung zu Äußerungen.⁵¹

Im 2. Teil des Unterrichtsversuchs wurde dem Wunsch mehrerer Schüler nach lehrbuchunabhängigen Texten nachgekommen. Solche Texte zur Verfügung zu stellen, blieb selbstverständlich meine Aufgabe, doch sollen sich die betreffenden Schüler selbst überlegen, wie sie das Material vorstellen und was sie an ihm erarbeiten wollen. Zudem müssen sie die Texte selbst auswählen.

⁵¹ Arnold, W., Fachdidaktik, S. 52/53.

In dieser Stunde arbeiten die Schüler weitgehend selbständig, nur die konkrete Stundendurchführung, Vokabel- und Aussprachefragen werden vorab im Gespräch geklärt. Vorbereitet waren die Schüler auf diesen Schritt durch ihre Erfahrungen mit der 1. + 2. Fremdsprache, durch die Kenntnis verschiedener Verfahren der Textpräsentation aus dem gemeinsamen Unterricht und schließlich durch Übungen zur Wortschatzvermittlung und Vokabelerklärung während der Lehrbucharbeit.

An dieser Stelle übernehmen die Schüler weite Teile der Lehrerrolle. Didaktische und methodische Vorentscheidungen bei der Stundenplanung wie Textwahl, Vokabelerklärung und Textvermittlung, Prüfung des Textverständnisses und die Zeitfrage liegen in ihrer Hand.

Auch für die Durchführung der Stunde sind sie grundsätzlich selbst verantwortlich, können aber jederzeit Hilfe beanspruchen.

Hier wird ein Teil des Martin'schen Vorgehens erprobt. Schülerwünsche nach lehrbuchunabhängigen Texten wurden in dieser Unterrichtsphase beantwortet.

Die Lernenden nun auch an methodisch-didaktischen Überlegungen zu beteiligen, schien eine geeignete Unterstützung der Lernmotivation in dieser Gruppe.

Während grammatischer Arbeiten war mir im Unterricht der sehr ausgeprägte Wunsch nach Erkenntnis von Strukturen und Prozessen aufgefallen. Die Erfahrungen der Lehrperspektive vermitteln den Schülern Einsichten in Arbeitsprozesse, sie reflektieren Arbeitsmethoden, bestimmen einzelne Schritte und Ziele und gestalten so den Lernprozeß mit. Dabei gewonnene Erfahrungen könnten zur Entwicklung einer eigenständigen Arbeitsweise für jeden Schüler einen wertvollen Beitrag leisten und dem gemeinsamen Arbeitsweg Anregungen bieten.

Deshalb ist es wichtig, im Laufe des Unterrichts allen Schülern solchen Perspektivenwechsel zu ermöglichen, allerdings unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen sprachlichen Möglichkeiten. Auf sie sind Arbeitsaufträge unbedingt abzustimmen.

Teil IV des Unterrichtsversuchs ist auch in organisatorischer bzw. methodischer Hinsicht die größte Herausforderung an Schüler: sie setzen sich mit Strukturierungsmöglichkeiten einer komplexen Aufgabe auseinander und entwickeln Arbeitsstrategien für sich selbst und die Gruppe. Haben sie bislang organisatorische und methodische Fähigkeiten mit vorgegebenem Sprachmaterial geübt, so fallen nun Texterstellung und Arbeitsform zugleich in ihren Aufgabenbereich.

2.2.4.3. Didaktisch-methodische Überlegungen zum SOZIALEN BEREICH⁵²

Übernehmen einzelne Schüler die Rolle des Vortragenden oder Unterrichtenden, so stehen sie zunächst in einer besonderen Position vor der Klasse. Daher sollte eine solche Rollenübernahme freiwillig sein und nur in einer positiven Atmosphäre Schülern zugemutet werden. Die Unterrichtenden/Vortragenden müssen sich in ihre Mitschüler hineinversetzen, und auch die durch den Lehrerwechsel motivierte Gruppe ist aufgefordert, auf die Situation der vor der Klasse stehenden Schüler einzugehen. Hier können solidarisches Verhalten und eine realistische Einschätzung der eigenen Sprachkompetenz geübt werden. Die - automatische - Solidarisierung mit den Unterrichtenden bzw. den Sprechenden (etwa bei Kurzreferaten im 1. Block) wird durch die Aussicht unterstützt, daß jeder Schüler im Unterrichtsverlauf eine solche Position in einer ihm gemäßen Form einnehmen wird. Auf diese Weise bereiten sich die Schüler auf selbständige Arbeit in Kleingruppen vor, in denen sie gemeinsam einen Text nach Bildstimuli verfassen (Phase II des Unterrichtsversuchs).

⁵² Zur Gruppenarbeit siehe auch: Mengler, K., „Gruppenarbeit im fremdsprachlichen Anfangsunterricht“, in: Praxis 4/1972, S. 398-409.

Im Projekt schließlich spürt jeder Schüler die eigene Verantwortung für seine Arbeit noch mehr. Jeder muß sich sprachlich und methodisch gut vorbereiten, um die Arbeit in den Kleingruppen leisten zu können, die einzelnen Gruppen wiederum tragen Verantwortung für das Gelingen des Gesamtvorhabens.

So üben Schüler eine kooperative Arbeitshaltung, korrigieren sich gegenseitig, erfahren ihre eigene Verantwortung innerhalb der Gruppe und lernen, aufeinander einzugehen.

2.2.4.4. Lernziele

Aus diesen Überlegungen und Entscheidungen ergeben sich folgende Lernziele für den Unterrichtsversuch:

sprachliche: Die Schüler sollen

- längere Sequenzen mündlich und schriftlich bewältigen, bei Reduktion von Vorgaben
- in beiden Bereichen produktiv arbeiten
- kurze Sachtexte verstehen und vorstellen können
- Auskunft geben können über ein Objekt oder einen Sachverhalt
- nach Bildstimuli Gemeinschaftstexte produzieren
- Geschichten dialogisieren
- selbst gewählte Themen sprachlich meistern können (schriftlich/mündlich)
- dabei verschiedene Textsorten erstellen (Sachtexte, Dialoge, Geschichten)
- die schriftlich ausgearbeiteten Texte den Mitschülern präsentieren
- sich in der sprachlichen Bewältigung eines Unterrichtsgespräches über begrenzte Themenbereiche üben
- die sprachliche Kompetenz mündlich und schriftlich erweitern
- den Wortschatz gezielt erweitern (besonders zum Bereich Schule)
- kommunikative Fähigkeiten für Alltagssituationen schulen

methodische: Die Schüler sollen

- zu bearbeitende Texte selbst wählen können
- Verfahren der Textpräsentation und Vokabelerklärung erproben
- eine Stunde methodisch gestalten
- Lern- und Lehrstrategien erkennen und entwickeln
- Arbeitsmethoden reflektieren, korrigieren und erproben
- eine komplexe Aufgabe durch Strukturierung bewältigen lernen
- eine kooperative Arbeitshaltung in Partner- und Gruppenarbeit entwickeln
- eigenständig arbeiten lernen

sozial/affektive: Die Schüler sollen

- sich in der Position des Lehrens und Lernens erfahren und dadurch
- Solidarität untereinander entwickeln
- einander zuhören, aufeinander eingehen und sich in den Mitschüler einfühlen

- Wege zum gemeinsamen Arbeiten entwickeln
- selbständig und verantwortungsvoll arbeiten lernen
- eine positive Einstellung zum Lernen aufbauen
- Spaß am kreativen Umgang mit Sprache und am gemeinsamen Arbeiten entwickeln.

Einzelne inhaltliche Lernziele entwickeln sich im Laufe der Durchführung, doch stehen zwei Hauptthemen im Vordergrund: Paris, Schule.

Diese landeskundlich orientierten Themenkreise sollen inhaltlich auf einen Frankreichaufenthalt vorbereiten.

3. BERICHT ÜBER DIE DURCHFÜHRUNG

Wegen der Länge des Unterrichtsversuchs durch das Projekt (18 Stunden), sollen nur Einzelstunden dargestellt werden. Die mit Korrektur der Dialoge ausgefüllten Stunden werden nicht erläutert, stattdessen findet sich an diesen Stellen eine Auswertung der Schülerarbeiten. Diese Auswertung kann nicht erschöpfend sein, sie hat zur Aufgabe, auffallende Einzelaspekte zu analysieren.

Besonders über das Projekt ist stark gerafft berichtet: vier Stunden werden ausführlicher analysiert, da an ihnen die Arbeitsweise in diesem Block sichtbar wird und die anderen Stunden dem Konzept folgen.

Lediglich Abweichungen oder Besonderheiten werden deshalb in einer Zusammenfassung anschließend aufgezeigt.

3.1. Darstellung der Stunden

Block I

1. Stunde

Thema: Paris - introduction (Lektion 9a)

Geplanter Verlauf im Überblick

Phase	Inhalt/Aktion	Form	Medium
Einstieg und Erarbeitung I	SS präsentieren HA: stellen Bildmaterial aus Prospekten vor L schreibt genannte Sehenswürdigkeiten an die Tafel SS sammeln Informationen	SV	Prospektmaterial Tafel
Erarbeitung II	L teilt unbeschrifteten Plan des „Centre ville“ aus SS ordnen die Zahlen des Plans den Sehenswürdigkeiten an der Tafel zu	UG	Tafel Plan
Sicherung	SS überprüfen im Buch ihre Angaben (S. 59) S ergänzen nicht genannte Namen und Zahlen	UG	Tafel Buch
HA	Jeder Schüler sucht sich zu einer Sehenswürdigkeit den entsprechenden Abschnitt im Teil B der Lektion und bereitet Vokabelerklärung und Text anhand des Buches vor		

Lernziele: Die Schüler sollen

- ein Bild in der Fremdsprache der Gruppe präsentieren
- Kenntnisse von Pariser Sehenswürdigkeiten aus Unterricht oder privater Erfahrung auffrischen
- die Lage der Sehenswürdigkeiten auf einem unbeschrifteten Plan realisieren
- diese Kenntnisse anhand des Buches festigen und erweitern.

Didaktisch-methodische Überlegungen in der Planung

Vor den Weihnachtsferien hatte ein Schüler auf eigenen Wunsch Dias über Paris gezeigt. Dabei wurde deutlich, daß vier Schüler der Gruppe die Stadt bereits selbst besucht, weitere drei durch

Reiseberichte und Dias der Eltern Informationen hatten und alle Schüler irgendeine Touristenattraktion der Weltstadt aus öffentlichen Medien kannten. So konnte die Einführung der Lektion auf bestimmte Vorkenntnisse aufgebaut werden.

Die Schüler haben Prospektmaterial aus Reisebüros gesammelt und sollen in der Stunde ein Bild ihrer Wahl zum Thema vorstellen. Dadurch machen sie sich in eigener Arbeit näher mit Paris vertraut und müssen sich in der Stunde ohne sprachliche Vorlage zusammenhängend äußern. Doppelungen bei der Bildwahl lassen sich nicht vermeiden. Das Unterrichtsgespräch kann hier einen Ausgleich schaffen, wenn Schüler, die die gleiche Bildwahl getroffen haben, zur gegenseitigen Ergänzung im Unterrichtsgespräch aufgefordert werden.

Der Plan des „Centre ville“ von Paris (L. 9, Teil A, S. 59) zeigt schematisch die Umrisse berühmter Bauwerke, die vielen Schülern geläufig sind. Daher wird nach der Präsentationsphase eine Photokopie dieser Karte ohne Beschriftung verteilt, so daß die Schüler sich allein visuell orientieren müssen. Die Sehenswürdigkeiten sind jedoch auf der Karte numeriert. Diese Zahlen können den aus Prospekten an der Tafel gesammelten Namen zugeordnet werden.

Erst im Anschluß an diese Arbeit kann jeder Schüler seine Angaben auch anhand der Karte im Buch überprüfen.

Nach dieser Vorbereitung soll nun jeder Schüler einen der zehn Abschnitte aus dem B-Teil der Lektion als Hausaufgabe für ein Kurzreferat vorbereiten. Wegen der unterschiedlichen Länge der einzelnen Paragraphen werden die Texte zu „la Madeleine“ und „les Tuileries“ (je ½ Sätze) zusammengefaßt. Außerdem erhalten die Schüler den Auftrag, sich bei kurzen Abschnitten weitere Informationen aus Reiseführern oder Lexika anzueignen und so die Texte zu erweitern.

Eine solche Leistung ist ihnen m.E. zuzumuten, da die mit vielen Zahlenangaben versehenen Informationen der Abschnitte lexikalisch keine besonderen Schwierigkeiten aufwerfen. Die richtige Aussprache neuer Wörter kann der Lautschrift entnommen und in der Stunde selbst vor der Vokabeinführung kurz gesichert werden.

Anmerkungen zum Verlauf

Die Gruppe zeigte sich in dieser Stunde hochmotiviert; jeder Schüler brannte darauf, sein Material vorzustellen. Den Prospekten wurden neun verschiedene Attraktionen zur Präsentation entnommen. Die Schüler zeigten ihre Bilder, stellten sie kurz vor und schrieben den entsprechenden Titel an die Tafel.

Bei Doppelungen meldeten sich sofort alle anderen Schüler, die das gleiche Objekt vorstellen wollten, zu Wort und ergänzten Informationen.

Ihrem Sprachvermögen gemäß gaben sie in 2-3 kurzen Sätzen Auskunft zu ihrem Bild oder bemühten sich um eine detailliertere Beschreibung.

Ein regelrechter Wettkampf entstand, als die an der Tafel aufgeführten Bezeichnungen den richtigen Bauwerken oder Plätzen auf dem Stadtplan zugeordnet werden sollten.

Die Verbindung von vorangegangenem Sammelauftrag, Aktivierung von Vorkenntnissen und die rasch wechselnden Arbeitsphasen, unterstützten die Lernmotivation der Schüler entscheidend: es traten keinerlei Ermüdungserscheinungen, wie Unkonzentriertheit oder Unruhe auf, im Gegenteil, die Schüler waren in der ganzen Stunde hochmotiviert.

2. Stunde

Thema: Paris - introduction II

Geplanter Verlauf im Überblick

Phase	Inhalt/Aktion	Form	Medium
Einstieg	Wiederholen der Zahlen (besonders ab 100) L schreibt Zahlen an die Tafel SS nennen sie SS nennen selbst Zahlen, rufen SS auf, die sie in Worten an die Tafel schreiben	UG	Tafel
Erarbeitung	SS stellen einen Absatz des Lektionsteils vor: - zeigen Sehenswürdigkeiten an der Wandtafel - nennen neue Vokabeln - erklären sie oder fordern zur Erklärung auf - schreiben sie an die Tafel	SV UG	Tafel Wandkarte
Sicherung	SS bilden Sätze mit neuem Vokabular SS erklären Berufe nach der Frage: „Que fait ...?“ SS lesen abschnittsweise den neuen Text	SV UG	Tafel Text Buch
HA	Vokabeln abschreiben und lernen, Textlektüre		

Lernziele: Die Schüler sollen

- Zahlenkenntnisse auffrischen
- einen kurzen Textabschnitt ohne Buch präsentieren dabei
- neue Vokabeln einführen (Erklärung/Tafel)
- Angaben über die Beschaffenheit einer Sehenswürdigkeit machen (vgl. Ci1-Elemente, S 163)
- zusammenhängend sprechen üben
- einander korrigieren
- Sätze bilden mit neuem Vokabular
- Text lesen

Didaktisch-methodische Überlegungen in der Planung

Die Zahlenwiederholung zu Stundenbeginn soll eventuelle Unsicherheiten klären und das Unterrichtsgespräch in Gang bringen. Die Zahlen ab 100 sind Thema dieser Lektion, wurden jedoch schon im vorangegangenen Unterricht eingeführt.

Während der Vokabelerklärung und Textpräsentation bleiben alle Bücher geschlossen, die einzuführende Vokabeln seines Abschnitts hat jeder Schüler auf einem Zettel präsent, so daß er während des Berichts eine Hilfe hat, jedoch ohne Textvorlage arbeitet.

Als Orientierungshilfe und psychologische Stütze wird die entsprechende Wandtafel zum Lektionsteil aufgehängt.

Die Präsentationsphase nimmt den größten Teil der Stunde in Anspruch und erfordert konstante Aufmerksamkeit über einen langen Zeitraum. Dies ist eine hohe Anforderung in der 7. Stunde, soll

den Schülern aber nach der vorangegangenen, in mehrere Einzelphasen unterteilten Sitzung zugemutet werden.

Anmerkungen zum Stundenverlauf

Die lange Präsentationsphase stellte wohl durch die Vorbereitung der letzten Stunde sowie ständigen Wechsel der Vortragenden und ihrer Methoden kein Problem dar. Einige Schüler gaben sich viel Mühe mit freierer Darstellung und Zusatzinformationen aus Reiseführern, andere hatten den Kurztext nahezu auswendig gelernt. Berufsbezeichnungen wie „un peintre“, „un ingénieur“ u.a. wurden durch Gestik, Mimik oder Skizzen an der Tafel illustriert, dann versprachlicht, andere Vokabeln wie „au centre“, „un œuvre“ gemeinsam von der Gruppe erarbeitet. So wurde viel methodische Abwechslung geboten.

Da eine Menge neuer Lexeme im Klangbild dem Deutschen oder Englischen gleichen, bot sich eine Erklärung durch die Schüler selbst an. Der Erfolg eines solchen Verfahrens hängt jedoch entscheidend von der Schwierigkeit des neuen Vokabulars ab.

Da korrekte Aussprache vorab geklärt worden war, traten bei der Vokabeleinführung keine Probleme auf.

Während der Kurzreferate wiesen sich die Schüler gegenseitig auf Fehler hin, so daß die Stunde ohne besondere Eingriffe meinerseits ablaufen konnte.

Diese Form der Lektionseinführung ist zeitaufwendig - die Teile A und B hätten mit anderer Methode in einer Stunde eingeführt werden können -, doch bietet sie mehrere Vorzüge:

- die Schüler sind fast ununterbrochen selbst aktiv, daher anhaltend motiviert
- sie arbeiten selbständig und kooperativ
- die Übungsdichte ist hoch: jeder ist permanent aufgefordert, sei es zum Vortrag, zur Korrektur, zur Erklärung
- viel methodischer Wechsel motiviert
- Kenntnisse werden besonders gefestigt, wenn Schüler für einzelne Passagen verantwortlich sind
- der Lehrer tritt in den Hintergrund, hat stützende Funktion.

3. Stunde

Thema: On découvre Paris (Transferübung)

Geplanter Verlauf im Überblick

Phase	Inhalt/Aktion	Form	Medium
Einstieg und Vorbereitung	L. verteilt Stadtpläne	LV	Stundenplan
	SS orientieren sich	UG	
Arbeitsphase	L. führt S vom „Tour Eiffel“ zur „Ecole militaire“ mit Angabe von Straßennamen		
	L. führt S vom „Boulevard des Invalides“ zu den „Galeries Lafayette“ ohne Namensnennung mit Richtungsangaben		
	SS setzen sich paarweise zusammen, erhalten Karteikarten mit Anfangs- und Endpunkt ihrer Strecke		Stadtplan Karteikarten
	S führt den Partner den angegebenen Weg SS fragen unbekannte Vokabeln zum Wortfeld Wegbeschreibung, -erklärung	PA	

Sicherung	Partner beschreiben den Weg im Plenum	SV	
	Gruppe verfolgt die Gesamtstrecke	SV	Stadtplan
	Der erste „guide“ schreibt die Stationsbezeichnung an die Tafel	UG	Tafel
HA	Wegbeschreibung schriftlich und mündlich üben		

Lernziele: Die Schüler sollen

- sich mit einem authentischen Stadtplan vertraut machen
- einem Weg nach Beschreibung folgen
- ihn selbst beschreiben können
- den erworbenen Wortschatz zum Wortfeld Wegbeschreibung und -erklärung festigen und erweitern
- mit Partner arbeiten lernen
- eine Gesamtstrecke unter Anleitung nachvollziehen
- einander zuhören lernen.

Didaktisch-methodische Überlegungen in der Planung

Die Unterrichtsstunde schließt die Arbeit mit Lektion 9 und dient dem Transfer: landes-kundliche Kenntnisse und kommunikative Fertigkeiten sollen anhand eines authentischen Stadtplans gefestigt werden.

Von jeweils zwei zusammensitzenden Schülern erhält einer die Karteikarte mit Angaben über Ausgangs- und Endpunkt der zu bewältigenden Strecke. Er muß sich nun den schnellsten und günstigsten Weg zum Ziel herausuchen und den Partner, dem die Strecke unbekannt ist, diesen Weg führen (z.B. Palais de Justice ° Hôtel de Ville). Dabei darf weder Deutsch gesprochen, noch irgend etwas auf der Karte gezeigt werden. Diese Bedingung zwingt einen Partner zu korrekter, eindeutiger Sprache und dient dem Hörverständnis des anderen.

So sollen bekannte Strukturen gefestigt werden wie:

„monter, descendre une rue, traverser la rue, tourner à gauche et à droite“.

Der Wortschatz ist überwiegend im Zusammenhang mit Teil C der Lektion eingeführt worden, in der Jean, Luc und Simone eine Rundreise durch die französische Hauptstadt machen. In diesem Abschnitt sollen die Schüler lernen, einen Weg zu beschreiben oder zu erfragen.⁵³

Die Transferübung ist so angelegt, daß die einzelnen Gruppen Etappen einer Gesamtstrecke vom „Palais de Justice“ über 6 Stationen zum „Bois de Boulogne“ zurücklegen.

Zur Sicherung der Ergebnisse soll in einer Abschlußphase der jeweils geführte Partner die Wegstrecke im Plenum beschreiben, so daß die ganze Gruppe die Strecke von Anfang bis Ende auf dem Plan nachvollzieht. Die Stationen sollen dabei zur Kontrolle an die Tafel geschrieben werden.

Probleme könnten sich im zeitlichen Ablauf ergeben, wenn einzelne Schüler Schwierigkeiten mit Verständnis oder Erklärung haben. Daher sind möglichst kurze Strecken ausgewählt, damit ausreichend Zeit für die Arbeit mit der ganzen Gruppe bleibt. Sollte diese Arbeit trotzdem nicht in der Stunde gelöst werden, erhält jeder Schüler den Auftrag, sich zu Hause schriftlich und mündlich auf die Wegbeschreibung vorzubereiten, so daß am folgenden Tag zu Stundenbeginn die Gruppenarbeit im Ganzen abgeprüft wird.

⁵³ Siehe Ci1-Elemente, S. 136/137.

Problematisch ist ferner immer die Partnerarbeit in der Fremdsprache. Der Versuchung, aufs Deutsche zurückzugreifen, soll durch einen kurzen Einstieg begegnet werden, in dem ich selbst die Schüler in der Fremdsprache Wege nachvollziehen lasse. Sie melden sich, sobald sie das Ziel benennen können.

Als alternative über schwierigere Form der Stadtführung biete ich in dieser Phase auch Aufgaben an, in denen nur Richtungsangaben gemacht, keine Straßennamen genannt werden.

Die Stunde enthält viele organisatorische Vorgaben, an die Schüler sich halten müssen. Hatten sie in den ersten beiden Stunden eine feste sprachliche Ausgangsbasis, so sind sie hinsichtlich der Sprachgestaltung nun freier.

Um eine Überforderung zu vermeiden, scheint es daher sinnvoll, feste Regeln und Rahmenbedingungen zu schaffen. Erst in der nächsten Versuchsphase sind sprachliche und methodische Gestaltung zugleich Aufgabe der Schüler.

Anmerkungen zum Stundenverlauf

Auch in dieser Stunde fiel die Motivation der Schüler in keinem Moment ab. Wie ich beim Umhergehen feststellte, hielt sich jeder an den Ausschluß der Muttersprache aus der Partnerarbeit, da die Aufgabe nicht zu schwer war und das authentische Material anregte, eine authentische Situation zu simulieren.

Der Wortschatz wurde durch Fragen ergänzt, die sich den Schülern während der Arbeit stellten. An der Tafel wurden die neuen Lexeme für alle verfügbar gemacht, z.B.

le carrefour
suivre la rue
aller tout droit
prendre la rue u.a.

Schwierigkeiten ergaben sich in Gruppen, die das Angebot wahrnahmen, den Partner nur durch Richtungsanweisungen zu führen. Bis auf zwei Schüler gaben alle dieses Vorhaben auf. So würde ich in einer Wiederholung nur die erste Methode anwenden.

Die Partnerarbeit verlief ohne größere Probleme. War eine Gruppe fertig, so konnte sie sich selbst weitere Strecken setzen, um Wegbeschreibungen zu üben, bis alle anderen zur Plenumsarbeit bereit waren. Dabei hatten die Schüler viel Spaß.

Die letzte Phase konnte nur durch nachdrückliches Drängen auf Tempo abgeschlossen werden und wurde deshalb in die Hausaufgabe und den Beginn der nächsten Stunde - wie geplant - aufgenommen. So ist diese Arbeitsform nur in einer so kleinen Gruppe zeitlich zu realisieren.

Block II

4. Stunde

Thema: Textpräsentation und Gestaltung einer Unterrichtsstunde durch Schüler

Didaktisch-methodische Überlegungen in der Planung

Diese Stunde soll von einem oder mehreren Schülern bestritten werden. Da die Schüler an Vokabel- und Textpräsentation im Unterricht immer aktiv beteiligt werden, soll ihnen nun zugetraut werden, die Gestaltung der Stunde sprachlich und methodisch zu bewältigen. Dazu wird das vorgestellte Buch *Bonnes vacances* mit besonderem Verweis auf 2 vorgeschlagene Geschichten⁵⁴ einige Tage vor der Stunde einer Schülerin übergeben, die selbst einen Text auswählen wollte. Die Geschichten sind sprachlich und inhaltlich so einfach, daß die Schülerin sie ohne große Schwierigkeit zu Hause lesen kann. Die Wahl des Textes soll nach folgenden Gesichtspunkten geschehen:

- die Schülerin muß ihn bei der ersten Lektüre leicht verstehen
- wenige neue Vokabeln sollen einzuführen sein (5-10)
- der Text soll Möglichkeiten zur Weiterarbeit bieten.

Die Aufgabe der Schülerin ist also ziemlich komplex. Sie soll

1. den Text wählen
2. Strategien der Vermittlung entwerfen
3. entscheiden, was sie mit dem Text erarbeiten will.

Einige wichtige Aspekte bleiben beim Verteilen einer für den Anfänger so anspruchsvollen Aufgabe zu bedenken:

- sprachlich zu bewältigen sind Textwahl und -einführung wegen des geringen Schwierigkeitsgrades nicht nur von den 'guten' Schülern. (Fragen können schriftlich vorbereitet und vorher korrigiert werden; Vokabeln und Text sind Vorlagen, an die Schüler sich sprachlich anlehnen können.) Die notwendige spontane Sprachanwendung im Stundenverlauf dagegen kann bei schwächeren oder unsicheren Schülern erhebliche Schwierigkeiten mit sich bringen. Um hier nötige Frustration zu vermeiden, sind genaue Absprachen mit den Schülern zu treffen. Vor allem sollte diese Aufgabe nur auf eigenen Wunsch von Schülern übernommen werden.
- Die korrekte Aussprache einzelner Wörter und eine angemessene Textlektüre sollten vor der Stunde vom Lehrer gesichert werden.⁵⁵
- Eine genaue Absprache der Verlaufsplanung ist ferner notwendig, damit gegebenenfalls Korrekturen vorgenommen werden können, wenn der Schüler den anderen Lernenden zu viel zumuten will.

Verlockend scheint diese Aufgabenstellung trotz aller Bedenken und Risiken, da die Schüler sich selbst überlegen können, was ihnen an einem Text wichtig erscheint und was sie gern vermitteln möchten. Hier wird ein wirklich eigenständiger, kreativer Umgang mit Texten möglich. Die Schüler erhalten in diesem Moment einen sehr großen Freiraum für eigene Arbeit, der Lehrer aber kann ihrer Textwahl und Unterrichtsgestaltung wichtige Informationen über Interessenlage und Arbeitshaltung der Schüler entnehmen.⁵⁶

Planung der Schüler

⁵⁴ Siehe Materialien.

⁵⁵ Vgl. Kapitel 2.1.2. der Arbeit.

⁵⁶ Vgl. dazu Arnold, W., Fachdidaktik, S. 40ff.

Die Schülerin Anne hatte sich für den Text „A l’auberge“ entschieden⁵⁷. Sie wollte diesen Text nach Vokabelerklärung einmal verlesen, Fragen dazu stellen, dann spielen lassen.

Ich schlug vor, eine Stillarbeitsphase für Notizen einzuplanen, damit die Gruppe nicht durch die Forderung spontaner Äußerungen überfordert wurde. Vokabeln und Text las Anne mir in einer großen Pause vor. Da der Text mit 121 Worten und 9 neuen Vokabeln schnell zu bewältigen ist, schien die Durchführung eines Spiels in der Stunde zeitlich möglich.

Geplanter Stundenverlauf

Phase	Inhalt/Aktion	Form	Medium
Erarbeitung	S stellt neue Vokabeln vor	SV	Tafel
Sicherung	S bilden Sätze mit Vokabeln	UG	Text
Erarbeitung	S liest Text vor, stellt die Frage: „Qu’est-ce que vous avez compris“	UG	
	S antworten		
	S verteilt Text	STA	Text
	S lesen	SV	Tafel
	S machen Notizen	STA	
	S spielen die Handlung nach		

Lernziele: Die Schülerin soll

- einen Text auswählen
- seine Präsentation vorbereiten
- Vorschläge zur Weiterarbeit entwickeln
- in der Stunde Vokabeln erklären und den Text präsentieren
- Mitschüler aktivieren und einschätzen
- die Lehrerrolle übernehmen
- ein Unterrichtsgespräch in der Fremdsprache gestalten

Die Gruppe soll

- die Schülerin in der neuen Rolle akzeptieren
- einen lehrbuchunabhängigen Text verstehen
- auf Fragen antworten können
- ihren Wortschatz erweitern.

Anmerkungen zum Stundenverlauf

Die sehr gewissenhafte Schülerin hatte dem Text mehr - ihrer Meinung nach erklärungsbedürftige - Vokabeln entnommen als abgesprochen (statt 9, 20), so daß 23 Minuten mit der ersten Phase verstrichen. Dadurch entstand eine zeitliche Verzögerung, die das Spiel zunächst nicht mehr ermöglichte. Die Schüler erhielten deshalb die Aufgabe, die Geschichten zur nächsten Stunde in Dialogform umzuschreiben. Die Dialoge sollten gespielt und auf Tonband aufgenommen werden. Sprachlich konnte die Schülerin ihre Aufgabe sehr gut bewältigen.

⁵⁷ Vgl. Materialien und Anhang.

Beispiel: Vokabeinführung

1. „passer ses vacances“
S. „Lutz, qu'est-ce que tu fais pendant les vacances?“
S. „Je vais dans les Alpes“
S. „Alors tu passes les vacances dans les Alpes.
Conjugué le verbe 'passer', Alexander“.
2. „se coucher“
S. „Je suis fatiguée. Pour dormir je dois me coucher.
Conjugué le verbe, Gerlinde“.
3. Abprüfen von Textverständnis
S. „Qu'est-ce que tu as compris, Christian?“

Sie zeigte sich auch sehr wohl in der Lage, die Fähigkeiten und das Verhalten ihrer Mitschüler einzuschätzen: forderte schwächere Schüler zur Beantwortung einfacher Fragen auf, verlangte von stärkeren längere Spracheinheiten: „Que fait Daniel? Racontez!“

Bei der abschließenden Besprechung äußerte sie ihr Unwohlsein, als „Lehrerin“ allein vor der Klasse zu stehen und schlug vor, bei weiteren Versuchen mehrere Schüler an der Aufgabe zu beteiligen.

Die Gruppe war durch den „Lehrerwechsel“ motiviert und verhielt sich in der sehr langen ersten Phase erstaunlich geduldig.

Da die gewohnte Lehrkraft in diesem Unterricht bis auf Korrekturen und Hilfestellungen zurücktrat, konnten die Schüler selbständig miteinander arbeiten.

In der Besprechung der Stunde forderte die Gruppe eine weitere Erprobung des Studententyps und schlug folgende Verbesserungen vor:

- mehrere Schüler sollten arbeitsteilig eine solche Stunde vorbereiten: Vokabeinführung, Textlektüre, Fragen zum Text, sollten 3 verschiedenen Schülern überlassen werden
- die Gruppe wollte im Kreis sitzen
- alle Schüler sollten sich an Vokabelerklärungen soweit wie möglich beteiligen.

5. Stunde

Thema: Korrektur und Darstellung der Dialoge, Spiel der Dialogszenen

Verlauf: wie geplant.

Auswertung der Dialoge

Die im Anhang beigefügten vier Dialoge repräsentieren ganz unterschiedliche Lösungen dieser Aufgabe. Der erste Text einer in Grammatikarbeiten guten bis sehr guten Schülerin entfernt sich inhaltlich und sprachlich kaum von der Vorlage, ganze Sätze oder Wendungen werden übernommen:

„la porte est fermée à clé.“ (Schülertext Z. 17, Buch Z. 9); „pense-t-il“ (Schülertext Z. 11, Buch Z. 13).

Auch im sonstigen Unterricht zieht diese Schülerin aus Angst vor Fehlern imitative Übungen selbständiger Sprachanwendung vor.

Text 2 wählt einen eigenen inhaltlichen Schwerpunkt: Roberts Rückkehr, die Anlaß zum Gespräch zwischen den Familienmitgliedern bietet. Der Verfasser dieses Textes wagt auch anspruchsvollere Konstruktionen:

„Est-ce que tu n’as pas pu dormir?“ (Z. 16)

„Raconte pourquoi tu as quitté l’auberge“. (Z. 18/19).

Die Texte 3 und 4 schmücken die Geschichte breit aus, wie allein die Wortzahl erkennen läßt: 207 und 233 Worte zu 163 im Buch. Sie stellen bereits die Ankunft der Familie im Dialog dar, lassen längere Monologe Roberts Entschluß und seinen nächtlichen Ausflug begleiten und lösen sich auch sprachlich von der Vorlage (vgl. Text 3, Z. 11 ff.; Text 4, Z. 1 ff.)

Eine typische Kommunikationssituation wird dargestellt und vorbereitet: die Ankunft im Hotel mit der Frage nach Zimmern und Schlüssel. Dabei greift die Verfasserin der 4. Arbeit auf den in Lektion 3 C (!) gelernten Wortschatz zum Bereich „la maison“ zurück (le rez-de-chaussée (Z. 6), le premier étage (Z. 5)).

Dies scheint mir ein Beispiel für die sinnvolle Vorbereitung auf einen Frankreicaufenthalt. Die Schülerin arbeitet selbständig und kreativ und zeigt sich zur sprachlichen Bewältigung einer alltäglichen Situation in der Lage, wenn auch zunächst nur schriftlich. So bietet die Aufgabe unsicheren oder schwächeren Schülern eine gewisse Sicherheit, da sie sich an einer sprachlichen Vorlage orientieren können und darüberhinaus denen, die sich mehr zutrauen mögen, Gelegenheit zu recht unabhängiger Sprachanwendung. Beide Möglichkeiten sollten in dieser Anfangsphase unbedingt offenstehen.

Eigene Erfahrungen, die wie erwartet (siehe Pkt. 2.1.4.) die Nähe der Schüler zur dargestellten Situation zeigen, finden sich in allen Texten, etwa, wenn die Mutter mahnt: „Robert, tu ne vas pas au lit trop tard“ (Text 1, Z. 415), ihren Sohn in Schutz nimmt: „Mais Danielle“ (Text 2, Z. 18), oder Verständnis zeigt: „Est-ce que tu n’as pas pu dormir?“ (Text 2, Z. 16).

Gefühlsäußerungen, wie Roberts Freude über die Abfahrt: „Juchhu! Nous quittons Nîmes“ (Text 2, Z. 1) oder sein Ärger, als er alle geweckt hat: „Quelles bonnes vacances“ (Text 3, Z. 26), umgangssprachliche Wendungen wie „Dis donc!“ (Text 2, Z. 2), „Mince!“ (Text 1, Z. 10; Text 2, Z. 3) und Ausrufe wie „Puh“ (Text 3, Z. 2) und „Oho, ah, je suis un voleur! Ah!“ (Text 4, Z. 31), sind Ausdruck emotionaler Beteiligung der Schreiber. Ihnen hat das Schreiben nicht nur offensichtlich Spaß gemacht, es ist ihnen auch gelungen, die Aufgabe sprachlich angemessen zu bewältigen. Die obigen Zitate zeigen, daß die Dialoge die Lebendigkeit einer echten Kommunikationssituation wiedergeben. Die Texte sind z.T. inhaltlich und sprachlich sehr eigenständig und anschaulich gelungen.

Sprachkorrektheit

Als Wortschatz-, Grammatik- oder Rechtschreibfehler sind nur bekannte, aber falsch verwandte Lexeme oder Strukturen gewertet, nicht aber Ausdrucksschwächen.

Die Ergebnisse scheinen eine solche Aufgabenstellung nicht nur im Hinblick auf den Spaß der Schüler bei ihrer Arbeit, sondern auch im Blick auf die Sprachkorrektheit zu ermutigen. Das

Fehlerprofil (101:4/107:1/233:8...) weicht nicht wesentlich von den sonstigen Arbeitsergebnissen der betreffenden Schüler ab.

6. Stunde

Thema: Textpräsentation durch Schülergruppe - „Au village“

Geplanter Verlauf: wie Stunde 4

Variation:

- a) Verwirklichung der organisatorischen Vorschläge aus Stunde 4
- b) Arbeit mit Landkarte
- c) Hörverstehensübung

Anmerkungen zum Stundenverlauf

Neu an dieser Stunde war die Textlektüre ohne vorherige Vokabeleinführung. Da der Text leicht verständlich war, keine großen Vokabelschwierigkeiten aufwarf und zudem sehr flüssig und anschaulich vorgetragen wurde (Intonation und Aussprache waren abgesprochen, die Textlektüre überprüft), begann die Stunde mit einer erfolgreichen Hörverstehensübung.

Vokabel- und Texteingang verliefen planungsgemäß und zügig. Es blieben 20 Minuten Zeit für landeskundliche Arbeit zum Thema „Les régions de la France“. Die verantwortliche Gruppe von drei Schülern hatte sich zu diesem Thema entschieden und damit einen Satz des Textes in den Vordergrund gestellt: „Ses (Mme Castelli) poupées viennent de toutes les régions de France“ (Z.11).

Eine Landkarte aus der Erdkundesammlung wurde neben der Tafel aufgehängt, die Namen verschiedener Regionen von Schülern an die Tafel geschrieben. Durch die Suche auf der Karte und das Anschreiben an die Tafel entstand viel Bewegung in der Klasse. Ins Unterrichtsgespräch brachten einige Schüler ihre Kenntnisse über bestimmte Landstriche ein: Berichte von Ferienaufenthalten, Versuche von Landschaftsbeschreibungen belebten das Gespräch und dienten der Wortschatzerweiterung. Am Schluß der Stunde erhielt jeder Schüler eine Karte aus dem Lehrbuch „Echanges 3“⁵⁸ zum Thema. Als Hausaufgabe zur nächsten Stunde sollte sich jeder Schüler ein Motiv aus der Geschichte suchen, zu dem er einen Dialog schreiben sollte. Beispiele und Ansatzpunkte dazu wurden in Kapitel 2.4.1. der Arbeit aufgeführt (Materialien).

Auffallend am Verhalten der „Unterrichtenden“ war dieses Mal das Bestehen auf Beteiligung. In einem Fall antwortete eine Schülerin auf die Verweigerung der Textlektüre („kann nicht jemand anders“) mit „Na los, Christian, ich weiß doch, daß Du das kannst, den Absatz noch!“ und hatte sich damit genau den Schüler herausgesucht, der ohnehin im Unterricht oft die Beteiligung verweigert und dessen Aufmerksamkeit zu erlahmen drohte. Bei aufkommender Unruhe durch Unsicherheiten in der Vokabelklärung, halfen die anderen Unterrichtenden mit.

7. Stunde

Thema: Lektüre, Korrektur und Spiel der Dialogszenen

⁵⁸ Lehrwerk Echanges, Edition longue 3 (Klett 1984), S. 146/147.

Verlauf: wie Stunde 6

Anmerkungen zu den Dialogen

Bei der Lektüre der Dialoge fallen 2 Perspektiven auf: Der größte Teil der Gruppe, Jungen wie Mädchen, baute seine Dialoge auf die Situationen mit Mme Castelli auf, wohl, weil in der Stunde die landeskundliche Arbeit an diesen Textabschnitt anknüpfte. Nur 4 Jungen nahmen „le jeu aux boules“ als Anlaß, einen Dialog zu verfassen. Die Texte im Anhang zeigen das Bemühen der Schüler, ein möglichst echtes Gespräch darzustellen. Sie vorstellen, jemandem etwas anbieten, ein Getränk dankend annehmen oder ablehnen, sich zu einer bestimmten Uhrzeit verabreden, sich kommunikative Fertigkeiten, die in alltäglichen Situationen in Frankreich beherrscht werden sollten und hier erfolgreich geübt wurden:

„Avez-vous un peu de teps pour nous?“ (Text 1, Z. 1). „Ça c'est Florence et moi, je suis Danielle“ (Text 1, Z.9/10). „Moi, je ne prends rien. Merci“ (Text 2, Z. 14). „Bon alors, à six heures moins le quart nous allons chez Mme Castelli aussi“ (Text 3, Z. 17).

Für den folgenden Unterricht sollen solche kommunikativen Übungen auch mündlich und damit spontaner geübt werden, doch scheint mir diese schriftliche Form als Vorübung geeignet.

Block III

8. Stunde

Thema: Versprachlichung von Bildstimuli

Geplanter Verlauf in der Übersicht:

Phase	Inhalt/Aktion	Form	Medium
Beginn	S bilden selbst Kleingruppen Gruppen wählen ein Bild		Bilder
Erarbeitung I	S betrachten Bilder S stellen sie kurz vor	SV/UG	Bilder
Erarbeitung II	S arbeiten in Kleingruppen an der Verfassung eines Textes	PA GA	Bilder
Sicherung	S stellen die Ergebnisse vor	SV/UG	Overhead- projektor/ Folien
HA	Möglichkeiten: 1. Text überarbeiten oder 2. „Mes copains et moi à l'école, écrivez une petite histoire“		

Lernziele: Die Schüler sollen

- sich zu Kleingruppen zusammenfinden
- ein Bild wählen, es kurz vorstellen (Spontanäußerungen)
- einen Text zum Bild erstellen
- die mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit schulen

- den Wortschatz erweitern
- kooperative Arbeitsweisen üben
- sich soweit wie möglich in der Fremdsprache unterhalten
- die Geschichte den Mitschülern präsentieren
- Freude an und Mut zu produktiver sprachlicher Arbeit entwickeln.

Didaktisch-methodische Überlegungen in der Planung

Als Einstieg in die Lektion 11 (Au lycée) sollen den Schülern drei Zeichnungen J.-J. Sempés zum Thema „l'école et les copains“ angeboten werden. Den Zeichnungen sind Vokabelhilfen und Titelvorschläge beigelegt: „En classe“ (I), „Il pleut“ (II) und „L' anniversaire“ (III).⁵⁹

Das zweite Bild ist schwerer zu versprachlichen als die anderen beiden, da die Handlung (offensichtlich Plätzetausch in der Pause) vorausgegangen ist, und nur noch gedrängt volle Bankreihen dargestellt werden, hinter denen frech-verschmitzte Schüler dem Stundenbeginn entgegensehen. Dieser Teil eignet sich eher zu einer Bildbeschreibung oder als Anstoß, eine Geschichte zu erfinden, denn zur direkten Versprachlichung einer Handlung.

Zur Arbeitsweise:

Die Schüler sollen in Gruppen zu zweit oder dritt arbeiten und einen Text ihrer Wahl erstellen (Dialog, Monolog, Geschichte). Die Zeichnungen werden zu Stundenbeginn auf dem Pult ausgelegt. Nach der Gruppenbildung wählen die Partner gemeinsam Zeichnungen aus. Vor Beginn der Gruppenarbeit sind die Bilder mit wenigen Sätzen allen Mitschülern vorzustellen, so wird Raum zu Spontanäußerungen und gleichzeitig die Möglichkeit, erste Ideen für die Texte zu sammeln, gegeben. Ein Zeitproblem kann durch die unterschiedlich schnelle Arbeitsweise der Schüler entstehen. Haben einige Gruppen ihre Arbeit vorzeitig abgeschlossen, so können sie Kontakt aufnehmen mit anderen, die das gleiche Thema bearbeitet haben. Sind nun immer noch Gruppen mit der Texterstellung beschäftigt, so könnten Stichworte aus den Geschichten zu einzelnen Themen an die Tafel geschrieben werden.

Die Gruppen sollen zwar möglichst nur in der Fremdsprache kommunizieren, sind deshalb klein geplant, doch läßt sich bei einer solchen Arbeit nicht ganz auf das Deutsche verzichten. So soll in dieser Stunde nicht auf Einsprachigkeit bestanden werden.

Problematisch kann die Ergebnissicherung werden. Die Gruppenarbeit ist nicht frühzeitig abubrechen. Im günstigsten Fall - bei abgeschlossener Gruppenarbeit - werden die auf Folien kopierten Bilder mit dem Overheadprojektor nacheinander an die Wand projiziert.

Damit sind sie beim Verlesen der Geschichten allen Schüler zugleich präsent. Dabei sind neue und erfragte Vokabeln an die Tafel zu schreiben und zu erklären. Sollte die Zeit nicht reichen, werden nur einige Geschichten verlesen. Ist die Gruppenarbeit bei Stundenende nicht abgeschlossen, sollen alle Schüler die Texte zu Hause überarbeiten, so daß in der Stunde am folgenden Tag die Einzelergebnisse Thema sind.

Die Hausaufgabe zur nächsten Stunde könnte lauten:

1. „Apprenez le vocabulaire“ oder
2. „Mes copains et moi à l'école - écrivez une petite histoire“ (Bearbeitete Materialien dienen als Stimuli) oder
3. „Corrigez votre texte à la maison“.

⁵⁹ Vgl. Materialien, Kapitel 2.1.4 der Arbeit.

Anmerkungen zum tatsächlichen Verlauf

Den Schülern machte diese Arbeit sichtlich Spaß. Einige Gruppen bemühten sich, auch mit dem Fachleiter französisch zu sprechen, der - wie ich selbst - im Klassenraum umherging und Hilfestellungen ab oder korrigierte. Eine Gruppe von Schülern hatte spontan die Idee, zum Bild „En classe“ ein Hörspiel zu schreiben. Sie wollten sich dazu in einer größeren Gruppe zu fünf Jungen (!) zusammensetzen und forderten damit eine Ausnahmeregelung, der ich stattgab. Die Gruppe war nicht nur als letzte fertig mit ihrem Vorhaben, sondern erhöhte den Lärmpegel in der Klasse trotz mehrerer Bitten um mehr Ruhe, für die anderen störend. Je zwei Gruppen à 2 Schülern entschieden sich für die anderen Bilder. Da die Schüler selbst ihre Gruppenwahl vornahmen, setzten sich nur jeweils Jungen oder Mädchen zusammen. Ausgerechnet die beiden schwächsten Schülerinnen entschieden sich für das schwerste Bild („Il pleut“) und benötigten viel Hilfe.

In der Phase der Kleingruppenarbeit waren die Schüler sicht- und hörbar fröhlich, intensiv konzentriert auf ihre Arbeit. Die Motivation ist hier voll gelungen. Einen entscheidenden Fehler machte ich jedoch in der Sicherungsarbeit. Zehn Minuten vor Stundenende hatten alle Schüler ihre Texte geschrieben. Zum Bild 3 („l’anniversaire“), las eine Gruppe ihre Geschichten vor, die andere brachte Ergänzungen. Zu Bild 2 („Il pleut“) geriet die Korrekturphase durch das Stundenende zu kurz. Bis auf die Hörspielgruppe, die sich mehr Zeit für die Heimarbeit erbat, sollten alle Schüler bis zur nächsten Stunde die Texte überarbeiten.

Verbesserungsvorschläge

In der anschließenden Besprechung mit dem Fachleiter wurden folgende Alternativen zur letzten Übungsphase entworfen:

- a) Eine gemeinsame Bildbetrachtung vor der Textpräsentation hätte den „Zuhörern“ geholfen, sich mit dem Thema vertraut zu machen und die Beteiligung von mehr Schülern aus anderen Gruppen gefördert. Emotional schwierig fand ich dabei allerdings die Forderung, sich nach 20 Minuten intensiver Arbeit so weit auf ein neues Thema umzustellen.
- b) Wegen der knappen Zeit hatte nur eine Geschichte ausführlich behandelt werden können.
- c) Ein Schüler der jeweiligen Gruppe hätte während der Lektüre Szenen oder Personen im Bild zeigen und damit das Zuhören erleichtern können.

Anschließend überlegte ich noch die Möglichkeit, die Stunde nur mit Bildbetrachtungen zu beenden.

Auswertung der Texte

Wie der Anhang zeigt, haben die meisten Gruppen sich an das als Hilfe gedachte Vokabular strikt gehalten, jedoch teilweise eigene Überschriften entworfen („Des élèves attendent le prof“, „Une petite histoire“, „Un anniversaire qui est seulement bon pour les adultes“).

Arbeitet der erste Text, verfaßt von den beiden schwächsten Schülerinnen der Gruppe, viel mit direkter Rede, verwendet einfache Satzkonstruktionen und kurze Sätze, so bemühen sich die beiden Verfasser des 2. Textes zu Thema um anspruchsvollen, erzählenden Stil „Un matin, qui est très gris et triste, parce qu’il pleut, les élèves attendent le prof“ (Z.1). Da bis auf einzelne Vokabeln keine sprachliche Vorlage zur Verfügung steht, finden die Schüler verschiedene inhaltliche Ansätze:

Text 1 interpretiert das geöffnete Fenster als Streich gegen den Lehrer, die Pointe des 2. Textes liegt in der Verspätung des Lehrers und deren Begründung, er habe die Nacht in einer Kneipe verbracht und zu viel getrunken.

Der 3. Text im Anhang nimmt das letzte Bild zum Anlaß, eine vielbeklagte Problematik von Kindergeburtstagen aufzugreifen. „Un anniversaire qui est seulement bon pour les adultes“. Den Autorinnen gelingt in bezug auf Inhalt und Stil eine besonders anschauliche Erzählung in anspruchsvollem literarischem Stil (siehe Z. 5, 7 / 8ff.). Diese Schülerinnen fehlten in der Unterrichtsstunde und wollten auf eigenen Wunsch hin eine Geschichte schreiben.

Die Ergebnisse der Hörspielgruppe (Text 4) wurden mir schriftlich abgegeben. Sie sind im Vergleich zu anderen Leistungen nicht sehr überzeugend. Kurze, fragmentarische Sätze geben zwar eine mögliche Situation in der Klasse wieder, fordern dagegen keine besonderen sprachlichen Leistungen. Diese Schüler haben zwar gern und lautstark, aber nicht effektiv genug gearbeitet, so daß ich bei einer Wiederholung auf einer Kleingruppenarbeit bestehen würde.

9. Stunde

Thema: Präsentation der Ergebnisse

Geplanter Verlauf in der Übersicht

Phase	Inhalt/Aktion	Form	Medium
Erarbeitung und Sicherung	Bild 1 erscheint an der Tafel: „En classe“ S äußern sich Gruppen lesen S + L korrigieren desgleichen mit den weiteren Bildern: „Il pleut“, „L’anniversaire“	UG SV	Bild 1 Overheadprojektor Tafel

Lernziele: Die Schüler sollen

- Bilder versprachlichen
- dabei den Wortschatz erweitern
- Texte vortragen, hören, verstehen und korrigieren

Didaktisch-methodische Überlegungen in der Planung

Da nun eine ganze Stunde der Sicherungsphase zur Verfügung steht, ist Zeit genug, jeweils ein Bild an die Wand zu projizieren und zu besprechen, bevor die dazugehörigen Geschichten gelesen werden. Gleichzeitige Wortschatzarbeit an der Tafel bereitet die Lektüre der Geschichten vor. „L’anniversaire“ soll am Schluß gezeigt werden, da sich hier die meisten Gesprächsmöglichkeiten eröffnen.

Anmerkungen zum Stundenverlauf

Die Stunde verlief wie geplant. Das letzte Bild führte nicht zu einer Diskussion über die Klassensituation, so scheint die Schüler eine Trennung zwischen Jungen und Mädchen nicht zu irritieren.

3.2. Das Projekt

Vorbemerkungen: Vorarbeit

Das Projekt „Nous présentons notre lycée“ bildet eine abgeschlossene Einheit, in der vorher erprobte Arbeitsmethoden angewendet werden. Als Möglichkeit angeboten war den Schülern nur die Durchführung eines solchen Projekts, das sich im Zusammenhang mit Lektion 11 und bei einigen bestehenden Schülerkontakten nach Frankreich spontan anbot.

Aufgabe der Schüler war zunächst die Themenwahl sowie die Gruppenbildung. Bei der Besprechung ergaben sich fünf Themenbereiche mit folgenden Inhalten:

	Gruppenmischung
<u>1. Nous nous présentons</u> - Angaben über die Gruppe	
<u>2. Notre semaine scolaire</u> - Stundenplan - Freizeit	3 Jungen
<u>3. Le système scolaire en Allemagne</u> - Darstellung verschiedener Schultypen	2 Mädchen, 1 Junge
<u>4. Notre lycée</u> - Geschichte - Lage - Plan und Wegbeschreibung für Austauschschüler vom Bahnhof zur Schule	3 Mädchen, 2 Jungen
<u>5. L'organisation du lycée Hebbel</u> - directeur, professeurs ...	3 Jungen, 2 Mädchen

6. Quelques conseils

- praktischer Ratgeber für Neulinge in der Schule:
 - was finde ich wo
 - was tue ich wenn ...
 - wer hat welche Aufgabe.

Die Aufgaben 1 und 6 sollten von allen Schülern gemeinsam, die anderen in arbeitsteiliger Gruppenarbeit gelöst werden.

Für Aufgabe 2 fanden sich als Interessenten ein sehr wechselhaft beteiligter Junge und die beiden leistungsstärksten Mädchen der Gruppe. Ihnen gab ich aus dem Lehrbuch „Echanges 3“ eine Übersicht über das französische Schulsystem als Informationsquelle.

Aufgabe 3 war recht komplex. Ein Junge wollte die Arbeit über die Geschichte der Schule allein übernehmen, da er sich schon damit befaßt hatte. Ihm sollte diese Einzelarbeit zugestanden werden, weil er sie ja ohnehin noch in der Kleingruppe präsentieren mußte. Da erst Themen formuliert, dann Gruppen gebildet wurden, die Schüler und Schülerinnen sich also nach Interessen zusammenfanden, mischten sich dieses Mal die Gruppen auch ohne äußeres Zutun.⁶⁰

Aus der Arbeitsgruppe zu Punkt 5 schlug ein Schüler vor, Photos von Schule, Lehrer und Schülern zu machen, die am Schluß ins Dossier eingefügt werden sollten.

Dazu fragte er jede Gruppe nach Wünschen.

So sollten Photos, aber auch schematische Zeichnungen bzw. Übersichten das Dossier anschaulich machen.

⁶⁰ Vgl. Block III.

Zielsetzung:

Die Schüler wollten das Dossier als Informationsquelle und Orientierungshilfe innerhalb der Schule Austauschschülern zur Verfügung stellen. Um einen Eindruck von der Gesamtarbeit zu geben, ist das Dossier vollständig dem Anhang beigefügt.

Zwischen Aufgabenstellung und Beginn der Arbeit lag eine Woche Zeit, in der die Schüler notwendige Vorinformationen sammeln konnten, da die Zeit des Projektbeginns in die Kieler Woche fiel und einige Stunden gestrichen wurden.

10. Stunde

Thema: Thematische Arbeit in Kleingruppen

11. Stunde

Thema: „Nous nous présentons“ / Le système scolaire“ (vom Fachleiter besucht)

Geplanter Stundenverlauf in der Übersicht

Phase	Inhalt/Aktion	Form	Medium
Einstieg	L ruft HA ab: Sammelt Stichworte zum Thema „Nous nous présentons“ an der Tafel SS schreiben Stichworte ab L stellt HA: „Ecrivez un texte qui présente votre groupe“	UG	Tafel Hefte
Erarbeitung I	S ₁ stellt französisches Schulsystem vor S ₃ zeichnet Skizze mit Beschriftung an die Tafel	SV	Tafel
Erarbeitung II	S ₂ stellt deutsches System vor S ₃ wie oben	SV	
Sicherung Transfer	S ₃ teilt Kopien mit Schemata aus Gruppe vergleicht die Systeme im UG	UG	Tafel Kopien

Lernziele: Die Vortragenden sollen

- Kenntnisse der Mitschüler über das französische Schulsystem festigen und erweitern
- die Arbeit über das deutsche Schulsystem auf Französisch vorstellen

Die Gruppe soll

- Stichworte beim Einleitungstext sammeln
- Hörverstehen schulen an den Vorträgen
- Kenntnisse über das französische Schulsystem erwerben
- in der Fremdsprache beide Systeme vergleichen
- Wortschatz zum Thema Schule erweitern

Didaktisch-methodische Planung

Der Einstieg (Sammlung der Stichworte, Abrufen der Hausaufgabe) soll ein Unterrichtsgespräch in Gang bringen und den später Vortragenden eventuelle Sprachhemmungen nehmen.

Der zweite Stundenabschnitt wird von der ersten Kleingruppe geplant und nach Absprache mit mir durchgeführt. Die Mädchen wollen jeweils beide Schulsysteme (französisch und deutsch) vorstellen, der Junge hat die Aufgabe, ihre Vorträge mit schematischen Darstellungen an der Tafel zu begleiten und so die Referate anschaulich zu machen. Innerhalb der Lektionsarbeit ist das französische Schulsystem in groben Umrissen vorgestellt worden, so daß dieser Teil der Darstellung vorentlastet ist. Von der Vortragsgeschwindigkeit hängt ab, ob beide Systeme in abschließendem Unterrichtsgespräch noch verglichen werden können.

Anmerkungen zum Stundenverlauf

Direkt vor der Stunde sagte mir eine Schülerin, daß die zweite Vortragende, das sprachlich stärkste Mädchen der ganzen Gruppe, fehlte. Dadurch entstand große Verunsicherung. Die Schülerin fragte während der Erarbeitung, ob das System erst angezeichnet und anschließend erläutert werden sollte, ich überließ die Entscheidung ihr. Damit aber überforderte ich sie in diesem Moment, so daß die Darstellung etwas chaotisch verlief. Der Junge zeichnete nicht wie geplant das französische Schulsystem an, sondern überließ der Mitschülerin auch diese Aufgabe. Nach der Zeichnung erläuterte sie das System und bemühte sich, die ganze Gruppe an der Vokabelerklärung zu beteiligen. Sie hatte, um die thematische Reihenfolge der Darstellung nicht zu unterbrechen, die Aufgabe der 2. Vortragenden übernommen und mit deren Vorbereitung gearbeitet. Die Schüler hatten die Teilaufgaben (Schema französisch/deutsches Schulsystem) offensichtlich nicht ausreichend im Zusammenhang besprochen, so daß die Vortragende nun überfordert war.

Zur Fehlerkorrektur, die am Ende des Vortrages stattfinden sollte, um die Schülerin nicht zusätzlich durch Unterbrechungen zu verunsichern, blieb nicht mehr genügend Zeit.

Die Stunde zeigte uns allen, wie wichtig eine genaue Absprache des Verlaufs ist und welche Unsicherheit entsteht, wenn die Schüler sich wegen mangelnder Vorbereitung nicht an diesen Plan halten oder die Absprache in der Gruppe nicht funktioniert. Ganz offensichtlich haben die Mädchen die meiste Arbeit übernommen, während der Junge seiner Verantwortung für das Gelingen der Darstellung nicht ausreichend nachkam.

Dies galt es in der folgenden Arbeit zu vermeiden.

Eine zweite Stunde zum Thema mit der dritten Schülerin wurde nun angesetzt, die gesamte Aufgabe war zu überarbeiten. Alle Schüler sollten sich zukünftig zu Hause auf das jeweils anstehende Thema vorbereiten; damit sollte die Beteiligung aller Schüler gesichert werden.

12. Stunde

Fortsetzung und Verbesserung

Anmerkungen zum Stundenverlauf

Zu Beginn der Stunde gaben die Schüler Kopien mit den Schemata aus, so daß jeder Schüler eine Ausgangshilfe hatte. Das in der vergangenen Stunde vorgestellte französische Schulsystem wurde im Unterrichtsgespräch noch einmal erarbeitet, das deutsche daneben gestellt. In einer abschließenden Diskussion folgte der Vergleich. Die unterrichtenden Schüler stellten dabei sinnvolle und korrekte Aufgaben bzw. Fragen.

„Comparez les deux systèmes: quelles différences est-ce que vous trouvez?“

„Qui peut expliquer la différence entre les lycées?“

„Tu peux comparer cela avec le système allemand?“

13. Stunde

Thema: „Nous nous présentons“: Gemeinsame Texterstellung

Didaktisch-methodische Überlegungen in der Planung

Die in der Hausaufgabe erarbeiteten Texte sind in der ganzen Gruppe vorzustellen, die besten Abschnitte oder Sätze zu einer gemeinsamen Fassung zusammenzufügen. Um einer günstigen Akustik und eines intensiven Gesprächs willen sitzen die Schüler im Halbkreis. Der Text soll geschlossen am Ende der Stunde an der Tafel für alle Schüler verfügbar sein.

Lernziele: Die Schüler sollen

- einander zuhören
- einen vorgelesenen Text verstehen
- Fehler heraushören und korrigieren
- einen gemeinsamen Text verfassen

Anmerkungen zum Stundenverlauf

Das Verfahren ist zeitaufwendig und mühsam, weil ein Kompromiß zwischen verschiedenen Vorstellungen gefunden werden muß und den Schüler ununterbrochene Konzentration abverlangt wird. Alternativ zu diesem Verfahren hätte auch ein Text für das Dossier ausgewählt werden können, doch sollte das gemeinsame Vorhaben mit einer gemeinsamen Arbeit beginnen. Die Schüler üben sich in einer solchen Stunde auch in der mündlichen Ausdrucksfähigkeit, wenn neue Stichworte auftauchen und dazu Sätze gebildet werden müssen.

Bemerkungen zum weiteren Verlauf

In den folgenden Stunden wurden die einzelnen Themenbereiche bearbeitet. Durch den Auftrag, sich vorzubereiten, konnte jeder Schüler nun den Referaten folgen oder sich an der Erarbeitung von Themen im Unterrichtsgespräch unter Leitung der jeweiligen Gruppe beteiligen (z.B. die Beschreibung des Weges vom Bahnhof zur Schule oder die Arbeit über die Organisation der Schule).

Der „praktische Ratgeber“ wurde schließlich in Gemeinschaftsarbeit zusammengestellt. Die vorangegangene Beschreibung gibt einen Eindruck von den Arbeitsverfahren im Projekt wieder, deshalb soll auf die weitere Darstellung der Einzelstunden verzichtet werden.

Die aus der 1. Phase gewonnenen organisatorischen Erfahrungen wurden umgesetzt. So verliefen die restlichen Stunden weitgehend reibungslos, zumal mit zunehmender Übung die Schüler im sprachlichen und organisatorischen Bereich an Sicherheit gewannen.

Lediglich der Vortrag über die Geschichte der Schule warf noch Schwierigkeiten auf. Der sehr nach Erfolg und Anerkennung strebende Schüler hatte seinen Text sprachlich mit Hilfe des älteren Bruders erarbeitet und wollte der Gruppe ein zu fortgeschrittenes Sprachniveau zumuten. Ich gab ihm seinen Text deshalb zwar mit Lob, gleichzeitig aber mit der Bitte um Vereinfachung zurück, damit die Präsentation gelingen konnte. Dennoch stellte der Text auch nach Überarbeitung hohe Ansprüche an die Zuhörer, viele neue Vokabeln blieben zu erklären, der Text war schwer nachzuvollziehen wegen

vieler Zahlenangaben und Anhäufung von Fakten. Deshalb teilte der Schüler ihn in der Stunde an die Gruppe aus und ging ihn Abschnitt für Abschnitt durch. Das Textverständnis sicherte ich selbst nach der Bearbeitung, indem ich die Schüler zu einer mündlichen deutschen Inhaltsangabe aufforderte, die - ebenfalls mündlich - ins Französische übertragen wurde. Trotz zäher Textarbeit zeigten die Schüler wenig Ermüdung und Unruhe, da die Geschichte der eigenen Schule interessant für sie war. Sie erhielten völlig neue Informationen über den ehemaligen Sitz der Schule, ihren Namen (Oberrealschule im 17. Jhd.) u.a. Bei einer Wiederholung des Versuchs hätte ich jedoch aufgrund dieser Erfahrung keine Einzelarbeiten mehr bewilligt und auf bessere Zusammenarbeit in allen Gruppen geachtet (siehe Stunde 11).

Die Gruppen gaben ihre Arbeiten in getippter Form ab, sobald sie ihre Ergebnisse im Unterricht präsentiert und korrigiert hatten. In der letzten Projektstunde war noch einmal das Gesamtprojekt Thema, gemeinsam wurden den inzwischen entwickelten Photos Plätze im Heft zugeordnet. In der Abschlußbesprechung kritisierten die Schüler die lange Zeitdauer des Projekts und den unterschiedlichen Einsatz der Mitschüler. Die Kleingruppenarbeit sagte ihnen sehr zu, sie empfanden solches Arbeiten als besonders intensiv. Eine Begrenzung von Referaten auf 10-15 Minuten hielten sie für notwendig, die gemeinsamen Unterrichtsgespräche für besonders fruchtbar aber auch - wie zu erwarten - schwierig.

Hier erwies sich als hilfreich, daß immer an begrenzten Themenkreisen gearbeitet und das entsprechende Vokabular zugleich mit der Darstellung eingeführt wurde. Trotzdem ist auch ein relativ freies Unterrichtsgespräch für Anfangslerner eine hohe Anforderung. Im Laufe des Projekts machten die Schüler gute Fortschritte auf diesem Gebiet, doch soll im folgenden Unterricht besonders sprachliche Spontaneität in mündlicher Ausdrucksfähigkeit gefördert werden.

Zu besonderer Sorgfalt bei der sprachlichen Gestaltung hielt der Gedanke an eine „Veröffentlichung“ des Heftes an. Deshalb wurde viel Zeit für Korrekturen der Texte mit der gesamten Gruppe angesetzt.

Während des Projekts bot sich mehrfach Wortschatzarbeit an. So fragen die Schüler nach vielen Vokabeln, die ihren alltäglichen Bereich betreffen: Sportarten (S.1), Lektüresorten (S.1), Schule (S. 5-7 und 10-13).

Sie zeigten sich bei der Erstellung der Texte aus diesen Gründen noch motivierter und aktiver als in den anderen Phasen des Versuchs.

Besonders hervorheben möchte ich die Arbeit am Vergleich der Schulsysteme (S. 7-10). Die Schülergruppe hat sich teils an die Hilfe der Tabelle gehalten, teils eigene Formulierungen versucht und der Gruppe eigene Tabellen gegeben.

Aus den Ergebnissen des Unterrichtsgesprächs wurde ein schriftlicher Vergleich zusammengestellt. Nach der anfänglichen Schwierigkeit (vgl. Darstellung der Stunden) hat sich dieser Arbeitsteil als besonders intensiv erwiesen. Den Kapiteln „L'organisation du lycée“ und „Quelques conseils“ ist deutlich zu entnehmen, was die Schüler besonders beschäftigt, bzw. was ihnen besonders wichtig ist: der Vertrauenslehrer, die Schülerverwaltung, die Sekretärin als Ansprechpartner, ja sogar der Hausmeister, werden mehrfach erwähnt.

So ist in dieser Arbeit viel zusammengefloßen:

Sachinformationen, persönliche Darstellungen, Tips aus Schülerperspektive.

4. ABSCHLIESSENDE ÜBERLEGUNGEN

4.1. Zu den Lernzielen

Die Auswertung der einzelnen Ergebnisse zeigt, daß die Schüler sprachliche Lernziele weitgehend erreicht haben. Die Erfolge vor allem bei der abschließenden Arbeit am Dossier zeugen von einer Erweiterung sprachlicher Kompetenz.

Bei der Kontrolle von Lernzielen im mündlichen Bereich war ich auf meinen Eindruck von Referaten und Unterrichtsgesprächen angewiesen. Objektiviert werden konnte dieser Eindruck durch Stellungnahmen meines Mentors, der in der Klasse Englisch unterrichtet, die Schüler daher sehr gut kennt, und der aus eigener Unterrichtserfahrung Vergleiche zu anderen Lerngruppen dieser Klassenstufe ziehen konnte.

Die Beobachtungen zeigten große Unterschiede in der mündlichen Sprachkompetenz. Waren einige Schüler schon in den Anfangsstunden des Unterrichtsversuchs fähig, Textpräsentationen und Referate gut zu bewältigen, hatten andere zunächst erhebliche Schwierigkeiten. Die Forderung an alle Schüler, sich im Projekt thematisch und damit auch sprachlich auf jede Stunde vorzubereiten, erwies sich gerade für die Vortragenden als große Hilfe.

So warf in den letzten Stunden des Unterrichtsversuchs die Vermittlung eines gemeinsam erarbeiteten Themas keine besonderen Schwierigkeiten mehr auf. Eingriffe meinerseits wurden nur noch selten nötig.

Die in der Projektphase von den Schülern gestalteten Stunden zeigten nun einen deutlichen Zuwachs an sprachlicher Kompetenz in der ganzen Gruppe. Besonders im Bereich der Vokabelerklärung und Präsentation von Texten bemerkte mein Mentor während seiner Besuche einen hohen Leistungsstand im Vergleich mit anderen Lerngruppen.

Im folgenden Unterricht soll die Schulung mündlicher Ausdrucksfähigkeit beispielsweise durch freier werdende kommunikative Übungen besondere Berücksichtigung finden.

Auch hinsichtlich der Produktivität sprachlicher Arbeiten zeichnet sich eine deutliche Entwicklung zur Selbständigkeit ab. Die in der Planung vorgesehenen Stufen der Progression erwiesen sich dabei als sinnvoll.

Neben einem Zuwachs an sprachlicher Kompetenz und Produktivität bewiesen die Schüler im Projekt auch eine immer größere Geschicklichkeit bei der Lösung organisatorischer und methodischer Probleme. Ihre Fähigkeiten, die eigene Arbeitsweise kritisch zu überprüfen und zu korrigieren, wuchsen. Verbesserungsvorschläge kamen aus der Gruppe selbst (siehe Stunde 11/12). Die Schüler wurden einander zum Korrektiv und entwickelten - nach Mißerfolgen - ein Bewußtsein für die eigene Verantwortung in der Gruppenarbeit. Der Grad ihrer Selbständigkeit auf diesem Gebiet ist jedoch dem verschiedenen Entwicklungsstand entsprechend sehr unterschiedlich geblieben. So kann dies kein abgeschlossener Prozeß sein, der Unterrichtsversuch kann in seiner zeitlichen Begrenzung nur erste Anregungen gegen.

Die Gemeinschaft der Gruppe wurde durch projektorientierten Unterricht gestärkt. Gemischt Arbeitsgruppen (vgl. S. 60) bildeten sich vor allem, weil sich Schüler nach Interessen zu Themen zusammenfanden (vgl. Stunde 8, Gruppenbildung vor Themenwahl, S. 54). Am Ende der Unterrichtseinheit schlugen einige Schüler einen gemeinsamen Chansonabend mit den Eltern vor, den sie mit Instrumenten musikalisch begleiten wollen. Dieser Plan zeigt das Engagement und den Spaß

an eigener Gestaltung in dieser Gruppe. Doch soll nicht unerwähnt bleiben, daß einige Schüler sich von diesen Plänen überfordert fühlen und einen solchen Einsatz weder teilen wollen noch können. Besonders betonen möchte ich die sich entwickelnde Fähigkeit, zu einer realistischen Einschätzung der eigenen sprachlichen und organisatorischen Möglichkeiten sowie der Kompetenzen von Mitschülern. Hier liegt ein Potential, das allzu oft im Unterricht vernachlässigt wird, das jedoch auf gemeinsame Arbeit und auf das Miteinander der Gruppe entscheidend positiv wirken könnte. Das Projekt förderte das Einfühlungsvermögen der Schüler und ihre Bereitschaft, aufeinander einzugehen und kooperativ zu arbeiten.

Hier sehe ich einen bleibenden Gewinn für die weitere Arbeit.

Das übergreifende Ziel, Schüler durch vermehrte Aktivierung und Verantwortlichkeit im Unterricht zu motivieren, ist m.E. gelungen. Die Gruppe engagierte sich in jedem Abschnitt des Versuchs und überstand auch schwierige Phasen mit erstaunlicher Geduld. Nicht vergessen werden soll jedoch, daß der Ansatz hart an der Grenze der Belastbarkeit im Anfangsunterricht arbeitet, und vom Lehrer eine genaue Planung, ein vorsichtiges Abtasten möglicher Grenzen seiner Gruppe verlangt.

4.2. Kritische Überlegungen zum Verfahren und Anregungen zur Weiterarbeit

Die Bereitwilligkeit der Schüler, sich z.T. recht anspruchsvollen Aufgaben zu stellen, Verständnisschwierigkeiten auszuräumen und organisatorische Mängel zu beheben, ist eine der Grundvoraussetzungen für das Gelingen einer solchen Arbeitsform. Auch die geringe Teilnehmerzahl dieser Gruppe begünstigt eine positive Arbeitshaltung und intensives Lernen.

Die meisten Schüler waren bemüht, das Unterrichtsgeschehen immer wieder selbstkritisch zu überprüfen und konnten in der Freiheit eigener Gestaltung für sich eine Chance sehen. Einige forderten jedoch nach wenig gelenkten Phasen (wie Block II + IV) den gewohnten, stärker lehrergelenkten Unterricht, der ihnen festere Bahnen vorschreibt. So wirkt die vorgestellte Form als didaktisch-methodische Abwechslung nur dann bereichernd, wenn sie nicht überstrapaziert wird.

Einer Überforderung besonders leistungsschwächerer Schüler sollte durch differenzierte Arbeitsteilung und durch Aufträge begegnet werden, die sowohl diesen Schülern genügend Hilfe als auch den stärkeren Entfaltungsmöglichkeiten anbieten (etwa Umschreiben eines Textes).

Besonders erfreulich bei der Beobachtung von Schülerverhalten war das Bemühen, sich in Mitschüler hineinzudenken, Geduld für schwächere oder langsamer Lernende aufzubringen und die Unselbständigen von den positiven Aspekten stärkerer Eigeninitiative zu überzeugen. Dies sind Momente gegenseitigen Erziehens und gegenseitiger Förderung innerhalb der Lerngruppe.

Um Ermüdungen zu vermeiden, wurden die vorgestellten Studententypen in z.T. breiten Abständen zwischen den Blöcken erprobt. Diese Vorsicht erwies sich aus den oben genannten Gründen als unbedingt notwendig. Sehr sensibel muß auf Zeichen von Unlust oder Unruhe unmittelbar in der Stunde reagiert werden, der Unterrichtende muß jederzeit einspringen können und darf in keinem Fall Schüler ganz sich selbst überlassen.

Trotz aller Bemühungen habe ich an einigen Stellen die unterrichtenden Schüler überfordert und ihnen zu wenig Hilfestellung gegeben (siehe Stunde 11), bis wir am Ende des Projekts solche Schwierigkeiten gemeinsam bewältigen konnten.

Wegen der Einschübe und ergänzenden Arbeiten bleibt die letzte Lehrbuchlektion dem nächsten Schuljahr vorbehalten, da der Stoff mit diesem Unterrichtsversuch trotz kleiner Lerngruppen nicht zu bewältigen war (vgl. Punkt 2.2.1., S. 19 ff.).

Mein Unterrichtsvorhaben ist keine in sich geschlossene Einheit, sondern sollte Möglichkeiten für Anfangsunterricht erproben, die in weitere gemeinsame Arbeit zu integrieren sind. „Lehrergelenkter Unterricht“ wird nicht wie im Konzept Martins ausgeklammert, insbesondere nicht, da in Rückmeldungen der Schüler z.T. der Wunsch nach mehr Lenkung zum Ausdruck kam und hierin eine zu beachtende Warnung an den Lehrer gesehen werden sollte, seine Gruppe nicht zu überfordern.

Trotz aller Risiken und Bedenken scheint mir der Versuch, produktive sprachliche Arbeit zu fördern und eine eigene Arbeitsmöglichkeit mit dieser Lerngruppe zu entwickeln, gelungen.

Zu Schuljahresende waren die Schüler in der Lage, konstruktive Kritik an meiner Unterrichtsführung und an der eigenen Arbeit zu üben, so daß Absprachen für die gemeinsame Weiterarbeit getroffen werden konnten.

In regelmäßigen Abständen werden wir uns beispielsweise über Arbeitsformen und Lernergebnisse verständigen und gegebenenfalls Korrekturen vornehmen. Hier zeigt sich ein recht hohes Niveau an Reflektionsvermögen und Bereitschaft zur Mitarbeit, das diese Schüler gegenüber vielen anderen auszeichnet.

In anderen Lerngruppen müßten daher die Lernziele in sehr viel kleinere Einzelschritte unterteilt werden.

Textpräsentation durch Schüler bzw. die Gestaltung einer Stunde durch Schüler sollten nicht ohne Vorerfahrungen und vorherigen Aufbau einer positiven Arbeitshaltung im Anfangsunterricht gewagt werden.

Die lange Arbeit am Projekt müßte und könnte in über einen längeren Zeitraum verteilte Etappen realisiert werden, so daß Anfangslerner nicht über anderthalb Wochen hinweg mit Kurzreferaten oder eigener Unterrichtsgestaltung beansprucht werden. Auch in dieser Gruppe stieß das Projekt trotz großer Freude bei der Texterstellung in der Sicherungsphase (Textpräsentation/Unterrichtsgespräch) sprachlich, zeitlich und organisatorisch an die Belastungsgrenze.

Bei einer Wiederholung schiene mir daher eine zeitliche Entzerrung sinnvoll.

Der Unterrichtsversuch im Ganzen macht die gleichzeitige Bewältigung des Lehrbuchstoffes für das 1. Lernjahr unmöglich. Eine Lektion des 1. Bandes bleibt für das 2. Lernjahr ausgespart. Um dies zu vermeiden, könnten in den Blöcken II und III Kürzungen vorgenommen werden (z.B. Block II: Nur die Textpräsentation übernehmen Schüler, der Lehrer leitet die Arbeit am Text.

Block III: Nur ein Bild wird zur Versprachlichung eingegeben).

Die Arbeit am Dossier könnte auf das nächste Lernjahr verschoben werden. Die Förderung verschiedener Fertigkeiten durch den Unterrichtsversuch und die methodische Abwechslung des Unterrichts durch das Gesamtvorhaben scheinen mir jedoch die kurze Verzögerung bei Abschluß des Lehrbuchbandes aufzuwiegen. In anderen, größeren Lerngruppen allerdings wäre eine Reduktion notwendig.

Die Schüler haben im Laufe des Versuchs Fähigkeiten erworben, die den weiteren Unterricht bereichern. So kommen der Lehrbucharbeit des zweiten Lernjahres die erzielten Fortschritte in Phasen der Vokabelerklärung, Textpräsentation und Fehlerkorrektur zugute. Unterrichtsgespräche und freie schriftliche Darstellungen zeigen einen deutlichen Zuwachs an sprachlicher Kompetenz. Die entwickelten organisatorischen Fähigkeiten sowie das Vermögen, Arbeitsmethoden zu reflektieren, bilden ein Fundament für aktive Mitgestaltung des Unterrichts durch Schüler.

Die Freude der ganzen Gruppe an den eigenen Lernfortschritten in verschiedenen Bereichen lassen bei Berücksichtigung von Grenzen der Belastbarkeit hoffen auf anhaltende Lernmotivation und ermutigen zu weitere, vorsichtigen Versuchen der Aktivierung.

5. LITERATURVERZEICHNIS

Folgende Abkürzungen wurden benutzt:

DNS - Die neueren Sprachen

DFU - Der Fremdsprachliche Unterricht

PRAXIS - Praxis Des Neusprachlichen Unterrichts

Arnold, Werner: Fachdidaktik Französisch, Stuttgart 1977²

Arnold, Werner: „Französischunterricht der Elementar- und Aufbaustufe“; in: DFU 14/1970, S. 10 ff.

Arnold, Werner: „Sprachpraktische Lernziele im Französischunterricht“; in: DFU 36/1975, S. 59-67.

Dietrich, Ingrid: „Mitbestimmung als Motivationsfaktor im Fremdsprachenunterricht“; in: Solmecke, H., Motivation im Fremdsprachenunterricht. (Schöningh) Paderborn 1976, S. 59-69.

Dietrich, Ingrid / Roland Gäßler / Hanno Schilder: „Der Fremdsprachenunterricht auf dem Wege zur Schülerorientierung“; in: DNS 3/1983, S. 227-239.

Düwell, Henning: „Spracherwerb und Sprachvermittlung durch Textarbeit in den Lehrplänen für den Französischunterricht auf der Sekundarstufe I. Ein Vergleich“; in: DNS 6/1984, S. 630-647.

Düwell, Henning: „Motivation und Motivierung im fremdsprachlichen Anfangsunterricht“; in: DNS 3/1982, S. 243-275.

Grunwald, Bernd u.a.: Etudes françaises Echanges 3. (Klett), Stuttgart 1984.

Heinrichs, Volkhard: „Möglichkeiten zur Verbesserung und Sprachaktivität bei Schülern im Französischunterricht der Sekundarstufe I“; in: PRAXIS 2/1983, 30. Jahrg., S. 140-149.

Heuer, Helmut: „Zur Struktur der Fremdsprachen-Lernpsychologie“; in: DFU 16/1970, S. 42-59.

Hüllen, Werner, Albert Raasch, Franz-Josef Zapp: „Lernzielbestimmung und Leistungs-messung im modernen Fremdsprachenunterricht“; in: Schule und Forschung. Eine Schriftenreihe für Studium und Praxis, 26/1975

Kotte, Günther: „Produktionsorientierter Fremdsprachenunterricht“; in: PRAXIS, 4/1981, S. 400-406.

Lehrplan Gymnasium: Französisch 3. Fremdsprache, hrsg. vom Kultusministerium Schleswig-Holstein 1980.

Leisinger, Fritz: Elemente des neusprachlichen Unterrichts, Stuttgart 1966.

- Lübke, Diethard: „Lernziel Kommunikationsfähigkeit“; in: PRAXIS 3/1975, S. 291-301.
- Lübke, Diethard: „Schriftliche Leistungskontrolle im französischen Anfangsunterricht“; in: DFU 4/1978, S. 2-12.
- Matthes, Dietmar, Matthes, Kristin: Etudes françaises - Cours intensif. Elemente zur Unterrichtsplanung. (Klett), Stuttgart 1979.
- Martin, Jean-Pol: „Bedingungen für einen sozialintegrativen Unterricht“; in: DFU 61/1982, S. 61-64.
- Martin, Jean-Pol: „Aktive Schüler lernen besser“ (I); „Schüler organisieren ihren Unterricht selbst“ (II); erschienen bei FWU (Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht). Verleih durch Landes-, Kreis- und Stadtbildstellen. Verkauf durch Institut für Film und Bild, Bavaria-Film-Platz 3, 8022 Grünwald
- Möhle, D.: „Zur Beschreibung von Stufen der Kommunikationsfähigkeit im neusprachlichen Unterricht“; in: PRAXIS 1/1975, S. 4-13.
- Mengler, Klaus: „Gruppenarbeit im fremdsprachlichen Anfangsunterricht“; in: PRAXIS 4/1972, S. 398-409.
- Müller, Richard-M.: „Gesichtspunkte für die Beurteilung von Lehrwerken“; in: PRAXIS 3/1969, S. 284ff.
- Nickel, Horst: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. 2 Bde., Bern 1976.
- Normann, Friedrich: „Die schriftliche Gestaltungsaufgabe im Französischunterricht der Sekundarstufe I - Plädoyer für mehr Phantasie“; in: PRAXIS 3/1984, S. 260-270.
- Oerter, Rolf, Leo Montada: Entwicklungspsychologie. München 1982.
- Olbert, Jürgen, Bruno Schneider: „Möglichkeiten der Organisation von Transfer im fremdsprachlichen Unterricht“; in: Schule und Forschung, 20/1973, S. 52-77.
- Piepho, Hans-Eberhard: „Lernziel Kommunikation und die Grenzen aktiven Sprachhandelns in der täglichen Unterrichtspraxis“; in: DNS 2/1974, S. 100.
- Sempé, J.J., Goscinny, R.: Le petit Nicolas et les copains. Denoël 1963.
- Schneider, Bruno: „Transfer - Schlüsselproblem einer Fremdsprachendidaktik“; in: Schule und Forschung 20/1973, S. 12-37.
- Schiffler, Ludger: Interaktiver Fremdsprachenunterricht. (Klett/Lehrerbildung, Lehrerweiterbildung), Stuttgart 1980.
- Solmecke, Gert (Hrsg.): Motivation im Fremdsprachenunterricht. (Schöningh) Paderborn 1976

Topping, Anne: Bonnes Vacances. (Klett) Stuttgart 1983.

Werner, Annegret: „Zum Problem der Aktualisierung von Lernresultaten im fremdsprachlichen Unterricht - Ein Beitrag zur Drei-Phasen-Theorie“; in: Schule und Forschung (Eine Schriftenreihe für Studium und Praxis), Gesammelte Aufsätze zum Transfer, 20/1973, S. 5-11.

Zimmermann, Günter: „Integrierungsphase und Transfer im neusprachlichen Unterricht“; in: PRAXIS 3/1969, S. 245-260.

Zimmermann Günter: „Motivation und Fremdsprachenunterricht“; in: Solmecke, Gert: Motivation im Fremdsprachenunterricht. (Schöningh) Paderborn 1976, S. 158-172.

6. ANHANG

(Der Anhang ist erhältlich bei PD Dr. Jean-Pol Martin, Katholische Universität Eichstätt, Universitätsallee 1, 85072 Eichstätt)