

Alexander-von-Humboldt-Gymnasium, Schweinfurt

Studienseminar 1988/90

Schriftliche Hausarbeit

Thema:

**„EINFÜHRUNG INTERAKTIVER ELEMENTE IN DEN
FRANZÖSISCHUNTERRICHT EINER 10. KLASSE (N)“**

vorgelegt von: Christl Bauer

Ebern, den 30. Juli 1989

INHALTSVERZEICHNIS

- 0. Vorbemerkungen
- 0.1. Zum Begriff des interaktiven Fremdsprachenunterrichts
- 0.2. Linguistische Aspekte
- 0.3. Sozial- und lernpsychologische Aspekte
- 1. Didaktische und methodische Betrachtung des interaktiven FSU
- 1.1. Die interaktive Unterrichtssprache
- 1.2. Formen der Interaktion im Französischunterricht
- 1.2.1. Schülerzentriertes Üben
- 1.2.2. Fehlerkorrektur durch Schüler
- 1.3. Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler
- 1.4. Interaktive Gruppenarbeit
- 1.5. Lernzielkontrollen
- 2. Planung des Unterrichtsvorhabens
- 2.1. Zur Lerngruppe
- 2.2. Zum Unterrichtsvorhaben
- 3. Durchführung des Unterrichtsvorhabens
- 3.1. Das Sammeln bzw. Bereitstellen von Wendungen der ‘langage interactif’
- 3.2. Schülerzentriertes Üben, demonstriert am Beispiel zweier Übungen aus dem Lehrwerk
- 3.3. Weitere Formen schülerzentrierten Übens
- 3.4. Die selbständige Einführung eines Lektionstextes durch Schüler
- 3.5. Die selbständige Einführung einer grammatischen Erscheinung durch Schüler
- 3.6. Der interaktive Unterricht aus Schülersicht
- 4. Schlußbemerkung

BIBLIOGRAPHISCHE HINWEISE

ANHANG

(Der Anhang ist erhältlich bei PD Dr. Jean-Pol Martin, Katholische Universität Eichstätt, Universitätsallee 1, 85071 Eichstätt)

0. Vorbemerkungen

Die vorliegende Arbeit schildert den Versuch, interaktive Elemente in den Französischunterricht einer neusprachlichen 10. Klasse einzubringen, um so einen schülerzentrierten Unterricht zu ermöglichen.

Eine der Rechtfertigungen für die Wahl und Erprobung eines solchen Unterrichtsverfahrens liefert die in der Sekundärliteratur häufig angesprochene „Schulmüdigkeit“¹, welche nach Bohnsack in den letzten zwei Jahren eine „krisenhafte Zuspitzung“² erfahren hat. Als Ursachen der Schulmüdigkeit werden neben zu wenig auf den Schüler bezogenen Lerninhalten, Leistungsdruck, der „institutionellen Grundstruktur der Schule“³ und außerschulischen Bedingungen auch die gestörte Interaktion und Kommunikation, sowie frontalunterrichtliche bzw. lehrerzentrierte Unterrichtsverfahren genannt. So bedingt das zuletzt genannte Verfahren u.a. eine gestörte Interaktion, da es den Schüler eher zur Rezeptivität zwingt, Mitentscheidungen und andere Formen des sozialen Handelns oftmals ausschließt.⁴ Da aber das Erlernen einer Fremdsprache den Schüler u.a. zur Kommunikation und Interaktion befähigen soll, und dies auch in den Lehrplänen formuliert wird, findet sich hier ein weiterer Grund, schülerzentrierten Unterrichtsverfahren den Vorzug zu geben. - So wird im Lehrplan für Französisch als 3. Fremdsprache für die 9. und 10. Jahrgangsstufe des Gymnasiums als Grobziel genannt:

- Fähigkeit, gebräuchliche Sprachformeln situationsgemäß anzuwenden
- Fähigkeit, einzelne mündliche Äußerungen zu machen (Aussagen, Aufforderungen, Fragen, Ausrufe)
- Fähigkeit, an einem (zunächst gelenkten) Gespräch über behandelte Themen und Sachverhalte teilzunehmen und dabei Fragen und Antworten zu formulieren sowie in sprachlich einfacher Form persönlich Stellung zu nehmen⁵

Der Aufbau der vorliegenden Arbeit läßt sich rasch skizzieren: Auf eine Begriffsbestimmung und eine kurze Diskussion der wissenschaftlichen Grundlagen des interaktiven Unterrichts sollen didaktische und methodische Betrachtungen folgen, welche sich auf einige zentrale Aspekte dieses Unterrichtsverfahrens konzentrieren. Die Wahl dieser zentralen Aspekte ist wiederum auf die Schwerpunkte des Unterrichtsvorhabens abgestimmt, dessen Planung und Durchführung nochmals getrennt behandelt werden.

0.1. Zum Begriff des interaktiven Fremdsprachenunterrichts

Eine umfassende und zugleich verständlich formulierte Begriffsbestimmung des interaktiven FSU findet sich auf den ersten Seiten von Ludger Schifflers gleichnamigem Buch.

Schiffler betrachtet die soziale Interaktion in der Lerngruppe als Voraussetzung für die Wirksamkeit des FSU überhaupt, wobei er unter „sozialer Interaktion“ folgendes versteht:

¹ Bohnsack subsumiert unter diesem Begriff die verschiedenen Formen der Ablehnung von Schule - von der Lernunlust und Passivität bis hin zur offenen Schulfreundschaft, welche in Aggression und Zerstörung gipfeln kann (nach Bohnsack 1984:5)

² Bohnsack u.a. 1984:5

³ Bohnsack bezieht sich hier auf Groddeck (1977:177ff.), welcher Unterricht als eine „formalisierte und in bürokratische Organisationszusammenhänge eingebettete kognitive Unterweisung“ begreift, wobei „alle vom linearen Planungsverlauf abweichenden Schülerregungen als Störungen unterdrückt werden müssen.“ (Bohnsack u.a. 1984:8).

⁴ nach Bohnsack u.a. 1984:7-10

⁵ KMBI I. So.-Nr. 14/1982 S. 350

... die durch Kommunikation bestimmten wechselseitigen Beziehungen des Lehrers zu den Schülern und der Schüler untereinander.⁶

Durch interaktives Lehrerverhalten sowie interaktive Unterrichtsformen kann die soziale Interaktion in einer Lerngruppe positiv beeinflusst werden. Laut Schiffler wird durch beides nicht nur die Leistung gesteigert - auch Konfliktsituationen innerhalb der Lerngruppe können mittels eines solchen Unterrichtsverfahrens leichter bewältigt werden.

Das sogenannte interaktive Lehrerverhalten soll die soziale Interaktion fördern, Schüler ermutigen und zur Selbständigkeit anregen, was vor allem durch das Praktizieren interaktiver Unterrichtsformen erreicht werden kann. Solche interaktiven Unterrichtsformen sind wiederum alle Unterrichtsaktivitäten, die zur Kommunikation zwischen den Schülern führen, einen lernergelenkten Unterricht ermöglichen und die Schüler zur Zusammenarbeit in verantwortlicher Partner- und interaktiver Gruppenarbeit anregen.

Schiffler will den interaktiven FSU somit als einen Regelkreis wechselseitiger Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern verstanden wissen, in welchem es stets zu Rückwirkungen auf Lehrer- und Schülerverhalten kommt.⁷

0.2. Linguistische Aspekte

Obwohl Schifflers interaktiver FSU auf sozialpsychologischen Erkenntnissen basiert, bemüht er sich, sein Unterrichtskonzept auch aus linguistischer Sicht zu rechtfertigen, wobei er sich im wesentlichen auf die Grundlagen der Pragmalinguistik bezieht, die untersucht, unter welchen Bedingungen ein Kommunikationsvorgang gelingt.

Schiffler verweist zum einen auf das Konzept des „kommunikativen FSU“, welcher u.a. von der Sprechaktttheorie Austins (1962) und Searles (1969)⁸ abgeleitet wurde, zum anderen auf das Konzept des „situativen Fremdsprachenunterrichts“, welcher vom sprachlichen und außersprachlichen Kontext ausgeht.

Trotz großer Unterschiede in der theoretischen Fundierung lassen sich beide Konzepte mit dem interaktiven FSU vereinbaren, doch während der „kommunikative FSU“ auf Sprechsituationen in der Fremdsprache beschränkt ist, zielt der interaktive FSU auf die gesamte Sprech- und Lernsituation in der Gruppe ab. Nach Schiffler hat die Fremdsprachendidaktik der Pragmalinguistik u.a. eines zu verdanken:

Die Pragmalinguistik hat aber insofern einen Neuanatz in der Fremdsprachendidaktik bewirkt, als die Kommunikations- und Interaktionsbedürfnisse der Schüler als Ausgangspunkt für den FSU gesehen werden.⁹

So sieht Leont'ev (1971) die Sprachvermittlung als Mittel sozialer Interaktion, als Mittel zur Selbstverwirklichung des Sprechenden, was sich wiederum mit der vom interaktiven FSU progagierten „lernergelenkten Kommunikation“ in Einklang bringen läßt.

⁶ Schiffler 1985:11

⁷ nach Schiffler 1985:10-12

⁸ Austin und Searle unterscheiden 4 verschiedene Sprechakte:

- Lokutiver Akt (= Artikulation der Laute)

- Propositionaler Akt (= Inhalt)

- Illokutiver Akt (= Ausüben einer kommunikativen Funktion, d.h. Einflußnahme auf den Hörer)

- Perlokutiver Akt (= Folgen, die sich für Sprecher und Hörer aus der Sprechhandlung ergeben (nach Schiffler 1985:81-82)

⁹ Schiffler 1985:13

Schiffler hält es für absurd, „eine Fremdsprache, die ein Verständigungsmittel ist, nicht durch Interaktion in der Lerngruppe zu lehren und zu lernen“¹⁰, wobei er jede Unterrichtsaktivität, die zur Interaktion zwischen den Schülern führt, interaktiv nennt.

Eine rein linguistische Betrachtung des interaktiven FSU, so Schiffler, ist wegen des Vernachlässigens personaler Faktoren unmöglich, wohingegen sozialpsychologische Erkenntnisse für den interaktiven FSU unentbehrlich sind.¹¹

0.3. Sozial- und lernpsychologische Aspekte

Lange Zeit wurde die Bedeutung des Lernklimas für die Wirksamkeit des Unterrichts verkannt - nach heutigen Erkenntnissen sind Faktoren wie das Verhältnis der Schüler untereinander und das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrer jedoch nicht mehr aus den Diskussionen um Erziehung und Unterricht (d.h. also auch um den FSU) wegzudenken. So bemerkt H. Nickel in seinem Aufsatz über die Lehrer-Schülerbeziehung beispielsweise:

Nicht oder nur unzureichend berücksichtigt blieb lange Zeit die grundlegende Bedeutung des Faktors Lehrer- bzw. Erziehverhalten, d.h. die Tatsache, daß die von dem Lehrer ausgehenden Einflüsse sowohl für das soziale Verhalten des Schülers als auch für den Lernerfolg u.U. bedeutsamer sein können als die zuvor genannten Bedingungsvariablen.¹²

Einsichten wie diese führten auf dem Gebiet der Führungsstilforschung zu wichtigen Untersuchungen: Lippit analysierte als erster die unterschiedlichen Auswirkungen von autoritären, demokratischen und Laissez-faire-Führungsstilen auf die Gruppe.

Während beim autoritären Führungsstil der Leiter alle Entscheidungen trifft, sämtliche Aktivitäten bis ins Detail vorschreibt und mit Lob bzw. Tadel auf die Person des Lernenden zielt, zeichnet sich eine demokratische Führung durch gemeinsam getroffene Entscheidungen über Vorgehensweisen aus. Der Leiter übernimmt eher eine beratende Funktion und arbeitet selbst in der Gruppe mit. Lob und Tadel bleiben stets sachbezogen.

Im Unterschied zum demokratischen Führungsstil bedeutet der Laissez-faire-Führungsstil, daß sich der Leiter ganz zurückhält, lediglich Informationen und Material zur Verfügung stellt und das Unterrichtsgeschehen in keiner Weise auch nicht durch Lob und Tadel lenkt.¹³

Die Nachteile des autoritären und des Laissez-faire-Führungsstiles liegen auf der Hand: Auch wenn in autoritär geführten Gruppen meist etwas mehr gearbeitet wird, kommt es häufig zu Aggressionen und Feindseligkeiten und im Extremfall wohl auch zu Lernhemmungen¹⁴, die durch Angst vor dominantem Lehrerverhalten verursacht werden. - Beim Laissez-faire-Stil ist damit zu rechnen, daß weniger gearbeitet und mehr herumgespielt wird, so daß schließlich der demokratische Führungsstil bei weitem die meisten Vorteile in sich birgt: Wagner bezeichnet die Atmosphäre in demokratisch geführten Gruppen als freundlich und gruppenorientiert, die Schüler zeigen sich motiviert und arbeiten selbstständig.¹⁵

Der Wert selbständigen Arbeitens erklärt sich wiederum nicht zuletzt aus lernpsychologischer Sicht, denn es ermöglicht sogenanntes „entdeckendes Lernen“ und somit auch

¹⁰ Schiffler 1985:14

¹¹ nach Schiffler 1985:13-15

¹² Nickel 1976:254/55. Als weitere Bedingungsvariablen nennt Nickel u.a. entwicklungs-, lern- und motivationspsychologische Voraussetzungen.

¹³ nach Wagner 1982:19

¹⁴ vgl. die bei Jörger (1986:100/101) zitierte „Schockhemmung“ nach Brosch.

¹⁵ nach Wagner 1982:20

„problemlösendes Denken“¹⁶, welches einen wesentlich höheren Lerngewinn als ein reproduktives Lernen hat.

Nach Konrad Jörger wirken sich u.a. folgende Faktoren positiv auf den Lerngewinn aus:

- Vorenthaltung statt Angebot von Information (d.h. entdeckendes Lernen statt rezipierendes Lernen)
- Schülerfrage statt Lehrerfrage
- problemstellende statt erklärende Lehrweise (d.h. provozierend statt explizierend)¹⁷

Die genannten Faktoren lassen sich mit dem von Schiffler befürworteten „sozialintegrativen Erziehungsstil“ vereinbaren, welcher dem dominanten Erziehungsstil“ gegenübergestellt wird.¹⁸ Beim zuletzt genannten Erziehungsstil haben die Schüler oft nur einen geringen Redeanteil, werden kaum Schülerentscheidungen über den Unterrichtsverlauf getroffen und nur wenig Schülerfragen gestellt - d.h., das Lernziel der mündlichen Kommunikationsfähigkeit wird nicht erreicht, was Schifflers Forderung nach einer Änderung des Erziehungsstils im FSU zusätzlich rechtfertigt.¹⁹

1. Didaktische und methodische Betrachtung des interaktiven FSU

1.1. Die interaktive Unterrichtssprache

Obwohl das vorliegende Kapitel die Unterrichtssprache im FSU zum Thema hat, soll hier keine Fachdiskussion über die schon längst nicht mehr befürwortete „absolute Einsprachigkeit“ (= „direkte Methode“) und die inzwischen anerkannte „aufgeklärte Einsprachigkeit“ nach Butzkamm angestrebt werden, zumal selbst Butzkamm erklärt, daß „eine endgültige Klärung der Einsprachigkeitsproblematik (theoretisch) nicht möglich“²⁰ sei. Es wird hier vielmehr davon ausgegangen, daß der FSU möglichst konsequent in der Fremdsprache gehalten werden sollte, solange nicht die Gefahr besteht, daß bei den Schülern Mißverständnisse aufkommen (z.B. bei der Einführung schwieriger grammatischer Phänomene) oder solange damit nicht eine unnötige Verkomplizierung (z.B. bei Semantisierungen) verbunden ist. Auf der anderen Seite sollte darauf geachtet werden, daß auch die Schüler während des Unterrichts so wenig wie möglich auf die Muttersprache zurückgreifen, da dies immer wieder einem Unterbrechen der fremdsprachlichen Kommunikation gleichkommt. Diese Forderung ist sicherlich gerade im Anfangsunterricht nicht leicht in die Tat umzusetzen, da das Mitteilungsbedürfnis der Schüler zunächst am mangelnden fremdsprachlichen Wortschatz scheitert. Ludger Schiffler weist in seinem Aufsatz „Über das Miteinander von Lehrern und Schülern im FSU“ darauf hin, daß bei den Schülern häufig die Bereitschaft zur Kommunikation in der Fremdsprache fehlt, doch gleichzeitig betont er:

¹⁶ vgl. Jörger 1986: 127ff u. 133ff. Regellernen bzw. entdeckendes Lernen „(...) ist die Herstellung einer sinnvollen Beziehung zwischen zwei oder mehr Begriffen,“ Problemlösen „(...) die sinnvolle Kombination zweier oder mehrerer Regeln.“ (Jörger 1986:127)

¹⁷ nach Jörger 1986:64

¹⁸ Diese Typologie deckt sich weitgehend mit der bei Lippit getroffenen Unterscheidung zwischen autoritärem und demokratischem Führungsstil, nur daß bei Schiffler noch das Kriterium der emotionalen Kälte bzw. Wärme Berücksichtigung findet.

¹⁹ nach Schiffler 1985:53-54

²⁰ Butzkamm 1973:22

Die Bereitschaft der Schüler, auf dem Umweg der Fremdsprache mit dem Lehrer und untereinander zu kommunizieren, ist wahrscheinlich um so größer, je besser die soziale Interaktion einer Lerngruppe ist. Die Aufgabe eines Fremdsprachenlehrers müßte es also sein, sich vorrangig um eine lernförderliche soziale Interaktion als Voraussetzung für einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht zu bemühen.²¹

Aus diesem Grund sollte mit den Schülern von Anfang an auch auf eine fremdsprachliche Interaktion hingearbeitet werden, indem ihnen immer wieder fremdsprachliche Wendungen an die Hand gegeben werden. Schritt für Schritt soll der Schüler sich daran gewöhnen, Aussage- und Fragebedürfnisse in der Fremdsprache zu befriedigen und mit seinen Mitschülern in der Fremdsprache zu kommunizieren. Da sich die Schulbücher in der Bereitstellung von interaktiver Unterrichtssprache im allgemeinen als wenig hilfreich erweisen, und auch die Fachliteratur nur zögernde Fortschritte auf diesem Gebiet macht, ist der Lehrer häufig auf sich selbst oder die Mitarbeit von Kollegen angewiesen. Ist jedoch erst einmal ein gewisser Grundstock an interaktiven Wendungen vorhanden, läßt sich dieser nach und nach ergänzen. Haben die Schüler nach einer Eingewöhnungsphase, in welcher der Lehrer immer wieder „Rückfälle“ in die Muttersprache zu vereiteln haben wird, den Umgang mit der interaktiven Unterrichtssprache verinnerlicht und ihren Sinn erkannt, entfällt schließlich auch das Argument des Zeitverlustes, welches von vielen Lehrern im Hinblick auf die interaktive Unterrichtssprache geltend gemacht wird.

Zuletzt sei noch darauf hingewiesen, daß die lernmotivierende Wirkung einer funktionierenden fremdsprachlichen Kommunikation nicht unterschätzt werden sollte.

1.2. Formen der Interaktion im Französischunterricht

Zu Beginn dieses Kapitels sei eine in Volkhard Heinrichs Aufsatz zur Verbesserung der Sprachaktivität bei Schülern formulierte Forderung an den FU zitiert:

Der Französischunterricht soll möglichst zielsprachig, kommunikativ, selbstregulierend, sprachaktiv und schülerorientiert sein.²²

Nachdem das Thema der Zielsprachigkeit bereits behandelt wurde, sollen hier nun aus der Vielzahl der Möglichkeiten, den FU interaktiv zu gestalten, einige Beispiele näher erläutert werden. Es handelt sich dabei um die Formen der Interaktion, welche später im Rahmen des Unterrichtsvorhabens erprobt wurden. (vgl. 3.3. - 3.6.)

1.2.1. Schülerzentriertes Üben

Den Ausgangspunkt der hier erläuterten Vorgehensweise bildet die Überlegung, daß bei den meisten Übungen, die im FU durchgeführt werden, die Sprechimpulse immer wieder vom Lehrer ausgehen, und somit der Redeanteil der Schüler nicht so groß ist wie er sein könnte. Auch in den Lehrbüchern ist man z.T. schon bestrebt, diesen Mangel zu beheben. - So finden sich im Cours intensif 1,2²³ wesentlich mehr dialogisch angelegte Übungen als im Cours de base, obwohl dieser bereits durch Echanges (Ed. longue)²⁴ ersetzt wird - ein Lehrwerk, das der Forderung nach größerer Sprachaktivität ebenfalls eher gerecht wird.

²¹ Schiffler 1983:401

²² Heinrich 1983:140

²³ Dies trifft besonders auf die kürzlich erschienene Neubearbeitung des 1. Bandes zu.

²⁴ Sämtliche Lehrwerke sind im Klett Verlag erschienen.

Doch selbst bei nicht dialogisch angelegten Übungen kann der Lehrer den Redeanteil der Schüler vergrößern, indem er lediglich den Anfangsimpuls gibt, und der aufgerufene Schüler bestimmt, wer nach ihm das nächste Übungsbeispiel übernimmt. (z.B. durch die Aufforderung „ ..., continue, s.t.p.“) - Nicht selten stehen Lehrer diesem Verfahren jedoch kritisch gegenüber, mit der Begründung, es würde zwischen Schülern bestehende Spannungen Vorschub leisten. In der Tat ist es anfangs häufig zu beobachten, daß mit Vorliebe diejenigen aufgerufen werden, die in der Lergruppe eine Außenseiterposition einnehmen, oder die ein gespanntes Verhältnis zu dem jeweiligen Aufrufenden haben - das Recht, Mitschüler aufzurufen, wird in solchen Fällen also als Recht verstanden, andere in eine „unangenehme Situation“ zu bringen.

In der Regel beschränkt sich dieses unsoziale Verhalten jedoch auf die Anfangsphase, da es zum einen den betreffenden Schülern mit der Zeit langweilig wird (nicht selten beklagen sich auch diejenigen, die sich gerne beteiligen würden, aber unberücksichtigt bleiben), und zum anderen das Aufgerufenwerden nicht mehr als angenehme Situation empfunden wird. Letzteres wird vor allem dann eintreten, wenn den Schülern das Recht gegeben wird, sich jederzeit bei anderen Hilfe zu holen (z.B. durch die Aufforderung „Aide-moi, ..., s.t.p.“) und die Lerngruppe dazu angehalten wird, selbst auf Fehler von Mitschülern zu achten und sie zu korrigieren (näheres dazu unter 1.2.2.). Ist es erst einmal gelungen, die Schüler an solche Verhaltensmuster zu gewöhnen, kann man selbst eintönige Strukturübungen kommunikativ und selbstregulierend gestalten - der Einzelne hat nicht mehr das Gefühl, einer Prüfungssituation ausgesetzt zu sein, da er durch die Gruppe entlastet wird (ganz zu schweigen von der Entlastung des Lehrers).

Schülerzentriertes Üben bietet sich jedoch nicht nur bei Lehrbuchübungen an. So können die Schüler z.B. bei einer Texteingführung dazu angehalten werden, eigenständige Fragen zum Textverständnis zu formulieren und diese an ihre Mitschüler zu stellen (vgl. 1.3.1.). Auch die Wiederholung der neuen eingeführten Wörter und Strukturen kann schülerzentriert durchgeführt werden, indem sich die Schüler gegenseitig Erklärungen oder Beispielsätze abverlangen.

In einer entsprechend trainierten Lerngruppe ist es schließlich möglich, einen einzelnen Schüler ganze Übungen leiten zu lassen (vgl. auch „Das Übertragen von Lehrfunktionen auf Schüler“ unter 1.3.), ein Verfahren, das sich beispielsweise auch bei der Hausaufgabenverbesserung anbietet, da der Lehrer auf diese Weise entlastet wird und in der Zwischenzeit eine kursorische Heftkorrektur vornehmen kann.

1.2.2. Fehlerkorrektur durch Schüler

Völlig zu Recht betont V. Heinrich, daß Fehler eine notwendige Erscheinung im Prozeß des Sprachenlernens sind und ebenfalls richtig erscheint seine Feststellung, daß dem Schüler bei der Behandlung von Fehlern oft nur die Gelegenheit gegeben wird, die vom Lehrer angegebene richtige Lösung zu wiederholen. Es ist jedoch fraglich, ob der Schüler bei einer solchen Fremdkorrektur den Fehler in Zukunft vermeiden wird.²⁵ Andererseits wird im Lehrplan ausdrücklich gefordert:

Bereitschaft und Fähigkeit, eigene sprachliche Fehler wahrzunehmen sowie deren Ursachen festzustellen und zu korrigieren.²⁶

²⁵ nach Heinrich 1983:146ff.

²⁶ KMBI I So.-Nr. 14/1982:363

Aus lernpsychologischer Sicht liegt klar auf der Hand, daß die Selbstkorrektur im Vergleich zur Fremdkorrektur einen viel größeren Lerngewinn mit sich bringt, daher sollte der Lehrer stets versuchen, den Schüler dazu zu bringen, sich selbst zu verbessern, was laut Heinrich außerdem einer Realsituation im Land der Zielsprache viel näher käme. So kann der Lehrer beispielsweise in sprachlicher oder gestisch-mimischer Form so reagieren, als ob er nicht verstehen würde. Da sich dies vor allem für schwächere Schüler als problematisch erweisen wird, empfiehlt sich zusätzlich ein Verfahren, das den Schüler deutlicher auf seinen Fehler hinweist: Lautet der fehlerhafte Satz beispielsweise „Il [M. Leroc] arrive sa voiture“, kann der Lehrer fragen „Il arrive ...“ und gleichzeitig signalisieren, daß der Fehler nach dem zuletzt genannten Wort gemacht wurde. Weiterhin schlägt Heinrich vor, die Schüler generell dazu anzuhalten, bei Übungen oder Hausaufgabenverbesserungen auf Fehler von Mitschülern zu achten, und so die Gruppenkompetenz für den FU nutzbar zu machen.²⁷

Heinrichs Vorschläge zur Selbstkorrektur lassen sich jedoch ergänzen. - So empfiehlt es sich beispielsweise, die Schüler von Anfang an für Aussprachefehler zu sensibilisieren. Ein erster Schritt in diese Richtung wäre, die Klasse während der Lektüre eines Textes einen Hefteintrag mit der Überschrift „On prononce bien“ anfertigen zu lassen. Bei dieser Übung notieren die Schüler alle fehlerhaft ausgesprochenen Wörter und lesen diese anschließend mit korrekter Aussprache vor. Um eine lückenlose Verbesserung zu garantieren, kann der Lehrer die betreffenden Wörter auf Folie schreiben und sie zum Vergleich nochmals mittels OH-Projektor präsentieren. - Abschließend sei noch bemerkt, daß die hier vorgestellten Verfahrensweisen der Selbstkorrektur neben dem größeren Lerngewinn noch den Vorteil haben, daß sie bei den Schülern eine höhere Konzentration auf das Unterrichtsgeschehen bewirken.

1.3. Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler

Sowohl Volkhard Heinrich²⁸ als auch Jean-Pol Martin sind der Ansicht, daß die Kommunikationsfähigkeit des Schülers v.a. durch die Übernahme von Lehrfunktionen unterstützt wird. J.-P. Martin macht dies durch seinen Film „Schüler organisieren ihren Unterricht selbst“²⁹ deutlich: Er stellt einen methodischen Ansatz vor, bei welchem die Schüleraktivierung im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens steht. Martins Ziel ist es, die Schüler zu befähigen, Unterrichtsaktivitäten an der Stelle des Lehrers zielsprachig durchzuführen. Dieses Verfahren ermöglicht zum einen eine Erhöhung des Redeanteils der Schüler, zum anderen erhöht es die Zahl der Redeanlässe überhaupt.

Martin demonstriert seinen methodischen Ansatz am Beispiel einer Texteingührung und einer Grammatikdarbietung.³⁰ - Bei einer Texteingührung wurden sämtliche Lehrfunktionen, d.h. Eingührung des Vokabulars, Lektüre des Textes und das Stellen von Verständnisfragen von Schülern übernommen. Bei der Grammatikdarbietung wurden die Formen des imparfait induktiv erarbeitet, wobei es wiederum Aufgabe der Schüler war, Begriffsklä rung, Erschliessen der Formen, Regelformulierung und Anwendungsphase zielsprachig durchzuführen.

In seinem Aufsatz „Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler“³¹ versucht Martin, seinen methodischen Ansatz unter Berücksichtigung älterer und neuerer Strömungen

²⁷ nach Heinrich 1983:148-149

²⁸ Heinrich 1983:140

²⁹ Buch: J.-P. Martin, FWU Filmverleih, Nr. 420451

³⁰ Das in dieser Arbeit geschilderte Unterrichtsvorhaben wurde z.T. in Anlehnung an diesen Film geplant und durchgeführt.

³¹ Martin 1986:395-403

auch theoretisch zu fundieren. Martin bezieht sich dabei auf Werner Hüllen, für den die strukturalistische Linguistik, die kognitive Psychologie und die kommunikative Handlungstheorie³² die drei Hauptströmungen seit den 60er Jahren sind. - Der gegenwärtige Theorieschub knüpft laut Martin an die denkpsychologischen Ansätze Piagets³³ und an die heuristische Position³⁴ der Zweitsprachenerwerbsforschung.

Aus diesen theoretischen Grundlagen ergeben sich für Martin folgende Forderungen für den FSU: Er muß ein breites Feld zur Habitualisierung von Redeketten ermöglichen, wobei diese wiederum an komplexe Handlungen geknüpft werden und einem authentischen Mitteilungsbedürfnis entsprechen sollen.

Martins methodischer Ansatz basiert auf einem mehrstufigen Konzept der Informationsverarbeitung:

- Informationsinteresse
- Informationsaufnahme
- Informationsverarbeitung
- Informationsspeicherung
- Reaktivierung der gespeicherten Information
- Informationsanwendung

Dieser dynamische Zyklus kann nur in Gang gesetzt und aufrecht erhalten werden, wenn der Schüler Lehrfunktionen übernimmt.

Laut Martin wird durch kognitives Erfassen und intentionales Erlernen sprachlicher Strukturen der Aufbau einer epistemischen Kompetenz³⁵ gefördert, was für eine selbständige Einführung von Texten und grammatikalischen Erscheinungen durch Schüler spricht. Der hohe Redeanteil der Schüler führt außerdem zu einer raschen Automatisierung gebräuchlicher Wendungen. Die Tatsache, daß Redeketten nur in einem authentischen Kommunikationszusammenhang habitualisiert werden, liefert einen weiteren Grund für das Praktizieren dieses Verfahrens. Der Schüler hat die Möglichkeit, sich in einem komplexen Handlungsfeld zu betätigen, wobei er alle Stufen des Informationsverarbeitungsparadigmas durchläuft. Da die Schüler selbst unbekanntes Sprachmaterial aufbereiten, sowie Regeln, Analogien und Hypothesen über sprachliche Strukturen bilden müssen, wird die heuristische Kompetenz gefördert. Abschließend führt Martin noch an, daß sich im Rahmen von Gruppen- und Partnerarbeit durch diese Methode die Sozialstruktur innerhalb einer Gruppe entscheidend verbessern läßt.³⁶

1.4. Interaktive Gruppenarbeit

In Hilbert Meyers Werk über Unterrichtsmethoden wird Gruppenunterricht wie folgt definiert:

Gruppenunterricht ist eine Sozialform des Unterrichts, bei der durch die zeitlich begrenzte Teilung des Klassenverbandes in mehrere Abteilungen arbeitsfähige Kleingruppen entstehen, die gemeinsam an der von der Lehrerin [sic] gestellten oder selbst

³² Die hier genannten theoretischen Strömungen werden als bekannt vorausgesetzt und nicht im einzelnen erläutert, zumal dies den Umfang der Arbeit unnötig erhöhen würde.

³³ vgl. Piagets stufenförmiges Entwicklungsmodell

³⁴ Heuer ist ein Verfechter des Lernens durch Einsicht. - Unter heuristischer Kompetenz wird das Vermögen verstanden, mit Hilfe von Reurismen neue Regeln aus unbekanntem Material abzuleiten.

³⁵ Die Fähigkeit, vorhandenes Wissen zum Problemlösen einzusetzen.

³⁶ nach Martin 1986:395-403

erarbeiteten Themenstellung arbeiten und deren Arbeitsergebnisse in späteren Unterrichtsphasen für den Klassenverband nutzbar gemacht werden können.³⁷

Schiffers Definition der interaktiven Gruppenarbeit beinhaltet jedoch einige zusätzliche Kriterien: Für ihn handelt es sich dabei um die gemeinsame Arbeit von 3-5 unterschiedlich leistungsstarken Schülern in Gruppen.

Die Gruppenbildung sollte mit Hilfe eines Soziogramms³⁸ erfolgen. Somit stehen bei Schiffers Definition sozialtherapeutische Faktoren im Vordergrund, d.h. es wird primär auf eine Verbesserung der sozialen Interaktion abgezielt, während die Verbesserung der Leistung im FSU sekundär bleibt. Die Voraussetzungen für eine solche interaktive Gruppenarbeit sind ein interaktives Lehrerverhalten, Inhalte, die Interaktion in der Gruppe erlauben, und das soziale Lernen in „verantwortlicher Partnerschaften“.³⁹

Trotz der häufig geäußerten Einwände (Zeitverlust, Disziplinprobleme, mangelnde Effektivität⁴⁰) plädiert Schiffler für den Einsatz der Gruppenarbeit im Wechsel mit anderen Unterrichtsformen. Zwar läßt sich eine Leistungsüberlegenheit der Gruppenarbeit im FSU nicht nachweisen, doch geht Schiffler davon aus, daß sie bei optimalen Voraussetzungen (s.o.) mindestens die gleiche Leistung wie ausschließlicher Frontalunterricht erbringt.⁴¹

- Zu den von Schiffler angeführten Vorzügen der Gruppenarbeit gehören unter anderem:

- Die Aktivierung sonst passiver Schüler, da in der Kleingruppe durch die gemeinschaftlich getragene Verantwortung Versagensängste des einzelnen abgebaut werden.
- Die gemeinsam erzielten Erfolge sorgen für ein besseres affektives Klima.
- Die Möglichkeit, durch entsprechende Gruppenbildung auf die Soziostruktur Einfluß zu nehmen.
- Die Verbesserung der Kritikfähigkeit der Schüler.
- Das Wirksamwerden des Prinzips der Kräfteaddition, z.B. bei selbsterstellten Texten.
- Selbstkorrektur anstelle von Fremdkorrektur erspart den Schülern Mißerfolgserlebnisse, wobei die Gruppenkompetenz für mehr Fehlerausgleich sorgt als dies bei Einzelarbeit der Fall sein kann.
- Gruppenarbeit ist eine sehr intensive Arbeitsform, da alle Beteiligten ständig mitdenken und mitentscheiden müssen, sie ist zudem kommunikations- und kreativitätsfördernd.
- Leistungsstarke Schüler können zur „verantwortlichen Partnerschaft“ erzogen werden.⁴²

1.5. Lernzielkontrollen

In diesem Kapitel soll auf das Thema der Lernzielkontrolle eingegangen werden, ein Aspekt, der sowohl bei Martin als auch bei Schiffler unerwähnt bleibt, obwohl der interaktive

³⁷ Meyer 1987:242

³⁸ Mit der Erstellung eines Soziogramms sollen die sozialen Beziehungen der Schüler untereinander sichtbar gemacht werden (z.B. Sympathie, Ablehnung oder Gleichgültigkeit). Das Soziogramm erlaubt, Außenseiter oder sogenannte „Joker“ (Schüler, die nirgends auf Ablehnung stoßen) zu erkennen und sie auf die Gruppen zu verteilen. Ziel ist es, Cliquesbildung zu vermeiden, „Paare“ aber möglichst zu integrieren.

³⁹ nach Schiffler 1985:37. Schiffler sieht in den „verantwortlichen Partnerschaften“ eine Vorstufe der interaktiven Gruppenarbeit, da es in solchen Partnerschaften gilt, neben den fremdsprachlichen auch soziale Aufgaben zu bewältigen, was besonders auch für unterschiedlich leistungsstarke Partner zutrifft - der leistungsstärkere Schüler lernt, die Verantwortung für den leistungsschwächeren zu übernehmen.

⁴⁰ wobei die beiden zuletzt genannten Einwände z.T. auf ungünstige Gruppenbildung und falsche Stoffwahl zurückgeführt werden können.

⁴¹ Schiffler 1985:142

⁴² *ibid.*: 148-51

Unterricht viele Möglichkeiten der Lernzielkontrolle bietet. Im Unterschied zu lehrerzentrierten Unterrichtsformen werden Lernzielkontrollen im interaktiven Unterricht häufig von den Schülern selbst durchgeführt. So stellen die Schüler bei einer selbständigen Texteingabe ihren Mitschülern beispielsweise Kontrollfragen zum neuen Vokabular oder zum Inhalt des Textes. Die Aussprache kann bei einer schülergelenkten Textlektüre kontrolliert werden. Schließlich bieten die jeweiligen Anwendungsphasen eine gute Möglichkeit der Lernzielkontrolle - durch Selbstkorrektur lernen die Schüler nicht nur eigene Fehler, sondern auch die anderer zu erkennen.

Neben diesen mündlichen Formen der Lernzielkontrolle lassen sich durchaus auch schriftliche partizipieren. So kann der im Laufe der Zeit eingeführte interaktive Wortschatz anhand eines Übungsblattes, welches der Lehrer gemeinschaftlich in der Lerngruppe erarbeiten läßt, abgetestet werden (s. Anlage 2). Eine weitere Möglichkeit wären in verantwortlicher Partnerschaft angefertigte Übungen im Cahier d'exercices oder Übersetzungen bzw. selbsterstellte Texte, die auf Folie geschrieben werden, um danach eine gemeinschaftliche Korrektur zu ermöglichen.

Als sehr zeitsparend für den Lehrer erweist sich auch eine Diktatübung, bei welcher ein Schüler den Text auf Folie schreibt. Das Diktat dieses Schülers wird unmittelbar danach auf dem Projektor gemeinsam verbessert und dient den anderen Schülern gleichzeitig als Korrekturvorgabe. - Dennoch ist es nötig, daß der Lehrer von Zeit zu Zeit schriftliche Arbeiten einsammelt und selbst korrigiert, um sich so einen genaueren Überblick über den Leistungsstand der Lerngruppe und über die Art bzw. Häufigkeit bestimmter Fehler zu verschaffen.

2. Planung des Unterrichtsvorhabens

2.1. Zur Lerngruppe

Seit Beginn des Schuljahres 1988/89 unterrichte ich am Friedrich-Rückert-Gymnasium in Ebern eine neu-sprachliche Gruppe der 10. Jahrgangsstufe im Fach Französisch. Die erfreulich niedrige Schülerzahl - 9 Mädchen und 4 Jungen-, sowie die hohe Wochenstundenzahl (5) erlauben ein intensives Arbeiten und begünstigen zudem die Einführung eines für die Schüler völlig neuen methodischen Konzepts. Die Schüler bewiesen von Anfang an Mut zur Kritik und einen guten Leistungswillen, auch wenn die Bereitschaft zur mündlichen Mitarbeit nicht immer gleichbleibend war. Schriftliche wie mündliche Leistungen können als durchschnittlich gelten; obwohl sich zwei bis drei schwächere Schüler in der Gruppe befinden, hat sich der Leistungsstand im Laufe des Schuljahres zunehmend homogenisiert. Das Verhältnis der Schüler untereinander ist freundschaftlich, ein Umstand, der partner- und Gruppenarbeit begünstigt. In der Gruppe befinden sich ein Außenseiter und drei sogenannte „Joker“, wobei die problemlose Aufspaltung der Lerngruppe in drei Kleingruppen unter Berücksichtigung der Außenseiterrolle des einen Schülers von Anfang an möglich war.⁴³

Mein eigenes Verhältnis zu der Klasse ist ausgesprochen gut, auch kam es nie zu nennenswerten Disziplinproblemen.

2.2. Zum Unterrichtsvorhaben

⁴³ Bei der Gruppenbildung verzichtete ich bewußt auf die Erstellung eines Soziogramms und richtete mich nach meinen eigenen Beobachtungen, da eine Befragung der Schüler nach Sympathie und Ablehnung meiner Meinung nach im Extremfall zur Festigung „schlechter“ Beziehungen führen kann, wenn diese erst einmal schriftlich festgelegt sind.

Da die im vorangegangenen Kapitel beschriebene Lerngruppe noch nie mit interaktiven Unterrichtsformen konfrontiert worden war, konnte ich anfangs nur in kleinen Schritten vorgehen, um die Schüler nicht zu überfordern oder gar abzuschrecken. Aus diesem Grund hielt ich es für angebracht, in den ersten Wochen des Schuljahres einen überwiegend lehrerzentrierten Unterricht zu halten, mit welchem die Schüler zur Genüge vertraut waren. So führte ich kleinere interaktive Übungsformen (z.B. bei einfachen Strukturübungen aus dem Lehrbuch) immer im Wechsel mit lehrerzentrierten Übungsformen durch, wobei ich die Schüler stets dazu anhielt, sich der Zielsprache zu bedienen und ihnen immer wieder interaktive Wendungen an die Hand gab. Nach dieser ersten Phase wurden die Schüler allmählich mit einfachen Lehrfunktionen betraut, z.B. mit der Leitung ganzer Übungen oder der Lektüre einzelner Abschnitte, mit dem Stellen von Verständnisfragen zu einem behandelten Abschnitt oder dem Stellen von Kontrollfragen zum neu eingeführten Vokabular. Diese zweite Phase diente gleichzeitig der Vorbereitung der Zielphase meines Unterrichtsvorhabens, in welcher ich zwei ganze Unterrichtsstunden von meinen Schülern durchführen ließ und in welcher ich weitgehend nur als Beraterin fungierte. So wurden eine Texteingabe und später noch eine Grammatikeinführung in Gruppenarbeit bzw. verantwortlicher Partnerschaft vorbereitet und in der Anschlußstunde durchgeführt. Den Abschluß des Unterrichtsvorhabens bildete eine allgemein gehaltene Meinungsabfrage zum interaktiven Unterricht.

3. Durchführung des Unterrichtsvorhabens

Ein vorbereitendes Gespräch mit den Schülern stand am Anfang der Durchführung meines Unterrichtsvorhabens. Ich erklärte den Schülern das Prinzip des interaktiven Unterrichts und versuchte, ihnen die daraus resultierenden Unterschiede zu einem lehrerzentrierten Unterricht zu verdeutlichen. Auf den Vorschlag, erste interaktive Elemente in ihren FU einzubringen, reagierten die Schüler zunächst verhalten und stellten mir fast keine Fragen.

Lediglich zwei Schüler äußerten Bedenken, daß ihnen durch dieses Verfahren noch mehr Arbeit als üblich „aufgebrummt“ würde, während ich mich dann ja wohl viel weniger im Unterricht anstrengen müßte. Diese Befürchtung versuchte ich mit dem Hinweis auf meine gründliche Stundenvorbereitung und Unterrichtsplanung zu zerstreuen; außerdem erklärte ich, eine „Entlastung des Lehrers“ bedeute lediglich, daß er nicht mehr derjenige sei, der das ganze Unterrichtsgeschehen allein dirigiere und von dem alle sprachlichen Impulse ausgehen müßten. Der Wert eines höheren Redeanteils auf seiten der Schüler leuchtete der Gruppe jedoch sofort ein; auch schien ihr Interesse endgültig geweckt, als ich von meiner Absicht sprach, über diesen Unterrichtsversuch meine zweite Zulassungsarbeit zu schreiben.

3.1. Das Sammeln bzw. Bereitstellen von Wendungen der ‘langage interactif’

Da die Vertrautheit im Umgang mit interaktiven Wendungen der Zielsprache eine der Grundvoraussetzungen für die Durchführung eines interaktiven FU ist, wurde beim Aufbau einer solchen Kompetenz mit großer Sorgfalt vorgegangen. Zunächst wurden einige wichtige interaktive Wendungen für schülerzentriertes Üben mit Hilfe der Lerngruppe an der Tafel aufgelistet (Hefteintrag):

Le langage interactif

Qu'est-ce qu'on peut dire pour appeler un(e) autre élève?

..., commence, s.t.p.!

..., continue au no ..., s.t.p.!

..., prends la prochaine phrase/le prochain exemple, s.t.p.!

Que dire quand on a des problèmes?

On est où? / C'est quelle phrase?

Je n'y arrive pas. Aide(z)-moi, s.t./v.p.!

Corrige(z)-moi, s.t./v.p.!

Que dire quand on n'a pas bien compris?

Je ne t' /vous ai pas compris.

Parle(z) plus fort / lentement s.t./v.p.!

Répète/Répétez s.t./v.p.!

Que dire quand qn. d'autre a fait une faute?

Attends, tu as fait une faute de grammaire / de vocabulaire / de prononciation - il faut dire ...

Ce n'est pas correct ...

Beim Erstellen dieses Tafelbildes wurde von mir immer die jeweilige Situation vorgegeben, worauf die Schüler Vorschläge zu passenden Wendungen machten, die ich dann z.T. verbesserte oder ergänzte (soweit dies den Schülern selbst nicht möglich war). Im Anschluß an diesen Hefteintrag wurden einige Übungen hauptsächlich unter dem Aspekt der interaktiven Kommunikation durchgeführt, um auf diese Weise mit dem Einschleifen der ersten Wendungen zu beginnen. - In späteren Hefteinträgen wurde auf andere Sprechsituationen eingegangen, u.a. auf das Stellen von Kontrollfragen zu neu eingeführtem Vokabular.

Fais une phrase avec ..., s.t.p.!

Expkique-moi le mot /l'expression ..., s.t.p.!

Donne-moi une définition du mot ...!

Quel est le contraire de ...?

Donne-moi un synonyme / une expression synonyme de ...

oder auf das Verbessern der Hausaufgabe

Répète / répétez la dernière phrase, s.t./v.p.!

Est-ce qu'on peut aussi dire ...?

Pourquoi est-ce que c'est faux / cela ne va pas?

sowie auf das Dirigieren der Lektüre eines Textabschnittes

Qui veut / voudrait commencer à lire?

Pas de volontaire? Alors ..., commence!

Qui continue au prochain paragraphe?

Merci, tu as bien/assez bien lu, mais tu as fait quelques fautes de prononciation. A la ligne ... il faut lire ...

Die Schüler umrahmten die jeweiligen Wendungen zur leichteren Wiederfindung stets mit dem selben Leuchtstift, was sich besonders im Fall von vereinzelt notierten Wendungen als hilfreich erwies.

Nach einigen Wochen erhielt die Lerngruppe eine Zusammenstellung wichtiger interaktiver Wendungen (vgl. **Anlage 1**, Blatt 1-2), mittels welcher das bisher Gelernte wiederholt und ergänzt werden konnte. Der Wiederholung und Festigung dienten ebenfalls eine Reihe von Übungsblättern zum interaktiven Wortschatz (vgl. **Anlage 2**, Blätter 1-7)⁴⁴, welche in regelmäßigen Abständen über das ganze Schuljahr verteilt von den Schülern bearbeitet wurden.

Rückblickend läßt sich sagen, daß ich gerade in der Anfangsphase bei den Schülern häufig muttersprachliche Äußerungen unterdrücken mußte. Obwohl ich so oft wie möglich darauf drang, die jeweilige muttersprachliche Äußerung in die Zielsprache umzusetzen („Comment di-on en français“), blieb dies bis zum Schluß problematisch.

Manchmal konnte ich feststellen, daß sich die Schüler mir gegenüber zwar auf französisch äußerten, im nächsten Moment ihre Klassenkameraden jedoch zunächst auf deutsch ansprachen. Dies geschah vor allem bei unvorhergesehenen Situationen und wurde von den Betreffenden damit begründet, daß ihnen eine fremdsprachliche Kommunikation unter Deutschen manchmal etwas unnatürlich vorkäme. In gut eingespielten Situationen (z.B. bei Lehrbuchübungen, schülerdirigierter Lektüre etc.) gewöhnten sich die Schüler jedoch sehr schnell an eine zielsprachige Interaktion, auch wenn sie dabei anfangs zu spielerischer Übertreibung neigten.

3.2. Schülerzentriertes Üben, demonstriert am Beispiel zweier Übungen aus dem Lehrwerk

Als erstes Beispiel soll hier eine Übung zur Verwendung von Adjektiv bzw. Adverb dienen (vgl. Cours intensif 2, p. 26, no. 4a):

4 Une surprise-partie. Les invités discutent.

Complétez.

Employez: a) bon - bien /mauvais - mal /meilleur - mieux;
b) très /bien/ beaucoup.

- a) 1. - Tu la trouves ..., la salade niçoise?
- Oui, elle n'est pas Pourquoi?
- Moi, je ne l'aime pas
- La salade niçoise que je fais est ..., je trouve.
2. - Tiens! Du cognac! J'aime ... ça. Et toi?
- Moi, j'aime ... le coca.
Le cognac, c'est très ... pour la santé.

Auf meine Anforderung hin kam eine Schülerin ans Pult, um die Leitung der Übung an meiner Stelle zu übernehmen, während ich mich an ihren Platz setzte.⁴⁵

Margit: Maintenant, on fait le no. 4 à la page 26.

⁴⁴ Anlagen 1 und 2 wurden mir freundlicherweise von meinem SL, Herrn StD Udo Schmitt zur Verfügung gestellt.

⁴⁵ Die von jetzt an folgenden Unterrichtsdialoge wurden von mir in den jeweiligen Stunden sinngemäß protokolliert, es handelt sich hier also nicht um wörtliche Zitate.

- Qui voudrait commencer?
(keine Meldung)
Alors, Hoger commence, s.t.p.!
- Holger: 'Tu la trouves bonne la salade niçoise?'
- Margit: Oui, c'est correct. Appelle qn, s.t.p.!
- Holger: Karin, continue.
(Die nächsten Sätze werden alle fehlerlos ergänzt bis zum 3. Beispiel, bei dem Sandra einen Aussprachefehler macht, indem sie [tyegzaze:R] statt [tyegzaze:R] liest. - Margit überhört den Fehler, wogegen Hans-Dieter ihn bemerkt.)
- Hans-D.: Il y a une faute de prononciation. Il faut dire [egzaze:R] et pas [egzaze:R].
(Auf ein Handzeichen von mir läßt Margit Sandra wiederholen)
- Margit: Ah oui, Sandra - tu répètes?
(Erst im letzten Satz der Übung kommt ein Fehler vor, den Margit dieses Mal bemerkt.)
- Oliver: 'Oui, mais pour danser plus mauvais que lui, il faut être franchement mauvais.'
- Margit: Non, il faut dire 'pour danser plus mal.'
- Oliver: Ah, d'accord, 'plus mal.'

Bei dem zweiten Beispiel für schülerzentriertes Üben handelt es sich um die Verbesserung einer schriftlichen Hausaufgabe (vgl. Cours intensif 2, p. 36, no. 6b).

6 Le verbe 'changer'.

- b) Exprimez d'une autre façon.
Employez le verbe „changer“.
- b) 1. Pascal n'est plus au lycée Paul-Valéry.
Il est dans un autre lycée.
2. Attendez. Je vais vite à la banque.
Je n'ai plus d'argent français.
3. Regardez le ciel. Il va pleuvoir.
4. Notre téléviseur est toujours en panne.
Il est temps d'en acheter un autre.
5. Pour aller de Limoux à Toulouse,
il faut descendre à Carcassonne
et prendre ensuite le rapide de Toulouse

Die Schüler mußten die im Buch vorgegebenen Sätze unter Benutzung des Verbes 'changer' umformulieren und auf eine Folie schreiben. Zur Verbesserung der Hausaufgabe kam ein Schüler mit seiner Folie an den OH-Projektor. Zunächst ließ er einen Mitschüler die Vorgabe für den ersten Satz im Buch vorlesen und dann die entsprechende Umformung, wonach er seine eigene Lösung aufdeckte:

Devoir: p.36 / 6b

1. Il a changé de lycée
2. Il me faut changer del'argent.
3. Le temps va changer.
4. Il est temps de changer de téléviseur.

5. Pour aller de Limou à Toulouse il faut changer de train à Carcassonne.

Nach jedem Vergleich notierten die Schüler die richtige Lösung ins Heft, wobei ich mich an den Platz des Schülers am Projektor setzte und die ganze Verbesserung für ihn mitschrieb. Bei dieser Übung mußte ich zweimal eingreifen, um Fehler zu korrigieren, die von der Lerngruppe nicht erkannt wurden. Ansonsten akzeptierte sie die Korrekturen durch ihren Mitschüler ohne zu murren.

Obwohl dieses Verfahren mehr Zeit in Anspruch nimmt als im allgemeinen für die Hausaufgabenverbesserung angesetzt wird, ermöglicht es eine lückenlose Verbesserung, die alle Schüler in ihren Heften stehen haben, was bei einer ausschließlich mündlichen Korrektur nicht gewährleistet ist.

Aus diesem Grund griff ich auch bei schriftlich angefertigten Übersetzungen auf diese Korrekturtechnik zurück.

3.3. Weitere Formen schülerzentrierten Übens

Nach den beiden lehrbuchgestützten Übungen sollen jetzt noch einige freiere Formen schülerzentrierten Übens vorgestellt werden.

Eine beliebige Übungsform war beispielsweise die schülerdirigierte Lektüre eines Lehrbuchtextes, was hier am Beispiel des Textes 3A „Grenoble, ville d’avenir“ (Cours intensif 2, p.32) gezeigt werden soll:

A Grenoble, ville d’avenir

Grenoble (333.000 habitants) est située en Dauphiné, au cœur des Alpes. C’est une ville très active.

L’industrie et le commerce y tiennent une place importante. On fabrique des textiles, des gants, du papier et des machines: par exemple, des turbines et des téléphériques.

De plus, c’est une ville universitaire très connue: 25.000 étudiants du monde entier y font leurs études.

Enfin, il y a , à Grenoble, un grand Centre d’Etudes Nucléaires, où les savants font des recherches sur L’énergie atomique.

Ce qui rend la ville plaisante, c’est l’harmonie qui existe entre les vieux quartiers et les réalisations modernes sur le plan de l’architecture et de l’urbanisme.

Pour les X^{es} Jeux Olympiques d’hiver, qui ont eu lieu à Grenoble en 1968, on a créé, en effet, des zones piétonnes et construit de nombreux bâtiments: un aéroport moderne, une grande Maison de la Culture, un grand Palais des Congrès, de beaux hôtels.

Ce que les habitants de Grenoble apprécient surtout, c’est que leur ville est une ville humaine, une ville qui offre de nombreuses possibilités, une ville ouverte sur l’avenir.

Meine beste Schülerin, Daniela, wurde mit der Leitung der Übung betraut und kam mit ihrem Buch vor ans Pult.

Daniela: Maintenant, on va lire le nouveau texte à la page 32. Qui lit le premier paragraphe?
 (Einige Meldungen)
 Manuela, vas-y!

(Manuela liest bis Zeile 7)

Merci, ça suffit. Mais à la ligne 7, il faut prononcer [ãtje], pas [ãtjer].

Oliver, continue, s.t.p.!

Oliver: C'est où?

Daniela: A la ligne 8.

(Oliver liest bis Zeile 18 und macht insgesamt 3 Fehler, die Daniela alle bemerkt)

Merci, Oliver. Il y a quelques fautes. A la ligne 11, il faut lire [plezãt], ... puis tu dois faire le liaison entre 'Jeux' et 'Olympique' ... c'est [zøzclepik]. Puis ce n'est pas [ercpcR], mais [aetopoR].

(Für den letzten Abschnitt weise ich Daniela an, nun die Mitschüler die Fehler finden zu lassen)

Daniela: Qui lit le dernier paragraphe?

Oui, Karin, vas-y! Et les autres font attention aux fautes de prononciation.

(Karin liest den Text zu Ende und macht einen Fehler)

Merci. Alors, est-ce que'elle a fait une faute?

(Fast alle Schüler melden sich)

Oui, Tanja?

Tanja: A la ligne 19, elle a lu [apresje], mais il faut dire [apresi].

Daniela: Oui, c'est ça.

Die Zahl der Meldungen auf Danielas letzte Frage hin läßt den Schluß zu, daß die Konzentration der Schüler am Ende der Übung deutlich höher war, da alle aufgefordert waren, auf die Aussprachefehler zu achten. Laut eigener Aussagen war diese Übung ein willkommener methodischer Wechsel, bei dem sie sich nicht überlastet fühlten.

Weit weniger geschätzt, und von den meisten Schülern mit der Zeit als „lästig“ empfunden, wurde jedoch das Stellen von Verständnisfragen zu neu durchgenommenen Textabschnitten. Zum einen erforderte diese Übung wohl eine größere geistige Anstrengung, zum anderen mußte ich entdecken, daß die französische Fragestellung an sich nicht wenigen Schülern noch einige Probleme bereitete. Aus diesem Grund schob ich eine Wiederholungsstunde über die Bildung von Fragen⁴⁶ ein, um den Schülern wenigstens dieses Hindernis aus dem Weg zu räumen. Danach gab ich ihnen des öfteren als schriftliche Hausaufgabe das Formulieren einiger Fragen zu bereits behandelten Texten auf, bis die Schüler dabei genügend Sicherheit erlangt hatten. - Hier nun ein Beispiel für das genannte Verfahren, bei welchem sich die Schüler Fragen zu dem selben Text wie oben stellen sollten.

Ich: Maintenant, essayez de trouver des questions sur la première moitié du texte et posez-les aux autres.

3A

(keine Meldung)

Personne? Ce n'est pas vrai ... alors, je chercherai une victime ... Holger, pose une question!

Holger: Où est-ce que Grenoble se trouve?

Hans-Dieter, réponds, s.t.p.!

Hans-D.: Grenoble est située en Dauphiné, au coeur des Alpes.

Holger: Oui, c'est correct.

Ich: Quelqu'un d'autre? Mais posez des questions un peu plus difficiles, s.v.p.!

Daniela, oui?

⁴⁶ Bis zu diesem Zeitpunkt waren den Schülern nur die Fragestellung mit 'est-ce que' und die Fragestellung durch Intonation bekannt.

Daniela: Pourquoi est-ce que Grenoble est une ville importante, Manuela?
 Manuela: Parce qu'il y a beaucoup d'industrie à Grenoble.
 Daniela: Par exemple?
 Manuela: On y fabrique des textiles, des gants, du papier et des machines.
 Daniela: C'est tout? Anja?
 Anja: Non, il y a aussi une grande université et un grand Centre d'Etudes Nucléaires à Grenoble.

Beim 2. Teil des Textes wurde genauso verfahren. Wie die zuerst gestellte und beantwortete Frage beweist, besteht dabei jedoch manchmal die Gefahr, daß sich die Schüler zu leichte Fragen stellen, deren Antworten dann einfach kurz vom Text abgelesen werden. Insbesondere Holer und Hans-Dieter hatten sich auf diese Art von „weichem Boykott“ spezialisiert. Nachdem anfängliche Ermahnungen nicht fruchteten, übergang ich ihre weiteren Boykottversuche kommentarlos und erreichte damit, daß diese nur noch gelegentlich vorkamen. Außerdem ging ich manchmal dazu über, 4 Schüler zum Fragestellen zu bestimmen und den Rest der Gruppe die Bücher schließen zu lassen, um auf diese Weise selbständig formulierte Antworten zu erhalten.

Diese beiden Beispiele für ein „freieres“ schülerzentriertes Üben ließen sich noch durch viele andere ergänzen, auch sind Varianten der einzelnen Verfahrensweisen immer möglich. So könnte man die zuletzt angesprochene Übung auch von einem Schüler durchführen lassen. Allerdings machte ich bei allen schülergelenkten Übungen die Erfahrung, daß sich die Schüler äußerst selten freiwillig zum Übungsleiter meldeten. War jedoch erst einmal das „Opfer“ bestimmt, beteiligte sich die ganze Gruppe willig an der Übung. Nur anfangs neigten manche Schüler dazu, Mitschüler aufzurufen, um sie in eine unangenehme Lage zu bringen. So wurde der einzige Außenseiter, der zu diesem Zeitpunkt zudem noch der Schwächste in der Lerngruppe war, häufig von 2 bestimmten Mädchen aufgerufen, während 2 der Jungen sich einen Spaß daraus machten, immer wieder die gleichen Mädchen aufzurufen. Auch kam es vor, daß sich zwei Schüler einen „Schlagabtausch“ lieferten und so dafür sorgten, daß sonst niemand zu Wort kam. Zum Glück zeigten sich die meisten Schüler der Gruppe jedoch so verständig, diese Spiele nicht mitzumachen und z.T. sogar zu kritisieren. Außerdem wies ich einmal am Ende einer solchen Stunde darauf hin, daß Interaktion die Beteiligung aller und nicht nur einzelner Schüler bedeute, so daß sich die Situation ziemlich rasch normalisierte.

3.4. Die selbständige Einführung eines Lektionstextes durch Schüler

Für diese Vorhaben war am besten ein Dienstag geeignet, an welchem ich die 3. Stunde zur Vorbereitung und die 6. Stunde zur Durchführung nutzen konnte. Die Lerngruppe wurde in 4 Kleingruppen zu je 3 Schülern aufgeteilt⁴⁷, ebenso unterteilte ich den einzuführenden Text (Cours intensif 2, Doss. §D, p.41) in 4 Abschnitte.

1. Ce jour-là, à l'Alpe d'Huez, il faisait très beau temps. Gilbert, un jeune moniteur de ski, et les élèves de son groupe, avaient décidé de prendre, après le déjeuner, le téléphérique du Pic Blanc. Les élèves devaient faire leur première longue descente.

Patrick Gauthier était très content. La veille, évidemment, il s'était couché un peu tard. Mais enfin il était en vacances, alors! Eliane, sa soeur, et Joëlle, une amie de celle-ci, par contre, n'avaient pas envie d'y aller.

Elles voulaient rester au village.

⁴⁷ Ein Schüler war erkrankt.

Pendant le déjeuner, Patrick a essayé de décider les deux jeunes filles à partir avec le groupe. Il leur a dit d'abord que la descente qu'ils allaient faire n'était pas difficile.

- Dis donc, toi, tu nous prends pour qui? On n'a pas peur! lui a alors répondu sa soeur. Et elle lui a rappelé que les élèves du groupe avaient décidé de faire une surprise-partie après le dîner et que, par conséquent, il fallait bien quelqu'un pour la préparer.

- Ce n'est qu'un prétexte pour ne pas y aller, a dit alors Patrick. Puis il a ajouté:

- Faites ce que vous voulez. Moi, en tout cas, j'y vais.

2. Après le repas, les élèves du groupe ont pris le téléphérique. Ils se sont arrêtés à la première station et sont allés sur la piste. Gilbert leur a donné les dernières instructions, puis ils ont commencé à descendre.

Patrick est parti le dernier. Au bout de cent mètres, il s'est rendu compte qu'il allait trop vite. Il a alors essayé de freiner, mais il est tombé.

Quand il a voulu se relever, il a senti une vive douleur dans la jambe droite et il est retombé. Il a essayé encore une fois: mais non, pas moyen! - Que faire?

Patrick a attendu. Au bout de 10 minutes, enfin, il a vu, en haut de la piste, trois skieurs qui descendaient dans sa direction. L'un d'eux s'est arrêté près de lui:

- Rien de cassé?

- Je ne sais pas.

En tout cas, je n'arrive pas à me relever.

- Attendez. Je vais vous aider.

Le skieur l'a aidé à se remettre debout, mais Patrick est retombé aussitôt. Rien à faire! Il n'arrivait pas à se tenir debout. Sa jambe lui faisait trop mal.

Le skieur est alors chercher du secours.

Une demi-heure plus tard, Gilbert et un autre moniteur sont arrivés avec une grande luge. Patrick leur a raconté ce qui s'était passé. Puis, les deux moniteurs ont étendu le jeune homme, sur la luge et ils sont redescendus avec lui jusqu'à l'école de ski. De là, ils l'ont conduit chez un médecin qui a examiné la jambe blessée.

- Vous croyez qu'elle est cassée, docteur?

- Oui, je crois bien. Je vais vous faire une radio ...

Dix minutes après, le docteur lui a montré la radio.

- C'est bien une fracture. Regardez ...

Bien, je vais vous faire un plâtre.

- Je n'ai vraiment pas de chance!

- Oh, vous savez, chaque année, il y a un tas de gens qui se cassent la jambe, même de bons skieurs.

Nachdem der 1. Teil des Textes (bis Z.22) von mir schon in der vorhergegangenen Stunde eingeführt worden war, verblieben für die 1. Gruppe die Zeilen 23-29, für die 2. Gruppe die Zeilen 30-35 und die letzten beiden Gruppen die Zeilen 36-43 bzw. 44-57.⁴⁸

Der Arbeitsauftrag lautete für jede Gruppe gleich und gliederte sich in drei Phasen. Zunächst sollten die Schüler die unbekanntesten Wörter ihres Abschnittes im Vokabelteil des Lehrwerkes nachschlagen, sich die Definitionen durchlesen und die Wörter danach mit Definition auf eine Folie schreiben. Zu diesem neu einzuführenden Vokabular sollten außerdem Kontrollfragen formuliert werden. Der 2. Arbeitsschritt bestand darin, sich auf die Lektüre des Textes vorzubereiten; zu diesem Zweck stellte ich die Lehrbuchkassette nebst Recorder zur

⁴⁸ Über den Umfang der Abschnitte entschied die Zahl der darin neu vorkommenden Wörter.

Verfügung - für den Fall, daß bezüglich der Aussprache Unklarheiten auftreten sollten. Im letzten Arbeitsschritt schließlich sollte jede Gruppe Verständnisfragen zu ihrem Abschnitt überlegen und diese ebenfalls schriftlich fixieren. Die Vorbereitung nahm die gesamte Unterrichtsstunde in Anspruch, wobei die Schüler jeden Schritt gemeinsam erarbeiteten und abschließend bestimmten, wer welchen Arbeitsschritt durchführte.

In der Anschlußstunde präsentierten dann die einzelnen Gruppen ihre jeweiligen Textabschnitte. Da bis auf die Einführung des Vokabulars sämtliche für eine Texteingabe notwendigen Verfahren schon erläutert wurden (vgl. Kapitel 3.2 und 3.3) soll hier nur noch die Vokabelarbeit exemplarisch vorgestellt werden.

Daniela, der der Gruppe angehörte, die für den zweiten Abschnitt (Z. 30-35) zuständig war, begann mit der Einführung des Vokabulars (vgl. Anlage 3, eine Kopie ihrer Folie), indem sie jeweils einen Begriff aufdeckte und dessen Definition dazu vorlas.

- Daniela: Dans le 2^e paragraphe il y a aussi quelques nouveaux mots, p.ex. le verbe 'sentir' - en allemand ça veut dire 'fühlen'.⁴⁹
Et le prochain mot, c'est 'douleur' ... voilà un exemple: 'Quand on se coupe à la main, on sent une douleur'.
(Daniela deckt die beiden Begriffe wieder ab)
Andrea, fais une phrase avec 'sentir' et 'douleur'!
- Andrea: Quand je me coupe à la main, je sens une douleur.
- Daniela: (deckt das nächste Wort auf)
Bon. L'adjectif 'vif, vive' est employé pour 'une personne qui pense vite' ou pour 'une douleur qu'on sent beaucoup'.
(D. deckt wieder ab)
Alors, quand est-ce qu'on emploie 'vif'?
Emar?
- Elmar: Pour une personne qui pense vite.
- Daniela: Et l'autre possibilité? Oliver?
- Oliver: Je ne sais pas. Hans-Dieter, aide-moi!
- Hans-D.: Pour une douleur?
- Daniela: Oui.

Die restlichen Wörter führte Daniela auf die selbe Weise ein, wobei die Schüler - und ich an Danielas Stelle - mitschrieben. Während die Kontrollfragen zum 1. Abschnitt die Schüler oft noch unvorbereitet trafen, konzentrierten sie sich jetzt verstärkt auf die Wortklärungen und versuchten, sie sich gleich einzuprägen. Bei einem Vergleich von Danielas Wortklärungen mit denen im Lehrbuch stellte ich außerdem fest, daß sie sich in einigen Fällen um abweichende Formulierungen bzw. in einem Fall um ein zusätzliches Beispiel bemüht hatte (vgl. 'douleur', 'sentir').

Nach der Vokabeleinführung las Manuela den Textabschnitt vor, ließ ihn gleich darauf von einem anderen Mitschüler vorlesen und korrigierte seine Fehler.

Schließlich kam die letzte der Gruppe, Margit, nach vorne und stellte ihre Textverständnisfragen:

- 1) Pourquoi est-ce que Patrick est retombé?
- 2) Qui il'a aidé?
- 3) Est-ce que les skieurs sont arrivés tout de suite?⁵⁰

⁴⁹ Im Lehrbuch ohne frz. Erklärung.

⁵⁰ Kopie von Margits Notiz.

Sowohl bei Margit als auch bei den anderen Schülern waren die Fragen z.T. fehlerhaft, in welchem Fall ich zunächst den Rest der Lerngruppe zur Verbesserung aufrief und erst dann korrigierend eingriff, wenn der Fehler nicht erkannt wurde. Margits Fehler in der 2. Frage wurde mit meiner Hilfe schließlich entdeckt. Bei der Beantwortung der Fragen gab es generell keinerlei Probleme, da sie aufgrund der Kürze der Abschnitte meist sehr einfach ausfallen mußten.

Bevor hier jedoch näher auf die Ergebnisse der Stunde und die Reaktionen der Schüler eingegangen wird, soll noch ein weiteres Beispiel für das selbständige Arbeiten der Schüler im Sinne eines interaktiven Unterrichts folgen.

3.5. Die selbständige Einführung einer grammatischen Erscheinung durch Schüler

Um den Schülern bei diesem Vorhaben nicht zuviel zuzumuten, entschied ich mich für ein relativ leichtes Grammatikkapitel, nämlich die Bildung des futur antérieur.

Da passé composé und futur simple schon bekannt waren, durfte den Schülern die Ableitung der neuen Formen nicht sonderlich schwerfallen. Die Vorbereitung des Vorhabens erfolgte dieses mal in Partnerarbeit. Zunächst wies ich die Schüler an, im Text 5C ihres Lehrbuches (p.66) nach Formen des futur antérieur zu suchen und diese für die Sammelphase mit Bleistift zu markieren. Danach sollten sie eine Folie in Anlehnung an die Darstellung des grammatischen Beihefts (§ 47, p.31) anfertigen, wobei beim 1. Paradigma einige Formen, beim 2. und 3. jedoch nur eine zw. keine vorgegeben werden sollten. Außerdem gab ich den Auftrag, die Regel zur Bildung des futur antérieur auf französisch zu formulieren und unter die Paradigmen zu schreiben. Anschließend sollten sich die Schüler noch auf die Anwendungsphase vorbereiten und zu diesem Zweck zwei Lehrbuchübungen (p. 68, n° 2,3) eingehend studieren. Für die Durchführung der Sammelphase kam ein Schüler an die Tafel und forderte seine Mitschüler auf, ihm Beispiele für Formen des futur antérieur aus dem Text 5C zu nennen. Diese Beispiele wurden von ihm an der Tafel aufgelistet und von den Schülern mitgeschrieben. Danach präsentierte eine Schülerin ihre Folie (vgl. Anlage 4)⁵¹ und ergänzte die fehlenden Formen mit der Hilfe ihrer Mitschüler, die die Formen ebenfalls ins Heft schrieben. Dann forderte sie die anderen auf, die Regel zur Bildung der Formen zu nennen, und deckte schließlich ihre eigene Regel auf, bei der allerdings noch einige sprachliche Verbesserungen anzubringen waren, bevor sie die Schüler ins Heft schreiben konnten. Zum Schluß übernahm dann ein weiterer Schüler die Leitung der Anwendungsphase. Beide Übungen wurden von den Schülern in erstaunlich kurzer Zeit bewältigt, was eindeutig auf die eingehende Beschäftigung mit dem neuen Stoffgebiet und den dazugehörigen Übungen zurückzuführen war. Auch zeigten sich die Schüler während der Anwendungsphase sehr konzentriert und motiviert und reagierten sofort, wenn ein Fehler gemacht wurde.

Zusammenfassend läßt sich zu beiden Unterrichtseinheiten folgendes sagen: Während bei der Texteingabe allen Schülern eine Lehrfunktion zugeteilt werden konnte, geschah dies bei der Grammatikdarbietung nur im Fall von vier Schülern. Dennoch wurden die Schüler auch hier in viel höherem Maß aktiviert als dies bei einer lehrerzentrierten Grammatikeinführung hätte der Fall sein können. Insbesondere bei der Auswahl von Grammatikkapiteln sollte man jedoch Vorsicht walten lassen, um die Schüler nicht zu überfordern und Mißverständnissen vorzubeugen. So empfiehlt es sich meiner Meinung nach, die Einführung schwieriger

⁵¹ Ursprünglicher Zustand der Folie, also vor der Präsentation!

grammatischer Phänomene (z.B. subjunctif, Gebrauch von p.c. und p.s. etc.) nach wie vor lehrerzentriert vorzunehmen.

Bei der Auswahl von Texten für eine schülerdirigierte Texteingührung sollte man ebenfalls darauf achten, daß im Text nicht zu viele unbekannte grammatische Strukturen vorkommen, um den Semantisierungsprozeß nicht unnötig zu erschweren.

Wie erwartet war bei der Übernahme von Lehrfunktionen zu beobachten, daß extrovertierte Schüler sich viel besser in der ungewohnten Situation zurecht fanden als introvertierte. Die eher extrovertierten Schüler machten sich in viel höherem Maß die interaktive Unterrichtssprache zu eigen und waren im Ausdruck gewandter als eher zurückhaltende Schüler. Bisweilen schienen manche Schüler regelrecht in die Rolle des Lehrers hineinzuschlüpfen und lernten wohl auf diese Weise auch einmal das Unterrichtsgeschehen aus der Sicht des Lehrers kennen.

Bei den beiden beschriebenen Unterrichtsstunden hätte man jedoch auch sicher noch anders verfahren können - z.B. wäre es vielleicht besser gewesen, bei der Texteingührung statt 4 nur 3 Gruppen zu bilden, um so eine zu starke Zergliederung des Textes zu verhindern⁵² und eine strafere Durchführung zu ermöglichen. In einer späteren Texteingührung ließ ich die Schüler außerdem für die Präsentation des neuen Wortschatzes Beispielsätze statt Definitionen angeben, da letztere meist nur aus dem Buch abgeschrieben wurden und somit die Schüler nur wenig Eigenleistung erbrachten. Außerdem ergab sich einmal das Problem, daß sämtliche neuen Wörter in sogenannten „Wortgleichungen“ eingeführt wurden (z.B. „siécle’, ça veut dire ein allemand ‘Jahrhundert’“), was durch genauere Instruktionen für die Vokabelvorbereitung ebenfalls hätte vermieden werden können.

3.6. Der interaktive Unterricht aus Schülersicht

Um zu erfahren, welche Meinung sich die Schüler zu dem in ihrer Klasse praktizierten methodischen Ansatz gebildet hatten, erstellte ich am Ende des Schuljahres einen Fragebogen (vgl. Anlage 5), der anonym zu beantworten war. Von den 13 ausgeteilten Fragebögen erhielt ich 12 beantwortet zurück.

Zur Auswertung läßt sich generell sagen, daß die Schüler das methodische Konzept des interaktiven Unterrichts insgesamt positiv beurteilten. Lediglich 2 Schüler standen dem Versuch gleichgültig gegenüber, während die übrigen ihn für gut befanden. Leider stellte ich im nachhinein fest, daß die Urteile der Schüler aufgrund meiner Fragestellung nicht differenzierter ausfallen konnten. Da sich niemand ausdrücklich gegen den interaktiven FU aussprach, entfiel die Beantwortung der gesamten dritten Frage, bei welcher die Schüler Einwände gegen den Unterrichtsversuch hätten erheben können. So aber gaben 7 von 10 Schülern das selbständigere Arbeiten für eine positive Wahl an, 8 die höhere Konzentration auf das Unterrichtsgeschehen, 5 den höheren Lerneffekt, 5 das bessere Verhältnis zum Lehrer und 3 das bessere Verhältnis zu den Mitschülern. Sonstige Gründe wurden nicht genannt. Auf die Frage, ob sie diese Unterrichtsform aktiver am Unterrichtsgeschehen hätte teilnehmen lassen, antworteten 7 Schüler mit ‘ja’, 2 mit ‘nein’ und 3 mit ‘unentschieden’. Das Interesse am Fach Französisch hatte sich nach den vorliegenden Angaben bei 5 Schülern gesteigert, während 2 die betreffende Frage mit ‘nein’ beantworteten und die restlichen Schüler ‘unentschieden’ ankreuzten. Schließlich fanden 8 Schüler, daß mit dem interaktiven FU der Leistungsdruck etwas abgebaut werden konnte, 2 waren der Ansicht, daß dies sogar in hohem

⁵² Durch die z.T. sehr kurzen Abschnitte konnten kaum allgemeinere Fragen gestellt werden, deren Beantwortung höhere Anforderungen an die Schüler gestellt hätte.

Maß zutraf, wohingegen nur 2 Schüler mit 'nein' antworteten und keiner das Gegenteil für zutreffend hielt.

4. Schlußbemerkung

In dieser Arbeit konnte nur ein kleiner Einblick in die Möglichkeiten eines interaktiven Unterrichts gegeben werden - einige Kapitel würden sich sicher als Themen für detailliertere Darstellungen eignen, so z.B. die systematische Erarbeitung und Einübung eines interaktiven Wortschatzes. Auch wäre es interessant, mit einer entsprechend trainierten Klasse die Durchnahme von Lektüren, Chansons und Gedichten interaktiv zu gestalten.

Rückblickend auf meinen Unterrichtsversuch möchte ich sagen, daß eine der wichtigsten Voraussetzungen für das Gelingen des Vorhabens mein gutes Verhältnis zu der Klasse war und daß ich seine Realisierung in einer schwer zu disziplinierenden Klasse vielleicht nicht gewagt hätte.

BIBLIOGRAPHISCHE HINWEISE

Bohnsack, F. u.a. 1984. Schüleraktiver Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Butzkamm, W. 1973. Aufgeklärte Einsprachigkeit. Heidelberg: Quelle & Meyer

Heinrich, V. „Möglichkeiten zur Verbesserung der Sprachaktivität bei Schülern der Sekundarstufe I“, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 2 (1983), S. 140-149.

Jörger, K. 1976. Einführung in die Lernpsychologie. Freiburg/Basel/Wien: Herder Verlag.

Martin, J.P. „Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler“, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 33/4 (1986), S. 395-403.

Meyer, H. 1987. Unterrichtsmethoden, II: Praxisband. Frankfurt/M: Scriptor Verlag.

Nickel, H. „Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse“, in: Biermann, R. (Hrsg.), Interaktion - Unterricht - Schule. Darmstadt, 1985, S. 254-280.

Schiffler, L. 1985. Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Stuttgart: Klett Verlag.

ders. „Über das Miteinander von Lehrern und Schülern im Fremdsprachenunterricht“ , in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 4 (1983), S. 401-407.

Wagner, A.C. (Hrsg.) 1982. Schülerzentrierter Unterricht. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

Lehrwerk

Etudes Françaises - Cours intensif 2, (mit grammatischem Beiheft). Stuttgart: Klett Verlag 1988.

Lehrplan

Curricularer Lehrplan für Französisch als 2. Fremdsprache in der 9. und 10. Jahrgangsstufe des Gymnasiums. In: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Jg. 1982, Sondernummer 14, S. 343ff.

Sonstige Quellen

Martin, J.P. (Buch) „Schüler organisieren ihren Unterricht selbst“, FWU Filmverleih, Nr. 420451

ANHANG

(Der Anhang ist erhältlich bei PD Dr. Jean-Pol Martin, Katholische Universität Eichstätt, Universitätsallee 1, 85071 Eichstätt)