

Elvira Schmidt

Londoner Straße 34

5300 Bonn 1

Studienseminar für das Lehramt für die Sekundarstufe II

Köln I - Claudiusstraße 1 - 5000 Köln 1

Schriftliche Hausarbeit gem. § 17 OVP für das Lehramt für die Sekundarstufe II bzw. für das Lehramt für die Sekundarstufe II und die Sekundarstufe I

Fach: Französisch

Fachleiter: Herr Kayser

Thema:

Anwendung der schülerorientierten Methode „Lernen durch Lehren“ im französischen Anfangsunterricht der Klasse 9 unter Berücksichtigung bisher vorgebrachter Einwände.

Schulform: Gymnasium

Lerngruppe: 9 diff

Schule: Gymnasium Rodenkirchen

L'individu ne peut rien
et pourtant
il peut tout.

Albert Camus: Le Mythe de Sisyphe. Paris 1942
[Folio 1985] 120.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG
2. EINGRENZUNG DES THEMAS
 - 2.1 Einwände im Rahmen der Praxis: Schwerpunkt lernerstarke Gruppen
 - 2.2 Einwände im Rahmen der Theorie: Schwerpunkt Fehleranfälligkeit
 - 2.3 LdL als schülerorientierter Ansatz?
3. DARSTELLUNG DER METHODE
 - 3.1 Die Innovation: LdL als geschlossener Ansatz einer Theorie und Methode des Französischunterrichts
 - 3.2 Die Ausgangsbasis für die Innovation: Die Dominanz behavioristischer Verfahren im GAI F als 'Inadäquatheit'
 - 3.3 Die Grundstruktur des theoretischen Ansatzes: Kognitive Komplexität, Informationsverarbeitungsansatz und intrinsische Motivierung
 - 3.3.1 Allgemeinlerntheoretische Dimension
 - 3.3.2 Spracherwerbstheoretische Dimension
 - 3.3.3 Motivationstheoretische Dimension
 - 3.4 Die praktische Umsetzung des theoretischen Ansatzes: Das Konzept einer Neuverteilung von Unterrichtsaktivitäten
 - 3.4.1 Übernahme von Lehrfunktionen bei der Planung von Unterricht
 - 3.4.2 Übernahme von Lehrfunktionen bei der Durchführung von Unterricht
 - 3.4.3 Optimierung des GAI F durch die Übernahme von Lehrfunktionen
4. PLANUNG DER UNTERRICHTSREIHE
 - 4.1. Organisatorische Maßnahmen zur Förderung von Denkprozessen: Wechsel der Sozialformen und Intensivierung der Verarbeitungsphasen
 - 4.2. Bedingungsanalyse
 - 4.2.1 Legitimation der Lernziele: Richtlinien NRW und Schülerorientierung
 - 4.2.2 Zeitlicher und organisatorischer Rahmen der Unterrichtsreihe
 - 4.2.3 Lernvoraussetzungen: Vorphase, Anfangsunterricht ab Klasse 9, 3. Fremdsprache
 - 4.2.4. Bedingungsfaktoren innerhalb der Lerngruppe: fehlende Gruppenintegration, gehemmte Gesamtmentalität
 - 4.3. Didaktische Gegenstandsanalyse und Folgerungen für Planungsentscheidungen
 - 4.3.1 Sachanalyse
 - 4.3.2. Allgemeine didaktisch-methodische Analyse
 - 4.3.3. Exemplarische Detailanalysen der didaktisch-methodischen Vorgehensweise

- 4.3.3.1 Wortschatzpräsentation
- 4.3.3.2 Textpräsentation
- 4.3.3.3 Grammatikpräsentation
- 4.3.3.4 Stundenleitung

4.4 Problemverstärkende Faktoren im Bedingungsgefüge lernerstarker Gruppe

- 4.4.1 Organisation des Unterrichts: Randstunden und Aufgabenverteilung
- 4.4.2 Maßnahmen zur Gruppenintegration
- 4.4.3 Der Faktor Angst in großen Lerngruppen: aufgaben-, situations- und adressatenspezifische Faktoren

4.5 Schülerorientierung und Fehlerpädagogik

- 4.5.1 Fachwissenschaftliche Diskussion
- 4.5.2 Folgerungen für die Unterrichtsreihe
 - 4.5.2.1 Ermutigende Atmosphäre
 - 4.5.2.2 Gezielte Maßnahmen zur Verhinderung von Fossilisationen
 - 4.5.2.3 Funktionale Einsprachigkeit

5. DURCHFÜHRUNG DER UNTERRICHTSREIHE

- 5.1 Verlaufsübersicht
- 5.2 Exemplarische Darstellung

- 5.2.1 Wortschatzpräsentation
- 5.2.2 Textpräsentation
- 5.2.3 Grammatikpräsentation
- 5.2.4 Stundenleitung
- 5.2.5 Übungsleitung

6. AUSWERTUNG DER UNTERRICHTSREIHE

- 6.1 Schaubild: Das komplexe Bedingungsgefüge LdL
- 6.2 Beurteilungsdimension schulischer und organisatorischer Rahmenbedingungen

- 6.2.1 Unterricht in Randstunden
- 6.2.2 Das Fehlen eines authentischen Fremdsprachenraumes
- 6.2.3 Sitzordnung
- 6.2.4 Planung und Organisation der Unterrichtsreihe

6.3 Beurteilungsdimension Lernmotivation

- 6.3.1 Intrinsische Motivierung durch Differenzierung und Selbststeuerung
- 6.3.2 Zeitliche Faktoren im Aufgabenfeld intrinsischer Motivierung
- 6.3.3 Psychologische Faktoren im Aufgabenfeld intrinsischer Motivierung
- 6.3.4 Disziplin und Aufmerksamkeit durch die Reduktion disfunktionaler Kontextvariablen

- 6.4 Auswertung von Schüleräußerungen
 - 6.4.1 Auswertung der Lernzielkontrolle
 - 6.4.2 Auswertung der Briefe
 - 6.4.3 Auswertung der Schülerbefragung
 - 6.4.3.1 Zum Schwierigkeitsgrad der Aufgaben
 - 6.4.3.2 Zur Übernahme von Lehrfunktionen
 - 6.4.3.3 Zur Gesamteinschätzung der Methode
- 6.5 Beurteilungsdimension Fehlerkorrektur
 - 6.5.1 Lernmotivation und Fehlerkorrektur
 - 6.5.2 Problem der Einsprachigkeit
 - 6.5.3 Effektive Fehlerkorrektur im Rahmen von LdL?
- 6.6 Beurteilungsdimension Angst
- 6.7 Beurteilungsdimension Lehrerrolle
- 7. SCHLUSSBEMERKUNGEN

ANMERKUNGEN

LITERATURVERZEICHNIS

ANHANG (Dokumentation)

**Der Anhang liegt vor und kann bei Bedarf unter folgender Adresse angefordert werden:
PD Dr. Jean-Pol Martin, Katholische Universität Eichstätt, Universitätsallee 1, 85071
Eichstätt**

Fotos von Unterrichtsszenen

Wortschatzpräsentation
Übungsleitung
Textpräsentation: Lückentext
Grammatikpräsentation

Von Schülern erstelltes Material:

Kreuzworträtsel
Wortschatzpräsentation
Grammatikpräsentation
Übung
Lückentext

Vom Lehrer erstelltes Material:

Arbeitszettel zur Textpräsentation

Classroom-phrases

- Lektüreleitung
- Diktat
- Wortschatzpräsentation

Ratschläge

- zur Vorstellung eines Textes
- zur Vorstellung eines neuen Grammatikkapitels
- zur Vorbereitung einer Übung
- Version von Martin

Diskriminationsübungsmaterial

Lehrerzentrierte Übungseinheit

Korrigierte bzw. ausgewertete Schülerarbeiten (jeweils drei verschiedene):

Hausaufgabe

Briefe

Lernzielkontrolle

Fragebögen

1. EINLEITUNG

Wenn man das Thema dieser Arbeit liest, könnte man zunächst die Frage stellen, welche Gründe wohl für eine methodische Veränderung des Französischunterrichts sprechen. Freudenstein hat 1988 darauf hingewiesen, daß die gesellschaftspolitischen Veränderungen im Blick auf Europa neue Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht stellen:

Die Schule muß [...] zur Mehrsprachigkeit erziehen, weil das Leben in Europa künftig mehrsprachige Bürger voraussetzt und braucht (343).

Auf dem Weg dahin werde es um grundlegende Reformen in der Bildungspolitik gehen, aber „nicht mehr um unterschiedliche Lernzielkomponenten oder um Fragen methodischer Strategien“ (344). Wird vor diesem Hintergrund die Erprobung einer methodischen Neuerung nicht ad absurdum geführt? Ich denke nicht. Die notwendigen schulpolitischen und fremdsprachendidaktischen Entscheidungen für grundsätzliche strukturelle Änderungen werden nicht von heute auf morgen gefällt. Sie werden auch die Praxis nicht von heute auf morgen ändern. Was also im Moment notwendig wäre, ist ein Überdenken bisheriger Unterrichtsverfahren und deren Wirksamkeit für eine Bildung des Bürgers, die Anreize setzen soll, sich auf die geforderte Mehrsprachigkeit einzulassen. Im Mittelpunkt dieser Verfahren müßten also die Förderung der Lernmotivation stehen und die Vermittlung von Techniken zur Selbstaneignung von Stoffen. Das Erlernen einer Sprache könnte so gleichzeitig Wege öffnen, sich dem Aufnehmen weiterer Sprachen zuzuwenden, indem die angewandte Strategien

selbständig auf deren Aneignung übertragen werden. Das anzustrebende Fernziel müßte dabei die Bildung der Gesamtpersönlichkeit sein, also die Förderung von Charakteren, die in der Lage sind, sich mit der wachsenden Komplexität von Welt in kritischer Selbständigkeit auseinanderzusetzen.

Inwieweit die Methode 'Lernen durch Lehren' (LdL) von Jean-Pol Martin Hilfen zur Verwirklichung dieser Utopie leisten kann, soll in der vorliegenden Arbeit evaluiert werden. Zu diesem Zweck werde ich die Methode zunächst beschreiben und in der Praxis erproben, um sie abschließend beurteilen zu können.

2. EINGRENZUNG DES THEMAS

Die genaue Eingrenzung des Themas meiner Arbeit erfolgt zunächst, indem ich 'bisher vorgebrachte Einwände' gegen die Methode 'Lernen durch Lehren', die aus der Praxis und der theoretischen Diskussion stammen, auf ihre Relevanz für die Planung meiner Unterrichtsreihe prüfe. Damit wird zugleich der didaktische Schwerpunkt dieser Arbeit näher entfaltet.

Weiterhin bedarf der Begriff 'schülerorientiert' einer genaueren Klärung, da Jean-Pol Martin die von ihm entwickelte Methode davon abgrenzt (vgl. 2.3).

2.1 Einwände im Rahmen der Praxis: Schwerpunkt lernerstarke Gruppen

Martin hat eine im Dezember 1991 durchgeführte Fragebogenaktion innerhalb des Kontaktnetzes bezüglich der Einschätzung seines methodischen Ansatzes ausgewertet; erste qualitative und quantitative Ergebnisse dieser Umfrage (E.m.U. I / E.m.U. II) liegen mittlerweile vor¹.

Ausgewertet wurden die Aussagen von 312 Befragten, von denen etwa zwei Drittel das Fach Französisch unterrichten (69,2%); zwei Drittel der Befragten erteilen Unterricht an Gymnasien (bzw. Fachoberschule) (61,2%). Als Hauptkritikpunkte werden der Zeit- und Vorbereitungsaufwand (44,1%) und Probleme bei Schülern (insbesondere mandelnde Disziplin, Unselbstständigkeit und schlechte Vorbereitung) (33%) genannt. Quantitativ weniger gewichtige Einwände beziehen sich auf den Zeitverlust im Unterricht (16,2%) und Probleme in großen Gruppen (12,8%).

Mit 8,9% steht die Fehleranfälligkeit vor dem organisatorischen Aufwand (5,0%).

Ich habe dabei zwei Kritikpunkte ausgewählt, die zwar prozentual weniger gewichtet sind, aber nach meiner Einschätzung zentrale Bedeutung haben. Probleme in großen Gruppen und Fehleranfälligkeit. Folgende Gründe sind für die Wahl relevant².

In der Aussage eines Befragten wird deutlich, welche grundsätzliche und zukünftige Bedeutung dem Problem großer Klassen durch den Einfluß des Kienbaum-Gutachtens auf schulpolitische Maßnahmen zukommt:

„Da die Klassen [und damit auch die Lerngruppen] immer größer werden (Richtzahlen!), läßt sich die Methode in Zukunft nur mehr vermindert durchführen“ (E.m.U. I: 8)³.

Man kann weiterhin davon ausgehen, daß sich die beiden Hauptkritikpunkte Zeit- und Vorbereitungsaufwand sowie Probleme bei Schülern in großen Klassen verstärkt auswirken. Insofern stellt sich die Frage, ob Martin 1985 diese Problematik nicht unterschätzt, wenn er vermutet, „daß die Klassenstärke einen wesentlichen Einfluß auf die Praktikierbarkeit der Methode ausübt, sie allerdings im Falle einer hohen Lererzahl nicht prinzipiell ausschließt“

(6). Damit ist der erste didaktische Schwerpunkt meiner Arbeit umrissen. Es gilt zu untersuchen, welche Variablen innerhalb des Bedingungsgefüges 'große Klassen' die Anwendung von LdL erschweren und wie ihnen gegebenenfalls begegnet werden kann.

Der zweite Schwerpunkt Fehleranfälligkeit gewinnt Bedeutung durch die fachspezifische Auseinandersetzung mit diesem Problem in der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion:

2.2 Einwände im Rahmen der Theorie: Schwerpunkt Fehleranfälligkeit

Erstmals im Zusammenhang mit dem Thema der Fehlerkorrektur, dem die Neueren Sprachen 6/1991 gewidmet sind, werden kritische Einwände aus der Praxis gegen die Methode in die fachwissenschaftliche Diskussion aufgenommen⁴. Munzeck stellt die Methode kurz als positiven Ansatz dar, und zwar unter dem Gesichtspunkt einer Variante des Konzepts der Selbstkorrektur. Seinen grundlegenden Einwand formuliert er folgendermaßen: „Aber gerade die Fehlerkorrektur durch die Schüler selbst markiert einen neuralgischen Punkt dieser Methode“ (598). Für diese Einschätzung liefert Mundzeck zwei Begründungen: erstens die Ineffektivität dieser Art der Fehlerkorrektur, die keinen Beitrag zur wirklichen Verbesserung etwa von Aussprachefehlern leiste, und zweitens die erneute Einschränkung der Kommunikationsbereitschaft, die durch das Gesamtkonzept erreicht werden könne.

Dieser zentralen Kritik gilt der zweite Schwerpunkt meiner Arbeit. Für seine nähere Bestimmung muß auf eine Weiterentwicklung des methodischen Ansatzes in der Praxis des Unterrichts von J.P. Martin aufmerksam gemacht werden: „Prinzipiell ist es so, daß ich jetzt in der Regel selber die Fehler korrigiere, so daß der Klassenraumdiskurs flotter läuft“⁵.

Damit zentriert sich die Fehlerkorrektur in der neueren Praxis auf die Person des Lehrers, allerdings weiterhin in Verbindung mit dem Konzept der Selbstkorrektur. Die grundsätzlichen Einwände von Mundzeck bleiben natürlich bestehen, da sie sich weniger auf die Person des Korrigierenden, als auf die Form der Korrektur beziehen. Allerdings sollte im Mittelpunkt einer Erprobung der Methode die Frage der Fehlerkorrektur durch den Lehrer stehen.

Damit ergeben sich also die beiden Schwerpunkte meiner Arbeit:

- Welche Variablen innerhalb des Bedingungsgefüges 'große Klassen' erschweren die Anwendung von LdL, und wie kann ihnen gegebenenfalls sinnvoll begegnet werden?
- Wie kann eine effektive und der Methode angemessene Fehlerkorrektur geleistet werden?

2.3 LdL als schülerorientierter Ansatz?

Im Zusammenhang mit einer genauen Eingrenzung des Themas muß auch die Frage geklärt werden, ob LdL als eine schülerorientierte Methode bezeichnet werden kann.

Um mögliche Mißverständnisse vorzubeugen, weist Martin 1985 ausdrücklich darauf hin, daß der Ausdruck „schülerorientiert“ nur einen Teilaspekt seines Modells aufgreift. Er will ihn eher als „stoffzentrierten Ansatz“ (250) verstanden wissen, der durch die entsprechende Gestaltung der Unterrichtssituation den Lerner zu einem extern definierten Kompetenzzanstieg führt, der wiederum bedeutsame Bedürfnisse deselben befriedigt.

Er wendet sich hier also gegen eine Forschungsrichtung, die dem Konzept der Schülerorientierung eine mangelnde Berücksichtigung von vorgegebenen Lernzielen vorwirft (konkret: den Stoff des Faches Französisch zu beherrschen).

Meiner Ansicht nach subsumiert sich jedoch die Forderung einer Stoffzentrierung durchaus unter dem Begriff der Schülerorientierung. Eine Schülerorientierung ohne Konzentration auf den Lernstoff ist ebenso verfehlt (und ebensowenig von den Schülern gewollt!) wie eine Stoffzentrierung, die die Erfahrungen und Bedürfnisse der Lerner außer acht läßt.

Die Gefahr eines Mißverständnisses kann m.E. eher aus dem Begriff der Stoffzentrierung erwachsen, sofern hier ein autoritärer und dirigistisch-lenkender Erziehungsstil eingeschlossen ist. Ein Beispiel für eine solche Lehrerzentriertheit nennt Grell 1974: „Diese Ideen über Schülerzentrierten [sic!] Unterricht sind ja ganz schön, aber ich muß doch dafür sorgen, daß ich (!) meine Lernziele (!) erreiche“ (76).

Demgegenüber steht die Zielsetzung eines Unterrichts, der den Schüler als Lernenden ernst nimmt und ihn dazu motiviert, seinen Lernprozeß so zu gestalten, daß er zur Erfaltung seiner Persönlichkeit beitragen kann. Ziele, Inhalte und Methoden stehen in diesem Unterrichtsprozeß in einem „dialektischen Zusammenhang“⁶. In diesem Sinne kann der Ansatz von Martin gerade als ein gelungenes Beispiel für Schülerorientierung bezeichnet werden.

Abschließend ist darauf hinzuweisen, daß eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Schülerzentrierung nach Rogers⁷ in Zusammenhang mit schülerorientiertem Unterricht fehlt, da die beiden Begriffe in der Fachliteratur unzureichend voneinander abgegrenzt sind. Diese Arbeit kann und soll auch aus diesem Grund eine genauere Differenzierung (z.B. auch in Hinblick auf ‘offenen Unterricht’) nicht leisten⁸.

Da Martin in seinen Zielsetzungen m.E. grundsätzlich übereinstimmt mit den neueren Ansätzen von ‘Schülerorientierung’ (in dem kritisch zu reflektierenden Sinne!) - sein Abgrenzungsversuch ist eher als Verteidigung gegen mögliche Einwände zu werten - werde ich ihn zur Verdeutlichung als einen schülerorientierten bezeichnen.

3. DARSTELLUNG DER METHODE

In bezug auf das Verhältnis von Theorie und Praxis ist einleitend hinzuweisen auf die Verstreutheit der Informationen zur Methode sowie deren punktuelle Weiterentwicklung in Teilbereichen aufgrund praktischer Unterrichtserfahrungen⁹. Da die theoretische Darlegung jedoch grundlegend in der Dissertation von Martin (1985) erfolgt, werde ich mich in den folgenden Ausführungen hauptsächlich auf diese stützen. Punktuell muß im Rahmen dieser Arbeit aber auch immer wieder auf andere Informationsquellen zurückgegriffen werden, insbesondere hinsichtlich der praktischen Umsetzung¹⁰.

Da davon auszugehen ist, daß die theoretischen Grundlagen der Methode in wissenschaftlich kompetenter Weise aufgenommen und verarbeitet wurden, kann es nicht Sinn dieser Arbeit sein, jene zu analysieren und kritisch zu hinterfragen. Dementsprechend gebe ich im folgenden hierzu einen zusammenfassenden Überblick. Ich konzentriere mich im weiteren Verlauf auf diejenigen Bereiche der Praxis, die im Hinblick auf den Schwerpunkt meiner Arbeit relevant sind.

3.1 Die Innovation: LdL als geschlossener Ansatz einer Theorie und Methode des Französischunterrichts

Die aus vier Teilen bestehende Dissertation bietet die nachträgliche theoretische Fundierung und Beschreibung der vom Autor im vorwissenschaftlichen Feld „naiv“ entwickelten methodisch-didaktischen „Innovation“ (5) LdL¹¹. Die Konzeption dieses geschlossenen Systems einer einheitlichen Theorie und Methode für den gymnasialen Anfangsunterricht im

Fach Französisch (GAiF) resultiert aus der kritischen Aufarbeitung der dort festgestellten Insuffizienzen: Praxis und Theorie des Unterrichts klaffen demnach weit auseinander. Nachdem Martin im 1. Teil die dem bestehenden GAiF innewohnenden Inadäquatheiten aufgezeigt hat, diskutiert er im 2. Teil die bereits existierenden optimierenden Ansätze, um im 3. Teil deren Integration und Erweiterung zu einem von ihm entwickelten Gesamtsystem darzustellen. Die optimierenden Auswirkungen seiner Innovation in der Praxis schildert er im letzten Teil.

3.2 Die Ausgangsbasis für die Innovation: Die Dominanz behavioristischer Verfahren im GAiF als 'Inadäquatheit'

Die Begründung für eine Optimierung des bestehenden GAiF sieht Martin in den Ergebnissen seiner Analyse gegenwärtiger Lehrmaterialien und Lehrpläne. Er stellt nämlich auf überzeugende Weise fest, daß diese Werke stark dominiert werden von behavioristisch beeinflussten Unterrichtsverfahren¹². Die Lehrer seien demzufolge geprägt von dem Widerspruch zwischen einer Neuorientierung auf kommunikative Lernziele einerseits und der unbewußten Verinnerlichung von behavioristisch-strukturalistischen Positionen in den Unterrichtsmethoden andererseits¹³. Ein Beispiel sei exemplarisch genannt dafür, wie Martin die gegenwärtige Gesamtsituation des GAiF einschätzt:

Er räumt den Autoren von Echanges eine „moderne“ didaktische Position ein, die der Verwirklichung realer Sprechabsichten, kognitiver Arbeit und Kontrastierung einen hohen Stellenwert zuspricht, kritisiert aber deren methodisch-didaktische Verfahren, die in der Privilegierung von Reproduktion und Imitation weitgehend an behavioristischen Lerntheorien orientiert seien¹⁴. Als einziges Positivum behavioristischer Lerntheorien hebt er deren Bedeutung für die Rolle der Habitualisierung im Fremdsprachenunterricht hervor.

Indem er derartige Verfahren für den GAiF als Inadäquatheit herausstellt, rekurriert er auf eine Vielfalt von Forschungsergebnissen aus allgemeindidaktischer (v.a. lern- und motivationstheoretischer) und fachspezifischer Perspektive. Die Bezugswissenschaften für seinen Optimierungsversuch vor dem Hintergrund einer fundierten Auseinandersetzung mit strukturalistisch-behavioristisch geprägten Verfahren sind die kognitionspsychologischen Ansätze¹⁵, die kommunikative Handlungstheorie¹⁶ und Erkenntnisse aus der Zweitspracherwerbsforschung¹⁷. Aus dem Theorierahmen dieser vier Richtungen leitet Martin grundlegende Forderungen für einen adäquaten Fremdsprachenunterricht ab:

- Es muß ein breites Feld zur Habitualisierung von Redeketten eröffnet werden.
- Diese Redeketten müssen an komplexe Handlungen geknüpft sein und einem authentischen Mitteilungsbedürfnis entsprechen.
- Das im Unterrichtsdiskurs umgewälzte Sprachmaterial muß den Lerner herausfordern, seine heuristische Kompetenz einzusetzen, und es muß gleichzeitig für den systematischen Aufbau einer epistemischen Kompetenz gesorgt werden¹⁸.

Innerhalb dieses Bezugssystems greift Martin außerdem einzelne Elemente aus Ansätzen auf, die den tradierten Unterricht optimieren wollen, durch die Verabsolutierung von innovativen Teilverfahren aber „Stückwerk“ (94) bleiben¹⁹.

In der Integration dieser Ansätze und ihrer Erweiterung um die systemlinguistische Komponente besteht die eigentliche Innovation der Methode, die „die Grammatikarbeit und die Arbeit an der Sprache zu einem Kernbestand des GAiF“ erheben will (87).

3.3 Die Grundstruktur des theoretischen Ansatzes: Kognitive Komplexität, Informationsverarbeitungsansatz und intrinsische Motivierung

Die Grundstruktur dieses Konzeptes umfaßt drei Dimensionen: die allgemeinlerntheoretische, die spracherwerbstheoretische und die motivationstheoretische.

3.3.1 Allgemeinlerntheoretische Dimension

Martin geht von zentralen Begriffen der lern- und bedürfnistheoretischen Forschung aus: Aktivität, Selbstbestimmung, Identitätsbildung, Interaktion zwischen Lernern²⁰. Als vorrangiges Ziel erzieherischen Handelns sieht er die Entwicklung von Empathie (intellektueller, aber auch emotionaler Art) und von kognitiver Komplexität an²¹. Es gilt, die kognitiven Fähigkeiten des Lerners kontinuierlich zu erweitern, indem der Lehrer die Komplexität der Lernumwelt an die Verarbeitungskapazität des Schülers angleicht. Im Unterricht muß als Voraussetzung hierfür ein Gleichgewicht zwischen der einfachen Aufnahme von informativem Material (reaktives Handeln) und der Verarbeitung bzw. Umsetzung von Lerninhalten (aktives Handeln) geschaffen werden. Martin betont ausdrücklich die Bedeutung von aktivem Handeln im Zusammenhang mit kognitiver Komplexität: „Je komplexer die Instruktion, also die kognitive Handlungsstruktur, die zur Dekodierung präsentiert wird, desto komplexer die beim Reagierenden ausgelösten Denkopoperationen, und wohl auch die dadurch ausgelösten aktiven Handlungen“ (50). Zur Realisierung dieser Zielsetzung wird der Unterricht vor das Fundament des Informationsverarbeitungsansatzes gestellt²²:

3.3.2 Spracherwerbstheoretische Dimension

Der Lehrer muß dafür sorgen, daß Räume für die Planung und Verbalisierung komplexer Handlungen geschaffen werden, um so kognitives entdeckendes Lernen zu ermöglichen. Dies geschieht in einem dialektischen Prozeß von bewußtem (intentionalem) und unbewußtem (inzidentellem) Lernen.

Intentionales Lernen findet überall dort statt, wo das System Fremdsprache im metasprachlichen Diskurs thematisiert wird, also v.a. im Bereich der Aussprache (Imitation / systematische Ausspracheübungen) und beim Memorieren von Paradigmen und zweisprachigen Wortgleichungen. Inzidentelles Lernen vollzieht sich hingegen in der permanenten Begegnung mit unfiltrierter Sprachtotalität²³.

Der dialektische Prozeß von Bewußtmachung und Anwendung, Kognitivierung und Habitualisierung, Erfassung und Automatisierung, Aktion und Reaktion kann initiiert werden durch zwei grundlegende Maßnahmen zur Neuorganisation von Unterricht:

- Den Schülern müssen sprachbezogene komplexe Handlungen übertragen werden.
- Die Unterrichtssituation muß als „grundauthentische Situation zum Klassenraumdiskurs“ (117) genutzt werden.

Eine solche Umstrukturierung optimiert nach Martin den Unterricht, weil sie „einen kontinuierlichen intrinsisch motivierten Lernprozeß“ in Gang setzt (118, Hervorhebung von mir).

3.3.3 Motivationstheoretische Dimension

In bezug auf das Ziel der intrinsischen Motivierung konzentriert sich Martin auf das linguistische Motivationspotential des Sprachsystems und die sozialen Anregungsmomente. Der notwendig Motivationsanreiz durch „Abwechslung in den Stimuli“ (120) wird geschaffen durch die unterschiedlichen Individuen einer Klasse, die als Instruktionsquelle fungieren. Die motivationssichernde Aktivität des Lehrers besteht in der Bereitstellung eines stimulativ reichhaltigen Stoffangebotes und in der Reduktion der „disfunktionalen Kontextvariablen“ (122). Abzubauenen Kontextvariablen können nach Martin Unruhe im Klassenzimmer sein, Lärm, Angst, aber auch Emotionen²⁴.

3.4 Die praktische Umsetzung des theoretischen Ansatzes: Das Konzept einer Neuverteilung von Unterrichtsaktivitäten

Die in der Theorie befürwortete Reorganisation des Unterrichts besteht in einer Neuverteilung von Unterrichtsaktivitäten und vollzieht sich auf zwei Ebenen:

a) Aktives, intentionales Lernen wird ermöglicht durch den „freien Zugang zu den Wissensquellen“ (127) und deren eigenständige Aufbereitung nach individuell entwickelten Lernstrategien. Methodisch geschieht dies in der Entfaltung didaktischer Aktivitäten: bei der Präsentation von Stoff, die eine eigene Strukturierung und Aneignung voraussetzt, bevor der Stoff weitergegeben wird, und bei der gegenseitigen Stoffabfrage im Übungs- und Memorierbereich, die die Entwicklung denkfördernder Interventionen impliziert. Durch diese Übertragung von Lehrfunktionen auf die Schüler soll deren Anteil an Unterrichtsaktivitäten deutlich gesteigert werden können.

b) Inzidentelles Lernen vollzieht sich auf der breiten Anwendungs- und Automatisierungsebene des Klassenraumdiskurses. Die Begegnung mit der Sprachtotalität geschieht sowohl im Diskurs als auch im Umgang mit den Lehrmaterialien. Die durchgängige Verwendung der Fremdsprache soll hierbei zu einem „signifikanten Anstieg authentischer Redewechsel“ (164) führen.

Im Verlauf einer detaillierten Bestandsaufnahme von Lehrfunktionen im Unterricht prüft Martin eingehend, welche davon auf die Schüler übertragbar sind. Entscheidende Reorganisationen vollziehen sich v.a. in den Bereichen von Planung und Durchführung²⁵.

3.4.1 Übernahme von Lehrfunktionen bei der Planung von Unterricht

Im Bereich der Planung sollten die Bereitstellung des Stoffes und die Lernzielsetzung allein vom Lehrer geleistet werden; er stützt sich dabei auf das bereits didaktisch aufbereitete Lehrmaterial, das er gegebenenfalls ergänzt. Die Didaktisierung des Stoffes, seine Analyse und Auswahl, muß ebenfalls der Lehrer übernehmen, während die Stoffaufbereitung im Hinblick auf dessen Vermittlung vollständig in die Hand der Schüler gegeben werden kann.

Die komplexen kognitiven Tätigkeiten, die dazu angewendet werden müssen - Vorstrukturierungsoperationen, Komplexitätsreduktion, Wahl einer Darstellungsstrategie und der Lernwege -, setzen ein intensives Eindringen in die kognitiven Prozesse der Mitschüler voraus.

Damit werden nicht nur Empathie und Rollenübernahme gefördert, sondern auch ein bewußteres und kompetenteres Umgehen mit den eigenen Lernprozessen.

3.4.2 Übernahme von Lehrfunktionen bei der Durchführung von Unterricht

Im Bereich der Durchführung obliegt dem Lehrer die Motivierungsfunktion (Aktivierung und Konsensbildung). Alle anderen Funktionen werden ansatzweise oder sogar schwerpunktmäßig von den Schülern übernommen.

Die Kontrolle erfolgt auf der Ebene institutionell vorgeschriebener Lernergebnisse durch den Lehrer, während die Kontrolle durch die Schüler auf der Ebene des Diskurses zu permanentem Mitdenken und zur Entwicklung einer adressatenfreundlichen Interventionsstrategie verhilft.

Der implizite Erwartungshorizont der angestrebten Zielwerte kann allmählich von den Schülern selbst definiert werden; aus dieser Funktion der auf die Lerngruppe bezogenen Normsetzung kann sich der Lehrer also schrittweise zurückziehen.

Die Organisation der Stoffeinteilung (Verteilung des Stoffs auf die einzelnen Unterrichtseinheiten) und der Sozialformen übernimmt der Lehrer, während die Schüler die Aufgaben- und Redevertelung im Klassenzimmer organisieren können. Da diese Funktion einen breiten Raum im Unterrichtsgeschehen einnimmt, erfolgt eine starke Zunahme von zielsprachigen Sprechakten und eine Automatisierung von Redeketten, die auf authentischen Sprechabsichten beruhen.

Eine schwerpunktmäßige Übernahme von Lehrfunktionen durch die Schüler erfolgt weiterhin auf der Ebene von Information und Korrektur. Die Aufgabe des Lehrers bleibt die Vorstellung alternativer Lernwege und die abschließende Ergänzung von Wissenslücken. Die grundsätzliche Vermittlung von Informationen kann jedoch von den Schülern geleistet werden. Auch bei der Korrektur hat der Lehrer nur mehr eine begleitende und ergänzende Funktion²⁶. Der Nachvollzug von Gedankenketten und die daraus erfolgende Fehlerdiagnose verhelfen den Schülern zur Entwicklung von metasprachlichen Hilfestellungen. Das impliziert wiederum die Herausbildung von Empathie und eine Erhöhung der Sprechakte.

Auf der Ebene der Darbietung besteht die einzige Funktion des Lehrers darin, den Schülern alternative Präsentationsweisen nahezubringen. Neben der Stoffaufbereitung bildet damit die Präsentation von Stoff die entscheidende Kompetenz, die beim Schüler herausgebildet werden soll. Die Realisierung einer komplexen Handlungskette in der Zielsprache ist im fachspezifischen Bereich der Hauptvorteil einer Schülerdarbietung; diese wird zudem adressatengerechter sein, weil die Schüler „aufgrund ihrer frischen Lernerfahrung u.U. besser als ein Lehrer wissen, wo die Schwierigkeiten liegen, [sic!] bzw. wie auf diese Schwierigkeiten eingegangen werden kann“ (137). Das erzieherische Ziel der kommunikativen Kompetenz wird schwerpunktmäßig herausgebildet über die zu entwickelnde Fähigkeit, Strukturen so zu präsentieren, daß der Lernpartner sie aufnehmen kann.

3.4.3 Optimierung des GAI-F durch die Übernahme von Lehrfunktionen

Martin hat in einer Langzeitstudie nachgewiesen, daß dieses Konzept der Neuverteilung von Unterrichtsaktivitäten tatsächlich zu den von ihm anvisierten Optimierungen führt²⁷.

Während der traditionelle Unterricht eine Dominanz der Lehrersprechanteile im Verhältnis 3:1 aufweist²⁸, konnte mit LdL in routinisierten Bereichen eine „Vervierfachung der sprachbezogenen Schülerimpulse“ erreicht werden (214). Neben dieser auffallenden Umschichtung der Sprechanteile muß die gleichmäßige Verteilung der Redeakte zwischen den Schülern herausgestellt werden sowie die „starke Erweiterung, Ausdifferenzierung und Komplexivierung“ (246) der Schüleräußerungen in der Fremdsprache. Belegt werden konnte ebenfalls, daß die Didaktisierungs- und Durchführungsfunktionen auf die Schüler übertragbar sind und daß ein rascher Aufbau der kommunikativen und metasprachlichen Kompetenzen in der Zielsprache erfolgt. Auch die selbstbestimmte und dauerhafte Konzentration der Schüler auf das Sprachsystem konnte nachgewiesen werden.

Welche konkreten Konsequenzen sich aus der in diesem Kapitel beschriebenen Innovation zur Optimierung des GAiF ergeben, soll im Rahmen der Planung meiner Unterrichtsreihe ausgeführt werden.

4. PLANUNG DER UNTERRICHTSREIHE

Die in der Darstellung der Methode ausgeführte Neuverteilung von Unterrichtsaktivitäten erfordert konkrete organisatorische Maßnahmen in der Unterrichtsplanung. Da diese grundsätzlich innerhalb der Methode LdL gelten, gehe ich zunächst darauf ein, bevor ich die speziellen Bedingungen analysiere, die die konkrete Planung meiner Unterrichtsreihe betreffen.

4.1. Organisatorische Maßnahmen zur Förderung von Denkprozessen: Wechsel der Sozialformen und Intensivierung der Verarbeitungsphasen

Bei der Schulung der aufzubauenden didaktischen Kompetenz stellt Martin den Denkprozeß in den Mittelpunkt. Um Denkprozesse im Unterricht sinnvoll anzuregen und zu begleiten, sind v.a. zwei grundlegende Bedingungen zu beachten: Die Form der Denkhilfe sollte in der mentalen Begleitung des Suchprozesses bestehen anstatt in der sofortigen Nennung der Problemlösung; des weiteren sollte den Lernern die Entwicklung und Vollendung von Denkprozessen „in Ruhe und ohne Zeitdruck“ (152) ermöglicht werden. Hierzu eignen sich nach Martin besonders gezielt eingesetzte Phasen der Partnerarbeit. Um eine optimale Entfaltung von Denkprozessen zu gewährleisten, sollte dementsprechend die Wahl der Sozialformen korrespondieren mit der Struktur der anvisierten Lernereignisse: Frontalunterrichtliche Arrangements sind bei der Präsentation von Stoff angebracht, während eine intensive Auseinandersetzung mit dem Problem am ehesten in Einzelarbeit geleistet werden kann. Festigung und Kontrolle erfolgen optimal in Partnerarbeit; die Übungsphasen können im Plenum oder in der Kleingruppe durchgeführt werden. Konkret bedeutet das für den Unterricht nach LdL eine Aufteilung des Unterrichts in drei Sozialformen: a) Frontalunterricht, b) Arbeit im Plenum oder in der Kleingruppe, c) Einzel- oder Partnerarbeit²⁹.

Martins Kritik am behavioristisch geprägten Unterricht bezieht sich u.a. auf die Tatsache, daß nur perfekte, also fehlerfreie Äußerungen als Lernerfolg gewertet werden³⁰. Das hat eine Simplifizierung und Isolierung der zu erlernenden Strukturen zur Folge, deren genaue

Beherrschung unverhältnismäßig viel Zeit in Anspruch nimmt. Dadurch bekommen Präsentations- und Wiederholungsphasen gegenüber der Transferphase ein zu starkes Gewicht - und dies steht der Forderung nach kommunikativer Kompetenz diametral entgegen.

Aus kognitivistischer Sicht sollte demgegenüber der Schwerpunkt auf der Verarbeitungsphase liegen, da hier der Lerner sein eigenes kognitives Struktursystem unbewußt und schrittweise anreichern kann durch die Begegnung mit der unfiltrierten Sprachtotalität. Die Konsequenzen einer solchen Anreicherung, die sich in der Kommunikation vollzieht, wären, „daß keine allzu scharfe Phasentrennung erfolgen sollte, sondern ein permanenter dialektischer Prozeß von Neubegegnung und Anwendung stattzufinden hätte“ (67, Hervorhebung von mir). Für die Planung der Unterrichtsreihe bedeutet dies, daß die Einzelstunden nicht im klassischen Dreischritt konzipiert werden, sondern im Wechsel von Präsentations- und Verarbeitungsphasen.³¹

Da es sich bei der Herausbildung der didaktischen Fähigkeiten um einen schrittweisen Aufbau von Planungs- und Durchführungskompetenzen handeln muß, ist am Anfang des Lernprozesses mit einem verhältnismäßig hohen Zeitaufwand zu rechnen. Außerdem kommt den Faktoren einer systematischen Instruktion (Erstellung von Lernhilfen) und der Transparenz (Metadiskurs!) eine große Bedeutung zu. Auch der Aufbau der Sprachkompetenz muß entsprechend systematisch von Anfang an erfolgen (Einführung des französischen Alphabetes, „Classroom-phrases“). Weil die Schulung der didaktischen Handlungskompetenz auf die konkreten Bedingungen der Lerngruppe zugeschnitten sein muß, gehe ich im Anschluß auf jene Faktoren ein, die für eine Anwendung der Methode beachtet werden müssen.

4.2. Bedingungsanalyse

Um die Anwendung der Methode an die speziellen Bedingungsfaktoren anzugleichen, müssen diese in der Planung genau analysiert werden. In einem ersten Teil erfolgt die Prüfung der gesellschaftlich vorgegebenen Forderungen, vor deren Hintergrund die Lernziele legitimiert werden müssen. Als zweiter Schritt schließt sich die Charakterisierung des organisatorischen und zeitlichen Rahmens an, in dem der Unterricht stattfindet. Im dritten Abschnitt sollen die organisatorischen und methodisch-didaktischen Voraussetzungen geklärt werden, auf die in der Unterrichtsreihe aufgebaut werden kann. Abschließend soll ein genaues Bild der Lerngruppe entworfen werden, in der die Reihe durchgeführt wird. Dabei werden teilweise schon dort didaktische Konsequenzen gezogen, um später Wiederholungen zu vermeiden und dem Leser ein ständiges Blättern zu ersparen. Teilweise werden auch erst in späteren Ausführungen Lernvoraussetzungen thematisiert, um sie unmittelbar innerhalb fachspezifischer Zusammenhänge schwerpunktmäßig zu diskutieren (z.B. die Frage der Einsprachigkeit).

4.2.1 Legitimation der Lernziele: Richtlinien NRW und Schülerorientierung

In den Ausführungen zur Schülerorientierung (2.3) habe ich bereits darauf hingewiesen, daß der Ansatz von Martin den neueren allgemein-didaktischen Konzepten von Unterricht entspricht. Bei der Durchsicht der vorgegebenen Vorläufigen Richtlinien für die Sekundarstufe I muß schon deren Abfassungsdatum (1978) zu einer kritischen Prüfung führen, denn die „Forderung nach einem offenen, schülerorientierten Fremdsprachenunterricht“ war nach übereinstimmenden Aussagen von Erziehungs- und

Fachwissenschaftlern noch Mitte der 80er Jahre nicht in die Fachdidaktiken aufgenommen werden.³²

Das grundlegende Richtziel ist die Kommunikationsfähigkeit des Schülers in der Zielsprache; hierin stimmt der Ansatz von Martin überein mit den Richtlinien. Indem Martin die zugelassenen Lehrwerke als Grundlage des Unterrichts benutzt, basiert die Methode zugleich auf den institutionell legitimierten Lerninhalten. Bei der Gestaltung der Unterrichtsphasen gibt es jedoch wesentliche Unterschiede im methodischen Vorgehen.

Die Richtlinien betonen die Phase der Sprachverarbeitung als imitative Phase, in der „zunächst partner- und situationspezifische Rollen nachahmend“ übernommen werden (9). Als geeignete Arbeitsweise sehen sie streng gesteuerte Strukturübungen an (‘exercices structuraux’), deren Effektivität für eine Umsetzung in authentischen Sprechsituationen jedoch nicht nur von Martin überzeugend in Frage gestellt worden ist (vgl. 3.2. und 4.5.2.2). Die Richtlinien sehen die Gefahr einer „kommunikationsfremde[n] Aneinanderreihung von Satzmustern“ zwar selbst (20), können aber keine wirksame Alternative bieten. Gegenüber der breit ausgeführten Verarbeitungsphase müssen die wenigen Zeilen zur Anwendungsphase nicht nur als quantitativ (ein kleiner Abschnitt im Vergleich zu vier Seiten Text!), sondern auch als qualitativ schwach bezeichnet werden: Als Transfer ist z.B. eine ‘freiere Textgestaltung’ vorgesehen, in der eine Variation erreicht wird durch das Ersetzen von ‘tu veux’ durch ‘tu feras’ (24). Die Einbeziehung von realen Sprechabsichten und Kognitivierung erfolgt nur in Ansätzen (z.B. im erst für spätere Phasen vorgeschlagenen Verfassen eines Briefes). In der Bevorzugung repetitiver und imitativer Verfahrensweisen sind die vorläufigen Richtlinien damit deutlich behavioristisch orientiert. Insofern können die von Martin angewendeten methodischen Verfahren nicht durch die Richtlinien legitimiert werden. es ist aber eindeutig, daß letztere sich nicht auf dem Stand der aktuellen fachdidaktischen Diskussion bewegen, die auf breiter Ebene geprägt wird von der Betonung einer spontanen und kreativen Sprachanwendungs-kompetenz³³.

Der institutionellen Absicherung bedürfen hingegen die grundlegenden fertigungsbezogenen Teilziele. Die Grundfertigkeiten ‘compréhension écrite’ und ‘expression écrite’ werden geschult durch die für die Präsentationen notwendige Aufbereitung von Texten. Sowohl eine detaillierte Informationsaufnahme als auch deren schriftliche Formulierung stellen hohe Anforderungen an den Schüler. ‘Compréhension orale’ und ‘expression orale’ werden bei dem in der Fremdsprache geführten Klassenraumdiskurs und bei den durch die Schüler zu übernehmenden Lehrfunktionen besonders gefördert. Die belegte Erhöhung des Schülersprechanteils (vgl. 3.4.3) zeigt, daß die genannten Fertigkeiten durch die Methode LdL besser trainiert werden als im herkömmlichen Unterricht.

Im Hinblick auf Schülerorientierung müssen nicht nur fachspezifische Lernziele geprüft werden, sondern auch fachübergreifende. Auch hierin entspricht der Ansatz von Martin in besonderer Weise den Anforderungen. Ich beziehe mich auf die in den Richtlinien für die Sekundarstufe II aufgestellten allgemeinen Lernziele eines „ganzheitlichen Lernprozesses“ (14). Ein Erreichen dieser Ziele in der Oberstufe ist unmöglich, wenn sie nicht schon in der Mittelstufe als verbindliche Handlungsorientierungen anvisiert werden. Aus diesem Grund müssen die „Prinzipien und Formen selbständigen Arbeitens“ und die Voraussetzungen für eine Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung“ (14) so früh wie möglich trainiert werden. Die Übertragung der beschriebenen Lehrfunktionen auf die Schüler dient dem Erreichen dieser Ziele. Im Umgang mit den zu präsentierenden Texten finden Methodenreflexion und Sachangemessenheit ebenso ihren Platz wie die Bereitschaft zur Verständigung und zur Zusammenarbeit bei der gemeinsamen Vorbereitung der Aufgaben; zugleich ist die hierfür notwendige Empathie die Voraussetzung für die kritische Auseinandersetzung mit anderen Wertvorstellungen. Der selbständige Einsatz von Arbeits- und Hilfsmitteln schult dabei außerdem die geforderten instrumentellen Fertigkeiten.

Zusammenfassend ist die Übereinstimmung der Methode mit Lernzielen und -inhalten zu betonen, die sich an den neueren allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Prinzipien orientieren, deren Festlegung in den Richtlinien allerdings noch aussteht.

4.2.2 Zeitlicher und organisatorischer Rahmen der Unterrichtsreihe

Der enge zeitliche Rahmen, der dieser Arbeit von außen gesetzt wird, sowie zusätzliche terminliche Einschränkungen (Karneval vorher und meine anschließende Teilnahme an einer Fahrt der Klasse 10, die ich in Eigenverantwortung unterrichte) führen dazu, daß für die Unterrichtsreihe nur zwei Wochen zur Verfügung stehen: vom 9.3.92 bis zum 19.3.92. Falls sich jedoch zeitliche Verschiebungen ergeben sollten, kann die Lernzielkontrolle vom Fachlehrer beaufsichtigt und das Schreiben eines Briefes als Hausaufgabe gegeben werden (vgl. 4.4.1 u. 4.4.2). Die Unterrichtsstunden liegen montags in der 4. Stunde (10.40 - 11.25 Uhr) , mittwochs in der 1. und 2. (8.00 - 8.45 / 8.50 - 9.35 Uhr) und donnerstags in der 6. Stunde, die um 5 Minuten gekürzt ist (12.35 - 13.15 Uhr). In der Einzelstunde am Donnerstag vorher habe ich am Schluß der Stunde Gelegenheit dazu, die Reihe anzukündigen und einige organisatorische Dinge zu klären (Sitzordnung, Mitbringen von Arbeitsmaterialien, z.B. Folien). Für die Planung der Reihe ergibt sich aus den stundenplantechnischen Voraussetzungen die besondere Beachtung der Randstunden am Donnerstag, in denen mit verminderter Aufnahmekapazität und Aufmerksamkeit zu rechnen ist (vgl. 4.4.1). Die höchste Konzentration und Mitarbeitsfähigkeit ist in den Stunden am Mittwoch zu erwarten und sollte entsprechend genutzt werden (vgl. 4.3.2).

Die organisatorische Voraussetzungen im Klassenraum sind für die große Gruppe zwar nicht ideal, aber durchaus akzeptabel. Die Sitzordnung (Hufeisenform) muß für jede Stunde neu her-gestellt werden; dies ist mit relativ großem Aufwand verbunden, da der Platz kaum ausreicht. Ein Overheadprojektor auf einem fahrbaren Tischchen steht in einem Raum auf Klassenebene zur Verfügung. Bei hellem Licht kann der Klassenraum verdunkelt werden, um die Sicht auf den OHP zu verbessern, die teilweise nicht ideal ist. Die Schüler bekommen deshalb die Aufgabe, sich zwei möglichst dunkle und relativ dick schreibende farbige Folienstifte (und eine Overheadfolie) zu besorgen.

4.2.3 Lernvoraussetzungen: Vorphase, Anfangsunterricht ab Klasse 9,

3. Fremdsprache

Der Zeitaufwand, der für einen schrittweisen Aufbau von Kompetenzen notwendig ist, wird dadurch reduziert, daß die Klasse über einen Zeitraum von 5 Wochen bereits in grundlegenden Teilen nach LdL unterrichtet worden ist. Die Schüler übernehmen die Stunden- und Übungsleitung in Wiederholungs- und Festigungsphasen sowie kürzere Wortschatz- und Textpräsentationen. Hier konnten bereits verschiedene Lernschritte erfolgen: die Einführung des französischen Alphabetes und des Vokabulars für den Klassenraumdiskurs (Diktat, Lektüre- und Stundenleitung); die Anleitung, auf welche Art neue Wörter eingeführt und wie Kontrollfragen gestellt werden können (vgl. Anhang S. 9-11). Innerhalb dieser „Vorphase“, konnten sich Schüler und Lehrer an den grundsätzlichen Umgang mit der Methode gewöhnen.

Die dort gemachten Erfahrungen können an den entsprechenden Stellen in die Planung einfließen. Alle Schüler haben also schon mindestens zweimal vor der Klasse gestanden - einmal, um einen zuvor erarbeiteten Wortschatz zu präsentieren (zu zweit, Kollokationen aus

dem Bereich Freizeitaktivitäten), und das andere Mal, um eine Textpräsentation zu leisten (zu dritt, kurze Abschnitte à höchstens fünf neue Vokabeln, Lektion 4 A: „Un club journal au collègue du Vallon“). Dadurch haben sie sich auch an die vorher nicht übliche Gruppenarbeit in überschaubarem Rahmen einstellen können. Die Wahl der Partner war dabei freigestellt.

Einige Stunden wurden in diesem Zeitraum auch vom Fachlehrer übernommen, der die Methode gerne selbst ausprobieren wollte. Aus unterrichtstechnischen Gründen wurde nach Beginn des neuen Schulhalbjahres der Unterricht für drei Wochen wieder vollständig vom Fachlehrer übernommen; da er bis auf einige Übungsphasen im traditionellen Unterrichtsstil unterrichtete, ist für die Unterrichtsreihe selbst zunächst wieder mit gewissen Eingewöhnungs- und Umstellungsschwierigkeiten für die Schüler zu rechnen.

Problematisch ist der Gegensatz zwischen den hohen Anforderungen an die didaktischen und methodischen Kompetenzen der Schüler und dem quantitativ niedrigen Stand ihrer Französischkenntnisse; die Gruppe lernt im zweiten Halbjahr Französisch. Der hier impliziten Gefahr der Überforderung muß im einzelnen begegnet werden (vgl. z.B. das Problem der Einsprachigkeit).

Eine weitere Schwierigkeit dürfte daraus erwachsen, daß alle Schüler Französisch als 3. Fremdsprache gewählt haben, nach Englisch und Latein. Beim Erlernen der dritten Sprache, bei diesen Schülern nach der entscheidenden Prägung durch einen ‘pauk-orientierten’ Lateinunterricht, ist mit einer Verfestigung von rezeptiven Lerngewohnheiten zu rechnen. Bei den Vokabelpräsentationen zeigte sich bei manchen Schülern die Tendenz, keine kreative Semantisierung zu überlegen, sondern einfach die deutsche Übersetzung zu liefern. Durch Erinnerung an die verschiedenen Präsentationsmöglichkeiten (vgl. Anhang S. 11) habe ich versucht, die Schüler für eine andere Darstellungsmöglichkeit zu sensibilisieren. Eine kognitive Erfassung grammatischer Phänomene dürfte den Schülern eher leicht fallen, weil sie durch die lateinische Grammatik das logische Durchdringen von Strukturen trainiert haben; allerdings ist dabei zu bedenken, daß eine aktive Durchdringung des Stoffes und dessen didaktische Aufbereitung selbst für fremdsprachlich geschulte Schüler Neuland bedeutet. Es sollten also nur gute Schüler für diese Art der Aufgaben ausgesucht werden.

Die mündlichen kommunikativen Fähigkeiten der Schüler sind verhältnismäßig schlecht. Dies liegt zum einen an der eben genannten Problematik der 3. Fremdsprache (Gewöhnung an ‘Pauken’; in Latein findet keine freie mündliche Kommunikation statt), zum anderen aber auch an der steilen Progression des Lehrwerks, die ein intensives Training der Aussprache erschwert und wenig Raum läßt für frei gewählte authentische Sprechabsichten. Der Fachlehrer hatte aus diesem Grund auf Diskriminationsübungen verzichtet; er versuchte aber, eine Vielzahl eigener motivierender Materialien in den Unterricht einzubringen (z.B. eine Übersicht bisher gelernter Strukturen „Was ich schon kann“). Im großen und ganzen bleibt der abwechslungsreich gestaltete Unterricht dabei jedoch sehr lehrerzentriert und auf reaktives Handeln konzentriert. Der Fachlehrer formuliert z.B. Faux / Juste-Übungen als Fragen zum Text (wogegen an sich noch nichts einzuwenden ist), läßt die Schüler aber nie selber Fragen frei formulieren. In der Unterrichtsreihe sollten also kürzere Phasen eingeplant werden, in denen sich die Schüler an freies, aber textbezogenes Sprechen gewöhnen können (z.B. Fragen zum Text selbst formulieren). Innerhalb dieser Phasen sollte viel Zeit zum Überlegen gelassen werden. Zur Schulung der Aussprache ist es m.E. unabdingbar für den Anfangsunterricht diskriminatorische Übungen einzuführen (vgl. 4.5) - auch wenn Martin auf eine verstärkte Schulung von Teilfertigkeiten verzichten will (Martin 1985: 64).

In Anbetracht der Komplexität der Aspekte die mit der Beurteilung des Leistungsniveaus eines Kurses zusammenhängen, beschränke ich mich auf einige Angaben, deren Subjektivität mir voll bewußt ist. Auffällig ist neben der bei allen Schülern schwach ausgeprägten freien mündlichen Kommunikationsfähigkeit eine hohe Zahl sehr guter Schüler und ein breites

Mittelfeld bei wenigen schlechten Schülern. Zurückzuführen ist diese Verteilung wohl u.a. auf die hohe Anfangsmotivation des Kurses. Unterschiede in der mündlichen Beurteilung von Schülern traten zwischen mir und dem Fachlehrer dann auf, wenn es sich um ängstliche Schüler handelte, denen ich in der Regel mehr Können zutraute (z.B. Stefan, der immense Probleme mit der Aussprache hat).

Es ist die erste Gruppe dieser Größe, die der Fachlehrer (und auch ich) zu unterrichten hatte. Seine Methode, die Klasse zur Ruhe zu bringen, basiert auf einer Verschärfung des Lerntempos; insofern ist eine gewisse Unruhe in der Gruppe in bestimmten Phasen als normal zu bezeichnen, zumal der Lehrer einen bestimmten Unruhepegel fast ständig zuläßt. In von mir geleiteten Gruppen lege ich im Gegensatz dazu mehr Wert auf eine ruhige Arbeitsatmosphäre. Im Blick auf den zwischenzeitlichen Lehrerwechsel dürfte die allgemeine Unruhe jedoch wieder angestiegen sein, die ich in meinem Unterricht in der Vorphase erreicht hatte. Es ist auch denkbar, daß der Neuigkeitswert der Methode sich in der Zwischenzeit abgenutzt hat. Da eine Verschärfung des Lerntempos im Rahmen von LdL schwierig ist, muß im Rahmen der Planung die Frage der Disziplin angesprochen werden (vgl. 4.4). Auf die Frage, welche spezifisch fachlichen Fähigkeiten bei den Schülern vorliegen, gehe ich im Kapitel 4.3 ein.

4.2.4. Bedingungsfaktoren innerhalb der Lerngruppe: fehlende Gruppenintegration, gehemmte Gesamtmentalität

Die Lerngruppe von 31 Schülern setzt sich zusammen aus 18 Mädchen und 13 Jungen. Diese Schüler kommen aus drei verschiedenen Klassen: 8 Schüler aus der Klasse 9 A (4 Mädchen / 4 Jungen), 11 aus der 9 B (7 Mädchen / 4 Jungen) und 12 aus der 9 C (7 Mädchen / 5 Jungen). Diese ausführliche Auflistung zeigt deutlich, daß mit einer internen Aufsplitterung der Großgruppe in eine größere Zahl kleinerer Gruppen gerechnet werden muß, die sich nach Geschlechts- und Klassenzugehörigkeit bilden. Die Schüler der unterschiedlichen Klassen kennen sich zudem untereinander kaum, da die Klassen räumlich weit auseinanderliegen und keine gemeinsamen Aktivitäten stattfinden, die eine Annäherung ermöglichen würden. Der Fachlehrer hat zu Beginn des Schuljahres keinen Versuch gemacht, die Beziehung der einzelnen Gruppen untereinander zu stärken, abgesehen von der (nicht streng beachteten) Verpflichtung, beim gegenseitigen Aufrufen nach dem 'Schneeballsystem' einen Schüler einer anderen Klasse aufzurufen. Der Frage der Gruppenintegration sollte also in der Planung ein besonderes Interesse gelten (vgl. 4.4, bes. 4.4.2).

Der entwicklungspsychologischen Dimension der Pubertät und den damit verbundenen „ambivalenten Gefühlstendenzen“³⁴ kommt in dieser Lerngruppe große Bedeutung zu. Die Schüler bewegen sich in einem sozialen Bezugsfeld, dessen einzelne Gruppenmitglieder sie kaum kennen. Zugleich aber bietet diese Gruppe ein reichhaltiges Reservoir an Identifikationsangeboten, nach denen die Jugendlichen in diesem Alter verstärkt suchen.

Dieser Zwiespalt zwischen dem Gefühl des Sich-fremd-Fühlens einerseits und dem Wunsch nach Anerkennung und Integration andererseits hat einen unsicheren und gehemmten Umgang miteinander zur Folge. Das gesamte Verhalten im Unterricht wird geprägt von ängstlicher Zurückhaltung, die sich z.B. in leisem Sprechen und stockender Reaktion bei direkter Anprache äußert. Die Unsicherheit wird in dieser Gruppe von fast allen Teilnehmern überspielt durch den Rückzug auf vertrautes Gebiet, nämlich die Beziehung zu den Mitschülern, die bereits bekannt sind. Das Problem der Ängstlichkeit und der Disziplin hängen von daher also durchaus zusammen - durch intensive Unterhaltung mit dem Nachbarn kann beispielsweise nach außen Zugehörigkeit demonstriert werden. Das Hauptproblem der Gruppe ist also in der als gehemmt einzuschätzenden Gesamtmentalität zu sehen. Um die

Anforderungen durch die Aufgabenstruktur nicht unnötig zu erschweren, sollte deshalb bei der Verteilung der Gruppen weitestgehend die freiwillige Zusammensetzung beachtet werden, die in der Vorphase deutlich wurde - auch wenn dadurch die erforderliche Gruppenintegration auf anderen Gebieten geleistet werden muß. Bei einigen Schülern werde ich davon allerdings abgehen; exemplarisch sei hier Harriet genannt. Innerhalb der durchweg sehr stillen Mädchengruppe fällt Harriet durch ihre laute und burschikose Art auf (sie spielt u.a. Hockey); sie hat zudem eine sehr schlechte Arbeitshaltung und fehlt sehr oft, eine Tatsache, die die relativ isolierte Stellung in der Klasse noch unterstützt. Eine Zusammenarbeit mit Janina und Beyza dürfte sich für sie als förderlich erweisen, da beide eine positive Arbeitshaltung und ein recht hohes Engagement zeigen. Sie können insofern als Modell wirken, da sie sich weder von Harriet einschüchtern lassen noch ihr die Arbeit abnehmen.

Bei den insgesamt durchweg vorsichtigen und gehemmten Jungen fallen drei Schüler auf. Christian zeichnet sich durch ein robustes Selbstbewußtsein und ein positives Selbstkonzept aus. Bei den Präsentationen in der Vorphase war er der einzige, der Souveränität mit einer kreativen Darstellung verband, die durch ihre theatralisch-komische Art und Mitarbeiter herausforderte. Er ist ein guter Schüler und mit Spaß bei der Sache, kann sich allerdings phasenweise schlecht konzentrieren. Eine genaue Kontrolle der Hausaufgaben mit entsprechenden Anmerkungen hat sich bei ihm als positiv erwiesen. Seine fachspezifischen Fähigkeiten sollten durch eventuelle Zusatzaufgaben weiter ausgebaut werden. Die darstellerischen Fähigkeiten können für problematische Randstunden genutzt werden (vgl. 4.4.1). Zwei relativ schlechte Schüler, die keine feste Bezugsperson im Kursverband haben, Jonas und Jakob, versuchen, ihre Sicherheit in der Rolle des 'Klassenclowns' zu finden. Bei Jakob ist dieses Verhalten mit einer relativ starken Selbstsicherheit verbunden, während Jonas ein sehr instabiles Selbstwertgefühl und eine mangelnde Arbeitsdisziplin zeigt. Beide Schüler stören zwar teilweise den Unterricht mit ihren vorlauten Bemerkungen, sind aber in keiner Weise als aggressiv oder destruktiv zu bezeichnen. Im Verlauf der Vorphase konnte durch eine Mischung von gezielter Verstärkung, also positiver Verstärkung von erwünschten und negativer Verstärkung von unerwünschten Verhaltensweisen, und negativer Verstärkung von unerwünschten Verhaltensweisen, und Verschaffung von Erfolgserlebnissen eine relativ harmonische Einbindung in die Lerngruppe erfolgen³⁵. Das Aktivationspotential kann bei Jakob durch die Übertragung von organisatorischen Funktionen für den Lernprozeß fruchtbar gemacht werden. Seine durchsetzungsfähige und selbstbewußte Art kann bei der Stundenleitung den anderen Schülern als Vorbild dienen.

Abschließend ist im Hinblick auf die Bedingungsfaktoren folgendes zu unterstreichen: Die Schüler haben zwar schon eine gewisse Übung in grundlegenden Präsentationstechniken, aber die fehlende Gruppenintegration und die gehemmte Gesamtmentalität lassen vermuten, daß dem Faktor Angst innerhalb dieser großen Gruppe eine besondere Bedeutung zukommt. Von daher ist eine genauere Analyse der Dimension Angst im Zusammenhang mit methodenspezifischen Anforderungen angeraten. Diese Dimension werde ich demzufolge bei der Analyse der problemverstärkenden Bedingungsfaktoren (vgl. 4.4.3) genauer darstellen. Zuvor werde ich den Unterrichtsgegenstand didaktisch analysieren, von dem her die einzelnen Faktoren betrachtet werden müssen.

4.3. Didaktische Gegenstandsanalyse und Folgerungen für Planungsentscheidungen

Für die Planung des Unterrichts nach der Methode LdL muß der Lehrer den von ihm vorher analysierten und ausgewählten Stoff der Lektion in kleinere Einheiten aufteilen, die dann von

den Schülern in Gruppenarbeit aufbereitet und anschließend im Unterricht präsentiert werden. Der Lehrer verteilt die Präsentationen, die durch entsprechende Verarbeitungsphasen ergänzt werden, auf die zur Verfügung stehenden Stunden. In der jeweiligen Stunde ist jeweils ein Schüler zuständig für die Organisation des Unterrichtsgeschehens. Er bekommt dafür vom Lehrer eine Karteikarte mit dem vorgesehenen Stundenablauf. Im folgenden sollen die entsprechenden Grundlagen für die Planung der Unterrichtsreihe dargestellt werden: Sachanalyse, allgemeine didaktisch-methodische Überlegungen und exemplarische Beschreibungen von konkreten Teilbereichen. Die speziell auf lernerstarke Gruppen bezogenen Dimensionen der Planung sollen in einem anschließenden Kapitel gesondert behandelt werden. Auf diese Weise können allgemein methoden-spezifische Planungsentscheidungen von solchen abgehoben werden, die Problembereiche beinhalten, die nicht unbedingt im methodischen Ansatz entfaltet worden sind.

4.3.1 Sachanalyse

Der Unterrichtsreihe liegt die Lektion 5 B des Cours Intensif 1 (neue Version) zugrunde: 'La lettre de martine'. Es handelt sich um den Mittelteil einer dreiteiligen Einheit um das Thema 'La Bourgogne'. Der situative Rahmen ist der erste Briefkontakt von Martine, der Tochter des französischen Weinbauern Morel, und Kerstin, Tochter eines deutschen Weinhändlers, der auf dem Weingut einkaufte und dabei den Briefaustausch zwischen den beiden Töchtern vermittelte (Teil 5 A). Das landeskundliche Thema des von Martine abgefaßten Briefes erstreckt sich demzufolge von der Vorstellung ihrer Familie und ihrer selbst bis zu einer Einladung zur Weinlese und ihrer Berufsausbildung als Winzerin. Die vielfältigen kommunikativen Ziele sind die Abfassung eines persönlichen Briefes, der Ausdruck von Wissen / Nichtwissen und Gefallen / Wertschätzung, die Äußerung einer Einladung, einer Absicht, einer Möglichkeit oder eines Wunsches und die Angabe der Jahreszeiten.

Die Lektion beinhaltet weiterhin eine Vielzahl grammatikalischer Phänomene: die direkten und indirekten Objektpronomen der 1. und 2. Person Singular und Plural; die Modalverben 'vouloir', 'pouvoir' und 'savoir' sowie der Gebrauch der beiden letzteren; die Infinitivanschlüsse ohne Präposition, mit 'à' oder 'de' (neu bei den letztgenannten drei Verben, bei 'apprendre à faire qc' und 'aider qn à faire qc'); die Verben 'apprendre' und 'comprendre'; die Stellung der Objektpronomen vor dem Infinitiv.³⁶

Die neuen Verbformen bilden auch den Schwerpunkt des Wortschatzes, zusammen mit dem Sachfeld „persönlicher Brief“, das in einer 'révision' am Ende des Lektionsvokabulars nochmal konzentriert und variiert angeboten wird (vgl. 4.4.2: Brief als Projektarbeit). Das Sachfeld „Weinbau“ wird nur noch um wenige Vokabeln erweitert ('un lycée viticole', 'les vendanges') oder im Zusammenhang mit den neuen Verben angewendet ('Je veux être vigneronne'). Phonetische Schwierigkeiten im neuen Vokabular dürften kaum zu erwarten sein, außer bei den Jahreszeiten (Nasalisierung von 'printemps', Wegfall von [m] in 'automne') und bei der sauberen Unterscheidung zwischen [i] und [ÿ].

Die grammatischen Strukturen dürften unterschiedlich schwer zu bewältigen sein. Da die 3. Person der direkten und der indirekten Objektpronomen bereits vom Fachlehrer ausführlich eingeführt worden sind, bildet die Erarbeitung der 1. und 2. Person lediglich eine Erweiterung. zwei Punkte dürften sich dabei allerdings als schwierig erweisen: die durch die Vielzahl von Beispielen verwirrende Darstellung in der Grammatik und die Apostrophierung von 'me' und 'te' vor Vokal und stummem 'h'. Die Einführung der verschiedenen Verbformen stellt eine relativ leichte Aufgabe dar, während die Bedeutungsunterscheidung von 'savoir' und 'pouvoir' zwar theoretisch einsichtig sein mag, in der praktischen Umsetzung aber ein beharrliches Üben notwendig machen wird. Die Stellung des Modalverbs vor dem Infinitiv ist

ein einfach zu verstehendes Phänomen, wird aber durch die Komplexität der Beispiele in der Grammatik unnötig erschwert; die veränderte Stellung der Objektpronomen (vor dem Infinitiv, nicht vor dem konjugierten Verb) verstärkt die Problematik.

4.3.2. Allgemeine didaktisch-methodische Analyse

Die Vielfalt der anstehenden grammatischen und lexikalisch-morphologischen Phänomene erschwert den gleichwertigen Wechsel von Präsentations- und Verarbeitungsphasen in erheblichem Maße. Um den gesamten Stoff in der vorgegebenen Zeit erarbeiten zu können, bin ich gezwungen, die Verarbeitungsphasen teilweise zu verkürzen oder wegzulassen. Dies impliziert die Gefahr eines Motivationsverlustes bei den Schülern und eine Einschränkung der Verarbeitungsintensität. Da ich aber der Meinung bin, daß eine Zerstückelung des Lektionstextes in zeitlich auseinanderliegende Einheiten dem Prinzip einer ganzheitlichen Erarbeitung widerspricht, kann der Text in größeren Einheiten eingeführt werden, um so Zeit für schwerpunktmäßige Übungsphasen im Bereich der Grammatik einzusparen. Der Text kann in vier lexikalisch und umfangmäßig jeweils gleichgewichtige Abschnitte aufgeteilt werden (etwa sieben neue Lexeme und elf Zeilen Text). Damit wird auch einer Aufteilung nach Sinneinheiten entsprochen, wobei nach den ersten Teilen ein größerer Absatz zu sehen ist [a) Vorstellung als Tochter des Winzers Morel (Z. 1-13), b) Erörterung, in welcher Sprache die Korrespondenz geführt werden sollte (Z. 14-24), c) Kurzbeschreibung der Familienmitglieder anhand eines Fotos (Z. 25-34), d) Einladungen und Schlußgrüße (Z. 35-44)]. Es bietet sich folglich an, den Lektionstext in zwei Präsentationsfolgen von je zwei Gruppen vorstellen zu lassen. Zur Vertiefung soll für den jeweils ersten Abschnitt ein Lückentext vorbereitet werden. Da die Schüler diese Art der Textvertiefung noch nicht kennen, könnte dadurch ein Motivationsanstieg erreichbar sein.

Sollten zusätzliche Probleme im Bereich der Aussprache auftauchen, z.B. bei der unterschiedlichen Nasalisierung von [ã] und [õ] bei 'parents' und 'pardon', werden ich diese als 'paires minimales' üben lassen. Eine bedeutungsunterscheidende Phonemdifferenzierung kann aufgrund fehlenden Vokabulars nicht geleistet werden. Eine Einführung neuer Vokabeln zu diesem Zweck, z.B. die von Arnold vorgeschlagenen: 'banc' - 'bon' (47), würde in dieser Reihe zuviel Aufwand bedeuten.

4.3.3. Exemplarische Detailanalysen der didaktisch-methodischen Vorgehensweise

Bei der Beschreibung detaillierter Planungsentscheidungen bietet sich eine Beschränkung auf typische Teilbereiche der Methode an, die sich in ihrem didaktischen und methodischen Argumentationsgang jeweils sehr ähneln. Damit wird gleichzeitig einer aus Platz- und Zeitgründen notwendigen Konzentration entsprochen. Um also die bei der Übernahme von Lehrfunktionen durch die Schüler wichtigen Planungsfaktoren zu charakterisieren, gebe ich im folgenden vier exemplarische Darstellungen meiner didaktisch-methodischen Vorgehensweise: erstens die Aufbereitung einer Wortschatzpräsentation (Jahreszeiten), zweitens diejenige einer Textpräsentation, und drittens die Vorüberlegungen und Entscheidungen bei einem grammatischen Phänomen (Objektpronomen der 1. und 2. Person - vgl. 3.4.1). Zuletzt sollen die Schritte analysiert werden, die für die Übertragung der Stundenleitung auf die Schüler wichtig sind.

4.3.3.1 Wortschatzpräsentation

Das Sachfeld „Jahreszeiten“ wurde im Teil 5 A mit der Kollokation ‘en hiver’ nur kurz angesprochen. Da es sich um ein grundlegendes Wortfeld handelt, soll es als textentlastende Vorlektion im semantischen Zusammenhang eingeführt werden. So läßt sich die divergierende Bildung von ‘au printemps’ herausstellen im Gegensatz zu den vokalisch anlautenden Substantiven, die mit ‘en’ verwendet werden. Im Sinne einer Förderung von intrinsischer Motivierung³⁷ kann diese Aufgabe von einem Schüler übernommen werden. Ich wähle dafür Stefan aus, der im mündlichen Bereich starke Schwierigkeiten zeigt. Er schätzt seine Aussprache als besonders schlecht ein und wird darin von seinem Fachlehrer bestätigt. Offensichtlich spielen dabei jedoch Unsicherheitsfaktoren eine große Rolle, denn bei genügender Zeit und Vorbereitung zeigte sich eine deutliche Verbesserung (in der von mir geleiteten Unterrichtseinheit vor dieser Reihe). Für die Präsentation der Jahreszeiten werde ich ihm vier motivierende Bilder zur Verfügung stellen³⁸. Auf einer Kassette halte ich die Aussprache fest und stelle die Schwierigkeiten dabei heraus (s.o.). Für ein positives Selbstkonzept dürfte diese überschaubare und vorstrukturierte Aufgabe einen außerordentlichen Motivationsschub bedeuten - nämlich auf eben jenem Gebiet für andere ein Vorbild zu sein, auf dem man sich selbst als schlecht eingeschätzt hat - und damit den Aufwand rechtfertigen. Ebenso wie die Schüler, die eine Textpräsentation leisten müssen, kann Stefan sich an den ‘Ratschläge[n] zur Vorbereitung eines Textes’ orientieren, wo er sich auf die Arbeitsanleitungen für Schüler A (Vorstellung der neuen Vokabeln) konzentrieren muß.

Jene Schüler, die die letzten beiden Textabschnitte präsentieren, müssen einen Hinweis auf ihrem Arbeitszettel bekommen, daß die neuen Vokabeln ‘le printemps’ bzw. ‘l’été’ und ‘l’automne’ von Stefan eingeführt werden.

4.3.3.2 Textpräsentation

Da die Schüler in der Vorstellung von Vokabeln und der Präsentation eines Textes bereits geübt sind (vgl. Lernvoraussetzungen, 4.2.2), konnten die ‘Ratschläge zur Vorstellung eines Textes’ (Anhang S 16 - zur grundsätzlichen Bedeutung der ‘Ratschläge’ vgl. Kap. ‘Angst’, 4.4.3) gleichzeitig zusammenfassend und erweiternd gestaltet werden; sie sind also wieweit komplexer als die übrigen Ratschläge. Es ist natürlich nicht zu erwarten, daß alle neuen Anweisungen und Tips auch von den Schülern umgesetzt werden. Für diejenigen aber, die bereits über eine relativ sichere Handhabung bisheriger Anweisungen verfügen, ist die Erweiterung eine differenzierende Möglichkeit für einen dosierten Kompetenzzuwachs. Neben verschiedenen technischen Vorgehensweisen (z.B. ‘Lest den Text genau durch und unterstreicht mit Bleistift die Wörter, die ihr nicht versteht.’) werden beispielsweise allgemeine Verhaltensweisen genannt („Redet so laut und deutlich, daß es Euch schon fast übertrieben vorkommt!“) und spezielle Anweisungen zur gezielten Texteingabe („Erklärt, was Ihr machen wollt z.B. ‘Nous présentons la première [...] partie du texte 5 B: ‘La lettre de Martine’). Bei der Ausarbeitung habe ich mich an den speziellen Bedingungen der Lerngruppe und des Lerninhaltes orientiert. Für die Vorstellung des neuen Textes habe ich also auf zwei Möglichkeiten verwiesen: entweder mit Bildern des Buches oder anhand von Vorlesen des Textes. In den Arbeitsanweisungen für die dritte Textgruppe (c) (s.u., 4.3.2) habe ich dementsprechend den Hinweis gegeben, daß das Foto von Martine und ihrer Familie zum Vorstellen des Abschnittes sinnvoll eingesetzt werden kann. Allerdings ist dabei zu vermerken, daß die Schüler über richtungweisendes Vokabular noch nicht verfügen (im Text werden die einzelnen Personen auch einfach nur aufgezählt). Dieses könnte dann ad hoc im

Unterricht ergänzt werden und würde so der Forderung nach authentischen Redeabsichten entsprechen. Es ist allerdings anzunehmen, daß die Schüler eine Präsentation des Textes über Vorlesen vorziehen werden, da es eine Vorgehensweise ist, die sie bereits trainiert haben und die weniger komplexe Anforderungen stellt. An dieser Stelle ist auf eine grundlegende didaktische Entscheidung hinzuweisen: In diesem Stadium halte ich es für verfehlt, den festen gewohnten Rahmen, in dem die Schüler ihre bisherigen Fähigkeiten trainiert haben, durch zusätzliche Anforderungen zu sprengen (vgl. 4.2.3. u. 4.4.3). Innerhalb dieses Rahmens gebe ich gewisse erweiternde Möglichkeiten (z.B. den Tip, den Textabschnitt mit Bild vorzustellen), überlasse dann aber den Schülern ganz allein die Entscheidung. Daß ich auch bei der Beratung in Einzelgesprächen oder bei der Diskussion in der Klasse ähnlich verfare, indem ich Entscheidungshilfen gebe und Vor- bzw. Nachteile mit den Schülern erörtere, anstatt ihnen Entscheidungen abzunehmen, dürfte im Hinblick auf das Ziel der Selbstverantwortung eine Selbstverständlichkeit sein! In bezug auf den Lektionstext hat dies zur Konsequenz, daß eine situativ angemessene Einführung in der Anfangsphase nicht immer berücksichtigt werden kann (hier z.B. die Erarbeitung als Lesetext durch die Schüler selbst).

4.3.3.3 Grammatikpräsentation

Der zeitliche Abstand zu den letzten Unterrichtsstunden (Karneval) macht eine intensive Wiederholungsphase zur Vorbereitung auf die erweiternden grammatischen Phänomene der Objektpronomen notwendig. Dies kann im Zusammenhang mit einer Anknüpfung an Text 5 A geschehen, auf den 5 B inhaltlich aufbaut.³⁹ Gleichzeitig bildet diese Wiederholung den von Spengler 1989 aus lernpsychologischen Gesichtspunkten heraus geforderten „advance organizer“, also die Aktivierung von vorhandenem Wissen vor der Anknüpfung an neue Strukturen. Anschließend sollen nämlich die Objektpronomen der 1. und 2. Person als „grammatischer Vorläufer“ (17) dem Lektionstext vorangestellt werden. Durch die Präsentation im Rahmen eines vertrauten Kontextes und die eindeutige Konzentration auf dieses wichtige Kapitel der Grammatik (mit vertiefender anschließender Übungsphase) wird einer Ablenkung durch lexikalische Verstehensprobleme im Text vorgebeutgt. Außerdem könnte die Erklärung fraglicher grammatischer Strukturen während der Präsentation des Textes nicht auch noch von denselben Schülern geleistet werden. Um den Schülern die Rezeption der Grammatik zu erleichtern, gebe ich ihnen als zusätzliche Arbeitsgrundlage einen leichter verständlich aufbereiteten Ansatz des entsprechenden Problems⁴⁰. Weiterhin werde ich ihnen als Vorschlag (im oben dargestellten Sinn einer Möglichkeit) eine von mir selbst erstellte Übersicht über die bisher erarbeiteten Objektpronomen geben, in die sie die neu vorgestellten im Unterricht eintragen können. Sollte das Problem der Apostrophierung von ihnen nicht in ausreichender Weise erkannt bzw. erklärt worden sein, werde ich in Anlehnung an das ihnen bekannte Phänomen bei den bestimmten Artikeln eine nachträgliche Aufarbeitung leisten (vgl. lehrerzentrierte Wiederholungs- bzw. Festigungsphasen - 4.5.2.2). Zur Präsentation wähle ich leistungsstarke Schüler aus, die von einer solchen neuen und komplexen Aufgabe nicht überfordert sein dürften (Jochen und Thomas). Aus dem gleichen Grund werde ich auch den Schülern, die den Gebrauch von ‘savoir’ und ‘pouvoir’ vorstellen, die Verwendung der Muttersprache gestatten (vgl. funktionale Einsprachigkeit - 4.5.2.3). Bei der jetzigen Fremdsprachenkompetenz würde eine französische Erklärung dieses Phänomens auch für leistungsstarke Schüler eine eindeutige Überforderung bedeuten.

Damit die Schüler sich darauf einstellen können, wannsie mit ihrer Präsentation zu rechnen haben, bekommt jede Gruppe einen Zettel, auf dem die jeweiligen Aufgaben (und etwaige Arbeitshilfen) und Daten eingetragen werden. Die Formulierung erfolgt wiederum auf

deutsch; hier kommen sowohl angstmindernde als auch lernpsychologische Forderungen in der Gestaltung einer verbindlichen und klaren Eingrenzung der Aufgabenstruktur zum Tragen.

4.3.3.4 Stundenleitung

Die Festlegung des Stundenablaufs auf Karteikarten, die die dafür bestimmten Leiter der Stunde jeweils zu Beginn bekommen, kann hingegen in der Fremdsprache erfolgen, da die Schüler das dafür notwendige Vokabular bereits kennen. Allerdings habe ich mich dafür entschieden, die Anweisungen vorzuformulieren, denn in dieser Lerngruppe fiel den meisten Schülern bisher die Koordination von Überblick über den Stundenverlauf (bei eigener Konzentration auf den Inhalt) und durchsetzungsbereitem Lesen der Anweisungen sehr schwer. Verstärkt äußerte sich dieses Überforderungssymptom bei ängstlichen Schülern, die entsprechende Schwierigkeiten bei freiem Reden haben (also bei einem Großteil der Klasse!); der große Raum und die Vielzahl der wenig bekannten Schüler wirken ebenso hemmend. Um hier die Möglichkeit einer schnellen Routinisierung zu eröffnen, bei der sich die Schüler erst einmal auf ihr Auftreten konzentrieren können (laut, Phasen deutlich markieren durch Bedanken bei der Vorgruppe und Ankündigen der weiteren Schritte), werde ich auf den stets gleichfarbigen Karten (Orientierungsfarbe) auch kleine Hinweise andersfarbig hinzufügen (z.B. 'Merci!' nach jeder Phase), ebenso wie die Namen der einzelnen Gruppenteilnehmer oder Übungsleitenden (Gruppenintegration; die Namen sind teilweise immer noch nicht geläufig; Gewöhnung an eine persönliche Ansprache).

Neben den Zahlen, Wochentagen und Monatsnamen können durch eine Variation der Anweisungen z.B. verschiedene Pronomen, Wendungen und neue Vokabeln eingeschliffen werden (z.B. 'camarades', s.u.).

Sinnvoll wäre weiterhin, die Schüler vor der Stunde zu fragen, wer die Leitung übernehmen möchte. Aus den oben genannten Gründen trauten sich hierzu bisher nur sehr wenige Schüler, obwohl sie es gerne üben würden (so deren Aussagen bei Gesprächen außerhalb der Unterrichtszeit). Deshalb werde ich den Leiter bestimmen. Die Auswahl erfolgt danach, wer in den jeweiligen Stunden keine sonstigen Aufgaben zu erfüllen hat. Grundsätzlich sehe ich jemand alternativ vor, falls derjenige Schüler abwesend sein sollte; für die Doppelstunde sollten zwei verschiedene Leiter eingesetzt werden, da die erforderliche zusätzliche Konzentration nicht zu unterschätzen ist.

Als Beispiel für eine solche Karteikarte sei diejenige der 5. Einheit / 1. Stunde abschließend vorgestellt (vgl. Verlaufsübersicht):

Jeannine

Mercredi, le 18 mars 1992

1. Stefan présente son travail. Tu vas au tableau, s'il te plaît. Merci!
2. Nous contrôlons notre devoir. Posez des questions sur le texte à vos camarades. Merci!
3. Groupe 3, présentez votre travail. Christian, Christopher et Michael, allez au tableau, s'il vous plaît. Merci!
4. Groupe 4 continue. Janina, Beyza et Harriet, c'est à vous. Merci!

4.4 Problemverstärkende Faktoren im Bedingungsgefüge lernerstarker Gruppe

Bei der Umsetzung der Lernziele müssen die speziellen Bedingungsfaktoren der Lerngruppe mit denjenigen der Methode in Einklang gebracht werden. Dabei ergeben sich durch die zahlenmäßige Größe der Gruppe und deren Gesamtmentalität diverse Probleme, die im folgenden aufgegriffen werden sollen. Der Ansatz von Martin muß unter diesem speziellen Blickwinkel pointiert, adaptiert und punktuell verändert werden.

4.4.1 Organisation des Unterrichts: Randstunden und Aufgabenverteilung

Im Hinblick auf die Disziplin in dieser großen Lerngruppe muß insbesondere den Randstunden ein verstärktes Interesse gelten. Um hierfür ein LdL-gemäßes Konzept zu entwickeln, müssen zunächst die traditionellen Methoden sondiert werden. Dem Erhalt von Konzentration in Randstunden des traditionellen Französischunterrichts sind folgende Faktoren förderlich: Grundsätzlich sollte man sich bemühen, möglichst keinen völlig neuen Stoff einzuführen, Übungsformen und Abwechslung zu betonen und Lernspiele zu integrieren; als Zentrum ist dabei der temporeiche Wechsel kleinerer Einheiten von Präsentations- und Anwendungsformen zwecks Neu- und Umkonzentration zu sehen, gepaart mit einer straffen, lehrerzentrierten Unterrichtsführung. Dies ist auf LdL so nicht direkt anwendbar. Daraus kann jedoch nicht gefolgert werden, daß die Methode „in Randstunden (5. Std.) nicht geeignet“ sei (E.m.U. 4), sondern es muß der Versuch gemacht werden, die traditionellen Formen LdL-gerecht zu adaptieren. Für meine Unterrichtsreihe sehe ich deshalb folgende Verfahren vor:

a) Für die Präsentation von neuem Stoff wähle ich möglichst selbstsichere und motivierte Schüler aus, bei denen mit aufmerksamkeitsfördernden und stofflich konzentrierten Darstellungen zu rechnen ist. Allerdings gibt es wenige Schüler in dieser Gruppe, auf die das zutrifft (vgl. Lerngruppenanalyse). Zu nennen wäre u.a. Melanie, die ein Auftreten vor Gruppen durch Karnevals-aufführungen gewohnt ist; sie arbeitet mit Anne zusammen, die zwar still und gehemmt ist, aber auch äußerst leistungsmotiviert (ihre Mutter ist Französischlehrerin).

b) Eine Möglichkeit, auch im Rahmen der Methode die Kombination von kurzen, abwechslungsreichen Präsentations- und Übungseinheiten durchführen zu lassen, gibt es, wenn der Lehrer die Vorbereitung so gestaltet, daß die Vorstellung von einem Schüler geleistet werden kann. Dies setzt eine entsprechende Konzipierung und ansprechende didaktisch-methodische Aufbereitung voraus. Der Schülerlehrer müßte dann dazu in der Lage sein, die Einzelschritte selbständig auszuführen. Für die zweite Donnerstagsstunde sehe ich eine derartige Übung vor, deren Lerninhalt sich aus den Überlegungen zur Fehlerkorrektur ergibt (vgl. 4.5.2.2 - siehe Anhang S. 16). Kritisch anzumerken bei dieser motivationsfördernden Vorgehensweise ist die zusätzliche Arbeit für den Lehrer (Folienerstellung mit Arbeitsanweisungen, Kassette für das Aussprachetraining, Erstellen der Diskriminationsübung). Dies ist jedoch keine Anmerkung, die spezielle die Methode betrifft, sondern jeden engagierten Unterricht!

c) Den Abschluß der Stunde sollen jeweils spielartige Übungsformen bilden. Zu diesem Zweck lasse ich z.B. zwei Schülerinnen ein Kreuzworträstel selbstständig erstellen, welches das wichtigste Vokabular der Lektion abdecken sollte. Als Anregung gebe ich ihnen dazu ein von mir erstelltes Kreuzworträtsel, das sich auf einen anderen Stoff bezieht. Die Schülerinnen können dann die Kopien im Unterricht verteilen und das anschließende Ausfüllen mit Hilfe der kopierten Folie leiten. Da diese Art der Aufgabe vollkommen neu ist, muß bei der Durchführung im Unterricht mit Zeitverschiebungen gerechnet werden. Ich wähle zwei sehr

gute, aber auch sehr ängstliche Schülerinnen aus. Nadine und Meike gehören zu den stillsten, aber besten Schülerinnen der Klasse; bei der Ausarbeitung des Rätsels können ihre geistigen Fähigkeiten zum Zuge kommen, und bei der späteren Leitung können sie in einem leichten Bereich ihre Handlungskompetenz trainieren. Zudem kann sich die zu erwartende positive Reaktion der Mitschüler (Spielanreiz) auf die Selbstsicherheit der Schülerinnen auswirken, deren Position gegenüber der Gesamtklasse als ängstlich-zurückhaltend zu charakterisieren ist.

Als Alternative wäre auch in diesem Zusammenhang auf die Sammlung abwechslungsreicher und verständlich beschriebener Lernspiele von Trosbach zum Cours Intensif 1⁴¹ hinzuweisen. Mit Hilfe der speziell zu den einzelnen Lektionen aufbereiteten Anweisungen können die Schüler eigenständig Spiele vorbereiten und durchführen, die sich auf Teilbereichs des Lernstoffs beziehen. Zur Lektion 5 B speziell gibt es allerdings nur 'Le Jeu du Pendu', das für eine effektive Wortschatzfestigung weniger geeignet ist, deshalb beziehe ich diese Möglichkeit nicht in die Unterrichtsreihe ein.

Bei der Verteilung der Einheiten auf die zur Verfügung stehenden Stunden ergibt sich ein weiteres Problem. Durch die zwei Gruppenarbeitsphasen und die notwendige Wiederholungsphase zur Anbindung an Lektion 5 A können die Präsentationen erst ab Mittwoch in der zweiten Stunde stattfinden. Da ich einerseits den Lektionstext nicht zu sehr zerstückeln möchte (vgl. 4.3.2) und in der Randstunde am Donnerstag keinen schwierigen neuen Stoff einführen lassen will, andererseits aber auch Wert lege auf eine grammatische Vorentlastung des Textes, muß ich also für die zweite Stunde am Mittwoch zwei Grammatikeinführungen vorsehen, ohne für die zweite eine Verarbeitungsphase einrichten zu können (vgl. Verlaufsübersicht). Diese soll dann in einer motivierenden Art am Donnerstag nachgeholt werden (Tandembögen). Die Hausaufgabe wird entsprechend sowohl für das erste Grammatikkapitel (Objektpronomen) nachbereitend sein, als auch nach- und vorbereitend für die Verarbeitungsphase zum zweiten Grammatikteil (Modalverben + Infinitiv).

Ein weiterer kritischer Punkt der Methode betrifft die zusätzlichen Schwierigkeiten, die durch die hohe Anzahl der Lerner verursacht werden in bezug auf die Planung und Organisation des Unterrichts.

Die Aufgabenverteilung für mehrere Wochen wird komplexer durch die Tatsache, daß mehr Schüler als Präsentationseinheiten vorhanden sind. Daraus ergeben sich zwei mögliche Planungsformen. Bei der ersten Alternative bearbeitet ein Teil der Gruppe leistungsdifferenzierende Übungen, während die anderen Schüler die Text- und Grammatikpräsentationen vorbereiten. Mit vorhandenem Material⁴² lassen sich derartige Partnerarbeitsphasen, die auch von Martin betont werden, ohne großen organisatorischen Aufwand gestalten. Der Vorteil einer solchen Differenzierung ist v.a. für schwächere Schüler offensichtlich, denen eine zusätzliche Übungsmöglichkeit gegeben wird. Aber auch leistungsstarke Schüler können auf diese Weise punktuell motiviert und gefördert werden. Diese erste Alternative bietet ebenso positive Ansatzpunkte dafür, der Gefahr einer Leistungsnivellierung zu begegnen, die provoziert werden kann, weil sich die Lernzielsetzung am mittleren Niveau der Klasse orientiert (E.m.U. I: 4 und 25).

Ich werde mich aber trotzdem für eine zweite Alternative entscheiden. Das Grundproblem im Anfangsunterricht allgemein und verstärkt in dieser Lerngruppe liegt darin, die soziale Integration der Gruppenmitglieder zu unterstützen und zu fördern (vgl. Lerngruppenanalyse). Eine Aufsplitterung nach offensichtlich vollkommen unterschiedlichen Aktivitäten und Anforderungsebenen würde dieser Zielsetzung zuwiderlaufen. Die Verteilung der Aufgaben soll also gleichzeitig auf alle Schüler erfolgen und zwar dergestalt, daß alle ein Teilgebiet bearbeiten, das sie anschließend vor der gesamten Gruppe vortragen bzw. dessen Ausführung sie leiten müssen. In Ergänzung zu den methodenspezifischen Präsentationen werden daher

einige Schüler die inhaltliche Vorbereitung der anstehenden Übungen übernehmen. Dazu sollen sie Folien erstellen, in denen die Lösungen hervorgehoben sind; so üben sie sich gleichzeitig in der Teilfertigkeit Schreiben und müssen sich mit den entsprechenden grammatischen Strukturen vertraut machen. Sie vertiefen also ihre Kenntnisse und können als 'Spezialisten' angesprochen werden, ein Effekt, der wiederum Selbstbewußtsein und Motivation hebt. Für einfache (z.B. Einsetzen von Verbformen) und schwerere Übungen (z.B. wechselnder Gebrauch von 'savoir' und 'pouvoir') werden die Schüler jeweils entsprechend ihrer Fähigkeiten eingeteilt. Ein weiterer Vorteil liegt darin, daß die Übungsleiter dann nach vorne gehen müssen; es werden also alle Schüler darin geschult, vor der Klasse zu stehen. Außerdem hatten im bisherigen Unterrichtsverlauf die Übungsleiter Schwierigkeiten, sich bemerkbar zu machen, wenn sie im Kreis der Schüler sitzenblieben. Durch eine organisatorisch begründete Konzentration auf den Übungsleiter kann dieses Problem schülerstarker Klassen abgebaut werden.

Martin führt aus, daß eine enorme Motivation zu erwarten ist, wenn die Schüler nach und nach die zu erreichenden Lernziele selbst definieren können (3.4.2). Ein Schritt auf dem Weg dahin, den er nicht vorgesehen hat, ist m.E. die zusätzliche Einteilung einer Gruppe von Schülern für die Aufgabe, einen Test zu erstellen, der am Ende der Unterrichtsreihe geschrieben werden soll. Hierfür sprechen neben den genannten Gründen (Einteilung aller Schüler zur Vorbereitung, Motivation) drei weitere Überlegungen. Erstens ist es in diesem Stadium der Methode notwendig, extrinsische Anreize zu setzen, damit die Schüler bei allem Spaß und Reiz des Neuen nicht die Bedeutung der anzustrebenden fachspezifischen Lernziele verkennen. Die Tatsache, daß die Unterrichtsreihe nur in einem ganz eng begrenzten zeitlichen Rahmen stattfindet und von einer Referendarin durchgeführt wird, könnte die Schüler sonst leicht dazu verleiten, die Relevanz der Inhalte für den weiteren Unterricht zu unterschätzen. Da die Schüler fast durchweg stark notenorientiert sind, kann hiermit vielleicht auch ein disziplinierender Effekt verbunden werden. Zweitens soll anhand der Testergebnisse ein Anhaltspunkt dafür gegeben werden, ob sich im Vergleich mit dem sonstigen Unterricht auffällige Abweichungen ergeben. Zu diesem Zweck wird der Fachlehrer die Tests ebenfalls benoten, um eine vergleichbare Bewertungsgrundlage schaffen zu können. Damit ergeben sich auch Ansatzpunkte für ein weiteres Nachdenken über die Effektivität der Methode. Drittens kann auf diese Weise zwei begabten Schülerinnen, die im Unterricht ängstlich-zurückhaltend reagieren, die Möglichkeit gegeben werden, ihre Fähigkeiten auf sehr kreative Art unter Beweis zu stellen (Katrin und Miriam). Da mit dieser Aufgabe ein Mehraufwand an Arbeit verbunden ist und sich vielleicht auch Unsicherheiten gegenüber dem Urteil der Mitschüler einstellen können, werde ich die beiden vorher fragen, ob sie dazu Lust haben. Die Erstellung des Tests ist natürlich erst gegen Ende der Reihe zu erwarten. Als motivierende Beispiele werde ich den Schülerinnen Arbeitsblätter geben, die ebenfalls von einem Französisch-Kurs des 9. Jahrgangs verfaßt wurden⁴³.

4.4.2 Maßnahmen zur Gruppenintegration

Im Zusammenhang mit der Organisation von Unterricht wurden bereits einzelne Maßnahmen angesprochen, die zum Ziel der Gruppenharmonisierung beitragen können (z.B. Integration 'auffälliger Schüler' durch Übernahme verantwortungsvoller Aufgaben). Martin ist sich der Notwendigkeit einer Gruppenintegration als Voraussetzung für einen effektiven Lernprozeß ebenfalls bewußt. Er sieht die Grundlage dafür in der Arbeit am Stoff, die eine „Identifikationsbasis liefert und zum Wir-Erlebnis der Französischklasse beiträgt“ (Martin 1985: 146). Gefördert wird seiner Meinung nach die Solidarität durch die Transparenz der Lernziele und der Denkprozesse innerhalb der Großgruppe als „kollektives Ereignis“ (a.a.O.).

Auf lange Sicht mag diese Strategie Erfolg zeigen. Für den Anfangsunterricht unter den geschilderten Bedingungen halte ich die Maßnahmen jedoch für unzureichend - insbesondere auf der emotionalen Ebene. So werde ich eine Form der Projektarbeit einbeziehen: Die Unterrichtsreihe soll abschließend mit dem selbständigen Verfassen eines Briefes an einen imaginären französischen Briefpartner (Schwerpunkt Lektionsvokabular!); diese Briefe sollen anschließend in einem Schaukasten der Schule zusammen mit einem Photo der Französischkunde ausgestellt werden, das ich zu diesem Zweck machen werde. Je nach Schülerreaktion (Scheu vor öffentlicher Ausstellung ihrer Produkte) kann als Alternative auch eine Sammelmappe erstellt werden, die im hauseigenen Druckraum von den Schülern selbst gestaltet und gebunden werden kann, ganz im Sinne der Freinet-Pädagogik. Sie könnte z.B. auch mit dem Ziel erstellt werden, der nachfolgenden Jahrgangsstufe einen Einblick in die Arbeit des Französischkurses zu geben. Sollte es sich organisatorisch ermöglichen lassen, könnte dies auch zu einem Projekt mit der Klasse 9 in Nürnberg führen, die ebenfalls nach LdL unterrichtet wird, indem die Briefe von dem jeweiligen Partner in der anderen Stadt korrigiert werden. Bei einem Ausflug könnte man sich dann auch im weiteren Verlauf einen gegenseitigen Besuch abstatten (vgl. Anmerkung 3).

Zugunsten des Transfers in Form eines Briefes und aus Zeitgründen werde ich auf das Schreiben eines Diktates verzichten. Die von den Schülern selbst erstellten Materialien sollten im Vordergrund stehen, um die Motivation und die Gruppenintegration zu fördern (Lückentest, Kreuzworträtsel, Test etc.). Die eigenständige Erstellung eines Diktates für die Mitschüler wäre zum jetzigen Zeitpunkt eine Überforderung.

4.4.3 Der Faktor Angst in großen Lerngruppen: aufgaben-, situations- und adressatenspezifische Faktoren

Bei einer Methode, die komplexe Denk- und Lernprozesse als Zielsetzung anvisiert, muß die Interdependenz von Aufgabenkomplexität und Angstintensität besondere Beachtung finden. Angst verursacht eine Einschränkung der Informationsverarbeitungskapazität. Das wirkt sich im Bereich der Aufgabenstrukturierung unterschiedlich aus: Komplexe Aufgaben erweisen sich als anfälliger für einen hohen Angstgrad, während bei relativ einfach strukturierter Anforderung Angst durchaus leistungsfördernd wirken kann⁴⁴. Insgesamt kann „bezüglich komplexer Lernsituationen durchgängig von einem negativen Zusammenhang zwischen Ängstlichkeit und Problemlösungsverhalten ausgegangen werden“.

Konkret bedeutet das für die Unterrichtsreihe, die Komplexität der Aufgabe zu reduzieren:

- a) durch genaue und strukturierte Erläuterungen,
- b) durch Anknüpfung an vorherige Erfahrungen,
- c) durch Motivierung über Sinngebung und
- d) durch einen langsamen Aufbau von Teilkompetenzen.

Die Betonung einer kontinuierlichen und langsamen Steigerung von Kompetenzen sowie die den Unterricht begleitende Metadiskussion (Transparenz!) sind Wege, die den konkreten Dimensionen von angstreduzierenden Maßnahmen zu entsprechen (b-d). Zu a) In bezug auf Lernleistung und Grad der Ängstlichkeit konnte Schieffele zeigen⁴⁵, daß v.a. Hochängstliche auf offen strukturierte Lernsituationen mit Leistungsabfall reagieren. Die offene Situation der Präsentation sollte also im Vorfeld entschärft werden, indem die Instruktionen nach lernpsychologischen Gesichtspunkten motivierend aufbereitet werden. Da im Unterricht selbst eine breite Darlegung aller wichtigen Schritte für die verschiedenen Präsentationen sehr

aufwendig ist und die Grundlagen in der Vorphase bereits erarbeitet worden sind, habe ich schriftliche Ratschläge zur Vorbereitung der drei Bereiche Text, Grammatik und Übung ausgearbeitet (vgl. 4.3.3.2), - wobei der Grammatik- und der Übungsbereich bisher noch nicht vorzubereiten waren. Eine Orientierung gaben dabei die von Martin verfaßten Ratschläge (Anhang S. 15). Entscheidend für die Ausarbeitung waren jedoch die gedächtnis- und lernpsychologischen Forderungen der fachdidaktischen Forschung⁴⁶, deren Anliegen in der Formulierung von Grell festgehalten werden kann: „Eine Lernaufgabe sollte ein fester Rahmen sein, der die Ideen und die Arbeitsanstrengungen auf ein begrenztes Gebiet lenkt. Aber innerhalb dieses Rahmens sollten die Schüler die Freiheit haben, unterschiedliche Ideen zu entwickeln und verschiedene Wege zu gehen“ (255). Als Beispiel sei Blombach 1991 genannt, dessen Hinweis, die Aufnahmephase durch systematische Vorabsemantisierung zu entzerren, von mir in ‘Ratschläge zur Vorstellung eines Textes’ aufgenommen wurde: „Schreibe vorab Eigennamen und Orte heraus, denn diese verwirren leicht beim ersten Hören“. Eine genauere Darstellung würde im Rahmen meines Schwerpunktes zu weit führen, deshalb verweise ich auf die genannte Literatur und deren Umsetzung im Anhang.

Ängstlichkeit wird nicht nur durch die Komplexität der zu bewältigenden Aufgabe gesteigert, sondern zusätzlich verstärkt durch situations- und adressatenspezifischen Faktoren im Zusammenhang mit schülerstarken Klassen. In der folgenden Darstellung beziehe ich mich dazu auf die in der Lerngruppenanalyse ausgeführten Bedingungsfaktoren.

Der Angstfaktor in schülerstarken Klassen verstärkt sich in besonderem Maße dort, wo die Situation als solche bereits angstinduzierend wirkt, weil der Schüler aus der ‘sicheren’ Gruppenstruktur herausgerissen wird, indem er sich vor die Klasse begeben muß. Bereits die für große Gruppen notwendige Fläche des Raumes wirkt auf Schüler, die das ‘Stehen auf dem Präsentierteller’ nicht gewöhnt sind, angsteinflößend. Hinzu kommt, daß sich die Adressatengruppe zusammensetzt aus Schülern verschiedener Klassen. Ein angstminderndes Vertrauen in die Gruppenteilnehmer kann also noch weniger vorausgesetzt werden als in klasseninternen Schülergruppen. Auch unter diesem Blickwinkel bekommt daher das Ziel der Gruppenintegration eine wichtige Funktion.

Walter⁴⁷ hat zudem auf die mit wachsendem Alter entwickelten Techniken der Angstverdeckung hingewiesen, die leicht mit lernstoffbezogener Konzentration zu verwechseln sind und damit dem Lehrer ein Erkennen der Symptome erheblich erschweren. Unter den eben genannten angstinduzierenden Bedingungen der Methode kann sich die Unterschätzung dieses Phänomens für den betroffenen Schüler fatal auswirken: „Ab einem von Organismus zu Organismus variierenden Intensitätsniveau führt Angst allerdings grundsätzlich zu einer Auflösung koordinierter und zielgerichteter Aktivitäten“ (Walter 1981: 143). Das bedeutet, daß in dieser Lerngruppe, in der von einer gehemmten Gesamtmentalität ausgegangen werden kann, gezielte angstreduzierende Maßnahmen eingesetzt werden müssen, um der Gefahr einer solchen grundlegenden Frustration vorzubeugen.

Zunächst einmal werde ich die Betreuung der Schüler in Einzelgesprächen betonen (also z.B. auch in den Pausen als Ansprechpartner zur Verfügung stehen). Insbesondere mißerfolgsorientierte Schüler benötigen eine intensive Beratung, um zu einer realistischeren Zielsetzung geführt zu werden. Aber auch erfolgsorientierte Schüler brauchen gerade in der Unsicherheit der Anfangsphase gezielte, d.h. individuelle Verstärkung und Erfolgserlebnisse⁴⁸.

Zusätzlich spielt der Faktor Zeit, auf dessen Bedeutung für die Methode ich bereits eingegangen bin (4.1 u.a.), gerade in dieser Lerngruppe eine wichtige Rolle. Als Vorbereitung auf die Präsentation sehe ich deshalb nicht nur eine, sondern zwei Einheiten à 25 Minuten vor. Weiterhin bedeutet das für die Planung die eindeutige Priorität von Geduld und Nachsicht

gegenüber unvollständigen oder schwer verständlichen Präsentationen. Ich nehme bei ängstlichen Schülern, soweit es mir angeraten erscheint, lieber das Risiko eines deutlich verlangsamten Unterrichtstempos in Kauf, anstatt durch ein Eingreifen innerhalb einer schlecht präsentierten Einheit die Unsicherheit der Schüler zusätzlich zu verstärken und ihnen damit den Mut zu weiteren Anstrengungen zu nehmen. Ich lehne damit den Vorschlag von Martin ab, zur Abhilfe gegen zu langsames Vorgehen die Präsentationen als „Steinbruch“ zu benutzen, also immer wieder einzugreifen, solange die Schüler noch nicht mit den Techniken vertraut sind (E.m.U. I: 22). Natürlich darf diese Zentrierung auf die psychologischen Bedingungsfaktoren in der Gruppe nicht dazu führen, fachspezifische Lerninhalte zu vernachlässigen. Im Verlauf der Reihe werde ich deshalb zur Wiederholung und Vertiefung von Unterrichtsinhalten, die sich als fehlerträchtig erweisen, lehrerzentrierte kurze Instruktionseinheiten einfügen. Das Vorgehen entspricht durchaus der Methode, wird dort aber weniger systematisch gehandhabt und sollte verstärkt eingesetzt werden. Pauels 1990 betont in seinen Ausführungen zum erfolgreichen Wiederholen die Notwendigkeit schnellerer Intervalle bei fehleranfälligen Bereichen und die behaltensfördernde Verpackung der Information. Letztere kann am ehesten vom Lehrer schnell und konzentriert geleistet werden. Damit wird sowohl den Forderungen des Problembereichs Angst entsprochen als auch denen, die gedächtnispsychologischer Art sind. Um die Schüler für eine lernpsychologisch orientierte Aufbereitung ihrer Präsentationen zu motivieren, beginne ich meine Reihe mit einer Einheit, in der grundlegende Prinzipien anhand von kurzen Gedächtnistests verdeutlicht werden: Strukturierung, Übersichtlichkeit, farbige Hervorhebung, Bildhaftigkeit, Neuigkeitsgehalt.

4.5 Schülerorientierung und Fehlerpädagogik

Wenn das didaktische Konzept der Schülerorientierung ernstgenommen wird, das die Lebenswirklichkeit des Schülers in den Mittelpunkt stellt mit den Forderungen nach einem ganzheitlichen, handlungsorientierten⁴⁹, offenen Unterricht⁵⁰, dann muß ich Dimension des selbstgesteuerten Lernens auch Auswirkungen auf die Fehlerpädagogik haben. Dabei ist es wichtig, zunächst einmal exemplarisch grundsätzliche Positionen zu klären, vor deren Hintergrund eine fundierte Planung eigenen Unterrichtsverhaltens gerechtfertigt werden kann.

4.5.1 Fachwissenschaftliche Diskussion

In der Förderung eines eigenständigen, selbstkritischen und aktiven Umgangs mit Fehlern stimmen die Ansätze einer ermutigenden Fehlerpädagogik überein⁵¹ :

Aus der Sicht der Pädagogik erscheint die Selbstkorrektur als Teil des Erziehungsprozesses zum weitgehend autonomen Lerner. Wenn unser Unterricht zu dem führen soll, was Dickinson 'learning how to learn' (1988: 34) nannte, so ist die Selbstkorrektur ein Schritt auf dieses Ziel hin, weil sie die Eigenverantwortung des Lerners und seine Selbständigkeit fördert.

Unterschiedlich äußern sich die Befürworter der Selbstkorrektur über die Art der Durchführung von Fremdkorrektur.

Martin hat sich zum Problem der Fehlerkorrektur noch nicht zusammenhängend geäußert; er stimmt aber in der grundsätzlichen Position überein mit Rattunde 1982. Festzuhalten ist, daß sowohl Martin als auch Rattunde kognitiverende Einschübe in Spracherwerbsphasen

ablehnen. Übereinstimmung herrscht ebenso, wenn auch mit begrifflichen Unterschieden, in der Forderung nach einer einfachen Fehlerkorrektur, sei es in Form einer schlichten Richtigstellung oder einer wiederholenden Bestätigung. Als Gegenposition ist hier Mundzeck 1991 zu nennen, der sich gegen eine „relativ isolierte ad-hoc-Korrektur“ in Kommunikationssituationen wendet, „wenn sie nicht durch strukturelle, progressionsbezogene Hilfen und Arrangements vorbereitet und begleitet wird“ (599). Er plädiert also - im Gegensatz zu Rattunde und Martin - für eine kognitivierende Einbeziehung von gezielten prophylaktischen und situativ ergänzenden Übungen.

Da es sich hier um exemplarische Dimensionen der Fehlerpädagogik handelt, die für die Planung des eigenen Unterrichtsverhaltens entscheidend sind, werde ich auf die Positionen im folgenden zusammenfassend eingehen.

Rattunde betont, daß die Konzentration auf formale Richtigkeit durch ständige bewußte Fehlerkorrektur innerhalb spontaner Sprachverwendungssituationen den mentalen Prozeß des Lernalters unterbricht und nicht den gewünschten Lernerfolg bringen kann. Er bezieht sich dabei auf St. Krashens berühmtes Monitor-Modell, das eine strikte Trennung postuliert zwischen impliziten Sprachkenntnissen der ‘mentalen Grammatik’ (sie wird auch als ‘Zwischengrammatik’ oder ‘Lernergrammatik’ bezeichnet), die in Spracherwerbsphasen unbewußt aktiv werden, und expliziten Sprachregelkenntnissen der Referenzgrammatik, die bewußt eingesetzt werden in Sprachlernphasen. Seine Schlußfolgerungen sind in diesem System durchaus konsequent und einsichtig:

Fehlerkorrektur und Rückbezug auf explizites Regelwissen sind somit in diesen Erwerbsphasen ein Störfaktor; sie haben keinen direkten Einfluß auf den Aufbau und die Veränderung der mentalen Grammatik (617).

Demgegenüber stellt Mundzeck zu Recht die Absolutsetzung eines Modells, das aus einer Teildisziplin kommt, die alleinige Argumentationsgrundlage in Frage, weil es „die komplexe Wirklichkeit des Sprachlernens verfehlen kann, wenn es die Lernsituation auf ein Prinzip reduziert“ (591). Ob der Rückgriff auf kognitive Prozesse innerhalb der sprachlichen Interaktion in der Kommunikationssituation wirklich keinen Lernerfolg bringen kann, wie Rattunde und auch Martin behaupten, wird also noch unter der Berücksichtigung der Vielfalt von Bedingungen zu erforschen sein.

Martin scheint insofern von Rattunde abzuweichen, als er auf eine Fehlerkorrektur in allen Phasen Wert legt, wenn sie „ohne großen Aufwand“ angewandt wird, d.h. „man wiederholt einfach die Form, aber diesmal korrekt“ (E.m.U.: 25). Beide meinen aber offensichtlich das Gleiche, verwenden nur den Begriff ‘Fehlerkorrektur’ auf unterschiedliche Weise. Ich verweise als Beleg auf die Anmerkung 7 bei Rattunde, die ein Beispiel dafür liefern soll, wie eine Fehlerkorrektur in Spracherwerbsphasen vermieden werden kann: durch „indirekte Verbesserung“ oder „wiederholendes Bestätigen“.⁵² Für mich stellt sich hier die dringende Frage, ob diese wiederholende Bestätigung nicht schlichtweg die pädagogische Tarnkappe für die Korrektur eines Fehlers ist!

Ehrlicher ist wohl der Ansatz von Martin, bei dem die Schüler davon ausgehen können, daß bei aller kommunikativen Orientierung die Sprachrichtigkeit eine wichtige Rolle spielt; das Bedürfnis danach sollte auch nicht unterschätzt werden. Im übrigen hat sich nach meinen Erfahrungen die wiederholende Bestätigung als ungleich aufwendiger erwiesen, weil sie den Lerner noch mehr aus seinem Redekonzept bringt als die schlichte Richtigstellung des Fehlers, die Martin intendiert. In manchen Situationen entsteht eine solche Reaktion natürlich authentischerweise von selbst - aber man stelle sich einen Unterricht mit ‘Dauerecho’ vor ... Aufgrund meiner bisherigen Unterrichtserfahrungen ist es des weiteren sehr fraglich, ob der

Schüler die „Korrektur“ in dieser Art der Verpackung überhaupt registriert, während er sich auf den Inhalt konzentriert und keinen Fehler signalisiert bekommt. Meine Erfahrungen belegen jedoch auch, daß sich Rattunde zu Recht gegen Göller 1981 wendet, dessen Vorgehen ‘Attention’ und Wiederholung des Satzes bis zur Fehlerstelle in kommunikativen Phasen zu Desorientierung und unnötig störendem Suchverhalten nach dem Fehler führt. M.E. sollten die verschiedenartigen Formen der Fehlerkorrektur ganz undogmatisch situations- und individualpsychologisch angepaßt verwendet werden. Eine Richtigstellung der Fehler halte ich jedoch auf jeden Fall für wichtig. Dabei scheint mir in dieser Lerngruppe der Ansatz von Martin am sinnvollsten zu sein. Genauer auszuführen wäre dabei die Frage des Zeitpunktes, wenn ich zugleich die Kompetenz zur Selbstkorrektur stärken will (s.u.: Ermutigende Atmosphäre).

4.5.2 Folgerungen für die Unterrichtsreihe

In bezug auf die konkreten Bedingungen der Lerngruppe sind bei der Klärung der Frage nach einer kognitiverenden Fehlerkorrektur zwei Sachverhalte zu beachten:

- die gehemmte Mentalität der Gesamtgruppe (siehe Lerngruppenanalyse) und
- deren bisheriges unproduktives Verhältnis im Umgang mit Fehlern.

Die Schüler sind einen lehrerzentrierten Umgang mit Fehlern gewöhnt. Auftretende Fehler werden vom Fachlehrer sofort und ohne Zögern korrigiert; ich möchte nicht so weit gehen, dieses Verhalten als „Korrekturwut“ zu bezeichnen, die Krumm in Unterrichtsbeobachtungen bei vielen Lehrern festgestellt hat (104). Es ist jedoch an den Schülerreaktionen erkennbar, daß der Art der Korrektur eine demotivierende Wirkung innewohnt, indem sie, teilweise sogar explizit, mit negativen Verstärkern verbunden wird: „Das darf jetzt aber nicht mehr passieren“.

Aufgrund dieses Korrekturverhaltens ergaben sich in der Vorphase der Unterrichtsreihe anfangs Kompetenzprobleme; der Fachlehrer (der sich noch nicht mit der Unterrichtsmethode beschäftigt hatte) kam mir teilweise zuvor, indem er sofort nach einem Schülerfehler korrigierend eingriff, ohne Gelegenheit zur Selbstkorrektur zu geben oder die übrigen Schüler zurr Korrektur zu ermuntern. Selbst nach der Klärung des Problems mit dem Fachlehrer (er griff nicht mehr ein) blieb die Situation schwierig. Die Tatsache, daß der Fachlehrer sozusagen als Kontroll- und Bewertungsinstanz omnipräsent war, wirkte hemmend auf die freie Sprachaktivität der Schüler, die sich nur sehr langsam und andeutungsweise entfaltete. Im Hinblick auf den zwischenzeitlichen Wechsel der Lehrperson und das Wissen der Schüler um die zeitliche Begrenztheit der Examensreihe ist für die Unterrichtsreihe ein eklatanter Mangel an Selbst- und Fremdkorrekturfähigkeit und insbesondere an ‘Fehlermut’ zu erwarten. Ein fehlerpädagogisch effektiver Unterricht muß sich also auf zwei verschiedenen Ebenen bewegen: auf der psychologischen Ebene einer ermutigenden Atmosphäre und auf der fachdidaktischen Ebene gezielter Maßnahmen zur Verhinderung von Fehlereinschleifungen. Welche unterrichtlichen Maßnahmen können im einzelnen ergriffen werden, um diesen beiden Dimensionen gerecht zu werden?

4.5.2.1 Ermutigende Atmosphäre

Jede mündliche Äußerung bedeutet für diese Schüler, die wenig freies Sprechen gewöhnt sind, einen Anstieg der Produktion von Stresshormonen, der die Denkvorgänge erschweren oder sogar verhindern kann.⁵³ Wegen der gehemmten Mentalität und des bisherigen entmutigenden Umgangs mit Fehlern sollten die Schüler emotional unterstützt werden, um ihnen eine

streßfreiere Haltung gegenüber Fehlern zu ermöglichen. Die Thematisierung von Fehlern als Hilfe für den Lernprozeß und ein dementsprechendes feinfühliges Verhalten wären hier als Hauptpunkte zu nennen. Konkret bedeutet das, nicht sofort nach jedem Fehler einzugreifen, sondern den Schülern Zeit zum Nachdenken zu geben. Dabei sollte die Individualität des Schülers im Vordergrund stehen: Bei selbstsicheren Schülern kann durchaus eine direkte Korrektur stattfinden, während bei unsicheren Schüler auch einmal weniger gravierende Fehler stehenbleiben können, zumindest, wenn sie zum ersten Mal auftauchen. Hinweise wie z.B. „Attention à la prononciation“ können u.a. helfen, die Schüler zu sensibilisieren.

4.5.2.2 Gezielte Maßnahmen zur Verhinderung von Fossilisationen

Als Konsequenz aus der Forderung nach Komplexität (3.3) und der Betonung der Verarbeitungsphase (vgl. 4.1) ergibt sich im Vergleich zu herkömmlichem Unterricht eine höhere Fehlerzahl, da die Normannäherung erst allmählich im Diskurs stattfindet. Der Skepsis gegenüber diesem Effekt kann begegnet werden, wenn man die Schlußfolgerungen von Digeser 1988 berücksichtigt, die er aus der Analyse einer empirischen Studie zieht. Er konstatiert nämlich, daß die fehlerreduzierenden Erfolge von behavioristisch-strukturalistisch geprägten Verfahrensweisen⁵⁴ nur scheinbare, d.h. kurzfristige Erfolge sind, die sich in späteren Phasen ins Gegenteil verkehren. In Anbetracht dieses Scheinerfolgs sollte die Gefahr der Fehlerhäufung in den anwendungsbezogenen Phasen mit Martin als lernförderndes Element gesehen werden und nicht als Schwachstellen der Methode.

Um aber der Einschleifung gravierender Fehler entgegenzuwirken, werde ich selbige notieren und in einer späteren Phase gesammelt korrigieren und üben lassen. Damit berücksichtige ich den Einwand von Mundzeck, daß eine effektive Fehlerkorrektur allein durch Richtigstellung nicht erreichbar ist. Ich beziehe mich dabei auf die Bedingungen des Anfangsunterrichts, in dem sich die Gefahr von Fossilisationen insbesondere im Bereich der Aussprache unliebsam bemerkbar machen kann. Weiterhin weist Scherfer 1990 auf die „Rolle der Sprache bei der Definition und beim Ausdruck der Identität“ und die Verfestigung von Aussprachegewohnheiten als Symbol für eine Gruppenzugehörigkeit (247). Gerade deshalb muß m.E. der Schulung der Aussprache in einem frühen Stadium außerordentliches Gewicht beigemessen werden - eine möglichst französisch klingende Aussprache halte ich für ein wichtiges Kriterium für einen selbstbewußten Umgang mit der Fremdsprache im Zielland. Neben dem Sammeln neu auftretender Fehler werde ich also auch gegen bisher aufgetretene typische Schwierigkeiten in der Aussprache vorgehen.

So werde ich beispielsweise eine kurze lehrergeleitete kontrastive Bewußtmachungsphase einschieben zur Unterscheidung zwischen den Lauten [ɛ] und [e]. Um deren kommunikative Relevanz zu verdeutlichen, greife ich dabei auf zwei Sätze zurück, die bei einer unsauberer Aussprache zu unterschiedlicher Interpretation des Satzinhalts führen können (‘Simone est/et la fille de M. Martin’). Für die oft unsaubere Differenzierung von [V] und [e] können ergänzend Sätze aus der Unterrichtssituation verwendet werden. Nach dem Finden eigener Beispiele sollen die Schüler dann in einem neuen Textabschnitt weitere Belege sammeln, um die verschiedenartigen Schreibweisen den einzelnen Lauten zuordnen zu können; die Ergebnisse werden auf Folie festgehalten. Da die Schüler derartiges Arbeiten noch nicht gewohnt sind und sich die Aussprachegewohnheiten schon eingeschliffen haben, ist zu erwarten, daß im weiteren Verlauf des Unterrichts erst ein mehrmaliges Erinnern (kognitiver Rückbezug) an die Unterscheidung zu den gewünschten Ergebnissen führen wird. Mit Fehlern im grammatikalischen oder morphologischen Bereich werde ich in ähnlicher Weise verfahren. So werde ich z.B. die ‘Cahiers d’exercices’ korrigieren, um gehäuft auftretende Probleme

erkennen zu können und sie dann wiederholend bzw. vertiefend in lehrerzentrierten Phasen des Unterrichts aufzugreifen (vgl. Anhang S. 17 und 18 ff.).

Die Leitung solcher Übungen durch den Lehrer entspricht nicht dem System der Methode LdL; ich habe aber bereits im Zusammenhang mit angst- und gedächtnispsychologischen Forderungen auf deren Notwendigkeit hingewiesen. Auch als Maßnahmen einer effektiven Fehlerkorrektur halte ich sie für unumgänglich. Jedoch möchte ich gleichzeitig auch die Möglichkeit einer Leitung durch den Schüler betonen.

Dies ist z.B. bei Ausspracheübungen möglich bei Fällen, in denen die phonologische Unterscheidung relativ eindeutig zu ← leisten ist. In dieser Lektion bietet es sich an, die Lautdiskriminierung von [i] und [ʃ] von einem Schüler übernehmen zu lassen. In der Vorphase ist mir bei einigen Schülern aufgefallen, daß eine saubere Unterscheidung dieser Laute offensichtlich noch Schwierigkeiten bereitet. In der neuen Lektion kommen einige Vokabeln vor, an denen das Phänomen bewußt gemacht werden kann ('cher', 'chat' - 'ajouter', 'vendanges'). Bei der Gelegenheit kann auch die Opposition zu 'c' als [k] oder [s] implizit trainiert werden ('vacances' - 'ici') (vgl. 4.4.1).

Die gleichzeitige Sensibilisierung für eine Selbstkorrektur kann neben der ermutigenden Atmosphäre noch durch weitere Schritte unterstützt werden. Ein erster Schritt ist es, den Schülern die Lektionskassetten zur Verfügung zu stellen und zur Vorbereitung der Präsentationen die Walkmen mitbringen zu lassen. Ein weiterer Schritt auf dem Weg zu einer wirksamen Selbstkorrektur ist nach Hecht 1991 der selbständige Umgang mit Wörterbüchern und Grammatik (618). Die Methode bietet für ein solches Training die besten Möglichkeiten. Auch die Konfrontation mit Texten, die noch nicht identifizierte Fehler enthalten, schult diese Fähigkeit⁵⁵. Der Austausch von Briefen mit der Französischgruppe in Nürnberg (vgl. 4.4.2) würde auch diesem Ansinnen entsprechen.

4.5.2.3 Funktionale Einsprachigkeit

Im Zusammenhang mit dem Problem der Fehlerkorrektur ist auch die Diskussion um die Frage der Einsprachigkeit zu sehen. Der Einsatz der französischen Sprache in komplexen Phasen, deren Leitung den Schülern bisher ungewohnt war, muß zwangsläufig zu einer Steigerung der Fehlermöglichkeiten führen, insbesondere deshalb, weil die Unsicherheit in diesen Bereichen wächst (v.a. Grammatikeinführung). Trotzdem sollen auch diese Phasen im Sinne der Begegnung mit Sprachtotalität möglichst fremdsprachlich geleitet werden. Dementsprechend sollte der Lehrer „von Anfang an ein Sprachkontinuum anbieten, das die aktive Kompetenz der Schüler weit übersteigt ohne deshalb für die Lerner unverständlich zu sein“.⁵⁶ Zwar reagierten die Schüler in der Vorphase, die bis auf den metasprachlichen Diskurs rein einsprachig war (die Aufgaben waren allerdings weniger komplex!), teilweise frustriert und demotiviert in der Nachbesprechung („Dazu können wir zu wenig Französisch!“). Dies darf m.E. aber kein Grund sein, von der Verwendung der französischen Sprache abzugehen.

Bei sorgfältiger Vorbereitung kann der Einsatz der Sprache genau geplant und vorstrukturiert werden; im Unterrichtsdiskurs muß dann ausreichend Zeit und Ruhe gewährt werden, um der mangelnden Gewöhnung im sprachlichen Umgang mit den neuen Formen Rechnung zu tragen. So bekommt der Schüler Gelegenheit, mit den ihm zur Verfügung stehenden Sprachmitteln aktiv zu werden⁵⁷ und damit seine Kommunikationskompetenz bereits in einem frühen Lernstadium zu trainieren. Mit einem Anstieg von Fehlern ist natürlich trotzdem zu rechnen; dem werde ich begegnen, indme ich die von den Schülern erstellten schriftlichen Materialien im Vorfeld einsammle und zu Hause korrigiere.

Metasprachliche Diskussionen und Bewertungsphasen sollen hingegen nicht auf Französisch geführt werden. Die Schüler v.a. in bezug auf Stundenleitung und Lesephasen. Die Kenntnis, geschweige denn die Anwendung, metasprachlichen Materials kann aber weder vorausgesetzt noch in dieser kurzen Zeit aufgebaut werden. Zudem fehlen bisher wichtiges Grundvokabular (z.B. die Modalverben 'vouloir', 'pouvoir', 'savoir') und grammatische Strukturen (z.B. 'futur proche').

Bereits von Anfang an lege ich Wert auf das persönlichkeitsbildende Ziel dieser Phasen. Dies wiederum kann nur erreicht werden, wenn den Schülern Gelegenheit gegeben wird, ihre Muttersprache zu verwenden, solange die dafür notwendigen sprachlichen Strukturen noch nicht aufgebaut sind. Damit plädiere ich für eine funktionale Einsprachigkeit und widerspreche der Einstellung von Arendt 1991, daß es „im Konzert aller [...] durchaus zu verantworten [ist], wenn im Fremdsprachenunterricht die eher erzieherischen Aufgaben so angelegt werden, daß sie langsam mit den wachsenden sprachlichen Mitteln mitwachsen“ (121).

Zusammenfassend ist zu betonen, daß für eine effektive Fehlerkorrektur neben der behutsam und individuell gehandhabten Richtigstellung von Fehlern zusätzliche lehrergeleitete Phasen geplant werden sollten, in denen Fehler gezielt aufgearbeitet werden können; durch entsprechend aufbereitete Materialien können dabei auch LdL-gemäße Verfahren integriert werden. Grundsätzlich sind zudem zwei Forderungen an einen Anfangsunterricht in einer gehemmten Gruppe zu stellen: der Aufbau einer ermutigenden Arbeitsatmosphäre und die Handhabung einer funktionalen Einsprachigkeit.

5. DURCHFÜHRUNG DER REIHE

Bei der Beschreibung der Durchführung werde ich mich auf die exemplarische Darstellung grundlegender Elemente der Methode beschränken: Stundenleitung, Wortschatz-, Text- und Grammatikpräsentation, Übungsleitung. Eine Übersicht über die geplanten Stunden und eine allgemeine Charakterisierung der diesbezüglichen Abweichungen in der praktischen Durchführung sollen dabei dem Leser einen Überblick über den Verlauf der Reihe geben. Die entsprechenden Abweichungen sind in kursivem Druck hervorgehoben. Da die weiteren Komponenten Motivation, Disziplin, Angst und Fehlerkorrektur sich aus einer Vielzahl von Einzelbeobachtungen während der Durchführung zusammensetzen, wäre deren isolierte Betrachtung zu einseitig. Aus diesem Grund werde ich diese Bereiche nur an einzelnen Stellen der methodentypischen Einheiten mitbedenken. Demzufolge wird die anschließende Auswertung entsprechend umfangreicher, da ich dort wiederum Beispiele als Belege einflechte, deren Erfassung im Rahmen der Durchführung zu einer Aufzählung von Einzelkomponenten führen würde.

5.1 *Verlaufsübersicht*

Uhrzeit

Inhalt

Aktions-/Sozialform

1. Einheit: Montag, 4. Stunde: 10.40-11.25

10.40	Lernpsychologische Einleitung	L-vortrag/Stillarb., Unterrichtsgespräch
10.55	Aufgabenverteilung u. Vorbereitung d. Präsentationen	Gruppenarbeit
11.22	HA: Weiterarbeit an Präsentationen	

Lernziele:

- a) Motivation zu lernpsychologisch gestalteter Aufbereitung der Präsentationen
- b) Selbständige Erarbeitung und didaktische Aufbereitung sprachlicher Teilgebiete

2. Einheit: Mittwoch, 1./2. Stunde: 8.00-8.45/8.50-9.35

8.00	Fortsetzung d. Vorbereitung	Gruppenarbeit
8.25	Wdh. Text u. Grammatik 5 A (C. d'Ex. 37/4)	Einzelarbeit/Plenum/S-leitung
8.50	Grammatikeinführung: Objektpronomen 1./2. p. sg. + pl.	S-präsentation
9.05	Verarbeitungsphase (C. d'Ex. 39/6)	Plenum/S-Leitung
9.15	<i>Grammtikeinführung:</i> Modalverben + Infinitiv	S-präsentation
9.33	HA: Modalverben eintragen (Verbenliste) u. 3 Beispielsätze bilden (Modalverben + Infinitiv)	

Lernziele:

- a) schriftliche und mündliche Festigung des Lektionsinhaltes von 5 A und der in-/direkten Objektpronomen der 3. Ps. Sg./ Pl. in bejahten und verneinten Sätzen
- b) Gebrauch der in-/direkten Objektpronomen 1./2. Ps. Sg./Pl. erkennen und mündlich einüben in bejahten und verneinten Sätzen
- c) Gebrauch der Modalverben vouloir/pouvoir/savoir mit Infinitiv aufnehmen; Unregelmäßigkeit der Stellung der Objektpronomen erkennen
- HA: Modalverbformen (Lernziel c) und deren Anwendung mit Infinitiv durch Übungen schriftlich festigen

3. Einheit: Donnerstag, 6. Stunde: 12.35-13.15

12.35	Verarbeitungsphase Modalverben (Tandembögen) L kontrolliert HA	Partnerarbeit
12.50	Einführung prendre/comprendre/apprendre (+Eintrag)	S-präsentation
13.00	<i>Verarbeitungsphase</i> (Buch 53/5)	Plenum / S-Leitung
13.12	HA: C. d'Ex. 37/5 a+b par écrit	Tafelanschrift/Stundenleiter

Lernziele:

- a) Schriftliche Festigung zum Lernziel 2. Einheit © in anderem Kontext
- b) Die unregelmäßige Pluralbildung der Verbformen 'apprendre' / 'comprendre' (in Anlehnung an die bekannte Form 'prendre') erkenne und integrativ mündlich einüben
- HA: Schriftliche Festigung Lernziel 2. Einheit (b) in anderem Kontext

4. Einheit: Montag, 4. Stunde: 10.40-11.25

10.40	Lektionseinführung / Teil 1	S-präsentation
11.00	Teil 2	S-präsentation
11.15	Verarbeitungsphase (52/1,1.-5.)	Plenum/S-Leitung

11.23	HA: 1. Répéter le texte (=2x Kassette + laut lesen/Vokabeln lernen) 2. Formuler 2 questions	Tafelanschrift
-------	---	----------------

Lernziele:

- a) Lektionsinhalt und Wortschatz 5 B, erste Hälfte, aufnehmen, verstehen und gestaltend lesen
- b) Mündliche Festigung Lektionsinhalt durch Fragen zum Textverständnis
- HA: Mündliche und schriftliche Festigung

5. Einheit: Mittwoch, 1./2. Stunde: 8.00-8.45/8.50-9.35

8.00	Wortschatzeinführung: Jahreszeiten	S-präsentation
8.10	Hausaufgabenkontrolle (Schüler stellen sich Fragen zum Text)	Plenum/S-Leitung
8.20	Lektionseinführung / Teil 3	S-präsentation
8.35	Lektionseinführung / Teil 4	S-präsentation
8.50	Verarbeitungsphase (Fragen z. Text)	Plenum/S-Leitung
9.00	Integrative Übung Lektionsvokabular und Modalverben	zu S-Leitung
9.10	Grammatikeinführung: Gebrauch von savoir/pouvoir	S-präsentation
9.25	<i>Verarbeitungsphase</i> (Buch 52/3)	S-Übungsleitung
9.33	HA: <i>Ex. 4/p. 53 par écrit</i> (Gesamtintegration Grammatik)	Tafelanschrift

Lernziele:

- a) Lektionsinhalt und Wortschatz 5 B, zweite Hälfte, aufnehmen, verstehen und gestaltend lesen; mündlich inhaltlich festigen in freier kommunikativer Anwendung
- b) Mündliche Anwendung des Lektionsvokabulars und der Modalverben in anderem Kontext
- c) Den unterschiedlichen Gebrauch der Verben 'savoir' und 'pouvoir' erkennen und mündlich einüben

6. Einheit: Donnerstag, 6. Stunde: 12.35-13.15

12.35	Auspracheschulung [j] u. [Š]	S-präsentation Einzelarbeit/Plenum
12.50	Grammatische Vertiefungsphase: Infinitive als Verbergänzung	S-präsentation Plenum/S-Leitung
13.00	<i>Festigung des Lektionsvokabulars:</i> Kreuzworträtsel	Einzelarbeit / Plenum / S-Leitung
13.12	HA: 4 Sätze bilden (Verb + Infinitiv) / C. d'Ex. 40/7/ Briefvokabular lernen	

Lernziele:

- a) Schärfung des phonetischen Bewußtseins an den Lauten [j] und [Š]: Erkenne u. Aussprache üben
- b) Kognitivierung und vertiefende mündliche Anwendung von Infinitiven als Verbergänzung
- c) mündliche und schriftliche Festigung des Lektionsvokabulars
- HA: schriftliche Festigung Lernziel (b) integrativ mit Stellung des Objektpronomens

(vorbereitend zur 7. Einheit)

7. Einheit: Montag, 4. Stunde: 10.40-11.25

10.40	<i>Lernzielkontrolle</i>	Einzelarbeit
11.00	<i>Abfassen eines französischen Briefes</i>	Einzel- oder Partnerarbeit
11.23	HA: Brief vervollständigen und auf Briefpapier schreiben	

Lernziele:

- a) Schriftliche Lernerfolgskontrolle
- b) Integration der neuen Strukturen (insbesondere des lexikalischen Schwerpunkts) in freier schriftlicher Anwendung, indem Auskunft über die eigene Lebenswelt gegeben wird

Allgemein ist zur Durchführung zu sagen, daß die Reihe wie geplant stattfinden konnte und die Lernziele fast vollständig erreicht wurden. Folgende Abweichungen haben sich jedoch ergeben: In der zweiten Einheit am Mittwoch dauerte die Grammatikeinführung der Modalverben erheblich länger als geplant (zur Begründung siehe 5.2.3). Sie wurde deshalb am Anfang der folgenden Stunde fortgeführt und die Verarbeitungsphase zu 'prendre' gestrichen. Am Ende der 5. Einheit konnte die Verarbeitungsphase zum Gebrauch von 'savoir' und 'pouvoir' nicht vollständig durchgeführt werden (zur Begründung siehe 5.2.5). Ich habe deshalb den Rest der Übung als Hausaufgabe gegeben und die eigentlich vorgesehene Aufgabe in der Montagsstunde nachholen lassen. Da es sich um eine Übung handelte, die alle grammatischen Phänomene der Lektion integrativ einbindet, konnte sie ohne weiteres verschoben werden - die Randstunde wollte ich möglichst in der vorgesehenen Planungsstruktur belassen. Allerdings konnte die Übung nur mündlich durchgeführt werden, da eine schriftliche Fixierung im Unterricht zu lang gedauert hätte.

Die unvorbereitete mündliche Durchführung nahm jedoch verhältnismäßig viel Zeit in Anspruch, da es sich um die Formulierung langer und komplexer Sätze handelte, bei denen zusätzlich langer und komplexer Sätze handelte, bei denen zusätzlich die Wahl verschiedener kommunikativer Formen für den Ausdruck des Bedauerns angeboten wurden, die den Schülern teilweise neu waren ('Je veux bien, mais ...', 'Je regrette, mais ...').

Neben dieser nachgeholt Sprachverarbeitungsphase, die mir zur Sicherung der Lernergebnisse und als Integrationsübung vielfältiger Strukturen zum Abschluß notwendig erschien, mußte am Montag auch der Rest des Kreuzworträtsels nachgeholt werden, das in der Stunde am Donnerstag vorher nicht beendet werden konnte. Die Präsentation der Grammatikeinheit war nämlich länger geworden als erwartet, so daß die folgende Festigung des Lektionsvokabulars nur zum Teil durchgeführt worden war. Für die Formulierung der Briefe blieb demzufolge am Montag nicht mehr die vorgesehene Zeit; die Schüler haben ihre Briefe fast vollständig als Hausaufgabe verfaßt. Der Lerntest zum Abschluß mußte daher vom Fachlehrer in der nächsten Mittwochstunde geschrieben werden.

5.2 Exemplarische Darstellung

Um einen direkten Bezug zwischen den in der Planung bedachten Schwierigkeiten bzw. den daraus resultierenden didaktischen Folgerungen und dem Verlauf herzustellen, werden v.a. diejenigen Einheiten beschrieben, deren einzelne Elemente im Horizont der Planung detailliert geschildert worden sind.

5.2.1 Wortschatzpräsentation (vgl. Anhang S. 1 a und 4)

Das Beispiel von Stefan zeigt, daß das Motivationspotential einer vom Lehrer vorgenommenen Differenzierung nach Leistungsniveau nicht zu unterschätzen ist. Durch entsprechende Aufbereitung der Materialien (Bilder und Kassette zur Aussprache) und durch positive Verstärkung im Vorfeld konnte Stefan eine solch sichere Haltung entwickeln, daß er nach seiner weitgehend selbständig entwickelten Präsentation spontane Beifallsbekundungen bekam und von einer Mitschülerin gefragt wurde:

„Ey, das war ja super! Sag’ mal, wie heißt Du noch?“. Hierin wird auch die Bedeutung solcher Erfolgserlebnisse für die Integration der Gesamtgruppe deutlich!

Er leitete seine Vorstellung ein mit dem Satz „Je présente les quatre saisons“ und zeigte zuerst alle vier Bilder gleichzeitig nebeneinander: „Voilà, c’est les quatre saisons“. Bei der Kontrollfrage „Que veut dire ‘une saison’ en allemand“ ließ er als Antwort gelten „die Jahreszeit“. Bei beiden Fehlern griff ich nicht ein, da es sich um Bagatellfehler handelt, deren Richtigstellung Stefan im Ablauf unnötig unterbrochen hätte. In der Abfolge der Jahreszeiten führte er anschließend Bild für Bild ein. Zuerst hielt er jeweils das Bild hoch, zeigte es allen Schülern deutlich und gab die neue Vokabel im semantischen Zusammenhang an („Voilà, c’est au printemps“). Nach der Kontrollfrage („Que veut dire ‘le printemps’ en allemand?“) ließ er die Worte jeweils ohne und mit Präposition von einzelnen Schülern wiederholen („En automne - Répète, s’il te plaît!“). Dabei stand er aufrecht, schaute in die Klasse und betonte deutlich die neuen Worte. Nach jeder neuen Vokabel deckte er die übersichtlich und sauber beschriftete Folie weiter auf (auf der er ‘au printemps’ mit einem Warnschild versehen hatte). Besonders bemerkenswert ist, daß Stefan seine Aufgabe, die Aussprache der neuen Wörter zu üben, sehr ernst nahm. Er ließ z.B. ‘l’automne’ mehrmals von einem Schüler wiederholen, der es zuerst [lotVnV] und dann [lotVmnV] aussprach. Seine Hilfestellung gab Stefan schließlich auf deutsch: „Ohne das ‘m’, das spricht man nicht aus“. Auch wenn er spontan reagierte, antwortete er in der Muttersprache „ja, sehr gut“, „bitte?“ (als er eine Antwort nicht verstanden hatte), „ja“. Ich habe hier keinen Hinweis auf eine französische Übersetzung geliefert, da die Interaktion zwischen den Schülern und das sichere Auftreten von Stefan durch den Eingriff gestört worden wären. Gerade durch die gelegentlich eingestreuten deutschen Worte wirkte die Präsentation sehr echt und gleichzeitig souverän und ernsthaft. Die Atmosphäre übertrug sich schnell auf die anderen Schüler, so daß außer meinem anfänglichen „Ecoutez Stefan, maintenant“ kein Hinweis auf Ruhe zu erfolgen brauchte, obwohl Stefan relativ leise sprach. Jakob, bei dem Stefan auf der Aussprache insistiert hatte, revanchierte sich spaßhaft bei diesem, indem er auf eine fehlende Nasalierung aufmerksam machte [s[ãnalmä], woraufhin alle lachten. Darin wird die entspannte, aber zugleich stoffzentrierte Stimmung dieser Arbeitseinheit deutlich. Den Abschluß bildete die Arbeitsanweisung „So, dann schreibt mal schön“, die wiederum allgemeine Erheiterung hervorrief. Auch hier habe ich nicht die französische Version angemahnt, weil der ironische Unterton die Hauptaussage der Anweisung bildete, nicht aber der Arbeitsauftrag an sich. Dies hätte an dieser Stelle jedoch keinen Motivationseinbruch hervorgerufen, deshalb würde ich im Nachhinein auf der französischen Formulierung bestehen (mit der entsprechenden Mimik und Gestik, die die Ironie wiedergeben könnte).

5.2.2 Textpräsentation

Im Bereich der Textpräsentation wurde ganz deutlich, daß sich bei den Schülern in den Gebieten, in denen sie bereits Übung haben, eine Automatisierung von Sprachstrukturen ergibt. Auch die Darstellungskompetenz erweitert sich, weil die Schüler sich sicherer und

selbstbewußter bewegen; dies betrifft sogar sehr stille und schüchterne Schüler. Dadurch wird der Unterricht flotter und interessanter, und die Gesamtklasse hört sehr viel ruhiger und aufmerksamer zu. Allerdings hat sich die Vokabelpräsentation teilweise als problematisch erwiesen, weil die Vorstellung zu schnell und zu übersetzungsorientiert war. Zur Verdeutlichung dieser Phänomene greife ich nicht nur auf die Gruppe zurück, die den dritten Abschnitt des Lektionstextes vorzustellen hatte, sondern berücksichtige auch Beobachtungen bei anderen Gruppen.

Textgruppe 3 bestand aus drei Jungen: Christian, Christopher und Michael. Wie bereits vorher vermutet (vgl. 4.3.2), haben die Schüler es vorgezogen, den Text vorzustellen, indem sie ihn vorlesen, anstatt dabei auf das Foto im Buch zurückzugreifen. Auch bei einer Vokabelpräsentation wurde eine andere als die von mir vorgeschlagene gewählt: Ich hatte ihnen ein großes Foto von einer Katze gegeben - vorgestellt wurde die neue Vokabel 'chat' aber motivationspsychologisch sehr viel effektiver, nämlich auf dem Hintergrund gruppenspezifischer Kenntnisse: „Garfield est un chat“. Auch diese Vokabelpräsentation zeichnete sich durch eine lockere und lustige Atmosphäre aus und war didaktisch sehr gut aufbereitet (Einleitung: „J'explique le vocabulaire“; Kontrollfragen, z.B. „Qu'est-ce que c'est, un chat?“; nachsprechen lassen, z.B. „Maintenant répète: 'un chat'“). Das Verb „ajouter“ wollte Christian, wie er mir vorher gesagt hatte, dadurch erklären, daß er zu einem Verb „je“ hinzufügt und dann sagt: „J'ajoute le mot 'je' au verbe“. Er verhedderte sich allerdings derart in falschen und unverständlichen Erklärungen („Je ajouter au verbe 'je' ...äh... Je ajouter j'ajoute ...“), daß er auf deutsch 'rausplatze: „Ich wollte 'ajouter' erklären, das heißt 'hinzufügen'“. Obwohl hierbei kein Fehler von mir korrigiert worden war, da alles viel zu schnell und sprudelnd hervorgebracht wurde, war ein Eingriff nicht mehr nötig. Der Lacherfolg bei den Mitschülern über diese komische und gestisch eindrucksvolle Darstellung und deren 'Nachhilfe' für Christian „hinzufügen' c'est en français 'ajouter' et tu dis 'j'ajoute““, hat sicherlich einen nachhaltigeren Lerneffekt als jede andere Vokabelerklärung. Natürlich wird dadurch auch viel Zeit gebraucht; allerdings handelt es sich ja nur um einzelne Vorkommnisse, die ich ausführlich dargestellt habe, um einen kleinen Einblick zu geben in die Lebendigkeit und gelassene Heiterkeit, die in manchen Phasen die Arbeit kennzeichnete. Im Hinblick auf die Forderungen zur Lernmotivation muß dies als sehr positive Dimension vermerkt werden. Beim Aufdecken der Semantisierungshilfe von „le tracteur“ mußte der Schüler selbst lachen, ebenso wie auch die übrige Klasse. Er hatte ein Bild gemalt, auf dem soeben erkennbar war, daß es ein Traktor sein sollte: „C'est un tracteur!“.

Die Folie hatte ich Christian nach dem ersten Vorlegen zurückgegeben mit der Bitte, sie nochmals anzufertigen, und zwar sauberer und übersichtlicher. Die zweite Version hatte ich nicht mehr korrigiert, deshalb mußte in der Stunde ein Fehler ausgebessert werden. Beim Vorlesen von „faire d'études de droit“ korrigierte ich „des études“, woraufhin der Schüler nicht nur die richtige Form wiederholte, sondern auch noch theatralisch die Folie verbesserte und dabei ausrief „Oh, il y a une faute! C'est 'des études de droit'!“.

Zum Abschluß wollte sich Christian vergewissern, ob die Schüler alles verstanden hatten: „Vous comprendre?“ (das Verb war von der Textgruppe 2 eingeführt worden). Ich habe nicht sofort eingegriffen, um ihm Zeit zu lassen, sich selbst zu korrigieren. Er merkte, daß die Mitschüler fragend schauten und fügte hinzu: „Äh, ob Ihr's verstanden habt, habe ich gefragt!“. Als ich daraufhin „Vous ...“ als Hilfe eingab, verbesserte er sich selbst: „Vous comprenez?“.

Als Neativbeispiel für eine Vokabelpräsentation sei Verena genannt. Sie gab eine deutsche Einleitung („Also, ähm, die Vokabeln“) und las die Vokabeln dann schnell von der Folie ab. Lediglich bei den zwei Kollokationen, denen sie eine französische Erklärung beigefügt hatte, stellte sie eine Kontrollfrage („Que veut dire 'faire de l'allemand' en allemand?“; „Que veut dire 'parler le français' en allemand?“).

Bereits im Vorfeld hatte ich sie darauf hingewiesen, daß sie nicht nur lediglich Übersetzungen für die neuen Vokabeln biete; sie solle sich nochmals die verschiedenen Kontrollmöglichkeiten ansehen und überlegen, ob sie nicht möglicherweise einen französischen Satz formulieren könne, in den sie das neue Vokabular einbettet; daraufhin hatte sie an den beiden Stellen die französische Erklärung hinzugefügt. Da Verena insgesamt eine darstellerisch ansprechende Haltung gezeigt hatte, konnte ich zuerst diese positiven Punkte hervorheben (laute und deutliche Aussprache, Blick zum Publikum, aufrecht stehend und konzentriert), bevor ich das Plenum um eine Reaktion zu Vorstellung der Vokabeln bat. deren Kritik („zu schnell“) begegnete Verena mit dem Argument, es stehe ja schließlich alles auf der Folie. Offensichtlich fiel es ihr sehr schwer, den Sinn einer Semantisierungsphase zu verstehen; Vokabeln müsse man halt pauken.

Die Vorstellung des Textes kam bei Christopher vollkommen abrupt - er fing einfach an zu lesen, nachdem Christian das neue Vokabular vorgestellt hatte. Er hatte die Einleitung im Eifer des Gefechts offensichtlich vergessen, denn sie konnte auf unproblematische Weise nachgeholt werden: „Christopher, qu'est-ce que tu fais?“ - „Je lis le texte.“ - „Et les autres?“ - „Ecoutez!“ (Alles lachte.) - [Geste mit dem Buch] - „Fermez les livres!“ (Im Hintergrund machte Christian eine Schülerin gestisch darauf aufmerksam, daß der Hinweis auch für sie gelte.) Das Vorlesen des Textes war zwar etwas zu schnell, als daß die Zuhörer die Neuigkeiten wirklich nachvollziehen konnten; ich habe aber trotzdem auf einen Einwand verzichtet, da der anschließende Lückentext eine langsame und intensive Erarbeitung beinhaltete.

Christina ist ein weiteres Beispiel für eine didaktisch und methodisch bereits erstaunlich sichere Leitung der Lese-Phase, bei der 'classroom-phrases' angewendet und automatisiert wurden („Qui lit le texte?“, „Qui continue?“). Ihr konzentriertes und beharrliches Korrigieren von Aussprachefehlern zeigte dabei deutlich, daß Schüler durchaus zur Übernahme solcher Funktionen in der Lage sind, wenn sie sich auf bekanntem (also geübten) Terrain befinden.

Die Einbeziehung eines Lückentextes hat sich im intendierten motivationalen Sinne (vgl. 4.3.2) als sehr positiv erwiesen - allerdings unter der Voraussetzung, daß nicht zu viele Lücken gelassen werden. In der Vorbesprechung mit Christopher und Mariam, die den Text bei der ersten Gruppe verfassen sollte, hatte ich ihnen geraten, neue Wörter einsetzen zu lassen, die sie für wichtig halten, damit diese im Textzusammenhang gefestigt werden können. Mariam hatte aber fast jedes zweite oder vierte Wort weggelassen, so daß die Erarbeitung langatmig und mühsam wurde. Die Klasse wurde unruhig, während Mariam schrieb. Ich hatte sie schon bei der Kontrolle des Textes darauf angesprochen, daß die Lücken so vielleicht zu aufwendig zu bearbeiten seien; da ich jedoch selbst noch keine Erfahrung damit hatte und sie nicht entmutigen wollte, hatte ich nicht auf einer Änderung bestanden. So bot sich außerdem die direkte Vergleichsmöglichkeit mit der kürzeren Version von Christopher. Eine alternative Möglichkeit wäre in der Stunde von Mariam sicherlich gewesen, die Lücken von jeweils anderen Schülern eintragen zu lassen. Grundsätzlich sollte man aber auf der Kürzung der Lücken bestehen. Ein verstärkendes Problem ist durch die Persönlichkeit der Schülerin gegeben: Mariam legt eine extrem leise und vorsichtige Haltung an den Tag.

Bei der Leitung des Lückentextes (vgl. Anhang S. 7/8) konnten wiederum authentische Sprechakte habitualisiert werden, die von den Schülern selbständig geleistet wurden: „Qui fait la première [deuxième, ...] phrase?“. Lediglich die Form mußte anfangs korrigiert werden. Christopher fragte „Qui fait les première phrase?“. Auch hier habe ich erst beim zweiten Auftreten des Fehlers die Form richtiggestellt („C'est 'la phrase'“), die fortan entsprechend angewendet wurde. Es zeigte sich bei Christopher eine erstaunliche Routinisierung im Verhalten vor der Klasse und der Reaktionsfähigkeit in der Fremdsprache. Neben bestätigenden Äußerungen („oui“, „c'est bien“) und Nachfragen („comment?“) forderte er auch einen Schüler auf, lauter zu sprechen („Plus fort, s'il te plaît!“). Dabei konzentrierte er

sich gleichzeitig auf die Richtigkeit der Antwort, die er in die Lücken schrieb. ER korrigierte allerdings einen Fehler nicht mündlich, sondern nur durch den richtigen Eintrag. Ich mußte z.B. einen falschen Gebrauch des bestimmten Artikels korrigieren, den ich bei der Präsentation des Textes stehengelassen hatte („la tracteur“), um Christopher nicht im Redefluß zu unterbrechen.

Die Fragen zum Text zu finden war, wie erwartet, wegen der fehlenden Gewöhnung den Schülern relativ schwer gefallen; es wurde hauptsächlich Globalverständnis geprüft. Michael stellte z.B. drei Fragen zum Text, nachdem er sein Vorhaben angekündigt hatte („Je pose des questions.“): „Qui est sur la photo?“; „Est-ce que Sylvie est sur la photo?“; „Pourquoi est-ce que Sylvie n'est pas sur la photo?“. Ich hatte den Schülern auch hier keine Vorschriften gemacht; eine zu detaillierte Textabfrage hielten sie für überflüssig, da es ja nicht darum ginge, den Text Satz für Satz zu können. Die Festigung von Frageformen stand zunächst im Vordergrund, deshalb habe ich dieses Problem in einer der anschließenden Besprechungsphasen nicht aufgenommen.

5.2.3 Grammatikpräsentation

Bei der Einführung von Grammatikteilen überraschten die potentiellen didaktischen Fähigkeiten der Schüler einerseits, während andererseits die Durchführung methodisch phasenweise zu wünschen ließ (zu schnelle Präsentation ohne zwischenzeitliche Verweilschritte oder zu langsames Vorgehen). Es wurde darin deutlich, daß auf dem neuen Gebiet noch keine sichere Handlungskompetenz entwickelt werden konnte.

Die beiden Schüler, die die Objektpronomen einführen sollten, Jochen und Thomas, legten bereits in der Vorabsprache Wert darauf, eigene Vorstellungen zu verwirklichen. Die von mir erstellte Liste benutzten sie nur zur Orientierung. Sie hatten schon eine fertige Strategie entwickelt (nach den 'Ratschlägen zur Vorstellung eines neuen Grammatikkapitels'), als sie zum Nachfragen und Korrigieren mit einem Zettel zu mir kamen, bevor sie die Folie beschrifteten (vgl. Anhang S. 5). Zuerst wollten sie die neuen Pronomen im semantischen Zusammenhang vorführen, wobei sie jeweils POI und POD am Rand markiert hatten, um auf den gleichen Gebrauch hinzuweisen. Zur Verdeutlichung wollten sie die Übersetzung hinzufügen, damit auch die Schüler, die die Vokabeln vielleicht nicht kennen würden, trotzdem die grammatische Bedeutung verstehen könnten (!). Eine visualisierende Zusammenstellung, nach Numerus geordnet, und die zusammenfassende Regel sollten von den Schülern zur Festigung abgeschrieben werden vor der Anwendung in Beispielsätzen (Übersetzung von vorgegebenen deutschen Sätzen). Bei den Beispielsätzen hatte ich sie darauf hingewiesen, daß eine zu schnelle Progression der Schwierigkeiten vorläge („Pourquoi est-ce que tu ne m'apportes pas tes photos?“ - neues Pronomen, Apostrophierung, Verneinung, Stellung des Pronomens). Sie waren jedoch der Meinung, daß man durch langsames Überlegen darauf kommen könne, und wollten den Satz gerne so stehen lassen, um auch die guten Schüler zu fördern. In der Stunde, die entsprechend der vorher geschilderten Strategie verlief, war genau dieser Punkt problematisch. Jochen forderte drei verschiedene gute Schüler auf, die alle Anforderungen nicht gleichzeitig bewältigen konnten. Mein Eingriff (den gleichen Satz erst einmal ohne Verneinung zu erfragen) erfolgte an dieser Stelle auf deutsch, da das entsprechende Vokabular noch nicht vorhanden ist (z.B. 'la négation', 'sans'); außerdem war es mir wichtig, daß alle Schüler dieses exemplarische didaktische Problem nachvollziehen können (vgl. Planung - muttersprachlicher Metadiskurs). Die Präsentation wurde insgesamt sehr professionell durchgeführt, mit überleitenden Sätzen („Maintenant nous présentons des exemples“) und Arbeitsanweisungen („Ecrivez dans votre cahier“- dabei hatte

Thomas außer zwei Beispielsätzen und der Regel die Folie gezielt abgedeckt). Die einleitenden Sätze mit den neuen Formen waren allerdings etwas zu schnell vorgetragen worden. Durch die Phase des Abschreibens konnte die fehlende Intensität jedoch wieder aufgeholt werden. Bei der Korrektur der Hausaufgabe zu den Objektpronomen stellte ich jedoch fest, daß die Problematik der Apostrophierung noch nicht genügend bewußt geworden war. Auch der Bezug der Verben zum Subjekt des Satzes war von vielen Schülern nicht realisiert worden. Die in der Planung erwähnte Vertiefungsphase wurde dementsprechend von mir am Anfang der nächsten Stunde wie vorgesehen ausgeführt (vgl. Anhang S. 17/18 ff.). Aufgrund mangelnder Unterrichtspraxis kann ich nicht beurteilen, ob es sich dabei um typische Fehler handelt, die in jedem noch so guten Französischunterricht erst einmal auftreten. Neben dieser außerordentlich gut gelungenen Erarbeitung und den anderen ebenfalls sehr positiven Präsentationen schnitt eine Gruppe ganz schlecht ab: Astrid und Sabine hatten bei der Erarbeitung der Stellung des Modalverbs vor dem Infinitiv einfach die zu komplexen Beispiele aus der Grammatik (vgl. 4.3.1) und die Regel auf deutsch abgeschrieben. Es sei ihnen zuviel Arbeit gewesen, sich die anderen Unterlagen anzusehen, die ich ihnen gegeben hatte, außerdem hätten sie das Problem sowieso nicht verstanden. Einige Überzeugungsarbeit war nötig, um die Schülerinnen dazu zu bringen, zumindest zu versuchen, sich anhand der Beispiele klarzumachen, worum es geht und dann evtl. damit eine Strategie aufzubauen. Sie hatten offensichtlich keine Lust, sich überhaupt damit Arbeit zu machen und fühlten sich überfordert. Sie übernehmen dann vollständig die von mir als Anregung vorgeschlagene Strategie und die entsprechenden Beispiele, die ich ihnen in der nächsten Pause schriftlich gegeben hatte, da innerhalb der Vorbereitungsphase keine Zeit mehr für eine intensive Betreuung gegeben war. Offensichtlich hatten die beiden zudem innerhalb der Klasse eine recht isolierte Stellung, was mir bisher entgangen war. Dies wirkte sich bei der Präsentation, die an sich schon langatmig und langsam war, auf die Aufmerksamkeit der Schüler aus. Von dem Moment an, in dem die beiden nach vorne gerufen wurden, war die Klasse unruhig und abgelenkt. Weder meine Aufforderungen zur Ruhe noch pädagogische Appelle an gegenseitigen Respekt konnten effektive Abhilfe schaffen; auch meine Intervention für eine deutlichere Stoffdarbietung („Astrid, répète la règle, s’il te plaît! - Plus fort et plus lentement!“) bewirkte keinerlei Veränderung im Verhalten der Schülerlehrerin, die mit ebenso gesenktem Kopf und leiser Stimme wiederholte. Um sie nicht noch mehr zu verunsichern, habe ich es hierbei belassen (die Schüler sollten die Regel anschließend abschreiben).

5.2.4 Stundenleitung

Eine deutliche und organisierende Stundenleitung, die für einen pointierten und reibungslosen Ablauf sorgte, konnte v.a. von selbstbewußten Schülern geleistet werden. So hat sich z.B. Jakob bewährt als umsichtiger und freundlicher Leiter, der sich zuerst einmal bei den Schülerlehrern namentlich bedankte, bevor er die nächste Gruppe aufrief („Merci bien, Miriam et Katrin. Maintenant le groupe 2 présente son travail. Jochen et Thomas, allez au tableau.“). Dabei fügte er eigenständig verbindende Vokabeln ein (‘maintenant’) und variierte Impulse (‘bien’). Er sorgte auch dafür, daß alle Schüler mit der Tafelabschrift fertig waren, bevor er die nächste Phase ankündigte („Seid Ihr fertig?“). Eine einmalige Eingabe des französischen Vokabulars meinerseits („Vous avez fini?“) reichte für die sichere folgende Anwendung. Jakob wiederholte die Frage und stellte sie dann nach kurzer Zeit ein weiteres Mal, nachdem die Schüler verneint hatten. Unsichere Schüler mußten hingegen immer wieder aufgefordert werden, lauter und deutlicher zu reden, ohne daß dabei mehr als ein vorsichtiges Anheben der Stimme erreicht werden konnte. Es bedarf offensichtlich eines ständigen Trainings und eines wiederholten Aufforderns, um diesen Schülern zu mehr Sicherheit in der

Organisation des Ablaufs zu verhelfen. Der Vorteil einer Stundenleitung zeigte sich in der Automatisierung von Anweisungen, über die nach und nach Mut gewonnen werden konnte, sich auch in anderen Bereichen zu versuchen. Wenn der Leiter jedoch zudem nicht konzentriert bei der Sache ist, verpaßt er leicht das Ende eines Abschnittes, so daß Unruhe in der Klasse entsteht, gegen die wiederum erhöhte Kraft aufgewendet werden muß.

Ein extremes Beispiel für eine unsichere Schülerin war Jeannine, die außerdem noch eine so schlechte Aussprache hatte, daß die Aussprachekorrekturen meinerseits sie noch mehr verunsicherten. Im Verlauf der Reihe bin ich deshalb in solchen Fällen davon abgegangen, alle Aussprachefehler zu korrigieren. Man konnte bei ihr aber zugleich im Verhältnis zur Vorphase einen Zugewinn an Sicherheit bemerken. Sie wurde nicht mehr rot, rutschte auch nicht mehr unruhig auf ihrem Stuhl herum, so wie sie es vorher getan hatte. Als sie beim ersten Mal Leiter war, fragte sie mich mehrmals, was sie denn jetzt machen solle (obwohl die Anweisungen sehr präzise und sauber geschrieben waren auf der Karteikarte). In dieser Reihe nahm sie ohne weitere Fragen ihre Aufgabe wahr; sie las z.B. das Datum diesmal zwar noch etwas holperig, aber ohne unsichere Zwischenfragen und große Pausen.

5.2.5 Übungsleitung (vgl. Anhang S. 1b)

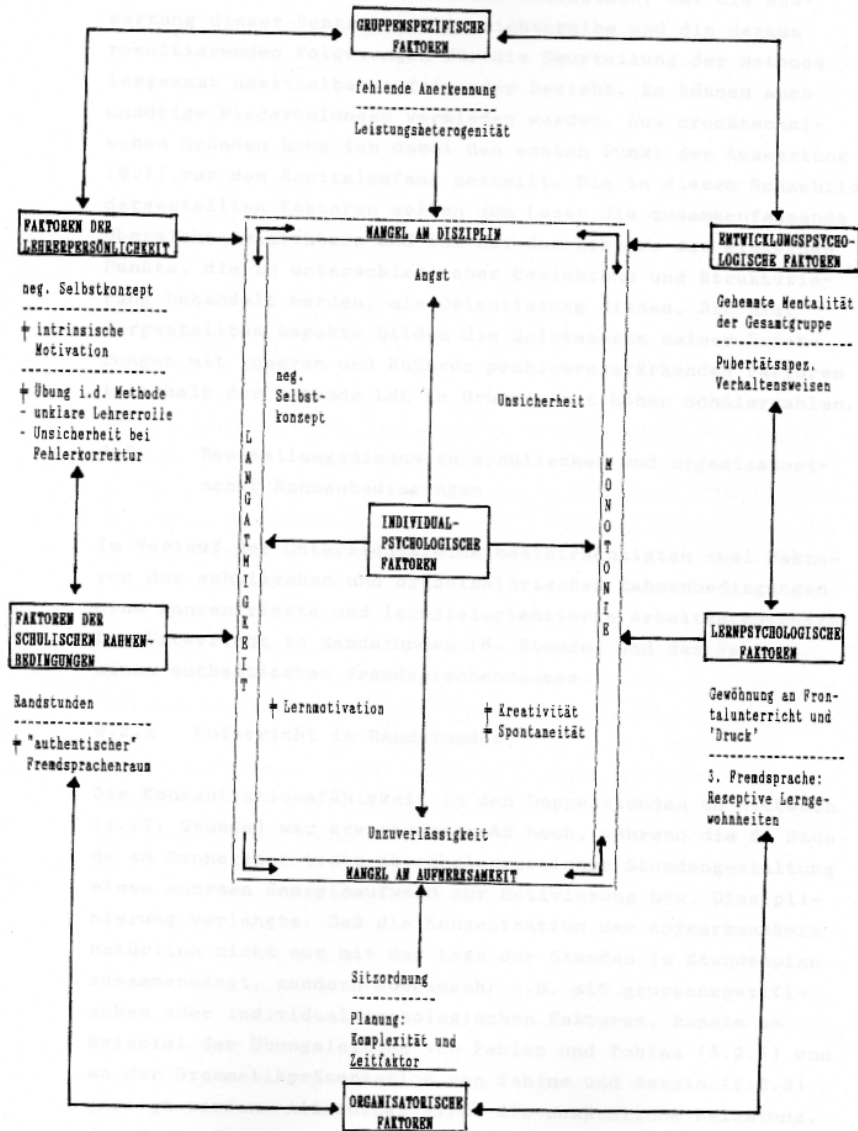
Bei der Leitung der Übungen würde eine detaillierte Beschreibung der Durchführung lediglich Wiederholungen von vorher geschilderten Problemen bieten. Deshalb beschränke ich mich hier auf einige zusammenfassende grundlegende Bemerkungen: Die Automatisierung von Redeketten war bei leichten Übungen deutlich erkennbar: die Fehler, die anfangs noch oft zu hören waren, ließen gegen Ende der Reihe merklich nach („Répète, s'il vous plaît“; „Qui continue?“ statt Qui commence?“; „Ouvre vos livres“). Auch die Fähigkeit zur Übernahme von Übungsleitungen wurde von den meisten Schülern unter Beweis gestellt. Dabei hing die Konzentration der Mitschüler offensichtlich von der Akzeptanz der jeweiligen Schülerlehrer in der Klasse ab. Ängstliche und schüchterne Schüler wurden weniger akzeptiert und dementsprechend boykottiert. Dies verunsicherte die Schüler noch mehr und führte in der Tat in einem Fall zu vollkommener Desorganisation (vgl. 4.4.3). Fabian und Tobias hatten eine schwierige Übung zum unterschiedlichen Gebrauch von 'savoir' und 'pouvoir' zu leiten. Als die Mitschüler teilweise andere Lösungen gefunden hatten, waren die beiden nicht in der Lage, eine Erklärung zu liefern, obwohl sie in der Vorbereitung die Fähigkeit dazu gezeigt hatten. Dies führte weiterhin zu außergewöhnlichen Längen in der Unterrichtsführung. Da ich nicht zu früh eingreifen wollte, entstanden zwischen einzelnen Übungssätzen lange Pausen, in denen die beiden Schüler miteinander sprachen und in ihre Blätter schauten. Ein Zugewinn an Sicherheit war aber selbst nach längerer Wartezeit nicht zu erkennen. Der Grad der Komplexität in der Aufgabenstruktur, die fehlende Akzeptanz durch die Mitschüler und das von mir unterschätzte Ausmaß an Ängstlichkeit bei den beiden Schülern waren die Faktoren, die zu einer Überforderung führten. Offensichtlich war den meisten Schülern zudem noch nicht klar, daß in Fällen, wo das deutsche 'wissen' steht, 'savoir' verwendet werden muß. Im Satz „Tu ... Florence, Christine est malade.“ wurde z.B. 'pouvoir' eingesetzt (vgl. Anhang S. 6). Ich habe nach mehrmaligen, immer deutlicher werdenden Eingriffen nochmal den grundlegenden Unterschied durch die beiden Schüler erklären lassen, die die entsprechende Grammatik vorzustellen hatten, und ihn an einigen Beispielen erarbeiten lassen. Festzuhalten ist also: Die Entscheidung, welche Antwort als richtig zu werten ist, kann bei komplexeren Übungen von den Schülern in diesem Stadium noch nicht geleistet werden und führt zu Unsicherheit und Überforderung.

6. AUSWERTUNG DER UNTERRICHTSREIHE

Die Vielzahl der auszuwertenden Variablen in lernerstarken Klassen läßt ein Vorgehen ratsam erscheinen, das die Auswertung dieser konkreten Unterrichtsreihe und die daraus resultierenden Folgerungen für die Beurteilung der Methode insgesamt unmittelbar aufeinander bezieht. So können auch unnötige Wiederholungen vermieden werden. Aus drucktechnischen Gründen habe ich dabei den ersten Punkt der Auswertung (6.1) vor den Kapitelanfang gestellt. Die in diesem Schaubild dargestellten Faktoren sollen dem Leser die zusammenfassende Übersicht erleichtern und ihm bei der Lektüre der einzelnen Punkte, die in unterschiedlicher Gewichtung und Strukturierung behandelt werden, als Orientierung dienen. Die hier dargestellten Aspekte bilden die Quintessenz meiner Erfahrungen mit inneren und äußeren problemverstärkenden Faktoren innerhalb der Methode LdL in Gruppen mit hohen Schülerzahlen.

6.1 *Schaubild: Das komplexe Bedingungsgefüge LdL*

Spezifische innere und äußere Faktoren, die in schülerstarken Klassen problemverstärkend wirken können:



6.2 Beurteilungsdimension schulischer und organisatorischer Rahmenbedingungen

Im Verlauf der Unterrichtsreihe beeinträchtigten zwei Faktoren der schulischen und organisatorischen Rahmenbedingungen eine konzentrierte und lernzielorientierte Arbeitsatmosphäre: Der Unterricht in Randstunden (6. Stunde) und das Fehlen eines authentischen Fremdsprachenraumes.

6.2.1 Unterricht in Randstunden

Die Konzentrationsfähigkeit in den Doppelstunden am Mittwoch (1./2. Stunde) war erwartungsgemäß hoch, während die 6. Stunde am Donnerstag trotz abwechslungsreicher Stundengestaltung einen enormen Energieaufwand zur Motivierung bzw. Disziplinierung verlangte. Daß die Konzentration der Aufmerksamkeit natürlich nicht nur mit der Lage der Stunden im Stundenplan zusammenhängt, sondern ebenso sehr z.B. mit gruppenspezifischen

oder individualpsychologischen Faktoren, konnte am Beispiel der Übungsleitung von Fabian und Tobias (5.2.5) und an der Grammatikpräsentation von Sabine und Astrid (5.2.3) gezeigt werden. Allerdings wirkt die zusätzliche Belastung, die durch Randstunden entsteht, destabilisierend in einem sensiblen Gefüge, in dem der Lehrer eben nicht mit den gewohnten Mitteln handeln kann (vgl. 6.6). Aus diesem Grunde sollte m.E. insbesondere auf folgende Punkte geachtet werden:

- Für eine Eingewöhnung in die Methode sollten Kurse vermieden werden, bei denen mehrere Randstunden im Stundenplan liegen. (Das betrifft z.B. auch Samstags-Unterricht!)
- Insbesondere gilt dies für große Klassen, in denen durch die Vielzahl der methodenspezifischen Problemfaktoren zusätzlich noch weitere Disziplinschwierigkeiten auftreten können.

Im Verlauf meiner Unterrichtsreihe haben sich zur Gestaltung der Randstunden alle in der Planung genannten Punkte als förderlich erwiesen:

a) Der Einsatz von selbstsicheren und motivierten Schülern für die Präsentation von neuem Stoff (der möglichst wenig komplex sein sollte) kann einen relativ hohen Aufmerksamkeitsgrad erzielen. Die Richtigkeit dieser Vermutung zeigte sich beispielsweise an der Einführung einer Lautunterscheidung durch den Schülerlehrer Christian in der 6. Unterrichtseinheit

(vgl. 4. 5. 2. 2.). Durch sein flottes und ansprechendes Auftreten, das Beharren auf der richtigen Aussprache in einem lockeren, aber fordernden Ton, gelang es, alle Mitschüler zu konzentrierter und aktiver Mitarbeit zu bewegen.

b) Dieses Beispiel zeigt weiterhin, daß auch im Rahmen der Methode die Kombination von kurzen, abwechslungsreichen Präsentations- und Übungseinheiten möglich ist. Der Schülerlehrer war aufgrund der entsprechenden methodisch-didaktisch aufbereiteten Materialien dazu in der Lage, die Einzelschritte selbstständig auszuführen. Christian verdeutlichte die Lautunterschiede an Beispielen und ließ diese üben; er leitete die schriftliche Diskriminationsübung und das anschließende Aussprachetraining und achtete dabei auf ein sauberes Diskriminieren der Laute.

Was die methodische Kompetenz des Schülerlehrers angeht, so war zu erwarten, daß dem Vorgehen noch das lernsichernde Verweilen bei Einzelschritten fehlt. Christian hat z.B. beide Illustrationen gleichzeitig und in Zusammenhang mit den Beispielsätzen abgedeckt (vgl. Anhang S. 16); in der Arbeitsanweisung war jedoch für jedes Bild ein Vorlesen und mehrmaliges Nachsprechenlassen des Satzes ohne Schriftbild vorgesehen, um zunächst Hörverstehen und Aussprache zu üben.

Gerade darin zeigt sich aber andererseits auch der Sinn einer schülergeleiteten Übungseinheit, die vom Lehrer detailliert geplant und aufbereitet wurde. Sie bietet die Möglichkeit einer Komplexitätsreduktion, innerhalb derer Einzelkompetenzen gezielt trainiert werden können (hier: Handlungs- und Aspekte der Methodenkompetenz), wobei die vorstrukturierten Anforderungsdimensionen implizit modellhaft wirken.

c) Als Stundenabschluß hat sich der Einsatz spielerischer Übungsformen bewährt. Dabei hat sich gezeigt, daß die selbständige Erstellung eines Kreuzworträtsels durch die Schülerinnen Nadine und Meike zu der vermuteten Steigerung des Selbstbewußtseins und zu einem Abbau der Ängstlichkeit vor der Klasse führen konnten. Die beiden wurden hinterher von ihren Mitschülern gefragt, ob die Erstellung schwer gewesen wäre - es sei toll gewesen, einmal auf diese Art seine Vokabelkenntnisse zu prüfen. Die Antwort lautete hier etwas anders, als in der

abschließenden Auswertung der Reihe: „Nö, ich fand’s eher lustig“. In der Auswertung betont Nadine den Schwierigkeitsgrad (Meine Aufgabe fand ich „kompliziert, weil es viel Arbeit war, das Rätsel zu erstellen“) und gibt gleichzeitig an, daß ihr das Unterrichten selber Spaß gemacht habe, ‘weil es eine gute Übung ist, vor einer Gruppe zu stehen’ - ‘obwohl es schwierig war’. Ähnlich äußert sich auch Meike und gibt als positivsten Punkt für die Methode an: „Man hat gelernt, freier zu sprechen“. Hier zeigt sich, daß das Verfassen eines Kreuzworträtsels eine Aufgabe ist, die einerseits in der Vorbereitung hohe Anforderungen an die Schüler stellt, während andererseits die Durchführung einen leichten Bereich zum Erwerb von Handlungskompetenz darstellt. Neben der Auswahl relevanter Vokabeln (vgl. Rätsel, Anhang S. 3) und der genauen orthographischen Analyse („grand-parents“) ist die kreativ-handwerkliche Fertigkeit zu nennen, die dne Forderungen nach ganzheitlichem Lernen entspricht. Die Ausführung im Unterricht ist demgegenüber weniger komplex, sie bietet im Gegenteil mit der ständigen Wiederholung einfacher Sätze auch sehr ängstlichen Schülern genügend Raum zur Habitualisierung („Qui lit le mot numéro ..., 2 ...?“). Damit stellen derartige Übungen bei gehemmten Schülern ein ideales Trainingsterrain für den schrittweisen Aufbau kommunikativer Handlungskompetenzen dar.

Aus den Ausführungen wurde deutlich, daß auch in Randstunden die Methode LdL anwendbar ist, wenn dabei für jeden Unterricht - insbesondere in lernerstarken Gruppen - geltenden zusätzlichen Anforderungen bedacht und mit den beschriebenen Maßnahmen auf das Konzept der Methode zugeschnitten werden.

Im Hinblick auf die Verwendung der ‘classroom-phrases’ zeigte sich in meiner Unterrichtsreihe ein weiterer Faktor, der das Funktionieren der Methode am Anfang negativ beeinflussen kann:

6.2.2 Das Fehlen eines authentischen Fremdsprachenraumes

Erst nach mehrmaliger Anforderung wendeten die Schülerlehrer das Vokabular für den Klassenraumdiskurs an. Im Verlauf der Reihe erfolgte die selbstständige Umsetzung zwar häufiger, blieb aber stark individuell und z.T. aufgabenspezifisch geprägt. Von den Schülern, die nicht vorne standen, kam selten eine freie französische Äußerung - nur einige relativ selbstsichere Schüler wagten hin und wieder etwa die Aufforderung „Répète, s’il te plaît!“. Der häufigere Gebrauch des Vokabulars in bereits geübten Situationen (Leitung leichter Übungen, Präsentation von Texten, insbesondere in der Lese-Phase) belegt die These von Martin, daß dort eine schnellere Habitualisierung möglich ist: „Bereiche, die organisatorisch und metasprachlich schnell routinisierbar sind, wo Wissen geprüft und reaktiviert wird“, können leichter vollständig von Schülern übernommen werden, als solche, die „der kognitiven Erhellung komplexer Sachverhalte dienen“ (z.B. komplexe Übungen und Grammatikeinführungen) (Martin 1985: 213).

Darüber hinaus gründete der äußerst zurückhaltende Gebrauch der ‘classroom-phrases’ in dieser Gruppe aber v.a. in einer Art Verweigerungshaltung, die in Gestik und Mimik zum Ausdruck kam, aber auch einmal in Worte gefaßt wurde („Wozu denn, der ist doch kein Franzose“): die fehlende Motivation, im Gespräch zwischen deutschen Schülern die französische Sprache zu verwenden. Wenn „die Redemittel als Reaktion zu einem Mitteilungsbedürfnis des Lerners und als Mittel zu dessen Befriedigung geliefert werden“ (a.a.O.) sollen, setzt dies ein Interesse der Schüler an einer Formulierung dieser Mitteilungsbedürfnisse in französischer Sprache voraus: Eine kognitive Einsicht in die Notwendigkeit muß über die metadiskursive Verdeutlichung der Lernziele erreicht werden. Aber auf der emotionalen Ebene spielt hier m.E. das Fehlen einer echten authentischen

Situation eine große Rolle: Gerade weil sie miteinander Französisch lernen und sich eben nicht gemeinsam in einem französischen Rahmen bewegen, fiel ihnen die Umstellung offensichtlich schwer, auch im Umgang miteinander Französisch zu sprechen. Um den von Martin 1985 anvisierten „kontinuierliche[n] Diskurs [...] in der Zielsprache“ (109) zu fördern, müßte die authentische Kommunikationssituation Klassenzimmer so stimulierend gestaltet sein, daß sie zu einem ‘Eintauchen’ in die Zielsprache einlädt.⁵⁸

Um auch im Rahmen von großen Gruppen mit vielen gehemmten Schülern schnelles Habitualisieren zu fördern, sollte also - entgegen der Ansicht Martins - zumindest eine möglichst ‘französische Atmosphäre’⁵⁹ geschaffen werden, wenn ein authentischer Fremdsprachenraum nicht zur Verfügung steht (‘bain linguistique’, Poster, Briefaustausch mit französischen Partnern, Fotos von der Gruppe als Französisch-Kurs etc.).

Eine Forderung, die hingegen der Konzeption der Methode entspricht, bezieht sich auf die Präsentation von Grammatik und komplexen Übungen. Die Durchführung meiner Unterrichtsreihe hat gezeigt, daß sie in Gruppen mit gehemmter Gesamtmentalität besser erst eingeführt werden sollten, nachdem in den bisher erarbeiteten Bereichen ein sicheres und breites Feld automatisierter Redeketten entstanden ist. So werden ängstliche Schüler in den bereits erreichten Fähigkeiten nicht wieder verunsichert und dadurch überfordert. Bei der Beachtung dieser Forderungen könnte durchaus „die Beschäftigung mit Sprachstrukturen als solche motivational so anregend [sein], daß ein kontinuierlicher authentischer Diskurs im Klassenzimmer in der Zielsprache entstehen kann“.⁶⁰

Insgesamt ist zu betonen, daß sowohl Randstunden als auch die Schwierigkeit, eine authentische Kommunikationssituation zu schaffen, Faktoren sind, die in jedem Unterricht zusätzliche Anforderungen an den engagierten Lehrer stellen und insofern nicht als Einwände gegen die Methode akzeptiert werden können, wenn sie auch deren Anwendung in der Tat erschweren. Es hat sich gezeigt, daß demgegenüber zwei organisatorische Faktoren den Lehrer extrem belasten können, die allein im Rahmen der Methode entscheidende Bedeutung bekommen: Sitzordnung und Planung des Unterrichts.

6.2.3 Sitzordnung

Obwohl für den Unterricht ein relativ großer Raum zur Verfügung stand, gab die für die Anwendung der Methode anzurathende Sitzordnung (Kreis- oder Hufeisenform) wiederholt Anlaß zu Problemen. Es war nur unter genauester Planung möglich, alle Tische so aufzustellen, daß eine kommunikative Interaktion zwischen den Schülern stattfinden konnte (Hufeisenform), ohne die Sicht auf den Overheadprojektor zu versperren oder die freie Bewegungsmöglichkeit im Klassenraum einzuengen. Da die Ordnung für jede Stunde neu hergestellt werden mußte, kam es anfangs zu zeitlichen Verzögerungen des Unterrichtsbeginns. Zwar haben die Schüler normalerweise selbständig Tische und Stühle umgestellt; nach einer vorher geschriebenen Klassenarbeit, nach dem Sportunterricht (Weg von der Turnhalle) und vor Beginn der ersten Stunde fand dies aber noch nach dem Gong statt.⁶¹ Im Hinblick auf den Aufwand sank die Motivation zur Umgruppierung bei einigen Schülern spürbar im Vergleich zu den ersten Wochen (zumal der Fachlehrer zwischenzeitlich davon abgegangen war), während andere auch innerhalb des Unterrichts die positive Wirkung betonten („Man sieht alle und kann deshalb besser miteinander reden.“). Durch die Thematisierung konnte eine neue Konsensbildung erfolgen, die zu einem reibungsloseren Ablauf im zweiten Teil der Unterrichtsreihe verhalf.

Hieraus wird deutlich, daß im organisatorischen und metadiskursiven Bereich zusätzliche Anforderungen auf Lehrer und Schüler zukommen, die auf Dauer wahrscheinlich belastend

wirken können. Gerade in einer großen Gruppe erscheint mir eine andere ('traditionellere') Sitzordnung - zumindest in der Anfangsphase - verfehlt, da auch der Überblick über die Lerngruppe erschwert wird. Um für einen reibungslosen Ablauf zu sorgen, mußte ich alle Schüler dauerhaft im Blick behalten können und eine ständige Präsenz zeigen, was m.E. eine der Grundlagen für die Schaffung von diszipliniertem Unterrichtsverhalten ist. Erst wenn es gelungen ist, die Lernbereitschaft und Aufmerksamkeit der Gesamtgruppe auf das Niveau einer intrinsisch motivierten Stoffzentrierung zu heben, könnte vielleicht auf das formal aktivierende Kriterium der Sitzordnung verzichtet werden.

Dies ist ein weiteres Argument für die Einrichtung eines authentischen Fremdsprachenraums, der eine ausreichende Größe aufweist, um auch zahlenmäßig starken Lernergruppen eine interaktionsfördernde Sitzordnung zu gewähren.⁶²

6.2.4 Planung und Organisation der Unterrichtsreihe

In der Durchführung der Reihe hat sich gezeigt, daß die Verteilung der Aufgaben durch die hohe Schülerzahl einen großen zeitlichen Aufwand bedeutet. Für jede Gruppe müssen das entsprechende Material zusammengestellt (Bilder, Kassetten zur Hörverstehensschulung etc.) und die Zettel mit den Arbeitsaufgaben geschrieben werden. Für die Gruppenarbeitsphase hält der Lehrer lernerstarker Gruppen einen beachtlichen Stapel von Zetteln, Materialien und Notizen parat; in der Stunde vorher sollten die Schüler nochmals an Folien, Stifte und Wakman erinnert worden sein. Im Blick auf die Lehrerpersönlichkeit müßten deshalb nach meiner Erfahrung - gerade in großen Gruppen also - mindestens zwei unabdingbare Voraussetzungen gegeben sein: organisatorisches Talent und die Fähigkeit, Ruhe und den Überblick zu bewahren, wenn sich zu Beginn der Gruppenarbeit 31 Schüler gleichzeitig und mit hoher Motivationsbereitschaft auf die Aufgaben (und zwecks Nachfragen auf den Lehrer) stürzen ...

Wenn man zudem bedenkt, daß im voraus die Schwierigkeiten und Anforderungen der einzelnen Lektionsabschnitte sondiert und didaktisch geprüft (Text, Wortschatz, Übungen, Grammatik) und dementsprechend passendes Zusatzmaterial gefunden werden müssen, kann es nicht verwundern, daß der Zeit- und Vorbereitungsaufwand der am häufigsten genannte Nachteil der Methode ist (E.m.U.II, 2). Dabei darf allerdings nicht übergangen werden, daß das Durchschnittsalter der Befragten 49 Jahre beträgt. Damit ist sowohl von einer „beachtlichen Erfahrung“ (Kommentar Martin), als auch von der Gefahr einer Verfestigung von Unterrichtsmethoden auszugehen - und damit der Gewöhnung an eingeschlifene Vorbereitungsrythmen, die eine Umstellung auf eine Gesamtverteilung der Stoffeinheiten in größeren zeitlichen Abständen erheblich erschweren können!

Eine Anregung, sich von anfänglichen Zusatzbelastungen nicht abschrecken zu lassen, gibt aus eigener Erfahrung Kelchner⁶³, der schreibt, „daß mit der Zeit der Zeitaufwand geringer wird. Meine Vorbereitung für die 5. Klasse bedarf weniger als die Hälfte des Zeitaufwandes, den ich für die Vorbereitung anfangs im Neuanfang mit der Methode LdL in Anspruch genommen habe“. Neben der Problematik einer Eingewöhnung in die Methode (vgl. 6.6) kann ein weiteres Argument angeführt werden, das den Zeit- und Organisationsaufwand relativiert. Meine Erfahrungen zeigen, daß der Lehrer während der Unterrichtsreihe entlastet wird bei der Vorbereitung der Einzelstunden und daß er sich im Unterricht selbst mehr dem einzelnen Schüler, dessen individueller Lernförderung und Persönlichkeitsbildung widmen kann.

Es ist zusammenfassend festzuhalten, daß von den beiden Faktoren Sitzordnung und Planung bzw. Organisation des Unterrichts in lernerstarken Gruppen ein erheblicher Mehraufwand an Zeit und Energie bewirkt wird. Beide sind damit im schulischen Alltag gewichtige Argumente gegen die Praktikierbarkeit der Methode. Der Lehrer sollte an den Umgang mit der Methode

gewöhnt sein, um einer unnötigen Akkumulation von Problemen vorzubeugen. Insbesondere in bezug auf Planung und Organisation scheint mir deshalb ein 'Methodentraining' in übersichtlichen Lerngruppen angebracht.

6.3 Beurteilungsdimension Lernmotivation

Zur Beantwortung der Frage, ob es gelingen kann, auch in lernerstarken Gruppen einen dauerhaften „intrinsisch motivierten Lernprozeß“ (vgl. 3.3.3) zu initiieren, konnten in der Unterrichtsreihe auffällige Beobachtungen gemacht werden: Einerseits die hohe Lernmotivation und andererseits der eklatante Mangel an Disziplin und Aufmerksamkeit in einigen Phasen des Verlaufs. Auf einige positiv wirkende Faktoren habe ich in der Durchführung bereits hingewiesen, insbesondere auf die angstfreie und entspannte Grundstimmung; erwähnt werden müßte auch die Gruppenarbeitsphase zur Vorbereitung, in der die Schüler mit Engagement und Freude bei der Sache waren - es herrschte eine lockere und sehr konzentrierte Arbeitsatmosphäre. Auf gruppenspezifische und individualpsychologische Faktoren, die sich entsprechend positiv (z.B. selbstsichere und motivierte Schüler) oder negativ ursächlich auswirkten, bin ich ebenfalls bereits eingegangen (z.B. fehlende Anerkennung in der Gruppe; gehemmter Charakter). Weitere Faktoren sollen im folgenden ausgewertet werden.

6.3.1 Intrinsische Motivierung durch Differenzierung und Selbststeuerung

Eine grundlegende Rolle bei der Verwirklichung von Motivation spielt das Prinzip der „Passung“⁶⁴. Die Anpassung des Schwierigkeitsgehaltes der Aufgabe an den Leistungsstand der Schüler (bez. eine leichte Überforderung derselben) ist im traditionellen Unterricht schwer erfüllbar, vor allem in großen Gruppen, wo die Vielzahl der unterschiedlichen Leistungs- und Wahrnehmungstypen das Eingehen auf individuelle Lernausprägungen erschwert. Die dafür notwendige Differenzierung kann jedoch mit der Methode LdL auf verschiedenen Ebenen vorgenommen werden. Eine Bearbeitung der Aufgaben geschieht differenziert nach persönlichem Lerntempo (Gruppenarbeitsphase zur Vorbereitung) und auch nach Lerntyp (z.B. Präsentation der Vokabeln mit visueller Hilfe oder mit rein sprachlicher Erklärung). Eine Differenzierung nach Leistungsniveau kann sowohl lehrergesteuert vorgenommen werden (z.B. schwere Grammatikkapitel für gute Schüler) als auch - von mir aber nicht durchgeführt - nach Interessen erfolgen (freie Wahl). Die Unterrichtsreihe hat gezeigt, daß beide Steuerungsarten abwechselnd und funktional angewendet werden sollten. Gerade in Bereichen, in denen Schüler Schwierigkeiten zeigen, hat es sich zwar als stark motivierend erwiesen ihnen eben diesen Aufgabenbereich zuzuweisen (Stefan!)⁶⁵. Aber beispielsweise die ablehnende Reaktion von Sabine und Astrid läßt auch vermuten, daß bei manchen Schülern durch eine freie Wahl eher eine Motivation zum Arbeiten erreicht worden wäre als durch die Zuteilung von Aufgaben, die weniger im Interessenbereich der Schüler lagen. Auch Jonas ist hier als Beispiel zu nennen (vgl. 4.2.4). Er hatte bei der Vorbereitung des Grammatikkapitels zum Gebrauch von 'savoir' und 'pouvoir' die Arbeit offensichtlich vollkommen seinem Mitschüler überlassen. Dies wurde bei der Präsentation deutlich, als er die Folie ablas, ohne überhaupt verstanden zu haben, um was es ging (er fragte z.B., was denn 'pouvoir' heißen sollte!). Ich habe seinen Partner gebeten, alleine weiterzumachen, da es ja wohl auch seine Arbeit gewesen sei. Die Wahl des Stoffgebietes, daß ihn eher als Grammatik interessiert, hätte bei Jonas die intrinsische Motivierung wahrscheinlich fördern können.

Hieraus wird auch deutlich, daß es in einer so großen Gruppe unmöglich ist, die konzentrierte Hinwendung aller Schüler zum Stoff zu kontrollieren; über dne begleitenden Metadiskurs

könnte jedoch mit der Zeit vielleicht Abhilfe geschaffen werden, indem die Schüler sich gegenseitig kontrollieren. In dieser Gruppe waren nur wenige unzuverlässige Schüler und die Integration der einzelnen Grüppchen war bereits recht gut gelungen, deshalb würde ich die Aussichten auf Erfolg als gut einschätzen. Ein weiterer Punkt, der diese Einschätzung unterstützt, ist die Betonung der Selbständigkeit bei der positiven Reaktion auf die Gruppenarbeit (Anhang S. 36, Frage 7). Auch einige ausführliche Antworten in der Schülerbefragung zeigen, daß das Ziel der Eigenerprobung bei einer intrinsischen Motivierung eine wichtige Rolle spielt: Am besten hat mir gefallen, „Das [sic!] man stolz sein konnte, eine Aufgabe selber leiten zu können“; „Am besten gefallen hat es mir, selber zu unterrichten, denn so konnte man sein Selbstvertrauen testen und eigene Ideen einbringen“ (Harriet). Das motivationale Lernziel, persönliche Fähigkeiten erfahrbar zu machen, findet über die Differenzierungsmöglichkeiten bei LdL also auch in zahlenmäßig hohen Lerergruppen einen breiten Raum und leistet damit einen wichtigen Beitrag auf dem Weg zu einer Gesamtbildung, die Selbstverantwortlichkeit und ein positives Selbstkonzept in den Mittelpunkt stellt und damit dauerhafte intrinsische Motivation schafft: „Die geschaffenen Realisierungsmöglichkeiten für Eigeninitiative und Selbststeuerung des Verhaltens im Unterricht sind Anreize für eine vertiefte Selbstbewertung, für das Erleben eigener Wirksamkeit, persönlicher Verursachung“ (Heckhausen 74: 591). Zur Unterstützung muß dabei insbesondere in der Anfangsphase Wert gelegt werden auf die Aufarbeitung des Erreichten in einer anschließenden Selbstbewertungsphase. Die Unterrichtsreihe hat gezeigt, daß mit dieser Forderung in schülerstarken Klassen des spätbeginnenden Französischunterrichts, die einen hohen Anteil an zurückhaltenden Schülern haben, zwei grundsätzliche Problembereiche verknüpft sind: a) zeitlicher und b) psychologischer Art.

6.3.2 Zeitliche Faktoren im Aufgabenfeld intrinsischer Motivierung

Der Aufbau von Kompetenzen erfolgt in kleinen Schritten, für die viel Geduld und Zeit benötigt werden - der Zeitfaktor spielt aber gerade im Anfangsunterricht ab Klasse 9 eine immense Rolle, da zu Beginn der Jahrgangsstufe 11/II die Angleichung an die Kurse mit Französisch als 2. Fremdsprache erfolgt sein muß⁶⁶.

Eine Potenzierung des Zeitproblems ergibt sich aus lernpsychologischen Faktoren. Zum einen sind die Schüler dieser Jahrgangsstufe bereits von Frontalunterricht und autoritärem Lehrerverhalten so stark geprägt, daß eine Disziplinierung über eine intrinsische Motivation eine gewisse Eingewöhnungszeit (für Schüler und Lehrer) erfordert⁶⁷.

Zum anderen zeigt sich eine starke Verfestigung rezeptiver Lerngewohnheiten. Die Unterrichtsreihe belegte den bereits in der Planung angesprochenen Mangel an Spontaneität und Kreativität in der Präsentation; die Erinnerung an mögliche Alternativen (vgl. 4.2.3) war offensichtlich nicht ausreichend, um den Schülern echte Anregungen zu geben. So zeigte z.B. die Mehrzahl der Vokabelpräsentationen eine anfallende 'Ideenlosigkeit' (es wurde oft einfach die Übersetzung geliefert), mit dem Argument „Wozu sich großartig was überlegen, die deutsche Bedeutung reicht doch!“ (vgl. Verena 5.2.2). Damit hätte der zeitliche Aufwand zur Schulung der Präsentationsfähigkeit entsprechend ausgeweitet werden müssen, was aber bei der zeitlich eng begrenzten Reihe nur ansatzweise möglich war. Eine grundsätzliche Änderung war demnach auch nicht zu erwarten; gleichzeitig führten die wenig motivierenden Vokabelpräsentationen zu Monotonie und förderten damit wiederum die Unaufmerksamkeit der Mitschüler. Als eine motivierende Verdeutlichung von verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten und deren lernwirksamen Funktionen wäre die gleichzeitige Vorbereitung und anschließende Vorstellung eines Textes durch unterschiedliche Gruppen denkbar. Auf diese Weise könnte wahrscheinlich eher eine Sensibilisierung für motivierende

Textaufbereitungsformen erreicht werden, insbesondere, wenn die Schüler selbst die 'Manöverkritik' übernehmen (entweder in direkter Aufarbeitung oder mit vorbereiteten Auswertungsbögen). Dabei sollten vor allem Vokabeln ausgewählt werden, die konkret - anschaulich sind, um an plastischen Beispielen kreative Umsetzungen anzuregen, die dann auch eher auf schwierigere Vokabeln übertragen werden können. Der Wortschatz der Lektion 5 B war manchmal zu abstrakt (z.B. 'études de droit', 'continuer'). Wichtig wäre dabei auch, die lernfördernde Zielsetzung zu verdeutlichen, um keine Konkurrenzsituation aufkommen zu lassen, die das Leistungsmotiv behindern würde⁶⁸.

6.3.3 Psychologische Faktoren im Aufgabenfeld intrinsischer Motivierung

Die entwicklungspsychologisch bedingten Faktoren stellen das zweite Problem bei der Schaffung intrinsischer Motivierung dar. Pubertätsspezifische Verhaltensweisen, deren besondere Ausprägung in dieser Klasse zu einer gehemmten und ängstlichen Gesamtmentalität führt, stellen hohe psychologisch-pädagogische Anforderungen an den Lehrer. Durch den Mangel an Disziplin und Aufmerksamkeit, der in einer solchen Klasse verstärkt auftreten kann, erfordert die Arbeit auf der Metaebene einen motiverenden Umgang mit den Darbietungen der Schüler (also durchaus auch entsprechende schauspielerisch-didaktische Fähigkeiten, sozusagen als Regisseur) und ein psychologisches Einfühlungsvermögen.

In meiner Reihe zeigte sich, daß bei dieser Anzahl von Schülern Einzelgespräche zur Evaluierung kaum zu ermöglichen sind. Gerade diese haben sich hingegen als sehr fruchtbar erwiesen (vgl. 4.4.3). Viele der Schüler kamen mit dem Bedürfnis einer Einzelberatung nach der Stunde auf mich zu; positive Verstärkung, aber auch Hinweise für individuelle Verhaltensmodifikationen konnten bereits in dieser kurzen Reihe Erfolge zeigen, wo eine Verhaltensanweisung vor der Klasse in der Vorphase wenig Wirkung gehabt hatte (z.B. bei Anne, die bei einer kurzen Präsentation vor Beginn dieser Unterrichtsreihe fast nur auf ihren Zettel gesehen hatte anstatt ins Publikum; nach dem Einzelgespräch schaute sie die Schüler bei der Präsentation an und bemühte sich um eine deutliche Aussprache). Eine solche intensive Betreuung einer großen Gruppe ist bei einem Lehrer mit voller Stundenzahl kaum möglich. Die Hauptarbeit in bezug auf die Metaebene muß also in der Gesamtklasse stattfinden. Dies wiederum erfordert angesichts der Disziplinprobleme und der Änglichkeit vieler Schüler organisatorisches und psychologisches Geschick.

Mein wirkungsloses Eingreifen bei der zu schnellen und zu undeutlichen Stoffdarbietung von Astrid (5.2.3) zeigt exemplarisch, wie die Vielzahl individuell und gruppenspezifisch geprägter Handlungsalternativen die psychologische Dimension des Lehrerverhaltens beeinflussen und damit dem ungeübten Lehrer den Umgang mit der Methode LdL erschweren kann. Es wäre an dieser Stelle wirkungsvoller gewesen, nach vorne zu gehen und vorzuführen, wie man sich in der entsprechenden Situation verhält. Andererseits sollte man m.E. in der psychisch sensiblen Situation, in der sich die Schüler befinden, eine derartige Verhaltenskorrektur von der Klasse vermeiden, da sie leicht als Bloßstellung empfunden werden kann. Dem ist wiederum entgegenzuhalten, daß v. a. am konkreten Beispiel eine anschauliche und effektive Demonstration möglich ist, wenn sie in der Art der Handhabung positiv wirkt (Hervorhebung der bereits gut bewältigten Bereiche im Hinblick auf den Schwierigkeitsgrad der Präsentation; Funktion der Verhaltensmodifikation für eine lernoptimierende Stoffdarbietung).

Eine sinnvolle Alternative wäre, in einer Art Rollenspiel verschiedene Verhaltensweisen aufzuarbeiten und deren Effektivität beurteilen zu lassen. Aus den Erfahrungen innerhalb meiner Reihe heraus würd eich dementsprechend für die feste Einplanung solcher

‘Trainingseinheiten’ im Unterrichtsverlauf plädieren - auch, wenn dies wiederum sehr zeitintensiv ist! Am Anfang muß der Lehrer verschiedene Variationen seines Verhaltens ausprobieren, um feststellen zu können, wie einzelne Individuen im Zusammenhang mit den spezifischen Bedingungen von LdL reagieren. So wäre ein individualpsychologisch angepaßter Wechsel zwischen direkter Demonstration vor der Klasse und aufarbeitenden Trainingseinheiten im Anschluß als Fernziel anzusteuern.

Zusammenfassend ist zu sagen, daß eine andauernde intrinsische Motivierung und die damit verbundenen Prozesse der Selbststeuerung und Selbstbewertung durch den spätbeginnenden Französischunterricht und die Situation in schülerstarken Klassen erschwert werden. Eine überwiegend gehemmte Mentalität der Gesamtgruppe potenziert die Faktoren, die an das pädagogisch-methodische und psychologische Geschick des Lehrers hohe Anforderungen stellen.

6.3.4 Disziplin und Aufmerksamkeit durch die Reduktion disfunktionaler Kontextvariablen

Eine weitere Funktion des Lehrers zur Ermöglichung intrinsischer Lernmotivation ist nach Martin das Eliminieren aufgabenirrelevanter Aktivierungen (vgl. 3.3.3). Hier handelt es sich nach meiner Erfahrung in der Unterrichtsreihe um einen neuralgischen Punkt in der Methode LdL.

In einer lernerstarken Gruppe, die geprägt wird von eher schüchtern veranlagten Schülern, die teilweise eine schwer zu verfolgende Präsentation leisten, weil sie leise sprechen und sich vor der Klasse vorsichtig und zurückhaltend bewegen, hat die Umwandlung der externen Ablenkungsvariablen in ein lernförderndes Klima die weitaus größte Anstrengung von seiten des Lehrers verlangt. Insofern kann die diesbezüglich geäußerte Kritik an LdL, daß die „Kompetenzen des Lehrenden (sprachliche, psychologisch-pädagogische, Menschenführung) [...] weitgehend ungenutzt“ bleiben (E.m.U.I: 4), von mir eindeutig zurückgewiesen werden.

Aufgrund der sich gegenseitig verstärkenden Faktoren mangelnder Anfangskompetenz und fehlender Gruppenintegration kam es phasenweise zu einem deutlichen Absinken der Motivation, das sich in allgemeiner Unruhe, ablenkenden Gesprächen und desinteressierter Haltung gegenüber den Schülerlehrern äußerte⁶⁹ (5.2.3 ff.). Durch die Variable ‘große Klasse’ potenziert sich die Problematik, die darin liegt, sich gleichzeitig dem Schülerlehrer zuzuwenden und die Gruppe zu disziplinieren. Eine intrinsische Motivierung ist unter diesen Bedingungen nur langsam aufzubauen - u.a. durch eine stark lenkende Lehrerhaltung sowie durch extrinsische Motivation. Unter den Bedingungen der Lerngruppe läuft damit die Methode Gefahr, zumindest in den Anfangsphasen der eigenen Zielsetzung zuwiderzulaufen. An dieser Stelle ist nämlich kritisch anzumerken, daß die Ausführungen von Martin zur Ausschaltung stofffremder Beeinflussungen eher pauschal bleiben. Die Gestaltung der Unterrichtsbedingung so zu gewährleisten, daß eine konzentrierte Hinwendung zum Stoff ermöglicht wird, obliegt dem jeweiligen Lehrer und seiner Entscheidung, was er als ‘diskunktionale Kontextvariablen’ bezeichnet. So könnten sich bei Unsicherheiten in der Handhabung der Methode typische lehrerzentrierte Verhaltensweisen in Ermangelung alternativer, methodenbezogener Handlungsmöglichkeiten einschleifen und damit eine Förderung intrinsischer Motivation bei den Schülern verhindern!

Zusätzlich zu den in der Unterrichtsreihe angewendeten Maßnahmen (Randstundengestaltung, Metadiskurs, Integration auffälliger Schüler, Gruppenhomogenität etc.) würd ich von den Schülern gemeinsame Kommunikationsregeln aufstellen lassen, für deren Einhaltung ein jeweils zu bestimmender Schüler sorgt, um die Vortragenden zu entlasten. weiterhin würde ich Zusatzaufgaben vorsehen für Schüler, denen das im Unterricht gegebene Maß an Aktivität

offensichtlich nicht ausreicht: Auf diese Weise könnten z.B. zusätzliche Kreuzworträtsel für eine kleinere Anzahl neuer Vokabeln gesammelt werden und in Randstunden von allen Schülern gelöst werden.

Zusammenfassend ist bei der Frage der Disziplin zu betonen, daß die Ausschaltung aufgabenirrelevanter Aktivierungen von der jeweiligen Lehrerpersönlichkeit ihrem Einfühlungsvermögen innerhalb des Bedingungsgefüges LdL abhängt. Das erfordert eine gewisse Schulung von Verhaltensweisen und Analyse der Reaktionen in einem überschaubaren Rahmen. M.E. sollte deshalb eine Einübung in die Methode in einer kleineren Klasse stattfinden, in der der Lehrer Gelegenheit hat, einen weniger zeit- und arbeitsaufwendigen Einblick in das komplexe Beziehungsgeflecht zwischen individuellen bzw. gruppenspezifischen Merkmalen und methodenspezifischen Anforderungen und Maßnahmen zu gewinnen. Aus diesem Grund ist es wohl eine Übertreibung, wenn Martin in seinem Kommentar zu einem Gespräch mit Renate Gegner zusammenfaßt: „Also: keine Zeitprobleme, keine Probleme mit der Klassengröße (30 Schüler), keine Probleme mit der Organisation“ (E.m.U.: 24). Sie hat nämlich bereits einige Jahre Erfahrung mit der Methode. Im übrigen gab sie in einem Gespräch mit mir an, daß in ihrer Klasse keine Disziplinprobleme entstehen würden; die Schüler seien in der Gesamtmentalität eher selbstbewußt und kreativ motiviert.

Zusammenfassend ist im Blick auf die Lernmotivationen folgendes zu sagen: Um das Ziel einer langfristigen intrinsischen Motivierung in kompetenter Weise zu erreichen, ein Ziel, das von der Methode LdL grundsätzlich in besonderem Maße gefördert wird, bedarf es sowohl von Schü- als auch von Lehrerseite her einer zeitaufwendigen Eingewöhnung. Der Zeitfaktor muß noch stärker veranschlagt werden in den problempotenzierenden Situationen lernerstarken Klassen und des spätbeginnenden Französischunterrichts.

Die besonders zu Anfang notwendige Betonung der Selbstbewertungsprozesse verlangt in großen Klassen für den ungeübten Lehrer ein kaum zu bewältigendes Maß an Zeitaufwand, v.a. bezüglich der Dimensionen der Individualisierung und Disziplinierung. Demzufolge sollte der Lehrer sich einen sicheren Umgang mit der Methode in Gruppen mit überschaubarer Lernerzahl angeeignet haben, bevor er in großen Gruppen unterrichtet. Dabei sollte die Mentalität der Gesamtgruppe bei der Frage nach der Einsetzbarkeit der Methode eine wichtige Rolle spielen.

Eine Ermutigung der Schüler zu selbständigem Fragen und Agieren im Unterricht wird nach meiner Erfahrung zu Beginn erschwert durch die Gewöhnung der Schüler an ein entgegengesetztes Unterrichtsverhalten (3. Fremdsprache). Der Zeit- und Energieaufwand für die didaktisch-metadiskursive Arbeit wird dementsprechend hoch. Es bleibt fraglich, ob die erreichte Erweiterung der Kompetenzen und Lernfähigkeit den anfänglichen Zeitaufwand (in der kurzen Zeitspanne bis 11/II!) rechtfertigt. Es ist aus diesem Grund problematisch, die Methode LdL im spätbeginnenden Französischunterricht vollständig zu übernehmen.

6.4 Auswertung von Schüleräußerungen

In den verschiedenen Schüleräußerungen, auf die ich im folgenden eingehe, wird deutlich, daß das Lernziel einer intrinsischen Motivierung ansatzweise in der Unterrichtsreihe erreicht werden konnte und sich auf die Fremdsprachenkompetenz der Schüler positiv ausgewirkt hat.

6.4.1 Auswertung der Lernzielkontrolle

Der von zwei Schülerinnen konzipierte Test wurde in eigenständiger Leistung erstellt und motivierend und abwechslungsreich gestaltet (vgl. Anhang S. 29-34). Die Arbeitsanweisungen sind selbstständig in der Zielsprache formuliert worden; teilweise wurden deutsche Übersetzungen zugefügt, „um auch den schlechteren Schülern eine Chance zu geben“. Zu kritisieren sind folgende Punkte: a) Es ist keine kreative Verarbeitungsphase vorgesehen, weil die Schüler diese Form in Lerntests offensichtlich nicht gewohnt sind. b) Die Abfrage der Verbformen ist noch mit der Angabe des französischen Infinitivs in Klammern versehen. c) Die Schülerinnen haben selbst eine falsche Übersetzung geliefert für die Form von „klein“, obwohl die Vokabel trainiert worden war (Lektion 3 B).

Ich habe aus motivationalen und technischen Gründen trotzdem keine Änderungen an der Gestaltung des Tests vorgenommen (die Blätter hätten sonst noch einmal komplett abgeschrieben werden müssen!). Der Fehler „ne ... pas“ für „klein“ soll nicht ausgerechnet werden.

Inhaltlich ist der Test entsprechend dem grammatischen Stoffes konzipiert; es werden allerdings noch einige Grundlagen dem vorhergehenden Lektionsteil abgeprüft (Frage 3, a-c) Objektpronomen 3. Person zu 5 A) insofern ist die Gesamteinschätzung im Hinblick auf die Effektivität schwierig. Der Test wurde aufgrund eines Mißverständnisses vom Fachlehrer korrigiert; die Gewichtung einzelner Teile würde ich anders vornehmen (beispielsweise würde ich die Abfrage der Verben weniger stark gewichten). Ein Vergleich mit sonstigen Unterrichtsergebnissen ist auch deshalb schwierig (der Text ist verhältnismäßig gut ausgefallen, das läßt aber aus eben genannten Gründen keine Folgerungen zu); ich werde mich dementsprechend auf die Auswertung problematischer Inhalte beschränken.

Der unterschiedliche Gebrauch von ‘savoir’ und ‘pouvoir’ ist bei allen Schülern außer zweien (vgl. Anhang S. 29, schlechtesten Test) richtig angewendet worden. Nur die Verbformen sind hin und wieder falsch verwendet worden (Frage 1b: „[...] vous pouvez m’aider?“). Die Beispielsätze sind allerdings unter leichter Abwandlung dem Buch entnommen (an Stellen, an denen die Schüler Schwierigkeiten hatten - vgl. 5.2.5 und Anhang S. 6). Die Stellung der Objektpronomen vor dem Infinitiv bei den Modalverben ist ebenfalls von fast allen Schülern richtig erfaßt worden (Frage 2 d, 3 c), obwohl die Sätze sehr komplex waren.

Die Hauptfehler betreffen erstaunlicherweise die Verbformen. Neben „tu vas“ und „ils peuvent“, die als nicht gelernte Formen eindeutig sind, fällt „je t’apportes“ auf. Der Fehler resultiert hier offensichtlich nicht aus dem falsch hergestellten Bezug der Verbformen zum Subjekt (der in den Cahiers d’exercices oft auftauchte und von mir in einer lehrerzentrierten Einheit aufgegriffen war - vgl. Anhang S. 17 und 18 ff. - z.B. ‘Je vous écoutez’). Sondern es handelt sich um das Singular-’s’ der ersten Person bei Verben auf -dre (‘attendre’) das hier Verwirrung zu stiften scheint (‘j’attends’, aber ‘j’apporte’). Der Unterschied zwischen den Verben auf -dre und auf -er müßte also nochmal deutlich herausgearbeitet werden. Insgesamt sind in bezug auf die in der Reihe erarbeiteten Unterrichtsinhalte keine schwerwiegenden Fehler aufgetreten, die darauf schließen lassen könnten, daß weniger gelernt worden sei als im traditionellen Unterricht.

6.4.2 Auswertung der Briefe

Die Schüler haben die Briefe an einen fiktiven französischen Freund mit sehr viel Freude und Interesse geschrieben. Etwa die Hälfte der Schüler möchte ihre Briefe in einem Schaukasten zusammen mit dem gemeinsamen Bild der Französischklasse ausgestellt wissen, um anderen Schülern einen kleinen Einblick in ihre Arbeit zu vermitteln. Keiner der Schüler wollte jedoch -verständlicherweise- ein Foto von sich selbst oder der Familie aufkleben, wenn es öffentlich sichtbar sei.

Das Ziel, Auskunft über die eigene Lebenswelt zu geben und dabei die neu erlernten Strukturen integrativ in freier Äußerung anzuwenden, wurde von den Schülern in unterschiedlicher Intensität erreicht. Teilweise wurden vorgeprägte Kollokationen aneinandergereiht (vgl. Anhang S. 26 und Lektion 5 B, Z. 44 + 35: „Est-ce que je peux avoir une photo tu fais pendant les vacances d’été?“); dadurch reduzierte sich die Fehlerzahl entsprechend stark; wenn aber dazwischen dann leichte Umformungen vorgenommen wurden („mes parents te [statt vous] invitent“) traten entsprechend schnell Fehler auf. Insbesondere dann, wenn persönliche - echte - Aussagen einfließen („J’ai deux sœurs, elle s’appelle..“) erhöhte sich die Fehlerzahl merklich. Hier ergaben sich gute Anknüpfungspunkte, um grammatische Strukturen aufzugreifen und zu vertiefen. Deren Umsetzung in einen korrigierten neuen Brief in Reinschrift zeigt, daß die Motivation durch die Projektarbeit in der Tat gefördert werden konnte (vgl. die Umsetzung der ausführlichen Korrekturanmerkungen S. 27 und 28). Viele Briefe der Schüler zeigen überdies einen sehr freien und kompetenten Umgang mit Sprachstrukturen, indem sie nicht nur die Wirklichkeit ihres persönlichen Umfelds darstellen, sondern auch Wertungen, Gefühle und Meinungen wiedergeben (vgl. Anhang S. 24 u. 25 - z.B. „Je n’aime pas l’école [sic!] parce que nous avons trop [sic!] devoirs et trop peu [sic!] loisirs“).

Die Durchführung solcher Transferphasen im Unterricht sollte deshalb im schriftlichen und mündlichen Bereich stark gefördert werden.

6.4.3 Auswertung der Schülerbefragung

Die Fragebögen wurden von den Schülern mit viel Interesse und intensiv ausgefüllt. Insbesondere an den Stellen, an denen sie frei antworten konnten, haben die meisten sehr ausführlich und engagiert ihre Meinung wiedergeben. Dies führe ich u.a. darauf zurück, daß ich im Verlauf der Reihe sehr viel Wert gelegt habe auf ein kritisches Feed-back; es zeigt aber die engagierte emotionale Beteiligung der Schüler an dieser Form des Unterrichts.

6.4.3.1 Zum Schwierigkeitsgrad der Aufgaben (Fragen 1 und 2)

Als schwierig wurde die Aufgabe von etwa 20 % empfunden. Und zwar bezogen auf die Grammatik, da diese im Vorfeld nicht richtig verstanden worden war, und bezogen auf die Fragen zum Textverständnis, deren Erstellung schwierig war. Ein weiteres Problem sahen die Schüler darin, daß die Klasse nicht zuhörte und sie nicht gewöhnt waren, vor der Klasse etwas zu erklären.

Das Hauptproblem ist hier wohl in der mangelnden Übung zu sehen. Die Schüler sind nicht gewöhnt, freie Fragen zum Text zu formulieren oder mit ihrem grammatischen Beiheft umzugehen, da grundsätzlich die Erklärungen und Impulse vom Fachlehrer geleistet wurden, für die Weiterarbeit müßte zunächst der Umgang mit den zur Verfügung stehenden Materialien noch mehr geübt werden - auch in bezug mit den zur Verfügung stehenden Materialien noch mehr geübt werden - auch in bezug auf das entsprechende grammatisch-metasprachliche Vokabular. Die Aufgabe zur Verarbeitung, den Mitschülern Fragen zum Text zu stellen, hatte sich dementsprechend als schwierig, aber auch als gute Übung erwiesen und sollte weiter eingesetzt werden!

Etwa doppelt so viele Schüler (43 %) beurteilen ihre Aufgabe als leicht weil zur Vorbereitung genügend Zeit gegeben war und die Vorlagen leicht verständlich waren (auch im Hinblick auf Grammatik). Ein weiteres Argument war, daß es „Spaß gemacht hat, Verantwortung zu

tragen“. Hierin bestätigt sich die Notwendigkeit, Arbeitsvorlagen und Ratschläge genauestens nach lernpsychologischen Gesichtspunkten zu gestalten und den Schülern eine zeitlich ausgedehnte Vorbereitungsphase zu gewähren, in denen sie Sicherheit im Umgang mit ihrem Stoff gewinnen können.

In eigenen Formulierungen (36 %) bezeichneten die Schüler ihre Aufgabe vor allem als „mittelschwer“ (20 %). In der Hauptsache war die Unsicherheit dafür ausschlaggebend („weil wir unsicher waren, ob alles richtig ist“ [Grammatik, Aussprache]) und die Notwendigkeit, „mehrere Male üben“ zu müssen. Betont wurde auch der motivierende Aspekt durch selbstständiges Arbeiten und „Spaß“.

Auch hier kommt der Frage der Gewöhnung eine wichtige Rolle zu. Im Blick auf einen lernmotivierende mittleren Schwierigkeitsgrad der Aufgabe kann jedoch die anfängliche Unsicherheit nicht unbedingt als lernbehindert oder demotivierend angesehen werden (vgl. Janina: „mittel, weil es neue Vokabeln waren, wo ich nicht so genau wußte, wie es ausgesprochen wird, aber es hat Spaß gemacht“). Schwieriger stellt sich jedoch die Situation dar, wenn Unsicherheit auf Gebieten auftaucht, die noch nicht ausprobiert wurden - wie z.B. die Grammatikpräsentation von Melanie und Anne. Sie gehören dementsprechend zu den 20 %, denen das eigene Unterrichten keinen Spaß gemacht hat, weil sie unsicher waren vor der Klasse (Frage 3). Insgesamt ist also noch mehr Wert zu legen auf eine langsamere Steigerung der Kompetenzen in grammatischen Bereichen.

6.4.3.2 Zur Übernahme von Lehrfunktionen (Frage 3 bis 5)

Etwa 64 % der Schüler fanden den Unterricht gleich gut, wenn sie selbst vorne standen (a) oder von ihren Mitschülern unterrichtet wurden (b). Dabei hat es dem weit größten Teil der Klasse Spaß gemacht, selbst zu unterrichten (70 %).

Das Hauptargument für die insgesamt sehr positive Sicht beider Aspekte war die Abwechslung (a: 60 % / b: 50 %), aber auch die Übung, vor einer Gruppe zu stehen (50 %) und das bessere Kennenlernen der anderen Schüler (30 %). Weitere Argumente betrafen eine höhere Behaltensleistung durch das bessere Verständnis für die Probleme der Schüler und das langsamere Vorgehen im Stoff (20 %) sowie die Tatsache eines lustigen und interessanten Unterrichts, der weniger angstbehaftet gewesen sei (17 %).

Als negative Punkte beim eigenen Unterrichten wurden zu etwa gleichen Teilen (20 %) Unsicherheit vor der Klasse und deren mangelnde Aufmerksamkeit genannt („weil die Klasse zu laut und zu unaufmerksam war, kam ich mir verloren vor“; „weil die Klasse oft nicht zuhört, oder ich zu schlecht war“). Am Unterricht durch die Mitschüler fiel deren langsames Vorgehen (43 %) und die teilweise fehlende Eindeutigkeit der Antworten (40 %) negativ auf. Insgesamt kann man also sagen, daß die Schüler mit Spaß bei der Sache waren; dies bestätigt meinen eigenen Eindruck während der Unterrichtsreihe. Bei dieser Haltung spielt, wie erwartet, nicht nur die Abwechslung eine Rolle, da der Neuigkeitswert der Methode sich bereits abgenutzt hatte (vgl. 4.2.3). Die Schüler haben den persönlichkeitsbildenden Effekt der Methode erkannt (Übung vor einer Gruppe zu stehen) und dabei im Vergleich zur Vorphase offensichtlich schon eine relativ große Sicherheit erlangt (lediglich ein Schüler hat das Stehen vor der Gruppe als Streß empfunden). Die beiden Ziele, einen angstfreien Unterricht und die Integration der Gruppe zu fördern, sind somit eindeutig erreicht worden.

Besondere Beachtung sollte auch den positiven Auswirkungen auf den Lernerfolg zukommen. Zwar ist den Schülern die behaltensfördernde Wirkung von Motivation durch Abwechslung in den Stimuli (vgl. 3.3.3) und eine emotional anregende Unterrichtsatmosphäre selbst nicht bewußt; aber gerade, indem diese Faktoren unbewußt wirken, können sie den Lernprozeß in

entscheidender Weise positiv beeinflussen. Die direkten Äußerungen der Schüler bestätigen weiterhin die Vermutung, daß durch deren „frische Lernerfahrung“ eine adressatengerechtere Aufbereitung des Stoffes und damit eine höhere Behaltensleistung zu erzielen ist (vgl. 3.4.2). Wenn der Unterricht der Mitschüler kritisiert wird, weil diese manchmal keine eindeutigen Antworten geben konnten, weist das auf ein entsprechendes Lehrerbild hin: der Lehrer als derjenige, der ‘alles weiß’, also als unerreichbare Modellvorgabe. Hier zeigt sich, daß der Unterricht noch sehr viel mehr darauf abheben müßte, die gegenseitige Akzeptanz zu fördern. Den Schülern müßte bewußter werden, daß die Mitschüler zwar nicht alles wissen, aber doch innerhalb der Aufgaben lernfördernde Impulse geben können. Dazu ist natürlich ein Training von Empathie notwendig, das am Anfang noch nicht im Vordergrund stehen kann, weil die Schüler zunächst einmal eine gewisse Sicherheit in der grundsätzlichen Handhabung der Methode entwickeln müssen. Wichtig ist aber auch, den Schülern keine Aufgaben zuzuweisen, die ihre Kompetenzen überschreiten; auch hier erweist sich die Notwendigkeit, Komplexe Übungen am Anfang noch nicht vorbereiten zu lassen.

6.4.3.3 Zur Gesamteinschätzung der Methode (Fragen 8 bis 12)

Die bereits genannten Kritikpunkte tauchen bei der Gesamteinschätzung der Methode wieder auf, und zwar übereinstimmend bei der Mehrzahl der Schüler und oft in kausalem Zusammenhang. 64 % kritisieren die mangelnde Aufmerksamkeit der Klasse und 40 % das langsamere Vorgehen; die schlechte Vorbereitung der Mitschüler und Langeweile (je 10 %) werden damit in Zusammenhang gebracht; als weitere Problemfaktoren werden die Sitzordnung bzw. die große Klasse genannt (20 %): Am wenigsten gefallen hat, „Daß es an einigen Stellen ziemlich langsam voran ging [...], dadurch wurde die Klasse ungeduldig und unruhig. Die Sitzordnung (es waren zuviele)“; Häufig war es zu laut. Man hat sich gegenseitig nicht richtig zugehört. Ab und zu kamen wir nur schleppend voran“ [...] daß, wenn man an der Tafel war, kaum einer zugehört hat (ich bei anderen manchmal auch nicht“ (vgl. Anhang S. 39).

Hier scheint ein Phänomen von Machtdemonstration vorzuliegen. In diesem System kann der Schüler dem „Lehrer“ gegenüber, dem er sonst vollkommen unterlegen ist, seine Macht ausspielen. Aus diesem Grund hat die Zurückhaltung meinerseits ihre Berechtigung. Eine nur auf Druck basierende Motivierung hätte zwar kurzzeitige Erfolge. Das Ziel, eine intrinsische Motivierung zu erreichen, würde damit aber vollkommen verfehlt. In den Kommentaren der Schüler zeigt sich bereits das Bewußtsein dafür, daß man sich im Grunde ebenso verhält, wie man es als derjenige, der vorne steht, ablehnt. Damit ist genau die Grundlage geschaffen, die notwendig ist, um Lernen über Einsicht zu erreichen! In der abschließenden Besprechung mit den Schülern konnte dieser Gegensatz deutlich herausgehoben werden. Die Tatsache, daß sie selbst zu dieser Erkenntnis gekommen waren und daß viele die Situation ähnlich empfunden hatten, läßt für eine Weiterarbeit auf diesem Bereich entscheidende Verbesserungen erwarten. Nach meiner eigenen Einschätzung war es in den Stunden lediglich in bestimmten Phasen lauter als sonst (das zeigen auch die Videoaufnahmen meiner Stunden im Vergleich zu einer Stunde des Fachlehrers, die zwecks Gewöhnung an den Videorekorder aufgenommen worden war). Dies scheint mir ein Hinweis darauf zu sein, daß die Schüler die Lautstärke der Klasse anders erleben, wenn sie selbst vorne stehen und unterrichten müssen. Auch das dürfte bestätigen, daß die disziplinarischen Schwierigkeiten auf längere Sicht keine Rolle mehr spielen. Die Gefahr derselben aufgrund eines langsamen Unterrichtstempos hatte ich in meiner Planung vorausgesehen und in Kauf genommen (4.4.3). Sie kann durch eine Mischung

zwischen Druck und Bewußtseinsschaffung m.E. nach einer Zeit der Eingewöhnung beseitigt werden!

Die positiven Einschätzungen der Methode weisen demgegenüber eine ganz andere Tragweite auf. Bei den ausführlichen Kommentaren werden v.a. drei Punkte deutlich herausgestellt: die entspanntere Arbeitsatmosphäre (30 %), die mit den Adjektiven „befreiter“, „kreativer“, „lockerer“ charakterisiert wurde, die behaltensfördernde Komponente (20 %) und die Gewöhnung an ein freieres Sprechen (17 %). Weitere Nennungen betrafen die Entwicklung von Selbstständigkeit und Selbstvertrauen (zusammen 20 %) und die Förderung der sozialen Kontakte.

Zwei exemplarische Antworten möchte ich abschließend zitieren, da sie elementare Voraussetzungen für effektives Lernen und die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen nennen.

* „Ich fand es besonders gut, daß jeder (Hervorhebung v. Schüler) eine eigene Aufgabe bekommen hat, [sic!] und auch die etwas Stilleren zum Zuge kommen. Dadurch, daß die Sache mehr Spaß gemacht hat, glaube ich auch mehr gelernt zu haben“.

* „Ich fand am besten, daß wir selber etwas machen konnten. Wir hatten die Chance, freier zu sprechen, alles war locker. Ich glaube, gerade deshalb habe ich viel verstanden“.

6.5 Beurteilungsdimension Fehlerkorrektur

Eine Erhöhung der Lernmotivation konnte weiterhin erreicht werden durch Maßnahmen, die einer effektiven Fehlerkorrektur dienen. Inwieweit im Rahmen der Methode eine angemessene Fehlerkorrektur möglich war, soll im folgenden dargestellt werden.

6.5.1 Lernmotivation und Fehlerkorrektur

Im Hinblick auf eine effektive Fehlerkorrektur war ich insofern von der Konzeption der Methode abgegangen, als ich nicht nur den Schüler die stoffvermittelnden Aufgaben zugewiesen hatte, sondern auch selbst neben den korrigierenden und ergänzenden Funktionen stoffvermittelnde Aufgaben übernommen hatte⁷⁰ (vgl. 4.5.2). Im Verlauf der Reihe hatte ich deshalb zur Wiederholung und Vertiefung von Unterrichtsinhalten, die sich als fehlerträchtig erwiesen hatten, lehrerzentrierte kurze Instruktionseinheiten eingefügt.

Dieses Vorgehen erwies sich als stark motivations- und behaltensfördernd - dies ist nicht nur darauf zurückzuführen, daß die Schüler ausschließlich den Lehrer als Informationsquelle besonders ernst nehmen. So war der Grad der Motivation offensichtlich gleich stark in Phasen, in denen der Lehrer präsentierte und in solchen, in denen von Schülern ein Stoff abwechslungsreich, laut, deutlich und anregend präsentiert wurde. Ein interessant gestaltender Schülerlehrer förderte also die Lernmotivation ebenso wie der Lehrer als fachkundiger Stoffdarsteller. Allerdings ist zu bedenken, daß ein Großteil der Präsentationen noch an ‘mangelnder Professionalität’ und ‘Kreativität’ krankte⁷¹. Gegen die so entstehende Gefahr der Monotonie und der Langatmigkeit ist u.a. der Anregungsfaktor einer ‘professionellen’ Präsentation durch den Lehrer sehr sinnvoll, nicht nur bei Wiederholungen oder Vertiefungen. Das zu unterstützende Ziel Martins ist es, Reaktionsflexibilität gegenüber verschiedenartigen Stimuli zu trainieren, indem die Anzahl der Stimuliträger erhöht wird. Dieses „Abgehen von zentralgesteuerten Instruktionsquellen“⁷² sollte hingegen aus den eben genannten Gründen nicht zu einem Ausschalten der ehemaligen Zentralinstanz als Stimuliträger führen!

6.5.2 Problem der Einsprachigkeit

Entgegen meiner im Kapitel Planung beschriebenen Haltung, die Fremdsprache abgesehen von metasprachlichen und bewertenden Diskussionen durchgängig zu verwenden (4.5.2.3), habe ich gegen Ende der Reihe z.B. bei der Einfügung einiger Übungssätze zum noch unklaren unterschiedlichen Gebrauch von 'savoir' und 'pouvoir' die Muttersprache angewendet, obwohl ich die Beispiele auf Französisch vorbereitet hatte.

Hierzu kam es durch eine Situation, in der die Schülerlehrer die deutsche Sprache verwendeten, so daß ich kein ständiges Pendeln zwischen Mutter- und Fremdsprache verursachen wollte. Da es sich hier aber um einen thematisch abgeschlossenen kleinen Block handelte, wäre in Anlehnung an die Funktion der sprachlichen Modellvorgabe des Lehrers für die Schüler die Verwendung der Fremdsprache wichtig gewesen.

Hier zeigt sich die Schwierigkeit einer Methode, die durch das hohe Maß an metasprachlichen und erzieherischen Aufgaben im Anfangsunterricht (in dieser Gruppe v.a. auch der Umgang mit Unterrichtsstörungen) den häufigen Gebrauch der Muttersprache nahelegt. Mit dem damit verbundenen Wechsel von Fremd- und Muttersprache wird für den Lehrer eine konsequente Disziplin notwendig, um den Schülern über die Schwierigkeit einer ständigen Umstellung hinweghelfen zu können, indem er das entsprechende sprachliche Modell dafür bietet.

Ein psychologischer Faktor bewirkte zudem bei den Schülern den häufigen Rückfall in die Muttersprache: Die Komplexität der zu bewältigenden Anforderungen verlangte offensichtlich nach einem externen Gebiet der Sicherheit, um die innere Unsicherheit auszugleichen - die Verwendung der deutschen Sprache. Förderlich wäre hier ein sich langsam steigerndes Training des für diese Phasen benötigten Vokabulars von Anbeginn an. Außerdem sollte innerhalb der Gruppe eine gegenseitige Kontrolle angesteuert werden, nur in streng definierten Phasen die Muttersprache zu verwenden. Dies kann auf der Basis einer mehrheitlichen Einsicht erwirkt werden, wenn die Ziele eines solchen Vorgehens transparent gemacht werden.

6.5.3 Effektive Fehlerkorrektur im Rahmen von LdL?

Die Einführung von Diskriminationsübungen zur Unterscheidung schwieriger Laute - [ž], [e] - hat sich als notwendig und optimierend erwiesen. Das Bewußtmachen des Phänomens bewirkte bei einigen Schülern eine direkte Umsetzung, indem sie sich anschließend selbst korrigierten.

Ein Einschub des Lehrers innerhalb einer schülergeleiteten Phase zur ergänzenden Unterscheidung von [V] und [e] im weiteren Verlauf der Stunde war jedoch didaktisch verfehlt. Ein ständiges Verwechseln der beiden Laute bei der Vokabelpräsentation von Stefanie nahm ich zum Anlaß einer kurzen Bewußtmachungs- und Übungsphase zur Lautdifferenzierung. Der daraufhin entstehende Unruhepegel in der Klasse, die latent unwillige Reaktion einiger Schüler und die anschließend gehemmtere Weiterführung von Stefanie weisen auf die desorganisierende Wirkung eines lehrerzentrierten Kognitionseinschubs innerhalb einer schülergeleiteten Phase hin. Derartige Diskriminationsübungen sollten sich also beschränken auf Phasen, die eindeutig als lehrergeleitet definiert sind, um keinen Motivationseinbruch zu bewirken (d.h. eingeschoben zwischen zwei schülergeleiteten Blöcken oder vor- bzw. nachgeschaltet als Anfangs- oder Endphase). Für die konkrete Planung von Unterricht bedeutet dies, eine Kombination von schüler- und lehrergeleiteten Phasen vorzusehen.

Die Erfahrungen der Unterrichtsreihe weisen andererseits darauf hin, daß die Fehlerkorrektur in der Art einer schlichten Richtigstellung, wie Martin sie vorsieht (vgl. 4.5.1), nicht die neuerliche Einschränkung der durch das Gesamtkonzept erreichten Kommunikationsbereitschaft bedeutet, die Mundzuck befürchtet (vgl. 2.2). Teilweise kam es allerdings auch vor, daß die Schüler auf eine Korrektur gar nicht reagierten, die während ihres Gedankengangs angewendet wurde. Darin wurde implizit bestätigt, daß es teilweise angebracht ist, den Zeitpunkt der Korrektur erst nach Beendigung der Kommunikation anzusetzen. Hier setzt u.a. die Forderung nach einer individualisierenden Fehlerkorrektur an. Gleichzeitig kann eine einfache Fehlerkorrektur ohne Kognitivierung durchaus effektiv sein, wie am Beispiel von Jonas deutlich geworden ist, der nach einer zweimaligen Lautkorrektur auch in einer späteren Stunde die korrigierte Aussprache verwendete ([v†] statt [vin]). Weiterhin ist in einem leicht zu verzeichnenden Anstieg von Fehlermut durch die Habitualisierung von Redeketten und die Gewöhnung an ein freies Sprechen vor der Klasse die Bedeutung einer konstruktiven Atmosphäre ebenso deutlich geworden. Das Problem der Ängstlichkeit konnte mit einer individuell angepaßten Fehlerkorrektur ermutigend angegangen werden, indem den ängstlichen Schülern mehr Zeit gegeben wurde zu eigener Korrektur; weniger gravierende Fehler blieben dabei auch einfach stehen, solange sie sich nicht häuften (vgl. z.B. Jeannine, 5.2.4).

Die Auswertung der Schülerfragebögen ergibt, daß die Schüler die Korrektur von Fehlern als wichtige Funktion beim Erlernen der französischen Sprache ansehen (23 Schüler geben an, daß sie eine Lehrerkorrektur richtig finden, damit sie selbst und andere sich keine Fehler einprägen). Gleichzeitig ergänzen aber viele Schüler (14), daß sie Fehler als eine Rückmeldung über den Gütestandart ihres Französisch verstehen („damit ich weiß, wie gut mein Französisch ist“, „damit ich für mich weiß, was ich falsch gemacht habe“). Hier zeigt sich, daß zwar theoretisch die Vorstellung bei den Schülern vorhanden ist, „aus Fehlern [zu] lernen“, daß aber andererseits das Bewußtsein geprägt wird von dem Gedanken einer Bewertung. Um echten Fehlermut zu trainieren, ohne den eine wirkliche Kommunikationsbereitschaft m.E. nicht zu erreichen ist, müßte diese Grundhaltung entscheidend verändert werden. Ein erster Ansatz zeigte sich in einer Schüleräußerung, die man z.B. in einem Metadiskurs über Fehlerkorrektur aufgreifen könnte: „Der Lehrer sollte warten und die Schüler sich selbst korrigieren lassen“.

Zusammenfassend ist im Sinne einer effektiven Fehlerkorrektur zu sagen, daß der Lehrer nicht als Instruktionsquelle ausscheiden sollte. Seine jeweilige Funktion als Lehrender oder als Beratender sollte allerdings eindeutig gekennzeichnet und bestimmten Phasen zugeordnet sein, um die Lernmotivation nicht negativ zu beeinflussen. Einfache Richtigstellung von Fehlern und begleitende Sammlungsphasen zur Aufarbeitung sollten sich abwechseln. Grundsätzlich sind die in der Methode betonte abwartende Geduld des Lehrers zur Selbstkorrektur des Schülers und eine ermutigende Atmosphäre wichtiger, als die Korrektur aller auftretenden Fehler. Gerade deshalb kann betont werden, daß eine effektive und der Methode angemessene Fehlerkorrektur ohne weiteres möglich ist.

6.6 Beurteilungsdimension Angst

Als weitere wichtige Komponente in der Beurteilung der Methode ist der Faktor Angst zu sehen (vgl. 4.4.3). Bei der großen Anzahl Schüler war eine gleichmäßig verteilte adressatengerechte Einschätzung kaum möglich, so daß es in Einzelfällen zu Überforderung und desorganisierenden Auswirkungen von Streß kommen konnte. Die Folgen waren Fehlerhäufung und außergewöhnliche Längen in der dargestellten Stoffgestaltung, wie am

Beispiel von Fabian und Tobias deutlich wurde (5.2.5). Eine adäquate Reaktion des Lehrers hat sich hier als äußerst schwierig erwiesen. Einerseits war ein Eingreifen unabdingbar wegen des extremen Abfalls der Gruppenaufmerksamkeit, andererseits manifestierte sich durch dieses Eingreifen die „Hilfsbedürftigkeit“ der sowieso schon stark verunsicherten Schülerlehrer. Bei der Auswertung des Schülerfragebogens wird zudem eine weitere Dimension deutlich: die Rückverlagerung erlebter Mißerfolge auf die Unfähigkeit der eigenen Person, die zu einem kumulativen Abbau des Selbstwertgefühls führt.

Fabian kreuzt an, daß es ihm keinen Spaß gemacht hat, selbst zu unterrichten, weil ‘ich unsicher war vor der Klasse’; er fügt weiter hinzu, weil „ich nicht das Zeug [sic!] habe, [sic!] vor der Klasse zu stehen und etwas autoritär zu sagen - kein Schüler hört einem anderen Schüler aufmerksam zu“. Einer solchen Kausalattribution muß v.a. prophylaktisch begegnet werden. Anzusetzen wäre hier an zwei Punkten: an der Motivation der Gruppe zu sozialen Haltungen und dem zielgerichteten Aufbau von Kommunikationsfähigkeit unter Streßbedingungen. Konkret bedeutet das eine behutsame Steigerung durch Gewöhnung an kürzere und weniger komplexe Einheiten; die selbständige Vorbereitung und Leitung einer Übung erwies sich teilweise als zu komplexe Handlungsanforderung in dieser Schülergruppe. Zu Beginn wäre also eine stärkere Konzentration auf die Präsentationserarbeitung angebracht. Als Übungen sollten nur solche selbständig vorbereitet werden, deren grammatischer Stoff bereits erarbeitet worden ist oder die durch Einsetzen von eindeutigen Formen zu bearbeiten sind (z.B. Satzgestaltung mit Formen der - vorgegebenen - Verben ‘vouloir’, ‘pouvoir’ und ‘savoir’ - Übung 2, S. 52).

In diesem Zusammenhang muß auch hingewiesen werden auf den Angstabwehrmechanismus der Verdrängung, der u.a. zu einem höheren Unruhepegel im Klassenraum führen kann! Interessanterweise hat eine Schülerin diese Verbindung eigenständig als Ursache für die Unruhe in der Klasse erkannt: Von meinen Mitschülern unterrichtet zu werden, hat mir nicht gefallen, weil „es sehr oft zu unruhig war, viele haben, um ihre Hemmungen abzubauen oder zu übertuschen [sic!] Mist gemacht“ (Anhang S. 36, Frage 5). Bedenkt man zugleich die hohe Behaltensleistung angstauslösender Ereignisse, die Walter aufzeigt (153), ist hier ein kritischer Punkt der Methode zu sehen.

Die Methode LdL, die angstlösend wirken sollte, birgt also insbesondere in großen Klassen die Gefahr, zu Anfang angstverstärkend zu wirken. Potenziert wird die Problematik durch eine gehemmte Mentalität der Gesamtgruppe, d.h. wenn sich die Gruppe zu einem hohen Prozentsatz aus ängstlichen und unsicheren Schülern zusammensetzt. Dem langsamen und schrittweisen Aufbau von Handlungskompetenzen kommt daher eine entscheidende Bedeutung zu. Eine weitere wichtige Folgerung ist also sicherlich die Maßgabe, die Methode zunächst in einem möglichst überschaubaren Rahmen zu trainieren (insbesondere bezüglich Klassenstärke und Mentalität der Gesamtgruppe), um zu lernen, sich auf die methodenspezifischen Angstindikatoren einstellen zu können.

Allerdings bedeuten die beschriebenen Problemfaktoren keine grundsätzliche Infragestellung von LdL, sondern betreffen jedne schülerorientierten Unterricht, der die Forderung nach selbstgesteuertem Lernen ernstnimmt. Dies wird deutlich in der folgenden zusammenfassenden Äußerung von Walter: In „der Anfangsphase einer emanzipatorischen Erziehungs- und Unterrichtsgestaltung [muß] mit einem Leistungsabfall und u.U. mit einer Angstkumulierung gerechnet werden“ (189).

6.7 Beurteilungsdimension Lehrerrolle

In den Beurteilungsdimensionen Lernmotivation und Angst wurde deutlich, daß die pädagogisch-psychologischen und didaktischen Fähigkeiten des Lehrers entscheidende Bedeutung für die optimierende Gestaltung des Lernprozesses haben. Dies läßt die Vermutung aufkommen, daß der nachweisliche Kompetenzanstieg in der Klasse von Martin ebensogut hätte erreicht werden können, wenn sie von demselben Lehrer nach einer anderen Methode unterrichtet worden wäre. Eine nähere Beschäftigung mit der Dimension Lehrerpersönlichkeit bietet sich demzufolge bei einer Beurteilung der Methode LdL an.

Die Schwierigkeit, Sensibilität für die Individualität eines Schülers zu entwickeln und für die damit verbundenen gruppodynamischen Prozessen zu entwickeln, an deren Anforderungen der Lehrer seine methodischen und didaktischen Entscheidungen orientiert, besteht in der Regel in jedem Unterricht. LdL konfrontiert den Lehrer jedoch mit einer grundsätzlichen Infragestellung der traditionellen Lehrerrolle⁷³ und bildet insofern eine pädagogische Herausforderung für starke Lehrerpersönlichkeiten.⁷⁴

Ausgehend davon, daß der Ansatz von Martin die Bildung der Gesamtpersönlichkeit des Schülers vor Augen hat, ist es nicht weiter verwunderlich, wenn die Persönlichkeit des Lehrers dabei eine tragende Rolle spielt - selbst wenn der Lehrer sich weitgehend aus dem Unterrichtsgeschehen zurückzieht. Tausch-Tausch haben die enge Beziehung zwischen Grundverhaltungen bzw. Persönlichkeitszügen und förderndem Unterrichtsverhalten mit Untersuchungen belegt und formulieren sie folgendermaßen:

Wahrscheinlich können nur Erwachsene die Persönlichkeitsentwicklung eines Jugendlichen, dessen Selbstachtung, günstiges Selbstkonzept und offene Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst fördern, die diese wesentlichen Vorgänge in ihrer eigenen Persönlichkeit entwickelt haben und die sich fortwährend mit sich selbst offen auseinandersetzen, die mit ihrem eigenen Fühlen in Kontakt sind (375).⁷⁵

Damit kann und soll nicht die Wirksamkeit von vielfältigen anderen Faktoren im Unterrichtsgeschehen negiert werden. Im multifaktoriellen Bedingungsgefüge Unterricht würde es wohl eine maßlose Überschätzung der Lehrerpersönlichkeit bedeuten, würde man sie als alleinigen Grund von erfolgreichen Lernprozessen sehen. Es muß aber vor einer einseitigen Überbetonung der Methode als Hauptgarant für effektives Lernen gewarnt werden.⁷⁶

Unter diesem Blickwinkel ist ebenfalls die Problematik der lernerstarken Gruppen zu bedenken:

Wenn Lehrer in ihren zwischenmenschlichen Haltungen sehr förderlich für Jugendliche sind, dann werden äußere Bedingungen wie kleinere Klassen noch günstigere Auswirkungen haben. Aber weniger Schüler pro Klasse allein führen zu keinem bedeutsam förderlichen Wechsel der zwischenmenschlichen Haltungen der Erwachsenen (377).

7. SCHLUSSBEMERKUNGEN

Abschließend möchte ich auf die Einwände gegen die Methode zurückkommen, die im Rahmen der Praxis erhoben worden sind. Die Auswertung der Umfrage von Martin hat ergeben, daß die Methode von einem Großteil der Befragten nur gelegentlich angewendet wird, wobei Wortschatz selten und Grammatik fast nie nach LdL eingeführt werden⁷⁷. Um die Methode angemessen beurteilen zu können, müßte jedoch zumindest das zentrale Element der Wortschatz- bzw. Textpräsentation durch die Schüler erprobt worden sein. Wenn man

zudem die Korrelation zwischen der positiven Beurteilung der Methode und der Häufigkeit ihrer Anwendung sieht, ist eine sehr kritische Distanz gegenüber diesen Einwänden geboten, denn die Methode basiert ja gerade auf einer langsam ansteigenden Kompetenzerweiterung, die dementsprechend eine längere Erprobungsphase notwendig machen würde.

Im Verlauf dieser Arbeit ergab sich also als Konsequenz für den Unterricht in lernerstarken Klassen die Forderung nach einer ausreichenden Eingewöhnungsphase für Schüler und Lehrer: Den Schülern sollte die Möglichkeit eines langsamen und schrittweisen Aufbaus von Handlungskompetenzen gegeben werden, und der Lehrer sollte sich in überschaubarem Rahmen auf die Komplexivierung von Faktoren im Bedingungsgefüge großer Gruppen einstellen.

Weiterhin ist entgegen den Einwänden im Rahmen der Theorie deutlich geworden, daß eine effektive und der Methode angemessene Fehlerkorrektur geleistet werden kann, wenn der Lehrer in eindeutig gekennzeichneten Phasen seine Funktion als Instruktionsquelle ausübt.

Im Hinblick auf die Forderungen nach Mehrsprachigkeit für das Europa von Morgen sind letztlich diejenigen Dimensionen der Methode entscheidend, die sich als positiv und vielversprechend gezeigt haben, nämlich die Schaffung einer intrinsischen Lernmotivierung und die Bildung der Gesamtpersönlichkeit. Dieses Ziel kann natürlich nicht mit einer Methode allein erreicht werden - der Vielfalt von Welt muß auch die Vielfalt der Methoden entsprechen. Aber: Die Methode 'Lernen durch Lehren' eröffnet Perspektiven für eine Neuorientierung als Vorgriff auf eine Konzeption des Fremdsprachenunterrichts, die sich an diesen Forderungen orientiert.

LITERATURVERZEICHNIS

Primärliteratur (in zeitlicher Abfolge)

Martin, J.-P.: Bedingungen für einen sozialintegrativen Unterricht. In: FU (Heft 61) Februar 1982: 61 - 64.

Ders.: Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler: Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes. Tübingen 1985.

Ders.: Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch die Schüler. In: Praxis 4/1986: 395 - 403.

Ders.: Schüler in komplexen Lernumwelten. Vorschlag eines kognitionspsychologisch fundierten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht. In: Praxis 3 / 1988: 294 - 302.

Ders.: Didaktische Briefe I-IV. Unveröffentlichte Manuskripte. Eichstätt 1985 - 1990.

Videofilme (in zeitlicher Abfolge)

Aktive Schüler lernen besser - Neue Wege im Französischunterricht. FWU 1983 (Nr. 42 0349, incl. Begleitkarte).

Schüler organisieren ihren Unterricht selbst - Neue Wege im Französischunterricht. FWU 1984 (Nr. 42 0451, incl. Begleitkarte).

Schüler zwischen formaler Sprache und freiem Ausdruck - Neue Wege im Französischunterricht. FWU 1987 (Nr. 42 00745, incl. Begleitkarte).

Lernen durch Lehren im schüleraktivierenden Französischunterricht - Jean-Pol Martin. Berlin (Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport) Modellversuch BliK (Sendung Nr. 15/1989).

Richtlinien

Der Kultusminister des Landes NRW (Hg.): Vorläufige Richtlinien Französisch Nordrhein-Westfalen, Gymnasium Sekundarstufe I. Frechen (¹1978) 1988.

Ders.: Richtlinien Französisch Nordrhein-Westfalen, Gymnasiale Oberstufe. Frechen (¹1981) 1987.

Lehrwerk

Etudes Françaises - Echanges: Cours Intensif 1 - Neu. Klett 1989.

* Grammatisches Beiheft. 1989.

* Cahier d'exercices. (¹1989) 1991, leicht veränderte Auflage.

* Lehrerbuch. 1990.

Sekundärliteratur (in alphabetischer Abfolge)

Arnold, W.: Fachdidaktik Französisch. Stuttgart (1977) ²1983, überarbeitete Auflage.

Aßbeck, J.: Schüler können auch das Lernen lernen. Gedächtnispsychologie und Wortschatzarbeit in der Sekundarstufe II. In: FU 8/1990: 41 - 46.

Blombach, J.: Lerntechniken zur Förderung des Hörverstehens. Erfahrungen in einer 9. Realschulkasse. In: FU 2/1991: 20 - 33.

Blum-Syring, A./ Jannusch, H.: Behaltenseffektive Vokabelvermittlung im Französischunterricht. In: FU 8/1990: 20 - 24.

Börner, O.: Auch der Fremdsprachenunterricht läßt sich öffnen!. In: FU (Heft 00) April 1990: 14 - 21.

Ders.: Binnendifferenzierter Fremdsprachenunterricht. In: FU 4/1988: 12 - 14.

Bredenkamp, J.: Gedächtnis. In: Schieffele/Krapp: Handlexikon zur pädagogischen Psychologie. 129 - 133.

Dahl, M. (u.a.): Lernen durch Lehren: Ergänzungen zu den didaktischen Briefen. Unveröffentlichtes Manuskript, München 1989.

Dietrich, I. / Gäßler, R. / Schilder, H.: Der Fremdsprachenunterricht auf dem Wege zur Schülerorientierung. In: DNS 3 / 1983: 227 - 239.

Digeser, A.: Hemmt explizites Sprachwissen das Fremdsprachenlernen?. In: Praxis 3 / 1988: 227 - 238.

Feldkamp, C.: Der Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler (nach Jean-Pol Martin) aus motivationspsychologischer Sicht. Unveröffentlichtes Manuskript, München 1989.

Freudenstein, R.: Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. Was die Schule den jungen Europäern schuldig bleibt. In: Praxis 3 / 1988: 339 - 348.

Funk-Kolleg: Funk-Kolleg. Pädagogische Psychologie. Hg. v. Weinert u.a. Bd. I und Bd. II. Frankfurt/M. 1974 (1977).

Göller, A.: Lernpsychologie und kognitive Grammatikarbeit im Französischunterricht. In: Praxis 4/1982: 401 - 408.

Graef, R.: Lernen durch Lehren - Anfangsunterricht im Fach Französisch. In: FU (Heft 100) April 990: 10 - 13.

Grell, J.: Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim, Basel 1974 (³1975, erweiterte Auflage) ¹³1990.

Grell, J. u. M.: Unterrichtsrezepte. Weinheim, Basel 1990.

Hannappel, H.: Lehren lernen. Bochum ²1988.

Hecht, K. / Green, P.S.: Schüler selbstkorrektur beim Einsatz des Englischen in mündlicher Kommunikation - eine empirische Untersuchung. In: NS 6/1991: 607 - 623.

Heckhausen, H.: Bessere Lernmotivation und neue Lernziele. In: Funk-Kolleg: 575 - 601.

Ders.: Motive und ihre Entstehung. A.a.O.: 133 - 171.

Ders.: Einflußfaktoren der Motiventwicklung. A.a.O.: 173 - 209.

Heinrichs, V.: Möglichkeiten zur Verbesserung der Sprachaktivität bei Schülern im Französischunterricht der Sekundarstufe I. In: Praxis 2/1983: 140 - 149.

Hertel-Schönberg, U.: Lernen durch Lehren schon in einer 5. Klasse?. Unveröffentlichtes Manuskript, Nürnberg, Mai 1990.

Huda, H.-G.: Paradigmatische Stundenbilder: Französisch - Die induktive Grammatik-erarbeitung. In: Praxis 2 / 1990: 187 - 192.

Ders.: Lektionseinführung in einer Normalstunde Französisch. In: Praxis 3 / 1982: 280 - 290.

Krumm, H.-J.: „Ein Glück, daß Schüler Fehler machen!“ Anmerkungen zum Umgang mit Fehlern im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Leupold, E./Petter, Y. (Hg.): Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für A. Raasch. Tübingen 1990: 99 - 105.

Leupold, E.: Sprachübung und Sprachhandeln im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. In: Praxis 2 / 1986: 145 - 152.

List, G.: Neuropsychologie und das Lernen und Lehren fremder Sprachen. n: NS 21982: 149 - 172.

Manz, W.: Der Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I, Einige Vorbemerkungen aus der Sicht der Psychologie. In: FU 5/1979: 3 - 12.

Meyer, H.: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. 1980 (^o1989).

Ders.: Unterrichtsmethoden. Frankfurt/M. I: Theorieband (1987), II: Praxisband (1987) ²1989, durchges. Auflage.

Minuth, C.: Wege zu einem schülerorientierten Unterricht in der Sekundarstufe I. In: FU (Heft 84) Juli 1987: 18 - 22.

Müller, K.: Auf der Oder schwimmt ein Graf. Zur Rolle der Mnemotechniken im modernen Fremdsprachenunterricht. In: FU 4/1990: 4 - 11.

Mundzeck, f.: Schüler machen Fehler - Überlegungen aus pädagogischer und fremdsprachendidaktischer Sicht. In: NS 6/1991: 586 - 606.

Pauls, W.: Behaltensförderndes Wiederholen - Elemente eines Modellentwurfs. In: FU 4/1990: 37 - 40.

Petter, Y.: Wer redet hier zu wem? Beobachtungen zur Adressierung von Äußerungen im Unterricht. In: (siehe Krumm) 129 - 139.

Picht, R.: Was ist praktisch? Zeitgeschichtliche Überlegungen zum Lernziel 'Kommunikative Kompetenz'. In: (siehe Krumm) 173 - 181.

Rampillon, U.: Fremdsprachenlernen - gewußt wie. Überlegungen zum Verständnis und zur Vermittlung von Lernstrategien und Lerntechniken. In: FU 4/1991: 2 - 9

Rattunde, E.: Sprachlern- und Spracherwerbsphasen im Fremdsprachenunterricht. In: DNS 6/1982: 611 - 624.

Rohrer, J.: Lernpsychologische Aspekte der Wortschatzarbeit. In: NS 6/1985: 595 - 612.

Schenk-Danzinger, L.: Entwicklungspsychologie. Wien ²⁰1988, völlig neu bearbeitete Auflage.

Scherfer P.: Überlegungen zum Lernen und Lehren der französischen Aussprache. In: Leupold, E./Petter, Y. (Hg.): Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für A. Raasch. Tübingen 1990: 231 - 250.

Schiffler, L.: Über das Miteinander von Lehrern und Schülern im Fremdsprachenunterricht. In: Praxis 1980: 341 - 347.

Schmitt H.: Anregungen zu Innovationen im Anfangsunterricht Französisch. In: FU (Heft 89) Juli 1988: 34 - 35.

Schneider, R.: Biologie und Fremdsprachenunterricht. Das Prinzip der Einsprachigkeit im Lichte biologischer Erkenntnisse über Denken und Lernen. In: Praxis 3 / 1979: 236 - 246.

Schulz, W.: Offenere Formen des Unterrichts. In: FU (Heft 100) April 1990: 4 - 9.

Spengler, W.: Grammatik - Sture Paukerei? Zum Problem der Grammatikvermittlung im Französischunterricht der Spracherwerbsstufe. In: FU (Heft 96) August 1989: 16 - 22.

Ders.: Materialien zur Schülerorientierung. Unveröffentlichtes Manuskript, Solingen o.J.

Tausch, R./ Tausch, A.-M.: Erziehungspsychologie, Begegnung von Person zu Person. Göttingen (1963) ⁸1977, gänzlich neu gestaltete Ausgabe (⁹1979).

Thürmann, E.: Differenzierung. Strategien auf dem Wege zum schülerorientierten Unterricht. In: FU 4/1988: 4 - 8.

Vester, F.: Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich?. München (1975) ¹1978, überarbeitete Auflage (¹⁵1988).

Walter, H.: Angst bei Schülern. Ursachen, Auswirkungen und Möglichkeiten der erzieherischen Beeinflussung. München (1977) ²1981 (erweiterte Auflage).

Wolff, M.: A la recherche d'une vitesse optimale dans la progression de l'enseignement du français dans la Sekundarstufe I pour répondre aux exigences de la Sekundarstufe II. In: FU 5/1979: 64 - 74.

ANHANG (Dokumentation)

Fotos von Unterrichtsszenen

Wortschatzpräsentation

Übungsleitung

Textpräsentation: Lückentext

Grammatikpräsentation

Von Schülern erstelltes Material:

Kreuzworträtsel

Wortschatzpräsentation
Grammatikpräsentation
Übung
Lückentext

Vom Lehrer erstelltes Material:

Abeitszettel zur Textpräsentation

Classroom-phrases

- Lektüreleitung
- Diktat
- Wortschatzpräsentation

Ratschläge

- zur Vorstellung eines Textes
- zur Vorstellung eines neuen Grammatikkapitels
- zur Vorbereitung einer Übung
- Version von Martin

Diskriminationsübungsmaterial

Lehrerzentrierte Übungseinheit

Korrigierte bzw. ausgewertete Schülerarbeiten (jeweils drei verschiedene):

Hausaufgabe

Briefe

Lernzielkontrolle

Fragebögen

ANMERKUNGEN

¹ Von einer empirisch-wissenschaftlich korrekten Durchführung und Auswertung muß in diesem Rahmen ausgegangen werden.

² Meine weingen persönlichen Befragungen von Lehrern auf mehreren Fortbildungsveranstaltungen und Regionaltreffen in Holweide, Eichstätt und Bonn in bezug auf deren Einwände bestätigen diese Verteilung der Kritikpunkte; lediglich der Fehleranfälligkeit im Zusammenhang mit der fehlenden Einflußnahme des Fachlehrers wurde mehr Gewicht beigemessen.

³ Wichtig ist hier die Anhebung des Klassenfrequenzwertes auf 28 und die darauf bezogene neue Zusatzbestimmung: „Die Zahl der Schüler einer Klasse soll den Klassenfrequenzrichtwert nicht unterschreiten“. Die Bandbreiten für dreizügige Schulen sind auf 26-30 angehoben worden (bisher 23-30) und für vierzügige auf 27-29 (bisher 25-28). Eine Überschreitung der Bandbreite um bis zu 5 Schüler (vierzünftig: 1) ist auch weiterhin möglich mit Zustimmung der Schulaufsichtsbehörde!
Vgl. das Schreiben des Kultusministeriums NRW vom 7.2.1992 an die Regierungspräsidenten, Schulämter und Schulträger betr. Klassenbildung im Schuljahr 1992/93 - Bildung der Eingangsklassen in Grundschule und

Sekundarstufe I. V.a. Seite 2. Wiederabgedruckt in: Amtliches Schulblatt für den Regierungsbezirk Köln vom 5.3.1992. V.a. Seite 20.

⁴ Schmitt gibt am Ende seiner zusammenfassenden Darstellung der Dissertation lediglich einen Verbesserungsvorschlag hinsichtlich des Diktates, das unter Verwendung von authentischem Material über Kassette statt durch das Vorlesen eines Schülers erfolgen könne. Auch Graeff diskutiert keine grundsätzlichen Einwände gegen die Methode, sondern beschreibt deren praktische Umsetzung und gibt Erweiterungsvorschläge und helfende Hinweise für die Praxis.

⁵ Vom Autor genehmigter Auszug aus einem Brief an die Verfasserin vom 15.12.91. Einen entsprechenden Kommentar hat Martin auch in E.m.U. I: 25 aufgenommen - vgl. 4.5.1. Da die Anwendung der Methode sehr viel stärker geprägt wird von den Manuskripten, die innerhalb des Kontaktnetzes verschickt werden, als von den theoretischen Veröffentlichungen, sind diese für die Unterrichtspraxis von entscheidender Relevanz.

⁶ Meyer 1980: 204.

⁷ Vgl. Grell 1974: 75 ff. und die entsprechenden Kapitel bei Tausch-Tausch.

⁸ Vgl. Hannappel: 105 ff., der 'Offenheit' in bezug auf Variabilität der Lernziele beschreibt, während Schulz 1990: 5 die Öffnung der Schule zur Alltagswirklichkeit betont.

⁹ Vgl. Kapitel 2.2, v.a. Anmerkung 5, und 4.5.

¹⁰ Weitere theoretische Darstellungen finden sich resümierend in seinen wissenschaftlichen Aufsätzen (1986/1988), während die Praxis schwerpunktmäßig in den unveröffentlichten Manuskripten beschrieben wird, die über das von Martin initiierte Kontaktnetz erhältlich sind: Didaktische Briefe I+II für den Anfangsunterricht - I: Übungskomplex (1985), II: Neueinführung Text und Grammatik (1987). Eine anschauliche Einführung in verschiedene Bestandteile der Methode geben auch die im Literaturverzeichnis aufgeführten Filme mit den jeweiligen Begleittexten und der Aufsatz von Graeff.

¹¹ Auf die Gefahr einer einseitigen Untermauerungsstrategie muß deshalb verwiesen werden; der Verfasserin sind aber keine Anzeichen disbezüglich aufgefallen. - Die Bezeichnung LdL stammt aus der späteren Praxis.

¹² Cours de Base (1+2), (1971+1973), Etudes Françaises, Echanges (1981 + 1982), Salut, Ausgabe B (1978/79), Curriculare Lehrpläne (Bayern 1979), Hessische Rahmenrichtlinien (1980).

¹³ Martin 1986: 396.

¹⁴ Er zitiert als Beleg u.a. folgenden Abschnitt zu Lektion 20/Lehrerbuch von Echanges Edition longue 1 (1981/1982): „Die Festigung ist der erste Schritt zum Transfer. Zuerst arbeitet man eng am Originaltext, von dem man sich 'petit à petit' entfernt. Man könnte z.B. mit einem Dialogtext im anfangsunterricht folgendermaßen verfahren: 1. Beantworten von Fragen zum Textverständnis 2. Lesen mit verteilten Rollen 3. Auswendiglernen des Dialogs 4. Spielen des erlernten Textes 5. Rollenspiel (...)“ (25). In der Tat weist Martin hier zu Recht auf den „breiten Raum“, den die imitativ-repetitiven Phasen in dieser Art von Unterricht einnehmen. Vgl. dazu auch meine Ausführungen auf zu Digesers Kritik (4.5.2.2). Die Frage, was ein „richtiger Raum“ bis zum Ablösen von der Vorlage bedeuten würde, ist allerdings von Martin nicht genau definiert worden.

¹⁵ Heuer 1970, Schneider 1979, Kruppa 1983.

¹⁶ Galperin, Leontjew, Piepho.

¹⁷ Piaget, Felix 1982, St. Krashen 1981. Zum Ganzen vgl. Martin 1986.

¹⁸ Satztrennung im Zitat von mir. Hervorhebung vom Autor. Epistemische Kompetenz bezieht sich auf das Einsetzen von vorhandenem Wissen zur Problemlösung und wird durch bewußtes Erlernen von Grammatikregeln und Paradigmen aufgebaut - s.u.: intentionales Lernen. Heuristische Kompetenz bezieht sich auf das Vermögen, aus unbekanntem Material neue Schemata abzuleiten und wird durch die Begegnung mit unfiltriertem Material gefördert - s.u.: inzidentelles Lernen.

¹⁹ Die in Klammern angeführten Seitenzahlen beziehen sich jeweils auf Martin 1985. Neben den sozialpsychologischen (I. Dietrich, L. Schiffler) und den kommunikationsanalytischen Ansätzen (Butzkamm, Hüllen, Krumm, Lörcher) hebt Martin den kommunikationsorientierten Ansatz von Piepho heraus. Den alternativen Konzepten (Humanistic approach, Community language Learning, Silent way, Total Physical Response, Suggestopädie) begegnet der Autor aufgrund ihrer theoretischen und methodischen Einseitigkeit mit kritischer Distanz. (Vgl. 74 ff.). In der Praxis der Methode findet allerdings wiederum eine Annäherung statt; insbesondere der Ansatz der Suggestopädie wird auf den Regionaltreffen in die Methode integriert.

²⁰ In Anlehnung an Döring 1983 und Knoll 1977; auch an Oswald 1983.

²¹ Vgl. Martin 1985: 97 ff./150. Er stützt sich v.a. auf die Theorien in Mandl/Huber 1978/1981 und Heller/Nickel 1976.

²² Nach Döring 1983 - vgl. Martin 1985: 15ff.; besondere Beachtung finden bei Martin die denkpsychologische Richtung (Piaget, Ausubel, Bruner) und die handlungstheoretische (Galperin, Leontjew). Weiterhin fließen Elemente der neurophysiologisch-biologischen Position (Morgan, Vester), der neueren gedächtnistheoretischen Position (v.a. Bredenkamp) und der kybernetisch-informationstheoretischen Position (Frank, v. Cube) mit ein.

²³ Vom Lehrer unbeabsichtigtes inzidentelles Lernen zeigt sich v.a. im Auftreten von Fehlern und unsozialem Verhalten!

²⁴ Mit Portele 1975 geht Martin von einem sehr rigorosen Konzept von Stoffzuwendung aus: „Je geringer die Zusatzaktivierung ist, desto mehr wird ‘gelernt’ (Martin 1985: 236). Martin 1988 betont die Notwendigkeit emotionaler Distanz, da sich Emotionen beim Problemlösen störend auswirken. Demgegenüber belegt Vester jedoch die durchaus lernfördernde Wirkung von mitschwingenden Wahrnehmungen und Emotionen (so wirken Musik oder ein gewisser Geräuschpegel im Hintergrund bei manchem Lerner motivationsfördernd). Auch der Faktor Angst muß sorgfältig unter aufgaben-, situations- und adressatenspezifischen Bedingungen reflektiert werden. Der Abbau exterozeptiver Stimuli dürfte sich also als eine Frage der Lehrerpersönlichkeit und des individualisierenden Unterrichts erweisen!

²⁵ Martin beschäftigt sich weiterhin mit Evaluationsfunktionen und der Vermittlung von Einstellungen. Da für die Anwendung der Methode weniger der Weg der Entscheidungsfindung als die daraus gefolgerten Ergebnisse wichtig sind, sowie deren Bedeutung für den Lernprozeß der Schüler, beschränke mich im folgenden auf letztere.

²⁶ Vgl. hierzu s. 165ff. Martin hat seit dem Schuljahr 1981/82 eine Französisch-Klasse von 9 Jungen und 7 Mädchen im mathematisch-maturwissenschaftlichen Zweig des Gymnasiums in Eichstätt (Bayern) nach der von ihm entwickelten Methode unterrichtet. Innerhalb des Zeitraums vom 10.3.1982 - 24.3.1983 wurden die 108 gehaltenen Stunden auf Tonband aufgenommen und ausgewertet. Aus diesem Korpus greift Martin zwei Blöcke im Abstand von 10 Monaten heraus, in denen alle Spechakte ausgezählt und kodiert werden, um die Ergebnisse vergleichen zu können. Die Auswahl der Blöcke erfolgt nach Kriterien der Repräsentativität: Beide enthalten typische Elemente der Methode, nämlich Wortschatz- und Textpräsentationen, Übungsphase und Diktat.

²⁷ Ludger Schiffler: Sozialformen. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Hüllen, W./Krumm, H.-J. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen 1989: 41.

²⁸ Martin 1985: 152 ff.

²⁹ Ich beziehe mich im folgenden auf Martin 1985: 65ff.

³⁰ Unter Verarbeitungsphase subsumiert Martin die in den Richtlinien getrennten Phasen der Sprachverarbeitung, die dort v.a. als Imitation verstanden wird, und der Sprachanwendung (‘réemploi libre’). Vgl. dazu meine Ausführungen in 4.2.1.

³¹ Zitat: Dietrich u.a. 1983: 230. Exemplarisch seien diese Autoren hier genannt, da sie sich bei ihrer Einschätzung auf Meyer 1980 stützen, wenn sie betonen, daß „diese ‘Gegenkonzeption’ zum herkömmlichen Unterricht von der fremdsprachlichen Fachdidaktik bisher noch kaum zur Kenntnis genommen wurde. Hilbert Meyers Feststellung trifft zu: ‘Die erziehungswissenschaftliche Diskussion über die Schülerorientierung des Unterrichts hat nach meinem Überblick die einzelnen Fachdidaktiken noch nicht erreicht’“ (230).

³² Rattunde hat in diesem Sinne schon 1982 auf die Problematik linearer Phasenmodelle verwiesen. Heirichs 1983 versucht eine erste Annäherung an einen schülerorientierten Fremdsprachenunterricht durch die kommunikative Veresserung der Unterrichtspraxis; er bleibt dabei jedoch in der Struktur des klassischen Phasenmodells.

³³ Schenk-Danzinger: 354.

³⁴ Ich sehe das Verhalten der beiden als durchaus positiv an für das Gesamtklima der Klasse. Hannappel weist m.E. zu Recht auf die positive Bedeutung von Störung als Ausdruck von intrinsischer Motivation: „Intrinsische Motivation äußert sich durch Selbständigkeit und relative Unabhängigkeit, nicht durch Konformität und Gefügigkeit; m.a.W. intrinsisch motivierte Schüler wirken nicht selten „störend“ und provozieren Lehreräußerungen wie „Das paßt nicht hierher“ (Lies: das das kommt mir unerwartet) oder „Das habe ich nicht gemeint“ (148).

³⁵ Cours Intensif 1, Lehrerhandbuch.

³⁶ Vgl. Heckhausen 1974: „Ein Aufgabenangebot von mittleren Schwierigkeitsgraden, dessen individuelle Dosierung der Schüler selbst vornehmen kann, fördert nicht nur den Lernfortschritt, er erhöht auch die intrinsische Motivierung, sich mit diesen Aufgaben zu beschäftigen“ (586).

³⁷ Ein Baum in saisonal unterschiedlicher Umgebung (zu beziehen über die Zeitschrift GEO).

³⁸ Übung 4 im Cahier d'exercices.

³⁹ Vgl. Spengler, W.: Face à Face. Bd. I.

⁴⁰ Raimund Trosbach: „Praktische Vorschläge zur kreativen Ergänzung der Arbeit mit dem Lehrbuch 'Echanges: Cours intensif 1-neu' (Klett) (9. Jahrgangsstufe, F3)“. Das unveröffentlichte Manuskript ist gegen Entgelt zu beziehen über den Autor, Beethovenstr. 13, 6128 Höchst /Odw.

⁴¹ Die von Spengler verfaßten Tandembögen zu Echanges eignen sich z.B. teilweise sehr gut zu diesem Zweck, da sie thematisch einsetzbar sind. Für den Cours Intensif arbeitet Spengler zur Zeit an weiteren Tandembögen. Vgl. auch die von ihm herausgegebenen Face à Face - Werke. Ich habe für den grammatischen Vorläufer Modalverben + Infinitiv eigene Tandembögen erstellt, da die Übung im Buch auf Vokabular der Lektion zurückgreift, das den Schülern zu dem Zeitpunkt noch nicht bekannt ist (vgl. Verlaufsübersicht).

⁴² Es handelt sich um eine Gruppe in Nürnberg, die von Frau Renate Gegner nach LdL unterrichtet wird. Die Arbeitsblätter stammen von vorherigen Lektionen und wurden mir von Frau Gegner freundlicherweise zur Verfügung gestellt. Dafür möchte ich mich an dieser Stelle herzlich bedanken!

⁴³ Walter 1981: 164. Zum Vorherigen vgl. 128 und 137.

⁴⁴ Schieffele, H.: Lernmotivation und Motivlernen. München 1974: 388, zitiert nach Walter 1981: 189.

⁴⁵ Vgl. insbesondere von Vester, Bredenkamp, Spengler 1989, Müller 1990 und Blombach 1991.

⁴⁶ Walter 1981: 154 und 183.

⁴⁷ Vgl. Hannappel: 149 u.a.

⁴⁸ Vgl. z.B. Meyer 1980: 211ff.

⁴⁹ Vgl. Börner 1990 und Schulz 1990.

⁵⁰ Hecht/Green: 618, Hervorhebung von mir. Vgl. Krumm: 103 und Mundzeck: 597.

⁵¹ Formale Fehler sollen nämlich stattdessen „indirekt verbessert“ werden, „wenn es erforderlich ist und die Äußerungsabsicht nicht deutlich wird“: „Durch Nachfragen falls die Äußerung weitgehend unverständlich bleibt; durch wiederholendes Bestätigen: 'Ah très bien! tu joues au football' (auf die Lerneräußerung: 'je joue football')“ (622/623 Hervorhebung von mir). Warum es zudem ausgerechnet in dem geschilderten Beispiel

erforderlich sein soll, den Fehler zu berichtigen, bleibt mir im Konzept von Rattunde ebenso fraglich, denn die Kommunikation kann als gelungen bezeichnet werden.

⁵² Vgl. Vester: 115 ff.

⁵³ Vgl. 228 ff. Typische Verfahrensweisen sind m.E. „repetitiver pattern drill, overlearning, kontextisierte Übungssätze, Auswendiglernen und wahrscheinlich auch Regelformulieren“ (229). Letzteres kann m.E. nicht hinzugerechnet werden, da es sich um den Ausdruck eines kognitiv durchdrungenen Systems handelt - es sei denn, die Regeln würden rein auswendig reproduziert.

⁵⁴ Hecht 1991 wendet sich m.E. hier zu Recht gegen Bedenken von Kollegen, die noch von „der Phase einer imitativen, behavioristischen Lernpsychologie“ beeinflusst werden (619).

⁵⁵ Martin 1985: 129.

⁵⁶ Martin 1985: 82/83.

⁵⁷ Der zuletzt von Schulze 1990 geäußerte Wunsch würde selbigem Zweck entsprechen: „Ein Raum, der den ‘Geist’ der anderen Sprache und Kultur atmet, wäre hilfreich“ (8). Bezeichnenderweise stimmen die grundlegenden Ziele von Martin und Schulze in der Bildung der Gesamtpersönlichkeit und der damit verbundenen ‘Öffnung der Schule’ überein.

⁵⁸ Es wäre zu überlegen, ob diese Dimension bei Martin fehlt, weil er selbst gebürtiger Franzose ist.

⁵⁹ Martin 1985: 109.

⁶⁰ Ich habe versucht, durch Rücksprache mit den anderen Fachlehrern der Klasse die Sitzordnung zur Dauereinrichtung zu machen, fand allerdings keine Unterstützung.

⁶¹ Diese sollte m.E. grundsätzlich ermöglicht werden!

⁶² Rudolf Kelchner: Unveröffentlichter Brief an J.P. Martin vom 1.2.1992.

⁶³ Heckhausen (Funk-Kolleg): 584.

⁶⁴ Graef 1990 gibt an, daß sich auf diese Weise die Noten des Grammtikteils von Prüfungen bei den betreffenden Schülern erheblich steigern lassen (12).

⁶⁵ Vorläufige Richtlinien: 8.

⁶⁶ Vgl. Graef 1990: „Natürlich kann es während der Umstellung auch vorkommen, daß manche Schüler oder Klassen, die ständig unter Druck stehen, zuerst einmal wie ein Dampftopf explodieren. Aber haben nicht gerade diese Schüler die Erfahrung, daß Unterricht auch anders sein und sogar Spaß machen kann, am dringendsten nötig?“ (13).

⁶⁷ Vgl. Hannappel: 142.

⁶⁸ Vgl. E.m.U.I: „Vortragenden Schülern wird keine Aufmerksamkeit geschenkt (bzw. sie werden boykottiert)“ (4.).

⁶⁹ Vgl. dagegen Martin 1985: 233.

⁷⁰ Vgl. E.m.U.I: 4.

⁷¹ Martin 1985: 122.

⁷² Ausschlaggebend für die Unsicherheit des Lehrers bezüglich der genauen Definition seiner Folle nach meiner Erfahrung v.a. drei Punkte, die eng aufeinander bezogen sind.

⁷³ 1) Es gibt keine zusammenhängende Darstellung, die theoretische Grundlagen und deren praktische Äußerungsformen auf übersichtliche und konkrete Art vereinigt - in der Darstellung der Methode habe ich bereits auf die Verstreutheit der Informationen verwiesen. 2) Trotz einiger wichtiger Hinweise bzgl. des Zeitpunktes, der Form und des Gehaltes von Interventionen (wiederum verstreut!) bleibt diese entscheidende Dimension unanschaulich und unbestimmt. 3) Es fehlen konkrete Angaben zu problematischen Faktoren, insbesondere zum Zeitaufwand der verschiedenen Phasen (z.B. fehlende Aufmerksamkeit = falsche Handhabung der Methode oder 'normal' unter gewissen Bedingungen am Anfang?).

⁷⁴ Ein Befragter in E.m.U.I faßt das ein wenig zu schematisch zusammen: „Interessant sind Erfahrungen, die Studenten aus Praktika mitbringen - positive wie negative! Quintessenz: gute [sic!] Lehrer machen gutes LdL, bei chaotischen Lehrertypen wird auch LdL chaotisch. Mein Fazit: man [sic!] sollte stärker betonen, daß LdL eine anspruchsvolle Methode ist und kein Heilmittel für schwache Lehrerpersönlichkeiten“ (7).

⁷⁵ Der enge Zusammenhang zwischen positivem Selbstkonzept und der Förderung kognitiver Prozesse kann im Rahmen dieser Arbeit nicht dargestellt werden. Ich verweise diesbezüglich insbesondere auf Tausch-tausch, deren Ausführungen heute noch fachwissenschaftlich hoch anerkannt sind, wenn sie sich auch auf die individualpsychologische Forschung beschränken und insofern erweitert werden müssen.

⁷⁶ Tausch-Tausch erwähnen interessanterweise die bei amerikanischen Lehrern nachgewiesene Beziehung zwischen Aufgeschlossenheit für neue Unterrichtsansätze und kreativen, stabilen Persönlichkeiten (377).

⁷⁷ Wiederholungs- und Übungsphasen bilden dabei den Schwerpunkt der Anwendung. Vgl. Kapitel 2.1.