

Ludger Schiffler

Learning by doing im Fremdsprachenunterricht

***Handlungs- und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht m i t u n d o h n e
Lehrbuch***

Uxori rarissimae Ingrid

Für die Hilfe bei der redaktionellen Erstellung des Manuskriptes danke ich Frau Reinhild Schlegel, Frau Meike Lorenz und für die Erprobung in der Praxis und viele inhaltliche Hinweise meiner Frau, Ingrid Schiffler.

Einleitung 1. Was ist handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht?

1.1. Erziehungswissenschaftliche Grundlage

1.1.1. Historischer Rückblick

1.1.2. Neuere Forschungen

1.2. Lernpsychologische Grundlage

1.3. Linguistische Grundlage

1.4. Fachdidaktische Grundlage

1.4.1. Freinet-Methode im Fremdsprachenunterricht

1.4.2. Pragmadidaktik

1.4.3. Interaktiver Fremdsprachenunterricht

Lernen durch Lehren

Was ist partnerorientierter Fremdsprachenunterricht?

2.1. Sozialpsychologische Grundlage

2.1.1. Partnerorientiertes Lehrerverhalten

2.1.2. Soziale Interaktion in der Klasse als Gruppe

2.1.3. Einflussnahme auf die soziale Interaktion

2.2. Partnerarbeit

2.3. Verantwortliche Partnerschaft

2.4. Gruppenarbeit

2.4.1. Ziele und Zusammenstellung der Gruppen

2.4.2. Formen der Gruppenarbeit

2.4.3. Maßnahmen zur Vermeidung der Nachteile der Gruppenarbeit

2.4.4. Organisatorische Maßnahmen

Untersuchungen zur Wirksamkeit der Gruppenarbeit

Handlungs- und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht

m i t Lehrbuch

3.1. Sprachlich handelnd eine Lektion einführen

3.2. Mit Grammatik *konkret* didaktisch handeln

3.3. Üben und sprachlich handeln

3.4. Sprachlich handeln mit dem *Sympathiespiel* und *Omniumkontakt*

3.5. D a s s p r a c h l i c h k r e a t i v e H a n d e l n

3.5.1. Das "Überraschungswort"

3.5.2. Das Interview

3.5.3. Die Klassenkorrespondenz

ohne Lehrbuch

4.1. Die Interaktionsspiele

4.2. Das freie Schreiben

4.3. Das freie Lesen

4.4. Das Theaterspiel 4.5. Der Lehrer als *ghostspeaker*

4.6. Die Projektarbeit

4.6.1. Die Debatte als Projekt

4.6.2. Die globale Simulation

4.6.3. Das sprachliche Handeln "zum Anfassen"

4.6.4. Das eigene Werk als Auslöser für Sprachhandlung

4.6.5. Das Projekt als Tor zur Welt

Ausblick Einleitung

Der *handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht* ist bisher einseitig vom erziehungswissenschaftlichen Konzept des "handlungsorientierten Unterrichts" abgeleitet worden, als ob nicht bereits seit über zwanzig Jahren in der Fachdidaktik Modelle und Entwürfe vorlägen, die fast alle Elemente des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts enthielten, jedoch unter anderen Namen und sicherlich auch mit anderen Schwerpunkten. Hierzu gehört vor allem die *Pragmadidaktik* mit dem Lernziel der *kommunikativen Kompetenz* und der *interaktive Fremdsprachenunterricht*. Aus diesem Grund werden auch bewusst zwanzig Jahre alte und ältere, aber keineswegs veraltete Quellen zitiert.

Die schwierige Aufgabe einer wissenschaftlichen Fachdidaktik ist es, Modelle für den Fremdsprachenunterricht zu entwerfen, die nicht nur die Erkenntnisse *einer* Bezugswissenschaft, hier der Erziehungswissenschaft, sondern auch der Linguistik und der Psychologie berücksichtigen. Dies soll im Folgenden geschehen.

"Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht" ist bisher immer als ein Unterricht konzipiert worden, der Kooperation in Form von Partner- und Gruppenarbeit einbezieht, jedoch ohne die sozialpsychologischen Risiken und auch Möglichkeiten zur Verbesserung der Sozialstruktur in der Klasse als Gruppe zu sehen, wie dies im "interaktiven Fremdsprachenunterricht" (Schiffler 1980) aufgezeigt wird. Aus diesem Grunde werden in diesem Werk einige der dort gemachten Aussagen im Teil "partnerorientierter Fremdsprachenunterricht" als notwendige Ergänzung zum "handlungsorientierten" Fremdsprachenunterricht dargestellt.

Das Anliegen dieses Buches ist es, Vorschläge für handlungsorientierten Unterricht zu machen und hierbei die soziale Interaktion als Voraussetzung für einen handlungsorientierten Unterricht aufzuzeigen. Aus diesem Grund heißt der in diesem Buch vorgestellte Unterricht auch "handlungs- und partnerorientiert".

Schließlich beziehen sich die bisher veröffentlichten Beispiele eines

handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts in fast allen Fällen auf außergewöhnliche Vorhaben und besondere Projekte, die ohne Lehrbuch durchgeführt wurden. Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht hat aber eine größere Chance der Realisierung in der Praxis, wenn er auch die *Lehrbucharbeit* mit einbezieht. Andernfalls wird er immer die Ausnahme bleiben.

1. Was ist handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht?

Handeln im Fremdsprachenunterricht - sei es sprachlich oder nichtsprachlich - geschieht im Unterrichtsraum und in der Schülergruppe. Dieser Kontext - vor allem die Schülergruppe mit ihrer sozialen Interaktion - ist außerordentlich wichtig für das Handeln und ist - wie gesagt - in den bisherigen Konzeptionen handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts vernachlässigt worden. Handeln vollzieht sich nicht ohne den Interaktionspartner.

Lehrer und Schüler - der leichteren Lesbarkeit wegen wird im Folgenden in der Regel die männliche Form verwendet, ohne dabei die Lehrerinnen oder die Schülerinnen aus dem Auge zu verlieren - handeln im Unterricht nichtsprachlich und sprachlich. Ausschließlich nichtsprachliches Handeln - längeres Schweigen eines Schülers oder Lehrers, zum Beispiel in einem Konflikt oder beim gemeinsamen Nachdenken usw. - ist zwar selten im Unterrichtsgeschehen, kann aber von großer Bedeutung sein. Meist ist Handeln im Unterricht eine Verbindung von beidem, von Sprache und einem beträchtlichen, völlig unterschätzten Anteil an nonverbalem Handeln. Dies trifft für jeden Unterricht zu. Jede Äußerung eines der am Unterricht Beteiligten und jeder Text im umfassenden Sinn (Bild, Lied usw.) stellen insofern Handlungsanstöße dar, als sie ein neues nichtsprachliches oder sprachliches Handeln hervorrufen können. Handlungsorientiert sind solche Anstöße aber erst dann, wenn sie nicht nur zu voraussehbaren Reaktionen führen, sondern zu vom *Lerner* gelenkten weiteren Handlungsanstößen führen. Diese können sich im Minimalfall auf eine einzelne Aussage beschränken, sollten jedoch auf eine sprachliche und nichtsprachliche Aktivität über einen längeren Zeitraum hinauslaufen.

Wenn der Lehrer das Prinzip der Handlungsorientierung in der Gestaltung seines Unterrichts als Leitlinie vor Augen hat, dann greift er auch Konfliktsituationen oder aktuelle Anlässe als Möglichkeit auf, seinen Unterricht handlungsorientiert zu gestalten. Nehmen wir ein Beispiel aus der Praxis: Die Schüler verweigern aus aktuellem Anlass ernsthaft den Unterricht in Französisch, weil sie in dieser Weise dagegen protestieren wollen, dass der französische Präsident die Wiederaufnahme von Atombombenversuchen angeordnet hat. Diese Weigerung und das aktuelle Ereignis nutzt die Lehrerin zur handlungsorientierten Gestaltung des Unterrichts: *D'accord, je ne donne pas cours aujourd'hui, mais je vous propose d'écrire en commun une lettre de protestation au Président de la République Française. Vous allez me proposer vos phrases, même en allemand. On va les traduire ensemble. Vous pouvez écrire aussi une lettre individuelle, si vous voulez.*

Selbstverständlich wird dieser Brief nicht nur gemeinsam formuliert, sondern auch tatsächlich abgeschickt. Auch wenn er ohne Antwort bleibt, ist dies handlungsorientierter Unterricht.

Eine andere Möglichkeit handlungsorientierten Unterrichts besteht darin, den Schülern die Möglichkeit aufzuzeigen, sich mit Hilfe der Fremdsprache ein eigenes Bild anhand der französischen Presse zu machen und - im Falle einer fortgeschrittenen Klasse - in einer der nächsten Stunden zwei möglichst gegensätzliche Artikel zu dieser Entscheidung des französischen Präsidenten zu lesen, die der Lehrer, möglicherweise auch die Schüler, beschaffen und auswählen müssen. Handlungsorientiert wird der Unterricht dann, wenn die Schüler anschließend - auch in Partner- oder Gruppenarbeit - schriftlich mit Hilfe des Lehrers ihre eigenen Stellungnahmen erarbeiten, diese vortragen und anschließend darüber so debattieren, dass sie auf die Argumente ihrer Mitschüler eingehen. Anschließend individuelle oder auch gemeinsame Briefe zu schreiben oder auch auf Grund der Debatte zu entscheiden, davon Abstand zu nehmen, wäre wohl die bessere Form handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts.

Bach und Timm (1989, 17 ff.) fassen die wesentlichen Merkmale des *sprachlichen Handelns*, der *sprachlichen Handlungskompetenz* und des *handlungsorientierten Unterrichts* folgendermaßen zusammen:

"Sprachliches Handeln ist die auf konkrete Erfahrung und Interessen beruhende sprachliche Interaktion zwischen Gesprächspartnern im Kontext ihrer gemeinsamen Lebenswelt." In dem o. a. Beispiel ist die sprachliche Interaktion sowohl die eigene Meinungsbildung durch die Lektüre der Zeitungsausschnitte mit unterschiedlichen Standpunkten als auch die Kenntnisnahme der Meinungen der Mitschüler und das eigene Reagieren hierauf. Der Kontext der gemeinsamen Lebenswelt ist hier in ganz besonderer Weise gegeben, da es den einen um die Erhaltung der Umwelt geht, den anderen hingegen um die Sicherung des Friedens durch atomare Abschreckung. Das bedeutet, dass über die sprachliche Interaktion hinaus auch die soziale Interaktion ein wichtiges Lernziel ist, nämlich die Meinung des anderen zu respektieren oder sie durch Argumente entkräften zu wollen, also angemessen sprachlich - und außersprachlich - zu reagieren. Dies zu erlernen, fällt vielen Schülern schwer.

"Sprachliche Handlungskompetenz ist demnach die Fähigkeit, mit anderen Menschen im Kontext der gemeinsamen Lebenswelt inhaltlich engagiert und partnerorientiert sprachlich zu interagieren, um eine bestimmte Absicht zu verfolgen." Die Fähigkeit, einen Brief zu schreiben, um sein Engagement für die Umwelt zum Ausdruck zu bringen - eine in der Demokratie wichtige Möglichkeit, auf politische Entscheidungen einzuwirken - ist Handlungskompetenz. In der Diskussion der unterschiedlichen Standpunkte kann das sprachlich partnerorientierte Interagieren geübt werden.

"Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht stellt den Schülern einen realen oder - im Falle fiktiver Handlungssituationen - möglichst wirklichkeitsnahen Rahmen bereit für den inhaltlichen engagierten ziel- und partnerorientierten Gebrauch der Fremdsprache." Der Brief an den Staatspräsidenten stellt eine reale zielorientierte Handlungssituation dar. Im Fremdsprachenunterricht ist jedoch die fiktive Handlungssituation eher die Regel. Die durch Lektüre mit gegensätzlichen Standpunkten fundierte Diskussion über das Für und Wider von Atombombenversuchen ist ein solcher fiktiver Rahmen, der den engagierten partnerorientierten Gebrauch der Fremdsprache ermöglicht. Die oben zitierte Definition von handlungsorientiertem

Unterricht wird folgendermaßen fortgeführt: "Dabei ist die Handlung nicht auf ein sprachlich-formales, sondern auf ein kommunikatives Erfolgserlebnis ausgerichtet." Dieser Definition kann nicht vollkommen zugestimmt werden. Wie das erläuterte Beispiel zeigt, ist die Handlungsorientierung durch das Ziel, einen Brief an den Staatspräsidenten zu schreiben, gegeben. Ob dies zu einem "kommunikativen Erfolgserlebnis" führt, gehört nicht zur Definition des handlungsorientierten Unterrichts. Vielmehr ist das Risiko, dass die sprachliche Handlung auch zu einem kommunikativen Misserfolgserlebnis führen kann, tatsächlich Bestandteil der Handlungsorientierung. Auch wenn auf den Brief keine Antwort erfolgt oder nur eine an alle Kritiker gerichtete stereotype Wiederholung der Argumente des Staatspräsidenten oder nur eine Empfangsbestätigung, handelt es sich um handlungsorientierten Unterricht. Auch wenn ein oder einige Schüler bei der Diskussion bemerken, dass ihre Meinung nur auf Ablehnung stößt, sie also ein kommunikatives Misserfolgserlebnis haben, ist der Unterricht handlungsorientiert und möglicherweise sogar für diese Schüler demotivierend. Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht ist also keine Garantie für kommunikative Erfolgserlebnisse, obwohl diese angestrebt werden sollen.

Ferner schließt der handlungsorientierte Unterricht nicht sprachlich-formale Ziele aus, solange nur das übergeordnete Lernziel handlungsorientiert ist. So stellt der Brief die Schüler vor eine Vielzahl von sprachlich-formalen Aufgaben. Auch diese können durch die nötige Korrektur durch Lehrer oder Mitschüler zu Entmutigungen bzw. Misserfolgserlebnissen führen, aber auch zu Erfolgserlebnissen. Das handlungsorientierte Ziel bietet die Möglichkeit, nicht die Garantie, dass diese sprachlich-formalen Misserfolge eher hingenommen werden, als wenn *nur* die formal-sprachliche Richtigkeit das Ziel des Unterrichts ist.

In der Zukunft wird eine Form des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts *par excellence* größere Verbreitung finden, nämlich der bilinguale Unterricht. Die Schüler holen sich dann nicht nur Informationen aus fremdsprachigen Medien als Vorbereitung auf eine Diskussion wie in dem oben geschilderten Beispiel, sondern erarbeiten sich ganze Wissensgebiete bzw. Schulfächer in der Fremdsprache. Ein intensiver handlungsorientierter Unterricht ist aber die Voraussetzung für einen solchen bilingualen Unterricht (Neuere Sprachen 1993, Fachverband Moderner Fremdsprachen 1996). Aber auch dieser darf sprachlich-formale Ziele nicht aus den Augen verlieren. (Butzkamm 1997, Zydati, 1997).

1.1. Erziehungswissenschaftliche Grundlage

1.1.1. Historischer Rückblick

Der Begriff "handlungsorientiert" ist in den Curricula der "praktischen" Fächer ein seit längerer Zeit anerkanntes didaktisches Prinzip, das auf den Konzeptionen einer großen Zahl von Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern beruht.

Die im Folgenden genannten Erzieher hatten ein gemeinsames Anliegen, das auch in den Ohren heutiger Erzieher modern klingt, nämlich gegen die Rezeptivität und Passivität, die die "Lernschule" im 19. Jahrhundert vom Schüler verlangte, anzukämpfen. Ihr Ziel war die *Selbstbestimmung* und die *Selbsttätigkeit* des Schülers.

Der geistige Vater dieser Gedanken, die vor allem von der "Reformpädagogik" in den zwanziger Jahren unserer Jahrhunderts vertreten wurden, war J. J. Rousseau und sein Werk *Emile* (1762).

Wenn vom 19. Jahrhundert die Rede ist, geht man im Allgemeinen davon aus, dass kurz vor dem

21. Jahrhundert im Fremdsprachenunterricht alles anders geworden ist. Dies trifft sicherlich insofern zu, als die Übersetzung nicht mehr im Mittelpunkt des Geschehens steht. Solange die Schüler aber nur die Lektion des Lehrbuchs lesen, die Vokabeln lernen, die Übungen behandeln und sich die Selbsttätigkeit auf das sprachliche Reagieren auf Lehrerfragen beschränkt, ist es wohl gerechtfertigt, von Rezeptivität zu sprechen. Insofern sind die folgenden Überlegungen, die die Grundlage zum oben skizzierten handlungsorientierten Unterricht bilden, durchaus wert, hier für Fremdsprachenlehrern erwähnt zu werden.

Obwohl der Gedanke der Selbsttätigkeit bereits im Zentrum der Pädagogik von Pestalozzi und Fröbel stand, hatte dieser zuerst eine Breitenwirkung am Ende des 19. Jahrhunderts in Finnland dank der Bemühungen von Cygnäus und in Schweden und Dänemark durch die Bemühungen von Clauson-Kaas (Reble 1959, 275). Die Handarbeit stand hierbei im Vordergrund und führte auch in Deutschland zu "Vereinen für Handwerk" und "werktätige Erziehung". Ihre Ideen sind vor allem von Kerschensteiner (1914) durch die Ausprägung des Arbeitsschulgedankens und in der Konzeption der Berufsschule aufgegriffen worden. Auch für ihn hat die Handarbeit eine geistige Kraft - "alles Begreifen geschieht mit der Hand" und darüber hinaus auch eine staatsbürgerliche Kraft.

Die Gedanken der Reformbewegung finden internationalen Anklang und Verbreitung, so z. B. in Frankreich durch C. Freinet (Bruliard u.a. 1996) und in den USA durch den von Dewey (1916) geprägten Leitgedanken *learning by doing*. Auch bei ihm stand die Handarbeit im Mittelpunkt des Unterrichts, wodurch nicht nur das selbstständige Tun, sondern auch das selbstständige Denken gefördert werden sollte. Voraussetzung hierfür war das planende Handeln des Schülers in Form der *Frage-* und *Aufgabenstellung*, der *Planung*, der *Durchführung* und der *Priifung* des erstellten Werkes, wie es Dewey (1935) in seinem "Projektplan" konzipiert hat.

In Deutschland hatte bereits Kerschensteiner für den naturwissenschaftlichen Unterricht ähnlich lautende "Arbeitsstufen" konzipiert: *Erfassung der Aufgabe*, *Vermutungen über mögliche Lösungen*, *Durchführung der Aufgabe in logischer Abfolge*, *Überprüfung der Lösung*. Für den Fremdsprachenlehrer ist es interessant, dass er diese Arbeitsstufen von der Methodik des altsprachlichen Unterrichts ableitet, genauer von der Tätigkeit des Übersetzens (Blättner 1956, 23). Dort waren diese Schritte nur als eine vordergründige Arbeitsanleitung gedacht, nicht aber, um zum komplexen Verständnis der Aussagen der Autoren zu gelangen. Da Kerschensteiner jedoch die manuelle Arbeit immer unter dem Gesichtspunkt der allgemeinen Menschenbildung sieht und die alten Sprachen für ihn von hohem erzieherischem Wert sind, ist diese Verbindung durchaus verständlich.

Gaudig (1922), für den das Prinzip der Selbsttätigkeit im Mittelpunkt steht, wendet die

Gedanken Kerschensteiners speziell auf die geistige Arbeit an. Der Schüler soll durch die Frage "Wie arbeiten wir?" Methodenbewusstsein hinsichtlich seines eigenen Arbeitens erlangen. In seiner Nachfolge hat Scheibner (1928, 37) die Verlaufsstruktur geistiger Arbeit beschrieben: *Sich ein Arbeitsziel setzen, die Arbeitsmittel suchen, prüfen und ordnen, den Arbeitsweg entwerfen, die einzelnen Arbeitsschritte ausführen und das Arbeitsergebnis prüfen, auswerten und einordnen.* Die Verlaufsstruktur könnte besonders für *Projekte* im Fremdsprachenunterricht Gültigkeit haben, die einen zentralen Gedanken der Arbeitsschule darstellen und im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht eine ähnliche Rolle spielen. (Vgl. Legutke 1989, 81 ff). Es ist in der heutigen Fremdsprachendidaktik unstrittig, dass die im Altsprachenunterricht weiterhin dominierende Erarbeitung der Übersetzung, auf die sich, wie gesagt, Kerschensteiner bei der Formulierung seines Konzepts der Arbeitsschule bezieht, nicht die beste Methode für den neusprachlichen Unterricht ist. Gegen die Übersetzung opponiert ein Fremdsprachendidaktiker, der geistig genau den umgekehrten Weg wie Kerschensteiner geht, indem er nämlich seine Argumente mit einem Beispiel aus einem "manuellen" Sachfach begründet. Man könnte beinahe den Eindruck gewinnen, dass er dabei für einen *handlungsorientierten* Unterricht wirbt, indem er das Zerrbild eines *nicht-handlungsorientierten* Unterrichts entwirft:

"Gesetzt, ein Tischlermeister wollte einen Lehrjungen sein Handwerk lehren: wie würde er verfahren? Nun, ich will es sagen. Zuvörderst würde er ihm Musterstücke oder Schnitzel von den Holzarten, die der Tischler als Material verwendet, vorlegen, dieselben abzählen, nach ihrer Schwere, Farbe, Härte usw. klassifizieren. Dies getan, würde er die Werkzeuge vornehmen. Die Hauptabteilungen davon bildeten: 1. die ganz hölzernen ... 2. die aus Stahl und Holz zusammengesetzten ... Mit diesen allen würde der Zögling theoretisch bekannt gemacht und der Unterricht so lange fortgesetzt werden, bis er sie nebst allen ihren Klassen und Bestandteilen fertig an den Fingern herzuzählen vermöchte, und zwar, wohlgemerkt, ohne selbst jemals einen Schnitt mit dem Messer getan, ein Loch mit dem Bohrer gebohrt, mit einem Wort, ohne eine Anwendung der erlernten Werkzeuge versucht zu haben."

Wie die Wortwahl und der Stil vermuten lassen, ist dieser Text im vorigen Jahrhundert, nämlich 1882, in überarbeiteter Form 1905 niedergeschrieben worden, und zwar nicht, um den Berufsschulunterricht handlungsorientiert zu gestalten, sondern um den Fremdsprachenunterricht zu reformieren. Es war Viëtor (Schröder 1984, 67), der so anschaulich die Lehrer von der Übersetzung in die Muttersprache, vom Lernen isolierter Vokabeln und vom Auswendiglernen von Grammatikregeln als einziger Unterrichtsform abbringen und vom Nutzen der Anwendung der Fremdsprache als Kommunikationsmittel im Klassenraum überzeugen wollte. Wenn es um die Ausbildung des Schreiners geht, sind sich sicherlich alle Fremdsprachdidaktiker einig, wie eine handlungsorientierte Lehre auszusehen habe, wenn es aber um den Fremdsprachenunterricht geht, ist eine allen Lehrern gemeinsame Vorstellung nicht so selbstverständlich. Andernfalls wäre es an deutschen Hochschulen nicht üblich, die Wissenschaft von der fremden Sprache und ihrer Literatur in Deutsch zu lehren und dies für einzige vertretbare Ausbildung der Fremdsprachenlehrer zu halten. In der Schule hingegen soll im Unterricht die Fremdsprache dominieren. Dass dies mittlerweile

größtenteils der Fall ist, setzt unter diesen Voraussetzungen in Erstaunen.

Nehmen wir nun den Lehrer, der den Forderungen Viëtors entspricht und überwiegend die Fremdsprache im Unterricht gebraucht, in ihr die neuen Vokabeln und die Grammatik erklärt und die Schüler nur in der Fremdsprache zum Lesen und zur schriftlichen und mündlichen Durchnahme der Lehrbuchübungen anhält. Ein solcher überwiegend einsprachiger Unterricht ist auf die möglichst fehlerfreie Produktion der im Lehrbuch vorgegebenen und initiierten Kommunikationsbeispiele ausgerichtet, wobei der Inhalt eine untergeordnete Rolle spielt. Er entspricht dem behavioristischen Kommunikationsmodell (Skinner 1957), bei dem das sprachliche Training der Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) im Vordergrund steht, und das heute meist nur noch als "historisch" und "überwunden" zitiert wird. Ein solcher Unterricht hat sich in der Vergangenheit nämlich bewährt, und es wäre falsch, ihn aus einem Modernitätsstreben heraus gering zu schätzen oder ganz und gar abzulehnen, solange sich ein neue Unterrichtskonzeption, die hierauf nicht aufbaut, ebenso bewährt hat. Diese Unterrichtsform hat nämlich ihres Berechtigung in allen Übungsphasen und ist auch als unverzichtbarer Bestandteil eines handlungsorientierten Unterrichts anzusehen. Ein Unterricht *ohne* das Ziel der Handlungsorientierung ist aber auch heute noch bei guten Lehrern die gängige Praxis. Die so unterrichteten Schüler werden zum großen Teil eine gute Aussprache haben und in Diktaten und in Grammatikarbeiten zufrieden stellende Ergebnisse zeitigen. Dies sind Resultate, mit denen sich manch ein Lehrer zufrieden geben wird, da somit ein vertretbarer Notendurchschnitt erreicht, gerechtfertigt und belegt werden kann. Das Training dieser *skills* hat durchaus seine Berechtigung, denn wenn es vernachlässigt wird, hat dies besonders bei lernschwächeren Schülern entmutigende Auswirkungen, die auch nicht durch einen handlungsorientierten Unterricht aufgefangen werden können. Wenn sich der Unterricht jedoch hierauf beschränkt, scheitern die Schüler, sobald tatsächlich sprachliches Handeln von ihnen verlangt wird. Ferner schwindet ihre Motivation, das wichtigste Moment im Unterricht. Diese ist im Anfangsunterricht bei der Mehrzahl der Schüler noch beträchtlich hoch, nach einem oder spätestens nach dem zweiten Lernjahr nimmt sie jedoch rapide ab. Der handlungs- und partnerzentrierte Unterricht bietet eine Fülle von Möglichkeiten, diese Entwicklung zu vermeiden und immer wieder neue Möglichkeiten zu schaffen, die Motivation der Schüler anzuregen.

1.1.2. Neuere Forschungen

Im Allgemeinen fußt das Konzept des handlungsorientierten Unterrichts, wie dargelegt, auf Erkenntnissen der Erziehungswissenschaft. So hat sich H. L. Meyer (1987, I, 116) besonders mit handlungsorientiertem Unterricht befasst. Er spricht von "Handlungssituation als kleinster, vom Lehrer und den Schülern bewusst gestalteter und mit Sinn und Bedeutung belegter Interaktionseinheit". Wopp (1986, 600) definiert die Handlungsorientierung als Unterricht, der "den Schülern einen handelnden Umgang mit den Lerngegenständen und -inhalten des Unterrichts ermöglichen soll. Die materiellen Tätigkeiten der Schüler bilden dabei den Ausgangspunkt des Lernprozesses, und es sollen Handlungsprodukte als konkrete Ergebnisse des Lern- und Arbeitsprozesses erstellt werden." Im geschilderten Beispiel aus dem Fremdsprachenunterricht sind die

"materiellen Tätigkeiten" die Erarbeitung der Zeitungslektüre. Die schriftliche Darstellung und mündliche Darbietung der eigenen Meinung oder die Abfassung des Briefes an den Präsidenten sind die konkreten Handlungsprodukte.

H. L. Meyer (1987, II, 402) definiert umfassender "handlungsorientierten Unterricht (als) einen ganzheitlichen und schüleraktivierenden Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können."

Einige kritische Vorbehalte (Meyer, II, 403) zu diesem Konzept sind eine notwendige Ergänzung dieser Definition: "Dieser Unterricht geht davon aus, dass der Mensch nicht nur zur Vernunft und Freiheit, sondern auch zur Selbstzerstörung befähigt ist, dass weder Lehrer noch Schüler perfekte Wesen sind, sondern Fehler machen, aber auch aus ihren Fehlern lernen können, dass das Umfeld von Schule so strukturiert ist, dass ein nicht-entfremdetes Leben und Lernen in der Schule nur ansatzweise und widersprüchlich möglich ist." Hier sei an die mögliche Intoleranz der Schüler bei der oben skizzierten Diskussion um die Atomversuche und an die unumgängliche Korrektur der vielen Fehler erinnert, bevor die Briefe als fertiges, d. h. möglichst fehlerloses Produkt angesehen werden können.

Meyer (II, 405) erläutert weiterhin: "Das Planungsraster dieses Unterrichts sieht so aus, dass die Lernziele als *Lehrziele* (Interesse des Lehrers und Vorgaben des Curriculums) und *Handlungsziele* (Interesse der Lerner und Lernvoraussetzungen) getrennt gesehen werden. Es folgt die *Einstiegsphase* (Orientierung), die *Verständigung über das Handlungsprodukt* (zwischen Lehrer und Schülern), die *Erarbeitungsphase* (Planung, Vorbereitung, Produktion usw.) und die *Auswertungsphase* (Kontrolle und Kritik, Übung und Festigung, Veröffentlichung)."

Kommen wir auf unser eingangs geschildertes Beispiel aus dem Französischunterricht zurück: Durch den Konfliktfall wird exemplarisch deutlich, dass das *Lehrziel des Lehrers* (die Fremdsprache zu lehren) vom *Handlungsziel der Schüler* (gegen die Entscheidung eines Staatspräsidenten zu protestieren) vollkommen abweichen kann. Eine minutiöse Einhaltung der hier vorgeschlagenen Phasen ist in diesem Fall ebenso wenig möglich, wie dies auch im Unterricht allgemein und im Fremdsprachenunterricht speziell nicht immer gegeben sein wird. Jedoch sind diese Vorschläge meist eine konstruktive Hilfe. So ist die *Verständigung über das Handlungsprodukt* zuerst vonnöten, sei es in unserem Fall zu entscheiden, zuerst verschiedene Standpunkte durch die Zeitungslektüre kennen zu lernen oder sofort Protestbriefe abzufassen oder ein anderes mögliches Ziel anzustreben. Dann erst kann der *Einstieg durch Orientierung* in Form der Zeitungslektüre oder des Sammelns von Argumenten erfolgen und die *Erarbeitung des Produktes* durch die schriftliche Erstellung der Meinungsbilder oder der Briefe. Schließlich folgt die *Auswertungsphase*, indem die neuen Vokabeln und Wendungen mit einem Kontext zweisprachig als Übungs- und Festigungsmöglichkeit herausgeschrieben werden, das Endprodukt durch gegenseitige Kontrolle, Lehrerkontrolle oder - in dem wichtigen Fall des offiziellen Briefes - durch die Kontrolle eines Muttersprachlers verbessert wird. Die Veröffentlichung kann nicht nur

durch die Absendung an den Staatspräsidenten realisiert werden, sondern auch durch die Zusendung von Kopien dieses Briefes an einige Zeitungen des Ziellandes, an Zeitungen des eigenen Landes und an andere Klassen. Hierdurch kann der Unterricht doch noch zu einem "kommunikativen Erfolgserlebnis" werden, der den oben skizzierten wahrscheinlichen "kommunikativen Misserfolg" bei weitem aufhebt.

1. 2. Lernpsychologische Grundlage

Der Mensch soll ca. 15 % durch Hören behalten, ca. 25 % durch Sehen, ca. 30 % durch Lesen, ca. 50 % durch Hören und Sehen und ca. 75 % durch Selbsterarbeitung. Diese Feststellung wird oft zitiert, jedoch ohne Bezug auf eine gesicherte empirische Forschung. Sie wäre auch insofern anzuzweifeln, als es beim Menschen viel zu unterschiedliche Lerntypen gibt, die sich darüber hinaus noch erheblich auf Grund ihrer verschiedenen Kulturkreise unterscheiden. In solchen Kulturkreisen, in denen die Schrift nicht sehr verbreitet ist, ist das Behalten und Lernen durch Hören verständlicherweise ganz anders ausgeprägt. Aber auch im europäischen Kulturkreis, wo Lernen und Behalten vor allem auf dem Lesen beruht, gibt es beträchtliche Unterschiede, so dass eine Berechnung von Prozentsätzen auf Grund einer statisch relevanten Datenmenge kaum präzise methodische Handlungsanweisungen ermöglichte.

Selbsterarbeitung

Jedoch eine Aussage ist jenseits aller Prozentangaben lern-psychologisch gesichert, dass nämlich durch Selbsterarbeitung eher eine größere Gedächtnisleistung erzielt wird als durch eine "passive" Informationsaufnahme. Die Selbsterarbeitung gehört eigentlich nicht zu den o. a. Parametern, da sie nicht ohne eine längere Zeitspanne, nicht ohne Wiederholung und meist auch nicht ohne die Verwendung mehrerer Sinne denkbar ist. Selbsterarbeitung ist zumindest gedankliche Verarbeitung. In den meisten Fällen bedeutet dies, dass man etwas hört, sieht oder liest und dies dann gedanklich schriftlich oder mündlich wiedergibt. Ohne diese Prozesse ist ein Einprägen in das Gedächtnis gar nicht denkbar.

Ziel des handlungsorientierten Unterrichts ist die Selbsttätigkeit und die Selbstständigkeit des Lerners. Wenn ein Kind seine Muttersprache lernt, bekommt es ein unglaublich umfangreiches Sprachangebot und das jahrelang. Dem ersten Sprechen geht eine lange "Inkubationszeit" voraus, die noch lange nach dem ersten Sprechen andauert. Der Fremdsprachenunterricht kann dem Lerner auch nicht im Entferntesten etwas Ähnliches anbieten. Sicherlich soll der Schüler alles, was er spricht, möglichst oft vorher gehört haben, aber sobald er spricht, soll er das Wenige, was er sagt, nicht nur dem Lehrer nachsprechen, sondern es als Sprachhandlung in der Gruppe anwenden, also eine Sprachfunktion auf einen anderen Lerner ausüben, bei diesem eine sprachliche oder nichtsprachliche Reaktion auslösen, so dass er den Erfolg seines sprachlichen Handelns erfährt. Je häufiger der Schüler über Erfolg und Misserfolg informiert wird, desto eher ist er motiviert, sich um weitere Lösungen zu bemühen. Wichtig ist hierbei, dass ihm nicht-kontingente, also verständliche Informationen gleichzeitig gegeben werden (Heckhausen 1980, 502).

Zweifellos bedarf das Sprechen einer Fremdsprache der Überwindung einer nicht unbedeutenden Hemmschwelle. Je öfter diese aber erfolgreich überwunden wird, zuerst in gesteuerter Form, später in mehr und mehr vom Lerner selbst gelenkter Form, desto sicherer wird dieser.

Der Lehrer, der dem Lernenden Gelegenheiten gibt, sprachliches Handeln zu praktizieren, sei es in einer persönlichen Meinungsäußerung, sei es in einem Tagebucheintrag, sei es in einem selbst verfassten Gedicht oder Brief, gibt ihm die Möglichkeit, Erfolgserlebnisse zu haben. Auch die unausbleibliche Vielzahl der Fehler werden von den Schülern nicht als Entmutigung angesehen, wenn sie nicht mit Noten sanktioniert, sondern vom Lehrer und Mitschülern im Hinblick auf ein möglichst fehlerfreies Endprodukt korrigiert werden. Je mehr dem Schüler die Möglichkeit gegeben wird, selbstverantwortlich zu handeln, desto mehr wird auch seine intrinsische Motivation gefördert, wie zahlreiche Untersuchungen gezeigt haben (Keller 1981, 338). Im nicht-handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht muss sich der Schüler meist mit geistigen Produkten zufrieden geben, sei es, dass er fehlerfrei auf Fragen des Lehrers antworten oder ein Argument in der Fremdsprache formulieren kann, sei es, dass er bei einer Vokabelüberprüfung gut abschneidet, eine Übung im Lehrbuch bewältigt oder eine Lektion zusammenfassend nacherzählen kann. Der Erfolg wird vom Lehrer mit einer guten Note honoriert. In der Schulwirklichkeit gelingt es aber meist nur einer Minderheit, gute geistige Produkte hervorzubringen und entsprechend gute Zensuren zu erhalten.

Produktorientierter Unterricht

Im handlungsorientierten Unterricht gibt der Lehrer den Schülern die Möglichkeit, ein *bleibendes* Produkt auszuarbeiten. Dazu muss er ihnen Zeit geben und seine Hilfe als Korrektor zur Verfügung stellen. Ebenso muss er die Mithilfe der leistungstärkeren Schüler als Korrektoren einsetzen.

Das so geschaffene Produkt ist dann möglicherweise für den Schüler noch mehr wert als eine gute Note, wobei diese selbstverständlich nicht ausgeschlossen werden soll. Im Fremdsprachenunterricht wird im Allgemeinen das Produkt schriftlicher Art sein. Dank des Computers kann es heute auch ein "schön gedrucktes Produkt" sein. Die äußere Form sollte zwar nicht unterschätzt werden, sobald sie jedoch von jedem geliefert werden kann, wird die schön geschriebene und orthographisch fehlerlose Produktion der Fremdsprache nichts Besonderes mehr sein. Dank der heute zur Verfügung stehenden Medien wie Tonträger und Videogerät kann das Produkt auch eine gut interpretierende Rezitation eines Gedichtes, ein Interview, ein von den Schülern aufgeführter Sketch oder sogar eine Theateraufführung sein. Diese "Handlungsprodukte" des Fremdsprachenunterrichts sind zweifellos eine größere Quelle der Motivation als Noten.

Im Allgemeinen geht jeder Sprachlehrer davon aus, dass eine Sprache teils durch Habitualisierung und Performanz, also durch ständiges Wiederholen und Üben, teils durch Einsicht, Kognition und Erkennen von Strukturen, also Grammatik, gelernt wird. Unsere Lehrbücher sind insofern ein Abbild dieser Konzeption, als sie in Form einer semantischen (Lexik) und einer strukturellen (Grammatik) Progression dem Lerner eine

- zweifellos nötige - Instruktion vorgeben. Hierdurch erscheint das Erlernen der Sprache als linearer Prozess. Man lernt in dieser linearen Form, und am Ende soll die Beherrschung der Sprache stehen. Die Praxis zeigt aber, dass diese lineare Sprachaneignung nicht zum gewünschten Erfolg führt, wenn der Lerner nicht öfter in nicht-linearen Kontakt mit der Zielsprache kommt, auch mit Originaltexten - im umfassenden Sinne des Wortes - also Radiosendungen, Filmen, Literatur usw. Dann gelangt er eher zu einer befriedigenden Sprachkompetenz, da ihm zusätzlich zur linearen Aneignung die Sprache in einer *komplexen, dynamischen* Form angeboten wird. Für den Anfangsunterricht Englisch hat Bleyhl (1996) dies in einem Vergleich zweier Klassen sehr anschaulich nachgewiesen.

Selbstverständlich helfen strukturierte Formen beim Einprägen ins Gedächtnis. Wenn aber z. B. ein Lerner einen fremdsprachigen Text hört, dann muss er multiple neuronale Parallelverbindungen mit Hilfe semantischer Areale vernetzen (Petersen u. a. 1988). Die nicht lehrbuchgesteuerte Sprache außerhalb des Klassenzimmers hat immer dynamischen Charakter. Die Aufgabe des Lehrers ist es nun, über die lineare Spracherfahrung hinaus auch die dynamische Spracherfahrung in das Klassenzimmer hineinzuholen. Der Lerner wird durch Mitagieren, Mitdenken und Miterleben die nötige Sprachkompetenz erreichen.

Als psychologische Grundlage für den handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht sehen Bleyhl (1989/1997), Wendt (1996) und Wolff (1994) den "radikalen Konstruktivismus" an. Ausgangspunkt sind die Forschungen von Neisser (1967), der nachweisen konnte, dass visuelle Informationsverarbeitung durch das Wissen und die Erfahrung des Informationsverarbeiters beeinflusst wird. Die menschliche Wahrnehmung wird also nicht objektiv abgebildet, sondern der Mensch "konstruiert" diese subjektiv auf Grund seiner individuellen Vorerfahrungen. Diese Theorie ist von Matura (1985) und Foerster (1985) weiter entwickelt und verbreitet worden.

Nach diesen nimmt das Gehirn Beeinflussung von außen nur soweit wahr, als es diese mit bereits im Gehirn vorhandenen Informationen "verrechnen" kann. Diffuse Wahrnehmungen werden hierdurch im Gehirn zu individuellen Wirklichkeitskonstruktionen, die wiederum auf ihre "Viabilität" überprüft werden, d. h. inwiefern sie mit der Realität kompatibel sind. Trotzdem haben Gruppen von Individuen eine gemeinsame Wirklichkeitskonstruktion. Dies geschieht durch die Kommunikation in der Gruppe, die hierdurch gemeinsam die "Viabilität" überprüft.

Wendt (1996, 76 ff) weist darauf hin, dass die Lernaltersprache im Fremdsprachenunterricht eine solche Wirklichkeitskonstruktion ist. Das Gehirn prüft die Informationen von außen und konstruiert die Lernaltersprache selbst, "indem es primär vorhandene Ausdrucksmittel viabilisiert und Hypothesen über die Zielsprache sowie Strategien des sprachlichen Handelns testet."

Außer dem subjektbezogenen Charakter der menschlichen Wahrnehmung geht der "radikale Konstruktivismus" von einer "informellen Geschlossenheit des menschlichen Organismus" und von der "Unmöglichkeit, die Wahrnehmung und das Erkennen steuernd von außen zu beeinflussen" (Wolff 1994, 412), aus. Dem erfahrenen Praktiker

klingt dies zu "radikal". Wolff (1994, 426) modifiziert diese Aussage selbst, sobald er von der praktischen Umsetzung spricht: "Lernen wird verstanden als individueller Konstruktionsprozess, der von außen nur dadurch beeinflusst werden kann, dass man dem Lernenden mögliche Lernwege aufzeigt, aus welchen er den für ihn angemessenen auswählen muss."

Eine Gefahr des "radikalen Konstruktivismus" ist die Unterschätzung der Rolle des Lehrers, die nach wie vor im schulischen Unterricht eminent wichtig ist. Über die Stellung des Lehrers wird nämlich im konstruktivistischen Lernsystem fast nichts gesagt. So betont Bleyhl (1997, 20 ff) ebenfalls die Konstruktion der Lernaltersprache durch die Erfahrung des Lerners mit der Komplexität der Sprachphänomene während des Gebrauchs im Sozialverband, weist aber darauf hin, dass dieser geistige Prozess nicht durch den "Sozialagenten" (Lehrer) erfolgt, sondern durch die Lerner selbst. Dies mag zwar für die Prozesse im Gehirn des Lerners zutreffen, nicht aber für die komplexe Rolle bei der Organisation des Lernens im Klassenzimmer, wo der Lehrer nach wie vor eine entscheidende Rolle spielt.

Zweifellos aber ist ein handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht, der die Selbsttätigkeit des Lerners fördert, ihm die Möglichkeit gibt, in Partnerarbeit oder in der Gruppe Produkte seiner sprachlichen Handlungen zu schaffen und in der ständigen Kommunikation mit allen Sozialpartnern der Klasse, also auch mit dem Lehrer, zu lernen, eine ausgezeichnete Möglichkeit, die Fremdsprache als seine "Konstruktion von Wirklichkeit" zu erlernen.

Diese Rückmeldung muss nicht immer sprachlich, sondern kann auch nicht-sprachlich sein, wie Bleyhl (1996, 344) es anhand des *total physical response learning* durch körperliche Reaktion der Schüler oder durch Zeigen auf die Wandtafel praktiziert hat.

Eng mit den psychologischen Überlegungen des "radikalen Konstruktivismus" sind die "prozessorientierten" Forschungen (Multhaupt u. a. 1992) verbunden, die weniger auf das fremdsprachige "Produkt", sondern vielmehr auf den psychischen "Prozess", wie dieses "Produkt" zustande gekommen ist, gerichtet sind. Hierbei ist eine Vielzahl von "Strategien" entdeckt worden, genauer gesagt hypothetisch analysiert worden (Faerch u. a. 1984, O'Malley u. a. 1990). Es ist aber in der Forschung noch nicht eindeutig geklärt, welche dieser Strategien dem Schüler vermittelt werden sollen und ob sie überhaupt vermittelt werden müssen (Zimmermann 1997b, 108 f). Hingegen ist aber aus diesen Forschungen zu folgern, dass ein Unterricht, der den Schüler zum eignen, mehr oder minder kreativen sprachlichen Handeln anregt, zwar größere Risiken eingeht, also keine Garantie für ein eindeutiges, möglichst fehlerfreies oder zumindest leicht zu kontrollierendes Produkt gibt. Gleichzeitig fördert ein solcher Unterricht jedoch die prozessorientierte Selbsterfahrung des Schülers und stimuliert ihn, eigene Strategien zu entwickeln. Dadurch, dass dies in partnerorientierten Unterrichtsformen abläuft, achtet der Schüler zwangsläufig auch auf die Strategien anderer, vergleicht diese mit seinen eigenen und kann so zur Verbesserung seiner eigenen Strategien gelangen.

1.3. Linguistische Grundlage

Die **Pragmalinguistik** ist eine ausgezeichnete Begründung für den handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. Wie schon der Name verrät, ist es die "Linguistik des Handelns" bzw. des sprachlichen Handelns, wie schon der Titel "*How to do things with words*" des einen der beiden Autoren, nämlich Austin (1962) besagt. Seine Gedanken sind dann von Searle (1969) weitergeführt worden.

Die Pragmalinguistik untersucht, unter welchen Bedingungen der Kommunikationsvorgang glückt bzw. es zu tatsächlichem sprachlichem Handeln kommt. Der Kommunikationsvorgang oder Sprechakt beginnt damit, dass der Sprecher eine bestimmte kommunikative Absicht verfolgt bzw. eine kommunikative Funktion (force) auf den Hörer ausüben will (illokutiver Akt). Zur Realisierung seiner Absicht verwendet er Redemittel, die er durch Artikulation der Laute, durch Wörter und syntaktische Strukturen realisiert (lokutiver Akt), die bestimmte Folgen haben bzw. zu entsprechenden Reaktionen führen können (perlokutiver Akt).

In der Sprache gibt es Verben, die die kommunikative Absicht (illokutiver Akt) explizit beschreiben, wie zum Beispiel "befehlen, vorschlagen, erlauben, kritisieren" usw. Wesentlich ist, dass es keine lexikalische oder grammatische Festlegung der Sprechakte gibt. Die kommunikative Absicht, einen Schüler aus der Klasse zu verweisen, kann sprachlich ganz verschieden realisiert werden: "Könntest du bitte den Raum verlassen?" oder: "Willst du etwas hier bleiben?" oder: "Verlass sofort den Raum!" usw. Auch das performative Verb "befehlen", das den illokutiven Akt beschreibt, kann als Redemittel benutzt werden: "Ich befehle dir, den Raum zu verlassen." Ja sogar derselbe propositionale Gehalt: "Geh jetzt aus dem Raum" kann als Inhalt von völlig verschiedenen illokutiven Akten vorkommen, je nach sprachlichem und außersprachlichem Kontext. Sagt eine Lehrerin diesen Satz voller Zorn zu einem Schüler, dann ist dies ein Befehl. Sagt sie es in einem freundlichen, wohl wollenden Ton, dann handelt es sich um eine Erlaubnis. Wahrscheinlich wird die Sprecherin in diesem Fall ein anderes Redemittel gebrauchen, nämlich "du kannst jetzt aus dem Raum gehen" oder das performative Verb "Ich *erlaube* dir, jetzt zu gehen."

In ähnlicher Form kann im Klassenraum dieselbe Frage *¿Dónde está el libro de clase?* unterschiedliche illokutive Akte darstellen. Einmal möchte der Lehrer tatsächlich wissen, wo das Klassenbuch ist. Er stellt also eine wirkliche Frage an die Schüler. Diese ist dann *mitteilungsbezogen*, also eine "echte" Frage. Die Antwort wird also *No sé* oder *Lo hemos olvidado en la otra sala* (oder ähnlich) lauten. Die Frage ist somit handlungsorientiert. In einem von der Forderung nach Einsprachigkeit geprägten Unterricht ist es eigentlich selbstverständlich, dass alle *mitteilungsbezogenen* Fragen in der Fremdsprache gestellt werden. Paradoxerweise scheint aber das Gegenteil mit dem Konzept des einsprachigen Unterrichts einherzugehen. Die Fremdsprache wird zur Verwirklichung der Einsprachigkeit immer dann gebraucht, wenn die Lektion durchgenommen wird, also für alle *sprachbezogenen* Kommunikationsanlässe. Für die *mitteilungsbezogenen* Äußerungen hingegen wird die Muttersprache benutzt, weil "diese Mitteilungen wichtig sind und alle Schüler sie verstehen müssen", wie so manche Lehrer ihr Sprachverhalten rechtfertigen. Ein eklatantes Beispiel sind die Hausaufgaben. Da diese meist in der letzten Minute der Schulstunde oder sogar erst nach dem

Klingelzeichen gegeben werden, müssen sie schnell, präzise und verständlich, also auf Deutsch gegeben werden. Gerade die Hausaufgabenstellung ist ein sprachlich stereotyper Vorgang, der die Möglichkeit gibt, Hörverständnis unzählige Male zu trainieren, zum Beispiel so etwas Wichtiges wie das Verständnis von Zahlen. *Mitteilungsbezogene* Äußerungen sind aber "sprachliches Handeln". In einem handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht müssen gerade sie unbedingt in der Fremdsprache geäußert werden.

Die Frage *¿Dónde está el libro (de clase)?* kann aber auch nur zur Übung der Fragestruktur gedacht sein. Dann ist sie eine *sprachbezogene*, also eine fiktive Frage. Der gefragte Schüler wird antworten *Está sobre la mesa*, sei es, dass das Klassenbuch sich tatsächlich dort befindet oder dass der Schüler diese Antwort erfunden hat. Der Sprachunterricht lebt von solchen fiktiven Kommunikationssituationen und wird auch nicht auf einen bestimmten Anteil von "mechanischen" Übungen verzichten können, wie bereits gesagt wurde. Wenn nun solche Fragen in einer Lehrbuchübung in den verschiedensten Variationen vorgegeben werden und die Schüler diese Übungen schriftlich oder mündlich bewältigen, dann kann man selbstverständlich nicht von Handlungsorientierung sprechen. Viele Strukturen und orthographischen Besonderheiten bedürfen jedoch einer Konzentration des Lerners auf sie unter Vernachlässigung der kommunikativen Funktion. Auch das mechanisch wirkende Abschreiben verhilft in manchen Fällen zu größerer Klarheit und zum besseren Einprägen. Diese Phasen müssen aber so kurz wie nötig gehalten werden und innerhalb einer dem Schüler bekannten handlungsorientierten Zielsetzung stehen.

Zur Realisierung einer solchen Übungsphase platziert der Lehrer das Klassenbuch an den verschiedensten Stellen und stellt nun dieselbe Frage. Da jeder Schüler sieht, wo der Lehrer das Klassenbuch hingelegt hat, sind dies *sprachbezogene* Fragen. Dennoch wird dadurch zumindest ein handlungsorientierter Unterricht vorbereitet. Wenn nämlich ein Schüler, der den Klassenraum verlassen hat, seine Mitschüler, die gemeinsam ein Versteck für das Klassenbuch gefunden haben, nach diesem fragt, indem er Vermutungen formuliert wie zum Beispiel *Está detrás del encerado*, was seine Mitschüler entweder bestätigen oder verneinen müssen, dann sind seine Fragen in dieser Spielsituation keineswegs fiktiv, sondern handlungsorientiert. Er will möglichst schnell das Versteck finden, vor allem dann, wenn die Fragen gezählt werden und es darauf ankommt, wer mit den wenigsten Fragen oder - noch besser - am schnellsten mit zahlreichen das Versteck gefunden hat. Durch Spiele - keineswegs aber durch alle - kann handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht also initiiert werden.

Selbstverständlich wird diese Handlungsorientierung verstärkt werden, wenn der Lehrer die tatsächliche Lebenswelt der Schüler in den Klassenraum hinein nimmt. So kann er die bekanntesten Orientierungspunkte der Stadt, in der die Schüler leben, an die Tafel schreiben und dann die Schüler fragen: *¿Dónde está tu casa? / ¿Dónde tu habitas? / ¿Dónde vives?* Die Schüler antworten dann anhand der markanten Punkte der Stadt zum Beispiel: *Vivo al otro lado del río, cerca de la catedral*. Obwohl der Lehrer die Lebenswelt der Schüler in den Klassenraum einbezieht, sind die Fragen des Lehrers jedoch fiktiv, da der Lehrer in Wirklichkeit gar nicht wissen will, wo der einzelne

Schüler wohnt. Trotzdem sind seine Fragen eine Hinführung zu handlungsorientiertem Fremdsprachenunterrichts, weil es in der Wirklichkeit vorkommt, dass z. B. der Schüler einem Austauschschüler nicht nur seine Anschrift gibt, sondern ihm in dieser Weise erklärt, wo er wohnt.

1. 4. Fachdidaktische Grundlage

1.4.1. Freinet-Methode im Fremdsprachenunterricht

Die seit den zwanziger Jahren verbreitete, nach ihrem Gründer Célestin Freinet benannte Bewegung (Bruliard u. a. 1996), hat die Selbsttätigkeit des Schülers in den Mittelpunkt ihrer Pädagogik gestellt. Die Schüler sollen in Form von Projekten ihre Welt erkunden, und ihre Untersuchungen sollen in von ihnen selbst gedruckter Form an die Öffentlichkeit gelangen oder an eine Partnerklasse verschickt werden. Während diese Bewegung vor allem im Grundschulunterricht Anhänger fand, blieb sie ohne Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht. Erst in den sechziger Jahren versuchte der Grundschullehrer M. Bertrand (Schlemminger 1996, 116 ff), sie in seiner Englischklasse durch "*la correspondance individuelle, la correspondance collective et sonore*" und durch die Auswertung derselben nach den klassischen Phasen des Fremdsprachenunterrichts "*élucidation, assimilation et fixation, transfert*" auszuwerten. Hinzu kommt noch "*le voyage-échange*". Später nennt er sein Vorgehen "*méthode naturelle*", jedoch bleibt die Basis seiner Arbeit in der Klasse die "*correspondance scolaire*", wobei er vor allem auch Tonbänder einsetzt, um auf den immer stärker werdenden Einfluss der audio-visuellen Methoden zu reagieren.

Als erster Gymnasiallehrer führt J. Poitevin (Schlemminger 1996, 125 ff) die Freinet-Techniken im Fremdsprachenunterricht ein. Neben der "*correspondance*" spielen die "*documents*" eine wichtige Rolle bei dem "*entretien*". Hiermit ist das Klassengespräch gemeint, in dem eine Gruppe ein visuelles oder auditives Dokument des Ziellandes vorstellt, ihre eigenen Texte erörtert, Diskussionen entfacht, aber auch das traditionelle Frage- und Antwort-Spiel des Lehrers oder auch die "*réunions de gestions*" der Gesamtgruppe, wo die Monatsarbeit abgesprochen wird. Er unterteilt seinen Unterricht in drei Blöcke: "*bloc acquisition-entraînement*", wo vor allem mit "*fichiers auto-correctifs*" gearbeitet wird, "*bloc imprégnation-recherche*", wo sich die Schüler mit ihrer Bibliothek und Mediothek befassen und in den dritten Block, wo sie sich der Herstellung von Texten, Plakaten, Tonaufnahmen und Theateraufführungen widmen, sowie einem "*journal de classe*", das als Grundlage für die "*correspondances*" dient. Für den Fremdsprachenunterricht setzten sich vier Freinet-Techniken durch, die vor allem von der Spanisch-Lehrerin N. Roucaunte beschrieben werden. (Schlemminger 1996, 132 ff): *L'exposé, la correspondance, le travail autonome et le montage audio-visuel*. Das "*exposé*" unterscheidet sich insofern von dem traditionellen, als es durch Gruppenarbeit vorbereitet wird, die Schüler einen "*guide*" erhalten, um die nötigen Dokumente zu suchen, es zu redigieren und die anschließende Diskussion durch weitere Texte, auch durch das Lehrbuch, vertieft wird.

In fast allen Schulen Frankreichs gibt es nicht nur umfangreiche Schülerbibliotheken und Räume zum Selbststudium, meist noch mit einer größeren Zahl von Computern

ausgestattet, sondern auch einen ausgebildeten Lehrer, der als *documentaliste* voll für die Beratung der Schüler zur Verfügung steht. Ferner sind die Schüler den ganzen Tag an der Schule und haben Stunden frei für ihre persönlichen Arbeiten. Unter solchen Voraussetzungen kann ein Unterricht nach Freinet viel leichter organisiert werden als an deutschen Schulen. Jedoch ist dennoch die Zahl der Fremdsprachenlehrer, die in Frankreich nach Freinet arbeiten, verschwindend klein, und die erwähnten Techniken haben im Gegensatz zu Frankreich, zumindest teilweise, eher in deutschen Schulen Eingang gefunden.

1.4.2. Pragmadidaktik

Bereits in den siebziger Jahren ist die Pragmalinguistik als Grundlage für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht genutzt worden. Piepho (1974) hat dem kommunikativen Fremdsprachenunterricht ein neues, übergeordnetes Lernziel gegeben und es "kommunikative Kompetenz" genannt. Diesen Terminus hat er in Anlehnung an den Soziologen und Philosophen Habermas (1971) gewählt.

In der Linguistik war dieser Terminus bereits vorher durch Hymes (1967) im Anschluss an die Überlegungen von Chomsky (1957) gebraucht worden. Während Chomsky bei seinem Kompetenz-Performanz-Modell vom idealisierten Sprecher ausgeht, befasst sich Hymes mit dem tatsächlichen Sprecher. Dieser besitzt kommunikative Kompetenz, wenn er weiß, welchen Code bzw. welches Sprachregister er bei welchem Kommunikationspartner, bei welcher Gelegenheit und zu welchem Zeitpunkt verwenden muss. In Deutschland wird dieser Begriff von Habermas (1971) in ganz anderer Bedeutung soziologisch-philosophisch gebraucht. Kommunikative Kompetenz differenziert er in "kommunikatives Handeln" und in "Diskurs". Mit dem Ersteren meint er die im Alltag übliche Kommunikation, mit dem Letzteren die ideale, herrschaftsfreie Sprechsituation mit symmetrischer Verteilung der Chancen, Sprechakte zu wählen, in der die Teilnehmer argumentieren, um einen Konsens hinsichtlich Wahrheiten und Normen zu finden.

Auf dieses Denkmodell stützt sich Piepho, wenn er die "kommunikative Kompetenz" als oberstes Lernziel für den kommunikativen Unterricht fordert. Durch diese verschiedenen Quellen ist dieser Begriff in der Fremdsprachendidaktik oft unterschiedlich gebraucht worden. Jedoch ist ein Element in der Diskussion immer wieder besonders hervorgehoben worden, nämlich die *inhaltsorientierte* und *lerner gelenkte* Anwendung der Sprache, also ein handlungsorientiertes Element. Piepho (1974, 13 ff) bringt dies durch seine Forderung zum Ausdruck, dass die Inhalte der Interessen- und Motivationslage der Lerner entsprechen müssen, damit diese ihren kommunikativen Bedürfnissen entgegenkommen und sie zur Auseinandersetzung mit den in den Texten enthaltenen Informationen und Rollen herausgefordert werden.

Deshalb stützt er sich auf Habermas, da es ihm auf den emanzipatorischen Aspekt ankommt, der im Habermasschen Diskursmodell enthalten ist. Die Forderung nach einer herrschaftsfreien und symmetrischen Sprechsituation beinhaltet eine Forderung nach gesellschaftlicher Veränderung. Ein solcher Ansatz kommt bei Hymes nicht vor und spielt auch in der anglo-amerikanischen Diskussion des Diskursmodells keine Rolle.

Der emanzipatorische Aspekt ist dann von Dietrich (1974), ebenfalls gestützt auf Habermas, mit der Forderung nach *Mitbestimmung* im Fremdsprachenunterricht betont worden.

Kritik an diesem Ansatz übt Pael (1983, 102 ff), der befürchtet, dass der Fremdsprachenunterricht im Bestreben nach Realisierung von Emanzipation in Form eines Meta-Unterrichts über Ziele, Inhalte und Methoden zur Vernachlässigung seiner eigentlichen Aufgabe, nämlich die Fremdsprache zu vermitteln, führt.

Sicherlich ist es nicht das vorrangige Ziel des Fremdsprachenunterrichts, für gesellschaftliche Veränderungen zu sorgen, aber die Mitbestimmung der Schüler bei Teillernzielen, Methoden und Inhalten ist eine Forderung, die im Sinne der Erziehung der Schüler zu demokratischem Verhalten unverzichtbar ist und gleichgewichtig neben den sprachlichen Zielen realisiert werden muss. Auch wenn dies nur bescheidene Ziele sind, die bereits vor Habermas und Piepho durch die Forderung nach *Transparenz von Unterricht* in der Fremdsprachendidaktik gestellt wurden, haben sie doch den Vorteil, dass sie im konkreten Unterricht realisierbar sind und auch unter dem Aspekt der Aufrechterhaltung der Motivation unbedingt beachtet werden sollten. *Mitbestimmung* ist auch im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht unverzichtbarer Bestandteil.

Piepho (1974) hat seine dem "kommunikativen Fremdsprachenunterricht" zu Grunde liegende Theorie, die sich auf das Diskursmodell von Habermas stützt, "Pragmadidaktik" genannt. Ihre Lernziele werden nach den Kriterien der kommunikativen Relevanz und der diskursiven Kommunikation neu bestimmt. In einem ersten Schritt müssen die kommunikativen Bedürfnisse präzisiert, in einem zweiten Schritt der thematische Rahmen für die dort möglichen kommunikativen Funktionen bestimmt und in einem dritten die hierzu nötigen sprachlichen Mittel gegeben werden. In Anlehnung an das Diskursmodell soll der Schüler sich nicht mit Inhalten oder den handelnden Personen identifizieren, sondern diese, Inhalt und Form, reflektieren, interpretieren und werten. Konkret zielen diese Überlegungen auf die besondere Berücksichtigung der Motivation und der Interessen der Schüler, ferner auf die Aufwertung seiner Fähigkeit, seine Absichten und Rollen sprachlich zu realisieren, wobei die sprachlichen Mittel nicht unbedingt korrekt sein müssen (Piepho, 1974, 13 ff).

Die Forderung Piephos (1974) nach "kommunikativer Kompetenz" des Lerners, also nach adressatengerechtem (funktionalem) Gebrauch der Sprache, ist ein sehr hoher Anspruch und setzt eigentlich nicht den Anfänger, sondern den kompetenten Sprecher voraus. Piepho sieht dies jedoch als Zielvorgabe und nennt die Kriterien, nach denen dieses Ziel angestrebt werden soll: Die Auswahl der Inhalte soll das Alltagswissen der Lerner berücksichtigen, das vorhandene Wissen der Lerner soll problemlösend eingesetzt werden, ihre individuellen Interessen und kommunikativen Bedürfnisse sollen zur Auseinandersetzung mit den vorgegebenen Informationen und Rollen genutzt werden.

Diesen theoretischen Ausführungen lässt Piepho eine größere Zahl von praktischen Beispielen für den Unterricht auf allen Schulstufen folgen (Piepho 1974, 153 ff). Wenn z. B. im Anfangsunterricht eine Lektion einen Dialog zwischen Lehrer und Schülern über ein Fernsehprogramm wiedergibt, dann stellt der Lehrer zuerst diese Fragen an die

Schüler, jedoch möglichst in Form eines wirklichkeitsnahen und den Schüler interessierenden Gesprächs. Dadurch kann die fiktive Frage des Lehrbuches *When do you switch on your TV?* die unterschiedlichsten kommunikativen Funktionen erhalten, z. B. nicht nur Informieren, sondern auch Anerkennung dafür, dass der Schüler so unbefangene Auskunft gibt. Nicht ausgeschlossen wäre auch ein versteckter Ausdruck des Vorwurfs. Selbstverständlich weicht der Lehrer bei diesem Gespräch auch von den Lehrbuchfragen ab. So z. B., wenn er erfahren hat, dass ein Schüler gerne "thriller" sieht, dann fragt er ihn: *Does your little brother watch thrillers too?* Der Schüler antwortet: *No, he doesn't.* Im Tonfall kann er dabei Zugeständnis, aber auch Entrüstung zum Ausdruck bringen. Wie kann der Lehrer glauben, dass seine Eltern so etwas gestatten würden?

Bevor die Schüler die Lektion überhaupt kennen, erfahren sie die Redemittel in ihrer kommunikativen Funktion und benutzen sie zum sprachlichen Handeln. Im Anschluss an das Lehrergespräch erhalten die Schüler die Lehrerfragen schriftlich und fragen sich dann untereinander. Anschließend erhalten die Schüler ein fiktives Fernsehprogramm und müssen nun dazu Stellung nehmen: *Do you like ...? It's a good program. I never watch ..., I can't watch ... I always go to bed at ... I'm not interested in ...*

Aber auch wenn es nicht um Dialoge geht, sondern z. B. um eine Lektion, in der ein Mädchen ihrem Freund in einem Brief ihre Erlebnisse am Tag ihrer Ankunft in New York schildert, zeigt Piepho, (1974, 188 ff), wie der Lehrer diesen Text verwenden kann, um die kommunikative Kompetenz der Schüler zu fördern, in diesem Fall speziell, um die vorgegebenen Informationen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Inhalt zu nutzen. Zuerst schreibt der Lehrer seinen Namen, seine Anschrift usw. unvollständig an die Tafel, damit die Schüler zu Aussagen kommen wie: *You forgot to write/ fill in ... etc. It doesn't say who ..., where ... etc.* In derselben Weise zeichnet der Lehrer dann einen Plan von New York an die Tafel, wo markante Punkte New Yorks fehlen. Die Schüler ergänzen nun den Plan mit den o. a. Redemitteln. Diese ergänzt dann der Lehrer seinerseits mit Aussagen wie: *It doesn't say anything about juvenile delinquency, it doesn't mention poverty and hatred, unemployment etc.* und gibt präzise Angaben zu diesen Bereichen. Alles schreibt er gleichzeitig an die Tafel. Danach lesen die Schüler den Brief der Lektion und stellen nun fest, was in diesem Brief alles nicht über New York gesagt wird bzw. *She only writes about ..., she is only interested in ...* Die Aufgabe der Schüler ist nun: *Write in a brief text what you would write about in a letter a) from New York or b) from your own town.*

Gerade durch diese letzten Praxisbeispiele wird deutlich, wie der Lehrer in der Pragmadiidaktik die Redemittel nicht nur zum sprachlichen Handeln, sondern auch zur Realisierung des emanzipatorischen Ansatzes der kommunikativen Kompetenz nutzt.

Im Anschluss an Piepho fordert Pelz ebenfalls (1977, 45) eine Neubesinnung in der Lernzielbestimmung, die sich an den pragmatischen Faktoren wie Intention, Rolle, Situation, Sprechervoraussetzungen, Handlungsantizipation und Schülererfahrungen orientieren soll. Für die Behandlung von Lehrbuch- und anderen Texten gilt die Analyse der pragmatischen Faktoren, die den Sprechakt zwischen den Sprechern bestimmt. Das heißt, es ist zu prüfen, wer, in welcher Absicht, mit welchen Mitteln, wann und wo und

für welchen kommunikativen Zweck einen Text verfasst hat (Pelz 1977, 50).

Pelz (1977, 52) zeigt, wie diese Forderung auch mit einem herkömmlichen Lehrbuchtext realisiert werden kann. Ausgangspunkt ist ein Dialog zwischen Ball spielenden Kindern und einem Hausbesitzer, der sie vom Hof jagen will. Im Anschluss an diesen Dialog erarbeitet der Lehrer mit den Schüler drei mögliche Reaktionen auf dieses Verhalten in der Muttersprache, nämlich die höfliche Formulierung von Bitten gegenüber dem Hausbesitzer, ferner die eines Kompromissvorschlags und den Vorschlag, sich einen anderen Spielplatz zu suchen. Anschließend werden diese Reaktionen in der Fremdsprache formuliert.

Ähnliche Vorschläge hat Dietrich (1974) bereits früher gemacht, wobei sie die Notwendigkeit der Durchbrechung der Einsprachigkeit betonte. Ihre Vorschläge knüpfen an die Situation eines Schülers in einer Gastfamilie an. Die Schüler erarbeiten mögliche Konfliktfälle wie z. B. das Bedürfnis nach einer späteren Rückkehr nach Hause oder eines anderen Ausflugsziels als das der Gastfamilie. Die Dialoge werden dann in der Fremdsprache erarbeitet und gespielt.

Im Vergleich zum Lernziel *Kommunikationsfähigkeit* steht in der Pragmadidaktik der *Beziehungsaspekt* des Kommunikationsvorgangs (illokutiver Akt) im Vordergrund, die Beziehungen der Gesprächspartner untereinander, ihre Rollen und ihre kommunikativen Absichten, die Art und Inhalt der Kommunikation bestimmen. Hier setzt die bedenkenswerte Kritik von Pael (1983, 45 f) an, der der Pragmadidaktik vorwirft, dass sie das sprachliche Verständnis der Inhalte zu Gunsten der Analyse der Beziehungsstrukturen vernachlässigt. Zuerst müsse der Lerner zum Verständnis der Inhalte gelangen. Eine spontane Analyse der Beziehung des Lerner zu Texten sei nicht zu leisten. Vor allem wendet er sich gegen die pragmadidaktische Abwertung der linguistischen Korrektheit. Er kritisiert das Beispiel Piephos für inkorrekte, jedoch erfolgreiche Kommunikation, nämlich der Gastarbeiter in den USA, der sagt: "*Me no want work for so little pay*" (Pael 1983, 83).

Hierzu gibt er zu bedenken, wie gerade unter pragmatischen Gesichtspunkten die Einschätzung eines fehlerhaft Sprechenden durch seinen Kommunikationspartner sein wird, obwohl die kommunikative Absicht gelungen ist, d. h. sein Gesprächspartner ihn verstanden hat. Möglicherweise kann dadurch sogar der kommunikative Erfolg, nämlich die Durchsetzung der Interessen des Sprechers, beeinträchtigt oder sogar zunichte gemacht werden. (Pael 1983, 81 ff). Pael geht jedoch bei seiner Kritik davon aus, dass die Umsetzung der Pragmadidaktik in den Schulen dazu führen wird, dass ein solcher Satz wie der zitierte von den Lehrern ohne Korrektur hingenommen würde. Diese Befürchtung hat sich aber als völlig unbegründet erwiesen.

1.4.3. Interaktiver Fremdsprachenunterricht

Der interaktive Fremdsprachenunterricht, wie er vom Verfasser (Schiffler 1980) konzipiert wurde, hat das sprachliche Handeln der Schüler, wie es weiter oben in dem Kapitel "Linguistische Grundlage" definiert wurde (S. 10), genauso als Lernziel wie der handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht. Der interaktive Fremdsprachenunterricht

baut jedoch darauf auf, dass eine *positive soziale Interaktion* in der Lerngruppe die Voraussetzung dafür ist, dass die Schüler zum sprachlichen Handeln untereinander überhaupt bereit sind.

Der wichtigste Faktor zur Schaffung einer positiven sozialen Interaktion ist der Lehrer. Er muss sich dieser Einflussmöglichkeit bewusst sein und es verstehen, diese gezielt einzusetzen. Die diesbezüglichen Überlegungen (Schiffler 1980, 37 ff) sind hier in veränderter Form bei den Überlegungen zu einem "partnerorientierten Lehrerverhalten" (S. 15) und zur "Einflussnahme auf die soziale Interaktion" (S. 19) wieder aufgegriffen worden.

Im interaktiven Unterricht wird aber darüber hinaus noch ein konkret ausgearbeitetes Interaktionstraining für Lehrergruppen (Schiffler 1980) entworfen. Meist gibt es in einem Lehrerkollegium nur wenige Lehrer, die für soziale Interaktionsprozesse sensibilisiert sind und auch bereit sind, an entsprechenden Interaktionstrainings teilzunehmen bzw. an solchen bereits teilgenommen haben. Diesen ist es dann meist unmöglich, ihre Erfahrungen in der Schule zu verwirklichen, weil sie damit allein dastehen. Viel wirksamer wäre es, wenn ein solches Interaktionstraining - sei es auch nur ein "berufsbezogenes Gespräch", jedoch mit Feedback nach vorher festgelegten Kommunikationsregeln (Schiffler 1980, 61 ff) - in einer Gruppe von Kollegen derselben Schule stattfände, die auch nach dem Training weiter zusammenarbeiten. In einem solchen schulischen Training könnten dann Einstellungen und Kontakte geknüpft werden, die für die Zusammenarbeit - gerade auch hinsichtlich der Einflussnahme auf das Klassenklima - eine entscheidende Rolle spielen. In der Industrie werden diese Erkenntnisse im *team-management* seit langem praktisch angewandt. In der Institution Schule sind sie nach wie vor größtenteils unbekannt geblieben.

Für die Verbesserung der sozialen Interaktion in der Klasse als Gruppe ist die Partnerarbeit in Verbindung mit der "verantwortlichen Partnerschaft" (S. 21) äußerst wirksam, ebenso unter besonderen Bedingungen die Gruppenarbeit (s. S. 22). Ohne diese Sozialformen ist der handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht nicht denkbar. Darüber hinaus werden aber im interaktiven Fremdsprachenunterricht auch für die Schüler gezielte Interaktionstrainings (Schiffler 1980, 87 ff) vorgeschlagen, auf die hier nur verwiesen wird. Ansonsten sieht der interaktive Fremdsprachenunterricht viele Unterrichtsformen vor, durch die die Schüler zu einer selbstständigen, lernergelenkten Kommunikation kommen (Schiffler 1980, 96 ff). Einige hiervon können auch für den handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht ohne Lehrbuch (S. 42ff) eingesetzt werden.

1.4.4. Lernen durch Lehren

Martin (1994, 12 ff) hat, angeregt durch den interaktiven Fremdsprachenunterricht und die konkreten Vorschläge (Schiffler 1980, 96 ff) zur Gestaltung des Kommunikationsnetzes und zur wechselseitigen Übernahme der Einführung einer Lektion durch Schülergruppen (Schiffler 1980, 175 f), ein Jahr lang seinen Fremdsprachenunterricht ganz darauf ausgerichtet, dass seine Schüler möglichst viele Aufgaben, die bislang ganz in der Hand des Lehrers lagen, selbst - mit Unterstützung

des Lehrers - übernehmen. Die Auswertung aller Äußerungen während dieses Zeitraums ergab, dass die Schüler fast dreimal so viel Redeanteile wahrnahmen wie der Lehrer (Martin 1985, 219 ff), ein Redeanteil, der im lehrergelenkten Fremdsprachenunterricht sonst genau im umgekehrten Verhältnis steht, wie viele Untersuchungen gezeigt haben (Lörscher 1983, 287).

Sobald ein Schüler eine didaktische Aufgabe übernimmt, sei es einige neue Wörter seinen Mitschülern zu erklären, einen Text so lebendig vorzutragen, dass er für seine Mitschüler größtenteils verständlich wird, oder durch Rückfragen das Verständnis des Textes zu überprüfen, handelt er sprachlich selbstständig und hat eine didaktische Aufgabe zu bewältigen, die seine Selbstständigkeit, und nicht nur die sprachliche, fördert. Dieser besonderen Form von handlungsorientiertem Fremdsprachenunterricht hat Martin später den treffenden Namen "Lernen durch Lehren" gegeben. Sein Verdienst ist es, sich durch den Aufbau eines Kontaktnetzes (Martin 1989) unermüdlich dafür eingesetzt zu haben, dass diese Form des Unterrichts nicht nur im Fremdsprachenunterricht Verbreitung findet, sondern darüber hinaus in allen Fächern und auf allen Schulstufen, wie die Erfahrungsberichte (Graef/Preller 1994) mit Deutsch, Geschichte und Mathematik zeigen.

Wie dies konkret im Fremdsprachenunterricht aussehen kann, hat Graef (1994) auf Grund seiner Erfahrung in einer Klasse 10 anhand einer Stundenplanung einer Französischlektion gezeigt. Die Klasse wird in 8 Gruppen unterteilt, die für die Einführung und Übung der Lernziele einer Lektion verantwortlich sind. Dann wird die Kurzplanung der folgenden zehn Stunden und die Aufgaben festgelegt, die die jeweiligen Gruppen übernehmen.

Die Übertragung didaktischer Kompetenzen auf die Schüler gelang in vielen Klassen mit großem Erfolg, fand jedoch manchmal bei denselben Lehrern in anderen Klassen geringeren Anklang. In vielen Fällen haben die Lehrer in detaillierten Befragungen die Meinung ihrer Schüler zum *Lernen durch Lehren* erkundet. Übereinstimmend stellten die Schüler einen höheren Lerneffekt, höhere Aufmerksamkeit, ein besseres Arbeitsklima, mehr Verständnis für Probleme des Unterrichts, stärkere Entwicklung des Verantwortungsgefühls, des Selbstvertrauens, der Organisationsfähigkeit und des Sprachvermögens fest. Nur hinsichtlich des Lerntempos, der Stoffbewältigung und der akustischen Verständlichkeit ihrer Mitschüler als Lehrer schätzen sie den bisherigen Unterricht als günstiger ein.

2. Was ist partnerorientierter Fremdsprachenunterricht?

2.1. Sozialpsychologische Grundlage

2.1.1. Partnerorientiertes Lehrerverhalten

Partnerorientierter Fremdsprachenunterricht wird durch organisatorische Maßnahmen und durch ein entsprechendes Lehrerverhalten erreicht. Es ist offensichtlich, dass Letzteres viel schwerer zu realisieren ist als Ersteres. Wenn die organisatorischen Maßnahmen jedoch erfolgreich sind, fällt es auch dem Lehrer leichter, ein

partnerorientiertes Lehrerverhalten anzunehmen.

Die ersten organisatorischen Schritte zum partnerorientierten Unterricht sind

- *die Organisation von Partnerarbeit*. Manche allein arbeitende Schüler befassen sich vor Lernproblemen mit ihrer eigenen Lage und entwickeln so handlungsblockierende Gefühle. (Vgl. Zimmermann 1997b). Später kann dann auch Gruppenarbeit folgen, soweit sie durch den Arbeitsauftrag und die Rationalisierung der Lehrerkorrektur gerechtfertigt ist. Ein weiterer organisatorischer Schritt ist, dass der Lehrer *Ideen* entwickelt, wie er die Schüler zur *Selbstständigkeit* bringt, dass er ihnen *eignes sprachliches Handeln* vorschlägt, *Aufgaben und Projekte* initiiert. Ohne konkrete Vorschläge bleiben diese Forderungen selbstverständlich nur schöne Worte. Aus diesem Grunde findet der Lehrer in den folgenden Teilen dieses Buches eine Fülle von praktischen Anregungen.

Der weitere Schritt ist, wie bereits gesagt, ein Lehrerverhalten, das die Schüler zu eigenem Handeln ermutigt und ihnen zu verstehen gibt, dass sie die Aufgabe auch bewältigen können. Dieses Verhalten, das genauso wichtig ist wie die organisatorischen Maßnahmen, wird in der Erziehungspsychologie "sozial-integrativ" genannt (R. und A. Tausch 1973, 298). Durch die einleitende Definition ist klar, dass dieses Verhalten nichts mit einem *laissez faire*-Stil zu tun hat, also nicht das Gegenteil von absoluter Kontrolle, von *dominativem* oder *autokratischem* Stil ist. Vielmehr muss der Lehrer versuchen, das richtige Maß zwischen vollständiger Kontrolle und *laissez-faire*-Stil anzustreben, also den vernünftigen Mittelweg zwischen größtmöglicher Kontrolle bzw. Führung und dem Verzicht auf Kontrolle und Führung, wie in der weiter unten dargelegten Definition der Erziehungsstile näher ausgeführt wird. Ferner bedeutet dieser Stil gleichzeitig ein gewisses Maß an emotionalem Eingehen auf den Schüler in Form von Wertschätzung und Zuneigung.

Der Lehrer hat beim partnerorientierten Lehrerverhalten das Recht, "sich selbst zu behaupten" und "sich selbst einzubringen" (Wagner 1976, 28). Dies bedeutet konkret, dass der Lehrer z. B. in einer verständnisvollen Form erklärt, warum ihn bestimmte Verhaltensformen der Schüler in seiner Lehraufgabe beeinträchtigen; ferner dass er auch Erziehungsmaßnahmen ergreift, wenn er solche angekündigt hat und seine vorausgegangenen Erklärungen und Bitten ohne Erfolg geblieben sind. Wesentlich ist bei jeder Bitte, Verwarnung und Maßnahme, dass der Lehrer ein Wort des Bedauerns, der Erklärung und des Vertrauens auf die Verhaltensänderung gegenüber dem Schüler äußert. Die Bedeutung dieser emotionalen Komponente wird durch die Untersuchung von Ojemann u. a. (1939) deutlich. Allein die emotionale Zuwendung von Seiten des Lehrers bewirkte, dass Außenseiter sozial in die Klasse integriert wurden und sich ihre Arbeitshaltung und ihre Leistungsergebnisse in den Tests verbesserten (Tausch 1977, Aspy u. a. 1974).

Für Lehrer, die, durch die Leistungsunwilligkeit mancher Schüler enttäuscht, einen autoritären Stil beibehalten wollen, ist das Ergebnis wichtig, dass die "autoritär" geführte und unterwürfig reagierende Gruppe die größte Arbeitsintensität zeigt. Im Gegensatz aber zur "demokratisch" bzw. "partnerorientiert" geführten Gruppe zerstören

sie die Produkte ihrer eigenen Arbeit, und ihre Arbeitsintensität sinkt um mehr als die Hälfte, wenn sich der Lehrer entfernt. Für einen Unterricht, wo die Schüler ein Projekt anstreben, wäre dieser Stil also "kontraproduktiv". In den anderen Gruppen hingegen fällt die Arbeitsintensität bei dieser Gelegenheit nur unwesentlich ab. In ihnen herrscht das bessere Gruppenklima (Lewin u. a. 1939). Diese Ergebnisse wurden u. a. durch spätere Untersuchungen (Anderson u. a. 1945 - 1946) bestätigt.

Einen ähnlichen, auf Vereinbarungen zwischen Schülern und Lehrern beruhenden Lehrersstil, der weder autoritär noch das Gegenteil davon ist, strebt Gordon (1977) an. Diese einschränkenden Bemerkungen sollen dazu führen, dass der Lehrer ein partnerorientiertes Verhalten schrittweise einführt, d. h. indem er seine Kontrolle nach und nach durch Gespräche, Mitentscheidungen der Schüler und auf Grund von gegenseitigen Vereinbarungen an diese abgibt, wobei ihm immer die Pflicht, die Einhaltung der Vereinbarung zu überprüfen, obliegt.

Flanders (1960) versucht, das Lehrerverhalten durch die Unterscheidung zwischen "indirekter" und "direkter" Beeinflussung durch den Lehrer zu bestimmen. Gestützt auf dessen Analysemerkmale hat Schiffler (1980, 44) zehn Merkmale für einen interaktiven, d. h. die soziale Interaktion fördernden Lehrersstil entworfen und zehn Merkmale für einen dominativen Erziehungsstil, nach denen 29 Lehrerinnen und Lehrer untersucht wurden. Das Ergebnis war damals nicht gerade ermutigend, denn nur ein Lehrer zeigte einen zwischen dominativ und integrativ ausgewogenen Lehrersstil. 26 Lehrer zeigten stark autokratische Tendenzen. Seit dieser Untersuchung sind über zwanzig Jahre vergangen, und es besteht Grund zu der Annahme, dass mittlerweile ein lernerzentrierter und partnerorientierter Stil viel häufiger anzutreffen ist. Hier sollen nur noch einmal die Kriterien für ein *interaktives* Lehrerverhalten aufgezeigt werden. In Klammern wird jeweils das Kriterium für den gegensätzlichen Stil genannt.

Freundliche, verständnisvolle, geduldige und reversible Äußerungen.(Unfreundliche, verständnislose, ungeduldige und alle irreversiblen Äußerungen.)

Unpersönliche und generell gehaltene Verbote.(Persönlich gehaltene Verbote.)

Nützliche Hinweise. (Direkt abschlägige Antworten.)

Anregung zum Selbsttun. (Aufforderung zur Aufmerksamkeit.)

Strafen als natürliche Konsequenz.(Willkürliche Strafen.)

Hilfen beim Formulieren von Gedanken. (Aufforderung, begonnene Sätze zu wiederholen.)

Sachliche und konstruktive Kritik. (Drohungen.)

Lobende Äußerungen.(Setzen von Bedingungen.)

Alle übrigen Bestätigungen.(Demütigende Äußerungen.)

Verbalisierung der vermuteten emotionalen Vorgänge des Schülers. (Aufforderungen und Befehle.)

Ein interaktives Lehrerverhalten ist selbstverständlich für das Lernen allgemein förderlich. Im Folgenden soll jedoch aufgezeigt werden, warum es gerade für den Fremdsprachenunterricht von besonderer Bedeutung ist.

In keinem anderen Fach wird eine partielle Identifikation mit dem Lehrer gefordert, wie es im Fremdsprachenunterricht der Fall ist. Sie ist insofern nur partiell, als sie sich auf die phonetische Identifikation beschränkt, doch stellt die Sprache allgemein einen eminent wichtigen Teil der Persönlichkeit des Individuums dar. (Vgl. die Überlegungen zur Empathie bei Wienold 1973, 53 f). Das lautlich korrekte Erlernen der fremden Sprache erfordert vom Schüler, dass er durch das Nachsprechen der völlig fremden Laute und der fremdsprachigen Intonation den Lehrer möglichst perfekt imitiert. Diese Abhängigkeit des Schülers vom Lehrer ist so stark, dass er sogar einen eventuellen Akzent des Lehrers mitlernt, wenn nicht andere korrekte Sprachmodelle auf Medien zur Verfügung stehen. Guiora u. a. (1968) hat nachgewiesen, dass die korrekte Nachahmungsfähigkeit von der Empathiefähigkeit des Lerners abhängt. (Vgl. auch Guberina 1970). Die sprachliche Übernahme einer fremden Rolle verursacht Probleme, die in der Sprachdidaktik nur am Rande Erwähnung finden, so die Tatsache, dass Schüler - Erwachsene eher als Kinder - beim Gebrauch der Fremdsprache gehemmt sind, weil sie fürchten, lächerlich zu wirken oder Fehler zu machen. Bouton (1969, 89) sieht darin das Zeichen dafür, dass die Persönlichkeit des Lernenden – ihm unbewusst - in Frage gestellt wird. Stevick (1976, 227) spricht deshalb vom Fremdsprachenunterricht als *teaching an alien language*, d. h. eine Sprache, die Entfremdung bewirkt. Eines der Probleme der *alienation*, wie gesagt, ist das Erlernen der Aussprache, die das self-image des Schülers betrifft. Der Psychologe Curran (1961, 79) beobachtet Ähnliches: *The threat of being called on to speak a foreign tongue is not only psychological, the whole psychosomatic system is directly involved.*

Gegen diese Überlegungen könnten z. B. Vertreter der Pragmadidaktik anführen, dass der Lehrer nicht so viel Wert auf die korrekte Aussprache legen sollte, denn ein wesentliches Lernziel sei doch erreicht, wenn sich der Lerner verständlich ausdrücken könnte, und das sei doch auch bei Aussprachefehlern meistens gewährleistet. Dagegen sprechen die aufschlussreichen Forschungsergebnisse von Herbst (1992), die zeigen, dass die Sprecher der Fremdsprache die Fehler eines Nicht-Muttersprachlers fast nicht beachten, wenn er nur eine gute Aussprache hat.

Die Beziehung zum Lehrer kann somit in einer Mehrzahl der Fälle entscheidend für Misserfolg und Erfolg im Anfangsunterricht und auch im weiteren Fremdsprachenunterricht sein. Der Misserfolg im Fremdsprachenunterricht ist aber bei einem Großteil der Schüler auch für das Scheitern in den weiterführenden Schulen verantwortlich. Die meisten Menschen vergessen nach ihrer Schulzeit die erworbenen Fremdsprachenkenntnisse ziemlich rasch. Nicht vergessen haben sie aber die Beziehung zu ihrem Lehrer oder ihre Erfolgs- bzw. Misserfolgserlebnisse im Fremdsprachenunterricht. Wenn Erwachsene begründen, warum sie trotz mehrjähriger Unterrichts nicht in der betreffenden Fremdsprache kommunizieren können, dann begründen sie dies oft mit einer Antipathie gegenüber dem Lehrer oder gegenüber seinem vorrangig an Grammatik- und Orthographiekenntnissen orientierten Unterricht. In vielen Fällen sehen sie einen Zusammenhang zwischen der Ablehnung eines Lehrers oder seiner Methode und dem eigenen Misserfolg in dem Fach. Wenn es dann nach der Schulzeit um das Wiederauffrischen von Fremdsprachenkenntnissen oder um das Erlernen einer ganz neuen Sprache geht, werden möglicherweise bewusst oder

unbewusst starke Lernhemmungen bei denen auftreten, die ihren Fremdsprachenlehrer abgelehnt haben oder durch ihre Misserfolgserlebnisse glauben, sie seien völlig sprachunbegabt. Wäre das Verhältnis zum Fremdsprachenlehrer anders gewesen und hätte dieser ihnen durch einen motivierenden Unterricht auch nur bescheidene Erfolgserlebnisse vermittelt, wären möglicherweise nach der Schulzeit die Fremdsprachenkenntnisse genauso verloren gegangen. Geblieben wäre aber sicherlich die positive Einstellung gegenüber dieser Sprache und der Wunsch, sie wiederzuerlernen, und die Möglichkeit zur hemmungsfreien Verwirklichung dieses Wunsches.

Das in der Erinnerung von Erwachsenen skizzierte Bild eines stark von Misserfolgserlebnissen und Zensuredruck geprägten Fremdsprachenunterrichts, für den in den Augen des Schülers vorrangig der Lehrer verantwortlich ist, gehört leider nicht der Vergangenheit an, sondern ist mehr denn je aktuell und ist möglicherweise für den Rückgang aller Sprachen, die zusätzlich zu Englisch angeboten werden, mitverantwortlich. (Vgl. Freudenstein 1997a)

Diese Situation ist aber nicht nur für den Schüler von Nachteil, dessen Lebensaufgabe nicht die Schule ist, sondern erst recht für den Lehrer. Wenn es durch partnerorientiertes Lehrerverhalten und durch einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht gelingt, dem Schüler auch im Fremdsprachenunterricht mehr Erfolgserlebnisse zukommen zu lassen, dann ist auch der Lehrer zweifellos zufriedener in seinem Beruf. Wie soll ein Lehrer, der den Schüler in eine neue Sprache und damit in eine neue Welt einführen will, nicht frustriert sein, wenn er tagtäglich spürt, dass es dem Schüler nur um Zensuren geht. Die Diskussionen, die vor den Zeugnissen üblich sind, zeigen dies in erschreckender Weise. Sie belasten oft das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler so sehr, dass an eine Erfüllung der genannten Forderungen nach partnerorientiertem Lehrerverhalten nicht zu denken ist.

Psychologen, die sich mit dieser belasteten Situation befasst haben, wie z. B. Titone (1964, 36), kommen zu dem Schluss: *The FL instructor, who feels he is to be also an educator, must prevent the young pupil from undergoing negative experiences. As already the old philology professor, Wilhelm Viëtor, had cried out, we must repeat again today: "Der Sprachunterricht muss umkehren!"* (1882).

In der Bundesrepublik hat Zimmermann (1973) auf einige der eingangs erwähnten Untersuchungen hingewiesen. Neben anderen Schlussfolgerungen sagt er unter Hinweis auf Tausch u. a. (1973, 359 und 364): "Namhafte Psychologen weisen darauf hin, dass die Auffassung, ein angemessenes Verstehen von Erlebnisinhalten sowie eine individuell-adäquate erzieherische Interaktion setze die Kenntnis einer psychologisch-diagnostischen Begutachtung auf der Basis von Tests und Exploration voraus, nur bedingt Gültigkeit beanspruchen kann und dass vielmehr dem Bemühen der Erwachsenen um Verständnis und Hineindenken in die Gefühle und die persönliche Welt der jugendlichen Partner die größere Bedeutung zukommt."

Ferner hat Ingrid Dietrich (1974, 190 ff), von erziehungswissenschaftlichen Überlegungen ausgehend, eine "verstärkte Sensibilisierung der Fremdsprachenlehrer für

die Beziehungsdimensionen unterrichtlicher Kommunikation" und eine Lehrerrolle gefordert, "die auch affektiven und kommunikationstherapeutischen Gesichtspunkten eher gerecht wird". Weiter führt sie aus: "In diesem Zusammenhang bekommen die von Rogers entwickelten Variablen eines kommunikationstherapeutischen Lehrerverhaltens einen neuen Stellenwert. Sie müssten zum unverzichtbaren Verhaltensrepertoire des Fremdsprachenlehrers gehören, damit eine Atmosphäre des offenen, freundlichen Akzeptierens aller Schüleräußerungen geschaffen wird, ohne die sich der Schüler auf die Wagnisse der Zielsprache nur schwerlich unbefangen einlässt. Die unverkrampfte Lernhaltung des Schülers ist für den Unterrichtserfolg unerlässlich; sie stellt sich nichtselbstverständlich ein."

Nach Fittkau (1972) zeigen Schüler besonders Angst bei "distanziert abweisenden Lehrern" und am wenigsten Angst bei Lehrern mit "positiver emotionaler Zuwendung". Die Angst der Schüler konnte definiert werden als Erwartung, "vom Lehrer blamiert zu werden". Fittkau zieht daraus den Schluss, dass Schüler bei den zu positiver Zuwendung neigenden Lehrern eher bereit sind, neue, originelle Dinge zu sagen. Genau dies wird im handlungs-orientierten Fremdsprachenunterricht von ihnen verlangt.

Die erwähnten Verhaltensvariablen konnten von Rogers (1973, 197 ff) als wirksame Faktoren im klientenzentrierten Gespräch und in jedem Erziehungsprozess nachgewiesen werden. Sie definieren genau das Verhalten, das die im Fremdsprachenunterricht nötige und lernfördernde partielle Identifikation des Schülers mit dem Repräsentanten der Fremdsprache, dem Lehrer, ermöglicht. Diese Variablen sind die "Verbalisierungen emotionaler Erlebnisinhalte des Gesprächspartners" (die Probleme mit den Augen des Partners sehen und sie so auszudrücken versuchen), "positive Wertschätzung und emotionale Wärme" (Interesse am anderen und Achtung vor seiner Person) und "Echtheit und Selbstkongruenz" (Aufrichtigkeit, keine Rolle spielen wollen und seine Gefühle nicht verbergen.) (Vgl. Tausch u. a. 1973, 78 ff). Um dieses Verhalten zu erlernen, ist das Verhaltenstraining in einer Gruppe nach bestimmten Regeln ein gangbarer Weg.

Rogers (1970, 9) selbst hält die Gruppe im Sinne der *encounter-group* bzw. "Begegnungsgruppe" für eine der großen sozialen Erfindungen dieses Jahrhunderts und vermutlich die mächtigste überhaupt". Das "klientenzentrierte" Verhalten des Psychotherapeuten nach Rogers zielt auf die Förderung der Selbstständigkeit des Klienten. Dasselbe Verhalten ist beim Erzieher schüler- bzw. partnerorientiert zu nennen. In Trainingsgruppen für Lehrer kann ein solches Verhalten gefördert werden. Schiffler (1980, 59 ff) hat ein solches Interaktionstraining für die Lehrerbildung vorgestellt.

Die Förderung der Selbstständigkeit bedeutet für den Fremdsprachenlerner, dass er lernt, die Fremdsprache zu lernen bzw. in steigendem Maße sich selbst zu unterrichten. Die Kooperation in Partner- und Gruppenarbeit und in Form der verantwortlichen Partnerschaft ist hierzu ein geeigneter Weg.

2.1.2. Soziale Interaktion in der Klasse als Gruppe

Wie in den Kapiteln "Linguistische und fachdidaktische Begründung" gezeigt wurde, ist das vorrangige Ziel des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts die tatsächliche Kommunikation, die nicht nur zwischen Lehrer und Schülern, sondern auch unter diesen praktiziert werden soll. Ferner steht die gemeinsame Aufgabe im Vordergrund. Für beide Ziele ist die soziale Interaktion in der Klasse eminent wichtig.

Es ist nicht richtig zu glauben, man brauche nur Partner- oder Gruppenarbeit zu praktizieren, um die soziale Interaktion positiv zu verändern. Dies trifft nur auf die bereits existierenden Sozialstrukturen in einer Gruppe zu. Diese werden tatsächlich durch diese Arbeitsformen intensiviert, aber auch diejenigen, die auf Ausschluss anderer gerichtet sind oder sich gegen die Mehrheit der Gruppe richten.

Wenn Zusammenarbeit zu einer Verbesserung der sozialen Beziehungen in der *gesamten* Gruppe führen soll, dann sind besondere Vorkehrungen für die Bildung *neuer* Kontakte zu treffen.

In jeder Klasse, die für längere Zeit in gleicher Zusammensetzung besteht, bilden sich soziale Beziehungen, die durch Sympathie, Antipathie oder Gleichgültigkeit gekennzeichnet sind. In einigen Fällen beruhen Sympathie und Antipathie auf Gegenseitigkeit, d. h. sie werden von den Gruppenmitgliedern erwidert. Man spricht dann von Paarbildungen. Wenn sich mehr als zwei Mitglieder einer Gruppe gegenseitig sympathisch finden, spricht man von einer Dreier-, Vierer- usw.-Gruppe. Falls sich diese Gruppe jedoch durch Ablehnung anderer oder einer Gruppe isoliert, bildet sie eine Clique, die mangels Außenkontakte nicht zu einem guten sozialen Klima in der Klasse beiträgt. Meist steht sie sogar in Opposition zu der Gesamtgruppe oder zu einer anderen Clique und bildet so einen Störfaktor in der Klasse und im Unterricht. Eine Clique aufzulösen und ihren Mitgliedern neue, möglicherweise positivere Kontakte zu ermöglichen ist eine sozialtherapeutische Aufgabe. Jedoch weiß der Lehrer meist nicht, wie er sie lösen soll.

Häufig jedoch kommt es in einer Klasse vor, dass einige Mitglieder viel Sympathie oder auch viel Antipathie auf sich ziehen und diese nur in einigen Fällen oder in keinem Fall erwidern. Diese Sympathieträger werden in der Sozialpsychologie üblicherweise "Stars" genannt, die Antipathieträger "Außenseiter". Letzterer Ausdruck kann aber auch für die Gruppenmitglieder gewählt werden, die keine Sympathiebeziehungen aufbauen oder keine auf sich ziehen.

In der Regel sind die Stars diejenigen, die durch besondere Leistungen, die keineswegs immer mit schulischen Leistungen zusammenfallen müssen, hervortreten.

Außenseiter können in Ausnahmefällen auch sog. Streber sein, die gute schulische Leistungen erbringen, in vielen Fällen sind aber Außenseiter auch diejenigen, die Leistungsdefizite aufweisen. Theoretisch sollten diese dem Lehrer besonders am Herzen liegen, in der Praxis arbeitet der Lehrer aber lieber mit den Leistungsstärkeren und ist erleichtert, wenn Leistungsschwächere bzw. Außenseiter die Gruppe verlassen. Dies geschieht meist durch Nichtversetzung, d. h. dass sie in eine ganz neue Gruppe kommen, wo die Integrierung keineswegs garantiert ist.

Außenseiter sind nach Koskenniemi (1936, 111) entweder schwächer oder unfreundlicher als die Übrigen oder zu selbstständig. Für das soziale Klima am unangenehmsten ist der Zusammenschluss von Außenseitern zu einer Clique, wie es zwangsläufig geschieht, wenn man es bei Gruppenarbeit den Schülern überlässt, Gruppen zu bilden. Eine Außenseiterclique kann die Arbeitswilligen terrorisieren, Leistungen diffamieren und ihre Werthaltung der gesamten Klasse aufzwingen wollen (vgl. Cappel 1974, 53).

2.1.3. Einflussnahme auf die soziale Interaktion

Es mag so erscheinen, als sei es zu viel verlangt, dem Lehrer nun auch noch aufbürden zu wollen, sich um die Außenseiter zu kümmern. Wenn er es aber nicht tut, erschweren ihm diese das Leben, sei es durch Störung oder durch demonstrative Demotivierung. Außerdem stellen die hier vorgeschlagenen zwei Maßnahmen, vor allem die zweite, kaum Mehrarbeit dar. Eine Clique von Außenseitern müsste am besten durch die Sitzordnung auf die gesamte Klasse verteilt werden. Dies ist kein leichtes Unterfangen. Ebenso ist es nicht leicht, sich speziell um leistungsschwache Außenseiter zu kümmern. Dem Lehrer ist aber zuzumuten, die Weichen so zu stellen, dass Gruppenmitglieder diese Aufgabe übernehmen. Hierzu werden in diesem Kapitel und dem folgenden konkrete Vorschläge gemacht.

Die Akzeptanz eines Außenseiters kann der Lehrer einer Gruppe nicht aufzwingen, wohl aber kann er die Gruppe über Gruppenprozesse aufklären. Im Allgemeinen ist die Mehrheit einer Gruppe daran interessiert, dass möglichst viele Sympathie- und wenig Antipathiebeziehungen in der Gruppe bestehen, also dass ein möglichst gutes Gruppenklima herrscht. Dieses Bestreben kann der Lehrer ansprechen und mit Hilfe der Gruppe fördern.

Wenn der Lehrer sich in kürzester Zeit ein Bild über die Sozialstruktur machen möchte, kann er durch die zwei folgenden Fragen an alle Schüler ein Soziogramm erstellen:

Wenn du zu deinem Geburtstag so viele Jungen und Mädchen, wie Du möchtest, einladen dürftest, wen würdest du einladen? (Wenn du möchtest, dann schreibe bitte hinter den Namen in Klammern, warum du ihn/sie einladen möchtest.)

Wenn du nicht willst, brauchst du die folgende Frage nicht zu beantworten.

Wen würdest du auf keinen Fall einladen? (Wenn du möchtest, dann schreibe bitte hinter den Namen in Klammern, warum du ihn/sie nicht einladen möchtest.)

Falls sich ein Lehrer entschließt, eine solche Befragung durchzuführen, ist es sehr wichtig, dass er den Schülern absolute Vertraulichkeit der Ergebnisse zusichert und diese Zusage auch einhält.

Es handelt sich hier um ein wissenschaftliches Instrumentarium, das nur dann exakte Auskunft gibt, wenn es richtig angewendet wird. Deshalb sollte der Lehrer sich genauer über die Voraussetzung zur Durchführung eines Soziogramms informieren, falls er es einsetzen will. Diese sind genau bei Schiffler (1980, 158 ff) beschrieben. Dort wird das Soziogramm zur sozialtherapeutischen Bildung der Gruppen durch den Lehrer

empfohlen. Hierdurch kann der Lehrer einerseits die Sympathiewünsche erkennen, andererseits aber auch die sozial "offenen" Schüler, die viele Kontakte wünschen, erkennen und die Außenseiter mit diesen zusammenbringen oder zumindest mit solchen, die diese nicht ablehnen. Aus diesem Grund enthält die dort vorgeschlagene Befragung auch die zwei ernst gemeinten Fragen: "Mit wem möchtest du in der Gruppe zusammenarbeiten, wenn wir in den nächsten Monaten Gruppenarbeit machen werden" und: "Mit wem möchtest du keinesfalls in der Gruppe zusammenarbeiten?"

Viele Lehrer lehnen aus den verschiedensten Gründen die Erstellung eines Soziogramms ab. Einer der triftigsten Gründe ist, dass der Lehrer aus den Erkenntnissen des Soziogramms keine Konsequenzen zur Verbesserung des sozialen Klimas zieht, wie z. B. die Bildung von Gruppen mit Hilfe des ermittelten Soziogramms.

Der entscheidende Nachteil einer solchen Gruppenbildung nach Soziogramm ist jedoch nicht nur, dass sie zeitaufwendig ist, sondern dass sie nur Auswirkungen auf die Zeit der Gruppenarbeit, also auf die wenigen Stunden eines Fachs hat, falls nicht in anderen Fächern dieselbe Gruppenzusammenstellung berücksichtigt wird.

Es gibt ein viel leichter zu handhabendes und ebenso wirksames Mittel, die Sozialstruktur in der Klasse zu verbessern. Der Lehrer muss jedoch hierzu die Zustimmung der Klasse und des Klassenlehrers haben. In jedem Monat, auch öfter oder seltener - dies muss mit der Klasse abgesprochen werden - wird die Sitzordnung der Klasse nach Los neu bestimmt. Das hat den Vorteil, dass die neuen Kontaktmöglichkeiten zwischen Sitznachbarn den ganzen Schultag über und nicht nur während der Gruppenarbeit oder in dem einen Fach, in dem Gruppenarbeit praktiziert wird, gegeben sind.

Falls die Schüler Bedenken gegen ein solches Verfahren haben, kann der Lehrer auch als Kompromiss vorschlagen, dass nach einer bestimmten Versuchsphase die ursprüngliche Sitzordnung wieder eingeführt wird.

Wenn nun Partnerarbeit praktiziert wird, arbeiten jeweils zwei Nachbarn, die möglicherweise bisher noch keine Sozialbeziehungen hatten, miteinander. Bei Gruppenarbeit drehen sich einfach die zwei Nachbarn der ersten Reihe um und bilden mit den rückwärtigen Nachbarn eine Vierergruppe. Die Partner der dritten Reihe tun desgleichen mit ihren Nachbarn aus der vierten Reihe usw.

So wird Außenseitern die Möglichkeit zur Kontaktaufnahme durch Zufall und nicht durch den Eingriff des Lehrers gegeben. Ob dies in jedem Fall zu einem intensiveren Kontakt zwischen Mitschülern führt oder gar zur Integrierung von Außenseitern, ist keinesfalls garantiert. Durch den regelmäßigen Wechsel der Sitzordnung werden jedoch die Chancen hierzu erhöht. Ebenso werden Unverträglichkeiten zwischen Nachbarn durch die zeitliche Begrenzung gelindert. Nachanfänglichem Widerstand wünschen die Schüler häufig eine regelmäßige Veränderung der Sitzordnung durch Los.

Auf jeden Fall handelt es sich hier um ein nicht zeitaufwendiges Verfahren, das somit große Chancen hat, praktiziert zu werden.

2.2. Partnerarbeit

Partnerarbeit, also die Zusammenarbeit von zwei Schülern, ist sozialpsychologisch getrennt zu sehen von der Gruppenarbeit, die aus mindestens drei Teilnehmern besteht. Sie ist durch die ständige direkte und persönliche Beziehung geprägt, während dies in der Gruppe nicht gewährleistet ist.

Die Partnerarbeit hat sich in den letzten Jahren im Fremdsprachenunterricht immer mehr durchgesetzt. Hierfür gibt es mehrere Gründe. Sicherlich ist der geringe organisatorische Aufwand - die Sitznachbarn arbeiten zusammen - ein gewichtiger Grund für diese positive Entwicklung. Ein anderer ist die erwähnte direkte Beziehung. Sitznachbarn haben bereits sozialen Kontakt miteinander, meist sogar einen positiven, so dass die Bereitschaft, miteinander zu arbeiten, in den meisten Fällen vorausgesetzt werden kann. Die Direktheit der Beziehung bedingt aber auch, dass sich beide Partner tatsächlich mit der Aufgabe beschäftigen, was bei Gruppenarbeit nicht in derselben Weise gewährleistet ist, wie die leidvolle Erfahrung in der Praxis zeigt. Ganz besonders ist die Partnerarbeit aber dadurch gefördert worden, dass der "Partner-" oder "Tandembogen" (vgl. S. 36) erfunden wurde (Héloury 1983), der es ermöglicht, dass die zwei Partner mit einem beidseitig bedruckten Bogen so dialogisch miteinander üben, dass die Fehlerkorrektur jeweils durch den einen Partner, der den vollständigen Dialog vor Augen hat, gewährleistet ist. Durch Wechsel der Seiten des Partnerbogens erhält dann der überprüfte Partner die Rolle des Korrigierenden. Diese lernzielgerichtete Übung mit Korrekturgarantie, die gleichzeitig durch den Partnerdialog einer realen Kommunikationssituation ähnlich ist, überzeugt auch den Lehrer, der wegen der häufig nötigen Lehrerkorrektur den Frontalunterricht im Fremdsprachenunterricht für unabdingbar hält. Die Veröffentlichung von entsprechend konzipierten Übungsmaterialien (Dreke u.a. 1991, Spengler 1991) außerhalb von Lehrwerken ist ein Indiz hierfür.

Ansonsten ist Partnerarbeit jedes Mal angebracht, wenn es um Korrektur geht. Die Erfahrung zeigt, dass viele Schüler trotz Korrekturvorgabe, gedruckt oder auf Overheadprojektor, ihre eigenen Fehler eher übersehen als die der anderen. Das Interesse, die Fehler eines anderen zu korrigieren, ist meist auch ausgeprägter als das für die eigenen Fehler.

Die Untersuchungen von Lernstrategien haben ergeben, dass die Haltung von Lernern bei Lernproblemen zwischen "Lageorientierung" (der Lerner befasst sich mit sich selbst und entwickelt dadurch handlungsblockierende Gefühle) und "Handlungsorientierung" (ökonomische Informationsverarbeitung, um den Ist- in den Sollzustand zu überführen) schwanken (Kuhl 1987). Zimmermann (1997b) hat durch Introspektion bei einem grammatischen Problem den lernhemmenden Einfluss der Lageorientierung bei einer Schülerin aufgezeigt. Bei Partnerarbeit, wobei es um lexikalische Interferenzprobleme ging, so konnte Haarstrup (1987) durch Introspektion (*pair thinking aloud*) und Retrospektion zeigen - interferieren kognitive Variablen mit denen der Motivation, des Geschlechts und der Gruppendynamik zu Gunsten des Lösungsprozesses. Sicherlich bringt Partnerarbeit leistungsstarken bzw. "handlungsorientierten" Lernern keinen besonderen Vorteil außer dem eines intensiveren sozialen Kontaktes, was nicht

unerheblich ist. Jedoch können weniger leistungsstarke oder "lageorientierte" Lerner durch die Zusammenarbeit mit einem Partner eher dazu kommen, ihre Aufmerksamkeit auf handlungsrelevante Inhalte zu richten, statt bei ihren eigenen Lernproblemen zu verharren.

Dieser Vorteil ist wahrscheinlich bereits bei Partnerarbeit zwischen annähernd leistungsgleichen Partnern gegeben, aber erst recht, wenn der eine Partner etwas leistungsstärker ist als der andere. Aus diesem Grund wird im folgenden Kapitel die Partnerarbeit in "verantwortlicher Partnerschaft" erörtert.

Darüber hinaus gibt es selbstverständlich auch Partnerschaften, die aus der Klasse herausführen wie die Klassenkorrespondenz (vgl. S. 40f.) und das Tandem-Lernen, eine Partnerschaft zwischen den Angehörigen zweier Sprachen, die sich gegenseitig jeweils ihre Muttersprache beibringen (Tandem 1991), ein Verfahren, das auch bei Klassenpartnerschaften angestrebt werden sollte. Weitere Erfahrungen und Formen des partnerschaftlichen Lernens sind in den Neueren Sprachen (1993) veröffentlicht.

2.3. Verantwortliche Partnerschaft

Für die im Folgenden geschilderte Gruppenarbeit ist die vorausgehende oder gleichzeitige Bildung von Partnerschaften zum Zwecke der Partnerarbeit von Vorteil. Neben den üblichen Partnerschaften zwischen Partnern ohne eindeutige Leistungsunterschiede sollten aber auch "verantwortliche Partnerschaften" zwischen leistungsunterschiedlichen Partnern gebildet werden, bei denen der leistungsstärkere für den leistungsschwächeren verantwortlich ist.

Betrachten wir das Verfahren, das Billows (1973, 105) schildert. Die Lehrerin hatte eine Klasse, in der sie alle Schülerinnen in eine A-, B- und C-Gruppe eingeteilt hatte, die auch im Klassenraum deutlich voneinander getrennt saßen. Die A-Gruppe setzte sich aus den besten Schülern zusammen. Alle Hausarbeiten wurden grundsätzlich in Partnerarbeit kontrolliert. Hierbei war jeweils ein A-Schüler für seinen Partner aus der C-Gruppe, der leistungsschwächsten, verantwortlich. Die Lehrerin wandte sich an den betreffenden A-Schüler, wenn die Hausarbeit des C-Partners nicht den Anforderungen entsprach. Erfüllte der A-Partner nicht die an ihn gestellten Forderungen, so kam er zur B-Gruppe. Die Schüler aus dieser Gruppe erledigten ebenso ihre Hausarbeiten in Partnerarbeit, aber in gegenseitiger Verantwortung. Das Bestreben der Lehrerin war es, die C-Gruppe während des Unterrichtsjahres so weit wie möglich zu verkleinern.

Die negativen sozialen Auswirkungen auf Grund der von der Lehrerin angeordneten Gruppeneinteilung und Sitzordnung sind offensichtlich. Nach der Aussage der Lehrerin seien Minderwertigkeits- bzw. Überheblichkeitsgefühle zwar nicht aufgekommen, da sie den Leistungstärkeren die Gründe erläutert habe, die bei ihren Mitschülern zu Leistungsschwäche geführt hätten und nicht bei diesen selbst zu suchen seien. Durch die von der Lehrerin angeordnete Sitzordnung, die nicht auf Schülerwünschen beruhte, wurde aber ein weitaus stärkerer nonverbaler Diskriminierungsfaktor geschaffen, als die Lehrerin vermutet hatte. Hätte sie diese Situation nicht geschaffen, wären wahrscheinlich auch ihre Appelle zum Verständnis der Leistungsschwächeren gar nicht

nötig gewesen.

Es gibt ein ähnliches Verfahren, das aber die genannten Nachteile vermeiden soll. Außer der üblichen Partnerarbeit mit dem Nachbarn werden grundsätzlich "verantwortliche Partnerschaften" auf Initiative des Lehrers hin gebildet. Diese können sich zwar auch aus Schülern zusammensetzen, die benachbart wohnen und ihre Aufgaben gemeinsam machen. Wesentlich wichtiger aber ist es, dass diese Partnerschaften im Klassenunterricht praktiziert werden.

Die leistungsstärkeren, helfenden Schüler müssen hierbei vom Lehrer so ausgewählt werden, dass sie diese Aufgabe als Auszeichnung empfinden. Weiterhin ist wesentlich, dass die "verantwortliche Partnerschaft" von beiden Partnern auf freiwilliger Basis zustande kommt.

Wie die Erfahrungen von Hérouy (1983) zeigen, ist es nicht der beste Weg, dass der Lehrer die Leistungsstärksten als "verantwortliche Partner" auswählt, weil die Schüler, die Hilfe brauchen, sich eher einen Partner wünschen, der ihnen nur ein wenig überlegen ist. Es bedarf des Fingerspitzengefühls des Lehrers, diese Partnerschaft zu arrangieren. Zuerst fragt er also die Leistungsschwächeren, selbstverständlich unter vier Augen, wen sie gerne als Helfer hätten. Dann fragt der Lehrer die Gewählten, so dass sie dieses Anliegen als Auszeichnung empfinden.

Die institutionelle Einbeziehung der Partnerschaften in die Unterrichtsgestaltung wirkt sich auf ihre Intensität und ihre Dauer aus. So könnten z. B. die schriftlichen Hausaufgaben immer in Partnerarbeit korrigiert werden. Hierbei ergeben sich häufig Fragen und Unklarheiten, bei denen der leistungsstärkere Partner helfen kann. Ebenso eignen sich viele Übungen speziell zur Partnerarbeit. Vorteilhaft ist es auch, wenn die Schüler noch während des Unterrichts in Partnerarbeit mit der Erledigung der Hausaufgaben beginnen dürfen.

Eine besondere Sitzordnung ist deshalb nicht nötig. Sobald Partnerarbeit angekündigt wird, müssen sich nur die in "verantwortlicher Partnerschaft" arbeitenden und deren bisherige Nachbarn umsetzen, wenn man nicht vereinbart, dass sie immer zusammensitzen und von der Sitzordnung nach Los ausgenommen werden.

Der offensichtliche Nachteil der üblichen Gruppenarbeit mit leistungsheterogenen Gruppen besteht darin, dass ein oder zwei Schüler die Arbeit tun, ohne dass die übrigen einen Beitrag leisten. In der "verantwortlichen Partnerschaft" ist es hingegen viel eher zu erreichen und sogar anhand der schwächeren Partner nachprüfbar, dass der bessere Schüler den schwächeren Partner befähigt, die gestellte Aufgabe selbstständig zu lösen. Diese verantwortliche Partnerarbeit führt in vielen Fällen auch zu einer sozialen Annäherung der beiden Schüler. Wie sich fast aus jedem Soziogramablesen lässt, wählen sich die Leistungsstärkeren gern gegenseitig. Wenn also Gruppen nur auf freiwilliger Basis gebildet werden, entstehen selten leistungsheterogene Gruppen. Die "verantwortliche Partnerschaft" ist aber ein Weg, um den freiwilligen Zusammenschluss von Leistungsschwächeren und Leistungsstärkeren zu fördern. Aus diesem Grund müsste die Partnerarbeit in "verantwortlicher Partnerschaft" als unbedingte soziale

Lernstufe jeder Gruppenarbeit vorausgehen.

Eine Diskriminierung derjenigen, denen durch diese Partnerschaften geholfen wird, kann dadurch vermieden werden, dass der Lehrer vor allem den schwächeren Partner aufruft. Wenn dieser dann für eine gute Leistung eine Bestätigung erhält, ist dies gleichzeitig auch ein Erfolg für den helfenden Partner. Ferner sollte die "verantwortliche Partnerschaft" beendet werden, sobald der leistungsschwächere Schüler bessere Leistungen aufzeigt. Für beide Partner kann dann die Lösung der Partnerschaft ein Erfolgserlebnis darstellen. Wenn es darüber hinaus gelingt, auch in anderen Fächern ebenso zu verfahren, ist es durchaus möglich, dass dort der in Sprachen Leistungsschwächere vom Lehrer als leistungsstärkerer, helfender Partner ausgewählt wird.

Steinig (1985) hat ein ähnliches Verfahren wie die "verantwortlichen Partnerschaften" für den Fremdsprachenunterricht vorgeschlagen, das er "Zweierschaftslernen" nennt. Der Unterschied zwischen beiden Verfahren besteht darin, dass eine Zweierschaft grundsätzlich zwischen einem älteren und einem jüngeren Schüler, also aus unterschiedlichen Klassen, gebildet wird.

"Verantwortliche Partnerschaften" lehnt er ab, da hierbei der helfende Schüler die erworbene bzw. zugeteilte Rolle des Lehrers übernehme. Durch den Altersunterschied habe beim Zweierschaftslernen der helfende Schüler eine *natürliche* Rolle. Dadurch entstünde lernpsychologisch eine günstige Situation des Wohlwollens und der nonverbalen Verstärkung, wie sie im Erstspracherwerb zwischen Eltern und Kindern existiere.

Einen wesentlichen Unterschied erachtet er als gering, nämlich dass die Eltern im Mutterspracherwerb kompetente fehlerfreie Sprachvorbilder sind. Da aber Fehler im Mutterspracherwerb keine negativen und für den Lernprozess disfunktionalen Faktorendarstellen, hält er diesen Einwand nicht für stichhaltig. Er stützt sich bei seinem Modell auf die subjektiv guten Erfahrungen hinsichtlich des Erfolgs von Nachhilfeunterricht durch Schüler, von denen er 79 befragt hat.

Sein Verfahren hat er an einer holländischen Realschule in sechs Klassen erprobt, die acht Wochen lang einmal wöchentlich Zweierschaftslernen praktizierten. Aus vier der sechs Klassen und aus den vier Kontrollklassen wurden 94 Schüler anhand mündlicher Einzeltests überprüft. Die Experimentalschüler waren den Kontrollschülern hierbei signifikant überlegen.

Das gute Ergebnis ist eindeutig auf die Fortschritte der Mädchen beim Zweierschaftslernen zurückzuführen (155 ff). Sehr ansprechend sind die "Gesprächsblätter", die den Zweierschaften als Gesprächsgrundlage gegeben wurden. Angesichts des schrift- und grammatikbezogenen Unterrichts, wie er im Normalunterricht in dieser Schule laut Schilderung des Autors ablief, ist nicht von der Hand zu weisen, dass ähnliche Fortschritte im Sprechbereich mit Hilfe desselben Materials auch mit "verantwortlichen Partnerschaften" hätten erzielt werden können. Wenn diesem Verfahren jedoch keine organisatorischen Schwierigkeiten im Wege stehen, sind Partnerschaften zwischen altersunterschiedlichen Schülern sicherlich eine

ausgezeichnete Erfindung.

Äußerst sinnvoll ist Zweierschaftslernen oder die verantwortliche Partnerschaft für Remigrantenkinder, die aus Deutschland mit guten Sprachkenntnissen in ihre Heimatländer zurückkehren und dort meist eine nicht sehr glückliche Rolle im Deutschunterricht spielen (vgl. Steinig 1988 und 1990). Die Erfahrungen mit verantwortlicher Partnerschaft in den USA haben gezeigt, dass entgegen den Erwartungen die Fortschritte bei den helfenden Partnern (Tutors) größer waren als die bei den Hilfe erhaltenden (Tutees). (Riesmann 1965). Dieses Ergebnis stützt die eingangs geäußerte Forderung, dass keineswegs nur die leistungsstärksten Schüler zu Helfern werden sollten.

2.4. Gruppenarbeit

Gruppenarbeit ist die gemeinsame Arbeit von drei bis fünf Schülern in Gruppen. Sie besteht im Fremdsprachenunterricht meist aus einer schriftlichen Arbeit, die aber im handlungsorientierten Unterricht auch größeren Umfang im Sinne eines gemeinsamen Projektes haben kann, das andere Medien umfasst. Grundlage und Ausgangspunkt werden aber immer schriftliche, in der Fremdsprache abgefasste Arbeiten sein.

2. 4. 1. Ziele und Zusammenstellung der Gruppen

Die Ziele der Gruppenarbeit sind eng mit der Zusammenstellung der Gruppen verknüpft. Deswegen werden sie hier gemeinsam erörtert.

1. Wie im vorigen Kapitel vorgeschlagen, ist der praktischste Weg zur interaktionsfördernden Bildung die Festlegung der Sitzordnung in regelmäßigem Wechsel mittels Losverfahren. Die Sitznachbarn arbeiten dann in Partnerarbeit. Falls Vierergruppen gewünscht werden, können am einfachsten die zwei vorderen mit den zwei hinteren Sitznachbarn zusammenarbeiten, so dass die Bildung der Gruppen in Sekundenschnelle möglich ist. Die regelmäßige Neufestlegung der Sitzordnung nach Losverfahren ermöglicht die beste soziale Mischung an Kontakten nicht nur während der Gruppen- und Partnerarbeit, sondern auch während des Frontalunterrichts.

2. Soweit es nur um Üben nach bestimmten, meist vorgegebenen Mustern geht, ist Partnerarbeit angebracht. In der Gruppenarbeit geht es um die Schaffung von etwas Neuem, Kreativem, das erst gesucht und gemeinsam gefunden und erstellt werden soll.

Bei solchen Aufgaben und Projekten ermöglicht die Gruppe, zu besseren Arbeitsergebnissen zu gelangen, als wenn jeder einzelne Schüler für sich allein arbeitet. Bessere Arbeitsergebnisse durch Vereinigung der Kräfte bei entsprechendem Arbeitsauftrag ist also das zweite Ziel.

3. Das dritte Ziel ist für den Lehrer in der Praxis wichtig, nämlich dem Lehrer die Endkorrektur zu erleichtern. Nur in Ausnahmefällen kann der Lehrer zusätzlich zu den Klassenarbeiten die Arbeiten aller Schüler korrigieren. Zumutbar ist es aber, während und nach der Gruppenarbeit die Ergebnisse von vier bis sechs Gruppen zu

korrigieren.

2.4.2. Formen der Gruppenarbeit

In der Praxis kennt man *drei* Formen der Gruppenarbeit:

Die arbeitsgleiche Gruppenarbeit

Hier haben alle Gruppen dieselbe Aufgabe zu bearbeiten, d. h. sie erhalten alle dasselbe Thema. Diese Form der Gruppenarbeit ist die am leichtesten durchzuführende und sicherlich auch diejenige, die am häufigsten im Fremdsprachenunterricht praktiziert wird. Neben der inhaltlichen Darstellung kommt es im Fremdsprachenunterricht besonders darauf an, sich möglichst ohne Fehler zu äußern bzw. aus seinen Fehlern zu lernen. Aus diesem Grunde wird die fremdsprachliche Gruppenarbeit fast immer auf einer schriftlichen Grundlage beruhen. Die abschließende Arbeit vor dem Plenum der Klasse besteht zunächst zum großen Teil aus der Verbesserung der Fehler. Wenn die Gruppenarbeit themengleich ist, können die Fehler leichter von den Mitschülern korrigiert werden und stellen meist für die anderen Gruppen eine Hilfe zur Verbesserung ihrer eigenen Arbeiten dar. Anschließend sollte das verbesserte Ergebnis auch mündlich, z. B. in einem Sketch, vorgetragen werden.

Die arbeitsteilige Gruppenarbeit

Bei arbeitsgleichem Verfahren sind die Schüler nur schwer dazu zu motivieren, mehr als ein Ergebnis ihrer Mitschüler anzuhören. An der Fehlerkorrektur ist sowieso nur eine Minderheit interessiert. Beim arbeitsteiligen Verfahren hingegen hat jede Gruppe ihre eigene Aufgabe, und das kreative Potential in der Gruppe wird ganz anders angesprochen. Jede Gruppe kann neue Inhalte finden und so auch die Aufmerksamkeit der übrigen Gruppen auf sich ziehen. Die Erfahrung zeigt, dass die Fülle der sprachlichen Fehler mit der Originalität und Kreativität der Gruppen zunimmt. Die Fehlerkorrektur wird so zum größten Teil der Lehrer außerhalb des Unterrichts übernehmen müssen. Dann können sich die Mitschüler beim Vorstellen der Gruppenarbeit ganz auf den Inhalt konzentrieren.

Im handlungsorientierten Unterricht geht es meist nicht um Aufgaben, die in einer Schulstunde erledigt werden können, sondern um längerfristige Projekte, die das selbstständige Arbeiten voraussetzen. Ein arbeitsteiliges Verfahren wird sich somit - sogar bei ähnlicher Themenstellung - von der Sache her ergeben.

Je umfangreicher aber eine Ausarbeitung ist, desto weniger kann erwartet werden, dass sich jede Gruppe für die Arbeit aller anderen Gruppen interessiert. Eine Lösung kann nur in der Form geschaffen werden, dass sich jede Gruppe zumindest mit dem Ergebnis einer anderen Gruppe intensiv auseinandersetzt.

Die gemischte (arbeitsgleiche-arbeitsteilige) Gruppenarbeit

Diese gemischte Gruppenarbeitsform ist für den handlungsorientierten Unterricht

besonders wichtig, weil ohne sie in manchen Fällen ein Lehrer gar nicht handlungsorientiert arbeiten kann, wenn er den berechtigten Interessen mancher Schüler seiner Klasse gerecht werden will. Es gibt keinen Unterricht, der für alle Schüler ideal wäre. Auch die interessantesten Projekte, die doch mehr Schüler motivieren sollen, als es in einem lehrergelenkten Unterricht der Fall ist, stoßen nicht immer auf die Zustimmung aller Schüler. Nicht jeder Schüler liebt die kreativen Aufgaben, wie sie im arbeitsteiligen Gruppenunterricht üblich sind, besonders dann nicht, wenn er merkt, dass die Zahl seiner Fehler steigt. Wenn der Lehrer es mit der Mitentscheidung seiner Schüler ernst meint, fasst er diejenigen, die sich an einem Projekt nicht beteiligen wollen, in arbeitsgleichen Gruppen zusammen. In der Regel sind es die leistungsschwächeren Schüler, die genaue Vorgaben und Übungen verlangen, um weniger Fehler zu machen oder wenigstens eine ausreichende Zensur zu erhalten. Sie arbeiten dann arbeitsgleich, während die leistungsstärkeren ihre verschiedenen Projekte arbeitsteilig ausarbeiten. Wenn sie dann im Plenum bei der Korrektur der Übungen beteiligt sind, genügt diese kurze Information, um bei ihnen denselben Übungserfolg hervorzurufen.

Die gemischte Gruppenarbeitsform ermöglicht so eine didaktisch in manchen Fällen nötige Binnendifferenzierung bzw. eine Zweiteilung der Klasse.

2.4.3. Maßnahmen zur Vermeidung der Nachteile der Gruppenarbeit

- Ein möglicher Nachteil der Gruppenarbeit wurde bereits bei der Zusammenstellung der Gruppen erwähnt, nämlich die unterschiedliche Leistungsstärke und Arbeitsgeschwindigkeit von Gruppen, die sich nach Sympathie zusammengesetzt haben, wobei die Leistungsstärkeren Gelegenheit hatten, sich in einer Gruppe zusammenzuschließen. Dies kann zu einem Gruppenhochmut und zu einem Sich-Absetzen von den anderen führen. Durch die Neufestsetzung der Sitzordnung *nach Losverfahren* in regelmäßigen Abständen und die Gruppenbildung nach der so gefundenen Sitzordnung kann dieser Nachteil vermieden werden. Nur bei schwierigen Aufgaben oder Projekten, die von einigen Schülern abgelehnt werden oder für sie eine Überforderung darstellen würden, kann die "gemischte" Gruppenarbeit mit leistungshomogenen Gruppen vorgesehen werden, wie sie oben dargestellt wurde.
- In manchen Fällen kommt es vor, dass ein oder zwei Schüler einer Gruppe die Hauptarbeit übernehmen. Diesen offensichtlichen Nachteil der Gruppenarbeit muss der Lehrer mit der Klasse offen besprechen, um ihn möglichst klein zu halten. Die leistungsstärkeren Schüler müssen sich ihrer Aufgabe als Helfer und Korrektoren bewusst sein. Wenn das System der "verantwortlichen Partnerschaften" bekannt ist und in der Klasse praktiziert wird, ist dies eine gute Voraussetzung für die Leistungsstärkeren, diese Rolle einzuüben. Auf jeden Fall wird sich dieser Nachteil mit Sicherheit dann einstellen, wenn der Lehrer dieses Problem nicht mit der Klasse erörtert.
- Der am häufigsten genannte Nachteil der Gruppenarbeit ist die Beobachtung, dass die Schüler in der Muttersprache sprechen. Im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht werden die Aufgaben und Vorhaben in der Fremdsprache formuliert. In der Gruppenarbeit wird dann Suchen, Forschen, Diskussion, Abstimmung aufeinander und vor allem Kreativität verlangt. Hierzu ist es meist vorteilhaft, wenn die

Kommunikation in der Gruppe möglichst unbehindert, also in der Muttersprache läuft. Wichtig ist dann vor allem, dass das Ergebnis fehlerfrei in der Fremdsprache verfasst ist.

In fortgeschrittenem Unterricht sollte jedoch die Gruppenkommunikation in der Fremdsprache das Ziel sein. Wenn die Schüler des Öfteren den Unterricht in Form des "Lernens durch Lehren" (vgl. S. 30f.) übernommen haben, beherrschen sie auch die dafür nötige Terminologie und somit die Voraussetzung für eine Gruppenkommunikation in der Fremdsprache.

-Ein weiterer Nachteil der Gruppenarbeit ist die Tatsache, dass bei Gruppenarbeit Fehler unverbessert bleiben. Dies trifft sicherlich auf die Kommunikation in der Gruppe zu, soweit sie in der Fremdsprache geführt wird. Wenn sich aber Schüler untereinander verbessern, dann ist dies oft wirksamer, als wenn der Lehrer das tut. Dass aber Fehler in den schriftlichen Ergebnissen der Gruppenarbeit unverbessert bleiben, kann und sollte vermieden werden. Dies kommt vor allem dann vor, wenn sich der Lehrer mit dem mündlichen Vortrag der Gruppenarbeit zufrieden gibt. Er muss vielmehr jede Gruppenarbeit auch schriftlich kontrollieren. Dass dies nicht geschieht, liegt meist an der unzureichenden Organisation von Gruppenarbeit, von der im nächsten Kapitel die Rede sein wird.

2.4.4. Organisatorische Maßnahmen

Die häufigste Ursache für erfolglose Gruppenarbeit ist bei den organisatorischen Mängeln in der Vorbereitung und Durchführung zu suchen.

Zuhören, den anderen, nicht nur den Mitschüler, sondern auch den Lehrer ausreden lassen, keine Nebengespräche führen, das sind alles soziale Fähigkeiten, die die Schüler mit Hilfe des Lehrers und der Mitschüler erst lernen müssen. Wenn in einer Klasse eine ständige, nicht arbeitsbedingte Unruhe herrscht, wird das Lehren und Lernen zweifellos beeinträchtigt.

Die Angst bzw. sogar die persönliche Erfahrung des Lehrers, dass durch Gruppenarbeit eine zu große Unruhe hervorgerufen wird, hält viele Lehrer davon ab, sie zu praktizieren.

Folgende Schwierigkeit taucht bei Gruppenarbeit in fast jeder Klasse auf: Es entsteht ein höherer Geräuschpegel. Die Schüler müssen lernen, in ihren Gruppen nur so laut zu sprechen, dass sie sich innerhalb ihrer Gruppe verstehen können. Die eigentliche Schwierigkeit liegt dabei darin, dass die Schüler meist so auf ihre Arbeit konzentriert sind, dass sie eine Mitteilung des Lehrers an alle während der Gruppenarbeit - die bei guter Vorbereitung nur in seltenen Fällen vorkommen sollte - nicht hören.

Schwerwiegender ist es, dass die Schüler auch dann noch miteinander sprechen, wenn in der Plenumsphase die Gruppenarbeitsergebnisse besprochen werden. Oft muss dann der Lehrer mit Stimmengewalt für Ruhe sorgen. Hierfür ist die Stimme des Lehrers eigentlich zu schade. Je kontrollierter ein Lehrer seine Stimme einsetzt, desto wirksamer ist sie. So haben mehrere Lehrer schon mit Erfolg - ähnlich wie in einigen Parlamenten üblich - durch Klopfen, Klatschen oder mit einer kleinen Glocke eine Klasse daran gewöhnt,

dass nach einem solchen nonverbalen Zeichen vollkommene Ruhe und Konzentration auf die Information für alle eintritt. Der Lehrer sollte nicht sprechen, bevor nicht vollkommene Ruhe eingetreten ist.

Ein häufiger und schwerwiegender Organisationsmangel ist eine unpräzise Arbeitsanweisung. So kommt es vor, dass es vielen Schülern nicht ganz klar ist, was sie in der Gruppenarbeit machen sollen. Der Lehrer muss die Arbeitsanweisung einfach und präzise, am besten schriftlich an der Tafel, gegebenenfalls mit einer Wiederholung in der Muttersprache geben. In manchen Fällen ist es vorteilhaft, wenn ein Schüler die Anweisung wiederholt, so dass die Information redundant ist. Sie kann auch auf den Arbeitsbögen vermerkt werden. In dieser Form ist sie meist wirksamer als die mündliche Anweisung.

Ferner muss der Lehrer darauf achten, dass die Gruppen sich erst dann bilden, wenn die Arbeitsanweisung vollständig mitgeteilt worden ist. Stühlerücken und gleichzeitige Arbeitsanweisung sind der schlechtest mögliche Anfang einer Gruppenarbeit.

Die weitere Organisationsschwierigkeit ist die Zeiteinteilung. Wenn Gruppenarbeit noch in derselben Unterrichtsstunde abgeschlossen werden soll, darf ihr keine lange Lehrerphase vorausgehen. Ferner muss der Lehrer genau die erforderliche Zeit zur Gruppenarbeit und zur Plenumsphase festsetzen. Diese richtig abzuschätzen gelingt meist erst nach längerer Schulpraxis und beträchtlicher Erfahrung mit Gruppenarbeit. Arbeitsaufträge und Arbeitsverfahren (arbeitsgleich bzw. arbeitsteilig) müssen so gewählt werden, dass die dafür angesetzte Zeit annähernd ausreicht. Wenn es im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht um größere Projekte geht, ist es zeitlich nicht möglich, diese in einer Stunde oder einer Doppelstunde durchzuführen. Lernpsychologisch ist es durchaus günstig, Gruppenarbeit über mehrere Stunden auszudehnen. Vorteilhaft ist es, wenn die Gruppenarbeit als Hausaufgabe fortgesetzt werden kann. Die Schüler bringen dann ihre häusliche Arbeit in die Fortsetzung ihrer Gruppenarbeit ein. Für Plenumsphasen muss trotzdem ausreichend Zeit zur Verfügung stehen.

In der Lernpsychologie ist der "Zeigarnik-Effekt" (Zeigarnik 1927), nämlich dass unerledigte bzw. abgebrochene Handlungen besser behalten werden als abgeschlossene, eine durch wiederholte Experimente abgesicherte Erkenntnis. Hieraus lässt sich die Vermutung extrapolieren, dass sich der Abbruch von Gruppenarbeit und seine Wiederaufnahme in den folgenden Stunden günstig auf die Lernleistung auswirken kann.

Die letzte Schwierigkeit besteht in der Organisation der Plenumsphasen. In ihnen müssen

die Arbeitsergebnisse der Gruppen allen mitgeteilt werden und die sprachliche Korrektur der Gruppenarbeit vorgenommen werden, falls diese nicht vom Lehrer im und außerhalb des Unterrichts vorgenommen wird.

Hierzu muss der Lehrer auf drei Punkte achten:

Einer in der Gruppe muss die Verantwortung für die Mitteilung der Arbeitsergebnisse im Plenum tragen. Dieser wechselnde Gruppensprecher muss zu *Beginn* der Gruppenarbeit von der Gruppe bestimmt werden. Wenn der Lehrer nicht dafür sorgt, dass dies zu Anfang geschieht, leidet die Plenumsarbeit darunter beträchtlich.

Jeder Schüler muss das Gruppenergebnis selbst schriftlich festhalten, so dass er in der Plenumsphase die Fehler der Gruppenarbeit selbst verbessern kann.

Hierzu gehört als letzter, aber wichtigster Punkt, dass der Lehrer die praktischen Voraussetzungen zur Vermittlung und Korrektur der Arbeitsergebnisse schafft. Die genaueste Mitteilung ist sicherlich die schriftliche. Unverzichtbares Hilfsmittel jeder Gruppenarbeit ist der Overheadprojektor. Der Lehrer muss dafür sorgen, dass in jeder Gruppe mindestens der Gruppenprotokollant eine Folie hat, so dass das Arbeitsergebnis sofort allen über den Projektor sichtbar gemacht werden kann.

Wenn die Möglichkeit zum Fotokopieren besteht, dann sollten die Gruppensprecher versuchen, ihre Arbeitsergebnisse auf einem DIN A6-Bogen (Postkartengröße) zusammenzufassen, so dass anschließend vier Arbeitsergebnisse auf einer Fotokopie wiedergegeben und an alle verteilt werden können.

Das Kopieren der Arbeitsergebnisse sollte deshalb ein Ausnahmefall bleiben, weil das Problem der sprachlichen Korrektur hierbei nur schwierig zu lösen ist. Der Lehrer muss nämlich in diesen Fällen bereits während der Gruppenarbeit und gegebenenfalls während des mündlichen Plenumsvortrags dafür sorgen, dass alle Fehler korrigiert werden. Aber auch bei der Verwendung von Overhead-Folien ist es vorteilhaft, wenn der Lehrer schon während der Gruppenarbeit auf Fehler hinweist, so dass die Plenumsphase auch zur kritischen inhaltlichen Würdigung der Arbeitsergebnisse genutzt werden kann. Der wesentliche Vorteil des Overheadprojektors ist es, dass mit seiner Hilfe die Fehlerkorrektur durch alle Mitschüler erfolgt. Diese Beteiligung an der Korrektur ist vor allem für die leistungsschwächeren Schüler ein pädagogisch wichtiger Prozeß. Er kann noch intensiviert werden, indem die Arbeitsergebnisse vorher unter den Gruppen zur sprachlichen Korrektur ausgetauscht werden. Die Fehlerkorrektur im Plenum betrifft dann in besonderem Maße auch die Korrekturgruppe, soweit sie Fehler übersehen hat.

2.4.5. Untersuchungen zur Wirksamkeit der Gruppenarbeit

Seit über einem halben Jahrhundert sind über zweitausend Untersuchungen zur Effektivität von Gruppenarbeit allgemein im Vergleich zur Einzelarbeit durchgeführt und an anderer Stelle zusammengefasst worden. (Vgl. Schiffler 1980, 137 ff) Bei vielen Untersuchungen handelte es sich um ad hoc gebildete Gruppen und nicht um solche, die kontinuierlich miteinander arbeiten und hierbei auch die Zusammenarbeit lernen, wie es in der Schule der Fall ist. Nur eine der Untersuchungen sei hier hervorgehoben, bei der es auch darum ging, welche Aufgabenarten sich besonders für Gruppenarbeit eignen. Dabei erwiesen sich speziell Suchaufgaben als günstig. Besteht nicht die Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht daraus, dass man nicht nur Inhalte, sondern vor allem auch die sprachlichen Mittel sucht, um diese Inhalte auszudrücken? Es handelt sich um die bekannte "Twenty-Questions-Study" von Taylor und Faust (1952), in der ein bestimmter

Gegenstand mit einer bestimmten Anzahl von Fragen erraten werden musste. Die Vierer- und Zweiergruppen errieten dabei den Gegenstand schneller, mit weniger Fragen und mit weniger Irrtümern als die Individuen. Zwischen Zweier- und Vierergruppen ergaben sich keine signifikanten Differenzen.

Von den zahlreichen Untersuchungen aus dem Bereich der Schule sei die von G. Dietrich (1969) herausgegriffen, die der Frage gewidmet ist, ob in einer Experimentierklasse mit durchgehender Gruppenarbeit ein Leistungsvorteil nachzuweisen ist im Vergleich zu zwei Kontrollklassen, die beide hinsichtlich der Mittelwerte beim Intelligenztest mit der Versuchsklasse vergleichbar waren. Die verschiedensten Hypothesen wurden mittels dieser Klassen verifiziert. So konnte Dietrich feststellen, dass Gruppen- wie Partnerarbeit in gleicher Weise der Einzelarbeit überlegen sind, dass die Gruppenarbeit auch hinsichtlich der kritischen Beurteilung bei Denkaufgaben vorteilhafter ist und dass in ihr mehr sprachlich sinngebundene Wörter produziert werden, auch wenn die Kontrollklasse nicht in Einzelarbeit, sondern lehrergeleitet unterrichtet wird. Weiterhin konnte er nachweisen, dass die höhere Leistung der Klasse mit Gruppenarbeit auch eindeutig bei den einzelnen Schülern zu finden war, also nicht auf dem Ergebnis einiger besonders leistungsstarker Schüler der Experimentiergruppe beruhte. Ebenso war die Versuchsklasse hinsichtlich des Behaltens dessen, was in der Gruppe gelernt wurde, überlegen.

Zwei Arbeiten sollen hier eingehender erwähnt werden, von denen die von Schell (1972) experimentell wesentlich fundierter ist. In ihr geht es um die Frage der Überlegenheit der Partnerarbeit gegenüber der Einzelarbeit und weiterer wesentlicher Hypothesen in Verbindung mit der Partnerarbeit. Bereits früher war in einer Untersuchung (Hirzel 1969) die Partnerarbeit – außer bei besonders schwierigen Aufgaben - bei der Arbeit mit einem Mathematikprogramm der Einzelarbeit überlegen gewesen. Ausgehend von dieser Arbeit wählte Schell ebenfalls ein Mathematikprogramm als Versuchsmaterial, da dies individuell und in Partnerarbeit von zehn Klassen der Stufe 8 unter Aufsicht der Versuchsleiterin bearbeitet werden konnte, so dass die Lehrervariable entfiel. Die Überlegenheit der Partnerarbeit konnte hierbei, außer bei schwierigen Aufgaben, nicht gesichert nachgewiesen werden. Es konnte aber nachgewiesen werden, dass der Wechsel von Partner- und Einzelarbeit signifikant der Einzelarbeit überlegen ist. Die positive Einstellung zur Partnerarbeit stieg mit der entsprechenden Lernerfahrung der Schüler.

In der Untersuchung von Komleitner (1972) standen 19 Klassen der Stufe 2 für den Vergleich von Gruppenarbeit mit Frontalunterricht im Fach Deutsch (Orthographie) zur Verfügung. Wesentlich ist, dass es sich hier, ebenso wie bei den Versuchen von Dietrich (1969), nicht um ein Labor-, sondern um ein Feldexperiment, also um eine Untersuchung in der tatsächlichen Schulsituation handelt und dass die 19 Versuchsklassen von der 1. Klasse an mit gruppenunterrichtlichem Verfahren vertraut waren, während die Kontrollklassen nur Frontalunterricht kennen gelernt hatten. Die Gruppenarbeit erwies sich in den Untersuchungen als hochsignifikant überlegen. Die Autorin weist zwar selbst auf die mangelnde Konstanz der Lehrerpersönlichkeit hin, da sie selbst in allen Klassen den zu kontrollierenden Experimentalunterricht mit

Gruppenarbeit übernahm, erkennt aber nicht, dass gerade ihr Engagement für den Gruppenunterricht für die Kontrollklassen mit dem stark lehrerabhängigen Frontalunterricht eine unvermeidbare Verfälschung der Arbeit zu Gunsten der Hypothese bedeutet.

Bel-Born u. a. (1976) hatten in einer Untersuchung mit 889 Schülern in Erdkunde, Biologie und Physik nachgewiesen, dass die in Einzelüberprüfung sofort und eine Woche nachher gemessenen Leistungen der Schüler, die in (leistungsheterogenen) Gruppen gearbeitet hatten, größer waren. Beek u. a. (1977) konnten in einer Untersuchung mit 664 Schülern nachweisen, dass Gruppenarbeit bei kreativen Denkaufgaben bessere Leistungen erbringt, und zwar bei konvergenten Aufgaben besonders bei leistungsschwächeren, bei divergenten besonders bei leistungsstärkeren Schülern.

Eine Untersuchung zur sozialen Auswirkung der Benotung (Deutsch 1951) bekräftigt eine Maßnahme, die bei Gruppenarbeit im handlungsorientierten Unterricht eine Selbstverständlichkeit sein sollte, nämlich dass eine gemeinsame Note für die vollbrachte Aufgabe gegeben werden sollte. Experimental- wie Kontrollgruppe arbeiteten beide in Gruppen, nur dass die Probanden der Experimentalgruppe gesagt bekommen hatten, sie erhielten eine gemeinsame Note für die in der Gruppe geleistete Arbeit, während die Übrigen ihre übliche individuelle Zensur erhalten sollten. Wie die Ergebnisse zeigten, unterschieden sich beide Gruppen nicht, aber die Experimentalschüler arbeiteten sachinteressiert und ruhig, während bei den Kontrollschülern durch ihr Bestreben, eine bessere Note als der Nachbar zu erzielen, eine deutliche Verunsicherung und Verängstigung nachzuweisen war. Wenn das Individuum innerhalb der Gruppe und mit ihrer Hilfe eine Lernleistung vollbringen muss, werden Spannungen reduziert, die bei dem "Auf-sich-allein-Gestelltsein" vorhanden sind. Diese Spannungen können sicherlich in Einzelfällen auch auf Grund der speziellen Veranlagung des Betreffenden lernfördernd sein; in einer Untersuchung von Flanders (1951) aber und in einer weiteren von Festinger u. a. (1952) zeigte sich, dass sich die Reduzierung dieser Spannungen durch die Gruppe überwiegend leistungsfördernd auswirkte.

In einer weiteren Untersuchung hat G. Dietrich (1969) zusätzlich zur Leistungseffektivität der Gruppe auch die sozialen Auswirkungen der Gruppenarbeit empirisch äußerst differenziert und gründlich untersucht. Die Versuchsklasse mit Gruppenarbeit wurde bezüglich der Aktivität der Mitarbeit, der Gewissenhaftigkeit der Arbeit, der verständnisvollen und zweckmäßigen Arbeitsplanung, der Verhaltenssteuerung, des Kontaktverhaltens, der sozialen Einordnung und der sozialen Aktivität am Anfang und am Ende des Versuchsjahres gemessen. Die Versuchsklasse zeigte in allen Punkten am Ende des Versuchsjahres einen signifikanten Fortschritt gegenüber der Anfangsmessung. Ebenso war sie in fast allen Punkten den Kontrollklassen überlegen. Ein vergleichbarer Fortschritt hinsichtlich des Sozialverhaltens konnte innerhalb der Kontrollklassen nicht nachgewiesen werden.

Die vielen Untersuchungen mit günstigen Ergebnissen für die Gruppenarbeit lassen auch das Eintreten vieler Forscher für diese Sozialform des Lernens verständlich erscheinen.

So spricht Roeder (1964, 243) von dem "erdrückenden Beweismaterial für die Überlegenheit des Gruppenunterrichts". Ebenso kommt Correll (1970, 129 ff.) nach der Schilderung mehrerer Experimente zu dem Urteil, "dass grundsätzlich soziales Lernen günstigere Resultate zeitigt als das individuelle", setzt aber dieser Arbeitsform gleichzeitig präzise Grenzen. Er weist auf die Abneigung gegen Gruppenarbeit bei Schülern hin, die durch das in der Schule gepflegte Konkurrenzdenken sozusagen gegen Gruppenarbeit erzogen wurden, auf besonders intelligente Schüler, die schon die fertigen Ergebnisse im Kopf haben und sich deshalb in einer Gruppe unwohl fühlen oder sich langweilen, und schließlich weist er darauf hin, dass die einzelnen Lerngegenstände und die verschiedenen Lernphasen sich nicht in derselben Weise für Gruppenarbeit anbieten. So eignen sich nach Allport (1920) die Anfangsphasen eines Lernprozesses eher für Gruppenarbeit als die Endphasen.

Für den Fremdsprachenunterricht gibt es außer Erfahrungsberichten wie dem unten dargestellten kaum entsprechende empirische Untersuchungen zur Gruppenarbeit. Die hier gegebene Auswahl an Untersuchungen ist zweifellos subjektiv. Jedoch kann zumindest festgestellt werden, dass trotz manchem widersprüchlichen Teilergebnis keine Untersuchung klar gegen Gruppenarbeit spricht.

Die oben aufgezeigten Untersuchungen berechtigen zumindest zu der Forderung, auch im Fremdsprachenunterricht in den Projektphasen und allen hierzu geeigneten Lehrbuchphasen Gruppen- bzw. Partnerarbeit einzusetzen.

Und nun zu dem oben erwähnten Erfahrungsbericht aus dem Fremdsprachenunterricht. Die empirische Untersuchung (Huntemann 1980) erstreckt sich auf zwei Parallelklassen 8 im 4. Jahr Englischunterricht, die beide noch nie Gruppenarbeit praktiziert hatten. Während drei Wochen fand in der einen Klasse kontinuierlich Gruppenarbeit neben Partnerarbeit statt, die andere wurde weiterhin frontal unterrichtet. Die Gruppen wurden nach Soziogramm gebildet. Der Notendurchschnitt beider Klassen aus dem Vorjahr wurde ermittelt. Ferner wurden die Klassen leistungsmäßig unter den gleichen Bedingungen vor und nach dem Versuch geprüft. Das positive Ergebnis der Klasse mit Gruppenarbeit ist zu gering, um von einer Leistungsüberlegenheit zu sprechen. Sicherlich war auch der Zeitraum zu kurz. Jedoch stimmten bei einer Befragung 21 von 30 Schülern "fast nur begeistert" (233) für die Gruppenarbeit, sieben waren unentschieden, zwei sprachen sich dagegen aus. Auch hier wäre die Begeisterung möglicherweise abgeflaut, wenn es sich nach längerem Unterricht mit Gruppenarbeit nicht mehr um etwas Neues gehandelt hätte. Der Lehrer weist ausdrücklich darauf hin, dass die Gruppenarbeit mehr Unterrichtszeit in Anspruch nahm und auch Mehrarbeit für ihn, "die man jedoch gerne auf sich nehmen wird, wenn man einmal erlebt, wie durch Gruppen- und Partnerarbeit das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler durch echte Kooperation verbessert werden kann" (236). Bei der Einführung neuer Wörter, der Grammatik und der Fehlerbesprechung hält er jedoch den Frontalunterricht für unabdingbar.

3. Handlungs- und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht *m i t* Lehrbuch

3. 1. Sprachlich handelnd eine Lektion einführen

Wie ist es möglich, die Lektion zu einer möglichst selbstständig zu erarbeitenden Aufgabe zu machen?

Wenn der Lehrer - möglichst lebendig und anschaulich - mit Gegenständen oder Bildern eine Lektion vorliest oder erzählt, dann ist dies ein motivierendes Verfahren, auch wenn es für viele Schüler keine leicht zu meisternde Aufgabe darstellt, diese Lektion zu verstehen, auf Lehrerfragen zu antworten und sie sogar mit Lehrerhilfen ungefähr wiederzugeben. Jedoch wird diese Motivation abnehmen, wenn jede Einführung in dieser Form abläuft. Aus diesem Grund werden im Folgenden einige Möglichkeiten geschildert, wie der Schüler noch stärker als sprachlich Handelnder einbezogen werden kann.

Sprachliches Handeln mit Hilfe des Lehrers

Je unsicherer die Schüler noch in der Fremdsprache sind, desto mehr ist die Hilfe des Lehrers angebracht. Nehmen wir den Titel eines Lehrbuchs wie z. B.: *Qu'est-ce que nous faisons le weekend?* (Ça va 1, 49 ff), dann müssen den Schülern auch die Hilfsmittel zur Verfügung gestellt werden, die in den Lehrbüchern meist nur als Illustrationen vorkommen. So in diesem Fall: Eine Karte mit der Umgebung von Paris und den touristischen Orten in der Normandie und der Bretagne.

Oder wenn sich die Schüler über ihre sportlichen Aktivitäten, Vorlieben und Pläne unterhalten sollen, dann kann das Werbeplakat des *Mountbatten Centre* (English live 1, 54) mit allen dort möglichen Sportarten als Ausgangspunkt gewählt werden.

Der Lehrer schreibt zuerst den Titel an die Tafel, erklärt ihn und fordert nun die gesamte Klasse auf, eine Geschichte zu diesem Thema zu finden. Die Schüler können die Beiträge in der Fremdsprache oder auch auf Deutsch vorschlagen. Die Mitschüler übersetzen letztere Beiträge mit Hilfe des Lehrers, oder der Lehrer selbst übersetzt sie. Jede neue Vokabel wird in einer gesonderten Spalte mit einem kurzen Kontext und der Übersetzung vom Lehrer an die Tafel geschrieben. Die Schüler kopieren diese in ihr Vokabelheft oder in ihre Vokabelkarte, nachdem sie mehrmals vom Lehrer vor- und von den Schülern nachgesprachen wurden. Dann wird der Satz von einem Schüler - nur in schwierigen Fällen auch vom Lehrer - an die Tafel und von allen Schülern abgeschrieben. Der vollständige Text wird gelesen, und die Schüler stellen sich untereinander Fragen zum Inhalt.

Selbstverständlich ist es vorteilhaft, dass der Lehrer - falls dies von den inhaltlichen Vorschlägen der Schüler her gerechtfertigt ist - die Vokabeln verwendet, die in der Lektion sowieso vorkommen. Ansonsten ist nichts dagegen einzuwenden, dass in dieser Form auch Vokabeln zusätzlich gelernt werden, die in der Lektion nicht vorkommen. Auf jeden Fall wird so eine ganz wichtige Aufgabe geübt, nämlich eigene Sachverhalte mit dem Sprachmaterial auszudrücken, das der Lerner bereits zur Verfügung hat. Gerade hierbei kann der Lehrer behilflich sein, nicht nur mit neuem Vokabular.

Den so entstandenen Lektionen gegenüber haben die Schüler eine andere Haltung: Es ist "ihre" Lektion. Sie haben sprachlich gehandelt, wenn auch nicht immer in der Fremdsprache. Eine solche Lektion muss entsprechend gewürdigt werden, z. B. dadurch, dass die Schüler sie in ein gesondertes, besonders schönes Heft fehlerlos eintragen, das sie evtl. auch durch eigene Zeichnungen oder Collagen aus französischen Prospekten ausschmücken.

Mit neu vorkommenden grammatikalischen Formen oder Sprechakten kann der Lehrer ähnlich verfahren und sie einführen, falls dies vom vorgeschlagenen Inhalt her gerechtfertigt ist. Kurze Übungen kann der Lehrer einfügen. Lernpsychologisch ist es besser, die kreative Einführung spontan mit grammatikalischen Erklärungen und Übungen zu verbinden, als getrennt hiervon dann eine grammatische Übungsstunde anzusetzen.

Was geschieht dann aber mit der eigentlichen Lektion? Dazu gibt es verschiedene Möglichkeiten. Selbstverständlich bleibt es dem Lehrer unbenommen, diese wie bisher, aber viel zügiger, einzuführen. Jedoch gibt es andere produktivere Möglichkeiten. Durch die Vorarbeit sind die Schüler nun befähigt, sich diese Lektion selbst zu erarbeiten und z. B. eine schriftliche Zusammenfassung der Lektion zu erstellen. Sie können auch die Aufgabe erhalten, die selbst gefundene Lektion mit Teilen der Lehrbuchlektion zu verbinden und so eine individuell gefundene Version in das "Heft ihrer Werke" zu schreiben. Die Schüler sollen diese aber nicht nur schreiben, sondern auch mündlich wiedergeben können.

Sprachliches Handeln mit Vorgabe des Vokabulars

Die Kreativität im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht findet meist in der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit ihre Grenze. Im letzten Vorschlag ist diese Grenze durch die ständige Hilfe des Lehrers aufgehoben, der aber gleichzeitig lenkt und für die Korrektheit der gefundenen Geschichte sorgt.

Wenn der Lehrer nun die Schüler ohne seine Lenkung selbstständiger arbeiten lassen will, ist es angebracht, ihnen andere Hilfen zu geben. So empfiehlt er ihnen, das neue zweisprachige Vokabular aufzuschlagen und eine eigene Version mit einem Partner oder in Gruppen zu erarbeiten, wobei es ihnen freisteht, das Vokabular zu benutzen oder nicht. Der Vorteil ist natürlich, dass die gefundenen Geschichten näher am Inhalt der Lektion sind, und es dann genügt, diese lesend zur Kenntnis zu nehmen. Trotz dieser Hilfe ist es erstaunlich, welche verschiedenen Versionen entstehen können. Es ist nicht zu befürchten, dass die Schüler die Lektionstexte kopieren. Ein solches Projekt wird meist als Herausforderung angesehen. Von der Lektion abzuschreiben bedeutete, vor der Klasse als Versager dazustehen. Das wäre kein "Fairplay" mehr und wird deshalb nicht zu befürchten sein.

Sprachliches Handeln mit Bildern

Neuere Lehrbücher für den Anfangsunterricht sind voll von Bildmaterial. In manchen Fällen kann man beobachten, dass Bild- und Textinformation sich die Waage halten, wie

es im audio-visuellen Fremdsprachenunterricht üblich war (vgl. Schiffler 1976). Dort hatte das Bild aber keine begleitende illustrierende Funktion, sondern eine Semantisierungsfunktion in einem methodischen Ablauf. Die Fülle der Bilder vieler Lektionen gestatten es, den Bildern bei der Einführung eine neue Funktion als *sprachliche Handlungsauslöser* einzuräumen.

Die Schüler finden so - selbstverständlich in Gruppen - anhand der Bilder einen Lektionstext. Abweichungen vom Text der tatsächlichen Lektion sind erwünscht. Nur Vokabeln, die unausweichlich zur Versprachlichung der Lektion gebraucht werden - meist erkennt der Lehrer dies auf den ersten Blick - werden vorgegeben werden. Alle anderen werden auf Bitten der Gruppen vom Lehrer genannt und für alle sichtbar an die Tafel geschrieben.

Sprachliches Handeln mit Hilfe des Tonträgers

Der Text einer jeden Lektion steht auf Tonträger zur Verfügung. Einen nur akustisch dargebotenen Text zu verstehen ist ein eminent wichtiger Teil des sprachlichen Handelns. Dem Anfänger fällt dies besonders schwer. Deshalb sollte diese Fähigkeit trainiert werden, jedoch nicht ohne Hilfe. Die wichtigste wäre für diese Einführung, dass die Schüler ausnahmsweise die Vokabeln schon vor der Einführung erlernen sollten. Dann können sie einen Teil einer Lektion, bei kurzer Lektion auch den gesamten Text vom Tonträger transkribieren.

Eine weitere Hilfe kann ihnen in Form eines Lückentextes zur Verfügung gestellt werden, sei es auf OH-Folie oder als Schreibvorlage, da die Transkription eines gesamten Textes meist zu viel Zeit in Anspruch nimmt. Der Lückentext kann nun ganz verschieden aussehen. Die einfachste und leichteste Form ist der Lektionstext, der an Stelle der neuen Vokabeln Lücken enthält. Der Text wird dann auf Tonträger vom Lehrer mit entsprechenden Pausen abgespielt. Die Lücke mit der entsprechenden neuen Vokabel zu füllen, sie orthographisch richtig zu schreiben, Verben evtl. noch in einer flektierten Form, ist keine zu leichte Aufgabe, wie die Zahl der Fehler zeigen wird. Eine andere Lückenform ist aus der Cloze-Technik der Testverfahren bekannt. Jedes zweite oder auch nur jedes dritte Wort eines Textes wird zur Lücke:

Vous ___ posez ___ les ___ possibles.

Oder:

Vous lui ___ toutes les ___ possibles.

Eine besondere Erleichterung bildet die Lückenform des C-Tests (Schiffler 1992), wo nur die erste Hälfte jeden zweiten Wortes gezeigt wird, während die zweite zur Lücke wird. Bei ungleicher Zahl an Buchstaben wird die größere Hälfte zur Lücke bzw. durch einen Strich ersetzt.

Vous l ___ posez tou ___ les ques ___ possibles.

Diese letzte Form bedeutet eine so große Hilfe, dass die Schüler sogar zuerst versuchen können, den Text ohne Tonträger zu erstellen. Anschließend wird dann die Lektion zur

Überprüfung der bereits ausgefüllten Lücken und zur Ergänzung der übrigen abgespielt.

Diese Art der Einführung ist mit einem einzigen, vom Lehrer gesteuerten Tonträger oder im Sprachlabor möglich. Die Schüler können einzeln arbeiten. Partnerarbeit erleichtert die Aufgabe wesentlich.

Gruppenarbeit ist auch möglich, wenn die entsprechenden technischen Voraussetzungen geschaffen werden. In diesen Fällen sollte jede Gruppe einen eigenen Tonträger erhalten. Das Überspielen der Kassetten für 4 - 5 Gruppen für das ganze Schuljahr kann ein Schüler übernehmen. Ebenso können die Schüler Kassettenrekorder mit in die Schule bringen, falls keine ausreichende Anzahl in der Schule zur Verfügung steht. Viele von ihnen arbeiten auch mit Batterien. Dann kann der Lektionstext im Arbeitsrhythmus der Gruppe transkribiert werden. Selbstverständlich ist eine rücksichtsvolle Lautregelung des Rekorders die Vorbedingung für diese Form von Gruppenarbeit.

Sprachliches Handeln als didaktisches Handeln

Der Lehrer, der die Fremdsprache gebraucht, um den Unterricht zu organisieren und eine neue Lektion einsprachig den Schülern verständlich zu machen, benutzt die Sprache zum Handeln.

Wenn es darum geht, den Schülern zu veranschaulichen, dass die Fremdsprache tatsächlich *handeln* bedeutet, was läge da näher, als ihnen zumindest streckenweise die Möglichkeit zu geben, die Funktion des Lehrers zu übernehmen.

Um nun nicht die besten Schüler in dieser Weise zu bevorzugen, ist es günstig, diese Aufgabe einer Gruppe von Schülern zu übertragen, so dass auch leistungsschwächere Schüler beteiligt werden. "Schon im 2. Lernjahr ist eine Übertragung der Lehrerfunktion auf eine Schülergruppe möglich. Der Lehrer stellt das Lehrerbegleitbuch oder seine persönlichen Notizen zur Verfügung, die er sich zur ein- oder zweisprachigen Semantisierung der neuen Vokabeln gemacht hat. In dem Lehrerbuch sind meist Hinweise auf Tafelzeichnungen, eventuell benötigte Gegenstände, Filztafelelemente usw. einschließlich der Fragen, die zur Verdeutlichung des Verständnisses der neuen Vokabeln gestellt werden können, enthalten. Die Schüler verteilen ihre Aufgaben und bereiten getrennt oder gemeinsam die Einführung der neuen Lektion vor. Sie entscheiden selbst, ob sie zuerst die neuen Vokabeln semantisieren und anschreiben werden, um anschließend in verteilten Rollen die Lektion vorzutragen, oder ob sie die Semantisierung in die Vorstellung der neuen Lektion einflechten" (Schiffler 1980, 173 ff).

Eine solche Einführung durch die Schüler ist von einer Klasse 8 (2. Jahr Französisch) eines Mädchengymnasiums während eines ganzen Jahres praktiziert worden. Das Interesse der Schülerinnen am Französischunterricht wurde durch diese Aufgabe wesentlich gesteigert. Wahrscheinlich haben günstige Ausgangsbedingungen zum Erfolg dieses Vorgehens beigetragen, aber andererseits kann in vielen ähnlichen Fällen gleiches dadurch erreicht werden, dass der Lehrer den Schülern durch die Übertragung

dieser Aufgabe zu verstehen gibt, wie viel er ihnen zutraut (Schiffler 1980, 173 ff).

Martin (1994) hat, angeregt durch diesen Vorschlag (Schelhaas 1996, 6 f), die Methode "Lernen durch Lehren" entwickelt und durch jahrelange intensive Kontakte und Treffen der Lehrer aller Fächer im Rahmen eines "Kontaktnetzes" (Martin 1989), neuerdings auch im Internet (<http://www.ku-eichstaett.de/docs/SLF/LdL/ldl.htm>) dafür gesorgt, dass eine immer größer werdende Zahl von Lehrern ihren Schülern ihren Schülern Gelegenheit geben, in dieser Form didaktische und fremdsprachige Handlungskompetenz erlangt.

Schüler diktieren die Lektion

Ist das Diktat im Fremdsprachenunterricht überhaupt sinnvoll? Auch wer die Frage verneint, kommt laut Lehrplan nicht umhin, Diktate als Klassenarbeiten schreiben zu lassen und diese entsprechend vorzubereiten. Statt hierfür eine besondere Übungszeit anzusetzen, könnte ausnahmsweise einmal eine Lektion durch Diktat eingeführt werden. Das Diktat erfordert nicht nur das Verständnis des Textes, sondern auch grammatische Kenntnisse, speziell im Französischen, und selbstverständlich nicht nur die Kenntnis von Phonem-Graphem-Korrespondenz, sondern auch die orthographischen Kenntnisse der zahlreichen Abweichungen hiervon.

Was hat aber Diktat mit sprachlichem Handeln zu tun? auf jeden Fall mehr als lautes Lesen, das zu den meist praktizierten Aktivitäten des a-kommunikativen Fremdsprachenunterrichts gehört. Jedoch laut lesen, um jemandem etwas z. B. am Telefon zu diktieren oder das Diktate aufzuschreiben oder sich Notizen von etwas Gesagtem zu machen, sind sprachliche Tätigkeiten, die im realen Leben tatsächlich vorkommen. Beim Diktat lesen die Schüler die Lektion also handlungsorientiert, nämlich um sie ihren Mitschülern zu diktieren. Didaktisches Handeln kommt noch hinzu, nämlich dass die Schülergruppe, die das Vorlesen des Diktates vorbereitet, auch die wichtigsten Vokabeln vor dem Diktat auswählt und aufschreibt, einsprachig erklärt oder übersetzt und eine kurze Einführung in den Inhalt der Lektion gibt.

Es können verschiedene partnerorientierte Verfahren des Diktats zusätzlich zu der klassischen Form, bei der Abschreiben vom Nachbarn nicht erlaubt ist, praktiziert werden, nämlich folgende:

- Die Partner helfen sich gegenseitig beim Diktat.
- Die Dreiergruppe hilft sich gegenseitig beim Diktat.
- Der eine Partner diktiert dem anderen die eine Hälfte der Lektion. Für die zweite Hälfte der Lektion erfolgt ein Rollenwechsel.

Nach dem Diktat werden selbstverständlich die Hefte zur gegenseitigen Korrektur ausgetauscht.

Einführung mit dem "Lese-Führer"

Sobald die Schüler eine gewisse Sicherheit in den Phonem-Graphem-Entsprechungen

haben, also auch ganz neue Wörter richtig aussprechen können, und schon über einen größeren Wortschatz verfügen, also ab dem zweiten Lernjahr, kann der Lehrer, statt die Lektion selbst einzuführen, den Schülern einen *reader's guide* bzw. einen *guide de lecture* oder einen *guía de lectura* an die Hand geben, der aus zahlreichen Fragen besteht, die die Schüler in Partner- oder Gruppenarbeit beantworten und so sich das Verständnis der Lektion erarbeiten bzw. diese "sprachhandelnd" lesen. Gleichzeitig kann der Lehrer auch so die Schüler auf originelle und diskussionswürdige Aspekte des Inhaltes hinweisen, falls diese tatsächlich vorkommen. Selbstverständlich benutzen die Schüler hierbei das Vokabelverzeichnis des Lehrbuches. Wenn der Lehrer hierbei vermeiden will, dass sich die Schüler der Vokabelübersetzung ins Deutsche bedienen, kann er ihnen während dieser Einführung die einsprachige Vokabelerklärung auf Overheadfolie vorgeben.

Wernsing (1993, 274 f) schlägt vor, dass der *guide de lecture* - ganz im Sinne des Lernens durch Lehren - durch einen Schüler oder eine kleine Gruppe ausgearbeitet wird, die zusätzlich noch eine kurze Einführung in den Inhalt der Lektion gibt. Wenn die Schüler vorher den *guide de lecture* bereits durch den Lehrer kennen gelernt haben, können sie ihn als Vorlage benutzen und so leichter ihren eigenen ausarbeiten. Neue grammatische Erscheinungen werden dadurch behoben, dass der Lehrer vor dem Einsatz des Lese-Führers zuerst einen aus der Lektion zusammengestellten oder selbst entworfenen "Filtertext" behandelt, in dem diese Schwierigkeiten vorkommen und erklärt werden.

3.2. Mit Grammatik konkret didaktisch handeln

Auch bei den Lehren, die sich darum bemühen, möglichst nur die Fremdsprache im Unterricht zu benutzen, ist es üblich, die Grammatik auf Deutsch zu erklären. Das entspricht dem Bedürfnis der überwältigenden Mehrheit der Schüler, was statistisch untermauert ist. (Zimmermann 1984, 76). Diesem Wunsch kann der Lehrer zwar Rechnung tragen, ohne jedoch auf die Muttersprache auszuweichen. Dies scheint auf den ersten Blick eine paradoxe Forderung zu sein. Die Erklärung in der Muttersprache sollte auf wirklich schwierige Phänomene beschränkt bleiben und die letzte Lösung darstellen, falls das Unverständnis der Schüler nach Ausschöpfen anderer Möglichkeiten offensichtlich nicht behoben werden kann. Das sofortige Ausweichen auf die Muttersprache enthebt den Lehrer nämlich der Aufgabe, weit anschaulichere Möglichkeiten einzusetzen, die oft nicht nur klarer, sondern auch zu besserem Behalten führen. Wenn der Lehrer der Muttersprache in der Muttersprache erklärt, legt er sich weder sprachlich noch inhaltlich Beschränkungen auf, sondern häuft einen Erklärungsversuch auf den anderen, um verständlich zu sein. Falls er sich der Fremdsprache bedient, spricht er zwangsläufig einfacher und versucht, seine Erklärungen zusätzlich mit nonverbalen Mitteln zu veranschaulichen.

Ein ausgezeichnetes Mittel hierfür ist die Haft- oder Filztafel, aber mit farbigen Haftelementen, auf die die Schüler oder der Lehrer schreiben können. Selbstverständlich tut eine Magnettafel mit beschreibbaren Elementen dieselben Dienste, aber auch eine normale Tafel, auf die die Farbkartons mit Tesafilm oder anderen Haftelementen befestigt werden. Auch farblich unterschiedlich umrandete Folienteile können auf dem

Overheadprojektor dieselben Dienste leisten, obwohl sie wegen ihres kleinen Formats unhandlich sind.

Bestimmte Farben werden selbstverständlich für die zu unterscheidenden Elemente festgelegt, sei es für Subjekt, Prädikat, Objekt, Adverbiale etc. oder für Singular und Plural oder für Maskulin und Feminin usw.

Gehen wir nun davon aus, dass der Lehrer die Verneinung des Teilungsartikels im Französischen erklären will. Auf einen weißen Karton schreibt er einen Personennamen, auf einen roten ein Verb wie *acheter*, auf einen grünen Karton eine Sache wie *sucre* oder *petits pois*. Die Schüler fügen nun den ihnen bereits bekannten richtigen Teilungsartikel *du* und *des* an die richtige Stelle ein.

Dann nimmt der Lehrer gelbe Kartons, auf denen Mengenangaben wie *100 grammes*, *1 kilo*, *beaucoup*, *peu* stehen und die Schüler fügen jeweils die bereits erlernte Form *de* ein. Als Wiederholung schreibt ein Schüler über die Spalte mit den gelben Kärtchen das Wort "Mengenangaben".

Nun nimmt der Lehrer weitere zwei gelbe Kartons mit dem Verneinungsadverb *ne* und *pas* und fügt sie in mehrere Sätze ein, wobei er jeweils die Mengenangaben wegnimmt.

Dabei bedient er sich dauernd der Fremdsprache, obwohl sein sprachlicher Kommentar eigentlich dank der Elemente überflüssig ist, nicht aber, um jede Möglichkeit zu nutzen, das Hörverständnis der Schüler zu trainieren.

Nun kommt die Erklärung bzw. die kognitive Erhellung auf Deutsch, jedoch nicht durch den Lehrer, sondern durch die Schüler. Diese erklären die grammatische Regel ihren Mitschülern, nämlich dass im Französischen das Negationsadverb in diesen Fällen nichts anderes als eine verneinte Menge ist und deshalb ein *de* nach sich zieht. Sie handeln somit didaktisch, wenn auch in ihrer Muttersprache. Danach erklären sie auch, warum diese Regel in einem Satz wie *Ce n'est pas du sucre*, also bei *être*, nicht zutrifft. Anschließend setzen die Schüler ihr didaktischen Handeln fort, indem sie auf die Kärtchen mit den entsprechenden Farben weitere Personennamen bzw. Personalpronomina, die ihnen bekannten Verben wie *prendre*, *chercher*, *trouver* etc. und auch *être*, Sachen wie *eau*, *légumes*, *pain* etc., möglicherweise auch noch weitere Mengenangaben, schreiben und diese in zufälliger Reihenfolge als visuelle Stimuli nebeneinander legen, so dass ihre Mitschüler damit Sätze bilden können wie:

Claude ne prend pas de farine oder *Claude n'est pas une fille*.

Wohlgemerkt, das *de*, auf das es hier ankommt, wird selbstverständlich nicht als Karte vorgegeben und wird mündlich oder auch schriftlich an der Tafel ergänzt.

Selbstverständlich werden auch Sätze akzeptiert wie *Claude n'est pas un légume*. Dann bilden die Schüler ohne vorgegebene Elemente weitere Sätze oder gehen zu den im folgenden Kapitel beschriebenen Übungen über.

Sobald die Schüler mit dieser Einführung und den Farben vertraut sind, kann der Lehrer

einen oder zwei Schüler bitten, sich mit dem Grammatikkapitel einer Lektion zu befassen und dieses *konkret* in dieser Form einzuführen. Auch wenn das nicht perfekt gelingt und der Lehrer eingreifen muss, erweckt dies bei den Schüler meist mehr Aufmerksamkeit als wenn der Lehrer dies tut.

Selbstverständlich können mit Hilfe derselben Elemente Schüler ihren Mitschülern sehr deutlich vom Deutschen abweichende Satzstellungen veranschaulichen, falls die deutschen Sätze ebenfalls auf farbige Elemente geschrieben werden oder nur das Element, auf das es ankommt, wie im folgenden Fall das Adverb. Durch die Verwendung derselben Farben wird der unterschiedliche Satzbau im Englischen und Deutschen sichtbar:

Meine Schwester hilft **niemals** bei der Hausarbeit.

My sister **never** helps around the house.

Mein Bruder hilft **immer** bei der Hausarbeit.

My brother **always** helps around the house.

Sprachlich handeln mit kontextuellen und visuellen Signalen

Im Grammatikunterricht ist die Verwendung einer "didaktischen Grammatik" von Vorteil, die auf vollständige Regelformulierung zu Gunsten einer auf ein oder wenige wesentliche Elemente verkürzten Aussage verzichtet. Für die Lerner spielen sowieso die Feinheiten der Grammatik kaum eine Rolle und die Lehrer sind erfreut, wenn die Schüler zumindest die wesentlichen Regeln anwenden. Die Beschränkung auf "Signale" in Form einzelner Kontextwörter hat sich in der Praxis bewährt. Diese sind so einprägsam, dass sie auch während des sprachlichen Handelns verfügbar sind, sei es, dass die Schüler sie zur Fehlervermeidung verwenden, sei es, dass der Lehrer sie verwendet, um den Schüler zur selbstständigen Verbesserung eines Fehlers zu veranlassen. Zimmermann (1971) hat solche Signalwörter für das Englische aufgezeigt:

now > he's going

every day > he goes

yesterday > he went

i n t e n t i o n > he's going to

Diese Signalwörter werden nun auf verschiedenfarbene Kartons geschrieben, und auf ihrer Rückseite notieren die Schüler mehrere Beispiele in der richtigen Form, also auf der Rückseite des Kärtchen mit *now* stehen dann Sätze wie *now he's playing, he's eating now, now she's sleeping, I'm going now etc.* So können die Kärtchen zum didaktischen Handeln benutzt werden, indem die Schüler sich in Partner- oder Gruppenarbeit durch abwechselndes Aufnehmen der Karten gegenseitig abfragen. Ebenso kann der Lehrer didaktisch damit handeln, indem er bei

Fehlern die Schüler durch Zeigen der entsprechenden Karte zur Verwendung der richtigen Form anhält.

Statt Wörter können aber auch Zeichnungen dieselbe Signalwirkung haben. Im Französischen ist die Verwendung des Konjunktivs bzw. *subjonctif* ein großes Problem. Auch wenn die Schüler diese Regeln gelernt haben, wenden sie höchstens bei gezielten Überprüfungen an, meist aber nicht, wenn sie sprachlich handeln. Visuelle Signale stellen hier eine große Hilfe dar:

Auf der roten Vorderseite des Kärtchens befindet sich jeweils die folgende Abbildung, auf der Rückseite stehen jeweils einige Beispiele im *subjonctif*:

Ein lachendes Gesicht	Je suis content qu'il vienne.
Ein weinendes Gesicht	Je suis triste qu'il ne vienne pas.
Ein Gesicht mit der Sprechblase "Oh!"	Je suis étonné qu'il vienne
Ein Gesicht mit einer Denkblase mit Fragezeichen	Je doute qu'il (ne) vienne.
Rote Verkehrsampel	Je défends qu'il vienne.
Grüne Verkehrsampel	Je permets qu'il vienne
Herz	Je veux qu'il vienne.
Gesicht mit Gedankenblase und mit X	Je ne crois pas qu'il vienne.
Gesicht mit Gedankenblase und mit Fragezeichen	Crois-tu qu'il vienne?
Penses-tu qu'il vienne?	

Für die "unpersönlichen Ausdrücke" kann zwar die didaktische und somit unvollständige Regel gegeben werden, dass nach diesen der *subjonctif* steht, einprägsamer ist es aber, wenn die wichtigsten wie *il faut que...*, *il est normal que...*, *il est temps que...*, *il semble que...*, etc. auf roten Kärtchen geschrieben werden mit Satzbeispielen auf ihrer Rückseite. Die wichtigsten Ausnahmen aber wie *il est évident que...*, *il est vrai que...*, *il est sûr que...*, *il me semble que...*, *il paraît que...*, werden auf weiße Kärtchen als Auslöser für den Indikativ geschrieben und dieselben Ausdrücke in verneinter Form auf rote Kärtchen zusätzlich zur Regelvermittlung. So entstehen viele "Spielsätze", mit denen dann die Schüler in Gruppen, wie beschrieben, didaktisch handeln können.

Äußerst komplizierte Regeln wie die zur Unterscheidung der Anwendung des *imparfait* und des *passé composé* können zusätzlich zu den bewährten metalinguistischen Signalen *Was ging voraus?* und *Was geschieht dann?* durch Karten mit dem Bild eines *leeren Rahmens(imparfait)* und einem *Blitz in dem Rahmen(passé composé)* visualisiert werden.

3. 3. Üben und sprachlich handeln

Die neueren Lehrbücher bieten viele Übungen, die sprachliches Handeln ermöglichen. Solange aber eine formal durchaus kommunikativ gestaltete Lehrbuchübung in Haus- oder Stillarbeit oder laut in der Klasse bearbeitet wird, werden nur die - durchaus wichtigen - Voraussetzungen geschaffen, um sprachlich zu handeln. Nehmen wir eine Übung wie:

Completad con las formas del verbo *saber*.

Yo -?- leer y escribir. Y en Europa, mucha gente -?- hablar dos o tres lenguas. ¿Pero -?- cómo es en otros países? ...
(Encuentros, 39).

Wenn anschließend die Schüler nicht beispielsweise eine kroatische Mitschülerin fragen: *¿Tu sabes hablar croato?*

oder andere Mitschüler: *¿Cuántas personas en tu familia saben hablar español? ¿Tu conoces una persona que no sabe leer ni escribir? / que sabe hablar tres lenguas? etc.*

dann wird diese Lehrbuchübung nicht zum sprachlichen Handeln genutzt.

Sprachliches Handeln fällt selbstverständlich den meisten Schülern schwer, und nur wenige können dies spontan nach einer Lehrbuchübung. Dass dieser Schritt aber notwendig ist, braucht nicht erläutert zu werden. Je öfter er trainiert wird, desto leichter fällt er den Schülern. Der Lehrer muss ihn aber auch den Schülern erleichtern, z. B. indem er ihnen eine kurze Zeit einräumt, eine oder selbst mehrere Fragen schriftlich zu formulieren, die dann den anderen Schülern gestellt werden können.

Schüler würfeln und handeln sprachlich

Üben im Sprachunterricht geschieht meist auf Grund von Textunterlagen, die auf ein grammatisches Lernziel ausgerichtet sind. Die am weitestverbreitete Form schriftlicher Übung ist der Lückentext. Da sprachliches Handeln aus dem Stegreif von keinem Schüler verlangt werden kann, sind schriftliche Hilfen unverzichtbar. Ebenso ist die formale, auf eine grammatische Erscheinung ausgerichtete Übung die Voraussetzung für sprachliches Handeln. Doch wie kann eine Übung dem sprachlichen Handeln angenähert und gleichzeitig das formale Lernziel geübt werden?

Eine mit Nummern versehene Wandtafel bzw. Overheadfolie oder eine vervielfältigte Tabelle und ein Würfel pro Gruppe sind Hilfsmittel, die ein freieres Üben ermöglichen. Auf den Tafeln stehen in sechs nummerierten Spalten sechs Verben oder sechs Orts- und Ländernamen (für den Französischunterricht) oder sechs Tempora etc. Die Nummerierung kann im Anfangsunterricht auf sechs beschränkt werden, so dass mit einem Würfel gespielt werden kann. Die Tabellen können aber auch umfangreicher sein, indem sechs horizontale und sechs vertikale nummerierte Linien gezogen werden, so dass bis zu 36 oder auch weniger Eintragungen möglich sind. Mit dem ersten Würfeln wird die horizontale, mit dem zweiten die vertikale Linie bestimmt.

Schüler sollen z. B. Fragen mit *to be* stellen und beantworten. Ein Schüler würfelt eine drei. Auf der Tabelle mit sechs Zeilen steht, dass er mit der gewürfelten Drei eine Frage mit *past tense* bilden soll. Er fragt einen Mitschüler: *When were you in Scotland?* Hätte die gewürfelte Nummer *present perfect* verlangt, dann hätte er fragen müssen: *Have you been in Scotland?* Der Gefragte kann nun die Frage verneinen oder bejahen. Auf die erste Frage kann er also entweder antworten: *I was there last year / in 1995 etc.* oder *I haven't been there / I have never been there.* Durch den Würfel wird ein sprachlicher Zwang ausgeübt, der dafür sorgt, dass der Schüler nicht gerade das Tempus oder das Verb benutzt, das er sicher beherrscht. Auch die Redeabsicht eines Sprechers übt einen gewissen Zwang aus, da nur eine begrenzte Zahl an Varianten zur Realisierung der Intention zur Verfügung steht. Die Tabelle ist eine große Hilfe, ein visuelles Glossar, das dem Schüler hilft, schneller die Fragen zu bilden. Trotz aller Vorgaben hat der Schüler doch noch eine gewisse Freiheit in der Formulierung der vollständigen Frage.

Der Antwortende muss selbstverständlich mit einem vollständigen Satz antworten, kann aber auch bei Entscheidungsfragen verneinen.

So handlungsnah auch die Form der direkten Frage ist, so müssen doch auch die anderen Personen und Konjugationsformen geübt werden. Deshalb kann vereinbart werden, dass mit dem ersten Wurf das Personalpronomen bestimmt wird, also mit eins die erste Person Singular, mit zwei die zweite Person etc. Mit dem zweiten Wurf wird dann je nach Übungsziel ein Verb, ein Tempus, ein Objekt, ein Adverb, eine adverbiale Bestimmung etc. festgelegt.

Zusätzlich kann vereinbart werden, dass grundsätzlich verneint werden und der Antwortende mit dem Würfel ein neues Verb bestimmen muss. Zum Beispiel stehen in einer Tabelle alle möglichen Freizeitaktivitäten, auch solche mit *jouer*. Der Fragende würfelt das Wort *golf* und fragt: *Est-ce que ton père joue au golf?* Der Antwortende würfelt das Wort *flûte* und antwortet: *Non, il ne joue pas au golf, il joue de la flûte.* Im Französischen soll z. B. das *futur simple* geübt werden. Der erste Wurf zeigt eine drei, d. h. der Schüler muss eine Frage mit der 3. Person Singular maskulin oder feminin stellen. Der zweite und dritte Wurf zeigt ihm eine Zwei und eine Sechs. Auf der Tabelle ist damit das Verb *préférer* bezeichnet. Also bildet er Fragen wie z. B.: *Est-ce qu'elles préféreront la France à l'Allemagne / aller en voiture / aller en Suisse?* etc. Durch den Würfel hat die Übung für die Schüler einen Spielcharakter.

Ziel der Übung ist, dass möglichst viele Schüler mit diesen Hilfsmitteln aktiv miteinander üben. Deshalb wird der Übungsdialog drei- oder viermal in der Klasse praktiziert und dann in Gruppen fortgesetzt. Wichtige Teile ihrer Fragen und Antworten können die Schüler auch gleichzeitig schriftlich fixieren wie z. B. beim obigen Beispiel mit dem *futur simple* die Verbform *elles préféreront*, so dass eine nachträgliche Verbesserung durch den Lehrer oder durch die Gruppenuntereinander möglich sind.

Schüler erarbeiten Übungsmöglichkeiten

Grundsätzlich sollten Übungen wie die zitierte nicht als Hausaufgaben gegeben werden, ohne dass die Schüler nicht zumindest einen oder zwei Sätze zusätzlich finden, die zum

sprachlichen Handeln in der Gruppe genutzt werden können. Wenn mehrere Schüler einzeln oder in Partnerarbeit anhand des Lehrbuchs Übungen für ihre Mitschüler zusammenstellen, dann ist dies handlungsorientiertes Lernen. Die Übungen müssen selbstverständlich vorher vom Lehrer korrigiert werden. Sicherlich profitieren die Schüler, die solche Übungen für ihre Mitschüler entworfen haben, noch mehr davon als ihre Mitschüler.

Die einfachste Übung besteht in der Ausarbeitung möglichst differenzierter und weitergehender Fragen zum Inhalt der Lektion. Die Antworten müssen die Schüler ebenfalls ausarbeiten, um ihren Mitschülern Hilfen zu geben oder sie eventuell korrigieren zu können.

Weitergehende Fragen sind z. B. meist die "Warum-Fragen" und solche, die an die eigene Entscheidung der Schüler appellieren, verschiedene Meinungen zulassen und evtl. auch zu einer kurzen Diskussion in der Klasse führen können.

Im Lehrbuch (English G, A1,51) wird z. B. eine kleine Meinungsverschiedenheit bei einer Geburtstagsparty geschildert:

Sandra: Let's listen to my new record now.

Liz: But it's three o'clock.

Sally: The Dave Sales Pop Shop is on the radio. Let's listen to that.

Sandra: I can listen to Dave Sales every day. Let's play the record. It's a present from Dave and Kevin.

Liz: But it's a fantastic programme.

Sally: And there are some great records.

Sandra: No, let's play this record. It's my record-player and it's my birthday.

Liz: It's your birthday, but we're guests here.

Sally: That's right. Here's Dave Sales now. Listen.

Danach könnten weitergehende Fragen (neue Vokabeln werden mit Übersetzung in Klammern gegeben) lauten:

Do you think that guests on a birthday-party have the right to choose (auswählen) the music?

Why do you think they have this right?

Do you think you have the right to choose the music on your birthday?

Would you like to listen to the radio or to watch television with your friends on your birthday-party?

(Vokabeln, die die Schüler noch nicht kennen, jedoch für diese Fragen benötigen, erfragen sie vom Lehrer oder entnehmen sie dem Wörterbuch und schreiben für ihre Mitschüler die Übersetzung in Klammern dahinter.)

Sicherlich ist es günstig, diese Fragen zu stellen, bevor die Schüler das Ende der Lektion kennen lernen, denn der Konflikt ist in dieser Lektion nur als Auslöser für die

Überraschung gedacht, dass nämlich im Radio speziell für das Geburtstagskind dessen Lieblingsplatte abgespielt wird.

Diese Fragen werden auf Zettel geschrieben und dann verdeckt von den Mitschülern gezogen.

Selbstverständlich soll diese didaktisch-sprachliche Aufgabe einer Gruppe nicht die Phase ersetzen, in der die Schüler sich untereinander Fragen zur Lektion stellen, sondern diese ergänzen; denn die Schülerfragen in dieser Phase sind meist elementarer Art wie z. B.:

Which show is on the radio? What do they play? What's the present from Dave and Kevin?

Dies sind reine Sprachübungsfragen, aber kein sprachliches Handeln. Die Arbeitsgruppen müssen lernen, welche Art von Fragen sprachliches Handeln darstellen bzw. solches auslösen können.

Jedoch bedeutet das Kriterium "sprachliches Handeln" keineswegs, dass formales Üben überflüssig wird. Dies kann nicht oft genug betont werden, da sonst der handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht - wie so manche Methodenkonzepte vor ihm - an der Praxis scheitern wird. Warum also nicht Schülergruppen im Sinne des Lernens durch Lehren didaktisch handeln lassen, indem sie auch formale Übungen entwerfen, die außerordentlich nützlich sind und in Lehrbüchern noch nicht zu finden sind, wie z. B. die "kontrastiven bilingualen Übungen" (Schneider 1979, 245), die als Fehlertherapie dort eingesetzt werden, wo deutschsprachige Schüler auf Grund der vom Deutschen abweichenden fremdsprachigen Struktur immer wieder Schwierigkeiten haben.

So können zwei Gruppen bereits im Anfangsunterricht eine Übung vorbereiten wie:

Pierre bittet Jacques um eine Coca.
Pierre demande un coca à Jacques.

Pierre bittet seine Mutter um Geld.
Pierre demande de l'argent à sa mère.

Pierre bittet seine Schwester um das Fahrrad.
Pierre demande le vélo à sa soeur.

etc.

Oder in einem fortgeschritteneren Unterricht:

Wenn ich krank wäre, würde ich zum Arzt gehen.
If I were ill, I would go to the doctor.

Wenn ich gesund wäre, würde ich in die Schule gehen.

If I were fine, I would go to school.

Wenn sie Zeit hätte, würde sie mit ihrer Freundin eine Wanderung machen.

If she had time, she would go for a hike with her friend.

In ähnlicher Form könnte eine Schülergruppe auch einen Tandem- oder Partnerbogen selbst entwerfen bzw. einen solchen vervollständigenden, den der Lehrer mit mindestens zwei Beispielen entworfen hat.

à / au / à la / en /dans?

Où allez vous cet été ? Cet été, on va dans le midi.	Où allez-vous cet été?midi.
Où allez-vous cet hiver Cet hiver, on va dans l'Isère.	Où allez-vous cet hiver?Isère.
Où allez-vous ce printemps? Ce printemps, on va au Népal	Où allez-vous ce printemps?Népal.
Où allez-vous l'année prochaine ? L'année prochaine, on va en Australie.	Où allez-vous l'année prochaine?Australie.

Korrektur im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht

Selbstverständlich soll der Lehrer in allen grammatischen Übungsphasen, auch wenn sie handlungsorientiert gestaltet bzw. weitergeführt werden, wie gerade beschrieben, darauf achten, dass Fehler von Mitschülern oder von ihm verbessert werden. Ebenso hilfreich werden seine Verbesserungen empfunden, wenn die Schüler einen Text schriftlich ausarbeiten. Vorteilhaft ist hierbei, wenn der Lehrer schon während der Redaktion seine Korrekturen einbringt, auch wenn ihm dies nur in einigen Fällen möglich ist.

Zurückhaltung bei der Fehlerverbesserung ist aber dann angebracht, wenn die Schüler mündlich sprachlich handeln, wie z. B. weiter unten beim Interview oder bei den Vorschlägen ohne Lehrbuch. Eine dem Sprachhandeln angemessene Reaktion ist die, dass der Lehrer "Handicap-Signale" (Timm 1991, 50) verwendet wie *Sorry, what did you say? - Say it again please. I didn't quite get it.* Oder in der Rückfrage die korrekte Form vorgibt: *Sorry, when did you say you were there?* zur Verbesserung der Schüleraussage *I've been there last summer.* In vielen Fällen können diese "Handicap-Signale" des Lehrers zur Selbstkorrektur des Schülers führen.

Wenn diese Signale aber nicht dazu führen und in allen Fällen, wo der Lehrer lieber auf solche handlungsorientierte Unterbrechungen verzichtet, ist es vorteilhaft, wenn er sich einen Vermerk macht und die Korrekturen zu einem späteren Zeitpunkt mit entsprechenden Erläuterungen vor der ganzen Klasse bespricht.

Phonetik handlungsorientiert üben

Beim Üben mit dem Tandem- oder Partnerbogen korrigieren sich die Partner in der Regel nur hinsichtlich grammatischer oder lexikalischer Fehler, nicht hinsichtlich ihrer Aussprache. Unter diesem Gesichtspunkt ist es interessant, dass der Partnerbogen auch gezielt auf phonetische Lernziele hin konzipiert werden kann, wie Freudenstein (1997b) anhand von zwei Arbeitsblättern anschaulich gezeigt hat. Beide Blätter zeigen denselben Stadtplan, jedoch mit Fragezeichen an verschiedenen Örtlichkeiten, nach denen sich die Partner fragen sollen. Nach der Frage *Can you tell me the way to?* muss die Frage gestellt werden *Where are you now / at the moment?*, wie sie z. B. bei einer telefonischen Auskunft nötig ist. Die anschließende Ortsbestimmung des einen Partners und Wegerklärung des anderen führt ersteren nur dann zum gewünschten Ziel, wenn die phonetisch schwierigen Straßennamen wie Ship / Chip / Sheep / Cheap Street oder Law / Low Square usw. korrekt ausgesprochen werden.

3.4. Sprachlich handeln mit dem "Sympathiespiel" und "Omniumkontakt"

Mit dem **S y m p a t h i e s p i e l** ist es möglich, Grammatik zu üben und trotzdem sprachlich zu handeln. Wenn eine Schülerin der Klasse bei diesem Spiel einen Schüler fragt:

"If you had time next week, would you go with me to the pictures?"

dann kann man diesem Satz, der ja "nur" eine sprachliche Übung zur Bildung des "conditional" sein soll, sicherlich nicht den Charakter einer sprachlichen Handlung absprechen, vor allem dann nicht, wenn der Angesprochene sogar die Möglichkeit hat, ablehnend zu antworten.

Aber hier werden auch die Grenzen des tatsächlichen Sprachhandelns deutlich, denn in manchen Fällen ist es günstiger, dass diesem Spiel der Charakter einer amüsanten Übung erhalten bleibt, indem diese Möglichkeit nicht eingeräumt wird.

Wie verläuft nun das Spiel? Es beruht auf dem Kinderspiel: "Mein rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsch mir den/die ... (Name) herbei." Dieses Spiel, das ursprünglich dazu dient, sich gegenseitig Sympathie auszudrücken, kann aber auch zu einem Antipathiespiel werden, wenn bestimmte Personen öfter und einige überhaupt nicht angesprochen werden. Es ist selbstverständlich, dass der Lehrer durch Regeln dafür sorgen muss, dass dieses Spiel ein *Sympathiespiel* bleibt.

Die Klasse setzt sich in einen Kreis bzw. zwei Kreise, entsprechend der Klassengröße. In jedem Kreis ist jeweils ein Stuhl frei. Derjenige, der links vom leeren Platz sitzt, darf anfangen. Er stellt eine Frage an einen Schüler seiner Wahl, der diese Frage eventuell

mit Hilfe der Mitschüler und des Lehrers beantwortet. Danach setzt sich der Antwortende auf den freien Platz, und der Schüler, der links von dem frei gewordenen Platz sitzt, stellt nun die nächste Frage. Grundsätzlich eignet sich jede grammatische Sprachübung für dieses Spiel, vorausgesetzt, dass sie in Dialogform gekleidet werden kann. Noch realitätsnäher wird dieses Spiel aber, wenn die Übungen aus Entscheidungsfragen bestehen, die zustimmend oder ablehnend beantwortet werden können. Beantwortet ein Schüler eine Frage negativ, dann kann der Fragende nach dem Grund der Verneinung fragen, oder er fragt sofort einen anderen.

Zwei Beispiele: Im ersten wird "*should*" geübt.

How about an egg?

Well, I shouldn't, but I think I will have one. (Schüler setzt sich auf den freien Platz.)

No, thank you, I'd better not have any. (Schüler bleibt auf seinem Platz sitzen.)

Why not?

I'm on diet. / I'm getting too fat. / My doctor doesn't allow me to eat eggs, etc.

Im zweiten wird die Uhrzeit geübt. Jeder Schüler malt eine Uhrzeit auf ein Blatt Papier und hält dieses vor sich:

Tu viens au cinéma avec moi à quatre heures et demie? (Schüler nennt die Zeit, die der von ihm Angesprochene aufgezeichnet hat.)

D'accord, à quatre heures et demie devant le cinéma. (Schüler nimmt den freien Platz ein.)

Non, merci. (Schüler bleibt auf seinem Platz.)

Pourquoi est-ce que tu ne viens pas?

Je n'ai pas le temps. / Je n'ai pas envie aujourd'hui. / Je suis pris(e) etc.

Die auf Video aufgezeichneten Versuche mit dem Sympathiespiel in Grund-, Sekundarstufe I und II (Schiffler 1983a) haben gezeigt, dass so die einfachsten bis zu den schwierigsten Strukturen, wie z. B. das Konditional der Vergangenheit im Französischen, mit viel persönlichem Engagement von Seiten der Schüler geübt werden, dass andererseits aber auch mit elementaren Fragen und Antworten begonnen werden soll, bevor man zu Mikrokonversationen übergeht, wie in den o. a. Beispielen.

So übten zum Beispiel die Schüler die Veränderlichkeit des Adjektivs bzw. des Partizips in der ersten Woche Französisch in der 5. Klasse mit grundsätzlichem Platzwechsel, indem sie einfach sagten:

Je suis assis(e) sur une chaise et j'aime bien ... (nom).

Als ein Junge dann sagte: *Je suis assise ...*, sagten die anderen sofort zu ihm: "Du bist doch kein Mädchen!"

Ein Beispiel für eine ähnlich elementare Struktur im Englischen:

Has your mother/father etc. got broccoli today? - Yes, she/he has. /No, she/he hasn't.

In einer 10. Klasse mit Französisch als 3. Fremdsprache fragte ein Schüler:

Si je t'offrais un million, tu le prendrais?

Der Angesprochene antwortete:

Non, je ne le prendrais pas.

Die spontane Reaktion des Fragenden war:

Ce n'est pas vrai.

Diese Reaktionen zeigen deutlich, dass hier das sprachliche Üben durchaus zu sprachlichem Handeln wird, auch wenn es sich nicht um Mikrokonversationen handelt.

Wenn das Lehrbuch keine Übungen anbietet, die sich für das Sympathiespiel eignen, dann sind jedoch die meisten Sprachlaborübungen der letzten Jahre in Form von Dialogen gehalten, so dass sie meist ohne Umformung als Grundlage für das Sympathiespiel dienen können. Ansonsten sollte der Lehrer darauf achten, dass die Übungen immer *personalisiert* sind, also nicht:

Has Mrs. Smith got broccoli today?

.....

sondern die o. a. Form mit einem Familienangehörigen des angesprochenen Schülers.

Wenn also das Possessiv-s geübt werden soll, nicht die Frage:

Are these Vera's felt pens?

sondern: *Do **you** like/Have **you** seen Vera's felt pens?*

Also nicht:

Wenn du eine Reise geschenkt bekommst, würdest du dann nach Amerika gehen?

sondern: *Wenn du eine Reise geschenkt bekommst, würdest du **mit mir** nach Amerika gehen?*

Die o. a. Erfahrungen haben gezeigt, dass "grammatischer Stoff", den die Schüler anscheinend beherrschen, wenn sie die schriftlichen Übungen erledigen, keineswegs beherrscht wird, sobald sie die gelernten Strukturen in einer der Realität angenäherten Situation anwenden sollen. Deshalb ist es günstig, wenn die Schüler vorher eine größere Zahl von Fragen (evtl. mit Antworten) schriftlich erarbeiten und mit Hilfe der Nachbarn oder des Lehrers korrigieren. Das Sympathiespiel stellt dann das lernnotwendige *overlearning* dar.

Ferner haben die o. a. Erfahrungen gezeigt, welche Regeln beachtet werden müssen, damit das Sympathiespiel nicht zum Antipathiespiel wird:

Es ist durchaus vertretbar, dass der Lehrer die Regel aufstellt, dass nur bejahende Antworten gegeben werden und so jedes Mal ein Platzwechsel erfolgt. Wenn aus grammatikalischen Gründen auch die verneinte Form geübt werden soll, kann dies ebenso als Regel gefordert werden, die den Platzwechsel nach sich zieht.

Falls den Schülern überlassen wird, ob sie bejahend oder verneinend reagieren wollen, dann muss die Regel aufgestellt werden, dass auf jede Frage, die ein Schüler zum zweiten Mal stellt, unbedingt eine bejahende Antwort erfolgt.

Ein einmal Angesprochener darf nicht noch einmal angesprochen werden, außer wenn alle schon drangewesen sind.

Jungen sollten nach Möglichkeit Mädchen ansprechen und umgekehrt, da ohne diese Regel in den Klassen meist nur die gleichgeschlechtlichen Mitschüler gewählt werden.

Mit **O m n i u m k o n t a k t** (Schiffler 1993) können dieselben dialogisch gestalteten Strukturen geübt werden wie beim Sympathiespiel. Beim letzteren sind jedoch der Lehrer und die übrigen Schüler als Korrektoren präsent, während beim Omnumkontakt nur der Gesprächspartner evtl. korrigierend eingreifen kann. Aus diesem Grund eignet sich der Omnumkontakt vor allem zur kurzen Wiederholung von Strukturen.

Aber auch der Lehrer, dem das Sympathiespiel zu sehr gruppenspezifischen Charakter hat oder der das Sympathiespiel nicht zu oft einsetzen will, findet hier eine Alternative.

Wie der Name schon sagt, haben möglichst alle Schüler miteinander sprachlichen Kontakt. Ein freier Raum, auch wenn er noch so eng ist, muss geschaffen werden, wo die Schüler stehen. Dann klatscht der Lehrer in die Hände, und alle bewegen sich. Beim zweiten Klatschen sucht sich jeder einen Partner, und beide stellen sich gegenseitig Fragen, z. B. um *present perfect* in Verbindung mit *since* und *for* zu üben:

Since when have you lived in this place?

For how long have you lived in this place?

Oder das imaginäre Gespräch mit dem Großvater, um das *imperfecto* zu üben:

Como estaban los viajes/las ciudades/las escuelas, los exámenes, los vacaciones/

Como estaba la familia/la vida/el trabajo/el aire, cuando tu eras niño?

Sobald gerade Zeit genug verfließen ist, so dass jeder eine Frage stellen und Antworten geben konnte, klatscht der Lehrer, und jeder sucht sich einen neuen Partner. Noch angenehmer ist es, wenn eine Musik aus dem Zielsprachenland erklingt und sich jeder einen neuen Partner sucht, sobald der Lehrer die Musik anhält. Der Vorteil von Omnumkontakt ist, dass man ohne groß zu überlegen die grammatischen Strukturen beherrschen muss, wie es in der realen Sprechsituation auch der Fall ist.

3. 5. Das sprachlich kreative Handeln

Bei der Arbeit mit dem Lehrwerk sind die unterschiedlichen Phasen Einführung, Üben und Transfer üblich. Man könnte auch von Schwerpunkten sprechen, da Überschneidungen bzw. Verflechtung der Phasen üblich und didaktisch auch günstig sind. Ein Beispiel hierfür sind die vorangegangenen Kapitel, wo schon bei der Einführung eine gewisse Transferleistung vom Schüler verlangt wird, wenn er mit Hilfe des Lehrers oder der Lektionsbilder den Text selbst herausfinden soll.

In diesem Kapitel liegt das Schwergewicht auf dem Transfer. Hier steht die kreative Anwendung des Gelernten in neuen Kontexten im Vordergrund. Je mehr Kreativität jedoch von Schülern gefordert wird, desto höher ist die Zahl der zu korrigierenden Fehler. Aus diesem praktischen Grund ist hier Gruppenarbeit in den meisten Fällen angebracht, da dem Lehrer vier bis sieben zusätzliche Korrekturen zuzumuten sind, nicht aber die der gesamten Klasse. Nach Möglichkeit sollten einige Korrekturen bereits während der Plenumsphasen in der Klasse erfolgen.

3.5.1. Das "Überraschungswort"

In der Transfer- oder Anwendungsphase sollen die Schüler sprachlich handeln, in diesem Fall eine eigene Geschichte mit Hilfe der neu erlernten Sprachbestände schreiben. Das Ergebnis ist meist, dass die Lektionsgeschichte mehr oder minder verändert nacherzählt wird. Dies ist für alle Beteiligten nicht sehr motivierend. Vor allem die anderen Gruppen interessieren sich dann kaum für die in der Plenumsphase vorgetragene Geschichte der einzelnen Gruppen. Dafür gibt es eine in der Praxis bewährte Lösung, nämlich die Auflage, ein "Überraschungswort", das ganz und gar nicht zu der Lektionsgeschichte passt, in die von der Gruppe zu erfindende Geschichte zu integrieren. Dies macht meist sogar die Aufgabe überflüssig, einen neuen Titel für die zu schreibende Geschichte zu finden, eine für den Lehrer sonst schwierige Aufgabe, da ein neuer Titel mit dem der Lektionsgeschichte themenverwandt sein muss, um so den Schülern die Gelegenheit zu geben, das Erlernte wieder anzuwenden.

Das "Überraschungswort" hingegen zu finden ist kein Problem. Das müssen die Schüler selbst vorschlagen. Selbstverständlich dürfen auch Vorschläge auf Deutsch gemacht werden, um die Fantasie nicht zu bremsen. Der Lehrer bestimmt dann einen Schüler, möglichst einen leistungsschwächeren, der das Recht hat, diesmal das Wort aus den vorgeschlagenen zu bestimmen. Die Folge ist, dass oft ganz unterschiedliche Geschichten entstehen und dass die anderen Gruppen dann gespannt sind zu erfahren, wie die übrigen Gruppen das "Überraschungswort" in ihre Geschichte integriert haben.

Nur ein Beispiel aus der Praxis: In der Lektion war das Thema "*A la poste*". Für den Transfer entschieden sich die Schüler für "*la crêpe*" als Überraschungswort, da das Rezept hierzu vorkurzem behandelt worden war. Die eine Gruppe erfand daraufhin eine neue Sammlerserie der PTT, auf denen die verschiedenen *crêpes* abgebildet waren. Selbstverständlich war die billigste Marke die mit der Abbildung der "*crêpe au sucre*" und die teuerste die mit der "*crêpe au Grand Marnier*".

Rezepte wie z. B. das erwähnte Crêpe-Rezept oder andere Anleitungen - z. B. wie man einen Drachen baut usw. - sind in den Lehrbüchern öfter anzutreffen. Diese Anleitungen nun in der Klasse im Rahmen eines "handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts"

zu realisieren, liegt auf der Hand, und manche Lehrer tun dies tatsächlich mit viel Engagement. Die dadurch bedingte lockere Stimmung und fröhliche Zusammenarbeit ist zwar ein Gruppenerlebnis, das positive Rückwirkung auf den Fremdsprachenunterricht haben kann. Jedoch ist gerade im Anfangsunterricht, wo solche Anleitungen in den Lehrbüchern vorkommen, zu beobachten, dass hierbei die Fremdsprache *nicht* angewandt wird. "Handlungsorientiert" bedeutet eben im Fremdsprachenunterricht "sprachhandlungsorientiert", und das kann man von einer solchen "Anwendungsphase" nicht behaupten. Sobald aber die Schüler im fortgeschrittenen Unterricht tatsächlich miteinander in der Fremdsprache kommunizieren können und dann gemeinsam z. B. spanisch kochen, essen und in der Fremdsprache sprechen, am besten außerhalb der Schule in einem Privathaushalt, dann ist dies eine ideale handlungsorientierte Anwendungsphase. Hierbei ist jedoch erfahrungsgemäß der konsequente Gebrauch der Fremdsprache nur durchzusetzen, wenn dies vorher fest vereinbart wurde und der Lehrer immer wieder auf diese Vereinbarung hinweist.

3.5.2. Das Interview

Im zweiten und dritten Lernjahr stehen in den Lehrbüchern meist landeskundliche und historische Themen im Vordergrund und damit "abfragbare Informationen": In Englischbüchern Schottland, Wales und Irland usw., wenn nicht die USA oder das Commonwealth behandelt werden, historische Themen wie die Römer (St. Abany, Hadrian's Wall), King Arthur, Robin Hood, die Normannen; in Französischbüchern die Bretagne, die Provence, das Elsass usw., wenn nicht die D.O.M.-T.O.M. wie Martinique, Tahiti oder die Frankophonie behandelt werden, historische Themen wie Jeanne d'Arc, Louis IX, die französische Revolution usw.

Diese Lektionen im Lehrervortrag darzubieten oder mehrmals lesen zu lassen ist meistens - allein schon wegen des Umfangs - ein ziemlich demotivierendes Vorgehen. Im Sinne des "Lernens durch Lehren", wie es bereits geschildert wurde (vgl. 15), kann die Lektion unterteilt und die Abschnitte von verschiedenen Gruppen eingeführt werden. Anschließend werden diese neu verteilt, und jede Gruppe erarbeitet Fragen für ein Interview zu ihrem Abschnitt. Wichtig ist, dass dann das Interview realitätsnah mit Mikrophon und ohne Pausen durchgeführt wird. Auch die Interviewer sollten sich höchstens Stichpunkte aufschreiben und keinesfalls die erarbeiteten Fragen ablesen. Wenn die Interviewten nicht die richtigen Antworten geben, müssen die Interviewer helfen können oder andere Schüler interviewen. Für ein in diesem Sinn geschicktes, ohne Stocken und ohne große Fehler durchgeführtes Interview sollte die gesamte Gruppe sofort eine gute Note erhalten. Auf jeden Fall sollte mindestens das Interview einer Gruppe abgespielt und kritisch beurteilt und verbessert werden.

3.5.3. Die Klassenkorrespondenz

Eine der am meisten praktizierten Transferaufgaben ist die Schilderung der Lektionsinhalte als eigenes Erlebnis des Schülers, meist in Briefform. Diese Anwendungsform ist dann am ehesten gegeben, wenn vom Lektionsthema tatsächlich ein persönliches Erleben einer ähnlichen Situation vom Schüler erwartet werden kann; z. B. wenn der Aufbruch in die Ferien oder der Urlaub mit den Eltern (Camping,

Wanderung, Strand usw.) geschildert wird, oder auch nur ein Wochenendausflug oder der eigene Schultag, ein Konflikt mit den Eltern, Diskussionen um die Höhe des Taschengeldes, Schilderungen des eigenen Geburtstages oder einer Einladung, der Ablauf des Weihnachtsfestes, Freizeitbeschäftigungen, das Miterleben eines wichtigen politischen oder sportlichen Ereignisses.

Nur wird die persönliche Schilderung in einem Brief erst dann zu einer sprachlichen Handlung, wenn man einen Adressaten hat und der Brief tatsächlich abgeschickt wird.

Die beste Möglichkeit ist die Partnerschaft mit einer Klasse im Zielsprachenland, vorausgesetzt, man hat einen verlässlichen Partner in der Person des dortigen Kollegen. Dann werden die Briefe an die Partner der betreffenden Klasse gemeinsam versandt und dort gelesen und evtl. im Original oder als Kopie korrigiert zurückgesandt. Wichtig ist auch hierbei die Aufwertung der Schülerarbeiten. Die selbstverfassten Briefe und die empfangenen müssen in einem sorgfältig gestalteten Ordner als Zeugnis für die Handlungsfähigkeit des Schülers gesammelt werden.

Die Möglichkeit, die Briefe mit e-mail dem Partner in Sekundenschnelle sogar ans andere Ende der Welt zuzusenden zu können, ist sicherlich ein besonderer Reiz bei Klassenkorrespondenz. "Der Verfasser weiß auch, dass sein Text vom Partner ungeduldig erwartet und mit großem Interesse gelesen wird. Wann gilt dies schon für Texte, die üblicherweise im Unterricht produziert werden?" (Obermeyer 1997a, 22). Außer dem bewirkt die Tatsache, dass der Text hierfür auf Computer geschrieben werden muss, dass sich die Schüler um größere Genauigkeit bemühen. Die Verwendung des Rechtschreibprogramms ist eine zusätzliche Hilfe, so dass den Korrespondenten noch die sprachliche Verbesserung bleibt, die sicherlich in vielen Fällen umfangreich genug ist. Das Ergebnis ist aber der fehlerfreie und schön gedruckte Brief und das Gefühl, ein perfektes Produkt in den Ordner ablegen zu können.

3.5.4. Die Insel-Simulation

Diese Transferaufgabe beruht auf der "globalen Simulation", mit der schon seit fast zwanzig Jahren experimentiert wird (Debyser 1974, Yaiche 1994, Caré 1995). I. Schiffler (1996) hat nun die Idee gehabt, diese Vorschläge im Sinne eines handlungsorientierten Unterrichts mit den Texten des Lehrbuches zu verbinden, damit die Schüler nicht ganz losgelöst vom Lehrbuch unterrichtet und gegenüber anderen Klassen "benachteiligt" würden. Statt Konsumenten- sollten die Schüler eine Produzentenhaltung einnehmen und ein kleines, illustriertes Buch mit ihren eigenen Texten erstellen.

Bei der "globalen Simulation" geht es um einen in der Wirklichkeit nicht existierenden Ort und um Personen und Ereignisse, die vom Lehrer vorgegeben und dann vom Schüler durch Los gezogen werden.

Bei der Insel-Simulation geht es gleichzeitig um eine vertiefte Landeskunde, also um einen realen Ort, der selbstverständlich auch ein anderer als eine Insel sein kann, aber trotzdem eine besondere Attraktion haben soll, indem er sich auf einem anderen

Kontinent befindet, mit anderen Worten "exotisch" sein soll.

Für Französisch gibt es solche Inseln in großer Auswahl: La Martinique, la Guadeloupe, Saint-Martin, eine der polynesischen Inseln wie z. B. Tahiti, Morea, Bora-Bora usw., oder im Indischen Ozean wie z. B. La Réunion, für Spanisch kommen Inseln wie Kuba, die Dominikanische Republik oder eine der Kanarischen Inseln in Frage, für Englisch eignet sich wegen der besonderen Flora, Fauna und der Besonderheit des Zusammenlebens der Maori mit den europäischen Einwanderern vor allem Neuseeland.

Die Aufgabe der Schüler ist es nun, sich über das gewählte Land anhand von Reiseführern und Prospekten, die von dem Land, möglichst in der Zielsprache, angefordert werden, ein Bild zu machen, dieses Land zu beschreiben und für sich selbst eine neue Identität, sogar in einer anderen Rasse oder mit anderem Geschlecht oder Alter - sei es als Großmutter oder als Kind - mit Familienangehörigen, Freunden und einem Beruf zu schaffen und möglichst anschaulich unter Verwendung von ausgeschnittenem Prospektmaterial zu beschreiben.

Wie der o. a. Erfahrungsbericht zeigt, finden die Schüler auch Möglichkeiten, Lehrbuchschilderungen, die in ganz anderen Gegenden der Welt geschehen, mit dem Leben der von ihnen gewählten Person zu verbinden. Wenn z. B. "*La guerre du feu*" auf Korsika geschildert wird, dann wird das Ereignis in ihrem Land mit der persönlichen Rettung eines Kindes aus einer Fischerhütte (mit Foto) verlegt, oder in den Amazonas, wo die Schülerin auf einer Reise den Kampf der Umweltschützer gegen Brandrodung miterlebte, oder der Schüler sieht das Ereignis im Film, im Fernsehen oder muss als Detektiv oder Reporter dort hinreisen, oder hört es als Augenzeugenbericht von einem Bekannten.

Eine Übung im Lehrbuch mit dem Titel "*Qu'est-ce qu'il faut pour être heureux?*" gab den Anstoß zu sehr persönlichen Texten, in denen die Wünsche und Hoffnungen der Schüler zum Ausdruck kamen. Das zweiwöchige Praktikum, das die Schüler während des 10. Schuljahres in verschiedenen Firmen zu absolvieren hatten, floss dann als persönlicher Bericht oder als Erzählung des Kindes, des Enkels oder eines Gastes aus Deutschland in das zu erstellende Buch ein.

Diese Ausarbeitungen sind - wie jede Projektarbeit - nicht ohne häusliche Mehrarbeit zu leisten und nicht ohne erhöhten Korrekturaufwand des Lehrers. Hilfreich ist selbstverständlich die Bereitschaft von leistungsstarken Schülern zu einer Vorkorrektur. Nur die korrigierten Versionen sollen die Schüler dann in ihr schön gestaltetes Heft kopieren. Durch das Schreiben und die Korrekturen erfuhren manche Schüler nach ihren eigenen Aussagen einen Lernerfolg, der über ihre eigenen Erwartungen hinausging (I. Schiffler 1996, 21).

4. Handlungs- und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht o h n e Lehrbuch

V o r b e m e r k u n g

Die Arbeit ohne Lehrbuch ist die besondere Domäne der in der Literatur vorliegenden Vorschläge zu einem handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. Anliegen dieses Buches ist es keineswegs, das Lehrbuch als zentrales Lehrmedium für den Anfangsunterricht in Frage zu stellen, sondern - wie das vorige Kapitel gezeigt hat - es als Vorbereitung für kleinere und größere Projekte zu nutzen.

Da oft bereits im dritten Lernjahr eine Lernmüdigkeit festzustellen ist, die auch einen Überdruß an der Lehrbucharbeit spiegelt, können die hier vorgeschlagenen handlungsorientierten Projekte die Lehrbucharbeit motivierend unterbrechen. Wenn die Motivation eine der wichtigsten Faktoren im Lernprozess ist, dann lernen die Schüler so mehr, als wenn sie durch gleichförmige Lehrbucharbeit demotiviert werden. Größere Projekte können dann im vierten Lehrjahr oder auf der Oberstufe, soweit sie thematisch mit den Rahmenplänen im Einklang stehen, eingesetzt werden.

4. 1. Die Interaktionsspiele

Für den Fremdsprachenunterricht gibt es eine Fülle von Spielvorschlägen (Hansen/Wendt 1990). Wer jedoch die Anwendung vieler Spiele in der Praxis gesehen hat, steht ihnen kritisch gegenüber. Oft steht die Spielhandlung, z. B. bei Brett- und Kartenspielen, so sehr im Vordergrund, dass das fremdsprachige Handeln, erst recht die korrekte Form, ganz in den Hintergrund tritt. In vielen Fällen sprechen die Schüler dann sogar spontan deutsch. Der kritische Lehrer sollte deshalb nur die Spiele auswählen, bei denen es nicht nur um Wörter geht, sondern um den mündliche und schriftliche Gebrauch der Fremdsprache als Kommunikationsmedium. Ferner sollte die Korrektur und sogar die Überprüfung der korrigierten Formen entsprechend berücksichtigt werden können. Dies ist bei den "Interaktionsspielen" der Fall. Sie sind so konzipiert, dass die Sprachhandlung im Vordergrund steht. Ein Spiel ist dann ein Interaktionsspiel, wenn es die Schüler veranlasst, eigene Gedanken gegenüber einem oder mehreren Schülern oder gegenüber dem Lehrer als Adressaten zu äußern.

In den Interaktionsspielen geht es nicht nur darum, das Erlernte anzuwenden, sondern vor allem darum, dass die Schüler auch etwas Neues lernen. Das Vorgehen ist hierbei genau umgekehrt wie sonst im Fremdsprachenunterricht allgemein üblich. Durch das Interaktionsspiel wird der Schüler dazu gebracht, etwas ausdrücken zu wollen. Wenn er dies nicht in der Fremdsprache kann, fragt er den Lehrer, der ihm weiterhilft oder ihn in einem Wörterbuch nachschauen lässt. Es gibt zweifellos motivatorisch keinen fruchtbareren Moment, eine neue Vokabel zu erlernen, als dass der Schüler sein Nichtwissen spürt und dieses zu beheben wünscht. Das Lernen durch den Lehrer in diesem fruchtbaren Moment ist die zentrale Methode der Interaktionsspiele.

Der Ablauf eines jeden Interaktionsspiels muss dem Schüler vorher erklärt werden. Dies kann zwar in der Fremdsprache geschehen, da aber die erfolgreiche Durchführung eines solchen Spiels in der Fremdsprache, das eigentliche Ziel, sehr vom genauen Verständnis des Spielablaufs abhängt, muss der Lehrer entscheiden, ob er diese Erklärung nicht besser in der Muttersprache gibt. Die Interaktionsspiele benötigen in den meisten Fällen keine spezielle lexikalische Vorbereitung. Sicherlich ist es aber vorteilhaft, wenn die Schüler schon die wichtigsten Strukturen der Zielsprache kennen oder zumindest

diejenigen, die in dem betreffenden Interaktionsspiel wahrscheinlich vorkommen.

Damit aus dem Spiel ein Lernen für alle wird, sind bestimmte methodische Vorgehen während des Spiels oder danach vom Lehrer zu beachten. Diese können darin bestehen, dass der Lehrer ein auf dem Overheadprojektor sichtbares kontextuelles zweisprachiges Stichwortprotokoll anfertigt. Das Spiel allein hat sonst, wie eingangs erwähnt, nicht den vollen Lerneffekt. Die entsprechenden Vorgehensweisen werden für die einzelnen Interaktionsspiele gesondert beschrieben.

Identitätsspiele

Da bei den Interaktionsspielen der Schwerpunkt auf der Versprachlichung eigener Kommunikationsabsichten liegt, sind die Identitätsspiele mit ihren zahlreichen Varianten die Interaktionsspiele *par excellence*.

Mit Hilfe des Lehrers erstellt jeder Schüler seine eigene Identitätskarte mit seinem tatsächlichen oder einem gewählten Namen aus der Zielsprache, die seinem Wunschenken entspricht. Die hierzu benötigten neuen Vokabeln werden der ganzen Klasse mit Hilfe der Tafel, des Overheadprojektors oder durch eine anschließende Vervielfältigung mit ihrer deutschen Bedeutung mitgeteilt. Jede Identitätskarte wird durch ihre Ergänzungen während des weiteren Unterrichts zu einer vom Schüler selbst erstellten detaillierten fiktiven Charakter- und Lebensbeschreibung. Von Anfang an dient die Identitätskarte für Interviews der Schüler untereinander. Wenn nun z. B. die Berufe erlernt werden, beschreiben die Schüler nicht mehr irgendeinen "Lehrbuch-Bäcker" und dessen Tätigkeit, sondern sie fragen den Mitschüler "Pierre Dumont" nach seinem Tagesablauf und unterhalten sich mit ihm über seine Tätigkeit. Wenn Zahlen wiederholt werden sollen, fragen sie sich gegenseitig nach ihrem Verdienst und unterhalten sich hierüber. Wenn z. B. das Datum wiederholt werden soll, fragen sie sich nach ihren Geburtstagen.

Eine Variante dieses Interaktionsspiels ist, dass jeder Schüler sich einen Partner wählt und sie sich gegenseitig interviewen. Dann stellt jeweils der eine den anderen der Klasse vor. Sein Partner achtet darauf, dass er richtig dargestellt wird.

Diese Übungen stellen eine ausgezeichnete Vorbereitung auf die Korrespondenz mit Partner des Ziellandes mit Hilfe von e-mail dar. (Vgl. Obermeyer 1997a, 23.)

Im fortgeschrittenen Unterricht können sich die Schüler in ähnlicher Weise zu Problemen des täglichen Lebens befragen, z. B. "*Qu'est-ce que tu ferais, si tu disais à ton fils de vider la poubelle et qu'il reponde: "Fais-le toi-même"*". Hieraus können sich pädagogisch wichtige Diskussionen ergeben, in denen die Schüler ihre eigenen Erfahrungen und Vorstellungen einbringen können. Die Wunschvorstellungen der Schüler können in anderen Fällen zum Ausgangspunkt des Lernens gemacht werden. So werden einzelne Schüler von der Gruppe mit der Frage interviewt: "*What would you do, if you won the big lot?*" und anschließend auch nach den Gründen für ihre Wünsche gefragt. Der Konditionalsatz und die damit verbundenen Strukturen können so intensiv und sozusagen nebenbei geübt werden.

Im Anfangsunterricht kann sich die gegenseitige Befragung auf bestimmte Gegenstände beziehen: "*Qu'est-ce que tu ferais avec une bicyclette/un appareil-photo/etc.?*" -*What would you take with a video-camera?*

In gleicher Form können in Ausnahmefällen auch die im Allgemeinen tabuisierten Ängste eines jeden Menschen thematisiert werden, indem die Schüler sich gegenseitig z. B. die Frage stellen: "*Que ferais-tu, si on t'annonçait que tu allais mourir dans un an?*" Gerade junge Menschen sind oft an Sinnfragen des Lebens interessiert. Dadurch, dass sie in der Fremdsprache formuliert werden, gewinnen sie sogar noch an Bedeutung.

In einem anderen Fall, wenn es z. B. um die "*verbes pronominaux*" geht, können die Schüler ihre "Traumferien" bzw. ihren "Ferientraum", den sie geträumt haben, schildern und so die schwierigen Formen des "*passe composé*" dieser Verben üben. Hierbei kämen u. a. Verben vor wie "*se promener, s'amuser, se baigner, se la couler douce, se payer qc., se jeter dans*" etc.

Identitätstausch

Eine weitere Variante ist der "Identitätstausch". Jeder Schüler zieht einen Zettel, auf dem der Name eines Schülers steht. In Stillarbeit und mit Hilfe des Lehrers, evtl. auch eines Wörterbuchs, arbeitet nun jeder einige Aussagen über die Eigenschaften, Gewohnheiten, Wünsche und Handlungen eines seiner Mitschüler aus. Diese muss er dann in Ich-Form vortragen. Zum Beispiel: "*I speak all the time and I often interrupt my friends. But I am very good at football playing. I'd like to have a motor-bike and to become a pilot*". Die Gruppe muss dann den gemeinten Schüler erraten. Selbstverständlich darf dieser dann Korrekturen an den über ihn gemachten Aussagen anbringen.

Eine Variante besteht darin, dass ein bis zwei Schüler das Klassenzimmer verlassen und nun ihr Äußeres beschrieben wird. In deren Anwesenheit wird dieses dann vorgelesen. Diese dürfen wiederum ihre Verbesserung anbringen. Eine Charakterbeschreibung sollte nur dann erfolgen, wenn der Lehrer darauf achtet, dass diese eher positiv oder wertneutral ausfällt.

Im fortgeschrittenen Unterricht kann die Aufgabe gestellt werden, für einen Mitschüler eine Bekanntschafts- oder Heiratsanzeige zu formulieren, auf Grund derer er identifiziert werden kann.

Identitätsermittlung

In einem ähnlichen Spiel diktiert der Lehrer folgende Fragen oder legt sie in Form eines Fragebogens jedem Schüler vor:

Qu'est-ce que vous feriez, si vous gagniez le gros lot?

Quel est votre plat préféré?

Quel est le personnage que vous admirez le plus?

Quel est votre livre préféré?

*Où aimeriez-vous passer vos vacances?
Quel est l'animal que vous aimez le moins?
Quelles qualités aimeriez-vous voir chez votre partenaire?*

*What would you do, if you won the jackpot?
What's your favourite food?
Which personality do you most admire?
What's your favourite book?
Where would you like to travel?
Which animal do you like the least?
What are the qualities your future husband (wife) must have?*

*¿Qué harías si ganaras el gordo?
¿Cuál es tu plato favorito?
¿A qué personaje admiras más?
¿Cuál es tu libro favorito?
¿Dónde te gustaría pasar las vacaciones?
¿Cuál es el animal que menos te gusta?
¿Qué características te gustaría encontrar en tu pareja?*

Jedem Lehrer werden sicherlich Ergänzungen zu dieser Liste einfallen. Jeder Schüler beantwortet sie, mit sprachlicher Hilfe des Lehrers, allein. Dann lesen die Schüler abwechselnd die in einem Behälter gemischten Antwortbogen vor, korrigieren sie und die Klasse muss den Autor des jeweiligen Antwortbogens herausfinden.

Personenraten

Dieses Gesellschaftsspiel mit Wettbewerbscharakter ist nur insofern ein Interaktionsspiel, als alle Schüler logische Fragen möglichst geschickt stellen müssen, um die Lösung zu finden. Für den Fremdsprachenunterricht muss dieses Spiel, bei dem normalerweise alle die Lösung wissen und nur einer fragt, abgewandelt werden, so dass nur einer die Person, die er sich ausdenken darf, kennt und mit ja oder nein antwortet. Alle übrigen müssen ihm Fragen stellen. Solange der Fragende eine bejahende Antwort erhält, darf er weiterfragen; wenn seine Frage verneint wird, kommt sein Nachbar dran. Ganz abgesehen davon, dass nur die Schüler zum Ziel kommen, die aufmerksam zuhören und die gestellten Fragen und Antworten behalten, ist es bereits von Vorteil, dass die Schüler Fragen stellen. Im lehrerzentrierten Unterricht kommt es kaum vor, dass ein Schüler eine selbst formulierte Frage stellt, obwohl gerade die Fragekonstruktion z. B. im Französischunterricht ein Lernproblem darstellt. Zugegebenermaßen wiederholen sich die Fragen zu Beginn eines jeden Spiels, nämlich ob die Person noch lebt bzw. gestorben ist, ob es ein Mann bzw. eine Frau ist, ob sie nach Christi Geburt gelebt hat, im ersten bzw. im zweiten Jahrtausend danach etc. Dann aber werden sie zwangsläufig immer differenzierter. Selbstverständlich kann, speziell im Anfangsunterricht, auch einmal nach einer Sache statt nach einer Person gefragt werden.

Gemeinschaftsgeschichte

Ein Schüler sagt einen Satz, der Nachbar wiederholt diesen und fügt einen neuen hinzu, bis zuletzt eine längere Geschichte entsteht. Wenn die Klasse groß ist, können zwei oder mehrere Kreisgruppen gebildet werden, damit die Geschichten nicht zu lang werden. In ähnlicher Weise kann z. B. auch das Leben einer fiktiven Person geschildert werden. Selbstverständlich ist es vorteilhaft, wenn alle sofort die Sätze aufschreiben und trotzdem jeder versucht, alle vorher gesagten Sätze zu memorieren.

Die Schüler erbitten sprachliche Hilfe auf Deutsch, die von der Gruppe oder vom Lehrer gegeben und als neues Lernpensum notiert werden.

Dasselbe kann natürlich auch schriftlich durchgeführt werden. Hierbei ist es sinnvoll, dass jeder eine Geschichte oder einen Dialog mit einem Satz beginnt, den der Nachbar weiterführen muss, so dass am Ende so viele Geschichten oder Dialoge entstanden sind, wie sich Schüler in der Klasse befinden. In Gruppenarbeit werden die Ergebnisse korrigiert und die besten ausgewählt und vorgetragen.

In derselben Form können zu vom Lehrer vorgegebenen Themen oder frei gewählten, z. B. "*un accident de voiture*" - "*le développement des villes*" - "*our society*" - "*our future*" - "*pollution*" - "*the Americans*" (zur Erörterung von Vorurteilen), Gemeinschaftsbilder erstellt werden. Jeder Schüler erhält hierzu eine Overheadfolie. Eine Zeitspanne von ca. drei Minuten wird vereinbart, in der jeder seine Gedanken zum Thema zeichnerisch ausdrücken kann. Nach Ablauf dieser Zeitspanne geben alle auf ein Zeichen ihre Zeichnung an den Nachbarn weiter, der sie nach Gutdünken vervollständigt usw., so dass nach einiger Zeit Zeichnungen entstehen, die eine wirkliche Gemeinschaftsarbeit (von drei bis zehn Schülern) darstellen, aber auch durch den Zeitdruck vieles spontan zum Ausdruck bringen, das die Betreffenden nicht in eine Diskussion eingebracht hätten. Anschließend werden die Zeichnungen auf Overheadprojektor gezeigt und die besten zur schriftlichen Interpretation durch alle ausgewählt.

Da die Schüler in diesem Fall über das diskutieren, was sie gemeinsam und selbstständig geschaffen haben, wird ein ganz anderes Interesse geweckt als an irgendwelchen vorgegebenen Bildinformationen.

Einzelne Gruppen können auch eine Zeichnung auswählen, die sie mit einer schriftlichen Stellungnahme versehen und im Plenum vortragen.

4.2. Das freie Schreiben

Außer dem gemeinschaftlichen Schreiben kann aber auch das individuelle Schreiben eine psychologisch wichtige Funktion haben, die in der Entwicklung eines Jugendlichen eine wichtige Erfahrung darstellen kann. Ebenso wie ein Jugendlicher das Bedürfnis hat, das, was ihn bewegt, einem Freund mitzuteilen, kann das Niederschreiben eine Mitteilung sein, auch wenn der Adressat nicht vorhanden ist. Das Niederschreiben seiner Überlegungen und Gefühle kann für einen Menschen bedeuten, dass er seine Gefühle und Probleme klarer sieht und sie dadurch eher meistert. Welcher Schüler

würde schon seinem Lehrer sein Tagebuch zum Lesen geben, und doch ist so etwas möglich. Auch wenn die Erlebnisschilderung nicht im Vordergrund steht, sondern ganz einfach der sprachliche Fortschritt bzw. die korrekte Formulierung, stellen die persönlichen Erlebnisse im Rahmen verschiedener Textsorten die am häufigsten gewählte Textsorte dar, wie Untersuchungen zeigen (vgl. Minuth 1996, 36).

Die fremde Sprache kann gewissermaßen auch eine Katalysatorfunktion haben. All das eigentlich Unwichtige im Leben eines Jugendlichen bekommt plötzlich Bedeutung, wenn er es in der Fremdsprache ausdrücken kann. Es ist die Freude an der eigenen Leistung, an der Herausforderung durch die fremde Sprache, die einige Schüler zur Feder greifen lässt, um ab und zu das, was sie erlebt haben, in der Fremdsprache in ihr *Journal de tous les jours*, das keineswegs unbedingt ein *journal intime* sein soll, aber sein kann, einzutragen.

Wichtig ist nur, dass der Anstoß zu einem solchen Tagebuch vom Lehrer kommt, ebenso seine Bereitschaft, diese Texte möglichst unverzüglich zu korrigieren, und dass vor allem das Vertrauen zwischen Lehrer und Schüler besteht, keinen Dritten diese Texte lesen zu lassen. Diejenigen Schüler, die ein solches Tagebuch - selbstverständlich freiwillig - führen, schreiben dann oft neben völlig banalen Alltagsschilderungen ganz persönliche Erlebnisse, meist mit ihren Eltern oder ihren Geschwistern, aber auch mit ihren Lehrern in dieses Tagebuch. Der Lehrer bekommt ein ganz besonderes Verhältnis zu diesen Schülern, auch wenn er nicht mit dem Schüler über das spricht, was er liest. Vorteilhaft ist es, dass alles in ein Ringbuch geschrieben wird, so dass der Schüler die Möglichkeit hat, nur die korrekte Version, soweit er bereit ist, nach der Korrektur durch den Lehrereine neue anzufertigen, aufzuheben.

Im fortgeschrittenen Unterricht kann der Lehrer den Schülern die Möglichkeit geben, ihre Note dadurch zu verbessern, dass sie einen freien Aufsatz über ein Thema ihrer Wahl schreiben, das sie gerade besonders interessiert. Das kann dann ein politisches Thema, ein religiöses Problem oder auch die Schilderung eines Buches sein, das sie gerade gelesen haben, oder ein Film, den sie gerade gesehen haben. Wichtig ist, dass sie von dem Thema gepackt sind und es für sich selbst vertiefen wollen, indem sie es niederschreiben und dazu noch in der Fremdsprache. Sicherlich spielt natürlich dann auch mit, dass sie sicher sind, eine gute Note zu erhalten, wenn das Thema nur mit einer bestimmten Ausführlichkeit behandelt worden ist. Jedoch sollte der Lehrer darauf bestehen, dass diese gute Note nur dann gegeben wird, wenn anhand seiner Korrektur eine fast fehlerlose Endfassung angefertigt worden ist. Als Lehrer erlebt man so erstaunlich ernste Darstellungen von Jugendlichen wie z. B. über den Tod, die Reflexion über das Jenseits oder die Darlegung eines Mädchens, das sich bei "amnesty international" engagiert, über die Gründe, warum die Todesstrafe abgeschafft werden sollte usw.

Eine große Hilfe zur Förderung des freien Schreibens ist es, wenn der Lehrer einige Techniken zum freien Schreiben im Unterricht übt, so dass der Schüler nicht unsinnige Lernwege geht. Solche Techniken hat Minuth (1993, 18 ff), fußend auf Vorschlägen von Rampillon (1985), Raimés (1983), Withrow (1987), Krings (1992) und Wolff (1992) systematisiert und die Anwendung in der Klasse empirisch überprüft.

Wichtig ist, dass sich die Schüler vorher in einer Art *brainstorming* Notizen in der Muttersprache zum Thema machen, über das sie schreiben wollen.

Ferner kann der Lehrer ihnen feste "Handlungsgeländer" geben, die sich nach der jeweiligen Textsorte richten, z. B. für den Brief im Rahmen der Klassenkorrespondenz: Anrede, Bezug auf letzten Brief, Register (an Freund, Unbekannte, Erwachsene), Anliegen/Inhalt, Abschlussformel.

Für den fiktionalen Text wie Märchen, Kriminalgeschichte usw.:

Ort, Hauptperson, Anliegen,
Ort, Beginn der Handlung, Suche,
Ort, Personen, die helfen oder die Suche behindern,
Ort, das Anliegen ist erreicht, die Suche beendet, oder ein Problem verhindert dies.
Dann neuer Ort und neue Personen. Wenn nicht, dann glückliches oder unglückliches Ende.

Hierzu können sogar in verschiedenen Varianten Satzanfänge gegeben werden bzw. die Schüler finden solche selbst aus einer vorgegebenen Geschichte und benutzen sie dann für ihre eigene.

Ein wichtiger Hinweis ist, dass die Schüler in einen erzählenden Text *Dialoge* einbauen sollen oder in einen Dialog *Kommentare in Prosaform*.
Ferner ist es unbedingt nötig, dass die Schüler auf die Verwendung von Hilfsmitteln hingewiesen werden bzw. deren Verwendung systematisch mit dem Lehrer geübt wird, vor allem der Umgang mit dem Wörterbuch, dem Wörterverzeichnis im Lehrbuch, das Überprüfen von Syntax, Formen etc. anhand der Grammatik und die besonders nützliche Hilfe einer Redemittelliste.

Selbstverständlich sollte der Schüler während des Schreibprozesses nicht alleingelassen werden. Dader Lehrer nur kurzzeitig Hilfe geben kann, ist die Partnerarbeit zum Üben der genannten Schreibtechniken besonders vorteilhaft, wie die Erfahrungen der o. a. Autoren gezeigt haben (Minuth 1993, 264 ff).

Auf den ersten Blick scheint es vermessen, das freie Schreiben sogar auf das Verfassen von Gedichten auszudehnen. Jedoch scheint die Poesie - wenn man auf Versmaß und Reim verzichtet - dem Fremdsprachenlerner etwas mehr redaktionelle Freiheit zu geben als ein Prosatext.

In einer Klasse 8 der Realschule las Schlotterer (1988) im zweiten Jahr Französisch Gedichte, die Kinder im muttersprachlichen Freinet-Unterricht verfasst hatten. Statt auf Interpretation wurde auf Klang, Intonation und Rhythmus beim Vorlesen geachtet, nachdem die Gedichte übersetzt worden waren.

Danach erhielten die Schüler eine zweisprachige Liste mit 22 "poetischen" Wörtern wie *la mer, le bonheur, aimer, pleurer* etc., aus denen sie fünf Wörter für ihr eigenes Gedicht aussuchen sollten. Für weitere Übersetzungshilfen stand die Lehrerin zur

Verfügung. Am Ende der Stunde wurden alle Gedichte eingesammelt, von der Lehrerin korrigiert, kopiert und zu einem "Recueil de poèmes" zusammengefasst. Jeder Schüler erhielt ein Exemplar. Das Erstaunen der Schüler war groß, als sie merkten, dass die nun in der Stunde behandelten Gedichte alle von ihnen selbst verfasst waren. Ein Gedicht der zwölf abgedruckten Gedichte sei hier wiedergegeben:

*La lune est toute seule
et les étoiles brillent.
Nous nous embrassons sur l'herbe,
comme-ça c'est le paradis.
Etre toute seule et avoir envie de ...
Etre amoureuse et s'envoler au désert s'aimer*

Comme ça je m'imagine le paradis

Ein motivierenderer Zugang zur Poesie als das Verfassen eigener Gedichte ist wohl kaum vorstellbar.

Dass ähnliche "poetische" Erfolge aber auch mit Bildern in einem Leistungskurs möglich sind, hat Hansen (1996) gezeigt. Das Foto zeigt einen Punker, neben einem Volkspolizisten auf einer Bank sitzend. Sie schauen beide voneinander weg und wollen offensichtlich nichts miteinander zu tun haben. Eine Schülerin schrieb dazu folgendes Gedicht:

*Deux hommes sur un banc unis et pourtant séparés,
convaincu de l'ordre et de l'obéissance,
l'un convaincu de ne pas se subordonner et de la révolte,
chacun convaincu de la justesse de son attitude,
en se détournant l'un de l'autre ils n'aperçoivent pas l'autre,
mais peut-être ils se tourneront l'un vers l'autre,
un jour peut-être la frontière entre eux disparaîtra,
un jour, ils apprendront à accepter et à se comprendre l'un l'autre*

Eine Fülle von weiteren Anregungen zum freien Schreiben findet man bei Mummert (1987), Rück (1989, 94 ff), und Wernsing (1995, 247 ff).

4.3. Das freie Lesen

Mit "freiem Lesen" ist gemeint, dass Schüler auch im Klassenzimmer individuell lesen wie sonst außerhalb der Schule, also nicht mehr die vom Lehrer verordnete, sondern die selbst gewählte Lektüre. Dass die erste Lektüre nicht die schöngestige Literatur sein wird, sondern eher die für Kinder und Jugendliche durch ein entsprechendes Layout attraktiv aufbereiteten Texte, jedoch nicht nur Comics und Fotoromane, ist verständlich. Kann nicht das, was in der Muttersprache zum Lesen verlockt, auch die Motivation erhöhen, in der Fremdsprache zum Buch zu greifen? Sind nicht die "Schulgaben" - aus ökonomischen Gründen - ganz und gar nicht zur "Verführung" des Lesers geeignet?

Im Englischunterricht hat ein solches Verfahren, jedoch außerhalb des Unterrichts, schon Tradition. (Vgl. Stenzel 1990, Bruschi 1994, Krashen 1994). Meist sind es Lehrerinnen oder Lehrer, die, mit einem englischsprachigen Partner verheiratet, ihren zweisprachig aufwachsenden Kindern eine Fülle entsprechender Literatur schenken und diese dann ihren Klassen zur Verfügung stellen, sobald sich ihre Kinder anderer Literatur zugewandt haben. Die Hürde, von der gelenkten Lehrbucharbeit zum freien Lesen zu kommen, ist zweifellos dank unserer anglophon geprägten Umwelt, dem Umgang mit englischsprachigen Songs und elektronischem Spielzeug, und vor allem auf Grund des früher einsetzenden Englischunterrichts viel leichter zu nehmen als in den anderen Sprachen.

Umso beeindruckender sind deshalb die erfolgreichen Versuche mit freiem Lesen im Französischunterricht, die zuerst in Gesamtschulen praktiziert wurden (Mengler 1995). Von den wenigen Wochenstunden Französisch wird im dritten Lernjahr eine Stunde zur individuellen Lektüre zur Verfügung gestellt, doch nicht ohne produktive Aufgabe. Auf DIN A3-Blättern sollen die Schüler eine *quatrième de couverture*, die hintere Umschlagseite eines Buches, mit einer Inhaltsangabe als "Anreißer", aber auch, wenn möglich, mit kritischen Kommentaren und Zeichnungen, Karikaturen, Fotos usw. gestalten, um sie zu einem späteren Zeitpunkt in einer gemeinsamen Ausstellung der Klasse zu veröffentlichen. Als weitere Voraussetzung muss eine größere Anzahl an zweisprachigen Wörterbüchern der Klasse zur Verfügung stehen. Die Erfahrung, wie hilfreich der Lehrer bei bestimmten Leseblockaden sein kann, ist für Schüler und Lehrer ein neues Erlebnis.

Von Menglers Erfahrungen angeregt, stellte Leitzgen (1996) den 20 Schülern seiner Klasse 40 Bücher zur Verfügung. Die Schüler waren nach kurzer Zeit bereits so intensiv in die Lektüre vertieft, dass er von "Leseandacht" und einer Stille spricht, wie sie der Lehrer sonst nie erlebt. Zur Beratung und Korrektur bei der *quatrième* ging er mit dem jeweiligen Schüler in einen gesonderten Raum. Vier Schüler der Klasse waren so von der Lektüre gefesselt, dass sie von der adaptierten Kurzausgabe zum Original wechselten.

Dass "freies Lesen" auch in einer Gesamtschule möglich ist, hat Hérouly (1996) gezeigt. Das Erraten oder Erschließen des Inhaltes durch verschiedene Techniken, die alle den Zweck haben, von der Wort-für-Wort-Übersetzung wegzukommen und das Nichtverstehen von Einzelwörtern in Kauf zu nehmen, wird zuerst an einer gemeinsamen Lektüre erprobt. Ein erster Zugang zum Verständnis wird durch die Illustrationen geschaffen, dann durch die Lektüre der *quatrième*, durch das Suchen nach *îlots de compréhension*, vor allem nach den Verben, selbstverständlich auch mit Hilfe des Wörterbuches, durch das Bestimmen der Tempora der Verben anhand einer Tabelle und durch das Ausfüllen von Fragebögen zum Verständnis. Erst dann greifen die Schüler zur Lektüre nach ihrer Wahl.

Beim freien Lesen ist es wichtig, dass das sprachliche Handeln - wie überhaupt beim handlungsorientierten Unterricht - zusätzlich auf die Erstellung eines Produktes ausgerichtet ist. In dem obigen Fall war dies der als "Anreißer" gestaltete Buchrücken. In einem anderen Fall kann es auch das *Reader's diary* sein. (Vgl. Mosner 1997).

Zuerst schreibt der Schüler eventuell über seine bisherige Lektüre, vor allem über die, die ihn beeindruckt hat. Dann notiert er, warum er gerade dieses Buch ausgewählt hat bzw. welche Erwartungen er an dieses Buch stellt. Er liest nur ein bis zwei Seiten, nur in Ausnahmefall mehr. Jedoch hält er nach der Lektüre dieser Seiten inne, um das zu notieren, was ihn besonders beeindruckt hat. Anschließend äußert er sich über den mutmaßlichen Fortgang der Lektüre.

Bevor er nun nach der nächsten Lektüre seine Eindrücke notiert, liest er seine letzten Mutmaßungen über den Fortgang der Lektüre, vergleicht sie mit dem gerade gelesenen Text und schreibt das Ergebnis seines Vergleichs nieder. Dann formuliert er seine weiteren Erwartungen hinsichtlich des Verlaufs der Lektüre. Gleichzeitig überlegt er, welche Personen und Ereignisse er seinen Mitschüler vorstellen wird, wenn er ihnen von seiner Lektüre berichten wird.

Als Richtschnur hierfür könnte der Lehrer ihm die folgenden Punkte schriftlich vorgeben:

Before you start reading, write a few sentences about your expectations of the book in general.

1. Read one to two pages at a time. Make an entry in your reader diary immediately after you have finished reading and mention any details, words or phrases that caught your eye while reading.

Write a few sentences about your expectations of the following pages. Try to make predictions about future developments.

Before you write down your impressions after your next reading, re-read your previous entry and compare your predictions and expectations with your newly gained insights. Identify characters and events occurring in the book that you would like to discuss in class.

Make predictions about possible developments as after your first reading.

Für Französisch könnten die Redaktionshilfen für das *journal de lecture* so lauten:

Avant de commencer à lire, notez quelques phrases sur vos attentes concernant le livre.

1. Lisez une à deux pages à chaque fois.

1. Ecrivez vos impressions dans votre journal immédiatement après votre première lecture. Notez les détails ou les mots ou les phrases qui ont retenu votre attention.

- Essayez d'anticiper le déroulement de la lecture.

2. Dans la suite, avant de noter vos impressions, relisez d'abord ce que vous avez écrit concernant vos attentes et comparez-les avec vos impressions.

- Anticipez le déroulement possible, comme vous l'avez fait après votre première lecture.

3. Décrivez les personnages et les événements dont vous aimeriez parler à la classe.

Für das *diario de mi lectura* könnten sie so lauten:

Antes de empezar la lectura, apuntad algunas frases sobre vuestras expectativas del libro.

1. Leed cada vez de una a dos páginas.

- Después de la primera lectura, escribid inmediatamente vuestras impresiones en el cuaderno. Apuntad los detalles o las palabras o las frases que han llamado la atención.
- Intentad imaginaros con anticipación el desarrollo de la lectura y escribid vuestras expectativas y lo que os ocurre.

2. Luego, antes de escribir vuestras impresiones, primero leed lo que habéis escrito con respeto a vuestras expectativas y compáradlas con vuestras impresiones.

- Anticipad el desarrollo posible como ya lo habéis hecho tras la primera lectura.

3. Describid los personajes y los acontecimientos de los que os gustaría hablar en clase.

4.4. Das Theaterspiel

Deutsche Geschichten als Ausgangspunkt szenischer Darstellung

Wenn die Motivation der wichtigste Faktor im Fremdsprachenunterricht ist, dann ist der einfachste Weg, die Schüler für eine Dramatisierung zu gewinnen, der, sie danach zu fragen, was sie denn in ihrer Muttersprache gerne lesen.

In der Klasse 9 (3. Jahr Französisch) einer Berliner Schule waren einige Schüler von den Geschichten Rolf Brednischs ("Das Huhn mit dem Gipsbein") begeistert. Sie sind aktuell, unglaubwürdig, aber doch wieder so geschildert, dass der Leser vom tatsächlichen Auftreten in unserer Zeit überzeugt ist. Diese Geschichten wollten die Schüler zu kleinen französischen Sketchen umformen, die an einem bestimmten Tag auf Video aufgenommen werden sollten. Die Videoaufnahme ist eine noch viel zu wenig genutzte Quelle sekundärer Motivation. Eine weitere kommt noch hinzu: Mit der Videoaufnahme wollte die Klasse am *Bundeswettbewerb Fremdsprachen* teilnehmen, wo solche Aktivitäten fast ausnahmslos mit Geldpreisen belohnt werden.

Die Lehrerin sagte zur Aktivität ihrer Schüler: "Fünf Stunden standen zur Verfügung ... Ich konnte mich immer nur sporadisch - meist die Aussprache korrigierend - einmischen. So sah ich dem angesetzten Filmtag mit sehr gemischten Gefühlen entgegen, wurde jedoch angenehm überrascht von dem nun doch entstandenen Engagement" (Bücking 1995).

Angeregt durch den im Folgenden von Brednisch geschilderten psychologischen Trick eines Anhalters aus Schleswig-Holstein hat z. B. eine Schülergruppe ihren eigenen Sketch geschrieben:

Der schlaue Anhalter

An einer Fernstraße in Schleswig-Holstein steht ein Anhalter am Straßenrand. In der Hand hat er ein Pappschild mit der Abkürzung eines Städtenamens. Kaum dass er seine Position bezogen hat, hält ein freundlicher Autofahrer, steigt aus und erklärt ihm, dass er auf der falschen Seite stehe. Die Stadt auf seinem Schild liege genau in der entgegengesetzten Richtung. Darauf erwidert der Anhalter, dies sei Absicht und ein psychologischer Trick von ihm; denn viele Autofahrer hielten seiner Erfahrung gemäß an, um ihn auf seinen Irrtum aufmerksam zu machen. Man komme miteinander ins Gespräch, die Leute überzeugten sich von seiner Lauterkeit, und schon werde er mitgenommen! Im Übrigen habe er in der Schule beim Fach Geografie aufgepasst, er wolle ja gar nicht in die Stadt, die er auf sein Schild geschrieben habe."

Der folgende Sketch der Schülergruppe wurde von der Lehrerin korrigiert und dann gespielt und auf Video aufgenommen:

L'auto-stoppeuse

Sur l'autoroute qui mène à Paris, une jeune femme tient un panneau sur lequel est écrit: "Rouen". Un automobiliste s'arrête. Automobiliste: "Vous vous trouvez sur le mauvais côté de la route, Madame. Ici, c'est la direction Paris, de l'autre côté, c'est la direction Rouen." Auto-stoppeuse: "Oui, je sais. Je le fais exprès. Les gens s'arrêtent pour me le dire." Automobiliste: "C'est vraiment bête. Vous croyez vraiment que les gens se font avoir?" Auto-stoppeuse: "Ben, vous vous êtes fait avoir, n'est-ce pas?" Automobiliste: "Idiot!" L'automobiliste repart. Dix minutes plus tard, deux femmes s'arrêtent. Elles lui signalent son erreur. Mais l'auto-stoppeuse leur explique: "C'est un truc psychologique. Les gens s'arrêtent ainsi et je peux parler avec eux et quelquefois ils m'emmènent. Mais vous devez savoir que je ne me laisse pas emmener par tout le monde." Conductrice: "C'est une idée originale. Il faut y avoir pensé. Vous voulez venir avec nous à Paris?" Auto-stoppeuse: "Oui, je veux bien."

Fremdsprachige Vorlagen als Ausgangspunkt zur szenischen Darstellung

An einer Realschule (Froese 1987) boten vier englische Projektstage die Möglichkeit eine Theateraufführung ins Auge zu fassen. Der Vorschlag, *Dinner for one* zu spielen, führte zum Entschluss, ein ähnliches Stück mit dem Titel *Dinner for six* mit viel *action* zu verfassen. Die Personen *grandfather*, *nerve-racking child*, *au-pair girl* usw. wurden erfunden und die ersten Szenenmanuskripte erstellt. Ferner wurden drei *Interludes* vorgesehen für Zauberer, Tänzer und Sänger usw. Die Übernahme der Rollen verlangte viel Überredungskunst von Seiten des Lehrers.

Am zweiten Tag wurden die Szenenmanuskripte redigiert, am dritten Tag geprobt, wobei der Lehrer einige Passagen auf Tonträger zur Ausspracheübung vorsprechen musste. Am vierten Tag war die Generalprobe und Aufführung vor der Schulöffentlichkeit. Zwei weitere Aufführungen vor Nachbarschulen folgten. Aus der Begeisterung der Schüler heraus erwuchs eine Theater-Arbeitsgemeinschaft.

Wenn solche Erfolge an einer Realschule möglich sind, warum soll dann nicht auch Shakespeares *A Midsummer Night's Dream* von Schülern der Klasse 7 des Gymnasiums zu einem Zeitpunkt, "an dem die Negativfaktoren ("antiquierter Lesestoff") noch nicht wirksam sind" (Ochs 1986, 135), aufgeführt werden? Selbstverständlich wurde ein gekürzter und ins heutige Englisch transkribierter Text verwendet. Die Aufführung konzentrierte sich auf die "Handwerkerszenen" und die *subplot*-Handlung (12 Seiten mit 22 Rollen), während der *mainplot* pantomimisch dargestellt und gleichzeitig vorgelesen wurde. Die Vorbereitung umfasste 32 Unterrichtsstunden, wovon 10 zusätzliche Probestunden auf der Bühne nach dem Unterricht waren. Das Bühnenbild entstand durch Kooperation mit dem Kunstunterricht und durch tatkräftige Beteiligung der Eltern. Die fünf Aufführungen hatten die Sprechfertigkeit der Schüler - durch die Notwendigkeit, längere Texte richtig intoniert und deutlich akzentuiert auswendig vorzutragen - nachhaltig verbessert.

Ähnliche Erfolge stellte Kappe (1988) fest, der mit einer Klasse 8 ebenfalls eine Adaptation desselben Stückes aufführte, jedoch mit Stabpuppen, um den Schülern die Bühnenangst zu nehmen, da sie so ungewohnt vom Publikum und mit Hilfe der Textunterlage rezitieren konnten.

Derselbe Lehrer (Kappe 1995) regte einen Grundkurs der 11. Klasse dazu an, einen Artikel aus der *Los Angeles Times* über den Wissenschaftler Sherwood Rowland, der als Erster auf die Gefahren durch FCKW hingewiesen hatte und daraufhin politisch und beruflich diskriminiert wurde, zu "dramatisieren". In sieben Stunden wurden zuerst die Formen der Textanalyse (*content, form, comment*) durchgeführt, dann wurden durch eine strukturelle Analyse fünf Akte entwickelt (*introduction, thesis, antithesis, turning point, synthesis*), zu denen anschließend in Gruppen die Einzelszenen geschrieben wurden. Die Schüler trugen ihre Rollen vor, wobei sich eine Loslösung von der Textvorlage als durchaus günstig erwies. Dem Lehrer ging es dabei vor allem darum, dass die Schüler aus der Konsumentenhaltung heraus zur Rolle der Produzenten kamen. Die Möglichkeit der Videoaufnahme oder Aufführung wird zwar vom Autor angedeutet, war aber nicht das Ziel dieser Unterrichtseinheit.

Sensibilisieren für das Theater

In Berlin wurde unter Beteiligung von zehn Lehrerinnen und einem Lehrer ein Planungskonzept "Une approche du théâtre" (Bergfelder-Boos u. a. 1992) für ein Leistungskurshalbjahr erprobt, das zum Ziel hatte, die Schüler durch eigene szenische Erfahrung und durch kreatives Schreiben von Theatersketchen auf die Lektüre und die teilweise szenische Umsetzung der Stücke von Jean Tardieu "Le Guichet", Eugène Ionesco "La Leçon" und Molière "Le Bourgeois Gentilhomme" vorzubereiten.

Für alle Sensibilisierungsphasen wurden Vokabellisten zur Verfügung gestellt, ebenso für die Aufführung selbst die möglichen Regie- und Strategieanweisungen. Die Schüler begannen mit Pantomimen wie "*Traire une vache*", wobei das Melken zuerst nicht gelang und dann mit einer bösen Reaktion von Seiten der Kuh endete, oder "*Dans un photomaton*", wo der Schüler von sich selbst eine Portraitaufnahme machte und dann mimisch auf das erstellte Produkt reagierte usw. Es folgten Bildgeschichten von Sempé

- selbstverständlich ohne das letzte Bild. Die Aufgabe der Schüler war es, die Mimik und Gestik der Sprechenden zu beschreiben und das letzte Bild zu erraten.

In einer weiteren Aufgabe stellten die Schüler das Auswendiglernen des Gedichtes "*Le corbeau et le renard*" von Jean de La Fontaine dar, bei dem der Lernende aber immer wieder von Familienangehörigen gestört wird. Diese müssen die Gründe für ihre Störungen vorbringen, und der Gestörte soll seinen Unwillen in einer mehr und mehr gesteigerten Form zum Ausdruck bringen.

In einem ähnlichen Sketch geht es darum, dass ein Gast in einem Restaurant von einem ihm unbekanntem Paar angesprochen wird, das ihm immer schlimmere Gründe unterstellt, warum er seine Bekanntschaft mit ihnen nicht zugeben will. Soweit die Darstellungsübungen, um die Schüler für das eigentliche Theaterspielen zu sensibilisieren.

Ein Einakter von Tardieu wird dadurch vorbereitet, dass verschiedene Schreibaufträge an die Gruppen gegeben werden, z. B. anhand von Sätzen aus dem Stück die Szene zu schreiben oder anhand der Szenenangaben des Autors zu den beiden Personen oder anhand einer kurzen Einführung in den Szenenverlauf den Dialog zu schreiben. Zwei gelungene Schülerarbeiten schließen das Planungskonzept ab. In diesem sind auch Vorschläge für Klausuren enthalten.

Abgesehen von Vorschlägen für vorbereitende Schülerreferate werden dort für die anschließende Behandlung der Theaterstücke keine Vorschläge gemacht.

Selbstverständlich können diese von den Schülern nicht *in toto* gespielt werden, jedoch kann den verschiedenen Gruppen vorgeschlagen werden, Resümees der einzelnen Szenen oder Akte anzufertigen, wobei Übersetzungen ins Deutsche hilfreich sind. Dann sollen die Schülerentscheiden, welche Szenen gespielt werden. Eine große Hilfe zur Darstellung sind eine oder noch besser zwei hinsichtlich der Regie möglichst unterschiedliche, auf Video aufgezeichnete Aufführungen eines und desselben Stücks. (Vgl. Schiffler 1983b). Je unterschiedlicher die beiden Inszenierungen sind, desto mehr Anregungen geben sie den Schüler-Schauspielern. Wenn eine davon eine deutsche Inszenierung ist, hilft diese den Schülern auch noch beim Globalverständnis des Stücks. Dies war auch bei der Aufführung des Molière-Stücks *Le Misanthrope* in der hervorragenden Übersetzung von Magnus Enzensberger der Fall. Sie wurde in Berlin aufgeführt und stellte durch ihre moderne Adaptation eine Kritik am aktuellen Zeitgeschehen dar.

Gerade durch diese Adaptation erkannten die Schüler die Zeitlosigkeit dieses klassischen Dichters und hatten den Mut, selbst die Szenen für ihre Aufführungen umzuschreiben. Das vom Lehrer aus dem umfangreichen Glossar herausgesuchte "Kontextuelle Lernvokabular", das nur die Wörter, die auch heute noch verwandt werden, umfasste, war den Schülern hierbei eine zusätzliche Hilfe.

4.5. Der Lehrer als "ghostspeaker"

Der Fremdsprachenunterricht ist in der Regel durch das Lehrbuch und durch die dort vorgegebene Progression geprägt. Bereits 1983 befürwortet Hüllen (1983, 170) zwar eine systematische Progression, fordert jedoch gleichzeitig ganz anders geartete Phasen im Unterricht:

"Es ist jedoch von überragender Bedeutung, dass die Art der Regelvermittlung und des allgemeinen Sprachgebrauchs in der Schule Raum für natürliches sprachliches Verhalten gibt, so dass der Schüler seine eigenen kommunikativen Ziele wählen und seine eigenen Äußerungspläne konzipieren kann. Dies ist u. a. dadurch möglich, dass der Lehrer phasenweise aus seiner (in vielfacher Hinsicht) dominierenden Rolle heraustritt und als Kommunikationspartner agiert; dass er hilft, aber nicht lehrt." Kennzeichnend für diese "natürlichen Phasen" ist auch, dass der Lehrer ein Klima schafft, in dem der Schüler keine Angst mehr hat, Fehler zu machen.

Noch günstiger ist es, wenn es dem Lehrer tatsächlich gelingt, die Schüler zur Kommunikation untereinander zu bewegen. Dann wird ihnen jedoch die große Diskrepanz zwischen ihrer muttersprachigen und ihrer fremdsprachigen Kompetenz bewusst. Der einzige Ausweg ist meist, dass sie sich auf Deutsch äußern. Gestattet der Lehrer ihnen dies nicht, dann wird ihnen jegliche Motivation zum Sprechen genommen. Das von dem Psychotherapeuten Curran (1976) praktizierte Verfahren ist ganz darauf ausgerichtet, dem Schüler die Angst zu nehmen, Fehler zu machen bzw. die Unsicherheitsgefühle jedes Sprachanfängers zu vermeiden. Es lässt sich auch ohne besondere psychotherapeutische Ausbildung gerade im Fortgeschrittenenunterricht anwenden. Viele Lerner haben starke Hemmungen, die es bei einer Kommunikation in der Fremdsprache zu überwinden gilt. Wicke (1978) schildert in begrüßenswerter Offenheit, dass es zwar in Anfangs- und Gymnasialklassen, nicht aber in Realschul- und Volkshochschulklassen gelang, die Lerner zur Verwendung der ihnen vorgegebenen einfachen Redemittel zum Zweck eines einsprachig durchgeführten Fremdsprachenunterrichts zu bringen. Sie konnten nach eigener Aussage "ihre starken Hemmungen und Sprachängste nicht überwinden" (91).

Das Verfahren, das im Folgenden *ghostspeaker* genannt wird, besteht darin, dass die Schüler eine *face-to-face-group* bilden, am besten in einem Kreis, und miteinander kommunizieren, während sich der Lehrer außerhalb dieses Kreises befindet. Durch diese nonverbale Anordnung wird deutlich, dass der Lehrer während dieser Phase keinen Einfluss mehr auf den Inhalt des Gruppengesprächs hat. Jeder Schüler kann nun dem Lehrer ein Zeichen geben, worauf dieser sich hinter ihn setzt. Der Schüler teilt dem Lehrer in der Muttersprache mit, was er in der Fremdsprache sagen möchte, oder er bittet um die Übersetzung einer bestimmten Vokabel usw. Dies kann je nach Situation leise oder laut geschehen, so dass die Mitschüler über den Inhalt informiert sind. Zwar hat hier der Lehrer die Aufgabe, die Mitteilungen der Schüler zu übersetzen, doch hat er keineswegs die Rolle des Dolmetschers; denn in jedem Fall ist es der Lerner, der selbst nach der Hilfe durch den Lehrer die Mitteilung in der Fremdsprache äußern muss. Er ist der eigentliche Kommunikationspartner seiner Mitschüler. Korrekturen sollte der Lehrer in dieser Kommunikationsphase nur als Sprechhilfe, nicht als Unterbrechung des Kommunikationsflusses geben. In einer späteren Phase kann er den Schülern seine

Korrekturen mitteilen.

Für Diskussionen im fortgeschrittenen Unterricht bietet sich der *ghostspeaker* als besondere Hilfe für diejenigen an, die als Leistungsschwächere und Introvertierte in einem solchen Unterricht oft "überfahren" werden. Um diese Schüler tatsächlich zum Zuge kommen zu lassen, lässt der Lehrer sie einen Kreis bilden, dem er als *ghostspeaker* zur Verfügung steht. Die übrigen Schüler bilden einen weiteren konzentrischen Kreis um ihre Mitschüler, protokollieren die Diskussion und nehmen anschließend zum interaktiven Ablauf der Diskussion und zu ihrem Inhalt Stellung.

Im Folgenden werden die Erfahrungen mit diesem Verfahren (Schiffler 1985) wiedergegeben.

Die Erprobung im Schulunterricht bestand darin, dass im Fortgeschrittenenunterricht über ein von den Schülern bestimmtes Thema diskutiert und dass ein Kassettenrekorder zur Aufzeichnung eingesetzt wurde. Sehr schnell hatte nämlich die Erfahrung gezeigt, dass die Schüler mit Hilfe des Lehrers als *ghostspeaker* viele Gedanken äußern konnten, dass aber der Lernerfolg hinsichtlich der neu vorkommenden Lexis fast bei Null lag. Trotz der motivierenden Form dieses Verfahrens waren die Beteiligten nur in Ausnahmefällen fähig, die vom Lehrer vorgeschagten neuen Wörter zu behalten, obwohl jeder in der Lerngruppe dieses Wort meist mehrmals hören konnte. Die Aufforderung des Lehrers, die neuen Wörter zu notieren, hätte die Situation des Kreisgesprächs unterbrochen. Hingegen führte die Aufgabe, den jeweiligen Diskussionsbeitrag auf Kassettenrekorder zu sprechen, dazu, dass die Schüler den Satz viel öfter wiederholten, sich immer wieder an ihren *ghostspeaker* wandten, bis sie sich sicher genug fühlten, den Satz flüssig auf Tonträger zu sprechen. Dadurch verlor das Nachsprechen seinen schulmeisterlichen Charakter, und gleichzeitig konnte die ungesteuerte Gesprächsphase von der anschließend lehrergesteuerten Sprachverarbeitung getrennt gehalten werden.

Im angelsächsischen Raum, speziell in den "British Councils", ist dieses Verfahren unter dem Namen "community language teaching" seit mehreren Jahren in ähnlicher Form eingesetzt worden. Dort werden einige Kurse ausschließlich nach diesem Verfahren unterrichtet, was im Englischunterricht bei Erwachsenen, die in vielen Fällen Anfänger mit beträchtlichen Vorkenntnissen darstellen, gerechtfertigt sein mag.

Die positiven Erfahrungen im Fortgeschrittenenunterricht berechtigten, dieses Verfahren auch im Anfangsunterricht Französisch einer 7. Gymnasialklasse über mehrere Monate hinweg systematisch als eine einmal wöchentlich stattfindende, freie Kommunikationsphase zu erproben, während der die Schüler auch Gelegenheit hatten, in Form des Transfers bereits Gelerntes anzuwenden. Die Schüler lernten erst seit vier Monaten Französisch.

Die in Berlin für den Fremdsprachen-Anfangsunterricht übliche Regelung der sog. wöchentlichen Teilungsstunde schien wie geschaffen für den Einsatz des *ghostspeaker*. In der Teilungsstunde unterrichtet der Lehrer nur die Hälfte der Schüler, um so der Forderung der Fachdidaktik nach einem kommunikationsintensiveren Unterricht in kleineren Gruppen nachzukommen. Die andere Hälfte der Klasse wird von einem

anderen Französischlehrer unterrichtet oder erhält während dieser Zeit Sport- oder Religionsunterricht oder wird nach Hause entlassen. Bei der Koppelung mit Sport unterrichtet der Lehrer entweder nur die Jungen- oder nur die Mädchengruppe. Dies war bei unserem Experiment der Fall. Die so entstandenen Gruppen umfassten nur zehn bzw. zwölf Schüler. Dies waren zweifellos ideale Voraussetzungen. In früheren Versuchen bestanden die Gruppen aus bis zu zwanzig Schülern.

Die Mädchengruppe wurde von dem Verfasser, die Jungengruppe von dem Französischlehrer der Klasse unterrichtet. Von Anfang an waren die Schüler mit ungebrochenem Interesse bei der Sache. Nie entstand eine Pause, weil kein Schüler sprechen wollte. Zu Anfang kam es vor, dass die Schüler ohne die Hilfe des Lehrers Fragen an ihre Mitschüler stellten. Dies waren dann die typischen Lehrbuchfragen in der Art:

"Où est Sandra?" - "Elle est dans la salle de classe." - "Qu'est-ce que tu prends, Nicole?" - "Je prends une orangeade."

Sie stellten aber den weitaus geringeren Teil der Fragen dar. Die Schüler waren viel zu sehr aneinander interessiert und hatten daran Spaß, "einander auszufragen", wie sie es selbst später ausdrückten. Intime Fragen, wie die nach Freunden des anderen Geschlechts, kamen jedoch nur einige Male vor. Ein einziges Mal wurde eine peinliche Frage, die lustig gemeint war, gestellt: *"Est-ce que Carsten est dans la chambre de Helge?" - "Oui. Il y est depuis quatre heures."*

Es wäre wahrscheinlich für das Verfahren günstiger gewesen, wenn die Schüler nicht nach Geschlecht aufgeteilt worden wären. Der auffallendste Unterschied zwischen der Mädchen- und der Jungengruppe war, dass die Mädchen fast ausschließlich Fragen stellten, die von Interesse an ihren Mitschülern zeugten, während bei den Jungen viel häufiger unpersönliche Lehrbuchfragen wie *"Est-ce que les étagères sont sur le trottoir?"* gestellt wurden. In der Mädchengruppe war, kurz gesagt, jeder Dialog spannend, während er bei den Jungen manchmal uninteressant wurde. Entsprechend positiver wurde auch dieses Verfahren von den Mädchen bei der Befragung am Ende des Experiments eingeschätzt. Bei beiden Gruppen fiel auf, dass nur Entscheidungsfragen gestellt worden waren. Hier wäre es sicherlich angebracht gewesen, wenn der Lehrer von sich aus bei Gelegenheit die Struktur *"Pourquoi est-ce que ...? - Parce que ..."* eingeführt hätte.

Als Beispiel für einen mit Hilfe des *ghostspeaker* gefundenen Dialogs sei hier einer aus der Mädchengruppe wiedergegeben:

Quels sont tes passe-temps, Helge? - C'est la nage.

Quand est-ce qu'il y a ton prochain match de handball, Catherine? - Je ne le sais pas. C'est la vérité.

Est-ce que tu attends notre voyage de classe avec impatience, Inge? - Oui, je l'attends

avec impatience.

.Comment va ton chien, Annette? - Il va bien.

Susi, on va manger une pizza ensemble? - Non, je n'aime pas la pizza.

.Nicole, qu'est-ce que tu fais pendant les vacances de Pâques? - Je ne fais pas de voyage.

.Est-ce que tu as un ami, Helge? - Non, je n'en ai pas en ce moment.

Tu dis la vérité, Helge? - Oui, je dis la vérité.

Hannelore, tu vas au cinéma avec moi aujourd'hui? - Non, je n'ai pas le temps.

.Renate, quelle est ta couleur de cheveux préférée? - C'est le blond.

Zur Erstellung dieses Dialoges brauchte die Gruppe ungefähr 15 - 20 Minuten.

Nach der *ghostspeaker*-Phase hörte sich die Gruppe die Aufzeichnung auf Kassettenrekorder an, die dann während der restlichen 15 - 20 Minuten an die Tafel geschrieben wurde.

Das Verfahren *ghostspeaker* schätzten alle Schüler bis auf einen Jungen, der den Unterricht mit Lehrbuch vorzog, positiv ein.

Dies positivere Urteil der Mädchen ist, wenn man den Inhalt ihrer Dialoge mit denen der Jungen vergleicht, nur allzu verständlich.

Das Urteil eines Mädchens sei hier vollständig zitiert: "Es ist so ganz anders als normaler Unterricht, viel abwechslungsreicher. Man lernt mehr, mit der Sprache umzugehen. Vor allem haben mir die *freigestellten* Fragen gefallen. Doch fällt einem kaum noch ein, was das Neugelernte auf Deutsch heißt."

Wie die Befragung ergab, liegt eine Schwäche des Verfahrens darin, dass die Lehrer von einer falschen Annahme ausgingen. Da alle geäußerten Fragen und Antworten auch auf Deutsch geäußert worden waren, hatten sie angenommen, die Schüler hätten bei der häuslichen Wiederholung keine Verständigungsprobleme mehr. Dies war weit gefehlt. Ohne dass die neuen Wörter wiederholt werden, am besten durch Anwendung in neuen Kontexten und unter Verwendung von visuellen oder materiellen Hilfen, wie es in unserem Anfangsunterricht üblich ist, behalten viele Schüler die Bedeutung der neuen

Wörter trotz ihrer anfänglichen Erwähnung auf Deutsch nicht. Die Lehrer hätten am Ende der Stunde die Schüler nach der eventuell vergessenen Bedeutung fragen und die Möglichkeit geben müssen, zusätzlich Übersetzungen zu notieren.

Ebenso sollten die Schüler am Ende der Stunde den Text nochmals lesen, um so Ausspracheschwierigkeiten zu überwinden.

Die Erfahrungsberichte mit dem "community language teaching" im angelsächsischen Raum, z.B. die von Rinvoluceri (1983), erwähnen, dass der Lehrer anhand des Tonträgers den gesamten Dialog der Gruppe schriftlich fixiert und ihn jedem Schüler in der folgenden Stunde aushändigt. Dies ist sicherlich von Vorteil, doch gerade im Anfangsunterricht spricht einiges dafür, dass die Schüler ihren Dialog mit Hilfe des Lehrers in der Klasse selbst fixieren. Die genannten Berichte erwähnen, dass in Ausnahmefällen sehr dominante Lerner oder feindliche Cliques die in dieser Form des Unterrichts gewährte Kommunikationsfreiheit so ausgenutzt hätten, dass der Lehrer zu einer anderen Unterrichtsform übergehen musste. Sicherlich ist das *ghostspeaker*-Verfahren zwar eine auf Gruppendynamik aufbauende, die Interaktion fördernde Methode, doch keinesfalls ein psychotherapeutisches Verfahren zur Bewältigung von Konflikten.

Eine letzte Schwierigkeit sei hier nicht unerwähnt gelassen. Das Verfahren erfordert, sogar für den Anfangsunterricht, beim Lehrer gute Fremdsprachenkenntnisse. Sätze wie "Hast du den Tod deines Meerschweinchens verwunden?" kamen vor.

Die hier genannten Erfahrungen haben sich auch bei einer größeren Klasse mit 20 Mädchen und Jungen bestätigt, die etwas über ein Jahr Spanisch (8. Klasse) hatten. Im Folgenden ist das von der Lehrerin verbesserte Wortprotokoll einer 20-minütigen "ghostspeaker-Phase" wiedergegeben, wie es von den Schülern von der Tafel abgeschrieben wurde. Dabei hat sich die Lehrerin auf die Fehlerverbesserung beschränkt, d. h. nicht auf der kommunikationsnäheren Kurzform bestanden wie z. B. "*Patatas fritas*" statt der von den Schülern gewählten Form "*Mi comida preferida son patatas fritas.*"

Oliver, ¿qué equipo de fútbol te gusta más - El Werder Bremen o el Bayern deMúnich? - Me gusta más el Werder Bremen que el Bayern de Múnich.

-¿Qué tal, Marcus? - Muy bien, gracias.

-¿Cómo ha estado el viaje a España, Patrick? - Ha estado muy bien.

-¿Cuál es tu comida preferida, Alicia? - Mi comida preferida son patatas fritas.

-¿Qué aficiones tienes, Anna? - Mis aficiones son leer libros, nadar y escribir cartas.

-Eva, tú eres croata, ¿cuándo emigraste de Croacia? - Emigré de Croacia cuando tenía dos años.

- ¿Quién quiere preguntar en mi lugar? -Yo. - ¿Cómo vas a la escuela, vas en autobús,

en bicicleta o vas apie, Swantje? - Voy en autobús y en metro.

-Olivia, ¿dónde vives? - Vivo en Berlín-Reinickendorf.

-Christian, ¿cuál es tu bebida preferida? .- Mi bebida preferida es Coca Cola.

Patrick, ¿cuántas veces has estado en España?-Yo he estado tres veces en España.

-Nora, ¿dónde compras tu ropa?-A veces compro mi ropa en la calle Kudamm.

-Pamela, ¿cuál es tu ropa preferida?-Mi ropa preferida son pantalones.

-¿Te gusta el helado? -Claro que me gusta.

-Peter, ¿por qué te gustan esas historias de horror?-Porque me hacen gracia.

-¿Dónde compras tus tarjetas de Magic?-Yo compro mis tarjetas de Magic en

-Oliver, ¿dónde compras tu ordenador? -Yo compro mi ordenador en Vobis.

-Alicia, ¿qué vas a hacer en España? -Voy a nadar.

-Olivia, descríbeme qué lleva Eva.- Lleva pantalones azules y zapatos negros y una camiseta negra y calcetines negros y azules.

-¿Adónde vas en tus vacaciones?-Me quedo en casa.

-Oliver, ¿cuál es tu animal preferido?- Mi animal preferido es el tigre.

-¿Quién puede explicarme el camino para ir a la calle Kudamm?-Coges el metro, cambias en Osloer Straße y coges de nuevo la dirección a Rathaus Steglitz hasta la estación Kurfürstendamm -y ya estás allí.

Es fällt auf, dass die Schüler in der koedukativen Zusammensetzung der Klasse nicht zu so persönlichen Fragen kamen, wie es bei der reinen Mädchenklasse der Fall war. Das lag auch daran, dass es sich hierbei um eine einmalige Erprobung handelte. Sicherlich ist es in dieser Hinsicht auch vorteilhaft, wenn der Lehrer darauf hinweist, dass die persönlichen Fragen dieses Verfahren erst eigentlich interessant machen.

Wenn außer den guten Fremdsprachenkenntnissen noch ein vertrauensvolles Verhältnis zu der Klasse und die Freude, den Schülern bei der Formulierung ihrer Ideen in der Fremdsprache zu helfen, gegeben sind, sollte der Lehrer nicht zögern, dem Verfahren *ghostspeaker* einen festen Platz neben den Lehrbucharbeiten und selbstverständlich auch bei Diskussionen im Fortgeschrittenenunterricht einzuräumen.

4.6. Die Projektarbeit

4.6.1. Die Debatte als Projekt

Die Diskussion in einer Klasse über ein bestimmtes Thema ist ein Verfahren, das zumindest in der Didaktik des Englischen seinen festen Platz hat.

Zu Beginn dieses Buches (S. 4) wurde der Fall geschildert, dass eine Klasse wegen der Wiederaufnahme der Atomversuche den Französischunterricht verweigerte. Zu diesem Zeitpunkt war es *politically correct*, sich gegen die Versuche auszusprechen. Die Argumente für die zeitlich begrenzte Wiederaufnahme der Versuche wurden in der deutschen Presse kaum erläutert, jedoch in der konservativen französischen in aller Ausführlichkeit.

In einer Oberstufenklasse hätte eine Debatte als Projekt so gestaltet werden können:

Zumindest jeweils zwei Artikel der französischen Presse mit gegensätzlichen Standpunkten werden gelesen. Dann formulieren die Befürworter und die Gegner in Gruppenarbeit ihre Argumente schriftlich mit der helfenden Korrektur des Lehrers und lernen sie so, dass sie sie mündlich bis zum Termin der Debatte flüssig vortragen können. Am Tag der Debatte dürfen sich die Schüler nur auf kurze Stichpunkte stützen.

Die Aufgabe des Leiters der Debatte sollte nach Möglichkeit ein Schüler übernehmen, so dass sich der Lehrer ganz der Beobachtung widmen kann, nämlich im Hinblick auf die Qualität und die Häufigkeit der Beiträge, um diese eventuell zu benoten. Ferner sollte er sich die Fehler notieren und sie in der folgenden Stunde besprechen. Intervenieren sollte er nur dann, wenn er bemerkt, dass bestimmte Schüler noch keine Möglichkeit hatten, einen Redebeitrag zu leisten. Auch könnte der Lehrer die gut vorgebrachten Argumente mit Punkten versehen und so eine der Gruppen als "Sieger" ermitteln. Wettbewerb in dieser Form hat auch in Oberstufenklassen eine nicht zu unterschätzende Wirkung.

Walter (1978), der Textmaterialien für solche Diskussionen vorgelegt hat (Walter u. a. 1977), wendet sich strikt gegen "Stegreifdiskussionen" und beschreibt ausführlich, wie solche Debatten in Form eines Projekts sprachlich und inhaltlich vorbereitet werden können. Das realitätsnahe Sprachhandeln wird durch eine originelle Idee hierbei besonders gefördert. Die Lehrer zweier Klassen vereinbarten, dass ihre Klassen zu einem bestimmten Zeitpunkt gegeneinander zu einer Debatte über ein Thema antreten, das von beiden Klassen mehrheitlich aus einer Vorschlagsliste der Lehrer ausgewählt worden ist. Bei differierenden Wünschen beider Klassen wird das eine der Themen durch Los für das "Rückspiel" vorgesehen. Grundsätzlich wird beiden Klassen dasselbe Textmaterial vorgelegt, doch sollen die Schüler eigenes Material, auch in der Muttersprache, in die Projektarbeit einbringen. Während des Projekts dürfen die Klassen untereinander Beobachter als "Werkspione" austauschen, die ihrer Klasse über neues Material oder Vorgehensweisen der gegnerischen Klasse berichten. Vor der Debatte findet die "Generalprobe" innerhalb der Klasse statt. Die Debatte selbst wird nach der ersten "Halbzeit" unterbrochen und die Beteiligung der Schüler überprüft, um so zu erreichen,

dass im weiteren Verlauf auch die passiveren Schüler einen Beitrag leisten. Die Beiträge jedes Schülers werden nach Qualität und Quantität mit Punkten versehen. Die siegreiche Mannschaft wird anhand der Summe dieser Punkte ermittelt. Den Beweis für die sozialpsychologische Wirkung eines solchen Projekts liefert die Beobachtung der Lehrer: "... eine für die Klasse motivationsfördernde Osmose innerhalb der Schüler (findet) statt."

Solche Diskussionen können aber gerade dann Probleme aufwerfen, wenn sie vom Inhalt her die Schüler zur Formulierung eigener Meinungen anregen. Zweifellos sind entgegen gesetzte Meinungen der Motor jeder Diskussion. Doch erlaubt es die erzieherische Aufgabe des Lehrers, auch dem demokratischen Erziehungsziel entgegen gesetzte Meinungen, z. B. ausländerfeindliche oder rassistische, zu dulden? Bertrand (1978) setzt sich anlässlich einer Diskussion über die Rassenfrage mit diesem Problem auseinander. Er kommt zu dem Schluss, dass keine Meinung unterdrückt werden dürfe, dass der Lehrer aber durch eigene Diskussionsbeiträge die Gegenseite stützen und mit dem betreffenden Schüler außerhalb des Unterrichts in der Muttersprache weiter diskutieren solle. Ganz neue Perspektiven eröffnen sich durch die Möglichkeit der Videokonferenz. So können zwei

Klassen in unterschiedlichen Ländern ein Diskussionsthema vorbereiten und dann mittels Videokonferenz die Debatte miteinander führen. Der Vorteil für die eine Klasse, nämlich dass sie in ihrer Muttersprache diskutiert, wird dadurch ausgeglichen, dass für das "Rückspiel" die Diskussion in der jeweils anderen Sprache vereinbart wird. Die Lehrer auf beiden Seiten hätten hierbei die Funktion, bei Formulierungsschwierigkeiten Hilfestellung zu leisten. Dadurch, dass jeweils einer der beiden Lehrer über muttersprachige Kompetenz verfügt, könnte diese Hilfestellung jeweils von diesem übernommen werden. Gerade für Englisch wären solche Videokonferenzen auch mit Klassen aus Ländern, in denen Englisch nicht die Muttersprache ist, angebracht. Hierbei könnte Englisch als Handlungsinstrument internationaler Konferenzen in der Realität praktiziert werden.

4.6.2. Die globale Simulation

Die globale Simulation ist ein handlungsorientiertes Verfahren *par excellence*, das seit Mitte der siebziger Jahre in Frankreich, vor allem in der Lehrerweiterbildung des BELC (Paris) praktiziert und weiterentwickelt wurde. Es ist eng mit dem Namen Debyser (1974, 1991) und Caré (1995) verbunden. Erster sprach ursprünglich in Verbindung mit diesem Verfahren von dem "Tod des Lehrbuchs", was sich keineswegs bewahrheiten sollte.

In England und in Deutschland ist dieses Verfahren vor allem durch die Veröffentlichungen von Jones (1980, 1982, 1984) bekannt geworden. In jüngster Zeit hat Yaiche (1996) eine umfassende Übersicht über alle Varianten der letzten zwanzig Jahre veröffentlicht.

Ziel der globalen Simulation ist es, statt der im Lehrbuch vorgegebenen "Illusion der Wirklichkeit" nun den Schülern eine "Wirklichkeit der Illusion" zu vermitteln. Bisher haben die Schüler die aus dem Buch übernommenen Kommunikationssituationen

simuliert, nun aber sollen sie eine neue Welt mit dazugehörigen Personen schaffen, in der sie selbst handeln und sprachlich agieren, um so ein Werk ähnlich einem Mosaik zu schaffen, das sich aus kleinen Berichten, Briefen, Protokollen, Notizen, Plakaten, Gedächtnisstützen, Kurzanzeigen, Vorschriften, Statuten usw. zu einem schriftlichen Ganzen zusammenfügt.

Die schriftliche Fassung kann entweder zu punktuell festgelegten kurzen Rollenspielen oder auch zu einer vorher festgelegten, sich über mindestens zwei Stunden erstreckenden gespielten Simulation führen, wobei die möglichen Rollenspiele vorher umfassend ausgearbeitet werden, so dass die Spieler über eine individuelle und kollektive Geschichte verfügen, auf die sie sich in ihrem Spiel stützen können. Simulation bedeutet also eine Verflechtung von schriftlichen und mündlichen Aktivitäten.

Die Simulation kann hinsichtlich der Zeit und des Ortes mit den Gegebenheiten des Schülers übereinstimmen oder davon abweichen, nur muss sie sich in jedem Fall in einem Land der Zielsprache abspielen, z. B. für Schüler einer Großstadt in einer Stadt wie Edinburgh in der Gegenwart (keine Abweichung hinsichtlich der Art des Ortes und der Zeit). Sie kann aber auch in Paris während der deutschen Okkupation oder im Mittelalter angesiedelt werden (Abweichung nur hinsichtlich der Zeit, nicht hinsichtlich der Art des Ortes) oder in einem Dorf in der Vendée zur Zeit der französischen Revolution (Abweichung hinsichtlich der Art des Ortes und der Zeit).

Die Verbindungen zu einem fächerübergreifenden Unterricht oder zu einem bilingualen Fachunterricht werden hier deutlich, zu den Fächern Geografie, wenn es sich um Simulationen in Ländern, in denen die Zielsprache gesprochen wird, handelt, oder Geschichte, wenn die Simulation in eine andere Zeit verlegt wird.

Als Simulationsprojekte wurden bisher erprobt (vgl. Yaiche 1996, 26 ff) das *Dorf*, die *Insel*, das *Mietshaus*, der *Zirkus*, die *Kreuzfahrt*, das *Krankenhaus*, das *Hotel*, das *Unternehmen* und die *Konferenz*. Die vier letzteren sind speziell zur Ausbildung einer Fachsprache eingesetzt worden, während die ersteren, die mehr die Fantasie ansprechen, bei Schülern erprobt wurden.

Die Zeit, die für eine globale Simulation im Höchstfall einzusetzen ist, beträgt 40 Stunden. Zehn davon sind zur Hälfte für die Erarbeitung des *Ortes* und des *Milieus*, zur Hälfte zur Ausarbeitung der fiktiven *Identitäten* - bei identischen Wünschen entscheidet das Los - vorgesehen. Bei der Erarbeitung der Identitäten kann die Spannung dadurch erhöht werden, dass eine "falsche Identität" vorgesehen wird, die sich eine Person aus bestimmten Gründen zugelegt hat. In weiteren zwanzig Stunden erarbeiten die Schüler die *Dokumente*, die die historische und soziografische Dimension der Bewohner darstellen, die zu mannigfaltigen *Interaktionen* führen können. Ortsnamen werden erarbeitet, die Sehenswürdigkeiten beschrieben, Tagebücher werden erstellt, Zeitungen, Archive (auch authentische) ausgewertet oder geschrieben, Testamente erarbeitet, Briefe verfasst, die zu heftigen Auseinandersetzungen führen, z. B. Erbstreitigkeiten, Diskussionen auf Grund von anonymen oder entdeckten Liebesbriefen, Gerüchte werden ausgestreut, weitererzählt und es wird dagegen Stellung genommen.

Die letzten zehn Stunden sind für die *vorhersehbaren* und die *unvorhergesehenen* Ereignisse vorgesehen.

Die Geschichte eines Liebespaares darf dabei nicht fehlen, die in Form eines Zeitungsartikels, einer Hochzeitsrede oder sogar in Form eines Romans, an dem selbstverständlich mehrere Autoren beteiligt sind, beschrieben wird. Besondere Ereignisse wie Wahlen, Wahlreden, Flugblätter, Programme, Ratssitzungen, Nationalfeiertage werden eingeplant. Die unvorhergesehenen Ereignisse sind kleinere und größere Verbrechen, Unfälle, ehelich oder nachbarschaftliche Auseinandersetzungen, unerklärliche und mysteriöse Vorfälle wie z. B. die Ankunft einer hohen Persönlichkeit.

Praktische Hilfe zur Förderung der Kreativität können die Fragen nach Quintilian darstellen, die in die entsprechende Zielsprache zu übersetzen sind:

-*Quis?* (wer?), *quid?* (was?), *ubi?* (wo?), *quando?* (wann?), *quomodo?* (wie?), *quot?* (wie viel?), *cur?* (warum?).

Die einzelnen Fragen können zusätzlich durch Verbindung mit allen nur möglichen Präpositionen erweitert werden, z. B. die Frage *Quis?* (wer?) durch: mit wem? Zu wem? Von wem? Durch wen? Für wen? An wen? Wem?

Für die anspruchsvolleren Simulationsprojekte wie Dorf/Kleinstadt, Krankenhaus, Unternehmen, Konferenz, Raumstation hat sich als Grundlage das Schema ECCSOTIC bewährt, das für die Bereiche "economy, culture and communication, commerce, social structure, organisation, technique, individual and psychological context and conditions (environment)" stehen. Jeder einzelne Bereich kann nach dem Quintilianschen Schema abgefragt werden: *Wer* ist für die Wirtschaft verantwortlich, *wo*, *wann*, *inwiefern*, *wie viele* und *warum?*

Um eine fortlaufende Handlung zu finden, ist das Schema AADAO hilfreich. Es ist aus den Anfangsbuchstaben der lateinischen Ausdrücke Actor (der Handelnde), Actio (die Handlung), Destinatum (das Ziel, der Zweck), Adiutor (der Helfer) und Oppositio (der Widerstand, das Hemmnis) zusammengesetzt.

Erstaunlich ist, wie schnell Schüler, die sich anfänglich über ihren Mangel an Fantasie und Ideenreichtum beklagten, interessante Geschichten erfinden, sobald ihnen solche Schemata als Hilfe an die Hand gegeben werden.

Roß und Walmsley (1976) haben eine Simulation als Projekt im Englischunterricht einer 10. Hauptschulklasse durchgeführt. Für sie ist der Begriff "Simulation" nur dann gerechtfertigt, wenn "die Rückkoppelung (Feedback) über die Leistung der Teilnehmer eine zentrale Rolle spielt" (40). Deshalb halten sie die abschließende Reflexionsphase, in der alle Teilnehmer einschließlich des Lehrers ihre Meinung zur Durchführung der Simulation äußern, für einen "unerlässlichen Bestandteil einer jeden Simulation" (40). Dieses Moment wurde schon bei der Erörterung des Rollenspiels als ausschlaggebend für die interaktive Unterrichtsgestaltung dargelegt. Das besondere Verdienst der Autoren

ist es, eine so schwierige Aufgabe wie die der Simulation im Projektunterricht in einer Hauptschulklasse durchgeführt zu haben. Ohne diese vorliegende Erfahrung würden wohl viele Lehrer einen Projektunterricht - auch für andere Schulformen - für undurchführbar halten.

Die Simulation "Hotel" wurde aus dem Bereich Tourismus gewählt. Die Schüler hatten die Rolle des Hotelpersonals und der Touristen zu spielen. Für das Projekt standen 15 Unterrichtsstunden zur Verfügung. Zuerst wurde die Durchführung des Projekts vom Lehrer erläutert. Dann wurden Pläne für drei Hoteltypen und eine Liste der zur Simulation nötigen Materialien erstellt und in der Gesamtgruppe besprochen. Lehrer und Schüler stellten gemeinsam eine Liste des zur Simulation nötigen lexikalischen Materials auf, das nach Arbeitsbereichen aufgliedert war und durch Frage und Antwort eingeübt wurde.

Anschließend erhielten die Schüler verschiedene Dialoge und Fragen zu den Aussagen und zum Verhalten der auftretenden Personen. Es folgte die Thematisierung, Erarbeitung und das Einüben der Dialoge. Zwei Drittel der vorgesehenen Zeit wurde hierauf verwendet. Die praktische Vorbereitung der Simulation wie das Anfertigen der Schilder usw. und die endgültige Rollenverteilung schlossen sich an.

Zur Durchführung wurden drei zusammenhängende Schulstunden benötigt. Die ersten zwanzig Minuten dienten der Umgestaltung des Klassenzimmers nach den Plänen, dann erfolgte die Simulation während einer Stunde. Nach einer längeren Pause stand ca. 1 Stunde zur Besprechung und zum "Feedback" zur Verfügung. Während der Simulation wurde ausschließlich englisch gesprochen. (In anderen Schularten müsste es möglich sein, mit Hilfe des Lehrers als "Ghostspeaker" alle Phasen des Projektunterrichts einsprachig durchzuführen). Die Spieler hatten Bettenpläne, Reservierungsbücher, Preislisten, Umrechnungstabellen und Telefone zur Verfügung. Die Bettenpläne waren so berechnet, dass die Wünsche der Gäste nicht ohne weiteres befriedigt werden konnten. So mussten diese von Hotel zu Hotel gehen, Telefonate mussten geführt werden usw. Schüler, die ihre Aufgabe erfüllt hatten, konnten sich in das Hotelfoyer zurückziehen und dort englische Zeitungen oder Illustrierten lesen, Postkarten schreiben oder auf die Familie bzw. den Geschäftsfreund warten.

Der Lehrer hatte die Aufgabe, die Rollen zu verteilen, die vorher nicht festgelegt worden waren. Weiterhin unterhielt er sich mit den Schülern über die Erfüllung ihrer Arbeiten oder gab ihnen "Überraschkarten", um Probleme zu lösen, z. B. die Mitteilung, dass Frau X ihre Reservierung zurückziehe, wodurch das dringend benötigte Zimmer frei wurde, oder Aufträge, sobald einige Schüler mit ihrer Rolle fertig waren. Das Spiel war beendet, nachdem alle Gäste ein Zimmer gefunden hatten.

Die anschließende Besprechung ergab, dass die Schüler es als vorteilhaft empfanden, realistische Rollen zu spielen und diese in einer Spielsituation, in der sie alle mitwirken konnten, selbstständig zu gestalten. Weiterhin empfanden sie es als positiv, dass das traditionelle Bezugsschema Lehrer-Einzelschüler oder Lehrer-Gesamtklasse zu Gunsten einer Interaktion der Schüler untereinander aufgehoben wurde. Als Kritik wurde vorgebracht, dass die Vorbereitung länger und gründlicher hätte sein müssen und dass

die Schüler eingehender ihre Rollen hätten üben müssen. Das Problem derjenigen, die schnell mit ihrem Auftrag fertig gewesen waren, hätte durch vorher eingeplante Eigentätigkeit oder durch ein Mehr an "Überraschkarten" gelöst werden können. Der Lehrer und sein Kollege sahen den großen Vorteil in der sprachlichen Verbesserung, die durch die interaktive Teilnahme an der Simulation erzielt wurde. Sie meinten, dass bei einer Wiederholung des Projekts der erforderliche Arbeitsaufwand stark reduziert würde, da alle Beteiligten die Arbeitstechniken und Ziele umso besser kennen würden, je öfter eine solche Simulation praktiziert würde.

Die kritischen Gedanken der Schüler zeigen implizit, wie sehr sie darauf erpicht waren, es das nächste Mal besser zu machen. Die Erfahrung, in der Simulation des englischen Alltags Kommunikationsschwierigkeiten gehabt zu haben, führte zu einer intrinsischen Motivation, wie sie nach Auffassung der Autoren sonst nur selten zu finden ist.

Wenn nun diese Simulation noch gefilmt oder vor den Eltern aufgeführt worden wäre, dann wären die Schüler möglicherweise noch motivierter gewesen. Hier wird auch ein Weg deutlich, wie durch Simulation Motivation auf die Dauer gefördert werden kann. Einschränkend ist zu bemerken, dass durch die Darstellung des bloßen Alltags die Motivation auf längere Zeit nicht aufrecht erhalten werden kann. Überraschungen, Humor und Pointen müssen zur Auflockerung des Alltags hinzukommen. So hätten z. B. schon die Konflikte einiger Gäste mit ihren Partnern oder die Ankunft einer Filmdiva inkognito mit einem neuen Verehrer genügt, um die Simulierung des Hotelalltags amüsanter zu gestalten.

Die zwei folgenden Simulationen zeigen, wie sich die globale Simulation auf andere Themen als den Alltag beziehen kann.

Zwei Gymnasialklassen 10 (Möckel 1997) wählten eine Gerichtsverhandlung für eine globale Simulation aus. Richter, Staatsanwalt, Rechtsanwälte, Gerichtsdienler, Angeklagter, Zeugen, Familienangehörige, Psychiater, Ärzte, Gefangene und viele andere waren die Rollen, die die Schüler übernahmen. Grundlage bildete die Geschichte "The Winner" (English A 6), in der es um ein Gefängnis ohne Mauern für politische Gefangene geht, die aber eine *Blackbox* eingepflanzt bekommen, welche große Schmerzen verursacht, sobald sich ein Gefangener aus dem Gefängnisgelände entfernt. Bei dem Fluchtversuch eines Häftlings erleidet dieser größte Qualen, die der Gefängnisdirektor jedoch absichtlich verlängert, bevor er ihn zurückholen lässt, da dieser Häftling gegen ihn aufgetreten ist und das Projekt seines Gefängnisses nicht nur gefährdet, sondern auch scheitern lassen kann. Sein zweiter Fluchtversuch gelingt und die *Blackbox* wird ihm herausoperiert.

Die Gerichtsverhandlung gegen den Gefängnisdirektor wurde sorgfältig vorbereitet. Trotzdem war bei den ersten Verhandlungen die Hilfe des Lehrers noch sehr gefragt. Doch je länger sich die Verhandlungen hinzogen, desto mehr versetzten sich die Schüler in ihre Rollen und desto flüssiger verliefen die Vorträge der Parteien und die Kreuzverhöre. Hauptsächlich ging es um die Frage, ob ein solches Konzept eines Gefängnisses überhaupt vertretbar sei, in zweiter Linie um den Missbrauch dieses Konzeptes durch den Gefängnisdirektor. Die Schüler befassten sich für ihre Argumente

mit geschichtlichen und politischen Ereignissen und stellten diese sprachlich möglichst korrekt und verständlich vor dem Gericht und den Zuschauern dar.

Eine weitere globale Simulation (Stöckle 1992), ebenfalls in einer 10. Klasse, aber im Französischunterricht, hat inhaltlich ein anspruchsvolles Thema, nämlich die Veranschaulichung der Probleme, die zur Revolution von 1789 geführt haben, durch die Nachstellung einer Fernsehdiskussion, die am 1. Juni 1789 hätte ausgestrahlt werden können, wenn es damals schon das Fernsehen gegeben hätte. Grundlage ist der Geschichtsunterricht und eine entsprechende Lektion aus dem Lehrbuch. Die acht Rollen der Diskussionsteilnehmer, Ludwigs des XVI, eines Adligen, eines Geistlichen und eines Bürgers als Vertreter der Stände, ferner eines Arbeiters und eines Bauern und die des Experten, nämlich des Abbé Sieyès, der durch seine abenteuerlichen Forderungen für den dritten Stand aufgefallen ist, werden vorher von der ganzen Klasse in Gruppenerarbeitet. Am Tage der Fernsehsendung spielen die nicht an der Diskussionsrunde beteiligten Schüler das Publikum, das selbstverständlich Zwischenfragen stellen darf. Nach der "Sendung" wird das "Echo" dieses großen Medienereignisses in der Presse erarbeitet. In Gruppenarbeitschreiben die Schüler als "Journalisten" ihre Kommentare und üben dabei zwangsläufig den richtigen Gebrauch der indirekten Rede oder Frage, der Konjunktionen mit dem Gebrauch des Infinitivs usw. Angesichts der geringen Zahl von acht Hauptakteuren ist es angebracht, dieses Medienereignis sofort mit anderer Rollenbesetzung zu wiederholen. So könnte zusätzlich eine Gruppe von Journalisten eine vergleichende Rezension verfassen, wie sie üblich ist, wenn das selbe Stück auf zwei verschiedenen Bühnen gespielt wird.

4.6.3. Das sprachliche Handeln "zum Anfassen"

"Das Klassenzimmer (gleich) zuweilen einem Lager, einem Labor, einer Küche oder einer Werkstatt. Die fremdsprachliche Arbeit erfolgte dabei nie losgelöst von einer intensiven Auseinandersetzung mit vielfältigen, möglichst authentischen Materialien" (Vater 1989, 11).

In besonders schwierigen pädagogischen Situationen erweist sich das Lehrbuch als nicht geeignet, die Schüler zum sprachlichen Handeln zu veranlassen. Eine solche Situation kann sich nach einem mehrjährigen Lehrbuchunterricht im Gymnasium einstellen, aber auch schon nach kürzester Zeit, wie sie Vater für den Englischunterricht einer Hauptschule in Bremen schildert, in der die Abschlussklassen von der drohenden Gefahr der Arbeitslosigkeit geprägt sind. Hingegen sind die Jugendlichen für die Fremdsprache zu motivieren, wenn sie in konkrete Lernsituationen, die sie persönlich als wichtig empfinden, hineinversetzt werden, wie es Vater mit ihrem Projekt *Wool from Australia* getan hat. Die Schüler erfuhren so aktuell das tatsächliche Leben unter Beteiligung aller Sinne. Hingegen waren sie nicht zu motivieren, im aktuellen Unterricht sprachliche Strategien zu lernen, um in einer ihnen fernen Zukunft durch sprachliches Handeln zu überleben.

Günstige Ausgangslage für dieses Projekt war die Tatsache, dass ein großer Teil des Wollhandels zwischen Deutschland und Australien über Bremen, die Heimatstadt der Schüler, läuft; ferner, dass alle Schüler einen Wolle verarbeitenden Betrieb besuchen

konnten und dass eine Firma großzügig die verschiedensten Wollarten zur Verfügung stellte. Auch eignet sich das Thema vor allem für den Englischunterricht, da Wolle in vielen englischsprachigen Ländern eine wichtige Rolle spielt. Wie sonst wäre es zu erklären, dass der ehrwürdige *Speaker of the House of Lords* auf einem *wool-sack* sitzt, in dem sich die Wolle aus allen Teilen Großbritanniens und des Commonwealth befindet.

Die Schüler besorgten sich durch Bücher und Filme nicht nur biologische, geschichtliche und handwerkliche Informationen über Schafzucht und Wollverarbeitung, sondern sie untersuchten sogar mit der Lupe Wolle und vollzogen die verschiedenen Verarbeitungsprozesse des *combing* und *washing* und erarbeiteten die Unterrichtseinheiten *From Sheep to Sweater* und *How to make felt*. Die Anleitungen hierzu waren in Englisch, der zu erlernende Wortschatz wurde in produktiven und rezeptiven Wortschatz unterteilt und gelernt. Nicht nur das Leseverständnis wurde auf einem hohen Niveau geübt, denn von allen Untersuchungen und Verarbeitungsprozessen mussten schriftliche Protokolle erstellt werden. Filmsequenzen ohne Ton und Bildvorlagen mussten die Schüler dann mit ihren Sachinformationen versehen.

In der abschließenden Unterrichtseinheit *How to make felt* stellten die Schüler selbst aus Wolle Filz her. Der Herstellungsprozess wurde anschließend sprachlich rekapituliert; mit Lückentexten wurde der Wortschatz geübt, Fotoserien dienten zur mündlichen Erläuterung des Arbeitsprozesses und zur Erstellung einer Wandtafel. Am Ende standen interessante Informationen über die Verwendung von Filz, z. B. zur Herstellung mongolischer Jurten. Umfangreiche Wortschatzüberprüfungen zeigten, dass die gelernten Wörter sogar drei Monate nach der Unterrichtseinheit noch aktiv zur Verfügung standen.

Für den Französischunterricht könnten in ähnlicher Form "alle Sinne" angesprochen werden, indem ein sonst wenig gebrauchter Sinn, nämlich der Geruchssinn, angesprochen würde. Das Thema "Parfum" könnte zum "Anfassen" der verschiedenen Flacons führen, wenn die Unterrichtseinheit mit dem Besuch einer Parfumerie oder, wenn möglich, sogar bei einem Parfumhersteller beginnt. Hierbei könnten die Schüler erfahren, dass eine ungeschulte Nase zwölf Duftnoten unterscheiden kann, ein hoch bezahlter, "*nez*" genannter professioneller Parfumeur nach fünfjähriger Ausbildung bis zu 2.000. Wenn sich die Schüler dann mit der Herstellung des Parfums befassen, werden sie erfahren, dass die Grundessenz aus besonderen Geranien hergestellt wird und die beste aus einer Geranienart, die auf den vulkanischen Kraterhöhen der französischen Insel *La Réunion* angebaut wird. Um das "Anfassen" beim Lernen zu vertiefen, könnten einige Schüler die verschiedenen Parfums ihrer Mütter mitbringen. Nach der Vermittlung der entsprechenden Fachausdrücke für die Bestimmung der Duftnoten bzw. der Formen für Flacons könnten die Schüler eine entsprechende Beschreibung der Parfums und ihrer Flacons erstellen. Prospektmaterial aus dem Besuch der Parfumerie und Werbematerial aus Zeitschriften könnten die Ausarbeitungen illustrieren. Ebenso reizvoll kann ergänzend eine vergleichende Analyse der Parfum-Werbung der verschiedenen französischen Hersteller sein.

Eine große Hilfe bei der Materialsammlung stellt heute das Internet dar. (Vgl.

Obermeyer 1997b). So findet man zum Beispiel mit der Suchmaschine "Altavista" unter den Suchwörtern "France" und "parfum" Angaben über die Geschichte des Parfums, eine Definition ("Was ist Parfum?") und Bücher zum Thema Parfum wie z. B. die ausgezeichnete Kulturgeschichte von Paul Faure *Parfums et aromantes de l'Antiquité* (1987), aber auch den Hinweis, dass es zwei Gedichte von Baudelaire zu diesem Thema gibt, nämlich "Parfum" und "Parfum exotique", die beide im Wortlaut wiedergegeben und somit ausgedruckt werden können. Um Texte in französischer Sprache zu bekommen, kann man den entsprechenden Befehl eingeben. So erfährt man auch, dass es ein Parfum "Les Fleurs de Claude Monet" gibt, "inspiré par les fleurs que Monet cultivait à Giverny". Einige Abbildungen seiner Bilder sind zu sehen. Hier ergäbe sich eine eventuelle Zusammenarbeit mit dem Fach Kunst.

Durch die o. a. Hinweise auf La Réunion kann man sich über diese Insel unter den vorgegebenen Stichwörtern "tourisme, histoire, circuit virtuel de l'île, produits réunionnais" ebenfalls informieren lassen. Bei Eingabe der Wörter "La Réunion et le parfum" erhält man einen Artikel über "Parfum de crise sur le géranium réunionnais" (SYFIA, no. 85). Darin erfährt man, dass der dortige Export in eine schwere Krise geraten ist, da "les Chinois proposent une essence un peu moins fine 30% moins cher".

Selbstverständlich erhält man dort auch den Hinweis, dass Patrick Süßkind einen Roman mit dem Titel "Das Parfum" geschrieben hat. Ein spannender Ausschnitt über Düfte, besonders bei der Beschreibung des Paris im 18. Jahrhundert, wie es die Hauptperson *Grenouille* mit seinem außerordentlichen Geruchssinn erlebt, könnte den Abschluss bilden. Da es sich hierbei um einen deutschen Autor handelt, wäre ausnahmsweise auch die Lektüre auf deutsch zu vertreten, wenn man nicht auf die ausgezeichnete Übersetzung von Bernard Lortholary zurückgreifen will, die ein Kunstwerk für sich darstellt.

4.6.4. Das eigene Werk als Auslöser für Sprachhandlung

Im vorigen Kapitel war der Gegenstand aus dem Zielsprachenland und die Auseinandersetzung mit ihm der Auslöser zum sprachlichen Handeln. Ganz im erziehungswissenschaftlichen Sinne des handlungsorientierten Unterrichts können aber auch die Schüler selbst mit ihren Händen etwas Konkretes schaffen oder erstellen, das die Grundlage des sprachlichen Handelns darstellt.

Ein gewichtiger Einwand gegen dieses Vorgehen ist die Zeit, die auf das Erstellen eines solchen Werkes verwandt wird und für den Fremdsprachenunterricht verloren ist, weil in dieser Zeit die Fremdsprache keine Rolle spielt. Aus diesem Grund ist es günstig, wenn die künstlerische Erstellung des Werkes durch Absprache mit den Kunsterziehern der Schule im Kunstunterricht erfolgen kann. Wenn das nicht möglich ist, wird sicherlich das Werk zum größten Teil in häuslicher Arbeit erstellt werden müssen. Da viele Schüler leichter durch künstlerische Aufgaben als durch die im Fremdsprachenunterricht üblichen Hausaufgaben zu motivieren sind, sollte diese Quelle der Motivation für den Fremdsprachenunterricht genutzt werden.

Als in den sechziger Jahre die audio-visuellen Methoden in Frankreich entwickelt

wurden, empfanden es einige Lehrer als eine große Benachteiligung, mit Lehrbüchern einsprachig eine Lektion vermitteln zu müssen, zu der es üblicherweise nur ein einziges Bild gab, während die audio-visuellen Methoden zu jedem Satz ein Bild entwickelt hatten. Sie beauftragten diejenigen Schüler, die gerne zeichneten, die wichtigsten Stadien des Ablaufs der Lektion - bevor diese in der Klasse eingeführt wurde - in Zeichnungen darzustellen. Sicherlich hatten diese Schülerarbeiten nur die Funktion, den Lehrervortrag anschaulicher zu gestalten, ferner waren nur wenige Schüler einer Klasse beteiligt, jedoch zeigten diese Schüler durch die Erstellung ihrer Bildreihen eine hohe Motivation für den Fremdsprachenunterricht. Sie hatten sich auch sprachlich viel intensiver mit der betreffenden Lektion auseinandergesetzt als ihre Mitschüler. Diese Erfahrung rechtfertigt sicherlich ein Vorgehen, das alle Schüler dazu anhält, künstlerisch etwas zu schaffen, das als Sprachauslöser dienen kann.

So war z. B. eine Lektion, in der ein Junge ausführlich seinen Traum erzählt, für den Lehrer (Botterbusch u. a. 1985, 105 ff) einer Anfängerklasse der Auslöser, seine Schüler in einer Doppelstunde dazu anzuhalten, ihren eigenen Traum in Form einer Collage mittels Ausschnitten aus Katalogen und Illustrierten darzustellen. Einige hatten ihre eigene Vorstellung von ihrem fiktiven Traum und suchten hierzu Bilder, andere ließen sich von den Bildern inspirieren, um ihren Traum bildlich darzustellen. Dann folgte die Schilderung des Traumes, wobei die Schüler in Vierergruppen arbeiteten, um sich gegenseitig zu helfen. Selbstverständlich benutzten sie hierbei Hilfsmittel wie ihr Vokabelheft, das Lehrbuch und Wörterbücher. Der Lehrer stand als Korrektor zur Verfügung, bei konkreten Vokabelfragen jedoch verwies er sie auf die Nachschlagemöglichkeit. Alle Schüler, auch die leistungsschwächsten, stellten so ihren Traum dar. Nicht jede Arbeit konnte mit der Gesamtgruppe besprochen werden. Eine leistungstärkere Schülerin hatte die Collage zum Anlass genommen, eine ganze Liebesgeschichte in Form eines "*roman-photos*" darzustellen.

Wenn solche Versprachlichungen eigener Werke bereits im Anfangsunterricht möglich sind, können sicherlich im fortgeschrittenen Unterricht anhand der Lektüre von *bandes dessinées* oder *roman-photos* die Techniken der visuellen Darstellung analysiert und die Schüler dazu angeregt werden, ein größeres Projekt entweder in dem einen oder anderen Medium zu realisieren.

Nach der Korrektur durch den Lehrer sollte eine Auswahl-Kommission, die am besten aus einer anderen Klasse gebildet wird, die Arbeiten auswählen, die dann von der gesamten Klasse - und vielleicht auch von einer anderen - gelesen werden.

Das selbst erstellte Werk kann aber auch nicht nur zum Sprachauslöser für den Autor werden, sondern auch bei anderen zu Sprachhandlungen führen.

So bekamen die Schüler eines Leistungskurses (Schiffler 1996) die Aufgabe, das Gedicht *Les enfants qui s'aiment* von Prévert auf OH-Folie künstlerisch zu verarbeiten, sei es, indem sie es kalligraphisch niederschrieben oder indem sie ein Bild oder eine Fotomontage verwendeten, um Schrift und Darstellung miteinander zu verknüpfen. Hierbei bewiesen die Schüler einen außerordentlichen Ideenreichtum, indem sie z. B. das Gedicht so schrieben, dass die Umrisse eines Liebespaares deutlich wurden, oder

das von hinten sichtbare, auf einer Bank sitzende Paar wurde von dem Text eingerahmt. Eine andere Schülerin fotokopierte das Foto eines sich küssendes Paares und schrieb den Text auf dieses Paar, und zwar den französischen Text in die Silhouette des Mannes und die Übersetzung in die der Frau. Andere Schüler konnten die Aufgabe wählen, ein Instrumentalmusikstück zu finden, das sich als Hintergrund zu einer Rezitation des Gedichtes eignen würde. So fand eine Schülerin das Musikstück *Where is Arma* von Sakamoto, das zuerst ganz leise und zart begann und genau zu dem Zeitpunkt, als sie die dreifache Gradation am Ende des Gedichtes rezitierte, zu einem musikalischen Höhepunkt anschwell. Die Aufgabe der Mitschüler war es nun zu begründen, warum sie die eine oder andere künstlerische Darstellung besonders schätzten.

4.6.5. Das Projekt als Tor zur Welt

Ein Grundgedanke Freinets ist es, die Schüler ihre Umwelt außerhalb des Klassenraumes erforschen zu lassen und diese persönlichen Erfahrungen dann zur Grundlage des Unterrichts in der Schule zu machen. Ein solches Vorhaben wird wegen der organisatorischen Schwierigkeiten immer eine Ausnahme bleiben; bedenkt man jedoch, wie intensiv eine solche "Exploration in die Umwelt" vorbereitet und nachbereitet werden muss, dann ist es klar, dass diese Forderung keineswegs bedeutet, dass nun der Schulraum nicht mehr der Hauptort der Arbeit wäre. Wenn man erlebt hat, welche hohe Motivation durch ein solches exploratives, auf die außerschulische Welt gerichtetes Ziel ausgelöst wird und wie viel "frischer Wind" hierdurch in den Klassenraum kommt, wird man keinen Zweifel daran haben, wie sinnvoll es ist, die Schüler einmal im Halbjahr, auch auf Kosten anderer Fächer, ein fremdsprachliches Projekt außerhalb der Schule realisieren zu lassen.

Ein in den letzten Jahren häufig dargestelltes Projekt heißt '*Airport*' (Humburg u. a. 1983). Die Schüler eines 2. Lernjahres Englisch (Klasse 6) bereiteten sich intensiv auf einen vierstündigen Besuch des Rhein-Main-Flughafens in Frankfurt vor, um dort wartende Passagiere mit Tonaufzeichnung zu interviewen. Bei diesem kommunikativen Ernstfall wurden Strategien verlangt, die im Unterrichtsraum niemals erforderlich sind. Die Schüler müssen fremde Menschen ansprechen und für ihr Vorhaben gewinnen, sie müssen Verstehensschwierigkeiten signalisieren und diese durch Rückfragen zu überwinden suchen, ein stockendes Gespräch wieder in Gang bringen, interessante Punkte durch weiterführende Fragen vertiefen und auf unvorhergesehene Rückfragen ihrer Interviewpartner eingehen können. Solche Strategien überfordern normalerweise einen Sprachanfänger. Nur durch die Gruppe (drei bis fünf Schüler) und durch das Erlernen des *doubling* (Legutke 1988, 198), nämlich das sofortige Einspringen des 2. oder 3. Interviewers bei Auftreten einer der erwähnten Schwierigkeiten, konnten den Schülern die Interviews zugemutet werden. Acht bis zwölf Vorbereitungsstunden waren hierfür angesetzt, in denen die Schüler durch Simulation, mit Hilfe von Interview-Rollenkarten und *role-switching* nicht nur auf ihre Rolle, sondern auch auf die Rolle ihres zukünftigen Gesprächspartners, nämlich des von einer Kindergruppe bedrängten Interviewten, vorbereitet wurden.

Am Tag der Exploration standen zwar die Interviews von Passagieren und dem Personal ausländischer Fluggesellschaften im Vordergrund, aber zusätzlich waren noch

Informationen, die auf einem Flughafen zu sehen oder zu erhalten sind, aufzuzeichnen bzw. zu sammeln, um einen Ausflug mit einem englischen Brieffreund vorzubereiten und die Exploration selbst möglichst anschaulich mit Fotos, Postern und anderem Material nachträglich zu dokumentieren. Die Schüler kamen aus einer hessischen Gesamtschule, der ein Videostudio mit Aufnahmeassistenten zur Verfügung stand, so dass das ganze Projekt vollständig auf Video dokumentiert werden konnte (Humburg u. a. 1983).

Die Nachbereitung umfasste vor allem die Wiedergabe der aufgezeichneten Interviews in Form der *reported speech*, Analyse des Interviewverlaufs hinsichtlich eventueller Diskursbrüche und den Entwurf einer Wandzeitung "*Our best interview*".

Ein solches "Tor zur Welt" scheint mit Englisch leicht aufzustoßen zu sein, auch wenn kein Flughafen in der Nähe ist. Doch wie sieht es für Französisch oder Spanisch aus? In Berlin besuchte eine engagierte Lehrerin regelmäßig mit ihrer Französisch-Grundschulklasse die entsprechende Klassenstufe der Schule der französischen Streitkräfte, Ecole Victor-Hugo. Legutke (1988, 206) schildert selbst weitere Projekte französischer Klassen. So besuchte eine Lehrerin mit ihrer 10. Realschulklasse eine Klasse gleichaltriger Schüler in Belgien, eine andere besuchte mit einer 8. Klasse einen Tag lang Metz, um dort Interviews und gezielte Recherchen zur Landeskunde zu machen.

Wenn nun jedoch weder ein internationaler Flughafen noch eine ausländische Schule noch die Grenze des Ziellandes in erreichbarer Nähe liegt, kann das "Tor zur Welt" auch in jeder Kleinstadt aufgestoßen werden, indem man Sprecher der Zielsprache findet und mit ihnen Interviewtermine vereinbart und die Interviews gezielt vorbereitet. Hierzu ist es günstig, wenn der Lehrer bei dem Betreffenden Erkundigungen einzieht, so dass biografische Besonderheiten, die das Interesse der Schüler wecken könnten, auch tatsächlich angesprochen werden. Nicht nur die Sicht in das Zielland kann dadurch erweitert werden, sondern vor allem die Einschätzung des eigenen Landes durch einen Sprecher des Ziellandes, der in Deutschland lebt und sich hierüber ein Urteil erlauben kann, eine Möglichkeit, die beim Interview mit einem Transitreisenden oder dem Bewohner des Ziellandes nicht in dieser Weise gegeben ist.

Ein Modellversuch "Studienfahrten in der Perspektive transnationaler Kommunikationsfähigkeit" (Arbeitsgruppe Modellversuchsdokumentation 1989) sprengt mit seinen elf Tagen zwar vollkommen den eintägigen Rahmen, der für die bisher beschriebenen Projekte angesetzt wurde, zeigt jedoch auf, wie Klassenfahrten ebenfalls zu einem Projekt gemacht werden können, bei dem das Kennenlernen anderer Menschen des Ziellandes statt der touristischen Höhepunkte das Ziel ist. Als Modellversuch hat dieses Projekt zwei Besonderheiten. Nach einer Rallye zu den Sehenswürdigkeiten von Paris sollte in den ersten Tagen als Vorbereitung für einen Videofilm ein *arrondissement* von Paris, das *treizième*, erkundet werden, in der zweiten Woche wurden dann die Filme gedreht. Die zweite Besonderheit ist, dass sich ein Leistungskurs Französisch der Stufe 12 und eine Lehrergruppe getrennt dieser selben Aufgabe widmeten und jeweils einen eigenen Film drehten.

Als Erfahrungen aus diesem Projekt lassen sich für die Gestaltung von Klassenfahrten ableiten, dass sich eine gründliche Vorbereitung lohnt, aber auch das Sich-Einlassen auf spontane Entdeckung, wie z. B. die Möglichkeit eines Interviews mit der Schriftstellerin Christiane Rochefort, die zufällig gerade dort wohnte, wo die eine Gruppe interviewte, ferner dass die Videodokumentation als Ziel nicht das beste Medium ist, da tiefer gehende Kontakte gerade dadurch behindert wurden (55), dass es jedoch ohne Produktorientierung nicht zu den menschlichen Kontakten gekommen wäre, die beide Gruppen machen konnten. Die Schülergruppe war vor allem beeindruckt, dass durch ihre Interviews mit den vielen Bewohnern der für das Viertel typischen Hochhäuser ihr Vorurteil, deren Bewohner würden sich dort nicht wohl fühlen, widerlegt wurde (103).
Ausblick

Die Besonderheit des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts ist, dass meistens zu zweit oder in der Gruppe ein geschriebenes bzw. dank des Computers ein gedrucktes oder ein gesprochenes Werk geschaffen wird, das aufgeführt, anderen gezeigt werden und dem durch Videoaufnahme ebenso Dauer verliehen werden kann wie dem gedruckten Werk. Dies kann zu einer fast nicht versiegenden Quelle der Motivation werden. Nicht der ständige Zwang, meist vom Lehrer ausgeübt, etwas Neues zu lernen, steht im Vordergrund, sondern ein auf ein konkretes Ziel gerichtetes sprachliches Handeln, bei dem sozusagen eo ipso auch noch etwas Neues gelernt wird und dies sogar noch besser, als wenn man nur um des Lernens willen lernt. Es handelt sich um das *learning by doing*, bei dem der Schwerpunkt auf dem *doing* liegt. Wer als Lehrer die Freude und den Stolz der Schüler auf das Geleistete erlebt hat, wird immer auf der Suche nach neuen Handlungszielen für seine Schüler sein.

B i b l i o g r a p h i e

Allport, F. H. (1920), "The Influence of the Group Upon Association and Thought", in: *Journal of Experimental Psychology*, 159 - 182.

Anderson, H. H./Brewer, J. E. (1945), "Studies of Teachers' Classroom Personalities, I, Dominative and Socially Integrative Behavior of Kindergarten Teachers", in: *Applied Psychology Monographs*, No. 6.

Anderson, H.H./Brewer, J. E. (1946a), "Studies of Teachers' Classroom Personalities, II, Effects of Teachers' Dominative and Integrative Contacts on Children's Classroom Behavior", in: *Applied Psychology Monographs*, No. 8.

Anderson, H. H./Brewer, J. E./Reed, M. F. (1946b), "Studies of Teachers Classroom Personalities, III, Follow-Up Studies of the Effect of Dominative and Integrative Contacts on Children's Behavior", in: *Applied Psychology Monographs*, No. 11.

Arbeitsgruppe Modellversuchsdokumentation (1989), *Paris - kenn' ich schon. Dokumentation des Modellversuchs "Studienfahrten in der Perspektive transnationaler Kommunikationsfähigkeit"*, Robert-Bosch-Stiftung, Stuttgart.

Aspy, D. N./Roebuck, F. N. (1974), "From humane ideas to humane technology and back again many times", in: *Education*, 163 - 171.

Austin, J. L. (1962), *How to Do Things with Words. The William James Lectures delivered in Harvard University in 1955*, Cambridge/Mass.

Bach, G./Timm, J.-P. (Hg.) (1989), *Englischunterricht - Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*, Tübingen.

Beek, B. van/Bödiker, M.-L./Kulms, A./Tausch, R. (1977), "Förderung konvergenten und kreativen Denkens durch kurzfristige Kleingruppenarbeit im Vergleich zu Einzelarbeit", in: *Zeitschrift für Gruppenpädagogik* (3), 67 - 70.

Bel-Born, B. van/Bödiker, M.-L./May, P./Teichmann, U./Tausch, R. (1976), "Erleichterung des Lernens von Schülern durch Kleingruppenarbeit in Erdkunde, Biologie und Physik im Vergleich zu Einzelarbeit", in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 131 - 136.

Bergfelder-Boos, G./Melde, W. (1992), *Une approche du théâtre*, PZ, Berlin.

Bertrand, Y. (1978), "Autorité du maître, liberté des élèves et enseignement des langues dans la France d'aujourd'hui", in: *Les langues modernes*, 156 - 176.

Billows, F. L. (1973), *Kooperatives Sprachenlernen - Techniken des Fremdsprachenunterrichts (The Techniques of Language Teaching)*, Heidelberg.

Blättner, F. (1956), *Geschichte der Pädagogik*, Heidelberg.

Bleyhl, W. (1989), "Psycholinguistische und pragmadidaktische Überlegungen zum handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht", in: Bach, G./Timm, J.-P. (Hg.) (1989), 22 - 41.

Bleyhl, W. (1996), "Der Fallstrick des traditionellen Lehrens und Lernens fremder Sprachen – Vom Unterschied zwischen linearem und nicht-linearem Fremdsprachenunterricht", in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 339 - 347.

Bleyhl, W. (1997), "Interaktion als Weg zum Verständnis der Komplexität des Fremdspracherwerbs", in: Meißner, F.-J. (Hg.) (1997), 13 - 23.

Börner, W./Vogel, K. (Hg.) (1992), *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen*, Bochum.

Botterbusch, A./Fuhrmann, J./Kohnert, M./Kopf, M./Minuth, Ch./Rosenbrock, H./Sendzik, J. (1985), *Schülerorientierung im Französischunterricht*, Hessisches Institut für Lehrerfortbildung, Reinhardswaldschule.

Bouton, Ch. (1969), *Les mécanismes d'acquisition du français langue étrangère chez l'adulte*, Paris.

Bruliard, L./Schlemminger, G. (1996), *Le mouvement Freinet: des origines aux années quatrevingts*, Paris.

Brusch, W. (1994), "Erziehung zum Lesen im Englischen durch Klassenbibliotheken", in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 17 - 26.

Bücking, G. (1995), *C'est vrai ou quoi? Lehrerbegleitbrief* (Bundeswettbewerb Fremdsprachen), Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung, Berlin.

Butzkamm, W. (1997), "Methodische Grundsätze und Probleme des bilingualen Sachunterrichts. Eine Klärung auf der Grundlage reflektierter Praxis", in: Meißner, F.-J. (Hg.) (1997), 297 - 306.

Cappel, W. (1974), *Das Kind in der Schulklasse*, Weinheim.

Caré, J.-M. (1995), "Inventer pour apprendre - Les simulations globales", in: *Die Neueren Sprachen* 1, 69 - 87.

Chomsky, N. (1957), *Syntactic structures*, s'Gravenhage.

Correll, W. (1970), *Lernpsychologie*, Donauwörth.

Curran, Ch. A. (1961), "Counseling Skills Adapted to the Learning of Foreign Languages", in: *Bulletin of the Menninger Clinic*, 79 - 83.

Curran, Ch. A. (1976), *Counseling-Learning in Second Languages*, Apple River (Ill.).

Debyser, F. (1974a), "Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes", in: *Le français dans le monde* 104, 6 - 10.

Debyser, F. (1974b), "Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes", in: *Le français dans le monde* 106, 16 - 19.

Debyser, F. (1991), "Les simulations globales", in: *Education et Pédagogies*, 10 (mai-juin).

Deutsch, M. (1951), "Social Relations in the Classroom and Grading Procedures", in: *Journal of Educational Research*, 144 - 152.

Dewey, J. (1916), *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, New York.

Dewey, J./Kilpatrick, W. H. (1935), *Der Projektplan. Grundlegung und Praxis*, Weimar.

Dietrich, G. (1969), *Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts – Persönlichkeitsformende Bedeutung des gruppenunterrichtlichen Verfahrens*, München.

- Dietrich, I. (1974), *Kommunikation und Mitbestimmung im Fremdsprachenunterricht*, Kronberg.
- Dreke, M./Lind, W./Mahnert, D. (1991), *Deux à deux*, Berlin und München.
- Fachverband Moderne Fremdsprachen (Hg.) (1996), *Schwerpunkt Bilinguales Lehren und Lernen*,
49. Jahrgang, Heft 4.
- Faerch, C./Kasper, G. (1984), *Strategies in interlanguage communication*, London/New York.
- Faerch, C./Kasper, G. (Hg.) (1987), *Introspection in Second Language Research*, Clevedon.
- Festinger, L./Newcomb, T. M./Pepitone, A. (1952), "Some Consequences of the De-Individuation in a Group", in: *Journal of Abnormal Social Psychology*, 382 - 389.
- Fittkau, B. (1972), "Kommunikations- und Verhaltenstraining für Erzieher", in: *Gruppendynamik*, 252 - 274.
- Flanders, N. A (1951), "Personal-Social Anxiety as a Factor in Experimental Learning Situations", in: *Journal of Educational Research*, 100 - 110.
- Flanders, N. A. (1960), *Interaction Analysis in the Classroom: A Manual for Observers*, Minnesota.
- Foerster, H. von (1985), *Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie*, Braunschweig und Wiesbaden.
- Freudenstein, R. (1997a), "Das Dilemma des Französischunterrichts an deutschen Schulen - dargestellt aus der Sicht eines Anglisten", in: Meißner, F.-J. (Hg.) (1997), 99 - 106.
- Freudenstein, R. (1997b), "You Want to Find... Eine handlungsorientierte Übung zur Ausspracheschulung", in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 256 - 260
- Froese, W. (1987), "'Dinner for six' - Schüler produzieren ein Theaterstück", in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 377 - 384.
- Gaudig, H. (1922), *Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis*, Breslau.
- Gordon, Th. (1977), *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*, Hamburg.
- Graef, R. (1994), "Lernen durch Lehren", in: *trait d'union* (Klett) Nr. 10, 10 - 11.
- Graef, R./Preller, R. D. (Hg.) (1994), *Lernen durch Lehren*, Rimbach.

Guberina, P. (1970), "Phonetic Rhythms in the Verbo-Tonal-System", in: *Revue de phonétique appliquée*, 3 - 13.

Guiora A. Z./Larve, H. L./Bosworth, L. A. (1968), "An Exploration of some Personality Variables in Authentic Pronunciation of a Second Language", in: *Zale*, 261 - 266.

Haarstrup, K. (1987), "Using thinking aloud and retrospection to uncover learners' lexical inferencing procedures", in: Faerch, C. u. a. (Hg.) (1987), 197 - 212.

Habermas, J. (1971), "Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz", in: Habermas, J./Luhmann, N. (Hg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung?*, Frankfurt am Main, 101 - 141.

Haller, H.-D./Meyer, H. L. (Hg) (1986), *Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts*(Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 3), Stuttgart.

Hansen, J. (1996), "Vom Bild zum Text - kreativ", in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 283 -287.

Hansen, M./Wendt, M. (1990), *Sprachlernspiele*, Tübingen.

Heckhausen, H. (1980), *Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie*, Berlin -Heidelberg - New York.

Heckhausen, H./Gollwitzer, P. M./Weinert, F. E. (Hg.) (1987), *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften*, Berlin.

Héloury, M. (1983), "Partnerarbeit mit dem Tandembogen", in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 172 - 178.

Héloury, M. (1996), "Rallivre - Rencontre avec les livres", in: *Der fremdsprachliche Unterricht -Französisch* 4, 22 - 26.

Herbst, Th. (1992), "Pro-Nunciation: Zur Bedeutung einer guten Aussprache in der Fremdsprache", in: *Die Neueren Sprachen* 1, 2 - 18.

Hirzel, M. (1969), *Partnerarbeit im programmierten Unterricht*, Stuttgart.

Hüllen, W. (1983), "Über das allmähliche Verfertigen von Sprachregeln", in: *Der fremdsprachliche Unterricht*, 164 - 173.

Humburg, L./Legutke, M./Thiel, W. (1983), *Airport - Ein Projekt für den Englischunterricht in Klasse 6*, Videofilm (VHS, Farbe, 29 Min.), Grünwald (Institut für Film und Bildung, FWU 420379).

Huntemann, V. (1980), "Gruppen- und Partnerarbeit im Englischunterricht der

gymnasialen Mittelstufe", in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 227 - 236.

Hymes, D. (1967), *On Communicative Competence*, Philadelphia.

Jones, J. (1980), *Simulations. A Handbook for Teachers*, London.

Jones, J., (1982), *Simulations in Language Teaching*, Cambridge u. a.

Jones, J. (1984), *Nine Graded Simulations*, München.

Kappe, G. (1988), "Dramenbehandlung auf der Mittelstufe. Shakespeares *A Midsummer Night's Dream* als Puppentheater", in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 148 - 159.

Kappe, G. (1995), "Dramatische Aspekte der Textarbeit in der Sekundarstufe II. Texte als Aufführungsmedien in schüleraktivierenden Arbeitsweisen", in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 165 - 171.

Keller, J. (1981), *Grundlagen der Motivation*, München - Wien - Baltimore.

Kerschensteiner, G. (1914), *Wesen und Wert des naturwissen-schaftlichen Unterrichts*, Berlin.

Komleitner, R. (1972), *Die Methode des Gruppenunterrichts und ihre Auswirkung auf die Schülerleistung* (Diss.), Wien.

Koskenniemi, M. (1936), *Soziale Gebilde und Prozesse in der Schulklasse*, Helsinki.

Krashen, S. D. (1994), "The Case for Free Voluntary Reading", in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 237 - 243.

Krings, H.-P. (1992), "Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen. Ein Forschungsüberblick", in: Börner, W./Vogel, K. (Hg.) (1992), 47 - 78.

Kuhl, J. (1987), "Motivation und Handlungskontrolle: Ohne guten Willen geht es nicht", in: Heckhausen, H. u. a. (Hg.) (1987), 101 - 120.

Legutke, M. (1988), *Lebendiger Englischunterricht*, Bochum.

Legutke, M. (1989), "Projekte im Fremdsprachenunterricht, Bilanz und Perspektiven", in: Edelhoff, C./Candlin, C. N. (Hg.), *Verstehen und Verständigung*, Bochum, 81 - 97.

Leitzgen, G. (1996), "Weg vom Lehrbuch! Ein Zwischenruf und drei Vorschläge", in: *französisch heute* 3, 190 - 198.

Lewin, K./Lippit, R./White, R. K. (1939), "Patterns of Agressive Behavior in Experimentally Created 'Social Climates'", in: *Journal of Social Psychology*, 271 - 299.

- Lörscher, W. (1983), *Linguistische Beschreibung und Analyse von Fremdsprachenunterricht als Diskurs*, Tübingen.
- Martin, J.-P. (1985), *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler*, Tübingen.
- Martin, J.-P. (1989), "Kontaktnetz: ein Fortbildungskonzept", in: Kleinschmidt, E. (Hg.), *Fremdsprachenunterricht zwischen Fremdsprachenpolitik und Praxis. Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag*, Tübingen, 389 - 400.
- Martin, J.-P. (1994), "Zur Geschichte von *Lernen durch Lehren* (LdL)", in: Graef, R./Preller, R. D. (Hg.) (1994), 12 - 18.
- Matura, H. R. (1985), *Erkennen - Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit*, Braunschweig und Wiesbaden.
- Meißner, F.-J. (Hg.) (1997), *Interaktiver Fremdsprachenunterricht - Wege zur authentischen Kommunikation. Festschrift zum 60. Geburtstag von Ludger Schiffler*, Tübingen.
- Melde, W./Bergfelder-Boos, G. (1997), "Kreativität und Interaktion im Literaturunterricht der Oberstufe - Beispiele aus den Kursplanungen des Berliner Instituts für Lehrerfort- und weiterbildung und Schulentwicklung", in: Meißner, F.-J. (Hg.) (1997), 227 - 233.
- Mengler, K. (1995), "Französische Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht", in: *Fremdsprachenunterricht* 4, 270 - 274.
- Meyer, H. L. (1987), *Unterrichtsmethoden*, (I: Theorieband; II: Praxisband), Frankfurt am Main.
- Minuth, Ch. (1993), *Freies Schreiben im schülerorientierten Anfangsunterricht Französisch - Untersuchungen zur Lernertextproduktion*, Diss., Freie Universität Berlin.
- Minuth, Ch. (1996), *Freie Texte im Französischunterricht*, Berlin.
- Möckel, W. (1997), "The Winner in Klasse 10", in: Martin, J.-P., *Mitteilungen im "Kontaktnetz"*, Katholische Universität Eichstätt.
- Mosner, B. (1997), "Das literarische Leser-Lerner-Tagebuch", in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 154 - 164.
- Multhaupt, U./Wolff, D. (Hg.) (1992), *Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik*, Frankfurt am Main.
- Mummert, I. (1987), *Literamour*, Ismaning.

- Neisser, U. (1967), *Cognitive Psychology*, New York.
- Neuere Sprachen (Hg.) (1993), *Bilingualer Unterricht*, Bd. 92, Heft 1/2.
- Neuere Sprachen (Hg.) (1993), *Partnerschaftliches Lernen*, Bd. 92, Heft 4.
- Obermeyer, J. (1997a), "E-Mail Projekte im Französischunterricht", in: *trait d'union*, Ausgabe für Gymnasien, Herbst 1997.
- Obermeyer, J. (1997b), *Internet im Französischunterricht*, Stuttgart.
- Ochs, H.-D. (1986), "Oh Pyramus, get up, arise! Schüler der Klasse 7 spielen A *Midsummer Night's Dream*", in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 135 - 140.
- Ojemann, R. H./Wilkinson, F. R. (1939), "The Effect on Pupil Growth of an Increase in Teachers' Understanding of Pupil Behavior", in: *Journal of Experimental Education*, 8. Jahrgang, 143 - 147.
- O'Malley, J. M./Chamot, A. U. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge.
- Paue, W. (1983), *Kommunikative Fremdsprachendidaktik - Kritik und Perspektiven*, Frankfurt am Main.
- Pelz, M. (1977), *Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht*, Heidelberg.
- Petersen, S. E./Boggs, S. T. (1988), "Positron emission tomographic studies of the cortical anatomy of single-word processing", in: *Nature* 331, 585 - 589.
- Piepho, H.-E. (1974), *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*, Dornburg-Frickhofen.
- Raimes, A. (1983), *Techniques in Teaching Writing*, New York.
- Rampillon, U. (1985), *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, München.
- Rampillon, U./Zimmermann, G. (Hg.) (1997), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, Ismaning.
- Reble, A. (1959), *Geschichte der Pädagogik*, Stuttgart.
- Riesmann, F. (1965), "'Helper'-Therapy Principles", in: *Social work* 2, 27 - 32.
- Rivoluceri, M. (1983), "L'apprentissage communautaire des langues (Community Language Learning) ou La véritable méthode d'apprentissage à la carte", in: *Le français dans le monde* 175, 46 - 50.
- Roeder, P.-M. (1964), "Pädagogische Tatsachenforschung", in: Groothoff, H.-H. (Hg.),

Pädagogik, Frankfurt am Main, 238 - 246.

Rogers, C. R. (1970), *On Encounter-Groups*, New York (*Encountergruppen*, München 1974).

Rogers, C. R. (1973), *Entwicklung der Persönlichkeit*, Stuttgart.

Roß, K./Walmsley, B. (1976), "Überlegungen zur Erstellung und Durchführung einer Simulation", in: *Die Neueren Sprachen*, 39 - 51.

Rück, H. (1989), *Unterrichtsideen Französisch, Textanalyse und Textproduktion, Sekundarstufe II*, Stuttgart.

Scheelhaas, C. (1996), "*Lernen durch Lehren*" im neusprachlichen Unterricht der Unterstufe, *Unterrichtsideen und Projekte nach LdL für Unterstufenklassen in den Fächern Englisch und Französisch*, Marburg.

Scheibner, O. (1928), *Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung*, Leipzig.

Schell, C. (1972), *Partnerarbeit im Unterricht*, München.

Schiffler, I. (1996), "Vivre à la Martinique. Wie kann Lehrbucharbeit kreativ werden?", in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 49 - 54.

Schiffler, L. (1976), *Einführung in den audio-visuellen Fremdsprachenunterricht*, Heidelberg.

Schiffler, L. (1980), *Interaktiver Fremdsprachenunterricht*, Stuttgart.

Schiffler, L. (1983a), "Das Sympathiespiel - ein Interaktionsspiel zum Üben (aller) grammatischer Strukturen", in: *Neusprachliche Mitteilungen* 4, 233 - 237.

Schiffler, L. (1983b), "Fremd- und muttersprachige Medien als Auslöser von Handlungsgeschehen im Fremdsprachenunterricht", in: Raasch, A. (Hg.), *Handlungsorientierte rFremdsprachenunterricht und seine pragmalinguistische Begründung*, Tübingen, 53 - 65.

Schiffler, L. (1985), "Der Lehrer als 'ghostspeaker' im Anfangsunterricht", in: *französisch heute*, 14, 157 - 163.

Schiffler, L. (1992), "Ein französischer C-Test für das erste Lernjahr", in: Grotjahn, R. (Hg), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*, Bd. 1, Bochum, 257 - 262.

Schiffler, L. (1993), "Omniumkontakt - nach jeder Einführung. Eine neue interaktive Phase der Sprachverarbeitung", in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 238 - 243.

Schiffler, L. (1996), "Poesie und interaktive Suggestopädie - Ein Unterrichtsbeispiel",

- in: Rist, Th. (Hg.), *Sprache, Sprachen, Kulturen, Entdecken, Erforschen, Lernen, Lehren. Thematische Festschrift zum 65. Geburtstag von Heribert Rück*, Landau, 377 - 384.
- Schlemminger, G. (1996), *La pédagogie Freinet et l'enseignement des langues vivantes, approche historique, systématique et théorique*, Bern u. a.
- Schlotterer, W. (1988), "Gedichte schreiben", in: *französisch heute* 2, 147 - 150.
- Schneider, R. (1979), "Biologie und Fremdsprachenunterricht", in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 236 - 246.
- Schröder, K. (Hg.)(1984), *Viëtor, Wilhelm: Der Sprachunterricht muß umkehren*, München.
- Searle, J. R. (1969), *Speech Acts - An Essay in the Philosophy of Language*, London.
- Skinner, B. F. (1957), *Verbal Behavior*, New York.
- Spengler, W. (1991), *Face à face. Materialien zur Partnerarbeit*, Stuttgart.
- Steinig, W. (1985), *Schüler machen Fremdsprachenunterricht*, Tübingen.
- Steinig, W. (1988), "Perspektiven für einen Deutsch-Unterricht in Griechenland", in: *Zielsprache Deutsch* 1, 11 - 18.
- Steinig, W. (1990), "Partnerschaftliches Lernen mit remigrierten und einheimischen Schülern im Deutschunterricht der Herkunftsländer ausländischer Arbeitnehmer", in: *Zielsprache Deutsch* 1, 24 -34.
- Stenzel, K. (1990), "Die Klassenbibliothek als ein Modell für das extensive Lesen", in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 361 - 364.
- Stevick, E. W. (1976), "Teaching English as an Alien Language", in: Fanselow, J. F./Crymes, R. H. (Hg.), *On TESOL '76*, Washington D. C., 227 - 233.
- Stöckle, N. (1992), "Wenn Louis XVI im Unterricht auftritt...", in: *trait d'union* (Klett) Nr. 8, 10 - 11.
- Tandem e.V. Berlin (Hg.) (1991), *TANDEM -Sprachen lernen im kulturellen Austausch*, Frankfurt am Main.
- Tausch, R./Tausch A.-M. (1973), *Erziehungspsychologie - Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht*, Göttingen.
- Tausch, R. (1977), "Förderliche Dimensionen in zwischenmenschlichen Beziehungen: Prüfung der theoretischen Annahmen von Carl ROGERS im Schulunterricht,

- Familienerziehung, Gesprächstherapie und Encountergruppen", in: *Bericht über den 30. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*, Göttingen, 101 - 118.
- Taylor, D. W./Faust, W. L. (1952), "Twenty Questions: Efficiency in Problem Solving as a Function of Size of Group", in: *Journal of Experimental Psychology*, 360 - 368.
- Timm, J.-P. (1991), "Englischunterricht zwischen Handlungsorientierung und didaktischer Steuerung", in: *Die Neueren Sprachen*, 90/1, 46 - 65.
- Titone, R. (1964), *Studies in the Psychology of Second Language Learning*, Zürich.
- Vater, B. (1989), "Schüler verlangen nach erfüllter Gegenwart. Wortschatzarbeit in einem handlungsorientierten Englischunterricht der Sekundarstufe I", in: *Der fremdsprachliche Unterricht* 98, 11 - 16.
- Wagner, A. C. (Hg.) (1976), *Schülerzentrierter Unterricht*, München - Berlin - Wien.
- Walter, H. und J. (1977), *Débats (1) - Le Pour et le Contre. Modelle für den neu sprachlichen Unterricht Französisch*, Frankfurt am Main.
- Walter, H. (1978), "Die Klassendebatte als 'Projekt' im Französischunterricht - Arbeitsmöglichkeiten auf der Oberstufe", in: *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts*, 171 - 178.
- Wendt, M. (1996), *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik - Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*, Tübingen.
- Wernsing, A. V. (1993), "Kreatives Üben (I), Plädoyer für einen handlungsorientierten Französischunterricht", in: *Fremdsprachenunterricht*, 5, 273 - 276.
- Wernsing, A. V. (1995), *Kreativität im Französischunterricht*, Berlin.
- Wicke, R. (1978), "Classroom Discourse. Möglichkeiten der Intensivierung des Fremdsprachenunterrichts", in: *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts*, 90 - 92.
- Wienold, G. (1973), *Die Erlernbarkeit der Sprachen*, München.
- Withrow, J. (1987), *Effective Writing. Writing Skills for Intermediate Students of American English*, Cambridge/New York.
- Wolff, D. (1992), "Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit", in: Börner, W./Vogel, K. (Hg.) (1992), 110 - 134.
- Wolff, D. (1994), "Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?", in: *Die Neueren Sprachen* 93:5, 407 - 429.
- Wopp, C. (1986), "Unterricht, handlungsorientierter", in: Haller, D./Meyer, H. L. (1986), 600 - 606.

- Yaiche, F. (1994), "Les simulations globales", in: *français heute*, 354 - 359.
- Yaiche, F. (1996), *Les simulations globales - mode d'emploi*, Paris.
- Zeigarnik, B. (1927), "Über das Behalten von erledigten und unerledigten Handlungen", in: *Psychologische Forschungen*, 1 - 35.
- Zimmermann, G. (1971), "'Grammatische Bewußtmachung' im Fremdsprachenunterricht?", in: *Zielsprache Englisch* 0, 13 -17.
- Zimmermann, G. (1973), "Personale Faktoren und Fremdsprachencurriculum", in: *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts*, 3 - 14.
- Zimmermann, G. (1984), *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*, Frankfurt am Main.
- Zimmermann, G. (1997a), "Stützstrategien beim Lernen von Instruktionstexten (Lageorientierung versus Handlungsorientierung)", in: Meißner, F.-J. (Hg.), 163 - 180.
- Zimmermann, G. (1997b), "Anmerkungen zum Strategiekonzept", in: Rampillon, U./Zimmermann, G. (Hg.), 95 - 113.
- Zydati, W. (1997), "Interaktionsprozesse in der zweisprachigen Kindererziehung: Anregungen für den bilingualen Unterricht der Primarstufe", in: Meißner, F.-J. (Hg.), 261 - 278.