

**Dortmunder Konzepte  
zur  
Fremdsprachendidaktik  
Band 2**

**Babette Behrendt**

**Gesteigerte Lern-Ergebnisse  
durch Lese-Erlebnisse  
mit englischsprachiger Literatur:  
ein neues Lehrgangsmo­dell  
von H.-J. Modlmayr**

**Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer  
Bochum 1993**

# INHALT

<b>VORWORT</b>	S. 4
----------------	------

## **ERSTER TEIL: Rahmenbedingungen**

1. Anlaß zur Erforschung von Unterrichtswirklichkeit	S. 5
2. Dauer der Untersuchung	S. 5
3. Schule, Schüler und soziales Umfeld	S. 6
4. Der Englischlehrer der Untersuchungsklassen	S. 7

## **ZWEITER TEIL: Das Unterrichtskonzept**

1. Die Materialien	S. 10
1.1 Die <i>Ladybird</i> -Reihe	S. 11
1.2 Der Einsatz von Literatur im Unterricht	S. 12
1.3 Die Englischbibliothek	S. 15
2. Die Lernbereiche .....	S. 16
2.1 Wortschatz .....	S. 16
2.2 Aussprache und Schrift .....	S. 18
2.3 Grammatische Strukturen .....	S. 19
2.4 Themenkomplexe .....	S. 20
2.5 Leistungskontrolle .....	S. 22
3. Die Ziele .....	S. 23
3.1 Sprachliche Ziele .....	S. 23
3.2 Landeskundlich-kulturelle Ziele .....	S. 24
3.3 Erziehungsziele .....	S. 25
4. Der Motivationsfaktor .....	S. 25
4.1 Der Lehrer .....	S. 26
4.2 Die Schüler .....	S. 27
4.3 Die Lehrer-Schüler-Interaktion .....	S. 27

## **DRITTER TEIL: Dokumentation und Analyse**

1. Transkriptionen und Diagramme	S. 29
1.1 Klasse 7	S. 29
Transkription .....	S. 29
Diagramme (in der elektronischen Version nicht vorhanden)	
1.2 Klasse 10	S. 41
Transkription .....	S. 41
Diagramme (in der elektronischen Version nicht vorhanden)	
1.3 Klasse 12: Leistungskurs	S. 53
Transkription .....	S. 53
Diagramme (in der elektronischen Version nicht vorhanden)	
2. Auswertung	S. 60
2.1 Die Entwicklung der Fertigungsstrukturen .....	S. 60
2.1.1 Hörverstehen .....	S. 60
2.1.2 Sprechen .....	S. 62
2.1.3 Leseverstehen .....	S. 68
2.1.4 Schreiben .....	S. 69
2.2 Ausgewählte Aspekte der Unterrichtsstunden .....	S. 76
2.2.1 Stundeneinstieg .....	S. 77
2.2.2 Phasenwechsel .....	S. 78
2.2.3 Gesprächsführung des Lehrers .....	S. 80
2.2.4 Mitarbeit der Schüler .....	S. 84

## **VIERTER TEIL: Die Untersuchung in der Retrospektive**

1. Kritische Gedanken zum traditionellen Lehrbuch- Unterricht im Lichte der 'Methode Modlmayr'.....	S. 86
2. Der 'ideale' Lehrer .....	S. 88
3. Stimmen zum untersuchten Unterricht - Schüler, Lehrer und Versuchsleiterin .....	S. 91

<b>LITERATURVERZEICHNIS</b> .....	S. 95
-----------------------------------	-------

## VORWORT

Zwischen amtlichen Schulversuchen mit langfristiger Zielsetzung und kurzlebigen, individuell verantworteten und oft weniger verbindlichen Unterrichtsexperimenten steht das Lehrgangsmodell von Hans-Jörg Modlmayr. Seit nunmehr zwanzig Jahren unterrichtet H.-J. Modlmayr an einem Gymnasium in Dorsten (Westfalen) nach einem ungewöhnlichen fremdsprachlichen Lernkonzept, das erstaunliche Lernergebnisse hervorbringt.

Am Ende der Mittelstufe besitzen seine Schüler die Sprachkompetenz von Abiturienten. Studierende der Anglistik pilgern nach Dorsten, um die 'Zauber'-Methode kennenzulernen. Dabei geht es gar nicht um Unterrichtsmagie, sondern um ganz normale Arbeit, und das in großen Klassen. Auch handelt es sich nicht um Einsatz von Unterrichtstechnologie, sondern um Begegnung und Diskussion. Es geht einfach um Sprache, um Literatursprache in Texten und um Alltagssprache im Klassenzimmer.

Wie gliedert sich der Lehrgang? Der Anfangsunterricht beginnt mit einfachen Kinderbüchern der weitverbreiteten britischen *Ladybird*-Serie. Diese kleinformatigen Bücher sind bebildert und repräsentieren die Geisteswelt gleichaltriger englischer Kinder. Der Englischunterricht läuft von Anfang an so ab, daß die Sprachformen nie isoliert geübt werden, sondern immer nur Mittel für Inhalte sind. Sprachklänge verbinden sich mit Veranschaulichung der dargestellten Inhalte. Die Methodenmerkmale von Erlesen und Erleben, von Zuhören und eigenem Sprechen, von fremdkultureller Authentizität und bedeutungsvollem Gehalt sind schon im Anfangsunterricht deutlich erkennbar.

Im 6. Schuljahr kommen bekannte englische Kinderbücher zum Tragen. Früh lernen die Schüler das Erschließen des Wortschatzes aus dem Kontext und aus der Logik der Handlungs- und Textsequenz. Die tägliche häusliche Lesearbeit ist verbindlich, doch zeitlich begrenzt. Der Gebrauch des eigenen Wörterbuches wird früh eingeführt, doch die Zahl der selbständig nachgeschlagenen Wörter darf auf keinen Fall über zehn hinausgehen. Die Schüler teilen ihre Leseerfahrungen mit, wobei Aussprache und Grammatik verbessert werden, ohne daß die Inhaltlichkeit ihre Priorität einbüßt. Der Lehrer hat die behandelten Seiten und Kapitel im Kopf, so daß er jederzeit auf Einzelheiten der Schülermitteilungen als interessiert Rückfragender reagieren kann. Es dominiert die intensive Hör-Sprech-Aktivität im Klassenzimmer. Der Sprachinput ist maximal.

Im 7. - 9. Schuljahr lesen die Schüler Originalwerke der Gattung "Adventure" bis "Fantasy", so z.B. Tolkiens *Hobbit* im 7. Schuljahr und Mark Twains *Huckleberry Finn* im 8. Schuljahr. (Vgl. die Kurzbeschreibung des Modelmayr-Unterrichts in H. Heuer/F. Klippel: *Englischmethodik*, Berlin: Cornelsen 1/1987, S. 31.) In der Übergangsphase zur Oberstufe und dann in den Oberstufenjahrgängen herrschen Rundgespräche und Gruppendiskussionen vor. Der Lehrer steuert aus der Ferne, und die Schüler treten in einen Diskurs über textbezogene und eigene Fragestellungen und Probleme ein.

Was sind die herausragenden Merkmale des Lehrgangsmodells?

- Die Arbeitsweise des selbständigen Lesens und Mitteilens wird früh gelernt.
- Die Sprachproduktion hat in den ersten Jahren noch Defizite, doch durch ständigen Umgang mit den Texten und durch die gute Lehrersprache als Vorbild verbessert sie sich erstaunlich schnell und erreicht am Ende der Mittelstufe ein hohes Niveau an *fluency* und *correctness*.
- Die Unterrichtsführung ist lebhaft, fragend und fordernd, spannend. Die Schüler sind entspannt, aktiv, konzentriert. Es entwickelt sich die Atmosphäre einer vertrauensvollen Zusammenarbeit.
- Sprechgeschwindigkeit und Wortdichte in den Lehrer- und Schüleräußerungen sind ungewöhnlich hoch. Die intensive sprachliche Auffüllung und 'Verdichtung' zeigt sich in den Studententranskriptionen, die in ihrer besonderen Länge den großen Sprachoutput pro Zeiteinheit dokumentieren.
- Alle Werke sind Originalausgaben aus Großbritannien und USA. Der Input durch Lesen ist enorm.
- Die literarischen Werke werden wie persönliche Erlebnisse erfahren. Sie werden nicht zerredet und literaturästhetisch verfremdet.
- Die Schüler sind durch inhaltlich fesselnde Lektüre derart motiviert, daß sie weitere Bücher aus der vom Lehrer (mit Elternhilfe) eingerichteten Englischbibliothek ausleihen und darüber vor der Klasse berichten.

- Die Begegnung mit Literatur wird so geplant, daß Imagination und Welterleben geweckt und angeregt werden. Der Unterricht führt in andere Mentalitäten, Lebenswelten und Kulturen ein und schafft Orientierungswissen zur Bewältigung geschichtlicher, gesellschaftlicher, sozialer und psychologischer Probleme.

Bildungsziel und Unterrichtsweise der 'Methode Modlmayr' sind ungewöhnlich und ausgefallen, jedoch der Beschreibung und Beurteilung zentral würdig, weil am Ende überragende Ergebnisse bei der Schülerleistung zutage treten. Babette Behrendt hat mehrere Wochen diesen Unterricht beobachtet und dann dokumentiert. Dabei konnte sie sich auf eigene Vorarbeiten stützen, in denen sie die empirischen Verfahren der Unterrichtsbeobachtung und -auswertung erprobte. (Vgl. P. Kahl/ B. Jantzen [verh. Behrendt]: "Ausländerkinder im Englischunterricht - Eine vergleichende Leistungsanalyse in 9. Realschulklassen", in *Englisch* 3/1991, S. 81-87.) Sie beschreibt das Konzept, das dem Unterricht von H.-J. Modlmayr zugrundeliegt, und analysiert Einzelheiten des Unterrichtsablaufs und der Lehrer-Schüler-Interaktion auf der Basis von Tonband-Transkriptionen und Stundenverlaufs-Diagrammen.

In den aufgezeichneten und unter anderem in Form von Grafiken und Tabellen ausgewerteten Unterrichtstatsachen erscheint eine Unterrichtswirklichkeit, die anschaulich und nachvollziehbar ist. Als frühere Studentin und jetzige Wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Dortmund stellt Babette Behrendt eine empirische Studie vor, in der gleichzeitig der Wunsch nach Erkenntnis und Erlebnis eines 'idealen', vorbildlichen Englischunterrichts und das methodologische Engagement für exakte Dokumentation und Evaluation eines erfolgreichen und zugleich menschlich ansprechenden Schulunterrichts zum Ausdruck kommen.

Es ist schließlich zu fragen, ab die Methodenmerkmale des Modlmayr-Unterrichts auf andere Schulen und Lehrer übertragbar sind. Diese Frage, die in die Dimension der Lehrerpersönlichkeit eindringt, muß offen bleiben. Als allgemein akzeptiert kann jedoch gelten, daß die Beschreibung von gelungenem 'guten Unterricht' als ganzheitliche Darstellung seiner entscheidenden pädagogischen und methodischen Merkmale das Forschungsfeld Fremdsprachendidaktik erweitert und das Praxisfeld Fremdsprachenunterricht bereichert.

Dortmund, im November 1993

Krista Segermann

Helmut Heuer

## ERSTER TEIL: RAHMENBEDINGUNGEN

### 1. Anlaß zur Erforschung von Unterrichtswirklichkeit

In der heutigen Lehrerausbildung in der Bundesrepublik Deutschland ist vorgesehen, daß sich die Studenten frühstmöglich mit der Wirklichkeit in ihrem späteren Beruf als Lehrer auseinandersetzen. Je nach Bundesland sind in der universitären Ausbildungszeit sogenannte Schul- oder Blockpraktika vorgesehen. In dieser Praktikumszeit wird den Studenten die Möglichkeit gegeben, sich an einer Schule näher umzusehen und erste Erfahrungen mit der Rolle als Lehrer zu sammeln. Schule stellt sich im Praktikum als eine Herausforderung an die Studenten dar. Sie erleben, daß sich in der Theorie leicht über didaktische Methoden, Inhaltstoffe einzelner Schulstunden oder erzieherische Unterrichtsziele reden läßt. Der schulische Alltag jedoch offenbart oftmals eine andere Wirklichkeit. Schule in der Praxis erweist sich als ein ständiges Balancieren mit vielen verschiedenen Faktoren. Zum einen geht es um die beteiligten Personen - Lehrer und Schüler -, zum anderen um die zu vermittelnden Unterrichtsinhalte in den Fächern und gleichzeitig um einen Erziehungsprozeß der Schüler hin zu mündigen jungen Menschen. Allen diesen vielschichtigen Anforderungen sieht sich ein zukünftiger Lehrer gegenübergestellt. Er erkennt, daß sich in die Unterrichtswirklichkeit vielfach ein Alltagstrott eingeschlichen hat, der am Schüler vorbei eine Atmosphäre schafft, in der junge Menschen sich und ihre Bedürfnisse nicht verwirklicht sehen.

Für mich stellte sich auf Grund meiner eigenen Erfahrungen in Schulpraktika und durch meine mehrjährige Tätigkeit als Betreuerin von Jugendfreizeiten und Klassenfahrten die Frage, wie die Wirklichkeit von Schule heute aussieht. Aus zahlreichen Gesprächen mit schulpflichtigen Jugendlichen hörte ich immer wieder heraus, daß sie sich in der Schule von ihren Lehrern nicht verstanden fühlten. Sie bemängelten einen Unterricht, der sich an den Interessen des Lehrers, jedoch nicht an den Bedürfnissen der Schüler und der heutigen Zeit orientiere. Häufig wurde von Unterrichtsmethoden berichtet, die wenig mit dem Erziehungsziel von Schülerelbstständigkeit zu tun haben. Aus diesem Anlaß ergab sich für mich ein großes Interesse, diese Schulwirklichkeit aus einer relativ objektiven Position als 'Noch-Nicht-Lehrerin', aber 'Nicht-Mehr-Schülerin' im Rahmen meiner Examensarbeit zu untersuchen.

Auf Anregung von Professor Heuer lernte ich einen ungewöhnlichen Englischunterricht kennen, der sich von meinen vorherigen Erfahrungen mit Englischunterricht grundlegend abhob. Ungewöhnlich war, daß der Lehrer in seinem Unterricht ohne traditionelle Lehrbücher, die für deutsche Fremdsprachenlerner gedacht sind, arbeitet. Erste Hospitationen in seinem Unterricht überzeugten mich, diese Methode über einen längeren Zeitraum zu untersuchen und darüber meine Examensarbeit zu schreiben. Dabei hoffte ich gleichzeitig, mit der Beobachtung von Methode und Unterricht die Wirklichkeit von Schule zu erleben.

### 2. Die Dauer der Untersuchung und die Klassen

Während einer 10-wöchigen Hospitationsphase des Unterrichts beobachtete ich die Klassen und den Lehrer und versuchte, das Unterrichtsgeschehen als objektive Betrachterin zu verfolgen. Anfangs stellte ich fest, daß ich mich trotz meiner Erfahrungen mit zahlreichen früheren Hospitationen nicht immer von der Schülerrolle lösen konnte. Interessante Unterrichtsthemen fesselten mich zu sehr als Lernerin, als daß ich in der Lage gewesen wäre, den Unterricht objektiv zu untersuchen. Doch nach wenigen Wochen wuchs ich in meine Rolle hinein. Die offene und freundliche Bereitschaft des Lehrers, mich an seinem Unterricht teilhaben zu lassen, verhalf mir schnell, mich an die Gegebenheiten im Schulalltag zu gewöhnen. Die Schüler waren Besucher - z.B. Eltern, interessierte Studenten oder ehemalige Schüler des Lehrers - gewohnt. Auch das Aufzeichnen des Unterrichtsgesprächs auf Kassetten und in schriftlichen Stundenprotokollen war den meisten Schülern nicht unangenehm und bewirkte - wie ich meine - keine Verhaltensänderungen beim Lehrer oder den Schülern.<sup>1)</sup> Denn über einen mehrwöchigen Zeitraum ist es keiner Klasse und keinem Lehrer möglich, sogenannte 'Show-Stunden' vorzuführen. Das Zitat eines Schülers zu meinen Besuchen im Unterricht nach Abschluß meiner Hospitationsphase zeigt deut-

---

<sup>1)</sup>Hilfreiche Ansätze zur Beobachtung und Untersuchung von Unterricht fand ich bei Helmut Heuer: *Die Englischstunde*. Fallstudien zur Unterrichtsplanung und Unterrichtsforschung, Wuppertal: Henn 21970 (1. Aufl. 1968).

lich, daß sich Schüler und Lehrer von meiner Anwesenheit nicht gestört fühlten: "Ich hab' es gar nicht gemerkt, daß Frau Jantzen [verh. Behrendt] da war. Sie saß wohl da vorne, aber sie war ja immer ganz ruhig."<sup>2)</sup>

Im Rahmen dieser Arbeit wurde der Unterricht in drei Klassen untersucht und ausgewertet. Die Unterstufe ist repräsentiert durch die Klasse 7d, die im 3. Lernjahr Englischunterricht bei Herrn Modlmayr hat, die Mittelstufe durch die Klasse 10b, die durchgängig von diesem Englischlehrer unterrichtet wurde und die Oberstufe durch den Leistungskurs 12.2, der ausschließlich von Schülern besucht wird, die in Unter- und Mittelstufe von anderen Lehrern unterrichtet wurden. Je eine Unterrichtsstunde aus diesen drei Beobachtungsklassen wurde in Form einer Stundentranskription, je zwei Unterrichtsstunden wurden in Form von Stundenverlaufs-Diagrammen dokumentiert und ausgewertet. (s. 3. Teil) Die Auswahl der Stunden erfolgte willkürlich.

### **3. Schule, Schüler und soziales Umfeld**

Die von mir besuchte Schule liegt in Dorsten, im Norden von Nordrhein-Westfalen. Das Gymnasium St. Ursula ging aus einer ehemaligen katholischen Klosterschule für Mädchen hervor und ist heute ein staatlich anerkanntes Privatgymnasium für Jungen und Mädchen. Die Schulleitung und ein Großteil der Lehrkräfte sind katholische Schwestern. Die Schule befindet sich direkt in der Dorstener Innenstadt und wird von Schülern aus der näheren Umgebung besucht. Im Schuljahr 1991/92 hatte die Schule ca. 1450 Schüler und 70 Lehrer.

Die Schüler, die das Gymnasium St. Ursula besuchen, kommen meist aus mittleren bis gehobenen Verhältnissen. Dorsten ist eine am Rande des Ruhrgebietes liegende Kleinstadt. Ihre grüne und naturnahe Lage zieht viele Familien an, die beruflich im Ruhrgebiet tätig sind, sich jedoch für ihre Wohn- und Lebensumgebung eine gesündere und ruhigere Atmosphäre wünschen. Die Eltern schicken ihre Kinder auf das Gymnasium St. Ursula, weil es einen ausgezeichneten Ruf im Hinblick auf das Fächerangebot und die Unterrichtsinhalte besitzt. Die Elternschaft ist interessiert an der Schule und an dem Unterricht ihrer Kinder. Engagement für die Schule besteht bei vielen Eltern nicht nur in bezug auf ihre Kinder, sondern auch auf die Klassengemeinschaft. So werden z.B. der Anschaffung von englischen Unterrichtslektüren im Klassensatz keine Probleme in finanzieller Hinsicht von seiten der Eltern entgegengestellt. Im Gegenteil: Eltern, die zufällig eine Reise nach England geplant hatten, boten sich an, die im Englischunterricht der Klasse 7d zu lesende Lektüre aus England zu einem erheblich billigeren Preis mitzubringen.

Daß die Schüler in ihrem Elternhaus Unterstützung finden, macht sich positiv im Unterricht bemerkbar und erleichtert die Arbeit der Lehrer. Schüler erzählen von Hausaufgabenhilfe durch die Eltern, die die Schüler in ihren Lernprozessen fördert und zu einem guten Lernklima beiträgt. Verstärkt wird diese angenehme Lernatmosphäre durch gute Kontakte der Schüler untereinander. Sie treffen sich auch außerhalb des Unterrichts und lernen zusammen.

Bei meinen Besuchen in der Schule fiel mir die Enge der Räumlichkeiten auf. Die Schule ist ursprünglich nicht für 4- bis 5-zügige Jahrgangsstufen konzipiert, ist aber auf Grund der hohen und weiter anwachsenden Schülerzahlen dazu übergegangen, sich mit den vorhandenen Räumen zu arrangieren. Trotzdem gehen oftmals kostbare Unterrichtsminuten verloren, da Räume umgeräumt und alte Sitzordnungen wiederhergestellt werden müssen. Aber die Schüler fühlen sich an ihrer Schule wohl und identifizieren sich mit ihr. Die sonst typischen Kritzeleien an den Wänden waren nicht zu finden, und aggressive Verhaltensweisen während des Unterrichts oder in den Pausen kamen während meiner Besuche nicht vor. Kritische Schülerstimmen bezogen sich meistens auf einzelne Lehrer, nicht auf die Schule selbst. Nicht nur nach außen, sondern auch von innen heraus wirkt die Schule intakt und strahlt ein angenehmes Lernklima aus.

### **4. Der Englischlehrer der Untersuchungsklassen**

Die Lehrer des Gymnasiums St. Ursula müssen sich auf Grund der gegebenen positiven Voraussetzungen nicht mit den an anderen Schulen üblichen Problemen wie beispielsweise Drogenkonsum oder Vandalismus auseinandersetzen. Die Schülerschaft zeigt sich motiviert und interessiert. Die Lehrer stoßen bei ihren Schülern z.B.

---

<sup>2)</sup>Zitat eines Schülers aus der Klasse 10b am 14.7.1992. In dieser letzten Stunde vor den Sommerferien ergab sich ein Abschlußgespräch mit der Klasse, in dem es vor allem um meine Eindrücke und ersten Ergebnisse ging und die Klasse sich zu meinen Besuchen und ihrem Englischunterricht äußerte.

bei der Übernahme von Aufgaben für die Klassengemeinschaft oder der Suche nach Freiwilligen für zusätzlich anfallende Arbeiten auf Resonanz. Soziales Engagement in bezug auf Klassenkameraden ist an dieser Schule keine Seltenheit.

Für mich war während meiner Hospitationen insbesondere das Verhältnis des Lehrers, bei dem ich meine Unterrichtsuntersuchung durchführen wollte, zu seinen Schülern von großem Interesse. Schnell stellte ich fest, daß das gute Lernklima in den drei von mir besuchten Klassen 7d, 10b und Leistungskurs 12.2 auf den positiven Umgang zwischen Lehrer und Schülern zurückzuführen ist. Für den Lehrer, Herrn Hans-Jörg Modlmayr, sind die Schüler verantwortungsbewußte junge Menschen, denen er bei ihrer Entwicklung durch Vertrauen und Förderung ihrer Selbständigkeit unterstützend zur Seite steht. In seinem Unterricht spiegelt sich diese Einstellung wider: Schüler werden in ihrer Meinung und Denkweise angenommen und durch die Übertragung von Aufgaben zu selbstverantwortlichem Handeln angeregt. Der Lehrer stützt sich dabei auf eine hohe Vertrauensbasis seiner Schüler ihm gegenüber und setzt seinerseits großes Vertrauen in die Fähigkeiten seiner Schüler. Dies ist die Grundlage für den Erfolg des Unterrichts, der nicht mit dem Klingeln zum Stundenende abgeschlossen ist, sondern bei Herrn Modlmayr auch in den Pausen durch intensive Gespräche und Diskussionen mit den Schülern fortgesetzt wird.

Hans-Jörg Modlmayr ist seit 1974 am Gymnasium St. Ursula beschäftigt. Er war dort bereits als Studienreferendar tätig und ist anschließend für die Fächer Englisch und Literatur<sup>3)</sup> eingestellt worden. Schon während des Referendariats hat er seine Methode, ohne traditionelle Lehrwerke zu unterrichten, erprobt. Er interessierte sich für die englische Sprache und Kultur schon während seiner eigenen Schulzeit in Füssen und fuhr als Austauschschüler nach England. Er nahm sein Hochschulstudium in Würzburg auf und verbrachte das Schuljahr 1962/63 als *Assistant Teacher* an einer *Grammar School* in England. Weitere Studien betrieb er in Cambridge und verließ 1966 die Hochschule mit einem *Master of Arts* in englischer Literaturwissenschaft. Seine enge Verbindung zu England veranlaßte Herrn Modlmayr, vier Jahre als Deutschlektor dort tätig zu sein. Nach mehr als zehn Jahren Auslandsaufenthalt kehrte er nach Deutschland zurück und schloß seine Lehrerausbildung 1974 mit dem zweiten Staatsexamen ab.

Seit fast zwanzig Jahren ist er als Lehrer am Gymnasium St. Ursula in Dorsten tätig. Trotz der langen Zeit bereitet ihm sein Beruf nach wie vor viel Freude. Man merkt ihm an, daß er den täglichen Umgang mit den Schülern genießt und sich intensiv mit ihnen und ihren Problemen auseinandersetzt. Das große Verständnis, das er ihnen entgegenbringt, wird von den Schülern honoriert. Sie merken, daß sie in ihm einen erfahrenen Pädagogen und Ansprechpartner finden. Als Vater von zwei Töchtern zeigt Herr Modlmayr Interesse an schulischen und alltäglichen Schülerbelangen und berichtet im Unterricht bewußt von Erlebnissen mit seinen Töchtern, in denen sich die Schüler wiederfinden können.

Er verbringt seine Pausen nicht im Lehrerzimmer, sondern in der Englischbücherei bei den Schülern. Dort treffen sich in jeder großen Pause Schüler unterschiedlicher Klassenstufen und suchen den Kontakt zueinander, aber auch zu Herrn Modlmayr. Er versucht nicht, sich den Schülern aufzudrängen, sondern geht seinen eigenen Vorbereitungen nach, ist aber jederzeit Ansprechpartner für sie. Selbst Schüler, die er nicht unterrichtet, wenden sich mit schulischen Problemen an ihn. Die Schüler suchen jemanden, der ihnen zuhört und sie als gleichwertige Gesprächspartner anerkennt. Gerade das Gefühl, ernst genommen zu werden, vermittelt Herr Modlmayr in seiner offenen und herzlichen Art, mit Menschen umzugehen. Auch mir gegenüber zeigte er sich stets hilfs- und gesprächsbereit, und zwar nicht nur bezogen auf seinen Unterricht und seine Klassen, sondern auch auf seine Person und seine privaten Interessen.

Herr Modlmayr geht neben seinem Beruf als Lehrer vielen anderen Tätigkeiten nach. Er ist regelmäßig als freier Mitarbeiter bei BBC World Service und beim Westdeutschen Rundfunk tätig und verfaßt Buch-, Ausstellungs- und Konzertbesprechungen. Neben dieser journalistischen Tätigkeit beschäftigt sich Herr Modlmayr mit der Planung und Organisation von Kunstausstellungen und Konzertaufführungen. Diese Interessen sind für ihn zu einem festen Bestandteil seines Alltags neben der Ausübung des Lehrerberufs geworden. Das tägliche Lesen von Literatur nimmt zusätzlich einen Großteil seiner Freizeit ein. Sein großes Interesse an Literatur macht es Herrn Modlmayr möglich, seine Unterrichtsmethode durchzuführen, die allein auf originalsprachlicher engli-

---

<sup>3)</sup>Das Fach Literatur wird nur in der Oberstufe unterrichtet.



scher Literatur basiert. Sein kontinuierliches Selbststudium macht ihn zu einer in seinem Fach überaus kompetenten Lehrkraft.

Für Herrn Modlmayr bedeutet die Tätigkeit als Lehrer nicht nur das Unterrichten einmal angeeigneter Lehrinhalte, sondern auch seine Weiterbildung als Mensch. Seine Interessen und Neigungen prägen ihn als Persönlichkeit und erhöhen seine fachliche Kompetenz. Diese Fortbildung integriert er in den fachlichen Unterricht und in die pädagogischen Lehrziele, die er sich gesteckt hat. In zahlreichen Gesprächen, die er mit mir und mit Schülern geführt hat, konnte ich feststellen, daß sein persönliches Engagement ansteckend wirkt und daß er sich dieser Wirkung durchaus bewußt ist. Mit seinem Leistungskurs 12.2 Englisch fuhr er z.B. am 22. Juni in die Essener Ausstellung zum Thema "London - Glanz und Macht einer Metropole" und eine Woche später für 6 Tage nach London. Die Kursfahrt war geprägt von kulturellen Ereignissen wie Museums-, Musical- und Ausstellungsbesuchen und einer Einladung in ein Londoner College. Schon in der Vorbereitung dieser Aktivitäten zeigte sich, daß Herr Modlmayr die Schüler niemals in Veranstaltungen drängte, sie aber durch seine mitreißende Berichterstattung vorab motivierte und interessierte.

Diese Vorgehensweisen im Umgang mit seinen Schülern sind verantwortlich dafür, daß sich die Schüler von ihm akzeptiert fühlen. Die Schüler wissen, daß Herr Modlmayr ein großes Interesse an Kultur hat, daß er aktiv am kulturellen Geschehen teilnimmt und daher ein kompetenter Ansprechpartner für sie ist. Seine Bereitschaft, sich zu engagieren, zeigt sich nicht nur in den Pausen, sondern gleichzeitig auch im Unterricht, der von einer überdurchschnittlich hohen Lehrermotivation geprägt ist. Auf Grund der Kombination seiner vielfältigen Interessen, die sich eng mit seinem Beruf verknüpfen lassen, und seiner Persönlichkeit gelingt es Herrn Modlmayr, die ungewöhnliche Methode seines Englischunterrichts mit großem Erfolg durchzuführen.

## ZWEITER TEIL: DAS UNTERRICHTSKONZEPT

### 1. Die Materialien

Dem Beobachter des Modlmayr-Unterrichts fällt sofort das hohe sprachliche Niveau auf, auf dem sich der Unterricht abspielt. Schon in der 7. Klasse sprechen die Schüler fließend Englisch und erfassen die Fremdsprache in ihrer Gesamtheit. Selbst der umfangreiche Wortschatz, mit dem ihr Lehrer sie im Unterricht anspricht, stößt auf keine Probleme. Die Schüler in den fortgeschrittenen Jahrgangsstufen der Klasse 10b und des Leistungskurses 12.2 beherrschen die englische Sprache in ausgezeichneter Weise. Sie können sich in ihren Gedankengängen frei artikulieren, in Unterrichtsdiskussionen stichhaltige Wortbeiträge leisten und verfügen über einen großen Wortschatz.

Um einen solchen Lernerfolg bei den Schülern zu erreichen, muß der Unterricht in methodisch durchdachter Weise angeleitet werden. Herr Modlmayr hat sich gegen die von anderen Lehrern bevorzugten Lehrbücher der deutschen Schulbuchverlage entschieden. Seine Methode stellt den Versuch eines "genetischen Aufbaus des Englischunterrichts auf der Grundlage der originalsprachlichen *Ladybird Key Words Reading Scheme* Reihe" dar.<sup>4)</sup> Sie geht vom natürlichen Vorgang des Spracherwerbs beim englischen Muttersprachler aus, der in seiner Kindheit langsam an ein größeres Vokabular und an das Ausreifen der Sprachfähigkeit durch das Arbeiten mit einer Kinderbuchreihe zum Lesenlernen herangeführt wird. Herrn Modlmayrs Tochter erlebte diese Methode des Spracherwerbs während ihrer Kindheit in England. Angeregt durch den sichtlichen Lernerfolg seiner Tochter, erprobte Herr Modlmayr während seiner Studienreferendarzeit die *Ladybird* Bücher als Lehrmittelgrundlage für den Anfangsunterricht.

In seinem Anfangsunterricht werden die Schüler an die englische Sprache durch Lieder, *Nursery Rhymes* und kleine Spielszenen herangeführt. Ähnlich wie das muttersprachliche Kind den Spracherwerb in den ersten Jahren durchläuft, wird beim deutschen Schüler anfänglich die Hörschulung in den Vordergrund gestellt. Herr Modlmayr leitet von der ersten Stunde an einen einsprachigen Unterricht, dem die Schüler trotz der unbekanntenen Sprache folgen können. Oftmals berichten die Schüler zu Hause von ihren ersten Englischstunden und erzählen, daß sie nichts verstanden haben, da der Unterricht einsprachig geführt wird. Jedoch stellen die Eltern und Herr Modlmayr fest, daß der passiv erfaßte Wortschatz sehr schnell bei den Schülern in einen aktiven Wortschatz übergeht. Teilweise wird von den Schülern am Anfang angestrebt, jedes Wort wie in ihrer Muttersprache zu verstehen, jedoch lernen sie, daß ein sinnerfaßendes Verstehen der Sprache ausreicht.

Nach wenigen Stunden führt Herr Modlmayr die ersten Texte aus den Lesebüchern der Reihe *Ladybird Key Words Reading Scheme* in das Unterrichtsgeschehen ein. Mit ihnen wird der Unterricht während der ersten zwei Jahre bestritten. "Der Vorteil dieser informativen Texte liegt in der Kurzdarstellung nicht problematisierter Sachverhalte."<sup>5)</sup> Dadurch wird den Schülern in der Arbeit mit diesen Texten Englisch vermittelt, ohne daß Themen sie überfordern oder vom Sprachlernprozeß ablenken. "Die kurzen, interessanten Episoden bereiten den Kindern Freude und vermitteln ihnen zugleich ein Erfolgserlebnis, wenn sie eines dieser Kapitel hinter sich gebracht haben."<sup>6)</sup>

Gegen Ende des zweiten Lernjahres werden die Schüler mit Literatur in Form von Kinderbüchern konfrontiert. Der Wortschatz der Schüler ist nach der 6. Klasse soweit angewachsen, daß die Schüler sich mit derselben originalsprachlichen Literatur beschäftigen können wie die gleichaltrigen englischen Schüler. Um den

---

<sup>4)</sup>In seiner 2. Staatsexamensarbeit (1974) hat Hans-Jörg Modlmayr diese Reihe beschrieben und eine methodische Vorgehensweise für den Englischunterricht an deutschen Schulen erarbeitet. (*Untersuchungen über die Möglichkeit eines genetischen Aufbaus des Englischunterrichts auf der Grundlage der originalsprachlichen Ladybird Key Words Reading Scheme-Reihe*). - Vgl. dazu die Ansätze einer L2-Orientierung an L1 bei W. Butzkamm: "Sprachlehrmethodik im Aufbruch - auf dem Wege zu einer integrierten Spracherwerbtheorie", in: Bruschi, Wilfried/ Künne, Wulf/ Lehberger, Reiner (Hrsg.): *Englischdidaktik: Rückblicke - Einblicke - Ausblicke*. Festschrift für Peter W. Kahl, Berlin: Cornelsen 1989, S. 47-55.

<sup>5)</sup>Gramsch, Elisabeth: "Ladybird Books' für deutsche Schüler", in: *Englisch* 1/1980, S. 14.

<sup>6)</sup>Litt, Michael: "'Zündende Idee' wurde in England geboren - Episoden erschließen Sprache und Kultur. Hans-Jörg Modlmayr beschreitet seit langem neue Wege im Englischunterricht", in: *Ruhr Nachrichten*, Nr. 62, 14. März 1987, Lokalteil Dorsten, S. 6.

Vorsprung der Muttersprachler aufzuholen, müssen die deutschen Schüler die Wissensgrundlage der englischen Schüler aufarbeiten. Herr Modlmayr geht deshalb von der Kindheit englischer Schüler aus und erleichtert seinen Schülern den Einstieg in die englische Kultur durch das Erlernen der gleichen *Nursery Rhymes* und Kinderlieder. So verbindet er den kulturellen Inhalt dieser Lehrmittel mit dem Spracherwerb.

Anspruchsvolle Kinder- und Jugendliteratur bilden den Unterrichtsstoff für die Mittelstufe. Die Schüler holen den Vorsprung der englischen Muttersprachler immer mehr auf. So wird z.B. in der 10. Klasse beim Interpretieren von Gedichten oder Shakespeare-Texten ein Themenkomplex aufgearbeitet, der die Schüler in ihrer Entwicklung anspricht. Das Leistungsniveau, das dabei nach fünfeinhalb Jahren Fremdsprachenunterricht erreicht wird, ist mit dem Anspruch an die Oberstufe vergleichbar. In der Oberstufe wird die klassische Literatur, die aus den englischen Schülern bekannten britischen und amerikanischen Werken besteht, Gegenstand des Unterrichts. Kontinuierlich wird das Wissen der Schüler in bezug auf Literatur, Sprache und Kultur erweitert. Die Schüler benutzen fließend *literary terms* in ihren Unterrichtsgesprächen, stellen Vergleiche über den literarischen Aufbau von Werken verschiedener Epochen an und diskutieren untereinander Charaktere und Themen der gelesenen Literatur. Die Orientierung an Literatur ist durchweg gegeben, erstaunlich ist aber das Niveau, auf dem sich der Unterricht abspielt.

### 1.1 Die *Ladybird*-Reihe

Das kontinuierliche Voranschreiten im Fremdsprachenunterricht unter dem Gesichtspunkt, den Schülern die englische Sprache durch Literatur näher zu bringen, wird durch die Methode verwirklicht, über eine Leselernreihe für englische Kinder den Zweitspracherwerb analog zum Erstspracherwerb ablaufen zu lassen. Dabei müssen die benutzten Lehrmittel aber besondere pädagogische und sprachliche Voraussetzungen mit sich bringen.

Die *Ladybird* Bücher sind seit den 60er Jahren in England weit verbreitet. *Ladybird Key Words Reading Scheme* ist eine Reihe des Ladybird Verlages, die mit Hilfe von 12 Bänden in jeweils drei Teilen (a, b, c) englische Kinder an das Lesenlernen heranführen sollen. Die 12 Bände bauen kontinuierlich aufeinander auf. In Band a) wird jeweils der neue Wortschatz eingeführt, in Band b) wird er wiederholt und durch leichte Veränderungen des Kontextes vertieft. In Band c) werden die englischen Kinder an die Rechtschreibung herangeführt, indem sie Lückentexte bearbeiten und lautrichtig ablesen lernen. Das didaktische Konzept ist leicht erkennbar: nach der Erarbeitung der 12 Bände ist der Schüler in der Lage, schwierigere Texte eigenständig zu bewältigen, wobei er auf einen gefestigten Wortschatz von 1892 Wörtern zurückgreifen kann.<sup>7)</sup>

In den ersten Bänden bis Band 8b) werden die wichtigsten Wörter der englischen Sprache erlernt. Es handelt sich dabei um 300 *Key Words*, die in der englischen Sprache sehr häufig verwendet werden, wie z.B. *a, an, and, all, as, at, about, I, is, him, not, said, they, was, went, who, were*. Sie sind in einer Liste im Lehrerhandbuch getrennt dargestellt<sup>8)</sup>. Um diese neuen Wörter lernen zu können, werden sie im Kontext wiederholt benutzt. Am Ende jedes Bandes befindet sich eine Wörterliste, in der die in dem Band neuen Wörter zusammengestellt wurden. Damit wird eine Übersichtlichkeit der neuen und bereits gelernten Wörter, insbesondere bei ungeübten Lernern, erreicht.

In jedem Band sind sowohl zur Illustration als auch zum Verständnis jeweils auf der rechten Seite Bilder abgedruckt, die nach Fotovorlagen gezeichnet wurden. Sie verdeutlichen die Aussagen der Texte. Im Laufe des Lernprozesses wird die Schrift der Texte kleiner und die großflächigen Zeichnungen weichen detaillierten Bildern. Ab Band 10 wird eine den meisten Kinderbüchern entsprechende Druckschrift eingeführt. Der Verlag geht davon aus, daß die ersten Bände im Alter von vier bis acht Jahren gelesen werden, daß sich aber die älteren Schüler bereits mit umfangreicheren Kinderbüchern befassen und es daher pädagogisch sinnvoll ist, die *Ladybird*-Reihe der üblichen Schriftgröße anzupassen.

---

<sup>7)</sup>Diese Zahl entstammt: Schickedanz, Petra/ Schickedanz, Udo: *Möglichkeiten des Einsatzes englischsprachiger Jugendliteratur im Englischunterricht des Gymnasiums: Michael Bond 'A Bear Called Paddington' in einer mit der 'Ladybird Key Words Reading Scheme' Reihe unterrichteten Versuchsklasse und in einer traditionell mit Lehrwerk unterrichteten Klasse unter dem Gesichtspunkt eines Vergleichs der Sprachkompetenz.* Schriftl. Hausarbeit zur 2. Staatsprüfung für das Lehramt am Gymnasium 1978, S. 6.

<sup>8)</sup>Beispiele aus: Ladybird Books. *Notes for Teachers*. Loughborough: Ladybird Books 1973, S. 3.

Neben der genannten Reihe zum Lesenlernen gibt es eine Vielzahl an weiteren Reihen. Im Laufe der Jahre hat sich der Verlag in die verschiedensten Teilgebiete der Allgemeinbildung hineingewagt und publiziert heute neben den ersten Zusatzlektüren eigenständige Reihen z.B. zu *Science, Discovering, Achievements, How it works, History, Nature* und *Natural History*. Daneben werden altbewährte Titel wie *Read it yourself, Walt Disney, Well Loved Tales, Children's Classics* und *Legends* aufgelegt.

Diese Reihen eignen sich als Ergänzung zu der *Ladybird Key Words Reading Scheme*-Reihe für die deutschen Schüler. Dort finden sie eigenständig Zugang zu verschiedenen Lektüren und können erste Erfahrungen im Lesen von fremdsprachlicher Literatur sammeln. Der Lehrer fördert die Motivation der Schüler, sich mit Büchern außerhalb der im Unterricht behandelten Bände zu befassen. Er greift Anregungen von Schülern auf, die gelesene *Ladybird* Bücher empfehlen. Neben den *Nursery Rhymes* und *Songs* des Anfangsunterrichts benutzt er für seinen Unterricht Bände aus diesen Reihen. Dadurch haben die Schüler einen Großteil an Fabeln, Märchen und Geschichten nach eineinhalb bis zwei Jahren Fremdsprachenunterricht mit den *Ladybird* Büchern kennengelernt, die auch englischen Kindern bekannt sind.

Schülern unserer Schulen kann durch diese Lektüre das Gefühl vermittelt werden, daß sie nicht mit Schullektüren befaßt werden, die eigens für Deutsche aufbereitet sind, sondern daß sie das lesen, was Tausende von englischen Kindern auch lesen.<sup>9)</sup>

Dadurch wird der Vorsprung der englischen Muttersprachler gleichen Alters allmählich kleiner. Die Schüler haben je nach Motivation und Leseinteresse bis zu 150 verschiedene *Ladybird* Bücher gelesen. Am Ende dieser *Ladybird*-Lernphase greifen die Schüler zu den ersten originalsprachlichen Kinderbüchern. Sie stellen dabei fest, daß sie einen ausreichenden Wortschatz sowohl aktiv als auch passiv besitzen, der es ihnen ermöglicht, längere Werke, die über die 50 Seiten der meisten *Ladybird* Bücher hinausgehen, zu lesen.

## 1.2 Der Einsatz von Literatur im Unterricht

Ab dem Ende des 2. Lernjahres stellt der Lehrer Kinderbücher vor, die von der Klasse gemeinsam gelesen werden. Die klassischen Werke beschäftigen sich mit Kindern und ihren Freundschaften zu Tieren wie z.B. in der *Winnie-the-Pooh*-Reihe von A. A. Milne (*The House at Pooh Corner; When We Were Very Young; Now We Are Six*, London: Puffin Books 1992) oder in *Charlotte's Web* von E. B. White (London: Puffin Books 1963, 1952). Die 12- bis 13-jährigen Schüler finden in der Altersstufe Interesse an Themen, die von Mensch und Tier erzählen. Dabei motiviert auch die einfach gehaltene Sprache der Tiere, die ihre Gefühle und Probleme in für die Schüler bekanntem Wortschatz ausdrücken.

Gelesen werden die Bücher im Unterricht und zu Hause. Bei der Bucheinführung achtet der Lehrer darauf, daß das Buch gemeinsam angelesen wird. Ein oder mehrere Schüler lesen den Erzähltext vor, andere Schüler übernehmen die Leserollen der handelnden Charaktere. Dabei geht es vor allem darum, daß die Schüler sich in das Buch einhören und gleichzeitig erste Leseindrücke sammeln. Nachdem ein bis zwei Seiten vorgelesen wurden, versucht der Lehrer, Inhaltsangaben mit den Schülern zu erarbeiten. Die Schüler geben wieder, was sie verstanden haben. Auch wenn sie manchmal nur wenig nach dem ersten Lesen sagen können, fügen sich doch die Bruchstücke der verschiedenen Schülerantworten zu einer ersten Inhaltsangabe zusammen.

Gerade der Einstieg in ein neues Buch ist mit vielen neuen Begriffen und Namen verknüpft. Der Lehrer fragt nach, welche Wörter die Schüler nicht verstanden haben. Er verlangt von den Schülern, daß sie ihre Verständnisprobleme in Englisch äußern. Er versucht, andere Schüler, denen die neuen Wörter schon bekannt sind, zur Klärung heranzuziehen. Oft erläutert er selbst die neuen Wörter mit Hilfe von Beispielen, da einige Schüler zwar den Sinn eines Wortes verstanden haben, ihn jedoch noch nicht in der Fremdsprache für die Mitschüler verständlich wiedergeben können.

Die Kinderbücher eignen sich hervorragend zur Anregung der Schülerphantasie. Herr Modlmayr fordert die Schüler auf, sich in bestimmte Personen hineinzuversetzen und sich vorzustellen, an ihrer Stelle zu handeln. Er möchte, daß die Literatur die Schüler beschäftigt, Fragen aufwirft und Redeanlässe schafft. Die Schüler sollen sich mit den Charakteren identifizieren und lernen, ihre Handlungsweisen zu analysieren. Die Schüler sollen die

---

<sup>9)</sup>Gramsch, a.a.O, S. 11.

Charaktere äußerlich beschreiben, persönliche Merkmale herausarbeiten und sich so langsam an den Text herantasten.

In weiteren Leseabschnitten wird in ähnlicher Weise verfahren. Kurze Lesephasen werden von Unterrichtsgesprächen abgelöst, bei denen die gelesenen Textstellen besprochen und unbekannte Wörter geklärt werden. Im Verlauf der Unterrichtsstunden werden einzelne Fragestellungen auch in schriftlichen Schülerarbeiten behandelt. Die Schüler fassen die gelesenen Passagen zusammen, beschreiben ihre Eindrücke oder erarbeiten Porträts der in der Handlung genannten Tiere. Um den Unterricht sinnvoll fortsetzen zu können, lesen die Schüler bis zu 10 Seiten als Hausaufgabe. Zusätzlich bearbeiten sie schriftliche Aufgaben des Lehrers. Es gibt keine vorgegebenen Seitenangaben, denn der Lehrer überläßt es jedem Schüler, sich nach seinen Fähigkeiten mit dem Thema auseinanderzusetzen.

Im Laufe der Lernjahre ändern sich die Themen der Bücher. In der Mittelstufe lesen die Schüler Detektiv- und Abenteuergeschichten wie z.B. *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* von Robert Louis Stevenson (New York: Bantam, 1985)<sup>10)</sup> oder *The Lord of the Flies* von William Golding (New York: Perigree 1954).<sup>11)</sup> Der Lehrer erarbeitet mit den Schülern weitere *literary terms*. "Schüler können den neuen Lerngegenstand 'Sprache des Textes' nur bewältigen [...], wenn sie die zusätzlichen sprachlichen Mittel erhalten, die zum Verständnis des Textes und zum Sprechen über ihn benötigt werden."<sup>12)</sup> Aufbauend auf der Beschreibung von Charakteren und Atmosphäre lernen die Schüler, Merkmale der gelesenen Werke herauszuarbeiten, zu benennen und zu deuten. Diese Ansätze sind notwendig für die späteren Interpretationsaufgaben und lehren die Schüler frühzeitig literarisches Verständnis. Dieses hilft ihnen beim Lesen und Analysieren der Oberstufenliteratur wie z.B. *The Vicar of Wakefield* von Oliver Goldsmith (London: Penguin 1982) oder *The Personal History of David Copperfield* von Charles Dickens (London: Mandarin Paperbacks 1991).

Anhand der mit Hilfe des Lehrers zusammengestellten Literaturlisten der dokumentierten Klassen läßt sich zeigen, welch literarisches Grundwissen die Schüler im Laufe ihrer Schulzeit erwerben.

#### Klasse 7d:

Klasse	gelesenes Werk
5	<i>Nursery Rhymes</i>
5-6	Aus der <i>Ladybird Books</i> -Reihe: <i>Ladybird Key Words Reading Scheme</i> . With illustrations by J. H. Wingfield. Loughborough: Ladybird Books 1964, Bd. 1-12 <i>Sunstart Reading Scheme</i> , Loughborough: Ladybird Books 1988
6	A. A. Milne: <i>Winnie-the-Pooh</i> <i>The House at Pooh Corner</i>
7	E. B. White: <i>Charlotte's Web</i> R. Kipling: <i>The Jungle Book</i>
8	geplant: R. L. Stevenson: <i>Kidnapped</i>

<sup>10)</sup>Das Buch wird von Rudolf Nissen ab der 11. Klasse empfohlen (Nissen, Rudolf: *Nissens Almanach*. 111 Leseempfehlungen für Schule und Haus, Hamburg: ELT, 1985, S. 109).

<sup>11)</sup>In *Nissens Almanach* wird es für den 12./13. Jahrgang empfohlen.

<sup>12)</sup>Werlich, Egon: *Praktische Methodik des Fremdsprachenunterrichts mit authentischen Texten*, Berlin: Cornelsen-Velhagen und Klasing 1986, S. 46.

**Klasse 10b:**

Klasse	gelesenes Werk
5	<i>Nursery Rhymes</i>
5-6	Aus der <i>Ladybird Books</i> -Reihe: <i>Ladybird Key Words Reading Scheme</i> . <i>Sunstart Reading Scheme</i>
6	A. A. Milne: <i>Winnie-the-Pooh</i> <i>The House at Pooh Corner</i>
7	M. Twain: <i>Tom Sawyer</i> <i>The Adventures of Huckleberry Finn</i>
8	M. Rhue: <i>The Wave</i> S. E. Hinton: <i>The Outsiders</i>
9	W. Golding: <i>Lord of the Flies</i> G. Orwell: <i>Nineteen Eighty-Four</i>
10	H. Beecher Stowe: <i>Uncle Tom's Cabin</i> <i>Poems</i> W. Shakespeare: <i>Julius Caesar</i> <i>A Midsummer Night's Dream</i>

**Leistungskurs 12.2:**

Klasse	gelesenes Werk
11.1	Sir A. C. Doyle: <i>The Hound of Baskerville</i> <i>Poems</i>
11.2	L. Sterne: <i>Sentimental Journey Through France and Italy</i> <i>Poems</i>
12.1	H. Fielding: <i>Tom Jones</i>
12.2	<i>Poems</i> J. Austen: <i>Emma</i> C. Dickens: <i>The Personal History of David Copperfield</i> (Beginn vor den Sommerferien)

**Liste eines ehemaligen Leistungskurses:**

Klasse	gelesenes Werk
5	<i>Nursery Rhymes</i>
5-6	Aus der <i>Ladybird Books</i> -Reihe: <i>Ladybird Key Words Reading Scheme</i>
6	<i>1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> Book of Aesop's Fables</i> A. A. Milne: <i>Winnie-the-Pooh</i> <i>The House at Pooh Corner</i>
7	C. S. Lewis: <i>The Lion, the Witch and the Wardrobe</i> A. Hitchcock: <i>The Mystery of the Screaming Clock</i> <i>The Secret of Shark Reef</i> J. R. R. Tolkien: <i>The Hobbit</i>
8	M. Twain: <i>Tom Sawyer</i> <i>The Adventures of Huckleberry Finn</i> R. L. Stevenson: <i>Dr. Jekyll and Mr. Hyde</i>
9	<i>Radio programmes and news</i> W. Golding: <i>Lord of the Flies</i> C. Dickens: <i>Oliver Twist</i> W. Shakespeare: <i>A Midsummer Night's Dream</i>
10	J. London: <i>The Call of the Wild</i> <i>White Fang and other Stories</i> <i>Music analysis</i> (Werke von W. McKinley) G. Swift: <i>Waterland</i> E.A. Poe: <i>Selected Tales</i>

11.1	C. Dickens: <i>A Tale of Two Cities</i> J. D. Sallinger: <i>The Catcher in the Rye</i> O. Wilde: <i>The Picture of Dorian Gray</i>
11.2	<i>Sonnets</i> (W. Shakespeare, J. Donne) H. Fielding: <i>Tom Jones</i> O. Goldsmith: <i>The Vicar of Wakefield</i> Maggie Thatcher: "The Sermon on the Mound" (and reacting newspaper articles)
12.1	J. Austen: <i>Emma</i> E. Brontë: <i>Wuthering Heights</i> G. Eliot: <i>Silas Marner</i>
12.2	Amerika: <i>American History in General</i> <i>The Indians</i> <i>Constitution of the United States</i> <i>Poems</i> (W. Whitman) <i>Music</i> (C. Yves) M. Twain: <i>A Connecticut Yankee at King Arthur's Court</i> James Fenimore Cooper: <i>The Pioneers</i> Herman Melville: <i>Billy Bud, Sailor and other Stories</i>
13.1	<i>Theory of Drama</i> <i>Elisabethan World Picture</i> W. Shakespeare: <i>The Tempest - Macbeth - King Lear - Hamlet</i> <i>Modern Drama</i> : Wilde, Synge, Beckett <i>Current Affairs</i>
13.2	<i>English and American poetry and poetics from the 16th to the 20th century</i>

Der Vergleich der Listen macht deutlich, daß sich die gelesene Literatur nicht wesentlich voneinander unterscheidet. Jede Klasse beschäftigt sich im Laufe der neun Jahre Englischunterricht mit den großen klassischen Werken der britischen Literatur und liest einige bedeutende amerikanische Werke. Jedoch ist zu erkennen, daß aufgrund der Mitbestimmung der Schüler, jedes zweite Buch auszusuchen, unterschiedliche Listen entstehen. Herr Modlmayr berücksichtigt damit in zweifacher Weise die Forderung, "daß bei der Textauswahl der Schüler im Mittelpunkt stehen und daß seinen Bedürfnissen [...] Rechnung getragen werden muß."<sup>13)</sup> Herr Modlmayr nimmt auf die Wahl der Schüler nur insofern Einfluß, als er vorgibt, daß das Buch zu den englischen Standardwerken gehören sollte.

### 1.3 Die Englischbibliothek

Neben der im Unterricht gelesenen Literatur beschäftigt sich ein Großteil der Schüler in ihrer Freizeit intensiv mit englischen Büchern. Sie greifen auf die Englischbücherei der Schule zurück, die für die Schüler von Herrn Modlmayr schon von Anfang an zu einem Bestandteil ihres Englischunterrichts geworden ist.

The hub of the scheme is not so much the class as the very well stocked English library. Hans-Jörg's aim is to encourage reading for pleasure.<sup>14)</sup>

Nur in Verbindung mit dem direkten Zugang zu einer Englischbibliothek an der Schule ist die Modlmayr-Methode in ihrer Gesamtheit leistungsfähig. Herr Modlmayr hat deshalb seit seinem Eintritt in den Schuldienst am Aufbau und der Erweiterung des Buchbestandes gearbeitet. Seine Aufgabe ist die eines Ansprechpartners geworden, da die Schüler selbständig die Ausleihe betreuen und auf Wunsch der Schüler Neuanschaffungen tätigen. Einige Mütter unterstützen die Schüler in ihrer Arbeit, aber im Grunde wird die Bibliothek von den Schülern verwaltet.

<sup>13)</sup>Hermes, Liesel: "Extensives Lesen und Lektüren im Englischunterricht der Sekundarstufe I", in: *Englisch* 3/1978, S. 94.

<sup>14)</sup>Norbrook, Hamish (Producer): "The Ladybird Project, Hans-Jörg Modlmayr/ Dorsten", English by Radio, London: BBC World Service, 13.3.1988.

I'm just here to advise. [...] When it's too chaotic they feel that something has to be done. But it is very much a pupils' library [...]. In the last few years the children have gone through catalogues and selected books which they wanted and that's of course the ideal situation.<sup>15)</sup>

Die Englischbibliothek blickt heute auf fast 20 Jahre Existenz zurück. Neben ganzen Klassensätzen von *Ladybird Key Words Reading Scheme* Bänden befinden sich in der Bücherei für die Unterstufe mehrere Exemplare aus allen *Ladybird*-Reihen. Einige Bücher sind mit Hörkassetten versehen, die mit dem Buch ausgeliehen werden können. Die *Ladybird* Bücher erfreuen sich nicht nur bei Herrn Modlmayrs Schülern großer Beliebtheit. Auch andere Klassen lernen die Bände durch Empfehlungen oder beim Stöbern kennen. Es ist interessant zu beobachten, daß sich die Schüler von Herrn Modlmayr als kundige Berater hilfsbereit den Schülern, die mit einem Lehrbuch unterrichtet werden, anbieten. Auch mir gaben die Schüler detaillierte Informationen über den Aufbau der verschiedenen Buchreihen und für welchen Lerner sie sich eignen.

Abgesehen von den acht Regalen mit nach Themengebieten geordneten *Ladybird* Büchern gibt es in der Englischbibliothek acht weitere Regale. In einem Regal befinden sich die bekanntesten britischen und amerikanischen Kinder- und Jugendbuchautoren, die die Schüler teilweise durch Herrn Modlmayrs Unterricht oder deutsche Übersetzungen kennen. In den restlichen sieben Regalen können sich die Mittel- und Oberstufenschüler bedienen. Drei Regale sind mit klassischen britischen und amerikanischen Romanen gefüllt, die nach Autoren und zugehöriger Sekundärliteratur geordnet wurden, ein weiteres Regal mit Biografien, Gedicht- und Schauspielbänden und Nachschlagewerken. Die letzten drei Regale enthalten Sachliteratur, nach den Stichworten Erd- und Völkerkunde, Gesellschaft, Geschichte, Politik, Kunst und Musik geordnet. Die Schüler können sich dort geeignete Werke zur Bearbeitung von Referaten und Hausarbeiten herausuchen.

Viele Schüler, nicht nur die von Herrn Modlmayr, treffen sich regelmäßig in der Englischbibliothek, um ihre Pause an den Tischen zwischen den Bücherregalen zu verbringen. Ob nun der Besuch der Bücherei vorrangig der Suche nach einem geeigneten Buch oder dem Treffen von Freunden dient, ist für den pädagogischen Wert einer solchen Einrichtung unwichtig. Einige Schüler stöbern in den Regalen und finden unverhofft ein Buch, das sie interessiert. Andere stellen beim Lesen eines Buchrückens fest, daß ihr Schulenglisch doch besser ist, als sie sich zugetraut haben. Wichtig ist, daß die Schüler zum Lesen angeregt werden, ohne daß ein Zwang von seiten des Lehrers oder der Eltern dahinter steht.

Für Herrn Modlmayrs Unterricht ist die Englischbibliothek wichtig, da sie ein Teil seiner Methode darstellt. Hier wird die Anregung verwirklicht: "Das selbständige Erlesen von verschiedenen Lektüren in Einzelarbeit zu Hause [...] ist [...] eine ausgezeichnete Methode, den Schülern die Scheu vor längeren Texten zu nehmen und Lesegewohnheiten zu etablieren."<sup>16)</sup> Ziel des Modlmayr-Unterrichts ist es, daß die Schüler befähigt werden, sich eigenständig mit englischer Literatur auseinanderzusetzen und das erarbeitete Wissen in schriftlicher oder mündlicher Form wiederzugeben. Dabei ist der frühe Umgang mit originalsprachlicher Literatur im Unterricht und in der Freizeit ein Anfang, diesem gesteckten Ziel näher zu kommen.

## **2. Die Lernbereiche**

### **2.1 Wortschatz**

Im Anfangsunterricht sollen sich die Schüler möglichst schnell ein Vokabular aneignen, das es ihnen ermöglicht, erste Sätze zu konstruieren. Es ist besonders wichtig, daß ihnen die in der englischen Sprache häufig gebrauchten Wörter zur Verfügung stehen. Die *Ladybird Key Words Reading Scheme*-Reihe baut auf diesen Erkenntnissen auf und läßt die neuen Wörter in einem natürlichen Kontext erscheinen. Pro Band werden kontinuierlich 30 neue Wörter hinzugefügt, die - wie bereits in 2.1.1 erläutert - in Band b) wiederholt und in Band c) durch Rechtschreibübungen vertieft werden. Die Wortlisten auf der letzten Seite jedes Bandes helfen gerade den deutschen Schülern, die neuen Vokabeln zu lernen.

Doch abgesehen von der theoretischen Vorgabe der *Ladybird* Bücher, die Vokabeln einzuführen, ist es die Aufgabe des Lehrers, ein System zu finden, das seinen Schülern hilft, einen englischen Wortschatz aufzubauen. Herr Modlmayr gibt den Schülern keine Vorgaben, sich Vokabelhefte oder Karteikartensysteme anzulegen. Er

---

<sup>15)</sup>Ebd., Zitat Modlmayr.

<sup>16)</sup>Vgl. Heuer/ Klippel: *Englischmethodik*, S. 59.



möchte, daß die Schüler für sich selbst herausfinden, wie sie am besten lernen können. Da es verschiedene Lern-typen gibt, die mehr oder weniger assoziativ, instrumentell, verbal, visuell etc. lernen, versucht Herr Modlmayr, verschiedene Lernansätze zu geben.

Sein Unterricht ist durchflutet von Sprache und Schrift. Während des 45-minütigen Unterrichts tauchen die Schüler in die englische Sprache ein und hören und sprechen nur Englisch. Dabei ist der Anteil des Lehrers am Unterrichtsgespräch anfangs sehr hoch; er nimmt jedoch zunehmend ab. Die Lehrer-Schüler-Interaktion stützt sich in den ersten Stunden auf den Lehrer, da der Lehrer die Sprachinformationsquelle ist. Herr Modlmayr fordert von sich selbst ein normales, von typischer Lehrersprache ungefärbtes und vor allem korrektes Englisch. Durch den hohen Input des Lehrers sollen die Schüler sich in die möglichst originalenglische Wirklichkeit von Sprache einhören.

Die hohe Motivation der Schüler im Anfangsunterricht, schnell und viel zu lernen, ist begleitet von einer Bereitschaft, sich dem Unbekannten hinzugeben. Der Wortschatzerwerb der ersten Stunden ist deshalb besonders hoch, da die motivierten Schüler kaum in ihrer Begeisterung für die neue Sprache zu bändigen sind. Sie hören bei ihrem Lehrer Sätze, bei denen ihnen nur einige Wörter bekannt sind, doch verstehen sie sinngemäß durch Handzeichen und Handlungen, die mit dem Aussprechen verbunden sind, um was es sich handelt. Da deutsche Übersetzungen im Unterricht nicht vorkommen, lernen die Schüler bewußt die englischen Vokabeln in Verbindung mit Sätzen oder Spielszenen. Assoziative, instrumentelle und verbale Lerner sind bei diesen Anfangsstunden im Vorteil, da auf ihre Lerntypen eingegangen wird. Nach wenigen Stunden wird jedoch der erste *Ladybird* Band eingeführt und dadurch werden auch die visuellen Lerntypen angesprochen.

Hilfreich in diesem Stadium des Wortschatzerwerbs ist neben den großillustrierten Bänden der *Ladybird Key Words Reading Scheme*-Reihe das von Herrn Modlmayr zusätzlich angebotene *Ladybird Picture Dictionary* (Loughborough: Ladybird Books 1974). Es besteht aus zwei Bänden, die in Format und Umfang den anderen Ladybird Büchern entsprechen. Die Schüler finden dort die Wörter, die zum Aufbau eines ersten Wortschatzes gehören. Begriffe wie *boy*, *dog*, *spoon* oder *water* sind in alphabetischer Anordnung gesammelt und mit einem großen Bild versehen. Den deutschen Schülern sind die einsprachigen Bände in zweifacher Weise eine große Hilfe: sie eignen sich als gut angelegtes Vokabelverzeichnis und unterstützen den einsprachig geführten Englischunterricht. Die Schüler können mit diesen Büchern und den in jedem Band der Ladybird Bücher befindlichen Wörterlisten ihren Wortschatz jederzeit vertiefen und erweitern. Es entfällt damit das mühevollen Übertragen langer Vokabellisten aus den Lehrbüchern und das an vielen Schulen weiterhin übliche Übersetzungsverfahren. Die Schüler lernen in dem einsprachigen Unterricht, ihrer Ausdrucksfähigkeit zu vertrauen und sich in die englische Sprache einzugewöhnen.

Nach den ersten Monaten Englischunterricht benutzen die Schüler eine erweiterte Ausgabe eines Ladybird Wörterbuches: das *Ladybird Dictionary* (illustrated by Mike Nicholls and Judith Wood. Loughborough: Ladybird Books 1988). Im Vorwort des Buches steht, wann und wozu englische Schüler zu diesem Hilfsmittel greifen sollten:

Reading, writing, talking, thinking - everyone needs words [...]. In this Ladybird dictionary you will find nearly four thousand words, some familiar and some not so familiar, with their meanings and spellings.(S. 2)

Für deutsche Schüler bietet sich bei diesem Buch die Möglichkeit, parallel mit dem langsamen Einstieg in die originalsprachliche Kinderliteratur, die eine kleinere Schrift und eine höhere Seitenzahl von bis zu 200 Seiten aufweist, zu einem in Druck und Umfang entsprechenden einsprachigen Nachschlagewerk zu greifen. In alphabetischer Reihenfolge werden die Wörter aufgelistet und pro Seite mit ein bis zwei Illustrationen zu schwierigeren Begriffen versehen, die sich mit wenigen Worten nicht ausreichend erklären lassen.

Dem Didaktiker stellt sich die Frage, wie die Schüler die im Unterricht mündlich erklärten Wörter lernen. Bei den Hospitationen konnte ich feststellen, daß die Schüler der 7. Klasse nach dem Lesen der Textstellen sich eifrig bemühten, ihnen unbekannte Wörter durch den Lehrer und die Antworten der Mitschüler zu klären. Während des Vorlesens unterstrichen die Schüler die ihnen unverständlichen Wörter und fügten nach der Besprechung - je nach Lerntyp manchmal mit farbigen Stiften - sinngemäße englische Begriffe ein. Häufig formulierte Herr Modlmayr einzelne Beispielsätze oder erzählte in wenigen Sätzen kurze Geschichten, in denen das unbekannte Wort deutlich wurde. In der Studententranskription vom 21.05.1992 der Klasse 7d (s. S. 55) sieht man deutlich,

wie der Lehrer der Schülerin S6<sup>17)</sup> "*flung festoon*" mit ähnlichen Begriffen erklärt. An gleicher Stelle folgt auf die Frage des Lehrers "*Jealous' means what?*" die Schülererklärung von S9: "*If I envy someone.*". Der Lehrer greift die Erklärung auf und gibt zusätzlich ein Beispiel, da das Wort bei den Schülern möglichst in den aktiven Wortschatz übergehen soll. Für spätere Handlungsbeschreibungen und Personenkonstellationen ist es unerlässlich, über Eifersucht und Neid sprechen zu können.

Herr Modlmayr arbeitet bewußt bestimmte Wörter immer wieder heraus. Er fragt nach ihrer englischen Bedeutung, auch wenn die Schüler sich nicht selbst gemeldet und danach gefragt haben. Sein großes Sprachverständnis ermöglicht es ihm, zwischen für die englische Sprache 'wichtigen' und 'weniger wichtigen' Wörtern zu unterscheiden. Dieses Wissen macht sich in seinem Unterricht bezahlt, da die Schüler nicht mit ausführlichen Erklärungen zu Wörtern wie z.B. *scumfish*, einem Wort, das vom Autor als Bild benutzt wird, überhäuft werden. Der Lehrer trifft die Auswahl der Wörter, die durch kurze oder ausführliche Erklärungen in den passiven oder aktiven Wortschatz der Schüler übergehen sollen.

Ganz selten wurde während des Unterrichts in den verschiedenen Klassen ein Wort an die Tafel geschrieben. Für die Schüler ist das Schriftbild in der Literatur zugänglich und nur wenn in der Lehrer-Schüler-Interaktion unbekannte Wörter auftauchen, schreibt Herr Modlmayr sie an. Die Schüler konzentrierten sich im Unterricht auf ihre Literatur, auf das Unterrichtsgespräch oder auf schriftliche Arbeitsphasen. Das Eintauchen in die 45-minütige englische Atmosphäre führt bei den Schülern schon in den Anfangsjahren zu einem enormen Wortschatz. Während meiner Untersuchung ergab sich ein Gespräch mit Schülern der 7. Klasse. Ich fragte sie nach ihrer Methode, unbekannte Wörter zu lernen und zu behalten.

Schüler: Es ist gut, daß wir keine Vokabeln lernen müssen.

Frage: Wie lernst Du sie denn?

Schüler: Weiß ich nicht. Geht einfach so.

Frage: Schreibst Du sie auf?

Schüler: Nein, brauch' ich nicht. Ich behalt' sie schon so. Wir reden doch viel.

(aus einem Gespräch mit einem Schüler der Klasse 7d am 4.6.1992)

## 2.2 Aussprache und Schrift

Parallel zum Wortschatzerwerb ist in den ersten Wochen des Englischunterrichts besonders auf die Ausspracheschulung zu achten. Voraussetzung für einen guten Englischunterricht ist, daß der Lehrer selbst eine gute englische Aussprache hat und sich fließend und korrekt ausdrücken kann.<sup>18)</sup> Ein einsprachiger Unterricht, wie Herr Modlmayr ihn während 45 Minuten aufrechterhält, garantiert, daß "in der knappen Zeit, die uns zur Verfügung steht, der nötige Input an gesprochener Sprache gewährleistet" werden kann<sup>19)</sup>. Aus diesem Grund sollte der Englischlehrer nach dem Studium an der Hochschule, das heute meistens mit Sprachkursen und einem Auslandsaufenthalt verbunden ist, auf seine weitere Sprachausbildung achten. Nur der Besuch im englischsprachigen Land schult den Lehrer und gibt ihm Vertrauen in seine mündliche Sprachkompetenz. Ist diese Voraussetzung nicht gegeben, überträgt sich die Verunsicherung auf die Schüler, da sie sich am Vorbild des Lehrers orientieren.

Herr Modlmayr hat aufgrund seiner Auslandserfahrung und -besuche eine überdurchschnittlich gute Sprachausbildung. Seine Schüler lernen bei ihm britisches Englisch, in das sie sich von Anfang an einhören. In dieser Zeit geht es Herrn Modlmayr darum, daß die Schüler früh an das Sprechen der englischen Sprache herangeführt werden. Erstes Nachsprechen von *Nursery Rhymes* und das Singen englischer Kinderlieder verbinden Wortschatzerwerb und Ausspracheschulung. Herr Modlmayr ist in der Lage, seine ganze Persönlichkeit in den Unterricht einfließen zu lassen und wird damit der Forderung gerecht: "Die Unterrichtssprache sollte im Anfangsunterricht durch Gestik und Mimik verdeutlicht werden, damit die Schüler authentisches Englisch im Klassen-

---

<sup>17)</sup>Die Transkriptionen wurden auf der Grundlage von Kassettenaufnahmen gemacht. Aus Rücksicht auf die Schüler sind ihre Namen nicht wiedergegeben. Der erste Schüler, der sich in der Unterrichtsstunde meldete, wurde mit S1, die weiteren Schüler mit S2 - Sn bezeichnet. Da der Lehrer und einige Schüler die Namen der Mitschüler in ihren Sprechbeiträgen äußern, ist dort die Namensnennung beibehalten und auf die Schreibweise von S1 - Sn verzichtet worden, um einen verfremdenden Effekt auszuschließen.

<sup>18)</sup>Vgl. Heuer/ Klippel: *Englischmethodik*, S. 130.

<sup>19)</sup>Kahl, Peter W.: "Wie halten Sie es mit der Einsprachigkeit?", in: *Englisch* 3/1989, S. 87.

zimmer verstehen und verarbeiten."<sup>20)</sup> Die Schüler imitieren die vom Lehrer vorgeschprochenen Wörter und reagieren auf Aussprachekorrekturen mit Verbesserungen. Gerade die *Nursery Rhymes* eignen sich hervorragend für erste Ausspracheübungen, da mit Reimen und Lautvariationen gearbeitet wird. Die Schüler fühlen sich aufgrund des leicht erlernbaren Reimschemas und der einprägsamen Satzmelodie motiviert.

Hilfreich für die Ausspracheschulung im Anfangsunterricht sind auch kleine Spielszenen. Die Verbindung von Sprache und Handlung verbessert den Spracherwerb beträchtlich, da die Schüler die Sprache in einer realitätsnahen Situation benutzen und so später besser erinnern können. Gerade das Auswendiglernen schult die Schüler mehr, als es oft angenommen wird.

Für den weiterführenden Unterricht ist es wichtig, daß die Schüler mit einem einsprachigen Wörterbuch umgehen können. Nur mit Hilfe der phonetischen Umschrift ist es den Schülern möglich, ihre Englischkenntnisse sowohl im Aussprache- als auch im Wortschatzbereich eigenständig zu erweitern. Herr Modlmayr verlangt deshalb von seinen Klassen die passive Beherrschung der Lautschrift, die zur Einübung anhand von anderen einsprachigen Wörterbüchern erlernt wird, da die Ladybird Bücher keine phonetische Umschrift benutzen.

Noch wichtiger ist es für die Schüler, beim Lesen auch ohne Lautschrift ihnen unbekannte Wörter nach englischen Ausspracheregeln auszusprechen. Mit großem Erstaunen folgte ich während meiner Hospitationen den Vorlesephasen in der 7. und 10. Klasse. Flüssig und fast fehlerfrei wurden unbekannte Textpassagen vorgelesen. Dabei handelte es sich keinesfalls um für die Schüler einfache Texte, denn es wurde z.B. in der 10. Klasse aus *A Midsummer Night's Dream* von William Shakespeare (Harmondsworth: Penguin<sup>3</sup>1976, S. 45 ff.) vorgelesen. In der Studententranskription ab Seite 76 liest der Schüler S10 mit der Schülerin S3 eine Stelle vor, in der für die Schüler unbekannte Wörter auftauchen, die sie jedoch weitgehend korrekt aussprechen. Nur wenige Lehrerunterbrechungen zeigen, daß die Schüler kaum Fehler machen, was nicht einmal von einem Oberstufenkurs oder einem Englischseminar an der Universität zu erwarten wäre. Der unbekannte Text hört sich deshalb im Unterricht flüssig an, da die Schüler gelernt haben, die Wörter nach den englischen Ausspracheregeln zu sprechen. Bereits in der 7. Klasse gibt es kaum Momente in den Vorlesephasen, in denen der laut lesende Schüler stockt oder seinen Lesefluß unterbricht. Unbekannte Wörter werden erst einmal ausgesprochen, und in der Besprechungsphase wird der Sinn des Wortes geklärt.

Damit inkorrekte Aussprache nicht im Raum stehen bleibt, greift Herr Modlmayr in die Vorlesephasen seiner Schüler häufig ein. Er verbessert jede ihm aufgefallene Inkorrektheit und unterbricht damit den Lesefluß. Die Schüler sind diese Unterbrechungen jedoch gewohnt, wiederholen die korrekte Aussprache und setzen ihr Vorlesen fort. Mit einer erstaunlichen Ruhe nehmen sie dabei die Verbesserungen an. Sie wiederholen das Wort oder den Satz und sind dabei völlig frei von den in anderen Klassen oft zu erlebenden Überreaktionen. Die Klassenatmosphäre ist so entspannt und angenehm, daß Fehler vor den Klassenkameraden als Selbstverständlichkeit hingenommen werden.

Das ständige Hören der einwandfreien Aussprache des Englischen, das Bilden von Lauten in der eigenständigen Kommunikation und das Erkennen englischer Ausspracheregeln beim Vorlesen unbekannter Texte bilden im Modlmayr-Unterricht die Grundlage für ein wirksames Aussprachetraining.

### 2.3 Grammatische Strukturen

Es zeigt sich bei Herrn Modlmayrs Schülern, daß sie durch den großen Input des Lehrers, das hohe Sprechtempo in der Lehrer-Schüler-Interaktion und den umfangreichen Lesestoff fast intuitiv die englische Sprache erlernen. Über diese Methode werden nicht nur Wortschatz und Aussprache eingeübt, sondern auch die grammatischen Strukturen, die durch ständigen Gebrauch und häufiges Wiederholen in verschiedenen Kontexten gefestigt werden.<sup>21)</sup>

---

<sup>20)</sup>Heuer, Helmut: *Grundwissen der englischen Fachdidaktik*. Ein Repetitorium in Frage und Antwort, Heidelberg: Quelle & Meyer 1979, S. 121.

<sup>21)</sup>Die Methode steht damit dem von Stephen Krashen geforderten Umgang mit Grammatik nahe: "[...] if we supply enough high-quality comprehensible input, all the structures [...] will be provided in just the right quantity and will be automatically reviewed." (*Language Acquisition and Language Education. Extensions and Applications*, UK: Prentice Hall 1989, S. 10)

Gerade die Strukturen führen häufig bei mit Lehrbüchern arbeitenden Schülern zu großen Problemen. Erst nach fünf bis sechs Jahren Fremdsprachenunterricht haben 'normale' Schüler alle grammatischen Strukturen eingeübt, obwohl die englische Grammatik im Vergleich mit anderen Grammatiken relativ einfach aufgebaut ist. Herrn Modlmayrs Schüler erlernen die wichtigsten Strukturen schon in den ersten Monaten, denn er führt bewußt keine Grammatikstunden durch, sondern folgt dem Ladybird System des induktiven Lernens.

Nach der intensiven Habitualisierung durch das Ladybird System (werden) unter Anleitung des Unterrichtenden Gesetzmäßigkeiten gesucht, registriert und dann auf ihre Funktion und Struktur hin untersucht".<sup>22)</sup>

In den ersten beiden Lernjahren folgt Herr Modlmayr dieser Erarbeitungsweise. Die in der Kommunikation oder in Texten auftauchenden grammatischen Strukturen werden aufgegriffen und analysiert. Situationen, die eine Struktur verdeutlichen, werden im Unterricht gespielt. Im Anfangsunterricht holt der Lehrer beispielsweise einen Schüler an die Tafel, fordert ihn auf, etwas zu zeichnen und schickt ihn an seinen Platz zurück. Das Lehrerlob "*That was good!*" zeigt den Schülern, daß die Handlung abgeschlossen ist und daher in die Vergangenheit gesetzt werden muß.<sup>23)</sup> Zur Festigung tragen die Schüler Beispielsätze, die eine grammatische Regel verdeutlichen, in ihre Hefte in Tabellen ein. Nach acht Wochen Unterricht soll die Klasse in der Lage sein, die englischen Zeiten weitestgehend zu beherrschen.<sup>24)</sup> Hilfreich bei der Erarbeitung der grammatischen Gesetzmäßigkeiten und Terminologien ist das den Schülern zur Verfügung stehende Buch *Spelling and Grammar* der Ladybird Bücher (Loughborough: *Ladybird Books* 1984). Auf 51 Seiten wird neben geläufigen Abkürzungen die englische Grammatik in für Kinder verständlicher Weise dargestellt. Illustrationen und farbige Untermalungen helfen dem Lerner, das grammatische Regelwerk zu begreifen.

Im Unterricht der ersten Lernjahre werden die gelernten grammatischen Fachbegriffe häufig wiederholt. Der Lehrer forderte z.B. in einer von mir besuchten Stunde die 7. Klasse auf, einen Satz mit einem *adverb* zu bilden.<sup>25)</sup> Andere Schüler sollten einen Satz mit einem *adjective*, einem *pronoun*, einem *definitive article*, einem *indefinitive article*, einem *prefix* oder einem *suffix* bilden. Begriffe wie *abstract nouns*, *concrete nouns*, *diminutives* oder *collective nouns of animals* wurden wiederholt. Dabei fiel gerade das enorme Tempo im Unterrichtsgespräch auf. Die Schüler sind diese Methode der Wiederholung gewohnt, beteiligen sich immer rege, da sie motiviert sind, einen eigenen Satz zu bilden und wissen, daß fast jeder Schüler in dieser Unterrichtsphase zum Sprechen kommen kann.

Die Anwendung der grammatischen Strukturen erfolgt - wie auch beim Wortschatzerwerb und der Ausspracheschulung - ohne besondere schriftliche Grammatikaufgaben, da die Schüler durch den ständigen Gebrauch der Sprache lernen, welche Regeln zu beachten sind. Es ist erstaunlich, wie wenig Fehler gemacht werden.

## 2.4 Themenkomplexe

Bei einem Unterricht, der ohne die üblichen Lehrwerke auskommt, stellt sich die Frage, ob die Unterrichtsthemen den Schülern einen Einblick in landes- und kulturspezifisches Wissen gewähren. Für viele Lehrer, die selbst kaum in einem englischsprachigen Land verweilt haben und die Landeskunde von außen oftmals nur während weniger Wochen oder Tage als Tourist kennengelernt haben, ist es unmöglich, im Unterricht ohne ein vorgefertigtes Schema landeskundliche Inhalte zu vermitteln. Für Herrn Modlmayr, der einige Jahre in England verbracht hat, stellt sich die Aufgabe, die in den Lehrplänen geforderten Themen einer Klassenstufe im Unterricht selbst zu erarbeiten.

Bereits im Anfangsunterricht greift Herr Modlmayr die in den Richtlinien geforderten Themenkomplexe auf. Die *Nursery Rhymes* stellen die englische Welt in umfassender Weise dar.

*Nursery Rhymes*[...] sind ein wesentlicher, formativer Faktor für Sprache, geistige Entwicklung und Weltbild. Die geistige Welt des mit Englisch als Muttersprache Aufgewachsenen ist durchtränkt von einem Grundwissen über NR,

---

<sup>22)</sup>Modlmayr, *Untersuchungen...*, S. 45.

<sup>23)</sup>Beispiel aus dem Gespräch mit Herrn Modlmayr am 2.6.1992.

<sup>24)</sup>Herr Modlmayr erläuterte mir am 14.5.1992 die geschilderte Vorgehensweise, da ich keinem Anfangsunterricht beiwohnen konnte.

<sup>25)</sup>In der Unterrichtsstunde am 17.9.1991, als ich zum Kennenlernen des Modlmayr-Unterrichts die Klasse 7d besuchte, wurden grammatische Begriffe und Wortschatz an Beispielsätzen wiederholt.

selbst wenn die einzelnen Gedichte angeblich oder tatsächlich vergessen worden sind. Da der Fremdsprachenunterricht nicht nur praktische sprachliche Kenntnisse vermitteln soll, sondern auch englische Assoziationsmuster und Denkstrukturen, ist es notwendig, frühkindlich eingeübte Zusammenhänge des autochthonen Sprechers nachvollziehbar zu machen.<sup>26)</sup>

Der Wert von *Nursery Rhymes* und englischen *Songs* steht außer Zweifel, da sie Grundlage der in der Kindheit erfahrenen Kultur von Engländern sind.

Genauso wertvoll sind die *Ladybird* Bücher, da sie England und die englische Lebensweise in direkter Form beschreiben. Die Personen in den Geschichten sind Kinder, die ihre Umwelt kennenlernen. Für englische Kinder besteht in erster Linie der Reiz der Bücher im Erkennen der Parallelen zu ihrer eigenen Lebenswelt. Für deutsche Schüler ist es interessant, Merkmale des englischen Kinderlebens herauszufinden. Vergleiche zum deutschen Leben sind dabei eine sinnvolle Möglichkeit, den neuen Wortschatz in anderen, den Schülern inhaltlich bekannten Kontexten zu wiederholen. In den *Ladybird* Büchern der *Sunstart Reading Scheme*-Reihe (Loughborough: Ladybird Books 1988)<sup>27)</sup> werden auch andere englischsprachige Länder - meistens ehemalige und heutige Commonwealth Mitgliedsstaaten - dargestellt. Über diese Zusatzlektüre werden die Schüler an weitere Themen herangeführt.

Man darf freilich nicht davon ausgehen, daß bestimmte Themenschwerpunkte in einem Nacheinander gleichsam "abgehandelt" oder "abgehakt" werden. Bestimmte Themenbereiche werden unter Berücksichtigung unterschiedlicher Aspekte verteilt oder versetzt angeboten, d.h. sie werden immer erneut aufgegriffen und in zyklischem Sinne weitergeführt.<sup>28)</sup>

Grundlage für Unterrichtsthemen ist in erster Linie die Literatur: jedes Werk befaßt sich mit einer Thematik, die aus der Haupthandlung leicht ersichtlich wird. Daneben sind in den Nebenhandlungen eine Vielzahl von landeskundlichen Ansätzen gegeben, die den Schülern beim Lesen vermittelt werden. Es ist eine einfache und praktische Möglichkeit, die Schüler über Bücher in die englische Kultur und Lebensweise eintauchen zu lassen. Neben den in der Literatur auftretenden Hauptthemen werden je nach Klassenstufe auch mehrere Randthemen aufgearbeitet. Bei ersten Besuchen der 7. Klasse im September 1991 wurde der Roman *Charlotte's Web* von E. B. White eingeführt. Nach einer Einlesephase in das Buch wurde eine schriftliche Aufgabe gestellt: "*Get a piece of paper and write down in five minutes what you think about spiders.*"<sup>29)</sup> Mit großer Sorgfalt beschrieb z.B. ein Mädchen ausführlich die einzelnen Körperteile der Spinne und erklärte ihre Funktion. Die Hausaufgabe befaßte sich mit der Frage "*Why do so many people not like spiders? What do you think?*". Es wurde das Thema "Spinnen" von verschiedenen Gesichtspunkten angegangen, obwohl das Hauptthema des Romans die Freundschaft zwischen Mensch und Tier behandelte. In weiteren Unterrichtsstunden der 7. Klasse zeigte sich immer wieder, daß Themen, die im Roman vorkamen, zum Gegenstand eines Unterrichtsgesprächs wurden. Es ist dabei wichtig, daß nicht der Lehrer das Thema von sich aus vorgibt, sondern daß die Schüler im Laufe einer Inhaltsangabe oder einer Frage zum Textverständnis ein Thema aufgreifen.

In der 10. Klasse sind die Schüler in der Lage, eigene Anregungen zu formulieren und Materialien selbstständig zu bearbeiten. In den Überbrückungsstunden zu dem noch nicht gelieferten Roman *Uncle Tom's Cabin* von Harriet Beecher Stowe (New York: Signet Classic 1981) präsentierten Schüler Referate zu Themen, die sich mit der *Constitution*, dem Datum *4th of July, 1776* und der Geschichte der Neuenglandstaaten befaßten. Die Schüler hatten sich freiwillig Themen gesucht, da sie interessiert waren und ihre mündliche Note verbessern wollten. Materialien konnten sie in der Englischbibliothek finden, doch auch deutsche Sekundärliteratur wurde von einem Schüler herangezogen, die er in englischer Sprache aufbereitete.

In den Unterrichtsgesprächen der Oberstufe, die die Schüler miteinander über Literatur führen, hält sich Herr Modlmayr im Hintergrund. Er übernimmt die Rolle des Diskussionsleiters, schaltet sich in festgefahrene Diskus-

---

<sup>26)</sup>Göller, Karl Heinz, "Nursery Rhymes im Englischunterricht", in: Haas, Renate/ Klein-Braley, Christine (Hrsg.): *Literatur im Kontext*. Festschrift für Helmut Schrey zum 65. Geburtstag. Duisburger Studien, Bd. 10. St. Augustin: H. Richarz, 1985. S. 397-424, hier S. 403.

<sup>27)</sup>Diese Serie wird vom Verlag für folgende Lerngruppen empfohlen: "Although prepared for Caribbean countries, these books are ideal for use in multi-ethnic communities." Ladybird Books: *The Better Value Books*, Order Form 1988, S. 4.

<sup>28)</sup>Reisener, Helmut: *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht. Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen*, München: Hueber 1989, S. 107.

<sup>29)</sup>Zitat Modlmayr am 17.09.1991 in der Klasse 7d.

sionen ein und steuert zur Klärung von Verständnisfragen Hintergrundwissen bei. Dabei kommt es oft vor, daß die Schüler sich selbst am Anfang der Stunde eine prägnante Textstelle oder eine Figurenkonstellation als Thema herausuchen, sich aber nach fünfzehn Minuten Diskussion bei einem anderen Thema wiederfinden, auf das sie in der Diskussion gestoßen sind. Bei der Besprechung der Beziehung von Harriet Smith und Mr. Elton in *Emma* von Jane Austen (London: Penguin 1966) in der Stunde vom 14.5.1992 kam das Gespräch auf die Charakterzüge von Pastoren. Die Schüler diskutierten ihre Einstellung zur Kirche und stellten Vergleiche zwischen dem europäischen und amerikanischen Umgang mit Gottesdienst an. Anhand dieser Unterrichtsstunde war deutlich zu sehen, daß ein Roman, der zu Beginn des 19. Jahrhunderts, vor über 170 Jahren, geschrieben worden war, bei Schülern keinesfalls an Aktualität und Attraktivität verloren hat.

Im Laufe der Unter- und Mittelstufe wird den Schülern ein fundiertes Grundwissen über Großbritannien vermittelt. Das in der 10. Klasse übliche Erarbeiten der amerikanischen Landeskunde wird von Herrn Modlmayr schon durch amerikanische Kinderliteratur begonnen, jedoch gerade in der 9. und 10. Klasse zu einem Schwerpunkt gemacht. Die Schüler sind in der Lage, landeskundliche Spezifika aus Werken herauszuarbeiten und können auf ein umfangreiches Wissen zurückgreifen, das sie durch die Bearbeitung der Literatur und durch die Vermittlung ihres Lehrers erworben haben. Herrn Modlmayrs Unterricht beweist den engen Zusammenhang von Literatur und Landeskunde.

Jeder literarische oder landeskundliche Text ist als ein englischer Text zugleich immer auch Anlaß für Sprachunterricht. Jeder literarische Text besitzt als Hervorbringung seines Kulturraumes zugleich immer landeskundliche Aussagekraft. Und jeder als Anlaß für Sprachunterricht verwandte Text ist zugleich immer Träger irgendeines, möglicherweise landeskundlichen oder literarischen Inhalts.<sup>30)</sup>

Die fachliche Kompetenz des Lehrers spielt im Unterricht eine Hauptrolle. Herr Modlmayr ist in der Lage, sein erworbenes fremdkulturelles Verstehen und die in der Literatur enthaltenen landeskundlichen Themen den Schülern zu vermitteln. Er ist ein Lehrer, der durch seine Person und seine Allgemeinbildung diesem Grundsatz in jeder Stunde gerecht wird. Die Schüler lernen z.B. bei der Wortschatzklärung, in der Hilfestellung zur Vorbereitung von Referaten und bei der Angabe von themenspezifischer Zusatzliteratur das enorme Wissen von Herrn Modlmayr kennen, wodurch er Teil ihrer Unterrichtsmaterialien wird.

Der bedeutendste Faktor im Hinblick auf die Landeskunde ist und bleibt im übrigen der Lehrer selbst. Sein Wissen, seine Erfahrungen, seine Einstellungen und nicht zuletzt sein privates Arsenal von landeskundlichen Zusatzmedien können wesentlich dazu beitragen, die Landeskundearbeit zu bereichern.<sup>31)</sup>

## 2.5 Leistungskontrolle

Herrn Modlmayrs Methode verlangt, daß sich die Schüler aktiv am Unterricht beteiligen, wodurch eine Ideal-situation für eine Lehrer-Schüler-Interaktion geschaffen wird. In der Unter- und Mittelstufe setzt sich die mündliche Note aus mündlichen und schriftlichen Unterrichtsbeiträgen zusammen. In den mündlichen Teil gehen Wortbeiträge, Vorlesen und das Lesen der Literatur als Hausaufgabe ein. Beim schriftlichen Teil handelt es sich um Arbeiten während des Unterrichts, schriftliche Hausaufgaben und *Scrap Books*. Während der fünf- bis zehnmütigen schriftlichen Arbeitsphase, die in fast jeder Stunde stattfindet, bearbeiten die Schüler die von Herrn Modlmayr vorgegebenen Fragen und Aufgaben. Die schriftlichen Hausaufgaben ähneln den Aufgaben des Unterrichts, geben den Schülern aber die Möglichkeit, frei über die Zeit zu verfügen, die sie in die Hausaufgaben investieren wollen. Dabei reicht in der 7. Klasse der Aufwand bei den schriftlichen Hausaufgaben von fünf bis sechzig Minuten. Die *Scrap Books* sind eine Sammlung von verschiedenen Hausaufgaben, die die Schüler zum Ende eines gelesenen Buches abgeben. Sie reichen ganze Hefte oder Ordner ein, in denen sie ihre schriftlichen Ausarbeitungen mit Zeichnungen verschönert haben. Titelblatt, Inhaltsverzeichnis, kurze Inhaltsangaben der gelesenen Romankapitel und Arbeiten zu den Charakteren machen die *Scrap Books* zu einer individuell geleiteten Gesamtarbeit.

Einige Schüler liefern ihre *Scrap Books* unvollständig ab oder bearbeiten ihre schriftlichen Hausaufgaben nicht. Herr Modlmayr akzeptiert diese Arbeitshaltung, die auch in der Klasse 10b und im Leistungskurs 12.2

---

<sup>30)</sup>Freese, Peter: "Zur Erstellung von Textsequenzen für den Englischunterricht der reformierten Sekundarstufe II", in: *PRAXIS* 1/1980, S. 29.

<sup>31)</sup>Reisener, a.a.O., S. 111.

vorzufinden ist, ohne sie als negative Leistung zu werten. Jede erbrachte Leistung ist für ihn eine positive Leistung und wird mit einer Note versehen, nicht erbrachte Leistungen können durch Zusatzaufgaben oder verstärkte Mitarbeit aufgewogen werden. Klassenarbeiten werden regelmäßig geschrieben. Den Schülern fällt es nicht schwer, die Aufgaben zu bearbeiten, die den schriftlichen Arbeiten im Unterricht und zu Hause entsprechen. Frühzeitig erlerntes konzentriertes Arbeiten und das Abrufen von Langzeitwissen über Literatur und literarische Begriffe ermöglichen es den Schülern, strukturierte und gedanklich klar formulierte Arbeiten zu schreiben.

Im Oberstufenunterricht bedient sich Herr Modlmayr einer ausgefeilten Benotungsmethode. Sein Gerechtigkeitssinn verlangt von ihm, die Leistungen seiner Schüler im Unterricht jederzeit rekapitulieren zu können. Da er seine Rolle im Oberstufenunterricht nicht mehr als frontal agierende Lehrkraft sieht, - eine Rolle, die er zunehmend auch schon in der Unter- und Mittelstufe ablegt - ist für ihn die Funktion eines Diskussionsleiters die geeignete Position im U-förmigen Gesprächskreis der Schüler. Er vermerkt die sich meldenden Schüler in seinem Notizheft, ruft sie in dieser Reihenfolge auf und schreibt in Stichworten die geleisteten Beiträge mit. Dabei notiert er sich, ob die Wortmeldung neue Denkanstöße in die Diskussion gebracht hat oder ob es sich um die Wiederholung von bereits Gesagtem handelt. Diese Mitschriften sind einmal bei der Benotung von großem Vorteil, helfen aber auch den Schülern im Unterricht beim Aufgreifen früherer Wortbeiträge. Herr Modlmayr kann in einer Diskussion, die in eine Sackgasse geraten ist, die Schüler zu vorherigen Ansatzpunkten zurückführen und Schülern, die auf einen Mitschüler antworten wollen, in der Argumentationsfindung helfen.

Mit diesen Aufzeichnungen beschäftigt sich Herr Modlmayr während des laufenden Schuljahres. In Schülerlisten trägt er Pluszeichen ein, die auf gute (+) und sehr gute (++) Beteiligung im Unterricht hinweisen. Ein Plus- und Minuszeichen (+/-) deutet auf geringe Beteiligung hin. Fehlende Zeichen weisen auf Krankheit oder geistige Abwesenheit des Schülers während des Unterrichts hin. In dieser Liste werden auch die Hausaufgaben vermerkt, die Herr Modlmayr im Unterricht vorlesen läßt oder zu Hause korrigiert. Die Schüler müssen aber selbst Herrn Modlmayr Bescheid geben, daß sie vorlesen möchten oder Korrekturen in Arbeiten wünschen. Referatsthemen werden von Herrn Modlmayr zu Beginn eines neuen Werkes vorgeschlagen, können aber auch eigenständig gewählt werden. Im Laufe der Buchbesprechung baut Herr Modlmayr die Referate ein, doch wird kein Schüler gezwungen, seine Leistung zu erbringen. Allerdings ist sich jeder Schüler darüber im klaren, daß ein vorgetragenes Referat zu der Gesamtnote beiträgt und die Note keinesfalls willkürlich, sondern anteilmäßig aus Unterrichtsbeteiligung, Hausaufgaben, Referaten und Klausuren zusammengesetzt wird.

Bereits in der Unter- und Mittelstufe gewöhnt Herr Modlmayr seine Schüler daran, daß sie für ihre Note selbst verantwortlich sind. Sie können sich jederzeit mit Fragen während oder nach dem Unterricht an ihn wenden, ihn in den Pausen und Freistunden in der Englischbibliothek aufsuchen oder zu Hause anrufen. Die Schüler lernen so, daß sie es sind, die an den Lehrer herantreten müssen und daß sie für sich und nicht für ihren Lehrer lernen. Wichtig ist die selbstverantwortliche Entscheidung jedes Schülers, sich am Unterricht und bei den Hausaufgaben zu beteiligen. Viele Schüler erleben durch diesen Umgang, daß ihr Lehrer Vertrauen zu ihnen hat und ihnen hilft, ihre Kenntnisse zu vertiefen. Die Schüler, die die Gefahren einer solchen Selbstverantwortlichkeit nicht erkannt haben, werden von Herrn Modlmayr beobachtet und über einen längeren Zeitraum betreut. Die Leistungskontrolle ist deshalb für Herrn Modlmayrs Schüler eine Selbstkontrolle, die ihnen in Lehrer-Schüler-Gesprächen ein Feedback ihres Leistungsstandes gibt.

### **3. Die Ziele**

#### **3.1 Sprachliche Ziele**

Im Fremdsprachenunterricht liegt es nahe, daß der Lehrer für sich festlegt, was er mit den Schülern erreichen will. Die sprachlichen Ziele sollten deshalb bereits im Anfangsunterricht klargestellt werden, damit die Schüler vor Augen haben, wie sie einmal die von ihnen zu lernende fremde Sprache beherrschen werden. Der Unterricht von Herrn Modlmayr hat für die Schüler zum Ziel, ein korrektes und gewähltes Englisch sprechen und schreiben zu können. Im Laufe der ersten Lernjahre sollen die Schüler an das verstehende Hören englischer Wörter und Sätze gewöhnt werden. Sie sollen Aussage-, Frage- und Ausrufesätze erkennen können. Leseverständnis lernen die Schüler durch die zahlreiche Lektüre der *Ladybird*-Reihe. Sprechen steht im Vordergrund des Unterrichts und die Schüler lernen, die englische Betonung und den englischen Sprechrhythmus in ihren Äußerungen zu

beherrschen. Sie verbinden Laute zu Wörtern und Wörter zu Sätzen. Mit dem Erlernen der Schreibfähigkeit wird erst nach wenigen Wochen begonnen, wobei die Schüler die Rechtschreibung üben und sie beim Verfassen schriftlicher Texte anwenden. Schreiben soll der Überprüfung von Hör- und Leseverständnis und als Schulung der Erfassung von Gesamtzusammenhängen und zur Konzentration dienen. Überdies müssen die Schüler im Verfassen eigener Texte trainiert werden, um selbständig schriftlich arbeiten zu können. Mit diesen Grundlagen ausgestattet, können die Schüler das bereits Gelernte immer weiter vertiefen.

Durch die Interaktion zwischen Lehrer und Schülern werden vorrangig die oben genannten vier Fertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben trainiert. Das Ziel ist, im Gespräch über die gelesene Literatur Hören und Sprechen zu schulen. Darüber hinaus soll durch Lesen und Zitieren von Textpassagen die Kommunikation ausgebaut werden und Literatur als Anlaß zur Interaktion benutzt werden.

Wie kann der situative Kontext zu Zielsprache in das Klassenzimmer geholt werden? [...] Wenn Sprache nur ein Verständigungsmittel in Situations- und Handlungszusammenhängen wäre, dann wäre Sprachunterricht in der Schule nicht möglich, da die meisten Sprechsituationen nicht ins Klassenzimmer hereingeholt werden können. Sprache - insbesondere die Sprache der Literatur - besitzt die Fähigkeit, in der Phantasie des Menschen den fehlenden Rede-Kontext entstehen zu lassen. Literatur ist kontext-kreativ.<sup>32)</sup>

Herr Modlmayr legt großen Wert darauf, daß seine Schüler in der Lage sind, über Literatur zu sprechen und sie in mündlicher und schriftlicher Form angemessen zu interpretieren. Die Sprachbeherrschung ist dabei die Basis, auf der die Schüler die Texte erarbeiten und ihr Verständnis eigenständig in Diskussionen und schriftlichen Ausarbeitungen zum Ausdruck bringen.

Herr Modlmayr möchte mit seinem Unterricht langfristig die Schüler dazu befähigen, sich jederzeit über ein Grundniveau hinaus in mündlicher und schriftlicher Form in der Weltsprache Englisch zurechtzufinden. Sie sollen während ihrer Ausbildung oder in ihrem zukünftigen Beruf auf dieser Basis einen Auslandsaufenthalt mühelos bewältigen und sich in Fachkreisen auf Englisch mündlich und schriftlich artikulieren können.<sup>33)</sup> Seine Schüler sind bevorzugte Kandidaten für Hochschulstipendien im In- und Ausland. Zahlreiche Schüler haben Herrn Modlmayr bestätigt, daß ihr in seinem Englischunterricht erworbenes Sprach- und Allgemeinwissen sie auf weiterführende Ausbildungsgänge optimal vorbereitet hat, so daß sie kaum Eingewöhnungsschwierigkeiten hatten. Dies gilt vor allem auch in bezug auf das vermittelte landeskundlich-kulturelle Wissen.

### 3.2 Landeskundlich-kulturelle Ziele

In dem von mir untersuchten Unterricht besteht seitens des Lehrers bewußt eine große Einflußmöglichkeit auf die Realisation landeskundlich-kultureller Ziele, was Lehrern, die mit Lehrbüchern arbeiten, nicht in diesem Maße gegeben ist. Nur über Zusatzmaterialien können sich diese Lehrer einen Gestaltungsraum in der Vermittlung von Landeskunde schaffen. Herr Modlmayr versucht, die landeskundlich-kulturellen Ziele durch die Vermittlung selbstbestimmter Themenbereiche herauszuarbeiten. Das durch die *Ladybird*-Reihe vermittelte Grundwissen über Land und Leute wird von Herrn Modlmayr durch Sachbücher und -wissen soweit ergänzt, daß die Schüler den Vorsprung der englischen Kinder aufholen können. Schüler erfahren in der Lektüre, daß es neben ihrer eigenen deutschen Umwelt andere Lebenswelten gibt, die ihrer zwar ähneln, doch im Vergleich abweichende Systeme darstellen. Erste Erfahrungen mit England und englischen Kindern ermöglichen es, frühzeitig interkulturelles Lernen in den Unterricht einfließen zu lassen.

In den originalsprachlichen Werken ist die Landeskunde in den Geschichten verborgen. Handlungsstränge und Charakterbeschreibungen geben Informationen über englandspezifische Erscheinungen, die die Schüler herauslösen sollen. Herrn Modlmayrs Ziel ist es, daß die Schüler befähigt werden, auch ohne seine Hilfe Stereotypen herauszufinden und zu analysieren. Fremdkulturelles Verstehen soll durch das Betrachten von Sprache und Literatur erreicht werden. Für Herrn Modlmayr verbirgt sich hinter seiner Methode das langfristige Ziel, die

---

<sup>32)</sup>Brusch, Wilfried: "Grundüberlegungen zur Rolle der Literatur im Unterricht", in: Nissen, Rudolf/ Brusch, Wilfried (Hrsg.): *Romane im Englischunterricht*. Literature in English Language Teaching, Hamburg: ELT, 1982, S. 9f.

<sup>33)</sup>Karl-Heinz Winkler formuliert, daß der Unterricht den Schüler befähigen soll, "sich einsprachig zu verständigen [...]. Es handelt sich um das permanente Vorbereiten auf den Ernstfall, nämlich mit einem native speaker zu kommunizieren." ("Kommunikation im Klassenzimmer - nur eine Wunschvorstellung?", in: *Englisch* 2/1990, S. 43)



Schüler mit der englischen Kultur vertraut zu machen. Dieses Ziel steht für ihn eindeutig über den sprachlichen Zielen, die den Weg zum Erreichen der landeskundlich-kulturellen Ziele ebnen.

### 3.3 Erziehungsziele

Herr Modlmayr sieht seine Aufgabe als Pädagoge in der ständigen Bereitschaft, die Schüler zu unterstützen. Er versucht im Unterricht, seine Methode und die Schwerpunkte der Lehrmaterialien den Anforderungen der Schülerentwicklung anzupassen. Im kommunikativen Unterricht will Herr Modlmayr die Konzentrationsfähigkeit der Schüler fördern, so daß sie den Aussagen der Mitschüler über einen längeren Zeitraum folgen können. In diesen Unterrichtsphasen sollen die Schüler in der Interaktion von Lehrer-Schüler-Mitschüler lernen, andere Meinungen zu akzeptieren und kritisch zu diskutieren. Sie sollen erfahren, daß das Erreichen des Erziehungszieles, in einer Gruppe agieren zu können, mit Toleranz gegenüber anderen und mit dem Zurückstecken der eigenen spontanen Äußerungen verbunden ist.

Die in der heutigen Zeit besonders wichtige Fähigkeit, sich in einer Gruppe zurechtzufinden, gehört zu den vorrangigen Vermittlungsaufgaben eines Pädagogen. Es gibt immer mehr Schüler, die als Einzelkinder aufwachsen und durch die Elternziehung in ihrer Selbständigkeit gefördert werden, sich aber in der Gruppe häufig schwer zurechtfinden. Bei Herrn Modlmayr wird diese Tendenz berücksichtigt, da er in der Anleitung von Gruppenaufgaben darauf zu achten versucht, daß gruppenspezifische Prozesse in der Klasse erlebt werden können. In der gemeinsamen Bewältigung der Hausaufgaben und in Partner- und Gruppenübungen beim schriftlichen Verfassen von Kommentaren und Geschichten, sollen die Schüler aus ihrem gewohnten Einzelkämpfertum herausgeholt werden. Herr Modlmayr läßt im Unterricht zu, daß Schüler sich gegenseitig helfen und bei Fragen des Lehrers, die sie nicht beantworten können, Unterstützung von Mitschülern in Anspruch nehmen. So soll den Schülern bewußt gemacht werden, daß durch gemeinsames Arbeiten in der Gruppe ein effektives Ergebnis erzielt werden kann, daß aber trotzdem jeder Schüler sich anstrengen sollte, nach seinen Möglichkeiten die Gruppe zu unterstützen.

Die in den Richtlinien geforderte "Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung"<sup>34)</sup> wird im diesem Unterricht durch den Umgang des Lehrers mit seinen Schülern gewährleistet. Auch Herr Modlmayr weiß: "Lehrer zu sein [...] strengt an und frustriert einen manchmal."<sup>35)</sup> Trotzdem - oder gerade deshalb - fühlt er sich verantwortlich, seiner Aufgabe als Pädagoge und Fachlehrer nachzukommen und Schülern ihre natürliche Wissensbegierde und Freude am Lernen zu erhalten. Er selbst ist Vorbild für seine Schüler und bestätigt die These: "Lehrer, die Freude an ihrer Arbeit haben, werden das in ihrem Verhalten im Klassenzimmer zeigen."<sup>36)</sup> Der intensive und gleichberechtigte Kontakt zu den Schülern macht Herrn Modlmayr in der Wahrung der ihm auferlegten pädagogischen Verantwortung glaubhaft.

### 4. Der Motivationsfaktor

Herrn Modlmayrs Unterricht liegt in den Leistungen eindeutig über denen anderer Klassen. Da der Schwerpunkt seines Unterrichts jedoch nicht in der Vielfalt an Methoden oder einer besonderen Vermittlungstechnik liegt, scheint die Leistung im wesentlichen in der erhöhten Motivation bei Lehrer und Schülern begründet zu sein, auf die bei der Erörterung der Rahmenbedingungen schon hingewiesen wurde. Da ihr eine herausragende Bedeutung zukommt, soll sie hier noch einmal ausführlich zur Sprache kommen.

---

<sup>34)</sup>Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen - Englisch*, Köln: Greven 1981.

<sup>35)</sup>Brophy, Jere E./ Good, Thomas L./ Ulich, Dieter (Hrsg.): *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*, München: Urban und Schwarzenberg 1976, S. 319.

<sup>36)</sup>Ebd.

#### 4.1. Der Lehrer

Herrn Modlmayr ist die Motivation für Schule und Unterricht sofort anzumerken. Seine fachliche Kompetenz ermöglicht es ihm, sich während des Unterrichts auf den Umgang mit den Schülern zu konzentrieren. Er ist stets darauf bedacht, die hohe Motivation seiner Schüler in den ersten Stunden beizubehalten. Er vermittelt ihnen das Gefühl, daß er seinerseits mit gleichbleibender Motivation bereit ist, ihren Unterricht zu leiten. Seine positive Einstellung zum Unterricht ermöglicht es den Schülern, Lernbereitschaft zu zeigen. Der Lehrer wird für sie zum positiven Vorbild, das ihnen vermittelt, auf welchen Wegen man durch das Erlernen der englischen Sprache zu einem gebildeten und vielseitig interessierten Menschen werden kann.

In der Darstellung von Herrn Modlmayrs privaten Aktivitäten läßt sich bereits ein Grund für sein Engagement ablesen, sich auf Unterricht und Schule einzulassen. "Zur erfolgreichen Lehrerpersönlichkeit gehört die Begeisterung für das Fach und damit verbunden die Fähigkeit, pädagogische Bezüge zu den Lernenden herzustellen."<sup>37)</sup> Herr Modlmayr vermag eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung aufzubauen, da für ihn der Umgang mit Menschen in einem gegenseitigen Austausch über Wissenserkennnisse und Ansichten liegt. Er ist bereit, sich mit seinen Schülern auseinanderzusetzen und in der Kommunikation zu lernen. Diese positive Einstellung spiegelt sich auch im Umgang mit dem Schulalltag wider. Die Schüler erfahren, daß Herr Modlmayr sich für sie als offener Ansprechpartner jederzeit verantwortlich fühlt. Er zeigt ihnen, daß er von ihnen Bereitschaft und Motivation für seinen Unterricht erwartet, daß er aber auch selbst diese Bereitschaft und Motivation in den Unterricht investiert, damit im Zusammenspiel der Beteiligten optimale Lernergebnisse erzielt werden können.

Herr Modlmayr sagt von sich selbst, daß er sich verpflichtet fühlt, das Klassenzimmer motiviert zu betreten. Bei angestauter Unlust sieht er für den Unterricht den Mißerfolg voraus, da eine Stunde bereits an der fehlenden Eigenmotivation des Lehrers scheitern kann.

Der Ort des Motivierungsgeschehens ist und bleibt der Klassenraum. Der wesentliche Motivationsfaktor ist und bleibt die Lehrerin bzw. der Lehrer. Nichts wirkt deshalb verheerender auf die Motivation der Schüler als die mangelnde Motivation der Lehrer. So darf man nicht müde werden, den Schülerinnen und Schülern immer wieder zu zeigen, daß man selbst zu diesem Fach Lust hat.<sup>38)</sup>

Lehrer, so Herr Modlmayr, die sich wundern, warum ihre Schüler kaum Interesse für ihren Unterricht zeigen, sollten sich selbst einmal fragen, mit welcher Stimmungslage sie ihren Unterricht leiten. Ein unmotivierter Lehrer kann von seinen Schülern nicht erwarten, daß sie, nachdem sie oftmals bereits demotivierende Erfahrungen in anderen Stunden machen mußten, sich mit Motivation in den Unterricht stürzen. Ist der Lehrer jedoch motiviert und kann seine Motivation den Schülern vermitteln, wird ihnen die Möglichkeit gegeben, sich selbst zum Lernen zu motivieren.

Da die Motivation eines jeden Lehrers, Unterricht in einer Klasse zu erteilen, nicht allein von der Motivation für das Fach abhängt, muß auch der Faktor des Zusammenhangs von Schülerverhalten und Lehrerverhalten berücksichtigt werden. Schüler können einen unausgeglichene(n) Lehrer leichter demotivieren als einen zufriedenen Lehrer. Als Voraussetzung für einen motivierten Fremdsprachenlehrer sind eine gute fachliche Grundlage und eine gesicherte Sprachkompetenz zu sehen. Hilfreich sind Erfahrungen mit Gruppendynamik und Gesprächsführung, die es einem Lehrer erleichtern, in angespannten Lehrsituation ruhig zu reagieren. Solche Grundvoraussetzungen ermöglichen es dem Lehrer, seine Motivation für die Tätigkeit als Pädagoge und Lehrkraft über Jahre zu erhalten.

Herr Modlmayr gehört zu den wenigen Lehrern, die auch nach 20-jähriger Tätigkeit im Lehrberuf weiterhin mit großer Freude und mit Elan an ihre Arbeit gehen. Er hat sich seine Motivation für den Unterricht erhalten, auch wenn schulische Einflüsse - Eltern und Fachkollegen - ihn und seine Unterrichtsmethode oftmals in Frage gestellt haben. Sein seelisches Gleichgewicht, das er sich durch seine beruflichen und privaten Aktivitäten erhält, ermöglicht es ihm, weiterhin mit Vertrauen dem Schulalltag zu begegnen. Trotz hoher zeitlicher Belastungen, denen sich Herr Modlmayr in seinen zahlreichen Aktivitäten aussetzt, ist für ihn der Unterricht und der Kontakt zu den Schülern jedes Engagement wert. Er konzentriert sich auf seine Arbeit und verlangt von den Schülern, sich anzustrengen und ihr Bestes zu geben. In ihrem Interesse fordert er sie heraus, sich selbst zu überprüfen, ob

---

<sup>37)</sup>Sauer, Helmut: "Der Fremdsprachenlehrer", in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke 1989, S. 139.

<sup>38)</sup>Reisener, a.a.O., S. 10.

sie nicht zu schnell anderen Einflüssen nachgeben. Seine Energie und Motivation spornt die Schüler zu Höchstleistungen an. Die Klasse 7d z.B. stellte eigenständig ein 96-seitiges Buch zusammen, das aus ihren selbstgeschriebenen englischen Geschichten besteht, auf die später noch Bezug genommen wird.

Um die Motivation der Schüler für das Fach Englisch aber nicht allein psychologischen Aspekten zu überlassen, versucht Herr Modlmayr über extrinsische Motivation das Interesse seiner Schüler an der englischen Sprache und Literatur zu erhalten. Er nutzt seine persönlichen Kontakte mit englischen Familien, um seinen Schülern Briefkontakte und Besuche in England zu ermöglichen. Gerade die Auslandserfahrung ist für die Schüler der beste Garant für die Förderung und Erhaltung der Motivation.

#### **4.2 Die Schüler**

Durch die ansteckende Motivation ihres Lehrers fühlen sich viele Schüler im Unterricht mitgerissen. Die Methode des Unterrichts, einen hohen Anteil an Möglichkeiten für eine Lehrer-Schüler-Interaktion zu schaffen, bewegt die Schüler, ihre Motivation in der Eigenbeteiligung zu erhalten. Die Schüler erfahren in der Kommunikation, daß sie handlungsfähig sind und Einfluß auf den Unterrichtsverlauf haben. Zusätzliche Motivation ist gegeben, da die Schüler bei jedem zweiten im Unterricht zu lesenden Buch selbst abstimmen dürfen, welches Buch gelesen werden soll. Sie sind darum bemüht, ihre Wahl mit hohem Unterrichtsinteresse zu bestätigen. Zusätzlich ergibt sich daraus die günstige Situation, daß die Schüler, um Vorschläge machen zu können, sich neben der Klassenliteratur selbst einen literarischen Überblick verschaffen. Sie sind durch die Mitbestimmung in zweifacher Weise motiviert, sich im Unterricht und zu Hause mit englischer Literatur zu beschäftigen.

Doch ist bereits Herrn Modlmayrs Anliegen, möglichst viele Schüler an das Lesen englischer Literatur heranzuführen, ein Ansatz, Schülermotivation zu fördern. In einem Gespräch über Schülermotivation verwies Herr Modlmayr auf die auf Seite 18/19 abgedruckte Literaturliste des Leistungskurses, der 1990 Abitur gemacht hat. Diese Schüler stellten nach Ablauf ihrer Schulzeit fest, daß sie durch ihren Englischunterricht ein Regalbrett mit englischsprachiger Literatur angefüllt hatten. Einige vielbelesene Schüler waren in der Lage, sich während ihrer Schulzeit einen umfangreichen Einblick in englische und amerikanische Literatur zu verschaffen. Der Stolz der Schüler, bereits nach ein bis zwei Jahren englische Bücher lesen zu können, ist für viele eine Motivation, sich aktiv im Unterricht zu beteiligen. Häufig werden die Schüler zum Lesen von Literatur des im Unterricht behandelten Autors angeregt, da sie sich sicher genug fühlen, weitere Bände zu bewältigen. Im Austausch von Leseerfahrungen mit Mitschülern - privat und in der Klasse - wird zusätzlich Interesse für den Unterricht und für neue Ansätze, Literatur zu erfahren, gefördert.

Die Schüler am Gymnasium St. Ursula in Dorsten können sich - wie bereits erwähnt - auf das Engagement ihrer Eltern stützen, die sich bereit erklären, soweit als möglich die Ausbildung ihrer Kinder zu fördern. Häusliche Unterstützung zeigt den Schülern, daß sie ihr Interesse an der englischen Sprache und Literatur entwickeln können. Sie werden durch Urlaubsreisen der Eltern in englischsprachige Länder angeregt, motiviert am Modlmayr-Unterricht teilzunehmen, damit sie in der Kommunikation im Ausland auf ihre im Unterricht erworbenen Sprachkenntnisse und ihr landeskundliches, kulturelles und literarisches Wissen zurückgreifen können. Die Schüler sind in der besonderen Lage, durch das Elternhaus, die Schule und ihren Lehrer bestmöglichst gefördert zu werden. In einer solchen Situation fällt es den Schülern nicht schwer, motiviert in den Unterricht zu gehen.

#### **4.3 Die Lehrer-Schüler-Interaktion**

Herrn Modlmayrs Unterricht ist in seiner Gesamtheit ein Unterricht, der auf dem guten zwischenmenschlichen Verhältnis von Lehrer und Schülern basiert. Er legt die Vermutung nahe, daß die Person des Lehrers ein überragender Faktor für die Güte des Unterrichts ist, neben dem die Methode eher eine untergeordnete Rolle spielt. Herr Modlmayr würde aufgrund seiner Qualifikationen theoretisch auch mit einer Lehrbuchreihe einen erfolgreichen Unterricht durchführen können, wäre jedoch mit sich unzufrieden, würde sich langfristig durch den fehlenden Eigenspielraum demotiviert fühlen und müßte eine Veränderung seines Unterrichts vornehmen. Er hat eine Methode gefunden, die ihm langfristig die Motivation für seinen Lehrerberuf erhält und mit der die Schüler überdurchschnittliche Leistungsergebnisse erzielen. Erst die Kombination von Person und Methode gewährleistet, daß der Unterricht langfristig erfolgreich ist.

Die von mir besuchten Stunden erwiesen sich als kommunikativer Unterricht, in dem Herr Modlmayr und seine Schüler in einer ständigen Interaktion literarische Themen und Alltagsprobleme aufarbeiteten. In einer Zeit, in der Werte wie Kommunikation und Lesen immer mehr verkommen, ist Herrn Modlmayrs Unterricht die Bestätigung, daß sie erhalten und gefördert werden können und müssen. Schüler sehnen sich danach, sich mündlich beteiligen zu dürfen. Die gemeinsame Basis der Interaktionen im Modlmayr-Unterricht ist durch die Wahl von englischsprachiger Originalliteratur eine optimale Möglichkeit, Fremdsprachenunterricht zu einem wirklichen Sprachunterricht auszubauen. Bei Herrn Modlmayr ist "Literaturunterricht [...] auf allen Stufen auch Kommunikation über literarische Texte."<sup>39)</sup> Zu viele Sprachunterrichtsstunden werden mit Lehrermonologen, durchbrochen von kurzen Schülerantworten, gefüllt. Es ist Zeit, daß sich der Fremdsprachenunterricht seiner Aufgabe in einem sich vereinigenden Europa bewußt wird: Vermittlung von Sprachkompetenz und von Landes- und Kulturwissen in mündlicher und schriftlicher Form.

---

<sup>39)</sup>Glaap, Albert-Reiner: "Literaturdidaktik und literarisches Curriculum", in: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S. 121.

## DRITTER TEIL: DOKUMENTATION UND ANALYSE

### 1. Transkriptionen und Diagramme

#### 1.1 Klasse 7

##### Transkription

Klasse: 7d  
Datum: 21.5.92  
Uhrzeit: 8.15 - 9.00 Uhr (1. Stunde)  
Lehrer: Herr Modlmayr  
Schüler: 24 Mädchen und 7 Jungen anwesend  
Klassenstärke: 31 Schüler  
Schule: St. Ursula Gymnasium, Dorsten  
Unterrichtsthema: *The Jungle Book* von Rudyard Kipling (New York: Signet Classic 1961)  
(5. Stunde seit Einführung des Buches)

##### Verwendete Abkürzungen:

- S1 = Schüler 1, der sich in der Stunde als erster zu Wort gemeldet hat. Die nachfolgenden Schülermeldungen werden mit S2, S3, S4, etc. gekennzeichnet,  
L = Lehrer  
( ) = Anmerkungen, die zum Verständnis des Unterrichtsgeschehens in *Kursivschrift* an den betreffenden Stellen hinzugefügt werden.  
- = Sprechpausen. Die Länge der Pause ist daran nicht zu erkennen.  
... = Sätze, die nicht zu Ende gesprochen worden sind und bei denen die Satzmelodie oben bleibt.  
[ ] = Phonetische Transkription der fehlerhaften Aussprache einzelner Wörter

- L So, good morning everybody.  
S1 Good morning, Sir. (*Antwortet vor den anderen Schülern*)  
alle Good morning, Sir. (*Erscheint nicht in den Auswertungen*)  
L So, let's start. - Eh, - Christina, what was your homework, please?  
S1 Nothing. (*S1 spricht dazwischen.*)  
S2 Read until chapter three. (*S2 spricht dazwischen.*)  
L I want to hear it from Christina.  
S3 For tomorrow we read the third chapter.  
L And for today?  
alle Nothing. (*Erscheint nicht in den Auswertungen*)  
S1 Überhaupt nichts.<sup>40)</sup>  
alle (*Schüler reden unverständlich durcheinander, teils auf Englisch, teils auf Deutsch*)  
L You had to read on for today. (*Protest der Schüler, großes Getöse, unverständlich*) Sorry, you didn't hear me. But I said so last lesson. (*weiterhin große Unruhe*) Who has not started chapter three? (*Viele Schüler melden sich.*) Not started? There is a misunderstanding. I did say half for today, the rest for tomorrow.  
S1 Hab' ich nicht gehört. (*Andere Schüler murmeln auch vor sich hin.*)  
L Now, that means we have to change the programme a little bit. - Tim. - Eh, very quickly a summary of chapter one. As simple as possible.  
S2 Also, ehm -- There's a-a-a a man's cub - and the - in the wood and the man's cub eh -

---

<sup>40)</sup>S1 spricht häufig, meist in Deutsch, ungefragt dazwischen und beteiligt sich selten in unterrichtsfördernder Art am Unterrichtsgespräch. Dennoch denkt S1 immer mit, auch wenn er dabei oftmals abgelenkt wirkt.

- L Speak a little bit louder, please.
- S2 Eh -
- L Who wants to do it for him. First chapter, so that someone who hasn't read the chapter gets a clear idea. Melanie.
- S4 One day Mowgli and the wolf
- L Schsch. Wait a minute! Please!
- S4 ...to the others come ehm - comes Shere Khan and wants to have the man's cub who's, who is in the jungle and eh Father Wolf gets the man's cub and says that Shere Khan, Shere Khan gets, never gets the man's cub.
- L Can we eh bear one thing in mind. Someone who doesn't know the first chapter must get a clear picture. - Angelika, can you help?
- S5 Shere Khan is the king of the jungle. The tiger.
- L Tiger, and - how does the man's cub come in the jungle? What's the logic behind this? - Christina.
- S6 Shere Khan has attacked the parents.
- L Ok, - he has attacked the parents. The child, a man's cub has run away. And now you can go on from there.
- S4 Father Wolf wants that eh the man's cub comes into the - wolf's pack.
- L Wait a minute. Sonja has a point.
- S7 I think Mother Wolf wants it.
- L Now who is it? - Eh Sandra.
- S8 They all want it.
- L And who accepts him first? Who sort of - stretches out the hand of...of what... In the jungle, who is the first animal to be nice and friendly? Sonja.
- S7 Mother Wolf.
- L Mother Wolf! She's the first one and then comes Father Wolf and the rest. Ok. Melanie.
- S4 One night Father Wolf takes Mowgli to the wolf's pack and they must ehm speak two wolves and ..
- L And two wolves must speak?
- S4 ...must speak to Mowgli.
- L ...for him.
- S4 ...for him. Yes. Ehm that he can live with them. When nobody can speak...
- L If nobody speaks for him..
- S4 ...Mowgli must die and ehm -
- L Nina, can you go on from there? (*S26 schüttelt den Kopf.*) Who wants to go on? - Jenny, can you go on a little bit?
- S9 They need two and Baloo comes and speaks up for Mowgli.<sup>41)</sup>
- L Susie, let's go on from there. Baloo teaches Mowgli..
- S10 First Bagheera comes and says that he wants to give...
- L Always think of the person who doesn't know the chapter. Who's Bagheera?
- S10 Bagheera is a ehm panther.
- L Black panther. - Ok.
- S10 And he speaks for Mowgli. - (*Längere Pause*)
- L Ehm Melanie.
- S4 I think Bagheera eh he can't give eh give the speech because he's not a wolf, he's not in the wolf's pack. But Bagheera is a friend of the wolves. And he says that the wolf's pack can have a baffle when ehm... (*S4 hat Probleme mit der stimmhaften Aussprache des [s]. Es wird besonders deutlich bei den Worten "wolves" und "says". Das [s] wird regelmäßig stimmlos gesprochen.*)
- L A what? - Yes?
- S11 Buffalo.

---

<sup>41)</sup>S9 ist zweisprachig Deutsch-Englisch aufgewachsen. Ihre Aussprache ist sehr gut, jedoch spricht sie im Unterricht oft zu leise. Sie kann sich fließend und wortgewandt ausdrücken und wird deshalb vom Lehrer und den Mitschülern zur Unterrichtsbeteiligung aufgefordert, gerade dann, wenn es um die Erklärung schwieriger Wörter oder Sachverhalte geht.

L Buffalo, Melanie.

S4 Buffalo. When eh when they let Mowgli live and then the wolf's pack said that all right, they - Mowgli can live and they...

L ...let him live. Angelika, you had your hand up?

S5 No.

L You don't want to say anything that hasn't already been said. - Now, how do the different animals react to Mowgli? Who is nice? Who's not nice? Let's start with the nice people first. And how did it show that they are nice? - Who's nice? - We already started it two minutes ago. Eh, Susie.

S10 Baloo is nice because he learns Mowgli the law of the jungle.

L Correction languagewise?

S4 Teaches.

L Teaches. I learn, you teach me a beautiful instrument, how to play it. Ok. Baloo is nice, he teaches him. Who else is nice? And through what? Caroline.

S12 Bagheera, because he eh he ehm loves..loves Mowgli.

L Loves Mowgli. Is there a logic ..

S12 ...and he teaches him.

L Yes, why does he like him? Do we understand that? Is he just nice? Eh, Juliane.

S13 Bagheera eh Bagheera was with the man..

L the men (*Lehrer korrigiert die Aussprache, S13 nimmt die Korrektur aber nicht auf, sondern spricht ihren Satz ohne Unterbrechung weiter.*)

S13 ...when he was young. Ehm and he was in the king's palace and ehm in a cage. - And when he is older ehm he breaks through the...

L The what?

S13 ...the cage.

L Yes. - The what of the cage? Sandra.

S8 The lock.

L A lock of the cage, yes.

S8 ...and eh ran away in the jungle.

L Ok. Who else is nice? And how do we see it? Sonja.

S7 Mowgli's brothers - the little wolves.

L What do they do to him? Just leave him alone or what?

S7 They play with him.

L They play with him. What does he do? Is he just the spoiled darling of everybody? Angelika.

S5 He takes the thorns out of..out of

S1 Du schaffst es! "out of"

S5 out of - out of the paws.

L Only of his brothers? Angelika.

S5 No, of all wolves.

L All the animals - are being helped. At least all the wolves..all wolves. Now, anybody else is nice to Mowgli?

S1 Baloo. (*SI spricht unaufgefordert dazwischen.*)

L We had Baloo, we had Bagheera.

S1 Akela.

L Ok. Now, who is Akela, Sven? (*SI antwortet jetzt nicht mehr.*) Birte.

S14 The leader of the pack.

L And how or to what is he nice to Mowgli? Anja. - Is he giving birthday presents or what? Sonja.

S7 He says that Mowgli ehm can run with the pack.

- L He allowed this. Now, who else is nice - to Mowgli? - Sorry. I can't hear you. Who is not nice? Where are his enemies? Who are his enemies? Maren.
- S15 Shere Khan. Shere Kahn the tiger because he wants to kill Mowgli. - The other young wolves. (*Aussprachefehler: [ ] [ l f s ]*)
- L THE other. (*Lehrer betont die Aussprache von [ i:].*)
- S15 the other (*S15 wiederholt den Fehler.*)
- L THE (*Der Lehrer spricht noch einmal vor.*)
- S15 the other young wolves (*S15 wiederholt es diesmal richtig und fährt gleich fort, hat diesen Aussprachefehler verstanden, macht jedoch noch einmal den Aussprachefehler bei "wolves" = [w l f s].*)
- L wolves (*Der Lehrer unterbricht noch einmal.*)
- S15 wolves. - (*S15 wiederholt es richtig, fährt aber nicht fort, den Satz zu beenden.*)
- L Why are they not nice to him? Some wolves are nice - from the family. The others are not nice. Any reason? Melanie.
- S4 Yes, I think that the man's cub ehm has nothing to do with the wolves.
- L There's another reason, Judith.
- S16 Shere Kahn eh said to the young wolves: "What have the Free People to do with the man's cub?"
- L So, he influences them that it isn't good to have a man's cub in the pack. There's another animal who doesn't really like Mowgli? Who have we forgotten, Ines?
- S17 I think Tabaqui.
- L Who is Tabaqui?
- S17 The jaqual.
- L And why - what sort of character is he?
- S17 The others don't like him. He is very bad to the other wolves.
- L Why - do they not like him? What's he do - which they don't like? Ehm, Judith.
- S16 He makes mischief but he's very kind.
- L Why do they look down on him? Sandra.
- S8 He eats the rest of their meals.
- L Yes. He eats things they leave over and they don't respect him for eh for that reason. What other animals are positive? What other animals are negative? - From the point of the reader. - Ehm, Daniela.
- S18 (*Leider spricht S18 so leise, daß es nicht möglich ist, dieses von der Aufnahme der Kassette wiederzugeben.*)
- L Is that correct? The monkeys don't like Mowgli? Anja.
- S19 The monkeys eh like Mowgli but ehm the wolves don't eh like the monkeys.
- L Why do the wolves not like the monkeys? Eh, Christina.
- S6 The monkeys have no leader.
- L Have no leader. Eh, Sonja.
- S7 And no law.
- L No law. Ah, yes, please.
- S13 (*zu leise, unverständlich.*)
- L Yes. And is it only the wolves who don't like the monkeys? - Other people, please. - Everybody likes the monkeys, only the wolves don't like them. Stefanie.
- S20 The whole jungle don't like the monkeys.
- L Why not? - Same reasons or other reasons?
- S20 I think the same reasons.
- L Now, what do the monkeys think of the other animals? Are they happy that nobody likes them? - They don't care? Yes, please.
- S12 They want to be noticed.
- L They want to be noticed. And what do they do so that people, the other animals notice them? Daniel.



S21 They throw fruits and (*unverständlich*).

L What else do they throw down from upstairs? Anja.

S19 Nuts.

L Nuts. Anything else? Caroline.

S12 Other fruits.

L Other fruits. All sorts of things. Sticks, nuts and other fruits. - Now, - second chapter: What happens? How is the second chapter connected with the first chapter? - Two questions. - Samir. First of all what happens in the second chapter? Easy question.

S22 Mowgli is kidnapped in the second chapter.

L By whom?

S22 By the monkeys.

L How can they do it?

S22 How can they what?

L Well, how can they kidnap him? Is he in the wolf's layer and they go in at night and steal him? What are the circumstances under which he's being kidnapped? Eva.

S23 Bagheera, Baloo and Mowgli make a little nap and while they sleep the monkeys come and kidnap Mowgli.

L Ok. What are the reactions of Baloo and Bagheera when they wake up? Eh, Juliane.

S13 They are very angry.

L Who is more angry? Daniel.

S21 Baloo.

L What's he do when he's angry? How does it show that he is very angry? Andreas.

S24 Ehm, he says of him that eh -

L What does he say? Who can remember? Daniel. Perhaps you say what you want to say first.

S21 Ehm, he hits himself.

L He hits himself and he says what?

S21 I'm an idiot.

L I'm an idiot. I'm the greatest idiot in the world. And so on. He goes on and on and on hitting himself with his paws. - Ok, what do they do? - after they have stopped being angry. What strategy do they develop? Ehm Sandra.

S8 They want that Kaa ehm will help them because Kaa is the only one the monkeys fear.

L And who is Kaa? Uta.

S25 A big python.

L Why do the monkeys fear Kaa? Anja.

S19 Kaa eats eh monkeys.

L How can he do it? Why does the tiger not eat monkeys? Angelika.

S5 Kaa can ehm - climb on the - also - Kaa can come to the top of the trees.

L How tall is Kaa? - Ehm, about? - Veronika. Is Kaa a little python? Thirty-five centimeters long? Andreas.

S24 Thirty feet.

L Thirty feet. How much is thirty feet? Roughly. Nina.

S26 Nine meters.

L Nine meters long. About from here to eh Juliane. Nine meters. And?

S26 And he can make himself look like a branch so ehm that when the monkeys went over him...

L ...go over him

S26 ...go over him he can catch them.

L Ok. He can mimicry, he can look like a branch. The monkeys don't see it and suddenly one monkey is inside and the others are horrified.

S26 And he can hyp..hypno...

L ...hypnotize

S26 ...hypnotize the monkeys.

L Yes, how does he do it? At the end of chapter two? Yes, please.

S5 He makes eh - a dance.

L Yes. Does he only hypnotize monkeys? Mirko. - Christina.

S6 Many animals which ehm which he kills.

L What other animals do we hear are drawn into this game? Daniel.

S21 Bagheera and Baloo.

L Are they happy about it?

S21 No.

L They are angry that they were watching, they had been watching and because of this they were hypnotized. Now, ok, they go to Bagheera, they go to Kaa. What do they tell Kaa so that Kaa comes with them, ehm, Maren?

S15 Yes, that he can eat all monkeys.

L All of them? At one time? - Nina.

S26 "You are a earthworm," the monkeys said.

L Who says that?

S26 The monkeys.

L Yes, but who tells Kaa that the monkeys said: "You are an earthworm." Andreas.

S24 Bagheera.

L How does he say that? Melanie.

S4 With a soft voice.

L With a whispering voice. Why don't they shout - why is he not shouting? - Sven. - Do you think this is clever that Bagheera whispers: "You earthless worm, the monkeys said." Is that clever? - Judith.

S16 Yes.

L Why?

S6 Ehm, Kaa gets interesting.

L Interesting?

S6 Yes.

L Interested. When you shout people don't listen. When you whisper a secret everybody does. Now, what else does she say, does he say? "You're an earthless worm." - Angelika.

S5 You are ehm.. - that Kaa has no feet.

L No feet. You footless eh yellow worm. Something like this. Let's provoke Kaa. Now, what happens next, Karin? Kaa is with them, now what do they do? Did the monkeys leave an address, we go to this and this place, follow us. Judith.

S16 They go to the lost city where the monkeys live.

L How do they know the right way? - Who's got the idea? Juliane.

S13 Kaa shows them the way and ehm the kite eh sees that ehm the monkeys bring Mowgli to the lost city.

L Now, who is the kite?

S12 A bird.

L What sort of bird? - *(Es entsteht eine längere Pause, da sich kein Schüler meldet und L auch bewußt niemanden anspricht.)* - Any ideas? What does he do? Is it a song bird?

S12 Ehm, it's an eagle.

L Sort of. Yes, you are the specialist.

S12 A bird of [prai], a bird of [praid].

L A bird of prey. - And he's high up in the air. He sees everything. So he is a useful scout. A useful helper. Ok, now, "lost city". What is the "lost city", Stephanie? - What's the "lost city"?

S20 It is the place where the monkeys live, ehm are and there is Mowgli.

L Eva.

S23 It's a lost king palace.

L Yes, it's a lost ehm ruin, a palace of a king. Ines.

S17 It's a deserted city.

L It's a deserted city. That means? "Deserted"? Daniel. - Sandra.

S8 Nobody lives there.

L Nobody there. Ehm, at one-thirty the school is deserted, nobody here. You've all gone. Lost school. Ehm now. What happens in the lost city? - Barbara.

S27 Kaa makes a dance.

L He starts with a dance and the monkeys watch him and Mowgli comes free. - Angelika.

S5 No! Kaa ehm Kaa and Bagheera are the first ones who come to the lost city ehm because Baloo doesn't walk so fast. And then they ehm there they, Bagheera comes from the front, the front and Kaa ehm goes, comes from behind. And then they want to ehm - ehm in this palace where the monkeys live. Then Bagheera was ehm the first one who comes...

L Or "is" perhaps. We use present tense.

S5 ...is the first one who comes in ehm the ruin? and ..

L ruin.

S5 And then the monkeys fight with him and Baloo comes and...

L Some details about the fight now. How does the fight go? Angelika.

S5 I think ehm Bagheera ehm fights with them but he isn't strong enough because they are so much.

L so ? - so ? Ines.

S17 One.

L So many.

S5 And then Bagheera goes ehm jumps in the tank because he can swim but the monkeys can't. Ehm while Bagheera fights with the monkeys Baloo comes and ehm fights with the monkeys, too. But he [u:ls ], (*S5 korrigiert sich selbst.*) also isn't strong enough because they are so, so many. And then Kaa comes from, from behind and ehm the monkeys are anxious and stop fighting. And Kaa says that they should kill ehm - that they should ehm leave Baloo and Bagheera and then, and that they ehm shouldn't move. And then they ehm, Mowgli is in a trap where Co-Cobras are but he knows ehm the law and so that the...

L Eh, I think...

S5 Martha was.

L Like Martha was. Good, yes, yes.

S5 And so the cobras didn't ehm eat him.

L Well, they don't eat people so much. What do they do first?

S22 Kill, kill them. (*Einwurf von S22*)

L How do they kill? They fight? What sort of snakes are they? Sonja.

S7 Poisonous.

L Poisonous snakes. Is Kaa a poisonous snake? Sonja.

S7 No.

L No. How does Kaa kill? - Yes? Ehm what ... sign language. Annika, can you explain it in words also? - Psst, Sonja, you had your hand up.

S7 Ehm he puts the tail around the body.

L Yes, he coils around and presses hard. And that breaks the ribs and makes it easier for Kaa to swallow his breakfast. Ehm, Angelika you wanted to go on.

S5 And then Kaa ehm - Kaa breaks with his head the wall down so that Mowgli can get out. And then - ehm Kaa makes this dance to hypnotize the monkeys. And Baloo and Bagheera are hypnotized, too, but Mowgli ehm puts his ha..., his hands on their shoulder and then they - awake.

L And walk off.

S5 ...and walk - and then they go away.

- L Ok. Now, any questions? Something you haven't understood in the first chapters? If not, we move into the third chapter now - so that you don't have to do so much reading at home. - No other questions, we read on. (*Schüler nehmen ihre Bücher zur Hand.*)
- L First there is a little poem on page 55. Who wants to read it? - Jenny, could you read 55 "ROAD-SONG OF THE BANDAR-LOG". - Ok. And loud enough, please because it is a song. You may sing!
- S9 I don't want to sing.

BEGINN DER VORLESEPHASE (S. 55)

Here we go in a flung festoon,  
 Half-way up to the jealous moon!  
 Don't you envy our pranceful bands?  
 Don't you wish you had extra hands?  
 Wouldn't you like if your tails were - so -  
 Curved in the shape of a cupid's bow?  
 Now you're angry, but - never mind,  
*Brother, thy tail hangs down behind!*

Here we sit in a branchy row,  
 Thinking of beautiful things we know.  
 Dreaming of deeds that we mean to do,  
 All complete, in a minute or two -  
 Something noble and wise and good,  
 Done by merely wishing we could.  
 We've forgotten, but - never mind,  
*Brother, thy tail hangs down behind!*

All the talk we ever have heard  
 Uttered by bat or beast or bird -  
 Hide or fin or scale or feather -  
 Jabber it quickly and all together!  
 Excellent! Wonderful! Once again!  
 Now we are talking just like men!  
 Let's pretend we are - never mind,  
*Brother, thy tail hangs down behind!*  
 This is the way of the monkey-kind.

- L And the rest? - "Then join ..."
- S9 Then join our leaping lines that scumfish through the pines,  
 That rocket by where, light and high, the wild grape swings.  
 By the rubbish in our wake, and the noble noise we make,  
 Be sure, be sure, we're going to do some splendid things!

ENDE DER VORLESEPHASE

- L What do we learn about the monkeys' character? - Is this a new term? - What does this song say about the monkeys? - The character? - Do you learn something new about them or not? Sandra.
- S8 They think that they are better than the others and that sometimes they are the kings of the jungle and they are going to be like men.
- L What do you think when you listen to this song?
- S8 Very childish.

- L Very childish. You like it? No? Ok. Next poem. There's another little poem before chapter three really starts. 59. Who wants to read? Oh, by the way, have you got one or two questions about the poem? - (*längere Pause*) - No? Everything is clear? "THE ROAD-SONG OF THE BANDAR-LOG". Yes, please.
- S22 What is a "scumfish"?
- L Well, he excuses a verb here, it's funny language, I mean, to move on ehm like a fish. And scum is the very - low stuff. When you say somebody is the scum of the earth, he is dirt. A scumfish is a fish and that's just funny to put. Any other questions? Christina.
- S6 First line "flung festoon".
- L "Flung" comes from fling. You fling a rope into a tree. And a "festoon" is some ..., Jenny, what's a festoon? - First line? 59. It's a kind of garland, you know, kind of festoon, decoration, flung over. Next one.
- S6 First line: "festoon" (*S6 spricht leise und unsicher, kaum verständlich*)
- L What?
- S6 In the same line: "festoon".
- L "Festoon"? We just spoke about it. Ehm, Christina, a kind of garland. A decoration. Now, second line any questions? "Jealous" means what? Ines.
- S17 I don't know. I wanted to ask it.
- L Ok, you wanted to ask it. Good. What does "jealous" mean? Who knows? Jenny.
- S9 If I envy someone.
- L To envy is being jealous. Now an example. When I'm jealous of something. Let's say Tim sings a wonderful song. I'm jealous because he sings so beautifully. I can't sing. So I get green and yellow with envy. I'm jealous. - Ok? Somebody has a nicer T-shirt than you. You become green and yellow with jealousy. Next one. - Next one. Others? Yes, please, Juliane.
- S13 Third line "pranceful".
- L "pranceful". Jenny, what does "to prance" mean?
- S9 Well, when you walk along heavily. (*Sehr leise gesprochen.*)
- L To walk along?
- S9 Heavily.
- L Pranceful. When a horse prances, it's kind of dancing along. To prance I think is a rather light. But I'm not a specialist on horses. But monkeys would be light. Tim, everything else is clear? What have you underlined?
- S4 Uttered.
- L To utter? I utter something, I speak, I say something. A noise can be it, I make an utterance, I say something.
- S12 Which line is it?
- L I don't know.
- S4 Third stanza.
- L Yes, second line, third stanza. Now, if you have no questions I'm not going to ask you. One line I will ask - nevertheless: "Hide or fin or scale or feather". Third stanza, third line. Who can help? "Hide"? And not "hide and seek" when you hide behind a tree, so that your mother can't see you. It's another "hide", it's a noun here. - Leather is made from the hide of a cow. Hide is the skin. - Next one: fin. What is a fin? Yes.
- S8 Fish, ehm from the fish.
- L And what does it do with the fin?
- S4 He drives with it. He swims.
- L Yes. And what's a "scale"?
- S15 The fish has got scales.
- L The fish hasn't got a skin like you and me. It has got scales like dragons.
- S1 Dragons ... (*unverständlicher Einwurf von S1*)
- L Scales. Not goose-pimples. - Ehm, ok. If there are no more questions then we pretend there are no more questions. What does "to pretend" mean, Uta?
- S25 Ehm.
- L Sandra.

- S8 To do as if.
- L To do as if. When you pretend that you're a lion, you do as if you were a lion. Page 59.
- S22 What does mean "splendid"?
- L "Splendid"? Wonderful. Shining example, a splendid something you have done, a great thing you have done. - Ok. Who wants to read at the beginning of the chapter and then we have other people... Ehm, who wants to read? You want to read? You're the expert, obviously. Ehm, (*unverständliches Zwiegespräch mit S1*) Too tired? He's been out hunting all night. - Eva?
- S23 Can I read Mowgli?
- L You can read Mowgli, yes. Let's have Ines.
- S17 Ehm, the text.
- L The text but not all the text. After a while somebody else can come along. Angelika?
- S5 Ehm, Baloo.
- L And Janine?
- S11 The priest [praist]. - priest [praist] (*Der Lehrer versteht S11 zuerst akustisch nicht, S11 wiederholt die fehlerhafte Aussprache, doch obwohl der Lehrer S11 jetzt versteht, verbessert er den Aussprachefehler nicht.*)
- L Yes. And Melanie?
- S4 Messua.
- L Ok. Let's start. And if other characters come on we find people who can read.
- BEGINN DER VORLESEPHASE (S. 59)
- S17 Tiger-Tiger.  
What of the hunting, hunter bold?  
Brother, the watch was long and cold.  
What of the quarry [kweri]
- L quarry
- S17 quarry ye went to kill?  
Brother, he crops in the jungle still.  
Where is the power that made your pride?  
Brother, it ebbs from my flank and side.  
Where is the haste that ye hurry by?  
Brother, I go to my lair to die.
- (*Ende des Gedichts, Beginn der Erzählung von Kapitel 3.*)
- S17 When Mowgli left the wolf's cave after the fight with the pack at the Coucil Rock, he went down to the ploughed [pl :ft] lands where ..
- L Wait a minute. - Pronunciation: the ploughed land.
- S17 ...the ploughed lands where the villagers lived, but he would not stop there because it was too near to the jungle, and he knew that he had made at least one bad enemy [eniml] at the council.
- L enemy
- S17 enemy at the council. So he hurried on, keeping to the rough [ru:f] road
- L rough
- S17 rough road that ran down the valley [weli], and followed it at a steady jog-trot for nearly twenty miles, till he came to a country that he did not know. The valley [weli]
- L valley
- S17 valley [weli] opened - valley [weli] opened out into a great plain dotted over with rocks and cut by - up by ra..?
- L Ravines. What are ravines? We had the word page eleven or twelve. - Ravine. Yes, in English. Where do you find ravines? - Where do you find them? Yes, please.
- S24 In the mountains.
- L In the mountains. And what do they look like, ravines? -
- S5 Like triangles. ['tri: :ngls]
- L Triangles. - You fall down a ravine and that's not so good for you. - Go on.

S17 At one end stood a little village, and at the other the thick jungle came down in a sweep to the grazing-grounds, and stopped there as though it had been cut off with a hoe. All over the plain, cattle and buffaloes were grazing, and when the little boys in charge of the herds saw Mowgli they shouted and ran away, and the yellow pariah dogs that hang about every Indian village barked. Mowgli ...

L Ehm, pariah dogs. What is a pariah, Samir?

S22 I don't know.

L A pariah is - who knows? - The untouchable in the Indian caste system. The pariah, the untouchable, ok? The lowest caste, the lowest caste.

S17 Mowgli walked on, for he was feeling hungry, and when he came to the village gate he saw the big thornbush that was drawn up before the gate at twilight [twilait] pushed

L twilight

S17 twilight pushed to one side.

S23 "Umph,"

S17 he said, for he had come across more than one such -

L barricade

S17 barricade in his night rambles after things to eat.

S23 "So men are afraid of the people of the jungle here also."

S17 He sat down by the gate, and when a man came out he stood up, opened his mouth, and pointed down it to show that he wanted food. The man stared (*S17 korrigiert sich selbst zur falschen Aussprache.*) - stared [st :d]

L "stared" was correct

S17 stared, and ran back up the one street of the village shouting for the priest [praist] (*Schon bei der Verteilung der Rollen wurde "priest" fehlerhaft ausgesprochen und nun von S17 übernommen.*)

L priest

S17 priest, who was a big, fat man dressed in white, with a red and yellow mark on his forehead. The priest came to the gate, and with him at least a hundred people, who stared and talked and shouted and pointed at Mowgli.

S23 "They have no manners, these Men-Folk,"

S17 said Mowgli to himself.

S23 "Only the grey ape would behave as they do."

S17 So he threw back - back his long hair and frowned [fr :nd]

L frowned

S17 frowned at the crowd.

S11 "What is there to be afraid of?"

S17 said the priest.

S11 "Look at the marks on his arms and legs. They are the bites of wolves. He is but a wolf-child run away from the jungle."

L Other word for "but"? "But"? Yes?

S16 Only.

L Yes.

S17 Of course...

L Only. He's only a wolf-child.

S17 Of course, in playing together, the cubs had often [fn] nipped ..

L often

S17 often nipped Mowgli harder than they intended, and there were white scars all over his arms and legs. But he would have been the last person in the world to call these bites, for he knew that - what real biting meant.

L Women? - Ok, go on. Text.

S17 "Arre! Arre!" said two or three women together. "To be bitten by wolves, poor child! He is a handsome boy. He has eyes like red fire. By my honour [h n ]

L honour

S17 honour, Messua, he is not unlike thy boy that was taken by the tiger."

L Who is the other woman now whose boy had been eaten by the tiger? Sandra.

S8 "Let me look,"

S17 said a woman with heavy copper rings on her wrists and ankles, and she peered at Mowgli under the palm [p :m] of her hand.

S8 "Indeed he is not. He is thinner, but he has the very look of my boy."

S17 The priest was a clever man, and he knew that Messua was wife of the richest villager in the place. So he looked up at the sky for a minute, and said solemnly:

L Now that is a nice trick he is doing. Go on.

S11 "What the jungle has taken the jungle has restored. Take the boy into thy house, my sister, and forgot [f g t] not to honour [ :n r]...

L forget not

S11 forget not to honour [ :n r]

L to honour the priest, give him some money

S11 the priest who sees so far into the lives of men."

S23 "By the bull that bought me,"

S17 said Mowgli to himself,

S23 "but all this talking is like another looking over by the pack! Well, if I am a man, a man - I must become."

S17 The crowd parted as the woman -

L beckoned

S17 beckoned

L Look here. She did this here: "Come here". (*L untermalt das Beispiel mit Handzeichen.*)

S17 beckoned Mowgli to her hut, where there was a red lacquered bedstead, a great earthen grain-chest with funny [fjuri-us] raised patterns on it, half a dozen [d :s n] copper...

L dozen

S17 dozen cooking-pots, an image of a Hindu god ...

L Hindu god

S17 Hindu god in a little -

L alcove

S17 alcove, and on the wall a real looking-glass, such as they sell at the country fairs. She gave him a long drink of milk and some bread, and then she laid her hand on his head and looked into his eyes, for she thought [f :t] perhaps that he might be her real son come [keim] back from the ...

L come

S17 come back from the jungle where the tiger had taken him. So she said:

S8 "Nathoo, O Nathoo!"

S17 Mowgli did not show that he knew the name.

S8 "Dost thou not remember the day when I gave thee thy new shoes?"

S17 She touched his foot [fu:t]

L foot!

S17 foot, and it was almost as hard as horn.

S8 "No,"

S17 she said, sorrowfully,

S8 "those feet have never worn shoes, but thou [0 ] art very...

L thou

S8 but thou art very like my Nathoo, and thou shalt be my son."

S17 Mowgli was uneasy, because he had never been under a roof before, but as he looked - at the thatch...

L What does "thatch" mean? Eh, Judith?



S16 The roof.  
 L The roof. Made of what?  
 S16 Straw.  
 L Straw, good!  
 S17 He saw that he could tear [tir] it out...  
 L tear  
 S17 tear it out any time if he wanted to get away, and that the window had no - fastenings.  
 L ...had no fastenings.  
 S23 "What is the good of a man,"  
 S17 he said to himself at last,  
 S23 "if he does not understand man's talk? Now I am as silly and dumb [d mb] as...  
 L dumb, the "b" is not heard.  
 S23 dumb as a man would be with us in the jungle. I must speak their talk."  
 S17 It was not for fun that he had learned while he was with the wolves to imitate the challenge of bucks in the jungle and the grunt of the little wild pig. So, as soon as Messua pronounced a word Mowgli would imitate it almost perfectly and before dark he had learned the name of many things in the hut.<sup>42)</sup>

#### ENDE DER VORLESEPHASE

L Now what happens at the beginning of the third chapter? Who wants to run through it in a few sentences? Judith.  
 S16 He goes away from the jungle and then comes to a village. Ehm and he ehm sits down besides a bush. And then ehm comes a man. He ehm goes up and points [p ins] down..  
 L points  
 S16 points down his mouth to show that he's hungry.  
 L Points at his mouth, yes.  
 S16 And the man runs away and comes back with the priest and the other people of the village. And they look at him - and some of the women say that Mowgli looks like ehm Messua's son who was taken away by the tiger. And Messua also looks at Mowgli and she says that she ehm takes him as a son. And the priest ehm says ehm that the jungle has that it gives what it takes. Then ehm Messua - leads Mowgli to her hut and - she ehm gives him some food and - then Mowgli ehm shall eat. But he - doesn't want to be there. Ehm he is afraid because there is a roof in the hut.  
 L His fright shows the problem that he can't do what he wants to. - Why does Mowgli go so far? (*Die Klingel ertönt zum Stundenende.*) Ok. So, homework for tomorrow: Finish the chapter.

## 1.2 Klasse 10

### Transkription

Klasse: 10 b  
 Datum: 26.6.92  
 Uhrzeit: 10.05 - 10.50 Uhr (3. Stunde)  
 Lehrer: Herr Modlmayr  
 Schüler: 12 Mädchen und 10 Jungen anwesend  
 Klassenstärke: 25 Schüler  
 Schule: St. Ursula Gymnasium, Dorsten  
 Unterrichtsthema: *A Midsummer Night's Dream* von William Shakespeare  
 (1. Stunde zur Einführung des Buches)

Die Klasse ist am Tag zuvor von einer Klassenfahrt zurückgekehrt und einige Schüler sind nicht auf den Unterricht vorbereitet.

---

<sup>42)</sup>S17 liest sehr flüssig und gut hörbar vor. Sie betont die Satzmelodie und kommt nur bei ihr unbekanntem Worten ins Stocken. Das Vorlesetempo erreicht zeitweilig das Sprechtempo des Lehrers im Unterricht.

- L Let's start and those of you who have copies... How many copies... Christian. Eh, how many copies have we got here? Ok. Can we just make sure that everybody has a book within sight. Have you got your book here? No? Ehm, can you make sure that everybody can read? Jean-Pierro, you've got your book with you, put it in the middle so that Jan can read with you. I think it should work out somehow. Ok. Ehm, first scene. Who wants to read? (*Die Schüler melden sich spontan.*) Ehm. Stephanie?
- S1 Eh, ehm, I don't know how to pronounce it, Theseus [0i'seus].
- L Theseus.
- S1 Theseus.
- L English is difficult. Ehm, he's got no book. (*Der Lehrer entdeckt, daß ein Schüler noch nicht die Möglichkeit hat, bei jemanden hineinzusehen.*) Can we... Perhaps you can share with him. Ok. Eh, who wants to read... Eh, Christian?
- S2 Hippolyta. (*S2 setzt die Betonung falsch.*)
- L Hippolyta. That's the woman.
- S2 Oh. (*Gelächter der Klasse.*)
- L That can be quite interesting. Ehm, Brigitte?
- S3 Eh, Hermia.
- L Hermia. Yes. And who wants to be Egeus? - That's a man. Yes, please. He's got a nice role. Who wants - to be Demetrius? Yes. And Lysander? Yes, please. And - that's it. We haven't...
- S4 Helena?
- L Helena! Who wants to be the most beautiful woman in the world? Everybody is shy? - (*Eine Schülerin meldet sich.*) Vanessa. - Ok, let's start. And please pencils out! Underline things you don't understand! But concentrate on what you do understand! - Ok. Let's have Theseus, Hippolyta, Philostrate. We forgot him! And servants, attendants. Who wants to be Philostrate? - Yes. But you have to take the book around. - Ok.

#### BEGINN DER VORLESEPHASE

- S1 Now, fair Hippolyta, our nu... [n :]
- L nuptial hour
- S1 nuptial hour  
Draws on apace: ehm four happily days bring in  
Another moon: but, oh, methinks how slow  
This old moon wanes! she lingers my desires,  
Like to a step-dame, or a dowager, [d :w d ]
- L dowager
- S1 dowager  
Long withering out a young man's re... [ri]
- L revenue
- S1 revenue.

#### ENDE DER VORLESEPHASE

- L Now, what does that mean? - I give you some help since it's the opening of the play. Theseus speaks to Hippolyta: "Fair Hippolyta, beautiful Hippolyta." That he says. Our wedding-day will be our, our wedding comes near. Right? - He draws on the case. Four happy days are bringing another moon. But four days are long, so he says. He thinks how slow this old moon wanes, doesn't hurry up. - Moon in English is "she" and the sun is "he". Ok? So she lingers, she the moon, he the sun. Like in Latin. "Luna" and "sol". Allright. The moon is female in Latin and in English. Ok, now you got the idea. Hippolyta.

#### BEGINN DER VORLESEPHASE

- S2 Four days will qu..quickly steep themselves in nights:  
Four nights will qu..quickly dream away the time:  
And then the moon, like to a silver bow  
New bent in heaven, shall [ o:l] behold the night...
- L Shall.
- S2 ...shall behold the night  
Of our solem...
- L Solemnities.
- S2 Solemnities.

S1 Go, Philo...[fi:le]  
L Go, Philostrate.  
S1 Philostrate,  
Stir up the [ ] Ath...  
L the  
S1 the Athenian [ 'Oenin]  
L Athenian  
S1 Athenian youth to merriments:  
Awake the pert [p t] and...  
L pert  
S1 pert and nimble spirit of mirth:  
Turn melancholy forth to funerals,  
The pale companion is not for our pomp. -  
Hippolyta, I woo'd thee with my sword,  
And won thy love, doing thee injuries:  
But I will wed thee in another key, - eh  
L With pomp!  
S1 Eh, with pomp, with tri... [tri:]  
L triumph  
S1 triumph, and with revelling. ['ri:velin]  
L revelling! That means dancing, drinking, everything.  
S5 Happy be Theseus, our re... [ri:]  
L renowned  
S5 renowned duke!  
L Or "famous". - Theseus.  
S1 Thanks, good Egeus: What's the news with thee?  
S5 Full of vexation come I, with complaint  
Against my child, my dau... eh my daughter Hermia -  
Stand forth, Demetrius *Der Schüler spricht den ihm ungeläufigen Namen in Silben getrennt aus.*)  
L Demetrius  
S5 Ehm, my no... my noble lord,  
This man hath my consent to marry her: -  
Stand forth, Lysander (*wieder die silbengetrennte Aussprache*)  
L Lysander.  
S5 Lysander: - and eh and, my gracious duke,  
This hath bewitch'd the bosom [b :sm]  
L bosom  
S5 Hä?  
L The bosom.  
S5 The bosom of my child:  
Thou, thou, Lysander, thou hast given her rhythms...  
L Rhymes.  
S5 Eh, rhymes.  
L You mixed up "rhymes" with "rhythms". But first come the rhymes.  
S5 Eh, rhymes  
And interchang'd love tokens with my child:  
Thou [ ]  
L Thou!  
S5 Thou hast by moon-light at her window sung,  
With -  
L feigning  
S5 feigning voice, with verses of -

L feigning  
 S5 of feigning love:  
 And stol'n the impression of her fantasy  
 With bra... [bre]  
 L bracelets  
 S5 With bracelets of thy hair, rings, gands, conceits,  
 Knacks, trif... [trif]  
 L trifles  
 S5 trifles, nosegays, sweet-meats: ehm - messengers  
 Of strong prevailment ['pre'veil'm nt] (*silbentrennende Aussprache*) prevailment ehm in unhardened'd [ n'h :dned]  
 L unhardened youth  
 S5 unhardened youth:  
 With cunning eh hast thou filch'd my daughter's heart:  
 Turn'd her obedience, eh which is due to me,  
 To stubborn harshness: - And, my gracious duke,  
 Be it so she will not eh here before your grace  
 Consent to marry with Demetrius,  
 L Demetrius  
 S5 Demetrius,  
 I beg eh - I beg the ancient [ nsien]  
 L ancient  
 S5 ancient privilege [pri:v lig] of...  
 L privilege  
 S5 privilege of Athens [ Oniks]  
 L Athens  
 S5 Athens? [ Oins]  
 L Well, Athens.  
 S5 Athens:  
 As she is mine, I may dispose her:  
 Which shall be either to this gentleman,  
 Or to her death: according to our law,  
 Immediately provi... [pr :vi]  
 L provided  
 S5 provided in that case.

#### ENDE DER VORLESEPHASE

L Now, that's a long speech. What does he say? How much have you got? - Eh, Egeus says what? Who can translate this into simple English. Eh, Jean-Pierro.  
 S6 Mhm, I think he talks about emh his daughter Hermia and her lover Demetrius. Ehm. How they love one another because I think Demetrius is singing at her window and such things and...  
 L Wait a minute. Eh, eh, there is an eyebrow raised by Dorothy. Could you say why one of your eyebrows got up higher than the other one?  
 S7 I think ehm Lysander is the one who sings and who ehm he doesn't like and I think ehm...  
 L In other words you've got two young men and the one...  
 S7 Demetrius is the one ehm her father wants to marry her.  
 L Yes, and what happens? Crisis? - You said it already. Say it again.  
 S7 Yes. Lysander ehm loves her, his daughter and eh, doesn't like this.  
 L Eh the father doesn't like this. - Eh, what is said at the end? - Eileen, when your father wants you to marry another man, not the one he has chosen for you, that is one thing, but the question is what does he do? What can he do? And what's the point of crisis here? Read the last four lines again. "As she is mine..." from here read on again. Just the last four lines.  
 S5 Ehm, as she is mine, I may dispose her:  
 L Of her.

S5 Of her, yes. Which shall be either to this gentleman,  
Or to her death: according to our law,  
Immediately provided in that case.

L Ok. Ehm, can you say what this means? Anna? - About. What's the possibility the father has? - "To dispose of" means? Stephanie? - Look here: As she is mine, my daughter is mine, he says. And because she is mine I may dispose of her. I can do whatever I like. Either he must marry her or? What's the alternative? Yes, Alessa.

S8 Her death..

L Her death. Now, as the ancient law, our law, puts it out. - Ehm, some more reading and then we go back to the beginning and see how the conflicts are evolving.

#### BEGINN DER VORLESEPHASE

S1 What say you, Hermia? be advis'd, fair maid:  
To you your father should be as a god;

L Now that's the line which you should learn by heart. When you are a daughter this is the line Shakespeare kind of raps in on you. Once again: to you...

S1 To you your father should be as a god;  
One that compos'd your beauties; yea, and one  
To whom you are but as a form in wax [ ks],

L wax

S1 wax  
By him ehm imprinted, and within his power  
To leave the figure [fid ], or disfi... [disfi]

L figure

S1 figure, or disfigure it.  
Demetrius is a wor...worthy gentleman.

S3 So is Lysander

S1 In himself he is:  
But, in this kind, wanting your father's voice,  
The other must be held the worthier.

S3 I would my father look'd but with my eyes.

S1 Rather your eyes must with his judgment look.

S3 I do entreat your grace to pardon me.  
I know not by what power I am made bold:  
Nor how it may concern my modesty.  
In such a presence [prizns] here, to plead my thoughts:  
But I beseech...

L Presence, yes.

S1 But I beseech your grace that I may know  
The worst that may befall me in this case,  
If I refuse to wed Deme...Demetrius.

L "To wed" means "to marry".

S1 Ehm, either to die the death, or to abjure  
For ever the society of men.  
Therefore, fair Hermia, question your desires,  
Know of your youth, ehm, examine [ik'semein]

L examine

S1 Examine well your blood,  
Whether, if you yield not to your father's choice,  
You can endure the livery of a nun [nu:n]:

L a nun

S1 nun, eh  
For aye [ei] to be...

L aye

S1 For aye to be in shady cloister mew'd,  
Eh, to live a barren sister all your life,  
Chanting faint hymns [h :ms]

L hymns  
S1 hymns to the cold fruitless moon.  
Thrice blessed [ble:st] they, that master so their blood,  
L ...blessed they, that master so their blood!  
*(Lehrer liest den Satz mit bewußter Betonung noch einmal vor.)*  
S1 Yes, ehm, to undergo such maiden pilgrimage ['pilgrimeid ]  
L pilgrimage  
S1 But earthlier happy is the rose distill'd,  
Than that, which withering on the virgin thorn,  
Grows, lives [laifs], and dies, in single blessedness.  
S3 So will I grow, so live, so die, my lord,  
Ere [i: ] I will yield my virgin...  
L "Ere" means "before".  
S3 ...patent up,  
Unto his lordship, whose unwished yoke  
My soul consents not to give -  
L sovereignty  
S3 sovereignty.  
S1 Take time to pause and by the next new moon  
(The sealing-day betwixt my love and me,  
For everlasting bond of fellowship),  
Upon that day either prepare to die,  
For disob... -  
L disobedience  
S1 disobedience to your father's will;  
Or else to wed Demetrius, as he would:  
Or on Diana's altar [al't :]  
L altar  
S1 altar to protest,  
For aye, austerity and single life.  
S9 Relent, sweet Hermia: - And, Lysander, yield  
Thy [ i:]  
L Thy crazed...  
S9 crazed title to my certain right.  
S10 You have her father's love, Demetrius:  
Let me have Hermia's: do you marry him.  
L Do you marry him? Ok? He now tells the young boy to marry the father of the girl. - Egeus.  
S5 Scornful Lysander! true, he hath my love,  
And what, ehm, and what is mine my love shall render him;  
And she is mine: and all my right of her  
I do estate unto Demetrius.  
S10 I am, my lord, as well deriv'd [di'ri:vd] as he,  
L deriv'd as he  
S10 deriv'd as he,  
As well possess'd : my love is more than his:  
My fortune every way as fairly rank'd [r nk d],  
L rank'd  
S10 rank'd,  
If not with vantage [w ntid ], as Demetrius':  
L vantage  
S10 And, with is more than...  
L which is more

S10 which is more than all these boasts can be,  
I am belov'd of beauteous [bit i s] Hermia:

L beauteous Hermia

S10 Eh, why should not I then pros...

L prosecute my right

S10 prosecute my right?  
Demetrius, I'll avouch it to his head,  
Made love to Nedar's daughter, Helena,  
And won [w :n] her soul;

L won

S10 And won her soul;  
and she, sweet lady, dotes,

L doubts eh yes "dotes" is correct

S10 Devoutly [di'votli] dotes, dotes

L devoutly dotes

S10 Devoutly dotes, dotes in idolatry ['ail tri],

L idolatry

S10 idolatry  
Upon this spotted and inconstant man.

S1 I must confess, ehm, that I have heard so much,  
And with Demetrius thought to have spoke thereof;  
But, being over full of self-affairs,  
My mind did lose [l s] it. But ...

L lose it

S1 lose it. But, Demetrius, come:  
And come, Egeus

L Egeus

S1 Egeus; you shall go with me,  
I have some private schooling for you both.-  
For you, fair Hermia, look you arm yourself  
To fit your fancies to your father's will;  
Or else the law of Athens [ 'tens] ehm, yields you up  
(Which by no means we may exten...

L extenuate. The law of Athens, Theseus can not change. The law is above him.

S1 To death, or to a vow [w ] of single life.-

L vow

S1 Eh, vow of a single life. -  
Come, my Hippolyta: What cheer, my love? -  
Demetrius, and Egeus, go along:  
I must employ you in some business  
Against our nup... [n p]

L nuptial

S1 nuptial: and confer with you  
Of something nearly that concerns yourselves.

S5 With duty and desire we follow you.

S10 How now...

#### ENDE DER VORLESEPHASE

L Ok. That is the sort of first part of the scene. What eh, how does the conflict evoke? - Main characters. Quickly. First character who speaks is who? - Stephanie.

S1 Yes, ehm, Theseus.

L Theseus. What do you get to know about him? Through the way he speaks you get information about him. What character is he? What's his position?

S11 Eh, yes. We get to know that he don't like Lysander...

L doesn't like

S11 Lysander is the ehm (*In diesem Teilabschnitt ist von der Aufzeichnung nicht abzuhören, was S11 sagt, da die Außen-geräusche zu laut geworden sind.*)

L Wait a minute. The bottles outside. - I knew there was more coming from the rhythm. Ok, now. Theseus is who? From his position?

S11 The duke of Athens.

L What does this mean? - In the hierarchy of the titles. What's a duke? - Who knows what is meant by "duke"?

S12 Only in German: "Herzog". Maybe that helps.

L Ok, he's got a fairly high position. And as far as Athens is concerned, in Shakespeare's Athens he's the highest person. But because they had no dukes in Athens, at the time when this plays, Shakespeare just uses his own titles and system, so that people understand it. Ok, Theseus is the top. Who's Hippolyta? Yes, please.

S13 Yes, Theseus wants to marry Hippolyta.

L Yes, and what do you know about her?

S13 Mhm, she is the queen of the Amazons [ 'meizns].

L Amazons. Now what are the Amazons? Who are the Amazons rather? Eh, Pascal.

S5 Fighting women.

L Fighting women.

S5 In legions.

L Yes, eh, you all know the words "She is an Amazon." that means she is a woman who can fight and kill without any compromise. Ok, it's a tribe of women - who have a queen, that's Hippolyta, she's their leader. Ok, we've got Theseus on the one hand, the highest man in Athens and he wants to marry the queen of the Amazons, eh the queen of many women. What else? What character is Egeus? When somebody speaks he introduces himself. What picture do you get of Egeus? - Nice man, not so nice, what comes up. Chantal.

S14 I think that he can't live with the situation...

L A little bit louder, because of the bottles in the background.

S14 I think that he can't live eh with the new situation which comes ehm through Lysander. Because ehm, eh, eh, before, eh, this, eh, he had his daughter to himself and only he was with her. And now she wants to go away.

L Alessa. Do you understand what she says?

S8 Yes, ehm.

L Do you agree with what she says?

S8 Ehm, yes, he doesn't want to let her go.

L Yes. And how does the duke react? - to the highly egoistical Egeus? - What are the reactions, Jan, of the duke? - Yes, Alessa.

S8 Ehm, I think that he ehm, wants to, ehm wants to understand Egeus, because ehm, he says to Hermia: ehm "To you your father should be as a god." And then on - page ehm, 27, line 65, I think till ehm...

L up to

S8 up to 70, ehm, he tries to manipulate her because there, ehm, he says that, ehm, she can choose, ehm, either, ehm, she marry...

L marries

S8 marries ehm

L Demetrius

S8 Demetrius or she will be dead.

L Or? There's an alternative.

S8 Ehm, death.

L There's another one. Death, Demetrius or? Brigitte.

S3 She has to become a nun.

L Yes, she had to become a nun, which of course in the old Athens, eh, wasn't the right word. But a priestess of Diana. Who is Diana? Pascal.



S5 Eh, the god of, eh...

L the goddess

S5 The goddess of, eh, Jagd.

L Of hunting. So ok, either a nun, dead or Demetrius. That's what she can choose from. - Ehm, how does the woman react? How does Hermia react? - Andreas, eh, Christian.

S15 How the woman reacts? Ehm.

L Well, here is a, ehm, potential father-in-law, here is the duke, the boss of all and they both say you must marry this Demetrius. How does she react? - How much have you understood?

S15 Eh, nearly nothing.

L Nearly nothing. Ok. Alessa.

S8 She don't want to ...

L She doesn't

S8 She doesn't want to marry Demetrius because she says: "The worst lays before me." - and that she must marry him.

L What else are her reactions? - Miriam. - Has she got arguments? - (*Längere Pause*) Yes.

S8 I think her only argument is "love". Ehm, eh, eh, she says that, ehm, she don't know...

L she doesn't

S8 she doesn't know, ehm, her, ehm, things and her, ehm...

L her actions

S8 Yes, her actions.

L How does Lysander react? - Miriam. - What about his reaction?

S16 I think ehm that he is ehm the better from ehm...

L of

S16 of the two. Ehm, he ehm, eh, tells her father that he, ehm, loves her, ehm, and, eh, I think -

L Do you check your opinion when you read along, Dorothy? I mean, ehm, the question is how much can you understand at a first reading. Sorry?

S7 I think, ehm, -

L Lysander?

S7 Yes, he says, ehm, that he wants Hermia, I think.

L And what arguments does he bring in? Alessa.

S8 In line 100: "my love is more than his."

L What else does he do in order to win the argument? Eh, Stephan - eh, sorry, eh, Henning.

S12 Eh, eh, he says he is a fortunate man.

L What does that mean?

S12 Eh, eh, he owns a lot.

L Allright. He's rich. And the other one?

S12 And, eh, he is at the same rank, same rank.

L Same social class. What else, Stephanie?

S1 And they compare

L And then he brings in an extra argument. Yes. Carina.

S17 He says, ehm, that he is loved, eh, by Hermia.

L Yes. - Lysander, we were told, says "I'm as good as the other one." Eh, I've got the same rank in society. So why not me? And, of course, he says, she loves me. Is there another point he brings in? - Yes, please.

S3 Ehm, Helena.

L Yes. The other fair woman. So what does he say about Helena? - Good point. Ehm, Henning.

S12 I think, Helena loves, eh, Demetrius. He says.

L Yes, and what information does he give? Can you read the one or two lines. Yes.

- S1 Ah, yes, Demetrius, eh, can marry Helena, and he, ehm, Hermia.
- L Yes, so there are two young men, two young women. Why not this way, he says. And what about Helena and Demetrius? - What information do we get about the two? Do they know each other? - Christian?
- S2 Eh, yes.
- L Yes, show us the information and perhaps we can find out a little more. Is he an insider or an outsider. - Yes, please.
- S3 Ehm, line 106 to 108. "And won her soul." Ehm, I think that Demetrius is, eh, that Helena loves Demetrius and - that she, I don't know, eh, she wants him.
- L Whatever. But we get information, and not only we but also the duke and Egeus, that Demetrius had an affair with Helena. And that Lysander thinks helps to carry his arguments. - Ehm, how does the play, ehm, how does the tension begin? Where are the conflicts? Sandra. Where are the conflicts? What conflicts have we got? The first one hundred and so, eh, so many lines.
- S11 The conflict between Lysander and Theseus.
- L Yes, what else? What is the other conflict? - Stephanie.
- S1 Yes, ehm, the problem that Demetrius and Lysander, eh, love the same woman.
- L What else? Any other conflicts?
- S1 Ehm, the conflict between Hermia and her father.
- L Ehm, ok. So we get started. Can you read on now? And let's see how our play, ehm, continues.

#### BEGINN DER VORLESEPHASE

- S10 How now, my love? Why is your cheek so pale?  
How chance the roses there do fade so fast?
- S3 Belike, for want of rain; which I could well  
Between them from the tempest of mine eyes.
- S10 Ah me! for aught that ever I could read,  
Could ever hear by tale of history,  
The course of true love never did run smooth:
- L Famous line. Did you hear it? "The course of true love did never run smooth."
- S10 But, either it was different in blood;
- S3 O cross! too high to be enthrall'd [in'Orailt] too low!
- L enthrall'd
- S10 Or else misgraffed...
- L misgraffed
- S10 misgraffed, in respect of years;
- S3 O spite! too old to be engaged so young!
- S10 Or else it stood upon the choice of friends:
- S3 O hell! to choose love by another's eye!
- S10 Or, if there was a sympathy ['simp fti] in choice,
- L sympathy
- S10 sympathy in choice,  
War, death, or sickness did lay -
- L siege to it
- S10 siege to it;  
Making it momentary as a sound,  
Swift as a shadow, short as any dream;  
Brief as the lightning in the collid night, eh light,  
That, in a spleen, unfolds both heaven and earth,  
And ere a man hath power to say, - Behold!  
The jaws of darkness do devour [di'v :] it up:
- L devour
- S10 devour it up:  
So quick bright things come to confusion.

S3 If then true lovers have been ever cross'd,  
It stands as an edict ['edikt] in destiny:  
Then let us teach our trial patience,  
Because it is a customary cross:  
As due to love, as thoughts, and dreams, and sighs,  
Wishes, and tears, poor fancy's followers.

S10 A good persuasion: therefore, hear me, Hermia.  
I have a widow [waid ] aunt

L a widow aunt

S10 a widow aunt, a dowager  
Of great revenue, and she hath no child:  
From Athens is her house remote seven leagues;  
And she respects me as her only son.  
There, gentle Hermia, may I marry thee;  
And to that place the sharp Athenian [ 'Oi:n] law

L Athenian

S10 Athenian law  
Cannot pursue us: If thou lov'st me then,  
Steal forth thy father's house to-morrow night;  
And in the wood, a league without the town,  
Where I did meet thee once with Helena,  
To do observance to a morn of May,  
There will I stay for thee.

S3 My good Lysander! I swear [swi ] to thee,

L swear

S3 swear to thee, by Cupid's strongest bow;  
By his best

L Who is Cupid? - "I swear by Cupid's". - The little love god. Venus' little boy. He shoots arrows.

S3 By his best arrow with, with the golden head  
By the simplicity [s mplisi] of Venus' doves;

L simplicity

S3 Yes, By that which knitteth souls, and prospers [pr p s] loves;

L prospers

S3 prospers loves;  
And by that fire which burn'd the Car...

L Carthage queen

S3 Carthage

L Carthage, you know the word "Karthago". Carthage in English.

S3 When the false Troj...

L Trojan

S3 Trojan under sail was seen  
By [bei] all the vows that ever men have broke,  
In number more than ever women spoke;  
In that same place thou hast appointed me,  
To-morrow truly will I meet with thee.

S10 Keep promise, love: Look, here comes Helena.

S3 God speed fair Helena! Whither away?

S8 Call you me fair? that fair again unsay.  
Demetrius loves your fair: O happy fair!  
Your eyes are lode-stars: and your tongue's sweet air  
More tuneable than lark to shepherd's ear,  
When wheat is green, when hawthorn buds appear.  
Sickness is catching;

L Yes, it's the hayfever season.

S8 O, were favour so!  
 Yours, yours would I catch, fair Hermia, ere I go;  
 My ear should catch your voice, my eye your eye,  
 My tongue should catch your tongue's sweet melody.  
 Were the world mine, Demetrius being bated,  
 The rest I'll give you, eh, I'll give to be to you translated.  
 O, teach me how you look; and with what art  
 You sway the motion of Demetrius' heart.

S3 I frown [fr ɒn] upon him, yes he loves me still.

S8 O, that your frowns [fr ɒns]  
 L frowns  
 S8 frowns would teach my smiles such skill!

S3 I give him curses, yes he gives me love.

S8 O, that my prayers could such affection move!

S3 The more I hate, the more he follows me.

S8 The more I love, the more he hateth me.

S3 His folly, Helena, is no fault of mine.

S8 Non, but your beauty: Would that fault were mine!

S3 Take comfort; he no more shall see my face  
 Lysander and myself will fly this place. -  
 Before the time I did Lysan..., did Lysander sees, eh, see,  
 Seem'd Athens as a paradise to me:  
 O then, what graces in my love do dwell,  
 That he hath turn'd a heaven unto hell!

S8 Helen, to you our minds we will unfold:  
 To-morrow night when Phoebe [f ɔ:b] doth behold  
 Her silver visage in the wat'ry glass,  
 L Phoebe

S8 Phoebe, ehm, Decking with liquid [likid] pearl  
 L liquid  
 S8 liquid pearl the bladed grass  
 (A time that lovers' flights doth still conceal),  
 Through Athens' gates have we devis'd to steal.

S3 And in the wood, where often you and I  
 Upon faint primrose ['praɪmr ɪz]  
 L primrose beds  
 S3 primrose beds were wont to lie,  
 Emptying ['ɛmtaɪn]  
 L emptying our bosoms  
 S3 Emptying our bosoms of their counsel sweet,  
 There my Lysander and myself shall meet:  
 And thence, from Athens [ 'θe:nz]  
 L Athens  
 S3 Athens, turn away our eyes,  
 To seek new friends and stranger companies.  
 Farewell, sweet playfellow; pray thou for us,  
 And good luck grant thee thy Demetrius!  
 Keep word, Lysander; we must starve our sight  
 From lovers' food [fu:ts] till to mor...  
 L food  
 S3 food, till morrow deep midnight.

ENDE DER VORLESEPHASE

- L Ok, what's the relationship between the two girls? - Miriam. - Do they hate each other? - Have they known each other for some time? -
- S1 Yes, I think they have the same problem.
- L And what's their relationship?
- S1 Yes, the love between, ehm, the men.
- L Do they hate each other?
- S1 No, I think they, eh, they mostly understand each other.
- L Yes, and what's the perspective now? What's going to happen so that, eh, Hermia doesn't have to marry Demetrius?
- S13 She wants to run away.
- L And where to? - Running away is the option. Where do they want to run away to, Lysander and Hermia? - Eh, where do they want to run away to? - The text tells you. Lysander has somebody to turn to. Who is it? - Yes, please.
- S4 Yes, a widow aunt. She, eh, takes him as her only son.
- L And where does she live?
- S4 Ehm, seven leagues away from Athens.
- L And that means - outside the law of Athens. Allright. Not under the rule of Athens. Ok. That's the perspective. - Homework: Eh, for a whole week I'm not here. And I hope that you are at least in the third act. Read as much as you can. Try to understand as much as possible and we continue in a week.

*(Da der Lehrer für eine Woche auf Studienfahrt geht, haben die Schüler länger Zeit, sich in das Werk einzulesen.)*

### 1.3 Klasse 12: Leistungskurs

#### Transkription

Klasse: Leistungskurs 12.2  
 Datum: 9.7.92  
 Uhrzeit: 10.05 - 11.45 Uhr (3.Stunde)  
 Lehrer: Herr Modlmayr  
 Schüler: 15 Mädchen anwesend  
 Klassenstärke: 24 Schüler  
 Schule: St. Ursula Gymnasium, Dorsten  
 Unterrichtsthema: *David Copperfield* von Charles Dickens  
 (4. Stunde seit Einführung des Buches)

- L So, good morning everybody.
- S1 Good morning, Sir. *(Antwortet vor den anderen Schülern)*
- alle Good morning, Sir.  
*(Erscheint nicht in den Auswertungen)*
- L Good morning.
- alle Good morning
- L Ehm, - chapter two, very quickly. Content. - Melanie, have you read chapter two?
- S1 No, I didn't have time.
- L It's difficult when we speak about a book when people haven't started reading. Who has read chapter two? - Ehm, Lydia has read chapter six and seven. - Heike, how far are you in your reading?<sup>43)</sup>
- S2 Ehm, chapter two.
- L Chapter two? *(L. blättert in seinem Buch.)*
- S2 In the middle of chapter two.

---

<sup>43)</sup>S8 war aus Krankheitsgründen auf der Kursfahrt nicht mitgefahren und hat in der Zwischenzeit eifrig gelesen.

- L In the middle of chapter two. - Ehm, Caroline? - Can we stop the talking, ehm, can we stop the private talks, please, Melanie.
- S3 Ehm, page 23. In the middle of chapter two. Where we stopped.
- L Well, I said chapter two and chapter three. And I sat down yesterday and after midnight I was through with my homework - and enjoyed it.
- S4 I won't read till midnight or after midnight.
- L Then you can read before breakfast, I mean, you don't have to read at night..
- S4 I don't have the time and I won't take my time therefore.
- L Then, ehm, you are in the wrong boat. - Yeah, well, I mean, what can...
- S4 Vielleicht haben Sie auch das falsche Buch ausgesucht!
- L No, it's a wonderful book. Look, after you read it, when you're finished you thank God that Charles Dickens wrote that great book. (*Unruhe unter den Schülern, die Abneigung bleibt erst einmal weiterhin im Raum stehen.*) Ehm, typical to... - Now, don't block yourself! Allow yourself to read. (*Wieder großes Gemurmel.*) - Denise, how far are you?
- S5 Ehm, page 23.
- L The magic page. Now, I have to change my plan: Compare the opening, the openings, the first chapter, with the openings of the other novels we have read. So, quickly, how does TOM JONES begin? First chapter, then the other three novels, that we can then compare the openings. We can't do what I wanted to do because too few people have read on. Ok. Eh, quickly, Britta, how does TOM JONES start? - First chapter. The opening. How is the reader thrown into the whole business of the start? Now, schsch, thank you. Britta.
- S6 Ehm, I think the reader is involved in the story because, ehm, the novel starts, ehm, with, ehm, the birth of...
- L We only speak of TOM JONES!
- S6 Ach, - I thought I should compare the books!
- L Yes, but first of all I want you to say how TOM JONES starts, how the SENTIMENTAL JOURNEY starts and how EMMA starts and then we compare the opening of this book with the openings of the other three.
- S6 In, in Tom Jones it was very difficult because, ehm, the introduction was about, was not about Tom Jones but, ehm, the, ehm, - the intention of the author to write this book and, ehm, why he wants to write [raid] it and, and it was, ehm, for us it was very difficult. And we had, I think, read a long time before, ehm,...
- L Before it really started. It was difficult to get over this hurdle.
- S6 Yes, because he wrote about, ehm - I can't remember.
- L What does the first chapter really say? My book is about? Denise. Eh, Melanie.
- S1 Ehm, I think he compares it with a mill.
- L Yes.
- S1 Ehm, he can't, ehm, - he says, ehm
- L A bit louder, please.
- S1 He says what kind of things he will present the reader.
- L Yes, and Denise.
- L Eh, Corinna, eh, what do you think?
- S7 I think, eh, the first chapter was very confusing because, eh, after so many lessons. I think he spoke about, ehm, fri-cassee and about clothes and about...
- L About what? What about the chapter?
- S7 Eh, clothes.
- L Clothes, yes.
- S7 And I think, eh, about the suitcases, that was very interesting.
- L And ehm, Britta.
- S6 I can remember that, ehm, the first page, there were lots of dashes and so on. Yes, ehm, I knew from the beginning what it would be, it was continuing to be confusing because even after the first page, then it was nice eh, because it was better, it's much, ehm. - For example in TOM JONES it was too so irregular that you don't want to read on and eh, in SENTIMENTAL JOURNEY you want to read on because you get, eh, yeah, cu..., eh, curious.
- L Ok, for you, eh, one was a race-rushed start and kept until the end.

- S6 Yes, you wanted to clear what he means because at the beginning it wasn't clear.
- L Ok, that was a reading device. Marion.
- S9 Yes, and SENTIMENTAL JOURNEY eh, the reader knows eh, through the reading process what the intention of the, eh, author was, eh, because he says, eh, that he has to, eh, you trust what he is talking about and so you feel that, eh, with him the relation is not good.
- L Uta.
- S10 Yes, in SENTIMENTAL JOURNEY there is no direct introduction. We are in the middle of the story. And here, eh, there is the, eh, birth and ...
- L Perhaps, we wait with that. We come to it in a second. Eh, just the three in isolation and then we go step by step. Eh, so you come back a bit later. No direct introduction in SENTIMENTAL JOURNEY. Eh, you're in the middle and you have to swim somehow, eh, to the shore, eh, which you can when someone else gives you a few hints on the way. Now, what about the opening of EMMA? Caroline.
- S3 Yes, in EMMA the neighbours of Emma are pictured and the circumstances she grew up in and how they live are shown, eh, but -
- L And Gabi?
- S4 I could see from the beginning that, mhm, the [ i:], the story about her life and what her experiences and what eh, what she, - yes, what she learned from the people around her.
- L Now, eh, the second questions, eh, I want to open for... I want to know, before we speak about how Dickens starts his novel, - the beginning of TOM JONES and the story of his family. Eh, what's their relationship? Is there logical development for the first chapter or not? - Britta.
- S6 It is a logical development because at the beginning of every following chapter he quotes, eh, yes, he has about one or two pages of, eh, theoretical things and, eh, its usage [ 'ju:si:d ] depends on what he says in the first chapter. Ehm, you can go through the [ i:] whole book and...
- L Yes. I just see that Nicole is not informed about the book.<sup>44)</sup> I didn't think about it before. Could you tell Nicole what TOM JONES is about? The book. You can't read that so quickly, perhaps you can understand most of it. Eh, Marion, can you tell the story, in simple words.
- S9 Now?
- L Now, yes, why not now. Because otherwise it is difficult to follow, I'm sure that her tennis match at the moment is more than just theoretical and it's always nicer when people are, eh, have a picture.
- S11 Yes, Tom Jones, eh, was found in a house and, eh, they say that it was Miss Carthy and she has to, eh, - keep him with her because, eh, he has no father and no mother and his, eh, yes. There was another boy, in the same age, he was the son of, eh, -
- L Daughter, the daughter lives in the house.
- S11 The son of a, a woman, and she lived also. And, eh, during the book Tom Jones has to, eh, raised a lot of problems and...
- L Must deal.
- S11 must deal with a lot of problems and the, eh, - and the, eh, he is a wild person, eh, he does a lot of things with women and with other persons, and they advise him to go away from home and he has to, eh, deal with many problems in other towns, especially in London. And the end of the book it comes out that - ehm,
- L The secret is, eh, sometimes it's funny how stories end.
- S11 Yes, that he has, eh, really a mother and his mother is also the mother of the other boy. And - so he has lived with the right family the whole time.
- L So confusion and mystery are solved. After a long time he finds his way. He goes away from home, through the country and he mentions London, the big city, the big place to go. Did you see any of that London of TOM JONES? - Yes, - any feelings towards him? - Do you feel sorry, for him?
- S12 No, not really.
- L Ok, let's leave that for the future. Ok. What about SENTIMENTAL JOURNEY? Ehm, Birgit, could you please tell, eh, Nicole what this little book is about?
- S12 No, I can't. I don't remember.
- L That's an honest answer. Eh, you perhaps?

---

<sup>44)</sup>S15 ist seit einer Woche neu im Kurs und hat die Lektüren noch nicht nachlesen können.

- S2 No, not me.
- L Ok, so who can? - Yes, please.
- S4 Yes, ehm, about a person who, ehm, travels to Italy and France, I think. And, ehm, ...
- L Wait a minute. I have to interrupt you. The title means a SENTIMENTAL JOURNEY TO FRANCE AND ITALY and for me the greatest joke is, he never gets to Italy. One just thinks that he will travel there.
- S13 Yes, but he plans to go there.
- L Yes, that's for the reader.
- S4 Yes, and he, ehm, - describes what happens in, ehm, yes, on his journey, - he describes the places he meets, ehm...
- L What differences are therefore for you between TOM JONES and SENTIMENTAL JOURNEY? - Style, topic, atmosphere, story. Ehm, say what the differences are.
- S4 Yes, first of all, eh, the style is different because, ehm, TOM JONES' language was, ehm, - ehm, - like, ehm, like, ehm, the person who the book starts with spoke in their language. So, one could imagine, ehm, how they, ehm, were living. And in - SENTIMENTAL JOURNEY, I think, the most people spoke the language of the reality.
- L And Lydia, what would you like to say?
- S8 It was already said.
- L Yes, that it's correct. Ehm, Christine.
- S13 Also that TOM JONES is very, eh, high, and it is very, eh, everything is planned. And he shows how he planned it. And ehm, in SENTIMENTAL JOURNEY there is absolutely no plan. He just writes down what comes to his mind. Absolutely confusing.
- L There is no plan, yes. Britta.
- S6 I think, ehm, in TOM JONES were more powerful, ehm, scenes in it. The battle around, ehm, the tombstone. I think, that was missing in SENTIMENTAL JOURNEY.
- L Lively, you can see the literature.
- S6 Yes, I like it. Yes, that's what makes it interesting.
- L Servants fighting in the graveyard. But, that's something you don't see so very often in real life. Somebody reading about it might think he misses out in real life. - So, it's very colourful, eh, eighteenth century scenes of real life. - Christine.
- S13 I think the persons, eh, the persons in TOM JONES, ehm, and in SENTIMENTAL JOURNEY are differently presented. I think, ehm, for me, ehm, in SENTIMENTAL JOURNEY, the other person who besides from Lorry himself...
- L Just "besides".
- S13 Yes, ehm, have no real face because he never really described them. They even, mhm, didn't have, eh, a full name. He described them just as an object. And in TOM JONES there are really characters presented and, ehm, their complexion, how they look, and, ehm, so it is different, I think it, ehm, it isn't as well described. SENTIMENTAL JOURNEY is not talking so much about the characters.
- L And Britta?
- S6 Yes, but I think...
- L Oh, sorry. I had you on my list first, Uta. Did you want to say something to Christine directly?
- S10 No, I wanted to say something about the end.
- L So, you can jump in later. Britta.
- S6 I think maybe it is a little bit confusing in our memory because we have seen the film about TOM JONES. And we didn't see a film about SENTIMENTAL JOURNEY. If we only had read the book we wouldn't, ehm, have it so lively in our mind.
- L Everybody agrees with, eh, with Britta's view? Eh, Isabella.
- S14 No, I think that the book from TOM JONES was so, ehm, there were so many things described and, ehm, - it was so lively, so that everyone uses his own fantasy. But the film was so different.
- L I prefer the book.
- S14 Yes, I too.
- L I personally. I mean the book is my, is my film strip up there. It's much more colourful than the film itself. The film is rather black, anyway, for my imagination. Denise.



- S5 Yes, I think, eh, first when we read [r d] the book, eh, it is just in my mind. And then after the film I had to change it.
- L Strange, isn't it?
- S5 Yes, sometimes.
- L When you are a weak character you don't act very well, that means you probably are not what the author intended you to be. Ehm, you as the viewer have to have your own idea about the characters.
- S5 Yes, I think up to a certain point.
- L Yes, it is no problem if you are strong enough while you watch the film. Eh, Lydia.
- S8 Yes, I wanted to say that SENTIMENTAL JOURNEY is just a person with no aim. It has not come to an end. But the writer of TOM JONES, eh, has to come to an end because, eh, he has to say why Tom Jones, ehm, is not a foundling or, eh, and, why Tom, why he has that. So I think he has to come to an end, the writer. And so, ehm, the style of the book is different. Eh, he says the content is more, eh, more described and I think, ehm, than the persons. I think, ehm, or one can say the content and the persons go, ehm, go together and in SENTIMENTAL JOURNEY, eh, more, persons are more described, much more than the content.
- L But we just told the opposite that we don't really hear description of people. We only get kind of headlines.
- S8 Yes, I think she just meant, ehm, that, ehm, the people have no real names. But, ehm, they have a name and, ehm, they, eh, have...
- L Have profiles.
- S8 Yes.
- L Yes, Christine.
- S11 I think because they have no full names they don't have, ehm, real characters. Also I think, ehm, the most important person in the book is Yorick himself. I think the book is about how the human nature is going. The other persons just, ehm, well, make the story function. And I mean, ehm, the most important point is his mind, how it functions, I think, how sensible, eh, sensitive. I think also pressure he feels. He's a very highly com-, complicated character and he is just usual for them. The other persons just, ehm, they, they... Was heißt "auslösen, benutzen"?
- L They can trigger off.
- S11 They trigger off the action. Ehm, and through his action. Ehm, I mean, they just make the story run. But he's the goer, and that's why they don't have real names and their characters really, ehm, don't come out.
- L Ok, so, we have got a different perspective. He himself is the object of the - eh, private expedition. It's an expedition into himself and the others are the background illustrating various moves, moods and so on. Ehm, Lydia, do you understand what Christine means?
- S8 Yes, I understand that. I think, she, ehm, the writer of SENTIMENTAL JOURNEY is more, ehm, describes more, ehm, feelings or thinkings, I think, ehm, of the various people. And, ehm, - but the other, eh, but there, he just observes. And, ehm, he says, eh, the opposite character to the writer, the reader. And so, ehm, in TOM JONES the writer has to say why, ehm, Tom gets in all the problems. So there is more detail. He is more active.
- L Ok. So who sums it up? - Ok, What about the film? Back to the film? The film, Caroline.
- S3 Ehm, I think, ehm, the film didn't help me because, ehm, I didn't like it. Because I read the book and the film destroyed the pictures I got. I had them in my mind. And it was sometimes very funny because it was so short and all the details were not in there. And, eh, in the film I forgot that there were more scenes in the book.
- L Gabi.
- S4 Yes, I agree. Eh, it sometimes was a little bit too artificial, it, ehm, didn't come in control. The relationship, ehm, between the persons didn't come out.
- L Now, if you could make a film about SENTIMENTAL JOURNEY or, more easily, which film director would you choose? - I'm sure that from having seen lots of films...
- S4 SENTIMENTAL JOURNEY?
- L Yes, which film director would you think could make a good job out of SENTIMENTAL JOURNEY? Britta.
- S6 Yes, I think I would choose a person who has experience in, ehm, in films with nature because...
- L SENTIMENTAL JOURNEY?
- S6 Yes, because, ehm, sometimes the nature was more important. And, ehm, for a film like TOM JONES I need someone who has experiences with dialogue and so on. Who can concentrate on the people. In SENTIMENTAL JOURNEY I wouldn't concentrate on the people. I would concentrate on the surrounding.

- L Now, which film director springs to your mind? Can you imagine someone who would be able to really do a good job? - What did you say?
- S5 Nothing, I don't know.
- L Can you think of someone who, who has that kind of mind to put, eh, SENTIMENTAL JOURNEY into a quick, funny, sharp session of scenes like in the "Wall of mirrors" where details are very sharp and quickly sort of shaded into the film. - Who could do it comical? - Maybe there is nobody around. Ehm, perhaps you think about this for some other lesson. How, how difficult is it, ehm, if at all, to put this book into scenes? - Ok, ehm, I'm sure that suddenly this afternoon you think of somebody to make the film, ehm, who would be very good on this subject. Now, how does EMMA begin, once again, Denise? - Do you remember it?
- S5 Yeah, eh, EMMA is described, ehm, - her surroundings, her character...
- L What's different about the opening of EMMA and the other two books? Different in regard to the other two books, Denise.
- S5 Ehm, it starts in, ehm, another way, ehm, I think, the surrounding, the high society, ehm, is shown, her good family.
- L A bit louder, please!
- S5 Her good family and it gives a good picture of it.
- L It seemed so. - Eh, Corinna.
- S7 I think, ehm, I think they are well described and, ehm, it is said that Emma's character, ehm, is presented.
- L What else is different? Caroline.
- S3 I think, ehm, at the beginning, ehm, the reader is put into the story. - Because the story begins and then we meet Emma, ehm, and then you find out, eh, who is in the story. Ehm, but there is no connection.
- L You don't see the connection between the story and the character? - Yes, Uta.
- S10 Ehm, the story starts at a different age, ehm, at the beginning. Ehm, in DAVID COPPERFIELD, eh, the story begins with his birth and, eh, Emma is, I think, 21 and Yorick was, ehm, I think, ehm, nearly at 20.
- L So, yes, there are interesting differences agewise. Eh, whether growing up from zero, to a teenager, to a young husband, ehm, and so on. Eh, Britta.
- S6 In the comparison from TOM JONES, ehm, and EMMA, eh, I think, what co-came to my mind, ehm, in the beginning when I read [ri:d] EMMA was, ehm, the function of this, ehm, woman. I think, eh, in EMMA, she's, from the beginning on, she is, eh, described as a very self-confident person and, ehm, before, we read TOM JONES and we had, ehm, a title in our mind, I think. She was a difficult, shy girl, eh, of, eh, from a good family and I think, Emma was different. And I didn't expect such a person to behave in that way. - It happened in the same century.
- L Not quite!
- S6 Ja, but...
- S13 But still in the same century.
- L No, 68 years difference. Well, look here we don't have the 21st century even if you think so. TOM JONES is published in 1749, - 1749, DAVID COPPERFIELD 1849, EMMA 1816 or 17. So, - the French Revolution is in the middle, so to speak.
- S3 Yes, but I think...
- L For you it's (*Unverständlich, da die Geräusche auf dem Flur zu laut sind.*)
- S3 Yes, nevertheless it's for me - it's a great difference. I mean that. I expected, eh, I don't like the title of the book. And when I read EMMA, eh, I thought the title, an old-fashioned girl and so on.
- L Somebody jumps over to France, very confused, here and there you get some idea of French culture, of English culture. But there all are sharp little scenes and it just goes on. Eh, no big scenes, little. Now what is EMMA about, Gabi? Tell us about the content of EMMA.
- S4 Eh, it is about Emma. (*Leises Gelächter der Mitschüler.*) Eh, who is, eh, let's see, I can't remember - she is 21 years old. She lives with her father and ehm, her father, and yes, in a big house. They have a big house, they are rich and, ehm, she has her sister who is married and her mother died, very early and was very young. And, ehm, - and I think, there doesn't happen very much (*leises Gelächter der Mitschüler*) but at the end she is married.
- L Since Corinna laughed at such a relaxed, superior manner, she gives us more details.
- S7 Yes, eh, Emma has very much problems with her, eh, other relations. - She, ehm, develops during the book and so she has, ehm, at the end much more (*Unverständlich, da viele Außengeräusche.*) And, she has a good friend, Mr Knightley. - And he helps her and ehm, helps her. At the end they get married.

- L Ok, ehm, you can read the story as you just told it. But, ehm, it's the study of a young, self-confident woman who is learning to adjust herself a little bit but she doesn't kind of fall down the stairs because of another person. And it's a very slow developing process which socializes her. Very gentle. - Caroline.
- S3 Eh, yes, in this book, ehm, we read [r d] about the circumstances between, ehm, - Emma wants, eh, often to show all the others she liked, ehm, she wanted the best for them. For example, she wanted all the couples, ehm, to, eh,...
- L To, well, to, eh, match-making
- S3 Yes, ehm, she wanted, eh, to see that very people, that every people were, eh, happy. But she didn't often think about her-, herself. She didn't notice that she was in love herself. She always wanted the other people to be happy.
- L She makes the matches.
- S3 Yes, but there were lots of problems because, eh, up to the end nobody knows, eh, who loves whom and who will marry whom. - Eh, very complicated.
- L She thinks she knows and at the end she does but therefore there are lots of complications. Eh, she tries to match-make, ehm, Eva should or, eh, Eve should marry Adam, but she doesn't know that Adam likes Lilly, you know and Eve likes Kane and then life doesn't play the game as she wants it. She realizes how these people in a way don't do what she wants. And she has to accommodate herself to the fact that she is not God. - And, eh, you find the book interesting?
- S3 Yes, eh, I liked it most from the books we read.
- L Well, that is a question which, eh, I want to ask around. Birgit, which of the three books, the novels, do you prefer and why?
- S12 I prefer EMMA.
- L Why?
- S12 Yes, I think, ehm, because it was so, eh, confusing, I think it was for the reader, ehm, very interesting, ehm, who marries who...
- L EMMA was very confusing?
- S12 Yes, I think, ehm, Emma liked her match-makings and, ehm, so I think it was interesting how, ehm, the story developed and the end: who married whom.
- L Gabi.
- S4 I also prefer EMMA. I think, ehm, what I liked most were, ehm, the studies of characters. Ehm, I could really imagine how they always was, ehm, in the different situations and how they do it. - And how they would act in some situations and not. And, ehm, also the development of the characters.
- L And Caroline?
- S3 Yes, what Gabi says I agree. And eh, I, ehm, because I like the character of her. She made faults. She...
- L made mistakes.
- S3 She made mistakes. She was not a perfect one and she has to see, eh, that, ehm, she couldn't escape what will come in the future.
- L Uta.
- S10 Yes, I also like EMMA best because, ehm, I think the theme that a person wants to manipulate other persons. I think, ehm, it's, eh, part of, ehm, our time. I think that makes it very interesting for us.
- L Yes, and Britta.
- S6 I also preferred EMMA, eh, especially because, ehm, of the relationship between Knightley and Emma. And it was, ehm, I think it took about, ehm, half of the book it used that one knew that they would come together. Because you could see Knightley getting jealous in some situations and, and Emma doesn't recognize why he gets jealous and it's quite interesting to follow.
- L Ehm, Melanie, do you agree with the three?
- S1 I'm not sure, ehm, I think because the things Caroline said...
- L I can see you speak but I can't hear you.
- S1 I prefer EMMA, too, because of the development of the characters. I think it was very interesting that you can see the people, eh, and so on.
- L Christine, your favourite?
- S13 Eh, SENTIMENTAL JOURNEY. (*Erstaunte Gesichter vieler Mitschüler.*)
- L Why?

- S13 No, I really love this book! Because, ehm, I never knew that such a, ehm, character could exist. And, ehm, because he was full of sensitivity, and it's such a treasure. I don't know, we talked so much about it, but I remember how easily, ehm, - he saw everything that was around him, eh, and described it so well.
- L It was a new experience for you.
- S13 Yes.
- L Ehm, Christine.
- S11 Yes, I also like SENTIMENTAL JOURNEY because of the irony in the book.
- L If you like, eh, since you like that book, you should read, eh, THE VICAR OF WAKEFIELD. Same time, a few years earlier, by Oliver Goldsmith which is - I have it at home. But it's ironical in many ways at the same time. There's different sorts of ironies - simultaneously from the first word to the last. There is a vicar who is crazy. And from his perspective, because he is crazy you see the crazy world, and he has a family and he has problems, you know, he shouldn't marry when he is a widower, it is a moral question, something the church doesn't allow. And he goes into big fights with people whether this is some irrational thinking or not. Well, anyway he goes through mad things and he is an idealist and life is different and he sees things wonderfully ironical. It was the book Goethe and the people loved. But I don't think they understood the irony. They read the translation...
- S14 Why did they do that?
- L Because of their English. They must have read the German translation and the German translation is a little bit boring, not sharp, it doesn't come over.

## 2. Auswertung

### 2.1. Die Entwicklung der Fertigungsstrukturen

#### 2.1.1 Hörverstehen

Die Modlmayr-Methode baut in ihrer Gesamtheit auf der frühzeitigen Schulung des Hörverstehens auf. Bereits die ersten Stunden dienen hauptsächlich der Vermittlung von ersten Eindrücken des Englischen. Herr Modlmayr unterweist die Klasse in der englischen Konversationsführung, wobei er Wert auf absolute Einsprachigkeit und ein relativ hohes Sprechtempo legt. Von den Schülern verlangt er, seinen Aussagen aufmerksam zu folgen und über Hörschulungsaufgaben den Sinn der einzelnen Sätze zu erfassen. Gerade das Auswendiglernen von Nursery Rhymes und Songs hilft den Schülern, sich auf den Erwerb der Hörverstehensfähigkeit zu konzentrieren.

In den von mir besuchten Unterrichtsstunden der Klasse 7d und 10b konnte ich die Fortsetzung der Hörverstehensschulung beobachten. Die Schüler folgen längeren Lehrerausführungen mühelos und können problemlos Inhalt und Sinn der Lehrerfragen verstehen. Welche Leistungen die Schüler beim Hörverstehen erbringen müssen, wird aus den Transkriptionen und den Stundenverlaufs-Diagrammen deutlich.

In der Stunde vom 21.05.92 der Klasse 7d (s. Transkription oben, S. 44-62) geht es in der Anfangsphase um die Inhaltsangabe bereits gelesener Kapitel des Romans *The Jungle Book* von Rudyard Kipling. Der Lehrer hat die Schülerin S4 beauftragt, das erste Kapitel zusammenzufassen. Zur weiteren Klärung der Handlung und der Charaktere fragt der Lehrer in die Klasse:

[...] Now, how do the different animals react to Mowgli? Who is nice? Who's not nice? Let's start with the nice people first. And how did it show that they are nice? - Who's nice? - We already started it two minutes ago. Eh, Susie. (S. 47)

An dieser Lehrerpassage wird deutlich, daß die Schüler in der Lage sind, mehreren Fragen gleichzeitig zu folgen. Wie in einer Alltagssituation, bei der der Partner normalerweise keine präzise Einzelfrage stellt, sind die Schüler einer Konversationssituation ausgesetzt, in der Hörverstehen von großer Wichtigkeit ist.

An dem Stundenverlaufs-Diagramm der Lehrer-Schüler-Interaktion dieser Stunde (s. oben, S. 63) läßt sich das hohe Sprechtempo des Lehrers ablesen.<sup>45)</sup> In nur 20 Sek. Gesamtsprechzeit stellt er den Schülern fünf Fra-

<sup>45)</sup>Die Stundenverlaufs-Diagramme der Lehrer-Schüler-Interaktion sollen den Verlauf der Unterrichtsstunden anschaulich darstellen. Die Zeichnungen geben einen Überblick über die Länge der einzelnen Äußerungen und über die das Gespräch

gen zu den Charakteren und ihren Beziehungen. Mehrere Schüler melden sich auf die Fragen und antworten nacheinander. Die Zahl der Schülermeldungen auf Lehrerfragen war in allen von mir besuchten Stunden gleichbleibend hoch. Die Fragen sind jedoch in keiner Weise einfach oder vorformuliert gestellt, sondern verlangen immer vom Schüler ein hohes Maß an Hörverstehen und gezielte Antworten.<sup>46)</sup> Herr Modlmayr gehört zu den Lehrern, die durch Fragen Literatur aufarbeiten und Redeanlässe schaffen. Schüler müssen ihre Antwort frei formulieren können, da er sie in der Interaktion nicht abfragt, sondern Diskussionen in Gang setzen möchte.

Aus der Stundentranskription der Klasse 10b am 26.06.92 (s. oben, S. 64-79) geht hervor, wie die Schüler der Zusammenfassung des bereits diskutierten Textteiles folgen und Antworten auf die Fragen des Lehrers finden sollen.

Yes, eh, you all know the words "She is an Amazon." that means she is a woman who can fight and kill without any compromise. Ok, it's a tribe of women - who have a queen, that's Hippolyta, she's their leader. Ok, we've got Theseus on the one hand, the highest man in Athens and he wants to marry the queen of the Amazons, eh the queen of many women. What else? What character is Egeus? When somebody speaks he introduces himself. What picture do you get of Egeus? - Nice man, not so nice, what comes up. Chantal.<sup>47)</sup>

Die Unterrichtsstunde bestand bis zu diesem Zeitpunkt aus der Einführung in das zu lesende Werk *A Midsummer Night's Dream* von William Shakespeare. Nach längeren Leseabschnitten schlossen sich Diskussionspassagen an, in denen der Lehrer den Schülern die Aufgabe stellte, den Inhalt in eigenen Worten wiederzugeben, soweit sie ihn verstanden hatten. Einige Schüler hatten beim Mitlesen in der Lese-phase große Probleme und konzentrierten sich in den Interaktionsphasen auf die Äußerungen von Lehrer und Mitschülern. Kürzere Zusammenfassungen des Lehrers, wie in obigem Zitat, stellten hohe Ansprüche an das Hörverstehen der Schüler. Die anschließenden Fragen des Lehrers zu weiteren Punkten der Charakterbeschreibung verlangten von jedem einzelnen Schüler, sich auf die Sprechheiten des Lehrers zu konzentrieren. An dem Stundenverlaufs-Diagramm der Lehrer-Schüler-Interaktion dieser Stunde (s. oben, S. 80) wird zum einen am Gesamtüberblick, aber gerade auch an der zitierten Passage deutlich, wie die Schüler längeren Lehreräußerungen folgen müssen.<sup>48)</sup> Ein Schwerpunkt der Stunde liegt somit auf dem Hörverstehen, das durch das hohe Sprechtempo weiter geschult wird. In nur 48 Sek. faßt Herr Modlmayr den zuletzt gelesenen Inhalt zusammen und stellt weiterführende Fragen. Diese Lehreräußerungen leiten die Schüler an, selbst in längeren Sprechheiten mehrere Aussagen zu machen. Das Vorbild des Lehrers wird dabei von den Schülern nach Möglichkeit sowohl im Sprechtempo als auch in der Länge der Äußerung nachgeahmt.

In späteren Unterrichtsstunden, in denen die Schüler sich dem Thema angenähert haben und ihnen Inhalt und Personenkonstellationen klarer geworden sind, fällt es den Schülern leichter, längeren Vorlesephasen zu folgen und sich an den anschließenden Interaktionen mit ausführlicheren Beiträgen zu beteiligen. Diese Beobachtung machte ich nicht nur in der Klasse 10b, sondern auch im Leistungskurs 12.2, wo die Schüler ebenfalls aufgrund des Hörverstehens und weil sie sich durch die Lehrerfragen angesprochen fühlten, mit längeren Redebeiträgen aktiv wurden. Es gibt also eine Korrelation zwischen dem Hörverstehen der Schüler und ihrer Unterrichtsbeteiligung.

---

tragenden Sprecher der Unterrichtsstunde Die x-Achse gibt den Stundenverlauf in Sekunden wieder und bezeichnet somit durch die Länge der schwarzen Balken die Länge der Äußerungen. Auf der y-Achse sind die einzelnen Sprecher verzeichnet, damit durch die Höhe des gezeichneten Balkens der angezeigte Sprecher auf der y-Achse abgelesen werden kann.

<sup>46)</sup>Vgl. Rod Ellis: "Teachers - and in particular language teachers - ask large numbers of questions. [...] It is [...] that many teacher questions are of the display variety (i.e. designed to test and, therefore, have predetermined answers) rather than of the referential kind (i.e. truly information-seeking and, therefore, permit 'open' answers)." (*Second Language Acquisition and Language Pedagogy*, Clevedon: Multilingual Matters 1992. S. 42)

<sup>47)</sup>In der Transkription der gesamten Unterrichtsstunde wird sichtbar, daß die Schüler in hohem Maße gefordert werden. Sie müssen sich in die ihnen ungewohnte Sprechweise der Shakespearschen Charaktere einhören und gleichzeitig versuchen, Sinn und Zusammenhang der Vorlesepassagen zu verstehen.

<sup>48)</sup>Die Art und Weise, wie der Lehrer sich im Unterricht in die Interaktion einbringt, wird durch den Vergleich der beiden Stundenverlaufs-Diagramme einer Klasse deutlich. Bei der Klasse 10b kann man feststellen, daß sich, je nach Thema und vorangegangener Einarbeitungszeit in die Lektüre, verschiedene Schüler am Unterricht beteiligen und die einzelnen Lehreräußerungen dabei kürzer, die Schüleräußerungen aber länger werden.

## 2.1.2 Sprechen

An der Interaktion im Unterricht wird deutlich, wie sehr die vier Fertigkeiten aufeinander angewiesen sind. Nur in der Entwicklung der komplexen Kommunikationsfähigkeit wird dem Lerner die Möglichkeit gegeben, seine Fremdsprachenkenntnisse anzuwenden. Das Sprechen nimmt dabei eine wichtige Reaktionskontrolle für das Hörverstehen ein. Ist bei einem Schüler das Hörverständnis trainiert worden, kann nicht gleichzeitig vorausgesetzt werden, daß die sprachlichen Äußerungen dieses Verständnis wiedergeben. Oftmals mangelt es den Unterrichtsmethoden daran, jedem Schüler ausreichend Zeit zu geben, sich im Unterricht mündlich zu beteiligen.

Herr Modlmayr arbeitet mit einem hohen Unterrichtsanteil an mündlicher Schülerbeteiligung. Die Mitteilungsbereitschaft der jüngeren Schüler im Anfangsunterricht wird von Herrn Modlmayr aufgegriffen. Er versucht, ihr Bedürfnis, sich mündlich zu äußern, durch entsprechende Redeanlässe aufzufangen und über mehrere Jahre zu erhalten. Die sprachlichen Mittel, die die Schüler brauchen, um sich ausdrücken zu können, werden ihnen mit der bereits geschilderten Methode an die Hand gegeben. Bis in die Mittel- und Oberstufe hinein beteiligen sich die Schüler bei Herrn Modlmayr gerne am mündlichen Unterricht. Die in anderen Klassen oft zu beobachtende Schul- und Meldemüdigkeit der pubertierenden Schüler, die in der Oberstufe durch Schulunlust und -ablehnung manchmal fortgesetzt wird, ist bei Herrn Modlmayrs Klassen nicht festzustellen.

Für die Unterrichtsdokumentation wurden von jeder Klasse zwei Stunden nach Beteiligungskriterien ausgewertet. (Jeweils eine dieser Stunden ist in den Transkriptionen nachlesbar.) Die Wahl der Hospitationsstunden erfolgte nach dem Zufallsprinzip, damit der Unterricht möglichst objektiv wiedergegeben wird. Die mit S1-Sn bezeichneten Schüler wurden in den beiden ausgewerteten Stunden mit den gleichen Ziffern belegt, um einen Vergleich ihrer Beteiligung zu ermöglichen. Anhand der Tabellen 1 bis 3 wird deutlich, welche Schüler sich häufig beteiligt haben und welche Schüler weniger aktiv wurden.

### Sprecheinheiten der Schüler während des Unterrichts:

**Tabelle 1: Klasse 7d**

Schüler	Sprecheinheiten (21.5.92)		Sprecheinheiten (26.6.92)	
	Anzahl	Zeit in Sek	Anzahl	Zeit in Sek
S1	8	13	1	5
S2	3	17	6	28
S3	1	3	3	7
S4	16	80	1	10
S5 krank	18	208	-	-
S6	8	24	1	5
S7	9	21	7	24
S8	10	35	14	232
S9	5	15	12	68
S10	4	15	1	2
S11	2	4	1	5
S12	8	20	1	4
S13	7	36	7	54
S14	1	2	-	-
S15	6	20	1	4
S16	7	89	3	31
S17	7	19	5	27
S18	1	4	4	11
S19	3	12	2	8
S20	3	12	5	56
S21	6	12	2	4
S22	6	14	11	41

S23	3	12	2	6
S24	3	5	2	6
S25	2	3	2	9
S26	7	21	1	3
S27	1	3	2	6
S28	-	-	-	-
S29	-	-	3	23
S30	-	-	1	2
S31	-	-	3	26
Total: SS	155 EH	719 Sek.	104 EH	707 Sek.
Lehrer	155 EH	995 Sek.	108 EH	948 Sek.
Total: L+SS	310 EH	1714 Sek.	212 EH	1655 Sek.

**Tabelle 2: Klasse 10b**

Schüler	Sprecheinheiten (26.6.92)		Sprecheinheiten (19.5.92)	
	Anzahl	Zeit in Sek	Anzahl	Zeit in Sek
S1	10	39	3	10
S2	3	4	3	17
S3	4	23	3	21
S4	3	10	-	-
S5	6	21	3	10
S6	1	17	18	305
S7	5	28	2	13
S8	14	86	1	5
S9	-	-	-	-
S10	-	-	1	4
S11	4	17	1	6
S12	5	17	1	8
S13	3	9	1	15
S14	2	18	-	-
S15	2	5	6	20
S16	2	14	-	-
S17	1	4	-	-
S18	-	-	1	4
S19	-	-	-	-
S20	-	-	-	-
S21	-	-	-	-
S22	-	-	2	9
S23	-	-	-	-
S24	-	-	-	-
Total: SS	65 EH	312 Sek.	46 EH	447 Sek.
Lehrer	70 EH	657 Sek.	45 EH	473 Sek.
Total:L+SS	135 EH	969Sek.	91 EH	920 Sek.

**Tabelle 3: Leistungskurs 12.2**

Schüler	Sprecheinheiten (9.7.92)		Sprecheinheiten (19.5.92)	
	Anzahl	Zeit in Sek	Anzahl	Zeit in Sek
S1	6	31	-	-
S2	4	13	3	29
S3	12	139	-	-
S4	11	154	5	60
S5	10	42	1	4
S6	16	238	-	-
S7	6	63	-	-
S8	6	148	7	151
S9	2	21	11	252
S10	4	49	1	8
S11	7	145	6	128
S12	5	30	-	-
S13	8	109	13	112
S14	3	22	-	-
S15	-	-	1	23
S16	abwesend	abwesend	15	179
S17	abwesend	abwesend	1	2
S18	abwesend	abwesend	2	6
S19	abwesend	abwesend	5	72
S20	abwesend	abwesend	4	44
S21	abwesend	abwesend	5	36
S22	abwesend	abwesend	2	38
S23	abwesend	abwesend	3	28
S24	abwesend	abwesend	-	-
Total: SS	100 EH	1204 Sek.	85 EH	1172 Sek.
Lehrer	100 EH	919 Sek.	75 EH	752 Sek.
Total: L+SS	200 EH	2123 Sek.	160 EH	1924 Sek.

In den Auswertungen wurden die Sprecheinheiten nach Sekunden ausgezählt, damit der Zeitanteil der Sprecheinheiten von Lehrer und Schülern beurteilt werden konnte.<sup>49)</sup> Die in den Tabellen dargelegten Einzelergebnisse sind für weitere Auswertungen von Nutzen, da sie auch für die Aufarbeitung von Stundenanteilen und die Beteiligung am Unterricht Aussagekraft besitzen. Exemplarisch soll hier die Auswertung der Stunde vom 21.5.92 in der Klasse 7d darlegen, welche Ergebnisse der jeweiligen Stunden zur weiteren Bearbeitung benutzt wurden. Es handelte sich um die 1. Stunde an diesem Tag. Thema war *The Jungle Book* von Rudyard Kipling (5. Stunde seit Einführung des Buches).

#### Stundenanteile des Unterrichts:

Kommunikativer Teil:	28 Min. 34 Sek.
- davon Zeit der Schüler:	11 Min. 59 Sek.
- davon Zeit des Lehrers:	16 Min. 35 Sek.
Vorlesezeit :	7 Min. 44 Sek.

<sup>49)</sup>Eine sonst übliche Silbenzählung der Sprecheinheiten (vgl. z.B. Helmut Heuer: *Lerntheorie des Englischunterrichts*, Heidelberg: Quelle & Meyer 1976, S. 30) war für diese Auswertungen nicht anwendbar. Es standen hier die zeitlichen Stundenanteile und nicht die linguistischen Aspekte der Satzlänge im Vordergrund.



Sprechpausen: 6 Min. 33 Sek.  
 Restzeit: 2 Min. 9 Sek.

**Unterrichtsbeteiligung der Schüler:**

Kommunikativer Teil: 27 von 31 Schülern = 87,1%  
 Vorlesen oder kommunikativer Teil 27 von 31 Schülern = 87,1%

**Durchschnittswert**

(von 27 am Unterricht beteiligten Schülern):

Sprecheinheiten pro Schüler: 5,7 Sprecheinheiten  
 Dauer der Sprecheinheiten pro Schüler: 26,6 Sek.

**Zentralwert**

Sprecheinheiten pro Schüler: 6 Sprecheinheiten  
 Dauer der Sprecheinheiten pro Schüler: 15 Sek.

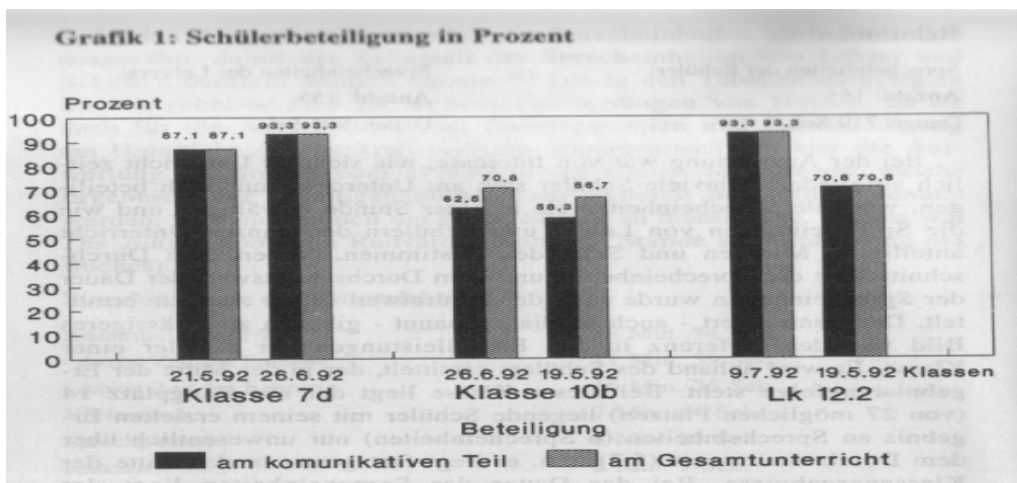
**Relationen:**

Sprecheinheiten der Schüler: Sprecheinheiten des Lehrers:  
 Anzahl: 155 Anzahl: 155  
 Dauer: 719 Sek. Dauer: 995 Sek.

Bei der Auswertung war von Interesse, wie sich der Unterricht zeitlich aufgliedert, wieviele Schüler sich am Unterricht mündlich beteiligen, wieviele Sprecheinheiten sie in einer Stunde bewältigen und wie die Sprecheinheiten von Lehrer und Schülern den ganzen Unterricht anteilig in Minuten und Sekunden bestimmen. Neben dem Durchschnittswert der Sprecheinheiten und dem Durchschnittswert der Dauer der Sprecheinheiten wurde auch der Zentralwert dieser Aspekte ermittelt. Der Zentralwert - auch Median genannt - gibt ein zuverlässigeres Bild von der Differenz in den Einzelleistungen der Schüler einer Klasse. Er wird anhand des Schülers ermittelt, der in der Mitte der Ergebnisrangfolge steht. Bei dieser Klasse liegt der auf Rangplatz 14 (von 27 möglichen Plätzen) liegende Schüler mit seinem erzielten Ergebnis an Sprecheinheiten (6 Sprecheinheiten) nur unwesentlich über dem Durchschnittswert (5,7), d.h. er liegt fast genau in der Mitte der Klassenergebnisse. Bei der Dauer der Sprecheinheiten liegt der Zentralwert (15 Sek.) dagegen unter dem Durchschnittswert (26,6 Sek.), d.h. der zeitliche Sprechanteil der einzelnen Schüler differiert stärker, was sich vor allem durch den hohen Sprechanteil von S5 und S4 erklärt (vgl. Tabelle 1).

Im folgenden ist die Schülerbeteiligung noch einmal in verschiedenen Grafiken dargestellt.

**Grafik 1: Schülerbeteiligung in Prozent**

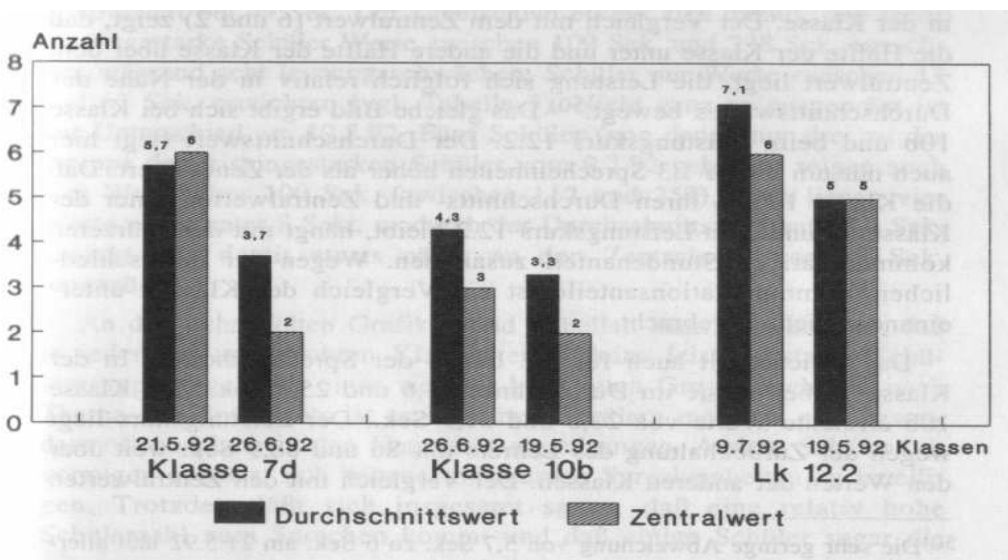


Die Grafik 1 gibt die Gesamtbeteiligung der Schüler in den einzelnen Stunden wieder. Die schwarze Säule verdeutlicht die Beteiligung der Schüler am kommunikativen Unterricht. Die gestrichelten Säulen stellen die Beteiligung der Schüler am Gesamtunterricht dar, der sich aus kommunikativem Teil und Vorlesephase zusammensetzt. Die schriftliche Stillarbeit wirkt sich nicht auf die Schülerbeteiligung aus und ist deshalb aus der Wertung herausgenommen.

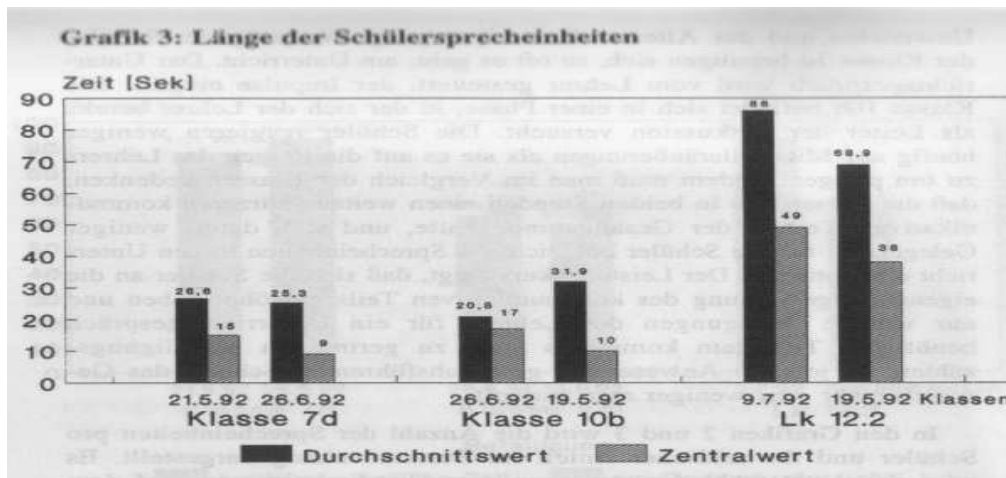
Die Klasse 7d beteiligte sich während der ganzen Untersuchungszeit sehr aktiv am Unterricht, was auch in der Unterrichtsbeteiligung der Schüler von 87,1% am 21.05.92 und sogar 93,3% am 26.06.92 sichtbar wird. Erstaunlich an diesen Werten ist, daß sich jeweils 27 von 31 und 28 von 30 anwesenden Schülern beteiligten. In der Klasse 10b ist die Beteiligung der Schüler am kommunikativen Unterricht mit 62,5% und 58,3% wesentlich geringer, trotzdem liegen die Werte über der Hälfte der anwesenden Schüler. Der Leistungskurs 12.2 weist 93,3% und 70,8% Schülerbeteiligung auf. Man erkennt deutlich, daß die Unterrichtsbeteiligung im kommunikativen Teil des Unterrichts in der Klasse 7d und im Leistungskurs 12.2 sehr hoch, daß aber die Klasse 10b unter den Prozentzahlen liegt. Diese Tatsache läßt sich nur in Verbindung mit der Verteilung der Stundenanteile, den Themen des Unterrichts und der Altersstufe interpretieren. Die jüngeren Schüler der Klasse 7d beteiligen sich, so oft es geht, am Unterricht. Das Unterrichtsgespräch wird vom Lehrer gesteuert, der Impulse eingibt. Die Klasse 10b befindet sich in einer Phase, in der sich der Lehrer bereits als Leiter der Diskussion versucht. Die Schüler reagieren weniger häufig auf Mitschüleräußerungen als sie es auf die Fragen des Lehrers zu tun pflegen. Zudem muß man im Vergleich der Klassen bedenken, daß die Klasse 10b in beiden Stunden einen weitaus kürzeren kommunikativen Teil in der Gesamtstunde hatte, und sich damit weniger Gelegenheit für die Schüler bot, sich mit Sprechereinheiten in den Unterricht einzubringen. Der Leistungskurs zeigt, daß sich die Schüler an die eigenständige Leitung des kommunikativen Teils gewöhnt haben und nur wenige Anregungen des Lehrers für ein Unterrichtsgespräch benötigen. Trotzdem kommt es auch zu geringeren Beteiligungszahlen, da je nach Anwesenheit gesprächsführender Schüler das Gespräch mehr oder weniger rege verläuft.

In den Grafiken 2 und 3 wird die Anzahl der Sprechereinheiten pro Schüler und ihr zeitlicher Anteil im Zusammenhang dargestellt. Es wird dabei unterschieden zwischen dem Durchschnittswert und dem Zentralwert.

**Grafik 2: Anzahl der Schülersprechereinheiten**



### Grafik 3: Länge der Schülersprecheinheiten



Grafik 2 zeigt, daß es in der Klasse 7d durchschnittlich zu 5,7 und 3,7 Sprechereinheiten pro beteiligter Schüler kam. Diese Durchschnittswerte sind aber wenig aussagekräftig für das wirkliche Leistungsgefälle in der Klasse. Der Vergleich mit dem Zentralwert (6 und 2) zeigt, daß die Hälfte der Klasse unter und die andere Hälfte der Klasse über dem Zentralwert liegt, die Leistung sich folglich relativ in der Nähe des Durchschnittswertes bewegt.<sup>50)</sup> Das gleiche Bild ergibt sich bei Klasse 10b und beim Leistungskurs 12.2. Der Durchschnittswert liegt hier auch nur um bis zu 1,3 Sprechereinheiten höher als der Zentralwert. Daß die Klasse 10b in ihren Durchschnitts- und Zentralwerten unter der Klasse 7d und dem Leistungskurs 12.2 bleibt, hängt mit dem kürzeren kommunikativen Stundenanteil zusammen. Wegen der unterschiedlichen Kommunikationsanteile ist ein Vergleich der Klassen untereinander nicht angebracht.

Das gleiche gilt auch für die Länge der Sprechereinheiten. In der Klasse 7d betrug sie im Durchschnitt 26,6 und 25,3 Sek.. Die Klasse 10b erreichte Werte von 20,8 und 31,9 Sek.. Der Leistungskurs liegt wegen der Zurückhaltung des Lehrers mit 86 und 68,9 Sek. weit über den Werten der anderen Klassen. Der Vergleich mit den Zentralwerten zeigt allerdings, daß die Durchschnittswerte immer weit über den Zentralwerten liegen. d.h. der Zeitanteil der Sprechereinheiten ist bei den einzelnen Schüler unterschiedlich. In der Klasse 7d befinden sich viele Schüler, die kurze Sprechereinheiten ausführen. Die sehr hohe Obergrenze von 208 Sek. und 232 Sek. (vgl. Tabelle 1) läßt den Durchschnittswert auf 26,6 Sek. und 26,3 Sek ansteigen. Die Zentralwerte von 15 Sek. und 9 Sek. besagen dagegen, daß die Mehrzahl der Schüleräußerungen sich eher in diesem zeitlichen Rahmen bewegt.

In der Klasse 10b verhält es sich ähnlich. In der Stunde vom 26.6.92 erhöht ein Ausnahmewert von 86 Sek. (vgl. Tabelle 2) den Durchschnittswert auf 20,8; der Zentralwert zeigt dagegen, daß bei der Hälfte der Schüler der Zeitanteil unter 17 Sek. liegt und bei der anderen Hälfte darüber. In der Unterrichtsstunde am 19.5.92 ist der Unterschied noch deutlicher. Der überaus hohe Durchschnittswert von 31,9 Sek. gegenüber dem Zentralwert von nur 10 Sek. erklärt sich aus den herausragenden 305 Sek. von S6. Dieser Ausnahmewert, der weit über dem an zweiter Stelle erreichten Wert von 21 Sek. liegt, macht deutlich, daß für die anderen Schüler nur eine geringe Sprechzeit übrigbleibt. 68,2% der Gesamtzeit der Schüler-Sprechereinheiten werden von S6 vereinnahmt.

Der Leistungskurs 12.2 zeigt in seinen Werten ein anderes Bild. Der Durchschnittswert liegt in der Stunde am 9.7.92 bei 86 Sek., der Zentralwert bei 49 Sek. Der Unterschied erklärt sich daraus, daß sechs leistungsstarke Schüler Werte zwischen 109 Sek. und 238 Sek. erreichten, während acht leistungsschwächere Schüler nur Werte zwischen 13 und 63 Sek. erreichten (vgl. Tabelle 3). Nicht ganz so ausgeprägt ist der Unterschied am 19.5.92. Fünf Schüler (von denen nur drei zu der Gruppe der leistungsstarken Schüler vom 9.7.92 gehören) zeigen auch hier Werte über 100 Sek. (zwischen 112 und 252), doch liegen vier Werte sogar unter 8 Sek., wodurch der Durchschnittswert auf 68,9 Sek. absinkt und damit etwas näher an den Zentralwert von 38 Sek. heranrückt.

<sup>50)</sup>Die sehr geringe Abweichung von 5,7 Sek. zu 6 Sek. am 21.5.92 läßt allerdings auf eine seltene Ausnahme schließen.

An den behandelten Grafiken und Tabellen kann man ablesen, daß in jeder der untersuchten Klassen eine kleine leistungsstarke Schülergruppe gegenüber einer weniger beteiligten Gruppe steht. Je nach Thema des Unterrichts ist es einzelnen Schülern möglich, sich besonders oft und lang in den Unterricht einzubringen. Andere Schüler bevorzugen es aber, sich seltener mit kurzen Sprechheiten zu beteiligen. Trotzdem läßt sich insgesamt sagen, daß eine relativ hohe Schülerzahl zum Sprechen kommt und daß einige Schüler sogar die Möglichkeit haben, bis zu 5 Min. unterrichtliche Sprechzeit für sich zu beanspruchen.

Während die prozentuale Schülerbeteiligung, wie aus Grafik 1 ersichtlich, in allen Klassen relativ hoch ist, zeigt die Grafik 3, daß der Zeitanteil der einzelnen Sprechheiten mit zunehmendem Lernalter der Schüler wächst. Dieses Interpretationsergebnis ist auf die höhere Sprachfertigkeit der Schüler zurückzuführen, die mit einem größeren Wortschatz mehr auszudrücken vermögen. Hilfreich ist zudem der erweiterte Wissensstand über literarische Strukturen und Textbeschreibungen, der es den Schülern ermöglicht, längere Aussagen in ihre einzelnen Sprechheiten einzubauen.

### 2.1.3 Leseverstehen

Die Entwicklung des Leseverstehens ist eine für jeden Sprachunterricht wichtige Zielvorstellung. Die Schüler sollen an ihrem Alter entsprechenden Lesestoff herangeführt werden, der ihnen Einsichten in verschiedene Lebensbereiche ermöglicht. Lesen ist für viele Schüler in der heutigen Zeit ein Hobby geworden, das weit hinter beliebteren Freizeitbeschäftigungen steht. Die mangelhafte muttersprachliche Lesefähigkeit hat negative Auswirkungen sowohl auf die Persönlichkeitsentwicklung als auch auf die Sprachentwicklung im Fremdsprachenunterricht. Aus diesem Grund muß bei Schülern das Lesen besonders gefördert werden.

Grundlage des kommunikativen Unterrichts bei Herrn Modlmayr ist die Literatur, die von den Schülern zuhause und in der Schule gelesen wird. Hausaufgabe fast jeder Stunde ist das Lesen von einem oder mehreren Kapiteln, wobei es den Schülern überlassen bleibt, ob sie laut oder leise lesen. Sie müssen jedoch beim Lesen der Literatur den Inhalt, die verschiedenen Charaktere und die Konstellationen der handelnden Personen verstehen und in die nächsten Unterrichtsstunden einbringen können. Im Unterricht wird in der Unter- und Mittelstufe viel vorgelesen. In diesen Vorlesephasen lesen die Schüler ihnen unbekannte Textpassagen vor, die in anschließenden Interaktionsphasen besprochen bzw. diskutiert werden. "Um sinnsuchendes Lesen geht es, wenn ein Schüler einen ihm unbekanntem Text liest."<sup>51)</sup> Herrn Modlmayrs Schüler beherrschen schon frühzeitig diese Form des Lesens, da sie gelernt haben, den Sinnzusammenhang der Wörter zu erfassen. Das Überlesen unbekannter Wörter hindert sie nicht, Gesamtzusammenhänge herauszuhören und zu verstehen.

Beim Vorlesen in der 7. und 10. Klasse fällt es Herrn Modlmayr nicht schwer, Vorleser für die verschiedenen Rollen zu bekommen. Sobald er ansagt, daß gelesen werden soll, schnellen zahlreiche Schülerarme in die Höhe. Selbst in der 10. Klasse melden sich meist mehr Schüler, als Rollen vorhanden sind. Als Beispiel sei ein Ausschnitt aus der Stundentranskription der Klasse 7d vom 21.5.92 zitiert (vgl. oben, S. 57):

- L [...] Ehm, who wants to read? You want to read? [...] Eva?  
S23 Can I read Mowgli?  
L You can read Mowgli, yes. Let's have Ines.  
S17 Ehm, the text.  
L The text but not all the text. After a while somebody else can come along. Angelika?  
S5 Ehm, Baloo.  
L And Janine?  
S11 The priest [...]  
L Yes. And Melanie?  
S4 Messua.  
L Ok. Let's start. And if other characters come on we find people who can read.

---

<sup>51)</sup> Hermes, Liesel: "Zur Frage des extensiven Lesens im Englischunterricht der Sekundarstufe I", in: *Englisch*, 1/1978, S. 1.

An dieser kurzen Interaktion wird deutlich, mit welcher Freude die Schüler sich am Vorlesen beteiligen. In dieser Stunde meldeten sich fast 70% der Schüler, um eine Rolle zu bekommen. Da in jeder Stunde gelesen wird, sind die Schüler nicht enttäuscht, wenn sie nicht lesen können. Sie finden sich mit der Zuhörerrolle leicht ab, da die Lesephasen nie zu lang sind, sondern von Kommunikationsphasen abgelöst werden, in denen sich alle Schüler beteiligen können.

Die Übernahme einer Leserolle ist mit mehreren Aufgaben verbunden. Die lesenden Schüler müssen sehr aufmerksam und mit Verständnis dem Text folgen, damit sie an den richtigen Stellen einsetzen. Gerade die Texte ohne abgesetzte mündliche Rede verlangen von den Schülern einiges Geschick im Vorlesen. So muß z.B. die Stimme des Vorlesers an den richtigen Stellen in der Satzmelodie hoch ansetzen, nachdem eine Person des Textes kurz zu Wort gekommen ist. Im folgenden Kurzbeispiel ist der Leser der Mowgli-Rolle zusammen mit dem Vorleser gefordert (s. oben, S. 60):

S23 "By the bull that bought me,"

S17 said Mowgli to himself,

S23 "but all this talking is like another looking over by the pack! [...]"

Aufgabe eines jeden Rollenlesers ist es, über die unbekanntes Wörter möglichst fehlerfrei hinweg zu lesen und die Sätze flüssig aneinanderzureihen. Die Schüler der Klasse 7d lasen, von wenigen Fehlern durchsetzt, die unbekanntes Texte in schnellem und flüssigen Sprechtempo vor. Sie konzentrieren sich dabei nicht etwa allein auf die Aussprache, sondern versuchen, den Sinn zu erfassen, da anschließend über den Inhalt des Gelesenen gesprochen wird.

Auch beim Besuch der Klasse 10b wunderte ich mich über die Leistungsfähigkeit der Schüler beim sinnerfassenden Vorlesen. In der Studententranskription vom 26.6.92 (s. oben, S. 64-79) wird in den Vorlesephasen deutlich, mit welchem Wortschatz die Schüler zu kämpfen haben. Trotz des unbekanntes und ungeläufigen Englisch von William Shakespeare melden sich die Schüler gerne, um eine Rolle zu übernehmen.

Das Lesen ist für die Schüler zu einem wichtigen und beliebten Teil ihres kommunikativ ausgerichteten Unterrichts geworden. Durch das ständige Lesen im Unterricht und zuhause wird nicht nur ihre Lesefähigkeit weiter ausgebildet, sondern auch Hörverstehen und Sprechen gefördert. Alle drei Kommunikationsbereiche sind methodisch aufeinander abgestimmt und führen zu außergewöhnlich hohen Lernerfolgen bei den Schülern.

## 2.1.4 Schreiben

Der vierte Kommunikationsbereich, das Schreiben als Fähigkeit zum Verschriftlichen von eigenen Texten, ist ebenfalls in die Modlmayr-Methode integriert. Das durch das Lesen gewonnene Wissen über Aufbau- und Strukturierungsmöglichkeiten eines Textes erweist sich als hilfreich für das eigene Schreiben.

Die Schüler von Herr Modlmayr sind in der Lage, innerhalb von fünf bis zehn Minuten einen Text zu verfassen, der das vom Lehrer in der Stunde vorgegebene Thema behandelt. Sie haben gelernt, konzentriert zu arbeiten und sich auch im beengten Klassenzimmer ihrer Arbeit zuzuwenden. Rücksprache bei Sitznachbarn und bei Herrn Modlmayr lassen zwar den Geräuschpegel der Klasse ansteigen, stören die Schüler jedoch nicht in ihrer Ausarbeitung. Gerade der ungezwungene Arbeitseifer in der Klasse zeigt, daß Schüler in der Lage sind, einer Stillarbeit im Unterricht nachzugehen, ohne daß autoritäre Verhaltensmaßnahmen des Lehrers nötig sind. Herrn Modlmayrs Schüler sehen die schriftlichen Arbeitsphasen als eine Möglichkeit an, ihre Gedanken auszuformulieren und in die spätere Kommunikationsphase durch Vorlesen oder zusammenfassendes Wiedergeben einzubringen.

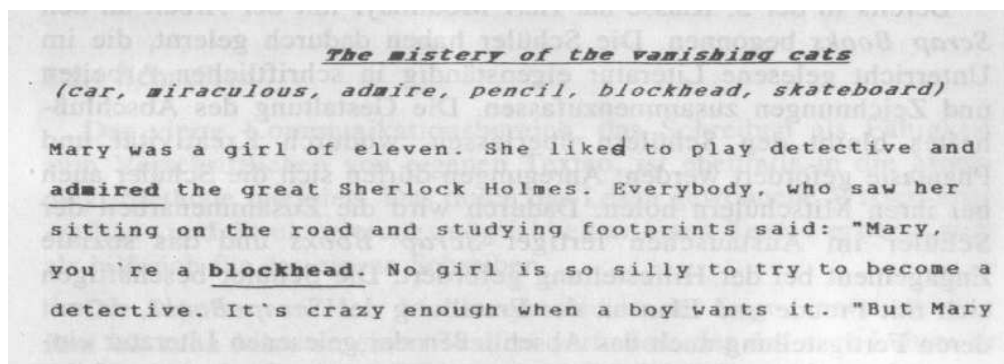
Herr Modlmayr fordert von den Schülern neben den in der kurzen Phase der unterrichtlichen Stillarbeit geschriebenen Texten schriftliche Hausarbeiten, die in einer von den Schülern selbst zu bestimmenden Zeit verfaßt werden sollen. Dabei handelt es sich einerseits um die im Unterricht bekannten Themen, andererseits bearbeiten die Schüler Teile ihrer *Scrap Books*. Inhaltsangaben, Charakterbeschreibungen, Textinterpretationen und phantasievolle Eigenarbeiten ermöglichen es den Schülern, die verschiedenen Textstrukturierungsmöglichkeiten kennenzulernen und auszuprobieren. An den Korrekturen durch Herrn Modlmayr sehen die Schüler, welche Fehler sie gemacht haben. Da Herr Modlmayr Verbesserungen für die Ausdrucks-, Rechtschreibungs- oder Grammatik-

fehler an den markierten Stellen einfügt, erleichtert er den Schülern die Überarbeitung. Sie erfahren während des Verfassens und durch die Korrekturen, wo sie im Spracherwerbsprozeß stehen. Hilfreich für die Erziehung zur Selbständigkeit ist es, daß Herr Modlmayr mit Ausnahme der *Scrap Books* keine Hefte einsammeln läßt. Die Schüler bestimmen, wann sie sich um Rat an ihren Lehrer wenden und wann sie die Korrektur ihrer schriftlichen Schul- und Hausarbeiten wünschen.

Bereits in der 5. Klasse hat Herr Modlmayr mit der Arbeit an den *Scrap Books* begonnen. Die Schüler haben dadurch gelernt, die im Unterricht gelesene Literatur eigenständig in schriftlichen Arbeiten und Zeichnungen zusammenzufassen. Die Gestaltung des Abschlußheftes bleibt den Schülern überlassen, wodurch Kreativität und Phantasie gefördert werden. Anregungen dürfen sich die Schüler auch bei ihren Mitschülern holen. Dadurch wird die Zusammenarbeit der Schüler im Austausch fertiger *Scrap Books* und das soziale Engagement bei der Hilfestellung gefördert. Die Schüler beschäftigen sich mit Freude und Elan an der Erstellung der *Scrap Books*, da mit deren Fertigstellung auch das Abschließen der gelesenen Literatur einhergeht. Stolz können die Schüler auf das gelesene Buch und auf das selbstverfaßte Werk privat und im Unterricht zurückgreifen.

Da Herr Modlmayr sich der unterschiedlichen Ansprüche der jeweiligen Klasse bewußt ist und sich individuell auf ihre Bedürfnisse einzustellen versucht, hat er sich bei der Klasse 7d vor einem Jahr überlegt, Geschichten schreiben zu lassen, in denen fünf von zehn vorgegebenen Wörtern aufgegriffen werden müssen. Die zehn Wörter wurden in der Klasse gesammelt und zuhause in die schriftlichen Hausaufgaben frei eingearbeitet. Leistungsschwache Schüler fühlten sich von dieser schriftlichen Aufgabe nicht überfordert, da sie ihren Fähigkeiten entsprechend schreiben konnten. Leistungsstarke Schüler wurden bei dieser Methode dazu angeregt, über sich selbst hinauszuwachsen, da sie Phantasie, Kreativität und Sprachgefühl benutzen konnten und eigenständig Arbeiten anfertigen durften, die sie weder thematisch noch strukturell eingrenzten. Nachdem sich der Erfolg dieser schriftlichen Arbeitsweise schnell einstellte, schlug Herr Modlmayr der Klasse vor, die Geschichten in einem Buch zu sammeln. Von April bis Juli 92 entstanden in wöchentlich zwei Unterrichtsstunden neue Geschichten. Die Schüler wählten Geschichten aus, korrigierten sie, versahen sie mit Illustrationen und stellten sie abschließend in einem Buch mit dem Titel *TREE made by 7d 1991/92* zusammen. In dieser Form des freien Unterrichts wurde schriftliches Arbeiten mit englischen Geschichten sowohl für die Verfasser als auch für die Begutachter zu einem erfolgreichen Lernprojekt.

Um die schriftlichen Fähigkeiten der Schüler nach nur zwei bis drei Jahren Englischunterricht aufzeigen zu können, habe ich fünf Geschichten aus dem Projektbuch aufgenommen.<sup>52)</sup> Alle Arbeiten zeigen, daß die Schüler über ein reichhaltiges Vokabular und umfangreiche englische Strukturen verfügen. Sie vermeiden Wortwiederholungen, da sie Synonyme kennen und Umschreibungen benutzen können.



---

<sup>52)</sup>Die Schüler haben mir freundlicherweise erlaubt, die Arbeiten aufzunehmen. Da Herr Modlmayr die Geschichten bewußt nicht korrigiert hat, sondern den Schülern nur für Fragen zur Verfügung stand, schlichen sich natürlich auch Fehler ein, wie z.B. \**mistery* statt *mystery*. Andererseits zeugen die Arbeiten so von dem Grad der tatsächlichen Sprachkompetenz und Selbständigkeit der Schüler.

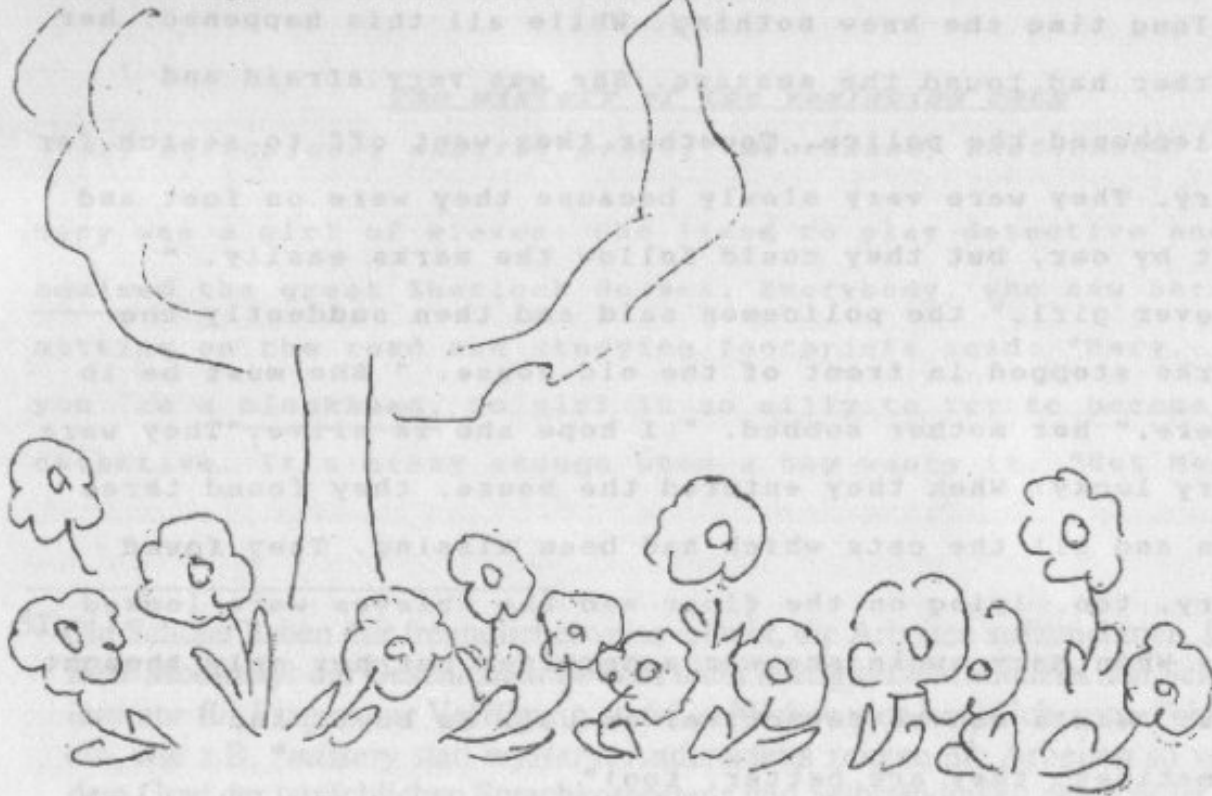
didn't listen to the people and went on to learn how to be a good detective. One day she got her chance to show her talent. For a long time there had been cats vanishing and nobody knew where they went. This was very miraculous. One day when Mary sat in the garden watching people she saw a strange man . First he looked around him and then he went to the neighbour's house. Mary decided to follow him, when he would go away again. Before this she took her pencil and wrote a note for her mother: " Hello mummi! I'm going to catch a thief. When you want to find me, please follow the marks Mary."

Then she fetched a piece of chalk and went out again. The man was just appearing from behind a house with a cat under his arm. Quickly she took her skateboard and followed him. She rolled along very quickly and could follow the man easily. From time to time she made some marks with the chalk. The man went into an old house. Cautiously she peeped through the window and saw dozens of cages with cats in them. "What a bad trick," Mary thought and tried to see more. She was so interested, that she didn't notice the man behind her. Suddenly she was knocked onto the head and for a long time she knew nothing. While all this happened, her mother had found the message. She was very afraid and telephoned the police. Together they went off to search for Mary. They were very slowly because they were on foot and not by car, but they could follow the marks easily. " Clever girl," the policemen said and then suddenly the marks stopped in front of the old house. " She must be in there," her mother sobbed. " I hope she is alive." They were very lucky: When they entered the house, they found three men and all the cats which had been missing. They found Mary, too, lying on the floor and the thieves were looked up. When Mary awoke she was a heroine, but her only thought was: "Girls can be detectives as well as boys. And sometimes, they are better, too!"

So zeigt die Geschichte "*The mystery of the vanishing cats*", daß die Verfasserin neben der Vokabel *to take a pencil* auch zur Abwechslung *to fetch a piece of chalk* benutzen kann. Sie beschreibt, wie die Hauptperson ihrer Geschichte erst ihr Skateboard nahm (*she took her skateboard*) und dann mit ihm die Straße entlang rollte (*She rolled along very quickly*).

## Why aren't the flowers brown or black ?

In spring many flowers begin to grow. First a little green stem comes through the earth. Then it grows and becomes bigger. Then, one morning, the buds open and you can see a wonderful flower. When your garden is covered with many different flowers you have a very nice view because of the many colours the flowers have. George's parents have such a nice garden. One day little George asks his mummy: " Why are the flowers only red, violet, green, blue, orange and so on and not brown and black? " " I will tell you a story, " says his mother, " which I once heard. It happened when only some humans lived on earth. At this time, the story tells, all flower blossoms had the same colour: white . Except some humans also gnomes lived on the earth and humans and gnomes were friends. Today you can't find the gnomes anywhere. The gnomes had a legend. Once they will get a very important job to do and when they have finished it they will vanish from the earth. Now I will go on with the flower story. The humans got sad because they couldn't see much colour around them. One sunny day when they awoke they were very surprised and you know why: - yes, in the night all flowers had turned into colour. The humans were very happy but none of them ever saw a gnome again. " " But why they didn't see them again, " asks George. " I think, " answers his mother, " the reason is that the gnomes painted all flowers and that this was their important job. And now to your question why the flowers aren't black or brown. I think the explanation is that the gnomes had no black and brown colour. But now you go to bed because it's late. " " Yes, I quickly go to bed, " says George and at night he dreams about the flowers.





## The Alien

One day a hunter saw some footprints in the woods. He was very curious to know by whom or from what the footprints were made. He loaded his gun and followed the footprints. After a long way the hunter made a break. While he rested he copied the footprints into his notebook. When he saw some bright light near him, he put on his glasses. After putting on his glasses he got solidified. He was never really able to describe what he saw that day. He saw a big UFO. After this view the hunter fell down from his place unconsciously. When he awoke, he saw a glass of water in front of him. He drank the water and wiped his mouth with a handkerchief. He looked around and saw an alien in front of him. He tried to run away, and saw that he was in a spaceship. When the hunter cooled down again, the spaceship landed on a planet. The people on the planet had eight arms and ten legs. They greeted him, and showed him their planet. The hunter liked the planet, but after some time he wanted to go back to Earth. So the people told him, what they really wanted. He should free the planet from "Baseball Bill" and his gang. Baseball Bill was a baseball player and he destroyed everything with his balls. After thinking a while the hunter had a good idea. All should put Bill into a rocket and shoot him to another planet. So the people followed his advice, but Bill returned from the other planet. The hunter's next idea was,

to build a ball machine for Bill and it worked. They built it in a salt lake and there Bill could not destroy anything with his hard balls. He only came once a year to eat food. Meanwhile the hunter returned to Earth and became an author. His book's name was "THE ALIEN". He became rich and lived a nice life and the aliens on the other planet too.

Bei der für deutsche Schüler oft schwierig zu erlernenden Stellung des Adverbs an der richtigen Position unterlaufen den Schülern trotz zahlreicher Anwendung kaum Fehler. So ist z.B in der Geschichte "The Alien" das Adverb richtig ans Satzende gestellt: *After this view the hunter fell down from his place unconsciously.* Die falsche Satzstellung bei der Formulierung: *Yes, I quickly go to bed.* in der Geschichte "Why aren't the flowers brown or black?" ist eher die Ausnahme.

The ballet shoes

"Catch the thieves", called Mr. Jolter, the jeweller "Police, they have stolen all my jewels!" But the 3 robbers escaped in a big, black car.

Ken, the son of the jeweller, was at school. He had a German teacher. The teacher said: Packt eure Bücher ein und nehmt einen Bleistift zur Hand. Jedes nicht verstandene Wort wird mit Kreide an die Tafel geschrieben. Ihr schreibt auch alle Wörter ab und ergänzt die Definition als Hausarbeit. Also, fangen wir an. Henry, du liest!

"Es geschah an einem ... Samstag ..." said Henry ... "Schönen, Henry, schönen!" said the teacher. Henry began again: Es geschah an einem schönen Morgen ... "Then the police came in and the captain said that Ken should come out. The policeman told him what had happened and then let him go into the classroom again to pack his things before going home. Ken was shocked and all his friends, who knew the story (Ken had told them) were shocked too. As Ken got home, his parents were sitting in the kitchen and were talking about the robbery. His father said: "Hello Ken. There you are finally. There is some good news: the thieves have left most of the robbery jewels in their escape-car and have only kept the diamond ring called "Azur" and the diamond chain "Vollas". Their car has been found at the back entrance of your sister Jola's ballet-school. How strange!" Ken smiled and went to his room. On his table was a letter of his sister Jola: "I'm at a ballet meeting at the ballet school. Please come to see me Jola." Ken told his parents and went off. As he arrived, Jola was looking for her ballet shoes. "Hello", he said "what are you looking for?" "My ballet shoes" she answered, "they are gone. I can't find them." A man came across the changing room with two ballet shoes. "These are my ballet shoes," Jola said to the man. but he started running and Jola and Ken ran after him. "Police", they called, "stop, thief!" Ken thought: "This is strange - a ballet shoe robber!" The two policemen at the entrance caught him. As they looked at the ballet shoes, they saw that something was in them. The policeman looked into the shoes closely and found the missing diamonds in them. The robber was put into prison. What luck for the jeweller that the man had chosen Jola's ballet shoes as a hiding place for the diamonds!

Schwer scheint deutschen Schülern auch die Verwendung von einigen Präpositionen zu fallen, wie z. B. in der Geschichte "The ballet shoes": *On his table was a letter of his sister Nola*. In anderen Geschichten wird aber deutlich, daß in den meisten Fällen die Schüler die Präpositionen korrekt benutzen, teilweise sogar in variantenreichen Satzteilen wie *on foot and not by car* in der Geschichte "The mystery of the vanishing cats".

Foreigners should be killed

words: school, umbrella, wall, Indian boy, grown-ups

It was 20 o'clock and John-Phillip went home from school. Suddenly he noticed that he had forgotten his umbrella, so he went into the class-room and fetched it. When he came out again he saw a very mysterious boy who went through the school-house tiptoed and looked around him all the time as if he was afraid to be seen. John-Phillip grabbed his umbrella and followed him. Suddenly the boy stopped, took out an ink pot and wrote some things on the wall. The writing said: "Foreigners should be killed." John-Phillip was very shocked because in his class was an Indian boy whom he liked very much. Silently John-Phillip went towards the boy. When he stood directly behind him, he asked: "Hello, why are you writing this on the wall?" Anxiously the boy turned around. When he saw John-Phillip he ran away as fast as he could, but John-Phillip took hold his pullover. "Hey, I asked you something. Why are you angry about foreigners?" The boy looked very angry now. "Because they take away all the jobs and the money, you idiot." John-Phillip asked again: "But why do you think so? As far as I know they aren't allowed to work. And you're a foreigner, too, when you go on holiday, for example. What about that?" "But I stay in my country and I don't take other people's work," the boy replied. "And I think so, 'cause my father has no work. A foreigner does his

work. Do you understand now?" "Perhaps your father isn't as good at it and a foreigner does the work better? Phillip asked. "My father is German, so he's better." the boy said. "When you're such an idiot, I can't help you," Phillip said and went home.

The next day in school the teacher wanted to know, if someone knew who had written the silly things onto the wall. "When I tell him what I know", Phillip thought, "the grown-ups will punish him and he won't change his mind. He needs help when he is so silly." But then Phillip knew that he had to say what he knew. The teacher was very interested in the story, but then he said: "The boy must be punished. I can't help everybody who has problems and when he would be allowed to go to our school although he has done it he'll hurt some other pupils, too and it would not be good for our school." Then he went out to tell the director the news. After this Phillip never saw the boy again.

Neben den grammatischen Strukturen fällt insbesondere das Vokabular und die Phantasie der Schüler auf. Die 13- und 14-jährigen Schüler zeigen, daß sie sich auch in evtl. im Alltag vorkommenden Fachausdrücken auskennen wie z.B. *stem, buds, flower* und *flower blossoms* (vgl. die Geschichte "*Why aren't the flowers brown or black?*"). Über den durch Lehrbücher erworbenen Wortschatz hinaus können diese Schüler in komplizierten Satzstrukturen ausdrücken, was sie sagen wollen. Sätze wie:

For a long time there had been cats vanishing and nobody knew where they went. (Aus "The mystery of the vanishing cats")

und:

Their car has been found at the back entrance of your sister Nola's ballet-school-room. (Aus "The ballet shoes")

zeigen, daß diese Schüler nach wenigen Lernjahren Geschichten schreiben können, die ihren persönlichen Stil ausdrücken. Sie müssen keine Rücksicht auf mangelnde Struktur- und Vokabelkenntnisse nehmen und können ihre englischen Erzählungen so interessant wie deutsche verfassen. Die Phantasie und der Ideenreichtum, der sich in diesen Geschichten offenbart, motiviert die Mitschüler, dem Vorleser im Unterricht zuzuhören. Neben Kriminal- und Abenteuergeschichten wie der phantasievollen Geschichte "*The Alien*" wurden auch aktuelle Themen aufgegriffen. Die Geschichte "*Foreigners should be killed*" demonstriert, daß der Verfasserin in ihrer Erzählung gegen Ausländerfeindlichkeit aktuelle Ereignisse aufzugreifen vermag. Doch auch Freundschaftsgeschichten finden Anklang bei den zuhörenden Klassenkameraden. In der Geschichte hier nicht abgedruckten Geschichte "*The old vampire*" überträgt die Verfasserin ihr soziales Engagement auf die Welt der Tiere und versucht zu vermitteln, daß Nächstenliebe und Fürsorge wichtige Aufgaben für jedermann sind.

In der 10. Klasse sind die Schüler sprach- und struktur erfahren, um ausgefeilte Gedicht- und Textinterpretationen zu schreiben. Besonders erfreulich war für mich, daß es einigen Schülern offenbar Spaß machte, ihre erworbenen Fähigkeiten anzuwenden. Im Unterricht wurden Gedichte in zehn Minuten ansatzweise interpretiert. Zuhause übten die Schüler in ausführlichen schriftlichen Arbeiten, sich auf die Oberstufe vorzubereiten. Die Erziehung zu konzentriertem und strukturiertem Arbeiten ermöglicht es den Schülern dieser Klasse, an die Aufgabenstellungen präziser heranzugehen und besser Schwerpunkte bei der Interpretation zu setzen, als dies bei Oberstufenkursen der Fall ist, die Herr Modlmayr erst seit dem 11. Jahrgang unterrichtet. Allerdings kann ich auf die schriftlichen Leistungen des Leistungskurses 12.2 nicht näher eingehen, da im Unterricht keine schriftlichen Aufgaben bearbeitet wurden und ausgearbeitete Referate häufig mündlich und relativ frei vorgetragen wurden.

Feststellbar ist aber, daß Herr Modlmayr seine Schüler erfahren läßt, wie wichtig die Sprache als Kommunikationsmittel sowohl mündlich als auch schriftlich ist. Seine Klassen lernen, Sprache als ein Medium ihrer Ausdrucksfähigkeit zu benutzen. Sie beweisen, daß schriftliche Sprachkompetenz nicht erst in der Oberstufe, sondern bereits in Unter- und Mittelstufe gleichberechtigt neben der mündlichen Sprachfähigkeit erworben werden kann.

## 2.2. Ausgewählte Aspekte der Unterrichtsstunden

Jeder Lehrer muß als Pädagoge seinen Unterricht strukturieren. Schwierig ist dabei einzuschätzen, in welcher Verfassung die Schüler sind und welche Reize sie brauchen, um für den Unterricht motiviert zu werden. Herr Modlmayr hat in seiner langjährigen Erfahrung immer wieder feststellen müssen, daß vorgeplante Stundenmodelle zwar eine Hilfe für ungeübte Lehrer sein können, daß sie den Unterricht jedoch gleichzeitig auch erschweren können. Er selbst strukturiert seinen Unterricht nicht im Detail, sondern in der Sequenz soweit vor, daß er das Ziel, ein Werk zu besprechen, vor Augen hat, jedoch niemals die Schüler außer acht läßt. Er bereitet sich fachlich auf seinen Unterricht vor, stellt aber keine Stundenentwürfe auf, da er als erfahrener Pädagoge diese in bezug auf Spontaneität im Unterricht für sich ablehnt.

Herr Modlmayr versucht, die Tagesform und Vorbereitung seiner Schüler in seine Planung einzubeziehen. Er weiß, daß, wenn die Schüler sich beispielsweise auf eine zu schreibende Mathematikarbeit vorbereiten, sie teilweise ihre übrigen Hausaufgaben nicht erledigen. In seinem eigenen Interesse versteift er sich nicht auf Ermahnungen oder Bestrafungen, sondern korrigiert spontan sein Stundenziel, damit jeder Schüler dem Unterricht, auch unvorbereitet, folgen kann.

Wenn die Hälfte der Klasse das Kapitel noch nicht gelesen hat, hat es keinen Sinn, von den vorbereiteten Schülern eine Inhaltsangabe zu bekommen. Ich muß mich dann spontan auf die Lage einstellen und halt das Kapitel vorlesen lassen, wie letztens in der Klasse 7d.<sup>53)</sup>

Für Herrn Modlmayr ist ein Lehrer, der selbst nach jahrelanger Lehrtätigkeit weiterhin nach genauen Stundenentwürfen unterrichtet, schwer zu verstehen, denn in einer solchen Handlungsweise scheint ihm der Schülerbezug zu fehlen. In der Verantwortung, auf den Wissensstand des Schülers aufzubauen, verbirgt sich für ihn gleichzeitig die Pflicht, den Schüler dort abzuholen, wo er sich gerade befindet.

### 2.2.1 Stundeneinstieg

Vom Lehrer wird erwartet, daß er in den ersten Minuten jeder Unterrichtsstunde die Aufmerksamkeit der Schüler aufs neue fesselt. Die Klasse soll sich angesprochen fühlen und für eine aktive Unterrichtsbeteiligung motiviert werden. Die Flexibilität des Lehrers ist eine Grundvoraussetzung für das Gelingen eines Stundeneinstieges, der mit dem weiteren Verlauf der Stunde in Einklang gebracht werden kann. Ein guter Stundenbeginn ebnet den Weg für eine in sich abgerundete Stunde und führt den Lehrer und seine Schüler von Anfang an hin zum gemeinsamen Stundenerfolg.

Herr Modlmayr reagiert auf die Situation in der Klasse mit verschiedenen Ansätzen, die Stunde zu beginnen. Nach der Begrüßung folgt bei ruhiger und konzentrierter Arbeitshaltung der Schüler meist eine mündliche Inhaltsangabe des als Hausaufgabe gelesenen Kapitels. Ein Schüler faßt die wichtigsten Punkte zusammen und wird von Mitschülern unterstützt, falls er sich an einzelne Passagen nicht erinnert. Manche Schüler kommentieren, was ihrer Meinung nach an der Inhaltsangabe des Mitschülers besonders gut war und welche für sie wichtigen Punkte nicht angesprochen wurden. Herr Modlmayr lenkt das Unterrichtsgespräch in den ersten Minuten nur soweit, daß er durch sein gezieltes Nachfragen auch andere Schüler in die Interaktion einbezieht und die Aufmerksamkeit der ganzen Klasse erreicht.<sup>54)</sup>

Bemerkt Herr Modlmayr beim Betreten des Klassenzimmers eine unruhige, angespannte Atmosphäre, gibt er nach der Begrüßung den Schülern eine schriftliche Aufgabe, die sie in fünf Minuten zu erledigen haben. Oft besteht die Aufgabe aus der Zusammenfassung des zu Hause gelesenen Kapitelinhalts, manchmal bezieht sich die Fragestellung aber auch auf einzelne Charakterbeschreibungen. In diesen ersten Minuten sammeln sich die Schüler in der Einzelaufgabe und wenden sich inhaltlich dem Unterricht zu. Beim anschließenden Vorlesen der Aufgaben sind die Schüler bereits in der Lage, ihren Mitschülern aufmerksam zuzuhören, und Herr Modlmayr kann mit seinem gewohnten Unterricht fortfahren.

In einigen Stunden, die ich besucht habe, nahmen die Schüler ihre schriftlichen Hausaufgaben heraus und lasen sie freiwillig vor. Herr Modlmayr versucht, diese Motivation der Schüler, sich sofort in den Unterricht einzubringen, nicht zu unterdrücken. Selbst wenn er meint, daß die Klasse eigentlich zu unruhig ist, um konzentriert dem Vorlesen eines Mitschülers zuzuhören, unterbricht er den Vorleser nur dann, wenn die Klammersgeräusche den Vorleser störend übertönen. Als Lehrer ist man Situationen ausgesetzt, in denen man sich am liebsten dem einzelnen Schüler zuwenden möchte, der bestrebt ist, seine Arbeitsleistung in den Unterricht einzubringen. Schwierig ist es aber dann, wenn der Rest der Klasse sich nicht auf das Unterrichtsgeschehen konzentrieren kann. Ein Jonglieren zwischen Ermahnungen, Nachfragen bei störenden Schülern nach dem Inhalt des bereits Gelesenen und dem Ignorieren der Klassenatmosphäre führen nicht zu dem gewünschten Ziel, die Klasse von Anfang an am Unterrichtsgeschehen teilhaben zu lassen. Herr Modlmayr läßt sich deshalb nur auf das Vorlesen von ein oder zwei Hausaufgaben ein und bittet weitere Vorleser, ihm die Hausaufgaben zur Korrektur mit-

---

<sup>53)</sup>Zitat aus dem Gespräch am 09.07.1992 mit Herrn Modlmayr, in dem ich ihn danach fragte, wie er spontan auf den unvorbereiteten Leistungskurs reagieren konnte. Herr Modlmayr erläuterte mir, daß es für ihn selbst schwierig wäre, minutengenau vorzuplanen, was er im Unterricht machen wolle. Nur in der Spontanität kann er auf die Schüler, ihre Unlust oder ihre Motivation mit entsprechendem Methodenwechsel oder der Fortsetzung der Interaktion reagieren.

<sup>54)</sup>Aus der Transkription der Stunde vom 21.5.1992 in der Klasse 7d (s. oben, S. 44-62) geht hervor, daß Herr Modlmayr die Aufmerksamkeit der ganzen Klasse bekam, denn es beteiligten sich viele Schüler an der Zusammenfassung des Inhalts. Am Stundenverlaufs-Diagramm zu dieser Stunde (S. 63) ist abzulesen, daß die anfangs längeren Äußerungen des Lehrers kleiner wurden, und daß sich verschiedene Schüler neben der Schülerin S4 beteiligten. Der Lehrer kehrte aber immer wieder zur Schülerin S4 zurück, da sie die Aufgabe der Zusammenfassung des ersten Kapitels übernommen hatte.

zugeben. Im Wechsel zu einer anderen Phase erreicht er, daß die Klasse, wenn auch verspätet, doch in den Unterricht einsteigt.

In der 10. Klasse wurden die Stunden häufig mit dem Verteilen der Vorleserrollen begonnen (vgl. Transkription oben, S. 64). Der Lehrer erreichte mit diesem Einstieg, daß Schüler, die gerne vorlesen, sich sofort melden und aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen. Erstaunlich war es für mich, immer wieder zu beobachten, daß die Schüler, kaum daß Herr Modlmayr sie begrüßt hatte, sich in großer Anzahl zum Lesen meldeten. Klassen der gleichen Altersstufe zeigen oft Unlust beim Melden und möchten sich vor allem nicht freiwillig am Unterricht beteiligen. Herrn Modlmayrs Klassen, auch der Leistungskurs, bewiesen mir, daß die Haltung der Schüler zum Unterricht entscheidend davon abhängt, wie der Lehrer mit ihnen umgeht. Das große Vertrauen, das Herr Modlmayr jedem Schüler entgegenbringt, wird auch ihm von den Schülern bezeugt. Sie fühlen sich in dieser Unterrichts Atmosphäre wohl und wissen, daß ihr Lehrer sich nicht auf ihre Kosten Späße erlaubt oder mit Bemerkungen über sie Sympathie bei Mitschülern erkaufen will. So können sie sich ohne Risiko freiwillig melden.

Ein Stundenbeginn, der auf der freiwilligen Mitarbeit der Schüler aufbaut, ist ein vorprogrammierter Erfolg für die Gesamtstunde. Für Herrn Modlmayr ist ein gelungener Stundenbeginn das Zusammenspiel von Lehrer und Schülern. Selbst eine ungünstige Ausgangslage kann von einem flexiblen Lehrer aufgefangen werden und zu einer erfolgreichen Stunde führen.

### 2.2.2 Phasenwechsel

Im Unterricht muß gewährleistet werden, daß die Schüler während der 45-minütigen Stunde das Interesse nicht verlieren. Ein Schüler wird sich am Unterricht gerne beteiligen, wenn er weiß, daß ihm möglichst oft die Gelegenheit gegeben wird, sein Können unter Beweis zu stellen. Häufiges Aufrufen von verschiedenen Schülern kann nur in einem Unterricht vorgenommen werden, der in seiner Struktur auf Schülermeldungen aufbaut. Doch erzeugt jede gleichbleibende Methode bei den Schülern Langeweile und bewirkt, daß sie sich aus dem Unterrichtsgeschehen herausnehmen. Durch rechtzeitiges Erkennen und baldigen Wechsel in eine andere Phase können die Schüler jedoch zu einer weiteren aktiven Beteiligung bewegt werden.

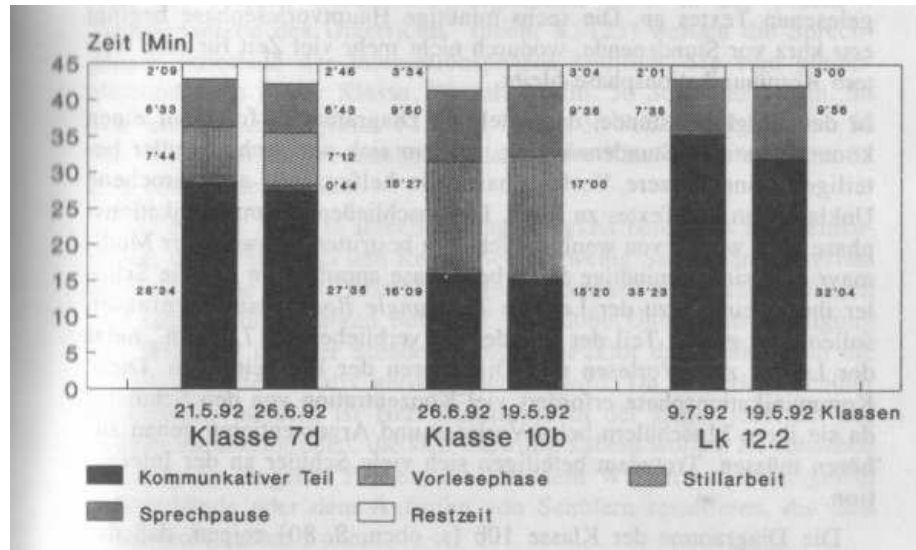
Die von Herrn Modlmayr verfolgte Methode, während der Lehrer-Schüler-Interaktion möglichst viele Schüler zu Wort kommen zu lassen, läßt sich an den Tabellen "Sprecheinheiten der Schüler während des Unterrichts" (s. oben, S. 97-99) ablesen. Einige Schüler haben mit vielen Sprecheinheiten aktiv am Unterricht teilgenommen, jedoch sind ihre Sprecheinheiten nur wenige Sekunden lang. So hat z.B. S8 in der Klasse 7d am 21.5.92 (Tabelle 1) für 10 Sprecheinheiten 35 Sek. gebraucht. S1 in der Klasse 10b am 26.6.92 (Tabelle 2) hat für 10 Sprecheinheiten 39 Sek. beansprucht. Das sind im Durchschnitt pro Äußerung nur 3,5 und 3,9 Sek. Sprechzeit. Andere Schüler haben sich nur zwei- oder dreimal beteiligt, ihre Sprecheinheiten sind aber jedes Mal bedeutend länger. So erreicht S14 in der Klasse 10b am 26.6.92 (Tabelle 2) mit 2 Sprecheinheiten 18 Sek. oder S22 im Leistungskurs 12.2 am 19.5.92 (Tabelle 3) mit 2 Sprecheinheiten 38 Sek. Ihre Sprecheinheiten umfassen also im Durchschnitt 14 bzw. 19 Sek. In der leistungsstarken Gruppe des Leistungskurses 12.2 gibt es dagegen noch höhere Werte. So hat S9 am 19.5.92 (Tabelle 3) mit 11 Sprecheinheiten 252 Sek. lang gesprochen, durchschnittlich 22,9 Sek. pro Sprecheinheit.

An der unterschiedlichen Art der Schüler, sich zu beteiligen, wird deutlich, daß jeder Schüler ein eigenes Beteiligungsverhalten an den Tag legt. Die Modlmayr-Methode ermöglicht es jedem Schülernaturell, sich aktiv in längeren oder kürzeren Sprecheinheiten einzubringen. Schüler, die gerne ausführlich ihre Meinung äußern, werden nicht durch Lehrerfragen, die knappe Antworten in einer vorgegebenen Struktur erwarten, zu einem bestimmten Äußerungsverhalten manipuliert. In der freien Interaktion der Schüler wird gewährleistet, daß einerseits viele Schüler die Möglichkeit bekommen, sich zu äußern, daß aber auch die Länge der Äußerung von den Schülern bestimmt wird.

Herr Modlmayr achtet in seinem Unterricht darauf, daß die Interaktions-Phase in den Unter- und Mittelstufenklassen nicht zu lang wird und die Schüler überfordert. Erst das Lernalter eines Oberstufenschülers ermöglicht es, einer bis zu 90-minütigen Diskussion konzentriert zu folgen und sich daran zu beteiligen. Die jüngeren Schüler von Herrn Modlmayr lernen anhand des Phasenwechsels, der je nach Alter und Konzentrationsfähigkeit der Klasse häufiger oder seltener vorgenommen wird, konzentrierter mitzuarbeiten. Aus der Grafik 4 "Stunden-

anteile des Unterrichts" ist zu entnehmen, welchen Zeitanteil die verschiedenen Phasen in den einzelnen Klassen beanspruchen.

**Grafik 4: Stundenanteile des Unterrichts**



In den sechs von mir ausgewerteten Unterrichtsstunden kann man an den schwarzen Säulen die Zeit erkennen, die für den kommunikativen Teil des Unterrichts in Anspruch genommen wurde. Erstaunlich hoch ist der kommunikative Teil in der Klasse 7d, obwohl diese Schüler vom Lernalter her weniger konzentriert mitarbeiten können als die älteren Schüler. Mit 28 Min. 34 Sek. und 27 Min. 35 Sek. liegt die Klasse näher bei den Werten des Leistungskurses mit 35 Min. 23 Sekunden und 32 Min. 4 Sek. als bei der Klasse 10b mit 16 Min. 9 Sek. und 15 Minuten 20 Sekunden. Grund für dieses erstaunliche Ergebnis ist der rechtzeitige Phasenwechsel, den Herr Modlmayr vornimmt, damit sich die Schüler mit neuer Motivation in die nächste Interaktionsphase stürzen können.

An den Stundenverlaufs-Diagrammen der Klasse 7b (s. oben, S. 63) läßt sich ablesen, daß die Kommunikationsphase den größten Zeitanteil ausmacht. Die in Diagramm 1 aufgezeichnete Stunde vom 21.5.92 zeigt, daß der Lehrer durch gezieltes Fragen die Schüler zu Höchstleistungen in der Kommunikation motiviert. Den Schülern fällt es leicht, die bereits gelesenen und besprochenen Kapitel und Charaktere erneut aufzuarbeiten. In der Wiederholung beanspruchen sie ihre Konzentrationsfähigkeit weniger, als es in einer Neubesprechung der Fall wäre. Dadurch wird die Interaktion fast 20 Minuten lang konzentriert aufrechterhalten, bis eine kürzere Vorlesephase eingeschoben wird. An sie schließt sich eine Lehrer-Schüler-Interaktion zur Klärung des neu gelesenen Textes an. Die sechs-minütige Hauptvorlesephase beginnt erst kurz vor Stundenende, wodurch nicht mehr viel Zeit für eine weitere Kommunikationsphase bleibt.

In der Vergleichsstunde, dargestellt in Diagramm 2, folgt auf einen kommunikativen Stundeneinstieg, an dem sich nur sechs Schüler beteiligen, eine kürzere Vorlesephase, die helfen soll, angesprochene Unklarheiten des Textes zu lösen. Die anschließende Kommunikationsphase wird wieder von wenigen Schülern bestritten, worauf Herr Modlmayr eine sieben-minütige Stillarbeitsphase anordnet, in der die Schüler ihre Meinung zu der Lektüre *The Jungle Book* zusammenfassen sollen. Der größte Teil der Stunde, die verbliebenen 17,5 Min., nutzt der Lehrer zum Vorlesen und Diskutieren der Erarbeitungen. Diese Kommunikationsphase erfordert viel Konzentration von den Schülern, da sie ihren Mitschülern beim Vorlesen und Argumentieren genau zuhören müssen. Trotzdem beteiligen sich viele Schüler an der Interaktion.

Die Diagramme der Klasse 10b (s. oben, S. 63) zeigen, daß der Unterricht zwischen Kommunikations- und Vorlesephasen variiert. Diagramm 1 beweist, daß die Schüler der Interaktion nur kurze Zeit folgen können, da sie hohe Ansprüche an sie stellt. Sie müssen ein neues Werk, eine ihnen ungeläufige Form des Englischen und komplizierte Charakter- und Handlungsverstrickungen, die sonst erst in der Oberstufe erörtert werden, erarbeiten. Ihre hohe Konzentrationsfähigkeit wird in den Vorlesephasen erneut angespornt, da sie als Vorleser oder Zuhörer motiviert werden. In Diagramm 4 wird sichtbar, daß der Phasenwechsel erst nach fast 10 Min. Unter-

richt erfolgt, da insbesondere ein Schüler in langen Sprechseinheiten, die für die Klasse interessant waren, wiederholte, was in den vorangegangenen Stunden erarbeitet worden war. An den Stundenverlaufs-Diagrammen des Leistungskurses 12.2 (s. oben, S. 92) kann man erkennen, daß die Stunden fast ausschließlich auf der Schüler-Interaktion basieren. Kurze Lehreräußerungen dienen dem Aufrufen des nächsten Sprechers und der Fehlerkorrektur. Die im Gegensatz zu den Sprechbalken der Schüler meist kurzen Sprechbalken des Lehrers beweisen, daß der Lehrer versucht, die Diskussion möglichst ohne eigene Wortbeiträge unbeeinflusst laufen zu lassen.

In der Unter- und Mittelstufe wird öfter zwischen Kommunikationsphasen, Vorlese- und Stillarbeitsphasen gewechselt. Trotzdem geht an Unterrichtszeit wenig verloren, da Herr Modlmayr darauf achtet, daß neben dem hohen Sprechtempo auch ein hohes Aktionstempo während des übrigen Unterrichts eingehalten wird. In der Grafik 4 "Stundenanteile des Unterrichts" (oben, S. 123) werden die Sprechpausen innerhalb der Interaktionsphasen deutlich. Sie sind gleichbleibend hoch in der Klasse 10b mit 9 Min. 50 Sek. und 9 Min. 36 Sek. und im Leistungskurs 12.2 mit 7 Min. 36 Sek. und 9 Minuten 56 Sek. Sie liegen aber erstaunlich niedrig in der Klasse 7d mit 6 Min. 33 Sek. und 6 Min. 43 Sek..

Die Klasse 7d ist in ihrer Leistungsfähigkeit besonders hoch einzustufen, da sie auch bei den Restzeitwerten wenig Stundenanteilsverlust aufweist. Diese Klasse besteht in ihrer Gesamtheit aus hochmotivierten und sehr leistungsstarken Schülern. Die hohe Unterrichtseteiligung von fast 90% in jeder Stunde ist mit ein Faktor dafür, daß auch die Sprechpausenzeit relativ gering gehalten wird. Da sich viele Schüler gleichzeitig melden, ist Herr Modlmayr in der Lage, jederzeit auf Schüler zurückzugreifen, die sich freiwillig äußern wollen. Es entstehen somit keine längeren Pausen, die aus dem Warten auf aufzeigende Schülerhände oder dem Aufrufen von Schülern resultieren, die sich lieber nicht äußern wollen.

Der Unterricht von Herrn Modlmayr zeichnet sich in seiner Gesamtheit nicht durch häufigen Phasenwechsel aus. Trotzdem zeigen alle Auswertungen, ob im mündlichen oder schriftlichen Bereich, sehr gute Leistungen. Die Schüler arbeiten konzentriert und motiviert mit. Die Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterricht macht deutlich, mit welcher Sicherheit die Schüler die englische Sprache beherrschen. Diese Lernerfolge sind aber nicht hauptsächlich auf den Phasenwechsel im Unterricht zurückzuführen, sondern auf die Konzentrationsfähigkeit und die kontinuierlich geübten Kommunikationsstrukturen im Unterricht.

### 2.2.3 Gesprächsführung des Lehrers

Herrn Modlmayrs Methode kann als kommunikativer Englischunterricht bezeichnet werden, da die Methode vorsieht, in der Kommunikation zu lernen.<sup>55)</sup> In den Modlmayr-Klassen nimmt der Anteil des kommunikativen Unterrichts die meiste Zeit ein. Gerade die älteren Klassen werden überwiegend in einer Lehrer-Schüler- oder sogar Schüler-Schüler-Interaktion geleitet. Um aber durch diese Unterrichtsmethode Lernerfolge bei den Schülern zu erzielen, muß die Kommunikation im Unterricht immer wieder geübt werden. Herr Modlmayr sieht seinen Unterricht als eine Möglichkeit für die Schüler, sich in Gesprächen über Literatur allgemeineren Themen zuzuwenden. Die Literatur bietet den Schülern Ansatzpunkte, in weiterführenden Gesprächen Positionen zu beziehen und Gedanken in Diskussionsbeiträge zu kleiden.

Herr Modlmayr kann heute auf langjährige Erfahrungen in der Gesprächsleitung sowohl mit Schülern als auch - durch private Aktivitäten - mit Erwachsenen zurückgreifen. Seinem kommunikativen Unterricht merkt man die fachliche Kompetenz als Diskussionsleiter an. Er ist in der Lage, vorausschauend Gedankengänge der Schüler zu antizipieren und durch gezieltes Nachfragen in den Unterricht einfließen zu lassen. Für ihn ist es wichtig, daß Schüler ihre Ansichten in das Gespräch einbringen, damit es lebendig und realitätsnah bleibt. Er versucht, eigene subjektive Gedanken weitestgehend zu unterdrücken. Sofern sie aber wichtiges Hintergrundwissen vermitteln können, gibt er gerne längere Erklärungen in die Interaktion ein.

In den ersten Lernjahren sind die Interaktionen bewußter strukturiert. Die Schüler werden über den Stundeneinstieg mit den Inhaltsangaben an die zu behandelnde Literatur herangeführt. Herr Modlmayr gibt durch seinen

---

<sup>55)</sup>Albert-Reiner Glaap: "Methodische Kompetenz für eine sichere Gesprächsführung in der Fremdsprache ist eines der vorrangigen Ziele des Fremdsprachenunterrichts. Soll der Literaturunterricht nicht neben, sondern im Fremdsprachenunterricht stattfinden, dann muß auch in ihm die Schulung der Gesprächsfähigkeit besondere Bedeutung zukommen. [...] Literatur kann insbesondere für das offene Gespräch motivieren." ("Literaturdidaktik und literarisches Curriculum", in: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S. 121.)



Unterricht die Antwort auf die Frage: "Wie läßt sich der immer wieder beklagte und eingeübte Mechanismus von (Lehrer)scheinfragen und (Schüler)scheinantworten im fremdsprachlichen Literaturunterricht abbauen?"<sup>56)</sup> Die Zusatzfragen, die er nach der Zusammenfassung des Inhalts stellt, üben die Schüler ein in das Führen eines Gesprächs. Er greift für das Verständnis der Literatur bedeutsame Fachbegriffe auf oder fragt nach dem vom Autor intendierten Aufbau des Kapitels. Er erwartet weder exakt passende, noch für den Kontext allgemeingültige Antworten, wie an den folgenden Beispielen deutlich wird:

- What is the law of the jungle?
- What information do we get about Mowgli?
- Find out which characters you like or dislike and why!
- What about the opening - how does the reader get introduced to the book?
- How is tension built in the first chapter?<sup>57)</sup>

In anderen Stunden versucht Herr Modlmayr in einer nur kurzen Inhaltsgabe das Kapitel anzureißen, um dann das Verständnis der Klasse auf dieser Grundlage aufzubauen und zu erweitern. In schneller Abfolge werden Fragen an die Schüler gestellt, die von den Schülern in ein bis zwei Sätzen beantwortet werden. Herr Modlmayr erreicht, daß möglichst viele Schüler sich beteiligen und über den Text ein gleiches Grundverständnis erlangen. Die Transkription der Stunde in der Klasse 7d am 21.5.92 veranschaulicht die Vorgehensweise:

L Ok. Who else is nice? And how do we see it? Sonja.

S7 Mowgli's brothers - the little wolves.

L What do they do to him? Just leave him alone or what?

S7 They play with him.

In den auf diesen Ausschnitt (s. oben, S. 47) folgenden Sequenzen wird der erste Ansatz, die Tiere aufzuzählen, die mit Mowgli befreundet sind oder ihn nicht mögen, weiter verfolgt. Wenig später lenkt Herr Modlmayr das Gespräch auf andere Tiere, die für die Handlung relevant sind (S. 48-49).

L Who is Tabaqui?

S17 The jaqual.

L And why - what sort of character is he?

S17 The others don't like him. He is very bad to the other wolves.

L Why - do they not like him? What's he do - which they don't like? Ehm, Judith.

S16 He makes mischief but he's very kind.

L Why do they look down on him? Sandra.

S8 He eats the rest of their meals.

L Yes. He eats things they leave over and they don't respect him for eh for that reason. What other animals are positive? What other animals are negative? - From the point of the reader. - Ehm, Daniela.

S18 (*Leider spricht S18 so leise, daß es nicht möglich ist, dieses von der Aufnahme der Kassette wiederzugeben.*)

L Is that correct? The monkeys don't like Mowgli? Anja.

S19 The monkeys eh like Mowgli but ehm the wolves don't eh like the monkeys.

L Why do the wolves not like the monkeys? Eh, Christina.

S6 The monkeys have no leader.

L Have no leader. Eh, Sonja.

S7 And no law.

L No law. Ah, yes, please.

S13 (*Zu leise, unverständlich.*)

---

<sup>56)</sup>Kahrmann, Bernd, "Zur Theorie und Methodik des Fragens im fremdsprachlichen Literaturunterricht", in: Hunfeld, Hans (Hrsg.): *Literaturwissenschaft - Literaturdidaktik - Literaturunterricht: Englisch*. Königstein: Scriptor 1982, S. 122.

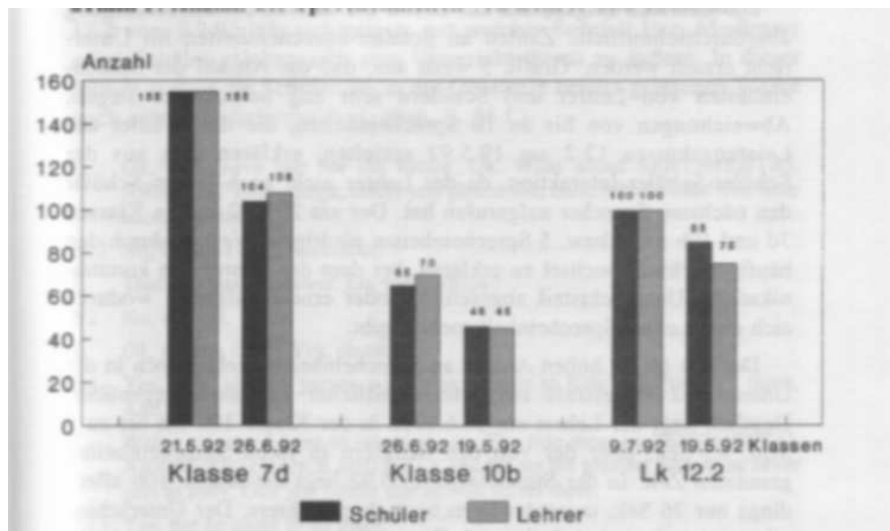
<sup>57)</sup>Ich habe die Fragen im Laufe der Unterrichtsstunde der Klasse 7d am 7.5.1992 mitgeschrieben. Die Klasse hatte vor einer Unterrichtsstunde mit der Arbeit an dem neuen Buch *The Jungle Book* von Rudyard Kipling begonnen.

- L Yes. And is it only the wolves who don't like the monkeys? - Other people, please. - Everybody likes the monkeys, only the wolves don't like them. Stefanie.
- S20 The whole jungle don't like the monkeys.
- L Why not? - Same reasons or other reasons?
- S20 I think the same reasons.
- L Now, what do the monkeys think of the other animals? Are they happy that nobody likes them? - They don't care? Yes, please.

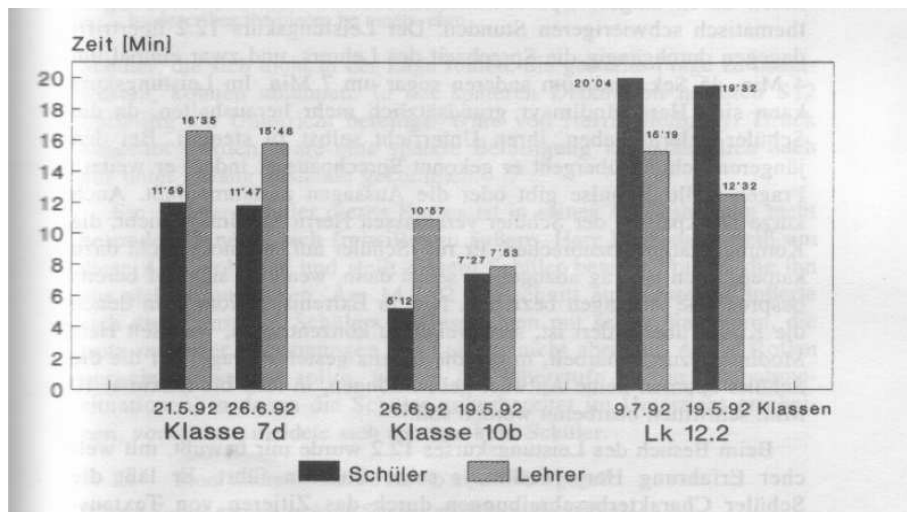
An dieser längeren Passage lassen sich verschiedene Merkmale der Gesprächsführung von Herrn Modlmayr zeigen. In einer Abfolge von kurzen Fragen und Antworten werden einzelne Punkte aufgegriffen. In einer längeren Lehreräußerung faßt Herr Modlmayr die neuen Erkenntnisse zusammen und stellt erneut die Anfangsfrage, um weitere Schüler dazu zu Wort kommen zu lassen. Er betont, daß die Schüler als Leser ihren Standpunkt darlegen sollen. Ihre Antworten sollen zum Verständnis des Textes beitragen und sie und ihre Mitschüler anregen, sich Gedanken über die Absichten des Autors und über die Aussage des Textes zu machen.

An den Transkriptionen ist nicht abzulesen, wie hoch die potentielle Beteiligung der Schüler am Unterricht ist. Zahlreiche Schüler haben den Arm oben, wenn Herr Modlmayr eine Frage stellt. Aus der Flut der Schülerarme kann Herr Modlmayr schnell einen Schüler herausgreifen, wodurch das hohe Gesprächstempo eingehalten werden kann.

**Grafik 5: Anzahl der Sprechereinheiten von Lehrer und Schülern**



**Grafik 6: Länge der Sprechereinheiten von Lehrer und Schülern**



Die Grafiken zeigen, daß auf Grund der aktiven Schülerbeteiligung überdurchschnittliche Zahlen an Schüler-Sprecheinheiten im Unterricht erzielt werden. Grafik 5 weist aus, daß die Anzahl der Sprecheinheiten von Lehrer und Schülern sehr eng beieinander liegen. Abweichungen von bis zu 10 Sprecheinheiten, die die Schüler des Leistungskurses 12.2 am 19.5.92 erzielten, erklären sich aus der Schüler-Schüler-Interaktion, da der Lehrer nicht nach jedem Schüler den nächsten Sprecher aufgerufen hat. Der am 26.6.92 in den Klassen 7d und 10b um 4 bzw. 5 Sprecheinheiten niedrigere Wert ist durch den häufigen Phasenwechsel zu erklären, bei dem der Lehrer den kommunikativen Unterrichtsteil abschließt oder erneut aufgreift, wodurch sich eine Lehrer-Sprecheinheit mehr ergibt.

Der fast gleich hohen Anzahl an Sprecheinheiten steht jedoch in der Unter- und Mittelstufe ein unterschiedlicher Zeitanteil gegenüber. Deutlich liegt der Lehrer am 26.6.1992 in der Klasse 10b um bis zu 5 Min. 45 Sek. über der von den Schülern in ihren Sprecheinheiten genutzten Zeit. In der Stunde vom 19.5.92 liegt die Klasse 10b allerdings nur 26 Sek. unter der Sprechzeit ihres Lehrers. Der Unterschied erklärt sich daraus, daß Herr Modlmayr sich in den Stunden, in denen die Schüler der Klasse 10b sehr aktiv sind, zurückhält. Dagegen hilft er ihnen durch längere Sprecheinheiten bei der Verständnisklärung in thematisch schwierigeren Stunden. Der Leistungskurs 12.2 übertrifft dagegen durchgängig die Sprechzeit des Lehrers, und zwar einmal um 4 Min. 45 Sek. und zum anderen sogar um 7 Min. Im Leistungskurs kann sich Herr Modlmayr grundsätzlich mehr heraushalten, da die Schüler gelernt haben, ihren Unterricht selbst zu steuern. Bei den jüngeren Schüler übergeht er gekonnt Sprechpausen, indem er weitere Fragen stellt, Impulse gibt oder die Aussagen zusammenfaßt. Auch kurze Denkpausen der Schüler veranlassen Herrn Modlmayr nicht, die Kommunikation abzubrechen. Er ruft Schüler auf, die noch nicht dazu kamen, ihren Beitrag abzugeben, selbst dann, wenn sie sich auf bereits besprochene Aussagen beziehen. Nur in Extremsituationen, in denen die Klasse überfordert ist, sich weiter zu konzentrieren, wechselt Herr Modlmayr zur Stillarbeit, in der die bereits gestellte Frage, auf die die Schüler spontan keine Antwort geben können, in fünf bis maximal 10 Min. schriftlich bearbeitet werden soll.

Beim Besuch des Leistungskurses 12.2 wurde mir bewußt, mit welcher Erfahrung Herr Modlmayr seine Stunden führt. Er läßt die Schüler Charakterbeschreibungen durch das Zitieren von Textauszügen belegen und fordert sie auf, ihnen wichtige Passagen zu nennen, die Grundlage einer anschließenden Diskussion sein könnten. An der nachfolgenden Stelle aus der Studententranskription des Leistungskurses 12.2 vom 9.7.92 läßt sich zeigen, mit welcher Sorgfalt Herr Modlmayr seine Schüler anleitet, sich zum Unterrichtsthema zu äußern. In dieser Stunde sollten die Schüler die in der Oberstufe bereits gelesenen Werke noch einmal aufarbeiten (vgl. oben, S. 84 f.)

- L Ok, let's leave that for the future. Ok. What about SENTIMENTAL JOURNEY? Ehm, Birgit, could you please tell, ehm, Nicole what this little book is about?
- S12 No, I can't. I don't remember.
- L That's an honest answer. Eh, you perhaps?
- S2 No, not me.
- L Ok, so who can? - Yes, please.
- S4 Yes, ehm, about a person who, ehm, travels to Italy and France, I think. And, ehm, ...
- L Wait a minute. I have to interrupt you. The title means a SENTIMENTAL JOURNEY TO FRANCE AND ITALY and for me the greatest joke is, he never gets to Italy. One just thinks that he will travel there.
- S13 Yes, but he plans to go there.
- L Yes, that's for the reader.
- S4 Yes, and he, ehm, - describes what happens in, ehm, yes, on his journey, - he describes the places he meets, ehm

Schüler, die sich nicht in der Lage fühlen, die gestellte Frage zu beantworten, können ablehnen. In der späteren Diskussion hat sich S12 freiwillig am Unterricht beteiligt. Wäre von Herrn Modlmayr Druck ausgeübt worden, wäre eine spätere Beteiligung wahrscheinlich auch nur unter Zwang zustande gekommen.

Ein anderer Schüler dieses Kurses ist in seiner Arbeitshaltung nicht besonders geneigt, sich freiwillig zu äußern. Herr Modlmayr weiß um diese Angewohnheit und stellt diesem Schüler bewußt Fragen, die ihn aus sich herauslocken. Am 14.7.92 (Mitschnitt auf Kassette) äußerte sich die Unlust des Schülers in Gesprächen mit seiner Nachbarin, die trotz mehrerer Ermahnungen des Lehrers nicht abbrissen. Als in Rollen vorgelesen werden

sollte, was in der Oberstufe nur in Ausnahmesituationen, in denen die Schüler unvorbereitet im Unterricht erscheinen, vorkommt, meldete sich spontan kein Schüler.

L: From where should we start to read? What page?

(Durch Zurufe einigen sich die Schüler mit Herrn Modlmayr)

L: Ok, page 38. Who wants to read? Hubert, you want to read the text, so you have got something to do. Katrin, you want to read little Emily.

S18: I don't feel like reading today.

L: It wakes you up. We start on page 38.

S18: Do I have to? Who else wants to read?

L: I don't think you'll find anybody else. We would like you to read. Ok.

S18: But my voice is ill today.

L: Try to speak up as loud as you can and everybody else is quiet so we can understand you.

S18: Where do I begin? Eh, I don't have my book with me.

L: You can share with your neighbour. Ehm. Let's get going now, we don't want to lose too much time.

Herr Modlmayr konzentriert sich während des 45-minütigen Unterrichts ganz auf die Interaktion mit den Schülern. Die frontale Sitzordnung in den Unter- und Mittelstufenklassen - aus Platzgründen und wegen des Mitspracherechts anderer Lehrer ist eine U-Form nicht möglich - fördert zwar den Blickkontakt mit dem Lehrer, unterbindet aber den Kontakt der Schüler untereinander. Damit die Schüler der hinteren Reihen trotzdem ihren Lehrer sehen können, steht Herr Modlmayr jede Stunde neben dem Lehrerpult und setzt sich nur in der 10. Klasse beim Vorlesen ab und zu hin. Die u-förmige Sitzordnung in der Oberstufe unterstützt Herrn Modlmayrs Anliegen, die Schüler miteinander und nicht zu ihm sprechen zu lassen. Er selbst sitzt am offenen Ende der U-Form an einem Lehrerpult und macht seine Aufzeichnungen über Rednerfolge und geleistete Beiträge. Da er seine Augen häufig dem Papier zuwenden muß, sind die Schüler gewohnt, sich selbst an ihre Mitschüler zu wenden.

Durch die Art des Lehrers, den Unterricht zu leiten, wird den Schülern eine Kommunikation ermöglicht, die frei und ungezwungen ist. Ihre aktive Mitarbeit - die positive Reaktion auf die vorgegebene Atmosphäre - fördert die Lernergebnisse der einzelnen Klassen. Die Schüler werden dadurch zu mitverantwortlichen Partnern in der Zusammenarbeit von Lehrer und Schülern in der Lehrer-Schüler-Interaktion.

#### 2.2.4 Mitarbeit der Schüler

Nicht jede Stunde läuft nach dem gleichen Strukturschema ab. In manchen Stunden fordert Herr Modlmayr von den Schülern, sich auf inhaltliche und stilistische Aspekte der Literatur einzulassen, in anderen Stunden steht die Aussagekraft eines Werkes im Mittelpunkt. Dabei kommt es aber jeweils auf die Mitarbeit der Schüler an, die sich zu den vorgegebenen Fragen äußern und eigene Gedanken einbringen sollen. Manchmal leitet Herr Modlmayr die Diskussion des Inhalts unverhofft auf allgemeinere Themen über. So forderte er z.B. die Schüler der Klasse 7d nach seiner Durchsicht der Klassenarbeit zu *The Jungle Book* auf, ihre Kritik am Buch darzulegen. Da sich die Schüler zuerst nur mühsam beteiligten, rief er Schüler auf, von denen er bereits in der Klassenarbeit konstruktive Kritiken gelesen hatte. Unter Herrn Modlmayrs Leitung entwickelte sich unter den Schülern eine rege Diskussion über die Vor- und Nachteile, dieses Buch als Klassenlektüre in der 7. Klasse zu lesen. Die Schüler nahmen den Stundenansatz auf und führten ihn eigenständig weiter aus.

In der nachfolgenden Wiedergabe eines Stundenteils (Mitschnitt auf Kassette) gehen die Schüler auf bereits von Mitschülern geäußerte Kritikpunkte ein. Eine Mitschülerin hat ihre Position, daß sie das Buch nicht für die Klassenstufe geeignet fände, durch kritische Bemerkungen wie *It's unrealistic, It isn't interesting, and It isn't nicely written and the language is stuck up* belegt. Ihre Mitschülerin gab an, daß sie das Buch dagegen interessant fände. Andere Schüler beteiligten sich nach und nach an der Diskussion, bei der Herr Modlmayr nur die Rolle des Diskussionsleiters übernehmen mußte, da die Schüler sich gegenseitig ihre Meinung darlegen wollten. Die Lehrerpagen sind herausgeschnitten, da sie nur aus dem Aufrufen der Schüler bestanden.

S21: *The animals can speak like people. That's unrealistic, I think.*

- S12 *It's first boringly written but then much excitement.*
- S18: *Eh, the characters of the animals can be found in our world, too.*
- S8: *It's unrealistic that animals can speak. Ehm. But, eh, it's realistic that in our world eh people are left out also.*
- S9: *Some parts have a lot of, eh, tension.*
- S10: *There is not so much tension. Ehm, because there is not much direct speech and... I don't like, eh, the descriptive parts.*
- S5: *There's not tension everytime. Eh, but a good balance is between tension and not tension.*

In der weiteren Diskussion argumentierten die Schüler mit Textstellen, um ihre Aussagen über die Spannung im Buch zu festigen. Herr Modlmayr hatte sich nur soweit in die Schülerarbeit eingegeben, daß er nach Belegstellen für die Argumente fragte. In dieser von den Schülern heftig geführten Diskussion wurde deutlich, daß nicht allein das Reden über Literatur die Schüler zur Mitarbeit auffordert, sondern daß sie sich auch über geänderte Gefühle gegenüber einem Buch, das die Klasse nach einer mehrheitlichen Abstimmung gewählt hatte, klar werden und sie offen äußern. Die Schüler selbstbestimmung kann nur durch ständige aktive Beteiligung an Diskussionen zur Weiterentwicklung bei den Schülern führen.

In der Stunde am 7.5.92 im Leistungskurs 12.2 (Mitschnitt auf Kassette) wurde bei der Besprechung des Romans *Emma* von Jane Austen die Beziehung von Emma und Harriet als Thema von den Schülern vorgeschlagen. Über diese Beziehung hinaus diskutierten die Schüler Konstellationen anderer Personen und lenkten das Gespräch auf die Themen "Freundschaften, Abhängigkeiten, Verpflichtungen". Aus dem Stoff des zu Beginn des 19. Jahrhundert entstandenen Buches leiteten die Schüler selbständig allgemeingültige Lebensfragen ab, die für sie eine große Rolle spielen. Durch diese Form von Schüleraktivität wird Herr Modlmayr in seinem pädagogischen Ziel, die Schüler zu Selbständigkeit und Reflexion anzuleiten, bestätigt. Herr Modlmayr unterstützt die konträren Schüleräußerungen, indem er sie, falls die Schüler nicht selbst darauf kommen, durch Hinweise zu einer Gegenüberstellung unterschiedlicher Meinungen ermuntert.

L: Let's discuss this. S5 says that David couldn't have known about his birth. What do you think now?

Die Schüler leiten aus den gegensätzlichen Ansichten die Erkenntnis ab, daß ihre Meinung nicht unumstoßbar ist und andere Meinungen gehört werden sollten, damit ein Denkprozeß gefördert wird. In der zitierten Stunde machten sich die Schüler zu ihrer eigenen Geburt Gedanken und wie sie durch Erzählungen, Aufzeichnungen oder Fotos ihre ersten Lebensjahre erinnerten. Die Diskussion endete mit der Erkenntnis der Schüler, daß ihre Gefühle über Geburt und Kinderjahre sehr von Eltern- und Verwandtenerinnerungen abhängig sind.

Das Ziel einer jeden Stunde liegt für Herrn Modlmayr in der Diskussion unter den Schülern. In der verantwortungsbewußten Zusammenarbeit von Lehrer und Schülern ergibt sich in der Kommunikation ein ergiebiges Unterrichtsgespräch. Aus dieser Methode schöpfen die Schüler der verschiedenen Klassenstufen die Motivation, sich weiter intensiv mit der englischen Sprache und Literatur zu beschäftigen.

## VIERTER TEIL:

### DIE UNTERSUCHUNG IN DER RETROSPEKTIVE

#### 1. Kritische Gedanken zum traditionellen Lehrbuch-Unterricht im Lichte der 'Methode Modlmayr'

Die Methode von Herrn Modlmayr stellt in ihrer Gesamtheit hohe Anforderungen an den Lehrenden. Aus diesem Grund ist es leicht erklärbar, daß Herr Modlmayr m.W. bisher der einzige Lehrer ist, der diese Art von Unterricht durchführt. Die in der fachdidaktischen Literatur zu findenden Ansätze, mit lehrbuchunabhängigen literarischen Materialien zu unterrichten, werden von Lehrern nur als Projekte oder zusätzlicher Teil im Rahmen der Lehrbucharbeit eingeschoben. Selbst die verschiedentlich vorgeschlagene Methode der "Umwälzverfahren", d.h. Texte als Redeanlässe zur Aktivierung vorhandener und Festigung neuer Lexik zu verwenden, führt zwar zu der Erkenntnis, "daß ein kommunikativ orientierter Unterricht das Mitteilungsbedürfnis der Schüler ernst zu nehmen hat", nicht aber zu der Einsicht, daß Literatur als Kommunikationsanlaß eine höhere Bedeutung für die Methode des Gesamtunterrichts bekommen muß. Lehberger weist ausdrücklich darauf hin, daß einem Unterricht, der auf der Methode der Umwälzverfahren basiert, in der Person des Lehrers Grenzen gesetzt sind: "Die Arbeit mit Umwälzverfahren [...] impliziert einen Unterrichtsstil, bei dem viele Impulse vom Lehrer kommen und auch die Gesprächsführung stark von diesem gesteuert werden muß."<sup>58)</sup> Doch zeigt gerade der Modlmayr-Unterricht, daß eine Unselbständigkeit der Schüler zwar in den Anfangsstunden gegeben sein kann, daß die Schüler aber in der kontinuierlichen Lehrer-Schüler-Interaktion lernen, ihre Diskussion selbst zu steuern und zu leiten.

Für viele Lehrer liegt ein Schwerpunkt ihres Unterrichts in der Vermittlung von Sprachkompetenz. Bei der Erarbeitung dieses Lernzieles stützen sich die meisten Lehrer allein auf die Lehrwerke, die in der fiktiven Vorgabe von Situationen und Gesprächen Kommunikationsanlässe darlegen, die die Schüler nachsprechen und nachspielen sollen. In der Erarbeitung der Szenen lernen die Schüler höchstens, sich in ähnlichen Situationen an diesen Vorgaben zu orientieren. Dabei wird aber mißachtet, daß Schüler zwar in die Lage versetzt werden, diese Gespräche nachzusprechen, daß sie sie aber keinesfalls automatisch in abweichenden Kommunikationen auch anwenden können. Vielen Schülern fällt es bereits im Unterricht schwer, sich auf leicht veränderte Situationen mit korrekten Beiträgen einzustellen. Die freie Kommunikation ist in der Regel nicht möglich, da die Schüler den auf ihre *unit* abgestimmten Wortschatz beherrschen, aber in unbekanntem Kommunikationssituationen von ihrer Unsicherheit, sich nicht ausdrücken zu können, überwältigt werden.

Da Kommunikation im Unterricht ein Teil der Lehrmethode aller Unterrichtsfächer ist, sollte sie gerade im Fremdsprachenunterricht einen hohen Stellenwert einnehmen. Die Lehrer-Schüler-Interaktion kommt im modernen Fremdsprachenunterricht leider häufig noch immer zu kurz. Viele Schüler können sich nicht beteiligen, da nur selten Unterrichtsphasen vorgesehen sind, in denen Schüler mündlich kommunizieren sollen. Interaktion ist für viele Lehrer die Kommunikation zwischen ihnen und der Klasse, in der Fragen zum Lehrbuchtext gestellt oder Übungen bearbeitet werden. Daß aber eigentlich mit Kommunikation die freie Formulierung von Fragen und Antworten in einem ungelenkten Gespräch gemeint ist, wird vielfach mißachtet.

Um in einem Gespräch angemessen reagieren zu können, muß der Schüler in der Lage sein, rasch und sicher Umschreibungen zu finden, wenn ihm Wörter oder Ausdrücke fehlen, muß er aber auch bereit und fähig sein, auf die Beiträge seines Partners einzugehen und selbst dem Gespräch Impulse zu geben.<sup>59)</sup>

In einer Zeit, in der Schüler sich nach Situationen sehnen, in denen sie sprechen und ihre Meinung formulieren dürfen, werden sie zur Beantwortung von Fragen angehalten, die eine Antwort bereits implizieren. Spontaneität und freie Argumentation werden in solchen Unterrichtsstunden nicht vermittelt.

Jeder Schüler hat ein natürliches Geltungsbedürfnis und betrachtet das Unterrichtsgeschehen aus dieser Sicht, wenn er z.B. registriert, wer wie oft 'drankommt' [...]. Jeder möchte 'zum Zuge kommen' und sich vor den anderen zur Geltung bringen.<sup>60)</sup>

---

<sup>58)</sup>Lehberger, Rainer. "Der Einsatz von 'Umwälzverfahren' bei der Lektürearbeit im Englischunterricht der Mittelstufe", In: *Englisch*, 3/1981. S. 97-100, hier S. 100.

<sup>59)</sup>Kahl, Peter W.: "Die Erfassung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht", in: Zapp, Franz Joseph/ Raasch, Albert/ Hüllen, Werner (Hrsg.). *Kommunikation in Europa*. Probleme der Fremdsprachendidaktik in Geschichte und Gegenwart. Frankfurt a.M.: M. Diesterweg, 1981. S. 169.

Die Schülermotivation darf im Laufe der Schuljahre nicht unterdrückt, sondern muß gefördert werden. Oberstufenlehrer und Berufsausbilder sind häufig über die fehlende Ausdrucksfähigkeit ihrer Schüler verwundert. Die kommunikationsarmen Unterrichtsmethoden in der Unter- und Mittelstufe hemmen die Motivation zur aktiven Teilnahme und beeinträchtigen die Bereitschaft, z.B. Englisch zu sprechen. In einer Gesellschaft, die von Medienkonsum und technischem Freizeitkonsum geprägt ist, muß die Schule es sich zur Aufgabe machen, den jungen Menschen die Notwendigkeit von Kommunikation aufzuzeigen. Fremdsprachenunterricht ist eine Gelegenheit, das bei den Schülern noch nicht verlorene Kommunikationsbedürfnis zu bestärken und im Sprachunterricht als Grundlage der Lehrmethode zu nutzen.

Neben dem Englischunterricht bieten sich den Schülern wenige kommunikative Möglichkeiten, Englisch zu sprechen oder zu hören. Selbst englische Filme und Sendungen werden in Deutschland synchronisiert und nicht, wie in den meisten europäischen Nachbarstaaten üblich, im Originalton belassen und mit Untertiteln versehen. Je kleiner der Sprachraum einer Sprache ist, desto seltener werden Übersetzungen anderssprachiger Medienbeiträge vorgenommen, wovon Fremdsprachenlerner profitieren, da ihr Hörverständnis fast täglich geschult wird. Innerhalb Deutschlands sind Kontakte zu englischen Muttersprachlern nützliche Gelegenheiten, Sprachkenntnisse auszuprobieren. Jedoch ergeben sich diese Alltagssituationen, in denen Schüler in der Kommunikation ihre Sprachbeherrschung erfahren und ihr Selbstbewußtsein stärken können, zu selten. Da nur wenige Schüler ins englischsprachige Ausland fahren, ist es erforderlich, im Unterricht genügend Redeanlässe zu schaffen, die eine Alltagskommunikation zulassen. Wie der Unterricht von Herrn Modlmayr zeigt, könnten solche Anlässe aus der originalsprachlichen Literatur herausgegriffen werden, die kultur- und landeskundlich relevant sind und in die Realität des fremden Landes hineinführen.

Die didaktischen Ansätze zur Verwendung von Literatur im Unterricht sind in der Theorie und Praxis als Teil einer Ganzheitsmethode, die von einer Lehrbuchreihe abhängt, erforscht worden. Aus Gründen der bequemerer Anwendung der zu den Lehrbuchreihen vorgegebenen Lehrerhandreichungen werden Texte und Lektüren, wie bei Herrn Modlmayr die originalsprachliche Literatur, nicht als Lehrmittelgrundlage eingesetzt. Wenn schon zu Lektüren gegriffen wird, so handelt es sich um von den Lehrbuchverlagen herausgegebene überarbeitete und gekürzte Ausgaben originalsprachlicher Werke. Damit wird wiederum eine "Uniformität der Schullektüre"<sup>61)</sup> erreicht, die weder den Schülerinteressen noch den in England und anderen englischsprachigen Ländern gelesenen Standardwerken entspricht.

In der modernen Fremdsprachendidaktik wird die Behandlung von Literatur im Unterricht seit Jahren gefordert.<sup>62)</sup> Trotzdem unterrichten viele Lehrer weiterhin Literatur in Randstunden, beispielsweise vor den Ferien oder am Ende eines Schuljahres. Sie ergreifen nicht die Initiative, die Schüler in ihrem Unterricht an von englischen Alterskameraden gelesene Literatur heranzuführen. Trotz zahlreicher veröffentlichter Lektüre- und Literaturlisten<sup>63)</sup> halten Lehrer daran fest, auf der Grundlage der Lehrbuchreihe zu unterrichten und kleine Lektüren als Belohnung für fleißige Schülermitarbeit einzuschieben.

Da es aber für deutsche Schüler kaum Möglichkeiten gibt, außerhalb der Schule Leseanregungen für fremdsprachliche Originalliteratur zu bekommen, ist es die Aufgabe des Lehrers, Literatur mindestens zu empfehlen. Leider ist den Schülern der Zugang zu englischsprachiger Originalliteratur erschwert, weil in öffentlichen Ausleihbüchereien außer englischsprachiger Unterhaltungsliteratur selten Kinder-, Jugendbücher oder klassische Literatur ausleihbar sind. Darüber hinaus ist es schwierig, englische Bücher zu kaufen, da wenige Buchhandlungen eine gut bestückte Fremdsprachenabteilung führen und Bestellungen, wenn überhaupt, nur nach langen Lieferfristen bearbeitet werden.<sup>64)</sup> Es ist den Schülern kaum zuzumuten, sich selbst englische Literatur zu besorgen, und Anregungen von seiten der Lehrer müssen daher immer unter dem Aspekt der gegebenen Möglichkeiten gegeben werden.

---

<sup>60)</sup>Reisener: *Motivierungstechniken ...* 1989, S. 16.

<sup>61)</sup>Müller-Zannoth, Ingrid: "Schullektüre in England: Eine Alternative zur Standardlektüre im fremdsprachlichen Literaturunterricht", in: Diller, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.): "Schullektüre", *Anglistik und Englischunterricht Bd. 9/1979*, S. 171.

<sup>62)</sup>So haben z.B. Wilfried Brusck und Rudolf Nissen Unterrichtsbeispiele mit Literaturprojekten vorgestellt.

<sup>63)</sup>Vgl. z.B. Finger, Hans (Hrsg.). *Lektüre-Kursbuch Englisch '80*. Kommentiertes Verzeichnis englischer Schullektüren, Dortmund: Lensing 1981, oder *Nissens Almanach*.

<sup>64)</sup>Nachdem z.B. der Hamburger Importeur H.-H. Petersen den Vertrieb der *Ladybird Books* eingestellt hat, können nur noch im Klett Verlag acht *Ladybird Graded Readers* bestellt werden.

Es ist angesichts der Situation in den meisten Englischstunden fraglich, was Schüler in ihrem Fremdsprachenunterricht neben der Sprachfähigkeit vermittelt bekommen. Es scheint zur Normalität geworden zu sein, daß die meisten Schüler kultur- und landesspezifisches Wissen nur anhand von Lehrbuchtexten lernen, die von *native speakers* und deutschen Autoren verfaßt werden. Authentische Texte werden nur in Ausnahmefällen in das Lehrbuch aufgenommen, da die bearbeiteten Texte auf der in den vorangegangenen *units* gelegten Sprachgrundlage aufbauen, originalsprachliche Texte jedoch Strukturen vorgreifen könnten. Daß sich aber die Originaltexte an der Wirklichkeit der Sprache orientieren, ist für die meisten Schulbuchautoren und Lehrer eine Tatsache, um die sie wissen, die sie jedoch außer acht lassen. Solange Lehrer sich nicht bewußt machen, daß originalsprachliche Texte und Literatur mehr Authentizität der Sprache und Kultur eines Landes vermitteln, solange wird die Forderung nach mehr Literatur im Unterricht überhört bleiben.

Leider verkümmert das Lesen und Behandeln von Literatur in der heutigen Zeit in allen Arten des Sprachunterrichts, obwohl feststeht, daß das Freizeitverhalten der Kinder und Jugendlichen weniger in der Beschäftigung mit Büchern als in dem Konsum von Fernsehen und Computerspielen besteht. Will man dieser Tendenz entgegenwirken, muß auch im Englischunterricht Lesen kontinuierlich gelehrt werden. Texte geben Einstiegsmöglichkeiten vor, Literatur aber bietet den Schülern die Möglichkeit, durch längeres Lesen Konzentrationschwächen zu beheben und in umfangreicheren Handlungen Strukturen erkennen zu können, die auf die Realität übertragbar sind. Die Verwendung von Romanen im Englischunterricht beispielsweise - wie bei Herrn Modlmayr - eröffnet den Schülern vielfältige Möglichkeiten. Sie

"vermittelt literarisches Erlebnis; weckt Freude am Lesen; [...] ist bedeutungsvoller Spiegel der Kultur; vermittelt typisches Englisch; muß den Schüler zur Stellungnahme herausfordern; wird zum privaten Lesen motivieren".<sup>65)</sup>

Da Literaturkenntnisse von jeher ein Teil der Werte waren, die in einer Allgemeinbildung vermittelt werden sollten, viele Schüler in ihrer häuslichen Umgebung jedoch nicht an Literatur herangeführt werden, muß sich die Schule dieser Aufgabe annehmen. Der Englischunterricht kann einen Beitrag in der literarischen Erziehung leisten, wenn von den Lehrern erkannt wird, welche Möglichkeiten sich in der Bearbeitung von Literatur bieten.

Lehrer sollten sich verstärkt Gedanken machen, ob sie in ihrem Unterricht den Zielsetzungen des modernen Fremdsprachenunterrichts gerecht werden. Zukunftsprognosen, die den erhöhten Bedarf an englischsprechenden Fachkräften in einem sich vereinigenden Europa ansprechen, weisen darauf hin, daß es höchste Zeit ist, den englischen Fremdsprachenunterricht zu besseren Leistungsergebnissen zu führen. Es ist heute mehr denn je notwendig, daß Schüler, die während einer gymnasialen Ausbildung bis zu neun Jahre Englischunterricht genossen haben, ein qualitativ höheres Leistungsniveau erreichen. Mit Sorge wird oftmals festgestellt, daß viele Abiturienten ungenügende Englischkenntnisse für ihre weiterführenden Ausbildungsberufe mitbringen. Es mangelt an Sprachkompetenz, an Ausdrucksvermögen und der Fähigkeit, schriftliche Texte strukturiert zu verfassen. Die Erwartungen, die an einen Fremdsprachenlerner gestellt werden, der sich neun Jahre mit einer Sprache beschäftigt hat, dürfen bezüglich einer fundierten sprachlichen Grundausbildung, einem adäquaten aktiven und einem hohen passiven Wortschatz und ausreichenden Kenntnissen über Kultur, Land und Leute der englischsprachigen Welthandelspartner Großbritannien und USA nicht länger enttäuscht werden. Darüber hinaus sollte bei den Schülern Allgemeinwissen über Geschichte, Politik und aktuelle Ereignisse in den Ländern vorhanden sein, wobei neben den bis heute vorrangigen Kontaktländern auch Länder wie Irland, Kanada, Australien, Neuseeland und ehemalige englischsprachige Commonwealth Staaten Berücksichtigung finden sollten. Angesichts der Entwicklung der Weltpolitik und insbesondere der anstehenden Veränderungen in Europa ergeben sich für die Weltsprache Englisch verstärkt Gebrauchssituationen. Schüler müssen auf die Zukunft bestmöglichst vorbereitet werden, damit sie ihre erworbenen Sprachfähigkeiten nicht nach Schulabschluß weitestgehend vergessen, sondern sie sinnvoll einsetzen und auf ihnen aufbauen können.

## 2. Der 'ideale' Lehrer

Um dieses hohe Leistungsziel zu erreichen, muß ein Unterricht praktiziert werden, der sich an den gesetzten Zielen orientiert. Daher ist es notwendig, zukünftige Lehrer während ihrer Ausbildung auf diese Aufgaben vor-

---

<sup>65)</sup>Hunfeld, Hans: "Der Roman im Englischunterricht. Fragen zu einem vernachlässigten Gebiet der Literaturdidaktik", in: Freese, Peter/ Hermes, Liesel (Hrsg.): *Der Roman im Englischunterricht der Sekundarstufe II*. Theorie und Praxis, Paderborn: Schöningh 1977, S. 61.



zubereiten und eingestellte Lehrer in ihrer Berufszeit regelmäßig fortzubilden. Die Verantwortung für diese Aufgabenbereiche liegt zum einen beim Staat, der die Ausbildungsbereiche vorgibt, zum anderen aber muß sich der Lehrer über Anforderungen und Ziele in seinem gewählten Beruf frühzeitig klar werden, damit er im Rahmen seiner Fähigkeiten eine bestmögliche Bildung nutzt. Nur durch eine qualifizierte Aus- und Fortbildung kann gewährleistet werden, daß ein "idealer" Lehrer im Berufsalltag Schule besteht.

Ein guter Lehrer zu sein, hängt nicht einzig mit den bestandenen Staatsexamen zusammen, sondern stellt sich erst in der mehrjährigen Berufspraxis heraus. Um aber über viele Jahre hinweg im Lehrberuf bestehen zu können, müssen gewisse Voraussetzungen erfüllt werden. Das Hochschulstudium bildet die Grundlage, die später über fachlichen und pädagogischen Erfolg oder Mißerfolg als Lehrer entscheidet. Die Hochschule soll den zukünftigen Lehrer mit seinen Fächern vertraut machen und ein fundiertes Wissen vermitteln. Es liegt jedoch im Ermessen jedes Studenten, sich intensiv zu bilden und auf den Lehrberuf vorzubereiten, so daß die Entscheidung, ein guter Lehrer werden zu wollen, frühzeitig fällt.

Diese Phase der theoretischen Ausbildung hat wenig mit der eigentlichen Praxis zu tun und bietet leider kaum Ansatzpunkte, Theorie und Praxis zu verbinden. Tagespraktika gewähren Einblick in die Unterrichtswirklichkeit, täuschen aber nur vor, den Schulalltag darzustellen. In mehrwöchigen Schulpraktika wird eher Schulwirklichkeit erlebt, obwohl es vom Mentor und vom Student abhängt, ob ein Einleben in den Schulalltag erfolgt oder der Student ein außenstehender Besucher bleibt. Doch stellt sich im Rahmen des Hochschulstudiums die Frage, ob es nicht sinnvoll wäre, eine engere Verknüpfung von Studium und Schule zu erarbeiten, die, ähnlich dem Referendariat, in der Schule erlebte Wirklichkeit mit didaktischer Theorie aufarbeiten läßt. In der heutigen Lehrerausbildung ist ein solcher Ansatz bereits diskutiert, aber versuchsweise noch nicht umgesetzt worden. Weiterhin sollte das zweijährige Referendariat im Anschluß an die universitäre Ausbildung den Einstieg in die Praxis ermöglichen. Da aber im Vorbereitungsdienst eine Wettbewerbssituation vorherrscht, die sich sowohl auf die Anleitung des Mentors als auch auf die Unterrichtsgestaltung des Referendars auswirkt, ist die gewünschte offene Herangehensweise an Schule und Unterricht bei den zukünftigen Lehrern nicht gegeben. "Gestatten wir den Fremdsprachenlehrern mit stetig anwachsenden, sein Aufgabenfeld immer neu problematisierenden Methodenangeboten 'er selber zu sein'? Da gibt es recht negative Antworten vor allem aus der Ausbildungsphase".<sup>66)</sup> Stattdessen werden altbewährte Methoden kopiert und die Experimentierfreude in der Erprobung von neuen Ansätzen unterdrückt.

Angesichts dieser Entwicklung muß gefragt werden, ob die heutige Lehrerausbildung dem Ziel entspricht, einen guten Lehrer auszubilden. Wird einem Lehrer die Persönlichkeitsentwicklung und der Prozeß der geeigneten Methodenfindung nicht verwehrt? Eine didaktische Methode, wie Herr Modlmayr sie benutzt, kann sich unter Fachkollegen nicht ausbreiten, da die Voraussetzungen zum persönlichen Erproben nicht gegeben sind. Zum einen fehlen die fachlichen Qualifikationen, da nur wenige Lehrer einen längeren Auslandsaufenthalt vorweisen können, der sie sprachlich und landeskundlich-kulturell ausgebildet hat, zum anderen mangelt es einigen Lehrern an Persönlichkeitsstrukturen, sich auf einen unplanbaren Unterricht, der von der Lehrer-Schüler-Interaktion lebt, einzulassen. Ein Lehrer, der einen Unterricht wie Herr Modlmayr führen möchte, muß Erfahrungen im Bereich der Gruppenpädagogik, Gesprächsführung, Menschenkenntnis und eine hohe Eigenmotivation mitbringen.

Vielfach sind Lehrer aber von der Wirklichkeit im Alltag überholt worden. Sie sind gefesselt in ihrer bürokratischen Schulwelt, die ihnen verwehrt, sich von unterrichtsbelastenden Tätigkeiten außerhalb ihrer eigentlichen Tätigkeit als Lehrende zu befreien. Motivation und Interesse am Beruf nutzen sich bei vielen Lehrern nach wenigen Jahren ab, da ihnen kaum Reflexionsmöglichkeiten ihrer Tätigkeit geboten werden. Unter Kollegen fehlt der Abstand zum Sachverhalt, und außenstehende Angehörige können pädagogisch-psychologische Kenntnisse oftmals nicht vorweisen. Die in anderen pädagogischen Berufen immer mehr übliche Supervision ist im Lehrberuf nicht vorgesehen. Der Staat sieht seine Aufgabe mit der wissenschaftlichen Hochschul- und der praktischen Schulausbildung als abgeschlossen an. Nach Einstellung in den Schuldienst liegt das Aufgabenfeld des Staates nur noch in der fachlichen Fortbildung. Doch gerade die Fortbildungsseminare werden überwiegend von jungen Lehrern besucht, weil sie den Bezug zur Universität und zu Fachseminaren aufrechterhalten wollen. "Daß eine eingangs genossene Ausbildung nicht für ein lebenslanges Fremdsprachenlehren hinreicht [...], führt

---

<sup>66)</sup>Alfes, Leonhard: "Der Lehrer als Motivationsfaktor - 'whatever the method used'", in: *Englisch* 1/1982, S. 26.

aber dennoch nicht [...] zu einer generellen, selbstverständlichen Akzeptanz bei den Fremdsprachenlehrern."<sup>67)</sup> Es gibt für Lehrer keine Fortbildungsverpflichtung, wie in vielen Berufen üblich. Erkennbar ist deshalb leider, daß das Interesse mit zunehmendem Dienstalter abnimmt. Resultieren nicht viele 'schlechte' Lehrer aus dieser Vorgehensweise von Staat und Beamten? Außerdem ist die fachliche und methodische Verbesserung von Unterricht nicht allein ausschlaggebend für die Qualität von Unterricht. "Although some studies have been conducted to determine whether certain methods of instruction are better than others, this type of research does not focus on the excellence of the teacher".<sup>68)</sup> Muß nicht neben der fachlichen eine pädagogisch-psychologische Betreuung vom Arbeitgeber angeboten werden? Sollte nicht auch eine regelmäßige Beobachtung des Lehrers im Unterricht in seinem und der Schüler Interesse erfolgen? Lehrer werden, sobald sie verbeamtet wurden, nur bei Bewerbungen um Aufstiegspositionen innerhalb der Schule begutachtet. "Unbestreitbar [...] ist die Unterschiedlichkeit der Lehrer-Leistung im neusprachlichen Unterricht. Wer sie beurteilen will, muß die drei Grundvoraussetzungen der beruflichen Eignung (Kenntnisse; Können; Persönlichkeit) im Einzelfall untersuchen."<sup>69)</sup> Doch ist die Frage, wie die Lehrer-Leistung zu messen ist und was mit den Ergebnissen erreicht werden soll, nicht leicht zu beantworten. Sicherlich sträuben sich viele Lehrer, ihren Unterricht beurteilen zu lassen, da sie von der falschen Annahme ausgehen, sie werden geprüft und zukünftig nach diesen Ergebnissen im Kollegium und von Schülern und Eltern bewertet. Eine Überprüfung sollte nicht dazu dienen, Lehrern ihre möglichen Mängel vorzuhalten. Sie müßte ihnen vielmehr die Möglichkeit geben, mit Unterstützung objektiver Fachkräfte ihren Unterricht in Hinblick auf Effizienz und Qualität zu beobachten. Da viele Lehrer die Chancen verkennen, die ihnen in einer fachlichen und menschlichen Betreuung geboten werden, ist anzunehmen, daß ihnen folgende Erkenntnis wenig bewußt ist: "It is teachers themselves who need to become the prime agents of change through an increased sensitivity to what is really happening in their classes."<sup>70)</sup>

Die für Besucher offenen Unterrichtsstunden sollten Lehrer nicht zu anormalem Verhalten führen, sondern sie daran gewöhnen, Beobachter als Hilfe anzunehmen. Herr Modlmayr z.B. ist sich seiner Sonderstellung als Lehrer bewußt und ermöglicht Eltern, ehemaligen Schülern, Studenten und Professoren, ihn im Unterricht zu besuchen. Die zahlreichen Gespräche mit mir waren für ihn hilfreich, seinen Unterricht auf Grund meiner Untersuchungsergebnisse zu reflektieren. Wäre es nicht auch für andere Lehrer wichtig, ihren Unterricht über Beobachter kennenzulernen? Sollte der Lehrer als Mensch nicht menschliche Betreuung bekommen, damit er aus seiner exponierten Stellung heraustreten kann?

Fest steht, daß Lehrern ihr Verhalten bewußt werden muß, wenn sie es ändern sollen. [...] Unterrichten kann ebenso wie irgend etwas anderes Gegenstand einer Untersuchung sein und Lehrer die dazu bereit sind, ihr eigenes Verhalten zu untersuchen, und die Feedback von anderen suchen, werden wertvolle Einsichten gewinnen und neue Alternativen zur Vermehrung ihres Repertoires an Fertigkeiten im Klassenzimmer kennenlernen.<sup>71)</sup>

Ein Lehrer pflegt in seinem Beruf täglich den Umgang mit Menschen. Diese hohe Belastung, junge Menschen bestmöglich erziehen und bilden zu wollen, wird durch die gesellschaftliche Tendenz, der Schule Aufgaben der häuslichen Erziehung vermehrt zu übertragen, verstärkt. Lehrer können heute nicht mehr reine Fachlehrer sein, sondern müssen sich immer häufiger erzieherischen Aufgaben widmen, die sie als Teil ihres Unterrichts einzuplanen haben. Doch fehlt den meisten Lehrern die Ausbildung für solche Aufgaben, da sich im Hochschulstudium die pädagogische Ausbildung auf theoretische Ansätze beschränkt, und der Umgang mit der Schul- und Unterrichtswirklichkeit erst im Referendariat oder nach der Einstellung erfolgt. Wer ein guter Lehrer werden möchte, sollte deshalb frühzeitig Erfahrungen mit Gruppen sammeln, wie z.B. in Freizeit- und Klassenfahrtbetreuungen, in der Vereinsarbeit oder Tätigkeiten in sozialen Einrichtungen.

Genauso hilfreich ist die ständige Aufarbeitung des Berufsalltags als Lehrer, damit über Jahre hinweg negative Erlebnisse mit Schülern und Schule sich nicht auf den Unterricht auswirken. Ein guter Lehrer versucht, seine Arbeit zu verfolgen und sich bestmöglich selbst zu überprüfen. Verärgerung und Schulunlust wirken sich negativ auf die Eigenmotivation aus, beeinflussen die Schülermotivation und führen zu schlechten Unterrichtsstunden.

---

<sup>67)</sup>Raasch, Albert: "Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern", in: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S. 466.

<sup>68)</sup>Moskowitz, Gertrude: "The Classroom Interaction of Outstanding Foreign Language Teachers", in: *Foreign Language Annals* 9/ 1976, S. 135.

<sup>69)</sup>Croon, Winfried: "Ist die Lehrer-Leistung meßbar?" in: *PRAXIS* 3/1978, S. 243.

<sup>70)</sup>Nunan, David: "Communicative language teaching: Making it work", in: *ELT Journal*, Bd. 41/1987, S. 144.

<sup>71)</sup>Brophy u.a.: *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*, S. 328 f.

Der Kreislauf führt letztendlich zu ermüdeten, frustrierten Lehrern, wie sie in vielen Kollegien leider vorhanden sind.<sup>72)</sup> Lehrer fühlen sich nur im Lehrerzimmer wohl, wo Gedanken über die angeblich unmotivierten, aggressiven und schulmüden Jugendlichen ausgetauscht werden, da sie dort die Bestätigung finden, keinen 'schlechten' Unterricht zu geben, sondern 'schlechte' Schüler zu haben. Zahlreiche Kollegien bestehen auf Grund der Einstellungsmaßnahmen der vergangenen Jahre aus überalterten Lehrern, die junge, engagierte Lehrer vermissen. Für die Schüler ist diese Entwicklung noch weitaus problematischer. Zur Zeit arbeiten ältere, erfahrene Lehrer mit ihnen. In einigen Jahren jedoch wird eine Altersveränderung hin zu jungen, noch unerfahrenen Lehrern stattfinden.

Welche Konsequenzen diese Entwicklung haben kann, läßt sich zum jetzigen Zeitpunkt angesichts der ungeklärten Einstellungspolitik noch nicht voraussehen. Jedoch kann man heute schon sagen, daß Lehrer in einem sich verändernden Schulalltag bestehen müssen, der hohe Anforderungen an sie stellt. Will sich ein guter Lehrer motiviert den Aufgaben stellen, muß er sich darüber klar werden, daß er einen einsamen Weg gewählt hat. Lehrerkollegen tendieren dazu, engagierten Kollegen Unterstützung zu verwehren, da sie ihre eigene Demotivation preisgeben fürchten. Der 'ideale' Lehrer ist auf sich selbst gestellt und muß sich häufig Kritik von außen stellen. In einem Umfeld, in dem viele Menschen eng miteinander leben, sind Probleme vorprogrammiert, jedoch darf ein Lehrer nicht vergessen, daß seine Aufgabe im Unterrichten und Erziehen junger Menschen und nicht in der Auseinandersetzung mit Kollegen liegt. Behält ein Lehrer diesen Sachverhalt im Auge, wird es ihm gelingen, einen motivierten und fachlich qualitativen Unterricht zu leiten, der ihm und den Schülern Spaß am Lernen vermittelt. Transparenz gegenüber Schülern, Eltern und Kollegen zeugt von der Verantwortung des Lehrers, das Idealbild seines Berufes zu erkennen und kritisch für sich anzustreben.

### **3. Stimmen zum untersuchten Unterricht - Schüler, Lehrer und Versuchsleiterin**

Im Laufe meiner Untersuchung habe ich festgestellt, daß nicht nur ich, sondern auch die Schüler und Herr Modlmayr von meinen Besuchen profitieren konnten. Die Schüler wußten um die Ursache meines Anliegens, sie im Unterricht zu beobachten, und sahen meine Untersuchung als eine interessante Möglichkeit, Ergebnisse über ihren Lehrer und ihren Unterricht zu erfahren. Somit wurde die Forderung, "Fremdsprachenlehren an den Bedürfnissen der Lernenden zu orientieren", bestätigt, jedoch nicht ohne die Konsequenz, daß "nicht nur die Wissenschaftler, sondern auch die beteiligten Lehrer und Schüler mehr über die im Unterricht ablaufenden Prozesse wissen und erfahren"<sup>73)</sup> sollen. Um diesem Ansatz gerecht zu werden, nutzte ich in den letzten Stunden meiner Hospitation einen Teil des Unterrichts, um mit den Schülern über ihren Unterricht zu sprechen. Ihre Kritik spiegelt wider, daß sie mit Herrn Modlmayrs Unterricht zufrieden sind, aber trotzdem auch negative Aspekte in der Methode sehen.

Einige Schüler der 7. Klasse bemängelten, daß sie zulange an einem Buch verweilen und analysieren, bis sie es auswendig kennen. Lesen an sich bereitet ihnen große Freude, "aber die Art ist langweilig, es ist immer das selbe. Die Bücher machen schon Spaß!"<sup>74)</sup> Einige Stimmen wurden laut, die Herrn Modlmayrs Unterrichtsmethode verteidigten und gerade in dieser Form des Unterrichts freies Reden ermöglicht sehen. Auch die Schüler der 10. Klasse unterstützten diese Aussage, da sie gerne Literatur lesen und dabei häufig kommunizieren können. Gewünscht wurde in der 7. und 10. Klasse, grammatische Übungen aufzunehmen, da die Schüler dort eine Möglichkeit zur Verbesserung ihrer Fehler vermuteten. Herr Modlmayr setzte dem entgegen, daß Englisch eine Sprache mit einer sehr einfachen Grammatik sei, die man nicht extra lernen müsse.

---

<sup>72)</sup>Verfolgen läßt sich die Entwicklung besonders deutlich anhand von Lehrer-Fachzeitschriften, wie z.B. *Neue deutsche Schule*, herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Nordrhein-Westfalen, in denen verstärkt Anzeigen für Supervision, gesprächs- und einzeltherapeutische Veranstaltungen und Seminare erscheinen. Sie lassen auf eine steigende Nachfrage seitens der Lehrer schließen, die sich der Sackgasse ihrer schulischen Konflikte bewußt geworden sind und genügend Eigeninitiative entwickeln, um Veränderungen an ihrer Person und Haltung gegenüber ihrem Beruf vorzunehmen.

<sup>73)</sup>Krumm, Hans-Jürgen: "Der Fremdsprachenlehrer", in: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S. 404.

<sup>74)</sup>Schüleraussage am 14.7.1992.

Ihr lernt es am besten beim Lesen von Literatur. Fehlerverbesserung mache ich ja bei Euch in den Arbeiten und Hausaufgaben, die ihr mir abgebt. Ich schreibe es Euch immer richtig dazu, damit ihr es lernen könnt.<sup>75)</sup>

Im Vergleich mit anderen Unterrichtsmethoden fühlte sich ein Schüler, der in der 10. Klasse neu dazugekommen war, bei Herrn Modlmayr wohl. Er selbst bezeichnete den Unterricht als sehr gut, da er viele Gelegenheiten zum Reden böte und die Schüler oft drankämen. Mein eigener Eindruck, daß dieser Schüler sehr aktiv und interessiert am Unterricht teilnahm, wurde von Herrn Modlmayr bestätigt. Er versicherte mir, daß der Schüler sich im ersten Halbjahr über seine gute Note gewundert habe, da er bisher erheblich schlechtere Leistungsergebnisse von sich selbst kannte.

Schülern, die mit einer Lehrbuchreihe gelernt haben, fällt der Übergang zu Herrn Modlmayrs Unterricht bei Motivation und Interesse an Literatur nicht schwer. In der Interaktion erfahren diese Schüler häufig zum ersten Mal, daß sie ihrer Sprachkompetenz vertrauen können. Nach fast zwei Jahren Unterricht bei Herrn Modlmayr beweist in den Stundenanteilsauswertungen des Leistungskurses 12.2 ausgewiesene gute Beteiligung, daß die Schüler Interesse und Spaß an Herrn Modlmayrs Unterricht gewonnen haben. Der Leistungskurs äußerte sich allerdings teilweise negativ über die Methode, "ein Buch nach dem anderen und nichts Aktuelles, keine Politik"<sup>76)</sup> zu lesen. Herr Modlmayr habe den Schülern am Anfang des 11. Jahrgangs ursprünglich erläutert, daß sie auf Grund der ausgewerteten Lese- und Arbeitswünsche der Schüler moderne und aktuelle Literatur aufgreifen würden. Die Schüler sahen diese Erwartungen jedoch nicht erfüllt, da sie überwiegend klassische Literatur bearbeiten würden. Trotzdem äußerten die gleichen Schüler:

Wir lesen viel. Ja und wir reden viel, aber das macht Spaß. Wir diskutieren, und dann sind es oft nur wir Schüler, die da reden. Herr Modlmayr läßt uns selbständig arbeiten. Das hat man ja auch auf der Kursfahrt wieder gesehen.<sup>77)</sup>

Angesichts dieser Äußerung kam das Gespräch auf die Entwicklung des Unterrichts bei Herrn Modlmayr, und die Schüler bestätigten mir einstimmig, daß sie von Herrn Modlmayrs Unterricht glaubten, daß er sowohl in der Unter- und Mittelstufe als auch von ihnen - den Oberstufenschülern - viel fordere. Sie verglichen ihre Englischkenntnisse mit denen der ihnen bekannten 7. Klasse von Herrn Modlmayr und glaubten, bei den weitaus jüngeren Schülern ein bereits ausgereiftes Sprachvermögen erkennen zu können. Eine Schülerin der 10. Klasse, die eine Schwester in der 7. Klasse hat, sagte:

Am Anfang fand ich den Unterricht in der 5. und 6. Klasse sehr schwer. Nach einer Stunde Englisch brummte mir immer der Kopf. Wir hörten nur Englisch, und zuhause konnten mir meine Eltern auch nicht helfen. Tja, und dann in der 7. Klasse habe ich dann schon Briefe auf Englisch geschrieben und ich konnte sogar meine Brieffreundin gut verstehen. Da war ich ganz schön stolz, das weiß ich noch gut. Seit dann macht Englisch auch viel mehr Spaß. Meine Schwester [...], die ist in der 7d und mit der spreche ich manchmal zuhause so aus Spaß Englisch. Meine Mutter findet das auch ganz toll, daß wir uns auf Englisch unterhalten.<sup>78)</sup>

Da ich in der Lage war, den Schülern erste Auswertungen mitzuteilen, erfuhren sie von ihnen unerwartete Ergebnisse. Besonders großes Interesse weckten meine Ausführungen über die Schülerbeteiligung in den einzelnen Stunden. Eine Schülerin der 7. Klasse äußerte:

Ich finde es schon erstaunlich, daß sich so viele melden. Ich habe immer geglaubt, daß pro Stunde nur drei oder vielleicht vier Schüler drankommen. Die anderen habe ich gar nicht bemerkt.<sup>79)</sup>

Auch Herr Modlmayr hatte von den Ergebnissen Beteiligungszahlen von ca. 50% in der Klasse 7d, bis zu 30% in der Klasse 10b und eine hohe Beteiligung von bis zu 80% im Leistungskurs 12.2 erwartet und stellte fest, daß er als Lehrer vor der Klasse kein objektiver Beobachter sein konnte. Meine Rolle als außenstehende Person ermöglichte es mir, unbeeinflußt Schüler und Lehrer zu beobachten. Schüleraussagen im Leistungskurs 12.2 zeigten mir, daß auch Schüler den Verlauf und die Gesprächsanteile des Unterrichts nicht korrekt erkennen. "Herr Modlmayr redet ganz schön viel, aber er läßt uns auch reden."<sup>80)</sup> Der Schülerin wurde anhand meiner Auswer-

---

<sup>75)</sup>Herr Modlmayr in einem Gespräch am 14.7.1992.

<sup>76)</sup>Zitat einer Schülerin des Leistungskurses 12.2 im Pausengespräch am 9.7.1991.

<sup>77)</sup>Zitat einer Schülerin am 9.7.1992.

<sup>78)</sup>Auszug aus dem Gespräch nach dem Unterricht am 14.7.1992.

<sup>79)</sup>Wiedergabe des Gesprächs mit der Klasse 7d am 14.7.1992.

<sup>80)</sup>Zitat einer Schülerin des Leistungskurses 12.2 in einem Pausengespräch am 9.7.1992.

tungen über die Länge der Specheinheiten von Lehrer und Schüler bewußt, daß in ihrem Kurs der Schüleranteil an der Unterrichtszeit weit über dem des Lehreranteil liegt. Daß der Lehrer und die Schüler den Unterricht abweichend von meinen Untersuchungsergebnissen bewerteten, ist durchaus verständlich, da sie selbst Hauptakteure des Unterrichts sind und nur schwer Abstand zu den Stunden finden können.

Herr Modlmayr scheint bei den Schülern den Eindruck zu erwecken, viel zu verlangen. Trotzdem äußerten die Schüler, daß sie keine Angst vor ihm hätten, da er nicht autoritär sei. Er verhalte sich ihnen gegenüber immer nett und würde auch nach dem Unterricht Zeit für sie aufwenden.

"Man hat keine Angst, Fehler zu machen. Man kann immer ganz frei heraussprechen, was man denkt."<sup>81)</sup>

Herrn Modlmayrs Unterrichtsbeiträge werden von den Schülern akzeptiert, und sie hören ihm zu, da, wie sie erklärten, er im Vergleich mit anderen Lehrern nicht nur selbst rede, sondern ihnen viel Zeit für Äußerungen einräume.

Herr Modlmayr bestätigte in bezug auf die Interaktion im Unterricht, daß er Vertrauen in die Schüler und ihre Bemühungen, sich kommunikativ am Unterricht zu beteiligen, setze. Er versuche, die Schüler in ihren Sprachfähigkeiten zu bestärken.

Ich muß bei Verbesserungen an der Aussprache und Wortwahl ein gesundes Mittelmaß finden. Schüler sollen nicht gehemmt werden, aber auch nicht nichts sagen. Ich muß halt erkennen, wann der Sprachfluß abbrechen könnte.<sup>82)</sup>

Mein Anliegen, die Wirklichkeit von Unterricht anhand eines ungewöhnlichen Englischunterrichts zu erforschen, hat sich für mich als äußerst sinnvoll erwiesen. Die Untersuchung und die Dokumentierung der Ergebnisse im Rahmen der Staatsexamensarbeit bereicherten meine eigenen Erfahrungen und Vorstellungen von Schulwirklichkeit. Gefesselt von Herrn Modlmayrs Unterrichtsmethode, las ich mich durch mehrere *Ladybird Books* und klassische Kinderliteratur. In mir erwachte in der Untersuchung von Herrn Modlmayrs Unterricht das Interesse, Ansätze zu finden, die ich im Referendariat und in der Schule verwirklichen könnte. In meiner Arbeit und in persönlichen Gesprächen mit Lehrern habe ich versucht, Klarheit darüber zu gewinnen, inwiefern der Modlmayr-Unterricht zu übernehmen ist. Trotz Herrn Modlmayrs positiven Äußerungen, daß ich als Lehrerin mit seiner Methode arbeiten könnte, bin ich davon überzeugt, daß sein Unterricht weiterhin einzigartig bleiben wird. Die hohe Qualifikation, die er mitbringt, ermöglicht es gerade ihm, diese Methode mit Erfolg durchzuführen. Viele Lehrer würden jedoch an ungenügenden Sachkenntnissen, Erfahrungen und Persönlichkeitsmerkmalen scheitern. Herrn Modlmayrs Unterricht ist ein Beweis dafür, Unterricht niemals einer Methode zu unterwerfen, die als 'ideal' für den Unterricht gewertet wird. Da Lehrer und Schüler ihre eigene, verschiedene Identität haben, müssen individuelle Methoden und Persönlichkeitsentfaltung unbedingt gewahrt werden. Ansätze in Herrn Modlmayrs Unterricht sollten aufgegriffen werden, damit andere Methoden um interessante Lernbereiche erweitert und Lehrer angeleitet werden, durch Kommunikation und Literatur verstärkt fremdkulturelle Aspekte in ihre Arbeit mit den Schülern einfließen zu lassen. Für mich steht fest, daß ich Herrn Modlmayrs Unterricht im Referendariat aufgreifen werde, um in einem kommunikativen Unterricht mit originalsprachlicher Literatur die Ziele des modernen Englischunterrichts zu verwirklichen.

---

<sup>81)</sup>Äußerung eines Schülers der Klasse 10 b am 14.7.1992.

<sup>82)</sup>Zitat aus dem Gespräch mit Herrn Modlmayr am 14.7.1992.

## LITERATURVERZEICHNIS:

- Alfes, Leonhard: "Der Lehrer als Motivationsfaktor - 'whatever the method used'", in: *Englisch*, 1/1982. S. 22-27
- Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Hüllen, Werner/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: A. Francke 1989
- Bredella, Lothar: "Die Rolle der Urteilskraft und des Vorverständnisses beim Verstehen literarischer Texte", in: Mainusch, Herbert (Hrsg.): *Literatur im Unterricht*, München: Fink 1979, S. 27-45
- Brophy, Jere E./ Good, Thomas L./ Ulich, Dieter (Hrsg.): *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*, München: Urban und Schwarzenberg 1976
- Brusch, Wilfried/ Künne, Herbert/ Lehberger, Reiner (Hrsg.): *Englischdidaktik: Rückblicke - Einblicke - Ausblicke*, Festschrift für Peter W. Kahl, Berlin: Cornelsen 1989
- Brusch, Wilfried. "Grundüberlegungen zur Rolle der Literatur im Unterricht", in: Nissen, Rudolf/ Brusch, Wilfried (Hrsg.): *Romane im Englischunterricht. Literature in English Language Teaching*. Hamburg: ELT 1982. S. 9-19
- Brusch, Wilfried (Hrsg.): *Projects in Literature. Modelle und Materialien zur Textarbeit im Englischunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer 1977
- Buttjes, Dieter: "Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum", in: Bausch u.a.: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S. 112-119
- Butzkamm, Wolfgang: "Sprachlehrmethodik im Aufbruch - auf dem Wege zu einer integrierten Spracherwerbtheorie", in: Brusch u.a.: *Englischdidaktik: Rückblicke - Einblicke - Ausblicke*, S. 47-55
- Collie, Joanne/Slater, Stephen: *Literature in the Language Classroom - A resource book of ideas and activities*, Cambridge: CUP 1987, S. 1-15
- Croon, Winfried: "Ist die Lehrer-Leistung meßbar?" in: *PRAXIS* 3/1978, S. 235-243
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen - Englisch*, Köln: Greven, 1981
- Donnerstag, Jürgen: "Zur Konzeption einer leseorientierten Literaturdidaktik", in: *Neusprachliche Mitteilungen für Wissenschaft und Praxis* 36/1983, S. 14-21
- Ellis, Rod: *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*, Clevedon: Multilingual Matters 1992
- Finger, Hans (Hrsg.): *Lektüre-Kursbuch Englisch '80*. Kommentiertes Verzeichnis englischer Schullektüren, Dortmund: Lensing 1981
- Freese, Peter/ Hermes, Liesel (Hrsg.): *Der Roman im Englischunterricht der Sekundarstufe II. Theorie und Praxis*, Paderborn: Schöningh 1977
- Freese, Peter: "Zur Erstellung von Textsequenzen für den Englischunterricht der reformierten Sekundarstufe II", in: *PRAXIS* 1/1980, S. 22-34
- Glaap, Albert-Reiner: "Literaturdidaktik und literarisches Curriculum", in: Bausch u.a.: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S. 119-126
- Göller, Karl Heinz: "Nursery Rhymes im Englischunterricht", in: Haas, Renate/ Klein-Braley, Christine (Hrsg.): *Literatur im Kontext*. Festschrift für Helmut Schrey zum 65. Geburtstag. Duisburger Studien Bd. 10, St. Augustin: H. Richarz 1985. S. 397-424
- Gramsch, Elisabeth: "'Ladybird Books' für deutsche Schüler", in: *Englisch* 1/1980, S. 11-14
- Gutschow, Harald: *Eine Methodik des elementaren Englischunterrichts*. Probleme und Arbeitsformen, Berlin: Cornelsen-Velhagen und Klasing, 1978
- Hermes, Liesel: "Extensives Lesen und Lektüren im Englischunterricht der Sekundarstufe I", in: *Englisch*, 3/197. S. 93-99
- Hermes, Liesel: *Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I*. Auswahl und Einsatz, Hannover: Schroedel/ Dortmund: Lensing 1979
- Hermes, Liesel: "Zur Frage des extensiven Lesens im Englischunterricht der Sekundarstufe I", in: *Englisch*, 1/1978, S. 1-7
- Heuer, Helmut.: *Die Englischstunde*. Fallstudien zur Unterrichtsplanung und Unterrichtsforschung, Wuppertal: Henn 1968
- Heuer, Helmut: *Lerntheorie des Englischunterrichts*. Untersuchungen zur Analyse fremdsprachlicher Lernprozesse, Heidelberg: Quelle & Meyer 1976

- Heuer, Helmut: *Grundwissen der englischen Fachdidaktik*. Ein Repetitorium in Frage und Antwort, Heidelberg: Quelle & Meyer 1979
- Heuer, Helmut/ Klippel, Friederike: *Englischmethodik*. Problemfelder, Unterrichtswirklichkeit und Handlungsempfehlungen, Berlin: Cornelsen 1987
- Högel, Rolf: "Unsterblicher Robin Hood - Eine literaturdidaktische Betrachtung und Wertung von zwölf Lektüretexten", in: *Englisch* 1/1979, S. 9-15
- Hunfeld, Hans: "Der Roman im Englischunterricht. Fragen zu einem vernachlässigten Gebiet der Literaturdidaktik", in: Freese/ Hermes: *Der Roman im Englischunterricht der Sekundarstufe II*, S. 51-71
- Iliewa, Anna: "Die Prozeßgestaltung des Fremdsprachenunterrichts unter kommunikativem und komplexem Aspekt", in: Zapp, Franz Joseph/ Raasch, Albert/ Hüllen, Werner (Hrsg.): *Kommunikation in Europa*. Probleme der Fremdsprachendidaktik in Geschichte und Gegenwart, Frankfurt a.M.: Diesterweg 1981, S. 130-143
- Kahl, Peter W.: "Die Erfassung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht", in: Zapp u.a.: *Kommunikation in Europa*, S. 156-173
- Kahl, Peter W.: "Wie halten Sie es mit der Einsprachigkeit?" in: *Englisch* 3/1989, S. 87-88
- Kahl, Peter W./ Jantzen, Babette: "Ausländerkinder im Englischunterricht - Eine vergleichende Leistungsanalyse in 9. Realschulklassen", in: *Englisch*, 3/1991, S. 81-87
- Kahrman, Bernd: "Zur Theorie und Methodik des Fragens im fremdsprachlichen Literaturunterricht", in: Hunfeld, Hans (Hrsg.): *Literaturwissenschaft - Literaturdidaktik - Literaturunterricht: Englisch*. II. Eichstätter Kolloquium zum Fremdsprachenunterricht 1981, Königstein: Scriptor 1982, S. 121-139
- Krashen, Stephen: *Language Acquisition and Language Education*. Extensions and Applications, UK: Prentice Hall 1989
- Krumm, Hans-Jürgen: "Der Fremdsprachenlehrer", in: Bausch u.a.: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S. 400-405
- Ladybird Books *Ladybird Dictionary*. Illustrated by Mike Nicholls and Judith Wood. Loughborough: Ladybird Books 1988
- Ladybird Books. *Ladybird Key Words Reading Scheme*. With illustrations by J. H. Wingfield. Loughborough: Ladybird Books 1964. Bd. 1-12
- Ladybird Books. *Notes for Teachers*. Loughborough: Ladybird Books 1973
- Ladybird Books. *Picture Dictionary*. Vol. 1+2. Loughborough: Ladybird Books 1974
- Ladybird Books. *Spelling and Grammar*. Loughborough: Ladybird Books 1984
- Ladybird Books. *Sunstart Reading Scheme*. Loughborough: Ladybird Books 1988
- Ladybird Books. *The Better Value Books*. Order Form. Loughborough: Ladybird Books 1988
- Lehberger, Rainer: "Der Einsatz von 'Umwälzverfahren' bei der Lektürearbeit im Englischunterricht der Mittelstufe", in: *Englisch*, 3/1981, S. 97-100
- Litt, Michael: "'Zündende Idee' wurde in England geboren - Episoden erschließen Sprache und Kultur. Hans-Jörg Modlmayr beschreitet seit langem neue Wege im Englischunterricht", in: *Ruhr Nachrichten* Nr. 62, 14. März 1987, Lokalteil Dorsten, S. 6
- Mainusch, Herbert (Hrsg.): *Literatur im Unterricht*, München: Fink 1979
- Modlmayr, Hans-Jörg: *Untersuchungen über die Möglichkeit eines genetischen Aufbaus des Englischunterrichts auf der Grundlage der originalsprachlichen Ladybird Key Words Reading Scheme Reihe von W. Murray mit Illustrationen von John Berry*. Zulassungsarbeit für das 2. Staatsexamen in Englisch 1974 (Studienseminar Gelsenkirchen)
- Moskowitz, Gertrude: "The Classroom Interaction of Outstanding Foreign Language Teachers", in: *Foreign Language Annals*, Bd. 9/1976, S. 135-157
- Müller-Zannoth, Ingrid: "Schullektüre in England: Eine Alternative zur Standardlektüre im fremdsprachlichen Literaturunterricht", in: Diller, Hans-Jürgen/ Kohl, Stephan/ Kornelius, Joachim/ Otto, Erwin/ Stratmann, Gerd: "Schullektüre". *Anglistik & Englischunterricht* Bd. 9, Trier: WVT 1979, S. 171-202
- Nissen, Rudolf: *Nissens Almanach*. 111 Leseempfehlungen für Schule und Haus, Hamburg: ELT 1985
- Nissen, Rudolf/ Brusck, Wilfried (Hrsg.): *Romane im Englischunterricht*. Literature in English Language Teaching, Hamburg: ELT 1989

- Norbrook, Hamish (Producer): "The Ladybird Project, Hans-Jörg Modlmayr/ Dorsten". *English by Radio*. London: BBC World Service, 13.3.1988
- Nunan, David: "Communicative language teaching: Making it work", in: *ELT Journal* 41/1987, S. 136-145
- Piepho, Hans-Eberhard: *Einführung in die Didaktik des Englischen*, Heidelberg: Quelle und Meyer 1976
- Pierchorowski, Arno: "Medien für stilles Lesen im Englischunterricht", in: *Englisch* 3/1979, S. 114-117
- Raasch, Albert: "Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern", in: Bausch u.a.: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S. 466-470
- Real, Willi: "John Wain, 'Manhood': Literatur als Lehrwerk-, Lektüre- und Kursmaterial", in: *Englisch*, 2/1981, S. 45-51
- Reisener, Helmut: *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht*. Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen, Ismaning: Hueber 1989
- Sauer, Helmut: "Der Fremdsprachenlehrer", in: Bausch u.a.; *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S. 136-140
- Schickedanz, Petra/ Schickedanz, Udo: *Möglichkeiten des Einsatzes englischsprachiger Jugendliteratur im Englischunterricht des Gymnasiums: Michael Bond 'A Bear Called Paddington' in einer mit der 'Ladybird Key Words Reading Scheme' Reihe unterrichteten Versuchsklasse und in einer traditionell mit Lehrwerk unterrichteten Klasse unter dem Gesichtspunkt eines Vergleichs der Sprachkompetenz*, Schriftliche Hausarbeit zur 2. Staatsprüfung für das Lehramt am Gymnasium 1978 (Studienseminar Gelsenkirchen)
- Schier, Jürgen: *Schülerorientierung als Leitprinzip des fremdsprachlichen Literaturunterrichts*, Frankfurt a.M.: Lang 1989
- Schröder, Konrad/ Weller, Franz-Rudolf (Hrsg.): *Literatur im Fremdsprachenunterricht*. Beiträge zur Theorie des Literaturunterrichts und zur Praxis der Literaturvermittlung im Fremdsprachenunterricht, Frankfurt a.M.: Diesterweg 1977, S. 62-74
- Werlich, Egon: *Praktische Methodik des Fremdsprachenunterrichts mit authentischen Texten*. Berlin: Cornelsen-Velhagen und Klasing 1986
- Winkler, Karl-Heinz: "Kommunikation im Klassenzimmer - nur eine Wunschvorstellung?", in: *Englisch* 2/1990, S. 41-47