

**Bericht über die Anwendung eines Prinzips schülerorientierten  
Unterrichts im Anfangsunterricht Französisch einer 7. Klasse der  
Albert-Schweitzer-Oberschule (Gymnasium).**

**Schwerpunkt: Die Übernahme von ausgewählten Lehrfunktionen  
durch Schüler**

*Schriftliche Prüfungsarbeit zur Zweiten Staatsprüfung für das Amt der  
Studienrätin*

**Vorgelegt von:**

**Susanne Enke, Studienreferendarin im 2. Schulpraktischen Seminar Berlin-Neukölln  
(S)**

**Berlin, den 25. April 1988**

## INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung
2. Unterrichtsvoraussetzungen
3. Sachdarstellung und didaktisch-methodische Überlegungen
  - 3.1. Abstimmung mit dem Rahmenplan
  - 3.2. Darstellung des fremdsprachendidaktischen Konzeptes von martin
  - 3.3. Didaktisch-methodische Überlegungen
  - 3.4. Überprüfung der Ergebnisse
  - 3.5. Übergeordnete Lernziele
  - 3.6. Übersicht über den Berichtszeitraum
4. Bericht über die Anwendung der Methode
  - 4.1. Beschreibungsmodalitäten
  - 4.2. Übernahme von einfachen Durchführungsfunktionen
  - 4.3. Übernahme der Darbietungsfunktion
    - 4.3.1. Die erste Teilstunde
    - 4.3.2. Die Gruppenarbeitsstunde
    - 4.3.3. Die zweite Teilstunde
5. Fragebogen zum Schülerurteil über die Methode
  - 5.1. Zur Anlage des Fragebogens
  - 5.2. Auswertung
6. Gesamtreflexion

## ANMERKUNGEN

## LITERATURLISTE

## ANHANG

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

## Verwendete Abkürzungen

AB	Arbeitsbogen
FT	Filztafel
GA	Gruppenarbeit
GUG	Gelenktes Unterrichtsgespräch
HA	Hausaufgabe
L.	Lehrerin
L.-Sch.Schüler	in der Lehrerrolle
LV	Lehrervortrag
LZ	Lernziel
OH	Overhead
Sch.	Schüler/innen
STA	Stillarbeit
WB	Wandbild

## 1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschreibt den Versuch, ein Konzept schülerorientierten Unterrichts für die ersten Monate des Anfangsunterrichts Französisch anzuwenden.

Ausschlaggebend für die Themenwahl war die in der fremdsprachendidaktischen Diskussion immer wieder auftretende Frage danach, wie „der Fremdsprachenunterricht als künstliche, verordnete und u.a. selektionswirksame Fachveranstaltung“<sup>1</sup> so gestaltet werden könne, daß er dennoch Chancen aktiven und interaktiven Spracherwerbs eröffnen kann.<sup>2</sup>

Denn nicht zuletzt sind es die „Adressaten“ des Fremdsprachenunterrichts selbst, die Schüler, die bei Befragungen massive Kritik an der herkömmlichen Unterrichtsgestaltung äußern<sup>3</sup>.

Diese Bemerkung trifft sich mit den Eindrücken, die ich im Unterricht am Ende der Mittelstufe selbst sammeln konnte. Bei den Schülern im dritten oder vierten Lernjahr ist ein erhebliches Absinken der Motivation zum Fremdsprachenlernen bemerkbar. Vor dem Hintergrund dieser Feststellungen scheint mir die Methode Jean-Pol Martins „Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler“<sup>4</sup> ein Versuch zu sein, innerhalb der vorgegebenen curricularen Setzungen neue Wege in Richtung Schülerorientierung im Französischunterricht zu gehen.

Ich machte die Bekanntschaft mit dieser Methode im Dezember 1986, als Martin auf einer Veranstaltung im Berliner Institut Français zwei Videofilme zeigte, die die Realisierung seiner Methode anhand eines Unterrichtsausschnittes in seiner Gymnasialklasse vorführten, die sich zum Zeitpunkt der Aufnahme im zweiten Lernjahr befand.<sup>5</sup>

Diese überzeugende anschauliche Vorführung und die positiven Auskünfte einiger anwesender Schüler, mit denen Martin versuchte, ad hoc seine Methode zu praktizieren, gaben mir den Anstoß, diese Konzeption, die sich ausdrücklich auf den Anfangsunterricht Französisch bezieht, einmal in meiner 7. Klasse zu erproben.

Die Zielsetzung dieser Arbeit besteht nun darin, zu überprüfen, ob die These Martins, durch die Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler, d.h. über den Aufbau einer lernprozeßbezogenen Aktivierung, würden die Schüler zu möglichst zahlreichen und kommunikativ relevanten Äußerungen angeleitet, zutrifft und welche motivatorischen Effekte diese Methode mit sich bringt. Damit wird gleichzeitig untersucht, ob diese Unterrichtskonzeption übertragbar ist, sie also unabhängig von der Lehrerpersönlichkeit und den spezifischen Unterrichtsvoraussetzungen in der Experimentierklasse anzuwenden ist<sup>6</sup> und somit ein kleiner Beitrag zu einer immer wieder geforderten Verbindung von Empirie und Fremdsprachenunterricht geleistet.<sup>7</sup>

Eine besondere Schwierigkeit für die praktische Überprüfung dieser Konzeption besteht jedoch darin, daß Martin ausdrücklich darauf besteht, die von ihm entwickelte Methodik des Anfangsunterrichtes in einem zweiten Schritt in einen allgemeinen lerntheoretischen Rahmen zu integrieren, da er den Anspruch erhebt, daß seine Reflexionen nicht nur theoriegeleitet, sondern auch theoriebildend erfolgen sollen.

Für die inhaltliche Anlage dieser Arbeit hat dies zur Konsequenz, daß zunächst einmal der Istzustand des Fremdsprachenunterrichts aus der Sicht Martins unter Einbeziehung weiterer

---

<sup>1</sup> H.E. Piepho: Zur Sprachpädagogischen Handlungskompetenz des Lehrers, in: Lehrperspektive, Methodik und Methoden, hrsg. von K.-R. Bausch u.a., Tübingen 1986, S. 131 – 136, hier: S. 134.

<sup>2</sup> Vgl. ebd.

<sup>3</sup> Vgl. I. Dietrich/R. Gässler/H. Schilder: Der Fremdsprachenunterricht auf dem Wege zur Schülerorientierung, in: Die neueren Sprachen 82, 3 (1983), S. 227 - 239

<sup>4</sup> J.-P. Martin: Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler. Fremdsprachenunterricht auf lerntheoretischer Basis des Informationsverarbeitungsansatzes, Tübingen 1985

<sup>5</sup> Martin entwickelte und erprobte sein Konzept in dieser Klasse, die er bis zum Abitur führte.

<sup>6</sup> Vgl. J.-P. Martin, a.a.O., S.251 f.

<sup>7</sup> Vgl. dazu: Empirie und Fremdsprachenunterricht, hrsg. von K.-R. Bausch u.a., Tübingen 1984

fachdidaktischer Positionen kurz analysiert werden muß, um danach die innovatorischen Überlegungen Martins zu skizzieren.

Durch die Tatsache, daß die Sachdarstellung in dieser Arbeit von der Erläuterung eines neuen methodischen Konzepts eingenommen wird, ergibt sich für den Punkt „didaktisch-methodische Überlegungen“, daß hier nicht von meiner Seite eigenständig eine Gesamtkonzeption entwickelt wird. An dieser Stelle werden vielmehr Einschränkungen und Modifikationen des Martinschen Ansatzes im Hinblick auf die aktuelle Anwendbarkeit in meiner 7. Klasse vorgenommen.

Martins hoher theoretischer Anspruch, der auf die Integration von Praxis und Theoriebildung abzielt, führt dazu, daß detaillierte Hinweise darauf fehlen, mit welchen konkreten Schritten die didaktische Kompetenz der Schüler im Unterricht systematisch aufgebaut werden kann.<sup>8</sup> Ich möchte daher versuchen, darzustellen, wie dies in Anlehnung an das Lehrbuch „Echanges I“<sup>9</sup> durchgeführt werden könnte und die von Martin vorgeschlagene Delegation von Aufgaben an die Schüler, die den Übungskomplex betreffen, erproben.<sup>10</sup>

Daraus ergibt sich für die formale Anlage der Arbeit, daß hier keine detaillierten Planungen für Gesamtstunden vorgelgt werden können. In einem analysierenden Bericht über die Durchführung einzelner Übungsformen durch die Schüler und in der Darstellung von drei Teilstunden, die Planung, Durchführung und Analyse enthalten, soll gezeigt werden, ob und wie die Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler gelingt und welche quantitativen bzw. qualitativen Äußerungen sich dabei im Unterrichtsgespräch ergeben.

In der anschließenden Auswertung des Fragebogens wird diese Beobachtung ergänzt durch das Schülerurteil zu der Methode, um so Aufschluß darüber zu erhalten, ob die Schüler Änderungen im Unterrichtsverlauf wahrnehmen bzw. wie sie sie bewerten.

## 2. Unterrichtsvoraussetzungen

Die Klasse 7e1 unterrichtete ich eigenverantwortlich seit Beginn des Schuljahres 1987/88. Sie besteht zum Zeitpunkt dieser Untersuchung aus 29 Schülern (16 Mädchen und 13 Jungen) im Durchschnittsalter von 12 Jahren. Ein Schüler wiederholt die 7. Klasse. Französisch ist nach Englisch die zweite Fremdsprache.

Jeder Schüler hat pro Woche vier Stunden Französischunterricht, davon drei Stunden im Klassenverband und eine Teilungsstunde, in der eine Kleingruppe, jeweils nur die Jungen oder die Mädchen, unterrichtet wird. Die Stunden sind aus organisatorischen Gründen etwas ungünstig verteilt; so finden an zwei Tagen jeweils Klassenunterricht und Kleingruppenunterricht im Abstand von einer Stunde hintereinander statt. Zusätzlich entfällt durch den schulfreien Samstag alle 14 Tage eine Unterrichtsstunde. Die Teilungsstunden haben wegen der geringeren Gruppengröße und der daraus resultierenden intensiveren Arbeitsatmosphäre gerade für die Erprobung von schüleraktivierenden Unterrichtsformen einen besonderen Stellenwert. Da sich die Lerngruppe erst konstituiert hatte, als ich sie übernahm, war die Zeit, in die diese Untersuchung fällt, stark geprägt von gruppenspezifischen Prozessen, da die Schüler ihre Position in der Gruppe finden und aushandeln mußten.

---

<sup>8</sup> Die Videofilme, die es vom Unterricht in der Versuchsklasse gibt, dokumentieren Beispiele der Textpräsentation und der Grammatikpräsentation durch Schüler im 2. Lernjahr. Die von Martin verfassten Briefe zeigen in Form von Zielvorgaben auf, welche Teile des Übungskomplexes an die Schüler abgegeben werden können, geben aber keine Hinweise zu deren progressiver Einführung.

<sup>9</sup> Etudes françaises, Echanges, Edition longue 1, hrsg. von B. Grunwald, Stuttgart 1987.

<sup>10</sup> Vgl. Didaktischer Brief 1, 1985.

Das Leistungsniveau kann nach diesem kurzen Zeitraum als durchschnittlich bezeichnet werden. Die Arbeitshaltung der Schüler ist gut, da allgemein eine hohe Motivation besteht, die neue Fremdsprache zu lernen, wenn auch eine relativ große Anzahl von Jungen dafür bekannt ist, die Hausaufgabe regelmäßig zu „vergessen“.

Die mündliche Mitarbeit ist weit gestreut. Durch gute Leistungen im mündlichen Bereich fallen vor allem fünf Schüler auf, darunter ein Mädchen. Große Schwierigkeiten im Bereich mündlicher wie schriftlicher Produktion haben etwa sechs Schüler.<sup>11</sup>

Bei einigen Jungen sind starke Konzentrationsschwächen zu bemerken, die sich in Verbindung mit einer Übermotorik und einer ausgeprägten Tendenz zu Gesprächen und kleineren Rivalitäten oft störend auf das Unterrichtsgespräch auswirken. Andererseits sind es aber gerade diese Schüler, die gute mündliche Leistungen aufzuweisen haben. Dies läßt sich möglicherweise dadurch erklären, daß drei dieser Schüler Deutsch als zweite Sprache neben der Muttersprache erlernt haben und über Spracherwerbsstrategien verfügen, die den Zugang zu der neuen Fremdsprache erleichtern; ein anderer ist der Repetent.

Die Mädchen haben fast durchgängig eine stärkere Lernhaltung und zeigen im schriftlichen Bereich bessere Leistungen, nehmen sich aber im Unterricht in der gesamten Lerngruppe aufgrund altersbedingter Durchsetzungsschwierigkeiten eher zurück. Diesem Problem konnte durch gezieltes Ansprechen der Schülerinnen begrenzt entgegengewirkt werden; im Unterricht in der Teilungsgruppe, wo sie unter sich sind, gibt es diese Probleme jedoch nicht. Im Teilungsunterricht der Jungen dominieren die oben genannten Schüler.

Die Arbeitsatmosphäre und das Verhältnis zwischen mir und den Schüler/inne/n ist gut.

### **3. Sachdarstellung und didaktisch-methodische Überlegungen**

#### **3.1. Abstimmung mit dem Rahmenplan**

Im derzeit gültigen Rahmenplan für das Fach Französisch wird für den gymnasialen Anfangsunterricht als allgemeines Lernziel „die angemessene Sicherheit im aktiven und passiven Sprachgebrauch“<sup>12</sup> angesetzt. Dies soll in diesem Stadium des Spracherwerbs vornehmlich durch die Arbeit mit dem Lehrbuch geschehen. Die Lektionstexte bieten durch die systematische Erweiterung des Wortschatzes die Grundlage, um die Sprechfertigkeit zu schulen<sup>13</sup> und dienen ebenso zur Erarbeitung der Grammatik. Soweit wie möglich, lauten die Empfehlungen des Rahmenplans, solle die Grammatik auch in der Fremdsprache erarbeitet werden.

Diese Richtziele des Französischunterrichts befinden sich in Übereinstimmung mit der von Martin entwickelten Methode. Auch diese versteht sich als stofforientiert, sie ist wie vorgeschrieben mit dem Lehrbuch zu realisieren. Die Innovation besteht darin, daß die Schüler lernen, das in den Lehrbuchlektionen verdichtete lexikalische und grammatikalische Wissen mit Hilfe von Strukturierungsvorhaben durch die Lehrerin / den Lehrer teilweise selbst zu erschließen und weiterzuvermitteln. Dadurch ergibt sich in besonderer Weise die Möglichkeit, die curricular geforderte Ausdrucksfähigkeit in der Fremdsprache zu schulen.

#### **3.2. Darstellung des fremdsprachendidaktischen Konzeptes von Martin**

---

<sup>11</sup> Drei von diesen Schülern verließen Ende Januar die Schule, da sie das Probehalbjahr nicht bestanden haben.

<sup>12</sup> Der Senator für Schulwesen (Hrsg.): Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, BIII c9, o.J., S. 1.

<sup>13</sup> Vgl. ebd., S. 2

Die mangelnde Motivation und Disziplinschwierigkeiten, die Fremdsprachenlehrer in ihrem Unterricht oft feststellen müssen, sind nach Auffassung von Martin als deutliche Hinweise darauf zu werten, daß das elementare menschliche Bedürfnis der Schüler nach Handlung im Unterricht nicht genügend zur Geltung kommt.<sup>14</sup>

Martin kritisiert am herkömmlichen Fremdsprachenunterricht nach Aufarbeitung der fachdidaktischen Literatur<sup>15</sup> und eigener Analyse verschiedener Lehrwerke und Rahmenrichtlinien, daß dieser trotz weitgehender kommunikativer Ausrichtung noch von behavioristischen Verfahren geprägt sei<sup>16</sup>, was er u.a. darin begründet sieht, daß der Fremdsprachenunterricht sich auf keine kohärente Theorie des Fremdsprachenlernens stützt.

Daraus ergäben sich als Konsequenzen für die Interaktions- und Kommunikationsstruktur im Unterricht einerseits eine starke Lehrerzentriertheit<sup>17</sup>, andererseits eine Reduktion von möglichen Schüleraktivitäten auf weitgehend reproduktives Verhalten.

Dies spiegele sich auch in der Höhe des Redeanteils wieder: Nach einer Untersuchung betragen im Fremdsprachenunterricht die Lehreräußerungen etwa 75%, die Schüleräußerungen dagegen etwa 25% der Gesamtäußerungen.<sup>18</sup> Auch die Gewichtung der einzelnen Phasen im Fremdsprachenunterricht trage zur Beschränkung der Handlungsmöglichkeiten der Schüler bei. Dem aktiven Gebrauch der Fremdsprache, so Martin, werde relativ wenig Zeit eingeräumt.

Dagegen werde der sprachlich-instrumentelle Erwerb, automatisiert durch Strukturübungen, oft genug zum Selbstzweck und sei nicht mehr im Hinblick auf das Training kommunikativen Verhaltens angelegt.<sup>19</sup>

Diese Kritik teilt Martin mit den Vertretern der kommunikativen Fremdsprachendidaktik. Die verschiedenen kommunikationsorientierten und sozialpsychologischen<sup>20</sup> Ansätze sehen einen Ausweg aus dieser Form der Unterrichtsorganisation in einer schülerorientierten Didaktik, indem sie den Schüler und sein Bedürfnis nach Ausdruck und Handlungsspielraum in den Mittelpunkt stellen.

Diese Konzepte vernachlässigten aber nach Martins Auffassung den kognitiven Aspekt der Spracharbeit. Der Gegenstand „Sprache als System“ und die linguistische Korrektheit, die ja auch eine wesentliche Voraussetzung einer gelungenen Kommunikation darstellt, werde hier oft abgewertet.<sup>21</sup>

Jean-Pol Martin übernimmt von den Vertretern der kommunikativen Didaktik die Forderung nach Authentizität und Situativität sprachlicher Äußerungen, will sie aber nicht wie diese durch die Simulation von Sprechanlässen in Rollenspielen oder didaktischen Dialogen erreichen. Für Martin stellt der Fremdsprachenunterricht selbst als „Sonderfall menschlicher Kommunikation“<sup>22</sup> schon eine „grundauthentische Situation“<sup>23</sup> dar, da er durch ein Miteinander von Menschen geprägt ist, die gemeinsam eine Sprache erlernen wollen. Sieht man einmal davon ab, daß diese idealistische Prämisse unterschlägt, daß es sich beim Unterricht um eine besondere soziale Situation handelt, die von institutionellen Zwängen wie

---

<sup>14</sup> Vgl. J.-P. Martin, a.a.O., S. 56 ff., vgl. auch W. Steinig 1985

<sup>15</sup> J.-P. Martin, a.a.O., S. 8 f., vgl. u.a. L. Schiffler 1980, H. Düwell 1982

<sup>16</sup> Vgl. J.-P. Martin, a.a.O., S. 19-42

<sup>17</sup> Vgl. ebd., S. 46 f.

<sup>18</sup> Vgl. W. Lörcher: Linguistische Beschreibung und Analyse von Fremdsprachenunterricht als Diskurs, Tübingen 1983, S. 287, zit. nach J.-P. Martin, a.a.O., S. 243.

<sup>19</sup> Vgl. W. Pauels: Kommunikative Fremdsprachendidaktik. Kritik und Perspektiven, Frankfurt a.M. 1983, S. 105 f.

<sup>20</sup> Vgl. z.B. H.E. Piepho 1979, I. Dietrich 1979, L. Schiffler 1985, BAG Französisch 1985

<sup>21</sup> Vgl. J.-P. Martin, Zum Aufbau ..., S. 95

<sup>22</sup> I. Dietrich 1973, zit. nach J.-P. Martin, ebd., S. 88

<sup>23</sup> J.-P. Martin, Zum Aufbau ..., S. 93.

Zensuren, Rahmenplanerfüllung, zeitlichen Begrenzungen erheblich beeinflusst wird, so eröffnet diese Grundannahme dennoch einige Möglichkeiten praktischer Umsetzung.

Das didaktisch-methodische Konzept Martins beruht auf dem Informationsverarbeitungsansatz, der sich unter Integration neuerer und älterer Theorieansätze und Verfahren vor allem auf Erkenntnisse aus der kognitionspsychologischen Forschung stützt.<sup>24</sup>

Dieser Ansatz sieht menschliches Lernen als die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen an. Es wird ein dynamischer Zyklus angenommen, der zwischen Informationsinteresse, Informationsverarbeitung und Informationsanwendung zirkuliert.<sup>25</sup>

Für den Unterricht folgt daraus, daß der Lehrer das Informationsinteresse aufrecht erhalten muß, indem er den Stoff aufbereitet, didaktisch reduziert und gegebenenfalls mit einem metasprachdidaktisch reduziert und gegebenenfalls mit einem metasprachlichen Diskurs begleitet den Lernern präsentiert. Seine didaktische Handlung zielt auf Bewußtmachung ab, womit er internationales Lernen<sup>26</sup> einleitet, d.h. Prozesse, die vom Lerner selbst intendiert und gesteuert werden. Diese Lernprozesse im Unterricht sind von unterschiedlicher kognitiver Qualität. Auf einer niedrigen Ebene fällt darunter die Automatisierung sprachlicher Strukturen durch Wiederholung, z.B. durch die Memorierung von Paradigmen und Wortschatzlisten, auf einer höheren Ebene die Durchführung von Strukturübungen. Der Unterricht muß nach Martin aber auch Gelegenheit für inzidentelles Lernen bieten, d.h. Lernprozesse ermöglichen, die ein unbewußtes Entdecken von Systemhaftigkeit durch die Konfrontation mit nicht vom Lehrer vorstrukturiertem Material ermöglicht.<sup>27</sup> Wenn der Unterricht beide Formen des Lernens berücksichtigt, können dann Grundlagen für die Entwicklung komplexerer handlungsketten wie etwa Prolemlösungsstrategien gelegt werden.<sup>28</sup>

Martins innovatorischer Ansatz besteht nun darin, dieses Ziel dadurch zu erreichen, daß nicht nur die Organisation der Lernhandlungen wie der Memorierung, die der Informationsverarbeitung und -speicherung dienen, sondern auch bestimmte Lehrhandlungen - die Durchführung von Übungen, die Stoffpräsentation - den Schülern übertragen werden.

Durch die Umverteilung der Unterrichtsaktivitäten soll ein rein reaktives Verhalten der Schüler vermieden und damit der Fremdsprachenunterricht optimiert werden. Die verschiedenen didaktischen Aktivitäten bezeichnet Martin in Anlehnung an Schröter<sup>29</sup> mit dem Begriff „Lehrfunktionen“, die Beherrschung dieser Handlungen mit dem Begriff „didaktische Kompetenz“. Durch die Delegation von Lehrfunktionen an die Schüler kann zunächst einmal dem Bedürfnis der Schüler nach Handeln entgegengekommen werden.

Indem diese Unterrichtsaktivitäten als Anlässe authentischer Kommunikation genutzt und in der Fremdsprache durchgeführt werden, wird gleichzeitig die linguistische und kommunikative Kompetenz der Schüler entwickelt.

Schülerorientierung besteht bei Martin also in einer lernprozeßbezogenen Aktivierung der Schüler. Dadurch ist diese Methode gleichzeitig handlungsorientiert, bedürfnisorientiert und realitätsorientiert, da sprachliche Ausdrucksmittel und ihre Gebrauchskontexte - hier die Unterrichtssituation - auch immer Realitätsausschnitte darstellen.<sup>30</sup> Außerdem wird der Lernprozeß durch die Übernahme von Lehrfunktionen gefördert, da die Schüler den Stoff erst einmal gründlich durchdringen müssen, bevor sie ihn ihren Mitschülern vermitteln können. Die Lehre sollte als Festigungs- und Übungsphase im eigenen Lernprozeß angesehen und

---

<sup>24</sup> Ebd., S. 395-399

<sup>25</sup> Ebd., S. 399

<sup>26</sup> Ebd., S. 101 f.

<sup>27</sup> Ebd., S. 100

<sup>28</sup> Zur kognitiven Qualität verschiedener Unterrichtshandlungen vgl. ebd., S. 103 f.

<sup>29</sup> Vgl. G. Schröter 1972

<sup>30</sup> Vgl. dazu auch G. Henrici: Die Lehr(er)perspektive ... sie gilt nichts ohne die Lern(er)perspektive ..., S. 74

daher in diesen integriert werden. Gleichzeitig dient die Verbalisierung organisatorischer und didaktischer Maßnahmen ihrerseits zur Festigung sprachlicher Strukturen und der Anteil der Schüleräußerungen wird auf diese Weise entscheidend erhöht.

Der größte Anteil der Äußerungen im Fremdsprachenunterricht fällt in den Bereich der sprachsystembezogenen Äußerungen. Darunter sind Äußerungen zu verstehen, in denen es in erster Linie darum geht, ob Sprache „richtig“ gehandhabt wird.<sup>31</sup> Der Fremdsprachenunterricht ist auch als der einzige Ort zu betrachten, „wo die Verbalisierung organisatorischer Maßnahmen als solche eine fachrelevante Leistung darstellt, sofern sie in der Zielsprache und situationsgercht geschieht.“<sup>32</sup> In der Unterrichtssituation besteht ein relativ überschaubarer Bedarf an Redemitteln, die sich auf die Organisation des Unterrichtsverlaufs und auf die Sprache als zu erlernendes System beziehen.

Aufgrund ihrer hohen Auftretensfrequenz und der Tatsache, daß es keiner besonderen Maßnahme bedarf, um „sie im authentischen, situativen Kontext ad hoc und nach Bedarf einzuführen“<sup>33</sup>, können diese interaktiven Sätze schnell in das Sprech- und Verhaltensrepertoire der Schüler überführt werden. Die Schüler können so in die Lage versetzt werden, durch die Ausstattung mit diesen Redemitteln, früh eigenständig die Kommunikationssituation Unterricht in der Fremdsprache zu bewältigen und mitzugestalten. Dabei wäre jedoch zu beachten, daß diese Strukturen nur dann zu einer Erhöhung der Sprachkompetenz und der Motivation der Schüler beitragen können, wenn sie „situationsgebunden automatisiert“<sup>34</sup> werden, d.h., wenn sie möglichst bald von den Schülern im Unterrichtskontext selbst angewandt werden und nicht nur als ein Lexikbereich wie jeder andere memoriert werden.<sup>35</sup>

Darüber hinaus, so Martin, vollzieht sich im Unterricht ein unbewußter Prozeß: Es werden zusätzlich Einstellungen erlernt, die sich auf den Lernprozeß als solchen beziehen.<sup>36</sup> Darin, daß die Aktivitäten der Schüler für die Aufrechterhaltung des Lernprozesses notwendig sind und dies für jeden einsichtig ist, sieht Martin eine Chance für die Entwicklung von Selbstgefühl und Empathie, indem sich die Schüler kontinuierlich mit dem Lernprozeß der anderen beschäftigen müssen.<sup>37</sup> Die soziale Kompetenz der Schüler wird insofern ausgebaut, als sie im Zuge der Rollenübernahme als Lehrender möglicherweise zu einem solidarischen Verhalten gegenüber Schülern gebracht werden, die Kompetenzdefizite aufweisen.<sup>38</sup>

### 3.3. Didaktisch-methodische Überlegungen

Um die Übergabe von Lehrfunktionen an die Schüler zu ermöglichen, müssen sprachliches Wissen und Können zusammen mit der organisatorischen und didaktischen Handlungskompetenz systematisch aufgebaut werden. In dem von Martin für den Anfangsunterricht verfaßten Didaktischen Brief I<sup>39</sup> werden einige Unterrichtsverfahren aus dem Übungskomplex genannt, die den Schülern übertragen werden können. Es gibt jedoch kaum praktische Hinweise für eine Progression innerhalb der Übergabe einzelner

---

<sup>31</sup> Vgl. W. Butzkamm, zit. nach J.-P. Martin, a.a.O., S. 88

<sup>32</sup> J.-P. Martin: Aktive Schüler ..., S. 3

<sup>33</sup> J.-P. Martin: Zum Aufbau ..., S. 90

<sup>34</sup> Ebd.

<sup>35</sup> Vgl. dazu den Ansatz von Butzkamm/Black, zit. nach J.-P. Martin, ebd., S. 89

<sup>36</sup> J.-P. Martin, ebd., S. 130

<sup>37</sup> Vgl. J.P. Martin: Schüler organisieren ..., S. 4

<sup>38</sup> Vgl. dazu auch die Ansätze schülerorientierten Unterrichts von I. Dietrich 1979, W. Steinig 1985, BAG Französisch 1978

<sup>39</sup> Unveröff. Manuskript



organisatorischer Funktionen. Das gilt auch für die Einführung der dafür benötigten Redemittel.

Im folgenden möchte ich daher zunächst beschreiben, wie ich die Spracharbeit allgemein organisiere und dabei meine Einschränkungen des Martinschen Ansatzes darlegen. Dann werde ich für die von mir für die Übertragung ausgewählten Lehrfunktionen mögliche Umsetzungsfelder benennen sowie eine Reihenfolge für die Einführung aufstellen, da dies in Martins Arbeit fehlt. Obwohl die Entwicklung der didaktisch-organisatorischen und der linguistischen Kompetenz nach diesem Modell sehr eng miteinander verzahnt sind, müssen notwendigerweise Reduktionen vorgenommen werden.

Das hängt auch mit den besonderen Unterrichtsvoraussetzungen zusammen. Martin plant etwa sechs Monate ein, bis die vorgesehen Übungsformen automatisiert sind; mir stehen vier Monate zur Verfügung, so daß der Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit darin bestehen muß, die Schüler mit der Umverteilung der Aktivitäten im Unterricht vertraut zu machen.

Im Anfangsunterricht Französisch steht die Vermittlung der Grundlagen sprachlicher Kompetenz zunächst im Vordergrund. Diese Vermittlung soll in Anlehnung an das Lehrbuch und die darin entwickelte lexikalische und grammatische Progression geschehen.<sup>40</sup> Es gilt allerdings, die darin eingeführten strukturellen oder kommunikativen Inhalte möglichst schnell an die Schüler zu delegieren. Dies soll, wie im Lehrbuch vorgesehen, in wortschatz- und strukturgebundenen Übungen geschehen, die zunächst vom Lehrer geleitet werden; dann soll diese Aufgabe in einem zweiten Schritt an die Schüler delegiert werden.

Ich halte es für sinnvoll, gerade in dieser Einführungsphase der neuen Fremdsprache, auch wenn dies von Martin kritisiert wird, die Versprachlichung grundlegender Sprechabsichten wie jemanden ansprechen, etwas vorschlagen, etwas anbieten, usw. in Rollenspielen zu ermöglichen, um auch diesen Kommunikationstyp mit einzubeziehen. Die Lektionstexte für die Mittelstufe sind keine reinen Sachtexte, sondern thematisieren soziale Bereiche wie zwischenmenschliche Beziehungen, Sport, Spiel, die die Erfahrung der Schüler direkt ansprechen, so daß mir der Vorwurf der Simulation fiktiver Sprechansätze hier nicht zuzutreffen scheint. Darüber hinaus sehe ich es für notwendig an, die Schüler nicht von Beginn an ausschließlich auf die Grammatikbehandlung auszurichten, da die These, daß das Sprachsystem als solches schon motivierend wirke<sup>41</sup>, auch durch die Untersuchungen Martins nicht bewiesen ist: Über die Präferenzen der Schüler bezüglich des Unterrichtsgegenstandes erhält man in der Untersuchung keine Auskunft. Der Inhaltsaspekt der Sprache darf meines Erachtens vor allem in der Mittelstufe nicht vernachlässigt werden.

Der von Martin geforderte Ausbau der metasprachlichen Kompetenz der Schüler ist in engem Zusammenhang mit seinem Konzept einer kognitiv ausgerichteten Grammatikarbeit zu sehen. Auch hier scheinen mir zumindest für die ersten Monate des Anfangsunterrichts einige Einschränkungen angebracht. Zunächst stehen die im Lehrbuch „Echanges“ vorgeschlagenen Verfahrenstechniken zur Spracharbeit nicht so sehr im Widerspruch zu der von Martin geforderten kognitiven Ausrichtung, wie er dies behauptet.<sup>42</sup>

Auch die Autoren von „Echanges“ optieren dafür, den Schülern grammatische Kenntnisse durch Kognitivierung zu vermitteln.<sup>43</sup>

Ich habe mich in Anlehnung an die Vorschläge des Lehrbuches dazu entschieden, die Bewußtmachung grammatischer Erscheinungen durch Visualisierung und Kontextualisierung zu erreichen, da die grammatischen Inhalte zunächst in Teilsystemen vermittelt werden. In einzelnen Fällen wird dies durch die Formulierung einer Regel unterstützt. Die Erklärung grammatischer Phänomene erfolgt unter Einbeziehung von Überlegungen Butzkamms zur

---

<sup>40</sup> Hier handelt es sich um das Lehrbuch Echanges 1, vgl. (9)

<sup>41</sup> Vgl. J.-P. Martin : Zum Aufbau ..., S. 120

<sup>42</sup> Vgl. ebd., S. 23-28

<sup>43</sup> Vgl. Echanges, Edition longue 1, Lehrbuch, S. L6

„aufgeklärten Einsprachigkeit“<sup>44</sup> auch bilingual, da die Verwendung der Fremdsprache im Unterricht auf die Komplexität des darzubietenden grammatischen Phänomens abgestimmt sein sollte. Es scheint mir daher unangemessen, von Beginn an zu verlangen, daß die Schüler auch das metasprachliche Vokabular in der Fremdsprache aktiv verwenden, zu einem Zeitpunkt, zu dem die Aussprache noch nicht als vollständig gesichert gelten kann.

Ich gehe daher in meiner Grammatikarbeit so vor, daß ich bei der Behandlung grammatischer Phänomene jeweils die französischen Bezeichnungen nenne, so daß sie in den passiven Wortschatz der Schüler übergehen und dann zu einem späteren Zeitpunkt aktiviert werden können, wenn auch metasprache Äußerungen in der Zielsprache ausgedrückt werden sollen.<sup>45</sup>

Eine Einschränkung des Martinschen Ansatzes wird hier also insofern vorgenommen, als ich zunächst nur Redewendungen vermitteln möchte, die sich kurz darauf in den aktiven Wortschatz überführen lassen. Dies sind in dieser Phase des Spracherwerbs Äußerungen, die sich auf den Lernprozeß, d. h. auf die Organisation des Übungsbereiches beziehen, nicht aber direkt sprachsystembezogene Äußerungen.

Diese Organisationsfloskeln stellen demnach einen Bereich des Wortschatzes dar, der zusätzlich zum Lektionsvokabular eingeführt werden muß. Die Einführung dieser Vokabeln geschieht auf dem Wege, daß sie zunächst von der Lehrerin entsprechend der geforderten Aufgabe auf Französisch verwendet werden und gestisch-mimisch oder durch Kontrollübersetzungen semantisiert werden. Wenn diese Anweisung in den passiven Wortschatz der Schüler übergegangen ist und sie die jeweilig geforderte Handlung durchführen können, kann die Aufgabe den Schülern übergeben werden mit der Auflage, die entsprechenden Floskeln dabei zu verwenden.

Die Entwicklung der didaktischen Kompetenz der Schüler muß auf die Lehrfunktionen beschränkt werden, die zur Durchführung von Unterricht dienen. Die Planungsfunktion, d. h. die Aufbereitung der im Lehrwerk enthaltenen Materialien, und Evaluationsfunktion, d. h. zum Beispiel die Durchführung von Lernerfolgskontrollen sowie die Entwicklung von Einstellungen und Werten, kann den Schülern einerseits aufgrund ihrer nicht entwickelten Kompetenz im Umgang mit der Neuordnung der zu lernenden Inhalte wie auch aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen nicht übertragen werden.

Der Bereich der Durchführungsfunktion kann auch als erster an die Schüler abgegeben werden, da gerade dieser Bereich im Fremdsprachenunterricht stark ritualisiert ist. Es darf vorausgesetzt werden, daß gerade der Übungsbereich, der Verfahrenstechniken wie das Vokabelabfragen, die Systematik mündlicher und schriftlicher Übungen umfaßt, den Schülern aus dem Unterricht der ersten Fremdsprache bekannt sind, sie also Bestandteil eines „Musterwissens“<sup>46</sup> über Handlungsprozesse im Unterricht sind. Für diese Routinehandlungsketten können demnach leicht die entsprechenden Redemittel beigebracht werden, da hier nur sprachliches Wissen zu sozialem Wissen hinzugefügt werden muß. Gleichzeitig kann damit die kommunikative Kompetenz des Schülers erhöht werden.

Den Bereich der Durchführungsfunktion als der zu vermittelnden Lehrfunktion sind mehrere Funktionen untergeordnet. Dazu gehört zunächst die korrigierende Funktion. Da in der Einführungsphase verstärkt an Aussprache und Intonation gearbeitet werden muß, sollen die Schüler von Anfang an dazu angeleitet werden, von sich aus auf Fehler in diesen Bereichen zu achten, um so selbst Korrekturen vornehmen zu können und zu sprachlicher Bewußtheit zu gelangen. Als Redemittel sind dafür die Wendungen „oui, non, c'est correct, il y a une faute, c'est bien, répète, encore une fois“ notwendig. Damit ist sichergestellt, daß sprachliche Äußerungen als richtig bewertet werden können, daß auf Fehler hingewiesen werden und die Aufforderung ergehen kann, das richtige Redeelement zum Üben und Festigen wiederholen zu

---

<sup>44</sup> Vgl. W. Butzkamm 1980

<sup>45</sup> Die Grammatikarbeit wird von Martin erst ab dem 2. Lernjahr an die Schüler abgegeben.

<sup>46</sup> K. Ehlich/J. Rehbein: Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule, in: H.C. Goepfert (Hrsg.) 1977, S. 66.

lassen. Ein Vorteil, diese Funktion an die Schüler abzugeben, besteht darin, daß die zielbildenden Modelle die Mitschüler sind<sup>47</sup>, so daß der Anreiz, sich diesem sprachlichen Modell anzunähern, steigt. Die Schüler, die mit der Ausübung der korrigierenden Funktion betraut sind, müssen ihrerseits permanent mitdenken und entwickeln so eine größere Sensibilität dafür, wann sie korrigierend eingreifen müssen.<sup>48</sup>

Die nächste zu entwickelnde Lehrfunktion stellt die organisierende Funktion dar, die sich auf den Übungsbereich bezieht und die in den folgenden Schritten aufgebaut werden soll: das Abfragen des Vokabulars, Fragen zum Text, Lektüre und dann die Durchführung mündlicher Übungen. Folgende Routinefloskeln muß der Schüler dabei beherrschen: „tu diriges la lecture, tu lis, tu es Madame Cartier, commence, s’il te plaît, le paragraphe numéro ..., l’exemple, l’exercice“. Der Bereich des Lesens, bei dem die Aspekte der Aussprache und Intonation berührt werden, ist dabei als weniger schwierig als die Durchführung der mündlichen Übungen anzusehen, die ja grammatische Strukturen festigen sollen. Durch die erhöhten Anforderungen an die Schüler sind hier Schwierigkeiten zu erwarten, die dadurch angegangen werden können, daß die Schüler die Aufgabe zu Hause vorbereiten. Bei der Durchführung des Abfragens von Wortschatz und Verparadigmen, für die die Form der Partnerarbeit vorgesehen ist, läßt sich die Verwendung der Muttersprache kaum vermeiden. Hier scheint mir auch die korrigierende und kontrollierende Funktion im Vordergrund zu stehen, so daß dabei nicht auf der Verwendung fremdsprachlicher Redewendungen bestanden wird.

Als letzte Lehrfunktion möchte ich versuchen, die Darbietungsfunktion den Schülern zu übertragen. Die Schüler sollen auf diese Weise an die Aufgabe herangeführt werden, die Materialien im Lehrbuch aufzuarbeiten und unter produktiver Einbeziehung ihrer eigenen Verständnisschwierigkeiten den Mitschülern zu vermitteln. Diese Funktion muß jedoch in sich schrittweise aufgebaut werden. Ich möchte daher versuchen, den Schülern zunächst die Präsentation kleinerer zusammenhängender Wortschatzbereiche, die einfach zu semantisieren sind, zu übertragen, z.B. die Zahlen und im Bereich der Lektion 5 einige Obst- und Gemüsesorten.

Dennoch muß es in diesem Stadium noch die Aufgabe der Lehrerin sein, die didaktische Reduktion des Stoffes sowie die Planung dieser Unterrichtsphase zu übernehmen, denn die Darbietungsfunktion ist noch komplexer als die organisierende Funktion. Darüberhinaus müssen ihnen Hinweise auf die Art der Präsentation gegeben werden. Darunter fällt die Nutzung vorgegebener Medien, die Reihenfolge innerhalb der Darbietung und die Durchführung der geplanten Anwendungsübungen. Somit können die Schüler langsam an diese Form der Unterrichtsorganisation gewöhnt werden und sind nicht durch eine zu hohe Komplexität der Aufgabenstellung überfordert.

Es scheint mir ein allerdings besonderes Problem zu sein, daß die Aussprache zu diesem frühen Zeitpunkt des Fremdsprachenerwerbs noch nicht ausreichend gesichert ist, so daß die Funktion der Lehrerin nicht nur darin bestehen muß, Hilfestellung für die Organisation des Unterrichts zu geben, sondern auch immer wieder in diesem elementaren Bereich korrigierend tätig zu werden. Diese Einflußnahme muß sehr behutsam geschehen, um nicht die Übergabe der Lehrfunktion an die Schüler durch dieses kontrollierende Eingreifen als eine Art Rollenspiel erscheinen zu lassen.

Am Ende des zu untersuchenden Zeitraumes möchte ich, nachdem die Schüler an die Übernahme der Organisationsfunktionen schon gewöhnt sind und am Beispiel einiger Stundenphasen schon gesehen haben, daß auch die Darbietungsfunktion von Mitschülern übernommen werden kann, den Versuch machen, einen Lektionstext gemeinsam in der Stunde erarbeiten zu lassen.

---

<sup>47</sup> Vgl. J.-P. Martin : Zum Aufbau ..., S. 142

<sup>48</sup> Ebd., S. 143

### **3.4. Überprüfung der Ergebnisse**

Im Zentrum des Unterrichts, über den hier berichtet werden soll, steht die Anwendung einer Methode, die sich auf die Umverteilung der Aktivitäten im Unterrichtsverlauf richtet, mit dem Ziel, den Redeanteil der Schüler zu steigern und ihre Fähigkeit zu schulen, sich auch komplexere Lerninhalte selbständig anzueignen, damit ihr Interesse am Unterrichtsstoff aufrechterhalten wird. Dies impliziert die Entwicklung von inneren Einstellungen zum Lernprozeß überhaupt. Eine psychische, subjektive Komponente wie die Motivation kann jedoch nicht durch eine Lernerfolgskontrolle überprüft werden, die als Abschluß der Erarbeitungsphase das vermittelte Wissen abfragt. Um über die Steigerung der Motivation dennoch etwas zu erfahren, soll der Fragebogen dienen, in dem die Schüler ihre subjektiven Einschätzungen markieren können. Ebenso ist es nicht objektiv meßbar, in welchem Umfang die kognitiven Fähigkeiten durch eine Anwendung dieser Methode erhöht werden. Dies könnte nur im Rahmen einer Langzeitstudie im Vergleich mit einer anderen Lerngruppe, die nach herkömmlichen Verfahren unterrichtet wird, überprüft werden. Über den Anstieg der linguistischen und didaktischen Kompetenz sowie des Redeanteils der Schüler kann aber anhand von Unterrichtsanalysen Auskunft gegeben werden. Ebenso lassen sich übergeordnete Lernziele formulieren. Der Versuch ihrer Umsetzung soll im folgenden beschrieben werden. Obwohl in dieser Methode die Verbindung von fachbezogenen und allgemein-erzieherischen Zielen angestrebt wird, sollen die Lernziele aus Gründen der Systematik getrennt werden.

### **3.5. Übergeordnete Lernziele**

#### I. Lernziele im Bereich sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten

1. Die Schüler entwickeln ihre linguistische und kommunikative Kompetenz in der Zielsprache Französisch.

a) Sie üben sich im Hörverstehen, indem sie die mündlichen Äußerungen ihrer Mitschüler korrigieren. Sie entwickeln dabei ihr Wissen über die Korrektheit der Phonetik und Intonation in der Zielsprache.

b) Sie schulen sich im mündlichen Ausdruck, indem sie Übungen selbsttätig unter Verwendung der entsprechenden fremdsprachlichen Redewendungen anleiten.

c) Sie festigen ihre Kenntnis der Orthographie, indem sie dieses Wissen beim Buchstabieren und bei der Korrektur schriftlicher Äußerungen anwenden.

d) Sie erhalten vertiefte Einsicht in das Phänomen sprachlicher Kommunikation, indem sie die Wirkung von Sprechakten, z.B. Aufforderungen zum Lesen und zum Wiederholen, als Instrumentarien, die den Partnerbezug aktivieren, einzuschätzen lernen.

#### II. Lernziele im instrumentellen Bereich

1. Die Schüler/innen festigen ihre Lerntechniken, indem sie sich im Abfragen von Wortlisten und Paradigmen und der Nutzung des Lehrbuches üben. Sie erarbeiten selbständig den Teil des Unterrichtsgegenstandes, den sie dann einführen.

2. Die Schüler/innen entwickeln ihre didaktische Kompetenz. Dies zeigen sie, indem sie selbständig Übungen leiten und ausgewählte Bereiche der Lexik ihren Mitschülern vermitteln.

### III. Lernziele im sozialen Bereich

1. Die Schüler/innen entwickeln ihre Fähigkeit zur Kooperativität und Empathie, indem sie sich gegenseitig beim Lernen durch Korrekturen unterstützen und sich in Gruppen- und Partnerarbeit üben.

2. Sie vertiefen ihre Fähigkeit zum selbständigen Arbeiten, indem sie sich auf die Übernahme von Lehrfunktionen vorbereiten und gleichzeitig Verantwortung für den Lernprozeß der Gruppe übernehmen.

3. Sie verändern ihre Einstellung zum Lernprozeß, indem sie erkennen, daß sich die Prozesse des Lernens und Lehrens wechselseitig bedingen und daß auch die Weitervermittlung erarbeiteter Information eine lernbare Handlung ist.

### **3.6. Übersicht über den Berichtszeitraum**

<b>Datum</b>	<b>Behandelter Lektionstext</b>	<b>Eingeführte Redemittel</b>	<b>Groblernziel im Bereich der Durchführungsfunktion</b>
28.8.-5.9.1987		Oui, non, c'est correct, bien, encore une fois, répète	
7.9.-14.9.	1 B	A toi, merci, il y a une faute, qui corrige? qui lit? Tu lis, s.t.p.,	Sch. korrigieren sich gegenseitig. Sch. befragen sich zum Lektionsinhalt ahd. des Wandbildes.
14.9.	1 C	Toi, tu es ...	Sch. fragen sich Vokabeln ab.
19.9.-28.9.	2 A		Sch. befragen sich gegenseitig nach Personen, Gegenständen und Tätigkeiten ahd. des Wandbildes.
28.9.-23.10.	2 B	Tu diriges la lecture, tu es le professeur	Sch. leiten die Lektüre des Textes mit verteilten Rollen.
24.10.-13.11.	3 A	La terminaison, avec, sans, qui conjugue le verbe? qui controle l'exercice? qui contrôle le devoir?	Sch. stellen sich Verständnisfragen. Sch. leiten mdl. Übung. Sch. kontrollieren Hausaufgaben. Sch. führen Übungsdiktat durch.
14.11.-28.11.	3 B		Sch. präsentieren das frz. Alphabet. Sch. führen die Zahlen 1 bis 12 ein.
4.12.-13.12.	4 A		
14.12.-22.12.	4 B		

## 4. Bericht über die Anwendung der Methode

### 4.1. Beschreibungsmodalitäten

Dieser Bericht muß sich aus den in den didaktisch - methodischen Überlegungen genannten Gründen auf die Beschreibung von beobachtbaren Handlungen beschränken, um überprüfen zu können, wie die Übernahme von Durchführungsfunktionen zu der Aktivierung der Schüler im Bereich sprachlichen und organisatorischen Handelns beiträgt. Der Ansatz, der diesem Bericht zugrundegelegt wird, ist die Beobachtungsmethode.<sup>49</sup> Bei der Beobachtung des Verhaltens sollen folgende Untersuchungsvariablen besonders berücksichtigt werden.

- Wie wurde die Übergabe der Durchführungsfunktionen an die Lektionstexte gebunden?
- Wie sieht die Interaktion zwischen den Schülern, die eine Lehrfunktion übernommen haben, und den Mitschülern aus?
- Wie verhält sich die Lehrerin während dieser Unterrichtsphase?
- Wie ist das Verhältnis zwischen linguistischer und didaktischer Kompetenz?
- Wie hoch ist der Sprechanteil der Schülerin Unterrichtsdiskurs? Wie in den didaktisch-methodischen Überlegungen bereits dargelegt wurde, liegt der Anwendung der Martinschen Methode eine von mir vorgenommene Progression innerhalb der Durchführungsfunktionen zugrunde. Die Darstellung teilt sich dementsprechend in zwei Teile.

Der erste Teil der Untersuchung besteht in einem zusammenfassenden Bericht, in dem die Übergabe der Korrekturfunktion und der Organisationsfunktion unter Berücksichtigung der genannten Variablen beschrieben wird. Dieser Bericht folgt nicht gänzlich der Chronologie, da er nach verschiedenen Übungsbereichen geordnet ist, die sich ab einem bestimmten Zeitpunkt überschneiden.

Der zweite Teil dieses Berichtes ist der Übernahme der Darbietungsfunktion durch die Schüler gewidmet, die aber nicht in aufeinander folgenden Stunden geschah. Um die Transparenz im Unterrichtsgeschehen zu gewährleisten, werden daher jeweils jeder Stundendarstellung die besonderen Unterrichtsvoraussetzungen vorangeschickt. Die Teilstunden, in denen diese Lehrfunktionen durch die Schüler übernommen wurden, werden ausführlich dokumentiert. Jede diese Teilstunden stellt innerhalb des Stundenzusammenhanges eine abgeschlossene Einheit, bestehend aus Einführung und mündlicher Anwendung, dar, wenn auch mit Bezug zum übrigen Unterrichtsgeschehen. Es entfällt daher auch die Stellung der Hausaufgabe nach dieser Teilstunde, da sich diese aus dem übrigen Unterrichtsgeschehen ergibt. Nur die zweite beschriebene Stunde wird vollständig dargestellt, da hier der Versuch dokumentiert wird, den Text einer Lektion ohne Vorbereitung in der Stunde in Kleingruppen zu erarbeiten.

Einen weiteren Schwerpunkt im zweiten Teil des Berichtes bildet die quantitative und qualitative Analyse der Lehrer- und Schüleräußerungen in diesen schülergeleiteten Phasen der Stunde auf der Basis eines Bandmitschnittes, die die Beschreibungen des Unterrichtsverlaufs ergänzt.

---

<sup>49</sup> Vgl. dazu: Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen, hrsg. von K. Heller/B. Rosemann, Stuttgart 1974, S. 29 ff.

## 4.2. Übernahme von einfachen Durchführungsfunktionen

In der ersten Unterrichtswoche erfolgte eine buchfreie Einführungsphase, in deren Zentrum die kommunikativen Inhalte „sich und einen anderen vorstellen“, „einen Freund begrüßen“, „Personen identifizieren“, verbunden mit einer ersten Einführung in Phonetik und Intonation des Französischen, standen.

Da es in dieser audio-oralen Anfangsphase um die Ausbildung des distinktiven und verstehenden Hörens und des Sprechens geht, was durch imitative Wiederholung gesichert werden muß, führte ich gleich an dieser Stelle die sprachlichen Strukturen „oui“, „non“, „c'est correct“ zur Indikation einer richtigen oder fehlerhaften Aussprache, „encore une fois“, „répète“, um die Schüler das von mir gegebene Aussprachemodell wiederholen zu lassen und die Höflichkeitsfloskel „s'il te plaît“ ein. Dabei mußte nur die Aufforderung zur Wiederholung durch eine Kontrollübersetzung sementisiert werden. Diese verbalen Strukturen gehören in dieser Phase also noch zum rezeptiven Wortschatz der Schüler.

Bereits nach 10 Tagen ging ich jedoch zum Lehrbuch über, da das von den Schülern selbst auch immer wieder gefordert wurde, woraus sich ablesen läßt, daß der hohen Motivation eine neue Fremdsprache zu lernen, noch eine positive Einstellung zur Lehrbucharbeit beigeordnet ist. In der Anfangsphase war implizit die Lektion 1 A erarbeitet worden. Mit Hilfe der Lektion 1 B, Qui est-ce?, deren grammtischer Inhalt unter anderem die Intonationsfrage innerhalb des situativen Rahmens der Einführung der Lehrbuchpersonen ist, läßt sich zeigen, wie die bertragung der Lehrfunktionen an die linguistische Progression gebunden werden kann. Die Frage „Qui est-ce?“ und die damit verbundene kommunikative Handlung der Aufforderung zur Identifikation von Personen kann direkt zur Übertragung einer einfachen Lehrfunktion genutzt und in der Anwendung gefestigt werden, indem die Schüler diese Frage ihren Mitschülern stellen. Dazu mußte der Text vorher von der Lehrerin eingeführt worden sein. Die Funktionsübertragung bietet keine besonderen Schwierigkeiten von der Ausspracheseite her und konnte als mündliche Wiederholungsübung problemlos auch in der ganzen Klasse durchgeführt werden. Ich rief einen Schüler nach vorne an das Wandbild und, nachdem ich ihm und der Klasse die Aufgabe auf deutsch erklärt hatte, konnte er auf die Abbildungen deuten, die Frage stellen und seine Mitschüler zu Antworten auffordern.

Mit der Lektion 2 A lernten die Schüler die Fragestellungen zum Identifizieren von Gegenständen und zum Benennen von Tätigkeiten und sprachlichen Handlungen.<sup>50</sup> Sie konnten diese Fragen in der Wiederholungsphase nach der Einführungsstunde mit Hilfe des Wandbildes bereits sinnvoll anwenden. Auch konnte auf diese Weise bereits eine erste mündliche Übung im Schülerbuch geleitet werden, ohne daß hierbei allerdings organisierende Redewendungen benutzt wurden.<sup>51</sup>

Ab Lektion 3 B, einem narrativen Text, konnte diese nun schon fest in den Übungsbereich integrierte Schüleraktivität erweitert werden, indem die Schüler auch Fragen zum Textverständnis stellten. Ich verteilte dazu Kärtchen, auf die ich die Textverständnisfragen aus dem Buch abgeschrieben hatte, um zunächst diese Aufgaben noch an mehrere Schüler zu delegieren. Der Versuch, schon in der Einführungsstunde die Fragen von den Schülern stellen und beantworten zu lassen, nachdem der entsprechende Textabschnitt vom Tonträger präsentiert worden war, schlug jedoch fehl, da die Schüler noch Schwierigkeiten bei der Aussprache hatten, so daß ich letztlich die Fragestellung doch wieder übernehmen mußte. Nachdem der Text vollständig erarbeitet und gelesen worden war, ließ sich diese Aufgabe

---

<sup>50</sup> Qui est-ce? Qu'est-ce que c'est ? Que fait ?

<sup>51</sup> L 2A, S. 12, Ex. 4, vgl. Anhang

durchführen, woraus sich ableiten läßt, daß in der Texterarbeitungsphase nach einem Zeitraum von etwa zwei Monaten die Schüler noch nicht beteiligt werden können. Die schrittweise Steigerung der Übertragung von Fragen zum Text erwies sich als notwendig, da das freie Sprechen den Schülern noch große Probleme bereitete. Oft achteten sie zwar auf die inhaltliche Richtigkeit der gegebenen Antworten, korrigierten aber keine Aussprachefehler.

Ab Lektion 4 A ging ich dazu über, die Textverständnisfragen einen Schüler stellen zu lassen. Die Delegation von Fragen zum Lektionsinhalt als wiederholende Übungsform eignet sich dabei besonders bei deskriptiven und narrativen Texten.

#### Lecture du texte

Gleichzeitig mit der Lektion 1 B, in der erstmals das Lesen eines Textes geübt wurde, führte ich die notwendigen Redemittel ein, mit denen sich die Verteilung der Leseaufgabe gemäß der Textstruktur regeln läßt. Die Strukturen „ouvrez/fermez les livres“ wurden gestisch semantisiert, die Bedeutung von le paragraphe numéro ...“ ergibt sich durch die Äquivalenz mit dem Englischen, einzig die Aufforderungen „qui lit?“, „qui corrige?“ wurden durch die deutsche Übersetzung erläutert.

eine weitere Stufe in der Entwicklung der didaktischen und linguistischen Kompetenz der Schüler stellte es nun dar, daß die Schüler zum aufmerksamen Verfolgen des Lesevortrages ihres Mitschülers/ihrer Mitschülerin aufgefordert wurden. Dies sollte sie auf die Aufgabe vorbereiten, später eigenständig die korrigierende Funktion bei der Textlektüre zu übernehmen.

Anhand von Lektion 1 C, Bonjour, die ein dialogischer Text ist, wurde dann erstmals die Verteilung der einzelnen Sprecherrollen durch die Lehrerin vorgeführt. Die eigenständige Leistung der Lektüre eines dialogischen Textes durch die Schüler wurde erstmals mit Lektion 2 B unternommen. Dieser Text eignet sich insofern besonders gut, als die einzelnen Sprecher genau identifiziert sind und es keine Verwirrung bei der Zuweisung der Rollen geben kann.<sup>52</sup>

In der lehrergeleiteten Lektürepraxis wurden dabei zunächst Aussprache und Intonation noch einmal überprüft und die entsprechenden organisatorischen Floskeln im Kontext verwendet. Um die Schüler auf die neue Organisationsform und die damit verbundene Verantwortung aufmerksam zu machen, entschloß ich mich, die dafür notwendige Anweisung „tu diriges la lecture“, nachdem ich es vorgesprochen und übersetzt hatte, auch schriftlich zu fixieren. Die Schüler schrieben diese Vokabel wie auch die Struktur „toi, tu es le professeur“, die ich außerdem zur Erklärung eingeführt hatte, vom Wortschatz der Lektionen deutlich abgetrennt, hinten in ihr Vokabelheft ein. Diese Abtrennung erwies sich als sinnvoll, da bei den Schülern so ein Bewußtsein für die Bedeutung dieser interaktiven Redewendungen entwickelt wird.

Von diesem Zeitpunkt an habe ich derartige Strukturen, die der Organisation des Unterrichtsgeschehens dienen, immer gleich schriftlich fixiert und die Schüler darauf aufmerksam gemacht, daß sie dort nachschlagen können.<sup>53</sup>

Die Schüler waren begeistert über die Abwechslung in dieser Übungsphase und meldeten sich zahlreicher als sonst. Damit die Aufgabe des Schülers, der die Lektüre lenkte, sich nicht in der Aufteilung der Rollen erschöpfte, erteilte ich den Auftrag, daß sie jeweils auch den einleitenden Satz lesen sollten.

Ursprünglich hatte ich geplant, bereits an dieser Stelle diesem Schüler auch zu übertragen, die Äußerungen seiner Mitschüler zu korrigieren. Ich hatte festgestellt, daß die Schüler zwar imstande waren, Aussprachefehler zu verbessern, wenn ich dadurch mein nonverbales oder verbales Verhalten das Vorhandensein eines Fehlers signalisierte, der dann gefunden werden mußte. Es zeigte sich aber, daß sie ohne diese Hilfestellung zumindest zu diesem Zeitpunkt

---

<sup>52</sup> Vgl. Anhang.

<sup>53</sup> Ebenso erfolgte der Hinweis darauf, daß sich im Lehrbuch, S. 141 ff., eine Liste mit ‚expressions utiles en classe‘ befindet.



noch nicht selbstständig phonetische oder intonatorische Unkrrektheiten ausmachen konnten. Ich entschloß mich daher, die Korrektur- und die Organisationsfunktion bei der Textlektüre zunächst noch voneinander zu trennen. Zu einem späteren Zeitpunkt würden dann die Organisationsfloskeln geläufiger sein und das Bewußtsein für die sprachliche Korrektheit sich auf ein breiteres Fundament gründen können.

Dies erwies sich als richtig. Nach circa zwei Monaten nutzte ich einmal die steigende Unruhe aus, die durch einige Schüler produziert wurde, indem ich einen von ihnen mit der Aufgabe betraute, meine Rolle zu übernehmen und die Lektüre korrigierend zu leiten. Der Schüler erledigte seine Aufgabe sehr gut, die anderen Schüler akzeptierten seine Autorität. Daran läßt sich ablesen, daß durch die Übergabe von Lehrfunktionen das vorhandene Bedürfnis nach Aktivität sinnvoll in den Unterricht eingebunden werden kann und damit auch gewissermaßen ein Phasenwechsel eingeleitet wird, der ein Nachlassen der Konzentration verhindert.

### Memorierungsphase

Mit Beginn der Lehrbucharbeit wurde auch das gegenseitige Abfragen von Vokabeln in Partnerarbeit im Rahmen der Teilungsstunden praktiziert. Später ging ich jedoch dazu über, diese Aufgabe der Memorierung und Kontrolle von Wortschatzlisten einem Schüler zu übertragen. Dies hat zwar den Nachteil, daß nicht alle Schüler sprechen, andererseits steigert dieses Verfahren aber die Aufmerksamkeit, die vor allem durch die erhöhte Lautstärke, die durch die Partnerarbeit entstand, machmal abzusinken drohte. Das Vokabelabfragen ließ sich ohne weiteres auch in der gesamten Klasse durchführen. Es ist eine sehr begehrte Aufgabe, die auch schwächeren Schülern übertragen werden konnte, weshalb ich hier den Nachteil, daß der Durchführende zunächst nur Deutsch spricht, in Kauf nahm, um die Schüler für diese Form der Unterrichtsorganisation zu gewinnen. Es muß aber darauf hingearbeitet werden, daß mit steigender sprachlicher Kompetenz auch andere Formen der Vokabelkontrolle wie Synonymabildung durchgeführt werden können. Die Memorierung von Verbparadigmen mittels der Verbliste, die die Schüler führen, wurde nach der Einführung neuer Verben als Wiederholungsübung mit der Anweisung „conjugue le verbe ...“ in den Teilungsstunden in Partnerarbeit durchgeführt. Dies erfolgte aber in erster Linie dann, wenn danach die Verwendung der konjugierten Formen in einer mündlichen oder schriftlichen Übung vorgesehen war, damit das Lernen nicht isoliert von einem Verwendungskontext geschieht.

### Contrôle des exercices

Anhand von Lektion 3 A wollte ich einmal ad hoc versuchen, die Organisation einer mündlichen Übung den Schülern zu übertragen. Es handelte sich dabei um eine einfache Umformungsübung mit dem Ziel der Angabe von Besitzverhältnissen, wobei der bestimmte und der unbestimmte Artikel integriert verwendet werden mußten.<sup>54</sup> Es bestanden jedoch bei den mit der Durchführung der Übung beauftragten Schüler selbst noch so große Unsicherheiten mit den Artikeln, daß ich immer wieder eingreifen mußte und damit die Rollenübergabe praktisch rückgängig machte. Von da ab ging ich dazu über, ausgewählte mündliche Übungen den Schülern in der Stunde vorher als Hausaufgabe zur Vorbereitung zu übertragen. In der Durchführung von mündlichen Übungen geht es nicht mehr nur um die Verteilung von Redeanteilen oder um die Korrektur der Aussprache, sondern um grammatische Phänomene, was eine erhöhte kognitive Anforderung bedeutet. Durch die Vorbereitung zuhause war es möglich, daß die durchführenden Schüler sich nicht mehr auf die Lösung des grammatischen Problems fixieren mußten und somit souveräner die Übung leiten und korrigieren konnten. Auf diese Art konnten auch weniger leistungsstarke Schüler mit einer solchen Aufgabe betraut werden. Durch die vorherige Absprache mit mir vor

---

<sup>54</sup> L 3A, S. 16, Ex. 1, vgl. Anhang

Stundenbeginn wuchs ihre Sicherheit, dadurch daß sie sich eines realen Informationsvorsprungs vor ihren Mitschülern gewiß sein konnten.

Auch die Kontrolle der Hausaufgaben konnte ab diesem Zeitpunkt den Schülern übertragen werden, allerdings stellte es sich auch hier als notwendig heraus, dies dem jeweiligen Schüler vorher anzukündigen. Damit wurde einerseits eine sorgfältigere Vorbereitung zuhause erreicht, als auch den Schülern indirekt deutlich gemacht, daß ihre Mitarbeit für die Unterrichtsführung wichtig und notwendig ist.

### Übungsdiktat

Um auch die Korrekturfunktion im schriftlichen Bereich zu entwickeln, ließ ich anlässlich des für den Abschluß der Lektion 3 A gedachten Diktates ein Übungsdiktat durchführen. Dies bestand in ein paar Sätzen, die ein Schüler den anderen vorlas. Hier ergaben sich Probleme wegen der Aussprache des vortragenden Schülers, obwohl ich den Text vorher mit ihm durchgegangen war. Durch die korrigierende Einhilfe der Lehrerin konnte dies aber behoben werden.

Die anschließende Korrektur wurde mit Hilfe der OH-Folie vorgenommen, die ein Mitschüler beschrieben hatte. Da der Schüler die korrekte schriftliche Form der Sätze vor sich hatte, konnte er die Korrektur selbständig leiten. Der Schüler verwendete die Redewendungen „qui lit?“, „il y a une faute“ und rief die anderen Schüler nach vorne, um die Fehler auf der Folie zu korrigieren, so wie er es vom lehrergeleiteten Unterricht kannte. Das Übungsdiktat war im Zusammenhang mit der Klassenarbeit sinnvoll. In Zukunft würde ich aber wegen des großen Zeitaufwandes und aufgrund der Tatsache, daß dieses Verfahren zu Lasten mündlicher Übungen geht, auf den Einsatz von Übungsdiktaten zugunsten von kleineren Schreibübungen wie etwa von einzelnen Worten verzichten, wie sie beispielweise das Lehrbuch für die Festigung verschiedener Schreibweisen eines Phonems vorsieht. Gerade für solche Übungen muß aber die Aussprache sehr sicher sein.

### Psychosoziale Komponenten

Bei der Übergabe einzelner Funktionen machte ich die Beobachtung, daß die Rollenzuweisung durch den Lehrer allein nicht ausreicht, damit der die Übung durchführende Schüler in seiner Funktion als „Lehrer“ ernstgenommen wird. Dazu kommen offensichtlich noch andere psychosoziale Faktoren. Es zählen dazu z.B. der Status eines Schülers in der Klasse, die Möglichkeit, sich von seiner persönlichen Beliebtheit her Anerkennung zu verschaffen, schulische Leistung, die von den Mitschülern natürlich sehr genau registriert wird, und nicht zuletzt das Geschlecht. War es z.B. problemlos möglich, in den Teilungsstunden auch bei den Mädchen den Übungsbereich durch eine Schülerin leiten zu lassen, wurde dies in der gesamten Lerngruppe schwierig, weil die Mädchen sich nicht richtig durchsetzen konnten. Ähnliche Probleme, die sich in Unruhe als Zeichen absinkender Konzentration äußerten, ergaben sich, wenn ich einen Schüler zur Durchführung einer Übung oder der Lektüre bestimmte, dessen linguistische Kompetenz nicht so entwickelt ist. Die anderen Schüler trauten ihm offensichtlich aufgrund seiner schulischen Leistungen nicht zu, daß er die ihm zugewiesene Rolle kompetent ausfüllen könnte. Ich versuchte, dies dadurch aufzufangen, indem ich meinerseits für Ruhe sorgte; daß dies nötig war, schien aber eher die Unzufriedenheit zu vergrößern. Daraus läßt sich der Schluß ziehen, daß es auch in der Großgruppe möglich ist, einzelne Übungen durch die Schüler durchführen zu lassen, wenn man sich deren Status zunutze macht. Dabei entsteht aber das Problem, daß damit die Ungleichheiten in der Klasse fortgeschrieben werden. Dem kann etwas entgegengewirkt werden, indem man die Aufgaben auch einmal einem Paar von Schülern überträgt, das aus einem guten und einem weniger leistungsstarken Schüler besteht, wobei dies auch nur mit Rücksicht auf die bestehenden sozialen Kontakte geschehen kann.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß sich der progressive Aufbau der dme Übungsbereich zugeordneten Lehrfunktionen der Korrektur und Organisation bewährt hat. Gerade die Leitung der Lektüre wurde von den Schülern gerne übernommen, da sie in der lehrergeleiteten Texteingführungsphase erarbeitet wurde. Auch Textverständnisfragen in einfacher Form bereiteten keine Schwierigkeiten. Komplexere Aufgabenfelder wie die Durchführung einer mündlichen Übung mußten noch kleinschrittiger angegangen werden als ursprünglich geplant, da hier linguistische und didaktisch-methodische Kompetenz gleichzeitig und auf einem höheren Niveau als z.B. bei der Textlektüre gefordert werden. Mit entsprechender Vorbereitung zuhause konnte jedoch auch dieser Übungsbereich von den Schülern organisiert werden.

### **4.3. Übernahme der Darbietungsfunktion**

#### **4.3.1. Die erste Teilstunde (Gesamte Klasse) - 28.11.1987**

##### **4.3.1.1. Thema: Einführung der Zahlen 1 bis 12**

##### **4.3.1.2. Besondere Unterrichtsvoraussetzungen**

In dieser Stunde soll die hohe Motivation ausgenutzt werden, die in der letzten Teilungsstunde bei den Mädchen entstanden war. Um die Schüler mit der Übernahme einer komplexen Durchführungsfunktion, der Darbietungsfunktion, vertraut zu machen, hatte ich das französische Alphabet von einer Schülerin vorstellen lassen.<sup>55</sup> Dieser erste Versuch fand ein so positives Echo, daß mich die Schülerin P. nach der Stunde ansprach und mir dne konkreten Vorschlag machte, ob sie auf diese Weise die Zahlen einführen könne. Obwohl ich die Darbietungsfunktion vorerst in den Teilungsstunden an Schüler übertragen wollte und dies - wenn auch für den Bereich der Zahlen - noch nicht für diesen Zeitpunkt vorgesehen war, entschloß ich mich, dieen Vorschlag aufzugreifen. Da ich ursprünglich selbst die Zahlen im Rahmen der Einführung in die Lektion 4 A vorstellen wollte, findet diese Stunde mit der gesamten Lerngruppe statt. So kann jedoch auch überprüft werden, ob diese Funktion bei entsprechender Vorbereitung auch in einer großen Gruppe an einen Schüler/eine Schülerin übergeben werden kann.

##### **4.3.1.3. Didaktisch-methodische Überlegungen**

Die Einführung eines so abgegrenzten lexikalischen Bereiches wie den Zahlen, der zudem leicht zu sematisieren ist, bietet sich besonders als eine der ersten auf die Schüler übertragbaren Aufgaben an. Außerdem wird durch den Zusammenhang mit der in der nächsten Stunde von der Lehrerin weitergeführten Lektionserarbeitung deutlich gemacht, daß diese Arbeit der Schüler der gemeinsamen Stoffarbeitung dienlich ist.

Die Menge der einzuführenden Zahlen wird dabei in Abwandlung der im Lehrerteil von Echanges 1 gegebenen Empfehlungen<sup>56</sup> auf 12 erhöht, um alle Zahlen zur Verfügung zu haben, damit in der nächsten Teilungsstunde eine wiederholende Übung mit zwei Würfeln durchgeführt werden kann. Den Schülern sind von den Arbeitsanweisungen her auch schon die Zahlen bis 4 einschließlich bekannt. Um eine sinnvolle Anwendungsübung zu ermöglichen, die in einigen kleinen Rechenaufgaben bestehen soll, müssen die Strukturen „ça

---

<sup>55</sup> Das französische Alphabet eignet sich besonders für eine Einführungsstunde, da keine besondere Aufbereitung des ‚Stoffes‘ notwendig ist. Das Alphabet befindet sich im Lehrbuch, S. L58

<sup>56</sup> Vgl. Echanges, Edition longue 1, Lehrbuch, S. L58

fait“ und „moins“ eingeführt werden. Diese lassen sich mit Hilfe der entsprechenden Rechenzeichen eindeutig semantisieren.

Damit die Darbietung methodisch sinnvoll erfolgen kann, müssen der Schülerin Hinweise auf Informationsbeschaffung, Darbietung und Übungsform an die Hand gegeben werden; die Planung liegt aber noch bei der Lehrerin.

Ich schreibe daher auf eine Karteikarte, wo sie im Lehrbuch die Zahlen und die Aussprache dazu findet, sowie je ein Beispiel für eine Additions- und Subtraktionsaufgabe und die dazugehörige Verbalisierung.

Zum Beispiel:

$$8 - 5 = 3$$

8 moins 5 ça fait 3

Zwei Tage, bevor die Stunde stattfinden soll, unterweise ich die Schülerin in einer großen Pause und gebe ihr die Karte.<sup>57</sup> Ich erläutere ihr zunächst die Aussprache der neuen Strukturen und gebe ihr dann die Materialien, deren Nutzung ich ihr ebenfalls erkläre. Es handelt sich dabei um Kärtchen, die mit den Zahlen beschriftet werden sollen, und eine OH-folie, die sie zur Präsentation der Schreibung nutzen soll. Dann bespreche ich mit ihr die Planung, um zu gewährleisten, daß auch in dieser Teilstunde die Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen geschult werden.

In der ersten Phase soll die Darbietung der neuen Vokabeln erfolgen. Dies geschieht, indem die durchführende Schülerin die Zahlenkärtchen hochhält und durch das Vorsprechen die Vokabel gleichzeitig phonetisiert und semantisiert, um dann die Mitschüler zur imitativen Wiederholung aufzufordern. In der Zweiten Phase wird auf der OH-Folie die Schreibung der Zahlen präsentiert und vorgelesen werden, um auf diese Weise Laut- und Schriftbild miteinander zu verbinden. In der folgenden Phase sollen die Zahlen im kontextuellen Rahmen von Rechenaufgaben mittels der Zahlenkärtchen angewendet werden.

Die Ergebnissicherung erfolgt auf eine Aufforderung der Lehrerin hin, indem die Schüler die Zahlen in ihr Vokabelheft übertragen.

#### **4.3.1.4.Lernziele**

Grobziel: Die Schüler kennen die Zahlen 1 bis 12 und können sie mündlich korrekt anwenden.

Feinziele:

- für die durchführenden Schüler:

1a) Die Schüler sind imstande, einen neuen Wortschatzbereich einzuführen. Sie zeigen dies, indem sie die neuen Vokabeln ihren Mitschülern phonetisch möglichst korrekt präsentieren und das Verständnis durch Kontrollfragen sichern.

b) Die Schüler üben sich in der Organisation einer Unterrichtsphase. Sie zeigen dies, indem sie ihre Mitschüler zum Nachsprechen, Lesen und zur Durchführung einer mündlichen Übung auffordern. Sie schulen dabei ihre mündliche Ausdrucksfähigkeit.

- für die Lerngruppe:

2a) Die Schüler sind in der Lage, die neuen Vokabeln phonetisch korrekt auszusprechen.

---

<sup>57</sup> Da ich vor dieser Stunde keinen Unterricht mehr in der 7e1 hatte, musste dies auf diese etwas hektische Weise geschehen.

b) Sie zeigen, daß sie sie verstanden haben, indem sie sie bei Rechenübungen richtig einsetzen.

#### 4.3.1.5. Verlaufsplanung

Phase	Zeit	Inhalt	Aktionsform	Medien	LZ
I	5	Vokabeldarbietung L - Sch. präsentiert Aussprache; Sch. Wiederholen.	S - S	Zahlenkärtchen	1a, 2a
II	3	Darbietung der Schrift L - Sch. liest vor; Sch. lesen nach.	S - S	OH - Folie	
III	10	Mdl. Übung L - Sch. präsentiert Rechenaufgaben; Sch. rechnen laut.	S - S	Zahlenkärtchen	1b, 2b
IV	5	Ergebnissicherung Sch. schreiben Zahlen ab			

#### 4.3.1.6. Stundenbeschreibung und Reflexion

Nach meiner Einleitung wollte die Schülerin P., wohl in Anlehnung an die vorangegangene Stunde, in der auf diese Weise das Alphabet eingeführt worden war, mit der Präsentation der OH-Folie beginnen, worauf ich einschreiten mußte, damit erst das Lautbild eingeführt würde. Daraufhin stellte P. in der vorgesehenen Weise mit ihren beiden „Assistentinnen“ arbeitsteilig die Vokabeln vor, indem eine Schülerin das Zahlenkärtchen hochhielt und die andere das entsprechende Wort dazusagte. Bei dieser Phase kam zunächst Unruhe in der Klasse auf, da einige Schüler die Zahlen, die sie schon kannten, unaufgefordert mitsprachen und die Schülerin Ch. andererseits so leise sprach, daß ich eingreifen mußte, um für Ruhe zu sorgen. Die Phase der Kontrollfragen lief dann besser, weil diese Aufgabe von der Schülerin P. übernommen wurde, die sicherer auftreten konnte.

Die Schülerinnen fingen auch erst nach meinem Hinweis an, die Äußerungen der Mitschüler zu korrigieren, indem sie ihnen die richtige Aussprache noch einmal vorgaben, wahrscheinlich weil sie sich in ihrer Rolle noch nicht ganz sicher fühlten. Auch der Phasenwechsel mußte von der Lehrerin initiiert werden, dies konnte jedoch nonverbal geschehen und stellte somit keinen gravierenden Eingriff dar. Die Phase der Darbietung der Schrift erfolgte wie geplant und unter Verwendung der entsprechenden Redewendungen. Die Schülerin P. leitete nach einem dreimaligen Lesedurchgang dann eigenständig zur Übungsphase über, indem sie das Rechenbeispiel vorlas, das sie bereits auf die linke Außentafel geschrieben hatte. Auf der Innentafel hatte sie, ohne daß das von mir verlangt worden wäre, etwa zehn verschiedene Rechenaufgabe vorbereitet. Sie rief einen Schüler zur „Übersetzung“ der Rechenaufgabe auf und stellte dann für mich überraschend die Frage „Qui ecrit ça?“, um dann einen Schüler an die Tafel zu rufen, der die Antwort verschriftlichen sollte.

Die Schüler, die das Korrigieren schriftlicher Äußerungen bereits gewohnt sind, meldeten sich, und P. organisierte die Korrektur. Obwohl ich dies so nicht vorgesehen hatte, ließ ich sie noch ein Beispiel in dieser Weise durchführen, forderte sie dann aber auf, die anderen Beispiele mündlich weiterzuverfolgen, um diese Phase zeitlich zu begrenzen. Ich selbst schloß dann diese schülergeleitete Teilstunde mit der Ergebnissicherung ab, indem ich die Schüler

dazu aufforderte, die Zahlen von der noch einmal projizierten OH-Folie abzuschreiben. Die schülerorientierte Teilstunde dauerte durch die nicht vorgesehene Schreibphase an der Tafel länger als geplant.

Die Mitarbeit der Schüler in dieser Phase war außergewöhnlich hoch, was sich wohl dadurch erklären läßt, daß die Übergabe der Darbietungsfunktion eine methodische Neuerung darstellt, die die Aufmerksamkeit sichert. Die unterschiedliche Durchsetzungsfähigkeit und sprachliche Kompetenz der anleitenden Schülerinnen forderte ein unterschiedlich starkes Eingreifen von seiten der Lehrerin heraus, so daß sich auch hier wieder bestätigte, daß das Gelingen der Übernahme von Lehrfunktionen von diesen Faktoren abhängt. Außerdem war zu bemerken, daß die anleitenden Schülerinnen in der Abfolge der Einzelphasen der Vokabelpräsentation noch nicht sicher waren, weil dieses Wissen noch nicht routinisiert ist. Andererseits hatten sie gerade der Vorbereitung der Übungsphase besondere Aufmerksamkeit gewidmet, was als Ausdruck ihres Engagements und ihrer hohen Motivation gelten darf. Auf die schriftliche Übung an der Tafel war ich jedoch nicht vorbereitet, so daß ich den Zwiespalt, die Schülerinnen „ihrer“ Planung gemäß fortfahren zu lassen, damit aber möglicherweise nachlassende Konzentration durch eine zu große Ausdehnung der Übung zu produzieren, durch mein dirigierendes Eingreifen löste. Im weiteren Verlauf der Anwendung dieser Methode wird dies vielleicht nicht mehr nötig sein, wenn die Schüler verstärkt selbst den Unterricht organisieren und idealerweise auf solche Situationen steigender Unruhe reagieren könnten.

### **4.3.2. Die Gruppenarbeitsstunde (Teilungsstunde Mädchen) - 8.1.1988**

#### **4.3.2.1. Thema: Einführung in die Lektion 5 A**

#### **4.3.2.2. Besondere Unterrichtsvoraussetzungen**

In der vergangenen Stunde, in der die gesamte Klasse unterrichtet wurde, sind die Schüler davon in Kenntnis gesetzt worden, daß die Lektion 5 A gemeinsam in einer Teilungsstunde erarbeitet werden würde, um die Transparenz der Unterrichtsplanung für die Schüler zu gewährleisten. Diese Stunde wird von der Planung her identisch mit den Jungen am 11.1.1988 durchgeführt.

#### **4.3.2.3. Didaktisch-methodische Überlegungen**

Die Lektion 5 A, *Au marché*, eignet sich aus mehreren Gründen für die Einführung dieser neuen Arbeitsform. Da es sich dabei um einen deskriptiven Text handelt, bildet die Vermittlung der Lexik hier den zentralen Inhalt.

Die Lektion besteht aus einem kleinen Anfangstext und der Aufzählung von Obst- und Gemüsesorten. Da diese Vokabeln deiktisch eingeführt werden können, wirft ihre Semantisierung keine besonderen Probleme auf. Der kurze Textteil (56 Wörter), der hier eingeführt werden soll, enthält als unbekannte Vokabeln zwei stammbetonte Präsensformen des Verbums „*acheter*“ (on *achète*/ils *achètent*), die Konstruktion „*fait les courses*“ sowie die Vokabeln „*le stand, les légumes, les fruits, la marchande*“, die sich ebenfalls deiktisch erarbeiten lassen.

Schwierigkeiten bei der Sematisierung ergeben sich für die verbalen Strukturen, da diese sich nicht eindeutig durch ein Bild vermitteln lassen, sondern Umschreibungen verlangen, die von den Schülern in diesem Lernstadium noch nicht selbst entwickelt werden können. Daher soll in diesem Fall der Texterarbeitung, wo es vor allem um ein Bekanntwerden mit einer noch

fremden Arbeitsform geht, die deutsche Übersetzung zur Bedeutungserklärung zugelassen werden.

für die Aufteilung der Arbeit auf drei Gruppen (von 16 Mädchen) ergibt sich daher, daß jeweils eine Gruppe die Präsentation der Obstsorten (sechs Vokabeln), eine andere die der Gemüsesorten (fünf Vokabeln) übernimmt und die andere Gruppe die im Text enthaltenen fünf Vokabeln vorstellt. Die letzte Aufgabe stellt wegen des Textzusammenhanges eine erhöhte Anforderung dar, weshalb sie einer Gruppe übertragen werden muß, in der sich mindestens zwei gute Schülerinnen befinden. Dies werden ich aber erst in der Unterrichtsstunde entscheiden, da ich auf die Zusammensetzung der Gruppen keinen Einfluß nehmen möchte. Die hohe Zahl der zu erarbeitenden Vokabeln erscheint mir dennoch gerechtfertigt aufgrund der Möglichkeit der deiktischen Vokabeleinführung und den zahlreichen morphologischen Ähnlichkeiten mit deutschen Wörtern, z.B. les carottes, les tomates.

Die Besonderheit dieser Stunde besteht nun darin, daß die Gruppenarbeit soweit vorstrukturiert werden muß, daß alle Gruppen in der Stunde ihre Arbeitsergebnisse vorstellen können. Ich habe für jede Gruppe ein Arbeitsblatt entwickelt, das in geringer Modifikation den jeweiligen Abschnitt aus dem Lehrbuch enthält, der bearbeitet soll, um so eine volle Konzentration auf die Gruppenaufgabe zu erzielen.

Jeder Schüler der Gruppe erhält ein solches Blatt, auf dem je nach Schwierigkeitsgrad ein bis zwei Wörter unterstrichen sind, für deren Klärung er zuständig ist. Dies soll mittels der Wortliste im Buch geschehen, die auch die phonetische Umschrift der Aussprache enthält, die den Schülern bekannt ist. Das jeweilige Wort soll dann auf eine Wortkarte geschrieben werden. Unten auf dem Arbeitsblatt steht diese Aufgabe noch einmal formuliert.

Zusätzlich dazu erhält jede Gruppe eine Karteikarte, auf der die Schritte aufgeführt sind, die bei der Vokabelpräsentation zu beachten sind. Dadurch soll gleichzeitig der innere Zusammenhang zwischen Einzelarbeit und Gruppenarbeit deutlich werden. Damit jede Gruppe über die notwendigen Medien verfügt und die Präsentation schon einmal ausprobieren kann, bevor die Vorstellung im Plenum erfolgt, teile ich Bildkarten aus; die Textgruppen wird angewiesen, mit dem vorhandenen Medium Wandbild zu arbeiten.

Ich beginne die Stunde, indem ich kurz den situativen Rahmen der zu behandelnden Lektion durch Einführung der Struktur „au marché“ erläutere, die auch in den Arbeitsbögen vorkommt. In der folgenden Erarbeitungsphase stehe ich als Ansprechpartnerin zur Verfügung, um die Arbeitsschritte gegebenenfalls noch einmal zu erläutern und um die Aussprache einiger Vokabeln zu sichern, die voraussichtlich Schwierigkeiten bereiten werden. Daran schließt sich die Darbietungsphase an, in der die einzelnen Gruppen ihren Mitschülern die Vokabeln mittels des ihnen zur Hand gegebenen Bildmaterials vorstellen.

Darauf soll durch Fragen an die Mitschüler das Verständnis und die Aussprache gesichert werden, um dann in einer zweiten Runde mit Hilfe der Wortkarten das Schriftbild vorzustellen.

Nach dieser von den Schülern geleisteten Vokabelpräsentierung erfolgt die Darbietung des Lektionstextes auf Kassette, unter Mitlesen der Schüler. Um die Aussprache des neuen Vokabulars im Kontext zu sichern, wird der Text dann absatzweise von den Schülern laut vorgelesen. Das neue Vokabular wird durch die Hausaufgabe gesichert: Die Vokabeln sind abzuschreiben und zu lernen.

#### **4.3.2.4. Lernziele**

Grobziel:

Die Schüler erweitern ihren Wortschatz und verstehen den Text der Lektion 5 A sprachlich und inhaltlich, indem sie ihn in Gruppen eigenständig erarbeiten und ihren Mitschülern die neuen Vokabeln präsentieren.

Feinziele:

Feinziele:

- 1) Die Schüler entwickeln ihre sprachliche Kompetenz, indem sie die Aussprache und Bedeutung einiger neuer Vokabeln mit Hilfe der Wortliste klären.
- 2) Die Schüler entwickeln ihre didaktische Kompetenz, indem sie
  - a) sich untereinander über eine Strategie der Vokabelpräsentation verständigen,
  - b) die neuen Vokabeln ihren Mitschülern präsentieren. Sie sprechen sie ihren Mitschülern vor und überprüfen das Verständnis und die phonetische Korrektheit durch Kontrollfragen, stellen das Schriftbild vor.

#### 4.3.2.5. Verlaufplanung

Phase	Zeit	Inhalt	Aktionsform	Medien	LZ
I	5	Einführung	LV		
II	15	Erarbeitung Sch. erarbeiten entsprechend dem AB die Vokabeln	GA, STA	Ab, WB, Wortkarten, Bildkarten, LB	1, 2a
III	20	Vokabeldarbietung Sch. präsentieren Vokabeln	S - S	FT, Wort-, Bildkarten	2b
IV	5	Textdarbietung Sch. erfassen Text im Mitleseverfahren, lesen laut vor	L - S	Kassette	

HA: Abschreiben und Lernen der Vokabeln

#### 4.3.2.6. Stundenbeschreibung und Reflexion

Die Schülerinnen waren sehr gespannt auf die neue Arbeitsform und fanden sich schnell in Gruppen zusammen.<sup>58</sup> Die folgende Arbeit in den Gruppen verlief weitgehend konzentriert, wobei sich die Bildkarten als besonders motivierend herausstellten. Die Schüler schrieben zunächst „ihr“ Wort auf die Karte, oft mit besonderen individuellen graphischen Eigenheiten versehen. Die selbständige Erarbeitung der Aussprache bereitete jedoch Probleme, so daß ein Vorsprechen durch die Lehrerin unerlässlich war und zwar nicht nur bei den phonetisch als schwierig eingestuften Vokabeln, damit die Schülerinnen sich sicher fühlten. Besonders die Textgruppe brauchte natürlich eine intensive Betreuung.

Da fast alle Schülerinnen längere Zeit mit ihren individuellen Arbeitsbögen beschäftigt waren, hatten erst wenige die Hinweise für die Vokabelpräsentation zur Kenntnis genommen, so daß ich mit den Gruppen auch kurz noch einmal die von ihnen erwartete Aufgabe durchsprechen mußte.

---

<sup>58</sup> Der Gruppenbildungsprozeß bei den Jungen ist immer schwieriger und nimmt mehr Zeit in Anspruch.



Die Darbietungsphase lief so ab, daß die einzelnen Gruppen nach vorne kamen und die einzelnen Schüler in der vorgesehenen Weise die neuen Vokabeln phonetisierten und semantisierten. Dabei ergab sich wieder das schon beobachtete Phänomen, daß die Schülerinnen auf das Schriftbild fixiert waren. Sie wollten sogleich mit der Bildkarte auch die Wortkarte an die Filztafel feften, was ich aber erst für die zweite Runde vorgesehen hatte. Diese Art der Vokabelpräsentation zog dann auch die häufige Aufforderung zum Buchstabieren nach sich. Es war zu bemerken, daß die Schülerinnen sich in der Art der Präsentation stark an das anlehnten, was ihre Mitschülerinnen schon vorgeführt hatten. So wurde die Darbietung gegen Ende der Stunde komplexer; es wurden neben der einfachen Frage „Qu'est-ce que c'est?“ auch Kontrastfragen gestellt und die Vokabeln der Gruppe insgesamt noch einmal vorgelesen. So bestätigte sich auch hier die These, daß die Schüler einander als Lernmodell benutzen.<sup>59</sup> Auch der Text konnte so präsentiert werden wie vorgesehen, indem die Schülerin A. ihn vorlas und eine andere dabei zur Verdeutlichung der jeweiligen Handlung auf das Wandbild deutete. Es muß aber bemerkt werden, daß eine schwächere Schülerin als A. dazu nicht in der Lage gewesen wäre. Daraus ist zu schließen, daß zum jetzigen Zeitpunkt bei ausreichender Vorstrukturierung durch die Lehrerin einzelne Wortschatzbereiche bereits von den Schülern erarbeitet werden können; die Präsentation eines Textabschnittes, ohne daß dieser vollständig von der Lehrerin als Aussprachemodell dargeboten worden ist, kann jedoch nicht von allen Schülern verlangt werden.

Die Analyse der Darbietungsphase ergab eine Zahl von 237 Äußerungen, davon waren 70% Schüleräußerungen und 30% Lehreräußerungen. Damit wird die These bestätigt, daß sich durch die Übernahme der Lehrfunktionen die Redeanteile der Schüler im Vergleich zum „traditionell“ organisierten Fremdsprachenunterricht steigern lassen. Zumindest in dieser Darbietungsphase ist das Verhältnis Schüleräußerungen - Lehreräußerungen die genaue Umkehrung des in einer Untersuchung festgestellten Wertes.<sup>60</sup> Die an einem exemplarischen, etwa dreiminütigen Ausschnitt vorgenommene qualitative Analyse der Schüleräußerungen zeigte, daß organisierende Äußerungen, didaktische Fragen, Antworten auf didaktische Fragen und deiktische Impulse sowie das Buchstabieren und Lesen nach Aufforderung vorherrschten. Dabei ergab sich ein Übergewicht der reaktiven, d.h. durch einen didaktischen Impuls hervorgerufenen, Äußerungen. Positiv ist aber zu bemerken, daß die aktiven Äußerungen auf viele verschiedene Sprecherinnen verteilt sind. Eine Darbietung zur phonetischen Korrektur durch eine Schülerin erfolgte nur einmal. Daran läßt sich ablesen, daß eine Schwierigkeit dieser Art der Lektionserarbeitung darin besteht, daß die Schülerinnen „ihre“ Vokabel, wenn sie nicht besonders schwierig ist, zwar richtig aussprechen können, aber noch nicht sicher genug sind, um Fehler in den Äußerungen der anderen zu bemerken. Daher finden sich auch keine wertenden Redeakte.

Als zusammenfassendes Ergebnis der qualitativen Analyse ergibt sich, daß die Redeakte in Abhängigkeit von der gewählten Art der Vokabeleinführung stehen, so daß hier einfache Identifikationsfragen und -antworten vorherrschen.

### **4.3.3. Die zweite Teilstunde (Teilungsstunde Jungen) - 18.1.1988**

#### **4.3.3.1. Thema: Einführung der Zahlen 20 bis 69**

#### **4.3.3.2. Besonder Unterrichts Voraussetzungen**

---

<sup>59</sup> Vgl. J.-P. Martin : Zum Aufbau ..., S. 100

<sup>60</sup> Vgl. ebd., S. 243, Zur genaueren numerischen Auswertung vgl. Anhang.

In der letzten Stunde sind die Mengenangaben mit „de“ lektionsunabhängig eingeführt und geübt worden. Die heutige Stunde dient ebenfalls der Vorbereitung der Lektionstexte 5 B und 5 C, indem hier einerseits die Bezeichnung für das französische Geld durch die Lehrerin, dann die Zahlen von 20 bis 69 durch die Schüler eingeführt werden, um dann in einer mündlichen Übung verbunden zu werden. Im Gegensatz zu der ersten dokumentierten Teilstunde, die ebenfalls der Einführung und Übung eines Zahlenbereichs gewidmet war, steht diese schülergeleitete Phase in engem Verbund mit der übrigen Stunde.

#### 4.3.3.3. Didaktisch-methodische Überlegungen

Der Einstieg besteht aus einer mündlichen Übung aus dem Lehrbuch zur Wiederholung der Mengenangaben anhand einer OH-Folie<sup>61</sup> und kann nach einer exemplarischen Durchführung durch die Lehrerin auch durch die Schüler geleitet werden. Danach führe ich die Bezeichnungen für das französische Geld ein. Zunächst werden mit Hilfe von Geldstücken die Währungseinheiten Francs und Centimes eingeführt. Anschließend wird durch das Vorzeigen eines Scheines „le billet“, dann dazu in Opposition „la piece“ semantisiert, um dann in einem zweiten Schritt die Konstruktion „c'est un billet de ... francs,“ und „c'est une pièce de ... centimes/francs“ einzuführen. Dadurch wird, allerdings ohne diesen Sachverhalt zu kognitivieren, noch ein kleiner Transfer im Zusammenhang Mengenangaben mit „de“ geleistet. Diese Konstruktion soll in dem Übungsteil der schülergeleiteten Phase auch zur Anwendung kommen. Ihre Einführung soll jedoch nicht zusätzlich von den Schülern geleistet werden, damit diese einen geschlossenen lexikalischen Bereich präsentieren können. Außerdem erscheint mir die stufenweise Heranführung an diese letzten beiden Strukturen noch zu schwierig, um an die Schüler übertragen zu werden. Es hat sich gezeigt, daß die Schüler oft Schwierigkeiten mit der Reihenfolge der einzelnen Darbietungsschritte hatten, selbst wenn sie ihnen von mir vorgegeben war, weil ihnen diese Reihenfolge noch nicht einsehbar war, bzw. sie noch nicht automatisiert ist. Die Vokabeln werden durch Abschreiben ins Vokabelheft gesichert.

In der folgenden Phase führen dann zwei Schüler die Zahlen 20 bis 69 ein. Auch diese Phase soll wieder die Teilschritte Darbietung, Lesen und eine mündliche Anwendungsübung umfassen. Diese soll darin bestehen, daß die anleitenden Schüler ihren Mitschülern einige französische Geldstücke und Scheine in die Hand geben, und diese dann die Summe bilden lassen, damit sie auf die Frage „C'est combien?“ antworten können. Durch das Vorzeigen eines Geldstückes oder Scheines soll dann noch einmal die Anwendung der Struktur „C'est une pièce, billet de ...“ gewährleistet sein.

Beiden Schülern müssen meine Planungsschritte erläutert werden. Dazu erhalten sie wieder eine Karteikarte mit Hinweisen zur Informationsbeschaffung im Buch, wo die Zahlen verstreut und nicht systematisch geordnet sind, zur Nutzung der Materialien (OH-Folie, Geld) und zur Reihenfolge der Stoffdarbietung. Ich spreche mit ihnen die auf der Karte gegebenen Hinweise noch einmal durch aufgrund der Erfahrung der letzten Stunde, daß die schriftlichen Informationen weniger gut berücksichtigt werden als mündliche Instruktionen. Eine komplexere Anforderung im Vergleich zu der Einführung der Zahlen 1 bis 12 ergibt sich durch die Tatsache, daß innerhalb der heutigen Einführung die Systematik in der Zahlenbildung herausgestellt werden muß, daß der Einer 1 mit „et“ angeschlossen wird, die Einer 2 bis 9 dagegen mit einem Bindestrich.

Hier möchte ich den Versuch unternehmen, die Schüler darauf aufmerksam zu machen, daß sie dieses Phänomen ihren Mitschülern vermitteln müssen, ihnen aber die Art der Vermittlung selbst zu überlassen. Um zu verhindern, daß auf die Systematik der Zahlenbildung aber nicht

---

<sup>61</sup> L 5B und C, S. 28, Ex 2, vgl Anhang

oder nicht deutlich genug von den Schülern eingegangen werden würde, setze ich eine Phase der Ergebnissicherung an. Mit Hilfe eines vorbereiteten Tafelanschriebs sollen in Form einer fiktiven Frage nach dem Preis („Ça fait combien?“) noch einmal die Zehner rekapituliert werden und der Unterschied in der Bildung/Schreibung kognitiviert werden.

Der Tafelanschrieb hat folgende Form:

Ça fait combien?	
Ça fait	20 F =
	31 F =
	42 F =
	54 F =
	66 F =

Die folgende Phase dient der mündlichen Anwendung von Mengen- und Preisangaben in einem kleinen Verkaufsdialog, um die Kontextualisierung und Integrierung der grammatischen Strukturen zu erreichen.

Als Hausaufgabe für die gesamte Stunde wird eine Übung<sup>62</sup> aufgegeben, die in der Verschriftlichung von Zahlen aus dem eingeführten Bereich besteht, um das Ergebnis der Stunde noch zu festigen.

#### 4.3.3.4. Lernziele

Grobziel: Die Schüler können die Zahlen von 20 bis 69 und können sie mündlich korrekt anwenden.

Feinziele:

- für die darbietenden Schüler:

1) Die Schüler entwickeln ihre didaktische Kompetenz bei der Darbietung neuer Vokabeln. Sie zeigen dies, indem sie

a) die Vokabeln ihren Mitschülern phonetisch korrekt präsentieren und sie zum Wiederholen und Lesen auffordern,

b) eine mündliche Anwendungsübung leiten.

- für die Lerngruppe:

2) Die Schüler zeigen, daß sie die neuen Vokabeln beherrschen, indem sie sie

a) phonetisch korrekt aussprechen,

b) bei der Angabe von Geldwerten mündlich richtig anwenden.

#### 4.3.3.5. Verlaufsplanung der Teilstunde

Phase	Zeit	Inhalt	Aktionsform	Medien	LZ
I	8	Vokabeleinführung	S - S	OH-Folie	1a,

<sup>62</sup> Cahier d'exercices, S. 26, Ex. 5

		L - Sch. präsentiert Laut- und Schriftbild der neuen Vokabeln.			2a
II	7	Anwendungsübung L - Sch. erfragen Geldwerte.	S - S	Frz. Geld	1b, 2b
III	5	Ergebnissicherung Sch. verschriftlichen vorgebene Zahlen.		Tafel	2b

#### 4.3.3.6. Stundenbeschreibung und Reflexion

Einleitend ist zu sagen, daß es sich bei den beiden vortragenden Schülern G. und D. um zwei Schüler handelt, die einen hohen Status in der Klasse haben, weil sie sich gut durchsetzen können. Bei einem der Schüler, D., kann zusätzlich ein Vorsprung in der sprachlichen Kompetenz vorausgesetzt werden, weil er die Klasse wiederholt.

D. leitete seinen Vortrag mit den Worten „ça, c'est les nombres a vingt de soixante-neuf“ ein. Hier griff ich korrigierend ein, da die Schüler die Bedeutung der Struktur „de ... à“ noch nicht kennen und ich vermeiden wollte, daß sich auf diese Weise eine falsche Konstruktion einprägt. Da die Struktur damit noch nicht semantisiert war, richtete ein Schüler eine Frage an D., der dann von sich aus die deutsche Übersetzung lieferte. Dies beweist, daß die Schüler mittlerweile so an die Form der Aktivitätsverteilung gewöhnt sind, daß sie das Vorwissen des Vortragenden akzeptieren und ihre Frage nicht mehr nur an die Lehrerin richten.

Die vortragenden Schüler hatten ihr Vorgehen zuhause abgesprochen. G. las die Zahlen bis 30 vor, hielt dabei die Schreibung zunächst verdeckt und forderte dann einen Mitschüler auf, zu wiederholen. Im weiteren Verlauf gaben sie jedoch das Abdeckverfahren auf, um gleich vorzulesen und vlesen zu lassen. Die Schüler hatten auch nicht, wie ich das geplant hatte, exemplarisch einige Zahlen herausgeschrieben, sondern, wohl um die Aufgabe möglichst gut zu erfüllen, alle Zahlen bis 40 und ab dann jeweils die ersten drei Zahlen einer Zehnerreihe. Die Zahlen, die mit dem Einer 1 gebildet werden, waren zwar auf der OH-Folie unterstrichen, es erfolgte jedoch kein deutlicher Hinweis auf dieses Phänomen im Vergleich zu den anderen Zahlen. So erwies sich meine Planung als richtig, nach dieser schülergeleiteten Phase eine Phase einzuplanen, in der ich dies noch einmal in Form einer Ergebnissicherung aufgreifen konnte.

Auch die folgende Übungsphase verlief nicht ganz so, wie ich es vorstrukturiert hatte. Die Schüler wendeten die Frage „C'est combien?“ an, zeigten dann aber nur einzelne Münzen oder Scheine vor, so daß die Schüler zwar richtig mit „c'est une pièce de ... „, oder „c'est un billet de ... „, antworteten; die Anwendung der Zahlen aus dem eingeführten Bereich entfiel aber. Auch hierfür stellte die lehrergeleitete Sicherungsphase noch einmal ein Übungsfeld dar. Aus diesen Beobachtungen kann abgeleitet werden, daß sowohl in der Zeitplanung als auch in der inhaltlichen Planung einer Stunde, in der eine solche schülergeleitete Phase stattfindet, den Unwägbarkeiten, die durch eine eigenwillige Auslegung der vom Lehrer vorgesehenen Teilschritte entstehen, Rechnung getragen werden muß. Dies kann z.B. geschehen, indem wiederholende, vertiefende Phasen eingeplant werden, die bei Bedarf weggelassen werden können.

Positiv ist zu bewerten, wie sich die vortragenden Schüler in dieser Phase auf den Lernprozeß ihrer Mitschüler einstellen. Ein kleiner Gesprächsausschnitt sei deshalb dokumentiert:

G.: C'est combien?

S.: Ah, c'est cinquante francs.  
 G.: Slobodan, ein Schein?  
 S.: Ein Schein, äh, une billet.  
 G.: Jetzt verbinde es ..  
 S.: C'est une billet de cinquante francs.  
 G.: Oui, c'est correct.

Der durchführende Schüler erhält auf seine didaktische Frage eine eigentlich schon zufriedenstellende Äußerung des Mitschülers, gibt ihm dann zusätzlich als Hilfestellung die deutsche Übersetzung des Wortes vor, das er erwartet. Als der Schüler dann antwortet, gibt er ihm noch einen grammatischen Hinweis, bis er die Äußerung erhält, die er haben wollte, und bewertet diese als richtig. Dabei richtet er seine Konzentration auf die grammatische Richtigkeit, so daß ihm der Artikelfehler entgeht. Auch wenn darauf hingearbeitet werden sollte, daß diese helfenden Impulse auf französisch erfolgen, kann dieser Ausschnitt als ein deutlicher Beweis dafür gelten, daß die didaktische Kompetenz der Schüler entwickelbar ist. Die Analyse des Bandmitschnittes der schülergeleiteten Phase ergab eine Gesamtzahl von 159 Redeakten, davon waren 18,9% Lehreräußerungen, 81,1% Schüleräußerungen. Um Aufschluß darüber zu erhalten, ob die quantitative Verteilung der Redeakte je nach Phasen unterschiedlich ist, wurde jeweils ein Ausschnitt aus der schülergeleiteten Darbietungsphase und aus der Übungsphase analysiert. Dabei ergab sich folgendes Bild:

Darbietungsphase:	Anzahl der Äußerungen:	25
	davon Lehrer:	12%
	davon Schüler:	88%
Übungsphase:	Anzahl der Äußerungen:	35
	davon Lehrer:	20%
	davon Schüler:	80%

Es steht zu vermuten, daß die Zahl der Schüleräußerungen in der Darbietungsphase höher ist, da es sich hier vorrangig um sprachliche Zeigehandlungen und Antworten auf diese Impulse handelt, und die Lehrerin nicht wie in der Übungsphase regulierend eingreifen mußte.

Die qualitative Analyse zeigte, daß in der Darbietungsphase aber auch zahlreiche aktive Äußerungen wie regulative und bewertende Redeakte vorhanden sind, wenn auch im geringeren Umfang als die reaktiven Äußerungen der Mitschüler. Auffällig an dieser Phase ist, daß die darbietenden Schüler auch eigenständig Wert auf die Korrektur der Aussprache legten, was in den vorangegangenen Stunden nur in geringem Maße zu bemerken war.

In der Übungsphase, die eine komplexere Anforderung darstellt, ist auch eine größere Ausdifferenzierung in den realisierten Redeakten zu bemerken sowie ein Anstieg der aktiven Äußerungen. Dies ergibt sich aus der Tatsache, daß die einleitenden Schüler hier nicht nur die reine Durchführung der Übung sicherten, sondern durch verschiedene didaktische Maßnahmen wie der Verwendung eines deutschen Wortes als Impuls zur Produktion der richtigen Äußerung die Verständnisprobleme der Mitschüler zur Kenntnis nahmen und zu beheben versuchten.

Auch hier bestätigte die These, daß die Übernahme von Lehrfunktionen durch die Schüler gleichzeitig ihren Redeanteil im Unterricht erhöht. Die Art der Schüleräußerung scheint dabei in Abhängigkeit von dem jeweiligen Übungsbereich zu stehen. Eine komplexe Aufgabe wie die Durchführung einer mündlichen Übung erfordert auch differenzierte Sprechhandlungen.

## 5. Fragebogen zum Schülerurteil über die Methode

Die Erhebung wurde im Februar 1988 zu Beginn des neuen Schuljahre, jeweils in einer Teilungsstunde, durchgeführt. In der Klasse sind nach dem Probehalbjahr noch 14 Mädchen und 12 Jungen; zum Zeitpunkt der Befragung fehlte ein Mädchen. Die Erhebung bestand im Beantworten eines Fragebogens mit standardisierten Fragen und dauerte etwa 13 Minuten. Mit dem Fragebogen sollten die subjektiven Einschätzungen der Schüler/Schülerinnen zu der Methode der Übernahme von Lehrfunktionen, im engeren Sinne der Darbietungsfunktion, erfragt werden.

### **5.1. Zur Anlage des Fragebogens**

Bei der Konzeption des Fragebogens ergab sich die Schwierigkeit, daß die Fragen den kognitiven und emotionalen Bereich betreffen, übe den in verbaler Form Auskunft zu geben, besonders Schülern dieser Altersstufe schwerfallen dürfte.<sup>63</sup> Ich habe mich daher für die Verwendung geschlossener Fragen entschieden, um die Antworten und die entsprechenden Begründungen vorzustrukturieren. Bei der Formulierung des Fragebogens wurden folgende Komplexe unterschieden:

- I. Die allgemeine retrospektive Einschätzung der Schüler/innen von den Stunden, in denen Lehrfunktionen an Schüler abgegeben wurden, im Vergleich zum „normalen“ Unterricht.
- II. Die Einstellung derjenigen Schüler/innen zu ihrer Aktivitäten, die schon einmal die Darbietungsfunktion übernommen haben.
- III. Die Einstellung der Schüler/innen, die noch nicht die Darbietungsfunktion übernommen haben, zu den Aktivitäten ihrer Mitschüler.
- IV. Die allgemeine Einschätzung aller Schüler/innen der Stunde, in der eine Lektion in Gruppenarbeit erarbeitet wurde.
- V. Die perspektivische Einstellung aller Schüler/innen zur Verwendung der Methode.

### **5.2. Auswertung<sup>64</sup>**

Bis auf eine Schülerin gaben alle Befragten an, daß ihnen die Stunden, in denen Schüler Darbietungsfunktionen übernommen hatten, Spaß gemacht hatten, wobei fast alle als Grund nannten, „weil es eine Abwechslung war“, 5 von 12 Jungen, 3 von 13 Mädchen „weil ich mehr verstanden habe als sonst“. Die Hälfte der Jungen und 8 von 13 Mädchen meinten, in diesen Stunden mehr als sonst gesagt zu haben; weniger konnten jedoch einschätzen, ob sie bei dieser Organisierung des Unterrichts mehr gelernt hatten, 2 Mädchen und 3 Jungen bejahten diese Frage, 2 Mädchen und 1 Junge verneinten sie. Von den insgesamt 9 Schülern, die einmal die Darbietung eines Stoffbereiches übernommen hatten, antworteten 3 (2 Jungen, 1 Mädchen), es hätte ihnen Spaß gemacht, „weil ich zeigen konnte, was ich kann“; 5 Mädchen und 1 Junge gaben an, daß es Spaß gemacht hätte, „obwohl es schwierig war“. Hier läßt sich wohl zusätzlich als geschlechtsspezifisches Merkmal ableiten, daß die Jungen mehr Zutrauen zu ihren Fähigkeiten besitzen.

Keiner der Befragten fühlte sich durch die übernommene Aufgabe überfordert. Alle Schüler, die noch nicht selbst Teile des Unterrichts organisiert hatten, möchten aber gerne einmal eine solche Aufgabe übernehmen; 3 von 9 Jungen schränkten dies allerdings soweit ein, daß sie selbst Zeitpunkt und Gegenstand bestimmen wollten. Bei der Befragung zur Gruppenarbeitsstunde gaben bis auf einen alle Schüler an, daß es ihnen Spaß gemacht habe, 8

---

<sup>63</sup> Vgl. H. Kreutz/S. Titscher: Die Konstruktion von Fragebögen, in: Techniken der empirischen Sozialforschung, hrsg. von J. v. Koolwijk/M. Wieken/M. Mayser, München, Wien 1974, S. 24-82

<sup>64</sup> Zur genaueren numerischen Auswertung vgl. Anhang.

von 12 Jungen und 8 von 13 Mädchen aus dem Grund, „weil es eine Abwechslung war“. 5 Jungen, aber 6 Mädchen (gegenüber 3 Mädchen im Vergleich zu der allgemeinen Einschätzung) begründeten dies mit dem Argument, „weil ich mehr verstanden habe“. Die Einschätzungen von Jungen und Mädchen bezüglich des Redeanteils und des Lernerfolges unterschieden sich nicht von den allgemeinen Einschätzungen unter dem Komplex I.

Bis auf einen Jungen sprachen sich alle befragten Schüler für die Fortführung des methodischen Prinzips aus, wobei jeweils eine leichte Präferenz bei den Mädchen (8 von 13) für die Mischform - mal Einzelvorbereitung, mal Gruppenarbeit -, bei den Jungen (5 von 12) für die zu Hause vorbereitete Darbietung eines Stoffbereiches geäußert wurde.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die Umverteilung der Aktivitäten im Unterricht allgemein, sei es in kognitiver oder emotionaler Hinsicht, durchgängig als positiv bewertet wurde und daher die Weiterführung dieses Unterrichtsprinzips gewünscht wird. Das Ergebnis darf auf den motivatorischen Effekt dieser Methode zurückgeführt werden. Die Übernahme der Darbietungsfunktion stellt eine intellektuelle Herausforderung, aber keine Überforderung der Schüler dar.

Das subjektive Urteil der Schüler bestätigt das Ergebnis der quantitativen Analyse der schülergeleiteten Unterrichtsphasen. Mehr als die Hälfte der Befragten schätzte, daß ihr Redeanteil in diesen Stunden höher war als sonst.

## **6. Gesamtreflexion**

Im Rückblick auf den beobachteten Zeitraum von etwa vier Monaten läßt sich feststellen, daß die von Martin vorgeschlagenen Innovationen für den Französischunterricht anwendbar sind und daß auch die übergeordneten Lernziele weitgehend erreicht werden konnten.

Einzelne Verfahren sind bei entsprechender Vorbereitung der anleitenden Schüler auch in der gesamten Klasse durchzuführen, wobei ein intensiveres und effizienteres Arbeiten nach dieser Methode natürlich in den Teilungsstunden bei geringerer Gruppengröße zu bemerken war.

Es erwies sich als richtig, eine Progression für die Delegation der Aufgaben an die Schüler anzusetzen und diese an die Lektionsinhalte und die jeweilige Textsorte zu binden, um so möglichst schnell die eingeführten Redemittel und Verfahrenstechniken an die Schüler zu übertragen. Unterrichtsverfahren wie das Abfragen von Vokabeln, das geleitete Lesen, das Stellen von einfachen Fragen zum Lektionsinhalt konnten schnell und problemlos an die Schüler abgegeben werden. Es bedurfte jedoch immer wieder der Unterstützung durch die Lehrerin im Bereich der Aussprachekorrektur, da hier die Schüler in diesem frühen Stadium des Fremdspracherwerbs noch nicht sicher sind. Die Durchführung von mündlichen Übungen durch die Schüler bereitete größere Schwierigkeiten. Es zeigte sich, daß die Schüler bei dieser komplexen Anforderung nicht in der Lage waren, gleichzeitig auf die Korrektur der Aussprache, was sie vom Lesen her schon kannten, und die Anwendung der grammatischen Struktur zu achten. Bei der Übernahme der Organisationsfunktion im Bereich der mündlichen Übungen war eine Diskrepanz zwischen organisatorischer und linguistischer Kompetenz zu bemerken. Die Schüler kannten den normalen Ablauf der Übungen und verfügten auch über die notwendigen Redemittel, konnten diese aber nicht einsetzen, wenn über den grammatischen Inhalt der Übung Unsicherheiten bestanden. So mußte hier langsamer vorgegangen werden als ursprünglich geplant und den durchführenden Schülern die Vorbereitung dieser mündlichen Übung zusätzlich als Hausaufgabe übertragen werden, was sie aber gerne ausführten, da dies mit einem Prestigezuwachs in der Klasse verbunden war. Es mußte vorher eine Analyse des Schwierigkeitsgrades der abzugebenden Übung erfolgt sein und die Übung gegebenenfalls - bei einem weniger leistungsstarken Schüler - noch einmal vor der betreffenden Unterrichtsstunde mit ihm besprochen werden. Durch diese Art der

didaktischen Vorarbeit ließ es sich vermeiden, daß ich zu oft intervenieren mußte und so den Schüler in seiner Übernahme dieser Aufgabe verbundenen Rolle als „Lehrer“ diskreditierte.

Die Übernahme der Darbietungsfunktion, der komplexesten unter den hier vermittelten Durchführungsfunktionen, war in den Augen der Schüler am deutlichsten mit der Lehrerrolle identifiziert. Bei den durchführenden Schülern wurde ein Vorwissen angenommen und ihre sachliche Kompetenz akzeptiert. Vermutlich wurde ihre besondere Rolle auch dadurch unterstützt, daß sie mit zusätzlichen Materialien und anderen Medien als dem Lehrbuch arbeiteten. Auch hier waren wieder umfängliche Vorarbeiten zur Strukturierung des Stoffes durch die Lehrerin nötig, damit die Schüler den neuen Stoff in didaktisch-methodisch sinnvoller Reihenfolge präsentieren konnten und um so ihre Kompetenz in diesem Bereich langsam aufzubauen.

Es zeigte sich, daß die Schüler trotz ausführlicher mündlicher und schriftlicher Instruktion sich oft nicht genau an die von mir vorgegebene Planung für diese Teilstunden hielten, vermutlich, weil sie noch keine Routine in der Darbietung eines neuen Stoffbereiches besitzen und noch etwas unsicher waren, so daß sie fast immer gleichzeitig mit der Aussprache auch schon das Schriftbild präsentieren wollten. Für die Zeit, in der die Darbietungsfunktion erstmals an die Schüler abgegeben wird, empfiehlt es sich, immer noch eine festigende oder - je nach Problemstellung - auch kognitivierende Phase im Unterrichtsverlauf einzuplanen. Ebenso muß bei der Stundenplanung einkalkuliert werden, daß sich die schülergeleitete Phase zeitlich ausdehnen kann.

Kritisch anzumerken ist auch, daß der organisatorische Aufwand bei der Anwendung dieser Methode - zumindest für die Phase der Einführung - sehr hoch ist.

Der Versuch, auch zu diesem relativ frühen Zeitpunkt des Fremdsprachenlernens schon einmal eine Lektion gemeinsam, allerdings in einer Teilungsstunde, erarbeiten zu lassen, kann ebenfalls als geglückt angesehen werden. Nach der überwiegenden Selbsteinschätzung der Schüler hatten sie in dieser Stunde mehr verstanden und mehr gesagt als sonst. Dies kann auf die intensive vorstrukturierung der Gruppen- und Einzelarbeit sowie den Medieneinsatz zurückgeführt werden. In Zukunft sollten aber verstärkt die Nutzung der vorhandenen Medien sowie eventuell auch die Erstellung von Unterrichtsmaterial in die Hände der Schüler gelegt werden, da der Arbeitsaufwand, der hier sinnvollerweise für die Einführung der Arbeitstechnik betrieben wurde während des normalen Unterrichtsverlaufs nicht zu leisten ist. Die Zahl der Schüleräußerungen und die Zahl der Schüler, die sich in dieser Teilstunde äußerten, waren sehr hoch, was auch die Analyse des Bandmitschnittes bestätigte. Es wurden dabei aber nur wenig komplexe Äußerungen erzielt. Dies kann auf die Art der Vokabelführung und die Tatsache, daß die Schüler mit dieser Arbeitsform noch nicht vertraut sind, zurückgeführt werden. Beim Vergleich mit den anderen Teilstunden, in denen Darbietungsfunktionen an die Schüler abgegeben wurden, konnte dort eine Steigerung der Komplexität der didaktischen Handlungen und sprachlichen Äußerungen festgestellt werden, weil neben der Vokabeinführung auch die anschließende mündliche Anwendungsübung von den Schülern durchgeführt wurde. Auch diese Aufgabe konnte nicht ohne Vorbereitung zu Hause erfolgen und könnte nach meiner Einschätzung auch zum gegenwärtigen Zeitpunkt wegen der hohen Anforderungen noch nicht allen Schülern übergeben werden.

Zusammenfassend kann nach Auswertung der Stundenprotokolle und des Fragebogens festgestellt werden, daß der Redeanteil der Schüler und das Spektrum ihrer Handlungen im Fremdsprachenunterricht durch die Übergabe von Lehrfunktionen gesteigert werden kann. Dadurch wiederum erfolgt eine Erhöhung der Motivation, was sich darin ausdrückt, daß die Schüler durchweg eine Fortsetzung dieser schülergeleiteten Phasen im Unterricht wünschen.

Dennoch bleibt folgendes Problem bestehen, das mir auch dieser methodische Ansatz nicht auflösen zu können scheint: Die Schüler beherrschen zwar inzwischen die für die Durchführung des Übungsbereiches notwendigen Redemittel, können sich gegenseitig



korrigieren und mit zunehmender didaktischer Kompetenz Teile des Unterrichtsstoffes einführen und üben, sprechen aber im freien Unterrichtsgespräch zögernd und fehlerhaft.

Daher möchte ich den Schluß ziehen, daß es sich grundsätzlich lohnt, dieses Konzept einer Umgestaltung des Französischunterrichts weiterhin einzusetzen, jedoch mit der Einschränkung, daß dies in Abhängigkeit von dem jeweiligen zu erarbeitenden Stoffbereich geschehen sollte.

Im Sinne einer methodischen Variation könnten dann schüler- und lehrergeleitete Teilstunden einander abwechseln und neben dem Typ der sachorientierten, informierenden Kommunikation auch Phasen spontanerer Sprachproduktion im Unterricht ihren Platz erhalten. Es wäre - perspektivisch gesehen - den Versuch wert, gerade die Grammatikpräsentation, die hier nicht untersucht werden konnte, den Schülern zu übertragen. Dieser ungeliebte, aber grundlegende Bereich der Spracharbeit bietet sich insofern für die Übergabe an die Schüler an, weil diese am besten einschätzen können, wo die Verständnisschwierigkeiten ihrer Mitschüler liegen.

Für die Weiterführung der Methode spricht weiterhin auch, daß gerade die sozialen Lernziele wie das selbständige und kooperative Lernen, die diese impliziert, schließlich auch für den Fremdsprachenunterricht nicht hoch genug veranschlagt werden können.

## LITERATURLISTE

Billows F. L.: Kooperatives Sprachenlernen. Techniken des Fremdsprachenunterrichts. Aus dem Engl. übersetzt von G. Bach, Heidelberg 1973

Bohnsack, F. u.a. (Hrsg.): Schüleraktiver Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen der Überwindung von „Schulmüdigkeit“ im Alltagsunterricht, Weinheim und Basel 1984

Butzkamm, W.: Theorie und Praxis der bilingualen Methode, Heidelberg 1980

Christ, I.: Formen der Präsentation von Lehrwerktexten im Französischunterricht, in: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 3 (1987), S. 173-181

Dietrich, I.: Kommunikation und Mitbestimmung im Fremdsprachenunterricht, 2. Aufl. Königstein 1979

Dietrich, I./Gässer, R./Schilder, H.: Der Fremdsprachenunterricht auf dem Wege zur Schülerorientierung, in: Die Neueren Sprachen 82, 3 (1983), S. 272-239

Düwell, H.: Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Untersuchungen zur Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht. Schwerpunkt Französisch, Tübingen 1979

Ehlich, K./Rehbein, J.: Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule, in: Goeppert, H.C. (Hrsg.): Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation, München 1979, S. 115-141

Empirie und Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 4. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, hrsg. von K.-R. Bausch u.a., Tübingen 1984

Etudes Francaises, Echanges, edition Longue 1, hrsg. von B. Grundwald, Stuttgart 1987

Heller, K./Rosemann, B.: Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen. Eine Einführung für Pädagogen, Psychologen und Soziologen, Stuttgart 1974

Hessisches Institut für Lehrerfortbildung, BAG Französisch (Hrsg.): Schülerorientierung im Französischunterricht. Ergebnisse des Projekts Differenzierung im Französischunterricht der Sekundarstufe I, Kassel 1978

Kats, H.: Schüler schreiben Dialogstücke - Zwei Lektionen aus Etudes Francaises, Echanges 1 als Grundlage für selbstgestaltete Alltagsszenen, in: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 4 (1987), S. 244-248

Koolwijk, J. v./Wieken-Mayser, M. (Hrsg.): Techniken der empirischen Sozialforschung. 4, Erhebungsmethoden: Die Befragung, München, 1974

Lehrperspektive, Methodik und Methoden. Arbeitspapiere der 6. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, hrsg. von K.-R. Bausch u.a., Tübingen 1986

Lörscher, W.: Linguistische Beschreibung und Analyse von Fremdsprachenunterricht als Diskurs, Tübingen 1983

Martin, J.-P.: Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler. Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes, Tübingen 1985

Martin, J.-P.: Schüler organisieren ihren Unterricht selbst - Neue Wege im Französischunterricht, München - Grünwald (FWU) 1983

Martin, J.-P.: Aktive Schüler lernen besser - Neue Wege im Französischunterricht, München - Grünwald (FWU) 1983

Martin, J.-P.: Didaktischer Brief I, II, III, Unveröffentlichte Manuskripte

Pauels, W.: Kommunikative Fremdsprachendidaktik. Kritik und Perspektiven, Frankfurt a.M. 1983

Schiffler, L.: Interaktiver Fremdsprachenunterricht, 2. Aufl. Stuttgart 198

Schröter, G.: Didaktik als Struktur der Lehrfunktionen, Düsseldorf 1972

Senator für schulwesen (Hrsg.): Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Teil B III c 9 Französisch, o.J.

Steinig, W.: Schüler machen Fremdsprachenunterricht, Tübingen 1985

Wagner, J.: Kommunikation und Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht. Untersuchungen zu einer spracherwerbtheoretischen Fundierung vor allem des schulischen Fremdsprachenunterrichts, Tübingen 1983

## **ANHANG**

- Transkriptionen ausgewählter Stundenausschnitte mit Auswertung
- Auswertung des Fragebogens
- Belegexemplar des Fragebogens
- Lektionstexte und Übungen
- Materialien zur ersten Teilstunde
- Materialien zur Gruppenarbeitsstunde
- Materialien zur zweiten Teilstunde

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