

De fiestas (Lehrwerk "Línea Uno", Lektion 4 B)

Darstellungsschwerpunkt:

**Erprobung der Methode "Lernen durch Lehren"
im Anfangsunterricht**

Eine Unterrichtsreihe im Fach Spanisch in einer 9. Klasse der Werner-von-Siemens-Oberschule (Gymnasium)

Schriftliche Prüfungsarbeit
zur Zweiten Staatsprüfung
für das Amt des Studienrats

eingereicht von

Daniel Ossege

D.Ossege@t-online.de

1. Schulpraktisches Seminar (S)

in Berlin-Steglitz

Berlin, den 2. Oktober 2002

INHALTSVERZEICHNIS

1 Einleitung	3
2 Theoretische Begründung des Unterrichtsvorhabens	4
2.1 Die Methode "Lernen durch Lehren"	4
2.2 Kritik: Übertragung des Frontalunterrichts auf die Schüler	6
2.3 LdL im Anfangsunterricht	7
2.4 Untersuchungsschwerpunkt und Leitfragen der Reihe	9
3 Planung	9
3.1 Unterrichtsvoraussetzungen.....	9
3.1.1 Allgemeine Voraussetzungen	9
3.1.2 Spezielle Voraussetzungen	11
3.2 Sachanalyse	11
3.2.1 Thematische Inhalte	11
3.2.2 Vokabeldichte und Grammatische Inhalte.....	12
3.2.3 Bezug zum Rahmenplan	13
3.2.4 Bezug der LdL-Methode zum Rahmenplan.....	14
3.3 Didaktisch-methodische Entscheidungen	15
3.3.1 Eignung von LdL für die Erarbeitung der Lehrbucheinheit.....	15
3.3.2 Planung der vorgesehen Schüler- und Lehreraktivitäten	15
3.3.3 Die Rolle des Lehrers	21
3.3.4 Einbindung in die Lehrbucharbeit	22
3.3.5 Lernziele der Reihe	22
3.3.6 Beobachtung und Einschätzung der Lernprozesse	24
3.3.7 Synopse der Unterrichtseinheit.....	25
4 Durchführung und Analyse ausgewählter Unterrichtsphasen	28
4.2 Der Imperativ (Stunde 3 – Übungs- und Festigungsphase).....	28
4.2.1 Lernziel.....	28
4.2.2 Vorbereitung der schülergeleiteten Phase	29
4.2.3 Geplanter Verlauf der Übungsphase	30
4.2.4 Auswertung der Phase	30
4.3 Präsentation des 3. Abschnitts von "Nochevieja" (Stunde 6).....	31
4.3.1 Lernziele	31
4.3.2 Vorbereitung der schülergeleiteten Phasen	32
4.3.3 Geplanter Verlauf	32
4.3.4 Auswertung der Stunde.....	33
4.4 Lernen durch Lehren mit Expertenpaaren: das indirekte Objekt der Personen mit a (Stunde 11) und die Verwendung der Verben saber/poder (Stunde 12)	36
4.4.1 Lernziele.....	36
4.4.2 Vorbereitung der schülergeleiteten Phasen	36
4.4.3 Geplanter Verlauf	37
4.4.4 Auswertung der Phasen	38
4.5 Planungsalternativen in Bezug auf die Reihe	39
5 Abschlussreflexion: Eignet sich LdL für den Anfangsunterricht?	40
6 Abkürzungsverzeichnis	49
7 Bibliographie	49
8 Anhang	51

1 EINLEITUNG

Zu Beginn des Schuljahres 2001/2002 wurde mir der Anfangsunterricht einer Gruppe der 9. Jahrgangsstufe überantwortet, deren homogene Leistungsstärke mir von Beginn an aufgefallen ist. Die Schüler lernten nicht nur schnell, sondern erwiesen sich auch in schülerorientierten Arbeitsphasen wie Partner- oder Gruppenarbeit als diszipliniert und verantwortungsbewusst. Daher begann ich bald nach Möglichkeiten zu suchen, die Schüler noch aktiver in das Unterrichtsgeschehen einzubinden, den Sprechanteil jedes Einzelnen zu erhöhen und ihnen mehr Verantwortung für den Unterrichtsprozess zu überantworten. Eine mögliche Lösung eröffnete sich mir bei der Erarbeitung der Lektion 3A ("*El grupo Cárabo*") des Lehrbuches "*Línea Uno*"¹. Im Lehrerbuch wird vorgeschlagen, das Vokabular und den Inhalt der Lektion gruppenteilig vorzubereiten und im Plenum vorzustellen². Bei der Durchführung zeigte sich, dass die Schüler sich aktiver mit dem Text auseinandersetzen und sich außerdem noch motivierter zeigten, da sie kreativ arbeiten mussten, um den anderen die Vokabeln und den Text möglichst ansprechend zu vermitteln. Außerdem erwies sich später, dass die Schüler bei eher freien Sprechanschlüssen gern auf die Strukturen der Lektion 3 A zurückgriffen. Offensichtlich hatten sie diese durch den eigenen Vortrag langfristig besser gelernt, als die Vokabeln und die Redemittel der anderen Lektionen. Die theoretische Grundlage dieser Art des Unterrichtens, die Methode "Lernen durch Lehren", bot sich daher als eine Möglichkeit einer besseren Förderung der Schüler an. Allerdings stellte sich bei dieser Überlegung die Frage, wie weitreichend dieser Einsatz gestaltet werden kann. Ist es möglich, die Schüler im ersten Lernjahr verschiedene Elemente einer Lehrbucheinheit nicht nur vorzustellen, sondern auch einüben und festigen zu lassen³? Die Intention der vorliegenden Arbeit besteht daher darin, im Rahmen einer Unterrichtsreihe zu untersuchen, wie sinnvoll der Einsatz der Methode "Lernen durch Lehren"⁴ auch schon im Anfangsunterricht ist und auf welche Weise er durchgeführt werden sollte.

¹ Vgl. Jaeschke/Navarro González (1997, S. 32 ff).

² Vgl. Ochslein, (2000, S. 35 ff). Die Methode "Lernen durch Lehren" wird hier nicht genannt oder zitiert.

³ Vgl. die Bedenken Sommerfeldts (2001, S. 46): "Es wäre eine hoffnungslose Überforderung, von den Schülern Dinge zu verlangen, die Lehrern erst im Referendariat vermittelt werden (...)"

⁴ Im Folgenden wird die Methode "Lernen durch Lehren" durch LdL abgekürzt.

2 THEORETISCHE BEGRÜNDUNG DES UNTERRICHTSVORHABENS

2.1 Die Methode "Lernen durch Lehren"

Obwohl "Lernen durch Lehren" meist mit der Person Jean-Pol Martin in Verbindung gebracht wird⁵, gab es schon seit dem Mittelalter Ansätze, Schülern Lehraufgaben zu übertragen⁶. Bis zur Einrichtung der Jahrgangsklassen und des Kollektivunterrichts seit Comenius übernahmen ältere Schüler nicht nur Elemente des Unterrichts, sondern auch jüngere Schüler wurden eingesetzt, um ihre gleichaltrigen Mitschüler zu überwachen. Auch danach mussten Schüler weiterhin, meist aus Ersparnisgründen, als Hilfslehrer tätig werden⁷. Jedoch erst in der Reformpädagogik wurden mit dem Einsatz von Schülern mit Lehrfunktionen pädagogische Ziele in Bezug auf das Sozialverhalten verfolgt⁸. Unterrichtsformen, bei denen Schüler Lehraufgaben übernehmen, finden sich auch vor dem ersten Weltkrieg in der Arbeitsschulbewegung um Kerschensteiner⁹, in den 30er Jahren beim Projektunterricht um Dewey/Kilpatrick¹⁰ und in den 60er Jahren beim amerikanischen Programm "*Children teach Children*"¹¹.

In Deutschland werden vergleichbare Methoden erst wieder ab den 80er Jahren von Schiffler¹², Martin¹³ und Steinig¹⁴ aufgegriffen. Schiffler vertritt die Meinung, dass die Schüler aktiv in das Unterrichtsgeschehen eingebunden werden können und kleine Lehrtätigkeiten (z.B. Aufrufen bei Lehrbuchübungen) übernehmen sollen. Er nennt auch die Möglichkeit, die Einführung einer neuen Lektion und die Semantisierung neuer Vokabeln auf die Schüler zu übertragen¹⁵. Insgesamt soll der Unterricht auf der Kommunikation und Interaktion zwischen den Schülern aufbauen.

⁵ So wurde auch von der "Methode Martin" gesprochen. Vgl. Martin (1994-1, S. 12).

⁶ Vgl. dazu und zum Folgenden Krüger (1975, S. 15 ff) und Scheelhaas (1997, S. 12 ff.).

⁷ Vgl. Krüger (1975, S. 16).

⁸ Vgl. Krüger (1975, S. 19).

⁹ Vgl. G. Kerschensteiner, *Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden*, Leipzig 1914. Zitiert nach Martin (1994-1, S. 12).

¹⁰ J. Dewey/W.H. Kilpatrick, *Der Projektplan. Grundlegung und Praxis*, Weimar 1935. Zitiert nach Martin (1994-1, S. 12).

¹¹ Vgl. A. Gartner, *Children teach Children. Learning by Teaching*, New York 1971. Zitiert nach Krüger (1975, S. 11 u. passim). Vgl. auch Schelhaas (1997, S. 12).

¹² Schiffler (1980).

¹³ Vgl. Bibliographie.

¹⁴ W. Steinig, *Schüler machen Fremdsprachenunterricht*, Tübingen 1985. Zitiert nach Martin (1994-1, S. 12).

¹⁵ Vgl. Schiffler (1980, S. 173).

Zu Beginn der 80er Jahre wird Jean-Pol Martin durch Schiffers "Interaktiver Fremdsprachenunterricht" angeregt, das Konzept eines Unterrichts, bei dem Schüler Lehraufgaben übernehmen, zu erweitern, sodass alle Schüler der Lerngruppe in die Lage gebracht werden, prinzipiell alle Teilbereiche des Unterrichts zu übernehmen. Die Durchführung des Unterrichts, die der Lehrer den Schülern sukzessive überträgt, beginnt bei einfachen Übungen und mündet in der gesamten Planung, Leitung und Durchführung unter Anleitung und Moderation des Lehrers. Den Schülern wird zu Beginn jeder Einheit ein Verlaufsplan der Reihe gegeben, in welchen die Namen der Schüler eingetragen werden, die die anfallenden Aufgaben übernehmen werden¹⁶. Die Durchführung von Teilaufgaben durch die Schüler wird entweder zu Hause oder im Unterricht selbst vorbereitet, wobei der Lehrer in beiden Fällen diesen Prozess begleiten, beaufsichtigen und die Übungen und Aufgaben, die die Schüler erstellen, korrigieren und verbessern muss. Ein zusätzliches, jedoch entscheidendes Lernziel Martins besteht darin, die didaktischen Kompetenzen der Schüler systematisch aufzubauen. Nur auf diese Weise kann vermieden werden, dass der Unterricht nach immer gleichen Schemata verläuft¹⁷.

In dem Artikel "Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler"¹⁸ fasst Martin die Ziele der Methode zusammen:

- Es findet eine Hinwendung zum Regelsystem der Sprache statt¹⁹.
- Der Sprechanteil der Schüler ist sehr hoch und die sprachlichen Strukturen werden dadurch schnell gefestigt²⁰.
- Die Übernahme der Lehrfunktion schafft einen authentischen Kommunikationszusammenhang. Dieser wird allerdings dadurch eingeschränkt, dass er unter Zwang – im Unterricht – erschaffen wird²¹.

¹⁶ Vgl. Graef (1994, S. 71).

¹⁷ Vgl. Martin (1994-1, S. 14).

¹⁸ Vgl. Martin (1994-2, S. 25 – 28). Zuerst erschienen in "Die Praxis des neusprachlichen Unterrichts", 1986, S. 395 – 403.

¹⁹ Deren Beherrschung nennt Martin "epistemische Kompetenz". Vgl. Martin (1994-2, S. 21).

²⁰ Vgl. auch Schelhaas (1997, S. 15): "Durch diese Unterrichtskonzeption kann erreicht werden, daß ca. 80% des Unterrichtes durch Unterrichtsbeiträge von Schülerseite gestaltet werden, was sich insbesondere im Fremdsprachenunterricht auf die Förderung der sprachlichen Kompetenz der Schüler positiv auswirkt."

²¹ Der authentische Kommunikationszusammenhang ist allerdings immer derselbe – die Lehrsituation. Die Mitteilungsabsicht ist zwar in diesem Augenblick relevant für den Schüler, betrifft aber keine anderen authentischen Alltagssituationen.

- Die Durchführung des Unterrichts ist eine komplexe Handlung, die den Schüler fordert und ihn eben dadurch fördern und – nach Martin – motivieren soll²².
- Eine Forderung modernen Fremdsprachenunterrichts besteht darin, dass die Schüler lernen sollen, Gesetzmäßigkeiten zu entdecken, um sich neue Inhalte selbst erschließen zu können²³. Bei der Vorbereitung des schülergeleiteten Unterrichts ist diese zu erlernende Kompetenz²⁴ eine der Grundlagen des Schülerhandelns und muss dementsprechend geschult werden.
- Die Schüler müssen sich bei der Planung und Durchführung des Unterrichts in die Mitschüler hineinversetzen und für sie Verantwortung für den Lernprozess übernehmen. Sie müssen daher lernen, Empathie zu entwickeln, also die Perspektive des anderen Schülers – und auch des Lehrers – zu übernehmen. Dadurch sollte die Solidarität untereinander und die Verantwortung des einzelnen Schülers der Gruppe gegenüber gestärkt werden.

Ein weiterer Vorteil, den Schelhaas nennt, besteht darin, dass die Lehrerwartung der Schüler die Aufmerksamkeit auf den Stoff erhöhen sollte, sodass sie intensiver lernen²⁵.

2.2 Kritik: Übertragung des Frontalunterrichts auf die Schüler

Im Zuge neuer schülerorientierter Ansätze²⁶ kann an LdL kritisiert werden, dass frontalunterrichtliche Arrangements auf die Schüler übertragen werden²⁷. Diese Kritik ist nur zum Teil berechtigt, denn für

²² Vgl. Martin (1994-2, S. 27; Zitat in alter Rechtschreibung): " Es hat sich in meinem Unterricht erwiesen, daß gerade die Komplexität der durchzuführenden Denkprozesse und Handlungen eine dauerhafte Motivation über Jahre hinweg sichern kann."

²³ Vgl. Timm (1998, S. 9, S. 50 f., u. passim).

²⁴ Sie wird von Martin "heuristische Kompetenz" genannt. Vgl. Martin (1994-2, S. 27).

²⁵ Vgl. Schelhaas (1997, S. 15), die eine Statistik Hermes (E. Hermes, Basiswissen, in: Pädagogik (1992), S. 171) zitiert, nach der Wissen, welches durch aktives Ausführen erlernt wird, zu 90 % behalten wird. Vgl. jedoch Renkl (1997, S. 59): "Mit dem Einsatz kooperativer Lernformen gelingt es jedoch nicht immer, entsprechende Prozesse zu induzieren. Die Passivität kann sogar noch verstärkt werden." Nach Renkl ist dies vor allem dann der Fall, wenn die kooperative Lernform den Schüler überfordert oder er nicht motiviert ist, sich auf das Lernarrangement einzulassen.

²⁶ Vgl. z.B. Klippert, *Kommunikations-Training* (1995) und *Teamentwicklung im Klassenraum* (1998).

²⁷ Schaut man sich verschiedene Vorschläge für die Planung und Schilderungen von LdL-Stunden an, fällt auf, dass die Frontalsituation tatsächlich vorherrscht. Vgl. z.B. Martin (1994-3, S. 30 – 32), Hertel-Schönberg (1994, S. 49 – 53) u. Graef/Preller (1994, passim). Vgl. zu dem Thema auch: Schelhaas (1997, S. 86).

LdL als einem integrativen Konzept ist es prinzipiell möglich, jede Sozialform zu verwenden. Allerdings greifen die Schüler gern auf den Frontalunterricht zurück, weil sie diese Unterrichtsform aus vielen Fächern gut kennen. Diese Tendenz kann nur durch eine starke Lenkung durch den Lehrer zu Beginn der LdL-Methode oder durch eine von Anfang an beginnende methodische Schulung der Schüler, die ihnen andere Möglichkeiten für die gemeinsame Unterrichtsplanung eröffnet, vermieden werden. In diesem Sinne ist LdL nicht als "Alternative zum Frontalunterricht" zu bezeichnen²⁸, sondern vielmehr kann die Methode als integratives Konzept eine sinnvolle Erweiterung und Bündelung handlungsorientierter Methoden darstellen. So ist LdL, mehr noch als Methode, als unterrichtliche Organisationsform, in der verschiedene Methoden und Sozialformen Verwendung finden, zu bezeichnen²⁹.

2.3 LdL im Anfangsunterricht³⁰

LdL als ein umfassender Ansatz kann sowohl zu verschiedenen fachspezifischen und pädagogischen Zwecken³¹ als auch als Organisationsmethode des gesamten Unterrichts eingesetzt werden. Die bereits oben genannten Ziele³² wie der hohe Sprechanteil der Schüler, das Schaffen einer authentischen Kommunikationssituation usw. betreffen den Unterricht insgesamt und sollten daher früh angestrebt werden. Es ist insbesondere wichtig, dass die notwendige methodisch-didaktische Schulung der Schüler früh einsetzt, um Monotonie zu verhindern und die Schüler in die Lage zu versetzen, möglichst selbstständig eigene Unterrichtsabschnitte zu planen.

Trotzdem ist LdL im Hinblick auf den Anfangsunterricht nicht ganz unproblematisch. Den Schülern fehlen noch elementare Ausdrucksformen und sie sind dementsprechend unsicher, ihre Grundkenntnisse, die sie ja erst erwerben, vor der Klasse anzuwenden. Eine zusätzliche Schwierigkeit besteht darin, dass die Schüler den Stoff auch noch verständlich sowie möglichst ansprechend und abwechslungs-

²⁸ Vgl. z.B. Kracklauer (1997, S. 22): "Angesichts meiner überwiegend positiven Erfahrungen (...) werde ich die Methode LdL (...) regelmäßig als methodische Abwechslung zum Frontalunterricht in meinen Unterricht zu integrieren versuchen."

²⁹ Vgl. Meyer (1987, S. 50): "Der Begriff der Methode verweist primär auf das methodische Handeln des Schülers!"

³⁰ Wie es schon in der Einleitung anklingt, wird in dieser Arbeit das gesamte erste Lernjahr als "Anfangsunterricht" bezeichnet.

³¹ So ist sie z.B. besonders geeignet, um besonders sprachbegabte Schüler in heterogenen Gruppen zu fördern und auf diese Weise binnendifferenzierend auszugleichen. Vgl. Hendrich (1999).

³² Vgl. Kap. 2.1.

reich vermitteln sollen. So stellt LdL in diesem Sinne hohe Anforderungen an die Schüler, die eine Vielzahl an Aufgaben zu bewältigen haben. Deswegen müssen die einzelnen Unterrichtsaufgaben stufenweise übertragen werden³³. Außerdem sollten verschiedene Hilfen gegeben werden: Es ist notwendig, vor Beginn des schülergeleiteten Unterrichts Möglichkeiten aufzuzeigen, auf welche Weise Inhalte vermittelt werden können und welche sprachlichen Strukturen dafür notwendig sind³⁴. Dabei sollte das notwendigste Vokabular erarbeitet werden, welches für die Übernahme von Lehrfunktionen notwendig ist³⁵. Außerdem muss mit den Schülern sowohl der Ablauf der Vorbereitung ihrer Unterrichtsphase geklärt werden (die notwendigen Schritte, um die Aufgabe zu bewältigen), als auch die methodischen Möglichkeiten, die sie verwenden können (z.B. Möglichkeiten, neues Vokabular zu erklären). Dies sollte mit den Schülern entwickelt oder jedem Einzelnen zu Verfügung gestellt werden. Gerade im Anfangsunterricht ist es wichtig, dass jeder Schüler zu jeder Phase des Unterrichts genau weiß, welche Aufgabe er hat und wie er sie bewältigen kann. Aufbauend auf diese Erfahrungen kann er später selbständiger und methodenreicher Unterrichtsphasen planen und bei Unterrichtsentscheidungen hinsichtlich der Gesamtplanung kompetenter mitwirken. Bei der Durchführung ist es gerade im Anfangsunterricht sehr wichtig, dass der Lehrer sich noch stark auf die Lehrer-Schüler³⁶ konzentriert. Während er sich später besser den anderen Schülern widmen kann, muss er am Anfang mehr eingreifen, korrigieren und notfalls den Unterricht ganz übernehmen. So erfordert der Anfangsunterricht eine doppelte Vorbereitung: die Arbeitsschritte der Schüler müssen geplant und antizipiert werden, sodass der grobe Verlauf vorhersehbar ist, und trotzdem sollte der Lehrer den Unterricht so planen, dass er selbst jede Phase sinnvoll übernehmen könnte.

³³ In jüngster Zeit hat Martin ein Stufenmodell entwickelt, um damit darzustellen, welche Aufgaben in welchem Lernjahr von den Schülern übernommen werden können. Vgl. Martin/Kelchner (1998, S. 213 – 217). In der Unterstufe (bzw. im Anfangsunterricht) sieht Martin vor, die Schüler folgende Aufgaben übernehmen zu lassen (vgl. S. 214): "Leitung einer Leseübung", "Fragen aus dem Lehrbuch", "selbst verfasste Fragen zu Lehrbuchtexten oder Bildern", "Leitung von Übungen aus dem Lehrbuch", "Lektionseinführung (Text- und Vokabelerklärung in der Fremdsprache, Kontrollfragen)" und "Einführung von Grammatik".

³⁴ Vgl. Martin/Kelchner (1998, S. 218). Martin spricht in diesem Zusammenhang von einem Kurztraining.

³⁵ Vgl. Martin (1994-3, S. 34; 1994-4, S. 55), Hertel-Schönberg (1994, S. 98) sowie Anhang 1.

³⁶ In dieser Arbeit werden die Schüler, die Lehrfunktionen ausüben, "Lehrer-Schüler" und die übrigen, zu besseren Unterscheidung, "Schüler-Schüler" genannt.

2.4 Untersuchungsschwerpunkt und Leitfragen der Reihe

Wie oben bereits erläutert wurde³⁷, ist der Einsatz von LdL im Anfangsunterricht mit einer Reihe von Schwierigkeiten verbunden. Allerdings verspricht er u.a. die Möglichkeit zu eröffnen, den Unterricht von Beginn an kommunikativ zu gestalten. Deswegen soll in der vorliegenden Arbeit untersucht werden, wie mit den Problemen, die den Anfangsunterricht betreffen, umgegangen werden kann oder ob sie unüberwindbare Schwierigkeiten darstellen.

Zu diesem Zweck sollen folgende Leitfragen in der vorliegenden Arbeit untersucht und in der sich anschließenden Reflexion ausführlich besprochen werden:

- a) Sind die Schüler im Anfangsunterricht imstande, Unterrichtsphasen (Grammatikeinführung, eigene Übungen zu den Texten und zur Grammatik sowie Lehrbuchübungen) mit den anderen durchzuführen?
- b) Arbeiten die Schüler aktiver mit?
- c) Kann der Sprechanteil der Schüler erhöht werden?
- d) Verbessert sich das Sozialverhalten durch die Übernahme von Verantwortung für die Gesamtgruppe und durch die verstärkte Zusammenarbeit miteinander³⁸?
- e) Kann die Motivation durch die aktivere Teilnahme, die Identifikation mit den Produkten und den verschiedenen "Lehrern" erhöht werden?
- f) Verbessert sich die Leistung der Schüler?
- g) Inwiefern ändert sich die Rolle des Lehrers?

3 PLANUNG

3.1 Unterrichtsvoraussetzungen

3.1.1 Allgemeine Voraussetzungen

Der Wahlpflichtkurs (dritte Fremdsprache), den ich von Beginn des Schuljahres 2001/2002 an eigenverantwortlich unterrichte, besteht aus Schülern von zwei neunten Klassen der Werner-von-Siemens-Oberschule in Berlin-Zehlendorf. Der Unterricht findet dienstags in der 3. Stunde und freitags in der 6. und 7. Stunde statt.

³⁷ Vgl. Kap. 2.3.

³⁸ Vgl. zum Sozialverhalten der Gruppe: Kap. 3.1.1.

In der ersten Hälfte des Schuljahres bestand der Kurs aus 26 Schülern. Er verkleinerte sich nach den Winterferien auf 19 Schüler, da eine vierte Spanischgruppe eröffnet wurde. Die Gruppe setzt sich aus Teilen von zwei neunten Klassen zusammen (9b und 9c); eine der beiden Gruppen (9b) besteht aus Schülern, die nach der vierten Klasse an die Werner-von-Siemens-OG gewechselt sind³⁹ und geschlossen die achte Klasse übersprungen haben. Dadurch gibt es beträchtliche Entwicklungsunterschiede zwischen den Jugendlichen beider Klassen; die einen sind zum Teil noch recht kindlich (besonders im ersten Halbjahr), die anderen wirken schon sehr erwachsen. Es entstehen auch Spannungen, da sich einige Schüler der 9c neidisch und ablehnend gegenüber denen der 9b verhalten. Auf diese Weise entstehen zwei Blöcke, die ich aufzulösen versuche. So habe ich die Schüler in eine U-Form gesetzt⁴⁰ und die Sitzordnung festgelegt, um der Konkurrenzsituation entgegenzuwirken. Außerdem werden die Gruppen und Partner bei Arbeit in Kleingruppen fast immer ausgelost.

Das Leistungsbild der Lerngruppe ist bisher recht homogen. Es bestehen nur graduelle Unterschiede zwischen den Gruppen, die beide als leistungsorientiert und kooperativ zu bezeichnen sind. Im Allgemeinen verrichten die Schüler der 9b schriftliche Arbeiten sorgfältiger als die anderen, während im mündlichen Bereich keine Unterschiede festzustellen sind. Insgesamt begreifen die Jugendlichen die fremdsprachlichen Texte mitsamt der grammatikalischen Strukturen schnell und haben zum größten Teil keine Mühe, dem Unterricht zu folgen. Einige Schüler der Gruppe könnten durch einen höheren Sprechanteil jedoch noch besser gefördert werden.

Zu den Leistungsspitzen, die den Unterricht mündlich und schriftlich immer fördern, gehören Rebecca, Anne, Carlotta, Isabel, Romila, Inessa, Nathalie und Antonia. Dem Mittelfeld zuzuordnen sind Lynn, Dominik, Julian, Janna, Marie, Sarah, Johannes und Vivian. Stefan, Charlotte und Henry arbeiten mit und verfolgen das Unterrichtsgeschehen, sind jedoch nicht in der Lage, gute Leistungen zu erbringen.

³⁹ Diese werden "Schnellläufer" genannt.

⁴⁰ Vgl. zur U-Form bei LdL: Hertel-Schönberg (1994, S. 50). Die Sitzordnung wird hier nicht näher thematisiert, sondern es wird erwähnt, dass sie praktische Vorteile besitzt. In meinem Unterricht hat sich diese Sitzordnung bewährt, nicht nur, weil sich die Schüler gegenseitig weniger stören, sondern vor allem, weil die Aufmerksamkeit nicht einseitig dem Lehrer, sondern auch den Mitschülern zugewandt wird.

Ich habe ein gutes Verhältnis zu den Schülern. Sie zeigen sich meist interessiert, leistungsbereit und neuen Methoden gegenüber aufgeschlossen.

3.1.2 Spezielle Voraussetzungen

Mit folgenden für die Unterrichtsreihe relevanten Unterrichtsverfahren ist im Unterricht gearbeitet worden:

Die Schüler sind an verschiedene Sozialformen gewöhnt, wie z.B. regelmäßige Partner- und Gruppenarbeit. Besonders bei der Partnerarbeit wird viel mit Tandemverfahren gearbeitet, sodass es für die Schüler normal ist, sich gegenseitig zu korrigieren. Auch bei Grammatikübungen und Lehrbuchfragen im Plenum sind die Schüler daran gewöhnt, nach einer gegebenen Antwort auch die nächste Frage oder Übung vorzulesen und den nächsten aufzurufen. Teilweise teile ich in diesen Phasen Kärtchen mit Fragen und Antworten aus, sodass der Schüler, der die Frage stellt, auch korrigieren kann.

Die Schüler kennen außerdem verschiedene Methoden der Vokabelerschließung (z.B. durch andere Fremdsprachen oder den Kontext) und nutzen dabei insbesondere die französische Sprache.

In den letzten Monaten sind die Schüler an einige Methoden mit LdL-Charakter gewöhnt worden. Punktuell haben einzelne Schüler oder Paare die Leitung von Grammatik- oder Leseübungen übernommen. Zu diesem Zweck wurde mit den Schülern das Unterrichtsvokabular – Vokabular, das für die Arbeit mit der Gesamtgruppe notwendig ist – erarbeitet, welches dann von mir abgetippt und den Schülern ausgehändigt wurde. Außerdem wurde von den Schülern eine Lehrbucheinheit - *Unidad 3A, "El Grupo Cárabo"*⁴¹ – in Anlehnung an LdL-Methoden präsentiert.

3.2 Sachanalyse

3.2.1 Thematische Inhalte

In dieser Unterrichtseinheit wird die Lektion 4B des Lehrbuches "*Línea Uno*" erarbeitet. Die ganze Einheit 4 handelt von der Vorbereitung und Durchführung der Silvesterfeier der Schüler des *Colegio Fray Luis de León*. In der Teileinheit 4A ("*Una fiesta en el instituto*") plant der Freundeskreis um Barbara, der deutschen Austauschschülerin, die Feier, und Barbara und Pilar führen die Einkäufe durch. In *Unidad 4B ("Nochevieja")* feiern die Jugendlichen. Zuerst wird der

⁴¹ Jaeschke/Navarro González (1997, S. 32 ff.).

Schüler Zeuge, wie die Familie Petersen auf das neue Jahr anstößt⁴². Danach werden Barbara und Norbert von Jesús und seinem Bruder mit dem Auto abgeholt, um zur Feier in der Schule zu fahren und sich mit Pilar und den anderen Jugendlichen zu treffen. Dort stellt Pilar Barbara ihren Freund Rubén sowie den peruanischen Austauschschüler Ramiro vor, der in Spanien studieren möchte. Auf der Tanzfläche unterhalten sich Pilar und Barbara über Jungen.

Das Thema "*Fiesta*" scheint mir sehr motivierend für die Schüler zu sein. Da die meisten Schüler der 9. Klasse schon auf "Feten" gehen, identifizieren sie sich mit dem Thema. In diesem Sinn entspricht es ihrer Lebenswelt und sollte dazu beitragen, sich engagiert auf die Einheit einzulassen.

3.2.2 Vokabeldichte und Grammatische Inhalte⁴³

Die Lektion 4B beinhaltet eine Vielzahl neuer Vokabeln und grammatischer Inhalte. Die Vokabeldichte stellt ein Problem dar, weil der Text ohne Vokabelvorentlastung für die Schüler unverständlich bleibt⁴⁴.

Die grammatischen Inhalte sind die folgenden:

Der bejahte Imperativ: Der regelmäßige Imperativ der 2. Person Singular wird, bis auf einige Ausnahmen, wie die 3. Person Singular Präsens gebildet; in der 2. Person Plural entspricht er dem Infinitiv des Verbs, wobei der letzte Buchstabe, das *-r*, durch ein *-d* ersetzt wird. Da die Präsensformen von den Schülern inzwischen relativ sicher beherrscht werden, sollten ihnen diese Form keine großen Schwierigkeiten bereiten. Daher könnte der Imperativ von den Schülern mithilfe von LdL-Methoden gefestigt oder sogar eingeführt werden.

Das direkte Objekt der Personen mit *a*: Wenn es sich bei dem direkten Objekt um bestimmte Personen handelt, wird es mit der Präposition *a* eingeleitet (*¿Doy el libro a Chema?*). Sind es hingegen Dinge oder unbestimmte Personen, steht keine Präposition (*¡Busca el libro!*). Die Anwendung dieser Regel bereitet den Schülern meistens noch jahrelang Probleme und muss immer wieder konsequent wiederholt und geübt werden. Eine erstes Verständnis der Regel dürfte jedoch, wegen ihrer Einfachheit, nicht sehr zeitintensiv sein.

⁴² Dies ist landeskundlich bedeutsam, da in Spanien in den letzten 12 Sekunden vor Neujahr in jeder Sekunde je eine Weintraube gegessen wird.

⁴³ Vgl. Navarro González, (1997, S. 20-22).

⁴⁴ Dies ist ein Problem, welches alle Texte von "*Línea Uno*" aufweisen. Sie bergen durch die Bank eine Fülle von kaum zu bearbeitbaren Vokabeln.

Die Gruppenverben o → ue (poder): Diese Verben sind diphthongierend, d.h., der Vokal -o- des Wortstamms wird in der 1., 2., 3. und 6. Person des Präsens (also in den stammbetonten Formen) zum Doppellaut -ue-. Die Schüler kennen schon vergleichbare Verben, die von -u- zu -ue- diphthongiert (z.B. jugar) werden. Die ähnliche Konjugation dürfte das Verständnis dieser Gruppenverben sehr erleichtern.

Der Unterschied zwischen den Verben poder (können) y saber (wissen): Beide Verben werden – anders als im Deutschen – in einem bestimmten Kontext mit "können" übersetzt. *Poder* mit Infinitiv bedeutet "können", wenn es sich um äußere Umstände handelt, die eine bestimmte Handlung zulassen (*¿Puedes venir esta tarde a mi casa?*). *Saber* mit Infinitiv bedeutet "können", wenn es sich um eine erlernte Fähigkeit handelt (*¿Sabes jugar al tenis?*). Die Regel selbst ist also nicht sehr komplex, wird jedoch in der Anwendung schwierig sein, weil die Schüler nicht vom Deutschen ausgehen können, sondern die Verwendung kontextabhängig entscheiden müssen.

Verben mit -zco: Manche Verben bilden die Endung der 1. Person Singular auf -zco (z.B. *conocer* [kennen lernen]: *conozco*, *conoces*, *conoce*, *conocemos*, *conocéis*, *conocen*). Die Einführung dürfte dadurch erleichtert werden, dass sich nur diese Form von der regelmäßigen Konjugation auf -er unterscheidet.

3.2.3 Bezug zum Rahmenplan

Die oben genannten Lehrbuchinhalte beziehen sich sowohl inhaltlich als auch von den grammatischen Strukturen her auf den Rahmenplan⁴⁵.

In der 9. Jahrgangsstufe (3. Lernjahr) sollen "kurze, lehrbuchorientierte, meist Alltagssituationen darstellende Texte, global oder selektiv"⁴⁶ gehört und gelesen werden. Auch die grammatischen Inhalte sind vom Rahmenplan vorgegeben⁴⁷.

Inhaltlich sollen "(...) Themenbereiche (...) aus Kommunikationssituationen des Alltagslebens"⁴⁸ behandelt werden. Die Einheit 4B deckt diesen Bereich ab. Sie behandelt das Thema "*Fiesta*" sowohl in der Familie als auch im Freundeskreis.

⁴⁵ Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule (1996).

⁴⁶ Rahmenplan (1996, S. 27 und S. 28).

⁴⁷ Vgl. Rahmenplan (1996, S. 29).

⁴⁸ Rahmenplan (1996, S. 30).

3.2.4 Bezug der LdL-Methode zum Rahmenplan

Durch den Einsatz von LdL können einige grundlegende Forderungen des Rahmenplanes in besonderem Maße erfüllt werden, die die vier kommunikativen Fähigkeiten Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen betreffen.

Die Schüler schulen in besonderem Maß ihr Hörverstehen, da sie sich gegenseitig zuhören und verschiedene Sprecher verstehen müssen.

Der Lehrplan fordert in Bezug auf die Sprechfertigkeit u.a., dass die Schüler "bekannte Texte in angemessenem Sprechtempo phonetisch und intonatorisch korrekt lesen"⁴⁹ und "Fragen zu besprochenen Texten beantworten und formulieren."⁵⁰ Bei LdL bereitet der Schüler den Vortrag vor, präsentiert und sichert den Text und übt diese Anforderung daher in besonderem Maße.

Auch das Leseverstehen wird besonders gefördert, da die Schüler die Texte bei LdL unter Anleitung selbst vorbereiten. Laut Lehrplan sollen die Schüler "einfache, didaktisierte Texte nach grammatikalisch-lexikalischer Vorentlastung detailliert verstehen"⁵¹.

Für den schriftlichen Bereich wird gefordert, dass die Schüler "den behandelten Stoff reproduktiv korrekt wiedergeben"⁵². Ganz abgesehen davon, in welcher Weise der Stoff schriftlich geübt wird, sichern die Schüler die Inhalte der Texte auf OH-Folie, indem sie wesentliche Punkte zusammenfassen oder Fragen dazu stellen. Sie müssen sich also bei LdL in die Lage bringen, den Text reproduzieren zu können, um diese Anforderungen zu erfüllen.

Durch die Übernahme der Lehrerrolle werden außerdem einige allgemeine Lernziele des Rahmenplans unterstützt. Durch die Lehrsituation wird besonders gefördert, dass die Schüler "über ein partner- und situationsgerechtes Sprachverhalten verfügen und in der Lage (...) (sind), sich in Alltagssituationen mündlich und schriftlich (...) verständigen zu können."⁵³ Die Vorbereitung auf das Unterrichten ist eine Tätigkeit, die wirkliche Relevanz besitzt, da das Ergebnis die anderen Schüler lehren soll. Dadurch nähert sie sich der Alltagskommunikation an.

⁴⁹ Rahmenplan (1996, S. 27).

⁵⁰ Rahmenplan (1996, S. 27).

⁵¹ Rahmenplan (1996, S. 28).

⁵² Rahmenplan (1996, S. 28).

⁵³ Rahmenplan (1996, S. 24).

Insgesamt sollte der Schüler durch die Einübung in diese Methode "die Fähigkeit zu produktbezogenem Arbeiten und zu kreativem Umgang mit der Sprache"⁵⁴ erwerben.

3.3 Didaktisch-methodische Entscheidungen

3.3.1 Eignung von LdL für die Erarbeitung der Lehrbucheinheit

Der Text der *Unidad 4B*, "*Nochevieja*", reiht kurze Alltagsszenen aneinander, die miteinander in Bezug stehen, aber auch unabhängig voneinander verständlich und in sich schlüssig sind. Er eignet sich daher, ihn in vier Abschnitte aufzuteilen und arbeitsteilig in Gruppen vorbereiten zu lassen. Diese Abschnitte sind relativ kurz (zwischen 14 bis 17 Zeilen sowie 69 bis 96 Wörtern) und liegen damit im Rahmen dessen, was von den Schülern im Anfangsunterricht in Bezug auf die Erarbeitung erwartet werden kann⁵⁵. Ein Problem stellt lediglich die Vokabellastigkeit des Textes dar. Damit die Stunden selbst nicht zu vokabellastig werden, müssen mit den Schülern schon vor Beginn mit der Arbeit mit LdL Möglichkeiten der Texterschließung erörtert werden. Dadurch sollen sie in die Lage versetzt werden, die für das Verständnis relevanten neuen Vokabeln auszuwählen und nicht alle neuen Wörter einzuführen.

Die Einheit 4B bietet sich dazu an, auch Teile der Grammatik sowie der Lehrbuchübungen von den Schülern einführen zu lassen. Denn, wie aus der Sachanalyse hervorgeht, sind die grammatischen Inhalte des Textes 4B nicht sehr komplex.

Langfristig sollten die Schüler ganze Unterrichtsabschnitte unter der Anleitung des Lehrers selbst planen und die geeigneten Übungen dafür selbst aussuchen oder erstellen. In dieser Einheit werden die ersten Schritte dazu getan. Die Übungen werden noch vorgegeben, damit die Schüler sich auf die Planung der Vermittlung und die Durchführung selbst konzentrieren können.

3.3.2 Planung der vorgesehen Schüler- und Lehreraktivitäten

Die Einheit 4B bietet, wie oben beschrieben⁵⁶, mehrere Möglichkeiten, die Schüler Lehraufgaben übernehmen zu lassen und sie mit

⁵⁴ Rahmenplan (1996, S. 24).

⁵⁵ Vgl. Martin (1997, S. 35). Martin teilt die Texte sogar in noch mehr Textabschnitte mit weniger Wörtern (40) auf. Die Gruppe, die er beschreibt, ist jedoch offensichtlich jünger (die Jahrgangsstufe wird leider nicht angegeben).

⁵⁶ Vgl. Kap. 3.2.2.

dieser Art des Unterrichtens vertraut zu machen. Deswegen sollen in dieser Einheit sowohl die Texteingführung als auch Teile der Grammatikvermittlung und der Übungs- und Festigungsphasen mit LdL unterrichtet werden.

3.3.2.1 Verteilung der anfallenden Aufgaben

Zu Beginn der Einheit soll den Schüler eine Planung der Reihe ausgeteilt werden, in der die Stundenverläufe sowie die benötigten Materialien stehen und in der Platz ist, um die Namen der Schüler einzutragen, die die jeweiligen Aufgaben übernehmen⁵⁷. Dies macht den Unterricht für die Schüler transparenter, sie sind über die Ziele informiert und wissen, wann sie mit ihren Präsentationen an der Reihe sind. Außerdem kann auf diese Weise ein Großteil der Organisation, z.B. die Einteilung der Gruppen, in einer Stunde erledigt, und die Unruhe, die ein immer neues Organisieren mit sich bringt, vermieden werden⁵⁸. Um alle Schüler einzubinden, soll jeder eine Aufgabe übernehmen.

Die Zusammensetzung der Gruppen soll verlost werden. Eines der Ziele der Reihe besteht darin, die affektiven Differenzen der Gruppe zu mildern und die Schüler daran zu gewöhnen, für die Gesamtgruppe Verantwortung zu übernehmen und in der Lage zu sein, prinzipiell mit jedem anderen Schüler zusammenzuarbeiten. Deswegen wäre es nicht sinnvoll, die Schüler ihre Aufgabe immer mit den gleichen Freunden vorbereiten zu lassen. Die dritte Möglichkeit, die Gruppen durch den Lehrer einzuteilen, wäre ebenfalls für den Gruppenprozess nicht förderlich, da sich einige Schüler nicht gerecht behandelt fühlen würden. Diese Variante wäre in einer sehr heterogenen Lerngruppe trotzdem sinnvoll, aber in der recht homogenen Lerngruppe 9b/9c kann in Bezug auf die Leistung grundsätzlich jeder mit jedem sinnvoll zusammenarbeiten⁵⁹. Daher wird die Gruppenzugehörigkeit verlost, jedoch sollen die Schüler sich innerhalb der Gruppen die Tätigkeit aussuchen, die ihnen am meisten zusagt. Auf diese Weise sollen sie intrinsisch für die Gruppenarbeit motiviert werden.

⁵⁷ Zur Verlaufsplanung bei LdL vgl. Graef (1994, S. 71).

⁵⁸ Langfristig (besonders in der Oberstufe) sollte der Ablauf der Einheit mit der Gruppe erarbeitet werden. Im Anfangsunterricht wird es jedoch noch schwierig genug sein, die einzelnen Textteile und Übungen vorzustellen und kreativ mit den anderen Schülern zu üben. Wenn dies gelingt, wäre es ein erster Schritt zu einer größeren Schülerautonomie, dem andere folgen müssen.

⁵⁹ Zu dem Problem der Gruppenbildung vgl. Klippert (1998, S. 48-51).

Die Vorbereitung des schülergeleiteten Unterrichts findet in der Stunde statt. Da diese Art der Vorbereitung für die Schüler eine neue Arbeitsform ist, sollte der Lehrer als Ansprechpartner präsent sein. Außerdem hat er auf diese Weise Kontrolle und Übersicht über den Arbeitsprozess, kann die Materialien einsammeln, korrigieren und den weiteren Ablauf koordinieren.

Ein ausgesprochenes Kurztraining für das Verhalten vor der Klasse ist in dieser Gruppe zu diesem Zeitpunkt nicht nötig, da es schon thematisiert wurde und da LdL-Methoden im Verlauf des Schuljahres bereits punktuell eingesetzt wurden. So haben die Schüler einen Großteil des Unterrichtsvokabulars⁶⁰ vor dieser Einheit kennen gelernt. Es müsste genügen, die Unterrichtssituation und die damit verbundenen Aufgaben der Schüler zu Beginn der Reihe zu wiederholen.

3.3.2.2 Schülergeleiteter Unterricht bei der Einführung eines Lehrbuchtextes

Bei der Einführung und der Präsentation des Lektionstextes folge ich den Vorschlägen von Jean-Pol Martin⁶¹; die nur geringfügig modifiziert werden. Diese Vorschläge sind nicht nur die Basis für eine Reihe von Konzepten, die darauf aufbauen⁶², sondern bieten auch die Möglichkeit, jedem Schüler seine Aufgabe zu überantworten, um auf diese Weise Leerlauf und fehlende Verbindlichkeit zu vermeiden. Martin teilt die Klasse in Gruppen zu je drei Schülern auf, in denen jeweils ein Schüler die Vokabeinführung, einer die Textpräsentation und ein dritter Inhaltsfragen zu einem Abschnitt des Textes vorbereitet.

Insgesamt werden sechs Gruppen verlost: zwei für die Vorentlastung des Imperativs und vier für die Vorbereitung der Präsentation des Textes. Jede Gruppe erhält eine OH-Folie, auf der die Vokabelerklärungen und eine Zusammenfassung des Inhalts notiert werden sollen. Die Schüler der jeweiligen Gruppe sollen sich beraten und helfen und jeder soll seinen Teilbereich nicht nur vorstellen, sondern auch mit der Gruppe üben. Jeder Schüler bekommt einen "Fahrplan" für seine Aufgabe, auf dem Schritt für Schritt steht, wie er bei der

⁶⁰ Vgl. Anhang 1.

⁶¹ Vgl. Martin (1994-3, "Didaktischer Brief II. 8.1.1987", S. 35 – 39).

⁶² Vgl. z.B. Schelhaas (1997, S. 36-38). Schelhaas mutet ihren Schülern allerdings sehr viele außerschulische Treffen zu. Bei älteren Schülern werden diese bestimmt unumgänglich, es könnte jedoch schwierig werden, sie dazu zu motivieren.

Vorbereitung und Präsentation vorgehen soll⁶³. Dies ist notwendig, damit die Schüler einen Rahmen für ihre Planungsaktivitäten haben. Sie können und sollen die Punkte des Fahrplans Schritt für Schritt bearbeiten und auf diese Weise zu einem präsentierbaren Ergebnis kommen. Langfristig müssten die Schüler durch die Einübung in die Planung in der Lage sein, sich ihren Arbeitsprozess selbständig einzuteilen.

Die beiden Gruppen, die den Imperativ vorbereiten sollen, lesen den Abschnitt in der Grammatik und führen die dazugehörige Übung durch⁶⁴. Dann überlegen sie sich, wie sie diese mit der ganzen Gruppe durchführen können; dazu finden sie einige Hilfen auf ihrem "Fahrplan". Die erarbeiteten Materialien werden vom Lehrer korrigiert.

Vier Gruppen erarbeiten vier Textabschnitte (Zeile 1-16, 17-33, 34-48, 49-62⁶⁵). Aufgrund der Vokabelfülle soll ein Schüler die Vokabeln vorentlasten. Er sucht sich die unbekanntesten Vokabeln heraus und überlegt sich, wie er sie auf Spanisch erklären kann. Dann bereitet er eine OH-Folie vor, auf die er die Erklärungen (z.B. mithilfe von Synonymen, Bildern usw.) schreibt und mit der er die Wörter erläutert. Außerdem überlegt er sich, wie er die Vokabeln mit den anderen Schülern übt. Ein zweiter Schüler bereitet die Textpräsentation vor. Er liest den Text, sucht die unbekanntesten Vokabeln heraus und übt mit einem Kassettenrekorder den Vortrag⁶⁶. Zusätzlich fasst er ihn auf OH-Folie knapp zusammen, wodurch das Verständnis des Textes für die anderen Schüler erleichtert und er gezwungen wird, sich wirklich damit auseinander zu setzen. Dann trägt er die Zusammenfassung möglichst frei vor, liest den Text, verteilt die Rollen und korrigiert die Aussprache der Mitschüler. Der dritte Schüler soll sich Inhaltsfragen zum Text überlegen, die entweder mündlich oder schriftlich beantwortet werden sollen. Diese sollen möglichst zentrale Punkte des Abschnitts betreffen und mehrere Antwortmöglichkeiten zulassen. Um auf die Antworten reagieren und sie korrigieren zu können, muss der Schüler den Text ebenfalls gut kennen.

Im ersten und dritten Textabschnitt kommt jeweils ein unregelmäßiges Verb vor (*poder* und *conocer*). Deswegen bestehen die Grup-

⁶³ Vgl. Anhang 2.

⁶⁴ Gruppe 1: Jaeschke/Navarro González (1997, 4B, Üb. 2, S. 47), Gruppe 2: Jaeschke/Navarro González, *Línea Uno* (1997, 4B, Üb. 3, S. 47).

⁶⁵ Vgl. Jaeschke/Navarro González (1997, S. 46).

⁶⁶ Jedem Schüler, der die Textpräsentation vorbereitet, wird eine Kassette mit dem Lehrbuchtext zur Verfügung gestellt.

pen eins und drei aus vier Schülern, von denen einer die Einführung vornimmt. Die Schüler lesen die Grammatik durch, überlegen, wie sie die Konjugation möglichst auf Spanisch erklären können und bereiten zu diesem Zweck eine OH-Folie vor. Außerdem planen sie, wie das Verb eingeübt werden kann. Die Durchführung erfolgt gesondert nach der Texteingührung⁶⁷. Die Schüler sollen sie trotzdem in den jeweiligen Gruppen vorbereiten, um sich mit den anderen besprechen und die Verben möglichst im Textkontext vorstellen zu können.

Die Übung und Festigung dieser vielen verschiedenen Teilinformationen müssen sowohl im Laufe der Reihe als auch danach systematisch durch- und fortgeführt werden.

3.3.2.3 Antizipation von Schwierigkeiten bei der Texteingührung

Ein Problem besteht darin, dass durch die hohe Anzahl neuer Vokabeln und die Vermittlung durch mehrere Schülergruppen mit jeweiliger Vokabeleingührung usw. der Sinn der Lehrbuchgeschichte und seine kommunikativen Absichten in den Hintergrund treten könnten. Der Lehrer muss deswegen darauf achten, dass er den Zusammenhang zwischen den Schülerpräsentationen immer wieder herstellt oder von den Schülern herstellen lässt⁶⁸.

Im Anfangsunterricht muss außerdem davon ausgegangen werden, dass die Schüler noch nicht so gut zwischen wichtigen und unwichtigen Vokabeln, die bei der ersten Eingührung weggelassen werden können, zu unterscheiden vermögen. Ein langfristiges Ziel besteht daher darin, die Kompetenz dazu zu vermitteln⁶⁹. In dieser Reihe muss diese Schwierigkeit mit den Schülern jedenfalls problematisiert werden.

Problematisch ist auch die Art der Vokabelvorentlastung. Es wäre wünschenswert, erst den Text vorzustellen und die Vokabeln dann am Textbeispiel einzuführen. Dies ist in diesem Fall aufgrund der Menge der Vokabeln nicht möglich; der Text würde unverständlich bleiben. Ein Arbeiten mit einem Paralleltext zum Zweck der Vokabel-

⁶⁷ Zuerst hatte ich geplant, die Verben von den Schülern direkt im Anschluss an die Eingührung des Textabschnitts vorstellen zu lassen, damit es leichter ist, an das Beispiel anzuknüpfen und sie im Kontext einzuführen. Eine Schwerpunktdoppelung wäre jedoch nicht einfach zu vermeiden.

⁶⁸ Jean-Pol Martin schrieb zu diesem Punkt in einer E-Mail vom 28.8.02 an den Verfasser: "Der Lehrer soll natürlich immer eingreifen, wenn Elemente für das Verständnis fehlen. So empfiehlt es sich, wenn der Textzusammenhang nicht mehr klar ist, dass der Lehrer diesen Zusammenhang selbst herstellt oder die Schüler dahin führt, durch Raten und Hypothesenbilden den Zusammenhang selbst herzustellen. LdL sieht also eine permanente Metakommunikation vor."

⁶⁹ U.a. deswegen müssen Erschließungsstrategien vermittelt werden.

einführung scheint mir für die Schülergruppe, die zum ersten Mal auf diese Weise arbeitet, schwierig zu sein. Deswegen wird die Vorentlastung ohne Textbeispiel, im Wissen um ihre Problematik, in Kauf genommen, da die Vorteile des schülergeleiteten Unterrichts⁷⁰ diesen Nachteil überwiegen sollten. In zukünftigen Einheiten sollte es dann möglich sein, die Vokabeln anhand des Lehrbuchtextes oder eines Paralleltextes einzuführen, weil die Schüler dann schon leichter Wörter erschließen können⁷¹.

3.3.2.4 Anbahnung von verschiedenen Interaktionsformen

Wie bereits oben erläutert wurde⁷², sollen die Schüler bei LdL auf verschiedene Sozialformen zurückgreifen. Damit das möglich wird, ist es sinnvoll, Interaktionsformen einzuführen, in denen die Schüler Unterrichtsabschnitte planen und durchführen, die ihnen aber auch Modell für späteres eigenes Planen und Mitbestimmen von größeren Unterrichtszusammenhängen sein können. Eine solche Form ist Lernen durch Lehren mit Expertenpaaren⁷³. Dieses Verfahren bietet sich im Rahmen der Grammatik der Lektion 4B an, da mehrere relativ einfache Inhalte vermittelt werden müssen, die bei entsprechender Vorbereitung von den Schülern übernommen werden können. Die Gruppe wird dazu in Paare aufgeteilt, die jeweils einen von zwei verschiedenen grammatischen Inhalten vorbereiten. Hierfür eignen sich die Themen "Der Unterschied zwischen den Verben *poder* (können) y *saber* (wissen)" und "Das direkte Objekt der Personen mit *a*". Die anderen (z.B. die Bildung des diphthongierenden Verbs *poder*) sind für das Verstehen des Textes zunächst notwendiger und werden deswegen im Anschluss an die Texteingführung thematisiert und in den Gruppen vorbereitet. In der ersten Stunde liest jedes Paar den Paragraphen in der Grammatik⁷⁴ und führt die Übungen durch. Dann werden die Ergebnisse mithilfe eines Lösungsbogens korrigiert und beide überlegen sich, wie die Grammatik (möglichst auf Spanisch) erklärt werden kann und erstellen Übungen dazu, die vom Lehrer korrigiert werden. In der zweiten und dritten Stunde erklären sie einem Expertenpaar, welches das jeweils andere Thema bearbeitet hat, die

⁷⁰ Vgl. Kap. 2.1.

⁷¹ Vgl. hierzu Kap. 4.3.2, S. 30 u. 4.3.4, S. 31 f.

⁷² Vgl. Kap. 2.2.

⁷³ Weder bei Martin noch bei Graef/Preller (1994) konnte ein Hinweis auf die Methode "Expertenpaare" gefunden werden. Vgl. zu dem Thema: Sommerfeldt (1993, S. 46-47).

⁷⁴ Vgl. Navarro González (1997, § 40, S. 21 u. § 43, S. 22).

Grammatik und führen mit diesen Schülern ihre selbsterstellten Übungen durch. Eine Doppelung des Schwerpunktes wird dadurch vermieden, dass sich jeder Schüler in der ersten Stunde nur mit einem Thema beschäftigt, in der zweiten nur ein Paar dem anderen erklärt und in der dritten Stunde diese Lehrer-Schüler zu Schüler-Schüler werden und nun ihrerseits "unterrichten".

Der Vorteil der Methode besteht darin, dass die Schüler noch aktiver eingebunden sind, weil nicht nur ein Schüler, sondern die Hälfte der Gruppe unterrichtet. Außerdem ist das Lernen persönlicher und die Schüler werden eher Rückfragen stellen, als in der Großgruppe. Dazu kommt, dass Schüler, denen es nicht leicht fällt, vor der Gruppe zu sprechen, sich "im kleinen Kreis" an diese neue Aufgabe gewöhnen können. Zusätzlich lernt der Schüler durch diese Arbeitsform eine Möglichkeit schülerorientierten Handelns im Unterricht kennen, die er in Zukunft selbst planen kann.

3.3.3 Die Rolle des Lehrers

Die Rolle des Lehrers muss bei LdL gründlich reflektiert werden. Einerseits kann er sich nicht einfach auf die Rolle des Moderators zurückziehen, da gerade im Anfangsunterricht ein ständiges Eingreifen und Korrigieren erforderlich ist. Andererseits muss er lernen, sich zurückzunehmen, um den Schülern eine zunehmende Sicherheit im Lehrverhalten zu vermitteln. Es ist daher wichtig, während der Schülervorträge nur dann einzugreifen, wenn schwere Fehler gemacht werden, damit sich diese nicht festigen. Die anderen Fehler sollte der Lehrer sich aufschreiben und sie nach der schülergeleiteten Phase korrigieren. Gleichzeitig muss auf Disziplin im Klassenraum geachtet werden, denn die Schüler könnten den Unterricht durch Mitschüler weniger ernst nehmen und eher zu Störungen neigen⁷⁵.

Eine sich immer wiederholende Reflexion der Unterrichtsprozesse ist sinnvoll, damit die Schüler begreifen, dass Unterrichten erlernt und ständig verbessert werden muss. Sonst könnte es dazu kommen, dass die Schüler ihre Vorträge nur "hinter sich bringen" wollen. Durch die Reflexion, die der Lehrer anleitet, lernen die Schüler selbstkritisch mit sich umzugehen.

Der Lehrer muss darauf achten, wo er sich hinstellt. Ein ständig in der Klasse wandernder Lehrer kann den Unterricht erheblich stören.

⁷⁵ Zum Problem der "Laxheit" bei LdL vgl. Martin (1994-3, S. 33).

Sinnvoll sind die Plätze zwischen Lehrer-Schülern und Schüler-Schülern oder hinter den Schülern. Wenn der Lehrer jedoch hinter den Schülern steht, könnte seine Rolle als Ordnungsinstanz verdrängt werden. Deswegen erscheint der Platz zwischen Lehrer-Schülern und Schüler-Schülern am günstigsten, da der Lehrer den Überblick über die Klasse hat, ordnend eingreifen kann und eine Mittlerrolle zwischen den Lehrer-Schülern und der Klasse einnehmen kann⁷⁶.

3.3.4 Einbindung in die Lehrbucharbeit

Der Untersuchungsschwerpunkt dieser Reihe ist ein methodischer, weshalb auf der Inhaltsebene der normalen Lehrbuchprogression gefolgt wird. Reflektiert werden soll, auf welche Weise der Anfangs- und damit zum großen Teil – Lehrbuchunterricht schülerorientierter gehandhabt werden kann. LdL ist daher (auch) eine Form der Lehrbucharbeit.

Da die Reihe im Sommer durchgeführt wird, war eine der ersten Planungsideen allerdings, den Text umzuschreiben und die Inhalte, die Silvester betreffen, neutral zu gestalten. Dann hätte allerdings der landeskundliche Inhalt nicht vermittelt werden können und die ganzen Übungen und Vokabeln des Lehrbuchs hätten ebenso verändert werden müssen. Aus diesen Gründen wird die Reihe mit dem Text, so wie er im Lehrbuch steht, durchgeführt.

3.3.5 Lernziele der Reihe

1 Kognitive Lernziele

1.1 Die Schüler verstehen die Handlung und kennen die landeskundlichen Elemente des Textes "*Nochevieja*" in "*Línea Uno*" (4B).

Ind.: Sie sind in der Lage, Fragen zum Inhalt zu beantworten und einzelne Abschnitte zusammenzufassen.

1.2 Die Schüler wenden folgende grammatische Strukturen, die in der Lektion vorkommen, korrekt an:

- das direkte Objekt der Personen mit *a*,
- der bejahte Imperativ,
- der Gebrauch der Verben *saber* und *poder*,
- die Gruppenverben *o* → *ue*,
- Verben mit *-zco*.

⁷⁶ Zur Stellung des Lehrers in der Klasse vgl. Hendrischk (1999, S. 43).

1.3 Die Schüler verwenden die Redemittel⁷⁷, die notwendig sind, um Vokabular und Grammatik einzuführen, Textabschnitte zu präsentieren und sie zu sichern:

- Arbeitshinweise und Aufforderungen,
- Leitung der Textlektüre,
- Fehlerkorrektur und Korrektur der Aussprache,
- Fragen zum Text.

1.4 Die Schüler schulen ihr Hörverständnis.

Ind.: Sie verstehen die Ausführungen der Lehrer-Schüler.

2 Affektive Lernziele

Die Schüler lassen sich durch die aktive Einbeziehung in die Unterrichtsleitung für schülergeleiteten Unterricht und den Spanischunterricht insgesamt motivieren.

3 Soziale Lernziele

3.1 Die Schüler übernehmen Verantwortung für den Lernprozess der anderen Schüler.

3.2 Die Schüler schulen ihre Bereitschaft, grundsätzlich mit jedem Schüler zusammenzuarbeiten.

3.3 Die Schüler schulen ihre Bereitschaft, vor der Gruppe zu stehen und Texte und Übungen zu präsentieren.

3.4 Die Schüler schulen ihre Empathiefähigkeit.

3.5 Die Schüler schulen ihre Bereitschaft, sich als relevante Partner im Vermittlungsprozess der fremdsprachlichen Strukturen anzuerkennen.

4 Instrumentelle Lernziele

Die Schüler schulen ihre Fähigkeit, selbständig Materialien für die Mitschüler zu erstellen.

Ind.: Sie bereiten OH-Folien vor, auf denen Vokabeln erklärt, Textabschnitte zusammengefasst und grammatische Inhalte schematisiert werden.

Ind.: Sie bereiten Übungen (z.B. Lückentexte) vor, die sie mit anderen Schülern durchführen.

⁷⁷ Vgl. Anhang 1.

5. Operative Lernziele

Die Schüler schulen ihre Fähigkeit, sich Inhalte selbst zu erschließen und Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden (heuristische Kompetenz⁷⁸).

Ind.: Sie schlagen die Vokabeln für die Texte nach und versuchen, einen Großteil aus dem Text oder mithilfe anderer Fremdsprachen oder der Muttersprache zu erschließen.

Ind.: Sie entscheiden selbständig, welche Vokabeln wichtig für das Verständnis sind und erklärt werden müssen.

3.3.6 Beobachtung und Einschätzung der Lernprozesse

Mehrere Aspekte des schülergeleiteten Unterrichts sind zu beobachten und zu evaluieren:

a) Die Motivation und der Arbeitseinsatz der Schüler

Eine wichtige Instanz zur Evaluation der Motivation ist die Einschätzung des Lehrers. Er muss sich ständig Notizen über den Verlauf und die Mitarbeit in den Stunden machen, um einen Überblick über die Wirkung der Methode zu haben. Um die Objektivität der Beobachtung zu erhöhen, ist es außerdem sinnvoll, Tonbandmitschnitte relevanter Stunden zu machen.

Zusätzlich sollten die Schüler selbst die Methode einschätzen. Zu diesem Zweck teilt der Lehrer Fragebögen nach der Texteingührung und nach der Grammatikvermittlung aus. Diese können anonym beantwortet werden.

b) Die Leistung

Es ist wichtig zu untersuchen, ob sich die Leistung der Schüler bei LdL in einem vergleichbaren Rahmen hält wie im übrigen Unterricht. Dafür werden Lernzielkontrollen nach der Texteingührung und direkt im Anschluss an die Arbeit mit Expertenpaaren geschrieben. Nach der Texteingührung wird das Textverständnis und die Beherrschung des neuen Vokabulars überprüft und am Ende der Einheit die Anwendung der neu erlernten Grammatik.

⁷⁸ Vgl. Martin (1994-2, S. 27).

3.3.7 Synopse der Unterrichtseinheit

Stundenthema	Stundenziele	didaktischer Kurzkomentar	SF	Medien	Hausaufgaben
1. Stunde Organisation der Einheit Diens., 3. Std.	Die Schüler kennen die Redemittel des Unterrichts und sind über den Verlauf der Einheit informiert.	L. erläutert die Absicht der Einheit und leitet eine Wiederholung und Erweiterung der Redemittel an. S. lesen den Organisationsplan und die Aufgaben werden zugeteilt.	UG EA UG	Arbeitsblatt "Unterrichtsvokabular" Organisationsplan	Wiederholung des Unterrichtsvokabulars
2. Stunde Vorbereitung des schülergeleiteten Unterrichts Fr., 6 St.	Die Schüler üben ihre Texterschließungskompetenzen im Rahmen einer arbeitsteiligen Vorbereitung der Vorentlastung und Präsentation des Lektionstextes.	Die S. bereiten in Gruppen die von ihnen geleiteten Unterrichtsphasen vor und erstellen die dafür notwendigen Materialien.	GA	OH-Folien Kassetten (Lektionstext) Schülerbuch	—
3. Stunde El imperativo Fr., 7. St.	Die Schüler sind in der Lage, den Imperativ korrekt zu bilden.	L. führt den Imperativ anhand des Unterrichtsvokabulars (" <i>Abrid los libros.</i> ") induktiv ein. <i>S. führen die Übungsphase durch:</i> <i>a) Text vorlesen,</i> <i>b) Aufgabe erklären und Vokabeln erläutern,</i> <i>c) Übung durchführen und Ergebnisse vergleichen.</i>	GUG SSI EA/SSI	SB, 4B, Üb. 2 u. 3 OH-Folien	Imperativformen lernen CdA, 4B, Üb. 3
4. – 7. Stunde Einführung des Lehrbuchtextes Diens., 3. St.; Fr., 6.-7. St.; Fr., 6. St. Unterrichtsbesuch der Fachseminarleiterin Frau van Moll	Die Schüler verstehen den Inhalt des Lektionstextes 4B (" <i>Nochevieja</i> ") inhaltlich und sprachlich.	<i>S. führen die vier Textabschnitte ein:</i> <i>a) Vokabeleinführung mit OH-Folie,</i> <i>b) Präsentation des Textes,</i> <i>c) Inhaltsfragen.</i> Nach der schülergeleiteten Phase erfolgt jeweils eine Einschätzung des Unterrichts durch S. und L. 7. St.: Ausfüllen des Fragebogens	Von den Schülern geplant	Schülerbuch OH-Folien Fragebogen 1	jeweils: Vokabeln lernen 4. St.: Anwendung des Vokabulars (Text verfassen) 6. St.: Beschreibung der Jugendlichen Fragen zum Text
8. Stunde Einführung der unregelmäßigen Konjugationen Fr, 7. St.	Die Schüler sind in der Lage, die Verben <i>poder</i> und <i>conocer</i> zu konjugieren und zu verwenden.	<i>S. führen die neuen Konjugationen ein und leiten die Übung an.</i> L. leitet Vertiefungsphase: S. verfassen einen Dialog, in dem jemand auf einer Party vorgestellt wird (unter Benutzung der Verben).	SSI PA	OH-Folien Folienstifte	CdA 4B, Üb. 4 Konjugationen lernen

		S. stellen ihre Ergebnisse vor.	UG		
9. Stunde Wiederholung unregelmäßige Verben und Imperativ Diens., 3. St.	Die Schüler wenden den Imperativ und die neuen Konjugationen im kontextuellen Rahmen der Einheit (Tandembogen "Fiesta") korrekt an.	L. stellt wiederholende Fragen und bespricht Hausaufgabe. S. bilden unregelmäßige Verb- sowie Imperativformen. S. bilden Sätze, in denen die neuen Konjugationen sowie der Imperativ vorkommen, mithilfe der Strukturen des Tandembogens. S. führen Tandemübung exemplarisch durch. Kurztest	GUG PA UG EA	CdA, 4B, Üb. 4 Tandembogen AB	Geschichte einer "Fiesta" erzählen, in der mindestens fünf Imperative vorkommen müssen.
10. Stunde Erarbeitung der Grammatik (Vorbereitung für das Lernen mit Expertenpaaren) Don., 4. St.	Die Schüler (Lehrer-Schüler) sind in der Lage die grammatischen Strukturen ("indirektes Objekts der Personen mit a" und "die Verwendung der Verben <i>saber/poder</i> ") sowie die dazu selbst erstellten Übungen zu erklären.	S. erarbeiten sich mit Hilfe der Grammatik die Strukturen, führen die Übungen durch und überlegen sich andere für die ihnen zugeteilten Paare. L. sammelt das Material ein.	PA	indirektes Objekt: SB, 4B, 6; CdA, 4B, 8 <i>saber/poder</i> . CdA 4B 6/7	—
11. Stunde Das indirekte Objekt der Personen mit a (Expertenpaare) Fr., 1. St.	Die Schüler verstehen die grammatische Struktur ("das indirekte Objekt der Personen mit a") und sind in der Lage, sie anzuwenden.	S. verbessern ihre vom Lehrer korrigierten Übungen. <i>Die Expertenpaare erklären sich gegenseitig die Grammatik und führen die selbst erstellten Übungen durch.</i>	PA GA	selbsterstellte Übungen	—
12. Stunde Die Verwendung der Verben <i>saber</i> und <i>poder</i> (Expertenpaare) Fr., 2. St.	Die Schüler verstehen die grammatische Struktur ("die Verwendung der Verben <i>saber</i> und <i>poder</i> ") und sind in der Lage, sie anzuwenden.	<i>Die Expertenpaare erklären sich gegenseitig die Grammatik und führen die selbst erstellten Übungen durch.</i> L. bespricht mit S., wie sie die Methode einschätzen. Kurztest	GA UG EA	selbsterstellte Übungen Kurztest	Übungen des Schülerbuches und des <i>Cuaderno de actividades</i> , die das andere Paar zur Vorbereitung gemacht hat. (vgl. "Medien", 10. St.) Fragebogen 2

13. Stunde Anwendung des Erlernten Dien., 3. St.	Die Schüler sind in der Lage, unter Verwendung der erlernten Strukturen, die Geschichte einer <i>Fiesta</i> schriftlich zu erzählen.	S. stellen die Hausaufgabe vor. S. beschreiben die Bilder. S. beschreiben die Geschichte und erfinden ein Ende. S. präsentieren ihre Texte.	UG EA UG	Bildergeschichte "Fiesta"	—
---	--	--	--------------------	------------------------------	---

Schwerpunktstunden

Das Feld "Stundenthema" ist bei Schwerpunktstunden grau unterlegt. Die schülergeleiteten Phasen stehen in kursiver Schrift.

Unterrichtsbesuch

In der 4. Stunde der Einheit fand ein Unterrichtsbesuch der Fachseminarleiterin Frau van Moll statt.

3.3.7.1 Erläuterung der Synopse

Die Planung der in Form einer Synopse dargestellten Reihe wurde nach der vierten Unterrichtsstunde leicht überarbeitet. Da ich die Methode vor Beginn der Einheit noch nicht gut einschätzen konnte, hatte ich lediglich zwei Stunden für die Einführung des Lehrbuchtextes eingeplant. Jedoch zeigt sich nach der vierten Stunde, dass für den schülergeleiteten Unterricht sehr viel mehr Zeit benötigt wird. Deswegen plante ich für die Einführung des Lehrbuchtextes vier und für die Grammatikvermittlung durch Expertenpaare drei anstelle von ursprünglich zwei Stunden ein⁷⁹.

Außerdem hatte ich ursprünglich vorgesehen, die Konjugationen (jetzt 8. Stunde) im Rahmen der Texteführung am Beispiel des Textes vermitteln zu lassen. Um eine Schwerpunktdoppelung zu vermeiden, wurden diese gesondert eingeführt.

Wegen der längeren und intensiven Beschäftigung mit dem Lehrbuchtext ließ ich eine Stunde weg, in welcher der Inhalt des Textes hätte wiederholt werden sollen.

4 DURCHFÜHRUNG UND ANALYSE AUSGEWÄHLTER UNTERRICHTSPHASEN

In diesem Kapitel werden repräsentative Stunden und Phasen der Einheit dargestellt. Darunter fällt die Übungsphase der dritten Stunde (Imperativ), da in dieser ersten schülergeleiteten Phase die Probleme, die bei der Einführung dieser Unterrichtsform entstehen können, deutlich werden. Die 5. Stunde ist repräsentativ für die Stunden, in denen der Lehrbuchtext eingeführt wurde. Außerdem wird LdL mit Expertenpaaren (10. bis 12. Stunde) hier dargestellt, da anhand dieser Unterrichtsform besprochen werden kann, inwieweit verschiedene Interaktionsformen in das Konzept integriert werden können.

4.2 Der Imperativ (Stunde 3 – Übungs- und Festigungsphase)

4.2.1 Lernziel

- FZ: Die Schüler wenden die Regeln der Bildung des Imperativs an. (kog. II)
- Ind: Sie setzen die Verben eines Übungstextes in die richtige Imperativform.

⁷⁹ Zum erhöhten Zeitaufwand vgl. Kap 4.5.

4.2.2 Vorbereitung der schülergeleiteten Phase

Bei der Übung und Festigung der Imperativformen handelt es sich um die erste schülergeleitete Unterrichtsphase der Reihe; in dieser sollen Lehrbuchübungen⁸⁰ mit der Gruppe durchgeführt werden. Bei diesem ersten "Unterrichtsversuch" werden die Aktivitäten der Schüler noch stark gelenkt, da sie eine Vielzahl an Aufgaben bewältigen müssen: Sie erarbeiten sich die Grammatik, bewältigen die dazugehörigen Übungen und bereiten diese für den Unterricht vor. Hinzu kommt in diesem Fall, dass sie in der zweiten Stunde der Doppelstunde das vortragen müssen, was sie sich in der Vorstunde erarbeitet haben. Aus diesem Grund werden die Übungen den Schülern vorgegeben, sodass sie sich auf die Erarbeitung und Vorbereitung konzentrieren können.

Die Lehrbuchübungen eignen sich zur Vorentlastung, da sie sich nur indirekt auf den Text 4B beziehen; vielmehr knüpfen sie an 4A, der Vorbereitung und Organisation der Feier, an. *Ejercicio 2* ist ein Rezept für einen Obstsalat, dessen Verben in den Imperativ gesetzt werden sollen. Dieser Salat (*la macedonia*) kam schon in der Teileinheit 4A vor, als die Jugendlichen die Früchte dafür gekauft haben. Das Vokabular und der Inhalt sind also zum großen Teil bekannt; allerdings müssen drei neue Vokabeln (*el recipiente, añadir, mezclar*) eingeführt werden, die sich jedoch durch die dazugehörigen Abbildungen erklären lassen. *Ejercicio 3* ist ein Gespräch, in welchem der Schulleiter den Jugendlichen sagt, was sie nach der Feier tun sollen. Auch hier sollen die Infinitive in den Imperativ gesetzt werden. Die Übung beinhaltet zwei neue Vokabeln (*quitar, devolver*), sollte jedoch von den Schülern ohne Probleme verstanden werden.

Die Schüler erhalten eine OH-Folie (falls benötigt), einen Fahrplan für die Vorbereitung sowie einen Lösungsbogen, um die selbst durchgeführten Übungen kontrollieren zu können. Sie müssen selbstständig entscheiden, wie sie den Übungstext und die fehlenden Vokabeln einführen und wie die Übung bewältigt werden soll.

Die dritte Stunde fängt mit einer 15-minütigen induktiven Einführung des Imperativs an. Danach beginnt die Übungsphase.

⁸⁰ Vgl. Jaeschke/Navarro González (1997, 4B, Üb. 2 u. 3, S. 47).

4.2.3 Geplanter Verlauf der Übungsphase

Die beiden Gruppen haben jeweils 15 Minuten Zeit, um die Übung zu erklären, sie vorzulesen, durchzuführen und auszuwerten.

4.2.4 Auswertung der Phase

Meines Erachtens konnte das Phasenziel erreicht werden, Sicherheit und zusätzliche Motivation stellten sich jedoch noch nicht ein.

Eine Abweichung von der Planung ergab sich durch das Fehlen mehrerer Schüler, sodass jeweils nur ein Schüler die Übung vorbereitete.

Isabel leitete mit ihrer Übung⁸¹ die Übungsphase ein. Obwohl die Einführung der drei Vokabeln im Kontext sowie anhand der Illustrationen erfolgen sollte, las sie diese einfach mitsamt der deutschen Übersetzung vor und ließ sie nicht üben. Ein Eingreifen meinerseits wäre an dieser Stelle sehr problematisch geworden, da die Vokabeln nun schon genannt worden waren und die Schülerin offensichtlich sehr nervös war. Ich schrieb mir daher die Vokabeln auf, um sie an anderer Stelle erneut zu thematisieren. Sie projizierte dann die Übung, die sie abgeschrieben hatte, als Lückentext an die Tafel und forderte die Schüler auf, die richtigen Formen zu nennen. Wenn sie gegeben wurden, schrieb sie diese auf die OH-Folie. Problematisch war hierbei, dass nur wenige Schüler aktiv mitarbeiten mussten und die Übung dadurch sehr schnell, jedoch nicht sehr effektiv beendet wurde. Es wäre an dieser Stelle sinnvoller gewesen, der Schülerin die Vorgabe zu machen, die Übung auf jeden Fall in Einzelarbeit machen zu lassen. Die Nervosität der Schülerin führte dazu, dass sie die Übung zunehmend schneller durchführte und die Konzentration der Klasse dadurch abnahm. Es wäre womöglich besser gewesen, den Schüler, der als erster unterrichten sollte, zu "setzen" und nicht auszulosen. Als gesetzter Schüler hätte ein selbstvertrauter Jugendlicher gewählt werden können, der die anderen motiviert und ihnen Mut macht. In jedem Fall wäre es besser gewesen, die Schülerin, trotz des Fehlens der Mitschüler, nicht allein präsentieren zu lassen.

Nach einer Übergangsphase, in der ich die oben genannten Probleme mit den Schülern thematisierte, stellte Johannes seine Übung⁸² vor. Er erklärte sie, legte sie auf den Projektor, las sie vor und besprach die unbekannteren Vokabeln. Dann sollten die Schüler sie in Einzelarbeit bearbeiten. Diese verlief relativ ruhig und konzentriert

⁸¹ Vgl. Jaeschke/Navarro González (1997, 4B, Üb. 2, S. 47).

⁸² Vgl. Jaeschke/Navarro González (1997, 4B, Üb. 3, S. 47).

und die Schüler brauchten sehr wenig Zeit. Bei der Auswertung rief er die Schüler auf und schrieb die Imperativformen auf die Folie. Die Schüler arbeiteten in dieser Phase relativ gut mit und Johannes steuerte sie relativ sicher. Er war auch sichtlich bemüht, möglichst verschiedene Schüler aufzurufen. Beim Verbessern falscher Antworten fiel er jedoch leicht ins Deutsche. Ich musste in dieser Phase nur bei Aussprachefehlern eingreifen.

Es fiel auf, dass beide das Unterrichtsvokabular⁸³, welches im Vorfeld intensiv behandelt worden war, nur sehr unzureichend benutzten. Offensichtlich hatten sie es nicht so ernst genommen und waren dadurch in der Stresssituation des Unterrichts nicht in der Lage, auf diese Strukturen zurückzugreifen. Dadurch erklärt sich auch das schnelle Ausweichen auf das Deutsche. Es ist daher wichtig, in Zukunft stärker zu betonen, dass die Schüler ihre Phasen nicht nur inhaltlich planen, sondern sich in gleicher Weise Gedanken über die Art und Weise machen, mit der sie den Inhalt vermitteln wollen.

4.3 Präsentation des 3. Abschnitts von "Nochevieja" (Stunde 6)

4.3.1 Lernziele

Grobziel:

Die Schüler verstehen den Inhalt des Teilabschnittes des Lektionstextes "Nochevieja" (4B, Zeile 34 – 48), inhaltlich und sprachlich.

Feinziele (allgemein):

FZ1: Die Schüler erweitern ihren Wortschatz. (kogn. II)

Ind.: Sie nennen die korrekte deutsche Bedeutung des auf spanisch erklärten Wortes.

FZ2: Die Schüler wenden das Vokabular an. (kogn. II)

Ind.: Sie bilden Sätze mit den neuen Wörtern.

FZ3: Die Schüler üben sich im Hör- und Leseverstehen. (kogn. I u. II)

Ind.: Sie hören dem Vortrag zu.

Ind.: Sie lesen den Text intonatorisch korrekt vor.

Ind.: Sie beantworten Inhaltsfragen zum Text.

⁸³ Vgl. Anhang 1.

Feinziele: (Lehrer-Schüler):

- FZ1: Die Schüler üben sich im freien Vortrag. (kog. II)
Ind.: Sie erklären das Lektionsvokabular.
Ind.: Sie stellen sinnvolle Verstehensfragen zum Text und korrigieren die Antworten.
FZ2: Die Schüler üben die Aussprache. (kog. I u. II)
Ind.: Sie fassen den Text zusammen und lesen ihn vor.

4.3.2 Vorbereitung der schülergeleiteten Phasen

Zu diesem Zeitpunkt haben schon einige Schüler vorgetragen und dementsprechend sind bereits mehrere von Schülern geleitete Unterrichtsphasen im Unterricht besprochen und analysiert worden. Daher sollten die Schüler sich schon relativ sicher fühlen in Bezug auf die Vorgehensweise und das Verhalten vor der Gruppe. Jeder Schüler der Gruppe hat einen individuellen Fahrplan⁸⁴ für die Erarbeitung und Durchführung der Unterrichtsphase erhalten.

Der dritte Textabschnitt handelt davon, dass Pilar Barbara ihren Freund Rubén und Ramiro, einen Freund aus Peru, vorstellt. Der Abschnitt ist wieder sehr vokabellastig. Ein Teil davon sind Wörter, die für eine Personenbeschreibung notwendig sind und ein anderer sind Begrüßungsformeln. Ich werde den Schülern den Hinweis geben, die Vokabeln thematisch gruppiert einzuführen. Die Verben auf –zco, die im Text erstmalig vorkommen, werden später gesondert behandelt und können hier mit den anderen Vokabeln eingeführt werden⁸⁵.

4.3.3 Geplanter Verlauf

Jeder Schüler hat 10 bis 15 Minuten Zeit für seine Unterrichtsphase, sodass am Ende der Stunde noch etwas Zeit für eine Reflexion der Schülerpräsentationen bleibt. Zuerst wird das Vokabular vorentlastet. Ein Schüler erklärt die Vokabeln anhand einer selbstvorbereiteten OH-Folie und übt sie mit den Schülern ein. Dies kann auf verschiedene Weise unter Verwendung verschiedener Sozialformen geschehen. Der zweite Schüler trägt eine kurze Zusammenfassung des Textes vor und liest ihn dann laut bei geschlossenen Büchern. Danach organisiert er die Textlektüre: Der Text wird von den Mitschülern vorgelesen, der Lehrer-Schüler notiert die Fehler und korrigiert danach die Aussprache. Der dritte Schüler überprüft das Textverständnis, indem

⁸⁴ Vgl. Anhang 2.

⁸⁵ Die weitere Planung wird in Kapitel 3.3.2.2 näher erläutert.

er mündlich oder schriftlich sinnvolle Verstehensfragen stellt. Am Ende der Stunde fordert der Lehrer die Schüler auf, die Stunde einzuschätzen und nennt Punkte, die verbessert werden können.

4.3.4 Auswertung der Stunde

Der Ablauf der Stunde entsprach im Großen und Ganzen der Planung und die wesentlichen Lernziele konnten erreicht werden. Allerdings musste ich relativ viel eingreifen, um Hilfen zu geben.

Die Vokabeln wurden von Janna vorentlastet. Sie hatte sich mit der Vorbereitung ihrer OH-Folie⁸⁶ Mühe gegeben, jedoch zeigten sich auch bei ihrer Folie einige Schwierigkeiten, auf die ich mehrmals hingewiesen hatte. Zunächst hatte sie die Vokabeln nicht thematisch gruppiert, sondern der Reihe nach aufgelistet. Außerdem wollte sie z.B. den Satz "¿Conoces Madrid?" mit dem englischen "Do you know Madrid?" wiedergeben. Nach dieser Phase wurde daher die Verwendung anderer Sprachen zur Vokabelerschließung nochmals thematisiert, damit den Schülern deutlich würde, dass die Erläuterung mithilfe anderer Sprachen nur darauf hinweisen soll, dass die Wörter auf diese Weise von jedem selbst erschlossen werden können und in diesem Sinn nur eine Bewusstmachung sind. Dies konnte induktiv anhand eines anderen Beispiels der Schülerin geschehen (*la barra* – (dt.) Bar, (engl.) *bar*⁸⁷). Ein zweites Problem bestand darin, dass sie zu leicht auf die deutsche Sprache ausweichen wollte, um die Vokabeln zu erklären. So wies ich sie vor ihrer Präsentation darauf hin, dass z.B. der Ausdruck "*ofrecer algo a alguien*", den sie übersetzen wollte, sich gut pantomimisch darstellen lasse. Eine weitere Schwierigkeit bestand in der Vermittlung der Aussprache der Vokabeln. Obwohl die Schülerin eine sehr gute Aussprache hat, musste ich sie teilweise korrigieren (z.B. bei "*alguién*" anstelle von "*alguien*"). Dies stellt ein weiteres Problem im Anfangsunterricht dar: der Lehrer muss relativ viel eingreifen. Denn obwohl ein häufiges Eingreifen des Lehrers den Vortrag des Schülers stören kann, muss er dies tun, da die falsche Aussprache von den Schüler-Schülern wiederholt werden kann und sich möglicherweise festsetzt.

Das größte Problem dieser Phase bestand jedoch in der Menge der Vokabeln, die die Schülerin vermitteln wollte. Offensichtlich bereitete es ihr große Schwierigkeiten zu unterscheiden, welche Vokabeln

⁸⁶ Vgl. Anhang 3.

⁸⁷ Vgl. Anhang 3.

für das Verständnis notwendig waren. Da dieses Problem im Verlauf der Reihe immer wieder auftrat, erscheint es mir notwendig, in Zukunft den Text selbst vorzuentlasten. In dieser Reihe hätte beispielsweise das Vokabular zum Thema "Fiesta" vor der Einführung des Textes gesammelt oder anhand eines Paralleltextes besprochen werden können. Dann hätten die Schüler nicht mehr so viele Vokabeln einführen müssen, weil dieser Themenkomplex schon bekannt gewesen wäre.

Die Vokabelpräsentation war trotzdem insgesamt variabel und erfolgreich. Janna erklärte die Wörter mit den Bildern, die sie auf die OH-Folie gemalt hatte, durch Umschreibungen, durch Beispiele anderer Sprachen oder gestisch/pantomimisch. Wenn es für die Erklärung notwendig war, holte sie sich auch andere Schüler dazu, um eine kurze Szene darzustellen und so einen Begriff oder Satz zu erläutern (z.B. bei "*Te presento a Rubén.*"; "*ofrecer algo a alguien*"). Im Anschluss ließ Janna die Wörter und Sätze vorlesen und Sätze bilden. Sie war bemüht, viele Schüler zu aktivieren, denn sie rief auch diejenigen auf, die sich nicht meldeten.

Danach präsentierte Rebecca den Lektionstext. Zuerst zeigte sie ihre kurze Zusammenfassung auf OH-Folie⁸⁸, las sie vor und lies den Inhalt auf Deutsch von den Mitschülern wiederholen. Eigentlich sollte sie frei vortragen. Dies einzufordern war jedoch schwer, weil die Zusammenfassung auf der OH-Folie stand. Die Zusammenfassung erwies sich als nicht funktional. Sie wäre bei längeren Texten sinnvoll, aber nach der Vokabelvorentlastung sollten die Schüler in der Lage sein, den kurzen Abschnitt zu verstehen. Deswegen kann sie in Zukunft bei ähnlichen Texten weggelassen werden.

Die Schülerin trug den Lektionstext dann intonatorisch korrekt vor und verteilte die Rollen für das Vorlesen durch die Schüler. Hierbei sollte der jeweilige Schüler den Abschnitt mithilfe der Lektionskassette und des Lehrers so gut vorbereitet haben, dass er die Aussprache verbessern können sollte. Dies erwies sich in der Durchführung jedoch als sehr schwer, sodass ich oft eingreifen musste. Ich machte mir deswegen Notizen, ließ zuerst die Schülerin korrigieren und verbesserte zusätzliche Aussprachefehler.

⁸⁸ Text der Schülerin auf OH-Folie: "Barbara y Pilar están en una fiesta del 31 de diciembre y ven a Rubén, un chico muy simpático. Ellas van a la barra y toman una bebida con Rubén y Ramiro, otro amigo."

Im Anschluss stellte Dominik der Gruppe Inhaltsfragen, die er an der Tafel fixierte⁸⁹. Nach einer kurzen Phase, in der die Schüler die Fragen in Einzelarbeit beantworteten, wurden die Antworten im Plenum vorgetragen und korrigiert. Hierbei musste ich nicht eingreifen und der Text war größtenteils verstanden worden. Nach vorherigen schülergeleiteten Phasen war das Thema, wie Inhaltsfragen gestellt werden sollten, schon thematisiert worden, und die Schüler wussten, dass sie offen und nicht punktuell gestaltet sein sollten. Der Lehrer-Schüler hatte die erste Frage sehr gut formuliert, weil die Antwort eine Beschreibung erforderte. Die zweite hingegen war eine Häufung punktueller Fragen und die Antwort der dritten konnte direkt aus dem Lehrbuch abgeschrieben werden. Auch Dominik war bemüht, verschiedene Schüler aufzurufen. Die Antworten waren größtenteils richtig und fielen den Schülern nicht schwer. Entsprechend der Frageart, ließ die erste Frage mehrere verschiedene Antworten zu, bei denen die Schüler Rubén beschrieben. Die anderen Antworten fielen dementsprechend kurz aus.

In der abschließenden Reflexion, die ich selbst leitete, sollten die Schüler den schülergeleiteten Unterricht einschätzen und beurteilen, um ihn beim nächsten Mal verbessern zu können. Die Schüler nannten an dieser Stelle vor allem Positives. So wurde die erste Frage Dominiks als sehr gut empfunden, jedoch konnten die Schüler diese Ansicht nicht genau begründen. Deswegen wurde noch einmal thematisiert, wie sinnvolle Inhaltsfragen aussehen sollten.

Gerade in der Anfangsphase von LdL scheinen mir die Unterrichtsgespräche über den Unterricht unerlässlich zu sein. Die Schüler bekommen dadurch einen anderen Einblick und erleben die Schule als einen Ort, an dem sie mitbestimmen und den Unterricht selbst verbessern können. Außerdem bekommen sie eine Rückmeldung über die von ihnen geleiteten Phasen und die Gesamtgruppe lernt daran exemplarisch, wie die Unterrichtsphasen verbessert werden können.

⁸⁹ Inhaltsfragen von Dominik: "¿Cómo es Rubén?"; "¿Quién es el amigo de Rubén, de dónde es y que quiere hacer?"; "¿Qué ofrece el amigo?".

4.4 Lernen durch Lehren mit Expertenpaaren: das indirekte Objekt der Personen mit *a* (Stunde 11) und die Verwendung der Verben *saber/poder* (Stunde 12)

4.4.1 Lernziele⁹⁰

Feinziele:

Lehrer-Schüler:

- FZ: Die Schüler üben sich im Erklären grammatischer Inhalte.
- Ind.: Sie erläutern den Gebrauch des indirekten Objekts der Personen mit *a* (Stunde 10) und den Gebrauch der Verben *saber/poder* (Stunde 11). (kog. II)
- FZ: Die Schüler üben sich im Unterstützen von Lernprozessen. (kog. II)
- Ind.: Sie erklären die selbsterstellte Übung.
- Ind.: Sie erklären Fragen bei der Erarbeitung.
- Ind.: Sie korrigieren die durchgeführte Übung und erläutern die Fehler.

Schüler-Schüler:

- FZ: Die Schüler verstehen die Regeln des Gebrauchs des indirekten Objekts der Personen (Stunde 10) und den Gebrauch der Verben *saber/poder* (Stunde 11). (kog. II)
- Ind.: Sie hören den Ausführungen zu und stellen Fragen.
- FZ: Die Schüler wenden die Regeln an. (kog. II)
- Ind.: Sie bearbeiten die vom anderen Paar erstellten Übungen.
- Ind.: Sie korrigieren ihre Fehler, welche ihnen vom anderen Paar erklärt werden.

4.4.2 Vorbereitung der schülergeleiteten Phasen

In der zehnten Stunde wird die Methode erklärt, die Expertenpaare werden ausgelost und jedes Paar bekommt Laufzettel. Die Grammatik erarbeiten sich die Schüler mithilfe der Schülergrammatik⁹¹ und die Übungen führen sie im Schülerbuch⁹² und im "*Cuaderno de actividades*"⁹³ durch. Die Korrektur erfolgt mithilfe von Lösungsbögen, mit welchen jeweils der Partner die Übungen des anderen verbessert. Es sind die einzigen der Lektion zu diesen grammatischen Themen; außerdem sind sie kurz und können daher in recht kurzer Zeit von den

⁹⁰ Da Phase zweimal durchlaufen wird, werden die Feinziele nicht nummeriert. Vgl. auch die Grobziele der Stunden in der Synopse, S. 25.

⁹¹ Navarro González, (1997, § 40, S. 21 u. § 43, S. 22).

⁹² Jaeschke/Navarro González (1997, 4B, Üb. 6, S. 48).

⁹³ Ochslin/Vences (1997, 4B, Üb. 6, 7 u. 8, S. 41-42).

Schülern bearbeitet werden. Die Übungen 4B, 6 und 7 im Arbeitsheft behandeln die Verwendung von *saber* und *poder*⁹⁴. Übung 4B, 6 bleibt thematisch bei dem Thema der Durchführung und Vorbereitung einer Feier. Die Schüler sollen deutsche Sätze ins Spanische übersetzen. Bei der Übung 4B, 7 muss der Schüler die verneinenden Antworten Julias auf die Fragen Ramóns bei einer Feier aufschreiben. Bei beiden Übungen, deren Vokabular bekannt sein dürfte, muss genau überlegt werden, ob *poder* oder *saber* benutzt werden muss. Das indirekte Objekt der Personen mit *a* wird in den *Ejercicios* 4B, 8 im Arbeitsheft⁹⁵ und 4B, 6 im Schülerbuch⁹⁶ geübt. 4B, 8 ist ein Lückentext, in den die Präposition *a* eingesetzt werden soll, wenn es nötig ist. Die Übung 4B, 6 im Schülerbuch ist eine Bildergeschichte, bei dessen Beschreibung die Präposition *a* verwendet werden muss. Thematisch geht es bei beiden Übungen um ein erstes Annähern und Knüpfen von Beziehungen von Jugendlichen und besonders bei 4B, 6 wird die Sprechabsicht "jemanden vorstellen" ("Te presento a") geübt. Nach dieser Erarbeitung erstellen beide Partner zusammen eine neue Übung, welche abgegeben und vom Lehrer korrigiert wird. Im Fahrplan werden mehrere Möglichkeiten für die Erstellung der Übungen vorgeschlagen (Lückentexte, Übersetzungen, Bildbeschreibungen). Thematisch hoffe ich, dass die Schüler beim Thema "*Fiesta*" bleiben. Um die Schüler bei diesem ersten Versuch nicht zu überfordern, wird diese mögliche Maßgabe aber nicht vorgegeben.

Zu Beginn der elften Stunde werden die korrigierten Übungen verteilt und von den Schülern verbessert. Danach werden die Paare anderen zugewiesen und die schülergeleitete Phase beginnt. Um dabei eine Schwerpunktdoppelung zu vermeiden, sollen beide Themen in verschiedenen Stunden vermittelt werden.

4.4.3 Geplanter Verlauf

Nach der Wiederholungs- und Korrekturphase sind 25 Minuten geplant, in denen die Lehrer-Schüler das indirekte Objekt der Personen mit *a* erklären und die Übung anleiten. Nach der Pause wechseln die Rollen und die vorherigen Schüler-Schüler führen als Lehrer-Schüler den Gebrauch der Verben *saber* und *poder* ein. Auch dafür sind wieder 25 Minuten vorgesehen. Dadurch ist die Vermittlung der gramma-

⁹⁴ Ochslein/Vences (1997, 4B, Üb. 6 u. 7, S. 41).

⁹⁵ Ochslein/Vences (1997, 4B, Üb. 8, S. 42).

⁹⁶ Jaeschke/Navarro González (1997, 4B, Üb. 6, S. 48).

tischen Strukturen methodisch verbunden, aber inhaltlich getrennt, sodass jede Stunde nur einen inhaltlichen Schwerpunkt besitzt.

4.4.4 Auswertung der Phasen

Die schülergeleiteten Phasen der Doppelstunde verliefen gemäß der Planung und die Ziele wurden erreicht, obwohl die Schüler in der zweiten Stunde durch ein Fußballspiel der Weltmeisterschaft abgelenkt waren.

Bei den erstellten Übungen der Schüler überwogen Übersetzungsübungen und Lückentexte⁹⁷. Sie fielen weitgehend kreativ aus, und die Schüler mussten sich die grammatischen Inhalte intensiv erarbeitet haben, um sie erstellen zu können. Allerdings waren die Übungen mancher Expertenpaare zu kurz oder zu einfach geraten. Hier könnten in Zukunft noch genauere Angaben gemacht werden, damit alle Aufgaben ungefähr das gleiche Anforderungsniveau haben. Außerdem war ein Großteil der Übungen thematisch nicht zusammenhängend gestaltet worden. In Zukunft kann und sollte, bei größerer Erfahrung der Schüler, diese Vorgabe gemacht werden.

In der Gruppenarbeitsphase, der Arbeit von jeweils zwei Expertenpaaren, erklärten sich die Gruppen gegenseitig die Grammatik und führten ihre selbsterstellten Übungen jeweils mit dem anderen Paar durch. In den Gruppen wurde auf verschiedene Weise gearbeitet. Zum großen Teil führten die Paare die Erklärungen und Übungen partnerschaftlich durch, d.h. einer erklärte und der jeweils andere unterstützte ihn dabei, oder beide erklärten in sich ergänzender Weise. Äußerst positiv zu vermerken ist hier die entspannte und vertrauensvolle Atmosphäre, in der sich die Paare die Grammatik erläuterten. Die Hemmschwelle, etwas nachzufragen, scheint in den Gruppen geringer als im Plenum zu sein. Die Trennung der Themen war trotz der eindeutigen Aufteilung auf zwei Stunden etwas schwierig. Der Großteil der "Experten" ließ die Aufgabe bearbeiten und stand bereit, um zu helfen und zu erklären. Manche Paare neigten jedoch auch dazu, über andere Dinge zu reden und zum Teil kam es auch zu Leerlauf in den Gruppen. Obwohl die Durchführung ausführlich erörtert worden war, gaben sich in einem Fall die Paare einfach gegenseitig ihre Übungen und führte diese praktisch in Einzelarbeit durch und träumten nach Beendigung vor sich hin. Möglicherweise hat dieses Verhalten

⁹⁷ Vgl. das Beispiel: Anhang 4.

mit dem Umstand zu tun, dass diese Stunden kurz vor den Ferien, während eines Halbfinalspiels der Weltmeisterschaft durchgeführt wurden⁹⁸. Trotzdem könnte eine derartige Arbeitshaltung bei Gruppenarbeit immer wieder auftreten. Daher wäre es sinnvoll, den Arbeitsprozess effizienter zu überwachen. Zu diesem Zweck könnten in jeder Gruppe (zwei Expertenpaare) ein bis zwei Regelbeobachter ernannt werden⁹⁹, die über den Gruppenprozess Protokoll führen. Ähnliches betrifft den Einsatz der Fremdsprache in den Gruppen. Obwohl die Schüler die Grammatik und die Übungen auf Spanisch erklären sollten, war die Tendenz, deutsch zu reden, in den Expertengruppen noch größer als bei der Präsentation des Lektionstextes vor der Klasse. Deswegen sollten auch dafür in Zukunft Regelbeobachter eingesetzt werden, die darauf achten, dass die Expertenpaare unter Zuhilfenahme des Unterrichtsvokabulars¹⁰⁰ die Grammatik und die Übung auf Spanisch erklären.

In der Reflexionsphase wurde das Arbeiten in den Expertenpaaren besprochen. Wie auch die Antworten der Fragebögen ergeben¹⁰¹, war die Einschätzung der Schüler positiv. Als besonders sinnvoll und angenehm empfanden die Schüler das Arbeiten im "geschützten" Raum der Gruppe. Die Expertenpaare scheinen daher ein sinnvoller Ausgleich zu den Unterrichtsphasen im Plenum zu sein. Denn obwohl ein Großteil der Schüler nach eigenen Aussagen sehr viel Wert auf eigenes Vortragen im Plenum legt, tut sich ein anderer Teil schwer damit und muss mit der Aufregung kämpfen. In den Expertenpaaren können diese Schüler ihre Kompetenzen ausprobieren und erweitern.

4.5 Planungsalternativen in Bezug auf die Reihe

Anhand der Stunden und der modifizierten Synopse wird ersichtlich, dass der Zeitaufwand höher als vorgesehen war. Bei einer erneuten Durchführung der Reihe müsste dies eingeplant werden. Um nicht inhaltlich zu reduzieren, wäre es möglich, LdL noch punktueller (z.B. nur bei der Texteingührung) einzusetzen, um dadurch die Kompetenzen langsamer und langfristiger aufzubauen. Bei zunehmender Gewöhnung an die Methode dürfte sich der Zeitverlust dann ausgleichen. Durch den Zeitverlust fehlten noch weitere Plateaustunden, weswe-

⁹⁸ In der zweiten Stunde schallte vom Hof lautstark eine Radioübertragung des Spiels in den Raum hinein.

⁹⁹ Vgl. Klippert (1998, S. 53-55).

¹⁰⁰ Vgl. Anhang 1.

¹⁰¹ Vgl. Kap. 5, S. 44.

gen die Festigung der eingeführten Inhalte (z.B. der Imperativ und die Personenbeschreibung) weiter verfolgt werden muss.

Inhaltlich wäre es sinnvoll gewesen, eine zusätzliche affektive Komponente in Bezug auf des Thema "Fiesta" einzubauen, z.B. die Vorstellung eines Liedes oder die Durchführung einer Feier, die von den Schülern auf Spanisch geplant werden muss.

5 ABSCHLUSSREFLEXION: EIGNET SICH LDL FÜR DEN ANFANGSUNTERRICHT?

Um die Frage zu beantworten, ob LdL für den Anfangsunterricht weiterhin eingesetzt werden sollte, werden an dieser Stelle die unter 2.4 gestellten Leitfragen besprochen¹⁰².

Sind die Schüler im Anfangsunterricht imstande, Unterrichtsphasen (Grammatikeinführung, eigene Übungen zu den Texten und zur Grammatik sowie Lehrbuchübungen) mit den anderen durchzuführen?

Die Schüler waren zum großen Teil in der Lage, Unterrichtsabschnitte zu planen und durchzuführen. Es war jedoch notwendig, den Schülern bei der Planung und Durchführung enge Vorgaben zu machen, um sie in methodischer Hinsicht nicht zu überfordern.

Beim schülergeleiteten Unterricht war die Tendenz zu erkennen, frontal zu unterrichten. Obwohl vor der Durchführung der Reihe verschiedene methodische Möglichkeiten besprochen und teilweise auf dem Laufzettel aufgelistet worden waren, wurden diese nicht ausgeschöpft. Dieser Umstand scheint daraus zu resultieren, dass die Schüler diese Unterrichtsform aus verschiedenen Fächern gut kennen und sie in der neuen "Stresssituation" reproduzieren. In Zukunft müssen die methodischen Möglichkeiten daher tiefergehender thematisiert und geübt werden, damit die Schüler sich besser in die Lage versetzt fühlen und sich trauen, andere Sozialformen anzuleiten.

Die von den Schülern erstellten Materialien waren von unterschiedlicher Qualität. Zum großen Teil gaben sich die Schüler sehr viel Mühe bei der Erstellung der OH-Folien und Arbeitsbögen. So erklärten manche Schüler die Vokabeln anhand von Zeichnungen, die sie auf OH-Folie erstellt hatten, während andere einfach die deutsche Übersetzung neben sie schrieben und sie lediglich mündlich erläuterten.

¹⁰² Vgl. Kap. 2.4.

ten. Bei den Übungen im Rahmen der Expertenpaare überwogen die Lückentexte, es wurden aber auch Übersetzungsübungen und Bilder für Bildbeschreibungen erstellt. Die Schüler zeigten sich hier variabler, obwohl das Anforderungsniveau hätte höher sein können. Positiv war, dass die Schüler die Inhalte, die sie präsentierten, als "ihre" Produkte empfanden und sich damit identifizierten, was sich an der Ernsthaftigkeit und dem Eifer zeigt, mit dem sie sie vortrugen. Dadurch sollte es möglich sein, dass die Schüler sich die Inhalte langfristiger merken können, und dass die Motivation, sich auch weiterhin im Unterricht zu engagieren, gesteigert wird.

Als problematisch muss im Anfangsunterricht sicherlich die Tatsache gewertet werden, dass Schüler, die sich noch nicht sicher in der Beherrschung der Fremdsprache fühlen, Inhalte derselben vermitteln und z.B. bei der Korrektur der Aussprache selbst Aussprachefehler begehen. Deswegen können Schüler immer nur Teilaspekte vermitteln, was wiederum nach sich zieht, dass der Unterricht inhaltlich zersplittert wird und die Vorträge durch ähnliche Abfolgen eintönig werden können. Hier ist, besonders im Anfängerunterricht, der Lehrer gefragt. Wenn Schüler, selbst bei guter Vorbereitung, bei der Leitung Fehler begehen, muss der Lehrer aushelfen, indem er korrigiert oder nachbessert. Gegen die drohende Eintönigkeit muss der Lehrer, wie oben gesagt, von Anfang an mehrere Möglichkeiten der Vermittlung aufzeigen, Methoden erklären und sie auch vormachen.

Ein entscheidender Nachteil, der den Anfängerunterricht betrifft und oben schon anklingt, besteht jedoch darin, dass die ohnehin dürftigen inhaltlichen Schwerpunkte der Lehrbuchtexte eine noch geringere Rolle spielen, da der Unterricht eher grammatisch, methodisch und auf das Vermitteln von Vokabeln orientiert ist. Dieses Problem könnte z.B. durch die Vorbereitung längerer Textabschnitte, vermindert werden, aber erst fortgeschrittene und sprachlich sehr kompetente Schüler könnten Inhalte in ihrer Gesamtheit vermitteln.

Arbeiten die Schüler aktiver mit?

Nach meinen Beobachtungen war die Schüleraktivierung erfolgreich. Auch nach den Aussagen der Schüler¹⁰³ gefiel es ihnen besonders gut, in der Unterrichtsreihe selbst aktiv zu werden, vor den Schülern zu unterrichten oder in den Kleingruppen etwas zu erklären. Dies

¹⁰³ Vgl. Kap. 5, S. 43 f.

zeigt, dass ein großes Bedürfnis besteht, nicht nur passiv aufzunehmen, sondern ein aktiver Teil des Unterrichtsgeschehens zu sein.

Kann der Sprechanteil der Schüler erhöht werden?

In meiner Unterrichtsreihe war der Sprechanteil der Schüler tatsächlich sehr hoch. Dabei muss man allerdings zwischen Lehrer- und Schüler-Schülern unterscheiden. Im schülergeleiteten Unterricht erhöhte sich der Sprechanteil der Lehrer-Schüler, der der anderen blieb ungefähr gleich. Beim Unterrichten mit Expertenpaaren war hingegen der Sprechanteil aller Schüler wesentlich höher.

Ein Problem stellte der Gebrauch der Zielsprache dar. Zwar bemühten sich die Schüler, sich durchweg in der Zielsprache auszudrücken, jedoch fiel es den unterrichtenden Schüler schwer, konsequent nur die Zielsprache zu verwenden. Dazu beherrschten sie das Unterrichtsvokabular noch nicht sicher genug und teilweise lag es wohl auch daran, dass sie sich den anderen gegenüber nicht "unkollegial" verhalten wollten. Im Allgemeinen beschränkte sich der Gebrauch der Muttersprache jedoch auf Semantisierungshilfen (bei schwierigen Vokabeln) und Grammatikerklärungen (z.B. das unregelmäßige Verb "*saber*").

Verbessert sich das Sozialverhalten durch die Übernahme von Verantwortung für die Gesamtgruppe und durch die verstärkte Zusammenarbeit miteinander?

Während der gesamten Unterrichtsreihe arbeiteten die Schüler gut miteinander. Dies ist zum Teil auf die Diskussionen, die schon vor der Reihe geführt wurden, und auf die veränderte Sitzordnung zurückzuführen. Die Schüler gewöhnten sich aber auch im Laufe der Reihe daran, von ihren Mitschülern unterrichtet zu werden und fanden Gefallen daran. So gaben in der Umfrage¹⁰⁴ 47 % der Schüler (bei 35 % Enthaltungen) an, dass es ihnen gut gefalle, von Mitschülern zu lernen. Dementsprechend war die Akzeptanz des schülergeleiteten Unterrichts kein Problem. Die Schüler arbeiteten mit, meldeten sich, ließen sich aufrufen - und dies auch bei Schülern der jeweils anderen Gruppe. Auch in den Gruppenarbeitsphasen arbeiteten die Schüler zum größten Teil gut zusammen, weswegen es wahrscheinlich erscheint, dass ein häufiges Arbeiten in gemischten Gruppen die Probleme des Kurses minimieren werden kann.

¹⁰⁴ Vgl. Kap. 5, S. 43.

Ein spezifischer Vorteil von LdL scheint im Erleben der anderen Mitschüler in der neuen Rolle zu bestehen, da dieses dazu führt, dass Vorurteile abgebaut werden und ein neuer Zugang zu ihnen eröffnet werden kann. Auch der Lehrer-Schüler muss, wenn er von der Gruppe akzeptiert werden will, möglichst gerecht und neutral unterrichten, was dazu führen sollte, die Gruppe – und jeweils den anderen Teil der Gruppe – anders wahrzunehmen und besser zu akzeptieren.

Ein Problem von LdL besteht in der Tendenz, dass die Schüler laxer arbeiten und den Unterricht nicht mehr ernst genug nehmen¹⁰⁵. Bei der Durchführung der Reihe merkte ich z.B., dass die Schüler zum Teil die Hausaufgaben nicht machten und manchmal zu spät zum Unterricht kamen, was vorher nur sehr selten vorgekommen war. Es erschien mir deswegen sehr wichtig, in den Reflexionsphasen im Unterricht das Gespräch zu suchen und die Sinnhaftigkeit dieser Unterrichtsformen zu diskutieren und zu begründen und außerdem streng auf Disziplinprobleme zu reagieren. Ich kann jedoch nicht einschätzen, ob die oben beschriebene Laxheit nicht noch mehr mit der Fußballweltmeisterschaft und der Durchführung der Reihe kurz vor den Sommerferien zu tun hatte, die zu dieser Zeit lief, denn Kollegen hatten ähnliche Probleme. Dies müssten weitere Versuche, in dieser Form zu unterrichten, zeigen.

Die Frage, ob durch LdL das Klassenklima entscheidend verbessert werden kann, kann also nicht endgültig beantwortet werden. Am Ende der Reihe waren die Schüler bereit, im Prinzip mit jedem anderen Schüler zusammenzuarbeiten, jedoch war ein Verantwortungsbewusstsein für den Lernerfolg der Gruppe nicht zu erkennen. So bleibt die Schaffung eines besseren Gruppenbewusstseins eine längerfristige Aufgabe.

Kann die Motivation durch die aktivere Teilnahme, die Identifikation mit den Produkten und den verschiedenen "Lehrern" erhöht werden?

Das Ziel, sowohl Lehrer- als auch Schüler-Schüler für den Unterricht zu motivieren und sie zu mehr Eigeninitiative und Selbständigkeit zu führen, würde ich, aufgrund des Engagements, mit dem die Schüler die an sie gestellten Aufgaben erledigt haben, als erreicht ansehen.

¹⁰⁵ Zum Problem der "Laxheit" bei LdL vgl. Martin (1994-3, S. 33).

Bei der Schülerbefragung¹⁰⁶ bezogen sich vier Fragen auf die Motivation der Schüler bei der Textpräsentation. Die Schüler konnten Antworten ankreuzen (von -- = sehr negative Wertung bis ++ = sehr positive Wertung):

a) Hat es dir gefallen, selber zu unterrichten?

	--	-	0	+	++
%:-		25	12,5	56,25	6,25
S. ¹⁰⁷ :-		4	2	9	1

b) Hat es dir gefallen, von den anderen Schülern unterrichtet zu werden?

	--	-	0	+	++
%:5,88		11,76	35,29	47,05	-
S.:1		2	6	8	-

c) War der Unterricht interessanter als sonst?

	--	-	0	+	++
%:5,88		23,52	29,41	29,41	11,76
S.:1		4	5	5	2

d) Würde es dir gefallen, weiterhin auf diese Weise unterrichtet zu werden?

	--	-	0	+	++
%:11,76		23,52	11,76	52,94	-
S.:2		4	2	9	-

Die Ergebnisse decken sich mit meinen Unterrichtsbeobachtungen. Die Schüler haben die Arbeitsweise positiv, wenn auch nicht begeistert aufgenommen. Einer großen Mehrheit (vgl. a) hat es gefallen, selbst zu unterrichten und unterrichtet zu werden (vgl. b). Die eigene Unterrichtserfahrung wird von den Schülern noch positiver gewertet, woraus ersichtlich wird, dass das Bedürfnis nach eigenem relevanten Handeln im Unterricht sehr groß ist¹⁰⁸. Dementsprechend hat sich eine Mehrheit auch dafür ausgesprochen (vgl. d), auch weiterhin diese Methode anzuwenden. Allerdings hat sich nur eine leichte Mehrheit dahingehend geäußert, dass der Unterricht auf diese Weise auch interessanter ist. Das hat meiner Meinung nach damit zu tun, dass die Textpräsentationen methodisch noch relativ gleichartig verliefen und

¹⁰⁶ Die Ergebnisse sind in diesem Kapitel vollständig (jedoch in den laufenden Text eingearbeitet) enthalten.

¹⁰⁷ S. steht hier für Schüler.

¹⁰⁸ So äußerte sich auch ein Großteil der Schüler im zweiten Teil der Fragebögen, in dem Lob und Kritik geäußert werden konnte, positiv (Schüler 1): "Es hat schon Spaß gemacht, vor den anderen zu stehen und zu erklären. Außerdem hatten wir mehr Kontakt zu den Mitschülern."

der Unterricht dadurch phasenweise langatmig wurde. Interessanterweise waren sich die Schüler der Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach besseren Präsentationen und den Limitationen des Unterrichts teilweise bewusst, z.B. Schüler 1 (Frage: Was sollte besser gemacht werden?): "Bessere und längere Vorbereitung, das würde aber mehr Zeit kosten." Trotzdem wurde es nach Aussagen verschiedener Schüler als motivierend empfunden, verschiedene "Lehrpersonen" und damit Sprecher zu erleben, weil der Unterricht dadurch jedes Mal neu und abwechslungsreich erschien. Auch in Bezug auf den Unterricht in Expertenpaaren wurden Fragen bezüglich der Motivation gestellt:

a) Hat es dir gefallen, auf diese Weise (Expertenpaare) zu lernen?

--	-	0	+	++
%:-	12,5	25	50	12,5
S.:-	2	4	8	2

b) Würde es dir gefallen, diese Methode im Unterricht weiterhin zu benutzen?

--	-	0	+	++
%:-	18,75	6,25	56,25	18,75
S.:-	3	1	9	3

Auch diese Fragen beantworteten die Schüler mehrheitlich positiv. Ein Teil der Schüler bewertete besonders die Arbeitsatmosphäre in den Gruppen positiv, z.B. folgenden Schülerin (Frage: Was findest du besonders gut?): "Es geht schnell, man hat einen 'persönlichen' Lehrer."

Eine der Untersuchungsfragen dieser Arbeit besteht darin, ob die Motivation der Schüler durch die höhere Transparenz des Unterrichts in Bezug auf die Ziele und die Durchführung gesteigert werden kann. Das Ergebnis der folgenden Frage scheint dies positiv zu beantworten:

Findest du es gut, zu Beginn einer Einheit einen Verlaufsplan der geplanten Stunden zu bekommen?

--	-	0	+	++
%:-	-	11,7	52,9	35,3
S.:-	-	2	9	6

Auch dieses Ergebnis deckt sich mit meinen Beobachtungen. Die Schüler waren erstaunt, über die Ziele und die Durchführung der Einheit aufgeklärt zu werden, und das Ergebnis des Fragebogens

bestätigt, dass sich diese Transparenz höchst positiv auf die Motivation auswirkt. Das Wissen über die Handlungsziele und die dafür einzusetzenden Mittel sollte helfen, entfremdetes Lernen zu vermeiden und den Schüler intrinsisch zu motivieren.

So konnte die Motivation insgesamt kurzfristig gesteigert werden. Ob sie auch langfristig erhöht werden kann, müssen weitere Unterrichtsuntersuchungen zeigen.

Verbessert sich die Leistung der Schüler?

Die Ergebnisse der Lernzielkontrollen lagen im Rahmen dessen, was die Schüler auch sonst bei Überprüfungen erzielten. Mit der ersten Lernzielkontrolle, die direkt nach der Einführung des Textes geschrieben wurde, wurde der Imperativ und das Textverständnis überprüft (Notendurchschnitt: 2,4). Mit der zweiten Kontrolle wurde das Verständnis der in den Expertenpaaren erarbeiteten Grammatik kontrolliert (Notendurchschnitt: 2,3). Das inhaltliche Wissen der Schüler war am Ende der Reihe also weder schlechter noch besser als im übrigen Unterricht. Zu untersuchen bliebe jedoch noch, ob die Inhalte, insbesondere bei den Lehrer-Schülern, langfristig besser behalten werden, als im "normalen" Unterricht. Denn das ist ja einer der entscheidenden Vorteile, mit dem der Einsatz von LdL begründet werden kann¹⁰⁹. In der Gruppe müssten die Kenntnisse der Schüler nach den Sommerferien daher noch einmal untersucht werden.

Bei der Fragebogenaktion wurden die Schüler befragt, ob sie meinten, besser gelernt zu haben:

Hast du den Eindruck, besser oder mehr gelernt zu haben?

--	-	0	+	++
% 17,64	23,52	41,17	11,76	5,88
S. 3	4	7	2	1

Die Umfrageergebnisse decken sich nicht ganz mit den Ergebnissen der Lernzielkontrollen, denn die Schüler tendieren mehr zu der Aussage, dass sie weniger als sonst gelernt haben. Woher kommt diese Diskrepanz? Auf den Fragebögen war Platz, um Positives und Negatives zu vermerken. Einige Schüler vermerkten hier positiv, dass die Eigeninitiative die Behaltensleistung fördert, wie z.B. Schüler 1: "Wenn man sich den Text usw. selber erarbeiten muss, lernt man da-

¹⁰⁹ Vgl. Martin (1994-2, S. 26) u. Schelhaas (1997, S. 15). Bei den beiden Lernzielkontrollen gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen Lehrer- und Schüler-Schülern.

bei besser." oder Schüler 2: "Den eigenen Textteil und die eigenen Vokabeln lernt man besser (schon im Unterricht) als sonst." Dagegen äußerten sich andere Schüler kritisch, z.B. Schüler 3: "Ich finde, dass sich alles in die Länge zieht, da wir nur schrittweise vorwärts kommen." Wahrscheinlich vermittelte die stückweise Vermittlung durch viele verschiedene Lehrpersonen einem Teil der Schüler den Eindruck, nicht schnell genug voranzukommen und nicht soviel zu lernen. Hierin sehe ich einen der möglichen Nachteile der Methode: zwischen den Vorträgen kann der Gesamtzusammenhang der Reihe aus dem Blick geraten. Allerdings liegt es auch am Lehrer, auf diesen Zusammenhang hinzuweisen und ihn zu erhalten: er muss ihn immer wieder zwischen den schülergeleiteten Phasen herstellen. Darauf müsste ich also in Zukunft verstärkt achten. Außerdem ist es, wie oben gesagt, wichtig, die Methodenkompetenz der Schüler zu schulen, was am Anfang jedoch einen Mehraufwand an Zeit bedeutet. Dieser Mehraufwand sollte jedoch bei zunehmender Gewöhnung an die Methode nicht mehr gravierend sein und völlig wegfallen. Dies wäre allerdings in Bezug auf meine Lerngruppe noch zu untersuchen und zu dokumentieren¹¹⁰.

Rolle des Lehrers

Bei der Durchführung der Reihe erwies sich die Rolle des Lehrers bei LdL als arbeitsreich und schwierig. Die Planung erbrachte jeweils doppelte Arbeit, da nicht nur die Grob- und Feinplanung für den schülergeleiteten Unterricht durchgeführt werden musste, sondern auch eine Feinplanung für einen möglicherweise lehrergeleiteten Unterricht, falls die entsprechenden Schüler fehlen sollten, was in einem Fall auch geschah. In Zukunft sollten daher größere Gruppen (bzw. mindestens zwei Schüler) längere Textabschnitte übernehmen, so dass jede Aufgabe innerhalb der Gruppen von mindestens zwei Schülern bearbeitet wird, wodurch die Wahrscheinlichkeit gesteigert wird, dass wenigstens immer ein Schüler den gemeinsam geplanten Unterricht durchführen kann.

Während der Erarbeitungs- und Präsentationsphasen beschränkte sich meine Rolle zum großen Teil darauf, zu beraten und korrigierend zur Seite zu stehen. Allerdings musste ich, je nach Vorbereitung der

¹¹⁰ Vgl. Martin (1994-3, S. 30, Zitat in alter Rechtschreibung): "Und bitte: machen Sie sich nicht zuviel Sorgen wegen eines eventuellen Zeitverlustes. Was sie hier vermeintlich verlieren, machen Sie dadurch wett, daß Sie weniger zu wiederholen brauchen und daß die Motivation stets sehr hoch bleibt!"

Schüler, teilweise auch aktiver eingreifen. Waren die Schüler gut vorbereitet, konnte ich auf den Vortrag achten und lediglich am Ende die Fehler verbessern oder etwas präzisieren. Hatte der Schüler jedoch im Vorfeld nicht gut gearbeitet, musste ich aushelfen, Vokabeln erklären, die Aussprache korrigieren usw. Wichtig war dabei, dass die Schüler nicht den Eindruck bekamen, dass der Lehrer die Arbeit übernimmt, falls sie selbst schlecht vorbereitet waren. Um den Schülern das zu vermitteln, war es mir wichtig, am Ende schülergeleiteter Stunden Reflexionsphasen über das Gelingen der Vorträge und Übungen durchzuführen. Dabei kritisierten die Schüler teilweise auch die Arbeit ihrer Mitschüler¹¹¹, wodurch diese merken sollten, dass sie Verantwortung für den Lernerfolg der anderen haben. Zusammenfassend kann man also sagen: Der Lehrer sollte versuchen, sich überflüssig zu machen, und dies kann er nur erreichen, indem er gleichzeitig die inhaltliche Kompetenz, die Methodenkompetenz und die soziale Kompetenz der Schüler ständig im Blick hat.

Fazit und Ausblick

Aufgrund des bisher Gesagten schliesse ich, dass LdL für den Anfangsunterricht teilweise sehr sinnvoll ist, z.B. für die Durchführung einzelner Übungen oder für die Vermittlung von Texten, die sich dafür anbieten. Jedoch sollte es im Anfangsunterricht nicht Organisationsprinzip des gesamten Unterrichts sein, sondern eingebettet in einem breiteren Spektrum handlungsorientierter Methoden und auch lehrerzentrierten Phasen verwendet werden. Auf diese Weise könnten die Schüler auch am "Modell" Lehrer lernen und außerdem handlungsorientierte Methoden kennen lernen und erlernen. So könnte notwendiges methodisches Training und schülerzentrierter und –aktivierender Unterricht – die großen Vorteile der Methode – mit vertiefter inhaltlicher Arbeit – was bei LdL zu kurz kommen kann – in Einklang gebracht werden. Sprachlich kompetentere Schüler (z.B. Kinder von Muttersprachlern) könnten natürlich schon früher für intensivere inhaltliche Arbeit miteinbezogen werden.

¹¹¹ Eine Schülerin bemerkte in einer dieser Phasen z.B. "Man merkt, dass sich die Gruppe schlecht vorbereitet hat. Das Lernen war heute schwieriger."

6 ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

S.	Schüler	UG	Unterrichtsgespräch
L.	Lehrer	SSI	Schüler-Schüler-Interaktion
SB	Schülerbuch	EA	Einzelarbeit,
CdA	Cuaderno de actividades	PA	Partnerarbeit
SF	Sozialform	GA	Gruppenarbeit

7 BIBLIOGRAPHIE

Lehrbücher

Jaeschke, Barbara/Navarro González, Javier, *Línea Uno*, Stuttgart 1997.

Navarro González, Javier, *Línea Uno. Grammatisches Beiheft*, Stuttgart 1997.

Ochslein, Karin, *Línea Uno. Lehrerbuch*, Stuttgart 2000,

Ochslein, Karin / Vences, Ursula, *Línea Uno. Cuaderno de actividades*, Stuttgart 1997.

Rahmenplan

Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Sekundarbereich I. Fach Spanisch, Birkenwerder 1996.

Literatur

Graef, Roland/Preller, Rolf-Dieter (Hg.), *Lernen durch Lehren*, Rimbach 1994.

Graef, Roland, "Die Durchführung einer Lektion nach der Methode *Lernen durch Lehren* (LdL) am Beispiel der Lektion 10 aus "*Echanges*", Bd. 1 und der Lektion 8 aus "*Découvertes*", Bd. 1 (1991/93)" in: Graef/Preller (Hg.), *Lernen durch Lehren*, Rimbach 1994 S. 64-71.

Hendrischk, Annegrit, *Gestaltung von Unterrichtsabschnitten im Rahmen einer Sequenz zur Landeskunde Lateinamerikas durch besonders kompetente Sprachschüler (Grundkurs Spanisch/2. Semester/4. Fremdsprache)*, Berlin 1999.

Hertel-Schönberg, "Lernen durch Lehren – Französisch im Anfangsunterricht (1991)", in: Graef/Preller (Hg.), *Lernen durch Lehren*, Rimbach 1994, S. 94-98.

Klippert, Heinz, *Kommunikations-Training*, Weinheim und Basel 1995.

Klippert, Heinz, *Teamentwicklung im Klassenraum*, Weinheim und Basel 1998.

Kracklauer, Bernd, *Lernen durch Lehren – Versuch der Übertragung einfacher Lernfunktionen auf Schüler im Fach Französisch als 3. Fremdsprache in der 10. Jahrgangsstufe*, Ingolstadt 1997.

Krüger, Rudolf, *Projekt Lernen durch Lehren. Schüler als Tutoren von Mitschülern*, Bad Heilbronn 1975.

Martin, Jean-Pol, "Zur Geschichte von *Lernen durch Lehren* (LdL) (1993)" in: Graef/Preller (Hg.), *Lernen durch Lehren*, Rimbach 1994, S. 12-18. (Martin 1994-1)

- Martin, Jean-Pol, "Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler (1986)", in: Graef/Preller (Hg.), *Lernen durch Lehren*, Rimbach 1994, S. 19-28. (Martin 1994-2)
- Martin, Jean-Pol, "Didaktische Briefe Französisch (1985-1988)", in: Graef / Preller (Hg.), *Lernen durch Lehren*, Rimbach 1994, S. 29-48. (Martin 1994-3)
- Martin, Jean-Pol, "Ratschläge für die Vorstellung eines neuen Stoffes und Expressions utiles en classe (Kopiervorlagen)", in: Graef/Preller (Hg.), *Lernen durch Lehren*, Rimbach 1994, S. 54-55. (Martin 1994-4)
- Martin, Jean-Pol/Kelchner, Rudolf, "Lernen durch Lehren", S. 213 ff., in: Johannes-P. Timm (Hg.), *Englisch lernen und lehren*. Berlin 1998, S. 211-219.
- Meyer, Hilbert, *Unterrichtsmethoden I: Theorieband*, Frankfurt am Main ⁶1987.
- Renkl, Alexander, *Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen*, Wiesbaden 1997.
- Schelhaas, Christine, "*Lernen durch Lehren*". *Ein praktischer Leitfaden mit zahlreichen Unterrichtsideen und reichhaltiger Materialauswahl*, Marburg 1997.
- Schiffler, Ludger, *Interaktiver Fremdsprachenunterricht*, Stuttgart 1980.
- Sommerfeldt, Kathrin, "Lernerautonomie – ganz praktisch", in: *Hispanorama* 93, August 2001, S. 46 – 47.
- J.-P. Timm, *Englisch lehren und lernen. Didaktik des Englischunterrichts*, Berlin 1998.

Internet

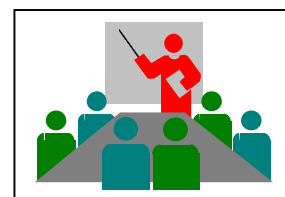
www.ldl.de

8 ANHANG

Anhang 1 (Unterrichtsvokabular)

Expresiones útiles en clase

Os



Lectura

Cerrad los libros y escuchad (la cinta).

Abrid los libros en la página ...

¿Quién quiere empezar a leer?

Lee el texto de la página ...

Hay un error de pronunciación.

Habla / Lee más alto, por favor.

¿Quién quiere continuar?

Repite la frase / la palabra, por favor.

Pedro, tu eres el narrador.

Ejercicio

Vamos a hacer / Haz el ejercicio número

¿Quién quiere empezar?

Contestad a las preguntas (de forma escrita / de forma oral).

¿Quién quiere escribir en la pizarra / en la transparencia?

¿Entendéis todo?

¿Tenéis alguna pregunta?

¿A quién le toca?

Esto (no) es correcto.

¿Quién le ayuda?

Copiad lo que está en la pizarra.

En general

muy bien / bien / excelente

regular / así, así

mal / muy mal

En casa hacéis el ejercicio ...

Preguntas sobre el texto

¿Por qué / Qué quiere hacer...?

¿Dónde está Eva?

Lo que tú puedes decir al profesor

¿En qué página está el texto?

¿Dónde estamos? / ¿En qué página / párrafo estamos?

Tengo una pregunta.

¿Qué significa ... / quiere decir ...?

No sé.

¿Cómo se dice ... en español?

¿Cómo se pronuncia esta palabra?

¿Cómo se escribe ...?

¿Es correcto? / ¿Está bien?

¿Puede repetir, por favor?

¿Puede poner otro ejemplo?

¿Puede hablar más despacio?

No sé. / No entiendo.

Anhang 2 ("Fahrplan" Textpräsentation)

WSP-2

Os

Trabajo en grupo

4B: Nochevieja

2. Presentación del texto

- a) Lies deinen Textabschnitt.
- b) Suche die unbekanntenen Vokabeln mithilfe des Vokabelverzeichnisses heraus.
- c) Höre den Kassettentext an.
- d) Übe das Vorlesen des Textes.
- e) Fasse den Abschnitt in 1 - 2 Sätzen zusammen. Bitte den Lehrer, die Zusammenfassung zu korrigieren und schreibe sie danach auf die OH-Folie.
- f) Wiederhole mithilfe des Bogens "*Expresiones útiles en clase*" die Sätze, die du brauchst, um die Rollen des Textes zu verteilen.
- g) Durchführung:
 1. Trage deine Zusammenfassung vor. Möglicherweise kannst du sie von einem Schüler auf Deutsch wiederholen lassen.
 2. Lies den Text vor. Achte darauf, dass die Bücher der Schüler geschlossen sind.
 3. Verteile die Rollen der Lektüre.
 4. Beim Vorlesen der Schüler: Notiere die Aussprachefehler.
 5. Korrigiere die Aussprachefehler.


Allgemeine Hinweise

- Stelle dich vorne in die Mitte.
- Sei bei der Präsentation höflich.
- Rufe nicht immer die gleichen Schüler auf.
- Halte dich im Hintergrund, wenn ein anderer Schüler deiner Gruppe dran ist.

Vokabeln / vocabulario



Janna

- Gruppe 3 -
2:34-48

alto/a - 

rubio/a - (enge. fair) - mejor:  (ÉL es rubio)

una camisa - 

blanco/a -  → lo contrario → 

los pantalones - 

azul - (los pantalones son azules azules)

conocer algo / a alguien - (fr.) faire la connaissance de qn / de

¿Conoces Madrid? - Do you know Madrid? (enge.)

Por fin conozco a Rubén - Endlich lerne ich Rubén kennen.

moreno/a - dunkelhaarig - mejor:  (ÉL es moreno)

un jersey - 

negro, -a - lo contrario de blanco

La barra - Ableitung: (dt.) Bar, (engl.) bar

presentar a alguien - présenter qn

Te presento a Rubén → (erkl. mit Pantomime)

ofrecer algo a alguien (zco) - jdn. etw. anbieten

Saber y poder

1. Se jugar al tenis.
2. Pedro no puede venir a la fiesta.
3. El domingo los profesores puedan ir a la discoteca.
4. Los alumnos no puedan ver al lg (el) fútbol.
5. Mi hermano no sabe leer.
6. Se preparar una paella.
7. Yo se reparar los coches.
8. Puedes ir a casa de María.
9. Puedo ir al cine el sábado.
10. El viernes, la clase se puede ir a casa antes de la una.

Henry y Johannes

Bien Os