

Tua res

Krista Segermann

"Tua res agitur": Inhaltsmotivierung statt Stoffbewältigung

(veröffentlicht in: *Fremdsprachenunterricht* 2001, H. 3, S. 189-195)

Der folgende Beitrag präsentiert sich in einer für einen Fachaufsatz etwas ungewöhnlichen Form. Es werden erlebte Unterrichtsszenen pointiert dargestellt und von einem fiktiven Gesprächskreis diskutiert. Die Szenen beleuchten einen unterschiedlichen Umgang mit dem Komplex Stoffbewältigung als Vermittlung von Inhalt. Die Art des Umgangs mit diesem im Fremdsprachenunterricht besonders brisanten Problem wird von subjektiven Theorien mehr oder weniger bewusst beeinflusst. Die unterschiedlichen Gesprächsbeiträge werden nicht personell zugeordnet. Es ist ein offenes Lerngespräch, in dem die Argumente zwar von bestimmten Personen artikuliert werden, aber dennoch nicht unbedingt an sie gebunden sind. Vielmehr findet sich etwas davon in jeder Person, und das Gespräch könnte dazu beitragen, die widerstrebenden Meinungen miteinander ins Gleichgewicht zu bringen, um mehr Freiraum für innovative methodische Entscheidungen zu schaffen.

Einführende Gedanken

Die inhaltliche Lernzielbestimmung stellt im Fremdsprachenunterricht ein besonderes Problem dar. Im Gegensatz zu den schulischen Sachfächern hat man es bei den Fremdsprachen nicht nur mit einer reinen ‚Sachkompetenz‘ zu tun, die sich in eindeutig bestimmbarem stofflichen Wissen konkretisiert. Der fremdsprachliche ‚Inhalt‘ zerfällt – wie sich an den Lehrplänen bei aller Formulierungsvielfalt im einzelnen übereinstimmend verdeutlichen lässt - in vier Bereiche, die anschaulich die Vieldeutigkeit dessen dokumentieren, was im Fremdsprachenunterricht unter Lehr-/Lernstoff verstanden werden kann. Die Vermittlung der kommunikativen Teilfähigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben berücksichtigt den Aspekt der Fremdsprache als Mittel zur mündlichen und schriftlichen Verständigung. Die mehr oder weniger ausführliche Aufzählung von Themen verweist einmal auf den Aspekt, dass sprachliche Kommunikation einen Inhalt braucht, worüber man sich äußert, und zum anderen auf den Aspekt, dass im Unterricht landeskundliche Kenntnisse vermittelt werden sollen. Die Auflistung von Sprachfunktionen oder Redeabsichten trägt dem mit der Entwicklung der linguistischen Pragmatik ins Bewusstsein getretenen Sprachhandlungsaspekt Rechnung. Die durchgängige Nennung der linguistischen Teilsysteme Lautlehre, Wortschatz und Grammatik als ‚sprachliche Inhalte‘ des Unterrichts gehört traditionell zum Grundbestandteil einer jeden fremdsprachlichen Lehrplanbestimmung und gründet im Systemcharakter der Sprache.

Durch die Komplexität der inhaltlichen Lernzielbestimmung entsteht eine Spannung, die den Unterricht einerseits befruchten, andererseits aber auch erheblich belasten kann. Sprachausübung, Sprachhandeln ist an motivierende *thematische* Inhalte gebunden. Der Erwerb der sog. *sprachlichen* Inhalte kann dagegen nur sekundär - als unabdingbares Mittel zum Zweck der fremdsprachlichen Verständigung über interessierende Themen - für Schüler attraktiv gemacht werden. Wie unterschiedlich sich dieses Spannungsverhältnis in der unterrichtlichen Arbeit gestalten kann, das soll nun anhand von kontrastierenden Unterrichtsszenen in der Diskussion beleuchtet werden.

Unterrichtsszene 1

„Et toi, qu’est-ce que tu fais, chez toi?“

Klasse 7 Gymnasium, 1. Lernjahr, nach zwei Monaten Unterricht. Die Stunde dient der Wiederholung der Aktivitäten, die die Lehrbuchfamilie in einer Umzugssituation ausübt. Die

Tua res

Lehrerin hat eine Reihe von Zetteln vorbereitet, auf denen jeweils Gruppen von meist zwei zusammengehörigen Wörtern (manchmal auch drei, oder ein einziges) aus den im Lektionstext vorkommenden Sätzen steht. Diese ‘Satzfetzen’ werden durcheinander an die Tafel geheftet, und die Schüler bekommen die Aufgabe, die vollständigen Sätze herauszufinden und nach Personen zu ordnen. An der Tafel befinden sich schließlich folgende Sätze, die gelesen und mit den Sätzen in ihrem *Cahier, chapitre vocabulaire* verglichen werden (als Kontrolle der Hausaufgabe):

M. Rigot

Il entre dans – la cuisine

Il porte - un carton

Il pose - le carton - sur une - étagère

Mme Rigot

Elle regarde l' - étiquette

Elle trouve - Julien sur - le lit

Julien

Julien installe l' – ordinateur?

Non, il - regarde une - B.D

(Der Gedankenstrich markiert die zusammzusetzenden Wortgruppen.)

Nach einer Zwischenphase, in der die Sätze an der Tafel dazu genutzt werden, die Aufmerksamkeit der Schüler auf bestimmte Laute und deren Schreibung zu lenken, folgt eine dialogische Partnerübung zu den nämlichen Aktivitäten der Lehrbuchpersonen. Die Sätze müssen diesmal aufgrund von Zeichnungen selbständig gefunden werden. Danach, gegen Ende der Stunde, lenkt die Lehrerin das Gespräch auf die Schüler und ihre Aktivitäten, mit der neuen Frage: *Et toi, qu'est-ce que tu fais?* Die Schüler scheinen überrascht und reagieren nicht. Die Lehrerin schiebt zur Erläuterung ein *chez toi* nach. Um das Schweigen der Schüler zu brechen, stellt sie nun Entscheidungsfragen: *Tu regardes une B.D.? Tu joues au foot?* Der aktive Anteil der Schüler an dem dann erfolgenden Zusammentragen möglicher Schüleraktivitäten bleibt gering. Schließlich steht folgendes, von der Lehrerin angeschriebenes Diagramm an der Tafel:



Hausaufgabe: Zwei der Tätigkeiten sollen die Schüler sich merken.

Diskussion

- Es scheint mir nicht ganz ungewöhnlich, dass die Schüler zögerlich sind, wenn es um ihre eigenen Aktivitäten geht.
- Ich glaube nicht, dass sie von sich nichts preisgeben wollen. Ich kenne das Prinzip *How about you?* aus dem Englischunterricht. Da machen die Schüler meist begeistert mit.
- Vielleicht liegt es an der Einstellung der Schüler zum Unterrichtsstoff. Ihre Aufmerksamkeit wird doch fast eine ganze Stunde lang auf den Inhalt des Lehrbuchtexes gelenkt. Dieser Inhalt wird ‘umgewälzt’, und damit werden die Vokabeln und die grammatischen Strukturen gefestigt.
- Aber das geschieht doch in sehr lebendiger, ansprechender Weise, mit Partnerübung und so.
- Ja, aber die Schüler sind auf den Inhalt des Lehrbuchtexes fixiert, genauer auf die Aktivitäten der Lehrbuchpersonen

Tua res

- Wenn man sich diese Aktivitäten mal sozusagen mit normalem Blick, also unabhängig von jeder didaktischen Funktion, ansieht, dann sind das eigentlich gar keine richtigen Aktivitäten, zumindest nicht solche, die die Lehrerin am Schluss der Stunde von den Schülern einfordert
- Ich meine auch, ihre Überraschung ist verständlich. Genau besehen ist es ziemlich unlogisch, in dieser Form von sich zu erzählen.
- Die hier angemessene sprachliche Form wäre eigentlich der Ausdruck für Vorlieben, also was man gerne macht.
- Tja, aber die Form *J'aime* + Infinitiv ist hier nun mal nicht dran.
- Das ist aber doch genau der Punkt, den man zu berücksichtigen hat. Die sprachlichen Formen dienen doch zum Ausdruck von – wie es im Lehrplan heißt - Sprachfunktionen oder Redeabsichten.
- Ja genau. Hier liegen offenbar zwei verschiedene Sprachfunktionen vor. Es ist eben ein Unterschied, ob ich sagen will, was ich gerne mache, oder ob ich sagen will, was ich gerade jetzt mache oder normalerweise mache. Für die beiden letzten Funktionen braucht man im Französischen zwar die gleiche Formulierung, aber dennoch sind es zwei verschiedene Aussagen.
- Die Schüler scheinen das gespürt zu haben. Ich versetze mich jetzt einmal in einen der Schüler und frage mich: Wieso soll ich, nachdem wir eine Stunde lang geübt haben, was die Leute auf den Bildern im Lehrbuch bei ihrem Umzug gerade machen, nun plötzlich sagen, was ich mache? Ich mache keinen Umzug, das steht fest. Ich mache auch gerade nicht das, was die da machen, denn ich sitze in der Französischstunde. Was ich sonst so zu Hause mache, hat auch nicht viel mit dem im Lehrbuchtext zu tun. Was meint sie denn eigentlich mit *Qu'est-ce que tu fais?* Wann denn? In welcher Situation?
- Es ist vielleicht gar nicht so schlecht, sich manchmal auszumalen, welche inneren Monologe mehr oder weniger elaboriert sich in den Köpfen unserer Schüler abspielen.
- Dann ginge das Zögern der Schüler hier also auf das Konto eines Umschwungs in der Sprechsituation, die nicht plausibel erscheint.
- Ja, so könnte man das fast ausdrücken.
- Das würde ja bedeuten, dass wir unsere Schüler noch in ganz anderer Weise 'ernst nehmen' müssten.
- Allerdings, und zwar als normale Gesprächspartner, die aufgrund ihrer muttersprachlichen Kompetenz sehr genau wissen, wie 'normale' Kommunikation funktioniert.
- Wenn sie als sie selbst angesprochen werden, reagieren sie gemäß den Regeln kommunikativen Verhaltens, und da muss dann auch alles stimmen.
- Wenn sie dagegen Französisch mit dem Lehrbuchtext üben, dann gelten sozusagen andere Regeln, eben die vom Lehrer festgelegten Regeln unterrichtlichen Arbeitens.
- Muss man daraus denn unbedingt zwei Welten machen?
- Das ist ja gerade die Crux. Wenn wir auf Kommunikationsfähigkeit hinarbeiten wollen, dann dürfte es nur eine Welt geben, nämlich die der kommunikativen Wirklichkeit mit ihren Gesetzmäßigkeiten.
- Und wie wollen Sie das im Schulunterricht realisieren? Es ist ja nun mal nicht die Wirklichkeit.
- Vielleicht ist das gar nicht so ganz unmöglich, wie man zunächst annehmen möchte. Was halten sie von der folgenden Unterrichtsszene?

Tua res

Unterrichtsszene 2

„Est-ce qu'il y a des différences?“

Klasse 7, Gesamtschule, Mitte des 1. Lernjahrs. Die Schüler haben zum Thema «Mon école» einen persönlichen Dialog erarbeitet, den sie in den folgenden Stunden in Partnerarbeit wiederholend miteinander durchspielen. Er enthält die folgenden Fragen und Antworten:

- | | |
|--|--|
| 1. Tu vas à quelle école | Je vais à l'école Grete Unrein à Iéna. |
| 2. Tu es dans quelle classe? | Je suis en septième A. |
| 3. Comment vas-tu à l'école?. | J'y vais en bus / en tram / en bus ou en tram / à pied |
| 4. Tu habites près de l'école? | Non, j'habite loin de l'école.
Oui, j'habite près de l'école. |
| 5. Tu mets combien de temps pour aller à l'école? | Je mets à peu près vingt minutes / un quart d'heure / une demi-heure |
| 6. Qu'est-ce qu'il y a dans ton école? | Il y a (bien sûr) beaucoup de salles de classes et une salle de professeur.
Nous avons aussi une salle de gymnastique et un terrain de sport.
Il y a même une bibliothèque. |
| 6a. Vous avez aussi une cantine? | Oui, nous avons une cantine. |
| 6b. Vous avez une piscine? | Non, nous n'avons pas de piscine. |
| 7. Vous avez une chorale ou un orchestre? | Oui, nous avons une chorale et un orchestre. |
| 7a. Tu fais partie de la chorale? | Oui, je fais partie de la chorale. |
| 7b. Tu fais partie de la chorale ou de l'orchestre? | Non, je ne fais pas partie de la chorale et de l'orchestre non plus. |
| 8. Tu fais partie d'un club? | Non, je ne fais pas partie d'un club.
Oui, je fais partie d'un club de judo.
Oui, je fais partie du club "TUS Jena".
Oui, je fais partie du club "SV Lobeda 77". C'est un club de foot. |
| 9. Tu apprends combien de langues étrangères? | J'apprends deux langues étrangères: l'anglais et le français. |
| 9a. Tu les apprends depuis quand? | J'apprends l'anglais depuis deux ans et le français depuis quelques mois |
| 10. Quand est-ce que les cours commencent? | Ils commencent à 7 heures et demie. |
| 11. Quand est-ce que les cours finissent? | Ça dépend. Le lundi et le mercredi, ils finissent à une heure, le mardi et le mercredi, ils finissent à deux heures moins cinq et le jeudi ils finissent à midi cinq. |
| 12. Quand est-ce que vous avez une récréation? | Nous avons une récréation à 10 h. cinq. Elle dure 20 minutes. |
| 13. Vous avez cours le samedi? | Non, nous n'avons pas cours le samedi. |
| 14. Combien de temps durent les cours? | Ils durent 45 minutes. |
| 15. Combien d'heures de cours avez-vous par semaine? | Au total, nous avons 32 heures de cours par semaine. |
| 16. Combien de matières avez-vous? | Nous avons treize matières. Nous avons des |

Tu es

mathématiques, de l'allemand, de l'anglais, de l'histoire, de l'éthique, de l'informatique, du français, du dessin, du sport, de la biologie, de la physique, de la géographie, de la musique.

17. Tu es bon(ne) en anglais/ mathématiques/ ...?

Oui, je suis bon(ne) en anglais/ mathématiques/ ...

Non, je ne suis pas très fort(e) en anglais, mais je suis bon(ne) en français.

Um auch etwas über die französische Schule zu erfahren, lesen die Schüler nun aus dem Lehrbuch den Text «Dans un collège français». Hier ist von Didier und seinen Unterrichtszeiten die Rede. Mit der Fragestellung „Est-ce qu'il y a des différences?“ leitet die Lehrerin die Lese-Aufmerksamkeit der Schüler auf die Unterschiede zwischen den beiden Schulsystemen. In Form eines Dialogs zwischen einem deutschen und einem französischen Schüler (hier Didier) werden diese Unterschiede nun gemeinsam erarbeitet und die Formulierungen für die nächste Stunde zum Lernen aufgegeben, denn - so die Ankündigung der Lehrerin - die entsprechenden Informationen können die Schüler sich dann in einem Quiz wieder gegenseitig abrufen - natürlich mündlich.

Diskussion

- Das scheint ja eine ganz andere Art des Lernens zu sein. Wie lange braucht man denn für so einen Dialog?
- Nun, das hängt natürlich von der Klasse ab. Man schafft pro Stunde zwischen zwei und vier Dialogeinheiten. Viel mehr als zwei Wochen sollte man nicht mit dem gleichen Thema zubringen. Was Sie hier sehen, ist ein Maximalprogramm, das zu variieren wäre, schon allein weil die Wirklichkeit an jeder Schule anders aussieht. Wie viele Fragen gestellt werden und wie ausführlich geantwortet wird, das entscheiden zunächst einmal die Schüler. Doch muss auch der Lehrer zusehen, dass es nicht zuviel wird. Der Eifer muss schon mal gebremst werden, weil die Schüler nicht das Ganze übersehen.
- Aha, also keine totale Lernerautonomie.
- Nun ja, ich würde auf jeden Fall mit den Schülern besprechen, ob wir nun diese oder jene Frage noch aufnehmen oder nicht. Schließlich wissen sie ja, dass alle Formulierungen gelernt werden müssen. Da gilt es eben, ein gesundes Mittelmaß zu finden.
- Die Frage, die sich mir jetzt aber stellt, ist: Wie kommen die Schüler mit diesem Wust an grammatischen Strukturen und an Vokabular zurecht?
- Ja, da kommt eine enorme Anzahl an grammatischen Erscheinungen zusammen, die man doch gar nicht alle auf einmal bewältigen kann.
- Was verstehen Sie unter „bewältigen“?
- Na ja, einführen, erklären, üben, anwenden und so - eben anständigen Grammatikunterricht, damit die Schüler eine solide Basis für ihre Könnensentwicklung haben.
- Ich für mich würde das nicht mehr so rigoros sehen. Ich bin nämlich inzwischen nicht mehr ganz so davon überzeugt, dass die traditionelle grammatische Stoffbewältigung das Können befördert.
- Das Verhältnis von Wissen und Können ist wahrscheinlich viel komplexer, als das einfache Anwendungsschema es erscheinen lässt. Das lässt sich sicher nicht so schnell klären. Was wir jetzt aber klären müssten, ist die Frage des Umgangs mit den als „sprachlicher Inhalt“ deklarierten linguistischen Teilsystemen, allen voran der Grammatik. Wollen wir unseren Schülern nicht oft etwas beibringen, was sie schon längst 'können' oder auch 'wissen'?

Tua res

Besitzen unsere Schüler nicht schon eine 'grammatische' Kompetenz, die für das Erlernen der Fremdsprache nutzbar gemacht werden könnte?

- Sie meinen, die Schüler wissen allgemein, wie Grammatik funktioniert – so wie sie auch wissen, wie Kommunikation funktioniert?
- Die Grammatik bildet ja im Grunde die logischen Beziehungen des Denkens ab, und die 'grammatisch' genannten Kategorien sind nichts anderes als die grundlegenden, allgemeinen Organisationsprinzipien der Erfahrung, mit deren Hilfe die Welt 'begreifbar', fassbar wird. Als Denkkategorien sind sie universal; ihre sprachliche Füllung und Strukturierung geschieht sprach- bzw. kulturspezifisch.
- Das klingt sehr einleuchtend. Also müsste man alles irgendwie mit Wirklichkeitsaspekten in Verbindung bringen, mit logischen Verknüpfungen, mit Angaben zur Quantität und Qualität, zu Ort und Zeit, mit dem Ausdruck von Möglichkeit, Wirklichkeit, Wunsch, Zwang, persönlicher Meinung usw. Alle formalen Optionen werden gebraucht, um Dinge, Personen und Geschehnisse zu charakterisieren, miteinander in Beziehung zu bringen oder das Verhältnis des Sprechers zu ihnen darzustellen.
- Das mag ja alles sein, aber wie komme ich nun zu den sprachspezifischen Formen? Die kann ich doch nicht nur sozusagen punktuell, ohne jede Systematik lernen?
- Wenn Sie von Systematik sprechen, dann denken Sie wahrscheinlich in Kategorien von Grammatikkapiteln, in Paradigmen und Tabellen. Wenn die Rede ist vom Präsens von bestimmten Verben (sortiert nach Konjugationsgruppen), dann erwartet man, dass hier alle Personen behandelt werden. Wenn das direkte Objektpronomen *les* vorkommt, dann erwartet man, dass zumindest auch *le* und *la* behandelt werden – und zwar vor der Pluralform.
- Jawohl. Geschieht das hier etwa nicht? Wie kommen denn die Schüler damit zurecht? Meine Schüler verlangen nach der Systematik.
- Weil Sie es immer so gemacht haben und die Schüler es folglich nicht anders gewohnt sind.
- Und wie schaffe ich es, die Schülerhaltung zu verändern?
- Das ist im Grunde gar nicht so schwer. Statt die Schüler in Richtung Kästchengrammatik einzuschwören, könnte man ihnen von vornherein jeweils nur die Funktion klarmachen, die jede einzelne Form für die Versprachlichung ihrer Äußerungswünsche hat. In der Frage: *Tu les apprends depuis quand?* z.B. braucht man die Schüler nur darauf hinzuweisen – vielleicht kommen sie auch von selbst darauf - dass die Wiederholung von *les langues étrangères* den Satz sehr schwerfällig werden lässt. Dem kann man nun – wie im Deutschen - durch die Verwendung eines Pronomens abhelfen, und dieses Pronomen für ein Substantiv im Plural heißt im Französischen eben *les*.
- Und wenn die Schüler nun die Pluralform auch für das Substantiv im Singular nehmen?
- Dann macht man sie darauf aufmerksam, dass es sich hier um den Singular und nicht den Plural handelt. Jeder Schüler kennt den Unterschied zwischen einem und mehreren, und er weiss aus dem Deutschen, dass man dafür verschiedene Formen benutzt.
- Und wenn es nun in der Fremdsprache anders wäre?
- Dann würde man die Funktionen und ihre Versprachlichung aus dem fremdsprachlichen System heraus erklären. Ein gutes Beispiel dafür sind die Possessivbegleiter im Französischen, deren Form (männlich oder weiblich) sich immer nur nach dem Wort richtet, das nach ihnen steht. Ein Hinweis auf die sehr viel komplizierteren Gesetzmäßigkeiten im deutschen System würde hier nur zu Verwirrung und unnötigen Fehlern führen.
- Gut. Ich kann mir jetzt vorstellen, wie die Schüler die einzelnen Phänomene verstehen, wie sie sie in ihren Wissenshorizont integrieren. Es leuchtet mir ein, dass man die vorhandene

Tua res

‚grammatische‘ Kompetenz für den Unterricht nutzen kann. Aber wie die Schüler all die verschiedenen Formen als Versprachlichungen verschiedener Funktionen lernen bzw. behalten sollen, das ist mir nach wie vor schleierhaft.

- Mir auch, vor allem deshalb, weil offenbar ja auch nur punktuell geübt wird, also immer nur ein einziges Beispiel für eine grammatische Erscheinung steht.
- Es kommt ja wohl auch auf die Motivation zum Lernen an. Ich könnte mir vorstellen, dass die Schüler Spaß an ihrem selbst erstellten Dialog haben und die Formen deshalb auch ganz anders ‚lernen‘, nämlich sich richtig einprägen. Und dass sie deshalb auch stärker motiviert sind, aus dem Text über die Verhältnisse in einer französischen Schule die Unterschiede herauszufinden und in einem weiteren Dialog zu thematisieren, noch dazu in Form eines Quiz. Das zieht immer.
- Die Frage *Est-ce qu'il y a des différences?* hat jetzt einen ganz anderen Klang als die übliche rhetorische Lehrerfrage. Sie ist echt und deshalb können die Schüler sie auch zu ihrer eigenen machen.
- Der zweite Dialog ist wohl auch nicht mehr so schwer. Die meisten Formulierungen können sie ja aus dem ersten übernehmen.
- Und die Informationen entnehmen sie dem Text im Lehrbuch.
- Aber trotzdem müssen sie das alles im Kopf haben, denn die Dialoge werden ja mündlich, also ohne Textvorlage, abverlangt, oder?
- Ja, das ist richtig. Ich schlage vor, wir sehen uns eine weitere Unterrichtsszene an, und zwar als Beispiel dafür, wie unterschiedlich sich das Verhältnis von Motivation, Inhalt und Form gestalten kann.

Unterrichtsszene 3

„Remplacez les substantifs par un pronom personnel!“

Klasse 8. Realschule, Beginn des 2. Lernjahrs. Der Lektionstext «Au collègue» hat die Schüler mit dem französischen Schulsystem vertraut gemacht. In einer Übung werden die diversen inhaltlichen Aussagen (in welche Schule die Lehrbuchpersonen gehen, wann der Unterricht beginnt, wie lange die Unterrichtsstunden dauern, wann sie wie viel Minuten Pause haben, ob die französischen Schüler zu Hause essen) noch einmal abgefragt, und zwar anhand von Entscheidungsfragen mit dem intensivierenden *Est-ce que* aus dem Lehrbuch. Geübt werden soll vor allem die Verneinung. Entsprechend sind 7 von 10 Antworten mit der Verneinung zu bilden.

Beispiel:

Question: *Est-ce que Pierre et Nicole vont au collègue Rabelais?*

Réponse: *Non, ils ne vont pas au collègue Rabelais, ils vont au collègue Jean Moulin.*

Ein Schüler liest die Fragen aus dem Lehrbuch vor. Die Mitschüler antworten mündlich.

S1: *Est-ce que les élèves ont une récréation de 20 minutes à 10 heures?*

S2: *Non, 10 minutes.*

L: *Toute la phrase!*

S3: *Non, les élèves n'ont une / pas une récréation de 20 minutes à 10 heures, les élèves ont une récréation de 10 minutes à 10 heures*

L: *Remplacez les substantifs par un pronom personnel*

Tua res

Diskussion

- Da haben Sie aber ein extremes Beispiel ausgewählt.
- Die Kürze der Darstellung sollte nicht zu Missverständnissen führen. Die Lehrerin machte nicht etwa schlechten Unterricht. Ich habe sie auch in Englischklassen erlebt. Da haben die Schüler begeistert mitgemacht. Im Französischunterricht legte sie sehr viel Wert auf die Richtigkeit der Formen und damit hat sie wohl mit der Zeit die Motivation der Schüler so ziemlich abgetötet.
- Wenn wir mal vergleichen, dann geht es inhaltlich in beiden Unterrichtsszenen um das französische Schulsystem. In dem einen Fall sind die Schüler offenbar imstande, sich frei darüber zu unterhalten ...
- Mit vorgefertigten Formulierungen.
- Mit Formulierungen, die sie gemeinsam erarbeitet und sich eingeprägt haben.
- Und in dem anderen Fall sollen sie freie Antworten auf vorgelesene Fragen geben unter Verwendung bzw. Anwendung von vorher gelernten Vokabeln und grammatischen Strukturen.
- Es handelt sich also wie im ersten Fall um eine kommunikative Tätigkeit, vielleicht etwas weniger anspruchsvoll, weil ja nur eine Hälfte des Dialogs zu produzieren ist.
- Ich habe den Eindruck, dass die Schüler am Anfang durchaus Interesse haben an dem, was da gesagt wird. Die in der normalen Kommunikationssituation durchaus akzeptable Kurzantwort *Non, 10 minutes.* würde ich so deuten.
- Ja, und dann kommt die Lehrerin und lenkt die Aufmerksamkeit wieder auf die Form.
- Und da passiert etwas sehr Merkwürdiges.
- Oder auch etwas ganz Typisches.
- Der zweite antwortende Schüler - der erste ist offenbar zu keiner Korrektur seiner Äußerung mehr zu bewegen - denkt jetzt vor allem an die Form, kommt aber mit der entscheidenden Struktur, der Verneinung, nicht ganz klar und bemüht sich umso mehr, vollständig und ausführlich zu antworten.
- Und die Lehrerin ist wieder nicht zufrieden.
- Sie kann es ja auch gar nicht sein, denn das produzierte Satzmonster widerspricht allen Regeln der Kommunikation.
- Diese unglückliche Situation - man könnte sie fast tragisch nennen, denn die Lehrerin will ja etwas durchaus Richtiges - wird aber nicht nur durch die Lehrerin verursacht. Die Fragestellung *Est-ce que les élèves ont une récréation de 20 minutes à 10 heures?* provoziert diese unmögliche Antwort.
- An Substantiven wäre doch höchstens *les élèves* zu ersetzen, die Zeitbestimmungen sind ja nicht zu pronominalisieren.
- Ich meine, die Stunde ist ein Paradebeispiel für die grundsätzliche Schwierigkeit, Form- und Inhaltsorientierung unter einen Hut zu bringen.
- Die Schüler haben eben zu große Schwierigkeiten mit der Form.
- Deshalb muss die Lehrerin umso mehr darauf achten.
- Der Inhalt bleibt dabei auf der Strecke und mit ihm die Motivation.
- Das scheint ja ein *circulus vitiosus* zu sein. Wie soll man denn da herauskommen?

Tua res

- Vielleicht irre ich mich ja, aber mir scheint, eine solche Möglichkeit hätten wir vorhin schon einmal angesprochen. Ich denke an das, was wir von den grammatischen Formen zum Ausdruck der Wirklichkeitsaspekte gesagt haben.
- Ich glaube, der Hauptunterschied bei den beiden letzten Unterrichtsszenen liegt darin, dass die Klasse, die ihr eigenes ‚Lehrbuch‘ schreibt, ganz anders motiviert ist, französische Formen zu lernen als die Klasse, die mit dem traditionellen Lehrbuch arbeitet.
- Ja, aber die Motivation hängt eben eng mit der Art zusammen, wie ihnen die Formen präsentiert werden, nämlich sozusagen *sur demande*.
- Das ist es wahrscheinlich. *Tua res agitur*. Sie haben das Gefühl, es ist ihre Sache. Sie erstellen Fragen und Antworten zu ihrer Schule, die ja - schon rein zeitlich gesehen - einen bedeutenden Platz in ihrem Leben einnimmt. Sie wollen ihre Fragen und Antworten auch auf Französisch formulieren können, für ihre Briefpartner, für die Begegnung mit den Franzosen.
- Strenggenommen würde das ja bedeuten, dass wir Abschied nehmen müssten von der Vorstellung eines zu lernenden ‚sprachlichen Inhalts‘ in Gestalt von Lautlehre, Lexik und Grammatik als sprachlicher Systeme.
- Statt dessen wären die einzelnen Formen zu lernen zum Ausdruck des Inhalts, der Gedanken, Gefühle usw., die man einem anderen mitteilen möchte - eben der eigenen Äußerungswünsche.
- Das erscheint mir doch ziemlich revolutionär.
- Wieso? Das entspricht doch eigentlich genau dem, was wir schon seit Jahrzehnten immer wieder hören: Die Grammatik hat dienende Funktion; die Formen sind kein Selbstzweck; der Unterricht ist auf Kommunikation hin zu orientieren; die Schüler sollen mehr sprechen usw.
- Mir scheint da jedoch noch einiges an Inhalt zu fehlen. Stichwort: landeskundliche Kenntnisse und Erkenntnisse. Wir haben zwar gesehen, dass das französische Schulsystem vorkommt, aber ich habe den Eindruck, dass bei den Klassen, die nach dem neuen Unterrichtskonzept lernen, die eigene Welt, die eigenen Äußerungswünsche, im Vordergrund stehen.
- Ja wie ist es denn überhaupt mit der Textrezeption bestellt? Die fällt doch wohl nicht ganz weg, oder?
- Nein, natürlich nicht. Den unterschiedlichen Umgang damit wollen wir uns in den letzten beiden Unterrichtsszenen ansehen.

Unterrichtsszene 4

„Ja warum ist sie denn nun in den falschen Zug gestiegen?“

Klasse 8, Gymnasium, 2. Lernjahr. Seit zwei Wochen befassen sich die Schüler mit dem Lehrbuchtext über Bettinas Reise nach Frankreich zu ihrer *correspondante*. Der zweite Textteil, in dem Bettina zu ihrem Schrecken feststellt, dass sie im falschen Zug sitzt, ist erarbeitet. Er wird noch einmal vom Band vorgespielt. Die Lehrerin hat eine Folie vorbereitet, auf der sie die möglichen Gründe notiert hat, die zu Bettinas Fehlentscheidung beigetragen haben. Bevor sie die Folie auflegt, lässt sie die Schüler in Partnerarbeit alle Antworten aufschreiben, die ihnen zu der Frage einfallen: *Pourquoi est-ce que Bettina a pris le mauvais train?* Die Schüler sind durch diese freie Formulierungsaufgabe sprachlich etwas überfordert. Sie suchen entweder im Text nach passenden Formulierungen oder fragen nach französischen Wörtern („Was heißt denn ‚keine / keine Zeit‘?“ „Was hieß noch mal ‚vergessen‘?“). Ihre weiteren Sorgen sind die Grammatik und die richtige Schreibung. Hier und da gibt es auch inhaltliche Diskussionen. (Schülerdialog: „Komm, wir schreiben hin: Sie is’n Idiot. Nein, wir können doch nicht

Tua res

hinschreiben, dass sie 'n Idiot ist.“ Frage an die in der Klasse herumgehende Lehrerin: „Dürfen wir das hinschreiben? *Elle est un idiot.* Die Lehrerin verbessert schnell und ohne Kommentar: *Elle est idiote.*“) Die Lehrerfolie wird nun durch die von den Schülern gefundenen weiteren Gründe ergänzt. Folgendes wurde zusammengetragen:

C'est la première fois qu'elle va en France.

Elle voyage toute seule.

Elle n'a pas beaucoup de temps pour changer de train.

Elle a oublié son parapluie.

Elle ne connaît pas les horaires.

Elle est allée sur le mauvais quai.

Elle n'a pas compris le contrôleur.

Elle est bête/ idiote.

Die gestellte Aufgabe, Gründe zu sammeln, ist gelöst. Schüler und Lehrerin sind bereit, zur nächsten Unterrichtsphase überzugehen. Da dämmt es der Schülerin Angelika plötzlich, dass die angeführten Gründe Bettinas Irrtum im Grunde noch gar nicht richtig erklärt haben, und - wie eine Stimme aus einer anderen Welt - platzt es aus ihr heraus: „Ja warum ist sie denn nun in den falschen Zug gestiegen?“

Diskussion

- Ist Angelikas Frage im Unterricht geklärt worden?
- Was meinen Sie wohl?
- Wahrscheinlich nicht. Das hätte ja den ganzen Unterrichtsablauf durcheinandergebracht.
- Die Lehrerin hat Angelikas Frage, die zwar laut genug, aber eben mehr als private Äußerung in die Klasse schallte, als nicht mehr unterrichtsrelevant überhört.
- Hätte man denn den entscheidenden Grund überhaupt angeben können?
- Der eigentliche Grund steht tatsächlich nicht direkt im Text. Er geht nur aus einer Zeichnung hervor, auf der man sieht, dass am QUAI 4, wohin der Schaffner Bettina geschickt hat, zwei Züge auf den beiden gegenüberliegenden Gleisen stehen, VOIE 6 und VOIE 7. Auf diese entscheidende Verwechslungsgefahr und auf den Unterschied zwischen *quai* und *voie* hatte der Schaffner sie nicht aufmerksam gemacht.
- Aha, aber das hätten die Schüler doch eigentlich rauskriegen können.
- Ja, wenn sie den Lehrbuchtext und die gestellte Frage, wenn sie das Ganze tatsächlich als eine wahrscheinliche Situation aus dem wirklichen Leben aufgefasst hätten, mit der man sich ernsthaft auseinandersetzen könnte.
- Da haben wir wieder die beiden Welten.
- Die Lehrerin scheint ihre Frage selbst nicht ernst genommen zu haben. Sonst hätte sie doch darauf gedrungen, dass nicht nur irgendwelche Gründe genannt wurden - darunter offenbar auch falsche - sondern dass die Sache wirklich geklärt würde.
- Ja, das ist eigentlich das Erstaunlichste.
- Jetzt kommt uns das erstaunlich vor. Aber bei der täglichen Unterrichtsarbeit kann es durchaus passieren, dass man so darauf fixiert ist, die Schüler zum Arbeiten zu motivieren, dass man etwas übersieht.
- Ja, das stimmt. Es war doch schon eine tolle Idee, die Schüler überhaupt nach Gründen suchen zu lassen und sie damit sprachlich zu engagieren.

Tua res

- Im übrigen wird ja deutlich gesagt, dass die Schüler sprachlich schwach sind. Eine richtige Diskussion der Gründe wäre wahrscheinlich gar nicht möglich gewesen.
- Also wieder dasselbe Dilemma. Um die Schüler wirklich zu motivieren, muss man sie kommunikationstauglich machen.
- Dazu hätte es doch nur einiger Diskussionsfloskeln bedurft, wie z.B. *Ce n'est pas ça. Tu as raison, mais ... Il faut voir que ...* usw.
- Dass das machbar wäre, ist klar. Aber diese Zwei-Welten-Theorie, die beunruhigt mich doch sehr. Ich habe manchmal wirklich das Gefühl, gespalten zu sein zwischen dem, was ich eigentlich will - Kommunikationstüchtigkeit erzielen - und den Zwängen, die mir durch die sprachliche Hilflosigkeit der Schüler auferlegt werden.
- Vielleicht sind sie ja gar nicht so hilflos. Vielleicht müsste man ihnen einfach mehr zutrauen. Wir haben ja jetzt schon mehrmals gesehen, dass sich einem auch methodisch neue Wege eröffnen, sobald man neue, sozusagen mutigere Denkwege geht.
- Bevor Ihnen zu dieser auf Optimismus setzenden Haltung wieder alle möglichen Gegenargumente einfallen, möchte ich Sie mit einer weiteren Unterrichtsszene konfrontieren, in der besagter Optimismus sozusagen Früchte trägt.

Unterrichtsszene 5

„Wo könnte das denn im französischen Text stehen?“

Klasse 8, Gymnasium, gegen Ende des 2. Lernjahres. Die Schüler lesen eine Geschichte aus einem französischen Kinder und Jugendbuch: «Les Contes de la rue Brocat». Es ist die blutrünstige Hexengeschichte «La sorcière de la rue Mouffetard», die fast jedes französische Kind kennt. Der nicht didaktisierte Text enthält so gut wie alle Phänomene der französischen Grammatik, also viele Strukturen und ebenso viele Wörter, die den Schülern unbekannt sind. Da sie jedoch von Anfang an daran gewöhnt sind, sich bei französischen Texten auf den Inhalt zu konzentrieren, also auf das, was da gesagt wird, lassen sie sich auch durch diesen sprachlich komplexen Text nicht entmutigen. Nach dem ersten (stillen) Lesen haben sie Teile der Geschichte verstanden, nämlich, dass die Hexe alt und hässlich ist und dass sie wieder jung und schön werden kann, wenn sie ein kleines Mädchen mit Tomatensauce verspeist, dessen Name mit „N“ beginnt. Wie sie es nun anstellt, um Nadine - so heißt das Mädchen, auf das die Hexe es abgesehen hat - zu fangen, das ist aus dem Text nicht leicht zu verstehen. Also versucht man sich an Mutmaßungen. Damit Nadine sie nicht erkennt, müsste die Hexe sich vielleicht verkleiden. Jawohl. Das muss also irgendwo stehen. Auf die Frage der Lehrerin: „Wo könnte das denn im französischen Text stehen?“ durchsuchen die Schüler den Text nach der entsprechenden Stelle und werden auch fündig: *Elle s'est déguisé en marchande de volaille. Déguisé* - das muss es sein, und das ist es auch.

Diskussion

- Ist die Welt hier in Ordnung, die Spaltung beseitigt?
- Es sieht ganz so aus.
- Aber ist die sprachliche Arbeit dabei nicht auf der Strecke geblieben? Ich kann mir nicht helfen, aber das scheint mir nicht solide.
- Wenn Sie das so sagen, dann haben Sie wahrscheinlich eine bestimmte Art von Textarbeit vor Augen, nämlich die uns allen vertrauten Verfahren, mit denen man einen fremdsprachlichen Text erarbeitet.

Tua res

- Ja, ich behandle den Text auf dieser Stufe ja schließlich, um die Schüler in ihrer sprachlichen Kompetenz weiterzubringen. Sie sollen sowohl ihren Wortschatz als auch ihre grammatischen Kenntnisse erweitern. Und genau das scheint mir bei einem nur auf das inhaltliche Verstehen ausgerichteten Durchlesen oder 'Durchsuchen' eines Textes nicht gegeben.
- Wir haben es hier offenbar mit zwei unterschiedlichen Zielsetzungen zu tun. Bei der einen steht die Wortschatz- und Grammatikarbeit im Vordergrund, bei der anderen das Leseverstehen als kommunikative Fähigkeit.
- So würde ich das nicht sehen. Mir kommt es auch auf das Leseverstehen an, aber die Voraussetzung dafür ist doch wohl die Sprachbeherrschung
- Aber wir wissen doch alle, haben es alle erfahren, dass das Leseverstehen sich nicht quasi automatisch einstellt, wenn die sprachliche Basis größer ist. Im übrigen ist sie ja nie groß genug. Die Schüler haben auch später große Schwierigkeiten, einen fremdsprachlichen Text, der ja immer mehr oder weniger viel unbekanntes Sprachmaterial enthalten wird, selbständig zu verstehen.
- Da sollen doch jetzt die Strategien Abhilfe schaffen, die Lernstrategien, die den Schüler zum selbständigen Lernen befähigen, als da sind Umgang mit dem Wörterbuch, Erschließen der Wortbedeutung, Nutzung von Leseerwartungen und Weltwissen usw.
- Das sind doch zum größten Teil Dinge, die selbstverständlich sind, wenn man mit einer normalen Lesehaltung an einen Text herangeht. Die Schüler, die nach dem neuen Unterrichtskonzept lernen, scheinen doch genau diese Strategien ganz von selbst einzusetzen.
- Ja, ich meine auch, das Entscheidende ist die natürliche Haltung, die wiederum der Motivation zugute kommt.
- Was für die Produktion gilt, gilt eben auch für die Rezeption: Die sprachlichen Formen, also die Vokabeln und die grammatischen Strukturen, interessieren nicht als solche, sondern nur als Träger von Bedeutung, als Inhalts-Transporteure. Die Form hat sozusagen ausgedient, sobald verstanden wurde. Deshalb behält man ja auch normalerweise nicht den Wortlaut dessen, was gesagt wurde, sondern kann nur 'sinngemäß' wiedergeben.
- Aber wir können uns doch im Unterricht nicht damit abfinden, dass die fremdsprachlichen Formen vergessen werden. Um sie geht es doch gerade.
- Sprechen wir jetzt von der Produktion oder von der Rezeption?
- Von beidem. Um die fremdsprachlichen Formen geht es doch in beiden.
- Ja, aber doch in verschiedenen Bereitschaftsdispositionen.
- Wie meinen sie das?
- Ich spreche damit die Verknüpfung zwischen Form und Inhaltskonzept an, die in zwei Richtungen erfolgt: vom Inhaltskonzept zur Form und von der Form zum Inhaltskonzept. Das heißt, bei der Produktion verknüpfe ich das, was ich sagen will, mit bestimmten fremdsprachlichen Formen, die mir also zur Verfügung stehen müssen. Bei der Rezeption dagegen liegen mir fremdsprachliche Formen vor, die ich mit einem bestimmten Sinngehalt verknüpfen muss, um den Text zu verstehen. Die Formen stehen also in beiden Fällen in unterschiedlichen Bereitschaftsdispositionen.
- Und Sie meinen, für die Verstehensstrategien oder -techniken bedarf es gar keiner bestimmten kritischen Masse, die frühestens in der Mittelstufe erreicht ist?
- Das quantitative Kriterium der kritischen Masse muss relativiert werden durch das qualitative Kriterium der natürlichen Verstehenshaltung.

Tua res

- Aber die typische 'Textarbeits'-Haltung - beim Lehrbuchtext sowieso, aber z.T. auch noch beim Lektüretext - ist nun mal darauf gerichtet, den Schülern die Vokabeln und grammatischen Strukturen zu vermitteln, die in dem Text vorkommen.
- Der Text ist folglich kein Selbstzweck, sondern eigentlich nur Vorwand für das Lernen von Vokabeln und Grammatik.
- Genau da liegt der Hund begraben. Wir brauchen andere Texte - Texte, die nicht durch ihre Künstlichkeit eine kommunikative Haltung bei Lehrern und Schülern von vornherein ausschließen.
- Das kann man aber so pauschal nicht sagen. Es hat doch in den letzten Jahrzehnten enorme Anstrengungen bei den Lehrbüchern gegeben, ansprechende Lektionstexte zu präsentieren.
- Das ist zweifellos richtig, aber - man kann es fast wieder tragisch nennen - diese Anstrengungen sind im Grunde gar nicht nötig. Wenn man sich beim Verfassen von Lese- und auch Hörtexten für Schüler darauf konzentrieren könnte, sie leicht rezipierbar und interessant zu gestalten, ohne auf irgendeine Wortschatz- oder Grammatik-Progression Rücksicht zu nehmen, dann wäre die Aufgabe der Autoren zum einen leichter lösbar, und zum anderen würden die Texte besser, echter, inhaltlich anspruchsvoller, mit einem Wort natürlicher. Das heißt, die Schüler würden ihnen mit einer natürlichen Lesehaltung begegnen können, und der Übergang zu authentischen Texten wäre kaum spürbar.
- Das wären dann Texte, die die Schüler nur zu verstehen brauchten?
- Sie wären die Grundlage für die Entwicklung der Fähigkeit, unbekannte Texte selbständig zu verstehen.
- Und damit Schluss?
- Wenn der Inhalt die Schüler zur weiteren Auseinandersetzung anregt (wobei der Lehrer natürlich ein bisschen nachhelfen darf), dann können sie den Text zum Anlass nehmen, ihre Sprechfähigkeit zu trainieren.
- Und wie vermitteln wir Wortschatz und Grammatik?
- Aber das haben wir doch eben ausführlich erörtert. Nicht mit vorgegebenen, nach didaktischen Gesichtspunkten konstruierten Texten, sondern mit Texten, die die Schüler sozusagen nach ihren Wünschen selbst schaffen.
- Wenn man mir das am Anfang gesagt hätte, hätte ich wahrscheinlich nur den Kopf geschüttelt. Jetzt kommt mir der Gedanke schon weniger utopisch vor.
- Ja, die Schülerdialoge wären sicher eine erste Möglichkeit, es einmal anders zu probieren.
- Dann wäre tatsächlich - wie bei der normalen Kommunikation - der Inhalt die treibende, die motivierende Kraft, und zwar sowohl beim Sprechen als auch beim Verstehen.
- Ich glaube, wir haben im übrigen gar keine andere Wahl. Wir müssen die Spaltung zwischen unterrichtlichem und kommunikativem Tun überwinden.
- Und die beiden Welten zusammenbringen.
- Ich hätte ja gar nichts dagegen, wenn ich nur wüsste, ob das tatsächlich klappt.
- Dann probieren Sie's doch einfach mal. Es liegt ja an Ihnen.
- Nicht auch am Schüler?
- Natürlich, aber vor allem an dem Verhältnis, das der Lehrer zu seinen Schülern hat.
- Und das muss jeder mit sich selbst ausmachen