JEAN-POL MARTIN

GIESSENER BEITRÄGE ZUR FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Jean-Pol Martin

Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler

Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes

Gunter Narr Verlag Tübingen

Jean Pol Martin

Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen
beim Schüler

GIESSENER BEITRÄGE ZUR FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Herausgegeben von Lothar Bredella, Herbert Christ,
Hans-Eberhard Piepho und Michael Wendt

Jean-Pol Martin

Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler

Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes

gnv Gunter Narr Verlag Tübingen

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Martin, Jean-Pol:
Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler : Fremdsprachenunterricht auf d. lerntheoret. Basis d. Informationsverarbeitungsansatzes / Jean-Pol Martin. – Tübingen : Narr, 1985.
(Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)
ISBN 3–87808–435–8

Diese Arbeit wurde vom Fachbereich 11 der Justus-Liebig-Universität Gießen am 10.8.1985 als Dissertation angenommen.

1. Berichterstatter: Prof. Dr. Herbert Christ
2. Berichterstatter: Prof. Dr. Michael Wendt

© Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik
im Gunter Narr Verlag Tübingen 1985.

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise, in allen Formen wie Mikrofilm, Xerographie, Mikrofiche, Mikrocard, Offset verboten.

Druck: E. Weiss Druck u. Verlag GmbH, Dreieich-Sprendlingen
Printed in Germany

ISBN 3–87808–435–8
ISSN 0175–7776

INHALTSVERZEICHNIS

	VORWORT	XV
0.	EINLEITUNG	1
0.1	Zielsetzung und Anlage der Arbeit	1
0.2	Präzisierung der Themafrage und Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes	5
0.3	Indizien, die auf einen Bedarf an Innovation im Fremdsprachenunterricht hinweisen	8
Teil I:	BESCHREIBUNG DES DIDAKTISCH-METHODISCHEN IST-STANDES IM GAIF UND AUFDECKEN DER DORT VORHANDENEN INADÄQUATHEITEN	10
1.	METHODISCHES VORGEHEN	10
1.1	Der Untersuchungsgegenstand	10
1.2	Die Suchhypothese	12
1.3	Die lerntheoretischen Beschreibungskategorien für die Analyse des didaktisch-methodischen Ist-Standes in der Praxis des GAiF	13
1.4	Die Zuordnung didaktisch-methodischer Prinzipien und Verfahren zu den existierenden Lerntheorien	18
2.	DIE DURCHFÜHRUNG DER ANALYSE	19
2.1	Die Analyse einiger am Gymnasium eingeführten Lehrwerke	19
2.1.1	Cours de base (1972/1973) und Echanges (1981)	20
2.1.1.1	Cours de base 1 und Cours de base 2	20
2.1.1.2	Echanges 1	

2.1.1.3	Zusammenfassende Bemerkungen zu Cours de base und Echanges	28
2.1.2	Salut, Ausgabe B	28
2.2	Lehrpläne und ministerielle Handreichungen	31
2.2.1	Die Curricularen Lehrpläne (Bayern 1979) und die Handreichungen des Instituts für Schulpädagogik (1980)	31
2.2.1.1	Die Curricularen Lehrpläne	31
2.2.1.2	Die Handreichungen für den Französischunterricht in den ersten Lernjahren (Gymnasium)	33
2.2.1.3	Zusammenfassende Bemerkungen zu den Curricularen Lehrplänen und zu den Handreichungen	35
2.2.2	Die Hessischen Rahmenrichtlinien	36
2.3	Zusammenfassende Bemerkungen zum Stand des GAiF im Spiegelbild von Lehrwerken und ministeriellen Vorgaben	39
3.	DIE DOMINANZ BEHAVIORISTISCHER VERFAHREN IM GAIF ALS INADÄQUATHEIT	42
3.1	Die Implikationen behavioristisch geprägter Verfahren im GAiF aus allgemeindidaktischer Sicht	42
3.1.1	Die Auswirkungen behavioristischer Verfahren aus lerntheoretischer Sicht	43
3.1.1.1	Die Auswirkungen behavioristischer Verfahren auf den Lernprozeß aus kognitionspsychologischer Sicht	43
3.1.1.2	Behavioristische Verfahren im GAiF aus handlungstheoretischer Sicht	46
3.1.1.2.1	Imitation, Repetition, Reaktion und Kommunikationsstruktur	46
3.1.1.2.2	Imitation, Repetition, Reaktion und Denken	47
3.1.1.3	Die Auswirkungen einer asymmetrischen Verteilung von Lernaktivitäten und Lehraktivitäten auf den Lernprozeß	52

3.1.2	Die Auswirkungen behavioristisch geprägter Verfahren aus motivationstheoretischer Sicht	53
3.1.2.1	Das Bedürfnis nach selbstbestimmtem, planendem Handeln	54
3.1.2.2	Das Bedürfnis nach Aktivität und die Qualität der im behavioristisch geführten Unterricht angebotenen Stimuli - Gedanken zum intrinsisch motivierten Lernen	56
3.1.2.3	Die behavioristischen Verfahren im GAiF und das Bedürfnis nach Interaktion und Kommunikation	59
3.1.2.4	Zusammenfassende Bemerkungen zu den Auswirkungen behavioristisch geprägter Verfahren aus motivationstheoretischer Sicht	61
3.2	Die Auswirkungen behavioristischer Theorien auf die spezifischen Techniken der Stoffvermittlung im GAiF	62
3.2.1	Die Isolierung von Spracherscheinungen bei behavioristischen Verfahren. Eine Kritik aus gestaltpsychologischer Sicht	62
3.2.2	Die Phaseneinteilung im GAiF aus lerntheoretischer und kommunikationstheoretischer Sicht	64
3.2.2.1	Der Stellenwert von Fehlern aus behavioristischer bzw. kognitivistischer Sicht und die Auswirkungen auf die Phaseneinteilung im GAiF	65
3.2.2.2	Die Phaseneinteilung im GAiF aus kommunikationstheoretischer Sicht	68
3.2.3	Die Grammatikarbeit im behavioristisch geprägten GAiF aus kognitionspsychologischer Sicht	69
3.2.3.1	Das Verhältnis zwischen Bewußtmachung und kognitivem Vorgehen	70
3.2.3.2	Form und Funktion der Grammatikarbeit im gegenwärtigen GAiF	71

3.2.4	Zusammenfassende Bemerkungen zu den Auswirkungen behavioristischer Theorien auf die fachspezifischen Techniken im GAiF	72
3.3	Abschließende Gedanken zum Vorherrschen behavioristischer Verfahren im GAiF als Inadäquatheit	73
Teil II:	DIE EXISTIERENDEN PROBLEMLÖSUNGSVERSUCHE	74
1.	DIE ALTERNATIVEN KONZEPTE	75
1.1	Humanistic approach	75
1.2	Community language Learning	76
1.3	Silent way	77
1.4	Total Physical Response	78
1.5	Die Suggestopädie	78
1.6	Zusammenfassende Bemerkungen zu den alternativen Ansätzen	79
2.	OPTIMIERUNGSVERSUCHE	81
2.1	Sozialpsychologische Ansätze	81
2.2	Der kommunikative Ansatz (PIEPHO)	86
2.3	Der diskursanalytische Ansatz (HÜLLEN, BUTZKAMM, LÖRSCHER, KRUMM, JUNG)	88
2.4	Zusammenfassende Bemerkungen zu den vorhandenen Lösungsversuchen	94

Teil III: DIE INNOVATION ALS PROBLEMLÖSUNGSVERSUCH: ANSATZ EINER THEORIE UND METHODIK DES GAIF 96

1. DIE GRUNDSTRUKTUR DES THEORETISCHEN ANSATZES 96

1.1 Die allgemeinlerntheoretische Komponente des Problemlösungsvorschlags 97

1.2 Die spracherwerbstheoretische Komponente auf dem Hintergrund des Informationsverarbeitungs-Ansatzes. Entwurf eines Spracherwerbmodells für den GAiF 98

1.2.1 Intentionales vs inzidentelles Lernen im GAiF 99

1.2.1.1 Inzidentelles Lernen im GAiF 99

1.2.1.2 Intentionales Lernen im GAiF 101

1.2.2 Die kognitive Qualität von Unterrichtshandlungen im GAiF 103

1.2.3 Ansatz einer denkpsychologisch und handlungstheoretisch orientierten Grammatikarbeit im GAiF 106

1.2.4 Der Unterrichtsdiskurs als Umschlagplatz und Automatisierungsfeld für kognitiv erfaßte Sprachstrukturen 109

1.2.5 Zusammenfassende Bemerkungen zur spracherwerbstheoretischen Komponente des theoretischen Ansatzes und Beschreibungsmodell zum Erwerb und zur Anwendung fremdsprachlicher Strukturen im GAiF auf dem lerntheoretischen Hintergrund des Informationsverarbeitungs-Ansatzes 112

1.2.6 Die Konsequenzen der Dialektik von Erfassung und Automatisation für den GAiF 117

1.3	Die motivationstheoretische Dimension des Problemlösungsvorschlages	118
1.3.1	Die Qualität der im Unterricht anzubietenden Stimuli aus aktivationstheoretischer Sicht	118
1.3.2	Der vom Stoff ausgehende Motivationsanreiz und die Bedingungen für eine Hinwendung zum Stoff	119
1.3.3	Der vom sozialen Kontext ausgehende Motivationsanreiz	122
1.3.4	Stoffkomplexität und Komplexität des Unterrichtsarrangements als determinierende Merkmale einer adäquaten Lernumwelt - Konsequenzen für den GAiF	124
1.4	Zusammenfassende Bemerkungen zur Grundstruktur des theoretischen Ansatzes	125
2.	DIE PRAKTISCHE UMSETZUNG DES THEORETISCHEN ANSATZES: KONZEPT ZU EINER NEUVERTEILUNG DER UNTERRICHTSAKTIVITÄTEN IM GAIF	127
2.1	Beschreibung der Lernaktivitäten beim Erwerb des Französischen als Fremdsprache im Hinblick auf eine Neugestaltung des GAiF	127
2.2	Beschreibung der Lehraktivitäten im Französischunterricht. Vorschläge für eine Neugestaltung des GAiF im Hinblick auf die Lehraktivitäten	129
2.2.1	Bestandsaufnahme der Lehrfunktionen im GAiF	129
2.2.1.1	Die Funktionen, die mit der Vermittlung von Lerninhalten zusammenhängen	130
2.2.1.2	Die Funktion der Vermittlung von Werten und Einstellungen	131
2.2.2	Die Übertragung von Lehrfunktionen im GAiF	131
2.2.2.1	Die Übertragung von Planungsfunktionen	132

2.2.2.1.1	Die Bereitstellung des Stoffes	132
2.2.2.1.2	Die Lernzielsetzung	132
2.2.2.1.3	Die Didaktisierung des Stoffes	133
2.2.2.2	Die Durchführungsfunktionen	136
2.2.2.2.1	Die Darbietungsfunktionen	136
2.2.2.2.2	Die Motivierungsfunktionen	137
2.2.2.2.3	Die informierenden Funktionen	138
2.2.2.2.4	Die normsetzende funktion	139
2.2.2.2.5	Die kontrollierende Funktion	140
2.2.2.2.6	Die korrigierende Funktion	142
2.2.2.2.7	Die Organisationsfunktionen	144
2.2.2.3	Die Evaluationsfunktionen	148
2.2.2.4	Die Vermittlung von Einstellungen	148
2.2.2.5	Die Übertragung von Lehrfunktionen auf die Schüler und die Förderung der Empathie	148
2.2.2.6	Die Schaffung günstiger Bedingungen für Denkprozesse als Aufgabe des didaktisch Handelnden	151
2.2.2.6.1	Die Bedingungen für eine befriedigende Durchführung von Denkprozessen	151
2.2.2.6.2	Die Bestimmung der lernzielgebundenen Sozialformen im GAiF	153
2.2.2.7	Zu den technischen Handlungsanweisungen für eine Übertragung von Lehrfunktionen auf die Schüler im GAiF	155
2.2.3	Zusammenfassende Bemerkungen zur Übertragbarkeit von Lehrfunktionen auf die Schüler	155
3.	DIE ÜBERTRAGUNG VON LEHRFUNKTIONEN AUF DIE SCHÜLER ALS WEG ZUR VERWIRKLICHUNG GESELLSCHAFTLICHER ZIELVORGABEN	157
3.1	Vergleich zwischen den in der vorliegenden Arbeit zu prüfenden Zielen und Verfahren und den Anweisungen des CULP	157

3.1.1	Die Übertragung eines Teiles der Lehrfunktionen und der Richtzielbereich 1	158
3.1.2	Die Übertragung eines Teiles der Lehrfunktionen und der Richtzielbereich 2	159
3.1.3	Die Übertragung eines Teiles der Lehrfunktionen und der Richtzielbereich 3	160
3.2	Lernen lernen	161
4.	ZUSAMMENFASSENDE BEMERKUNGEN ZUM PROBLEMLÖSUNGSVORSCHLAG UND FORMULIERUNG DER HYPOTHESE	163
Teil IV:	DIE PRÜFUNG DER HYPOTHESE	165
1.	HAUPTANSÄTZE IN DER EMPIRISCHEN UNTERRICHTSFORSCHUNG UND STANDORTBESTIMMUNG DER VORLIEGENDEN ARBEIT	165
2.	DAS UNTERSUCHUNGSDESIGN	170
3.	DIE DURCHFÜHRUNG DER HYPOTHESENPRÜFUNG	172
3.1	Die Prüfung der Übertragbarkeit der in Teil III hypothetisch als übertragbar beschriebenen Lehrfunktionen	172
3.1.1	Die Übertragbarkeit der Didaktisierungsfunktionen	172
3.1.1.1	Die Vorbereitung der Wortschatzeinführung	173
3.1.1.2	Die Vorbereitung der Textdarbietung. Überlegungen zur textsortenspezifischen Präsentation	173
3.1.1.3	Die Vorbereitung der Grammatikpräsentation	173

3.1.2	Die Übertragbarkeit der Durchführungsfunktionen	174
3.1.2.1	Die darbietende Funktion	174
3.1.2.2	Die kontrollierende und korrigierende Funktion	176
3.1.2.3	Die Organisationsfunktion	178
3.1.3	Zusammenfassende Bemerkungen zur Übertragbarkeit von Lehrfunktionen im GAiF	178
3.2	Die Auswirkungen einer Übertragung von Lehrfunktionen auf die Quantität und die Qualität der Lerneräußerungen im GAiF. Analyse des Unterrichtsdiskurses	179
3.2.1	Die Gewinnung des Rohmaterials	180
3.2.2	Die Ausarbeitung des Analysesystems und die Kodierung des Ausgangsmaterials	182
3.2.3	Die quantitative und qualitative Auswertung des taxonomisch erfaßten Materials und die Interpretation der gewonnenen Daten	196
3.2.3.1	Die quantitative und qualitative Erfassung der Züge, Redewechsel und Transaktionen. Das Delegations- und Subdelegationsschema	197
3.2.3.1.1	Die Gewinnung der Daten	197
3.2.3.1.2	Die auf Redewechsel, Züge und Transaktionen bezogenen Daten und ihre Interpretation	200
3.2.3.1.2.1	Die Analyse der Delegations- und Subdelegationsstruktur und die quantitative Erfassung der Verantwortungsübernahme	200
3.2.3.1.2.2	Die Initiierung und Durchführung von Redewechseln. Quantitative und qualitative Erfassung und Interpretation	205
3.2.3.1.2.3	Zusammenfassende Bemerkungen zur quantitativen und qualitativen Erfassung der Redewechsel	213
3.2.3.2	Die quantitative und qualitative Auswertung des Korpus nach Akten	214
3.2.3.2.1	Die Auswertung nach Sprechern	216
3.2.3.2.2	Die Auswertung nach Adressaten	220

3.2.3.2.3	Die Auswertung nach Sprechaktkategorien	222
3.2.3.2.3.1	Die Auswertung der nach übergeordneten Kategorien eingeteilten Akte	222
3.2.3.2.3.2	Die Analyse der auf die Sprachrichtigkeit bezogenen Redeakte	229
3.2.3.2.3.3	Auswertung der Daten, die sich auf nichtauthentische, didaktisch ausgelöste Reaktionen beziehen	239
3.2.3.3	Vergleich zwischen den bei der Auswertung des Korpus nach Redewechseln und Redeakten ermittelten Werten und LÖRSCHERs Untersuchung zum Diskurs im traditionellen Fremdsprachenunterricht	241
3.2.3.4	Zusammenfassende Bemerkungen zur Auswertung des Korpus nach Redewechseln und Redeakten	246
	SCHLUSSBEMERKUNGEN	248
	LITERATURVERZEICHNIS	253
	ANHANG	263
	2 Microfiches in Hülle	

VORWORT

Die vorliegende Arbeit wurde im Juni 1985 von der Philosophischen Fakultät der Justus-Liebig-Universität Gießen als Dissertation angenommen. Sie stellt die erste Stufe eines Projektes dar, bei dem die Erprobung, theoretische Vertiefung und Verbreitung einer von mir entwickelten methodischen Innovation für den Fremdsprachenunterricht angestrebt wird.

Vor vier Jahren, unter dem im Alltag des Fremdsprachenlehrers ständig spürbaren Druck, eine sinnvolle und kontinuierliche Aktivation der Schüler zu erreichen, und auf dem Hintergrund der pragmadidaktischen Diskussion, die ich als Mitautor eines an kommunikativen Prinzipien orientierten Lehrwerkes verfolgt hatte, kam mir ein Gedanke, der zu einer grundlegenden Reorganisation meines Unterrichts und zu einer Revision meiner theoretischen Annahmen über Fremdsprachenlernprozesse führte: Im Hinblick auf eine lernprozeßbezogene Aktivation der Schüler meinte ich, daß - wenn es im Fremdsprachenunterricht darum geht, die Schüler zu möglichst zahlreichen, kommunikativ relevanten Äußerungen anzuleiten, und wenn ein Konsens darüber besteht, daß der unterrichtliche Diskurs sich im wesentlichen um die in den Lehrmaterialien verdichteten linguistischen und kulturellen Inhalte organisieren soll -, die Lösung des didaktischen Problems darin besteht, die Schüler sich den Stoff gegenseitig vermitteln zu lassen. Um einen solchen Prozeß zu ermöglichen, mußten spezifische Techniken entwickelt werden, deren Schwerpunkt im schrittweisen und systematischen Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Lerner gesehen werden kann.

Meine Methode erprobte ich in mehrsemestrigen Volkshochschulkursen, in Anfängerkursen für Hörer aller Fakultäten und vor allem in einer Gymnasialklasse, die ich seit 1981 unterrichte. Die Reaktion der Lerner und der mit meinem Konzept Befaßten war so positiv, daß ich in Zusammenarbeit mit dem Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU) eine Dokumentation erstellte, die - als Langzeitstudie konzipiert - zum heutigen Zeitpunkt vier Filme umfaßt.

Diese wurden in zahlreichen Lehrerfortbildungsveranstaltungen eingesetzt und lösten stets lebhafte Diskussionen aus.
Die didaktisch-methodische Idee bot sich zur theoretischen Vertiefung und empirischen Absicherung an.
Auf diese Weise ist die vorliegende Arbeit entstanden, die ich als Ansatz zu einer Theorie und Methodik des Anfangsunterrichts im Fach Französisch verstanden wissen möchte.
"Ansatz" deshalb, weil die Beschäftigung mit einem so komplexen und vielschichtigen Gegenstand zur Schwerpunktbildung zwingt, d.h. zu einer Konzentrierung auf die Aspekte, die die Vorzüge und die Originalität des vorgeschlagenen Modells begründen. Deshalb müssen auch, da in der vorliegenden Arbeit eine Fokusierung auf den Fremdsprachenlernprozeß als Prozeß kognitiver Informationsverarbeitung stattfindet, die emotionalen Komponenten unberücksichtigt bleiben. Ferner werden, da davon ausgegangen wird, daß die zu beschreibenden Phänomene eine gewisse Universalität beanspruchen, die individuellen Lernermerkmale bei der Analyse außer acht gelassen. Schließlich wird aus Ökonomiegründen bewußt vermieden, bei der Darstellung der Methode die Frage der in den Lehrmaterialien zur Erlernung angebotenen Inhalte anzugehen.
Über die Beschränkung auf Kernaspekte der vorzustellenden Methode hinaus ist eine Vereinfachung der als Bezugsgrößen herangezogenen allgemeinen Lerntheorien und Spracherwerbstheorien unumgänglich, geht es doch primär darum, Instrumente zu gewinnen, um die relevanten, distinktiven Merkmale der Methode präzise herauszuarbeiten. Aus demselben Grund sind Verkürzungen bei der zur Einordnung in die Methodenlandschaft vorgenommenen Schilderung der gegenwärtig diskutierten Ansätze unvermeidbar.

Prinzipiell ist zu vermuten, daß jeder Versuch, am Schnittpunkt verschiedener didaktischer Richtungen und beim Rekurs auf eine Fülle von Bezugswissenschaften integrierend eine eigenständige Methode zu entwickeln und zu begründen, Expertenwissen verletzen muß.

Deshalb darf ich hoffen, daß diese Arbeit vorwiegend an den in ihr formulierten Absichten und Ansprüchen gemessen wird.

Unterstützung habe ich von Anfang an bei Herbert Christ gefunden, der mich vor allzu raschem Triumphalismus bewahrt und mir in zahlreichen Gesprächen Anlaß zu einer Präzisierung meiner Beweisführung geliefert hat. Ihm verdanke ich nicht nur vielfältige Anregungen, sondern auch den wissenschaftlichen und menschlichen Rückhalt, ohne den ein solches Vorhaben nicht gelingen kann.
Zum Dank verpflichtet bin ich auch Paul Meier, dem Fremdsprachenreferenten an der Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen und Wolf Theuring, dem Referenten für Pädagogik im FWU, die sich für die Verbreitung meiner Vorstellungen entscheidend einsetzen.
Bei meinen Eichstätter Kollegen, insbesondere Paul Geyer und Ingrid Galster möchte ich mich für das intellektuell anregende Klima bedanken sowie bei meinen Studenten und Schülern für die intensive Mitarbeit.

Ingolstadt, im August 1985 Jean-Pol Martin

0. EINLEITUNG

0.1 Zielsetzung und Anlage der Arbeit

Die Absicht des Verfassers ist es, eine von ihm für den Anfangsunterricht im Fach Französisch entwickelte didaktisch-methodische Innovation zu beschreiben und theoretisch zu fundieren. Ein solches Vorhaben läßt sich nur rechtfertigen, wenn der Nachweis für das Vorhandensein von Inadäquatheiten auf dem betreffenden Feld erbracht wird. Ferner muß anhand von konkreten Unterrichtsdokumenten gezeigt werden, daß der vorzustellende didaktisch-methodische Ansatz in der Praxis durchführbar ist und unterrichtsoptimierende Wirkungen zeigt.

Die Arbeit umfaßt vier Abschnitte: Im ersten Teil wird aufgrund einer Analyse des didaktisch-methodischen Ist-Standes in der Praxis des Anfangsunterrichts im Fach Französisch aufgezeigt, daß das System Inadäquatheiten aufweist und wo diese zu orten sind. Der zweite Teil ist einer Bestandsaufnahme der bereits existierenden und in der fremdsprachendidaktischen Diskussion behandelten alternativen oder optimierenden Ansätze gewidmet. Im dritten Teil wird die in der vorliegenden Arbeit zu untersuchende Innovation dargestellt; damit ist durchaus der Anspruch verbunden, eine Theorie und Methodik des Anfangsunterrichts im Fach Französisch vorzulegen. Schließlich wird im vierten Teil geschildert, wie die didaktisch-methodische Innovation sich in der Praxis des Autors im Rahmen einer von ihm durchgeführten Langzeitstudie konkret auswirkt.

Wissenschaftstheoretisch ist die Arbeit nicht auf Anhieb einzuordnen. Dies liegt an folgendem Umstand: Während in der Regel Forschung aus dem Impuls entsteht, Wissenslücken zu schließen, die sich im wissenschaftlichen Diskurs auf-

tun, und die Praxis dazu benutzt wird, im wissenschaftlichen Diskurs entstandene Hypothesen zu prüfen, soll hier eine "Entdeckung", die als Antwort auf ein praktisches Problem im vorwissenschaftlichen Feld entstanden ist, wissenschaftlich aufgearbeitet werden.

Zwar setzte bei der hier zu behandelnden Innovation die wissenschaftliche Reflexion früh ein und nahm zunehmend Einfluß auf deren Gestaltung - wobei eine kontinuierliche Wechselwirkung zwischen theoretischer Reflexion und praktischem Vollzug stattfand -, die Wissenschaft lieferte jedoch vorwiegend nachträgliche Interpretationshilfen für die im Unterricht naiv eingeleiteten Optimierungsprozesse.

So mußten erst Erkenntnisse der Aktivationsforschung rezipiert werden, um die positiven Auswirkungen einer vorher intuitiv vorgenommenen Übertragung von Lehrfunktionen auf die Schüler befriedigend einordnen und interpretieren zu können. Auch der rasche Anstieg der didaktischen, organisatorischen und linguistischen bzw. metalinguistischen Kompetenz der Schüler aufgrund der zu behandelnden Unterrichtsmaßnahmen war erst dann detailliert nachzuvollziehen, als diese Erscheinung aus der Perspektive der Theorie der kognitiven Komplexität beleuchtet werden konnte.

Aus der so beschriebenen Dialektik von praktischer Entdeckung und wissenschaftlicher Erklärung läßt sich begründen, warum auf eine Vielzahl von Bezugswissenschaften rekurriert werden muß. Auf eine explizite Rechtfertigung der jeweiligen Rekurse wird verzichtet: Der Rückgriff auf bestimmte Positionen und Methoden hängt jeweils von Fragestellungen ab, die sich im praktischen Entdeckungszusammenhang aufdrängen. Allein durch ihren Ertrag für den problembezogenen Erkenntnisfortschritt sollen die Rekurse ihre Berechtigung finden. Auch eine detaillierte wissenschafts-

methodologische Standortbestimmung dieser Arbeit läßt sich angesichts der Vielschichtigkeit des Gegenstandes global nicht liefern.

Immerhin darf festgestellt werden, daß die Beschreibung und theoretische Fundierung einer didaktisch-methodischen Innovation sowohl hermeneutische als auch empirische Momente einschließt: Im ersten Teil wird die Hypothese, der didaktisch-methodische Ist-Stand des Französischunterrichts sei durch behavioristische Lerntheorien geprägt, aufgestellt und anhand konkreter Materialien geprüft. Gleichzeitig wird der Versuch unternommen, zu erklären, warum behavioristische Verfahren für das Erreichen der gesetzten Lernziele ungeeignet sind. Während im zweiten Teil ein Überblick über den derzeitigen Stand der Forschung und im dritten eine Beschreibung der vorzustellenden Innovation geliefert werden, ist der vierte Teil als Ansatz zu einer empirischen Prüfung der im dritten Kapitel entwickelten Theorie und Methodik konzipiert. Eine einseitige Festlegung dieser Arbeit auf eine etablierte Forschungsrichtung und deren Methoden wäre unfruchtbar. Als ein interdisziplinär arbeitendes Fach bietet die Fremdsprachendidaktik das Dach, unter dem alle im Forschungsprozeß intervenierenden methodischen Ansätze eine gegenstandsbezogene Kohärenz finden können.

Abschließend sei im Hinblick auf die Gestaltung der vorliegenden Untersuchung auf Kritikpunkte der gegenwärtigen Forschungspraxis hingewiesen:

Von erziehungswissenschaftlicher Seite bemängelt V. KRUMM (1983 a, 147 f., 1983 b, 275 ff.), daß im Bereich der empirischen Forschung

- ein theorieloser, naiver Empirismus herrsche,
- die deskriptiven Untersuchungen dominieren, was oft zu einer für den Erkenntnisfortschritt belanglosen Anhäufung unverbindbar nebeneinanderstehender Daten führe,
- die Probleme nicht auf dem Hintergrund bewährter Theo-

rien reflektiert seien, so daß man von theorieblinder Praxis sprechen könne,
- der Aufwand bei der Hypothesenprüfung häufig rituell perfektioniert sei, was mit der Oberflächlichkeit bei der Problemstellung kontrastiere.

Analog stellt D. KROHN (1982, 79) für die fremdsprachendidaktische Forschung fest, daß
- die Beiträge zur empirischen Forschung in der Fremdsprachendidaktik meist nicht an einer übergeordneten Theorie orientiert seien, weder an einer Theorie des Fremdsprachenunterrichts, noch an einer Theorie der Bezugswissenschaften, deren Verfahren sie verwenden,
- sie ausschließlich beschreibend seien,
- sie kaum vergleichbar seien und Wiederholungs- und Kontrolluntersuchungen weitgehend fehlen.

Basierend auf dieser Kritik lassen sich für die vorliegende Untersuchung folgende Desiderata ableiten:
- Ausgehend von der naiven Empirie müssen Probleme auf dem Hintergrund bewährter Theorien reflektiert werden.
- Der technologische Aufwand bei der Hypothesenprüfung soll dem Erkenntnisziel angepaßt werden und die Untersuchungsinstrumente dürfen nicht sensibler sein als der Untersuchungsgegenstand es verlangt.
- Der Reflexionsprozeß soll nicht nur theoriegeleitet, sondern auch theoriebildend erfolgen.
- Die Theorie darf nicht folgenlos bleiben, sondern sie soll zu präskriptiven Sätzen führen, die in praxisverändernde Handlungsempfehlungen münden.

Allein die Forderung nach Wiederholungs- und Kontrolluntersuchungen wird angesichts des den Rahmen dieser Arbeit sprengenden Aufwandes nicht einzulösen sein.
Auf den empirisch-methodologischen Aspekt soll nun näher eingegangen werden.

0.2 Präzisierung der Themafrage und Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes

Im folgenden soll verdeutlicht werden,

a) welcher Gegenstand zur Untersuchung ansteht,

b) welche Gültigkeit die in dieser Arbeit enthaltenen Aussagen angesichts der schmalen empirischen Basis beanspruchen dürfen.

Ad a):

Es wird die Absicht verfolgt, einen didaktisch-methodischen Ansatz für den Anfangsunterricht im Fach Französich darzustellen und dessen innovativen Charakter nachzuweisen. Zum Begriff "Innovation" liefert WEHLE (1976, 228) folgende Definition: [1]

" Eine Innovation ist eine geplante und kontrollierte Veränderung eines Systems, die in Auswertung einer oder mehrerer Erfindungen vorher nicht praktizierte Möglichkeiten zu realisieren sucht. Dabei wird erstrebt, das bestehende System in einzelnen Momenten zu optimieren oder als Ganzes in Richtung auf ein im Hinblick auf die gesetzten Ziele effizienteres System zu überwinden."

Die Frage, ob das hier zu beschreibende didaktisch-methodische Konzept einem solchen Anspruch gerecht wird, soll an dieser Stelle nicht beantwortet werden, weil sie Teil der Hypothese ist. Die Ankündigung eines innovativen Anspruchs aber schafft Transparenz und hilft bereits die Maßstäbe aufzustellen, an denen letztlich die Relevanz der Untersuchungsergebnisse im Hinblick auf eine Praxisveränderung zu messen sein wird.

Eine weitere Präzisierung betrifft die Fokusierung auf den didaktisch-methodischen Aspekt als Unterrichtsdeterminante. Da der Verfasser an seine konkrete Erfahrung anknüpft und nachweisen will, daß eine Veränderung der Variable "didaktisch-methodisches Vorgehen" bei sonst gleichbleibenden Faktoren zu einer Optimierung des Systems "Unterricht"

---

[1] Zu diesem Komplex siehe insbesondere EICKHORST 1981.

führt, müssen alle anderen Unterrichtsdeterminanten als Untersuchungsgegenstand ausgeklammert bleiben.

Ad b):
Auf die Frage der Übertragbarkeit des Ansatzes kann in diesem Rahmen wissenschaftlich nicht eingegangen werden. Die empirische Basis des Autors erlaubt ihm lediglich aufzuzeigen, daß in seinem Unterricht unter vergleichbaren Bedingungen eine im Sinne seines Ansatzes vorgenommene Veränderung der Variable "didaktisch-methodisches Vorgehen" zu einer signifikanten Optimierung der Lernprozesse führt [2].

Trotzdem dürfen, wenn auch nicht wissenschaftlich abgesichert, einige Annahmen gewagt werden, deren Gültigkeit erst in Nachfolgeuntersuchungen zu prüfen ist, die aber Signale im Hinblick auf die Relevanz der vorliegenden Arbeit setzen können: Gestützt auf Erfahrungen, die er als Lehrer am Gymnasium, als Betreuer von Schulpraktika, als Dozent in mehrsemestrigen Volkshochschulkursen und in Veranstaltungen für Hörer aller Fakultäten an der Universität gesammelt hat, meint der Verfasser,

- daß die Innovation unabhängig von individuellen Lernermerkmalen (z.B. Bildungsniveau, Alter, Geschlecht), unabhängig von der Struktur des gerade vorfindlichen Bildungssystems, unabhängig von der jeweiligen Bildungsinstitution (Gymnasium, Realschule, VHS, Universität) optimierende Wirkungen zeigt,
- daß die Klassenstärke einen wesentlichen Einfluß auf die Praktizierbarkeit der Methode ausübt, sie allerdings im Falle einer hohen Lernerzahl nicht prinzipiell ausschließt,

---

[2] Wie das vom Verfasser entwickelte Konzept auf seine Übertragbarkeit empirisch geprüft werden könnte, wird in MERZ 1985, 382-388 beschrieben.

- daß der Einfluß individueller Lehrermerkmale im Unterricht durch die Anwendung der Innovation reduziert werden könnte, was zu einem von der Lehrerpersönlichkeit unabhängigeren, professionelleren Einsatz von lernzieladäquaten Techniken führen und einen Beitrag zur Professionalisierung [3] des Lehrerberufes liefern könnte.

Als letztes ist auf die Beschränkung der Untersuchung auf den Anfangsunterricht und auf das Fach Französisch hinzuweisen. Beide Eingrenzungen sind sachlich mit der Eigenständigkeit und Geschlossenheit des somit abgesteckten Gebietes zu begründen: So stellt die Spracherwerbsphase eine Einheit dar, die mit spezifischen Methoden zu gestalten ist; dasselbe betrifft die Einschränkung auf das Französische als Fremdsprache. Dies bedeutet aber nicht, daß die in dieser Arbeit dargestellten Gedanken und Prinzipien a priori auf andere Lernstufen oder andere Fächer nicht übertragbar wären.

In diesem Sinne sind -.trotz der oben geäußerten Generalisierbarkeitsannahmen - alle in dieser Arbeit enthaltenen Aussagen ausschließlich auf den vom Verfasser definierten Gegenstand zu beziehen, nämlich auf didaktisch-methodische Aspekte des Anfangsunterrichts im Fach Französisch. Ferner, soweit die Aussagen explizit auf die Empirie verweisen, beziehen sie sich ausschließlich auf vom Autor im Rahmen einer Langzeitstudie im Unterricht gesammelte und anhand von Aufnahmen konkret belegbare Fakten.

Die Langzeituntersuchung wird an einem Gymnasium durchgeführt [4]. Die vom Verfasser unterrichtete Klasse bietet

---

[3] Zum Aspekt der Professionalisierung des Lehrerberufes vgl. DÖRING 1980, 329 f.

[4] Der Verfasser bekam die Schülergruppe als Anfangsklasse in der 7. Jahrgangsstufe und beabsichtigt, die Klasse bis zum Abitur zu behalten. Die Daten, die der vorliegenden Untersuchung zugrundeliegen, wurden 1982/83 erhoben, zu einem Zeitpunkt also, wo die Gruppe sich in der 7. und 8. Jahrgangsstufe befand. Gegenwärtig ist die Klasse in der 10. Jahrgangsstufe.

keine Merkmale, die sie zu besonderen Erfolgen prädestinieren. Die Bedingungen - geringe Klassenstärke (16 Schüler) und kleinstädtische Schülerpopulation (Eichstätt) - sind sehr günstig, weichen aber nicht so von der Norm ab, daß sie allein einen signifikant höheren Lernerfolg würden begründen können.

Auf diesem Hintergrund werden - einengend und generalisierend zugleich - alle Aussagen auf den gymnasialen Anfangsunterricht im Fach Französisch (GAiF) zu beziehen sein.

0.3 Indizien, die auf einen Bedarf an Innovation im Fremdsprachenunterricht hinweisen

Das Vorhaben, eine Innovation für den Fremdsprachenunterricht vorzustellen, impliziert, daß ein Bedarf an Optimierungsvorschlägen besteht. Zwar hat sich beim Verfasser in jahrelanger Erfahrung mit der Praxis des Fremdsprachenunterrichts die Überzeugung entwickelt, dieser weise eine Reihe von Inadäquatheiten auf. Eine solche Intuition aber darf nicht alleiniger Ausgangspunkt bleiben.

Im folgenden werden Indizien aus der Fachliteratur angeführt, die auf die Existenz von Defiziten didaktisch-methodischer Art im Fremdsprachenunterricht deuten.

Stellvertretend für eine Reihe von Wissenschaftlern [5] dürfen I. DIETRICH, R. GÄSSLER und H. SCHILDER (1983, 227) zitiert werden [6]:

---

[5] Vgl. u.a. L. SCHIFFLER 1980; H. DÜWELL 1982; I.C. SCHWERDTFEGER 1983.

[6] Generell ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, daß Zitate aus der Fachliteratur, die sich auf den Fremdsprachenunterricht insgesamt beziehen, sowohl an dieser Stelle als auch in allen anderen Teilen der vorliegenden Arbeit als gültig für den GAiF betrachtet werden.

"Der heutige Fremdsprachenunterricht befindet sich in einer Umbruchsituation. Obwohl er vordergründig recht gut und effizient funktioniert, wird seine herkömmliche didaktisch-methodische Gestaltung mehr und mehr von verschiedenen Positionen her in Frage gestellt. Nicht zuletzt sind es die 'Adressaten' des Fremdsprachenunterrichts selbst, die Schüler, die bei Befragungen massive Kritik äußern. Wird von ihnen der Fremdsprachenunterricht noch im ersten Lernjahr erwartungsvoll und mit Elan begonnen, so läßt diese anfängliche Lernfreude bald nach. Im zweiten und dritten Lernjahr ist die Motivation zum Fremdsprachenlernen schon erheblich abgeschwächt (...)".

Die Autoren können ihre Ausführungen mit den Ergebnissen aus H. DÜWELLs Untersuchung zur Schülermotivation im Fremdsprachenunterricht belegen (H. DÜWELL 1979).

Ein weiteres Zeugnis für das Unbehagen, das bei traditionellen Methoden der Fremdsprachenvermittlung häufig empfunden wird, ist das große Interesse, das "alternativen" Methoden, wie der Suggestopädie, dem humanistic approach oder dem silent Way entgegengebracht wird (vgl. u.a. W. BLEYHL 1982; I. SCHWERDTFEGER 1983; B. DUFEU 1983; R. GALISSON 1983). Eine Auseinandersetzung mit diesen Ansätzen findet im weiteren Verlauf dieser Arbeit statt. Daß allerdings die Kritik am "herkömmlichen" Unterricht in erster Linie aus den Reihen der Wissenschaftler stammt, daß sie durchaus nicht von allen Praktikern geteilt wird, soll hier nicht verschwiegen werden (vgl. F. REIL 1983). Nun soll entsprechend dem bereits skizzierten Aufbau der Arbeit eine Beschreibung des didaktisch-methodischen Ist-Standes in der Praxis des GAiF ein Aufdecken der Inadäquatheiten ermöglichen, die die zitierten negativen Urteile rechtfertigen könnten.

Teil I: BESCHREIBUNG DES DIDAKTISCH-METHODISCHEN IST-STANDES IM GAIF UND AUFDECKEN DER DORT VORHANDENEN INADÄQUATHEITEN

Die Unmöglichkeit, eine vollständige Beschreibung des didaktisch-methodischen Ist-Standes in der Praxis des GAiF zu liefern ist dem Verfasser bewußt. Ein solches Vorhaben kann nur annähernd verwirklicht werden, wenn Stichproben als hinreichende Indizien gewertet werden. In diesem Zusammenhang muß betont werden, daß in diesem ersten Teil ein Bild der didaktisch-methodischen Unterrichtspraxis entwickelt werden soll. Eine Beschreibung der wissenschaftlich/theoretischen Diskussion über Didaktik und Methodik des GAiF soll erst im zweiten Teil, anläßlich der Bestandsaufnahme der in der Fremdsprachendidaktik wissenschaftlich behandelten Ansätze erfolgen.

1. METHODISCHES VORGEHEN

Es stellt sich zunächst die Frage, wie der didaktisch-methodische Ist-Stand in der Praxis des GAiF zu ermitteln ist. Ein solches Vorhaben läßt sich am besten verwirklichen, wenn eine auf Stichproben beruhende Analyse der didaktisch-methodischen Träger des Unterrichts vorgenommen wird. Diese Absicht impliziert einmal, daß der Untersuchungsgegenstand näher definiert wird, zum anderen, daß Suchhypothese und Analysekategorien aufgestellt werden.

1.1 Der Untersuchungsgegenstand

Als bestimmende Faktoren im Unterricht sind zu unterscheiden:

- der Lehrer als didaktisch-methodischer Initiator und Vermittler,
- die Lehrmaterialien,
- die Lehrpläne.

a) Der Lehrer als didaktisch-methodische Determinante:
Der Lehrer ist der Hauptträger didaktisch-methodischer Maßnahmen im Unterricht und handelt aufgrund einer verinnerlichten Theorie von Unterricht, die in der Regel aus heterogenen Quellen gespeist wird und sich nur selten an wissenschaftlich abgesicherten Daten orientiert [7].
Könnte man dennoch davon ausgehen, daß Lehrer nach theoretisch abgesicherten didaktisch-methodisch kohärenten Konzepten unterrichten, so wäre eine direkte Bestandsaufnahme derselben ohnehin nicht zu leisten. Deshalb muß sich eine Beschreibung des didaktisch-methodischen Ist-Standes auf zugänglichere Indizien stützen.

b) Das Lehrwerk als didaktisch-methodische Unterrichtsdeterminante:
Ein zweiter, sehr gewichtiger didaktisch-methodischer Träger im Unterricht ist das Lehrwerk. Als Indikator für den Ist-Stand im GAiF sind die Lehrmaterialien deshalb sehr aufschlußreich, weil sie im Gegensatz zu der Determinante "Lehrer", die keine stabile Variable bildet, eine weitverbreitete, einheitliche Grundlage darstellen, aufgrund deren Analyse der Forscher zuverlässig auf konkrete Unterrichtsmaßnahmen in der Praxis schließen kann. Hinzu kommt, daß gegenwärtig die Lehrmaterialien noch die Hauptquelle darstellen, aus der Lehrer ihre impli-

---

[7] Vermutlich wird die erfolgte Etablierung der Fachdidaktik als Studienfach und die Einbeziehung dieser Disziplin in die zum Lehramt führenden Studiengänge zu einer kohärenten Theoriebildung bei den praktizierenden Lehrern führen; im Augenblick aber wird der Französischunterricht weitgehend noch von Lehrern verantwortet, die während ihres Studiums keine Leistungen in der Fachdidaktik zu erbringen hatten.

zite oder explizite Unterrichtstheorie ableiten. Schließlich sind die Lehrwerke als ein geronnenes Moment didaktisch-methodischer Reflexion zu betrachten und spiegeln meist einen Stand wider, der von einem breiten Konsens getragen wird. In diesem Sinn wird eine Untersuchung des didaktisch-methodischen Ist-Standes in der Praxis des GAiF sich auf die Analyse einiger bundesweit eingeführten Lehrwerke stützen können.

c) Die Lehrpläne und ministeriellen Handreichungen als didaktisch-methodische Determinante:
Als weitere Größen, die Einfluß auf die didaktisch-methodische Gestaltung von Unterricht einnehmen, sind die Lehrpläne und die ministeriellen Handreichungen zu nennen. Sie orientieren sich in der Regel an Empfehlungen von qualifizierten Praktikern und Wissenschaftlern, und prägen, wenn auch meist implizit, die Unterrichtstheorie des Lehrers.

1.2 Die Suchhypothese

Die im Teil I vorzunehmende Analyse erfolgt nicht voraussetzungslos. Der Verfasser beabsichtigt, nachzuweisen, daß die von ihm vermuteten Inadäquatheiten auf dem Fehlen einer kohärenten Theorie von GAiF und davon abgeleiteten Verfahren beruht.

Ferner meint er, daß die gegenwärtige Praxis des GAiF von impliziten behavioristischen Lerntheorien beherrscht sei, während das allgemein festgelegte und akzeptierte Lernziel der Kommunikationsfähigkeit über behavioristisch geprägte Verfahren nicht adäquat zu erreichen sei.

Demgemäß soll im folgenden geprüft werden,

- ob die Vermutung zu bestätigen ist, die in Lehrmaterialien und ministeriellen Bestimmungen nahegelegten Verfahren seien behavioristisch geprägt, und
- inwiefern eine Dominanz behavioristisch geprägter Verfahren tatsächlich zu Inadäquatheiten im GAiF im Hinblick auf die Erreichung der festgelegten Lernziele führt.

Da aufgrund der beschriebenen Suchrichtung die Analyse der ausgewählten Lehrwerke, Lehrpläne und Handreichungen aus lerntheoretischer Perspektive geschehen soll, müssen nun die lerntheoretischen Kategorien präsentiert werden, mit Hilfe derer die Untersuchung durchgeführt wird.

1.3 Die lerntheoretischen Beschreibungskategorien für die Analyse des didaktisch-methodischen Ist-Standes in der Praxis des GAiF

Im folgenden soll in Anlehnung an K. DÖRING (1983, 102-108) ein Überblick über den derzeitigen und für diese Arbeit relevanten Stand der lerntheoretischen Diskussion geliefert werden.

DÖRING unterscheidet zwei Ebenen, auf denen Lernprozesse untersucht werden können:

a) Auf der ersten Ebene konzentriert sich die Aufmerksamkeit auf die Beziehung zwischen dem Lerner und seiner Umwelt,
b) auf der zweiten Ebene richtet sich das Augenmerk auf die Struktur der Lernprozesse im Menschen selbst.

Ad a):
Auf der ersten Ebene ist zwischen drei Typen von Theorien zu trennen:

- den Reifungstheorien, nach denen der Hauptmotor der menschlichen Entwicklung der Reifungsvorgang ist,

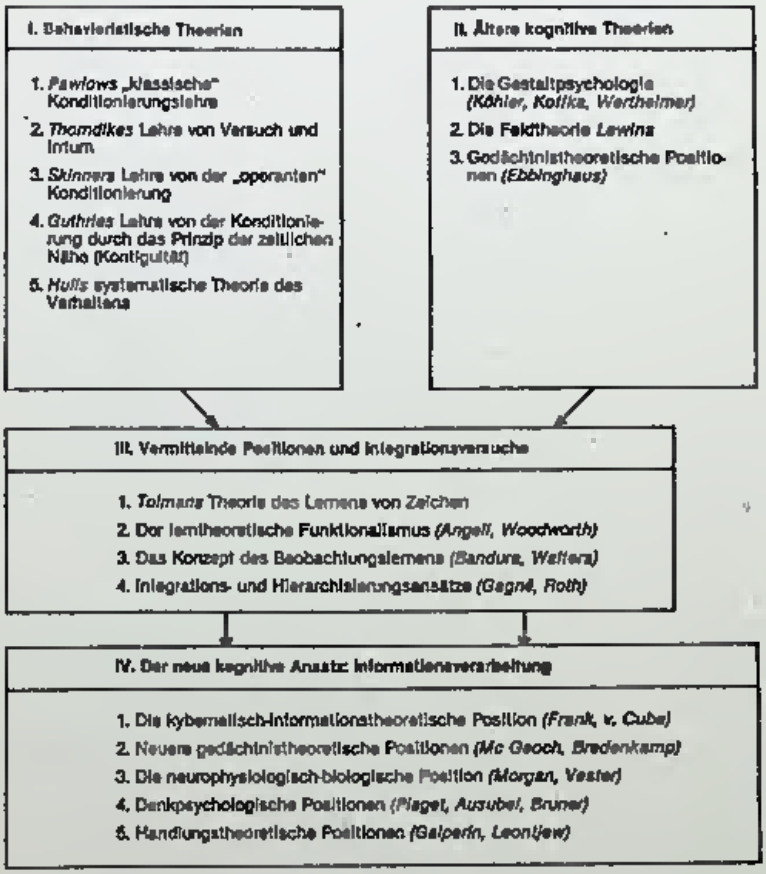
- den Milieutheorien, die den Schwerpunkt auf die Umwelteinflüsse legen und das genetische Potential in seiner Auswirkung auf die Lernfähigkeit des Menschen geringschätzen,
- den Interaktionistischen Theorien, von DÖRING (1983, 103) folgendermaßen skizziert:

  "Hier wird davon ausgegangen, daß die menschliche Entwicklung stets ausgehen muß von einer geistigen Aktivität des Menschen, die in einer Interaktion, d.h. Auseinandersetzung mit Sachverhalten, Problemen, Positionen und anderen Menschen ausmündet.
  Das hier im Mittelpunkt stehende Informations-Verarbeitungs-Konzept, auf das später genauer eingegangen wird, überwindet die überholten Reifungs- und Milieutheorien und gehört zur modernen Richtung der Interaktionistischen Theorien. (...)"

Ad b):

Auf der zweiten Ebene ist zu unterscheiden zwischen behavioristischen Theorien, älteren kognitiven Theorien, Theorien, die vermittelnde Positionen einnehmen, und einem neuen kognitiven Ansatz, der sich auf das Lernen als Informationsverarbeitungsprozeß konzentriert.

DÖRING (1983, 105) faßt diese Ansätze in folgender Tafel zusammen:



Zu den großen traditionellen Richtungen I, II, III ist im Hinblick auf die in der vorliegenden Arbeit interessierende Problematik festzuhalten:

Zu I: Behavioristische Theorien
Der Behaviorismus versucht, die Lernvorgänge so zu erfassen, daß sie in Kategorien beobachtbaren Verhaltens beschrieben werden können. Alle internen psycho-mentalen Verarbeitungsprozesse werden ausgeklammert, da sie sich einer Beobachtung entziehen.

Zu II: Ältere kognitive Theorien
Sie gehen davon aus, daß Lernen ein spezifisch interner psychomentaler Prozeß ist. Lernvorgänge werden nicht, wie im Behaviorismus, über Verhaltensbeobachtung erfaßt, sondern durch die Beschreibung psychisch relevanter Ereignisse. Dazu DÜRING (1983, 106):

"Dabei suchten die älteren kognitiven Theorien primär Organisationsgesetze und -prinzipien, nach denen das Gehirn Beziehungen wahrnimmt und aufbaut, nach denen es die Beziehungen zwischen Teil und Ganzem, Mittel und Ziel etc. erfaßt. Daher sind die beiden zentralen Begriffe dieser älteren kognitiven Richtung die der 'Gestalt' und die des 'Feldes'. Bewältigung von Problemen ('Gestalt') und Situationen in einem Lebensraum ('Feld') stehen daher hier wesentlich im Vordergrund."

Zu III: Vermittelnde Positionen und Integrationsversuche
Sie versuchen eine Verbindung zwischen den einzelnen Theorien herzustellen, um praktische Handlungsempfehlungen für das Initiieren von Lernprozessen liefern zu können.

Zu IV: Der neue kognitive Ansatz
Seit den sechziger Jahren ist die Herausbildung eines neuen Kognitivismus zu beobachten. Dieser Ansatz sieht menschliches Lernen als die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen. Die zentralen Fragen des Informations- Verarbeitungs-Paradigmas sind nach DÜRING (ebd., 108):

- das Informationsinteresse
- die Informationsaufnahme
- die Informationsverarbeitung
- die Informationsspeicherung
- die Reaktivierung gespeicherter Informationen
- die Informationsanwendung.

Die Einzeltheorien, die innerhalb des Informationsverarbeitungskonzepts entwickelt wurden, sollen im folgenden kurz charakterisiert werden.

- die kybernetisch-informationstheoretische Position:
  Es werden Computerprogramme konstruiert, die es ermöglichen, menschliches Denken und Lernen zu simulieren.
- Die neuere gedächtnistheoretische Position:
  Das Interesse gilt Vergessensprozessen. Gedächtnistheoretische Untersuchungen beschäftigen sich zentral mit Sprache und Paarassoziationen.
- Die neurophysiologisch-biologische Position:
  Im Mittelpunkt stehen Fragen der Hirnanatomie, des Gedächtnisses, der sensu-motorischen Aufnahmefähigkeit.
- Die denkpsychologische Position:
  Sie befaßt sich mit den geistigen Prozessen, die zur Aneignung von Informationen führen.
- Die handlungstheoretische Position:
  Da dieser Ansatz in der vorliegenden Arbeit eine tragende Rolle spielt, soll er durch folgendes Zitat aus DÖRING (1983, 110) vorgestellt werden:

  "Die handlungstheoretische Richtung des Informations-Verarbeitungs-Konzepts kommt her vom dialektischen Materialismus und wird von den beiden am meisten beachteten sowjetischen Lernpsychologen GALPERIN und LEONTJEW vertreten. In diesem Ansatz geht es um die Frage nach dem Zusammenhang sinnbezogener 'äußerer' Handlungen des Menschen mit 'inneren' psychischen Tätigkeiten. Es wird davon ausgegangen, daß der Mensch in der tätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt sein Bewußtsein und sein Denken ausbildet: 'Spezifisch menschliches Handeln ist demnach durch bewußte Handlungsorientierung und -regulierung, durch denkende Einsicht in gesetzmäßige Beziehungen in Natur und Gesellschaft charakterisiert.' (ROSEMANN, 51). Die eigentliche psychische Tätigkeit des Menschen wird demnach als eine nach innen verlegte ursprünglich äußere Handlung interpretiert."

1.4 Die Zuordnung didaktisch-methodischer Prinzipien und Verfahren zu den existierenden Lerntheorien

Die Kategorisierung von didaktisch-methodischen Elementen aus den Lehrwerken und aus den ministeriellen Empfehlungen kann erst dann vorgenommen werden, wenn eine Zuordnung dieser Elemente zu existierenden Lerntheorien erfolgt ist.

Auf der ersten Ebene (Verhältnis zwischen Lernen und Umwelt) ist zu unterscheiden zwischen Verfahren, die einseitige Kommunikation und Interaktion implizieren und solchen, die breite Interaktion und Kommunikation zwischen allen am Lehr-/Lernprozeß Beteiligten fördern. Letztere werden i n t e r a k t i v e und k o m m u n i k a t i v e Verfahren genannt.

Auf der zweiten Ebene (Lernprozeß im Menschen selbst) ist zu unterscheiden zwischen k o g n i t i v e n und b e h a v i o r i s t i s c h e n Verfahren.

Erstere privilegieren den Weg der Bewußtmachung im Hinblick auf eine anschließende Habitualisierung, sie lassen in der Regel Denkprozesse Automatisierungsprozessen vorangehen, sie räumen der Reflexion über Sprache einen bedeutenden Platz ein und sehen die Memorierung von Paradigmen vor. Die behavioristischen Verfahren streben vorwiegend die Herausbildung von Reflexen über Imitation und Repetition vorgegebener Muster an.

2. DIE DURCHFÜHRUNG DER ANALYSE

Auskünfte über den in der Praxis vorfindbaren methodisch-didaktischen Stand werden einerseits aus der Analyse dreier bundesweit eingeführten Lehrwerke für den GAiF, andererseits aus dem Studium zweier Lehrpläne, der Hessischen Rahmenrichtlinien und der Bayerischen Curricularen Lehrpläne, gesucht. Es wird zu ermitteln sein, ob die Autoren von Lehrmaterialien und ministeriellen Empfehlungen sich explizit auf eine Theorie des GAiF beziehen oder ob eine implizite Theorie zu erkennen ist, und in solch einem Fall, wie diese lerntheoretisch eingeordnet werden kann.

2.1 Die Analyse einiger am Gymnasium eingeführten Lehrwerke [8]

Zunächst werden, stellvertretend für die Medien, die im GAiF Anwendung finden, Lehrwerke zweier aufeinanderfolgender Generationen aus dem KLETT-Verlag untersucht. Im Anschluß soll als weiteres in der Bundesrepublik breit eingeführte Lehrwerk Salut B ergänzend analysiert werden.

---

[8] Auf die im VHS-Bereich verwendeten Lehrwerke wird aufgrund der eingangs vorgenommenen thematischen Beschränkung auf den Gymnasialbereich nicht eingegangen. Eine implizite Abkehr von behavioristischen Theorien zeichnet sich in diesem Bereich seit längerer Zeit ab (vgl. u.a. HABERZETTL, H. et al. (Hrsg.):A bientôt 1. Stuttgart 1978 und neuerdings GRAFE, K. et al. (Hrsg.) Rendez-vous 1. Berlin 1984.)

2.1.1 Cours de base (1972/1973) und Echanges (1981)

Verlage geben keine Auskunft über den Verbreitungsgrad ihrer Produkte. Dennoch hat der Verfasser guten Grund anzunehmen, daß Cours de base im Gymnasialbereich einen erheblichen Marktanteil beansprucht. Auch wenn dieses Lehrwerk als Verlagsobjekt allmählich durch Echanges ersetzt werden soll, ist zu vermuten, daß es noch einige Zeit Anwendung an den Schulen finden wird, so daß dessen Analyse legitim Aufschluß über den gegenwärtigen Stand des GAiF liefern kann.

2.1.1.1 Cours de base 1 (R. ERDLE-HÄHNER et al. 1972) und Cours de base 2 (R. ERDLE-HÄHNER et al. 1973)

Es scheint zweckmäßig, eine Bestandsaufnahme der theoretischen Prämissen von Cours de base auf eine Durchsicht a) der entsprechenden Lehrerhefte b) des Lehrwerkes selbst zu stützen. Eine Adäquation zwischen den in den Lehrerheften ausgedrückten didaktisch-methodischen Prinzipien der Autoren und den Lehrmaterialien selbst kann nicht ohne weiteres angenommen werden. Die Entwicklung eines Lehrwerkes nimmt in der Regel mehrere Jahre in Anspruch, so daß der Stand der wissenschaftlichen Diskussion fortschreitet und Lehrerhefte, die, wie im Falle von Cours de base, nachträglich verfaßt werden, programmatische Aussagen enthalten, die bei der Redaktion des Lehrwerkes oft noch nicht bestimmend sein konnten. So erschien die erste Auflage von Cours de base 1 schon 1972, während die Elemente zur Unterrichtsplanung, (H. ROLINGER et al. ed. 1976), die als Lehrerhefte auch die didaktisch-methodische Konzeption von Cours de base explizieren sollen, erst 1976 erschienen. Es kann davon ausgegangen werden, daß zwischen

dem Beginn der Arbeiten an Cours de base 1 und dem Verfassen des Lehrerheftes gut fünf Jahre vergingen. Auch die zunächst nicht geplante, dann aber auf Wunsch der Adressaten nachträglich vorgenommene Lieferung des Grammatischen Beiheftes (R. ERDLE-HÄHNER et al. 1975) zu Cours de base 1, weist auf eine Korrektur der ursprünglichen didaktisch-methodischen Richtung hin.

Die Konzeption von Cours de base 1:

R. HILDEBRANDT (1980, 144) beschreibt die didaktisch-methodische Konzeption von Cours de base folgendermaßen:

"Es war das erste deutsche Unterrichtswerk, das die Prinzipien einer kombinierten audio-lingualen und audio-visuellen Methode auf die Vermittlung des Französischen anwendete. (...) Eine Analyse des Schülerbuches zeigt jedoch, daß Cours de base trotz der behavioristischen Wurzeln der audio-lingualen Methode von Anfang an methodisch offen konzipiert war, d.h. im Grunde war eine breite kognitive Unterrichtsphase immer mit eingeplant: Das sprachliche Material zur Grammatikarbeit stellen innerhalb des Schülerbuches zum einen die Strukturleisten im Übungsteil, zum anderen die zusammenhängenden Strukturübersichten im Anhang der einzelnen Bände zur Verfügung."

Trotzdem ist festzustellen, daß die kognitive Arbeit in Cours de base 1 durch die angebotene Signalgrammatik offensichtlich nicht wesentlich unterstützt wurde, denn die Abnehmer verlangten rasch nach einer Grammatik, die explizite Regeln auf Deutsch anbot.

Wichtig in diesem Zusammenhang ist die Feststellung, Cours de base 1 beruhe auf einem audio-lingualen und audio-visuellen Ansatz, sei also behavioristisch orientiert. Der Hinweis auf die Einplanung einer breiten kognitiven Unterrichtsphase durch die Bereitstellung von Strukturleisten und Strukturübersichten überrascht, denn Strukturleisten sind a priori keine Einladung zu einer kognitiven Grammatikvermittlung. Diese Bemerkung muß vielmehr als ein Versuch gewertet werden, die Dominanz der in der Zwischenzeit in Mißkredit geratenen all-

2.1.1 Cours de base (1972/1973) und Echanges (1981)

Verlage geben keine Auskunft über den Verbreitungsgrad ihrer Produkte. Dennoch hat der Verfasser guten Grund anzunehmen, daß Cours de base im Gymnasialbereich einen erheblichen Marktanteil beansprucht. Auch wenn dieses Lehrwerk als Verlagsobjekt allmählich durch Echanges ersetzt werden soll, ist zu vermuten, daß es noch einige Zeit Anwendung an den Schulen finden wird, so daß dessen Analyse legitim Aufschluß über den gegenwärtigen Stand des GAiF liefern kann.

2.1.1.1 Cours de base 1 (R. ERDLE-HÄHNER et al. 1972) und Cours de base 2 (R. ERDLE-HÄHNER et al. 1973)

Es scheint zweckmäßig, eine Bestandsaufnahme der theoretischen Prämissen von Cours de base auf eine Durchsicht a) der entsprechenden Lehrerhefte b) des Lehrwerkes selbst zu stützen. Eine Adäquation zwischen den in den Lehrerheften ausgedrückten didaktisch-methodischen Prinzipien der Autoren und den Lehrmaterialien selbst kann nicht ohne weiteres angenommen werden. Die Entwicklung eines Lehrwerkes nimmt in der Regel mehrere Jahre in Anspruch, so daß der Stand der wissenschaftlichen Diskussion fortschreitet und Lehrerhefte, die, wie im Falle von Cours de base, nachträglich verfaßt werden, programmatische Aussagen enthalten, die bei der Redaktion des Lehrwerkes oft noch nicht bestimmend sein konnten. So erschien die erste Auflage von Cours de base 1 schon 1972, während die Elemente zur Unterrichtsplanung, (H. ROLINGER et al. ed. 1976), die als Lehrerhefte auch die didaktisch-methodische Konzeption von Cours de base explizieren sollen, erst 1976 erschienen. Es kann davon ausgegangen werden, daß zwischen

dem Beginn der Arbeiten an Cours de base 1 und dem Verfassen des Lehrerheftes gut fünf Jahre vergingen. Auch die zunächst nicht geplante, dann aber auf Wunsch der Adressaten nachträglich vorgenommene Lieferung des Grammatischen Beiheftes (R. ERDLE-HÄHNER et al. 1975) zu Cours de base 1, weist auf eine Korrektur der ursprünglichen didaktisch-methodischen Richtung hin.

Die Konzeption von Cours de base 1:

R. HILDEBRANDT (1980, 144) beschreibt die didaktisch-methodische Konzeption von Cours de base folgendermaßen:

"Es war das erste deutsche Unterrichtswerk, das die Prinzipien einer kombinierten audio-lingualen und audio-visuellen Methode auf die Vermittlung des Französischen anwendete. (...) Eine Analyse des Schülerbuches zeigt jedoch, daß Cours de base trotz der behavioristischen Wurzeln der audio-lingualen Methode von Anfang an methodisch offen konzipiert war, d.h. im Grunde war eine breite kognitive Unterrichtsphase immer mit eingeplant: Das sprachliche Material zur Grammatikarbeit stellen innerhalb des Schülerbuches zum einen die Strukturleisten im Übungsteil, zum anderen die zusammenhängenden Strukturübersichten im Anhang der einzelnen Bände zur Verfügung."

Trotzdem ist festzustellen, daß die kognitive Arbeit in Cours de base 1 durch die angebotene Signalgrammatik offensichtlich nicht wesentlich unterstützt wurde, denn die Abnehmer verlangten rasch nach einer Grammatik, die explizite Regeln auf Deutsch anbot.

Wichtig in diesem Zusammenhang ist die Feststellung, Cours de base 1 beruhe auf einem audio-lingualen und audio-visuellen Ansatz, sei also behavioristisch orientiert. Der Hinweis auf die Einplanung einer breiten kognitiven Unterrichtsphase durch die Bereitstellung von Strukturleisten und Strukturübersichten überrascht, denn Strukturleisten sind a priori keine Einladung zu einer kognitiven Grammatikvermittlung. Diese Bemerkung muß vielmehr als ein Versuch gewertet werden, die Dominanz der in der Zwischenzeit in Mißkredit geratenen all-

zu streng behavioristischen Verfahren nachträglich zu verleugnen. Dieser Eindruck bestätigt sich bei der Betrachtung des Schülerbuches: Der Grammatikteil, der mit dem Übungsteil identisch ist, besteht ausschließlich aus visuell gesteuerten Strukturübungen. Es ist keine Bewußtmachung vorgesehen.

Cours de base 2 (R. ERDLE-HÄHNER et al. 1973), das für das zweite Lernjahr gedacht ist und 1973 erschien, basiert auf derselben didaktisch-methodischen Konzeption. Die Nachlieferung der Grammatischen Beihefte, die ein Umschwenken auf eine stärkere Kognitivierung signalisierten und wohl auf Drängen der Praktiker erfolgte, fand erst zwischen 1975 und 1977, also nach Erscheinen von Cours de base 3 (R. ERDLE-HÄHNER et al. 1974), statt. Eine solche Wende läßt sich bereits in den 1976 erschienenen Elementen zur Unterrichtsplanung (H. ROLINGER 1976) beobachten. Dort werden zwar nach wie vor Prinzipien hervorgehoben, die in audio-visuellen Methoden eine dominante Rolle spielen, wie z.B. die Priorität des Mündlichen, das Prinzip der Einsprachigkeit oder die Bildung von Sprechgewohnheiten, es werden aber auch neue, kognitiv einzuordnende Aspekte betont:

"Die Konzeption des Cours de base geht weiterhin davon aus, daß die Struktur der fremden Sprache dem Schüler bewußt gemacht werden muß." (Elemente zur Unterrichtsplanung 1976, 1.1.-2)

Dennoch werden zur Wortschatz- und Texteinführung behavioristische Verfahren empfohlen:

"Für die meisten Texte bietet sich ein vorbereitendes bildgestütztes Verfahren an, das sich an den sog. audiovisuellen Kursen orientiert, deren entscheidende Mängel jedoch korrigiert: So wird z.B. durch eine entsprechende Vorbereitung dafür gesorgt, daß der Text, bevor er mündlich dargeboten wird, ausreichend semantisiert ist und die Lautfolgen demnach richtig segmentiert werden können." (Elemente zur Unterrichtsplanung 1976, 3.1.1)

Viel Wert wird in demselben Heft auf die Festigung und Habitualisierung im Übungsbereich gelegt, lediglich mit dem Zusatz, daß die Situation, in der das Grammatikproblem eingebettet ist, dem Schüler präsent sein soll. In den Elementen zur Unterrichtsplanung (H. ROLINGER et al. 1977) zu Cours de base 2, 1977 erschienen, wird an die Elemente zu Cours de base angeknüpft. Hier wie dort wird Kommunikationsfähigkeit als Ziel angegeben, in dem letzteren mit mehr Nachdruck, weil die Diskussion um den Begriff der Kommunikativen Kompetenz zwischenzeitlich an Intensität zugenommen hatte. Hier wie dort werden im Kern behavioristische Verfahren als Wege zu Kommunikationsfähigkeit empfohlen.

2.1.1.2 Echanges 1 (1981/82)

Als Lehrwerk neueren Datums wird Etudes Françaises, Echanges Edition longue 1 (B. GRUNWALD et al., 1981) und das Lehrerbuch zu Echanges 1 (B. GRUNWALD 1982) herangezogen. Im Gegensatz zu den Lehrerheften zu Cours de base ist anzunehmen, daß die von den Autoren im Lehrerheft zu Echanges dargestellten didaktisch-methodischen Prinzipien mit dem Lehrwerk selbst weitgehend übereinstimmen, weil in diesem Fall Lehrwerk und Lehrerbuch gleichzeitig erschienen. Im folgenden werden die im Lehrerheft zu Echanges 1 dargestellten methodisch-didaktischen Prinzipien erörtert.

Im Gegensatz zu Cours de base orientieren sich die Autoren - jedenfalls explizit - nicht mehr an Prinzipien audiovisuellen Fremdsprachenunterrichts. Sie heben die Bedeutung der Vermittlung eines kohärenten Grammatiksystems hervor:

"Andererseits stellt die Kenntnis eines in sich abgeschlossenen, überschaubaren Teilsystems eine nicht zu unterschätzende Lernhilfe dar." (L 6)

Dieses Grammatiksystem soll auch bewußt gemacht werden:

"Neben der Überschaubarkeit grammatischer Systeme spielt die Bewußtmachung sprachlicher Erscheinungen in schülergemäßer Form eine große Rolle. Lernen mit Verständnis und Einsicht in die strukturellen Zusammenhänge führt zu längerem Behalten und schafft gute Voraussetzungen für einen erfolgreichen Transfer." (L 6)

Neben dem Aspekt der Bewußtmachung spielt auch der kommunikative Aspekt von Sprache eine zentrale Rolle:

"Schon frühzeitig soll der Schüler lernen, seine persönlichen Wünsche, Absichten und Fragen auszudrücken, Aussagen über sich und seine nähere Umwelt zu machen sowie Gespräche zu beginnen, weiterzuführen und zu beenden." (L 7)

Aus diesen Aussagen kann der Eindruck entstehen, daß - zumindest vom Anspruch her - eine völlige Lösung von behavioristischen Prinzipien stattgefunden hat. Dies läßt sich einmal im Hinblick auf das Gewicht, das Bewußtmachung erklärtermaßen einnimmt, ablesen, aber auch an der Vorstellung einer Kommunikation, die nicht, wie im audiovisuellen Unterricht, in minimalen Einheiten imitativ geübt wird, sondern auf realen Sprechabsichten beruht. Interessant ist nun festzustellen, ob diese Absichten auch durch von ihnen abgeleitete kohärente didaktisch-methodische Verfahren unterstützt werden. Folgende Aussagen, die eine imitativ-automatisierende Vorphase einzuplanen scheinen, sind bereits ein Indiz dafür, daß trotz einer expliziten Distanzierung von behavioristischen Prinzipien die vorgeschlagenen Verfahren und das dazu angebotene Material behavioristisch geprägt sind:

"Echanges bietet verschiedene Übungstypen an, mit denen der Schüler lernt, sich schrittweise vom Lektions- und Übungstext zu lösen und die gelernten Wörter und Strukturen zweckgerichtet zu verwenden." (L 7)

Hier scheint tatsächlich, daß eine Vorphase "nichtzweckgerichteter Kommunikation" als Vorstufe zu einer "echten" Kommunikationsphase vorgesehen wird. Nach der eingangs gelieferten Definition von "behavioristischen Verfahren" wäre diese Vorstufe als eine imitativ-automatisierende,

behavioristisch geprägte Phase zu nennen. Nun soll durch eine genaue Betrachtung der konkret vorgeschlagenen Verfahren geprüft werden, ob der Verdacht weitgehender behavioristischer Prägung sich bestätigt.

Im Anfangsunterricht wird eine audio-orale Phase empfohlen:

"Die Gestaltung einer audio-oralen Anfangsphase wird durch den Einsatz der Bild- und Tonträger sehr erleichtert." (L 19)

Für die Darbietung der Texte wird dem Lehrer eine Reihe von praktischen Hinweisen jeweils mit Alternativen geboten. Die Wiederholung zur Einprägung scheint eine große Rolle zu spielen:

"Im Anschluß an die Bedeutungsvermittlung sollten durch Fragen, Impulse, Zeigen von dargestellten Personen und Handlungen die Lernergebnisse gesichert werden. Der Text kann entweder als Hör- oder Lesetext dargeboten werden. Dabei dienen die dem Text zugeordneten Bilder als Verständnishilfe. Nach der Darbietung des Textes vom Tonträger wird zuerst das Globalverständnis, dann das Detailverständnis überprüft und schließlich über eine Fragenkette der Text rekonstruiert." (L 20)

Nach der Texterarbeitung wird eine Festigungsphase und die Hinführung zum Transfer vorgesehen. Auch die vorgeschlagenen Verfahren, mit einer Privilegierung von Reproduktion und Repetition orientieren sich an behavioristischen Lerntheorien:

"Die Festigung ist der erste Schritt zum Transfer. Zuerst arbeitet man eng am Originaltext, von dem man sich 'petit à petit' entfernt. Man könnte z.B. mit einem Dialogtext im Anfangsunterricht folgendermaßen verfahren:
1. Beantworten von Fragen zum Textverständnis
2. Lesen mit verteilten Rollen
3. Auswendiglernen des Dialogs
4. Spielen des gelernten Textes
5. Rollenspiel (...)" (L 20)

Erst die nachfolgenden Phasen sehen ein Ablösen von der Vorlage vor. Alle diese imitativ-repetitiven Phasen nehmen einen breiten Raum im Unterricht ein. Hier kann nicht von

Dieses Grammatiksystem soll auch bewußt gemacht werden:

"Neben der Überschaubarkeit grammatischer Systeme spielt die Bewußtmachung sprachlicher Erscheinungen in schülergemäßer Form eine große Rolle. Lernen mit Verständnis und Einsicht in die strukturellen Zusammenhänge führt zu längerem Behalten und schafft gute Voraussetzungen für einen erfolgreichen Transfer." (L 6)

Neben dem Aspekt der Bewußtmachung spielt auch der kommunikative Aspekt von Sprache eine zentrale Rolle:

"Schon frühzeitig soll der Schüler lernen, seine persönlichen Wünsche, Absichten und Fragen auszudrücken, Aussagen über sich und seine nähere Umwelt zu machen sowie Gespräche zu beginnen, weiterzuführen und zu beenden." (L 7)

Aus diesen Aussagen kann der Eindruck entstehen, daß - zumindest vom Anspruch her - eine völlige Lösung von behavioristischen Prinzipien stattgefunden hat. Dies läßt sich einmal im Hinblick auf das Gewicht, das Bewußtmachung erklärtermaßen einnimmt, ablesen, aber auch an der Vorstellung einer Kommunikation, die nicht, wie im audiovisuellen Unterricht, in minimalen Einheiten imitativ geübt wird, sondern auf realen Sprechabsichten beruht. Interessant ist nun festzustellen, ob diese Absichten auch durch von ihnen abgeleitete kohärente didaktisch-methodische Verfahren unterstützt werden. Folgende Aussagen, die eine imitativ-automatisierende Vorphase einzuplanen scheinen, sind bereits ein Indiz dafür, daß trotz einer expliziten Distanzierung von behavioristischen Prinzipien die vorgeschlagenen Verfahren und das dazu angebotene Material behavioristisch geprägt sind:

"Echanges bietet verschiedene Übungstypen an, mit denen der Schüler lernt, sich schrittweise vom Lektions- und Übungstext zu lösen und die gelernten Wörter und Strukturen zweckgerichtet zu verwenden." (L 7)

Hier scheint tatsächlich, daß eine Vorphase "nichtzweckgerichteter Kommunikation" als Vorstufe zu einer "echten" Kommunikationsphase vorgesehen wird. Nach der eingangs gelieferten Definition von "behavioristischen Verfahren" wäre diese Vorstufe als eine imitativ-automatisierende,

behavioristisch geprägte Phase zu nennen. Nun soll durch eine genaue Betrachtung der konkret vorgeschlagenen Verfahren geprüft werden, ob der Verdacht weitgehender behavioristischer Prägung sich bestätigt.

Im Anfangsunterricht wird eine audio-orale Phase empfohlen:

"Die Gestaltung einer audio-oralen Anfangsphase wird durch den Einsatz der Bild- und Tonträger sehr erleichtert." (L 19)

Für die Darbietung der Texte wird dem Lehrer eine Reihe von praktischen Hinweisen jeweils mit Alternativen geboten. Die Wiederholung zur Einprägung scheint eine große Rolle zu spielen:

"Im Anschluß an die Bedeutungsvermittlung sollten durch Fragen, Impulse, Zeigen von dargestellten Personen und Handlungen die Lernergebnisse gesichert werden. Der Text kann entweder als Hör- oder Lesetext dargeboten werden. Dabei dienen die dem Text zugeordneten Bilder als Verständnishilfe. Nach der Darbietung des Textes vom Tonträger wird zuerst das Globalverständnis, dann das Detailverständnis überprüft und schließlich über eine Fragenkette der Text rekonstruiert." (L 20)

Nach der Texterarbeitung wird eine Festigungsphase und die Hinführung zum Transfer vorgesehen. Auch die vorgeschlagenen Verfahren, mit einer Privilegierung von Reproduktion und Repetition orientieren sich an behavioristischen Lerntheorien:

"Die Festigung ist der erste Schritt zum Transfer. Zuerst arbeitet man eng am Originaltext, von dem man sich 'petit à petit' entfernt. Man könnte z.B. mit einem Dialogtext im Anfangsunterricht folgendermaßen verfahren:
1. Beantworten von Fragen zum Textverständnis
2. Lesen mit verteilten Rollen
3. Auswendiglernen des Dialogs
4. Spielen des gelernten Textes
5. Rollenspiel (...)" (L 20)

Erst die nachfolgenden Phasen sehen ein Ablösen von der Vorlage vor. Alle diese imitativ-repetitiven Phasen nehmen einen breiten Raum im Unterricht ein. Hier kann nicht von

Dieses Grammatiksystem soll auch bewußt gemacht werden:

"Neben der Überschaubarkeit grammatischer Systeme spielt die Bewußtmachung sprachlicher Erscheinungen in schülergemäßer Form eine große Rolle. Lernen mit Verständnis und Einsicht in die strukturellen Zusammenhänge führt zu längerem Behalten und schafft gute Voraussetzungen für einen erfolgreichen Transfer." (L 6)

Neben dem Aspekt der Bewußtmachung spielt auch der kommunikative Aspekt von Sprache eine zentrale Rolle:

"Schon frühzeitig soll der Schüler lernen, seine persönlichen Wünsche, Absichten und Fragen auszudrücken, Aussagen über sich und seine nähere Umwelt zu machen sowie Gespräche zu beginnen, weiterzuführen und zu beenden." (L 7)

Aus diesen Aussagen kann der Eindruck entstehen, daß - zumindest vom Anspruch her - eine völlige Lösung von behavioristischen Prinzipien stattgefunden hat. Dies läßt sich einmal im Hinblick auf das Gewicht, das Bewußtmachung erklärtermaßen einnimmt, ablesen, aber auch an der Vorstellung einer Kommunikation, die nicht, wie im audiovisuellen Unterricht, in minimalen Einheiten imitativ geübt wird, sondern auf realen Sprechabsichten beruht. Interessant ist nun festzustellen, ob diese Absichten auch durch von ihnen abgeleitete kohärente didaktisch-methodische Verfahren unterstützt werden. Folgende Aussagen, die eine imitativ-automatisierende Vorphase einzuplanen scheinen, sind bereits ein Indiz dafür, daß trotz einer expliziten Distanzierung von behavioristischen Prinzipien die vorgeschlagenen Verfahren und das dazu angebotene Material behavioristisch geprägt sind:

"Echanges bietet verschiedene Übungstypen an, mit denen der Schüler lernt, sich schrittweise vom Lektions- und Übungstext zu lösen und die gelernten Wörter und Strukturen zweckgerichtet zu verwenden." (L 7)

Hier scheint tatsächlich, daß eine Vorphase "nichtzweckgerichteter Kommunikation" als Vorstufe zu einer "echten" Kommunikationsphase vorgesehen wird. Nach der eingangs gelieferten Definition von "behavioristischen Verfahren" wäre diese Vorstufe als eine imitativ-automatisierende,

behavioristisch geprägte Phase zu nennen. Nun soll durch eine genaue Betrachtung der konkret vorgeschlagenen Verfahren geprüft werden, ob der Verdacht weitgehender behavioristischer Prägung sich bestätigt.

Im Anfangsunterricht wird eine audio-orale Phase empfohlen:

"Die Gestaltung einer audio-oralen Anfangsphase wird durch den Einsatz der Bild- und Tonträger sehr erleichtert." (L 19)

Für die Darbietung der Texte wird dem Lehrer eine Reihe von praktischen Hinweisen jeweils mit Alternativen geboten. Die Wiederholung zur Einprägung scheint eine große Rolle zu spielen:

"Im Anschluß an die Bedeutungsvermittlung sollten durch Fragen, Impulse, Zeigen von dargestellten Personen und Handlungen die Lernergebnisse gesichert werden. Der Text kann entweder als Hör- oder Lesetext dargeboten werden. Dabei dienen die dem Text zugeordneten Bilder als Verständnishilfe. Nach der Darbietung des Textes vom Tonträger wird zuerst das Globalverständnis, dann das Detailverständnis überprüft und schließlich über eine Fragenkette der Text rekonstruiert." (L 20)

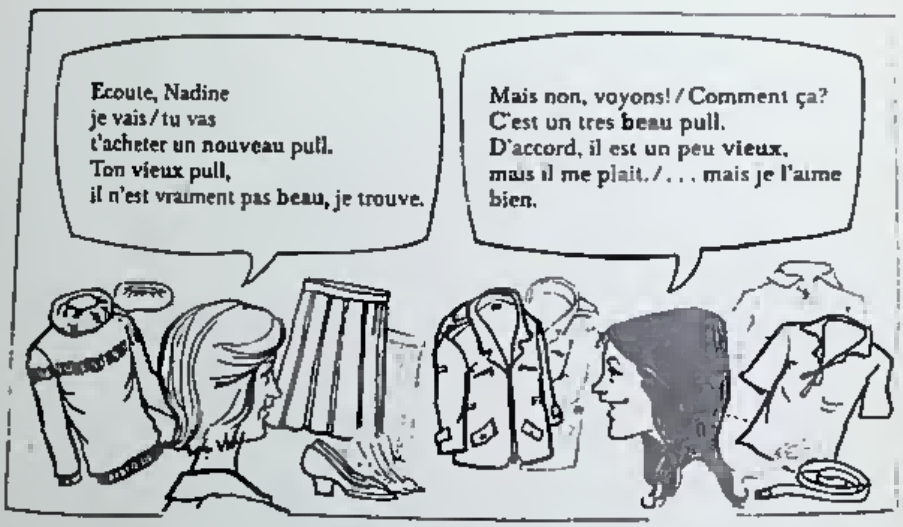
Nach der Texterarbeitung wird eine Festigungsphase und die Hinführung zum Transfer vorgesehen. Auch die vorgeschlagenen Verfahren, mit einer Privilegierung von Reproduktion und Repetition orientieren sich an behavioristischen Lerntheorien:

"Die Festigung ist der erste Schritt zum Transfer. Zuerst arbeitet man eng am Originaltext, von dem man sich 'petit à petit' entfernt. Man könnte z.B. mit einem Dialogtext im Anfangsunterricht folgendermaßen verfahren:
1. Beantworten von Fragen zum Textverständnis
2. Lesen mit verteilten Rollen
3. Auswendiglernen des Dialogs
4. Spielen des gelernten Textes
5. Rollenspiel (...)" (L 20)

Erst die nachfolgenden Phasen sehen ein Ablösen von der Vorlage vor. Alle diese imitativ-repetitiven Phasen nehmen einen breiten Raum im Unterricht ein. Hier kann nicht von

authentischer Kommunikation gesprochen werden. Das Übungsangebot zur Festigung der Grammatik läßt sich weitgehend als "situativ eingebettete Strukturübungen" charakterisieren, auch wenn eine inhaltliche Einbeziehung der Schülerwelt den einschleifenden Charakter verdecken soll und die Schüler zur wahlweisen inhaltlichen Füllung der Strukturen durch die Aufforderung "continuez le dialogue" aufgerufen werden:

2. Devant un magasin (§ 6)



a) *Faites les dialogues.*
b) Mme Bernard est devant le magasin avec ses deux filles, Marianne et Monique. Elle dit:
- Ecoutez, Marianne et Monique, je vais vous acheter des **nouveaux** pulls.
Vos vieux pulls, ... *Continuez le dialogue.*

Echanges, Edition longue 2, 20

Verglichen mit dem kognitiven und kommunikativen Anspruch der Autoren enttäuschen auch die Transferübungen:

5. Quels pays est-ce que vous connaissez? (§ 34)



a) *Faites les dialogues. Employez le verbe* connaître.
- **Tu connais** la Belgique?/...?
- Oui, je **connais.** J'y suis déjà allé(e)./
  Non, je ne **connais pas.** Je n'y suis jamais allé(e).
  (Mais mon père, lui, il .../Mais ma mère, elle, elle .../Mais mes parents, eux, ils ...)

b) *Posez les questions à votre professeur.*
- Est-ce que vous ... la Belgique?/...?

---

6. Au restaurant, en France

Tu passes quinze jours en France chez ton ami(e) français(e).
Un soir, toi, ton ami(e) et ses parents, vous voulez aller dîner au restaurant.

1. A 6 heures, la mère de ton ami(e) téléphone au restaurant: pourquoi?
2. Vous entrez au restaurant. Que demande le garçon? Que répond la mère de ton ami(e)?
3. Le garçon vous montre une table. Qu'est-ce qu'il y a sur cette table?
4. Le garçon apporte la carte. Qu'est-ce qu'on peut voir sur la carte?
5. Quelle autre carte est-ce que le garçon vous donne?
6. Quel vin est-ce qu'on boit avec le poisson? Et avec le rôti?
7. Quand est-ce qu'on commande le dessert?
8. Qu'est-ce que vous buvez après le dessert?
9. Qu'est-ce qu'on dit au garçon quand on veut payer?

Echanges, Edition longue 2, 61

Über gelenkte Texterstellung hinaus lassen sich keine Übungen finden, die dem Lerner die Möglichkeit einer Verwirklichung von freigewählten authentischen Sprechabsichten eröffnen.

Zusammenfassend kann für Echanges festgestellt werden, daß die zentrale Rolle der Kommunikation als Ziel und Mittel der Spracherlernung und die Bedeutung von Bewußtmachung als Lernhilfe von den Autoren hervorgehoben wird, daß aber die von Ihnen empfohlenen Verfahren und die zu ihrer Umsetzung angebotenen Materialien immer noch stark im behavioristischen Ansatz behaftet sind. Von einer kohärenten Theorie des GAiF, verstanden als ein geschlossenes und widerspruchsfreies Ganzes aus pädagogischen, lerntheo-

retischen, kommunikationstheoretischen, fremdsprachenlerntheoretischen und linguistischen, sämtlich auf den Fremdsprachenlernprozeß bezogenen Elementen und den davon abgeleiteten methodischen Prinzipien und Verfahren, kann in diesem Zusammenhang nicht gesprochen werden. Einen solchen Anspruch erheben die Autoren ohnehin nicht.

2.1.1.3 Zusammenfassende Bemerkungen zu Cours de base und Echanges

Während sich die Autoren von Cours de base, einem breit eingeführten und wohl noch einige Jahre an Gymnasien vorzufindenden Lehrwerk für den GAiF, offen zu behavioristischen Grundpositionen bekennen und sich in dem von ihnen verfaßten Lehrwerk auch an behavioristischen Verfahren orientieren, beziehen die Autoren von Echanges eine "modernere" Position, indem sie der kognitiven Arbeit, der Kontrastierung und der Verwirklichung von realen Sprechabsichten einen hohen Stellenwert konzedieren. Eine genauere Betrachtung der von ihnen konzipierten Materialien deckt aber eine Dominanz von Verfahren auf, die angesichts der Bevorzugung von Repetition und Imitation weitgehend behavioristisch zu nennen sind. Eine kohärente Theorie des GAiF wird nicht entwickelt und scheint auch nicht implizit vorhanden zu sein.

2.1.2 Salut, Ausgabe B (1978/79)

Als weiteres am Gymnasium eingeführte Lehrwerk sollen ergänzend Salut B Teil 1 2.Aufl. (BARRERA-VIDAL et al. 1979), Salut B Teil 2 (BARRERA-VIDAL et al. 1978) und die jeweils dazugehörigen Lehrerbände (BARRERA-VIDAL et al. 1977 bzw. 1980) herangezogen werden.

Auch hier wird zu prüfen sein, ob eine didaktisch-methodische kohärente Theorie des GAiF dem Lehrwerk zugrundeliegt, und ob die angestrebten Lernziele mit den empfohlenen Verfahren kongruieren.

Auffallend ist bei der durchaus dezidierten kommunikativen Zielsetzung des Lehrwerkes die vergleichsweise eklektische didaktisch-methodische Aufbereitung. So wollen die Autoren durchaus den Faktor "kommunikative Absicht" bei der Auswahl und Anordnung des von ihnen präsentierten Sprachmaterials integrieren, wobei sie sich ausdrücklich auf das im Anhang der Hessischen Rahmenrichtlinien befindliche Inventar von Sprachfunktionen beziehen, sie vermeiden es aber, aus diesem Gesichtspunkt ein Ordnungsprinzip für die Progression im Lehrwerk abzuleiten (vgl. Lehrerband zu Salut B, Teil 1, 1977, 9-10).

Die didaktisch-methodische Offenheit des Lehrwerkes läßt sich am besten an folgendem Zitat (ebd., 11) ablesen:

"Die gegenwärtige Situation im Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf die Methodenkonzeption ist durch Diskussion und Auseinandersetzung um drei Richtungen gekennzeichnet, die mit den Stichworten 'konventionelle (traditionelle, vermittelnde) Methode' 'audio-visuelle Methode' und 'aufgeklärte Einsprachigkeit' verbunden sind. Aus dieser Lage mußte für die Konzeption eines neuen Lehrwerkes wie Salut B die Folgerung gezogen werden, für jeden dieser methodischen Zugänge offen zu bleiben, weil jeder von ihnen u.E. nützliche Beiträge zur Fremdsprachendidaktik bringt, ohne daß daraus ein Absolutheitsanspruch abgeleitet werden sollte."

Die Tatsache, daß die drei Ansätze auf eine Ebene gestellt werden, obwohl sie in ihrem Anspruch und ihrer Wirkung sehr unterschiedlichen Niveaus zuzuordnen sind (so führt der audio-visuelle Ansatz zu einer geschlossenen, lerntheoretisch und linguistisch völlig kohärenten Methode, die nicht nahtlos kombinierbar ist mit dem "traditionellen Verfahren" oder mit dem zur Methode aufgewerteten technischen Hinweis von BUTZKAMM) und der Umstand, daß Salut als zugänglich für die drei Ansätze beschrieben wird,

läßt erkennen, daß dem Lehrwerk keine einheitliche lerntheoretisch abgesicherte Theorie des GAiF zugrundeliegt.

De facto läßt sich in Salut B, Teil 1 und in dem im Lehrerband empfohlenen Verfahren eine Dominanz behavioristischer Verfahren nachweisen.

So beziehen sich die Autoren stets auf den audiovisuellen Unterricht und die dort praktizierten Verfahren:

"So kann der Kollege, dem die technischen Voraussetzungen für audiovisuellen Unterricht nicht verfügbar sind, konventionell in dem Sinne arbeiten, daß er die Texte im Gespräch in der Fremdsprache einführt und dabei die neuen Wörter und die Grammatik mit Hilfe der Bilder und verbalen Erklärungen weitgehend einsprachig vermittelt." (Lehrerband zu Salut B, Teil 1, 1977, 11)

Obwohl Salut B die Bedeutsamkeit der Anwendungsphase also der kommunikativen, nicht-behavioristischen Phase betont (vgl. ebd., 11), wird dennoch an einer Phaseneinteilung festgehalten, die eben diese Phase zugunsten von automatisierenden, behavioristisch geprägten Unterrichtsabschnitten hinauszögert.

"Die Behandlung des Dialogs kann - wenn die technischen Voraussetzungen gegeben sind - nach den Schritten der audiovisuellen Methode ablaufen: Darbietung mit Hilfe von Bildern und Tonband - Verständniskontrolle - Wiederholen einzelner Repliken - Rekonstruktion des Dialogs auf der Grundlage der Bilder - Spielen der Szene durch die Schüler" (Lehrerband zu Salut B, Teil 1, 1977, 12).

Alle hier genannten Vorschläge, einschließlich des Spielens der Szene durch die Schüler, privilegieren Imitation und Reproduktion. Sie entspringen einer impliziten behavioristischen Vorstellung von Lernprozessen.

Dieser Eindruck wird verstärkt, wenn man die mit z.T. nicht-kontextualisierten Strukturübungen reichlich bedachten Übungsteile in Salut B, Teil 1 betrachtet [9].

---

[9] Vgl. u.a. S. 21 Übungen 11 und 13, S. 23 Übungen 22 bis 25, S. 31 Übung 3, S. 33 Übungen 8 und 9, S. 42 Übungen 33, S. 202 Übungen 16 bis 19, S. 205 Übung 24.

Naturgemäß lösen sich die für fortgeschrittene Schüler gedachten Lehrwerkteile 2 von Salut B, von den in Teil 1 dominanten behavioristischen Verfahren.

Auch für Salut kann nach diesem kurzen Einblick festgestellt werden, daß das dem Lehrwerk zugrundliegende Konzept auf keine kohärente Theorie des GAiF hinweist. Bei durchaus kommunikativer Zielsetzung werden in der Anfangsphase didaktisch-methodische Verfahren nahegelegt, die lerntheoretisch an behavioristische Vorstellungen anknüpfen.

2.2 Lehrpläne und ministerielle Handreichungen

Auch bei der Suche nach didaktisch-methodischen Prinzipien in Lehrplänen und ministeriellen Vorgaben kann nur probeweise vorgegangen werden. Da die bayerischen Curricularen Lehrpläne (1979) und die Hessischen Rahmenrichtlinien (1980) zwei Gegenpole innerhalb der in der Mitte der sechziger Jahre in der Bundesrepublik eingeleiteten, am Ende der siebziger Jahre abgeschlossenen Lehrplanrevision [10] bilden, scheint es sinnvoll, beide Werke stellvertretend als Grundlage einer Analyse heranzuziehen.

2.2.1 Die Curricularen Lehrpläne (Bayern 1979) und die Handreichungen des Instituts für Schulpädagogik (1980)

Da die Curricularen Lehrpläne auf ausführliche didaktisch-methodische Hinweise verzichten und diesbezüglich auf die 1980 veröffentlichten Handreichungen verweisen, werden auch letztere einer genauen Betrachtung unterzogen.

2.2.1.1 Die Curricularen Lehrpläne (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1979)

W. EDENER, als Beauftragter für das Fach Französisch am Bayerischen Institut für Schulpädagogik maßgeblich an der Erstellung der Curricularen Lehrpläne beteiligt, stellt fest (EDENER 1982, 36):

---

[10] Vgl. hierzu SCHRÖDER 1982.

"Damit (mit der Einführung der Kollegstufe - d. Verf.) bot sich die Gelegenheit, auch in der Unter- und Mittelstufe die seit den Lehrplänen von 1964 erarbeiteten Entwicklungen der Fachdidaktik in den Lehrplänen zu verankern - d.h. also den Unterricht in den modernen Fremdsprachen entschiedener als bisher auf das Fundament einer im weitesten Sinne kommunikationsorientierten Sprachbeherrschung zu beziehen."

Die Frage stellt sich, ob Verfahren empfohlen werden, die das Einlösen des kommunikativen Anspruches ermöglichen. EDENER macht darauf aufmerksam, daß die Lehrplanautoren diese Absicht nicht verfolgen (EDENER 1982, 40):

"(...) Dabei konnten die Lehrpläne sowohl für das erste wie für das zweite Lernjahr von F 1 und F 2 zusammengefaßt werden, weil ja im Sinne der Strukturvorgaben des Modells Curricularer Lehrplan lediglich die Lernziele und die Lerninhalte des Französischunterrichts obligatorisch festzulegen waren. Auf die notwendigerweise alters- und stufenspezifischen Methoden, die der Erreichung dieser Ziele dienen, ohne in den ersten Lernjahren bereits Lernziele um ihrer selbst willen zu sein, wurde bewußt jeweils nur in knapper Form hingewiesen, um dem Lehrer eine der örtlichen Lern- und Klassensituation angemessene individuelle Gestaltung seines Unterrichts nicht durch allzu detaillierte amtliche Lehrplanaussagen zu erschweren. Methodische Anregungen, die sich aus der Arbeit an den Lehrplänen ergeben, werden statt dessen in Handreichungen des Staatsinstituts veröffentlicht."

An dieser Stelle wird also der Verzicht auf die Bezugnahme auf eine Theorie des Fremdsprachenunterrichts explizit geäußert. Deutlich wird dies auch in folgendem Satz:

"Akzeptabel ist jede Unterrichtsgestaltung, die dem Erreichen des gesteckten Zieles dient." (EDENER 1982, 35)

Auf die sehr problematische Trennung zwischen Lerninhalten und Unterrichtsverfahren soll hier nicht eingegangen werden.

Wenn die Autoren der Lehrpläne auf explizite theoretische Bezugnahmen verzichten, so stellt sich die Frage, ob sie über eine Theorie des GAiF verfügen. Es gilt, anhand der im CÜLP empfohlenen Verfahren, die zugrundeliegende implizite Theorie oder Teiltheorie zu rekonstruieren. Präziser noch: Orientieren sich die empfohlenen Verfahren an einem behavioristischen Ansatz oder wird ein kohärenter Kognitivismus gefördert?

Diese Frage läßt sich am besten durch die Betrachtung der Empfehlungen zur Grammatikarbeit und zur Grammatikübung einerseits und zur Förderung der Sprechfertigkeit und des mündlichen Ausdrucks andererseits beantworten.

(CULP, 741): "Verfahren zur Förderung der Sprechfertigkeit und des mündlichen Ausdrucks: Unterrichtsführung in der Zielsprache; wiederholtes Nachsprechen und Auswendigsprechen von einzelnen bzw. zusammenhängenden Äußerungen, von Lektionstexten, freies Sprechen über die Lehrtexte; (...) Sprechen von auswendig gelernten Dialogen. (...) Nachsprechen von Wörtern und Wortgruppen, gelegentlich auch von Einzellauten durch die Schüler. (...) Einüben von Intonationsmustern zum Ausdruck bestimmter Sprechabsichten (Aussage, Frage, Ausruf, Befehl) (...) Festigung des Wortschatzes durch gezielte und immanente Wiederholung; Einüben von Satzmustern durch Strukturübungen".

Diese Zitate stellen eine Auswahl dar. Sie sollen aber als Indiz dafür gewertet werden, daß das rezipierende und wiederholende Moment eine wichtige Rolle spielt, daß also behavioristische Theorien hier wenn auch nicht explizit, einen wesentlichen Einfluß ausüben.

Die empfohlenen Verfahren zur Förderung der Sprechfertigkeit müssen auch als gültig für die Einübung der grammatikalischen Strukturen angenommen werden, denn Verfahren zur Einführung und Einübung von Grammatik werden im CULP nicht eigens aufgezählt.

2.2.1.2 Die Handreichungen für den Französischunterricht in den ersten Lernjahren (Gymnasium) (Staatsinstitut für Schulpädagogik, 1980)

Auch hier soll geprüft werden, ob eine explizite und kohärente Theorie des Anfangsunterrichts im Fach Französisch den methodisch-didaktischen Empfehlungen zugrundeliegt, und falls keine expliziten Angaben vorliegen, welche impliziten Vorstellungen hinter ihnen zu vermuten sind.

Die Herausgeber, die z.T. mit den Autoren der Curricularen Lehrpläne identisch sind, nehmen gleich in den Vorbemerkungen Abstand von dem Ziel, eine Methodik des GAiF anzubieten:

"Insgesamt ist es nicht das Anliegen der Autoren und des Herausgebers, eine umfassende Didaktik und Methodik der genannten Phase des Französischunterrichts vorzulegen. Vielmehr will diese Veröffentlichung einige methodische Themen, die bei der Diskussion um neue Lehrpläne besonders wichtig erscheinen, aufgreifen und in einem Maße verdeutlichen, das über die Möglichkeiten eines notwendigerweise kurz gefaßten Lehrplans hinausgeht." (Handreichungen 1980, 3).

Bereits hier liegt die Antwort auf die Frage, ob eine eindeutige, explizite Bezugnahme auf eine Theorie des Fremdsprachenerwerbs zu erwarten ist. Die Autoren verweisen auch ausdrücklich auf einen Methodenpluralismus.

Trotzdem, oder gerade deshalb, scheint es angebracht, ihre Empfehlungen auf implizite Teiltheorien hin zu prüfen.

Erneut wird für diese Analyse der Abschnitt ausgewählt, der sich mit der Einführung und Einübung der Grammatik befaßt (ebd., 48-55):

"Imitative oder kognitive Lernprozesse?
Von erheblicher Bedeutung ist die Frage, ob imitative oder kognitive Verfahren oder Kombinationen beider anzuwenden sind. Trotz der Bedeutung der Automatisierung (exercices structuraux) für die Ausdrucksfähigkeit des Schülers kann der Französischunterricht nicht ohne kognitive Hilfen auskommen. Imitation und Kognition schließen einander nicht aus, denn auch Imitation setzt ein gewisses Maß an Einsicht und Verständnis voraus."

Hier ist - bei allem Einverständnis mit den zitierten Aussagen - zu bemerken, daß Automatisierung mit "exercices structuraux" und "Imitation" gleichgesetzt wird.

Zur Habitualisierung werden als Verfahren Strukturübungen angeboten. In diesem Sinne läßt sich die diesen Ausführungen zugrundeliegende implizite Theorie als behavioristisch kategorisieren. Für die Einübung der grammatikalischen Strukturen wird folgendes empfohlen:

"Um die Schüler in die Lage zu versetzen, Strukturen ohne Schwierigkeiten bei freiem Sprechen anzuwenden, bedarf es einer gründlichen Einübung, die sich in verschiedenen Phasen vollzieht. Dabei kann dem Prozeß der Bewußtmachung eine systematische Imitationsphase vorausgehen (...) Nach der ersten Phase der Habitualisierung einer sprachlichen Erscheinung ist die Beherrschung der Struktur allerdings - auch bei situationsbezogenen Übungen - nur in seltenen Fällen erreicht, denn Strukturübungen gewährleisten nicht den Transfer, also die mühelose Anwendung der erlernten sprachlichen Mittel in freien Sprechsituationen. Ehe ein solcher Transfer gelingt, muß der Lehrer die neuen Strukturen in einer möglichst großen Vielfalt von Sprechsituationen anwenden lassen." (Handreichungen, 52/53)

In den weiteren Ausführungen wird vorgeschlagen, die Strukturen in einer erdachten Situation aus dem täglichen Leben allmählich frei verwenden zu lassen.

In diesem Licht nimmt der Begriff "situations- und kommunikationsbezogen" eine Bedeutung an, die befremdend stimmt: die Situation, von der hier die Rede ist, ist doch eine vorgegebene, eine erdachte. In diesem Zusammenhang kann nicht von authentischem Situations- und Kommunikationsbezug gesprochen werden.

2.2.1.3 Zusammenfassende Bemerkungen zu den Curricularen Lehrplänen und zu den Handreichungen

Die vorangehende Untersuchung hat gezeigt, daß, auch wenn die 1977 erschienenen Curricularen Lehrpläne und die Handreichungen aus dem Jahre 1980 die Kommunikationsfähigkeit als oberstes Lernziel hervorheben, die dort vertretenen methodisch-didaktischen Konzeptionen keiner kohärenten Theorie verpflichtet sind, ja von einer solchen

explizit Abstand nehmen. Explizit wird Methodenpluralismus vertreten, implizit lassen sich spätbehavioristische Teiltheorien herauslesen, die teilweise mit dem kommunikativen Anspruch in Konflikt geraten. Am deutlichsten läßt es sich am Problem der Strukturübungen nachweisen, die z.T. als Vorstufe zur freien Verwendung gesehen werden, wobei Repetition mit Habitualisierung verwechselt und Einbettung der Strukturübungen in Kommunikationssituationen mit situationsbezogenem Sprechen gleichgesetzt wird.

In diesem Sinne kann nicht von einer kohärenten didaktisch-methodischen Konzeption oder gar einer Theorie des Anfangsunterrichts gesprochen werden.

Daß auf diesem Hintergrund keine verbindlichen Verfahren in den Lehrplänen aufgenommen werden können, leuchtet ein.

2.2.2 Die Hessischen Rahmenrichtlinien (Der Hessische Kultusminister, 1980)

Wie bei der Betrachtung der bayerischen Lehrpläne kann auf die Rahmenrichtlinien als Ganzes nicht eingegangen werden. Es wird lediglich die Frage erörtert, welche methodischen Verfahren für den GAiF empfohlen werden, und es wird erforscht, welche expliziten oder impliziten Lerntheorien den vorgeschlagenen Unterrichtsverfahren zugrundeliegen.

In den Rahmenrichtlinien wird explizit auf lerntheoretische Prinzipien verwiesen. So wird eine einseitige Verwendung behavioristisch geprägter Verfahren abgelehnt (Rahmenrichtlinien, 96-97):

"Die neuere Gedächtnisforschung hat empirisch nachgewiesen, daß einsichtig (kognitiv) erlernte Informationen resistenter gegen Vergessen, schneller und leichter abrufbar und somit flexibler anwendbar sind. Hinzu kommt, daß einsichtig gesteuertes Lernen meist wesentlich kürzerer Übungszeit bedarf. Je nach Art der Lerninhalte lernt der Mensch vorwiegend mechanisch oder kognitiv, doch selten nur mechanisch oder kognitiv. (...) Kommunikativer Fremdsprachen-

unterricht fördert also bevorzugt bewußtes Lernen, bedient sich jedoch, wo es sinnvoll ist, auch der Habitualisierung."

Eine didaktisch-methodische Konkretisierung im Sinne von Verfahrensempfehlungen ist jedoch nicht zu finden. Im folgenden soll der Versuch unternommen werden, das didaktisch-methodische Defizit der Rahmenrichtlinien in bezug auf die in der vorliegenden Arbeit aufgeworfene Problematik aufzudecken.

Die Rahmenrichtlinien enthalten eine klare kommunikative und inhaltliche Ausrichtung. Eine Beschreibung dessen, was unter "Inhalt" zu verstehen ist, läßt sich aus folgendem Zitat entnehmen (ebd., 27):

"Der Begriff 'Inhalt' wird hier verstanden als Oberbegriff für Themen, Kommunikationssituationen und sozio-kulturelle Informationen aus dem Sachgebiet der Zielsprache. (...) Kommunikation im Fremdsprachenunterricht darf für Schüler nicht Scheincharakter haben; deshalb müssen sie in die Lage versetzt werden, über das, was sie über ihre Schülerrolle hinaus interessiert, zu sprechen und zu schreiben. (...) Das bedeutet im einzelnen: Die Inhalte müssen so ausgewählt sein, daß sie in einem deutlichen Bezug zu den Erlebnissen, Interessen, Problemen und Lebensumständen der Schüler stehen."

Eine solche inhaltliche Ausrichtung, die sicherlich als gesunde Reaktion gegen einen allzu stark sprachsystemzentrierten und akommunikativen Unterricht zu werten ist, kann dazu führen, daß ein spezifischer Inhalt des Fremdsprachenunterrichts,nämlich die Sprache selbst als System,vernachlässigt wird [11]. Aus der Sicht des Verfassers - diese entspringt einer Vorstellung des Spracherwerbsprozesses, die im weiteren Verlauf der Arbeit ausführlich zu beschreiben sein wird - müssen die Schüler, parallel zu dem, was sie "über ihre Schülerrolle hinaus" interessiert, über das sprechen und schreiben, wozu ihre

---

[11] Auf die Bedeutsamkeit einer Beschäftigung im Unterricht mit der Sprache als System wird im Teil III der vorliegenden Arbeit eingegangen.

Schülerrolle sie führt, also über die Sprache selbst und ihr System. Die inhaltliche, kommunikative Ausrichtung der Rahmenrichtlinien, wird vom Verfasser voll akzeptiert. Nur sollte die Sprache und ihr System als Inhalt und Gegenstand der Kommunikation integriert werden. Das Zurückdrängen des Sprachsystems als Inhalt läßt sich auch an folgender Forderung ablesen (ebd., 65):

"Die Einbettung in den Sprachverwendungszusammenhang im Sinne der 'Kommunikativen Grammatik' soll das systemlinguistische Auswahlprinzip auslösen."

Die Vernachlässigung des Sprachsystems als Thema geht mit einer bewußten Ausklammerung didaktisch-methodischer Empfehlungen im Hinblick auf fremdsprachenspezifische Verfahren und Techniken der Stoffpräsentation und Stoffeinübung einher. Zur Realisierung der in den Rahmenrichtlinien durchaus präskriptiv formulierten Ziele und Normen werden konkret keine Hilfen angeboten. Es fällt auf, daß die Empfehlungen, die unter "instrumentelle Fertigkeiten" aufgelistet sind, durchaus auch für den muttersprachlichen Unterricht gelten können. Insofern kann vermutet werden, daß die inhaltliche Ausrichtung zu einer Ausklammerung fremdsprachenspezifischer Techniken geführt hat.

In bezug auf die Praxis des GAiF ist denkbar, daß zumindest in der Präsentations- und Einübungsphase die Lehrer in Ermangelung klarer didaktisch-methodischer Hinweise auf die tradierten, behavioristisch geprägten Techniken zurückgreifen, wie dies auch von den zur Verfügung stehenden Lehrwerken nahegelegt wird. Dieser Eindruck wird dadurch verstärkt, daß die Rahmenrichtlinien keine klare Infragestellung behavioristischer Gewohnheiten enthalten. Im Gegenteil, sie empfehlen z.B. ohne Bedenken das Sprachlabor zur Automatisierung von Sprachmustern (ebd., 120):

"Kommunikativer Unterricht kann auf gewohnheitsbildendes Üben nicht verzichten. Die Medienkombination des Sprachlabors kann hierbei eine wichtige Hilfestellung geben."
Aus der Sicht des Verfassers - dies soll im weiteren Verlauf der Arbeit ausgeführt werden - ist nicht das Sprachlabor der Ort, wo gewohnheitsbildendes Üben stattfinden soll, sondern das Klassenzimmer selbst, mit dem um das Sprachsystem als Thema sich entwickelnden Klassenraumdiskurs.

Zusammenfassend ist zu bemerken, daß die grundsätzlich positiv zu bewertende inhaltliche und kommunikative Ausrichtung der in den Rahmenrichtlinien festgelegten Ziele nicht in konkrete, auf den Spracherwerb und seine Spezifizität abgestimmte, auf eine Lerntheorie kohärent zurückführende didaktisch-methodische Empfehlungen mündet. Insbesondere wird vermieden, eine Ausrichtung des Unterrichts auf das linguistische System als eigenständigen Inhalt in der Spracherwerbsstufe zu begünstigen. Wie aber die Spracheinheiten systematisch eingeführt und geübt werden sollen, bleibt in der Entscheidung des Lehrers. So ist davon auszugehen, daß Praktiker in Ermangelung einer Alternative die im Anfangsunterricht sehr bedeutsame Einführungsphase nach der von den Lehrwerken nahegelegten behavioristischen Logik gestalten.

2.3 Zusammenfassende Bemerkungen zum Stand des GAiF im Spiegelbild von Lehrwerken und ministeriellen Vorgaben

Der Überblick über die Lehrwerke und die ministeriellen Empfehlungen hat gezeigt, daß die Lehrmaterialien und ministeriellen Richtlinien, die als Indizien für den Ist-Stand der Praxis des GAiF untersucht wurden, keinen expliziten Bezug auf eine kohärente Theorie des Fremdsprachen-

[illegible] nehmen. Implizit scheint eine Wende stattzufinden, die von einer einseitig auf den Lerner fixierten Lerntheorie zu einer Betrachtung des Lernens unter Handlungsaspekten führt [12].

Sie erfolgt sich in der Ausformulierung von durchaus instruktiven und kommunikativen Lernzielen aus, erstreckt sich aber nicht auf eine neue Konzeption von Unterrichtsverfahren, die von kommunikativen Lernzielen abgeleitet wären.

Die Situation läßt sich dementsprechend folgendermaßen beschreiben:
Die Lernziele orientierten sich implizit an einem neuen kognitiven Ansatz der Informationsverarbeitung insbesondere an denkpsychologischen und handlungstheoretischen Positionen der Lerntheorie. Die Verfahren aber zeigen nach wie vor behavioristische Dominanz.

Der Widerspruch zwischen Lernzielen und Verfahren führt zu Zielgrenzen im Unterrichtsvollzug und verhindert die Herausbildung eines logischen Ganzen von Theorie und konkreten Handlungsempfehlungen. Das Fehlen einer kohärenten Theorie des GAiF und der davon stringent abgeleiteten Verfahren führt zu einem Nebeneinander von Teiltheorien und Teilverfahren, die in sich schlüssig zu sein vermögen, die aber, da nicht aufeinander bezogen, zu Widersprüchen führen müssen.

Die vorangehenden Ausführungen finden ihre Bestätigung in FELIX (1982, 119). So stellt er fest, ohne allerdings diese

---

[12] Diese Entwicklung ist auf dem Hintergrund einer Wende in der Allgemeinen Didaktik zu verstehen (vgl. PETERSSEN 1976, 102): "Kommunikative Didaktik: (...) Fähigkeit zu 'rationaler Kommunikation' ist auch das anerkannte Unterrichtsziel. Und folgerichtig wendet sich D. vor allem Problemen der Kommunikation im Unterricht zu, und zwar sowohl deren 'Inhalten' - worin sie sich mit den bildungstheoretischen D. berührt -, als auch den 'Beziehungen', d.h. ihrem prozeßhaft-sozialen Aspekt."

Annahme im einzelnen zu belegen, daß der Fremdsprachenunterricht sich in seiner Praxis an behavioristischen Theorien orientiere (ebd., 119):

"Der herkömmliche Fremdsprachenunterricht steht - wie die einschlägige Literatur deutlich zu erkennen gibt - fest in der Tradition behavioristischer Lerntheorien. (...) Auch für wissenschaftliche Disziplinen wie Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik scheint zu gelten, daß unterrichtliches Sprachenlernen vornehmlich im Bezugsfeld eines weitgehend orthodoxen Behaviorismus angesiedelt wird."

Ferner bestätigt FELIX die der vorliegenden Arbeit zugrundeliegende Annahme, es bestehe der Bedarf an einer kohärenten Theorie des Fremdsprachenunterrichts:

"Ein vordringliches Desiderat in der Fremdsprachendidaktik scheint mir die Erarbeitung einer Theorie zu sein, die beschreibt und erklärt, wie Schüler unter Unterrichtsbedingungen eine Fremdsprache erlernen. Es dürfte klar sein, daß sich eine solche Theorie weder unmittelbar aus einer linguistischen Theorie ableiten läßt, noch sich auf eine Sammlung unterrichtsmethodischer Prinzipien beschränken kann."

Daß diese Theorie erst durch die von ihr abgeleiteten Verfahren und eine empirische Verifizierung Bestätigung finden kann, muß hinzugefügt werden.

3. DIE DOMINANZ BEHAVIORISTISCHER VERFAHREN IM GAIF ALS INADÄQUATHEIT

Im folgenden sollen die Inadäquatheiten aufgezeigt werden, die ein vorwiegend behavioristisch geführter Unterricht für den GAiF impliziert. Diese Ausführungen werden in zwei Abschnitte eingeteilt. Im ersten Teil wird aus allgemeindidaktischer Sicht geschildert, welche Auswirkungen ein vorwiegend behavioristisch geführter Unterricht für den GAiF enthält, ohne im einzelnen auf fachspezifische Aspekte einzugehen. Im zweiten Teil werden die fachspezifischen, technischen Konsequenzen behavioristischer Verfahren erörtert.

3.1 Die Implikationen behavioristisch geprägter Verfahren im GAiF aus allgemeindidaktischer Sicht

Die Analyse soll zum einen aus lerntheoretischer, zum anderen aus motivationstheoretischer, insbesondere aus aktivationstheoretischer Sicht erfolgen. Diese Schwerpunktbildung entspricht der am Anfang der vorliegenden Arbeit angekündigten Vorgehensweise: es wird auf Forschungsrichtungen rekurriert, die für den Aufbau des Theoriegerüstes, auf dem die Innovation gründet, maßgebliche Erkenntnisse liefern.

Nun hatten historisch betrachtet beim Einleiten der didaktisch-methodischen Maßnahme, die den Ausgangspunkt der hier zu beschreibenden Innovation lieferte, motivationstheoretische, insbesondere aktivationstheoretische Überlegungen einen maßgeblichen Anteil. Ferner führte die Vertiefung des aktivationstheoretischen Aspektes zu einer intensiven Beschäftigung mit den über das Aktivitätsbedürfnis des Lerners hinausgehenden Bedürfnissen, z.B. dem Bedürfnis nach selbstgesteuertem Handeln, nach Interaktion und Identitäts-

bildung. Hier mußten also Erkenntnisse der Bedürfnisforschung rezipiert werden. Schließlich stand fest, daß die genannten Bedürfnisse - insbesondere das nach Aktivität - nur auf der Basis geeigneter didaktisch-methodischer Verfahren zu befriedigen seien. Deshalb mußten die gegenwärtig praktizierten Verfahren im GAiF und die zugrundeliegenden expliziten oder impliziten lerntheoretischen Prämissen kritisch untersucht werden.

Auf dieser Weise läßt sich erklären, warum die nun vorzunehmende Analyse schwerpunktmäßig lerntheoretisch und bedürfnistheoretisch erfolgen wird.

3.1.1 Die Auswirkungen behavioristischer Verfahren aus lerntheoretischer Sicht

Es soll dargestellt werden, wie weit Methoden, die ein Übermaß an imitierenden, repetitiven und reagierenden Handlungen implizieren, u.U. Lernprozesse behindern können. Auf einzelne fachspezifische, didaktisch-technische Aspekte wird in diesem Zusammenhang nicht eingegangen. Gemäß der am Anfang der vorliegenden Arbeit geäußerten Absicht, lerntheoretisch an den Informationsverarbeitungs-Ansatz anzuknüpfen, wird die vorzunehmende Analyse zum einen aus kognitionspsychologischer, zum anderen aus handlungstheoretischer Sicht erfolgen.

3.1.1.1 Die Auswirkungen behavioristischer Verfahren auf den Lernprozeß aus kognitionspsychologischer Sicht

Folgt man GAGNÉs Hierarchie der acht Lernarten (GAGNÉ, 1969), so werden die unteren Hierarchiestufen von Lerntypen besetzt, die unter Imitation und Reproduktion zu

subsumieren sind, während die oberen, komplexeren Lerntypen als "Begriffslernen", "Regellernen" und "Problemlösen" erscheinen und kognitiven Lernprozessen entsprechen. Wenn der Unterricht komplexe Intelligenz- und Lernleistungen fördern soll, dann muß er die Entfaltung von Lernprozessen der oberen Hierarchiestufen begünstigen, also kognitives Lernen ermöglichen.

In Anlehnung an HELLER/NICKEL 1976 wird "kognitives Lernen" folgendermaßen definiert (ebd., 121 f.):

"Der Begriff 'kognitives Lernen' dient hier als Sammelbezeichnung für jene Formen des Lernens, die komplexer Art sind und weder mit Hilfe der Theorien zur klassischen bzw. operanten Konditionierung noch der zum Imitationslernen befriedigend erklärt werden können. Hierzu zählen Problemlösungsverhalten und einsichtiges Lernen ebenso wie die Bildung von Begriffen (Konzepterwerb). Im Hinblick auf den Auf- und Ausbau kognitiver Strukturen kommt diesen Prozessen zentrale Bedeutung zu."

Nun konzentriert sich im Französischunterricht ein wesentlicher Teil der Bemühungen auf den Erwerb von sprachlichen Signalen und auf die Handhabung von Begriffen.

Dabei ist "im Gegensatz zur behavioristischen Auffassung der Begriff für die Vertreter der kognitiven Lerntheorien nicht als bloße Reaktion zu verstehen, sondern als kognitives Konzept, das vom Individuum aktiv bei der Aufnahme und Verarbeitung von Informationen eingesetzt wird." (ebd., 126)

In diesem Sinne kann Begriffsbildung nur erfolgen, wenn eine aktive Auseinandersetzung mit der vorgefundenen Realität und der entsprechenden Begriffswelt ermöglicht wird. Die Schaffung von Begriffen ist als Resultat einer kognitiven Handlung zu sehen. Bei behavioristischen Verfahren werden fertige Begriffe als Muster präsentiert und zur Imitation angeboten. Dadurch wird aktive Begriffsbildung verhindert.

Ferner sind kognitive Prozesse Strukturierungs- und Organisationsprozesse (ebd., 138):

"- Vororganisation: Durch frühere Erfahrungen ist das Wahrnehmungsfeld bereits vorstrukturiert.
- Umorganisation: Mit dem Auftreten eines Hindernisses auf dem Wege zu einem Ziel werden Umorganisationen im Wahrnehmungsfeld erforderlich.
- Problembewußtsein: Während der Umorganisation wird erkannt, daß das Ziel nicht unmittelbar erreichbar ist.
- Aufforderung: Der Prozeß der Umorganisation wird durch den Anreiz, der von dem Ziel ausgeht, aufrechterhalten.
- Durchorganisation: Einzelne Gegebenheiten des Wahrnehmungsfeldes erhalten eine besondere Bedeutung und bewirken damit eine neue Strukturierung.
- Einsicht: Der Prozeß der Durchorganisation schließt mit dem Erkennen der Zusammenhänge und der Tauglichkeit der Mittel zur Erreichung des Ziels.
- Problemaufhebung: Es folgt ein Verhalten, das die Spannungssituation aufhebt.
- Bewahrung: Der Organisationsprozeß hinterläßt Strukturen, die in ähnlichen Situationen die Lösungsfindung erleichtern."

Aus dieser Schilderung kognitiver Problemlösungsprozesse geht hervor, wie bedeutsam die Möglichkeit einer Organisation der vorgefundenen Welt für den Erwerb von Problemlösungsstrategien sein kann. Ein Unterricht, der durch ein überwiegendes Angebot von fertigen Mustern geprägt ist, erschwert diesen Erwerb. So stellen auch HELLER/NICKEL fest, daß "die Fähigkeit, produktive Denkprozesse hervorzubringen, bei Schulkindern durch ein vermehrtes äußerliches Einprägen beeinträchtigt wird" (S. 134) und daß "durch stereotype Wiederholungen von Aufgaben die Einsicht sogar wieder verlorengehen kann." (S. 137) Bezogen auf das Verhältnis zwischen der Möglichkeit zur Organisation und die Behaltensleistung ist hervorzuheben, daß "nicht die Zahl der Lerndurchgänge, sondern die Möglichkeit zu optimaler subjektiver Organisation entscheidend ist." (S. 14) Aus alledem läßt sich schließen, daß zwar die Präsentation eines klar organisierten Stoffes eine Lernhilfe bedeuten kann, daß aber die Möglichkeit zu einer kognitiven, d.h. reorganisierenden Aktivität des Schülers in bezug auf das zu erlernende Material gegeben sein soll. Auf der hierarchisch höheren Stufe des Problemlösens scheint die Wiederholung als Faktor des Lernprozesses eine relativ untergeordnete Rolle zu spielen.

3.1.1.2 Behavioristische Verfahren im GAiF aus handlungstheoretischer Sicht

Kennzeichnend für behavioristische Verfahren ist, daß sie Imitation, Repetition und Reaktion privilegieren. Eine solche methodische Option zieht Konsequenzen nach sich, die Einfluß a) auf die Struktur der Kommunikation und der Handlungsketten, b) auf die Struktur der die Handlungen begleitenden Denkprozesse ausüben.

3.1.1.2.1 Imitation, Repetition, Reaktion und Kommunikationsstruktur

Imitation und Repetition setzen als Grundverfahren voraus, daß eine häufige Begegnung mit dem zu imitierenden Modell stattfindet, daß also eine Zentrierung auf den Lehrer oder das modellanbietende Medium erfolgt. Ohne die von ihm registrierten Mängel auf die Dominanz impliziter behavioristischer Lerntheorien bei den Lehrern zurückzuführen, beschreibt DÖRING (1980, 32) den Ist-Stand des Unterrichts im allgemeinen und liefert eine Charakterisierung, die auf den GAiF bezogen werden kann [13]:

"-Als durchgängige Unterrichtsform realisieren die Lehrer an allgemeinbildenden Schulen ein lehrerzentriertes frontalunterrichtliches Arrangement, das in 80-90 % aller Unterrichtsstunden zum Tragen kommt. (...)
-Lehrer sprechen im Unterricht zu viel, Schüler sprechen und handeln (!) dagegen zu wenig. Aufgrund entsprechender Befunde können wir begründet vermuten, daß Lehrer im Unterricht 80 % aller gesprochenen Worte von sich geben. (...)
-Wie die einschlägigen Untersuchungen zeigen, ist die Einwirkungsquote, die vom Lehrer auf die Schüler geht, außerordentlich hoch. Es scheint so zu sein, daß Lehrer an allgemeinbildenden Schulen pro 45-Min.-Stunde mehr als 50 Fragen stellen, zusätzlich mehr als 50 Anordnungen und Befehle erteilen sowie schließlich mehrere Sätze beginnen, die Schüler zu Ende zu sprechen haben. Das bedeutet umgerechnet, daß ca. alle 30 Sekunden ein Impuls aus den genannten drei Kategorien vom Lehrer auf

---

[13] Vgl. auch LÜRSCHER 1983.

> die Schüler ausgeht. Pausen, in denen die Schüler einmal nicht vom Lehrer 'bombardiert' werden, sind augenscheinlich in über einem Drittel aller Unterrichtsstunden kürzer als 30 Sekunden." (DÖRING 1980, 32)

Gerade im Fremdsprachenunterricht, bei dem der Lerner zur Durchführung seiner Lernprozesse auf Sprechen und Handeln besonders angewiesen ist, wirkt sich die geschilderte Situation negativ aus. Da behavioristische Verfahren eine einseitige Fixierung auf eine Stimuliquelle verlangen, wirken sie sich auch einseitig auf die Kommunikationsstruktur aus und verhindern vielfältige Interaktionen.

3.1.1.2.2 Imitation, Repetition, Reaktion und Denken

Wenn Imitation, Repetition und Reaktion einen erheblichen Anteil des Unterrichts beanspruchen, so ist zu prüfen, welche Qualität die Denkoperationen bei solchen Aktivitäten besitzen und mit welchen Handlungen und Sprachhandlungen sie verbunden sind.

a) Die Qualität der Denkoperationen beim Imitieren:

Beim Imitieren handelt es sich um den Versuch eines Organismus, das ihm als Modell präsentierte kognitive Schema zu reproduzieren. Unter "kognitives Schema" ist zu verstehen: "ein hypothetisch angenommenes komplexes Muster im Organismus, das sich aus Erfahrungen herausgebildet hat und das die Erkennung und Einordnung aller Erscheinungen der Umwelt ermöglichen und erleichtern soll." (DORSCH 1976, 303)

Die Reproduktion des angebotenen Modells setzt voraus, daß dieses als kognitives Schema dekodiert und in die Kognition des Organismus überführt wird.

Bei der Imitation findet also eine Adaptation statt, die eine Eingliederung des neuen und zu imitierenden Schemas in die kognitiven Strukturen des imitierenden Organismus bedeutet, die aber keine Reorganisation des präsentierten Schema verlangt. Insofern ist die Denkoperation, die beim Imitieren ausgelöst wird, nur mäßig komplex.

b) Die Qualität der Denkoperationen beim Repetieren:
Beim Repetieren weisen die eingeleiteten Denkoperationen einen nur geringen Komplexitätsgrad auf, weil weder eine Eingliederung neuer Strukturen, noch eine Reorganisation von Strukturen, sondern das Abrufen eines bereits "fertigen" und gespeicherten Schemas stattfindet.

c) Die Qualität der Denkoperationen beim Agieren bzw. Reagieren [14]:
Handlungen lassen sich vereinfacht in aktive und reaktive Handlungen einteilen. Die Denkoperationen, die bei aktiven Handlungen entwickelt werden, besitzen eine andere Qualität als die Denkoperationen, die reaktives Verhalten begleiten.
Es gilt nun, den Unterschied zwischen agierendem und reagierendem Verhalten herauszuarbeiten, um die Auswirkungen eines vorwiegend reaktiven Verhaltens auf die allgemeine Denkfähigkeit beurteilen zu können.

Aktives Handeln (Agieren):
Dem aktiven Handeln geht die kognitive Antizipation einer Handlung voraus. Der Handelnde entwickelt den Plan einer Handlung, die eine bestimmte Struktur aufweist. Dieser Struktur entspricht eine psychologische Struktur, die kognitive Handlungsstruktur genannt werden kann (vgl. PARREREN 1972). Wenn die Handlung sprachlich realisiert werden soll, so findet ein Prozeß der verbalen Enkodierung statt, wobei eine enge strukturelle Verflechtung zwischen Handlungsstruktur (Handeln), kognitive Struktur (Denken) und Sprachstruktur (Sprache) besteht (vgl. WYGOTSKY 1964, GALPERIN 1967). Aktives Handeln enthält in der Regel ein höheres Maß an Selbstbestimmung und zielt auf eine Veränderung der Umwelt ab.

Reaktives Handeln (Reagieren):
Dem reaktiven Handeln geht die kognitive Rekonstruktion einer Handlung voraus, die dann umgepolt wird. In diesem

---

[14] Siehe zu diesem Aspekt GRIMM/ENGELKAMP 1981, 131 ff.

Sinne muß der Reagierende sich zunächst in eine ihm präsentierte Struktur hineinfügen. Meist geht dieser Vorgang mit einer Reduktion der Komplexität der angebotenen Struktur durch den Reagierenden einher. Eine solche Reduktion ist notwendig, um eine reibungslose Eingliederung der neuen Struktur in die Kognition des Reagierenden zu ermöglichen.

Sprachlich findet ein Prozeß der Dekodierung statt. Das Phänomen wird von R. OERTER (1971, 118) folgendermaßen beschrieben:

"Was geschieht, wenn eine Instruktion aufgenommen und verstanden wird? Der Lernende oder Denkende muß zunächst die sprachliche Information dekodieren und sie gleichzeitig in Beziehung zum Problem setzen. Nach dieser kognitiven Leistung des Aufnehmens (Auffassens, Verstehens) muß die Instruktion in ein Verhalten umgesetzt werden. (...) Es ist der Vorgang, der fortwährend in jeder Schule stattfindet."

Vergleicht man eine proaktive Handlungsstruktur mit der entsprechenden ausgelösten reaktiven Handlungsstruktur, so stellt man fest, daß beide strukturelle Ähnlichkeiten besitzen, daß aber die aktive Handlung komplexer, offener, expansiver und langfristiger angelegt ist als die reaktive Handlungsstruktur, die zugleich eine Rekonstruktion und Reduktion der aktiven Struktur darstellt. Die aktive Handlung ist frei und offen, die reaktive gebunden und geschlossen. Die mit diesen Handlungen verbundenen Denkprozesse und Sprachstrukturen weisen entsprechende Unterschiede auf.

Es muß betont werden, daß aktive und reaktive Handlungsstrukturen im Organismus in einem dialektischen Prozeß stehen. Bezogen auf die Entwicklung der Denkfähigkeiten der Lerner im Unterricht heißt es, daß die Schüler die Möglichkeit bekommen müssen, ein Gleichgewicht zwischen aktiven und reaktiven Handlungen zu halten.

Aktives und reaktives Handeln im behavioristisch geprägten GAiF

Es soll nicht behauptet werden, daß im behavioristisch geprägten GAiF der Instruktor kontinuierlich aktiv handelt, während der Lerner kontinuierlich reagiert. Nach der Dekodierung der Instruktion wird vom "Reagierenden" ein Antwortplan entwickelt, der durchaus aktive Valenz besitzt. Reaktiv ist die Phase der Rekonstruktion der vom Instruktionsfaktor präsentierten Struktur; die im Anschluß entwickelte Handlung ist als aktiv zu bezeichnen. Allerdings, und dies ist in bezug auf behavioristische Verfahren im Fremdsprachenunterricht ausschlaggebend, besteht ein Zusammenhang zwischen der Zahl und Komplexität der verlangten Reaktionen/Dekodierungen und der Zahl und Komplexität der davon abgeleiteten aktiven Handlungen. Sind die Instruktionen sehr zahlreich und folgen sie zeitlich eng aufeinander, so entsteht beim Reagierenden ein permanenter Prozeß der Dekodierung und der Reaktion. Sind die Instruktionen dagegen immer wieder durch längere Abschnitte der Verarbeitung und Umsetzung in aktives Handeln getrennt, so entsteht ein Gleichgewicht zwischen reaktivem und aktivem Handeln. Je komplexer die Instruktion, also die kognitive Handlungsstruktur, die zur Dekodierung präsentiert wird, desto komplexer die beim Reagierenden ausgelösten Denkoperationen, und wohl auch die dadurch ausgelösten aktiven Handlungen. Im behavioristisch geprägten Fremdsprachenunterricht aber geht das rasche Tempo der abgegebenen Instruktionen mit einer vergleichsweisen Einfachkeit der vermittelnden Strukturen einher. Anstelle von komplexen Denkoperationen in Form von Entschlüsselung und Verschlüsselung komplexer Handlungsstrukturen, wobei Aktionen und Reaktionen sich abwechseln, herrscht auf seiten der Lerner kontinuierliches Dekodieren von einfachen Strukturen.

Verschärfend wirkt sich im behavioristisch geprägten GAiF der Umstand aus, daß Verfahren, die eine sehr häufige Präsentation von Modellen erfordern - damit diese imitiert werden können - einen Großteil der zur Verfügung stehenden Zeit mit eben dieser Präsentation verbrauchen. Konkret heißt es, daß der Lehrer als Modellanbieter besonders aktiv sein muß, während die Schüler kaum Zeit für längere, komplexere Äußerungen bekommen. Weil Phasen, die reagierendes Verhalten des Schülers vorsehen, so zeitaufwendig sind, kommt es nicht ausreichend zur eigentlich erwünschten Phase der aktiven Sprachverwendung. Paradoxerweise ist sogar die aktive Phase für alle Beteiligten oft so enttäuschend, daß man meint, nicht genug geübt - sprich imitiert und repetiert - zu haben, und schnell zu diesen Übungstypen zurückkehrt.

Schließlich muß in bezug auf das Gewicht reaktiver Aktivitäten im gegenwärtigen GAiF hervorgehoben werden, daß die mit Reagieren verbundenen Handlungen und deren begleitenden Sprachstrukturen im Vergleich zu den aktiven Handlungen restringiert sind (vgl. HÜLLEN 1979).
Da der Fremdsprachenunterricht in erster Linie Sprachhandlungen zu initiieren hat, ist es sicherlich ungünstig, wenn durch die Dominanz von behavioristischen Verfahren eine Sprachproduktion gefördert wird, die eine Reduktion darstellt. Nur die Schaffung eines ausgewogenen Verhältnisses zwischen aktiven und reaktiven Handlungen im Fremdsprachenunterricht könnte zur Herausbildung einer entsprechenden vollausgebildeten aktiven und reaktiven Sprachkompetenz führen.

3.1.1.3 Die Auswirkungen einer asymmetrischen Verteilung von Lernaktivitäten und Lehraktivitäten auf den Lernprozeß

Beim Lehren werden proaktive Handlungsstrukturen entwickelt und als kognitive Strukturen dem Lerner angeboten. Dieser begegnet ihnen mit seiner eigenen kognitiven Komplexion und reorganisiert die ihm angebotenen Strukturen, um sie aufnehmen und verinnerlichen zu können.

Bezogen auf den Lernprozeß ist zu vermuten, daß die ständige und einseitige Verarbeitung von kognitiven Handlungsstrukturen, die von außen zur Verinnerlichung angeboten werden, die Qualität dieser Verarbeitung selbst vermindert, wenn nicht die Möglichkeit besteht, selbst proaktive Handlungsstrukturen zu entwickeln.

Dagegen ist wahrscheinlich, daß die Möglichkeit, kognitive Strukturen abwechselnd zu entwickeln und aufzunehmen der Produktions- und Rezeptionskompetenz gleichermaßen zugutekommt. Es kann angenommen werden, daß die Ausführung von Lehrhandlungen, d.h. der Aufbau von kognitiven Handlungsstrukturen und die Vermittlung dieser Strukturen beim Initiieren von Lernprozessen, dem Lernprozeß selbst zugutekommt. In diesem Sinne kann der Mensch als Lehr-/Lerneinheit erfaßt werden, bei dem Lehren und Lernen sich gegenseitig stützen und bedingen. Ausschließliches Lehren oder ausschließliches Lernen müssen zu pathologischen Auswüchsen führen, denn die jeweilige Tätigkeit bedarf einer Kontrolle und Korrektur durch die andere.

3.1.2 Die Auswirkungen behavioristisch geprägter Verfahren aus motivationstheoretischer Sicht

In diesem Abschnitt soll auf die Frage eingegangen werden, inwiefern behavioristische Verfahren für die Sicherung einer dauerhaften Lernmotivation inadäquat erscheinen. Dabei wird davon ausgegangen, daß die Frage der Lernmotivation nur auf dem Hintergrund bedürfnistheoretischer Überlegungen angegangen werden kann, weil Handlungen ihre Impulse immer nur aus der jeweiligen Bedürfnislage erhalten. So ist die Zuwendung eines Lerners zum Stoff nur dadurch zu erklären, daß er damit ein bestimmtes Bedürfnis befriedigen will, ob dieses Bedürfnis positiv - z.B. als Drang, Wissensbestände aufzunehmen - oder negativ - z.B. als Bedürfnis, Strafe zu vermeiden - besetzt ist.

Ausgehend von einer Beschreibung der Grundbedürfnisse wird zunächst hervorgehoben, welche Bedürfnisse des Schülers im Hinblick auf eine lernbezogene Aktivität im Unterricht besondere Berücksichtigung verdienen. Dann wird untersucht, welche Auswirkung behavioristische Verfahren im GAiF auf die Befriedigung dieser Bedürfnisse enthalten.

Die bekannteste Klassifizierung von Grundbedürfnissen stammt von A.H. MASLOW (1954). Dieser unterscheidet physiologische Bedürfnisse, Sicherheitsbedürfnisse, Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Liebe, Bedürfnisse nach Achtung und schließlich Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung, wobei er eine Hierarchisierung postuliert, die das Streben nach Befriedigung der einzelnen Bedürfnisstufen von der Befriedigung der rangniedrigeren Stufe abhängig macht. So wird z.B. die Befriedigung des Bedürfnisses nach Sicherheit erst dann angestrebt, wenn die physiologischen Bedürfnisse befriedigt sind usw.

Nach HONDRICH (1983, 62) sind Selbstverwirklichungsbedürfnisse - die Bedürfnisse also, die bei MASLOW auf der höch-

sten Hierarchiestufe liegen - als Tendenz zu verstehen, "alle Bedürfnisse bzw. alle stabil differenzierten System-Umwelt Austauschprozesse bestmöglich zu entfalten, d.h. alle in den inneren Dispositionen des Systems angelegten Realisierungschancen den Umweltbedingungen entsprechend auszuloten."

Ziel eines an menschlichen Bedürfnissen orientierten Unterrichts sollte es dementsprechend sein, die Befriedigung aller Hierarchiestufen, insbesondere der ranghöchsten, nämlich des Bedürfnisses nach Selbstverwirklichung, zu ermöglichen.

Dieses Ziel setzt wiederum voraus, daß Räume für planendes, selbstbestimmtes Handeln eröffnet werden.

3.1.2.1 Das Bedürfnis nach selbstbestimmtem, planendem Handeln

In bezug auf das Bedürfnis nach selbstbestimmtem Handeln hebt E. FROMM (1974, 207 ff.) als Grundbedürfnis hervor, "das Bestreben, etwas zu bewirken, das Gefühl haben, daß man aktiv ist und nicht nur andere auf einen einwirken". Ähnlich nennt ERIKSON (1974) "das Bewußtsein, einen autonomen Willen zu besitzen und Initiative entwickeln zu können" als eminent wichtiges Element in einem Inventar von Grundbedürfnissen.

KNOLL (1977, 109) betont in seiner Dissertation mit dem Titel "Bedürfnis - Erziehungswissenschaftliche Reflexion, Implikation und Konsequenz" die Bedeutung selbstbestimmten Handelns für den Menschen:

"Willentliches, individuelles Entscheiden, sich als Ursache oder zumindest als Mitursacher seines Handelns zu erfahren, ist Bedingung der Mündigkeit, die als Prozeß dort nicht stattfinden kann, wo ihre Bedingung und Möglichkeit fehlt."

Dies spricht gegen eine zu starke Lenkung im Unterricht, wie es behavioristische Verfahren erfordern. Auch die Bedeutung von planendem Handeln wird - in Verbindung mit kognitiven Prozessen - hervorgehoben:

"Im Gegensatz zum Tier, ist das Ziel der Bedürfnisbefriedigung nicht vollständig in den Bewegungsvollzug selbst integriert, sondern hat sich beim Menschen vorstellungsartig über antizipierte Handlungsvollzüge verselbständigt (...) Der antizipatorische Handlungsvollzug ist die vorweggenommene Auseinandersetzung von Wirklichem und Möglichem. Er vollzieht Handlungen geistig als Handlungsentwürfe. Es ist sozusagen die Planungsphase der Handlung." (ebd., 110)

Aus dieser Perspektive erhält die Planung von Handlungen ein existentielles Gewicht. Die Ermöglichung bzw. Verhinderung von planendem Handeln wird zu einer lebensfördernden bzw. lebensbehindernden Maßnahme. Nun verhindern behavioristische Verfahren planendes Denken.

KNOLL weist in diesem Zusammenhang auf die enge Symbiose zwischen Sprache und planendem Handeln hin:

"Einsichtiges Handeln, Denkfähigkeit und Werte sind konstitutiv humane Elemente und mit der Funktion der Sprache derart eng verbunden, daß kein menschliches Denken und Handeln ohne Sprache oder umgekehrt vorstellbar ist ." (ebd., 111)

Seit einigen Jahren zeugt eine Reihe von Veröffentlichungen davon, daß dieses Problem auch von amtlichen Stellen erkannt wurde. In Schulreport, einem Publikationsorgan des Bayerischen Kultusministeriums, ist aus der Feder von W. SCHROM (1982, 8) zu lesen [15]:

"Zu den Ursachen, die zu Disziplinproblemen führen, gehört sicher auch ein fehlerhaftes Lehrerverhalten, das durch folgende Merkmale gekennzeichnet sein kann:
(...)
- Nichtbeachtung der psychologischen Grundbedürfnisse der Schüler und der Lerngruppen,
- fehlende Ausgewogenheit zwischen Lenkung und Freiheit,
(...)
- Mißachtung der Prinzipien der Selbsttätigkeit, des entdeckenden Lernens, der Aktivierung und Motivierung, der optimalen Passung.
(...)"

---

[15] Vgl. auch Staatsinstitut für Schulpädagogik 1983, 30-31.

So sehr solche Desiderata fruchtbare Denkprozesse bei den Pädagogen einleiten können, es fehlt an konkreten didaktisch-methodischen Handreichungen, um im einzelnen dem gestellten Anspruch gerecht zu werden.

3.1.2.2 Das Bedürfnis nach Aktivität und die Qualität der im behavioristisch geführten Unterricht angebotenen Stimuli - Gedanken zum intrinsisch motivierten Lernen

Als Teil einer Analyse des Ist-Standes des GAiF aus motivationstheoretischer Perspektive sollen Erkenntnisse der Aktivationsforschung und Untersuchungen über intrinsisches Lernen herangezogen werden. Es wird aufgezeigt, warum eine starke behavioristische Prägung des GAiF sinnvolle Aktivation [16] und damit intrinsisch motiviertes Lernen behindern kann.

In seiner 1975 erschienen Arbeit rezipiert PORTELE die wesentlichsten Erkenntnisse der Aktivationsforschung. Seine Thesen sollen als Ausgangspunkt zu einer Gegenüberstellung mit den Auswirkungen behavioristischer Verfahren benutzt werden:

a) "Organismen versuchen, Überaktivation zu vermeiden oder zu reduzieren. Unteraktivation versuchen sie zu erhöhen. Sie streben insofern ein Optimum an Aktivation an." (ebd., 235)

   Bei behavioristischen Verfahren führt die Fixierung auf eine einzig "zugelassene" Reizquelle - nämlich den Instruktionsfaktor - zu Überaktivation, bzw. Unteraktivation, je nach der Verarbeitungskapazität des Lerners. Ausweichen auf andere Quellen ist ihm verwehrt.

---

[16] DORSCHs Psychologisches Wörterbuch (1976, 16) liefert folgende Definition des Begriffs "Aktivation": Die In-Bereitschaft-Setzung des gesamten Organismus zum Handeln.

b) "Je häufiger und mit je längerer Dauer ein Stimulus aufgenommen wird, desto schneller verändert sich sein Adaptations-Niveau (Null-Niveau) in Richtung auf diesen Stimulus, d.h. desto schneller verliert der Stimulus an Aktivationspotential." (ebd., 235)

Das Wiederholen des zur Imitation angebotenen Sprachmodells führt rasch zu einer Reduktion des Aktivationspotentials auf ein Null-Niveau und zu Langeweile.

c) "Bei Unteraktivation werden vorwiegend informative Stimuli aufgenommen, nur wenn keine informativen zur Verfügung stehen, werden intensive Stimuli [17] aufgenommen, um die Unteraktivation zu beheben." (ebd., 236)

Das Unterrichtsarrangement soll in der Regel so gestaltet werden, daß Reizarmut herrscht, um eine Konzentration auf den Stoff - also auf die informativen Stimuli - zu ermöglichen. Ist aber die Informationsdichte, also das Aktivationspotential der Stimulusquelle gering, dann verlagert der Organismus durch Adaptation die Reizschwelle nach unten. Auf die methodische Ebene bezogen heißt dies: wird durch Vorherrschen behavioristischer Verfahren dauerhaft eine informationsarme Stimulusquelle präsentiert, so weichen die Lerner auf andere Stimuli aus (Ablenkung) oder, falls dies nicht möglich ist, sie reduzieren ihr Adaptationsniveau, geben sich also zufrieden mit informationsarmen Stimuli, was mit einer Gewöhnung an Unterforderung also mit einer Form von Regression gleichzusetzen ist.

d) "Welche Charakteristika von Stimuli lösen Neugier oder Stimulussuche aus? Berühmt ist inzwischen die Liste der Stimulicharakteristika, die BERLYNE (1960, 1966) aufgestellt hat: Überraschung, Komplexität, Unsicherheit, Inkongruenz, Konflikt". (ebd., 105)

Demnach läßt sich ein behavioristisch geprägter Unterricht als relativ arm an Neugier auslösenden Stimuli

---

[17] Unter "intensiven" Stimuli sind solche zu verstehen, die keine kognitiv zu verarbeitende Information enthalten, wie z.B. Geräusche, Licht usw.

charakterisieren. Sowohl stofflich als auch situationell ist der Grad der Vorhersagbarkeit in diesem Unterricht hoch: Der einmal präsentierte Stoff wird stets wiederholt, enthält also bereits beim zweiten Durchgang nur noch wenige informative Stimuli. Die Situation ist weitgehend vorhersehbar, denn die Handlungsabläufe sind stark ritualisiert und die Interaktionen sind sowohl inhaltlich als auch personell festgelegt: Der Lehrer gibt die Aufgabe vor und bringt Sprechimpulse ein, bzw. korrigiert Fehler; die Lerner reagieren auf den Lehrer. In bezug auf die Strukturkomplexität der angebotenen Stimuli läßt sich Informationsarmut konstatieren, denn es werden durch die Reduktion der zu imitierenden Sprache nur klare, kongruente, konsonante Modelle angeboten.

Dadurch wird eine intrinsische Lernmotivierung erschwert. In der Tat: intrinsisch motiviertes Lernen kann als Informationsaufnahme mit positiver Valenz definiert werden. Informationsaufnahme wiederum hat nur dann positive Valenz, wenn sie weder zu Überaktivation führt, noch lediglich Unteraktivation bewirkt. Aus aktivationstheoretischer Sicht ist festzustellen, daß ein von behavioristischen Verfahren geprägter Unterricht eine relative Armut an informativen Stimuli aufweist, andererseits durch die Undifferenziertheit des Reizangebotes gleichzeitig zu Über- und Unteraktivation in der Lernergruppe führen kann. Unter solchen Prämissen ist, weil fremdgesteuert, also über- oder unteraktivierend, ein solcher Unterricht nicht geeignet, die Informationsaufnahme mit positiver Valenz zu besetzen, d.h. intrinsisches Lernen zu fördern.

3.1.2.3 Die behavioristischen Verfahren im GAiF und das Bedürfnis nach Interaktion und Kommunikation

Behavioristische Verfahren privilegieren eine einseitige Kommunikationsstruktur. Interaktionen sind dann auf Impulse des Instruktionsfaktors und Reaktion des Lerners verkürzt, Interaktionen zwischen den Lernern erfolgen selten. Es soll nun die Bedeutsamkeit von Interaktionen für den Menschen ermittelt werden.

Eine für den hier vertretenen Ansatz relevante Definition von Interaktion ist bei OSWALD (1983, 446) zu finden:

"Soziale Interaktion sei aufgefaßt als ein Prozeß, in dem zwei oder mehr Personen ihre Handlungen unter Berücksichtigung des Kontextes aufeinanderbeziehen, wodurch diese Handlungen, die Interaktanden und die in die Handlungen einbezogenen Objekte ihre situative Bedeutung bekommen. Impliziert ist damit, daß alle Beteiligten sich selbst und die anderen bei der Verfolgung ihrer Handlungslinien in Rechnung stellen, also eine Darstellung ihrer situativen Identität (Selbstauffassung und Absichten für die Interaktion) geben und zugleich die situative Identitäten der anderen wahrnehmen (Rollenübernahme) und berücksichtigen, gleichgültig, ob Darstellung und Wahrnehmung in adäquater, den beidseitigen Intentionen gerecht werdender Weise geschieht oder nicht."

Wie bedeutsam die Möglichkeit, auf Interaktionen einzugehen, und die Fähigkeit, Interaktionen sinnvoll zu gestalten, sind, geht aus der zitierten Definition hervor. So stellen Interaktionen wichtige Ebenen der Bedürfnisbefriedigung dar (KNOLL 1977, 129):

"Bedeutung und Wert der Bedürfnisse und die Wichtigkeit der Befriedigung werden mittels Symbolen artikuliert, ausgetauscht und interpretiert. Bedürfnisbefriedigung braucht die Möglichkeit und Bereitschaft zu Interaktion und Kommunikation. Dies ist die Selbstaufforderung zu kommunikativem Verhalten, das versucht die Bedürfnisse des anderen zu befriedigen, bei gleichzeitiger Wahrung individueller Interessen der eigenen Bedürfnisbefriedigung. Daraus ergeben sich immer neue Situationen der Realisierung und Befriedigung von Bedürfnissen."

Eines der wichtigsten Bedürfnisse, die sich in Interaktion realisieren, ist die Identitätsfindung (ebd., 130):

"Das Individuum erkämpft sich Identität in der Auseinandersetzung mit der Umwelt, indem es in Interaktion mit ihr tritt und zu Kompromissen, auf der Basis 'symmetrischer', d.h. gleichberechtigter Interaktionsformen bereit ist, wo keiner der Partner allein als Objekt behandelt wird."

Welche Bedeutung wiederum Identitätsfindung für den Menschen einnimmt schildert KNOLL weiter (ebd., 133):

"Die Entwicklung einer eigenen Identität ist sicherlich die wichtigste schöpferische Aktivität eines Menschen und die Basis seiner kreativen Tätigkeit überhaupt. Identität ist eng verbunden mit dem Aspekt der Selbstbestimmung, die ihrerseits bedingt ist durch die Art und Weise, wie wir unserer Umwelt begegnen, wie wir Situationen definieren, wie wir unsere eigenen Bedürfnisse durchzusetzen versuchen und wie wir uns selbst jeweils in der Beziehung zu anderen verstehen."

Nach KNOLL (ebd., 136) sind

"für eine vernünftige Befriedigung der Bedürfnisse in und die Teilnahme an Interaktionsprozessen als individuelle Grundqualifikation nötig:
- Rollendistanz
- Empathie
- Ambiguitätstoleranz
- Identitätsdarstellung". [18]

Auf diese Merkmale wird im weiteren Verlauf der Arbeit einzugehen sein. Zusammenfassend ist festzuhalten, daß das frontalunterrichtliche Arrangement die Entwicklung von ausgereiften und komplexen Kommunikationssträngen verhindert. Die Interaktionen, die bei behavioristischen Verfahren entstehen, sind nicht geeignet, eine Befriedigung der geschilderten Bedürfnisse zu ermöglichen.

Auch dies scheint im allgemeinen von den mit Unterricht befaßten Stellen erkannt worden zu sein (vgl. Rahmenrichtlinien 1980). Hier ein Auszug aus dem bereits zitierten Artikel aus Schulreport (W. SCHROM 1982, 9):

---

[18] Vgl. auch WILBERT 1982, 59.

"Frontalunterricht abbauen, Partner- und Gruppenarbeit pflegen, (...) Bedürfnisse des anderen erkennen und transparent machen in Rollenspielen, Gruppenaussprachen, im gegenseitigen Helfen und Sich-Kümmern um Außenseiter, (...)".

Diese Empfehlungen sind zu begrüßen. Sie stellen allerdings für den GAiF keine operationalisierbare Handlungsanweisung dar.

3.1.2.4 Zusammenfassende Bemerkungen zu den Auswirkungen behavioristisch geprägter Verfahren aus motivationstheoretischer Sicht

Die Vorstellung, Lernprozesse ließen sich im GAiF in erster Linie durch Imitation, Repetition und Auslösen von Reaktionen einleiten, führt zu Verfahren, die stark lenken und wenig Raum zur Entwicklung von selbstbestimmten Handlungsketten zulassen. Gleichzeitig impliziert die Fixierung auf zentral ausgestrahlte Stimuli ein frontalunterrichtliches Arrangement, das die Entwicklung von gruppen- und zieladäquaten Interaktionen verhindert. Schließlich tritt eine Vereinheitlichung und Vereinfachung der Stimuli ein, die zur Unterforderung vieler (gelegentlich auch zur Überforderung einiger) führt.

Diese Erscheinungen schränken die Befriedigung von Grundbedürfnissen ein:

- Im behavioristisch geführten Unterricht kann lernprozeßunabhängigen Grundbedürfnissen, wie z.B. dem Bedürfnis nach selbstbestimmtem Handeln und dem Bedürfnis nach Aktivität nicht entsprochen werden.
  Dies liegt an der Qualität der im Unterricht dem handlungswilligen Menschen angebotenen Stimuli, weil diese wegen ihrer Informationsarmut die Lerner nicht genügend aktivieren.

- Die auf der Grundlage dieses Stimuliangebotes eingeleiteten Interaktionen behindern in ihrer Einseitigkeit die Entfaltung zahlreicher, für den Menschen bedeutsamer individual- und sozialpsychologischer Prozesse.

Da Motivation wiederum als direkt unabhängig von der Bedürfnislage beschrieben wurde, geht aus der in diesem Abschnitt vorgenommenen Analyse hervor, daß behavioristische Verfahren aus motivationaler Sicht ungeeignet sind.

3.2 Die Auswirkungen behavioristischer Theorien auf die spezifischen Techniken der Stoffvermittlung im GAiF

Im folgenden Abschnitt werden die Implikationen von behavioristischen Lerntheorien auf didaktisch-methodische Maßnahmen, die für den Fremdsprachenunterricht spezifisch sind, untersucht. Im wesentlichen werden sich die Ausführungen auf drei grundlegende Aspekte konzentrieren: auf die Isolierung von Spracherscheinungen, auf die Phaseneinteilung und auf die Grammatikarbeit im GAiF.

3.2.1 Die Isolierung von Spracherscheinungen bei behavioristischen Verfahren. Eine Kritik aus gestaltpsychologischer Sicht

Das Black-Box Prinzip des Behaviorismus führt dazu, daß die inneren Lernprozesse keine Beachtung finden. Der Lernerfolg wird nur am "output" gemessen. Kontrollierbar und meßbar ist der output dann, wenn der input überschaubar gehalten wird. Nur ein einfacher und klar isolierter Stimulus kann gewährleisten, daß die Antwort ebenso klar

taxierbar ist und Aufschluß über Lernerfolg bzw. Mißerfolg liefert. Diesem Prinzip kommt im Fremdsprachenunterricht aus linguistischer Sicht der Strukturalismus entgegen, was auch zu den Strukturübungen und den Sprachlaborprogrammen geführt hat.

Schließlich paaren sich diese Gesichtspunkte mit der Vorstellung, es ließen sich am einfachsten isolierte Spracheinheiten und -strukturen durch den Lerner automatisieren.

Die Hoffnung, die auf diese Weise isoliert gelernten Strukturen würden sich im Augenblick des Bedarfs in einer authentischen Situation zu einem Sprachganzen fügen, haben sich jedoch als trügerisch erwiesen (vgl. u.a. Rahmenrichtlinien 1980, 95 ff.).

Die Gestaltpsychologie könnte eine Erklärung für dieses Phänomen liefern (HELLER/NICKEL 1976, 131):

"Von den Ordnungsgesetzen der Wahrnehmung erwies sich das Prägnanzgesetz, auch bekannt als Gesetz der guten Gestalt bzw. der größten Ordnung, als das wichtigste, das weitere Gestaltsfaktoren wie die der Nähe, der Ähnlichkeit, der Geradlinigkeit und der durchgehenden Kurve mit umfaßt (METZGER 1963, 108 f.). Danach schließen sich die gegebenen Elemente der Wahrnehmung stets so zusammen, daß möglichst einfache, einheitliche, dichte, geschlossene, feste, symmetrische, vollständige und untereinander gleichartige Ganzgebilde entstehen. Das Feld organisiert sich hin zur klarsten Struktur. Die Gestaltpsychologen lehnen daher die 'summenhafte Mannigfaltigkeit' als eine Ansammlung isolierter Einzelinhalte ab; diese gibt es in der Wahrnehmung nicht.
Diese Gesetze des Zusammenhangs gelten nicht nur für die Wahrnehmung, sondern ebenso für das Lernen und Denken. So erfordert das Problemlösen einen Strukturierungsprozeß gestalthafter Art und kann nicht durch einfache Reiz-Reaktions-Verbindungen erklärt werden. Erst das Erfassen des Gesamteindrucks einer Gestalt führt zur Einsicht."

In diesem Sinne muß die Isolierung von Spracherscheinungen zum Zwecke einer besseren Erlernung der Sprache als Ganzes in Frage gestellt werden. Auch die separate Einübung von Fertigkeiten erscheint dem Verfasser aus gestaltpsychologischer Sicht problematisch:

Die im Zuge behavioristischer Lerntheorien eingeleitete Isolierung von Spracherscheinungen hat dazu geführt, daß zwischen Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben nun systematisch unterschieden wird. Alle Fertigkeiten werden berücksichtigt und oft systematisch gesondert geübt. Eine solche Trennung mag gelegentlich zweckmäßig sein, sie ist aber künstlich und entspricht nicht dem globalen Charakter von Sprachauffassung und -verwendung. Wenn die Unterrichtssituation als Redeanlaß voll ausgenützt würde, so wäre ein gesondertes Training von bestimmten Fertigkeiten überflüssig, denn die Unterrichtssituation verlangt in hohem Maße den parallelen Einsatz aller vier Fertigkeiten (vgl. Rahmenrichtlinien 1980, 95). Daß bestimmte Lerner spezifische Erwartungen an den Unterricht herantragen, mag für die Erwachsenenbildung gelten, dort können unter Umständen bestimmte Fertigkeiten besonders trainiert werden, im GAiF aber gibt es keinen Grund, Einzelkompetenzen verstärkt zu üben.

3.2.2 Die Phaseneinteilung im GAiF aus lerntheoretischer und kommunikationstheoretischer Sicht

Der Aspekt der Phaseneinteilung im GAiF läßt sich am besten aus lerntheoretischer Sicht angehen, wenn man den Stellenwert von Fehlern beim Lernprozeß untersucht. Eine Gegenüberstellung der Funktion von Fehlern aus behavioristischer bzw. kognitivistischer Sicht liefert Aufschluß über die gegenwärtig praktizierte Phaseneinteilung im GAiF und die dadurch ausgelösten Inadäquatheiten. Ferner kann das Phänomen aus kommunikationstheoretischer Perspektive betrachtet werden, um aus dieser Sicht Einblick in kommunikationsrelevante Mängel, die durch eine zu klare Trennung zwischen den einzelnen Phasen hervorgerufen werden, zu gewinnen.

3.2.2.1 Der Stellenwert von Fehlern aus behavioristischer bzw. kognitivistischer Sicht und die Auswirkungen auf die Phaseneinteilung im GAiF

In der Regel, dies wurde durch die in 2. erfolgte Analyse der Lehrmaterialien und ministeriellen Empfehlungen bestätigt, verläuft der GAiF sequenziell und dreiphasig: Nach einer Phase der Präsentation von neuem Sprachmaterial erfolgt eine Phase der Einübung und des Einschleifens, die zeitlich einen erheblichen Teil des Unterrichts in Anspruch nimmt. Im Anschluß wird eine Transferphase durchgeführt, wobei meistens eine Situation erdacht oder suggeriert wird, in die der Lerner sich zu versetzen, und in deren Rahmen er sich sprachlich zu behaupten hat [19]. Eine solche Einteilung mag zweckmäßig erscheinen. Die Frage stellt sich aber, welche Gewichtung die einzelnen Phasen im GAiF erhalten sollen. In der ersten Phase wird in der Regel vom Instruktionsfaktor - ob Lehrer oder Medium - ein perfektes Muster angeboten, das bis zur vollkommenen Beherrschung imitiert, wiederholt und reproduziert werden soll.

Ein solches Vorgehen wird von dem bereits erwähnten behavioristischen "Black-Box-Modell" diktiert, bei dem Lernprozesse nur nach dem Input-Output-Prinzip bewertet werden und erst dann als erfolgreich betrachtet, wenn das nach außen dringende Produkt dem zum Erlernen angebotenen Sprachmuster völlig gleicht. Die unsichtbaren psychischen Prozesse, die schrittweise zur Beherrschung des Lernstoffes geführt haben, werden nicht wahrgenommen (vgl. FELIX 1982, 3 f. und sehr ausführlich 121 ff.). Aufgrund dieser Vorstellung werden vom Lehrer nur solche Äußerungen als geglückt gewertet, die absolut "korrekt" sind.

---

[19] Dies entspricht dem in SCHRODER 1978, 35 ff. beschriebenen Umweltvereinfachungsmodell (UVM)

Der Aufbau einer Zwischengrammatik, oder Lernergrammatik (vgl. KIELHÖFER 1980; KASPER 1982; KIELHÖFER 1982 u.a.m.) setzt aber voraus, daß viele Sprechakte und dadurch auch viele Fehler erzeugt werden. In einem kognitiven Ansatz sind Fehler als notwendige Etappen des Lernprozesses zu werten. Es wird allgemein akzeptiert, daß der Lerner eine Theorie über die Fremdsprache entwickelt, die er im Kommunikationsprozeß permanent der Prüfung aussetzt. Erweist sich seine Hypothese als richtig, so wird sie zum festen, verifizierten Bestandteil seiner Theorie integriert. Erweist sie sich als falsch, so wird die Hypothese verworfen und durch eine neue ersetzt, die selbst dann der Prüfung ausgesetzt wird (vgl. GRIMM/ENGELKAMP 1981, 174; HÖRMANN 1977, 159 ff.; FELIX 1982, 66 ff.).

Darüber hinaus führt der Umstand, daß im behavioristischen Ansatz nur perfekte - also fehlerfreie - Äußerungen als Lernerfolg gewertet werden, zu einer Reduktion des Lerngegenstandes: wenn nicht wahrgenommen wird, daß die Erlernung von Sprache das Durchlaufen von Zwischenkompetenzstufen erfordert, und wenn nur perfekte Produktion als Lernziel gesetzt wird, so müssen die zu erlernenden Strukturen so einfach gehalten werden, daß sie auch tatsächlich perfekt reproduziert werden können. Alle anderen, komplexeren Strukturen, weil sie nicht rasch automatisiert werden können, werden zurückgestellt.

Da Perfektion angestrebt wird, und dies in einem sehr kurzen Zeitraum, nimmt die Phase der Imitation, der Wiederholung und Einübung von bereits bekannten, aber noch nicht vollkommen beherrschten Strukturen unverhältnismäßig viel Zeit in Anspruch. Dagegen wird der Transferphase ("Problemlösen") relativ wenig Zeit gewidmet: In diesem Sinne kann B. SCHNEIDERs (1978, 63) Einschätzung des gegenwärtigen Fremdsprachenunterrichts übernommen werden:

"Zusammenfassend bleibt festzustellen, daß der Fremdsprachenunterricht, welcher methodischen Richtung er auch verpflichtet sein mag, heute (...) dem didaktisch optimierten Formentraining auf Satzebene insgesamt unverhältnismäßig mehr Zeit und Gewicht einräumt als dem Training kommunikativen Sprachverhaltens."

Aus kognitivistischer Sicht verläuft der Spracherwerb in einer ständigen Organisation und Reorganisation von Strukturen. Imitationsphase und Repetitionsphase bringen aus dieser Perspektive nicht den gewünschten Erfolg, weil sie kein Probierfeld eröffnen, wo die Theorie über die Fremdsprache, die der Lerner unbewußt aufbaut, geprüft, modifiziert, angereichert werden kann.

Dementsprechend hilft es auch wenig, relativ einfache Strukturen bis zur Perfektion wiederholen zu lassen. Aus kognitivistischer Sicht sollte im Gegenteil dafür gesorgt werden, daß bei der Begegnung mit der Sprachtotalität die komplexen Strukturen vom Lerner zur Verarbeitung aufgenommen werden, so daß eine Anreicherung des kognitiv bewußt erworbenen Systems in Konfrontation mit der unfiltrierten Sprache erfolgt, wobei diese schrittweise Ergänzung unbewußt verläuft.

Eine solche Anreicherung würde im Kommunikationsvollzug einsetzen. Die Auswirkungen auf den GAiF wären, daß keine allzu scharfe Phasentrennung erfolgen sollte, sondern ein permanenter dialektischer Prozeß von Neubegegnung und Anwendung stattzufinden hätte. In diesem Fall würde der Lerner relativ schnell mit komplexen Strukturen in Berührung kommen, deren Anwendung zunächst nicht fehlerfrei zu verlangen wäre.

3.2.2.2 Die Phaseneinteilung im GAiF aus kommunikationstheoretischer Sicht

Daß die Phaseneinteilung im GAiF aus kommunikationstheoretischer Sicht anfechtbar ist, läßt sich aus folgendem Zitat aus DIETRICH/GÄSSLER/SCHILDER 1983, 227-228 schließen:

"Eine 'schulkritische' Betrachtungsweise - etwa nach den Kategorien des 'heimlichen Lehrplans' (ZINNECKER 1975) - deckt auf, daß sich trotz aller vordergründigen Modernisierungen der letzten Jahre das Grundmuster des Fremdsprachenunterrichts wenig verändert hat: Fremdsprachenunterricht ist straffer, lehrergelenkter Frontalunterricht; (...) So ist es nicht verwunderlich, daß auch die kommunikationsorientierten Ansätze der Fremdsprachendidaktik bisher wenig tiefgreifende Änderungen in der alltäglichen Unterrichtspraxis bewirkt haben. Jedoch waren und sind diese theoretischen Neuansätze auch zaghaft genug: Sie gehen immer noch von der Annahme aus, daß im Fremdsprachenunterricht zunächst einmal Vokabeln und Strukturen zu lernen seien bevor eine gelenkte Übertragung solcher Grundfertigkeiten mit fiktiven Dialogen oder Rollenspielen gewagt werden können. (...) Auch die in gängigen neueren Lehrwerken angebotenen kommunikativen Partnerübungen (zum Teil übrigens erst für das vierte und fünfte Lernjahr eingeplant) schränken in ihrer gesamten Anlage die Möglichkeiten eines schülerzentrierten Fremdsprachenunterricht erheblich ein, weil Themen und Sprecherrollen ausschließlich vorgegeben und nicht der Initiative der Schüler überlassen werden."

Aus kommunikationstheoretischer Sicht bietet die Einteilung des GAiF in drei Phasen folgende Nachteile:
Aus handlungspsychologischen und gestaltpsychologischen Gründen läßt sich Sprache am besten in authentischen Kommunikationssituationen üben, d.h. in Situationen, in denen der Sprecher sich voll mit seiner Aussage identifiziert und ein echtes Interesse am Gelingen der Kommunikation besitzt. Auf diesen Aspekt wird im Teil II der vorliegenden Arbeit ausführlich eingegangen.

Im dreiphasigen Unterricht kommt eine solche Situation selten vor, denn die Transferphase bietet oft nur einen erdachten Sprechanlaß, den der Lerner rollenhaft aufgreifen muß, ohne dabei auf authentische Sprechbedürfnisse rekurrieren zu können.

In den anderen, von Imitation und Repetition geprägten Phasen wird nur ein vergleichsweise geringer Anteil am ganzen Sprachprozeß geübt, nämlich die sprachliche Aktualisierung von Phänomenen, die sich aber in dem Übungskontext real nicht abspielen.

Es besteht ein großer Unterschied im Hinblick auf den Erwerb einer Sprachkompetenz, ob Sprache im Vollzug einer authentischen Handlungskette aktualisiert wird, also ob der Sprechakt kognitiv und emotional vorbereitet und dessen Realisierung vom Sprecher aus realem Kommunikationsinteresse angestrebt wird, oder ob der Sprechakt nur extrinsisch und didaktisch ausgelöst wird, ohne existentielles Bedürfnis beim Sprechen. Aus gestaltpsychologischer lerntheoretischer Sicht also ist ein Fremdsprachenunterricht, der der authentischen Kommunikation einen vergleichsweise geringen Platz einräumt, als inadäquat zu bezeichnen.

Schließlich ist anzumerken, daß ein Vorherrschen behavioristischer Verfahren einseitig Sprechakttypen im Unterricht begünstigt, deren Struktur reagierenden Charakter trägt, während zahlreiche andere, im authentischen kommunikativen Diskurs einsetzende Sprechakte in einem behavioristisch geprägten Unterricht nicht erfordert und nicht geübt werden.

3.2.3 Die Grammatikarbeit im behavioristisch geprägten GAiF aus kognitionspsychologischer Sicht

Zunächst wird eine Unterscheidung zwischen "Bewußtmachung" und "kognitivem Vorgehen" getroffen. Es wird dann untersucht, welche Funktion die Grammatikarbeit im gegenwärtigen GAiF einnimmt.

3.2.3.1 Das Verhältnis zwischen Bewußtmachung und kognitivem Vorgehen

In den Publikationen, die sich mit der Frage des Initiierens von Lernprozessen befassen, wird in der Regel "kognitives Vorgehen" mit "Bewußtmachung" gleichgesetzt. So wird in KÖHRING/BEILHARZ (1973, 130 f.) "kognitives Lernen" als "Lernprozeß, bei dem die Einsicht des Lernenden beteiligt ist" definiert. Nun ist im Abschnitt 3.1.1.1 dieser Arbeit in Anlehnung an HELLER/NICKEL 1976 beschrieben worden, welche Prozesse unter dem Namen "kognitives Lernen" subsumiert werden. Diese Phänomene sind hauptsächlich Organisations- und Reorganisationsprozesse. In diesem Sinne dürfen "Bewußtmachung" und "kognitives Vorgehen" nicht gleichgesetzt werden:
Organisation und Reorganisation sind Prozesse, die sehr wohl unbewußt ablaufen können. Man kann sogar davon ausgehen, daß Strukturierungs- und Restrukturierungsprozesse weitgehend reflexartig geschehen [20].

In diesem Sinne ist die Phase der Bewußtmachung als Hilfe zur Organisation und Reorganisation zu verstehen. Der eigentliche kognitive Prozeß aber ist die Eingliederung der neuen Strukturen zu den bereits vorhandenen inneren kognitiven Strukturen des Lerners. Dies kann auch unbewußt ablaufen. Die Konsequenz für den GAiF ist, daß aus kognitionspsychologischer (insbesondere gestaltpsychologischer) Sicht der Lerner mit einem reichlichen Angebot von fremden "authentischen" Strukturen konfrontiert werden muß, damit er das von ihm bewußt oder unbewußt kognitiv zu entwickelnde System stets mit einem möglichst breiten Ausschnitt der Sprachrealität vergleichen und an dieser Sprache anreichern kann (vgl. FELIX 1982, 131 f.).

---

[20] Zu diesem Aspekt vgl. auch SEILER 1978, 117 f.

Eine solche Erkenntnis enthält Konsequenzen, die die Gesamtorganisation des GAiF betreffen:

- Es muß ein permanenter Prozeß der Bewußtmachung (als Vorstufe zur kognitiven Integrierung) mit der permanenten Präsenz einer Sprachtotalität als Zielkompetenzangebot und Vorrat an neu zu erwerbenden Strukturen geschaffen werden (vgl. auch hier FELIX 1982, 131 f.).
- Dies muß auch so gestaltet werden, daß eine Ebene der Automatisierung und Hypothesenprüfung permanent zur Verfügung steht.

3.2.3.2 Form und Funktion der Grammatikarbeit im gegenwärtigen GAiF

Gegenwärtig wird Grammatikarbeit so gehandhabt, daß während der Präsentationsphase grammatikalische Erscheinungen vorgestellt und transparent gemacht werden. In der Regel ist die Phase der Bewußtmachung dazu gedacht, die Muster so klar darzustellen, daß sie problemlos imitiert werden können.
Dies wird von der wiederholt geschilderten neobehavioristischen Vorstellung diktiert, daß dem Lerner perfekte, imitierbare Muster angeboten werden müssen, damit er sie fehlerfrei reproduzieren kann. In diesem Sinne ist Grammatikarbeit nicht mit kognitiver Arbeit gleichzusetzen.

Der gegenwärtige Grammatikunterricht im GAiF läßt sich inhaltlich als syntaxzentriert und didaktisch-methodisch als behavioristisch geprägt kennzeichnen.

In der fremdsprachendidaktischen Forschung scheint sich hier eine Wende in die Richtung eines gestaltpsychologischen Ansatzes abzuzeichnen. So stellt HÜLLEN (1983, 169) fest:

"Das allmähliche Isolieren von Regelmäßigkeiten in der Spracherfahrung und das daran anknüpfende allmähliche Verfertigen von Regeln für die eigene sprachliche Produktion ist (trotz aller Irrtümer und Umwege) offenkundig ein Prozeß, der das direkte Übernehmen einer gegebenen Regel an Prägekraft übertrifft."

HÜLLEN deutet, ohne sie explizit zu nennen, die Gefahr behavioristischer Verfahren an (ebd., 169):

"Indem er vorgeprägte Regeln übernehmen soll, wird dem Lerner die Aktivierung seiner kognitiven Fähigkeiten erspart, aber auch verwehrt."

So betrachtet, läßt sich die Funktion und die von ihr abgeleitete Form der Grammatikarbeit im von behavioristischen Verfahren geprägten GAiF als inadäquat bezeichnen.

3.2.4 Zusammenfassende Bemerkungen zu den Auswirkungen behavioristischer Theorien auf die fachspezifischen Techniken im GAiF

In diesem Abschnitt wurde gezeigt, daß die von behavioristischen Vorstellungen diktierte systematische Isolierung von Spracherscheinungen, die breite zeitliche Ausdehnung der Päsentations- und Reproduktionsphase auf Kosten der Anwendungsphase, die Reduktion der Sprachtotalität auf kontrollierbare Einheiten wichtige Spracherwerbsprozesse behindern. Ferner wurde festgestellt, daß die terminologische Gleichsetzung von "kognitiv" und "bewußt" zu einer Vernachlässigung der unbewußt verlaufenden Organisations- und Reorganisationsleistungen beim Spracherwerb führt. Die gegenwärtig praktizierte Grammatikarbeit läßt sich insofern als behavioristisch geprägt bezeichnen, als sie auf die Reproduktion klar präsentierter Strukturen abzielt und wenig Raum für unbewußtes, induktives, allmähliches Entdecken von Systemhaftigkeit läßt. Dabei sollte ergänzend zur bewußten Grammatikarbeit auch eine unbewußte

erfolgen, indem ein Feld eröffnet würde, wo Hypothesenbildung und -prüfung auf einer breiten Ebene authentischer Kommunikation in ständiger Begegnung mit der Sprachtotalität kontinuierlich stattfände.

Schließlich wurde deutlich, daß die einseitige Fixierung auf einige Stimuliquellen für den Fremdsprachenlernprozeß eminent bedeutsame Interaktionen verhindert.

3.3 Abschließende Gedanken zum Vorherrschen behavioristischer Verfahren im GAiF als Inadäquatheit

Es wurde ausgeführt, daß die im GAiF gegenwärtig praktizierten Verfahren mit den im Unterricht festgelegten Lernzielen der Kommunikationsfähigkeit nicht kongruieren, und daß der Bedarf an einer Theorie und Methodik des GAiF besteht.

Es ist nun Ziel dieser Arbeit, den konsequenten Entwurf einer Theorie des GAiF zu entwickeln, der sich lerntheoretisch an den Erkenntnissen des Informationsverarbeitungs - Ansatzes orientieren wird. Ein solches Konzept wird behavioristische und kognitionspsychologische Elemente integrieren müssen. Gleichzeitig sind die der Theorie entsprechenden Verfahren zu entwickeln.

Bevor dies geleistet werden kann, muß aber geprüft werden, ob nicht bereits vergleichbare Versuche existieren, die zwar die Praxis des GAiF noch nicht erreicht haben, die aber ein mit dem Anliegen dieser Arbeit vergleichbares Ziel verfolgen.

Teil II: DIE EXISTIERENDEN PROBLEMLÖSUNGSVERSUCHE

Die fremdsprachendidaktische Forschung, als eine sehr junge Wissenschaft, ist bisher ihrem Gegenstand auf einer relativ hohen Abstraktionsebene begegnet.
Das Ziel, eine Theorie des GAiF und die davon abgeleiteten Verfahren zu entwickeln, hat seit dem Abklingen der audiovisuellen Ära keine große Aufmerksamkeit mehr gefunden. Generell stellt BUTZKAMM (1982a,318) für die fremdsprachendidaktische Forschung fest:

"Es besteht also in der Forschung ein Bedarf nach theoretisch begründeten und zugleich sehr konkret definierten Sequenzen über Einzeltechniken hinweg bis zu einer 'ausgewachsenen Methode', die sich der Möglichkeit des Scheiterns an der Empirie aussetzen lassen."

Auch wenn derzeit kein geschlossenes Ganzes von Theorie und Methodik des GAiF besteht, so kann jedoch auf eine Reihe von alternativen Ansätzen oder Optimierungsversuchen verwiesen werden.

Im folgenden wird ein Überblick über Innovationsansätze im Bereich des Anfangsunterrichts in Fremdsprachen geboten. Dabei sollen lediglich Grundrichtungen skizziert werden, mit dem Ziel, eine Positionsbestimmung der vorliegenden Arbeit zu erleichtern.

Zunächst werden die Alternativen vorgestellt, zu denen der Verfasser in kritischer Distanz steht. Im Anschluß sollen die Vorschläge präsentiert werden, auf die diese Arbeit aufbaut. Vereinfacht kann eine Einteilung vorgenommen werden zwischen Versuchen, die als globale Alternativen den traditionellen Unterricht völlig ablehnen und solchen, die auf bewährte Konzepte aufbauen, sie aber optimieren wollen.

1. DIE ALTERNATIVEN KONZEPTE

Folgende Ausführungen stützen sich auf die Beschreibungen alternativer Ansätze in BLEYHL 1982, SCHWERDTFEGER 1983 und in der Nummer 175 von le français dans le monde (1983).

Erörtert werden Humanistic approach (auch "confluent education" oder "integrativer Fremdsprachenunterricht" genannt), community language learning, silent way, total physical response und die Suggestopädie.

1.1 Humanistic approach

Dieses Konzept ist auf dem Hintergrund gestaltpsychologischer Überlegungen entstanden.

"Die Zielrichtung dieser humanistischen Erziehung liegt in der Entwicklung der menschlichen Möglichkeiten einer Person, wobei die Person als handelndes und nicht als 'gemachtes' Individuum gesehen wird. Sowohl kognitive als auch emotionale, körperliche und interaktive Aspekte müssen entsprechend dem Prinzip der Ganzheitlichkeit berücksichtigt werden." (BLEYHL 1982, 4).

Diesem Prinzip ist der in der vorliegenden Arbeit vertretene Ansatz auch verpflichtet. Die Vermutung, der Schüler solle nicht nur die Sprache lernen, er wolle sie auch benutzen, um mehr über sich selbst und die anderen zu erfahren, ist plausibel. Kritisch ist jedoch anzumerken, daß die methodische Folgerung, die davon abgeleitet wird, nämlich die Konzentrierung auf Selbstreflexion und Selbsteinschätzung, in diesem Unterricht zu einer Vernachlässigung der Sprache als Lernstoff führen muß.

So werden zwei wesentliche inhaltliche Komponenten, nämlich das Sprachsystem einerseits, die Kultur des Ziel-

landes andererseits thematisch zugunsten einer wie auch immer gearteten Beschäftigung mit dem Ich der Teilnehmer verdrängt. Zentral scheint nicht der Spracherwerb zu sein, sondern der therapeutische Effekt:

"Wir haben eine faszinierende Sache entdeckt: daß wir als Fremdsprachenlehrer die aufregende Gelegenheit haben, die Bedürfnisse der Lerner zu befriedigen, sich selbst besser zu erkennen, besser mit den anderen zu interagieren und bessere Selbst-Konzepte zu entwickeln. Wir glauben an die Tatsache, daß wir als Fremdsprachenlehrer eine bessere Chance haben, dieses zu erreichen als irgendwelche andere Unterrichtsfächer." WATTENMAKER/WILSON 1973 (zitiert nach SCHWERTFEGER 1983, 6)

Eine solche Funktion des Fremdsprachenunterrichts mag als Nebeneffekt wünschenswert sein. Diesem Aspekt eine zentrale Stellung zu verschaffen, heißt aber die erklärte Erwartung der Teilnehmer, nämlich eine Fremdsprache zu erlernen, zu mißbrauchen.

1.2 Community language Learning

Diese Methode ist mit "humanistic approach" insofern verwandt, als sie auch ihren Ursprung in psychotherapeutischen Konzepten findet. Ihr Ziel ist "die Verknüpfung, die Integration von Gefühl/Kognition/Handeln innerhalb von Lernprozessen." (SCHWERDTFEGER 1983, 3)

Auch ein solches Ziel läßt sich aus der Perspektive des in dieser Arbeit zu untersuchenden Ansatzes bejahen. Allerdings werden davon methodisch-didaktische Prinzipien abgeleitet, die verfehlt sind:

"Im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens steht nicht die Sprache qua Sprache, sondern die Dynamik zwischen dem Lerner, dem Lehrer und der Gruppe, die sich über die Sprache vermittelt." (SCHWERDTFEGER 1983, 4)

Der Lernprozeß, der auf der Basis eines counselor/clienten-Verhältnisses abläuft, bei dem der counselor dem clienten das Sprachmaterial, das er für die Realisierung seiner Sprechintention benötigt, einflüstert, impliziert eine

starke Abhängigkeit des Lerners vom Lehrer. Darüber hinaus zeigt einmal die relativ geringe Gewichtung von Kognitivierungsmomenten, zum anderen die Hervorhebung einer "Einfühlung" in die Fremdsprache mit Hilfe des Lehrers, daß rationale Vorgänge hintangestellt werden.

Mit einer solchen Methode, die den Lerner teilweise entmündigt, kann eine Integration von Gefühl/Kognition und Handeln, wie es die Vertreter dieser Richtung anstreben, nur auf einer stark restringierten Ebene gelingen.

1.3 Silent way

"Der Schüler soll seine eigene Sprachhypothesen bilden, seine kognitiven Kräfte nutzen, die er aus dem Wissen um Sprache prinzipiell abgeleitet hat. Von Beginn des Fremdsprachenlernprozesses an soll der Schüler das Vertrauen gewinnen, daß das, was er zu sagen hat, richtig ist. (...) Dieser kognitive Prozeß, der durch die Verfahren des Silent Way eingeleitet wird, soll dadurch gefördert werden, daß der Lernende allein verantwortlich ist für die Sprache, die im Unterricht verwendet wird. Er ist der einzige, der sich äußert, von ihm lernen die anderen, und er lernt durch die anderen. Den Schülern fehlt ein Sprachbeispiel des Lehrers." (SCHWERDTFEGER 1983, 7)

Dieser Ansatz, der als kognitiv verstanden werden will, verkennt Grundprinzipien der kognitiven Lerntheorien, nämlich, daß kognitives Lernen auf das Angebot extrinsischer kognitiver Strukturen angewiesen ist. Es müssen Modellstrukturen vorliegen, um reorganisiert und zu den Strukturen des Lerners integriert zu werden. Die zu erwerbenden Strukturen sind nicht im Lerner präexistent. Sie müssen immer wieder präsentiert werden, um assimiliert zu werden.

1.4 Total Physical Response

Diese Methode beruht auf dem Erteilen von Befehlen durch den Lehrer und auf der Ausführung dieser Befehle durch die Schüler, wobei nach einer gewissen Zeit die Lerner selbst zu Befehlsgebern werden. Zwar ist der Gedanke richtig, daß Sprache im Zusammenhang mit der Durchführung der mit den Sprachstrukturen gekoppelten Handlungen besser gelernt werden kann, die Methode aber berücksichtigt nur wenige Faktoren des Lernprozesses. Daß Mündigkeit durch fortdauernde Erteilung oder Ausführung von Befehlen nicht erreicht werden kann, daß im Gegenteil Verhaltensdispositionen antrainiert werden, die aus ethischer und lerntheoretischer Sicht sehr problematisch sind, muß darüber hinaus als gewichtiges Gegenargument betrachtet werden.

1.5 Die Suggestopädie

Die Suggestopädie knüpft an Ansätze aus der Suggestion, dem Yoga und der Musiktherapie an. Insofern ist auch hier ein relativ geringes systemlinguistisches Interesse zu erwarten. Dies geht didaktisch-methodisch mit einer Überbetonung irrationaler Elemente und einer Vernachlässigung kognitiver Arbeit an der Sprache einher.

"In der Suggestopädie ist die leitende Grundannahme, daß alle Lerner aus vorgängigen Lernprozessen schlechte Erfahrungen mitbringen. Ziel der Suggestopädie ist, diese schlechten Erfahrungen abzubauen bzw. ganz aufzuheben, um den Lerner in den Zustand seiner frühkindlichen Lernbegeisterung, Lernbegierde zu versetzen. Eine solche 'Infantilisierung' wird in dem Verfahren der Suggestopädie angestrebt." (SCHWERDTFEGER 1983, 9)

Auch wenn die Beobachtung, daß "Lernen" oft mit negativer Valenz besetzt sei, z.T. zutrifft, so rechtfertigt sie keine "Infantilisierung" des Lerners.

Eine solche Infantilisierung läuft den im Teil I der vorliegenden Arbeit dargestellten erziehungswissenschaftlichen und lerntheoretischen Prinzipien diametral entgegen. Auch das erforderliche autoritäre Verhalten des Lehrers, die Tatsache, daß die Lernenden einen Namen in der Fremdsprache und einen neuen Beruf mit einem "hohen Prestige" erhalten, schließlich die letzte Phase, die den Lerner mit Hilfe von Musik in Trance versetzen soll, weisen auf den akognitiven und fremdbestimmenden Charakter dieser Methode hin.

1.6 Zusammenfassende Bemerkungen zu den alternativen Ansätzen

Die starke theoretische und methodische Einseitigkeit, die die beschriebenen Alternativen kennzeichnet, läßt auch die Grenzen ihrer Anwendbarkeit deutlich werden. Langzeituntersuchungen liegen bei keiner dieser Methoden vor und es ist zu vermuten, daß, wenn der Reiz der Neuigkeit verflossen ist, der Leidensdruck der Lerner größer wird als bei traditionellen Methoden. In den beschriebenen Ansätzen werden elementare Erkenntnisse der Lernpsychologie, der Erziehungswissenschaft und der fremdsprachendidaktischen Forschung ignoriert. Dies wird u.a. dadurch erklärlich, daß die Konzepte meist von Nichtspezialisten entwickelt werden, die die Komplexität und Vielschichtigkeit fremdsprachlicher Lernprozesse unterschätzen.

Bei den beiden ersten behandelten Ansätzen ist die Überbetonung selbstreflektiver und emotionaler Komponenten auf Kosten kognitiver Arbeit am Sprachsystem, in den beiden letzten - der Suggestopädie und Total Physical Response - die starke Fremdbestimmung gekoppelt mit

einer akognitiven Behandlung von Sprachsystemen zu bemängeln. Allen vier Alternativvorschlägen liegt ein stark irrationales Moment zugrunde, das dem Streben nach Mündigkeit und Emanzipation entgegensteht.

Auf solche Vorschläge reagieren Praktiker gelegentlich verärgert (REIL 1983, 152):

"Genug des grausamen Spiels! Es ist zu abgeschmackt, zu irr. Fragt sich bloß, ob dieser Irrsinn Methode enthält; für einen reinen Toren ist die Sprache zu sophisticated. Ich jedenfalls werde mich mit neuen 'Ansätzen' kein zweites Mal auseinandersetzen (...)".

In der den alternativen Methoden gewidmeten Nummer von le français dans le monde (1983, 63) ermahnen J. PLEINES und P. SCHERFER zu einer vorsichtigen Einschätzung der alternativen Vorschläge:

"Mais l'enthousiasme qui porte de tels projets ne devrait jamais faire perdre de vue trois principes directeurs de tout travail didactique:

1. partir d'une analyse fondée des paramètres politiques, sociaux, et institutionnels du processus didactique;
2. ne pas négliger la réflexion profonde sur les conditions de la communication verbale et sur la nature de la langue enseignée;
3. respecter l'apprenant comme un être humain qui apprend consciemment et qui est en mesure de penser et d'agir librement."

2. OPTIMIERUNGSVERSUCHE

Im Gegensatz zu den alternativen Methoden, die in der Regel die traditionellen Unterrichtskonzepte radikal ablehnen, gibt es Forschungsansätze, die den tradierten Unterricht durch Innovationen zu optimieren versuchen.

Diese Versuche unterscheiden sich nicht in ihren grundsätzlichen Annahmen voneinander, sie divergieren aber durch ihre Schwerpunktsetzung.

Zu unterscheiden wären eine sozialpsychologische Richtung (I. DIETRICH, L. SCHIFFLER), eine kommunikationsorientierte Richtung (PIEPHO) und eine kommunikationsanalytische Richtung (BUTZKAMM, HÜLLEN, KRUMM, LÖRSCHER).

In der vorliegenden Arbeit wird beabsichtigt, u.a. auch diese drei Ansätze zu einer umfassenderen Theorie und Methode des GAiF zu integrieren.

2.1 Sozialpsychologische Ansätze

In ihrem 1973 erschienenen Aufsatz Pädagogische Implikationen der Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht sah I. DIETRICH zu recht als Inadäquatheit des praktizierten Fremdsprachenunterrichts die Tatsache an, daß zwar Kommunikationsfähigkeit angestrebt sei, daß aber im Unterricht in der Regel nie "echte" Kommunikation geübt werde.

Diesen Tatbestand führte sie allerdings auf Ursachen zurück, die nach Meinung des Verfassers allenfalls als Symptome anzusehen sind. Sie erkannte, daß das Prinzip der Einsprachigkeit ein Hindernis zur echten Kommunikation sei - was stimmt, wenn dieses Prinzip dogmatisch gehandhabt wird - sie erkannte auch, daß Wiederholungs- und Umformungsübungen, da sie einen breiten Raum im Unter-

richt einnehmen, wenig echte Kommunikation zulassen, sie sah aber nicht deutlich genug, daß beide Erscheinungen auf ein und derselben Tatsache beruhen, nämlich auf dem Vorherrschen behavioristischer impliziter Lerntheorien im Unterricht:

"In diesem Sinn läßt sich nur ein Bruchteil der im Fremdsprachenunterricht vorgebrachten Äußerungen als echte 'Sprechakte' bezeichnen. Die pragmatisch-kommunikative Komponente der fremdsprachlichen Äußerungen ist hier auf den Aspekt der Übung und Kontrolle reduziert, allenfalls kommt noch die referentielle Komponente zum Tragen. An Texten, deren Informationswert sich jedoch nach der ersten Sinnerfassung schrittweise reduziert und im Verlauf ständiger Wiederholungen, Abwandlungen und 'réemploi' schließlich gleich Null wird, lernen die Schüler zwar die formale Seite der fremdsprachlichen Kommunikation langsam beherrschen, sind von dieser selbst aber noch weit entfernt." (DIETRICH, 1973, 27-28)

Als Ursache für diese Inadäquatheit sieht DIETRICH das Prinzip der Einsprachigkeit an. Das folgende Zitat (ebd., 31) enthält eine Reihe von Behauptungen, auf die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung genau eingegangen werden muß:

"Durch den sachimmanenten methodischen Zwang, der dem einsprachig geführten Fremdsprachenunterricht innewohnt, wird dem Schüler weitgehend die Möglichkeit genommen, den Unterricht aktiv mitzugestalten - eine Forderung, die spätestens seit der Reformpädagogik zu den Grundprinzipien der Unterrichtsgestaltung gehört und als Kriterium eines guten Unterrichts gilt."

Nach DIETRICH wird durch die Einsprachigkeit dem Schüler eine vorwiegend "rezeptive, reproduzierende Tätigkeitshaltung auferlegt."

Nach Ansicht des Verfassers aber ist es nicht die Einsprachigkeit, die den Schüler zu einer rezeptiv-reproduktiven Haltung zwingt, sondern der Zwang, den der Lehrer verspürt, immer wieder Perfektes als Modell anzubieten und perfekt reproduzieren zu lassen. Tatsächlich

könnte dem Schüler die Möglichkeit gegeben werden, mit den Sprachmitteln, die er zur Verfügung hat, auch wenn sie fehlerbehaftet sind, aktiv zu werden. Erst im Diskurs selbst würden sich allmählich diese Mittel veredeln und an die Norm annähern. An alledem ist also das Prinzip der Einsprachigkeit nicht schuld.

Weiter ist bei DIETRICH (ebd., 31) zu lesen:

"Die Ermöglichung einer selbsttätigen, aktiven Auseinandersetzung mit dem gebotenen Lernstoff ist jedoch 'ein kritischer Maßstab (...) für die Beurteilung psychologischer und soziologischer Lerntheorien. Lerntheorien, die jenes pädagogische Kriterium nicht in sich aufgenommen haben, können in keinem Fall direkt auf die Pädagogik angewendet werden' [21]. Es wäre unter Umständen zu fragen, ob einige Praktiken und Übungsformen im Fremdsprachenunterricht wie stimulus-responses-Tonbandsequenzen im Sprachlabor, pattern drill und ähnliches nicht auch mit diesem pädagogischen Postulat in Konflikt geraten. 'Der Mensch als das auf Entwicklung angelegte Wesen läßt sich nicht nach dem Reiz-Antwort-Schema schlechthin konditionieren. Er bedarf weniger des logisch kontinuierlichen Übungsdrills als vielmehr der kritischen Aufbereitung der Erfahrungen im relativ offenen Lernfeld' [22]. Dies würde auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichts eventuell bedeuten, die Rolle der auf Automatisierung zielenden Übungsformen im Unterricht auf ein solches Maß zu beschränken, daß die Selbsttätigkeit der Schüler im Verlauf des Spracherlernungsprozesses nicht verkümmert. Sonst könnte es sein, daß zwar eine beachtliche linguistische Kompetenz des Schülers erreicht wird, daß seine 'kommunikative Kompetenz' aber mehr und mehr verschüttet wird und er später in Anwendungssituationen, die sich von den Lernsituationen erheblich in ihren Anforderungen an Spontaneität und Flexibilität unterscheiden, gar nicht mehr wagt, seine linguistische Kompetenz auch zu aktualisieren."

Dem ist voll zuzustimmen. Eine solche Erkenntnis muß aber zu einer Umstellung von behavioristischen auf kog-

---

21 H.-H. GROOTHOFF (Hg.), Fischer Lexikon "Pädagogik". Frankfurt/Main: Fischer, 1968, Stichwort "Didaktik und Methodik", S. 62/63.

22 H. RÖHRS, "Die Rolle der pädagogischen Technologie im Rahmen der Demokratisierung der Schule", in: Didaktik, Frankfurt/Main: Akademische Verlagsgesellschaft, 1971, 276.

richt einnehmen, wenig echte Kommunikation zulassen, sie sah aber nicht deutlich genug, daß beide Erscheinungen auf ein und derselben Tatsache beruhen, nämlich auf dem Vorherrschen behavioristischer impliziter Lerntheorien im Unterricht:

"In diesem Sinn läßt sich nur ein Bruchteil der im Fremdsprachenunterricht vorgebrachten Äußerungen als echte 'Sprechakte' bezeichnen. Die pragmatisch-kommunikative Komponente der fremdsprachlichen Äußerungen ist hier auf den Aspekt der Übung und Kontrolle reduziert, allenfalls kommt noch die referentielle Komponente zum Tragen. An Texten, deren Informationswert sich jedoch nach der ersten Sinnerfassung schrittweise reduziert und im Verlauf ständiger Wiederholungen, Abwandlungen und 'réemploi' schließlich gleich Null wird, lernen die Schüler zwar die formale Seite der fremdsprachlichen Kommunikation langsam beherrschen, sind von dieser selbst aber noch weit entfernt." (DIETRICH, 1973, 27-28)

Als Ursache für diese Inadäquatheit sieht DIETRICH das Prinzip der Einsprachigkeit an. Das folgende Zitat (ebd., 31) enthält eine Reihe von Behauptungen, auf die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung genau eingegangen werden muß:

"Durch den sachimmanenten methodischen Zwang, der dem einsprachig geführten Fremdsprachenunterricht innewohnt, wird dem Schüler weitgehend die Möglichkeit genommen, den Unterricht aktiv mitzugestalten - eine Forderung, die spätestens seit der Reformpädagogik zu den Grundprinzipien der Unterrichtsgestaltung gehört und als Kriterium eines guten Unterrichts gilt."

Nach DIETRICH wird durch die Einsprachigkeit dem Schüler eine vorwiegend "rezeptive, reproduzierende Tätigkeitshaltung auferlegt."

Nach Ansicht des Verfassers aber ist es nicht die Einsprachigkeit, die den Schüler zu einer rezeptiv-reproduktiven Haltung zwingt, sondern der Zwang, den der Lehrer verspürt, immer wieder Perfektes als Modell anzubieten und perfekt reproduzieren zu lassen. Tatsächlich

könnte dem Schüler die Möglichkeit gegeben werden, mit den Sprachmitteln, die er zur Verfügung hat, auch wenn sie fehlerbehaftet sind, aktiv zu werden. Erst im Diskurs selbst würden sich allmählich diese Mittel veredeln und an die Norm annähern. An alledem ist also das Prinzip der Einsprachigkeit nicht schuld.

Weiter ist bei DIETRICH (ebd., 31) zu lesen:

"Die Ermöglichung einer selbsttätigen, aktiven Auseinandersetzung mit dem gebotenen Lernstoff ist jedoch 'ein kritischer Maßstab (...) für die Beurteilung psychologischer und soziologischer Lerntheorien. Lerntheorien, die jenes pädagogische Kriterium nicht in sich aufgenommen haben, können in keinem Fall direkt auf die Pädagogik angewendet werden' [21]. Es wäre unter Umständen zu fragen, ob einige Praktiken und Übungsformen im Fremdsprachenunterricht wie stimulus-responses-Tonbandsequenzen im Sprachlabor, pattern drill und ähnliches nicht auch mit diesem pädagogischen Postulat in Konflikt geraten. 'Der Mensch als das auf Entwicklung angelegte Wesen läßt sich nicht nach dem Reiz-Antwort-Schema schlechthin konditionieren. Er bedarf weniger des logisch kontinuierlichen Übungsdrills als vielmehr der kritischen Aufbereitung der Erfahrungen im relativ offenen Lernfeld' [22]. Dies würde auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichts eventuell bedeuten, die Rolle der auf Automatisierung zielenden Übungsformen im Unterricht auf ein solches Maß zu beschränken, daß die Selbsttätigkeit der Schüler im Verlauf des Spracherlernungsprozesses nicht verkümmert. Sonst könnte es sein, daß zwar eine beachtliche linguistische Kompetenz des Schülers erreicht wird, daß seine 'kommunikative Kompetenz' aber mehr und mehr verschüttet wird und er später in Anwendungssituationen, die sich von den Lernsituationen erheblich in ihren Anforderungen an Spontaneität und Flexibilität unterscheiden, gar nicht mehr wagt, seine linguistische Kompetenz auch zu aktualisieren."

Dem ist voll zuzustimmen. Eine solche Erkenntnis muß aber zu einer Umstellung von behavioristischen auf kog-

---

[21] H.-H. GROOTHOFF (Hg.), Fischer Lexikon "Pädagogik". Frankfurt/Main: Fischer, 1968, Stichwort "Didaktik und Methodik", S. 62/63.

[22] H. RÖHRS, "Die Rolle der pädagogischen Technologie im Rahmen der Demokratisierung der Schule", in: Didaktik, Frankfurt/Main: Akademische Verlagsgesellschaft, 1971, 276.

richt einnehmen, wenig echte Kommunikation zulassen, sie sah aber nicht deutlich genug, daß beide Erscheinungen auf ein und derselben Tatsache beruhen, nämlich auf dem Vorherrschen behavioristischer impliziter Lerntheorien im Unterricht:

"In diesem Sinn läßt sich nur ein Bruchteil der im Fremdsprachenunterricht vorgebrachten Äußerungen als echte 'Sprechakte' bezeichnen. Die pragmatisch-kommunikative Komponente der fremdsprachlichen Äußerungen ist hier auf den Aspekt der Übung und Kontrolle reduziert, allenfalls kommt noch die referentielle Komponente zum Tragen. An Texten, deren Informationswert sich jedoch nach der ersten Sinnerfassung schrittweise reduziert und im Verlauf ständiger Wiederholungen, Abwandlungen und 'réemploi' schließlich gleich Null wird, lernen die Schüler zwar die formale Seite der fremdsprachlichen Kommunikation langsam beherrschen, sind von dieser selbst aber noch weit entfernt." (DIETRICH, 1973, 27-28)

Als Ursache für diese Inadäquatheit sieht DIETRICH das Prinzip der Einsprachigkeit an. Das folgende Zitat (ebd., 31) enthält eine Reihe von Behauptungen, auf die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung genau eingegangen werden muß:

"Durch den sachimmanenten methodischen Zwang, der dem einsprachig geführten Fremdsprachenunterricht innewohnt, wird dem Schüler weitgehend die Möglichkeit genommen, den Unterricht aktiv mitzugestalten - eine Forderung, die spätestens seit der Reformpädagogik zu den Grundprinzipien der Unterrichtsgestaltung gehört und als Kriterium eines guten Unterrichts gilt."

Nach DIETRICH wird durch die Einsprachigkeit dem Schüler eine vorwiegend "rezeptive, reproduzierende Tätigkeitshaltung auferlegt."

Nach Ansicht des Verfassers aber ist es nicht die Einsprachigkeit, die den Schüler zu einer rezeptiv-reproduktiven Haltung zwingt, sondern der Zwang, den der Lehrer verspürt, immer wieder Perfektes als Modell anzubieten und perfekt reproduzieren zu lassen. Tatsächlich

könnte dem Schüler die Möglichkeit gegeben werden, mit den Sprachmitteln, die er zur Verfügung hat, auch wenn sie fehlerbehaftet sind, aktiv zu werden. Erst im Diskurs selbst würden sich allmählich diese Mittel veredeln und an die Norm annähern. An alledem ist also das Prinzip der Einsprachigkeit nicht schuld.

Weiter ist bei DIETRICH (ebd., 31) zu lesen:

"Die Ermöglichung einer selbsttätigen, aktiven Auseinandersetzung mit dem gebotenen Lernstoff ist jedoch 'ein kritischer Maßstab (...) für die Beurteilung psychologischer und soziologischer Lerntheorien. Lerntheorien, die jenes pädagogische Kriterium nicht in sich aufgenommen haben, können in keinem Fall direkt auf die Pädagogik angewendet werden' [21]. Es wäre unter Umständen zu fragen, ob einige Praktiken und Übungsformen im Fremdsprachenunterricht wie stimulus-responses-Tonbandsequenzen im Sprachlabor, pattern drill und ähnliches nicht auch mit diesem pädagogischen Postulat in Konflikt geraten. 'Der Mensch als das auf Entwicklung angelegte Wesen läßt sich nicht nach dem Reiz-Antwort-Schema schlechthin konditionieren. Er bedarf weniger des logisch kontinuierlichen Übungsdrills als vielmehr der kritischen Aufbereitung der Erfahrungen im relativ offenen Lernfeld' [22]. Dies würde auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichts eventuell bedeuten, die Rolle der auf Automatisierung zielenden Übungsformen im Unterricht auf ein solches Maß zu beschränken, daß die Selbsttätigkeit der Schüler im Verlauf des Spracherlernungsprozesses nicht verkümmert. Sonst könnte es sein, daß zwar eine beachtliche linguistische Kompetenz des Schülers erreicht wird, daß seine 'kommunikative Kompetenz' aber mehr und mehr verschüttet wird und er später in Anwendungssituationen, die sich von den Lernsituationen erheblich in ihren Anforderungen an Spontaneität und Flexibilität unterscheiden, gar nicht mehr wagt, seine linguistische Kompetenz auch zu aktualisieren."

Dem ist voll zuzustimmen. Eine solche Erkenntnis muß aber zu einer Umstellung von behavioristischen auf kog-

---

21 H.-H. GROOTHOFF (Hg.), Fischer Lexikon "Pädagogik". Frankfurt/Main: Fischer, 1968, Stichwort "Didaktik und Methodik", S. 62/63.

22 H. RÖHRS, "Die Rolle der pädagogischen Technologie im Rahmen der Demokratisierung der Schule", in: Didaktik, Frankfurt/Main: Akademische Verlagsgesellschaft, 1971, 276.

nitive, sehr sorgfältig zu erarbeitenden Verfahren führen. I. DIETRICHs Optimierungsvorschläge enttäuschen, weil sie lediglich Maßnahmen empfiehlt, die interpersoneller Natur sind, und das Eigentliche des Fremdsprachenunterrichts, nämlich den Prozeß der Spracherlernung vernachlässigen (1973, 32):

"Im modernen Fremdsprachenunterricht, in dem Dias, films fixes, Filztafeln, Tonbänder und komplett vorgefertigte Übungssequenzen im Sprachlabor dem Lehrer die didaktisch-methodische Aufbereitung des Lernstoffes weitgehend abnehmen, verlagert sich die Aufgabe des Fremdsprachenlehrers mehr denn je in den eigentlich pädagogischen Bereich der Motivierung und der persönlichen Beziehungsnahme zum Schüler".

Einerseits werden also hier behavioristische Verfahren offensichtlich kritiklos angenommen, andererseits werden sozialintegrative Maßnahmen empfohlen. Die Ursachen für Inadäquatheit werden nicht erkannt und nicht behoben.

DIETRICHs Aufsatz wurde vor 12 Jahren verfaßt. Auch wenn die von ihr empfohlenen Alternativen nicht befriedigen, aktuell bleiben zwei wichtige Erkenntnisse: einmal die kritische Bewertung imitativer und reproduzierender Verfahren, zum anderen die Betonung der Schwierigkeit, "echte" Kommunikation im Klassenzimmer entstehen zu lassen.

Nun gilt es zu untersuchen, ob DIETRICH neue Zusammenhänge in dem 1983 mit GÄSSLER und SCHILDER verfaßten Artikel herausarbeitet. In diesem Aufsatz wird die Inadäquatheit des Fremdsprachenunterrichts nicht mehr auf die Einsprachigkeit zurückgeführt aber die Vermutung, die didaktisch-methodischen Verfahren der Wiederholung und Imitation seien inadäquat, wird erneut aufgestellt: Die Autoren sehen, daß die Verbreitung des Sprachlabors und der audio-visuellen Methode diesen Trend noch verschärft hat.

Sehr bedeutsam aus der Position der vorliegenden Arbeit betrachtet ist der Satz (ebd., 228):

"So ist es nicht verwunderlich, daß auch die kommunikationsorientierten Ansätze der Fremdsprachendidaktik bisher wenig tiefgreifende Änderungen in der alltäglichen Unterrichtspraxis bewirkt haben. Jedoch waren und sind diese theoretischen Neuansätze auch zaghaft genug: Sie gehen immer noch von der Annahme aus, daß im Fremdsprachenunterricht zunächst einmal Vokabeln und Strukturen zu lernen seien, bevor eine gelenkte Übertragung solcher Grundfertigkeiten mit fiktiven Dialogen oder Rollenspielen gewagt werden könne. Die Frage nach der didaktischen Rechtfertigung eines solchen 'sequencing and grading' wird jedoch nicht gestellt".

Eine brauchbare Alternative bieten allerdings DIETRICH/GÄSSLER und SCHILDER nicht an, sie lehnen sich im Kern an die Vorschläge des humanistic approach, vernachlässigen also den intrinsischen Lernanreiz des Sprachsystems. Schülerzentriertheit muß nicht heißen, daß eine Abwendung vom Lerngegenstand, der Sprache als System, stattfinden soll [23].

Auch L. SCHIFFLER knüpft 1980 an die Erkenntnisse der Sozialpsychologie an. Er konzentriert seine Ausführungen auf den Prozeß im Unterricht und liefert in seiner Arbeit eine Fülle von Anregungen, die sich in bezug auf die Sozialformen praxisverändernd auswirken. Auch der Verfasser der vorliegenden Arbeit verdankt SCHIFFLER Impulse, die zur Modifizierung seiner Praxis geführt haben, ja als Initialzündung zu der von ihm entwickelten Innovation dienten. So wurde die Idee, eine stärkere Aktivierung der Schüler durch eine Übertragung von Lehrfunktionen zu erreichen bei der Lektüre von SCHIFFLER 1980 [24] - durchaus unbewußt -

---

[23] Vgl. u.a. BAUSCH et al. 1982; BESSE 1984.

[24] SCHIFFLER (ebd., 170 f.) führt die Möglichkeit einer Übertragung der Lehrfunktionen auf die Schüler schon im zweiten Lehrjahr aus und merkt an, daß dies von einer Klasse 8 ein Jahr lang praktiziert worden sei. Diesen Ansatz verfolgt er allerdings nicht weiter.

aufgenommen und später umgesetzt. Dennoch strebt SCHIFFLER nicht die Entwicklung eines kohärenten Ganzen von Theorie und Methode des Fremdsprachenunterrichts an. So behandelt er die linguistische Komponente nur am Rande, rekurriert nicht schwerpunktmäßig auf die Erkenntnisse der Fremdsprachenlernpsychologie, dehnt seine Ausführungen nur zögernd über den sozialpsychologischen Aspekt hinaus.

Ähnlich will DÜWELL (1982) den Schüler und seine Bedürfnisse im Zentrum des Unterrichts sehen. Er empfiehlt häufige Gruppenarbeit oder Partnerarbeit und ein Abgehen vom Lehrwerk durch die Einbeziehung von Texten, die die Schüler stärker ansprechen. Ein geschlossenes Konzept wird auch bei ihm nicht erarbeitet.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß die Kritik, die aus der sozialpsychologischen Position artikuliert wird, zutrifft, die Autoren aber keine kohärente alternative Methode anbieten.

2.2 Der kommunikative Ansatz (PIEPHO)

In seiner Kommunikativen Didaktik des Englischunterrichts (1974, 1979) verarbeitet PIEPHO kommunikationstheoretische, lerntheoretische und fremdsprachenlerntheoretische Erkenntnisse zu einer auf konkrete Realisierung abgestellten didaktischen Anleitung.

"Es handelt sich lediglich um den Versuch, einen Englischunterricht zu legitimieren, der seine Ziele nicht in der Sprache selbst, sondern in ihrer Verwendung und ihren Inhalten sucht." (PIEPHO 1979, 7)

"In der Kommunikativen Didaktik geht es gerade darum, die Diskrepanz zwischen Schule und Sozialisationsrealität zu verringern, wenn nicht partiell aufzuheben, und den Englischunterricht in den Dienst einer behutsamen und systematisch verfolgten Annäherung jedes einzelnen Schülers an Begegnungs- und Kontaktmöglichkeiten mit der soziokulturellen Realität Englisch zu setzen." (PIEPHO 1979, 9)

Der kommunikative Ansatz, der eine Zentrierung der Aufmerksamkeit auf die Inhalte und auf die Mittel zur Realisierung der Sprechintentionen im Rahmen von Sprechsituationen in der Fremdsprachendidaktik einleitete und zu einer Reorganisation der Lehrmaterialien nach kommunikativen Gesichtspunkten führte, soll in der vorliegenden Arbeit integriert werden. In einem allerdings setzt sich das hier entwickelte Konzept vom kommunikativen Ansatz PIEPHOscher Prägung ab: Die Sprache als System wird bei PIEPHO nicht als zentraler Lerninhalt betrachtet. Nach PAUELS (1983) führt dies zu einer Abwertung der linguistischen Korrektheit:

"Die Abwertung linguistischer Korrektheit durch die 'pragmatische' Fremdsprachendidaktik mit der Begründung, daß die Verwirklichung kommunikativer Intentionen entscheidender sei, führt den Fremdsprachenunterricht in eine Sackgasse, denn es ist eine Vielzahl von Fällen denkbar, in denen linguistisch inkorrekte Äußerungen bewußt oder unbewußt, willentlich oder unwillentlich mehrdeutig interpretierbar sind (...)" (ebd., 108).

Und weiter (S. 110):

"Mit der Abwertung linguistischer Korrektheit und der Orientierung an kommunikativen Intentionen sinkt auch die Bedeutung der Grammatikbehandlung. Die Grammatik wird nicht mehr nur wie bisher in ihrer dienenden oder stützenden Funktion gesehen, sondern rückt noch weiter in den Hintergrund. Sie soll nämlich mit Hilfe kognitiver Unterrichtsverfahren u.U. auch in der Muttersprache möglichst schnell am Rande des unterrichtlichen Geschehens abgehandelt werden."

Auch wenn der Vorwurf etwas überzogen erscheinen mag, so läßt sich dennoch ein Abwenden vom Sprachsystem als Lerngegenstand in der pragmatischen Fremdsprachendidaktik beobachten. In der vorliegenden Arbeit wird im Gegensatz dazu die Grammatikarbeit und die Arbeit an der Sprache zu einem Kernbestand des GAiF erhoben.

2.3 Der diskursanalytische Ansatz (HÜLLEN, BUTZKAMM, LÖRSCHER, KRUMM, JUNG)

Dieser Begriff charakterisiert eine Forschungsrichtung, die sich mit der Absicht, eine Grundlage für Optimierungsansätze anzubieten [25], mit der Analyse von Unterrichtsdiskurs befaßt.

Erste Schritte in die Richtung einer Analyse von fremdsprachenunterrichtlichem Diskurs machte bereits I. DIETRICH mit ihrer Bemerkung, der Diskurs sei in der Regel nicht authentisch, widerspiegele also einen "Sonderfall menschlicher Kommunikation." (I. DIETRICH 1973, 27)

Eine weitere Annäherung an die Problematik einer "echten" Kommunikation im Unterricht liefert der 1977 veröffentlichte Beitrag von BUTZKAMM und BLACK: "Sprachbezogene und mitteilungsbezogene Kommunikation im Englischunterricht."

In diesem Aufsatz wird eine Unterscheidung getroffen, zwischen einer als mitteilungsbezogen definierten Kommunikation, bei der (ebd., 117)

"es nicht um die korrekte sprachliche Realisierung einer Mitteilung (geht), sondern das Interesse auf die Mitteilung selbst als Ausdruck einer bestimmten kommunikativen Absicht gerichtet (ist)"

und zwischen einer sprachbezogenen Kommunikation:

" (...) gemeint sind alle Äußerungen, bei denen es in der Hauptsache darum geht, ob die Sprache richtig gehandhabt wird."

Aufbauend auf dieser Unterscheidung konzentrieren sich die beiden Autoren (ebd., 118)

"auf die mitteilungsbezogene Kommunikation, mit dem Ziel, Interaktionen dieser Art im Fremdsprachenunterricht möglichst stark zu fördern."

---

[25] Vgl. LÖRSCHER 1983, 293.

Zu diesem Zweck gehen sie dazu über, die kommunikativen Bedürfnisse der Schüler im Unterricht mit Hilfe von Tonbandaufnahmen zu ermitteln:

"Folglich bestand das Ziel unserer Arbeit darin, spontane, muttersprachliche Kommunikationssituationen zu lokalisieren, zu klassifizieren und aus der Analyse abzuleiten: 1. ob sie auch künftig auftreten könnten (eventuell sollten) und 2. welche fremdsprachlichen Redemittel die Schüler instand setzen könnten, diese Kommunikationssituationen künftig in der Fremdsprache zu bewältigen."

Ein solches Vorgehen beruht auf der anfechtbaren Annahme, daß "spontane, muttersprachliche Kommunikationssituationen" lokalisierbar und inventarisierbar sind. Dagegen ist zu halten, daß muttersprachliche Äußerungen, sofern sie nicht strikt stoffbezogen sind, ad infinitum variieren und daß es müßig ist, sie zusammenstellen zu wollen.

BLACK/BUTZKAMM gehen von der linguistischen Abstraktion einmal realisierter Handlungen aus und meinen, künftigen Redemittelbedarf antizipieren und die für künftig auftretende Situationen notwendigen Redemittel zur Verfügung stellen zu können. Methodisch führt es dazu, daß ein Inventar erstellt und den Schülern zur Memorierung angeboten wird (vgl. u.a. die Sammlungen von KISSLING 1981; HILLER 1982).

Dadurch wird die sinnvolle ursprüngliche Handlungsorientierung zugunsten einer linguistischen Zielvorgabe aufgegeben. Ausgangspunkt für den Sprachlernprozeß ist nicht mehr das in der konkreten Situation entstandene authentische Redebedürfnis, sondern eine Sammlung von Strukturen, die zunächst wie jedes andere Wortschatzpensum ohne aktuellen Anlaß memoriert werden sollen.

Es ist denkbar, daß ein solches Vorgehen auch negative Konsequenzen auf die Sprachkompetenz und die Motivation der Schüler enthält. Da classroom-phrases-Inventare sui generis auch Strukturen enthalten, die für den stoff- und prozeßbezogenen Diskurs im Unterricht nur geringe Relevanz besitzen, andererseits aber einmal gespeicherte Redemittel

auf eine Verwendung drängen, ist nicht auszuschließen, daß ein Teil der erlernten Redewendungen inadäquat angewandt werden, was zu Enttäuschungen beim Lehrer und beim Lerner führen muß. Ferner garantiert die behavioristisch diktierte Memorierung von classroom-phrases keineswegs, daß diese in der entsprechenden Situation tatsächlich abgerufen werden, da sie in einem akommunikativen Kontext erlernt und nicht situationsgebunden automatisiert wurden.

Dieses Bedenken wird von BLACK/BUTZKAMM bestätigt. Nachdem beide Autoren die von ihnen als classroom-relevant erachteten Redemittel - in Dialoge eingebettet - haben auswendig lernen lassen, müssen sie feststellen (ebd., 123):

"Wir hatten gehofft, beim Abhören einer Reihe darauffolgender Stundenprotokolle auf Anhieb spontane Anwendungsbeispiele zu finden, wurden jedoch enttäuscht."

Auch die Schüler dürfen enttäuscht sein, denn sie müssen mit einem gewissen Aufwand Strukturen memorieren, von denen sie sich eine hohe kommunikative Relevanz versprechen und stellen dann fest, daß ein Teil dieser Redemittel inadäquat für die alltägliche Unterrichtssituation sind, oder daß die relevanten classroom-phrases in dem Kontext, der sie erfordern würde, nicht abrufbar sind.

Als Alternative wäre ein Verfahren anzuwenden, das nicht linguistisch, sondern handlungsorientiert wäre und die aktuelle Unterrichtssituation als Ausgangspunkt für Lernprozesse benützen würde. Tatsächlich lassen sich stoff- und lernprozeßbezogene Mitteilungsabsichten mit einer sehr reduzierten Palette von Redemitteln aktualisieren, und es bedarf keiner besonderen didaktischen Maßnahme, um sie im authentischen situativen Kontext ad hoc und nach Bedarf einzuführen. Auf Grund ihrer hohen Auftretensfrequenz werden diese classroom-phrases schnell in das lernprozeßbezogene Verhaltensrepertoire der Schüler überführt, vorausgesetzt, daß die Redemittel als Reaktion zu einem Mitteilungsbedürfnis des Lerners und als Mittel zu dessen Befriedigung geliefert werden.

Diese Möglichkeit sehen BLACK/BUTZKAMM nicht und bringen abschließend den Vorschlag eines kommunikationsanalytischen Ansatzes ein, der keine Perspektive didaktisch-methodischer Art eröffnet (S. 124):

"Wir schlagen deshalb als eigenständigen didaktischen Ansatz vor, das hier gewählte Verfahren der Analyse realer Unterrichtsabläufe als Kommunikationsprozeß zu verfeinern und auszubauen. Es sind spezifische Kategorien des didaktischen Sprechens zu bilden. Die Begriffsraster verschiedener Pragmalinguisten und Sprechakttheoretiker können dabei nicht mehr als eine Orientierung bilden. Unsere Unterscheidung von sprachbezogener und mitteilungsbezogener Kommunikation war unmittelbar für die Praxis verwertbar, weil sie nicht eine Umdeutung oder 'Didaktisierung' unterrichtsfremder Kategorien darstellt, sondern aus der Analyse unterrichtlicher Kommunikation selbst hervorgegangen ist."

Als weiteren Vertreter eines diskursanalytischen Vorgehens ist H. BREITKREUZ (1979, 203-204) zu nennen.

Aufgrund einer Untersuchung im Englischunterricht entwickelt er folgendes Bild der Interventionsstrukturen im Fremdsprachenunterricht:

"1. selten oder nie eigenständig motivierte Schülerfragen im Unterricht (1 %)
2. selten eigenständige Schülerbeiträge von mehr als einem Satz (4 %)
3. häufige Sprechakt-Typen: yes/no-Antworten, Chorantworten (häufig im Anschluß an suggestive Lehrerfragen) (32 %)
4. Einwort-Antworten in Form von Entscheidungs- oder Rückkoppelungsantworten; bei Einsatz-Antworten fielen zwei Satztypen auf:
   Beschränkung der Schüleräußerung auf 3 bis 6 Worte sowie Nebensatz-Antworten vom Typ "because his car had a puncture" (62 %)
5. Mehrsatz-Schüleräußerungen traten nie auf (0 %)."

Der Schluß, den BREITKREUZ aufgrund dieser Feststellung zieht, schließt sich an die Richtung des BUTZKAMMsche/BLACKschen Vorschlags an (ebd., 204):

"Daraus ergeben sich einige Konsequenzen:
- Bereitstellung eines methodisch aufbereiteten Redeinventars der Schülersprache
- Intensives Bemühen im Unterricht um die Erweiterung unterrichtssprachlicher Repertoires (von Schülern)

- Entwicklung eines sach- und/oder themenbezogenen Vokabulars der Unterrichtssprache
- Konzentration auf eine realistische, d.h. fertigkeitsorientierte Schülersprache
- Erarbeitung einer Bandbreite typischer Strukturen von Äußerungsfolgen
- Untersuchung von Äußerungsfolgen, d.h. Eingrenzung von fremdsprachlichen Repertoires der Schülersprache
- im weiteren Sinne: sprachliche „Fixierung und Erprobung unterschiedlicher Diskursakte."

Auch hier gilt der bereits gegenüber BUTZKAMM erhobene Einwand: Die sprachliche Umsetzung vermeintlicher Bedürfnisse ("vermeintlich" deshalb, weil Bedürfnisse sich nicht antizipieren lassen) wird im voraus nach behavioristischen Verfahren eingeübt. Ein kognitiver Weg dagegen würde von den konkret auftretenden Bedürfnissen ausgehen und versuchen, durch Zulieferung des benötigten Materials in der jeweiligen Situation eine Koppelung Bedürfnis/Redemittel zu erreichen. Anstelle einer kontextunabhängigen Memorierung von Klassenraum-phrasen empfiehlt es sich, eine Automatisierung dieser Strukturen im Kommunikationsvollzug anzustreben. Unterrichtssituationen sind in der Regel repetitiv. Aus einer konsequenten Ausnutzung des Klassenraumdiskurses würde, weil die Sprechanlässe sich thematisch wiederholen, eine Wiederholung der Strukturen in natürlicher Umgebung erfolgen. Ein Verstoß in diese Richtung ist aus dem Vorschlag von EDMONDSON (1979, 208) zu entnehmen:

"Die untersuchte Problematik selbst weist meiner Meinung nach einerseits auf die Notwendigkeit hin, Lerner-Lerner Dialoge, Gruppen-Übungen, Spiele und Simulationen verschiedener Art in den Fremdsprachunterricht zu inkorporieren; andererseits stellt sie den Lehrer vor die Aufgabe, seine Classroom Management Interaction so durchzuführen, daß 'echte' Dialoge auch in diesen Teilen des Unterrichts stattfinden können - hier gehe ich natürlich davon aus, daß die Lerner und Lehrer in der Lage sind, 'classroom management' Diskurse in der Fremdsprache durchzuführen. Die Hauptthese, für die ich in diesem Papier anhand des kritischen Beispiels von Fragen und ihren Funktionen zu plädieren versucht habe, ist die Inkorporierung einer Diskurs-Perspektive in die Konstruktion von FSÜ Materialien und damit in die Unterrichtspraxis selbst."

Allerdings fehlen didaktisch-methodische Anleitungen für die Realisierung eines solchen Anspruchs.
Die bisher beschriebenen Versuche, echte Kommunikation im Unterricht zu fördern, scheitern zum Teil daran, daß die grundauthentische Situation, nämlich die Unterrichtssituation, also das Miteinander von Menschen, die gemeinsam eine Sprache erlernen wollen, nicht voll ausgenützt wird.

Es werden Ziellandsituationen mit erheblichem Phantasieaufwand antizipiert und es wird versucht, in dieser fiktiven Situation, in der Fremdsprache authentisch zu kommunizieren. Dies stellt, auf Dauer, eine Überforderung der Fähigkeit, auf Fernziele hinzuarbeiten, dar.
Symptomatisch ist BUTZKAMMs Äußerung (1979, 227), daß
"die situative Didaktik besser zu einem kommunikativen Ansatz passe als beispielsweise zum systemlinguistisch ausgerichteten Unterricht."
Hier offenbart sich der Fehler dieser Forschungsrichtung: Sie konstruiert einen Gegensatz, den es nicht gibt; sie sieht nicht, daß der systemlinguistische Diskurs als solcher eine wichtige situative Basis liefern kann, weil sie den Wert von systemlinguistischer Arbeit für den Spracherwerbsprozeß weitgehend verkennt.
BUTZKAMMs methodischer Vorschlag einer bilingualen "Methode" (1981), der kaum als kohärente Methode, sondern vielmehr als ein Bündel von Verfahrensvorschlägen anzusehen ist [26], verrät teilweise explizit, teilweise implizit ein Verharren in behavioristischen Positionen. Die weiteren Veröffentlichungen BUTZKAMMs (1982a, 1982b) bieten keine wesentlich neuen Erkenntnisse.

Die anderen diskursanalytischen Ansätze (HÜLLEN 1983, LÖRSCHER 1983) konzentrieren sich auf die Analyse des Ist-Standes, wollen also im Gegensatz zu BUTZKAMM keine neue Methodik entwerfen. So LÖRSCHER (1983, 293):

---

[26] Vgl. SAUER 1982, 21.

"Da der Konversationsanalyse/Diskursanalyse kein normatives, sondern lediglich ein deskriptives und explanatives Moment innewohnt, eignet sich mein Analysemodell zunächst nicht zur Evaluierung von FU. Hier stellt sich die Problematik der Norm, von der aus bzw. auf die hin Bewertungen vorgenommen werden. Sie kann in diesem Zusammenhang sicher nicht gelöst werden. Gleichwohl bin ich der Auffassung, daß die Analyse eines Ist-Zustandes dem Aufbau eines Soll-Zustandes logisch vorgeordnet sein muß; daß eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung, um unterrichtliche Kommunikationsnormen zu erarbeiten und auszuhandeln, darin besteht, den real stattfindenden Diskurs zu beschreiben, und in seiner Spezifik zu analysieren."

Dementsprechend wird erst im diskursanalytischen Teil der vorliegenden Arbeit auf LÖRSCHERs Modell zurückgegriffen.

2.4 Zusammenfassende Bemerkungen zu den vorhandenen Lösungsversuchen

Die aufgedeckte Persistenz behavioristischer Verfahren scheint auch in den alternativen oder optimierenden Ansätzen nicht als Inadäquatheit voll erkannt zu sein. Deshalb bleiben sowohl die alternativen Vorschläge als auch die Optimierungsversuche Stückwerk. Von kohärenter Theorie und Methodik kann nicht gesprochen werden.

Zu beobachten ist eher ein Nebeneinander von Teiltheorien und Teilverfahren, das auch durch die existierenden Lösungsversuche nicht aufgehoben wird. Zum einen bestehen Alternativen, die auf keine gesicherten sozialpsychologischen, lerntheoretischen und fremdsprachenlerntheoretischen Erkenntnisse aufbauen, zugleich aber die Tradition ablehnen und Teilverfahren verabsolutieren, zum anderen Optimierungsversuche, die eine Komponente des Fremdsprachenlernprozesses bevorzugen, auf die Gefahr hin, andere wesentliche Aspekte zu vernachlässigen:

So privilegieren sozialpsychologische Ansätze die sozialpsychologisch/pädagogische Komponente und vernachlässigen dabei den Gegenstand "Sprache als System", was zu Energieverlusten im Sprachlernprozeß führen muß, weil die Stütze des kognitiv erarbeiteten Systems fehlt. So privilegieren kommunikative Ansätze den kommunikativen Aspekt und vernachlässigen ebenso wie bei den sozialpädagogischen Konzepten die systemlinguistische Komponente. Diese Schwächen werden allmählich erkannt und sind auch Gegenstand von Kritik aus einer Richtung, die der Spezifizität des Fremdsprachenlernprozesses Rechnung tragen will. So die Kritik an der pragmatischen Fremdsprachendidaktik von W. PAUELS 1983. Eine Aufforderung W. PAUELS soll hier als Überleitung zum nächsten Abschnitt dienen (1983, 105-106):

"Allerdings muß sich der fertigkeitsorientierte Fremdsprachenunterricht den Vorwurf gefallen lassen, daß im Unterricht die 'kommunikative Kompetenz' über den sprachlich-instrumentellen Erwerb oftmals vergessen worden ist. Sprachgeläufigkeitsübungen sind oft zu ausgedehnt oder werden zum Selbstzweck. Darum müssen alle Übungen, die das Ziel haben, die fremdsprachlichen Mittel einzuüben, mit Blick auf die 'kommunikative Kompetenz' hin organisiert werden. Als Forschungsperspektive der Fremdsprachendidaktik ergibt sich daraus zu untersuchen, wie die Lernphasen im Fremdsprachenunterricht im Sinne der Berücksichtigung verteilter Übungen gegenüber massierten Übungen und des Abbaus von overlearning-Phasen eingegrenzt werden können und wie nach lernpsychologischen Gesichtspunkten zu verteilende Wiederholungen effizienter gestaltet werden können. Ebenso müßte untersucht werden, auf welche Weise möglichst oft und möglichst früh zur Anwendungs- bzw. Transferphase übergegangen werden kann. Gerade auch hinsichtlich der theoretischen Analyse der Transferphase und deren Auswirkungen auf das fremdsprachliche Können ist eine Forschungslücke festzustellen. Eine Analyse der gängigen Lehrwerke und der vorliegenden Literatur zeigt dieses Defizit deutlich."

Teil III: DIE INNOVATION ALS PROBLEMLÖSUNGSVERSUCH: ANSATZ EINER THEORIE UND METHODIK DES GAIF

Die Existenz einer Problemsituation im GAiF wurde auf den Mangel an einer kohärenten Theorie des GAiF und auf die Dominanz von implizit durch behavioristische Lerntheorien beeinflußten Verfahren im Unterricht zurückgeführt. Dementsprechend muß der Problemlösungsvorschlag als eine kohärente Theorie des GAiF erscheinen, die auf eine dem Gegenstand angemessene Lerntheorie gestellt wird.

In dem folgenden Teil der Arbeit wird zunächst die Grundstruktur des theoretischen Ansatzes beschrieben. Im Anschluß wird detailliert geschildet, mit welchen konkreten Unterrichtstechniken dieses Konzept im GAiF umgesetzt werden kann.

1. DIE GRUNDSTRUKTUR DES THEORETISCHEN ANSATZES

Der theoretische Ansatz läßt sich in drei Grundkomponenten unterteilen: Es sind eine allgemeinlerntheoretische, eine spracherwerbstheoretische und eine motivationstheoretische Komponente zu unterscheiden. Dementsprechend widmet sich die Darstellung zunächst der allgemeinlerntheoretischen Basis des Konstruktes. Im Anschluß werden spracherwerbstheoretische Überlegungen, die dem Konzept zugrundeliegen, entwickelt und in einem Spracherwerbsmodell für den GAiF schematisch zusammengefaßt. Schließlich werden die motivationstheoretischen Aspekte erörtert und aus motivationaler Sicht konkrete Handlungsempfehlungen für die Praxis abgeleitet.

1.1 Die allgemeinlerntheoretische Komponente des Problemlösungsvorschlags

Es wurde bereits ausgeführt, daß bei der Betrachtung von Lernprozessen einmal das Verhältnis zwischen dem lernenden Organismus und der Umwelt, zum anderen die Prozesse, die im Organismus selbst ablaufen, zu unterscheiden sind. In bezug auf die erste Perspektive rekurriert die in dieser Arbeit zu beschreibende Methode auf den interaktionistischen Ansatz, indem (DÖRING 1983, 103) "davon ausgegangen (wird), daß die menschliche Entwicklung stets ausgehen muß von einer geistigen Aktivität des Menschen, die in einer Interaktion, d.h. Auseinandersetzung mit Sachverhalten, Problemen, Positionen und anderen Menschen ausmündet".

In diesem Zusammenhang muß auch auf die in MANDL/HUBER (1978; 1981) dargestellten Theorien der kognitiven Komplexität hingewiesen werden. Ausgehend von der Feststellung, daß der Organismus aus Impulsen, die ontogenetisch zu begründen sind, sich Strukturen zuwendet, die komplex genug sind, um seine Verarbeitungskapazität auszulasten (hier kann eine Parallele zu PORTELEs Ausführungen über informative Stimuli gezogen werden), ausgehend ferner von der Erkenntnis, daß Erziehung dafür sorgen muß, daß der Educandus in die Lage versetzt wird, immer komplexere Strukturen zu verarbeiten, muß sich die Aufmerksamkeit auf die Struktur der Lernumwelt richten. Eine Aufgabe des Lehrers besteht darin, die Komplexität der Lernumwelt an die Verarbeitungskapazität der Schüler anzugleichen, wobei ein vorrangiges Ziel darin zu sehen ist, eben diese Kapazität kontinuierlich zu erweitern.

Für die zweite Ebene, also für die Ebene der Lernprozesse im Organismus selbst läßt sich ein kognitiver Ansatz der

Informationsverarbeitung ableiten, der insbesondere an die denkpsychologische Richtung (PIAGET, AUSUBEL, BRUNER) und an die handlungstheoretische Richtung (GALPERIN, LEONTJEW) anknüpft.

Es soll eine Konzeption von GAiF entwickelt werden, die lerntheoretisch auf das Fundament des Informationsverarbeitungs-Ansatzes und der Theorie der kognitiven Komplexität gestellt wird und als geschlossenes Konzept von Theorie und praktischer Umsetzung erscheint.

1.2 Die spracherwerbstheoretische Komponente auf dem Hintergrund des Informationsverarbeitungs-Ansatzes. Entwurf eines Spracherwerbmodells für den GAiF [27]

Der Versuch wird nun unternommen, alle für den vorliegenden Ansatz wichtigen spracherwerbstheoretischen Elemente in einem Modell zu integrieren.

Dabei wird zunächst der Unterschied zwischen "intentionalem" und "inzidentellem" Lernen hervorgehoben, weil die Berücksichtigung beider Phänomene entscheidende Auswirkungen auf die Methodik des Fremdsprachenunterrichts enthält, insbesondere im Bereich der Fehlerkorrektur und der Grammatikarbeit. Im Anschluß wird aus kognitionspsychologischer und handlungstheoretischer Sicht die Qualität von Unterrichtshandlungen im GAiF analysiert und es werden die Konsequenzen der vorangehenden Erkenntnisse für die Grammatikarbeit im GAiF erörtert. Einen weiteren Schritt bildet die Beschreibung des situativen Kontextes, auf dessen

---

[27] Vgl. zu diesen Ausführungen insbesondere HÖRMANN 1977; GRIMM/ENGELKAMP 1980; SCHÜLE 1976; FELIX 1982 sowie die Arbeiten der Sowjetischen Schule um GALPERIN über die Sprechtätigkeitstheorie.

Basis die beschriebenen Lernprozesse eingeleitet werden können. Abschließend werden alle ausgearbeiteten Elemente in einem Schema untergebracht, das sich als Beschreibungsmodell des dialektischen Prozesses von Aufnahme, Speicherung und Reaktivierung und dessen situativer Aktualisierungsebene darbietet.

1.2.1 Intentionales vs inzidentelles Lernen im GAiF

Aus der Perspektive der Einstellung des Lerners betrachtet kann zwischen "intentionalem" und "inzidentellem" Lernen unterschieden werden (vgl. KÜHRING/BEILHARZ 1973; PAUELS 1983, 112).

Bei intentionalem Lernen handelt es sich um Prozesse, die vom Lerner selbst intendiert und bewußt eingeleitet werden. Beim inzidentellen Lernen werden Prozesse eingeleitet und durchgeführt, die vom Lerner nicht bewußt intendiert sind. Dabei kann es sich um ein Lernen handeln, das vom Lehrer beabsichtigt wird, es kann sich aber auch um Prozesse handeln, die unerwünscht sind, wie z.B. das Übernehmen von sprachlichen Fehlern oder von unsozialen Verhaltensweisen.

Im folgenden soll näher auf beide Lernformen und auf die davon abzuleitenden Implikationen für den GAiF eingegangen werden:

1.2.1.1 Inzidentelles Lernen im GAiF

Der Verfasser hält eine weitere Differenzierung des Begriffs für hilfreich und unterscheidet zwischen "inzidentellem Imitationslernen" und "inzidentellem kognitiven Lernen"

a) Inzidentelles Imitationslernen
   Inzidentelles Lernen kann als Imitationslernen erfolgen. In diesem Fall werden Verhaltenssequenzen beobachtet und übernommen. Auf den GAiF bezogen bedeutet es,

daß der Lerner verbales und kommunikatives non-verbales Verhalten übernimmt, aber auch Einstellungen und soziale Verhaltensformen. Dieses Modellernen vollzieht sich nicht nur am Beispiel des Lehrers, sondern auch an Mitlernern, deren Kompetenz als höher als die eigene eingeschätzt wird.

b) Inzidentelles kognitives entdeckendes Lernen
Die zweite Ebene, auf der inzidentelles Lernen in hohem Maße erfolgt, ist die Ebene der Begegnung mit der unfiltrierten Sprachtotalität. In diesem Fall handelt es sich weniger um Imitation als um Hypothesenbildung und Hypothesenprüfung im Zuge eines inzidentellen kognitiven Lernprozesses. Ein solcher Vorgang entspricht der Situation des Menschen in der täglichen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt: Ständig wird der Mensch mit neuen Strukturen konfrontiert, die er wahrnehmen und im Hinblick auf seine eigene Strukturkomplexion reorganisieren muß.

Im GAiF entspricht diese Situation einer Konfrontation mit neuem Material, das nicht expliziert wird und dessen Strukturen nicht bewußt gemacht werden. Wird eine unbekannte Struktur zum ersten Mal angeboten, ohne expliziert zu werden, so erfolgt unbewußt eine kognitive Strukturierung beim Lerner. Solche Prozesse sind je nach Aktivationslage einzuleiten und zu fördern, weil sie ein hohes Maß an kognitiver Eigenaktivität des Lerners verlangen und weil sie für das Bestehen des Lerners in außerunterrichtlichen Situationen von hoher Relevanz sind. FÜr den GAiF muß als Konsequenz gezogen werden, daß durch eine Neuorganisation des Unterrichtsverlaufes, insbesondere der Form, wie die Lerner mit der Sprachtotalität konfrontiert werden, inzidentelles kognitives entdeckendes Lernen in hohem Maße ermöglicht wird.

1.2.1.2 Intentionales Lernen im GAiF

Auch hier soll zwischen "intentionalem Imitationslernen" und "intentionalem kognitiven Lernen" unterschieden werden.

a) Intentionales Imitationslernen:
Intentionales Imitationslernen tritt am häufigsten im Bereich der Aussprache auf. Dort werden bewußt Aussprachemuster imitiert. Intentionales Imitationslernen erfolgt in hohem Maße beim Memorieren von Strukturen. Hier werden z.T. Behaltensautomatismen aufgebaut, insbesondere bei der Speicherung von Paradigmen.

b) Intentionales kognitives entdeckendes Lernen:
Bei der bewußten Begegnung mit einem neuen Stoff ist beim Lerner eine andere Einstellung und Erwartungshaltung als bei einer zufälligen Begegnung vorhanden. Beim bewußt kognitiven Lernen stellt sich der Lerner auf kognitive Prozesse ein. Er hat Lernstrategien parat, die individuell verschieden sein können, die aber im Hinblick auf den bewußten kognitiven Prozeß mobilisiert werden. Im GAiF tritt intentionales kognitives entdeckendes Lernen bei der systematischen Wortschatzerlernung, bei der Syntaxerarbeitung, sogar bei der Aussprache-Übung (wenn kognitives Vorgehen möglich ist, z.B. durch Hervorhebung diskriminativer Elemente im Phonembereich) auf. Didaktisch-methodisch heißt es, daß dem Lerner die Möglichkeit gegeben werden muß, seine individuellen kognitiven Strategien bei der Stofferlernung einzusetzen. Nun meinen Behavioristen den Lernweg dadurch zu verkürzen, daß die Vorarbeit, die im herkömmlichen Unterricht zur Förderung des Spracherwerbs geleistet wird, nämlich ein Aufbau von Strukturvorräten in Form von Paradigmen

und zweisprachigen Wortgleichungen, ausgespart wird, in der Annahme, Verhaltensautomatismen [28] ließen sich auch ohne diese Vorarbeit aufbauen. Dieses Verfahren mag dort einigermaßen erfolgreich sein, wo eine oberflächliche Kompetenz angestrebt ist, oder - wenn die Sprachsysteme zu unterschiedlich sind,- die Lerner keine Paradigmenäquivalenz in ihrer Muttersprache finden. Die europäischen Sprachen aber stellen von vornherein in der Ausgangssprache einen Strukturvorrat zur Verfügung, der als Stütze zum Aufbau einer Äquivalenz in der Zielsprache mit großem Vorteil genützt werden kann. Sollte sich herausstellen, daß die Automatisierung von Paradigmen und von zweisprachigen Wortgleichungen den Lernerstrategien entgegenkommen, so gibt es keinen Grund, dem Lerner eine andere Strategie aufzuzwingen. In der langen Geschichte des Fremdsprachenunterrichts traf die Kritik der Lerner nie den Umstand, daß Paradigmen und Wortgleichungen zur Automatisierung angeboten wurden, sondern die Tatsache, daß die gelernten Strukturen erst spät zur Anwendung kamen und dann meist in Kontexten, die keine Herausbildung von Verhaltensautomatismen erlaubten.

---

28 Der Verfasser unterscheidet zwischen "Behaltensautomatismen" und "Verhaltensautomatismen". Unter "Verhaltensautomatismen" versteht er die Automatismen, die zu unmittelbaren, unreflektierten Sprachhandlungen oder Klassenraumhandlungen führen. "Behaltensautomatismen" sind solche, die nicht direkt zu Sprachhandlungen führen, die aber dem Fremdsprachenlerner ermöglichen, rasch das Reservoir, aus dem er die geeignete Struktur herauswählen wird, abzurufen. In diese Kategorie fallen die Memorierungsmechanismen, wenn sie auf die Internalisierung von Paradigmen abgestellt sind.

1.2.2 Die kognitive Qualität von Unterrichtshandlungen im GAiF

Welche Unterrichtshandlungen sind als imitativ reproduzierend und welche sind als kognitiv zu bezeichnen?

Im Fremdsprachenunterricht ist eine Trennung zwischen rein imitativen oder rein kognitiven Verfahren problematisch. Eine solche ist zwar im Kapitel I der vorliegenden Arbeit zur Vereinfachung vorgenommen worden; im Hinblick auf die Erstellung einer kohärenten Theorie ist aber eine genauere Beschreibung des Phänomens geboten. Es wird eine Skala aufgestellt, die beispielhaft zeigen soll, wie Lernprozesse im Hinblick auf ihre "Kognitivität" einzuordnen sind:

a) Die erste Stufe, auf der keine kognitiven Prozesse ausgelöst werden, ist die Stufe der Reflexhandlungen. Solche Handlungen liegen vor, wenn eine verbale oder nonverbale Reaktion von einem extrinsischen Stimulus ausgelöst wurde und ohne bewußte Kontrolle durch das Subjekt der Handlung erfolgt ist. Solche Reflexhandlungen sind z.B. Höflichkeitshandlungen ("merci", "de rien", "pardon") aber auch elaboriertere Handlungen, wie non-verbale Klassenraumhandlungen (aufstehen, nachdem man an die Tafel gerufen worden ist / die Tafel abwischen / Kreide suchen usw.). Diese Reflexhandlungen, wenn sie lernprozeßadäquat sind, stellen ein hohes Entlastungsmoment dar. Es scheint günstig, gerade im Anfangsunterricht die Schüler mit einem erheblichen Satz von "Lernreflexen" auszustatten. Es ist tatsächlich anzunehmen, daß ein hohes Maß an "Entlastungsautomatismen" und "Klassenraumreflexen" eine unmittelbarere und schnellere Hinwendung zum Stoff und damit eine qualitative und quantitative Steigerung der Lernergebnisse ermöglicht.

b) Auf der nächsten Stufe auf der Skala der kognitiven Qualität der Lernprozesse stehen Imitationsübungen. Imitation verlangt bereits eine - wenn auch geringe - Organisations- und Reorganisationsleistung. Das zu Imitierende muß nämlich vom Imitierenden so strukturiert werden, daß es in sein kognitives System eingeordnet werden kann, bevor es reproduziert wird.

c) Hierarchisch auf der nächsten Ebene steht die Leistung, die bei einfachen Strukturübungen zu erbringen ist. Dies betrifft z.B. die Wiederherstellung syntaktischer Kongruenz in einfachen Sätzen. Manchmal kann nicht immer zwischen Reflex und kognitiver Leistung unterschieden werden. Bei der Übung:
"Tu es prêt? - Oui, je ..... prêt." kann die Antwort entweder reflexartig geschehen, oder aber durch kognitives Abrufen einer Form, die innerhalb eines auswendig gelernten Paradigmas memoriert wurde.

d) Auf einer höheren Reflexionsstufe liegen einfache Struktur- oder Wortschatzübungen, die komplexere Reorganisationen verlangen, ohne deshalb eine Berücksichtigung des gesamten Kontextes vorauszusetzen. So z.B. die Übertragung eines Textes vom Präsens ins Passé Composé.

e) Viel komplexer sind Übungen, die die Einbeziehung eines gesamten Kontextes verlangen, wie z.B. Übersetzungsübungen. Aus dieser Sicht ist das Thème, das durch behavioristische Dogmen aus dem Unterricht verbannt wurde, eine Übung, die gestaltspsychologischen Prinzipien entgegenkommt.

f) Die Berücksichtigung des gesamten Kontextes wird am meisten im Klassenraumdiskurs erfordert. Hier wird nicht mehr verlangt, einen kleinen Ausschnitt aus der Realität zu betrachten und zu manipulieren, sondern der Ganzheit der Situation gerecht zu werden, d.h. eine Äußerung hervorzubringen, die alle Komponenten

der Kommunikationssituation mitberücksichtigt und eine tatsächliche Sprechintention realisiert. Der Qualitätsunterschied zwischen einer simulierten und einer echten Kommunikation ist für den Fremdsprachenlernprozeß deshalb so groß, weil die simulierte nur einen geringen Teil der Wahrnehmung aktiviert, während die authentische den ganzen Sprecher beansprucht. Aber auch hier ist in bezug auf die kognitive Leistung zu unterscheiden:
Die Komplexität von reaktiven kognitiven Handlungsstrukturen ist nicht zu vergleichen mit der Komplexität von proaktiven Handlungsstrukturen. Auch in einer authentischen Kommunikationssituation ist die Beschaffenheit der kognitiven Handlungsstrukturen des Reagierenden ungleich restringierter, unvollkommener, gelenkter, als die Beschaffenheit der Handlungsstrukturen des Agierenden [29].

Für den Fremdsprachenunterricht hat es Auswirkungen auf die Beschaffenheit der damit entwickelten Sprachstrukturen, denn je komplexer die inhaltliche Absicht, desto komplexer auch deren Verbalisierung. Um dies nocht zu verdeutlichen sei als Beispiel die Denkarbeit angeführt, die einem Beitrag in einer Diskussion vorangeht. Bevor der Diskutant zu Wort kommt, organisiert er seinen Beitrag mehrmals mental, verändert seine Formulierung, bis er sie aktualisieren kann. Er hat also eine proaktive Handlungsstruktur entwickelt und realisiert. In diesem Zusammenhang darf auf den Vorteil des mentalen Wiederholungseffekts hingewiesen werden. Ganz anders, wenn der Sprecher auf eine Frage antworten muß. Seine Freiheit ist stark eingeschränkt, er ist z.T. fremdbestimmt, so daß seine Äußerung notgedrungen weniger elaboriert ausfallen kann, als wenn er sie selbst freiwillig initiiert und

---

[29] Vgl. Teil I.

geplant hätte. Dies geht einher mit einer größeren sprachlichen Unbeholfenheit, es sei denn der Stoff ist ihm so geläufig, daß er bereits ganze Redeabschnitte durch vielfache gedankliche und realisierte Wiederholung automatisiert hat.

Die Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:
Es scheint günstig zu sein, im Unterricht die Entwicklung von proaktiven Handlungsstrukturen und den damit verbundenen proaktiven Sprechstrukturen zu ermöglichen. Dies bedeutet Räume zu schaffen, wo die Lerner bedeutsame und komplexe Handlungen zu planen und zu verbalisieren haben.

1.2.3 Ansatz einer denkpsychologisch und handlungstheoretisch orientierten Grammatikarbeit im GAiF

Eine in der vorliegenden Arbeit zu vertretende These lautet, daß die Beschäftigung mit der Sprache als System und das Üben von Sprachmustern, sofern diese Aktivität als Anlaß zu authentischen Diskurssträngen im Unterricht dient, den Lernprozeß im Anfangsunterricht eminent fördert. Auf diesen Aspekt muß nun genauer eingegangen werden.

Daß ein enger Zusammenhang zwischen Denken, Sprechen und Handeln besteht, wurde bereits im Teil I ausgeführt. Es wurde auch erwähnt, daß zwischen einer geplanten Handlung, der dieser Handlung entsprechenden kognitiven Struktur und der Struktur des Diskurses, der diese Handlung begleitet, fundamentale Ähnlichkeiten bestehen. Wenn man davon ausgeht (vgl. HÖRMANN 1977, 166-167, GRIMM/ENGELKAMP 1981, 172), daß Sprache die Fortsetzung des Handelns mit anderen Mitteln ist, so kann die Grammatik als eine

Art Strukturvorrat für künftige Handlungen betrachtet werden. Je reichhaltiger der Vorrat des Handelnden, umso breiter sein Handlungsspielraum und umso differenzierter seine Handlungsmöglichkeiten. In diesem Sinne stellt eine reichhaltige Grammatik einen Schatz an potentiellen Sprachhandlungen dar. Es muß ein Ziel des GAiF sein, dem Schüler einen solchen Handlungsvorrat aufbauen zu helfen.

Die Memorierung von Paradigmen (Aufbau von Behaltensautomatismen):
Wenn Grammatikarbeit tatsächlich als Aufbau eines Regel- und Strukturvorrates verstanden wird, ohne den keine differenzierten Sprachhandlungen durchgeführt werden können, und ohne den die Totalität der Fremdsprache als solche verschlossen bleibt, so ist es legitim, durch Memorierung von Paradigmen und Wortlisten einen solchen Vorrat im Gedächtnis parat zu halten. In diesem Zusammenhang kann von "Behaltensautomatismen" gesprochen werden. Paradigmen werden als Automatismen im Gedächtnis gespeichert und können "automatisch" abgerufen werden. Daraus wird die Struktur entnommen, die dann bewußt eingesetzt wird. Es soll hier nicht behauptet werden, daß die Memorierung von Paradigmen eine automatische Anwendung in der Situation sichert. Ganz im Gegenteil: die Memorierung sichert, daß im richtigen Augenblick Strukturlisten automatisch abgerufen werden können, aus denen bewußt die passende herausgewählt und eingesetzt werden kann. An dieser Stelle muß aber der Verdacht zerstreut werden, diese Arbeit würde einem analysierend-deduktiven Fremdsprachunterricht ältester Prägung das Wort reden. Vielmehr wird eine Optimierung des GAiF durch die Einleitung eines dialektischen Prozesses von Bewußtmachung und Anwendung - also Kognitivierung und Habitualisierung - angestrebt.

Ferner scheint es aus gestaltpsychologischen Gründen angebracht, dem Schüler durch die Vermittlung eines Grund-

stockes an Strukturen die systematische Basis zu liefern, von der aus er in permanenter Begegnung mit der Sprachtotalität schlüsseziehend ein immer differenzierteres System - sprich eine Grammatik - aufbauen kann.

Darüber hinaus muß der Schüler in die Lage versetzt werden, immer selbständiger seine Theorie über die Fremdsprache in kontinuierlicher Auseinandersetzung mit ihrer Realität anzureichern [30].

Dies setzt ein zweigleisiges Vorgehen voraus:
Zum einen muß das System der Fremdsprache im metasprachlichen Unterrichtsdiskurs thematisiert, beleuchtet, strukturiert werden, um eine Aneignung durch die Schüler zu erleichtern, zum anderen muß eine permanente Begegnung mit der Fremdsprache und eine Anwendung der fremdsprachlichen Strukturen stattfinden, damit eine kontinuierliche Hypothesenprüfung durch die Schüler erfolgt, die zu einer Integrierung neuer, verifizierter Strukturen, oder zur Verwerfung falsifizierter Strukturen führen kann.

In diesem, der Grammatikarbeit gewidmeten Abschnitt soll noch kurz auf die Funktion von Grammatikübungen im Sinne von Manipulation sprachlicher Strukturen eingegangen werden. FELIX (1982, 288) zufolge ist die Manipulation sprachlicher Strukturen zum Zwecke der Übung nicht geeignet, um kommunikative Sprachhandlungen zu fördern:

"Mir scheint nur schwer die Schlußfolgerung vermeidbar zu sein, daß jene auf allgemein-kognitiven Fähigkeiten beruhende Manipulation sprachlicher Daten, das bewußte Konstruieren von Satzstrukturen, das unter gezielter Ausnutzung aller bislang gelernter Regeln mit langem Nachdenken verbundene Produzieren von Äußerungen für

---

30 Zu diesem Aspekt vgl. u.a. FELIX 1982, 66 f., BESSE 1984.

Tatsächlich gehen hier zwei Konzepte durcheinander Krashen (Steinmüller) und Felix (Strukturkonzept)
→ Auf den zweiten kann ich Dich gut verzichten!

eine erfolgreiche Kommunikation denkbar ungeeignet sind. (...) Die auf allgemein-kognitiven Fähigkeiten basierende Manipulation sprachlicher Strukturen scheint somit einen völlig anderen Aufgabenbereich anzusprechen, als die der freien Kommunikation dienende kreative Verwendung von Sprache durch einen kompetenten bzw. teilkompetenten Sprecher."

Demgegenüber meint der Verfasser, daß die Beschäftigung mit der Sprache als System zwar nicht genügt, um Sprachkompetenz hervorzubringen, daß aber durch die Beschäftigung mit Grammatik und durch die Manipulation von Sprachstrukturen kognitive Hilfen bereitgestellt werden, die beim systematischen Aufbau der Sprachkompetenz nutzbar gemacht werden können. Wenn nun nachgewiesen wird, daß die Beschäftigung mit Sprachstrukturen als solche motivational so anregend ist, daß ein kontinuierlicher authentischer Diskurs im Klassenzimmer in der Zielsprache entstehen kann, so sollte diese Möglichkeit genutzt werden, auch wenn der Stellenwert einer Beschäftigung mit dem Sprachsystem und einer Manipulation an ihm noch keine hinreichende wissenschaftliche Abstützung erfahren hat.

1.2.4 Der Unterrichtsdiskurs als Umschlagplatz und Automatisierungsfeld für kognitiv erfaßte Sprachstrukturen

An anderer Stelle wurde ausgeführt, daß, wenn Sprache als integrativer Teil der kognitiven Strukturierung der wahrzunehmenden Umwelt zu betrachten ist, wenn also Sprache nur als Element einer Totalität zu verstehen ist, die sich in der Kommunikationssituation aktualisiert, Sprache nicht getrennt von der Situation erlernt werden kann, in der sie entsteht. Insofern muß Sprache so viel wie möglich in <u>authentischen</u> Situationen, d.h. als Realisierung authentischer Sprechintentionen geübt werden. Nun ist im Unterricht die einzige <u>echte</u> Situation die

Unterrichtssituation selbst, d.h. die Situation einer Gruppe von Menschen, die das Ziel (bekommen) haben, Französisch zu lernen.

Dieser Ansatz läßt sich durch die folgenden aus B. SCHNEIDER (1978) entnommenen Gedanken stützen:

"Das Prinzip, den Unterricht so weit wie möglich in der Fremdsprache zu gestalten, wird auch von ihnen (den kognitionspsychologischen Didaktikern, d. Verf.) anerkannt. Dadurch ist eine hinreichende immanente Wiederholung phonetischer und morphosyntaktischer Muster garantiert, die letztlich ebenfalls eine gewisse Habitualisierung bewirkt." (S. 62)

SCHNEIDER stützt sich auf CARROLL (1965) und MUELLER (1971), um diesen Aspekt noch einmal zu verdeutlichen. Beide meinen,

"daß gerade der kognitive Einblick in sprachliche Strukturen die geläufige Handhabung garantiere, sowie der Lernende Gelegenheit bekomme, sich in natürlichen kommunikativen Situationen bewegen zu müssen. " (SCHNEIDER 1978, 62)

Nun soll näher auf die Überführung kognitiv entwickelter Handlungsstrukturen in Automatismen eingegangen werden, weil dies Konsequenzen auf die Gestaltung der Anwendungsebene, also des Klassenraumdiskurses, haben wird:

Nach Van PARREREN (1972, 20)verstehen wir unter "Lernen" einen

"Vorgang mit relativ dauerhaften Resultaten, durch den neue Verhaltenspotenzen der Person entstehen oder bereits in seinem Repertoire vorhandene sich verändern."

Der Prozeß des Kenntniserwerbs ist an praktische Handlungen gebunden. Vereinfachend sei gesagt, daß der Lernprozeß selbst sich durch die Leistung, die das Lernresultat darstellt, definieren läßt.

Diese Leistung läßt sich als eine Handlung mit einer bestimmten psychologischen Struktur beschreiben. Diese umfaßt:

a) die Situationsmomente, an welche sich eine Handlung anschließt,
b) den Zusammenhang zwischen den Situationsmomenten und der Handlung,
c) die Teilhandlungen, in die eine Handlung zerlegt werden muß.

Der Lernprozeß wird beschreibbar als eine qualitative Entwicklung von Handlungsstrukturen, das End-Resultat seinerseits als End-Handlungsstruktur. Im Hinblick auf das Phänomen der Automatisierung ist nun die Unterscheidung von kognitiven und nicht-kognitiven Handlungsstrukturen bedeutsam. Eine Handlungsstruktur ist kognitiver Natur, wenn das Handeln durch Einschalten bewußter Aktivitäten wie Wissen, Urteilen, Überlegen, Auswählen, Denken usw. erfolgt. Lernprozesse können so verlaufen, daß aus einer ursprünglich kognitiven Handlungsstruktur eine nicht-kognitive Endhandlungsstruktur entsteht, oder daß die zuerst nicht-kognitive Struktur schließlich kognitiv wird.

Dies bestätigt im Hinblick auf den Zeitpunkt der Einführung von kognitiver Arbeit im Fremdsprachenunterricht die Vermutung, daß im Prinzip eine Phaseneinteilung nach kognitiver respektiver Habitualisierungsphase nicht sinnvoll ist.

Auf der Bedeutsamkeit von kognitiver Strukturierung insistiert noch einmal SCHNEIDER (ebd., 73):

"Für kognitive End-Handlungsstrukturen nennt PARREREN zwei hauptsächliche Entstehungsarten: 1. Aktive Strukturierung, 2. Explizierung. Im Falle der aktiven Strukturierung stellt der Lerner auf der Basis einer starken Lernintention einen geschlossenen Plan für seine Lernhandlungen auf. Im Hinblick auf Transferleistungen sind kognitive Handlungsstrukturen im allgemeinen wandlungsfähiger als nicht-kognitive Strukturen."

Als Argument für eine permanente systematische Kontrolle des Klassenraumdiskurses unter kognitiver Perspektive ist der Umstand zu werten, daß "eine bereits automatisch ablaufende Handlungsstruktur zusätzlich über ein kognitives Schema kontrolliert wird." (ebd., 74)
Dieses Schema braucht nur jeweils aktiviert zu werden, wenn Schwächen im Automatismus eine solche Aktivierung als geboten erscheinen lassen.

Zum Komplex der Automatisierung im Fremdsprachenunterricht hebt SCHNEIDER (ebd., 198)

"die von LEONTJEW (1969) nachdrücklich herausgestellte, pluralistische Sicht der psychologischen Qualität sprachlicher Prozesse"

hervor:

"Manche resultieren aus ursprünglicher Reflexion und sind mittlerweile auf der Stufe eines Automatismus angelangt, andere stammen aus spontaner Imitation und haben erst später (zusätzliche) kognitive Abstützung erfahren."

Dementsprechend scheint der Klassenraumdiskurs der bevorzugte Ort zu sein, wo kognitive Handlungsstrukturen entwickelt, erprobt und schließlich in Automatismen überführt werden.

1.2.5 Zusammenfassende Bemerkungen zur spracherwerbstheoretischen Komponente des theoretischen Ansatzes und Beschreibungsmodell zum Erwerb und zur Anwendung fremdsprachlicher Strukturen im GAiF auf dem lerntheoretischen Hintergrund des Informationsverarbeitungs-Ansatzes

Die spracherwerbstheoretische Komponente des theoretischen Konstruktes beruht lerntheoretisch auf dem Informationsverarbeitungs-Ansatz, insbesondere auf dessen denkpsychologischer und handlungstheoretischer Komponente. Die davon abzuleitende Dialektik von Erfassung und Automatisierung impliziert, daß inzidentelles und intentionales Lernen systematisch und wechselwirkend ermöglicht wird, wobei der Klassenraumdiskurs zugleich Automatisierungsebene für intentional Erlerntes, Prüfungsfeld für Hypothesen über Sprache und Zulieferer von inzidentell Erlernbarem sein muß.
Diese Vorstellung soll in dem folgenden Beschreibungsmodell integrierend verdeutlicht werden.
(Eine Erläuterung des Modells wird im Anschluß geliefert).

L E R N P	P H A S E (BEWUSST ODER REFLEX)
B E G E G N U N G	
(PROBLEMSITUATION I)	(FEHLERAUSMERZUNG UND PROBLEMSITUATION II)

SITUATION	SPRACHINHA	
Begegnungssituation A Einführender, metasprachlicher Diskurs	Vorstrukturierte S Sprachhan	Bei Verifizierung der Hypothese wird sie als fester Bestandteil der Theorie integriert. Bei Falsifizierung wird eine neue Hypothese aufgestellt. Im Kommunikationsvollzug werden die bereits integrierten Theorieelemente (sei es als bewußte Struktur oder als Reflex) bestätigt und gefestigt. Bei Auftreten eines unbekannten Sprachmaterials entsteht eine neue Problemsituation (Problemsituation II).
Begegnungssituation B Klassenraumdiskurs / Begegnung mit nichtdidaktisiertem Sprachmaterial	Unfiltrierte Sprac Sprachha	

Hinweis: Die jeweils eingetragenen Werte sind als rein hypothetisch zu betrachten und beruhen auf keinerlei wissenschaftlichen Basis.

Zum Komplex der Automatisierung im Fremdsprachenunterricht hebt SCHNEIDER (ebd., 198)

"die von LEONTJEW (1969) nachdrücklich herausgestellte, pluralistische Sicht der psychologischen Qualität sprachlicher Prozesse"

hervor:

"Manche resultieren aus ursprünglicher Reflexion und sind mittlerweile auf der Stufe eines Automatismus angelangt, andere stammen aus spontaner Imitation und haben erst später (zusätzliche) kognitive Abstützung erfahren."

Dementsprechend scheint der Klassenraumdiskurs der bevorzugte Ort zu sein, wo kognitive Handlungsstrukturen entwickelt, erprobt und schließlich in Automatismen überführt werden.

1.2.5 Zusammenfassende Bemerkungen zur spracherwerbstheoretischen Komponente des theoretischen Ansatzes und Beschreibungsmodell zum Erwerb und zur Anwendung fremdsprachlicher Strukturen im GAiF auf dem lerntheoretischen Hintergrund des Informationsverarbeitungs-Ansatzes

Die spracherwerbstheoretische Komponente des theoretischen Konstruktes beruht lerntheoretisch auf dem Informationsverarbeitungs-Ansatz, insbesondere auf dessen denkpsychologischer und handlungstheoretischer Komponente. Die davon abzuleitende Dialektik von Erfassung und Automatisierung impliziert, daß inzidentelles und intentionales Lernen systematisch und wechselwirkend ermöglicht wird, wobei der Klassenraumdiskurs zugleich Automatisierungsebene für intentional Erlerntes, Prüfungsfeld für Hypothesen über Sprache und Zulieferer von inzidentell Erlernbarem sein muß.
Diese Vorstellung soll in dem folgenden Beschreibungsmodell integrierend verdeutlicht werden.
(Eine Erläuterung des Modells wird im Anschluß geliefert).

L E R N P H A S E				A
B E G E G N U N G		E R F A S S U N G	S P E I C H E R U N G	
(PROBLEMSITUATION I)		(HYPOTHESENBILDUNG)	(SPEICHERN DER THEORIE)	
SITUATION	SPRACHINHALTE			SITUATION
Begegnungssituation A Einführender, metasprachlicher Diskurs	Vorstrukturierte Spracheinheiten			Anwendungssituation A Abprüfender metasprac Diskurs
	Syntax			
	Paradigmen			
	Lexis			
	Phonetik			
	Sprachhandlungsketten			
Begegnungssituation B Klassenraumdiskurs / Begegnung mit nichtdidaktisiertem Sprachmaterial	Unfiltrierte Sprachtotalität			Anwendungssituation Klassenraumdiskurs
	Syntax			
	Paradigmen			
	Lexis			
	Phonetik			
	Sprachhandlungsketten			
	Mimik/Gestik			

Legende: Intentionales Lernen; Inzidentelles Lernen; Behaltensautomatismen; Verhaltensautomatismen

L E R N P H A S E

B E G E G N U N G		E R F A S S U N G	S P E I C H E R U N G
(PROBLEMSITUATION I)		(HYPOTHESENBILDUNG)	(SPEICHERN DER THEORIE)
SITUATION	SPRACHINHALTE		
Begegnungssituation A Einführender, metasprachlicher Diskurs	Vorstrukturierte Spracheinheiten		
	Syntax		
	Paradigmen		
	Lexis		
	Phonetik		
	Sprachhandlungsketten		
Begegnungssituation B Klassenraumdiskurs / Begegnung mit nichtdidaktisierten Sprachmaterial	Unfiltrierte Sprachtotalität		
	Syntax		
	Paradigmen		
	Lexis		
	Phonetik		
	Sprachhandlungsketten		
	Mimik/Gestik		

Legende: Intentionales Lernen; Inzidentelles Lernen; Behaltensautomatismen; Verhaltensautomatismen

A N W E N D U N G S P H A S E (BEWUSST ODER REFLEX)

A N W E N D U N G

(HYPOTHESENPRÜFUNG) | (FEHLERANALYSE UND PROBLEMSITUATION II)

SITUATION	SPRACHINHALTE	
Anwendungssituation A Abprüfender metasprachlicher Diskurs	Syntax Paradigmen Lexis Phonetik Sprachhandlungsketten	Bei Verifizierung der Hypothese wird sie als fester Bestandteil der Theorie integriert. Bei Falsifizierung wird eine neue Hypothese aufgestellt. In Kommunikationsvollzug werden die bereits integrierten Theorieelemente (sei es als bewußte Struktur oder als Reflex) bestätigt und gefestigt. Bei Auftreten eines unbekannten Sprachmaterials entsteht eine neue Problemsituation (Problemsituation II).
Anwendungssituation B Klassenraumdiskurs	Syntax Paradigmen Lexis Phonetik Sprachhandlungsketten Gestik/Mimik	

Bewußte Enkodierung

Reflexhandlungen

Hinweis! Die jeweils eingetragenen Werte sind als rein hypothetisch zu betrachten und beruhen auf keinerlei wissenschaftlichen Basis.

Erläuterungen zum Beschreibungsmodell

Die nachstehenden Ausführungen unterscheiden stets zwischen zwei Ebenen des zu beschreibenden Phänomens, nämlich zwischen den Lernprozessen, die eingeleitet werden, und zwischen dem situativen Feld, auf dem die Lernprozesse stattfinden.

I. Begegnung mit den neuen Sprachstrukturen:
Die Begegnung mit den Sprachstrukturen kann vom Lehrer vorbereitet werden, sie kann aber ungeplant erfolgen.
In der Regel wird die Begegnung mit neuen grammatikalischen Erscheinungen vorbereitet. Der Stoff wird vorstrukturiert, damit er leichter integriert werden kann.
Dagegen wird die Begegnung mit neuen phonetischen Einheiten oder mit einer neuen kommunikativen Gestik nicht vorbereitet.

Begegnungssituation A:
Bewußte Einführung durch den Lehrer, gekennzeichnet durch Vorstrukturierung und Komplexitätsreduktion.

Begegnungssituation B:
Begegnung mit der Sprachtotalität auf der Ebene des Klassenraumdiskurses oder im Zielland. Das Sprachmaterial ist unfiltriert.

II. Erfassung der neuen Sprachstrukturen:
Die Erfassung der neuen Sprachstrukturen hängt von der Begegnungsebene ab.
Prozeß der Erfassung in der Begegnungssituation A:
a) Die didaktische Handlung des Lehrers zielt auf unmittelbare Automatisation ab. Es findet kein kognitiver Prozeß, sondern Reflexbildung statt.
b) Die didaktische Handlung des Lehrers zielt auf Bewußtmachung ab. Eingeleitet wird ein kognitiver Prozeß, der

zur Integration der neuen Strukturen in die eigene Strukturkomplexion des Lerners führen soll. In diesem Fall kann auf seiten des Lerners von intentionalem Lernen gesprochen werden, die kognitiven Prozesse werden bewußt eingeleitet.

Prozeß der Erfassung in der Begegnungssituation B:
Angeboten wird die undidaktisierte und unfiltrierte Sprachtotalität. Ausgelöst wird ein qualitätsmäßig hoch einzuschätzender Organisations- und Reorganisationsprozeß, der allerdings weitgehend unbewußt verläuft.
Die beim Schüler internalisierte Theorie über die Fremdsprache wird mit der Sprachtotalität konfrontiert. Sie erfährt z.T. Bestätigung, was zu einer Festigung des Systems an dieser Stelle führt, sie wird auch mit neuen Problemen konfrontiert, was zu neuen Hypothesen führt.

III. Speicherung der neuen Sprachstrukturen:
Die neuerworbenen Sprachstrukturen können als Verhaltensautomatismen gespeichert sein, sie können aber auch als Behaltensautomatismen memoriert werden. In diesem Zusammenhang ist die Memorierung von Paradigmen besonders hervorzuheben. Automatisiert wird hier nicht die Sprechhandlung selbst, sondern die Mechanismen, die ein Abrufen der Struktur aus dem Gedächtnis möglich machen, bevor die Struktur adäquat nach einem kognitiven Prozeß eingesetzt werden kann.
Andere Strukturen wiederum werden kognitiv memoriert. Kognitiv erfaßte Strukturen müssen unbedingt auch kognitiv gespeichert werden. So werden Paradigmen mit großem kognitiven Aufwand erfaßt, gespeichert werden sie aber zum großen Teil mit Hilfe von Behaltensreflexen.

IV. Anwendung der Sprachstrukturen:
Auch hier sollen zwei Ebenen voneinander unterschieden werden.

Anwendungssituation A:
Die Anwendungssituation A läßt sich als die Ebene definieren, auf der Sprechakte in einem rein didaktischen Zusammenhang produziert werden. Wissen und Können werden vom Lehrer abgerufen und getestet. Hier spielen Verhaltensautomatismen eine verlgeichsweise geringe Rolle. Umso mehr werden Behaltensautomatismen, wie auch kognitive Reproduktionsmechanismen aktiviert.

Anwendungssituation B:
Es handelt sich um die Ebene, auf der "echte" Kommunikationsabsichten realisiert werden sollen. Situationell bietet sich in erster Linie die Ebene des Klassenraumdiskurses an. Die Handlungen, die auf Verhaltensautomatismen basieren, erfolgen hauptsächlich auf diesem Feld. Gleichzeitig bietet der Klassenraumdiskurs ein breites Feld zur Entwicklung und Realisierung von proaktiven Handlungsstrukturen.

Während die Anwendungssituation A hauptsächlich reagierendes Verhalten induziert, verlangt die Anwendungssituation B proaktives, planendes Handeln. Die Prüfung der aufgebauten Theorie über die Sprache erfolgt sowohl in der Anwendungssituation A als auch in der Anwendungssituation B.

Auf beiden Ebenen wird die Theorie angereichert. Während aber in Situation A die Prüfung der Hypothesen explizit und konzentriert auf eine Spracherscheinung durchgeführt wird, geschieht dies in der Situation B implizit und diffus. Nach Abschluß der Theorieprüfung, die mit Verifizierung oder Falsifizierung der Hypothese endet, entsteht eine neue Problemsituation, die wiederum zur Aufstellung einer Hypothese führt usw.

1.2.6 Die Konsequenzen der Dialektik von Erfassung und Automatisation für den GAiF

Aufgrund der oben geschilderten theoretischen Annahmen muß ein auf den Ausbau einer stabilen Sprachkompetenz des Schülers abzielender Unterricht folgendes leisten:

a) Förderung von intentionalem Lernen
Er muß für die bewußte Aufnahme von Sprachstrukturen und die Automatisation eines Vorrates an Strukturen durch Memorierung sorgen. Dies impliziert eine Konzentrierung auf die Sprache als System von Beginn des Lernprozesses an und die Förderung von intentionalem Lernen.

b) Förderung von inzidentellem Lernen
Er muß eine reichliche Aufnahme von unfiltriertem Sprachmaterial ermöglichen, damit der Lerner seine implizite Theorie erweitern kann.

c) Förderung der kognitiven Qualität von Unterrichtshandlungen
Er muß den Raum öffnen für die Planung und Ausführung komplexer Handlungen und die Planung und Aktualisierung der damit verbundenen Sprachstrukturen. Das bedeutet, daß den Schülern sprachbezogene, komplexe Aufgaben übertragen werden. Das bedeutet aber auch, daß rein reaktives Verhalten vermieden wird.

d) Förderung von situationsgebundener Automatisation
Er muß für die Überführung von Sprachstrukturen in die aktive Verfügbarkeit in authentischer Situation von Anfang an sorgen. Dies setzt voraus, daß er von Anfang an die Unterrichtssituation als grundauthentische Situation zum Klassenraumdiskurs anbietet. Das verlangt allerdings eine Neugestaltung der Aktivitäten im Klassen-

zimmer, bzw. eine Neuverteilung der Aufgaben, die vom Lerner die Produktion von zahlreichen Sprechakten verlangt. Auf diese Weise werden Klassenraumhandlungsautomatismen geschaffen.

1.3 Die motivationstheoretische Dimension des Problemlösungsvorschlages

Die Frage der Motivation findet in der Fachdiskussion breite Beachtung (vgl. u.a. DÜWELL 1979, 1982).

Die Grundannahme des vorliegenden Ansatzes ist, daß die Zielsetzung der Spracherlernung unter akzeptablen institutionellen, personellen und materiellen Voraussetzungen genügend Anreiz bietet, einen kontinuierlichen intrinsisch motivierten Lernprozeß zu sichern. Diese Überzeugung gründet sich auf zwei Motivationsfaktoren, nämlich einerseits auf den Motivationsanreiz des Stoffes selbst, andererseits auf die im Klassenzimmer vorzufindenden sozialen Anregungsmomente. Beide Komponenten bilden die Lernumwelt, der der Lerner auf der Suche nach Stimuli begegnet.

Um eine Optimierung des von der Lernumwelt angebotenen Motivationspotentials erreichen zu können, muß zunächst in Anlehnung an PORTELE (1975) aus aktivationstheoretischer Sicht beschrieben werden, wie die Stimuli beschaffen sein sollen, die durch den Stoff und durch das Unterrichtsarrangement dem Lerner anzubieten sind.

1.3.1 Die Qualität der im Unterricht anzubietenden Stimuli aus aktivationstheoretischer Sicht

Nach PORTELE (1975, 236) muß der Organismus, um ein Optimum an Aktivation zu erhalten, "dauernd neue Stimuli aufnehmen, denn die von einem Stimulus ausgelöste Aktivation

verringert sich durch Adaptation." Der Dauerzustand wiederum, den der Organismus anstrebt, ist "der Verarbeitungsprozeß, das dauernde Reduzieren der Abweichung, das Herstellen von immer wieder neuer Konsistenz."

PORTELE unterscheidet zwischen informativen und intensiven Stimuli. Informative Stimuli können als solche definiert werden, die ein hohes Niveau an Neuartigkeit, Überraschungspotential, Unerwartetheit besitzen, aber auch an Strukturkomplexität. Es kann beobachtet werden, daß in einer dem Unterricht ähnlichen Situation, also einer an intensiven und exteroceptiven Stimuli armen Laborsituation "komplexe, vielfältige, neuartige, informationshaltige Stimuli den Stimuli vorgezogen wurden, die auf diesen Dimensionen niedriger lagen."

PORTELE kommt in seinen Thesen zur intrinsischen Motivation zu dem Schluß, daß die Verarbeitung informativer Stimuli am besten ein Aktivationsoptimum erreichen läßt. Intrinsisch motivierend ist also eine Situation, die an informativen Stimuli reich ist, wobei die Verarbeitung dieser Stimuli als solche positive Valenz besitzt.
Nun stellt sich die Frage, ob im Unterricht solche Stimuli kontinuierlich geliefert werden können, und auf welche Weise dies geschehen soll.

1.3.2 Der vom Stoff ausgehende Motivationsanreiz und die Bedingungen für eine Hinwendung zum Stoff

Die Fragen, die sich in bezug auf den Stoff als Aktivationsfaktor stellen, betreffen einmal die Beschaffenheit des Stoffes selbst als Zulieferer von Stimuli, zum anderen die externen Bedingungen, die den Kontext für die Konfrontation zwischen Stoff und Lerner bilden.

Diesbezüglich unterscheidet PORTELE zwischen Materialvariablen und Kontextvariablen im Unterricht:

"Die Materialvariablen umfassen die Variablen der Information, die aufgenommen, verarbeitet und gespeichert wird. (...) Zu den Kontextvariablen gehörend alle die Variablen, die nicht Materialvariablen sind, aber die Aktivation beeinflussen, also Hunger, Durst, Angst, Hoffnung auf Erfolg, Furcht vor Mißerfolg, Belohnungs- oder Bestrafungserwartung, Affiliationsbedürfnis, Bedürfnis nach emotionaler Sicherheit, usw." (ebd., 219).

In bezug auf die Materialvariablen ist zu achten, daß ein Optimum im Verhältnis Strukturiertheit/Komplexität erreicht wird:

"Es wird vermutet, daß das aufzunehmende Material, die zu erlernende Information mittels zweier Dimensionen einigermaßen festgelegt werden kann, nämlich mittels der Dimension Strukturiertheit und Komplexität. Unter Komplexität wird die Menge der subjektiv wahrgenommenen Zeichen in den wahrgenommenen Einheiten verstanden, unter Strukturiertheit die subjektiv wahrgenommene Ordnung dieser Zeichen. (...) Das Optimum an Aktivation wird (also) wahrscheinlich von einem bestimmten Maß an Komplexität und einem bestimmten Maß an Strukturiertheit bewirkt." (ebd., 221-222)

Bei der Analyse des vom Stoff ausgehenden Motivationsanreizes soll hier ausschließlich der linguistische Aspekt berücksichtigt werden. Zwar spielen in bezug auf die Motivation die durch Sprache vehikulierten Inhalte eine eminent wichtige Rolle, gerade aber deshalb müssen sie an dieser Stelle ausgeklammert werden, würde diese Frage den gewählten Rahmen der Arbeit sprengen.

Dennoch kann aufgezeigt werden, daß auch die linguistische Komponente ein hohes Motivationspotential enthält. Diesem wichtigen Aspekt ist bisher kaum Aufmerksamkeit geschenkt worden.

Das Sprachsystem als solches kann stark aktivierend wirken, wenn die von ihm enthaltenen informativen Stimuli freigesetzt werden. Deshalb ist Arbeit an der Sprache aus zwei Gründen sinnvoll: einmal bildet sie die Vorstufe zu einer differenzierten Sprachbeherrschung und Sprachanwendung, weil Wissen und Können in einem dialektischen Verhältnis stehen, zum anderen kann die Arbeit am System der Sprache die Lernmotivation fördern. Es ist eine didaktisch-methodische Frage, wie das im Sprachsystem enthaltene Aktivationspotential für die Lerner frei-

gelegt wird. Dies sollte zu einer Neubestimmung der Grammatikarbeit aus motivationstheoretischer Sicht führen.

Es stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen eine volle Zuwendung zu den informativen Stimuli gesichert werden kann.

Der Aktivationsforschung zufolge befindet sich der Organismus permanent unter dem Zwang, zwischen verschiedenen Stimuli zu wählen:

"Die Leistung eines Organismus bei einer Aufgabe ist u.a. abhängig von dem Ausmaß, in dem die Aufgabe Verarbeitungskapazität beansprucht durch den subjektiven Informationsgehalt der zu verarbeitenden Stimuli und von der gleichzeitig vorhandenen aufgabenirrelevanten Aktivation, d.h. von der Aktivation, die nicht von Aufgaben-Stimuli ausgeht. Je geringer diese Zusatzaktivation ist, desto mehr wird 'gelernt'." (PORTELE 1975, 236)

Aus diesem Zitat geht hervor, daß eine konzentrierte Hinwendung zum Stoff nur dann gewährleistet ist, wenn stofffremde, exterozeptive Stimuli ausgeschaltet werden. Solche Stimuli können Unruhe im Klassenzimmer, Lärm, aber auch Angst vor einer bevorstehenden Schulaufgabe, Angst vor der Notengebung im Unterricht selbst oder vor einer Beurteilung durch den Lehrer bzw. durch die Mitschüler sein:

"Fremdsteuerung durch Belohnungsversprechen oder durch Strafandrohung führt in Alltagssituationen oft nicht zu den erwünschten Ergebnissen (...) Belohnungsversprechen und Strafandrohung aktivieren, sie führen häufig zu Konflikt, der zusätzlich aktiviert." (ebd., 237)

Dementsprechend ist jede stofffremde Beeinflussung, auch das Versprechen einer Belohnung als ablenkender Stimulus zu betrachten. Die Unterrichtsbedingungen müssen so gestaltet sein, daß eine ungestörte Begegnung zwischen Stoff und Lerner ermöglicht wird.

Zusammenfassend ist in bezug auf die Sicherung einer permanenten Zulieferung von informativen Stimuli mit PORTELE festzustellen (ebd., 223):

"Ein Abbau der Aktivation durch Kontextvariablen ermöglicht aktivierendes Material zu senden, Material mit höherem Informationsgehalt."

Dementsprechend wird eine wesentliche motivationssichernde Funktion des Lehrers darin bestehen, einerseits stets für ausreichendes Angebot an bedeutsamen informativen Stimuli durch entsprechende Stoffzufuhr zu sorgen, andererseits den Einfluß von disfunktionalen Kontextvariablen so klein wie möglich zu halten.

1.3.3 Der vom sozialen Kontext ausgehende Motivationsanreiz

Selbst wenn das System der Fremdsprache als solches genügend Anreiz enthält, um die Lerner im GAiF in hohem Maße und relativ konstant zu aktivieren, muß dennoch Abwechslung in den Stimuli angeboten werden. Das Potential liegt - über die Ebene der pragmatisch-inhaltlichen Komponente hinaus - auf der Ebene des sozialen Kontextes im Unterricht und der praktizierten Sozialformen.

Gegenwärtig bewirkt die Fixierung auf eine Stimuliquelle, ob Lehrer oder Medium, ein Ausschalten der anderen im Klassenzimmer befindlichen positiven Anregungsfaktoren.

Als Alternative muß dafür gesorgt werden, daß jederzeit jeder Teilnehmer am Lernprozeß im Klassenzimmer als Stimulusgeber fungieren kann. Das Kriterium der Unvorhersagbarkeit als Anregungsfaktor wird dadurch erfüllt. So sollen die Kommunikationssituation so offen und die Stimulipräsentationsabfolge so unvorhersehbar sein, daß eine permanente Neugier wachgehalten wird. Dies ist zu erreichen, wenn die Sprechanlässe so verteilt sind, daß a priori nicht gesagt werden kann, wer im nächsten Augenblick interveniert, und was im nächsten Augenblick gesagt wird.

Darüber hinaus fördert das Abgehen von zentralgesteuerten Instruktionsquellen die Vermehrung der Stimuliträger und somit das Training einer größeren Flexibilität der Reaktionen gegenüber Stimuli.

Das Aktivationspotential, das in der Präsenz anderer Menschen als Beobachter (Publikumseffekt) [31] und als Mitlerner (Koaktions-Effekt) [31] enthalten ist, muß freigestellt werden.

Dieses Potential kann allerdings erst dann zum Tragen kommen, wenn Sozialformen praktiziert werden, die vielfache Kommunikation zwischen den Schülern vorsehen, wobei auch die Möglichkeit für den Einzelnen geschaffen werden muß, seine Individualität in die Gruppe einzubringen. In diesem Sinne sind kommunikative Sozialformen geplant einzusetzen, einzuüben und schließlich zu automatisieren.

Welche Rolle wiederum der Inhalt im kommunikativen Bezug spielt, soll an zwei Zitaten verdeutlicht werden.
Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht stellt DÖRING (1980, 199) fest:

"Es fällt auf, in welch geradezu erstaunlichem Maße der Aspekt des Lehrinhalts außer Betracht bleibt. Zwar wird von der Zielbestimmung durch den Lehrer gesprochen, der Lehrinhalt als eigenständiger Faktor bleibt jedoch ausgeklammert. Dies ist umso bedeutsamer, als gerade auch der Inhalt in einem echten Interaktionsgefüge eine nicht unwesentliche Rolle spielt, zumal, wenn man im Auge behält, daß höhere kognitive und affektive Lernziele vor allem ein indirektes Vorgehen erfordern, in welchem sich der Lehrer vor allem organisatorischen Tätigkeiten zu widmen hätte, um eine direkte Konfrontation zwischen Schüler-Lehrinhalt-Schüler (!) zu ermöglichen (vgl. BREZINKA 1969). Auf jeden Fall würde der Lehrinhalt dabei zu einem gewichtigen Interaktionsfaktor."

Aus sozialpsychologischer Sicht meinen PORTELE/HUBER 1983, 96:

"Identität gewinnt das Individuum durch den 'produktiv sachlichen Gegenstandsbezug und den 'zwischenmenschlichen Bezug', der erst adäquat hergestellt werden kann, wenn die Individuen den sachlichen Gegenstandsbezug zur 'gemeinsamen Sache' machen können".

---

[31] Vgl. MIETZEL 1975, 414.

1.3.4 Stoffkomplexität und Komplexität des Unterrichtsarrangements als determinierende Merkmale einer adäquaten Lernumwelt - Konsequenzen für den GAiF

An dieser Stelle soll aufgezeigt werden, welchen Einfluß die Lernumwelt auf die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten des Lerners ausüben kann und welche Konsequenzen für die Gestaltung des GAiF davon abgeleitet werden können. Als Lernumwelt ist der angebotene Stoff zu verstehen, aber auch die Art und Weise, wie die um den Lernstoff entwickelten Aktivitäten strukturiert sind. Nach MANDL/HUBER (1981, 200) hängen die Prozesse der Informationsverarbeitung "einerseits von der Komplexität der kognitiven Systeme ab, die einer Person zur Verfügung stehen, andererseits sind diese Prozesse auch abhängig von der Komplexität der zu verarbeitenden Information bzw. der informationserzeugenden Umwelt. Kognitive und Umwelt-Strukturen stehen dabei in einem dynamischen Wechselwirkungsverhältnis." Dabei sind die bei der Informationsverarbeitung ausgelösten Prozesse im wesentlichen Prozesse der Strukturierung und Reorganisation, also Prozesse der Diskrimination und Integration. Insofern wird die Aufgabe des Lehrers - will er die Entwicklung der kognitiven Komplexität der Schüler fördern - darin bestehen, einen zunehmend komplexen Stoff anzubieten und zugleich für eine zunehmende komplexe Handlungsstruktur im Unterricht zu sorgen. Ferner wird er sich bemühen, die Schüler in die Lage zu versetzen, allmählich selbständig komplexe Lernumwelten aufzusuchen und zu strukturieren. Dies wird von MANDL/HUBER (1978, 77-78) folgendermaßen zum Ausdruck gebracht:

"Ein Lehrer soll nicht nur die augenblicklichen Bedürfnisse eines Schülers berücksichtigen, sondern diese im Hinblick auf das Ziel zunehmender Unabhängigkeit sehen. (...) Hervorgehoben werden muß (...), daß nicht nur die Umwelt die Person, sondern auch die Person die Umwelt beeinflußt. Dazu kommt, daß Schüler nicht nur die Lernsituationen beeinflussen, sondern daß sie zunehmend verantwortlich werden, welcher Lernsituation sie sich aussetzen wollen. Dabei ist nicht so wichtig, daß der Schüler

in jedem Alter weiß, welche Situation die beste für ihn ist, sondern wie er zu mehr Selbstverantwortlichkeit durch Erfahrung der Konsequenzen seiner Handlungen kommt."

1.4 Zusammenfassende Bemerkungen zur Grundstruktur des theoretischen Ansatzes

In diesem Abschnitt wurde eine Theorie des GAiF entwickelt, die lerntheoretisch eine klare Anlehnung an den neuen kognitiven Ansatz der Informationsverarbeitung vorsieht. Eine solche Orientierung führt zu einer stärkeren Konzentrierung auf den Ausbau einer internalisierten Grammatik, wobei dieser sowohl in der geplanten, bewußten Begegnung mit selektierten Sprachstrukturen, als auch in der nicht planbaren, ständigen Konfrontierung mit der Sprachtotalität zu erfolgen hat. Der bewußte Erwerb von Sprachwissen soll möglichst so gestaltet werden, daß die Lerner selbständig, nach individuell entwickelten Lernstrategien die Lehrmaterialien aufarbeiten. Ferner muß mit den geschilderten bewußten Sprachaneignungsprozessen ein kontinuierlicher Prozeß der Habitualisierung einsetzen, dessen Raum auf der Ebene der Klassenraumdiskurse anzusiedeln ist. Im Klassenraumdiskurs kann, sofern dieser sich stoffbezogen und in der Zielsprache gestaltet, die Dialektik der Begegnung, der Aneignung und der Anwendung kontinuierlich fortschreiten. Ein solches Konzept muß Auswirkungen auf die Motivation des Lerners haben, weil es die Zahl und die Qualität der informativen Stimuli signifikant erhöht - darunter sind auch die affektiven Stimuli zu subsumieren. Es dürfte auch Auswirkungen auf andere, nicht fachspezifische Kompetenzen haben, wie die Fähigkeit, sich in komplexen kognitiven und sozialen Umwelten zu behaupten. Insofern würde die Verwirklichung des theoretischen Ansatzes eine Reihe von Desiderata erfüllen hel-

fen, die sowohl von der erziehungswissenschaftlichen als auch von der fremdsprachendidaktischen Forschung gestellt werden. Auf diese Frage wird im weiteren Verlauf der Arbeit einzugehen sein. Zunächst aber sollen die konkreten Verfahren detailliert geschildert werden, mit Hilfe derer das theoretische Konzept im Unterricht umgesetzt werden kann.

2. DIE PRAKTISCHE UMSETZUNG DES THEORETISCHEN ANSATZES. KONZEPT ZU EINER NEUVERTEILUNG DER UNTERRICHTSAKTIVITÄTEN IM GAIF

Wenn dem Klassenraumdiskurs als Anwendungs- und Automatisierungsfeld eine eminent wichtige Rolle zukommt, während lehrergelenktes, reaktives Handeln einleitende Unterrichtsverfahren zurückgedrängt werden sollen, so bedarf es, will man diese Erkenntnisse in konkrete Unterrichtsmaßnahmen umsetzen, einer Reorganisation der Unterrichtsführung.

Da Lern- und Lehraktivitäten aus Sicht des Verfassers legitim das Geschehen im Unterricht bestimmen, gilt es, eine Bestandsaufnahme dieser Aktivitäten vorzunehmen und gleichzeitig zu prüfen, ob eine Neuverteilung möglich ist.

2.1 Beschreibung der Lernaktivitäten beim Erwerb des Französischen als Fremdsprache im Hinblick auf eine Neugestaltung des GAiF

Aktives, intentionales Lernen erfolgt im Alltagsleben, wenn ein Mensch einen von ihm ausgesuchten und für ihn bedeutsamen Inhalt verinnerlichen oder eine von ihm als wünschenswert erachtete Fertigkeit erwerben will. In einem solchen Fall wird aus einer Stoff- oder Verhaltensmenge eine Reihe von Elementen isoliert, je nach Lernstrategie strukturiert und in die Kognition integriert oder als Verhalten automatisiert.

Will man Lernstrategien, die die Schüler im Alltag erworben haben, im GAif zur Anwendung kommen lassen, so müssen die Schüler freien Zugang zu den Wissensquellen

bekommen. Sie müssen also die Möglichkeit erhalten, selbständig den Stoff aus den Lehrmaterialien zu erschließen und ihn entsprechend ihrer Lerngewohnheiten und -typen zu strukturieren.

Methodisch läßt sich aktives, intentionales Lernen fördern, wenn die Schüler die Aufgabe bekommen, didaktische Aktivitäten zu entwickeln. Dies kann der Auftrag sein, Stoffabschnitte zu präsentieren, in diesem Fall bewirkt eine solche Aufgabe, daß die Lerner eine intensive Phase der Stoffaneignung und Strukturierung einlegen, bevor sie die so erworbenen Wissensbestände ihren Mitschülern weitergeben. Dies kann aber auch im Übungs- und Memorierungsbereich geschehen, wenn die Lerner sich den Stoff gegenseitig abfragen und sich wechselseitig Hilfestellung beim Aufbau von Behaltensautomatismen leisten, oder wenn sie bei der Durchnahme des Übungsteiles Erkenntnisprozesse durch sinnvolle, denkfördernde Interventionen einleiten.

Inzidentelles Lernen erfolgt im Alltagsleben, wenn Menschen Handlungen durchführen, wiederholen und allmählich automatisieren, ohne sich dessen bewußt zu sein, daß sie lernen. Durch die wiederholte Aktualisierung des erlernten Verhaltens oder des erworbenen Stoffes werden Lernelemente zu stabilen Persönlichkeitsmerkmalen des Lerners. Auf den GAiF angewandt ist inzidentelles Lernen dadurch zu fördern, daß eine breite Automatisierungsebene geschaffen wird, auf der authentische Sprechintentionen aktualisiert werden. Diese Ebene sollte, - dies wurde mehrmals ausgeführt - der Klassenraumdiskurs sein.

Ferner erfolgt auch inzidentelles Lernen, wenn Lerner unbewußt Systemhaftigkeit spüren und zu strukturierten impliziten Theorien entwickeln. Dies dient zur allgemeinen Orientierung und geschieht kontinuierlich im Alltag.

Auf den GAiF bezogen heißt es, daß die Schüler so oft wie möglich mit der Sprachtotalität konfrontiert werden müssen

und daß Lehrer und Schüler im Klassenraumdiskurs konsequent und unfiltriert Französisch sprechen. Der Lehrer sollte von Anfang an ein Sprachkontinuum anbieten, das die aktive Kompetenz der Schüler weit übersteigt ohne deshalb für die Lerner unverständlich zu sein.

Ferner wird inzidentelles Lernen durch die Aufgabe begünstigt, einen unbekannten Stoff aus einer bestimmten Materialmenge zu sortieren um ihn dann den Mitschülern zu präsentieren, weil die Lerner bei dieser Arbeit der Sprachtotalität in den Lehrmaterialien begegnen.

2.2 Beschreibung der Lehraktivitäten im Französischunterricht. Vorschläge für eine Neugestaltung des GAiF im Hinblick auf die Lehraktivitäten

Da die in dieser Arbeit angebotene didaktisch-methodische Innovation eine stoffbezogene Aktivierung der Schüler durch die Übertragung eines großen Teils der Lehrfunktion auf sie vorsieht, wobei dieses Ziel nur über einen systematischen Aufbau von didaktischen Kompetenzen bei den Lernern zu erreichen ist, stellt sich nun die Frage, ob und wie dies geleistet werden kann.
Zunächst gilt es, eine Bestandsaufnahme der Lehrfunktionen vorzunehmen, um dann die Frage ihrer Übertragbarkeit zu erörtern.

2.2.1 Bestandsaufnahme der Lehrfunktionen im GAiF

Folgende Ausführungen lehnen sich lose an SCHRÖTER 1972. Die Modifikationen und nähere Spezifizierungen wurden im Hinblick auf den Gegenstand GAiF vorgenommen.

Im GAiF geht es darum, Lernprozesse zu initiieren, d.h. einen präexistierenden Stoff mit bestimmten Verfahren einem Lerner zu vermitteln. Es geht auch darum, das Ergebnis dieser Prozesse zu evaluieren.

Darüber hinaus vollzieht sich im Unterricht ein zusätzlicher Prozeß, der den Beteiligten selten bewußt ist: es werden Denk- und Verhaltensmuster bereitgehalten und vermittelt. Insofern werden zusätzlich zum "neutralen" Stoff Einstellungen erlernt.

2.2.1.1 Die Funktionen, die mit der Vermittlung von Lerninhalten zusammenhängen

Es kann unterschieden werden zwischen drei Funktionsbereichen.

a) Die Planungsfunktionen
   Sie umfassen:
   - die Bereitstellung des Stoffes
   - die Setzung des Lernzieles
   - die Didaktisierung des Stoffes

b) Die Durchführungsfunktionen
   Sie umfassen:
   - die Darbietungsfunktionen
   - die Motivierungsfunktionen (Konsensbildung und Aktivation)
   - die informierenden Funktionen
   - die Kontrollfunktionen
   - die Korrekturfunktionen
   - die organisierenden Funktionen

c) Die Evaluationsfunktionen
   Diese Funktionen verschmelzen zeitlich mit den Durchführungstätigkeiten. Hier ist zwischen zwei Ebenen zu unterscheiden:
   - Die Ebene des Lernprozesses: die Evaluation schafft Transparenz für den Lerner und den Lehrer (Evaluation

der bereits erreichten Ziele und Feststellen der noch zu erreichenden Ziele); die Evaluation erhält somit eine Diagnosefunktion im Lernprozeß;
- die institutionelle Ebene: die Evaluation schafft die Basis, auf der Lernfortschritte nach außen (Erziehungsberechtigte - Behörden) dokumentiert werden können.

2.2.1.2 Die Funktion der Vermittlung von Werten und Einstellungen

Diese Vermittlung vollzieht sich meist unbewußt, sowohl von seiten des Lehrers als auch von seiten der Lerner. Gerade deshalb ist es wichtig, auf dieses Phänomen aufmerksam zu machen.
Auch hier ist zwischen zwei Ebenen zu unterscheiden:
- Die logotrope Ebene (Bildungsfunktion): es handelt sich um die Einstellung zum Stoff und die Einstellung zur intellektuellen Bewältigung dieses Stoffes;
- die pädotrope Ebene (Erziehungsfunktion): es handelt sich um die Einstellung des didaktisch Handelnden zum Lerner und zu seinem Lernprozeß.

2.2.2 Die Übertragung von Lehrfunktionen im CAiF

Nun soll jede Funktion detailliert beschrieben und auf ihre Übertragbarkeit untersucht werden. Die jeweils zu stellende Frage wird lauten: Ist diese Funktion übertragbar? Welche Vorteile sind von einer solchen Übertragung zu erwarten?

2.2.2.1 Die Übertragung von Planungsfunktionen

2.2.2.1.1 Die Bereitstellung des Stoffes

Im GAiF ist der Stoff weitgehend vorgegeben und befindet sich didaktisch aufbereitet in den Lehrmaterialien. In diesem Sinne reduziert sich die Aufgabe des Lehrers in der Vorbereitungsphase auf gelegentliche Ergänzungen. Eine Übertragung der Stoffbereitstellungsfunktionen auf die Schüler ist im GAiF weder sinnvoll noch möglich. Die Frage, ob der Stoff unbedingt über Lehrmaterialien geliefert werden muß und nicht eher vom Lehrer oder von den Schülern eingebracht werden könnte, kann hier nur am Rande erwähnt werden: Zwar ist eine Neigung, Inhalte von Schülern einbringen zu lassen, in den bereits geschilderten alternativen und optimierenden Ansätzen zu erkennen (vgl. SCHIFFLER 1980; I. DIETRICH/GÄSSLER/ SCHILDER 1983), der Verfasser meint aber, daß auf eine systematische Vorstrukturierung des Lernprozesses durch Lehrmaterialien aus Ökonomiegründen - zumal im Anfangsunterricht - nicht verzichtet werden kann. Dies bedeutet nicht, daß das Einbringen von Stoff durch die Schüler prinzipiell abgelehnt wird. Dieser Aspekt scheint aber im GAiF nur eine untergeordnete Rolle zu spielen, stellt also auch im Bereich der Motivation keinen wesentlichen Optimierungsansatz dar.

2.2.2.1.2 Die Lernzielsetzung

Auch die Lernzielsetzung entzieht sich weitgehend dem Einfluß des Lehrers. Die Lernziele werden institutionell vorgegeben. Selbst wenn der Lehrer beim Ansteuern der Lernziele Schwerpunkte setzt, gelegentlich sogar eigene

Lernziele aufstellt, so bleibt der ihm zur Verfügung stehende Spielraum begrenzt. Dementsprechend ist eine Übertragung dieser Funktion auf die Schüler weder möglich noch sinnvoll.

2.2.2.1.3 Die Didaktisierung des Stoffes

Hier handelt es sich um die Aufbereitung des Stoffes im Hinblick auf seine Vermittlung. Diese Aufgabe ist eine sehr wesentliche Lehrfunktion, die im folgenden auch detailliert zu beschreiben sein wird. Der vorgegebene und in den Lehrmaterialien vorzufindende Stoff muß in der Vorbereitungsphase soweit didaktisiert werden, daß er im Unterricht vermittelt werden kann, und daß dies zu einem möglichst hohen Erkenntnis- und Kompetenzzuwachs bei den Lernern führt.

Im Hinblick auf eine Unterrichtsstunde muß also von seiten des Lehrenden eine aktive Durchdringung des Stoffes und anschließend eine Stoffselektion stattfinden, die Schwerpunktbildungen impliziert.
Die in diesem Zusammenhang zu stellende Frage lautet: Welche Stoffmenge und -qualität kann in der zu strukturierenden Stunde vermittelt werden?

Die Frage läßt sich erst nach einer meist impliziten Stoffanalyse beantworten, bei der folgende Faktoren zu berücksichtigen sind: Stoffkomplexität - Stoffmenge - Neuigkeitsgrad - Stoffvarietät. Die beiden ersten Faktoren beziehen sich auf die kognitive Verarbeitungskapazität des Lerners (informative Stimuli), die beiden letzten auf die Aktivation. Bei seiner Stoffselektion und bei seiner Stundeneinteilung wird der Lehrer inhaltlich implizit auf eine geschickte Dosierung von Stimuli achten, die weder zu Unter- noch zu Überaktivation führt.

Eine solche Stoffanalyse und Stoffauswahl verlangt ein hohes didaktisches Können, über das Schüler im GAiF nicht verfügen, und das als Lernziel keine Relevanz besitzt.

Nach der Stoffselektion erfolgt die Stoffaufbereitung im Hinblick auf seine Vermittlung, also seine Didaktisierung. Dies heißt den Stoff so vorzustrukturieren, daß er den vorhandenen kognitiven Strukturen der Lerner entspricht und von ihnen in kurzer Zeit aufgenommen werden kann. Dies impliziert oft eine Komplexitätsreduktion, gekoppelt mit der Entwicklung einer Darstellungsstrategie zum Initiieren von Lernprozessen.

Die Didaktisierung des Stoffes verlangt eine Vorstrukturierung und impliziert folgende Aktivitäten:

- Durchdringung des vorzustellenden Stoffes
- Stoffreduktion im Hinblick auf eine zeitökonomische Vermittlung
- RollenÜbernahme und Antizipation von Adressatenreaktionen
- Reorganisation des Stoffes im Hinblick auf die Vermittlung
- Planung einer Präsentationsstrategie
- Verbindung der geplanten Handlungsketten mit den entsprechenden Sprachhandlungsketten
- Gedankliches Durchspielen der Alternativen
- Memorierung der endgültigen Präsentationsstrategie als Handlungs- und Sprachhandlungskette.

Mit dieser Planung ist auch eine antizipierte Evaluationsstrategie verbunden.
Der Vorteil einer Übertragung der Stoffdidaktisierung ist fachspezifischer und erziehungswissenschaftlicher Natur: Der Lerneffekt all dieser Vorstrukturierungsoperationen und der damit verbundenen Durchexerzierung von Sprachhandlungsketten als proaktive kognitive Handlungsstrukturen bis zur teilweisen Memorierung muß nicht eigens dargelegt werden. Erziehungswissenschaftlich ist zu bemerken, daß die Planung eines komplexen und gesellschaftlich bedeutsamen Handelns die Entwicklung eines sich in überschau-

baren Aufgaben realisierenden Ichs fördert. Gleichzeitig verlangt die Planung einer Stoffdarbietung Empathie und Rollenübernahme. Die Stoffanalyse und -aufbereitung geht einher mit der Wahl von Präsentationsstrategien, die als Angebot von Lernwegen zu verstehen sind.

Durch die Übernahme der Aufgabe, Präsentationsverfahren und Lernwege auszuwählen, wird dem Lerner der Lernprozeß als solcher bewußter. Da er nun gezwungen ist, über das Initiieren von Lernprozessen bei anderen nachzudenken, kann er kompetenter mit seinen eigenen Lernprozessen umgehen, d.h. er wird auch in Zukunft für sich die adäquateren Lernwege herauswählen können, weil er nun über eine breitere Palette derselben verfügt.

Um dies zu konkretisieren wird im einzelnen die Entscheidungsstrategie in der Stoffaufbereitungsphase vorgeführt:

Vorbereitung der Wortschatzeinführung
Fragen, die sich der didaktisch Handelnde stellt:
- Welche Wörter müssen präsentiert werden?
- Welche können ausgelassen werden?
- Wird das Wort deiktisch, paraphrasenartig, synonymisch oder antonymisch eingeführt? Muß das Wort übersetzt werden?
- Müssen die Wörter ins Heft eingetragen werden?
- Wird eine Memorierungsphase in Partnerarbeit eingelegt?

Vorbereitung der Textneueinführung
- Mit welcher Textsorte haben wir es zu tun?
- Welche textspezifische Präsentationstechnik empfiehlt sich?

Vorbereitung der Grammatikeinführung
- Soll eine Komplexitätsreduktion erfolgen?
- Soll induktiv oder deduktiv gearbeitet werden?
- Welche Übungstypen werden zur Festigung und Evaluierung herangezogen?

Eine Übertragung dieser Funktionen auf die Schüler ist vorteilhaft. Voraussetzung dazu ist die schrittweise und planmäßige Vermittlung von Techniken, die den Schüler in die Lage versetzen, diese Aufgaben zu übernehmen. Dies geht mit dem Aufbau der dazugehörigen Sprachkompetenz einher. Dadurch wächst zum einen die Sensibilität der Schüler für die Sprache als System und als Inhaltsträger und ihre Sensibilität für Vermittlungsstrategien, zum anderen wächst auch ihre Fähigkeit zur Rollenübernahme und ihre Empathie.

2.2.2.2 Die Durchführungsfunktionen

2.2.2.2.1 Die Darbietungsfunktionen

Linear betrachtet spielt sich eine Unterrichtsstunde so ab, daß ein neuer Stoff eingeführt und im Anschluß geübt wird. Die Stoffdarbietung dient dazu, den als Zielvorgabe für eine Unterrichtsstunde vorliegenden Stoff als neuzuerwerbende Struktur anzubieten. Auch wenn der Instruktor vorher den Stoff vorstrukturiert hat, muß dieser während der Darbietung den Stoff immer wieder neuordnen, bis die Strukturen von allen Adressaten aufgenommen werden können. Eine permanente Umorganisation verlangt vom Darstellenden Souveränität gegenüber dem Stoff einerseits, andererseits die Verfügung über eine Palette von alternativen Präsentationsverfahren, damit er je nach Bedarf das Strukturangebot modifizieren kann. Diese Fähigkeit ist erlernbar und automatisierbar.

Die Vorteile einer Übertragung der Darbietungsfunktion auf die Lerner sind fachspezifischer und erziehungswissenschaftlicher Natur:
Aus fachspezifischer Sicht ist es vorteilhaft, Lernern einen Stoff, den sie vorbereitet haben, präsentieren zu las-

sen, weil sie aufgrund ihrer frischen Lernerfahrung u.U. besser als ein Lehrer wissen, wo die Schwierigkeiten liegen, bzw. wie auf diese Schwierigkeiten eingegangen werden kann. Dadurch wird u.U. eine adressatengerechtere Präsentation erreicht. Für die Schüler ist die Ausführung einer komplexen Handlungskette mit fremdsprachlicher Realisierung von großem Wert. Dadurch ist der Stoff für sie leichter zu memorieren.

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht sind die bei einer solchen Darbietung geübten Fähigkeiten und automatisierten Fertigkeiten bedeutsam. Sie entsprechen dem, was allgemein unter kommunikativer Kompetenz verstanden wird, also die Fähigkeit, sich auf einen Partner einzustellen, ihm Strukturen so zu präsentieren, daß er sie aufnehmen kann. Ferner werden die Darstellungsfertigkeiten geübt, die bei der Stoffpräsentation eingesetzt werden müssen, wie z.B. Ausdrucksstärke, schauspielerisches Können, Flexibilität.

Voraussetzung zu einer Übertragung dieser Funktion auf die Schüler ist der schrittweise Aufbau durch den Lehrer von Techniken der Stoffdarbietung.

2.2.2.2.2 Die Motivierungsfunktionen

Die Motivierungsfunktionen sind unterrichtsstützende Funktionen und sichern einen ungestörten und befriedigenden Fortgang des Unterrichts. Im wesentlichen konzentrieren sie sich auf die Konsensbildung und Aktivation im Unterricht.

Konsensbildung als Aufrechterhaltung eines arbeitsfähigen Lehr-/Lernsystems und Aktivation im Sinne einer Zulieferung von informativen Stimuli und der Sicherung einer ungestörten Zuwendung zu diesen Stimuli kann im GAiF von

den Schülern nicht geleistet werden. Eine Übertragung der Motivationsfunktionen auf die Lerner scheint deshalb weder angebracht noch möglich.

2.2.2.2.3 Die informierenden Funktionen

Die Informationsaufbereitung und -vermittlung findet in allen Phasen des Unterrichts statt. Sie beginnt bei der Unterrichtsvorbereitung, wobei die Informationen weitgehend in den Lehrmaterialien vorzufinden sind. In der Darbietungsphase kann die Informationsfunktion, dies wurde bereits erörtert, zum größten Teil auf die Schüler übertragen werden.

Nun stellt sich die Frage, wie die Informationsfunktion während der Übungsphase und der Transferphase wahrgenommen werden kann. Die informierende Funktion besteht während der Übungsphase darin, Wissenslücken, die den Fortgang der Übung behindern, aufzufüllen. Diese Aufgabe ist übertragbar; der Lehrer wird allerdings als letzte Instanz Informationen beisteuern müssen, wenn die Lerner allein nicht weiterkommen. Eine weitere informierende Funktion besteht darin, alternative Lernwege anzubieten. Diese Aufgabe ist nicht übertragbar, weil sie sich erst dann stellt, wenn die Lerner über keinen Weg mehr verfügen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, daß der Lehrer

- die den Schülern bereits bekannten Lernwege berücksichtigt und aktiviert, bevor er neue anbietet,
- dafür sorgt, daß die Lerntechniken der Schüler immer differenzierter werden, so daß sie entsprechend seltener auf seine Kompetenz rekurrieren müssen.

Zusammenfassend ist zur Frage der Informationsfunktion thesenartig zu bemerken, daß, obwohl der Lehrer die Instanz bleibt, auf die immer wieder rekurriert werden muß,

eine Selbststeuerung des Lernprozesses durch die Schüler auf der Grundlage der Lehrmaterialien und der Verarbeitung der darin enthaltenen Informationen auf weite Strecken möglich ist. Die Sorge des Lehrers bleibt es, daß der Stoff durchwegs genügend informative Stimuli enthält, um die Verarbeitungskapazität der Schüler optimal auszulasten.

2.2.2.2.4 Die normsetzende Funktion

Die zu erreichende Norm wird institutionell festgelegt und ist als Lernziel in den Richtlinien und als zu erwerbender Stoff in den Lehrmaterialien zu finden. Normsetzend ist auch der Lehrer selbst mit seinen Erwartungen und seinen sich als Idealziel anbietenden Sprach- und Wissenskompetenzen.

Dennoch herrscht in jeder Klasse ein impliziter normsetzender Erwartungshorizont. Was bei gleichem Stoff und gleicher Lernzielvorgabe in einer Klasse als "gut" gilt, kann in einer anderen Klasse oder bei einem anderen Lehrer als mittelmäßig betrachtet werden. Insofern besteht unabhängig von den institutionellen Vorgaben eine "heimliche" Norm, die sowohl vom Lehrer als auch von den Lernern gesetzt werden kann, die aber für alle Gruppenmitglieder gilt.

Diese "heimlich" ausgeübte normierende Funktion ist, wenn sie den Beteiligten einmal bekannt ist, teilweise auf die Schüler übertragbar. Der Lehrer kann die Schüler dazu bewegen, als Gruppe implizit über die Qualität einer Leistung zu urteilen. Es kann sich ein Konsens darüber herausbilden, wann Denkanstrengungen abgebrochen werden können, weil die erbrachte Leistung der impliziten Qualitätserwartung entspricht. Konkret bedeutet es, daß, wenn Schüler A eine Frage an Schüler B stellt, A bestimmen und offenlegen soll, ob und wann er mit der Antwort von B zufrie-

den ist. Wird dies oft praktiziert, so entstehen Bewertungsautomatismen und kollektive Niveauerwartungen, die sich im Unterrichtsvollzug operationalieren lassen. Der Lehrer kann sich schrittweise aus der normsetzenden Rolle zurückziehen, ohne diese jedoch vollständig abzugeben.

Der Vorteil einer solchen Übertragung ist sowohl erziehungswissenschaftlicher als auch fachspezifischer Natur. Das Bewußtsein, die zu erreichende Norm z.T. selbst festlegen zu dürfen, verstärkt die intrinsische Motivation der Lerner, erhöht letztlich ihre Leistung, weil die Ziele, die der Lerner sich selbst freiwillig setzt, oft höher liegen als die Ziele, die von außen festgelegt werden.

Außerdem ermöglicht die Setzung von Zielwerten durch die Lerner selbst eine bessere Verwendung der eigenen Verarbeitungskapazitäten, weil der einzelne seine Ziele an seine Kapazitäten angleicht um Über- wie Unteraktivation zu vermeiden (vgl. PORTELE 1975, 223-224). Dies entspricht der Forderung nach Differenzierung im Unterricht. Zusätzlich tritt ein anderer Vorteil in Erscheinung: die Erwartungen der einzelnen Lerner an ihre Mitschüler richten sich nach deren Verarbeitungskapazitäten; nach einer Umstellungsphase entwickeln sie ein Gefühl für das, was dem einzelnen Partner zugemutet werden kann und für die Wege, die zur Förderung einzelner Mitschüler zu begehen sind.

2.2.2.2.5 Die kontrollierende Funktion

Die kontrollierende Funktion bezieht sich auf die Lernergebnisse. Sie hängt mit der normierenden Funktion zusammen, denn sie prüft, ob die Norm erfüllt wird. Hier ist zwischen den zwei Ebenen der institutionell gesetzten und der gruppeninternen, impliziten Norm zu unterscheiden.

Für die Erfüllung institutionell gesetzter Normen ist der Lehrer zuständig. Er kann diese Funktion nicht übertragen. Auch ihm obliegt die Aufgabe, durch entsprechende Lernzielkontrollen den Nachweis zu erbringen, daß die institutionell gesetzten Lernziele erreicht wurden. Dagegen kann die auf die klasseninterne, implizite Norm bezogene kontrollierende Funktion zum großen Teil auf die Schüler übertragen werden. Die Schüler fällen das Urteil darüber, ob die klasseninterne Norm erreicht wurde oder nicht. Eine solche Funktion wird z.B. ausgeübt, wenn nach einer aufgabenbezogenen Schüleräußerung die übrigen Lerner Verbesserungswünsche anmelden. Zwar besteht in bezug auf die grammatikalische Richtigkeit oft kein großer Ermessensspielraum, aber sehr wohl in bezug beispielsweise auf die Aussprache oder auf die Ausführlichkeit eines inhaltsbezogenen Kommentars.

Die Vorteile einer Übertragung der kontrollierenden Funktion sind fachspezifischer und erziehungswissenschaftlicher Natur. Die Ausübung der Kontrollfunktion verlangt permanentes Mitdenken, so daß ein Einschleifeffekt eintritt durch die wiederholte gedankliche Vorwegnahme der Strukturen, die vom gerade übenden Mitlerner mit einer gewissen Verzögerung produziert werden (vgl. HÖRMANN 1977, 167 f; ENGELKAMP/GRIMM 1981, 141). Dieses Mitdenken impliziert eine kontinuierliche Antizipation und gleichzeitig eine kontinuierliche Diagnose, falls der Übende Fehler macht.

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht fördert die Ausübung der kontrollierenden Funktion intellektuelle und emotionale Empathie, z.B. bei der Herausbildung einer adressatenfreundlichen Interventionsstrategie. So entwickeln die Lerner eine Sensibilität dafür, wann sie intervenieren sollen und wann Äußerungen des Lernpartners - bezogen auf seine individuelle Kompetenz - als Erfolg oder Mißerfolg bewertet werden können. Letztlich führt

ein Vergleich der eigenen Kompetenz mit der des Mitschülers zu einer realistischen Erwartungshaltung, denn im nächsten Augenblick wechselt die Perspektive, vom "Prüfer" wird man zum "Geprüften" und weiß, wie schwer es ist, "Perfektes" zu produzieren.

Ein weiterer Vorteil einer Übertragung der normierenden Funktionen auf die Schüler liegt in dem Umstand, daß die zielbildenden Modelle nunmehr größtenteils von den Schülern selbst dargestellt werden. Aus der Motivationsforschung ist bekannt (vgl. SCHIEFELE 1974; HECKHAUSEN 1980), daß die Leistungsmotivation steigt, wenn das zu erreichende Modell subjektiv nahe steht. Der Informationsvorsprung eines Mitschülers, der die Aufgabe hat, einen Stoff einzuführen, oder eine Übung zu verbessern, ist leichter einzuholen als der Informationsvorsprung des Lehrers. Der Lehrer wirkt als Zielvorgabe unerreichbar; von ihm geht ein geringerer Motivationsanreiz aus als von einem Mitschüler.

Die klasseninterne Kontrollfunktion im GAiF kann jedoch nicht ganz auf die Schüler übertragen werden, denn ihre linguistische Kompetenz reicht dazu nicht aus. Die oberste Kontrollfunktion muß beim Lehrer bleiben.

2.2.2.2.6 Die korrigierende Funktion

Die Ebene der Fehlerkorrektur bildet ein wichtiges Feld für das Initiieren von Lernprozessen beim Korrigierenden. In den Ausführungen über die Darbietungsfunktion wurde geschildert, daß die Präsentation von neuem Stoff als ein Angebot von Strukturen durch den didaktisch Handelnden zu verstehen ist. Dabei muß der Darbieter eine ständige Reorganisation vornehmen, bis die Strukturen von den Adressaten angenommen, d.h. zu den eigenen Strukturen zugefügt werden können. Die Kontrollfunktion läßt sich demgegenüber als die ständige Überwachung des Aufnahmevorganges bezeichnen.

Die Korrekturfunktion ist die letzte Maßnahme, die zum Gelingen der Aufnahme beitragen soll. Der Auftrag besteht darin, die Logik der Gedankenkette nachzuvollziehen und bei eintretendem Fehler eine Diagnose zu treffen, um die entsprechende Hilfe anzubieten.

Auf die Produktion von kognitiven Handlungsstrukturen und auf die Rezeption dieser Strukturen soll im folgenden näher eingegangen werden. Eine solche Erörterung fällt deshalb in den Abschnitt über die Fehlerkorrektur, weil die Korrektur als ein Vorgang der Angleichung von Strukturenkomplexionen des Darbieters und Strukturenkomplexionen des Adressaten mit Hilfe des Korrektors betrachtet werden muß:
Der Darbieter baut proaktive Handlungsstrukturen auf, die er permanent im Hinblick auf eine Überführung in die kognitive Komplexion des Adressaten reorganisieren muß. Ein solches Phänomen ist auch in jedem nichtschulischen Gespräch zu beobachten, wenn Menschen einen Sachverhalt zu erläutern haben, der dem Adressaten unbekannt ist.
Der Adressat versucht durch Eingehen auf die fremden Strukturen und durch die Adaptation der eigenen Strukturenkomplexionen das Strukturangebot des Darbieters aufzunehmen.
Der Kontrollierende antizipiert permanent die hervorzubringenden Strukturen. Bei einem Nichteintreten der von ihm erwarteten Formen prüft der Kontrollierende noch einmal die Logik der eigenen Gedankenkette und vergleicht sie mit der von ihm vermuteten Logik der vom Adressaten produzierten Antwort. Bei dieser Prüfung wird der Fehler entdeckt. Wenn der Fehler beim Übenden liegt, wird ihm eine Adaptationshilfe angeboten.

Die Vorteile einer Übertragung der Korrekturfunktion auf die Schüler sind fachspezifischer und erziehungswissenschaftlicher Natur. Aus fachspezifischer Sicht ist die Übertragung der Korrekturfunktion vorteilhaft, weil sie eine Vielzahl von "diagnostischen und therapeutischen"

Fähigkeiten aktiviert, die sich verbal auf der metasprachlichen Ebene aktualisieren. Die Hilfe, die dem Mitlerner angeboten wird, ist eine metasprachliche, kategoriale. Bei Genus- bzw. Tempus-, Numerus-, oder sonstigen Kongruenzfehlern wird auf die betreffende grammatikalische Kategorie aufmerksam gemacht, was die Kompetenz des Adressaten und die des Korrigierenden gleichermaßen fördert. Ein zusätzlicher Vorteil ist die Tatsache, daß der so entstehende Diskurs eine Vielzahl von qualitativ hochstehenden, authentischen Sprechakten enthält.

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht fördert die Übertragung der Kontroll- und Korrekturfunktionen auf die Schüler deren Fähigkeit zur Empathie in hohem Maße.

2.2.2.2.7 Die Organisationsfunktionen

Die Organisationsfunktionen beziehen sich a) auf die Stoffeinteilung für die jeweilige Unterrichtsstunde, b) auf die Aufgabenverteilung im Klassenzimmer und die Verteilung der Redeanlässe, c) auf die Bestimmung der jeweils praktizierten Sozialformen.

- Die Stoffeinteilung und die Bestimmung der Sozialformen:
Die Stoffaufteilung und die Bestimmung der jeweils angebrachten Sozialform verlangen ein hohes fachdidaktisches Können und ein profundes Sachwissen. Dementsprechend ist diese Funktion nicht übertragbar.

- Die Aufgabenverteilung im Klassenzimmer und die Verteilung der Redeanlässe:
Die Durchführung der Unterrichtsstunde dagegen kann von einem Schüler übernommen werden. Dies setzt voraus, daß der Lehrer den Stoff festgelegt und die Einteilung der Aufgaben einem Schüler mitgeteilt hat. Die Aufgabe des Schü-

lers ist es dann, die zu bewältigenden Aufgaben mitzuteilen, selbständig eine Phase abzuschließen, eine neue Phase einzuleiten und das Wort zu erteilen. Der GAiF eignet sich deshalb besonders für eine Übertragung dieser Funktionen, weil der Unterrichtsablauf in der Regel von den Lehrmaterialien so klar vorstrukturiert und die Unterrichtshandlungen derart ritualisiert sind, daß Alternativentscheidungen relativ selten verlangt werden. Auf diese Weise kann eine weitgehende Automatisierung von Klassenraumhandlungen erreicht werden. Eine solche Übertragung hat Vorteile aus fachspezifischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht. Aus fachspezifischer Sicht führt das neue Unterrichtsarrangement zu einer sehr starken Zunahme von Schüleräußerungen, insbesondere deshalb, weil organisatorische Äußerungen in der Regel einen hohen Prozentsatz der Gesamtmenge des im Unterricht Gesprochenen beanspruchen [33]. Darüber hinaus werden auf der Organisationsebene stets authentische Sprechabsichten verwirklicht und es werden sinnvolle verbale Ketten automatisiert: "Commence, s'il te plaît...merci, c'est bien ...tu veux continuer, Claudia?" usw. Die Großgruppe kann organisatorisch als ein autonomes Lehr-/Lernsystem betrachtet werden, das mit dem Stoff versorgt werden muß, um diesen Stoff dann relativ selbständig zu erlernen. Dieser Lernprozeß entwickelt sich aufgrund einer ganzen Reihe von Lehr-/ und Lernautomatismen. Dabei ist darauf zu achten, daß Organisationsform und Lernziel aufeinander bezogen bleiben. So empfiehlt es sich bei Wortschatzmemorierung, die Form der Partnerarbeit zu wählen. Bei komplexeren Aufgaben, wie z.B. der Textpräsentation eignet sich eher die Dreier- oder Vierer-

---

[33] Vgl. LÖRSCHER 1983, 284 f. Dort ist zu lesen, daß ca. 32 % der Lehreräußerungen im Unterricht Organisatorisches betreffen.

gruppe. In jedem Fall ist dafür zu sorgen, daß die Effektivität einer Sozialform in bezug auf den Lerneffekt den Lernern transparent gemacht wird (vgl. MARTIN 1982).

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht enthält die Übertragung der organisierenden Funktionen auf die Schüler Vorteile. Die praktizierten Sozialformen sind altruistischer Natur. Es entwickelt sich zwischen den Schülern beim Lernen eine Solidarität gegenüber dem Stoff und gegenüber der zu leistenden Arbeit. Auch hier sollen Automatismen aufgebaut werden, die den Lerner reflexartig dazu führen, anderen beim Lernen behilflich zu sein. Denkprozesse, die sich in der Großgruppe vollziehen, sind als kollektives Ereignis zu verstehen. So macht ein Schüler einen Vorschlag zur Lösung eines grammatikalischen Problems; ein anderer korrigiert ihn, der dritte ergänzt diese Korrektur und der vierte formuliert die Lösung. Auf diese Weise wird ein Gedanke kollektiv entwickelt, kollektiv getragen und kollektiv zu Ende geführt. Wenn die Lerner über diese Prozesse aufgeklärt werden, wird das Gruppengefühl zementiert. Im Gegensatz zu einem Unterricht, der sich ausschließlich an sozialpsychologischen Vorstellungen orientiert, ist es hier die Arbeit <u>am Stoff</u>, nicht eine <u>fachfremde</u> Aktivität, die die Identifikationsbasis liefert und zum Wir-Erlebnis der <u>Französischklasse</u> beiträgt. Auch im Auffinden von Lernwegen wird, in dem Maße wie die didaktische Kompetenz der Schüler aufgebaut wird, der Lehrer sich immer stärker auf sie verlassen können.
In diesem Sinne kann die Übertragung eines Teils der Lehrfunktionen auf die Schüler als der Versuch gewertet werden, ein befreites Lehr-/Lernsystem im Unterricht zu schaffen, bei dem die Schüler tatsächlich in die Lage versetzt werden, als autonome Lehr-/Lerneinheit zu fungieren. Sie müssen also mit Lehr- und Lernreflexen ausgestattet werden,

die ihnen ermöglichen, sehr schnell Lernprozesse bei anderen oder bei sich selbst zu initiieren bzw. in Gang zu halten. So wird ein Schüler, der ein Wort auf französisch nicht weiß, automatisch den Lehrer fragen: "Comment dit-on X en français", oder "Que veut dire Y en allemand". Dies kann Lernreflex genannt werden. Ein Beispiel für einen Lehrreflex wäre, z.B. wenn ein Schüler merkt, daß an einer Übungsstelle möglicherweise ein Fehler gemacht wurde, aber nur im Schriftbild zu bemerken wäre, dann automatisch fragt: "Comment écris-tu heureux?" Der andere Schüler würde als Antwort nicht das ganze Wort buchstabieren, sondern nur die Endung angeben, weil nur diese problematisch ist. Er würde "Avec X" antworten. Diese Selektion beruht auf Lehr-/ bzw. Lernreflexen. Aufgabe des Lehrers könnte es sein, solche Reflexe beim Schüler aufzubauen. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht sind diese Reflexe, vorausgesetzt die Korrekturen werden behutsam ausgeübt, d.h. mit der notwendigen emotionalen Zuwendung (als Ausgleich zum Negativum des "Korrigierens"), als altruistische Reflexe zu betrachten. Die entsprechenden Organisationsformen im Klassenzimmer können altruistische Organisationsstrukturen genannt werden. Der planmäßige Aufbau von Lehr- und Lernreflexen und von altruistischen Strukturen kann selbstverständlich nicht vom Schüler übernommen werden, er kann aber ihn bewußt mittragen. Dies setzt voraus, daß der Lehrer seine Ziele offenlegt und einen Konsens über sie herbeiführt [34].

---

[34] Vgl. MARTIN 1982.

2.2.2.3 Die Evaluationsfunktionen

Es wurde bereits ausgeführt, daß die Evaluation des Lernprozesses vorwiegend auf einer klasseninternen Ebene geschieht, wobei zum Teil die Funktion einer klasseninternen Normensetzung auf die Schüler übertragen werden kann. Dagegen können die Evaluationsfunktionen, die mit dem Anspruch des Lehrers an sich selbst oder mit dem Legitimationszwang des Lehrers gegenüber Eltern und Behörden zusammenhängen, per Definitionem nicht übertragen werden.

2.2.2.4 Die Vermittlung von Einstellungen

Die Vermittlung von Einstellungen verläuft weitgehend unbewußt, sowohl auf der Lehrer- als auch auf der Schülerseite. Dementsprechend kann diese Funktion nicht abgegeben werden. Es muß in erster Linie dafür gesorgt werden, daß im Unterricht die Möglichkeit zu individuellen Wertdarstellungen geschaffen wird und daß Wertvorstellungen der Einzelnen nicht verletzt werden. In diesem Zusammenhang muß der Lehrer über seine implizite Modellfunktion kritisch reflektieren, um eine allzu starke lernstoffremde, unerwünschte Beeinflussung der Schüler zu vermeiden.

Gerade Organisationsstrukturen, die eine weitgehende Selbststeuerung des Lernprozesses durch die Schüler ermöglichen, sorgen dafür, daß einer zu starken Fremdbestimmung der Schüler im Wertebereich vorgebeugt wird.

2.2.2.5 Die Übertragung von Lehrfunktionen auf die Schüler und die Förderung der Empathie

In den vorangehenden Ausführungen ist auf die einzelnen Lehrfunktionen und auf die Möglichkeit und Vorteile einer

Übertragung eingegangen worden. Nun wird die Empathie bei jeder didaktischen Handlung gefördert. Welche Bedeutung diese Eigenschaft im Leben des Menschen einnimmt und welche Vorteile ein Unterricht besitzt, der diese Fähigkeit begünstigt, soll im folgenden erörtert werden.

Unter Empathie ist nach DORSCH (1976, 143) zu verstehen:

"Nacherleben, das Sichhineinversetzen in ein fremdes Erleben, das Miterleben des fremden Ichs auf Grund der Wahrnehmung des Ausdrucks oder der Mitteilung der Erlebnisse einer anderen Person bzw. der Kenntnis ihrer seelischen Situation. (...)"

Wie wichtig für den Menschen diese Fähigkeit zu bewerten ist, läßt sich aus folgenden Ausführungen entnehmen (H. OSWALD 1983, 447 f.):

"Selbstreflexion - Rollenübernahme. Jede Handlung als Teil einer interindividuellen Interaktion hat, in der antibehavioristischen Wendung Meads, einen inneren Beginn, sie setzt einen intraindividuellen Interaktionsprozeß der Selbstreflexion fort, in welchem der Handelnde sich selbst zum Objekt wird, um unter den ihm für die Situation zur Verfügung stehenden Handlungsalternativen (Attitüden) auszuwählen. Ein 'Selbst' zu haben, sich seiner selbst bewußt werden heißt, eine Position außerhalb einzunehmen und sich von dorther zu reflektieren. (...)
Die Rolle eines Anderen übernehmen heißt, dessen Perspektive zu verstehen. Im Falle von in Interaktion Anwesenden meint Rollenübernahme, daß der Handelnde erkennt, wie sie sich selbst verstehen beziehungsweise verstanden wissen wollen, welche Rolle sie ihm zumuten und welche Auffassung sie über ihn haben, und daß er damit antizipiert, wie sie auf unterschiedliche Handlungen reagieren werden. (...)
Die Fähigkeit zu adäquater Rollenübernahme und zu damit ermöglichter Rollendistanz kann so als zentrales Erziehungsziel begründet werden."

Über die Beschaffenheit von Situationen, die zu Rollenübernahmen und Empathie geeignet sind, ist bei L. KRAPPMANN zu lesen (L. KRAPPMANN 1983, 520 f.):

"Die Fähigkeit zu 'Empathie' antwortet auf eine Rollen- und Interaktionskonstellation, in der Partner die Situation aus der Sicht ihres Gegenübers wahrnehmen müssen, um Handeln entwerfen und kontrollieren zu können (...)
Empathie und Rollendistanz lassen sich nicht trainieren, sondern nur dadurch herausfordern, daß lustvoll erlebte Interaktionen ohne sie zu scheitern drohen."

Im gemeinsam durchgeführten und erlebten Lernprozeß kann die Interaktion als dauerhaft lustvoll empfunden werden. Ferner sei an die im Abschnitt über die Bedürfnisse des Lerners bereits ausgeführte Bedeutung von Rollenübernahme für die Herausbildung einer eigenen Identität erinnert. Bezogen auf die Übertragung didaktischer Funktionen auf die Schüler muß betont werden, daß der Umstand, daß die Lerner sich mit den intellektuellen Prozessen der Mitlerner intensiv zu befassen haben, nicht nur zu einer intellektuellen, sondern auch zu einer emotionalen Empathie führt.

Da die Empathie als eine Eigenschaft zu betrachten ist, die eine eminente individuelle und sozialpsychologische Relevanz besitzt, da man ferner davon ausgehen kann, daß das Training der Empathie im Klassenzimmer zu Verhaltensweisen führt, die auch außerhalb des Unterrichts aktualisiert werden, erhalten Methoden, die Empathie fördern, aus erziehungswissenschaftlicher Sicht eine besondere Bedeutung.

Insofern sieht der Verfasser der vorliegenden Arbeit die Entwicklung der Empathie und der kognitiven Komplexität als vorrangiges Ziel erzieherischen Handelns an. Ferner meint er, daß der Fremdsprachenunterricht für eine solche Aufgabe besonders geeignet ist und verfolgt mit seinen Bemühungen die Absicht, sämtliche Lernstufen des Französischunterrichts im Hinblick auf einen Ausbau beider Fähigkeiten zu gestalten.

Dabei wird auf der Spracherwerbsstufe durch die Ausübung didaktischer Funktionen hauptsächlich die transindividuelle Empathie gefördert, während die Mittelstufenarbeit mit ihrer landeskundlichen Schwerpunktsetzung eine trans-

individuelle und transnationale Empathie herausbildet [35] und auf der Oberstufe insbesondere mit dem Literaturunterricht eine transindividuelle, transnationale und transhistorische Empathie entwickelt wird.

2.2.2.6 Die Schaffung günstiger Bedingungen für Denkprozesse als Aufgabe des didaktisch Handelnden

Im folgenden werden Gesichtspunkte erörtert, die sich nicht speziell auf eine Lehrfunktion beziehen, sondern das Initiieren von Lernprozessen im Allgemeinen betreffen. Thematisiert werden die Bedingungen, die geschaffen werden müssen, wenn Denkprozesse angeregt und unterstützend begleitet werden sollen. Diese Ausführungen finden deshalb in das Kapitel über die Übertragung von Lehrfunktionen Eingang, weil die mit der Schaffung günstiger Voraussetzungen für Denkprozesse verbundenen Techniken als Teil der aufzubauenden didaktischen Handelnskompetenz des Schülers zu betrachten sind. Insofern ist die Annahme, die genannten Techniken seien übertragbar, als Element der in dieser Arbeit aufgestellten Hypothese anzusehen und dementsprechend zu prüfen. Im Anschluß soll auf die Konsequenzen eingegangen werden, die die beobachteten Phänomene für die Bestimmung der lernzielgebundenen Sozialformen im GAiF enthalten.

2.2.2.6.1 Die Bedingungen für eine befriedigende Durchführung von Denkprozessen

a) Der Denkprozeß und die zur Verfügung stehende Zeit:
Um eine Denkhandlung subjektiv befriedigend auszuführen,

---

[35] Vgl. zu diesem Aspekt u.a. KELLER 1977; 1983.

braucht der Denkende eine bestimmte Zeitspanne, die der didaktisch Handelnde dem Lerner zur Verfügung stellen muß; dies wird von D. KROHN (1981, 78) in Anlehnung an CAROLL hervorgehoben:

"Nach Carolls Modell schulischen Lernens wird der Grad des Lernerfolges als eine Funktion von tatsächlich benötigter und tatsächlich aufgewendeter Lernzeit angesehen. Steht dem Schüler so viel Zeit, wie er zum Lernen braucht zur Verfügung, kann er die geforderte Leistung erbringen."

Dieser Faktor ist aus der Sicht des Verfassers eminent wichtig. Die Organisation des Unterrichtsdiskurses muß so beschaffen sein, daß jeder Denkakt bis zum Abschluß ausgeführt werden kann. Dies soll auch in der Großgruppe möglich sein. Wenn punktuell ein zu großer Zeitaufwand damit verbunden ist, sollen gezielt eingesetzte Phasen der Partnerarbeit jedem Lerner die Möglichkeit eröffnen, in Ruhe und ohne Zeitdruck Denkprozesse zu entwickeln und zu Ende zu führen. Eine Unterbrechung beim Entwickeln von Gedanken führt zu Frustration und bei wiederholtem Vorkommen zu Resignation und Desinteresse.

Diese Erkenntnis hat Implikationen im Bereich der Korrektur. So sollte erst dann interveniert werden, wenn Gewißheit darüber besteht, daß der Lerner mit eigenen Kräften die Lösung nicht finden kann. Dieser muß auch das Wort behalten dürfen, bis er selbst nicht mehr sprechen will.

b) Die Form der Denkhilfe:

Denkprozesse werden nur dann zu Lernprozessen, wenn der gesamte Weg von der Problemstellung bis zur Lösung begangen werden kann. Insofern empfiehlt es sich, die Lösung des Problems nicht sofort zu liefern, sondern den Suchprozeß des Lernpartners mental zu begleiten, um dort Hilfe zu leisten, wo der Prozeß aussetzt.

c) Das Ausschalten exteroceptiver Stimuli:
Denkprozesse können sich nur dann voll entfalten, wenn alle Störfaktoren eliminiert sind. Das Denken des Einzelnen muß von der Gesamtgruppe verfolgt und mitgetragen werden. Nur so kann der Einzelne seine volle Verarbeitungskapazität einsetzen.
Aus fachspezifischer Sicht also wirkt sich die Tatsache, daß alle Lernprozesse, die öffentlich wahrnehmbar sind, auch von allen miterlebt und mitgestaltet werden, positiv aus. Dadurch werden kontinuierlich kognitive Prozesse in Gang gehalten, sei es beim Handelnden selbst, oder beim Beobachter, der den anderen zu kontrollieren hat. Auf diese Weise erfolgt eine ständige Beschäftigung mit dem Lernstoff, ohne daß dies den Lernern immer bewußt ist.
Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ist positiv zu bewerten, wenn bei den Lernern eine Solidarität entsteht, die sich aus der Vorgabe entwickelt, gemeinsam einen Stoff zu bewältigen. Hier tritt der bereits angesprochene Koaktionseffekt ein. Gleichzeitig wird das Bewußtsein dafür geschärft, daß es vorteilhaft für die Gesamtgruppe ist - und dadurch wiederum für den Einzelnen - wenn die Kompetenzen der einzelnen Gruppenmitglieder gleichmäßig ansteigen. Auf Grund dieser Erkenntnis werden die Schüler dazu übergehen, Mitschüler besonders zu fördern, die - würden sie nicht unterstützt - die Gesamtgruppe allzu stark am Fortschreiten hindern würden.

2.2.2.6.2 Die Bestimmung der lernzielgebundenen Sozialformen im GAiF

Aus den vorangehenden Ausführungen erhellt, daß für einen befriedigenden Fortgang des Denkprozesses die Sozialformen bevorzugt zu wählen sind, die eine weitgehende Anpassung

von Lernsystem und Lehrsystem ermöglichen. Dies bedeutet, daß keine Sozialform unabhängig vom einzuleitenden Lernprozeß a priori der anderen überlegen ist, und daß jede Form stets im Hinblick auf das auszulösende Lernereignis sorgfältig neubestimmt werden muß.
Bei der Präsentation eines neuen Stoffes scheint die optimale Anpassung von Lehr- und Lernsystem durch ein frontalunterrichtliches Arrangement gewährleistet zu sein, während für eine Grammatikübungsphase eine gute Passung durch die Kleingruppe zu sichern ist. Intensive Auseinandersetzung mit einem bestimmten Problem erfolgt am besten in Einzelarbeit, aber die Besprechung der Ergebnisse dieser Denkarbeit sowie die Festigung und Kontrolle von erworbenen Wissensbeständen, sei es als Abfragen, gegenseitiges Vorlesen oder Übersetzen eines Textes, geschieht am besten in Partnerarbeit.

In diesem Sinne scheint ein Verfahren, bei dem sich a) frontalunterrichtliche Formen, b) Plenum- oder Kleingruppenarbeit und c) Einzel- oder Partnerarbeit in einem Verhältnis von jeweils ein Drittel der gesamten Unterrichtszeit steht, ein vernünftiges Maß an Selbststeuerung und eine optimale Passung zwischen Lerner und Stimuliquelle zu garantieren.

Dabei finden in der Partnerarbeit besonders zwei wichtige Bedingungen für eine befriedigende Durchführung von Lernprozessen Berücksichtigung: der Faktor "Zeit" und der Faktor "Ausschalten von exteroceptiven Stimuli". Zusätzlich wirkt sich in der Partnerarbeit der soziale Anregungsfaktor besonders aus, denn bei dieser Form ist die Zuwendung des Mitschülers am intensivsten.

2.2.2.7 Zu den technischen Handlungsanweisungen für eine Übertragung von Lehrfunktionen auf die Schüler im GAiF

Es kann nicht Aufgabe der vorliegenden Arbeit sein, detailliert aufzuzeigen, mit welchen konkreten Schritten die didaktische Kompetenz der Schüler im Unterricht stufenweise aufgebaut werden kann. Dies ist teilweise an anderer Stelle geschehen [36]. Eine praktische Einweisung in die vom Verfasser entwickelte Methode läßt sich nur im Rahmen von gezielten Fortbildungsmaßnahmen befriedigend durchführen, weil auf eine Vielzahl von Einzelaspekten eingegangen werden muß, die erst aus der konkreten Bedürfnislage der Teilnehmer heraus thematisiert werden können.

2.2.3 Zusammenfassende Bemerkungen zur Übertragbarkeit von Lehrfunktionen auf die Schüler

In diesem Kapitel wurde die These entwickelt, ein Teil der Lehrfunktionen im GAiF sei übertragbar auf die Lerner und eine solche Maßnahme habe sowohl aus fachspezifischer als auch aus erziehungswissenschaftlicher Sicht optimierende Wirkungen.

Es wurde insbesondere auf die Entwicklung der Zielsprachkompetenz durch die signifikante Vermehrung authentischer Redeketten und auf den kognitionsfördernden Charakter eines intensiven metasprachlichen Diskurses im Unterricht hingewiesen.

---

[36] Vgl. MARTIN 1983; 1984.

Ferner wurde der aus kognitions- und handlungstheoretischer Sicht wichtige Aufbau von Planungs- und Durchführungskompetenzen hervorgehoben, den die Übernahme von didaktischen Aufgaben durch die Schüler voraussetzt und fördert.

Schließlich wurde als bedeutsame Konsequenz der beschriebenen Technik die Erweiterung der kognitiven Komplexität der Lerner und eine Vertiefung ihrer Fähigkeit zur Empathie genannt.

Bevor nun eine Prüfung der aufgestellten Hypothese durchgeführt werden kann, muß gesichert werden, daß die vom Verfasser als erstrebenswert dargestellten Kompetenzen auch von den gesellschaftlich verantwortlichen Instanzen als solches angesehen werden.

3. DIE ÜBERTRAGUNG VON LEHRFUNKTIONEN AUF DIE SCHÜLER ALS WEG ZUR VERWIRKLICHUNG GESELLSCHAFTLICHER ZIELVORGABEN

Der im vorangehenden Abschnitt dargestellte didaktisch-methodische Vorschlag und die mit ihm gesetzten Zielvorgaben bedürfen einer institutionellen Absicherung. Es wäre in der Tat verfehlt, wollte der Verfasser Ziele verfolgen, die gesellschaftlich nicht sanktioniert sind. Deshalb gilt es, als Kontrolle einen Vergleich zu ziehen zwischen den in dieser Arbeit dargestellten Zielen und Verfahren und den von den Ministerien verordneten. Auch in diesem Fall muß stichprobenartig vorgegangen werden. Es werden zum einen die bereits zitierten Curricularen Lehrpläne (Bayern 1979) zum anderen die vom Institut für Schulpädagogik (ISP) 1983 herausgegebene Schrift Lernen lernen. Handreichungen für den Unterricht in der Jahrgangsstufe 5 des Gymnasiums herangezogen, letztere Broschüre deshalb, weil sie auf pädagogische Aspekte ausführlich eingeht.

3.1 Vergleich zwischen den in der vorliegenden Arbeit zu prüfenden Zielen und Verfahren und den Anweisungen des CULPs

Im folgenden sollen die Lernziele aus dem CULP genannt werden, die nach Ansicht des Verfassers durch eine Übertragung der Lehrfunktionen auf die Schüler besonders gefördert werden. Schon in den Vorbemerkungen des CULPs ist auf S. 734 zu lesen:

"Bereits im Anfangsunterricht, aber auch in den weiteren Lernjahren dient das gesamte Unterrichtsgeschehen in erster Linie dem Ziel, sprachliche Verständigung in lebensnahen Grundsituationen zwischenmenschlicher Kontakte zu ermöglichen und zu verwirklichen. Die Lernenden sollen gerade auch ihre eigenen Mitteilungsbedürfnisse fremdsprachlich zu verwirklichen lernen und dadurch zum Gebrauch des Französischen angeregt werden. (...) Diesen Zielen entspricht, daß die fran-

zösische Sprache im Unterricht ständig und vielseitig angewandt, also grundsätzlich als Verständigungsmittel gebraucht wird."

Durch den Aufbau didaktischer Teilkompetenzen und durch die Anwendung dieser Fähigkeiten im Unterricht werden die Schüler ständig dazu geführt, in authentische Interaktion in der Fremdsprache zu treten. Insofern wird das Erreichen des oben genannten Zieles durch die hier vertretene Methode in hohem Maße gefördert.

Im Hauptteil des CULPs wird zwischen drei Richtzielbereichen unterschieden.
Es sind im einzelnen:

- Der Richtzielbereich 1 ·Sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Der Richtzielbereich 2 ·Fachliche Kenntnisse und Einsichten
- Der Richtzielbereich 3 ·Fachübergreifende Lernziele.

Darüber hinaus werden allgemeine Richtziele angegeben, die sich nicht auf eine Stufe des Spracherwerbs beziehen, sondern sich an allgemeinen Zielen der Völkerverständigung und an den persönlichkeitsbildenden Werten einer Begegnung mit fremden Kulturen orientieren.

Im folgenden wird detailliert untersucht, ob eine Übertragung eines Teiles der Lehrfunktionen auf die Schüler den Richtzielen 1 bis 3 entgegenkommt.

3.1.1 Die Übertragung eines Teiles der Lehrfunktionen und der Richtzielbereich 1 [37]

Richtzielbereich 1: Sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten.
Alle Richtziele, die in diesem Bereich genannt werden, lassen sich durch eine Übertragung der Lehrfunktionen auf die Schüler besser erreichen als im traditionell geführten Unterricht.

---

[37] Auf eine Auflistung der entsprechenden Richtziele wird zugunsten der Übersichtlichkeit verzichtet und auf den CULP (1979, 738-750) verwiesen.

Insbesondere ist hervorzuheben:
Bei Richtziel 1.1 (Hörverstehen)
Gefördert wird das "Bewußtsein, daß die Bereitschaft zuzuhören und das Verstehen des Partners die Voraussetzung für jedes Gespräch bildet" (S. 738).

Da die Schüler sich den Stoff z.T. gegenseitig beibringen, besteht für sie der Zwang, den Partner ausreden zu lassen, sei es, um etwas Neues von ihm zu erfahren, sei es, um eventuell helfend im Lernprozeß des Partners einzugreifen.

Bei Richtziel 1.2 (Sprechfertigkeit und mündlicher Ausdruck)
Gefördert wird die "Bereitschaft und Fähigkeit, das Französische mündlich anzuwenden und dabei Gedanken, Empfindungen und Sachverhalte in einfacher Weise durch Anwendung sprachlicher Grundkenntnisse auszudrücken." (S. 741).

Da der Klassenraumdiskurs auf Französisch geführt wird, und da er so gestaltet ist, daß die Schüler eine Fülle von Sprechakten produzieren, wird das Erreichen dieses Zieles in hohem Maße gefördert.

Die Richtziele 1.3 (Leseverstehen) und 1.4 (Schriftlicher Ausdruck) werden durch die Verteilung von Lehrfunktionen begünstigt, weil sowohl die Vermittlung als auch die Aufnahme von Stoff im Bereich der Vorbereitung und Nachbereitung Informationsentnahme aus Schriftstücken und schriftliches Notieren verlangen, die quantitativ und qualitativ hoch zu bewerten sind. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, daß das Aufschreiben stets einem authentischen, selbstbestimmten Impuls entspricht.

3.1.2 Die Übertragung eines Teiles der Lehrfunktionen und der Richtzielbereich 2

Richtzielbereich 2 (Fachliche Kenntnisse und Einsichten).
Alle Richtziele, die in diesem Bereich genannt werden, lassen sich durch eine Übertragung von Lehrfunktionen auf die

Schüler besser erreichen als im traditionell geführten Unterricht.
Insbesondere ist hervorzuheben:
Bei Richtziel 2.2 Textbetrachtung (Sachtexte und literarische Texte)
Im CULP steht unter dieser Rubrik: "entfällt im 1. Lernjahr" (S. 747) und "entfällt im 2. Lernjahr" (S. 777).
Es wurde bereits in dieser Arbeit ausgeführt, daß bei der Vorbereitung einer Neueinführung der didaktisch Handelnde eine Analyse der Textsorte vornimmt, damit er sich bei der Präsentation textsortenspezifischer Präsentationstechniken bedienen kann. Eine Übertragung der Darbietungsfunktion auf die Schüler bewirkt, daß die Schüler eine Bestimmung der Textsorte vornehmen müssen.

Insofern geht der hier vertretene Ansatz in diesem Punkt weiter als der Lehrplan. Bei dem Richtziel 2.3 (Sprachbetrachtung) muß hervorgehoben werden, daß das dezidierte kognitive und systemzentrierte Vorgehen diesem Lernziel in besonderem Maße entgegenkommt. Durch die Übertragung der Kontroll- und Korrekturfunktion auf die Schüler gewinnt sogar das Richtziel des Sprachwissens ein weit größeres Gewicht als im gegenwärtig praktizierten GAiF.

3.1.3 Die Übertragung eines Teiles der Lehrfunktionen und der Richtzielbereich 3

Richtzielbereich 3 (Fachübergreifende Lernziele)
Alle Ziele dieses Bereiches lassen sich durch eine Übertragung der Lehrfunktionen auf die Schüler besser erreichen als mit den tradierten Methoden.
Insbesondere ist hervorzuheben:
Richtzielbereich 3.1 (Allgemeine Einsichten und Haltungen)
Die "Einsicht in die Zielsetzungen des Unterrichts" (S. 750) läßt sich nicht besser erreichen als durch eine Übertragung

von Lehrfunktionen auf die Schüler. Ähnlich verhält es sich bei folgendem Ziel:

"Einsicht, daß der Erwerb von sprachproduktiv anwendbaren Fremdsprachenkenntnissen ein in sich zusammenhängender, umfassender und komplexer Vorgang ist, der die Anwendung von strukturierenden Lerntechniken erfordert (Wiederholung und Integrierung von Teilfertigkeiten, die in verschiedenen Abschnitten des Lernvorganges erworben wurden); Bereitschaft und Fähigkeit, beim individuellen und partnerschaftlichen Lernen eigene Arbeitsweisen zu entwickeln." (S. 750)

Richtziel 3.2 (Allgemeine sprachliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einsichten)
Gefördert wird durch die Übertragung von Lehrfunktionen die "Bereitschaft und Fähigkeit, eigene sprachliche Fehler wahrzunehmen sowie deren Usachen festzustellen und zu korrigieren."

Hier ist auf die Übertragung der Kontroll- und Korrekturfunktion hinzuweisen. Beim Richtzielbereich 3.4 (Allgemeine Ziele der Sprachbetrachtung) kommt der dezidierte kognitive und systemzentrierte Ansatz dem Lernziel "Einblick in den Aufbau von Sprache" und "Fähigkeit, durch Sprachbetrachtung die Schwierigkeiten zu vermindern" (S. 750) entgegen.
In hohem Maße gefördert wird schließlich die beim Richtziel 3.5 (Allgemeine Arbeitstechniken) genannte Fähigkeit, "die stufengemäßen Arbeitsmittel (z.B. Lehrbuch, Wörterverzeichnis, grammatisches Beiheft, auditive Materialien wie Kassettenaufnahmen) in angemessener Weise als Lernhilfe zu verwenden (...)" (S. 750).

3.2 Lernen lernen (ISP München 1983)

Die Handreichungen für den Unterricht in der Jahrgangsstufe 5 des Gymnasiums sind nicht für den Anfangsunterricht im Fach Französisch gedacht; die in ihnen enthaltenen Erkenntnisse können aber auf den GAiF übertragen werden. Die

Prinzipien, die in diesen Handreichungen vertreten werden, decken sich zum großen Teil mit den in der vorliegenden Arbeit aufgestellten Grundsätzen. Im folgenden werden die wesentlichen Aspekte zitiert und in Bezug zu dem vorliegenden Ansatz gesetzt. Bereits in der Einleitung wird der Gedanke aufgegriffen, das Gymnasium solle die Fähigkeit zur selbständigen Aneignung des Wissens fördern (S. 4). Dabei soll in der Schule dem Lerner geholfen werden, "ohne unnötige Irrwege vom Eintritt ins Gymnasium an zielstrebige Lerntechniken" zu erwerben (S.5).

Betont werden folgende Prinzipien der Selbsttätigkeit der Schüler:

- Beteiligung der Schüler an der Unterrichtsgestaltung;
- Prozeßlernen spielt eine wichtige Rolle;
- Der Unterricht entwickelt sich aufgrund der Selbständigkeit der Schüler;
- Der Unterricht beinhaltet zugleich Information über das Lernen;
- Der Schüler organisiert den Unterricht mit, indem er eigene Informationsquellen benutzt (S. 30 f.).

Gleichzeitig wird das Prinzip des entdeckenden Lernens zusammen mit einem klaren kognitiven Vorgehen hervorgehoben. Dabei muß der kognitive Vorgang als Lernvorgang thematisiert werden:

"Als letzte, sicher nicht unwichtige Möglichkeit, gute Lernvoraussetzungen im Unterricht zu schaffen, sei die Thematisierung des Lernens erwähnt. Den Schülern sollte allmählich bewußt werden, wie sie lernen und wie sie ihre individuellen Lernmöglichkeiten verbessern können. Mit dem Bewußtsein allein ist es natürlich noch nicht getan: das Lernen muß immer wieder geübt werden, und zwar im Unterricht und nicht im Rahmen der Hausaufgabe. Dazu braucht der Schüler Zeit und die Hilfe des Lehrers." (S. 39 f.)

Eine Übertragung der Lehrfunktionen auf die Schüler hilft die damit formulierten Ansprüche einzulösen. Zusammenfassend ist festzustellen, daß sowohl der CULP als auch die ISP-Broschüre die Forderungen die in dieser Arbeit als Aus-

gangspunkt gesetzt wurden, bestätigen. Die vorliegende Arbeit liefert die Techniken, die im Französischunterricht zum Einlösen der aufgestellten Desiderata führen könnten.

4. ZUSAMMENFASSENDE BEMERKUNGEN ZUM PROBLEMLÖSUNGSVORSCHLAG UND FORMULIERUNG DER HYPOTHESE

Die als Problemlösungsvorschlag aufgestellte Theorie und die davon abgeleiteten Verfahren stellen den Versuch dar, die in der Fremdsprachendidaktik gegenwärtig diskutierten Hauptrichtungen einer kommunikativen Didaktik, die sich konsequent an einem Konzept von authentischen Interaktionen im Klassenzimmer orientiert und einer linguistisch zentrierten Didaktik, die das Sprachsystem als wesentlichen Gegenstand der Reflexion im Unterricht behandelt wissen will, zu integrieren und gleichzeitig die Mängel beider Richtungen aufzuheben. Lerntheoretisch beruht der Problemlösungsvorschlag auf dem Informationsverarbeitungs-Ansatz, insbesondere auf der Theorie der kognitiven Komplexität.

Insofern integriert das vorliegende Modell didaktisch-methodisch eine Reihe von Einzelverfahren, die jedes für sich betrachtet keinen Neuigkeitswert beanspruchen und zum Teil sogar - isoliert gesehen - als Rückschritt empfunden werden könnten. Die Kombination aber ergibt ein Konzept, das sich in seiner Kohärenz zur empirischen Prüfung anbietet.

Eine Optimierung des GAiF im Sinne der im theoretischen Teil beschriebenen Einlösung fremdsprachendidaktischer Desiderata, insbesondere im Hinblick auf eine Lösung des Motivationsproblems und des raschen Erwerbs kommunikativer und metasprachlicher Kompetenzen kann durch folgende Maßnahmen erreicht werden:

a) Im Zuge eines schrittweisen Aufbaus der didaktischen Kompetenz der Schüler läßt sich ein Teil der Lehrfunktionen auf sie übertragen; dadurch wächst der Anteil der Lerner an den Unterrichtsaktivitäten stark.
b) Der Klassenraumdiskurs wird konsequent in der Zielsprache geführt, was zu einem signifikanten Anstieg authentischer Redewechsel in der Fremdsprache führen muß. Gleichzeitig wird die Ebene des Klassenraumdiskurses als natürliche Habitualisierungsebene genutzt.
c) Inhaltlich nimmt die Erarbeitung metasprachlicher Wissensbestände einen wesentlichen Teil des Unterrichts in Anspruch, so daß in der Fremdsprache über deren Strukturen verhandelt wird. Die Arbeit an der Sprache erfolgt nach tradierten und von den Schülern erprobten Techniken. Diese orientieren sich an kognitiven Lerntheorien, insbesondere am Informationsverarbeitungs-Ansatz.

Die Prüfung der Hypothese wird zum einen den Nachweis zu erbringen haben, daß eine Übertragung von Lehrfunktionen auf die Schüler durchführbar ist, zum anderen, daß ein solcher Transfer die im Teil III beschriebenen Wirkungen zeigt.

Teil IV: DIE PRÜFUNG DER HYPOTHESE

Die Prüfung der in den Teilen I bis III entwickelten Theorie und der davon abgeleiteten Hypothese reiht sich in einen wissenschaftsmethodologischen Zusammenhang ein, den es zunächst zu beschreiben gilt. Dementsprechend werden die Hauptansätze der Unterrichtsforschung genannt und in Verbindung zur vorliegenden Arbeit gesetzt.

Im Anschluß wird das den methodologischen Überlegungen entsprechende Untersuchungsdesign aufgestellt. Die Durchführung der Untersuchung wird beschrieben, die gesammelten Daten werden präsentiert und interpretiert. Schließlich werden die Ergebnisse mit der Ausgangshypothese konfrontiert.

1. HAUPTANSÄTZE IN DER EMPIRISCHEN UNTERRICHTSFORSCHUNG UND STANDORTBESTIMMUNG DER VORLIEGENDEN ARBEIT [38]

Vereinfachend können zwei Hauptrichtungen der empirischen Unterrichtsforschung unterschieden werden.

a) Die eine Richtung, aus der die Mehrzahl empirischer Forschungsarbeiten - auch in der Fremdsprachendidaktik - entstanden sind, findet ihren Gegenstand in der Analyse des Ist-Standes von Unterricht, wobei zuverlässig Korrelationen zwischen Lernbedingungen, Lernsubjekten und Lernerfolgen hergestellt werden sollen. In der Regel stützen sich die damit befaßten Forscher auf quantitativ breite Datenmengen. Als Beispiel sei D. KROHNs Un-

---

[38] Nähere Ausführungen sind insbesondere bei EICKHORST 1981; KAHL 1977; LOSER 1979; VÖLKL 1980 zu finden.

tersuchung über "Lernervariablen und Versagen im Englischunterricht" (1981) genannt, bei der der Autor sich auf empirische Daten stützt, die in 70 Klassen an 2100 Schülern gesammelt wurden. Diese Forschungsrichtung läßt sich primär als deskriptiv definieren, sekundär zielt sie darauf ab, die Aufstellung präskriptiver Sätze zu ermöglichen.

"Es ist dabei eines unserer Hauptziele, die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen in Elemente der Lehrerfortbildung umzusetzen und sie umzumünzen in Handlungsempfehlungen für den Englischunterricht." (KROHN 1981, VIII)

b) Die andere Richtung prüft experimentell die Auswirkung bestimmter Variablen auf den Lernerfolg, indem der Forscher in den Unterrichtsprozeß modifizierend interveniert. Hier wird in der Regel der Einfluß von Variablen an geringen Populationen getestet.
Eine Subkategorie in der experimentellen Unterrichtsforschung stellt inhaltlich die Innovationsforschung dar, die sich mit der Untersuchung optimierender Ansätze befaßt.
Darüber hinaus muß als weitere methodische Subkategorie in der experimentellen Unterrichtsforschung die Aktionsforschung genannt werden, bei der der Forscher nicht nur als Beobachter auftritt, sondern zugleich als Handelnder am zu untersuchenden Prozeß teilnimmt.
Die vorliegende Arbeit ist beiden Subkategorien zuzuordnen, läßt sich also als Exponent der experimentellen, innovativen Aktionsforschung definieren.

Im folgenden wird auf einige spezifische Merkmale und Probleme der experimentellen Unterrichtsforschung eingegangen. Dabei wird stets auf die sich in der vorliegenden Arbeit stellenden Probleme bezug zu nehmen sein.

Unter einem Experiment versteht KLAUER (1973, 29 f.)

"einen planmäßig und wiederholbar hervorgerufenen Vorgang, bei dem beobachtet wird, in welcher Weise sich unter Konstanthaltung anderer Bedingungen mindestens eine abhängige Variable ändert, nachdem mindestens eine unabhängige Variable geändert worden ist."

Die Frage, die sich im Hinblick auf die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit stellt, lautet: Wie kann experimentell der Nachweis für die Überlegenheit des hier vertretenen methodischen Ansatzes erbracht werden?
Angesichts der Komplexität des zu prüfenden Gegenstandes ist die Herstellung eines experimentellen Arrangements, bei dem alle Faktoren konstant bleiben, und lediglich der Einfluß der unabhängigen Variable "Lehrmethode" auf die abhängige Variable "Lernerfolg" nachgewiesen werden kann, äußerst problematisch. Auch wenn derselbe Lehrer zwei verschiedene Klassen mit den jeweils zu vergleichenden Methoden kontrastiv unterrichtet, intervenieren zusätzlich zur Variable "Methode" so viele Elemente, daß die Vergleichbarkeit stark in Zweifel zu ziehen ist. Noch weniger Beweiskraft besitzt eine experimentelle Vergleichsanordnung, nach der eine Klasse von einem Lehrer mit einer Methode und eine Klasse von einem anderen Lehrer mit einer anderen Methode unterrichtet wird, weil die Zahl der nicht zu kontrollierenden Variablen noch größer ist als im ersten Fall. Ein Vergleich zwischen Lernergebnissen, die mit "traditionellen" Methoden,und Ergebnissen, die mit der hier zu untersuchenden Innovation erzielt werden, könnte nur dann Aussagekraft besitzen, wenn die Vielzahl der variablenunabhängigen, unkontrollierbaren Bedingungsfaktoren als Störmomente durch eine quantitativ sehr hohe Datenmenge neutralisiert werden könnte. So würde ein Test der Innovation durch eine repräsentative Anzahl von Lehrern in einem Bundesland eine akzeptable empirische Basis liefern, während Vergleichsbemühungen des Verfassers, ob zwischen Klassen, die von ihm geführt werden, oder zwischen Klassen, die von ihm bzw. von einigen Kollegen geführt werden, unbefriedigend bleiben müssen. In der unterrichtswissenschaftlichen Literatur wird entsprechend den oben geäußerten Bedenken häufig zwischen experimentellen, quasiexperimentellen und vorexperimentellen Untersuchungsanordnungen unterschieden.

Bezogen auf die Bedenken, die bei einer experimentellen Prüfung der in dieser Arbeit aufgestellten Hypothese auftreten, sei folgendes ausführliche Zitat aus WALTER 1977 angeführt:

"Typische 'vorexperimentelle' Untersuchungsanordnungen finden sich im allgemeinen im Rahmen der sog. schulbegleitenden Forschung, welche im Kontext curricularer Innovationen angesetzt wird (...) Bei einschlägigen Untersuchungen werden i.allg. so viele Variablen gleichzeitig variiert ('bewegt'), daß bezüglich der Ursachen des Zustandekommens erzielter Effekte bestenfalls empirisch ausgerichtete Vermutungen angestellt werden können. Diese brauchen nicht falsch zu sein und können durchaus als vorläufige 'Bestätigung' der einer Innovation vorausgehenden Theorie dienen, man sollte darüber allerdings nicht vergessen, daß es sich um eine äußerst unzuverlässige empirische Absicherung theoretischer Aussagen handelt. Damit unmittelbar zusammen hängt die Gefahr, bezüglich ihres empirischen Gehalts falsche Theorien als empirisch bestätigt anzusehen, was bei 'Gelingen' schulischer Innovationen kurzschlüssig sicher keinen 'Beinbruch' darstellt, sich aber langfristig für die weitere wissenschaftliche Diskussion und/oder Weiterentwicklung der Innovation ausgesprochen störend auswirken kann.
(...) Ein weiterer Anwendungsbereich vorexperimenteller Ansätze findet sich im Rahmen der Einführung neuer Unterrichtsmethoden (...) Gemeint sind Untersuchungsansätze, bei welchen vorzüglich Schulpraktiker ihre eigenen Klassen mittels einer neuen Methode unterrichten und Variablen wie Lernerfolg und Einstellung überprüfen. Dabei ist grundsätzlich unwichtig, ob andere Klassen als 'Kontrollgruppe' herangezogen werden, solange das Eingangsverhalten und damit die Vergleichbarkeit nicht oder nur völlig unzulänglich überprüft werden. Obwohl hier weit weniger Variablen als im Rahmen großangelegter Innovationsuntersuchungen eingehen, stellen sich bezüglich der Erklärung gemessener Effekte grundsätzlich dieselben Probleme." (WALTER 1977, 64-66)

Die zitierten Stellen belegen auf eindringliche Weise die am Beginn dieses Absatzes artikulierten Bedenken im Hinblick auf eine Prüfung der Hypothese, die ihre empirische Basis ausschließlich auf einen Vergleich stellen würde.
Ferner ist hervorzuheben, daß der hier vertretene Anspruch, den optimierenden Charakter einer Innovation nachzuweisen, mit den zusätzlichen methodischen Problemen belastet wird, die Ansätzen aus der Aktionsforschung innewohnen, nämlich die Frage einer Trennung zwischen Forschen/Beobachten/Reflektieren einerseits und Handeln/Verändern andererseits (vgl. u.a. MOSER 1977).

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß das Vorhaben des Verfassers, den optimierenden Charakter einer von ihm im Unterricht entwickelten Innovation nachzuweisen, sich methodisch mit den Problemen auseinandersetzen muß, die Unterrichtsforschung im allgemeinen (große Anzahl von nichtkontrollierbaren Variablen), die Innovationsforschung (Problem der Vergleichbarkeit) und die Aktionsforschung (Subjekt-Objekt-Problem) beinhalten.

Es stellt sich die Frage, ob Prüfverfahren entwickelt werden können, die die genannten Gefahren vermeiden helfen. Ein Ausweg aus dem geschilderten Dilemma bietet ein Ansatz, der von WALTER (1977, 109) als Desiderat aufgestellt wird:

"Nicht selten werden verschiedene Unterrichtsmethoden mittels einer Kriteriumsvariable verglichen, welche nur einer der untersuchten Methoden adäquat ist. Da verschiedene Methoden u.U. verschiedene Effekte bewirken, sollte in diesem Fall anstelle eines übergreifenden Vergleichs mittels gemeinsamer Kriteriumsvariablen zunehmend der Frage nachgegangen werden, inwieweit spezifische Methoden ihnen inhaltlich zugeordnete spezifische Lehrziele zu realisieren vermögen."

Tatsächlich scheint es sinnvoll, im Hinblick auf den in der vorliegenden Untersuchung zu erbringenden Nachweis auf einen Vergleich zweier Lerngruppen zu verzichten, und dafür eine genaue Analyse der Korrelation zwischen den im Teil III definierten Lehrziele und der zu untersuchenden Lehrmethode vorzunehmen.

Ein solches Vorgehen entspricht auch der am Ende von Teil III formulierten Hypothese, die empfohlenen Verfahren seien a) anwendbar, b) sie würden zur Erreichung der im theoretischen Teil beschriebenen Lernzielen führen.

2. DAS UNTERSUCHUNGSDESIGN

Entsprechend den in 1. dargestellten methodologischen Überlegungen soll die Untersuchung prüfen, ob die in der vorliegenden Arbeit empfohlene Übertragung von Lehrfunktionen auf die Schüler tatsächlich zum Einlösen der in Teil III geschilderten Lehrziele führt.

Eine solche Prüfung kann nur auf der Grundlage von Unterrichtsdokumenten erfolgen. Dabei muß gesichert werden, daß die erhobenen Belege und Daten nicht zur Generalisierung singulärer Erscheinungen dienen und einen stabilen Unterrichtszustand wiedergeben.

Ferner gilt es, einerseits die Struktur des auf Grund der didaktisch-methodischen Innovation veränderten Unterrichtsarrangements detailliert zu analysieren, andererseits Entwicklungstendenzen zwischen einem frühen und einem fortgeschrittenen Zeitpunkt herauszuarbeiten. Beides kann nur im Rahmen einer Langzeituntersuchung geschehen.

Der Verfasser, dies wurde am Beginn der Arbeit beschrieben, führt seit dem Schuljahr 1981/82 eine Schulklasse im mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig eines bayerischen Gymnasiums. Die Gruppe lernt Französisch als zweite Fremdsprache und umfaßte im Untersuchungszeitraum 16 Schüler (9 Jungen und 7 Mädchen). Sie wurde von Anfang an nach der vom Verfasser entwickelten Methode unterrichtet. Besondere Merkmale - ob positive oder negative - lassen sich in bezug auf die Klasse nicht hervorheben, es sei denn die günstige Klassenfrequenz.

Der Gesamtkorpus

Der Verfasser hat sämtliche von ihm gehaltenen Stunden im Zeitraum vom 10.3.1982 bis zum 24.3.1983 auf Tonband aufgenommen. Das Material umfaßt insgesamt 108 Unterrichtsstunden.

Ferner hat er in Zusammenarbeit mit dem Institut für Film und Bild (FWU) München-Grünwald zwei filmische Unterrichts-

dokumentationen erstellt, die erste am 18.10.1982, die zweite am 14.07.1983.

Die Art der Belege

Zum einen sollen Belege festgehalten werden, die bereits als singuläre Erscheinung Beweiskraft besitzen. So stellt z.B. die Dokumentation einer einzigen Grammatikdarbietung bereits ein Indiz für die Tatsache dar, daß die Funktion der Grammatikdarbietung übertragbar ist.

Bei der Durchführung der Hypothesenprüfung werden die einzelnen Belege je nach Bedarf aus dem Gesamtmaterial herausgegriffen. Dies betrifft sowohl bestimmte aussagekräftige Unterrichtssequenzen als auch Interviewauszüge oder einzelne spontane Schüleräußerungen.
Zum anderen müssen Belege gesammelt werden, die erst, wenn sie quantitativ erfaßt werden, einen Aussagewert besitzen. Dies betrifft z.B. das Verhältnis zwischen dem Lehrersprechanteil und dem Schülersprechanteil oder die qualitative Veränderung der Schülerinterventionen während eines bestimmten Zeitraumes.

Die Eingrenzung des Korpus

Ursprünglich war vorgesehen, eine größere Anzahl von Stunden zu untersuchen und zu vergleichen. Bei der Entwicklung seines Analyseinstruments mußte der Verfasser aber erkennen, daß eine gründliche Erforschung des Gegenstandes eine erhebliche Reduktion des Materials verlangt, ohne deshalb zu einer entsprechenden Reduktion des Aussagewertes der erhobenen Daten zu führen. So wurden zwar lediglich zwei Unterrichtsblöcke analysiert, die ein Abstand von 10 Monaten trennt, dennoch bilden die gesammelten, als Sprechakte auftretenden Einzeldaten eine Gesamtsumme von 1452 Einheiten - 720 für die erste, 732 für die zweite Stunde - so daß die Signifikanz der Belege nicht wegen einer zu geringen Datenmenge in Frage gestellt werden muß. Auf die einzelnen Probleme, die die jeweiligen Untersuchungselemente aufwerfen, wird an dieser Stelle nicht eingegangen. Diese werden im folgenden Abschnitt bei der Beschreibung der Durchführung der Hypothesenprüfung im jeweiligen Zusammenhang erörtert.

3. DIE DURCHFÜHRUNG DER HYPOTHESENPRÜFUNG

Die Hypothesenprüfung folgt dem in der Formulierung der Hypothese selbst aufgezeigten Plan: einmal muß nachgewiesen werden, daß die als übertragbar beschriebenen Lehrfunktionen es tatsächlich sind. Zum anderen muß aufgezeigt werden, welche Veränderung quantitativer und qualitativer Art auf der Diskursebene zu beobachten sind, wenn das Unterrichtsarrangement nach den beschriebenen didaktisch-methodischen Prinzipien gestaltet wird.

3.1 Die Prüfung der Übertragbarkeit der in Teil III hypothetisch als übertragbar beschriebenen Lehrfunktionen

Um den Nachweis zu erbringen, daß die Lehrfunktionen übertragbar sind und daß ein dementsprechender Transfer zu den in Teil III beschriebenen positiven Konsequenzen führt, muß einmal auf die Stundentranskriptionen als Ganzes hingewiesen werden, zum anderen wird auf Äußerungen, die die Schüler selbst über ihre eigenen Überlegungen und Strategien, Gefühle und Einstellungen machen, rekurriert. Als weitere Belege werden Auszüge aus den bereits genannten filmischen Unterrichtsdokumentationen herangezogen, auch wenn subjektive Schülerstellungnahmen keine direkten Rückschlüsse über ihr tatsächliches Verhalten erlauben.

3.1.1 Die Übertragbarkeit der Didaktisierungsfunktionen

Es werden an dieser Stelle Auszüge aus einem Interview im Film II (MARTIN 1984) zwischen den Schülern und Frau Mainka-Tersteegen, der Referentin für Französisch im FWU, angeführt. Sie sollen die Überlegungen der Schüler bei der Stoffaufbereitung und bei der Entwicklung von Präsentationsstrategien dokumentieren.

3.1.1.1 Die Vorbereitung der Wortschatzeinführung

a) Überlegungen zur Wortschatzselektion:

Int.: Woher wißt ihr, wenn ihr euch vorbereitet, welche Wörter neu sind? Das ist jetzt eine technische Frage, wie macht ihr das?

Cl.: Ja, wir nehmen als erstes das Vokabelheft zu Hilfe, schauen welche Wörter da drinnen sind, und außerdem weiß man das selber, wenn man ein Wort nicht kennt...

Int.: Hmmm... Es ist dann meistens so, daß es für die anderen gilt... Ihr nehmt eure eigene Grundlage dann...als Bezug ...

b) Überlegungen über die Techniken der Wortschatzdarbietung

Int.: Zu der Einführung mit einem Text mit Wortschatz, ihr benutzt dazu Hilfsmittel, Folien, Karten oder Bilder...Wie entscheidet ihr darüber, wenn ihr in den Gruppen den Text vorbereitet? Mit welchen Mitteln ihr euren Mitschülern am besten erklärt? Die Wörter und den Inhalt des Textes?

A.: Wenn auf der Folie z.B. Kühe abgebildet sind, dann kann man es zeigen, und das französische Wort dazu sagen... Also wenn sie das sehen, können sie es sich besser merken.

3.1.1.2 Die Vorbereitung der Textdarbietung.

Überlegungen zur textsortenspezifischen Präsentation

Ra.: Ich wollte sagen, es kommt darauf an, also was das für einen Text ist... Wenn es ein Dialog ist, dann kann man dazu keine Folie gebrauchen oder eine Zeichnung, z.B. wenn wie bei unserem Stoff zu den Départements de l'Isère, da kann man eine Landkarte ganz gut verwenden und da viel besser erklären, als wenn man mit Wörtern... herum ... hantiert ... und an der Karte, da kann man es einfach zeigen...

3.1.1.3 Die Vorbereitung der Grammatikpräsentation

a) Überlegungen zur Komplexitätsreduktion

Int.: Wie macht ihr es, jetzt möchte ich einmal auf die Grammatikerklärung eingehen (...) das ist ja in der Grammatik ein Wust von Regeln, zum Imperfekt, ihr seid jetzt da als Arbeitsgruppe und stellt euch

die Stunde vor, in der ihr das erklären sollt, worauf kommt es euch dabei an?

He.: Ja als erstes schauen wir uns in der Grammatik einen Paragraphen an, oder so, und, dann, wenn wir wissen, wie es etwa funktioniert, dann versuchen wir einige Beispiele zu finden, wo man das ganz knapp und kurz erklären kann, und davon die Regel ableiten, dann...

b) Überlegungen zur induktiven Grammatikerschließung

Int.: Ihr beiden habt gestern die Grammatik erklärt, wollt ihr noch dazu etwas sagen, ergänzen?

Fri.: Man bringt zunächst die Beispiele und dann die Regel davon ableiten. Wenn man zuerst die Regel gibt, dann wird es zu kompliziert.

Marc: Ich möchte auch sagen, daß vor allem die Mitschüler selber die Regel formulieren sollten, also, daß man net gleich die Regel vorknallt...Sondern zuerst die Beispiele...

Daß die Stoffdidaktisierungsfunktionen übertragbar sind, scheint damit belegt. Belegt ist zugleich die Tatsache, daß eine solche Übertragung zu einer intensiven Reflexion über Lernprozesse bei den Schülern führt und zur Entwicklung von Empathie, wie aus folgender Äußerung ersichtlich:

"Cl.: Man muß sich einfach vorstellen, wie man es selbst am besten kapieren würde, sich in die Schüler reinversetzen, die das einfach lernen sollen..."

3.1.2 Die Übertragbarkeit der Durchführungsfunktionen

3.1.2.1 Die darbietende Funktion

Die unter 3.1.1 zitierten Schüleräußerungen beziehen sich auf eine Text- und Grammatikpräsentation, die in Film II dokumentiert wird. Sie dauert ca. 20 Minuten und wird von zwei Schülern durchgeführt. In diesem Sinne liefern Film I und II Belege für die Übertragbarkeit der darbietenden Funktion.
Als Veranschaulichung sei folgender Auszug aus der Grammatikdarbietung in Film II geboten:

Marc: Regardez. Qu'est-ce qu'il y a de spécial dans les formes de l'imparfait?
Rob.: [Meldet sich]
Marc: Les autres aussi, pas toujours Robert! ... Alors ... Robert!
Rob.: Au singulier il y a ai, euh...à la fin...le pluriel est...i et le troisième personne est aussi ai
Marc: Oui, ... maintenant regardez les deux verbes: venir est un verbe euh...euh...que se termine
L.: "qui se termine"
Marc: qui se termine avec i, et dire c'est un verbe qui se termine avec re
Alors c'est toujours les formes ais, ais, ait, ions iez aient.
Toujours euh...euh... "le radical" est "der Verbstamm". Et...qu'est-ce que le radical de "venir"? Dans l'imparfait?
Marion?
Mar.: "ven"
Marc: Oui, et de euh... "dire"?
Mar.: "di"
Marc: Oui

Aus diesem Beispiel erhellt, daß Marcus einer klaren, vorstrukturierten Strategie folgt und zugleich die soziale Organisation des Unterrichtsdiskurses steuert (er weist zunächst die Meldung von Robert zurück, nimmt sie aber dann doch auf, als sich kein anderer Schüler meldet).
An einem Beispiel, das aus dem weiteren Verlauf der Grammatikpräsentation entnommen ist, wird klar, wie Marcus auf seinen Partner eingeht und seine eigene Präsentationsstrukturen reorganisiert, damit sie von seinem Partner aufgenommen werden können:

[Marcus korrigiert Barbara, die falsche Formen des Verbums finir im Imparfait an die Tafel geschrieben hat. Marcus erläutert die Regel.]

Marc: C'est la première personne du pluriel, et on met la terminaison, et ce...ça, c'est le radical.
[Zeigt auf den Stamm]
Barbara: Et ça, ce n'est pas le radical? [Zeigt auf einen Teil des Stammes]
Marc: Non! Euh...conjugue le verbe finir!
Barbara: "Je finis, tu finis, il finit, nous finissons, vous finissez, ils finissent."
Marc: Maintenant écris la première personne du pluriel!
Barbara: [Sie schreibt an die Tafel]
Marc: Maintenant enlève la terminaison!
Barbara: [Sie nimmt die Endung weg]

Marc: Le radical, c'est quoi?
Barbara: "finir", c'est ...
Marc: "Finiss", c'est le radical. Maintenant tu euh... dois ajouter les euh...les terminaisons...
Barbara: Quoi?
Marc: les terminaisons, euh..."ajouter" c'est "hinzufügen" Maintenant conjugue le verbe!
Barbara: "je finirais"
Marc: Non, tu prends le radical toujours! Dans tous les formes! (...)
Barbara: [Sie schreibt]
Marc: Tu as compris, maintenant?
Barbara: Oui.

Auch bei der Darbietung wird Empathie geübt:

Int.: Ihr habt euch da bei der Übung ziemlich viel Zeit genommen, da warst du,Barbara,an der Tafel, und der Markus hat dich ziemlich lange warten lassen... Kannst du Markus sagen, was du dir dabei gedacht hast?
Marc: Ich habe mir dabei gedacht, daß äh...sie Zeit zum Überlegen hat, daß sie doch einmal auf die richtige Lösung kommt, und dann muß man kleine Gedächtnishilfen geben, weil ich habe es schon vorher vorgestellt, vielleicht war es doch nicht so eindeutig...und an dem Beispiel, dann ist es doch klar geworden.

An diesen Belegen wird dokumentiert, daß die Stoffdarbietung, auch wenn sie, wie bei der Darstellung des Imparfaits sehr komplexe Handlungsketten verlangt, von Schülern übernommen werden kann. Es wird darüber hinaus ersichtlich, daß durch die Ausübung der Darbietungsfunktion die Sprachkompetenz der mit dieser Aufgabe betrauten Schüler eminent gefördert wird.

3.1.2.2 Die kontrollierende und korrigierende Funktion

Als Beleg für die Übertragbarkeit der kontrollierenden und korrigierenden Funktion sei folgender Auszug aus Film I angeführt (MARTIN 1983). Die Schüler befinden sich am Anfang des zweiten Lernjahres.

Marc: Comment dit-on "Die Mädchen sind zurückgekommen"?
Ro.: "Les filles...est..." non, "sont...arrivées" euh... c'est euh...
Comment dit-on "zurückgekommen"? J'ai oublié...
Marc: "reven...revenir"
Ro.: Euh... "les filles sont...reven" ... euh... "reveni"
Marc: Non
Ro.: Euh..."revenues"
Marc: Oui, euh...écris ça, s'il te plaît!
Ro.: [Schreibt an die Tafel] "Les filles sont revenu".
Marc: Robert, c'est...Est-ce que "revenues" est un verbe de mouvement?
Ro.: Euh, non, c'est... [Ro. wischt s bei "sont" ab, so daß "ont" bleibt]
c'est un verbe de...euh...se conjugue avec "avoir"
Marc: Non...
Ro.: Ah non, c'est ... C'est ça [schreibt wieder "sont"]
Marc: Oui, et ... "Les filles" est pluriel.
Ro.: [Schreibt "revenus" dann "revenues"]
L.: Très bien, Robert.
Marc: Explique la règle!
Ro.: [Er erläutert die Regel]

An diesem Beispiel zeigt sich, daß Markus in der Lage ist, Roberts Denkprozesse zu antizipieren und nachzuvollziehen und kompetent die Fehlerquellen zu erkennen. Die von ihm verwendete Technik der Korrektur ist adäquat, weil er Robert durch grammatikalische Anweisungen ("Est-ce que 'revenues' est un verbe de mouvement? - 'filles' est pluriel") Denkhilfen anbietet, seinen Lernprozeß also fördert. In dem anschließenden Interview weist Markus auf die Bedeutung des Faktors "Zeit zum Nachdenken" hin:

Int.: Mir ist eine Stelle aufgefallen, wo du, Markus, Fragen stellst und dabei was erklärst, kannst du sagen, wie du das machst, du sagst nicht gleich das Richtige...
Marc: Ja...ich versuche ihm Hilfen zu geben, und ihn zuerst einmal überlegen zu lassen...also daß er nicht sofort euh...unterbrochen wird...und gleich die richtige Lösung gesagt wird. Also er soll nochmal überlegen können.

Die oben genannten didaktischen Maßnahmen der Schüler werden reflexartig eingeleitet. So weist Markus bei seiner Hilfestellung automatisch auf eine grammatikalische Kategorie hin. Der Nachweis dafür, daß Lehr- und Lernreflexe sowie lernbezogene "altruistische" Reflexe durch die praktizierten

Verfahren im Unterricht aufgebaut werden können, kann an dieser Stelle im einzelnen nicht erbracht werden, weil entsprechende Belege in erster Linie visueller Natur sind. In dieser Hinsicht muß auf die Unterrichtsdokumentationen in Film I und Film II (MARTIN 1983, 1984) verwiesen werden.

3.1.2.3 Die Organisationsfunktionen

Daß die Organisationsfunktionen übertragbar sind, wird durch die in dieser Arbeit enthaltenen Transkriptionen und durch Film I und II ausführlich belegt.
Die Vorteile einer solchen Übertragung wirken sich sehr deutlich im Bereich der Sprechfertigkeit aus, weil eine Fülle von ritualisierten Redeketten mit hohem Transferwert automatisiert werden. Ferner wird durch die Übertragung der Organisationsfunktionen der Sprechanteil der Schüler wesentlich erhöht. Welche quantitativen und qualitativen Änderungen gegenüber dem "traditionellen" Unterricht auf der Diskursebene eingeleitet werden, wird im Abschnitt 3.2 detailliert erörtert.

3.1.3 Zusammenfassende Bemerkungen zur Übertragbarkeit von Lehrfunktionen im GAiF

Die in Teil III aufgestellte Hypothese, ein erheblicher Teil von Didaktisierungsfunktionen und Durchführungsfunktionen sei übertragbar auf die Schüler, ist in diesem Abschnitt kasuistisch verifiziert worden. Es wurde aufgezeigt, daß zumindest in dem jeweils belegten Fall eine Übernahme von Lehrfunktionen durch die Schüler stattgefunden hat.

So konnte nachgewiesen werden, daß Schüler in der Lage sind, im wesentlichen dieselben Vorstrukturierungsmaßnahmen bei der Vorbereitung der Wortschatz-, der Text- und der Gramma-

tikpräsentation zu ergreifen, die im traditionellen Unterricht der Lehrer vorzunehmen hat. Es wurde aufgezeigt, daß die Schüler auch fähig sind, die von ihnen geplanten Unterrichtshandlungen kompetent durchzuführen.

Einzelbelege für die Entwicklung von Empathie bei den Schülern wurden geliefert. Letztlich zeugen zwei filmische Unterrichtsdokumentationen und die in dieser Arbeit enthaltenen Stundentranskriptionen von der Übertragbarkeit der genannten Lehrfunktionen.

Dennoch muß genauer untersucht werden, welche Aktivitäten in einer Unterrichtsstunde entwickelt werden, zu welchen Sprechhandlungen diese Aktivitäten führen und welche Veränderungen im Unterrichtsdiskurs zwischen zwei Unterrichtsepochen beobachtet werden können.

3.2 Die Auswirkungen einer Übertragung von Lehrfunktionen auf die Quantität und die Qualität der Lerneräußerungen im GAiF. Analyse des Unterrichtsdiskurses

Anhand von Transkriptionen soll exemplarisch gezeigt werden, welche Struktur der nach den in der vorliegenden Arbeit beschriebenen didaktisch-methodischen Vorstellungen geführte Unterricht aufweist. Darüber hinaus wird aufgrund einer Gegenüberstellung zweier Unterrichtsblöcke, die inhaltlich vergleichbar sind, aber in einem Abstand von einem Jahr gehalten wurden, untersucht, welche Veränderungen im Unterrichtsdiskurs eingetreten sind.

Bei der Darstellung der Analyse und der Ergebnisse wird folgendermaßen vorgegangen: Zunächst wird beschrieben, wie das der Untersuchung zugrundeliegende Rohmaterial gewonnen wurde. Dann wird gezeigt, wie dieses Material im Hinblick auf eine quantitative und qualitative Analyse mit Hilfe eines Analysesystems kodiert wurde. Schließlich wird eine tabellarische Auflistung der gesammelten Daten vorgenommen und die numerischen Ergebnisse werden interpretiert.

3.2.1 Die Gewinnung des Rohmaterials

Ursprünglich war vorgesehen, einen Vergleich zwischen drei Unterrichtsepochen durchzuführen, wobei jeweils vier Stunden im Abstand von 4 Monaten - also insgesamt 12 Stunden - das Untersuchungsmaterial geliefert hätten. Dementsprechend wurden zwölf Stunden willkürlich herausgewählt und transkribiert. Als zur Analyse übergegangen und ein Analysesystem entwickelt werden sollte, wurde klar, daß nur eine sehr präzise Bestandsaufnahme der Redeakte zu dem angestrebten Erkenntnisgewinn führen konnte. Das Analysesystem mußte daher sehr komplex und umfangreich gestaltet werden, was zwar zu dem angestrebten Ziel einer genauen Erfassung relevanter Daten führen mußte, was aber, sollten tatsächlich 12 Unterrichtsstunden analysiert werden, ein unkontrollierbares Anschwellen des zu bewältigenden Datenmaterials unvermeidbar erscheinen ließ. Es mußte eine Wahl getroffen werden: entweder man untersuchte eine verhältnismäßig große Anzahl von Stunden, dies aber mit erheblichen Genauigkeitseinbußen oder man strebte eine genaue Bestandsaufnahme weniger Unterrichtsstunden an. Wenn man einmal die Analyse auf traditionelle Bestandteile des Unterrichts, wie die Wortschatz- und Textpräsentation, die Durchführung der Übungen, das Diktat, konzentriert, so bestehen aufgrund der starken Ritualisierung des Unterrichtsdiskurses im Anfangsunterricht, keine großen Abweichungen struktureller Art zwischen einzelnen Stunden. Deshalb schien es aufschlußreicher, einen sehr detaillierten Vergleich zweier Unterrichtsblöcke aus zwei verschiedenen Unterrichtsepochen vorzunehmen, als eine größere Anzahl von Stunden zu untersuchen, bei denen die Ergebnisse sich wiederholen und dennoch keine stärkere Differenzierung ermöglichen.

Die Wahl der zu untersuchenden Unterrichtssequenzen erfolgte nach Kriterien, die sowohl Repräsentativität als auch Vergleichbarkeit garantieren sollten. Es wurde bereits erwähnt, daß die ursprünglich zur Untersuchung herange-

zogenen 12 Unterrichtsstunden willkürlich aus der Gesamtheit der in der Klasse aufgezeichneten 108 Stunden herausgegriffen und im Hinblick auf eine Analyse transkribiert wurden. Diese Vorgehensweise garantiert insofern eine gewisse Repäsentativität, als sie Manipulation ausschließt. Als beschlossen wurde, die Analyse auf zwei Blöcke zu beschränken, mußte gesichert werden, daß nicht durch Zufall ein Unterrichtskontinuum isoliert würde, das untypisch wäre. Während bei 12 Stunden durch die große Datenmenge zu gewährleisten sei, daß unspezifische Aspekte kein determinierendes Gewicht bekommen, konnte bei zwei Unterrichtsblöcken ein derartiger ausgleichender Effekt nicht eintreten, so daß bei der Auswahl der Zufall allein nicht entscheiden durfte. Diese wurde nach formalen Kriterien vorgenommen: Es wurden zwei Blöcke herausgesucht, die für den GAiF typische Phasen enthalten, also eine Wortschatzpräsentation, eine Textpräsentation, eine Übungsphase und ein Diktat. Diese Blöcke sind zeitlich durch 10 Monate getrennt. Bei der Wahl der zu analysierenden Blöcke wurden weitere Merkmale nicht berücksichtigt.

Da aus den 12 transkribierten Stunden nur die erste die aufgestellten Kriterien erfüllte und alle genannten Phasen enthielt, wurde zum Vergleich ein Block II gebildet, der aus den vergleichbaren Phasen zweier aufeinanderfolgenden Stunden zusammengestellt wurde. Wichtig ist aber, daß beide Blöcke im Hinblick auf die enthaltenen Phasen und auf die Zahl der jeweiligen erfaßbaren Datenmenge vergleichbar bleiben. Sie weisen folgende Merkmale auf:

Block I: Gehalten am 28.04.1982 (eine Unterrichtsstunde)
Inhalt der Sequenzen: Stoffpräsentation (Text und Wortschatz) - Übung (Korrektur der Hausaufgaben) - Diktat.
Anzahl der Akte: 720

Block II: Gehalten am 11.03. und am 16.03.1983 (beide Stunden folgen logisch aufeinander).
Inhalt des Blocks: Stoffpräsentation (Text und Wortschatz) - Übung (Korrektur der Hausaufgaben) - Diktat
Anzahl der Akte: 374 + 358 = 732

Block I + Block II: Gesamtzahl der Akte: 1452 Einheiten

3.2.2 Die Ausarbeitung des Analysesystems und die Kodierung des Ausgangsmaterials

Um das Material auszuwerten und zu interpretieren mußte es so aufbereitet werden, daß die Daten in Aussagezusammenhänge geordnet und daß dieses Geordnete auch lesbar wurde.

Diese Kodierungsarbeit erfolgte mit Hilfe eines Analysesystems, das in kontinuierlicher Abstimmung mit dem zu analysierenden Material entwickelt wurde. Die Zahl der Kategorien wurde solange erweitert, bis gesichert war, daß das Instrumentarium alle als relevant erscheinenden Differenzierungsmerkmale erfaßte.

Da das Analysemodell aus dem Bedürfnis entstand, signifikante Unterschiede zwischen dem "traditionellen" und dem vom Verfasser durchgeführten Unterricht auf der Ebene des Unterrichtsdiskurses herauszuarbeiten, lag das Erkenntnisinteresse nicht in der Entwicklung eines Analysemodells, sondern in der Entwicklung eines für den verfolgten Zweck eines Nachweises des optimierenden Charakters der Innovation geeigneten Instrumentes.

Als 1983 LÖRSCHERs Analysemodell erschien, war das hier dargestellte System bereits weitgehend entwickelt, so daß es

mit Hilfe des LÖRSCHERschen Modells ergänzt werden konnte. LÖRSCHERs Beschreibungskategorien sind in erster Linie für die Analyse des Frontalunterrichts geeignet, während die vorliegende Arbeit von Anfang an darauf abzielte, die Merkmale eines Unterrichtsdiskurses herauszuarbeiten, der allein auf dem Hintergrund der beschriebenen Innovation entstehen kann: Deshalb mußte in Ergänzung zu LÖRSCHER eine ganze Reihe von zusätzlichen Kategorien, insbesondere im Bereich der sprachbezogenen Schüleräußerungen oder der didaktischen Schülerinterventionen berücksichtigt werden.[39] Ferner mußte erfaßt werden, wer mit wem spricht, weil es in einem Unterricht, der zu zahlreichen Interaktionen zwischen allen Beteiligten führt, sehr wichtig ist, festzustellen, von vom die Impulse stammen und an wen sie gerichtet sind.

LÖRSCHERs Modell wurde besonders im Hinblick auf die Berücksichtigung der hierarchischen Perspektive im Diskurs, also mit der Unterscheidung zwischen Akten, Zügen, Wechseln und Transaktionen herangezogen. Das vom Verfasser entwickelte Analysesystem bedarf keiner Erläuterung und wird an dieser Stelle wiedergegeben. Die Angabe der entsprechenden Kategorien bei LÖRSCHER soll Vergleiche ermöglichen und dient der Kontrolle:

---

[39] Während LÖRSCHER mit 68 Akttypen auskommt, sind 421 Kategorien notwendig, um den hier zu beschreibenden Diskurs differenziert zu erfassen. Dies könnte bereits als Indiz für die größere Vielschichtigkeit der Unterrichtshandlungen und des sie begleitenden Diskurses in dem vom Verfasser praktizierten Unterricht gewertet werden.

D A S A N A L Y S E S Y S T E M

Kode-nummer	Akt	Äquivalenz in LÖRSCHER
0.	UNVERSTÄNDLICH	
1.	FEED-BACK IN AUTHENTISCHER, NICHT-DIDAKTISCHER ABSICHT (JA/NEIN)	
2.	NON-VERBALE HANDLUNGEN	
2.1	Non-verbale Handlungen organisatorischer Art (manchmal mit verbaler Unterstützung, z.B.: "Tiens, voilà le livre!")	or?
2.2	Non-verbale Handlungen didaktischer Art (z.B. deiktische Handlungen bei Wortschatzdarbietung, Tafelanschrift usw.)	tz/oä?/äö!
3.	ÄUSSERUNGEN AUF DER METAUNTERRICHTLICHEN EBENE	
3.1	Reflexion und Redewechsel über die Unterrichts-organisation	
3.1.1	Mitteilung	of
3.1.2	Frage	op?/of?
3.1.3	Antwort auf 3.1.2	op!/of!
3.1.4	Anweisung	op!/of!
3.2	Reflexion und Redewechsel über Didaktisch-methodisches	
3.2.1	Mitteilung	of
3.2.2	Frage	op?/of?
3.2.3	Antwort auf 3.2.2	op!/of!
3.2.4	Anweisung	op!/of!

4.	ÄUSSERUNGEN ZUR WAHRUNG DER KOMMUNIKATION IN DER ZIELSPRACHE	
4.1	En français!	op?
4.2	Que veut dire...?	sop?
4.3	Antwort auf 4.2	sop!
4.4	comment dit-on...?	sop?
4.5	Antwort auf 4.4	sop!
5.	ORGANISIERENDE ÄUSSERUNGEN	
5.1	Mitteilung	of
5.2	Frage im Rahmen eines organisatorischen Zuges	of?/of?
5.3	Antwort auf 5.2	op!/of!
5.4	Anweisung im Rahmen eines organisatorischen Zuges	op?/of?
5.5	Reaktion auf 5.4	op?/of?
5.6	Meldungen:	
5.6.1	Nicht-initiierte Meldung	onv
5.6.2	Initiierte Meldung	onv
5.7	Nominationen:	
5.7.1	Nicht-initiierte Nomination	on?
5.7.2	Initiierte Nomination	on?
5.8	Äußerungen im Rahmen von eröffnenden Zügen	
5.8.1	Attention/écoutez usw. (um Aufmerksamkeit bitten als Eröffnung)	oä?
5.8.2	Qui veut aller au tableau?	op?
5.8.3	Va au tableau	op?
5.8.4	Qui veut lire?	op?
5.8.5	Lis	oä?

5.8.6	Qui veut diriger?	op?
5.8.7	Dirige	op?
5.8.8	Qui veut interroger?	op?
5.8.9	Interroge	op?
5.8.10	Qui veut dicter?	op?
5.8.11	Dicte	oä?
5.8.12	Qui veut traduire?	op?
5.8.13	Traduis	smp?
5.8.14	Qui veut lire l'exercice?	op?
5.8.15	Lis l'exercice	oä?
5.9	Aufforderung, einen Text oder einen Textteil zu wiederholen	(w?)
5.10	Text oder Textteil wiederholen	(w!)/(w)
5.11	Diskursunterbrechende Äußerungen (Stop; attends; écoute; usw.)	oa?
5.12	Diskursabschließende Äußerungen (Merci; bien; bon; usw.)	pa/op?
6.	REGULATIVE ÄUSSERUNGEN (DIENEN DER AUFRECHTERHALTUNG DES DISKURSES AUF DER ORGANISATORISCHEN UND DER AFFEKTISCHEN EBENE)	
6.1	Regulative Äußerungen zur Sicherung von Verständnis	
6.1.1	Übersetzen lassen von Klassenraumdiskurs, um sicher zu sein, daß verstanden wurde	oä?/sop?/smp?/swp?
6.1.2	Reaktion auf 6.1.1	oä!/sop!/smp!/swp!
6.1.3	Selbst übersetzen von Klassenraumdiskurs, um sicher zu sein, daß verstanden wird	sop?/smp?/swp?
6.1.4	Vous avez compris/tu comprends?	op?/sop?/smp?/swp?
6.1.5	Reaktion auf 6.1.4	op!
6.1.6	Comment?/was?/qu'est-ce que tu dis?/répète/où? usw.	(w?)/gr?
6.1.7	Reaktion auf 6.1.6	(w!)

6.1.8	Wiederholen einer Information zur Absicherung (hat man wirklich verstanden?)	op?/of?
6.1.9	Reaktion auf 6.1.8	op!/of!
6.1.10	Wiederholen einer Information, um zu zeigen, daß man verstanden hat	(w)
6.1.11	Lehrerecho	(w)
6.1.12	Répète (damit alle Schüler verstehen: initiieren von Schülerecho)	(w?)
6.1.13	Reaktion auf 6.1.12	(w!)
6.1.14	Qu'est-ce que tu as écrit (weil im Heft, oder an der Tafel unleserlich)	oä?
6.1.15	Reaktion auf 6.1.14	oä!
6.1.16	Plus fort!	op?
6.1.17	Attends! (bevor mit etwas begonnen wird)	oä?
6.1.18	Moins vite!	op?
6.1.19	Pousse-toi!	op?
6.1.20	Taisez-vous!/chut!/calmez-vous usw.	op?
6.2	Phatische Äußerungen zur Überbrückung und Ermutigung (mmh.../oui...?bon...)	pü
6.3	Phatisch/affektische Äußerungen (ohne Grenzmarkierungsfunktion)	
6.3.1	Bonjour	pi
6.3.2	Au revoir	pa
6.3.3	S'il te plaît	pü
6.3.4	Merci	pa
6.3.5	Pardon/Entschuldigung	pi/pü/pa
6.3.6	Beschwichtigen (ce n'est pas grave; ça ne fait rien; ça va; usw.)	pü
6.3.7	Scherz	pa
6.3.8	Belustigung	pü/pa
6.3.9	Lachen	pü
6.3.10	Ratlosigkeit	

6.3.11	Erstaunen/was!	pü
6.3.12	Ja?/Wirklich? (Unsicherheit)	pü
6.3.13	Wirklich! (betonen, daß etwas stimmt)	pü
6.3.14	Ach so!	pü
6.3.15	Zugeben, daß etwas stimmt (organisatorisch, nicht sprachbezogen)	pü
6.3.16	Ich glaube dir!	pü
6.3.17	Ablehnen	pü
6.3.18	Schimpfen	n
6.3.19	Vorwurf (z.B. "Tu n'as pas assez travaillé!")	n
6.3.20	Sich rechtfertigen	g

7. STOFFBEZOGENE ÄUSSERUNGEN

7.1 Feed-back

7.1.1	Inhalt:	
7.1.1.1	Ja	pa/(bi +)
7.1.1.2	Wiederholung zur Bestätigung	(w)
7.1.1.3	Nein	(bi -)
7.1.2	Sprache:	
7.1.2.1	Ja	pa/(bs +)
7.1.2.2	Wiederholung zur Bestätigung	(w)
7.1.2.3	Nein	(bs -)

7.2 Nicht-phasengebundene Interventionen und Kommentare

7.2.1	Interventionen, die auf Inhaltsverständnis und Sprachproduktion abzielen:	
7.2.1.1	Text/Satz übersetzen, um sicher zu sein, daß er verstanden wird	sop?/smp?/swp?
7.2.1.2	Text/Satz auf französisch sagen, damit die Schüler die französische Form lernen	sop?/smp?/swp?
7.2.1.3	Text/Satz übersetzen lassen, um festzustellen, ob er verstanden wurde	sop?/smp?/swp?
7.2.1.4	Reaktion auf 7.2.1.3	sop!/smp!/swp!

7.2.2 Interventionen, die sich auf die Sprachrichtigkeit beziehen:

		1. Grammatik		2. Lexis			3. Phonetik	4. Lesefehl.	5. Orthographie		6. Textmerkmale	7. Textbedeutung
		1. Morphologie	2. Syntax	1. Genus	2. Form	3. Bedeutung			1. Grammatik	2. Form		
7.2.2.1 Didaktische Fragen zu		1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	3.	4.	5.1	5.2	6.	7.
7.2.2.2 Antwort auf 7.2.2.1	+	1.1.1	1.2.1	2.1.1	2.2.1	2.3.1	3.1	4.1	5.1.1	5.2.1	6.1	7.1
	-	1.1.2	1.2.2	2.1.2	2.2.2	2.3.2	3.2	4.2	5.1.2	5.2.2	6.2	7.2
7.2.2.3 Nicht initiierte Selbstkorrektur	+	1.1.1	1.2.1	2.1.1	2.2.1	2.3.1	3.1	4.1	5.1.1	5.2.1	6.1	7.1
	-	1.1.2	1.2.2	2.1.2	2.2.2	2.3.2	3.2	4.2	5.1.2	5.2.2	6.2	7.2
7.2.2.4 Korrektur an Adressat ohne Hilfe	+	1.1.1	1.2.1	2.1.1	2.2.1	2.3.1	3.1	4.1	5.1.1	5.2.1	6.1	7.1
	-	1.1.2	1.2.2	2.1.2	2.2.2	2.3.2	3.2	4.2	5.1.2	5.2.2	6.2	7.2
7.2.2.5 Unterbrechung wegen Fehler (il y a une faute)		1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	3.	4.	5.1	5.2	6.	7.

7.2.2.6	Selbstkorrektur nach Unterbrechung ohne Hilfe	+	1.1.1	1.2.1	2.1.1	2.2.1	2.3.1	3.1	4.1	5.1.1	5.2.1	6.1	7.1
		-	1.1.2	1.2.2	2.1.2	2.2.2	2.3.2	3.2	4.2	5.1.2	5.2.2	6.2	7.2
7.2.2.7	Hilfestellung bei Korrektur	+	1.1.1	1.2.1	2.1.1	2.2.1	2.3.1	3.1	4.1	5.1.1	5.2.1	6.1	7.1
		-	1.1.2	1.2.2	2.1.2	2.2.2	2.3.2	3.2	4.2	5.1.2	5.2.2	6.2	7.2
7.2.2.8	Selbstkorrektur nach Hilfestellung	+	1.1.1	1.2.1	2.1.1	2.2.1	2.3.1	3.1	4.1	5.1.1	5.2.1	6.1	7.1
		-	1.1.2	1.2.2	2.1.2	2.2.2	2.3.2	3.2	4.2	5.1.2	5.2.2	6.2	7.2
7.2.2.9	Lösungsversuch	+	1.1.1	1.2.1	2.1.1	2.2.1	2.3.1	3.1	4.1	5.1.1	5.2.1	6.1	7.1
		-	1.1.2	1.2.2	2.1.2	2.2.2	2.3.2	3.2	4.2	5.1.2	5.2.2	6.2	7.2
7.2.2.10	Aufforderung zur Wiederholung nach Korrektur		1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	3.	4.	5.1	5.2	6.	7.
7.2.2.11	Wiederholung nach Korrektur	+	1.1.1	1.2.1	2.1.1	2.2.1	2.3.1	3.1	4.1	5.1.1	5.2.1	6.1	7.1
		-	1.1.2	1.2.2	2.1.2	2.2.2	2.3.2	3.2	4.2	5.1.2	5.2.2	6.2	7.2
7.2.2.12	Aufforderung zur Kommentierung (Topikexpansion)		1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	3.	4.	5.1	5.2	6.	7.
7.2.2.13	Kommentierung (Topikexpansion)		1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	3.	4.	5.1	5.2	6.	7.
7.2.2.14	Authentische (nicht-didaktische Frage)		1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	3.	4.	5.1	5.2	6.	7.
7.2.2.15	Antwort auf 7.2.2.14	+	1.1.1	1.2.1	2.1.1	2.2.1	2.3.1	3.1	4.1	5.1.1	5.2.1	6.1	7.1
		-	1.1.2	1.2.2	2.1.2	2.2.2	2.3.2	3.2	4.2	5.1.2	5.2.2	6.2	7.2

Äquivalenzen zu 7.2.2.1 bis 7.2.2.15 bei LÜRSCHER

7.2.2.1		sop?/smp?/swp?/(ks?)
7.2.2.2		sop!/smp!/swp!/(ks!)
7.2.2.3		(vs)
7.2.2.4		(sv)
7.2.2.5		(vs?)
7.2.2.6		(vs)
7.2.2.7		(k)/(ks)
7.2.2.8		(vs!)
7.2.2.9		(vs!)
7.2.2.10		(w?)
7.2.2.11		(w)/(w!)
7.2.2.12		(ks?)
7.2.2.13		(ks!)/(ks)/(k)/sg!/tz/tk/te/sz
7.2.2.14		sop?/smp?/swp?
7.2.2.15		sop!/smp!/swp!
7.2.3	Interventionen, die sich auf das Textverständnis beziehen	
7.2.3.1	Topikbezogene Mitteilungen	tz/gr
7.2.3.2	Topikbezogene Fragen (nicht-didaktich)	tz?/gr?
7.2.3.3	Antwort auf 7.2.3.2	tz!/gr!
7.2.3.4	Topikbezogene Fragen (didaktisch)	tz?/gr?
7.2.3.5	Antwort auf 7.2.3.4	tz!/gr!
7.3	Phasengebundene Interventionen und Kommentare	
7.3.1	Darbietung	
7.3.1.1	Textdarbietung	
7.3.1.1.1	Vorlesen des Textes	
7.3.1.1.1.1	Vorlesen ohne Veranschaulichung	tz
7.3.1.1.1.2	Vorlesen mit Veranschaulichung	tz
7.3.1.1.2	Vortragen des Textes (ohne abzulesen)	tz
7.3.1.2	Wortschatzdarbietung und -sicherung	tz

7.3.1.2.1	Deiktisch	tz
7.3.1.2.2	Paraphrase/Erklärung in der Zielsprache	tz
7.3.1.2.3	Muttersprachliche Gleichung	tz
7.3.1.2.4	Was ist das...?/Wo ist ...?	tz?
7.3.1.2.5	Antwort auf 7.3.1.2.4	tz!
7.3.1.2.6	Bildgesteuertes Wortschatzsichern (z.B. "Que porte Mme Neveu sur l'image?")	tz?
7.3.1.2.7	Reaktion auf 7.3.1.2.6	tz!
7.3.1.2.8	Äquivalenz/Definition in der Zielsprache erzeugen lassen	sop?
7.3.1.2.9	Äquivalenz/Definition in der Zielsprache erzeugen	sop!/sop?
7.3.1.3	Grammatikdarbietung	tz/sg
7.3.1.4	Phonetikdarbietung	tz/sna?/sna!
7.3.2	Lernzielsicherung	
7.3.2.1	Text lesen als Antwort zu 5.8.5	oä!
7.3.2.2	Aussprache üben lassen/Nachsprechen lassen	sna?
7.3.2.3	Reaktion auf 7.3.2.2	sna!
7.3.2.4	Grammatik und Wortschatz (Übungsteil)	
7.3.2.4.1	Vorlesen von schriftlich vorbereiteten Übungssätzen (z.B. Hausaufgabe)	oä!
7.3.2.4.2	Stegreifes Erarbeiten von Übungssätzen	oä!
7.3.2.4.3	Übersetzen F-D als Übung	smp!
7.3.2.4.4	Übersetzen D-F als Übung	smp!
7.3.2.5	Diktat	
7.3.2.5.1	Diktieren (bei Wiederholung 7.3.2.5.1.1 bzw. 7.3.2.5.1.2 usw.)	oä?
7.3.2.5.2	Répète STP (damit aufgeschrieben werden kann)	(w?)/oä?
7.3.2.5.3	Frage zur Aussprache (z.B."d/ə/ ou d/e/?")	sop?/smp?/swp?
7.3.2.5.4	Antwort auf 7.3.2.5.3	sop!/smp!/swp!
7.3.2.5.5	Frage zur Interpunktion (z.B. Stellung von Zeichen)	sop?
7.3.2.5.6	Antwort auf 7.3.2.5.5	sop!
7.3.2.5.7	Frage zum Wort oder Satzteil	sop?
7.3.2.5.8	Antwort auf 7.3.2.5.7	sop!
7.3.2.5.9	Korrektur des Diktats	(k)/oä?

7.3.2.5.9.1	Il y a une faute/spontaner Korrekturvorschlag	(sv)
7.3.2.5.9.1.1	Grammatik	(sv)
7.3.2.5.9.1.2	Form	op?
7.3.2.5.9.2	Qui veut corriger?	(vs?)
7.3.2.5.9.3	Corrige	oä!
7.3.2.5.9.4	Vorlesen bei der Suche nach Fehlern	op?
7.3.2.5.9.5	Qui a fait beaucoup de fautes?	op!
7.3.2.5.9.6	Reaktion auf 7.3.2.4.9.5	ft?
7.3.2.5.9.7	Quelles fautes?	ft!
7.3.2.5.9.8	Antwort auf 7.3.2.4.9.7	
8.	BEWERTENDE ÄUSSERUNGEN	
8.1	Bewertende phatisch/affektische Äußerungen (leistungsbezogen)	
8.1.1	Lob	(b+)
8.1.2	Tadel	(b-)
8.2	Differenzierte Würdigung von Leistung	
8.2.1	Gesamtleistung	(b+)/(b-)
8.2.2	Einzelleistungen, die als solche thematisiert werden	
8.2.2.1	Allgemein mündlich	(bs±)/(bi±)
8.2.2.2	Allgemein schriftlich	(bs±)/(bi±)
8.2.2.3	Aussprache/Vorlesen	(bs±)
8.2.2.4	Grammatikalische Korrektheit	(bs±)
8.2.2.5	Übersetzung F-D	(bs±)
8.2.2.6	Übersetzung D-F	(bs±)
8.2.2.7	Orthographie	(bs±)
8.2.2.8	Inhaltlich/themenzentrierte Arbeit	(bi±)
8.2.2.9	Textproduktion/Gedankenoriginalität	(bi±)
8.2.2.10	Hörverstehen/Leseverstehen	(bs±)
8.2.2.11	Qualität des didaktischen Handelns	
8.2.2.11.1	Qualität von didaktischen Fragen	(b±)
8.2.2.11.2	Qualität von Hilfeleistungen	(b±)
8.2.2.11.3	Qualität von Präsentationen (Anschaulichkeit/ Klarheit der Darstellung usw.)	(b±)

Diesem System entsprechend und unter Einbeziehung der in LÖRSCHER enthaltenen Kategorien des Zuges, des Wechsels und der Transaktion wurde die Kodierung der genannten Unterrichtsblöcke vorgenommen.

Zur Erläuterung sei aus der Unterrichtsstunde I die Sequenz Nummer 64 bis Nummer 70 herausgegriffen:

TRS	WE	ZUG	AKT	AKTKATEGORIE	ADRESSAT	AKTOR	NUMMER	UNTERRICHTSSTUNDE 1 (28.04.1982)
Fra	Fra tz	IZ tz	*tz?	7.3.1.2.6.	18	07	57	Fra: Répète . Qui s'arrête devant une vitrine?
	L a	IZ a	/av/*tz?	7.2.2.4.3.1.	07	01	58	L: "devant"
	L a	RZ a	/x/av	7.2.2.11.3.1.	00	07	59	Fra: "devant une vitrine?" (3sec)
Fragen zum Text (1)		RZ tz	av	5.6.2.	07	06	60	E: /NMeldung/
			an?	5.7.2.	06	07	61	Fra: /NNomination/
			tz!	7.3.1.2.7.	07	06	62	E: Monsieur Leroc
Fra	Fra tz	RRZ tz	/be;/tz!	7.1.2.1.	06	07	63	Fra: Oui
Fra	Fra tz	IZ tz	*tz?	7.3.1.2.6.	18	07	64	Eh...Qu'est-ce qu'il regarde?
	L a	IZ a	/av/*tz	7.2.2.4.3.1.	07	01	65	L: "regarde"
	L a	RZ a	/x/av	7.2.2.11.3.1.	00	07	66	Fra: "Qu'est-ce qu'il regarde?" (3sec)
Fragen zum Text (2)		RZ tz	av	5.6.2.	07	15	67	Ro: /NMeldung/
			an?	5.7.2.	15	07	68	Fra: Robert!
			tz!	7.3.1.2.7.	07	15	69	Ro: Il regarde des costumes
Fra	Fra tz	RRZ tz	/be;/tz!	7.1.2.1.	15	07	70	Fra: Oui

Zum besseren Verständnis werden die Symbole, die für die einzelnen Interaktanden benutzt wurden, angeführt:

Niemand	00	Evi (E)	06
Lehrer (L)	01	Frank (Fra)	07
Angelika (A)	02	Fridolin (Fri)	08
Barbara (B)	03	Manuela (Man)	09
Christian (Ch)	04	Marcus (Marc)	10
Claudia (Cl)	05	Marion (Mari)	11

Michaela (Mi)	12	Wolfgang (W)	17
Meikel (Me)	13	Alle	18
Rainer (Ra)	14	X	19
Robert (Ro)	15	XYZ	20
Sven (S)	16		

00 wird eingesetzt, wenn ein Aktor ohne Adressat handelt (z.B. beim Vorlesen eines Textes als Aussprachеübung)

19 (X) bezeichnet einen Sprecher, der aufgrund der Tonbandaufnahme nicht zu erkennen ist.

20 (XYZ) bezeichnet mehrere Sprecher, die aufgrund der Tonbandaufnahme nicht zu erkennen sind.

Die Transkription bietet über die Äußerung Nr. 64 folgende Informationen:
Die Äußerung 64 wurde von Aktor 07 erzeugt und richtet sich an Adressat 18 (alle Anwesenden). Diese Äußerung gehört zur Kategorie "Bildgesteuertes Wortschatzsichern" (7.3.1.2.6) Bei LÖRSCHER handelt es sich um die Kategorie "tz? = topikbezogene Elizitation", wobei das zusätzliche Merkmal * auf die Präsenz eines Fehlers in der Äußerung hinweist.

Der Sprechakt läßt sich hierarchisch in einen größeren Zusammenhang einordnen und bildet innerhalb des Redewechsels "Frage des Schülers 07 über den Wortschatz" den initiierenden Zug (IZ); eingebettet in diesem Wechsel ist die korrigierende Intervention des Lehrers (Nummer 65) als initiierender Zug und die Reaktion des Schülers (Nr. 66) als reagierender Zug (RZ), 67/68/69 bilden insgesamt die Reaktion von Schüler 15 auf die Frage von Schüler 07 (15 meldet sich, wird von 07 aufgerufen und antwortet).
67/68/69 bilden den auf den initiierenden Zug 64 reagierenden Zug.
70 dient als Rückmeldung von 07 für 15 (Rückmeldezug: RMZ).

Während der Redewechsel insgesamt als topikzentriert (Wortschatzarbeit) zu betrachten ist, von Frank (Fra) geleitet wird und gleichzeitig eine thematische Redeeinheit darstellt (Transaktion: Fragen zum Text), sind die Äußerungen 65/66 in den von Frank geleiteten Wechsel eingebettet und vom Lehrer geleitet. Inhaltlich sind sie auf die Sprachkorrektheit zentriert und werden mit L (der Lehrer initiiert den Redewechsel) und s (der Redewechsel ist thematisch auf die Sprachrichtigkeit zentriert) markiert.
Das Material wird auf diese Weise kodiert, bevor es im Hinblick auf die Quantität und die Qualität der Äußerungen analysiert werden kann.

Um die Arbeit nicht auseinanderzureißen werden die Transkriptionen als Anhang beigefügt (Anhang I).

3.2.3 Die quantitative und qualitative Auswertung des taxonomisch erfaßten Materials und die Interpretation der gewonnenen Daten

Die auf die oben beschriebene Weise kodierten Unterrichtssequenzen können quantitativ und qualitativ ausgewertet werden.
Folgende Fragen lassen sich nun beantworten:

a) Wie oft tritt jeder einzelne Beteiligte als Aktor auf?
b) Wie oft ist jeder einzelne Beteiligte Adressat eines Aktes?
c) Wie oft werden die einzelnen Akttypen von wem und mit welchem Adressaten realisiert?
d) Wie läßt sich die hierarchische Organisationsstruktur einer Stunde erfassen und welche organisatorischen Delegationen und Subdelegationen finden in einer Unterrichtssequenz statt? Wer initiiert und leitet die jeweiligen Redewechsel? Wer initiiert und leitet die jeweiligen Transaktionen?

Die drei ersten Fragen beziehen sich auf die einzelnen Sprechakte, ohne daß die Bezüge zwischen den Akten analysiert werden, während die vierte Frage die Struktur des Diskurses betrifft, also die Art und Weise, wie die einzelnen Interaktanden den Diskurs miteinander aushandeln und steuern.

Beide Aspekte interessieren, sie sind aber nicht in einem einheitlichen System präsentierbar. So läßt sich die Struktur des Diskurses in erster Linie durch die Darstellung von hierarchischen Bezügen visualisieren, während die Erfassung der einzelnen Interaktanden und Redeakte wegen der großen Datenmenge maschinell zu gewährleisten und tabellarisch zu präsentieren ist.

Im folgenden wird zunächst auf die Organisation des Diskurses und auf das Schema der Delegationen und Subdelegationen eingegangen. Auf diese Weise wird zu ermitteln sein, von

wem die im Unterricht auszuführenden Aktivitäten initiiert und in Gang gehalten werden.

3.2.3.1 Die quantitative und qualitative Erfassung der Züge, Redewechsel und Transaktionen. Das Delegations- und Subdelegationsschema

Zunächst soll gezeigt werden, wie die Daten gewonnen wurden, die als Grundlage für die Schematisierung der Diskursstruktur verwendet wurden.

3.2.3.1.1 Die Gewinnung der Daten

Anhand eines Transkriptionsauszuges wird gezeigt, wie das Datenmaterial aus den Transkriptionen gewonnen werden konnte.

Die für die Auswertung wesentlichen inhaltlichen Kategorien werden zunächst in Anlehnung an LÖRSCHER (1983, 235 f.) aufgelistet:

or: organisierender Zug
or/s: zugleich organisierender und sprachbezogener Zug
s: sprachbezogener (korrigierender Zug)
sop: ein offensichtliches Problem im Sprachbereich betreffender Zug
swp: ein wahrscheinliches Sprachproblem betreffender Zug
smp: ein mögliches Sprachproblem betreffender Zug
ks: kommentierender Zug (Sprache)
ft(s): freier Zug (Sprache)
w: wiederholender Zug
k(i): kommentierender Zug (Inhalt)
ft(i): freier Zug (Inhalt)
did: didaktischer Hinweis
b: Bewertung
tz: topikbezogener Zug (Textpräsentation)
phat: phatischer Zug

Als Beispiel soll anhand eines Transkriptionsauszugs die Struktur der Redewechsel verdeutlicht werden:

TRS	HE	ZUG	AKT	AKTKATEGORIE	ADRESSAT	AKTOR	NUMMER	UNTERRICHTSSTUNDE 1 (28.04.1982)	
Me	Me tz	IZ tz	tz?	7.3.1.2.6.	18	13	78	Me:	Qu'est-ce que Daniel porte?
			on?	5.7.1.	08	13	79		Fridolin (3sec)
		RZ tz	*tz!	7.3.1.2.7.	13	08	80	Fri:	Il porte une anorak marron...
		RRZ tz	/be/*tz!	7.1.2.1.	08	13	81	Me:	Oui
Fragen zum Text (4)	Cl s	IZ s	/s?/*tz!	7.2.2.5.2.1.	08/13	05	82	Cl:	Stop
		RZ s	*/s!/*tz!	7.2.2.6.2.1.2.	00	08	83	Fri:	"une anorak"
		RRZ s	/s!/*s!	7.2.2.5.2.1.	08	05	84	Cl:	Non
	Cl s	RZ s	/s!/*s!	7.2.2.6.2.1.1.	00	08	85	Fri:	"un..." anorak marron...
		RZ tz	*tz!	7.3.1.2.7.	13	08	86		et...un pantalon noir et...une paire de chaussures marron et une/
			/s/*tz	7.2.2.3.2.1.1.	00	08	87		"un" pull-over gris (5sec)
Me	Me tz	RRZ tz	/be/tz!	7.1.2.1.	08	13	88	Me:	Oui!

Bei diesem Beispiel wird der Redewechsel von Schüler 13 (Me) initiiert, wobei Me den Wechsel insgesamt, also von Äußerung 78 bis 88 leitet. Das ist daran zu sehen, daß Me den Redewechsel mit der Äußerung 88 (Rückmeldezug: "oui") beendet.

Eingebettet in diesem Redewechsel ist der Wechsel, der von Schülerin 05 (Cl) initiiert wird (Äußerung 82: sie unterbricht Fri, weil er einen Fehler gemacht hat) und mit der Selbstkorrektur des Schülers 08 (Äußerung 85) abgeschlos-

sen wird. Zwischen den Äußerungen 78 und 88 haben zwei Redewechsel stattgefunden: ein topikbezogener Wechsel, der von Me geführt wird und bei dem Me in der Gesamtlänge die Leitung behält, und ein eingebetteter sprachbezogener Wechsel, der von Cl geführt wird und die Äußerungen 82 bis 85 umfaßt.
Schematisch veranschaulichen läßt sich dies mit folgender Eintragung:

Me (tz)

Cl (s)

Me (tz)

Nach dieser Formalisierungsarbeit lassen sich die Daten nach qualitativen Gesichtspunkten quantitativ erfassen. Um die sehr unüberschaubare Datenfülle lesbar zu machen, wurde ein Schema erstellt, das die Struktur der Unterrichtsstunde durch die Visualisierung der Delegations- und Subdelegationsknoten hervorhebt (Anhang II).

Auf der Grundlage der erstellten Schemata können die Daten tabellarisch eingeordnet werden.

Zum Verständnis muß hervorgehoben werden, daß es sich hier nicht um die Zahl der einzelnen Redeakte handelt, sondern um die Zahl der von den jeweiligen Interaktanden initiierten und verantworteten Redewechsel. Diese Unterscheidung ist deshalb von Bedeutung, weil die numerische Auflistung der Redewechsel Schlüsse über den Grad der Intensität der Aktivität der jeweiligen Aktoren erlaubt, ohne im einzelnen die Zahl aller Interventionen zu erfassen. Die Zahl der Redeakte dagegen liefert genaueren Aufschluß über die quantitative Sprachproduktion der Beteiligten, ohne spezifisch auf deren initiierenden bzw. reagierenden Charakter einzugehen.

3.2.3.1.2 Die auf Redewechsel, Züge und Transaktionen bezogenen Daten und ihre Interpretation

Die auf der Grundlage der Transkriptionen angefertigten Schemata wurden mit der Absicht entwickelt, einmal die Delegations- und Subdelegationsstruktur im Unterrichtsdiskurs zu analysieren, zum anderen eine quantitative und qualitative Bestandsaufnahme der Redewechsel zu ermöglichen.

3.2.3.1.2.1 Die Analyse der Delegations- und Subdelegationsstruktur und die quantitative Erfassung der Verantwortungsübernahme

Delegation und Subdelegation signalisieren, daß Verantwortung weitergegeben wird. Die quantitative Erfassung von Verantwortungsübernahme liefert Aufschluß über den Grad der Implikation der Interaktanden im Unterrichtsgeschehen und die Intensität ihrer Planungs- und Durchführungsaktivitäten. Tatsächlich kann davon ausgegangen werden, daß die Aufgabe, einen Unterrichtsabschnitt organisatorisch zu leiten, ein hohes Aufmerksamkeitsniveau beim betreffenden Aktor induziert. Die Aufschlüsselung der Delegationsstruktur gleicht dem Aufdecken der inneren Struktur eines Gesamtprojektes, das sich selbst in Teilprojekten aufgliedern läßt. Diese Teilprojekte beanspruchen jeweils unterschiedliche hierarchische Positionen im Gesamtgefüge.

Dementsprechend bewegen sich die verschiedenen "Projektleiter" auch auf unterschiedlichen Verantwortungsniveaus.

Am Beispiel von Block I, der sich - als ganze Stunde - besser als Block II zur Strukturanalyse anbietet, soll gezeigt werden, wie die Verantwortung innerhalb des Unterrichtsgeschehens quantitativ verteilt wird. Damit läßt sich die Frage beantworten, inwiefern die zu prüfende Innovation die Planung und Durchführung von unterrichtsrelevanten Handlungsketten durch die Lerner begünstigt.

Folgende Ausführungen stützen sich auf das Schema zu Block I (Anhang II). Auf der höchsten Verantwortungsebene (Ebene I) wird der Unterricht insgesamt und über die einzelne Stunde hinaus als "Gesamtprojekt" geleitet. Verantwortungsträger ist der Lehrer.

Auf der Ebene II wird ein Teil der vom Lehrer delegierten Verantwortung übernommen. Inhaltlich handelt es sich um organisatorische Funktionen, die während einer ganzen Stunde ausgeübt werden.

Auf der Ebene III wird die organisatorische Verantwortung über nur einen Unterrichtsabschnitt übernommen.

Auf der Ebene IV werden Unterrichtshandlungen unmittelbar durchgeführt, ohne daß eine weitere Delegierung stattfindet.

Überlegungen zur quantitativen Erfassung der Verantwortungsübernahme im Unterrichtsgeschehen

Es scheint sinnvoll, eine quantitative Erfassung der Verantwortungsübernahme a) auf die Zahl der übergeordneten organisatorischen Interventionen der einzelnen Interaktanden und b) auf die Zahl der in deren Verantwortungsbereich erfolgten Redewechsel zu stützen.

So fallen beispielsweise sämtliche Redewechsel (246) in den Verantwortungsbereich des Lehrers, weil er zwar einen Teil der Verantwortung delegiert, jedoch während der ganzen Stunde Bezugspunkt bleibt und die Führung jederzeit wieder ergreifen kann.

Während also der Verantwortungsträger auf der Ebene I als Bezugspunkt für sämtliche Redewechsel zu betrachten ist, übernehmen die Verantwortungsträger auf den untergeordneten Ebenen nur einen Teil der Leitung, - je niedriger die Ebene, desto weniger zahlreich die verantworteten Redewechsel.

Auf eine weitere Ausdifferenzierung im Hinblick auf die Zahl der Redeakte innerhalb der einzelnen Redewechsel und deren Hierarchiestruktur wird zugunsten der Lesbarkeit verzichtet [40].

Die gewonnenen Daten werden nun vorgestellt und interpretiert:

Die Daten

Block I

	Aktor	Organisatorische Maßnahme	Zahl der Redewechsel in dem jeweiligen Verantwortungsbereich
Ebene I	L	3	246
Ebene II	Mi	8	228
Ebene III	A	3	22
	B	2	13
	Mi	7	26
	Ro	1	10
Ebene IV	L		26
	A		12
	B		0
	Ch		0
	Cl		4
	E		3
	Fra		7
	Fri		9
	Man		0
	Marc		14
	Mari		0
	Me		21
	Mi		21
	Ra		8
	Ro		0
	S		37
	W		0

[40] Die Zahl der Redeakte innerhalb der Redewechsel kann von 1 bis 11 variieren (in einem Fall sogar 21). Da sich jedoch die Zahlen zwischen den einzelnen Redewechseln ausgleichen, erscheint ein Verzicht auf eine Ausdifferenzierung vertretbar.

Interpretation der auf die Delegations- und Subdelegationsstruktur in Block I bezogenen Daten

Im einzelnen ist festzuhalten:
Auf der Ebene I greift der Lehrer dreimal in das Unterrichtsgeschehen ein. Einmal delegiert er Michaela (Ebene II) einen Teil der Verantwortung, zweimal führt er eigenständig didaktische Handlungen durch. Der Lehrer behält die Gesamtverantwortung, so daß sämtliche Redewechsel (246) - wenn auch mittelbar - unter seiner Führung erfolgen.

Aufgrund dieses Befundes kann davon ausgegangen werden, daß die handlungsbezogene Aufmerksamkeit des Lehrers während des gesamten Unterrichtes ein hohes Niveau behält.

Auf der Ebene II übt Michaela die vom Lehrer delegierte Teilverantwortung aus. Sie führt achtmal selbständig organisatorische Maßnahmen durch und übt somit einen erheblichen Einfluß auf den Fortgang des Unterrichts aus. Die Zahl der in ihren Teilverantwortungsbereich fallenden Wechsel (228) entspricht fast der Gesamtheit der in der Stunde durchgeführten Redewechsel. Substrahiert wurden lediglich diejenigen, die in den unmittelbaren Verantwortungsbereich des Lehrers fallen.

Aufgrund dieses Befundes kann davon ausgegangen werden, daß Michaelas handlungsbezogene Implikation während des gesamten Unterrichtsgeschehens hoch ist, zumal sie - wie der Lehrer auch - auf den Ebenen III und IV häufig interveniert (jeweils 7- und 21mal).

Auf der Ebene III üben einige Schüler die von Michaela subdelegierte Teilverantwortung aus. So leitet Angelika dreimal eine Übung (mit insgesamt 22 Wechseln), Barbara leitet zwei Übungen (mit insgesamt 13 Wechseln), Michaela läßt siebenmal Textabschnitte lesen (26 Wechsel) und Robert leitet eine Übung (10 Wechsel).

Auf der Ebene IV werden Unterrichtshandlungen unmittelbar durchgeführt. So stellt beispielsweise Angelika Fragen zum Text und kontrolliert dabei 12 Wechsel; so diktiert Sven einen Text und leitet 37 Wechsel.

Ein allgemeiner Überblick zeigt, daß von 16 Schülern nur 4 keine Verantwortung übernehmen. Dies bedeutet allerdings nicht, daß sie inaktiv bleiben: so muß Christian zweimal eine Übungsaufgabe lösen, Marion einmal, Manuela löst eine Übung und liest einmal vor und Wolfgang löst zwei Übungen und liest einmal vor. Ferner wird bei dieser Analyse lediglich die Übernahme von Verantwortung registriert. Die Initiierung von Redewechseln bleibt in diesem Zusammenhang unberücksichtigt und wird erst Gegenstand des nächsten Abschnittes (von Marion werden 7, von Wolfgang 1 Redewechsel initiiert).

Eine Betrachtung der Ebene IV als der Ebene, die das intensivste Aktivitätsniveau des Aktors verlangt, zeigt, daß der Lehrer insgesamt 27, die Schüler insgesamt 136 Redewechsel organisatorisch zu verantworten haben, was auf eine starke Verantwortungsdelegation vom Lehrer auf die Schüler und auf ein relativ hohes Niveau von Selbststeuerung der Lernergruppe hinweist. Ferner kann festgestellt werden, daß eine relativ gleichmäßige Verteilung der Verantwortungsübernahme zu beobachten ist. Auf der Ebene IV beispielsweise erreichen zwei Schüler Werte über 10, zwei Schüler Werte über 20 (Lehrer 26) und ein Schüler Werte über 30.

Wenn man bedenkt, daß die Verantwortungsträger von Stunde zu Stunde wechseln, so ergibt sich bezogen auf mehrere Unterrichtsstunden eine Vereinheitlichung der Werte pro Interaktand auf einem hohen Niveau.

In bezug auf die Generalisierbarkeit der anhand von Block I ermittelten Werte ist anzumerken, daß aufgrund der starken formalen und organisatorischen Ritualisierung des Unterrichtsarrangements die beschriebene Struktur sich als sehr

stabil erweist, so daß die innerhalb des Untersuchungszeitraumes aufgetretenen Veränderungen die Qualität der Interventionen und den Sprechanteil der Interaktanden, nicht aber die Verantwortungsstruktur und das Delegations- und Subdelegationsschema betreffen.

In diesem Sinne kann die anhand von Block I dargestellte Struktur als typisch und stabil betrachtet werden.

Auf dem Hintergrund dieser Analyse und im Hinblick auf die Prüfung der Hypothese ist zusammenfassend festzustellen, daß die Unterrichtsorganisation durch die Aufteilung der Verantwortung auf verschiedenen Ebenen eine starke handlungsbezogene Implikation der Interaktanden sichert. Es kann davon ausgegangen werden, daß die organisatorischen Planungs- und Durchführungskompetenzen der Lerner durch dieses Unterrichtsarrangement signifikant gefördert werden.

3.2.3.1.2.2 Die Initiierung und Durchführung von Redewechseln. Quantitative und qualitative Erfassung und Interpretation

Die quantitative und qualitative Erfassung der Redewechsel gibt Auskunft über die Intensität der prozeß- und stoffbezogenen Aktivitäten im Unterricht. Sie erlaubt festzustellen, von wem der Unterrichtsdiskurs vorangetrieben wird und auf welche Inhalte die einzelnen Interaktanden ihre Aufmerksamkeit richten.

Auf diese Weise läßt sich prüfen, ob die Hypothese, das neue Unterrichtsarrangement würde durch die starke Fokusierung auf das Sprachsystem als Reflexionsgegenstand und die volle Einbeziehung organisatorischer Diskursstränge in den Unterrichtsdiskurs motivieren, sich bestätigen läßt.

Tatsächlich muß davon ausgegangen werden, daß hohe Werte bei der Initiierung sprachbezogener Redewechsel durch die

Schüler auf deren Interesse an Sprache zurückgeführt werden kann. Ferner wird ein Vergleich zwischen Block I und Block II zeigen, ob die von den Schülern initiierten sprachbezogenen Redewechsel zahlenmäßig anwachsen, was auf ein Anwachsen deren systemlinguistisches Interesse und Metakompetenz schließen ließe. Ergänzend muß festgestellt werden, welche Qualität die sprachbezogenen Äußerungen aufweisen, und ob eine Kompetenzerweiterung im sprachbezogenen Bereich von Block I zu Block II konstatiert werden kann.

Es wird auch zu untersuchen sein, ob Unterschiede zwischen den verschiedenen Bereichen (Diktat, Präsentation, Übungen usw.) feststellbar sind.

Die detaillierte Auflistung der Daten ist in Anhang III zu finden. Sie betrifft einmal die Gesamtheit der Redewechsel in Block I und Block II, zum anderen eine vergleichende Aufschlüsselung nach Unterrichtsbereichen.

Die Interpretation der auf Redewechsel bezogenen Daten in Block I und Block II

Block I		Block II	
L:	135 (59,2 %)	L:	106 (46,6 %)
S:	93 (40,7 %)	S:	121 (53,3 %)
	228		227

Grundsätzlich ist festzustellen, daß in den beiden untersuchten Blöcken die Schüler einen hohen Anteil an initiierenden Sprechhandlungen beanspruchen. Verglichen mit den Aktivitäten des Lehrers läßt sich zwar im Block I noch ein Defizit von 20 % erkennen, in Block II aber überholen die Schüler den Lehrer und kommen auf 53,5 % der Gesamtimpulse. Dies bedeutet zwar nicht, daß die Dominanz des Lehrers abgebaut wird, aber sein Anteil an der Initiierung von Redewechseln wird im Vergleich zum traditionellen Unterricht deutlich zugunsten der Schüler reduziert.

Die signifikante Verschiebung zwischen Block I und Block II zeigt, daß innerhalb eines Jahres die in Block I festgestellte positive Tendenz zur Neuverteilung der Unterrichtsaktivitäten bestätigt und akzentuiert wird.

Da aufgrund ihrer Bedeutung im Fremdsprachenunterricht die organisierenden und sprachbezogenen Wechsel besonders interessieren, sollen sie einer genaueren Betrachtung unterzogen werden:

	Block I		Block II	
	or	s	or	s
L	24 (18,7 %)	87 (64,4 %)	18 (7,9 %)	55 (51,8 %)
S	30 (32,2 %)	22 (23,6 %)	33 (27,2 %)	38 (31,4 %)

82,2 % der vom Lehrer in Block I initiierten Redewechsel sind organisatorischer oder sprachbezogener Art. Bei den Schülern sind es 55,9 %.

In Block II reduziert sich der Anteil organisatorischer oder sprachbezogener Wechsel beim Lehrer um 15,4 % auf 55,9 % während der Anteil bei den Schülern auf 58,6 % leicht ansteigt.

Im einzelnen läßt sich beobachten, daß beim Lehrer besonders der Anteil an organisatorischen Wechseln von Block I zu Block II einen Rückgang erfährt, während bei den Schülern nur eine leichte Reduzierung im organisatorischen Bereich und ein Anstieg um 10 % im sprachbezogenen Bereich stattfindet.

Aus diesen Daten läßt sich ein Anstieg der Sprachkompetenz herauslesen, weil die Tatsache, daß organisatorische Wechsel prozentual sowohl beim Lehrer als auch bei den Schülern zurückgeht, sich auf die Ausdehnung anderer, differenzierterer Interventionsbereiche zurückführen läßt. Ferner interessiert in diesem Zusammenhang der signifikante Anstieg der Schülerimpulse im sprachbezogenen Bereich: während in Block I der Anteil sprach-

bezogener Äußerungen an der gesamten Schülerproduktion schon 23,6 % betrifft, steigt er weiter auf 31,3 % in Block II. Dies zeigt, daß das sprachbezogene Interesse und wohl auch die metasprachliche und sprachliche Kompetenz der Schüler von Block I zu Block II deutlich ansteigt.

Diese Interpretation läßt sich durch eine genauere Betrachtung der Daten noch stützen: Der Anstieg der absoluten Zahlen im Bereich der Fehlerkorrektur durch die Schüler von 6 auf 24 (die Fehlerkorrektur geht beim Lehrer von 52 auf 37 zurück) zeigt, daß diese Funktion allmählich in die Kompetenz der Schüler übergeht. Die sprachbezogenen Schüleräußerungen beschränken sich nicht auf Fehlerkorrekturen sondern enthalten in hohem Umfang Äußerungen des Typus sop/ smp/ks.

In Block II treten differenzierte, komplexe Äußerungen vom Typus ft(s) aber auch ki/fti und did (dreimal) erstmals auf, was auf einen Anstieg der Metakompetenz und auf die Bereitschaft, diese auch im Unterricht diskursiv einzubringen schließen läßt. Im Bereich der wiederholenden Wechsel ist festzustellen, daß diese fast sämtlich von Schülern durchgeführt werden und daß kein signifikanter prozentualer Unterschied zwischen Block I und Block II zu registrieren ist (14 % bzw. 15,1 %). Dies liegt an dem Umstand, daß wiederholende Impulse am raschsten zu automatisieren sind, also bereits im ersten Lernjahr ihren endgültigen Anteil erreicht haben. Ähnlich verhält es sich mit den topikbezogenen Äußerungen (tz: Block I 28 %; Block II 20 %) weil diese vom Stundenprogramm diktiert sind und nicht im freien Dispositionsbereich der Schüler liegen.

Als Ergebnis dieser Auswertung ist als wesentlichstes Merkmal festzuhalten, daß von Block I zu Block II ein Anstieg der freiwilligen, nichtvorhersehbaren, komplexen, im wesentlichen sprachbezogenen Interventionen beobachtet werden kann.

Damit wäre die Hypothese verifiziert, daß a) die Sprache als System und der Metadiskurs über Sprache als starker Motivationsanreiz betrachtet werden kann und b) daß die Schüler in der Lage sind, auf französisch dauerhaft einen differenzierten sprachbezogenen Diskurs zu führen.

Die Analyse der auf spezifische Bereiche in Block I und Block II bezogenen Redewechselzahlen

Das Diktat

	Block I	Block II
L	11	2
S	26	33

Im Diktatbereich fällt auf, daß bereits im Block I insofern eine deutliche Abweichung gegenüber dem Gesamtverhältnis Schüleranteil/Lehreranteil (59,2 %/40,7 %) festzustellen ist, als der Lehreranteil lediglich die Hälfte des Schüleranteils ausmacht.

In Block II schwindet der Anteil des Lehrers fast gänzlich. Dies läßt den Schluß zu, daß das Diktat als Typus sehr schnell in die Verantwortung der Schüler übergeleitet werden kann, bis zur völlig autonomen Durchführung. Dies liegt an der relativ problemlosen Organisationsstruktur und an der ebenso klar ritualisierbaren Handhabung des sprachbezogenen Diskurses im Diktatbereich.

Im Diktat dominieren Wiederholungswechsel und topikbezogene Wechsel. Ein kleiner Anteil fällt auf die sprachbezogenen Wechsel des Typs sop (3 im Diktat Block II).

Die Übungen

	Block I	Block II
L	38	43
S	11	36

Der Übungsbereich in Block I weist im Gegensatz zum Diktat ein deutliches Übergewicht des Lehrers auf. Dies zeigt, daß die metasprachliche und korrekturspezifische Kompetenz der Schüler im relativ komplexen Bereich der Übung in Block I noch nicht als ausgebaut zu betrachten ist. Ganz anders in Block II, wo - bei annähernd gleichen Lehrerwerten - eine Verdreifachung der Schülerimpulse festzustellen ist, wobei die Schüler den Lehreranteil fast einholen. Der Anstieg des Schüleranteils betrifft vor allem den Bereich der Fehlerkorrekturen (von 2 auf 15, während die Zahl der Lehrerkorrekturen gleichbleibt). Ansonsten ist ein gleichmäßiger Anstieg des Schüleranteils durchwegs festzustellen, insbesondere bei den hier interessierenden Typen sop/ks/fts und k/f(i).

Es kann also eine Routinisierung im Bereich der Fehlerkorrektur und eine Ausdifferenzierung der sonstigen Interventionsinhalte beobachtet werden.

Da die Fehlerkorrektur in den didaktischen Bereich fällt, können diese Ergebnisse als Indiz für den Anstieg des metasprachlichen und didaktischen Interesses der Lerner und die Anhebung der entsprechenden Kompetenzen gewertet werden.

Lesen

	Block I	Block II
L	16	6
S	6	10

Beim Lesen ist fast eine Umkehrung der Verhältnisse von Block I zu Block II festzustellen. Auch dies liegt wie beim Diktat an der organisatorischen Problemlosigkeit der implizierten Unterrichtshandlungen und an deren raschen Routinisierung.

Ein Vergleich zwischen Lesen I und Lesen II zeigt, daß in I alle sprachbezogenen Impulse vom Lehrer kommen (als Fehlerkorrektur) während vom verantwortlichen Schüler lediglich organisatorische Maßnahmen ergriffen werden. In II dagegen übernimmt die Schülergruppe die Korrektur an der Aussprache (8 Interventionen), während der Lehrer erweiternde Kommentare liefert.

Insofern findet eine rasche Übernahme der routinisierbaren Unterrichtshandlungen und der entsprechenden verbalen Sets durch die Schüler statt, so daß der Lehrer sich spezifischeren, vertiefenden Aktivitäten widmen kann.

Textdarbietung und Wiederholung

	Block I	Block II
L	3	13
S	6	3

Abweichend vom allgemeinen Trend dieser Untersuchung ist im Bereich der Textdarbietung eine Verschiebung des Sprechanteils von den Schülern zum Lehrer zu beobachten. Dies läßt sich dadurch erklären, daß die Textpräsentation I im wesentlichen aus dem Vorlesen eines Textes besteht, also eine relativ unkomplexe Handlung darstellt. Dagegen wird in II versucht, nicht nur den Text vorzulesen, sondern anhand einer Folie auch das Vorgelesene zu veranschaulichen. Die entsprechenden Fertigkeiten sind zu diesem Zeitpunkt bei den Schülern noch nicht automatisiert, so daß zahlreiche Interventionen des Lehrers notwendig sind. Dies läßt sich an zwei Fakten festmachen: Da das zu Leistende relativ komplex ist, werden bei der Präsentation des Textes sprachliche Fehler gemacht, die vom Lehrer korrigiert werden (s: 4). Die Mitschüler können bei der Präsentation nicht korrigieren, weil sie den Stoff noch nicht kennen. Ferner stellt der Lehrer Fragen, die zu einer Klärung der Inhalte führen sollen (tz: 3).

Aus diesem geht hervor, daß die Präsentationen, weil sie oft komplex sind, verstärkt Lehrerinterventionen verlangen, während leichter routinisierbare Unterrichtsabschnitte ohne Lehrerhilfe auskommen.

Lexispräsentation

	Block I	Block II
L	16	27
S	6	22

Die oben gemachte Annahme wird durch die Lexispräsentation bestätigt. Zwar ist hier keine Umkehrung des Verhältnisses zwischen I und II festzustellen wie in der Textdarbietung, der Lehreranteil überwiegt aber dennoch auch in Teil II, wiewohl nicht in dem in Teil I festzustellenden Maße.

Der relativ hohe Lehreranteil läßt sich auch im Bereich der Lexispräsentation durch die zahlreichen sprachlichen Korrekturen begründen. Aus didaktischer Sicht muß die Vorbereitung der Schüler auf die Präsentationen durch den Lehrer besonders abgesichert werden.

Globaler Vergleich zwischen den ausgewählten Unterrichtssequenzen in Block I und Block II (bereichsspezifische Abschnitte)

	Block I	Block II
L	84	91
S	55	104

	Block I		Block II	
	or	s	or	s
L	11	62	11	51
S	17	8	18	37

Von Block I zu Block II ist ein leichter Anstieg der Lehrerimpulse bei nahezu Verdoppelung der Schülerimpulse zu beobachten.

Besonders bemerkenswert ist die Vervierfachung der sprachbezogenen Schülerimpulse bei relativer Stabilität der entsprechenden Lehrerimpulse und der von Schülern initiierten organisatorischen Wechsel.

Vergleich zwischen dem Restbereich in Block I und Block II (organisatorische Teile)

	Block I		Block II
L	14	L	15
S	14	S	17

Im übergeordneten, organisatorischen Bereich sind keine signifikanten Unterschiede zwischen I und II zu bemerken, wobei Lehrer- und Schülerimpulse etwa gleichmäßig verteilt sind.

Dies deutet darauf hin, daß in I die organisatorischen Stränge bereits stabilisiert sind und keine nennenswerte Veränderung zu erfahren haben.

3.2.3.1.2.3 Zusammenfassende Bemerkungen zur quantitativen und qualitativen Erfassung der Redewechsel

Die quantitative und qualitative Erfassung der Redewechsel hat gezeigt, daß bereits in Block I in bestimmten Bereichen eine teilweise (Lesen, Übungen) oder fast vollständige (Diktat) Übernahme der Diskursführung durch die Schüler stattgefunden hat. Es handelt sich um die Bereiche, die organisatorisch und metasprachlich schnell routinisierbar sind, wo Wissen geprüft und reaktiviert wird. Es ist zu vermuten, daß gerade in diesem Bereich auf der Ebene des Klassenraumdiskurses kommunikativ relevante Automatismen entstehen, zumal der gesamte Diskurs als "authentisch" bezeichnet werden kann.

Andere Bereiche wiederum, die der Einführung von neuem Stoff oder der kognitiven Erhellung komplexerer Sachverhalte dienen, zeigen eine stärkere Präsenz des Lehrers, ohne jedoch den Schüleranteil völlig zu verdrängen.

Sehr bedeutsam für das Anliegen dieser Untersuchung ist die Vervierfachung der sprachbezogenen Schülerimpulse von Block I zu Block II und deren inhaltliche Ausdifferenzierung und Komplexivierung (vgl. die detaillierte Aufschlüsselung in Anh.III).

Dadurch wird der Teil der Hypothese belegt, der besagt, daß die auf der Grundlage der hier zu prüfenden Innovation gestaltete Arbeit an der Sprache eine dauerhafte stoffbezogene Mobilisierung der Schüler sichern kann.

Schließlich zeigt über die qualitative Analyse hinaus die quantitative Bestandsaufnahme, daß die Unterrichtsaktivitäten zunehmend von den Schülern initiiert werden, sogar soweit, daß sie in Block II einen deutlich höheren Anteil als der Lehrer beanspruchen.

Die von Redewechseln ausgehende Analyse des Unterrichts liefert Aufschluß über den Charakter von Aktivitäten im Unterrichtsdiskurs und über deren Initiatoren. Sie erweist sich aber unzureichend, wenn über die Redewechsel hinaus die verbale Implizierung der einzelnen Interaktanden genau erfaßt, wenn also ermittelt werden soll, wie oft jeder Beteiligte gesprochen hat oder angesprochen worden ist und welche Inhalte jeweils aktualisiert worden sind. Auf diese Frage konzentrieren sich die folgenden Ausführungen.

3.2.3.2 Die quantitative und qualitative Auswertung des Korpus nach Akten [41]

Es wurde bereits erwähnt, daß die einzelnen Redewechsel sich durch die Zahl und Qualität der in ihnen enthaltenen Redeakte unterscheiden. Will man genau untersuchen, wer mit wem über was im Unterricht gesprochen hat, so muß eine Auswertung des Korpus nach Redeakten erfolgen.

---

[41] Der Begriff "Akt" wird dem Begriff "Redeakt" an dieser Stelle vorgezogen, weil nicht alle Interventionen verbaler Natur sind. Um dennoch die Darstellung nicht unnötig zu verkomplizieren, wird im folgenden generell der Begriff "Redeakt" verwendet, auch für nicht verbale Interventionen.

Die Transkriptionen sind so kodiert worden, daß sie maschinell ausgewertet werden können. Zu diesem Zweck sind die Merkmale aller einzelnen kodierten Redeakte der Reihe nach in einen Computer eingegeben worden [42].
Beispiel:

Aktkategorie	Adressat	Aktor	Nummer	Unterrichtsstunde 1 (28.04.1982)
5.2	14	01	6	L: C'est lui qui fait tout? C'est Meikel qui fait tout?
5.3	01	14	7	Re:Non
5.12	14	01	8	L: Non

Gespeichert wurde die Kodenummer des Akttypus im Analysesystem, die Nummer des Sprechers (Aktor), die Nummer des Adressaten, und die Laufnummer der Äußerung im Diskurskontinuum.
Um die Vergleichbarkeit zu sichern, wurden die Unterrichtssequenzen aus Block I bzw. Block II herausgegriffen, die inhaltliche und strukturelle Ähnlichkeit aufweisen.

Diese Einteilung ergab folgende Pakete:
Paket I = Block I als Ganzheit (die gesamte Stunde)
Paket I a = Text- und Lexispräsentation in Block I
Paket I b = Übung und Diktat in Block I
Paket II a = Text- und Lexispräsentation in Block II
Paket II b = Übung und Diktat in Block II

Die Auswertung erfolgte nach Sprechern, Adressaten und Aktkategorien.

---

[42] Das Programm wurde von StD Werner Konrad, Mathematiklehrer am Willibald-Gymnasium Eichstätt, erstellt.

3.2.3.2.1 Die Auswertung nach Sprechern

Die maschinelle Auswertung nach Sprechern ist im Anhang zu finden (Anhang IV). Die Daten lassen sich in folgender Auflistung überblicken:

Block I
L: 275 (37,9 %)
S: 449 (62,1 %)
Ges.: 724

Paket Ia + Ib
L: 151 (33,8 %)
S: 295 (66 %)
Ges.: 446

Paket Ia
L: 57 (32 %)
S: 119 (67 %)
Ges.: 176

Paket Ib
L: 94 (34,8 %)
S: 176 (65 %)
Ges.: 270

Block II
L: 212 (28,4 %)
S: 534 (71,6 %)
Ges.: 746

Paket IIa
L: 117 (31,5 %)
S: 254 (68,4 %)
Ges.: 371

Paket IIb L: 95 (25 %)
S: 280 (74,6 %)
Ges.: 375

Bemerkenswert sind folgende Daten (die Prozentzahlen werden zugunsten der Lesbarkeit abgerundet):

a) Paket I: L 38 %
S 62 % bei 724 Äußerungen

Diese Daten, die einen hohen Anteil von Schüleräußerungen signalisieren, beziehen sich auf den gesamten Unterrichtsdiskurs, d.h. auch auf Phasen, die nicht zu den festen Bestandteilen des Fremdsprachenunterrichts (wie Diktat, Übungen usw.) zu rechnen sind.

b) Vergleicht man Paket Ia + Paket Ib und Paket IIa + Paket IIb, so bekommt man folgendes Bild:

Ia + Ib	L	34 %	IIa + IIb	L	28 %
	S	66 %		S	72 %
bei einer absoluten Zahl von 446)			(bei einer absoluten Zahl von 746)		

Diese Daten zeigen in dem Vergleichsbereich einen signifikanten Anstieg (6 %) der Schülerinterventionen, wobei der Schüleranteil bereits in Paket Ia + Ib sehr hoch ist.

c) Ein Vergleich Ia und IIa (Text- und Lexispräsentation) zeigt folgende Werte:

Ia	L	33 %	IIa	L	32 %
	S	67 %		S	68 %
(abs. Zahl: 176)			(abs. Zahl: 371)		

Dies bestätigt die bereits bei der Analyse von Redewechseln festgestellte Konstanz der Werte zwischen Block I und Block II im Bereich der Präsentation als dem Gebiet des neuzuerwerbenden Stoffes, bei dem also keine Routinisierung eintreten kann. Dennoch sind auch in diesem Bereich die Schülerwerte hoch.

d) Ein Vergleich I b und II b (Übung und Diktat) zeigt dieselbe Tendenz wie bei der Analyse auf der Grundlage von Redewechseln.

I b			II b		
	L	35 %		L	25 %
	S	65 %		S	75 %
	(abs. Zahl: 270)			(abs. Zahl: 375)	

Der Schüleranteil steigt von 65 % auf 75 %, was einen sehr hohen Wert darstellt. Diktat und Übungen erweisen sich somit als stark automatisierbar.

e) Schließlich interessiert bei der Auswertung des Korpus nach Sprechern die Verteilung der einzelnen Interventionen nach Schülern.
Es ergibt sich folgendes Bild:

	Block I	Block II
01	275	212
02	22	21
03	4	4
04	26	1
05	26	15
06	29	69
07	38	40
08	24	25
09	7	4
10	29	33
11	26	128
12	52	25
13	26	12
14	29	47
15	13	58
16	50	28
17	28	8
Rest	(20)	(16)

Auffällig ist die gleichmäßige Verteilung des Redeanteils zwischen den Schülern. Starke Abweichungen nach oben (z.B. 128) sind dadurch zu erklären, daß der betreffende Schüler in der Stunde besondere Funktionen ausgeübt hat (z.B. Diktat lesen). Abweichungen nach unten, wie bei Schüler 03 und 09 sind auf individuelle Merkmale (besondere Schüchternheit) zurückzuführen. Für diese Schüler sind die im Unterricht zahlreich vorgesehenen Phasen der Partnerarbeit didaktisch günstig.
In Block I tritt im Schnitt jeder Schüler 26,4 mal in Block II 31,4 mal als Sprecher auf. Dies markiert einen signifikanten Anstieg der ohnehin bereits hohen Zahl von Block I zu Block II.
Zwischen Block I und Block II ist eine signifikante Reduzierung der Lehrersprechakte feststellbar (von 275 auf 212) bei gleichbleibender Gesamtzahl der Redeakte.

In diesem Zusammenhang muß auf den Umstand hingewiesen werden, daß die gleichmäßige Verteilung der Redeanteile hauptsächlich durch die kontinuierliche Delegierung und Subdelegierung erreicht wird. Es ist zu vermuten, daß im traditionellen Unterricht der Sprechanteil der Schüler nicht nur wesentlich geringer ist, sondern auch die Verteilung der Redeanteile unter den Schülern wesentlich inhomogener ist.

Zusammenfassende Bemerkungen zur Auswertung der Redeakte nach Sprechern:
Die Untersuchung zeigt, daß mit den empfohlenen didaktisch-methodischen Verfahren eine signifikante Umschichtung des Redeanteils zugunsten der Schüler erfolgen kann. Während im traditionellen Unterricht von einem 1 zu 3 Gesetz gesprochen wird (LÖRSCHER 1983, 287) ist in dieser Untersuchung eine teilweise Umkehrung dieses Gesetzes zu beobachten, wobei in routinisierbaren Bereichen eine Akzentuierung der genannten Tendenz von Block I zu Block II feststellbar ist. Hervorzuheben ist auch die gleichmäßige Verteilung der Redeakte zwischen den Schülern.

3.2.3.2.2 Die Auswertung nach Adressaten

Um die Einbindung der einzelnen Interaktanden im Unterrrichtsdiskurs zu ermitteln, interessiert auch die Frage, wie oft die Teilnehmer Adressaten einer Äußerung sind.
Die Computerauswertung ergibt folgende Werte (vgl. Anhang V).

	Block I	Block II
00 :	162	176
01 :	82	53
02 :	12	16
03 :	7	7
04 :	30	1
05 :	17	7
06 :	16	36
07 :	30	39
08 :	20	12
09 :	9	4
10 :	27	26
11 :	25	82
12 :	27	11
13 :	20	6
14 :	30	38
15 :	15	45
16 :	41	16
17 :	19	14
18 :	146	168
Rest:	9	2
	744	753

Die hohen Werte für 00 (kein Adressat) in Block I (162) und Block II (176) sind darauf zurückzuführen, daß Vorleseübungen und Wiederholungen nach Korrekturen stets als Redeakte ohne Adressat notiert wurden.

Folgende Aspekte sind hervorzuheben:

a) Wie bei der Auswertung der Redeakte nach Sprechern ist eine gleichmäßige Verteilung der Redeakte nach Adressaten feststellbar. Abweichungen nach oben entsprechen einer besonderen Funktion des betreffenden Adressaten (z.B. Schüler 11 wird 82mal angesprochen, weil er einen Text diktiert). Abweichungen nach unten (z.B. Schüler 03: 9mal als Adressat) korrelieren mit den relativ geringen Werten dieser Schüler als Sprecher.

b) Auf jeden einzelnen Schüler kommen im Schnitt 30 Impulse (Paket I) bzw. 30,8 Impulse (Paket II) zu.
Diese Werte entsprechen in etwa den ermittelten Werten der Schüler als Sprecher (26,4 in Paket I; 31,4 in Paket II). Es ist also ein Gleichgewicht zwischen aktivem und reaktivem Sprechen bei den Schülern zu registrieren.
Ferner deutet der relativ niedrige Wert der Gesamtklasse als Adressat (Nummer 18: 146 bzw. 168) auf die Tatsache hin, daß die Interaktionen einen stark individuellen Charakter einnehmen (50 % der Äußerungen werden an einzelne Schüler gerichtet).

c) Bemerkenswert ist der Umstand, daß die vom Lehrer erreichten Werte relativ niedrig sind (Paket I: 82; Paket II: 53), wobei von Block I zu Block II eine Akzentuierung dieser Tendenz zu bemerken ist. In Block II liegt der Lehreranteil (53) kaum über dem Durchschnittswert (30), deutlich unter dem Wert des meistangesprochenen Schülers (82).

Zusammenfassend läßt sich in bezug auf die Auswertung nach Adressaten festhalten, daß die bei der Analyse nach Sprechern bereits festgestellte gleichmäßige Verteilung auch hier zu beobachten ist. Ferner ist ein Gleichgewicht zwischen aktiven und reaktiven Impulsen bemerkbar, wobei von Block I zu Block II eine leichte Verschiebung zugunsten aktiver Rollen markiert wird. Schließlich tritt der Lehrer als Adressat so stark zurück, daß er in Block II im Durchschnittswertbereich liegt.

3.2.3.2.3 Die Auswertung nach Sprechaktkategorien [43]

Die Auswertung der nach Sprechaktkategorien geordneten Daten setzt die Bearbeitung eines umfangreichen Materials voraus, so daß dessen Darstellung eine Untergliederung verlangt:
Es findet zunächst eine vergleichende Auswertung der Akte auf der Grundlage übergeordneter Kategorien statt, ohne daß die einzelnen Bereiche aufgespaltet werden. Im Anschluß wird eine Analyse der in diesem Zusammenhang besonders interessierenden sprachrichtigkeitsbezogenen Akte (Kategorie 7.2.2) vorgenommen.

3.2.3.2.3.1 Die Auswertung der nach übergeordneten Kategorien eingeteilten Akte

Die übergreifenden Kategoriebezeichnungen für Redeakte werden zur besseren Lesbarkeit an dieser Stelle wiederholt (vgl. Analysesystem, S. 184-192):

1. Feed-back in authentischer, nicht-didaktischer Absicht (Ja/Nein)
2. Non-verbale Handlungen
3. Metaunterrichtliche Äußerungen
4. Äußerungen zur Wahrung der Kommunikation in der Zielsprache
5. Organisierende Äußerungen
6. Regulative Äußerungen
7. Stoffbezogene Äußerungen
8. Bewertende Äußerungen

Es werden zunächst die Werte in Block I analysiert. Dann werden Paket Ia und Paket IIa (Text- und Lexispräsentation) analysiert und verglichen. Im Anschluß geschieht dasselbe mit Paket Ib bzw. IIb (Übung und Diktat).

---

[43] Die in diesem Abschnitt erscheinenden Zahlen übertreffen z.T. die Zahlen der im vorangehenden Abschnitt ermittelten Interventionen. Tatsächlich kann eine Intervention mehreren Akttypen zugerechnet werden und sie auch realsieren helfen. So wurde die Äußerung 145 (Block I) "oui, très bien" als eine Intervention gerechnet aber sie erscheint einmal unter 7.1.1.1 (positives Feed-back) und einmal als 8.1.1 (Lob) in der Auswertung nach Sprechaktkategorien.

Die Daten

Die Computerauszüge ergeben folgende Werte (vgl. Anhang VI):

Block I

	L		S		Gesamtzahl	
1	0		0		0	
2	2		18		20	
3	9		1		10	
4	3		3		6	
5	52	(18,5%)	127	(27,5%)	179	
6	42		22		64	
7	147	(52,3%)	290	(62 %)	437	(58,8%)
8	26		0		26	
	281		461		742	

Die Interpretation der Daten

Folgende Aspekte sind zu bemerken:

a) Die Zahl der non-verbalen Akte auf Schülerseite ist im Vergleich zum Lehreranteil hoch (18 gegenüber 2 beim Lehrer). Dies weist auf die räumliche Handlungsbezogenheit der durch das Unterrichtsarrangement implizierten Schüleraktivitäten hin.
Organisatorische Äußerungen haben einen hohen Anteil am Unterrichtsdiskurs (24,5 %): 17,5 % stammen von den Schülern, 7 % vom Lehrer. Der Anteil organisatorischer Äußerungen am Schülersprachanteil (27,5 %) weist auf den Umstand hin, daß die Schüler mit der organisatorischen Durchführung des Unterrichts zu 1/4 beschäftigt sind. Dadurch wird der Lehrer von diesen Aktivitäten entlastet (18,5 %) und er kann seine Interventionen schwerpunktmäßig auf den Stoff beziehen (52 %).

b) Die stoffbezogenen Äußerungen (Nr. 7) machen 58,8 % des Gesamtdiskurses aus (39 % entfallen auf die Schüler, 19,8 % auf den Lehrer).
Während die Schüleräußerungen fast sämtlich die Organisation oder den Stoff betreffen, fällt beim Lehrer zusätzlich noch ein wichtiger Anteil auf die regulativen Äußerungen.

c) Die Menge der Schüleräußerungen erreicht etwa das Doppelte der Lehreräußerungen. Die beim Lehrer ermittelten absoluten Zahlen übertreffen die Schülerzahlen lediglich im Bereich metaunterrichtlicher Äußerungen (9 zu 1), regulativer Äußerungen (42 zu 22) und bewertender Äußerungen(26 zu 0).
Dadurch wird die Hypothese bestätigt, daß eine Funktionsübertragung möglich ist, wobei der Lehrer seine Aktivitäten stärker auf die Sicherung eines kontinuierlichen Unterrichtsfortgangs zu verlegen hat.
Ein Vergleich zwischen Block I und Block II wird an dieser Stelle auf Grund der Strukturungleichheit beider Blöcke nicht vorgenommen. Erst die nachfolgende Konfrontation zwischen vergleichbaren Unterrichtsphasen wird Aufschluß über mögliche Entwicklungen innerhalb eines Schuljahres liefern können.

Paket I a und Paket II a (Text- und Lexispräsentation)

Die Daten

Paket I a

	L	S	Gesamtzahl
1	0	0	0
2	1	15 (11 %)	16 (8 %)
3	4	1	5
4	0	0	0
5	10 (17 %)	28 (22 %)	38 (20 %)
6	3	0	3
7	40 (68 %)	82 (65 %)	122 (66 %)
	58 (31,5 %)	126 (68,4 %)	184

Paket II a

	L	S	Gesamtzahl
1	0	0	0
2	0	24 (8,8 %)	24 (6 %)
3	6	1	7
4	3	7	10
5	23 (19,3 %)	44 (16 %)	67 (17 %)
6	24 (20 %)	23 (8,4 %)	47 (12 %)
7	63 (52,9 %)	173 (63,6 %)	236 (60 %)
	119 (30,4 %)	272 (69,5 %)	391

Die Interpretation der Daten

Auffällig ist die Stabilität der Werte in I a und II a. In der Text- und Lexispräsentationsphase muß im Vergleich zu anderen Phasen der Lehrer überproportional intervenieren, was auf die Komplexität dieser Unterrichtshandlungen hinweist. Zwar kann davon ausgegangen werden, daß eine Routinisierung bei der Stoffdarstellung auf seiten der Schüler stattfindet, da aber die Komplexität der Unterrichts-

handlungen bei der Einführung von neuem Stoff mit der Komplexität des Stoffes steigt, bleibt das Interventionsniveau des Lehrers zwischen I a und II a konstant.

Beim Lehrer fällt der Anstieg regulativer Äußerungen von I a (1,5 %) zu II a (20 %) bei sonst gleichbleibenden Prozentwerten und der leichte prozentuale Rückgang stoffbebezogener Äußerungen (von 68 % auf 52,9 %) auf.

Auch bei den Schülern ist ein leichter Anstieg regulativer Äußerungen (auf 8,4 %) zu bemerken. Diese Erscheinung kann als Diversifizierung des Unterrichtsdiskurses gewertet werden und als Zeichen für die Erweiterung der Kompetenz der Schüler, den Lernprozeß als sozialer, verhandlungsfähiger, im interpersonellen Austausch veränderbarer Prozeß zu erkennen. Dies zeigt, daß auch aus ihrer Sicht der Unterricht in die Verantwortung der Schüler überführt wird.

Paket I b und Paket II b (Übungen und Diktat)

Die Daten

Paket I b

	L	S	Gesamtzahl
1	0	0	0
2	0	1	1
3	2	0	2
4	0	0	0
5	20 (20,6 %)	33 (18,7 %)	53 (19,4 %)
6	11 (11,3 %)	8 (4,5 %)	19 (6,9 %)
7	62 (63,9 %)	134 (76 %)	196 (71,7 %)
8	2	0	2
	97 (35,5 %)	176 (64,4 %)	273

Paket II b

	L	S	Gesamtzahl
1	3	3	6
2	1	4	5
3	2	2	4
4	1	0	1
5	25 (24,2 %)	104 (38,5 %)	129 (32,8 %
6	20 (19,4 %)	15 (5,1 %)	35 (8,9 %)
7	43 (41,7 %)	162 (55,8 %)	205 (52,1 %)
8	8 (7,7 %)	0	8
	103 (26,2 %)	290 (73,7 %)	393

Die Interpretation der Daten

a) Während ein Vergleich zwischen I a und II a keinen Anstieg des Schüleranteils in diesem Bereich während des Untersuchungszeitraums aufweist, ist im Übungs- und Diktatsbereich ein signifikanter Anstieg zu vermerken. So steigt der Schüleranteil um fast 10 % von I b (64,4 %) zu II b (73,7 %). Dies bestätigt die Hypothese, daß der Diktat- und Übungsbereich weitgehend routinisierbar ist, während im Präsentationsbereich die Lehrerinterventionen im Untersuchungszeitraum zahlenmäßig konstant bleiben (Ia: 31,5 %, IIa; 30,4 % gegen Ib: 35,5 %, IIb: 26,6 %).

b) In bezug auf die Verteilung nach Akttypen fällt auf, daß von I b zu II b eine prozentuale Verdoppelung der organisatorischen Äußerungen (von 18,7 % auf 35,8 %) bei entsprechender Reduzierung der stoffbezogenen Äußerungen (von 76 % auf 55,8 %) innerhalb des Schüleranteils stattfindet. Dies scheint jedoch keine grundsätzliche Tendenz zu widerspiegeln, weil die numerischen Schwankungen im organisatorischen Bereich auf die zahlreichen Alternativmöglichkeiten (z.B. ein Schüler diktiert einen ganzen Text, oder mehrere Schüler diktieren kleinere Textabschnitte usw.) zurückzuführen sind.

c) Eine Analyse der nach Akttypen ermittelten Werte zeigt, daß eine Ausdifferenzierung und eine gleichmäßigere Verteilung der Typen in II b gegenüber I b zu beobachten ist. Während in I b die Typen 1, 2, 3, 4 und 8 nicht oder nur sehr geringwertig vertreten sind und eine starke Konzentration auf 7 erfolgt (insgesamt 71,7 %), sind in II b alle Aktkategorien vertreten und der Anteil von Typus 7 geht auf 52,1 % zurück.
Dies liefert den Nachweis dafür, daß der Diskurs zwischen Block I und Block II an Differenzierung, Komplexität und Vielfalt gewonnen hat.

3.2.3.2.3.2 Die Analyse der auf die Sprachrichtigkeit bezogenen Redeakte

Da die vorliegende Hypothesenprüfung vorrangig darauf abzielt, festzustellen, ob auf Grund des praktizierten Unterrichtsarrangements eine selbstbestimmte und dauerhafte Hinwendung der Lerner zum Sprachsystem erfolgt und inwiefern dieser Vorgang zu einer qualitativen Ausdifferenzierung der sprachbezogenen Interventionen führt - was den Anstieg des metasprachlichen Interesses und der entsprechenden Kompetenz belegen würde -, scheint es angebracht, eine Isolierung und gesonderte Analyse der auf die Sprache bezogenen Akte vorzunehmen.

Die relevanten Kategorien werden an dieser Stelle zur besseren Lesbarkeit wiederholt:

7.	Interventionen, die sich auf den Stoff im allgemeinen beziehen (also sowohl auf die Sprache als auch auf die durch Sprache vehikulierten Inhalte)
7.2.2	Interventionen, die sich auf die Sprachrichtigkeit beziehen
7.2.2.1	Didaktische Frage
7.2.2.2	Antwort auf 7.2.2.1
7.2.2.3	Nicht initiierte Selbstkorrektur
7.2.2.4.1.1.1	Korrektur an Adressat ohne Hilfe über die Morphologie (richtig)
7.2.2.4.1.1.2	Korrektur an Adressat ohne Hilfe über die Morphologie (falsch)
7.2.2.4.1.2.1	Korrektur an Adressat ohne Hilfe über die Syntax (richtig)
7.2.2.4.2.1.1	Korrektur an Adressat ohne Hilfe über den Genus (richtig)
7.2.2.4.2.2.1	Korrektur an Adressat ohne Hilfe über die Form (Lexis)
7.2.2.4.2.3.1	Korrektur an Adressat ohne Hilfe über die Bedeutung (Lexis)

7.2.2.4.3.1	Korrektur an Adressat ohne Hilfe im Aussprachebereich
7.2.2.4.4.1	Korrektur an Adressat ohne Hilfe über einen Lesefehler
7.2.2.4.5.2.1	Korrektur an Adressat ohne Hilfe über die Orthographie
7.2.2.4.7.1	Korrektur an Adressat ohne Hilfe über die Textbedeutung
7.2.2.5	Unterbrechung wegen Fehler
7.2.2.6	Selbstkorrektur nach Unterbrechung ohne Hilfe
7.2.2.7	Hilfestellung bei Korrektur
7.2.2.8	Selbstkorrektur nach Hilfestellung
7.2.2.9	Lösungsversuch
7.2.2.10	Aufforderung zur Wiederholung nach Korrektur
7.2.2.11	Wiederholung nach Korrektur
7.2.2.12	Aufforderung zum Kommentieren (Topikexpansion)
7.2.2.13	Kommentierung (Topikexpansion)
7.2.2.14	Authentische (nicht-didaktische) Frage
7.2.2.15	Antwort auf 7.2.2.14

Wie im vorangehenden Abschnitt werden hier der Reihe nach Block I, Paket Ia und IIa, und Paket IIa und IIb untersucht.

Block I

Die Daten

(7)	L (147)	S (290)
7.2.2.1	7	2
7.2.2.2	0	6
7.2.2.3	0	21
7.2.2.4.1.1.1	4	1
7.2.2.4.1.2.1	2	1
7.2.2.4.2.1.1	2	1
7.2.2.4.2.3.1	0	1
7.2.2.4.3.1	40	1
7.2.2.5	14	2
7.2.2.6	0	9
7.2.2.7	4	1
7.2.2.8	0	4
7.2.2.9	0	7
7.2.2.10	3	0
7.2.2.11	0	46
7.2.2.12	3	0
7.2.2.13	20	7
7.2.2.14	1	0
7.2.2.15	0	1
	100	111
	(35% aller Lehrer-äußerungen in Block I)	(24% aller Schüler-äußerungen in Block I)

Die Interpretation der Daten in Block I:

Hervorzuheben sind folgende Aspekte:

a) Eine Betrachtung des Anteils stoffbezogener Äußerungen an allen Interventionen und des Anteils der sprachbezogenen Äußerungen an den stoffbezogenen ergibt folgende Werte:

	L	S
7.	147 (52,3%)	290 (62 %)
7.2.2	100 (35,5%)	111 (24 %)
	% aller Lehrer-äußerungen in Block I	% aller Schüler-äußerungen in Block I

Wenn man betrachtet, daß in Block I die stoffbezogenen Äußerungen des Lehrers 52,3 % seiner gesamten Äußerungen ausmachen (die übrigen Äußerungen betreffen vorwiegend Regulativa und Organisatorisches), wenn man wiederum feststellt, daß innerhalb der stoffbezogenen Äußerungen des Lehrers 68 % der Sprachrichtigkeit (insbesondere der Aussprache) gewidmet sind, so wird klar, daß die Informationsfunktion nicht primär vom Lehrer ausgeübt wird.

Innerhalb der stoffbezogenen Äußerungen stellen auf seiten der Schüler die sprachbezogenen Interventionen einen Anteil von nur knapp einem Drittel dar (111 von 290). Die übrigen stoffbezogenen Äußerungen konzentrieren sich auf den didaktischen Darstellungsbereich, was auf die Übernahme der Stoffvermittlungsfunktion durch die Schüler hinweist.

Insofern kann konstatiert werden, daß bereits in Block I eine Aufgabenteilung zwischen dem Lehrer und den Schülern vorliegt, wobei der Lehrer für den befriedigenden Fortgang des Unterrichtsdiskurses und die Sprachkorrektheit sorgt, während die Schüler sich aktiv-produktiv darstellenden und stoffvermittelnden Aufgaben widmen.

b) Es werden wenige didaktische Fragen (7.2.2.1) gestellt. Dies weist auf den weitgehend authentischen Charakter des Diskurses hin. Ferner fällt auf, daß, wenn auch die meisten didaktischen Fragen vom Lehrer stammen (7), immerhin 2 Fragen von Schülern didaktisch zu nennen sind. Daraus ist zu schließen, daß bereits in Block I die didaktische Sensibilität der Schüler und ihre Bereitschaft didaktisch zu intervenieren eine Konkretisierung finden.

c) Bei den Schülern liegen die höchsten Werte im Bereich der nicht-initiierten Selbstkorrekturen (21) und der Wiederholung nach Korrektur (46).
Der hohe Wert bei den Selbstkorrekturen zeigt, daß den Schülern Zeit zum Nachdenken und zur Selbstkorrektur gelassen wird. Dies bestätigt die Hypothese, die Sensibilität für die günstigen Bedingungungen, unter denen Lernprozesse erfolgen, sei als Teil der didaktischen Handelnskompetenz relativ rasch auf die Schüler übertragbar.
Der hohe Wert bei der Wiederholung nach Korrekturen (46) liefert, wenn man ihn mit dem Wert der Aufforderungen zur Wiederholung vergleicht (3), Aufschluß über den Automatisierungsgrad dieser lernprozeßsichernden Aktivität. Wenn also 43 Wiederholungen nach Korrektur ohne Aufforderung erfolgen, dann kann diese Handlung als automatisiert betrachtet werden.

d) Die höchsten Werte beim Lehrer sind im Bereich der Korrektur an der Aussprache zu finden (40). Sie bilden 83 % aller Korrekturen an einem Adressaten. Ferner unterbricht in 14 Fällen der Lehrer den Diskurs wegen eines Fehlers, wobei eine Selbstkorrektur des Schülers in 9 Fällen erfolgt. Schließlich liegt beim Lehrer ein hoher Wert im Bereich des Kommentars (20 Äußerungen). Dies bestätigt die in a) geäußerte Vermutung, der Lehrer konzentriere in Block I seine Aktivitäten auf korrigierende und ergänzende Interventionen, während die Schüler die stoffvermittelnden Aufgaben übernehmen.

Nachdem eine synchronische Analyse des Unterrichtsdiskurses anhand von Block I durchgeführt wurde, soll nun diachronisch auf der Grundlage eines Vergleiches zwischen Ia und IIb und IIa und IIb festgestellt werden, welche Entwicklung sich innerhalb eines Lernjahres vollzogen hat.

Paket Ia und Paket IIa (Text- und Lexispräsentation)

Die Daten

	Ia		IIa	
	L	S	L	S
7.2.2.1	0	0	1	8
7.2.2.2	0	0	0	11
7.2.2.3	0	11	2	14
7.2.2.4.1.1.1	2	0	4	0
7.2.2.4.1.2.1	0	1	1	0
7.2.2.4.2.1.1	0	1	4	0
7.2.2.4.2.2.1	0	0	2	0
7.2.2.4.2.3.1	0	0	1	0
7.2.2.4.3.1	18	1	6	8
7.2.2.4.4.1	0	0	3	2
7.2.2.5	5	0	0	2
7.2.2.6	0	3	0	1
7.2.2.7	1	0	0	0
7.2.2.8	0	1	0	0
7.2.2.9	0	2	0	1
7.2.2.10	3	0	0	0
7.2.2.11	0	21	0	21
7.2.2.12	0	0	2	0
7.2.2.13	6	1	2	1
7.2.2.14	0	0	0	2
7.2.2.15	0	0	1	1
	35	42	29	72
	(60,3% aller Lehrer-äußerungen in Ia)	(33,3% aller Schüler-äußerungen in Ia)	(24,3% aller Lehrer-äußerungen in IIa)	(26,4% aller Schüler-äußerungen in IIb)

Die Interpretation der Daten

Besonders zu bemerken sind folgende Erscheinungen:

Die auf die Sprachrichtigkeit bezogenen Äußerungen erleben auf Lehrerseite einen dramatischen Rückgang. Während in Ia

der Anteil sprachrichtigkeitsbezogener Lehreräußerungen 60,3 % aller Akte ausmacht, fällt er in IIa auf 24,3 % zurück. Bei den Schülern ist der Unterschied weniger auffällig; die Werte sinken nur von 33,3 % in Ia auf 26,4 % in IIa.
Ein Vergleich zwischen Ia und IIa zeigt - bezogen auf den Anteil sprachbezogener Äußerungen an den stoffbezogenen Interventionen - folgende Werte:

	Ia		IIa	
	L	S	L	S
7.	40	82	63	173
7.2.2	35	42	29	72

Während in Ia die stoffbezogenen Akte des Lehrers hauptsächlich aus sprachbezogenen Äußerungen bestehen (35 von 40), sinkt der Anteil sprachbezogener Äußerungen an den stoffbezogenen Akten in IIa auf weniger als die Hälfte (29 von 63).
Bei den Schülern dagegen bleibt der Anteil der sprachrichtigkeitsbezogenen Äußerungen an den stoffbezogenen Akten konstant und beträgt etwa die Hälfte aller stoffbezogenen Äußerungen der Schüler in Ia bzw. IIa.

An dieser Stelle lohnt sich eine genauere Aufschlüsselung der korrigierenden Interventionen, um festzustellen, in welchem Bereich die Schüler schwerpunktmäßig eingreifen, wo also Automatisierungsphänomene sich abzeichnen.

	Ia		IIa	
Korrekturen	L	S	L	S
7.2.2.4.1.1.1 (Morphologie)	2	0	4	0
7.2.2.4.1.2.1 (Syntax)	0	1	1	0
7.2.2.4.2.1.1 (Lexis: Genus)	0	1	4	0
7.2.2.4.2.2.1 (Lexis: Form)	0	0	2	0

	Ia L	Ia S	IIa L	IIa S
7.2.2.4.2.3.1 (Lexis: Bedeutung)	0	0	1	0
7.2.2.4.3.1 (Aussprache)	18	1	6	8
7.2.2.4.4.1 (Lesefehler)	0	0	3	2
7.2.2.5 (Unterbrechung wegen Fehler)	5	0	3	2
	25	3	24	12

Hier fällt auf, daß während in Ia die Mehrzahl der korrigierenden Äußerungen des Lehrers die Aussprache betreffen, in IIa eine starke inhaltliche Ausdifferenzierung der Interventionen stattfindet.
Ferner zeigt eine Betrachtung der Schülerwerte, daß während die Schüler in Ia kaum korrigierend intervenieren, ihre Korrekturaktivität in IIa um ein vielfach angestiegen ist und sogar in einem Bereich - nämlich in der Aussprachekorrektur - die Werte des Lehrers übertrifft (L: 6; S: 8). Dies kann als Indiz dafür gewertet wersen,daß sich der Lehrer in dem Maße, wie Schülerkompetenzen aufgebaut werden, aus dem betreffenden Bereich zurückzieht und seine Aktivität in anderen, komplexeren Funktionen entfaltet.
Hier scheinen sich die korrigierenden Interventionen der Schüler im Aussprachebereich in der Automatisierungsphase zu befinden. Die Schüleraktivitäten dehnen sich gleichzeitig auf den Bereich der "Unterbrechungen wegen Fehler" aus. Auch dies weist auf einen Ausbau ihrer didaktischen Handlungskompetenz hin.
Einen weiteren Beleg für den Anstieg der didaktischen Kompetenz der Schüler innerhalb eines Lernjahres stellt die sehr auffällige Zahl der didaktischen Fragen in IIa dar:

	Ia L	Ia S	IIa L	IIa S
7.2.2.1 (Didaktische Fragen)	0	0	1	8

Schließlich zeigt die generelle (beim Lehrer besonders drastische) Abnahme sprachrichtigkeitsbezogener Äußerungen von Ia zu IIa, daß der Unterrichtsdiskurs sich diversifiziert und sich stärker den durch Sprache vehikulierten Inhalten zuwendet.

Paket Ib und Paket IIb (Diktat- und Übungsteil)

Die Daten

	Ib		IIb	
	L	S	L	S
7.2.2.1	7	2	2	0
7.2.2.2	0	6	0	0
7.2.2.3	0	8	0	11
7.2.2.4.1.1.1	1	0	4	3
7.2.2.4.1.1.2			0	2
7.2.2.4.1.2.1	2	0	0	2
7.2.2.4.2.1.1	1	0	0	0
7.2.2.4.3.1	17	1	11	0
7.2.2.4.5.2.1	0	0	2	0
7.2.2.4.7.1	0	0	0	1
7.2.2.5	7	0	4	7
7.2.2.6	0	3	0	0
7.2.2.7	1	1	3	0
7.2.2.8	0	2	0	0
7.2.2.9	0	4	0	14
7.2.2.10	0	0	1	1
7.2.2.11	0	18	0	18
7.2.2.12	3	0	2	0
7.2.2.13	7	2	3	4
7.2.2.14	1	0	0	2
7.2.2.15	0	1	0	3
	47	48	32	68

Die Interpretation der Daten

Innerhalb der stoffbezogenen Äußerungen im Diktat- und Übungsteil beanspruchen die auf die Sprachrichtigkeit bezogenen Akte der Lehrer einen Anteil von 75,8 % und in IIb einen Anteil von 74,4 %.
Insofern ist hier Konstanz zu beobachten.
Die Werte der Schüler dagegen steigen von 35,8 % in Ib auf 41,9 % in IIb. Dies läßt sich dadurch begründen, daß die Kompetenz der Schüler bei sprachbezogenen Übungstypen wie den Grammatikübungen und dem Diktat gestiegen ist.

Eine Analyse der einzelnen Werte ergibt ein völlig anderes Bild als in Ia/IIa. Tatsächlich findet in dem weitgehend routinisierten Diktats- und Übungsbereich eine Ausdifferenzierung der Schülerinterventionen zwischen Ib und IIb statt, gekennzeichnet durch das Auftreten in IIb folgender Akttypen:
Korrektur im Morphologiebereich (von 0 in Ib auf 5 in IIb), Korrektur im Syntaxbereich (von 0 auf 2), Korrektur im Bereich der Textbedeutung (von 0 auf 1), Unterbrechung wegen Fehler (von 0 auf 7), Lösungsversuch (von 4 auf 14) und Kommentierung (von 2 auf 4).

Zusammenfassend läßt sich im Hinblick auf die Entwicklung des Diskurses im Vergleichszeitraum folgendes festhalten:

a) Im Präsentationsbereich tritt eine inhaltliche Ausdifferenzierung der sprachbezogenen Interventionen auf Lehrerseite ein. Auf der Schülerseite ist eine quantitative Ausdehnung der Interventionen zu registrieren, wobei diese sich inhaltlich weitgehend auf die Aussprache beschränken. Beide Phänomene können auf die Komplexität der Präsentationsphase, die Automatisierung nur mit Verzögerung zuläßt, zurückgeführt werden.
b) Im Diktats- und Übungsbereich dagegen ist eine deutliche inhaltliche Ausdifferenzierung der sprachbezogenen Schülerinterventionen zu beobachten. Dies kann dadurch erklärt werden, daß in dieser Phase einerseits die thema-

tische Komponente eine geringe Rolle spielt, andererseits die Unterrichtshandlungen rasch routinisierbar sind, so daß eine Konzentrierung auf die Sprachkorrektheit ermöglicht wird, und die Schüler eine differenzierte Wahrnehmung der sprachlichen Phänomene ausüben.

c) Parallel zur Übernahme der sprachbezogenen Aktivitäten durch die Schüler vollzieht sich ein Wandel der Lehreraktivitäten: Während die sprachrichtigkeitsbezogenen Interventionen des Lehrers in Ia und Ib noch 80 % sämtlicher stoffbezogenen Äußerungen ausmachen, reduzieren sich die entsprechenden Werte auf 57 % in IIa und IIb.
Während also die Aktivitäten des Lehrers in Block I sich noch weitgehend in einem Bereich entfalten, dessen Verantwortung auf die Schüler übertragen werden soll, so ist in Block II dieser Übertragungsvorgang teilweise vollzogen und der Lehrer kann sich noch intensiver als es in Block I der Fall ist unterrichtsstützenden und zusatzinformativen Funktionen widmen.
Diese Erscheinungen stellen einen Beleg für die Erweiterung der aufgabenorientierten Differenzierung der Schülerinterventionen im Untersuchungszeitraum dar und bestätigten die Hypothese, die didaktische Handelnskompetenz der Schüler habe sich von Block I zu Block II ausgebaut.

3.2.3.2.3.3 Auswertung der Daten, die sich auf nicht-authentische, didaktisch ausgelöste Reaktionen beziehen

Um die Auswertung des Korpus nach Redeakten abzurunden, soll nun der Anteil an didaktisch ausgelösten, nicht-authentischen Reaktionen am gesamten Unterrichtsdiskurs ermittelt werden.

Dabei werden folgende Kategorien zugrundegelegt (vgl. Analysesystem):

6.1.2	Übersetzen von Klassenraumdiskurs, um zu zeigen, daß man verstanden hat
7.2.1.4	Text übersetzen, um zu zeigen, daß man verstanden hat
7.2.2.2	Antwort auf didaktische Frage zur Sprachrichtigkeit
7.2.2.6	Selbstkorrektur nach Unterbrechung ohne Hilfe
7.2.2.8	Selbstkorrektur nach Hilfestellung
7.2.2.11	Wiederholung nach Korrektur
7.2.3.5	Antwort auf topikbezogene didaktische Frage
7.3.1.2.5	Antwort auf didaktische Frage zur deiktischen Wortschatzdarbietung
7.3.1.2.7	Antwort auf didaktische Frage bei textgesteuertem Wortschatzsichern
7.3.1.2.9	Definition als Antwort zu einer didaktischen Frage zum Wortschatz liefern
7.3.2.1	Text vorlesen nach Aufforderung
7.3.2.3	Nachsprechen beim Aussprachеüben
7.3.2.4.1	Vorlesen von schriftlich als Übung vorbereiteten Sätzen

Ein Vergleich zwischen Ia und Ib bzw. IIa und IIb ergibt folgende Werte:

	Ia und Ib	IIa und IIb
6.1.2	2	2
7.2.1.4	0	0
7.2.2.2	6	17
7.2.2.6	6	4
7.2.2.8	3	2
7.2.2.11	39	39
7.2.3.5	1	3
7.3.1.2.5	0	4
7.3.1.2.7	0	0
7.3.1.2.9	0	3
7.3.2.1	24	17
7.3.2.3	0	1
7.3.2.4.1	42	42
	123 (40,7%)	134 (23,8%)

Diese Werte belegen, daß zwischen I und II ein deutlicher Rückgang didaktisch ausgelöster, nicht-authentischer, lediglich der Prüfung von Sprachfertigkeiten oder der Übung dienenender verbaler Reaktionen der Schüler stattgefunden hat.

Es kann davon ausgegangen werden, daß in II 76,2 % aller Schüleräußerungen einen entweder aktiv didaktischen oder einen reaktiv authentischen Charakter einnehmen.

Da ausgeführt wurde, daß ein Übermaß an reaktiv unauthentischen Äußerungen sich negativ auf den Lernprozeß im Fremdsprachenunterricht auswirken, so stellt ein Verfahren, das solche Redeakte minimiert, eine Optimierung des Unterrichts dar.

3.2.3.3 Vergleich zwischen den bei der Auswertung des Korpus nach Redewechseln und Redeakten ermittelten Werten und LÜRSCHERs Untersuchung zum Diskurs im traditionellen Fremdsprachenunterricht

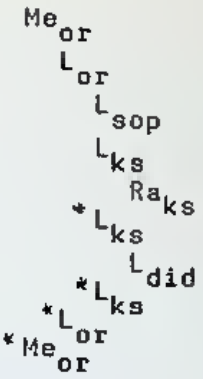
Zwar konnte bei der Korpusauswertung nicht auf Vergleichsuntersuchungen Bezug genommen werden, dennoch scheint es angebracht, zusammenfassend eine Parallele zu LÜRSCHERs Feststellungen zum traditionellen fremdsprachenunterrichtlichen Diskurs zu ziehen, um den optimierenden Charakter des hier dargestellten Ansatzes auf dem Hintergrund von wissenschaftlich gewonnenen Vergleichswerten herauszuarbeiten. Auch wenn LÜRSCHER seine Bewertungen des traditionellen Unterrichtsdiskurses im Fremdspracheunterricht auf Untersuchungen, die von ihm und anderen Wissenschaftlern im Englischunterricht durchgeführt wurden, stützt, besteht kein Grund, die dort beobachteten Tendenzen als irrelevant für den Französischunterricht zu betrachten. Vielmehr liegt die Vermutung nahe, daß deutschen Schülern ein authentischer und kontinuierlicher Diskurs in englischer Sprache

leichter fällt als im Französischen, so daß eine Analyse des gegenwärtig praktizierten Französischunterrichts keine "positivere" Werte als die von LÖRSCHER für den Englischunterricht ermittelten hervorbringen dürfte.

Im folgenden werden die in diesem Zusammenhang interessierenden Feststellungen von LÖRSCHER angeführt und in Beziehung zu den in der vorliegenden Untersuchung ausgearbeiteten Werte gesetzt (vgl. LÖRSCHER, 1983, 280-296).

a) "Zur Verwendung übergeordneter Elizitationen/Direktiven
(...)
Übergeordnete Illokutionen werden in den Unterrichtsstunden grundsätzlich nur vom Lehrer benutzt. Er setzt sie meist gezielt ein, um länger andauernde, zumindest aber über eine Lerneräußerung hinausgehende sprachliche Aktivitäten der Schüler zu veranlassen. Die am häufigsten benutzten übergeordneten Akte sind Aufforderungen zum Vorlesen, zum Reproduzieren oder Kommentieren von Inhalten des unterliegenden Topikbereiches; weiterhin Direktiven zur Korrektur sprachlich fehlerhafter Lerneräußerungen oder zum Einüben von zielsprachlichen Strukturen, die als schwierig erachtet werden.
(...) Schüleräußerungen in Diskursphasen mit übergeordneten Illokutionen sind i.d.R. an eine, höchstens zwei übergeordnete Akte gebunden".

Die Analyse der Delegations- und Subdelegationsstruktur hat gezeigt, daß mit der in der vorliegenden Arbeit zu prüfenden Methode sich das von LÖRSCHER beschriebene, für die Schüler ungünstige Verhältnis im Bereich der übergeordneten Illokutionen umkehren läßt, so daß die Schüler fast sämtliche übergeordnete Illokutionen hervorbringen. Ferner kann der von LÖRSCHER als gering eingeschätzte Komplexitätsgrad innerhalb der Illokutionshierarchie im traditionellen Unterricht durch die Innovation deutlich gehoben werden.
Als Beispiel sei folgende Transaktion angeführt (Stunde I, Akte 38-53):



In dieser Transaktion ist der Wechsel Ra_{ks} auf der vierten Einbettungsebene angesiedelt. Er ist also an vier übergeordnete Akte gebunden.

Zwar betont LÖRSCHER, daß "die linguistische Komplexität eines Diskursausschnittes (zumindest) keine direkten Rückschlüsse auf seine psychologische Komplexität erlaubt", dennoch meint er, daß "beide nicht beziehungslos nebeneinander, sondern in vielfältigen Abhängigkeiten zueinander stehen." (S. 283). Insofern stellt ein Unterrichtsarrangement, das die Übernahme übergeordneter Illokutionen durch die Schüler und einen hohen Hierarchisierungsgrad innerhalb der Redewechsel fördert, eine Optimierung dar.

b) "Zur quantitativen Analyse linguistischer und didaktischer Äußerungsfunktionen (...)
Beim Vergleich der Äußerungsanteile von Lehrer und Schüler fällt zunächst auf, daß die Lehreräußerungen etwa 75 %, die Schüleräußerungen etwa 25 % der Gesamtäußerungsmenge ausmachen." (S. 287)

Die Auswertung des Korpus hat folgende Werte hervorgebracht:

	Block I	Block II
L	37,9 %	28,4 %
S	62,1 %	71,6 %

Insofern findet in Block II fast eine Umkehrung des 1 zu 3 Gesetzes statt.

c) "Weiterhin ist festzustellen, daß - obwohl in den Tabellen nicht eigens ausgewiesen - die Äußerungen des Lehrers nahezu ausnahmslos informierende sowie initiierende, und

die der Schüler replizierende/reaktive Funktionen erfüllen. Die dadurch bedingte Abhängigkeit der Lerneräußerungen von denen des Lehrers läßt sich als ein Aspekt der verbalen Lehrerdominanz deuten und erschwert oder verhindert gar den Erwerb unterschiedlicher Äußerungsfunktionen durch den Schüler." (S. 287)

Die Korpusanalyse hat gezeigt, daß das Verhältnis zwischen initiierenden und replizierenden Akten für alle Interaktanden ausgewogen ist. Ferner üben die Schüler die initiierenden und informierenden Funktionen aus, so daß LÖRSCHERs Beobachtungen für den hier analysierten Unterricht nicht zutreffen. Der Anteil didaktisch initiierter, reaktiver, nicht-authentischer Äußerungen beträgt in Block I 40,7 % und in Block II nur noch 23,8 % aller Schüleräußerungen. Alle anderen Äußerungen haben einen didaktisch-aktiven oder authentisch replizierenden Charakter. Insofern kann in diesem Zusammenhang von einem weitgehend authentischen Diskurs im Unterricht gesprochen werden. Schließlich zeigt insbesondere in Block II die starke Ausdifferenzierung der Schülerinterventionen, daß die Schüler eine breite Palette von Äußerungsfunktionen beherrschen.

d) "Am häufigsten vorfindbar sind Nominationen zur Vergabe der Sprecherrolle. Aufforderungen zum Nachdenken, Lesen oder Fortfahren sowie Informationen über den Diskursverlauf. Gut ein Viertel bis ein Drittel aller Lehreräußerungen fällt in diese Gruppe und ist demnach explizit organisierend ausgezeichnet. Die Lehrer-Schüler Kommunikation im Unterricht kann damit als hochgradig organisierte Kommunikation gekennzeichnet werden." (S. 288)

Es muß hervorgehoben werden, daß der Diskurs in dem zu untersuchenden Korpus inhaltlich keine grundlegende Veränderung gegenüber dem traditionellen Unterricht aufweist. Die Umgestaltung erfolgt in der Aufgabenteilung. Dies belegt der für organisatorische Interventionen ermittelte Wert (24,5 % in Block I). Während aber im traditionellen Unterricht organisatorische Äußerungen von Schülern 0,5 % ausmachen, so liegt der von den Schülern erreichte Wert in Block I bei 17,5% (Lehrer: 7%). Insofern trifft LÖRSCHERs Feststellung, die Lehrer-Schüler Kommunikation im Un-

terricht sei hochgradig organisiert, auch für den hier beschriebenen Unterricht zu. Der Unterschied zwischen dem traditionellen Unterrichtsarrangement und dem hier vertretenen liegt hauptsächlich in der Verteilung der Aktivitäten nicht in ihrer Art.

e) "Oft findet in den Redewechseln, die sich aus freien Äußerungen aufbauen, echte, mitteilungsbezogene Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler statt. Solche kommunikativen Inseln innerhalb des Unterrichtsdiskurses dienen als Erholungsphasen, in denen die zielgerichtete Konversation zum eigentlichen Unterrichtsthema kurzzeitig suspendiert ist (...)" (S. 290)

Die Analyse des Korpus hat gezeigt, daß echte, mitteilungsbezogene Kommunikation nicht innerhalb von Inseln, in denen "die zielgerichtete Konversation zum eigentlichen Unterrichtsthema suspendiert ist", stattfindet, sondern daß authentische Kommunikation kontinuierlich, stoffbezogen und in der Zielsprache erfolgt.

f) Als letztes soll LÖRSCHERs Einschätzung der Handhabung des Situationskonzepts in der Fremdsprachendidaktik mit dem der vorliegenden Arbeit verglichen werden:

"Aus meinen Überlegungen im Zusammenhang mit der Ethnographie des Sprechens, insbesondere jedoch der Ethnomethodologie wird deutlich, wie problematisch, z.T. fragwürdig, die in der Fremdsprachendidaktik häufig aufgestellten Forderung nach Übertragung von 'Realsituationen' in den FU ist. Ihr liegt die Auffassung zugrunde, daß Situationen etwas Fertiges sind und sprachlich ausgefüllt werden. Demgegenüber hat vor allem die verstehende Soziologie gezeigt, daß Realität (und somit auch 'Realsituationen' im Unterricht) weithin von den Beteiligten konstruiert und ausgehandelt wird (werden); daß folglich Situationen und die in ihnen stattfindenden Sprechereignisse nur partiell planbar sind" (S. 294-295).

Die vorliegende Arbeit zeigt, wie die Realsituation des Unterrichts als Grundsituation wahrgenommen und als Grundlage eines kontinuierlichen, lernstoffbezogenen Unterrichtsdiskurses benutzt werden kann.

die der Schüler replizierende/reaktive Funktionen erfüllen. Die dadurch bedingte Abhängigkeit der Lerneräußerungen von denen des Lehrers läßt sich als ein Aspekt der verbalen Lehrerdominanz deuten und erschwert oder verhindert gar den Erwerb unterschiedlicher Äußerungsfunktionen durch den Schüler." (S. 287)

Die Korpusanalyse hat gezeigt, daß das Verhältnis zwischen initiierenden und replizierenden Akten für alle Interaktanden ausgewogen ist. Ferner üben die Schüler die initiierenden und informierenden Funktionen aus, so daß LÖRSCHERs Beobachtungen für den hier analysierten Unterricht nicht zutreffen. Der Anteil didaktisch initiierter, reaktiver, nicht-authentischer Äußerungen beträgt in Block I 40,7 % und in Block II nur noch 23,8 % aller Schüleräußerungen. Alle anderen Äußerungen haben einen didaktisch-aktiven oder authentisch replizierenden Charakter. Insofern kann in diesem Zusammenhang von einem weitgehend authentischen Diskurs im Unterricht gesprochen werden. Schließlich zeigt insbesondere in Block II die starke Ausdifferenzierung der Schülerinterventionen, daß die Schüler eine breite Palette von Äußerungsfunktionen beherrschen.

d) "Am häufigsten vorfindbar sind Nominationen zur Vergabe der Sprecherrolle, Aufforderungen zum Nachdenken, Lesen oder Fortfahren sowie Informationen über den Diskursverlauf. Gut ein Viertel bis ein Drittel aller Lehreräußerungen fällt in diese Gruppe und ist demnach explizit organisierend ausgezeichnet. Die Lehrer-Schüler Kommunikation im Unterricht kann damit als hochgradig organisierte Kommunikation gekennzeichnet werden." (S. 288)

Es muß hervorgehoben werden, daß der Diskurs in dem zu untersuchenden Korpus inhaltlich keine grundlegende Veränderung gegenüber dem traditionellen Unterricht aufweist. Die Umgestaltung erfolgt in der Aufgabenteilung. Dies belegt der für organisatorische Interventionen ermittelte Wert (24,5 % in Block I). Während aber im traditionellen Unterricht organisatorische Äußerungen von Schülern 0,5 % ausmachen, so liegt der von den Schülern erreichte Wert in Block I bei 17,5% (Lehrer: 7%). Insofern trifft LÖRSCHERs Feststellung, die Lehrer-Schüler Kommunikation im Un-

terricht sei hochgradig organisiert, auch für den hier beschriebenen Unterricht zu. Der Unterschied zwischen dem traditionellen Unterrichtsarrangement und dem hier vertretenen liegt hauptsächlich in der Verteilung der Aktivitäten nicht in ihrer Art.

e) "Oft findet in den Redewechseln, die sich aus freien Äußerungen aufbauen, echte, mitteilungsbezogene Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler statt. Solche kommunikativen Inseln innerhalb des Unterrichtsdiskurses dienen als Erholungsphasen, in denen die zielgerichtete Konversation zum eigentlichen Unterrichtsthema kurzzeitig suspendiert ist (...)" (S. 290)

Die Analyse des Korpus hat gezeigt, daß echte, mitteilungsbezogene Kommunikation nicht innerhalb von Inseln, in denen "die zielgerichtete Konversation zum eigentlichen Unterrichtsthema suspendiert ist", stattfindet, sondern daß authentische Kommunikation kontinuierlich, stoffbezogen und in der Zielsprache erfolgt.

f) Als letztes soll LÖRSCHERs Einschätzung der Handhabung des Situationskonzepts in der Fremdsprachendidaktik mit dem der vorliegenden Arbeit verglichen werden:

"Aus meinen Überlegungen im Zusammenhang mit der Ethnographie des Sprechens, insbesondere jedoch der Ethnomethodologie wird deutlich, wie problematisch, z.T. fragwürdig, die in der Fremdsprachendidaktik häufig aufgestellten Forderung nach Übertragung von 'Realsituationen' in den FU ist. Ihr liegt die Auffassung zugrunde, daß Situationen etwas Fertiges sind und sprachlich ausgefüllt werden. Demgegenüber hat vor allem die verstehende Soziologie gezeigt, daß Realität (und somit auch 'Realsituationen' im Unterricht) weithin von den Beteiligten konstruiert und ausgehandelt wird (werden); daß folglich Situationen und die in ihnen stattfindenden Sprechereignisse nur partiell planbar sind" (S. 294-295).

Die vorliegende Arbeit zeigt, wie die Realsituation des Unterrichts als Grundsituation wahrgenommen und als Grundlage eines kontinuierlichen, lernstoffbezogenen Unterrichtsdiskurses benutzt werden kann.

die der Schüler replizierende/reaktive Funktionen erfüllen. Die dadurch bedingte Abhängigkeit der Lerneräußerungen von denen des Lehrers läßt sich als ein Aspekt der verbalen Lehrerdominanz deuten und erschwert oder verhindert gar den Erwerb unterschiedlicher Äußerungsfunktionen durch den Schüler." (S. 287)

Die Korpusanalyse hat gezeigt, daß das Verhältnis zwischen initiierenden und replizierenden Akten für alle Interaktanden ausgewogen ist. Ferner üben die Schüler die initiierenden und informierenden Funktionen aus, so daß LÖRSCHERs Beobachtungen für den hier analysierten Unterricht nicht zutreffen. Der Anteil didaktisch initiierter, reaktiver, nicht-authentischer Äußerungen beträgt in Block I 40,7 % und in Block II nur noch 23,8 % aller Schüleräußerungen. Alle anderen Äußerungen haben einen didaktisch-aktiven oder authentisch replizierenden Charakter. Insofern kann in diesem Zusammenhang von einem weitgehend authentischen Diskurs im Unterricht gesprochen werden. Schließlich zeigt insbesondere in Block II die starke Ausdifferenzierung der Schülerinterventionen, daß die Schüler eine breite Palette von Äußerungsfunktionen beherrschen.

d) "Am häufigsten vorfindbar sind Nominationen zur Vergabe der Sprecherrolle. Aufforderungen zum Nachdenken, Lesen oder Fortfahren sowie Informationen über den Diskursverlauf. Gut ein Viertel bis ein Drittel aller Lehreräußerungen fällt in diese Gruppe und ist demnach explizit organisierend ausgezeichnet. Die Lehrer-Schüler Kommunikation im Unterricht kann damit als hochgradig organisierte Kommunikation gekennzeichnet werden." (S. 288)

Es muß hervorgehoben werden, daß der Diskurs in dem zu untersuchenden Korpus inhaltlich keine grundlegende Veränderung gegenüber dem traditionellen Unterricht aufweist. Die Umgestaltung erfolgt in der Aufgabenteilung. Dies belegt der für organisatorische Interventionen ermittelte Wert (24,5 % in Block I). Während aber im traditionellen Unterricht organisatorische Äußerungen von Schülern 0,5 % ausmachen, so liegt der von den Schülern erreichte Wert in Block I bei 17,5% (Lehrer: 7%). Insofern trifft LÖRSCHERs Feststellung, die Lehrer-Schüler Kommunikation im Un-

terricht sei hochgradig organisiert, auch für den hier beschriebenen Unterricht zu. Der Unterschied zwischen dem traditionellen Unterrichtsarrangement und dem hier vertretenen liegt hauptsächlich in der Verteilung der Aktivitäten nicht in ihrer Art.

e) "Oft findet in den Redewechseln, die sich aus freien Äußerungen aufbauen, echte, mitteilungsbezogene Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler statt. Solche kommunikativen Inseln innerhalb des Unterrichtsdiskurses dienen als Erholungsphasen, in denen die zielgerichtete Konversation zum eigentlichen Unterrichtsthema kurzzeitig suspendiert ist (...)" (S. 290)

Die Analyse des Korpus hat gezeigt, daß echte, mitteilungsbezogene Kommunikation nicht innerhalb von Inseln, in denen "die zielgerichtete Konversation zum eigentlichen Unterrichtsthema suspendiert ist", stattfindet, sondern daß authentische Kommunikation kontinuierlich, stoffbezogen und in der Zielsprache erfolgt.

f) Als letztes soll LÖRSCHERs Einschätzung der Handhabung des Situationskonzepts in der Fremdsprachendidaktik mit dem der vorliegenden Arbeit verglichen werden:

"Aus meinen Überlegungen im Zusammenhang mit der Ethnographie des Sprechens, insbesondere jedoch der Ethnomethodologie wird deutlich, wie problematisch, z.T. fragwürdig, die in der Fremdsprachendidaktik häufig aufgestellten Forderung nach Übertragung von 'Realsituationen' in den FU ist. Ihr liegt die Auffassung zugrunde, daß Situationen etwas Fertiges sind und sprachlich ausgefüllt werden. Demgegenüber hat vor allem die verstehende Soziologie gezeigt, daß Realität (und somit auch 'Realsituationen' im Unterricht) weithin von den Beteiligten konstruiert und ausgehandelt wird (werden); daß folglich Situationen und die in ihnen stattfindenden Sprechereignisse nur partiell planbar sind" (S. 294-295).

Die vorliegende Arbeit zeigt, wie die Realsituation des Unterrichts als Grundsituation wahrgenommen und als Grundlage eines kontinuierlichen, lernstoffbezogenen Unterrichtsdiskurses benutzt werden kann.

3.2.3.4 Zusammenfassende Bemerkungen zur Auswertung des Korpus nach Redewechseln und Redeakten

LÖRSCHERs Fazit, der von ihm untersuchte Diskurs zeichne sich durch ein hohes Maß an Strukturiertheit aus und sei auf die Erreichung des jeweiligen Unterrichtszieles hin funktionalisiert, läßt sich auf das hier entwickelte Unterrichtsarrangement anwenden. Die verbale Dominanz des Lehrers dagegen, die konstitutiv für den traditionellen Fremdsprachenunterricht zu sein scheint, wird hier aufgehoben, so daß der erhobene Anspruch auf Optimierung des Unterrichts in diesem Punkt eingelöst wird.

Besonders hervorzuheben ist bei einer diachronischen Betrachtung die rasche Routinisierung, die nach dem Erreichen einer bestimmten Kompetenzstufe - ob verbaler oder handlungsorientierter Natur - erfolgt. Ferner ist die starke Erweiterung, Ausdifferenzierung und Komplexivierung der Äußerungstypen und der verbalen Handlungsstränge innerhalb des Untersuchungszeitraumes auffällig. Insofern scheint das empfohlene Unterrichtsarrangement einen Ausbau der kognitiven Komplexität der Schüler und der entsprechenden zielsprachlichen Realisierung zu begünstigen.

Schließlich muß auf zwei mögliche Einwände eingegangen werden, die die methodische Seite der Hypothesenprüfung betreffen:
Es könnte die Frage aufgeworfen werden, ob es sich hier nicht um eine sich selbst erfüllende Prophetie handele,denn die Hypothesenprüfung bestätige letztlich nur das, worauf das Experiment selbst angelegt sei; es sei also nicht verwunderlich, wenn die Schüler den Unterricht immer stärker in die eigene Verantwortung übernehmen und wenn ihre Äußerungen immer differenzierter und komplexer werden, denn die Methode ziele ja auf diese Entwicklung ab. Dem ist zu entgegnen, daß Hypothesen, die sich auf methodische Innovationen beziehen, immer nur durch den Realisierungsgrad der von ihnen

intendierten Ziele verifiziert werden können. Geprüft wird, inwiefern die vom Forscher angegebenen Lernziele tatsächlich mit Hilfe der von ihm getesteten Methode erreicht werden. Die Hypothese kann als verifiziert gelten, wenn eine hohe Korrelation zwischen den angestrebten Zielen und deren Realisierung besteht.

Der zweite Einwand bezieht sich auf den Aussagewert von Einzelfallstudien überhaupt. Obwohl Einzelfallstudien in der Literatur insbesondere im Bereich innovationsorientierter Forschung zunehmend als Methode Anerkennung finden [44], weil sie oft eine gründlichere Untersuchung des Gegenstandes erlauben, muß deren Aussagewert insofern relativiert werden, als die in der empirischen Forschung relevanten Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität nicht angewandt werden können. Deshalb bleibt "ihre Einschätzung meist von pragmatischen Gesichtspunkten der theoretischen und praktischen Relevanz abhängig, wird also weitgehend dem Adressaten überlassen" (LEHMANN/VOGEL 1984, 349). In diesem Sinne muß sich letztlich der Verfasser der vorliegenden Arbeit darauf verlassen, daß die "intersubjektive Geltung der Erkenntnisse" (ebd. S. 353) konsensfähig ist. Im Hinblick auf die Übertragbarkeit des dargestellten Ansatzes trifft folgender Satz zu: "Die Perspektive praktischer Relevanz und theoretischer Fruchtbarkeit über den Einzelfall hinaus, die Frage also, in welchem Sinne dieser 'exemplarisch' für andere steht, kann deshalb nur per Konsens, durch Überzeugungen am untersuchten Fall selbst eingelöst werden." (ebd. S. 355)

---

[44] Vgl. u.a. LEHMANN/VOGEL 1984, 349-355.

SCHLUSSBEMERKUNGEN

In dieser Arbeit wird die These vertreten, daß die im GAiF angewandten Verfahren für das Erreichen der angestrebten Ziele inadäquat sind. Dies betrifft sowohl den pragmatisch-kommunikativen, an den Inhalten orientierten Unterricht, als auch den stärker linguistisch ausgerichteten. Die Inadäquatheiten werden auf die Persistenz behavioristisch geprägter Verfahren zurückgeführt.

Als Alternative wird ein Konzept angeboten, das sich lerntheoretisch an den Informationsverarbeitungs-Ansatz, insbesondere an dessen handlungstheoretische Komponente anlehnt. Das davon abgeleitete Modell stellt sich als Synthese der vorhandenen didaktisch-methodischen Ansätze dar, wobei der Spracherwerb im Zuge eines ständigen dialektischen Prozesses von kognitiver Erfassung einerseits und Habitualisierung auf der Ebene des Klassenraumdiskurses andererseits erfolgt. Die Technik, die im Unterricht anzuwenden ist, um dieses Konzept zu verwirklichen, besteht in der schrittweisen Übertragung von Lehrfunktionen auf die Lerner, was wiederum einen systematischen Aufbau deren linguistischen, metasprachlichen und didaktischen Kompetenzen impliziert.

In bezug auf den im Unterricht zur Reflexion und zum Erwerb anzubietenden Stoff nimmt die vorliegende Arbeit folgende Position ein: Die aktive Sprachkompetenz wird gefördert, wenn das System der Sprache kognitiv erfaßt wird und dessen Bestandteile intentional erlernt werden. Ein solcher Ansatz führt im Anfangsunterricht zu einer Schwerpunktbildung im Bereich der metasprachlichen Reflexion gepaart mit dem Aufbau von Behaltensautomatismen (durch

Memorieren von Paradigmen) und Verhaltensautomatismen (durch konsequente Verwendung der Zielsprache im Unterrichtsdiskurs). In diesem Zusammenhang wird davon ausgegangen, daß die Arbeit am Sprachsystem eminent motivierend wirken kann. Damit wird nicht behauptet, daß die durch Sprache vehikulierten Inhalte eine sekundäre Rolle spielen. Der Verfasser ist aber bei seiner Untersuchung von den gegenwärtig etablierten Curricula ausgegangen und hat sich auf die didaktisch-methodische Aufbereitung des Vorhandenen konzentriert; er hat also den Inhaltsaspekt bewußt ausgeklammert, sofern die von ihm empfohlene thematische Rezentrierung auf das Sprachsystem nicht auch als inhaltliche Rezentrierung betrachtet werden kann.

Es muß noch einmal betont werden, daß die Originalität des Modells nicht in den Einzelkomponenten zu suchen ist. So werden fast alle Teilaspekte der entwickelten Innovation gegenwärtig diskutiert: Sowohl die hier zu erkennende Schülerorientierung (siehe u.a. BAUSCH et al. 1982), als auch der Gedanke der Selbststeuerung (vgl. das Projekt "self-access" in der Englischdidaktik und die in Frankreich gegenwärtig propagierte "autonomie de l'apprenant"), die Reflexion über die Authentizität des Unterrichtsdiskurses (VIELAU 1977; ZEHNDER 1979), die Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht (RAASCH et al. 1983; PUCHTA/SCHATZ 1984), die Frage der Kooperation im Französischunterricht (BRÜTTING 1983) und sogar der Gedanke, Fremdsprachenlernprozesse durch Schüler initiieren zu lassen (STEINIG 1985) werden wissenschaftlich erörtert. Ein kohärentes Ganzes aber, das alle diese Elemente soweit integriert, daß daraus eine langfristig erprobte, im institutionellen Rahmen sofort umsetzbare Me-Methode für den GAiF entsteht, liegt nicht vor. Ferner ist zwar eine Bestrebung in der fremdsprachendidaktischen Diskussion zu beobachten, der systematischen Grammatikarbeit wieder mehr Gewicht zu verleihen (PAUELS 1983), die These, eine linguistische Orientierung des Meta-

diskurses würde die Lernmotivation fördern, wird in der hier vorliegenden Form aber nicht vertreten. Auch die konsequente Verwendung der Zielsprache von Anfang an, insbesondere bei der Behandlung der Grammatik scheint sich noch nicht etabliert zu haben.

Schließlich muß einem Mißverständnis vorgebeugt werden: Auch wenn Begriffe wie "schülerorientiert", "schüleraktivierend" oder "lernergesteuert" als Bezeichnung für Teilaspekte des hier vertretenen Modells durchaus zutreffen mögen, sie würden als ausschließliches Kennzeichen die Perspektive verkürzen und der Komplexität des Entwurfes nicht gerecht werden. Das Ziel der didaktischen Anstrengungen bleibt, unter Berücksichtigung der Bedürfnislage des Lerners, ihn zu einem vorher extern definierten Kompetenzanstieg zu führen. Insofern handelt es sich primär um einen stoffzentrierten Ansatz, der durch geeignete Techniken den Schüler zu einer freiwilligen Hinwendung zum Stoff führen will, wobei die Unterrichtssituation so gestaltet wird, daß der Lerner durch diese Aktivität bedeutsame Bedürfnisse befriedigt [45].

Ausblicke

Die vorliegende Arbeit stellt aus der Sicht des Verfassers den wesentlichen Teil eines Gesamtprojektes dar, das sich folgendermaßen beschreiben läßt: Als empirische Erkenntnisquelle und Prüfstand für die Gültigkeit seiner theoretischen Reflexion wird er seine Klasse bis zum Abitur führen, so daß die Studie sich insgesamt über sieben Jahre erstrecken wird. Über diesen Unterricht werden im Institut für Film und Bild (FWU) Dokumentationen erstellt, die sowohl Unterrichtsaufnahmen als auch Kommentare und theoretische Erläuterungen enthalten.

---

[45] Bei aller Stoffzentriertheit muß allerdings auf folgenden, für alle Lernstufen zutreffenden Gedanken hingewiesen werden (CHRIST 1979, 31): "Nicht der erreichte humanwissenschaftliche Erkenntnisstand (...) ist das Maß für den Unterricht, sondern das Erkenntnisinteresse und der Erkenntnisstand der Lernenden".

Die filmische Dokumentation wird insgesamt sieben Filme umfassen. Es liegen bereits zwei Filme vor, zwei Filme sind in Bearbeitung, geplant sind noch 3 Filme (1 Film in der 11. Jahrgangsstufe, 2 in der Oberstufe). Die Filmreihe soll bei der Verbreitung auf der "Benutzerebene" eingesetzt werden, dient also der Propagierung der Innovation im Schulbereich.

Ferner gilt es, einerseits die Gültigkeit der naiv eingeleiteten Prozesse an Hand strenger wissenschaftlichen Kriterien zu prüfen und zu testen, ob die gewonnenen Erkenntnisse dem kritischen Blick der Fachwelt standhalten, andererseits die eigene theoretische Reflexion anzureichern und zu vertiefen. Dies kann nur befriedigend geleistet werden, wenn über den Ansatz wissenschaftlich publiziert wird. Die vorliegende Arbeit stellt den ersten Baustein auf der wissenschaftlichen Ebene dar.

Die Themen, die sich nun aufdrängen sind a) die Frage der Übertragbarkeit, b) die Entwicklung des Modells auf der Mittelstufe bzw. der Oberstufe.

Zu a)
Die Frage der Übertragbarkeit stellt sich in dreierlei Hinsicht:

- Zunächst ist zu prüfen, ob die Methode von anderen Lehrern angewendet werden kann. Zwar haben sich im Anschluß an zahlreiche Vorträge und Fortbildungsveranstaltungen eine Reihe von Praktikern für die Methode interessiert und den Wunsch geäußert, selbst den Ansatz zu testen. Dennoch kann eine zuverlässige Prüfung der Übertragbarkeit auf andere Lehrerpersönlichkeiten und andere Ausgangssituationen (andere Schülerpopulationen und Klassenfrequenzen) nur im Rahmen eines wissenschaftlich geplanten und begleiteten Versuches erfolgen. Vorbereitungen zu einem solchen Projekt wurden in Bayern an der Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen getroffen. Vor Beginn des Versuches aber legte das Bayeri-

sche Kultusministerium seinen Einspruch, so daß im Augenblick eine wissenschaftliche Prüfung der Übertragbarkeit des Ansatzes im Gymnasialbereich für Bayern nicht möglich ist [46].

- Die zweite interessierende Frage ist, ob die Methode bei der Erlernung anderer Fremdsprachen anwendbar ist.
- Schließlich ist zu Überlegen, ob Elemente der Methode auf andere, nichtsprachliche Fächer zu übertragen sind. Hier könnte besonders der Gedanke eines Aufbaus didaktischer Teilkompetenzen beim Lerner auch in anderen Disziplinen Früchte tragen.

Zu b)

Im Hinblick auf die Konsequenzen, die der Ansatz für die Arbeit in der Mittelstufe bzw. Oberstufe enthält, drängen sich zwei Fragen auf:

- Wie lassen sich die Kompetenzen, die in der Unterstufe aufgebaut wurden, gewinnbringend in der Mittelstufe und Oberstufe einsetzen?
- Welche Theorie und Methodik läßt sich auf dem lerntheoretischen Hintergrund des Informationsverarbeitungs-Ansatzes, insbesondere der Theorie der kognitiven Komplexität für die Mittelstufe und die Oberstufe entwickeln?

An diesen beiden Fragen arbeitet der Verfasser gegenwärtig.

---

46 Siehe die Beschreibung des Vorganges in MERZ 1985, 382-388.

LITERATURVERZEICHNIS

ARNDT, H./WELLER, F.-R. (Hrsg.) 1977: Landeskunde und Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/Main 1977.

BARRERA-VIDAL, A./BRUSSATIS, H./FRANKE, L. 1977: Salut, Ausgabe B, Teil 1, Lehrerband. Frankfurt/Main 1977.

BARRERA-VIDAL, A./BARRERA-VIDAL, A./BRUSSATIS, H./FRANKE, L./ MENZEL, A. 1978: Salut, Ausgabe B, Teil 2. Frankfurt/Main 1978.

BARRERA-VIDAL, A./BRUSSATIS, H./FRANKE, L. 1979: Salut, Ausgabe B, Teil 1. Frankfurt/Main 1979^2.

BARRERA-VIDAL, A./BARRERA-VIDAL, A./BRUSSATIS, H./FRANKE, L./ MENZEL, A. 1980: Salut, Ausgabe B, Teil 2, Lehrerband. Unités 1-7. Frankfurt/Main 1980.

BAUSCH, K.-R./CHRIST, H./HÜLLEN, W./KRUMM, H.J. (Hrsg.) 1982: Das Postulat der Lernerzentriertheit. Rückwirkungen auf die Theorie des Fremdsprachenunterrichts. Bochum 1982.

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hrsg.) 1979: Curricularer Lehrplan für Französisch als erste Fremdsprache für die 5. und 6. Jahrgangsstufe und für Französisch als zweite Fremdsprache für die 7. und 8. Jahrgangsstufe des Gymnasiums. München 1979.

BERLYNE, D.E. 1960: Conflict,arousal and curiosity, Mc Graw Hill, New-York 1960.

BERLYNE, D.E. 1966: Curiosity and exploration,Science 153, 25-33, 1966.

BESSE, H. 1984: "Authenticité et grammaire",in: Die neueren Sprachen 83, 6/1984, 647-668.

BLACK, C./BUTZKAMM, W. 1977: "Sprachbezogene und mitteilungsbezogene Kommunikation im Englischunterricht",in: Praxis 2/1977, 115-124.

BLANKERTZ, H./DERBOLAV, J./KELL, A./KUTSCHA, K. (Hrsg.) 1982: Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Teil 1, Handbuch, (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Bd.9) Stuttgart 1982.

BLEYHL, W. 1982: "Variationen über das Thema: Fremdsprachenmethoden", in: Praxis 1/1982, 3-14.

BREITKREUZ, H.1979: "Zur unterrichtssprachlichen Emanzipierung von Fremdsprachenlernen," in: HEUER, H. et al. 1979, 203-205.

BREZINKA, W. 1969: "Über Absicht und Erfolg in der Erziehung", in: Zeitschrift für Pädagogik 3/1969, 245-272.

BRÜTTING, R. 1983: Kooperation im fremdsprachlichen Unterrichtsgespräch: erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Französischunterricht. Trier 1983.

BUTZKAMM, W. 1979: "'Situation' und 'Kommunikation' im Fremdsprachenunterricht. Problemgeschichte und Lösungsversuch", in: HEUER, H. et al. 1979, 225-227.

BUTZKAMM, W. 1981: Praxis und Theorie der bilingualen Methode. Heidelberg 1981.

BUTZKAMM, W. 1982a: "Methoden und Prinzipien", in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 3/1982, 318-320.

BUTZKAMM, W. 1982b: "Geben Sie Methodenfreiheit!" in: Neusprachliche Mitteilungen 3/1982, 168-173.

CARROLL, J.B. 1965: "The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages", in: Modern Language Journal 49/1965, 273-281.

CHRIST, H./PIEPHO, H.E. (Hrsg.) 1977: Kongreßdokumentation der 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker. Gießen 1976. Limburg 1977.

CHRIST, H. 1979: "Landeskunde im Fremdsprachenunterricht - sprachbezogen oder problemorientiert?", in: HÜLLEN, W. et al. 1979, 19-33.

DER HESSISCHE KULTUSMINISTER (Hrsg.) 1980: Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I. Neue Sprachen. Frankfurt/Main 1980.

DIETRICH, I. 1973: "Pädagogische Implikationen der Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht," in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 1973, 349-358. (Reprint in: Praxis des neusprachlichlichen Unterrichts, Reprint 2, Französisch. Dortmund 1978).

DIETRICH, I./GÄSSLER, R./SCHILDER, H. 1983: "Der Fremdsprachenunterricht auf dem Wege zur Schülerorientierung", in: Die Neueren Sprachen 82, 3/1983, 227-239.

DÖRING, K. 1980: Lehrerverhalten: Forschung - Theorie - Praxis. Weinheim und Basel 1980.

DÖRING, K. 1983: Lehren in der Erwachsenenbildung. Weinheim und Basel 1983.

DORSCH, F. (Hrsg.) 1976: Psychologisches Wörterbuch. Bern 1976[9].

DÜWELL, H. 1979: Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Tübingen 1979.

DÜWELL, H. 1982: "Motivation und Motivierung im fremdsprachlichen Anfangsunterricht", in: Die Neueren Sprachen 81, 3/1982, 243-257.

DUFEU, B. 1983: "La psychodramaturgie linguistique ou l' apprentissage de la langue par le vécu", in: Le français dans le monde 2-3/1983, 36-45.

EDENER, W. 1982: "Unterrichts- und Lehrplanreform in den Neueren Sprachen am Gymnasium in Bayern - Schwerpunkt Französisch", in: Die Neueren Sprachen 81, 1/1982, 30-47.

EDMONSON, W.J. 1979: "Funktionen von Fragen im Fremdsprachenunterricht", in: HEUER, H. et al. 1979, 206-209.

EHLICH, K./REHBEIN, J. (Hrsg.) 1983: Kommunikation in Schule und Hochschule - linguistische und ethnomethodologische Analysen. Tübingen 1983.

EICKHORST, A. 1981: Innovation im Unterricht: Bestandsaufnahme und Klassifikation empirischer Forschungsergebnisse zur Lernorganisation. München 1981.

ERDLE-HÄHNER, R./ROLINGER, H./WÜST, A. (Hrsg.) 1972: Etudes Françaises, Cours de base, Premier degré. Stuttgart 1972.

ERDLE-HÄHNER, R./ROLINGER, H./WÜST, A.(Hrsg.) 1973: Etudes Françaises, Cours de base, Deuxième degré. Stuttgart 1973.

ERDLE-HÄHNER, R./ROLINGER, H./WÜST, A. (Hrsg.) 1975: Etudes Françaises, Cours de base, Premier degré. Grammatisches Beiheft. Stuttgart 1975.

ERIKSON, E.H. 1974: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M: 1974.

FELIX, S.W. 1982: Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs. Tübingen 1982.

FROMM, E. 1974: Anatomie der menschlichen Destruktivität. Stuttgart 1974.

GAGNÉ, R.M. 1969: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover 1969.

GALISSON, R. 1983: "La résistible émergence de la suggestion en pédagogie", in: Le français dans le monde 2-3/1983, No. 175, 20-23.

GALPERIN, P.J. 1967: "Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen", in: KOSSAKOWSKI/LOMPSCHER. Berlin 1967, 33-48.

GNUTZMANN, C. et al. (Hrsg.) 1982: Kongreßdokumentationderneunten Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker. Tübingen 1982.

GRAFE, K./SCHENKAT, E./SOMMET,P./WERNSING, A.V. (Hrsg.) 1984: Rendez-vous 1. Berlin 1984.

GRIMM, H./ENGELKAMP, J. 1981: Sprachpsychologie. Handbuch und Lexikon der Psycholinguistik. Berlin 1981.

GROOTHOFF, H.-H. (Hrsg.) 1968: Fischer Lexikon "Pädagogik". Frankfurt/Main 1968.

GRUNWALD, B./LAMP, M. und R./ROLINGER, H. (Hrsg.) 1981: Etudes Françaises. Echanges. Edition longue 1. Stuttgart 1981.

GRUNWALD, B. (Hrsg.) 1982: Etudes françaises. Echanges. Edition longue 1. Lehrerbuch. Stuttgart 1982.

GRUNWALD, B./LAMP, M. und R./ROLINGER, H.(Hrsg.) 1983: Echanges, Edition longue 2. Stuttgart 1983.

HABERZETTL, H./HÖNLE-GROSJEAN, F./MARTIN, J.-P./RAUCH, R. (Hrsg.) 1978: A bientôt 1. Stuttgart 1978

HAFT, H./KORDES, H. (Hrsg.) 1984: Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Bd. 2) Stuttgart 1984.

HECKHAUSEN, H. 1980: Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie. Berlin-Heidelberg 1980.

HELLER, K./NICKEL, H. (Hrsg.) 1976: Psychologie in der Erziehungswissenschaft. Band I, Verhalten und Lernen. Stuttgart 1976.

HEUER, H./KLEINEIDAM, H./OBENDIEK, E./SAUER. 1979: Dortmunder Diskussionen zur Fremdsprachendidaktik. Kongreßdokumentation der achten Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker in Dortmund 1978. Lensing 1979.

HILDEBRANDT, R. 1980: "'Etudes Françaises - Cours de base'. Zur Konzeption der 'Grammatischen Beihefte'", in: Der fremdsprachliche Unterricht 54/1980, 144-151.

HILLER, U. 1982: Pardon, je ne comprends pas. Eléments de communication scolaire. Paderborn 1982.

HÖRMANN, H. 1977: Psychologie der Sprache. Heidelberg 1977[2].

HONDRICH, K.O./VOLLMER, R. (Hrsg.) 1983: Bedürfnisse, Stabilität und Wandel. Opladen 1983.

HONDRICH, K.O. 1983: "Bedürfnisse, Ansprüche und Werte", in: HONDRICH, K.O./VOLLMER, R. 1983, 15-74.

HUBER, L. (Hrsg.) 1983: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 10). Stuttgart 1983.

HÜLLEN, W./RAASCH, A./ZAPP, F.J. 1979: Fremdsprachenunterricht: allgemeinbildend - berufsbildend. Frankfurt/Main 1979.

HÜLLEN, W. 1979: "Lehrbuch und Lernersprache", in: HEUER et al. 1979, 196-200.

HÜLLEN, W. 1983: "Über das allmähliche Verfertigen von Sprachregeln", in: Der fremdsprachliche Unterricht 8/1983, 164-173.

KAHL, Th.N. 1977: Unterrichtsforschung: Probleme, Methoden und Ergebnisse der empirischen Untersuchungen unterrichtlicher Lernsituationen. Kronberg 1977.

KASPER, G. 1982: "Kommunikationsstrategien in der interimsprachlichen Produktion", in: Die neueren Sprachen 81, 6/1982, 578-600.

KELLER, G. 1977: "Werden Vorurteile durch einen Schüleraustausch abgebaut?", in: ARNDT, H./WELLER, F.-R. 1977, 130-150.

KELLER, G. 1983: "Grundlegung einer neuen Kulturkunde als Orientierungsrahmenfür Lehrerausbildung und Unterrichtspraxis", in: Neusprachliche Mitteilungen 36, 4/1983, 200-209.

KIELHÖFER, B. 1980: "Probleme der Lernergrammatik und ihrer Systematik", in: Der fremdsprachliche Unterricht 54/1980, 167-180.

KIELHÖFER, B. 1982: "La reconstruction de l'interlangue pour l'emploi des pronoms relatifs qui et que", in: Die Neueren Sprachen 81, 6/1982, 601-610.

KISSLING, H. 1981: Lexikon der englischen Unterrichtssprache: Wortschatz und Phraseologie. Neu hrsg.von BREITKREUZ, H., Heidelberg 1981.

KLAUER, K.-J. 1973: Das Experiment in der pädagogischen Forschung. Düsseldorf 1973.

KNOLL, F. 1977: Bedürfnis - Erziehungswissenschaftliche Reflexion, Implikation und Konsequenz. Dissertation. München 1977.

KÖHRING, K./BEILHARZ, R. 1973: Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -methodik. München 1973.

KOSSAKOWSKI, A./LOMPSCHER, J. (Hrsg.) 1967: Probleme der Lerntheorie. Berlin 1967.

KRAPPMANN, L. 1983: "Rolle", in: LENZEN, D./MOLLENHAUER, K. 1983, 517-522.

KROHN, D. 1981: Lernervariablen und Versagen im Englischunterricht. Paderborn 1981.

KROHN, D. 1982: "Die Praxis empirischer Forschung in der Fremdsprachendidaktik - eine Bestandsaufnahme", in: GNUTZMANN, C. et al. 1982, 74-81.

KRUMM, H.-J. (Hrsg.) 1977: Analyse der Unterrichtssprache. Ansätze zu einer Diskursanalyse dargestellt am Sprachverhalten englischer Lehrer und Schüler. Heidelberg 1977.

KRUMM, H.-J. 1978: "Kommunikativer Fremdsprachenunterricht als Gegenstand der Sprachlehrforschung", insbesondere S. 12: "Unterrichtsanalyse als zielbezogene Interpretationen von Fremdsprachenunterricht", in: Der fremdsprachliche Unterricht 3/1978.

KRUMM, V. 1983a: "Kritisch-rationale Erziehungswissenschaft", in: LENZEN, D./MOLLENHAUER, K. 1983, 139-154.

KRUMM, V. 1983b: "Linguistische und ethnomethodologische Analysen der Kommunikation in der Schule - Eine Kritik in erziehungswissenschaftlicher Sicht", in: EHLICH, K./REHBEIN, J. 1983, 275-292.

LEHMANN, R.H./VOGEL, D. 1984: "Einzelfallstudie", in: HAFT, H./KORDES, H.1984, 349-355.

LENZEN, D./MOLLENHAUER,K. (Hrsg.) 1983: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1). Stuttgart 1983.

LEONTJEW, A.A. 1971: Sprache - Sprechen - Sprechtätigkeit. Stuttgart 1971.

LÖRSCHER, W. 1983: Linguistische Beschreibung und Analyse von Fremdsprachenunterricht als Diskurs. Tübingen 1983.

LOSER, F. 1979: Konzepte und Verfahren der Unterrichtsforschung. München 1979.

MANDL, H./HUBER, G. (Hrsg.) 1978: Kognitive Komplexität. Bedeutung. Weiterentwicklung. Anwendung. Göttingen 1978.

MANDL, H./HUBER, G. 1978: "Förderung und Hemmung kognitiver Komplexität in der Schule", in: MANDL, H./HUBER, G. 1978, 65-82.

MANDL, H./HUBER, G. 1981: "Kognitive Komplexität", in: SCHIEFELE, H./KRAPP, A. 1981, 200-204.

MARTIN, J.-P. 1982: "Bedingungen für einen sozialintegrativen Fremdsprachenunterricht", in: Der fremdsprachliche Unterricht 1/1982, 61-64.

MARTIN, J.-P. 1983: Aktive Schüler lernen besser - Neue Wege im Französischunterricht. München-Grünwald (FWU) 1983.

MARTIN, J.-P. 1984: Schüler organisieren ihren Unterricht selbst - Neue Wege im Französischunterricht. München-Grünwald (FWU) 1984.

MASLOW, A.H. 1954: Motivation and Personality. New-York 1954.

MERZ, G. 1985: Konturen einer neuen Aktionsforschung. Wissenstheoretische und relevanzkritische Reflexionen im Blick auf die Pädagogik. Frankfurt/Main 1985.

METZGER, W. 1953: Psychologie. Darmstadt 1963^3.

MIETZEL, G. 1975: Pädagogische Psychologie. Göttingen 1975.

MOSER, H. 1977: Methoden der Aktionsforschung. Eine Einführung. München 1977.

OERTER, R. 1971: Psychologie des Denkens. Donauwörth 1971.

OSWALD, H. 1983: "Interaktion", in: LENZEN, D./MOLLENHAUER, K. 1983, 446-451.

PARREREN, C.F.van. 1972: Lernprozeß und Lernerfolg. Eine Darstellung der Lernpsychologie auf experimenteller Basis. Braunschweig 1972.

PAUELS, W. 1983: Kommunikative Fremdsprachendidaktik.Kritik und Perspektiven. Frankfurt/Main 1983.

KLAUER, K.-J. 1973: Das Experimentin der pädagogischen Forschung. Düsseldorf 1973.

KNOLL, F. 1977: Bedürfnis - Erziehungswissenschaftliche Reflexion, Implikation und Konsequenz. Dissertation. München 1977.

KÖHRING, K./BEILHARZ, R. 1973: Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -methodik. München 1973.

KOSSAKOWSKI, A./LOMPSCHER, J. (Hrsg.) 1967: Probleme der Lerntheorie. Berlin 1967.

KRAPPMANN, L. 1983: "Rolle", in: LENZEN, D./MOLLENHAUER, K. 1983, 517-522.

KROHN, D. 1981: Lernervariablen und Versagen im Englischunterricht. Paderborn 1981.

KROHN, D. 1982: "Die Praxis empirischer Forschung in der Fremdsprachendidaktik - eine Bestandsaufnahme", in: GNUTZMANN, C. et al. 1982, 74-81.

KRUMM, H.-J. (Hrsg.) 1977: Analyse der Unterrichtssprache. Ansätze zu einer Diskursanalyse dargestellt am Sprachverhalten englischer Lehrer und Schüler. Heidelberg 1977.

KRUMM, H.-J. 1978: "Kommunikativer Fremdsprachenunterricht als Gegenstand der Sprachlehrforschung", insbesondere S. 12: "Unterrichtsanalyse als zielbezogene Interpretationen von Fremdsprachenunterricht", in: Der fremdsprachliche Unterricht 3/1978.

KRUMM, V. 1983a: "Kritisch-rationale Erziehungswissenschaft", in: LENZEN, D./MOLLENHAUER, K. 1983, 139-154.

KRUMM, V. 1983b: "Linguistische und ethnomethodologische Analysen der Kommunikation in der Schule - Eine Kritik in erziehungswissenschaftlicher Sicht", in: EHLICH, K./REHBEIN, J. 1983, 275-292.

LEHMANN, R.H./VOGEL, D. 1984: "Einzelfallstudie", in: HAFT, H./KORDES, H.1984, 349-355.

LENZEN, D./MOLLENHAUER,K. (Hrsg.) 1983: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1). Stuttgart 1983.

LEONTJEW, A.A. 1971: Sprache - Sprechen - Sprechtätigkeit. Stuttgart 1971.

LÖRSCHER, W. 1983: Linguistische Beschreibung und Analyse von Fremdsprachenunterricht als Diskurs. Tübingen 1983.

LOSER, F. 1979: Konzepte und Verfahren der Unterrichtsforschung. München 1979.

MANDL, H./HUBER, G. (Hrsg.) 1978: Kognitive Komplexität. Bedeutung. Weiterentwicklung. Anwendung. Göttingen 1978.

MANDL, H./HUBER, G. 1978: "Förderung und Hemmung kognitiver Komplexität in der Schule", in: MANDL, H./HUBER, G. 1978, 65-82.

MANDL, H./HUBER, G. 1981: "Kognitive Komplexität", in: SCHIEFELE, H./KRAPP, A. 1981, 200-204.

MARTIN, J.-P. 1982: "Bedingungen für einen sozialintegrativen Fremdsprachenunterricht", in: Der fremdsprachliche Unterricht 1/1982, 61-64.

MARTIN, J.-P. 1983: Aktive Schüler lernen besser - Neue Wege im Französischunterricht. München-Grünwald (FWU) 1983.

MARTIN, J.-P. 1984: Schüler organisieren ihren Unterricht selbst - Neue Wege im Französischunterricht. München-Grünwald (FWU) 1984.

MASLOW, A.H. 1954: Motivation and Personality. New-York 1954.

MERZ, G. 1985: Konturen einer neuen Aktionsforschung. Wissenstheoretische und relevanzkritische Reflexionen im Blick auf die Pädagogik. Frankfurt/Main 1985.

METZGER, W. 1953: Psychologie. Darmstadt 1963^3.

MIETZEL, G. 1975: Pädagogische Psychologie. Göttingen 1975.

MOSER, H. 1977: Methoden der Aktionsforschung. Eine Einführung. München 1977.

OERTER, R. 1971: Psychologie des Denkens. Donauwörth 1971.

OSWALD, H. 1983: "Interaktion", in: LENZEN, D./MOLLENHAUER, K. 1983, 446-451.

PARREREN, C.F.van. 1972: Lernprozeß und Lernerfolg. Eine Darstellung der Lernpsychologie auf experimenteller Basis. Braunschweig 1972.

PAUELS, W. 1983: Kommunikative Fremdsprachendidaktik.Kritik und Perspektiven. Frankfurt/Main 1983.

PETERSSEN, W.H. 1976: "Didaktik", in: ROTH, L. 1976, 96-104.

PIEPHO, H.-E. 1974: Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Domburg-Frickhofen 1974.

PIEPHO, H.-E. 1979: Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Sekundarstufe I. Limburg 1979.

PLEINES, J./SCHERFER, P. 1983: "Questions et réflexions", in: Le français dans le monde 2-3/1983, 61-63.

PORTELE, G. 1975: Lernen und Motivation. Weinheim 1975.

PORTELE, G./HUBER, L. 1983: "Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung", in: HUBER, L.1983, 92-113.

PUCHTA, H./SCHATZ, M. 1984: Handelndes Lernen im Englischunterricht. München 1984.

RAASCH, A. (Hrsg.) 1983: Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht und seine pragmalinguistische Begründung. Tübingen 1983.

REIL, F. 1983: "Alternatives - nein danke!", in: Neusprachliche Mitteilungen 3/1983, 150-152.

RÖHRS, H. 1971: "Die Rolle der pädagogischen Technologie im Rahmen der Demokratisierung der Schule",in: Didaktik, Frankfurt/Main 1971.

ROLINGER, H./SEGERMANN, K./WÜST, A. (Hrsg.) 1976: Etudes françaises. Cours de base. Premier degré. Elemente zur Unterrichtsplanung. Stuttgart 1976.

ROLINGER, H./WÜST, A. 1977: Etudes françaises. Cours de base 2. Elemente zur Unterrichtsplanung. Stuttgart 1977.

ROSEMANN, H. 1974: Lernen, Behalten und Denken. Berlin 1974.

ROTH, L. (Hrsg.) 1976: Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München 1976.

SAUER, H. 1982: "Eine neue Methode oder modifizierte Prinzipien für den Fremdsprachenunterricht? Review article zu W. BUTZKAMMs 'Praxis und Theorie der bilingualen Methode'", in: Praxis 1/1982, 15-22.

SCHIEFELE, H. 1974: Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre. München 1974^{2}.

SCHIEFELE, H./KRAPP, A. (Hrsg.) 1981: Handlexikon zur pädagogischen Psychologie. München 1981.

SCHIFFLER, L. 1980: Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Stuttgart 1980.

SCHNEIDER, B. 1978: Sprachliche Lernprozesse. Lernpsychologie und linguistische Analyse des Erst- und Zweitspracherwerbs. Tübingen 1978.

SCHRODER, H.M. 1978: "Die Bedeutsamkeit von Komplexität", in: MANDL, H./HUBER, G. 1978, 35-50.

SCHRÖDER, K. 1982: "Vom Regulativ zum Rahmenplan: Versuch einer Entwicklungsgeschichte des neusprachlichen Lehrplans", in: Die Neueren Sprachen 81, 1/1982, 5-29.

SCHRÖTER, G. 1972: Didaktik als Struktur der Lehrfunktionen. Düsseldorf 1972.

SCHROM, W. 1982: "Lehrerverhalten und schulische Disziplin. Gedanken zu einem aktuellen Thema", in: Schulreport 4, Sept. 1982, 8-9.

SCHÜLE, K. 1976: "Die fremdsprachendidaktische Reichweite der Sprechtätigkeitstheorie. Oder: Die Didaktik zwischen Anpassung und Aufklärung", in: Linguistik und Didaktik 1976, 190-209.

SEILER, Th.B. 1978: "Überlegungen zu einer kognitionstheoretischen Fundierung des Konstrukts der kognitiven Komplexität", in: MANDL, H./HUBER, G. 1978, 111-139.

SCHWERDTFEGER, I.C. 1983: "Alternative Methoden der Fremdsprachenvermittlung für Erwachsene", in: Neusprachliche Mitteilungen 1/1983, 3-14.

STAATSINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK MÜNCHEN (Hrsg.) 1980: Handreichungen für den Französischunterricht in den ersten Lernjahren (Gymnasium), Kommunikationsorientierter Französischunterricht. München1980.

STAATSINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK MÜNCHEN (Hrsg.) 1983: Lernen lernen. Handreichungen für den Unterricht in der Jahrgangsstufe 5 des Gymnasiums. München 1983.

STEINIG, W. 1985: Schüler machen Fremdsprachenunterricht. Tübingen 1985.

VIELAU, A. 1977: "Kommunikationsfähigkeit als Lernziel des Fremdsprachenunterrichts: ein Problemaufriß vom Standpunkt der Sprechtätigkeitstheorie", in: CHRIST, H./ PIEPHO, H.E. 1977, 307-310.

VÖLKL, F. (Hrsg.) 1980: Empirische Methoden der Erziehungs- und Unterrichtsforschung. Paderborn 1980.

WALTER, H. 1977: Einführung in die Unterrichtsforschung. Methodologische, methodische und inhaltliche Probleme. Darmstadt 1977.

WEHLE, G. 1976: "Innovation", in: ROTH, L. 1976, 228-230.

WILBERT, J. 1982: "Der jugendliche Mensch", in: BLANKERTZ, H. et al. 1982, 42-65.

WYGOTSKI, L.S. 1974: Denken und Sprechen. Berlin 1974[5].

ZEHNDER, E. 1979: "Ein Modell zur Darstellung der Kommunikations- und Interaktionsprozesse im Fremdsprachenunterricht der Orientierungsstufe", in: HEUER et al. 1979, 217-219.

ZINNECKER, J. (Hrsg.) 1975: Der heimliche Lehrplan. Weinheim, Basel 1975.

Anhang